

2023 年度入学生の英語力と学習ストラテジーおよび Can-Do 自己評価に関する実態調査

A Study on English Proficiency, Learning Strategies, and Can-Do Self-Evaluation among College Students: A Case of First-year Students (AY 2023)

飯田敦史

IIDA, Atsushi

長沼君主

NAGANUMA, Naoyuki

野邊修一

NOBE, Shuichi

1. はじめに

本研究では、本学文学部英米文学科に入学し、大学における正規英語教育を通して英語運用能力をさらに上達させようと試みる学生たちの英語力の発達と英語学習ストラテジーの使用についてその実態を調査する。本研究では3つの目的に向けて実施される。2023年度入学生を対象に、①1年間の英語力の変化とその変化に影響を与えた要因を分析し、②英語力と外国語学習ストラテジー使用との関連を調査し、③CEFRレベルに基づく英語力と4技能のCan-Doとの関係を明らかにすることである。

本研究は、特定の英語学習者集団（本学英米文学科1年生）の入学直後と初年次終了時の英語力と使用する学習ストラテジーの関係を把握し、得られた成果をもとに本学の大学英語カリキュラム開発と、小・中・高の一貫性英語教育への具現化を目指して実施されるものである。加えて、本研究実施の背景には、我が国における英語教育政策の動向との関係がある。本研究が対象とする2023年度入学生は、我が国が「グローバル人材の育成」を目指して打ち出してきた様々な新しい教育方針のもと、新しい形の英語教育を受けてきた世代であることから、学習ストラテジーについても何らかの新しい傾向が見られることが考えられる。また、この年度の入学生は、高校1年次に新型コロナウイルス感染症拡大に伴い授業形態がオンラインに切り替わる中、様々な制限がある中で学校生活を送ってきた学年である。こうした特殊な事情が学習ストラテジーの選択に何らかの影響を及ぼしていることも考えられる。本研究で

は、こうした二つの時代背景にも注目し、新時代の学習者層の実態を明らかにすることを目指す。

2. 2023 年度入学生の 1 年間の英語力の変化と性差について

本研究の参加者は、2023 年度に入学した英米文学科の学生のうち、次に述べる 2 回の英語の試験を受けた 204 名である。TOEIC IP テスト（オンライン）の 1 回目の実施（以下、Pre テストと記す）は、2023 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 テストと記す）は、1 年次のカリキュラムがほぼ終了したとみなせる 2023 年 12 月に行った。満点は 990 点（Listening 495 点、Reading 495 点で、各スコアは 5 点刻み）である。

まず、学年全体の Total スコアの平均値（標準偏差）は、Pre テスト：700.05（148.04）、Post テスト：726.23（157.09）であった。対応のある t 検定を行ったところ有意で（ t （203）=4.19, $p<0.01$, 効果量 $d_z = 0.29$ ）、Post テスト > Pre テストであった。アレン玉井・野邊（2023）で指摘したように、入学後の大学生の TOEIC IP テストの点数を扱った研究に土肥（2006）、土肥・張（2014）、土肥・柳瀬（2009）等があるが、大学・学部・学科間で、その平均値の見た目にはかなりばらつきがあることがわかる。

次に、男女別の Total スコアの平均値（標準偏差）を表 1 に示した。

表 1 男女別に分類した Total スコア

	Pre テスト M (sd)	Post テスト M (sd)
男性 (n=45)	749.33 (152.82)	768.67 (177.09)
女性 (n=159)	686.10 (143.13)	714.21 (148.24)

性別 × 受験時期の 2 要因の分散分析の結果、性別の主効果が有意で（ F （1,202）=5.84, $p<0.05$, partial $\eta^2=0.03$ ）、男性 > 女性であった。今回、男性の平均の方が女性よりも有意に高かったことは、直近のデータ分析の結果（アレン玉井・野邊（2023）、飯田・野邊（2024, 2025））とはかなり異なっており特徴的と言える。また、受験時期の主効果が有意で（ F （1,202）=9.88, $p<0.01$, partial $\eta^2=0.05$ ）、Post テスト > Pre テストであった。

さらに、飯田・野邊（2024, 2025）同様、参加学生の中でも入学者数が比較的多かった 5 つの入試方式に合格した者のみを対象に、Total スコアの分析を続けた。内訳は、A 方式：46 名（男性 10 名、女性 36 名）、B 方式：27 名（男性 10 名、女性 17 名）、C 方式：34 名（男性 6 名、女性 28 名）、指定校推薦：59 名（男性 10 名、女性 49 名）、自己推薦：16 名（男性 3 名、女性 13 名）であった。表 2 に Total に関する平均値と標準偏差を示す。

表 2 5つの入試方式で分類した Total スコアの結果

入試方式	N	Pre テスト <i>M</i> (<i>sd</i>)	Post テスト <i>M</i> (<i>sd</i>)
A 方式 (n=46)	男性 (n=10)	702.00 (106.69)	704.50 (216.80)
	女性 (n=36)	674.31 (120.04)	699.44 (129.21)
B 方式 (n=27)	男性 (n=10)	913.00 (40.51)	944.00 (34.63)
	女性 (n=17)	830.88 (91.90)	875.88 (71.77)
C 方式 (n=34)	男性 (n= 6)	615.00 (41.63)	731.67 (80.29)
	女性 (n=28)	668.57 (109.19)	682.86 (135.86)
指定校 (n=59)	男性 (n=10)	625.50 (139.65)	635.00 (152.63)
	女性 (n=49)	607.96 (120.84)	646.93 (117.62)
自己推薦 (n=16)	男性 (n= 3)	930.00 (24.49)	911.67 (24.61)
	女性 (n=13)	899.62 (62.62)	926.92 (45.72)

これらの Total スコアについて、入試方式 (5 方式) × 性別 (男性・女性) × 受験時期 (Pre・Post) の 3 要因の分散分析を行った結果、二次の交互作用が有意傾向であった ($F(4, 172) = 2.34, p < .1, \text{partial } \eta^2 = 0.05$)。そこで、単純交互作用検定 ($\alpha = 0.20$) を行った結果、C 方式における性別 × 受験時期が有意であった ($F(1, 172) = 6.99, \text{adjusted } p = 0.08, \text{partial } \eta^2 = 0.04$)。さらに下位検定を行ったところ ($\alpha = 0.35$)、受験時期の単純・単純主効果が男性において有意で ($F(1, 172) = 11.02, \text{MSe} = 3706.58, \text{adjusted } p = 0.005$)、Post テスト > Pre テストであった。このことから、C 方式の男性のスコアが特徴的であった可能性がある。

次に、Listening と Reading に分けて、それぞれ分析を続けた。まず、Listening スコアについて、表 3 に平均値と標準偏差を示した。入試方式 (5 方式 × 性別 (男性・女性) × 受験時期 (Pre・Post) の 3 要因の分散分析を行った結果、入学方式の主効果が有意で ($F(4, 172) = 28.85, p < 0.01, \text{partial } \eta^2 = 0.41$)、LSD 法の多重比較の結果 ($\text{LSD} = 36.03, \text{MSe} = 6496.13, p < .05$)、自己推薦 ≧ B 方式 > C 方式 ≧ A 方式 ≧ 指定校であった。つまり、【自己推薦・B 方式】と【C 方式・A 方式・指定校】の 2 集団に分かれ、前者の平均が後者よりも有意に高かったが、各集団内では有意差はなかった。また、受験時期の主効果が有意で ($F(4, 172) = 6.80, p < 0.05, \text{partial } \eta^2 = 0.04$)、Post テスト > Pre テストであった。この Listening に関しては、二次の交互作用が有意・有意傾向でなかった点からも、直近年度の入学者の受験結果と類似の傾向を示したと言える (アレン玉井・野邊 (2023), 飯田・野邊 (2024, 2025))。

表 3 5つの入試方式で分類した Listening スコアの結果

入試方式	N	Pre テスト <i>M</i> (<i>sd</i>)	Post テスト <i>M</i> (<i>sd</i>)
A 方式 (n=46)	男性 (n=10)	369.00 (67.85)	370.50 (110.35)
	女性 (n=36)	359.03 (66.66)	372.92 (66.01)
B 方式 (n=27)	男性 (n=10)	470.00 (19.62)	487.00 (10.77)
	女性 (n=17)	458.53 (39.10)	471.18 (27.31)
C 方式 (n=34)	男性 (n= 6)	343.33 (28.96)	375.83 (41.47)
	女性 (n=28)	353.93 (64.29)	375.00 (66.78)
指定校 (n=59)	男性 (n=10)	337.00 (59.51)	334.50 (77.76)
	女性 (n=49)	332.55 (61.91)	349.29 (63.83)
自己推薦 (n=16)	男性 (n= 3)	493.33 (2.36)	490.00 (0.00)
	女性 (n=13)	484.23 (14.66)	486.92 (15.26)

続いて Reading スコアもについても、入試方式 (5 方式) × 性別 (男性・女性) × 受験時期 (Pre・Post) の 3 要因の分散分析を行った。表 4 に平均値と標準偏差を示した。これらの Reading のスコアについて、入試方式 (5 方式) × 性別 (男性・女性) × 受験時期 (Pre・Post) の 3 要因の分散分析を行った結果、二次の交互作用が有意であった ($F(4,172) = 3.41, p < .05, \text{partial } \eta^2 = 0.07$)。そこで、単純交互作用検定 ($\alpha = 0.20$) を行った結果、C 方式における性別 × 受験時期が有意であった ($F(1,172) = 11.00, \text{adjusted } p = 0.01, \text{partial } \eta^2 = 0.06$)。さらに下位検定を行ったところ ($\alpha = 0.35$)、性別の単純・単純主効果が Pre テストにおいて有意で ($F(1,32) = 3.14, \text{MSe} = 2905.62, \text{adjusted } p = 0.21$)、女性 > 男性であった。また、Post テストにおいても有意で ($F(1,32) = 1.99, \text{MSe} = 5720.07, \text{adjusted } p = 0.34$)、男性 > 女性であった。一方、受験時期の単純・単純主効果が男性において有意で ($F(1,172) = 11.42, \text{MSe} = 1860.68, \text{adjusted } p = 0.01$)、Post テスト > Pre テストであった。つまり、C 方式の入学者については、Pre テストでは女性 > 男性であったが、Post テストでは男性のスコアが有意に上がり、男性 > 女性となった。これは、直近の入学年度と異なる特徴的な結果であった。

表 4 5つの入試方式で分類した Reading スコアの結果

入試方式	N	Pre テスト <i>M</i> (<i>sd</i>)	Post テスト <i>M</i> (<i>sd</i>)
A 方式 (n=46)	男性 (n=10)	333.00 (47.07)	334.00 (109.27)
	女性 (n=36)	315.28 (62.82)	326.53 (73.46)
B 方式 (n=27)	男性 (n=10)	443.00 (26.48)	457.00 (27.68)
	女性 (n=17)	372.35 (61.17)	404.71 (50.16)
C 方式 (n=34)	男性 (n=6)	271.67 (44.69)	355.83 (49.53)
	女性 (n=28)	314.64 (53.78)	307.86 (77.53)
指定校 (n=59)	男性 (n=10)	288.50 (86.49)	300.50 (91.64)
	女性 (n=49)	275.40 (69.44)	297.65 (63.82)
自己推薦 (n=16)	男性 (n=3)	436.67 (22.48)	421.66 (24.61)
	女性 (n=13)	415.38 (54.86)	440.00 (37.00)

3. 2023 年度入学生の英語の得点と学習方略の関係について

本調査の目的は、2023 年度入学生が用いる英語学習ストラテジーの特性がどのようなものであるかを明らかにすることである。次の 2 つのリサーチクエスション (RQ) を設定する。

RQ1: 青山学院大学文学部英米文学科の初年次学生が用いる英語学習ストラテジーには、どのような傾向が見られるか。入学時（4 月）と学年終了時（12 月）で英語学習ストラテジーの傾向に違いは見られるか。

RQ2: 青山学院大学文学部英米文学科の初年次学生が用いる英語学習ストラテジーは、習熟度によって違いが見られるか？見られるとすれば、どのような違いがあるか。

3.1. 研究対象者

本研究が対象とした学習者は、2023 年度に本学文学部英米文学科に入学した学生である。本学入学時の 4 月と 1 年間の英語授業の履修をほぼ終えた時期である 12 月の 2 回にわたって英語学習意識調査を実施した。本研究では、それぞれの時期に TOEIC IP テストを受験し、英語意識調査に回答をした学生に焦点を当てる。4 月の研究対象者は N=283 名、12 月の研究対象者は N=209 名である。

3.2. 研究方法

3.2.1 質問紙調査

英語学習意識調査では、Oxford (1990) が開発した「言語学習のためのストラテジー調査 (Strategy Inventory for Language Learning, 以下 SILL)」の質問紙の日本語版を使用した。Oxford (1990) は、言語能力の高い学習者ほど、様々な種類の学習ストラテジーを多用する傾向があることを明らかにしている。その学習ストラテジーとは、大きく直接ストラテジーと間接ストラテジーの 2 つに分類される。直接ストラテジーとは、目標言語そのものに関わる言語学習ストラテジーのことであり、学習者が目標言語をどう処理していくかという認知活動や認知プロセスを指す。間接ストラテジーとは、学習者が自身の学習を管理・調整するストラテジーのことである。Oxford (1990) は、この 2 つのストラテジーをさらに細分化し、表 5 のように 6 つのストラテジーを提案している。

表 5 Oxford (1990) による外国語学習ストラテジーの分類

直接ストラテジー	記憶ストラテジー	新しい言語を備え引き出すために使われる
	認知ストラテジー	より良い言語産出や理解のために使われる
	補償ストラテジー	分からないことを推測したり他の方法を使って補う
間接ストラテジー	メタ認知ストラテジー	自分の認知処理を統制するために使われる
	情意ストラテジー	学習態度や感情の要因を自ら統制するために使われる
	社会的ストラテジー	他人との作業を通して理解・強化するために使われる

本調査では、SILL の外国語学習ストラテジーに関する質問 48 項目について、5 件法（5 = よくあてはまる、4 = だいたいあてはまる、3 = どちらともいえない、2 = あまりあてはまらない、1 = まったくあてはまらない）での回答を求めた。木村・野邊・アレン（2021）での質問紙調査に基づき、Oxford（1990）の SILL50 項目から、日本人英語学習者が個々の学習方法として意識して使用していることが極めて少ないと考えられる次の 4 項目「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」「英語で適切な表現がわからないとき、自分で新語を作る」を質問紙より外し、新たに「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。また、いくつかの項目で文言の変更を行なった（例「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に心掛ける」）。

48 項目は、記憶ストラテジーの 8 問、認知ストラテジーの 15 問、補償ストラテジーの 5 問、メタ認知ストラテジーの 10 問、情意ストラテジーの 4 問、社会的ストラテジーの 6 問から構成された。調査対象となる学生は、入学時の 4 月と、本学での一定期間の英語学習を終えた 12 月に SILL 質問紙に回答した。

3.2.2. 習熟度の測定

言語学習ストラテジーと英語習熟度の関係を調査するため、質問紙調査に回答した学生を TOEIC の全体スコアに基づき上位群・中位群・下位群の 3 グループに分けた。3 グループが英語習熟度の違いを反映するように、グループ間で 150 点の開きが出るよう 3 グループを編成した。4 月は TOEIC の全体スコアが 780 点以上を上位群、605 ～ 770 点を中位群、600 点以下を下位群とする一方、12 月は TOEIC の全体スコアが 805 点以上を上位群、665 ～ 800 点を中位群、655 点以下を下位群とした。表 6 は、グループごとの記述統計を示している。

表 6 TOEIC の得点による上位・中位・下位グループの記述統計

	4 月				12 月			
	N	Mean	SD	Median	N	Mean	SD	Median
上位群	95	884.11	58.23	885	68	902.87	53.62	908
中位群	95	675.53	50.77	665	70	735.50	44.85	745
下位群	93	524.84	63.55	540	71	546.97	79.89	570

3.3. 分析方法

研究対象者から収集した質問紙の回答は、統計ソフト IBM SPSS Statistics 29 を用いて分析を行った。RQ1 の「入学時と学年終了時での英語学習ストラテジー使用の傾向の違い」を調査するために、SILL48 質問項目の記述統計量が算出された。次に、RQ2 の「習熟度による英語学習ストラテジー使用の違い」を調べるために、研究対象者を習熟度別に 3 つのグループに分け、Oxford (1990) の 6 つの学習ストラテジー群の使用頻度について分散分析を行なった。

3.4. 結果

本セクションでは、リサーチクエスチョンごとに研究結果の概要を述べる。

RQ1: 青山学院大学文学部英米文学科の初年次学生が用いる英語学習ストラテジーには、どのような傾向が見られるか。入学時（4 月）と学年終了時（12 月）で英語学習ストラテジーの傾向に違いは見られるか。

表 7 は、質問紙調査結果の記述統計量（個別項目別）である。入学時（4 月）と学年終了時（12 月）における初年次学生の英語学習ストラテジーの傾向を示している。

Oxford (1990) は、SILL の各質問項目に対する回答の平均値が 3.5 以上のものを「高い使用率」とみなし、 $M = 4.5 \sim 5.0$ を「いつも、あるいはほとんどいつも使用している (always or almost always used)」, $M = 3.5 \sim 4.4$ を「大体使用している (usually used)」と定義している。 $M = 3.4$ を下回る質問項目については、 $M = 2.5 \sim 3.4$ を「時々使用する (sometimes used)」, $M = 1.5 \sim 2.4$ を「通常は使用しない (generally not used)」, $M = 1.0 \sim 1.4$ を「一度も使ったことがない、あるいはほとんど使ったことがない (never used or almost never used)」としている。本研究では、Oxford の定義に基づき、肯定率が $M = 4.0$ 以上に達した質問項目を「青山学院大学文学部英米文学科の 1 年生によってよく使用される学習ストラテジー」と定義することとした。

以上を踏まえた上で、項目ごとの平均値を見ると、 $M = 4.0$ 以上の肯定率となった質問項目は次の 9 項目であった。

- ・ **Q27.** 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 月 : $M = 4.50$ ($SD = 0.75$), 12 月 : $M = 4.37$ ($SD = 0.86$)
- ・ **Q30.** 他の人が英語を使っているときは, 集中して聞く
 4 月 : $M = 4.46$ ($SD = 0.78$), 12 月 : $M = 4.18$ ($SD = 0.93$)
- ・ **Q23.** 知らない語を理解しようと推測する
 4 月 : $M = 4.28$ ($SD = 0.79$), 12 月 : $M = 4.11$ ($SD = 0.90$)
- ・ **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
 うかたのむ
 4 月 : $M = 4.25$ ($SD = 1.05$), 12 月 : $M = 4.09$ ($SD = 1.03$)
- ・ **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
 4 月 : $M = 4.20$ ($SD = 0.87$), 12 月 : $M = 3.94$ ($SD = 0.93$)
- ・ **Q24.** 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 月 : $M = 4.13$ ($SD = 1.09$), 12 月 : $M = 4.22$ ($SD = 0.98$)
- ・ **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
 4 月 : $M = 4.02$ ($SD = 1.07$), 12 月 : $M = 4.16$ ($SD = 1.02$)
- ・ **Q31.** 優れた学習者になるためにはどうしたら良いか心掛ける
 4 月 : $M = 4.02$ ($SD = 1.00$), 12 月 : $M = 3.66$ ($SD = 1.10$)
- ・ **Q25.** 英語を読むとき, 一語一語辞書で調べない
 4 月 : $M = 4.00$ ($SD = 1.11$), 12 月 : $M = 3.88$ ($SD = 1.11$)

肯定率の高かった個別質問項目を概観すると, 学習者が自身に不足している領域を認識した上で, そのギャップ (不足点) を補完・補足するために様々なアクションを取っている (社会的道具の活用, 他者とのインタラクション, 自己主導型行動など) ことが分かる。4 月と 12 月で意味のある差は見られないことから, 本結果からは, 大学入学前に身につけた学習ストラテジーは概ね大学入学後も維持される可能性が示唆される。

表 7 SILL 回答結果：個別項目別

		4 月		12 月	
		Mean	SD	Mean	SD
記憶 ストラ テジ ー	1. 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。	3.75	0.98	3.73	1.06
	2. 覚えやすいように文の中で新語を使う。	3.36	1.14	3.32	1.10
	3. 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。	3.94	1.08	3.88	1.07
	4. 単語が使われる場面を心に描いて新語を覚える。	3.51	1.12	3.58	1.13
	5. 新語を覚えるときには韻を使う。	2.58	1.30	2.56	1.27
	6. 新語を覚えるときに単語カードなどを使う。	2.36	1.40	2.51	1.37
	7. 授業の復習をよくする。	3.13	1.10	2.57	1.06
	8. 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。	3.07	1.40	3.07	1.37
認知 ストラ テジ ー	9. 新語は数回書いたり言ったりする。	3.99	1.06	3.85	1.13
	10. 英語のネイティヴ・スピーカーのように話すよう心掛ける。	4.02	1.07	4.16	1.02
	11. 英語の発音練習をする。	3.67	1.24	3.86	1.17
	12. 知っている単語をいろいろな文脈で使う。	3.60	1.10	3.77	1.03
	13. 積極的に英語で会話を始める。	3.11	1.23	3.41	1.21
	14. 英語のラジオ・テレビ番組（NHK等）や英語の映画を見る。	3.66	1.29	3.47	1.33
	15. 英語で読み物を読むのが楽しい。	3.41	1.23	3.27	1.23
	16. 英語でメモ、メッセージ、手紙、報告を書く。	2.80	1.40	3.09	1.34
	17. 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。	3.13	1.33	3.13	1.31
	18. 英語の新語に似た語を日本語の中に探す。	2.75	1.31	3.01	1.32
	19. 英語の中にパターンを見つけようとする。	3.46	1.25	3.40	1.26
	20. 難しい英単語は分解して、意味を知ろうとする。	3.72	1.25	3.62	1.20
	21. 逐語訳（一語一語訳す）はしないよう心掛ける。	3.86	1.20	3.86	1.06
	22. 読んだり聞いたりしたことを英語で要約する。	2.85	1.19	3.03	1.18
	48. 辞書をよく引く。	2.99	1.38	2.96	1.39

補償 ストラテジー	23. 知らない語を理解しようと推測する。	4.28	0.79	4.11	0.90
	24. 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。	4.13	1.09	4.22	0.98
	25. 英語を読むとき、一語一語辞書で調べない。	4.00	1.11	3.88	1.11
	26. 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。	3.24	1.24	3.35	1.25
	27. 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。	4.50	0.75	4.37	0.86
メタ認知 ストラテジー	28. 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	1.07	3.66	1.09
	29. 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。	4.20	0.87	3.94	0.93
	30. 他の人が英語を使っているときは、集中して聞く	4.46	0.78	4.18	0.93
	31. 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。	4.02	1.00	3.66	1.10
	32. スケジュールを立て、英語の学習に十分時間をあてる。	3.19	1.19	2.90	1.21
	33. 英語で話しかけることのできる人を探すよう心掛ける。	3.23	1.26	3.12	1.27
	34. できるだけ英語で読む機会を探す。	3.56	1.16	3.29	1.19
	35. 英語の技能を高めるための明確な目標を持っている。	3.72	1.10	3.31	1.36
	36. 自分の英語学習の進歩について考える。	3.84	1.08	3.66	1.18
	47. 特定の日本人の英語の熟達者を意識している。	2.73	1.34	3.00	1.39
情意 ストラテジー	37. 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。	3.34	1.15	3.35	1.13
	38. 間違いを恐れずに英語を話すよう心掛ける。	3.57	1.10	3.59	1.14
	39. うまくいったとき、自分をほめる。	3.81	1.16	3.77	1.18
	40. 英語を勉強している時や使っている時に、緊張しているか神経質になっている自分に気づく。	3.45	1.35	3.52	1.32
社会的 ストラテジー	41. 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。	4.25	1.05	4.09	1.03
	42. 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。	3.38	1.20	3.38	1.15
	43. 他の人と英語を使う練習をよくする。	2.70	1.25	3.08	1.29
	44. 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。	3.36	1.23	3.43	1.24
	45. 英語で質問をよくする。	2.74	1.24	3.22	1.20
	46. 英語話者の文化を学ぼう心掛ける。	3.72	1.22	3.71	1.20

表 8 は、初年次学生が用いる英語学習ストラテジーの傾向を、Oxford (1990) の分類に基づく 6 つのストラテジー別に示したものである。最も平均値の高かったストラテジーは「補償ストラテジー (4 月: $M = 4.03$, $SD = 0.60$), (12 月: $M = 3.98$, $SD = 0.71$)」であり、上述の表 7 で明らかになった「ギャップ (不足点) を補完・補足するために様々なアクションを取る」という本学英米文学科の 1 年生の英語学習ストラテジーの特性を支持する結果となった。また、この結果は、本学におけるこれまでの学習ストラテジーの実態調査結果を反映している (木村・野邊・アレン玉井, 2022; アレン玉井・野邊, 2023; 飯田・野邊, 2024, 2025)。

表 8 SILL 回答結果: ストラテジー別

	4 月		12 月	
	Mean	SD	Mean	SD
記憶ストラテジー	3.22	0.63	3.15	0.68
認知ストラテジー	3.40	0.63	3.46	0.67
補償ストラテジー	4.03	0.60	3.98	0.71
メタ認知ストラテジー	3.65	0.70	3.47	0.86
情意ストラテジー	3.54	0.70	3.56	0.76
社会的ストラテジー	3.36	0.78	3.48	0.85

RQ2: 青山学院大学文学部英米文学科の初年次学生が用いる英語学習ストラテジーは、習熟度によって違いが見られるか? 見られるとすれば、どのような違いがあるか。

次に、習熟度により英語学習ストラテジーの使用に違いがあるかを調査するため、習熟度 (TOEIC 全体スコア) を独立変数、学習ストラテジーを従属変数として分散分析を行った。分散分析では、6 つのストラテジーごとにグループ間の差異を調べるため、検定を 6 回繰り返すことから生じる familywise error rate を調整する必要がある。そのため、Bonferroni 法で p 値の調整を行い、6 つのストラテジー全てにおいて、有意水準を $0.05/6 = 0.008$ に変更した。統計的有意性 (2 グループ間の差の有無) が確認された場合は、果たしてその差にどの程度効果があるのか (その差にどの程度意味があるのか) を判定するため、効果量検定として Cohen's d を算出した。表 9 と表 10 は、それぞれ 4 月、12 月の上位群・中位群・下位群の記述統計量を示している。表 9 の結果から、まず、RQ1 で本学入学生の特性として明らかになった「補償ストラテジー」の使用については、上位層 ($M = 4.05$, $SD = 0.68$) と中位層 ($M = 4.11$, $SD = 0.58$) において比較的高い平均値が示された。しかしながら、事後検定として Tukey 検定を行ったところ、上位層・中位層・下位層の間には統計的に意味の

ある差は確認されなかった。同様に、記憶ストラテジー、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、社会的ストラテジーの使用においても、統計的に意味のある差は確認されなかった。以上の結果は、英語学習における大学生の学習ストラテジーの使用が、4月入学時の習熟度の違いに影響を与えていないことを示唆している。

表 9 入学時（4月）習熟度別の英語学習ストラテジー使用

		Mean	SD	F 値	p 値
記憶	上位	3.16	0.65	0.49	0.616
	中位	3.25	0.70		
	下位	3.24	0.54		
認知	上位	3.51	0.67	3.35	0.036
	中位	3.41	0.66		
	下位	3.28	0.54		
補償	上位	4.05	0.68	1.98	0.140
	中位	4.11	0.58		
	下位	3.93	0.52		
メタ認知	上位	3.70	0.73	0.35	0.707
	中位	3.62	0.74		
	下位	3.64	0.63		
情意	上位	3.50	0.78	0.31	0.732
	中位	3.55	0.70		
	下位	3.58	0.62		
社会的	上位	3.53	0.81	3.85	0.022
	中位	3.25	0.78		
	下位	3.29	0.70		

$p < 0.008$

入学時の学習ストラテジーの使用傾向は、大学での一定期間の学びを終えた 12 月において変化が見られるのだろうか。表 10 の記述統計量を概観すると、4 月同様に「補償ストラテジー」の使用が全てのストラテジーの中で最も高く、特に上位層（ $M = 4.06$, $SD = 0.72$ ）で顕著であることが分かる。しかし、事後検定として Tukey 検定を行ったところ、4 月同様、上位層・中位層・下位層の間に統計的に意味のある差は確認されなかった（ $F = 0.51$, $p = 0.601$ ）。同様に、他の 5 つのストラテジーの使用についても、習熟度による違いが見られなかった。これらの結果は、大学での一定期間の英語学習後も、習熟度の違いが学習ストラテジー使用の変化に影響を与えていないことを示している。つまり、英語学習における習熟度の違いは、学習ストラテジーの使用頻度ではなく、何か別の要因によって説明される可能性がある。

表 10 学期終了時（12 月）習熟度別の英語学習ストラテジー使用

		Mean	SD	F 値	p 値
記憶	上位	3.15	0.77	1.35	0.262
	中位	3.25	0.63		
	下位	3.06	0.62		
認知	上位	3.55	0.74	0.99	0.372
	中位	3.45	0.67		
	下位	3.39	0.59		
補償	上位	4.06	0.72	0.51	0.601
	中位	3.96	0.70		
	下位	3.94	0.73		
メタ認知	上位	3.46	0.93	0.10	0.909
	中位	3.45	0.83		
	下位	3.51	0.83		
情意	上位	3.56	0.79	0.19	0.830
	中位	3.52	0.78		
	下位	3.60	0.71		
社会的	上位	3.52	0.92	0.29	0.749
	中位	3.51	0.85		
	下位	3.42	0.79		

p < 0.008

3.5 考察

本研究では、文学部英米文学科の初学生の英語力と学習ストラテジーの使用との関係性について 2 つのリサーチクエッションを立てて調査をしてきた。まず 1 つ目の RQ である「文学部英米文学科の初年次学生が用いる英語学習ストラテジーの傾向」に関しては、学習者が自身に不足している領域を認識した上で、その不足する点を補うために様々な行動を取っていることがわかった。本研究では、肯定率が $M = 4.0$ 以上に達した質問項目を「青山学院大学文学部英米文学科の 1 年生によってよく使用される学習ストラテジー」と定義づけたが、それぞれの項目を注視してみると、社会的道具を活用していたり、他者とインタラクションをとったり、自己主導型の行動をとっていることが明らかになった。また、2023 年度入学生は、Oxford (1990) の分類に基づく 6 つのストラテジーの中で、補償ストラテジーを最も頻繁に使用していることもわかった。この結果は、飯田・野邊 (2024, 2025) の実証研究や本学における過去の研究 (木村・野邊・アレン玉井, 2022; アレン玉井・野邊, 2023) からも同様の結果が報告されており、英米文学科初年次学生は英語学習の際、補償ストラテジーを頻繁に使用する傾向にあると言える。一方で、メタ認知ストラテジーの使用については、入学時と 1 年終了時の数値を比較すると、見た目のスコアが低くなる傾向にあると言える。こうした傾向は、2021 年度及び 2022 年度の入学生にも見られたが (飯田・野邊, 2024, 2025), 2023 年度入学生の場合、特定のメタ認知ストラテジーの使用頻度が下がることわかった。特に「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

質問項目への回答において、その傾向が顕著に現れた。この結果は、2023 年度入学生が自分自身を「英語学習者」ではなく、「英語使用者」と認識している可能性を示唆しており、英語で行われる様々な授業を履修する中で、学生の意識が徐々に変化していることが考えられる。

2 つ目の RQ である「初年次学生の英語習熟度と英語学習ストラテジー使用との関係」については、4 月・12 月共に、記憶・認知・補償・メタ認知・情意・社会的ストラテジーのいずれにおいても、習熟度間には統計的に有意な差は確認されなかった。この結果は、習熟度の違いが、学習ストラテジーの使用頻度に大きな影響を与えていない可能性を示唆している。また、2023 年度入学生は、入学時に使用していた学習ストラテジーを入学後も継続して用いる傾向にあることも明らかになった。

本研究の調査結果から、英語学習ストラテジーをより適切に測るための新たな指標の開発が不可欠になることが示唆される。デジタル化が進展し、学習者の学びの形態や学習環境が多様化・複雑化する 21 世紀において、SILL を用いて現代の学生の言語学習ストラテジーを測定するには限界点が多いのかもしれない。よりよい英語教育を提供するためには、学習者のニーズや特性、彼らを取り巻く教育環境を含め学習ストラテジーを多角的に調査していくことが求められる。今後は、飯田・野邊（2025）の研究で抽出された 6 つの因子（「対人志向性ストラテジー（interpersonal orientation strategies）」、「ギャップ補完性ストラテジー（gap compensation strategies）」、「自己制御ストラテジー（self-regulation strategies）」、「社会的道具依拠ストラテジー（social-tool regulation strategies）」、「帰納的分析ストラテジー（inductive analysis strategies）」、「感情制御ストラテジー（emotion regulation strategies）」）を手がかりに新しい質問紙を開発する必要があるのではないだろうか。これらの因子は、飯田・野邊（2024）で報告された 7 つのストラテジーのうち 6 つを占めていることから新たな切り口になることが十分に期待できる。また、新たに質問紙を開発する場合、自由回答も作成し、21 世紀の新しい学習者層の学び方を質的に捉える必要もあるのではないだろうか。

4. 2023 年度入学生の CEFR レベルと Can-Do について

4.1 研究目的

本研究は 2023 年度英米文学科入学生の CEFR レベルに基づく英語力と 4 技能の Can-Do との関係进行分析し、下記の 3 点の RQ について明らかにすることを目的として行った。

RQ1: 1 年次入学時（4 月）と 1 年次末（12 月）の CEFR レベルはどのように分布し、また、変動しているか。

RQ2: 1 年次入学時（4 月）と 1 年次末（12 月）の Can-Do はどの程度のできる自信で、また、変動しているか。

RQ3: 1 年次入学時（4 月）と 1 年次末（12 月）の CEFR レベルと Can-Do はどのように関係をしているか。

4.2 研究方法

4.2.1 調査対象者

2023 年度入学生のうち、4 月の入学時に TOEIC IP テストを受検し、Can-Do に関する質問紙調査に回答した 270 名及び 12 月の 1 年次末に同じく TOEIC IP テストを受検し、Can-Do に関する質問紙調査に回答した 181 名を主な対象として分析を行った。なお、質問紙はすべての項目に回答した者を対象とした。また、12 月実施の TOEIC IP テストで著しく結果が低かった 1 名の対象者を分析から除外した。

4.2.2 英語力指標

英語力指標としては、TOEIC スコアと CEFR レベルの公式対照表（ETS, 2008）（表 11）に基づいて、入学時と 1 年次末の CEFR レベル（Council of Europe, 2001）を算出した。

表 11. TOEIC LR スコアと CEFR との対照表における区切り点

CEFR	L	R	Total
A1	60	60	120
A2	110	115	225
B1	275	275	550
B2	400	385	785
C1	490	455	945

4.2.3 質問紙調査

4 技能の Can-Do に関する質問項目については、「英検 Can-do リスト」（日本英語検定協会, 2006）の準 1 級（CEFR B2 レベル相当）及び 1 級（CEFR C1 レベル相当）の各技能の能力記述文の全項目（準 1 級 24 項目、1 級 18 項目、計 42 項目）を、記述内容は変えずに一部表記の仕方を変えて、同一の項目を 4 月及び 12 月調査で実施した。回答方式は「全く違う（1）」から「全くその通り（5）」の 5 件法を用い、各項目に関する自己評価を行った。

4.3 分析結果

4.3.1 CEFR レベル記述統計及びクロス集計

入学時（4 月）と 1 年次末（12 月）の CEFR レベル分布を算出した結果（表 12）、A2 ～ C1 レベルに分布し、いずれの時期においても B1 レベルが最も多く、次いで B2 レベルが多い結果となった。

表 12. 入学時（4 月）と 1 年次末（12 月）の CEFR レベル分布

CRFR	入学時（4 月）		1 年次末（12 月）	
	N	%	N	%
A2	49	18.1	22	12.2
B1	135	50.0	92	50.8
B2	70	25.9	51	28.2
C1	16	5.9	16	8.8
計	270	—	181	—

次に入学時から 1 年次末にかけての CEFR レベルの変動を分析するため、両方の時期で TOEIC IP テストを受検した対象者に絞ってクロス集計を行った（表 13）。回答数を確保するために、質問紙調査に回答していないものについても分析に含めた（12 月のテストで著しく結果が低かった 1 名の対象者は除外した）。その結果、CEFR レベルが上昇していたものが 23.6%（43 名）、維持が 67.0%（136 名）、下降が 9.4%（19 名）であり、カイ二乗検定の結果、統計的に有意であった（ $\chi^2(9) = 204.9, p = .000$, Cramer's $V = .580$ ）。

表 13. 入学時（4 月）と 1 年次末（12 月）の CEFR レベル比較

CEFR		1 年次末（12 月）				
		A2	B1	B2	C1	計
入学時 （4 月）	A2	12	18	0	0	30
	B1	13	75	21	0	109
	B2	0	5	38	9	52
	C1	0	0	1	11	12
	計	25	98	60	20	203

4.3.2 Can-Do 記述統計及び差の検定

入学時（4 月）と 1 年次末（12 月）の各技能及び級における各項目の Can-Do 自己評価得点の平均及び標準偏差を示す（表 14）。主な調査対象者 270 名と 181 名の記述統計結果（上段）に加えて、各項目の変動（差）を調べるため、両方の時期で TOEIC IP テストを受検及び Can-Do 調査にすべて回答した 170 名について、事前・事後 Can-Do 平均得点（下段）の対応のある t 検定を実施した。その結果、「聞くこと」で準 1 級の 3 項目が下降、「話すこと」で準 1 級の 4 項目、1 級の 3 項目が上昇、「読むこと」で準 1 級で 1 項目、1 級で 2 項目が上昇、「書くこと」で準 1 級の 3 項目、1 級の 3 項目が上昇していた（平均値太字）。

表 14. 入学時と 1 年次末の事前・事後 Can-Do 各項目得点 (平均・標準偏差)

技能	英検	入学時 (事前)		1 年次末 (事後)		項目 (能力記述文) * 有意差 (下段のみ) : * p<.05、** p<.01、*** p<.001
		Mean	S.D.	Mean	S.D.	
聞くこと	準 1 級	3.85	1.02	3.64	1.00	興味・関心のある話題 (講演、講義など) に関するまとまりのある話を理解することができる。
		3.79	0.95	3.66	0.97	
		3.77	1.01	3.61	0.97	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。
		3.72	0.97	3.64	0.94	
		3.71	1.03	3.54	1.04	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。*
		3.72	0.96	3.56	1.02	
		4.23	0.82	4.06	0.94	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。*
		4.23	0.74	4.08	0.90	
		4.09	0.92	3.96	0.90	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。*
		4.14	0.84	3.98	0.87	
		3.43	1.18	3.39	1.14	自分の仕事や専門分野の内容であれば、電話で注文や問合せを聞いて、理解することができる。
		3.32	1.14	3.41	1.11	
	1 級	3.36	1.08	3.28	1.07	幅広い話題 (一般教養的な講演や講義など) に関するまとまりのある話を理解することができる。
		3.26	1.02	3.25	1.05	
		3.36	1.13	3.25	1.08	社会的な話題 (環境問題に関する講演など) に関する話を理解することができる。
		3.24	1.06	3.25	1.06	
		3.17	1.21	3.12	1.17	会議に参加して、その内容 (イベントの打合せ、ミーティングなど) を理解することができる。
		3.05	1.17	3.12	1.14	
		3.17	1.19	2.98	1.13	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。
		3.07	1.14	2.98	1.11	
		3.71	1.09	3.46	1.08	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。
		3.61	1.05	3.46	1.06	
話すこと	準 1 級	3.29	1.13	3.62	1.03	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、プレゼンテーション) ***
		3.16	1.10	3.62	1.01	
		3.00	1.10	3.38	0.98	自分の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。***
		2.87	1.07	3.36	0.97	
		2.84	1.21	3.01	1.08	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) ***
		2.64	1.14	3.01	1.07	
		3.52	1.20	3.58	1.08	公共の施設で簡単な用を足すことができる。(外国の郵便局で手紙を出す、図書館で本を借りるなど)
		3.42	1.21	3.59	1.07	
		3.43	1.19	3.33	1.15	病院などで健康状態を伝えることができる。
		3.35	1.19	3.35	1.13	
		3.60	1.17	3.50	1.15	簡単な内容 (歯科医や美容院の予約など) であれば、電話で用を足すことができる。
		3.51	1.18	3.52	1.13	
		3.39	1.20	3.62	1.00	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。***
		3.27	1.14	3.62	0.99	
	1 級	3.01	1.21	3.27	1.09	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。***
		2.85	1.16	3.25	1.07	
		2.85	1.27	3.00	1.14	会議に参加してやりとり (イベントの打合せ、ミーティングなど) をすることができる。***
		2.71	1.20	3.00	1.11	
		2.88	1.27	2.98	1.16	幅広い内容 (予定の変更、値段の交渉など) について、電話で交渉することができる。**
		2.73	1.20	2.98	1.13	
		3.09	1.37	3.02	1.27	相手の状況に応じて、丁寧な表現やくだけた表現を使い分けすることができる。
		2.94	1.34	3.02	1.26	

読むこと	準 1 級	3.54 3.47	1.07 1.07	3.43 3.45	1.13 1.11	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。(新聞をさっと読む、評論文を注意深く読む、小説を楽しむながら読む)
		3.35 3.22	1.11 1.14	3.56 3.55	1.00 1.00	英字新聞 (The Japan Times / The Daily Yomiuri/ The New York Times など) 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。***
		3.35 3.27	1.06 1.08	3.34 3.34	1.17 1.15	まとまった量 (講義や研修での課題図書や資料など) の英文の要点を理解することができる。
		3.54 3.49	1.05 1.02	3.59 3.61	1.01 0.99	仕事に関する手紙 (E メール) を理解することができる。
		3.51 3.46	1.13 1.16	3.36 3.39	1.14 1.12	商品の取扱説明書 (電化製品など) を理解することができる。
	1 級	3.39 3.26	1.07 1.08	3.50 3.52	1.06 1.04	雑誌 (TIME / Newsweek など) の社会的、経済的、文化的な記事を理解することができる。**
		3.38 3.26	1.11 1.13	3.40 3.41	1.02 1.00	文学作品 (小説など) を理解することができる。
		3.22 3.12	1.08 1.06	3.13 3.15	1.10 1.07	資料や年鑑など (報告書、統計的な資料など) を読んで、必要な情報を得ることができる。
		3.13 2.98	1.18 1.13	3.13 3.16	1.17 1.15	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。*
		3.74 3.64	1.04 1.05	3.81 3.83	0.96 0.94	興味・関心のあること (簡単なレシピ、器具の使い方など) について、説明する文章を書くことができる。*
書くこと	準 1 級	3.52 3.37	1.03 1.01	3.75 3.78	0.97 0.94	興味・関心のある話題 (講義の内容、雑誌や新聞の記事など) 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。***
		3.81 3.77	0.97 0.96	4.01 4.06	0.94 0.88	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。***
		3.94 3.99	0.94 0.84	4.03 4.09	0.99 0.93	日本の文化 (食べ物、祝日、お祭りなど) について紹介する簡単な文章を書くことができる。
		3.85 3.81	1.02 1.02	3.83 3.88	1.01 0.96	自分がやりたいと思っていること (留学の志望動機など) の説明や理由を書くことができる。
		3.56 3.49	1.07 1.09	3.50 3.54	1.09 1.06	自分の専門分野の内容であれば、注文や問合せに対して簡単な返事を書くことができる。
	1 級	3.43 3.35	1.09 1.09	3.52 3.56	0.98 0.93	社会的な話題 (環境問題など) 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。**
		3.40 3.29	1.06 1.07	3.44 3.48	1.05 1.01	自分の行なった調査について、まとまりのある文章 (レポート、報告書など) を書くことができる。*
		3.11 2.96	1.15 1.12	3.08 3.11	1.13 1.09	商品やサービス (商品の故障、サービス内容など) について、苦情を申し立てる文章を書くことができる。
		3.05 2.89	1.12 1.05	3.12 3.15	1.13 1.11	社会的な話題に関する雑誌記事や新聞記事 (社説や論文など) の要約を書くことができる。**
		3.39 3.31	1.07 1.08	3.25 3.27	1.14 1.12	講義や会議の要点のメモをとることができる。

*上段は各テスト・調査受験者、下段は両テスト・調査受験者における値

4.3.3 CEFR レベルと Can-Do 記述統計及び分散分析

入学時 (4 月) と 1 年次末 (12 月) の CEFR レベルと各技能・級 Can-Do 自己評価得点の平均及び標準偏差を示す (表 15, 表 16)。太字は 5 件法で中央よりやや高い 3.5 を超えるレベルを示している。ほとんどの技能において、B2 レベルで準 1 級 (B2 相当) のみならず、1 級 (C1 相当) の Can-Do にもある程度の自信を示していた。書くことの準 1 級では、入

学時は B1 であったのが、1 年次末には A2 レベルで 3.5 を上回っていた。一方、聞くことの準 1 級では、入学時の B1 から 1 つレベルが上がり、1 年次末には B2 レベルで 3.5 を上回っていた。

表 15. 入学時 CEFR レベルと各技能・級 Can-Do 得点 (上段：平均、下段：標準偏差)

CEFR	聞くこと		話すこと		読むこと		書くこと	
	準 1 級	1 級	準 1 級	1 級	準 1 級	1 級	準 1 級	1 級
A2 N=49	3.46	2.86	2.96	2.48	2.99	2.88	3.48	2.86
	0.69	0.87	0.92	1.04	0.74	0.78	0.77	0.78
B1 N=135	3.69	3.10	3.06	2.65	3.25	3.04	3.59	3.05
	0.74	0.92	0.89	1.03	0.88	0.87	0.87	0.88
B2 N=70	4.20	3.89	3.70	3.54	3.94	3.73	4.00	3.72
	0.76	0.88	0.89	1.03	0.82	0.94	0.80	0.85
C1 N=16	4.76	4.69	4.54	4.50	4.61	4.55	4.56	4.48
	0.41	0.42	0.45	0.56	0.41	0.49	0.47	0.55
計 N=270	3.85	3.36	3.30	2.96	3.46	3.28	3.74	3.28
	0.80	1.02	0.98	1.16	0.93	0.97	0.87	0.94

表 16. 1 年次末 (12 月) CEFR レベルと各技能・級 Can-Do 得点 (上段：平均、下段：標準偏差)

CEFR	聞くこと		話すこと		読むこと		書くこと	
	準 1 級	1 級	準 1 級	1 級	準 1 級	1 級	準 1 級	1 級
A2 N=22	3.40	2.89	3.14	2.74	3.18	3.05	3.62	3.02
	0.67	0.75	0.75	0.74	0.81	0.77	0.60	0.70
B1 N=92	3.49	2.90	3.18	2.78	3.22	3.02	3.68	3.00
	0.70	0.86	0.82	0.91	0.87	0.88	0.86	0.85
B2 N=51	3.94	3.52	3.73	3.33	3.68	3.54	3.97	3.60
	0.88	0.88	0.95	1.10	0.94	0.95	0.90	0.96
C1 N=16	4.57	4.54	4.34	4.31	4.46	4.36	4.43	4.25
	0.67	0.66	0.63	0.62	0.64	0.66	0.71	0.84
計 N=181	3.70	3.22	3.43	3.07	3.45	3.29	3.82	3.28
	0.82	0.97	0.91	1.04	0.95	0.96	0.86	0.95

次に入学時から 1 年次末にかけての Can-Do の変動 (差) を分析するため、両方の時期で TOEIC IP テストを受検及び Can-Do 調査にすべて回答した 170 名について、学年終了時の 1 年次末 (12 月) の事後 CEFR レベルと、各技能における入学時 (4 月) と 1 年次末 (12 月) の準 1 級と 1 級を合わせた事前・事後 Can-Do 平均得点の 2 元配置分散分析を行った (表 17)。

表 17. 事後 CEFR レベルと事前・事後各技能 Can-Do 得点 (上段：平均、下段：標準偏差)

CEFR (事後)	聞くこと		話すこと		読むこと		書くこと	
	事前	事後	事前	事後	事前	事後	事前	事後
A2	3.26	3.19	2.81	3.05	3.17	3.13	3.34	3.41
N=20	0.58	0.67	0.80	0.69	0.65	0.78	0.73	0.56
B1	3.32	3.26	2.76	3.06	2.99	3.17	3.22	3.44
N=87	0.77	0.66	0.87	0.77	0.88	0.82	0.79	0.74
B2	3.83	3.71	3.31	3.55	3.52	3.59	3.62	3.78
N=49	0.74	0.84	0.99	0.97	0.84	0.92	0.83	0.90
C1	4.51	4.56	4.15	4.31	4.42	4.48	4.32	4.40
N=14	0.45	0.67	0.73	0.64	0.48	0.55	0.56	0.68
計	3.56	3.49	3.04	3.30	3.28	3.40	3.44	3.61
N=170	0.81	0.81	0.97	0.90	0.91	0.91	0.84	0.82

「聞くこと」の分析の結果、CEFR レベルと事前・事後の Can-Do の交互作用は有意でなく ($F(3, 166) = 0.27, p = .845, \eta^2 = .005$)、事前・事後の主効果も有意ではなく ($F(1, 166) = 0.62, p = .431, \eta^2 = .004$)、レベル間のみ有意であった ($F(3, 166) = 18.77, p = .000, \eta^2 = .253$)。また、レベル間の多重比較の結果は、A2 と B1 間を除いていずれも統計的に有意 ($p < .01$) であった。

「話すこと」では、交互作用は有意でなかったが ($F(3, 166) = 0.15, p = .931, \eta^2 = .003$)、事前・事後の主効果は有意であり ($F(1, 166) = 10.34, p = .002, \eta^2 = .059$)、レベル間も有意であった ($F(3, 166) = 14.41, p = .000, \eta^2 = .207$)。また、レベル間の多重比較の結果は、A2 と B1 間を除いていずれも統計的に有意 ($p < .05$) であった。

「読むこと」でも、交互作用は有意でなく ($F(3, 166) = 0.51, p = .675, \eta^2 = .009$)、事前・事後の主効果も有意ではなく ($F(1, 166) = 0.87, p = .352, \eta^2 = .005$)、レベル間のみ有意であった ($F(3, 166) = 16.09, p = .000, \eta^2 = .225$)。また、レベル間の多重比較の結果は、A2 と B1・B2 間を除いていずれも統計的に有意 ($p < .01$) であった。

「書くこと」では、交互作用は有意でなかったが ($F(3, 166) = 0.35, p = .788, \eta^2 = .006$)、事前・事後の主効果は有意傾向であり ($F(1, 166) = 3.59, p = .060, \eta^2 = .021$)、レベル間も有意であった ($F(3, 166) = 10.23, p = .000, \eta^2 = .156$)。また、レベル間の多重比較の結果は、A2 と B1・B2 間を除いていずれも統計的に有意 ($p < .05$) であった。

4.4 考察

4.4.1 1 年次入学時と 1 年次末の CEFR レベルはどのように分布し、また、変動しているか。

令和 6 年度英語教育実施状況調査によると、国が高校卒業時に目標水準としている英語力である CEFR A2 レベル以上を達成していると考えられる割合は、2024 年度で 51.6% で

あり、2013 年度の 31.0% から大きく向上している。一方、B1 レベル以上の割合については、2023 年の 19.8% から 21.2% への微増に留まっている。TOEIC 受検者に関する 2024 年のレポートによると、高校生の平均スコアが 510 点、大学生が 596 点となっており、大学 1 年生の時点で 549 点と、B1 レベルの 550 点の基準に概ね到達する現状である。

本研究の 2023 年度データでは、英米文学科入学者は B1 以上の割合が 81.9% から 1 年次末には 87.8% へと向上している。仕事で使える目安とされる B2 以上は 31.9% から 37.0% と増加しており、レベルが上昇した割合より、下降した割合が低いことから、1 年次の英語必修プログラムが効果をあげていることがわかる。国が示す教育振興基本計画では、第 4 期目標として、2027 年度までには A2 の割合を 60% 以上とするとしており、入学者のレベルもそれに応じて向上することが期待され、今後、さらにプログラムもそれに対応したものとする必要があるだろう。

4.4.2 1 年次入学時と 1 年次末の Can-Do はどの程度のできる自信で、また、変動しているか。

Can-Do の能力記述による自己評価から、4 技能のうち特に産出能力の話すことと書くことで入学時から 1 年次末にかけて「できる」自信が高まっていた。話すことでは 11 項目中 7 項目、書くことでは 11 項目中 6 項目と半数以上の項目で向上しており、B2 レベル（準 1 級）と C1 レベル（1 級）が大よそ半数ずつを占めていた。項目の内容としては、まとまりのある発表や講義や発表を聞いての質問、日常的・社会的な話題に関する意見文、説明文やレポート、要約を書く項目で上昇が見られ、1 年次の英語必修プログラムの効果が伺える結果であった。

一方で、聞くことは 11 項目中 3 項目で下がっており、B1 レベルの指示や説明に関する内容であった。現実在大学で英語での講義を受け、自信が低下していることが推察される。また、読むことでも 9 項目中 2 項目での上昇に留まり、英字新聞や雑誌の項目であったことから、聞くこと、読むことともに、受容技能において、専門的な内容の聴解や読解への自信を向上させることが課題であると考えられる。

4.4.3 1 年次入学時と 1 年次末の CEFR レベルと Can-Do はどのように関係をしているか。

英語力指標である CEFR レベルと、英語使用への自信の程度（自己効力）を表す Can-Do による自己評価は、いずれの技能においてもレベル間で有意な差が見られ、A2 と B1 レベルの学生の間では差が見られなかったが、他のレベル間ではレベルに応じて自信も高まり、差を生じていた。B2 レベルでは、ほとんどの技能・級で 3.5 ポイントを上回り、やや自信がついており、上位レベルの C1 レベルの項目でも一定の自信を持っていることがわかる。1 年次末には、A2 レベルの学生でも多くの技能・級で、どちらとも言えない 3 ポイントを上回っていることから、全体的に英語使用への自信を感じていることが伺える。

技能ごとに見てみると、話すことと書くことでは、事前と事後での向上が有意または有意傾向であったのに対して、聞くことと読むことでは有意な差は見られなかった。書くことでは B1 レベルの準 1 級の Can-Do で 1 年次末に高い自信を獲得しているなど、英語プログラムの効果が感じられる結果が見られた。

5. まとめ

本研究では、本学文学部英米文学科に入学した学生の英語力の発達と英語学習ストラテジーの使用、および CEFR レベルに基づく英語力と 4 技能の Can-Do との関係について考察してきた。2023 年度に入学した学生の 2 回（4 月と 12 月）の TOEIC のスコアを分析したところ、学年全体としては、大学入学後 1 年間で英語力を向上させていたが、直近年度の入学者の受験結果と異なり、男性の平均が女性の平均よりも有意に高かった。

入学者数が比較的多い 5 つの入試方式の合格者を対象に、入試方式（5 方式）× 性別（男性・女性）× 受験時期（Pre・Post）の 3 要因の分散分析を行った。Total スコアに関しては、二次の交互作用が有意傾向で、C 方式における性別×受験時期の単純交互作用が有意、受験時期の単純・単純主効果が男性において有意で、Post テスト > Pre テストであった。これも、直近年度の入学者の受験結果と異なり特徴的であった。次に Listening スコアに関しては、入学方式の主効果が有意で、多重比較の結果、【自己推薦・B 方式】と【C 方式・A 方式・指定校】の 2 集団に分かれ、前者の平均が後者よりも有意に高かったが、各集団内では有意差はなかった。また、受験時期の主効果が有意で、Post テスト > Pre テストであった。Listening については、直近年度の入学者と類似の傾向を示したと言える。最後に、Reading スコアに関しては、二次の交互作用が有意であった。C 方式における性別×受験時期の単純交互作用が有意、性別の単純・単純主効果が Pre テストと Post テスト両方において有意、さらに、受験時期の単純・単純主効果が男性において有意であった。まとめると、C 方式の入学者について、Pre テストでは女性の方が男性よりもスコアが高かったが、Post テストでは男性のスコアが有意に上がり、男性 > 女性となった。Reading についても、直近の入学年度と異なる特徴的な結果であった。

英語学習ストラテジーの使用に関しては、2023 年度入学生は英語学習の際、補償ストラテジーを頻繁に使用する傾向がある一方で、メタ認知ストラテジーの使用については、入学時と 1 年終了時の数値を比較すると、見た目のスコアが低くなる傾向にあることがわかった。また、本学科での 1 年間の英語学習を通して、TOEIC スコア上位層・中位層・下位層の間でストラテジー使用に統計的な有意差は見られなかったことから、習熟度の違いは、学習ストラテジーの使用頻度ではなく、他の要因に起因する可能性が示唆された。

CEFR レベルと Can-Do に関しては、2023 年度入学者はほとんどが B1 レベル以上であり、1 年間の学習を経て、学年終了時には CEFR レベルがあがっている学生が多かった。

英語力の自信を示す Can-Do（能力記述文）による自己評価では、入学時から 4 技能全般に一定以上の自信を示していたが、話すことや書くことの産出技能の項目で 1 年間でさらに自信をつけており、CEFR レベルの変動を見ても、同様に産出技能でレベルが上昇していた。今回の調査から Can-Do の項目内容と英語必修プログラムの関係がある程度観察されたが、今後、プログラム内容と Can-Do 調査項目との関係を精査し、さらにプログラムの効果検証につながる項目へと改善していきたい。

参考文献

- Amerstorfer, C. M. (2018). Past its expiry date? The SILL in modern mixed-methods strategy research. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8, 497-523.
- Council of Europe (2001). *Common European of Reference for Languages: Learning, teaching and assessment*. Cambridge University Press.
- ETS (2008). Linking English-language Test Scores Onto the Common European Framework of Reference: An Application of Standard-Setting Methodology. *TOEFL iBT Research Report, June 2008*.
- Griffiths, C. (2018). *The strategy factor in successful language learning: The tornado effect*. Multilingual Matters.
- Grenfell, M., & Macaro, E. (2007). Claims and critiques. In A. D. Cohen & E. Macaro (Eds.), *Language learner strategies: Thirty years of research and practice* (pp. 9-28). Oxford University Press.
- LoCastro, V. (1994). Learning strategies and learning environments. *TESOL Quarterly*, 28, 409-414.
- Mizumoto, A., & Takeuchi, O. (2018). Modelling a prototypical use of language learning strategies: Decision tree-based methods in multiple contexts. In R. L. Oxford & C. M. Amerstorfer (Eds.), *Language learning strategies and individual learner characteristics: Situating strategy use in diverse contexts* (pp. 99-122). Bloomsbury.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Allyn & Bacon.
- アレン玉井光江・野邊修一 (2023). 「大学生の英語能力の発達と学習ストラテジーに関する研究」『青山学院大学文学部紀要』第 64 号, 33-49 頁
- 飯田敦史・野邊修一 (2024). 「2021 年度入学生の英語力の発達と学習ストラテジーについての実態調査：現代の英語学習者の特性を測る新たな指標の開発に向けて」『青山学院大学文学部紀要』第 65 号, 91-110 頁
- 飯田敦史・野邊修一 (2025). 「2022 年度入学生の英語力の発達と学習ストラテジーについての実態調査」『青山学院大学文学部紀要』第 66 号, 69-88 頁
- 木村松雄・野邊修一・アレン玉井光江 (2022). 「TOEFL-ITP と SILL, CAN-DO Lists を用いた英語学力と学習ストラテジーおよび学習意識から見た一般学生と帰国学生の総意に関する縦断的研究—最終報告と提案 (2021) —」『青山学院大学文学部紀要』第 63 号, 21-55 頁
- 土肥充 (2006). 「TOEIC IP による千葉大生の英語力の現状分析」『人文と教育』, 第 2 号, 15-29 頁
- 土肥充・張智君 (2014). 「千葉大学における TOEIC IP と TOEFL ITP スコア分析と経年調査」『言語文化論叢』第 8 号, 15-32 頁
- 土肥充・柳瀬弘美 (2009). 「千葉大学における TOEIC IP スコアの包括的分析」『言語文化論叢』第 3 号, 31-45 頁
- 日本英語検定協会 (2006). 「英検 Can-do リスト」日本英語検定協会