

【研究論文】

必修英語習熟度別クラス編成と一般クラス編成における教育効果

香取 真理

青森公立大学

Abstract

This article discusses if streaming is really effective in English classes for the first year students at a university. Every first year student was examined for four years at one university to clarify the validity of streaming and general class formation. G-TELP (General Test of English Proficiency) scores were mainly referred to analyze students' proficiency for four years. As a result, it seems reasonable to conclude that it is safe to say that there was no clear difference between streaming and general class formation at least in this study. Additionally, according to the result of a questionnaire, only twenty percent of students preferred streaming. It might be difficult to generalize those results; however, which may suggest that streaming class formation is not a prior condition to other factors as an effective studying environment. Further researches will be necessary in order to generalize the results to a larger population.

1. はじめに

2000年12月、教育改革国民会議の「17の提案」において「習熟度別指導」が提案されて以来、日本全国の教育機関で、習熟度別クラス編成が急速に普及してきた。大学生の学力低下が懸念され、多様化される入試制度の下、大学教育の大衆化に対応する一つの策として、習熟度別クラス編成が広く日本の高等教育機関にも採用されるようになった。

習熟度別クラス編成は、欧米では「ストリーミング」(streaming)もしくは「トラッキング」(tracking)等と呼ばれ、1960年代頃から1980年代にかけて、調査・研究がおこなわれてきた。日本でも1990年代には、一部の大学や短大などで、習熟度別クラス編成や、学習者のレベルに応じたクラスに関する、事例報告等も見られるようになった(鳥飼&進藤, 1996)。その後2000年以降になると、日本国内でも多くの報告や調査、研究が見られるようになり(田原, 堀江&竹内, 2001; 堀江, 田原&森永, 2002; 川田, 武岡, 田口, 杉村&尾崎, 2003; Hosaka, 2005; 川田, 森屋, 西尾, 小山&田口, 2005; Hosaka, 2007a; Hosaka, 2007b)、その有効性が検証されてきた。多くの研究が、習熟度別クラス編成下での学生の意識に関する優位性や、効果の有効性を示しているが、実際にはその効果が、純粋に習熟度別クラス編成のみの効果なのか、教材や、教授法の優位性か、もしくは学生自身の根本的な努力の成果なのかは議論の余地が残されている。現在、習熟度別クラス編成については賛否両論があり、その評価は流動的となっている。

佐藤(2007)によると、習熟度別クラス編成は、実際の教育効果というよりは、いくつかの素朴な思い込みを前提として導入されている場合が多く、その一つが「能力や理解度や学ぶ速度が近いグループと一緒に学ぶ方が、よりよく学べるという思い込み」(佐藤, 2007, p.14)であると述べられている。実際に筆者も2010年までの3年間、幾つかの習熟度別クラス編成下での授業を担当したが、そのクラス編成の方法と効果には疑問が残った。

習熟度別クラス編成に関する第一の疑問は、標準化されたテストの結果のみでクラスを編成する方法が適切か否かということである。最近、「ソフトスキル」という考え方が注目されている。「ソフトスキル」とは、実際には可視化しにくく、また数値化しにくい能力を示し、分析力やコミュニケーション能力、リーダーシップ、一般常識や態度などがこれに当たる。一方、試験の点数や取得資格など、可視可能・数値化可能な能力は「ハードスキル」と呼ばれる。これまで筆者が体験した習熟度別クラス編成では、この「ハードスキル」の結果のみをクラス編成に反映し「ソフトスキル」を考慮に入れることは殆どなかった。大学の、特に外国語のクラスでは、上記の「ソフトスキル」の高さも「能力」の大きな一部であり、「ハードスキル」の結果のみでクラスに線引きを行ってしまうのは、最適な編成法とは言えないのではなかろうか。また、久野(2009, p.79)も「一般に能力別クラス編成で、低いクラスにクラス分けされる学習者が、そのことから被るステイグマ(心理的烙印)によって学習意欲をなくしてしまうなどのマイナス面がある」と述べている。実際、筆者が担当した習熟度別クラス編成の中でも、6段階の6番目(最下位)と位置付けられたクラスでは、個々の学習意欲を高めることが、しばしば困難であると感じられた。

上記2点については、これまで担当していた習熟度別クラス編成の際に議論される機会は殆どなかったが、今後、大学での効果的なクラス編成を考える上で大いに考慮すべき点であると思われる。本稿の目的は、習熟度別クラス編成の効果について、習熟度別ではないクラス編成(以降一般クラス編成)を対象として、主にG-TELPの結果を基に比較し、その効果の程を探ることである。

2. 調査対象及び方法

2.1 調査対象

本研究は、日本の東北地方の、ある大学の1年生を対象に2009年から2012年の4年間ケーススタディー的に行われた。研究対象となった大学では毎年300名から320名程の入学者があり、調査対象となった学生の総数は約1,250名である。この大学では英語の標準テストとしてG-TELPを採用しており、新入生1年次に3回(4月、7月と12月もしくは1月)、G-TELPの受験が義務付けられている。このG-TELPの結果を基に、1年次英語必修クラスでは2009年から2010年の2年間、習熟度別クラス編成を採用し、2011年から2012年の2年間は一般クラス編成を試行的に行った。クラスのレベル数は学科によって6段階、もしくは2段階のレベルに分類されたが、どの学科においても、1クラスの人数は20名から25名程度であった。1学年の英語必修クラスは4年間を通し、週2回(90分×2回)であった。

なお、2011年は入学当初の4月にG-TELPの実施は行われなかったため、7月と12月のみのデータを使用することとする。

2.2 G-TELPについて

G-TELP(General Test of English Proficiency)とは TOEFL や TOEIC と同様、国際的標準英語テストの1つであり、米国 ITSC (International Testing Service Center)が管理運営を行っている。内容的には、「グラマー」(GMR)、「リスニング」(LST)、「リーディング&ボキャブラリー」(RDG & V)の3つのセクションから構成され、300点満点となっている。1から5までの5段階(日本国内ではレベル1から4までを採用)のレベルがあり、対象となった大学ではレベル3が採用されている。ITSCによるとG-TELPのレベル3はTOEIC 400点から600点程度に相当するとされているが、小笠原(2012, p. 10)によると「信頼性はかなり高いが、TOEICの得点自体の誤差が±40点ほどあるので、完全にこの通りに得点換算ができるものではない」としている。

2.3 調査方法

今回調査対象となった大学生は、全員、1年次に3回G-TELPを受験しているが、今回は習熟度別クラス編成の2年間(2009~2010)、と一般クラス編成の2年間(2011~2012)に関し、初回と学年末(12月もしくは1月)の試験結果を基に比較・分析を行い2つのクラス編成法の違いによる差があるのか否かを考察した。

また、2011年7月に1年生220名(一般クラス編成のみ受講)を対象にアンケートを行い、学生のクラス編成に対する意識調査を行った。

3. 結果と考察

3.1 基本統計結果

以下の表1から表4は初回と学年末のG-TELPスコアに関する基本統計結果である。初回の値に関しては、4年間に大きな差はみられなかった。この結果から、対象となった大学には4年間あまりばらつきがみられない学生約1,250名が入学していたと考えられ、この1,250名のG-TELPスコアを研究対象として使用することには問題がないものと考えられる。

また、それぞれの表の右部分は学年末のG-TELP結果を示しているが、総合点数、平均、標準偏差のみに注目すると、4年間を通し初回テストと比べ、学年末にはすべての値に伸びがみられた。しかしながら、リスニングの値に関しては、2011年度と2012年度には学年末に僅かな下降がみられ、一方リーディング&ボキャブラリー値にはこちらも僅かながら習熟度別クラス編成時に比べ若干の伸びがみられる結果となった。

表1 2009年度

	初回				学年末			
	GRM	LST	RDG & V	Total	GRM	LST	RDG & V	Total
人数	319	319	319	319	319	319	319	319
平均	51.0	37.7	44.9	133.6	61.5	41.3	58.7	161
標準偏差 (n-1)	13.6	10.3	13.6	26.5	16.3	10.8	14.6	31.9
最大値	91	67	79	203	95	71	88	246
中央値	50	38	46	134	64	42	58	160
最小値	9	12	12	47	23	17	12	69
範囲	82	55	67	156	72	54	76	177

表 2 2010 年度

	初回				学年末			
	GRM	LST	RDG & V	Total	GRM	LST	RDG & V	Total
人数	314	314	314	314	314	314	314	314
平均	50.9	43.4	41.9	136.2	55.6	59.1	45.1	159.8
標準偏差 (n-1)	16.5	11.0	13.1	28.9	15.7	14.3	13.8	35
最大値	100	75	92	259	91	92	75	253
中央値	50	46	42	135	55	58	46	163
最小値	14	17	17	77	9	4	8	43
範囲	86	58	75	182	82	88	67	210

表 3 2011 年度

	初回				学年末			
	GRM	LST	RDG & V	Total	GRM	LST	RDG & V	Total
人数	316	316	316	316	316	316	316	316
平均	55.4	59.4	46.2	161.0	64.2	41.5	58.4	164.1
標準偏差 (n-1)	14.4	14.1	13.7	31.4	15.3	10.6	15.3	31.9
最大値	91	96	83	236	100	83	96	245
中央値	55	58	46	162	64	42	58	167
最小値	18	17	8	81	23	8	12	86
範囲	73	79	75	155	77	75	84	159

表 4 2012 年度

	初回				学年末			
	GRM	LST	RDG & V	Total	GRM	LST	RDG & V	Total
人数	306	306	306	306	306	306	306	306
平均	50.1	43.1	41.8	135.0	63.6	41.7	58.7	163.9
標準偏差 (n-1)	16.5	11.3	14.2	30.3	15.9	11.4	15.1	31.7
最大値	100	75	83	236	95	79	92	245
中央値	50	42	42	133	64	42	58	164
最小値	14	12	4	51	23	8	8	95
範囲	86	63	79	185	72	71	84	150

図 1 から図 3 は成績の構成推移を示したものである。図 2 と図 3 から、習熟度別クラス編成時に比べ、一般クラス編成時には、リスニングスコアの伸びが縮小し、代わりにリーディング&ボキャブラリーのスコアが若干伸びていることが伺える。

図 1 成績差異構成推移 (グラマー)

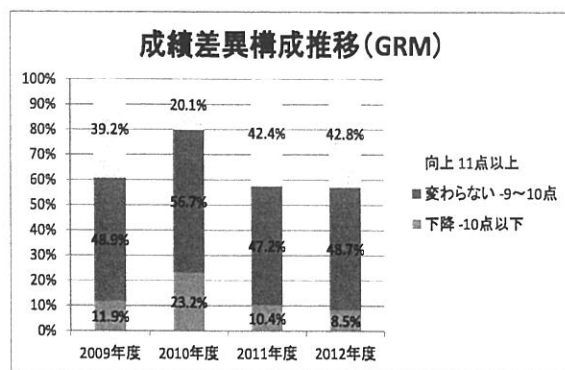


図2 成績差異構成推移 (リスニング)

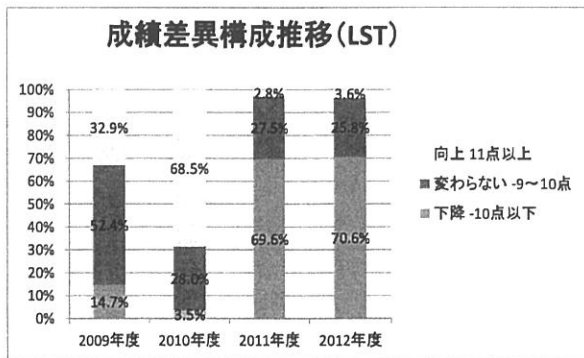
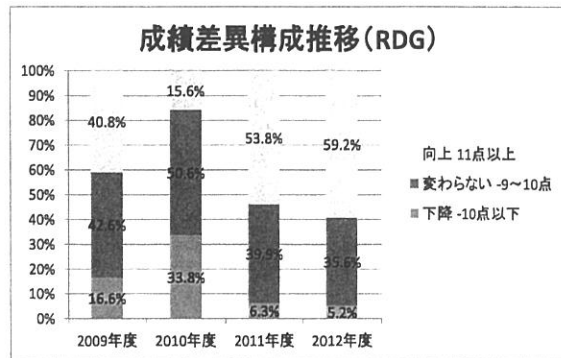


図3 成績差異構成推移 (リーディング&ボキャブラリー)



以下の図4から図7はスコア推移の頻度を示している。前述のように、2011年度4月の入学直後にG-TELPの実施は行われなかったため、2010年度(習熟度別クラス編成)と2012年度(一般クラス編成)のデータを使用している。

図4 スコア推移頻度 (グラマー)

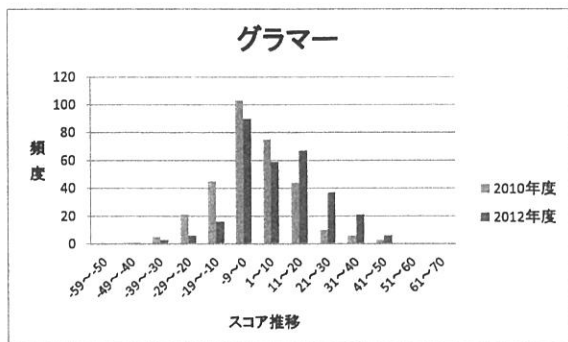


図5 スコア推移頻度 (リスニング)

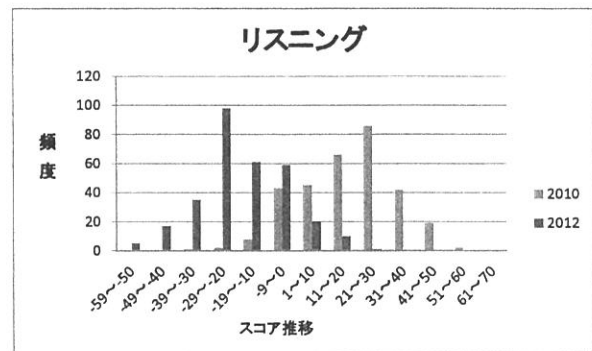


図6 スコア推移頻度 (リーディング&ボキャブラリー)

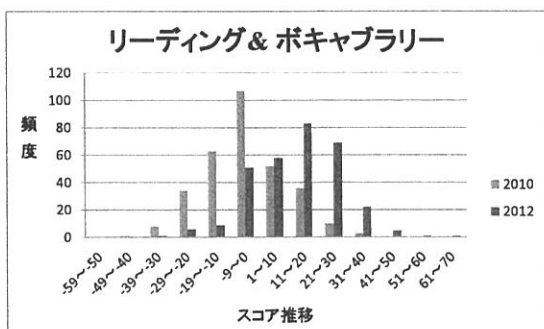


図7 スコア推移 (総合得点)

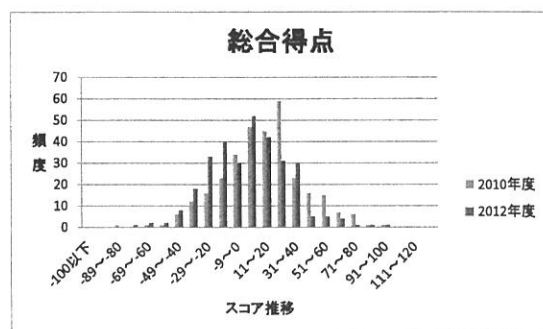


図7の総合得点では2010年度と2012年度にさほど大きな頻度の違いはみられないのに対し、図5(リスニング)と図7(リーディング&ボキャブラリー)にはピークが2点みられ、推移の頻度に若干ながら差があるように見受けられる。しかしながら、表1~表4からも分かるように、

全体として調査対象となった2009年から2012年まで大きな変化、差異は基本統計上認められず、習熟度別クラス編成と一般クラス編成の間に差があるとは言えない結果となった。

3.2 教授法による検証結果

先に述べたリスニングとリーディング&ボキャブラリーの若干の変化に関し、その理由となる手がかりを探るため、今回は教授法ごとの検証を行うこととした。1学年の必修クラスは、基本的に担当教員にその教授法が任されており、教員は日本語を殆ど介さず、1年間授業での説明や課題の指示等全てを target language で行うクラス（以降 DM と記す）と日本語をある程度介在するクラス（以降 EM）と半年間は DM 方式、もう半年間は EM 方式（以降 DM&EM）とする、3種類の方式に分類することができる。図2より、リスニングスコアの向上比率が低く見て取れる2012年を例とし、それぞれのメソッドによる4月（入学当初）と1月（学年末）の成績差異構成推移を図8～図10に示した。

図8 成績差異構成推移 (DM)

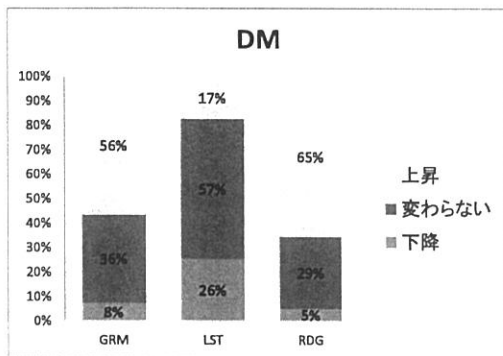


図9 成績差異構成推移 (EM)

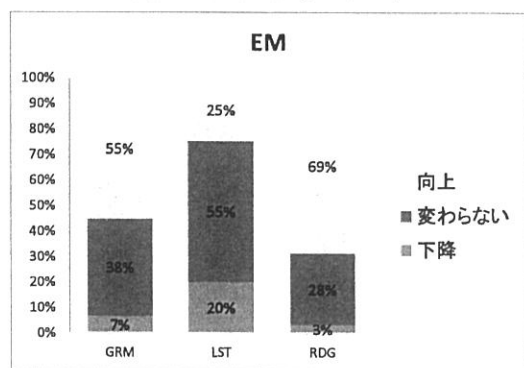


図10 成績差異構成推移 (DM&EM)

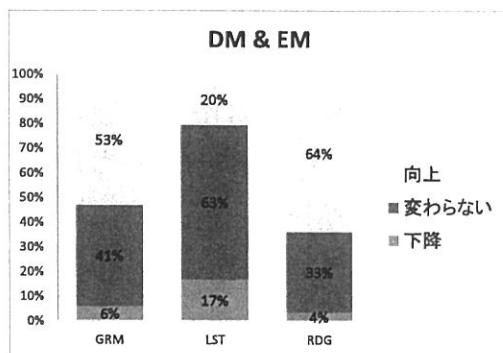


図8と図9を比較してみると、当初の予想とは反対にDM方式（1年間教員が英語のみを使用する）の方が、EM方式（日本語をある程度介在する）のクラスより、リスニングの伸びが少なく、興味深い結果となった。しかしながら、更なる量的検証のためDMクラスとEMクラスに関し、F検定を行った結果 $p=0.2041$ ($\alpha=0.05$)となり、有意差はみられなかった。

本論文の目的は習熟度別クラス編成と一般クラス編成の効果について検証することであり、個々の教授法について評価するものではなく、また、教授法の違いによる有意な差は視られなかったが、学生により効果的な学修環境を提供するためには、今後クラス編成と教授法の関係等について

でも更なる検証が必要であることを示唆する結果となった。

3.3 アンケート結果

一般クラス編成が採用された 2011 年の 7 月（前期終了時）、1 学年生 220 名を対象にクラス編成に関する意識調査のアンケートを行った。以下にアンケート結果の一部を示す。

図 11

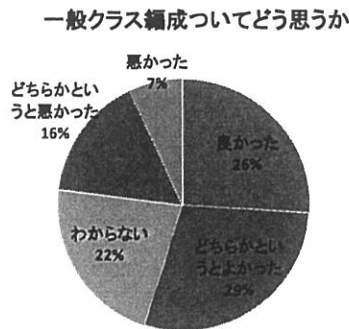


図 12

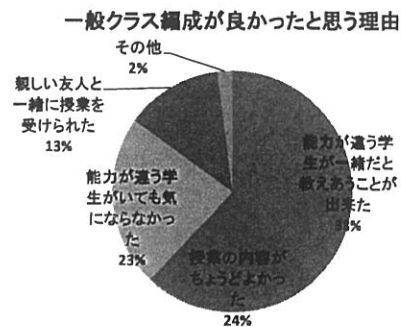


図 13

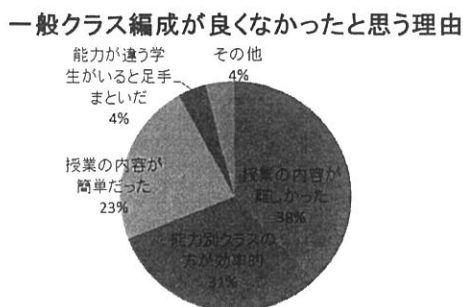
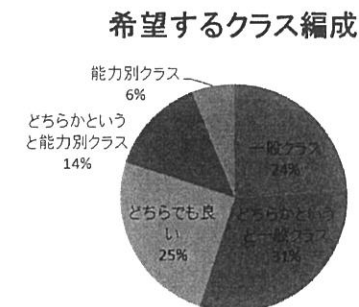


図 14



アンケートの結果から、およそ 20%の学生のみが習熟度別クラス編成を希望し、50%強の学生が一般クラス編成を希望していることが分かった。対象となった大学では、2009 年以前も習熟度別クラス編成を採用していたが、学生の意向・意識に対する調査は行われていなかった。学生の意向・意識は時代と共に変わる流動的なものとも考えられるので、より良いクラス編成提供のためには、今後、定期的な学生の意向・意識調査も必要となって来るのではないだろうか。

アンケート結果の中で興味深い点としては、図 13 にみられるように、31%の学生が「習熟度別クラス編成」のほうが「効率的」と答えていたことである。今回のアンケートは 1 年生が対象であり、大学ではまだ、習熟度別クラス編成を経験したことが無いはずであるのにも関わらず、上記の様な記述が 31%程あったことは興味深く、それらの学生は、高校や中学ですでに習熟度別クラス編成を体験したとも考えられるが、佐藤（2007）で述べられている習熟度別クラス編成に対する「思い込み」が学生にも一部浸透していることをうかがわせる結果となった。

しかしながら、2011 年には半数以上の学生が一般クラス編成を望んでおり、学生の意識の面からも習熟度別クラス編成の優越は認められなかった。

4. まとめ

2000年以降、日本の高等教育機関において、習熟度別クラス編成が特に外国語のクラス等において多く採用されるようになった。そういった中、様々な面から習熟度別クラス編成に関する調査・研究が行われるようになり、その成果の程が示されるようになったが、実際にその効果は、純粹に習熟度別クラス編成が要因なのか、学生の根本的努力なのか、教員の力量なのか、教材が優れているのか、あるいはそれらの総合なのかは明らかにされて来なかった。本論文ではある大学を例にとり、習熟度別クラス編成が行われた2年間と一般クラス編成が採用された2年間を比較し、教育的効果には実際に差があったのかどうかを検証した。

検証の結果、習熟度別クラス編成と一般クラス編成の間には、英語標準テスト (G-TELP) の結果からは量的差異はみられなかった。また、アンケート結果からも、学生がより習熟度別クラス編成をより望むという結果も認められなかった。しかしながら、これは4年間のみの検証であり、また、教授法とクラス編成方式の関係を探るためにも長期にわたっての検証が必要であると思われる。

最後に、本論文執筆に当たり、ご協力いただいた G-TELP 日本事務局東京本部 沼田 剛史氏に心よりお礼と感謝を申し上げます。

参考文献

- Hosaka, Y. (2005). An empirical study on streaming in English class. *Annual Review of English Language Education in Japanese*, 16, 201-209.
- Hosaka, Y. (2007a). An empirical studies on streaming in English class : With a focus on the relationship between LoC and achievement. *Ritsumeikan Studies in Language and Culture*, 18(3), 193-200.
- Hosaka, Y. (2007b). An empirical studies on streaming in English class -With a focus on the relationship between language learning anxiety and achievement. *Ritsumeikan Studies in Language and Culture*, 19(2), 279-286.
- 川田博美・武岡さおり・田口継治・杉村藍・尾崎正弘. (2003). 「能力別クラス編成による効果的な情報教育の実施について」『教育情報研究』19(2), 17-26.
- 川田博美・森屋裕治・西尾尚子・小山幸治・田口継治. (2005). 「習熟度別クラス編成による効果的な情報教育への取り組み—事前アンケートに見る学生の推移」『名古屋女子大学紀要』51, 35-45.
- 久野寛之. (2009). 「成人の外国語教育における少人数クラスの効果—大学における英語教育改革その2—」『北海道文教大学論集』10, 75-84.
- 小笠原真司. (2012). 「英語習熟度別クラスの効果的運用について—工学部総合英語Ⅲの G-TELP データによる分析—」『長崎大学 大学教育機能開発センター紀要』3, 9-20.
- 佐藤学. (2007). 『習熟度別指導の何が問題か』岩波書店.
- 田原良子・堀江美智代・竹内光悦. (2001). 「習熟度別クラス編成に関する考察(1)」『鹿児島純心女子短期大学研究紀要』31, 215-244.
- 堀江美智代・田原良子・森永初代. (2002). 「習熟度別クラス編成に関する考察(2)」『鹿児島純心女子短期大学研究紀要』32, 137-151.
- 鳥飼玖美子・進藤久美子. (1996). 『大学英語教育の改革—東洋英和女学院大学の試み—』東京：三修社.