

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横断的研究 (2018)

A Cross-Sectional Study on the Differences Between General Students
and Returnees in Terms of English Proficiency and Learning Strategies
and Consciousness of Learning Using the TOEFL-ITP, the SILL
and the Eiken CAN-DO Lists
(2018)

木村松雄

Matsuo KIMURA

遠藤健治

Kenji ENDO

I. 研究目的

国際交流等により、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相違点に着目し、これを客観的に捉えることにより、国際基準（CEFR等）に基づく教育改革（新学習指導要領等）の中で今後益々重視される行動志向型のコミュニケーション能力の育成を通し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の道を探る。本横断的研究の根底には、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があるかを探るものである。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かに最大の関心がある。最終的な目標は、日本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を明らかにすることと、その教育的応用の提案である。

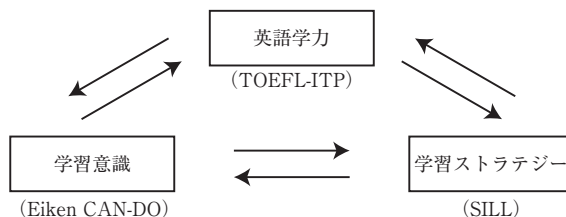


図 1

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）の英語学力（TOEFL-ITP）、学習背景、学習意識（英検 CAN-DO Lists：準 1 級（短大修了時）＋ 1 級（4 年生大学修了時））、用いる学習ストラテジー（SILL：The Strategy Inventory for Language Learning）の関係の把握にある。間接的には、得られた成果が学内外におけるこれからの英語教育の改善・開発の示唆になり得る点と、さらには教育改革下における小学校、中学校、高等学校、海外の日本人学校、とりわけ、一貫制英語教育構想を持っている全国の小中一貫校、中高一貫校、小中高一貫校へは、国際化、グローバル化の中にあって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もつ学習者の環境と発達に焦点をおいた新たな英語教育を構想する際の示唆となり得る点にあると考えるものである。

III. 第 2 言語習得研究における学習ストラテジーの位置

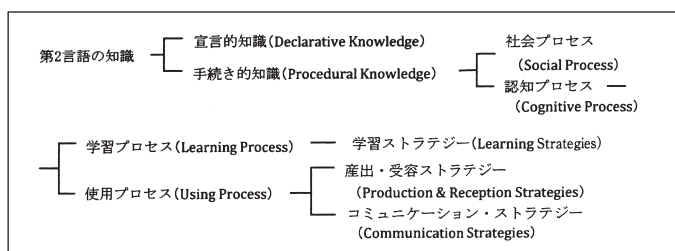


図 2

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いう。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、内在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、自転車がなぜ走るかを力学的に説明できても、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。「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、学習者が、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。さらに、「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新たな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。「使用プロセス」は、さらに「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、学習者が現在持っている第2言語の知識を有効且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 (Compensation 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とのように自動化するかに係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・受容ストラテジー」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」は、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。因みに、「学習ストラテジー」は、心理学に基礎を置き、「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基礎を置いている。どちらも認知プロセスを形成する重要なプロセスであるが、言語のもつ概念やルールを記憶したり、一般化したりすることは、凡そ「学習ストラテジー」によって成されるため、その習得及び開発（特に子供を対象としたストラテジー研究及び開発）が重要な課題であると言えよう。教授・学習レベルにおける基本的な「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。ただ、AIやARによっては育ちにくいと考えられる「異文化間能力 (Intercultural/Cross-cultural Competence: 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) の育成が、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今後の大きな課題と言え

よう。

これまでの研究の成果のひとつとして、Successful Learners（学習に成功する学習者）が目的に応じて頻繁に使用する間接ストラテジーのひとつである「メタ認知ストラテジー（Metacognitive Strategies）」を英米文学科の学生は、他学部他学科の学生と比べて、海外生活経験の有無に拠らずよく使用することと、さらに英語力が高度化し自動化の域に達したと考えられる学習者の多くは、意識的な学習方法は概して採らず、その結果、使用する学習ストラテジーの数も少なくなることが判明している。（SILLの限界のひとつは、どのレベルの学習者がどのストラテジーをよく使用するかを指標がないことである。）英語力が高度化し自動化の域に達したと考えられる学習者には、1-2年次の教養課程においても、EGP（English for General Purposes）からESP（English for Specific/Special Purposes）への比重移動が可能になるような専門性の高いカリキュラム（人文系・社会系・理系）を学ぶ「CLIL（Content and Language Integrated Learning）：内容言語統合型学習」型の学習環境が必要になってきていると考えられる。英米文学科が、2017年度より開始した1年次-4年次までの教科内容を全て英語で行うEMI（English Medium Instruction）の具体策として準備し施行を開始した「PESEプログラム」は、この理念の具現化に他ならない。さらなるEMI化と共に、その実効が待たれるところである。

IV. 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、下記測度への回答が得られた276名（男性48名、女性228名）。海外生活経験については、その期間が0ヶ月を「なし群」、1～23ヶ月を「短期群」、24ヶ月以上を「長期群」とすると、各群の人数は、なし群男性31名、なし群女性169名、短期群男性5名、短期群女性16名、長期群男性12名、長期群女性443名、計なし群200名、短期群21名、長期群55名となっている。海外経験者数は2013年度入学生中（短期群と長期群をあわせて）38%の在籍率であったが、2014年度入学生で28%、2015年度入学生で39%、2016年度で25%、2017年度が28%、2018年度が28%となっている。年度により海外生活経験者の比率が変動しているが、少なくとも在籍学生の常に1/4以上は海外生活経験を有している。

従属変数は、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、Structure、Reading）および得点（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～

2017)と同様にOxford(1990)の開発したSILLの日本語版を一部変更して実施した。ただ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。また幾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」～「全くその通り」の5段階とした。

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 list42項目を用いた。評定は、ストラテジーと同様に「全く違う」～「全くその通り」の5段階とした。また4技能についてどの程度自信を持っているかを「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」である。この設問は2015年度から設けたものである。

以上の測定は、年度初頭に履修手続きの一環として行われた。

V. 結果

1. 英語学力について

まず、全体265名のTOEFL-ITPの得点結果の基礎統計量を求めると、Listeningでは最低点33、最高点68、平均値49.9、標準偏差6.37、歪度0.87、尖度0.33、Structureでは最低点31、最高点68、平均値49.7、標準偏差5.97、歪度0.06、尖度0.70、Readingでは最低点35、最高点62、平均値49.8、標準偏差4.83、歪度-0.28、尖度0.43、TOTALでは最低点353、最高点650、平均値498.0、標準偏差49.71、歪度0.53、尖度0.44となった。

4技能への自信について、「あなたが最も自信のある技能は何ですか」に対する回答を集計すると、「聞く」：2015年度34.2%→2016年度27.3%→2017年度26.1%→2018年度26.8%、「話す」：14.2%→16.3%→15.6%→18.4%、「読む」：29.7%→37.0%→44.0%→40.6%、「書く」：19.6%→19.3%→14.0%→14.2%となった。「読む」「聞く」の2技能をあわせると6～7割程度になり、情報を受け取る技能に偏っている。一方「あなたが最も自信のない技能は何ですか」では、「聞く」：12.0%→17.3%→15.3%→19.8%、「話す」：47.5%→44.5%→49.0%→39.7%、「読む」：18.0%→14.1%→15.7%→19.1%、「書く」：19.6%→22.2%→20.1%→21.4%であった。情報を発信する技能である「話す」「書く」をあわせるとこれも6～7割程度になる。

海外生活期間と性別によって分割した群ごとに、平均得点を求めると図1が得られる（各群の平均値、標準偏差および分散分析結果は付表1に示す）。いずれの技能においても性差は検出されなかった。2016年度でも同様の結果で、性別はTOEFL得点に寄与する大きな要因ではないのかもしれない。

海外生活期間に関しては、すべて海外生活期間の主効果が有意で、なし群と短期群より長期群の得点が高かった。なし群と短期群との間には有意差はなく、2年以上の長期にわたって海外生活経験を有していることが有効に寄与しているようである。

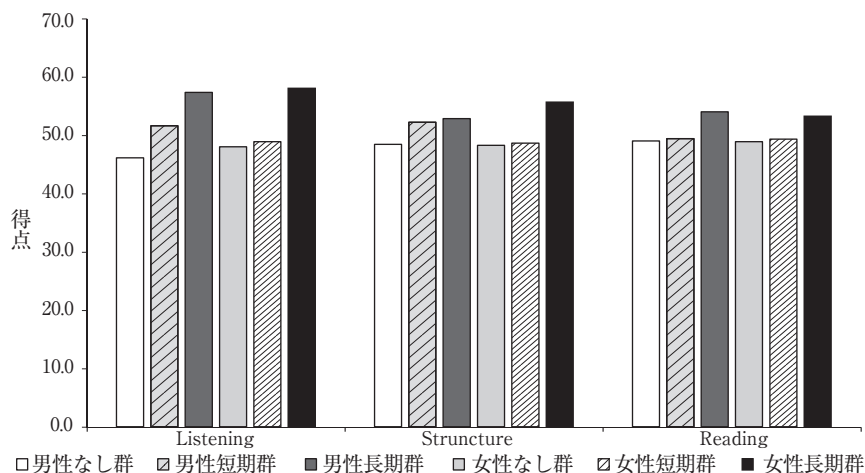


図1. 海外生活経験と TOEFL-ITP 得点

4技能の自信についても海外生活経験の期間ごとに度数をまとめてみると、図2が得られる。

自信がある技能（図の左）については、海外生活経験の期間によって分布が異なり（ $\chi^2_{(6)} = 45.532, p < .001$ ）、残差分析の結果、長期群は「聞く」「話す」が多く、「読む」が少ない。なし群は反対に「聞く」「話す」が少なく、「読む」が多い。短期群は期待値通りの度数であった。2年以上の海外生活経験のある者は会話コミュニケーションに自信を持っている者が多い。

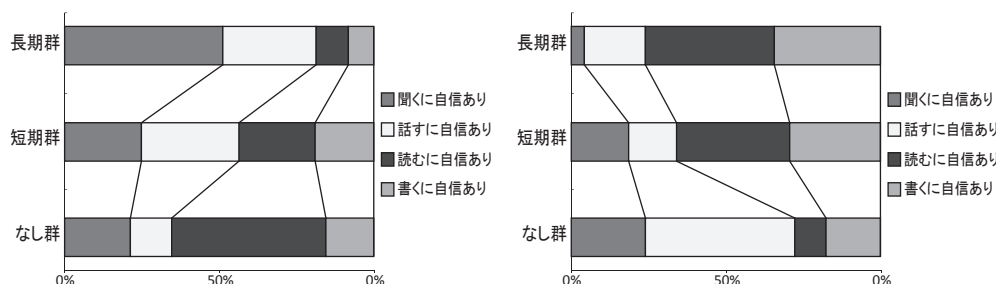


図2. 自信のある技能（左）と自信のない技能（右）

自信がない技能の分布（図2右）についても海外生活経験の期間で有意差があり（ $\chi^2_{(6)}=49.792, p<.001$ ）、残差分析の結果、長期群は「読む」「書く」が多く、「話す」「聞く」が少ない。なし群では「話す」「聞く」が多く、「読む」「書く」が少ない。短期群は「読む」が多く、「話す」が少ない。海外生活経験の長期群となし群とで得意不得意が逆転している。

技能への自信と、実際の TOEFL 得点との関係を見てみると、Listening では、「聞く」に自信を持っている者の平均は 53.3（標準偏差 6.72）、「話す」に自信を持っている者は 53.2（6.34）、「読む」に自信を持っている者は 46.6（3.78）、「書く」に自信を持っている者は 47.1（4.99）となり、自信を持っている技能により得点は異なっていた（ $F_{(3,257)}=31.967, p<.001$ ）、下位検定の結果（Tukey's WSD）、「聞く」「話す」に自信を持っている者は、「書く」「読む」に自信を持っている者よりも有意に得点が高かった。structure では、「聞く」は 50.3（5.82）、「話す」は 51.5（7.41）、「読む」は 48.3（5.10）、「書く」は 48.7（6.10）で、 $F_{(3,257)}=3.917, p<.01$ となり、「話す」に自信を持っている者は「書く」「読む」に自信を持っている者よりも有意に得点が高かった。Reading では、「聞く」は 50.8（5.23）、「話す」は 50.9（5.27）、「読む」は 49.0（4.11）、「書く」は 48.4（4.96）となり、「聞く」「話す」に自信を持っている者は、「書く」に自信を持っている者よりも有意に得点が高かった（ $F_{(3,257)}=3.966, p<.01$ ）。Total では、「聞く」は 514.6（53.08）、「話す」は 518.8（56.64）、「読む」は 479.7（34.02）、「書く」は 480.5（48.03）となり、「聞く」「話す」に自信を持っている者は、「書く」「読む」に自信を持っている者よりも有意に得点が高かった（ $F_{(3,257)}=13.418, p<.001$ ）。全般的に「話す」に自信を持っている者の得点が高く、「読む」「書く」に自信を持っている者の得点が低いという結果となった。

2. ストラテジーの使用について

2-1. 基礎統計量

ストラテジーについては、各回答の「全く違う」を1点～「全くその通り」を5点と得点化した。測度としては、まず全52項目の評定値を求める。次に Oxford の主唱する記憶ストラテジー、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6つの方略サブグループの得点を算出する。さらに木村・遠藤（2010）では、同項目の因子分析により7つの学習方略因子を抽出しており、日本人の英語学習を説明するには Oxford のサブグループよりも適していると考えられるので、これらの7因子の尺度得点を求めた。なお、7つの因子とは、「積極的に英語で会話を始める」「英語で質問する」「他の人と英語の練習をする」等の項目で因子負荷量が高い「英語を日常

場面で使用する”第Ⅰ因子、「優れた英語学習者になるためにどうしたらよいか心掛ける」「スケジュールを立て英語の学習に十分時間をあてる」「英語の技能を高めるための明確な目標がある」で因子負荷量が高い“自覚的英語学習態度”の第Ⅱ因子、「間違いを恐れず英語を話すよう自分を励ます」「困ったとき、英語のネイティブ・スピーカーからの助けを求める」「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う」等で因子負荷量が高い“補償的態度”の第Ⅲ因子、「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」「単語が使われる場を心に描いて新語を覚える」で因子負荷量が高い“単語記憶”の第Ⅳ因子、「英語の中にパターンを見つけようとする」「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か気づく」等で因子負荷量が高い“神経質な英語学習態度”の第Ⅴ因子、「英語で読むのが楽しい」「できるだけ英語で読む機会を探す」で因子負荷量が高い“能動的英語学習態度”の第Ⅵ因子、「英語を読むとき、一語一語調べない」「逐語訳はしないよう心掛ける」で負荷量が高い“概括的理解”の第Ⅶ因子である。

これらの測度についてそれぞれ平均評定値を求めた結果を表1に示す。

まず項目ごとの平均値を見ると、平均値が4.00を越える（頻繁に使用する）ものとして「新語は数回書いたり言ったりする」「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」「知らない語を理解しようと推測する」「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」「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」「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」「他の人が英語を使っているときは、集中して聞く」「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たのむ」の8項目が上げられる。このうち7項目は[平均値+標準偏差]の値が5.00を越え天井効果が疑われる。一方床効果が疑われる項目はない。

6つの方略サブグループの平均値は、補償ストラテジー 3.91 (標準偏差 .62)、メタ認知ストラテジー 3.76 (.65)、認知ストラテジー 3.51 (.57)、情意ストラテジー 3.36 (.78)、社会ストラテジー 3.33 (.78)、記憶ストラテジー 3.31 (.58)となった。相対的にはメタ認知や補償がよく使われている。社会、情意、記憶はやや使われている程度である。

7因子の尺度得点の平均値は、“概括的理解 3.90 (.83)”、“自覚的英語学習態度 3.69 (.64)”、“能動的英語学習態度 3.64 (.89)”、“補償的態度 3.42 (.82)”、“単語記憶 3.37 (.84)”、“神経質な英語学習態度 3.32 (.84)”、“英語を日常場面で使用する 3.22 (.72)”の順となった。

2-2. 海外生活経験とストラテジーの使用

6つの方略サブグループの得点および7因子の尺度得点を従属変数として、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要因分散分析を行ったところ表2のような結果となった。

表1. SILLの回答結果

項目	平均値	標準偏差	中央値	最頻値	歪度	尖度
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	3.80	0.94	4	4	-.75	.77
覚えやすいように文の中で新語を使う	3.34	1.03	3	4	-.20	-.57
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	3.70	1.11	4	4	-.58	-.45
単語が使われる場面を心に描いて新語を覚える	3.48	1.05	4	4	-.39	-.36
新語を覚えるときには韻を使う	2.94	1.22	3	3	.06	-.84
新語を覚えるときに単語カードなどを使う	2.65	1.37	2	1	.34	-1.11
授業の復習をよくする	3.36	0.99	3	3	-.19	-.21
新語を覚えるときに、その語があった本のページ、黒板、標識などの位置を記憶しておく	3.20	1.22	3	4	-.28	-.83
新語は数回書いたり言ったりする	4.06	1.10	4	5	-1.11	.51
英語のネイティブ・スピーカーのように話そう心掛ける	4.09	1.01	4	5	-1.02	.60
英語の発音練習をする	3.86	1.10	4	4	-.91	.25
知っている単語をいろいろな文脈で使う	3.51	0.96	4	4	-.25	-.32
積極的に英語で会話を始める	3.24	1.19	3	3	.01	-.96
英語のラジオ・テレビ番組（NHK等）や英語の映画を見る	3.69	1.21	4	5	-.65	-.54
英語で読み物を読むのが楽しい	3.67	1.05	4	4	-.48	-.38
英語でメモ、メッセージ、手紙、報告を書く	2.99	1.25	3	3	.15	-.96
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	3.12	1.15	3	3	.00	-.80
英語の新語に似た語を日本語の中に探す	2.84	1.18	3	3	.04	-.90
英語の中にパターンを見つけないようにする	3.54	1.06	4	4	-.45	-.38
難しい英単語は分解して、意味を知ろうとする	3.83	1.05	4	4	-.72	-.10
逐語訳（一語一語訳す）はしないよう心掛ける	3.91	1.01	4	4	-.83	.24
読んだり聞いたりしたことを英語で要約する	2.86	1.08	3	2	.17	-.73
知らない語を理解しようと推測する	4.17	0.84	4	4	-1.00	1.15
英語での会話中、適切な語が思いつかないとき、ジェスチャーを使う	4.03	1.06	4	5	-1.05	.51
英語を読むとき、一語一語辞書で調べない	3.89	1.02	4	4	-.72	-.14
他の人が次に英語で何と言うかを推測しようと心掛ける	3.18	1.18	3	3	-.11	-.82
英語の単語が思いつかないとき、同じ意味を持つ語や句を使う	4.35	0.80	5	5	-1.49	2.88
いろいろな方法を見つけて英語を使うよう心掛ける	3.59	1.00	4	3	-.28	-.35
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	4.11	0.86	4	4	-.88	.83
他の人が英語を使っているときは、集中して聞く	4.29	0.88	5	5	-1.33	1.97
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	3.85	0.95	4	4	-.52	-.18
スケジュールを立て、英語の学習に十分時間をあてる	3.36	0.99	3	3	-.22	-.21
英語で話しかけることのできる人を探すよう心掛ける	3.37	1.14	3	3	-.25	-.69
できるだけ英語で読む機会を探す	3.61	1.03	4	4	-.37	-.44
英語の技能を高めるための明確な目標を持っている	3.80	1.01	4	4	-.51	-.35
自分の英語学習の進捗について考える	3.85	0.98	4	4	-.67	.12
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	3.17	1.11	3	3	.08	-.65
間違いを恐れずに英語を話そう心掛ける	3.55	1.11	4	4	-.34	-.69
うまくいったとき、自分をほめる	3.59	1.17	4	4	-.48	-.67
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	3.16	1.29	3	3	-.16	-1.03
英語が分からないとき、相手にゆっくり話してもらるか、もう一度言ってもらるかたのむ	4.15	1.02	4	5	-1.20	.81
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う	3.25	1.18	3	3	-.28	-.70
他の人と英語を使う練習をよくする	2.74	1.14	3	2	.36	-.53
困ったとき、英語のネイティブ・スピーカーからの助けを求める	3.15	1.23	3	3	-.09	-.93
英語で質問をよくする	2.84	1.16	3	3	.27	-.61
英語話者の文化を学ぶよう心掛ける	3.79	1.06	4	4	-.65	-.15
特定の日本人の英語の熟達者を意識している	3.03	1.25	3	3	-.03	-.91
辞書をよく引く	3.58	1.08	4	3	-.34	-.60
記憶ストラテジー	3.31	0.58	3.4	3.5	-.27	.72
認知ストラテジー	3.51	0.57	3.6	3.6	-.18	.03
補償ストラテジー	3.93	0.62	4.0	4.0	-.75	1.46
メタ認知ストラテジー	3.76	0.65	3.8	3.6	-.42	.30
情意ストラテジー	3.36	0.78	3.3	3.3	-.04	-.10
社会ストラテジー	3.33	0.78	3.3	3.2	-.01	-.16
英語を日常場面で使用する	3.22	0.72	3.2	3.0	.03	-.05
自覚的英語学習態度	3.69	0.64	3.8	4.0	-.33	.09
補償的態度	3.42	0.82	3.5	3.8	.00	-.42
単語記憶	3.37	0.84	3.3	3.7	-.14	-.16
神経質な英語学習態度	3.32	0.84	3.3	3.3	-.29	-.16
能動的英語学習態度	3.64	0.89	3.5	3.5	-.31	-.36
概括的理解	3.90	0.83	4.0	4.0	-.54	-.06

表2. 海外生活経験と英語学習方略使用

従属変数	群	男性		女性		期間の主効果 F(2, 270), $p\eta^2$	性別の主効果 F(1, 270), $p\eta^2$
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差		
記憶ストラテジー	なし群	3.20	0.67	3.36	0.57	ns	6.673*, .024 M<F
	短期群	2.95	0.50	3.48	0.47		
	長期群	3.00	0.50	3.25	0.58		
認知ストラテジー	なし群	3.32	0.69	3.52	0.57	ns	10.220**, .036 M<F
	短期群	3.06	0.26	3.69	0.37		
	長期群	3.37	0.38	3.67	0.52		
補償ストラテジー	なし群	3.81	0.70	3.92	0.62	ns	ns
	短期群	3.52	0.58	4.05	0.54		
	長期群	3.98	0.77	4.02	0.54		
メタ認知ストラテジー	なし群	3.57	0.60	3.76	0.64	ns	15.223***, .053 M<F
	短期群	3.04	0.79	4.08	0.71		
	長期群	3.56	0.53	3.94	0.61		
情意ストラテジー	なし群	3.25	0.97	3.38	0.76	ns	5.648*, .021 M<F
	短期群	3.05	0.62	3.75	0.71		
	長期群	3.02	0.36	3.37	0.80		
社会ストラテジー	なし群	3.13	0.84	3.29	0.71	ns	10.970**, .039 M<F
	短期群	2.80	0.97	3.78	0.74		
	長期群	3.08	0.73	3.56	0.88		
英語を日常場面で使用する	なし群	2.97	0.80	3.12	0.69	6.981**, .049 なし<長期	11.166***, .040 M<F
	短期群	2.60	0.29	3.56	0.68		
	長期群	3.35	0.51	3.70	0.64		
自覚的英語学習態度	なし群	3.59	0.57	3.71	0.65	ns	11.077***, .039 M<F
	短期群	3.13	0.85	3.96	0.75		
	長期群	3.38	0.49	3.77	0.58		
補償的態度	なし群	3.23	0.83	3.36	0.78	ns	6.918**, .025 M<F
	短期群	3.20	0.93	3.89	0.86		
	長期群	3.19	0.74	3.71	0.86		
単語記憶	なし群	3.15	1.04	3.42	0.84	ns	ns
	短期群	3.07	0.37	3.63	0.75		
	長期群	3.28	0.75	3.31	0.76		
神経質な英語学習態度	なし群	3.35	1.02	3.39	0.81	ns	ns
	短期群	2.93	0.86	3.35	0.64		
	長期群	3.11	0.66	3.09	0.92		
能動的英語学習態度	なし群	3.37	0.98	3.65	0.86	ns	11.161***, .040 M<F
	短期群	2.80	1.15	3.78	0.97		
	長期群	3.33	0.62	3.93	0.83		
概括的理解	なし群	3.66	0.86	3.92	0.82	ns	ns
	短期群	3.50	0.71	4.00	0.68		
	長期群	3.83	0.98	4.02	0.84		

海外生活期間の主効果は“英語を日常場面で使用する”のみで得られ、長期群がなし群よりも有意に多く使用するという結果であった。性別の主効果は多くの従属変数で見られ、一貫して女性の方が男性よりも有意に使用していた。昨年度は性差は検出されておらず、本年度はそれとは異なる結果であった。英米文学科の在籍学生に占める男性学生の比率は極めて小さく、サンプル数の少なさがこのような変動の一因と考えられる。

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6方略サブグループの得点、7つの因子の尺度得点を説明変数、英語得点Listening得点、Structure得点、Reading得点、Total得点のそれぞれを目的変数とした。

まず6方略サブグループの得点を説明変数とした場合、① **Listening** を目的変数とすると、認知、記憶の得点を説明変数として投入したモデルで、 $R=.265$ ($R^2=.063$)、 $p<.001$ となった。標準化 β 係数は認知 (.317)、記憶 (-.210) で、認知の β は正だが、記憶は負になっている。② **Structure** を目的変数とした場合は、有効な回帰モデルは得られなかった。③ **Reading** を目的変数とした場合では、認知 ($\beta=.199$) を説明変数としたモデルが有意であった ($R=.199$ 、 $R^2=.036$ 、 $p<.01$)。④ **Total** を目的変数とした場合、認知、記憶を説明変数としたモデルが有意であった ($R=.234$ 、 $R^2=.048$ 、 $p<.001$)。 β は認知 (.280)、記憶 (-.189) となった。Listeningと同様に認知の β が正で、記憶の β は負となっている。4つの分析のうち3つの目的変数で有効な回帰モデルが得られたものの、決定係数は極めて小さく、予測力は低い。有効な回帰モデルにおいてはすべて認知が正の β を得ており、認知ストラテジーを多用するほど各種英語得点が高くなると(ある程度)予想されるようである。一方、記憶は2つの回帰モデルとともに β は負の値となっている。記憶ストラテジー(記憶術)を使用するほど英語得点は低くなると予想される。

7つの因子の尺度得点を説明変数とした分析では、① **Listening** を目的変数とすると、“英語を日常場面で使用する”、“神経質な英語学習態度”、“自覚的英語学習態度”、“能動的英語学習態度”の得点を説明変数として投入したモデルが生成され、 $R=.575$ ($R^2=.321$)、 $p<.001$ となった。 β は“英語を日常場面で使用する (.542)”、“自覚的英語学習態度 (-.374)”、“神経質な英語学習態度 (-.248)”、“能動的英語学習態度 (.240)”となり、“英語を日常場面で使用する”、“能動的英語学習態度”の β は正だが、“自覚的英語学習態度”と“神経質な英語学習態度”は負になっている。② **Structure** を目的変数とした場合は、“能動的英語学習態度”、“神経質な英語学習態度”、“英語を日常場面で使用する”、“自覚的英語学習態度”を説明変数としたモデルで有意な重相関係数が得られた ($R=.443$ 、 $R^2=.185$ 、 $p<.001$)。 β は“能動的英語学習態度 (.288)”、“神経質な英語学習態度 (-.216)”、“英語を日常場面で使用する (.303)”、“自覚的英語学習態度 (-.280)”であった。“神経質な英語学習態度”と“自覚的英語学習態度”の β はここでも負になっている。③ **Reading** を目的変数とした場合では、“能動的英語学習態度”、“神経質な英語学習態度”、“英語を日常場面で使用する”、“自覚的英語学習態度”を説明変数としたモデルが得られた ($R=.444$ 、 $R^2=.186$ 、 $p<.001$)。 β は“能動的英語学習態度 (.344)”、“神経質な英語学習態度 (-.136)”、“英語を日常場面で使用する (.264)”、“自覚的英語学習態度 (-.190)”であった。④ **Total** を目的変数とした場合、“能動的英語学習態度”、“神経質な英語学習態度”、“英語を日常場面で使用する”、“自覚的英語学習態度”を説明変数としたモデルが有意であった ($R=.557$ 、 $R^2=.300$ 、 $p<.001$)。 β は“能動的英語学習態度 (.330)”、“神経質な英語学習態度 (-.237)”、“英語を日常場面で使用する (.438)”、“自覚的英語学習態度 (-.333)”となった。結果は一貫しており(かつ決定係数も6ストラテジーを説明変数にした場合より

も高くなっている)、「積極的に英語で会話を始める」「英語で質問する」「他の人と英語の練習をする」「英語で読むのが楽しい」「できるだけ英語で読む機会を探す」等の行動を採用するほど英語得点は高くなると予想され、「優れた英語学習者になるためにどうしたらよいか心掛ける」「スケジュールを立て英語の学習に十分時間をあてる」「英語の技能を高めるための明確な目標がある」「英語の中にパターンを見つけようとする」「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か気づく」等の勉強的な態度を持っているほど英語得点は低くなると予想する。

6つのストラテジーを説明変数とした場合も、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疑いが残る。学習者は一般に初級プロセス・中級プロセスを経て上級プロセス・自動化へ進むと考えられるが、SILLの50種類の学習方略は、どのプロセスにおいて、最も有効であるかの示唆がないため、質問項目で示された行動・態度を全てのプロセスにおける英語学習に有効なものであるという誤解を生む危険性があることを注視する必要がある。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、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強く認識しておきたい。

2-4. 自信のある技能と方略使用

どの技能に自信を持っているかによって、方略を使用する程度に違いがあるかを検討した。まずOxfordのサブグループに関しては、記憶ストラテジーでは平均値は「読む」に自信を持っている者(3.32)、「書く」に自信を持っている者(3.39)、「聞く」に自信を持っている者(3.16)、「話す」に自信を持っている者(3.35)となり、使用する程度に違いはなかった。認知ストラテジーでは「読む(3.36)」 「書く(3.42)」 「聞く(3.54)」 「話す(3.72)」となり、「話す」に自信を持っている者が「読む」「書く」に自信を持っている者よりも有意に使用程度は高かった($F_{(3,257)}=5.718, p<.001$)。補償ストラテジーでは「読む(3.81)」 「書く(3.93)」 「聞く(3.94)」 「話す(4.07)」となり全般的にどの技能に自信を持っていても使用程度は高いが、技能間に有意差は検出されなかった。メタ認知ストラテジーでは「読む(3.69)」 「書く(3.76)」 「聞く(3.76)」 「話す(3.91)」となり、これもどの技能に自信を持っていても使用程度は高く、有意差はない。情意ストラテジーでは「読む(3.25)」 「書く(3.40)」 「聞く(3.32)」 「話す(3.58)」となり、どの技能に自信を持っていても使用する程度に違いはなかった。社会ストラテジーは「読む(3.17)」 「書く(3.24)」 「聞く(3.290)」 「話す(3.71)」となり、「話す」が「読む」「書く」「聞く」よりも有意に多く使用している($F_{(3,257)}=5.918, p<.001$)。

7つの因子の尺度得点では、「英語を日常場面で使用する」で「読む(2.89)」 「書く

(3.14)」「聞く (3.34)」「話す (3.70)」となり、どの技能に自信を持っているかにより使用程度が異なり ($F_{(3,257)}=18.522, p<.001$)、「話す」に自信を持っている者は他の技能に自信を持っている者より有意に多く使用していた(「聞く」も「読む」よりは多く使用していた)。“補償的態度”では「読む (3.21)」「書く (3.34)」「聞く (3.41)」「話す (3.85)」となり、「話す」に自信を持っている者は、他の技能に自信を持っている者よりも有意に平均値が高かった ($F_{(3,257)}=7.198, p<.001$)。“能動的英語学習態度”では「読む (3.53)」「書く (3.38)」「聞く (3.84)」「話す (3.74)」となり、「聞く」に自信を持っている者は、「書く」に自信を持っている者よりも有意に平均値が高かった ($F_{(3,257)}=3.072, p<.05$)。他の因子では群間に差はなかった。

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 の設問に対する回答の「全く違う」を 1 点～「全くその通り」を 5 点と得点化し、各技能の段階ごとに平均値を求めた(基礎統計量と分散分析結果を表 3 に示す)。技能を比較すると、Listening、Writing、Reading という順番で得点が高く(それでも 4.00 に達する技能はない)、Speaking が最も効力感が低い。同じ技能の中で準 1 級と 1 級を比較すると、「日常生活での出来事について説明したり、用件を伝えたりする」レベルの準 1 級では得点は 2.51 ～ 4.17 の範囲だが、「社会性の高い幅広い話題についてやりとりをする」レベルの 1 級では 2.20 ～ 3.82 と得点範囲は低くなっている。これは、英語学習に限らず、「社会的な出来事について自分の意見を発信しない」という我が国の学校教育の“成果”であろう。

海外生活経験の有無(なし群、短期、長期群)により効力感に違いがあるかを検討したところ、すべての得点で主効果が有意であった。Tukey による多重比較では、一貫して長期群がなし群・短期群よりも効力感が高いことが確認された。なし群と短期群との間には有意差は検出されなかった。

性別の主効果については、Speaking 準 1 級、Speaking Total、Reading 1 級、Reading Total、Writing 準 1 級、Writing 1 級、Writing Total で有意となった。いずれも女性の方が男性よりも効力感が高いという結果であった。2014 年度では性差は検出されず、2016 年度では上記と同様の傾向であったが、2015 年度と 2017 年度では逆に男性の方が女性よりも効力感が高いという結果であった。性別の効果については結果が安定していない。

表3. CAN-DOの技能ごとの基礎統計量、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	
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	期間の主効果 F(2, 258), $p\eta^2$	性別の主効果 F(1, 258), $p\eta^2$
Listening 準 1 級	なし群	3.35	0.82	3.46	0.70	12.095***, .083	ns
	短期群	2.97	0.65	3.63	0.94	長期>なし, 短期	
	長期群	4.03	0.74	4.15	0.84		
Listening 1 級	なし群	3.06	0.88	3.01	0.85	10.190***, .071	ns
	短期群	2.43	0.96	3.33	0.93	長期>なし, 短期	
	長期群	3.67	0.68	3.82	0.94		
Listening Total	なし群	3.22	0.78	3.26	0.72	12.468***, .085	ns
	短期群	2.72	0.71	3.49	0.91	長期>なし, 短期	
	長期群	3.86	0.65	4.00	0.85		
Speaking 準 1 級	なし群	3.16	0.78	3.08	0.80	6.732**, .049	9.363**, .035 F>M
	短期群	2.51	0.93	3.71	0.91	長期>なし, 短期	
	長期群	3.44	0.91	3.94	0.92		
Speaking 1 級	なし群	3.00	0.83	2.64	0.95	7.291***, .053	ns
	短期群	2.25	1.09	3.30	1.12	長期>なし, 短期	
	長期群	3.30	0.87	3.74	1.02		
Speaking Total	なし群	3.10	0.76	2.92	0.82	7.203***, .052	7.693**, .029 F>M
	短期群	2.42	0.99	3.56	0.93	長期>なし, 短期	
	長期群	3.35	0.87	3.87	0.92		
Reading 準 1 級	なし群	3.28	0.85	3.13	0.78	4.261*, .032	ns
	短期群	2.60	0.47	3.29	0.84	長期>なし, 短期	
	長期群	3.35	0.80	3.85	0.98		
Reading 1 級	なし群	3.07	0.86	3.01	0.81	8.691***, .063	4.352*, .017 F>M
	短期群	2.25	0.64	3.11	1.02	長期>なし, 短期	
	長期群	3.45	0.92	3.79	0.87		
Reading Total	なし群	3.19	0.80	3.07	0.75	6.688**, .049	4.466*, .017 F>M
	短期群	2.44	0.44	3.21	0.90	長期>なし, 短期	
	長期群	3.39	0.83	3.82	0.90		
Writing 準 1 級	なし群	3.46	0.64	3.41	0.78	6.121**, .045	11.313***, .042 F>M
	短期群	2.67	0.69	3.80	0.82	長期>なし, 短期	
	長期群	3.62	0.68	4.17	0.75		
Writing 1 級	なし群	3.05	0.64	2.83	0.79	5.745***, .043	6.569*, .025 F>M
	短期群	2.20	0.76	3.19	0.97	長期>なし, 短期	
	長期群	3.13	0.85	3.66	0.80		
Writing Total	なし群	3.28	0.59	3.15	0.73	6.745***, .050	10.140***, .038 F>M
	短期群	2.45	0.70	3.52	0.83	長期>なし, 短期	
	長期群	3.40	0.72	3.94	0.73		

3-2.CAN-DO と英語学力

技能とレベルごとの得点を説明変数、TOEFL-ITP の Listening 得点、Structure 得点、Reading 得点、Total 得点を従属変数としてステップワイズ法による重回帰分析を行った。その結果、① Listening では $R=.545$ 、 $R^2=.292$ 、 $p<.001$ で、説明変数として Listening Total (標準化 β 係数 $=.352$) と Speaking1 級 (.225)、を投入したモデルが有意であった。② Structure では説明変数として Reading 準 1 級 (.364) のみを投入したモデルが $R=.364$ 、 $R^2=.129$ 、 $p<.001$ で有意であった。③ Reading でも説明変数として Reading 準 1 級 (.386) のみを投入したモデルが $R=.386$ 、 $R^2=.146$ 、 $p<.001$ で有意であった。④ Total では説明変数として Reading 準 1 級 (.286)、Speaking1 級 (.257) を投入したモデルが $R=.500$ 、 $R^2=.245$ 、 $p<.001$ で、有意であった。年度により回帰モデルに投入される説明変

数の数は少なく、かつ入れ替わっている。学習者本人がどの程度できているかということは、実際どの程度出来ているかということを予測するにはあまり有用ではないようである。

3-3. 自信のある技能と CAN-DO

どの技能に自信を持っているかによって、効力感に違いがあるかを検討したところ、図3のような結果が得られた。すべての CAN-DO レベルにおいて、「話す」に自信を持っている者の平均値が高く、3.47～3.94 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一貫して高いといえる。逆に、「読む」に自信を持っている者の自己効力感はいくつかのレベルで最低点となっており (2.47～3.27 に分布)、効力感が一貫して低い。「聞く」に自信を持っている者の自己効力感間は「話す」に準じて高く (3.10～3.87)、「書く」に自信を持っている者の自己効力感、は、ふつう程度 (2.84～3.69) の分布となっている。

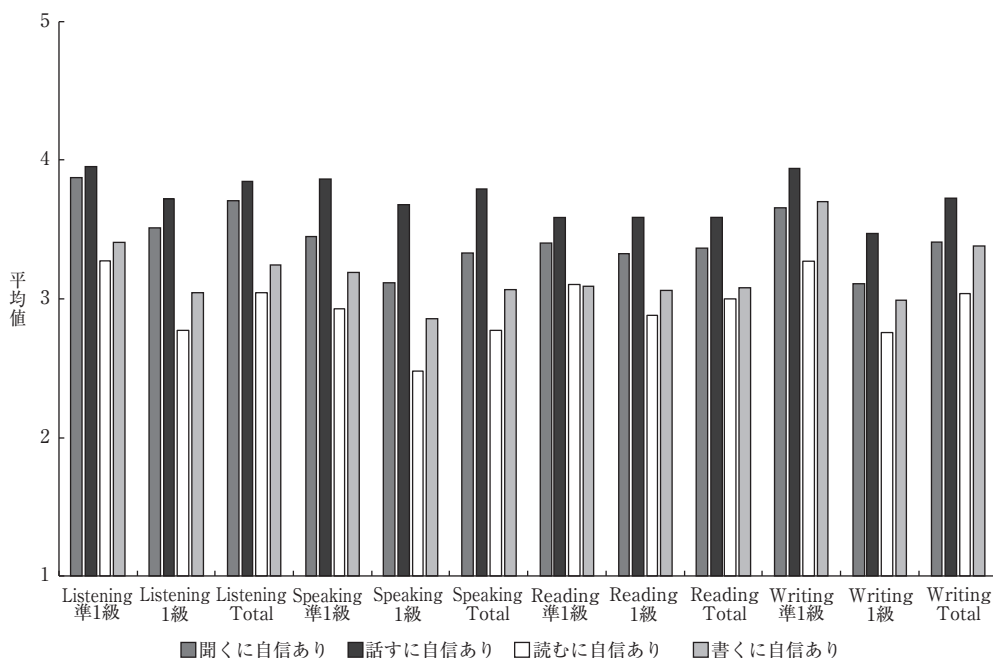


図3. 自信のある技能と自己効力感

一元配置の分散分析を適用したところすべての CAN-DO レベルで級間変動が有意で ($F_{(3,257)}=4.748^{**} \sim 19.422^{***}$)、多重比較の結果、「話す」に自信を持っている者 (もしくは「話す」「聞く」に自信を持っている者)「は」「読む」「書く」に自信を持っている者よりもすべての技能で有意に効力感が高かった。反対に「読む」に自信を持っている者の効力感はいくつかの技能についても一貫して低い。

4. 英語成績から見た使用方略

Griffiths (2013) は、英語学習の達成度から、使用方略を 3 つのタイプに分類している。すなわち、初歩の学習者が好んで使用する BASE、達成度に関わりなく多くが使用する CORE、熟達者がより多用する PLUS である。そこで、比較のために（説明変数（独立変数）と目的変数（従属変数）の関係が逆転した視点であるが）、本稿でもこの 3 分類に従って使用方略のリストを作成した。

英語成績による群分割は 2 種類行った。1 つは被調査者の下位 10% と上位 10% を抽出した群構成である。10% の分割点は、下位 10% は 440 点以下（26 名）、上位 10% は 570 点以上（27 名）とした。もう一つは、TOEFL-ITP の全国 TOP10 がおよそ 500 点以上なので、500 点を分割点として、500 点未満（160 名）と 500 点以上（115 名）の二群分割である。なお Griffiths (2013) のリストでは得点が 3.0 を下回る項目も含まれていたが、3.0 以下を“学習者が好んで使用する”と定義するのは適切ではないので、本稿では 3.0 に達しない項目はリストに加えないこととした。各群の統計値は付表 2 に示す。

BASE

まず、上位 10% 群よりも下位 10% 群の方が有意に多く使用する項目は

- 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
- 英語の発音練習をする
- 英語の中にパターンを見つけようとする
- スケジュールを立て、英語の学習に十分時間をあてる
- 新語を覚えるときに、その語があった本のページ、黒板、標識などの位置を記憶しておく
- 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

の 6 項目である。

500 点以上群よりも 500 点未満群の方が有意に多く使用する項目としては

- 英語が分からないとき、相手にゆっくり話してもらるか、もう一度言ってもらいたいのむ
- 新語は数回書いたり言ったりする
- 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
- 英語の発音練習をする
- 辞書をよく引く
- 授業の復習をよくする

- スケジュールを立て、英語の学習に十分時間をあてる
- 新語を覚えるときに、その語があった本のページ、黒板、標識などの位置を記憶しておく

の8項目があげられる。項目数はともに昨年度よりも多くあげられている。概して“神経質な英語学習態度”とまとめられるような項目群である。

CORE

全体が3.5以上の（群間の差は問わない）項目として

- 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
- 他の人が英語を使っているときは、集中して聞く
- 知らない語を理解しようと推測する
- 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
- 英語のネイティブ・スピーカーのように話そう心掛ける
- 逐語訳（一語一語訳す）はしないよう心掛ける
- 英語を読むとき、一語一語辞書で調べない
- 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
- 自分の英語学習の進歩について考える
- 難しい英単語は分解して、意味を知ろうとする
- 英語の技能を高めるための明確な目標を持っている
- 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
- 英語話者の文化を学ぼう心掛ける
- 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
- 英語のラジオ・テレビ番組（NHK等）や英語の映画を見る
- 英語で読み物を読むのが楽しい
- できるだけ英語で読む機会を探す
- いろいろな方法を見つけて英語を使うよう心掛ける
- うまくいったとき、自分をほめる
- 間違いを恐れずに英語を話そう心掛ける
- 知っている単語をいろいろな文脈で使う

の21項目がリストされた。メタ認知ストラテジーに相当する方略が比較的多く含まれているようだが、他の方略も分割しがたく混在している。

PLUS

全体が3.5未満で、上位10%群が下位10%群よりも有意に多く（3.5以上）使用する項

目として

- 英語で話しかけることのできる人を探すよう心掛ける
- 積極的に英語で会話を始める
- 他の人が次に英語で何と言うかを推測しようと心掛ける
- 英語でメモ、メッセージ、手紙、報告を書く
- 英語で質問をよくする

の 5 項目があげられる。いずれも上位 10% 群が 3.5 ～ 4.1、下位 10% 群が 2.4 ～ 3.1 の得点となっており、群間の得点差が大きく、値そのものからも上位 10% 群がよく使い、下位 10% 群があまり使わないと定義しうる項目が抽出されている。内容的には“英語を日常場面で使用する”“能動的英語学習態度”に該当する方略であろう。

全体が 3.5 未満で、500 点以上群が 500 点未満群よりも有意に多く（3.5 以上）使用する項目として

- 英語で話しかけることのできる人を探すよう心掛ける
- 覚えやすいように文の中で新語を使う
- 積極的に英語で会話を始める
- 英語でメモ、メッセージ、手紙、報告を書く

の 4 項目があげられた。500 点以上群が 3.5 ～ 3.7、500 点未満群が 2.6 ～ 3.2 の得点となっており、10% で分割した場合と比較し、群間の得点差は小さい。

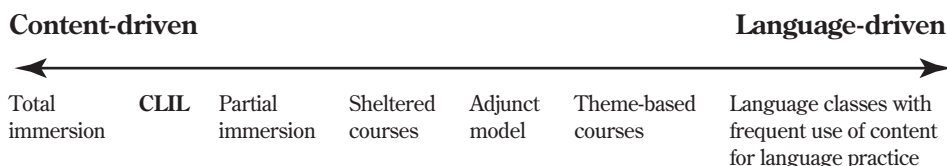
VI. 課題と提案

以下の課題及び提案の一部は、青山学院大学文学部『紀要』第 54 号（2013）、同第 55 号（2014）、同第 56 号（2015）、同 58 号（2016）及び同 59 号（2017）において継続して記述した内容と趣旨的に重複する部分があることを初めに記しておきたい。

1. 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に属する学生（長期海外生活者等）には、国際レベルにおいて言語能力をさらに向上できるような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）や英語を共通言語として成り立つ専門科目群の創設等、総じて「内容言語統合型学習（CLIL：Content and Language Integrated Learning）」が可能となる言語教育環境が必要になってくるであろう。EGP（English for General Purposes）教育から脱却し、ESP（English for Specific/Special Purposes）、さらに EAP（English for Academic Purposes）教育が成り立つ国際的な言語教育環境の構築が必要になってくるで

あろう。

2. 英語は ELF (English as a Lingua Franca : 共通言語としての英語) としての機能と役割をさらに高める存在になりつつあることから、外国語(英語)教育の目的は、4 技能(5 領域)の習得のみならず第5の能力と言われる「異文化間能力(Intercultural/Crosscultural Competence)」の育成に向かっていると見えよう。複雑な国際状況を鑑みると、異文化間能力育成のために4 技能(5 領域)の習得が不可欠になりつつあるように映る。よって、改めて、内容重視(Content-driven)と言語重視(Language-driven)の関係を見定め、目的に応じた言語教育環境の構築を図る必要があると考える。時代的には、十分な言語の運用能力の育成を前提としながら、人類共通のテーマ等内容重視の教授・学習環境が課題解決能力の育成と共に重視されつつあることから、Content-driven(内容重視)の方向に向かっていることを認識する必要がある。



Content-based language teaching: A continuum of content and language integration.

Chapter 28 Content –Based and Immersion Models of Second/Foreign Language Teaching in *Teaching English as a Second or Foreign Language*, p.439.

3. 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説明が、意識・背景・用いる方略・4 技能別調査等から今後必要と考えられる。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且つ経年的に行う必要がある。英米文学科では、2016 年度入学生より、指定校推薦合格者と内部進学(高等部)合格者を中心に「入学前英語学習指導」を行っている。入学までの無学習期間(4 カ月)を有効に活性化し大学入学後の英語学習に連動する目的で、Pretest で TOEFL(ITP)を実施する関係から、TOEFL の問題集(2 冊)の指定と英語学習計画の提出と指導を英語教育評価委員(木村・野邊)が行っている。これら一連の「入学前英語学習指導」の効果は徐々に現れてきているが、Pretest(入学時) – Posttest(1 年 8 カ月後)の比較研究から、「B 方式・帰国子女」>「A 方式・全学」>「指定校・内部進学」の入試形態別序列に変化は見られない。入学時の英語力の重要性を物語っている。どの学生も自らの目標を見出し、「自己効力感(self-efficacy)」を高めながら主体的に英語学習を進められるようになることを期待したい。

4. 昨年度同様の結果（3-3. 自信のある技能と CAN-DO）として、「読む」に自信を持っている者の自己効力感は概して低く（読むことの重要性を否定している訳ではない）、「話す」に自信を持っている者の自己効力感は一貫して高く、英語ができる（使える）という実感は、一方向の「翻訳」（英語→日本語）ではなく、双方向の「伝達」が可能かどうかによっていることが明らかになっている。単なる技術論ではなく、「伝達」の中に4技能の総合教育と異文化理解教育が可能となるような言語教育環境と教育システムの構築が必要になってきている。2020年度より、大学入試そのものが大きく変容し、英語は4技能の能力を測定する時代に突入する。現在の高校1年生からこの対象となる。英語が好きで、得意であるという意識の高い受験生は、難易度は高くとも4技能を測定する大学（学部・学科）を選択し、基準を超えるスコアを提出することが一般常識化するであろう。国際基準（CEFR）を意識して策定された新学習指導要領の下、全国の小学校・中学校・高等学校の英語教育の在り方の中に一貫性を意識した一貫制英語教育の流れ（思想）が生まれてくるであろう。よって、大学における外国語（英語）教育が、BICSの習得に明け暮れるような皮相的なものにならぬよう、BICSとCALPが連動し、さらにその比重移動が「一般領域」から「専門領域」への進行と同調する形で起きるような1年・2年・3年・4年を一貫した系統的なカリキュラムの開発が大学院教育を視野に入れながら必要になるであろう。
5. 大学における英語教育プログラムの中に、レベル別に基礎訓練を終えた学生を一定期間（6か月程度）英語使用国（英・米・豪・加等 the Inner Circle + 英語を共通言語・教育言語にしている the Outer Circle に属するアジア諸国）に留学させ、英語運用能力のみならず、第5の能力と言われる異文化間能力を育成し、文化相対主義（Culture Relativism：文化に優劣はないとする普遍思想；UNESCO）への意識を学生時代に高められるような本来的な外国語教育システムの構築を真剣に検討・準備する時期に来ていると考える。大学全体が今後一層グローバル化の方向に向かうことが避けられないなら、セメスター制の完全実施を目前に控えた今こそ、海外の提携大学との単位の互換（Unit Credit System）を視野に入れた、英米文学科の学生に相応しい留学教育システムの検討を開始すべきであると考え次第である。
6. 大学教養課程（1-2年次）及び専門課程（3-4年次）における英語教育の到達度を国際的基準である（CEFR/CEFR-J）を参考にして「指標」として設定し、学習者も教授者も、学習・教授を「省察」することにより豊かな言語教育を推進することを可能にするシステムが必要になってきている。学習が真に活性化するためには、「知識」が「経験」において使用され、さらに一連の学習行為が目標（指標）との関係で「省察」される必要が

ある。これが共通理解としての「アクティブラーニング (Active Learning)」である。アクティブラーニング研究を前進させた溝上慎一氏 (京都大学) は、第 56 回 JACET 国際大会 (於青山学院大学: 2017 年) の関東支部特別講演に於ける「What's Learning? (学習とは?)」において、学習の「外化」の重要性を特に強調されていた。アクティブラーニングに象徴される学習そのものが中心となる謂わば「学習中心主義 (Learning-Centered)」の教育は、「外化」を通しての「課題解決能力の育成」と言えよう。今後は好むと好まざるとに係らずこの課題解決能力育成の世界に AI (人口知能) や AR (拡張現実) が深く係わってくることは必定である。よって、教育、特に外国語教育で重要なことは、「指標」としての行動志向に基づく「目標」があるかないかである。そして、その基準が国際基準に準じていることが、国際化あるいはグローバル化への連動の成否を分けることに繋がるであろう。2020 年施行の新学習指導要領においても直接言及されている EU が開発した CEFR (Common European Framework of References for Language : Learning, Teaching, Assessment) 「ヨーロッパ共通言語参照枠」を「指標」として設定した場合、上記 1、2、3、4、5 はその全体枠の中で処理することになる。CEFR の中核概念は、複言語主義 (plurilingualism)・複文化主義 (pluriculturalism) 及び行動志向型アプローチ (Action-Oriented Approach) にある。行動志向型アプローチとは、言語能力を言語知識としてだけでなく、特定の場面でどのような課題に対処できるかで言語能力を測定判断する立場を採るもので、「言語は使用しながら身につける」という 1970 年代 (EC 時代) にヨーロッパを中心に起きたコミュニケーション能力育成を謳った CLT (Communicative Language Teaching) の中核となる基本概念であり、その基本概念は 50 年の年月を超えてなお脈々と生き続けている。

CEFR は言語教育政策全般を包括的に論じているが、とりわけ世界的に注目を集めているのは、言語熟達度を測定するため「共通参照レベル (Common Reference Levels)」であり、A1 の基礎段階から C2 のビジネスレベルまでの 6 段階構成になっている。「基礎段階の言語使用者」(レベル: A1-A2)、「自律した言語使用者」(レベル: B1-B2)、「熟達した言語使用者」(レベル: C1-C2) の 6 段階である。英語を専門に学ぶ英米文学科の学生には、教養課程 (1-2 年次) で B2 を、専門課程 (3-4 年次) で C1 を保証するための教育が必要であり、B 方式や自己推薦方式 (英検 1 級合格程度) で入学する高度な英語運用能力を有する学生には C1-C2 を保証するためのシステムや留学制度を含む新たな教育内容の検討が必要になってきていると考えられる。

以下は、青山学院英語教育研究センターが全国に先駆けて開発した「青山学院 444 一貫制英語教育構想」に資する 12 年を一貫した CAN-DO リストの内、大学に直結する高等部 1 年-3 年の CAN-DO リストである。青山学院英語教育研究センターは「青山学院 444 一貫制英語教育構想」に資する 12 年一貫シラバスの開発を 2004 年に完了している

が、その後のグローバル化、とりわけ国際基準としての CEFR への関心への高まりが一国の学習指導要領の骨格にも影響を与える現実に鑑み、CEFR-J を参考にした国際版として認知される CAN-DO リストを策定した。特に注目すべきは、「話すこと」が「やりとり」と「発表」に分化されていることであり、CEFR の基本理念を具現化したものであると同時に、新学習指導要領の理念を前進させている点である。また、特に注目すべきは、指標としての行動目標のレベルを CEFR-J を参考に記述している点である。今後大学（学部・学科）が CEFR あるいは CEFR-J を意識した独自の CAN-DO リストを開発する可能性と必要性は高いと思われるが、その際、高大接続の観点に鑑み、この CAN-DO リストを参考にした各学部・学科共、大学教育に相応しい CAN-DO リストの作成が成されることを期待したい。（国際基準に基づく以下の CAN-DO リストは、青山学院英語教育研究センター小委員会が策定した。小委員会：高木亜希子（教育人間科学部教授（委員長）、合田紀子（初等部英語科主任）、小田文信（中等部英語科主任）、三ツ木京子（高等部英語科主任）。2018 年 3 月公表。「青山学院英語教育研究センター 2017 年度研究活動報告書」より抜粋。）

表 5. 年間 Can-doリスト (高等部 1年)

		高等部 1 年	CEFR-J
聞くこと	J 1	学校行事や授業内容・教材等についてのアナウンス、会話、発表を、自然なスピードで話されれば、1 回聞いて、要点を押さえながら、内容を理解することができる。	B2. 1
	J 2	学校行事や授業内容・教材等についてのアナウンス、会話、発表を、自然なスピードで話されれば、何回か聞いて、要点を押さえながら、内容を理解することができる。	B1. 2
	J 3	学校行事や授業内容・教材等についてのアナウンス、会話、発表を、自然なスピードで話され、予め話題についてのキーワードが与えられていれば、何度か聞いて、要点を押さえながら、内容を理解することができる。	B1. 1
読むこと	J 1	社会（外国、国際関係、歴史等）、科学（生物、地理等）、文化（歴史上の人物、文学等）に関する物語、エッセイ、説明文を、未知の単語や熟語も辞書を使わずに意味を類推しながら、要点を押さえながら、内容を理解することができる。	B2. 1
	J 2	社会（外国、国際関係、歴史等）、科学（生物、地理等）、文化（歴史上の人物、文学等）に関する物語、エッセイ、説明文を、必要であれば辞書を使って、未知の単語や熟語の意味を調べながら、要点を押さえながら、内容を理解することができる。	B1. 2
	J 3	社会（外国、国際関係、歴史等）、科学（生物、地理等）、文化（歴史上の人物、文学等）に関する物語、エッセイ、説明文を、未知の単語や熟語の意味が予め与えられれば、要点を押さえながら、内容を理解することができる。	B1. 1
話すこと（やりとり）	J 1	社会（外国、国際関係、歴史等）、科学（生物、地理等）、人文（歴史上の人物、文学等）に関する情報・知識・意見について、準備をしなくても、既知の文型、語彙や表現を使って、質疑応答や議論をすることができる。	B2. 1
	J 2	社会（外国、国際関係、歴史等）、科学（生物、地理等）、人文（歴史上の人物、文学等）に関する情報・知識・意見について、予め話題についてのキーワードが与えられていれば、それらを参照しながら、既知の文法構造や表現を使って、質疑応答や議論をすることができる。	B1. 2
	J 3	社会（外国、国際関係、歴史等）、科学（生物、地理等）、人文（歴史上の人物、文学等）に関する情報・知識・意見について、予め話題についてのキーワードが与えられていれば、それらを参照しながら、短い文や句を使って、質疑応答や議論をすることができる。	B1. 1
話すこと（発表）	J 1	社会（外国、国際関係、歴史等）、科学（生物、地理等）、人文（歴史上の人物、文学等）に関する情報・知識について、事前に原稿を用意しなくても、既知の語彙や表現をつないで、概要をまとめたり、論拠を示しながら、自分の意見を論理的に口頭発表することができる。	B2. 1
	J 2	社会（外国、国際関係、歴史等）、科学（生物、地理等）、人文（歴史上の人物、文学等）に関する情報・知識について、予めまとめた原稿の内容を思い出ししながら、時に原稿の助けを借りて、概要をまとめたり、論拠を示しながら、自分の意見を論理的に口頭発表することができる。	B1. 2
	J 3	社会（外国、国際関係、歴史等）、科学（生物、地理等）、人文（歴史上の人物、文学等）に関する情報・知識について、キーワードや絵・写真等を手掛かりに、予めまとめた原稿の助けを借りて、概要をまとめたり、論拠を示しながら、自分の意見を論理的に口頭発表することができる。	B1. 1

書くこと	J 1	社会（外国、国際関係、歴史等）、科学（生物、地理等）、人文（歴史上の人物、文学等）に関する情報・知識について、辞書をほとんど使わずに、既知の語彙や表現を使って、概要をまとめたり、論拠を示しながら、自分の意見を論理的に書くことができる。	B2. 1
	J 2	社会（外国、国際関係、歴史等）、科学（生物、地理等）、人文（歴史上の人物、文学等）に関する情報・知識について、必要であれば辞書を使って、専門的でない語彙や基本的な文法構造を用いて、概要をまとめたり、論拠を示しながら、自分の意見を論理的に書くことができる。	B1. 2
	J 3	社会（外国、国際関係、歴史等）、科学（生物、地理等）、人文（歴史上の人物、文学等）に関する情報・知識について、予め話題についての基本的語彙が与えられていれば、それらを使って、概要をまとめたり、論拠を示しながら、自分の意見を論理的に書くことができる。	B1. 1

表 6. 年間 Can-do リスト (高等部 2 年)

		高等部 2 年	CEFR-J
聞くこと	J 1	社会（平和・共生・人権・環境問題・ジャーナリズム等）・人文（比較文化・芸術等）・科学（医学・生物等）分野における社会的関心が高い話題についての説明文・物語・スピーチ・論評を、非母語話者への配慮としての言語的な調整がされていなくても、予め話題についての知識があれば、話者の意図を理解することができる。	B2. 2
	J 2	社会（平和・共生・人権・環境問題・ジャーナリズム等）・人文（比較文化・芸術等）・科学（医学・生物等）分野における社会的関心が高い話題についての説明文・物語・スピーチを、自然なスピードの標準的な英語で話されていれば、何度か聞いて、要点を押さえながら、内容を理解することができる。	B2. 1
	J 3	社会（平和・共生・人権・環境問題・ジャーナリズム等）・人文（比較文化・芸術等）・科学（医学・生物等）分野における社会的関心が高い話題についての説明文・物語・スピーチを、自然なスピードの標準的な英語で話されていれば、何度か聞いて、要点を理解することができる。	B1. 2
読むこと	J 1	社会（平和・共生・人権・環境問題・ジャーナリズム等）・人文（比較文化・芸術等）・科学（医学・生物等）分野における社会的関心が高い話題に関する説明文・物語・スピーチ・論評を、未知の単語や熟語も辞書を使わずに意味を類推しながら、要点を押さえながら、内容を理解することができる。	B2. 2
	J 2	社会（平和・共生・人権・環境問題・ジャーナリズム等）・人文（比較文化・芸術等）・科学（医学・生物等）分野における社会的関心が高い話題に関する説明文・物語・スピーチを、必要であれば辞書を使って、未知の単語や熟語の意味を調べながら、要点を押さえながら、内容を理解することができる。	B2. 1
	J 3	社会（平和・共生・人権・環境問題・ジャーナリズム等）・人文（比較文化・芸術等）・科学（医学・生物等）分野における社会的関心が高い話題に関する説明文・物語・スピーチを、未知の単語や熟語の意味が予め与えられれば、要点を押さえながら、内容を理解することができる。	B1. 2

話すこと(やりとり)	J 1	社会(平和・共生・人権・環境問題・ジャーナリズム等)・人文(比較文化・芸術等)・科学(医学・生物等)分野における社会的関心が高い話題に関する情報・知識・意見について、準備をしなくても、既知の文型、語彙や表現を使って、時に専門的語彙も用いながら、質疑応答や議論をすることができる。	B2. 2
	J 2	社会(平和・共生・人権・環境問題・ジャーナリズム等)・人文(比較文化・芸術等)・科学(医学・生物等)分野における社会的関心が高い話題に関する情報・知識・意見について、準備をしなくても、既知の文型、語彙や表現を使って、質疑応答や議論をすることができる。	B2. 1
	J 3	社会(平和・共生・人権・環境問題・ジャーナリズム等)・人文(比較文化・芸術等)・科学(医学・生物等)分野における社会的関心が高い話題に関する情報・知識・意見について、予め話題についてのキーワードが与えられていれば、それらを参照しながら、既知の文法構造や表現を使って、質疑応答や議論をすることができる。	B1. 2
話すこと(発表)	J 1	社会(平和・共生・人権・環境問題・ジャーナリズム等)・人文(比較文化・芸術等)・科学(医学・生物等)分野における社会的関心が高い話題に関する情報・知識について、事前に原稿を用意していなくても、時に専門的語彙を用いて、具体例や論拠を示しながら、自分の視点を論理的に、正確かつ流ちょうに表現することができる。	B2. 2
	J 2	社会(平和・共生・人権・環境問題・ジャーナリズム等)・人文(比較文化・芸術等)・科学(医学・生物等)分野における社会的関心が高い話題に関する情報・知識について、事前に原稿を用意しなくても、既知の語彙や表現をつないで、具体例や論拠を示しながら、自分の視点を論理的に口頭発表することができる。	B2. 1
	J 3	社会(平和・共生・人権・環境問題・ジャーナリズム等)・人文(比較文化・芸術等)・科学(医学・生物等)分野における社会的関心が高い話題に関する情報・知識について、予めまとめた原稿の内容を思い出ししながら、時に原稿の助けを借りて、概要をまとめたり、論拠を示しながら、自分の意見を論理的に口頭発表することができる。	B1. 2
書くこと	J 1	社会(教育・環境問題等)・人文(言語・日本文化・芸術等)・科学(自然・情報通信技術等)分野における社会的関心が高い話題に関する情報・知識について、辞書をほとんど使わずに既知の語彙や表現を使って、時に専門的語彙や複雑な文構造も用いながら、具体例や論拠を示しながら、パラグラフの形式(topic sentence, supporting sentences, conclusion)で自分の意見を論理的に書くことができる。	B2. 2
	J 2	社会(教育・環境問題等)・人文(言語・日本文化・芸術等)・科学(自然・情報通信技術等)分野における社会的関心が高い話題に関する情報・知識について、必要であれば辞書を使って、時に予め与えられた専門的語彙や複雑な文構造も用いて、具体例や論拠を示しながら、パラグラフの形式(topic sentence, supporting sentences, conclusion)で自分の意見を論理的に書くことができる。	B2. 1
	J 3	社会(教育・環境問題等)・人文(言語・日本文化・芸術等)・科学(自然・情報通信技術等)分野における社会的関心が高い話題に関する情報・知識について、必要であれば辞書を使って、専門的でない語彙や基本的な文法構造を用いて、具体例や論拠を示しながら、パラグラフの形式(topic sentence, supporting sentences, conclusion)で自分の意見を論理的に書くことができる。	B1. 2

表 7. 年間 Can-do リスト (高等部 3 年)

		高等部 3 年	CEFR-J
聞くこと	J 1	社会（移民・環境問題等）・人文（言語・芸術等）・科学（生物・物理等）分野における社会的関心が高く学術的な話題についての説明・講義・論評を、非母語話者への配慮としての言語的な調整がされていなくても、話者の論点・意図を理解することができる。	B2. 2
	J 2	社会（移民・環境問題等）・人文（言語・芸術等）・科学（生物・物理等）分野における社会的関心が高く学術的な話題についての説明・講義を、非母語話者への配慮としての言語的な調整がされていなくても、予め話題についての知識があれば、話者の論点・意図を理解することができる。	B2. 2
	J 3	社会（移民・環境問題等）・人文（言語・芸術等）・科学（生物・物理等）分野における社会的関心が高く学術的な話題についての説明・講義を、自然なスピードの標準的な英語で話されていれば、何度か聞いて、要点を押さえながら内容を理解することができる。	B2. 1
読むこと	J 1	社会（移民・環境問題等）・人文（言語・芸術等）・科学（生物・物理等）分野における社会的関心が高く学術的な話題に関する説明・講義・論評を、内容の重要度に応じて読む速さや読み方を変えて、正確に読むことができる。	B2. 2
	J 2	社会（移民・環境問題等）・人文（言語・芸術等）・科学（生物・物理等）分野における社会的関心が高く学術的な話題に関する説明・講義を、未知の単語や熟語も辞書を使わずに意味を類推して、要点を押さえながら、内容を理解することができる。	B2. 2
	J 3	社会（移民・環境問題等）・人文（言語・芸術等）・科学（生物・物理等）分野における社会的関心が高く学術的な話題に関する説明・講義を、必要であれば辞書を使って、未知の単語や熟語の意味を調べながら、要点を押さえながら、内容を理解することができる。	B2. 1
話すこと（やりとり）	J 1	社会（移民・環境問題等）・人文（言語・芸術等）・科学（生物・物理等）分野における社会的関心が高く学術的な話題に関する情報・知識・意見について、準備をしなくても、時に複雑な文構造、専門的・抽象的な語彙、も用いながら、質疑応答や議論をすることができる。	B2. 2
	J 2	社会（移民・環境問題等）・人文（言語・芸術等）・科学（生物・物理等）分野における社会的関心が高く学術的な話題に関する情報・知識・意見について、準備をしなくても、既知の文型、語彙や表現を使って、時に専門的語彙も用いながら、質疑応答や議論をすることができる。	B2. 2
	J 3	社会（移民・環境問題等）・人文（言語・芸術等）・科学（生物・物理等）分野における社会的関心が高く学術的な話題に関する情報・知識・意見について、準備をしなくても、既知の文型、語彙や表現を使って、質疑応答や議論をすることができる。	B2. 1

話すこと(発表)	J 1	社会(移民・環境問題等)・人文(言語・芸術等)・科学(生物・物理等)分野における社会的関心が高く学術的な話題に関する情報・知識について、事前に原稿を用意していなくても、時に複雑な文構造、専門的・抽象的な語彙も用いながら、聞き手に応じて発表内容を調整したり、聞き手からの質問にもある程度流ちょうに対応ができる。	B2. 2
	J 2	社会(移民・環境問題等)・人文(言語・芸術等)・科学(生物・物理等)分野における社会的関心が高く学術的な話題に関する情報・知識について、事前に原稿を用意していなくても、時に専門的語彙を用いて、具体例や論拠を示しながら、自分の視点を論理的に、正確かつ流ちょうに表現することができる。	B2. 2
	J 3	社会(移民・環境問題等)・人文(言語・芸術等)・科学(生物・物理等)分野における社会的関心が高く学術的な話題に関する情報・知識について、事前に原稿を用意しなくても、既知の語彙や表現をつないで、具体例や論拠を示しながら、自分の視点を論理的に口頭発表することができる。	B2. 1
書くこと	J 1	社会(移民・環境問題等)・人文(言語・芸術等)・科学(生物・物理等)分野における社会的関心が高く学術的な話題に関する情報・知識について、辞書をほとんど使わずに既知の語彙や表現を使って、時に専門的語彙や複雑な文構造も用いながら、具体例や論拠を示しながら、five paragraph essayの形式で自分の意見を論理的に書くことができる。	B2. 2
	J 2	社会(移民・環境問題等)・人文(言語・芸術等)・科学(生物・物理等)分野における社会的関心が高く学術的な話題に関する情報・知識について、辞書をほとんど使わずに既知の語彙や表現を使って、時に専門的語彙や複雑な文構造も用いながら、具体例や論拠を示しながら、five paragraph essayの形式で自分の意見を論理的に書くことができる。	B2. 2
	J 3	社会(移民・環境問題等)・人文(言語・芸術等)・科学(生物・物理等)分野における社会的関心が高く学術的な話題に関する情報・知識について、必要であれば辞書を使って、時に予め与えられた専門的語彙や複雑な文構造も用いて、具体例や論拠を示しながら、five paragraph essayの形式で自分の意見を論理的に書くことができる。	B2. 1

参考文献

1. Celce-MurcBrinton 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 E. Macaro(eds.)2007. Language Learner Strategies, C.U.P.
3. Dornyei, Z. 2001. Motivational Strategies in the Language Classroom, C.U.P.
4. Griffiths, C. (ed.) 2008. Lessons from Good Language Learners. C.U.P.
5. Griffiths, C. 2013. The Strategy Factor in Successful Language Learning, Multilingual Matters.
6. Hawkins, J.A. and L. Filipovic. 2012. Criteria Features in L2 English : Specifying the Reference Levels of the Common European Framework, C.U.P.
7. Morrow, K.2004. Insights from the Common European Framework, C.U.P.
8. O'Malley, J.M. and Chamot, A.U. 1990. Learning Strategies in Second Language Acquisition, C.U.P.
9. Oxford, R.1989. Language Learning Strategies : What Every Teacher Should Know : New York : Newberry House.
10. 和泉伸一・池田 真・渡部良典 (共編)、2012 年、『CLIL 内容言語統合型学習 第 2 巻』、上智大学出版。
11. 大田信夫・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。
12. 溝上慎一、2014、『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』、東信堂。
13. 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。
14. 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。
15. 木村松雄・遠藤健治、2010 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 (2009 年度)」。
16. 木村松雄・遠藤健治、2011 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 (2010 年度)」。
17. 木村松雄・遠藤健治、2012 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 (2011 年度)」。
18. 木村松雄・遠藤健治、2013 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 (2012 年度)」。
19. 木村松雄・遠藤健治、2014 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 (2013 年度)」。
20. 木村松雄・遠藤健治、2015 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 (2014 年度)」。
21. 木村松雄・遠藤健治、2016 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 (2015 年度)」。
22. 木村松雄・遠藤健治、2017 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 (2016 年度)』。
23. 木村松雄・遠藤健治、2018 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 (2017 年度)」。
 24. 木村松雄・遠藤健治、2011 年 1 月、『青山スタンダード論集』第 7 号、「英語熟達度、英語学習方略、英語学習への意識に特化した経年的研究 (2010)」。
 25. 木村松雄・遠藤健治、2012 年 1 月、『青山スタンダード論集』第 8 号、「TOEFL-ITP, SILL, 英検 CAN-DO Lists を用いた英語熟達度と言語学習ストラテジー及び英語学習意識から見た入試形態別グループの縦断的研究 (2011 年)」。
 26. 木村松雄・遠藤健治、2013 年 1 月、『青山スタンダード論集』第 9 号、「TOEFL-ITP, SILL, 英検 CAN-DO Lists を用いた英語熟達度と言語学習ストラテジー及び英語学習意識から見た入試形態別グループの縦断的研究 (2012 年)」。
 27. 木村松雄・遠藤健治、2014 年 1 月、『青山スタンダード論集』第 10 号、「TOEFL-ITP, SILL, 英検 CAN-DO Lists を用いた英語熟達度と言語学習ストラテジー及び英語学習意識から見た入試形態別グループの縦断的研究 (2013 年)」。
 28. 木村松雄・遠藤健治、2015 年 1 月、『青山スタンダード論集』第 11 号、「TOEFL-ITP, SILL, 英検 CAN-DO Lists を用いた英語熟達度と言語学習ストラテジー及び英語学習意識から見た入試形態別グループの縦断的研究 (2014 年)」。
 29. 木村松雄・遠藤健治、2016 年 1 月、『青山スタンダード論集』第 12 号、「TOEFL-ITP, SILL, 英検 CAN-DO Lists を用いた英語熟達度と言語学習ストラテジー及び英語学習意識から見た入試形態別グループの縦断的研究 (2015 年)」。
 30. 木村松雄・遠藤健治、2017 年 1 月、『青山スタンダード論集』第 13 号、「TOEFL-ITP, SILL, 英検 CAN-DO Lists を用いた英語熟達度と言語学習ストラテジー及び英語学習意識から見た入試形態別グループの縦断的研究 (2016 年)」。
 31. 木村松雄・遠藤健治、2018 年 1 月、『青山スタンダード論集』第 14 号、「TOEFL-ITP, SILL, 英検 CAN-DO Lists を用いた英語熟達度と言語学習ストラテジー及び英語学習意識から見た入試形態別グループの縦断的研究 (2017 年)」。
 32. 木村松雄・遠藤健治、2019 年 1 月、『青山スタンダード論集』第 15 号、「TOEFL-ITP, SILL, 英検 CAN-DO Lists を用いた英語熟達度と言語学習ストラテジー及び英語学習意識から見た入試形態別グループの縦断的研究 (2018 年)」。
 33. 木村松雄 (編著)、2011 年、『新版英語科教育法』、学文社。
 34. 木村松雄 (監修)、2015 年、『青山学院 4 - 4 - 4 一貫制英語教育構想』、学文社。
 35. 木村松雄 (編著)、2019 年、『新時代の英語科教育法』、学文社。

付表 1. TOEFL得点

対象		Listening		Structure		Reading		Total	
性別	海外生活期間	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
男性	なし群	46.1	4.50	48.4	5.09	49.0	4.36	478.4	37.05
	短期群	51.6	6.58	52.2	1.64	49.4	4.16	510.8	18.66
	長期群	57.3	6.80	52.8	6.03	54.0	5.46	547.2	57.31
	総和	49.5	7.16	49.9	5.43	50.3	5.03	499.0	50.61
女性	なし群	48.0	4.50	48.2	5.17	48.9	4.27	483.7	38.03
	短期群	48.9	6.60	48.6	6.18	49.3	4.22	489.4	49.82
	長期群	58.0	5.43	55.7	5.91	53.2	5.41	556.5	47.84
	総和	49.9	6.21	49.7	6.09	49.7	4.80	497.8	49.63
総和	なし群	47.7	4.54	48.3	5.14	48.9	4.28	482.9	37.84
	短期群	49.5	6.54	49.5	5.63	49.3	4.10	494.5	44.93
	長期群	57.9	5.69	55.0	5.99	53.4	5.38	554.4	49.64
	総和	49.9	6.37	49.7	5.97	49.8	4.83	498.0	49.71
性別の主効果 F(1, 270)		性差なし F=.002, ns		性差なし F=.074, ns		性差なし F=.116, ns		性差なし F=.069, ns	
海外生活期間の主効果 F(2, 270)		なし = 短期 < 長期 F=64.132, p<.001		なし = 短期 < 長期 F=16.948, p<.001		なし = 短期 < 長期 F=15.001, p<.001		なし = 短期 < 長期 F=41.050, p<.001	

付表 2. BASE,CORE,PLUS

使用方略	全体	英語成績による群分割				英語成績による群分割			
		下位 10%	上位 10%	F(1,51)	有意確率	500点 未満	500点 以上	F(1,273)	有意確率
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	4.35	4.12	4.33	1.120	0.295	4.34	4.37	0.115	0.735
他の人が英語を使っているときは、集中して聞く	4.29	4.23	4.22	0.001	0.970	4.29	4.30	0.018	0.894
知らない語を理解しようと推測する	4.17	4.23	4.15	0.165	0.687	4.19	4.15	0.210	0.647
英語が分からないとき、相手にゆっくり話してもらるか、もう一度言ってもらったかたのむ	4.15	4.31	3.54	6.868	0.012 *	4.36	3.87	16.029	0.000 ***
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	4.11	4.08	3.96	0.385	0.538	4.05	4.20	2.025	0.156
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	4.09	4.15	4.59	3.835	0.056	3.96	4.26	5.912	0.016 *
新語は数回書いたり言ったりする	4.06	4.15	3.67	2.127	0.151	4.23	3.82	9.931	0.002 **
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	4.03	4.38	3.52	13.734	0.001 ***	4.21	3.78	11.313	0.001 ***
逐語訳（一語一語訳す）はしないよう心掛ける	3.91	4.00	4.00	0.000	1.000	3.85	3.79	0.195	0.659
英語を読むとき、一語一語辞書で調べない	3.89	3.92	4.19	0.861	0.358	3.89	3.91	0.020	0.887
英語の発音練習をする	3.86	3.88	2.93	7.931	0.007 **	4.01	3.66	6.984	0.009 **
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	3.85	3.69	3.70	0.002	0.966	3.85	3.85	0.001	0.976
自分の英語学習の進歩について考える	3.85	3.88	3.69	0.461	0.500	3.85	3.85	0.000	0.986
難しい英単語は分解して、意味を知ろうとする	3.83	3.81	3.33	1.899	0.174	3.89	3.93	0.091	0.764
英語の技能を高めるための明確な目標を持っている	3.80	3.81	3.38	2.229	0.142	3.79	3.83	0.098	0.754
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	3.80	3.69	3.81	0.396	0.532	3.86	3.71	1.553	0.214
英語話者の文化を学ぼう心掛ける	3.79	3.54	4.08	4.253	0.044 *	3.63	4.02	9.367	0.002 **
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	3.70	3.35	3.33	0.002	0.966	3.69	3.72	0.063	0.801
英語のラジオ・テレビ番組（NHK等）や英語の映画を見る	3.69	3.27	4.41	15.184	0.000 ***	3.36	4.15	31.334	0.000 ***
英語で読み物を読むのが楽しい	3.67	3.19	4.37	23.243	0.000 ***	3.46	3.97	17.363	0.000 ***
できるだけ英語で読む機会を探す	3.61	3.00	4.19	19.235	0.000 ***	3.44	3.86	11.813	0.001 ***
いろいろな方法を見つけて英語を使うよう心掛ける	3.59	3.42	3.81	2.334	0.133	3.39	3.87	16.167	0.000 ***
うまくいったとき、自分をほめる	3.59	3.76	3.19	2.934	0.093	3.62	3.55	0.229	0.633
辞書をよく引く	3.58	3.50	3.04	2.917	0.094	3.77	3.32	11.926	0.001 ***
間違いを恐れずに英語を話すよう心掛ける	3.55	3.42	4.08	5.536	0.023 *	3.42	3.72	5.081	0.025 *
英語の中にパターンを見つけようとする	3.54	3.62	2.67	12.123	0.001 **	3.64	3.40	3.510	0.062
知っている単語をいろいろな文脈で使う	3.51	3.38	3.81	3.270	0.076	3.42	3.63	3.242	0.073
単語が使われる場面を心に描いて新語を覚える	3.48	3.38	3.59	0.718	0.401	3.38	3.63	3.642	0.057
英語で話しかけることのできる人を探すよう心掛ける	3.37	3.12	3.93	7.854	0.007 **	3.16	3.66	13.780	0.000 ***
授業の復習をよくする	3.36	3.58	3.30	1.210	0.277	3.49	3.17	7.192	0.008 **

使用方略	全体	英語成績による群分割				英語成績による群分割			
		下位 10%	上位 10%	F(1,51)	有意確率	500点 未満	500点 以上	F(1,273)	有意確率
スケジュールを立て、英語の学習に十分時間をあてる	3.36	3.46	2.67	10.051	0.003**	3.56	3.08	16.634	0.000***
覚えやすいように文の中で新語を使う	3.34	3.12	3.56	2.206	0.144	3.22	3.51	5.323	0.022*
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う	3.25	3.19	3.00	0.325	0.571	3.21	3.31	0.429	0.513
積極的に英語で会話を始める	3.24	3.00	4.07	13.470	0.001***	2.98	3.59	19.002	0.000***
新語を覚えるときに、その語があった本のページ、黒板、標識などの位置を記憶しておく	3.20	3.85	3.11	5.065	0.029*	3.33	3.03	4.101	0.044*
他の人が次に英語で何と言うかを推測しようと心掛ける	3.18	2.92	3.56	4.466	0.039*	3.06	3.34	3.910	0.049*
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	3.17	3.16	3.38	0.512	0.478	3.09	3.29	2.161	0.143
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	3.16	3.27	2.42	6.700	0.013*	3.28	2.98	3.602	0.059
困ったとき、英語のネイティブ・スピーカーからの助けを求める	3.15	2.85	3.27	1.286	0.262	3.06	3.29	2.193	0.140
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	3.12	3.27	3.26	0.001	0.977	3.08	3.18	0.508	0.477
特定の日本人の英語の熟達者を意識している	3.03	2.88	2.77	0.125	0.725	3.02	3.04	0.027	0.869
英語でメモ、メッセージ、手紙、報告を書く	2.99	2.42	4.07	39.857	0.000***	2.55	3.58	53.703	0.000***
新語を覚えるときには韻を使う	2.94	2.85	2.33	2.894	0.095	2.99	2.87	0.687	0.408
読んだり聞いたりしたことを英語で要約する	2.86	2.46	3.44	11.037	0.002**	2.63	3.18	18.415	0.000***
英語の新語に似た語を日本語の中に探す	2.84	2.88	2.37	2.591	0.114	2.87	2.81	0.165	0.685
英語で質問をよくする	2.84	2.54	3.54	11.419	0.001**	2.59	3.18	17.901	0.000***
他の人と英語を使う練習をよくする	2.74	2.46	3.15	4.880	0.032*	2.64	2.88	3.172	0.076
新語を覚えるときに単語カードなどを使う	2.65	2.88	2.74	0.146	0.704	2.68	2.61	0.142	0.706
記憶ストラテジー	3.31	3.34	3.22	0.481	0.491	3.33	3.28	0.498	0.481
認知ストラテジー	3.51	3.39	3.64	3.272	0.076	3.42	3.64	10.023	0.002**
補償ストラテジー	3.93	3.92	3.95	0.063	0.803	3.94	3.91	0.140	0.708
メタ認知ストラテジー	3.76	3.63	3.73	0.338	0.563	3.71	3.83	2.476	0.117
情意ストラテジー	3.36	3.40	3.27	0.315	0.577	3.35	3.38	0.129	0.720
社会ストラテジー	3.33	3.15	3.43	1.535	0.221	3.25	3.43	3.929	0.048*
英語を日常場面で使用する	3.22	2.92	3.73	24.745	0.000***	3.00	3.52	38.450	0.000***
自覚的英語学習態度	3.69	3.62	3.59	0.020	0.889	3.68	3.71	0.224	0.637
補償的態度	3.42	3.24	3.70	3.812	0.057	3.30	3.58	8.375	0.004**
単語記憶	3.37	3.19	3.09	0.211	0.648	3.35	3.40	0.219	0.640
神経質な英語学習態度	3.32	3.36	2.73	8.007	0.007**	3.38	3.24	1.898	0.169
能動的英語学習態度	3.64	3.10	4.26	28.832	0.000***	3.45	3.91	19.892	0.000***
概括的理解	3.90	3.96	4.09	0.347	0.559	3.89	3.92	0.074	0.786