

千葉大学における TOEIC IP スコアの包括的分析

A Comprehensive Analysis of TOEIC IP Scores at Chiba University

土肥 充, 柳瀬 弘美

1. はじめに

英語力を測定する手段には TOEIC、TOEFL、IELTS、実用英語技能検定をはじめとする各種テストがあり、そのひとつである TOEIC (Test of English for International Communication) は、アメリカの Educational Testing Service によって開発され、世界で年間450万人以上が受験している (Educational Testing Service, 2008)。TOEIC の団体特別受験制度である TOEIC IP (Institutional Program) は日本の企業や大学でも幅広く活用され、千葉大学においても2003年度以降、年に数回有料で TOEIC IP を受験できる体制を整えており、学習者の英語力診断や目標の設定のみならず、単位認定や英語授業選択のためのプレースメントテストとしても活用されている。とくに2007年度からは受験料大学負担で全学部の1年次学生が受験することが義務化されたことによって受験者数が急増し、学内における意識付けも高まっている。国内で年間160万人以上が受験している TOEIC および TOEIC IP については、実施団体の国際ビジネスコミュニケーション協会 (2008) が統計データを含む各種資料を公開しているが、千葉大学での実施結果については土肥 (2006) が報告している。

土肥 (2006) は千葉大学における2003～2004年度の学部生と大学院生の受験者のべ1,240名について、平均点、得点分布、アンケート結果等の基礎データを示すのみならず、175名の複数回受験者の上昇量について以下の傾向を示唆している。

- (1) 受験回数が多いほど上昇量が大きい傾向が見られる
- (2) 初回得点が低いほど上昇量が大きい傾向が見られる
- (3) 高学年ほど上昇しにくい傾向が見られる

しかし、土肥 (2006) は「はっきりとした傾向を把握するためにはより多くのデータが必要である」と述べ、2年分の千名余りの受験者と200名に満たない複数回受験者だけでは、信頼性の高い十分な分析が困難であることも示唆している。

本研究は土肥 (2006) の調査対象以降の3年分である2005～2007年度のデータも加え、計5年分 (2003～2007年度)、のべ6,689名の受験者について分析をし直し、より信頼性の高い調査を試みたものである。単純に受験者数が増えただけでなく、1年次に受験した学生が4年次にも受験したケースも含まれ、在学中の長期的な英語学習の成果を示すことができる。また、自主的に受験した者と2007年度に義務として受験した2千名以上の1年次学生では異なる傾向を示すことが当然予想される。さらに、土肥 (2006) の分析方法も改

善し、より包括的な結果を示すことにした。

2. 研究の目的

本研究は2003～2007年度に千葉大学で実施された TOEIC IP のスコアを分析し、千葉大生の英語力の現状の一端を示すとともに、今後の TOEIC IP の結果の解釈や英語教育の改善に役立てられるような知見を得ることを目的とした。とくに、後述の方法により多面的、包括的な分析を行い、得点上昇の計算方法の問題点も指摘し、土肥（2006）で示唆された得点上昇の傾向の検証も行う。

3. 分析方法の概要

本研究は土肥（2006）の方法に基づきながらも、分析方法に改善を加え、主に以下の観点で調査を行った。

- (1) 受験者数およびSection 別平均点、最高点、最低点と Total のスコア分布
- (2) 学部別の人数および平均点
- (3) 実施日別、学年別の人数と平均点
- (4) 自主受験者と義務受験者の学部別比較
- (5) 得点上昇者と下降者の傾向
- (6) 複数回受験者の受験回数別上昇量
- (7) 複数回受験者の初回得点別上昇量
- (8) 複数回受験者の学年別上昇量

より詳細な方法については、後述の「結果と考察」の欄に示した。

4. 結果と考察

本研究の結果について、以下に示した。なお、本論文における「平均」はいずれも単純平均ではなく加重平均で、数値はいずれも丸めの誤差を含む。t検定を実施した場合は、いずれも対応のあるt検定を両側検定で実施した。該当者数が5名以下の場合にはt検定を実施せず、「検定せず」と表記した。

- (1) 受験者数および Section 別平均点、最高点、最低点と Total のスコア分布

2003～2007年度の各年度において4～6回の TOEIC IP が実施され、5年間の実施回数は計25回であった。受験者数は25回の合計でのべ6,689名で、うち学部生がのべ6,409名、大学院生がのべ280名であった。実際には正規学生以外の科目等履修生、聴講生、教職員等も受験しているが、本研究は正規学生のみを対象とし、それ以外の受験者は分析に一切含めなかった。なお、上記の人数には同一人物が複数回受験した場合も含まれる。

5年間の受験者6,689名の Section 別と Total の平均点、最高点、最低点を表1に示した。TOEIC と TOEIC IP の各回に難易度の差はないものとされ、理論上の最高点と最低点は、Listening Section も Reading Section もそれぞれ495点と5点であり、Listening Section と

Reading Section の合計である Total の理論上の最高点と最低点はそれぞれ990点と10点である。本学において、ほぼ全範囲にスコアが分布していることがわかる。なお、表1の最低点の欄において Listening と Reading の点数を合わせても Total の点数にならないのは、Listening の最低点を取った者と Reading の最低点を取った者が異なるからである。

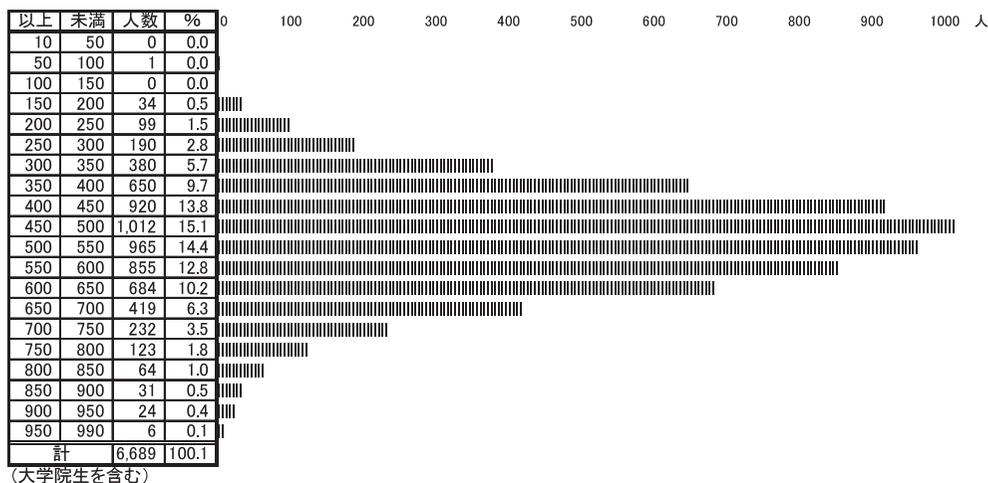
図1には Total のスコア分布を示したが、900点以上の高得点者が30名もいる一方で、300点未満の受験者も324名もいることが判明した。

表1 Section別平均点、最高点、最低点

平均点	Total	505.6
	Listening	270.4
	Reading	235.2
最高点	Total	985
	Listening	495
	Reading	490
最低点	Total	50
	Listening	5
	Reading	5

(大学院生を含む)

図1 Total のスコア分布



(2) 学部別の人数および平均点

学部別および大学院全体の人数および平均点を表2に示した。このような資料を学外に公表することについては慎重を要すると考え、本論文では学部名をA学部、B学部等の名称で表記した。

表1、図1および表2を見ることにより、全学的なばらつきが大きく、学部によってもかなりスコアの平均が異なることが明らかで、全学的な英語教育において TOEIC IP 等に基づいた習熟度を考慮することの必要性があらためて示された。また、Listening と Reading を比較すると、どの学部も Listening のスコアが Reading のスコアを上回っている。TOEIC運営委員会(2008)のデータによると、千葉大学以外でも Listening が Reading を50点程度上回っており、その傾向とも一致する。しかし土肥(2006)で同様の集計をした際には、9学部のうち平均スコアが上位の2学部で Reading のスコアが Lis-

表2 学部別の人数および平均点

学部	人数	Total	Listening	Reading
A	532	644.3	323.9	320.4
B	469	579.5	296.0	283.5
C	516	523.9	282.0	242.0
D	1,251	518.4	273.8	244.6
E	490	487.4	259.9	227.4
F	1,624	475.5	258.6	217.0
G	205	473.0	262.6	210.4
H	512	461.6	255.7	205.9
I	810	439.6	244.9	194.7
大学院	280	527.7	282.4	245.2
全学部・大学院	6,689	505.6	270.4	235.2

tening のスコアを上回っていた。今回は受験者数が多いこともあってか全学部で Listening のほうが上回っているが、それでも上位2学部はその差が小さい。大学入試センター試験でリスニングが導入されたことによって音声面が以前より重視されるようになったが、とくに上位の学部ほど入試合格のために文字英語にかなり偏った受験勉強をする必要があり、その影響が現れているのかもしれない。なお、本論文において Listening と Reading の別を示すのは表1と表2のみとし、以後はいずれも Total のスコアに焦点を絞っての分析である。Listening と Reading に分けたスコアの傾向についての詳細な分析は別の機会に譲りたい。

(3) 実施日別、学年別の人数と平均点

計25回の実施日別の人数と平均点を表3に示した。実施日別の受験者が異なるため、実施日別の平均点を比較することはあまり意味がないが、表3では各回の学年別平均点を算出することにより、25回分を累計した学年別の平均点を算出することが可能になった。なお、本論文において「学年」は学籍上の学年でなく、受験時の受験番号（学生証番号に基づいて割り振られる）に基づいて入学年度からの経過年数を機械的に計算している。そのため、休学、留年等を考慮していないが、このことによる悪影響はほとんど考えられず、むしろ標準在籍年数を超えた学生の傾向も示すことができたと考える。今回の集計対象となった受験者の最高「学年」は9年生ということになった。

学年別の平均点を見ると、1年が489.9で、2年が536.6であり、単純計算すると1年間で46.7点上昇したことになるが、このような計算には問題がある。それは、学年によって受験人数が異なることと、ほとんどの実施日では希望者のみが自主的に有料で受験したのに対し、一部の実施日では義務によって無料で受験した受験者がいることである。一般論として考えると、受験料を自己負担して自主的に受験した学生（以下、「自主受験者」）は

表3 実施日別、学年別の人数と平均点

実施日	人数	平均	1年	2年	3年	4年	5年	6年	7年	8年	9年	院生
2003/05/17	83	549.4	594.2	499.3	552.3	572.0	620.0	542.5		500.0		473.3
2003/08/02	88	547.2	560.7	571.5	527.2	580.0	472.5		255.0			532.1
2003/12/13	161	526.1	529.5	538.6	501.4	553.1	653.3	730.0		445.0		479.4
2004/02/07	82	522.6	548.2	425.0	502.4	635.0	617.5			585.0		483.8
2004/05/15	312	538.4	546.0	524.9	476.3	518.8	515.0					490.0
2004/07/31	148	493.5	513.6	487.4	450.6	453.0	493.3	680.0	505.0			462.5
2004/10/23	141	517.5	518.6	513.8	516.7	503.8	360.0	592.5				548.3
2004/12/11	144	532.5	537.9	525.6	521.8	505.7	507.5	665.0				572.5
2005/02/05	81	538.0	552.4	547.0	506.0	500.0	622.5	670.0				517.9
2005/05/14	308	559.6	588.4	529.5	531.4	509.6	445.0			455.0		486.4
2005/07/02	316	554.8	580.6	524.5	526.3	496.2	512.5	585.0				540.7
2005/10/22	172	562.4	578.5	563.8	542.0	571.9	390.0					534.7
2005/12/10	193	513.1	518.1	528.5	521.9	479.1	431.0	595.0				490.4
2006/02/04	131	523.1	533.9	578.8	510.2	523.8	454.3	615.0		495.0		497.9
2006/05/13	392	561.6	576.9	541.8	504.5	508.6	651.7	525.0				549.2
2006/07/01	343	543.2	566.8	508.6	494.9	527.4	635.0	520.0				557.9
2006/10/21	171	542.3	546.2	558.1	518.5	530.5		335.0	600.0			543.1
2006/12/09	168	568.2	574.1	571.9	553.0	573.4	508.3	535.0				599.3
2007/02/03	143	552.5	549.7	552.6	546.8	588.3	530.0					563.6
2007/05/12	170	559.1	647.9	538.6	551.8	540.9	761.7	445.0				560.5
2007/07/07	197	568.2	703.7	548.5	553.8	536.9	737.5	567.5	625.0			587.7
2007/08/01	2,303	428.7	428.6		665.0							
2007/10/20	187	564.5	554.0	594.7	567.6	549.2	700.0	445.0				488.9
2007/12/08	162	550.7	601.5	543.8	526.9	558.3	638.3	517.5		600.0	560.0	522.7
2008/02/09	93	552.6	564.3	514.0	546.8	604.7	635.0	440.0			555.0	499.2
人数	6,689	—	4,224	835	905	344	63	26	4	6	2	280
平均	—	505.6	489.9	536.6	526.4	536.4	560.4	552.9	496.3	513.3	557.5	527.7

(1～9年は学籍上の学年ではなく、入学年度からの経過年数に基づくため、休学・留年等は考慮していない)
(本文でも論じているように、表中の学年別の平均を比較するのは不適切である)

表4 義務受験者が含まれる実施回一覧

実施日	義務受験者の有無
2004/05/15	医学部1年、先進1年の義務受験者を含む。他は自主受験者。
2005/05/14	医学部1年、先進1年の義務受験者を含む。他は自主受験者。
2005/07/02	薬学部1年の義務受験者を含む。他は自主受験者。
2006/05/13	医学部1年、先進1年、意匠系1年の義務受験者を含む。他は自主受験者。
2006/07/01	薬学部1年の義務受験者を含む。他は自主受験者。
2007/08/01	全学部1年が義務として受験。編入学による3年生1名を含む。

先進： 先進科学プログラム(飛び入学)

意匠系： 工学部デザイン工学科意匠系

目的意識も動機付けも高く、英語力も高い傾向があると予想でき、逆に義務として受験した学生(以下、「義務受験者」)の中には、英語学習や TOEIC 受験への目的意識も動機付けも低く、結果的に TOEIC スコアも低い学生が相当数含まれると予想できる。義務受験者の影響を考慮するため、義務受験者が含まれる実施日と学部等の詳細を表4に示した。なお、表4に示した実施日のうち、2007年8月1日は原則的に2年生以上の自主受験者を受け付けなかったが、それ以外の実施日はすべて自主受験者も含まれる。

表3のうち、義務受験者が一部含まれる2004/05/15, 2005/05/14, 2005/07/02, 2006/05/13, 2006/07/01について見ると、義務受験者の人数や割合が不明ではあるが、他の実施日と平均点を比較すると義務受験者の影響はあまり大きくないようである。それに

対して、全学部の1年生に受験義務が課され、2年生以上の自主受験者の受験を受け付けなかった2007/08/01については、他の実施日と比べて人数が極端に多く、平均点が顕著に低い。仮に2007/08/01だけを除外すると、表3の最下行の1年生の平均点が545.9となり、その結果、1年生の平均点と2年生の平均点の上下が逆転し、1年から2年にかけて英語力が低下してしまったとの誤解も招きかねない。また、義務受験者の影響はないが、2年から3年にかけても単純比較すると英語力が下がってしまっているように見える。実際には、表3のような分析をしている限りは実態を正確に示すことができない。厳密には同一の受験者が複数回受験した場合の上昇量を調べる必要があり、本論文ではその結果について後述する。

(4) 自主受験者と義務受験者の学部別比較

全受験者6,689名のうち2007年8月1日に受験した2,303名（1名を除いて1年次学生）は他の受験者と性質が異なることを上で述べたが、その2,303名のスコア分布を示したのが図2である。

図1のデータには図2のデータも含まれるが、全般的に2007年8月1日のほうがスコアの分布が低い傾向が確認できる。より詳細な比較をするため、「2003～2007年度の全25回分」、「2007年8月1日のみ」、「2007年8月1日を除く24回分」の学部別平均点を表5に示した。なお、表2には「全学部・大学院」を合わせたデータも含まれるが、大学院生の義務受験者はいないので表5に大学院のデータは含めなかった。また、表5の学部記号は、表2の学部順に合わせてある。厳密には表4に示した他の5回の自主受験者についても義

図2 2007年8月1日受験者のスコア分布

以上	未満	人数	%	0	100	200	300	400	人
10	50	0	0.0						
50	100	1	0.0						
100	150	0	0.0						
150	200	30	1.3						
200	250	87	3.8						
250	300	158	6.9						
300	350	274	11.9						
350	400	394	17.1						
400	450	443	19.2						
450	500	357	15.5						
500	550	247	10.7						
550	600	140	6.1						
600	650	69	3.0						
650	700	39	1.7						
700	750	29	1.3						
750	800	7	0.3						
800	850	15	0.7						
850	900	4	0.2						
900	950	3	0.1						
950	990	6	0.3						
計		2,303	100.1						

(学部生のみ)

表5 自主受験者と義務受験者の学部別比較

学部	全25回分	2007/8/1のみ	2007/8/1を除く24回分
A	644.3	612.2	649.4
B	579.5	566.7	582.1
C	523.9	463.1	554.4
D	518.4	462.3	542.5
E	487.4	424.3	539.2
F	475.5	418.0	514.8
G	473.0	413.2	509.7
H	461.6	383.8	509.9
I	439.6	373.8	521.8
全学部	504.6	428.7	545.9

(学部生のみ)

義務受験者と区別すべきである。しかし、該当の学部等だけではあまり人数が多くないこともあり、集計と説明の都合上、区別をしなかった。

土肥(2006)では千葉大学の2005年度の年度計画を引用した上で、「平均点が500点を越えることが現実的な目標として設定されている」ことを述べた。毎年この「目標」がほぼ達成できていたためか、2007年度以降の年度計画からこの目標は記載されなくなり、実際に表5の「24回分」の列を見ても全学部の平均点が500点を上回っていることが確認できる。しかし、「2007年8月1日のみ」の列と「全25回分」の列を見ると、500点を上回っている学部はそれぞれ2学部、4学部のみであった。とくに「2007年8月1日のみ」の列を見ると、下位の2学部は平均が400点にも達していないことが判明し、自主受験者のスコアだけでは大学の実態を正確に表していないことが、より明確になった。

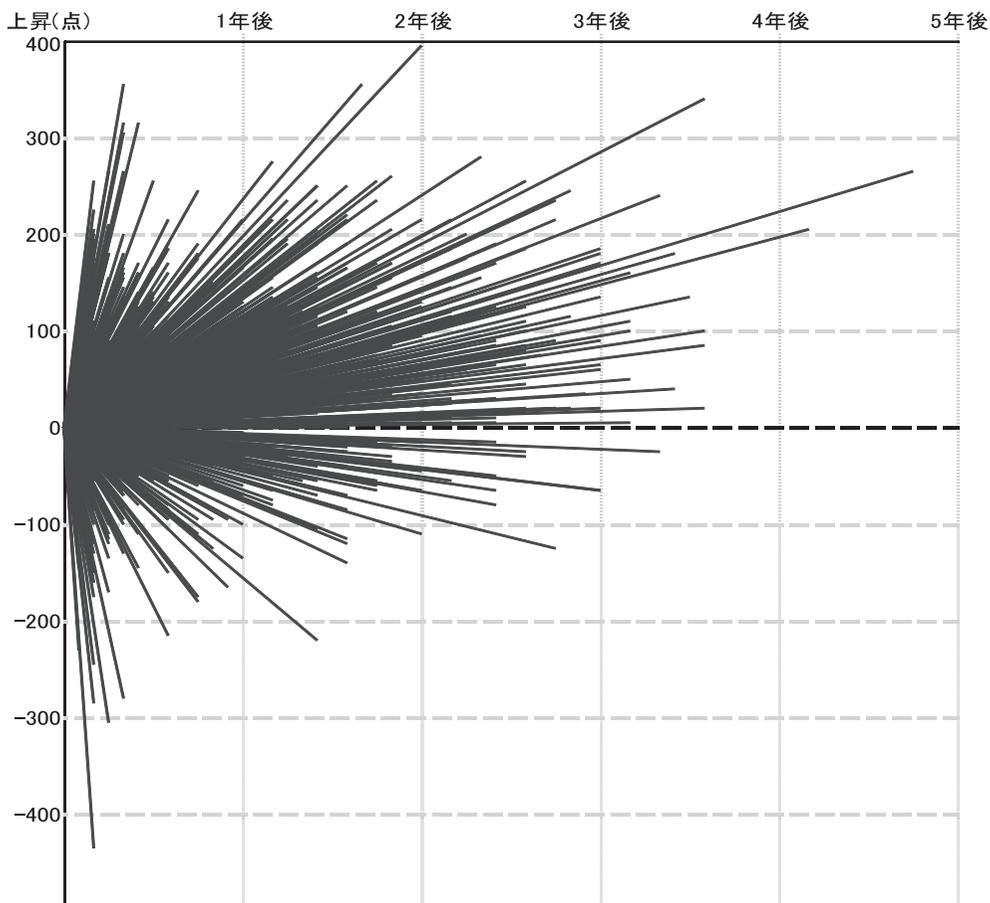
(5) 得点上昇者と下降者の傾向

上で述べたように、同一の学生が複数回受験した場合の上昇量を調べて平均値等を調査することによって、より正確に学習の成果を知ることができる。のべ6,689名の全受験者のうち、大学院生(のべ280名)は各回で異なった方法で受験番号を割り振っているために個人の識別は困難であるが、学部生(のべ6,409名)についてはいずれの回でも学生証番号に基づいて一意に受験番号を割り振っているので、実施日が異なっても同一学生を識別することは比較的簡単である。ここでは学部生に限定して同一学生が複数回(2~11回)受験しているケースを抽出し、まずは該当の902名の得点の上昇量を図3に示した。3回以上受験している場合は初回と最終回の得点差を「上昇量」と定義し、図3では各学生の初回の得点を縦軸の0の位置に合わせて時間当たりの上昇量を図示した。その結果、上昇者だけでなく、非上昇者(つまり上昇量がゼロまたはマイナスの受験者)もかなり見られ、「上昇量」にも大きなばらつきがあることが明らかになった。最も上昇した場合が395点で、最も下降した場合は-435点であった。それでも上昇者と下降者の割合を比較してみると、図3を一瞥してわかるように上昇者数のほうがかなり多く、この902名全体を平

均してみると332.2日の受験間隔で526.1点から573.8点へと平均47.7点上昇していることも判明した。社会で必要とされる英語力を考えれば、この程度の上昇量では決して十分ではないが、先行研究（土肥，2006）における同様の調査で平均192.5日で23.7点上昇していることがわかっていたので、今回のデータでは、より長期間の調査でも同様の学習成果が示されたと考える。

図3のように非上昇者の存在を顕在化させるようなデータを示したことは理由がある。それはTOEICスコアが上昇しない場合が往々にしてあることや、全体の平均では上昇している場合でも中には下降する受験者が含まれることを理解できない教員がいることである。学習者の英語力を伸ばしたり、TOEICの点数を上昇させたりするのが困難であることを日頃から感じている英語教員ならばそのようなことはないかもしれないが、他の科目の教員等の場合、学習したのに点数が下がるということが信じられない人もいるようである。実際には学習の効果が短期間では現われないこともあれば、数年の学習経験があっても英語力が高原状態にあることもあり、テスト受験時の体調や動機付けが影響したり、テ

図3 複数回受験者の得点上昇の傾向



ストの測定誤差が影響したりして下がることもある。

(6) 複数回受験者の受験回数別上昇量

次に受験回数別の得点上昇量および受験間隔の平均を算出し、得点上昇量の t 検定も行った (表 6)。その結果、人数が 5 名以下で検定を行わなかった場合を除き、いずれも有意な上昇が見られた。さらに、同じデータを使って受験回数による上昇量の違いを示すグラフを図 4 に示したが、土肥 (2006) と同様に受験回数が増えるほど上昇量が増加する傾向が見られた (相関係数は $r = 0.51$ で中程度の正の相関)。テストの練習効果の影響だけでなく、長期にわたって学習を継続し、有料で何度もテストを受験するほどの熱意があったことや、過去のスコアや上昇量を励みにして真剣に学習に取り組んだ結果であると考える。

表 6 複数回受験者の受験回数別得点上昇量

複数回受験者の受験回数別得点上昇量

受験回数	人数	初回平均	最終回平均	上昇平均	t検定	平均間隔(日)	非上昇者数
2	622	533.0	568.1	35.1	t=9.7492***	251.0	203名(32.6%)
3	173	514.8	581.9	67.1	t=9.6844***	416.6	42名(24.3%)
4	71	501.3	582.6	81.3	t=7.3856***	614.2	12名(16.9%)
5	19	500.8	607.6	106.8	t=7.1409***	800.9	1名(5.3%)
6	9	513.3	611.1	97.8	t=2.8999*	670.4	1名(11.1%)
7	5	501.0	604.0	103.0	検定せず	651.0	0名(0%)
8	1	570.0	705.0	135.0	検定せず	1,281.0	0名(0%)
9	0						
10	1	615.0	635.0	20.0	検定せず	1,015.0	0名(0%)
11	1	545.0	760.0	215.0	検定せず	1,001.0	0名(0%)
全体	902	526.1	573.8	47.7	t=15.5533***	332.2	259名(28.7%)

(学部生のみ)

***p<.001 **p<.01 *p<.05

図 4 複数回受験者の受験回数別得点上昇量のグラフ

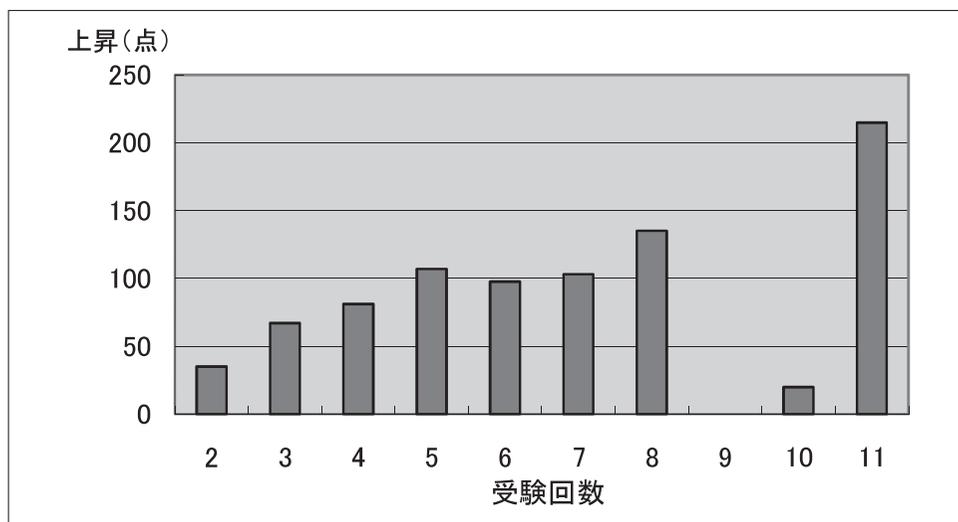


表6には参考のため、受験回数別に「非上昇者」の人数とそのパーセンテージも含めた。その結果、受験回数が多いほど「非上昇者のパーセンテージ」が減る傾向が見られた（相関係数は $r = -0.88$ で強い負の相関）。筆者の経験では、2回テストを受験してスコアが下がった学習者が、「一生懸命学習したのに点数が下がってしまいました」と深刻な顔で相談に来たことがある。そのようなときには、前述したようにさまざまな要因で点数が上がらないこともあると説明し、学習を継続して再度受験することを薦めるのであるが、相談に来た学生は納得しないこともある。そのような場合にこのデータを示せば納得が得られやすいと考える。

(7) 複数回受験者の初回得点別上昇量

表6と同じ902名の複数回受験者について、今度は初回の得点別に上昇量を算出した（表7）。表6と同様に、3回以上の受験者は初回と最終回の差を「上昇量」として定義している。初回の得点による上昇量の違いを示すグラフを図5に示したが、土肥（2006）と同様に初回の点数が低いほど上昇量が増加する傾向が見られた（相関係数は $r = -0.83$ で強い負の相関）。また、初回の得点による「非上昇者数」の違いについても、初回の点数が低いほど「非上昇者数のパーセンテージ」が減る傾向が見られた（相関係数は $r = 0.43$ で中程度の正の相関）。

表7と図5の傾向は土肥（2006）と似ているが、土肥（2006）では600点台の学生が34.8点も下降していたのに対して、本研究では有意差がないとは言え若干上昇している。また土肥（2006）では、初回が800点以上の学生の複数回受験のデータがなかったのに対し、本研究ではわずか6名で統計的検定する意味はあまりないが、スコアが上昇する傾向が見られた。全体として見ると、初回の点数が高いほど頭打ちになって伸びにくいという普遍的な傾向に加え、千葉大学では高得点（600点以上）を取ると単位認定されてしまい、英語の授業を取る必要性や動機付けが低くなってしまいうことも影響しているかもしれない。それでも一部の学生は単位が必要なくても千葉大学の中級英語や上級英語を履修したり、

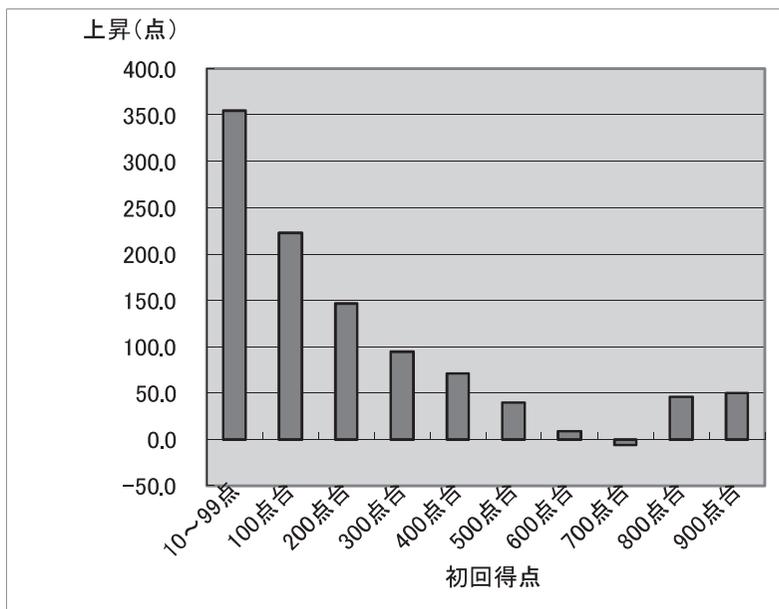
表7 複数回受験者の初回得点別上昇量

初回点数	人数	初回平均	最終回平均	上昇平均	t検定	平均間隔(日)	非上昇者数
10~99点	1	50.0	405.0	355.0	検定せず ^a	129.0	0名(0%)
100点台	2	170.0	392.5	222.5	検定せず ^a	84.0	0名(0%)
200点台	7	263.6	410.0	146.4	$t=3.457^*$	347.0	1名(14.3%)
300点台	69	364.4	459.3	94.9	$t=7.756^{***}$	360.7	11名(15.9%)
400点台	274	454.5	525.5	71.0	$t=13.6441^{***}$	358.7	53名(19.3%)
500点台	341	546.8	586.7	39.9	$t=8.8851^{***}$	320.1	104名(30.5%)
600点台	173	634.6	643.2	8.6	$t=1.2606(n.s.)$	303.3	75名(43.4%)
700点台	29	738.6	732.9	-5.7	$t=0.3483(n.s.)$	329.6	14名(48.3%)
800点台	5	813.0	859.0	46.0	検定せず ^a	502.6	1名(20%)
900点台	1	915.0	965.0	50.0	検定せず ^a	25.0	0名(0%)
計	902	526.1	573.8	47.7	$t=15.5533^{***}$	332.2	259名(28.7%)

(学部生のみ)

*** $p < .001$ ** $p < .01$ * $p < .05$

図5 複数回受験者の初回得点別上昇量のグラフ



CALL教材を使ったりしており、その成果が800点台や900点台に若干は現れているのかもしれない。

(8) 複数回受験者の学年別上昇量

上記(5)(6)(7)の複数回受験者の上昇量の調査(図3、表6、図4、表7、図5)をする際は、初回と最終回の得点差を上昇量と定義した。このように中間の受験回の変動を無視したのは、最初にある点数を取った学生が、結局何点まで伸ばすことができたのを知ることのほうが重要と考えたからである。しかし、次の調査では、途中の経過も含めて学年別の上昇量の分析をするために、各回の上昇量を集計した。たとえば、ある受験者が計3回受験した場合には、「初回から2回目にかけての上昇量」、「初回から3回目にかけての上昇量」、「2回目から3回目にかけての上昇量」の計3件のデータをすべて集計することになる。このような考え方に基づいて、学年別の複数回受験者のデータが何件あるかを集計したのが表8である。表8において、たとえば同一の受験者が1年次に受験し再び1年次に受験したデータの件数が502件あることを示す。また別の例を挙げれば、同一の受験者が3年次(早いほう)と4年次(あとのほう)に受験したデータの件数が127件あることを示す。データの件数の合計は2,125件で、5年次以降(とくに6年次以降)のデータは比較的少ないが、1~4年次については十分なデータ数が確保できた。表9~11にはそれぞれ、複数回受験者の学年別上昇平均、複数回受験者の学年別「非上昇者」の人数、複数回受験者の学年別「非上昇者」の人数のパーセンテージ、を掲載した。

表8 複数回受験者の学年別件数

件数		あとのほうの受験学年								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
早いほうの受験学年	1	502	410	191	47	3				
	2		185	249	55	3				
	3			220	127	5				
	4				84	10	1			
	5					10	6	1		
	6						11	2		
	7									
	8								2	
	9									1

(空欄は該当者なし)

表9 複数回受験者の学年別上昇平均

上昇平均		あとのほうの受験学年								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
早いほうの受験学年	1	36.5	35.6	63.4	66.1	220.0				
	2		37.9	41.2	107.0	91.7				
	3			38.3	55.4	74.0				
	4				35.7	65.5	-140.0			
	5					45.5	29.2	250.0		
	6						23.6	37.5		
	7									
	8								-7.5	
	9									-5.0

(空欄は該当者なし)

表10 複数回受験者の学年別「非上昇者」の人数

非上昇者 (人数)		あとのほうの受験学年								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
早いほうの受験学年	1	157	138	42	12	0				
	2		54	79	8	0				
	3			74	38	0				
	4				27	1	1			
	5					2	3	0		
	6						6	1		
	7									
	8								1	
	9									1

(空欄は該当者なし)

表11 複数回受験者の学年別「非上昇者」の人数のパーセンテージ

非上昇者 (%)	あとのほうの受験学年									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
早いほうの受験学年	1	31.3	33.7	22.0	25.5	0.0				
	2		29.2	31.7	14.5	0.0				
	3			33.6	29.9	0.0				
	4				32.1	10.0	100.0			
	5					20.0	50.0	0.0		
	6						54.5	50.0		
	7									
	8								50.0	
	9									100.0

(空欄は該当者なし)

表9を見ると、データ件数の少ない6年次以降にマイナスの値も少しあるが、1～5年次で見ると、同学年で2回受験している場合も含めて、いずれの学年の組み合わせでも上昇していることが判明した。また、入学から卒業までを示す典型例として、1年から4年への上昇量を見ると、47名の平均で66.1点上昇している。表3で学年別平均点を比較した際に、一見、学年によって上昇と下降のばらつきがあるように見えていたが、このように同一受験者が複数回受けたデータで見ればいずれも上昇しており、より実態を正確に示すことができる。土肥（2006）の研究では、「高学年ほど上昇しにくい傾向」が示唆されていたが、本研究の分析結果ではいずれの学年でもほぼ同様に上昇しているように見える。このように結果に食い違いが生じた理由は

- ・本研究のほうデータ数が多く信頼性が高い
- ・土肥（2006）は2年分のデータしかなかったが、本研究は5年分のデータがあり、入学から卒業までのデータも相当数含まれる
- ・土肥（2006）は「学年」の定義に1～2年間の幅があって、厳密でなかった
- ・千葉大学において TOEIC IP の普及がすすみ、英語力の診断、学習、成果の検証という流れで適切に利用されるようになってきた

等が考えられ、本研究のほうが妥当な結果が得られたと言える。

「受験回数別」、「初回得点別」の集計と同様に、表10と表11で学年別に見た「非上昇者」（上昇がゼロまたはマイナス）の人数とパーセンテージを調べた。1～4年次の数値を見ると、たとえば1年次の間に2回受けた場合（31.3%）よりも1年次と4年次を比較した場合（25.5%）のほう为非上昇者が少なくなるなど、学習が長期にわたるほど非上昇者が減る傾向がある程度存在するようにも見えるが、相関係数を求めるまでもなく、「受験回数別」や「初回得点別」の場合ほどはっきりした傾向はなさそうである。これは受験間隔が大きいほどよく学習しているとは限らず、英語学習にも途中でブランクがある場合も含まれることも影響しているかもしれない。

5. まとめと課題

本研究は土肥（2006）の研究を質的にも量的にも発展させたもので、とくに「複数回受験者」の上昇量を多面的、包括的に分析することにより、大学在学中に該当学生の英語力がある程度伸びていることを実証できた。千葉大学において数年前から全学的に TOEIC IP の受験を重視し、2007年度からは1年次学生が1回だけ無料（受験料大学負担）で受験できるようにしたこともあり、学生たちもテスト結果を十分活用し、英語学習に生かしているようである。英語の授業は1年次、2年次の履修者が多く、3年次以降の履修者は少ない傾向にあるが、今回の調査でスコアを上昇させた学生たちが千葉大学の授業や海外英語研修等で学んだ成果なのか、CALLシステムも含めた自学自習の成果なのかは不明である。各学生がどのような英語学習をしているかをアンケート等で調査することも考えられるが、実際問題としては集計作業の煩雑さやアンケート結果の信頼性を考えると難しい。

また、複数回受験者は少なくとも1回は受験料自己負担で自主的に受験していることを考慮すると、一般的に動機付けが高い学生であると考えられる。テストの受験中に集中するだけでなく、テストを受け、その結果を励みに英語学習の努力を長期的に続け、その成果を再度の受験で示したものであろう。仮に全学生に2回以上の受験を義務付けた場合に、どのような結果になるかはわからない。他大学の例を見ても、必ずしも良い結果だけを期待することはできない。本研究で義務受験者より自主受験者のほうが顕著にスコアが高いことを示したが、全学生が複数回受験しても同様に上昇するとは思えない。テストを受験する気もなく、英語を学習する気もない学生に、どれだけ動機付けを与えて英語力をつけさせるかは大きな問題である。

今後の英語教育改善のためには次のような提言ができる。まず、予想以上に学部別、個人別の英語力のばらつきが大きく、従来から設置している中級英語、上級英語、基礎英語の授業をより充実させる必要がある。次に、現在 TOEIC 600点以上または同等のスコアを TOEFL 等で取得すれば2単位以上が取れるが、英語力の低い学生にとっては励みになる反面で、英語力の高い学生にとっては動機付けを失うことにもなりかねない。この制度は見直しが必要かもしれない。さらに自主受験者ほど動機付けの高くない学生は英語力がかなり低い傾向がはっきりしたので、英語を学習せざるを得ないようにする仕組みが必要であると考えられる。以前と比べて卒業に必要な英語単位数が減ってきて、現在は4単位の学部がほとんどであるが、授業の内容はもちろんのこと、時間数の面でも少しでも英語の授業を多く取らせるような制度の改革が必要である。それでも授業で英語を学ぶ時間数は限られてしまうので、授業時間外にも学習可能なCALL教材等の充実も必要である。大学院生の英語力向上も大きな課題である。今回の分析で大学院生の TOEIC スコアの上昇を調べることはできなかったが、今後そのような調査をすることに加え、これまで英語の授業を履修する機会が限られていた大学院生への授業の提供も考えなければならない。

謝辞

本論文の執筆にあたり、TOEIC IP の実施のためにご指導とご協力をいただいた千葉大学の歴代の学長、言語教育センター長、普遍教育センター長、英語教員の皆様、関係各部署の事務担当職員の皆様、学生の皆様、千葉大学生活共同組合、株式会社国際コミュニケーションズ・スクール、その他の千葉大学内外の多くの方々に感謝の意を表します。

主な参考文献

- 土肥充, 「TOEIC IP による千葉大生の英語力の現状分析」, 『人文と教育』, 第 2 号, pp.15-29, 2006.
- Educational Testing Service, TOEIC —Test of English for International Communication, <http://www.ets.org/toEIC/>, 2008.
- TOEIC運営委員会, 「TOEICテストDATA & ANALYSIS 2007」, 2008.