

TOEIC、学習時間、そしてやり抜く力 —愛知教育大学の事例から—

田口 達也

(愛知教育大学 外国語教育講座)

TOEIC, study time, and grit: A case study of Aichi University of Education

Tatsuya TAGUCHI

(Department of Foreign Languages, Aichi University of Education)

要旨 愛知教育大学では、2013年度より共通科目の必修英語授業数が削減され、これにより TOEIC スコアで示される英語力の低下が懸念された。過去の研究 (田口, 2016) では、この削減による予想通りの TOEIC スコアの低下と予想に反しての向上という、相反する傾向の結果が指摘された。そのため、さらなるデータに基づき再検証を行うことが本稿の主目的である。また今までの研究では、英語力と学習自律性の関係にのみ焦点が向けられ研究の広がりがなく、他の視点から英語力について検討をする必要があった。本研究では、2013年度から2016年度入学生の TOEIC スコアと関連データを用いて分析を行った。その結果、カリキュラム改変後は、1年前期から2年後期にかけて英語力の低下と維持の傾向が観察され、授業関係の自主学習時間は維持される傾向があることが分かり、また授業関係以外の自主学習時間と TOEIC スコアに関連があることが示唆された。さらに、やり抜く力、特に粘り強さという性格特性の程度により、英語力と学習時間に違いがあることも明らかとなった。これらの結果に基づき、愛知教育大学における英語力向上に向けての教育提言を行う。

Keywords: TOEIC, 学習時間, やり抜く力

1. はじめに

愛知教育大学では、2005年度に英語力と学習成果確認のための機会提供として TOEIC を導入した。以来、2018年度に至るまで毎年実施している。この間、本学における共通科目の英語授業にまつわる状況は大きく変化した。その嚆矢は2010年度より文部科学省からの特別経費の交付を受けて始まった「小学校英語を前提とした小・中・高での英語関連科目の連携を進める英語教員養成カリキュラムの開発と授業実践力を高めるための教育改革」事業の柱の一つ「特色ある大学教育の実現に向けた教員養成カリキュラムの研究開発とその試行」である。またこの事業の後継として、2014年度から交付を受けた「グローバル人材育成を主軸とした教員養成等プログラムの開発—海外教育実習、体験型教育および、英語コミュニケーション能力と指導力育成カリキュラムの構築—」もある。これらの事業等により、本学では TOEIC および e-learning の積極的な活用が行われるようになった。一方で、大学改革により、カリキュラム変更を余儀なくされてもきた。特に共通科目における英語授業では、次の3点において変更が行われた (表1参照) :

- (1) 2012年度から TOEIC スコアを英語授業単位取得要件に組込む。(旧カリ①の最終年度)
- (2) 2013年度から共通科目の必修英語授業コマ数が6から4へ削減される。(旧カリ②)
- (3) 2017年度から教員養成課程の必修英語授業コマ数が4から3へ削減される。(新カリ)¹

表1. 愛知教育大学における英語カリキュラムの変遷

	1年		2年	
	前期	後期	前期	後期
旧カリ① (~2012)	<u>英語 I</u>	<u>英語 II</u>	英語 III	英語 II
旧カリ② (2013~16)	<u>英語 I</u>	英コミ I	英コミ II	<u>英語 II</u>
新カリ (2017~)	<u>英語 I</u>	英コミ I	<u>英コミ II</u>	(英語 II)

注。「英コミ」は「英語コミュニケーション」を示し、下線は TOEIC 実施科目を示す。

(1) を行うにあたり、本学では次のシステムを構築した。TOEIC 350点以上の取得を英語単位取得の基礎要件とし、これに満たない学生は e-learning による自

主学習の補習を行い、その学習内容に基づいた補習試験の合格をもって基礎要件を満たしたとするものである。この補習システムの導入は効果的で、それまで本学の TOEIC スコアの平均は 400 点前後と全国の大学 1 年生の平均を下回っていたが、導入初年度の 2012 年度前期は 449 点、同年度後期は 443 点と、その年の全国の大学 1 年生の平均 412 点だけでなく大学生の平均 433 点をも越えた（詳細は、田口・小塚・小川、2013 を参照）。このシステム導入以来、本学の TOEIC スコアは大学生平均をおおむね下回ることなく、2017 年度入学生に至っては過去最高の 470 点を記録している。

TOEIC スコアを単位取得要件に連動させることでこのような肯定的な結果が見られた一方で、(2) にあるように、カリキュラム改変により必修英語授業数の削減が行われ、学習時間の減少およびそれから起こる英語力の低下が懸念された。田口（2016）による分析の結果、カリキュラム改変後の英語力については、予想に合致してスコアが低下する場合と、予想に反してスコアが上昇する場合の相反する傾向が観察された。また、授業関連の自主学習時間は減少するものの、授業関連以外の自主学習時間の減少の程度は低く、さらに学習自律性への影響もほとんどないことが分かった。スコアの低下および自主学習時間の減少については、データが 2 年間の蓄積であったため、カリキュラム削減による影響を的確に反映しているのかが明らかにはならなかった。上記の (3) にあるように、2017 年度入学生から適用される教員養成課程の授業数削減によって英語力低下が予想される。その対策を講じるためにカリキュラム削減の影響を明確にする必要がある。

加えて、上記一連の研究は、英語習得に影響があると考えられる学習自律性の視点からのみ行われてきた。そのため、英語力向上へのさらなる糸口を見出すために他の視点からの研究が望まれる。第二言語習得成功のカギとなる要因はいくつか考えられるが、その一つとして非認知能力がある（田口、2017）。非認知能力とは、「根気強さ」「意欲」「やり抜く力」「自制心」などであり、それらは学力や知能指数（IQ）などの認知能力に大きく影響するという（Heckman, 2008, 2013; Tough, 2012）。本稿では、この非認知能力の中でも近年アメリカ合衆国の教育省が教育の最重要事項に挙げている「やり抜く力（grit）」に焦点を当てる（Shechtman, DeBarger, Dornsife, Rosier, & Yarnall, 2013）。

「やり抜く力」とは、アメリカの心理学者 Duckworth らによる一連の研究によって提唱された性格特性（personality trait）である（Duckworth, 2016, Duckworth, Peterson, Matthews, & Kelly, 2007, Duckworth & Quinn, 2009）。Duckworth et al. (2007) は、やり抜く力を「長期目標に向けての粘り強さと情熱」（p.1087）と定義している。それは、挑戦的なことに向けて力強く取り組み、失敗や逆境、進歩の頭打ちに直面しても、努力

や興味を数年にわたって維持することにかかわる、と説明している。この概念を簡潔に説明するなら、「継続的な努力」と言えよう。

やり抜く力についての研究から、次のことが明らかとなっている。Duckworth et al. (2007) の一連の研究では、より高度な教育を受けている人はそうでない人よりもやり抜く力が高く、やり抜く力が高い人は大学において高い GPA を獲得しており、やり抜く力は全米英単語綴り字コンテスト（National Spelling Bee）の結果において、どの子どもが決勝戦に勝ち進むかを予測でき、やり抜く力が強い子どもはどんどん勝ち進んでいき、また弱い子どもに比べてスペリングの練習時間も多いということも認められた。Duckworth and Quinn (2009) による 1 年間の調査の結果では、やり抜く力の高い中学生や高校生はそうではない生徒と比べ学業成績が高く、またテレビの視聴時間も少ないことが明らかになった。これらの研究から分かるように、やり抜く力が成功する者と失敗する者とを分ける要因となるのであり、言い換えると、成功への一つのカギと見ることができる。田口（2017）で述べているように、この要因についての言語教育での実証研究はほとんど行われていないため、本研究にて行う。

以上の状況から、本稿では研究課題を次の四つに絞って行う。

- (1) カリキュラム改変後、愛教大生の TOEIC スコアはどのように変化したか。
- (2) カリキュラム改変後、英語力別による TOEIC スコアの増減に違いはあるのか。
- (3) カリキュラム改変後、英語力別による学習時間の増減に違いはあるのか。
- (4) やり抜く力の程度により TOEIC スコアと英語学習時間に違いはあるのか。

2. 調査方法

本研究では、次の三つのデータを用いた。一つ目は「英語 I」と「英語 II」の授業の一環として 1 年次 7 月と 2 年次 12 月に実施された TOEIC のスコアである。本研究では 2013 年度から 2016 年度に入学した 4 学年にわたる大学生のスコアを用いた。参加者は総計 3,767 名（2013 年度：953 名；2014 年度：936 名；2015 年度：935 名；2016 年度：943 名）である²。

二つ目は各 TOEIC 受験の際に実施された属性アンケートへの回答である（詳細は、田口・小塚・小川、2013、田口・小塚、2014 を参照）。本研究では、属性アンケートにある 6 項目の中から次の 2 項目を用いた。

- (1) この前期（後期）を振り返って、授業時間を除き、共通科目の英語授業の予習・復習・宿題に

表 2. 年度別による TOEIC スコアの結果

入学 年度	1 年前期 (7 月)						2 年後期 (12 月)					
	受験 人数	補習者		TOEIC スコア			受験 人数	補習者		TOEIC スコア		
		人数	割合	T	L	R		人数	割合	T	L	R
2013	953	109	11%	461.27	250.88	210.39	938	131	14%	449.64	252.80	196.84
2014	936	142	15%	441.30	239.04	202.26	920	123	13%	446.70	249.62	197.08
2015	935	99	11%	455.37	248.14	207.22	896	147	16%	439.86	247.34	192.52
2016	943	105	11%	450.57	248.17	202.40	929	130	14%	451.87	256.03	195.84

注. T=合計、L=リスニング、R=リーディングを示す。

1 週間当たり平均何時間費やしていましたか。
あてはまるものを 1 つ選択してください。(授業
関係自主学習時間)

- (2) この前期(後期)を振り返って、授業関係の勉強を除き、英語学習に 1 週間当たり平均何時間費やしていましたか。あてはまるものを 1 つ選択してください。(授業関係以外自主学習時間)

上記アンケート項目は、6 件法 (1-「全くしていない」; 2-「0 より多く 30 分未満」; 3-「30 分以上 1 時間未満」; 4-「1 時間以上 1 時間半未満」; 5-「1 時間半以上 2 時間未満」; 6-「2 時間以上」) により回答を得た。これらの項目では、数値が高ければ高いほど学習時間が多いことを意味する。

三つ目は「英語学習に関するアンケート」の回答である。このアンケートは 2015 年 1 月に「英語 II」の教クラスにて配布され、約 450 名から回答を得た。本研究では、その内の TOEIC を受験した 2013 年度入学生 414 名を分析の対象とする。このアンケートでは約 60 項目を用いて英語学習における心理要因を測定し、回答時間には約 10 分から 15 分を要した。本研究では、このアンケートの要因の中から上述した「やり抜く力」を用いた (使用した項目については付録を参照)。やり抜く力 (12 項目: $\alpha = .70$) は Duckworth et al. (2007) による項目を使用し、吉津・西川 (2013) や西川・奥上・雨宮 (2015) による日本語訳を参照した。やり抜く力の下位概念には「情熱 (consistency of interest)」と「粘り強さ (perseverance of effort)」があり³、前者の例として「ある一つのアイデアや計画に短い間夢中になるが、しばらくすると興味をなくす」、後者の例として「困難にめげない」がある。これらの項目も 6 件法 (1-「全くあてはまらない」; 2-「あてはまらない」; 3-「あまりあてはまらない」; 4-「少しあてはまる」; 5-「あてはまる」; 6-「非常にあてはまる」) により回答を得た。「情熱」の 6 項目は逆転項目のため、数値の逆転化を行った。これらの項目では、数値が高ければ高いほどやり抜く力が強いことを意味する。

これらの集約されたデータは、コンピューターに入力後、統計分析ソフト (SPSS ver.24) を用いた分析が

行われた。

3. 結果

3. 1. TOEIC スコア年度別比較

最初に、2013 年のカリキュラム改変後の TOEIC スコアと、補習の受講が必要な TOEIC 350 点未満者数を年度別に表 2 に示す。この表から、1 年前期においてはおおむね平均点が 450 点を上回る傾向がある一方で、2 年後期になると 450 点を下回る傾向があることが分かる。また、1 年前期において TOEIC 350 点未満者の数は 2015 年度に初めて 100 名を切ったものの、総じて受験者の約 11% を占めている。一方 2 年後期になるとその数は増え、割合も約 14% と増加傾向がうかがえる。

次に、TOEIC スコアの増減が統計的に有意かどうかを検証するため、対応のある *t* 検定を行った。表 3 はその結果を表している。分析の結果、効果量 (Cohen's *d*)⁴ は小程度で 2013 年度と 2015 年度で統計的に有意なスコアの減少が、2014 年度で統計的に有意なスコアの上昇が確認された。一方で、2016 年度では統計的に有意な差が確認されなかったため、変化はないことが明らかとなった。2014 年度の効果量の小ささ (0.09) を考慮すると、実質的なスコア増加はないと見ることができる。以上の結果から、カリキュラム改変後の 4 年間、TOEIC スコアで示される英語力は減少の傾向 (2013 年度と 2015 年度) と維持の傾向 (2014 年度と 2016 年度) であることが分かる。

表 3. 年度別による TOEIC スコア推移の *t* 検定結果

入学 年度	1 年前期		2 年後期		<i>df</i>	<i>t</i>	<i>d</i>
	<i>M</i> (<i>SD</i>)		<i>M</i> (<i>SD</i>)				
2013	461.6 (98.5)		449.6 (98.4)		937	5.4***	0.18
2014	439.9 (89.4)		446.2 (97.1)		918	-2.8**	0.09
2015	454.9 (90.1)		439.7 (100.5)		894	6.5***	0.22
2016	449.8 (88.3)		451.9 (100.9)		927	-1.0	0.03

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

3. 2. 英語力別 TOEIC スコアの違い

カリキュラム改変による TOEIC スコアには減少の傾向と変化なしの傾向が認められたものの、スコア推

表 4. 英語力別による TOEIC スコアと自主学習時間についての *t* 検定結果

年度	英語力 グループ	1 年前期 (7 月)	2 年後期 (12 月)	差	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>d</i>
		<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	12 月 - 7 月			
<u>TOEIC スコア</u>							
2013	下位	345.06 (44.02)	363.35 (65.60)	18.26	242	-4.65***	0.31
	中位	468.54 (40.50)	453.22 (69.93)	-15.32	533	5.56***	0.26
	上位	614.22 (64.49)	568.01 (92.26)	-46.21	160	8.37***	0.71
2014	下位	343.18 (41.23)	376.66 (73.17)	33.48	295	-8.27***	0.52
	中位	463.58 (41.42)	457.16 (71.31)	-6.42	520	2.32*	0.11
	上位	599.26 (53.35)	592.06 (86.83)	-7.20	101	1.10	0.12
2015	下位	344.96 (42.57)	355.00 (65.23)	10.04	224	-2.25*	0.16
	中位	464.23 (41.56)	441.43 (72.70)	-22.80	531	8.07***	0.38
	上位	598.04 (49.50)	571.30 (95.91)	-26.72	137	3.99***	0.40
2016	下位	348.80 (41.24)	370.62 (71.21)	21.82	258	-5.52***	0.38
	中位	463.39 (40.97)	459.26 (76.27)	-4.13	544	1.46	0.07
	上位	601.21 (48.31)	589.60 (84.01)	-11.61	123	2.09*	0.22
<u>授業関係自主学習時間</u>							
2013	下位	2.27 (1.28)	1.98 (1.00)	-0.29	236	3.13**	0.21
	中位	2.45 (1.12)	2.07 (1.09)	-0.38	524	6.46***	0.28
	上位	2.84 (1.33)	2.41 (1.26)	-0.43	157	3.54**	0.28
2014	下位	2.10 (1.12)	1.99 (1.08)	-0.11	292	1.22	0.07
	中位	2.43 (1.16)	2.07 (1.06)	-0.36	517	5.79***	0.26
	上位	2.83 (1.32)	2.72 (1.45)	-0.11	100	0.65	0.07
2015	下位	2.11 (1.13)	2.22 (1.16)	0.11	222	-1.12	0.08
	中位	2.38 (1.17)	2.33 (1.30)	-0.05	525	0.81	0.04
	上位	2.70 (1.25)	2.72 (1.39)	0.02	136	-0.16	0.08
2016	下位	2.26 (1.12)	2.16 (1.10)	-0.10	256	1.23	0.09
	中位	2.56 (1.23)	2.39 (1.16)	-0.17	537	2.82**	0.12
	上位	2.69 (1.22)	2.64 (1.27)	-0.05	123	0.35	0.03
<u>授業関係以外自主学習時間</u>							
2013	下位	1.83 (1.18)	1.51 (0.85)	-0.32	233	3.81***	0.25
	中位	1.94 (1.12)	1.66 (1.09)	-0.28	520	4.57***	0.20
	上位	2.46 (1.38)	2.20 (1.50)	-0.26	154	2.11*	0.17
2014	下位	1.88 (1.11)	1.54 (0.95)	-0.34	293	4.66***	0.27
	中位	2.06 (1.21)	1.70 (1.13)	-0.36	511	5.92***	0.26
	上位	2.81 (1.62)	2.55 (1.62)	-0.26	99	1.52	0.15
2015	下位	1.67 (0.96)	1.49 (0.85)	-0.18	222	2.28*	0.15
	中位	2.24 (1.32)	1.73 (1.12)	-0.51	524	8.68***	0.38
	上位	2.81 (1.56)	2.25 (1.41)	-0.56	137	3.35**	0.29
2016	下位	1.85 (1.12)	1.66 (1.10)	-0.19	256	2.34*	0.15
	中位	2.12 (1.25)	1.74 (1.16)	-0.38	533	6.01***	0.26
	上位	2.59 (1.51)	2.18 (1.40)	-0.41	123	2.95**	0.27

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

移の違いをさらに探るため、各年度の受験者を英語力別に分けて分析を行った。分類に関しては、田口 (2013, 2016) に倣い、TOEIC 10-395 点取得者を「下位グループ」、400-545 点取得者を「中位グループ」、そして 550-990 点取得者を「上位グループ」とした。

英語力別による TOEIC スコアの推移を見るために、対応のある *t* 検定を行った。表 4 はその結果を表している。分析の結果、次のことが明らかとなった。英語力下位グループに関しては、2014 年度のスコア上昇幅が 33.48 点と非常に大きい一方で、2015 年度のスコア

表5. やり抜く力の程度による TOEIC スコアと自主学習時間の違いについての *t* 検定結果

	下位群		上位群		<i>df</i>	<i>t</i>	<i>d</i>
	<i>n</i>	<i>M (SD)</i>	<i>n</i>	<i>M (SD)</i>			
<u>TOEIC スコア</u>							
やり抜く力	265	456.21 (100.55)	112	457.37 (94.46)	375	-0.10	0.01
情熱	217	462.49 (99.81)	163	448.80 (98.91)	378	1.33	0.14
粘り強さ	256	447.46 (97.34)	118	477.63 (105.11)	372	-2.72**	0.30
<u>授業関係自主学習時間</u>							
やり抜く力	263	2.04 (1.14)	110	2.14 (1.27)	371	-0.74	0.08
情熱	217	2.16 (1.24)	160	1.92 (1.03)	369.92 ^a	2.03*	0.21
粘り強さ	254	1.94 (1.06)	116	2.33 (1.28)	189.36 ^a	-2.83**	0.33
<u>授業関係外自主学習時間</u>							
やり抜く力	262	1.65 (1.02)	110	1.85 (1.43)	157.45 ^a	-1.39	0.17
情熱	216	1.75 (1.11)	160	1.60 (1.09)	374	1.30	0.14
粘り強さ	253	1.59 (1.03)	116	1.89 (1.32)	367	-2.36*	0.25

^a Leven's test の結果による

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

の上昇幅が 10.04 点と小さく、全体的に効果量も小程度から中 (0.16-0.52) と開きがあるが、どの年度もこの 4 年間一貫してスコアの上昇が見られた。英語力中位グループについては、2013 年度と 2015 年度は統計的に有意な減少が観察され、小から中程度の効果量 (0.26-0.38) があった。一方 2014 年度には統計的に有意な減少が見られるが、効果量の数値 (0.11) から実質的な違いはほとんどなく、統計的に有意な差が見られなかった 2016 年度と併せてスコアは維持されていると考えることができる。英語力上位グループについては、2014 年度を除き、全体的に 1 年前期から 2 年後期にかけて統計的に有意なスコアの減少傾向と、小から大の程度の効果量 (0.22-0.71) が観察された。

これらの結果をまとめると、350 点の補習システム導入時に見られた閾値効果 (田口, 2013) により、英語力下位グループにはスコア上昇の傾向が見られるが、英語力中位グループにはスコア減少と維持の両方の傾向が、英語力上位グループにはスコア減少の傾向が見られた。

3. 3. 英語力別による学習時間の違い

英語力別によるスコア推移の違いが確認されたので、次にその要因を探る。TOEIC スコアに影響を与える要因の一つとして学習時間が考えられる。そのため、英語力別による学習時間の増減について、対応のある *t* 検定を行った。表 4 はその結果を示している。最初に、授業関係自主学習時間について見ていく。分析の結果、2013 年度には各英語力グループで統計的に有意な学習時間の減少が見られた。また、2014 年度と 2016 年度の中位グループで統計的に有意な減少が確認されるものの、効果量の値 (2014 年度: 0.26、2016 年度: 0.12)

から実質的な減少と見られるのは 2014 年度のみで、その他は統計的に有意な減少が見られないことが明らかとなった。

次に、授業関係以外の自主学習時間について見ていく。表 4 から分かるように、2014 年度の上位グループを除き、すべての年度と英語力グループにおいて、効果量は小程度から中程度 (0.15-0.38) まで様々だが、統計的に有意な減少が見られた。

以上の結果をまとめると、2013 年度のカリキュラム改変以降、愛教大生の授業関係における自主学習時間は、年度が進むにつれ減少することなく維持される傾向が見られる。一方で、授業関係の自主学習時間は減少する傾向が確認された。

3. 4. やり抜く力と TOEIC スコアと学習時間

次にやり抜く力の程度による TOEIC スコアや自主学習時間の違いについて検証する。この分析では、やり抜く力のスコアが 1.00 から 3.49 を下位群、3.51 から 6.00 を上位群とし、中間の 3.50 を示した学習者はどちらにも属さないため、分析対象外とした。また、下位概念の情熱と粘り強さもこの基準に従ってそれぞれ下位群と上位群に分類した。本分析では、アンケート調査の実施時期 (2015 年 1 月) に近い 2013 年度入学生の 2 年後期 (2014 年 12 月) の TOEIC スコアと自主学習時間のデータを用いた。また、TOEIC スコアの増減に関しては、彼らの 1 年前期 (2013 年 7 月) のデータも用いた。

表 5 は対応のない *t* 検定の結果を表している。やり抜く力全体においては、上位群と下位群の間に統計的に有意な差は確認されなかった。一方で、やり抜く力を下位概念である情熱と粘り強さに分けて見ると、顕

著な違いが確認される。情熱に関して効果量は小さい (0.21) もの、授業関係の自主学習時間において統計的に有意な差が確認でき、興味関心が散漫な性格であっても英語の自主学習時間が多いことが分かる。一方の粘り強さについては、TOEIC スコアと両方の自主学習時間 (授業関係と授業関係以外) において統計的に有意な差が確認され、効果量も小から中程度 (0.25-0.33) となっている。この結果から、粘り強く努力する性格の学習者は TOEIC スコアも高く、授業に関連があろうとなかろうと自主学習に時間を費やしていることが分かる。

次に、やり抜く力が TOEIC スコアの増減に関連しているかどうかを検証する。このために、1 年前期から 2 年後期の TOEIC スコアが上昇した群 (上昇群) と下降した群 (下降群) とに分け、やり抜く力およびその下位概念の数値を分析した。表 6 はその結果を表している。分析の結果、やり抜く力全体とその下位概念である粘り強さにおいて、効果量は小さい (0.26) が統計的に有意な差が確認された。つまり、TOEIC スコアが上がる学習者はやり抜く力が高く、特に下位概念の粘り強さにおいてその特徴が顕著であることが分かる。

表 6. TOEIC スコア増減とやり抜く力の *t* 検定結果

	TOEIC スコア		<i>df</i>	<i>t</i>	<i>d</i>
	下降群	上昇群			
	(<i>n</i> = 236)	(<i>n</i> = 170)			
	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)			
やり抜く力	3.19 (0.57)	3.33 (0.50)	404	-2.47*	0.26
情熱	3.35 (0.78)	3.41 (0.73)	404	-0.82	0.08
粘り強さ	3.04 (0.80)	3.25 (0.82)	404	-2.57*	0.26

**p* < .05

以上の結果は、やり抜く力についての他の研究結果 (例: Duckworth et al., 2007, Duckworth & Quinn, 2009) と似た傾向を示している。これらの結果から、やり抜く力という性格、特に根気強く努力をする性格の重要性が強調されよう。

4. 考察

4. 1. TOEIC スコアと自主学習時間の関係

愛教大生の 1 年前期と 2 年後期における TOEIC スコアと学習時間の変化の関係を単純化してまとめると、表 7 のようになる。この表から次の 3 点が指摘できる。第一に、英語力の程度にかかわらず、授業関係における自主学習時間は年度が経つにつれ、1 年前期と同じ程度の学習時間を 2 年後期にも維持できているという点である。これは補習システムを導入するしないにかかわらず、自主学習時間が減少したことを明らかにした田口 (2013) の結果と比べると、本学学生の英語学

習時間が改善されていることが分かる。この背後には、例えば、担当教員による学習指導が行われた可能性や、TOEIC 関係の内容を幾分授業に含んでいるため学習者はより授業関係の自主学習に時間を費やすようになった可能性もある。当然、TOEIC に特化した授業を行えばスコアの上昇は期待できるであろうが、担当教員の考えや、また speaking や writing の技能向上の必要もあるため、学習内容のバランスは今後の検討課題の一つである。

表 7. TOEIC スコアと学習時間の確認された結果

入学 年度	英語力	TOEIC	自主学習時間	
			授業関係	授業関係以外
2013	全体的な	TOEIC スコアは下降		
	下位	上昇	減少	減少
	中位	下降	減少	減少
	上位	下降	減少	減少
2014	全体的な	TOEIC スコアは変化なし (維持)		
	下位	上昇	--	減少
	中位	--	減少	減少
	上位	--	--	--
2015	全体的な	TOEIC スコアは下降		
	下位	上昇	--	減少
	中位	下降	--	減少
	上位	下降	--	減少
2016	全体的な	TOEIC スコアは変化なし (維持)		
	下位	上昇	--	減少
	中位	--	--	減少
	上位	下降	--	減少

注. 「--」は 1 年前期と 2 年後期の間に TOEIC スコアや学習時間に変化がなく、維持されていることを示す。

第二に、補習システムを導入することで、英語力下位グループのスコア上昇が起こっているという点である。補習システムの導入により、学習者はより真剣に試験に取り組み、また中位や上位の英語力グループと比べ、少ない勉強時間でも TOEIC スコアが上がりやすいという可能性もある。このことから、大学全体のさらなる TOEIC スコアの上昇を目指すなら、単位要件である TOEIC スコアを現行の 350 点からさらに上に再設定する方法が考えられる。一方で、中位・上位グループは補習システムの影響を受けていないものの、これらの層のスコアも当該年度全体的のスコア維持・上昇に結びつくため、何らかの手立てを講じる必要がある。

第三に、TOEIC スコアと授業関係以外の自主学習時間の関係という点である。本研究では、1 年前期から 2 年後期にかけて、授業関係以外の自主学習時間が減少していることが分かった。過去の研究 (田口, 2013)

から、授業関係以外の自主学習時間は時間とともに減少するが、補習システムの導入によって減少に拍車がかかることが分かっており、依然として状況が変わっていないことが分かる。

そして、この自主学習時間の結果を TOEIC スコアの増減と照らし合わせると、次のことが指摘できる。英語力下位グループを除き、授業関係以外の自主学習時間が減少すると TOEIC スコアも減少する傾向が見られる、ということである。このことから、授業以外の自主学習時間の減少を抑え、理想的には増加を促すことが TOEIC スコアの維持・上昇のカギとなるのではないだろうか。このように考えると、授業関係の自主学習は TOEIC スコアと関係がないように思えるかもしれないが、そうではない。普段の授業関係の学習において確固たる英語力をつけ、それらの力を授業関係以外の自主学習時間でさらに養ったり、試験解答テクニックを学んだり、あるいは問題形式に慣れたりすることで、TOEIC のスコア上昇に結びつくと考えられる。

一方で、上記の関係は 2014 年度と 2016 年度の中位グループについては合致していない。2014 年度についての原因は不明だが、2016 年度についての原因の一つとして、教員採用試験への加点という「動機づけ」が考えられる。2016 年度入学生に対して、2 年後期（12 月）の TOEIC 試験日の属性アンケート用紙に、TOEIC 500 点があれば、愛知県の小学校教員採用試験時に加点される旨の記載を行った。英語力中位グループ（TOEIC 400-545）にとっては、2 年後期の TOEIC 500 点は、すでに取得しているか取得できる可能性の高いスコアであり、特に後者に該当する学習者はより熱心に試験に取り組んだのではないだろうか。このようなインセンティブは、英語力中位層のスコア向上の手段として有効かもしれない。

授業関係以外の自主学習時間が TOEIC スコア維持や上昇に関係するため、その時間を確保する手立ての必要性を述べたが、一つの方法として学習グループの構築が考えられる。授業関係以外でこのようなグループを作る機会を比較的容易に持てるのは、学内では現在のところ、愛知教育大学生協による有料の TOEIC 講座や英語サポートセンターによる学習だけであろう（英語サポートセンターの活動については、小塚他、2016 を参照）。これらは単発で行うだけではなく、継続的に行う必要がある。この「継続的に行う」が、次節で述べる「やり抜く力」と関連している。そして、このようなグループは、英語力中位・上位層のスコア維持あるいは上昇に貢献するのではないだろうか。

TOEIC スコアに関連して、気をつけるべき点として 2 年後期の試験の欠席者数がある（表 2 参照）。1 年前期で TOEIC を受験したものの、2 年後期に受験をしなかった人数と彼らの 1 年前期の TOEIC スコアの平均を見ると、2013 年度は 15 名で 443 点、2014 年度は 17

名で 519 点、2015 年度は 40 名で 466 点、そして 2016 年度は 15 名で 496 点である。2 年後期の試験欠席者は多い年度があるものの、例年それほど多くはないが、彼らの 1 年次の TOEIC スコアから推測すると、2 年後期の全体のスコア低下の一因となっている可能性が指摘できる。2 年後期に TOEIC 750 点を取得すれば、「英語Ⅱ」の単位認定が可能となる制度が本学にはあるが、それを活用する者はほとんどない。今後、特に TOEIC スコアが学生および大学において重要となるため、受験の徹底が求められよう。

4. 2. 英語力と自主学習時間とやり抜く力の関係

やり抜く力と英語力や授業外学習時間の関係について、やり抜く力全体で見るとあまり大きな影響はない一方で、下位概念に着目すると、情熱あるいは興味の一貫性は影響を与えておらず、粘り強さのみが影響を与えていることが分かる。つまり、次のように解釈できる。日本の多くの学習者にとって英語は必修科目であるため、一つのことに興味を持ち続ける性格か否かにかかわらず、授業に関しては勉強をせざるを得ない。そのため、粘り強さの要因のみが英語力向上および学習時間の増加に関係していると考えられる。しかし、このことは情熱が不必要ということを意味しているわけではない。情熱は努力を適切な方向に向けるのに必要である。

一方で、粘り強く学習する性格の大学生は、自ずと学習時間が増え、そして英語力も高まることは想像に難くない。実際に、TOEIC スコアが上昇した学習者のやり抜く力がより強いという結果からも明らかである。

では、どのようにしてやり抜く力、あるいは粘り強さを伸ばすことができるのであろうか。Duckworth (2016) はやり抜く力を伸ばす方法をいくつか提案し、そのうちの一つにやり抜く力の強い文化あるいは集団の一員になる方法を挙げている。本学のような英語関連以外を専攻している学習者が大多数を占めている大学では、英語学習に特化したやり抜く力が強い集団、つまりグループは多くないであろう。そのため、このようなグループを作ることも検討してもよいのではないだろうか。上で述べた授業関係以外の学習時間を増やす必要と関連して、例えば、英語サポートセンターが中心となり、より継続的な学習を促せるような講座等の学習の機会を提供することが考えられる。このような講座には、積極的に学習に打ち込む学習者が多く、定期的の開講することで学習者自身も継続的な学習を行うことができ、習慣化につながる。当然、自主的な集まりのため、学習意欲がなくなり脱落する可能性もあるため、そのための手立ては必要で、例えば、参加を継続したくなるグループ作りがあろう。そして、そのような集団が増えることによって、また、それをバックアップする大学の教職員によって、さらに大き

な集団、あるいは「英語学習文化」の構築も可能になるであろう。

また、やり抜く力は英語学習に特化するだけでなく、他の領域にも応用可能であるので、その効果は他の分野でも期待できよう。

5. 結論

本稿では、愛知教育大学における英語カリキュラム改変に伴う TOEIC スコアに代表される英語力と自主学習時間への影響力についての研究を主目標とし、それらに影響を与える個人差要因についてさらなる知見を得る研究を行うことを副目標とした。授業時数の削減は英語力低下に大きく関係するため、過去のカリキュラム改変による影響の検証を行い、さらなる授業数の削減が行われる 2017 年度生以降に対して、英語力を高める手立てを考えることが大切である。また、今まで動機づけや学習自律性のための手立てを考えることも必要であったが、それら以外にも、「やり抜く力」という性格の大切さが実証されたため、その点からのさらなる手立ても検討していくことが必要であろう。

注

- ¹ 本学における教育支援専門職養成課程においては、「英語Ⅱ」は依然として必修科目として残る。
- ² 本研究においては、身体障害により特定のスキルを受験しなかった受験者は分析対象外とした。
- ³ 下位概念の訳語は、神崎によるものを使用した。
- ⁴ 効果量の目安として、0.20 を小、0.50 を中、0.80 以上を高とされている(竹内・水本, 2014)。本研究では、0.15 以上を実質的な違いがあるものとして見ていく。

謝辞

本稿に関してコメントをしてくださった査読者の方々とデータ収集に協力してくださった方々に感謝いたします。

参考文献

- Duckworth, A. L. (2016). *Grit: The power of passion and perseverance*. New York, NY: Scribner. (神崎朗子訳 (2016) 『やり抜く力 Grit (グリット) —人生のあらゆる成功を決める「究極の能力」を身につける』東京: ダイヤモンド社.)
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087-1101.
- Duckworth, A. L., & Quinn, P. D. (2009). Development and validation of the short grit scale (Grit-S). *Journal of Personality Assessment*, 91(2), 166-174.
- Heckman, J. J. (2008). Schools, skills and synapses.

Economic Inquiry, 46(3), 289-324.

- Heckman, J. J. (2013). *Giving kids a fair chance*. Cambridge, MA: MIT Press. (古草秀子訳 (2015) 『幼児教育の経済学』東京: 東洋経済新報社.)
- Shechtman, N., DeBarger, A. H., Dornsife, C., Rosier, S., & Yarnall, L. (2013). *Promoting grit, tenacity, and perseverance: Critical factors for success in the 21st century*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Technology.
- Tough, P. (2012). *How children succeed: Grit, curiosity and the hidden power of character*. New York, NY: Houghton Mifflin Harcourt. (高山真由美訳 (2013) 『成功する子失敗する子: 何が「その後の人生」を決めるのか』東京: 英治出版.)
- 小塚良孝・浜崎通世・田口達也・井本尊夫・内田絢乃・大島愛奈…山田美樹 (2016) 「英語サポートセンターの取組み—教員養成、英語教育、ピア・サポート—」(pp.22-36). 田口達也・小塚良孝・浜崎通世(編) 『グローバル人材育成を目指した愛知教育大学の取り組み: 英語力と学習意欲を高める学習環境の充実に向けて』名古屋: 鳴海出版.
- 田口達也 (2013) 「TOEIC 350 点閾値導入効果について」(pp.10-20). 田口達也・小塚良孝・小川知恵(編) 『英語力向上に向けた愛知教育大学の挑戦: 質保証と学習自律向上を目指して』名古屋: 中部日本教育文化会.
- 田口達也 (2016) 「カリキュラム変更による英語力、学習時間、学習自律性への影響—小学校英語教育とグローバル人材育成に向けて—」(pp.8-21). 田口達也・小塚良孝・浜崎通世(編) 『グローバル人材育成を目指した愛知教育大学の取り組み: 英語力と学習意欲を高める学習環境の充実に向けて』名古屋: 鳴海出版.
- 田口達也 (2017) 「非認知的スキルと第二言語学習—やり抜く力とセルフ・コントロールの視点から—」『龍谷大学グローバル教育推進センター研究年報』第 26 号、63-80.
- 田口達也・小塚良孝(編) (2014) 『英語学習自律の向上と学習文化の構築を目指して: 愛知教育大学の在り方』名古屋: 鳴海出版.
- 田口達也・小塚良孝・小川知恵(編) (2013) 『英語力向上に向けた愛知教育大学の挑戦: 質保証と学習自律向上を目指して』名古屋: 中部日本教育文化会.
- 竹内理・水本篤(編) (2014) 『外国語教育研究ハンドブック—研究手法のより良い理解のために—』東京: 松柏社.
- 西川一二・奥上紫緒里・雨宮俊彦 (2015) 「日本語版 Short Grit (Grit-S) 尺度の作成」『パーソナリティ研究』24 号、167-169.
- 吉津潤・西川一二 (2013) 「日本語版 Grit 尺度の作成

「不屈の精神とはなにか」日本感情心理学会第20回大会プログラム。

付録

「やり抜く力」のアンケート項目

情熱

- 1 新しいアイデアや計画を思いつくと、以前のものから興味・関心がそれる時がある。(逆転項目)
- 2 自分の興味・関心は毎年変わる。(逆転項目)
- 3 ある一つのアイデアや計画に短い間夢中になるが、しばらくすると興味をなくす。(逆転項目)
- 4 目標を決めることはよくあるが、しばらくすると別の目標に変えることがある。(逆転項目)

- 5 終わるまでに何か月もかかる計画にずっと集中を保ち続けるのは難しい。(逆転項目)
- 6 数か月ごとに新しい趣味・娯楽に興味・関心を持つ。(逆転項目)

粘り強さ

- 7 重要な課題をやり遂げるために、挫折をも乗り越えたことがある。
- 8 困難にめげない。
- 9 自分は頑張りやである。
- 10 始めたことはなんであれやり遂げる。
- 11 作業を終えるのに数年かかる目標を達成したことがある。
- 12 自分は勤勉だ。