

## リメディアル英語教育における組織的改善

|     |   |
|-----|---|
| 著者  | 瀬 祐子, 松野 和子, 小町 将之, 小早川 真由美   |
| 雑誌名 | 静岡大学教育研究  |
| 巻   | 12  |
| ページ | 109-123   |
| 発行年 | 2016-03-25  |
| 出版者 | 静岡大学大学教育センター  |
| URL | <a href="http://doi.org/10.14945/00009479">http://doi.org/10.14945/00009479</a> |

## リメディアル英語教育における組織的改善

高瀬 祐子 (静岡大学 大学教育センター)

松野 和子 (静岡大学 大学教育センター)

小町 将之 (静岡大学 人文社会科学部)

小早川 真由美 (文部科学省 初等中等教育局)

### はじめに

本報告は、大学におけるリメディアル英語教育の諸問題に対する組織的な改善の実践についてまとめたものである。文部科学省(2013)が2011年度に行った調査によると、2008年度には約36%、2009年度には約37%、2011年度には約47%の大学が、高等学校での履修状況への配慮として学部段階での補習授業を実施しており、学生に基礎的な学力を身に付けさせる教育体制は年々その必要性が増していることが伺える。こうした情勢において、単にリメディアル教育に相当する科目や補習を設置するだけでは対応として十分ではなく、中條・横田・長谷川・西垣(2012)が指摘するように「リメディアル教育のあり方をどう考えるか」(p. 49)という課題にも正面から向き合わなくてはならない。

筆者らはこうした問題意識のもと、学習支援における難題を(a)対象学生の特定、(b)支援の適切な提供、(c)公平性の担保、(d)担当教員への負荷、といった観点で整理した。これらの点について、できるだけ明確なスタンスのもとで実際の教育システムを整備することにより、実践的な取り組みに埋もれてしまいがちな問題意識に対して、実証的なアプローチの道筋を示すことができるかと筆者らは考えている。筆者らはこうした理念に基づき、過去数年間にわたって、所属する大学における教養英語教育の制度改善に取り組み、リメディアル教育の過程を体系的にカリキュラムの一部とする改善を施した。その骨子は、必修科目の合格基準を厳格に運用するため、外部試験とオリジナルの統一試験を活用することで客観性を担保し、基準の厳格さを教員の裁量ではなく制度の規定に求めるものである。その成果を分析した結果、学生たちの入学初年度における英語能力が有意に向上したことが示された。これにより、学生に対する継続的かつ明示的な支援を保証することの重要性が示唆される。

本報告の構成は以下の通りである。まず、英語リメディアル教育における一般的課題を整理し、それらに対して、筆者らによる教養英語教育の制度設計が、どのようなスタンスをとることになるかを論じる。最後に、リメディアル教育に対応する科目の運用などについて詳述したうえで、この設計改善について、学生たちのTOEICスコアなどが前後でどのように変化したのかに注目して分析する。

## 1. 学習支援における課題

教養英語教育における成績下位層の学生に対して、なんらかの支援を考える際には、先に述べた通り、次の4点、(a)対象学生の特定、(b)支援の適切な提供、(c)公平性の担保、(d)担当教員への負荷、が重要な課題となる。

支援のための補習授業を自由参加型にした場合にしばしば生じることであるが、教員側が受講してほしいと考える学生が受講せず、またその逆に、それほど支援が必要でないと思われる学生が受講する、という需給不一致の状況がある。また、学習上の問題を認識していながら、「どうしていいかわからない」まま漫然と時を過ごしてしまう学習者も多い。このような状況を放置したままでは、いくら制度のうちの一定の教育資源を補習に割いたり、一部の教員の善意によって補習を実施したりしたとしても、満足のいく成果は期待できないだろう。目に見える成果が比較的短期間で得られない場合、学習者と教員側、いずれの視点からも無力感にさいなまれ、結果として補習の取り組みが形骸化するという悪循環が心配される。

このため、「受講してほしい学生」を明確に指定し、指定された学生群が適切に受講する一定の強制力が必要となる。この場合、授業担当者によって異なる基準で対象者を特定することは困難だけでなく、学生に不公平な印象を与えかねない。学習支援を必要とする学生を特定するためにも成績評価基準を明確に設定することは不可欠である。

また、このような支援の対象となる学生たちは、授業を一学期間受講したからといってすぐに集団で標準的とされる学生集団に混ざって学習を進められるようになる学習者ばかりではない。これらのことを考慮すると、強制力をもって支援対象とされた学習者たちが、標準的な学習経路にいつでも戻れる可能性を担保しながら、継続的に支援を受けて学習が進められるような仕組みが必要である。これらを実現するため、筆者らの取り組みにおいては、必要となる学生が必修単位の一部としてリメディアル相当の科目を履修する制度設計を考案した。具体的には、すでに大学で導入されていた外部試験である TOEIC を客観的基準として活用し、1年前学期末時点で 400 点というのをひとつの基準とした。<sup>1)</sup> 400 点以上を取得した学生たちについては、翌学期以降、選択科目の中から学習をすすめることを認める一方、400 点未満の学生たちは、「支援対象」の学生として、形式的には、前学期必修科目の「再履修」といった形で、週 2 日 1 単位の演習科目を受講させることとした。

必修科目の合格基準を客観的に規定することの意味は、公平性が第一であるが、これは別の見方をすれば、個々の担当教員を保護する意味合いもある。どこの大学でも多かれ少なかれ生じる問題として、教養科目の必修単位が卒業目前まで残された場合に、有形無形の圧力によって、定められた基準を無視することを強要されるということが挙げられる。合格・不合格の基

準が、特定の担当教員一人で設定されたものであり、かつ、特定の担当教員一人の判断によって左右できるものとして用意された場合、不合格とされた学生を不当な圧力によって合格させることがきわめて容易になってしまうからである。このような筋の通らないことを認めないためにも、必修単位の認定にかかわる線引きは、個々の教員の裁量をこえて、ある程度組織的なレベルで決めておく必要がある。同時に、卒業間近になって教養科目の必修単位が未修得であることが発覚するという事態を未然に防ぐことも重要である。

## 2. リメディアル科目群の設置

全学教育科目および各学部の専門科目と並行して、英語のリメディアル教育を実施しなければならない現状を踏まえると、できるだけ短期間に効率よく、英語力の基盤となる基本的事項の確認と定着が行われることが望ましい。前節で提示された課題が解決されることをめざし、静岡大学では、2013年度新入学生より教養英語の「新カリキュラム」を導入したが、ここでは英語カリキュラム全体の制度設計については、小町ほか(2014)を参照されたい。

この新カリキュラムでは、前述された課題を必修単位修得のサイクルにリメディアル対応科目群を組み込むことによって改善を試みた。図1は、このようなリメディアル対応科目群における履修の流れを示したものである。本稿では、図1の流れを「リメディアル教育履修システム」と呼ぶ。図1に示す通り、1年前学期に英語演習Ⅰを全員が履修する。この科目は成績評価の一部にTOEICのスコアを組み込み、学期末までにTOEICで400点を取得できない場合には、不可となり単位は修得できない。英語演習Ⅰの単位を取りこぼした学生がリメディアル科目の対象者となり、1年後学期以降の各学期に設置される基礎英語演習を履修する。基礎英語演習は必修科目なので、英語演習Ⅰの単位を修得できなかった学生は卒業までに必ず基礎英語演習の単位を修得することが求められる。基礎英語演習の単位を修得できた学生は、英語演習Ⅰの単位を修得した学生と同様に他の英語選択科目を履修することができ、また基礎英語演習はTOEIC400点以下でも単位を修得できる仕組みとなっているため、継続して英語の基礎を学習したい学生のために英語特別補習という時間も確保されている。このように、リメディアル科目対象者の特定、必修の一環としてリメディアル科目の受講、継続的（標準的）な学習支援という流れに沿って学生は英語の科目を履修する。

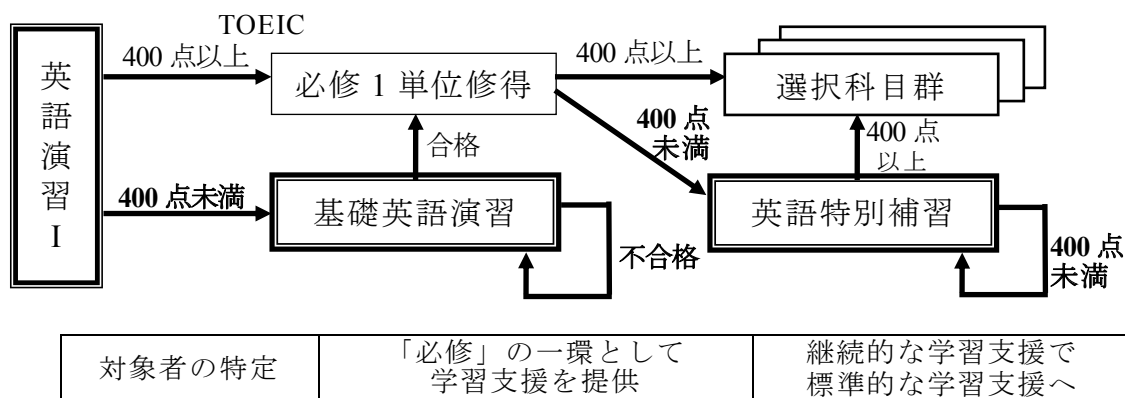


図1 リメディアル教育履修システムにおける英語科目履修の流れ

TOEIC のスコアを基準に採用していることには、残念ながら原理的な理由はない。2013 年度導入カリキュラムの前段階に、TOEIC の全員受験の仕組みが静岡大学に導入されていた、というだけのことである。それがよいか悪いか、ということについても引き続き注視する必要がある。リメディアル教育においては、時にどれだけ丁寧に面倒を見るかが議論されがちである。しかし、ただ丁寧なだけで英語が苦手な学生や嫌いな学生、怠惰な学生などが寄り付かないのでは意味がない。どれだけ対象とする学生を勉強せざるを得ない状況に追い込むか、が欠かせない視点となる。

この英語カリキュラムにおける支援対象者は、1 年前学期科目の英語演習 I を不可になった学生として絞り込むことができる。英語演習 I を 4 レベルに分割して、成績下位の 4 分の 1 (約 500 名) を特定し、初級クラスとして丁寧な指導を行った。前学期末までに実施される TOEIC テストにおいて 400 点未満であるか、出席回数不良等などによって不可となった受講者が基礎英語演習の対象者である。単位を修得できなかった学生は以下に示す条件のいずれかに当てはまる学生である。

1. 前学期開講期間中に TOEIC IP 試験または TOEIC 公開テストを受験し、400 点以上取得できなかった学生。(学生が前学期開講期間中に複数回受験した場合には、その内の最高スコアを成績評価に用いる。)
2. 英語演習 I の授業を 4 回以上欠席した学生。
3. 英語演習 I の期末試験として実施された TOEIC IP 試験を受験しなかった学生。

以前までのカリキュラムでは、単位を修得できなかった学生が各自で TOEIC テストを受験し、400 点以上取得したスコアシートを持参・申請すれば単位認定をするという規則があった。こ

の規則により学校全体における単位未修得の学生の実態が把握しにくいという問題点があった。しかし、新カリキュラムでは、英語演習Ⅰの単位を修得できていない学生は必ず基礎英語演習を履修登録することを義務付け、その上で単位を修得しなければならないため、単位未修得の学生の数や名前は基礎英語演習履修者の名簿として確認することができるため格段にわかりやすくなった。

### 3. 基礎英語演習

基礎英語演習では、半期で基礎英語演習では授業とテストの組み合わせを全 10 回行った。この授業の目標は基本的文法事項の定着と語彙力の強化である。履修学生の多くは高校卒業時までには修得する文法事項が不十分であり、語彙力が低い学生である。したがって、基礎となる文法事項の復習や語彙力を強化することにより、英語の総合力向上が期待される。

実際の授業では、文法事項の定着に重点を置き、教科書は主教材として *Basic Grammar in Use* (Cambridge University Press) を、副教材として『速読英単語必修編』(Z 会) を使用した。まず主教材に沿って教員が文法事項の説明を行い、その後学生は練習問題を解き、答え合わせを通して、再度重要な文法事項や注意点を確認する。この流れをくり返し行い、学生の様子を見ながら練習問題の問題数や解く時間等を調整した。また、机間巡視を行い、学生の理解が不十分であると感じた箇所や単元については補足説明を行い、次回の授業でもう一度確認することを心がけた。授業の予習は求めず、授業を実施した同じ週または翌週に実施されるテスト対策として各自で復習を行うという仕組みである。この仕組みを通して、学生が「自分で学ぶ」習慣を身に付けることをめざした。基礎英語演習では単位取得の条件として授業開講期間中に 1 回以上の TOEIC 受験を義務付けているが、授業では TOEIC 対策用の教材は使わず、TOEIC 対策も実施しなかった。しかし、通常の授業以外で TOEIC の練習問題を行う時間を設け希望者に参加させた。

基礎英語演習では 1 週間に 90 分のコマを 2 コマ確保し、1 コマで授業、もう 1 コマでテストを実施した。テストの内容は授業の内容に準拠しており、使用する教材内にある問題を中心に出题した。そのため、基本的な文法事項や語彙力を計るテストとなっている。テスト時間は 50 分を目安とし、100 点満点のテストを 10 回実施した。10 回のテストの合計点で 60% 以上取得した学生は TOEIC のスコアに関係なく単位を修得できるシステムである。単位を修得するための規則を以下に示す。

1. TOEIC で 400 点以上を取得する、または平常点で 60% 以上取得しなければならない。
2. 学期中に一度も TOEIC の受験がない場合には不可とする。

3. 平常点は学期中に実施される 10 回のテストの合計点に基づき計算される。
4. テストを 4 回以上欠席した場合、平常点は「0 点」となる。

平常点の割合と TOEIC スコアを組み合わせ最終的な成績を決定する。評価の基準は以下の表 1 の通りである。

表 1

基礎英語演習における成績評価基準

| 授業内試験 | TOEIC スコア |         |         |         |     |
|-------|-----------|---------|---------|---------|-----|
|       | 500 点以上   | 450 点以上 | 400 点以上 | 400 点未満 | 未受験 |
| 90%以上 | 秀         | 優       | 優       | 良       | 不可  |
| 80%以上 | 秀         | 優       | 優       | 良       | 不可  |
| 70%以上 | 秀         | 優       | 良       | 良       | 不可  |
| 60%以上 | 秀         | 良       | 良       | 可       | 不可  |
| 60%未満 | 優         | 可       | 可       | 不可      | 不可  |

基礎英語演習の成績評価は、TOEIC のスコアと授業で実施される 10 回のテストのスコアに基づき決定されるため、担当教員の個人的な評価基準によって学生が不公平感を感じることはない。また、卒業に関わる単位であるため、今後基礎英語演習の単位が修得できなかった学生が担当教員に直接単位の修得を求めて訴えるという事態が起こる可能性もあるが、成績評価の基準が開示され明確に示されているため、個人的な訴えによって基準がぶれることもない。担当教員は学生からの不毛な訴えを、わかりやすい評価基準の開示によって防ぎ、また退けることができる<sup>2)</sup>。

#### 4. 導入初年度における効果の検証

##### 4.1 研究課題

以下の研究課題に基づき、本研究で提案されたリメディアル教育履修システムの効果を検証する。

1. 授業回数を経るにつれて授業内試験の受験傾向が変化したか。
2. 導入以前のリメディアル教育に比べ英語能力が向上したか。

3. 受講前に比べ英語能力が向上したか。

## 4.2 分析方法

本研究では、授業内試験の受験傾向に関して、全 10 回の試験参加者数と試験点数の平均値に基づいて分析する。その際、前半回と後半回の試験参加者数に差があるかについて二項検定を用いて分析する。

リメディアル教育システムを導入する以前のリメディアル教育に比べ英語能力が向上したかを分析するため、基礎英語演習が開講される以前の年度である 2011 年度と 2012 年度の後学期における TOEIC スコアと基礎英語演習が開講された 2013 年度後学期における TOEIC スコアを比較する<sup>3)</sup>。年度ごとの TOEIC スコアに差があるかについて  $\chi^2$  検定を用いて分析する。また、TOEIC スコアに差がある場合、どの年度に差があったかについて残差分析を用いて分析する。

基礎英語演習の受講前に比べ英語能力が向上したかを分析するため、本研究では基礎英語演習の受講者が前学期に取得した TOEIC スコアと基礎英語演習の受講期間である後学期に取得した TOEIC スコアに差があるかを考察する。その際、t 検定(両側検定)によって TOEIC スコアに差があるかを分析し、有意に差があった場合はコーエンの *d* 値で効果量を算出する。ここでは、履修者全体を 1 つの群として分析した後、成績評価基準に基づき、受講者を以下の 4 群に分類し、前学期と後学期における TOEIC スコアの比較を行う。

(a) TOEIC スコア 400 点以上と授業内試験 60%以上を取得した群

(b) TOEIC スコア 400 点以上と授業内試験 60%未満を取得した群

(c) TOEIC スコア 400 点未満と授業内試験 60%以上を取得した群

(d) TOEIC スコア 400 点未満と授業内試験 60%未満を取得した群

基礎英語演習の単位が修得される群(a)(b)(c)のうち、TOEIC スコアが下降した群が観察された場合、前学期と後学期における TOEIC スコアの差と授業内試験の点数とのピアソンの相関係数を算出し、リメディアル教育システムの効果をさらに分析する。分析にはすべて R Version 3.0.3 を使用した。

## 4.3 分析対象者

分析対象となったのは、入学者 2007 名の中で基礎英語演習の受講者となった 261 名のうち、受講以前に TOEIC400 点以上を既に取得していた 12 名と後学期中に TOEIC を受験しなかった学生 13 名を除いた 238 名である(受講以前に TOEIC400 点以上を取得していた 12 名のうち、2



名は後学期に TOEIC を受験しなかった)。

## 5. 結果と考察

### 5.1 授業内試験の傾向

基礎英語演習では、10 回分の授業内試験が行われ、全 10 回の平均値は 70.42 ( $SD$  11.41) であった。表 2 は、授業内試験の参加者数、取得点数の最大値・最小値・平均値・標準偏差を示したものである。

表 2

授業内試験の参加者数、取得点数の最小値・最大値・平均値・標準偏差

| 試験回    | $N$ | $Min$ | $Max$ | $M$   | $SD$  |
|--------|-----|-------|-------|-------|-------|
| 第 1 回  | 238 | 22    | 100   | 86.37 | 9.73  |
| 第 2 回  | 224 | 41    | 99    | 75.21 | 13.37 |
| 第 3 回  | 218 | 45    | 99    | 75.84 | 10.88 |
| 第 4 回  | 215 | 32    | 97    | 68.59 | 13.19 |
| 第 5 回  | 210 | 36    | 98    | 75.10 | 11.45 |
| 第 6 回  | 198 | 40    | 99    | 66.90 | 11.61 |
| 第 7 回  | 199 | 45    | 99    | 66.07 | 11.95 |
| 第 8 回  | 196 | 37    | 99    | 69.15 | 12.60 |
| 第 9 回  | 179 | 52    | 100   | 74.88 | 11.73 |
| 第 10 回 | 154 | 35    | 100   | 68.74 | 14.56 |

授業内試験で出題される項目は英語を苦手とする学生にとって容易い内容とはなっていないが、平均値に基づき考察すると各回 65%以上の正答に到達しており、10 回全体としては 70.42%の正答ができていたことが分かった。基礎英語演習の授業内試験では基礎的な文法と語彙が出題されるが、概して、言語習得の基盤となる文法と語彙について、授業で学習した内容を漸次に身につけていると考えられる。授業内試験は、授業で学んだ事項について約 1 週間後に実施される。より長期的な観点から学生の英語能力を継続して確認することが今後の展望となる。

授業内試験の第 1 回から第 5 回までの参加者数と第 6 回から第 10 回までの参加者数の延べ人数は表 3 のとおりである。二項検定の結果、授業内試験の前半回と後半回の参加者延べ数は有意に差があることが分かった( $p = .0001, p < .01$ )。

表 3

授業内試験の前半回と後半回における参加者延べ数

|        | 第 1 回～第 5 回 | 第 6 回～第 10 回 |
|--------|-------------|--------------|
| 延べ参加者数 | 1105        | 926          |

受験者数が授業の後半では減少しているが、これは TOEIC や平常点で単位を修得できることが確定した学生が授業内試験を受験しなくなったためだと考えられる。基礎英語演習では、試験参加回数を単位修得条件とせず、単位修得が確定した学生が授業内試験を受験しなくなることは授業設計において予想された結果の 1 つである。

## 5.2 導入前と導入後における TOEIC スコア取得者数の比較

表 4 は、後学期末までの TOEIC 到達スコアについて、400 点以上取得者と 400 点未満取得者に分類して学生数を年度別に集計したものである<sup>4)</sup>。 $\chi^2$  検定の結果、学生数の偏りは有意であることが分かった( $\chi^2(2)=26.57, p < .01$ )。

表 4

2011 年度から 2013 年度までの TOEIC400 点以上と 400 点未満の学生数

| 履修年度 | TOEIC 到達スコア |              | 計   |
|------|-------------|--------------|-----|
|      | 400 点以上     | 400 点未満      |     |
| 2011 | 58 (52.76)  | 114 (119.24) | 172 |
| 2012 | 26 (51.23)  | 141 (115.77) | 167 |
| 2013 | 93 (73.01)  | 145 (164.99) | 238 |
| 計    | 177         | 400          | 577 |

注: カッコ内は期待度数を示す。

2011 年度では 400 点以上取得者が受講者全体の 33.72%、400 点未満取得者が 66.28%であり、2012 年度では 400 点以上取得者が 15.57%、400 点未満取得者が 84.43%であった。一方、基礎英語演習が開講された 2013 年度では 400 点以上取得者が 39.08%、400 点未満取得者が 60.92%である。基礎英語演習の導入以前では約 16%～34%の学生が 400 点以上を取得していたのに比べ、基礎英語演習の導入後は約 40%の学生が 400 点以上を取得できるようになっている。しかしながら、全ての年度で、400 点以上取得者に比べ 400 点未満の学生が依然として多いことが分かる。従来の静岡大学の全学英語カリキュラムは、これらの学生に対して継続して学習支援を行う設計ではなかった。2013 年度から実施された現行のカリキュラムでは、TOEIC400 点以上を取得することが選択科目を履修する最低基準となっており、段階的学習の過程において力

不足のまま次のステップへと進めないようになっている。選択科目の履修が許されていない TOEIC400 点未満の学生には英語特別補習が用意されており、習熟度に合った学習を継続的に進める仕組みが整えられている。

表 4 に対してクラメールの連関係数を計算した結果、観測度数と期待度数が大きく異なる値はそれほど多くないことが分かった(Cr. =.21)。表 5 は、表 4 に基づく残差分析の結果である。

表 5

表 4 に基づく調整された残差

| 履修年度 | TOEIC 到達スコア |         |
|------|-------------|---------|
|      | 400 点以上     | 400 点未満 |
| 2011 | 1.03        | -1.03   |
| 2012 | -5.02**     | 5.02**  |
| 2013 | 3.67**      | -3.67** |

注: \*  $p < .05$     \*\*  $p < .01$

リメディアル教育がカリキュラムに体系的に導入された 2013 年度では、400 点以上の学生が有意に多くなる一方で 400 点未満の学生が有意に少なくなっている。従来のカリキュラムに比べ、2013 年度では 400 点未満の学生を減少させて 400 点以上の学生を増加させており、2013 年度ではリメディアル教育が効果的に機能するように改善がみられたと考察できる。2011 年度や 2012 年度の科目では、TOEIC の試験対策に特化した授業を行っていたが、基礎英語演習では TOEIC に特化することなく基礎的な文法と語彙の演習を行っている。それにもかかわらず、基礎英語演習において TOEIC スコアが向上していることは、英語力の基盤をまずは身につけたことが英語能力を測る 1 つの指標である TOEIC スコアに反映されたと考えられるだろう。

### 5.3 受講前と受講後の TOEIC スコアの比較

基礎英語演習を受講する以前の TOEIC スコアと基礎英語演習受講後の TOEIC スコアを比較するため、基礎英語演習の受講生が前学期に取得したスコアと基礎英語演習の受講期間である後学期に取得したスコアの差を分析する。分析対象者のうち、11 名は前学期に TOEIC を受験していなかったため、分析データから除外した。表 6 は、「基礎英語演習」受講生全体が前学期と後学期に取得したスコア平均の差を t 検定(両側検定)によって分析した結果である。

表 6

履修者全体における前学期と後学期の TOEIC スコアに対する t 検定の結果

| 前学期      |           | 後学期      |           | <i>t</i> (226) | <i>p</i> | Cohen's <i>d</i> |
|----------|-----------|----------|-----------|----------------|----------|------------------|
| <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> |                |          |                  |
| 354.82   | 36.74     | 366.61   | 76.31     | -2.42          | .016     | .20              |

表 6 のように、前学期と後学期に取得したスコアの平均の差は有意であり ( $t(226) = -2.42$ ,  $p < .05$ )、全体的な特徴として、この半年間で受講生の TOEIC スコアは向上したといえる。しかしその効果量は小さく ( $d=.20$ )、標準偏差から後学期では TOEIC スコアのばらつきが大きい。

基礎英語演習の成績評価における合格基準に基づき、受講生を 4 群に分類し、前学期と後学期におけるスコア平均の差を t 検定によって分析した結果が表 7 である。

表 7

合格基準別の前学期と後学期における TOEIC スコアに対する t 検定の結果

| 合格基準<br>TOEIC/授業内試験 | <i>n</i> | 前学期      |           | 後学期      |           | <i>t</i> | <i>p</i> | Cohen's <i>d</i> |
|---------------------|----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|----------|------------------|
|                     |          | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> |          |          |                  |
| (a)400 点以上/60%以上    | 59       | 365.42   | 29.69     | 441.27   | 31.31     | -14.90   | <.01     | 2.49             |
| (b)400 点以上/60%未満    | 26       | 370.38   | 26.19     | 441.96   | 31.21     | -10.40   | <.01     | 2.45             |
| (c)400 点未満/60%以上    | 119      | 347.27   | 38.52     | 317.31   | 59.60     | 5.18     | <.01     | .60              |
| (d)400 点未満/60%未満    | 23       | 349.13   | 43.27     | 346.09   | 44.87     | .24      | .809     | n.a.             |

合格基準別の学生数に差があるかを  $\chi^2$  検定によって分析した結果、有意に差があることが分かった ( $\chi^2(3) = 105.106$ ,  $p < .01$ )。表 8 は、ライアンの名義水準を用いた多重比較の結果である。

表 8

合格基準別の学生数に対するライアンの名義水準を用いた多重比較の結果

| 比較対象となった合格基準 | 臨界比   | <i>p</i> | 名義水準    |
|--------------|-------|----------|---------|
| (a) > (b)    | 3.47* | =0.0006  | 0.02500 |
| (a) < (c)    | 4.42* | <0.0002  | 0.02500 |
| (a) > (d)    | 3.87* | <0.0002  | 0.01250 |
| (b) < (c)    | 7.64* | <0.0002  | 0.01250 |
| (b) = (d)    | 0.29  | >.05     | 0.02500 |
| (c) > (d)    | 7.97* | <0.0002  | 0.00833 |

注: 有意水準  $\alpha = .05$ , \*  $p < .05$

(a)TOEIC スコア 400 点以上と授業内試験 60%以上を取得した群では、基礎英語演習を受講する以前に比べ、基礎英語演習の受講時では、有意に TOEIC スコアが上昇した( $t(58) = -14.90, p < .01$ )。効果量は大きく( $d=2.49$ )、前学期では 400 点未満だった TOEIC スコアを 400 点以上に大きく向上させたことが分かる。外部試験の 1 つである TOEIC を英語能力を測る客観的な指標と捉えた場合、これらの学生は基礎英語演習で学習することによって英語能力を向上させることができたといえる。

(b)TOEIC スコア 400 点以上と授業内試験 60%未満を取得した群でも、前学期に比べ、後学期では有意に TOEIC スコアが上昇した( $t(25) = -10.40, p < .01$ )。効果量が大きく( $d=2.45$ )、スコアを大きく上昇させたことが分かるが、他の合格基準に比べ少人数がこの群に属し、授業内試験の点数が低いにもかかわらず TOEIC スコアを上昇させる傾向は稀であると考えられる。この傾向の要因の 1 つは、基礎英語演習の履修中に TOEIC400 点以上を取得した段階で、授業内試験を受験しなくなったり、試験に向けた学習を怠った可能性が考えられる。学習態度に関して検証の余地があるが、基礎英語演習の授業設計上の仕組みによって自己効力感へ働きかけることにより、英語能力を上昇させることができたといえるかもしれない。

(c)TOEIC スコア 400 点未満と授業内試験 60%以上を取得した群では、前学期に比べ、後学期では有意に TOEIC スコアが下がった( $t(118) = 5.18, p < .01$ )。効果量は大きく( $d=.60$ )、この群では大きく TOEIC スコアが下降したことが分かる。この群に属する受講生が最も多く、標準偏差の値からスコアに大きなちらばりがあると考察される。TOEIC スコア 400 点未満と授業内試験 60%以上を取得した(c)群の前学期と後学期における TOEIC スコアの差と授業内試験の点数の分布は図 2 のとおりである。

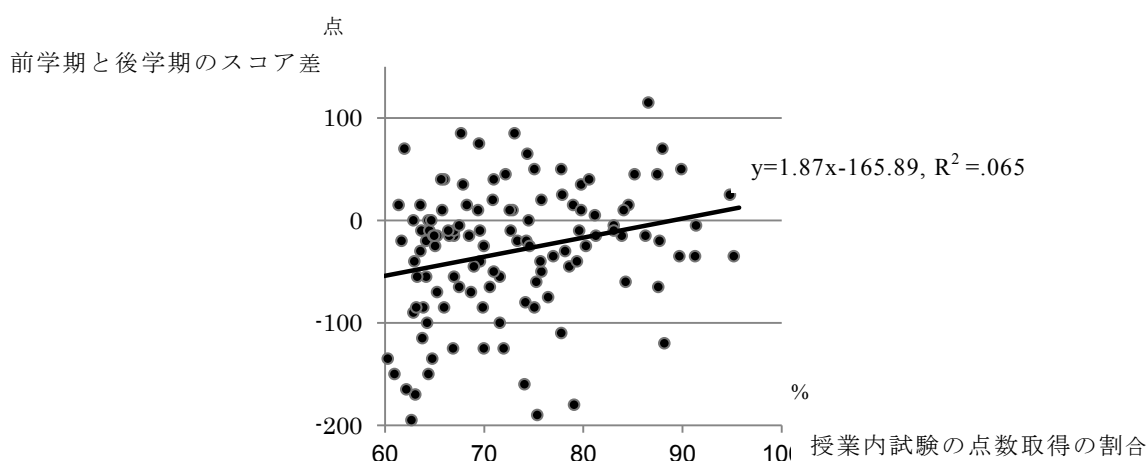


図 2 (c)群の前学期・後学期における TOEIC スコアの差と授業内試験の点数の分布

図 2 より、TOEIC スコア 400 点未満と授業内試験 60%以上を取得した群の中にも、400 点には

満たなかったものの、基礎英語演習の受講以前よりも基礎英語演習の受講後ではスコアが上昇した受講生がいることが分かり、これらの受講生においても、本研究で提案されたリメディアル教育システムは一定の効果があったと考えられる。前学期と後学期における TOEIC スコアの差と授業内試験の点数には弱い相関があり( $r=.23$ )、弱い傾向ではあるが、授業内試験の点数が高いほど TOEIC スコアの伸びが大きいことが分かる。一方、基礎英語演習の単位修得の基準を満たしているものの、TOEIC スコアが受講以前と変わらない学生やスコアが下降した学生がいる。これらの要因として2点が考えられる。1つは、TOEIC を英語能力を測る客観的指標とみなした場合、基礎英語演習で身につけた言語知識が半期という短期間では英語能力として外部試験の結果に反映されなかった可能性である。2つめは、授業内試験で 60%以上取得できた時点で基礎英語演習の単位修得が確定するため、さらに高い TOEIC スコアを得ようとする意欲を持たずに TOEIC を受験する学生がいる可能性である。TOEIC スコアが受講以前と変わらない学生やスコアが下降した学生についての要因を検証し、必要に応じて基礎英語演習の授業運用の一部を改善する余地があるかもしれない。

(d)TOEIC スコア 400 点未満と授業内試験 60%未満を取得した群では、前学期と後学期の TOEIC スコアは変わらなかった( $t(22) = .24, p = .81$ )。TOEIC スコア 400 点未満と授業内試験 60%未満を取得した群は、成績評価が「不可」となり、単位の修得ができない。この群は、基礎英語演習が要求する英語知識や英語能力が身につけていない学生の群とも言い換えることができるが、基礎英語演習の履修以前と基礎英語演習の履修後では、英語能力の向上もみられなかったことが分かった。この群に属する学生は、次年度も必修科目である基礎英語演習を再度受講することとなる。

#### 5.4 分析のまとめ

3 点の研究課題を設定し、本稿で提案されたリメディアル教育システムの効果を検証した。第 1 の研究課題「授業回数を経るにつれて授業内試験の受験傾向に変化があるか」に関しては、授業内試験の前半回と後半回の参加者延べ数に有意に差があることが分かり、授業回数を経るにつれて参加者数が減少したことが示された。なるべく早い段階で「単位を修得したい」と学生に思わせることにより、自己効力感を強め、学習意欲を高める効果がみられたと考えられる。第 2 の研究課題「導入以前のリメディアル教育に比べ英語能力が向上したか」に関しては、400 点未満の学生が有意に減少し 400 点以上の学生が有意に増加していることが分かり、導入以前に比べ英語能力が向上したことが示された。第 3 の研究課題「受講前に比べ英語能力が向上したか」に関しては、TOEIC スコアが有意に上昇していることが分かり、受講後に英語能力が向上したことが示された。また、TOEIC400 点未満取得者で単位を修得した群でさえも、弱い相

関ではあるが、授業内試験の点数が高いほど TOEIC スコアの伸びが大きいことが分かり、授業内での学習と英語能力に関連があることが示された。

## おわりに

静岡大学では、前述された課題を必修単位修得のサイクルにリメディアル対応科目群を組み込むことによって改善を試みた。リメディアル教育の仕組みを考える際には、学生に対する明示的な支援をどのように保証するかという点に留意する必要がある。教育的配慮という言葉によって規則がぼかされ、目に見えない不公平が生じることを防ぎ、仕組みによって基準の公平性を担保することが重要であることが示唆される。

## 注

1) TOEIC400 点を基準とした理由は、これまでの 1 年生 TOEIC スコア取得状況から判断し、各キャンパスにおいて対応可能なリメディアル科目履修学生数として 200 人を上限とし科目の設計を行ったからである。また、学生にとってわかりやすい点数になることを考慮した。

2) 基礎英語演習の対象者の多くは TOEIC で 400 点取得できなかった学生だが、対象となる学生の中には、TOEIC で 400 点以上取得しているが欠席回数が多く英語演習 I の単位を修得できなかった学生、また期末試験の受験を忘れた学生等も含まれる。よって、基礎英語演習の授業への出席回数は成績評価の対象としなかった。学生は基礎英語演習の単位を修得する方法を各自で考えて選ぶことができ、実力にそぐわない基礎的な授業を英語の能力の高い学生が受講する必要はない。

3) 2011 年度と 2012 年度の静岡大学のカリキュラムでは、1 年生前学期に、TOEIC 対策に特化した必修科目である TOEIC 演習が開講され、その成績評価に TOEIC が活用されていた。TOEIC 演習を不合格となった場合、学生は必修単位を満たすため、合格するまで TOEIC 演習を再履修する必要がある。2011 年度より、後学期に TOEIC 演習の再履修クラスが開講され、この TOEIC 演習再履修クラスは、TOEIC を成績評価に活用している点と前学期の必修科目を不合格になった際に履修される点で基礎英語演習と共通している。そのため、本研究では、2011 年度と 2012 年度後学期に TOEIC 演習を再履修した学生の TOEIC スコアと 2013 年度後学期より開講された基礎英語演習を履修した学生の TOEIC スコアを比較し、本報告で提案したリメディアル教育履修システムの効果を検証する。

4) 2011 年度と 2012 年度に比べ、2013 年度では履修者数の総計が多くなっている。2011 年度や 2012 年度では、前学期に開講される必修科目の単位が未修得であったのにもかかわらず、後学期に開講される「再履修クラス」の履修をとりこぼす学生が多くみられた。2013 年度では、前学期に開講される必修科目の単位が未修得であった学生に対して基礎英語演習を履修するよう徹底した指導を行った。

## 参考文献

小町将之・小早川真由美・高瀬祐子・松野和子. (2014). 「静岡大学の教養教育における英語教育システム改善の試み」. 『静岡大学教育研究』 第 10 号, 55-66.

文部科学省高等教育局. (2013). 『大学における教育内容等の改革状況等について』 . Retrieved

from [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/daigaku/04052801/1341433.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/1341433.htm)

中條清美・横田賢司・長谷川修治・西垣知佳子. (2012). 「リメディアル学習者の英語習熟度と英語文法熟達度調査」『日本大学生産工学部研究報告 B』 45, 43-54.

Lavy, V., & Schlosser, A. (2005). Targeted remedial education for underperforming teenagers: Costs and Benefits. *Journal of Labor Economics*, 23(4), 839-874.

R Development Core Team. (2014). R: A language and environment for statistical computing [Computer software]. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. Retrieved from <http://www.R-project.org>

Yang, Y. (2010). Developing a reciprocal teaching/learning system for college remedial reading instruction. *Computers and Education*, 55(3), 1193-1201.