

松 山 大 学 論 集  
第 26 卷 第 6 号 抜 刷  
2 0 1 5 年 2 月 発 行

松山大学英語カリキュラムの現状と課題  
—— 習熟度別クラス制における成績評価方法 ——

池 上 真 人  
新 井 英 夫  
西 山 文 夫

# 松山大学英語カリキュラムの現状と課題

—— 習熟度別クラス制における成績評価方法 ——

池 上 真 人<sup>1)</sup>  
新 井 英 夫<sup>2)</sup>  
西 山 文 夫<sup>3)</sup>

## 1. は じ め に

松山大学一般共通科目の言語カリキュラムは2012年度に改編され、現在4年目を迎えようとしている。旧カリキュラムから引き継がれた課題は、TOEIC対応型授業からの転換、多様なレベルの学生（特に下位レベルの学生）への対応、クラスサイズの縮小、実践的な英語運用能力の育成、成績評価方法の改善であった。その中でもTOEIC対応型授業からの転換は大きな変更であった。旧カリキュラム下では、1年次開講科目のうち、2科目をTOEICベースの授業を行うこととしていた。全学的なTOEICへの取り組みに合わせて実施されたこのカリキュラムではTOEIC型の授業を行った結果として、TOEIC/TOEIC Bridgeの得点への効果なども多少見られていたのであるが、しかしながら、同時にTOEIC型の授業の問題点も浮き彫りになっていた。それはTOEICが4択の選択問題、つまり多肢選択問題によって構成されているということに起因した問題である。多肢選択方式による問題は、習熟度を測る目的でテストとして活用することはマイナス面を考慮しても妥当であると感じられる。また多肢選

---

1) 松山大学准教授 研究の総括担当

2) 松山大学准教授 カリキュラム全体のまとめ担当

3) 松山大学准教授 資料収集、調査担当

択問題による学習は、ある程度の知識を持った上でその知識の定着のために行うのであれば、かなりの効果を上げると考えられる。しかしながら、一方で、英語の語彙、構文、文法などの知識が曖昧な学生にとっては、曖昧さを是正する機会がないまま学習が進む危険性をはらんでいる。なぜなら多肢選択問題には解答が明示されており、「なんとなく」の知識でも解答することが可能なためである。そのため、授業を「TOEIC ベースの授業」と設定してしまうと、本来多肢選択問題での学習に適さないレベルの学生が多肢選択型をメインにした学習を行ってしまう恐れがあった。そのため、カリキュラムとしては「TOEIC ベースの授業」を謳うのではなく、TOEIC 型の演習も含めた「受容技能の育成」を授業の方針の一つとし、TOEIC 対応型の授業からの転換を図ったのである。

また多様なレベルの学生への対応についてであるが、入試制度の多様化などにより、入学者の英語力の乖離が広がってくる中、英語の基礎力に欠けた学生も多く見られるようになり、彼らに対する対応が急務となっていた。多様なレベルの学生に対応するための手段としては、2001年度より習熟度別クラス制度をスタートし、2008年度からは客観テスト（TOEIC Bridge）によるプレースメントテストを実施してきた。しかしながら、習熟度別クラス制だけでは、対応しきれなくなっている現状に鑑み、2012年度からは「英語基礎科目」については、上位層と標準層（中位層、下位層）の履修科目を分けることで、それぞれの能力に合わせた学習を行うことにした。また、標準的なレベルの学生に対しては、1年次前期にリメディアル的科目である「基礎英語」の授業を受講させることで、高等学校までの英語力の総整理をする機会を学生に与え、基礎力の充実を図ることも試みている。この「基礎英語」については、共通テキスト、共通テストによって、その後の英語学習のための基礎を確立したいと考えた。

多様な学力の学習者たちに対応するためには、習熟度別クラス制は非常に有効な手段であることは明らかであるが、この習熟度別クラス制の導入以降、別

の課題が持ち上がった。それは成績評価方法についての課題である。習熟度別クラス制の場合は全体での評価の公平性をどう設定するかが大きな課題である(松島 2007, 前田 2010)。そのため、現行カリキュラムの開始時、2012年度からは成績評価方法に関する課題を改善するために、習熟度別クラス用の成績評価方法を導入した。

そこで、本論文では、松山大学の英語カリキュラムを題材として、その現状と課題を挙げながら、現行カリキュラムにおいて最も大きな課題の一つである成績評価方法に焦点をあてて報告する。

## 2. カリキュラムの概要

### 2.1. カリキュラムの特徴

松山大学の一般共通科目における言語科目では、英語は必修であり、加えてドイツ語、フランス語、中国語、ハンゲル(韓国・朝鮮語)、スペイン語の5言語の中から1言語を選択し学修することになっている(留学生は除く)。一般共通科目の英語履修者は、文系学部4学部4学科、理系学部1学部1学科の合計約1,200名である。卒業に必要な英語科目の単位数は必修6科目6単位、選択必修2科目4単位である<sup>4)</sup>。英語科目は必修である基礎科目と選択必修である応用科目に分かれており、基礎科目は1科目1単位、応用科目は1科目2単位である。基礎科目のうち4科目は1年次配当(週2コマ)で、残り2科目と応用科目は2年次配当科目(合わせて週2コマ)である。また、英語科目を担当している教員数は、常勤の日本人教員が12名、ネイティブスピーカー教員が4名、非常勤講師の日本人教員が19名、ネイティブスピーカー教員が4名である<sup>5)</sup>。

カリキュラムの主な特徴は、習熟度別クラス制、2コース制、段階別・スキ

---

4) 選択必修科目は、英語、またはドイツ語等の初習言語の中から2科目4単位を修得しなければならない。

5) 2014年度実績

ル別科目設定，少人数クラス，である。

既述の通り，松山大学では，2001年度より同一科目を複数に分割して授業を行う場合に，習熟度別にクラスを分割する，いわゆる「習熟度別クラス制」を実施している。しかしながら，近年入学者の上位と下位で基礎的な英語力の差が激しくなっており，習熟度別クラス制によるクラス分けを行うだけでは効果的な授業を展開することが難しくなってきた<sup>6)</sup>すなわち，上位から下位までが同じ科目名の授業を同時に履修するスタイルに限界が生じていたため，新入生は，入学時に受験するプレースメントテスト（TOEIC Bridge）の成績（あるいは，入学前に提出した英語検定試験の成績証明書）により，上位群の「アドバンスト・コース」または標準群の「スタンダード・コース」のどちらかに所属し，それぞれ異なった科目設定で授業を履修することになったのである。具体的には，英語基礎科目は，習熟度の段階別に，基礎英語，初級英語，中級英語，上級英語の4科目に分かれており，「スタンダード・コース」の学生は基礎英語，初級英語，中級英語が必修科目，「アドバンスト・コース」の学生は，初級英語，中級英語，上級英語が必修科目となっている。この中の「基礎英語」は「リメディアル教育」を意識した科目となっており，主に高校までに習ってきたことを総復習する科目となっている。そのため，基礎英語については，詳しくは後述するが，入学してすぐの前期に30回，2単位の授業として開講し，週2回，一人の教師が担当している。

コースの分かれ目になる得点は年度によるばらつきはあるが，TOEIC Bridgeで110点から130点の間である。それぞれの所属コースは原則卒業まで変わらないが，2年次への進級時に受験するプレースメントテスト（TOEIC Bridge）の得点によって，「スタンダード・コース」から「アドバンスト・コース」への移動は認められている。

---

6) 入学時のTOEIC Bridgeテスト（180点満点）では，最上位グループと最下位グループでは，平均値でも60点以上の差が生じている。個人であれば，100点以上の差が付く場合もある。

科目の設定については、段階別以外にもスキル別に設定がなされている。本学のカリキュラムポリシーにおいては、英語科目については、「英語が果たしている国際通用語としての非常に重要な役割に鑑み、諸外国から情報を得、また国外に情報を発信するための実践的英語運用能力の育成を重視します」と謳っている。そのため、必修の基礎科目を、スピーキングやライティングといった「英語を使う」ことを主とした「発表技能育成」を中心にした科目と、リスニングやリーディングといった「英語の知識を学ぶ」ことを主とした「受容技能育成」のための科目に分け、「初級英語（発表）」「中級英語（受容）」のように、それぞれの科目に「発表」または「受容」という用語を付加することで、教員のみならず学生にもその科目の目的を明確化し、受信発信、双方の力を育成することを目指している。表1は、コース別に必修の履修科目についてまとめたものである。

1クラスの履修者数、いわゆるクラスサイズについては、英語基礎科目を「発表」と「受容」に分けたことによって、英語基礎科目全てを一律同じ履修者数に分けるのではなく、「発表」の科目は20名程度、「受容」の科目は「発表」の2クラス分の40名程度を目安とした。発表技能については少人数クラスを実現できたと言える。20名程度の少人数クラスを実現するに当たり、一

表1：英語のコース別の必修科目

コース	学 年	前 期	後 期
アドバンスト コース	1年次	初級英語（発表）	中級英語（発表）
		初級英語（受容）	中級英語（受容）
	2年次	上級英語（発表/受容）	上級英語（受容/発表）
		応用科目（選択必修）	応用科目（選択必修）
スタンダード コース	1年次	基礎英語（2単位）	初級英語（発表）
			初級英語（受容）
	2年次	中級英語（発表/受容）	中級英語（受容/発表）
		応用科目（選択必修）	応用科目（選択必修）

度の開講するクラス数の問題が生じたため、時間割上の工夫を行った。すなわち全体的な時間割の都合上、文系学部は4学部を3グループに分けて時間割を組んでいるが、その場合、各グループで同一時間に発表技能クラスの場合は20クラス、受容技能クラスの場合は10クラスの開講が必要になった。しかしながら、同一時間に20名の教員を確保することは、現実的には不可能であったため、図1のように、週2回の授業をクロスさせることによって、20名の少人数クラスを実現した。

時限(例) クラス	月曜 2 限	木曜 2 限	➔	時限(例) クラス	月曜 2 限	木曜 2 限
1	発表 (20名)	受容 (40名)		1	発表 (20名)	受容 (40名)
2	発表 (20名)			2	発表 (20名)	
3	発表 (20名)	受容 (40名)		3	発表 (20名)	受容 (40名)
4	発表 (20名)			4	発表 (20名)	
5	発表 (20名)	受容 (40名)		5	受容 (40名)	発表 (20名)
6	発表 (20名)			6		発表 (20名)
7	発表 (20名)	受容 (40名)		7	受容 (40名)	発表 (20名)
8	発表 (20名)			8		発表 (20名)

※ 発表 = 発表技能クラス 受容 = 受容技能クラス

図1：同一時限複数クラスの開講の仕方

## 2.2. 習熟度別クラス制の課題

習熟度別クラス制の最も大きな利点は、同じようなレベルの学生を集めることで、学生のレベルに応じた授業ができることである。当然、教師の側においても、それぞれのレベルに必要なことに焦点を絞った教え方ができるため、効率的で効果的な授業ができると言える。しかしながら、一方で、田原他(2001)も指摘するように、「英語ができる」「英語ができない」がクラスの番号等で明示的に学生たちにも示されてしまうため、学習者間に階層意識が生まれる可能性がある。また、均質的な学生が集まることで、逆に下位層などにおいては、クラスをひっぱるような役割を果たす学生が存在しなくなってしまい、結果的

に全体的な停滞感を生んでしまうことが、本学では課題として生じてきた。さらに、発表技能のクラス分けに TOEIC Bridge のようなリスニングやリーディングのみのテストを使うことの妥当性などの問題もあった。加えて、利点として挙げていた学生のレベルに合った授業ができるということは、逆に言えば、下位層のクラスにおいては授業内容が上位層に比べて簡単になることが多く、また教員の側でも比較的甘い基準で評価しやすくなってしまいう可能性がある。そのため、本学でも習熟度別クラス制の導入後から、主に次の2点のような学生たちからの不満が存在した。

1点目は、上位のクラスに入っても成績上のメリットがないことに対する不満である。上位クラスでは難しいテキストを使って、難しい内容を学んでいるので、学年全体からみて英語力が高い学生であってもクラスの中の相対的な評価では成績が悪くなる可能性がある。一方で、下位クラスは簡単なことをやっているもので、全体的には英語力は高くなくても良い成績が取れる可能性がある。最終的にはクラスが上位であろうと下位であろうと同じ科目名で成績がであるため、下位クラスでのA評価であろうと、成績上は上位クラスのB評価よりも良い評価として残るのである。このような、言うならば「逆転現象」が存在するため、結果として、入学時のプレースメントテストにおいてわざと悪い点を取って下のクラスに入り、楽に良い評価を得ようとする学生が出てきてしまった。これに対しては、教師の側から「クラスの中での努力によって評価しているから、それは仕方がない」といった意見もあったが、「英語力」という観点から見れば「逆転現象」と言わざるを得ないであろう。

2点目は担当者の違いに対する不満である。先の1点目は上位と下位の差であったが、この不満は担当者間の評価基準の違いによる不満であった。すなわち、担当者によって成績評価の基準が異なるために、ある先生のクラスであれば簡単にA評価が取れるけど、別の先生のクラスだとどんなに頑張ってもB評価しかもらえない、といった状況が生まれてしまっていた。これは、学生個々人の気持ちの問題ではなく、全体的に成績の分布を見た場合に実際に生じていた



ことである。例えば、ある年度の成績評価を調べたところ、TOEIC Bridge の得点の平均値がほぼ同じ2つのクラスで、片方のクラスでは8割以上の学生がB評価以下であったが、別のクラスでは8割以上の学生がA評価になるという事例があった。当然、授業内での学生たちの努力の度合いにより、そのような偏った評価になる可能性もあるが、やはりB評価の多かったクラスの成績評価が厳しく、A評価の多かったクラスの成績評価は甘かったとも考えられるだろう。

この2点目の不満については、評価方法の公平性に対する不満であり、習熟度別クラス制でなくても起こりうる問題であるが、1点目と2点目が合わさって、主に上位クラスの学生からの不満が多く生じていたのである。

以上のような結果から、本学における習熟度別クラス制では、元々の英語力を考慮した成績評価、および教師による評価の違いの是正が主要な課題として提起されることとなり、カリキュラムの改編に際してそれらを考慮した制度設計が求められることとなったのである。一方で、各教員の自由裁量権を必要以上に縛ることは避けたい、との意見も強く、また1,200名を超える学生を対象としているため、運用の容易さも重要な点であった。そこで本学で採用されたのが「統一シラバス、統一テストの一部実施」と「標準化得点による成績評価方法」の2点である。

### 3. 習熟度別クラス制での成績評価方法

#### 3.1. 習熟度別クラスの成績評価方法

本来、同一名称の科目については、統一した内容と評価基準で成績を算出することが望ましい。しかしながら、一般共通必修科目のように1,200名が履修する科目の場合、全員を1つのクラスで履修させることは効果、効率の面を除外したとしても物理的に不可能である。その結果、必然的にクラスを分割して授業を行うことになるが、1つの科目につき70を超えるクラスに分割開講するような場合、全クラス統一した内容の授業を行うことは不可能であり、評価基準についても細かい点まで統一することは極めて難しい。しかしながら、同

一科目であるため、成績評価の公平性は担保されなければならない。各クラス内での公平さは各担当教員に任せることが可能であるが、クラス間にまたがる公平さについてはカリキュラムによって対応しなければならない。

習熟度別クラス制における公平な成績評価の方法については、様々な大学がそれぞれ取り組んでいるが、そのやり方を大別すると3つの方法に集約されると考えられる。

第一に統一テストを実施し、成績の一定割合にその結果を入れる方法である。例えば、100%の評価中、統一テストの割合を50%とし、担当教員の授業評価を50%とするような方法である。

第二は傾斜配分法で、ほとんどの大学では厳密なものではなく、努力目標程度の縛りだと考えられるが、クラスでの成績の割合を大まかに設定しているパターンである。これは例えば、上位クラスはS評価が50%、A評価が30%、B評価が20%とし、下位クラスはA評価が20%、B評価が40%、C評価が40%とする、というように、クラス内の成績分布を決めてしまう方法である。

第三は、担当教員の評価と統一テスト（客観テスト）を掛け合わせる方法である（表2の例を参照）。この方式は一見すると第一の方式と同じようだが、割合として決めるよりも双方の重み付けを柔軟に設定できる点が異なっている。しかしながら、例えば表2を例にすると、統一テストでA評価以上を取らなければ決してS評価にならない点や統一テストでD評価の場合は最高でもB

表2：担当教員による評価と統一テストの掛け合わせ例

		統一テスト（客観テスト）での評価				
		S	A	B	C	D
担当教員による評価	S	S	S	A	A	B
	A	S	A	A	B	B
	B	A	A	B	B	C
	C	B	C	C	C	C

(前田2010: 23を参考に筆者が一部簡略化)

評価になる点などは、クラス分けを統一テストの結果を用いて行っている場合には、結果的に傾斜配分と同じことになってしまうことも考えられる。

どのやり方も元々の英語力を反映したやり方であるが、それぞれに実施上の問題が残った。まず、統一テストの実施は理想的ではあっても、テストと授業内容は関連しなければならないため、テキストの統一化、授業進度の統一化など、教師の授業に関する自由度の確保の点で問題が生じた。さらに、教師の自由度の確保以上に大きな問題は、運用面での問題であった。既述の通り、本学では全てのクラスを同時に開講できないため、全体を3グループに大きく分け、複数のクラスを別の時限に開講している。そのため、授業時間内で統一テストを実施するためには、テストを複数作るか（この場合でもそれぞれのテストの難易度調整の問題等が生じる）、土曜日などに1,200名全員で統一テストを実施するかをしなければならなかった。土曜日には補講が多くなされていること、また試験監督の問題なども考えると、土曜日に1,200名で統一のテストを実施するのは、現実的にはかなり厳しい事が予想できた。

次に傾斜配分方式であるが、最初からS評価、A評価などの割合を決めてしまうと、実際の評価素点が順位付けのための得点となってしまう、素点と最終評価との間に乖離が生じる可能性が高く、またシラバス上の評価基準などが意味をなさなくなる可能性があった。また多くの大学が採用している担当者の評価と統一テストの掛け合わせ方法は、一見すると妥当な方法にも思えるが、担当教員の評価の割合が大きくなるほど、本学で課題となった担当教員による「甘さ」「厳しさ」の是正は難しくなると想定された。

そこで、本学では、最も基礎的な科目である「基礎英語」については統一テストを実施することとし、それ以外の科目については「標準化得点による成績評価」方法を導入することにした。この「標準化得点による成績評価」とは、いわゆる偏差値方式とも言える。統一テストによる評価をする科目は、担当教員の裁量による評価25%と統一テスト（小テストを含む）による評価75%を組み合わせる最終評価としている。もちろん評価と授業は連動するため、この

「基礎英語」のクラスについては、統一テキスト、統一シラバス、全てのクラスによる一斉テストを実施した。また「基礎英語」は全員が履修する科目ではなく全体の6割に当たる「スタンダード・コース」の学生のみが履修する科目であるため、運用面でも対応が可能であった。一方で「標準化得点による成績評価」では、各教員が個別に絶対評価によって出した点を、標準化することで相対評価に変換する方法である<sup>7)</sup>。具体的には、偏差値と同じことをするのだが、偏差値では平均値を50とするのに対して、本学の評価方法では「クラス基準点」というものを導入し、これをTOEIC Bridgeの得点をベースに60点からだいたい85点の間に設定することで、元々の英語力の反映と各担当者の「甘さ」「厳しさ」の是正、教員の自由度を確保することを目指した。導入を決めた際には、そのような複雑な計算をしなくとも、それぞれのクラスにTOEIC Bridgeの得点をベースに一律加点をすれば良いではないかという意見もあったが、加点をする方法では、教員の「甘さ」「厳しさ」の是正は不可能であることから、標準化得点を使うことにしたのである。この二つの方式の導入により、4つあった課題、すなわち、元々の英語力を考慮した成績評価、および教師による評価の違いの是正、一定程度の教師の自由度の確保、運用面での容易さ、に対応しようとしたのである。

### 3.2. 統一テストを使った評価方法

実際に実施してみると、当然ながら、クラス間での評価のばらつきはかなり是正されていることが分かった。図2と図3は、実際の成績データの分布に基づいて作成された年度の異なるサンプルデータである。サンプルデータではあるが、実際の状況もこれと近似した状態であった。このデータ内では1が上位グループであり、5が下位グループとなるが、2グループと5グループのA評

---

7) 計算式は以下の通りである。

(各学生の成績評価の素点-クラス全体の素点の平均値)/クラスの標準偏差×10+クラス基準点

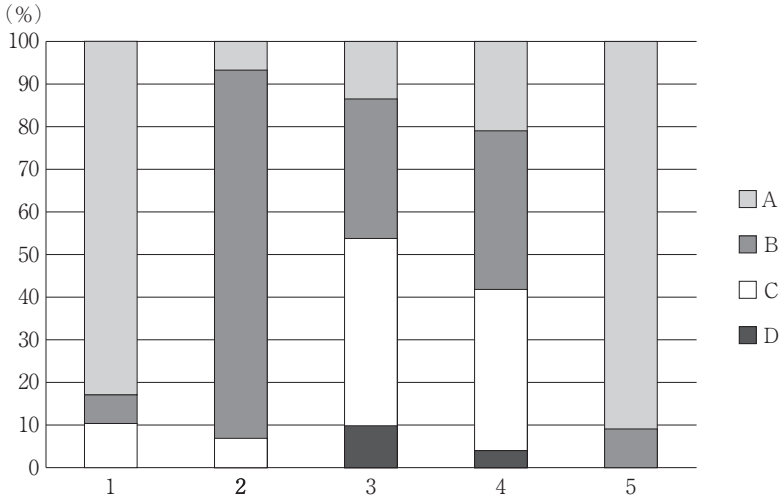


図2：統一テスト実施前の成績分布状況（サンプル）

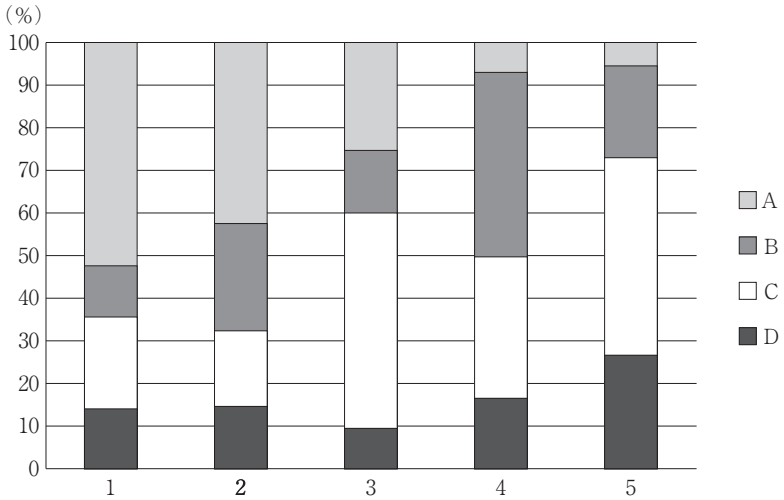


図3：統一テスト実施後の成績分布状況（サンプル）

価の割合を比較するだけでも、教師による評価基準がかなり異なっている可能性を感じさせる。一方で、図3は、統一シラバス、統一テキスト、統一テストを導入した後の、同レベル帯の成績分布を元に作成されたサンプルである。図3に見られるように成績分布はかなり習熟度の差が反映されている分布になっていることが分かる。つまり、シラバス、テキスト、テストを統一したことにより、成績評価の面については、元々の英語力の反映や教師の評価基準のズレが解消されている可能性が高いことが示されたと言える。

一方で、統一テストによる評価方法の導入により、大別して以下の5つの課題が出てきた。

- トップとボトム之差
- テストの難易度
- 単位修得率の悪化
- 教員の自由度低下への不満
- テスト等の実施の負担

まず、同じ「スタンダード・コース」の学生とは言え、コース内の最上位クラスと最下位クラスでは、TOEIC Bridge の平均値で50点の差がある。同一テキストで教えることも難しいことではあるが、特に、統一テストの実施日までに、最下位クラスの授業をテスト範囲まで持っていく事が非常に厳しいことが明らかになった。また、統一テストについても、テストそのものが上位クラスの学生には簡単であり、下位クラスの学生には難しすぎるため、学生の到達度を測るという本来のテストの意味ではなく、評価のためのテストにしかなくなってはいないのではないかと懸念が生じた。また、統一基準で評価するために、下位層の再履修者が激増したことも大きな問題である。この点については「学力力の担保」などの点から、ある程度は仕方ないとも考えられるが、再履修者を増やすと言うことは、同時に留年者を増やすことにつながるもので、非常に難

しい問題である。

「教員の自由度低下に対する不満」については、シラバスもテキストもテストも全てを統一にしているため、授業は高校と同じようなやり方で実施しており、また内容的には「リメディアル」を想定しているため、文法やリーディングのような「覚える学習」が中心であることなどが不満の要因であると考えられる。加えて、全員ではないため1,200名規模ではないが、800名近い履修者の時間割の調整や統一テストの作成が「実施の負担」として課題となっている。

### 3.3. 標準化得点を使った評価方法

図4は、ある年度の実際の成績データの分布に基づいて作成されたサンプルデータのグラフであり、図5はそのデータを、標準化得点を使って変換した後のグラフである。図2、3と同じく、1が最上位グループ、5が最下位グループである。図5に表示している「基準点」は、本来はTOEIC Bridgeの得点を元に算出されている。

図4では、5の方にA評価が多くなる「逆転現象」が生じており、英語習熟度的には最も低いであろう5グループの70%以上がA評価を受けている一方で、1グループのA評価の割合は15%に満たない。繰り返しになるが、5グループについては、評価基準が「甘い」ことが原因だったのではないかと考えられるのである。標準化得点を用いて調整した後の図5の方では、図3ほどではないが、かなりの是正が働いていることが示されている。標準化得点を使った場合、担当教員は自らの評価基準によって制限なく評価ができるため、従来のやり方をほとんど変える必要がなかった点も大きな利点であった。しかしながら、当然ながら課題がなかった訳ではない。

標準化得点を使った成績評価方式の課題については、以下の3点が挙げられた。

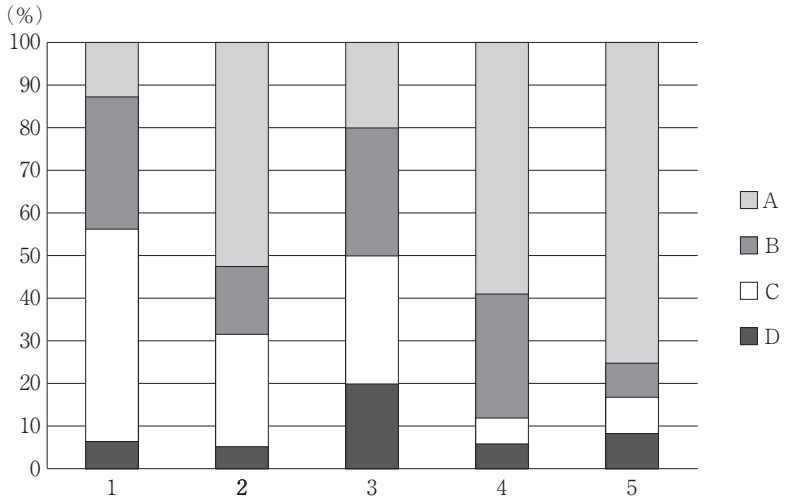


図4：標準化による調整前の成績分布状況 (サンプル)

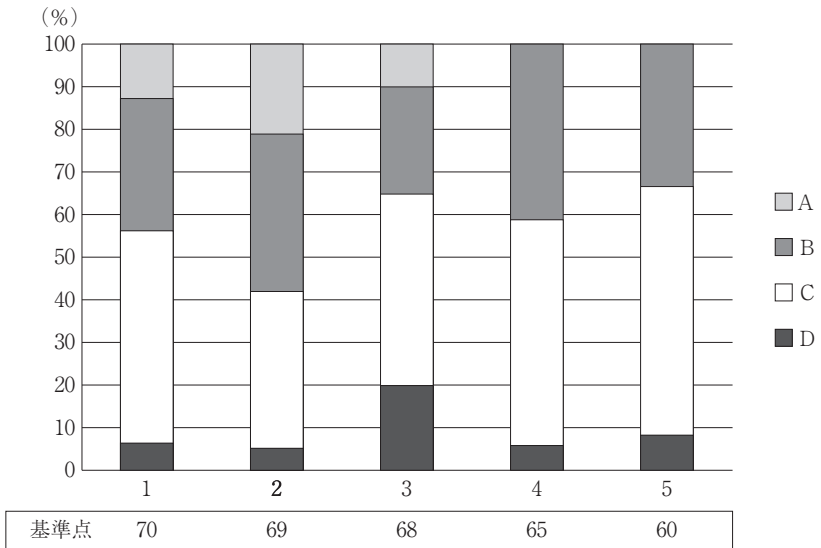


図5：標準化による調整後の成績分布状況 (サンプル)



- 学生への周知
- 教員の感覚とのズレ
- 相対評価の限界

まず、単純な素点評価ではなく、少し複雑な計算を行うため、学生に自分の成績がどのように算出されるのかを周知することはもちろんのこと、理解させなければならない。そのため、ガイダンスやシラバス、学内用のHPでも周知しているが、完全に理解されているのかどうか不確かであることが挙げられる（周知の内容については Appendix 1 参照）。

また、教員の側から、自分が付けた素点と標準化による調整後の得点が大きく異なる場合があることに対する戸惑いや不満の声も聞かれた。これは実際に教えている教員の立場からすると、自分がA評価と思って評価した学生の結果がC評価であったり、自分がB評価であるとした学生がS評価になることがあり得るため、学生の評価が自分の手の届かないところにある感覚になってしまうためであろう。

標準化得点を使った評価方法の最も大きな課題は、相対評価の限界である。絶対評価と違い相対評価の場合は、クラス内での位置でそれぞれの成績評価が決まる。つまり、ある学生が努力してクラス内で高い評価を得たとしても、全員が同じように努力した場合は、絶対評価であれば全員の評価が上がるのだが、相対評価の場合は個々人の努力は全体に埋もれてしまうことになる。つまり、逆に言えば、周りが頑張らずに、自分だけが頑張る方が良い成績が取れるということである。クラス間で相対評価をすることによって、教員の「甘さ」「厳しさ」の是正を図ったのであるが、教員が甘いからクラス全体の評価が高いのか、全員が努力をした結果、評価が高くなったのかは、数値上からは判断できず、どちらも同じ処理がされてしまうのである。これは相対評価で考えれば当たり前のことなのだが、教育的な側面から考えると、それで良いのかという議論は当然存在する。特にこの問題については、解決が非常に難しい問題で

あり、引き続き解決策を模索し続けているのが現状である。

#### 4. お わ り に

本論文では、松山大学の英語カリキュラムの現状と課題、その中の特に習熟度別クラス制における成績評価方法の現状と課題について述べた。当然、本論で述べたことだけが現カリキュラムの課題ではなく、他にも様々な課題がある。学習時間の増加、動機付けの向上、教育効果の検証、科目の適切性の検証、人員の確保など、さらなる課題は山積している。今後さらにより良いカリキュラムを生み出すためにも、現時点での課題をしっかりと見つめ、それを解決する術を探求していかなくてはならない。今後は、教育効果や学生満足度などの視点からの調査分析等を行い、新しいカリキュラム改編のために研究を継続していくことが重要であると考えられる。

(本稿は、2013年度に交付を受けた松山大学教育研究助成を基にした研究成果の一部である。)

#### 引用・参考文献

- 壁谷一広 (2009) 「学びを充実させる桜の聖母短期大学英語学科の新カリキュラム」『JACET 全国大会要綱』48, 329-330.
- 九州産業大学語学教育研究センター (2010) 『平成 19-20 年度採択・文部科学省「特色ある大学教育支援プログラム (特色 GP)」 全学共通英語教育による 4 年一貫した取組 - 実践的英語コミュニケーション能力の育成を目指して - 最終成果報告書』九州産業大学
- 倉林秀男, 岩本和良, 八木橋宏勇 (2009a) 「杏林大学外国語学部『使える・話せる実践英語習得プログラム』」『JACET 全国大会要綱』48, 339-340.
- 倉林秀男, 岩本和良, 八木橋宏勇 (2009b) 「杏林大学外国語学部『使える・話せる実践英語習得プログラム』」JACET 第 48 回全国大会発表資料.
- 高野恵美子, 増澤史子, 小林多佳子, 高味み鈴 (2009a) 「昭和女子大学における新しい英語教育カリキュラムの構築」『JACET 全国大会要綱』48, 299-300.
- 高野恵美子, 増澤史子, 小林多佳子, 高味み鈴 (2009b) 「昭和女子大学における新しい英語教育カリキュラムの構築」JACET 第 48 回全国大会発表資料.

- 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.
- 富岡龍明 (2009) 「平成20年度英語教育改革実践の軌跡」『鹿児島大学教育センター年報』6, 1-14.
- 中山千佐子, 岡田礼子, 石井英里子, ジェイ・ヴィーンストラ (2011) 「情報通信学部習熟度別英語必修科目の評価: 2011年度春セメスターの報告」『東海大学紀要』4(2), 32-37.
- 長畑明利 (2009) 「名古屋大学全学教育『英語新カリキュラム』の概要及び若干の考察」『名古屋高等教育研究』9, 5-19.
- 前田啓朗 (2010) 「広島大学の英語教育における到達目標の設定・指導・成績評価」『外国語教育フォーラム』4, 13-26.
- 松島欣哉 (2007) 「共通教育英語科目に習熟度別クラス編成を導入する際の克服すべき課題」『香川大学教育研究』4, 53-56.

## Appendix 1

## (シラバス内での記載文)

言語文化基礎科目(基礎英語は除く)については、担当講師がつけた点数を成績にそのまま反映する方式ではなく、偏差値のように標準化得点を用いた評価を最終成績とする方式を採用している。これは同一科目名で習熟度別に複数のクラスを開講していることと、担当教員が異なることによって生じる成績の不公平さを極力減じることを目的に実施されている。以下の計算式の通り、各担当講師の素点を標準化し、クラス基準得点を加えて最終成績とする。

$$\text{最終成績} = (\text{各学生の成績評価素点} - \text{クラスの単位取得者の素点の平均値}) \div \text{クラスの標準偏差} \times 10 + \text{クラス基準得点}$$

註1 = 成績評価素点が60点未満の場合、素点を最終成績とする。

註2 = 標準化の結果、成績が60点未満になる場合、60点を最終成績とする。

註3 = 標準化の結果、成績が100点を超える場合、100点を最終成績とする。

註4 = クラス基準得点は4月に受験したTOEIC Bridgeの得点を基に算出する。

註5 = 各クラスのクラス基準得点については、別途示す。

## (学生配布用のパンフレット内での記載文)

同じ名称の科目(初級英語, 中級英語, 上級英語)については、コースやクラスが異なっても同じ枠組みの中で評価されます。本来、同じ科目であれば、公平に評価する上では、全員一緒に授業をし、同じテキスト, 同じ試験を受験することが望ましいのですが、それでは1クラス何百人もの人数になってしまいます。言語科目については、人数は少ないほど効果的であり、またそれぞれの習熟度に合わせた授業を受けなければ、学習効果が期待できません。そのため、すでに述べてきたように、松山大学では習熟度別のクラス編成を行い、少人数クラスを実施しています。しかし、本来は全員一緒にすべきところをばらばらに分けて実施しているのですから、英語の習熟度の高い学生も低い学生もクラスごとに別々に評価したのでは不公平さが残ってしまいます。そこで、クラスが複数開講されている同一名称の3科目(初級英語, 中級英語, 上級英語)については、偏差値のような相対評価を導入しています。ただし、全体を1集団として相対評価してしまうと、上の方のクラスだけが良い成績になってしまいますので、プレースメントテスト(TOEIC Bridge)の結果に応じて各クラスに基本的な基準点(偏差値で言う真ん中の50点)を段階的に設定して、それを中心点として各クラスの中で相対評価を行っています。具体的には各担当教員の最終評価の素点を下の式に当てはめて最終得点(最終成績)としています。

$$\frac{(\text{各学生の最終評価の素点} - \text{クラス全員の平均点})}{\text{クラスの標準偏差}} \times 10 + \text{クラスの基準点}$$

この部分は偏差値の出し方と一緒にです。

ここは偏差値だと50ですが、プレースメントテストの結果によってクラスごとに60~85点の差をつけています。