

# リメディアル教育としてのファンデーションコースの考察:

## 文法クラス内での学習効果および学習者のフィードバック

上 野 育 子

### **An examination of the Foundation Course as developmental education:**

#### **learning effect and learners' feedback about grammar class**

Ikuko Ueno

### 抄 録

本研究は当大学で英語習熟度の低い学生のために2016年度に創設されたファンデーションコースの学習効果と学習者の学びを量的ならびに質的に検証することを目的とした。学生たちの基本的な英語運用能力を高めるための試みがリメディアル教育として各大学で行われているが、本大学においてもカリキュラムの改定と共にファンデーションコースが創設されて4年目に入る。本稿はそのコースに在籍する28名に対し、リメディアル教育としての文法指導効果とビリーフを学習者の振り返りシートと事前・事後テストの結果から分析を行い検証した。結果、非常に基礎的な英語のレベルではあるがこのコースを通してあらためて学習者は学びを得ており、担当教員が違う2クラス両方ともに学習効果が見られたと言える。又、リメディアル教育としての文法指導においては、モチベーションとの関連性から学習者の情意的な面も鑑みながらの指導が必要であることを示唆した。

**キーワード:** リメディアル教育、ファンデーションコース、モチベーション、文法指導  
(2019年9月23日受理)

### **Abstract**

Our school established the foundation course as new curriculum for developmental education in 2016. This study investigates the students' beliefs and effectiveness about the grammar instruction in the developmental education course as integrated learning. The number of participants of this study was 28 students at a university in the foundation course which consists of two classes. The researcher conducted pre-and post-test and half of the participants were asked to answer for the rubric chart including the short comment space after every lesson as a qualitative study besides the quantitative study. The test results showed the moderate improvement as an integrated course and most of the students got motivated

and felt accomplishment about not only grammar learning but also English learning as a whole.

**Keywords:** developmental education, foundation course, motivation, grammar instruction

(Received September 23, 2019)

## 1. はじめに

昨今の日本の大学教育において、入学者の基礎的な学力をつけることを目的としたリメディアル教育を初年次教育として導入している大学が増えており、国立大学の80%、私立大学の60%で実施されているとの報告がある(穂屋下他, 2012; 藤田, 2019)。日本でリメディアル教育と呼ばれる教育実施は米国では Developmental Education と呼ばれ(山本, 2017)、入学時に大学教育を受けるために必要な基礎学力や基礎知識の不足している学生のために大学が実施する補完教育のことを意味する。リメディアル教育としての日本の英語教育に関しては学力不足型の実施が多く、英語そのものが嫌いであったり、苦手意識をもっているという学習者の情意的な面がその授業態度やモチベーションに影響を与えていることも報告されている(牧野, 2018)。

このような時勢の中、本大学でも2016年に英語習熟度の低い学生のためにより細やかな教授が出来るよう通常のカリキュラムとは異なるファンデーションコースが創設された。このコースは少人数制を維持するため同等レベルの2クラスに分かれているが、それぞれがリーディング・ライティング・オーラル・文法の4つの科目で構成されており、クラス間の情報や授業計画を教員間で共有しながら学生達の言語習得を統合的に伸ばしていくことを目的としたコースである(integrated learning: 統合的学習)。ファンデーションコースにおける文法クラスの役割はこのチームティーチングのなかで中核的な役割を担い、同じテキストを用いるライティングやオーラルクラスの円滑な授業のためにも非常に重要である。学生達は文法クラスでインプットされた知識がしっかりと定着することでライティングやオーラルのクラスでのアウトプットが可能になる(上野, 2019)。このファンデーションコースは2016年創設後、当初はCLT(Communicative Language Teaching)の応用や、2018年度においては日本人にはあまり馴染みのない、X-Word Grammar Theory(Cornwell, 2017)の導入などを教授法として試しながら学習者の学びを検証してきた。現在の日本の英語教育でリメディアル教育としての研究報告がまだ少ないなか、本研究は当大学のファンデーションコースの研究をリメディアル教育全体としての一研究報告とすると共に今後のファンデーションコースの改善のための一考察とすることをねらいとしたものであり、ファンデーションコースに在籍する2クラスの学生達28名を対象に学習者の振り返りシートと事前・事後テストの結果から分析を行いその学習効果を検証した。

## 2. リメディアル教育

### 2.1 先行研究

昨今の日本の大学入試においては様々な入試形態が実施され、大学入学時の学生達の基礎学力が一定のレベルを担保していない。大学全入学時代の今、学力試験そのものを受験せずに入学する学生も多く、一般入試を経て入学した学生と同じ教室で同一科目を学習するにはあまりに基礎学力が不足していることが問題として指摘されている（牧野，2018）。そのようななか、文科省の中央教育審議会（2008）から大学は自らの判断で受け入れた学生に対してその教育に責任をもって取り組むことは当然という指針が発表され、「学力が大学の求める一定の水準に達していない学生に対して行われる教育」（牧野，2018，p. 27）としてリメディアル教育が盛んになる流れとなった。本稿ではリメディアル教育の定義としてこの広義な意味で捉えられるタームで論考する。

一般的にリメディアル教育のタイプとして挙げられるのは山本（2017）によると、

- ① 高等学校までの教科教育復習型、
- ② 大学での学習活動の入門塾型
- ③ 大学専門課程受講前の専門知識の導入型
- ④ 入学前教育

の4つのパターンに分けられており、②は英語教育においては文章表現やプレゼンテーション・文献・引用の方法などいわゆるアカデミックリタラシーと呼ばれる学習スキルを学ぶことが中心である。又、この4つの中で学力不足を補完する授業型の①は、英語・数学の科目に実施率が高い。しかしながら英語と、数学あるいは理系科目とを比較した場合、リメディアル教育の科目の大半は理系科目であり、英語については必須科目であるにもかかわらず、その実施は理系科目に比べて少ないことが報告されている（藤田，2019）。④については現在ほとんどの大学がなんらかの形で就学前教育の一環としてレポートや課題を与えている。

英語のリメディアル教育に着目した場合、リメディアル教育としての授業内容は文法指導がもっとも多く、ついで語彙指導が多い（牧野・平野，2014）ことが報告されているが、習熟度の低い学生に文法指導が一番多いというのは教員の言語学習におけるピリーフが影響しているものと思われる（Ueno, 2018）。大学生と教員の英語学習に関するピリーフについてははさまざまな点で相違点があり、文法学習においてもその傾向が見られた。この点を鑑みると、リメディアル教育の対象者である英語習熟度の低い学生達のピリーフのような情意的な面に着目することは、教員が授業の指導計画を進めていくうえで重要であると思われる。

### 2.2 大学における文法学習

現在の通常の大学教育カリキュラムの中で文法を独立した科目として教えている大学は

少ない。リーディングやライティングの授業の中で文法項目を教える機会はあっても、基本的に高校までの文法項目については学習してきていることが前提で大学の英語科目のカリキュラムは組まれている。したがって、独立した形で基礎的な文法力と語彙力を学ぶ科目として成立するのはリメディアル教育の必要性ゆえである。

EFL (English as a Foreign Language) 環境における文法指導においては日本でもさまざまな指導方法の変遷を経てきたが、伝統的な文法訳読法 (Grammar Translation Method) や直接教授法 (Direct Method) に代わって、CLT (Communicative Language Teaching) の教授法が積極的に指導法として授業に取り入れられた時期を経て、再び本来コミュニケーション能力の基盤となるべき文法能力の欠如が問題視されるようになる (Inoue, 2014)。外国語として英語を学ぶ学習者達にとっていかに効率的に目標言語を学ぶかを考えた場合に文法学習は非常に重要な位置づけであるという意見が多く出始めた (小寺, 1996; 土屋, 2008; 江利川, 2011)。一方で、大学入学までの文法指導はどうしても入試対策に重点が置かれるため、大学入学後は実際に運用するための英文法の指導を明示的に行うとともに、自然なコミュニケーション活動やタスク活動の中から学習者がその知識を応用させていくことが望ましい。

### 2.3 本大学における文法学習

本大学では伝統的に文法科目を独立してカリキュラムに組み込んでおり、学生達に明示的な文法指導をファンデーションコース以外の通常のカリキュラムでも行っている。文法科目以外では「英語で学ぶ」が基本理念であり、全て英語で授業が行われるが、文法科目に関しては日本語での説明が認められており、学生達は基礎的な文法項目を日本語で学びなおしが出来る。ファンデーションコースにおいては前述の通り、integrated learning (統合的学習) の中の文法クラスとして学生達は週に一度基礎的な文法を学び、その文法項目に沿った内容を応用しながらライティングやディスカッションのネイティブスピーカーの教員のクラスで実践的な言語運用の練習をしていく学習スタイルである。日本語で書かれた教科書を用い、各単元に沿った文法項目について基本的に教員の演繹的文法指導によって学習を進めていく。ただし、昨今のアクティブラーニングの流れも鑑み、教員は時に帰納的な文法指導も行い、学生の文法知識が定着しているかどうか、あるいはその知識が応用できるレベルにまで到達しているかななどを客観的に観察することもある。どのような文法項目を教えているのかを記すために、参考として本コースのクラススケジュールを巻末に記載する (Appendix 2)。なお、クラススケジュール内の Quizzes には4種類あり、各章の小テスト (CQ)・2レッスン分の復習テスト (RQ)・英作ドリルパターンテスト (Memorize)・期末テスト (Final Exam) である。毎回の宿題にはこれら的小テストの準備も含まれる。何度も範囲が重複したテストの準備をすることで学生は繰り返し各文法項目を復習することになる。

このようにリメディアル教育の一環として英文法を明示的に授業として教えていくことは、他大学には少ない本大学の特色の一つであり、この文法授業の学習者のフィードバック

クを検証することはリメディアル教育研究の一端を担うものとする。

### 3. 研究手法

#### 3.1 リサーチクエスチョン

本研究の目的は本年度ファンデーションコースの文法クラスの学習効果と学習者の学びを量的ならびに質的に検証することを目的とした。当大学で学期末に実施している Test of English for International Communication (TOEIC<sup>®</sup>) の IP テストでは習熟度の低い学生達の学習成果を測ることは厳密には難しい。したがって、ファンデーションコースの学生用にオリジナルに作成した事前・事後のテスト結果とループリック表を用いた学習者からのフィードバックをもとに、文法学習が学習者達に学習面および情意面でどのような影響を与えたかを探索するものである。以下、具体的にリサーチクエスチョンを2点挙げる。

- 1) 文法学習を通して、事前テスト・事後テストの結果から、学習面でどのような文法知識の向上が見られたか。
- 2) 毎回の授業後のループリック表の記述から、学生達は学習のプロセスで自己評価や文法学習へのビリーフをどのように変化させていったのか。

#### 3.2 参加者

本研究の参加者は本大学に今年度4月に入学したファンデーションコースに在籍する学生28名である。ファンデーションコースに在籍する学生達の学期初めのTOEIC<sup>®</sup>のスコアは合計点が300点以下で、とくにリーディングセクションのスコアの平均点が495点中100点前後であることから、この参加者達の一学期間の学習効果をTOEIC<sup>®</sup>で測ることは妥当ではないと言える。英語の基礎的な語彙力や文法知識が不足している学生の場合、TOEIC<sup>®</sup>テストにおける誤差の範囲が大きくなり、偶然性が点数に反映してしまうことが否めないからである。

この参加者達は無作為にaとbの二クラスに分けられ授業を履修するが、上述の理由から、基礎的な学習の定着を測るために学期初めと終わりに事前・事後テストを行い、その結果を調査した。本来各々のクラスが20名弱で構成されているが、今回の事前・事後テストの際に出席していた学生はaクラスが事前テスト17名、事後テスト14名、bクラスが事前テスト15名、事後テスト14名であった。又、調査者が担当するaクラスについては毎回の授業後、記述コメント欄があるループリック表を振り返りとして提出を依頼した。ファンデーションコースの学生達は大学全体で行われるプレースメントテストにおいてレギュラーのコースに入るには習熟度がやや低いと思われる学生達が対象となるが、少人数制のクラスとはいえ、クラスの中でもその習熟度の個人差がある。基礎的な文法知識がある程度定着しているがテストではその力がまだ表れていないというレベルの学生もい

れば、中学で学習する知識の応用も確実ではないレベルの学生も混在する。

### 3.3 手順

4月の初回授業時に、ファンデーションコースに在籍する学生のうち出席していた32名に事前テストを行った。この事前テストの作成についてはファンデーションコースを担当して3年目の邦人教員である調査者が作成を担当した。2018年度も同様の事前・事後テストを作成しているが、その分析時にテストの問題の傾向が影響を与えたと思われる問題についてはあらたに改善した。基本的にはファンデーションコース全体としてのシラバス内に記載されている目標項目に従い、項目ごとの問題を複数の文法書（Murphy, 2015; Swan & Walter, 1997）を参考にしながら問題の抜粋、選択を行っている。この二冊の文法書はどちらも初版から世界各国で使用されているベストセラーの文法書であり、多様な例文が盛り込まれている。実際に運用していくための文法書という観点から作られているので、日常会話における自然な例文が多く載っていることが採択理由である。

以下、7点が2018年度から2019年度も引き続きシラバスに提示されている本大学のファンデーションコースにおける各セクションのねらいである。ファンデーションコースに在籍する学生達が最終的に年度末までにこれらの項目が全て出来るようになっていることを目指した到達目標である。

1. 否定文への変換
2. Yes/No で答える疑問文に変換
3. 5W1H を使った疑問文に変換
4. 時制の変換
5. 単数・複数の選択
6. 代名詞の変換
7. 主語の変換による文の書き換え

事前・事後テストは、これらのねらいに沿って作成された。テストの合計点は35点満点で、実施に際して時間統制を行うためにセクション1～4および7については時間制限3分、セクション5～6は選択制のため1分の時間制限を設けた。各セクションに問題を5問ずつ配置し、1問1点の配点である。実施時間17分、前後の説明の時間を入れて約20分程度のテストを行った。テストの具体的な内容は今後も引き続きこのテストを改善しながらファンデーションコースの学生に使用するため本稿では開示しないが、セクション5・6以外は基本的に英文のパターンプラクティスが出来るかどうかを各ねらいに沿って問うた問題である。

ループリック表（Appendix 1）については毎回の授業後にその授業の振り返りとして、授業全体、使用言語、テキスト内容、小テスト、学習習慣、学習意欲の6項目に関して4段階に分かれた表を作成した。すでに書かれた記述の中からどれか一つを選択し、さらに自由記述として、コメントがある際には学習者の感想をその欄に記入するという簡易形式

で回答を依頼した。

### 3.4 分析手法

事前・事後テストは昨年度同様、各々の全体の点数分布ならびにセクションごとの点数分布の記述分析を行い、両者の間に有意差があるかを検証するために対応のある  $t$  検定を行った。又、質的分析として、ループリック表の評価を記述分析し、自由記述欄のコメントの内容分析を行った。さらに、aクラスの学生達には学期末最後の授業で文法学習そのものについての振りかえりとして配布した記述用紙から学生達の文法学習に対する各々のビリーフを探索した。収集したデータの量的・質的両方の分析を行うことはリメディアル教育の効果を単に点数の変化だけで捉えるのではなく、学習者の情意的な側面が文法学習や英語学習全体に対するモチベーションにどのように影響を与えているかを複眼的な視点で考察することができる。

## 4. 結果・考察

### 4.1 事前・事後テスト結果・考察

aクラスとbクラスの事前テスト・事後テストの得点の比較を図1・2に示した。又、表1では各セクションにおける正答率分布を表示し、事前・事後テストの平均値・中央値・標準偏差を表2に示した。両クラスとも事後テストの方が事前テストに比べて得点が高くなっていることがこれらの表からわかるが、表1からセクション3(5W1Hを使った疑問文に変換)の問題が両クラスともほとんど正解していなかったことが読み取れる。この傾向は昨年度のファンデーションコースの学生にも同じ傾向が見られ(上野, 2019)、リメディアル教育のコースを受ける学生達は5W1Hのような疑問詞を使った疑問文をつくる段階で、基礎的な文法知識が定着していないことがわかる。肯定文の書き換えや否定文への書き換えに比べ疑問文の作成の正答率が極端に低いが、事後テストにおいても高得点者達のこのセクション3の満点回答は一人もいなかった。セクション2(Yes/Noで答える疑問文に変換)の問題でも、25点前後の得点保持者から満点回答がなくなり、時制の不一致等の誤りが散見された。一方で、セクション7(主語の変換による文の書き換え)の問題に関しては満点が多く、20点以下の低得点保持者の学生達の正答率も他のセクションほど悪くなかったことが特徴的である。この主語の変換による文の書き換えは三人称・単数・現在の理解が出来ているかを試しており、この書き換え練習は日本の中学校の文法指導で多く練習させられるパターンの問題である。それに比べ、セクション3については教員による説明の方が多くなっていることが推察され、学習者が実際に5W1Hを使った疑問文をつくる実践的な練習が足りていなかったことが予測される。実際、事前・事後テストで使用した下記の問題についてはほとんどの学生が不正解だった。

(問題から抜粋) 疑問詞を使って書き換える問題

I hit somebody. ⇒ Who did you hit?

Somebody hit me. ⇒ Who hit you?

疑問詞を使った疑問文は中学一年時に学習するが、大学でリメディアル教育を受ける学生達にとってはこの文法項目が一つのハードルになっていると言える。これは単にこの文法項目の実践的練習が足りていないという理由のみでなく、学習者が中学での英語学習時にこの項目を学習するまでの期間にすでに英語学習にたいするモチベーションを失っていたり、学習不安を感じながらも授業が進められていき、理解出来ていない箇所がそのまま取り残されてきてしまったなどの要因が考えられる。非常に基礎的な文法知識であるために、この箇所の理解が取り残されたままでは英語力の積み重ねが出来ないことから全体的な英語力の習熟度が低いところで停滞してしまっていると推察される。ファンデーションコースでは文法クラス以外にもリーディング・ライティング・オーラルの科目をティームティーチングで教えているが、とくにネイティブスピーカーの教員が教えるライティングとオーラルの科目でこの学生達が文法科目で学んだ内容をどのように実践的に応用出来ているかを今後誤用分析などで検証していく必要がある。

又、この2クラスは学期初めに無作為に振り分けられたクラスだが、事前テストの結果を見ると(表2)、bクラスのほうがaクラスよりも平均値や中央値がやや高く、双方のクラス間でも若干の差があることがわかる。ただし、事後テストでは両方のクラスとも平均値・中央値が上昇しており、改善が見られる。この結果から基礎的な文法知識はまだまだ不足しているが、少なくともファンデーションコースにおける integrated learning の相乗効果が機能していると言えるであろう。なお、事後テストにおけるaクラスの平均値ならびに中央値がbクラスにくらべ低いのは、14名の参加者の内15点未満の学生がaクラスでは2名にたいして(両名とも11点)、bクラスにはおらず、bクラスの事後テストの最低点は15点だったためである(図1・2参照)。aクラスの標準偏差値がbクラスの標準偏差値にくらべ大きいのはこの2名の最低点数が11点であると同時に最高点が33点で、bクラスの31点との最高得点の差も影響していると考えられる。本来この事前・事後テストで取り扱っている問題は英語学習において非常に基本的な文法知識なので、改善しているとはいえ事後テストにおいても全問正解者が出ていない結果は今後の文法クラスでの教授法について再考すべき点と考える。

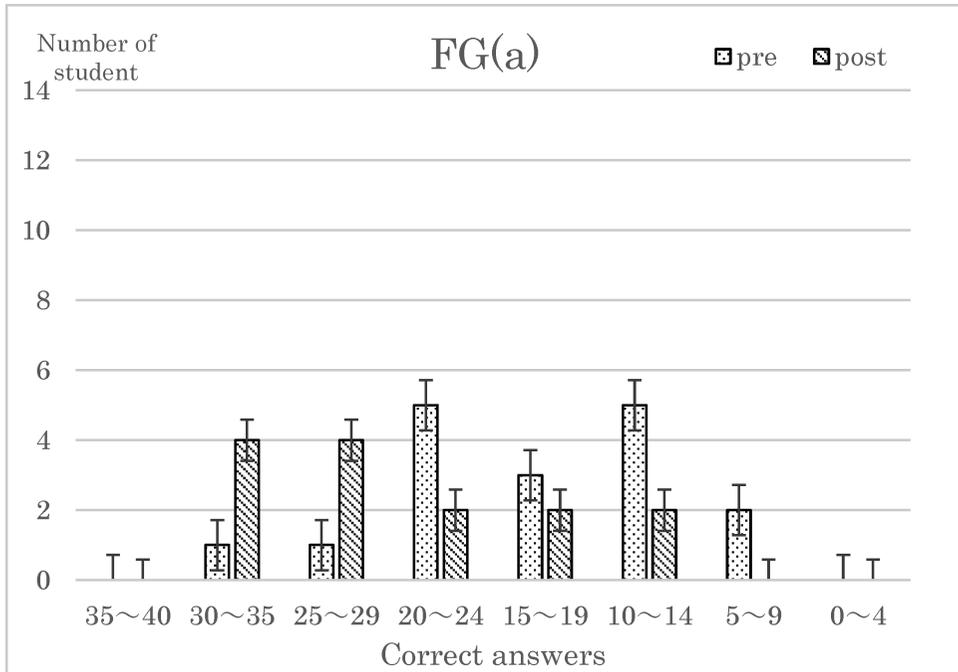


図 1. Foundation Grammar (a) クラスの事前・事後テスト比較

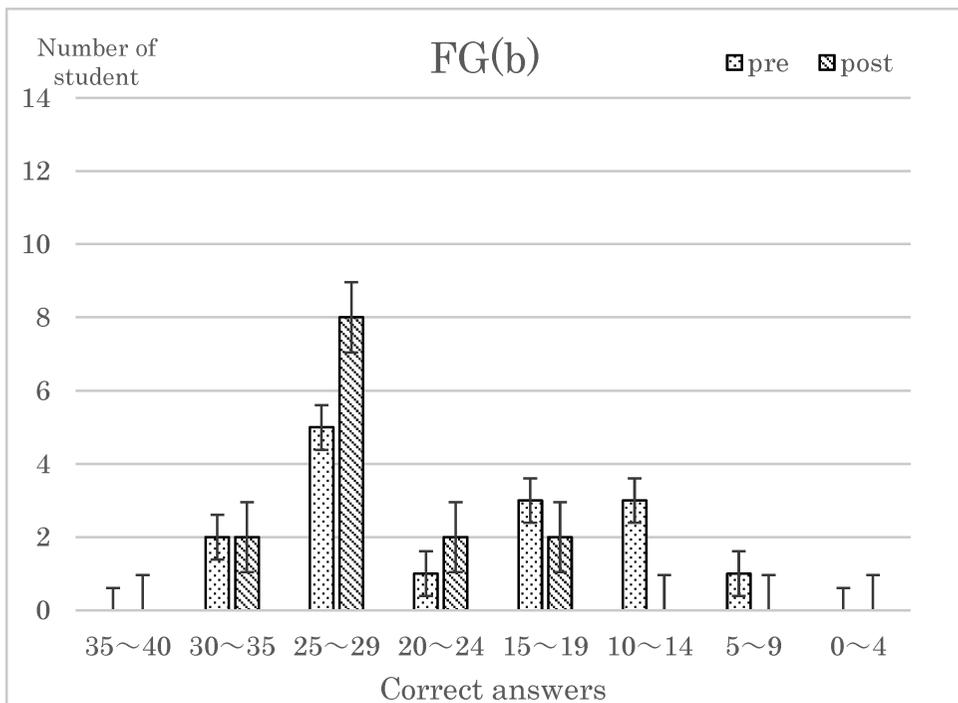


図 2. Foundation Grammar (b) クラスの事前・事後テスト比較

表 1. 各セクションにおける正答率分布

	FG (a)		FG (b)	
	Pre (n=17)	Post (n=14)	Pre (n=15)	Post (n=14)
Section 1	80%	83%	77%	83%
Section 2	41%	64%	55%	81%
<b>Section 3</b>	<b>12%</b>	<b>29%</b>	<b>27%</b>	<b>37%</b>
Section 4	40%	64%	53%	73%
Section 5	52%	67%	56%	61%
Section 6	64%	84%	68%	77%
Section 7	64%	77%	80%	83%

表 2. 事前・事後テストの平均値・中央値・標準偏差

	n	Pre			Post		
		pre/post	Mean	Median	SD	Mean	Median
FG (a)	17/14	17.588	19.0	6.557	23.357	25.5	7.520
FG (b)	15/14	20.800	22.0	7.232	24.785	26.0	4.676

なお、事前・事後テストの結果で記述分析として平均値・標準偏差を提示したが、その相互の妥当性や有意差の裏付けを行うために SPSS による統計分析を行った。対象者の違う参加者達のテスト結果を比較するために、事前・事後テストの平均値に対して対応のある  $t$  検定で解析を行った。結果は以下の通りである（表 3）。 $t$  検定の前提条件である、等分散については各々  $p$  値が 0.596、0.125 となり、 $p < 0.05$  を上回っており分散が異なるとは言えないという結果から等分散であると認められた。なお、本調査のデータの信頼性分析としてのクロンバッハの信頼性係数は a クラスが 0.981、b クラスが 0.969 と算出され、クロンバッハの信頼性係数 .07 以上であり妥当であると判断された。本調査での授業実践効果が平均値の上昇により認められたが、表 3 が示すように 5% の有意水準で有意差が認められたため、文法のクラスの授業も含め、ファンデーションコースでの integrated learning の授業実践効果が認められたことが統計的にも裏付けがなされた。

表 3. 対応サンプルの検定

	Mean	$t$	Sig
FG (a)	-4.000	-5.959	0.000
FG (b)	-3.071	-4.298	0.001

#### 4. 2 ルーブリック表による質的分析結果・考察

2018 年度と同様、第 1 回から第 15 回までの授業後、毎回学生達に記入を依頼したルーブリック表の分析について、本稿では、第 2 回・第 7 回・第 15 回の結果を抜粋して以下に提示しながら（表 4）、学生の英語学習習慣・モチベーションならびに文法学習にたいするドリーフの変化を検証した。なお、分析の提示を初回ではなく第 2 回に設定したのはシラバス上、初回はオリエンテーション等を含み通常の授業形態とは異なっており、学

習習慣もまだ定着していなかったためである。

表 4. ルーブリック表結果分析

	授業全体の内容理解			学習習慣			学習意欲		
	Mean	Median	SD	Mean	Median	SD	Mean	Median	SD
第 2 回	3.87	3	1.02	1.86	1	1.11	3.88	4	1.26
第 7 回	3.50	3	1.15	1.00	1	0.63	3.63	3	1.41
第 15 回	3.93	5	1.28	2.47	3	1.40	4.67	5	1.28

このルーブリック表 (Appendix 1) では各質問の項目に関して予め文言が設定されており、学生達はその文言から自分の意見に一番近いものを選択する。選択肢は 4 つあり、その答えは肯定的なものから 5 点、3 点、1 点、0 点と振り分けられているが、表 4 の結果から参加者であるこの学生達は春学期間の学習を経てそれぞれの数値を上昇させたことがわかる。授業全体の内容理解では最終授業の中央値が“十分に理解でき、その内容を説明できる”の選択肢 (5 点) で、14 名の学生のうち 5 名を除く全ての学生がこの選択肢を選んでいった。平均値は第 2 回の結果とあまり変化が見られないが標準偏差も広がっており、同じクラス内で内容理解について定着している群とまだそうではない群との差が出てきていることが推察される。この点についてはこのクラスは担当者が通年教えるので次の学期の教授法に反映していく必要がある。

学習習慣については学期途中まで“この授業の予習・復習をあまり行わず、全体の授業時間外学習時間が 2～5 時間 / 週である。(1 点)”の項目の選択者が多かったことがわかる。後述するが、学習意欲が高いにもかかわらず、一週間での全体の学習時間のこの短さは、このリメディアル教育のコースに在籍する学生達が抱える矛盾、あるいは学習ストラテジーとの関連がうかがえる。やる気はあるが何をどう勉強していいかわからない、課題をやる気持ちはあるがどうやって仕上げたらよいかわからない、課題を仕上げるのに人よりもかなりの時間を要するので途中でやる気が失せる、集中力が続かないなどのコメントがコメント欄には書かれていた。このような学生達には課題の質や量を教員は考えていかなければならない。出来るだけ単純なパターンプラクティスの練習問題を多く取り入れることで学習者の達成感と自己効力感を満足させながら、少しずつ段階を経て応用問題にシフトしていけるのが理想的である。又、クラスの中でまだ基礎知識の定着がつかないと思われる群については、追加資料や追加課題などでさらなる補完が必要である。学習習慣だけでなく、授業の内容理解や学習意欲においても学期当初に比べ、第 7 回の数値が全て下がっていることから、少なくともリメディアル教育のコースに在籍しているこれらの学生達は学期途中で一度英語学習・文法学習にたいする意欲が低下しており、決して右肩上がりの上昇で学期末を迎えたわけではなかったことがわかる。学習者のこのような情意的な変化のプロセスを教員が認識しておくことは重要であろう。なお、調査者である教員は学生からのコメントに“難しかった”という記述があった場合は、授業後にそのコメントを書いた学生に対し直接メールのやり取りを行い、次回の授業のための準備の指示や

情意面でのサポートを行うと同時に次回の授業の指導計画の見直しを工夫した。

文法学習における学習意欲については比較的最初の段階から積極的な意欲をもっていた学生が多かったが、最終授業において中央値・平均値が、“文法が面白いと感じられ、学習意欲が高まっている(5点)”の項目に限りなく近づいている点から学生は少なくとも文法学習にたいする苦手意識などの否定的なビリーフは取り除かれたと言える。しかしながら一方でこの学習意欲の高さが事前・事後テストの結果にそれほど反映されていないことを鑑みると、学習習慣との関連性も含めて学習ストラテジーを具体的に学習者に伝えていくこともリメディアル教育を担当する教員の重要な役割の一つであると言える。最終授業の文法学習にたいする学生達のコメント欄記述で書かれていたコメントは以下のようなものである。

- 学生① 文法の授業を受けてみて新しい発見が出来たし、文法がもっと楽しく感じた。
- 学生② 文法は難しいし理解するまでが大変だけど、理解しようという気持ちをもっていつも授業に取り組んだ。
- 学生③ 文法がだんだん分かってきて面白くなってきた。
- 学生④ 文法は正直好きではなかったけどやっているうちに分かるようになってきていると思う。まだ分からないことはあるけど、頑張っていきたい。
- 学生⑤ 分かりやすく次の週までその内容を覚えていることが多かった。
- 学生⑥ 高校の時より楽しい。
- 学生⑦ 細かい文法を覚えて活用することが難しい。文法を覚えても実際に使えない。

学生⑦のコメントを除いては、多くの学生が文法学習の授業そのものにたいして“楽しい・面白い”などの肯定的な感情や、学習にたいする前向きな姿勢についてのコメントを記述している。調査者のクラスでは、ペア活動やグループ活動、CLT (Communicative Language Teaching) でよく使われるアクティビティを積極的に授業に取り入れながら、出来るだけ教員の講義よりも活動を多く取り入れる工夫を行った。授業の中で取り扱っている文法項目はきわめて基礎的な知識であり、高校の授業とくらべれば分かりやすいという感想が出てくるのは自然だが、肝心な点は学習者の自己効力感が満たされている点にある。この自己効力感をきっかけに英語学習全体に対する否定的なビリーフが取り除かれ、自分は学習を進めていけば理解が出来るのだと自信を持つことで今後の学習意欲の継続につながる。リメディアル教育のコースの学習者達についてはいかに苦手意識を取り除き、学習意欲を継続させていけるかが言語習得の鍵と言える。その際に学生⑦が記述しているような“文法を覚えても実際に使えない”との視点は教員が気づくべき重要な点である。この点はファンデーションコースの integrated learning のチームティーチングが学習者レベルではまだ実感出来るほどうまく機能しているとは言えないのではないか。カリキュラム上だけでなく、学習者自身が実際に integrated learning の恩恵を感じられるようにまでしていくことが今後の課題である。

## 5. 結論

本研究はリメディアル教育のコースの一環として創設されたファンデーションコースの学生達を対象に文法クラスの学習効果と学習者のビリーフの変化について、振り返りシートと事前・事後テストの結果から分析を行い調査した。リサーチクエスチョンは以下の2点であった。

- 1) 文法学習を通して、事前テスト・事後テストの結果から、学習面でどのような文法知識の向上が見られたか。
- 2) 毎回の授業後のルーブリック表の記述から、学生達は学習のプロセスで自己評価や文法学習へのビリーフをどのように変化させていったのか。

一つ目のリサーチクエスチョンについては事前・事後テストの結果から、全体的には各文法項目のねらいに関して平均値が上昇しており、一定の学びはあったと言える。ただ、この学習効果に関しては文法クラスのみによる効果ではなく、ファンデーションコースにおける *integrated learning* との相乗効果による学習効果である。文法クラスでの学習で特筆すべき点は、これらの参加者達が事後テストにおいても疑問詞を使った疑問文を完璧に作成出来ていなかったという結果である。一般的にリメディアル教育のコースに在籍する学習者の英語習得レベルは通常の学生より低く、中学・高校での従来の教え方で繰り返し学んでも理解出来なかった文法知識を大学でどのように教えるかが今後着目すべき点である。その際に、学習者のモチベーションを継続させながらも基礎知識を定着させるための圧倒的な量の練習が必要であると考え。教員は教員が文法を説明することで学習者が理解できるというビリーフを持ちがちだが、実際には学習者がその知識を運用し、自ら誤りに気づく機会を経ることで知識が定着していく。そのためには学習者が積極的に学んだ知識を運用出来る機会を多く与えることが必要であり、文法クラス内でも出来るだけ説明は事前課題や授業冒頭ですませ、アウトプットで文法を習得していくアクティブラーニング型の授業が効果的であると示唆する。その点、本大学の *integrated learning* のスタイルはカリキュラム上相乗効果が上がるように出来ているので、さらにその効果を意識しながらティームティーチングを進めていくことが重要である。

二つ目のリサーチクエスチョンについては授業全体の内容理解や学習意欲が途中でいったん下がったが最終的には満点に近いレベルにまで到達し、文法学習にたいして肯定的なビリーフをもって学期末を迎えた結果となっていたことから、リメディアル教育の本コースの学生達の英語学習におけるビリーフは1学期間という短い期間でも容易に変化しうる事が分かった。文法にたいして少しづつ分かるようになってきたという実感は学生の自己効力感を高め、そこから自分で目標や勉強の仕方を設定できるような自律的学習者になっていく傾向が見られたことは大変意味がある。学生の中には毎回記述コメント欄にそ

の授業内で理解できなかつた所を書いて質問をしたり、授業後にも熱心に質問をしてくる学生が現れたりした。授業の回が進むにつれて、質問の内容が他の英語科目との関連性のある質問に変化していったことも興味深い。リメディアル教育のコースの学生だからこそ、いったんモチベーションが高まり継続的に知識を積み重ねていけると、その伸びしろは、かなり大きく、自己効力感が追い風となり習熟度も上昇していく。このような点から本研究では、リメディアル教育の学習指導においては、情意的側面も考慮されるべきであると結論付ける。

## 6. 制限ならびに教育的示唆

本稿の制限としては、2019年度のファンデーションコースの学生の人数は2018年度と同コースとくらべても約半分の人数であり、参加者の人数が合計28名(事後テスト参加者)と非常に少ない。この参加者の事例でリメディアル教育全体としての研究報告とするには不十分だと思われるが、一般化は難しいとしても大学英語教育現場では珍しい独立した英語文法科目のリメディアル教育事例の一考察としての一端を担いたいと考える。

本研究は当大学のリメディアル教育として創設されたファンデーションコースの新1年生の文法クラスの学習効果と学生達の情意的な側面に着目して検証してきた。英語の習熟度が低い学生がリメディアル教育のコースに在籍し、その基礎的な英語力をつけて他の通常カリキュラムを受講している学生達と最終的には同じレベルまで到達することはファンデーションコースのねらいである。そのためには一年次に基礎的な語彙力と文法知識をしっかりと定着させ、アウトプットすることでその実践効果を学習者自身が実感できることが必須である。そのことによって学習者達は自己効力感を高め、英語学習全体のモチベーションを継続させることが出来るからである。そのためにも *integrated learning* のコースとしての統一性や、チームとしての実践がねらいと乖離しないような取り組みが教員にも必要である。

又、このレベルの学生達の短期間の学習効果を、TOEIC®などの違うレベルの受験者が全て同一問題に取り組むスタイルの試験で測ることは難しく、その結果だけが重要視されてしまうと学生達の自己効力感が低下してしまう可能性も否めない。最終的にはこのような試験で自己スコアの更新をしていけることは学生にとって励みにもなるが、最初の頃はそれ以外にも学生のモチベーションを継続させるためのサポートとして小さなハードルをいくつも教員が用意し、それら一つずつ学生達は達成していくことで自己効力感を高めていくことが望ましい。このような環境を工夫することもリメディアル教育を担当するファシリテーターとしての教員の役割だと考える。

本大学にファンデーションコースが創設されて今年度で4年目ということは、2019年度末にはファンデーションコースに在籍していた学生が初めて卒業を迎える。今後もデータに基づいた実証的な調査の継続によってファンデーションコースにおける文法学習の実践効果や学びの検証を行っていかねばならないが、その際に今後4年生になった学生

達の習熟度も後追い調査で実施する必要がある、質的にも学生達自身の英語学習に対するポリシーの変化を検証することは興味深い。リメディアル教育の本稿での定義を“学力が大学の求める一定の水準に達していない学生に対して行われる教育”（2018, 牧野, p. 27）と前述したが、これをさらに広義で捉えるならば、単に英語力を伸ばすことだけでなく、英語のコンテンツを通して学生達が大学在学時にどれほど成熟した考えを持ち、意見を伝えることが出来るようになったかも含まれていると言え、そのような点をきちんとフィードバックすることはこのファンデーションコースの今後のためにも必須であると考ええる。

### 引用参考文献

- Cornwell, S. (2017). Improving writing through X-Word grammar, *Osaka Jogakuin Kiyou*14, 137-145.
- Inoue, S. (2014). Reviewing the future of grammar instruction in English education, *Bulletin of International Pacific University*, (8), 165-174.
- Murphy, R. (2015). *English Grammar in Use: A self-study reference and practice book for intermediate students*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Swan, M., & Walter, C. (1997). *How English works: A grammar practice book*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Ueno, I. (2018). A comparative Study of Non-native English Speaking Teachers' and University Students' Beliefs about Target Language Use Only in the class by the Mixed Methods Approach. *Journal of Japan Society for Speech Sciences*, 19, 63-80
- 江利川春雄 (2011). 『受験英語と日本人：入試問題と参考書から見る英語学習史』 東京：研究社出版
- 藤田恵里子 (2019). 「大学リメディアル英語クラスの文法指導における答え合わせの方法の比較」『リメディアル教育研究』 13, 31-42.
- 穂屋下茂, 小野博, 米満潔, 竹内芳衛 (2012). 「全国の大学対象のアンケート実施とその結果」『日本リメディアル教育学会 (監修). 大学における学習支援への挑戦』 2-30,
- 小寺茂明 (1996). 『英語教科書と文法教材研究』 東京：大修館書店
- 牧野眞貴, 平野順也 (2014). 「英語リメディアル教育の現状を探る：教員の意識調査から見えてくること」『リメディアル教育研究』 9(2), 67-78.
- 牧野眞貴 (2018). 「英語リメディアル教育における教師に起因する学習意欲低下についての研究.」『リメディアル教育研究』 12, 27-37.
- 文部科学省 (2008). 『中央教育審議会答申学士課程教育の構築に向けて』 2019年8月19日検索  
Retrieved from [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm)
- 酒井志延 (2011). 「日本の英語学習者の認知方略使用構造について」『リメディアル教育研究』 6(1), 55-70.
- 土屋澄男 (2008). 『英語コミュニケーションの基礎をつくる音読指導』 東京：研究社出版
- 上野育子 (2019). 「文法クラス内での X-Word Grammar Theory 実践による学習フィードバックならびにその効果：量的・質的双方の観点からの考察」『大阪女学院大学紀要』 15, 51-64.
- 山本以和子 (2017). 「リメディアル教育の現状～大学アンケートから～大学の使命とポジショニングを明確にし、学びへのインセンティブ向上を」 2019年8月19日検索  
Retrieved from <https://berd.benesse.jp/berd/center/open/dai/between/2001/0708/bet17618.html>

## Appendix 1

### Rubric for every lesson

第 回 Day /

Name: ( )

項目	S (5pts.)	A (3pts.)	B (1pts.)	C (0pts.)
授業全体	十分に理解でき、その内容を説明できる	概ね理解しているが、説明はできない	一部を理解しているが、全体的には理解していない	理解していない
テキスト文法 Target 項目 ( )	十分に理解でき、その内容を説明できる	概ね理解しているが、説明はできない	一部を理解しているが、全体的には理解していない	理解していない
小テスト	90～100%	70～89%	50～69%	50% 未満
オールイングリッシュ授業	授業内英語使用が約100%だと感じた ( ) %	授業内英語使用が約80%だと感じた ( ) %	授業内英語使用が約60～70%だと感じた ( ) %	授業内英語使用が約50%以下だと感じた ( ) %
学習習慣	毎週この授業の予習・復習を含めて授業外学習時間が10時間/週以上である	概ねこの授業の予習・復習を含めて授業外学習時間が6～9時間/週である	この授業の予習・復習をあまり行わず、全体の授業外学習時間が2～5時間/週である	全体の授業外学習時間が1時間/週以下である
学習意欲	文法が面白いと感じられ、学習意欲が高まっている	文法が面白いとは思わないが、学びを深めたいと感じる	文法が面白くないが、なんとか出席している	文法に全く興味や意欲がわかない

### 《一言コメント》

## Appendix 2

### Foundation Grammar

#### Class Schedule

#### Spring Semester

No	Date	Contents	Quizzes	HW
1	4/10	Introduction/ Simple Present		HW: 1) write 2 sentences for each point in Simple Present.
2	4/17		Check Quiz 1	HW: 1) read grammar points of next unit and, write and translate 9 sentences.
3	4/24	Simple Past	Memorize 1	HW: 1) write 2 sentences for each point in Simple Past.
4	5/8		Check Quiz 2	HW: 1) read grammar points of next unit and, write and translate 9 sentences.
5	5/15	Pronouns	Memorize 2 RQ1	HW: 1) write 2 sentences for each point in Pronouns.
6	5/22		Check Quiz 3	HW: 1) read grammar points of next unit and, write and translate 9 sentences.
7	5/29	Progressive Form	Memorize 3	HW: 1) write 2 sentences for each point in Progressive Form.
8	6/5		Check Quiz 4 RQ2	HW: 1) read grammar points of next unit and, write and translate 9 sentences.

9	6/12	Modals	Memorize 4	HW: 1) write 2 sentences for each point in Modals.
10	6/19		Check Quiz 5	HW: 1) read grammar points of next unit and, write and translate 9 sentences.
11	6/26	Simple Future	Memorize 5	HW: 1) write 2 sentences for each point in Simple Future.
12	7/3		Check Quiz 6 RQ3	HW: 1) read grammar points of next unit and, write and translate 9 sentences.
13	7/10	Question Words and Tag Questions	Memorize 6	HW: 1) write 2 sentences for each point in Question Words and Tag Questions.
14	7/17		Check Quiz 7 RQ4 NC (Notebook checking)	
15	7/24	FINAL QUIZ	Memorize 7	