

TOEIC を取り入れた新しい英語授業の試み (2)

——3年後の評価——

諸川 重剛* 荻野 勝* 神崎 謙一**

A Case Study on How to Teach English at University Adopting TOEIC (2)

——Evaluation after three years——

Shigetake MOROKAWA*, Masaru OGINO* and Ken-ichi KANZAKI**

(Received December 3, 2003)

Three years ago, we wrote an essay about our new English-teaching program that adopted TOEIC. We gave out questionnaires to the students with questions ranging from what they thought of English in general to what they thought of our new program. In the essay, we discussed some of the results. Even though students' response was relatively positive in this initial survey, we wrote in our conclusion that we would like to renew and reform our classes. Receiving feedback from students periodically would help us improve their English ability.

In order to see the change of students' attitude toward English and also toward our program, we conducted the same research last February. This time the results were not as favorable. For example, the number of students who thought their English ability was poor increased and those who showed a positive attitude toward our program decreased. We discussed and wrote what we learned from those results. We raised the question whether there was a gap between what we tried to teach to the students and what they wanted from us. Possible reasons were discussed on why we could not succeed in stimulating the students into studying English further.

In April 2003 Okayama University started a new English curriculum, in which the classes for proficiency tests including TOEIC were opened. Similar classes have been set at many other universities. This survey will be a help to the further development of English education adopting TOEIC.

Key words: TESOL, TOEIC, questionnaires, team teaching

1 はじめに

岡山大学環境理工学部では、平成12年4月にTOEICを導入した英語教育プログラムを開始し、これまでに3年半が経過した。この間、TOEICへの社会的な注目は一層高まり、英語能力の評価基準として動かし難い地位を占めるに至っている。現在、TOEICは世界約60ヶ国で実施され、受験者は290万人(13年度)、日本では132万人(14年度)に達している。また、文部科学省が公益法人の技能検定認証を17年度までに廃止する方針を打ち出したため、学校教育の現場では英語の資格取得の目

標を英検からTOEICへ切り替えるところが増えてきている。元々、ビジネスにおけるコミュニケーション能力を測るために作られたTOEICであったが、このような教育現場への導入の流れを受けて、ETS(Educational Testing Service)は13年11月にTOEICのジュニア版、TOEIC Bridgeを誕生させた。大学では、学生の就職先である企業がTOEICを採用や昇進の条件にするといった状況の中で、カリキュラムにTOEIC対策の授業を採り入れるところが急増している。特に理系学部ではJABEE(Japan Accreditation Board for Engineering Education)認定への動きがTOEICの導入を加速させている。

環境理工学部がTOEICを導入した英語教育プログラムを開始した半年後の12年7月、我々は、このプログラムが学生にどのように受け入れられたかを調べるために、

* 岡山大学環境理工学部

** 岡山大学教育開発センター

アンケート調査を行った。結果は「TOEICを取り入れた新しい英語授業の試み」と題した報告にまとめ、岡山大学環境理工学部研究報告に発表した。その結語の部分で、我々は次のように書いた。(諸川ら, 2001)

TOEICを導入した新英語教育プログラムは半期が終わったに過ぎず、総括的な評価を行うのは時期尚早であろう。このプログラムで2年間授業を受けた学生が2年後にどのくらい英語の運用能力を向上させているかを測って、初めて第1段階の評価ができるともいえる。

この言葉から2年半が経過した15年4月、岡山大学は英語教育カリキュラムを全面的に改正した。新カリキュラムは、①英語関連教員が担当する内容別授業(読解人文、読解社会、読解自然、作文・文法、検定、オラコン)、②ネイティブ教員が担当するコミュニケーションを主体とした授業、③学部専門教員が担当する専門教育につながる授業、の3つから構成されるものである。これにより、環境理工学部が独自に実施していたTOEICを導入した英語教育プログラムは15年度末で終了することとなった。新カリキュラムに「検定」という授業種別が設定されたことは、環境理工学部の試みが全学に拡大したといえる。

プログラムが終了するに際し、先の論文で言及した「第1段階の評価」を、プログラムの最終的な評価として行うことにした。そのため、15年2月に、学生に対して12年と同様のアンケート調査を実施した。このデータを12年の調査結果と比較することにより、3年間に学生の英語学習に対する意識はどう変化し、プログラムに対する受け止め方はどう変わったのかを明らかにしたいと考える。それは同時に、15年度で終了するこのプログラムの総括ともなるであろう。

カリキュラム改正のため、アンケートの分析結果を直接、授業にフィードバックすることはできなくなったが、そこから得られるものは、全学に設定された「検定」の授業に多くの示唆を与えるはずであり、また、他大学での授業へのTOEIC導入の取り組みにも参考となるものと考えられる。

2 プログラムの変遷

2.1 プログラムの対象学生とクラス編成

2回目のアンケートまでの間に、我々の授業を取り巻く環境あるいはプログラム自体にも様々な変化があった。

まず第1に挙げなければならないのはプログラムが対象とする学生数の増加である。開始当初は、環境数理、環境デザイン工、環境物質工の3学科に所属する1, 2年次生を対象としていたが、13年度からは環境管理工学科も加わり、環境理工学部の全ての学科においてこのプログラムが実施されることになった。一方、授業担当者

は3名のまま変わらないため、4学科を3クラスに編成した。これにより、12年度までは1クラス約40名だったのが、13年度1年次生からは約55名となった。

2.2 授業の目標

授業の目標にも若干の変更があった。プログラム開始当初は、TOEICにおいて600点を取れる英語能力の養成を教育目標としていた。しかし、授業を進めていくうちに、環境理工学部の多くの学生にとって600点は達成目標値としてやや無理があることが分かった。そこで、15年度から1年次生の目標は550点に変更した。(2年次生は600点のまま)

もちろん、TOEICのスコアを目標に設定したからといって、このプログラムをTOEICの試験対策と位置付けているわけではない。550/600点という目標はあくまでも目安であり、学生にとっても具体的な数字を与えられたほうが学習に取り組みやすいのではないかと判断したからである。

2.3 授業形態

授業の形態は開始当初のティームティーチングを継続した。つまり、授業内容を「読解」「リスニング」「文法語彙」の3分野に分け、各教員が一つの分野を半期5回ずつ担当し、クラスを入れ替えて教えていくという方式である。ティームティーチングの方が、1教員が全分野を担当するよりも、各々の分野の教材研究や教授方法を深めることができ、また、成績評価という点も含めて、授業効果に偏りが出にくくなるという判断からである。

授業担当者には変更があり、12年度は諸川が文法語彙、神崎がリスニング、荻野が読解を担当したが、13年度からは諸川と荻野が入れ替わって、諸川が読解、神崎がリスニング、荻野が文法語彙を担当した。

2.4 授業内容

各分野について以下のような内容の授業を行った。教材は、TOEIC受験という学生の金銭的負担も考え、13年度からは3教員ともプリント教材を使用した。

【読解】1年次生に対しては、比較的やさしいTOEIC用長文問題を使用し、特に精読という観点から解説を行った。2年次生にはできるだけ多くの問題に取り組んでもらい、速読力をつけることを重視した。問題はTOEIC用の問題集やテキスト等から良問を選択し、90分間の授業で、1題3~5分程度のものを4~6題解答させた。また、対象が理系の学部学生なので、TOEICに多く出題される経済分野の問題に対しては、内容や用語等について特に詳しく説明を行った。また、問題を解かせ答えを言うという形では単調になってしまうので、適宜TOEIC問題とは別の内容の英文を配布し、大意を正確に把握させる練習を行った。全般的に、当初は基礎力の向上をめざしたが、最近ではTOEICに対する実践面にも重きをおいて

授業を進めている。

【リスニング】 1 時限を 2 つのパートに分け、前半は受講者のリスニング能力に合わせたディクテーションの演習を、後半は TOEIC のリスニングパート I～IV に準拠した演習を行った。前半の演習は、語句レベルでの正確な聞き取りと音声変化への習熟を目的とするもので、学生と同世代の人物が登場する日常的なシチュエーションの素材を選び、会話における慣用表現や基本的な音声変化を含む箇所を書き取らせた。LL 教室で授業を行ったので、教材をメモリに読み込み、全体の解答時間だけを指定して、学生側にコントロールを与えて自由に聞き取らせた。平行して、解答の援助のために、語数、意味、文法などのヒントを記した Word ファイルを各自のパソコンに配布し、必要に応じて参照できるようにしたり、電子辞書を引ける環境を与えたりした（本学の LL 教室は CAI を導入しており、各ブースにパソコンが設置されている）。後半の TOEIC 準拠問題は、テープを使って TOEIC の試験時間通りに実施し、学生に実際の試験の雰囲気慣れさせるようにした。

【文法語彙】 1 年次生の授業では、主に高校までに習った文法の復習に重点を置いた。毎回、不定詞・動名詞・分詞・仮定法などの文法項目に焦点を絞り、プリントを配布して簡単な説明を行った後、その項目に合わせた TOEIC の問題を実践的に行った。

2 年次生には、さらなる英語力の向上を図って、単語や熟語に焦点を絞った授業を行った。語源等を使った単語の覚え方を紹介したり、イディオムに関する TOEIC 形式の問題を行ったりした。しかし、授業を進めるうちに、単語に関する授業は、単語そのものに興味のある学生以外には退屈なものになってしまうということと、TOEIC に準拠した文法問題は、TOEIC に慣れるという意味ではないが、それだけでは英語力そのものは向上しないということが分かり、後には英作文を通して英語の基本構文の復習をするようにした。

2.5 ミニテスト

プログラム開始以来、授業の中で、定期的に、TOEIC の模擬テストを行っている。問題量としては、実際の TOEIC の 3 分の 1 程度である。実施回数は、12 年度前期のアンケートで、半期に 6 回は多いという意見が多数だったため 12 年度後期から 3 回に減らした。試験時間は、12 年度は 45～50 分であったが、13 年度からは、1 年次生が 45 分、2 年次生が 40 分とした。

2.6 カレッジ TOEIC・TOEIC 公開テスト

プログラムの受講者には、1 年次後期以降、カレッジ TOEIC か公開テストの受験が義務付けられており、そのスコアが成績評価の対象となっている。カレッジ TOEIC は、12 年度から 13 年度までは、環境理工学部の学生専用の試験日を設定し、担当教員 3 人が大学生協と連携し

て実施した。14 年度からは大学が主催してカレッジ TOEIC を実施するようになり、プログラムの受講者も、その機会を利用することになった。現在、1 年間に 5 回のカレッジ TOEIC が学内で実施されている。さらに、15 年度からは TOEIC 公開テストも本学の校舎で行われるようになった。

2.7 成績評価

成績評価の方法は、プログラム開始以来、ほとんど変更されていない。

1 年次前期は TOEIC の受験を義務づけていないので、3 回のミニテストの合計点を 990 点満点に換算したものと、学期末に行う TOEIC の模擬試験（1 問 5 点で 200 問）の平均点を算出し、500 点を優、450 点から 499 点までを良、400 点から 449 点までを可とした。

1 年次後期以降は、TOEIC のスコアと、3 回のミニテストの合計点を 990 満点に換算したものの平均点を算出し、1 年次前期と同じ基準で評価した。

なお、絶対的に学力が低い学生の学習意欲を汲み取る意味で、ミニテストと TOEIC（模擬試験）の平均点が 400 点に満たない学生も、出席回数によっては可を与えた。

以下が、12 年度から 15 年度前期までの学生に与えた評価の推移である（カッコ内は、その学期の TOEIC 平均点）。

平成 11 年度入学者（3 学科 約 120 人）

2 年次前期 優 21, 良 50, 可 44, 不可 7 (433)

2 年次後期 優 17, 良 31, 可 60, 不可 14 (424)

平成 12 年度入学者（3 学科 約 120 人）

1 年次前期 優 19, 良 58, 可 34, 不可 14

1 年次後期 優 23, 良 34, 可 58, 不可 14 (405)

2 年次前期 優 14, 良 25, 可 64, 不可 11 (423)

2 年次後期 優 29, 良 36, 可 45, 不可 3 (436)

平成 13 年度入学者（4 学科 約 160 人）

1 年次前期 優 55, 良 44, 可 59, 不可 6

1 年次後期 優 22, 良 44, 可 82, 不可 12 (413)

2 年次前期 優 42, 良 52, 可 48, 不可 11 (439)

2 年次後期 優 19, 良 45, 可 69, 不可 16 (423)

平成 14 年度入学者（4 学科 約 160 人）

1 年次前期 優 43, 良 58, 可 54, 不可 7

1 年次後期 優 29, 良 50, 可 68, 不可 13 (429)

2 年次前期 優 38, 良 35, 可 69, 不可 11 (436)

2.8 単位認定者数

岡山大学では外部検定試験による単位認定が行われており、TOEIC に関しては 586 点で 4 単位が、730 点で 8 単位が認定される。このプログラムの受講者で、TOEIC を受験して単位認定された学生の数は以下のとおりである。

平成 11 年度入学者

1 年次: 0 名 2 年次: 5 名 3 年次: 1 名

平成 12 年度入学者

1 年次: 2 名 2 年次: 1 名 3 年次: 1 名

平成 13 年度入学者

1 年次: 1 名 2 年次: 5 名 3 年次: 0 名

平成 14 年度入学者

1 年次: 4 名 2 年次: 4 名

3 プログラムに対する学生の意識の推移 — アンケート調査を通じて

3.1 調査の概要

今回の調査は、1 年次生は 15 年 2 月 4 日、2 年次生は 2 月 7 日の、いずれも後期最終週の授業時間内に出席者全員に対して行った。アンケートは、①英語および英語教育全般に対する意識、②大学の英語教育に期待しているもの、③TOEIC を機軸とした英語教育プログラムに対する評価、の三つを中心に問うもので、20 問から構成されている。この内、問 1 から問 18 までは、学生の意識の変化を調べるため、12 年 7 月に実施したアンケート調査と同じ質問と選択肢を用いた。問 19 と問 20 は今回の調査のみの質問である。回答は無記名で、依頼文中に、回答内容は成績評価に一切影響しないことを明記した。

有効回答数は、

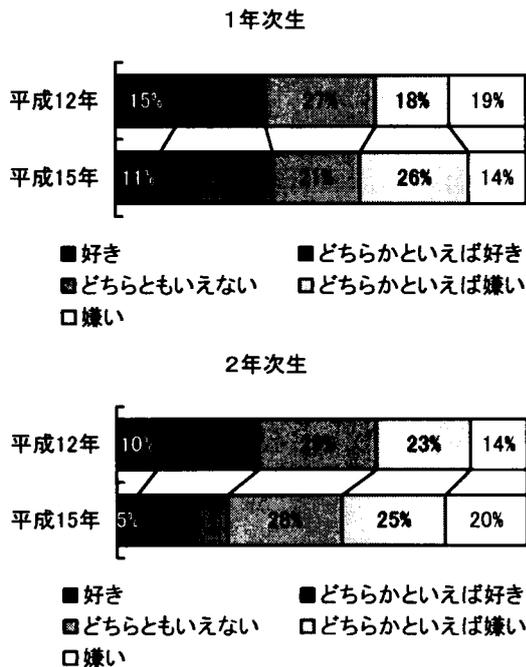
1 年次生: 141

2 年次生: 150

であった。

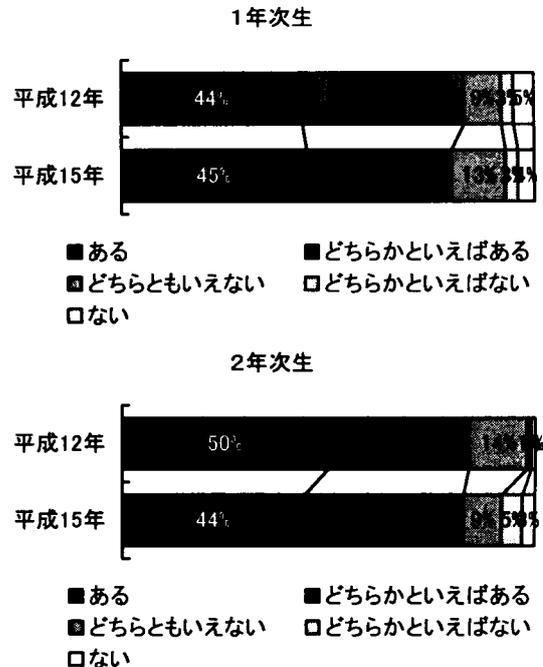
3.2 調査結果と分析

問 1. 学校の「教科」としての英語は好きですか。



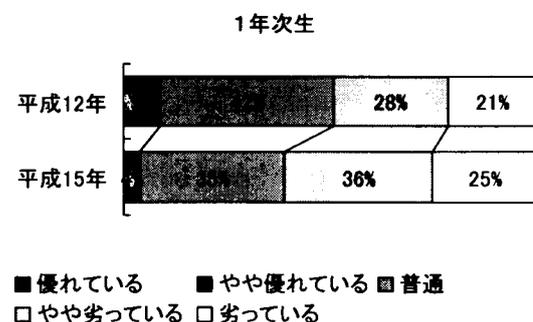
学校教育における英語に対する意識を測るため、あえて「教科として」と限定して質問した。1 年次生は、平成 12 年と比べ、やや好き嫌いが分かれる傾向が見受けられる。2 年次生は明らかに「嫌い」方向にシフトしており、今回のアンケートでは「嫌い」傾向の学生の数が「好き」傾向の学生の数を上回っている。

問 2. 国際的な「コミュニケーションの手段」としての英語に関心はありますか。

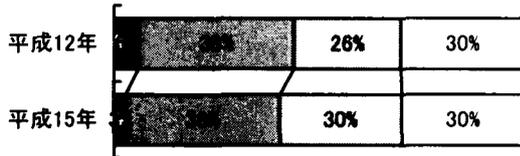


問 1 の学校教育における英語に対する意識と比較する意味で、コミュニケーションツールとしての英語に対する関心を問うた。いずれの調査でも「ある」「どちらかといえばある」が合わせて 80% を超えており、教科に対する好悪とは関係なく、英語に対しての関心は、変わらず強いことが示されている。逆にいえば、学校は、英語に対する関心の強さを授業への興味に結びつけられていないといえるだろう。

問 3. 自分の英語の能力をどう評価していますか。主観的評価を答えて下さい。



2年次生



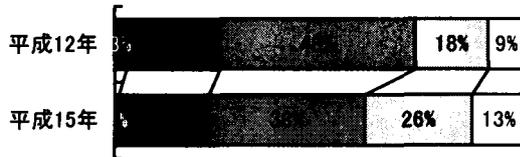
■優れている ■やや優れている ■普通
□やや劣っている □劣っている

とくに1年次生において明らかであるが、平成15年は、12年と比べ「劣っている」「やや劣っている」と認識している学生が増加している。回答の選択肢が「優れる」「劣る」という相対評価の表現になっていることを考えると、全国的な学力低下の現れというよりも、18歳人口の減少に伴って本学の入学者の学力が低下してきていることが背景にあると思われる。

問4. あなたの英語の能力を「読む」「書く」「聞く」「話す」の四つの技能別に自己評価して下さい。

〔読む能力〕

1年次生



■優れている ■やや優れている ■普通
□やや劣っている □劣っている

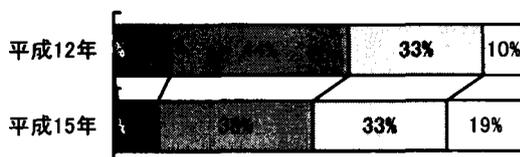
2年次生



■優れている ■やや優れている ■普通
□やや劣っている □劣っている

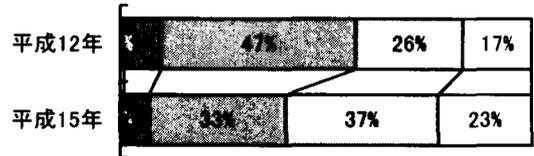
〔書く能力〕

1年次生



■優れている ■やや優れている ■普通
□やや劣っている □劣っている

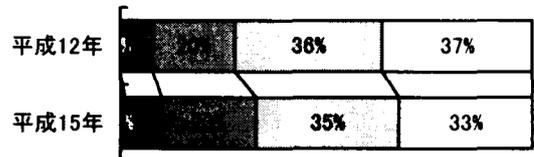
2年次生



■優れている ■やや優れている ■普通
□やや劣っている □劣っている

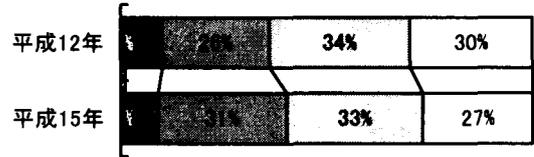
〔聞く能力〕

1年次生



■優れている ■やや優れている ■普通
□やや劣っている □劣っている

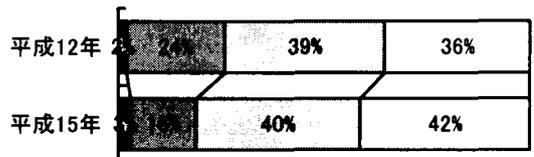
2年次生



■優れている ■やや優れている ■普通
□やや劣っている □劣っている

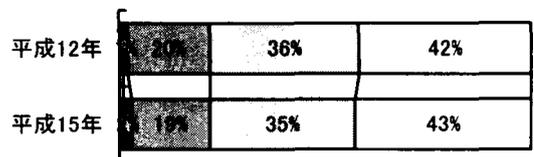
〔話す能力〕

1年次生



■優れている ■やや優れている ■普通
□やや劣っている □劣っている

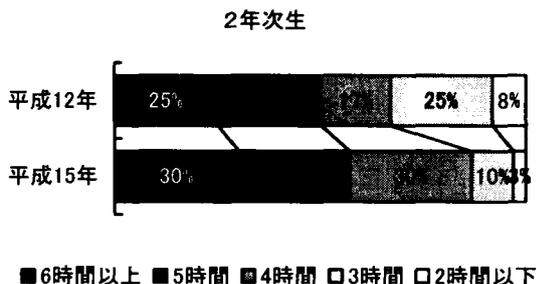
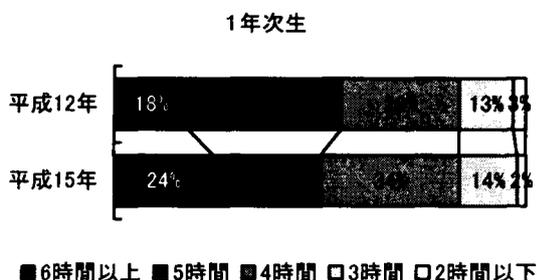
2年次生



■優れている ■やや優れている ■普通
□やや劣っている □劣っている

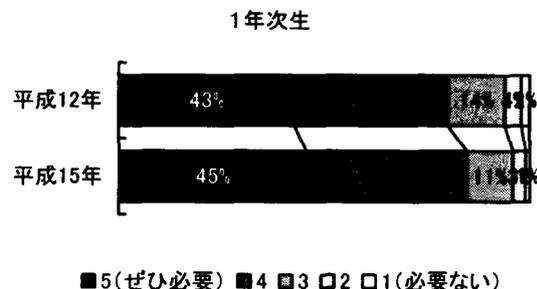
英語能力の自己評価を4つの技能別に問うた。いずれの調査においても、読む>書く>聞く>話す、という明らかな序列が現れている。また、3年間の変化に関しては「聞く」を除く全ての技能で「劣っている」「やや劣っている」が増加している。「聞く」能力に向上の傾向が現れているのは、中等教育においてオーラルコミュニケーションを重視する方針が強くなってきている現れだと推測される。

問5. あなたの行っていた高校では3年生の時に英語の授業は週に何時間ありましたか。

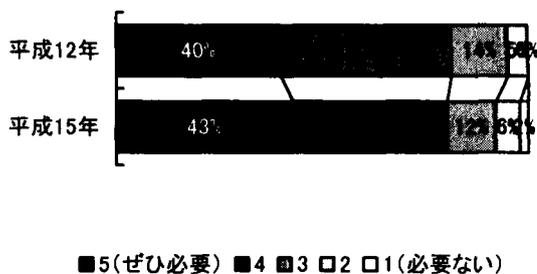


高校における英語の授業時間は、ゆとり教育の推進に伴って減少しているだろうと推測していたが、2年次生のデータでは明らかに増加している。それだけ英語という教科の重要性が増してきているのであろう。一方、1年次生のデータが一定の傾向を示していないのは、平成14年に学校の完全週5日制が実施された影響だと考えられる。問3、問4の結果と合わせて見ると、授業時間が増えたにもかかわらず学力は低下したという皮肉な現象が認められる。

問6. あなたがこれから生きていく中で英語の語学力の必要性はどのくらいあると感じていますか。



2年次生



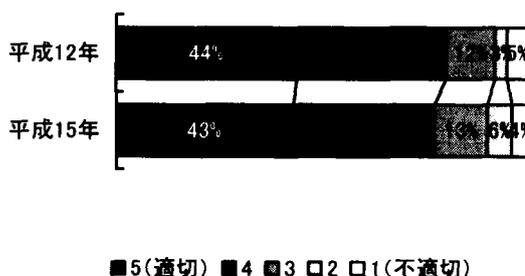
いずれの調査においても英語の重要性は極めて強く認識されており、その傾向には変化はない。必要だとはわかっていながら能力は身につけていないという、学生のジレンマが感じ取れる結果である。

問7. 大学での英語教育の目的は何だと思えますか。それぞれの項目について、どれくらい適切かを答えて下さい。

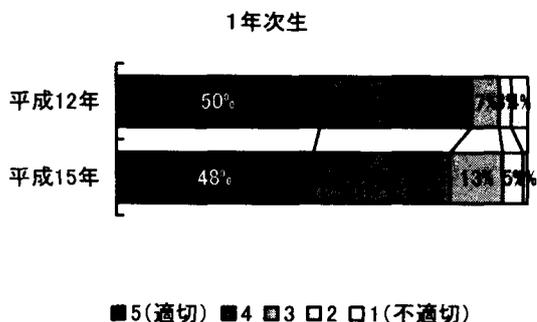
[専門分野の勉強のために必要な語学力をつける]



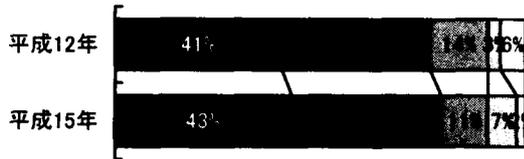
2年次生



[社会人になった時に仕事の上で必要となる語学力をつける]



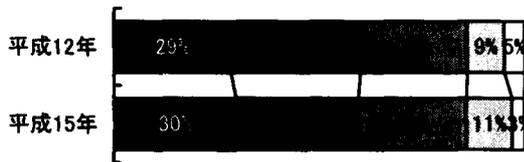
2年次生



■5(適切) ■4 ■3 □2 □1(不適切)

〔日常生活や海外旅行での外国人とのコミュニケーションのための語学力をつける〕

1年次生



■5(適切) ■4 ■3 □2 □1(不適切)

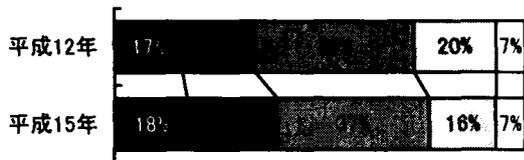
2年次生



■5(適切) ■4 ■3 □2 □1(不適切)

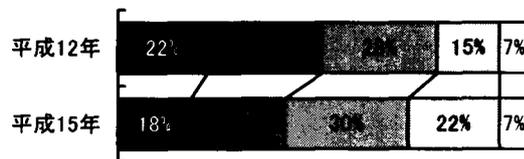
〔言葉を通じて、海外の文化、社会事情、生活様式、ものの見方などを学ぶ〕

1年次生



■5(適切) ■4 ■3 □2 □1(不適切)

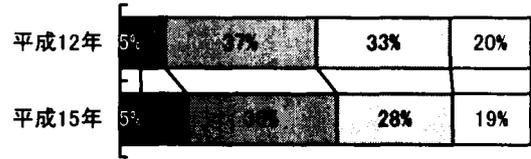
2年次生



■5(適切) ■4 ■3 □2 □1(不適切)

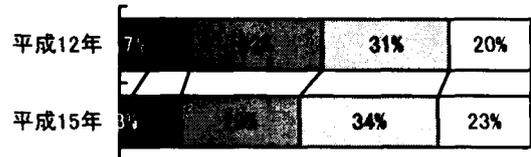
〔文学作品などを読んで教養を深める〕

1年次生



■5(適切) ■4 ■3 □2 □1(不適切)

2年次生

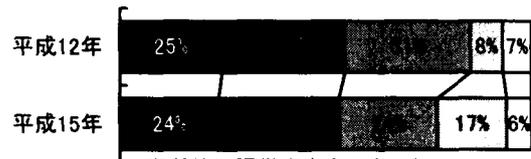


■5(適切) ■4 ■3 □2 □1(不適切)

「専門分野の勉強のために必要な語学力をつける」「社会人になった時に仕事の上で必要となる語学力をつける」の2項が妥当性が高いと評価され、「日常生活や海外旅行での外国人とのコミュニケーションのための語学力をつける」がそれに続いた。調査年による差はほとんどない。学生が、大学での英語学習の目的は実用的なスキルの習得だと考えていることが明瞭に現れている。旧来の教養英語に多かった「文学作品などを読んで教養を深める」は、不適切であるという評価が適切を上回っている。

問 8. あなたは英語の授業にどのような姿勢でのぞんでいますか。

1年次生



■5(実質的に語学力を向上させたい)

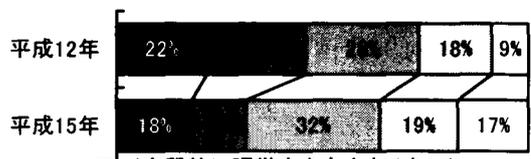
■4

■3

□2

□1(単位さえ取ればよい)

2年次生



■5(実質的に語学力を向上させたい)

■4

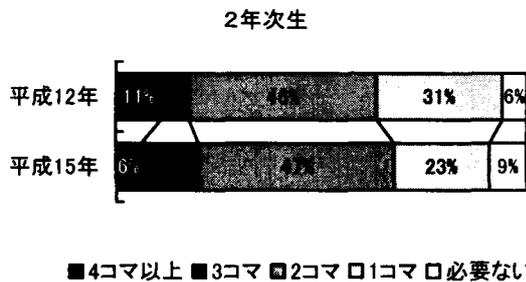
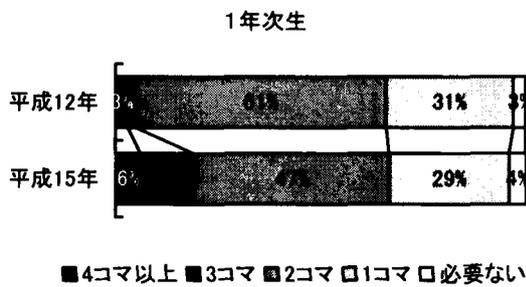
□3

□2

□1(単位さえ取ればよい)

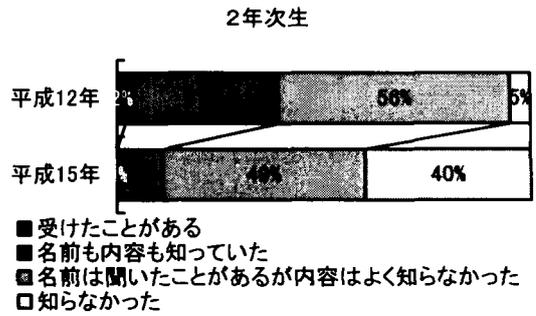
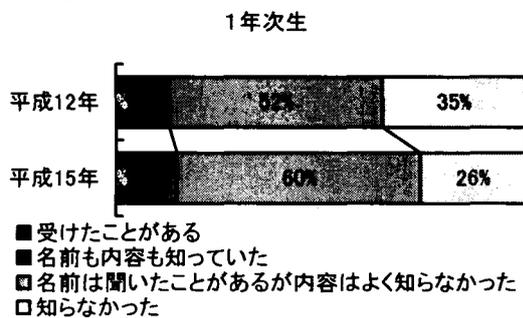
平成12年と15年のデータの間に1年次生では大きな違いは見られないが、2年次生は明らかに「単位さえ取ればよい」の方向にシフトしている。この結果は、平成15年においては、1年次生の時に「実質的に語学力を向上させたい」と思っていた学生が、2年次になると「単位さえ取ればよい」と考えがちになると理解できる。問1、問3、問6の回答と考え合わせると、大学で授業を受けるうちに、必要とされる語学力と自分の実力の間の懸隔を思い知らされて、語学力をつけようとする意欲を失っていくのではないだろうか。

問9. 大学の1, 2年次において英語の授業時間は週にどのくらい必要だと思いますか。



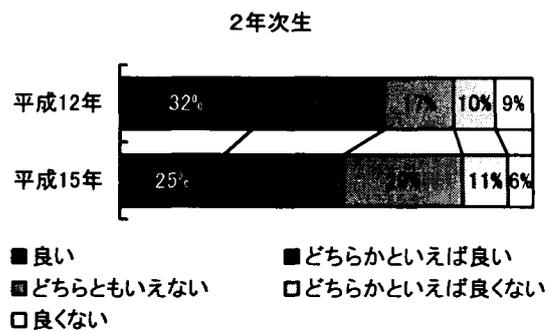
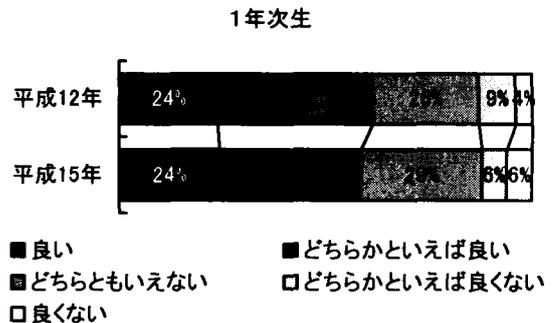
いずれの調査においても週2コマ以上必要だという者が60%を超えており、学生も現在の授業時数では少ないと認識していることがわかる。さらに、1, 2年次生とも、平成12年よりも15年の方が、より多い授業時数を必要と考える傾向がやや強くなっている。英語の能力の必要性と自分の語学力の不足が、ともに強く感じられるようになってきた結果ではないだろうか。

問10. この授業を受講するまでにTOEICを知っていましたか。



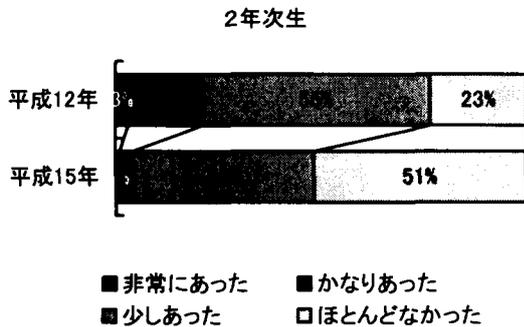
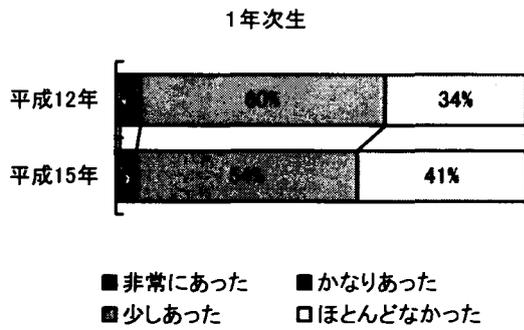
1年次生のデータからはTOEICの知名度が向上していることが窺われるが、2年次生のデータにはそれに反する結果が現れている。これは、平成12年の2年次生が、2年次から新プログラムを開始したために、「この授業を受講するまでに」という言葉を大学1年の時と受け取ったのに対して、平成15年の2年次生は同じ言葉を大学入学前と理解したためである。

問11. 英語の授業にTOEICを導入することをどう思いますか。大学における英語教育のあり方という観点から見た客観的な評価を答えて下さい。



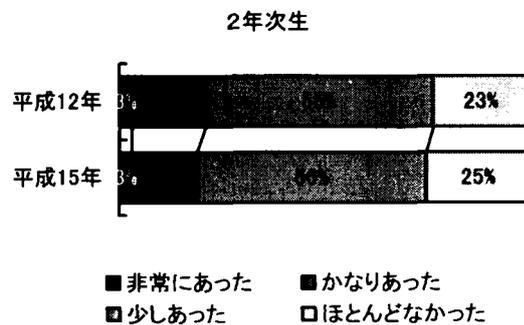
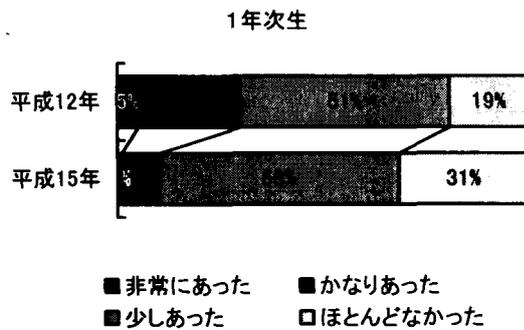
平成12年と15年の調査で、1年次生のデータには変化が見られないが、2年次生は「良い」「どちらかといえば良い」が減少している。問1の回答に現れた、英語が嫌いな学生が増加していること、問3に現れた語学力の自己評価が下がっていること、問8の単位さえ取ればよいと考える学生が増えてきていること、などと関連があるのではないだろうか。

問12. この授業は「実用的な英語運用能力の向上」という点から見て効果がありましたか。



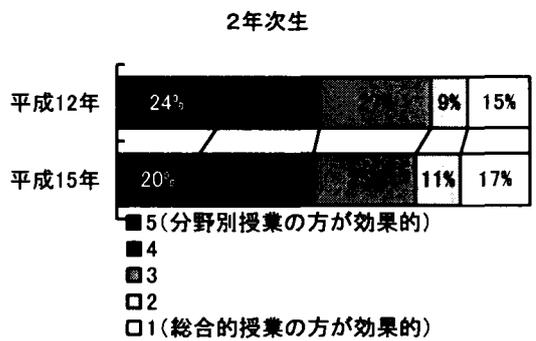
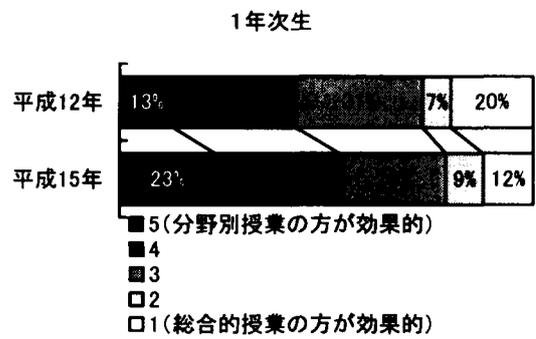
いずれの調査においても「ほとんど効果がなかった」と考える学生が増加しており、平成15年の2年次生においては半数に達している。授業の内容や技術は、手探りで新しいプログラムを始めた初年度から試行錯誤の中で年々充実してきているはずなのだが、学生の反応はそれに反するものになっている。この結果も、英語が嫌い不得意だと自覚している学生の増加と関連しているように思われる。

問 13. この授業は「TOEIC の得点力の向上」という点から見て効果がありましたか。



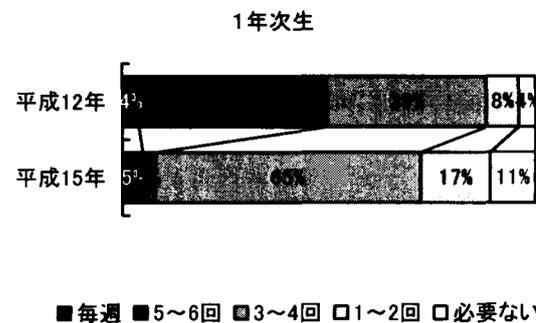
問 12 と異なり、この問では2年次生の評価は変わらず、1年次生で「ほとんど効果がなかった」が増加している。これは、2年次生がTOEICを複数回受験していて授業の効果を定量的に把握できるのに対して、1年次生は、平成12年はTOEICの受験経験がなく、15年は1度のみで、授業の効果が測りにくいことが影響していると考えられる。

問 14. この授業は「文法語彙」「リスニング」「読解」という三つの分野に分けて行いましたが、この形式と、一人の教官が総合的な内容を担当するのと較べて、どちらがより効果的だと思いますか。

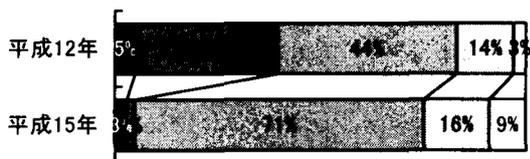


いずれの調査においても「分野別授業のほうが効果的」と考える学生が優勢であり、このプログラムは授業の形式としては支持されていると考えられる。

問 15. 授業ではミニテストを半期に3回(平成12年度版では6回)行いましたが、ミニテストの回数ほどのくらいが適切だと思いますか。



2年次生



■ 毎週 ■ 5~6回 ■ 3~4回 □ 1~2回 □ 必要ない

平成12年と15年で大きな違いが見られるが、これは、ミニテストの実施回数が平成12年は半期に6回、15年は3回だったことに起因していると思われる。現状肯定的な傾向が現れた結果であろう。総合的に見ると3~4回の方が支持が高いと考えてよいだろう。

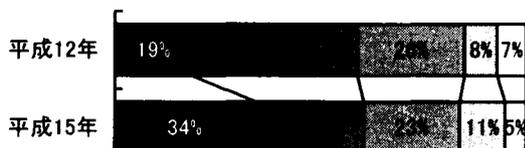
問16. TOEICでは語学力が明確な数値で表現されますが、このことをどう感じましたか。

1年次生



■ 5(自分の客観的な能力が把握しやすくて良い)
 ■ 4
 ■ 3
 □ 2
 □ 1(受験生のように点数に追われるようで良くない)

2年次生



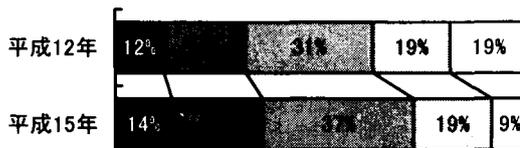
■ 5(自分の客観的な能力が把握しやすくて良い)
 ■ 4
 ■ 3
 □ 2
 □ 1(受験生のように点数に追われるようで良くない)

いずれの調査においても肯定的な評価が優勢を占めており、語学力の指標としてのTOEICの導入は好意的に受け止められていると考えてよいだろう。目を引くのは1年次生よりも2年次生の方が肯定傾向が強いことである。高校までは全ての教科で数値的な学力評価がされていたのが、大学に入ると評価の在り方が変わり、その曖昧さに対する不満が数値的な指標への支持を大きくしていくのではないだろうか。

問17. TOEICのような絶対基準で成績評価が行われるのと、授業内容に対する理解度で評価が行われるのと較べると、語学力の向上という点から見た場

合どちらがより効果的だと思いますか。

1年次生



■ 5(絶対基準による評価の方が効果的)
 ■ 4
 ■ 3
 □ 2
 □ 1(授業内容の理解度による評価の方が効果的)

2年次生



■ 5(絶対基準による評価の方が効果的)
 ■ 4
 ■ 3
 □ 2
 □ 1(授業内容の理解度による評価の方が効果的)

平成12年、15年ともに、1年次生より2年次生の方が絶対基準への支持が高いが、これは問16の結果と同じ理由によると思われる。3年間の変化を見ると、1年次生は絶対基準寄りにシフトしているが、2年次生では内容の理解度への支持が増えている。学習量がTOEICスコアに直結しないことに不満をもつ者が出てくるからかもしれない。

問18. TOEICのような絶対基準で成績評価が行われることは、あなたにとって好ましいですか。

1年次生



■ 好ましい
 ■ どちらかといえば好ましい
 ■ どちらともいえない
 □ どちらかといえば好ましくない
 □ 好ましくない

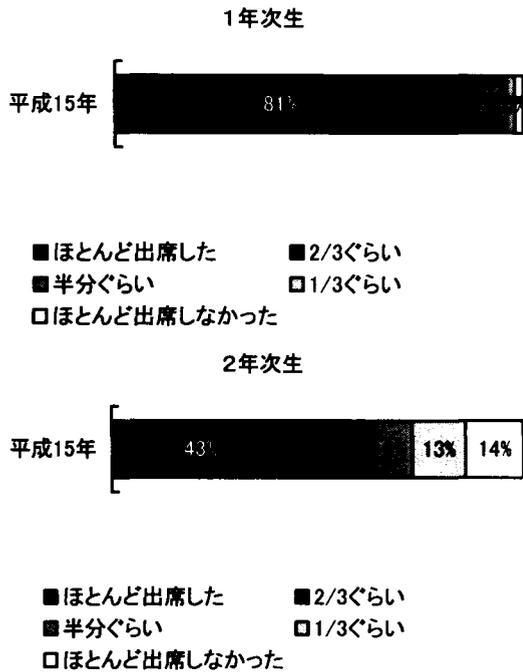
2年次生



■ 好ましい
 ■ どちらかといえば好ましい
 ■ どちらともいえない
 □ どちらかといえば好ましくない
 □ 好ましくない

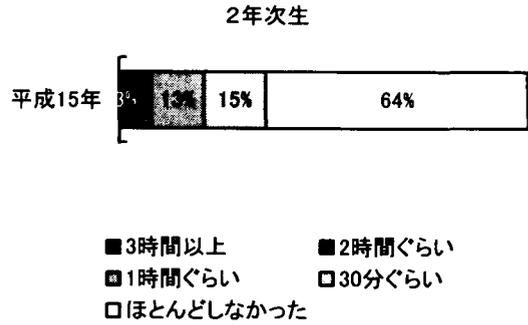
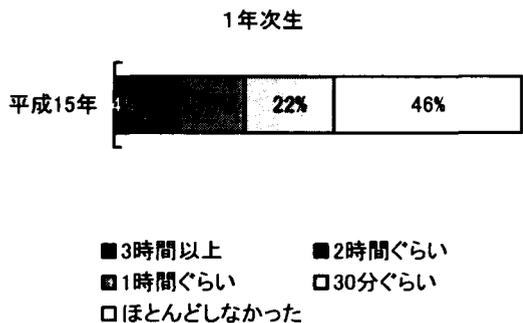
1 年次生では絶対評価に否定的な意見の方が優勢だが、平成 15 年の 2 年次生では肯定的な意見がやや勝っている。また、1, 2 年次生とも、平成 12 年よりも 15 年の方が肯定的な傾向が強くなっている。TOEIC のスコアを成績評価に使用するということが次第に理解を得てきていると考えたい。

問 19. 英語 A の授業へのあなたの出席率を教えてください。



平成 15 年の調査のみに設定した質問である。1 年次生と 2 年次生の差は一目瞭然である。2 年次になると出席率が急に落ちるのは、授業に出ても出なくても成績評価の元となる TOEIC スコアには影響がないと考える学生が増えるからであろう。実質的に週 1 回の授業で TOEIC のスコアを伸ばすことは困難であり、語学力の向上は主に学生個人の自主学習にかかっている。その意味で、授業に出ない学生が、それを補うだけの自主学習を行っていれば問題はないが、現実には欠席者は学習意欲の乏しい者がほとんどである。

問 20. 英語 A の予習・復習や TOEIC 受験のためにどのくらい自宅学習しましたか。1 週間の勉強時間を教えてください。



この間も平成 15 年のみに設定した。2 年次になると明らかに自主学習時間が減っていることが分かる。単位が取得できるだけの TOEIC スコアを取れる見通しが立つと、それ以上の勉強はしないということであろう。問 8 で、1 年次には「実質的に語学力を向上させたい」が優勢だったのが、2 年次になると「単位さえ取ればよい」に逆転されるという結果と相関している。学生の学習意欲を維持することが何よりも重要な課題である。

4 3 年間のプログラムの評価と考察

前章ではアンケート結果の個々の項目に対する解析を行ったが、本章では、我々の 3 年間のプログラムが、アンケート結果全体を通じてどのように評価されているかを考察したい。

まず、アンケート結果で特に注目される点を挙げておこう。

① 問 12 の「実用的な英語運用能力の向上」という点から見てこの授業が効果があったかという質問に対して、「効果がほとんどなかった」とする 2 年次生の割合が激増している点。

② 問 13 「TOEIC の得点力の向上」という点から見てこの授業が効果があったかという質問に対して、「少しあった／ほとんどなかった」という 1 年次生が増加している点。

③ 問 19 の「授業の出席率」に関する質問で、2 年次生の出席率が悪くなっている点。

まず、②に関しては以下のような説明が可能であろう。12 年にアンケートを実施したとき、まだ 1 年次生は TOEIC そのものを受験してはいなかった。そのため、我々がミニテストや期末テストとして作成した TOEIC 準拠問題に解答した感触でアンケートに答えたと思われる。これらの問題は比較的難易度が低いものであったため、得点力の向上が感じ取れたのではないだろうか。それに対し、15 年のアンケートは、1 年次生が初めて実際の TOEIC を受験した後に実施したもので、学生は本物の TOEIC の問題の難しさや量の多さを思い知らされていた。それゆえ、我々のプログラムが「TOEIC の得点力の向上」という点からあまり効果がないと受け取られたことが推測される。

次に①に関して考えてみたい。なぜ、このプログラム

は「TOEICの得点力の向上」の点では一定の評価をされているのに、「実用的な英語運用能力の向上」という点では効果がなかったとする回答が多かったのだろうか。

まず、「TOEICの得点力の向上」は必ずしも「実用的な英語運用能力の向上」に直結しないということを念頭に置くべきであろう。1年間に6回のミニテストを通して、受講者はTOEIC形式の問題に慣れ、それがスコアの向上につながったかもしれない。しかし、英語運用能力とは、英語で物事を考え、英語で発信できる力のことである。我々のプログラムでは、主に受信能力が試されるTOEICを中核においたため、発信技能の向上に関しては学生から否定的に受け取られたと考えられる。TOEICでもスコアが730点以上の者には、特別にスピーキングの力を測るLPI(Language Proficiency Interview)の受験資格が与えられるが、学生の語学力から見ると、そこまで考慮する必要はなかった。

「TOEICの得点力の向上」に加えて「実用的な英語運用能力の向上」をも図ろうとするならば、現在のカリキュラムでは授業時数が絶対的に不足している。問9のアンケート結果にあるように、6割以上の学生は週2回以上の英語の授業が必要だと考えているが、現2年次生までのカリキュラムでも、現1年次生から適用されている新カリキュラムでも、必修の英語の授業は週1回のみである。学生がよほど自主学習をし、自分で英語を使う工夫をしない限りは、翌週には前週に習った内容が頭から抜け落ちてしまっているであろう。英語の必修の授業を週2回にするとか、クォーター制を取り入れるとか、教育システム自体を大幅に変える必要があるであろう。

最後に③の出席率の問題について考えてみよう。なぜ2年次生になると出席率が下がってしまうのだろうか。アンケート結果には出ていないが、特に2年次後期に出席率は極端に下がる(このことは、2章の末尾に掲載した13年度入学生の2年次後期の成績やTOEICのスコアが下がってしまったという事実とも関係してくるだろう)。

第1の理由として、すでに3章問19のアンケート結果の解析でも触れたが、成績評価の方法が挙げられるだろう。このプログラムでは、TOEICとミニテストの成績による絶対評価を行い、出席や授業中の学習態度は考慮に入れなかった。その評価方法自体は、問18のアンケート結果にもあるように、年を経るに従って学生の理解を得てきているが、英語の苦手な学生には「どうせ頑張って授業に出席しても『可』しか取れないのだから…」というような気持ちを起こさせてしまったのではないだろうか。このことは、2章末尾の成績別の学生数の表において「可」の学生の数が全般的に多いことや、3章問8のアンケート結果において「単位さえ取ればよい」と考えて授業にのぞむ学生が特に15年の2年次生で増えていることによって裏付けられる。

出席率の低下に対し、2番目に考えられる理由として

は、学生が「英語のできる学生」と「英語の苦手な学生」とに2極化するということが挙げられる。2年次になると専門科目の授業が増え、学生の勉強も専門科目に重きを置いたものになる。そういう状況の中で、英語の自主学習をする学生と、しない学生ができてしまうのである(それは3章問20のアンケート結果に現れている)。そのために、英語が「できる学生」と「苦手な学生」の差が1年次より拡大してしまうのではないか。また、2章問8のアンケート結果の解析にもあるように、学生が一般に英語の必要性は感じているものの、大学で授業を受けているうちに、必要とされる語学力と自分の実力との差を思い知らされ、英語が苦手な学生はますます英語学習から離れていくということも、2極化に影響しているだろう。

さらに、学生の2極化は、授業のレベル設定にも困難をもたらす。英語ができる学生に照準を合わせれば英語ができない学生はますます授業に出席しなくなるだろうし、英語が苦手な学生に合わせれば、今度は逆の現象が起こる。理系学部の学生にとって面白い英語の授業、自然と出席してみたい授業とはどういうものかということをもっと研究するべきだったかもしれない。

今回のアンケートの結果は、我々のプログラムに対して必ずしも肯定的なものではなかった。現代社会で生きていく上での英語の必要性は十分わかっていながら、同時に学力の不足を強く自覚し、かといって自主学習だけの意志も欠いている学生に対して、教員は週1回の授業で何ができるのだろうか。この困難な問題は依然として我々の前に立ちだかっている。

環境理工学部の英語教育プログラムは、岡山大学において外部検定試験を授業に取り入れた最初の試みであり、全学に「英語(検定)」という授業種別が設けられる契機のひとつとなった。しかし、語学力を測る客観的な「ものさし」を導入するだけで、英語教育の実質が変わるわけではない。「ものさし」はあくまで学習の効果を測るものに過ぎないのである。今後、学内で「英語(検定)」を担当する教員も、また、他大学での同様の試みにおいても、我々が経験したような問題に直面することだろう。小論が、授業と外部検定試験との関わりを考えるさいに今後の実践や研究の一助となれば幸いである。

参考文献

諸川重剛, 神崎謙一, 荻野勝(2001): TOEICを取り入れた新しい英語授業の試み, 岡山大学環境理工学部研究報告, 6巻1号, pp.107-118.