

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 (2019)

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
(2019)

木村松雄

Matsuo KIMURA

野邊修一

Shuichi NOBE

辻るりこ

Ruriko TSUJI

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：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。本横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

特徴をも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で、日本の英語教育、特に大学英語教育の改善への提案をすることである。

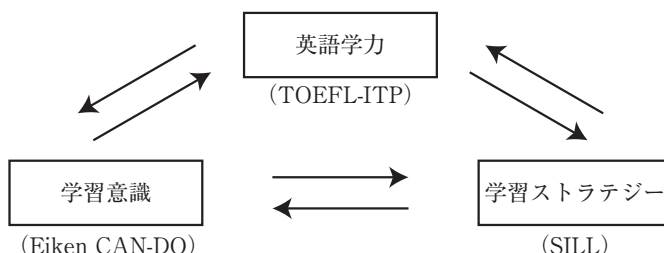


図1

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）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 年制大学修了時）、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計画し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う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

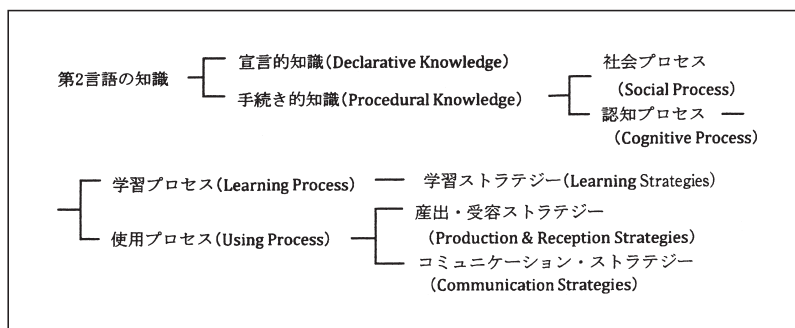


図2

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 (Proceural 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、自転車が何故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。「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 (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どのように自動化するかに係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同時に、なによりも教室が言語習得の場になることを可能にする「指導を受けての第2言語習得 (Instructed second language acquisition: ISLA) (Ellis: 1990) の研究と実践が蓄積されることが重要になるであろう。教室における教授・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（人口知能）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によってでは育ちにくいと考えられる「異文化間能力（Intercultural 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であると言える。

これまでの研究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1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拘らずよく使用することが判明している。メタ認知学習方略は間接ストラテジーの一種でRPDCAサイクルを稼働・展開するストラテジーであることから、英米文学科の学生は各自が英語学習の目的を持ち、計画を立て、遂行し、省察し、新たな行動を起こすといった一連の間接的学習方略を既に大学入学前に使用している可能性が高いと言える。一方で、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（推定TOEFL-ITP：570－580点以上）は、意識的な学習方略は概して採らず、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についての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 Special/Specific 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）を一体化して学べるような「内容言語統合型学習：CLIL（Content and Language Integrated Learning）」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年次から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。今後は、言語的課題解決能力を育成する観点から、また異文化間能力育成の観点から、SDGs（持続可能な開発目標）など国際社会的な課題をテーマにするGenre（ジャンル：教科横断的なテーマ）をベースにおくEMI化の進捗が望まれるところである。

IV. 研究方法

分析対象は、2019年度に入学した英米文学科学生のうち、年度初頭期中にTOEFL-ITP

を受験した 289 名（男性 59 名、女性 230 名）のデータである。TOEFL-ITP は、Total と 3 つの下位得点（Listening Comprehension、Structure and Written Expression、Reading Comprehension）の 4 変量を採った。配点は、Listening 68 点、Structure 68 点、Reading 67 点、Total 677 点 $\langle \langle \text{Listening} + \text{Structure} + \text{Reading} \rangle \times 10 \rangle \div 3$ 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 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。評価は、「全く違う」～「全くその通り」の 5 件法とした。

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 List 42 項目を用いた。評価は、ストラテジーと同様に、「全く違う」～「全くその通り」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。

以上の測定は、年度初頭に履修手続きの一貫として行われた。

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 289 名の基礎統計量を求めると、Total では最低点 380、最高点 677、平均点 498.39、標準偏差 53.18 であった。下位測度においては、Listening では最低点 38、最高点 68、平均点 50.02、標準偏差 5.71、Structure では最低点 31、最高点 68、平均点 48.73、標準偏差 6.43、Reading では最低点 31、最高点 67、平均点 50.77、標準偏差 5.65 であった。

海外生活期間については、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（木村・遠藤 2018b）、各群の人数は、なし群 219 名（男性 44 名、女性 175 名）、短期群 18 名（男性 0 名、女性 18 名）、長期群 52 名（男性 15 名、女性 37 名）であった。海外経験者（≡短期群と長期群をあわせた）数は計 70 名で、289 名中の 24% を占めていた。なお、直近の年度における海外経験者の全体に占める割合は、2013 年度 38%、2014 年度 28%、2015 年度 39%、2016 年度 25%、2017 年度 28%、2018 年度 28% であった。

1-2. 海外生活期間と性別

海外生活期間と性別により分けた群ごとの平均値（標準偏差）を表 1 に示した。男性短期群の該当者は 0 名だったため、まず女性のみ、4 測度に関して、海外生活期間の 3 群（なし群、短期群、長期群）を対象に 1 要因の分散分析を行った結果、Total と Listening では、長期群＞短期群＞なし群であり、Structure と Reading では、長期群＞短期群≡なし群であった。次に、同じく測度ごとに、（男女短期群を除いた）なし群と長期群の海外生活期間×性別の分散分析を行った結果、すべての測度で海外生活期間の主効果のみ有意で、長期群＞なし群であった。なお、海外生活期間×性別の交互作用、性別の主効果は有意でなかったため、これより本稿では、男女を込みにした報告を行うことにする。

表 1. TOEFL-ITP の平均点（標準偏差）

性別	海外経験	Listening	Structure	Reading	Total
男性	なし群	48.53 (4.79)	50.00 (5.96)	51.00 (5.96)	498.07 (48.52)
	短期群	—	—	—	—
	長期群	57.93 (5.00)	54.60 (8.20)	55.13 (5.55)	559.07 (57.31)
女性	なし群	48.13 (4.17)	46.79 (5.20)	49.47 (5.00)	481.32 (41.02)
	短期群	52.72 (4.43)	48.83 (4.94)	51.44 (5.71)	510.00 (43.67)
	長期群	56.30 (6.12)	54.00 (7.21)	54.49 (5.54)	549.24 (59.56)

海外生活期間の主効果*	なし＜短期＜長期 $F=52.36$, $p<0.001$	なし≡短期＜長期 $F=25.59$, $p<0.001$	なし≡短期＜長期 $F=14.63$, $p<0.001$	なし＜短期＜長期 $F=35.92$, $p<0.001$
-------------	--------------------------------------	--------------------------------------	--------------------------------------	--------------------------------------

* 女性のみ 3 群（なし群、短期群、長期群）の 1 要因の分散分析の結果、海外生活期間の効果が有意。

海外生活期間の主効果**	なし＜長期 $F=117.54$, $p<0.001$	なし＜長期 $F=33.07$, $p<0.001$	なし＜長期 $F=24.24$, $p<0.001$	なし＜長期 $F=62.80$, $p<0.001$
--------------	------------------------------------	-----------------------------------	-----------------------------------	-----------------------------------

** 性別（男女）×海外生活期間（なし群と長期群のみ）の 2 要因の分散分析の結果、海外生活期間の主効果のみ有意。

1-3. 4 技能への自信

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際、この問に対する答が欠落している者と誤記入の者を合わせた 47 名を全体から引

いた 242 名を分析の対象にした。「聞く」との回答の割合は 24.8%、「話す」との回答の割合は 17.4%、「読む」との回答の割合は 43.0%、「書く」との回答の割合は 14.9%であった。

一方、「あなたが最も自信のない技能は何ですか」に対する回答を集計する際、この間に対する答が欠落している者と誤記入の者を合わせた 48 名を全体から引いた 241 名を分析の対象にした。「聞く」との回答の割合は 16.6%、「話す」との回答の割合は 47.7%、「読む」との回答の割合は 17.0%、「書く」との回答の割合は 18.7%であった。

これらをもとに、4 技能に対する自信について、海外生活経験の期間ごとに度数をまとめた(図 3 参照)。自信がある技能については、海外生活期間によって有意に偏りがあり ($\chi^2(6) = 25.42, p < 0.01$)、残差分析の結果 ($p < 0.05$)、なし群では「読む」と「書く」が有意に多く、「聞く」と「話す」が有意に少なかった。長期群と短期群では「聞く」が有意に多く、「読む」が有意に少なかった。

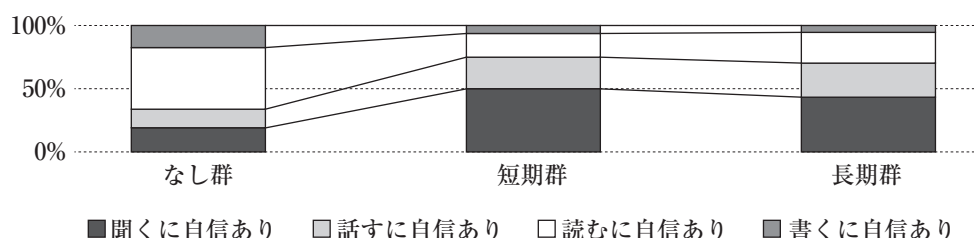


図 3. 自信がある技能

一方、自信がない技能についても、海外生活期間によって有意に偏りがあり ($\chi^2(6) = 19.01, p < 0.01$)、残差分析の結果 ($p < 0.05$)、なし群では「聞く」が有意に多く、「読む」と「書く」が有意に少なかった。長期群では「読む」が有意に多く、「聞く」と「話す」が有意に少なかった(図 4 参照)。

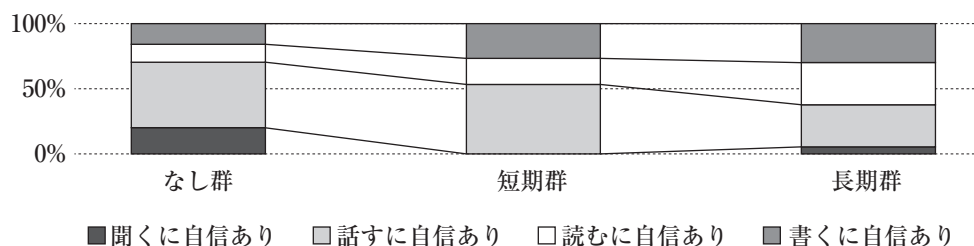


図 4. 自信がない技能

1-4. 技能への自信と TOEFL 得点

次に、技能への自信と TOEFL の得点を見てみると、Total では、「聞く」に自信を持っている者の平均点は 507.77 (標準偏差 58.95)、「話す」は 505.71 (同 49.20)、「読む」は 492.08 (同 43.74)、「書く」は 483.36 (同 56.42) で、1 要因の分散分析の結果、効果に有意傾向があった ($p < 0.1$)。Listening では、「聞く」に自信を持っている者の平均点は 52.27 (標準偏差 6.03)、「話す」は 51.38 (同 4.99)、「読む」は 48.18 (同 4.53)、「書く」は 48.44 (同 5.76) であった。1 要因の分散分析の結果、効果が有意で ($F_{(3, 238)} = 9.79$, $p < 0.01$)、「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点数が高かったが、前者 2 群と、後者 2 群の間には、それぞれ有意差はなかった。Structure では、「聞く」に自信をもっている者の平均点は 48.82 (標準偏差 6.65)、「話す」は 48.86 (同 6.45)、「読む」は 48.54 (同 5.46)、「書く」は 47.94 (同 6.56) で、1 要因の分散分析の結果、有意差はなかった ($F_{(3, 238)} = 0.19$, ns.)。Reading では、「聞く」に自信を持っている者の平均点は 51.25 (標準偏差 6.31)、「話す」は 51.48 (同 4.68)、「読む」は 50.90 (同 5.00)、「書く」は 48.61 (同 6.55) で、1 要因の分散分析の結果、効果に有意傾向があった ($p < 0.1$)。

一方、全体の 289 名のうち入学者が多めであった入学試験方式は、一般 A 方式：91 名 (男性 23 名、女性 68 名)、一般 B 方式：38 名 (男性 16 名、女性 22 名)、指定校推薦：95 名 (男性 6 名、女性 89 名)、自己推薦：32 名 (男性 7 名、女性 25 名)、内部進学：21 名 (男性 4 名、女性 17 名)、全学部日程：7 名 (男性 3 名、女性 4 名) の計 284 名であった。入試方式ごとに、性別を込みにして TOEFL の得点の平均値と標準偏差を表 2 に示した。

表 2. TOEFL-ITP の平均点 (標準偏差)

	Listening	Structure	Reading	Total
A 方式	47.81 (3.25) ④	48.23 (3.98) ④	50.69 (4.03) ④	489.11 (28.85) ④
B 方式	58.13 (5.25) ①	57.26 (6.23) ①	56.47 (6.41) ①	572.95 (53.44) ①
指定校推薦	47.00 (3.15) ⑥	45.46 (4.76) ⑤	47.86 (4.27) ⑤	467.75 (32.88) ⑤
自己推薦	56.94 (4.08) ②	52.81 (5.26) ②	55.09 (4.43) ②	549.56 (39.34) ②
内部進学	48.28 (3.67) ③	42.38 (5.30) ⑥	45.95 (4.64) ⑥	455.33 (39.46) ⑥
全学部日程	47.29 (2.11) ⑤	50.86 (1.64) ③	51.43 (1.05) ③	498.57 (7.40) ③

測度ごとに 1 要因の分散分析を行ったところ、Total においては、効果が有意で ($F_{(5, 278)} = 64.82$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.54$)、LSD 法の多重比較の結果、B 方式 > 自己推薦 > 全学部 ≒ A 方式 > 指定校推薦 ≒ 内部進学であった ($MSe = 1329.41$, $p < 0.05$)。Listening においては、効果が有意で ($F_{(5, 278)} = 79.84$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.59$)、LSD 法の多重比較の結果、B 方式 ≒ 自己推薦 > 全学部 ≒ A 方式 ≒ 指定校推薦 ≒ 内部進学であった ($MSe = 13.67$, $p < 0.05$)。Structure においては、効果が有意で ($F_{(5, 278)} = 44.12$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.44$)、LSD 法の多重比較

の結果、B方式>自己推薦≒全学部≒A方式>指定校推薦>内部進学で、かつ自己推薦>A方式であった ($MSe=23.63$, $p<0.05$)。Readingにおいては、効果が有意で ($F_{(5, 278)} = 29.64$, $p<0.001$, $\eta^2=0.35$)、LSD法の多重比較の結果、B方式≒自己推薦≒全学部≒A方式>指定校推薦≒内部進学で、かつ、B方式>全学部であった ($MSe=21.09$, $p<0.05$)。

最後に、入学方式と最も自信を持っている技能について集計した。上述のように全学部日程試験合格の回答者は7名で、その全員がこの問いに対し「読む」と回答し、他の3技能を選択した者はゼロだったため、この全学部日程学生を除いた入学方式5つ×最も自信を持っている4技能での2要因の分散分析を行った。Totalにおいては、入学方式の主効果のみが有意で ($F_{(4, 210)} = 64.43$, $p<0.001$, $\eta^2=0.55$)、LSD法の多重比較の結果、B方式>自己推薦>A方式>指定校推薦>内部進学であった ($LSD=20.38$, $MSe=1199.35$, $p<0.05$)。Listeningにおいては、入学方式の主効果のみが有意で ($F_{(4, 210)} = 57.81$, $p<0.001$, $\eta^2=0.52$)、LSD法の多重比較の結果、B方式≒自己推薦>A方式≒内部進学≒指定校推薦であった ($LSD=2.08$, $MSe=12.47$, $p<0.05$)。Structureにおいては、入学方式の主効果のみが有意で ($F_{(4, 210)} = 48.77$, $p<0.001$, $\eta^2=0.48$)、LSD法の多重比較の結果、B方式>自己推薦>A方式≒指定校推薦>内部進学であった ($LSD=2.08$, $MSe=12.47$, $p<0.05$)。Readingにおいては、入学方式の主効果のみが有意で ($F_{(4, 210)} = 32.89$, $p<0.001$, $\eta^2=0.39$)、LSD法の多重比較の結果、B方式≒自己推薦>A方式>指定校推薦>内部進学であった ($LSD=2.60$, $MSe=19.58$, $p<0.05$)。4測度全てにおいて、最も自信を持っている技能の主効果も、交互作用も統計的に有意でなく、概して、B方式と自己推薦の2群の平均点が他3群よりも有意に上回っていることが判明した。なお、上述したB方式38名のうち、短期海外経験有りの者は2名、長期の者は19名の計21名で55.2%を占めており、同時に、自己推薦32名のうち、短期海外経験有りの者は6名、長期の者は18名の計24名で75.0%を占めていることから、長い海外経験を持つ者が占める割合が高い入学方式の平均点が高めであったことが指摘できる。

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59項目の基礎統計量を求めた。その結果は、表Xに記してある。その後、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ている。その結果、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、因子分析を行った。

これらの測度について各項目の平均評定値を求めた結果が表3.の通りである。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_Q9 新語は数回書いたり言ったりする」「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」「LS_Q23 知らない語を理解しようと推測する」「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_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」「LS_Q30 他の人が英語を使っているときは、集中して聞く」「LS_Q41 英語が分らないとき、相手にゆっくり話してもらうか、もう一度いってもらうか頼む」の8項目あった。また、このうち平均値+標準偏差の値が5.00を超え、LS_Q29以外に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 ($M=3.25$, $SD=1.14$)、認知ストラテジー ($M=3.45$, $SD=1.14$)、補償ストラテジー ($M=3.89$, $SD=0.98$)、メタ認知ストラテジー ($M=3.72$, $SD=1.01$)、情意ストラテジー ($M=3.41$, $SD=1.15$)、社会ストラテジー ($M=3.32$, $SD=1.19$)であった。

また、木村・遠藤(2018)では、Oxfordの6つの方略サブグループの得点の算出と共に7つのストラテジーの因子を確認しており、これは日本人の英語学習を説明している。本研究でも学習ストラテジー使用に関する因子を7つ抽出し、7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3.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、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因子で、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うか、もう一度いってもらうか頼む」といった「補償的学習態度」を示す第Ⅳ因子で、Factor 5は、語に関する記述「新語を覚えるときには韻を使う」「英語の発音練習をする」というような「単語記憶」の第Ⅴ因子、そして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いないときは、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因子で、Factor 7は「単語が使われる場面を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」

表 3.SILL 回答結果 記述統計量

	<i>n</i>	MIN.	MAX.	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Mdn</i>	<i>skewness</i>	<i>kurtosis</i>
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	288	1	5	3.78	0.94	4	.42	-.22
LS_Q2 覚えやすいように文の中で新語を使う	288	1	5	3.38	1.01	3	-.17	-.66
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	288	1	5	3.69	1.08	4	-.57	-.44
LS_Q4 単語が使われる場面を心に描いて新語を覚える	288	1	5	3.34	1.08	3	-.17	-.69
LS_Q5 新語を覚えるときには韻を使う	288	1	5	2.71	1.20	3	.34	-.77
LS_Q6 新語を覚えるときに単語カードなどを使う	288	1	5	2.63	1.44	2	.37	-1.23
LS_Q7 授業の復習をよくする	288	1	5	3.37	1.08	3	-.26	-.64
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、標識などの位置を記憶しておく	288	1	5	3.10	1.31	3	-.15	-1.11
LS_Q9 新語は数回書いて言ったりする	288	1	5	4.11	0.97	4	-1.10	.81
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	287	1	5	4.03	1.05	4	-.88	.09
LS_Q11 英語の発音練習をする	288	1	5	3.91	1.07	4	-.80	.00
LS_Q12 知っている単語をいろいろな文脈で使う	288	1	5	3.53	1.01	4	-.29	-.55
LS_Q13 積極的に英語で会話を始める	288	1	5	3.20	1.21	4	-.07	-.98
LS_Q14 英語のラジオ・テレビ番組(NHK等)や英語の映画を見る	288	1	5	3.64	1.29	3	-.57	-.83
LS_Q15 英語で読み物を読むのが楽しい	288	1	5	3.55	1.13	4	-.47	-.48
LS_Q16 英語でメモ、メッセージ、手紙、報告を書く	288	1	5	2.87	1.34	4	.14	-1.10
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深く読む	288	1	5	3.06	1.23	3	.12	-1.03
LS_Q18 英語の新語に似た語を日本語の中に探す	287	1	5	2.78	1.24	3	.23	-.91
LS_Q19 英語の中にパターンを見つけようとする	288	1	5	3.40	1.14	3	-.39	-.59
LS_Q20 難しい英単語は分解して、意味を知ろうとする	287	1	5	3.73	1.06	4	-.57	.45
LS_Q21 逐語訳(一語一語訳す)はしないように心がける	288	1	5	3.75	1.08	4	-.71	.04
LS_Q22 読んだり聞いたりしたことを英語で要約する	288	1	5	2.70	1.09	4	.28	-.70
LS_Q23 知らない語を理解しようと推測する	288	1	5	4.14	0.88	3	-.97	.67
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	287	1	5	4.08	1.04	4	-1.09	.64
LS_Q25 英語を読むとき、一語一語辞書で調べない	285	1	5	3.75	1.13	4	-.65	-.41
LS_Q26 他の人が次に英語で何と言いかを推測しようとする	284	1	5	3.00	1.09	4	.03	-.71
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	284	1	5	4.46	0.76	3	-1.68	3.77
LS_Q28 色々な方法を見つけて英語を使うよう心掛ける	283	1	5	3.48	0.99	5	-.27	-.17
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	282	1	5	4.15	0.77	3	-.83	.86
LS_Q30 他の人が英語を使っているときは、集中して聞く	282	1	5	4.34	0.80	4	-1.42	2.72
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	280	1	5	3.87	1.00	4	-.58	-.25
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	279	1	5	3.39	1.08	4	-.19	-.63
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	280	1	5	3.19	1.22	3	-.10	-.91
LS_Q34 できるだけ英語で読む機会を探す	279	1	5	3.58	1.09	3	-.49	-.42
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	278	1	5	3.67	1.10	4	-.56	-.46
LS_Q36 自分の英語学習の進捗について考える	277	1	5	3.83	1.00	4	-.57	-.35
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	1	5	3.14	1.08	3	-.07	-.54
LS_Q38 間違いを恐れずに英語を話すよう心掛ける	275	1	5	3.58	1.07	4	-.31	-.70
LS_Q39 うまいいったとき、自分をほめる	275	1	5	3.56	1.14	4	-.44	-.56
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ている自分に気づく	274	1	5	3.34	1.31	3	-.30	-1.03
LS_Q41 英語が分からないとき、相手にゆっくり話してもらるか、もう一度聞いてもらるか頼む	276	1	5	4.31	0.93	5	-1.54	2.31
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う	276	1	5	3.24	1.23	3	-.22	-.94
LS_Q43 他の人と英語を使う練習をよくする	276	1	5	2.82	1.21	3	.19	-.90
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	276	1	5	3.20	1.28	3	-.22	-1.03
LS_Q45 英語で質問をよくする	274	1	5	2.86	1.20	3	.26	-.87
LS_Q46 英語話者の文化を学ぶよう心掛ける	275	1	5	3.73	1.13	4	-.58	-.46
LS_Q47 特定の日本人の英語熟達者を意識している	276	1	5	3.10	1.35	3	-.11	-1.20
LS_Q48 辞書をよく引く	276	1	5	3.61	1.17	4	-.50	-.56
記憶ストラテジー	288	1	5	3.25	1.14	3	-.13	-.72
認知ストラテジー	288	1	5	3.45	1.14	4	-.36	-.48
補償ストラテジー	286	1	5	3.89	0.98	4	-.87	.79
メタ認知ストラテジー	280	1	5	3.72	1.01	4	-.56	.04
情意ストラテジー	274	1	5	3.41	1.15	4	-.28	-.71
社会ストラテジー	276	1	5	3.32	1.19	3	-.32	-.44
Factor 1	283	1	5	3.22	1.15	4	-0.10	-0.75
Factor 2	286	1	5	3.95	0.96	4	-0.85	0.65
Factor 3	279	1	5	3.55	1.11	4	-0.41	-0.56
Factor 4	278	1	5	3.68	1.12	4	-0.70	0.08
Factor 5	288	1	5	3.34	1.17	3	-0.30	-0.30
Factor 6	283	1	5	3.27	1.19	3	-0.22	-0.75
Factor 7	288	1	5	3.44	1.10	4	-0.32	-0.58

を示している第Ⅶ因子である。

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 4. 参照）。

海外生活経験の期間の主効果は昨年度同様見られなかったが、性差に関しては、Oxford の 6 つの方略サブグループにおいて、「補償ストラテジー」において得られ、女性の方が、男性よりも有意に補償ストラテジーを用いているという結果になった。また、7 つの因子グループのうち、Factor 3 と Factor 5 のストラテジーにおいて、海外生活期間の主効果が得られ、なし群が長期群よりも多く有意に使用するという結果になった。性別の主効果は、Factor 2 と Factor 4 で得られ、どちらも女性のほうが、男性よりも有意に Factor 2 と Factor 4 の方略を用いるということが明らかになった。この性差に関する結果は、年度によって変動があり、毎年英米文学科の男女比の男性の比率が極めて少ないことから、このような結果が生じていると考えられる。

表 4. 海外生活経験と英語学習方略使用

	群	男性		女性		期間の主効果 F(1, 284), $p \eta^2$	性別の主効果 F(1, 284) $p \eta^2$
		M	SD	M	SD		
記憶ストラテジー	なし群	3.28	1.27	3.28	1.18	ns	ns
	短期群			3.20	1.29		
	長期群	3.14	1.36	3.15	1.23		
認知ストラテジー	なし群	3.41	1.16	3.41	1.21	ns	ns
	短期群			3.34	1.41		
	長期群	3.59	1.39	3.63	1.20		
補償ストラテジー	なし群	3.73	1.16	3.90	1.09	ns	7.707*, .026 M<F
	短期群			3.96	1.13		
	長期群	3.84	1.24	4.01	1.03		
メタ認知ストラテジー	なし群	3.72	1.10	3.74	1.05	ns	ns
	短期群			3.76	1.19		
	長期群	3.46	1.28	3.74	1.03		
情意ストラテジー	なし群	3.43	1.24	3.44	1.11	ns	ns
	短期群			3.45	1.16		
	長期群	3.16	1.32	3.30	1.21		
社会ストラテジー	なし群	3.32	1.34	3.36	1.24	ns	ns
	短期群			3.41	1.40		
	長期群	3.04	1.47	3.46	1.28		
Factor 1	なし群	3.15	0.69	3.02	0.66	ns	ns
	短期群			3.12	0.72		
	長期群	3.37	0.99	3.50	0.85		
Factor 2	なし群	3.97	0.59	3.79	0.57	ns	4.424*, .015 M<F
	短期群			3.92	0.38		
	長期群	3.84	0.74	3.93	0.70		
Factor 3	なし群	3.67	0.70	3.67	0.71	7.299*, .049 長期<なし	ns
	短期群			3.57	0.97		
	長期群	3.17	0.76	3.30	0.79		
Factor 4	なし群	3.44	0.85	3.28	0.72	ns	10.003*, .034 M<F
	短期群			3.77	0.86		
	長期群	3.34	1.05	3.56	0.88		
Factor 5	なし群	3.23	0.81	3.15	0.69	3.608*, .025 長期<なし	ns
	短期群			3.42	0.69		
	長期群	3.09	0.88	3.06	0.81		
Factor 6	なし群	3.32	0.65	3.24	0.64	ns	ns
	短期群			3.27	0.68		
	長期群	3.40	0.70	3.11	0.68		
Factor 7	なし群	3.42	0.85	3.39	0.86	ns	ns
	短期群			3.39	0.91		
	長期群	3.61	0.95	3.54	0.92		

2-3. ストラテジーの使用と英語学力

次に、ストラテジーの使用と英語学力との関係を探るため、重回帰分析（ステップワイズ法）を行った。説明変数には、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入れ、目的変数に各英語能力（Listening、Structure、Reading、Total得点）を入力した。その結果、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、 $R=.342$ ($R^2=.108$)、 $p<.001$ であった。標準化 β 係数は認知ストラテジー (.385)、メタ認知ストラテジー (-.189)、情意ストラテジー (-.126)であり、認知の β は正で、メタ認知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、 $R=.255$ ($R^2=.055$)、 $p<.001$ で、標準化 β 係数は、認知 (.266)、情意 (-.131)、記憶 (-1.132)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、 $R=.206$ ($R^2=.036$)、 $p=.002$ で、各標準化 β 係数は情意 (-.183)、認知 (.150)となっている。そして④ Total得点の場合は、 $R=.294$ ($R^2=.077$)、 $p<.001$ で、標準化 β 係数は認知 (.295)、情意 (-.182)、記憶 (-.124)となった。

これら4つの回帰モデルを重回帰分析で得られたものの、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 係数を得られており、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ということであった。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 5、Factor 7の得点を説明変数として投入したモデルにおいて、 $R=.591$ ($R^2=.340$)、 $p<.001$ であった。標準化 β 係数はFactor 1 (.571)、Factor 3 (-.454)、Factor 5 (-.201)、Factor 7 (.170)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。② Structureを目的変数とすると、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、 $R=.459$ ($R^2=.194$)、 $p<.001$ であった。標準化 β 係数はFactor 1 (.389)、Factor 3 (-.176)、Factor 4 (-.178)、Factor 5 (-.150)、Factor 6 (-.157)、Factor 7 (.269)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 4、Fac-

tor 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、 $R=.421$ ($R^2=.163$)、 $p<.001$ であった。標準化 β 係数は Factor 1 (.275)、Factor 4 (-.185)、Factor 5 (-.197)、Factor 6 (-.211)、Factor 7 (.269) で、正の値を示したのが再び Factor 1 と Factor 7 であった。④ Total 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、 $R=.536$ ($R^2=.273$)、 $p<.001$ であった。標準化 β 係数は Factor 1 (.484)、Factor 3 (-.252)、Factor 4 (-.170)、Factor 5 (-.184)、Factor 6 (-.162)、Factor 7 (.278) 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”、4 “補償的学習態度”、5 “単語記憶”、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される。木村・遠藤 (2018) で示されている通り、学習者は初級、中級、上級プロセスを経て、ストラテジー使用の自動化へと変化していくが、今回の結果では、最も有効なストラテジー使用はどのプロセスにおいてなのかということについては触れていないため、本結果の解釈には、留意が必要と考えられる。

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 ($M=3.32$ 、 $SD=.35$)、「話す」に自信を持っている者 ($M=3.24$ 、 $SD=.44$)、「読む」に自信をもっている者 ($M=3.24$ 、 $SD=.42$)、「書く」に自信を持っているもの ($M=3.36$ 、 $SD=.48$) 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 ($M=3.51$ 、 $SD=.62$)、「話す」に自信を持っている者 ($M=3.52$ 、 $SD=.66$)、「読む」に自信をもっている者 ($M=3.38$ 、 $SD=.51$)、「書く」に自信を持っているもの ($M=3.38$ 、 $SD=.66$) 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 ($M=3.95$ 、 $SD=.59$)、「話す」に自信を持っている者 ($M=4.00$ 、 $SD=.56$)、「読む」に自信をもっている者 ($M=3.87$ 、 $SD=.56$)、「書く」に自信を持っているもの ($M=3.88$ 、 $SD=.63$) 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 ($M=3.75$ 、 $SD=.68$)、「話す」に自信を持っている者 ($M=3.66$ 、 $SD=.68$)、「読む」に自信をもっている者 ($M=3.76$ 、 $SD=.64$)、「書く」に自信を持っているもの ($M=3.75$ 、 $SD=.79$) 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 ($M=3.55$, $SD=.69$)、「話す」に自信を持っている者 ($M=3.42$, $SD=.81$)、「読む」に自信をもっている者 ($M=3.31$, $SD=.70$)、「書く」に自信を持っているもの ($M=3.35$, $SD=.72$) 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 ($M=3.44$, $SD=.72$)、「話す」に自信を持っている者 ($M=3.49$, $SD=.74$)、「読む」に自信をもっている者 ($M=3.35$, $SD=.68$)、「書く」に自信を持っているもの ($M=3.32$, $SD=.68$) 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」($M=3.38$, $SD=.77$)、「話す」($M=3.42$, $SD=.77$)、「読む」($M=3.07$, $SD=.58$)、「書く」($M=3.14$, $SD=.70$) となった。Factor 2 では、「聞く」($M=3.97$, $SD=.52$)、「話す」($M=3.94$, $SD=.52$)、「読む」($M=3.96$, $SD=.59$)、「書く」($M=3.97$, $SD=.63$) となった。Factor3 では、「聞く」($M=3.51$, $SD=.69$)、「話す」($M=3.41$, $SD=.76$)、「読む」($M=3.69$, $SD=.65$)、「書く」($M=3.57$, $SD=.75$) となった。Factor 4 では、「聞く」($M=3.80$, $SD=.79$)、「話す」($M=3.81$, $SD=.72$)、「読む」($M=3.65$, $SD=.69$)、「書く」($M=3.64$, $SD=.74$) となった。Factor 5 では、「聞く」($M=3.39$, $SD=.72$)、「話す」($M=3.33$, $SD=.79$)、「読む」($M=3.34$, $SD=.70$)、「書く」($M=3.42$, $SD=.82$) 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」($M=3.31$, $SD=.65$) となった。Factor 7 では、「聞く」($M=3.38$, $SD=.97$)、「話す」($M=3.48$, $SD=.79$)、「読む」($M=3.46$, $SD=.76$)、W「書く」($M=3.43$, $SD=.97$) となった。全ての因子は群間において、有意差は検出されなかった。

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 の設問において、各技能の平均値を求めた。その結果は、表 5. に示されている通りである。男性の平均値は、($M=2.16\sim3.58$, $SD=0.88\sim2.19$) で、女性は ($M=2.05\sim3.95$, $SD=1.08\sim1.47$) であった。海外生活経験の有無の違いでは、男性なし群は英語学習効力感の高い順から「聞く」→「読む」→「書く」→「話す」となっており、長期群では「聞く」→「話す」→「読む」→「書く」の順となっていた。女性の海外生活経験なし群では、「聞く」→「話す」→「読む」→「書く」で、短期群は、「聞く」→「話す」→「書く」→「読む」、長期群は「聞く」→「話す」→「読む」→「書く」の順に英語学習効力感が高かった。

そこで、海外生活経験の(なし群、短期群、長期群)経験によって、英語学習効力感に違

いがでるのかを検証した結果、Listening 準一級とリスニングの全体の得点において、海外生活経験の期間の主効果を得た。Turkey による多重比較の結果、海外に長期間滞在した経験がある群は、なし群よりも有意に Listening の準一級と Listening の全体において、英語学習効力感が高いことが分かった。その他の項目に関しての主効果は、今回の調査では検出されなかった。

また、性別の主効果については、多くの項目（Speaking 一級、Reading 準一級、Reading 一級、Reading 全体、Writing 準一級、Writing 全体で主効果が検出され、これらすべての項目において、女性の方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。これは、2018 年度の結果と比較すると、Reading と Writing の部分ではほぼ同じような結果が得られた。CAN-DO の技能毎の基礎統計量と分散分析結果は次の表 5. に示している。

表 5.CAN-DO の技能別基礎統計量、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	
		M	SD	M	SD	期間の主効果 F (2,284), p η^2	性別の主効果 F (2,284), p η^2
Listening 準一級	なし群	3.17	0.88	3.27	1.11	4,312,.029 長期>なし	ns
	短期群			3.21	1.25		
	長期群	3.58	1.57	3.95	1.18		
Listening 一級	なし群	2.91	1.11	2.86	1.11	ns	ns
	短期群			2.81	1.16		
	長期群	3.14	1.74	3.50	1.36		
Listening Total	なし群	3.09	0.92	3.08	1.08	4,856,.033 長期>なし	ns
	短期群			3.04	1.14		
	長期群	3.50	1.53	3.80	1.20		
Speaking 準一級	なし群	2.83	1.08	2.92	1.15	ns	ns
	短期群			2.71	1.43		
	長期群	2.97	1.97	3.62	1.31		
Speaking 一級	なし群	2.39	1.12	2.54	1.23	ns	6.173,.021 F>M
	短期群			2.05	1.20		
	長期群	2.25	2.04	3.21	1.47		
Speaking Total	なし群	2.69	1.05	2.81	1.12	ns	ns
	短期群			2.47	1.33		
	長期群	2.85	1.91	3.51	1.33		
Reading 準一級	なし群	2.93	1.10	2.85	1.23	ns	6.665,.023 F>M
	短期群			2.45	1.36		
	長期群	2.31	2.01	3.53	1.37		
Reading 一級	なし群	2.84	1.19	2.71	1.25	ns	7.655,.026 F>M
	短期群			2.27	1.31		
	長期群	1.93	1.95	3.31	1.39		
Reading Total	なし群	2.90	1.10	2.78	1.21	ns	6.809,.023 F>M
	短期群			2.38	1.32		
	長期群	2.23	1.96	3.48	1.33		
Writing 準一級	なし群	2.89	1.12	3.08	1.33	ns	10.896,.037 F>M
	短期群			2.59	1.43		
	長期群	2.21	2.19	3.59	1.47		
Writing 一級	なし群	2.63	1.05	2.59	1.19	ns	6.060,.021 F>M
	短期群			2.20	1.38		
	長期群	2.11	2.12	3.23	1.41		
Writing Total	なし群	2.77	1.06	2.86	1.24	ns	8.911,.030 F>M
	短期群			2.41	1.39		
	長期群	2.16	2.15	3.42	1.43		

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、 $R = .253$ 、 $R^2 = .061$ 、 $p < .001$ で説明変数として Speaking Total (標準化 β 係数 $= .253$) を投入したモデルで有意であった。② Structure では、 $R = .191$ 、 $R^2 = .033$ 、 $p < .01$ で Listening Total (.191) を投入したモデルで有意であった。さらに③ Reading では、 $R = .226$ 、 $R^2 = .041$ 、 $p < .01$ で、Reading 準一級 (.265)、Writing 準一級 (-.507)、Writing 一級 (.371) で有意なモデルが検出された。④ Total 得点では、Listening Total (.217) を投入したモデルで $R = .217$ 、 $R^2 = .047$ 、 $p < .001$ で有意であった。

各モデルの決定係数は低く、英語学力と、英語学習効力感を予測するとは断定できないものの、Listening に対し英語学習効力感が高い学習者は、TOEFL-IPT の Total 得点や Structure の得点が高くなるとする傾向が今回の研究から示唆された。これは年度によって、回帰モデルが変化しているということも前年度までの研究で明らかになっている。

3-3. 自信のある技能と CAN-DO

どの技能に自信をもっているかということによって CAN-DO で示された英語学習効力感に違いは見受けられるのかが示されたのが以下の表 6. と図 5. である。

表 6. 自己効力感 (CAN-DO) と自信のある技能の平均値

	Listening	Speaking	Reading	Writing
聞く	3.68	3.38	3.41	3.43
話す	3.59	3.51	3.41	3.58
読む	3.11	2.81	3.13	3.11
書く	3.34	3.10	3.16	3.40

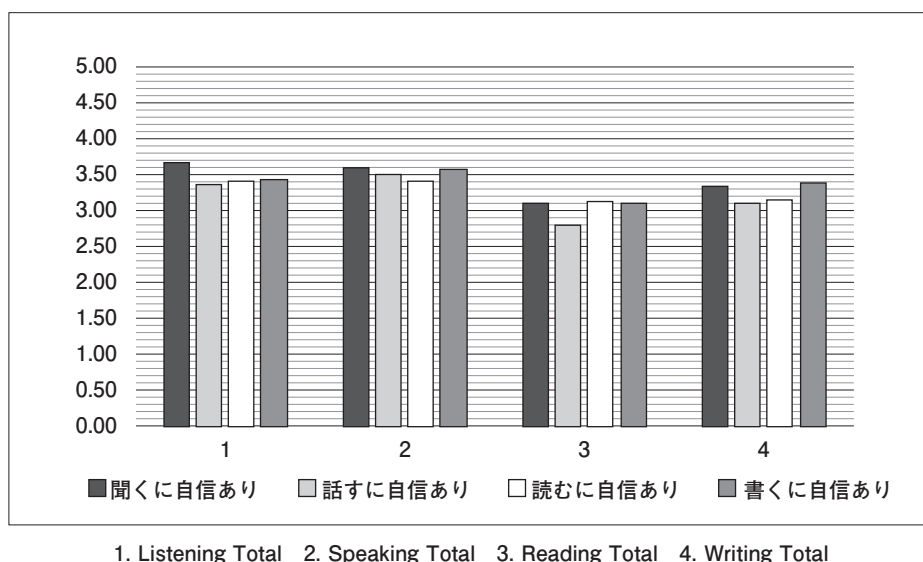


図 5. 自己効力感 (CAN-DO) と自信のある技能

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、Reading の Total、Reading 準一級と一級以外、すべての 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、「聞く」／「話す」に関しては、「聞く」／「話す」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も高い効力感を持っている。また、「話す」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も「書く」ことへの効力感が高いということが示唆された。

VI. 課題と提案

以下の課題と提案の一部は、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)、同第 57 号 (2016)、同第 58 号 (2017)、同第 59 号 (2018) 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く。

1. 国際化・グローバル化と加速する高度情報化の社会において ELF (English as a Lingua Franca : (国際) 共通言語) としての英語の果たす機能と役割はさらに重要となり、英語を実際に使う機会は益々増えていくことが想定されている。学習指導要領の全面的な改訂に伴い、外国語 (英語) 教育は、「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現

力等」を一体的に育成すると共にその学習過程を通じて「学びに向かう力、人間性等」の資質・能力を育成することが望まれている。この理念を具現化するために、小学校・中学校・高等学校を一貫した教育システムとして捉え、国際的な基準である CEFR (ヨーロッパ言語共通参照枠) を指標として、4 技能・5 領域で英語の目標を設定し、英語 (外国語：共通語) を使って何ができるようになるかを明確にする観点から各校種における CAN-DO リストの作成と実行が望まれている。生徒は指標としての到達目標を CAN-DO リストによって、省察し、自己調整を図りながら、自律した存在としての学習者 (autonomous learner) に成長することが期待されている。高等教育機関である大学における英語 (外国語：共通語) 教育は、このような新たな教育理念と国際基準に基づく指標によって教育された英語学者群を受けとめ、さらにその資質と能力を高め社会における自己実現を支援するものでなければならなくなるであろう。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 Competence)」の育成に向かっていると見えよう。複雑な国際情勢を鑑みると、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ことが理解できる。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、SDGs (持続可能な開発目標) の全世界共通のテーマ等、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。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群には、1-2 年次の教養課程においても、EGP (English for General Purposes) から ESP (English for Special/Specific Purposes) への比重移動が可能になるような「内容言語統合型学習：CLIL (Content and Language Integrated Learning)」型の学習環境が必要になってきていると考えられる (新学習指導要領の理念に基づく小・中・高の英語教科書には既に CLIL が導入されている)。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 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。今後は、言語的課題解決能力を育成する観点から、また異文化間能力育成の観点から、SDGs (2015 年に国連で採択、2030 年までに解決すべき 17 の目標) など国際社会的な課題をテーマにする Genre (ジャンル：教科横断的なテーマ) をベースにおく EMI 化の進捗が望まれるところである。佐藤学 (2019) は『SDGs 時代の教育—すべての人に質の高い学びの教育を』の最終章においてこう述べている。「持続可能性の教育は、地球の持続可能性の保持、生物多様性の保護、自然との調和、再生可能エネルギーの開発と再生可能な生活様式の構築、多文化共生、戦争と紛争の抑止、貧困と暴力と差別と

排除の撲滅、人間の尊厳と人権の確立、人口問題の解決など、持続可能な社会を実現する直接的な課題の教育として具現化されている。もう一方で、持続可能性の教育は、その外延において、教育の全ての領域を「持続可能性」という理念と哲学によって再構成する実践として展開されている。持続可能性の教育は、教育の一領域であるだけでなく、すべての領域の教育の究極的な目的でもある。」(p.280)



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方式等）に属する学生（含長期海外生活者）には、上記1で述べたSDGs等の社会性の高い課題をProject-taskとして与え、課題解決のためにRPDCAサイクルを起すような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・他学科との共同も視野に入れる）等、総じて、言語教育（英語）を通じた社会に通じる課題解決能力の育成が可能となる教授・学習システムが必要になるであろう。具体的には、「内容言語統合型学習（CLIL：Content and Language Integrated Learning）」を軸としたEMI（English Medium Instruction）が可能となる言語教育環境が必要になるであろう。上記1.で述べた「PESEプログラム」（英米文学科2017年度開始）の存在を重視することとさらなる進化が望まれる。そして、小・中・高・大（1-2年次）を一貫して行ってきた「一般的目的のための英語（EGP：English for General Purposes）」から脱却し、「特定の目的のための英語（ESP：English for Specific Purposes）」さらには、「学術的目的のための英語（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るであろう。EGP・ESP・EAPの区分を意識せず従来型の英語教育を行うのであるなら、卒業後、国際的な社会活動を前提とする多くの学生のニーズに応えることができないばかり

か、テストバッテリーを用いた 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）に取って代わられる可能性もあるが、それでは、3-4 年次の専門課程との連動が失われることになり、文学部が担うべき本来的な「人文知」の育成は難しくなるであろう。「人文知」に関しては、安藤宏（東大教授・日本近代文学会理事）が 2022 年度からの新学習指導要領（国語）に懸念を表明し、「論理と文学またぐ人文知こそ重要」としている。曰く、「現実社会は多様な人間の利害や思惑が絡み合います。理解しがたい考え方にぶつかったとき、感情や心理を言葉で表現し、分析する力を磨くことこそが、実践的な論理的思考力の向上につながります。異質な他者や価値観と出あい、世界を根源から問い直していく力は、文学や思想、社会科学などの領域にまたがる「人文知」そのものです。（中略）即戦力になる人材の育成が社会から要請されていることは承知しています。情報化社会に適応できる人間が求められているのも否定しません。ですが、これらをすべて国語教育が引き受けなければならないのか、疑問です。」（「朝日新聞」2019 年 10 月 14 日（月）21 頁）。この「人文知」育成という命題に大学の英語教育、特に文学部英米文学科の英語教育が回答を準備できるかが今を含めこれからの大きな課題となろう。

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解明が、意識・背景・用いる方略・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且つ経年的に行う必要があるであろう。問題は、学習者の自発性を信じそのままにしておくのか、改善の機会を促すか与えるかであるが、学習者が自らの中に課題を宿し、目標に対して常に「省察（reflection）」が生じるような指標としての行動目標の設定と学習者とメンターが繋がるシステムと教育環境の構築が学習を提供する側の大きなテーマになるのではないであろうか。指標としての行動目標としては、CEFR や CEFR-J の活用が考えられるが、概して一般的であるため、ここに英米文学科の専門領域内容を指標化（1-2 年次・3-4 年次）し埋め込めば、国際的に通用する英米文学科独自の行動指標が完成するであろう。その上で、学習者とメンターが繋がるシステムと教育環境の構築は、IE プログラムの運営組織の中に学生が自由に英語学習上の悩みを相談できるセクションが新設されることが望ましいが、昨年度（2018 年度）より大学に設置された AWC（Academic Writing Center）の機能性を高め、AWC との相互連携も視野に入れた学習者の自律支援を高める構想も今後の重要な課題となるのではないであろうか。

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（青山学院高等部）合格者を中心に「入学候補者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（凡そ4カ月間）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：過去問と語彙）の指定と4技能別（L、R、S、W）学習計画表さらには英米文学科に入学後の諸計画書（英文（A4-3頁））の作成と提出を義務付け、その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出てきているが、Pretest（入学時）－Posttest（2年次・1年8カ月後）の比較研究から、「B方式」>「A方式」>「指定校・内部進学」の入試形態別順序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. 昨年度と同様の結果（3-3. 自信のある技能とCAN-DO）として、「読む」（受容能力）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」（発表能力）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」が可能かどうかにかつ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技能の統合教育と異文化間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（暫定）測定する時代に突入する。2021年度よりは、東京都立高等学校入学試験（英語）は、4技能測定を開始する。2022年度まではセンターテスト制度を併存させるが、2023年度には、CEFRに準拠した国際版テスト（数種）のいずれかの成績を活用した新制度に移行されることになると思われる（実施運営にあたっては、多くの課題が未解決のため、全ての入試方式を外部国際版テスト使用に委ねることは危険であり、ひいては私学の独自性を揺るがしかねないため、各学部学科においては慎重な対応が必要と考えられる）。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、「受け皿」としての高等教育を司る大学英語教育への期待が現れ出てくることが想定される。よって、大学における外国語（英語）教育が、BICS（基本的対人伝達能力）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（認知学習言語能力）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（基礎・教養課程）・3年・4年（専門課程）を一貫した系統的なカリキュラムの開発が大学院教育との連動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（IE）に基礎訓練を終えた学生を一定期間（6 か月程度（含夏期休業期間））英語を母語とする国々（英・米・豪・加等：the Inner Circle）あるいは、英語を公用語として日常的に使用している国々（シガポール・マレーシア等：the Outer Circle）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し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のであれば、 Semester 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（全員）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ている。学生個人が一定の期間、海外留学するには多額の資金が必要となり、そのため留学を断念する学生が多く存在している。志の高い者には、経済的格差によって、夢を諦めることのないような制度の構築が望まれる。また、英語教員養成の観点からは、この留学システムを援用して、将来英語教員になる者が、必ず外国で TESOL の基礎訓練と教育実習（小学校・中学校）を経験することが可能となるようなプログラムを策定することが望まれる。今、若い学生が、教育現場において中堅教員として活躍する頃には、公立学校において、日本語を第1言語とする学習者のみならず他言語を母語とする学習者にも共通語としての英語を教えることが一般的になっていることが十分想定されるからである。

文献参考

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 E. Macaro(eds.)2007. Language Learner Strategies, C.U.P.
3. Coyle.D and P.Hood 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. Griffiths, C.(ed.)2008. Lessons from Good Language Learners, C.U.P.
6. Griffiths,C.(ed.)2013. The Strategy Factor in Successful Language Learning, Multi-lingual Matters.
7. Groffths, C.2013. The Strategy Factor in Successful Language Learning, Multilingual Matters.
8. Hawkins, J.A. and L. Filipovic. 2012. Criteria Features in L2 English: Specifying the Reference Levels of the Common European Framework, C.U.P.

9. Morrow, K. 2004. Insights from the Common European Framework, C.U.P.
10. O'Malley, J.M. and Chamot, A.U. 1990. Learning Strategies in Second Language Acquisition, C.U.P.
11. Oxford, R. 1989. Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know: New York: Newberry House.
12. 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。
13. 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。
14. 北村友人他（著）、2019 年、『SDGs 時代の教育』、学文社。
15. 白畑智彦他（著）、2019 年、『英語教育用語辞典第 3 版』、大修館書店。
16. 溝上慎一、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。
17. 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。
18. 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。
19. 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）」。
20. 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）」。
21. 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）」。
22. 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）」。
23. 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）」。
24. 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）」。
25. 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）」。
26. 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）」。
27. 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）」。
28. 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）」。
29. 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）」。
30. 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）」。
31. 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）」。

32. 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)」。
33. 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)」。
34. 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)」。
35. 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)」。
36. 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, 意識から見た入試形態別グループの縦断的研究(2017年)」。
37. 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, 意識から見た入試形態別グループの縦断的研究(2018年)」。
38. 木村松雄・高木亜希子、2020年1月、『青山スタンダード論集』第16号、「4-4-4一貫制英語教育に資する青山学院 CAN-DO リストの開発—CEFR との対応を視野に入れて」。
39. 高木亜希子・木村松雄、2020年1月、『青山スタンダード論集』第16号、「英語教育における異文化間能力育成の重要性—青山学院異文化間能力指標の検討からの示唆」。