

【原著】

AO 入試合格者に対する入学前英語教育の効果と 心理尺度を用いた要因分析

當山明華・吉村 宰（長崎大学アドミッションセンター*）

2013年度のAO入試合格者に対して、入学までのモチベーションおよび大学生活へのレディネスを高めるために、入学前教育を行った。さらに、英語運用能力を向上させるために英語力の養成に特化した教育を行いその効果を検証した。その結果、英語の必要性を認識しつつ学習を行い、TOEICの得点が上がった者がいた一方で、必要性を認識し学習も行ったが得点に反映されなかった者もいた。受講者の心理学的特性と関連づけて結果を考察した。

1. はじめに

AO入試入学者については、これまで学力不足が幾度となく問題視されてきており、長崎大学においても例外ではない。学力低下の原因は、いくつか考えられるが、AO入試入学者については、早い段階での選抜のため、合格後の学習がおろそかになることなどがあげられている（たとえば、日本生涯学習総合研究所, 2006）。

こうした問題への一つの対処として入学前教育の実施がある（左巻他, 2004, 島田他, 2004, 2006, 中村他, 2005, 菅沢他, 2006, 東光, 2007, 永野, 2010, 小島, 2010, 木村他, 2012, 池田他, 2012, 本多他, 2012, 田中, 2013）。これらの研究ではプレ・ポストテストの変化や受講者に対するアンケートで入学前教育（導入教育）の効果を確認しているが、標準化された尺度でその効果、あるいは変化を検証したものは見当たらない。

本研究では、AO入試合格者に対する入学前教育の効果をTOEICの成績を用いて確認し、またその結果と学習状況および心理的な特性との関連を調べた。

2. 入学前教育の概要

長崎大学では、2002年度入試からAO入試

を実施している。AO入試にはIとIIがあり、Iはセンター試験を課さない、IIはセンター試験を課すという違いがある（推薦入試I, IIも同様である）。

入学前教育の対象となるのはAOI入試を実施している教育学部・経済学部・工学部・水産学部・環境科学部それぞれの合格者計80名である。合格者に課せられるのは、入学前合宿への参加と入学までの課題を提出することである。なお、2013年度は、前年度までの入学前教育の基本設計を引き継ぎつつも主たる目的を「ビジョン形成」（木村他, 2012）から「英語能力向上のための補習教育」に変更している。

2.1 入学前教育合宿

2012年12月22～24日の2泊3日間、合宿を行った。合宿では「各学部における英語の必要性」、「大学で学ぶ英語の魅力」についての講義、民間企業出身の監事による「世界で活躍するグローバル人材になるためには」というテーマでの講演が実施された。これらの講義、講演の狙いは大学生活および大学卒業後の英語の必要性と重要性について具体的なイメージを与えることである。

また、「目標を持つことの大切さ」や「学び

を継続させるため」というテーマでの講義およびワークショップを行い、合格者が入学までに英語学習を主体的、計画的に進めることができるよう支援を行った。

合宿期間中、以上の他に、TOEIC(1回目)、心理尺度を用いたアンケート、チューターとの座談会、e-learning システム (WebClass) の使い方およびネットワーク型学習システム NetAcademy2 (ALC 社) の使い方の説明を行った。

2.2 入学前教育合宿後の学習教材

合宿終了後、入学までの課題として、全員に対して共通の英語学習課題を課した。別途学習課題を課している学部もあるが、英語に関しては共通課題のみとした。

英語の学習課題は、NetAcademy2 中の語彙力強化を目的とした「PowerWords コース プラス」と、基礎力・文法力の強化を目的とした「英文法コース」である。教員は NetAcademy2 での入学前学習時間をモニターすることができる。

また、WebClass を用い、チューターや教員に課題に関する質問やその他学生生活に関する質問をできるようにした。

3. 2012 年度入学者の初年度の TOEIC 成績

入学 1 年目の TOEIC 成績がどのようなものであるか、2012 年度入学者を例に入試区別に示す。また、AO I 入学者については学部別にも示す。

図 1 は 2012 年度合格者の入試区別の TOEIC の成績である。入試区別でみた TOEIC の成績は AO I の成績が低く、同様に推薦 I の成績も総じて低い。この傾向は 2011 年でも同様である。

なお、推薦 I は教育学部・経済学部・医学部保健学科・工学部・水産学部が実施している。推薦 II は医学部医学科と環境科学部が実施している。AO I は、教育学部・経済学部・

工学部・環境科学部・水産学部が実施している。AO II は医学部医学科、歯学部、薬学部、工学部が実施している。ただし、医学部医学科、工学部は TOEIC を実施していないのでこの統計には含まれておらず、総受験者数は 1,227 名であった。

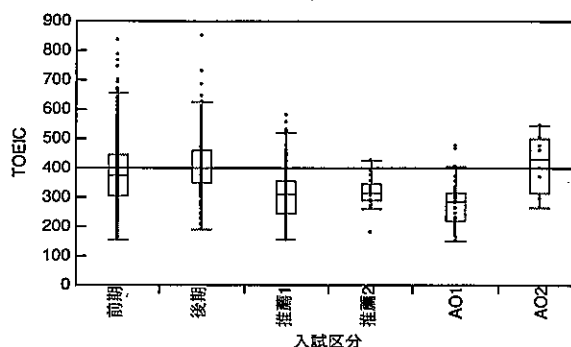


図 1 2012 年度の入試区分による成績別分布

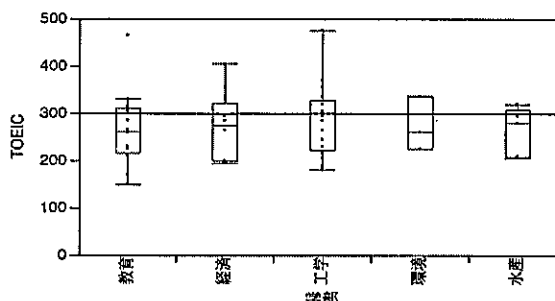


図 2 2012 年度の AO I 合格者の学部別成績分布

図 2 は 2012 年度 AO I 合格者の TOEIC の成績である。どの学部もスコアが低い。

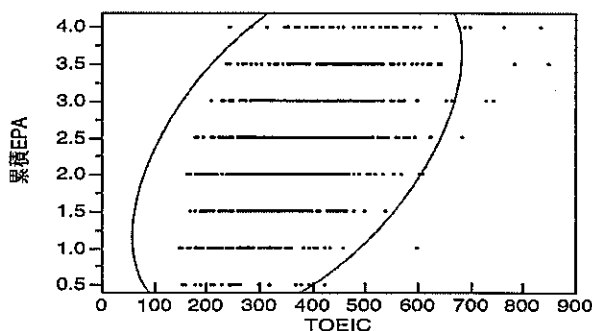


図 3 2012 年度の TOEIC と累積 EPA

図 3 は、2012 年度入学者の TOEIC 得点と累積 EPA (English Point Average) の散布図である。累積 EPA とは、2012 年度末まで

の英語科目の GP を単位取得科目数で割った数値である。TOEIC の平均（標準偏差）は 371.8 (103.00)，累積 EPA の平均（標準偏差）は 2.4 (0.79) である。

図から分かるように、TOEIC と累積 EPA との間には一定の相関関係があり ($r=0.52$)，AO I 合格者の TOEIC の得点が入学時に 300 点を満たしていない現状を考えると、大学での英語教育への円滑な接続のためには、入学前の英語の補習は欠かせない。

4. 2013 年度入学者の入学前合宿時の TOEIC 得点の分布と英語学習教材のレベル診断

2013 年度の AO I 入試による合格者 80 名の入学前教育の合宿（2012 年 12 月）の際に実施した 1 回目の TOEIC の成績の分布を図 4 に示す。平均（標準偏差）が 309.1 (66.03) 点であり、最高点が 595 点、最低点が 180 点であった。

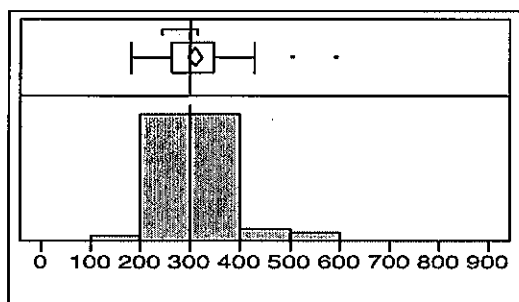


図 4 1 回目の TOEIC 成績

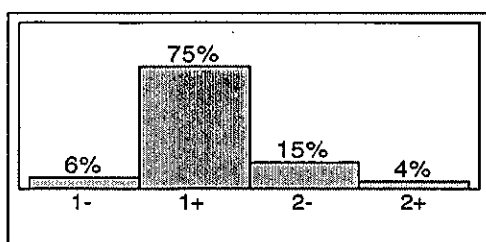


図 5 英文法レベル診断の結果

図 5 は ALC の NetAcademy2 における英文法のレベル診断の結果である。英文法レベルには、1- から 3+ までの 6 つのレベルがある。レベル 1 は、英文法の基礎事項の理解が

まだ不十分なレベルである。レベル 2 は、入門レベルの英文法はほぼ理解できているが、中級レベルがまだ不十分なレベルである。AO I 入試による合格者の約 8 割が英文法の基礎事項の理解が不十分な状態である。

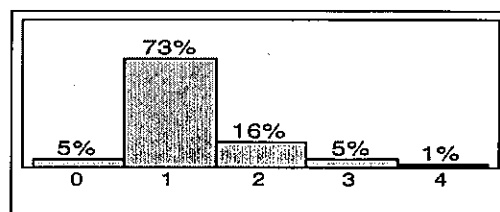


図 6 英単語レベル診断の結果

図 6 は英単語レベル診断の結果である。英単語レベルは、ALC の標準語彙水準である SVL12000 をもとにしたものであり、レベル 1 (入門基礎単語) から最上級のレベル 12 (視野や世界を広げるレベル) までである。レベル 1 は、入門レベルであり英語の基礎をなす必修単語レベル、レベル 2 は日常生活で活躍できる英単語レベルである。レベル 3 は楽しく会話の弾むレベルであり、レベル 4 は読解の基礎を固める英単語レベルである。AO I 入試による合格者の 73% が必修単語レベルのレベル 1 であり、ほぼ全員が読解の基礎を固めるレベルまで達していない。

5. 入学前合宿時と入学後の TOEIC 得点の差

2013 年度の AO I 入試による合格者 76 名の入学後の 4 月に実施した 2 回目の TOEIC の成績 (Total スコア) と 1 回目の成績との差の分布を図 7 に示す。スコアの平均 (標準偏差) は -21.8 (53.6) 点で、最大値が 95 点、最小値が -140 点である。

1 回目よりも 1 点でも点数が上がった学生は 27 名であり、それ以外の学生が 49 名であった。

次に、TOEIC の 1 回目と 2 回目の成績を Reading と Listening に分けその得点差をみしてみる。図 8 は Reading における差の分布で

ある。平均（標準偏差）は-7.2（34.7）点、最大値が 100 点、最小値が-75 点である。1 回目と比べ、35 点以上点数が増えた学生は 11 名であり、35 点以上点数が減った学生は 23 名であった（TOEIC User Guide には測定の標準誤差が 35 点であると述べられており、このことを考慮して 35 点という区切りを用いた）。

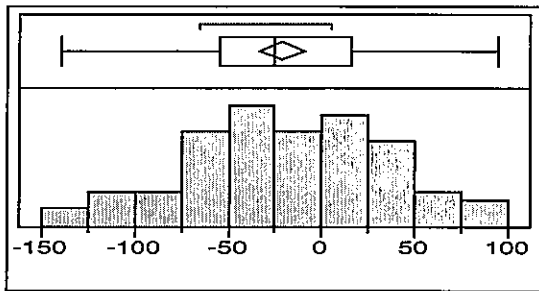


図 7 1 回目と 2 回目の Total スコアの差

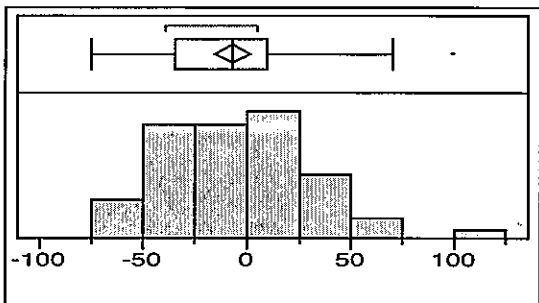


図 8 1 回目と 2 回目の Reading の成績の差

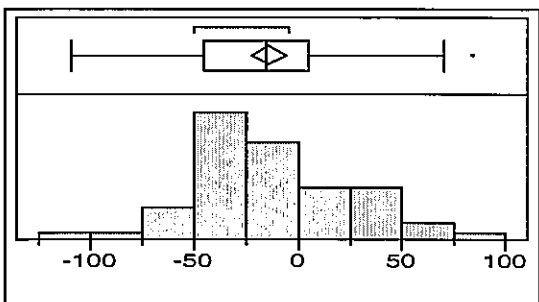


図 9 1 回目と 2 回目の Listening の成績の差

Listening における 1 回目の 2 回目の差の分布を図 9 に示す。平均（標準偏差）は-14.6

（37.3）点、最大値が 85 点、最小値が-110 点である。1 回目よりも 35 点以上点数が上がった学生は 9 名であり、35 点以上点数が下がった学生は 28 名であった。

入学前教育で用いた英語の教材は文法と語彙を中心とするものでありその学習の効果を詳細に検討するために以下 Reading スコアに焦点をあててその変化を分析する。

6. Reading 得点の変化と心理尺度を用いて測定された学生の特徴

合宿の際にいくつかの既存の心理尺度を用いたアンケートを行った。使用した尺度は、Sherer（1982）が作成した自己効力感尺度の邦訳版である「特性的自己効力感尺度」（成田他,1995）の 23 項目、「高校生版・課題価値尺度」（伊田,2004）のうちの、興味価値（課題の内容が面白い）、実践的利用価値（就職後の職業実践における有用性を意味する）、制度的利用価値（進学や就職試験を突破するために役立つ）、学業的利用価値（進学後の専門的な学習において現在の学習内容が役に立つ）の 15 項目、「学習観尺度」（植木,2002）の 18 項目である。すべての尺度は 7 段階評定で回答を求めた。

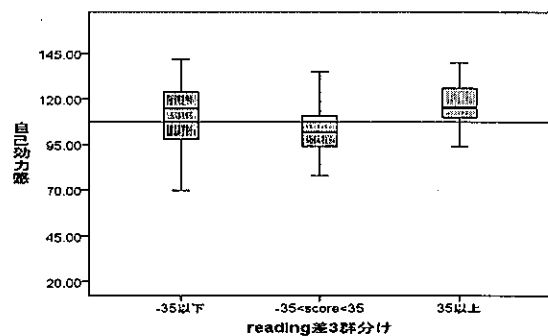


図 10 自己効力感

受験者を Reading の成績が 35 点以上上がった者 11 名、35 点以上さがった者 23 名、どちらでもない者 46 名の 3 群に分け、上記尺度得点をそれぞれ比較した者を図 10～図 17 に示す。Y 軸の参照線は全体平均値である。

図 10 の自己効力感, および図 11~14 までの課題価値の下位尺度のすべてにおいて, Reading の得点に変化が見られなかった群の尺度得点が低い傾向にあることが分かる。彼らは英語の学習自体に価値を見いだせず, 自己効力感も低い可能性がある。

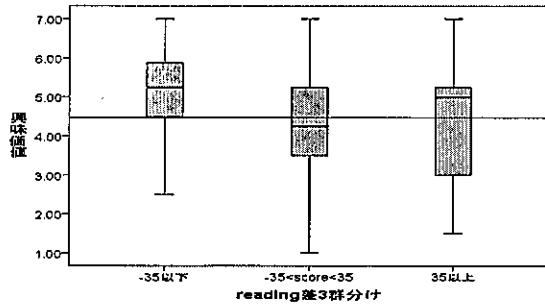


図 11 課題価値「興味価値」

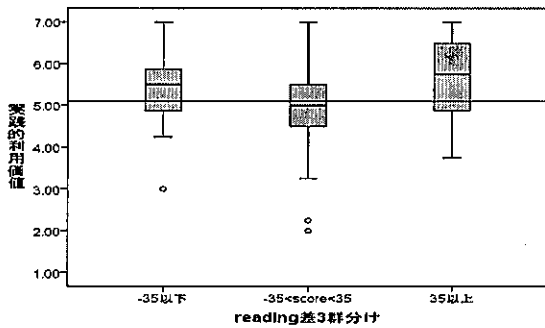


図 12 課題価値「実践的利用価値」

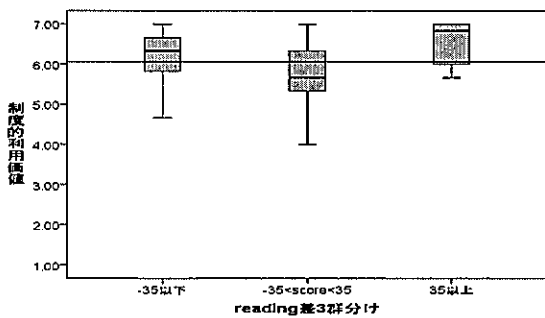


図 13 課題価値「制度的利用価値」

図 15~17 は, どのようにしたら学習が効果的に進むのかという学習観について比較を行ったものである。図 15 の環境志向とは「良い環境に身を置くことで, 勉強とはいつの間にか身につけている」という学習観である。

図 16 の方略志向とは「学習は自分でその方法について試行錯誤し, あれこれと工夫しながら要領を得ていくものだ」という学習観である。図 17 の学習量志向とは「学習の量や時間が重要であり, 反復練習によって学習が成立する」という学習観である。

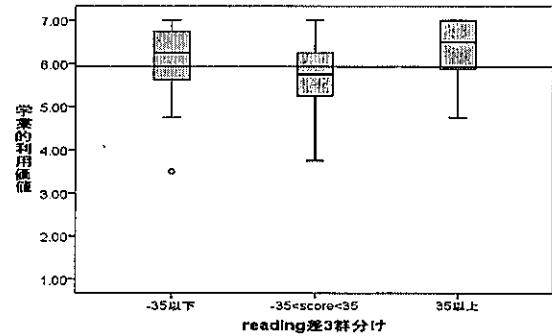


図 14 課題価値「学業的利用価値」

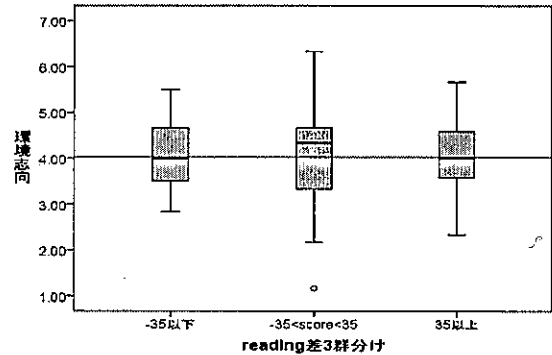


図 15 学習観「環境志向」での比較

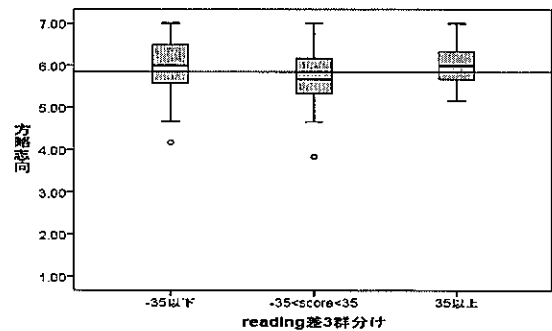


図 16 学習観「方略志向」での比較

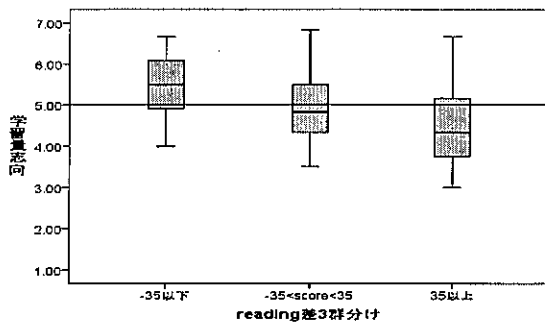


図 17 学習観「学習量志向」での比較

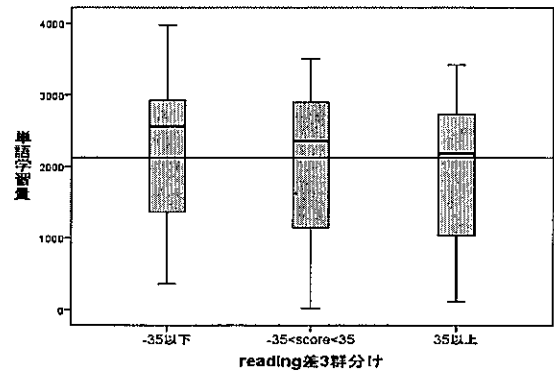


図 19 単語学習量での比較

図 15 の環境志向および図 16 の方略志向では、3 群間で特徴的な差は見られない。図 17 の学習量志向においては、成績が向上したかどうかによって、違いが見られるようである。成績が伸びたものほど、学習は量や時間ではないと考えているようである。

Reading の得点が 35 点以上上がった者は、「学習量志向」の尺度得点が高く、実際に英文法と英単語の両方とも多く学習している。しかし TOEIC の得点は下がっている。

次に、入学前教育で使用した英語教材の学習状況を見ていく。

表 1 Reading 得点が 35 点以上上がった者

7. 入学前教育教材の学習状況と TOEIC 得点の変化

図 18, 19 は、英文法の学習量と英単語学習量をそれぞれ Reading の得点差で 3 群に分け、比較を行ったものである。図 20 の英文法の学習量においては、Reading の得点に変化が見られなかった群の学習量が少ない。図 19 の英単語量では、3 群とも大きな違いはない。

合宿時スコア	スコア増減	単語ユニット数	単語学習時間	文法進捗率	学校
130	+100	400	21:10	100	英語科
80	+70	400	55:16	100	工業科
75	+70	18	1:46	1	普通科
120	+55	400	58:58	100	芸術科
80	+45	400	48:14	100	普通科
90	+40	38	1:49	38	工業科
75	+35	400	54:21	100	工業科
140	+35	400	37:12	100	商業科
285	+35	28	1:16	1	普通科
85	+35	400	43:12	96	工業科
75	+35	300	20:34	100	普通科

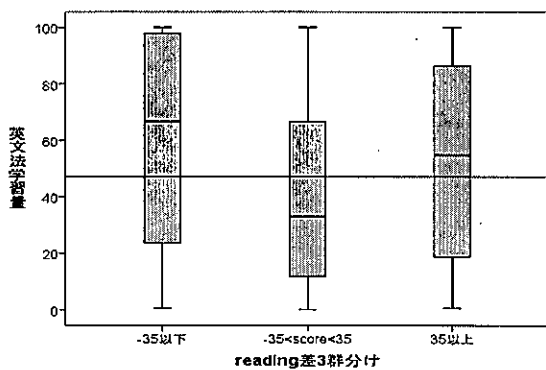


図 18 英文法学習量での比較

表 2 Reading 得点が 35 点以上上がった者

合宿時スコア	スコア増減	単語ユニット数	単語学習時間	文法進捗率	学校
215	-75	300	26:30	100	普通科
145	-75	400	32:14	100	普通科
145	-60	200	33:36	62	普通科
145	-60	400	37:19	100	普通科
150	-55	400	43:10	100	普通科
145	-55	400	36:41	77	普通科
130	-50	400	34:08	14	普通科
135	-50	400	55:05	100	普通科
125	-50	400	49:58	100	総合学科
130	-45	400	45:03	100	普通科
210	-45	400	29:51	100	普通科

Reading の得点が 35 点以上伸びた者と 35 点以上下がった者の学習履歴をさらに詳しく検討した。表 1 に、Reading の得点が 35 点以上あがった者、表 2 に 35 点以上下がった者の学習履歴および出身高校学科である。

表 1 から、Reading の得点が 35 点以上あがった者には専門学科の出身者が多い。彼らは TOEIC の得点が総じて低く、英語学力の低さを自覚して危機感を感じて学習に取り組んだのかも知れないが、課題の到達度、学習時間等には一定の傾向は見られない。

表 2 にみられるように、Reading の得点差が 35 点以下であった者は、与えられた課題をほぼ全てこなしたにも関わらず、得点が下がっている。彼らの学習観は「学習は量と時間である」傾向が他に比べて強く、各自の学習状況を見ても一定のペースでコツコツ学習しているものが多い。このことは彼らの学習方略が適切でないことを示唆する。学習方略の指導を入学前教育に取り入れるなどの工夫が必要である。

また、得点に変化のなかった者の学習状況を見てみると、課題を行ってはいるが入学までの 3 か月を有効に使って学習せずに短期間で終わらせている者が散見された。一定のペースで学習するような仕掛けも必要と思われる。

8. まとめと今後の課題

AO I の合格者に対して、英語学習を中心とした入学前教育を行い、TOEIC の得点の変化を指標として入学前教育の効果を検証した。またその結果を受講生の心理学的特性と関連づけて考察した。

Reading の得点が上がった学生には、英語の必要性を感じているという特徴があった。Reading の得点が下がった学生には、英語の必要性を感じているという特徴と同時に、学習の量や時間を重んじるという学習観を持つという特徴も見られた。得点に変化のなかつ

た者は、他の 2 群と比べて英語の必要性を感じていないようである。次年度以降の参考としたい。

今年度の AO I 合格者への入学前教育では、入学後の円滑な英語学習へとつながるよう、大学での講義や研究における英語の重要性についての具体的なイメージを与えること、入学までに必要な英語学習を自ら計画し実行させることを主な目的としていた。しかし、計画的に学習しない者や、与えられた課題をこなしていても得点に結びつかない者がいた。今後は、一定のペースで学習ができるようにスケジュールの管理の方法を工夫するとともに、適切な学習方略を習得できるよう定期的な学習カウンセリングを行うなど、継続的に支援を行う工夫が必要だろう。

参考文献：

- 本田正尚・島田康行・大谷 奨・白川友紀 (2012). AO 入学予定者への学力補完ではない入学前教育 大学入試研究ジャーナル, 22, 271-279.
- 伊田勝憲 (2004). 高校生版・課題価値測定尺度の妥当性検討—自意識および達成動機との関連から— 名古屋大学大学院教育発達化学研究科紀要 心理発達科学, 51, 117-125.
- 池田光彦・木村拓也・田山 淳・井ノ上憲司・竹内一真・山口恭弘 (2012). 長崎大学入学前教育における科学実験講義の狙い—スイッチバック方式の教材の提案と実践— (2012). 大学入試研究ジャーナル, 22, 303-308.
- 木村拓也・池田光彦・西原俊明・大橋絵理・田山 淳・竹内一真・井ノ上憲司・山口恭弘 (2012). 長崎大学における入学前教育の枠組みと効果測定—学生チューターを交えたヴィジョン形成教育の組織化と基礎学力向上の取組— 大学入試研究ジャーナル, 22, 95-104.
- 小島正明 (2010). 岡山大学マッチングプログラムコースの AO 入試と入学前教育 大学入試研究ジャーナル, 20, 97-102.
- 永野拓矢 (2010). 岩手大学 AO 入試合格者入学前教

- 育の取り組み—合格者と在籍高校への教育的負担に配慮— 大学入試研究ジャーナル, 20, 171-176.
- 中村肖三・福島真司 (2005). 鳥大方式 AO 入試「入学前教育」について—アウェアネスを持った学生作りのために— 大学入試研究ジャーナル, 15, 111-117.
- 成田健一・下仲順子・中里克治・河合千恵子・佐藤眞一・長田由紀子 (1995). 特性的自己効力感尺度の検討—生涯発達の利用の可能性を探る— 教育心理学研究, 43, 306-314.
- 日本生涯学習総合研究所 (2006). 大学の新生教育に関する現状調査・調査報告 財団法人日本生涯学習総合研究所.
- 左巻健男・大嶋知之 (2004). 多様なスクリーニングプログラムによるダビンチ (AO) 入試と入学前教育 大学入試研究ジャーナル, 14, 79-83.
- Sherer, M., Maddux, J.E., Mercandate, B., Printice-Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R.W. (1982). The self-efficiency scale: Construction and validation. *Psychological Reports*, 51, 663-671.
- 島田康行・白川友紀・渡邊公夫・山根一秀 (2006). 入学前教育の在り方を再考する—アドミッションポリシーとの整合性— 大学入試研究ジャーナル, 16, 113-118.
- 島田康行・白川友紀・渡邊公夫・山根一秀 (2004). 入学前教育に対する学生自身の意識—筑波大学 AC 入試合格者の場合— 大学入試研究ジャーナル, 14, 73-78.
- 菅沢 茂・佐藤勝昭・岡山隆之・桑原俊彦 (2006). 学力低下問題への対応—科学技術系大学における導入教育の在り方— 大学入試研究ジャーナル, 16, 119-124.
- 田中 均 (2013). 入学前指導・教育の構想—入学前段階の情意的な特性把握の試み— 大学入試研究ジャーナル, 23, 179-184.
- TOEIC User Guide – Listening & Reading (2007). Test of English for International Communication, Educational Testing Service.
- 東光正浩 (2007). 福井大学 AO 入試「入学前教育」について—入学前教育のより良い方法を確立するために— 大学入試研究ジャーナル, 17, 9-14.
- 植木理恵 (2002). 高校生の学習観の構造 教育心理学研究, 50, 301-310.
- *2013年10月1日づけで「大学教育イノベーションセンター アドミッション部門」として再編された。