

ISBN 978-4-88521-884-2

愛知教育大学

Aichi University of Education

英語力向上に向けた愛知教育大学の挑戦

愛知教育大学

Aichi University of Education

英語力向上に向けた 愛知教育大学の挑戦

質保証と学習自律向上を目指して

愛知教育大学

Aichi
University
of
Education



英語力向上に向けた愛知教育大学の挑戦 質保証と学習自律向上を目指して

愛知教育大学

目次

第1章	前年度までの研究成果と今年度の研究課題 小塚良孝.....	1
第一部	TOEIC 350 点の基準設定の影響と今後の方向性について	
第2章	TOEIC 350 点閾値導入効果について 田口達也.....	10
第3章	補習学生の概要と英語サポートシステム 小川知恵・小塚良孝.....	21
第二部	e-learning を用いた授業実践へ向けて	
第4章	e-learning 教材を用いた英語教育の実践報告 江口誠.....	34
第5章	e-learning と TOEIC の活用についての量的・質的分析 井上真紀.....	48
第6章	TOEIC スコアと e-learning 学習活動の相関関係—成績下位者を中心に— 竹野富美子.....	59
第7章	e-learning に対する学習者の意識—授業内、授業外での実践を通して— 松井千代.....	65
第三部	教員養成の観点からの教員資質と英語力	
第8章	英語教員志望学生の英語学習と資質の現状—教員採用試験を踏まえて— 建内高昭.....	76
第9章	小学校外国語活動における望ましい教員の英語力 田口達也・小川知恵.....	83
第10章	2012年度の研究結果と今後の展望 田口達也・小塚良孝・小川知恵.....	98
巻末資料		104
執筆者一覧		

第1章

前年度までの研究成果と今年度の研究課題

小塚良孝

概要

本書は、第一部「TOEIC 350 点の基準設定の影響と今後の方向性について」、第二部「e-learning を用いた授業実践へ向けて」、第三部「教員養成の観点からの教員資質と英語力」の三部構成であるが、この各部の研究課題は、過去二年の研究成果に基づいて設定されている。本章では、第一部以降の導入として、今年度の研究に至る背景が説明される。

1.1 はじめに

2010 年度より愛知教育大学外国語教育講座は、文部科学省特別経費の交付を受け、「小学校英語を前提とした小・中・高での英語関連科目の連携を進める英語教員養成カリキュラムの開発と授業実践力を高めるための教育改革」というテーマで研究を行ってきた。本事業では現在 4 つの柱を立て、それぞれ個別の研究グループを構成して研究を進めているが、本書はその内「特色ある大学教育の実現に向けた教員養成カリキュラムの研究開発とその試行」という柱に関わる今年度の研究成果を報告するものである。今年度は、過去二年の研究成果を踏まえ、学生の英語力向上を図る具体策の検討と英語教育に携わる教員に必要な資質と英語力に関する考察を行った。今年度の研究成果を詳述する前に、本章では、前年度までの研究内容とそこから見出された今年度の研究課題について振り返る。

1.2 2010 年度の研究

プロジェクト初年度であった 2010 年度は二つのテーマの下で研究を行った（小塚・藤原、2011）。一つは、本学の英語教育の現状分析である。これに関しては、1) TOEIC の有効活用法の検討、2) 本学学生の英語に対する意識と英語力の検証、3) 2 に基づく学内英語学習環境の改善策の考察を行った。

もう一つのテーマは、教員志望学生や教員養成機関に対する学外教育関係者（教育委員会、現職教員）のニーズを明確にすることであった。そのために、66 の都道府県・政令指定都市における 2010 年度教員採用試験での英語力の扱いの比較分析と、61 の都道府県・政令指定都市の教育委員会、ならびに愛知県内 30 校の公立小学校の現職教員を対象としたアンケート調査を行った。

上記の二種類の研究から、小学校外国語活動の本格実施や社会のグローバル化を受けて学校教育現場でも一定の英語力を求める声が高まっていることが明らかになる一方、本学学生の学習時間ならびに学習者としての自律性は不足していることが示された。

1.3 2011 年度の研究

上記のような学生の現状を克服し、社会からの要請に応えるための対応策の一つとして、当該年度には e-learning システム（アルク教育社 NetAcademy2：以下 NA2）を導入し、これを、

一年次に実施している TOEIC IP と連動させて、よりよい教育環境の構築と学生の英語力改善を目指した。具体的な研究内容は 3 種類であった。第一には、e-learning に係る意識調査と実態調査、それに基づくプログラム評価である。NA2 運用に関わる学生、授業担当教員、管理担当教職員それぞれの声を聞き、成果や改善点を調査した。第二には、学習自律に関する研究である。TOEIC についても、e-learning についても、学習者の自律度が成果に直結し、また、長期的に見れば、学生は卒業後には自律した英語学習者であることが求められるため、在学中に学習自律を高めることは必須である。それに資する大学英語教育の在り方や具体的な方策を検討した。第三には、TOEIC と e-learning を組み合わせた授業の効果の比較で、TOEIC と NA2 の三通りの利用法を異なるクラスに採用し、学生の学習態度や TOEIC のスコアにどのように変化が現れるかを調査した。以下では、2012 年度の研究課題と大きく関わる第一、第三の研究の結果について詳しく振り返りたい。

1.3.1 TOEIC と e-learning を組み合わせた授業の効果の比較（2011 年度）

本研究では、一部のクラスの協力を得て、以下の三つの異なる学習環境グループを形成し、TOEIC スコアの違い、e-learning の使用状況、効果の違い、学生の学習態度の違い等について比較した。

- TOEIC 単位取得条件/e-learning 補習利用クラス（調査対象群：以下 A 群）
TOEIC350 点以上の取得を単位取得必須要件とする。これをクリアすると、担当者の評価を受けることができる。350 点未満の場合は学期末に e-learning による課題を行い、その後達成度テストを受ける。達成度テストで合格基準点を超え、かつ、他の授業の成績が単位認定基準を超えていた場合、C（100 点中評点 60 点）の単位が認定される。
- NA2/TOEIC 成績算入クラス（調査対象群：以下 B 群）
e-learning の進捗度合いとそれに基づく小テストの成績が授業の成績の 20% を占める。また、TOEIC は成績の 10 ～ 20% を占める（算入の割合、方法は授業担当者の任意）。
- TOEIC 成績算入/NA2 推奨クラス（統制群：以下 C 群）
TOEIC のスコアを 10 ～ 20% 授業の成績に算入する（算入の割合、方法は授業担当者の任意）。NA2 は学期初めに利用可能であることをアナウンスするに留め、以後は積極的な推進等の働きかけは教員からは行わない。また、NA2 は授業内容や成績とは関連させない。

A 群の下限設定に際しては、文部科学省や他大学などが提示する各種データから、大学共通カリキュラムで英語学習をこなしていく上で、最低限度必要な英語力と言えるラインを念頭に置いた（詳細は小塚・田口・藤原・小川, 2012, の第 3 章参照）。結果設定された TOEIC 350 点は、TOEIC Proficiency Scale の D レベル（「通常会話で最低限のコミュニケーションができる」層、220 ～ 470 点）の中間値 345 点を超えるもので、コミュニケーション可能な最低限度の英語力の指標ともなりうる。

調査対象となる各グループはそれぞれ学力が同等とみなされる 3 クラス（1 クラス約 50 名）で構成され、その 3 クラスには学内の成績で上位層、中位層、下位層に当たるクラスを選んだ。

本学の英語のクラス編成は能力別ではなく、専攻・課程別であるので、調査対象の選定に当たっては例年の各専攻・課程の TOEIC の成績を参考にした。選定後、該当クラスに実力試験を実施したところ、想定された差があることが確認された。

以上のような構成の各グループの二度の TOEIC のスコアは、表 1-1（グループ全体の比較）、表 1-2（グループ内の学力別分布）にまとめられ、各グループの 350 点未満の人数が表 1-3 に示されている。これらの表から、以下のような傾向が認められる。

- (1) A 群が最も平均点が高く、かつ 350 点未満の学生数が最も少ない（表 1-1, 1-3）
- (2) A 群の効果が顕著なのは特に下位層（350-400）である（表 1-2）
- (3) A 群の環境は学習者のレベルによっては影響が認められない（表 1-2）
- (4) e-learning は特に中～下位（400-550）の学習者に効果が認められる（表 1-2）

表 1-1 2 回の TOEIC テストの結果

グループ	TOEIC 7 月			TOEIC 12 月		
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
A 群	157	434.52	97.54	155	447.10	105.54
B 群	154	410.65	107.92	151	422.52	122.91
C 群	138	416.74	134.94	138	431.16	139.27

(小塚他, 2012, p. 73)

表 1-2 英語力別にみる TOEIC テストの伸長度と対応のある *t* 検定の結果

英語力	<i>n</i>	TOEIC				差	<i>df</i>	<i>t</i>	Effect size ^a
		7 月		12 月					
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>				
下位グループ									
A 群	52	337.02	49.59	356.63	66.20	19.61	51	-2.392*	.100
B 群	72	322.43	54.48	332.99	91.30	10.56	71	-.983	.013
C 群	65	310.92	58.40	325.15	84.83	14.23	64	-1.722	.044
中位グループ									
A 群	87	467.13	43.42	475.40	82.53	8.27	86	-1.080	.013
B 群	63	463.17	40.26	476.83	68.18	13.66	62	-2.137*	.069
C 群	46	456.85	41.89	472.83	62.20	15.98	45	-1.807	.068
上位グループ									
A 群	16	604.38	45.13	587.19	80.31	-17.19	15	1.300	.101
B 群	16	614.38	59.07	611.56	58.44	-2.82	15	.220	.008
C 群	25	630.00	93.64	631.60	90.54	1.60	24	-.114	.001

* $p < .05$.

(小塚他, 2012, p. 72)

^aEta squared.

表 1-3 群別による TOEIC 350 点未満取得者の数と割合

群	7 月		12 月		両月	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
A 群	26/157	17	26/155	17	13	50
B 群	46/154	30	47/151	31	33	72
C 群	46/138	33	39/138	28	33	72

注. *n* = 群における 350 点未満取得者数 / 群全体学習者数.

(小塚他, 2012, p. 73)

e-learning の取り組み方、運用法と学生の成績の關係に着目すると、表 1-4、1-5 が示すように、学生の取り組む度合いが高いほど成績が高くなる傾向がある。以下の表は、B 群 3 クラスの内、同一教員が通年で担当した 2 クラス (*n* = 102) の分析結果である。なお、表 1-4、1-5 における上位・下位、高使用・低使用の区別はグループの平均値を境としている。

表 1-4 B 群の利用状況と平均スコア

英語力	使用度合 (学習終了ユニット数)	TOEIC スコア				
		7 月		12 月		差
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
上位グループ	高使用群 (<i>n</i> = 26)	524.23	68.17	544.62	68.20	20.39
	低使用群 (<i>n</i> = 25)	518.80	73.29	514.80	84.05	-4.00
下位グループ	高使用群 (<i>n</i> = 17)	379.71	49.76	427.35	68.61	47.64
	低使用群 (<i>n</i> = 33)	358.03	56.87	343.48	91.50	-14.55

(小塚他, 2012, p. 66)

表 1-5 B 群の利用状況とスコアの変化

英語力	使用度合 (学習終了ユニット数)	TOEIC スコアの変化	
		上昇者数	下降者数
上位グループ	高使用群 (<i>n</i> = 26)	18	8
	低使用群 (<i>n</i> = 25)	12	12
下位グループ	高使用群 (<i>n</i> = 17)	15	2
	低使用群 (<i>n</i> = 33)	16	16

表 1-4 が示すように、特に下位層において e-learning に取り組んだグループと取り組まなかったグループでは成績に顕著な差が見られた。つまり、年間平均で 60 点近くの開きがあり、両グループの差は後期に大きく広がっている（前期約 21 点→後期約 84 点）。

なお、表 1-6 に示すように、NA2 の使用状況（小テストの平均点数、学習終了ユニット数、学習回数、学習時間）と TOEIC スコアの相関を見ると、どの項目も高い相関を示す一方、小テストと TOEIC スコアの相関が最も高い ($r = .48$)。このことから、とりわけ小テストを伴った運用の重要性が示唆される。

表 1-6 e-learning と確認テストに対する 12 月の TOEIC テストスコアとの相関

	TOEIC	テスト	回数	ユニット数
確認テスト	.48*	1.00	--	--
学習回数	.40*	.56*	1.00	--
学習終了ユニット数	.40*	.53*	.91*	1.00
学習時間	.35*	.60*	.87*	.78*

* $p < .001$.

(小塚他, 2012, p. 65)

1.3.2 プログラム評価

プログラム評価の観点から e-learning の実施について分析してみると、授業に組み込まれる B 群以外の学生はほとんど取り組まないことが明らかとなった。一定期間における NA2 の利用率をまとめた表 1-7 が示すように、3 群で e-learning を自分の勉強に用いるのは、その利用量が授業の成績に反映される B 群にほぼ限られる。注目すべきは、C 群だけでなく、クリアせねばならない明確な目標（TOEIC 350 点）が提示されている A 群においてさえも、NA2 の存在を知らないうちに使わない割合が圧倒的に多い（63%）ことである。その理由を見ると（表 1-8）、「時間がない」や「英語の勉強が嫌い・必要ない」というような英語学習に対する意識や意欲が低いことによる理由とともに、「使い方がわからない」、「興味がない、やろうと思わない」など、e-learning に対する理解不足や偏見に起因すると思われる理由も非常に多いことがわかる。

表 1-7 3 グループの利用率

	A 群		B 群		C 群	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
1. 存在を知らない	39	26	2	1	52	41
2. 存在を知っているが、使ったことがない	96	63	4	3	65	52
3. 使ったことがある	17	11	147	96	9	7

(小塚他, 2012, p. 84)

表 1-8 A 群・C 群の NA2 を利用しなかった理由（複数回答）

理由	A 群	C 群	合計
1. 時間がない	28	20	48
2. 使い方がわからない	20	15	35
3. 興味がない・やろうとは思わない	15	9	24
4. PC で勉強するのが嫌い、PC を使わない	12	10	22
5. 面倒くさい	9	6	15
6. 英語の勉強が嫌い・必要ない	5	4	9
7. その他	7	2	9

(小塚他, 2012, p. 85)

否定的見解が取り組まない学生から出される一方で、下記のように、一定期間 NA2 に取り組

んだB群の学生においては肯定的な感想が多数を占めており、その内容から、彼らが意義を見出し、自律的な学習ができるようになっていく様子が窺える。

- ・ 自分から学習する時間を取れる。話題によって単語と結び付けて覚えられること
- ・ 自己責任で自分の要領で進められること
- ・ 最初に自分のレベルを測りそれに合ったユニットがわかるので勉強を進めやすい
- ・ ゲーム感覚で英語の学習ができるし、英語を聞く習慣がついた
- ・ 音声を流すことができ、シャドーイングや発音練習に役にたった
- ・ 学習がしやすく、長時間やっても苦にならないところ
- ・ 直接お金をかけずに TOEIC の勉強ができるところ (小塚他, 2012, p. 86)

一方、B群を担当した教員からも、学生のペースに応じた学習ができることや進捗状況の成績算入が努力評価につながる点などを高く評価する一方、下記のように当該年度の利用法には大いに改善の余地があることが指摘された。

- ・ 低位層については、e-learning の自主学習では理解が高まらず、個人的指導が必要
- ・ ネット環境が整っていない学習者にとっては、小テストの復習が不利なので、復習用にプリントアウトできるコンテンツや単語リスト等があるとよい
- ・ 小テストが容易だと感じる学習者には、あらためて学習せずとも比較的良好な点数が取れるために学習量が少なくなっているのではないか

(小塚他, 2012, p. 88)

1.4 2012 年度の研究課題

前節で述べたように、2011 年の研究から、350 点の基準設定(A 案)と e-learning の平常利用(B 案)には、英語力向上に一定の効果があることが示された。それを受けて、今年度にはこの効果のあった二案の利用を拡大した。つまり、TOEIC 350 点の単位要件化は全学的に実施し、e-learning はより多くのクラス(教員の任意)で導入することとした。その効果を検討することが今年度の第一の課題であった。また、上記のように、AB 両案は一定の効果があるものの、その効果は局所的である。この点からとりわけ問題となるのは、上位層と最下位層である。特に問題視されるのは TOEIC 350 点に届かない最下位層である。当該学生についてはどちらの対策も効果を示さず、前後期とも 350 点に届かない学生も少なくなかった。この層をどうケアをするかということも今年度の大きな課題であり、その一つの解決策として「英語学習サポートセンター」の設置や学習不振者の状況の詳細な分析などを行った。第一部「TOEIC 350 点の基準設定の影響と今後の方向性について」では、以上の二つの課題に対する研究成果報告を行う。

また、e-learning の実施方法に関して、プログラム評価の観点から今後の課題が浮かび上がった。前節で示したように、e-learning に取り組むことで英語力は高まり、学習自律も高まる可能性が示された一方で、授業の成績に直結しない限り、学生はなかなか取り組まないという状況があり、その理由の多くは e-learning に対する理解不足や知識不足に起因すると思われるものだった。従って、まずは e-learning の周知・理解の徹底が不可欠であると感じられた。また、NA2 は、補足教

材を用いたり、確認小テストを行うなどの工夫により学習効果が高まることも明らかとなった。以上のような点を踏まえた運用上の工夫については、第二部「e-learning を用いた授業実践へ向けて」における各クラスの取組み紹介において示される。

上記のような具体策の検討を通じて、よりマクロ的な視点からの考察、つまり、学校教育現場において求められる人材とはどのようなものか、という点の検討の必要性も強く感じられた。本学では小学校外国語活動の本格実施やグローバル化を踏まえた質保証の必要性から、前節で述べたような一定の根拠に基づいて TOEIC 350 点を本学学生の英語力の最低基準としたが、これは小学校外国語活動を適切に行うために十分な英語力ではない。この観点での英語力の指標についてはこれまでほとんど研究されてこなかったが、すでに小学校外国語活動が本格実施されている現在、この点の検討は教員養成大学である本学にとって喫緊の課題である。一方、文部科学省(2003)による『『英語が使える日本人』の育成のための行動計画』(Ⅱ 英語教育改善のためのアクション)において、すでに必要な英語力に関して明確な指標が示されている英語教員については、英語力以外の側面も含めてどのような特性を持つ人材が採用されているのかを探る必要性もある。第三部「教員養成の観点からの教員資質と英語力」では、この二点に関して行った考察と調査の報告を行う。

1.5 結語

以上、本章では次章以降で報告される今年度の研究内容の背景について述べてきた。本節では結語に換えて、今年度までの本学の TOEIC スコアの推移を示したい。

愛知教育大学では 2005 年度より、全一年生に対して前後期各一回、計二回の TOEIC IP を実施している。表 1-9 はその年度ごとのスコアの推移、表 1-10 は『TOEIC テスト Data and Analysis』に示される各年度の大学生または大学一年生の TOEIC IP 平均スコアである。

表 1-9 愛知教育大学 1 年生の TOEIC スコア (2005-2012)

実施年度(月)	前期平均	受験者数	後期平均	受験者数
2005(4/3)	383.6(L 222.9 R 160.6)	941	389.0(L 215.4 R 173.6)	692
2006(4/1)	392.7(L 228.8 R 163.9)	908	407.3(L 232.9 R 174.4)	608
2007(7/12)	378.2(L 210.3 R 167.9)	885	390.7(L 218.7 R 172.0)	878
2008(7/12)	382.6(L 205.7 R 176.8)	923	380.9(L 206.9 R 173.9)	833
2009(7/12)	393.6(L 210.6 R 183.0)	935	383.4(L 213.8 R 169.7)	885
2010(7/12)	401.3(L 220.6 R 180.7)	943	408.2(L 228.2 R 180.0)	937
2011(7/12)	403.1(L 220.3 R 182.8)	981	416.6(L 229.8 R 186.8)	965
2012(7/12)	449.3(L 244.9 R 204.4)	954	444.3(L 249.3 R 195.0)	948

表 1-10 全国の大学生の TOEIC IP 平均スコア (2005-2011)

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
大学生	437	428	433	430	441	445	445
大学 1 年生	401	401	406	405	412	418	421

(国際ビジネスコミュニケーション協会による『TOEIC テスト Data and Analysis 2005-2011』に基づく)

表 1-9 が示すように、2009 年度までは 2006 年の後期を除いて 400 点を下回っていたが、本研究プロジェクトを開始した 2010 年度より 400 点を超えるようになり、その後年々伸びて、今年度は前年度より 30 点以上伸長した。また、表 1-10 の全国の大学生の平均と比較すると、2011 年までは大学生平均、大学一年生平均ともに下回っていた。今年度は本書発行時において全国平均スコアは出ていないため推測に留まるが、例年の数値からすれば大学生一年生の平均のみならず、大学生の平均も超える可能性が高いスコアにまで到達した。今年度は次章以降で述べるように様々な取り組みを行ったわけだが、その効果は TOEIC のスコアには明らかな形で表れたと言える。次章以降の分析結果において、どの取組みが、どの程度効果を持ったかが論じられる。

参考文献

- 国際ビジネスコミュニケーション協会 TOEIC 運営委員会. (2006). 『TOEIC テスト Data and Analysis 2005』. 参照先: www.toeic.or.jp/toeic/pdf/data/DAA2005.pdf
- 国際ビジネスコミュニケーション協会 TOEIC 運営委員会. (2007). 『TOEIC テスト Data and Analysis 2006』. 参照先: www.toeic.or.jp/toeic/pdf/data/DAA2006.pdf
- 国際ビジネスコミュニケーション協会 TOEIC 運営委員会. (2008). 『TOEIC テスト Data and Analysis 2007』. 参照先: www.toeic.or.jp/toeic/pdf/data/DAA2007.pdf
- 国際ビジネスコミュニケーション協会 TOEIC 運営委員会. (2009). 『TOEIC テスト Data and Analysis 2008』. 参照先: www.toeic.or.jp/toeic/pdf/data/DAA2008.pdf
- 国際ビジネスコミュニケーション協会 TOEIC 運営委員会. (2010). 『TOEIC テスト Data and Analysis 2009』. 参照先: www.toeic.or.jp/toeic/pdf/data/DAA2009.pdf
- 国際ビジネスコミュニケーション協会 TOEIC 運営委員会. (2011). 『TOEIC テスト Data and Analysis 2010』. 参照先: www.toeic.or.jp/toeic/pdf/data/DAA2010.pdf
- 国際ビジネスコミュニケーション協会 TOEIC 運営委員会. (2012). 『TOEIC テスト Data and Analysis 2011』. 参照先: www.toeic.or.jp/toeic/pdf/data/DAA2011.pdf
- 小塚良孝・田口達也・藤原康弘・小川知恵 (編). (2012). 『e-learning と TOEIC を活用した英語教育—教員養成の立場から—』. 名古屋: 中部日本教育文化会.
- 小塚良孝・藤原康弘 (編). (2011). 『教員養成における英語教育のこれから—小学校外国語活動を見据える—』. 名古屋: 中部日本教育文化会.
- 文部科学省. (2003). 「『英語が使える日本人』の育成のための行動計画」. 参照先: http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/015/siryo/04042301/011/002.htm

第一部

TOEIC 350 点の基準設定の影響と今後の方向性について

第2章

TOEIC 350 点閾値導入効果について

田口達也

概要

愛知教育大学では、必修英語の単位取得要件として、TOEIC 350 点未満の学習者に対して e-learning による補習の完了と補習テストの合格という案が、2012 年入学からの全 1 年生に適用されることになった。本稿では、その案の施行による TOEIC スコア、自主学習時間、そして学習者自律についての影響力を、過去 3 年に渡るデータを基にして研究を行った。研究結果によれば、350 点の閾値設定は 7 月期においては TOEIC スコアに効果的な面があるものの、その効果は限定的で、しかも授業関係以外の自主学習時間への影響が強く見られた。特に効果が見られたのは、350 点周辺にいる学習者で、スコアの上昇だけでなく、着実に学習を行っていることが分かった。一方で、英語力が 350 点の閾値を十分に超えている中位・上位の英語力を持った学習者の場合、閾値設定の影響はやや弱まり、12 月期においては TOEIC スコアだけでなく、学習時間も減ずることが認められた。この結果に基づいて、英語力・自主学習と学習者自律の関係について考察を行った。

2.1 はじめに

第 1 章で言及されたように、2011 年度からの小学校外国語活動導入を受け、それに対応した英語教員養成カリキュラムの開発と授業実践力を高めるための教育改革の一環として、愛知教育大学では過去 2 年に渡り英語教育改革を行ってきた。2010 年度では、本学における英語教育の状況を明らかにし、その結果、本学学生には学習自律性の欠如と学習量の不足が明確に認められた（小塚・藤原，2011）。2011 年度では、その改善案の一つとして TOEIC 350 点未満者に e-learning を活用した補習を行うパイロットを一部の学生に実施した（小塚・田口・藤原・小川，2012）。英語力の違いに伴い局所的ではあるものの、この案の有効性を確認し、2012 年度からはこの案を同年入学の全 1 年生に施行することになった。本章では、その施行による効果を検証する。具体的には、過去 3 年間に渡るデータを分析することによってその影響力を確かめる。研究課題を次の 5 つに絞って行う。

- (1) TOEIC 350 点閾値導入による TOEIC スコアへの影響
- (2) TOEIC 350 点閾値導入による自主学習時間への影響
- (3) TOEIC 350 点閾値導入による学習自律性への影響
- (4) 英語力別による TOEIC スコアの増減
- (5) 英語力別による自主学習時間の増減

2.2 調査方法

本研究は、2010 年、2011 年及び 2012 年の 7 月と 12 月に愛知教育大学 1 年生を対象にして行われた TOEIC テストスコアとテスト実施時に受験者が記入した属性アンケート結果を用いて分

析を行った（2012 年度の属性アンケートについては巻末資料 1 及び 2 参照）。

本稿における属性アンケートの分析では、次の項目を用いた。自主学習時間に関しては、授業関係の課外学習時間（学習時間 1）と授業関係以外の課外学習時間（学習時間 2）の 2 項目について、6 者（1「全くしていない」；2「0 より多く 30 分未満」；3「30 分以上 1 時間未満」；4「1 時間以上 1 時間半未満」；5「1 時間半以上 2 時間未満」；6「2 時間以上」）択一方式による回答を用いた。これにより、数値が高ければ高いほど、自主学習時間が多いということになる。学習者自律に関しては、目標達成へ向けての計画的学習（自律 1）、教師による学習指示の必要性（自律 2）、そして英語力向上に向けての学習方法（自律 3）の 3 項目について、4 者（1「全くそう思わない」；2「そう思わない」；3「そう思う」；4「強くそう思う」）択一方式による回答を用いた。自律 2 は逆転項目のため、数値の変換を行った。これにより、学習者自律に関しては、数値が高ければ高いほど、自律性のある学習者ということになる。学習者自律に関しては、2010 年度の属性アンケートには含まれていないので、この分析に関しては 2011 年度と 2012 年度との 2 年間の比較となる。

英語力別による分析に関しては、研究対象集団全体による 7 月の平均点と標準偏差及び TOEIC 350 点未満取得者への補習による波及効果を勘案して学習者を 3 グループに分類した。それにより、TOEIC 10-395 点取得者を「下位グループ」に、TOEIC 400-545 点取得者を「中位グループ」に、そして TOEIC 550-990 点取得者を「上位グループ」とする。

これらの集約されたデータは、SPSS Version 19 を用いて統計的に分析が行われた。

2.3 結果

2.3.1 TOEIC 350 点閾値導入による TOEIC スコアへの影響

最初に 350 点の閾値設定による TOEIC スコアへの影響を検証する。表 2-1 はこの調査における 7 月と 12 月の TOEIC スコアの年度別による結果を表している。

表 2-1 年度別による 7 月と 12 月の TOEIC スコア

	<i>n</i>	7 月	12 月
		<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)
2010	931	401.22(109.32)	408.10(121.59)
2011	962	404.27(101.46)	416.74(111.31)
2012	948	448.82(95.22)	444.27(92.20)

TOEIC スコアへの閾値設定による影響を調べるため、年度（対応なし：2010・2011・2012）×学期（対応あり：7 月・12 月）の二元配置分散分析を行った。その結果、年度及び学期の主効果はともに有意であり（年度： $F(2, 2838) = 48.74$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .033$ ；学期： $F(1, 2838) = 14.70$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .005$ ）、また年度と学期の交互作用も有意であった（ $F(2, 2838) = 15.29$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .011$ ）。

次に交互作用の解釈をするために、年度と学期それぞれの単純効果の検定を行った。学期における 3 水準の多重比較ではボンフェローニ調整方法を用いて修正を行い（竹原, 2007；平井, 2012）、その結果、7 月と 12 月共に 2010 年と 2011 年の TOEIC スコアには有意差は見られなかったものの、この二つの年度と 2012 年の間には有意差が見られた（ $2010 \leq 2011 < 2012$ ）。一方、

年度における 7 月と 12 月の違いに関しては、2010 年と 2011 年は TOEIC スコアの上昇に、2012 年には TOEIC スコアの下降に有意差が見られた。

以上のことから、今年度から導入された 350 点の閾値設定は効果的だが、その効果は 12 月の試験においてはやや弱まるものの、依然として有効であることが分かった（図 2-1 参照）。

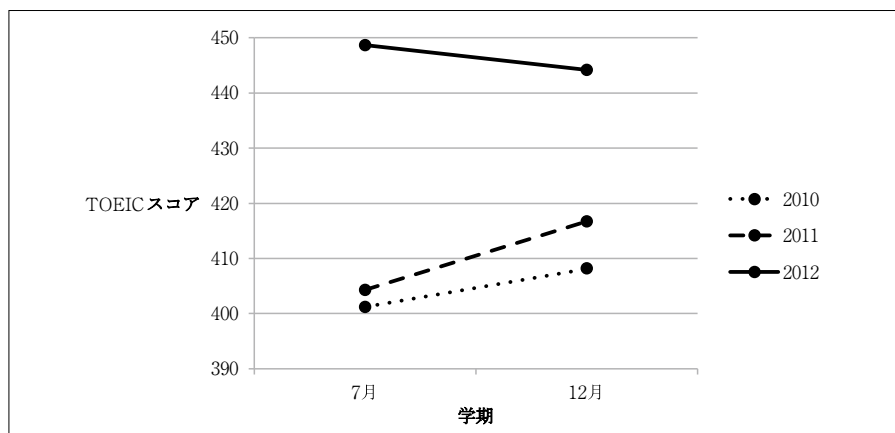


図 2-1 年度別による TOEIC スコアの学期別推移

2.3.2 TOEIC 350 点閾値導入による学習時間への影響

次に 350 点の閾値設定による自主学習時間への影響を検証する。表 2-2 はこの調査における 7 月と 12 月の課外学習時間（授業関係と授業関係以外について）の年度別による結果を表している。

表 2-2 年度別による 7 月と 12 月の授業関係・授業関係以外の課外学習時間

年度	n	授業関係課外学習時間 (学習時間 1)		n	授業関係以外課外学習時間 (学習時間 2)	
		7 月	12 月		7 月	12 月
		M(SD)	M(SD)		M(SD)	M(SD)
2010	914	2.41 (1.18)	2.23 (1.17)	914	1.66 (1.02)	1.48 (.98)
2011	937	2.63 (1.26)	2.44 (1.23)	937	1.93 (1.23)	1.80 (1.18)
2012	941	2.52 (1.27)	2.39 (1.12)	940	2.09 (1.32)	1.75 (1.16)

授業関係課外学習時間（学習時間 1）への閾値設定による影響を調べるために、年度（対応なし：2010・2011・2012）×学期（対応あり：7 月・12 月）の二元配置分散分析を行った。結果は、年度及び学期の主効果はともに有意であったものの（年度： $F(2, 2789) = 10.06, p < .001, \eta_p^2 = .007$ ；学期： $F(1, 2789) = 47.93, p < .001, \eta_p^2 = .017$ ）、交互作用は有意ではなかった（ $F(2, 2789) = 0.54, ns, \eta_p^2 = .000$ ）。

次に主効果が有意だった 3 水準の年度において、ボンフェローニの方法による多重比較を行っ

た。その結果、2011 年と 2012 年との間に差は見られなかったが、その両年度と 2010 年との間には有意差が見られた ($2010 < 2011 \leq 2012$)。

この結果から、学習時間 1 においては、350 点の閾値設定には際立った効果は見られず、授業関係についての課外学習時間は 12 月には減少するということが分かった (図 2-2 参照)。

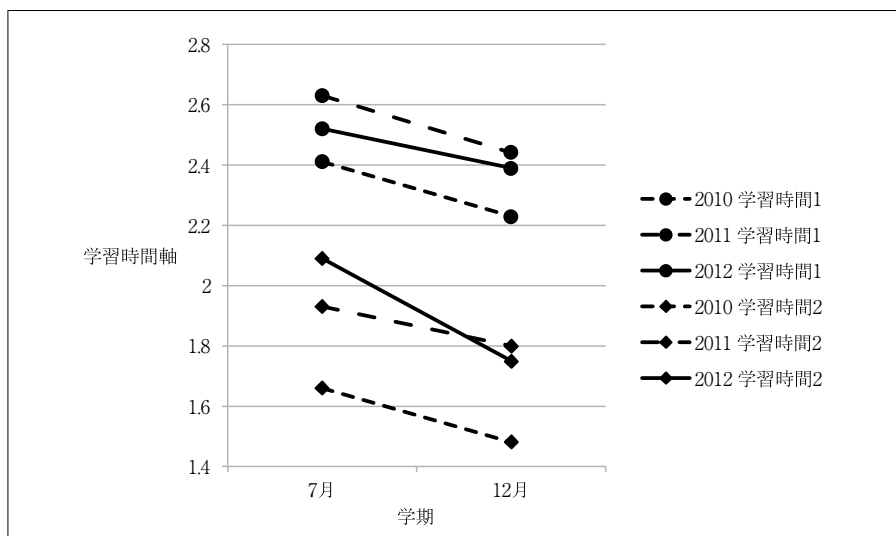


図 2-2 年度別による授業関係及び授業関係以外における課外学習時間の学期別推移

授業関係以外での課外学習時間 (学習時間 2) に関しても、年度 (対応なし: 2010・2011・2012) × 学期 (対応あり: 7 月・12 月) の二元配置分散分析を行った。結果は、年度及び学期の主効果はともに有意であり (年度: $F(2, 2786) = 34.78, p < .001, \eta_p^2 = .024$; 学期: $F(1, 2786) = 86.73, p < .001, \eta_p^2 = .030$)、それらの交互作用も有意であった ($F(2, 2786) = 7.89, p < .001, \eta_p^2 = .006$)。

次に交互作用の解釈をするため、年度と学期それぞれの単純効果の検定を行った。学期における 3 水準の多重比較ではボンフェローニの調整方法を用いて修正を行い (竹原, 2007; 平井, 2012)、その結果、7 月においては、2010 年度、2011 年度、2012 年度とそれぞれの間に有意差が見られた ($2010 < 2011 < 2012$)。一方、12 月においては、2011 年度と 2012 年度との間に有意差は見られなかったものの、この二つのグループと 2010 年度との間には有意差が見られた ($2010 < 2011 \leq 2012$)。また各年度における学習時間 2 の減少にも有意差が見られた。

以上のことから、350 点の閾値設定は、2012 年度生の授業関係以外における課外学習時間に大きく影響は与えるものの、12 月においてはその効果はかなり弱まるということが分かった (図 2-2 参照)。

2.3.3 TOEIC 350 点閾値導入による学習者自律

次に 350 点の閾値設定による学習者自律への影響を検証する。表 2-3 はこの調査における 7 月と 12 月の学習者自律の年度別による結果を表している。

表 2-3 年度別による 7 月と 12 月の学習者自律

年度	n	自律 1		n	自律 2		n	自律 3	
		7 月	12 月		7 月	12 月		7 月	12 月
2011	936	2.24(.70)	2.13(.74)	934	2.46(.76)	2.54(.77)	932	2.22(.74)	2.14(.77)
2012	939	2.26(.70)	2.14(.70)	934	2.54(.75)	2.56(.75)	937	2.24(.70)	2.21(.76)

学習者自律（自律 1：目標達成に向けての計画的学習；自律 2：教師による学習指示の必要性；自律 3：英語力向上に向けての学習方法）への閾値設定による影響を調べるために、年度（対応なし：2011・2012）×学期（対応あり：7 月・12 月）の二元配置分散分析を行った。結果は、3 つの学習者自律では、学期の主効果はそれぞれ有意であった（自律 1： $F(1, 1873) = 47.11, \eta_p^2 = .025, p < .001$ ；自律 2： $F(1, 1866) = 7.17, \eta_p^2 = .004, p < .01$ ；自律 3： $F(1, 1867) = 10.56, p < .01, \eta_p^2 = .006$ ）。一方、年度の主効果はそれぞれ有意ではなかった（自律 1： $F(1, 1873) = 0.31, ns, \eta_p^2 = .000$ ；自律 2： $F(1, 1866) = 3.36, ns, \eta_p^2 = .002$ ；自律 3： $F(1, 1867) = 2.03, ns, \eta_p^2 = .001$ ）。同様に、年度×学期の交互作用も有意ではなかった（自律 1： $F(1, 1873) = .01, ns, \eta_p^2 = .000$ ；自律 2： $F(1, 1866) = 2.85, ns, \eta_p^2 = .002$ ；自律 3： $F(1, 1867) = 2.03, ns, \eta_p^2 = .001$ ）（図 2-3 参照）。

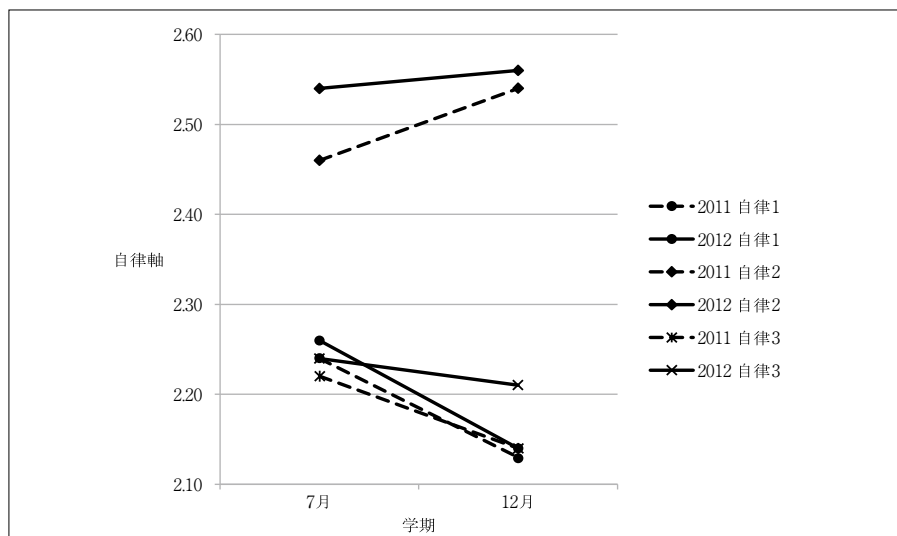


図 2-3 年度別による自律性の学期別推移

この結果から、次のことが分かった。自律1に関しては、350点の閾値設定は計画的学習についての自律性には効果はなく、時が経つにつれ、計画的に学習が出来なくなってきたことが分かる。自律2に関しては、閾値設定は教師による学習指示の必要性についての自律性には効果はなく、時が経つにつれて、学生は教師の指示を必要としなくなっているということが分かる。これに関しては、自律性があると言うよりは、むしろ大学での単位取得についての学習方法に慣れ、細かな指示が必要なくなったと見る方が良いであろう。そして自律3に関しては、閾値設定によって学習者が英語学習の方法を分かるようになるという効果は見られず、時が経つにつれ、英語の勉強方法がさらに分からなくなっていることが確認された。

2.3.4 英語力別による TOEIC スコアの増減

TOEIC スコアの全体比較では 350 点の閾値設定は有効であるものの、12 月にはその効果が減退することが判明した。また、昨年度の結果から、閾値設定の影響は局所的であるということが明確になっている（小塚他, 2012）。そのため、どの英語レベルの学習者に閾値設定の影響が持続し、どの英語レベルの学習者にその影響が弱化するのかについて検証をする。

表 2-4 は英語力別による 7 月と 12 月の TOEIC スコアの平均値について、対応のある t 検定の結果を表している。その結果、下位グループにおいては、いずれの年度においても平均点の上昇に有意な差があるということが分かった。一方中位・上位グループに関しては、2012 年度のみに 7 月から 12 月にかけては TOEIC スコアの統計的に有意な下降があるということが分かった。この結果から、350 点の閾値設定は、中位・上位グループにとってはその影響力は 12 月には弱まるということが認められた。

表 2-4 年度別・英語力別による 7 月と 12 月の TOEIC スコアの平均値の差の検定結果

年度	英語力 グループ	n	7 月	12 月	差		t 値	効果量 ^a
			$M(SD)$	$M(SD)$	12月-7月	df		
2010	下位	476	317.24(56.89)	336.28(87.48)	19.04	475	-5.36***	.057
	中位	371	459.54(41.24)	454.69(85.57)	-4.85	370	1.25	.004
	上位	84	619.52(62.63)	609.29(94.73)	-10.23	83	1.40	.023
2011	下位	493	327.27(50.74)	348.66(78.56)	21.39	492	-6.95***	.089
	中位	386	458.08(40.92)	463.78(78.13)	5.70	385	-1.66	.007
	上位	83	611.39(68.03)	602.29(79.93)	-9.10	82	1.31	.020
2012	下位	287	342.70(42.20)	360.87(62.50)	18.17	286	-5.29***	.089
	中位	523	464.84(41.43)	457.58(61.94)	-7.26	522	3.07**	.018
	上位	138	608.84(45.39)	567.25(74.24)	-41.59	137	7.59***	.296

** $p < .01$. *** $p < .001$.

^aEta squared.

英語力下位グループには、7 月と 12 月のスコアには有意な伸びの差が認められたので、閾値効果のさらなる調査を行った。表 2-5 は 350 点未満の得点取得者数と受験者数に対するその割合を表している。この表から、350 点の閾値を設定することで、設定しない年度に比べ 350 点未満取得者の割合が大きく減少していることが分かる。さらに、学期を経てもなお割合が一定してい

ることから、閾値設定の効果が持続していることが分かる。一方で、補習・単位不認定に関連した閾値設定により全体的に底上げされているにも関わらず、両月で閾値を下回る学生が一定程度の割合で存在するという点には留意する必要がある。

表 2-5 年度別による 7 月と 12 月の 350 点未満者数

	7 月		12 月		両月	
	人数	%	人数	%	人数	%
2010	305 / 943	32	289 / 937	31	200	66
2011	296 / 981	30	263 / 965	27	184	62
2012	126 / 954	13	125 / 947	13	64	51

注. 7 月と 12 月の「人数」は、各年度における 350 点未満取得者数 / 各月受験者数。

2.3.5 英語力別による自主学習時間の増減

課外学習時間の全体比較では、350 点の閾値設定は有効ではあるものの、その効果は限定的であり時の経過と共に減少するということが判明した。また学習時間は英語力向上のためのひとつの重要な要素のため、英語力別による学習時間の増減について検証を行う。

表 2-6 は英語力別による 7 月と 12 月の課外学習時間の平均値についての対応のある t 検定の

表 2-6 年度別・英語力別による 7 月・12 月の学習時間の平均値の差についての結果

年度	英語力グループ	n	7 月 $M(SD)$	12 月 $M(SD)$	差 12月-7月	df	t 値	効果量 ^a
授業関係課外学習時間 (学習時間 1)								
2010	下位	461	2.25(1.20)	2.11(1.11)	.14	460	2.64**	.015
	中位	369	2.49(1.08)	2.34(1.22)	.14	368	2.68**	.019
	上位	84	2.92(1.36)	2.43(1.23)	.49	83	3.41**	.123
2011	下位	479	2.45(1.21)	2.30(1.18)	.15	478	2.48*	.013
	中位	375	2.71(1.26)	2.55(1.26)	.16	374	2.51*	.017
	上位	83	3.23(1.33)	2.77(1.29)	.46	82	3.08**	.104
2012	下位	285	2.27(1.17)	2.26(1.11)	.01	284	.15	.000
	中位	518	2.52(1.24)	2.39(1.10)	.12	517	2.22*	.009
	上位	138	3.04(1.40)	2.65(1.14)	.39	136	3.28**	.073
授業関係以外課外学習時間 (学習時間 2)								
2010	下位	460	1.47(.84)	1.29(.73)	.17	459	4.05***	.034
	中位	369	1.74(1.00)	1.59(1.05)	.15	368	2.83**	.021
	上位	84	2.39(1.51)	1.98(1.49)	.42	83	2.94**	.094
2011	下位	479	1.72(1.07)	1.62(.98)	.10	478	2.04	.009
	中位	374	2.03(1.28)	1.88(1.25)	.14	373	1.85	.009
	上位	83	2.65(1.50)	2.51(1.57)	.15	82	.75	.007
2012	下位	284	1.88(1.13)	1.64(1.07)	.24	283	3.06	.032
	中位	518	2.02(1.25)	1.68(1.05)	.35	517	6.27***	.071
	上位	138	2.79(1.67)	2.25(1.53)	.54	137	4.20***	.114

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

a Eta squared.

結果を示している。この表からは、次の2点が注目に値する。一つ目は、授業関係における課外学習には、2012年度の英語力下位グループを除き、すべてに有意な減少が見られるという点である。これに関しては、この年度の下位層の学習者は英語力全般に危機感を持っているため、授業関係を中心にして英語力を高めることを目指しているようである。

二目目として、授業関係以外の課外学習時間には、いくつかの英語力グループで統計的に有意な減少が見られ、2012年度の英語力中位・上位グループの減少は、効果量でみると、他の同じレベルの英語力グループよりも大きいということが分かる。この結果から、時間の経過とともに授業関係以外の課外学習時間は減少する傾向があるが、350点の基準による不安が非常に少ない英語力中・上位層には、その効果の持続性が薄れるということが分かる。

2.4 考察

統計分析の結果、年度別の全体比較から350点の閾値設定は、TOEICスコアと授業関係以外における自主学習時間に有意な影響を与えており、その影響力は7月においては大きいものの、時を経るに従い弱まることが分かった。また学習者自律に関しては、TOEIC 350点の閾値設定によって影響を受けているということはなく、他の年度同様時間の経過とともに自律性が減少しているということが明らかになった。

一方で英語力別に見ると学習者の特徴が顕著に認められた。TOEICによる閾値設定の大きな成果としては、350点の基準を満たさない学習者の数が激減したということにある。これは時間が経過しても、基準設定の影響はかなりの程度で維持されるということを意味する。その一方で、英語力の中位と上位グループでは時間の経過とともにスコアの低下が見られ、閾値の影響力は低下するということが分かった。スコア低下の一因として、特に課外学習時間の減少が指摘された。

以上の結果から、閾値の7月における影響力と12月における影響力、そして学習者自律の3点に絞って考察する。

2.4.1 7月における閾値の影響力

7月における影響力について、350点の基準設定は、学習者の学習モチベーションを高めるという点と英語力を上げるという点においては非常に有効であった。ここで気をつけるべきことは、学習者の「学習モチベーションを高める」という点である。今回の350点の基準設定による影響は、自ら積極的に学習を行うという「active タイプモチベーション」の原理により学習が行われたというより、TOEICスコアが単位取得に関わるため学習をせざるを得ないという外発的・回避的行動理由による「passive タイプモチベーション」(小塚他, 2012)の影響によるものが多いということである。

このタイプのモチベーションは、英語が苦手な、言わば350点の基準に関わる下位層の学習者には当然のこと、中位・上位グループにも効果は現れたようである。これは7月期の前年・前々年度における全体のTOEICスコアと比較すると、今年度スコアの飛躍的上昇から理解することができる。中位・上位グループのある程度英語のできるグループにとっても、大学入学時にはTOEICテストがどのようなものかについての明確な知識がなく、350点がどの程度のレベルかを理解していないため、その基準をクリアできるよう学習に従事したと考えられる。

このように 350 点以上を取得しなければいけないという *passive* タイプのモチベーションにより、大学生は学習に従事するものの、その行動はかなり限定的である。授業関係の課外学習時間を見る限り、学年全体に 350 点の基準を適応していない前年度・前々年度と統計的な違いが現れていない（表 2-2 参照）。通常、単位取得に関わる要件が授業内容に関する場合、その授業関係の課外学習時間が増加するはずであるが、2012 年度においてはその増加が確認されていない。

その一方で、授業関係以外の課外学習時間が 7 月においては大きく増加している。考えられる理由としては、正課の英語授業では TOEIC 対策が行われていなかったり、行われていたとしても限定的なため、学習者にとっては不安が募り、各自でテキスト等を用いた自主学習を行ったり、大学内外の TOEIC 対策講座などに通ったということが考えられる。当然、大学に入学して英語力をさらに向上させたいと思い、学習に従事する学習者がいることは十分にありえる。このように学生が単位取得のための TOEIC テスト対策の必要性を感じてはいるものの、教員が身につけるべき英語力として TOEIC テストの受動的スキルに焦点をおくことの妥当性、そして教員養成大学における英語の授業がそのためのスキル養成に特化する必要性の是非については議論の余地があるだろう。

一方で学習時間とともに問題となるのが学習者自律かもしれない。この問題に関して、以下の学習者自律の箇所（2.4.3）で考察を行う。

2.4.2 12 月における影響力

2012 年度までの愛知教育大学のカリキュラムでは、1 年生後期においては、英語関係授業が英語 II だけでなく、英語コミュニケーション I も加わるため、授業時における学習時間が増え、また 2 回目の TOEIC 受験でテスト形式にも多少慣れるため、2010 年度や 2011 年度のように一般的にスコアがある程度の上昇が見られる。しかし、2012 年度入学者に限って言えば、前期において授業関係以外の課外学習におけるテスト形式へのある程度の慣れや試験時における受験態度のため、前年度や全前年度のようなスコア上昇の効果はなかったのかもしれない。

一方で、英語力別に見ていくと、様々なことが明確になる。12 月においては、TOEIC による閾値設定は 350 点やその周辺にいる英語力下位の学習者には有効だが、それ以外の英語力中位・上位の学習者にとってはそうではないようである（表 2-4 参照）。このグループの学習者は、7 月の TOEIC テストで各自の英語力が 350 点の閾値から十分に離れているのを確認すると、*passive* タイプのモチベーションが消失し、同時に学習時間が減少し TOEIC 受験時における緊張感もなくなり、スコアが下がるようである。スコア減少と連動し、特に授業関係以外の学習時間に関してはその減少が顕著である。当然、予想以上のスコアに自信をつけ、学意意欲がある程度高くなる学習者もいるであろうが、その効果は一時的なことが多い。そのため、350 点の閾値設定は英語力下位層を狙ったものであるのに対し、中位・上位層に継続的学習を行わせるための何らかのインセンティブが必要なかもしれない。

12 月の結果を見ることによって、TOEIC 350 点未満の学習者について注意すべき点も確認された。350 点は英検 3 級（中学校卒業相当）取得者の平均 TOEIC スコアである 375 点のやや下であるため（国際ビジネスコミュニケーション協会, 2012）（本書第 9 章参照）、それほど高度な英語力を必要とはしない。そのため、7 月及び 12 月の両月においてこの基準に到達できない学

習者については、更なる調査を行い（本書第3章参照）、基礎学力育成のための特別な指導が必要となる。

2.4.3 学習者自律

今回の研究から、TOEIC による閾値設定によって学習者の自律性が上がったという結果は認められず、時とともに自律性の減少が確認された。自律性のどの面に焦点を当てるかによってモチベーションと自律性との因果関係は異なるが（Ushioda, 2011）、ここではモチベーション→自律性の立場を取り、今後のカリキュラム及び授業設計についての方法を考察していく。

最初にカリキュラム設定について考察する。一般的に明確な学習目的意識がないとモチベーションが高まることはなく、それに応じて自律ある学習者になることはないため、学習者に英語学習の目的を再確認させる必要がある。現在の日本の英語教育の流れはコミュニケーション能力の育成を目指しているが、愛知教育大学の場合、単なるコミュニケーション能力ではなく、教員としての英語力、とりわけ小学校外国語活動を行う上での英語力養成が英語教育の目標になる。そのためには、外国語活動を行う上で必要となる英語力についての研究を行い（本書第9章参照）、その基準を提示することは必要であろう。また、将来教員になったときに必要となる英語力は、大学1年生にとっては長期的な目標のため、半年後や1年後にどのような英語力を身につけている必要があるかについての短期的な目標を提示することがモチベーションを高めるには必要である（例えば Dörnyei, 2001）。

このような段階的な目標設定とともに、英語学習・英語使用を学習者の自己概念・自己像（Self-concept）の一部に取り込めるようにする必要がある。近年のモチベーション研究の動向として、モチベーションとアイデンティティの関係に注目が当てられている（例えば Dörnyei & Ushioda, 2009; Kaplan & Flum, 2009; Ushioda, 2011）。英語学習・英語使用をアイデンティティの一部に取り入れることなしには強いモチベーションにはなりえないため、それを推し進める必要がある（英語教員に特化した例は、本書第8章参照）。現在の愛知教育大学生の場合、英語免許取得者を除いては、英語学習・英語使用を取り込んでいる学習者はほとんどいないのではないだろうか。そのひとつの方法としては、実際に英語が必要とされている現場を観察することが必要ではないだろうか。

学習者自律は自然に身に付くことはないため、授業設計にも自律性を高める方法を関連させる必要がある。上で述べたようにコミュニケーション能力が必要とされる昨今、リーディング重視の入学試験に慣れている学習者は、リスニング力とスピーキング力を高める方法を概して心得ていない。英語力を高めるために単にリスニング力とスピーキング力を高めていくだけでは不十分で、それらと関連させてリーディング及びライティングを含めた四技能の力を高める必要がある。学習者が手探りで自らに合った方法を見つけられるようにするという方法もあるが、効果的な一つの方法として、学習方法を学ぶというための授業展開をしていく必要があるのではないだろうか。

2.5 結論

本章は、TOEIC 350 点以上の取得を単位取得要件と設定したことによる、TOEIC スコア、自

自主学習時間、そして学習者自律への影響力について、そして英語力別による TOEIC スコアと自主学習時間における持続性について研究を行った。結果は、7 月期においては TOEIC スコアに関しては効果的な面があるものの、その効果は限定的で、しかも授業関係以外における自主学習時間への影響が強く見られた。一方、英語力がその基準より十分に高い学習者にとっては 12 月期への効果が減ずる場合も確認された。その原因のひとつには学習者自律が考えられるため、これを如何にして高めるかが今後の大きな課題であり、挑戦でもある。考察で述べた授業においては学習方法の習得と、カリキュラムにおいては明確な段階的な短期目標の設定が必要となる。

参考文献

- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (Eds.). (2009). *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters.
- Kaplan, A., & Flum, H. (2009). Motivation and identity: The relations of action and development in educational contexts—An introduction to the special issue. *Educational Psychologist*, 44(2), 73-77.
- Ushioda, E. (2011). Why autonomy? Insights from motivation theory and research. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5(2), 221-232.
- 小塚良孝・田口達也・藤原康弘・小川知恵 (編). (2012). 『e-learning と TOEIC を活用した英語教育—教員養成の立場から—』. 名古屋: 中部日本教育文化会.
- 小塚良孝・藤原康弘 (編). (2011). 『教員養成における英語教育のこれから—小学校外国語活動を見据える—』. 名古屋: 中部日本教育文化会.
- 竹原卓真. (2007). 『SPSS のスズメ 1 : 2 要因の分散分析をすべてカバー』. 京都: 北大路書房.
- 平井明代 (編). (2007). 『教育・心理系研究のためのデータ分析入門: 理論と実践から学ぶ SPSS 活用法』. 東京: 東京図書.

第3章

補習学生の概要と英語サポートシステム

小川知恵・小塚良孝

概要

本章では、補習対象学生の学習時間、また、補習学習者の実態とニーズについて分析を行った。テストの点数だけではわからない補習学習者の背景を理解することによって今後の本学の英語教育と英語学習サポートシステムに生かす目的である。研究参加者は、後期補習学習者（ $n = 117$ ）である。2013年2月に行われた補習テストの際に質問紙を実施した。その回答から、補習学習やe-learningについてどのように感じたのかを調査し、また、どのような課題があるのかを見出した。結果、多くの補習対象学生は補習範囲を多く感じ、補習内容についても難しいと感じていることが分かった。また、本年度開講した英語学習サポートシステムについても知らないと答える学生が多かった。この結果から、来年度以降の補習実施に提言を行う。

3.1 はじめに

第一章でも述べたように、愛知教育大学では、本年度（2012年度）より1年生全学生に対し、英語I、IIの単位要件としてTOEIC 350点以上の取得を設定し、350点に満たない学生に対しては補習を課している。補習は、アルク社のNetAcademy2（以下NA2）のスーパースタANDARDコースを利用し、補習期間中にe-learningによる学習を行った後、大学にて紙媒体の補習テストを受験する。補習課題を全て期間内に終えるためには、自ら責任を持って学習に取り組む力、即ち自律学習の素地が必要であり、英語力が低い学生にとってはハードルの高い挑戦であると言える。当研究プロジェクトのTOEICワーキンググループでは、これまでに愛知教育大学の学生を対象にした学習自律について調査を行ってきた。小川・藤原（2011）では、本学1～4年生（ $n = 134$ ）を対象に学習自律度と授業外学習時間を調査したところ、学年に関わらず学習自律や授業外学習時間は低いことが分かった。また、昨年度（2011年度）では、本学1年生にアンケート調査を行い、英語学習と自律学習に対する調査を行った（ $n = 934$ ）（小塚・田口・藤原・小川、2012）。半数以上の学生が共通科目に関する宿題などに費やす時間は、1週間当たり30分未満であると回答し、自主学習の英語学習に関しては8割前後が30分未満と回答した（表3-1）。昨年度は、全1年生に補習課題を課さず、試験的に3クラスのみに補習をおこなったためその効果は全体的な数字としては現れず、課題などがない限り英語学習時間は大変短いことがわかった。

本年度（2012年度）は全1年生に対し、TOEIC 350点の基準を設けたことは、学生の学習時間にどのように影響しているのか、昨年度との比較を行う（過去3年間の比較に関しては、本書第2章参照）。また、本章では、補習学習者に焦点を当てることによって、補習対象者の学習傾向や特徴をとらまえ、今後どのような英語学習環境やサポートが必要か論じる。

表 3-1 授業外学習時間（2011 年結果）

学習時間	前期				後期			
	課題		自学		課題		自学	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
全くしていない	171	18	449	48	221	24	522	56
0 より多く 30 分未満	322	35	265	28	324	35	221	24
30 分以上 1 時間未満	243	26	109	12	236	25	96	10
1 時間以上 1 時間半未満	111	12	52	6	83	9	52	6
1 時間半以上 2 時間未満	56	6	30	3	42	5	22	2
2 時間以上	31	3	22	2	27	3	19	2
未回答	0	0	7	1	1	0	2	0

注. *n* = 934.

(小塚他, 2012, p. 36)

3.2 研究課題

RQ1：今年度（2012 年度）の学生の学習時間は、昨年度（2011 年度）の学生と比べて全体的に学習時間は長くなったのか。

RQ2：補習対象者には、補習学習や大学での学習に対して、どのようなニーズの傾向が見られるか。

3.3 研究参加者

RQ1 に関しての参加者は 2012 年度愛知教育大学 1 年生（*n* = 956）である。また、補習対象者の分析に関しては、前期補習者 128 名、後期補習者 133 名を対象とする。特に、RQ2 に関しては、質問紙に回答した後期補習テスト受験者 117 名を対象とする。

3.4 質問紙内容

本章で扱う質問紙は 2 タイプある。質問紙 1 は 2012 年 7 月と 12 月の TOEIC 受験時に配布された。両アンケートの設問数はそれぞれ 6 問である（巻末資料 1 及び 2 参照）。質問紙 1 に関しては、7 月の TOEIC 受験時では、(1) 卒業後の希望職種、(2) 授業外学習時間（共通科目授業関連）、(3) 授業外学習時間（共通科目授業以外の目的）、(4) ～ (6) 自律度について尋ね、12 月の TOEIC 受験時では、(1) については、望ましい授業形態を尋ね、それ以外は 7 月の質問紙と同じ内容を尋ねた。本章では、(2) と (3) の学習時間について報告を行う。

質問紙 2 は補習者が補習テストを受験する際に回答した質問紙である（章末資料 3-1 参照）。2013 年 2 月 6 日に補習テストが行われ、学生はその際に質問紙に回答した。質問紙 2 では、中高での英語の成績、大学受験形式、補習学習・補習についての感想、外国語活動についての不安・期待感などについて尋ねた。質問紙 1 と 2 は、TOEIC やテスト点数との比較や分析を行うために、氏名が判別できるようになっているが、質問紙の内容がテスト結果に影響しないことを説明した。

3.5 分析

アンケート結果を数値化し、SPSS Version 19 を使用して分析を行った。RQ1 の検証のためには、

質問紙1の設問(2)と(3)を分析し、昨年度の結果と比較した。RQ2に関しては、質問紙2の記述分析を行った。全て記述統計で行った。

3.6 結果

3.6.1 学習時間

表3-2は2012年度の全1年生の学習時間を示している。2012年度前期に1週間当たり1時間以上学習している学生は課題学習で169名(18%)、自主学习で125名(13%)であった。昨年度前期と比べると1時間以上の課題学習を行っている学生は3%減少し、1時間以上の自主学习を行っている学生は2%増加しており、あまり変化がないことが窺える。後期に関しては1週間当たり1時間以上学習している学生は課題学習で全体の144名(15%)、自主学习では78名(8%)であり、昨年度と比べ1時間以上課題学習を行っている学生が2%減少、自主学习では2%減少という結果であった。

表3-2 全1年生の学習時間(2012年度)

学習時間	前期				後期			
	課題		自学		課題		自学	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
全くしていない	193	20	387	41	203	21	505	53
0より多く30分未満	351	37	298	31	361	38	268	28
30分以上1時間未満	231	24	130	14	235	25	80	8
1時間以上1時間半未満	86	9	43	5	99	10	38	4
1時間半以上2時間未満	47	5	51	5	35	4	17	2
2時間以上	36	4	31	3	10	1	23	2
未回答	12	1	7	1	13	1	25	3
合計	956	100	947	100	956	100	956	100

一方で、授業外に学習を全くしていないと回答した学生の割合は、2012年度では改善されている。2011年度は前期48%、後期56%の学生が全く自主学习を行っていなかった。しかし、2012年度では、前期は41%、後期53%と、全く自学自習を行っていない学生の割合は多少減った。これらの結果から、TOEIC 350点という最低基準を設けることで、全体的に到達目標に達するために学習しなければならないという意識付けになっている事が窺える。

表3-3は、2012年度の補習対象者(TOEIC 350点未満の学生)の学習時間である。学習時間は、全体の結果と類似しており課題学習において1週間当たり30分未満しか学習しない学生が71%(前期)、後期では71%、自主学习に至っては1週間当たりの学習時間が30分未満の割合は、前期83%、後期87%であった。このことから、特に自主学习を継続的に行うことは難しく、来年度(2013年度)より、必修の英語科目数が年間3コマから2コマに減少するため、より一層の英語学習への自主的な取り組み、学習自律につながる環境の整備や意識の改善が大学側にとっても必要であると考えられる。

表 3-3 補習者の学習時間（2012 年度）

学習時間	前期（ <i>n</i> = 128）				後期（ <i>n</i> = 127）			
	課題		自学		課題		自学	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
全くしていない	35	28	70	56	34	27	73	57
0 より多く 30 分未満	53	43	33	27	56	44	38	30
30 分以上 1 時間未満	26	21	14	11	25	20	9	7
1 時間以上 1 時間半未満	3	2	4	3	9	7	3	2
1 時間半以上 2 時間未満	4	3	1	1	3	2	2	2
2 時間以上	3	2	2	2	0	0	1	1
未回答	0	0	0	0	0	0	1	1
合計	124	99 ^a	124	100	127	100	127	100

^a 各少数が四捨五入されているため 100% にはならない。

3.6.2 英語学習なんでも相談室

以上のように、補習学習を導入した 2012 年度においても、学生全体の傾向として自主学習を行う割合は非常に少ないことが分かった。2012 年度は 1 年生全員に TOEIC 350 点の基準が課されたが、必修の英語 I や英語 II では、担当教員の裁量でカリキュラム、扱う内容、テキスト等が決まるため全員が TOEIC に特化した学習方略を教授されるわけではない。ただでさえ英語に苦手意識を持つ補習対象者に、自らを律して計画的に家庭学習を行えと放任しておくのは酷であるように思われる。もちろん望ましい学生の学習への姿勢としては自ら責任を持って学習に取り組むことであるが、実際課題を課す大学や教師の側もなんらかの手だてを講じる必要がある。

このような課題に対しての解決方法として、小中英語支援室では「英語学習なんでも相談室」を開設した。これは、英語学習、e-learning の使い方など気軽に聞けるスペースを提供し、サポートを行うという取組みである。内容としては、週に 1 回（水曜日午後）に事前予約をして来室し、自らが学びたい項目や質問などを聞くという一種のオフィスアワー的なスタイルをとった。この英語なんでも相談室の開設のアナウンスは、本学学務ネット、英語 I の授業での教員のアナウンス、NA2 にログインする際のメッセージ画面、チラシなどを通して広報を行ったが、残念ながら利用する学生は年間を通していなかった。

このような状況から、2013 年 2 月 6 日に行った補習テストにて、質問紙を配布し、補習対象学生はどのようなサポートを望んでいるのかなどを尋ねるための調査を行った。RQ2 として「今後の補習対象者に対しての補習学習、テスト内容についての改善点、継続点はどのような箇所か」を把握するため、質問紙 2 の回答を分析する。

2012 年度 12 月に行われた TOEIC では、350 点未満の学生が 125 名であった。その後 NA2 を利用した e-learning 学習の後、2013 年 2 月 6 日に補習テストを行った。補習テストを受験した 117 名の学生に対し、アンケートを配布した。

3.6.3 補習対象者の傾向

補習者の傾向をより深く理解することで、今後の大学でのカリキュラム作成や学習指導に活か

することができる。表3-4は2012年度後期に補習テストを受験した学生の概要である。中学校時代の学校の英語の成績を見ると、多くの学生が5段階評価で4または5をとっていることがわかる($n=77$)。また、10段階になると、11名の学生が7以上の成績であった。中学校の英語学習は、まだ入門期であり、英語学習が円滑に行われていたのであろうと予想される。高校生の頃の学習時間は中学生のときと同程度である。しかしながら全く学習をしないという学生よりも、1時間以上は英語学習を行っていた学生が多い。高校での成績では、28人が5段階中4または5の評価で、10段階では16人が評価7以上であった。中学校や高校時代には、英語をある程度理解していた学生がTOEIC 350点以上をクリアできない背景にはどのような理由があるのかを含め、今後長期的な視野で学生の英語力の分析を行い、実態を把握する必要がある。中高の成績については、あくまでも、おおまかな成績の平均であり、また、学校により数値の意味も異なる可能性があるので一概に比較はできないが、補習者の傾向をつかむのには良い情報源であろう。

本学への入学方式だが、86名(補習者の約7割)もの学生がセンター試験と2次試験を利用した一般試験で合格している。推薦入試を利用した学生は25名(約2割)で、その内16名はセンター試験を必要としない入試形態で入学した学生であった。このように、入試形態を見ると、入試のために英語学習をしてきたであろう一般入試グループ学生は必ずしも推薦入試利用者の学生と比較して、TOEICの点数が高いとは一般化できないことがわかる。これに関しては、もちろん推薦入試利用者が一般入試利用者に比べ人数が少ないということも理由としてあるだろう。

表3-4 補習対象者の概要

項目	区分人数
中学校学習時間 (1週間当たり)	0分(6名)、1～30分(25名)、30～60分(20名)、60～90分(18名) 90分～120分(25名)、120分以上(23名)
中学校成績	5段階 1(0名)、2(2名)、3(26名)、4(48名)、5(29名) 10段階 1(0名)、2(0名)、3(0名)、4(1名)、5(2名) 6(0名)、7(2名)、8(3名)、9(5名)、10(1名)
高校学習時間 (1週間当たり)	0分(4名)、1～30分(21名)、30～60分(24名)、60～90分(24名) 90分～120分(25名)、120分以上(17名)
高校成績	5段階 1(1名)、2(10名)、3(33名)、4(21名)、5(7名) 10段階 1(0名)、2(0名)、3(3名)、4(4名)、5(10名) 6(11名)、7(8名)、8(4名)、9(2名)、10(2名)
大学入学試験方式	一般入試(86名)(センター試験平均約130点) 推薦入試(25名) その他(4名)(内訳:高大連携3名、留学生1名)
部活動	している(93名)(平均週9.3時間) していない(24名)
アルバイト	している(101名)(平均週15時間) していない(15名)
教員採用試験	受験する(87名)(小学校44名;中学校26名;高校23名 複数回答) 受験しない(24名)

今回は入試のデータを全て把握しているわけではなく、あくまでも補習対象者の自己申告による入試形態について分析したので、今後は入試のデータなども含め長期的な視野で学生の英語力について把握し分析する必要性もある。また、補習者のセンター試験の英語の点数を自己申告させたところ、平均 130 点（最低 65 点、最高 180 点）であった。この点については様々なことを示唆している。つまり、センター試験で英語を学習してきた学生は必ずしも TOEIC で高得点を取るとは限らないということである。

大学に入学してからの学習時間が確保できていないことは、前述の表 3-3 でも明らかになっているが、その理由としては様々な理由があるだろう。一つの理由に課外活動を熱心に行い、家庭での学習時間が確保できないことがあげられる。補習学習者の中には、部活動を行っているものが 93 名（79%）であった。また、平均の活動時間は週 9.3 時間であった。アルバイトをしている学生は 101 名（86%）であり、平均の労働時間は週 15 時間であった。このことから、ほとんどの学生がアルバイトまたは部活・サークル活動を行っていることがわかる。また、従事している時間は個人差があるものの、学生が授業以外でどのようなことに時間を費やしているのか把握する良い材料になった。

補習対象者はどの程度教員を志望しているのだろうか。教員採用試験を受験しようと考えている学生は 87 名（78%）であり、受験する予定のない学生は 24 名（22%）であった。複数回答で、受験希望校種の質問では、44 名が小学校、26 名が中学校、23 名が高校の採用試験の受験を現段階で希望している。

小学校教員を目指す学生に対して、外国語活動への期待や不安について尋ねたところ、以下のような記述が見られた。

- 英語が苦手なため、授業をすること自体に不安がある。特に塾に通う生徒が多いほど不安になる。
- 英語ができないことが不安。小学生レベルなら教えられるかもしれないが、発音や外国についての知識が少なく不安。
- 英語が嫌いだから好きになってほしい。
- 発音が全くできないのが不安。クリエイティブに教えたい。
- 自分の英語力の無さが不安。しかし外国語だけが不安なわけではない。他教科も不安。
- 子どもの記憶力がすごいので成長が楽しみ。楽しい授業が行えるか不安だが楽しみ。
- 外国人（アシスタント）が来たときの対応が不安。

小学校の教員を目指すということは、必然的に外国語活動の授業を受け持つ可能性があることになる。自らの英語学習を振り返り、子どもたちには英語を好きになってほしい、またクリエイティブに教えたいなど小学校の外国語活動を教えることへ前向きに捉えた意見があることは、大変望ましい。一方で、自らの英語運用能力や英語指導において不安に感じる学生も少なくない。このように、小学校教員を志望する学生にとって、英語力は将来必要になることを実感していることも明らかになった。

次に、補習テストについて内容、範囲、期間等を振り返ってもらった。表 3-5 がその結果である。

表 3-5 補習テストの振り返り

項目	回答	人数
補習内容 (NA2)	簡単	0
	やや簡単	30
	やや難しい	71
	難しい	15
補習範囲 (NA2)	少ない	1
	やや少ない	11
	やや多い	75
	多い	23
テスト日程	良い	77
	良くない	36

まず最初に、NA2 の補習内容であるが、後期は前期で範囲であったユニットも含まれるためか、「やや簡単」と答えた学生が 30 名 (26%) いた。「やや簡単」と回答した理由としては、

- ・ 音声や絵などあり、取り組みやすかった。
- ・ 文章量が少ない。
- ・ 訳が出てヒントになってしまう。問題に移る前に日本語訳があったから。
- ・ 単語が分かりやすいものが多かったため。
- ・ 内容が分かりやすい。問題文を読まなくとも選択肢から類推できる。

など、日本語訳がヒントになっていることが簡単と感じる理由であり、日本語を消す機能もあるが、それを利用せずに日本語を使用している様子が読み取れる。

しかしながら、NA2 補習内容を「やや難しい」、「難しい」と回答した学生は 86 名 (74%) であり、補習対象学生の 7 割強が NA2 のスーパースタANDARDコースを難しい内容と感じていたことが明らかになった。回答の理由としては

- ・ 前期よりも難しい。
- ・ 知らない単語があった。リスニングが速くて聞き取れない。
- ・ レベル 2 は自分の英語レベルに合っていたが、レベル 3 は難しい単語も出てきて文章を理解するだけで大変。
- ・ Reading は割と理解できた。Listening は何を言っているかわからない。
- ・ 単語がわからずどうしようもない。単語力が無い。知らない単語が多くて理解できない。
- ・ 知らない単語や聞きなれない地名や人名がほとんど書けなかった。
- ・ 単語や英文、文章がいきなり出てきても理解できなくて、もっと基本的なことを学習するページが欲しい。
- ・ レベル 3 になるとリスニングも全部聴きとらなければいけない。質問、答えも全て英語になったので。

などが上がった。以上の回答には単語についての記述が多く、語彙力を向上する策が必要であることが窺える。

次に補習範囲であるが、「少ない」または「やや少ない」と感じている学生が12名（10%）、「やや多い」または「多い」と感じた学生が98名（83%）であった。「少ない」「やや少ない」と感じている学生の理由としては、以下のとおりである。

- 授業で終わっていたから。授業の課題だったから。
- 少なかったというよりは簡単すぎた。
- 前回の補習でレベル2はやり終えていたので復習だった。

授業の課題で既に終了をしていた学生がいたり、また前期の補習テストで終わっているレベルもあったと回答した学生がいたが、今回の補習の目的としてはテストをすることのみではなく、補習を課すことにより授業外での英語学習を促すことである。つまり、授業や前期に終了していたとしても、補習期間内に再度そのユニットを行うよう徹底する必要があったことは来年度の課題である。「やや少ない」と回答した学生の中で、3名が「丁度良い」と記述した。本質問紙では丁度良いという選択肢がない4件法での回答を求めたため、次回以降は選択肢を追加する必要がある。

また、補習範囲が「やや多い」「多い」と回答した学生の理由としては、以下のようなものが挙げられた。

- 一つ一つ丁寧にやりたかった。
- 難しかったため、時間がかかった。多く感じた。
- 範囲が発表されてから他のテストもあり、多く感じた。
- テスト期間とかぶるために、適当にやらないと間に合わない。
- 40ユニットはテスト期間に厳しい。与えられた期間が短い。
- 全てを完ぺきにやるには量が多すぎる。広範囲で勉強しきれない。
- レベル3の難易度が急に上がっているので重荷。

範囲が多いか少ないかと感じるのには、補習期間と期末テスト期間が重なっているからだという意見も見られた。次に、補習実施時期についての質問では、77名（66%）の学生が「良い」と回答し、36名（30%）の学生が良くなかったと回答した。「良い」と回答した理由としては、

- 授業のテストが終わった後だから。
- テスト日程がかぶらない。
- テストが終わり、ほぼそのままの流れで臨めた。
- 休日に大学に来るより、授業日に来た方が遠方から来る身としては楽。

という、テスト期間と隣接していたことを長所として捉えた意見が見られた。

反対に、補習テスト日程が「良くなかった」と答えた学生の理由としては、

- ・ もう少し他の授業のテストと日程を空けて欲しい。学校に来なければならない日が終わってから1週間後が望ましい。テストや課題ばかりで大変。
- ・ 英語Ⅱなどの語学のテスト日に補習テストは、どちらを優先して勉強すべきか大変だった。
- ・ 講義のテストやレポートとかぶり勉強が良くできない。2月上旬はテスト週間、レポート週間と重なり、十分に勉強時間が確保できない。

などのような、期末テストと重なるため、十分に学習時間を取れなかったという意見が見られた。しかし、期末テスト週間が終わった後にテスト期間を遅らせる場合、春休みに帰省する学生や、部活動の遠征等で県外に出かけてしまう学生もいるので、今後どのような形でテスト期間を設ける必要があるかは来年度の課題である。

3.6.4 大学で英語力をアップさせるための求められるサポート

質問紙では、「大学で英語力をアップさせるためにどのようなサポートが必要だと思いますか」との問いに自由記述をしてもらった。この問いは記述式のため、類似した記述回答を以下のように分類した。

- ・ 話す・聞くなどの力をつけるためのサポート（9名）
- ・ クラス分けについて（8名）
（少人数でレベル別の授業を作る。基礎の授業を作る等自分のレベルに合ったクラスを作ってほしい。）
- ・ 勉強して分からなかった時、すぐに聞けるシステム、お勧めの本・教材などの紹介（8名）
- ・ 授業内でTOEIC対策をしてほしい。e-learningを課題として出してほしい（7名）
- ・ 基礎基本からやりなおしたい（6名）
- ・ 語彙力や読む力をつけるためのサポート（5名）
- ・ 強制的な学習・テストを行う（4名）
- ・ 授業改善（2名）
- ・ 無償の留学制度（1名）

上記の結果を見ると話す・聞く事に関するサポートを求めている声が多かった。次に、クラスを個々のレベルに対応したクラス分けをしてほしいという意見があった。また、少人数やレベル別を望んでいることもわかった。本学では、英語必修科目に関しては専攻別で機械的に振り分けられる上に、担当教員により授業内容や教科書も異なり、全てTOEIC対策に充当しているわけではない。それゆえ、授業を通してTOEIC対策を行い、e-learningを課題として欲しいという意見もあった。授業は基礎的な内容を好み、中には中学校・高校と英語を全く勉強しなかったで、中学校の内容からやり直したいという意見もあった。この点から、補習対象者はより自分たちに合った教育内容を求めている事が明らかになった。一方で、個人で努力するべきと言う意見（n

= 15) があった。大学側が様々なサポートを用意しても、結局は個人の動機づけややる気によるという意見もあった。

このように、2012 年度は全 1 年生を対象に TOEIC 350 点という基準を設け、NA2 を利用した補習学習、補習テストを行った。しかし、補習学習者は英語が苦手であるために、学習に対しても様々な葛藤や壁があることが分かる。例えば、今回の質問紙で明らかになった NA2 のスーパースタンダードコースのレベルがそぐわないこと、テスト期間と重なっているために一つのユニットに時間をかけて学習できなかった点等が課題である。加えて、授業で NA2 を行っていた学生は再度補習期間内に学習せず「範囲が少ない」と感じていたことも明らかになった。このような事柄の全体への周知は単位取得などにも関わるため丁寧にまた十分に行われる必要がある。そして、終了したユニットを再度補習期間に行うことを徹底して周知を行うことで、学生の学習時間の確保につながるのではないだろうか。単なるユニットを終了するための消化学習になっていては、意味のない補習になってしまうからである。

3.7 結語

今年度、補習学習者やその他英語学習や e-learning に関して相談できる窓口として、学内に英語サポートセンター（英語学習なんでも相談室）を開設した。オフィスアワーのように、予約をして相談をできる場所として開設されたが、存在を知っていると答えた学生は 14 人で、97 名の学生は知らないと回答した。学内での広報(AUE ニュースへの掲載)や教員を通じての周知を行ったが、より一層の広報活動が必要である。その他にも、例えば、院生や英語専攻の学生を相談役にするなど来やすい配慮を心がけるなどの工夫を行い、活動を行っていく必要がある。このように、本質問紙調査で得た回答は点数以外の面で補習学習者を理解するための大変貴重な情報である。このような質問紙によって明らかになった点は、改善できるところは改善を行い、また説明が伴うところは、説明や周知を徹底することで、今後補習やテストについてより効果的な取り組みが行えることが期待できる。

参考文献

- 小川知恵・藤原康弘, (2011). 「教員養成大学における大学生の学習者自律度と他者依存度」. 小塚良孝・藤原康弘 (編), 『教員養成における英語教育のこれから—小学校外国語活動を見据える—』 (pp. 89-102). 名古屋: 中部日本教育文化会.
- 小塚良孝・田口達也・藤原康弘・小川知恵 (編), (2012). 『e-learning と TOEIC を活用した英語教育—教員養成の立場から—』. 名古屋: 中部日本教育文化会.

章末資料 3-1

アンケートのお願い

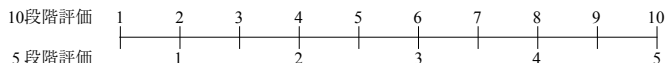
名前 () 学籍番号 ()

このアンケートは、みなさんの学習状況を理解して、今後の愛知教育大学の英語授業や補習運営等について参考にさせて頂くものです。名前が公表されることはありませんし、テスト結果にも影響はありませんので率直な意見をお願い致します。

1. 中学3年間を通して、英語は授業以外で週に平均どの程度勉強しましたか。

- ① 0分 ② 1分以上 30分未満 ③ 30分以上 1時間未満
④ 1時間以上 1時間半未満 ⑤ 1時間半以上 2時間未満 ⑥ 2時間以上

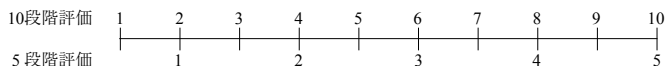
2. 中学生の時の英語の評定は平均でどの程度でしたか？（5段階あるいは10段階で記入してください）



3. 高校3年間を通して、英語は授業以外で週に平均どの程度勉強しましたか。

- ① 0分 ② 1分以上 30分未満 ③ 30分以上 1時間未満
④ 1時間以上 1時間半未満 ⑤ 1時間半以上 2時間未満 ⑥ 2時間以上

4. 高校生の時の英語の評定は平均でどの程度でしたか？（5段階あるいは10段階で記入してください）



5. 愛知教育大学に入学するために、どのような試験を受験しましたか。

- ① 一般入試（センター試験（英語 点）＋二次試験）
② 推薦入試 A B 帰国子女
③ その他（詳しく教えてください）

6. 現在、部活動・サークルをしていますか

- ① はい（内容： ・週合計 時間）
② いいえ

7. 現在、アルバイトをしていますか

- ① はい（職種： ・週合計 時間）
② いいえ

補習学習について伺います。あてはまる選択肢に○をつけてください。

8. 補習内容（ネットアカデミー）はあなたの英語レベルに合っていましたか。

- ① 簡単だった ② やや簡単だった ③ やや難しかった ④ 難しかった

理由を教えてください

① 少なかった ② やや少なかった ③ やや多かった ④ 多かった

理由を教えてください

--

① はい ② いいえ (理由を書いてください。)

① 知っている ② 知らない

--

① 受験しない ② 受験する（校種：小・中・高）（科目： ）

ありがとうございました。

第二部

e-learning を用いた授業実践へ向けて

第4章

e-learning 教材を用いた英語教育の実践報告

江口誠

概要

本報告は、2012 年度入学生の一部に対して行った e-learning 学習システムを活用した英語教育の実践を振り返り、学習者の英語力が入学時から約 1 年にどのように推移したのかを分析し、さらにはその実践の問題点を探るものである。分析の結果、前期に e-learning の利用を開始したクラスの英語力は入学時と比較して上昇し、後期から e-learning の利用を開始したクラスの英語力は上昇こそしなかったものの、1 年生全体の英語力が前期から後期にかけて下降している中で、それを維持していたことが認められた。e-learning に関するアンケートからは、課外学習として設定した課題の難易度を学習者の英語力に応じて適宜調節すべきであるということ、学習者は特にリスニングに関する機能に対して大きなメリットを感じてはいるものの、その利用環境が継続的な英語学習の実践を妨げている大きな一因となっていることが判明した。

4.1 調査目的

本報告の主たる目的は、2012 年度にアルク教育社の e-learning 学習システム『ALC NetAcademy2』(以下 NA2)¹ を活用した授業の効果を検証し、同時にその問題点を探るものである。さらには、後期の授業で試験的に導入したテキスト準拠の Web 学習システム『成美堂リングポルタ (LINGUAPORTA)』(以下リングポルタ)² にも言及する。本学では 2011 年度に導入した同システムを試験的に幾つかの英語の授業に取り入れ、その効果を多面的に検証している³。2012 年度は、TOEIC スコアによる単位取得の制限が課されたこともあり、e-learning の学習効果を再検証するという意味合いも含め、具体的には筆者が前期と後期にそれぞれ担当したクラスを研究対象として、以下の 3 点に特に注目する。

- (1) e-learning 学習と TOEIC スコアとの関係について
- (2) 英語力別(上位群・中位群・下位群)による e-learning 利用と TOEIC スコアの関係について
- (3) e-learning 導入のメリット及びデメリットについて

4.2 授業の概要

筆者が担当する 1 学年の英語の授業では、前期・後期ともに半期の課外学習課題として NA2 の一部のコースを設定している。詳細については、以下の通りである。

【学習範囲】

- ・ NA2 レベル 2 のリスニング・リーディング各 10 ユニット
- ・ TOEIC テスト演習 NO.1 ～ NO.5

【確認テスト】

- ・ 上記の範囲から、教員が特に指定したリスニング・リーディングそれぞれ 1 ユニットずつ

を1回のテスト範囲として設定し、隔週で計5回実施

- ・ リスニング問題は、True or False、選択問題、書き取り問題
- ・ リーディング問題は、語彙に関する問題（英語から日本語／日本語から英語）、選択問題、日本語訳の問題

上記確認テストの結果を成績評価の20%として設定し、さらにe-learningの学習状況も成績評価の20%として設定している⁴。

4.3 分析方法

分析を行う対象は、筆者が担当した英語の授業を受講したクラスA（初等教育教員養成国語選修・50名・前期）及びクラスB（初等教育教員養成社会選修・51名・後期）である。因みに、その全ての受講学生が2012年7月及び同年12月の2回のTOEIC IPテストを受験しているが、4月実施のプレテストに関しては、クラスAの1名のみ受験していない。クラスAの学習者は前期から、クラスBの学習者は後期からNA2を利用している。

分析の資料となるのは、2012年4月実施のプレテスト（TOEICの出題形式に基づいたリスニング及びリーディングテスト）、2回のTOEIC IPスコア、NA2学習時間、NA2確認テスト、リンガポルタ学習時間（クラスBのみ）、e-learningアンケート（クラスBのみ）である。

以上の方法で収集したアンケート以外のデータは、エクセル統計2012を用いて分析を行った。調査目的（1）及び（2）に関しては、平均値や対応のない・対応のある t 検定を、調査目的（3）に関しては、ピアソンの積率相関係数や平均値を用い、アンケートデータについては、得られた20項目の回答は集計して数値化し、自由記述については分類して分析を行った。

4.4 分析結果

まずはクラスA・クラスB及び2012年度1年生全員が2012年4月に実施したプレテスト（リスニング54点・リーディング30点の計84点満点）の結果を表4-1に、2回にわたるTOEIC IPテストの結果を表4-2（クラスAについては表4-2a、クラスBについては表4-2b、全一年生については表4-2c）に示す。また参考までに、表4-1のヒストグラムを図4-1に、表4-2aと表4-2bのヒストグラムをそれぞれ図4-2a及び図4-2bで示す。これらのデータを分析することにより、まずは筆者が担当した2つのクラスの学年全体の中での位置を知ることが可能となるからである。

表4-1 2012年4月プレテスト結果

項目	クラス A				クラス B				全1年生			
	<i>n</i>	<i>M</i>			<i>n</i>	<i>M</i>			<i>n</i>	<i>M</i>		
		(<i>SD</i>)	最低	最高		(<i>SD</i>)	最低	最高		(<i>SD</i>)	最低	最高
L	50	31.4 (4.8)	21	38	51	29.4 (4.3)	18	38	944	29.7 (5.6)	14	50
R	50	17.3 (3.1)	9	23	51	16.9 (3.1)	7	23	944	16.3 (3.8)	6	46
合計	50	48.7 (6.3)	32	61	51	46.3 (6.0)	30	58	944	46.0 (7.9)	22	78

表 4-2a 2012 年 7 月・12 月 TOEIC 結果 (クラス A)

項目	2012.7					2012.12					差
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	最低	最高	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	最低	最高	
L	50	261.1	43.3	160	360	50	259.2	41.8	160	385	-1.9
R	50	212.4	44.9	100	310	50	194.6	46.4	120	315	-17.8
合計	50	473.5	78.7	315	635	50	453.8	77.5	295	670	-19.7

表 4-2b 2012 年 7 月・12 月 TOEIC 結果 (クラス B)

項目	2012.7					2012.12					差
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	最低	最高	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	最低	最高	
L	51	239.3	40.2	160	330	51	247.9	44.3	105	330	8.6
R	51	204.7	43.0	80	345	51	209.1	50.0	115	305	4.4
合計	51	444.0	70.3	315	630	51	457.1	73.1	295	600	13.0

表 4-2c 2012 年 7 月・12 月 TOEIC 結果 (全 1 年生)

項目	2012.7					2012.12					差
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	最低	最高	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	最低	最高	
L	954	244.9	51.8	5	480	948	249.3	50.1	5	420	4.4
R	954	204.4	55.7	80	405	948	195.0	53.8	70	370	-9.4
合計	954	449.3	97.0	95	855	948	444.3	92.2	135	735	-5.1

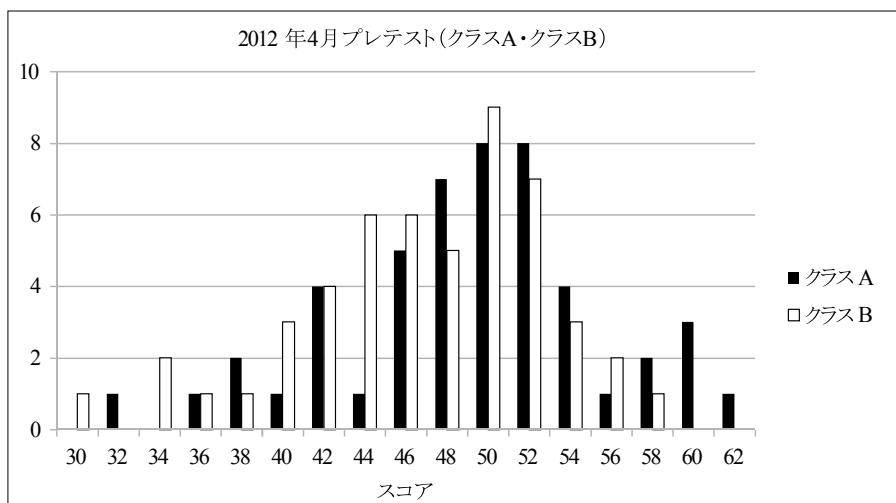


図 4-1 2012 年 4 月プレテスト合計スコア ヒストグラム (クラス A・クラス B)

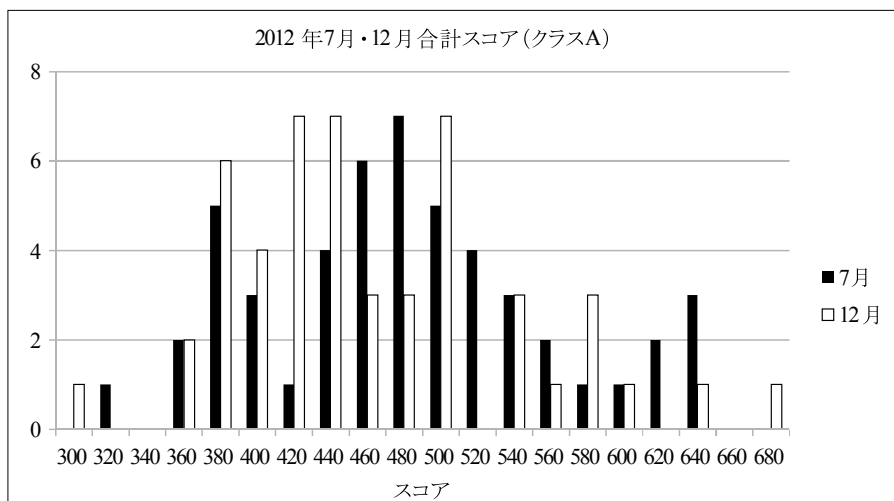


図 4-2a 2012 年 7 月・12 月 TOEIC 合計スコア ヒストグラム (クラス A)

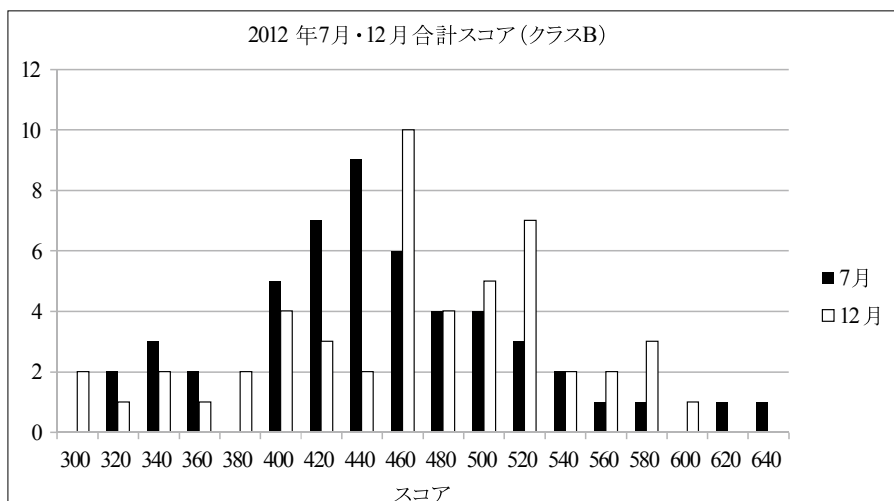


図 4-2b 2012 年 7 月・12 月 TOEIC 合計スコア ヒストグラム (クラス B)

まずクラス A 及びクラス B の入学時の英語力について考察する。4 月実施のプレテストの平均点はそれぞれ 48.7 及び 46.3 であり、1 年生全員の平均点は 46.0 であることから、どちらのクラスも学内では中程度の英語力を備えた集団である、というおおよその仮定が可能となる。念のため、クラス A の平均点 48.7 とクラス B の平均点 46.3 の差 2.4 について、 t 検定を使って比較

したところ、 $t(98) = 1.94, p = .056, d = .39$ で、統計上は有意差がないという結果が得られた。従って、本実践報告では、クラス A 及びクラス B は 4 月時点で同程度の英語力を持つグループであると見なすことにする。

次に、クラス A 及びクラス B の 2 回の TOEIC テストの平均点についても考察する。繰り返しになるが、クラス A は前期から e-learning (NA2) による学習が義務づけられていた集団であり、クラス B については、後期から e-learning (NA2 及びリンガポルタ) による学習が義務づけられていた集団である。2012 年 7 月実施の TOEIC で見られたクラス A の平均点 473.5 とクラス B の平均点 444.0 の差 19.7 について、 t 検定を使って比較したところ、 $t(99) = 1.99, p = .004, d = .40$ で有意差があり、クラス A の方については有意にスコアが高くなっていることが分かった。効果量 (Cohen's d) から判断しても、クラス A の指導法については中程度の効果があると見なされる。しかしながら、2012 年 12 月実施の TOEIC で見られたクラス A の平均点 453.8 とクラス B の平均点 457.1 の差 3.3 について、同じく t 検定を使って比較したところ、 $t(99) = -0.22, p = .083, d = -.04$ で有意差がないという結果が得られた。つまり、A・B 両グループは、入学当初は英語力にほとんど差が見られなかったが、7 月の時点で受験した TOEIC スコアによれば、入学後すぐに e-learning 学習を行ったグループ A の平均点が、前期に e-learning 学習を行っていないグループ B の平均点よりも有意に高くなり、後期から同学習に取り組んだグループ B の平均点とグループ A の平均点は、12 月の時点では有意な差が見られなかったということである。

この点数の変化については、様々な要因が考えられるが、本学に於ける英語の学習環境や授業時間数にクラス間の大きな隔たりがないことを考慮すれば、学習方法や学習内容の相違が最も大きな影響を与えたと思われる。とりわけ、e-learning とその確認テストの実施が挙げられるのではないと思われる。その証左として、小塚・田口・藤原・小川 (2012) は e-learning による学習と学習確認テストによる TOEIC スコアへの影響についての相関分析を行い、「e-learning を用いて学習することで TOEIC スコアを上げることに貢献する」(p. 64) と結論づけているからである。

しかしながら、本報告での結論については、(1) クラス A の英語力が下がった、(2) クラス B の英語力が上がった、そして (3) クラス A の英語力が下がりクラス B の英語力が上がった等、複数の解釈を可能とする。そこで、クラス A 及びクラス B の 7 月と 12 月の平均点の差に注目したい。まずクラス A の合計点の平均点の差 -19.7 を t 検定を使って比較したところ、 $t(49) = 2.03, p = .048, d = .26$ で有意差があり、有意にスコアが下降していることが分かった。リーディングスコアの平均の差 -17.8 については、 $t(49) = 2.70, p = .01, d = .39$ という結果が得られたことから判断すれば (因みにリスニングの平均点の差 -1.9 については $t(49) = 0.34, p = .74, d = .05$)、特にリーディングスコアの下落が最も大きな要因であることが伺える。つまり、上述の (1) に当てはまり、さらに正確に言えば、クラス A のリーディングに関する英語力が下がったということになる。この原因については不明であるが、e-learning 学習に対するある種の慣れと、後のアンケート結果の分析で言及する学習の継続性の問題があるのではないかと推測する⁵。

続いてクラス B についても分析したい。合計点の平均点の差 13.0 について、 t 検定を用いて比較したところ、 $t(50) = -1.43, p = .16, d = -.18$ で統計上は有意差がないという結果が得られた (因みにリスニング・リーディングについては、それぞれ $t(51) = -1.62, p = .11, d = -.18$ 及び $t(51) =$

-0.67, $p = .51$, $d = -.10$ 。つまりは、上述の (2) の可能性は棄却されたということである。

では、これらの結果をどのように解釈すればよいのであろうか。そこで、1年生全体の TOEIC スコアを分析してみたい (表 4-2c 参照)。まず、7月と12月の合計スコアの差 -4.59 について、 t 検定を用いて比較したところ、 $t(947) = 2.36$, $p = .02$, $d = .05$ で有意差があり、有意にスコアが下降していることが分かった。リスニングスコア及びリーディングスコアそれぞれについてさらに分析を行うと、前者の差 4.67 については $t(947) = -3.64$, $p = .01$, $d = -.09$ で有意に上昇しており、後者の差 -9.23 に関しては $t(947) = 6.86$, $p = .01$, $d = .17$ で有意に下降していることが分かった。つまり、1年生全体としては、リスニングスコアは上昇しているが、リーディングスコアはその上昇分の相殺を超えるほど下降しているということである。

この1年生全体の傾向を考慮すれば、後期から e-learning を開始したクラス B の TOEIC スコアに反映された英語力については、下降せずに現状維持を保つことが出来たという解釈が可能となるのではないだろうか。因みに、西原・石原・江口・竹山・川尻・栗原 (2010) は、カプラン・マイヤー法による生存時間分析によって英語学習意欲の持続性の調査を行い、1年間学習意欲を継続させることが出来た学習者は4割であること、後期の期末試験の試験結果返却時にはそれが回復する傾向があることを報告している (p. 87)。この指摘は、12月実施の TOEIC スコアが全体的に下降していた理由の一つと考えられる。

また、それ以外の大きな要因の一つとして、7月実施の TOEIC スコア中位群・上位群の学生の気の緩みもあるのではないだろうか。そのため、7月実施 TOEIC のスコアによって学生を以下の3つグループに分類して、クラス B 及び1年生全体について、それぞれのグループのスコア上昇・下降の平均値を表 4-3 にまとめてみた (1年生全体の詳細に関しては本書第2章参照)。

- (1) 「下位群：TOEIC395 点以下の学習者」
- (2) 「中位群：TOEIC400-545 点の学習者」
- (3) 「上位群：TOEIC550 点以上の学習者」

表 4-3 2012 年 7 月・12 月 TOEIC スコア差 (クラス B・全 1 年生)

項目	クラス B				全 1 年生			
	<i>n</i>	下位	中位	上位	<i>n</i>	下位	中位	上位
L	51	20.0	8.1	-17.5	948	15.4	3.5	-13.4
R	51	10.0	7.8	-41.3	948	2.8	-10.8	-28.0
合計	51	30.0	15.8	-58.8	948	18.2	-7.3	-41.4

比較対象となる学生数に違いがあるが、おおよその傾向としては以下のことが言えるのではないだろうか。

- (1) クラス B の下位群は、全 1 年生の同グループよりもスコアが上昇している
- (2) クラス B の中位群は、全 1 年生の同群のスコアが下降していることとは対照的に、逆に上昇している

- (3) クラス B の上位群と全 1 年生の上位群は、いずれもスコアが下降している。

そこで、上記を統計的に証明するために、特に下位群と中位群に注目し⁶、その平均点の差を t 検定を用いて比較した結果、特に中位群のリーディングに関して、 $t(557) = 2.26, p = .02, d = .39$ で有意差があり、クラス B の中位群の方が有意にリーディングスコアが高くなっていることが分かった。また、効果量 (Cohen's d) もほぼ中程度であり、クラス B に使用した指導法の方が有効であるとみなすことができる。

4.5 学習者アンケート

上記の様々な分析により、e-learning の活用が TOEIC スコアの上昇もしくは維持に貢献するのではないかということが明らかとなった。しかしながら、その一方でスコアの上昇に変化が見られない学習者が少なからず存在することもまた事実である。そこで、2013 年 1 月末にクラス B で実施した e-learning についてのアンケート結果から、その要因を探ってみたい (アンケートについては、章末資料 4-1 を参照のこと)。以下の表 4-4 にその結果をまとめる (1 または 2 と回答した学生を好意群、3 と回答した学生は中間群、4 または 5 と回答した学生は非好意群に分類した)。

まず質問 1 から質問 5 は NA2 による e-learning 学習を楽しみながら行えたかどうかという視点の項目である。TOEIC スコア下位群と中位群を比較して、その差が顕著なものは、質問 2、質問 3 及び質問 4 である。中位群の学生は、アドバンスモード⁷、リーディングそして TOEIC テスト演習が楽しく学べた学生の割合が約 20% から約 40% 存在することと比べて、下位群の学生は、アドバンスモードについては 0%、リーディング及び TOEIC テスト演習についてはいずれも 18% という低い比率であり、アドバンスモードとリーディングについては、非好意群の割合がそれぞれ 46% と 27% という高い比率となった。従って、上記の分析で得られた下位群と中位群の差の原因の一つは、ここにあるのではないかと推測できる。つまり、特に下位群については、恐らく e-learning 学習に関して、単なる授業評価を得るための義務的な作業という意識を強く持つようになり、外発的な動機付けから内発的な動機付けへの理想的な移行がほとんど出ていないということだろう。

上記のような傾向については、次の質問 6 から質問 8 にその理由が見出せるのではないかと。つまり、e-learning 教材の難易度の問題である。TOEIC テスト形式による問題演習が繰り返される TOEIC テスト演習については、下位群及び中位群双方ともそこにコンテンツの難しさを感じる学生が多かった点は共通しているが、注目すべきはリスニングとリーディングについてである。アンケートでは、中位群はともに 56% の学生が設定された NA2 のレベル 2 の難易度に満足しているが、下位群については、27% のみである。すなわち、7 月の時点で TOEIC スコア 395 点以下の英語力を持つ下位群の学生にとっては、レベル 2 の学習内容は少々難しかったのではないかと考えられる。これは、一つには、本学ではいわゆる習熟度別のクラス編成を行っていないことに起因する。従って、担当するクラスの英語力によっては、課題として設定する NA2 のレベルを適宜調節することが必要だと思われる。例えば、上記クラス A やクラス B の学生については、まずはレベル 1 の数ユニットを当初の課題として設定し、残りの課題はレベル 2 のユニットから選択するという具合である。

表 4-4 e-learning アンケート

No	質問項目	好意群						中間群						非好意群					
		下位群			中位群			下位群			中位群			下位群			中位群		
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1	各ユニットの通常モードは楽しく学習出来た。	4	36	12	33	6	55	18	50	1	9	6	17						
2	各ユニットのアドバンスモードは楽しく学習出来た。	0	0	7	19	6	55	18	50	5	46	11	31						
3	リスニングのユニットは楽しく学習出来た。	5	50	17	49	4	40	14	40	1	10	4	11						
4	リーディングのユニットは楽しく学習出来た。	2	18	13	37	6	55	16	46	3	27	6	17						
5	TOEIC テスト演習は楽しく学習出来た。	2	18	9	27	4	36	10	29	5	46	15	44						
6	リスニングの学習内容は簡単だった。	3	27	20	56	5	46	9	25	3	27	7	19						
7	リーディングの学習内容は簡単だった。	3	27	20	56	5	46	10	28	3	27	6	17						
8	TOEIC テスト演習の学習内容は簡単だった。	1	9	4	11	3	27	12	33	7	64	20	56						
9	リスニングの学習は TOEIC のスコアアップに繋がると思う。	6	55	26	72	2	18	6	17	3	27	4	11						
10	リーディングの学習は TOEIC のスコアアップに繋がると思う。	6	55	21	58	2	18	11	31	3	27	4	11						
11	TOEIC テスト演習は TOEIC のスコアアップに繋がると思う。	6	55	26	72	3	27	6	17	2	18	4	11						
12	ALC Net Academy は継続して取り組みたいと思う。	1	9	6	17	5	46	12	33	5	46	18	50						
13	ALC Net Academy の内容を印刷して勉強する時間が多かった。	0	0	6	17	2	18	9	25	9	82	21	58						
14	ALC Net Academy を通して、今までと違う英語学習が出来た。	3	27	19	53	3	27	13	36	5	46	4	11						
15	「スーパースタンダードコース」以外のコンテンツが増えるとういと思う。	3	27	10	28	6	55	18	50	2	18	8	22						
16	今後も TOEIC の前には ALC Net Academy で勉強したい。	3	27	13	36	5	46	11	31	3	27	12	33						
17	今後は ALC Net Academy 以外の e ラーニング教材も試してみたい。	2	18	9	25	5	46	12	33	4	36	15	42						
18	確認テストは簡単だった。	4	36	15	42	4	36	16	44	3	27	5	14						
19	確認テストの実施回数は少なかった。	1	9	4	11	3	27	20	56	7	64	12	33						
20	確認テストの試験範囲は狭かった。	2	18	7	19	3	27	17	47	6	55	12	33						

ただ、ここで一つの問題が生じる。毎年7月に1回目のTOEICを受験するために、後期からe-learningを開始する場合は、担当する学生の英語力が判明しているが、前期の場合はそれが分からないという点である。そこで、上記ではほとんど触れなかったが、4月に実施しているプレテストを活用するという案が考えられる。プレテストの結果については、上記表4-1に示した通りであるが、ここではプレテストと2回のTOEICスコアの相関係数を求めてみた。その結果は表4-5の通りである。

表4-5 2012年4月プレテストに対するTOEICテストスコアとの相関 ($n = 51$)

	1	2	3
1. プレテスト	—		
2. TOEIC (7月)	.422**	—	
3. TOEIC (12月)	.494**	.587**	—
<i>M</i>	46.294	444.020	457.059
<i>SD</i>	6.001	70.257	73.104

注. ** $p < .01$.

この表から分かるように、プレテストはTOEICテストとの相関が比較的高いことが分かる。田中・山際（1992）の基準に従えば、「中程度の相関がある」ということになる（p. 188）。そこで、回帰分析によって、ある程度のTOEICスコアの予想が可能となるだろう。但し、クラスBのみの点数ではサンプル数が少ないため、全1年生について今後分析を行い、さらにはプレテストの内容を改善することで、より正確な点数の予測が可能となるだろう。これについては、今後の検討課題としたい。

次に、質問9から質問11に注目したい。これらは全てe-learning学習に関するビリーフに関するアンケートでもあり、中位群と比較して下位群における好意的な学習者が少なく、非好意的な学習者が多いという傾向が認められる。従って、e-learning学習を導入する際には、特に下位群の学習者について、学習効果を十分に説明するなどのサポートが肝要だと言える。

質問12については、e-learning学習の最も大きなデメリットとも考えられる学習の継続性の問題に関するアンケートであり、下位群及び中位群ともに約半数の学生が否定している。これについては、このアンケートに別途設けた自由記述欄でも多くの学生が指摘している点でもあり、詳細については後述するが、問題はNA2を利用するためには、インターネットに接続されたパソコン（スマートフォンや携帯での利用はサポートされていない）の前に向かうことが必要となる点にある。アルク社が提供しているNA2の現時点でのこの仕様については、時代の趨勢を見据え、早急にユビキタスな学習環境が提供出来るように改善して頂きたい。その点、クラスBの授業で利用した成美堂のリングボルトは、あくまで採用教科書に準拠したe-learningシステムではあるが、現在のほとんどの大学生が所有しているであろうスマートフォンでも標準仕様として利用出来る点は秀逸である。

質問13は、質問12に関連している項目である。NA2がユビキタスな学習が不可能なe-learningシステムであるため、どれくらいの割合の学生が印刷をして学習する方法を選択して

いるかを探るものである。結果的に、中位群の17%の学生がそうする傾向が強く、対照的に下位群の82%はそうではないということであった。これを踏まえて、以下の表4-6を見て頂きたい。上位群・中位群・下位群の学習者ごとにe-learning学習に費やした時間（分）の平均値を求めたものである。

表4-6 2012年クラスBのe-learning学習時間平均値（分）

	ALC-L	ALC-R	テスト演習	ALC 合計	リンガボルト
上位	189.5	193.8	122.5	603.5	329.5
中位	90.4	98.5	142.9	356.2	226.1
下位	163.4	221.7	152.9	406.5	185.9

NA2に関しては、上位群の学習時間数が最も長く、中位群が最も短いという結果であるが、上述の通り、印刷をして学習する学生が少なからず存在するため、このログが学習の実態を表しているかどうかは定かではない。そこで、ユビキタスな学習環境を実現しているリンガボルトのログを見ると、TOEICの成績と学習時間が比例していることに気付く。従って、e-learningの学習効果を最大限に上げる鍵は、やはりその利用環境にあるのではないと思われる。

質問14から質問17はe-learning全般に関するものであり、いずれの項目でも中位群の方が下位群よりも肯定的に捉えていることが分かる。質問14については、下位群の46%の学生が否定的に受けとめてはいるが、NA2はもとよりe-learning学習自体を経験した学生はほとんどいないはずであるから、英語の学習そのものに対する苦手意識が反映されているのかもしれない。

質問18から質問20は計5回実施した確認テストに関するものである。難易度については中位群及び下位群のどちらも概ね好意的な回答をしているが、実施回数と範囲については下位群のそれぞれ64%と55%が非好意的な回答をしている。つまり、下位群の学生では、確認テストの回数が多く、範囲も広がったという意見が多数を占めていることを表している。しかしながら、確認テスト（20点満点）の平均値は、上位群／中位群／下位群それぞれ19.0 / 16.4 / 15.4であったため、その頻度や範囲が点数に大きな影響を及ぼしているという結果は確認できない。従って、やはりこれについても下位群の学生の苦手意識の表れではないかと推測する。確認テストについては、次年度以降もほぼ同様の形式で実施を継続することが望ましいだろう。

最後にアンケートの自由記述欄に書かれた学生の意見をまとめたい。まずNA2を使った学習のメリットを以下にまとめてみた（カッコ内は同様の回答をした学生数）。

- ・ リスニングの学習ができる（21）
- ・ 気軽に学習できる（7）
- ・ TOEIC テスト対策として良い（6）
- ・ 絵・映像が綺麗（2）
- ・ 復習が簡単（2）
- ・ 分からなかった単語をまとめることができる（2）
- ・ 解説が分かりやすい（2）

- 自分の進度で学習できる
- 内容が面白い
- 自分の学習履歴が一目瞭然
- 英語と日本語が併記されていて分かりやすい
- 勉強しなければという意識が高まる
- 答えがすぐに分かる
- 効率的に英語が学べる
- 普段とは違った学習方法で印象に残りやすい
- ステップ毎に丁寧に学習できる

クラスの約半数の学生が指摘した利点は、リスニングに関するものである。NA2には単に文章や会話を聞き取るだけではなく、スピード調整機能やシャドーイング練習も提供されているため、様々な方法で学習できる点が支持されたのではないかと思われる。パソコンとインターネットがあれば学習が可能となるため、その手軽さについても支持されていることが分かる。

また、NA2を使った学習のデメリットについては、以下のような回答が得られた（カッコ内は同様の回答をした学生数）。

- パソコンやネット環境がなければ勉強できない（6）
- 簡単すぎる（4）
- 書かないと覚えられない（3）
- 課題範囲の学習が適当にでもできてしまう（3）
- アドバンスモードが使いづらい・難しい（3）
- パソコンでは勉強しにくい（2）
- 綺麗に印刷できない（2）
- 課題内容が多く時間が掛かる（2）
- キーボードの操作がシビア（2）
- 計画的に学習できない
- 何度も繰り返す内に答えを覚えてしまう
- 表示されたものを眺めるだけになってしまう
- 面倒臭い
- 反応があまり良くない
- TOEIC のスコアアップに繋がったのかどうか不明
- もう少し面白い要素が欲しい
- 目が疲れる
- 訛った英語が流れる
- TOEIC スコア以外に学習成果が反映されにくい

まずは、メリットの回答と比較すると、無回答や「特にない」と回答した学生が多かったことを

指摘しておきたい。即ち、大きなデメリットはないという学生数が相対的に多いということである。また、上記の質問 12 の回答を分析する際に指摘した問題の影響がここに現れている。メリットとして「気軽にできる」と回答した学生がいる反面、自宅にネット環境がない学生、通学時間が長い学生や多忙でパソコンに向かい勉強する時間がない、などといった一部の学生にとっては、NA2 が提供する学習環境はデメリットとして作用していることが明らかとなった。さらに、難易度について指摘した学生 4 名の内訳は、中位群が 3 名、上位群が 1 名であった。しかしながら、質問 6 から質問 8 の回答結果からは、下位群の学生にとっては少々難しすぎる可能性が考えられるため、難易度設定については、教員にとってはとても悩ましい問題である。そこで、例えばクラス A やクラス B のような英語力を持つ学生に対しては、レベル 1 及び 2 に加えて、レベル 3 のユニットも課題に加えてみることも選択肢の一つかもしれない。

4.5 まとめ

以上、2012 年度に実施した e-learning を用いた英語学習に関する様々な考察については、以下のようにまとめられる。

1. 2012 年 7 月実施の TOEIC テストの結果からは、NA2 を利用したクラス A のスコアが上昇したことが認められた
2. 2012 年 12 月実施の TOEIC テストの結果からは、クラス B のスコアが上昇したとは認められないが、1 年生全員のスコアが下降していることから判断して、クラス B はその英語力を維持できたと考えられる
3. 特にクラス B の中位群のリーディングスコアについては、e-learning による指導の有効性が認められた
4. 学習者アンケートから、課題として設定するユニットの難易度については、担当クラスのプレテストから得られるスコアを参考にする必要がある
5. 学習者アンケートから、多くの学生が特に NA2 のリスニング学習に関するメリットを認めていることが分かった
6. 学習者アンケートから、NA2 利用にはパソコンとインターネット環境が必要なことが学習のネックとなっていることが分かった

従って 2013 年度以降は、上記の点を踏まえて e-learning システムを引き続き利用したい。特に、7 月から 12 月にかけて学生の英語力（もしくは英語学習のモチベーション）が下がる傾向に対して、e-learning が果たす役割は大きいと思われる。

註

- 1 利用コンテンツは、「スーパースタンダードコース」のみである。
- 2 リングボルトは成美堂が発行している高等教育機関用の英語テキストに準拠した学習システムであり、筆者が採用したテキストはそのシステムに対応しているものの一つである。特筆すべきは、このシステムはパソコンだけではなく、携帯電話やスマートフォンでもテキスト内容

の学習（リーディング・リスニング）が可能なこと、つまりユビキタス英語学習の環境が提供されていることである。また、NA2 同様、教師による学生の学習状況のチェックも可能となっている。詳細については、<http://seibido.linguaporta.jp/modules/tinyd1/index.php?id=4> を参照のこと。

- 3 e-learning に関する本学の取り組みについては、小塚他（2012）による『e-learning と TOEIC を活用した英語教育―教員養成の立場から―』の第 3 章に詳しい。
- 4 クラス A については NA2 の学習状況を、クラス B については NA2 及びリンガポルタの学習状況を授業評価の対象とした。
- 5 クラス A については、後期は筆者の授業担当ではなく、e-learning 学習を継続しているという事実以外は分からないため、更なる分析については、今後の検討課題としたい。
- 6 上位グループについては、クラス B の該当者が極端に少ないという理由により、分析対象からは除外した。
- 7 「アドバンスモード」とは、リーディング・リスニング各ユニットの基本的な内容を学ぶ「通常モード」終了後に学習が可能となるもので、英単語の綴りと日本語訳を組み合わせたり、日本語から英単語の綴りをタイプしたりする単語テスト、ディクテーション、本文の並べ替え問題が設定されている。

参考文献

- 小塚良孝・田口達也・藤原康弘・小川知恵（編）.（2012）.『e-learning と TOEIC を活用した英語教育―教員養成の立場から―』. 名古屋：中部日本教育文化会.
- 田中敏・山際勇一郎.（1992）.『新訂ユーザーのための教育・心理統計と実験計画法』. 東京：教育出版.
- 西原貴之・石原知英・江口誠・竹山友子・川尻武信・栗原武士.（2010）.「呉高専生入学時の英語学習意欲の持続性の調査：1 年間の経時データからの考察」.『呉工業高等専門学校研究報告』, 72, 81-88.

章末資料 4-1

ALC Net Academy アンケート							
学籍番号：		名前：					
下記の各質問に対して、あなたの評価に最も近い番号に丸を付けてください。番号の評価については、以下の通りです。							
1 全くそう思わない	2 あまりそう思わない	3 どちらでもない	4 ややそう思う	5 とてもそう思う			
質問項目			評価				
1. 各ユニットの通常モードは楽しく学習出来た。			1	2	3	4	5
2. 各ユニットのアドバンスモードは楽しく学習出来た。			1	2	3	4	5
3. リスニングのユニットは楽しく学習出来た。			1	2	3	4	5
4. リーディングのユニットは楽しく学習出来た。			1	2	3	4	5
5. TOEIC テスト演習は楽しく学習出来た。			1	2	3	4	5
6. リスニングの学習内容は簡単だった。			1	2	3	4	5
7. リーディングの学習内容は簡単だった。			1	2	3	4	5
8. TOEIC テスト演習の学習内容は簡単だった。			1	2	3	4	5
9. リスニングの学習は TOEIC のスコアアップに繋がると思う。			1	2	3	4	5
10. リーディングの学習は TOEIC のスコアアップに繋がると思う。			1	2	3	4	5
11. TOEIC テスト演習は TOEIC のスコアアップに繋がると思う。			1	2	3	4	5
12. ALC Net Academy は継続して取り組めたと思う。			1	2	3	4	5
13. ALC Net Academy の内容を印刷して勉強する時間が多かった。			1	2	3	5	5
14. ALC Net Academy を通して、今までと違う英語学習が出来た。			1	2	3	4	5
15. 「スーパースタンドコース」以外のコンテンツが増えるとういと思う。			1	2	3	4	5
16. 今後も TOEIC の前には ALC Net Academy で勉強したい。			1	2	3	4	5
17. 今後は ALC Net Academy 以外の e ラーニング教材も試してみたい。			1	2	3	4	5
18. 確認テストは簡単だった。			1	2	3	4	5
19. 確認テストの実施回数は少なかった。			1	2	3	4	5
20. 確認テストの試験範囲は狭かった。			1	2	3	4	5

ALC Net Academy を使った学習の良い点を書いて下さい。

--

ALC Net Academy を使った学習の悪い点（改善すべき事）を書いて下さい。

--

その他、ALC Net Academy を使った学習についての感想、コメント、または気づき等を書いて下さい。

--

第5章

e-learning と TOEIC の活用についての量的・質的分析

井上真紀

概要

本稿の主たる目的は、愛知教育大学1年生全員が受験する TOEIC と e-learning の学習効果との関連を、量的・質的に分析し今後の英語教育への示唆や課題を探ることである。本研究の対象は、2011 年度、2012 年度に筆者が担当した英語 I（前期）・英語 II（後期）を受講した学生である。量的分析としては、(1) 2011 年度と 2012 年度の比較、(2) 2012 年度内の比較を行った。質的分析としては、年に3回アンケートを実施し、学習スタイル、e-learning と TOEIC の関連、今後英語が必要となる場面の想定、e-learning への効果的な取り組みについて受講学生の意見を分析した。結果として以下の4点が明らかになった。(1) 2011 年度より 2012 年度の TOEIC スコアが上昇したのは、e-learning の課題の増加と関連があるかもしれない。(2) TOEIC スコアと SLEP スコアは相関関係があり、学生の得点は前期に TOEIC に焦点を当てた講義を受けた後上昇し、後期にスピーチに焦点を当てた講義を受けた後下降するが、1年を通してみると得点は緩やかに上昇したと言える。(3) クラス全体としては、TOEIC スコアや SLEP スコアと e-learning 学習時間には相関関係が見られないが、1年を通して得点が下降した学生の大半は e-learning 学習時間がクラス平均時間より短い。(4) e-learning の学習効果を上げるには、e-learning を定期的に継続させ、従来の英語学習方法と組み合わせる工夫が必要であろう。

5.1 はじめに

2011 年度から愛知教育大学で学生の英語力向上のために e-learning の活用が始まったが（本書第1章参照）、筆者が担当したのは、e-learning 副教材活用案に沿って指導したクラスである。条件としては、(1) e-learning の進捗度合いと当内容の小テストを成績の20%に組み込む。(2) 各学期中に e-learning のリスニングパート15ユニット分、リーディングパート15ユニット分、TOEIC 演習5ユニット分を行う。(3) 上記のリスニングとリーディングの各パートに必須学習項目のスケジュール（10週分）を設け、そのパートに応じた小テストを5回行う。

2012 年度の講義で行ったのは(1) e-learning の進捗度合いを成績の20%に組み込むことと、(2) 各学期中に e-learning のリスニングパート25ユニット分、リーディングパート25ユニット分、TOEIC 演習5ユニット分を行うことである。小テストについては、受講人数が多いため配布・実施・答え合わせなどに時間がかかり煩雑であることや、不正を厳密にチェックするのが難しいことから、今年度は行わなかった。

担当クラスの学生の専攻は、2011 年度、2012 年度ともに、日本語教育・臨床福祉心理学コースと、数学選修の2クラスである。日本語教育コースと数学選修の学生はほとんどが教員志望であり、特に数学選修の学生は小学校で英語教育に携わる可能性が高い。

大学に入学して初めて TOEIC を受験する学生には、英語力と同時にテスト力を向上させる講義を受けることがスコア向上に役立つと考えられる。前期の講義は、TOEIC のリスニングとリーディングの演習問題を解かせ、解説をし、疑問に答えるというやり方で日本語で行った。課題と

しては、(1) 毎週 TOEIC 頻出単語を 10 個ずつ選択させ、それぞれ辞書からの例文と、オリジナルの自分のことを表す英文を書くことと、(2) 副教材として e-learning を課した。後期の講義は、将来教員として、また社会のリーダーとして活躍する本学の学生にとって、人を引き付ける魅力的なスピーチの仕方を学ぶことは有意義だと考え、the physical message, the visual message, the story message の順に英語によるスピーチを学習させ、講義はほとんど英語で進めた。課題としては、(1) TOEIC 頻出単語一覧表を使つての単語学習と、(2) 次週の講義の始めに行うグループ学習での 2 分間スピーチの準備と、(3) 副教材として e-learning を課した。

5.2 TOEIC スコアと e-learning 活用状況についての量的分析

5.2.1 2011 年度と 2012 年度の比較

5.2.1.1 e-learning 課題量の比較

上記のように、2011 年度と 2012 年度は学生の専攻分野、講義の進め方、使用した教材はほぼ同じである。比較的大きな変更点は、e-learning 課題の量の増加（表 5-1 参照）と、e-learning 課題を範囲とする単語小テストの廃止である。2012 年度にリスニングパートとリーディングパートを学期につき 25 ユニットずつ課すということは、1 年でスタンダードコースの 5 つのレベルをすべて学習し終えることを意味する。

表 5-1 2011 年度と 2012 年度の e-learning 課題の量

	リスニングパート	リーディングパート	TOEIC 演習
2011 年度前期	15 ユニット	15 ユニット	5 ユニット
2011 年度後期	15 ユニット	15 ユニット	5 ユニット
2012 年度前期	25 ユニット	25 ユニット	5 ユニット
2012 年度後期	25 ユニット	25 ユニット	5 ユニット

5.2.1.2 プレテストの比較

新入生の入学段階の英語力を測っておくため、また 1 年生で 2 回（7 月と 12 月）受験する TOEIC というテストの概要を知らせるため、2011 年度も 2012 年度も入学後の 4 月にリスニング 54 問、リーディング 30 問から構成される計 84 問のプレテスト（同問）を行い、その得点を比較した。2011 年度より 2012 年度学生の方が、日本語教育・臨床福祉心理コースは 1.8 点高く、数学選修は 3.5 点高く、両クラスの合計では 2.7 点高かった（表 5-2 参照）。2012 年度入学の学生の入学時の英語力は、2011 年度入学の学生と比較して、両クラスともわずかに高いが大差ではないと言えるであろう。

表 5-2 2011 年度と 2012 年度のプレテスト平均点の比較

	<i>n</i>	Listening (54)	Reading (30)	Total (84)
日本語教育・心理				
2011 年度	46	32.0	17.1	49.1
2012 年度	48	32.0	18.9	50.9(+1.8)
数学				
2011 年度	54	28.3	14.2	42.5
2012 年度	53	30.0	16.0	46.0(+3.5)
合計				
2011 年度	100	30.0	15.5	45.5
2012 年度	101	30.9	17.3	48.2(+2.7)

5.2.1.3 同時期（7月と12月）の TOEIC スコアの比較

日本語教育・心理クラスの TOEIC スコアを 2011 年度と 2012 年度と比較してみると、前期に TOEIC 中心の講義を受けた直後の 7 月は、2011 年度より 2012 年度の方が +43 点であったが、後期のスピーチの講義を受けていた 12 月は、2011 年度より 2012 年度の方が +4 点であった（表 5-3、図 5-1、図 5-2 参照）。プレテストの結果に大差がないことから推察すると、特に 7 月のスコアが 43 点上昇したことは e-learning の課題が増えたことと関係があるようにも思えるが、12 月は 4 点の上昇に留まっており、今後この点を調査する必要性が示唆される。

表 5-3 日本語教育・心理クラスの 7 月・12 月の得点差

	7 月 TOEIC スコア			12 月 TOEIC スコア		
	2011 年度	2012 年度	得点差	2011 年度	2012 年度	得点差
Listening	255	286	+31	277	286	9
Reading	237	249	+12	241	236	-5
Total	492	535	+43	518	522	+4



図 5-1 7 月のスコア比較

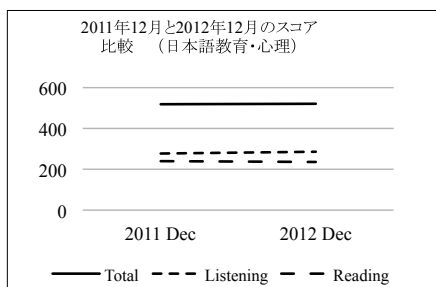


図 5-2 12 月のスコア比較

一方、数学選修は、プレテストでも 2011 年度より 2012 年度の方がスコアが少し高かったが、同じ時期の TOEIC スコア差は 7 月が + 54 点、12 月が + 27 点であり（表 5-4、図 5-3、図 5-4）、

2011 年度と 2012 年度の講義で大きく変えたのが e-learning の課題量の増加のみであることを考えると、e-learning の課題量が増えたことが TOEIC スコア上昇に影響を与えたように思われる。

表 5-4 数学選修の 7 月・12 月の得点差

	7 月 TOEIC スコア			12 月 TOEIC スコア		
	2011 年度	2012 年度	得点差	2011 年度	2012 年度	得点差
Listening	217	246	+29	214	239	+25
Reading	185	210	+25	182	184	+2
Total	402	456	+54	396	423	+27

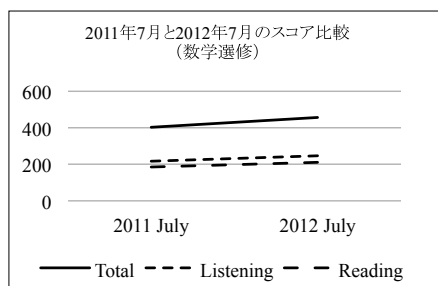


図 5-3 7 月のスコア比較

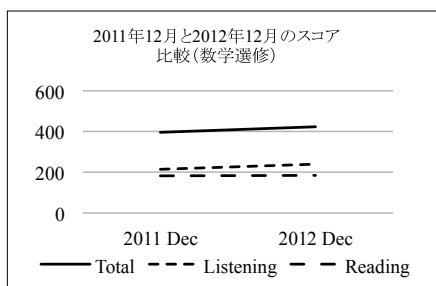


図 5-4 12 月のスコア比較

5.2.1.4 2011 年度学生と 2012 年度学生の e-learning の学習時間の比較

2011 年度と 2012 年度の e-learning の学習時間を比較してみると、日本語教育・心理コースでは、課題が増えたにも関わらず学習時間は減っていて、数学選修ではわずかに増えている（表 5-5）。リスニングパートとリーディングパートの課題がそれぞれ 1 年間で 20 ユニットずつという相当量が増えたことを考えると、課題量が増えても e-learning 学習時間はそれに見合うほど増えていないと言えよう。e-learning 学習時間の個人差は大きいですが、平均学習時間から推測すると、学生が英語学習に費やそうと考える時間数は限られていて、課題のユニット数が増えると、その分一つのユニットの学習に費やす時間が減っているように思われる。個々の学生の学習時間が集中した有意義なものであったか、課題をこなすために表面的に通り返るようなものであったか、学生の自習であるがゆえに判断は難しい。

表 5-5 e-learning 学習の平均時間

	2011 年平均時間	2012 年平均時間
日本語教育・心理コース	22 時間	20 時間
数学選修	16 時間	17 時間

5.2.2 2012年度内の比較

5.2.2.1 2012年度の前期と後期の比較

4月の入学時、7月の第一回 TOEIC 受験時、12月の第二回 TOEIC 受験時の英語力を客観的に比較するために SLEP (Secondary Level English Proficiency Test) を学生に受けさせた。SLEP は、TOEIC や TOEFL を作成しているアメリカでもっとも権威のあるテスト作成機関である ETS (Educational Testing Service) が作成した、TOEFL より少し学力が下の層を対象とした学校での英語力を測る標準テストのひとつであり、今までの研究では高い妥当性と信頼性を示してきた (ETS, 2004)。この研究では講義時間の都合上、短縮版を使っているが、短縮版も完全版と同等の妥当性と信頼性が示されている (例えば Wilson & Tillberg, 1994)。

比較をより明確にするため、SLEP テストの Scaled Score を 100 点に換算し TOEIC 得点と比較した。SLEP テストでどちらのクラスにも当てはまる傾向は、講義で TOEIC に焦点を当てた 4月から7月に得点が上がリ、講義でスピーチに焦点を当てた7月から12月で得点の下がるが、入学時の4月と12月を比較すると緩やかに上がっている点である (表 5-6、表 5-7)。TOEIC では、どちらのクラスもやはり7月から12月にかけて得点の下がっている (表 5-6、表 5-7)。したがって、SLEP テストの 100 点換算点で比較する限り、SLEP スコアと TOEIC スコアには相関関係があると思われる。

表 5-6 日本語教育・心理クラスの SLEP スコア と TOEIC スコア

	4 月	7 月	12 月
SLEP (100 点換算)	57	73	65
TOEIC	—	535	522

表 5-7 数学選修クラスの SLEP スコア と TOEIC スコア

	4 月	7 月	12 月
SLEP (100 点換算)	55	64	58
TOEIC	—	456	423

5.2.2.2 テスト得点と e-learning 学習時間数の比較

全体を見る限り、e-learning の学習時間の長さやテストスコアには何らかの相関関係があるようには思われなかった。しかし、詳細に見ていくと違いが明らかになった。数学選修の学生で SLEP テストの成績が4月から12月にかけて下がった学生のうち大半が e-learning のクラス平均時間より少ない傾向があった (表 5-8)。つまり、e-learning に取り組まないと、テストスコアが下がることがあるということである。

表 5-8 数学選修クラス SLEP スコアの変動

	4月 SLEP と 7月 SLEP の比較(38人中)	4月 SLEP と 12月 SLEP の比較(45人中)
上がった	28 人	25 人
変わらず	3 人	5 人
下がった	7 人 (6人は平均時間より少ない)	15 人 (12人は平均時間より少ない)

5.2.2.3 前期と後期の e-learning 時間数の比較

前期と後期の e-learning 課題の量は同じだが、e-learning の勉強時間は2クラスとも後期に減っている（表 5-9）。大学に入学して初めて受ける TOEIC に対する緊張感が高いことと、前期に TOEIC に焦点を当てた講義を受けることなどから、前期は e-learning へのモチベーションが高いが、後期には2クラスとも学習時間が減り英語学習のモチベーションが下がったようである（学生全体に関しては、本書第2章参照）。

表 5-9 2012 年前期と後期の e-learning 学習時間の変化

	前期学習時間 (4月1日—7月30日)	後期学習時間 (8月1日—12月4日)	合計
日本語教育・心理	11 時間	9 時間	20 時間
数学	9 時間	8 時間	17 時間

5.2.3 量的分析のまとめ

2011 年度と 2012 年度は、学生の専攻、入学時の英語力、講義形態、使用教材など共通の条件が多い中で、e-learning の課題量のみを大きく変更した。7 月と比較して 12 月の TOEIC スコアが下がる傾向は、前期と後期の講義の内容の差が関係しているように思われるが、2011 年度と 2012 年度の同時期のスコアを比較するとその増加は顕著である。ただ、e-learning 学習時間とテストスコアには相関関係がなく、なぜ得点が増加したかについては今後さらに調査をする必要があるかもしれない。

一方、2012 年度内のスコアの変動を分析すると、100 点換算の SLEP スコアと TOEIC スコアには相関関係があり、4 月から 7 月に上昇し、7 月から 12 月に下降するが、4 月と 12 月を通してみると緩やかに得点の上昇が認められる。ここでも全体として見ると、テストのスコアと e-learning 学習時間には関連は見られなかったが、詳細に得点状況を調べると、1 年を通して得点が下降した学生の大半は e-learning の学習時間がクラス平均時間より短かった。

5.3 TOEIC スコア、SLEP スコア、e-learning についてのアンケートの質的分析

7 月と 12 月の TOEIC 受験終了後に、テストスコアと e-learning について記述式のアンケートを行った（表 5-10）。回答学生は、日本語教育・心理クラス 43 人、数学選修クラスが 51 人である。

表 5-10 TOEIC 受験後に行ったアンケート項目

TOEIC についての自己分析 (7 月、12 月)	- 得点についてプラスに働いた要因 - 得点についてマイナスに働いた要因 - 今後どんな場面で英語が必要になると思うか - 自分が英語力を伸ばすためにすべき学習方法
e-learning への取り組みについての 自己分析 (12 月)	- e-learning に費やした学習時間について - e-learning と TOEIC スコアの関連について - e-learning はどのように取り組んだら効果があるか

5.3.1 上位・中位・下位グループの分類ごとの分析

近年、学習者が持っている様々な要因が、外国語教育に大きな影響を与えると考えられており、ここでは学習者要因の中のモチベーションと学習スタイルについての記述を分析する。12月に受験したTOEICの結果によって、上位をTOEIC 550 - 990点の学習者グループ、中位をTOEIC 400 - 545点の学習者グループ、下位をTOEIC 10 - 395点の学習者グループに分け、さらにTOEICの得点が4月と比較して80点以上増加した学生と、逆に95点以上減少した学生の意見を分析した。

5.3.1.1 TOEICにプラスに働いたと考える要因（記述式複数回答）

この設問に対しての回答の中では「e-learning」という答えが全体では一番多く、日本語教育・心理クラスでは51%、数学選修クラスでは45%であり、両クラスとも、e-learningがTOEICスコアの向上に役に立ったと考える学生が半数前後であった。

TOEICスコアが顕著に増加したグループでは、e-learningが役に立ったとの肯定的な記述が多く（表5-11）、e-learningという自習に頑張っており、またその取り組みをTOEICスコアの上昇と直接的に関連付けている傾向が見られる。

表5-11 TOEIC得点が顕著に増加した学生の記述（要因について）

上位でアップ	中位でアップ	下位でアップ (該当なし)
・ アルバイト、e-learning ・ e-learning, 問題集、洋楽	・ 単語の宿題・テスト前日の十分な睡眠 ・ e-learningが役に立った。もしe-learningをもっと真面目にやったらもっと上がるかもしれない。 ・ リスニングの聞き方を日ごろ意識できたこと、e-learning、アルバイト ・ TOEIC中心の講義、苦手なリスニングをe-learningでものすごく頑張った。 ・ 前回よりe-learningを頑張ったせいだと思う。 ・ 解く順番を変えた。	

一方、TOEICスコアが大幅に下がったグループでは、上位、中位、下位のどのグループの学生も12月のアンケートでは、「e-learningに真面目に取り組まず課題を済ませるだけという態度であったこと」、「やる気がでなかった」といったモチベーションの低さを表す記述が多かった（表5-12）。前期には、初めて受験するTOEICへの前向きな気持ちがあり、TOEIC中心の講義を受け、TOEIC頻出単語とe-learningの課題があつて、英語学習に前向きに取り組めるが、後期になって、大学生活に慣れ、スピーチの講義になり、TOEICに対する目標がなく、e-learningを短時間で済ませることに慣れ、英語学習へのモチベーションが下がっていることが記述から読み取れる。

表 5-12 TOEIC 得点が顕著に減少した学生の記述 (要因について)

上位でダウン	中位でダウン	下位でダウン
7月(660)TOEIC 中心の講義、e-learning →12月(550) e-learning のやりこみが足りなかった。 7月(705)TOEIC 頻出単語帳を毎日読んだ、e-learning のリスニングセクションを聞きながら自分で読んだ。 →12月(590)勉強不足 7月(695)前回より集中力が持続した。問題に慣れた。 →12月(605)英語とふれあう時間が大きく減った。TOEIC について明確な目標を持てなかったのややる気が出なかった。リーディングは流し読みが多く、リスニングは1回で聴き取れないと適当に解答してしまった。	7月(585)洋楽、洋画、e-learning →12月(480)勉強不足、前期は e-learning をやった後に復習をしたが、後期は怠ったのが、点が悪くなった大きな原因だと思う。 7月(625)受験勉強 →12月(490)やる気がでなかった。 7月(640)英語1の単語の宿題、英語の講義 →12月(540)e-learning はプラスに働いたが、体調管理の甘さ、不勉強。前期より後期の方が忙しくて、一つ一つにかかる時間が短くなり、丁寧さに欠けた。 7月(570)英語1の単語の宿題、TOEIC 対策教材 →12月(425)2時間の時間配分がうまくできなかった。前期より勉強時間が減った。休日に1週間分をまとめて行った。e-learning を終わらせることに必死でより深い内容まで学ぶことができなかった。 7月(620) e-learning →12月(465)後期になって取り組みが甘くなった。テスト中に眠りに落ちてしまった。 7月(590) e-learning →12月(435)集中力のなさ、眠気	7月(495)入学前の英語力 →12月(360)不勉強、学力向上というより課題をこなすというやり方になってしまった。e-learning に集中的に取り組まなかった。 7月(415) →12月(325) e-learning は頑張らなかったなので、結果がでなくて残念だ。 7月(520) e-learning →12月(395) e-learning に時間は十分に費やしたが、結果がでなかった。体調を整えるべきだった。リーディングで文法の復習ができていなかった。 7月(435)英語I講義 →12月(340)コミュニケーション講義、e-learning、TOEIC の勉強の少なさ、体調不良 7月(465) e-learning, 英語I講義の単語宿題、大学受験の知識 →12月(370) e-learning 英語IIの単語宿題、勉強不足、時間配分、復習を頑張らなかったなのでその通りの結果が出た。 7月(415)単語の勉強 →12月(305) e-learning に時間を費やさず、真面目にやらなかったの、結果がでなくて当然だ。

5.3.1.2 学習スタイルについての分析

e-learning という学習スタイルについては、得点が上昇した学生が「家でできるので良かった」「リスニングのスピードが変えられて良かった」という肯定的な意見を述べているが(表 5-13)、一方、得点が下降した学生の意見は様々である。個々の学生には個々の好みの学習スタイルがあって、「始めから好きではない」と感じたり、「リスニングの音質が悪かったり、コンピューターのスクリーン上で英語の長文を読む気がしない」という意見もあった(表 5-14)。また、これ以外にも、「ネット学習が好きではない」「パソコンよりペーパーテスト形式が良い」「長文の英語をパソコンで読むのは大変だった」という意見もあった。

表 5-13 TOEIC 得点が顕著に増加した学生の記述（学習スタイルについて）

上位でアップ	中位でアップ	下位でアップ (該当なし)
- e-learning は家でできるので良かった。 - e-learning を丁寧に学習したので、点が上がった。	- 頑張りが必要だったが、頑張ってもそれほど得点が変わる気がしない。リスニングは音が途切れたり雑音が多く、これを解いても TOEIC に関係がないと思った。 - リスニングのスピードを変えることができて、より本番に近い練習ができた。TOEIC 演習でリハーサルもできて、その結果が得点上昇に結びついた。	

表 5-14 TOEIC 得点が顕著に減少した学生の記述（学習スタイルについて）

上位でダウン	中位でダウン	下位でダウン
- e-learning でリスニングをしていたせいで TOEIC でも焦らずにできた。 - e-learning のリスニングの音質が悪かったり、リーディングの長文だった時、非常にやる気を失ったことが反省点。	最初から「このやり方は好きじゃない」と敬遠せず、とりあえずやってみるべきだったかなと今は思う。	e-learning は英語の勉強になったが、e-learning と TOEIC の関連については、あまり意味がないと思う。

5.3.1.3 今後英語が必要となる機会についての分析

この項目については、TOEIC 得点が顕著に増加したグループと顕著に減少したグループの記述内容の差はほとんど見られなかった。多くの学生が、就職活動の際や、職場での必要性（小学校で英語を教えることも含む）、外国旅行、アルバイトなどを記述している。したがって本学の大半の学生は、将来英語が様々な場面で必要となり、英語を道具として使って旅行をしたり外国人との交流を楽しんだりする自分を想像することはできているようである。

5.3.2 「今後の e-learning はどのように取り組んだら効果があるか」という設問への回答の分析

ここでは、ほぼ 1 年間 e-learning による学習を体験した学生に、今後の e-learning による学習への効果的な取り組みについて記述させた。自己分析の結果、多くの学生が述べたのは、(1) 継続的に、また定期的に e-learning に取り組む。(ときには毎週の課題や毎週のテストと組み合わせることも含めて。)(2) リスニングパートはスピードを変えながら繰り返して聞く。(3) ゆっくり時間をかけて真面目に取り組む。(同問を複数回解く、単語を調べる、解説を読む、復習するなど。)の 3 点である(表 5-15)。

表 5-15 今後の e-learning の活用の仕方

学生が記入した具体的な方法	日本語・心理 クラス(43 人)	数学 クラス(51 人)	合計 (人)
・ 毎日こつこつと継続して勉強する。	7	6	13
・ 同じ問題に何度も取り組む。(リーディングを何度も解く。)	6	7	13
・ リスニングパートを(スピードを変えながら)繰り返し聞く。	7	5	12
・ 計画を立てて、定期的に学習する。(1 週間単位で・1 日 1 ユニット・毎週の課題、毎週の小テストなど)	3	9	12
・ 1 回 1 回ゆっくり時間をかけて真面目に取り組む。(分からない単語を調べたり、間違えたら解説を読んだりする。)	9	0	9
・ e-learning 後に復習をする。	1	6	7
・ 単語(と文法)を勉強する。(単語帳登録を積極的に使う。)	6	1	7
・ アドバンスモードに自主的に取り組む。	4	1	5
・ 自分に適したレベルの単元から取り組む。	1	3	4
・ (短期)集中して取り組む。	0	3	3
・ 時間を測りながら学習する。	2	1	3
・ 苦手分野を重点的に学習する。	3		3
・ 真剣に取り組む。		2	2

(他は 1 名ずつの意見であるため省略)

5.3.3 質的分析のまとめ

学習者要因の中のモチベーションと学習スタイルについて分析するために、TOEIC 得点で上位、中位、下位グループに分類して、記述式アンケートを分析したところ、得点が顕著に上がったグループの学生は e-learning の頑張りが得点上昇と直接関係があったと捉えていることがわかった。一方、得点が顕著に下がったグループでは、英語学習へのモチベーションが低く e-learning は課題をこなすために取り組むという態度が明らかになった。今後英語が必要になるであろう機会については、大半の学生が様々な具体的な状況を想像できている。

今後の e-learning への取り組みについては、多くの学生が、継続的にかつ定期的に取り組む必要があり、コンピューターを使わない英語学習でなされてきた様々な学習方法で復習することが大切であろうと考えていることが明らかになった。

5.4 考察

以上、e-learning と TOEIC の英語学習への活用法を模索した試みを分析した。量的な分析では、e-learning の課題量を増やした結果、前年度より TOEIC スコアが上がったことが分かったが、e-learning の学習時間との相関は見られず、他に様々な要因が考えられるため、今後さらなる調査が必要だろう。また、2012 年度内のテスト結果を分析したところ、4 月から 7 月に上昇、7 月から 12 月にかけて下降、通年では緩やかに上昇していたことが分かった。

記述式アンケートによる質的な分析においては、テストの得点が大幅に上昇した学生は、e-learning と TOEIC を活用した英語学習を肯定的に受け止めていた。一方、得点が大きく下がったグループでは、モチベーションの低さが顕著で、e-learning の課題を適当に済ませている様子が明らかになった。様々な専攻の様々なニーズを持った学生すべてに統合的動機付けを持たせるのは大変難しいが、白井（2008）が「道具的だろうが、統合的だろうが、どちらでもよいので、いかに自分を学習動機が高まるような状況に持続的におけるかが外国語学習成功のカギだ」（p. 77）と述べているように、まずは、「講義で良い成績を取る」「TOEIC で良い点を取る」「試験のために勉強する」「単位を取るために勉強する」という道具的動機付けを継続して与えることから始めてもよいであろう。また、小塚・田口・藤原・小川（2012）が「Active タイプモチベーションにも Passive タイプモチベーションにもそれぞれの利点があり、その両方をバランスよく兼ね備えることが大切である」（p. 26）と述べているように、道具的動機付け（Passive タイプモチベーション）とともに統合的動機付け（Active タイプモチベーション）を持たせることが本当の英語力向上に必要であり、そのためには、英語という道具を使って人生を豊かにするという視点を養う必要があると考えられる。

また、e-learning の今後の活用については、コンピューターによる自習が便利で効率的である利点を生かしながらも、継続的、計画的に進め、従来の英語学習方法による復習をしながら取り組むことで、さらなる効果が望めるであろう（他の取り組みに関しては、本書第 4 章、第 6 章、第 7 章参照）。

参考文献

- ETS (2004). *SLEP Test manual: For use with Forms 4, 5, and 6 only*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Wilson, K. M., & Tillberg, R. (1994). An assessment of selected validity-related properties of a shortened version of the secondary level English proficiency and locally developed writing tests in the LACCD context.(RR 94-54). ETS. ERIC ED 381 559.
- 小塚良孝・田口達也・藤原康弘・小川知恵（編）.（2012）.『e-learning と TOEIC を活用した英語教育—教員養成の立場から—』. 名古屋：中部日本教育文化会.
- 白井恭弘.（2008）.『外国語学習の科学—第二言語習得論とは何か』. 東京：岩波書店.

第6章

TOEIC スコアと e-learning 学習活動の相関関係—成績下位者を中心に—

竹野富美子

概要

TOEIC におけるスコアと e-learning における学習活動との関連性について検討した。特に TOEIC スコアが 350 点未満で英語補習テストが必要だった学習者と、そうでない学習者とをグループに分け、両者の間の e-learning の学習時間の違い、また e-learning での学習成果と TOEIC スコアとの相関を測定した。スコアが 350 点未満の成績下位群には有意な TOEIC スコアの伸びが確認されたが、e-learning 学習時間とスコアとの相関は見られなかった。e-learning 教材を範囲とした小テストと学習時間との間には、テストの難易度が上がるにつれて、成績上位者群において緩やかな相関性が確認された。

6.1 はじめに

2012 年度に筆者の担当した英語 I では、7 月に実施された TOEIC IP テストのスコアが 350 点未満だった学生が多数出た。クラスは体育、美術、音楽を専攻とする実技系の学生で構成されており、大学教育での英語学習に切迫した必要性を感じない者も多い。また実技系の学生は、専門分野関連の活動に時間がとられ、課外学習に費やす時間に制約があるという特有の問題もある。「TOEIC IP のトータルスコア 350 点以上を英語 I・II の単位取得要件とする」という本学での変更を受け（本書第 1 章参照）、筆者が担当した英語 I の授業では、TOEIC の問題形式を意識したテキストを扱い、e-learning 学習を課題として与えることで、この変更に対応しようとした。しかし実際には 7 月の TOEIC テストでは 350 点を取れずに、本学の規定による補習を受けなくてはならなかった学生も多かった。

TOEIC テストで 350 点未満の学生は e-learning による補習の後、e-learning 教材に基づく達成度テストを受け、このテストに合格しなくては英語の単位は認められない。ところがそのテストさえ不合格となる者が出て、その対応を考える必要が生じてきた。達成度テストはあらかじめ、出題の範囲が提示されており、課題となった e-learning 補習を確実にこなしていけばできる問題で、本学としてこの程度の英語力は身に付けてもらいたいというレベルであり、それほど難しいものではない。テストに落ちた学生に尋ねると、テストの準備を十分にせず受けたことを反省しており、準備不足だったことも伺えた。しかし熱心に勉強したにも関わらず、点数が取れずテストに落ちてしまったと訴える学生もいて、次回もまたこのような事態が起こらないよう、何らかの対策を講じる必要性を感じた。学習量にも関わらずテストに落ちたと嘆く学生は、もともと英語の習熟度が本学の求めるレベルに達していない部分もある（本書第 2 章及び第 3 章参照）。これらの学生に基礎力を付けさせながらも、クラスの上位層の英語力を伸ばすために、e-learning の活用は有効であろう。英語 I においても e-learning 学習を課外活動として学生に課していたが、教員の期待に反して、ほとんどの学生は締切日の 1 週間前に集中してこなしてただけで、効果的な学習ができたとは言い難い。これらの状況を考慮して、英語 II では前期と同様、TOEIC IP スコア 350 点以上の取得を目標として設定すると同時に、万が一 350 点取得できない場合でも、達

成度テストでは合格点が出せるよう、達成度テストを意識した e-learning 学習を徹底させた。具体的には、定期的に e-learning 学習をしなくてはならないように、e-learning 教材に基づく小テストを何回か実施し、それを成績評価に組み込むようにした。この指導が結果的に、担当クラスの学生全体の英語学習能力の底上げにもつながるとの判断もあった。

本稿では、この取り組みを通じて学生の e-learning の学習への態度が変わったかどうか、更にそれが TOEIC のスコアの伸びに影響を与えたかどうかを検証した。特にここでは、2つの要因に注目した。前期に TOEIC のスコアが 350 点未満だった学生は、後期には 350 点以上を獲得しなくてはならないという明確な目標意識を持っているだろうが、この意識が結果の差に影響を与えるのだろうか。また、350 点以上の成績上位者と 350 点未満の下位者とは、e-learning の学習時間と 7 月から 12 月にかけての TOEIC スコアの伸びに差があるのだろうか。渡辺（2009）や渡辺・青木（2011）によると授業に e-learning を活用した場合、学習量が多く学習時間が長いほど学習効果は大きくなるという。ここでは、成績上位者と下位者とを分け、e-learning の学習時間と TOEIC スコアとの相関を検討した。

6.2 指導内容

テキストは、英語 I・II とも清池。Granger 著の『Culture Watch U.S.A』（成美堂）を使用した。対象となるクラスはクラス A 47 名（初等教育教員養成課程保健体育選修 18 名、中等教育教員養成課程保健体育専攻 28 名、現代学芸課程情報科学コース 1 名）、クラス B 48 名（初等教育教員養成課程音楽選修 10 名、中等教育教員養成課程音楽専攻 6 名、初等教育教員養成課程美術選修 26 名、中等教育教員養成課程美術専攻 6 名）の 2 クラスである。ただし通年で受講しなかった学生は対象から除外した。

成績評価の基準は以下の通りである。英語 I では筆記試験 70%、e-learning 課題の消化率 20%、授業への参加度を 10% の割合として評価した。筆記試験は学期中間に 50 点満点の中間試験と、学期末に 100 点満点の期末試験を実施した。e-learning は 8 月 8 日を期限としてリーディング、リスニングそれぞれユニット 1 から 20 までを課題として消化するように指示した。課題消化率はクラス全体で見るとリーディング 93%、リスニング 95% であった。英語 II では授業評価を前期と同様に筆記試験 70% としたが、その他に e-learning を教材とした 3 回の小テストの得点に 20%、e-learning 課題の消化率に 10% を充てることにした。さらに中間、期末のテストでも、e-learning 教材の中から 20% 分の問題を出題すると学生に告知した。e-learning 課題及び小テストの課題範囲は、達成度テストの課題範囲を考慮して、ユニットではなくレベルで指定し、レベル 1 から 3 までとした。ユニット数に換算すると 30 ユニット相当となる。e-learning の内容としてはリスニング、リーディングとも英文を聞く、もしくは読んだ後に質問に答える通常レッスンと、その英文を書き取りするアドバンスレッスンとがあるが、難易度と学生の習熟度を考慮して、通常レッスンのみを必修課題とし、アドバンスレッスンに関しては小テスト対策として必要なので学習するように、またスコアに応じてボーナス点を加点すると伝えた。

6.3 分析

6.3.1 分析の方法

まず分析対象者を、7月の TOEIC IP テストでの総合スコアにより、350 点未満の下位群、350 点以上の上位群の 2 つのグループに分け、両者の TOEIC スコアの伸びに有意差があるかどうかを調べる。前期に TOEIC のスコアが 350 点未満だった学生は、後期に 350 点以上を獲得しなくてはならないという明確な目標意識を持つため、TOEIC テスト対策にも熱心に取り組み、それが結果の差につながる事が予測される。更にこの予測に基づいて、成績上位群と成績下位群では e-learning の学習時間に違いがあるか、また学習時間と TOEIC スコアの伸びとの相関を調査する。

6.3.2 結果

分析対象者全体の 7 月と 12 月の TOEIC スコアの推移について検討し、次に対象者を 350 点未満の成績下位者と 350 点以上の成績上位者のグループに分け、TOEIC スコアの平均を概観する。表 6-1 は A と B の 2 クラス全体の 7 月と 12 月の平均、図 6-1 は総合スコアの散布図である。リスニングとリーディングに分けて 7 月と 12 月の TOEIC のスコアとを比べると、リスニングスコアではほとんど変化がなく、リーディングスコアでは 7 点下がったことが分かる。散布図で見ると、スコアを伸ばしている履修者もいる反面、大きくスコアを下げている履修者が各スコア帯にいるのがわかる。

表 6-1 分析対象者全体の 7 月と 12 月の TOEIC スコア平均

	7 月		12 月	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
総合	402.6	94.5	396.3	90.7
リスニング	226.9	49.0	227.5	50.0
リーディング	175.7	56.7	168.8	53.6

注. $n = 95$.

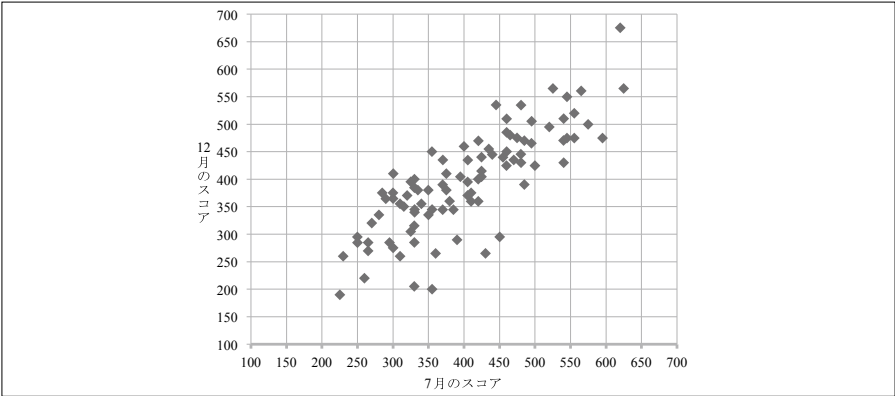


図 6-1 7 月および 12 月の TOEIC 総合スコアの散布図

次に、350 点未満の成績下位者と 350 点以上の成績上位者との比較分析に移る。表 6-2 に成績下位者と成績上位者それぞれの 7 月と 12 月 TOEIC スコアの平均を示した。成績上位者群は、総合、リスニング、リーディングのそれぞれで平均が下がり、特にリーディングスコアの低下が顕著である。反対に、成績下位者群はリスニング、リーディングとも 10 点ずつ上昇し、総合で 22.6 点の上昇となった。成績下位者群のスコア平均に対し、対応のある両側 t 検定を行ったところ、総合スコアとリーディングスコアに、5% 水準で有意差があることがわかった（総合： $t(31)=2.5, p=.018$ ；リーディング： $t(31)=2.06, p=.048$ ）。

表 6-2 成績上位者と成績下位者の TOEIC スコア平均の比較

スコアの種類	7 月スコア		12 月スコア		伸び平均	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
成績上位者 ($n=64$)						
総合	453.0	70.6	432.7	80.8	-20.2	56.0
リスニング	248.8	40.1	244.4	45.1	-4.4	41.0
リーディング	204.2	43.9	188.4	51.4	-15.9	34.7
成績下位者 ($n=31$)						
総合	298.5	32.3	321.1	57.6	22.6	49.3
リスニング	181.8	31.9	192.6	40.6	10.8	46.8
リーディング	116.7	27.1	128.5	30.4	11.7	31.4

では実際の e-learning 学習活動において、両グループには違いが見られるだろうか。この点を検証するために、分析対象とする成績下位者群と成績上位者群とを、さらに 2 回の TOEIC テストで総合スコアの上がった学生、下がった学生との 2 つに分け、この 4 群の e-learning 学習の時間を比較する。なお、学習時間は 7 月の TOEIC テストの行われた 7 月 4 日の翌日 7 月 5 日から、12 月の TOEIC テストのあった 12 月 5 日の翌日 12 月 6 日までの期間に記録された数値に基づいて分析した。表 6-3 に成績上位層と成績下位層を、それぞれスコア増群とスコア減群とに分類し、4 群の学習時間の平均値と標準偏差を示した。

表 6-3 分析対象者の学習時間の平均

		学習時間（分）					
		Total		Listening		Reading	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
<i>n</i>							
成績上位者							
スコア増	25	523.3	528.0	205.1	222.1	252.9	267.1
スコア減	39	449.7	371.9	184.7	167.3	213.8	181.9
成績下位者							
スコア増	22	618.5	460.2	308	224.8	310.5	292.6
スコア減	9	422.0	276.1	215.2	128.1	186.2	154.8

平均値だけに注目すると、成績上位層でも成績下位層でも、スコア増の学生はスコア減の学生

よりも学習時間はやや長い。しかし標準偏差値は大きく、明確な相関関係は見られなかった。では、e-learning 学習は英語力の養成に寄与しなかったのだろうか。この点について、e-learning 教材を範囲に行った3回の小テストの得点と、e-learning 学習時間の相関関係の分析を試みた。なお、3回のうち1回でも欠席した学生は、分析対象から除外し、成績上位者群と下位者群に分けて計測した。小テストはそれぞれ、範囲をおおよそレベル1、2、3に分け、3回にわたって試験したものである。表6-4に見られるとおり、成績上位者群は、回を重ねるにつれて相関係数が(.26 → .44) 高くなり、特に第3回ではその係数が最大になっているのが見られる。これに比して下位者群では相関関係は見られないが、係数が少しずつ上がっていることがわかった。

表6-4 小テストの得点と学習時間の相関関係

	n	小テスト		
		第1回	第2回	第3回
成績上位者	56	.26**	.41**	.44***
成績下位者	25	.00	.08	.20

** $p < .01$. *** $p < .001$.

6.3.3 考察

以上の分析によってわかったことは、以下の3点である。

- (1) 7月に受験したTOEIC IPテストのスコアと12月のTOEIC IPテストのスコアを比較すると、350点以上の成績上位者群は総合、リスニング、リーディングともにそれぞれ平均が下がり、特にリーディングスコアの低下が大きい。反対に、成績下位者群はリスニング、リーディングとも上昇し、有意性のある得点の伸びが確認できた。
- (2) e-learning の学習時間と TOEIC スコアの伸びの比較では、成績下位層の中でスコア増の学生の学習時間の平均値は高かったが、明確な相関関係は見られなかった。
- (3) e-learning 教材を範囲に行った3回の小テストと、e-learning 学習時間では、成績上位者群においては回数を重ねるにつれて、緩やかな相関関係が見られた。

成績下位群の TOEIC スコアが有意に伸びたことは、単位認定のためという切迫した動機が学生側にあり、それが良い影響をもたらしたためだと考えられる。小塚・田口・藤原・小川(2012)は、愛知教育大学での成績下位群の学生は、2回の TOEIC 試験においてスコアに減少傾向が見られることを指摘している。しかし、学習時間の平均値を見る限り、この動機が e-learning 学習時間に影響を与えたかどうかは、明らかではない。また、e-learning 学習時間と TOEIC スコアの相関も、今回の分析では見ることができなかった。高島(2006)は各コース6時間程度での e-learning 学習時間と TOEIC スコア推移との相関は低く、有意ではないと報告しているが、筆者の分析結果もそれを裏付ける。e-learning 学習を嫌い、ほとんど勉強をしなかった学生でも TOEIC でスコアを伸ばした学生も複数名おり、それも学習時間と TOEIC のスコアとの相関がみられなかった要因となったと思われる。ただアンケートの回答を見ると、成績下位群でスコアを伸ばした学生

22名の内、40%にあたる9名がe-learningを「TOEICの得点についてプラスに働いた要因」として挙げ、独自にTOEIC問題集で学習していたと答えた学生が2名、高校・大学での英語の授業が主因とした学生が3名、後は無回答であり、e-learning以外の勉強によってスコアを伸ばしたという自覚はそれほど学生側にもない。

この疑問に関してヒントになるのは、小テストとe-learning学習時間との相関である。成績上位者群では、難易度が上がるにつれて相関係数が上がり、3回目には最も強い相関性が見られるようになった。これは、初歩レベルではe-learning学習をしなくても点のとれた層が、レベルが上がるにつれて、学習しないと点が取れなくなっていくことを示している。つまり成績上位者においては、英語習熟度に見合ったレベルでの課題を設定した場合にのみ、適切な学習効果が得られるのではないか。成績下位者に相関が認められなかったことは、学習してもそれが得点に結びつかない学生がいることを示しており、解決すべき課題として残された。ただ下位者群も、難易度が上がるにつれて相関係数が上がる傾向があったことから、上位者群の変化と同じ理由が作用している可能性もある。

6.4 まとめ

e-learningを活用してみて良かったのは、学生の学習状況が手に取るようにわかるということだった。e-learningの利用状況をチェックすることによって、学習量にも関わらず得点が伸び悩んでいると思われる学生にピンポイントで指導もでき、また順調に課題をこなし、点を伸ばしている学生を励ますことも可能になった。新しい指導法を模索する上でe-learningの可能性は大きい。しかし、今回e-learningを活用してみて難しかったのは、まず専門科目などに時間のとられる実技系の学生に課外学習を指導することであり（本書第3章参照）、また今回の分析結果でも明らかなように、成績上位層、下位層双方に効果的な学習を指導することであった。e-learning学習を効果的に指導に生かすために、教員側に工夫の余地があるように思う。（他の取り組みに関しては、本書第4章、第5章、第7章参照）

参考文献

- 清池恵美子・Granger, Cindy H. (2006). 『Cultural Watch U.S.A—アメリカ生活の基礎知識』. 東京：成美堂.
- 小塚良孝・田口達也・藤原康弘・小川知恵（編）. (2012). 『e-learningとTOEICを活用した英語教育—教員養成の立場から—』. 名古屋：中部日本教育文化会.
- 高島裕臣. (2006). 「E-learningを活用した授業によるTOEICスコアアップの試み」. 『呉工業高等専門学校研究報告』, 68, 35-44.
- 渡辺智恵. (2009). 「Call利用英語集中訓練プログラムの正規英語科目への応用（Ⅳ）—学習効果と学習時間・学習量の関係および前・後期連続受講における後期の伸びに注目して—」. 『広島国際研究』, 15, 75-88.
- 渡辺智恵・青木信之. (2011). 「英語eラーニングの効果：TOEICの伸びからみた教材消化率、学習時間、不適切学習発生率」. 『広島国際研究』, 17, 105-119.

第7章

e-learning に対する学習者の意識—授業内、授業外での実践を通して—

松井千代

概要

本年度、筆者の担当する授業では、授業評価に e-learning の課題の進捗度とテスト遂行状況を組み込んだ。また、不適切学習を回避するために、授業内で、教師による事前指導と e-learning を用いた活動を行い、学生の課題遂行を支援する取り組みを試行した。本稿では、その実践を報告し、それらを経験した学生へのアンケート調査結果から e-learning への意識を分析し、副教材としての e-learning の効果的な使用について考察する。この分析から、学習者の e-learning に対する意識を高める際に、e-learning の効果的な使用方法を説明したり、評価の一部に加えたりすることが有効な手段の一つであると言える一方、e-learning が真に学習者の自律的学習に役立つようにするためには、教師が、ただ学習状況を管理するだけではなく、学生の学習を支援するという態度で接する必要性が示唆される。

7.1 はじめに

昨年度までの研究（本書第1章参照）により、本学では、2012年度から英語Ⅰ、英語Ⅱの単位認定に際して TOEIC 受験が必須となった。そして、TOEICの結果が350点未満の学生に対して、e-learning で補習を行い、その後補習テストで合格しなければ単位が認定されないこととなった。

本学が取り入れている e-learning は、自律学習を促す優れたシステムであり、利用者の評価はおおむね高い（小塚・田口・藤原・小川, 2012）。しかし、高校を卒業したばかりの学生にとって e-learning は身近な教材とは言えない。そこで、実践報告の他の章同様（本書第4章、第5章、第6章参照）このシステムを利用するにあたり、これまでの研究結果、特に昨年度本学で行われたパイロットスタディ（上掲論文）から、授業評価に組み込んだり、授業内で学生が利用したりする副教材としての e-learning の効果的な使用について考えていきたい。本稿は、e-learning を授業内、授業外でどのように組み合わせたかという実践例と、その結果学生が e-learning についてどのような意識を持ったのかを報告したものである。

7.2 先行研究と本研究の目的

7.2.1 これまでの研究から

小塚他(2012)によると、本学学生は英語に対する関心や必要性の認識度は高いが、学習時間が決定的に不足し、自主学習に苦慮している。また自律性に欠けるという特徴を持っているという。e-learning は、本学学生のそのような現状を解消するため、大いに期待される学習法であると考えられる。

一般的に、e-learning は学習自律を促す一つの学習方法として、その効果を期待されている。しかしその一方で、教師不在などによる「不適切学習」が発生することで、その有効性が正しく評価されていない可能性があるという報告もされている（渡辺・青木, 2011）。「不適切学習」を判別するには、実際のデータとして現れる学生個々の総学習時間や教材消化数だけではなく、実際に学生が適切に学習しているかどうか確認しなければならないであろう。副教材として授業評

値に組み入れる際には、教師の介入も不可欠だと思われる。

7.2.2 本研究の目的

本年度、筆者の担当する授業では、授業評価に e-learning の課題の進捗度とテスト遂行状況を組み込んだ。また、不適切学習を回避するために、授業内で、教師による事前指導と e-learning を用いた活動を行い、学生の課題遂行を支援する取り組みを試行した。本研究はその実践例を報告し、それらを経験した学生の e-learning への意識を分析することを目的とする。

7.3 本研究における実践について

7.3.1 本研究における対象学生と実施期間

本研究では、現代学芸課程国際文化コースと同造形文化コース、初等教育教員養成課程理科選修と中等教育教員養成課程理科専攻に所属する 1 年生を中心に、再履修学生を含む計 119 名を対象とした。その中から、アンケートに回答した 109 名を分析の対象とした。

研究の実施期間は、2012 年度後期(10 月 1 日～2 月 6 日)中の、e-learning のオリエンテーションを行った 10 月 8 日から、学生が授業外で e-learning に取り組むことができた 1 月 28 日までの週となった。

7.3.2 授業内活動、授業外課題の概要と学生の様子

最初に、第 2 回目と第 4 回目の講義の中で、本学採用の e-learning システムであるアルク教育社 NetAcademy2 (以下 NA2) のオリエンテーションを行った。オリエンテーション後は、毎週違った課題を授業終了時学生に与えた。学生はそれを次の授業日までに、各自で取り組み、学習記録を残していった。

NA2 には Listening、Reading ともレベルが 1～5 まであり、各レベル 10 ずつのユニットで構成されている。本研究では、Listening、Reading ともレベル 3 からランダムに選び、授業外の課題として設定した。

授業内では、毎時間 e-learning を用いた活動を行うのではなく、あらかじめシラバスに示しておいた日程のみで実施した。その日程に合わせて学生がパソコンを持参し、授業内で教師の指示のもと、活動を行った。授業内で e-learning を用いる日程、内容、時間については以下の表 7-1 の通りである。なお、活動は授業時間の後半に行ったため、授業の残り時間の都合上、各回とも同じ時間配分ではなかった。

表 7-1 授業内 e-learning に関わる日程・内容・時間

講義回 (15 講義中)	月日	内 容	時間 (90 分中)
第 2 回	10/8	NA2 の使い方、リーディングユニットのおすすめ学習法	約 15 分
第 4 回	10/29	リスニングユニットのおすすめ学習法、自由学習	約 20 分
第 7 回	11/19	学習法について話し合い(時間の都合で予定が変更)	約 5 分
第 11 回	12/10	リスニングユニット—シャドーイング練習・チェック	約 30 分
第 12 回	12/17	リスニングユニット—シャドーイングチェック	約 20 分

注. 学期中にシラバスを変更し講義日程を一部修正。

オリエンテーションでは PC の画面上に現れる各操作やボタンの機能の説明から始まり、Reading Unit と Listening Unit の「おすすめ学習法」(章末資料 7-1) を伝え、それをいくつか体験させた。オリエンテーション中の学生の様子では、数名がアクセスする時点で戸惑ったり、PC を操作して学習を行うことに不慣れだったりする姿を見せた。教師も実際に PC を動かし、教室内にある大型スクリーンに映し出された画面で機能や操作を説明し、そういった学生に慣れない作業への取り掛かりの困難さを取り除くよう配慮した。

第 7 回目の授業では、まず、学生同士(隣同士)で自分がいつも取り組んでいる学習法などについて少し話をさせた。机間巡視中に「いつもシャドーイングは何度も行う」「ディクテーションのところが難しい」などの声を聞いたが、「あまり時間をかけない」「(期限) 前の日にちょっとやるだけ」などという声も聞こえた。この授業では当初、この話し合いの後、学生同士互いに授業外でよく行う学習法を試してみることを予定していたが、時間の都合上、予定通りに実行できなかった。

第 11 回目や第 12 回目の授業では、Listening Unit にあるシャドーイングパートを使用した活動を行った。学生同士でペアを組ませ、読み手と聞き手の役を交互に担当させた。読み手は、音声聞きながらシャドーイングを行った。聞き手は、読み手が再生する文がモデル文の速度と同じかどうかを 1 文ずつ確認させた。シャドーイングは普段からテキストの本文などを利用して授業でも行っている活動であったが、音声をうまく再生できるかどうかを確認する機会がなかった。互いにチェックをすることは有効な活動といえるものの、今回このような活動を行うには少し問題があった。パソコンが使える教室であっても、イヤホンやヘッドホンの性能の良いものを使用しない限り周囲の音が邪魔になり、うまく活動できないペアもあった。全員ヘッドホンを使用できる広い部屋(PC 室等)に移動したり、シャドーイングの実施方法を工夫したりする等、他の方法についても探求していきたい。

7.3.3 評価基準

授業外で学生が取り組む毎週の課題には、「課題作業時間(シラバスでは課題進捗度)」と「課題テスト」の二つが評価として入ることとし、学生に示した。以下の表 7-2 は、この二つの評価に関するルーブリックである。

表 7-2 評価基準：e-learning について

シラバス	評価資料	評価 A (10 点)	評価 B (8 点)	評価 C (6 点)
e-learning 進捗度—10% (積算した点数を 回数で割り 10%に 換算)	e-learning 課題で 出されるユニット を学習する(学習 記録内容を判断)	授業で示された方 法をバランスよ く行い、30 分以上 学習時間がある	授業で示された方 法をしているが 30 分未満、もしくは 30 分以上だが学習 方法が偏りすぎて いる	授業で示された方 法のいくつかは学 習している 15 分 未満など時間が非 常に少ない場合
e-learning 課題テスト—5% (上記同様に換算)	e-learning 課題穴 埋めテストを受け る e-learning 画 面に公開(授業の 翌日～)	期日まで受験する	期日を遅れて受験 する (公開期限は期日 の 2 日後まで)	なし D 評価(0 点)と 同じ

^a は「おすすめ学習法」(章末資料 7-1 参照)。

課題作業時間（進捗度）には、「おすすめ学習法」で挙げた学習方法をバランスよく行うことを評価基準とし、ABCの三段階で評価することとした。学習時間を30分以上に設定した理由は、「おすすめ学習法」を丁寧に一通り行うために30分程度必要であるからであった。また、学習者に課題ユニットを一通りはきちんと取り組んでほしい、一度で30分に満たなかった場合には1週間で何度も取り組んでもらいたいという意図もあった。不適切学習が行われる心配があったが、「Q & Aを解いただけで記録を残さないように」や「作業時間をごまかすことのないように」などといった注意を随時行った。あわせて、管理者である担当教員には個人の細かいデータがわかるようになっていないことを伝え、「シャドーイングパートにかかる時間が20分以上記録されているにも関わらず、シャドーイング練習の回数が1回だけしか記録されていない」とすると、少しおかしいですね。1回のシャドーイングに20分かかるはずがないので、この場合時間は3分程度になるはずです」などといった具体例を挙げて注意することもあった。

課題テストには、NA2に用意されている本文穴埋めテストを利用した。課題テストの評価については、当初、システムに残る学生が受験したテストの点数をそのまま評価に取り入れる予定であった。しかし、テストに使用されるテキストの本文は、学生が各自でプリントアウトすることが可能であったため、その本文を見ながら穴埋めテストを自宅で受験することが可能であることがわかった。このことから、基準を修正し、期日までに受験を済ませたかどうかのみを評価とした。テストを評価に組み入れる場合、昨年度の研究（小塚他，2012）で行われた、授業内で数回小テストを行うことが適切だろうと考える。

7.3.4 アンケートについて

e-learningを利用した英語学習を行った学生の、e-learningに対しての意識を調査するため、後期最後の授業時間中の、定期試験を行う直前に、章末資料7-2にあるアンケートを実施した。アンケートは33項目で、項目の内容については、竹内（2012）にある学習効果についてのアンケートと、授業などで耳にする学生の意見を参考にした上、さらにTOEICに関する項目を加えて作成した。また、全33項目について、各項目を「5：あてはまる」「4：ややあてはまる」「3：どちらでもない」「2：あまりあてはまらない」「1：あてはまらない」の5件法で答えさせた。

7.4 結果と分析

7.4.1 授業外の課題作業時間結果

表7-2にある評価基準を用いて、毎週の課題作業時間を10点満点で評価した。そして、各週の評価点を積算し、10%換算した結果、

- A ほぼ毎週30分以上取り組んでいた学生：40名（MAX=10, MIN=7.1, M=8.1）
- B 毎週15分以上行いが時々それ未満となる学生：36名（MAX=6.8, MIN=4.6, M=5.6）
- C 毎週15分未満がほとんどで時々課題をしない学生：43名（MAX=4.4, MIN=0, M=2.3）

ようになった。

不適切学習の例で挙げたような学習をしてしまう学生も時々見受けられた。例えば、週の総学習時間を見ると30分以上のA評価であるものの、学習内容を確認し、教師により適切な学習時間に換算し直した結果B評価になるということもしばしばあった。また、残念ながら、結果と

して時間をあまりかけずに学習した学生(Cタイプ)に3分の1近くの学生が該当することとなった。

7.4.2 アンケートの結果と分析

7.4.2.1 記述統計から見た学習者の意識

章末資料 7-2 にあるアンケートの各項目を 5 件法で答えさせた際の記述統計の結果は表 7-3 のようになった。いくつかの項目で「5:あてはまる」に回答が偏った項目 ($M+SD>5$:天井効果)と「1:あてはまらない」に偏った項目 ($M-SD<1$:フロア効果)が見られた。天井効果が見られた項目は、「3. 授業で課題になっているから e-learning をする」「6. 授業で評価の一つになっているから e-learning をする」「7. 成績に e-learning が入らなければ全く学習しなかったかもしれない」の三つであり、どれも動機づけの観点から言うと、外発的動機を表すものといえる。フロア効果が見られた項目は「24. e-learning の TOEIC 演習を利用した」であった。NA2 には Listening Unit と Reading Unit のほかに TOEIC 演習問題がある。e-learning の「おすすめ学習法」の中では TOEIC 演習問題が NA2 のシステムの中にあることを紹介はしたが、授業課題ではなく、さらに評価にも加わらなかったため、この演習問題を利用する学生は非常に少なかった。授業で扱わず、評価にも関係のない教材には取り組まないという結果となった。

表 7-3 e-learning についてのアンケートの記述統計

項目番号	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M+SD</i>	<i>M-SD</i>	項目番号	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M+SD</i>	<i>M-SD</i>
1	3.01	1.37	1.10	1.67	18	3.30	0.98	1.28	2.33
2	3.15	1.10	1.25	2.01	19	3.26	0.96	1.21	2.30
3	1.25	0.89	5.11	3.35	20	3.71	0.90	1.61	2.85
4	2.95	0.99	3.95	1.96	21	3.23	0.88	1.11	2.35
5	3.13	0.95	1.08	2.17	22	2.63	1.09	3.72	1.55
6	1.20	0.81	5.01	3.37	23	2.80	1.25	1.05	1.55
7	1.13	0.91	5.07	3.18	24	2.03	1.21	3.21	0.81
8	3.68	1.06	1.71	2.62	25	2.39	1.12	3.51	1.26
9	3.86	0.91	1.80	2.92	26	3.72	0.96	1.69	2.76
10	3.61	1.01	1.65	2.58	27	2.91	0.92	3.85	2.02
11	2.19	0.91	3.13	1.26	28	3.31	1.09	1.11	2.22
12	2.89	0.98	3.87	1.91	29	3.33	1.01	1.37	2.29
13	3.72	0.97	1.69	2.71	30	2.72	0.88	3.61	1.81
14	2.89	1.10	3.99	1.79	31	2.30	0.75	3.05	1.55
15	3.17	1.26	1.12	1.91	32	3.29	0.92	1.21	2.38
16	3.13	1.10	1.53	2.33	33	3.33	0.88	1.21	2.46
17	3.93	0.87	1.79	3.06					

7.4.2.2 因子分析からみた学習者の意識

e-learning に関する 33 項目について、SPSS version 20.0 を用いて因子分析（主因子法、バリマックス回転、因子負荷量 0.4 をカットオフライン）を施した。その結果、章末資料 7-3 の通りの因子パターン行列が得られた。分析の結果、因子を 4 因子に分けることができた。そして、第 1 因

子では項目 14 が異質ではあるが「TOEIC 対策」、第 2 因子を「授業指導を含む e-learning 学習への肯定感」、第 3 因子を「e-learning の実用感」、第 4 因子を「評価に関する外的動機」と命名した。総じて、e-learning に対する否定的な意識は見られなかった。そして、第 4 因子のように外的動機から e-learning を行おうとする様子が見られる一方で、第 3 因子の普段の英語学習ではうまくできない、または難しいと思われるシャドーイングなどの音読練習を e-learning だからうまくできたという実感が見られたことや、第 2 因子内の項目 4、5、26、27、30 からは e-learning への全体的な肯定感とともに、項目 32 の本授業で行った穴埋め小テストの効果や、項目 28 の学習設定時間の必要性といった授業指導への肯定感も見られた。

7.5 考察と課題

昨年度行われた調査（小塚他, 2012）では、e-learning が授業の副教材として設定され、宿題で e-learning に取り組んだ学生は、その他の学生と比べてより多くの時間英語学習に従事したという結果が示された。このことから、e-learning を宿題として課すことは、外発的動機により学習を促す手段として効果的であることが分かる。本研究のアンケート結果においても、天井効果、フロア効果の見られた項目は、どれも「授業（評価）に関わるので e-learning を行う」というものであった。ここから、学習者の e-learning に対する意識を高めるためには、e-learning の効果的な使用方法を説明したり、評価の一部に加えたりすることが有効な手段の一つであると言えることができるであろう。

しかし、今回授業内でいくつかの指導を試みたが、今回のような回数、授業内での時間配分、指導の内容だけでは、直接的に作業時間が伸びるわけではないことがわかった（本稿 7.4.1 参照）。ただ、アンケートの分析結果によると、授業内での指導により、学生が e-learning への肯定感を持った様子も見られる。また、評価基準については、単に e-learning に取り組んだかどうかのみを評価するのではなく、週単位の学習時間を評価したことは、学習達成における短期的な目標となったようであり、学生にとって肯定されるものとなった。今後は、正当な評価を与えるため、短すぎる学習時間、学習時間の無駄な引き伸ばし、教材の駆け込み消化などの不適切学習を回避するよう、評価基準の見直しが必要であろう。

e-learning が真に学習者の自律的学習に役立つようにするためには、教師が、ただ学習状況を管理するだけでなく、学生の学習を支援するという態度で接する必要があるだろう。青木・鈴木・竹井・志水・渡辺・能登原・池上・寺嶋（2011）は、学生の e-learning 学習を行う際の情意面の変化と学習パフォーマンスの関係を大学ごとに調査し、大学間で見られる差に注目した。大学間での差については学習マネジメントの在り方が大きく関係していることが明らかにされている。本学においても、実施可能なマネジメントの方法を考察することが今後必要となるであろう。

参考文献

- 青木信之・鈴木繁夫・竹井光子・志水俊広・渡辺智恵・能登原祥之・池上真人・寺嶋健史. (2011). 「多様な大学環境における英語 e ラーニング—学習者アンケートからみえてくるもの—」. 愛知：外国語教育メディア学会第 51 回全国研究大会シンポジウム発表資料.
- 小塚良孝・田口達也・藤原康弘・小川知恵（編）. (2012). 『e-learning と TOEIC を活用した英語

教育—教員養成の立場から—』。名古屋：中部日本教育文化会。

竹内典彦. (2012). 「e ラーニングによるディクテーションのもたらす学習効果の検証—チエル社のスーパー英語を利用した場合—」. 愛知：第 38 回全国英語教育学会愛知研究大会発表資料.

渡辺智恵・青木信之. (2011). 「英語 e ラーニングの効果：TOEIC の伸びから見た教材消化率、学習時間、不適切学習発生率」. 『広島国際研究』, 17, 105-119.

章末資料 7-1

e-learning おすすめ学習法

リーディングユニット

- 1) WPM 測定 ○初出でどのくらいの速さで内容が読み取れるか測ってみる
○内容を把握した後 STEP 3 で再度測ってみる
- 2) 本文の内容確認・単語帳を作る○単語帳をあとから利用して覚えることなどできます
- 3) Q & A を解く 全部間違ってしまったらもう一度学習することをおすすめします
- 4) STEP 4 チャンク読みなど読み練習
○チャンク～1文～通し 読む量を長くして読む練習ができます
ㄥ主語動詞ドリル ○1文が長いとき動詞等を見つけることが苦手な人におすすめ
ㄥ振り返り防止 練習 ○英文を前から読む練習
- 5) STEP 5 の学習法例
○ 英語のテキストを消し (■を押す) 日本語だけを見て英語を書くなど英作
○ 日本語テキストを消し、和訳
○ 音声だけでディクテーション、または通訳練習のように音声と訳

リスニングユニット

- 1) 本文リスニング ○NORMAL のスピードで聞く
- 2) 本文の内容確認・単語帳を作る○単語帳をあとから利用して覚えることなどできます
- 3) Q & A を解く 全部間違ってしまったらもう一度学習することをおすすめします
- 4) STEP 4 ○スピードを変えて聞く Faster → Fast → Normal その逆も
○英文テキストを消して聞く
○ブランククイズ (英語テキストをだしブランククイズ■)
ㄥ 4-2 ○音読練習 リピート (英語テキスト・発音アシスト ON ■)
○ ㄥ (発音アシストを OFF)
○通しシャドーイング (英語テキスト ON ■) パラレルリーディング
○ ㄥ (英語テキスト OFF) シャドーイング
- 5) STEP 5 の学習法例
リーディングのときと同じ

ユニットを終了すると「アドバンスモード」で学習することができます。

(授業・課題では扱いませんが自習に利用してください。)

TOEIC 演習

授業では扱いませんが、テスト前の力試しに利用してください。

章末資料 7-2

英語の授業に関するアンケート 【e-learning について】

自分が e-learning を学習しているときを思い出し、それぞれの質問項目について、自分の考え、感じ方にあてはまる度合を、下の尺度に従って、1～5 の番号で示してください。

1 あてはまらない 2 あまりあてはまらない 3 どちらともいえない 4 ややあてはまる 5 あてはまる

|-----|-----|-----|-----|

- | | |
|--|-----------|
| 1. コンピューターやインターネットを使うのが得意である | 1. _____ |
| 2. e-learning に取り組むのは簡単だ | 2. _____ |
| 3. 授業で課題になっているから e-learning をする | 3. _____ |
| 4. e-learning は英語学習の良い動機づけになった | 4. _____ |
| 5. e-learning の内容は新しい知識を身に着けられる | 5. _____ |
| 6. 授業で評価の一つになっているから e-learning をする | 6. _____ |
| 7. 成績に e-learning が入らなければ、まったく学習しなかったかもしれない | 7. _____ |
| 8. e-learning の学習時間が少ないと内容が身につかないと思う | 8. _____ |
| 9. おすすめ学習法を授業で確認できてよかった | 9. _____ |
| 10. 難しい単語の多いユニットはやりたくない | 10. _____ |
| 11. クラスの人・友達がやっているから e-learning をしようと思った | 11. _____ |
| 12. e-learning では単語のスペル学習に効果的だと思う | 12. _____ |
| 13. e-learning では長文を早く読むことに効果的だと思う | 13. _____ |
| 14. 将来必要な英語の力をつけるために e-learning をする | 14. _____ |
| 15. Listening ユニットと Reading ユニットでは Listening のほうが好きだ | 15. _____ |
| 16. e-learning では発音練習に効果的だと思う | 16. _____ |
| 17. e-learning では英語のリスニング学習に効果的だと思う | 17. _____ |
| 18. e-learning は絵や効果音など工夫しているのでおもしろい | 18. _____ |
| 19. e-learning をするとき一所懸命やらなければならない | 19. _____ |
| 20. e-learning ではシャドーイング練習が効果的だと思う | 20. _____ |
| 21. e-learning では語彙を増やすことに効果的だと思う | 21. _____ |
| 22. TOEIC に役立つ語彙を得るために e-learning をしている | 22. _____ |
| 23. TOEIC の Listening 問題のために e-learning をしている | 23. _____ |
| 24. e-learning の TOEIC 演習問題を利用した | 24. _____ |
| 25. TOEIC の長文に強くなるように e-learning をしている | 25. _____ |
| 26. e-learning は自分のペースで進められるのが良いと思う | 26. _____ |
| 27. e-learning で総合的に英語の力が伸びたと思う | 27. _____ |
| 28. e-learning の学習時間の設定はあったほうが良いと思う | 28. _____ |
| 29. e-learning に学習時間をとる余裕がなかった | 29. _____ |
| 30. e-learning は自分に合った学習方法だと思う | 30. _____ |
| 31. e-learning では内容の Q&A を学習するだけで十分だと思う | 31. _____ |
| 32. e-learning では穴埋め問題を解くのが効果的だと思う | 32. _____ |
| 33. e-learning では英作文をしたり和訳したりするのが効果的だと思う | 33. _____ |

章末資料 7-3

e-learning に関する因子分析結果

	質 問 項 目	第 1 因子	第 2 因子	第 3 因子	第 4 因子	共通性	α
22	TOEIC に役立つ語彙を得るために e-learning をしている	.862	.092	.240	-.081	0.82	
23	TOEIC の Listening 問題のために e-learning をしている	.718	-.003	.381	-.010	0.66	
25	TOEIC の長文に強くなるように e-learning をしている	.634	.175	.198	-.233	0.53	
24	e-learning の TOEIC 演習問題を利用した	.550	.063	.019	-.066	0.31	0.82
21	e-learning では語彙を増やすことに効果的だと思う	.451	.352	.111	-.004	0.34	
14	将来必要な英語の力をつけるために e-learning をする	.449	.351	.414	-.161	0.52	
12	e-learning では単語のスペル学習に効果的だと思う	.446	.059	-.157	-.027	0.23	
32	e-learning では穴埋め問題を解くのが効果的だと思う	-.069	.717	.114	.026	0.53	
5	e-learning の内容は新しい知識を身に着けられる	.216	.667	.204	.071	0.54	
4	e-learning は英語学習の良い動機づけになった	.223	.584	.255	.009	0.46	
33	e-learning では英作文をしたり和訳したりするのが効果的だと思う	.132	.503	-.052	-.035	0.27	0.798
27	e-learning で総合的に英語の力が伸びたと思う	.248	.499	.332	-.177	0.45	
30	e-learning は自分に合った学習方法だと思う	.404	.474	.252	.169	0.48	
26	e-learning は自分のペースで進められるのが良いと思う	.136	.445	.080	-.106	0.23	
28	e-learning の学習時間の設定はあったほうが良いと思う	-.139	.425	.191	.061	0.24	
17	e-learning では英語のリスニング学習に効果的だと思う	.119	.162	.741	-.039	0.59	
16	e-learning では発音練習に効果的だと思う	.116	.130	.642	-.005	0.44	0.696
20	e-learning ではシャドーイング練習が効果的だと思う	.044	.280	.510	-.090	0.35	
6	授業で評価の一つになっているから e-learning をする	-.086	-.011	-.085	.846	0.73	0.84
3	授業で課題になっているから e-learning をする	-.141	.010	-.035	.844	0.73	

第三部

教員養成の観点からの教員資質と英語力

第8章

英語教員志望学生の英語学習と資質の現状—教員採用試験を踏まえて—

建内高昭

概要

本稿では、英語における教員採用試験に合格した本学大学生の特徴を明らかにすることを試みた。2011年と2012年度の愛知教育大学英語選修・専攻4年生の中の教員採用試験に合格し、同年度12月にTOEICテストを受験した者のTOEICスコアと英語学習状況・英語教育への熱意についての分析を行った。その結果、合格者にも2つのタイプがあり、英語授業の有無に関わらず英語の自主学習時間を確保し、他の模範となる学習態度を有し、そして英語教員となる明確な意思と熱意を持っている者と、英語力はあるものの、英語学習時間は十分ではなく、専門教科を教えることにはやや消極的な者がいることが分かった。後者のタイプに関しては、専門教科教員という特性より、教員一般としての特性への意識の方が強いことに起因する自意識の低下が起きている可能性が指摘される。同時に、このタイプの学生の多くは、英語以外のことにも関心が高いという教職全般にとって重要な特性を持つことも指摘される。以上の分析結果から、多様な人材が採用されている現状が窺える。

8.1 はじめに

中央教育審議会答申（2012）は、養成段階における実践的指導力の育成強化の必要性を掲げ、学校現場での体験機会の充実を指摘し、さらに教職生活全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策についての方向性を示した。大学での教員養成においても、社会の急激な変化やグローバル化に対応することが必要となり、なかでも英語教員にとっての資質の1つである英語力についての議論が進められてきている。これらの端緒となる例は、文部科学省による「英語が使える日本人」の育成ための戦略構想及び行動計画（文部科学省、2003）である。ここでは、英語教員の指導力に加えて、英語力の目標数値が具体的にTOEIC 730点以上、英検準一級と示されている（小学校教員の英語力については本書第9章参照）。この数値は目標となっているが、各地方自治体の英語教員採用試験における1次教科試験免除基準を見る限り、多くの自治体ではそれ以上が要求されている（脇田、2010）。このことは、英語教員としての適切な英語力について議論の難しさの表れでもある。しかし、英語力もさることながら、英語教員としての大切な他の資質として、英語学習との関わりや英語教員としての自覚も挙げられよう。そこで、本稿ではこの点に関する本学の現状を探ることにした。

8.2 研究背景

8.2.1 愛知教育大学英語選修・専攻におけるTOEIC

愛知教育大学では、2005年から1年生全員を対象にTOEIC受験を始めている。また全学共通科目である「英語Ⅰ・Ⅱ」及び「英語コミュニケーションⅠ・Ⅱ」において、前者はTOEIC 810点、後者は600点以上を取得した場合には単位認定を行ってきた。さらに2012年度より、「英語Ⅰ・Ⅱ」においてはTOEIC得点が低い場合には補習課題の修了と補習テストの合格をもって単位取

得を認めている（本書第1章参照）。

英語教員を目指す学生に対しては、他専攻学生より高度な英語力を身に付けるべく、英語専門科目において英語を主体とした授業展開が行われている。そして小中英語支援室は、英語を主として学ぶ学生に対して TOEIC を1年生から4年生まで受験できる機会を確保するように努めてきた。

愛知教育大学英語選修・専攻での英語教育分野の教員免許必修科目は以下の通りである。2年後期に英語科教育法Ⅰ、3年前期に英語科教育法Ⅱ、3年後期に英語科教育法Ⅲ、4年前期に英語科教育法Ⅳを配置している。英語科教育法Ⅰにて基本的な理論・実践を扱い、英語科教育法Ⅱにて教育実践に対応できる実践力を養い、3年10月の主免実習に対応できるように指導している。また英語科教育法Ⅲでは、理論と実践をより深めるために、近隣の小・中学校にて英語授業補助者としての活動を行っている。そして英語科教育法Ⅳでは論文講読から卒論作成を目指した指導を行っている。

前年度までの研究においては、愛知教育大学の1年生に対して、自主学習時間・自律学習度と TOEIC スコアとの関係を前期と後期の比較から調査は行われたものの（小塚・田口・藤原・小川、2012；小塚・藤原、2011）、英語教員を目指す学生に焦点を当て、進路との関わりを扱った研究は行われていない。そこで教員採用試験に合格した群の特徴を明らかにすることで、今後の学生指導に役立てることを目的とする。

8.2.2 研究課題

本研究では、教員採用試験合格者の英語学習時間と英語教員としての意欲、そしてそれらと TOEIC 得点との関係を明らかにすることを試みた。ここでは2種類の観点から分析を行う。第1は、合格者群に対してクラスタ分析を行う。クラスタ分析を行うことで、授業時間外の英語学習時間、日頃の自律学習時間や英語教員としての自覚に関する現状が浮き彫りになる。第2にクラスタ分析から分類したグループと TOEIC 得点との関係を探る。

8.3 研究手法

8.3.1 被験者

被験者は、2011年度と2012年度の愛知教育大学英語選修・専攻4年生のうち、地方自治体が行う教員採用試験を2011年度又は2012年度に合格した25名である。被験者の受験校種の内訳は、小学校9名、中学校12名、そして高等学校4名である。上記の者は、各年度の12月に行われた大学主催の TOEIC テストを受験し、併せて英語学習及び卒業後の進路に関する下記の属性アンケートに回答した。

8.3.2 属性アンケート内容

属性アンケートは、小塚他（2012）の大学1年生を対象に配布された学習時間と学習自律の調査項目を参考にし、英語免許取得者用に修正を加えたものを使用した。以下はその項目の内容である。この属性アンケートは章末資料 8-1 に示す。

- (1) 卒業後の進路（質問 1）
- (2) TOEIC 対策（質問 2）
- (3) 英語授業関連における自主学習時間（質問 3）
- (4) 授業関係以外における自主的な英語学習と TOEIC 対策（質問 4）
- (5) 教員として必要な TOEIC 予想得点（質問 5）
- (6) 英語教員として教壇に立つことへの自己イメージ（質問 6）

8.3.3 分析

TOEIC 得点及びアンケートを数値化し、SPSS Version 19 を使用して分析を行った。但し設問 (2) に関しては、「TOEIC 対策を行っている」項目に 1 点、「上の 1, 2 を行っていない」項目を 0 点として換算した。

8.4 結果

8.4.1 クラスタ分析

被験者が回答した属性アンケートの項目との関係をクラスタ分析の Ward 法を用いて分類した。デンドログラムに従い 2 つのグループに分類した（図 8-1）。

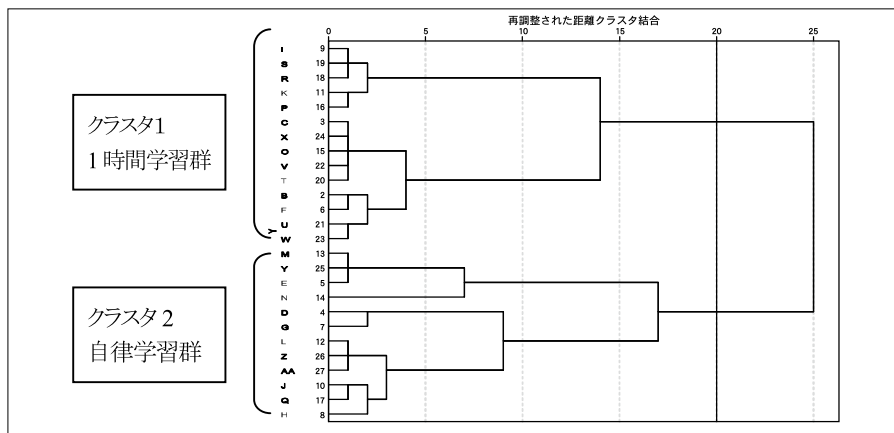


図 8-1 被験者におけるクラスタ分析

8.4.2 クラスタ 1

表 8-1 から分かるように、このクラスは英語授業関連における自主学習の時間数（質問 3）が約 1 時間 ($M=1.00$) であり、また授業関係以外での自主学習時間（質問 4）が約 1 時間 ($M=1.00$) である。ここでは従って「1 時間学習群」と名付けた。この学習者は、あまり自主学習を行っていないため、英語学習に関しては相対的には非積極的と考えることができる。

表 8-1 クラスタ間の平均値と標準偏差

	<i>n</i>	質問 2		質問 3		質問 4		質問 5		質問 6	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1 時間学習群	13	0.57	0.65	1.00	0.88	1.00	1.11	4.79	2.52	2.79	1.48
自律学習群	12	0.58	0.67	5.88	2.35	3.58	2.61	5.08	2.58	3.08	1.38

8.4.3 クラスタ 2

また表 8-1 によると、このクラスタは英語授業関連科目の自主学習時間（質問 3）は約 6 時間（ $M=5.88$ ）、及び授業関係以外の英語に関わる自習時間（質問 4）は約 3.6 時間（ $M=3.58$ ）で、「1 時間学習群」と比べて差違が見られる。授業以外での自主学習時間が長いことは、自己を律して学習を行っていることのひとつの表れと考えられることから、このクラスタに属する被験者を「自律学習群」と名付けた。

1 時間学習群（クラスタ 1）と自律学習群（クラスタ 2）との比較から、英語関連科目の学習時間（質問 3）では 4.88 時間の違い、及び自習時間（質問 4）では 2.58 時間の学習時間の差が示された。

8.4.4 合格者における TOEIC との関わりについて

自律学習群と 1 時間学習群との間における記述統計を表 8-2 に示す。

表 8-2 自律学習群と 1 時間学習群における TOEIC 得点

	<i>n</i>	TOEIC スコア		
		Total	Listening	Reading
1 時間学習群	13	739.29	383.93	355.36
自律学習群	12	755.42	396.25	359.17
全体	25	751.11	392.59	358.52

表 8-2 から、合格者全体及び各群の TOEIC スコアは総じて高く、文部科学省が提示する指標を満たしている者がいることが分かる。一方、各クラスタにおける TOEIC 得点の違いを探るために、統計分析を行った。ここではサンプルが少なく、正規分布が仮定されていない可能性を考慮して、ノンパラメトリック検定であるマン・ホイットニーの U 検定を行った。

表 8-3 TOEIC 得点と自律学習群と 1 時間学習群との違いにおける統計結果

マン・ホイットニー検定	有意確率
$U = 75.00$	.87

表 8-3 から分かるように、分析の結果、TOEIC スコアにおける自律学習群と 1 時間学習群との間には、有意な差は見られなかった。つまり、TOEIC スコアに関して 2 群の違いはないということである。この結果から、両者の違いは自主学習時間にあると考えることができる。

一方で、英語の教師になるという意欲はどうであろうか。表 8-1 から分かるように、英語教員

としての意欲の現れである調査項目6の英語教師としての自己イメージについては、自律学習群の平均値が1時間学習群の値より高い(3.08と2.79)。つまり、本学英語専攻・選修の教員採用試験合格者の中でも、何を教えるかという思いの違いがあることが分かった。

8.5 考察

教員採用合格者は、個人差はあるものの、全体的には文部科学省の示した「英語が使える日本人」の英語力の指標を上回っているが、それだけでは見えないものがある。学習時間調査のデータから、授業関係の有無も含めて定期的に英語自主学習を行う「自律学習群」と、必ずしも定期的に英語自主学習を十分に行っているとは言えない「1時間学習群」の2つの群に分類できた。両者には英語力の違いは認められなかったが、意欲面で違いが見られた。すなわち、「自主学習群」は英語を教える意欲が「1時間学習群」に比べて高いことが分かった。

「自主学習群」が英語を教えている自己イメージを強く持っているということは、それだけ「英語」を教えることに肯定的な意欲を持ち、それ故に日常的に英語との関わりを持つことに積極的になるため、自主学習時間が多くなると推測される。つまり、教職全般に対する資質もさることながら、特に英語を教えるという専門性への熱意が強い集団だと言える。

一方、後者は「英語」を教えるという意欲が相対的に低く、教職と英語の結びつきをあまり強く感じていないため、能力が高い学生でも自主学習時間が少ないのかもしれない。しかしながら、仮に英語を教える意欲が低いとしても、英語教師として不適切かというそうではない。この違いは当然、小学校で教えるか、あるいは中学・高校で教えるかによって生じうる。つまり、初等教育志望者の場合、英語が教科になっていないため、意識の低さがあるのは当然かもしれない。その一方で、中等教育を志望している場合には、求められる専門性から見るとその意識の欠如は問題かもしれない。しかし、著者の見る限り、この群の学生には、入学当初よりリーダーシップを発揮し、また積極的に大学祭やボランティアなどの英語学習以外の課外活動を積極的に行っている者が多い。英語の学習時間の少なさは、英語以外の事柄にも広く積極的に目を向けていることの表れであるとも解釈できる。そのような資質も教員として非常に重要である。

以上の分析から、教員として多様な人材が採用されている現状が看取される。この結果が示唆するように、教員養成においては、専門性の向上だけでなく、教科を超えて、子どもを教育するために必要な教職全般に関わる資質の涵養も必要であるため、その両者をバランスよく組み合わせた指導が必要であろう。

本調査は、被験者の数が少ないため、合格者の特徴の一端を示すに留まっている。従って、この調査をより多くの被験者に対して行うことが求められる。また本調査では考慮していない英語圏での英語学習経験の期間や英語学習を持続できる方略などを検討する余地がある。また大学生が、自律性を高めることができ、より一層彼らの英語学習に資する環境作りを幅広い視点から推し進める必要がある。

参考文献

小塚良孝・田口達也・藤原康弘・小川知恵(編)。(2012)、『e-learningとTOEICを活用した英語教育—教員養成の立場から—』。名古屋：中部日本教育文化会。

- 小塚良孝・藤原康弘（編）.（2011）.『教員養成における英語教育のこれから—小学校外国語活動を見据える—』.名古屋：中部日本教育文化会.
- 文部科学省.（2003）.「『英語が使える日本人』の育成のための行動計画」. 参照先：http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/015/siryo/04042301/011/002.htm
- 文部科学省.（2012）.「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて—生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ—」. 参照先：http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm
- 脇田博文.（2010）.「英語教員採用試験の有効性・妥当性に関する実証的研究—日中韓高英語教員に対する意識調査にもとづいて—」.『国際文化研究』, 14, 65-89.

章末資料 8-1

本アンケートでは、英語学習・教育に関することをお聞きします。先ほど記入して頂いたアンケート内容と重複する設問もありますが、こちらの方にも同様ににお答えください。この回答は本学のいかなる科目の成績にも関係しませんので、率直にお答えください。氏名の欄にあなたの名前を、番号欄には学籍番号を記入してください。(年月日については不要です)

設問Ⅰ 現時点の卒業後の希望進路（ないしは確定進路）に最も当てはまるものを1つ選択してください。

- | | | | |
|---------------|----------|-------------|-------------|
| 0. 幼稚園・保育園 | 1. 小学校教員 | 2. 中学校教員 | 3. 高校教員 |
| 4. その他の教員 | 5. 進学 | 6. 教員以外の公務員 | 7. 一般企業への就職 |
| 8. その他（または未定） | | | |

設問Ⅱ 日頃、TOEIC 対策、または TOEIC 対策以外に自主的に英語学習に取り組んでいますか。次の項目の内、当てはまるものを1つ選択してください。

- 下の欄に記載されているような TOEIC 対策を行っている。
- TOEIC 対策ではなく、下の欄に記載されているような自主的な英語学習に取り組んでいる。
- 上の1, 2 両方を行っている。
- 上の1, 2 両方を行っていない。

TOEIC 対策

- ◆自主的に書店で売っている TOEIC の対策本や問題集を使っている。
- ◆TOEIC についての指導を、語学学校、大学の課外授業、通信講座、インターネットなどで受けている。

自主的英語学習

- ◆テレビやラジオ、通信講座やインターネットなどの英語講座を利用している。
- ◆英会話学校などのスクールに通っている。または家庭教師などに教えてもらっている。
- ◆英語学習用の本、または CD、DVD などを買って勉強している。
- ◆本や雑誌、映画やドラマなどで、英語に接する機会を作っている。
- ◆英語で日記をつけたり、メールや会話をするなど、英語を使う機会を作っている。
- ◆上に記載された以外の自主的な英語学習をしている。

設問Ⅲ この1年間を振り返って、授業時間を除いて、大学の英語関連の授業（共通科目、専門科目、卒業論文作成を含む）のための予習・復習・宿題等に1週間当たり平均何時間費やしていましたか。当てはまるものを1つ選択してください。

- | | | |
|------------------|------------------|------------------|
| 0. 全くしていない | 1. 0 より多く 1 時間未満 | 2. 1 時間以上 2 時間未満 |
| 3. 2 時間以上 3 時間未満 | 4. 3 時間以上 4 時間未満 | 5. 4 時間以上 5 時間未満 |
| 6. 5 時間以上 6 時間未満 | 7. 6 時間以上 7 時間未満 | 8. 7 時間以上 8 時間未満 |
| 9. 8 時間以上 | | |

設問Ⅳ この1年間を振り返って、授業関係の勉強を除いて、自主的な英語学習と TOEIC 対策に1週間当たり平均何時間費やしていましたか。当てはまるものを1つ選択してください。

- | | | |
|------------------|------------------|------------------|
| 0. 全くしていない | 1. 0 より多く 1 時間未満 | 2. 1 時間以上 2 時間未満 |
| 3. 2 時間以上 3 時間未満 | 4. 3 時間以上 4 時間未満 | 5. 4 時間以上 5 時間未満 |
| 6. 5 時間以上 6 時間未満 | 7. 6 時間以上 7 時間未満 | 8. 7 時間以上 8 時間未満 |
| 9. 8 時間以上 | | |

設問Ⅴ 教員採用試験に受かるためには最低どの程度の TOEIC スコアが必要だと思いますか？当てはまるものを1つ選択してください。

- | | | | | |
|------------|------------|------------|------------|------------|
| 0. 495 以下 | 1. 500-545 | 2. 550-595 | 3. 600-645 | 4. 650-695 |
| 5. 700-745 | 6. 750-795 | 7. 800-845 | 8. 850-895 | 9. 900 以上 |

設問Ⅵ 「自分が学校の教壇に立ち、英語を教えている姿をイメージできる。」この文について自身に当てはまるものを1つ選択してください。

- | | | |
|-----------|---------|------------|
| 0. 全くできない | 1. できない | 2. あまりできない |
| 3. 少しできる | 4. できる | 5. 非常にできる |

第9章

小学校外国語活動における望ましい教員の英語力

田口達也・小川知恵

概要

小学校外国語活動が必修化され、小学校教員にも英語力が求められるようになったにも関わらず、どの程度の英語力が外国語活動を行う上で必要なのかについてのガイドラインがなく、それによって将来小学校教員を志望する大学生の英語力及び英語学習意欲が十分に上がらなかった。その必要性を受けて、本研究では小学校での外国語活動を行う上で必要となる英語力を調査した。調査方法は、10年前に行われた Bulter (2004) の研究の追調査を最初に行い、小学校教員の現在の英語力並びに外国語活動を行う上で望ましい英語力を調べた。次に望ましい英語力を持っている学習者はどの程度の TOEIC スコアを取得しているかを、愛知教育大学1年生のデータを基にして明らかにした。結果、TOEIC 500 点が外国語活動を行う上で望ましい英語レベルであることは分かったものの、教育的効果を考慮し 525 点を設定する方が妥当と見なすことを提言している。

9.1 はじめに

2011 年度から小学校において外国語活動が必修となり、本格的な英語学習が始まった。2002 年から行われた「総合的な学習の時間」における「国際理解」の一つとして英語学習活動が導入され、その時もかなりの動揺が起こったが、今回の必修化に際しては担任教員が中心となって授業を行うことが奨励されているため、現職教員は一層の不安を感じたに違いない。

英語教育、つまり語学教育を行っていく教員の資質としてはどのようなものが必要なのであろうか。パトラー (2005, p. 176) は過去の文献をまとめ、語学教師の資質を提示している。下記はその一例である。

- (1) 言語運用能力ベースの資質（当該言語の知識、言語知識を運用する能力など）。
- (2) 知識ベースの資質（言語習得理論の知識、言語学の知識、当該言語の社会・文化に関する知識、生徒に関する知識など）。
- (3) 指導ベースの資質（さまざまな指導テクニック、テクノロジーを使うスキル、教室運営能力など）。
- (4) 個人、対人関係ベースの資質（親しみやすい性格、柔軟性、協調性、ユーモア感覚など）。

これらの資質の中には他教科においても大切なものもあるが、言語教育に特化したもので、特に話題になりやすく、不安の大きな要因であるのが言語運用能力ベースの資質、とりわけ言語運用能力であろう。

語学教育を行う上での英語力はどの程度が望ましいのであろうか。授業というものは上記の資質が組み合わさって行われるために、語学力だけがあれば授業がうまく行くというわけではない。一方で、語学力は高いほど望ましいという主張に異論はないであろう。しかし実際は語学教員が授業を行うために身につけておくべき語学力というのは、どのレベルの学習者を対象に教育を行

うかによって変わるため、その基準は長年明確にはされてはこなかった。その背景には、今日ほどコミュニケーション力の必要性が問われていなかったということともに、語学力は語学教師としての根幹をなすものと見なされており、また教師の威厳が大きかったこともあるため、不可侵の領域だったのかもしれない。

そのような状況の中、文部科学省は2003年の『『英語が使える日本人』の育成のための行動計画』で、主に中学校・高等学校での英語教員が備えておくべき英語力の目標値を提示した。それらは「英検準1級、TOEFL 550点、TOEIC 730点」である（文部科学省, 2003）。表9-1は英語試験の級・スコアの比較を表している。それぞれの試験は目的が異なるため、単純な比較はできないが、およそそのレベルを知ることができる。これによれば、この文部科学省が提示したのは言わば、大学中級程度と見なされている指標である。羽鳥（1978）は、例えばリーディングに関して、「中学校の先生になるためには少なくとも高等学校程度の英語の本がかなり楽に読めるようでないといけない、高等学校の先生になることを希望するなら、大学の1・2年生で使われるようなテキストはちょっと辞書を引きさえすれば楽に読めるようでないといけない」（p. 56）と述べている。羽鳥の見解を参考にとすると、文部科学省が提示した目標数値は妥当であるだろう。いずれにしろ、このような英語力の指標の提示は、反対意見もあるであろうが、大きく分けて二つの点で有益である。一つは現職英語教員にとっての目標、あるいは維持すべきレベルが明確になった点、もう一つは将来英語教員を目指す者への目標が出来た点である。

表9-1 英語試験の比較

	英検	TOEIC	TOEFL PBT
大学上級程度	1 級	945 (L: 495, R: 450)	600
大学中級程度	準 1 級	727 (L: 392, R: 335)	550
高校卒業程度	2 級	532 (L: 301, R: 231)	450-500
高校中級程度	準 2 級	402 (L: 237, R: 165)	400
中学校卒業程度	3 級	375 (L: 217, R: 158)	—
中学中級程度	4 級	339 (L: 198, R: 141)	—
中学初級程度	5 級	341 (L: 198, R: 143)	—

注. Eiken (n.d.) と国際ビジネスコミュニケーション協会（2012）に基づいて作成。

このように、主に中等教育の英語教員が持つべき英語力についての指標は提示されたわけだが、2011年度から始まった小学校外国語活動における教員の語学力はどのようなものであろうか。文部科学省からは未だ提示されておらず、研究者間でも一致をみていない。例えば大城（2009, 2010）は観察した小学校英語活動に基づき、「授業の進行に必要な表現を十分使えるようにし、たとえ流暢でなくても、中学レベルの簡単な会話力があれば十分ではないだろうか」と述べ、中学校卒業程度を主張している。そして、英語専科教員には英検2級から準1級程度の英語力が必要だとを主張している。渡邊（2010）は英語を専門としない場合は最低英検2級以上、英語を専門とする場合は準1級以上が望ましいと述べている。アダチ（2009）の場合、上記の中・高等学校の英語教員が備えるべき英語力の目標値に近い英語力を小学校教員に求めている。さらにアレン玉井（2010）に至っては、授業内では児童の母語である日本語使用の必要性を認めながらも、

基本的には英語で授業を行うことを主張しており、そのためには単なるクラスルーム・イングリッシュだけではなく、「英語についての説明（発言の仕方や単語の説明等）、英語での活動、クラス経営、しつけ、フィードバック、授業に関係のない冗談やユーモアなど、これらをすべてこなす英語力」（p. 82）が必要と述べている。

前年度の報告書で述べたように（小塚・田口・藤原・小川, 2012）、このような明確な基準がない現状は、小学校教員志望学生の英語学習の不振や意識の低さにもつながっているようである。この点を重視すれば、小学校で外国語活動を行う上で持つべき英語力についてのガイドラインは少なくとも教員養成大学には必要であると言えるため、ガイドラインの作成を本章では研究の主課題とする。

上記のように、小学校教員が持つべき英語力についてのガイドラインの必要性は認められるものの、その作成にはかなりの困難がある。作成する上での理想的な方法としては、外国語活動を「効果的に行っている」小学校教員に TOEIC などの既存の英語力を判断する試験を受験してもらい、そのスコアから判断することが挙げられるであろう。しかしこの方法は実現が困難である。その大きな原因の一つとして、小学校教員が英語資格試験を受ける可能性が低いことにある。小川・稲垣（2011）によれば、調査を行った 147 名中 109 名が受験の意思がないという。その理由は、すでに十分なスコア・級を取得したからというより、今の小学校教員にはあまり必要がないという点と日々の忙しさにあるようである。実際、小学校教員は様々なことを教える専門家なので、まだ正規の科目として扱われていない英語の一活動のためだけに時間を割くことはかなり厳しいかもしれない。以上のような現状のために、直接的な調査は困難を極める。

他の方法として、小学校教員による英語力自己評価によって外国語活動に必要な英語力を調査する方法がある。Butler はこの手法を用いて小学校教員の英語力についての一連の研究を行った（例えば、2004, 2005, 2007）。その中でも特に Butler（2004）は詳しく述べている。この研究は韓国、台湾、日本の三か国の小学校教員を対象に、現在の英語力と英語の授業を行う上で望ましい英語力を自己評価するという手法を採用した。本稿では日本での状況を扱うため、Butler の調査結果のうち日本のものだけに焦点を絞ると、教員の現在の自己評価した英語力は低く、さらに聞く・読む能力に関するスキルに比べ、話す・書く能力に関するスキルが低いと認識されている。また英語授業を行う上で望ましいと考える英語力との差が大きく、現状の英語力に自信がないあるいは不満を持っているということが分かる。

Butler（2004）の調査は、小学校教員の現在の英語力を間接的ではあるものの検証するという点と、小学校で英語授業を行う上で必要と考えられている英語力を調査するという点で有益ではあったものの、その結果解釈は注意を要する。その理由として、Butler も述べているように、この調査は 2003 年に行われたものであり、調査データが現在の日本の状況を的確に表していない可能性がある。この頃は上で見たように小学校での英語学習は「国際理解」の一つとして留まっていた段階で、しかも調査データは英語教員を中心とした人々を対象とした教育セミナーや学会発表参加者から集められ、もともとモチベーションの高い教員であったと考えられる。また、そういった教員だからこそ、さらにより英語の授業を行いたいと思い、望ましい英語力も高い可能性がある。このため、外国語活動が必修となり、学級担任が中心となって授業を行う現在では、Butler の研究結果がどの程度有効かは不明である。このような背景に基づき、本研究の一つの目

的は Butler の追調査を行うことによって、現在の小学校教員の英語力を確認することと、外国語活動を行う上での望ましい英語力を調査することにある。

追調査の結果に基づき、小学校教員にとって外国語活動を行うのに望ましい英語力を、将来教員になる大学生に身につけさせることを教員養成大学は使命として持つてはいるが、Butler のアンケートによる結果は英語レベルが文章で記されているため、基準がすぐには理解できない可能性がある。一方、『『英語が使える日本人』の育成のための行動計画』で示されたような数値の場合、基準がすぐに理解され、将来教員を目指す者にとってはより具体的で明確な目標になる。そのため、外国語活動を行う上で必要とされる英語力を持つ学習者はどの程度の英語力を持つのかを調査することで、より明確な指標が得られると考えられる。以上の点を考慮し、本研究の二つ目の目的は、小学校教員として望ましい英語力を持つと考えられる学習者の具体的な英語力を調査することにある。

9.2 調査方法

本調査では、二種類のアンケートを用いた。一つ目のアンケートでは小学校教員の英語力と英語学習活動について調査を行った(章末資料9-1 参照)。このアンケートは主に次の4つのセクションから成り立っている。一つ目は Butler (2004) で使用された小学校教員の現在の英語力と英語授業を行う上での望ましいと思う英語力の自己評価を行うセクションである。二つ目は教員の授業内における英語の使用頻度について調査をするセクションで、Levine (2003) を基に作成された。三つ目は小学校教員の英語教授に関する考えを尋ねるセクションである。そして四つ目は回答者の様々な背景(例えば、性別、年齢、担任学年、大学での専攻)を尋ねるセクションである。

本研究では、小学校教員の英語力についての調査が目的なので、最初のセクションにおける回答を主に使用する。このセクションでは、各小学校教員に「現在の英語力レベル」と「外国語活動を行う上で望ましい英語力レベル」という2つのカテゴリについて、前述の先行研究 (Butler, 2004) と同じように7つのスキル別(リスニング、会話流暢さ、口語語彙、発音、口語文法、リーディング、ライティング)に自己評価してもらった。それぞれのスキルにつき、6段階に分けられたレベルを示す文章が記載され、回答者はその文章を読み、どのレベルが「現在のレベル」でどのレベルが「望ましいレベル」かについて回答することを求められた。また Butler のアンケート同様、6つのレベルの間に「中間」を設けることによって、より細かい基準でレベルを測ることを試みた。例えば、リスニングの項目であれば、回答者が考える「現在のレベル」がレベル5の「普通のスピードで話されても、ほぼ全部を聞き取り理解できるが、時々繰り返してもらい必要がある」とレベル6の「英語のネイティブスピーカー並みに普通のスピードで話されても全て聞き取り理解できる」の間であると感じたら、その中間を選択することができた。中間を選択した場合、両レベルの数値の中間をその当該のスキルの値として扱った(リスニングの例の場合、レベル5と6の中間のため、5.5)。

小学校教員の英語力・英語学習に関する調査については郵送で行った。この調査の手順は次の通りである。第一段階として、このアンケートは小学校1000校に、全都道府県における小学校の比率を考慮して、各都道府県への配分を決定した。次に各都道府県教育委員会が公開している小学校リストを基にランダムサンプリングを行い、郵送対象校を決定した。2012年8月上旬に

依頼文、アンケート6枚、そして返信用封筒を同封して郵送した。その際の締切は約1ヵ月後の9月15日で設定した。回答率を上げるため、9月中旬に催促のはがき送付やアンケートの再送付を行い、締切を10月20日に延長した。アンケートへの回答に際しては、学校名や個人名の非公開を説明している。最終的には465の学校から、計1800名弱の教員から回答を得た。本調査では、日本人教員で常勤教員の1690名（男786名；女897名；不明7名）のデータを用いて分析を行う。

二つ目のアンケートは、大学生の現在の英語力を尋ねている。このアンケートは上記のButler(2004)のアンケートの現在の英語力を尋ねている項目と同じものを使用している。大学生の英語力に関する自己評価アンケート調査は、2012年7月のTOEICテスト後2,3週間以内に「英語」の授業にて、愛知教育大学全1年生を対象に行われ、計864名の大学生から回答を得た。回答はTOEICスコアとの相互性を分析するため記名式で行ったが、アンケートは成績には関係ないことを説明した。

全てのデータは数値化され、SPSS Version 19にて統計処理を行った。

9.3 結果

9.3.1 現在の英語力と望ましい英語力（小学校教員の調査より）

実施された小学校教員の英語力調査アンケートにおけるクロンバック α 係数は、現在の英語力については0.93、望ましい英語力については0.96となり、この研究におけるアンケートは信頼するに足るデータと見なすことができる。

最初に、現在の英語力と望ましい英語力それぞれについて、7つのスキルの平均値に差があるかどうかについて検証する。これによって、現在の英語力に関しては、小学校教員にとって自信のあるスキルと苦手なスキルが分かり、望ましい英語力に関しては、外国語活動で特に必要となるスキルとあまり必要でないスキルが分かる。この検証のために、対応ありの一元配置分散分析を、現在の英語力と望ましい英語力についてそれぞれ行った（図9-1参照）。独立変数は、7つの英語スキル（リスニング、会話流暢さ、交互語彙、発音、口語文法、リーディング、ライティング）で、従属変数は1から6の英語レベルである。

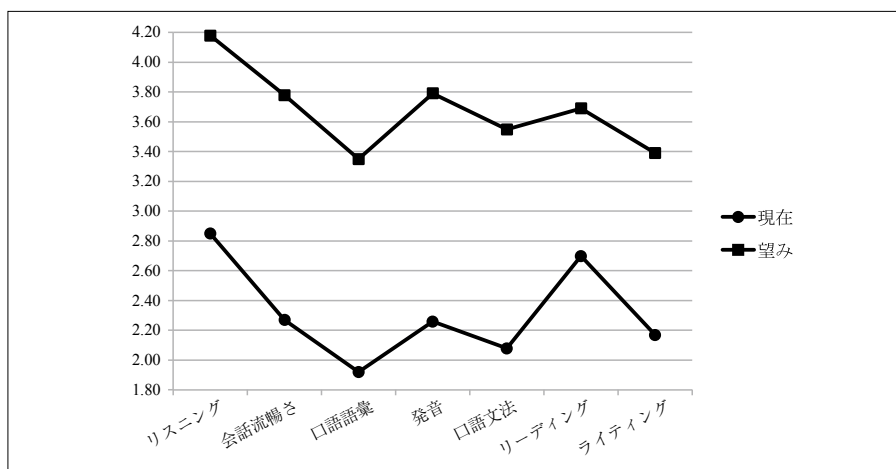


図9-1 7つのスキルにおける違い：現在の英語力と望ましい英語力（小学校教員）

現在の英語力に関する分析結果はグループ間の差は統計的に有意であり ($F(5.274, 9672) = 179.70, p < .001, \eta_p^2 = .251$)、効果量も大きかった。次にボンフェローニの方法を用いて多重比較を行ったところ、7つのスキルの中で次の6つのグループ間に統計的に有意な違い ($p < .001$) が見られた。順番に、「リスニング」>「リーディング」>「発音流暢さ」≥「発音」>「ライティング」>「口語文法」>「口語語彙」である。

この結果から次のことが分かった。一般的に今までの日本における学校教育で習得する受信スキル（リーディングとリスニング）には自信があるものの、発信スキルにおいては自信がない様子が窺える。特にコミュニケーション能力の中心的課題である口語語彙と口語文法に自信がないことが分かる。

望ましい英語力に関する分析結果については、現在の英語力と同様に、分析の結果は統計的に有意であり ($F(5.30, 9456) = 363.78, p < .001, \eta_p^2 = .188$)、効果量も大きかった。ボンフェローニの方法を用いて多重比較を行ったところ、7つのスキルの中で次の5つのグループ間に統計的に有意な違い ($p < .001$) が見られた。順番に、「リスニング」>「会話流暢さ」≥「発音」>「リーディング」>「口語文法」>「ライティング」≥「口語語彙」である。この結果から、ライティングと口語語彙は他のスキルと比べて外国語活動での必要性は低いと見なされていることが分かる。

次に現在の英語力と望ましい英語力の乖離を調査する。現在の英語力と望ましい英語力の間には統計的に有意な差があるのかを調べるために、複数の t 検定を行った。独立変数は「現在」と「望み」の英語力グループ2つである。従属変数は、さきほどの7つのレベルである。今回 t 検定を複数行うので、有意ではない差を有意としてしまう、Type I error（第一種過誤）を避けるために、ボンフェローニ補正を行った。通常は p 値が .05 以下で有意と見なすが、この補正を使用する場合、 p 値を $.05 / 7 = .007$ とした。表9-2は小学校教員による現在の英語力と外国語活動を行う上での望ましい英語力の平均値と t 検定の結果を表している。この統計分析の結果、調査の対象となっ

た英語力全般において、有意な差が認められた。この結果が意味していることは、外国語活動で英語の授業は行っているものの、現在の英語力では十分でないと考えられているということである。特に大きな隔たりは、会話関係（会話流暢さ・口語語彙・発音）の技能に見られる。

表 9-2 現在の英語力と望ましい英語力の乖離：小学校教員

	現在	望み	差	df	t 値	効果量 ^a
	M(SD)	M(SD)				
リスニング	2.85(1.11)	4.18(1.15)	1.33	1628	-44.62***	.550
会話流暢さ	2.27(1.04)	3.78(1.17)	1.51	1631	-49.27***	.598
口語語彙	1.92(0.89)	3.35(1.18)	1.43	1613	-47.79***	.586
発音	2.26(1.04)	3.79(1.14)	1.53	1596	-50.55***	.615
口語文法	2.08(0.94)	3.55(1.29)	1.47	1599	-44.66***	.555
リーディング	2.70(1.01)	3.69(1.18)	0.99	1594	-32.57***	.400
ライティング	2.17(0.98)	3.39(1.27)	1.22	1577	-38.30***	.482
全体	2.32(1.00)	3.68(1.20)	1.35	1642	-48.62***	.590

*** $p < .001$.

^a Eta squared.

以上、今回の調査結果を見てきたが、この結果を10年前に行われた Butler (2004) の調査結果と比較を行う。表 9-3 は本調査と Butler の調査との現在の英語力と英語活動を行う上で望ましい英語力についての平均値と両調査の平均値の差を表している。この表から分かることは、現在の英語力に関しては、全体的に英語力の自己評価が下がっており、英語力に自信のない教員が多くなってきていることが窺える。一方で、望ましいレベルを見ると、全体的に大きな差はないことが分かるが、口語文法に関しては、差が大きいことが認められる。全体的には、これらの英語力レベルが小学校での外国語活動を行う上では必要だということであろう。

表 9-3 本調査と Butler 調査との比較

	本調査 (n = 1690)		Butler 調査 (n = 112)		本調査と Butler の差	
	現在	望み	現在	望み	現在	望み
リスニング	2.85	4.18	3.14	4.22	0.29	0.04
会話流暢さ	2.27	3.78	2.53	3.66	0.26	-0.12
口語語彙	1.92	3.35	2.27	3.47	0.35	0.12
発音	2.26	3.79	2.65	3.86	0.39	0.07
口語文法	2.08	3.55	2.50	3.92	0.42	0.37
リーディング	2.70	3.69	3.12	3.85	0.42	0.16
ライティング	2.17	3.39	2.51	3.34	0.34	-0.05
全体	2.32	3.68	2.67	3.76	0.35	0.08

9.3.2 望ましい英語力のレベル（学生の調査より）

Butler (2004) の追調査結果から、小学校で外国語活動を行う上での望ましい英語力が明らかに

なったが、そのレベルの英語力を備える人は TOEIC ではどのくらいの点数を取ることができるのであろうか。この調査のために 2012 年度の愛知教育大 1 年生を対象にして行われた現在の英語力についての自己評価調査を行った。実施された大学生の英語力自己評価調査アンケートのクロンバック α 係数は 0.89 で、信頼に足るデータと見なすことができる。

表 9-4 はこの調査結果とそのレベルに対応する自己評価をした学習者の TOEIC スコアを表している。この分析に関しては、上記の本調査では望ましい英語力の指標は、例えばリスニングの 4.18 のようにアンケートのスケール (4.0) とスケール (4.5) の間になるため、そのスケールの下限値 (4.0) と上限値 (4.5) の値を抽出範囲とする。

表 9-4 愛教大生の英語力自己評価と望ましい英語力を身につけている大学生の TOEIC スコア

	自己評価 平均値	抽出範囲 (下限—上限)	対象 人数	TOEIC 平均点 (L, R)	抽出範囲	
					下限値の TOEIC 平均点	上限値の TOEIC 平均点
リスニング	3.17	4.0—4.5	117	499 (271, 228)	478	537
会話流暢さ	2.59	3.5—4.0	93	492 (268, 224)	482	508
口語語彙	2.28	3.0—3.5	168	485 (261, 224)	465	532
発音	2.58	3.5—4.0	158	489 (261, 227) ^a	491	484
口語文法	2.63	3.5—4.0	192	493 (265, 228)	488	504
リーディング	3.44	3.5—4.0	459	468 (253, 215)	450	478
ライティング	2.90	3.0—3.5	376	459 (250, 210) ^a	448	488
全体	2.80	3.5—4.0	103	510 (276, 235) ^a	493	524

^a L (Listening) と R (Reading) の少数が四捨五入されているため、合計平均点とずれがある。

表 9-4 から次のことが明らかになった。愛知教育大 1 年生の英語力自己評価は、小学校教員の英語力自己評価と比べると若干高い。しかし、大学を卒業して数年から数十年英語を使う機会がない教員と、大学受験を終え、現在英語を学んでいる大学生とを比べているので、当然の結果であろう。一方で、現在の大学生の英語力自己評価は小学校教員が外国語活動を行う上で望ましいと考えているレベルには程遠いということが分かる。

次に外国語活動を行う上で望ましいと思われる英語力を身につけている大学生の TOEIC の平均値を見ていく。個々のスキルを見ていくと、リスニングやスピーキングに関するスキルでは 490 点前後の学習者が自己評価をしているが、リーディングとライティングに関しては、460 点前後の学習者が自己評価をしている。TOEIC はリスニング力とリーディング力を測定しているため、スピーキングに関する自己評価とは強い相関はないかもしれないが、この 490 点前後という数値は妥当な自己評価なのかもしれない。

リーディングとライティングに関しては、比較的 TOEIC スコアが低くなっている。この理由として次の点が考えられる。リーディングについては、日本の英語教育の全体的学習傾向と入試におけるリーディング重視の問題特性のため、実用的観点からするとあまり能力が高くなけても、自信を持っている大学生が多くなったので、望ましいレベルの TOEIC スコアの平均点が低かつ

たのであろう。ライティングについては、日本の英語教育では書くアウトプットがあまりなされていないため、大学生に自信がないという点と、小学校教員自体あまり英語を書くことの必要性がないと考えているため、ライティング力の望ましい数値が低くなり(3.39)、TOEIC スコアの平均が低かったのであろう。

一方で、望ましい英語力全体のレベルでは TOEIC 510 点となっており、500 点を超えていることが分かる。英語力とは個々のスキルから成り立っているものの、それらがうまく統合されて確固とした力になることを考えれば、個々のスキルの値を多少加味しながらも、スキル全体で考えていく方が良いだろう。その意味で、TOEIC 500 点を小学校での外国語活動を行う上での望ましいスコアと見ることができよう。

9.4 考察

本調査は、(1) Butler (2004) による調査の追調査、(2) その結果を基にして、愛知教育大学生の自己評価及び TOEIC スコアから小学校志望教員が身につけるべき英語力の基準設定、を目指した。ここではこれらの2点について考察を行う。

9.4.1 Butler の追調査結果について

本追調査では、「総合的な学習の時間」での「国際理解」の一環として英語活動が行われた時の調査である Butler (2004) の結果と比べて、現在の小学校教員の英語力は全体に低くなっている傾向が窺えた。Butler の調査では、参加者が英語に対して意欲的だったということと、2011 年度からの外国語活動の必修化によって英語が苦手でも英語の授業を行わないといけない現状のため、英語力についての自信の低下が認められたのは仕方のないことなのかもしれない。特に、発信スキルにおいて苦手と言うことは、今までの日本の英語教育での受動スキルの重点性を考慮すると当然のことであろう。そのような背景の中、今回の必修化により、教育委員会などによる指導書や『英語ノート』や『Hi, friends!』などのテキスト、また研修会参加や ALT との共同作業を通じて、現場の教員は日々努力を行い、それによって外国語活動の目標を達成しようとしていることに疑いの余地はなく、賞賛に値する。

しかし、現時点での英語力と外国語活動を行う上での望ましい英語力との乖離が大きいのことは、外国語活動を行う上での現状の英語力ではまだ問題があるということの表れでもある。本調査では、望ましい英語力の中で一番必要なのは、リスニングであるということが分かったが、これは外国語活動中での ALT との会話で必要としていることが一番の理由であろう。

一方で、興味深い点としては、口語語彙の必要性が他のスキルと比べて非常に小さいという点である。大城 (2010) によれば、一部の語彙に関しては、centipede (ムカデ) や vet (獣医) などの中学校や高校の教科書にはあまり出てこないような語彙が登場することもある以外、基本的には小学校の英語が中学校の英語のレベルを超えることはなく、また学級担任の役割は、ALT や児童に指示を出したり、児童と一緒に活動に参加し、外国語を使うことに積極的な姿勢を見せることにあるという。これら点を考慮すると、本当のコミュニケーションでの発話機会があまりないため、口語語彙が他のスキルと違いあまり必要がないのかもしれない。

追調査の結果、概して、小学校教員の英語力は高いとは言えず、また本人に自信がないという

ことが分かったが、更なる自己研鑽も必要であろう。しかし、そのための校内研修や英会話学校に通うという時間を捻出するのは現職小学校教員にとっては非常に難しい。そのため、大城(2010)の述べていることがもっとも効率的ではないだろうか：「特別に学ぶというよりは、授業の準備の段階で必要な発音はCD等でチェックし、不安な文法項目などは手元の文法書で参照するなど継続的にすることが自身の英語力向上には大切である」(p. 232)。

9.4.2 小学校外国語活動を行う上で望ましい英語力についてのガイドライン

Butler (2004) の追調査の結果と愛知教育大学の学生による英語力自己評価及び TOEIC スコアから、TOEIC 500 点が小学校外国語を行う上で望ましい英語力の一つの基準となることが分かった。この 500 点と言うのは、大城 (2009, 2010) が主張している中学校卒業レベルと見なされている英検 3 級の 375 点 (表 9-1 参照) と比較するとはるかに高い数値だが、渡邊 (2010) が主張している英検 2 級の合格者平均点である 532 点と比較するとやや低い。その点で、この数値は妥当なものかもしれない。

しかし、大学教育における教育効果を考慮すると、この調査から導き出された平均を見るより、少し上を目標として学習を行う必要があるのではないだろうか。本書第 2 章で見たように、大学生の学習モチベーションによる行動を考えると、いったん必要となる基準をクリアすると、そのモチベーションが下がる傾向がある。しかし、過度に高い基準を設定するのも、様々な科目を教える必要がある小学校の教員を目指す者にとって大きな負担ともなる。そのため、英語スキル全体の抽出範囲の上限値の値を参考にして、525 点を小学校教員が目指す最低限の目標値としてもいいのではないだろうか。

当然、この点数を満たしたからといって、効果的な授業が行えるとは限らない。授業実践力を磨いて初めて、この数値レベルの英語力が生きてくる。その一方で、常日頃から、研鑽を積み、究極的にはアレン玉井 (2010) が主張するような、かなり高度な英語力を身につけることが理想であろう。

9.5 結論

本稿は、愛知教育大学における小学校教員志望生の英語力不振や意識の低調を解消するため、どの程度の英語力が小学校での外国語活動を行う上で必要となるかを主課題として研究調査を行った。調査の結果からは TOEIC 500 点が必要レベルと見なすことはできるものの、教育的効果を考え、少し高めめの 525 点が妥当と判断した。

この調査研究は、小学校教員及び愛知教育大生の自己評価を基にして行われ、特に大学生の自己評価にしての TOEIC スコアの推定は、調査学生が変われば自己評価も変わる可能性がある。また、自己評価は実際の能力とある程度の高い相関があるものの (Blanche & Merino, 1989)、自己評価の経験などによってある程度のずれがあるため (パトラー, 2005)、さらなる厳密な調査結果が待たれる。

本調査を基にして、小学校教員を目指す学生が、現職教員が外国語活動を行うために望ましいと考える英語レベルに到達できるように教育していくことが教員養成大学の重要な使命である。

参考文献

- Blanche, P., & Merino, B. J. (1989). Self-assessment of foreign-language skills: Implications for teachers and researchers. *Language Learning*, 39(3), 313-338.
- Butler, Y. G. (2004). What level of English proficiency do elementary school teachers need to attain to teach EFL? Case studies from Korea, Taiwan, and Japan. *TESOL Quarterly*, 38(2), 245-278.
- Butler, Y. G. (2007). Factors associated with the notion that native speakers are the ideal language teachers: An examination of elementary school teachers in Japan. *JALT Journal*, 29(1), 7-40.
- Eiken. (n.d.). Comparison table. Retrieved from <http://stepeiken.org/comparison-table>
- Levine, G. S. (2003). Student and instructor beliefs and attitudes about target language use, first language use, and anxiety: Report of a questionnaire study. *The Modern Language Journal*, 87(3), 343-364.
- アダチ徹子. (2009). 「求められる教員の資質」. 岡秀雄・金森強 (編著), 『小学校英語教育の進め方―「ことばの教育」として― (改訂版)』 (pp. 148-153). 東京: 成美堂.
- アレン玉井光江. (2010). 『小学校英語の教育法』. 東京: 大修館書店.
- 大城賢. (2009). 「英語力の向上と鍛え方」. 岡秀雄・金森強 (編著), 『小学校英語教育の進め方―「ことばの教育」として― (改訂版)』 (pp. 154-159). 東京: 成美堂.
- 大城賢. (2010). 「指導者に求められる資質と研修」. 樋口忠彦・大城賢・國方太司・高橋一幸 (編), 『小学校英語教育の展開: よりよい英語活動への提言』 (pp. 218-233). 東京: 研究社.
- 小川知恵・稲垣真由美. (2011). 「小学校教員の英語力・教員の資質に関する意識調査」. 小塚良孝・藤原康弘 (編), 『教員養成における英語教育のこれから―小学校外国語活動を見据える』 (pp. 134-152). 名古屋: 中部日本教育文化会.
- 国際ビジネスコミュニケーション協会 TOEIC 運営委員会. (2012). 『TOEIC® テスト: Data & analysis 2011』参照先: Retrieved from <http://www.toEIC.or.jp/toEIC/pdf/data/DAA2011.pdf>
- 小塚良孝・田口達也・藤原康弘・小川知恵 (編). (2012). 『e-learning と TOEIC を活用した英語教育―教員養成の立場から―』. 名古屋: 中部日本教育文化会.
- 羽鳥博愛. (1978). 『英語科教師をめざす人のために』. 東京: 一ツ橋書店.
- バトラ後藤裕子. (2005). 『日本の小学校英語を考える』. 東京: 三省堂.
- 文部科学省. (2003). 「『英語が使える日本人』の育成のための行動計画」. 参照先: http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/015/siryu/04042301/011/002.htm
- 渡邊一保. (2011). 「小学校英語活動指導者に期待される資質と教員養成の課題―国際理解教育とこれを支える英語力の素養養成に力点を置いて―」. 『教育実践総合センター研究紀要』, 20, 51-57.

章末資料 9-1

小学校教員の英語力・英語授業に関するアンケート

愛知教育大学小中英語支援室では、小学校教員の英語力と英語授業に関する調査を行っています。この調査での回答は研究目的のみに使用され、個人・学校を特定する内容は一切公表されませんので、ご協力をお願い致します。このアンケートは4つのパートから構成されています。各パートの回答方法をお読みになり、あなたの回答を記入してください。回答に必要な時間は計15分ほどです。記入漏れがないようにお気をつけください。お手数ですが、よろしくお願い致します。

パート1

回答方法: このパートでは7つのスキルにおける英語力についてお尋ねします。最初に各スキルの1から6の英語力レベルの内容を読んでください。内容があなたの現在のレベルに当てはまると思うレベルを選び、「現在のレベル」欄の空所にチェック(✓)を記入してください。もしあなたの英語力が二つのレベルの中間と思う場合、それぞれのレベルの間にある「中間」列にある空所にチェックを記入してください。次にそのレベルの内容が小学校での英語活動を行う上で望ましいと思うレベルを選び、「望ましいレベル」欄の空所にチェックを記入してください。回答を始める前に、次の例を見てください。

例：数学能力

レベル	レベルの内容	現在のレベル	望ましいレベル
3	比較的高度な計算問題と基礎的な文章問題なら、難なく解答をすることができます。		
中間		✓	
4	高度な計算問題に対しては問題なく解答することができるが、比較的高度な文章問題に対しては、時々間違えもするが解答をすることができます。		
中間			
5	高度な計算問題に対しては問題なく解答ことができ、高度な文章問題に対しても、時々間違えもするが解答をすることができます。		✓

※もしあなたの現在の数学能力が、レベル3とレベル4の内容の中間に位置すると思えば、レベル3とレベル4の中間行にある「現在のレベル」欄の空所にチェックを入れます。また、もし小学校で数学を教える教員が持つべきレベルがレベル5の内容と思う場合、レベル5の「望ましいレベル」欄の空所にチェックを入れます。

1：リスニング

レベル	レベルの内容	現在のレベル	望ましいレベル
1	限られた数の使用頻度の高い単語や How are you? や My name is... といった会話でよく使われる決まった言い回しは聞いて理解できる。		
中間			
2	普通よりゆっくりと繰り返し話してもらえば、短い対話や文章の中の簡単な質問や内容の一部を聞いて理解できる。		
中間			
3	普通よりゆっくり話してもらえば、短い対話や文章の要点を理解できる。繰り返しが必要な時もある。		
中間			
4	普通のスピードより多少ゆっくり話してもらえば、大方の部分を聞き取り理解できる。		
中間			
5	普通のスピードで話されても、ほぼ全部を聞き取り理解できるが、時々繰り返してもらう必要がある。		
中間			
6	英語のネイティブスピーカー並みに普通のスピードで話されても全て聞き取り理解できる。		

2：会話流暢さ

レベル	レベルの内容	現在のレベル	望ましいレベル
1	How are you? や I'm fine, thank you. のような短い質疑応答パターンを使ってなら話すことができる。		
中間			
2	普通よりゆっくりなら、日常の身近な話題についての簡単な会話に参加できる。会話中に頻繁に止まる必要がある。		
中間			
3	簡単な表現を使って自己表現はできるが、込み入った考えを述べようとすると、間違えたり頻繁に止まってしまうことがある。		
中間			
4	普通のスピードより多少ゆっくりなら、簡単に自己表現をすることができる。込み入った考えやあまり一般的でない表現を使う時、ゆっくり話す必要がある。		
中間			
5	全般的に流暢だが、正しい表現方法を探している時、時々少し止まってしまうことがある。		
中間			
6	英語のネイティブスピーカー並みの流暢さがある。		

3：口語語彙

レベル	レベルの内容	現在のレベル	望ましいレベル
1	限られた数の使用頻度の高い単語や How are you? や My name is ... といった会話でよく使われる言い回しを知っている。		
中間			
2	簡単なことを言ったり、簡単な会話の中で質問をするのに十分な語彙力がある。		
中間			
3	実際に使うことのできる語彙をかなり知っている。いくつかの同義語を知っているし、限られた表現方法で簡単な考えを表すことができる。		
中間			
4	日常会話に参加するのに十分な語彙力があり、単純な考えを表現するたくさんの他の方法を知っている。		
中間			
5	様々なトピックについてより広範囲に渡る議論に参加できるぐらい十分な語彙力がある。		
中間			
6	英語のネイティブスピーカー並みの広範囲に渡る語彙力がある。		

4：発音

レベル	レベルの内容	現在のレベル	望ましいレベル
1	英語の音や音声パターンを正確に発するのは難しい		
中間			
2	いくつかの音や音声パターンを学び始めているが、依然として難しい音もある。		
中間			
3	たいていの音や音声パターンを発することはできるが、ときどきより何度も繰り返して、明確に言う必要がある。		
中間			
4	自分の話し方はいつも分かりやすいが、際立ったアクセントやぎこちないイントネーションが見られる。		
中間			
5	自分の発音やイントネーションは英語のネイティブスピーカーに近い。		
中間			
6	自分の発音やイントネーションは英語のネイティブスピーカーとまさに同じだ。		

5：口語文法

レベル	レベルの内容	現在のレベル	望ましいレベル
1	なじみのある会話表現を使うだけならできる。		
中間			
2	非常に基礎的なパターンの文は発することができるが、頻繁に文法間違いをしてしまう。		
中間			
3	複雑な文構成を多少使えるが、目立つ文法間違いをしてしまう。		
中間			
4	複雑な形式や文法規則を用いてある程度話すことができるが、話しているとまだ時々間違いをする。		
中間			
5	広範囲に渡って複雑な文法を自由に使いこなすことができ、間違いもほとんどない。		
中間			
6	英語のネイティブスピーカー並みの複雑な文法形式を用いて話すことができる。		

6：リーディング

レベル	レベルの内容	現在のレベル	望ましいレベル
1	限られた数の頻度の高い単語が理解でき、道路標識の英語は理解できる。		
中間			
2	簡単な文で書かれていれば、短い文章中の簡単な指示や内容を理解することができる。		
中間			
3	分からない部分があっても、辞書や文法書などを使えば普通の英語で書かれた短い文章の要点を理解することができる。		
中間			
4	普通の英語の文章に書かれている大抵のことは読んで理解できるが、文章の内容次第では、分からない単語や表現があったり、文章を理解するために辞書を引く必要があるかもしれない。		
中間			
5	ほとんどどんな文章でも楽に読むことができるが、母語で読むより、英語で読むとまだ少し時間がかかる。時々、なじみのない単語や表現に遭遇することがある。		
中間			
6	自分の母語で読んでいるように、様々な種類の英語の文章でも、普通の手軽に読むことができる。		

7:ライティング

レベル	レベルの内容	現在のレベル	望ましいレベル
1	限られた数の頻度の高い単語やよく使われるフレーズを書くことができる。		
中間			
2	基本的な構文を用いて、1段落の短い文章を書くことができるが、頻繁に文法や単語の間違いをする。		
中間			
3	比較的簡単な言葉を用いて手紙や易しい文章を書くことができる。複雑な構成の文章を多少書くことができるが、文法や単語に目立つ間違いをする。複雑な内容を書こうとすると、たいいてい時間がかかってしまう。		
中間			
4	比較的簡単に英語の文章を書けるぐらいの単語力と文法知識はあるが、時々文法や語彙に目立つ間違いをすることがある。		
中間			
5	ほとんど英語のネイティブスピーカーのように英語の文章を書くことができるが、時々あまり使わない単語や表現で小さな間違いをすることがある。		
中間			
6	自分の母語で書くように、英語の文章を書くことができる。		

パート2

回答方法: このパートでは、外国語活動の授業における英語の使用頻度についてお尋ねします。下の8から21までの各文を読み、内容についてあなたに当てはまるのおおよその割合を、1から5の番号の中からひとつを選んでお答えください。

1	2	3	4	5
0~20%	20~40%	40~60%	60~80%	80~100%

※もし次の事柄についてあなたの摂取量が20~40%の間と思えば、次のように記入します。

例	1週間に摂取する食料の約____%は野菜である。	1	2	3	4	5
8	授業では、日本人教員は児童と話す時間の約____%は英語を使っている。(学習活動時間や学習活動の合間の時間も含む。)	1	2	3	4	5
9	授業では、英語ネイティブ教員は児童と話す時間の約____%は英語を使っている。(学習活動時間や学習活動の合間の時間も含む。)	1	2	3	4	5
10	授業では、児童は日本人教員と話す時間の約____%は英語を使っている。(学習活動時間や学習活動の合間の時間も含む。)	1	2	3	4	5
11	授業では、児童は英語ネイティブ教員と話す時間の約____%は英語を使っている。(学習活動時間や学習活動の合間の時間も含む。)	1	2	3	4	5
12	授業では、児童同士が話をする時間の約____%は英語を使っている。(学習活動時間や学習活動の合間の時間も含む。)	1	2	3	4	5
13	授業時間以外(例:廊下、休み時間、放課後)の約____%は、日本人教員は児童と話す時には英語を使っている。	1	2	3	4	5
14	授業時間以外(例:廊下、休み時間、放課後)の約____%は、英語ネイティブ教員は児童と話す時には英語を使っている。	1	2	3	4	5
15	授業時間以外(例:廊下、休み時間、放課後)の約____%は、児童同士が話す時には英語を使っている。	1	2	3	4	5
16	児童は日本人教員が英語で話していることを約____%理解している。	1	2	3	4	5
17	児童は英語ネイティブ教員が英語で話していることを約____%理解している。	1	2	3	4	5
18	児童は他の児童が英語で話していることを約____%理解している。	1	2	3	4	5
19	児童は日本人教員が英語で言っていることが分からない時、約____%の割合で繰り返しや説明を求めてくる。	1	2	3	4	5
20	児童は英語ネイティブ教員が英語で言っていることが分からない時、約____%の割合で繰り返しや説明を求めてくる。	1	2	3	4	5
21	児童は他の児童の話す英語が理解できない時、その子は約____%の割合で繰り返しや説明を求めてくる。	1	2	3	4	5

裏面に続く

パート3

回答方法: このパートでは、英語の授業についてあなたの考えをお尋ねします。下の 23 から 38 までの各文を読み、その内容にどの程度共感できるかを、1 から 5 の番号の中からひとつを選んでお答えください。

1	2	3	4	5
全くそう思わない	そう思わない	どちらでもない	そう思う	非常にそう思う

※もしあなたが次の考えに非常に共感できる場合、次のように記入します。

例	1 週間に 3 日は運動する方が健康によい。	1	2	3	4	5
---	------------------------	---	---	---	---	---

22	授業で児童が英語を使えば使うほど、彼らの英語コミュニケーション力は高まると私は思う。	1	2	3	4	5
23	児童の前で英語ネイティブ教員とスキットをする時に英語を使いたい。	1	2	3	4	5
24	英語を小学校で教えることが決められているので、英語を教えている。	1	2	3	4	5
25	授業中、児童の前で英語を話す時、私は不安を感じる。	1	2	3	4	5
26	英語を本当に習得するためには、児童は授業でたくさん英語を使わなければいけないと私は思う。	1	2	3	4	5
27	日常で用いる会話表現を授業では英語で話したい。	1	2	3	4	5
28	英語を教えることが社会から期待されているので英語を教えている。	1	2	3	4	5
29	授業で英語を話していると、私は不安になったり戸惑ったりすることがある。	1	2	3	4	5
30	教師は今日の天気や曜日などの日常会話表現を尋ねるときには英語を使うべきだ。	1	2	3	4	5
31	英語の歌やチャンスを音声教材に頼らずに自分が声を出して教えたい。	1	2	3	4	5
32	英語は小学校での学習活動の一つになっているので英語を教えている。	1	2	3	4	5
33	英語ネイティブ教員と授業をする時、私は不安になることがある。	1	2	3	4	5
34	児童がどのくらい英語を使おうが、教師は教室では常に英語を使っているべきだと私は思う。	1	2	3	4	5
35	児童と会話をするときに積極的に英語を話したい。	1	2	3	4	5
36	英語は児童の将来に必要なので英語を教えている。	1	2	3	4	5
37	英語の授業をする時、私は緊張する。	1	2	3	4	5
38	授業では、児童は活動をしていなくても教師やクラスメートにも英語を使うべきだと私は思う。	1	2	3	4	5

パート4

回答方法: このパートでは、あなたのことやあなたの教育経験にまつることについてお尋ねします。回答用紙に記入されている事項について、あなたに当てはまる空欄にチェック(✓)を入れるか回答を記入してください。

1. 性別: ☐ 男性 ☐ 女性
2. 年齢: ☐ 25 歳以下 ☐ 26 歳～30 歳 ☐ 31 歳～35 歳 ☐ 36 歳～40 歳
☐ 41 歳～45 歳 ☐ 46 歳～50 歳 ☐ 51 歳～55 歳 ☐ 56 歳～60 歳 ☐ 61 歳以上
3. 勤務形態: ☐ 常勤日本人教員 ☐ 非常勤日本人教員
☐ 常勤英語ネイティブ教員 ☐ 非常勤英語ネイティブ教員
4. 教職経験年数: ☐ 1 年未満 ☐ 1 年～5 年 ☐ 6 年～10 年 ☐ 11 年～15 年
☐ 16 年～20 年 ☐ 21 年～25 年 ☐ 26 年以上
5. 英語教授経験: ☐ 1 年未満 ☐ 1 年～5 年 ☐ 6 年～10 年 ☐ 11 年～15 年
☐ 16 年～20 年 ☐ 21 年～25 年 ☐ 26 年以上
6. 学級担任: ☐ 学級担任をしている
☐ 学級担任をしていない(「7. 担任学年」を飛ばして「8. 大学での専攻」に進んでください)
7. 担任学年: ☐ 1 年生 ☐ 2 年生 ☐ 3 年生 ☐ 4 年生 ☐ 5 年生 ☐ 6 年生
☐ 特別支援学級
8. 大学での専攻: ☐ 国語 ☐ 算数 ☐ 理科 ☐ 社会 ☐ 音楽 ☐ 美術 ☐ 保健体育
☐ 家庭 ☐ 英語 ☐ 上記以外 (専攻名を記述してください:)
9. 英語授業活動形態: ☐ 英語ネイティブ教員主導の授業(英語ネイティブ教員一人による授業も含む)
☐ 学級担任主導の授業(学級担任一人による授業も含む)
☐ (学級担任以外の)日本人教員主導の授業(学級担任以外の日本人教員一人による授業も含む)
10. 指導案・授業計画: ☐ 日本人教員中心による作成 ☐ 英語ネイティブ教員中心による作成
☐ 日本人・英語ネイティブ教員による共同作成
☐ その他(記入してください:)

ご協力ありがとうございました。ご記入後、9月15日までに同封の封筒に入れて返送くださいますよう、
よろしくお願い申し上げます。

第10章

2012年度の研究成果と今後の展望

田口達也・小塚良孝・小川知恵

概要

本章では、「小学校英語を前提とした小・中・高での英語関連科目の連携を進める英語教員養成カリキュラムの開発と授業実践力を高めるための教育改革」事業の一つの柱である「特色ある大学教育の実現に向けた教員養成カリキュラムの研究開発とその試行」において、今年度の三つの部門についての研究課題に関して、本書で行われた計8つの研究調査結果を概括する。そして、それらの研究調査から導き出された教育的及び学術的示唆をまとめ、次年度の研究調査の方向性を示す。

10.1 はじめに

文部科学省特別経費による事業、「小学校英語を前提とした小・中・高での英語関連科目の連携を進める英語教員養成カリキュラムの開発と授業実践力を高めるための教育改革」の一つの柱である「特色ある大学教育の実現に向けた教員養成カリキュラムの研究開発とその試行」では、今年度は研究課題を三つの部門に分けて行った。一つ目は、昨年度一部の学生を対象にして行った、TOEIC 350 点に満たなかった学習者に e-learning による補習課題の学習及び補習テストの合格を単位認定の要件と課す案を、今年度から全1年生を対象に施行したことによる影響の検証であった（本書第一部）。二つ目は、昨年度の研究から、e-learning（特にアルク社の NetAcademy2、以下 NA2）の使用は英語力向上に一定の効果があることが示されたが、今年度は NA2 の利用をさらに多くのクラスで推し進め、その取り組みの報告とその効果を検証することにあつた（本書第二部）。三つ目は、本学は教員養成大学ということもあり、教員採用試験合格へのサポートと教員として備えるべき英語力育成が主題になるため、前者においては合格者の特徴の調査を、後者においてはその基準の一案を提示することにあつた（本書第三部）。

以上三つの部門についての研究を、本学専任教員、研究員、事務職員を始め、平素本学での教育と研究に尽力してくださっている非常勤講師の方々、そして多数の小中学校現職教員の方々の協力を得て行ってきた。昨年度までとは違い、今年度は一連の改革実施のインパクトが愛知教育大学の多くの学生の学習に波及するという意味において、まさに「挑戦」であった。

本章では、最初にこの三つの部門における調査研究結果を概括し、次にこの結果から導き出された次年度における教育的及び学術的方向性を示す。

10.2 各研究調査結果の概括

本節では前章までの三部門、計8つの研究結果の概要を述べ、そこから見出される研究上、教育上の示唆を示す。

10.2.1 第一部「TOEIC 350 点の基準設定の影響と今後の方向性について」

第一部「TOEIC 350 点の基準設定の影響と今後の方向性について」では、二つの章で研究結果

を示した。第2章では、田口はTOEIC 350点の基準設定による学習者への影響力について、過去3年間のデータを分析し検証した。具体的には、基準設定によるTOEICスコア、自主学習時間、そして学習者自律への影響力について、そして英語力別によるその基準の影響力の持続性をTOEICスコアと自主学習時間に焦点を当てて研究を行った。その結果、350点の閾値設定は、7月期においてはTOEICスコアに効果的な面があるものの、その効果はその時期が最も強く、しかも授業関係以外の自主学習時間への影響が強く見られた。特に効果が見られたのは、350点周辺にいる学習者で、スコアが上昇するだけでなく、着実に学習を行っていることが分かった。一方、英語力が350点の閾値を十分に超えている中位以上の英語力を持った学習者層の場合、閾値設定の影響は12月期においてはTOEICスコアの減少だけでなく、学習時間の減少にもあることが認められた。そのため、この層の英語学習時間の増進と英語力の向上が今後の大きな課題となり、学習者自律がその鍵である可能性を示唆している。また、2度に渡って350点の基準に到達しなかった学習者の基礎英語力の育成がもう一つの大きな課題となる。

第3章では、小川・小塚は補習学生の概要と英語サポートシステムに焦点を当てた研究調査を行い、特に昨年度と今年度の学習時間の比較と補習対象者による補習学習や大学での学習に対してのニーズに焦点を当てた。分析から、愛知教育大学生1年生全体の学習時間は、昨年度と今年度では大きな違いはないものの、授業外学習を全くしない大学生が減少しているという効果が確認された。しかし、350点の基準に届かなかった補習者の学習時間は概して短く、大半が週当たり30分未満であった。また補習者の傾向として、中学校・高校在籍時の英語の成績は上位に位置する者が多いこと、8割近くが大学での部活動に週当たり平均約9時間を費やしていること、9割弱が労働時間にかかなりの個人差があるものの、何らかのアルバイトに従事していることが分かった。つまり、不振の原因が、基礎学力不足というよりも、大学入学後の学習状況にあることが示唆された。彼らが英語力向上に向けて大学の授業に望むサポートとしては、TOEICとe-learningに特化した対策や語彙力増強を含む基礎的な学習機会の提供と英語学習の方略を学ぶ機会の提供が挙げられた。後者の点に関しては、前年度の研究からも必要性が示唆されていたために、英語サポートセンター（通称「英語学習なんでも相談室」）が今年度から設置されていた。しかし、その周知の試みが行われたにも関わらず、利用者は皆無で、その存在を知らないと回答した補習者が多かった。補習に該当する学習者の学習の充実には、このようなサポートセンターの利用推進に向けた工夫とともに、補習者のさらなる学習実態解明や英語力向上へ向けての取り組みが必要となる。

10.2.2 第二部「e-learningを用いた授業実践へ向けて」

本書第二部「e-learningを用いた授業実践へ向けて」では、昨年度よりも利用度合いを広げ、計4人の教員がe-learningを用いた実践報告を行った。第4章において、江口はNA2を課外学習に置き、その学習の有無を授業内での確認テストで行うという方法を実践した。そしてその方法の効果と課題について、統計による量的データとアンケートによる質的データを用いて分析を行った。統計分析の結果、NA2を利用することで、TOEICスコアの上昇に貢献する場合と、上昇しない場合でも英語力維持には貢献していることが認められ、特に英語力中位層（TOEIC 400-545）のリーディングにその有効性が認められたことを報告している。質的分析からは、現在のク

ラス編成が習熟度別になっていないため、プレテスト等で得られる情報を基にした課題の難易度調整の必要性和、リスニング学習において多くの学習者がNA2の効果を認めているものの、パソコンとインターネットという利用環境がe-learning実践のボトルネックになっていることが明らかになった。

第5章の井上は、前年度(2011年度)のe-learningを用いた自身の授業実践を基にして(小塚・田口・藤原・小川, 2012)、今年度は課題数の増加を主題に置きe-learning全体の実践を行い、TOEICとNA2の学習効果との関連を量的・質的に分析した。分析の結果、学生の英語力は1年を通して見ると緩やかな上昇があるが、TOEICや他の外部英語能力試験とNA2の学習時間との間には相関関係は見られなかった。しかし、1年を通して英語力の下がった学生の大半はNA2による学習時間がクラス平均より短いこと、またNA2の学習効果を高めるためにはNA2の定期的な使用とその工夫が必要であること、またe-learningによる自習の持つ効率性という利点を生かして継続的、計画的に学習を進めつつ、同時に反復練習や丁寧な単語学習などの従来の学習方法による復習を唱えている。

第6章の竹野は、7月のTOEICテストにおける350点未満の学習者の学力向上に向けての取り組みについての検証を報告している。具体的には、7月のTOEICスコアに基づいて、学習者を350点以上取得者と350点未満取得者に分け、両者のNA2の学習時間の違い、NA2での学習成果とTOEICとの相関を分析した。指導内容としては、テキストを用いた授業の成績評価にNA2に基づいた3回の小テストとNA2の課題の消化率を含め、さらに中間・期末テストにもNA2の内容を加えた。分析の結果、7月に350点以上を取得した学習者のTOEICスコアは12月の試験では下降し、7月に350点未満の学習者のスコアは12月に上昇したが、NA2の学習時間とTOEICスコアの伸びには大きな関係は見られなかった。しかし、NA2教材を基にした小テストとNA2学習時間との関係では、350点以上を取得した学習者の場合、小テストの回数を重ねるごとに緩やかな相関関係が見られた。この結果から、7月の350点未満取得者の12月のスコア上昇は彼らの回避動機が影響したという可能性があるとともに、NA2と小テストの間に相関が見られなかったのは、英語習熟度に見合った試験内容になっていなかったことによるものかもしれないと報告している。

第7章の松井は、授業評価にNA2の課題の進捗度とテスト遂行状況を組み込む形式を取り、授業内における事前指導と受講期間中にシャドーイングの練習を含んだ活動を経験した受講生によるe-learningに対する意識調査を報告している。意識調査の結果、学習者のe-learningに対する意識を高めるためには、e-learningの効果的な使用方法を説明したり、評価の一部に含むことが有効な手段であることが分かった。このように授業内での指導を行うという点は学習者のe-learningについての肯定感を高めるという点では、今後さらに推し進めていく必要はある。その一方で、松井が言うように「e-learningが真に学習者の自律的学習に役立つようにするためには、教師が、ただ学習状況を管理するだけでなく、学生の学習を支援するという態度で接する必要」(p. 70)もあるだろう。

10.2.3 第三部「教員養成の観点からの教員資質と英語力」

本書第三部「教員養成の観点からの教員資質と英語力」においては、教員を目指す本学大学生

への教員資質と英語力をテーマに二つの研究を行った。建内による第8章では、英語教員の採用試験に合格した本学英語選修・専攻4年生の特徴を明らかにすることを試みた。その結果、合格者にも2つのタイプがあり、授業の有無に関わらず英語の自主勉強時間を確保し、英語教員となる明確な意思と熱意を持っている者と、英語力はあるものの、英語学習時間は十分ではなく、専門教科を教えることにはやや消極的な者がいることが分かった。後者のタイプに関しては、専門教科教員という特性より、教員一般としての特性への意識が強いことに起因する自意識の低下による可能性を指摘しているが、英語以外のことにも関心が高いと言う教職全般にとって重要な特性を持つことも指摘している。

田口・小川による第9章では、小学校外国語活動の必修化に伴い一定の英語力が小学校教員にも必要となるものの、その基準の不明確さが将来小学校教員を目指す本学学生の英語力及び学習意識の低下を招いている現状を受け（小塚他, 2012）、その基準の一案を出すことを試みた。この研究調査では、外国語活動必修化以前に行われた小学校教員の英語力自己評価と外国語活動を行う上で望ましい英語力についての追調査を行い、その結果を基にして、望ましい英語力をTOEICスコアで明確にするため、愛知教育大学1年生の英語力自己評価とTOEICスコアを利用して分析を行った。結果、TOEIC 500点が望ましいレベルではあるものの、教育的効果を考慮し525点を基準とする方が良いことを提案した。これにより明確なガイドラインができたものの、その基準の妥当性のさらなる検証が必要となることを指摘している。

10.3 研究結果から得られる今後の展望

上記の今年度の研究結果から、次年度以降に向けての教育的及び学術的示唆は以下の5点になる。

(1) 英語力中位・上位の学習者の学力及び学習意欲向上

第2章の研究から、英語力レベルが中位以上（TOEIC 400以上）の学習者のTOEICスコアと学習時間が、閾値効果の弱まる12月期に減少が見られることから、これらの層の学習意欲及び英語力向上を目指すための方略を探索する必要がある。この過程で学習者自律の高め方が一つの鍵になる可能性がある。

(2) 英語力下位レベル学習者の基礎学力育成と学習実態把握

第2章及び第3章の研究から、TOEIC 350点の基準を満たせない学習者のさらなるリメディアルの必要性が認められた。TOEIC 350点は、言わば中学卒業レベル程度のものであるため（本書第9章参照）、そのスコアに二度の試験のいずれにおいても達しない学習者は基礎力が身につけていないと言わざるを得ない。そのため、この層の十分なケアが必要となる。それと並行して、第3章で提起したように、基礎学力が不十分な学習者の学習状況をつぶさに把握する必要性もあるだろう。

(3) 英語学習サポートセンターの運営

第3章から明らかになったように、今年度は英語学習サポートセンター（「英語学習なん

でも相談室」)を開設し、広報活動を行ったにも関わらず、その存在は浸透せず、利用者はいなかった。同章の結果から、特に英語の苦手な学習者はサポートを必要としているため、その存在を知ってもらい、理解してもらう必要がある。そのためには一層の広報活動は当然のこと、利用しやすい環境整備も急務になる。

(4) e-learning を用いた様々な教育・学習の可能性

昨年度の研究(小塚他, 2012)と今年度の研究(本書第4章～第7章)から、e-learningの有用性は明らかであるが、多くの実践は、主に授業外における副教材としての使用と、その確認テストの実施に留まっている。Schunk(2012)が言うように、「テクノロジーには、以前には想像もつかなかった方法で教育を促進する潜在力がある」(p. 324)。愛知教育大学ではNA2のスーパースタンダードコースを用いてのe-learningを行っているが、その利点を十分に生かし切れているとは言い難い。第8章の松井が取り上げたシャドーイングはそうした機能の一つである。次年度から本学のNA2には、スーパースタンダードコースに加えてPowerWordsコースプラスもラインナップに加わる。そのため、その活用方法をさらに検討していく必要がある。

(5) 英語教員志望者の英語力の変遷

第9章から、英語教員志望者を目指す大学生には、専門教科教員への意識が強い者と教員一般としてへの意識が強い者がいることが分かった。児童・生徒を教育するための教職全般の資質も大切だが、英語教員を志望する以上、高い英語力を有することは必須で、それに向かって日々研鑽する必要がある。大学としては、大学生に自らの進歩を振り返る機会を与えると同時に、各学生の英語学習への取り組み及び英語力の変遷をプロファイリングすることによって、今後の英語教員を目指す本学大学生にとってよいモデルを提示でき、それによりさらなる英語教員としての質を保証していけるであろう。

(6) 小学校外国語活動のための教員の英語力

第10章で小学校外国語活動を行う上で将来の教員に望まれる英語力として525点という具体的な数値は提示したものの、それがどの程度の一般性を持つのかは現時点では不明である。同様の手法を用いてこの数値の検証を行うだけでなく、異なる手法を用いて検証する必要がある。そうした多角的な検証を通じて、この数値の妥当性、有効性を判断できるのであろう。

10.4 結語

文部科学省特別経費プロジェクトが3年目となった今年度は、過去2年に渡って行われてきた愛知教育大学での英語力向上改革に向けての研究成果を基に、様々な取り組みを行った。とりわけTOEIC 350点の基準を今年度入学からの全1年生に適用したという点において、大きな一歩を踏み出した一年であったと言える。

2013年度からは全学でのカリキュラム変更があり、英語関係の授業もそれに関わる大きな変

更が予定されている。今年度までは本学は、1年生では前期に「英語Ⅰ」、後期に「英語Ⅱ」と「英語コミュニケーションⅠ」、2年生では前期に「英語Ⅲ」と「英語コミュニケーションⅡ」、後期に「英語Ⅳ」というように、2年間で計6クラス開講していた。カリキュラム改訂により、2013年度からは1年生では、前期に「英語Ⅰ」、後期に「英語コミュニケーションⅠ」、2年生では、前期に「英語コミュニケーションⅡ」、後期に「英語Ⅱ」と、2年間で計4クラスの開講となり、授業数が減少する。現在のグローバル化の流れで英語の必要性が叫ばれ、英語学習時間の確保が一層求められている現在、本学の授業時間削減は時代の流れに逆行している。小学校外国語活動の本格実施に伴い、英語力向上が教員養成大学にとって切実な問題である現状において、この削減は痛手である。だが、このようなカリキュラムの状況でも、英語力を向上させる対策を講じていくことが本学英語スタッフの責務である。それはまさに挑戦となろう。

参考文献

Schunk, D. H. (2012). *Learning theories: An educational perspective*. Boston, MA: Person.

小塚良孝・田口達也・藤原康弘・小川知恵（編）. (2012). 『e-learning と TOEIC を活用した英語教育—教員養成の立場から—』. 名古屋：中部日本教育文化会.

卷末資料

巻末資料 1

「属性」欄について (2012. 7月)

解答用紙の「属性」欄については、以下の①～⑥の記述に対する回答番号をマークをしてください。(0(ゼロ)にはマークしないでください。)記入された回答は、TOEIC スコアや成績には一切反映されませんので、率直にお答えください。

- ① 現時点において、あなたの卒業後の希望進路はどれですか。最もあてはまるものを1つ選択してください。

1. 幼稚園・保育園	2. 小学校教員	3. 中学校教員	4. 高校教員
5. その他の教員	6. 進学	7. 教員以外の公務員	
8. 一般企業への就職	9. その他 (または未定)		

- ② この前期を振り返って、授業時間を除き、共通科目の英語授業の予習・復習・宿題に1週間当たり平均何時間費やしていましたか。あてはまるものを1つ選択してください。

1. 全くしていない	2. 0 より多く 30 分未満	3. 30 分以上 1 時間未満
4. 1 時間以上 1 時間半未満	5. 1 時間半以上 2 時間未満	6. 2 時間以上

- ③ この前期を振り返って、授業関係の勉強を除き、英語学習に1週間当たり平均何時間費やしていましたか。あてはまるものを1つ選択してください。

1. 全くしていない	2. 0 より多く 30 分未満	3. 30 分以上 1 時間未満
4. 1 時間以上 1 時間半未満	5. 1 時間半以上 2 時間未満	6. 2 時間以上

- ④ 目標や課題を達成するために、計画的に英語学習を進められる。

1. 全くそう思わない	2. そう思わない	3. そう思う	4. 強くそう思う
-------------	-----------	---------	-----------

- ⑤ 教師に英語学習のために、課題など何をしたらいいのか細かく指示してほしい。

1. 全くそう思わない	2. そう思わない	3. そう思う	4. 強くそう思う
-------------	-----------	---------	-----------

- ⑥ 私は英語力を向上させるために、どのように英語を勉強すれば良いのか分かっている。

1. 全くそう思わない	2. そう思わない	3. そう思う	4. 強くそう思う
-------------	-----------	---------	-----------

巻末資料 2

「属性」欄について（2012. 12月）

解答用紙の「属性」欄については、以下の①～⑥の記述に対する回答番号をマークしてください。
（0（ゼロ）にはマークしないでください。）記入された回答は、TOEIC スコアや成績には一切反映されませんので、率直にお答えください。

① あなたにとって、英語の授業はどのような形態が望ましいと思いますか。

- | | |
|---------------------------|--------------|
| 1. クラスサイズをより小さくする | 2. 能力別クラスにする |
| 3. クラスサイズが小さくて、かつ能力別にする | 4. 今のままでよい |
| 5. 1、2 以外のその他の方法で変える必要がある | |

② この後期を振り返って、授業時間を除き、共通科目の英語授業の予習・復習・宿題に1週間あたり平均何時間費やしていましたか。あてはまるものを1つ選択してください。

- | | | |
|-------------------|-------------------|------------------|
| 1. 全くしていない | 2. 0 より多く 30 分未満 | 3. 30 分以上 1 時間未満 |
| 4. 1 時間以上 1 時間半未満 | 5. 1 時間半以上 2 時間未満 | 6. 2 時間以上 |

③ この後期を振り返って、授業関係の勉強を除き、英語学習に1週間あたり平均何時間費やしていましたか。あてはまるものを1つ選択してください。

- | | | |
|-------------------|-------------------|------------------|
| 1. 全くしていない | 2. 0 より多く 30 分未満 | 3. 30 分以上 1 時間未満 |
| 4. 1 時間以上 1 時間半未満 | 5. 1 時間半以上 2 時間未満 | 6. 2 時間以上 |

④ 目標や課題を達成するために、計画的に英語学習を進められる。

- | | | | |
|-------------|-----------|---------|-----------|
| 1. 全くそう思わない | 2. そう思わない | 3. そう思う | 4. 強くそう思う |
|-------------|-----------|---------|-----------|

⑤ 教師に英語学習のために、課題など何をしたらいいのか細かく指示してほしい。

- | | | | |
|-------------|-----------|---------|-----------|
| 1. 全くそう思わない | 2. そう思わない | 3. そう思う | 4. 強くそう思う |
|-------------|-----------|---------|-----------|

⑥ 私は英語力を向上させるために、どのように英語を勉強すれば良いのか分かっている。

- | | | | |
|-------------|-----------|---------|-----------|
| 1. 全くそう思わない | 2. そう思わない | 3. そう思う | 4. 強くそう思う |
|-------------|-----------|---------|-----------|

執筆者一覧

■ 編著者

田口達也	愛知教育大学・助教	(第2章、第9章、第10章)
小塚良孝	愛知教育大学・准教授	(第1章、第3章、第10章)
小川知恵	愛知教育大学・研究員	(第3章、第9章、第10章)

■ 共同執筆者（五十音順）

井上真紀	愛知教育大学・非常勤講師	(第5章)
江口誠	愛知教育大学・講師	(第4章)
建内高昭	愛知教育大学・准教授	(第8章)
竹野富美子	愛知教育大学・非常勤講師	(第6章)
松井千代	愛知教育大学・非常勤講師	(第7章)

英語力向上に向けた愛知教育大学の挑戦

質保証と学習自律向上を目指して

発行日 2013 年 3 月 31 日
著 者 愛知教育大学外国語教育講座
〒 448-8542 愛知県刈谷市井ヶ谷町広沢 1
TEL 0566-26-2111
発行所 (株)中部日本教育文化会
〒 465-0088 名古屋市名東区名東本町 177
TEL 052-782-2323

ISBN978-4-88521-884-2