

論文

新入生の英語力と英語教育に対する提言

English skills of our freshmen and some proposals for English education

上野 輝夫

要約：本論文は、英語を専攻としない学生に対する英語教育を支えるために大学としてできることは何かについて5つの提言を行ったものである。

第I章では、従来の文科省の英語教育に対する方針と合わせて、高校生の英語力の実態について資料を交えながら論じている。更に、第II章では、関西福祉大学（KUSW）新入生の入学時点での英語力について統計的分析を行い、近年は、入学時点での英語力に差がみられる傾向があることを報告している。第III章では、入学時点での英語力が入学後の英語力に影響を与えるのかについて分析し、結論として、影響を与える傾向があるとしている。最後に、第IV章で、これらの分析をもとに、KUSW、あるいはそれと似た事情にある多くの大学で、大学として一般教養としての英語教育にどのように取り組むべきであるかについて5つの提言を行っている。5つの提言とは、①AO入試におけるTOEFL、TOEICの得点、実用英語検定試験合格級の活用、②学期中でのTOEIC Bridgeなど客観テストの導入、③英語以外での科目における英語による教材・副教材の導入、④e-learningシステムの継続的利用、⑤GPAの導入により大学生としての適切な動機づけ、である。

Key Words：英語教育、高校生の英語力、大学生の英語力、TOEIC

I. 日本の新しい英語教育の流れ

本論文の目的は、関西福祉大学（KUSW）での英語教育に関する提言をすることにある。英語を専門としない学部学生を、限られた時間で如何に英語になじませ、その英語力を伸ばすしていくかを考えることは、決して易しいことではない。具体的な提言に入る前に、まず、現在の日本における英語教育の流れを見ておくことにする。

日本の大学卒業生に対する英語力の低さが嘆かれて久しいが、周知のとおり、平成25年には、自民党の教育再生実行本部は、国際的に活躍できる「グローバルな人材」の育成を目標に、教育改革の「3本の矢」を提唱し、その一つとして英語教育の抜本的改革を提言した。その概要は、大学入学や卒業の判定基準にTOEFLの得点を利用した客観的な数値目標を入れることであった。これについては、日本の全学部学生を対象とするにはTOEFLはレベルが高すぎるなど反対意見もあるところである。事実、上野（2009, 2013）でも述べているように、TOEFLの出身国別得点を比較すると日本人受験者の得点は国際的にみて、Listening, Speakingのみではな

く、Reading, Writingにおいても低迷しており、日本の英語教育に対する批判が繰り返されるのも当然のことである。

このような現実に対する対応策として、文部科学省は21世紀に入り、2003年3月に発表された初等中等教育局国際教育課主管による「『英語が使える日本人』の育成のための行動計画」と題した英語教員の再教育5カ年計画の実施、2008年1月の中央教育審議会の学習指導要領等の改善についての答申を経ての学習指導要領の改定（中学校は2012年4月から、また高等学校は2013年度入学生から実施¹⁾）など、敏速に現実に即した策を講じようと努めてきている。

具体的には、中学校学習指導要領（文部科学省、2008）を見てみると、外国語学習の目的を、①他言語や文化の理解、②積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成、③聞く、話す、読む、書くなどのコミュニケーション能力の基礎の養成の三点に置いていることは、それまでと変わらない。しかし、3番目のコミュニケーション能力の基礎の養成については、小学校に外国語活動を導入し、それにより「聞くこと」、「話すこと」の一定の素地が育成されることを踏まえて、「読むこと」、

¹⁾ 数学及び理科は2012年度入学生から実施されている。

「書くこと」の育成も重視し、これら四技能のバランスの取れた指導を謳っている。更に、文法を、コミュニケーションを支える土台として位置づけ、文法指導を言語活動と一体的に行うとしている点は特筆すべきことである。同時に、3年間での指導語彙も900語から1,200語に増やしている。これらの変更に伴って懸念されるのが効果的な指導のために必要とされる授業時数の不足だが、各学年で授業時数を105時間から140時間（週3コマから週4コマ）に増加することによって、これに対応している。外国語学習において最も重要な要素の一つである学習目標言語（target language）との接触時間の長さを大幅に増やしたことは意義あることであり、注目に値する。

これらの指導を通して達成されるべき英語の指導目標を以下のように設定している。

- (1) 初歩的な英語を聞いて話し手の意向などを理解できるようにする。
- (2) 初歩的な英語を用いて自分の考えなどを話すことができるようにする。
- (3) 英語を読むことに慣れ親しみ、初歩的な英語を読んで書き手の意向などを理解できるようにする。
- (4) 英語で書くことに慣れ親しみ、初歩的な英語を用いて自分の考えなどを書くことができるようにする。

そして、中学3年間の英語学習でこれらの目標に向けての指導を受けた生徒は、高等学校へ進学すると引き続き英語学習に取り組むことになるわけである。高等学校学習指導要領（文部科学省，2009）では、外国語学習の目標を、①他言語や文化の一層の理解、②積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成、③情報や考えなどを的確に理解したり適切に伝えたりするコミュニケーション能力の育成とし、中学校での外国語学習を更に高めることとしている²。

英語に関する具体的な科目編成と標準単位数は表1のとおりである（文部科学省，2009）。

表1. 英語に関する科目及びその標準単位数
（学習指導要領第1章総則第2款の2の表より抜粋）

科目	標準単位数
コミュニケーション英語基礎	2
コミュニケーション英語基礎	2
コミュニケーション英語Ⅰ	3
コミュニケーション英語Ⅱ	4
コミュニケーション英語Ⅲ	4
英語表現Ⅰ	2
英語表現Ⅱ	4
英語会話2	2

これらの科目では、授業は生徒の理解の程度に応じて基本的に英語で行うこととし、更に、コミュニケーション英語Ⅰ、Ⅱ、Ⅲを履修した場合には、指導語彙も1,300語から1,800語へと大幅に充実させている。科目名に繰り返し現れる「コミュニケーション」という語や「英語会話」という科目名から、一見、「聞くこと」、「話すこと」の重視への回帰かと思われるが、実際は、「中学校段階においても4技能を総合的に育成することとなり、高等学校においては、中学校における学習の基礎の上に、『聞くこと』、『話すこと』、『読むこと』及び『書くこと』、4技能を総合的に育成するための統合的な指導を行い、生徒のコミュニケーション能力を更に伸ばすことが大切である（文部科学省，2009:7）」としており、当然のことながら、「読むこと」、「書くこと」も、コミュニケーションや英語表現に含めている。ここでは、各科目の詳細については論じないが、要するに、中学校で培った英語の4技能を基礎として、更に語彙を増やし、話し言葉であれ書き言葉であれ、英語で情報のやり取りする力を高めるとするのが、その目標と言える。

4技能の向上については、2010年11月に設置された「外国語能力の向上に関する検討会」も、翌2011年6月末までの審議のまとめとして提出した「国際共通語としての英語向上のための5つの提言と具体的施策～英語を学ぶ意欲と使う機会の充実を通じた確かなコミュニケーション能力の育成に向けて～」（同年7月13日付で文部科学省初等中等教育局国際教育課外国語教育推進室より公表）の中で、4技能がそろった外国語能力を育成することが重要であると述べ、そのために、入試問題の改善やAO入試におけるTOEFL、TOEIC等の外部検定試験の得点の活用を促す必要性を論じている。

その提言の具体的内容は以下のとおりである。

提言1：生徒に求められる英語力について、その達成状況を把握・検証する。

提言2：生徒にグローバル社会における英語の必要性

² 本論文では、英語科、英語コースなど専門学科としての英語の学習については除く。

について理解を促し、英語学習のモチベーション向上を図る。

提言3：ALT, ICT³等の効果的な活用を通じて生徒が英語を使う機会を増やす。

提言4：英語教員の英語力・指導力の教科や学校・地域における戦略的な英語教育改善を図る。

提言5：グローバル社会に対応した大学入試となるよう改善を図る。

しかし、これらの提言が改めてなされるということは、2003年3月に文部科学省初等中等教育局国際教育課が5カ年計画として打ち出した「『英語が使える日本人』の育成のための行動計画」の具体的な目標、すなわち、「中学校・高等学校を卒業した者は英語でコミュニケーションができ、概ね全ての英語教員が、英語を使用する活動を積み重ねながらコミュニケーション能力の育成を図る授業を行うことのできる英語力（英検準一級、TOEFL550点、TOEIC730点程度以上）及び教授力を備える」（文部科学省、2003）という目標や、その後2008年に中央教育審議会が学習指導要領等の改善に関する答申で指摘した「中学校・高等学校を通じて、4技能を総合的に育成する指導を充実するよう改善を図る」という目標の何れも未だ達成されていないことを示している。

このことは、2014年2月に発足した「英語教育の在り方に関する有識者会議」（以降、有識者会議と呼ぶ）の第1回会議（2月26日開催）の冒頭での文部科学副大臣による以下の発言が如実に物語っている。

「御承知のように、英語教育の在り方については、過去にも様々な提言がなされたわけでございますけれども、今回の最大の問題意識は、国際社会の中で十数年、なかなか英語が話せないことです。ほとんどの子供たちが十数年英語教育を受けていながらスムーズに英語が話せない、とにかくツールとして英語を普通に話せる国際人を育てていこうと。それは、片方では自分の国の伝統文化、日本の本当に誇りを持った日本文化、国語力をし

っかりと身につけながら、ツールとしてやはり英語は話せない、これからの国際社会に日本人が通用していかないだろう。それが問題意識の最たるものであると思います」（文部科学省、2014）。

この現実を数的に物語る資料が2015年3月に文科省より発表され、新聞紙上でも全国紙各社により詳しく報道された。中でも時事通信（2015）は「高3の英語力、中卒級＝『書く、話す』に課題—文科省」という衝撃的な見出しで報道している。この調査は、2014年の7～9月に、高校3年生の英語力を4技能の観点から測ったもので、統一試験として国が初めて実施したものであった。調査対象となったのは、全国の国公立高校の中から無作為に抽出された480校、約7万人の3年生で、全員を対象に3技能（聞くこと、読むこと、書くこと）の試験を、またそのうち1校あたり1クラスを対象に約1.7万人に「話すこと」の試験を課し、国際標準規格「CEFR」（Common European Framework of Reference for Languages：ヨーロッパ言語共通参照枠）の基準で、学力が非英語圏での中学レベル「A1」（英検3～5級程度）から海外大学留学に必要なレベル「B2」（同準1級程度）までのどの段階に相当するかが評価された。

その結果の概要は、表2のとおりである。

表2. 生徒全体の得点分布
—文部科学省（2015:4）をもとに作表

	Reading	Listening	Writing	Speaking
	43問/ 約45分	36問/ 約25分	2問/ 約25分	3問/ 約10分
満点	320	320	140	14
B2（英検準1級程度）	0.2%	0.3%	0.0%	N/A (満点=B1)
B1（英検2級程度）	2.0%	2.0%	0.7%	1.7%
A2（英検準2級程度）	25.1%	21.8%	12.8%	11.1%
A1（英検3-5級程度）	72.7%	75.9%	86.5%	87.2%

表2から、Reading, Listening, Writing, Speakingの4技能ともに、CEFR基準の最下位レベルであるA1が7割以上を占めていることが分かる。とりわけ、WritingとSpeakingに至っては、85%強の生徒がA1レベルという結果になっている。日本人が比較的得意と言われていたReadingについても、得点圏140～210点のA2レベルでも、140～170点の下位層に77.2%が集中しており、決して英語を「読むこと」が十分にできるとは言い難い結果となっている。これは、前述した日本人のTOEFLの試験結果の傾向とほぼ一致するものである。

また、Writingでは29.2%の生徒が、対面でのSpeaking

³ ALTとはAssistant Language Teacher（外国語指導助手）のこと。1987年に始まった日本政府主催の国際交流事業であるJETプログラム「語学指導等を行う外国青年招致事業」（The Japan Exchange and Teaching Programme, 略称JET）により招致されたネイティブスピーカーの外国語教師のこと。地方自治体が総務省、外務省、文部科学省及び一般財団法人国際化協会（CLAIR）の協力を得て、ALTを採用している。国の事業としてのJETプログラムからALTを採用するほか、独自のプログラムで採用する自治体もある。

また、ICTとはInformation and Communication Technology（情報通信技術）の略語。

の試験では13.3%の生徒が無回答だったという結果も、重く受け止めなければならない。文科省は2013年6月の閣議決定で、中卒段階で英検3級程度以上、高卒で準2～2級程度以上を達成する中高生が50%との目標を掲げたわけだが、目標と現実のギャップは歴然としている。

前述してきたように、日本の英語教育の改革が叫ばれて久しくなるが、日本における英語教育は未だ成功しておらず発展途上にあると言わざるを得ない。今回の文科省の調査結果を待つまでもなく、そのような状況を踏まえて、前述の「5つの提言」がなされたわけなのである。これらは、主に中等教育についての提言であったが、一部、入試改革など大学に向けた提言ともなっており、中卒程度、あるいはそれ以下の英語力で大学に入学してくる新入生の英語教育については、基礎力養成からやり直すという大きな課題が大学に課せられていることになる。

このような現状の原因の一つが、学習開始時期が遅いことであるとして、小学校での英語教育の導入に至ることになった。2020年開催の東京オリンピック・パラリンピックを見据えて「小学校における英語教育の拡充強化、中・高等学校における英語教育の高度化など、小・中・高等学校を通じた英語教育全体の抜本的充実を図る」(文部科学省, 2013)ことを目標に、2013年12月に「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」が発表され、これが前述の有識者会議へとつながるわけである。この流れを受けて、有識者会議では初等教育における英語教育の在り方についての検討事項が大幅に増えることになった。

この小学校での英語教育という流れは更に大きくなり、現在小学校5,6年で行われている「外国語活動」を3,4年生に引き下げ、5,6年では英語を教科にする方向になっている。更に、文部科学、総務、外務3省は、有識者会議の提言をもとに、ALTを2015年から5年間で2,300人増員し総計6,400人とし、自治体が採用しているALTと合わせて総数約2万人とし、すべての公立小学校にALTを配置する方針を打ち出したとの新聞報道もなされている(読売新聞:2014-9-22)。2009年に全国の小学校21,442校、中学校9,930校を対象に文部科学省が調査した2008年度採用のALTの数(JETプログラムによるALT 2,844人、JETプログラム以外によるALT 3,108人、合計5,952人)に比べると飛躍的増加とも言え、日本政府の初等・中等学校における外国語教育に対する重点的取り組みが窺い知れる。

このように、初等中等教育における英語教育の改革は文部科学省のリーダーシップのもと、全国の学校で着々と進もうとしている。そして、何れはこれらの初等中等教育にみる英語教育改革の大きな流れの恩恵を受けた生徒が大学へ入学してくることになるのだが、その恩恵に過去あずかることが出来なかった生徒もいるわけであり、今しばらくは、新入生として大学へ進学してくるわけでもある。しかし、大学では、一般教養としての英語教育は個々の英語教員に任されることが多く、初等中等教育にみられるようなシステムティックな全国規模の、あるいは大学全体としての改革には至っていないのも事実である。

大学の英語教育を論じる前に、まず押さえておかなければならないことがある。学習指導要領の改定により、低得点ながら、英語のListeningやSpeakingの力は比較的伸びているはずであるが⁴、関西の一地方に位置する小規模大学のKUSWへの入学生は果たしてどの程度の英語力を持って入学してくるのであろうか。「外国語能力の向上に関する検討会」の提言1に従うためにも、先ずKUSWへの入学生が入学時点でのどの程度の英語力を持って入学してくるのか把握・検証しておく必要がある。この点について、次章で検討する。

II. KUSW 新入生の入学時点での英語力

上野(2013)では、著者が担当するKUSWの英語科目クラスで2011年度及び2012年度社会福祉学部新入生の英語力調査について報告した(下表3,4参照)。

表3. 2011年度社会福祉学部入学生2クラスの英語実力試験結果 (n = 71)

	Reading	Listening	Total
mean	37.86	43.24	39.40
st. dev.	7.31	2.85	8.63

表4. 2012年度社会福祉学部入学生2クラスの英語実力試験結果 (n = 63)

	TOTAL
mean (%)	40.39
st. dev.	10.63

これは、過去の実用英語技能検定(通称、英検)準2級(1998年第2回実施分)を利用したものであり、総

⁴ 現在の高等学校学習指導要領では、英語の授業は英語で行うこととなっているが、関西のA国立大学で1年次学生に非公式に質問したところ、そのような授業を高校で受けた者は140名中2名のみであった。

合点における平均点には統計的有意差は見られなかった。上野（2013）で述べたとおり、日本英語検定協会の英検準2級の難易度は高2程度と推測できる。その高2程度の英語実力試験の合計点は4割に達しておらず、高2程度の内容の英語を4割程度理解できる、あるいは習得した段階で大学に入学してきたことになる。つまり、CEFR基準ではほとんどの学生がA2に達していないことになり、文科省の調査を裏付ける結果となっている。この傾向が2014年度入学生についてもあてはまるのだろうか。整理のできているなかで最新のデータである2014年度入学生の得点について、その詳細を見てみよう。表5は、前述したものと同一試験を用いて、2014年4月に授業の一環として実施した際の結果である。表3.4同様、得点は%換算値であり再履修者は除いている。また、本論文では学部・クラスの特定を避けるため、クラスを記号(A,B,C,D,E,F)、学部を番号(1,2,3)で表すことにする。

表5. 2014年度入学生6クラスの英語実力試験結果

Department	Class	Total (総合点)	Listening	Reading	St. Dev.	n
1	A	42.4	41.3	42.9	11.1	31
	B	39.3	41.3	38.5	6.2	30
2	C	43.4	40.3	44.6	10.5	45
	D	45.6	41.3	47.3	9.9	45
3	E	36.2	38.4	35.2	8.4	29
	F	33.2	31.4	33.9	7.2	28
All		40.7	39	40.4	9.6	208

図1はこれをグラフで示したもののだが、クラス間に差は生じているものの、ListeningとReadingの両方において平均得点が5割に達しているクラスはない。

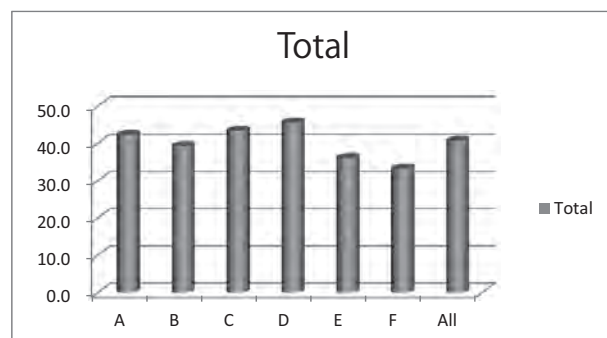


図1. 2014年度入学生6クラスの英語実力試験結果

更に、ANOVAにより学部間での得点を比較すると、表6にみられるように入学時点で学部間に有意な得点差があることが判明した。

表6. 2014年度入学生の英語実力試験の学部間比較

ANOVA

総合点

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	3339.014	2	1669.507	9.548	.000*
Within Groups	35844.502	205	174.851		
Total	39183.516	207			

この学部間の差がどこに由来するのかを調べるためにTukey HSDテスト($\alpha=.05$)を実施した。学部3は学部1、学部2の何れに対しても総合得点が有為的に低く、学部2は学部1より高得点を取る傾向にあるが、その間に有意な差はみられなかった。

従来、学部3は学部2より低得点にある傾向にはあったが、有意な差はみられていなかった。2013年度入学生について、同一試験を用いて学部2の1クラス(2-1)と学部3の2クラス(3-1, 3-2)を比較したものが、表7であり、3-1と3-2を合わせて2-1と比較しANOVA分析した結果($\alpha=.05$)が表8である。

表7. 2013年度入学生の英語実力試験のクラス間比較

Class	Mean	n	Std. Deviation	% of Total N	Variance
2-1	42.8600	50	13.79442	41.7%	190.286
3-1	42.5152	33	13.33023	27.5%	177.695
3-2	36.5405	37	10.83101	30.8%	117.311
Total	40.8167	120	13.03324	100.0%	169.865

表8. 2013年度入学生の英語実力試験の学部間比較

ANOVA Table

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Total* Class	Between Groups (Combined)	980.515	2	490.258	2.982	.055
	Within Groups	19233.452	117	164.388		
	Total	20213.967	119			

この結果から、2014年度新入生については、学部3の入学時点での英語力が相対的に低下しているという分析ができる。大学での英語教育においては、例え同じ教材を使うにしても、このような入学時点での英語力の差が学部間で表れ始めているということに留意し、指導していかなければならない。

ここで、経年変化を見るために、表9と図2により2011年度から2014年度までの著者が担当した新入生の総得点を年度別に比較してみることにする。

表9. 新入生の英語実力試験結果経年比較 (2011-2014)

入学年度	2011	2012	2013	2014
Total	46.47	40.39	40.82	40.70
n ⁵	123	63	120	208



図2. 新入生の英語実力試験結果経年比較 (2011-2014)

2011年度新入生の総合得点が突出しているように見えるが、入学年度により調査対象の学生数が大きく異なるため、ここでは、統計上の有意差についての言及は避けことにする。しかし、表9及び図2から、少なくとも2012年度から2014年度までの入学年度の違いによる総合得点の差はおよそ無いことが推測できる。また、比較的高得点の2011年度を入れても、新入学生の入学時点における英語力は、高2程度の内容の英語の理解度が5割に達していないレベル（CEFR基準で最下位のA1レベル）であり、この傾向は過去4年間変化していないことが分かる。前述した学部間の差はこのような得点圏の中で起こっている現象であることを忘れてはいけない⁶。

さて、このように入学時点で見られた英語力における差は、その後どのような変化をたどるのか、2014年度入学生を例に次章で見ていくことにする。

Ⅲ. 入学後の英語力

表10と図3は、入学後に行った小テストの6月中旬までの累積点である。更に、各学部の任意の1クラスの7月下旬までの累積点を示したものが表11と図4である。

表10. 小テスト累積点 (%) (6月中旬)

	Listening	Reading	n
1	47.5	44.8	57.0
2	61.7	60.5	90.0
3	45.6127	47.13673	60

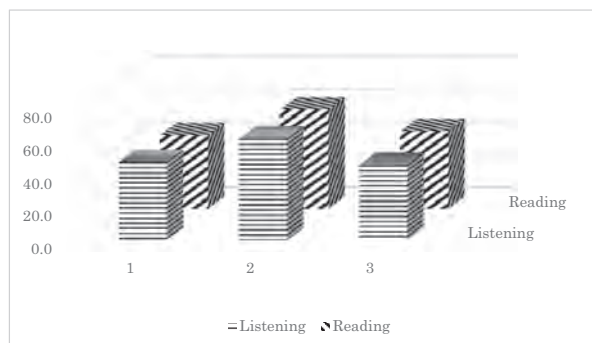


図3. 小テスト累積点 (%) (6月中旬)

表11. 小テスト累積点 (%) (7月下旬)

	Listening	Reading	n
1	41.9	40.8	29
2	59.6	55.9	45
3	25.1	40.4	30

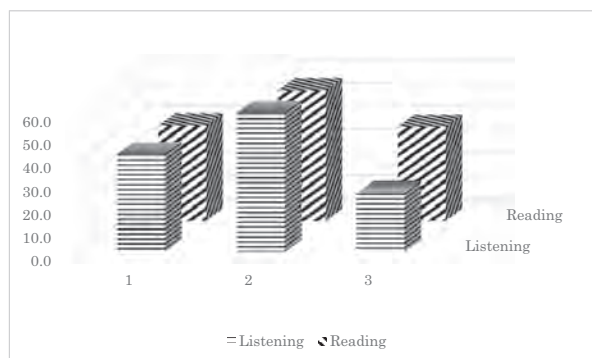


図4. 小テスト累積点 (%) (7月下旬)

授業は、同じ教科書を用い同じ指導法で行われたのだが、前期の授業の進行に伴って、学部3と他の2学部との英語力の差が大きくなっていることが分かる。この傾向は、入学時では学部間に有意な差がなかった昨年度までと同様である。小テストは、授業で学習した範囲の復習テストであり、範囲も限定されたものである。このような違いが現れるのは、学部間における学習に対する指導体制、カリキュラム上の学生への負担が同じだとすれば、入学時での基礎英語力が関係していると言わざるを得ない。

小テストは、復習テストであり、前章で述べた客観テ

⁵ 2011と2013は2学部3クラス、2014年度は3学部6クラスについて試験を行ったが、2012年度は、時間の都合で1学部の2クラスのみ実施した。

⁶ 学部間の差はあくまでも平均点の差であり、学生個人の得点については、最高点、最低点が必ずしも特定の学部の学生であるわけではない。

表12. TOEIC Bridgeテスト結果概略

Descriptive Statistics (点数は素点. Listening90 点満点, Reading90 点満点)								
	N	Minimum	Maximum	Mean	Median	Std. Deviation	Skewness	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic		Statistic	Statistic	Std. Error
Total	211	64.00	150.00	100.4076	98.0000	18.78005	.586	.167
Listening	211	32.00	72.00	51.6019	50.0000	8.32168	.308	.167
Reading	211	24.00	84.00	48.8057	46.0000	12.36181	.580	.167

ストとはその性質が異なる。いわば、学習事項を復習しテストに備えさえすれば対応できるものである。学部間の差を論じる前に、更に、客観テストによる評価を行う必要がある。

次に示す表 12 は、2014 年 7 月上旬から中旬にかけて行った TOEIC Bridge テストの結果の概略である。

更に、その総合点、Reading、Listening の得点を学部間で比較したグラフが図 5～図 7 である。

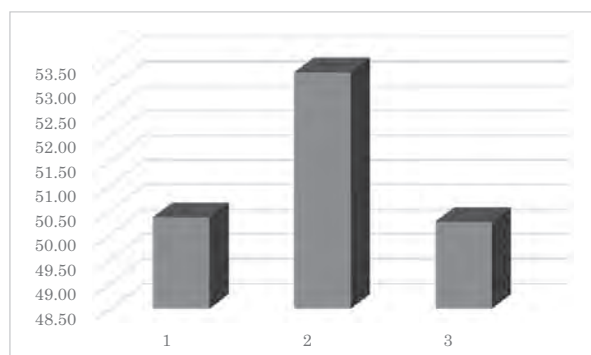


図 7. TOEIC Bridge 得点比較 (Listening)

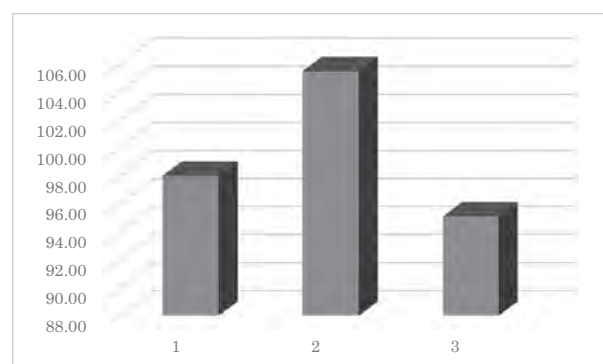


図 5. TOEIC Bridge 得点比較 (Total)

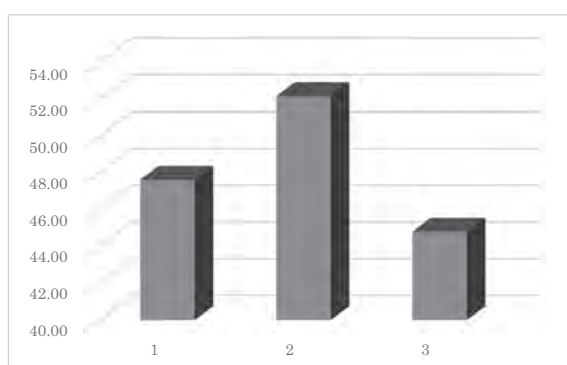


図 6. TOEIC Bridge 得点比較 (Reading)

表 13 は、総合点にみられる差が有意なものであるか、ANOVA により分析した結果 ($\alpha = 0.05$) である。

表 13. 学部間比較

ANOVA Table

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Total Between Groups	4359.690	2	2179.845	6.505	.002
Within Groups	69705.258	208	335.121		
Total	74064.948	210			
Listening Between Groups	459.844	2	229.922	3.396	.035
Within Groups	14082.716	208	67.705		
Total	14542.559	210			
Reading Between Groups	2056.832	2	1028.416	7.122	.001
Within Groups	30034.202	208	144.395		
Total	32091.033	210			

表 13 から、総合得点 (Total)、Listening 得点、Reading 得点のそれぞれにおいて学部間に有意な差があることが分かる。更に、これらの差の出所を探るため、Tukey HSD テストによる多重比較を行った。これらの結果を踏まえて、以下の考察に至った。

①総合得点 (Total) において、学部 2 と学部 3 に統計的に有意な差がみられる。同様に、学部 2 と学部 1 の間にも有意な差がみられる。しかし、学部 1 と学部 3 においては、有意な差は生じていない。(得点は 2, 1, 3 の順で高い。)

② Listening 得点において、学部2が他の学部より高得点の傾向があるが、他学部との統計的な有意差は見られない。学部1と学部3の間にも有意な差はない。

③ Reading 得点において、学部2と学部3の間に統計的に有意な差がみられる。また、学部2は学部1より高得点を取る傾向がみられるが、有意差には至っていない(.061)。学部1と学部3の間には有意な差はない。(得点は2, 1, 3の順で高い。)

IV. KUSW における英語教育の取り組み方への提言

前章で論じた結果は、文科省(2015)の調査結果からも、KUSW 1大学にとどまらず、多くの大学で起きている現象だということは容易に推察できる。そのため、本章で行う KUSW における英語教育の取り組み方についての以下の5点の提言も、他の多くの大学での一般教養科目としての英語教育においても共通にあてはまるものであろう。

(1) AO 入試における TOEFL, TOEIC の得点, 実用英語検定試験合格級の活用

およそ外国語の習得には、そのターゲットとする言語との接触時間が大いに影響を及ぼすものである。この接触時間の少なさは、語彙を反復練習するなど外国語習得における基本的な学習部分にも影響を及ぼしていることは、投野(2008)の報告にもある通りである。また、英文読解においても、教材として与えられる量が中国、韓国、台湾など日本の周辺国に比べて、かなり少ないことも事実であり、これらの検討を抜きにして日本の将来の英語教育を論じることはできない。

KUSW のカリキュラムでは、一般教養科目としての英語は、大学卒業要件を満たすための必要最少単位数程度に位置付けられている。3学部ともに大学外での実習を伴う実践教育を重んじる学部であるため仕方がないところではあるが、英語との接触時間の短さは否定できない事実である。カリキュラム的に英語との接触時間の増加を望めない現状であれば、カリキュラム以外でその可能性を探る他に道はない。入学時の英語力がそのまま入学後の学習に影響を及ぼす可能性があることを前章で見てきた。大学での英語教育を受けるのに無理のない英語力を備えてもらうためにも、英語との接触時間を多くとるよう努力した生徒を入学時に優遇することは一方法である。高校生の英語の勉強の励みにもなるはずであり、まさに、文科省(2011)の「グローバル社会に対応した

大学入試となるよう改善を図る」という提言に合致したものとなる。

(2) TOEIC Bridge テストの導入

平成26年度7月に KUSW では初めて TOEIC Bridge テストの導入を試みた。その目的は、入学後も引き続き英語を学習する動機付けの一つとして社会でも認められる TOEIC にチャレンジする足掛かりを作ることであった。但し、英語が専攻ではない学生には、TOEIC の前段階として Listening, Reading 問題からなる初・中級者用の TOEIC Bridge を課すのが全国の大学では一般的である。学内一斉テストでも3,000円弱の費用が発生するが、学生にとっては、現在の自らの英語力を把握するだけではなく、学習を続けるためのペースメーカーともなり、また将来の TOEIC へともつながっていくことが期待できる。実際、TOEIC Bridge を体験した後、公開 TOEIC 試験についての質問をする学生も出てきている。また、教師の視点からは、授業効果の客観的な判断材料や単位認定の一基準として活用することができる。I章で述べた文科省の意向もあり、既に特定の国立大学では、1年生全員に TOEFL の学内実行用である TOEFL ITP を課し、その得点を英語科目単位認定の一部に活用し始めている。その他、多くの私学でも TOEIC Bridge や TOEIC を活用している。

また、小学校の教員を目指す学生においては、将来、英語の授業(I章でみたように、将来、教科になる方向性である)を担当する能力が問われるのは言うまでもない。教員採用試験において、少しでも有利な条件を学生に身に着けさせることは大学の責任でもある。社会福祉士、精神保健福祉士、看護師になるための国家試験対策と同様に、小学校教員採用試験合格のための専門家による TOEIC 対策特別講座の開設も検討が必要であろう。

(3) 英語以外での科目における英語による教材・副教材の導入

前述したように、英語との接触時間がその後の英語力に大きく影響を及ぼしてくるが、読んだ英文の総量もまた接触時間に含まれるものであり、英語以外の科目でも平易な英文で書かれた教材・副教材などの活用を強く提言したい。(日本の中等教育において英文との接触量が少ないことは前述したとおりである。)

学生には、英語を英語という教科の「勉強」の対象としてではなく、知識や技術を得るための「道具」とみな

してもらい必要がある。道具としての英語という意識がなければ、英語に接することが苦痛以外の何ものでもなくなってしまうと思われる。学問的知識を得るためだけでなく、趣味、娯楽に関する情報を得るための道具としても活用してもらいたいが、まずは、大学の教育現場で、多くの教員ができるだけ学生を英語に触れさせるという努力を怠ってはいけないう。

(4) e-learning システムの継続利用

カリキュラムの制約から必須科目としての英語は学部により1年、または半期のみである。選択科目としての英語も専攻分野の科目との時間的コンフリクトがある場合が多い。このような、状況を克服する手段として、KUSW ではインターネット回線により学外からもアクセスが可能な e-learning システムを取り入れた授業を行っている。ほとんどが自学自習できるものであり、従来行っているように、今後も学籍がある以上、卒業時まで引き続き e-learning システムを利用できる環境を保つことが必要である。

(5) GPA の導入により学習に対する大学生としての適切な動機づけ

KUSW でも GPA 制度の導入について体制が整いつつある。2015 年度までは、4 月の入学時点での英語の実力に学部間での大差はなかった。しかし、2015 年度に前期末に全クラス同一の問題で行った試験では、学部間に平均点で 18 点という顕著な差が表れた。この事実が意味するものは、特に学部3としては重く受け止める必要がある、どこにこの差が生じる原因があるかを検討することが肝要である。

学部3と学部2の最も大きな違いは、留年制度があるかないかの違いである。このことは、学生の出席状況にも反映されている。両学部とも出席は厳密に管理されているはずであるが、学生の出席状況を比較すると、明らかな差が生じている。

学部3では、4年生になるまで、進級に関する制度的ハードルはなく、そのため、学部3では、成績や出欠に関する学生の適度な緊張感が相対的に低くなっている恐れがある。このことは、英語科目ばかりではなく、恐らくその他の科目でも当てはまるのではないだろうか。

これを、解消するための一手段が GPA (Grade Point Average) 制度の導入であろう。複数の学期にまたがって、ある一定の水準の成績を維持することができなけれ

ば、学籍の維持をも危うくする制度であるが、この制度により、学生は大学からの科目履修数の指導を受けるまでもなく、自ら自分の状況に合わせた無理のない単位履修をすることにもつながってくるはずである。この制度は、KUSW の自己点検報告書にもその導入の必要性が唱えられてきたが、久しくその実現を見なかった。

この間、多くの大学で GPA 制度の導入がなされてきたが、文部科学省高等教育局 (2013) によれば、学部段階で GPA 制度を導入する大学は、平成 21 年度 360 大学 (49%)、平成 23 年度 453 大学 (61%) と、着実にその数を増やしている。ただし、同調査では、学部段階で GPA 制度が学生への個別の学修指導に活用されているかについても調査している。それによると、具体的な活用事例を挙げた大学の数は、平成 21 年度 269 大学 (37%)、平成 23 年度 356 大学 (48%) であり、GPA 制度が、必ずしも勉学に対する学生への動機づけというその本来の目的で運用されているわけでもないことも分かる。

大学の、特に、地方の小規模一私立大学から見れば、厳しい進級・卒業判定基準を設けては高校生から敬遠され定員を確保できなくなるという経営的事情も確かにあるが、「大学教育の質の保証」という観点からは、英語のみでなくすべての科目に共通に関わることであり、出来る限り GPA 本来の趣旨に沿った運営がなされる必要があるであろう。

参考文献

- 上野 輝夫 (2009). "Why the TOEFL scores of the native speakers of the Japanese language are low." 関西福祉大学社会福祉学部研究紀要 vol. 11.
- 上野 輝夫 (2013). "For effective reading: meaning-based reading." 関西福祉大学社会福祉学部研究紀要, vol. 16-2.
- 時事通信 (2015-3-17). <http://headlines.yahoo.co.jp/hl?a=20150317-00000038-jij-soci> より 2015 年 3 月 18 日取得.
- 投野 由紀夫 (2008). 「アジア各国と日本の英語教科書比較」 2008 年・教育再生懇談会会議資料
- 文部科学省初等中等教育局国際教育課 (2003). 『「英語が使える日本人」の育成のための行動計画』
- 文部科学省 (2008). 『中学校学習指導要領』
- 文部科学省 (2009). 『高等学校学習指導要領』
- 文部科学省・外国語能力の向上に関する検討会 (2011). 『国際共通語としての英語力向上のための 5 つの提言と具体的施策～英語を学ぶ意欲と使う機会の充実を通じた確かなコミュニケーション能力の育成に向けて～』

文部科学省 (2013). 『平成 24 年度「国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策に係る状況調査」の結果について (公立中学校・中等教育学校前期課程)』

文部科学省初等中等教育局国際教育課 (2013). 「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」

文部科学省高等教育局 (2013). 「大学における教育内容等の改革状況等について」

文部科学省初等中等教育局国際教育課 (2014). 「英語教育の在り方に関する有識者会議 (第1回) 議事録」

文部科学省 (2015). 『平成 26 年度「高校3年始の英語力調査」報告書』

読売新聞 (2014-9-27). <http://www.yomiuri.co.jp/national/20140922-OYT1T50057.html> より 2014 年 9 月 28 日取得.