

初年次英語科目のクラスター化の効果 —習熟度と動機づけに基づく量的分析—

井上 聡¹

環太平洋大学

Effect of Clustering English Classes in First Educational Experience: Quantitative Analysis Based on Proficiency and Motivation

Satoshi INOUE

International Pacific University

英語に関する初年次教育プログラムには様々なものが含まれるが、本研究では「学びの共同体」の効果について注目し、筆者が所属する大学で実施されている初年次用の英語科目のクラスター化の効果について、習熟度と動機づけの観点から分析を行った。必修2科目の履修者(A群)と選択3科目を併せた5科目の履修者(B群)を比較したところ、習熟度に関しては、A群が1年後に低下したのに対して、B群は高い水準で維持された。動機づけに関しては、A群の自律性に伸びが認められたものの、全体的に低い水準にとどまっていた。一方、B群では自律性に加えて関係性に伸びが認められるとともに、他の動機づけとの相関が高くなった。履修前の段階で両群の学力や動機づけに差が見受けられたため、この結果をクラスター化の成果と位置付けるのは難しいが、(1)意欲・学力の高い学生の早期発掘と継続指導、(2)協働性の向上による動機づけの活性化、という成果が得られたことになる。今後はクラスター科目の授業要素を詳細に分析し、教授法・協働性・習熟度の関係について検討を行うとともに、クラスター科目の中の協同学習の精度を高め、初年次期からのラーニング・コミュニティづくりを促進することが課題である。

[キーワード：クラスター化，ラーニング・コミュニティ，協同学習，習熟度，動機づけ]

1. はじめに

日本の私立大学は「大学の大量化」に直面し、学習習慣の欠如、学習目的の不明確化、学習意欲の低下といった「学生の多様化」に対応しつつ、知識基盤社会に適応できる汎用能力を育成する使命を担っている。対策として、平成28年の時点ですでに日本の大学の96.7%が初年次教育プログラムを導入しており(日本私立大学協会, 2018)、授業の理解度をはじめとして、大学への愛着や適応力を高めるために、協同学習、ラーニング・コミュニティ、SA・TA制度といった、協働性を促す取り組みが進められている。中でも

¹ 環太平洋大学次世代教育学部 s.inoue@ipu-japan.ac.jp

ラーニング・コミュニティは、教員と学生、学生同士が共同で学習を進める方法であり、自己や他者との対話や関係性の構築を通して、学生の多様化を改善する手立てとして期待されている。カリキュラム・マネジメントの一環として、系統だった科目をクラスター化し、複数科目の履修を通して、学習コミュニティ化を図る事例も出始めている。

筆者の所属大学では、初年次生用英語科目として必須2科目と選択3科目を配当しているが、卒業必須科目や教員免許必須科目から優先的に履修する傾向が強く、英語教職課程の履修者であっても、選択科目の履修率は低い。小学校における英語の教科化を目前に控えた今、初年次教育における英語力の強化、すなわち、英語科目群の集合体の中での学修を促し、教員養成を強化することが喫緊の課題となっている。そこで、2019年度の外国語(英語)コア・カリキュラムの運用を見据え、英語力を高めるための初年次英語科目のクラスター化を行うことにした。新入学オリエンテーションで履修を呼びかけた結果、5科目履修者の総数は平成27年度以降、10人、13人、20人、30人と増加傾向にあり、「ラーニング・コミュニティにおける協同学習」を実践する体制が整いつつある。

そこで本研究では、平成29年度の初年次生のうち、英語5科目履修者(20人)とそれ以外の学生(約100人)の習熟度(プレースメントテスト)と意識(心的欲求と動機づけ)の状況について、入学1年後の変化について検討を行うことにした。計量分析を通して2群の推移の特徴を分析し、英語科目のクラスター化の成果について議論を行うとともに、今後のラーニング・コミュニティの在り方について考察を行う。

2. 研究の背景

(1) 理論的枠組み

すでに述べたように初年次教育の重要性は年々高まっている。初年次教育プログラムに固有の目的は大学への所属感や適応感を高めることであり、他者との協働を通してギャップを適切に克服する能力の習得(安永, 2009)が目標となっている。そのような特質を取り入れた教育方法が協同学習であり、協力して学び合うことで学ぶ内容の理解と習得を目指すとともに、協同の意義に気づき、協同の意義を磨き、協同の価値を内化することを意図した教育活動である(関田, 2004)。一般的に、協同学習は協調学習に包括されるが、「教師の監督指導」(安永, 2012)と「授業の構造化」(溝上, 2014)という点が協同学習の特徴であり(足立, 2017, p. 33)、教師と学生が授業を通して知識と経験を共有し合う場とみなされている。英語学習への意欲向上と関係性が密接な関係にあること(廣森, 2015)を考えると、協同学習は英語教育でも積極的に実践されるべき活動である。

協同学習が個々の授業内活動を示すのに対して、ラーニング・コミュニティ(Learning Community, LC)は「学びの共同体」を指す概念である。杉原(2006)は、小学校、中学校、高等学校で保障されていた「学級」の役割、すなわち、他者とのつながりを作る役割が大学に欠けていることに着目し、LCを「異質で多様な「声」が響き合い協調し合う空間」、つまり、「対話的コミュニケーションとしての学び」が果たされるべき場と定義している(p. 166)。LCの「他者」には教員も含まれており、学生同士だけでなく教員との接触を増やすことが重視されている(加藤, 2007)。LCの活動の中心はグループ学習であるが、「学びのない話し合い」(佐藤, 2014, p. 12)に陥ることのないよう、カリキュラム・テーマを取り巻く科目群の集合体の中で学生と教員が学びを深めることが必要となる(山田, 2007)。

体系づけられた科目群の履修を促すための施策が「科目のクラスター化」であり、南山大学や関西国際大学では、学習の系統性や順次性に応じてクラスター化された複数科目の履修を促し、学生集団の学習コミュニティ化を図りつつある(五島, 2010)。図書館等の学習支援施設(ラーニング・コモンズ)を活用したコミュニティづくりも増えているが、学習目標を設定している学内組織の参画を不可欠とする考えに基づき(Bennett, 2008)、ラーニング・コモンズにおいても、プログラム、教材、授業等を含めた体系的な取り組み、および、教員の果たすべき役割が重視されている。

協同学習も LC も本来、カリキュラム・マネジメントの一環として行われるべきものであるが、協同学習が科目レベルでの学習成果を追及する手段であるのに対して、LC は教育課程レベルで学習成果を追及する方法であると言える。したがって、教育効果をさらに高めるうえでは、カリキュラムで体系づけられた複数科目のセット履修の意義を事前に説明し、同じメンバーが同一の複数科目を同時に履修し、同一の教員との協働を通して、初年次から学びの共同体を形成すること、すなわち、「LC の中で協同学習を実践すること」が重要な課題となる。

(2) 本学の初年次英語科目の構成

筆者が所属する教育経営学科では、学生の大半が小学校教員を目指している。小学校における英語の教科化を控えた現在、英語教職課程の履修者数は年々増加しているが、英語力の個人差は大きく、英検 2 級レベルの学力を有する学生はそれほど多くない。したがって、初年次英語科目として担当している 2 科目(英会話、英語 I)による対応は難しく、2 年次の免許必須科目(英語文法、英語科教育法)で英語力の弱い履修者を受け入れざるをえない状況が続いていた。上級生 S.A. による基礎学力の支援を行っているが(井上・林, 2018)、英語に関しては文法説明や技能統合型の活動の難しさもあって、初年次用の科目には含まれていない。このような状況を改善するため、また、それまでの本学の教員養成カリキュラムの問題(指導法科目への偏り)を是正するために、初年次用の英語選択科目として、平成 27 年度に「実践英文法(基礎)」「実践英文法(応用)」「リーディング・スキル(基礎)」を配当し、筆者が担当することになった。また、コア・カリキュラムの導入を見据え、平成 29 年度までに下記(表 1 右列)のように改訂を進めた。

初年次の選択科目では文法や音声を扱い、技能統合型の授業を行っている。授業中は

表 1 英語配当科目一覧(一部抜粋)

学年	卒業必須	英語免許必須	選択(英語力)
1	英会話 英語 I	英米文学 異文化コミュニケーション	実践英文法(基礎) 実践英文法(応用) リーディング・スキル(基礎) ※ H27 に配当
2	英語 II	英語文法 英語科教育法 I・II	リーディング・スキル(応用) ※ H28 に配当
3		上級オーラルコミュニケーション 英語科教育法 III・IV	リーディング・スキル(実践) スピーキング・スキル ライティング・スキル ※ H29 に配当

きるだけ講義の時間を減らし、ペアやグループによる活動を通して、英語学習方略の獲得を促している。英語力を高めたい学生にとっても、英語教員免許の取得を目指す学生にとっても、初年次期の英語学習を支援する体制が整えられつつある。初年次の入学オリエンテーションにおいて、学科の英語教員が中心となり、カリキュラムツリーに基づいて、科目の系統性やクラスター科目の意味合いを説明するようになってから、初年次で英語選択科目をすべて履修する学生数は年々増え、平成30年度春期の段階で30名となった。学科の新入学生の総数が約130人であることを考えると、選択科目を併せた5科目の履修者の占有率は学科全体の23%程度となる。

3. 研究の枠組み

(1) 本研究における問いと研究課題

平成29年度の学修を終えたことを契機として、クラスター化の成果を測るために、履修者の特性や1年後の変化について検討を行うこととした。研究の目的は、必須科目のみの履修者(100人程度)とクラスター科目すべての履修者(20人)の習熟度や動機づけの推移について検討を行い、その結果に基づいて、クラスター化の成果だけでなく、ラーニング・コミュニティの在り方について考察を深めることである。よって、本研究における問いを「英語科目のクラスター化を通して、初年次生の履修者の習熟度と動機づけはどのような影響を受けたか?」とし、研究課題として「RQ1 初年次生の習熟度は1年後どうなったか?」「RQ2 初年次生の動機づけは1年後どうなったか?」の2点を設定した。

(2) データと分析手法

本研究におけるデータ供与者は教育経営学科の2017年度入学生である。必須2科目を中心に履修した学生(今後、A群とする)と3科目を併せて履修した学生(今後、B群とする)の2群に分け、習熟度と動機づけのデータを集約した。A群には選択3科目の一部を履修した学生が10名程度含まれるが、データ処理上、取り除くことができなかったため、両群は必ずしも明確に分かれているわけではない。

習熟度のデータとしては、毎年春期に実施している英語プレースメントテストのスコアを用いた。英検2級レベルに設定し、毎年その内容を3割程度変更しているが、2017年度の平均点(60点)に比べ、2018年度の平均点(54点)は下がった。入試の際の学力に差は出てないため、プレースメントテストの難度が上がったものと推測される。2017年度春期における受験者数はA群が108人、B群が20人であったが、2018年3月のテストでは若干名欠席者が出たため、A群が105人、B群が18人となった。動機づけのデータ収集に際しては、廣森(2006)の質問紙を活用した。3種の先行要因(自律性、有能感、関係性)と4種の動機づけ(統合的動機づけ、内発的動機づけ、外発的動機づけ、理想自己)について24種の質問を用意し、5件法で該当する数値を選択させた。プレースメントテストと同時に実施したため、回収されたデータは習熟度データと同数となった。個人情報に配慮し、匿名化のままでデータを回収したため、「対応なし」データとして扱った。

次にデータの分析方法について説明を行う。基本的にはRQ1(習熟度)RQ2(動機づけ)ともに2017年3月末と2018年3月末のデータ比較となる。1年後の変化を測る際に、A群とB群のデータ量に違いがあることを考慮し、A群ではパラメトリック検定である t 検定を、B群ではノンパラメトリック検定である U 検定を採用した。履修の段階で両群の

意欲面に差があることが予測されるため、AとBの差については検定を行わないことにした。また、意識の在りようを深く掘り下げるため、動機づけを動かす先行要因(自律性、有能感、関係性)と4種の動機づけについて相関分析を行った。認知的評価理論では、先行要因が満たされることで、外的な価値が統合され、学習者の動機づけのうえで大きな役割を果たすとされる(本田, 2009)。よって、本研究では、先行要因を「原因」、動機づけを「結果」と捉えた。また、本研究では、自律性を「自身の学習に対する責任感」、有能感を「やればできるという感覚」、関係性を「他者との協働性」、統合的動機づけを「言語・文化・人々への関心」、内発的動機づけを「学習そのものへの興味・関心」、外発的動機づけを「英語学習への義務感」、理想自己を「自身の将来と英語使用の関連づけ」と捉えた。

4. 結果と考察

(1) 履修前後の習熟度の違い

ここではA群とB群の習熟度に関して、2017年度と2018年度の違いについて検討を行う。下記の図1は両群の変化を示したものである。

図を見ると、B群がもともと学力の高い層で占められていることがわかる。1年後の平均点は両群とも下がっているように見える。下がり幅に関してはA群が7.84点、B群が4.22点である。入学1年後の学修の下降傾向は、初年次教育の先行研究で指摘されている通りであるが、2018年度の試験の難度の影響を受けている可能性も否定できない。

次に検定の結果について述べる。A群については両年度の分散が等しく、有意差が認められたが($t(222) = 2.83, p < .01, d = .38$)、B群の差は認められなかった($z = 1.63, p = .10$)。A群の平均点は下がり、B群の平均点は高い水準で維持されたことになる。知識の定着度を測るテストであること、および、選択3科目で文法や音声といった英語力の強化に取り組んでいることを考えると、クラスター化の成果と言えなくもないが、履修者の大半が英語教育に関心のある教員志望者であり、TOEIC等の資格検定対策に取り組んでいることを考えると、現段階でクラスター化の成果と捉えるのは尚早である。また、2017年度春期の段階で68%範囲内に含まれる学力層に大きな違いがあり(A群: 80点~39点, B群: 99点~61点)、A群の下位群の厚みが際立っていることから、A群の1年後の大きな下降は想定された事態であると言える。よって、クラスター化の成果として、「学力が下がり

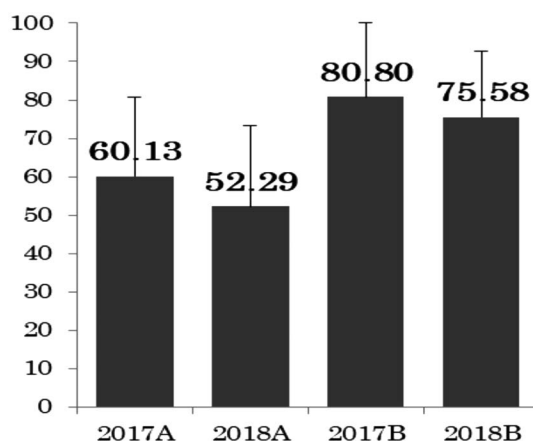


図1 A・B群の習熟度の変化

にくい」と判断することは難しく、「同じ目標を持った学生を同一の教員が1年継続して指導できたこと」にとどめておくのが妥当であろう。授業(協同学習)の成果を特定するうえで、指導内容の詳細な分析や定期的な理解度確認といった施策が必要である。

(2) 履修前後の動機づけの違い

次にA群とB群の動機づけに関して、2017年度と2018年度の違いについて検討を行う。

まず、A群(図2)に関して概観を行う。5件法のうちの「3」を中位と考えると、2017年度、2018年度ともに、外発傾向が強く、それ以外の動機づけは低くなっている。*t*検定の結果、1年後の変化に有意差が認められた項目は、自律性($t(205) = 5.75, p < .00, d = .79$)、統合的動機づけ($t(211) = 2.05, p < .05, d = .28$)、外発的動機づけ($t(211) = 3.36, p < .00, d = .46$)の3種であった。「自律性の上昇、外発的動機づけと統合的動機づけの下降、理想自己の低次での維持」という結果に着目すると、英語学習への不安は緩和されたが、英語使用への動機づけには至っていないことになる。これは、有能感の低さにも裏付けられている。

次にB群(図3)を概観すると、習熟度だけでなく意欲に関しても高い履修者で占められていることがわかる。*U*検定の結果、有意差が認められたのは、自律性($z = 2.71, p < .01$)と関係性($z = 2.53, p < .05$)であった。特に、関係性の上昇幅(+0.69)は顕著である。関係性の質問項目の中でも、「英語の授業を一緒に受けている友達とは仲が良いと思う」「友達同士、学び合う雰囲気ができると思う」の数値が高く、肯定感を伴ったコミュニティが形

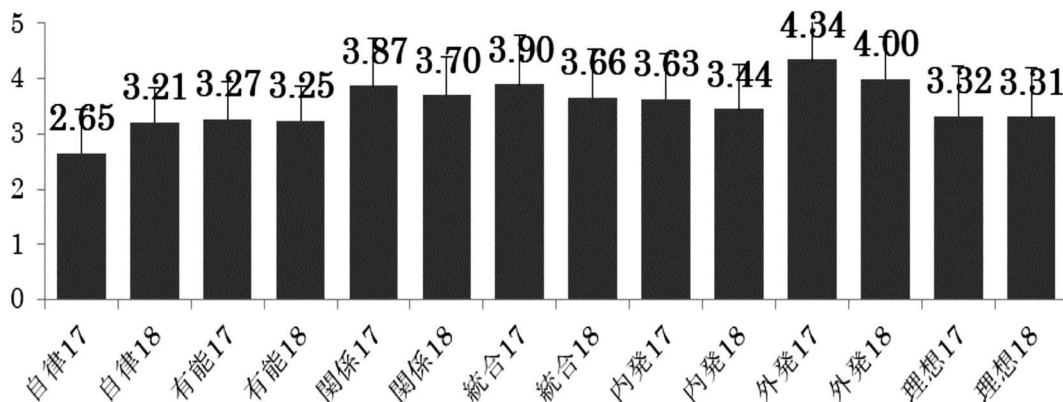


図2 A群の動機づけ

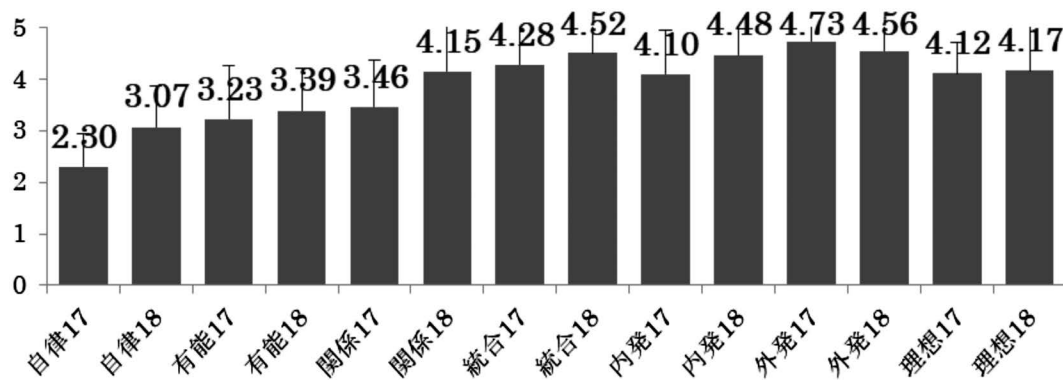


図3 B群の動機づけ

表2 相関関係

	A 自律性		A 有能感		A 関係性		B 自律性		B 有能感		B 関係性	
	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018	2017	2018
統合	0.04	0.28	0.19	0.20	0.36	0.30	0.10	0.45	0.23	0.14	0.15	0.26
内発	0.16	0.20	0.37	0.27	0.40	0.32	-0.10	0.49	0.53	0.62	0.48	0.59
外発	-0.04	0.18	0.15	0.15	0.28	0.39	-0.14	0.39	0.32	0.58	0.32	0.76
理想	0.21	0.19	0.23	0.37	0.38	0.18	0.19	0.34	0.44	0.55	0.24	0.50

成されつつあるように思われる。先行要因の特質を考えると、さまざまな動機づけが高水準で維持されたのは、関係性の高まりによるものと判断できる。

続いて、7項目間の関係を捉えるため、相関分析を行った。表2は両群の相関係数の経年変化を示したリストである。無相関検定の結果、有意差の認められた係数には網掛けをしているが、B群のデータ量が少ないために、有意差の基準が高くなっている。

A群については、全般的に低い相関が見られるものの、1年後に大きく変化した項目は見られない。自律性と統合的動機づけの間に肯定的な変化が見られるのは、授業担当者の多くがネイティブ教員であったためかもしれない。B群については、全般的に内発的動機と先行要因の相関が高く、英語学習への関心の高い学生が履修している状況が伺える。選択科目の指導内容(文法、音声)を考えると、英語学に関心のある学生で占められていたものと考えられる。1年後に大きく変化したのは、「自律性-内発」、「有能感・関係性-外発・理想自己」であった。定期的に顔を合わせ、ペアやグループで活動したことによって、英語使用への効力感が高められた可能性が示唆される。外発の質問項目としては「現代社会では英語を勉強しなければならない」「TOEICや英検等で良い点数を取りたい」の数値が高く、英語学習への目標志向性が改善されているようである。統合的動機づけに変化が見られなかったのは、知識の習得に特化した授業の影響であろう。関係性の向上によって様々な動機づけが活性化される可能性を考えると、ラーニング・コミュニティが機能するかどうかは、クラスター科目群における協同学習の質次第であり、授業をインプット型からアウトプット型に転換することが今後の課題として残されたことになる。

5. おわりに

(1) RQのまとめ

本研究では、初年次英語科目のクラスター化の成果を測るため、必修2科目を中心とした履修者(A群)を参照しつつ、選択3科目を併せた5科目の履修者(B群)の習熟度と動機づけについて分析を行った。結果は下記のとおりである。

RQ1(習熟度)では、A群の平均点が1年後に有意に下がったのに対し、B群の平均点は1年後も高い水準で維持されていた。クラスター科目履修の成果とは言い難いが、結果的に、習熟度の高い学生の継続指導につながるという成果が得られた。RQ2(動機づけ)では、両群ともに自律性に伸びが認められたが、B群に関しては、関係性の改善とともに、他の動機づけも活性化される傾向が認められた。協同学習の成果と判断できるようなエビデンスは不足しているが、科目内容の精査と協同学習の質向上によって、クラスター科目

群がラーニング・コミュニティとして機能する可能性が広がったと言える。

(2) 教育的示唆

本研究を、一部の優秀者(B群)とその他の学生(A群)の比較と捉えるのであれば、A群にネガティブな結果が、B群にポジティブな結果が認められたのは想定内と言える。教授法の影響が測られていないことを考えると、「クラスター科目の履修を通して、学生や教師の関係性が深まり、学力・意欲が高い水準で維持される」という因果関係を導くことは尚早であり、現段階における成果としては、「意欲・学力の高い学生を発掘し、継続指導できたこと」と「関係性の改善による効果(他の動機づけの活性化)が実証されたこと」の2点にとどめておくべきであろう。しかしながら、初年次の英語3科目の担当によって、比較的早期に20名の情報を把握できたことに加え、離脱者を出さずに、2年次教職科目(英語文法、英語科教育法)における継続指導につなげることができた。教員自身が、教員採用試験合格という学修成果を目指すコミュニティの一員として、キャリア形成の前半(2年間)に深くかかわる契機になったという点で、収穫が得られたと言える。2018年度については、継続履修者の学修状況を正確に観察し、再度、初年次期の英語教育(における協同学習)の在り方について考察するとともに、教員養成を主としたカリキュラム・マネジメントを図ることが課題となる。今後、カリキュラム全体の構成・構造や科目同士の関連性を明確にしたうえで(岩井, 2018, p. 69)、初年次期の授業を通したコミュニティづくりの重要性について、学生・職員・教員間で共有を図ることが不可欠となるが、その際、「学びのない話し合い」に陥ることのないよう、すなわち、「ラーニング・コミュニティでの協同学習」を自己目的化しないよう注意することが必要である。

参考文献

- 足立佳菜(2017)「学習支援と協働学習—東北大学 Student Learning Adviser の事例を踏まえて—」『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』, 3, 27-40.
- Bennett, S. (2008) The information or the learning commons. Which will we have? *The Journal of Academic Librarianship*, 34(3), 183-185.
- 五島敦子(2010)「日本の高等教育におけるラーニング・コミュニティの動向」『南山短期大学紀要』, 38, 111-131.
- 廣森友人(2006)『外国語学習者の動機づけを高める理論と実践』, 多賀出版.
- 本田勝久(2009)「第7章動機づけ研究」小寺茂明・吉田晴世(編)『スペシャリストによる英語教育の理論と応用』松柏社, pp. 93-108.
- 井上 聡・林 紀行(2018)「TA との協働による初年次教育プログラムの改善—基礎学力向上への取り組み—」『環太平洋大学研究紀要』, 12, 29-36.
- 岩井 洋(2018)「第6章 内蔵型の初年次教育—カリキュラムに初年次教育をいかに組み込むか—」初年次教育学会(編)『進化する初年次教育』世界思想社.
- 加藤善子(2007)「ラーニング・コミュニティ・教育改善・ファカルティ・ディベロップメント」神戸大学教育推進機構『大学教育研究』, 16, 1-16.
- 溝上慎一(2014)『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂.
- 日本私立大学協会(2018)『平成28年度調査 大学教務に関する実態調査 集計結果』, 京文社.
- Parajas, F. (1998) Teachers' beliefs and educational research: Clearing up a messy construct. *Review of educational research*, 62(2), 307-332.
- 佐藤 学(2014)「学びにおけるコミュニケーションの構造—対話的实践による学びの共同体へ—」*Japanese Journal of Communication Studies*, 42, 7-13.

- 関田一彦 (2004) 「創価大学における協同学習法の意味づけ」『創大学教育研究』, **13**, 53-57.
- 杉原真晃 (2006) 「大学教育における「学習共同体」の教育学的考察のために」『京都大学高等教育研究』, **12**, 163-170.
- 山田礼子 (2007) (監訳) 『初年次教育ハンドブック—学生を「成功」に導くために—』丸善.
- 安永 悟 (2009) 「協同による大学授業の改善」『教育心理学年報』, **48**, 163-172.
- 安永 悟 (2012) 「協同・協調学習」谷川裕稔 (編) 『学士力を支える学習支援の方法論』ナカニシヤ出版, pp. 125-130.