

英語教育改革の課題と今後の展望

—共通英語実力テスト (G-TELP) 結果 (2010年度前期から 2011年度まで) と英語再履修クラスの見直しを中心に—

教育センター外国語教育推進部 教授 富岡 龍明・教授 高橋玄一郎

PART I 共通英語実力テスト (G-TELP) 結果についての報告 (2010年度前期から2011年度前期までを中心に)

1. はじめに

2008年より始まった鹿児島大学英語教育改革も全学のご協力を賜りながら2011年度で4年目を迎えている。その改革の1つが、全学1年生対象の英語共通実力テストの実施であった。このテストとしてG-TELP (General Tests of English Language Proficiency; 国際英検) を採用している。これは英語を母語としない学習者の英語によるコミュニケーション能力を測るための客観式試験で、4段階あるレベルのうち、本学ではレベル3 (英検準2級～2級; TOEIC 400～600点に相当) を利用している。本稿では英語共通実力テスト (G-TELP) 結果について、2010年度と2011年度前期の動向を中心に扱う。そもそも、こうした共通実力テスト実施の狙いは次の3点であった:

- (1) 授業環境・効率の改善と教育成果が客観的に確認できるシステムの構築を目指す。
- (2) 実力テスト (G-TELP) を期末評価の一部として導入することで、教員による評価のバラつき (いわゆる厳しい評価・甘い評価の別) をある程度是正して、平準性の高い評価システムを構築する。
- (3) 期末試験対策は、当該授業のテキストの学習のみで十分と考える慣習的・旧来的学習観を教員・学生とも改め、学生に普段の自主学習による実力養成の重要性を認識させる。

今回の報告の主要な論点は上記の狙い(1)と(3)に関わり、以下のように纏められる。

- 1) 全学的に、2010年度でも1年次前期から後期にかけて得点の伸びが見られる傾向がある。
- 2) 過去4年間 (2008年度～2011年度) についてみると、全学的観点からは入学生の英語学力レベルは毎年ほぼ同一である。
- 3) 2年次英語オープンを開講する5学部 (教育、工、水産、農、理) に関して、同一学生の英語学力の伸びをみると (入学時～2年前期:2010年度～2011年前期)、1年次の前期から後期にかけて伸び、2年次前期にかけて横ばいとなる傾向がある。
- 4) 普段の自主学習による実力養成の必要性を認識する学生は、1年次から2年次にかけて増加はしないが、極端に減少するというわけでもない。

資料1 2010年度および2011年度前期G-TELPの実施概要

実施年度	2010年度		2011年度
	前期	後期	前期
実施時期	6月21日 (月) ～ 6月25日 (金)	12月13日 (月) ～ 12月17日 (金)	6月27日 (月) ～ 7月1日 (金)
受験対象者 (実受験者数)	1年生 (1980名)	1年生 (1766名)	1年生 (2008名]
	2年生 (1070名]		2年生 (978名)
試験問題	Form 313 (1年生)	Form 315 (1年生)	Form 310 (1年生)
	Form 319 (2年生)		Form 319 (2年生)

II 特集

2010年度と2011年度前期は、資料1に示した日程で実施した。

2010年度1年生について、前後期の全学平均点の推移は資料2の通りであり、RDG力の低下については有意差がないとはいえ、GRMやLSTと比べて他年度においても前期から後期に向けての学力に目立った伸びの勢いが無い。有意差とは、偶然に起こる可能性が極めて少ない差のことをいい、受験者の英語能力に意味のある明確な差があったことを示す指標である。RDG力の伸び方については、引き続き今後の検証課題とする。また同じ資料2にある2011年度1年生については、前期の全学平均点は、後で過去の前期の平均点比較の際にも触れるが、全学的には、ほぼ例年の傾向を示すものである。

資料2 2010年度1年生および2011年度前期1年生G-TELPの全学平均点

	セクション	2010年前期 (form 313)	2010年後期 (form 315)	得点差	有意差
全学	G R M	59.6	67.8	8.2	あり
	L S T	41.4	47.2	5.9	あり
	R D G	56.5	55.8	-0.7	なし
	T T L	157.5	170.9	13.4	あり

	セクション	2011年前期 (form 310)
全学	G R M	62.1
	L S T	42.5
	R D G	57.7
	T T L	162.4

注) GRM: 文法、LST: 聴解、RDG: 読解、TTL: 合計； 各3セクション100点、合計300点

2. 2008-2011年度の4カ年の学部別前期成績比較

成績比較のデータを示す前にG-TELP レベル3のテストフォームについて触れておく。2009年、2010年の各前期はレベル3の test form 313を使用した。2011年前期は、同じレベル3でも、test form 310を新規に使用した。資料3では、2011年前期と2009年、2010年の各前期とを比べ、さらに2009年と2010年とを比べ、それぞれの得点差について有意差の有無をt-検定により表示している。資料3を見

資料3 年度別前期テスト比較 [t-検定資料は、紙幅の制約上、割愛する]

セクション	2009年前期 (form313)	2011年前期 (form310)	2009年-2011年比較	
			差	有意差
T T L	161.3	162.4	1.0	なし
G R M	61.5	62.1	0.6	なし
L S T	42.2	42.5	0.4	なし
R D G	57.7	57.7	0.0	なし

セクション	2010年前期 (form 313)	2011年前期 (form 310)	2010年-2011年比較	
			差	有意差
T T L	160.2	162.4	2.1	あり
G R M	60.6	62.1	1.6	あり
L S T	42.0	42.5	0.5	なし
R D G	57.7	57.7	0.1	なし

セクション	2009年前期 (form 313)	2010年前期 (form 310)	2009年-2010年比較	
			差	有意差
T T L	161.3	160.2	-1.1	なし
G R M	61.5	60.6	-0.9	なし
L S T	42.2	42.0	-0.2	なし
R D G	57.7	57.7	-0.0	なし

る限りでは、テストフォームの変更による影響は、基本的にほぼみられないといってよい。

資料4には各学部別に過去4年間にわたる前期のG-TELPの成績が示されている。

本学教育センター年報第7号(2010)における2008年前期から2010年前期までのG-TELP前期成績に関する分散分析結果にあるように、その間の成績は、ほぼ同一の得点結果とみなされ、統計的な有意差は見られない(同年報 2010年第7号「2008年前期—2010年前期のG-TELP結果についての報告」)。今回の2011年前期実施のG-TELPの全体平均得点が、それまでの全体平均得点を若干上回る162.4であることから、2011年度も、全学的には、ほぼ同じレベルの学生が入学してきていると言ってよいと思われる。学部別に2011年の前期成績を2010年のものと単純に比較してみると、医学部保健学科、教育学部、医学部医学科にそれぞれ約8点、約6点、4点の伸びがあり、その他の学部も健闘を示している。

資料4 学部別前期G-TELP平均点比較

	セクション	前期(2008年7月)	セクション	前期(2009年6月)		セクション	前期(2010年6月)	セクション	前期(2011年6月)
全学	GRM	60.3	GRM	61.5	全学	GRM	60.6	GRM	62.1
	LST	41.0	LST	42.2		LST	42.0	LST	42.5
	RDG	56.0	RDG	57.7		RDG	57.7	RDG	57.7
	TTL	157.4	TTL	161.4		TTL	160.2	TTL	162.4
	セクション	前期(2008年7月)	セクション	前期(2009年6月)		セクション	前期(2010年6月)	セクション	前期(2011年6月)
医学部 医学科	GRM	81.6	GRM	82.5	医学部 医学科	GRM	80.3	GRM	82.3
	LST	49.2	LST	54.1		LST	52.5	LST	57.6
	RDG	78.3	RDG	80.3		RDG	81.0	RDG	77.9
	TTL	209.1	TTL	216.9		TTL	213.8	TTL	217.8
医学部 保健学科	GRM	63.4	GRM	62.3	医学部 保健学科	GRM	63.7	GRM	66.9
	LST	40.9	LST	40.5		LST	40.5	LST	43.6
	RDG	56.7	RDG	58.6		RDG	58.3	RDG	60.1
	TTL	161.1	TTL	161.5		TTL	162.5	TTL	170.6
教育学部	GRM	57.8	GRM	58.9	教育学部	GRM	57.7	GRM	59.6
	LST	40.3	LST	41.2		LST	39.6	LST	42.0
	RDG	52.9	RDG	54.6		RDG	54.1	RDG	56.1
	TTL	151.0	TTL	154.7		TTL	151.4	TTL	157.7
工学部	GRM	55.8	GRM	57.8	工学部	GRM	54.7	GRM	55.3
	LST	39.8	LST	39.9		LST	40.1	LST	38.6
	RDG	51.4	RDG	51.7		RDG	51.1	RDG	51.8
	TTL	147.0	TTL	149.5		TTL	145.9	TTL	145.8
歯学部	GRM	75.2	GRM	76.5	歯学部	GRM	66.6	GRM	71.9
	LST	47.6	LST	46.7		LST	48.9	LST	44.3
	RDG	76.3	RDG	74.2		RDG	68.6	RDG	67.2
	TTL	199.0	TTL	197.5		TTL	184.1	TTL	183.5
水産学部	GRM	54.8	GRM	52.2	水産学部	GRM	54.5	GRM	55.8
	LST	38.1	LST	39.3		LST	40.0	LST	41.5
	RDG	49.2	RDG	47.1		RDG	50.6	RDG	50.2
	TTL	142.2	TTL	138.6		TTL	145.1	TTL	147.5
農学部	GRM	61.7	GRM	62.6	農学部	GRM	62.6	GRM	63.3
	LST	41.5	LST	41.7		LST	43.3	LST	42.3
	RDG	57.7	RDG	57.5		RDG	59.2	RDG	58.0
	TTL	160.8	TTL	161.8		TTL	165.1	TTL	163.7
法文学部	GRM	65.9	GRM	66.2	法文学部	GRM	65.1	GRM	66.7
	LST	42.7	LST	43.9		LST	43.1	LST	44.3
	RDG	62.9	RDG	64.2		RDG	63.6	RDG	62.7
	TTL	171.5	TTL	174.3		TTL	171.8	TTL	173.8
理学部	GRM	58.1	GRM	55.1	理学部	GRM	56.8	GRM	58.6
	LST	40.4	LST	42.0		LST	41.0	LST	40.5
	RDG	52.8	RDG	54.7		RDG	53.6	RDG	53.9
	TTL	151.3	TTL	151.7		TTL	151.4	TTL	153.0

II 特集

3. 英語オープン履修者の1年次から2年次前期までの3期に亘る成績推移(2010年から2011年前期まで)

入学時から2年前期までの3期に亘る、同一学生の成績推移について、2年次前期で英語オープンを開講している5学部を対象に統計データ資料5、6、7、8を示す。まず、5学部全体(教育、工、水産、農、理)の3期にわたる成績推移について、資料5、6で見てみる。資料5にある3期分の平均点から2期ごとの差を出し、t-検定をかけて有意差を示したものが資料6である。これによれば、総じて(TTL)、2010年度前期から後期にかけて有意差のある14.6点の向上がある一方で、2010年後期から2011年度前期は、その得点差がマイナス0.3であるが有意差がないことから、横ばいとなっているとみてよい。セクションで見ると、GRM力は1年次に伸びを示すが(有意差ありのプラス8.9)、2年前期でやや低下する(有意差ありの-3.6)、LST力は1年次の伸び(有意差ありの5.7)に加え、2年前期でさらにやや上昇している(有意差ありのプラス2.4)。RDG力は1年次のまま、ほぼ横ばいである(1年次から2年次にかけて有意差なしの0~1.0)。これらの傾向は、英語オープンクラスの2009年後期(form 315)から2010年前期(form 313)への成績推移調査(前掲第7号年報)とも一致する。特に留意すべきは2年前期で有意差ありの低下を示すGRM力である。使用した試験問題フォームの違いなども視野におきながら、引き続き検討課題とする。

資料5 英語オープン履修者のG-TELPにおける3期平均点推移

[調査対象者：全3回のG-TELP試験を全て受験した学生890名]

セクション	2010年前期 (form 313)	2010年後期 (form 315)	2011年前期 (form 319)
GRM	58.0	66.9	63.3
LST	40.6	46.2	48.6
RDG	54.1	54.2	55.1
TTL	152.7	167.3	167.0

資料6 英語オープン履修者のG-TELPの平均点推移 [t-検定資料は、補遺に付す]

[調査対象者：890名]

セクション	2010前期—2010後期		2010後期—2011前期	
	差	有意差	差	有意差
TTL	14.6	あり	-0.3	なし
GRM	8.9	あり	-3.6	あり
LST	5.7	あり	2.4	あり
RDG	0.0	なし	1.0	なし

資料7は、英語オープンを受講した5学部の学生の3期にわたる成績の推移を一覧にしたものである。この学部ごとの状況をやや細かくみるために学期ごとの得点差にt-検定をかけた資料8を示す。1年次前期から後期にかけての得点の伸びは、1年次後期から2年次前期にかけてのもの比べると、5学部とも全て著しい。水産(プラス17.0)、教育(プラス15.4)、農(プラス14.9)、工(プラス14.1)、理(プラス10.7)の順となる。1年次前期から2年次前期までの通算3期の得点の伸びをみても、理(プラス17.4)、農(プラス15.5)、教育(プラス14.7)、水産(プラス13.4)、工(プラス11.3)の順となる。1年次の段階ですでにある程度の高い得点がある学生は、努力の多少にかかわらず、伸びしろが比較的小さいため、概して得点の伸びに弾みがつきにくい傾向が予想される。他方、1年次の段階で英語力の飛躍の余地を比較的、沢山残している学生は、ある程度の時間をかけてゆっくりとその伸びしろを活かせる傾向があるようである。1年次の2009年後期から2年次の2010年前期にかけては、5学部全てに有意差のある学力の伸びがみられたが(前掲第7号年報)、2010年後期から2011年前期にかけては有意差のある伸びがみられたのは理学部のみであった。残りの教育、工、水産、農の4学部は下降はしないものの、横ばいの結果であった。学力を落とさず維持する力も、向上させる力と同様に、評価の対象となるであろう。週2回授業の1年生コア英語受講者のG-TELP成績推移と、週1回授業の2年生英語オー

資料7 英語オープンにおける5学部別3期平均点推移

学部	2010年前期				2010後期				2011前期			
	GRM	LST	RDG	TTL(G+L+R)	GRM	LST	RDG	TTL(G+L+R)	GRM	LST	RDG	TTL(G+L+R)
教育学部	57.4	39.3	53.8	150.5	66.5	45.7	53.7	165.8	62.2	48.1	55.0	165.2
工学部	57.4	40.1	52.3	149.8	65.7	44.8	53.4	163.9	61.1	47.1	52.9	161.1
水産学部	54.9	40.4	50.9	146.2	64.4	46.5	52.2	163.2	60.9	45.2	53.5	159.5
農学部	62.4	43.2	58.7	164.3	71.7	49.2	58.3	179.2	67.8	53.0	58.9	179.8
理学部	55.6	39.4	52.8	147.9	63.6	44.1	50.9	158.6	63.4	48.1	53.8	165.2
全体	58.0	40.6	54.1	152.7	66.9	46.2	54.2	167.3	63.3	48.6	55.1	167.0

資料8 英語オープンにおける5学部別3期平均点推移の詳細データ [t-検定資料は、紙幅の制約上、割愛する]

教育学部

	2010年前期 - 2010年後期			2010年後期 - 2011年前期		
	差	P値	有意差	差	P値	有意差
TTL	150.5	165.8	165.2	15.4	6.023E-20	あり
GRM	57.4	66.5	62.2	9.1	5.841E-18	あり
LST	39.3	45.7	48.1	6.4	3.269E-13	あり
RDG	53.8	53.7	55.0	-0.1	0.9277007	なし

工学部

	2010年前期 - 2010年後期			2010年後期 - 2011年前期		
	差	P値	有意差	差	P値	有意差
TTL	149.8	163.9	161.1	14.1	2.797E-12	あり
GRM	57.4	65.7	61.1	8.3	6.734E-12	あり
LST	40.1	44.8	47.1	4.7	3.86E-06	あり
RDG	52.3	53.4	52.9	1.0	0.3244442	なし

水産学部

	2010年前期 - 2010年後期			2010年後期 - 2011年前期		
	差	P値	有意差	差	P値	有意差
TTL	146.2	163.2	159.5	17.0	8.09E-11	あり
GRM	54.9	64.4	60.9	9.5	1.012E-09	あり
LST	40.4	46.5	45.2	6.2	6.609E-07	あり
RDG	50.9	52.2	53.5	1.4	0.2827538	なし

農学部

	2010年前期 - 2010年後期			2010年後期 - 2011年前期		
	差	P値	有意差	差	P値	有意差
TTL	164.3	179.2	179.8	14.9	2.412E-13	あり
GRM	62.4	71.7	67.8	9.3	1.893E-16	あり
LST	43.2	49.2	53.0	6.0	1.323E-09	あり
RDG	58.7	58.3	58.9	-0.4	0.7048996	なし

理学部

	2010年前期 - 2010年後期			2010年後期 - 2011年前期		
	差	P値	有意差	差	P値	有意差
TTL	147.9	158.6	165.2	10.7	1.392E-05	あり
GRM	55.6	63.6	63.4	8.0	1.942E-07	あり
LST	39.4	44.1	48.1	4.6	0.0001268	あり
RDG	52.8	50.9	53.8	-2.0	0.1362236	なし

Ⅱ 特集

ブン受講者のG-TELP成績推移の在り方については、通常クラスと e-learning クラスとの比較等を交えながら、今後も注意深く推移を見守る必要がある。

4. 学生によるアンケート結果について

G-TELPの全学受験実施と共に、1年生と2年生のG-TELP受験者を対象にアンケート調査を実施しているが、2011年度前期アンケートより、これまでの質問項目を踏まえ、大部分の基本的な質問の趣旨は変えずに、質問項目の表現を下の資料9から資料10のように改めた。

資料9 [旧] 2008年度から2010年度までの質問項目：

- No. 1 G-TELPの結果が英語の成績に一部反映されることにより、一夜漬けでない普段の英語学習の必要性を感じるようになった。
- No. 2 Moodle上でG-TELP模擬試験にトライしたり、別のG-TELP問題集をするなど、何らかの事前学習活動を行った。
- No. 3 G-TELPのような外部試験を受験することにより、英語学習に対する学習意欲や目的意識が高まる。
- No. 4 G-TELP以外の、TOEIC、TOEFL、英検等の外部試験について、1 - 2年次（低学年）に受験する計画でいる。
- No. 5 現在履修している英語科目に対して、ほぼ毎週（毎回）、授業時間外学習（自宅学習等）を行っている。

質問項目No. 1からNo. 4までは、新旧で趣旨に変化はない。No. 5では、英語の履修科目に対する定期的な勉強（予習・復習等）の有無を尋ねていたが、新質問項目では、単に履修した英語科目に関する勉強に限らず、英語一般の勉強の必要性の意識を尋ねている。新質問項目によるアンケート結果は資料10-1、10-2、資料11-1、11-2の通りである。特徴的なのは、一年生に比べ2年生が、「そう思う」「どちらかといえばそう思う」の比率が下がる一方、「どちらかといえばそう思わない」「そう思わない」の比率が逆に上昇している点である。この傾向は2008年度から2010年度までの1年次前期から後期にかけての傾向とも符号するが、入学時の緊張が時間と共にほぐれてきた結果が数値として表れているとも考えられる。ただ、質問項目5の英語の自主的学習による実力養成の必要性については、2年次でその認識度が下がる傾向にあるものの、比率的には、1年次で91.5%、2年次でも83.4%あり、英語の自主学習への意識がまだ大方は残っていると見える。学士課程教育の卒業年次までに各人に必要な外国語能力を維持のみならず増進させていくためにはどうすべきか、学士課程教育全体のなかでの大きな点検項目の1つともいえると思われる。たとえば、コア英語や英語オープンの後には4学部（理、工、農、水産）で3期以降に開講され、必修指定となっている「専門英語」への接続はどのようになされているであろうか。また3、4（、5、6）年次の各学科での専門科目での英語を利用する際の学習状況はいかがか。卒業年次までに専門科目の学習上必要な英語力ならびに個人のニーズとして必要な英語力の向上に対応できるサービスが組織的、個別的にどのように提供されているのか、また、提供しうるのか、各学部・学科からの情報をお聴かせいただきながら、今後の検討課題の一つとしていきたい。

資料10 [新] アンケート項目

■アンケート項目とその結果

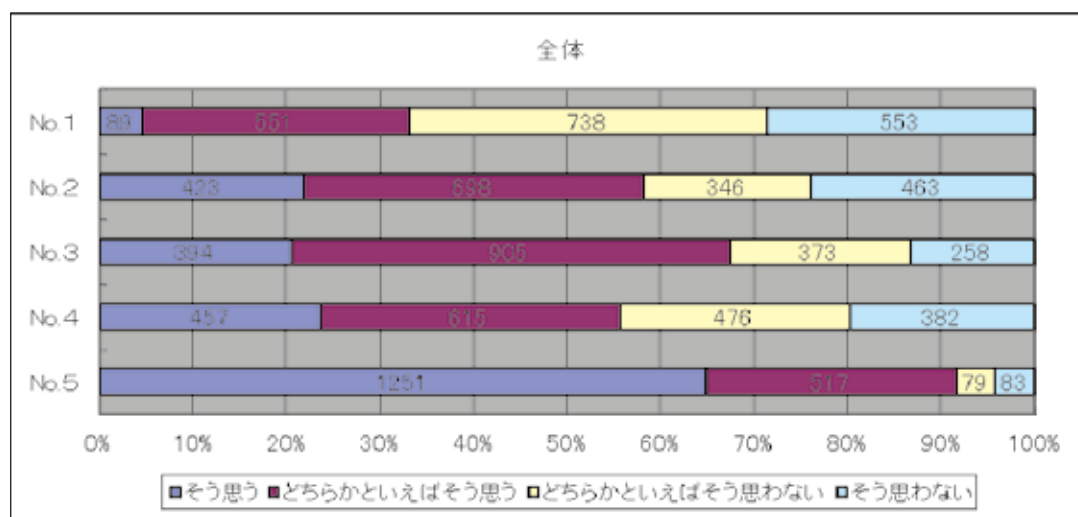
- No 1 英語の成績の一部がG-TELPで評価されるため、普段から英語学習に力を入れた。
- No 2 G-TELPの模擬試験に挑戦するなど、何らかの形でG-TELPの事前学習を行った。
- No 3 G-TELPを受験することで、英語学習に対する目標意識や目的意識が高まる。
- No 4 G-TELPの受験や受験準備を通して、TOEIC, TOEFL, 英検など、G-TELP以外の外部試験にも挑戦したいという気になった。
- No 5 今回G-TELPを受験して、英語をもっと積極的に学ぶ必要があると感じた。

資料 10-1 1年生対象 [英語コア] の2011年度前期アンケート調査の全体結果

■全体

	No. 1	No. 2	No. 3	No. 4	No. 5
そう思う	89 (4.6%)	423 (21.9%)	394 (20.4%)	457 (23.6%)	1251 (64.8%)
どちらかといえばそう思う	551 (28.5%)	698 (36.1%)	905 (46.8%)	615 (31.8%)	517 (26.7%)
どちらかといえばそう思わない	738 (38.2%)	346 (17.9%)	373 (19.3%)	476 (24.6%)	79 (4.0%)
そう思わない	553 (28.6%)	463 (23.9%)	258 (13.3%)	382 (19.7%)	83 (4.3%)

資料10-2 1年次対象アンケート結果のグラフ化



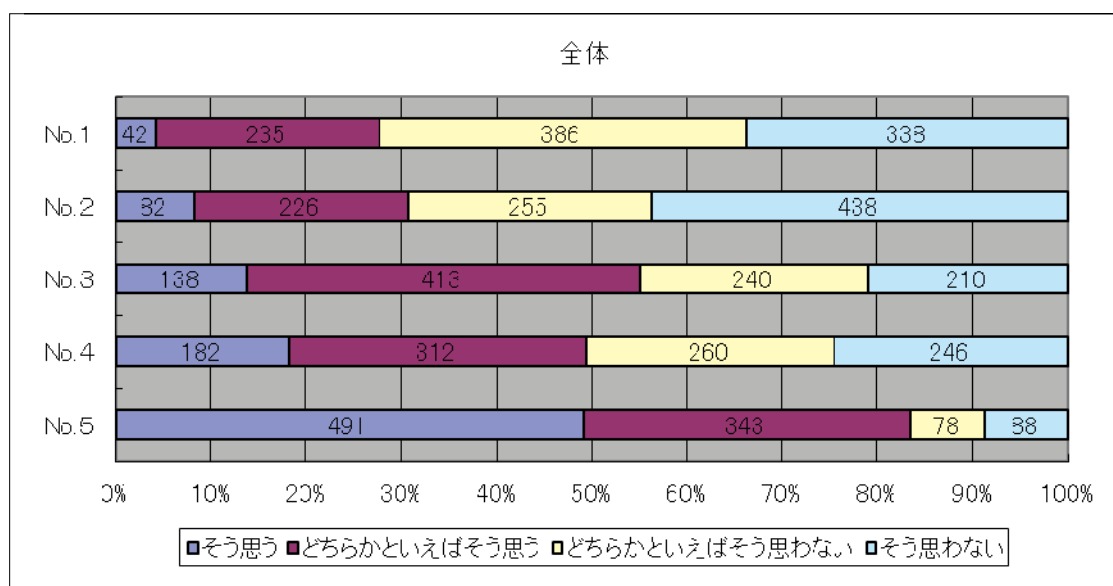
資料11-1 2年生対象 [英語オープン] の2011年度前期アンケート調査の全体結果

■全体

	No. 1	No. 2	No. 3	No. 4	No. 5
そう思う	42 (4.2%)	82 (8.2%)	138 (13.8%)	182 (18.2%)	491 (49.1%)
どちらかといえばそう思う	235 (23.5%)	226 (22.6%)	413 (42.3%)	312 (31.2%)	343 (34.3%)
どちらかといえばそう思わない	386 (38.6%)	255 (25.5%)	240 (24.0%)	260 (26.0%)	78 (7.8%)
そう思わない	338 (33.8%)	438 (43.8%)	210 (21.0%)	246 (24.6%)	88 (8.8%)

II 特集

資料11-2 2年次対象アンケート結果のグラフ化



5. 結語

冒頭にも示した通り、本稿の主要な論点は次のとおりである。

- 1) 全学的に、2010年度でも1年次前期から後期にかけて得点の伸びが見られる傾向がある。
- 2) 過去4年間（2008年度～2011年度）についてみると、全学的観点からは入学生の英語学力レベルは毎年ほぼ同一である。
- 3) 2年次英語オープンを開講する5学部（教育、工、水産、農、理）に関して、同一学生の英語学力の伸びをみると（入学時～2年前期：2010年～2011年前期）、1年次の前期から後期にかけて伸び、2年次前期にかけて横ばいとなる傾向がある。
- 4) 英語共通実力テスト受験後、普段の自主学習による実力養成の必要性を再認識する学生は、1年次から2年次にかけて上昇はしないが、極端に減少することもない。

上記4)の所見や本年報所収のトルマーコ氏や村山氏による各論考等を手がかりとして、共通教育の専門英語や各専門課程で必要な英語教育への引き継ぎ状況を、卒業年次までの学士課程教育全体における外国語の学習成果の観点から点検し、必要とあらば、さらなる整備を検討し、さらに可視化する方向で英語教育改革を模索する可能性もある。

大学教育のグローバル化と学士課程教育としての学士力等を鑑み、今後もさらに、全学英語共通実力テストのデータを蓄積して、結果の推移を注意深く見守りながら、学力状況の具体的な把握に努めていく必要がある。

PART 1：資料6の補遺

t-検定結果

帰無仮説：テスト間の平均点の差には有意差がない

帰無仮説を採択 ⇒ 有意差がない

帰無仮説を棄却 ⇒ 有意差がないとはいえない ⇒ 有意差がある

t-検定：一対の標本による平均の検定ツール

2010年前期-2010年後期		
	TTL	TTL
平均	152.698876	167.29551
分散	941.319796	1044.6539
観測数	890	890
ピアソン相関	0.65931975	
仮説平均との差異	0	
自由度	889	
t	-16.719329	
P (T<=t) 片側	4.522E-55	
t 境界値 片側	1.64656945	
P (T<=t) 両側	9.044E-55	
t 境界値 両側	1.96263599	

検定結果 P (T<=t) < 0.05 ⇒ よって、仮説は棄却
⇒ 有意差がある

	GRM	GRM
平均	58.0269663	66.895506
分散	252.563951	274.40189
観測数	890	890
ピアソン相関	0.55010769	
仮説平均との差異	0	
自由度	889	
t	-17.174085	
P (T<=t) 片側	1.3091E-57	
t 境界値 片側	1.64656945	
P (T<=t) 両側	2.6181E-57	
t 境界値 両側	1.96263599	

検定結果 P (T<=t) < 0.05 ⇒ よって、仮説は棄却
⇒ 有意差がある

	LST	LST
平均	40.5516854	46.244944
分散	111.241983	128.1874
観測数	890	890
ピアソン相関	0.26118941	
仮説平均との差異	0	
自由度	889	
t	-12.764629	
P (T<=t) 片側	1.0998E-34	
t 境界値 片側	1.64656945	
P (T<=t) 両側	2.1997E-34	
t 境界値 両側	1.96263599	

検定結果 P (T<=t) < 0.05 ⇒ よって、仮説は棄却
⇒ 有意差がある

	RDG	RDG
平均	54.1202247	54.155056
分散	207.437723	196.04792
観測数	890	890

2010年後期-2011年前期		
	TTL	TTL
平均	167.295506	167.042697
分散	1044.65386	1335.14553
観測数	890	890
ピアソン相関	0.68478769	
仮説平均との差異	0	
自由度	889	
t	0.27315956	
P (T<=t) 片側	0.392397	
t 境界値 片側	1.64656945	
P (T<=t) 両側	0.784794	
t 境界値 両側	1.96263599	

検定結果 P (T<=t) > 0.05 ⇒ よって、仮説は採択
⇒ 有意差がない

	GRM	GRM
平均	66.8955056	63.2831461
分散	274.401892	245.213326
観測数	890	890
ピアソン相関	0.52433258	
仮説平均との差異	0	
自由度	889	
t	6.8488195	
P (T<=t) 片側	6.9436E-12	
t 境界値 片側	1.64656945	
P (T<=t) 両側	1.3887E-11	
t 境界値 両側	1.96263599	

検定結果 P (T<=t) < 0.05 ⇒ よって、仮説は棄却
⇒ 有意差がある

	LST	LST
平均	46.2449438	48.6348315
分散	128.187404	197.181463
観測数	890	890
ピアソン相関	0.356081	
仮説平均との差異	0	
自由度	889	
t	-4.8950278	
P (T<=t) 片側	5.8352E-07	
t 境界値 片側	1.64656945	
P (T<=t) 両側	1.167E-06	
t 境界値 両側	1.96263599	

検定結果 P (T<=t) < 0.05 ⇒ よって、仮説は棄却
⇒ 有意差がある

	RDG	RDG
平均	54.1550562	55.1247191
分散	196.047922	261.022673
観測数	890	890

II 特集

ピアソン相関	0.51640727	ピアソン相関	0.52475573
仮説平均との差異	0	仮説平均との差異	0
自由度	889	自由度	889
t	-0.0743739	t	-1.9518402
P (T<=t) 片側	0.47036482	P (T<=t) 片側	0.02563542
t 境界値 片側	1.64656945	t 境界値 片側	1.64656945
P (T<=t) 両側	0.94072963	P (T<=t) 両側	0.05127083
t 境界値 両側	1.96263599	t 境界値 両側	1.96263599
検定結果 P (T<=t) > 0.05 ⇒ よって、仮説は採択 ⇒ 有意差がない		検定結果 P (T<=t) > 0.05 ⇒ よって、仮説は採択 ⇒ 有意差がない	

PART II 鹿児島大学における英語再履修クラスについて —課題と今後の展望—

1. 救済措置としての英語再履修クラス —英語再履修クラス設置の経緯

教養部改組後の平成9年から、共通教育の必修英語（英語コア）の単位を修得できなかった学生への救済措置として、「英語総合基礎（通称コア再）」を開講している。このコア再は特に科目区分なしの総合英語という性格付けであり、これを履修すれば必修の英語コア（U（総合）、C（作文）、O（オーラル）、R（読解）の科目区分あり）に読み替えて単位を修得することができる。

このコア再設置をめぐっては、本来、英語コアの科目区分に応じて、コア再 U、コア再 C、コア再 O、コア再 R などのように科目区分を設けることで、落とされた当該英語コア科目との内容の一致が保証できるようにすることが望ましい等の意見はあったようであるが、主としてマンパワーの不足を理由として、その案は見送られ、総合英語的な科目としてコア再が設置された経緯がある。

2. 平成9年度—平成23年度前期までの状況

以下に、平成9年から平成23年度前期までのコア再とその背景の状況について第1期、第2期、第3期に分けて略述する。

(1) 第1期 平成9—平成19年度（教養部解体後から英語教育改革前の状況）

背景としての必修英語コアの状況：

第1期は、必修の英語コアの在り方としては、平成20年度以降の英語教育改革以前の状況で、英語コアは一応U（総合）、C（作文）、O（オーラル）、R（読解）の科目区分はあったが習熟度別編成はなされておらず、使用テキスト選択も教員による完全裁量性で、しかも一クラス平均60—70名の多人数クラス編成。評価は100%個別教員による完全裁量。

上記のような背景のなかで、第1期におけるコア再クラスは、必修の英語コアクラスと同様、習熟度別によらない学力混淆の多人数クラス（約60名平均）。使用テキスト選択も英語コアと同様、教員による完全裁量性。評価も100%個別教員による完全裁量。コア再を履修すれば、U、C、O、Rのいずれの英語コア科目との読み替えも可能。コア再は、教員による完全自由裁量制の英語コアと共通性が極めて高い。

(2) 第2期 平成20—平成22年度（20年度以降英語教育改革実施）

背景としての必修英語コアの状況：

第2期は、英語教育改革の開始期にあたる。必修英語コアはU（総合）、C（作文）、O（オーラル）、R（読解）の科目区分は継続するが、従来の学力混合クラスをやめて、上級、中級、初級の3レベル習熟度別編成クラスとした。また、従来の多人数クラスを改め、コアCとコアOは30人程度の少人数クラスとした。使用テキストは複数の推奨テキストから教員が選択。評価は個別教員評価80%、共通アチーブメントテスト（G-TELP）による評価20%とする混合評価とした。

上記のような背景のなかで、第2期におけるコア再は、旧態依然の、習熟度別によらない学力混淆の多人数クラス（約60名平均）。使用テキスト選択も従来通りの教員による完全裁量性。評価も100%個別

教員による完全裁量。ここきて、コア再の異質性、20年度以降の新たなコアカリキュラムの在り方との不整合が顕在化するに至った。20年度英語教育改革後の英語コアとコア再の乖離が歴然となる。

(3) 第3期 23年度前期(23年度にコア再にU, C, O, Rの区分を設ける)

特に、必修コアカリキュラムとの整合性を考慮する形で、23年度からはコア再にも必修英語コアと同様、U, C, O, Rの科目区分を設け、英語コアで単位を落とした学生はその当該科目のコア再を履修する、という形をとった。この方式の一つのメリットは、コア再のクラスサイズのばらつきが大幅に是正された点。(従来は、'なんでもあり'クラスだったため、特定教員のクラスに人数が集中する傾向があった。)

23年度現在の状況については、上記のように第3期はコア再も必修英語コアと同様のU, C, O, Rの科目区分を設けたことは一歩前進といえるが、依然として、学力混淆、多人数、テキスト選択・評価の教員による完全裁量などの問題が残っており、必修コアカリキュラムと相いれない不整合の側面が顕著。

3. コア再クラスの教育上の問題点

コア再は残念ながら、「駆け込み寺」、「楽勝科目」という側面を有している。コア再を履修すれば英語コアのU, C, O, Rのどの科目とも読み替え可能なこともあり(22年度まで)、コア再は「駆け込み寺」的な様相を呈し、学生の中には本来履修すべき英語コア科目の代わりにいきなりコア再を履修したいという履修登録の希望を出してくる者もいる。

また、コア再は学生の甘えを助長する傾向が強いクラスとなっている。例年、コア再で不合格になった学生(特に卒業年次生)が、出席不足あるいは試験結果の悪さなどの自己責任は棚上げする格好で、執拗に担当教員に単位認定を迫る、などの状況がある。(この理由については様々に考えられる。)

コア再は、表1. に示す通り必修の英語コアクラスに比べて放棄率が異常に高いという特徴がある。

表1. コア再クラスの放棄率

コア再クラスの第1～3期の推移

	第1期(特に18-19年度)	第2期(20-22年度)	第3期(23年度前期)	合計
合格	484(49.4%)	967(59.2%)	109(51.7%)	1560(55.2%)
不可	39(4.0%)	98(6.0%)	3(1.4%)	140(5.0%)
放棄	457(47.0%)	570(34.9%)	99(47.0%)	1126(40.0%)
合計	980	1635	211	2826

解説: 第1期から第3期までの平均で40%の放棄率を示している。この放棄率の高さがコア再クラスの特徴としてあげられる。

表2. 英語コアクラスの放棄率

通常コアクラスの場合: 第1～3期の推移

	第1期(特に18-19年度)	第2期(20-22年度)	第3期(23年度前期)	合計
合格	12366(92.4%)	18402(93.6%)	3287(94.9%)	34055(93.3%)
不可	395(3.0%)	687(3.5%)	110(3.2%)	1192(3.3%)
放棄	619(4.6%)	561(2.9%)	67(1.9%)	1247(3.4%)
合計	13380	19650	3464	36494

解説: 第1期から第3期までの平均で3.4%の放棄率で、これは率としてはコア再クラスの十分の一以下である。

4. コア再履修学生アンケートの結果

コア再全4クラスの学生の四分之三にあたる219名から回答が得られた。1, 2年生が約7割(両学年とも約80名)、3年生が約15%(33名)、4年生が約10%(22名)であった。数は多くはないが4年生の中には在籍年数でいうところの5年生から8年生までが散見される。コア再の受講生は、それ以前に受講した通常のコア英語クラスを不可もしくは放棄となった学生といえるが、不可が約6割、放棄が約4割であった。不可の学生の中には可能性として、出席回数が皆勤(15回)の者から10回の者がいると考

II 特集

(H22年度後期10月実施)

0	回答者数	219名：コア再全4クラスの約75%
1	学年	1, 2年生が約70% (1年約37%、2年約35%、3年約15%、4年約10%)
2	通常コアクラスを落とした原因	不可：約60%
		放棄：約40%
3	不可・回避の心掛け	普段の英語学習(予習や復習)：87%
		英語の苦手意識をなくす、等：その他(自由記述)として
4	放棄・回避の心掛け	生活の規律(遅刻・欠席)：70%
		集団の苦手意識をなくす、等：乱規律の原因(自由記述)
		学習目的意識(を高める)：60%弱
		体調管理(の徹底)：50%弱
		大学入学時に友達を多く作る：その他(自由記述)として
参考：履修後の学期末成績(コア再全クラス289名中) 合格——50%強 不可——約4% 放棄——約40%		

えられるが、少なからぬ学生が欠席回数ぎりぎり(5回が限度)で何とか期末試験を受けたものと思われる。

通常のコアクラスが不可であった学生に対して、コアクラスが不可とならないためにはどのような心掛けが必要と思うかと尋ねたところ(複数回答可；不可の者130名から209の回答：一人平均1.6)、大方の学生が(113名：87%)、予習、復習等の授業に関する普段の英語学習の積み重ねを指摘している。また、G-TELP(国際英検)受験日に休まないこと(37名：28%)や(G-TELPのための)事前学習活動を行うこと(34名：26%)を挙げている。前者は、英語の共通実力テストとして全1年生に受験を義務付けているG-TELPの成績結果が学期末成績に反映されることと関係している。後者の事前学習とは、自学自習用に提供されているMoodle(ムードル)上でのG-TELP模擬試験(解答・解説付き)にトライすることなどを指している。同質問に対する「その他」の自由記述として、早起きを習慣付ける、授業に遅刻しない、英語が苦手だという意識を捨てる、朝起きれるよう生活のリズムを整える、毎日英語に触れる、といった言葉が見られる一方、英語の苦手意識をなくす、といった声も見られる点に着目しておきたい。

通常のコアクラスを放棄した学生に対して、コアクラスを放棄しないための心掛けを尋ねたところ(複数回答可；放棄の者90名から174の回答：一人平均1.9)、7割の学生(63名)が生活の規律(遅刻・欠席との関係)の整えを挙げている。この7割の学生に対して同時に、規律の乱れる原因は何であると考えているか尋ねてみると、夜更かしや寝坊をしないといったものの他に、集団の苦手意識をなくす、なかなか寝付けない、朝起きられない、朝食を食べる習慣がない(ぎりぎりまで寝ている)、アルバイト、という回答が見られた。放棄を回避するための心がけとして、生活規律に続いて指摘されたのは、学習の目的意識を明確にする、が、52名(6割弱)、体調管理の徹底が43名(5割弱)であった。放棄しない心掛けとして、「その他」の自由記述の中に、面倒だというような感情を取り払う。3年だが、もう後がないと感じる。1年後期は全ての授業を放棄した／部活の仕事を一人に任せきりにする、といったものに加え、英語が苦手だという意識を捨てる、という記述も見られた。こうした声は、表に出てきた数は少ないけれども、潜在的には少なからずあるのではないかと思われる。単純に英語に関する語学が苦手だということでは済まされない問題が横たわっていると見えよう。ちなみに、このアンケートを実

施した4クラス289名の最終成績は、154名が合格（53%）したものの不可が13名（4%）おり、そして残念ながら全体のおよそ4割（122名）が放棄という結果であった。こうした放棄率の高さはどこから生じてくるのであろうか。

コア再の高い放棄率の背景には、種々の要因が考えられようが、後天的要因（例えば怠惰等）だけではなく、先天的要因（例えば発達障害等）に起因する学習上の障害も考えられる。先天的要因で例示した発達障害は、『教職員のための障害学生修学支援ガイド』（日本学生支援機構、2009、p.141）によると、学習の問題にとどまらず、周囲の人との対人関係や普段の行動など、生活上に様々な困難が生じるが、身体障害にくらべて障害による問題とは分かりにくいこと、また障害と健常の間が明確でなく、どこまでが障害でどこからが本人の個性や能力の問題であるのか区別がつきにくいこと、障害かどうか周囲あるいは学生本人にさえ自覚しづらく、誰を対象にどこまでどのような支援を行えばよいのかを考えていくことの困難さ、さらに、同じ発達障害でもその問題の表れ方は一人一人違い、支援を考える際は、それぞれに適した個別のメニューが必要であるなど検討課題がとても多くあること、が指摘されている。こうした問題点があろうことも踏まえておく必要があると思われる。

外国語学習上の障害事例として、コア再のクラス担当者ならびに保健管理センタースタッフとのやりとりから、たとえば、外国語特有の無意味な記号の結びつけが苦手であったり、外国語学習に必要な繰り返しを疎まらず、コツコツ積み上げていく作業（反復学習）が不得手である等のケースが挙げられる。前者でいえば、外国語の単語がなかなか覚えられないという訴えである。日本語の母語話者にとっては、母語以外の言葉は本来的に無意味な音声記号だと思われ、なぜdogが犬で、godが神なのか、という問題である。しかし、母語であっても言語学的には音声記号と意味の関係は恣意的（arbitrary）である。一匹の「犬」の存在を前にして、日本語の母語話者はイヌと呼び、英語の母語話者はドッグと呼ぶわけであり、意味と音声記号の間には各言語に特有の「慣例、習慣」があるのであって、必然的な関係があるわけではない。ひょっとすると、そのような言語の原理的な仕組みを伝える機会を通して、無意味の意味に気付いてもらえることで、ひいては外国語の単語学習にも前向きに取り組む機縁となるやもしれない。しかし、現時点では、学習障害傾向にある学生とのこうした知見のやりとりが学習障害の克服にどの程度の効果を持つのかは未知数である。また、もう一方の外国語学習の根幹をなす反復学習に困難を感じる学生の場合にも、どのような方法でどこまでの支援が必要であるのかについて対応は現時点では十分とはいえない。

5. コア再クラスは廃止の方向へ

23年度現在、教育センター外国語教育推進部では、上記のカリキュラム上の不整合、教育上の問題点などを理由にコア再廃止の方向で議論を進め、各学部にて提案を投げかけてそのフィードバックを待っている状況であるが、見通しとしては、24年度からは再履修クラス廃止は実現される模様である。（ただし、在学生が不利益を被らないように、24年度の新入生から再履修クラス廃止は適用することとする計画である。）

6. 今後に向けた提案

コア再完全廃止までの教育対策としては次の4点に留意したい。

- 1) コア再廃止の方向で、まず、コア再履修生の5～6割を占める通常学生の勉強姿勢を整えることから取り組んでいくことが求められる。学生の甘えが出る前に、少なくとも、単位認定規則の諒解を徹底（特に出席条件）に留意する必要があると思われる。シラバスに明記することはもちろんのこと、入学前後ならびに学部・学科でのオリエンテーション、学内掲示、ならびにコア再クラスにおける初回～3回目のあたりまでのクラス説明を通じて単位認定のシステムを周知しておく必要がある。同時に、卒業年次までコア再を残させぬよう各スタッフの関わる範囲内で努めて注意を喚起していくことが求められる。

Ⅱ 特集

- 2) コア再履修生の4割を占める外国語が「苦手+アルファ」である学生に対しては、本人から話をよく聴き、個々の実態把握と理解に努める。「無意味な記号」学習に苦悩する場合、言語記号の恣意性・有契性、形態素や語源等の言語学的な知見等を踏まえて、気長に指導に当たることが有効かもしれない。このあたりの知見を慎重かつ大胆に試みていく必要がある。
- 3) 特にコア再は、2回連続で欠席する学生をマークし、組織的にアウト・リーチをかけることを試みてよいのではないと思われる。例えば、クラス担当者や所属学科担任が当該学生と面談を行う。理由が不明瞭な場合は、本人の同意のもと保健管理センターへ赴かせる。多くの場合、一人では行かない（場合によっては心理的要因から行けない）ケースが少なくないため、同伴が望ましい。学生が来るのを単に待つのではなく、こちらから能動的に出ていく姿勢のあり方を考えていく時期に差しかかっているように思われる。
- 4) 先天的な要因によるところの成績不振は、当然のことながら、コア再にとどまる話ではなく、他の学士課程教育科目全般に関わる問題である。生活全般にも大なり小なり関係することでもあるため、正確な情報に基づく慎重な組織的対応が求められる。

さらに今後に向けた幅広い提案として、3つのポリシー整備と（個別）学習支援体制の観点から、次の2点を加えておきたい。

- 5) 3つのポリシー（アドミッション、カリキュラム、ディプロマ）の整合性と責任を全学的に確認する。大学入学の条件をしっかりと吟味し、入学を許可した以上は、出来る限りの責任を各現場で担う覚悟を組織的に共有する必要がある。
- 6) 発達障害等に関する知見を幅広く共有し、学習支援体制のさらなる構築に努める。クラス担当教員、所属学科担任教員はもちろんのこと、事務職員、保健管理センタースタッフ（医師、保健師、カウンセラー等）との有機的連携のもと、院生やピア・サポーターらによる協力も必要に応じて要請できるような学生支援組織をより良いものへと整えていく地道な努力が求められる。学内のみならず、他大学ならびに各種専門機関等の学外との情報交換も肝要であろう。

以上のような点に組織的に留意していくことで、通常の学生はもとより、修学支援を必要とする学生たちも十分な視野のもとにおいて、よりよい教育活動を展開してゆけるのではないと思われる。