

教養英語カリキュラムにおける学習動向の推移：  
外部試験を軸とした横断的および縦断的調査の観点  
から

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-04-17 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 松野, 和子, 天野, 修一, 高瀬, 祐子, 厨子, 光政 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.14945/00010030">https://doi.org/10.14945/00010030</a>

教養英語カリキュラムにおける学習動向の推移  
 — 外部試験を軸とした横断的および縦断的調査の観点から —

松野和子(静岡大学 大学教育センター)  
 天野修一(静岡大学 大学教育センター)  
 高瀬祐子(静岡大学 大学教育センター)  
 厨子光政(静岡大学 情報学部)

1. はじめに

「カリキュラム作りは、その時々要求される教育観を含め、これまで築き上げられてきた教育観や教育目標を実現する基盤的手段である」(厨子・高瀬・松野, 2015, p. 89)。そして、その基盤的枠組みの中で展開される教育運営を省察して今後の在り方を計画する際には、数値データの継続的な分析が重要な検証過程の1つとなる。静岡大学では、2013年度に教養英語カリキュラムが改正され現行のカリキュラムとなった。2016年度にはそのカリキュラムが施行されて4年が経過する。言い換えれば、2016年度は、2013年度に入学した学生が4年間の学業を修め終える「現行カリキュラムの完成年度」である。本稿では、静岡大学の教養英語カリキュラムにおける4年間の学習動向を横断的・縦断的に調査し、カリキュラムに付随する教育運営の在り方を検討することを試みる。

2. 静岡大学における教養英語カリキュラムの概要

小町ら(2014)では、2013年度から施行された静岡大学の教養英語カリキュラムの理念と、それらの理念を実現するためにどのようなカリキュラム体系が設計されたかが具体的にまとめられている。現行カリキュラムでは、1年次前学期に必修2科目2単位(「英語演習 I」「英語コミュニケーション I」)を履修する。「英語演習 I」では、英語外部試験 TOEIC® Listening & Reading Test (以下、「TOEIC」と記載)のスコアが成績評価に利用され、すべての授業で統一された評価基準が採用される。一方、図1のように、選択科目では TOEIC スコアによる履修条件が設定され、1年次後学期から履修を開始する(カリキュラムの詳細は小町ら(2014)を参照)。

履修条件		科目名		単位数
英語コミュニケーション I に合格していること		英語コミュニケーション II		各1単位
TOEIC スコア	400 点以上	英語リーディング I	英語ライティング I	
	500 点以上	英語演習 II		
		英語リーディング II	英語ライティング II	
600 点以上	英語演習 III	英語ディスカッション	各2単位	
クラスごとに設定	英語インテンシブ A (集中開講)	英語インテンシブ B (集中開講)		
	アカデミックイングリッシュ I・II・III	ビジネスイングリッシュ		
		英語海外研修 A・B (夏期集中開講)		

図1 現行カリキュラムにおける選択科目の一覧  
 (『2016年度 全学教育科目 履修案内』, p. 44)

上記のように、静岡大学の教養英語カリキュラムは、外部試験 TOEIC が組み込まれたものになっている。また、図 2 の外部試験において所定のスコアを収めた学生の申請に基づき、単位の認定が行われる。

	必修科目 計 2 単位分まで	左の科目に 「英語演習Ⅲ」を 加えた計 4 単位分まで
実用英語技能検定試験	準 1 級	1 級
TOEIC	730 点以上	875 点以上
TOEFL-PBT, TOEFL-ITP	550 点以上	600 点以上
TOEFL-iBT	80 点以上	100 点以上

図 2 外部試験を利用した単位認定スコアの一覧  
 (『2016 年度 全学教育科目 履修案内』, p. 66)

現行カリキュラムの 1 つの特徴は、「利用可能な人的・物的資源」を再配分し、一定レベルの英語力を満たした学習意欲のある学生に資源を配分する点である(小町ら, 2014)。具体的には、履修条件を満たす上での自己効力感に基づく自律的な学習を促しつつ、学習の継続を希望する学生には 9 科目 16 単位以上を履修できるカリキュラムを実現している。また、必修科目の 1 つである「英語演習 I」では、TOEIC 400 点以上を単位修得の条件としており、「英語演習 I」の単位未修得者はリメディアル教育科目である「基礎英語演習」の単位修得が卒業要件となる。現行カリキュラムでは、リメディアル教育についても効果的に教育を

提供する仕組みが構築され、その成果が報告されている(松野ら, 2014; 高瀬ら, 2016)。2014 年度および 2015 年度の「基礎英語演習」を履修した学生の学習動向については、天野・高瀬(2017)に詳しい。

厨子ら(2015)では、2013 年度と 2014 年度における 2 年間の数値データを提示し、現行カリキュラムでは「多くの学生が自主的に高いスコアを取得しようと努力し、・・・ 400 点未満の学生が大幅に減少したこと」を報告した(p. 98)。一方で、選択科目の履修者数をまとめ、2 年次以降の選択科目における履修者数の減少をどのように解釈するか、どのように教育運営に取り組んでいけばよいかを議論されている(厨子ら, 2015)。

### 3. TOEIC を軸とした学習動向の推移

#### 3.1 1 年次前学期末までの TOEIC IP 試験の受験者数の推移

小町ら(2014)では、2011 年度から 2013 年度までの TOEIC IP 試験の延べ受験者数が報告されている。表 1 は、小町ら(2014)のデータに 2014 年度から 2016 年度までの延べ受験者数を追加し、2011 年度～2016 年度における 1 年次前学期までの TOEIC IP 試験の受験者数の推移を示したものである(表 1 では、受験が必須となっている期末試験受験者数は除外する)。図 3 は、表 1 に基づいて作成された TOEIC IP 試験の延べ受験者数の年度別推移を示したグラフである。

表 1. 2011 年度～2016 年度における TOEIC IP 試験の延べ受験者数の推移

年度	現行カリキュラム以前		現行カリキュラム			
	2011	2012	2013	2014	2015	2016
受験者数	526	706	1487	1758	2770	2920

注. 2011 年度～2013 年度は小町ら(2014)による数値

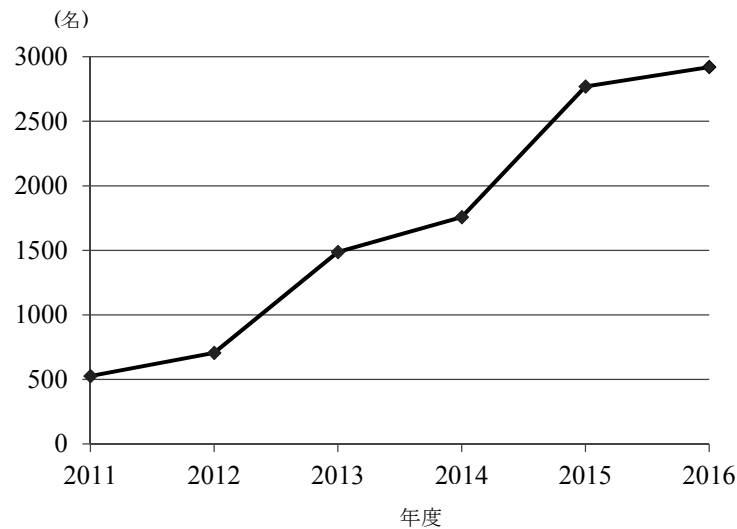


図3. TOEIC IP 試験の延べ受験者数の推移を示したグラフ

表1に基づき、カイ二乗検定によって延べ受験者数を年度別に比較した結果、有意な差がみられた( $\chi^2(5) = 2978.55, p < .01$ )。表2は、ライアンの名義水準を用いた多重比較の結果である。

表2. 年度別 TOEIC IP 試験 延べ受験者数に対するライアンの名義水準を用いた多重比較の結果

年度別比較	臨界比	p	名義水準
2011 < 2012	5.1*	< .0002	0.01667
2011 < 2013	21.4*	< .0002	0.00833
2011 < 2014	25.76*	< .0002	0.00556
2011 < 2015	39.07*	< .0002	0.00417
2011 < 2016	40.76*	< .0002	0.00333
2012 < 2013	16.66*	< .0002	0.01667
2012 < 2014	21.17*	< .0002	0.00833
2012 < 2015	34.99*	< .0002	0.00556
2012 < 2016	36.75*	< .0002	0.00417
2013 < 2014	4.74*	< .0002	0.01667
2013 < 2015	19.65*	< .0002	0.00833
2013 < 2016	21.57*	< .0002	0.00556
2014 < 2015	15.02*	< .0002	0.01667
2014 < 2016	16.97*	< .0002	0.00833
2015 = 2016	1.98	.0478	0.01667

注: 有意水準  $\alpha = .05$

A > B は A の学生数が B の学生数より多いことを示す。

A < B は A の学生数が B の学生数より少ないことを示す。

表2のように、2011年度から2015年度まで TOEIC IP 試験の延べ受験者数が有意に増加していることが分かる。言い換えれば、2011年度から2015年度まで、自主的に TOEIC IP 試験を受験する学生が増え続けたといえる。必ずしも TOEIC である必要性はないが、英語能力を測る外部試験を利用して自身の英語力を客観的に把握することは、過去の学習に対する内省や学習目標の設定の観点からも有益な学習活動である。現行カリキュラムでは、期末試験として受験した TOEIC スコアのみではなく、学期内に受験した TOEIC の最高スコアを成績評価に採用するように基準が変更された。一度の機会から得られたアウトプット(期末試験のみの結果)ではなく、一定期間における学習成果(学期内の最高スコア)を成績評価基準に採用することによって、TOEIC の受験者延べ数が増えたと考えられる。期末試験前の段階で自身の英語能力を確認する学生数だけでなく、同一学生が英語能力を複数回確認するケースも増えたと考えられ、現行カリキュラムの仕組みが有用に機能していると思われる。

また、現行カリキュラムが始まった2013年度以降についても、2013年度と比較して、2015年度・2016年度では TOEIC IP 試験の延べ受験者数が有意に増加しており、導入段階の一度だけでなく、導入後も現行カリキュラムの仕組みが有用に働き続けたことが分かる。一方で、2015年度と2016年度では数値上は受験

者数が増加しているが有意な差はみられなかった。今後は、2015年度と2016年度の水準で受験者数が安定するのか、あるいは、さらに増加するのか(または減少するのか)について数値データを継続的に検証して学生への指導に反映させていく必要があると思われる。

### 3.2 1年次前学期終了時点でのTOEICスコアの推移

小町ら(2014)では、2009年度から2013年度における前学期終了時点までのTOEICスコアを提示し、厨子ら(2015)では、2009年度から2014年度におけるTOEICを利用した期末試験におけるスコアが提示された。小町ら(2013)によれば、2012年度以前に期末試験として実施されたTOEICの平均スコアは表3のとおりである。

表3. 2012年度以前の期末試験における平均TOEICスコア

年度	現行カリキュラム以前			
	2009	2010	2011	2012
TOEICスコア	456.92	477.95	451.43	472.17

注. 小町ら(2013)による数値

表4は、2013年度から2016年度における前学期終了時点までの最高スコアの推移である。

表4. 年度別TOEICスコアの推移

	年度			
	2013	2014	2015	2016
データ数	1913	1939	1939	1941
平均値	493	495	504	504
標準偏差	90	91	87	85
最大値	820	925	940	990
最小値	230	175	190	230
中央値	485	490	500	495
尖度	0.11	1.56	1.31	1.88
歪度	0.29	0.57	0.43	0.59

表5は、1年次前学期終了時点までのTOEICスコアにおける得点帯別学生数の分布を示したものである。また、図4は、表5に基づくグラフである。表5と図4の結果、4年間全体の大まかな傾向として、450点～495点の得点帯を頂点に正規分布を形成していることが分かった。

表5. TOEICスコア得点帯ごとの年度別の学生数

TOEICスコア	年度			
	2013	2014	2015	2016
0-45	0	0	0	0
50-95	0	0	0	0
100-145	0	0	0	0
150-195	0	2	2	0
200-245	5	3	2	4
250-295	11	16	14	9
300-345	67	44	36	30
350-395	171	151	105	91
400-445	371	387	355	381
450-495	406	437	439	467
500-545	389	398	437	418
550-595	247	269	299	297
600-645	149	134	146	142
650-695	58	57	61	67
700-745	30	16	28	20
750-795	6	11	6	9
800-845	3	6	5	2
850-895	0	5	1	1
900-945	0	3	3	0
950-990	0	0	0	3

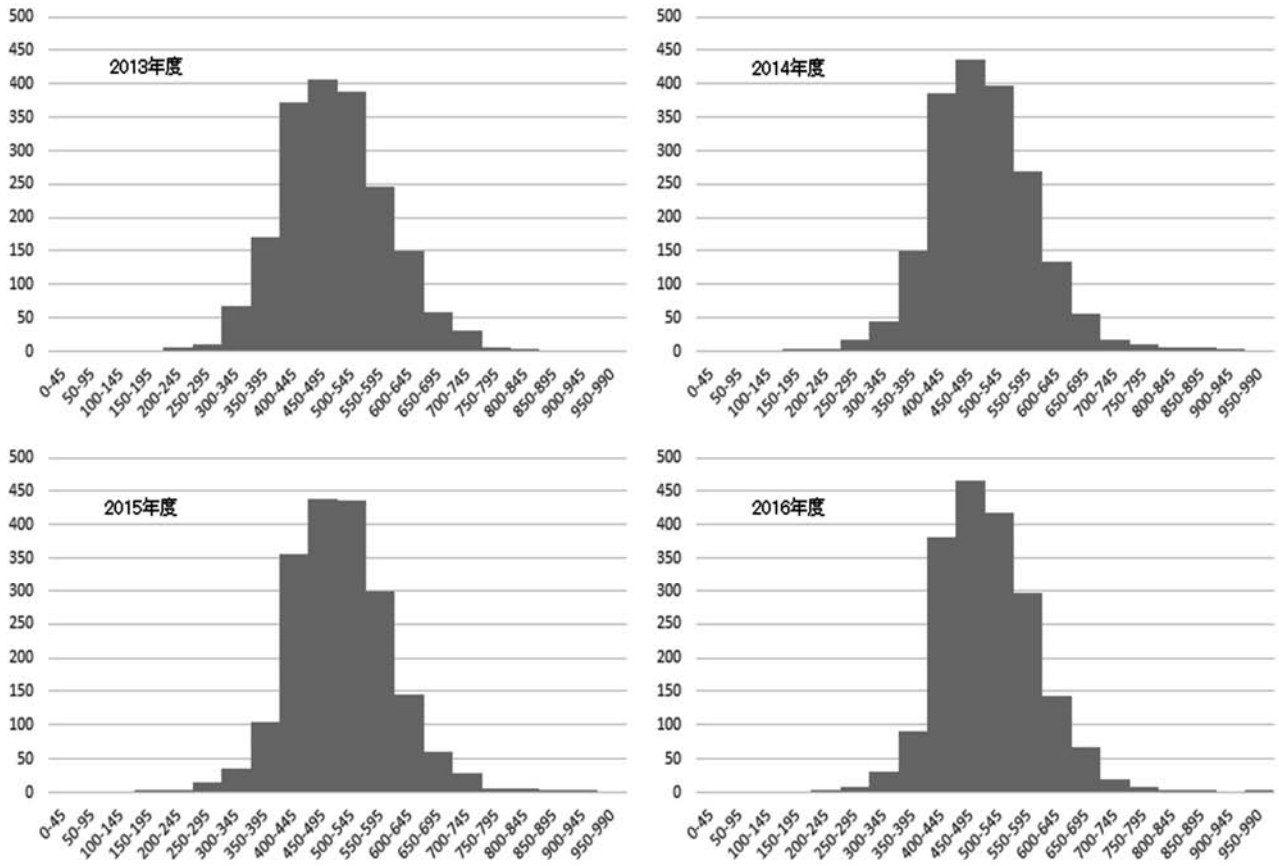


図4. 表5に基づくTOEICスコア得点帯ごとの学生数のグラフ

注. 縦軸は学生数、横軸はTOEICスコアを示す。

表6は、1年次前学期末までのTOEICスコアの得点帯別学生数(観測数)の分布を「400点未満」、「400点以上500点未満」、「500点以上600点未満」、「600点以上700点未満」、「700点以上」に集約し、学生総数を1930名と想定した相対数、学生総数(N)に対する各得点帯の学生数の割合を記述したものである。

表 6. 1 年次前学期末までの TOEIC スコアの得点帯別学生数(観測数・相対数)と学生総数に対する割合

		年度			
		2013	2014	2015	2016
<i>N</i>		1913	1939	1939	1941
400 点未満	観測数	254	216	159	134
	相対数	256	215	158	133
	割合	13.28%	11.14%	8.20%	6.90%
400 点以上 500 点未満	観測数	777	824	794	848
	相対数	784	820	790	843
	割合	40.62%	42.50%	40.95%	43.69%
500 点以上 600 点未満	観測数	636	667	736	715
	相対数	642	664	733	711
	割合	33.25%	34.40%	37.96%	36.84%
600 点以上 700 点未満	観測数	207	191	207	209
	相対数	209	190	206	208
	割合	10.82%	9.85%	10.68%	10.77%
700 点以上	観測数	39	41	43	35
	相対数	39	41	43	35
	割合	2.04%	2.11%	2.22%	1.80%

各得点帯の相対学生数の年度別変化をカイ二乗検定で比較した結果, 表 7 が得られた。表 7 が示すように, 年度によって学生数に変化があるかを比較したところ, 400 点未満の得点帯のみに有意な差があることが分かった。

表 7. 得点帯ごとの相対学生数に対する年度別比較

	$\chi^2$	<i>df</i>	<i>p</i>
400 点未満	48.572	3	< .01
400 点以上 500 点未満	2.796	3	<i>ns</i>
500 点以上 600 点未満	7.629	3	< .10
600 点以上 700 点未満	1.175	3	<i>ns</i>
700 点以上	0.886	3	<i>ns</i>

表 8 は, 有意な差があった「400 点未満」の得点帯について, ライアンの名義水準を用いた多重比較を行った結果である。

表 8. TOEIC 400 点未満の学生数の年度別比較

年度別比較	臨界比	<i>p</i>	名義水準
2013 = 2014	1.84	> .05	0.025
2013 > 2015	4.77*	< .0002	0.0125
2013 > 2016	6.19*	< .0002	0.00833
2014 > 2015	2.90*	.0038	0.025
2014 > 2016	4.34*	< .0002	0.0125
2015 = 2016	1.41	> .05	0.025

注: 有意水準  $\alpha = .05$

A > B は A の学生数が B の学生数より多いことを示す。  
A < B は A の学生数が B の学生数より少ないことを示す。

表 8 が示すように, 2013 年度・2014 年度における「400 点未満」の学生数に比べ, 2015 年度・2016 年度の「400 点未満」の学生数は有意に減少した。必修科目「英語演習 I」では, TOEIC 400 点未満である学生は自動的に不合格となり, 単位の修得ができない。

このような現行カリキュラムの設計が影響し、「400 点未満」を取得する学生数の減少につながったと考えられる。一方で、表 7 が示すように、2013 年度から 2016 年度において、「400 点以上 500 点未満」「500 点以上 600 点未満」「600 点以上 700 点未満」「700 点以上」の得点帯では学生数に有意な差はなかった。しかしながら、「500 点以上 600 点未満」については、2013 年度・2014 年度では 642 名、664 名であった相対学生数が、2015 年度・2016 年度では 733 名、711 名と増加している ( $\chi^2(3) = 7.629, p < .10$ )。割合に換算すると、学生総数に対する「500 点以上 600 点未満」の学生数は、2013 年度・2014 年度では 33.25%・34.40%であったが、2015 年度・2016 年度では 37.96%・36.84%へ上昇している。可能性の1つとして、以前であれば 400 点未満であった学生層が 400 点台の層へ移行し、以前であれば 400 点台であった学生層が 500 点台の層へ移行したため、結果的に「400 点以上 500 点未満」の学生数に変化はみられないが、「500 点以上 600 点未満」の学生数に増加の兆しがみられたと考えられるかもしれない。また、500 点以上を取得すると、400 点以上科目と 500 点以上科目両方の履修が可能となり授業の選択の幅が広がること、400 点以上科目は 1 単位であるのに対して 500 点以上科目では 2 単位を修得できること等、現行カリキュラムの内容がプラスに浸透し、「500 点以上を取得したい」という動機につながった可能性がある。

今後の教育運営の設計として、「400 点未満」の学生数を減少させる試みを継続させつつ、400 点以上を取得する中位層や上位層の学習をさらに促す学習支援と体系的な仕組みの検討が考えられる。また、その際、学習成果の 1 つの目安として、「500 点以上 600 点未満」の学生数の動向も精査したい。

### 3.3 TOEIC を成績評価に採用した必修科目における単位未修得者数の推移

静岡大学の教養英語カリキュラムでは、1 年次前学期に開講される「英語演習 I」と、「英語演習 I」が不合格であった学生にとって必修となる「基礎英語演習」

において TOEIC が成績評価基準に活用されている。一方、2012 年度以前のカリキュラムでは必修科目「TOEIC 演習」において TOEIC が成績評価に活用されていた（「TOEIC 演習」が不合格であった学生は「TOEIC 演習」の再履修クラスを履修する）。表 9～表 11 では、2013 年度終了時点から 2015 年度終了時点までの「英語演習 I」「基礎英語演習」「TOEIC 演習」の単位未修得者数を提示する。2013 年度からは、2012 年度以前の入学生は「基礎英語演習」を「TOEIC 演習」へ読み替えて単位を修得する。

表 9. 2013 年度終了時点での「英語演習 I」「基礎英語演習」「TOEIC 演習」の単位未修得者数

入学年度	現行カリキュラム以前			現行カリキュラム		
	2010 以前	2011	2012	2013	2014	2015
学年	4 年次以上	3 年次	2 年次	1 年次		
計	23	32	59	50		

注 1. 2016 年度では、2013 年度生は 4 年次となる。

注 2. 休学中の学生を含む。

直接確率計算の結果、2012 年度入学生と 2013 年度入学生では、単位修得者数に有意な差はなかった（両側検定:  $p = 0.4437, ns$ ）。2012 年度以前の「TOEIC 演習」とは異なり、2013 年度入学生が 1 年次前学期で履修した「英語演習 I」では TOEIC 400 点以上を取得していない場合、例外なく単位修得ができない。しかしながら、単位修得のための TOEIC 最低基準を設定したことによって、以前のカリキュラムよりも単位未修得者数が増加することはなかったことが分かる。TOEIC 最低基準を設定したことによって、単位未修得者数の増加を引き起こしたのではなく、小町ら(2013)や厨子ら(2015)が指摘したように、TOEIC 400 点以上を取得する学生数の増加を引き出したと考えられる。



表 10. 2014 年度終了時点での「英語演習 I」「基礎英語演習」「TOEIC 演習」の単位未修得者数

入学年度	現行カリキュラム以前			現行カリキュラム		
	2010 以前	2011	2012	2013	2014	2015
学年	4 年次以上		3 年次	2 年次	1 年次	
計	13	17	29	21	36	

注 1. 2016 年度では、2013 年度生は 4 年次となる。

注 2. 休学中の学生を含む。

表 11. 2015 年度終了時点での「英語演習 I」「基礎英語演習」「TOEIC 演習」の単位未修得者数

入学年度	現行カリキュラム以前			現行カリキュラム		
	2010 以前	2011	2012	2013	2014	2015
学年	4 年次以上			3 年次	2 年次	1 年次
計	1	8	12	4	8	44

注 1. 2016 年度では、2013 年度生は 4 年次となる。

注 2. 休学中の学生を含む。

表 9～表 11 が示すように、2013 年度入学生では 1 年次の段階で単位が未修得であったのは 50 名、2 年次では 36 名、3 年次では 4 名と減少しており、1 年次終わりから 3 年次終わりまでの 3 年間の減少率は 92.00%である<sup>1)</sup>。一方、2012 年度入学生の 2 年次終わりから 4 年次終わりまでの 3 年間の減少率は 79.66%、2011 年入学生の 3 年間の減少率は 75.00%である。過去 2 年に比べ、現行カリキュラムが施行された 2013 年度入学生の単位未修得者数の減少率が高いことが分かる。また、2015 年度終了時点だけで比較しても、2013 年度入学生の単位未修得者数は 4 名で、4 年次以上となる 2011 年度入学生や 2012 年度入学生よりも少なくなっている。

その理由として 2 つの教育運営上の要因が考えられる。1 つは、担当教員の固定化による単位未修得者の継続的な把握である。必修科目の実質的な再履修クラス「基礎英語演習」の全ての授業は 2 名の特任教員が担当し、年度を超えて、科目の未登録者や「不可」となった学生を把握している（「基礎英語演習」では、TOEIC スコアと統一授業内試験による評価基準が全

ての授業に一律に採用されており、教員の裁量による単位修得は行われない）。そして、単位未修得者を継続的に把握することによって、対象学生に履修登録等の案内を適宜実施している。また、単位未修得者の情報は授業担当教員だけにとどめるのではなく、教養英語科目の運営を担当している他の専任教員とも情報が共有され、学生への対応を組織的に熟考している。2 つめは、学部や指導教員との連携である。2013 年度入学生より、年度終了時に必修英語科目の単位未修得者の情報を各学部へ伝達し、学部や指導教員による指導を依頼している。カリキュラムを基盤として上記 2 点の教育運営を行ってきたが、これらが効果的に機能したと考えられる。

### 3.4 選択科目の履修動向

厨子ら(2015)では、(1)2013 年度入学生における 1 年次後学期・2 年次前学期・2 年次後学期、(2)2014 年度入学生における 1 年次後学期の選択科目の履修者数が報告された。TOEIC 500 点以上取得が条件となる科目（以下、「500 点以上科目」と記載）の 1 年次後学期における履修率は、2013 年度入学生では 71.5%、2014 年度入学生では 79.8%であった。また、2013 年度入学生における 2 年次の 500 点以上科目の履修率は、前学期で 37.7%であり、後学期では 17.5%であった。厨子ら(2015)は、2 年次の履修率が低いことに加え、TOEIC スコア 500 点以上を取得した学生が、500 点以上科目ではなく、400 点以上科目を履修する傾向にあることを指摘した<sup>2)</sup>。厨子ら(2015)の値に追加して、2016 年度後学期までの TOEIC500 点以上科目への履修登録者数を示したのが表 12 と表 13 である。1 年次後学期には、週に 2 枠で選択英語科目が開講されるため、表 12 では 2 枠を合計した履修者数を示す。一方で、2 年次前学期と 2 年次後学期では週に 1 枠が開講されている。

表 12. 1 年次後学期における 500 点以上科目の履修者数

	入学年度			
	2013	2014	2015	2016
1 年次後学期	1298	1455	1489	1760

注. 2013 年度・2014 年度は厨子ら(2015)による数値

表 13. 2 年次における 500 点以上科目の履修者数

	入学年度			
	2013	2014	2015	2016
2 年次前学期	418	545	562	
2 年次後学期	162	215	186	

注. 2013 年度は厨子ら(2015)による数値

表 12 に基づいて、TOEIC 500 点以上取得者数を 900 名と想定した相対履修者数を示したものが表 14 である。1 年次後学期では週 2 枠であるため、1800 名あたりの履修者数を想定する。

表 14. 1 年次後学期における 500 点以上科目の履修者数(1800 名あたり)

	入学年度			
	2013	2014	2015	2016
1 年次後学期	1325	1526	1359	1652

2013 年度～2016 年度の 1 年次後学期における 500 点以上科目を履修した学生数では有意な差がみられた ( $\chi^2(3) = 47.642, p < .01$ )。表 15 は、表 14 について、ライアンの名義水準を用いた多重比較を行った結果である。

表 15. 表 14 に基づくライアンの名義水準を用いた多重比較

年度	臨界比	p	名義水準
2013 < 2014	3.77*	< .0002	0.0125
2013 = 2015	0.66	> .05	0.025
2013 < 2016	5.99*	< .0002	0.00833
2014 > 2015	3.09*	.0020	0.025
2014 = 2016	2.22	.0264	0.025
2015 < 2016	5.32*	< .0002	0.0125

注: 有意水準  $\alpha = .05$

A > B は A の学生数が B の学生数より多いことを示す。

A < B は A の学生数が B の学生数より少ないことを示す。

表 15 が示すように、2013 年度と 2015 年度に比べ、2014 年度と 2016 年では 500 点以上科目を履修する学生の数が有意に増加している。表 16 は、2 年次の数値を示した表 13 に基づき、500 点以上取得者を 900 名と想定した相対履修者数を提示したものである。

表 16. 2 年次における 500 点以上科目の履修者数(900 名あたり)

	入学年度			
	2013	2014	2015	2016
2 年次前学期	427	572	513	
2 年次後学期	165	226	170	

2013 年度～2015 年度では、2 年次前学期における 500 点以上科目を履修した学生数に有意な差がみられた ( $\chi^2(2) = 21.101, p < .01$ )。表 17 は、表 16 の 2 年次前学期の値について、ライアンの名義水準を用いた多重比較を行った結果である。

表 17. 表 16 に基づくライアンの名義水準を用いた多重比較(2 年次前学期)

年度	臨界比	p	名義水準
2013 < 2014	4.56*	< .0002	0.01667
2013 < 2015	2.77*	.0054	0.03333
2014 = 2015	1.76	> .05	0.03333

注: 有意水準  $\alpha = .05$

A > B は A の学生数が B の学生数より多いことを示す。  
A < B は A の学生数が B の学生数より少ないことを示す。

また、2 年次後学期における 500 点以上科目を履修した学生数においても有意な差がみられた ( $\chi^2(2) = 11.490, p < .01$ )。表 18 は、表 16 の 2 年次後学期の値について、ライアンの名義水準を用いた多重比較を行った結果である。

表 18. 表 16 に基づくライアンの名義水準を用いた多重比較(2 年次後学期)

年度	臨界比	p	名義水準
2013 < 2014	2.94*	.0032	0.01667
2013 = 2015	0.22	> .05	0.03333
2014 > 2015	2.67*	.0074	0.03333

注: 有意水準  $\alpha = .05$

A > B は A の学生数が B の学生数より多いことを示す。  
A < B は A の学生数が B の学生数より少ないことを示す。

表 17 が示すように、2 年次前学期では、2013 年度に比べて 2014 年度と 2015 年度の 500 点以上科目の履修者数が増加している。2013 年度から、英語学習を継続的に行うことの有用性を具体的に紹介し、2 年次においても授業を活用することを促す案内を『静岡大学 大学教育センター「教養英語」ウェブサイト』に掲載して学生の意識を高めることを試みた。加えて、2013 年度から、1 年次後学期の英語科目受講生に対し、2 年次でも引き続き授業を活用して英語力の向上に努めていくよう、授業担当教員に案内を依頼した。ウェブを活用した不特定多数への情報提供とともに、学生と向き合う教員からの現場単位での働きかけが影響し、履修者数が増加した可能性が考えられる。一方で、2 年次後学期では、2013 年度と 2015 年度に比べ、2014 年度の 500 点以上科目の履修者が多く、1 年次後学期でも同様に、2013 年度と 2015 年度に比べて 2014 年度

の 500 点以上科目の履修者が多い。このような傾向は、各年度の元来の特徴が現れたためだと考えられる。選択科目履修の指導依頼は 1 年次後学期終わりのみに行っており、2 年次前学期終わりには行ってこなかった。1 つの可能性としては、教員からの学生への案内は長期的に機能するものではなく、2 年次前学期の履修には機能したが、2 年次後学期の履修には機能しなかったため、2 年次後学期の履修者数の増加につながらなかったと考えられる。今後の教育運営として、確固とした学習計画や意図もなく選択科目の履修を躊躇する学生層に、一度だけの案内ではなく、後学年での専門分野や卒業後のキャリアでの活用等も含め、学習目標・目的設定の支援を継続的に行い、学生の学びへの意識を育てていく必要があると思われる。

表 12 と表 13 の 500 点以上科目の履修傾向からも推測でき、また、厨子ら(2015)が指摘するとおり、2 年次では選択科目を履修する学生が減少する。表 19 は、教養英語科目について、4 科目以下を履修した学生数である。2016 年度現在で、2013 年度入学生は 4 年次であり、2014 年度入学生は 3 年次である。

表 19. 4 科目以下を履修した学生数

	入学年度	
	2013	2014
学部/学年	4 年次	3 年次
教育学部	342	347
工学部	79	81
情報学部	153	102
人文社会科学部	187	292
農学部	87	91
理学部	92	125
計	940	1038

入学者数がおおよそ 2000 名である静岡大学において、3 年次と 4 年次ともに、おおよそ半数の学生が 4 科目以下を履修していることが分かる。2012 年度以前のカリキュラムでは、8 割以上が 6 科目を履修していたことと比較すると、授業を通して学習する時間が減少しているといえる。

一方で、2013 年度入学生と 2014 年度入学生における 7 科目以上を履修した学生数は表 20 のとおりである。

表 20. 7 科目以上を履修した学生数

学部／学年	入学年度	
	2013 4 年次	2014 3 年次
教育学部	10	7
工学部	37	65
情報学部	3	7
人文社会科学部	27	10
農学部	3	3
理学部	4	4
計	84	96

表 20 の合計数が示すように、3 年次と 4 年次ともに、全体のおよそ 5%が 7 科目以上を履修していることが分かる。工学部において履修者数が多いが、工学部では「英語演習 I」「英語コミュニケーション I」の 2 科目のみでなく、「アカデミックイングリッシュ I」を加えた 3 科目が必修科目となっている点が影響していると考えられる。現行カリキュラムは、「人的・物的資源」の再配分のもと、授業に出席するだけで積極的に学習を望まない学生にも一律に資源を割いて選択科目履修を強いるのではなく、意欲的に学習を望む学生に「限られた資源」を割りあて、少人数クラスを増やす等、資源を有効に活用する体制を設計している。しかしながら、授業の履修を望まない学生を放置するのではなく、その背景を調査し、カリキュラムに付随する教育運営として、学生への学習相談や授業内容・授業展開方法の改善等の実質的な方略が必要であると考え。そして、無気力な「単なる時間潰し」としてではなく、真の意味での学習を促し、授業に加え自律学習も含めた学ぶ姿勢や意欲を育てる必要があると思われる。

#### 4. まとめ

本稿では、2013 年度から施行された静岡大学の教養英語カリキュラムについて、2013 年度から 2016 年度までの学習動向を分析した。本学の教養英語カリキュラムのシステムでは外部試験 TOEIC が組み込まれていることから、TOEIC を軸とした横断的・縦断的観点に基づき、(1)TOEIC IP 試験の延べ受験者数、(2)1 年次前学期終了時点での TOEIC スコア、(3) TOEIC を成績評価に採用した必修科目の単位未修得者数、(4)選択科目の動向に焦点を向けて調査した。また、選択科目の動向を調査する際は、(a) TOEIC500 点以上科目の履修者数と(b)3 年間及び 4 年間で履修された教養英語科目数に着目した。これらの学習動向を分析した結果、導入段階の一度だけでなく、導入後も現行カリキュラムの仕組みが有用に働き、(1)TOEIC IP 試験の延べ受験者数の増加や(2)1 年次前学期終了時点での TOEIC スコアの上昇につながったと考えられた。一方で、今後の教育運営として、400 点以上を取得する中位層や上位層の学習をさらに促す学習支援と体系的な仕組みの検討が必要であることが分かった。また、(3)TOEIC を成績評価に採用した必修科目の単位未修得者数を通して、必修科目の再履修クラスを担当する教員を固定する等、年度を越えて単位未修得者を継続的に把握し、教養科目を担当する部局と学生が所属する学部が情報を共有し、学生指導を連携して行うことが有用に機能していると考えられた。(4)選択科目の動向を分析した結果、2 年次では選択科目を履修する学生が減少することが示された。限られた資源を有効に再配分することと共に、授業の履修を望まない学生を放置するのではなく、その背景を調査して、多様な形式で学習をさらに促していく工夫を検討する必要がある。

## 参考文献

天野修一・高瀬祐子 (2017 予定). 「リメディアル英語教育における履修者の学習行動の分析」『静岡大学教育研究』13.

小町将之・松野和子・高瀬祐子・小早川真由美 (2013 年 8 月). 「全学教養教育プログラムの効果的運用を意図した制度改善の取り組み」The JACET 52nd International Convention, 京都大学.

小町将之・高瀬祐子・小早川真由美・松野和子 (2014). 「静岡大学の教養教育における英語教育システム改善の試み」『静岡大学教育研究』10, 55-66.

静岡大学 大学教育センター (2016). 『2016 全学教育科目履修案内』

厨子光政・高瀬祐子・松野和子 (2015). 「平成 25 年度全学英語カリキュラムにおける調査報告—TOEIC スコアと選択科目の受講動向を中心に—」『静岡大学教育研究』11, 89-110.

高瀬祐子・松野和子・小町将之・小早川真由美 (2016). 「リメディアル英語教育における組織的改善」『静岡大学教育研究』12, 109-123.

田中敏・山際勇一郎 (1992). 『ユーザーのための教育・心理統計と実験計画法』(2 版). 東京: 教育出版.

松野和子・高瀬祐子・小町将之・小早川真由美 (2014 年 8 月). 「教養英語カリキュラムにおけるリメディアル教育の体系的改善」The JACET 52nd International Convention, 広島市立大学.

2. TOEIC スコア 500 点以上を取得した学生が、500 点以上科目ではなく、400 点以上科目を履修する要因を調査する必要がある。例えば、「400 点以上科目を履修することによって基礎の学び直しをしたい」等の積極的な動機である可能性と「容易く単位を修得したい」等の消極的な動機の可能性がある。また、選択科目では授業ごとに多様な授業内容が提供されるため、履修条件を重視せず、学習したい授業内容に基づいて履修する科目を決定している可能性もある。

## 注

1. 2013 年度入学生の 2016 年度前学期終了時点(4 年次前学期終了時点)での TOEIC を利用した必修科目(「英語演習 I」または「基礎英語演習」)の単位未修得者数は 2 名である。