

# 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—

久野 寛之

## The Effect of Class Size Reduction in Adult Foreign Language Education:

Reform of English Education at the University Level, Part 2

KUNO Hiroyuki

**Abstract:** Research suggests that, at primary and secondary school levels, class size reduction has a positive effect on foreign language learning, and that the relationship between class size and academic learning is linear. Heejong Yi at the Defense Language Institute Foreign Language Center, Monterey, CA, conducted an experimental study of the effects of class size reduction for adult foreign language learners and, despite some limitations, presented persuasive evidence to prove that a reduced class size, which has been proven by many studies to positively affect student performance at pre-college levels in general, does actually benefit adult learners in foreign language classes as well. Her study provides a strong reason for us to take a serious step toward enhancing the instructional quality of our general education English courses by reducing class size. This paper proposes one of the possible ways to make specific and systematic efforts to reduce the class size of the relatively large classes in our general education English programs for non-English majors. Included in the proposal are consolidating departmentalized courses into ability-based ones, offering three-days-a-week courses, creating the virtual fourth day by e-learning, putting more emphasis on the freshman experience with English, and applying more rigid standards to student performance. Without making some drastic changes in our ways of offering general education English courses and establishing a clear articulation between them and technical English courses, we may be far short of reaching our nationally recognized goal of producing people who can use English well enough to meet the needs of their workplace.

### はじめに

現在人間科学部では、リーディングに重点を置く「専門英語」とよばれる授業も、リスニング・スピーキング中心の「英語コミュニケーション」と呼ばれる授業も、1クラス40～50名の大人数クラスで行われている。このような授業形態で、本当に「英語のできる」(管理)栄養士、理学療法士、作業療法士、看護師を育成できるかと言えば、不可能ではないが、決して望ましい状態ではない。しかし、教育の経営的な側面を考慮に入れると、現状の何をどう具体的に改善すればよいのか。また、最終的には経営上のニーズが教育上のニーズに優先するということが不可避の現実であるならば、そ

もそも改善の余地は残されているのか。現場で指導を担当し、何とか教育の質を向上させたいという思いを持つものなら誰しもが抱く疑問である。答えを出すのは難しいが、必ず解決できる疑問であると考える。

筆者は、この問いかけに対する一つの回答として、本学における英語教育、とりわけ教養教育としての英語教育の効率化についての総合的な提案を行おうと試みる。しかし、その提案の妥当性の検証はまだ完全に終わっていない。その一方で、本学の教養教育全般についての見直しのための議論が始まろうとしている。そこで、今回は、その提案の骨格と、その骨格の一部を支える研究のみを紹介する。未完成の研究ノートにすぎないが、これからの本学の教養英語教育の見直しのための議論に一石を投じることができればと願っている。

## 1. 教養英語教育改革

### 1.1. 提案内容の骨格

本小論の前段にあたる「大学における英語教育改革 その1－大学英語教育の目的と英文学の新しい位置付け」（2007）では、大学の英語教育における英文学の位置付けを抜本的に見直すことを提案した。（ここでは、「英文学」という語を、イギリス文学だけでなくアメリカ文学を含め、広く「英語文学」全般を指す語として用いる。）英文学は、「実用英語」の対極概念でも、「英語が使える日本人」を育成する上での排除すべき障害でもなく、むしろ実用英語能力を養成するために積極的に活用する効果的な道具となりうるものであって、その可能性を実現するための具体的な努力を進めていくべきだと訴えた。「教養を身につけるための英文学」から「教養に裏打された実用英語を身につけるための英文学」へのパラダイムシフトを提案した。

その後段として、本小論では、教養と専門の橋渡しとなる柔軟で強力な基礎英語教育を新たに創造するための《第二のパラダイムシフト》を提案する。以下、その提案の理由を簡単に述べ、提案の骨格を示す。

### 1.2 提案の根拠となる問題点

外国語学部と人間科学部の教養英語科目を教えることを通して関わった者として、問題点を次のようにまとめることができる。

- (1) クラスあたりの人数が多く、効果的な英語指導を実施しづらい状況がある。
- (2) 一般的な教養英語能力と専門英語能力との間に有機的な関連や連携がないために、教養英語で身につけた知識が必ず専門英語で役に立つように配慮されていない。
- (3) 2008年度実績に基づく必修以外の選択可能クラス14クラスの定員充足率<sup>1)</sup>は29.4%。つまり、教養英語科目の7割は空席になっている。これは、かなり惜しむべき数値ではないだろうか。

### 1.3 具体的な提案

#### 1.3.1 時間割の改革

《1時間＝90分》という時間割パラダイムを脱し、《1時間＝40分×2＋ $\alpha$ 》という時間割パラダイムへ（少なくとも部分的に）シフトする。

#### 1.3.2 教育方法の改革

新しい時間割制度の上に、次のような教育方法上の転換を構築する。

- (1) 文法・リーディング系英語科目を可能な限り巨大クラス化する。(その前提として、100名以上のクラスでも十分な学習効果を期待できるだけの工夫が必要となる。)
- (2) 上記(1)の相殺効果によって、リスニング・スピーキング中心の「英語コミュニケーション」クラスを可能な限り少人数化する。(試算によれば、全クラスを20名台に押さえることも可能である！)
- (3) 上記(1)、(2)を担保するために、学部と学科の壁を取り払い、教養英語科目を完全一元化することによって、履修者数の不均衡とそれに伴う不効率を取除く。
- (4) 学科別ではなく、習熟度別のクラス編成を採用することで、履修者の英語能力差によりきめ細かに対応し、学習動機付けの低下を防ぐ。
- (5) 上記(1)～(3)の措置によって、1年次の対面授業回数を、前後期とも、現状の週1ないし2回から、全学科週3回へと増やす。人間科学部では、実習などにより、2年次以降は英語学習に集中しにくい状況が生じる。そこで、英語学習を1年次に集中的に行うことによって、2年次以降は自律学習によって英語学習を継続できるよう、言わば英語学習の活性化エネルギーを蓄えられるようにする。また、週3回の授業によって反復学習効果を増大させ、結果として、基礎英語能力の効率的な定着を促進する。
- (6) 1年次の基礎英語教育内容を再編し、すべての専門教育に共通する内容を集中的に学ばせ、2年次以降の専門化した英語学習を実質的に促進できるようなものにする。具体的には、すべての1年次のクラスを《機能シラバス》で統一し、教科書などにも最大限の統一性を持たせる。
- (7) 一方、語彙学習や英文の正しい理解のための文法確認学習は、eラーニング等による授業外学習によって定着させる仕組みを工夫する。特に、専門分野の重要語彙も例文や練習問題の中に盛り込むようにして、1年次の基礎英語能力の習得が、2年次の《専門性を加味した英語教育》へとスムーズに継続していけるようにする。
- (8) 各学期、各レベル毎の習得目標を、なるべく具体的に、履修者によくわかるように提示する。そのために必修語彙や必修語彙数を具体的に設定したり、全レベル共通の進級テストを作成し、レベル毎に及第点を設定したりする必要がある。
- (9) 指導効果について客観的な評価ができるように、少なくとも入学時と1年終了時の2時点で英語能力測定を行える体制を確立する。

## 1.4. 研究の進捗状況（報告）

### 1.4.1 時間割

まず、1授業時間を40分として、担当教員が毎週複数回数教える時間割については、ICU（国際基督教大学）の類例がある<sup>2)</sup>。ICUは3学期制（trimester）を採用し、一人の教員が1回70分の授業を複数回（週2日）教えるので、2学期制（semester）の本学と全く同じ条件ではないにしても、参考にはなる。ICUの制度はもともとは週3回で始まったが、教員の反対で週2回に落ち着いたようだ<sup>3)</sup>。また、専門学校の中にも、授業を45分で行っているところが7%程度ある<sup>4)</sup>。もちろん、ICUなどのように全科目がそのように開講されるのではなく、英語科目だけを40分授業にする場合は、1、2講目に授業を集中させるなどの措置の他、40分×2回の開講形態のものを英語以外にも設置するなどの工夫が必要になる。また、90分を標準とすると週に10分の差が出てくることになり、半期150分の差を期内で補うにはどうするかなどの検討が必要になる。

このように、この《新しい皮袋》を担保するための労力は決して小さいものではない。したがって、そのマイナス面を、40分授業の採用で可能となるクラスの少人数化がもたらす教育効果によって、どこまで相殺できるかがカギになる。しかし、教育の質的向上が期待できる限り、40分授業の部分的設置をはじめから不可能と決めつけるのではなく、これを可能にする枠組みの妥当性を実証し、実現への具体案を研究する作業を始めるべきである。(この費用対効果の問題はまた紙面を改めて論じたいと考えている。)

## 1.4.2 指導と評価の方法

### 1.4.2.1 eラーニング

基本的な英語語彙の不足が顕著な本学の学生の英語力を専門の文献を読みこなすレベルにまで高めることは難しい。現在の典型的な本学学生の語彙数について提示できるデータはないが、本学の人間科学部と同系列とみなすことのできる某医療福祉大学の1、2年生の平均的語彙数とされる1,800語(五十嵐 2003)という数値を用いて考えると、日本の大学生が「読解作業に大きな困難を感じることはない」(野中 2004: 27)レベルの4,500語までには、実に2,700語の差があることになる。その差は、文部科学省の「学習指導要領」で、中学・高校の6年間で学習することが義務付けられている語彙数(2,700語)に相当する。したがって、即時的な語彙習得を促進するどんなに素晴らしい指導を行ったとしても、40分週2回や90分週1回×15回の授業内活動だけでは、2年間で所期の目的を達成することはほぼ不可能と言い切って間違いない。

このような状況下では、eラーニングの活用が、教員の負担を最小限にして、学生の学習活動を最大限にするための有効な方法となる。面白いコンテンツや質の高い双方向性を持つシステムは授業外の自律学習の動機付けを高めるに違いないが、本学における筆者のeラーニング利用経験<sup>5</sup>から言えば、コンテンツや仕組みの質に加え、教員が学生の学習履歴をいかに管理し利用するかが、学生を動機付け、教育効果を上げる上でかなり重要な要素になってくると思われる。今後の調査課題である。

また、eラーニングのシステムを実際に導入するに当たって、英語教育におけるコンピュータ利用に詳しい専門家は、システム上のバグ(プログラムミス)が引き起こすマイナス効果を防ぐため、自作ソフトではなく、市販のシステムの導入を勧めている(北尾 2006)。その面では、コストの問題が大きい問題になる。これも、今後解決すべき調査課題である。

### 1.4.2.2 教育効果のものさしとなる学生の能力評価

文部科学省は、『英語が使える日本人』の育成のための行動計画(2003)で、次のような目標を大学における英語教育の改革目標として挙げている。

- ・各大学が、仕事で英語が使える人材を育成する観点から、達成目標を設定する。
- ・「聞く」「話す」「読む」「書く」の総合的なコミュニケーション能力を身に付ける。
- ・日本人全体として、客観的指標に基づいて世界平均水準の英語力を目指す。

現在、英語力を示す「客観的指標」として、TOEICの得点や実用英語技能検定(いわゆる「英検」)の級が用いられることが多い。本学でも、外国学部では、「マルチリンガル検定対策」という認定制の科目を設け、上記のような熟達度テストで所定のレベルの成果を上げると、それが単位として認定される仕組みになっている。

しかし、大学における教養教育としての英語カリキュラムの妥当性を考えるにあたって、そのような指標を持つだけでは十分ではないことは自明である。検定試験の得点や級といった一見してわかる



指標を大学修了時に到達すべき最終目標として用いること自体には問題がないとしても、それだけでは何の意味もない。その目標を、1年次から4年次までの4年をかけて、どのように段階的に達成していくのか、また、各段階でどのような目標を設定すればいいのかという具体的な下位目標の設定が必要になる。

そのためには、例えば TOEIC730 点を取ることができる学習者は、どのような能力を持っているのか、語彙や文構造にかかわる知識としての所謂文法能力だけではなく、「行動計画」(2003)にあるような「総合的なコミュニケーション能力」まで、具体的に「～ができる」という具体的な目標に翻訳し直し、段階的にカリキュラムの中に組み込んでいく作業が必要になる。本学の場合は、そのように国が大学の英語教育一般に求めている到達目標をカリキュラムへ落とし込んだ上で、さらに、一般教養から健康栄養、理学療法、作業療法、看護といった専門分野へとしっかりと接続した英語教育を構築するための一層緻密な目標設定を行う必要がある。実際に2～3年後までにそのような目標設定を行い、その目標達成のための具体的な指導方法を確立するためには、今後入学してくる学生の英語能力を客観的に把握し、現行の指導体制によって、年毎に、どこからどこまで伸びているのかを把握する必要があるし、学生の英語能力を測定し、データとして蓄積していくための信頼性の高い安価な測定手段を確保する必要がある。

#### 1.4.2.3 習熟度別指導

1年次の基礎英語教育では、学科の壁を取り払い、専門別ではなく、習熟度別にクラス編成をすべきであると、筆者は提案する。習熟度別クラス編成については、賛否両論があり、それぞれの立場を支持する研究がある。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ィグマ(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。しかし、能力別クラス編成をしないようにと声高に訴えている NASP (National Association of School Psychologist 全米学校心理士協会) でさえ、その position statement の中で、Marzano, Pickering & Pollack (2001) を引いて、「数学と国語(読解能力の指導)の指導では、習熟度別に等質的なクラス編成の効果が実証されている」(NASP 2005) と言っている。英語学習が、いくつかの点で数学とも国語とも類似した性格を持つことを考慮すると、英語教育における習熟度別指導はむしろ望ましいものと考えらるべきであろう。また、土肥他(2001)らは、教材の難易度と学習者のレベルの格差が、学習効果にも負の影響を及ぼすことを客観的に観測し、「教材の難易度と学習者の習熟度レベルとの間のズレが TOEIC で 100 点程度あると、学習効果がほぼ半減する」(竹蓋他 2005: 152) ことを示したが、このような研究も、習熟度が大きくばらつく学生を十把一絡げにして指導することの難しさを間接的に証明している。また、学科ごとなら能力別クラス編成の影響も大きいかもしれないが、学科を横断したクラス編成なら、そうしたスティグマのマイナス効果も中和される可能性がある。

#### 1.4.2.4 クラスサイズ—少人数化の実現

授業の40分化という時間割作成上の新機軸とともに、提案のもうひとつの大きな柱となっているのは、クラスの少人数化という指導方法である。提案では、文法・リーディングを指導する授業のクラスサイズを巨大化し、リスニング・スピーキングを指導する授業を少人数化するという、二つの相矛盾する提案が含まれている。この提案が矛盾を引き起こさないようにするためには、次の2つのことが証明されなければならない。

- (1) 英語のリスニング・スピーキングの指導における教育効果は、クラスの学生数と負の相関をな

す。指導の質が同じならば、クラス内の学生数が増えれば増えるほど教育効果は低くなり、少人数になればなるほど、教育効果は高められる。

(2) 英語の文法やリーディングの指導における教育効果は、クラスの学生数と有意に関係しない。

指導の質が変わらなければ、クラスの学生数が多くても少なくても、教育効果は変わらない。

上の命題を、別の言い方に変えると、(1)は、そこそこの質の指導をしていれば、学生数が多いクラスよりも、少ないクラスで学んでいる学生の方が、英会話能力が向上する、ということになる。(念のために、これは、どんなに劣悪な授業をしていても、少人数クラスの学生の方が、人数の多いクラスの学生よりも英会話が上手になる、という命題とは異なる。「そこそこの質の指導」とは、「大なり小なり、少なくとも何がしかの教育効果のある授業」であるのに対して、「劣悪な授業」とは「何の教育効果もない授業」を含意しているからである。効果的な授業は大なり小なりの「効果」を生み出すが、効果的でない授業は、定義上、何をしても「効果」を生み出さないからである。) さて、一方、(2)は、そこそこの質の指導さえしていれば、学生数が多くても少なくても、学生の身につく文法能力や読解能力には、統計的に有意な差はない、ということになる。

クラスの少人数化による教育効果の研究は1,000を超えるが、イー(2008)の研究を除くと、外国語教育に特化した研究はほとんどない(Yi 2008: 1089)。とすれば、英語のリーディング指導の効果を、1クラス25人～40人の授業と1クラス100人を越える巨大クラスで比較するというような実験がこれまでに試みられているとは考えにくい。しかし、筆者の提案が妥当性を持つためには、そのような実験によって、上記の命題(2)が証明されなければならない。良いリーディングの授業をしていれば、25人でも、250人でも教育効果は変わらないということは、不可能ではないように思われるし、また、検証に値する。もしそれが実証されれば、教育経営上きわめて大きな意味を持つものとなるからである。

一方、良い英会話の授業をしていれば、25人でも、250人でも教育効果は変わらない、ということは、直感的に受け入れがたい。なぜなら、文法理解やリーディングは、受身的な活動であるのに対して、英会話は、「聞く」という受動的な活動だけでなく、「話す」という能動的な活動を含んでいるからである。したがって、「話す」ことを指導するためには、「話す」練習が必要になり、「教師と学生が話す」という活動が指導の中心である限り、学生数の多少と教育効果は当然のことながら負の相関をなすことになる。そのために、従来、英会話のクラスでは、グループ活動やペアワークが奨励される。もし、質の高いグループ活動やペアワークが行われれば、単純に考えて、クラスに人が多ければ多いほど、「話す」練習をする機会が増え、結果的に、英会話力の向上につながる、ということになるだろう。つまり、英会話のクラスでは、教育効果を左右する変数には、クラスの学生数だけではなく、指導の内容という変数が関与していることが推測される。

実際、クラスの人数が少なくなると、教員の指導の質が向上し、その結果、教育効果が向上するということがわかっている。Johnson(1989)は、クラスの学生数が減ると、それだけ教師が指導に専念できるようになり、それによって教育効果の向上がもたらされることを示した(Yi 2008: 1091)。また、Borman, Hewes, Overman, & Brown(2003)らの研究データから、少人数効果は実施後5年目から顕著に現れる一方で、その効果がSD(Staff Development 教職員研修)の量と関係していることがわかっている(Marzano, Waters, & McNulty 2005: 80)。これらのことから、教育効果の向上に関与するのは、少人数化そのものだけではなく、少人数化にともなって生じる教員の指導態度や、具体的な指導内容

の変化であることが推測される。したがって、少人数化が独立変数として教育効果の向上に寄与することを実験的に証明するためには、教員（の質）という変数をなるべく一定に保つことが必要になる。

イー・ヒジョン（Yi 2008）は、その変数がある程度統制することに成功して、少人数化が外国語教育に及ぼす影響を実証的に明らかにした。

イーは、アメリカ合衆国国防省言語研究所外国語教育センターモントレイ校（以下 DLIFLC）で、アメリカ人にとって最も習得が困難とされる「第四類」（Category IV）の言語群（具体的には、アラビア語、中国語、朝鮮語）<sup>5)</sup>を学ぶ成人学習者 93 名を被験者とし、少人数での指導が学習効果に及ぼす影響を実証しようと試みた。被験者は、250 名の学習者の中から選ばれた。第四類の各言語のクラスから 2 クラスずつを無作為に抽出し、それらの既に編成されたクラスを、統制群の「普通クラス（regular class）」と実験群の「少人数クラス（CSR class）」とに分け、定められた 64 週間の学習期間の中間時点と終了時点で 1 回ずつ能力診断テストを行った。コース中間時点のテストは、簡単な刺激文を聞いて口頭で答える会話テストのみを行い、発話の流暢さ、発音の正確さ、語彙や文構造の正確さ、発話内容の正確さを 5 段階で評定した。コース終了時には、読解、聴解、口頭発話の 3 技能のテストを行った。口頭発話能力の評定は、中間時点でも最終時点でも、ACTFL の認定を受けた OPI（Oral Proficiency Interview 口頭発話能力テスト）の試験実施者によって行われた。また、最終時点での聴解能力と読解能力の測定には DLPT（Defense Language Proficiency Test）が用いられた。

DLIFLC の学習者は、国防総省所轄の機関から送られてくる職員、主に軍関係の職員で、すべて職務命令として学習を行うため、一般に動機付けが高い（尤も、どの言語を学習するかは、必ずしも学習者が選択するわけではないので、その点は動機付けへの多少のマイナス影響がないとは言い切れない）。また、「第四類」の外国語の習得を命じられ、許可される学習者は、外国語習得適性テストで特に高い得点を取った者に限られているので、他の言語の学習者と比べて、際立って外国語学習能力に長けた被験者群とみなすことができる。しかも、どの被験者にとっても、学ぶのは初習の外国語であった。このような点から、被験者に選ばれた 93 名は、①レディネス、②外国語習得適性、③動機付けの点できわめて等質性が高く、個人差以外の外的要因の影響あるいは効果を検証するのに極めて適した集団であったことがわかる。

さらに、この集団は、「教員」という外的要因においても等質性が確保された。実験は、2005 年 9 月～2006 年の 1 月にかけて始まったが、当時は、2003 年のイラク戦争後の困難なイラク情勢を背景に、他国の文化と言語について従来よりも一層高度に精通した専門家を養成するために、プログラムの質的強化が図られていた。1 クラスあたりの学習者数を減らし、少人数化を図ることが、そのような強化策の一貫として導入されつつあった。そのため、各 10 人から成るクラス 3 つを 6 人の教員がチームティーチング制で担当し、学生対教員の比率が 5:1 となる従来のクラス編成と、各 6 人から成るクラス 2 つを 4 人の教員がチームティーチング制で担当し、学生/教員比が 3:1 となる新しいクラス編成の 2 種類が同時進行し、教員も学生もそのどちらかのクラス編成グループに無作為に振り分けられていた。クラス担当教員が複数であること、また、無作為に割り当てられていたことで、特定クラスに特定教員が偏って配置され、実験調査に影響を与える確率がかなり低く抑えられたことになる。

このように学習者の内的、外的要因がきわめて理想に近い状態で統制された集団を用いて、教員 1 人に対して学生数が 3 のクラスを実験群、5 のクラスを統制群として、クラスの少人数化が学習効果に及ぼす効果を実証する実験が行われた。結果は、発話能力に関しては、中間時点では、少人数クラ

スの学習者が、発音と内容情報の正確さで統制群を上回っていたが、語彙や文法の正確さと流暢さでは有意な差が認められなかったのに対して、最終時点では、発話能力の4項目すべて、聴解能力、読解能力のすべてにおいて、少人数クラスが統制群に優っていることが有意に認められた。

## 2. まとめ

先に、せっかく用意されている2年次以降の選択授業の英語科目を履修する学生がきわめて少ないという状況を紹介した。この現象が今後も継続して見られ、しかも、それがクラスサイズに関係しているとするならば、やむをえない、ではすまされないだろう。カリキュラム上必要なものとして用意されている英語科目を学生が履修しない原因は、留学や在籍者数の減少（外国語学部の場合）、また、実習による多忙化（人間科学部の場合）といった外的な要因で説明できるかもしれない。しかし、その一方で、1年次の大クラスでの指導によって学生たちが英語学習に対する希望や意欲をなくしている、といったことが原因として関与していないかどうかをアンケートなどで調査する必要がある。もし、そのような原因の関与が確認できれば、大学としてそれを放置することはできない。

本小論では、時間割のパラダイムシフトと英語教育の1年次への集中、eラーニングの効果的活用による英語コミュニケーションクラスの少人数化と、それによる魅力ある英語学習環境作りを提言した。イー論文が示唆しているように、1クラスあたりの学生数を減らすことによって確かに英語学習にプラスの効果が生じるなら、さらにまた、Achilles (1999) が示しているように、クラスの人数と教育効果が線形に相関をなしている、つまり、クラスの学生数を減らせば減らすほど、学習効果が増す (Thomson 2002: 121-122)<sup>6)</sup> のならば、可能な限りの少人数化を実現するための努力をぜひ具体化していきたいものである。

## 参考文献

- Achilles, C. (1999), *Let's Put Kids First, Finally*, Corwin Press, Thousand Oaks.
- Borman, G. D., Hewes, G. M., Overman, L. T., & Brown, S. (2003). Comprehensive school reform and achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 73(2), 125-230.
- Johnson, J.J. (1989). Teacher perception of changes in teaching when they have a small class or an aide. *Peabody Journal of Education* 6(1), 106-21.
- Marzano, R.J., Pickering, D.J., & Pollock, J.E. (2001). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- National Association of School Psychologists. (2005). "Position Statement on Ability Grouping and Tracking." <[http://www.nasponline.org/about\\_nasp/pospaper\\_ag.aspx](http://www.nasponline.org/about_nasp/pospaper_ag.aspx)> アクセス 2009年12月30日
- Thomson, Pat (2002). *Schooling the Rustbelt Kids: Making the Difference in Changing Times*. Crows Nest, N.S.W.: Allen & Unwin
- Yi, Heejong (2008). The effect of class size reduction on foreign language learning: A case study. *Language*



*and Linguistics Compass* 2(6), 1089-1108.

五十嵐紀子 (2003) 「大学生の英語語彙力と英文読解に対する不安」、『新潟医療福祉学会誌』 Vol.3, No.1, pp. 17-23.

北尾謙治 (2006) 「英語学習を支援する e-learning 教材の開発」、外国語教育メディア学会 第46回全国研究大会 (京都) 口頭発表。

< <http://www.cis.doshisha.ac.jp/kkita/Japanese/library/handout/2006/LET/8-3.pdf> > アクセス 2009年1月5日

絹川正吉「新しい大学文化と大学教員のあり方」、九州大学 評価情報開発室、九州大学 P & P プロジェクト「教育改善を促進する評価手法の開発と教育評価マニュアルの作成」主宰「教育評価に関するシンポジウム—大学改革と大学評価の未来—」(2003年12月19日)、pp. 18-44.

< <http://hyoka.ofc.kyushu-u.ac.jp/hyoka-joho/downloadfiles/symposium.pdf> > アクセス 2009年1月5日

全国専門学校情報教育協会「専門学校の授業計画および運営に関する調査」(2006) < <http://www.invite.gr.jp/investigation/2006/jugyounei-shukei.html#1> > アクセス 2009年1月5日

野中辰也 (2004) 「日本人大学生の英語語彙サイズ」、『新潟青陵大学短期大学部研究報告』 第34号, pp.25-34.

竹蓋幸生、与那覇信恵、草ヶ谷順子 (2005) 「e-learning の光と影に関する実証的研究」、『文京学院大学外国語学部文京学院短期大学紀要』 第5号, pp.147-162.

土肥充, 竹蓋幸生, 高橋秀夫, 椎名紀久子, 西垣知佳子, 竹蓋順子 (2001) 「三ラウンド・システムに基づいた英語 CALL 教材の開発とその試用」、『2001年日本教育工学会第17回全国大会講演論文集』, pp. 809-810.

富山真知子 (2006) 『ICUの英語教育』 東京, 研究社.

## 注釈

- 1) 各学科の選択英語科目の開講クラス数を1クラスと決め、その1クラスの最大可能登録者数(必修クラスでの1クラスあたりの学生数を用いた)が登録した場合の数470を分母とし、2008年度の実際の登録者総数138を分子にとって百分率とした数字
- 2) ICU(国際基督教大学)「プログラム自己点検報告書」(2005)。The American Academy for Liberal Education (AALE 米国リベラル教育学会)プログラム認証評価のために、2005年7月28日付けで提出されたもの。「基準10:階層型カリキュラム (Orderly Progression of Courses)」 < [http://subsite.icu.ac.jp/dean/selfstudy/selfstudy\\_j.htm](http://subsite.icu.ac.jp/dean/selfstudy/selfstudy_j.htm) > アクセス 2009年1月5日
- 3) 絹川正吉氏は、2003年12月に九州大学で行われたシンポジウムで「新しい大学文化と大学教員のあり方」という題で発表し、ICUの「クオリティーコントロールの仕組み」で、次のように述べている。「3学期制の場合には、3単位科目というのが標準です。設置基準を満たすように1時限を70分にしています。3単位科目というのは必ず隔日3回授業、週に3回授業をする。……だから、先生方は、1科目教えるのに3日来なきゃいけないわけですね。これが基本です。……4限以降は実験とかセミナー等の科目群に当てる時間割ですので、パーティカルで垂直に授業時間が組めることになっています。すると、何時の間にか、

水平に組むべき時間割を、全部垂直にしてしまった。5限、6限、7限に3単位科目を配置しているのです。……私はそれを発見して、びっくりして……3回やるところを少なくとも2回にしてくれということになりました。……やっとのことで教授会決議をとりました。この改革に3年かかりました。ばかげていますね。とにかく、こういうような構造で、学生の学習効果を上げることを考えているわけです。なぜ3学期制にするか。それは、1学期に同期に履修する科目数を少なくして、集中的に勉強させるということです。」(絹川 2003: 30-31)。詳細は富山 (2006)。

- 4) 全国専門学校情報教育協会「専門学校の授業計画および運営に関する調査」(2006)。2006(平成18)年11月17日～11月24日に、全国専門学校情報教育協会 会員校132校のうち、44校から得られた回答による。45分授業を採用していた学校は、44校中3校(6.8%)であった。< <http://www.invite.gr.jp/investigation/2006/jugyouunei-shukei.html#1> > アクセス 2009年1月5日
- 5) 「第四類」(Category IV)の言語には日本語も含まれているが、イーの実験では日本語クラスは含まれていなかった。
- 6) “One of the most important findings from US studies is that the relationship between class size and academic, behavioural, social and civic learning is linear—that is, every student less makes a difference to the learning of the whole class (Achilles, 1999). This is very important since the dominant opposition from policymakers to addressing class size has been the budgetary impossibilities of reduction to the magic number fifteen. This finding, in particular, supports a more gradual and phased in policy approach, starting with the first four years of school and the most disadvantaged localities. Some of Australia’s State Labor Governments have already begun to move on reducing class size in affordable increments.”, pp.121-122.