

琉球大学学術リポジトリ

沖縄県における戦略的人材育成としての国際交流システムの開発と外国語教育の連携

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 石川隆士 公開日: 2009-02-27 キーワード (Ja): 国際交流, 人材育成, 外国語教育, 英語教育, 英語, スペイン語, カリキュラム, 国際協力 キーワード (En): 作成者: 石川, 隆士, 金城, 宏幸, 蔵藤, 健雄, 東矢, 光代, Ishikawa, Ryuji, Kinjo, Hiroyuki, Kurafuji, Takeo, Toya, Mitsuyo メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/8967

英語専攻学生に対するカリキュラムの効果検証と留学の効果
— 2005 年度・2007 年度学内 TOEIC IP の結果に基づく報告 —

教育学部 蔵藤 健雄

法文学部 東矢 光代

1. はじめに

本報告では琉球大学における、いわゆる「英語専攻学生」に対するカリキュラムが、有機的な英語能力育成にどの程度貢献しているのかを、2005 年度と 2007 年度に収集した学内 TOEIC IP の結果を元に考察する。「英語が使える日本人の育成」という目標に照らすならば、大学における英語専攻学生対象のカリキュラムは、真っ先にその効果を問われるべきなのかもしれない。本稿ではまず 2004 年(法文学部)と 2005 年(教育学部)で実施した、英語力養成を目指したカリキュラム改変の概要を述べた後、同課程に所属する学生の 2005 年および 2007 年の学内 TOEIC 結果の分析を元に、カリキュラムの現状評価と在学中の留学の効果に触れ、より具体的なカリキュラムの目標設定と役割について考察する。

2. カリキュラムの改変の背景

琉球大学の英語担当教員は、2004 年 4 月の法人化に向けて、2002 年頃から英語専攻の学生のカリキュラム改変に着手した。琉球大学では、英語系の授業の多くを法文学部と教育学部(及び旧教養部)で相互乗り入れを行ってきたので、英語系教員は日常的に英語関係の様々のことを議論してきた。今回のカリキュラム改変のポイントは、英米文学、英語学/言語学、英語教育等の専門教育の授業と、いわゆる英語の基礎学力をあげる、スキルを重視した授業とのバランスを限られた時間の中でどのようにとっていくかということであった。高等教育機関として専門分野の教育をおろそかにできない反面、英語のスペシャリスト、ジェネラリストとして社会で十分通用する学生を育成するために、どのようなカリキュラムが良いのかを十分時間をかけて話し合った。そして、英米文化コースと言語情報コースでは 2004 年から、教育学部英語教育専修では 2005 年から新たなカリキュラムをスタートさせた。

国際言語文化学科英米文化コース・言語情報科学コースにおけるスキル重視の授業の新・旧カリキュラムの対比は表1のとおりである。ここに示すように、英米文化コース及び言語情報科学コースの旧カリキュラムでは、スキル重視の必修科目がわずか 14 単位で、すべて1年次-2年次で履修するように組まれていた。これは、3年次から、英米文化コースでは、英米文学を中心とした授業を、言語情報科学コースでは英語学/(応用)言語学/コミュニケーション学の授業を導入する流れに

なっているからである。もちろん、選択科目にもスキル重視の授業が提供されており、専門の授業が少ない1-2年次のうちは、ほとんどの学生が「オーラルイングリッシュ I-II」を履修していた。しかし、英語を専門とする学生が、英語のスキルアップのための授業をわずか 20 単位程度しか取得しなくてもよいという状況に対して、英語系教員の中から、本当にこのカリキュラムで学生に英語力をつけることができているのかという問題意識がでてきた。もちろん、文学や言語学の専門の授業を通じて、英語力を涵養することは可能である。しかし、学生のすべてがこれらの学問分野に興味を持っているわけではない。むしろ、学生の多くは、英語力を伸ばして就職に結び付けたいと思っているし、それが社会のニーズの一部でもある。このような認識からカリキュラムを改変することとなった。

表1 法文学部国際言語文化学科英米文化コース・言語情報科学コースのスキル重視科目

旧カリキュラム				新カリキュラム			
年次	科目名	単位	週時間	年次	科目名	単位	週時間
1	英語の発音	2	2	1	英語の発音とリスニング	2	2
1	英文法	2	2	1	英文法演習	2	2
2	英語講読Ⅰ	2	2	2	リーディングⅠ	1	1
2	英語講読Ⅱ	2	2	2	リーディングⅡ	1	1
2	英作文Ⅰ	2	2	2	ライティングⅠ	1	1
2	英作文Ⅱ	2	2	2	ライティングⅡ	1	1
3	上級作文	2	1	2	オーラルコミュニケーションⅠ	2	2
(以下、専門選択科目)				2	オーラルコミュニケーションⅡ	2	2
1	オーラルイングリッシュⅠ	2	2	3	上級英語演習	2	1
2	オーラルイングリッシュⅡ	2	2	3	口頭英語表現Ⅰ	2	1
3-4	英語スピーチ	2	1	3	口頭英語表現Ⅱ	2	1
3-4	英語ディベート	2	1	3	メディアの英語Ⅰ	2	1
3-4	実践英語演習Ⅰ	2	1	3	メディアの英語Ⅱ	2	1
3-4	実践英語演習Ⅱ	2	1	3	英文和訳演習	2	1
				3	和文英訳演習	2	1
				4	高等英語セミナーⅠ	2	1
				4	高等英語セミナーⅡ	2	1

表1の右のコラムのように、新カリキュラムではスキル重視の必修の授業を大幅に増設した。また、就職活動や教員採用試験のことを考え、4年間かけて英語力を伸ばすのではなく、ピークが3年次になるよう授業を配置した。授業内容は科目名が示すとおりであるが、いくつか補足する。まず、「口頭英語表現Ⅰ-Ⅱ」は従来の「英語スピーチ」や「英語ディベート」に対応する科目で、旧カリキュラムでは選択科目であったものを必修化した。「メディアの英語Ⅰ-Ⅱ」は新聞、テレビ、インターネット等を通じて最新の英語表現を学ぶ授業である。「メディアの英語Ⅰ」では主に文字媒体、「同Ⅱ」では主に音声媒体を通じた学習をするようになっている。これらは、一昔前の英文科や英米語学科等で提供されていた「時事英語」の範疇に入る科目であるが、今日のメディア媒体の急速な発展に対

応するため必修化した。3年次の「上級英語演習」は、英語名は Intensive Reading and Writing で、ネイティブスピーカーの教員による、リーディングとライティングを統合した授業である。簡単に言うと、担当者がリーディングマテリアルを決め、それを英語でディスカッションし、最終的に英語でレポートを書くという授業である。2年次までのリーディングとライティングを統合させることを目的としている。4年次の「高等英語セミナーI-II」は、専門のゼミとは異なり、あくまで英語のスキルアップのための最終的な授業という位置づけである。この授業では、様々なテーマについてグループでの発表や討議が行われる。

以上のようにスキル重視科目の増設により従来の専門科目の履修必修単位数は減少した。しかし、専門性の高い授業の提供科目数が減ったわけではなく、専門的な授業に関心を持つ学生は、専門選択科目及び自由科目の枠を使って履修できるようになっている。これにより高等教育機関としての専門性を著しく損なうことなく、スキル重視の基礎科目に力を注ぎ、学生の英語力を伸ばすことができると考えている。なお、国際言語文化学科英米言語文化コース(夜間主)も、旧カリキュラム、新カリキュラムともに、ほぼ同じ構成である。

教育学部英語教育専修も、カリキュラム改変前は似たような状況であった。英語教育専修の旧カリキュラムは表2(次ページ)の左のコラムに示されているとおりで、英米文化コース・言語情報科学コースとあまり差がないのであるが、教育学部の場合、教職科目が卒業要件に入っているのも、選択科目の必要単数が6単位しかなく、英語系必修科目と併せても30単位で卒業できてしまう状況であった。もちろん自由科目として15単位あったが、小学校教員一種免許取得を目指す学生が多く(小学校教員二種免許は必修)、そのための科目で自由科目の枠を使うので、責任をもって英語力を付けさせるカリキュラムにはなっていなかった。そこで、新カリキュラムでは、英米文化コース/言語情報科学コースと同様に、英米文学や英語学関連の必修科目を教職免許に必要な最小限に止め、できるだけ多くスキルアップの授業を増設した。

卒業要件の違いにより、「メディア英語 I-II」、「英文和訳演習」及び「和文英訳演習」のすべてを必修として課すことはできなかったが、旧カリキュラムに比べるとかなりの増加である。英語教育専修は、英米文化コースや言語情報科学コースに比べると、元来専門性の高い授業科目が少ないのであるが、英語教員として英米文学や英語学の素養は必要なので、それらの専門選択科目の数は減らさず、自由科目の枠を2単位にして、できるだけ英語関係の授業を取らせるようにした。これによって小学校教員一種免許取得を目指す学生は、卒業要件を大幅に超えて履修しなければならないようになったが、英語教育専修を卒業して教壇に立つ以上、十分な英語力を保障しなければならないという考えから、自由科目枠の大幅削減を行った。

表2 教育学部英語教育専修のスキル重視科目

旧カリキュラム				新カリキュラム			
年次	科目名	単位	週時間	年次	科目名	単位	週時間
1	英語の発音	2	2	1	英語の発音とリスニング	2	2
1	英文法	2	2	1	英文法演習	2	2
1	オーラルイングリッシュⅠ	2	2	2	リーディングⅠ	1	1
2	英語講読Ⅰ	2	2	2	リーディングⅡ	1	1
2	英語講読Ⅱ	2	2	2	ライティングⅠ	1	1
2	英作文Ⅰ	2	2	2	ライティングⅡ	1	1
2	英作文Ⅱ	2	2	2	オーラルコミュニケーションⅠ	2	2
(以下、専門選択科目)				2	オーラルコミュニケーションⅡ	2	2
2	オーラルイングリッシュⅡ	2	2	3	上級英語演習	2	1
3-4	上級作文	2	1	3	口頭英語表現Ⅰ	2	1
3-4	英語スピーチ	2	1	3	口頭英語表現Ⅱ	2	1
3-4	英語ディベート	2	1	4	高等英語セミナーⅠ	2	1
3-4	実践英語演習Ⅰ	2	1	4	高等英語セミナーⅡ	2	1
3-4	実践英語演習Ⅱ	2	1	(以下、選択必修2単位)			
				3-4	メディアの英語Ⅰ	2	1
				3-4	メディアの英語Ⅱ	2	1
				3-4	英文和訳演習	2	1
				3-4	和文英訳演習	2	1

以上、カリキュラム改変の背景と内容を述べた。以下では、スタートして4年を経過した新カリキュラムの効果を、間接的ではあるが TOEIC IP テスト(以下、IP-TOEIC)を用いて検証する。

3. TOEIC の概要

IP-TOEIC の結果分析をする前に、TOEIC の概要を示す。まず、EST が公開している『TOEIC テスト DATA & ANALYSIS 2006』(以下、DT2006)によると、TOEIC スコアとコミュニケーション能力レベルとの相関としてつぎのような評価(ガイドライン)が記されている(DT2006:p9)。

レベル A: 860 以上

Non-Native として十分なコミュニケーションができる。

自己の経験の範囲内では、専門外の分野の話題に対しても十分な理解とふさわしい表現ができる。Native Speaker の域には一歩隔たりがあるとはいえ、語彙・文法・構文のいずれも正確に把握し、流暢に駆使する力を持っている。

レベル B: 730 以上

どんな状況でも適切なコミュニケーションができる素地を備えている。

通常会話は完全に理解でき、応答もはやい。話題が特定分野にわたっても、対応がで

きる力を持っている。業務上も大きな支障はない。正確さと流暢さに個人差があり、文法・構文上の誤りが見受けられる場合もあるが、意思疎通を妨げるほどではない。

レベル C:470 以上

日常生活のニーズを充足し、限定された範囲では業務上のコミュニケーションができる。

通常会話であれば、要点を理解し、応答にも支障はない。複雑な場面における的確な対応や意思疎通になると、巧拙の差が見られる。基本的な文法・構文は身につけているおり、表現力の不足はあっても、とにかく自己の意思を伝える語彙を備えている。

レベル D:220 以上

通常会話で最低限のコミュニケーションができる。

ゆっくり話してもらるか、繰り返し言い換えをしてもらえば、簡単な会話は理解できる。身近な話題であれば応答も可能である。語彙・文法・構文ともに不十分なところが多いが、相手が Non-Native に特別な配慮をしてくれる場合には、意思疎通をはかることができる。

レベル E:220 未満

コミュニケーションができるまでに至っていない。

単純な会話をゆっくりしてもらっても、部分的にしか理解できない。断片的に単語を並べる程度で、実質的な意思疎通の役には立たない。

そして、企業が期待する TOEIC スコアとして、次のような範囲が上げられている(DT2006:p9)。

「海外部門」600～800 「営業部門」550～750 「技術部門」500～700 「新入社員」450～550

実際の日本人のスコアはどうであろうか？ DA2006(p3)によると、2006 年の日本人受験者の IP テスト平均点は 446 点(受験者数 559, 724 名)である。この数値を上基準に照らし合わせると、レベル C(470 点以上; 日常生活のニーズを充足し、限定された範囲では業務上のコミュニケーションができる)にわずかに到達しないスコアである。そもそも TOEIC の受験者は仕事で英語が必要とされる人や、大学・短期大学で英語力を測るための客観的基準として受験させられた学生などが多数と占める。つまり、このスコアは日本人の平均的な英語力というよりも、広い意味で英語に関わっている人のスコアである。この観点からみると、レベル C にわずかに足らず、企業が新入社員に求めるスコアにほぼ対応するということは理解できる。

この全体の平均とは別に、琉球大学英語専攻学生のスコアを比べる対照としては、DT2006(p7)の「専攻別受験者数と平均スコア」がある。これによると、大学・短期大学の英語専攻の学生の平均

点は 492 点(ちなみに、国際関係学系は 471 点、医・薬学系は 472 点)であり、全体の平均より 50 点高い結果となっている。

これらのデータ、すなわち、レベル C(470 点以上)と大学・短期大学の英語専攻の学生の平均点 492 点を念頭に置いて、以下、国際言語文化学科の英語専攻の学生のスコアを分析する。

4. 琉球大学英語専攻学生の TOEIC テスト結果の概要

琉球大学では学生に対して学内 TOEIC の受験料を半額援助している。また英語系の学生に対しては、科学研究費補助金および英語系教員の研究費を用いて、2005 年度と 2007 年度には、残りの半額も支給することで無料受験を可能にした。ただし、全員を強制的に受験させているわけではないことと、2006 年度は半額援助にとどまったため、3 年間の全員のデータをそろえることはできなかった。2007 年度は 6 月、11 月、2 月、2006 年度は 11 月、2007 年度は 10 月に学内で IP-TOEIC を行った。2006 年度は受験者が少数であったので、以下の分析では、2005 年 11 月と、2007 年 10 月のスコアを対象とした。また、2005 年 6 月に受験し、同 11 月に受験しなかった学生の場合、分析対象として前者を採用した。両方受験している学生の場合は、(6 月のスコアのほうが良くて)11 月のスコアを採用した。受験者の内訳は表3に示す。

表3

所属	年次	2005 年度 学生数 (男:女)	2005 年 TOEIC 受験者数 (男:女)	2007 年度 学生数 (男:女)	2007 年 TOEIC 受験者数 (男:女)
国際言語文化学科(昼間主)	1	50 (17:33)	38 (14:24)	56 (10:46)	50 (9:41)
国際言語文化学科(昼間主)	2	51 (9:42)	31 (5:26)	51 (7:44)	38 (5:33)
国際言語文化学科(昼間主)	3	62 (15:47)	20 (7:13)	52 (17:35)	31 (9:22)
国際言語文化学科(昼間主)	4	77 (23:54)	11 (4:7)	51 (9:42)	27 (3:24)
	計	240 (64:176)	100 (30:70)	210 (43:167)	146 (26:120)
国際言語文化学科(夜間主)	1	31 (9:22)	27 (7:20)	30 (12:18)	30 (12:18)
国際言語文化学科(夜間主)	2	29 (12:17)	17 (7:10)	32 (12:20)	25 (10:15)
国際言語文化学科(夜間主)	3	34 (11:23)	14 (4:10)	36 (13:23)	26 (10:16)
国際言語文化学科(夜間主)	4	35 (8:27)	15 (2:13)	28 (10:18)	20 (4:16)
	計	129 (40:89)	73 (20:53)	126 (47:79)	101 (36:65)
国際言語文化学科総数	計	369 (104:265)	173 (50:123)	336 (90:246)	247 (62:185)
教育学部英語教育専修	1	6 (3:3)	0	6 (1:5)	6 (1:5)
教育学部英語教育専修	2	6 (2:4)	3 (1:2)	7 (2:5)	7 (2:5)
教育学部英語教育専修	3	4 (1:3)	3 (1:2)	6 (3:3)	3 (1:2)
教育学部英語教育専修	4	8 (1:7)	3 (1:2)	12 (3:9)	10 (3:7)
教育学部英語教育専修総数	計	24 (7:17)	9 (3:6)	31 (9:22)	26 (7:19)
	総計	393 (111:282)	182 (53:129)	367 (99:268)	273 (69:204)

表4-表5は、それぞれ 2005 年及び 2007 年の IP-TOEIC の結果である。

表4 2005 年度 IP-TOEIC スコアの基礎統計量

国際言語1年次(昼)		国際言語2年次(昼)		国際言語3年次(昼)		国際言語4年次(昼)	
平均	466.18	平均	532.25	平均	654.50	平均	621.36
標準 偏差	108.09	標準 偏差	105.79	標準 偏差	151.53	標準 偏差	187.53
最小	275	最小	365	最小	365	最小	290
最大	705	最大	770	最大	925	最大	885
標本 数	38	標本 数	31	標本 数	20	標本 数	11

国際言語1年次(夜)		国際言語2年次(夜)		国際言語3年次(夜)		国際言語4年次(夜)	
平均	451.48	平均	512.64	平均	503.92	平均	530.66
標準 偏差	76.69	標準 偏差	115.88	標準 偏差	121.98	標準 偏差	115.19
最小	330	最小	380	最小	320	最小	315
最大	725	最大	870	最大	810	最大	755
標本 数	27	標本 数	17	標本 数	14	標本 数	15

英語教育1年次	英語教育2年次		英語教育3年次		英語教育4年次	
受験者なし	平均	528.33	平均	586.66	平均	551.66
	標準偏差	121.68	標準偏差	49.32	標準偏差	16.07
	最小	420	最小	530	最小	540
	最大	660	最大	620	最大	570
	標本数	3	標本数	3	標本数	3

表5 2007 年度 IP-TOEIC スコアの基礎統計量

国際言語1年次(昼)		国際言語2年次(昼)		国際言語3年次(昼)		国際言語4年次(昼)	
平均	483.40	平均	525.52	平均	598.54	平均	619.81
標準偏差	146.56	標準偏差	156.72	標準偏差	145.24	標準偏差	159.13
最小	250	最小	280	最小	305	最小	330
最大	850	最大	880	最大	935	最大	865
標本数	50	標本数	38	標本数	31	標本数	27

国際言語1年次(夜)		国際言語2年次(夜)		国際言語3年次(夜)		国際言語4年次(夜)	
平均	398.16	平均	448.60	平均	546.15	平均	613.50
標準偏差	64.19	標準偏差	120.76	標準偏差	109.64	標準偏差	138.33
最小	245	最小	225	最小	350	最小	405
最大	575	最大	780	最大	865	最大	900
標本数	30	標本数	25	標本数	26	標本数	20

英語教育1年次		英語教育2年次		英語教育3年次		英語教育4年次	
平均	529.16	平均	550	平均	541.66	平均	726
標準偏差	96.66	標準偏差	102.91	標準偏差	102.75	標準偏差	101.01
最小	360	最小	440	最小	475	最小	535
最大	620	最大	660	最大	660	最大	885
標本数	6	標本数	7	標本数	3	標本数	10

学年別に平均点を比べると図1-4のようになる(教育学部英語教育専修は標本数が少ないので割愛する)。

図1 2005 年国際言語(昼) 学年別平均点

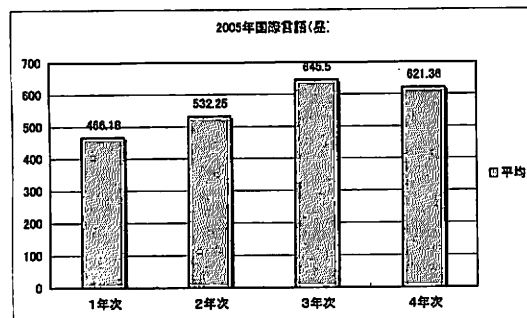


図2 2007 年国際言語(昼) 学年別平均点

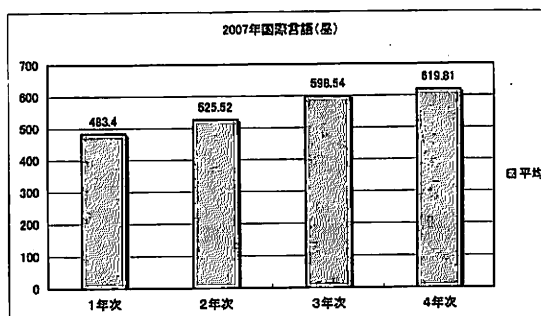


図3 2005 年国際言語(夜) 学年別平均点

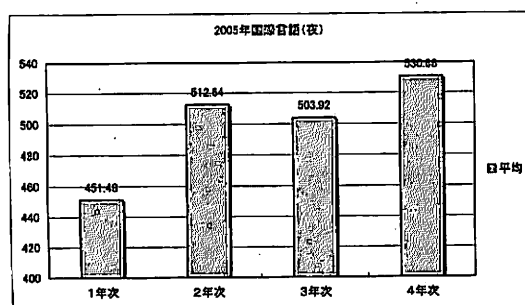
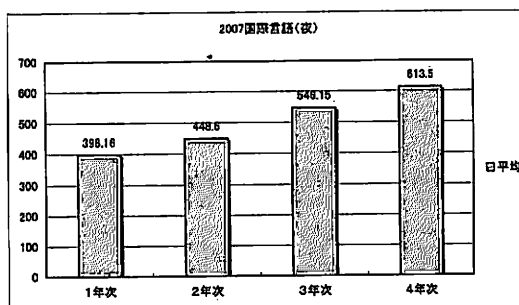


図4 2007 年国際言語(夜) 学年別平均点



今回の調査では、2005 年に1年次または2年次であった学生が 2007 年に3年次または4年次になってTOEICを受験しているので、実際の2年間の伸びを追跡調査することができる。個人別の分析や留学との関係等の詳細は後述するとして、ここでは、前節で紹介した DT2006 のデータと簡単に比較する。参照点数は、レベル B (730 点以上;どんな状況でも適切なコミュニケーションができる素地を備えている)、レベル C (470 点以上; 日常生活のニーズを充足し、限定された範囲では業務上のコミュニケーションができる)、日本の大学・短期大学の英語専攻の学生の平均点 492 点、企業が新入社員の求める点数 450-550 点である。琉球大学法文学部英語系昼間主の学生は入学時にすでに企業が新入社員に求める程度のスコアがり、夜間主の学生でも3年次時点でほぼ上回っている。レベルでは、卒業時点でレベル B には達していないが、レベル C には、ほぼ1年次で達している。

しかし、実際の得点分布をみるとレベル C に達していない学生も少なからず存在する。以下、2005 年及び 2007 年における各学年の点数分布を示す。

図5 2005年国際言語昼間主学年別スコア分布(100点毎)

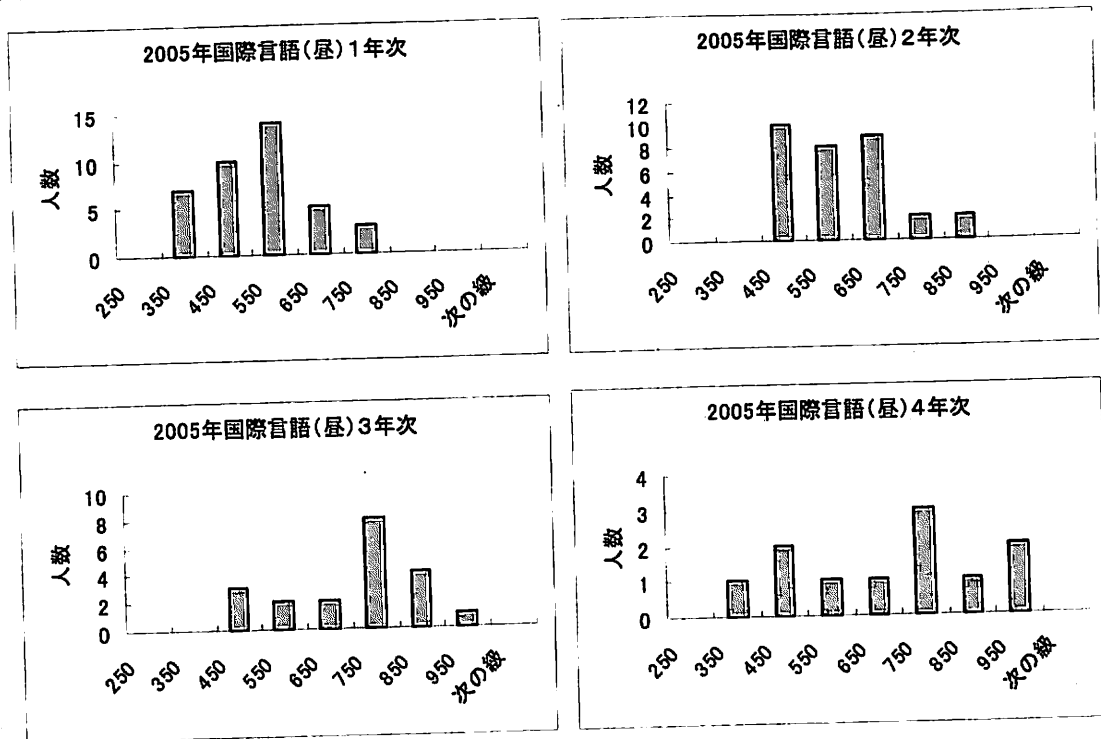


図6 2005年国際言語夜間主学年別スコア分布(100点毎)

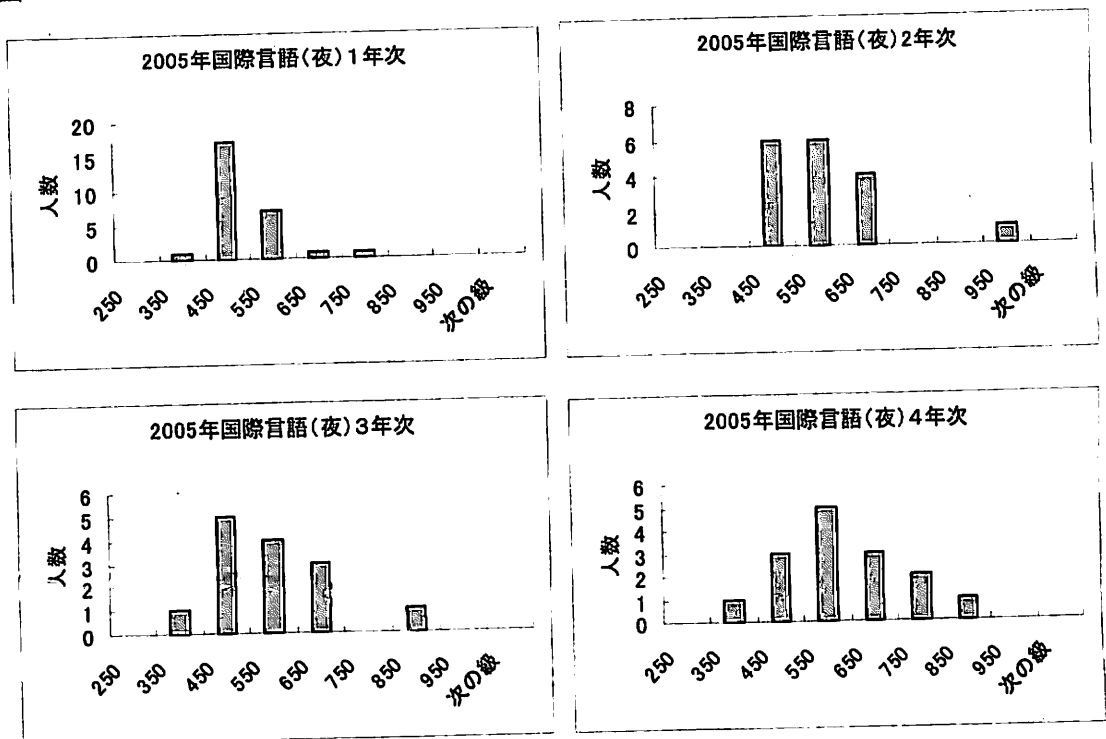


図7 2007年国際言語昼間主学年別スコア分布(100点毎)

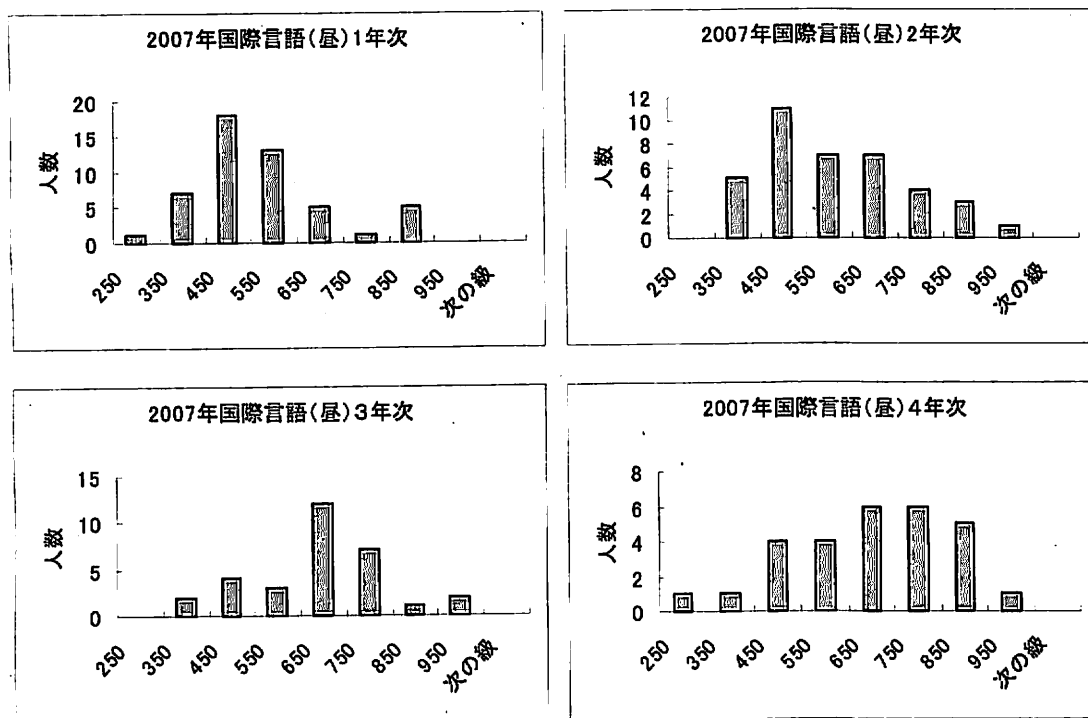
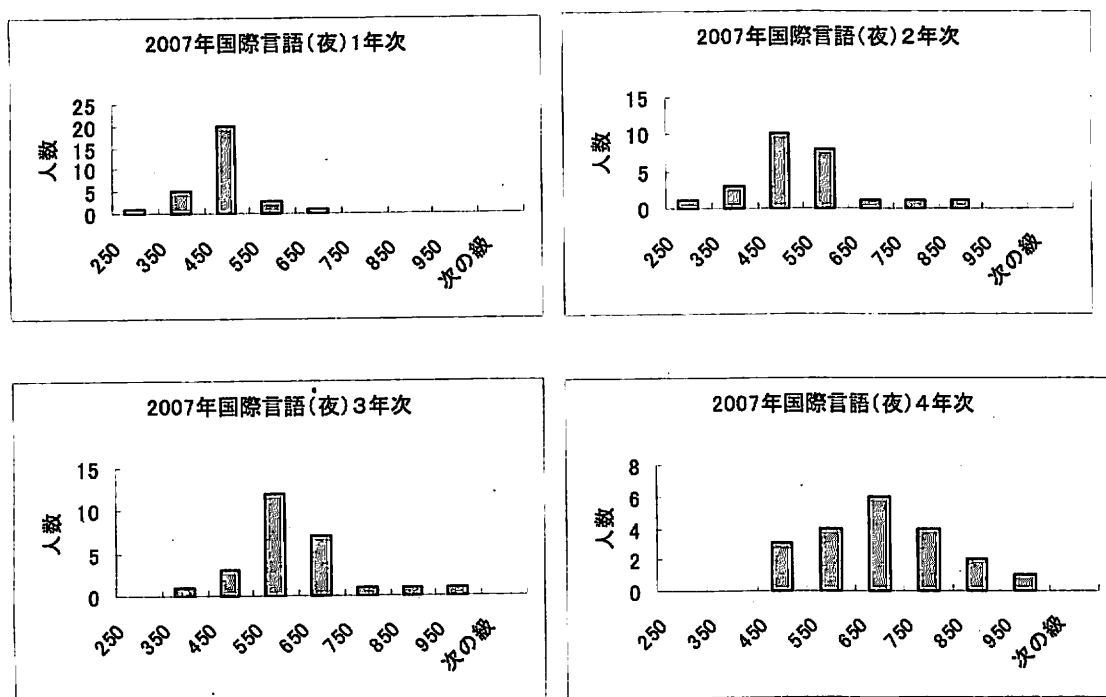


図8 2007年国際言語夜間主学年別スコア分布(100点毎)



これらは同じ学生の変化を時系列で追ったものではない。2005年度の1・2年生は2007年度には3・4年生になっているが、データがすべてそろっているわけではない。また学年によりデータ数にもかなりばらつきがある。しかしそれぞれの年と昼間主・夜間主別に、年次を比較すると、1年次

と2年次では観測される分布のピークがおおよそ450から500点程度の層に集中するのに対し、3・4年次では分布がなだらかになり、より高い得点層に人数が移動している様子が伺える。このことから、平均的にカリキュラムの中で年次があがっていくと、IP-TOEICの得点が上昇していくことが示唆されている。

一方でこの結果は、平均点だけでは把握できない低得点層の存在も表している。得点分布状況をさらに詳しく見るために、50点ごとの分布図にすると、図9-12のようになり、3-4年次での得点分布がかなりばらついてくることがわかる。

図9 2005年国際言語昼間主学年別スコア分布(50点毎)

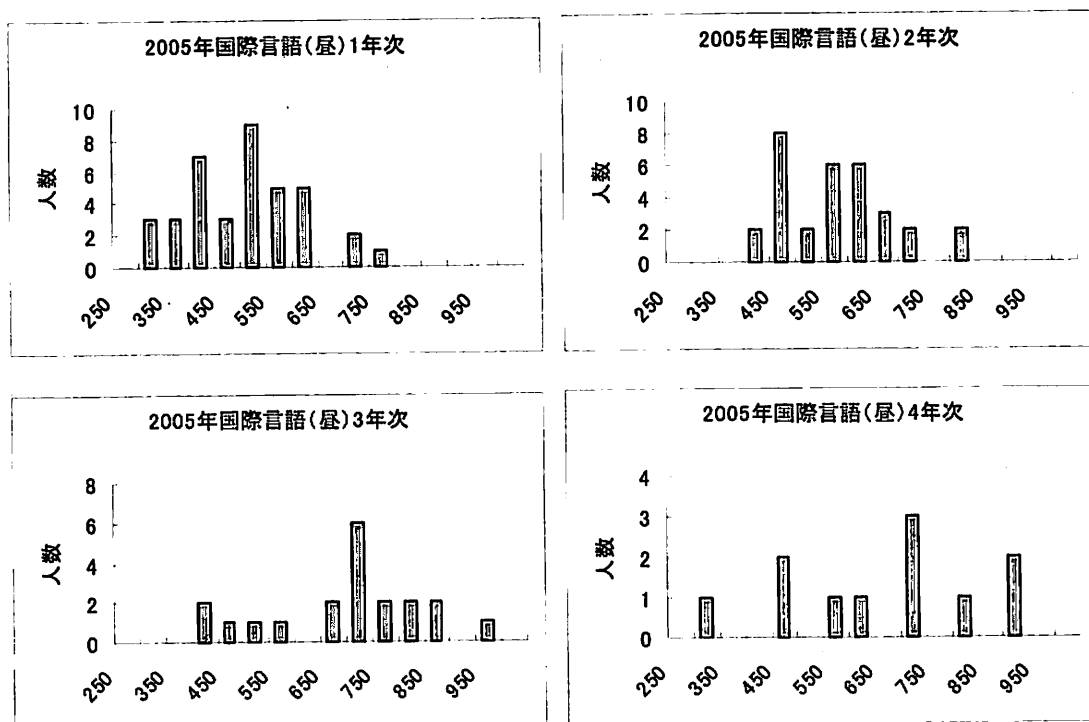


図10 2005年国際言語夜間主学年別スコア分布(50点毎)

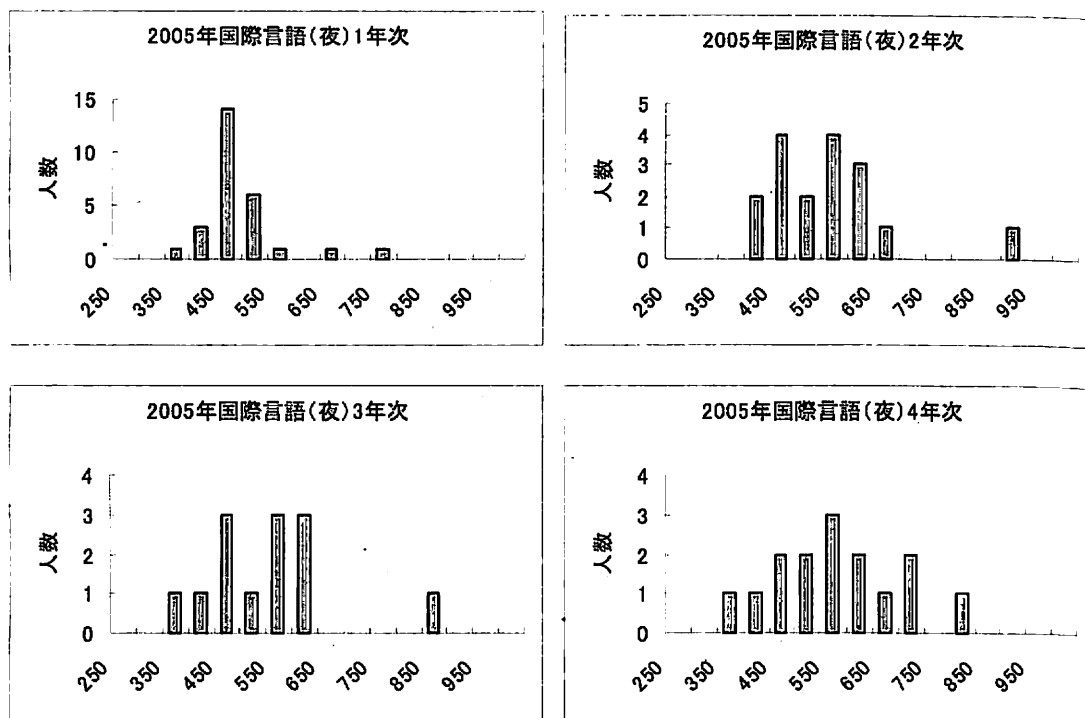


図11 2007年国際言語昼間主学年別スコア分布(50点毎)

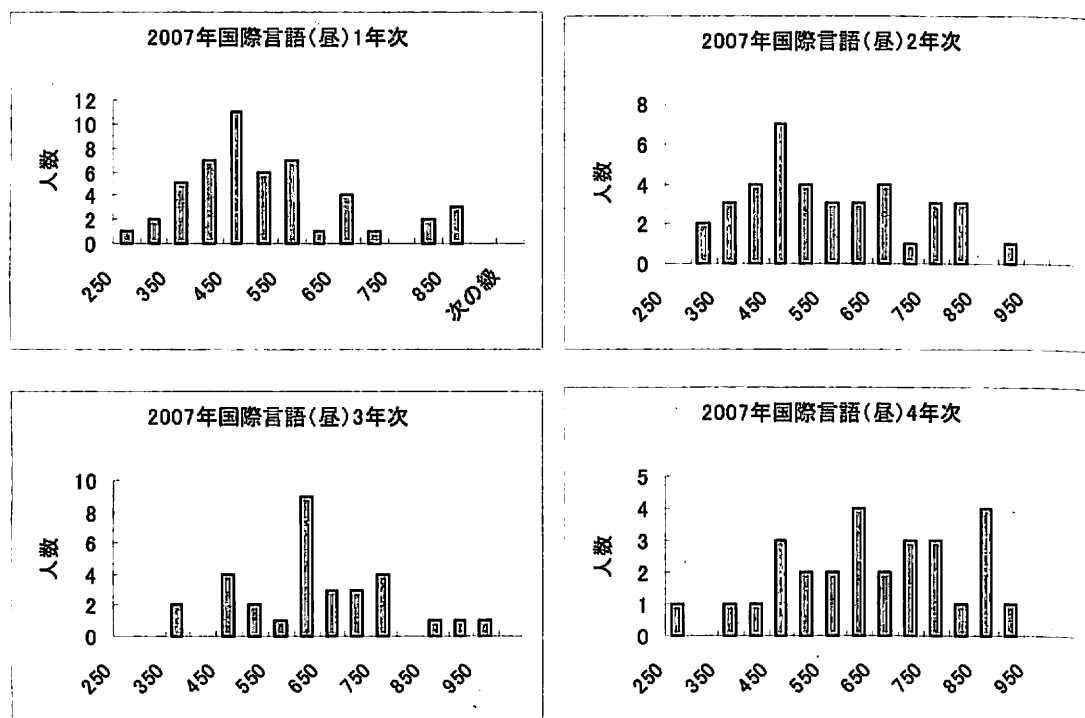
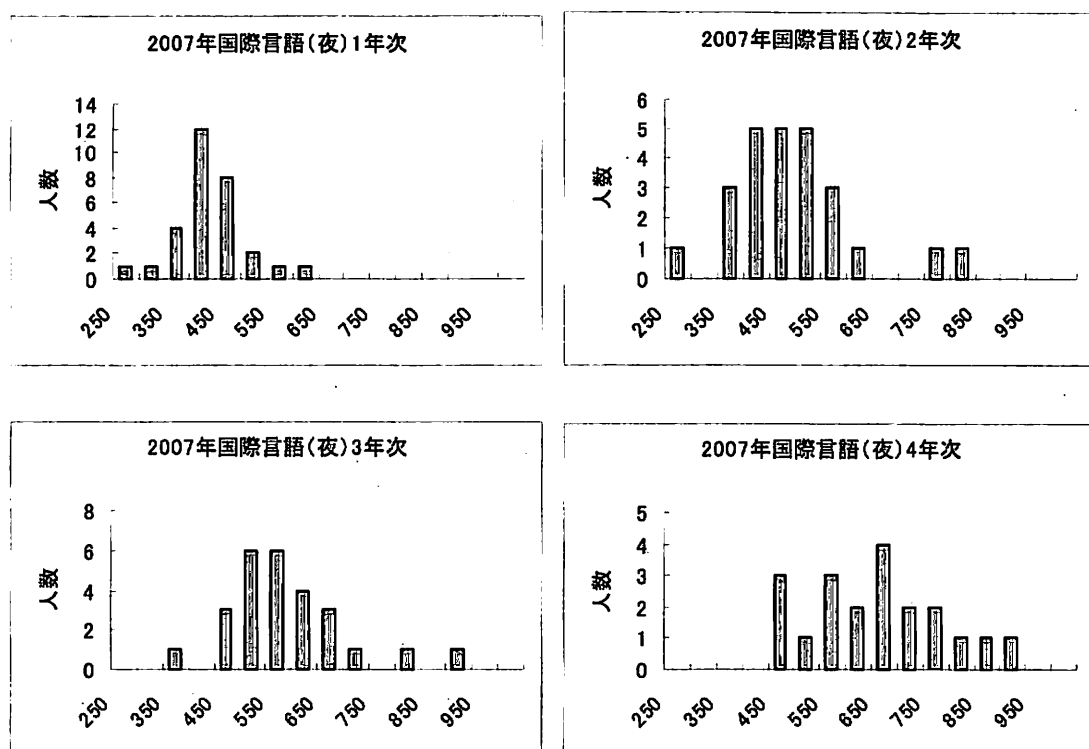


図12 2007年国際言語夜間主学年別スコア分布(50 点毎)



2007 年国際言語夜間主 1 年次のように、分布のピークがひとつになっているケースもあるが、他は分布が分散している。2005 年夜間主 3 年次や 2007 年夜間主 2 年次のように、少数の高得点者が独立した分布をなしている場合もある。これは、平均点でみると及第点であるが、その平均点が一部の高得点者に起因するという可能性を示唆している。このような状況から今後の教育体制を考えると、次の 2 つの方向性が見えてくる。ひとつは、低得点者をケアし、できるだけ多くの学生が社会ニーズの最低ラインを超えられるようにする。この場合、具体的なカリキュラムとしては、レベルを上げすぎないように注意し、反復的な学習を増やす必要がでてくるであろう。もうひとつは、B レベル(730 点以上)の範疇に入る学生を多く出すことである。具体的には、600 点あたりの学生をターゲットにして彼らの英語力を向上させることになる。この副作用としては、低得点者は授業から振り落とされることになる。もちろん、この 2 つの方向性は二律背反なものではなく、中間の程度が存在するが、カリキュラムを効果的に運用するためにも英語系教員のコンセンサスが必要となるであろう。

5. 2005 年と 2007 年の対応データの分析

ここでは 2005 年(11 月:ない場合は 6 月)と 2007 年(10 月)の両方の得点がそろっている学生のデータに関して分析を行なう。データ数は少なくなるが、同じ学生のデータを用いることで 2 年間の変化をより正確に把握することができる。表 6-8 はこれらのデータに関する 2005 年と 2007 年の基礎統計量である。

表 6 国際言語(昼)対応データ基礎統計量

	1-3 年次グループ		2-4 年次グループ	
データ数	25		22	
	2005 年	2007 年	2005 年	2007 年
合計点平均(標準偏差)	444.20 (90.79)	592.00 (121.78)	527.95 (113.84)	657.73 (155.89)
合計点最大値	595	835	770	865
合計点最小値	275	305	365	355
リスニング平均(標準偏差)	266.20 (53.47)	314.2 (62.99)	305.23 (62.84)	356.14 (81.66)
リスニング最大値	370	450	420	475
リスニング最小値	165	165	210	235
リーディング平均(標準偏差)	178.00 (54.58)	277.80 (67.49)	222.73 (64.60)	301.59 (84.04)
リーディング最大値	285	410	350	400
リーディング最小値	80	140	140	110

表 7 国際言語(夜)対応データ基礎統計量

	1-3 年次グループ		2-4 年次グループ	
データ数	17		11	
	2005 年	2007 年	2005 年	2007 年
合計点平均(標準偏差)	440.59 (84.13)	529.41 (113.48)	532.27 (133.29)	664.55 (147.22)
合計点最大値	725	865	870	900
合計点最小値	330	350	395	405
リスニング平均(標準偏差)	266.18 (44.40)	291.77 (57.66)	323.18 (73.93)	370.00 (83.22)
リスニング最大値	390	445	495	475
リスニング最小値	190	165	245	225

リーディング平均 (標準偏差)	174.41 (51.87)	237.65 (60.96)	209.09 (79.65)	294.55 (74.61)
リーディング最大値	335	420	375	425
リーディング最小値	125	160	95	180

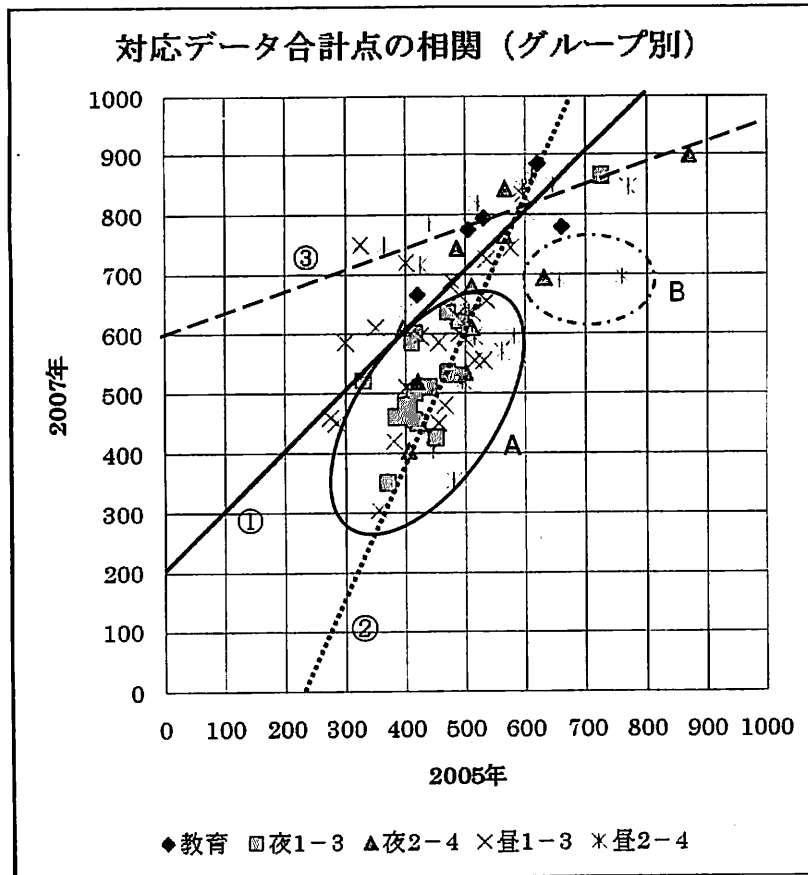
表8 教育英語対応データ基本統計量

	2-4 年次グループ	
データ数	5	
	2005 年	2007 年
合計点平均(標準偏差)	547.00 (95.24)	780.00 (78.26)
合計点最大値	660	885
合計点最小値	420	665
リスニング平均(標準偏差)	292 (45.77)	409 (23.29)
リスニング最大値	345	435
リスニング最小値	245	275
リーディング平均(標準偏差)	255 (64.71)	371 (56.33)
リーディング最大値	320	450
リーディング最小値	175	290

1-3 年次グループ、2-4 年次グループとあるのは、それぞれ 2005 年に 1 年次で 2007 年に 3 年次であった学生のグループ、2005 年に 2 年次で 2007 年に 4 年次であった学生のグループ、という意味である。教育学部に関しては 1-3 年次でそろっているデータがなく、2-4 年次に関してもデータ数が 5 名と少ないが、同じように基礎統計量として表示してみた。教育学部で 2007 年の平均点が高いのは留学した学生が得点を引き上げているからである(後述)。表 6-8 の結果から平均点においては、2005 年から 2007 年にかけて、すべてのグループで合計点、リスニング得点、リーディング得点の上昇が見られる。

では伸びは一般化できるものなのだろうか。図 13 は対応データ全体(N=80)の合計点について、2005 年と 2007 年の得点を散布図にしたもので、グループごとに異なるマーカーで示した。

図 13



直線①は 2005 年から 2007 年にかけて一律に 200 点上昇した希望的ケースを示しており、この直線上・直線付近にデータが集まるほど、200 点上昇の傾向が強いことになる。この直線上にもデータがのっかっていることは容易に見て取れるが、同時に A で囲んだ部分が大きくこの直線から外れており、このデータ層を意識すると直線②を引くことができる。この直線上に並ぶデータは 2005 年の得点に比例し、直線の傾きが大きい。つまりこの直線付近に並ぶデータは、最初の得点が高いほど 2 年後も高得点であることを示すが、おおよそ 550～600 点程度で実際のデータと合わなくなる。この 550 点以上のデータを中心に引いた直線③上には、300 点～550 点台にも当てはまるデータがある。これらの学生では 2005 年の得点が低かったほど 2007 年に伸びたことを示しており、約 600 点あたり(2005 年度)で一律 200 点の伸びを示す直線①と交差する。TOEIC の理論上の最高点が 990 であることを考えると、このレベル以上は伸びが難しくなるため、直線①よりも直線③の直線上に並ぶデータが多くなることは自然である。もちろん、最初から高いレベルにありと囲み B に見られるデータのように、2007 年になってもあまり変化が見られない学生がいるのも事実である。つまりこの散布図からは、2005 年の時点で 600 点に達していなかった層の 2007 年度の得点、すなわち伸びについて、おおよそ 3 パターンに分けられ、「一律 200 点伸びている」というようなパターンでくることができないことが明らかになった。また最初の段階で 650 点を超える学生については、それを

維持する(変化なし)か、頭打ちになるのを意識しながらも、最高得点に近付くことが可能であることもわかった。

6. 2005 年から 2007 年への伸びの比較

では具体的にどの程度伸びた学生が多かったのか。それを調べるために、各個人の 2007 年度合計得点から 2005 年度合計得点を引いたもの(伸び)について、分析する。下の表9は合計点について伸びの統計量を示したものである。

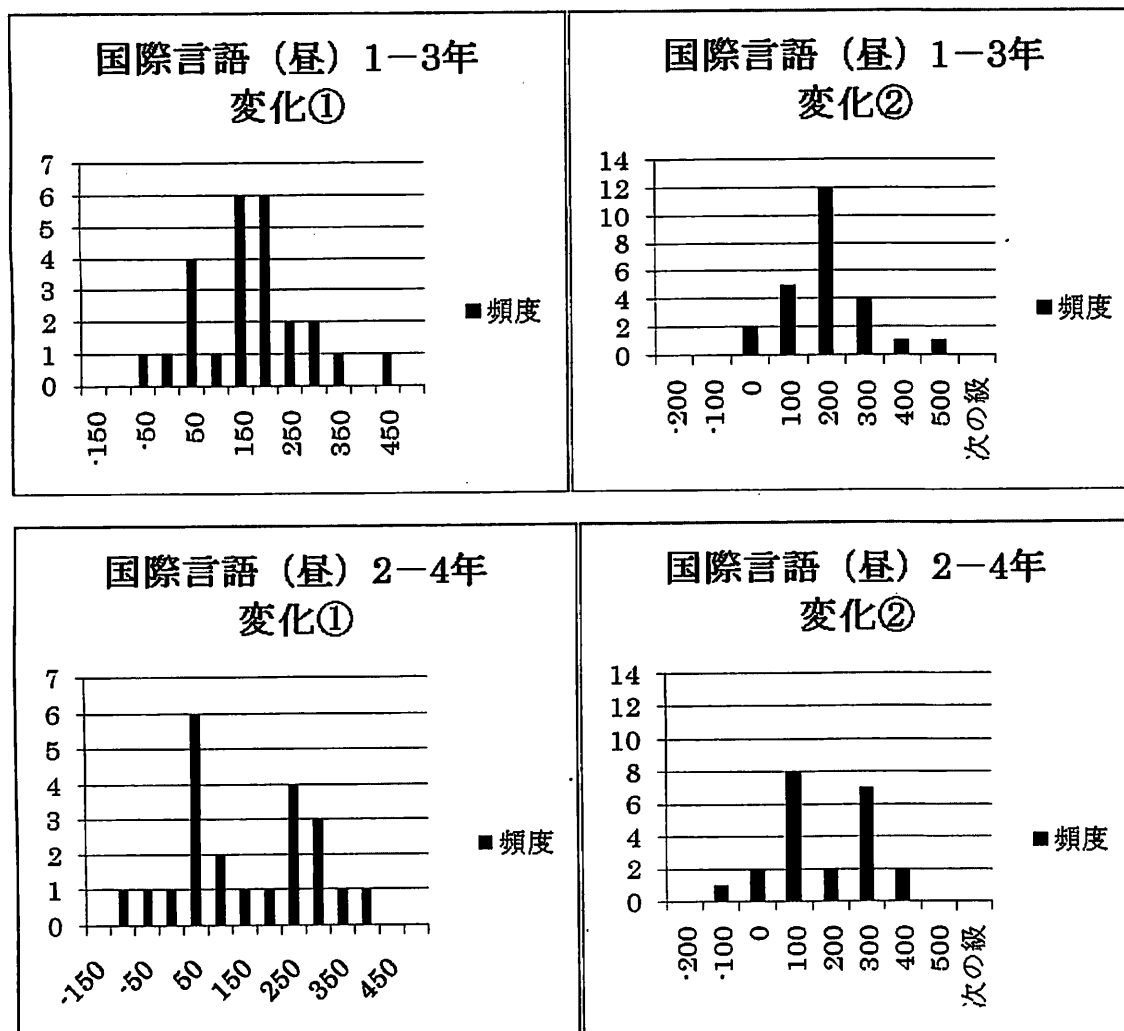
表9 各グループの伸びの比較(合計点)

	国際 1-3 (昼)	国際 2-4 (昼)	国際 1-3 (夜)	国際 2-4 (夜)	教育英語
伸びの平均	147.80	129.77	88.82	132.27	233.00
標準偏差	108.47	142.63	66.42	97.48	63.89
伸びの最大	425	385	190	280	270
伸びの最小	-50	-125	-25	0	12
データ数	25	22	17	11	5

この表からグループ別にみると、教育英語グループが最も伸びの平均が大きく、国際言語(夜)の1-3年次変化の平均が最も小さかったことが分かるが、データ数も異なるため、単純に比較はできない。したがって、ここでは伸びを度数頻度のヒストグラムに表わし分析することとした。

図14は国際言語(昼)の合計点について、同じ学生の1年の時と3年の時の差、および2年と4年次の差をそれぞれ区間幅 50 点と 100 点のヒストグラムにあらわしたものである。これを見ると、1年次から3年次にかけての伸びでは100点以上150点未満および150点以上200点未満がそれぞれ6名と最も多くなっている。それに対し、2年次から4年次の伸びでは50点以上100点未満が6名で最も多く、ついで250点以上300点未満の4名、300点以上400点未満の3名となっている。区間幅100点のグラフを比較するとより明確だが、1年次から3年次への対応データの変化では100点以上200点未満という1つの山に伸びが集中するのに対し、2年次から4年次への変化では、100点以上200点未満(8名)と300点以上400点未満(7名)という2つの山があることがわかる。

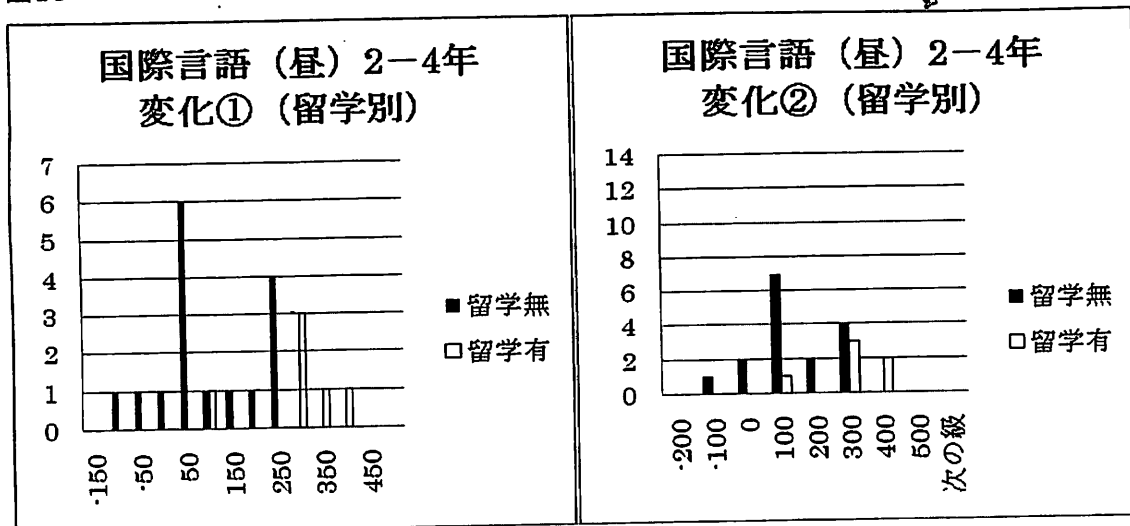
図14



このような1-3年次と2-4年次という2つのグループの伸びのパターンの違いは、2回のデータが取られた間の期間に留学をしたかどうかにより大きく左右される。実際 1-3 年次グループには長期留学者が皆無であったのに対し、2-4 年次グループには 6 名の留学者がいた。なおこの場合の「留学」は英語圏に 3 か月以上の滞在を意味する。図15は 2-4 年次グループのデータを、当該期間中の長期留学の有無によってわけて作成したヒストグラムである。

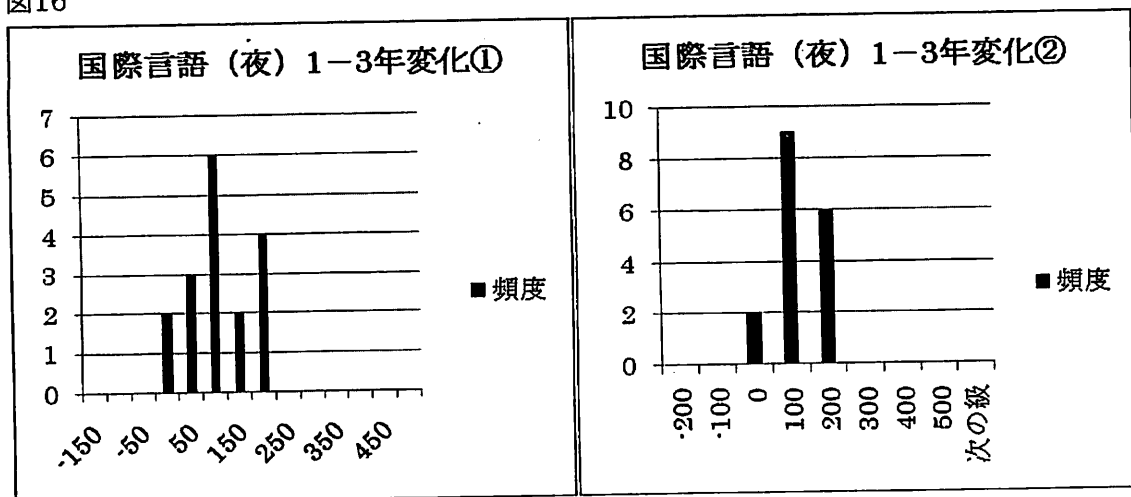
このグラフから高い伸びを示したのが軒並み留学した学生だということが明らかになった。2-4 年次グループの伸びのグラフが2つの山を持つことが、これによってある程度説明できる。すなわち 2-4 年次の得点の伸びの2つの山のうち、高い方(300 点以上 400 点未満)は留学したことによる伸びの山であるといえる。したがって 2-4 年の変化を 1-3 年の変化と比較すれば、留学経験を除いた、カリキュラムによる得点の伸びを見ることができる。ただしそうであれば、1-3 年次グループより 2-4 年次グループの方が伸びはやや高かったと見ることができよう。ちなみに 1-3 年次ではその間の長期留学者はいなかった。

図15



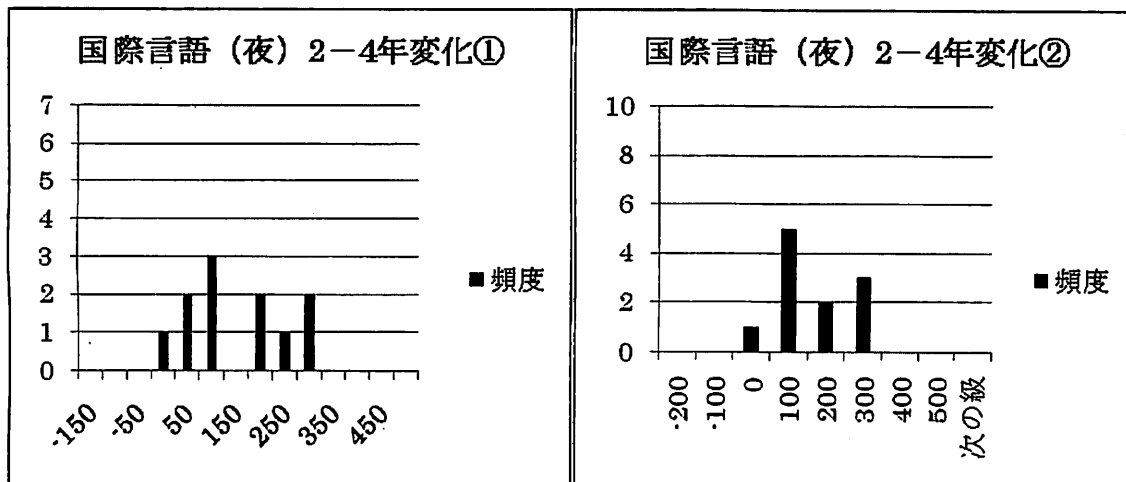
次に夜間主学生のデータを分析する。図16は国際言語夜間主学生の伸びをヒストグラムであらわしたものである。1-3年次および2-4年次がそれぞれ17名、11名と昼間主よりデータ数が少なめであったので、分布パターンの読み取りがやや難しいが、それでも一応の傾向は見てとれる。

図16



1人留学者あり(ニュージーランド、半年間)。伸びが185点。

(図16続き)

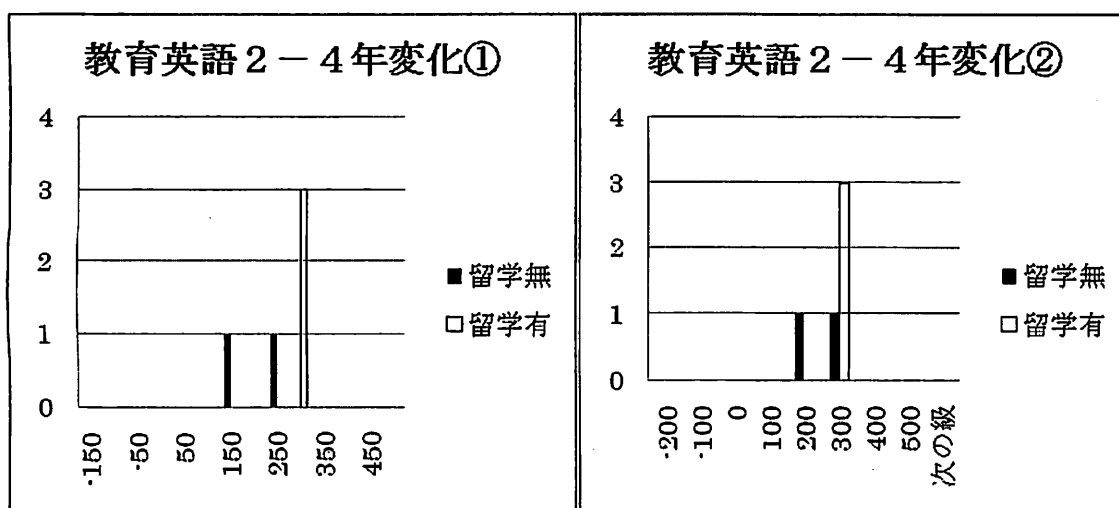


1人留学生あり(カナダ、10ヶ月間)。伸びが280点。

まず1-3年次の伸びは100点以上150点未満が最も多く、集中している。それに対し、2-4年次でも区間幅50点のグラフで、100点以上150点未満の伸びが最頻値であるが、その集中は1-3年グループに比べ緩やかであり、より高い伸びを示す学生の存在が見て取れる。この山の違いは昼間主の結果と趣が同じであるが、昼間主においてより高い点数での伸びを示した層が2005年から2007年の間に留学を経験した学生であったのに対し、夜間主では留学生は2-4年次で1人であった。したがって2-4年次の変化では、留学をしなくともより高い伸びに移行する層が出現する可能性が示されたとも言えよう。

教育英語は有効データ数が5名(2-4年次の対応のみ)しかいないため、全体の伸びの傾向を論じることはできないが、3名が留学しているので、留学の効果を比較することはできる。図17は合計点の得点変化を区間幅50点と100点で表したグラフである。

図17



国際言語(昼)のデータ(図15)と合わせて、留学した学生の伸びは、しなかつた学生より大きく、250～300 点の伸びを期待することができると言えよう。

7. 個別の伸びの比較

ここでは、2005 年と 2007 年の個人得点を合計点のレベル別に分けて比較することで、どのくらいの出発点にいた学生が、どの程度伸びたのか、何かそこにパターンが見られるのかを調べようとした。データは当該期間中に留学した学生を除き、国際言語の昼・夜、教育および 1～3 年、2～4 年をプールした形で行なった。

図18は 2005 年度の合計点が 700 点以上の学生の得点変化を示したものである。700 点、800 点台であればすでにかなり高い英語能力を有しており(第3節の TOEIC のレベルを参照)、それ以上に伸ばすことは難しいと考えられる。今回のデータでは、4 名中 3 名が若干の伸びを示し、1 名は 2007 年から 2005 年にかけて 65 点、得点が低下している。また、2005 年に 600 点台であったグループの変化を見たのが図19である。伸びとしては 5 名で 35 点から 205 点まで開き、おおよそ維持している学生と積極的な上昇を見せた学生に分かれたことがわかる。

図18

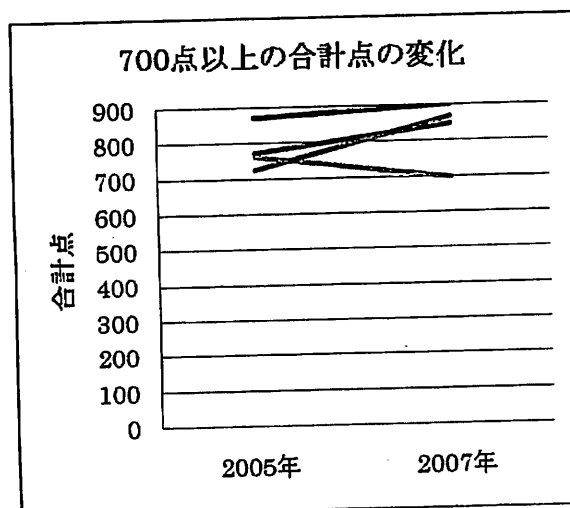
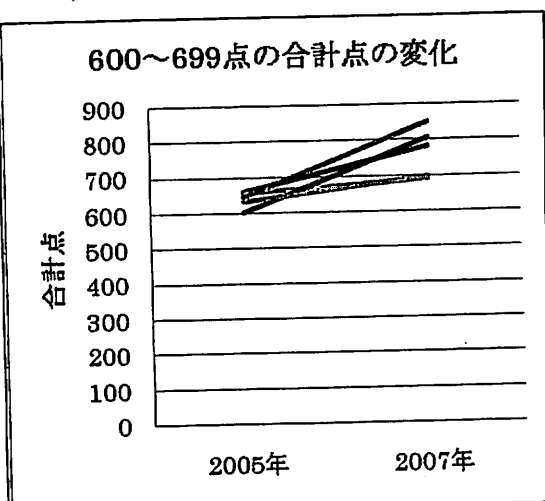


図19



500 点台は人数が多いため、550 点以上と以下にグループ分けした。図20と図21がそのグラフである。550～599 点の範疇に入る 6 名は、ほとんど変化のなかった 2 名と、200 点以上得点が上昇した 2 名、そしてその中間の 2 名にパターンが分かれた。それに対し 500 点前半のグループでは、最低 25 点の伸びから最高 190 点の伸びまで、伸びがさまざまであったことが見て取れる。このレベルからの出発でも、2 年間で 200 点近く向上させることが可能であることもわかった。

図20

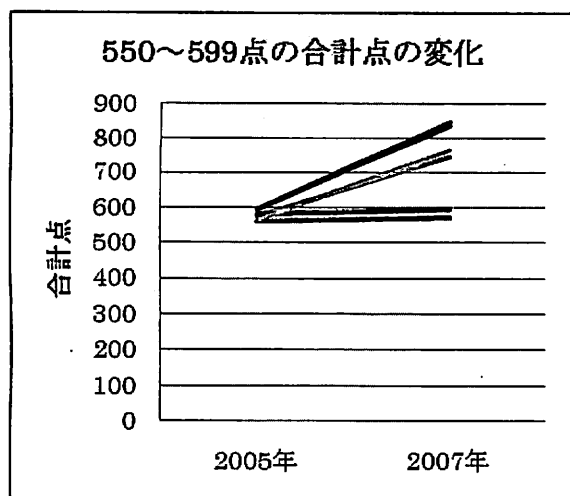
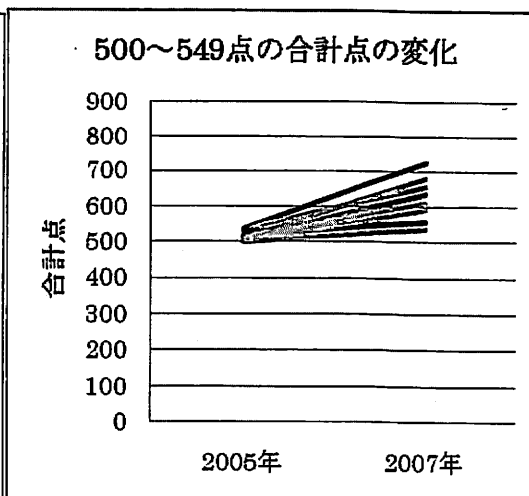


図21



次に400点台であるが、2005年で450～499点を取ったグループは、2007年度における変化の幅がかなり激しい(図22)。最も伸びた学生は485点から745点と260点上昇している。一方で2007年には355点と下がった学生もいる。伸びとしては一定の上昇率に集中しているわけではなく、伸びの個人差が目立つ。400～449点の範囲内でも、伸びが横ばい、やや低下の学生はいるが、700点以上にまで上昇した学生もいた(図23)。データ数が多くないので一般化はむずかしいが、2年間で600点を超える層と、約500点どまりの層が存在するように見える。

図22

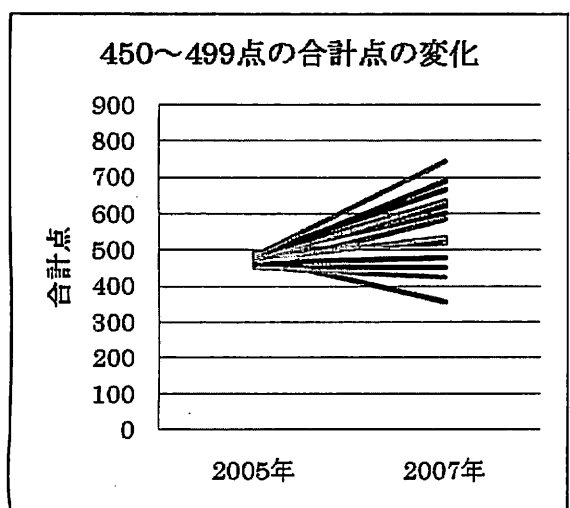


図23

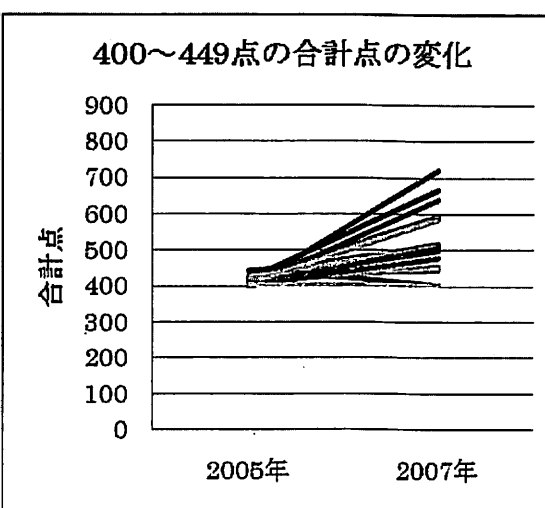


図24は2005年に300点台だった学生の変化を示している。出発点の得点がこのように低い場合、さらに伸びる余地は十分あるわけだが、それでも2名が750点に到達しているのは特筆すべきであろう。他の2名は残念ながら若干の得点の下降が見られたが、全体的に見て2007年の得点はお

およそばらけていると言ってよい。すなわち得点の変化だけを見れば、400 点台と同じく、個人差のある形で伸びていると言えるだろう。対応データが存在する学生のうち 2005 年の時点で 300 点以下であった学生は 2 名のみであったが(図25)、興味深いことに 2 名ともほぼ同じパターンを示している。示唆としては、このレベルで出発した場合、2 年間で自然に到達を期待できるのは、ほぼ 450 点レベルということになりそうである。

図24

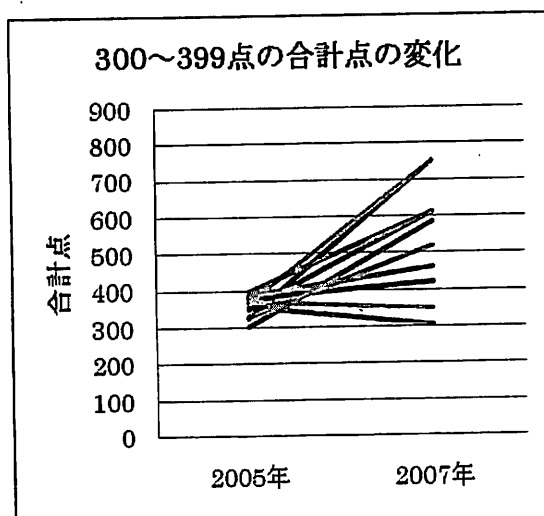
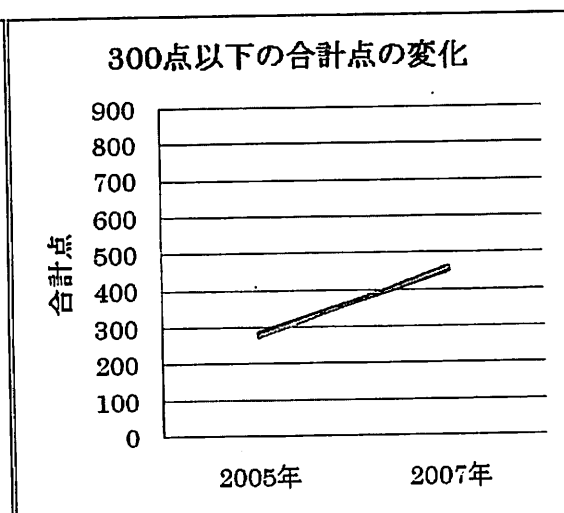


図25



8. 個人の伸びの特徴

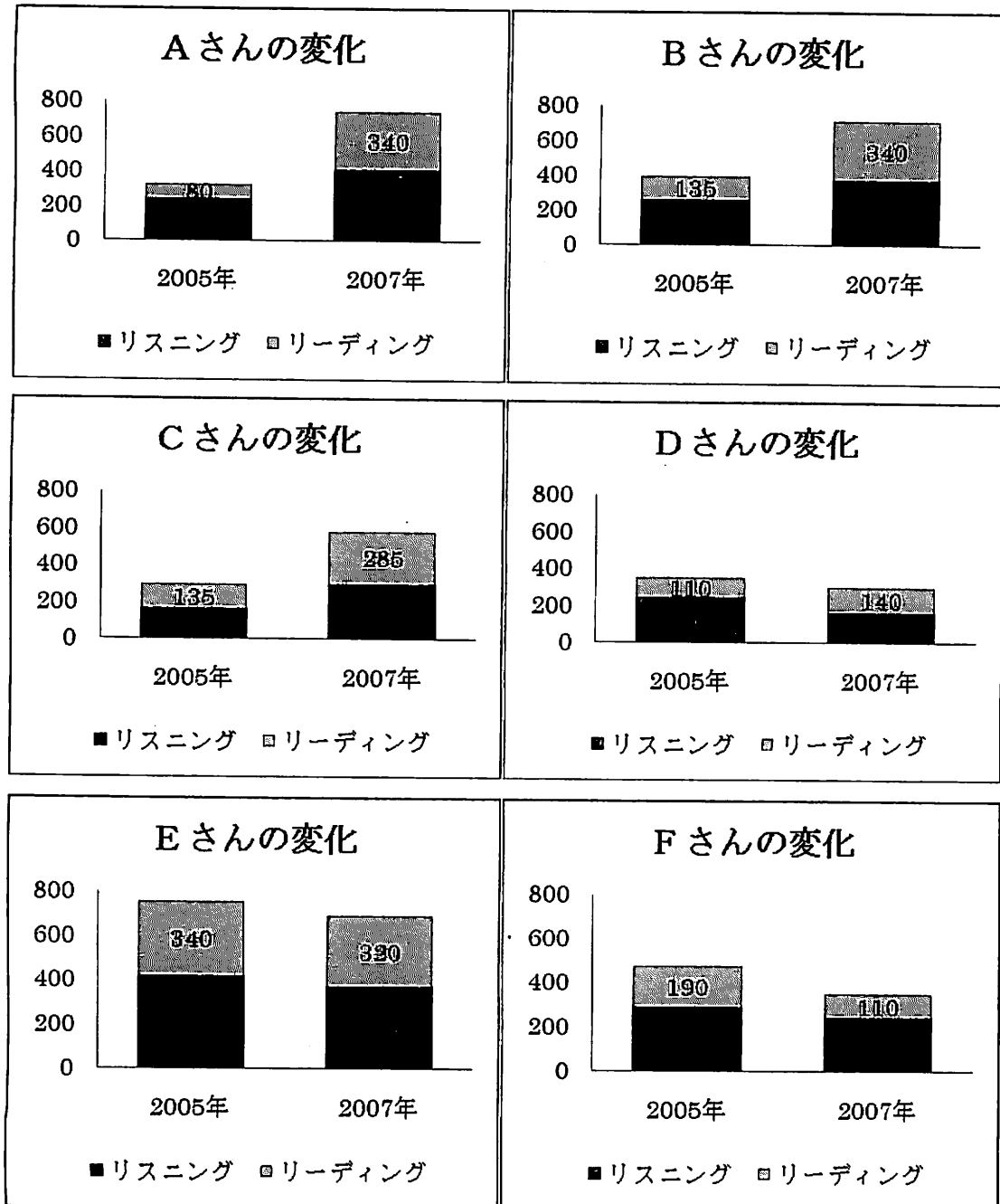
ここで特に伸びが大きかった学生、および伸びなかった学生について個別に見てみよう。表10は当該期間中留学をしなかった学生の中で、2年間の伸びが最も大きかった3名(A～C)と、得点が最も下がった3名(D～F)の成績を示したものである。

表10 変化が顕著だった学生の得点

	専攻 課程	年次	2005 年 合計	2005 年 リスニング	2005 年 リーディ ング	2007 年 合計	2007 年 リスニング	2007 年 リーディ ング
A	国際(昼)	1-3	325	245	80	750	410	340
B	〃	2-4	365	210	155	750	410	340
C	〃	1-3	300	165	135	585	300	285
D	〃	1-3	355	245	110	305	165	140
E	〃	2-4	760	420	340	695	375	320
F	〃	2-4	480	290	190	290	245	110

2005年から2007年にかけての合計点の変化はA～Fそれぞれ、+425、+385、+285、-50、-65、-125であった。それぞれの変化をスキルにわけ、個人別のグラフにしたものが図26である。

図26



これらのグラフを見ると、向上が特に著しいA, Bでは、リスニング・リーディングとも伸びているものの、特にリーディングの伸びが顕著である。一方、得点が下がった3名のうち、Dはリーディングが30点伸びたものの、リスニング得点の降下が全体得点を引き下げている。Eは2005年の段階では

高得点を得ているが、2007年の段階では、特にリスニング得点が下がっている。Fは両スキルとも下がっているものの、リーディング得点の減少の方がより顕著であった。

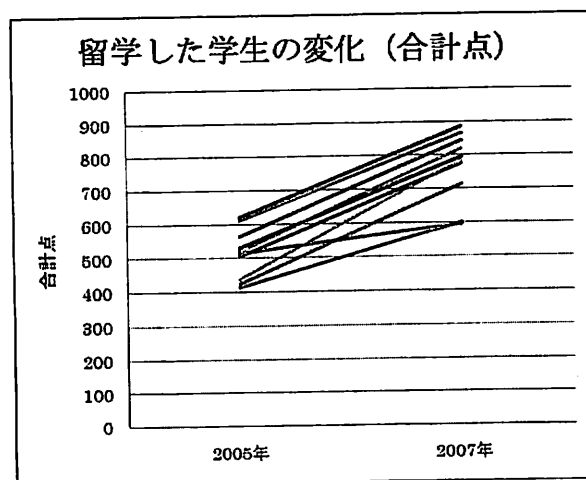
この分析以外に、アンケートの回答の中に、上昇組と下降組を隔てる要素がないかどうか調べたが、特に違いを生み出すような回答の差異は見られなかった。あえて言うならば、Aは「今回のTOEIC受験のメリット(理由・目的)」の中で、「留学に有利だから」を挙げており、より強い留学への希望が見て取れる。またCは、この原稿執筆の現段階で留学していると聞き及んでいる。

点数が下がってしまったD、E、Fに関していうと、Dは確かに発音などあまり流暢ではないが、会話には積極的で、読書家でもある。Fにいたっては授業時間中、積極的に英語で発言する熱心な学生であり、課題においても他の学生に全く遜色がない。教員にとってみれば優秀な学生と見なされているがゆえに、この結果は調査者一同を驚かせた。Eについては2005年度の高得点が意外なほど、クラスではあまり目立たず、それ以上英語力を伸ばしていく動機が弱かった可能性が考えられる。

9. 留学による得点の変化

最後にカリキュラムの途中で留学した学生の伸びを見てみよう。図27は留学した学生10名の変化を個人別に折れ線グラフに示したものである。

図27



興味深いことに、留学した場合は400点から600点前半の2005年の得点に、ほぼ、そのまま上乘せした形で伸びている。このグラフでは2007年に600点を越えられなかった2名の伸びがやや落ちる以外は、TOEIC得点に対する一定の留学効果を示していると言えよう。

図28と図29はスキル別に得点の変化を見たグラフである。これを見ると先の合計点でやや伸びの低かった2名が、ここでも伸び悩んでいる。特にリスニングに関しては、そのうちの1人は留学したにしては伸びが非常に少ないと言える。なおリスニングに比べてリーディングでは、留学前にも個人差が大きく、それがそのまま留学後にも反映されている傾向が見てとれる。

図28

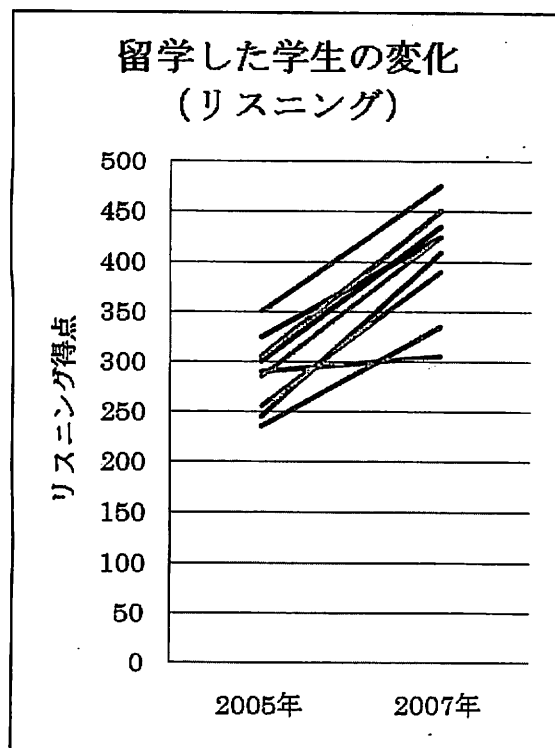
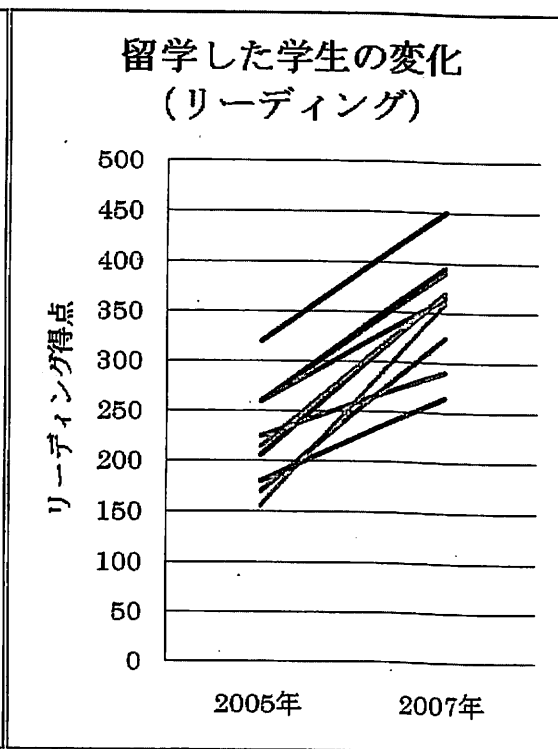


図29



10. 考察①: 英語力養成カリキュラムとしての評価

以上の分析を踏まえると、以下のようなことが明らかになった。

- (1) 琉球大学における英語専攻の学生は、1年次の後期最初の時点で TOEIC 平均 400 点から 500 点程度のレベルであり、個人差はあるものの、改編後のカリキュラム(2007 年度データ)では 4 年次までに、平均でおよそ 600 点(教育英語では平均 700 点を超えているが、多くの留学経験者を含む)のレベルまで達する。
- (2) 時系列で追跡した伸びとしては、およそ 100 点～200 点の範囲内が多く、英語力養成を目的としたカリキュラムとして、一応の成果を上げているといえる。
- (3) しかし全員が十分な英語力に達して卒業していくとは言い難く、800 点以上の高得点を取得している学生がいる反面、4 年次でも 300 点台にとどまっている学生がいる。
- (4) 高校時の長期留学などで、1 年次から 600 点台以上の高英語力を有する学生を、さらに伸ばす。また在学期間中の早い段階で同じく 600 点まで達した学生を、卒業時までさらに引き上げるような働きかけが望まれる。

繰り返しになるが(1)については、2006 年度における全国の学校 IP-TOEIC の平均スコアが 424 (DT2006, p.4)、大学の平均スコアが 430 (DT2006, p.7)、英語専攻平均スコアが 492 (同)と報告されていることから、全国的なレベルと比較しても、一定の効果を上げていると評価してよい。また同じく ETS による「TOEIC テスト活用実態報告 2007 年度版(抜粋資料)」によれば、企業の 1 年社員の期待値が 450～550 点、海外部門の期待値が 600～800 点、営業部門の期待値が 550～750 点

とあり、本学の英語専攻学生の多くが、この期待値の範囲内に入ることからも、「英語に強い人材を育成している」と評価できるであろう。さらに同じ資料には、就職活動の際に期待する TOEIC スコアとして「500～600 点が1つの目安になっている」との記述がある。しかしこの 500～600 点は、英語以外にも専門性を有する学生を対象としたレベルだととらえるべきであり、英語専攻学生に期待する英語力としては不十分な感がある。

したがって(2)、(4)にあるように、1 年次の英語レベルから 2 年間で 100～200 点の得点アップを目指し、600 点を超えたからと安心するのではなく、先述のレベル B(どんな状況でも適切なコミュニケーションができる素地を備えている)にあたる 730 点のクリアを意識させるべきである。また同じ英語力の指標である英検との相関において、大学での英語専攻を卒業したとして少なくとも恥ずかしくない「準 1 級」は、TOEIC の 769 点に相当している(DT2006, p.7)。レベルが上がるにつれ得点を引き上げることがより難しくなるのが、このような「テスト」の特徴でもあるが、対応データの結果を見ると、600 点、700 点台で出発しても伸びている学生が多いことから、カリキュラム上不可能ではない。Eさんのような個別のケースへのケアも念頭にいれ、学生の意識を高める工夫が必要である。

最後に(3)であるが、最初 300 点、400 点台である学生の伸びは、実にさまざまである。伸びない、あるいは伸びにくい学生へのケアをどうするか。現在英語系教員の間では、卒業までに英語資格試験の得点に準拠したハードルを設けようとする動きがあり、意見が活発化しているが、そのハードルとは「最低点」すなわち「底上げ」を目指したものである。今回の結果を踏まえ、学生を入学時からケアすれば、600 点くらいまで全員取得できるようになるのか。今後の要検討課題である。

その他、分析から明らかになったことの中に、対応データによる 2005 年と 2007 年の相関の高さがある(合計点 $r = .65$, リスニング $r = .59$, リーディング $r = .60$)。もちろん図 13 で見たように、すべて一直線上に並ぶようなものではなく、その勾配も 1 種類ではなかったが、少なくともこの相関の高さを考慮するならば、「入学時の英語力は大切である」と言えるのではないだろうか。その点で言えばばらつきはあるものの、琉球大学の英語専攻の課程では 1 年次において、全国レベルでも平均的なスコアを有し、しかも基本的に「英語が好き、英語を伸ばしたい」という希望を持った学生が多く入ってくるわけであるから、恵まれていると言えるだろう。ただし今後ゆとり教育を受けてきた世代の入学、少子化による大学全入時代を迎えるわけであるから、楽観できる状況でないことも、肝に銘じておくべきである。実際に 1 年次に 200 点レベルだった 2 名は、2 年後のスコアも 450 点程度であった(図 23 参照)。このような学生の卒業までの目標は、何点程度に設定すべきなのか。難しい問題である。

11. 考察②: 留学の効果

琉球大学の英語専攻学生の留学志向は顕著であり、それは今回の IP-TOEIC の結果でも明らかとなっており、国際言語(昼)の 2007 年度 4 年次と、教育英語の 2007 年度 4 年次では在学中の長期留学(最低 3 か月を対象とする)の比率が高かった。また今回データを取り上げていないが、国際言語(昼)の旧カリ学生(4 年以上在学)が 13 名存在しており、全員が長期留学経験者である。これは同課程 1 学年約 50 名のおよそ 4 分の 1 にあたる。

留学せずにカリキュラムのみに従って進んでいく学生が、平均しておおよそ 100～200 点の伸びを示すのに対し、留学した学生は 250～300 点のスコアアップが観察された。確かに国内での環境は、目標言語に囲まれた学習環境にはかなわない。ただし、留学で一定の伸びが保障されるのであれば、留学する前にある程度の英語力をつけておくことは、学生にとって大きなプラスになると考えられる。低い英語力で留学した場合、結果として身について帰国する英語力は伸びが不安定であるように見受けられる(図 27)。カリキュラムでの効果においても、最初の英語力が低いと、伸びの予測が難しい(図 22-24)。つまり大きく伸びるかもしれない一方で、TOEIC の得点に関しては「期待したほどは伸びなかった」という結果もあり得る。そして個別に見れば、留学を意識し、留学を動機づけとして、カリキュラムにしながら得点を大幅に伸ばしているケースもある。そのような場合、純粋に留学のみの効果というより、留学に向かう日々の講義や自らの学習の中で、より英語力の向上を目指すような努力がなされていたのだと考えられる。

12. 結論

本稿では琉球大学法文学部と教育学部における、いわゆる「英語専攻学生」を対象とした「英語力養成を目的としたカリキュラム」の効果を、IP-TOEIC の結果を元に検証した。その中で在学中に留学した場合の効果についても、分析を行なった。本カリキュラムにおいては、大半の学生が卒業までに、企業から期待される、あるいは就職活動に有利な英語力を身につけることが可能である、という結果を得た。無論その効果は留学の効果を超えるものではないが、社会的な使命としてはかなり果たしていると言ってよいだろう。

本報告書前出の「国際的人材育成と外国語教育－国際交流の視点から－」で提示した「国際的人材育成のためのシステム」のモデル図(図 3)で示したように、琉球大学の状況では、留学はカリキュラムに直接組み込まれていない。それは留学にあこがれ、自らの意志で留学先や形態、期間を決める学生自身の選択によるもので、あくまでオプションである。しかし実際に国際言語の昼間主学生に関して言えば、長期留学のために卒業を延期する学生は 1 学年の 4 分の 1、多い時には 3 分の 1 以上にもなる。また今回の数字には直接表れていないかもしれないが、沖縄県は県費・国費合わせて全国でも留学制度が最も整った県の 1 つであるため、卒業後に英語圏の大学院受験を希望し合格する学生も存在する。このように考えると、留学は学生がカリキュラムにどう取り組むかに多大な影響を与えているといえよう。

最後に、「英語が使える日本人の育成」という国の方針、あるいは「英語が使える国際人を排出する」というカリキュラムの理念を考えるならば、その達成度をすべて IP-TOEIC の得点に換算して一元的に評価するのが危険であることは、言うまでもない。それでも TOEIC という外部テストで英語力を測定することで、①学生の英語力を社会的に認知される形で保証できる、②カリキュラム内、あるいは学内だけに通じる効果指標でなく、共通の指標として学外の機関・カリキュラムの効果との比較が可能になる、③学生に目標を持たせやすく、指導が明確・効率的になる、などの利点があることは、十分考慮されるべきである。