

大学英語授業における 4 技能統合型指導とその効果 —英語教育コース 1 年次の授業改善のために—

The Effect of 4-Skills Integrated Instruction in a University English Education Course

笠巻知子 鈴木寿一 有本 純 溝畑保之 デッカー・ウォーレン

KASAMAKI Tomoko SUZUKI Juichi ARIMOTO Jun

MIZOHATA Yasuyuki DECKER Warren

<要旨>

本稿では、英語教育コース 1 年次における学生の英語力向上に焦点をあてた 4 技能統合型指導による授業の効果を、GTEC のテストと教員による評価により検証することを目的とした。その結果、学生の英語力に伸びが見られたが、GTEC のスコアと教員による評価が示す各学生の英語力にはズレがあることがわかった。また、授業の効果には学習者要因が大きく影響していることが明らかになった。

キーワード：大学英語授業、教員養成、4 技能統合型指導、実践と効果、GTEC

1. はじめに

本学の英語教育コースは、児童・生徒が英語でコミュニケーションができるように指導することができる「高い英語力」・「英語指導に関する専門知識に裏打ちされた指導力」と人生を力強く生き抜く人間力を児童・生徒が身につけることを可能にする「高い人間教育力」を併せ持つ教員を教育現場に送り出すことを目標に 2021 年度に開設され、現在、開設から 3 年目を迎えている。本稿は、学生の英語力向上に焦点を当てて、英語教育コースの学生の 4 年間の学びの基礎となる 1 年次に開講されている英語力増強のための科目の授業担当者が、2021 年度と 2022 年度の入学生（以後、21P 生、22P 生と略記）に対する授業を振り返り、学生の英語力のさらなる向上を目指すために共同執筆するものである。

2. 本研究の目的

本研究では、英語教育コースの学生 31 名（21P 生 20 名、22P 生 11 名）が、1 年次の開講科目（概要は 4. を参照）を受講することで、学生がどのくらい英語力が伸びたかを GTEC のスコアと授業担当教員による授業内での活動やテストや学生から提出された課題の出来具合に基づく評価によって検証する。また、学生の英語力の伸びを測定するために実施した GTEC の結果と授業者としての教師が感じる学生の英語力の伸びとの間に違いがあるかを検討することによって、テストとしての GTEC の問題点を明らかにする。

3. 英語教育コース 1 年次到達目標

1 年次においては、「効果を実証された指導法による 4 技能統合型授業を学習者として体験しながら、児童・生徒のモデルにふさわしい英語力（発音力・文法力・音読力・英語コミュニケーション力）と正しい学習法と辞書活用力を身につけること」を到達目標としている。

4. 英語教育コース 1 年次各授業科目の目標と授業実践内容

英語教育コース 1 年次の開講科目 6 科目（すべて必修科目で週当たりの授業コマ数は 8 コマ）で、その目標及び授業実践内容について以下にまとめる。

4.1 「総合英語」（前後期週 1 回）

4.1.1 目標

「自立した学習者」、「優れた指導者」になるために、正しい英語学習法と各種英語辞書活用法を実際に学習者として体験しながら身につけ、その学習法や活用法を使って英語教材を学習し、英語力を向上させる。

4.1.2 授業実践内容

学習法については、他の科目でも使われる学習法（例：各種音読学習法、理解した内容のリテリングなど）を優先して、1 回の授業で 1 つずつ、その方法・効果などを紹介後、それを使って実際に語彙・文法・4 技能の学習をさせた。また、学習した効果が実感できるように、学習記録を残す方法も合わせて紹介し、実際に記録させた（例：IC レコーダやスマホなどを用いて、あるテーマについて同じ時間考えたあと、同じ時間話したものを録音し、自分が話した語数を数えて記録することを半年ぐらい期間を置いて繰り返すなど）。

辞書活用法については、英和辞典、和英辞典、英英辞典、コロケーション辞典の活用法を毎回の授業で 1 つずつ指導した。授業内外の課題として、教員になった際に学習者が書く英文の誤りを訂正できるように、また、自分が書いた英文をチェックしたり改善したりできるように、学んだ辞書活用法を実際に使って中学生や高校生が書いた英文を用いて、その誤りを修正することを求めた。

学生に体験させた学習法と辞書活用法は、どれも年間を通して繰り返し使用できるように、授業中の活動や家庭学習課題に組み入れた。最後の授業で行ったアンケートでは、「英語学習法や辞書の活用法が身についた」という意味の感想が異口同音に書かれていたので、本授業の狙いは達成できたと考えられる。

4.2 「コミュニケーション英語」（前後期週 1 回）

4.2.1 目標

4 技能をバランス良く鍛えて、英語でコミュニケーションができるようになるための基礎力を育成する。

4.2.2 授業実践内容

授業では、会話で使える便利なフレーズや表現を学習後、それらを使ってグループで会話練習を行った。また、自分のレベルに合うオンライン・ゲームで語彙学習を行い、ボキャブラリー・アプリで120問正解することを毎週の授業外課題とした。また、学期中に2回、授業で学習した題材に基づいて4分間のスピーキングテストを行った。学生はどの活動においても非常に熱心に取り組み、自信を持って英語を使い、基本的なやり取りを英語で行えるようになった。

4.3 「English Pronunciation Workshop」(前後期週1回)

4.3.1 目標

英語音声学の基礎知識・発音能力および発音指導法を修得する。

4.3.2 授業実践内容

4.3.2.1 2021年度

大学入学までに、発音指導を受けておらず、発音記号についても十分に学んでいなかったため、音声の基礎知識から授業を開始した。前期は主に教科書(有本ほか, 2021)を用いて、発音指導と発音テストの結果に基づく矯正指導を行った。

授業では、発音診断(現状の把握と今後の目標設定のため)、音声の基礎知識(Web Classで配布)、教科書を用いて強勢・リズム、イントネーション、音声変化(連結・脱落・弱化・同化)、母音、子音を扱い、各々の章末で発音小テスト7回(録音)を実施し、結果を個別にフィードバックし、矯正指導を行った。

また、大きな声を出せるようになること、英語のリズム・イントネーションだけでなく、音声変化の練習としても効果があるCaroline GrahamのJazz Chantsから8編を選んで、リズムとイントネーションの練習を実施した。

後期は応用編として、Jazz Chantsをペアで発表し相互評価を実施し、他に中学・高校の検定教科書から英文パラグラフを2つ抜き出し、Oral Interpretationとして音読の練習と録音・評価まで実施した。またNursery Rhymeも取り上げた。前後期とも、筆記試験(録音を含む)を実施し、この録音では、これまでの発音小テストで評価の低かった項目を、各人の課題に合わせて個別問題とした。扱った内容の一部紹介は、有本(2023)にまとめた。

4.3.2.2 2022年度

基本的には、2021年度と同じシラバスを用いて授業を展開したが、人数が減ったことにより扱った内容が少し減った。教科書は前年度と同じものを使用し、各章末毎に発音小テストを実施し、個別にフィードバック+矯正指導を実施した。後期は、Jazz Chantsで扱えた数が減り、検定教科書の英文パラグラフも1つに限定した。また、前後期とも筆記試験(録音を含む)を実施した。

両者を比較すると、21P生は全体に積極的で活気があったが、22P生は人数が減ったことに

よりクラスの雰囲気がやや消極的になり、発音練習においても十分に声が出なかったという印象であった。

4.4 「English for Communication」(前後期週1回)

4.4.1 目標

様々なジャンルの英文をパラグラフ単位で読み、他の3つの技能に結びつけた指導を行って、4技能を向上させる。

4.4.2 授業実践内容

竹内ほか(2019)と授業担当者が作成した語彙リスト、ワークシート、日英対訳シート、音声ファイルを用いて、以下の7つのラウンドに分けて指導した。またラウンドに入る前に、Pre-ラウンドとして、教材の内容についての背景知識の活性化及び、未習得構文を指導した。第1ラウンドでは、未習得語彙学習後、リスニングで概要を理解する。第2ラウンドでは、リスニングしながら黙読して要点を理解する。第3ラウンドでは、リスニングやリーディングによる細部の理解をする。第4ラウンドでは、パラグラフの構成と展開法を分析後、必要があれば、難しい英文の構造説明、和訳、及びその英文を暗唱できるほどに徹底的に音読練習をする。第5ラウンドでは、理解した教材英文を多様な方法で音読する。第6ラウンドでは、音読による復習後、「日英通訳練習」、「英問英答」、「サマリー」、「リテリング」のうち1つか2つの再生活動を行う。第7ラウンドでは、理解した内容について自分の考えを英語でまとめ、それを見ずに発表したり、話し合ったりする。他者の発表を聴いたり、話し合ったりする際には、必要に応じてメモを取るなどの活動を行った。授業の詳細および学生の反応については、笠巻(2022, 2023)を参照。

4.5 「Literature in English I」(前後期週1回)

4.5.1 目標

文学作品を読んで理解するだけにとどまらず、理解した内容を気持ちを込めて音声表現したり、劇化したり、また自ら作品を書くなどの活動を通して、英語力を高める。

4.5.2 授業実践内容

春学期においては、A.はじめに"文学とは何か?"; B.視覚詩(文字や言葉を使って絵を作る)、C.イメージ、D.英語の俳句、E.韻文/叙情詩、F.比喩の6つのカテゴリーを扱った。毎回の授業で、クリエイティブ・ライティングの課題を与えた。学生たちは、正解と不正解が明確でない状況で英語を使うのは、最初は難しかったようだが、徐々に英語を創造的に使うことができるようになった。また、学生たちは教室の前に立って自分の創作作品を発表し、その作品について説明を行った。学期を通して、生徒たちはますます自信を深めていった。また、上記のA~Fのカテゴリーすべてにおいて、英語で書かれた文学作品のさまざまな例を見て回った。生

徒たちは特に、韻を踏んだ詩や叙情詩の例として、ヒップホップ音楽の歌詞を学ぶことを楽しんでいるようだった。

秋学期は散文に重点を置いた。学生たちは小説や戯曲の短編を読み、また自分でも創作した。最終課題は短編小説を書くことであった。散文を理解するために、時制（過去、現在、未来）、視点（一人称、三人称）、設定、キャラクター、擬人化、その他の文学的概念について、授業内で話し合った。

4.6 「Learning and Teaching Grammar for Communication」(前後期週3回)

4.6.1 目標

英語力の基盤となる文法力を強化するとともに文法指導ができるようになる。

4.6.2 授業実践内容

ここでは前者の Learning Grammar について述べる。

4.6.2.1 教科書を用いた音読指導の手順

文法学習には、教科書(岩村, 2020)を用いて、中高で既習の文法を復習し、音読によって持続的知識への変容を目指した。次の4つのステップで6種類の音読練習を行った。

Step 1 ウォームアップ: イラストと日本語での場面設定が掲載されている。場面に身を置いて状況を捉え、今ある実力でどこまで英語で言えるかをペアで確認してみる。

Step 2 レッツ・プラクティス: Step 1 の答えとしてモノログ形式の音声付きサンプル文が掲載されている。プロソディーに関わる解説もある。解説をもとに次の練習をする。

1) 教員のモデルをまねる→2) オーディオをまねる→3) ペアでリード・アンド・ルックアップ→4) 文字を見て同時読み→5) 日本語を見て英語を言う→6) 再度、文字を見て同時読み、時間が許せば、文字を見ずにシャドーイングを行う。

Step 3 英文法キーポイント: 目標文法事項が例文とともに簡潔に解説されている。ペアで輪読し完全理解する。

Step 4 バーチャル・エクササイズ: Step 2 のモノログを A と B のロールプレイにした音声付きダイアログが掲載されている。Step 2 と同じ手順で音読練習し、A を空白にしたロールプレイ用音声で仕上げる。

4.6.2.2 宿題とパフォーマンステスト

家庭学習で音読練習を習慣化するため、次のうち一つを宿題とした。次の授業の始めに学生は一人一人教員の前で実用性と妥当性を重視したパフォーマンステストを受けた。

- ①モノログ テキストありとテキストなしのどちらかでオーディオと同時読みをする。
- ②ロールプレイ ロールプレイ用音声で自分の役を演じる。

③ダイアログの日本語だけ見て制限時間内に英語を発話する。

④ロールプレイ テキストありでオーディオと同時読みをする。

4月の始めはテキストありの①で行い、テストに慣れるに従ってテキストナンの①から②③④とレベルを上げていった。細かな採点基準はなく、時間的制約の中での合否判定である。不自然な沈黙や言い直しがあると不合格となる。不合格の場合は順番を繰り下げ、合格するまで再挑戦する。4月最初の3回では、合格まで再挑戦をしなければいけない学生が2、3名いた。一度で合格する学生も、油断すると制限時間内でできずに再挑戦する場面もあった。

4.6.2.3 即興性と流暢さを鍛えるワードカウンターを用いたスピーキング活動

西(2010)が考案したワードカウンターとは、ペアでのスピーキング活動用に教員がスプレッドシートで作った数字の表である。聞き手は相手の英語を聞きながら、指を滑らせて話し手の発話を追う。1分経つと指を止めて発話語数を相手に伝える。活動は即興でのスピーキングでの流暢性、すなわち発話量を増やすことを目的としている。ワードカウンターの記録で自分の成長を実感でき、発話意欲が高まるという効果がある。

スピーキング開始前には4分でマッピングを行った。拡散的思考で思いつくキーワードを自由に書きとめ、収束的思考でグループに分け、話す順に番号を付けた。活動後のフィードバックは、あるペアをモニターし、誤りにかかわるもの、フィラーなどのコミュニケーションを続けるためのものを全体に行った。

合計19回実施した。テーマは snow、music など身近な話題から始め、季節に合わせて Christmas、New Year's resolution など、また、時事的な Yodo-chan (淀川河口に迷い込んだクジラ)も取り上げた。1分間で発話した語数(words per minute: wpm)は、初回は最小21wpmの学生もいた。しかし、学生はお互いの発話に興味津々で、刺激を受け、この活動を楽しんだ。最初の2回のwpmの平均49.1語が最後の2回では67.6語に上昇した。

5. 「GTEC Academic」の平均点による分析と考察

ここでは、学生の英語力の伸びを測定するために実施した「GTEC Academic」(以下、GTECと略記)を用いて、学生の英語力がどのように変化したかを調べる。21P生に対しては5月25日と12月8日に、22P生に対しては4月19日と1月12日に実施した。21P生と22P生のGTEC実施時期が異なっているのは、新型コロナ・ウイルスの感染状況の悪化や臨時の大学行事により、当初予定されていた日に実施できなかったためである。

5.1 分析対象者

英語教育コースの21P生20名、および22P生11名を対象に分析を行った。

5.2 分析方法

4技能統合型の指導を受けて、学生の英語力(4技能)が上がったかどうかを調べるために、

英語 4 技能テストである GTEC のスコアの伸びを調べた。学生の英語力の伸びを詳しく調べるために、筆者が各学生の GTEC 1 回目の総合得点を偏差値化し、偏差値 55 以上を上位群、偏差値 55 未満 45 以上を中位群、偏差値 45 未満を下位群とした。両学年それぞれの GTEC の総合得点において正規性が認められなかったことと、データ数が少ないことにより、ウィルコクソンの符号付順位和検定を用いて比較し、効果量を算出した。なお、紙数の関係で記述統計量の表は省略し、 p 値と効果量 (r 値) と効果の大きさのみ記載する。

5.3 21P 生の GTEC 1 回目と 2 回目の比較

5.3.1 21P 生全体の分析結果

GTEC の総合得点の平均点では、 $p = .695$ 、 $r = .06$ で 1 回目と 2 回目の間に差はなかった。平均点を技能別に見てみると、リスニングでは、 $p = .896$ 、 $r = .02$ で 1 回目と 2 回目の間に差はなかった。リーディングでは $p = .444$ 、効果量小 ($r = .12$) で、スピーキングでも $p = .211$ 、効果量小 ($r = .20$) で、1 回目より 2 回目の方が高くなっていた。ライティングでは、 $p = .042$ 、効果量中 ($r = .32$) で 1 回目から 2 回目にかけて低下していた。

5.3.2 成績群別の分析結果

21P 生の上位群とは、GTEC1 回目の総合得点が 458 点から 597 点の学生 4 名、中位群とは 348 点から 415 点の学生 9 名、下位群とは 245 点から 338 点の学生 7 名のことを指す。

5.3.2.1 上位群

総合得点の平均点では $p = .068$ 、効果量大 ($r = .65$) で 1 回目から 2 回目にかけて低下していた。技能別に平均点を見てみると、リスニングでも $p = .068$ 、効果量大 ($r = .65$) で 1 回目から 2 回目にかけて低下していた。リーディングでは $p = 1.000$ 、 $r = .00$ で 1 回目と 2 回目の間に差はなかった。スピーキングでは $p = .144$ 、効果量大 ($r = .51$) で 1 回目より 2 回目の方が高くなっていた。ライティングでは $p = .068$ 、効果量大 ($r = .65$) で 1 回目から 2 回目にかけて低下していた。

5.3.2.2 中位群

総合得点の平均点では、 $p = .859$ 、 $r = .04$ で 1 回目と 2 回目の間に差はなかった。平均点を技能別に見ると、リスニングでは、 $p = .767$ 、 $r = .07$ で 1 回目と 2 回目の間に差はなかった。リーディングでは、 $p = .594$ 、効果量小 ($r = .12$) で 1 回目より 2 回目にかけて低下していた。スピーキングでは、 $p = .514$ 、効果量小 ($r = .15$) で 1 回目より 2 回目の方が高くなっていた。ライティングでは、 $p = .343$ 、効果量小 ($r = .22$) で 1 回目より 2 回目にかけて低下していた。

5.3.2.3 下位群

総合得点の平均点では、 $p = .018$ 、効果量大 ($r = .63$) で 1 回目より 2 回目の方が有意に向上していた。技能別に平均点を見ると、リスニングでも、 $p = .176$ 、効果量中 ($r = .36$) で、リー

ディングでも $p=.075$ 、効果量中 ($r=.48$) で、1回目より2回目の方が高くなっていたが、スピーキングでは、 $p=.866$ 、 $r=.05$ で、ライティングでも $p=.866$ 、 $r=.05$ で1回目と2回目の間に差はなかった。

5.3.3 21P生の分析結果に対する考察

大半の学生は年間を通して非常に意欲的に授業に参加し、どの授業科目担当者も学生の英語力の向上を感じていたが、21P生全体としては、GTECの1回目と2回目の平均点に差はなかった。その原因としては2つ考えられる。1つは、2021年度1回目のGTECは4月13日（前期の2週目）に実施予定であったが、新型コロナ・ウイルスの感染状況の悪化により、5月25日（前期の7週目）に実施されたことが影響している可能性が考えられる。すなわち、21P生は1回目のGTEC受験までに72時間の授業（90分×週8コマ×6週間）を受けていたことから、1回目の受験までに英語力をある程度伸ばしていたため、1回目の平均点と6ヶ月と14日後に行われた2回目の平均点との間に有意な伸びが見られなかった可能性がある。もう一つの原因として考えられるのは、後期になって、中だるみで授業への参加度が低下した学生や学業以外の精神的悩みで欠席が増えた学生が数名出てきたことも影響しているであろう。そのような学生の成績は1回目から大幅に低下している、

成績群別にみると、上位群は総合得点においても、スピーキングを除く3技能においても、平均点が変わらないか、あるいは2回目の平均点が1回目の平均点を下回っていた。上位群の平均点が大きく伸びなかった原因として、二つのことが考えられる。一つは、英語教育コースの2クラス（11名と9名）は習熟度によって編成されておらず、GTECの1回目のスコアで成績最上位の学生と最下位の学生の間には352点の差があり、英語教育コースの授業は、中位群から下位群の学生に合わせた授業が行われていたため、上位群の学生の英語力を伸ばすのに適切なレベルのインプットやアウトプットの活動が不十分であったことが原因の一つと考えられる。また、上位群4名の内2名が、後期の授業の欠席回数が多くなり、授業でのインプットとアウトプットの量、教員からのフィードバック、授業外課題への取り組みなどが、前期に比べて少なくなったために、GTECのスコアが1回目比べて2回目低下したと思われる。

21P生の上位群、中位群の学生が他の技能と比べて特にスピーキングの平均点が伸びた原因として以下のことが考えられる。4月の最初の授業で行った大学入学前の英語学習に関する調査から、21P生の約半数が高校でスピーキング活動をほとんど経験していないことがわかった。そのような学生が英語教育コースに入学し、授業内でのスピーキング活動が一気に増えたことによりスピーキングの平均点が向上したものと考えられる。

21P生の下位群の学生は、リスニングとリーディングの平均点は向上したが、スピーキングやライティングの平均点が伸びなかった。その原因としては、入学前の英語学習が十分ではなかった下位群の学生は、英語教育コースに入り、週8コマの授業を受講することで英語をインプットしたりアウトプットしたりする量や学習時間が増えたことにより、リスニングやリーディングの平均点は伸びたが、受信能力の伸びが発信能力に転移するには約7ヶ月間は短すぎた

ため、スピーキングやライティングの平均点が伸びなかったものと考えられる。

5.4 22P 生の GTEC1 回目と 2 回目の比較

5.4.1 22P 生全体の分析結果

GTEC の総合得点の平均点では、 $p=.021$ 、効果量中 ($r=.49$) で 1 回目より 2 回目の方が高くなっていた。平均点を技能別に見ると、リスニングでは、 $p=.284$ 、効果量小 ($r=.23$) で 1 回目から 2 回目にかけて低下していた。リーディングでは、 $p=.657$ 、 $r=.10$ で 1 回目と 2 回目の間に差はなかった。しかし、スピーキングでは、 $p=.013$ 、効果量大 ($r=.53$) で、ライティングでも、 $p=.004$ 、効果量大 ($r=.61$) で 1 回目より 2 回目の方が高くなっていた。

5.4.2 成績群別の結果

22P 生の上位群とは、GTEC1 回目の総合得点が 374 点から 451 点の学生 4 名、中位群とは 328 点から 367 点の学生 3 名、下位群とは 207 点から 280 点の学生 4 名のことを指す。

5.4.2.1 上位群

総合得点の平均点では、 $p=.465$ 、効果量小 ($r=.26$) で 1 回目より 2 回目の方が高くなっていた。技能別に平均点を見ると、リスニングでは、 $p=.109$ 、効果量大 ($r=.57$) で、リーディングでも、 $p=.715$ 、効果量小 ($r=.13$) で 1 回目から 2 回目にかけて低下していた。しかし、スピーキングでは、 $p=.068$ 、効果量大 ($r=.65$) で、ライティングでも、 $p=.066$ 、効果量大 ($r=.65$) で、1 回目より 2 回目の方が高くなっていた。

5.4.2.2 中位群

総合得点の平均点では、 $p=.109$ 、効果量大 ($r=.66$) で 1 回目より 2 回目の方が高くなっていた。平均点を技能別に見ると、リスニング、スピーキング、ライティングでも、 $p=.109$ 、効果量大 ($r=.66$) で 1 回目より 2 回目の方が高くなっていた。しかし、リーディングでは、 $p=1.000$ 、 $r=.00$ で 1 回目と 2 回目の間には差はなかった。

5.4.2.3 下位群

総合得点の平均点では、 $p=.144$ 、効果量大 ($r=.52$) で 1 回目より 2 回目の方が高くなっていた。平均点を技能別に見ると、リスニングでは、 $p=.465$ 、効果量小 ($r=.26$) で 1 回目から 2 回目にかけて低下していた。しかし、リーディングでは、 $p=.715$ 、効果量小 ($r=.13$) で、スピーキングでは、 $p=.273$ 、効果量中 ($r=.39$) で、ライティングでも、 $p=.144$ 、効果量大 ($r=.52$) で 1 回目より 2 回目の方が高くなっていた。

5.4.3 22P 生の分析結果の考察

22P 生は、全体としても、成績群別に見ても、GTEC の 1 回目から 2 回目にかけて平均点

が大きく伸びている。その原因は3つあると考えられる。一つは、GTECの1回目は前期の2週目（4月19日）に行われ、入学後の授業の影響がほとんどない時期に行われたことと、2回目が1月13日に実施され、2回目が1回目の8ヶ月と24日後に行われたため、6ヶ月と14日後に行われた21P生の場合と比べて大きく伸びたのであろう。

また、22P生の場合は、在籍者11名を2クラス（5名と6名）に分けて、21P生に比べてさらに少人数で授業が行われたことも原因の一つとして考えられる。21P生の9～11名のクラスサイズの約半分の5～6名であるため、授業内での活動に積極的に参加せざるを得なくなり、また、授業内での発話の機会が増えるだけでなく、教員から個別フィードバックも多くもらえたことが、平均点の伸びに影響したと考えられる。

また、21P生に比べて、22P生の学生間の英語力差が21P生に比べて小さく¹⁾、英語教育コースの授業で行われるインプット活動やアウトプット活動が、全成績群の学生にとって適切なレベルのものであったことがGTECの平均点の伸びに影響した可能性が高い。

22P生は、21P生に比べてどの成績群においても、スピーキングの平均点が大きく伸びていたが、4月の最初の授業で行った調査によると、22P生の80%以上の学生が高校時代にスピーキング活動を経験していたことから、高校でのスピーキング活動の経験が本学英語教育コースの各授業でのスピーキング活動でも活かされ、GTECの平均点に影響した可能性が考えられる。

6. 教員による評価に見られる学生の英語力の変化

1年次の各科目の担当教員の総括的な評価は以下の通りである。担当教員が受講生の英語力を評価するために実施しているものとして、授業中に行われるパフォーマンステスト、日頃の授業における小テストや単元終了後の単元テスト、提出課題（提出点は除く）などの客観的データは、学習に対する姿勢があまり感じられない受講生を除いて、受講生の英語力は程度の差こそあれ向上している。例えば、週3コマの授業が行われている **Learning and Teaching Grammar** の課題提出点や授業中の参加度などを除外して、英語そのものの力を評価した点数で前期と後期を比べたところ、21P生の場合は、前期よりも後期の方が高くなった受講生は12名、前後期でほとんど変動がなかった受講生は4名、前期より後期の方が低くなった受講生は4名であった。22P生の場合は、前期より後期の方が高くなった受講生は7名、ほとんど変動がなかった受講生は4名、前期より下がった受講生はいなかった。以上のことから、英語教育コースの21P生と22P生の英語力は全体としては向上していると言えよう。

7. 21P生と22P生に対する指導から明らかになったこと

(1) 英語教育コースの各科目の授業効果に最も大きな影響を及ぼす要因

一般に、授業の効果に影響を与える要因としては、教師・教材・指導法・学習者・クラスサイズ・クラスの構成メンバー・教室環境・授業時間帯などがある。英語教育コースの21P生と22P生は2クラスに分かれて各英語科目の授業を、クラスの構成メンバーと授業時間帯以外は、

全員同じ担当者による同じ指導法、同じ教材を用いた授業を受講している。にもかかわらず、6. で述べたように、英語力を伸ばした学生と伸ばせなかった学生がいる。その最も大きい要因は、学生の性格、学力、動機、学習時間、授業中の参加度あるいは集中度などの学習者に関わるものであることが明らかになった。

(2) GTEC のスコアと各科目担当教員による評価が示す各学生の英語力のずれ

GTEC のスコアが示す各学生の英語力と各科目担当教員が年 30 回の授業で複数回実施する様々な評価が示す英語力とは、一致しないことが少なくないことが明らかになった。例えば、21P 生、22P 生共に、リスニングにおいて、GTEC の 1 回目から 2 回目にかけて平均点は変わらないか、あるいは低下していたことがわかった。しかし、各科目の授業内での諸活動での各学生のリスニング力の向上が授業担当者によって確認されている。

(3) テストとしての GTEC の信頼性

GTEC を 21P 生と 22P 生に対して延べ 5 回実施する過程で、GTEC のテストとしての信頼性に関わる問題点が出てきた。まず、二人の学生から出題されたスピーキング問題が 1 回目と 2 回目で同じであったという報告があった。また、GTEC は項目応答理論に基づくテストで、受験生の英語力をかなり正確に測定でき、短期間に 2 度受験した場合、その 2 回のスコアに大きな差は生じないとされているが、受験者の一人のヘッドセットが片耳しか聞こえなかったために、2 日後に再受験したところ、リスニングだけでなく、他の技能のスコアも 2 日前より大きく落ちていることが確認されている。なお、当該の学生は、「2 回ともテスト時は十分に集中できた」と報告している。

以上のことから、GTEC のテストとしての信頼性に問題があるのではないだろうか。これらの問題点が出てくる原因として考えられるのは、GTEC の問題データベースに蓄えられている問題数がまだ不十分なのか、問題データベースに様々な難易度の問題が格納されているが、同じ難易度と見なされている問題の難易度に差があるのではないか、受験者の 4 技能を測定するには、テスト時間約 50 分は短すぎ、出題できる問題数が少な過ぎるのではないか、などの疑問を持たざるを得ない。以上のことから、学生の英語力の変化を測定するためのツールとして GTEC に代わるテストを選ぶ必要があると思われる。

8. おわりに

本研究では、英語教育コース 1 年次における授業の指導効果を検証するとともに、その過程で、英語力測定のための一つのツールである GTEC のテストとしての問題点を明らかにしたに過ぎない。2 年次以降の英語教育コース科目を受講することで学生が今後どれだけ英語力を身につけるかを検証し続ける必要がある。今後の課題としたい。

「あとがき」

本稿の執筆分担は、笠巻（2. 4.2 4.4 5.の統計処理及び結果分析 5.3.3 5.4.3 7. 8.）・鈴木（1. 3. 4.1 5.3.3 5.4.3 6.）有本（4.3）・溝畑（4.6 6.の一部）・Decker（4. 5.）である。6. 7. は笠巻・有本・溝畑・鈴木の名が話し合った内容をまとめたものである。また、原稿の最終チェックは笠巻・有本・溝畑・鈴木が担当した。

（注）

- 1) GTEC の 1 回目のスコアで 21P 生と比べると、22P 生上位群のスコアは 21P 生の中位群の上位グループのスコア、22P 生中位群の上位グループのスコアが 21P 生の中位群の下位グループのスコア、21P 生中位群の下位グループと下位群のスコアは 21P 生の下位群のスコアに該当していた。

【引用・参考文献】

- 有本純(2023). 「英語音読指導における音声面での課題と実践」『桃山学院教育大学 教育実践研究紀要』 5,1-9.
- 有本純・河内山真理・佐伯林規江・中西のりこ・山本誠子(2021). 『英語の発音指導：基礎知識からわかりやすい指導法・使いやすい矯正方法まで』東京：三修社.
- 岩村圭南(2020). 『音読で英文法をモノにする本』東京：アルク.
- 笠巻知子(2022). 「大学英語授業における『ラウンド制指導法』に基づく 4 技能を統合した指導」『桃山学院教育大学 教育実践研究紀要』 4,73-87.
- 笠巻知子(2023). 「大学英語授業の指導法が教員志望学生の将来の英語指導法に及ぼす影響—大学英語授業における『ラウンド制指導法』は彼らが将来使いたい指導法を考える上で影響を与えるか？—」『桃山学院教育大学 教育実践研究紀要』 5,10-22.
- 西巖弘(2010). 『ワードカウンターを活用した驚異のスピーキング活動 22』東京：明治図書.
- 竹内理・住政二郎・藪越知子・植木美千子・Brent Cotsworth (2019). *English Stream Elementary*. 東京：金星堂.