

# 英語力の推移からみた大学共通教育としての英語教育の課題

青木 信之  
渡辺 智恵  
池上 真人

## University English Education as a Liberal Arts Education and Changes in Students' English Proficiency

Nobuyuki AOKI  
Tomoe WATANABE  
Masato IKEGAMI

This paper reports the changes in English proficiency measured by TOEIC scores during the two-year liberal arts education period for university students enrolled between 2013 and 2017. This is not simply a comparison between the time of admission and the end of the second year, but an analysis of the changes in English proficiency over two years based on a close look at the results of five TOEIC tests administered towards the end of each semester. The analysis revealed that while the English proficiency of students generally improved at the end of the second year, they didn't necessarily achieve their peak scores during the final semester of the second year and that their score range, or the difference in English proficiency among students, widened over time. According to the analysis by semester, there were ups and downs in their scores over two years, but all in all, the performance in the first semester of the first year was excellent, and it tended to slow down in the second year.

### I. 研究の背景と課題

### II. 広島市立大学の共通教育英語カリキュラム

### III. 研究目的と対象者

### IV. 分析結果

### IV. 考察とまとめ

## I. 研究の背景と課題

一般的に大学英語教育というとき、それは概ね学部等を問わず全学生に実施する英語教育を意味する。もちろん、英文学専攻の学生が他分野専攻の学生とは別の英語カリキュラムを与えられるというようなことはあるが、こういったカリキュラム等を指して、大学英語教育という言い方はあまりしない。つまり、一般的に大学英語教育というときは、稀に大学によって4年次まで実施される場合があるが、概ね大学1年生、2年生を対象とした2年間の英語カリキュラムを指す。したがって、「大学の英語教育も効果を上げていない」といった批判がなされる場合、まずはこの「入学時から2年間に渡って実施される英語教育に効果がみられない」ということを意味する。もう少し正確に言えば、教養、専門と分かれる大学教育において、最初の2年間に実施される「教養教育」あるいは「共通教育」と呼ばれる中の一つ

として実施されている英語教育、また第二外国語教育のことを指す（以下、1,2年生対象の教育期を「共通教育」とする）。大学関係者であれば、こういったことはある意味自明のことであるが、多少の例外もあることから、本論で扱う大学英語教育を明確にしておきたい。

このように共通教育期間における英語教育は全学生に実施されることから、英語が好きで得意とするような学生から、英語をできるだけ避けたいと思う学生も含まれるし、また入学時の英語力も、昨今の入試の多様化もあって大きく異なっているのが実情である。こういった様々な学生への対応を求められることが、大学英語教育において効果を上げることを一層難しくしているとも言える。

筆者らはこういった大学英語教育に四半世紀以上かかわってきた。そして、「大学英語教育の効果が

上がらない」という学内外の批判に対して、eラーニングを活用するなど、新しいタイプの英語教育カリキュラムを模索し、また実施してきた。簡単に主旨を説明すると、英語学習の中身を、大量に集中的に学習し技能の自動化を目指す「訓練」と、ごく少人数で英語を丁寧な「指導」し、英語を使わせることを狙ったものの2つに分け、前者をeラーニングで実施することで集中的かつ大量な学習を担保すると同時に、英語担当教員を節約し、その節約した教員を「指導」に重点的に割当ててことで、丁寧な「指導」に必要な圧倒的な少人数クラス設置を可能にするというものである（詳しくは、青木・渡辺 2008 を参照）。

さて、英語カリキュラムについての詳細は後述するが、英語eラーニングを活用した科目「CALL 英語集中Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳ」の前後に事前・事後テストとして、全学生にTOEICを共通教育の2年間に計5回実施し、その教育効果を測ってきた。そして、全学生に対するeラーニング学習効果や、また量的にも質的にも学習に真面目に取り組んだ学生達により大きな向上がみられたことなどをこれまで分析し発表してきた（青木・渡辺 2000; 渡辺・青木 2011; Watanabe & Aoki 2014）。

しかし、筆者らの関心はどちらかといえば、英語eラーニングをいかに効果的に実施できるか、英語力をeラーニングで伸ばす学生とそうでない学生は、LMS（Learning Management System）に残された学習履歴からみて、学習パターンがどのように違うのか、また英語学習に熱心ではない学生達の学習管理をどのようにすれば効果を担保できるのかといったことに向けられてきており、長期に渡る英語教育効果、つまり共通教育期間における英語教育効果についてはあまり検討してこなかった。

もちろん、本格的に分析してこなかったとはいえ、1年次から2年次終了時までのTOEICスコア推移はみてきており、2003年に新しい英語カリキュラムを構想したときに予想したほど、英語力が順調に向上していないということはわかっていた。ただ、2年間にもわたる学生の英語学習については、授業以外にも統制できない要素が多いことから、「CALL 英語集中」といった英語eラーニングに関する研究対象とはしてこなかったのである。

さて、あらためて共通教育期間中の英語教育効果やその課題点について詳細に取り上げた先行研究を

探してみると、案外少ないことに気づく。特定年度の一学期に実施されたTOEIC結果について述べていたり（田口 2003）、TOEICの導入と大学英語教育との関係について概説していたり（橋本 2004）というものが多く、大学英語教育の効果という観点からのものについては特に少ない。

例えば後津（2005）はTOEICスコアを用い、鳥取大学と全国の大学生との比較及びセンター入試との相関などをみているが、長期にわたっての教育効果をみたものではない。また、磯田・田頭（2011）は、授業外での英語学習効果を測定するためTOEICを利用しているが、それも共通教育としての英語授業が終了した3年生を対象とした研究である。2009年度から2013年度までの5年分のTOEICスコアを用いて分析を行っている上田（2014）も、英語教育の効果についてみたものではなく、TOEICがプレースメントテストとして適切かどうかを検証することを目的としている。唯一、早瀬（2016）は佐賀大学におけるTOEICの全学的導入の経緯等とその活用について述べるなかで、1年次前期（6月）及び2年次後期（1月）の実施結果から、教養課程での英語力の進捗度を示しているが、それも2学年分のスコア推移を平均値で、つまり点と点で比較しているにとどまっている。

柏瀬（2004:28-29）が「(TOEICの)2つめの活用は、学生の英語力の推移を知るための資料となる。(中略)問題は、学生が入学後に英語能力をどれだけ伸ばしているかだ。われわれ教員は誰もが学生が英語力を伸ばすように授業に全力を挙げている。期待もしている。しかし、個々の学生が本当にどれだけ英語力を伸ばしたかは実のところほとんど把握していない。(中略)先生方の間では『自分の授業から学生がどれだけ学ぶか』という認識が強い。もちろんそれは間違いではない。が、私は、大学における英語の学習においては、学生が自分の授業の中でどれだけ学ぶかではなくて、授業外を含めて、いわゆる課外に学生自身が自学自習として、学生が自分でどれだけ英語力を身につけるかに注目すべきであると思う」と指摘しているが、未だに真正面からそのことを取り上げている論文はほとんど見当たらない。

本論文では、共通教育の2年間においてTOEICにみられる英語力がどのように変化していくのかについてみていく。それは単に入学時から共通教育終了時の2年次最後を比較してということでは

なく、学期ごとに実施される5回のTOEIC結果から、いつ英語力の伸びが顕著であり、あるいは停滞し、あるいは下降するののかというように、2年間の英語力推移を線としてみたい。そのことにより、2003年に新しい英語カリキュラムを構築した際に予想したようには英語力が向上していないという疑問について解明の糸口がみつかることや、そして、最終的には大学共通教育期間の英語教育の課題、「なぜ大学英語教育は効果を上げることができないのか」という大きな問題についても、今後の研究の切り口がみつかることを期待している。

## Ⅱ. 広島市立大学の共通教育英語カリキュラム

広島市立大学では学部によって多少の違いはあるが、上述したように概ね「CALL 英語集中」といったリスニング・リーディング・文法学習を中心とした「訓練」を実施するeラーニング授業と、10名程度の少人数で英語力別に編成されたスピーキング・ライティングを中心とした「指導」を行う「英語応用演習」の2つから、共通教育の英語カリキュラムは構成されている。ここでは分析対象とした文系学部ものを表1に示す。

表1 共通教育期間の英語カリキュラム

	前期	後期
1年次	CALL 英語集中Ⅰ (CALL1) 英語応用演習Ⅰ	CALL 英語集中Ⅱ (CALL2) 英語応用演習Ⅱ
2年次	CALL 英語集中Ⅲ (CALL3) 英語応用演習Ⅲ	CALL 英語集中Ⅳ (CALL4) 英語応用演習Ⅳ

この「CALL 英語集中」というeラーニング授業については、その事前事後にそれぞれTOEICを実施し、学習効果を測定するとともに、その伸びを成績に反映させている。共通教育期間の「CALL 英語集中」及びTOEIC実施は、表2に示すとおりである。

表2 英語eラーニング授業のスケジュール

1年次		2年次						
前期	後期	前期	後期	前期	後期			
4月 TOEIC1	CALL1	7月 TOEIC2	CALL2	12月 TOEIC3	CALL3	7月 TOEIC4	CALL4	12月 TOEIC5

## Ⅲ. 研究目的と対象者

研究手順及び目的は以下の通りである。

- 1) 大学入学時から2年次共通教育終了時までに受ける5回のTOEICスコアから、英語力の推移をみる
- 2) 共通教育期間において、各学期の伸びの差を検討

する  
3) 入学時と2年終了時のスコアを比較する

これらの分析から、共通教育の2年間に英語力がどのように推移するのか、その推移に共通点や特徴はみられるのか、そして最終的には共通教育期間の英語教育の根本的課題がどこにあるのか、その手が見出したい。

分析対象とするのは、2013年度から2017年度までに入学した文系学部学生511名である。上でみたように、彼らは入学時の4月から2年次の12月までの間に、「CALL 英語集中」の事前・事後テストとしてTOEICを5回受験している。分析対象者としては、「CALL 英語集中」の単位取得要件となっている、教材消化率70%以上を満たしていない者、また事前事後のTOEICを受験していない者を除外した。

## Ⅳ. 分析結果

2年間に各年度入学者のTOEICスコアがどのように推移しているかをそれぞれ、平均値・標準偏差(表3)及び箱ひげ図(図1～5)で示す。箱の下は第1四分位数、上は第3四分位数、真ん中の線は第2四分位数(中央値)、×印は平均値を示している。

表3 分析対象人数とTOEICスコアの平均値と標準偏差

	人数	TOEIC1	TOEIC2	TOEIC3	TOEIC4	TOEIC5
2013年度入学生	99	438.5 (96.5)	497.4 (112.7)	530.8 (111.2)	525.3 (119.5)	567.4 (128.6)
2014年度入学生	107	466.5 (115.4)	502.4 (110.4)	517.3 (120.0)	575.9 (124.5)	553.2 (131.5)
2015年度入学生	106	469.6 (105.2)	537.3 (116.5)	526.4 (120.7)	540.0 (131.0)	565.0 (139.9)
2016年度入学生	104	449.1 (104.5)	504.1 (96.3)	540.7 (110.4)	553.7 (114.6)	567.1 (130.2)
2017年度入学生	95	469.8 (122.7)	520.6 (120.8)	536.8 (125.3)	556.8 (132.4)	551.7 (136.7)

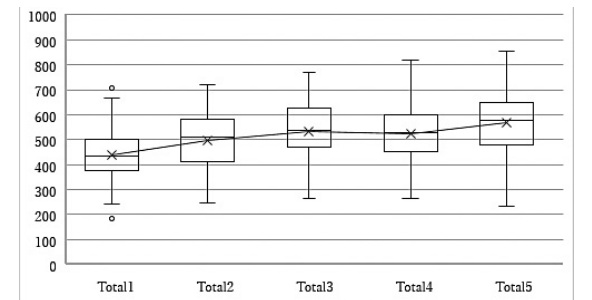


図1 2013年度入学生TOEICスコア推移

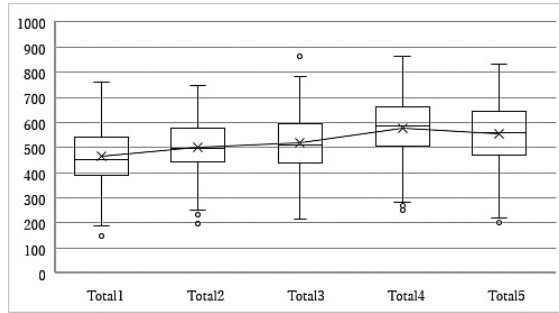


図2 2014年度入学生 TOEIC スコア推移

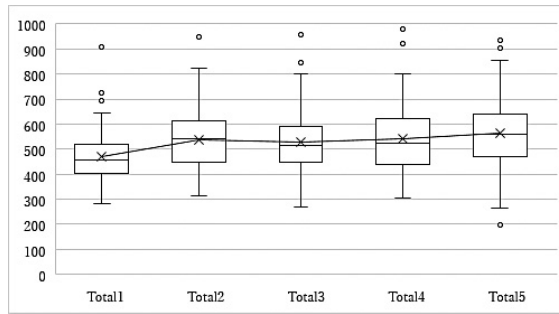


図3 2015年度入学生 TOEIC スコア推移

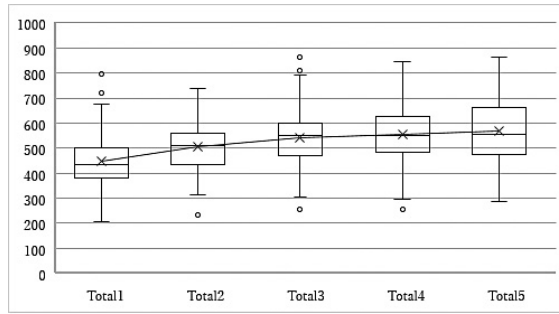


図4 2016年度入学生 TOEIC スコア推移

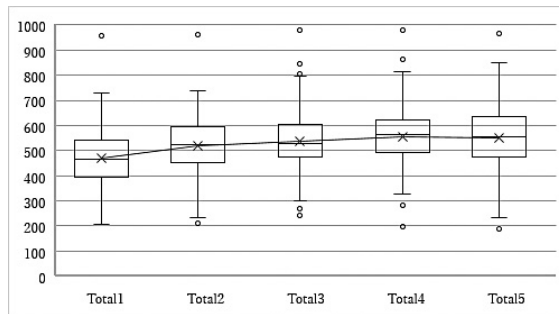


図5 2017年度入学生 TOEIC スコア推移

これらの表と図をみると、スコアのピーク時、つまりもっとも高いスコアの時点は必ずしも TOEIC5 (図では「総合スコア」という意味で Total5 として示されている)、すなわち2年次後期の終了時ではなく、TOEIC4の2年次前期終了時の場合もあり、入学年度により異なっているが、共通教育期間の2年間で一応スコアは右肩上がりとはなっている。注目すべきは、ほとんどの場合、入学時より最終学期に向けてスコアの幅が上下に大きくなっていること、つまり入学時より英語力の差が大きくなっていることに気づく。それはもちろん、ひげの長さ、つまり最大値・最小値の広がり大きさからもみてとれるが、それ以上に各箱の長さ、つまり真ん中半分の者の英語力の広がり大きくなることに注目したい。このことは一般的に英語力が伸びたと言っても、かなり個人差が大きいことを示している。このことから、概ね英語に対して学習意欲のある学生たちが所属する学部とはいえ、2年間の間にかなりの差がみられるようになることを意味する。

もう少し別の視点から入学時と2年終了時の TOEIC スコアをみてみることにする。下の散布図 (図6) は、2013年度から2017年度に入学した者すべての TOEIC1 から TOEIC5、つまり511名の入学時のスコアと2年終了時のスコアをもとにして描いたものである。この図から、共通教育の2年間で最終的にスコアが上がった者とそうでなかった者がどの程度存在するのかを大きく視覚的に把握することができる。

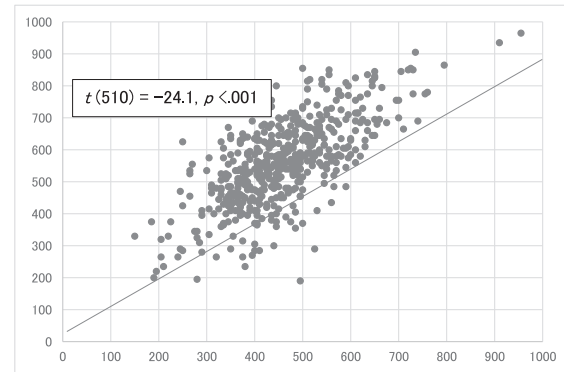


図6 TOEIC 総合スコア (入学時～2年終了時)

この散布図をみてみると、多くの者が2年間の間に英語力を有意に向上させていることがわかる一方

で、200点から満点近い者まで幅広く存在することや、最終的にスコアが下がっている者が相当数いることもわかる。言い換えれば、せっかく2年間共通教育の中で英語教育を受けてきたにもかかわらず、英語力が低下する者がかなりの数存在するということがある。

次に、2年間の英語力の推移を詳細にみるため、各学期の伸びをそれぞれ比較する。学期間の伸びをみるについては、例えば1年次前期であれば、授業である「CALL 英語集中 I」の事前 (4月実施) と事後 (7月実施) に行う TOEIC スコアの差を計算している。このことから、学期の伸びについては便宜上、CALL1 から CALL4 と呼ぶこととする。

さて、表4及び図7～8には、学期ごとの伸びを比較するのに TOEIC の素点を使ったパターンと、伸び率を使ったパターンの二通り記載している。伸び率とは英語 e ラーニング授業において、同じ50点の向上でも事前スコアの高低によって成績評価が不利にならないよう用いている計算式に基づく数値である。TOEIC を運営する国際ビジネスコミュニケーション協会 (IIBC) も認めているように、TOEIC スコアには天井効果があるため、事前スコアによって伸びる割合が異なる (TOEIC 運営委員会 2000)。筆者らも長年の経験から、事前スコアが上になるほど伸びが小さくなること、したがって300点台の者と500点台の者とは同じ伸びでも学習努力が異なり同等に評価してはいけないことがわかっている。それでどのように伸びを標準化するかという試みから、近似式方式、LogitCorrect 方式、そして独自の市大方式と比較し、近似式と市大方式が適当であると結論し、それ以来、市大方式を用いている (青木 2009)。市大方式による伸びの標準化とは非常にシンプルで、(事後スコア - 事前スコア) / (990 - 事前スコア) という計算式である。つまり、事前スコアから伸びる余地を計算し、その余地に対して事後での伸びの割合を計算するというものである。

表4 伸び素点及び伸び率の平均値と標準偏差

伸び素点	CALL1	CALL2	CALL3	CALL4	ANOVA
2013年度	58.9 (85.9)	33.3 (89.9)	-5.5 (81.1)	42.2 (85.4)	$F(1,98)=174.3, p<.001$
2014年度	35.9 (78.1)	15.0 (69.6)	58.6 (73.4)	-22.7 (65.4)	$F(1,106)=83.5, p<.001$
2015年度	67.7 (64.0)	-10.9 (79.7)	13.6 (74.9)	25.0 (66.3)	$F(1,105)=141.2, p<.001$
2016年度	55.0 (69.7)	36.6 (64.2)	13.0 (69.7)	13.4 (71.0)	$F(1,103)=150.9, p<.001$
2017年度	50.8 (71.7)	16.2 (66.6)	20.0 (71.0)	-5.1 (74.7)	$F(1,94)=57.9, p<.001$
伸び率	CALL1	CALL2	CALL3	CALL4	ANOVA
2013年度	0.101 (0.17)	0.054 (0.18)	-0.021 (0.18)	0.087 (0.18)	$F(1,98)=85.5, p<.001$
2014年度	0.057 (0.14)	0.028 (0.10)	0.122 (0.15)	-0.070 (0.18)	$F(1,106)=40.9, p<.001$
2015年度	0.134 (0.13)	-0.036 (0.20)	0.026 (0.21)	0.013 (0.47)	$F(1,105)=13.0, p<.001$
2016年度	0.092 (0.12)	0.077 (0.14)	0.021 (0.16)	0.034 (0.18)	$F(1,103)=89.0, p<.001$
2017年度	0.091 (0.14)	0.034 (0.17)	0.039 (0.15)	-0.040 (0.25)	$F(1,94)=22.5, p<.001$

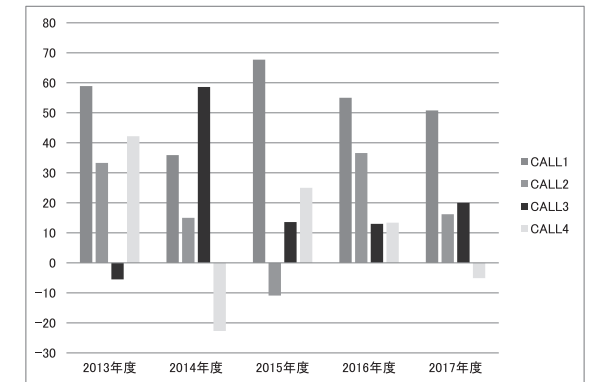


図7 各学期の伸び (素点)

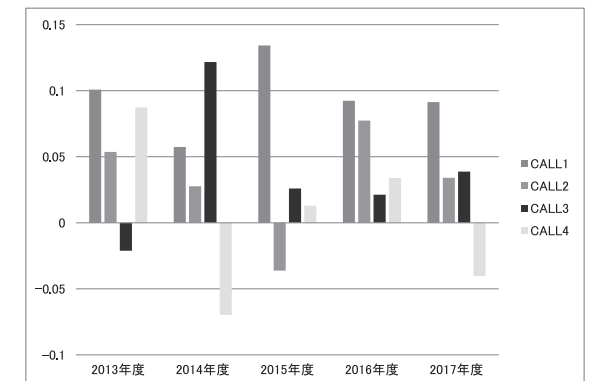


図8 各学期の伸び (伸び率)

さて、表4に示すとおり、分散分析の結果、伸び素点及び伸び率のいずれにおいてもすべての年度で有意な差があり、このことから Bonferroni の調整による多重比較を行った (表5)。

表5 伸び素点及び伸び率による多重比較

	伸び率による多重比較 *p < .05				
	2013年度	CALL 1	CALL 2	CALL 3	CALL 4
	CALL 1	-	25.6	64.4*	16.7
	CALL 2	0.047	-	38.8*	-8.8
	CALL 3	.122*	.075	-	-47.7*
CALL 4	0.014	-0.034	-108*	-	
	2014年度	CALL 1	CALL 2	CALL 3	CALL 4
	CALL 1	-	20.9	58.6*	-
	CALL 2	0.030	-	-43.6*	37.6*
	CALL 3	-0.064*	-0.094*	-	81.2*
	CALL 4	.127*	.097*	.191*	-
	2015年度	CALL 1	CALL 2	CALL 3	CALL 4
	CALL 1	-	78.6*	54.1*	42.6*
	CALL 2	.170*	-	-24.5	-35.9*
	CALL 3	.108*	-0.062	-	-11.5
	CALL 4	.121	-0.049	0.013	-
	2016年度	CALL 1	CALL 2	CALL 3	CALL 4
	CALL 1	-	18.3	42.0*	41.5*
	CALL 2	0.015	-	23.7	23.2
	CALL 3	.071*	.056	-	-0.4
	CALL 4	.058*	0.043	-0.013	-
	2017年度	CALL 1	CALL 2	CALL 3	CALL 4
	CALL 1	-	34.6*	30.8	55.8*
	CALL 2	.057	-	-3.8	21.2
	CALL 3	.053	-0.005	-	25.1
	CALL 4	.132*	.074	.079	-

多重比較の結果についてはグラフからもわかるように、伸びの素点でみた場合も伸び率でみた場合も結果はほとんど変わらない。具体的にみていこう。まず、2013、2015、2016、2017年度については、CALL1、つまり入学時の最初の学期でよくTOEICが向上していることがわかる。一方で、2013年度のCALL4、2014年度のCALL3を除いて、全体的に2年次のパフォーマンスがよくないこともみてとれる。2014年度は、CALL3、つまり2年次前期で伸びのピークを迎えるが、それが持続せず最終学期では伸びが大きなマイナスになるという結果となっている。これらのことから、2年間という長さの共通教育期間においては、単に最終的に右肩上がりであったという単純なものではなく、1年次と2年次の伸びに様々なアップダウンがあること、その中でもどちらかといえば1年次のパフォーマンスが良く、2年次はそれが鈍っていくということが言えるだろう。これは上でみたTOEICスコア推移の箱ひげ図が、後半になると長く上下に散らばっていくこととも符合する。

## V. 考察とまとめ

2013年度から2017年度の5年間の間に入学してきた大学生の共通教育期間中の英語力推移を追ってきた。英語に比較的高い関心がある学部の学生ということで、2年終了時には概ね英語力は向上してい

たことがわかった。しかし、英語力のピーク時は必ずしも2年次の最終学期後ではなく、前期の場合もあったことや、スコア帯の広がり最后在受験するTOEIC5に向けて大きくなる傾向があること、つまり学生達間の英語力の差が大きくなっていくことが明らかになった。そして、散布図(図6)からは、2年間英語を学習しながら、結局は入学時より英語力が低下した学生も相当数みられたのである。

学期ごとの分析では、いずれの年度においても2年間の間にアップダウンがあること、その中でも特にCALL1(1年次前期)を含め1年次のパフォーマンスが優れており、2年次にはそれが鈍化していくというのが、一定の傾向であった。CALL1、つまり1年次前期のパフォーマンスがなぜ良いかという点については、様々な推測が可能である。大学に入学したばかりでやる気に満ちて真面目であるとか、TOEICの伸びについては試験に対する練習効果が出ているのではないかと、すぐにでもいくつか思いつく。練習効果については、確かにTOEICを初めて受けるのと2回目ではずいぶん慣れが違うのではないかという印象をもつが、実際、国際ビジネスコミュニケーション協会(IIBC)が発行している『DATA & ANALYSIS 2019』において2018年度の受講者の受験回数別平均をみると、高校生には多少の練習効果が認められるが、大学生にはみられないことがわかる。

1年次を過ぎると学生の「やる気」や「熱心さ」が退行することについては、大学教員であれば確かにそのことを感じる場合があるが、それを単に仕方がないことと捉えるのではなく、なぜ英語学習において気持ちの減退を誘発するかを考えてみたい。

CALL1、つまり1年次前期の学習については、表2のTOEIC実施時期をみると、他の学期と異なる点に気づく。それはCALL1だけがTOEIC1(入学時4月実施)とTOEIC2(前期7月実施)において、学習期間を挟んで間を空けずに学習効果が測定されていることである。残りのCALL2から4については、事前テストとしてのTOEICが常に前学期の最後に実施されたものであり、その後に必ず夏季休暇とか春季休暇といった長期休暇期間を挟んでいるのである。実はこの長期休暇の英語力低下への影響は大きく、筆者の1人が2008年に夏季休暇後に別途TOEICを実施したところ、前期受講前のスコア469.7点が受講後には539.4点に上がっていたにも

かかわらず、休暇後に実施したTOEICでは40点以上も低下し498.7点にまで落ちていた。つまり「前期の伸びのかかなりの部分を帳消しにしてしまうくらいの影響があること」(渡辺2009:86)が明らかになったのである。そのことから「後期の学習効果が小さいのではなく、その学習効果はかなり大きい、夏休暇による学習休止によりスコアがあまりにも大きく低下したため、後期の学習効果のほとんどは、夏休暇によるスコア低下を前期終了時(7月)の状態に戻すことに使われ、それ以上大きく伸ばすことができなかつたというのが正しい推測であろう」(渡辺2009:86)と述べている。このことから、学習前後に長期休暇を挟まず効果を計測したCALL1と、常に休暇を経た後に学習効果を測定している他の学期については、学習効果そのものの計測という意味では大きな違いがあり、学習効果が温かいうちに計測したCALL1がもっとも伸びの大きいスコアが得られる可能性があると言える。

しかしここで大事なことは、共通教育期間における英語教育や学習効果という点では、教師、学生ともにこのような理由による英語力低下はあまり考慮していないということである。つまり各学期の学習効果は同じようにあり、それがまたきちんと累積されていくであろうことを期待している。また学生達自身も一旦CALL1、つまり1年次前期で向上した英語力は、そのまま順調に伸びることを期待し、休暇後に元の木阿弥になっていることなどは普通想像しない。同じように学習しながらも期待通りに英語力が伸びていなかった場合、その後の英語学習への意欲や動機にも少なからず影響を与えるであろうことは容易に推察できる。言い換えれば、あとの学期になるほど学習パフォーマンスが落ちたり、直接的、間接的に英語力低下に影響を与えるということは、教える側の問題でもなく、また学ぶ側の問題でもなく、適切に教育・学習効果を測定しそれを正確に学生にフィードバックしているかということとも大きく関係している可能性があるのではないかと

このように共通教育期間の英語力推移を丁寧に辿っていくと、1学期における学習効果計測や入学時と2年後あるいは卒業時の4年後といった、点と点の計測ではみえない、学習の波、そして学習効果の高低があることがわかってくる。学年全体でも、それなりに波があることから、当然個人間でも

そういった波があることが予測できる。大学英語教育において効果をあげるためにここから引き出せる重要な点は、教育・学習効果を無効化する可能性のある長期休暇期間に対してどのような対応ができるかということであろう。英語がスキルである限り、学習しないと力が低下するということは自明であるが、ほとんどの学生にとって長期の学習休止になりうる夏季・春季休暇において、どのようにして学習を継続するよう指導できるか、授業外での学習に大学や教師がどういった対応ができるか、あるいは、クォーター制を活用した形で授業そのものを年間を通じて継続できる形とするかなどが検討課題となる<sup>1)</sup>。そしてまたそういった継続した学習効果を適切に測定し、学生にフィードバックすることによって、しっかり学習すればきちんと英語力は向上するという実感を抱かせることができるか、これらの点への対応が入学直後だけでなく、後の学期にも向けて学習意欲の維持やコンスタントで持続的な学習にもつながる重要な鍵であると考えられる。そういったことが担保されて初めて、共通教育期間中に英語力を最大限に伸ばすことが可能になり、「大学英語教育は効果が上がっていない」ということの是非をあらためて問うことが可能になると考えている。

## 注

- 1 夏季長期休暇期間中に学力が低下することについては、summer learning lossという言葉で表され、特にアメリカでその原因や対策について研究されてきている(Cooper *et al.* 1996; Atteberry & McEachin 2016)。これらの研究は、生徒の学力低下がどの学年でみられるか、またどういった科目で大きくなるか、また各家庭の経済格差の影響はあるかという点に、特に焦点を当てている。おそらくは日本の学校教育においてもこういった問題は存在するに違いないが、ほとんど問題意識として顕在化していない。その原因は、夏季休暇を挟んで学年が進行するアメリカでは年度の最後と最初という形で学力テストを実施しやすいが、日本の場合、夏季休暇は年度途中にあり、その前後に学力テストを実施することはほとんどないことに起因すると、筆者らは考えている。つまり、長期休暇による学力低下の実態が明らかになっておらず、そのことから学校教育においても、また社会においても大きな問題として取り扱われてきていないものと推察する。

このことは本研究で扱う大学英語教育のみならず、中高の英語教育においても同様で、夏季休暇を挟んだ英語力低下について論じたものは寡聞ながら知らない。スキルである外国語能力については、長期休暇による学習休止が顕著に影響すると、教師はもちろん、外国語を学習したことがある者であれば誰でも実感として理解しているはずだが、こういった課題については取り上げられてきていないのが実態である。

## 引用文献

- 青木信之 (2006) 「ネットワーク型集中英語学習プログラムにおける overachievers と underachievers の研究 II—リスニングプログラムの教材消化率・正解率・ログイン回数から」 『中国地区英語教育学会研究紀要』 36, 1-10.
- 青木信之 (2009) 「TOEICスコアにおける伸びの標準化への試み」 『中国地区英語教育学会研究紀要』 39, 31-39.
- 青木信之・渡辺智恵 (2000) 「CALLを利用した英語集中訓練プログラム：その実施と結果の分析」 『広島国際研究』 6, 131-160.
- 青木信之・渡辺智恵 (2008) 「コロンプスの卵的発想による英語教育改革—ネットワーク型集中英語学習プログラムによる大学英語教育の効果と効率の追求—」 『文部科学省「特色ある大学教育支援プログラム」成果報告書』
- Atteberry, A., & McEachin, A. (2016) School's out: Summer learning loss across grade levels and school contexts in the United States today. In Alexander, K., Pitcock, S., & Boulay, M. (Eds). Summer learning and summer learning loss, 35-54. New York: Teachers College Press.
- Cooper, H., Nye, B., Charlton, K., Lindsay, J., & Greathouse, S. (1996) The effects of summer vacation on achievement test scores: A narrative and meta-analytic review. *Review of Education Research*, 66(3), 227-268.
- 橋本英司 (2004) 「TOEICと大学英語教育—現状と今後の課題」 『阪南論集 人文・自然科学編』 40(1), 1-11.
- 早瀬博範 (2016) 「佐賀大学におけるTOEICの全学的導入による英語教育体制の強化—」 『佐賀大学全学教育機構紀要』 4, 99-112.
- 筏津成一 (2005) 「鳥取大学における2003年度TOEICテスト実施報告」 『大学英語教育学会 中国・四国支部研究紀要』 2, 179-186.
- 磯田貴道・田頭憲二 (2011) 「授業外での英語学習の効果—TOEICスコアの変化から」 『広島外国語教育研究』 14, 47-59.
- 柏瀬省五 (2004) 「大学英語教育にTOEICを活用することについて」 『宇都宮大学 外国文学』 53, 23-44.
- 田口加也 (2003) 「大学におけるTOEIC指導法と英語教育」 『東洋大学経済論集』 28(2), 163-173.
- TOEIC運営委員会 (2000) 「英語研修とTOEIC」 『第10回TOEIC活用実態報告』 31-37.
- 上田恒雄 (2014) 「プレースメントテストとしてのTOEICスコアの検証」 『愛知学院大学文学部紀要』 44, 101-110.
- 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.
- Watanabe, T. & Aoki, N. (2014) A study on the assessment of the effects of an English e-learning program: Focusing on the extent and quality of the participants' involvement, *International Journal of Arts & Sciences*, 7/6, 543-557.