

2025 年度「OIDAI 英語力診断テスト」と 英語学習実施状況調査の分析に基づく 共通教育機構科目「総合英語」と 「Online English Seminar」のカリキュラム評価 及び授業効果の検証に関する考察

松宮 新吾・稲富百合子・日野 信行・アリザデ メラサ

Evaluating the 2025 English Curriculum and Instructional Effectiveness
of Integrated English and Online English Seminar Classes:
A Statistical Analysis of the OIDAI English Diagnostic Test
and English Learning Survey

Shingo MATSUMIYA, Yuriko INADOMI, Nobuyuki HINO, Mehrasa ALIZADEH

要旨

本研究は、追手門学院大学初年次英語教育（総合英語・OES）の学習成果を、診断テストおよび学習状況調査を用いて多面的に検証したものである。同一受験者 1,329 名の 4 月・7 月・12 月診断テストを反復測定分散分析で分析した結果、測定時期の主効果は有意であったが ($F(1.86, 2472.53) = 9.24, p < .001$, 偏 $\eta^2 = .007$)、効果量は小さく、学習到達度は年間を通じて緩やかに形成されることが示唆された。テスト難易度の段階的上昇を考慮すると、12 月時点で 4 月と同水準の正答率が維持された点は、学習内容への適応と実質的な学力向上を反映していると解釈された。さらに 12 月診断テストは TOEIC IP と中程度の相関 ($r \approx .49$) を示し、学内評価指標としての基準関連妥当性が確認された。

また、学習状況調査から抽出された 4 因子のうち、授業で扱われる多様性や SDGs 等の内容に対する理解・関心を表す「グローバル課題への認知的関与因子」のみが、英語力の自己評価や授業満足度、将来志向といった他の学習者意識を同時に統制した上でも、診断テスト成績の高さと有意に結びついていた。このことは、授業を通じて形成された学習者の認知的関与が、学力差の一部を独立に説明していることを示す実証的知見として評価できる。

さらに、この結果は、教学マネジメントの観点から、英語の四技能訓練に加えて、内容理解を重視した英語授業が学力形成において一定の役割を果たし得る可能性を示唆している。なお本稿の後半では、総合英語 OES における教育実践についても報告する。

【キーワード】 英語力診断テスト、英語学習実施状況調査、内容理解を重視した英語授業

1. 診断テストを用いた学習到達度の縦断的变化の検討（松宮）

本研究では、追手門学院大学共通教育機構が所管している初年次英語教育の学習成果を検証するために、同一受験者を対象として、4月・7月・12月に実施した診断テストの正答率の推移を、実施時期を被験者内要因とする反復測定分散分析（RM-ANOVA）を用いて検定した。表1、図1に、2025年度に実施した各診断テストの概要を示す。

表1 診断テストの概要

診断テスト	度数	最小値	最大値	平均値	標準偏差
4合計正答率	2098	0.0	93.9	45.4	18.512
7合計正答率	1829	3.2	95.2	44.1	16.644
12合計正答率	1905	0.0	100.0	46.0	18.552

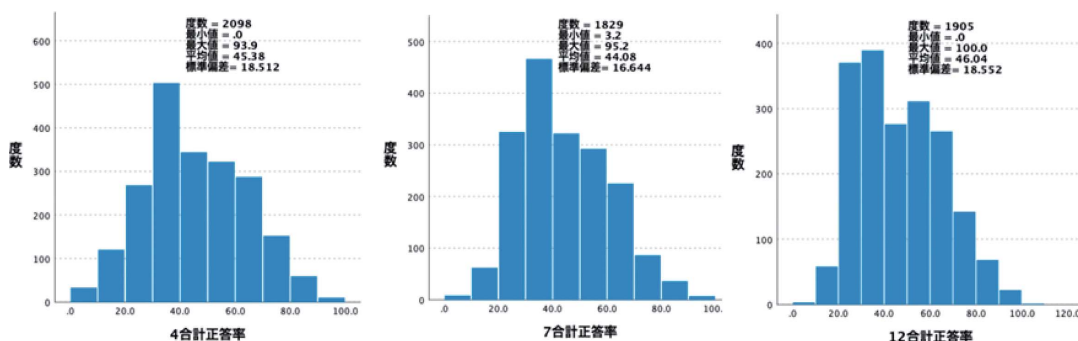


図1 診断テスト（合計正答率）のヒストグラム（4月・7月・12月）

なお、本研究では、3回の診断テストを全て受検した同一受験者1,329名を対象に（表2）、学習到達度の縦断的变化を検証した。

表2 反復測定分散分析対象者の診断テスト結果概要

診断テスト	度数	平均値	標準偏差
12合計正答率	1329	47.1	18.511
7合計正答率	1329	45.4	16.431
4合計正答率	1329	47.3	18.432

その結果、実施時期の主効果は統計的に有意であった（ $F(1.86, 2472.53) = 9.24, p < .001$, 偏 $\eta^2 = .007$ ）。このことは、4月・7月・12月という測定時期の違いが、合計正答率に有意な影響を及ぼしていることを示している。ただし、効果量（偏 $\eta^2 = .007$ ）は小さい水準にとどまっており、学習到達度が短期間で急激に変化するのではなく、年間を通して緩やかに蓄積されていく性質のものであることが示唆された。これは、大規模サンプル（ $n = 1,329$ ）を対象とした教育実践研究において

典型的に見られる結果であり、統計的有意性が実質的な教育効果の大きさを直ちに意味するものではない点に留意する必要がある。なお、本研究で実施した RM-ANOVA では、Mauchly の球面性検定においては、球面性の仮定が満たされなかったため（表 3）、Greenhouse-Geisser 補正（表 4）を適用した被験者内効果の検定結果を採用した。

表 3 Mauchly の球面性検定の結果

Mauchly の球面性検定 a	Mauchly の W	χ^2	自由度	有意確率	ϵ b :Greenhouse-Geisser	ϵ b: Huynh-Feldt	ϵ b: 下限
実施時期	0.926	102.313	2	0.000	0.931	0.932	0.5

表 4 Greenhouse-Geisser 補正

ソース	被験者内効果の検定	自由度	平均平方	F 値	有意確率	偏 η^2
実施時期	Greenhouse-Geisser	1.862, 2472.529	1567.043	9.242	<.001	0.007

本研究で用いた 3 回のテストは、実施時期ごとに評価目的が異なる点に留意する必要がある。4 月実施のテストは、総合英語のクラス編成を目的とした診断テストであり、高校卒業後間もない学習開始時点における受験者の既存能力を把握するための配置的評価として位置づけ実施したものである。一方、7 月および 12 月実施のテストは、それぞれ春学期および秋学期の学習成果を確認するための総括テストとして実施されたものであり、授業を通じて形成された学習到達度を測定するための評価指標を得ようとするものである。

記述統計の結果（表 2）、合計正答率の平均値は、4 月が 47.25（SD=18.43）、7 月が 45.36（SD=16.43）、12 月が 47.08（SD=18.51）であった（表 1、図 1）。一見すると、7 月時点で得点が低下しているように見えるが、4 月の診断テストが授業前の既存能力を測定しているのに対し、7 月の総括テストは、授業で扱われた内容に基づく到達度を測定している点を踏まえると、両者を単純に同列で比較することは適切ではない。

さらに、本研究における診断テストは、松宮ら（2025）が報告したように、学習内容の深化に伴い、IRT 分析に基づき難易度を段階的に高めて設計されたものであり、7 月実施分では 4 月比で約 5%、12 月実施分では約 10% 程度難易度が高く設定されている。この点を考慮すると、7 月時点での平均正答率の低下は、学力の低下を示すものではなく、総括的評価においてより高度な学習内容が測定対象となった結果であると解釈できる。

反復測定分散分析（RM-ANOVA、表 5）で、多変量検定（Pillai のトレース）を用いて検討したところ、実施時期による得点の違いは統計的に有意である（Pillai's Trace=.018, $F(2, 1327)=11.88$, $p<.001$ ）ことが判明した。この結果、測定時期の主効果は有意であり（ $F(1.86, 2472.53)=9.24$, $p<.001$, 偏 $\eta^2=.007$ ）、測定時期間で得点分布が異なることが示された。また、トレンド分析では線形トレンドは認められず（ $p=.747$ ）、2 次トレンドが有意であった（ $F(1, 1328)=23.54$, $p<.001$, 偏 $\eta^2=.017$ ）。この結果は、学習到達度が時間の経過に伴って直線的に変化するのではなく、総括

的評価への移行過程において一時的な調整を経ながら再構築されることが示唆されているものと考えられる。このような評価目的およびテスト難易度の違いを踏まえると、実施時期による得点差は、単純な学力の上下ではなく、評価内容の質的变化と学習者の適応過程を反映したものと解釈するのが妥当である。

表 5 反復測定分散分析の結果

多変量検定 (効果: 実施時期)	値	F 値	仮説自由度	誤差自由度	有意確率	偏イータ 2 乗	非心度パラメータ	観測検定力 c
Pillai のトレース	0.018	11.876b	2	1327	0.000	0.018	23.752	0.995

特に重要なのは、12 月実施の診断テストにおいて、テスト難易度が 4 月実施分より約 10% 高いにもかかわらず、平均正答率が 47.08 と、4 月実施の診断テスト (47.25) とほぼ同水準に達している点である (表 2)。この結果は、授業を通じた学習の積み重ねにより、また、学期途中における調整局面を経ながら、受験者がより高度な内容に適応し、相対的な学力水準を実質的に向上させるなど、学習内容への理解と運用力が徐々に定着していく非線形的な学習過程が反映されたものと解釈することができる。

また、ノンパラメトリック検定による補足分析においても、測定時期間の差は有意であり (Friedman 検定: $\chi^2(2) = 42.999, p < .001$)、さらに 7 月と 12 月の診断テスト間では有意な改善が認められた (Wilcoxon 符号付順位検定: $Z = -5.576, p < .001, r = .14$)。これらの結果は、評価手法の前提や分布仮定に依存せず、学年後半 (秋学期) における学習到達度の向上が一貫して確認されたことを示している。

以上より、診断テストを用いた学習到達度の縦断的变化の検証結果は、大学英語教育における診断的評価と総括的評価を時系列で組み合わせることにより、学習の過程的变化を多面的に把握できる可能性を示唆していることが確認された。特に、クラス編成目的の診断テストと学期末の総括テストを同一尺度上で比較する際には、評価目的およびテスト難易度の違いを踏まえた慎重な解釈が不可欠であり、本研究はその具体的な実証例を提供するものである。

また、本研究の結果は、大学英語教育における学習到達度の変化を評価する際には、単一時点の数値のみで判断するのではなく、評価目的・テスト難易度・時系列的变化を統合的に捉える必要があることを示している。特に、診断的評価と総括的評価を縦断的に組み合わせることにより、学習者の成長過程をより正確に把握できる可能性が示唆され、教学マネジメントおよび IR 分析に対して重要な示唆を提供するものと考えられる。

1.1 基準関連妥当性の検証

12 月に実施した診断テストと、直近の 1 月に実施した TOEIC IP テストについて、総合得点およびリスニング・リーディング各セクションの記述統計量を算出した。その結果、12 月診断テストの合計正答率の平均は 46.04 (SD=18.55, n=1,905) であり、リスニング正答率は 41.14 (SD=17.96)、リーディング正答率は 51.08 (SD=28.13) であった。一方、TOEIC テストの平均スコア

は 398.18 (SD=130.30, n=187) であり、内訳はリスニングが 220.05 (SD=68.25)、リーディングが 178.13 (SD=92.86) であった。

これらのデータを用いて、診断テストの基準関連妥当性を検証するために、正規性や外れ値の影響を考慮し、Pearson の積率相関係数 (表 6) に加えて、Spearman の順位相関係数 (表 7) による分析を行った。その結果、総合得点 (12 月合計正答率×TOEIC 総合) においては、Pearson 両側検定: $r=.489$, $p<.001$ 、Spearman 両側検定: $\rho=.488$, $p<.001$ となり、正の相関があり、その大きさは中程度であることが示された。このことから、12 月実施の診断テストの総合成績が、直後に実施された TOEIC スコアと一貫して関連していることが確認できた。

表 6 診断テスト×TOEIC IP による Pearson の相関係数

Pearson の相関係数	12月診断合 計正答率	TOEIC総得 点	12月診断リ スニング正 答率	TOEIC リス ニング	12月診断 リーディン グ正答率	TOEICリー ディング
12月診断合計正答率	--					
TOEIC総得点	.489**	--				
12月診断リスニング正答率	.747**	.387**	--			
TOEIC リスニング	.458**	.732**	.418**	--		
12月診断リーディング正答率	.837**	.406**	.376**	.400**	--	
TOEICリーディング	.346**	.865**	.233**	.292**	.272**	--

表 7 診断テスト×TOEIC IP による Spearman の相関係数

Spearman の相関係数	12月診断合 計正答率	TOEIC総得 点	12月診断リ スニング正 答率	TOEIC リス ニング	12月診断 リーディン グ正答率	TOEICリー ディング
12月診断合計正答率	--					
TOEIC総得点	.488**	--				
12月診断リスニング正答率	.704**	.352**	--			
TOEIC リスニング	.430**	.694**	.372**	--		
12月診断リーディング正答率	.842**	.392**	.363**	.390**	--	
TOEICリーディング	.406**	.873**	.294**	.333**	.296**	--

次に、リスニング領域の相関 (12 月診断テスト・リスニング正答率×TOEIC リスニング) を算出したところ、Pearson 両側検定: $r=.418$, $p<.001$ 、Spearman 両側検定: $\rho=.372$, $p<.001$ となり、リスニング領域では、正の相関があり、その大きさは中程度であることが確認された。このことから、12 月診断テストが TOEIC で測定されるリスニング能力を一定程度反映していることが示唆された。

また、リーディング領域の相関 (12 月診断テスト・リーディング正答率×TOEIC リーディング) については、Pearson 両側検定: $r=.272$, $p<.001$ 、Spearman 両側検定: $\rho=.296$, $p<.001$ となり、リーディング領域では、正の相関があることが確認された。なお、相関係数はリスニングより

やや低いものの、統計的に有意なやや弱い相関が確認された。

以上の結果から、12 月に実施した診断テストは、直近に実施された外部標準テストである TOEIC IP のテストスコアと、中程度かつ一貫した正の相関を示しており、基準関連妥当性 (criterion-related validity) を有していると評価できる。

特に、総合得点同士で $r \approx .49$ 、同一技能領域 (Listening-Listening, Reading-Reading) で $r \approx .27 \sim .42$ という水準は、「大学内診断テストとしては十分に実用的な妥当性」を有したものであると解釈するのが妥当であると考えられる。特に、相関係数が大きくない ($.70$ 以上に達していない) 点については、両テストの目的と測定構成の違いによるものと考えられる。すなわち、12 月診断テストは大学英語カリキュラムの到達度を測定するために設計されたものであり、TOEIC はビジネス・実用英語を中心とした汎用的運用能力を測定する標準化テストである。このような測定対象の差異を踏まえると、中程度の相関が得られていること自体が、むしろ両者の役割分担の妥当性を示していると解釈できる。

また、Pearson 相関と Spearman 相関の値がほぼ一致している点も重要である (例: 総合得点で $r = .489/p = .488$)。これは、外れ値や分布の歪みに強く依存することなく、両テスト間の関連が安定して確認されていることを示しており、本分析結果の頑健性を補強しているものと評価することができる。

さらに、本分析の結果は、教学マネジメントおよび IR 分析に、以下に示す有用な示唆を与えていると考えられる。

- ① 12 月診断テストは、TOEIC IP テストスコアを一定程度予測可能な内部評価指標として機能している。
- ② クラス編成・到達度確認・学習成果のモニタリングにおいて、外部試験に全面的に依存せずとも、学内テストで妥当な判断が可能である。
- ③ TOEIC IP を外部ベンチマークとして位置づけつつ、学内診断テストを形成的・総括的評価の中核として活用する評価体系の妥当性が支持された。

以上の分析結果から、12 月診断テストと 1 月実施 TOEIC IP テストスコアとの間には、総合得点で $r \approx .49$ 、技能別で $r \approx .27 \sim .42$ の有意な正の相関が確認され、本診断テストは大学英語教育における学習到達度を測定する指標として、実用的かつ妥当な基準関連妥当性を有していると判断することができた。

なお、12 月診断テストのリーディング正答率と TOEIC リーディング (TR) との相関 ($r \approx .27 \sim .30$) は、総合得点やリスニング領域に比べて相対的に低い水準であった。この結果は、測定誤差やテストの妥当性不足を示すものではなく、両テストが測定している「読解能力の位相の違い」を反映した結果であると解釈することができる。すなわち、大学内で実施された 12 月診断テストのリーディング項目は、主として授業で扱われたレベルの語彙・文法・短文および中程度の長さのテキストを用いた理解確認を中心としており、学習内容への即時的な理解と正確性を測定する性格が強いものであった。一方、TOEIC IP のリーディング・セクションの問題は、時間制約下での大

量処理、情報探索、推論、文脈依存的理解など、処理速度と戦略的読解を含む実用的運用能力を測定しているものである。このように、両テストは同じリーディング（読解能力）というスキルを評価するものではあるが、測定対象は完全に一致しておらず、相関が中程度以下にとどまることは理論的に自然である。むしろ、 $r=.27\sim.30$ 程度の有意な正の相関が確認されていることは、学内テストが TOEIC リーディング能力の基礎的側面を一定程度反映していることを示すエビデンスとなると解釈することができる。

1.2 学習状況調査に基づく授業効果の検証

12月に実施した診断テストでは、20項目の5段階評定尺度法（リッカートスケール）による学習状況調査を実施した。本研究では、これら20項目を用いた確定的因子分析の結果と診断テストの総合通過率を用いて、総合英語と OES の授業効果を検証する。

松宮ら（2023）に基づき、本研究では学習実施状況調査20項目を用いた確定的因子分析を実施した（表8）。その時の、 $KMO=.916$ で、因子分析を行うために十分なまとまりのあるデータであることが確認された。また、因子分析に際し、スクリープロットの形状と、初期固有値サイズ1.0以上を基準として、重みなし最小二乗法による、Kaiser の正規化を伴うプロマックス回転を用いた確定的因子分析を実施した。その結果、解釈可能な4因子解を抽出することができた。また、各因子解の内部一貫性を示す、Cronbach の α 係数を算出したところ、 $.952\sim.770$ と、因子解釈を行う上で十分に高い一貫性を示した。

表8 学習状況調査項目に基づく因子分析結果

学習状況調査質問項目	第Ⅰ因子	第Ⅱ因子	第Ⅲ因子	第Ⅳ因子	平均値	標準偏差	Crobach α
多様性について理解が深まった	0.957	-0.016	-0.056	-0.046	3.98	0.960	0.925
多文化社会について関心が高まった	0.898	0.016	-0.057	0.013	3.88	0.993	
SDGsについて理解が深まった	0.882	-0.027	-0.027	-0.038	3.99	0.984	
異文化について関心が高まった	0.840	0.015	-0.053	0.050	3.92	0.999	
グローバルイシューズについて理解が深まった	0.774	-0.041	0.052	0.022	3.73	1.042	
総合英語で扱っているテーマやトピックスには興味を持てる	0.550	0.025	0.153	0.105	3.68	1.094	0.914
総合的な英語力が伸びた	-0.003	0.913	-0.028	0.011	3.35	1.025	
英語を読む力が伸びた	0.034	0.882	-0.050	-0.032	3.44	1.019	
英語を書く力が伸びた	-0.067	0.846	-0.019	0.033	3.09	1.089	
英語を話す力が伸びた	-0.071	0.803	-0.007	0.079	3.02	1.089	
英語を聞く力が伸びた	0.066	0.684	0.095	-0.033	3.43	1.048	0.890
総合英語の授業が楽しんだ	-0.048	-0.074	0.887	0.023	3.03	1.182	
総合英語の授業が好きだ	-0.010	-0.088	0.843	0.043	3.21	1.186	
OESのオンライン学習が好きだ	-0.031	0.028	0.815	-0.016	2.79	1.203	
OESのオンライン学習が楽しんだ	-0.077	0.073	0.781	0.029	2.62	1.188	
総合英語の授業は役に立っている	0.207	0.222	0.446	-0.104	3.77	1.001	0.770
OESのオンライン学習は役に立っている	0.164	0.284	0.421	-0.104	3.52	1.120	
海外で仕事をしてみたい	-0.057	0.043	0.024	0.866	2.68	1.352	
海外留学をしてみたい	0.077	-0.021	-0.021	0.848	3.04	1.395	0.770
TOEIC等の英語検定試験を受けようと思う	0.088	0.080	0.213	0.304	3.25	1.316	
因子相関行列	第Ⅰ因子	第Ⅱ因子	第Ⅲ因子	第Ⅳ因子			
第Ⅰ因子：グローバル課題への認知的関与因子	-	0.568	0.506	0.350			
第Ⅱ因子：総合的英語運用能力伸長因子		-	0.688	0.403			
第Ⅲ因子：授業有用評価因子			-	0.480			
第Ⅳ因子：国際志向的キャリア・学習意欲因子				-			

（因子抽出法：重みなし最小二乗法、回転法：Kaiser の正規化を伴うプロマックス回転）

本研究では、抽出した 4 因子解の因子得点と、診断テストの総合得点通過率を用い、総合英語と OES の授業効果の検証を試みる。そのために、①各因子得点を説明変数とし、総合得点通過率を従属変数とした一元配置分散分析と、②各因子得点と、総合通過率による GMP（成績上位群 G、成績中位群 M、成績下位群 P）3 群による、重回帰分析を実施し授業実施効果の検証を行う。

（1）重回帰分析の結果と考察

本分析では、12 月実施の診断テスト総合通過率を従属変数とし、算出した 4 因子得点を同時に強制投入した重回帰分析を行った。分析対象者は 1,905 名であった。その結果、重回帰モデル全体は統計的に有意であった（ $F(4, 1900) = 8.77, p < .001$ ）。決定係数は $R^2 = .018$ （調整済み $R^2 = .016$ ）であり、4 因子によって 12 月診断テスト総合通過率の約 1.8% が説明されることが判明した。この値は小さいものの、教育・心理分野における大規模調査データとしては、学習者意識因子から学力指標を予測する分析として一定評価できる水準であると考えられる。この時の、Durbin-Watson 比は 1.73 であり、残差の自己相関の問題は認められなかった。

表 9 重回帰分析結果

因子項目	B	標準誤差	β	t 値	有意確率
(定数)	46.039	0.422		109.193	<.001
グローバル課題への認知的関与	1.814	0.557	0.095	3.260	<.001
総合的英語運用能力伸長	0.340	0.697	0.018	0.487	0.626
授業有用評価	1.031	0.705	0.053	1.464	0.143
国際志向的キャリア・学習意欲	-0.468	0.541	-0.024	-0.865	0.387

この結果、第Ⅰ因子「グローバル課題への認知的関与因子」は、診断テスト総合通過率に対して有意な正の影響を示した（ $B = 1.81, \beta = .095, t = 3.26, p = .001$ ）。これは、他の因子を統制した上でも、グローバル課題に対する理解・関心が高い学習者ほど、診断テストの成績が高い傾向にあることを示している。すなわち、授業内で扱われる多様性、SDGs、異文化理解といった内容への認知的関与が、英語運用能力と一定程度結びついている可能性が示唆されていると考えられる。

次に、第Ⅱ因子「総合的英語運用能力伸長因子」は、有意な予測変数とはならなかった（ $B = 0.34, \beta = .018, p = .626$ ）。この結果は、「英語力が伸びた」という自己認知が、他の学習者要因（授業評価やグローバル理解など）を同時に考慮した場合、客観的な診断テスト成績を独立して予測する力を持たないことを示している。すなわち、能力の自己評価と実際の到達度は必ずしも一致していないことが示唆される。

第Ⅲ因子「授業有用評価因子」も、有意な予測変数とはならなかった（ $B = 1.03, \beta = .053, p = .143$ ）。これは、授業を「楽しい」「役に立つ」と評価していること自体は、診断テストの成績を直接的に押し上げる要因ではないことを意味している。すなわち、授業評価は学習満足度や継続意欲に関与する一方で、学力成果との直接的関連は限定的である可能性が示されたと考えられる。

最後に第Ⅳ因子「国際志向的キャリア・学習意欲因子」は、診断テスト成績に対して有意な影響を示さなかった ($B = -0.47$, $\beta = -.024$, $p = .387$)。この結果は、海外就労や留学、英語資格試験受験といった将来的志向が、現時点での英語到達度とは独立した要因であることを裏づけていると考えられる。先行する分散分析の結果とも整合的であり、国際志向は英語力の高低に直接規定されない特性であると考えられる。

なお、共線性を確認したところ、VIF は 1.43～2.54、許容度は .39～.70 の範囲にあり、深刻な多重共線性の問題は認められなかった。したがって、本モデルにおける推定結果は統計的に安定していると判断できる。

本重回帰分析の結果から、4 因子のうち、診断テスト総合通過率を独立して予測したのは「グローバル課題への認知的関与因子」のみであった。これは、英語教育において、単なる言語技能に対する自己評価や授業満足度よりも、授業内容への深い認知的関与が英語到達度と結びつく可能性を示唆している。

一方で、能力の自己評価や将来志向といった学習者要因は、英語成績と関連はあるものの（単相関では有意）、他の要因を統制すると独立した説明力を持たないことが明らかになった。

以上の結果は、大学英語教育において、「何を学んでいるか（学習内容への認知的関与）」ということが、「どの程度英語ができるか」を説明する上で重要であることを示している。また、教学マネジメントの観点からは、英語の四技能訓練（リスニング、スピーキング、リーディング、ライティング）と並行して、グローバル課題を題材とした内容重視型の英語授業が、学力形成に一定の意義を持つ可能性が示唆されていると考えられる。

特に、4 因子の中で、第Ⅰ因子「グローバル課題への認知的関与」だけが有意で、他の因子（自己評価・授業満足・将来志向）を全部同時に考慮しても、なお成績と結びついているということが検証できたことは、第Ⅰ因子の説明力が小さくても、「独立効果」があることが証明されたこと自体が重要であり、特に総合英語を通じて「授業で育てた要因」が学力と結びついている証拠が示されたものである。この因子は、多様性、SDGs、異文化理解、グローバル課題という、総合英語の授業内容そのものを反映したもので、授業で扱った「内容への理解や関与」が、テスト成績と統計的に結びついていることを、数値で示せた点に価値があると考ええる。すなわち、第Ⅰ因子の決定係数は $R^2 = .018$ と小さい値であったが、大規模サンプルを用いた教育実践研究において、学習者の認知的関与が学力指標を独立に予測した点は注目に値する。

参考までに、OECD による PISA 分析では、学習意欲や自己効力感、学習への関与といった非認知的要因が学力を説明する割合は、概ね 1～5% 程度にとどまることが示されている (OECD, 2013; OECD, 2018)。また、大学生を対象としたメタ分析研究においても、学習者の心理的・態度的要因が学業成績に及ぼす影響は統計的に有意であるものの、各要因の説明力は限定的であることが指摘されている (Richardson et al., 2012; Credé et al., 2016)。

これらを踏まえると、本研究で得られた決定係数 ($R^2 = .018$) は、学習者の認知的・態度的要因を用いた大規模教育実践研究として妥当な水準であり、授業を通じて形成された学習者の認知的関

与が、学力差の一部を独立に説明していることを示す実証的知見として評価できる。

(2) 分散分析の結果と考察

12 月実施の診断テストの総合通過率を上位 (G) 群 (60 ポイント以上、構成比 25%)、中位 (M) 群 (31 ポイントから 59 ポイント、構成比 75%)、下位 (P) 群 (29 ポイント以下、構成比 25%) の 3 群に分け、各因子得点を用いて、一元配置分散分析を実施し学習状況の把握を試みた (表 10)。

表 10 分散分析の結果

因子	平方和	自由度	F 値	有意確率
グローバル課題への認知的関与	29.920	2, 1902	16.113	<.001
総合的英語運用能力伸長	18.005	2, 1903	9.758	<.001
授業有用評価	16.700	2, 1904	9.252	<.001
国際志向的キャリア・学習意欲	3.054	2, 1905	1.761	0.172

分散分析の結果、第Ⅰ因子「グローバル課題への認知的関与因子」の成績群による主効果は有意であった ($F(2, 1902) = 16.11, p < .001$)。記述統計を見ると、因子得点の平均は、下位群 -0.18、中位群 0.01、上位群 0.16 と、成績群が上がるにつれて段階的に高くなっていた。多重比較 (Tukey HSD および Games-Howell) の結果、3 群すべての組み合わせにおいて有意差が確認され、上位群が最も高く、下位群が最も低い値を示した。この結果は、診断テストの成績が高い学習者ほど、多様性、多文化、SDGs、グローバルイシューズといった授業内容への理解や関心が高いことを示しており、英語力とグローバル課題への認知的関与が相互に関連していることを示唆していることが判明した。

次に、第Ⅱ因子「総合的英語運用能力伸長因子」においても、成績群による主効果は有意であった ($F(2, 1902) = 9.76, p < .001$)。平均値は、下位群 -0.09、中位群 -0.04、上位群 0.16 と、特に上位群で高い自己評価が示された。多重比較の結果、上位群は下位群・中位群の両方より有意に高い一方で、下位群と中位群の間には有意差は認められなかった。このことから、英語成績が一定水準を超えた学習者において初めて、「総合的に英語力が伸びた」という自己認知が明確になる可能性が示唆された。すなわち、英語力の向上感は段階的ではなく、閾值的に形成される側面を持つと考えられる。一方で、調査対象群の英語運用能力が、自己認知と一体化され評価することができるレベルにまでは育成されていない可能性があることも示唆されていると考えられる。

第Ⅲ因子「授業有用評価因子」についても、成績群の主効果は有意であった ($F(2, 1902) = 9.25, p < .001$)。平均値は、下位群 -0.10、中位群 -0.02、上位群 0.15 と、上位群が最も高い評価を示した。多重比較の結果、上位群と他の 2 群との間に有意差が認められた一方、下位群と中位群の間には有意差は見られなかった。この結果は、英語成績が高い学習者ほど、総合英語および OES の授業を「楽しい」「役に立つ」と肯定的に評価する傾向が強いことを示している。逆に言えば、一定

の英語力に達しない段階では、授業の有用性が十分に実感されにくい可能性も示唆されていると考えられる。

最後に、第Ⅳ因子「国際志向のキャリア・学習意欲因子」では、成績群による主効果は有意ではなかった ($F(2, 1902) = 1.76, p = .172$)。平均値は、下位群 -0.01 、中位群 -0.03 、上位群 0.07 と、上位群がやや高い傾向は見られたものの、群間差は統計的に確認されなかった。この結果は、海外就労、留学、英語資格試験受験といった国際志向のキャリア・学習意欲が、現時点の英語成績とは必ずしも直結していないことを示していると考えられる。すなわち、英語力が高いからといって必ずしも国際志向が高いわけではなく、逆に英語成績が低い学習者であっても、将来的な国際的志向や挑戦意欲を持っている可能性があることが示されている。

以上の結果から、診断テスト成績と学習者意識との関係には、因子ごとに異なる特徴が見られた。

第Ⅰ因子：認知的理解、第Ⅱ因子：能力自己認知、第Ⅲ因子：授業評価については、英語成績が高い学習者ほど肯定的な傾向が一貫して確認された。一方で、第Ⅳ因子：将来の国際志向は、成績による差が見られず、学力とは独立した動機づけ要因として存在している可能性が示唆された。

このことは、大学英語教育において、英語力の向上が直接的に結びつく領域（理解・自己効力感・授業評価）と、必ずしも直結しない領域（将来志向・キャリア意識）が存在することを示している。教学マネジメントの観点からは、英語力向上支援と並行して、国際的キャリアや留学に関する動機づけを高めることができる別個の教育的働きかけが必要であることを示唆する結果といえる。

2. 2025 年度「総合英語 1・2」「Online English Seminar 1・2」の授業実践報告（稲富）

共通教育機構が1年次に開講する「総合英語 1・2」（対面授業）と「Online English Seminar 1・2」（オンデマンド授業）は、両者をセット科目として位置づけ、英語の4技能の向上を目指している。これまでの両科目の授業実践について、過去4年にわたって報告を行った。具体的には、「基盤教育機構外国語科目のカリキュラム改編に伴う教育効果の検証について（初年次報告）－授業展開事例と「OIDAI 英語力診断テスト」の実施検証－」（2021年度報告）、「共通教育機構の新英語カリキュラムによる学習成果の検証－OIDAI 英語力診断テストの分析結果から－」（2022年度報告）、「OIDAI 英語力診断テストと授業実施状況調査に基づく授業評価と授業実践報告」（2023年度報告）、「2024年度「OIDAI 英語力診断テスト」と英語学習実施状況調査の分析に基づく共通教育機構科目「総合英語」と「Online English Seminar」のカリキュラム評価及び授業効果の検証に関する考察」（2024年度報告）である。

本カリキュラムは、2025年度に5年目を迎えた。「総合英語」および「Online English Seminar」（以下「OES」）の課題については、毎年、補助教材『総合英語テキストノート』の改訂を行うとともに、共通教育機構英語チームのFDにおいて教員間で指導事例を共有している。本節では、昨年

度の稲富による授業実践報告に引き続き、「総合英語」および「OES」において学生の「声」を授業に生かす取り組みについて紹介したい。

2.1 「総合英語 1・2」について

「総合英語」では、Web 教材「ABLish」（チエル株式会社）を使用し、その中から SDGs（Sustainable Development Goals）に関連する 17 の目標を扱った記事を、毎週 2 本ずつ取り上げている。本カリキュラム立ち上げ当初、「総合英語」の位置づけについては、『2021 年度報告』において以下のように説明している。

「総合英語」は、Content-based language teaching/learning（CBT：内容中心教授法）をさらに発展させた CLIL（Content and Language Integrated Learning：内容言語統合型学習）に基づくコンテンツ（内容）科目として位置づけた。

特に、「総合英語」では、学習内容の理解に重点を置き、学生の思考や学習スキルに焦点を当て、学生の異文化理解を含むコミュニケーション能力の育成や、メタ言語能力を高めるための学習活動を系統的に実施することができる科目としてデザインした。（189）

「総合英語」の授業は、「英語運用能力の育成とコンテンツとしての題材の学習を有機的に組み合わせた複合的英語学習を展開する」（189）ことを目的としており、そのため教員には、学生を柔軟にアウトプットの機会へと導くことが期待されている。その一方策として、「リフレクションシート」の積極的な活用を推奨したい。

(1) 「リフレクションシート」の活用例について：学習内容（SDGs のテーマ）の振り返り

昨年度の報告書では、「総合英語」における「リフレクションシート」の活用例を紹介した。学生は授業に参加し、毎週「リフレクションシート」を提出することが求められており、原則として出席者のみ提出が認められている。シートには、授業内容の解説、テーマに関する調査や意見、授業の感想等を記入する。学生には「総合英語テキストノート」の完成を求めており、その過程で、教員の解説を聞きながら重要事項を書き留める習慣の形成にもつながっている。

今年度も、稲富の担当クラスでは、学生の率直な意見を共有する場としてこの取り組みを重視し、「リフレクションシート」の内容を PowerPoint にまとめ（氏名非公開）、前回の授業内容の復習を兼ねてクラス内で共有した。「リフレクションシート」の時間が授業の中で最も楽しみであるとの声もあり、授業テーマに関するクラスメイトの多様な意見に触れることが視野の拡大に結びついていると考えられる。また、氏名を公開せずに紹介する形式であることから、人前で話すことが苦手な学生にとっても率直な意見を述べやすい利点がある。

一方、予習段階で入力する「ディスカッション」では、「ABLish」の機能上、氏名を公開する形式を採っているため、トピックによっては本音を控える傾向が見られ、意見が偏ることがある。さ

らに、最初の発言に同調する傾向も生じ得るため、その際には教員による調整が求められる。このような「ディスカッション」の傾向を踏まえると、「リフレクションシート」の活用は議論のバランスを補完する役割を果たしている。

また、「リフレクションシート」の活用は、学生が授業中に気になった点を自ら調べる習慣の形成にも寄与している。与えられたテーマにとどまらず、学生自身が疑問を見だし、それを解決しようとする力の育成にも資するものである。さらに、その調査結果をクラスで共有することにより、学習内容への理解が一層深まる。この取り組みが「エッセイ」課題へと発展する場合もあり、学生独自の視点や関心が生かされていることが窺える。

加えて、賛否の分かれるテーマにおいて、当初は A という考えに固執していた学生が、B という反対意見の根拠にも理解を示すようになることがある。これは、学生にとって視野の広がりを実感する経験につながっていると考えられる。「英語でコンテンツを学ぶ」科目としての「総合英語」は、グローバルな問題をローカルな問題と関連づけながら思考する力を養う訓練の場ともなっている。

(2) 「リフレクションシート」の活用例について：「エッセイ／パラグラフライティング」のフィードバック

多くの学生が、「リフレクションシート」にその週の「エッセイ」課題の解説について感想を記している。毎週、稲富の担当クラスでは、学生に PowerPoint を用いて「エッセイ」を提出させており、全員分のエッセイ（PowerPoint）を授業内で公開した上で教員が解説を行っている。その際、数名の学生を指名し、自身のエッセイの要点を説明させている。学生は「リフレクションシート」に、クラスメイトの発表を通して得た気づきや、自身のエッセイに対する反省、今後の改善点などをまとめている。

具体的には、他者のエッセイについて、図表やグラフの効果的な使い方、統一感のあるスライド構成、文字数を抑えた簡潔な表現、会話形式や吹き出しの活用など、読み手を意識した工夫が多く見られ、大いに参考になったとの意見が挙げられている。また、同一テーマであっても視点や切り口の違いによって内容が大きく変わる点に、エッセイの面白さを感じたとの感想も見られる。

一方、自身のエッセイについては、スライドの視認性や表現の冗長さ、グラフの使い方などに課題を見出し、内容のさらなる深化や資料の質の向上が必要であるとの認識に至っている。また、翌週の課題に向けて、具体例や図表を効果的に用いながら簡潔で分かりやすい文章にまとめること、さらに調査結果のみならず自らの考えや気づきを盛り込むことを意識したいとの記述も確認できる。

指名された学生は、要点を整理して発表できたか否かにとどまらず、発表過程を通して聞き手・読み手の視点に気づくようになる。また、教員からの励ましの言葉を肯定的に受け止める意見も見られた。

以上のことから、毎週の「リフレクションシート」の活用を基盤として、「エッセイ」課題、さ

らには最終授業の「プレゼンテーション」へと段階的かつ有機的に発展させることが可能であると考えられる。

2.2 「Online English Seminar 1・2」について

(1) OIDA OEN Newsletter の発行について

本年度も *Newsletter* の編集責任者として、年間を通じて週 1 回、第 1 号から第 29 号まで発行した。夏季休業期間中は 8 月と 9 月に各 1 回（第 14 号・第 15 号）、冬季休業期間中も 1 回（第 27 号）、特別号として発行している。多い場合には全体で 20 頁を超える内容となり、編集責任者にとって毎週相当の時間を要する作業である。しかしながら、本 *Newsletter* は、オンデマンド授業の根幹にある「学生に自律学修を習慣化させる」という目標を達成するための、年間を通じた重要な学修支援ツールとして大きな役割を担っている。

内容は、稲富による巻頭挨拶、「OES」および「総合英語」の授業に関するお知らせ、英語教員による「今週のエッセイ」、日野信行教授による「今週の英語学習応援コラム」、キャサリン・ソーントン准教授による「今週の E-CO (English Café at Otemon) のお知らせ」、「今週のイディオム」、「総合英語」の授業内容や時事ニュースを踏まえた「ABLish」関連記事の紹介、「OIDAI 英語力診断テスト」や TOEIC Bridge® L&R Test (IP)/TOEIC® L&R Test (IP) 受験の周知、さらに不定期で国際連携企画課からの留学関連情報など、多岐にわたる。

とりわけ中心的な企画となっているのは、毎週掲載される英語教員による「今週のエッセイ」である。学生からの反響も大きく、「OES」の「ラーニング・ログ」には教員のエッセイに対する感想が多数寄せられている。これらの感想は英語チーム教員のメーリングリストで共有しており（氏名は非公開）、学生の生の声を知ることは教員にとって大きな励みとなっている。

以下に、2025 年度の *Newsletter* に掲載された教員エッセイのタイトルを紹介する。原則として日本語で執筆しているが、英語で執筆したものについては、辞書を用いずに読み進められる平易な英語を用い、適宜注釈や読解のヒントを付している。なお、英語によるエッセイには、以下のタイトルの後に「※英語」と記している。

第 1 号：「七色の虹？——「色」にまつわる英語表現」（稲富 百合子 准教授）

第 2 号：「授業外における英語の主体的学習方法」（アリザデ メラサ 准教授）

第 3 号：「言語学習に「向いている」学習者とは？」（韋 恩琦 常勤講師）

第 4 号：「あなたの推しは、どんなアクセント？」（梅田 杏奈 常勤講師）

第 5 号：「Are you a good witch or a bad witch?」（江藤 知美 常勤講師）

第 6 号：「アカデミック・ライティングと引用・参考文献の書き方」（王 立珺 常勤講師）

第 7 号：「少し長めの英語旅——わたしの英語学習・留学前日譚・異文化の楽しみ方についてのお話」（大庭 夕穂 常勤講師）

第 8 号：「Entrepreneur の発音は？——オンラインでのリスニングトレーニング」（瀬戸 義隆

常勤講師)

第9号:「1行の広がり——ウィリアム・シェイクスピアの『ロミオとジュリエット』」(園部 燿 常勤講師)

第10号:「Duckをめぐる冒険、あるいは自動翻訳出来ない言葉について」(土岐 光一 常勤講師)

第11号:「もうすぐ夏休み!」(ペピン 智子 常勤講師)

第12号:「“Maybe”が快諾の返事になる場合」(日野 信行 教授)

第13号:「パラオ共和国の大学における英語学習の意義」(長尾 麻由季 常勤講師)

第14号:「The role of English in Japan – Learning About Language Through Street Signs /
Commercials」(キャサリン・ソーントン 准教授) ※英語

第15号:「Learning through immersion」(トーマス・ブルック 国際学部講師) ※英語

第16号:「Trip to Malaysia」(アリザデ) ※英語

第17号:「「不可能」へのチャレンジ」(韋)

第18号:「英語俳句・短歌への誘い」(稲富)

第19号:「お祭りの起源を知ろう」(ペピン)

第20号:「お金がないと成功できない!?——Glass Ceiling ならぬ Class Ceiling」(梅田)

第21号:「ノーベル賞とイグノーベル賞をつなぐ英語力とは」(江藤)

第22号:「人文科学分野の学術論文執筆のためのデータベース」(王)

第23号:「イギリスの動植物観と英語学習の原風景」(大庭)

第24号:「平和について考える——広島とポーランドを訪れて」(瀬戸)

第25号:「英詩のリズム、韻律アイアンビック Iambic——ソネット18番と「もろびとこぞ
りて」」(園部)

第26号:「たった1つの、彼女のものである言葉」(土岐)

第27号:「Christmas in the UK」(ソーントン) ※英語

第27号:「お祭りの起源を知ろう②クリスマス編」(ペピン)

第28号:「英語で映画を観ることの醍醐味——ディズニー映画『アナと雪の女王』の“Let
It Go”は何を意味するのか?」(長尾)

第29号:「英語ができるようになるための3つのポイント」(日野)

これらのエッセイは、各教員の専門分野に関する研究紹介、留学や国際学会等における海外経験、異文化理解、大学生の英語学習に資する知見、時事的話題などを扱い、写真や資料を添えた読み応えのある内容となっている。

また、国際連携企画課からは、*Newsletter* に留学関連情報を掲載することで、説明会参加者数や留学者数の増加につながっているとの評価を得ている。このように、*Newsletter* は学生が求める有益な情報を提供する場としても機能している。

(2) 「ラーニング・ログ」の活用例や指導例について

「OES」の課題の一つに、毎週の学修記録である「ラーニング・ログ」がある。学生は、eラーニング教材「Practical English 9」(EdulinX 社)について、①学修したレッスンスキルの内容、②重要語彙・表現(単語帳)、③感想、の3点を記録する。先に触れたとおり、教員によるエッセイについても、「ラーニング・ログ」には毎週多様な感想が寄せられている。時にはエッセイの内容に関する質問が寄せられることもあり、その際には執筆者に取り次いだうで学生に回答している。本年度は、こうした「ラーニング・ログ」を通じた学生との対話および指導の実践例について報告する。

学生からは、「海外体験や留学への思いが強まった」「勇気を出して挑戦することの大切さに気づいた」といった感想が寄せられている。なかには、不安や「自分には無理だ」という思い込みから新たな挑戦を避けてきたものの、教員の体験談を通して、実際に行動することで視野が広がり、自らの行動次第で未来を切り開くことができると気づいたとの声も見られた。

特に英語学習については、「英語を使って『考える力』や『伝える力』を育むことの重要性を学んだ」「発音への不安にとらわれず、語彙や表現力を伸ばし、積極的に使う姿勢が大切だと感じた」といった意見があった。また、「言語が変わることで世界の見え方が変わり、翻訳や異文化理解が新たな視点をもたらすことに気づいた」との感想も寄せられている。さらに、「情報が容易に得られる時代であっても、海外や現地を実際に訪れる経験を通してこそ得られる学びがある」「自ら見て感じたことを言葉で伝えることが、未来の平和や相互理解につながると感じた」「英語は有効な道具であり、大学生のうちに多様な経験を積むためにも学び続けたい」といった建設的な意見も示されている。教員のメッセージを通して、なぜ英語を学ぶのかという問いや、英語学習への向き合い方について考える学生の姿勢が窺える。

教員は、1クラス約125名分の「ラーニング・ログ」を毎週2クラス分採点し、適宜コメントを返している。こうしたフィードバックが学生の英語学習を後押しする例も少なくない。たとえば、ソーントン准教授がジェイ・ペビート講師や留学生、学生スタッフとともに運営するE-COは、コミュニケーションを中心に英語(他言語を含む)を学ぶ自律学修スペースであるが、その活動に関心を抱きながらも参加を躊躇している学生に対し、「総合英語」での案内に加えて個別に働きかけを行うことで、参加へとつながった事例がある。

E-COに関心を持つ学生の多くは英語に親しみを持つ能動的な学習者である一方、英語に苦手意識を抱く学生や、留学生やネイティブ教員との会話に心理的ハードルを感じる学生も一定数存在する。「ラーニング・ログ」でE-COについて相談を受けた場合には、まず正式参加ではなく見学から始めることを勧めている。ある学生は見学を経て徐々にイベントや英会話コースに参加するようになり、その経過を「ラーニング・ログ」で報告している。秋学期から毎週E-COに通い始めた学生は、「多くの留学生や先輩、他学部の学生と知り合い、交流することができた」と述べ、次年度も継続する意欲を示している。このようにE-COにおける学びの広がりや新たな関心の発見は、「ラーニング・ログ」を通じた対話からも確認できる。E-COではリピーターの増加も課題の一つ

であり、今後も積極的に活動案内を行っていく予定である。

Newsletter で毎週紹介しているイディオム（慣用表現）も学生に人気のある企画の一つである。毎月設定したテーマに基づき、週に一つずつ紹介しているが、10月にハロウィーンをテーマとした際には、学生からクリスマスに関連するイディオムも知りたいとの要望が寄せられた。そこで、ソートン准教授の協力のもと、冬季休業中の *Newsletter*（第27号）にクリスマスや冬に関連するイディオムを掲載した。このように、「ラーニング・ログ」を通して学生の要望を把握し、内容の充実を図っている。次年度は、アリザデ准教授とソートン准教授による英語対談の掲載も予定している。

最終週の「ラーニング・ログ」には、1年間の英語学習を振り返り、継続の重要性に言及する感想が多く見られた。「OES や総合英語を通して、文法・リスニング・リーディング・語彙力などの基礎力が着実に向上した」「毎週の積み重ねと復習を継続することで実践的な力が身につき、英語への苦手意識が和らぎ、自信や達成感を得ることができた」との声があった。一方、学期末の TOEIC® L&R Test (IP) で目標スコアに届かなかったことや、4技能における課題が明確になったことから、今後も自己管理学習を継続する必要性を実感した学生もいる。「オンライン授業は自主性が求められ、孤独を感じることもあったが、繰り返し視聴できる利点を活かして理解を深めることができた」「E-CO での交流を通して、英語を実際に使う機会の重要性を学んだ」といった意見も寄せられている。

このように、学修を継続することにより知識を維持・向上させることができると実感した学生が、TOEIC®や英検等の資格試験への挑戦を視野に入れつつ、就職活動や海外経験へと目標を広げている点は、日々の学びと「ラーニング・ログ」を通じた対話の成果であるといえよう。

2.3 「OIDAI 英語力診断テスト」のフィードバックについて

ここで、英語学習における目標設定の重要性について補足する。年3回実施している「OIDAI 英語力診断テスト」の結果通知表を配布し、各学期の学修目標の設定およびフィードバックを「総合英語」の授業内で行うことにより、学生の意識に変化が見られる。学生は通知表をもとに自身の「現在」の英語力を把握し、半期ごとに達成可能な目標を設定して LMS 上に提出する。学修成果を半期ごとに可視化するという観点からも、「OIDAI 英語力診断テスト」の実施およびフィードバックは、「総合英語」および「OES」において重要な位置を占めている。

殊に、秋学期末に実施する第3回英語力診断テスト後のフィードバックの時間は、1年間の英語学習を振り返る機会として重視している。通知表には3回分の成績と各学期の目標が記載されており、学生は最終フィードバック時に、1年間の成果と課題、今後の目標を LMS 上に入力する。毎年、全受講生の目標設定と振り返りを整理しているが、その内容は概ね次のように集約できる。

大学レベルの英語学習に取り組むなかで、読解力・文法力・リスニング力の向上を実感する学生が多く、特に「総合英語」や「OES」における継続的な学習が成果につながったとの認識が示されている。一方、入学時より得点が低下した学生もあり、その要因として学習時間の減少、復習不

足、語彙力の低下、自己管理の不十分さなどが挙げられている。しかしながら、継続的に学習すれば成績は回復・向上し得ることも実感されており、「継続」の重要性が改めて確認されている。また、語彙・文法・読解・リスニングにおける得意・不得意が明確になり、自身の課題を客観的に把握できた点も大きな成果である。とりわけリスニングや語彙力に課題を感じた学生からは、日常的に英語音声に触れることや基礎事項の復習の必要性が指摘されている。さらに、「総合英語」における「エッセイ／パラグラフライティング」課題や最終授業での「プレゼンテーション」活動を通して、英語で考え、伝える力が育成されたとの実感も示されている。今後は TOEIC® 受験や資格取得を視野に入れ、春季休業以降も自主的・計画的に学習を継続し、身につけた力を維持・向上させたいとの目標が多く見られた。

このように、英語学習の継続の重要性を実感した学生をさらに次の段階へと導くため、英語チームでは追加的支援を行っている。まず、「総合英語」および「OES」で使用した教材は年度末まで復習可能であることを周知している。特に「ABLish」については最新記事のみならず過去の記事も閲覧できる点を活用するよう指導している。また、共通教育機構が開講する 2 年次以上対象の英語選択科目について、授業内および LMS を通じて案内している。とりわけ、英語選択科目受講者には TOEIC® L&R Test (IP) を無料で受験できる機会が提供されることを積極的に周知している。さらに、E-CO の各種プログラムや国際連携企画課による留学情報の共有など、必要な情報発信を継続している。

昨年度の授業実践報告でも言及したが、EdulinX 社主催のオンラインセミナー「正課授業での e ラーニング活用事例セミナー」（2024 年 8 月）に講師の一人として登壇した際、大人数受講者に対する学習管理や指導方法について多くの質問が寄せられた。なかでも、本学独自の運用である *Newsletter* の発行や「ラーニング・ログ」課題に対する関心は特に高かった。また、「OES」を「総合英語」とのセット科目として運用している点や、教務課・学部との連携体制が学修不振学生への対応を可能にしていること点にも注目が集まった。

学生が毎週の課題に主体的に取り組む要因は多岐にわたるが、自律的学修を習慣化し軌道に乗せるまでの過程には、教員側の継続的支援が大きく関与している。その意識を英語教員間で共有・醸成するため、可能な限り FD を実施し、改善に向けてチーム一丸となって取り組んでいる。

3. 2025 年度英語 FD 研修報告（日野）

本節では、共通教育における必修科目としての英語の FD 研修に関して報告する。本学追手門学院大学ではすべての専任・常勤教員を対象とする全学レベルの FD (Faculty Development) プログラムが行われており、また共通教育機構においても機構所属の専任・常勤教員全員を対象とする FD が実施されているが、以下で述べる英語 FD は共通教育機構の英語チームにおける独自の研修を指す。

本学の共通教育の英語必修科目では統一シラバス・統一教材を用いており、その円滑な運営のためにはチームとしての綿密な打ち合わせが特に重要である。このため英語 FD についても、専任・

常勤の教員だけでなく非常勤教員にも参加を要請している。

英語 FD の企画・運営の中心は、英語科目コーディネーターをつとめる稲富百合子准教授である。本学における共通教育の英語のヘッドは、昨年度（2024 年度）までは非公式に「英語チームリーダー」等と呼ばれていたが、本年度（2025 年度）からは制度化され、「英語科目コーディネーター」という名称の正式の委員として認証されるに至った。これにより組織の体系化がより進み、英語に関わる諸運営もいっそう円滑となった。

共通教育の英語教育における FD 研修について、松宮・稲富・日野・原（2024）と松宮・稲富・日野・アリザデ（2025）ではそれぞれ 2023 年度、2024 年度に実施した内容について述べた。本稿では 2025 年度の英語 FD 活動について報告する。

3.1 2025 年度英語 FD の概要

本学の教育は、4 月開始の春学期と 10 月開始の秋学期の 2 学期制であり、1 コマの授業時間は 105 分である。

共通教育における英語必修科目である「総合英語」（対面）と Online English Seminar（略称 OES, オンラインによるオンデマンド）は、いずれも統一シラバス・統一教材による授業であり、担当教員の全員が授業開始日までに様々な要領やルールを習得しておく必要がある。このため英語 FD は、年度開始を待たず 3 月から実施している。今回は、3 月 14 日（金）に新任教員のための説明会を行い、3 月 25 日（火）には共通教育の英語担当教員全員を対象として新年度開始前の FD を実施した。欠席した教員に対しては、英語科目コーディネーター稲富准教授を中心に個別の説明を行っている。

本年度の英語 FD は対面で実施している。4 月以降の英語 FD としては、秋学期開始直前の 9 月 22 日（月）、秋学期に入ってから 10 月 30 日（木）、12 月 11 日（木）、1 月 15 日（木）に開催した。この 4 回にわたり、日野が総合英語の授業の理念や授業方法に関する発表を行った。その内容の一部については下記の 3.2 で報告する。またアリザデメラサ准教授が、総合英語のエッセイ（ライティング）の指導方法に関して、さらに同授業を英語で実施する場合の展開例について紹介する発表を行った。なお、毎回の FD において、英語科目コーディネーター稲富准教授から、総合英語と OES の授業に関する種々の連絡事項があった。また、本学において課外の様々な英語学習の機会を提供する E-CO（English Café at Otemon）を運営するキャサリン・ソートン准教授から、E-CO のイベント等に関する案内が適宜提供された。

9 月 22 日の英語 FD では、現在の共通教育の英語カリキュラムの創設において中心的役割を担った松宮新吾教授（現国際学部部長）から、稲富准教授とともに、春学期末の 7 月に実施した「OIDAI 英語力診断テスト」の結果報告があった。これにより、各教員は担当クラスの学生の英語力の現状や課題等について学ぶことができた。

統一シラバス・統一教材の授業では、評価のあり方についても全教員による打ち合わせが重要である。そこで、秋学期末の 1 月 15 日の英語 FD においては、アリザデ准教授・稲富准教授・ソー

ントン准教授を中心として、総合英語と OES の成績評価について話し合い、採点の具体的な方法等についても有益な情報が共有された。

3.2 統一シラバス・統一教材の下での多様な実践のために：コアとノンコア

本学の共通教育の必修英語のような統一シラバス・統一教材を用いるカリキュラムの場合は、各教員の持ち味を生かした創造的な授業、また各クラスの特性や実情に応じた授業運営をいかにして可能にするかが重要な課題の一つである。松宮・稲富・日野・原（2025）においては、昨年度の英語 FD での日野の発表に基づき、「教材と教授法を分離する」という考え方について述べた。本節では、加えてさらに、総合英語の授業に関して本年度の英語 FD での発表で日野が提案した、「コアとノンコアの区別」というアプローチについて紹介したい。総合英語の授業の構成要素について、コア（core）とノンコア（non-core）の区別を行うことにより、統一シラバス・統一教材の下での全教員・全クラスの一体性を確保しつつ、各教員の個性・創造性の発揮や各クラスの特徴に応じた指導を可能にするという趣旨である。

ここで採用するコアとノンコアという考え方は、Jenkins（2000）が、多様な「国際英語」の発音において、相互理解を確保するために提唱した概念である Lingua Franca Core（LFC）を、まったく異なるコンテキストで日野が応用したものである。非母語話者を中心にさまざまな発音で話される今日の英語でのコミュニケーションであるが、相互理解の観点から、相手に通じるために必要な発音の要素を「コア」とみなし、一方、各話者の自由に委ねてもコミュニケーションに支障をきたさない要素は「ノンコア」として、コアとノンコアを区別する、というのが Jenkins（2000）による LFC の提案であった。たとえば、/l/ と /r/ の発音の違いは混同すると誤解を生じることが多いためコアである。一方、子音で終わる単語の末尾に余分な母音を付けること（たとえば desk を /desku/ と発音する等）は、聴き取りに困難をもたらすことはまず無いのでノンコアに分類される。

LFC についての英語教育界での議論はほぼコアの側面に集中し、画一的な英語を推進する考え方と解されて、国際英語の多様性を重視する立場からは批判も受けたのだが、Hino（2009, 2018）では、見逃されがちなノンコアの意義に着目し、LFC は実際には多様性を促進するものであると論じた。ノンコアは話者が自分らしい発音で個性を発揮できる部分と位置付けることができるからである。

この LFC の考え方は、発音のモデル等のテーマを超えて、さまざまな分野に援用できると思う。下記で述べるのは、共通教育における必修英語科目である「総合英語」（対面授業）の諸側面にコア・ノンコアの概念を応用した試論である。まず、コアは総合英語の教員全員が全クラスで堅持すべき部分であり、これにより統一シラバス・統一教材における共通の内容を確保する。一方、ノンコアは各教員の裁量に委ねられる部分であり、個々の教員の個性・創造性の発揮とともに各クラスの特徴に応じた指導が可能となる。なお、ここでいう「ノンコア」とは、重要ではないという意味ではなく、むしろ個々の教員の腕の見せどころである。

下記において、KD（KnowledgeDeliver）は本科目「総合英語」で採用している LMS（Learning

Management System)、また ABLish は本科目で使用している教材の名称である。ABLish (CHleru 社) は SDGs (Sustainable Development Goals) をテーマとする英文記事を基軸として 4 技能 5 領域の活動を提供する Web 教材であり、本科目においてはこれを LMS である KD と併用し、KD 上にも 4 技能 5 領域に関わる本学英語チーム自作の課題や資料を掲出している。なお、総合英語のクラスサイズは 30 名程度が基本であるが、クラスによってかなりの幅がある。

以下、総合英語におけるコアとノンコアの例を挙げる。

総合英語におけるコアの例 (全教員が全クラスで堅持する部分) :

1. 英語科目コーディネーターから KD で配信される教材や課題は、原則としてすべてクラスに配信する。
(例外もあるが、基本的には個々の教員の判断で配信内容を取捨選択するようなことはしない。英語科目コーディネーターから指定されたコンテンツのすべてを学生が利用可能な状態にする。ただし、配信されたものをすべて授業で扱うべきという意味ではない。)
2. 第 2 週以降の毎回の授業において、所定の復習テストを実施する。復習テストは資料参照等禁止 (いわゆる「持ち込み無し」) の試験とする。
3. KD 上に提供している「英会話」及び ABLish の毎回の 2 本の英文記事のすべての英文を、原則として授業時間内に何らかの形で扱うことを基本とする。
4. エッセイ (ライティング) 課題の指導は、KD での採点等だけではなく、授業時間内にも実施する。
5. 言語 4 技能 5 領域 (リーディング・リスニング・ライティング・スピーキング・インタラクション) のすべてを対象とする。
6. 言語面だけでなく、同時に内容 (SDGs が中心テーマ) も重視する。

総合英語におけるノンコアの例 (個々の教員の裁量を発揮できる部分) :

1. 教授法
(たとえば、音読かシャドーイングか、英文和訳か直読直解か、授業内での英語と日本語の使用比率、文法的概念をどの程度用いるか、教員・学生のインタラクションと学生間のインタラクションのどちらを重視するか等)
2. 発音指導
(発音指導をどの程度実施するか、また、たとえば /l/ と /r/ の違いなど、発音の方法は明示的に教えるのか等)
3. 相対的な重点を置く言語技能
(たとえば、リーディングを最も基本に据える等。ただし 4 技能 5 領域すべてをある程度は扱う必要がある。)

4. 学生の理解を促進するために各教員が独自に付加する素材

(たとえば、テキストの記事に関連する YouTube 動画等。ただし、この部分に授業時間を過度に費やすことのないよう留意する必要がある。)

以上のコア・ノンコアの具体的項目は例示であり、その他にもさまざまな項目がありうる。大学における統一シラバス・統一教材でのカリキュラムという画一的な授業がイメージされる傾向があるが、実際には、上記のコア・ノンコアの概念の活用により、各教員の個性・創造性を発揮した授業実践や各クラスの特性に応じた授業運営が可能となる。

4. 「総合英語 1・2」におけるパラグラフライティングの導入・指導および評価方法 (アリザデ)

本節では、総合英語の科目において新たに開発したライティング課題および評価ルーブリックについて述べる。総合英語では、授業外でのアウトプット産出を促すことを目的として、ライティング活動を取り入れている。各記事のテーマに基づき、学生には自らの意見や考えをまとめた文章を書く課題が課され、学習管理システム「Knowledge Deliver」を通じて提出する。提出方法は、教員の指示に応じて、直接テキスト入力する場合とファイルを添付する場合がある。

これらの課題は通常、授業外で教員が評価を行い、その後、授業内でフィードバックを実施する形式をとっている。課題の分量や形式は各担当教員に委ねられているが、2024 年度末までは、イントロダクション・ボディ・コンクルージョンから構成されるエッセイを課することが一般的であった。しかしながら、生成 AI の普及に伴い、多くの学生がライティング課題の作成に AI を使用するようになった。その結果、学習につながる形で学生が主体的に課題に取り組むことを促すためには、課題の難易度を見直し、学生の現在の英語運用能力により適合した水準へと調整する必要が生じた。

今年度より、学生の多様な英語レベルにより適切に対応することを目的として、ABLish 各記事のテーマに連動したパラグラフライティング課題を新たに導入した。これらの課題は、テキストノート上では「第 2 テーマ」として共有されており、リーディング内容とライティング活動を有機的に結びつける構成となっている。授業内では、パラグラフの基本構成を一度に教えるのではなく、段階的に理解を深められるよう工夫した指導を行った。具体的には、毎週 1 つのポイントに焦点を当てた「ワンポイント・レッスン」を実施し、その内容に対応した短いライティング課題に授業中に取り組ませた。

取り上げた項目は、大文字・小文字の使い分け、句読点の使用、トピックセンテンスの書き方、サポーティングセンテンスおよびコンクルーディングセンテンスの構成など、パラグラフライティングの基礎に関わるものである。このような取り組みにより、学生がまず自分の力で英文を考え、書いてみる機会を確保すると同時に、完成したパラグラフをクラス内で共有し、相互に学び合う時間を設けることができた。

その結果、パラグラフ単位で課題を設定したことにより、昨年度と比べて課題の提出率が向上するとともに、生成 AI の不適切な利用の抑制にもつながった。仮に生成 AI を使用した場合であっても、課題が学生のレベルに合った分量・内容に設定されているため、授業中のフィードバックは、より多くの学生にとって理解しやすく、学習につながるものとなった。

さらに、評価の公平性と透明性を高めるため、パラグラフライティング用のルーブリックを新たに作成した。本ルーブリックは、学生が求められている到達目標を明確に理解できるよう設計しており、評価基準の共有にも役立っている。ルーブリックの概要を表 11 に示す。

本取り組みの効果として、まず、学生のアウトプットが学生の実際の英語力により近い水準に保たれるようになった点が挙げられる。従来のエッセイ課題では、生成 AI を使用した場合、学生の運用能力を大きく超える文章が提出されることも少なくなかった。しかし、本取り組みにおいては、テーマを比較的平易な内容に設定し、パラグラフ単位での記述を求める形式としたため、仮に生成 AI を使用した場合であっても、アウトプットは概ね学生の理解可能な範囲に収まりやすくなった。その結果、授業内でのフィードバックがより実質的な学習機会となり、学生自身が内容を理解しながら改善に取り組むことが可能となった。

また、到達目標が明確になったことで、学生が課題に取り組みやすくなり、ライティング活動への心理的ハードルの軽減にもつながったと考えられる。パラグラフという適切な単位での指導は、基礎的な構成理解を促し、段階的な技能形成を支える枠組みとして一定の効果を示している。

一方で、今後の課題としては、生成 AI をいかに教育的に活用するかという点が挙げられる。生成 AI の使用を単に制限・禁止するのではなく、どのような形で活用すれば学習効果を高められるのか、具体的な指導方針を明確にする必要がある。例えば、下書き作成後のリバイス支援や、語彙・文法の確認補助としての活用など、学習過程を支援するツールとしての位置づけを検討することが求められる。

さらに、生成 AI が広く普及した現在において、学生の学習への関心や主体性をいかに維持することも重要な課題である。単に課題を課すだけでなく、学生が「自分で書く意義」を実感できるよう授業設計やフィードバックの工夫が、今後一層求められるであろう。

表 11 パラグラフライティング課題の評価基準（ルーブリック）

点数	評価基準
0	未提出、または白紙ファイルである
1	以下の問題が頻繁に見られる（3 項目以上該当）： ・文数が少なすぎる、または多すぎる（3 文未満／過多） ・オーバーツーリズムを簡単な英語で説明する明確なトピックセンテンスがない ・不完全な文が多い ・文法・語彙の誤りが非常に多い ・句読点や大文字などのライティング・メカニクスを守れていない ・生成 AI を過度に使用し、明らかに自分のレベルを超えた長文になっている

-
- 2 以下の問題が時々見られる（1～2 項目該当）：
- ・文数の過不足・トピックセンテンスが不明確
 - ・不完全な文がある・文法・語彙の誤りが複数ある
 - ・句読点や大文字の使用が不安定
 - ・生成 AI を使用している可能性はあるが、概ね本人のレベルに合っている
-
- 3 以下の問題がほとんど見られない（該当ほぼなし）：
- ・文数が適切である・トピックセンテンスが明確である
 - ・文は基本的に完成している
 - ・文法・語彙の誤りは最小限である
 - ・句読点や大文字などの基本的なルールを概ね守っている
-

最後に、共通教育機構を統括されている松井健副学長、教務課をはじめとする職員の皆様、ならびに日々の対面授業およびオンライン授業を通して学生指導に尽力されている専任教員、常勤講師、非常勤講師の諸先生方に、執筆者一同、改めて深く感謝の意を表したい。

引用・参考文献

- 松宮新吾・稲富百合子（2022）. 「基盤教育機構外国語科目のカリキュラム改編に伴う教育効果の検証について（初年次報告）－授業展開事例と「OIDAI 英語力診断テスト」の実施検証」『追手門学院大学基盤教育機構論集』第 9 号, pp.185-205.
- 松宮新吾・稲富百合子（2023）. 「共通教育機構の新英語カリキュラムによる学習成果の検証－OIDAI 英語力診断テストの分析結果から」『追手門学院大学共通教育論集』第 1 号, pp.199-212.
- 松宮新吾・稲富百合子・日野信行・原めぐみ（2024）. 「OIDAI 英語力診断テストと授業実施状況調査に基づく授業評価と授業実践報告」『追手門学院大学共通教育論集』第 2 号, pp.131-151.
- 松宮新吾・稲富百合子・日野信行・アリザデメラサ（2025）. 「2024 年度『OIDAI 英語力診断テスト』と英語学習実施状況調査の分析に基づく共通教育機構科目『総合英語』と『Online English Seminar』のカリキュラム評価及び授業効果の検証に関する考察」『追手門学院大学共通教育論集』第 3 号, pp.71-88.
- Credé, M., Tynan, M. C., & Harms, P. D. (2016). Much ado about grit: A meta-analytic synthesis of the grit literature. *Journal of Personality and Social Psychology*, 113 (3), 492-511.
<https://doi.org/10.1037/pspp0000102>（2026 年 1 月 2 日閲覧）
- Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an international language*. Oxford University Press.
- Hino, N. (2009). The teaching of English as an international language in Japan: An answer to the dilemma of indigenous values and global needs in the Expanding Circle. *AILA Review*, 22, 103-119.
- Hino, N. (2018). *EIL education for the Expanding Circle: A Japanese model*. Routledge.
- OECD (2013). PISA 2012 results: Ready to learn—Students’ engagement, drive and self-beliefs (Volume III). Paris: OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/9789264201170-en>（2026 年 1 月 2 日閲覧）

OECD. (2018). PISA 2015 results: Students' well-being (Volume III). Paris: OECD Publishing.

<https://doi.org/10.1787/9789264273856-en> (2026 年 1 月 2 日閲覧)

Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353-387.

<https://doi.org/10.1037/a0026838> (2026 年 1 月 2 日閲覧)