

TOEFL-ITP と SILL, CAN-DO Lists を用いた 英語学力と学習ストラテジー及び学習意識から見た 一般学生と帰国学生の相違に関する縦断的研究 (2020)

A Longitudinal Study on the Differences Between General
Students and Returnees in Terms of English Proficiency and
Learning Strategies they Use and Consciousness of Learning,
Using the TOEFL-ITP, the SILL and the Eiken CAN-DO Lists
(2020)

木村松雄

Matsuo KIMURA

野邊修一

Shuichi NOBE

アレン玉井光江

Mitsue ALLEN-TAMAI

I. 研究目的

国際化・グローバル化により、近年多様化の一途にある学生の背景と学習意識、英語学力、用いる学習ストラテジーの関係を大学入学以前に海外生活体験を持つ帰国学生と海外生活体験を持たない一般学生の学習者要因上の相違点に着目しつつ、英米文学科を構成する学生の特質を客観的に捉えることを研究目的の第1義とする。またその分析結果を英米文学科の今後の英語教育の改善に資する提案を行うことを研究の第2の目的とする。さらに、国際基準（CEFR）に基づく教育改革（新『学習指導要領』：2020年度より施行）の中で今後益々重視される行動志向型（Action-Oriented Approach）のコミュニケーション能力の育成を通じた生涯学習の源となる「自己教育力」の育成に繋がる大学及び、小学校、中学校、高等学校の英語教育の改善への道を探ることを第3の研究目的とする。本縦断的研究の根底には、学習者の学習意識が学習ストラテジーを規定し、その結果が英語学力に影響を及ぼすであろうという仮説があり、海外生活体験を持つ帰国学生と海外生活体験を持たない

一般学生との間に如何なる相違（異文化体験の有無）があるかを探求するものである。どのような学習意識が、どのような学習ストラテジー使用を促し、その結果、どのような特徴を持った英語学力を形成するのかに最大の関心がある。最終的な目標は、日本の教育環境で育つ学習ストラテジーと海外生活（異文化）体験をしないと育ちにくい学習ストラテジーの相違とその理由を明らかにすることと、日本の英語教育、特に、大学の英語教育の改善への提案を行うことである。

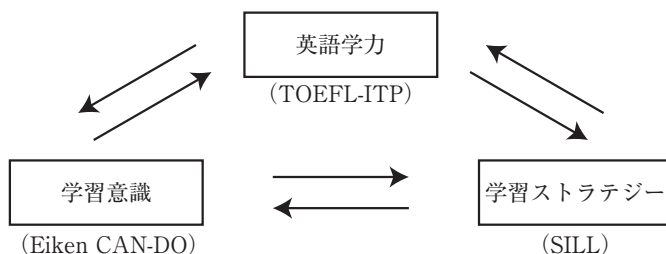


図 1

II. 研究の意義

直接的には、特定の学習集団（入学直後の英米文学科 1 年生 = 約 300 名）の①英語力（TOEFL-ITP）、②学習者の背景（海外生活体験の有無・入試形態別等）、③学習意識（英検 CAN-DO Lists（4 技能）：準 1 級（短大修了時）+ 1 級（4 年生大学修了時））、④用いる学習ストラテジー（SILL: The Strategy Inventory for Language Learning（1990）改良版）の関係の把握を通して、大学入学前の海外生活体験（短期・長期）の有無が日本人学習者の英語学力と学習意識（自己効力感）にどのように作用するかを明らかにすることにある。本研究は 1995 年「大学教養課程に於ける英語学力と外国語学習ストラテジーの経年的研究（I）」『青山学院大学文学部紀要第 37 号』（161 - 179）木村松雄・遠藤健治・齋藤勉（共著）に端を発し、年度毎に分析視点を新たに加え、分析方法にも改良を加えて現在に至る 25 年に及ぶ経年的研究であり、被験者の数は概算（300 名 x 25）で 7500 名に及ぶ。研究の域は徐々に広がり、英語力（TOEFL-ITP）測定において高得点を有する被験者の共通特徴を纏めて得た「Successful Learners の共通特徴」（1. メタ認知を使って PDCA サイクルを自分で回転できる、2. 言語獲得への意識が高い、3. 言語教育モデルは必ずしも NS（Native Speaker）ではない、4. BICS と CALP の両方の獲得を望む、5. 外交的か内向的かはあまり重要ではない、6. 文法を使える、7. 一定量の語彙を持っている、8. 一定の時間内に課題が処理できる、9. 発達に即した学習目標をもっている、10. 「推測」と「発見」を繰り返す、11. 作文あるいはレポートの質が異なる、12. 学習を楽しみ、主体的に行う）の特定化に至る。また、日本人英語学習者の英語学習を説明していると考えられる因子分析を通

して得られた「7つの学習ストラテジー因子」(第1因子:「日常場面での英語学習態度」、第2因子:「自学的(自律的)学習態度」、第3因子:「省察的学習態度」、第4因子:「補償的学習態度」、第5因子:「単語記憶」、第6因子:「包括的学習態度」、第7因子:「能動的学習態度」)の抽出と特定化に至る。さらに学習者群を入試形態別に分類し主に英語力(TOEFL-ITP: Total, Listening, Structure, Reading)を比較分析した結果より入試形態に序列が存在することと、この序列が Pretest と Posttest の経年比較を通して変化していないことが判明したため、新たな学習者群の導入を想定した入試改革(C方式の提案)を行った。これらは、経年的研究によって得られた本研究のささやかな研究成果とその応用であり、本研究の研究意義とその独自性の証左に他ならない。どの校種レベル(小中高大)においても、今後益々その数を増やすことが想定される「異なる背景を持つ学習者」の環境と発達に焦点を置いた新たな外国語(英語)教育を構想する際の示唆になることを願うものである。

III. 第2言語習得研究における学習ストラテジーの位置

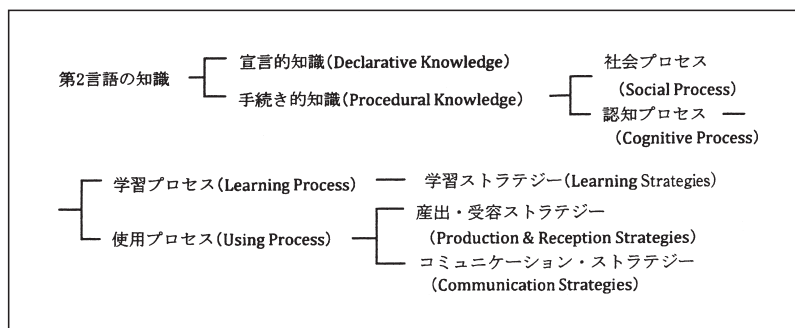


図 2

Faerch and Kasper (1983) においては、第2言語習得を目指す学習者には2種類の知識があると言う。即ち、「宣言的知識(Declarative Knowledge)」と「手続き的知識(Procedural Knowledge)」である。「宣言的知識」は、「知る・理解する知識」で、内造化して自分のものにした第2言語のルールを記憶された言語チャンクに置き換え、宣言(説明)することができる知識である。これに対して「手続き的知識」は、使う知識で、「第2言語の習得あるいは使用のために、第2言語のデータを処理する際に用いるストラテジーやその手順についての知識である。例えば、自転車が何故走るかを力学的に説明できたとしても、実際に自転車に乗れない場合、その人は、宣言的知識はあっても、手続き的知識はない、ということになる。外国語教育に置き換えれば、文法や語彙の知識はあっても、それを適切に用いて意思伝達を図ることがないなら、その人は、宣言的知識はあっても、手続き的

知識は乏しい、ということになる。この「手続き的知識」は、さらに「社会プロセス (Social Process)」と「認知プロセス (Cognitive Process)」に枝分かれすると考えられる。「社会プロセス」は、相互交渉の機会を処理する際に、学習者、第2言語のルールを蓄積し、内在化したりするなどの精神的なプロセスを意味する。「認知プロセス」は、「学習プロセス (Learning Process)」と「使用プロセス (Using Process)」に分かれる。「学習プロセス」において、学習者は、現在の知識とインプットを用いて、新しい第2言語のルールを蓄積し自動化する。「学習プロセス」を司るのが「学習ストラテジー (Learning Strategies)」である。一方、「使用プロセス」は、「産出・受容ストラテジー (Production & Reception Strategies)」と「コミュニケーション・ストラテジー (Communication Strategies)」に分化する。「産出・受容ストラテジー」(Tarone:1981)は、学習者が現在もっている第2言語の知識を有効かつ最小限の努力によって使用するストラテジーを指す。また「コミュニケーション・ストラテジー」は、コミュニケーションを持続・継続しようとする時に使用するストラテジーであり、補償的な働きをすることから、「補償ストラテジー (Communication Strategies)」と呼ばれることもある。

さて、学習プロセスを司る「学習ストラテジー (Learning Strategies)」は、総じて、学習者がどのようにして第2言語の知識を蓄積し、さらに蓄積した規則をどのように自動化するかに関わる法則と考えられる。よって、「学習ストラテジー」は、使用プロセスを司る「コミュニケーション・ストラテジー」や「産出ストラテジー」とは対照的な存在と言えよう。端的に言えば、「学習ストラテジー」が、第2言語を学習し獲得するためのストラテジーであり、「コミュニケーション・ストラテジー」や「産出・受容ストラテジー」は、第2言語を使用するために用いるストラテジーであると言えよう。「学習ストラテジー」は、心理学にその基礎をおき、「コミュニケーション・ストラテジー」はコミュニケーション学にその基礎をおいている。どちらも、認知プロセスを形成し「手続き的知識」に貢献する重要な方略 (ストラテジー) であるが、言語の持つ概念やルールを記憶したり、一般化したり、あるいは推論したりすることは、凡そ「学習ストラテジー」によって成されるため、教授・学習レベルにおいては、まずこの「学習ストラテジー」の習得及び開発が重要課題であると言えよう。教室における基本的な「コミュニケーション・ストラテジー」は、学習内に含まれる実際の場面を想定した様々なタスク (解決すべき課題) の設定や AI (人工知能) 及び AR (現実拡張) を用いたシミュレーション等により対応可能と考えられる。むしろ、AI や AR では育ちにくいと考えられる「異文化間能力 (Intercultural Competence)」(Byram:2008) の育成 (その究極的な目標は「文化相対主義 (Culture Relativism)」:「文化に優劣はない」とする普遍思想) が、特に外国語教育において重視される中で、学習方略研究がどこまで貢献できるかが大きな課題であると言えよう。

IV. 研究方法

1. 研究方法

分析対象は、2018 年度に入学した英米文学科学生のうち、以下の 3 回の測定（Pre、Post 1、Post 2：TOEFL-ITP）に全て参加し、かつ受験した入試方式に回答した 249 名（男性 40 名（16%）、女性 209 名（84%））のデータである。そのうち、入学者数が多い 6 種類の入試方式（①一般 A 方式：96 名（39%）、②一般 B 方式：22 名（8.8%）、③指定校推薦：64 名（26%）、④自己推薦：34 名（13.7%）、⑤内部進学：14 名（5.6%）、⑥全学部：10 名（4.0%））に合格した者のみを今回の分析の対象とした。内訳は、①一般 A 方式：96 名（男性 17 名、女性 79 名）、②一般 B 方式：22 名（男性 3 名、女性 19 名）、③指定校推薦：64 名（男性 4 名、女性 60 名）、④自己推薦：34 名（男性 7 名、女性 27 名）、⑤内部進学：14 名（男性 4 名、女性 10 名）、⑥全学部日程：10 名（男性 4 名、女性 6 名）である。下記 TOEFL4 測度に関して、性別 X 入試方式の分散分析を行ったところ、全ての測度において性別の主効果は有意でなかったため、以下、男女を込にした分析結果を報告する。

TOEFL の得点、英語学習ストラテジー、英語学習効力感を 3 回に互って測定した。1 回目の実施（以下、Pre と記す）は、2018 年度入学時の年度初頭の履修手続きの一環として行った。2 回目の実施（以下、Post 1 と記す）は、1 年次のカリキュラムがほぼ終了したと見なせる 2018 年 12 月に行った。3 回目の実施（以下、Post 2 と記す）は、1・2 年次のカリキュラムがほぼ終了したと見なせる 2019 年 12 月に行った。

英語学力を測定するものとして TOEFL-ITP を実施し、その 3 つの下位得点（Listening Comprehension、Structure and Written Expression、Reading Comprehension）および、総合点（Total）の 4 変量を採った。配点は、Listening 68 点、Structure 68 点、Reading 67 点、Total 677 点（ $(\text{Listening} + \text{Structure} + \text{Reading}) \times 10 \div 3$ ）である。

英語学習のために使用しているストラテジーを測定するためには、木村・遠藤（2010 - 2018）と同様に Oxford（1990）の開発した SILL（The Strategy Inventory of Language Learning）の日本語版を一部変更して実施した。但し、日本人の個人学習方法として意識し活用している学習者が極めて少ない「新語を身体で表現して覚える」「その都度計画表などに自分の感情などを書き留める」「英語を勉強しているとき、自分がどう感じているか他の人に話す」「英語で適切な語が分からないとき、自分で新語を作る」の 4 項目を削除した。またいくつかの項目で文言の変更を行った（例えば、「間違いを恐れずに英語を話すように自分を励ます」→「間違いを恐れずに英語を話すよう心掛ける」）。さらに、「特定の日本人の英語の熟達者を意識している」「辞書をよく引く」の 2 項目を追加した。評定は、「全

く違う」：1～「全くその通り」：5の5件法とした。（＊動機付け等に関する調査には、6件法が相応しい（Dornyei:2007）が、本調査においては、個々の数字（2～4）に特定の文言を付して文字解釈から数字を選ばせる方式は採らず、1（全否定）～5（全肯定）として「程度」を数字で判断させる方式を採った。）

2.SILL(改訂版)：質問項目

- Q1：英語ですでにしていること、新しく学習したことの関係を考える。
- Q2：覚えやすいように文の中で新語を使う
- Q3：単語を覚えるために、新語の音とその単語のイメージや絵を結びつける
- Q4：単語が使われる場面を心に描いて新語を覚える
- Q5：新語を覚える時に韻を使う
- Q6：新語を覚える時に単語カードなどを使う
- Q7：授業の復習をよくする
- Q8：新語を覚える時にその語があった本のページ、黒板、標識などの位置を記憶しておく
- Q9：新語は数回書いたり言ったりする
- Q10：英語のネイティブスピーカーのように話すよう心掛ける
- Q11：英語の発音練習をする
- Q12：知っている単語をいろいろな文脈で使う
- Q13：積極的に英語で会話を始める
- Q14：英語のラジオ・テレビ番組（NHK等）や英語の映画を見る
- Q15：英語で読み物を読むのが楽しい
- Q16：英語でメモ、メッセージ、手紙、報告を書く
- Q17：英語を読むときまずスキミング（通し読み）をしてから再び前に戻って注意深く読む
- Q18：英語の新語に似た語を日本語の中に探す
- Q19：英語の中にパターンを見つけようとする
- Q20：難しい英単語は、分解して、意味を知ろうとする
- Q21：逐語訳（一語一語訳す）はしないように心がける
- Q22：読んだり聞いたりしたことを英語で要約する
- Q23：知らない語を理解しようと推測する
- Q24：英語での会話中、適切な語が思い付かないとき、ジェスチャーを使う
- Q25：英語を読むとき、一語一語辞書で調べない
- Q26：他の人が次に英語で何と言うかを推測しようと心がける
- Q27：英語の単語が思い付かないとき、同じ意味を持つ語や句を使う
- Q28：色々な方法を見つけて英語を使うよう心がける

- Q29：自分の英語の間違いに気づき、そこから学んで上達しようと努力する
- Q30：他の人が英語を使っているときは、集中して聞く
- Q31：優れた英語学習者になるためにはどうしたら良いか心がける
- Q32：スケジュールを立て、英語の学習に十分時間をあてる
- Q33：英語で話しかけることが出来る人を探すように心がける
- Q34：できるだけ英語で読む機会を探す
- Q35：英語技能を高めるための明確な目標を持っている
- Q36：自分の英語学習の進歩について考える
- Q37：英語を使うのに自信がないときは、いつもリラックスするように心がける
- Q38：間違いを恐れずに英語を話すよう心がける
- Q39：うまくいったとき、自分をほめる
- Q40：英語を勉強しているときや使っているときに、緊張しているか神経質になっている自分に気づく
- Q41：英語が分からないとき、相手にゆっくり話してもらうか、もう一度言ってもらうか頼む
- Q42：話しているとき、英語のネイティブスピーカーに直してもらう
- Q43：他の人と英語を使う練習をよくする
- Q44：困っているとき、英語のネイティブスピーカーからの助けを求める
- Q45：英語で質問をよくする
- Q46：英語話者の文化を学ぼう心がける
- Q47：特定の日本人の英語熟達者を意識している
- Q48：辞書をよく引く

大学入学時に「どのような英語技能にどれだけの自信を持っているか」を調査するために、英検 CAN-DO List 42 項目（準 1 級：24 項目 + 1 級：18 項目）を用いた。評価は、ストラテジーと同様に、「全く違う」：1 ～ 「全くその通り」：5 の 5 件法とした。また 4 技能について、どの程度自信をもっているかを「あなたが最も自信のある技能は何ですか」「

あなたが最も自信のない技能は何ですか」という設問の下に回答を求めた。選択肢は「聞く」「話す」「読む」「書く」（4 技能）である。この設問は、2015 年度から設けたものである。

3. 英検 CAN-DO リスト

3.1 英検準 1 級 CAN - DO リスト

「読む」社会性の高い分野の文章を理解することができる

- ・ 英文の種類や読む目的に応じて、適切に読みこなすことができる。(新聞をざっと読む、評論文を注意深く読む、小説を楽しみながら読むなど)
- ・ 英字新聞で社会的な出来事に関する記事を理解することができる。(The Japan Times/The Daily Yomiuri/The New York Times など)
- ・ まとまった量の英文の要点を理解することができる。(講義や研修での課題図書や資料など)
- ・ 仕事に関する手紙 (E メール) を理解することができる。(会議日程、取引内容)
- ・ 商品の取り扱い説明書を理解することができる。(電化整品など)

「聞く」社会性の高い内容を理解することができる

- ・ 興味・関心のある話題に関するまとまりのある話を理解することができる。(講演、講義など)
- ・ テレビやラジオのニュース番組を聞いて、その要点を理解することができる。
- ・ 観光地や博物館などでガイドの説明を理解することができる。
- ・ 公共の施設や学校などで、簡単な指示や説明を聞いて、理解することができる。(施設の使用上の注意、会員カードの遣い方など)
- ・ 交通機関における指示や連絡事項を聞いて、理解することができる。(乗り換え方法、乗り物の遅れについてのアナウンスなど)
- ・ 自分の仕事や専門分野の内容であれば、電話で注文や問い合わせを聞いて、理解することができる。

「話す」社会性の高い話題について、説明したり、自分の意見を述べたりすることができる。

- ・ 調べたことについて、まとまりのある話をするすることができる。(課題の発表、仕事のプレゼンテーションなど)
- ・ 自分の仕事や専門分野に関する講義や発表などを聞いて、それについて質問したり自分の考えを述べたりすることができる。
- ・ 商品やサービスについて、苦情を言うことができる。(商品の故障、サービスの内容など)
- ・ 公共の施設で簡単な用を足すことができる。(郵便局で手紙を出す、図書館で本を借りるなど)
- ・ 病院などで健康状態などを伝えることができる。
- ・ 簡単な内容であれば、電話で用を足すことができる。(歯医者や美容院の予約など)
- ・ 読んだ本や見た映画について、そのあらすじを述べることができる。

「書く」日常生活の話題や社会性のある話題についてまとまりのある文章を書くことができる。

- ・興味・関心のあることについて、説明する文章を書くことができる。(簡単なレシピ、器具の使い方など)
- ・興味・関心のある話題について、聞いたり読んだりした内容の要約を書くことができる。(講義の内容、雑誌や新聞の記事など)
- ・日常生活の身近な話題について、自分の考えや意見を書くことができる。([「食事と健康」など])
- ・日本の文化について紹介する簡単な文章を書くことができる。(食べ物、祝日、お祭りなど)
- ・自分がやりたいと思っていることの説明や理由を書くことができる。(留学や入社の志望動機など)
- ・自分の仕事や専門分野の内容であれば、注文や問い合わせに対して簡単な返事を書くことができる。

3.2 英検 1 級 CAN-DO リスト

「読む」社会性の高い幅広い分野の文章を理解することができる

- ・雑誌の社会的、経済的、文化的な記事を理解することができる。(TIME/Newsweek など)
- ・文学作品を理解することができる。(小説など)
- ・資料や年鑑などを読んで、必要な情報を得ることができる。(報告書、統計的な資料など)
- ・留学や海外滞在などの手続きに必要な書類を理解することができる。

「聞く」社会性の高い幅広い内容を理解することができる

- ・幅広い話題に関するまとまりのある話をするすることができる。(一般教養的な講演や講義など)
- ・社会的な話題に関する話を理解することができる。(環境問題に関する講演など)
- ・会議に参加して、その内容を理解することができる。(イベントの打ち合わせ、会社のミーティングなど)
- ・テレビやラジオの政治・経済的なニュースを理解することができる。
- ・いろいろな種類のドラマや映画の内容を理解することができる。

「話す」社会性の高い幅広い話題についてやりとりすることができる

- ・社会的な話題や時事問題について、質問したり自分の考えを述べたりすることができる。
- ・会議に参加してやりとりをすることができる。(イベントの打ち合わせ、会社のミーティングなど)
- ・幅広い内容について、電話で交渉することができる。(予定の変更、値段の交渉など)
- ・相手や状況に応じて、丁寧な表現やくだけた表現を使い分けることができる。

「書く」社会性の高い話題についてまとまりのある文章を書くことができる

- ・社会的な話題について自分の意見をまとまりのある文章で書くことができる。(環境問題に関して)

- ・自分の仕事や調査について、まとまりのある文章を書くことができる。(レポート、報告書、仕事のマニュアルなど)
- ・商品やサービスについて、苦情を申し立てる文章を書くことができる。(商品の故障、サービスの内容など)
- ・社会的な話題に関する雑誌記事や新聞記事の要約を書くことができる。(社説や論文など)
- ・講義や会議の要点のメモをとることができる。

V. 結果

1. 英語学力について

1.1 基礎統計量

まず、学年全体 249 名の全体像を示すと、Pre、Post 1、Post 2 の Total の平均値（標準偏差）は、Pre:497.06 (49.74)、Post 1:514.76 (51.50)、Post 2:526.72 (48.27) で、1 要因の分散分析を行ったところ効果が有意で ($F_{(2, 496)}=162.33$, $p<0.001$, $\eta^2=0.06$, effect size $f=0.81$, power=0.8), LSD 法の多重比較の結果、Post 2 > Post 1 > Pre であった。(LSD=3.28, MSe=341.62, $p<0.05$)。Post 2 の平均値から Pre の平均値を引くと約 30 ポイントで、2016 年度入学者の同計算による差は 20 ポイント以上と報告されており（木村・遠藤、2018b）、今回類似の傾向を示したと言える。これに加えて、今回分析の対象とした入試方式ごとの平均点と標準偏差を表 1 から表 4 に示した。

1.2 入試方式別比較

Total と下位 3 測度毎に、入試方式（A 方式、B 方式、指定校推薦、自己推薦、内部進学、全学部）X TOEFL 受験時期（Pre、Post 1、Post 2）の混合計画の 2 要因の分散分析を行った。まず、Total において交互作用は有意でなく、入試方式の主効果は有意で ($F_{(5, 234)}=42.21$, $p<0.001$, partial $\eta^2=0.47$, effect size $f=0.95$)、LSD 法の多重比較の結果、B 方式 > 自己推薦 > A 方式 $\approx$ 内部進学 $\approx$ 全学部 > 指定校推薦であった (LSD=19.02, MSe=3050.55, $p<0.05$)。また、受験時期の主効果も有意で ($F_{(2, 10)}=80.79$, $p<0.001$, partial $\eta^2=0.26$, effect size $f=0.59$)、LSD 法の多重比較の結果、Post 2 > Post 1 > Pre であった (LSD=4.47, MSe=337.05, $p<0.05$)。

Listening において交互作用は有意ではなく入学方式の主効果が有意で ($F_{(5, 234)}=56.48$, $p<0.001$, partial $\eta^2=0.55$, effect size $f=1.10$)、LSD 法の多重比較の結果、B 方式 $\approx$ 自

己推薦＞内部進学＞A方式≡全学部≡指定校推薦であった。(LSD=4.47、MSe=38.52、 $p<0.05$)。また、受験時期の主効果も有意で ($F_{(2,10)}=87.69$ 、 $p<0.001$ 、partial $\eta^2 = 0.27$ 、effect size $f=0.61$)、LSD法の多重比較の結果、Post 2 > Post 1 > Preであった。(LSD=0.62、MSe=6.42、 $p<0.05$)。

Structureにおいて交互作用は有意ではなく、入学式の主効果が有意で ($F_{(5,234)}=29.56$ 、 $p<0.001$ 、partial $\eta^2 = 0.39$ 、effect size $f=0.79$)、LSD法の多重比較の結果、B方式＞自己推薦＞A方式≡全学部≡内部進学＞指定校推薦であった (LSD=2.48、MSe=51.90、 $p<0.05$)。また、受験時期の主効果も有意で ($F_{(2,10)}=18.84$ 、 $p<0.001$ 、partial $\eta^2 = 0.07$ 、effect size $f=0.28$)、LSD法の多重比較の結果、Post 2 ≡ Post 1 > Preであった (LSD=0.71、MSe=8.49、 $p<0.05$)。

Readingにおいて交互作用は有意ではなく、入学方式の主効果が有意で ($F_{(5,234)}=17.21$ 、 $p<0.001$ 、partial $\eta^2 = 0.27$ 、effect size $f=0.61$)、LSD法の多重比較の結果、B方式＞自己推薦＞A方式≡全学部≡内部進学≡指定校推薦、かつA方式≡全学部＞指定校推薦であった (LSD=2.06、MSe=35.77、 $p<0.05$)。また、受験時期の主効果も有意で ($F_{(2,10)}=22.35$ 、 $p<0.001$ 、partial $\eta^2 = 0.09$ 、effect size $f=0.31$)、LSD法の多重比較の結果、Post 2 > Post 1 > Preであった (LSD=0.69、MSe=8.67、 $p<0.05$)。

表1：Totalの平均点（標準偏差）

	Pre	Post 1	Post 2
学年全体 (n=249)	497.06 (49.74)	514.76 (51.50)	526.72 (48.27)
A方式 (n=96)	487.85 (27.21)	507.51 (29.04)	522.35 (29.75)
B方式 (n=22)	578.05 (34.43)	595.32 (28.92)	595.59 (29.53)
指定校推薦 (n=64)	459.52 (34.21)	472.55 (38.83)	488.14 (40.51)
自己推薦 (n=34)	550.53 (41.00)	566.50 (40.23)	570.09 (36.60)
内部進学 (n=14)	484.57 (48.86)	513.21 (51.81)	519.29 (54.67)
全学部 (n=10)	479.30 (24.61)	496.60 (35.69)	513.70 (27.93)

表2：Listeningの平均点（標準偏差）

	Pre	Post 1	Post 2
A方式 (n=96)	47.15 (3.11)	49.94 (3.54)	52.68 (4.48)
B方式 (n=22)	59.59 (5.75)	61.50 (3.63)	62.55 (3.58)
指定校推薦 (n=64)	46.16 (3.64)	48.22 (3.87)	50.09 (4.82)
自己推薦 (n=34)	58.21 (4.87)	59.32 (4.01)	61.29 (3.41)
内部進学 (n=14)	50.57 (5.27)	54.07 (5.02)	54.71 (4.99)
全学部 (n=10)	45.70 (4.08)	48.70 (5.18)	50.70 (3.07)

表 3 : Structure の平均点 (標準偏差)

	Pre	Post 1	Post 2
A 方式 (n=96)	49.77 (3.93)	50.64 (4.27)	51.59 (3.80)
B 方式 (n=22)	58.32 (4.03)	60.09 (4.51)	59.45 (4.15)
指定校推薦 (n=64)	44.77 (4.98)	45.36 (5.23)	47.08 (4.88)
自己推薦 (n=34)	53.59 (5.57)	56.32 (5.32)	56.03 (5.27)
内部進学 (n=14)	47.57 (5.86)	50.36 (6.96)	50.29 (7.83)
全学部 (n=10)	48.70 (3.23)	50.20 (4.21)	50.60 (4.29)

表 4 : Reading の平均点 (標準偏差)

	Pre	Post 1	Post 2
A 方式 (n=96)	49.45 (4.04)	51.67 (3.72)	52.44 (3.41)
B 方式 (n=22)	55.50 (3.14)	57.00 (3.38)	56.68 (3.29)
指定校推薦 (n=64)	46.93 (4.28)	48.18 (5.12)	49.27 (4.30)
自己推薦 (n=34)	53.35 (4.03)	54.29 (5.19)	53.71 (4.34)
内部進学 (n=14)	47.21 (4.63)	49.50 (5.15)	50.79 (4.68)
全学部 (n=10)	49.40 (2.29)	50.10 (3.65)	52.80 (3.46)

2. ストラテジーの使用について

2.1 基礎統計量

学習者の言語学習ストラテジー (SILL) の使用に関して、5 件法 (「全く違う」を 1 点～「全くその通り」を 5 点) とし、全 48 項目の基礎統計量を求めた。また、Oxford の示している 6 つの方略サブグループ (記憶ストラテジー、認知ストラテジー、補償ストラテジー、メタ認知ストラテジー、情意ストラテジー、社会的ストラテジー) の得点を算出している。さらに、木村・遠藤 (2010; 2018) では、これらの項目の学習方略因子を算出し、7 つの学習方略因子を抽出しており、Oxford の示した分類よりも、より日本人学習者の学習方略使用の特徴を示すと考えられる為、本研究でも、7 つの要因の得点を産出した。

表 5 で、これらの測度について各項目の平均評定値を報告している。項目ごとの平均値を見ると、4 を超えた項目 (頻繁に使用する) は、「LS_Q24 英語での会話中、適切な語が思い浮かばないとき、ジェスチャーを使う」「LS_Q27 英語の単語が思い浮かばないとき、同じ意味を持つ語や句を使う」「LS_Q30 他の人が英語を使っているときは、集中して聞く」の 3 項目であった。また、このうち平均値 + 標準偏差の値が 5.00 を超えた項目は、LS_Q24 と LS_Q27 であり、天井効果が疑われる。一方、床効果が見受けられる項目はなかった。

そして Oxford の示した 6 つの方略サブグループの平均値は、記憶ストラテジー ($M=3.05$ 、

$SD=0.61$)、認知ストラテジー ($M=3.44$, $SD=0.59$)、補償ストラテジー ($M=3.81$, $SD=0.65$)、メタ認知ストラテジー ($M=3.42$, $SD=0.77$)、情意ストラテジー ($M=3.43$, $SD=0.75$)、社会ストラテジー ($M=3.34$, $SD=0.71$) であった。

また、木村・遠藤(2018)が確認した7つの学習方略因子の尺度得点を求めた。7つの因子はFactor 1からFactor 7と表6では示されている。Factor 1は、「知っている単語を色々な文脈で使う」や「色々な方法を見つけて英語を使うよう心掛ける」といった「日常場面での英語学習態度」を示す第Ⅰ因子 ($M=3.33$, $SD=0.71$)、Factor 2は、「自分の英語の間違いに気づき、そこから学んで上達しようと努力する」や「知らない語を理解しようと推測する」「自学的学習態度」を示す第Ⅱ因子 ($M=3.73$, $SD=0.64$)、Factor 3は、「授業の復習をよくする」「優れた英語学習者になるためにはどうしたらよいか心掛ける」という“省察的学習態度”となる第Ⅲ因子 ($M=3.20$, $SD=0.73$)、である。

さらに Factor 4は「英語での会話中、適切な語が思い浮かばないとき、ジェスチャーを使う」や「英語がわからないとき、相手にゆっくり話してもらるか、もう一度いってもらるか頼む」といった“補償的学習態度”を示す第Ⅳ因子 ($M=3.63$, $SD=0.71$)、Factor 5は語に関するもので、「新語を覚えるときには韻を使う」「英語の発音練習をする」という“単語記憶”の第Ⅴ因子 ($M=3.14$, $SD=0.74$)、Factor 6は「新語を覚える時に、その語があった本のページ、黒板、標識などの位置を記憶しておく」「英語を使うのに自身がないときは、いつもリラックスするよう心掛ける」など“包括的学習態度”を表す第Ⅵ因子 ($M=3.24$, $SD=0.67$)、そして Factor 7は「単語が使われる場面を中心に描いて新語を覚える」や「英語で読み物を読むのは楽しい」といった“能動的学習態度”を示している第Ⅶ因子 ($M=3.24$, $SD=0.89$)、である。

2.2. 海外生活体験とストラテジーの使用

Oxfordの示した6つの方略サブカテゴリーのグループの得点と因子分析で示された7つの因子のグループ得点をそれぞれ従属変数として、海外生活経験の期間(なし群、短期群、長期群)×性別(男性、女性)の2要因の分散分析を行った結果、以下のことが明らかになった(表6参照)。

海外生活経験の期間の主効果は、ストラテジーについては有意差はなかったが、因子については、“日常場面での英語学習態度”を示す第Ⅰ因子において、「なし群」と「長期群」の間に統計的に有意差が見られた。長期群のほうがより補償的な態度があることがわかったが、効果量は小さいものであった。

性差についての主効果は、「記憶ストラテジー」、「補償ストラテジー」、「情意ストラテ

表 5 SILL 回答結果

項目	人数	平均値	中央値	最頻値	標準偏差	歪度	尖度
LS_Q1 英語ですでに知っていることと、新しく学習したこととの関係を考える	273	3.48	3.00	3	1.00	-0.33	-0.21
LS_Q2 覚えやすいように文の中で新語を使う	273	3.27	3.00	4	0.95	-0.31	-0.30
LS_Q3 単語を覚えるために、新語の音とその単語のイメージや絵を結びつける	273	3.47	4.00	4	1.09	-0.37	-0.55
LS_Q4 単語が使われる場面を心に描いて新語を覚える	272	3.24	3.00	3	1.01	-0.33	-0.32
LS_Q5 新語を覚えるときには韻を使う	273	2.62	3.00	3	1.15	0.23	-0.77
LS_Q6 新語を覚えるときに単語カードなどを使う	273	2.58	2.00	2	1.24	0.36	-0.84
LS_Q7 授業の復習をよくする	273	2.66	3.00	2	1.01	0.37	-0.29
LS_Q8 新語を覚えるときに、その語があった本のページ、黒板、標識などの位置を	272	3.13	3.00	4	1.17	-0.27	-0.79
LS_Q9 新語は数回書いたり言ったりする	272	3.70	4.00	4	1.08	-0.60	-0.34
LS_Q10 英語のネイティブスピーカーのように話すよう心掛ける	271	3.97	4.00	4	0.98	-0.90	0.52
LS_Q11 英語の発音練習をする	273	3.66	4.00	4	1.12	-0.55	-0.48
LS_Q12 知っている単語をいろいろな文脈で使う	272	3.53	4.00	4	0.97	-0.48	-0.07
LS_Q13 積極的に英語で会話を始める	271	3.39	3.00	3	1.14	-0.21	-0.79
LS_Q14 英語のラジオ・テレビ番組(NHK等)や英語の映画を見る	273	3.69	4.00	5	1.17	-0.56	-0.63
LS_Q15 英語で読み物を読むのが楽しい	273	3.24	3.00	3	1.21	-0.19	-0.87
LS_Q16 英語でメモ、メッセージ、手紙、報告を書く	273	3.30	3.00	3	1.16	-0.06	-0.88
LS_Q17 英語を読むとき、まずスキミング(通し読み)をしてから再び前に戻って注意	273	3.23	3.00	4	1.08	-0.12	-0.75
LS_Q18 英語の新語に似た語を日本語の中に探す	272	3.03	3.00	3	1.08	-0.15	-0.67
LS_Q19 英語の中にパターンを見つけようとする	273	3.30	3.00	4	1.09	-0.17	-0.73
LS_Q20 難しい英単語は分解して、意味を知ろうとする	273	3.43	4.00	4	1.10	-0.34	-0.55
LS_Q21 逐語訳(一語一語訳す)はしないように心がける	273	3.65	4.00	4	1.05	-0.51	-0.21
LS_Q22 読んだり聞いたりしたことを英語で要約する	273	3.03	3.00	3	1.01	-0.02	-0.36
LS_Q23 知らない語を理解しようと推測する	273	3.85	4.00	4	0.92	-0.76	0.41
LS_Q24 英語での会話中、適切な語が思い浮かばないとき、ジェスチャーを使う	273	4.09	4.00	4	0.95	-1.15	1.24
LS_Q25 英語を読むとき、一語一語辞書で調べない	273	3.62	4.00	4	1.03	-0.43	-0.41
LS_Q26 他の人が次に英語で何と言うかを推測しよう心がける	273	3.27	3.00	3	1.09	-0.03	-0.80
LS_Q27 英語の単語が思い浮かばないとき、同じ意味を持つ語や句を使う	273	4.22	4.00	5	0.83	-1.00	0.97
LS_Q28 色々な方法を見つけて英語を使うよう心掛ける	272	3.51	3.00	3	1.03	-0.20	-0.57
LS_Q29 自分の英語の間違いに気づき、そこから学んで上達しようと努力する	273	3.83	4.00	4	0.93	-0.51	-0.04
LS_Q30 他の人が英語を使っているときは、集中して聞く	273	4.04	4.00	4	0.92	-0.89	0.60
LS_Q31 優れた英語学習者になるためにはどうしたらよい心掛ける	273	3.52	4.00	3	1.03	-0.38	-0.19
LS_Q32 スケジュールを立て、英語の学習に十分時間をあてる	272	2.82	3.00	3	1.08	0.23	-0.53
LS_Q33 英語で話しかけることが出来る人を探すように心掛ける	273	3.06	3.00	3	1.13	0.04	-0.74
LS_Q34 できるだけ英語で読む機会を探す	273	3.16	3.00	3	1.09	0.03	-0.67
LS_Q35 英語の技能を高めるための明確な目標を持っている	273	3.31	3.00	3	1.12	-0.18	-0.72
LS_Q36 自分の英語学習の進捗について考える	273	3.54	4.00	4	1.05	-0.46	-0.36
LS_Q37 英語を使うのに自信がないときは、いつもリラックスするよう心掛ける	273	3.25	3.00	3	1.06	-0.15	-0.60
LS_Q38 間違いを恐れずに英語を話すよう心掛ける	273	3.51	4.00	3	1.03	-0.29	-0.42
LS_Q39 うまくいったとき、自分をほめる	273	3.63	4.00	4	1.15	-0.54	-0.50
LS_Q40 英語を勉強しているときや使っているときに、緊張しているか・神経質になっ	273	3.34	3.00	4	1.24	-0.29	-0.87
LS_Q41 英語が分らないとき、相手にゆっくり話してもらるか、もう一度いつてもらうか	273	3.97	4.00	4	0.96	-1.00	0.80
LS_Q42 話しているとき、英語のネイティブスピーカーに間違いを直してもら	273	3.14	3.00	3	1.10	-0.12	-0.55
LS_Q43 他の人と英語を使う練習をよくする	273	2.88	3.00	2	1.17	0.22	-0.80
LS_Q44 困っているとき、英語のネイティブスピーカーからの助けを求める	273	3.30	3.00	3	1.11	-0.20	-0.61
LS_Q45 英語で質問をよくする	273	3.11	3.00	3	1.15	0.10	-0.77
LS_Q46 英語話者の文化を学ぶよう心掛ける	273	3.73	4.00	4	1.10	-0.51	-0.56
LS_Q47 特定の日本人の英語熟達者を意識している	273	3.12	3.00	3	1.25	-0.07	-0.97
LS_Q48 辞書をよく引く	273	3.48	4.00	4	1.14	-0.55	-0.37
記憶ストラテジー	271	3.05	3.00	3.00	0.61	-0.15	1.15
認知ストラテジー	267	3.44	3.43	3.21	0.59	-0.52	1.60
補償ストラテジー	273	3.81	3.80	4.00	0.65	-0.68	1.94
メタ認知ストラテジー	271	3.42	3.44	3.11	0.77	-0.26	0.04
情意ストラテジー	273	3.43	3.50	3.25	0.75	-0.15	0.38
社会的ストラテジー	273	3.34	3.38	3.00	0.70	-0.40	0.53
Factor 1	269	3.33	3.29	3.50	0.71	-0.18	0.08
Factor 2	271	3.73	3.80	4.00	0.64	-0.70	1.78
Factor 3	272	3.20	3.19	2.75	0.73	-0.31	0.09
Factor 4	273	3.63	3.60	3.80	0.71	-0.55	0.98
Factor 5	272	3.14	3.25	3.50	0.74	-0.12	0.07
Factor 6	271	3.24	3.20	3.40	0.67	-0.31	0.66
Factor 7	272	3.24	3.00	3.00	0.89	-0.14	0.00

ジー」、「社会ストラテジー」において統計的な有意差が見つかった。すべてにおいて男性よりも女性のほうがそれぞれのストラテジーを有意に使っていることがわかったが、効果量は少ないものであった。また因子についても、「日常場面での英語学習態度」を示す第Ⅰ因子、「補償的学習態度」を示す第Ⅳ因子、および「単語記憶」の第Ⅴ因子に統計的な有意差があった。すべてにおいて男性より女性が有意にそれぞれの態度をもっていることがわかったが、第Ⅳ因子以外、全て効果量は小さなものであった。

表6 海外生活体験と英語学習方略使用

	群	n	男性		女性		期間の主効果 F, p, η^2	性別の主効果 F, p, η^2
			M	SD	n	M	SD	
記憶ストラテジー	なし群	17	3.03	0.38	131	3.10	0.60	ns $F(1, 270)=4.247$ $p = .040$ $\eta^2 = .02$ M<F
	短期群	16	2.91	0.88	40	3.06	0.60	
	長期群	13	2.67	0.49	54	3.09	0.63	
認知ストラテジー	なし群	16	3.17	0.52	128	3.43	0.55	ns
	短期群	15	3.46	0.91	40	3.42	0.58	
	長期群	13	3.31	0.43	55	3.59	0.61	
補償ストラテジー	なし群	17	3.56	0.67	131	3.80	0.50	ns $F(1, 272)=3.077$ $p = .007$ $\eta^2 = .03$ M<F
	短期群	16	3.64	0.96	41	3.82	0.70	
	長期群	13	3.55	0.70	55	4.01	0.76	
メタ認知ストラテジー	なし群	17	3.16	0.58	130	3.39	0.73	ns
	短期群	16	3.44	1.02	40	3.48	0.81	
	長期群	13	3.10	0.69	55	3.57	0.77	
情意ストラテジー	なし群	17	3.01	0.74	131	3.52	0.71	ns $F(1, 272)=2.609$ $p = .03$ $\eta^2 = .02$ M<F
	短期群	16	3.33	0.99	41	3.40	0.74	
	長期群	13	3.23	0.70	55	3.46	0.74	
社会ストラテジー	なし群	17	3.10	0.60	131	3.34	0.61	ns $F(1, 272)=12.897$ $p = .000$ $\eta^2 = .05$ M<F
	短期群	16	3.04	0.87	41	3.39	0.75	
	長期群	13	2.93	0.69	55	3.57	0.77	
Factor 1	なし群	16	2.89	0.60	130	3.20	0.63	ns $F(2, 268)=5.521$ $p = .004$ $\eta^2 = .02, 1<3$
	短期群	15	3.32	0.94	40	3.41	0.75	
	長期群	13	3.26	0.56	55	3.70	0.70	
Factor 2	なし群	17	3.52	0.65	130	3.76	0.57	ns
	短期群	16	3.62	0.90	40	3.70	0.63	
	長期群	13	3.59	0.62	55	3.83	0.69	
Factor 3	なし群	17	3.13	0.53	130	3.23	0.71	ns
	短期群	16	3.26	1.01	41	3.18	0.78	
	長期群	13	2.74	0.56	55	3.27	0.73	
Factor 4	なし群	17	3.34	0.46	131	3.71	0.58	ns $F(1, 271)=4.973$ $p = .027$ $\eta^2 = .02$ M<F
	短期群	16	3.16	1.05	41	3.65	0.71	
	長期群	13	3.05	0.90	55	3.75	0.78	
Factor 5	なし群	17	3.06	0.53	130	3.23	0.70	ns $F(1, 272)=2.609$ $p = .03$ $\eta^2 = .02$ M<F
	短期群	16	2.94	0.87	41	3.21	0.79	
	長期群	13	2.69	0.49	55	3.07	0.82	
Factor 6	なし群	17	3.15	0.59	131	3.36	0.59	ns
	短期群	15	3.05	1.02	40	3.23	0.67	
	長期群	13	2.91	0.61	55	3.14	0.74	
Factor 7	なし群	17	3.18	0.92	131	3.23	0.86	ns
	短期群	16	3.34	1.01	41	3.22	0.94	
	長期群	13	2.88	0.65	54	3.36	0.93	

2.3 ストラテジーの使用と英語学力

方略の使用が TOEFL の得点を予測しうるかを重回帰分析（ステップワイズ法）によって検討した。Oxford の示した 6 つの方略サブグループと 7 つの因子の尺度点数を別々の説明変数とし、各英語能力（Listening、Structure、Reading、Total 得点）を目的変数とした分析を行った。

まず、6 つの Oxford のサブグループの得点を説明変数にした場合、① Listening を目的変数とすると、認知ストラテジー、メタ認知ストラテジー、情意ストラテジーの得点を説明変数として投入したモデルにおいて、 $R=.347$ ($R^2=.121$)、 $p<.001$ であった。標準化 β 係数は認知ストラテジー (.466)、記憶ストラテジー (-.213)、情意ストラテジー (-.196) であり、認知の β は正で、記憶と情意においては負の β となった。つまり、Listening の得点においては、認知ストラテジーを多用するほど、Listening の得点が高いといえる。② Structure を目的変数とした場合、 $R=.269$ ($R^2=.072$)、 $p<.001$ で、標準化 β 係数は、認知 (.301)、情意 (-.241) となった。ここでも認知のみ正の β になっていることがわかる。さらに、③ Reading を目的変数とすると、 $R=.334$ ($R^2=.111$)、 $p<.001$ で、各標準化 β 係数は、認知 (.441)、情意 (-.225)、記憶 (-.174) となっている。そして④ Total 得点の場合は、 $R=.364$ ($R^2=.132$)、 $p<.001$ で、標準化 β 係数は認知 (.480)、情意 (-.244)、記憶 (-.190) となった。

これら 4 つの回帰モデルが得られたものの、決定係数を見る限り、予測力は低いとはいえる。しかしながら得られた有効なモデルから明らかになったことは、「認知ストラテジー」はどの得点（Listening、Structure、Reading、Total 得点）においても正の β 係数を得ており、認知ストラテジーを多用すると、各得点も高くなると予測される。一方、「情意ストラテジー」は 4 つの回帰モデルにおいて β は負の値になっていることから、「情意ストラテジー」を多用する学習者は、得点が低くなるという関係が示唆されている。

また、7 つの因子の尺度得点を説明変数とした結果、① Listening を目的変数とすると、Factor 1、Factor 3、Factor 6、Factor 4 の得点を説明変数として投入したモデルにおいて、 $R=.526$ ($R^2=.276$)、 $p<.001$ であった。標準化 β 係数は Factor 1 (.651)、Factor 3 (-.317)、Factor 6 (-.222)、Factor 4 (-.168) で、正の値を示したのが Factor 1 “日常場面での英語学習態度”であった。② Structure を目的変数とすると、Factor 1、Factor 5、Factor 3、Factor 7 の得点を説明変数として投入したモデルにおいて、 $R=.427$ ($R^2=.183$)、 $p<.001$ であった。標準化 β 係数は Factor 1 (.401)、Factor 5 (-.204)、Factor 3 (-.313)、Factor 7 (.216) で、正の値を示したのが Factor 1 “日常場面での英語学習態度”と Factor 7 “能動的学習態度”であった。さらに③ Reading においては、Factor 1、Factor 5、Factor 6、Factor 7 の得点を説明変数として投入したモデルにおいて、 $R=.392$ ($R^2=.154$)、

$p<.001$ であった。標準化 β 係数はFactor 1 (.201)、Factor 5 (-.189)、Factor 6 (-.185)、Factor 7 (.263)で、正の値を示したのが再びFactor 1とFactor 7であった。④Total得点では、Factor 1、Factor 3、Factor 4、Factor 5、Factor 6、Factor 7の得点を説明変数として投入したモデルにおいて、 $R=.524$ ($R^2=.275$)、 $p<.001$ であった。標準化 β 係数はFactor 1 (.546)、Factor 3 (-.254)、Factor 4 (-.145)、Factor 5 (-.151)、Factor 6 (-.170)、Factor 7 (.235)で、正の値を示したのがFactor 1とFactor 7であった。

以上のことから、Factor 1 “日常場面での英語学習態度”とFactor 7 “能動的学習態度”で示されているストラテジーを多用すると、全ての得点(Listening、Structure、Reading、Total得点)が高くなるという予測が示された。Factor 3 “省察的学習態度”、Factor 4 “補償的学習態度”、Factor 5 “単語記憶”、Factor 6 “包括的学習態度”のストラテジーにおいては、負の β 係数を得ており、これらのストラテジーの使用が多いと、各点数は低くなると予測する。

木村・遠藤(2018)が指摘しているように今回も6つのストラテジーを説明変数にした場合も、7つの因子の尺度得点を説明変数とした場合も、一部の説明変数の β が負の値となるモデルが生成されている。これはSILLの50種類の学習方略が、学習段階のどこで有効であるか示唆されていないため、個々の質問項目で示された行動・態度がすべての段階で有効でない可能性を示唆する。OxfordのSILLに示される6種類のカテゴリーからなるストラテジーは、学習方法の一定の傾向を見るには適しているが、その使用を強化すれば英語学習そのものが促進するわけではないことを、ここで改めて指摘しておきたい。

2.4 自信のある技能と方略使用

最も自信のある技能と方略の使用に関係があるかを明らかにするため、Oxfordの示した6つのサブグループと因子分析から得られた7つのグループの尺度得点をそれぞれ従属変数とし、最も自信のある技能(聞く、話す、読む、書く)の分散分析を行った。その結果、Oxfordのサブグループにおいて、記憶ストラテジーでは「聞く」に自信を持っている者($M=2.99$, $SD=.61$)、「話す」に自信を持っている者($M=3.01$, $SD=.67$)、「読む」に自信をもっている者($M=3.09$, $SD=.60$)、「書く」に自信を持っているもの($M=3.15$, $SD=.53$)となった。認知ストラテジーでは、「聞く」に自信を持っている者($M=3.44$, $SD=.62$)、「話す」に自信を持っている者($M=3.46$, $SD=.57$)、「読む」に自信をもっている者($M=3.43$, $SD=.55$)、「書く」に自信を持っているもの($M=3.49$, $SD=.50$)となった。さらに、補償ストラテジーについては、「聞く」に自信を持っている者($M=3.84$, $SD=.73$)、「話す」に自信を持っている者($M=3.89$, $SD=.65$)、「読む」に自信をもっている者($M=3.83$, $SD=.57$)、「書く」に自信を持っているもの($M=3.75$, $SD=.46$)となった。メタ認知ストラテジーにおいては、「聞く」に自信を持っている者($M=3.38$, $SD=.84$)、「話

す」に自信を持っている者 ($M=3.37$, $SD=.66$)、「読む」に自信をもっている者 ($M=3.41$, $SD=.77$)、「書く」に自信を持っているもの ($M=3.55$, $SD=.60$) となった。情意ストラテジーは、「聞く」に自信を持っている者 ($M=3.33$, $SD=.71$)、「話す」に自信を持っている者 ($M=3.53$, $SD=.77$)、「読む」に自信をもっている者 ($M=3.41$, $SD=.71$)、「書く」に自信を持っているもの ($M=3.57$, $SD=.72$) となった。社会ストラテジーについては、「聞く」に自信を持っている者 ($M=3.37$, $SD=.72$)、「話す」に自信を持っている者 ($M=3.26$, $SD=.74$)、「読む」に自信をもっている者 ($M=3.37$, $SD=.59$)、「書く」に自信を持っているもの ($M=3.38$, $SD=.63$) となった。全ての Oxford の示した 6 つのサブグループにおいて、技能間に統計的な有意差は検出されなかった。

また、7 つの因子グループの得点との関係を検討した際、Factor1 は「聞く」($M=3.41$, $SD=.79$)、「話す」($M=3.42$, $SD=.64$)、「読む」($M=3.21$, $SD=.67$)、「書く」($M=3.35$, $SD=.59$) となった。Factor 2 では、「聞く」($M=3.75$, $SD=.69$)、「話す」($M=3.75$, $SD=.58$)、「読む」($M=3.77$, $SD=.58$)、「書く」($M=3.72$, $SD=.55$) となった。Factor3 では、「聞く」($M=3.07$, $SD=.75$)、「話す」($M=3.08$, $SD=.69$)、「読む」($M=3.28$, $SD=.73$)、「書く」($M=3.35$, $SD=.59$) となった。Factor 4 では、「聞く」($M=3.60$, $SD=.75$)、「話す」($M=3.61$, $SD=.79$)、「読む」($M=3.66$, $SD=.63$)、「書く」($M=3.68$, $SD=.61$) となった。Factor 5 では、「聞く」($M=3.06$, $SD=.76$)、「話す」($M=3.08$, $SD=.80$)、「読む」($M=3.12$, $SD=.74$)、「書く」($M=3.38$, $SD=.61$) となった。Factor 6 では、「聞く」($M=3.36$, $SD=.60$)、「話す」($M=3.18$, $SD=.77$)、「読む」($M=3.25$, $SD=.56$)、「書く」($M=3.31$, $SD=.65$) であった。唯一この Factor では、技能間に統計的な有意差が見つかり、「読む」「書く」に自信を持っているものが「聞く」「話す」に自信を持っている者よりも優位に使用頻度が高かった ($F_{(3, 259)} = 2.777$, $p=.042$)。最後に Factor 7 では、「聞く」($M=3.14$, $SD=.95$)、「話す」($M=3.12$, $SD=.88$)、「読む」($M=3.41$, $SD=.91$)、W「書く」($M=3.24$, $SD=.68$) となった。

3. 英語学習効力感 (CAN-DO) について

3.1 海外生活経験と CAN-DO

CAN-DO の設問において、「全く違う」を 1 点～「全くその通り」を 5 点と得点化し、各技能の段階ごとの平均値を求めた。技能を比較すると、Writing → Listening → Reading → Speaking という順番で得点が高く、Speaking について最も効力感が低い。

海外生活経験の有無（なし群、短期群、長期群）により、英語学習効力感に違いがでるのかを検証した結果、全ての得点で主効果が統計的に有意であった。Tukey による多重比較

では、一貫して長期群がなし群・短期群より効力感が高いことが確認された。結果を詳細に見ると、Listening と Speaking ではそれぞれの群（なし群・短期群・長期群）がお互いに有意差をもって異なるが、Reading と Writing においては「なし群」と「長期群」の間のみに統計的な有意差がみつかった。

また、性別の主効果については、Writing 準1級のみに主効果が検出された、女性のほうが男性よりも、英語学習効力感が高いということが明らかになった。今までの一連の研究を見ると、2014 年度は性差は検出されず、2016 年、今回の 2019 年度では女性のほうが高く、反対に 2015 年度、2017 年度では男性の方が女性よりも効力感が高い。木村・遠藤（2019）が述べるように、性別の効果については結果が安定していない。

表 7 CAN-DO の技能津基礎統計量・分散分析結果

項目	群	男性		女性		なし群・短期群・長期群×男性・女性	性別の主効果 (2,284), $p \eta^2$	F
		M	SD	M	SD	期間の主効果		
Listening 準1級	なし群	3.26	0.66	3.56	0.66	$F(2,271)= 10.289$	ns	
	短期群	3.65	1.06	3.66	0.82	$p < .001$		
	長期群	4.03	0.77	4.15	0.79	$1 < 3, 2 < 3$		
Listening 1級	なし群	2.92	0.69	3.04	0.77	$F(2,270)= 15.138$	ns	
	短期群	3.65	1.22	3.21	0.87	$p < .001$		
	長期群	3.86	0.90	3.90	0.79	$1 < 2 < 3$		
Listening Total	なし群	3.11	0.63	3.32	0.66	$F(2,270)= 13.680$	ns	
	短期群	3.65	1.10	3.45	0.81	$p < .001$		
	長期群	3.95	0.80	4.04	0.76	$1 < 2 < 3$		
Speaking 準1級	なし群	2.92	0.76	3.21	0.64	$F(2,271)= 16.649$	ns	
	短期群	3.47	1.04	3.56	0.68	$p < .001$		
	長期群	3.80	0.67	3.98	0.81	$1 < 2 < 3$		
Speaking 1級	なし群	2.63	0.85	2.76	0.80	$F(2,271)= 20.626$	ns	
	短期群	3.34	0.98	3.16	0.92	$p < .001$		
	長期群	3.83	0.66	3.73	0.89	$1 < 2 < 3$		
Speaking Total	なし群	2.82	0.74	3.05	0.66	$F(2,271)= 20.166$	ns	
	短期群	3.43	1.00	3.42	0.71	$p < .001$		
	長期群	3.81	0.66	3.89	0.81	$1 < 2 < 3$		
Reading 準1級	なし群	3.18	0.67	3.34	0.71	$F(2,269)= 5.066$	ns	
	短期群	3.59	1.06	3.37	0.64	$p = .007$		
	長期群	3.80	0.66	3.68	0.85	$1 < 3$		
Reading 1級	なし群	3.05	0.74	3.17	0.72	$F(2,271)= 6.033$	ns	
	短期群	3.58	1.08	3.25	0.83	$p = .003$		
	長期群	3.73	0.73	3.60	0.89	$1 < 3$		
Reading Total	なし群	3.12	0.64	3.27	0.68	$F(2, 269)= 6.044$	ns	
	短期群	3.58	1.06	3.32	0.67	$p = .003$		
	長期群	3.77	0.67	3.64	0.83	$1 < 3$		
Writing 準1級	なし群	3.18	0.76	3.73	0.66	$F(2, 267)= 6.274$	$F(1, 267)= 5.059$ $p = .025$ $M < F$	
	短期群	3.79	1.00	3.90	0.73	$p = .002$		
	長期群	3.84	0.65	4.02	0.87	$1 < 3$		
Writing 1級	なし群	3.06	0.80	3.28	0.74	$F(2, 266)= 8.132$	ns	
	短期群	3.54	1.08	3.45	0.75	$p < .001$		
	長期群	3.86	0.71	3.77	0.90	$1 < 3$		
Writing Total	なし群	3.12	0.75	3.52	0.66	$F(2, 267)= 7.608$	ns	
	短期群	3.68	1.02	3.70	0.70	$p < .001$		
	長期群	3.85	0.65	3.91	0.85	$1 < 3$		

3.2. CAN-DO と英語学力

従属変数を TOEFL ITP の Listening 得点、Structure 得点、Reading 得点、Total 得点とし、説明変数に CAN-DO の技能 (Listening/Speaking/Reading/Writing) レベル (準一級～一級) ごとの得点を入れ、重回帰分析を行った。その結果、① Listening では、 $R=.472$ 、 $R^2=.217$ 、 $p<.001$ で説明変数として Speaking Total (標準化 β 係数 $=.258$) と Listening Total (標準化 β 係数 $=.235$) を投入したモデルが有意であった。② Structure では、 $R=.393$ 、 $R^2=.148$ 、 $p<.001$ で Reading Total (標準化 β 係数 $=.223$) と Speaking1 級 (標準化 β 係数 $=.204$) を投入したモデルが有意であった。さらに③ Reading では、 $R=.311$ 、 $R^2=.093$ 、 $p<.001$ で、Reading 準一級 (標準化 β 係数 $=.311$) のみを投入したモデルが有意であった。④ Total 得点では、Speaking1 級 (標準化 β 係数 $=.244$) と Writing1 級 (標準化 β 係数 $=.230$) を投入したモデルが $R=.440$ 、 $R^2=.188$ 、 $p<.001$ で有意であった。

各モデルの決定係数は低く、英語学習効力感から言語技能を予測するとは断定できない。前年度の分析からも、年度によって回帰モデルに投入される説明変数の数が少なく、また入れ替わっていることが指摘されている。学習者がどの程度できるかという自己評価は、実際の言語能力を予測するとは言えないようである。

3.3. 自信のある技能と CAN-DO

ここでは、どの技能に自信をもっているかにより CAN-DO に違いがあるかを検討した結果を表 8 と図 3 に報告している。すべての Can-Do 評価において「話す」に自信を持っている者の平均値が高く、3.40 ～ 3.68 の範囲に分布している。どの技能についても自己効力感が高いことがわかる。一方「読む」に自信を持っている者の自己効力感がリスニング、スピーキング、ライティングにおいて最低点となっている。

自己効力感における各技能間の違いを分析するため、一元配置の分散分析を適用したところ、リスニング ($F_{(3,263)}=5.209$ 、 $p=.002$) とスピーキング ($F_{(3,264)}=5.741$ 、 $p=.001$) において CAN-DO のレベル間で有意に違いがあることが明らかになった。多重比較の結果、Listening に関しては、「聞く」ことに自信を持っている学習者は「読む」「書く」ことに自信を持っている学習者より高い効力感を持っている。また Speaking に関しては、「話す」「聞く」ことに自信を持っている学習者は「読む」ことに自信を持っている学習者より高い効力感を持っている。

表 8 自己効力感 (Can-Do) と自信のある技能の平均

	listeninCan-Do	speaking Can-Do	Reading Can-Do	Writing Can-Do
聞く	3.73	3.49	3.39	3.65
話す	3.68	3.58	3.40	3.67
読む	3.35	3.09	3.38	3.53
書く	3.35	3.24	3.34	3.72

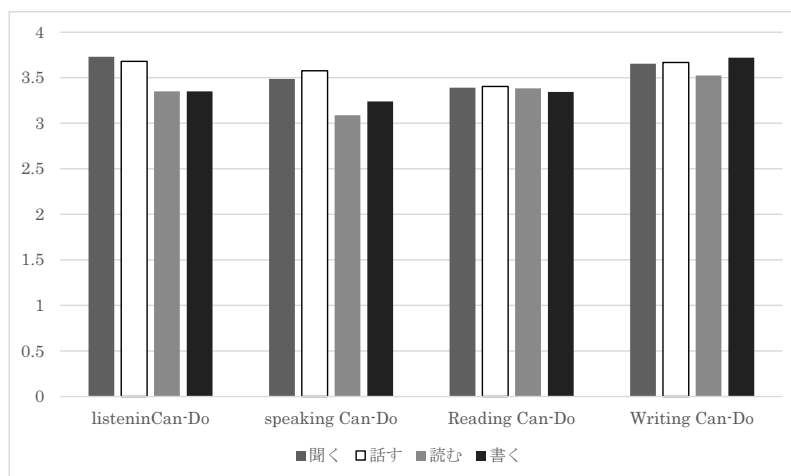


図 3 自己効力感 (Can-Do) と自信のある技能

VI. 課題と提案

研究結果を包括的に捉え、なお言語政策的観点より以下の提案を行うものとする。

1. 下位グループへの対応

Post 2: 「B 方式 : 595.59」 > 「自己推薦 : 570.09」 > 「A 方式 : 522.35」 ≡ 「内部進学 : 519.29」 ≡ 「全学部 : 513.70」 > 「指定校推薦 : 488.14」

提案①英語習得そのものに自信が持てない（自己効力感が低い）下位グループに属する学生には、その原因の特定を継続的な調査研究による解明が、意識・背景・用いる学習方略・4技能別調査等から今後とも必要と考えられる。その上で、問題解決に繋がる個々の学習者に対する学習支援を系統的かつ経年的に行い、学習者自身が、自己調整能力を高め、自律した学習者（autonomous learner）になるための支援を組織的に行う必要がある。

2. 上位グループへの対応

提案②入学時より英語学力において高い成績を出していながらその後伸び悩む傾向にある上位グループ（「B 方式」「自己推薦」）に属する学生（含長期海外生活者）には、特に 3 - 4 年次の専門課程において、課題解決のためにメタ認知能力を駆使した調査・討議・発表・省察といった高度な言語能力を必要とするカリキュラムの開発、専門領域との連動（文学・語学・言語教育・コミュニケーション）や英語を共通言語（English as a Lingua Franca: ELF）として成り立つ専門科目群の創設（他学部・他学科との共同（例：国際貢献、模擬国連）を視野に入れることが重要）等、総じて、外国語（英語）教育を通じた国際社会に通じる課題解決能力の育成をテーマとする応用言語学（Applied Linguistics）を基盤とする教授・学習システムの構築と運用を提案したい。高度な英語力を有する学習者間であればこそ、共通の課題を ZOOM 等を通して国際的に論じ合い、相互理解を深め、文化相対主義（culture relativism）に通じる異文化間能力（intercultural competence）の育成を可能にするであろう。外国の大学にとっても有意義な国際交流教育となり得るため、相互に有効な単位認定制度（unit credit system）に発展する可能性もあり、大学が掲げる「国際化」に貢献することであろう。

3. 国際基準（CEFR、FREPA）の採用と運用

提案③国際化に鑑み、指標として CEFR（Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment）「ヨーロッパ言語共通参照枠」と FREPA（A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures）「言語と文化の復元的アプローチ参照枠」を採用し、学部・学科独自の行動目標を設定することを提案したい。EU では、言語知識の育成は知識基盤社会を形成する重要な能力であると位置付けている。そのため、多言語主義、多文化主義を醸成するため、2001 年の欧州言語年に CEFR を公式に提案し、これが世界の言語（外国語）教育に大きな影響を与えた。しかし、開発以来、学習者の言語運用能力（4 技能 5 領域）を A1 ～ C2 までの 6 段階で評価することを主たる目的として使われ、複言語能力を育成する目的が軽視されていた（因みに青山学院英語教育研究センターが CEFR との対応を視野に入れて策定した「4-4-4 一貫制英語教育構想に資する国際版 CAN-DO リスト」（2017）の高等部 3 年次の到達目標（CEFR-J）における 4 技能 5 領域は全て B2 レベルに位置している）。CEFR が提唱する複言語・複文化能力の理念を推進するため、FREPA はその補完として開発されたのである。新学習指導要領（2017 年・2018 年版、2020 年度より施行）の骨格は CEFR に拠っている。新学習指導要領は、①「何を知っているか、何ができるか（個別の知識・技能）」②「知っていること・できることをどう使うか（思考力・判断力・表現力等）」③「どのよ

うに社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか(学びに向かう力、人間性等)」という資質能力に関する3つの柱を打ち出している。そして、これらの資質・能力を育成していく上で、「主体的・対話的で深い学び」を実現していくことが不可欠であると強調している。さらに、こうした学びのあり方を実現するために、学習指導要領では、教授法としてアクティブラーニングを重視したり、「持続可能な開発のための教育(Education for Sustainable Development: ESD)」を実践することの重要性を指摘しているが、ここで育成される資質・能力を、経済協力開発機構(OECD)は、「キー・コンピテンシー(key competencies)」という概念で説明している(北村他、2019)。CEFRとその補完としてのFREPAを指標として採用し運用することは、とりまなおさず、CEFRを骨格として策定された学習指導要領の理念の下で育った学習者を受け留めさらにこれを高等教育において進化・発展させ、多様化する国際社会において通用する人材の育成に資することに他ならない。なお、日本の英語教育の枠組みに適用するように作られたCEFR-Jがある。

4. EGP から ESP への比重移動の推進

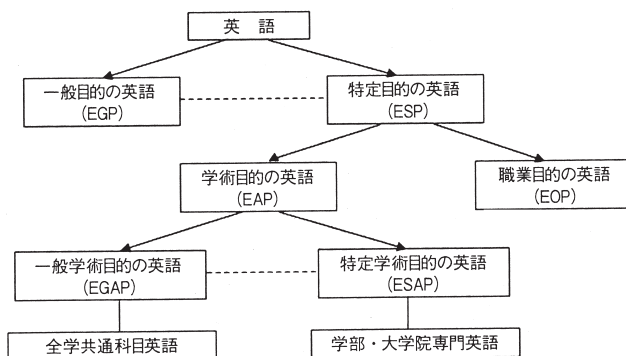
提案④大学の英語教育はEGPに留めずESP(EAP・EOP)に発展させるべきである。

一般に、大学は、その教育理念や目的、教育環境など多くの点で多様であり、こうした多様性の中で、各大学は、それぞれ独自の英語教育を実践していると考えられる。しかし、いかに多様であっても、『教育基本法』(第七条)に規定されているように、大学が、「学術の中心として、高い教養と専門的能力を培う」ための場であるという認識は必要である。つまり、学術研究に携わる学習者の支援を目的としたEAPの知見は大学英語教育にとって重要である(田地野、2009)。以下の図(『英語教育学大系第4巻21世紀のESP』p.217)

は、「大学英語教育の目的」を図式化したものである。「英語」は、まず、EGP(English for General Purposes: 一般目的のための英語)とESP(English for Specific Purposes: 特定の目的のための英語)に大別される。次に、ESPは、EAP(English for Academic Purposes: 学術研究目的のための英語)とEOP(English for Occupational Purposes: 職業目的のための英語)とに区分される。EAPは、さらにEGAP(English for General Academic Purposes: 一般学術目的のための英語)とESAP(English for Specific Academic Purposes: 特定学術目的のための英語)とに分類される。EGAPは、各専門分野に共通して必要とされる一般的な学術的言語技能を主たる研究・教育の対象とし、ESAPは、ある特定の専門分野において必要な学術的言語技能をその対象とするものである。田地野(2009)は、「大学が「学術の中心として、高い教養と専門的能力を培う」ための場であり、そうであるからこそ、大学英語教育の目的をEAPとしている点に留意しなければならない。大学が、上記のような人材育成を目的とするのであれば、EAPを排除するのではなく、むしろEAPとEOPをどのように有機的に連携・機能させていくかが、各大学の特色ある英語教育

を考える上で重要になるであろう。」と言う。しかし、日本の英語教育は小中高大（1-2年次）と一貫してEGPを行っており、殆どが大学2年で英語教育は終了する。その結果、EGPはESPのEAPにもEOPにも繋がらない。よって学術背景を必要としないEGP教育を得意とする外部英語教育産業（アウトソーシング）に大学教養課程を預ける事態に陥る。これでは、3-4年次の専門課程との連動が失われることになり、人文系・社会系・理系の専門課程のESPもEOPも担保されない。特に文学部が担うべき国際社会に必要な「人文知」の育成は難しいと言わざるを得ない。

英語を母語としない国や地域の学校教育や高等教育において、授業中の指導用言語および授業運営をEMI（English (as a) Medium (of) Instruction）と呼ぶ。グローバル化された現代社会においては、英語の役割の重要度が高まったことを受け、英語で授業を行うことが学習者の利益になるという考え方が広まり、20世紀後半以降の学校教育・高等教育で広く採用されるに至っている。「インターネットの拡大、国際バカロレア校やインターナショナルスクールの増加、さらに世界中で留学を推奨する動きがあることを背景に、EMIによる高等教育（大学・大学院）での専門的でアカデミックな授業の需要と供給が世界中で急速に高まっている。」（菊池、2019）。英米文学科が、2017年度より開始した1年次から4年次までの教科内容を全て英語で行う「PESEプログラム」は、まさにこのEMIの具現化に他ならない。課題は、英米文学科の専門科目のみならず他学部・他学科の専門科目との連携による新たな専門科目群（例：国際理解、国際貢献）の創設と運用であろう。但し、ESP（EAP/EOP）は、英語の運用能力が一定水準になっていないと効果は期待できない。英語で行う専門科目を魅力的なものにすると同時に、EGPからESPへの計画的比重移動が必要になるであろう。



*点線は連続体を示す。

図4 大学英語教育の目的（分類）

（田地野・水光、2005：11）

参考文献

1. Celce-MureBrinton D.M. and Snow M.A.(eds.) 2014. *Teaching English as a Second or Foreign Language* (Fourth Edition), National Geographic Learning.
2. Cohen, A.D. and Macaro, E.(eds.) 2010. *Language Learner Strategies*, C.U.P.
3. Coyle, D. and Hood, P. and D. Marsh(eds.) 2010. *Content and Language Integrated Learning*, C.U.P.
4. Dornyei, Z. 2001. *Motivational Strategies in the Language Classroom*, C.U.P.
5. Green, J.M. and Oxford, R.1995. "A Closer Look at Learning Strategies, L2 Proficiency, and Gender" *TESOL Quarterly* 29, 261-297.
6. Griffiths, C.(ed.) 2008. *Lessons from Good Language Learners*, C.U.P.
7. Griffiths, C.2013. *The Strategy Factor in Successful Language Learning*, Multilingual Matters.
8. Griffiths, C.2018. *The Strategy Factor in Successful Language Learning*, Multilingual Matters.
9. Hawkins, J.A. and Filipovic, L.2012. *Criteria Features in L2 English: Specifying the Reference Levels of the Common European Framework*, C.U.P.
10. LoCastro, R. 1994. "Learner Strategies and Learning Environments" *TESOL Quarterly* 28: 409-414.
11. Morrow, K. 2004. *Insights from the Common European Framework*, C.U.P.
12. O'Malley, J.M. and Chamot, A.U. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, C.U.P.
13. Oxford, R. 1989. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, New York: Newberry House.
14. Oxford, R. 1989. "Research on Language Learning Strategies: Methods, Findings, and Instructional Issues", *The Modern Language Journal*, 73, 404-419.
15. Oxford, R. and Ehrman, M. 1990. "Adult Language Learning Styles and Strategies in an Intensive Training Settings", *The Modern Language Journal*, 74.
16. Oxford, R. and Burry-Stock, J.1995. Assessing the use of language learning strategies Worldwide with the ESL/EFL version of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL), *System* 25 (1), 1-23.
17. Skehan, P.1991. "Individual Differences in Second Language Learning," *Studies in Second Language Learning* 13, 275-298.
18. Tarone, E. 1981. "Some thoughts on the notion of communicative strategy," *TESOL Quarterly* 15, 285-295.
19. Weinstein, C. and Mayer, R. 1986. "The Teaching of Learning Strategies" in Wittrock(ed.), *Handbook of Research on Teaching*, New York: Macmillan.
20. 和泉伸一・池田 真・渡部良典 (共著)、2012年、『CLIL内容言語統合型学習 第2巻』上智大学出版。
21. 菊池尚代、2019年、「English Medium Instruction (EMI)」『新しい時代の英語科教育法—小中高を一貫した理論と実践』(木村松雄 (編著)) (pp.210 ~ 211)、学文社。
22. 北村友人他 (著)、2019年、『SDGs時代の教育』、学文社。
23. 溝上慎一 (著)、2014年、『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。
24. 森住 衛・神保尚武・岡田伸夫・寺内 一 (編著)、2010年、『英語教育学大系 第1巻大学英語教育学—その方向性と諸分野』、大修館書店。
25. 太田信夫・佐久間康之 (編著)、2016年、『英語教育学と認知心理学のクロスポイント』、北大路書房。
26. 白畑智彦他 (著)、2019年、『英語教育用語辞典 第3版』、大修館書店。

27. 矢野安剛・本名信行・木村松雄・木下正義（編著）、2011 年、『英語教育学大系 第 2 巻英語教育政策―世界の言語教育政策をめぐって』、大修館書店。
28. 木村松雄・遠藤健治・齋藤 勉、1995 年 1 月、青山学院大学文学部『紀要』第 37 号、「大学教養課程に於ける英語学力と外国語学習ストラテジーの経年的研究（I）」。
29. 木村松雄・遠藤健治・齋藤 勉、1996 年 1 月、青山学院大学文学部『紀要』第 38 号、「大学教養課程に於ける英語学力と外国語学習ストラテジーの経年的研究（II）」。
30. 木村松雄・遠藤健治・齋藤 勉、1997 年 1 月、青山学院大学文学部『紀要』第 39 号、「SILL を用いた外国語学習方略の研究」。
31. 木村松雄・遠藤健治・齋藤 勉、1998 年 1 月、青山学院大学文学部『紀要』第 40 号、「大学教養課程に於ける英語学力と外国語学習ストラテジーの横断的研究」。
32. 木村松雄・遠藤健治・齋藤 勉、1999 年 1 月、青山学院大学文学部『紀要』第 41 号、「英語学力と外国語学習ストラテジーの研究」。
33. 木村松雄・遠藤健治・齋藤 勉、2000 年 1 月、青山学院大学文学部『紀要』第 42 号、「英語学力、学習意識と外国語学習ストラテジーの研究」。
34. 木村松雄・遠藤健治・齋藤 勉、2001 年 1 月、青山学院大学文学部『紀要』第 43 号、「英語学力と学習ストラテジーから見た一般学生と帰国学生の相違に関する総括的報告（1995 - 2001）」。
35. 木村松雄・遠藤健治、2003 年 1 月、青山学院大学文学部『紀要』第 44 号、「TOEFL-ITP を用いた英語学力と学習ストラテジーから見た一般学生と帰国学生の相違に関する研究（2002 年度）」。
36. 木村松雄・遠藤健治、2004 年 1 月、青山学院大学文学部『紀要』第 45 号、「TOEFL-ITP を用いた英語学力と学習ストラテジーから見た一般学生と帰国学生の相違に関する研究（2003 年度）」。
37. 木村松雄・遠藤健治、2005 年 1 月、青山学院大学文学部『紀要』第 46 号、「英語学力（TOEFL-ITP）と学習ストラテジー（SILL）及びビリーフ（BALLI）から見た一般学生と帰国学生の相違に関する横断的研究」。
38. 木村松雄・遠藤健治、2006 年 1 月、青山学院大学文学部『紀要』第 47 号、「TOEFL-ITP を用いた英語学力と学習ストラテジーから見た一般学生と帰国学生の相違に関する横断的研究（2005 年度）」。
39. 木村松雄・遠藤健治、2007 年 1 月、青山学院大学文学部『紀要』第 48 号、「TOEFL-ITP を用いた英語学力と学習ストラテジーから見た一般学生と帰国学生の相違に関する横断的研究（2006 年度）」。
40. 木村松雄・遠藤健治、2008 年 1 月、青山学院大学文学部『紀要』第 49 号、「TOEFL-ITP を用いて英語学力と学習ストラテジーから見た一般学生と帰国学生の相違に関する横断的研究（2007 年度）」。
41. 木村松雄・遠藤健治、2009 年 1 月、青山学院大学文学部『紀要』第 50 号、「TOEFL-ITP を用いて英語学力と学習ストラテジーから見た一般学生と帰国学生の相違に関する横断的研究（2008 年度）」。
42. 木村松雄・遠藤健治、2010 年 3 月、青山学院大学文学部『紀要』第 51 号、「TOEFL-ITP を用いた英語学力と学習ストラテジーから見た一般学生と帰国学生の相違に関する横断的研究（2009 年度）」。
43. 木村松雄・遠藤健治、2011 年 3 月、青山学院大学文学部『紀要』第 52 号、「TOEFL-ITP を用いた英語学力と学習ストラテジーから見た一般学生と帰国学生の相違に関する横断的研究（2010 年）」。
44. 木村松雄・遠藤健治、2012 年 3 月、青山学院大学文学部『紀要』第 53 号、「TOEFL-ITP を用いた英語学力と学習ストラテジーから見た一般学生と帰国学生の相違に関する横断的研究（2011 年）」。
45. 木村松雄・遠藤健治、2013 年 3 月、青山学院大学文学部『紀要』第 54 号、「TOEFL-ITP を用いた英語学力と学習ストラテジーから見た一般学生と帰国学生の相違に関する横断的研究（2012 年）」。
46. 木村松雄・遠藤健治、2014 年 3 月、青山学院大学文学部『紀要』第 55 号、「TOEFL-ITP を用いた英語学力と学習ストラテジーから見た一般学生と帰国学生の相違に関する横断的研究（2013 年）」。

47. 木村松雄・遠藤健治、2015年3月、青山学院大学文学部『紀要』第56号、「TOEFL-ITPを用いた英語学力と学習ストラテジーから見た一般学生と帰国学生の相違に関する横断的研究(2014年)」。
48. 木村松雄・遠藤健治、2016年3月、青山学院大学文学部『紀要』第57号、「TOEFL-ITPを用いた英語学力と学習ストラテジーから見た一般学生と帰国学生の相違に関する横断的研究(2015年)」。
49. 木村松雄・遠藤健治、2017年3月、青山学院大学文学部『紀要』第58号、「TOEFL-ITPを用いた英語学力と学習ストラテジーから見た一般学生と帰国学生の相違に関する横断的研究(2016年)」。
50. 木村松雄・遠藤健治、2018年3月、青山学院大学文学部『紀要』第59号、「TOEFL-ITPを用いた英語学力と学習ストラテジーから見た一般学生と帰国学生の相違に関する横断的研究(2017年)」。
51. 木村松雄・遠藤健治、2019年3月、青山学院大学文学部『紀要』第60号、「TOEFL-ITPを用いた英語学力と学習ストラテジーから見た一般学生と帰国学生の相違に関する横断的研究(2018年)」。
52. 木村松雄・野邊修一、辻りこ、2020年3月、青山学院大学文学部『紀要』第61号、「TOEFL-ITPとSILL, CAN-DO Listsを用いた英語学力と学習ストラテジーから見た一般学生と帰国学生の相違に関する横断的研究(2019年)」。