

大学生の英語運用能力向上を規定する 要因の習熟度別検討

——動機づけ，学習ストラテジー，学業的自己概念，学習時間に着目して——

関谷 弘毅，磯部祐実子

Predictors for Improving English of University Students with Higher and Lower Levels of Proficiency

—— Focusing on Learning Motivation, Learning Strategy,
Academic Self-Concept, and Learning Time ——

Koki SEKITANI and Yumiko ISOBE

Abstract

This study had two purposes: (a) to obtain descriptive statistics of first-year students' learning motivation, use of learning strategies, academic self-concept, and learning time at Hiroshima Jogakuin University; and (b) to specify factors that predict an improvement in the *TOEIC*[®] Listening & Reading Test (TOEIC) scores of students with higher and lower levels of English language proficiency. For (a), a total of 328 first-year students participated in the survey, and descriptive statistics including the means and standard deviations were calculated for five departments at three different times. For (b), 138 students who took the TOEIC twice, one month and nine months after their university admission, were examined. The results of the multiple regression analyses showed that, for students with lower English proficiency, learning motivation was found to be a predictor for the improvement of the TOEIC score. For those with higher English proficiency, learning time was found to be a predictor for the improvement of the TOEIC score.

キーワード：英語教育，動機づけ，学業的自己概念，学習ストラテジー，習熟度別クラス

問題と目的

背景

少子化及び大学の供給過多により大学間の学生獲得競争は歯止めが利かない状況である。入試の時期や回数，形態は多様化し，十分な学力を持たない学生が増加している。2000年代には

英語力についても問題視されはじめ、その多様性に対応するため習熟度別授業を実施する大学が増加した。目時（2013）は、大学英語教育学会実態調査委員会（2002）及び杉森（2003）の報告から、2001年度には34.4%だった習熟度別授業の実施大学比率が、1年後には短大を含めての数字と断った上で63%まで上昇したことを示している。それに伴い習熟度別授業の効果を検証した報告が徐々に積み重ねられてきた。長期的な教育改善につなげるためには、成果の評価に関する客観的なデータベースの構築が不可欠である。本研究の第1の目的は、関谷・磯部（2019, 2020）に引き続き、広島女学院大学における2019年度の全学英語教育の実態調査を行うことである。第2の目的として、学習量、動機づけ、学習ストラテジーの使用、及び学業の自己概念に着目し、どのような特徴を持つ学生が英語力を伸ばしているかということを習熟度高低別に検討する。

大学英語教育の習熟度別クラスに関する研究

日本の大学英語教育において、2000年代後半あたりから盛んに習熟度別クラス導入の効果検証が行われるようになった。一般に、習熟度の低い学生の学習改善を主眼に置いた経緯もあり、習熟度別クラスの導入により彼らが恩恵を受けるとする報告が蓄積されている（森・里内・緒方, 2007；目時, 2013；西原・小笠原・桑野, 2008；小笠原, 2011, 2012；小笠原・西原・桑野・金丸・William, 2010）。その中でも、小笠原らによる一連の研究は、習熟度別クラス編成による効果検証を踏まえ、低学力層に加え、中・高学力層の教育効果改善も目指している点が特徴的である。小笠原（2011）は、プレテストの平均点とポストテストの平均点の差を検討した結果、中位クラスではグラマーセクションの得点において、下位クラスではさらにリーディング・ボキャブラリーセクションの得点と、合計点において有意な上昇を見出した。小笠原（2012）はこれを踏まえ、下位クラスでは基礎の徹底した反復練習を、上位クラスでは授業外学習を促進するなどの授業方策を工夫して習熟度別授業の効果を検討した。その結果、下位クラスではさらに大きな向上が、上位クラスでは部分的な向上が見られたと報告している。今後も大学英語教育において習熟度別クラス編成を継続するならば、学習者の個人内要因にも焦点を当て、異なる習熟度別クラスにはどのような学習者が存在し、どのような指導法が有効であるのかをより詳細に知る必要があるだろう。

英語学習における学習者の要因に関する研究

学習ストラテジーと動機づけは、英語学習の成否に影響を与える要因として最も着目される学習者要因であろう。学習ストラテジーまたは学習方略（Learning strategy）¹⁾は、「学習の効果を高めることを目指して意図的に行う心的操作あるいは活動」と定義され（辰野, 1997）、学習

成果の規定要因となることが示されている（佐藤，2004）。動機づけ要因と並び学習方略が英語学習の成果の規定要因となることを示すモデルは複数検証されてきた（堀野・市川，1997；久保，1999；赤松，2017など）。堀野・市川（1997）は，高校生を対象とした調査で，内容関与的動機が高いと学習方略の使用を促し，特に「1つの単語のいろいろな形を関連させて覚える」といった体制化方略の使用が英語の学業成績に寄与することを明らかにした。久保（1999）は大学生を対象に調査を実施し，学習動機よりも学習方略が直接的に英語の達成度に影響を与えることを報告している。また，赤松（2017）は，高校生を対象に調査を実施し，「直接的方略」であるイメージ化方略と音声記憶方略の使用が英語の成績を規定することを示した。赤松は，学習方略を直接的方略と間接的方略（メタ認知的方略と社会的方略）に分類し，間接的方略が直接的方略の規定要因となることを検証した点が特徴的である。

以上の研究は高校生あるいは大学生全体を，一般化を目指す母集団と想定して検討していると考えられる。一方で習熟度別クラス編成が一般的となった今日では習熟度別に検討することもあるであろう。Ogawa and Izumi（2015）は，日本人大学生の英語学習における学習信念，学習ストラテジー及び自信の関連を，異なる2つの習熟度グループごとに検討した。その結果，習熟度の高い学習者は経験的ストラテジーの有効性に信念を持ちその使用頻度も高い，習熟度の低い学習者は分析的ストラテジーの有効性により高い信念を持ち，英語力に関しての自信が弱いことが明らかになった。この研究は，習熟度の高低による英語学習者の特徴の違いを見出した点で意義がある一方，学習成果としての英語力との関連までは踏み込んでいない。つまり，経験的ストラテジーや分析的ストラテジーといった特定の学習ストラテジーの使用が英語力とどのような関連があるのかということが，習熟度グループによって異なるのかということまでは検討していない。このようなことがわかれば，習熟度によって学生が持つ学習ストラテジーや動機づけなどがどう異なり，それに応じてどのような指導が適切であるかという情報を指導者に提供できるだろう。

関谷・磯部（2019，2020）は，そうした問題意識のもと，習熟度の上位クラスと下位クラスでは，学習者はそれぞれどのような学習ストラテジーを用い，動機づけや学習量がどの程度であるのかの把握を目指した。そしてそれを踏まえ，それぞれの習熟度別クラスでどのような学生が英語力を伸ばしているのかを検討した。関谷・磯部（2019）は，習熟度の低い学習者にとっては学習ストラテジーのうち「補償」が，習熟度の高い学習者にとっては学習ストラテジーのうち，「記憶・認知」が英語力を規定する要因となる傾向を見出した。続く関谷・磯部（2020）では，習熟度低群においては学習ストラテジーのうち「社会」，動機づけ，及び学業的自己概念が英語力の変化を規定する要因となることが示された。ただし，「社会」と学業的自己概念の影響は負の方向であった。一方で，習熟度高群では学習ストラテジーのうち「社会」が英語力の

変化を規定する要因となることが示され、その影響は正の方向であった。関谷・磯部（2019）と関谷・磯部（2020）とではほぼまったく違う結果が得られたといえる。その原因として、第1に関谷・磯部（2019）の調査対象者全員が必ずしも英語系の学びを希望していないのに対して、関谷・磯部（2020）の調査対象者はすべて英語系の学びを専門とする国際英語学科の学生であった点が指摘できる。第2に、関谷・磯部（2019）における従属変数は、新学期開始から9か月後の1月に行われたTOEICスコアだったのに対し、本研究では新学期直後の5月に行われたTOEICスコアと9か月後の1月に行われたTOEICスコアとの差得点を用いたことが挙げられる。この点に関しては、2時点で試験を実施して差得点を用いた関谷・磯部（2020）の方が、英語力の変化を規定する要因を検討する研究としてはより妥当性が高いといえるだろう。しかし、関谷・磯部（2020）も指摘するとおり、サンプルサイズが十分ではないため安定した結果が得られないという点も課題として残されていた。本研究は、関谷・磯部（2020）で得たデータに新たなサンプルからのデータを加え、原則同様の研究デザインによって分析を実施する。それによってより包括的かつ頑健な知見を提供することが期待できる。

本研究の目的

第1の目的は、学習ストラテジーの使用、動機づけの強さ、学業的自己概念、及び学習時間に着目し、広島女学院大学における2019年度の全学英語教育の実態を把握することである（調査1）。第2の目的は、どのような特徴を持つ学生が英語力を伸ばしているかということをクラスの習熟度高低別に検討することである。具体的には、2018年度と、2019年度の1年次に2回TOEIC[®] Listening & Reading Test（以下TOEIC）を受験した学生を対象に、重回帰分析によって上述のどのような変数がTOEICスコアの変化を予測するかをクラスの習熟度高低別に検討する（調査2）。

調 査 1

方 法

調査対象者 広島女学院大学（私立女子大学）の1年生328名。このうち、人文学部国際英語学科は61名、日本文化学科は49名、人間生活学部の管理栄養学科は66名、生活デザイン学科は74名、児童教育学科は78名であった。すべての学生は全学必修科目として「基礎英語Ⅰ」（前期1単位）と「基礎英語Ⅱ」（後期1単位）を履修した。これらの科目はいずれも4技能を統合的に高めることを目標とする科目であり、授業は45分×30回で、どのクラスも英語ネイティブ教員が担当した。4月初旬に行うプレイスメントテストによって習熟度別クラスに振り分け

られた。また、前期の「基礎英語Ⅰ」と後期の「基礎英語Ⅱ」の間にクラスの変更はなく、学生は原則同じメンバーで同じ教員のもと授業を受けた。

変数 5つの変数、プレイスメントテストスコア、学習ストラテジー、動機づけ、学業的自己概念、学習時間を使用した。

プレイスメントテストスコア 「基礎英語Ⅰ・Ⅱ」のクラス分けのために2019年4月に実施したプレイスメントテストのスコアを使用した。語彙、表現、文法など基礎的な知識や理解力を問う四肢選択形式のテストで1問1点、全50問からなる50点満点のテストである。

学習ストラテジー Oxford, R. (1990) の Strategy Inventory for Language Learning (SILL) 7.0 (ESL/EFL) を、Ozaki (2017) が日本人学生向けに妥当性、信頼性、実用性の改良を加えた「SILL (ESL/EFL) 日本語版」を使用した(付録1)。尺度は5因子からなり、「記憶・認知」5項目(例：英語の新しい単語は文の中で使って覚える)、「補償」3項目(例：英語での会話で、適切な語が思い浮かばない時、他の語で言いかえる)、「メタ認知」3項目(例：自分の英語を上達させる方法を考える)、「情意」3項目(例：英語で話すことが怖い時は、気持ちを落ち着かせる)、「社会」3項目(例：誰かと一緒に英語の勉強をする)の計20項目から構成された。各項目に対して、「英語を学んだり使ったりするとき、以下に書かれたことをどの程度行いますか。あてはまる程度をそれぞれお答えください。」という指示文を与え、5件法(5：「よくやる」～1：「ほとんどやらない」)で回答を求めた。測定は2020年1月に行った。

動機づけ 自己決定理論に基づいて、Agawa and Takeuchi (2016a, 2016b, 2017) が日本人大学生の英語学習の文脈で妥当性と信頼性の検討を重ねて作成した尺度を使用した(付録2)。この尺度は、amotivation 5項目、external 3項目、identified 6項目、intrinsic 6項目の4つの因子から構成される。各項目に対して、「英語についてあなたが考えたり感じたりすることについてお聞きます。あてはまる程度をそれぞれお答えください。」という指示文を与え、5件法(5：「とてもあてはまる」～1：「ぜんぜんあてはまらない」)で回答を求めた。その上で、Blais, Sabourin, Boucher, and Vallerand (1990) を参考に、自己決定性の程度を表す Relative Autonomy Index (RAI) を下記の式によって求めた。

$$\text{式：RAI} = (\text{amotivation} \times -3) + (\text{external} \times -2) + (\text{identified} \times 1) + (\text{intrinsic} \times 3)$$

こうすることによって動機づけの自己決定性の程度を反映して重み付け(値が大きいほど自己決定性が高く、値が小さいほど自己決定性が低い)を行うことができる。測定は2020年1月に行った。

学業的自己概念 学業的自己概念とは、学業に関する自分自身に対する知覚のことを指す。一般に、個人の能力が同じであっても、学力の高い(低い)学校やクラスに属している生徒は

ど学業的自己概念（自尊感情）が低い（高い）という、「井の中の蛙効果」が存在する（Marsh, 1987）とされる。したがって、習熟度別クラス編成の英語教育を行っている大学において、学生の持つ学業的自己概念を把握することは有益であると考えられる。測定尺度には、山田・北村・御園・山内（2010）が大学生の英語学習において用いた、「学業的自己概念・自己効力感に関する質問項目」13項目のうち、一部改変し8項目（例：私の英語の学力は優れていると思う）を使用した（付録3）。各項目に対して、「英語についてあなたが考えたり感じたりすることについてお聞きします。あてはまる程度をそれぞれお答えください。」という指示文を与え、5件法（5：「とてもあてはまる」～1：「ぜんぜんあてはまらない」）で回答を求めた。測定は2020年1月に行った。

学習時間 指示文、「基礎英語の授業を受講するに当たって、予習・復習をした1回の授業あたりの平均勉強時間を具体的に教えてください。」に対して、分単位で数字の記入を求めた。測定は2020年1月に行った。

倫理的配慮 本研究は、筆者の所属研究機関の倫理審査を経て実施した（審査番号2018-9）。調査目的と内容を説明し、調査協力は協力者の自由意志であること、個人情報保護とデータの管理を徹底することを伝え、協力の許可を得た。

結 果

各変数について、表1に時期及び学科ごとの記述統計量（サンプル数、平均値、標準偏差）を示す。

調 査 2

方 法

調査対象者 2018年度と、2019年度の1年次にTOEICを受験した国際英語学科の学生138名を調査2の対象者とした。このうち、入学1か月後のスコアが中央値312.5点より低かった学生69名を習熟度低群、高かった学生69名を習熟度高群とした。

変数 学習ストラテジー、RAI、学業的自己概念、学習時間を分析に使用した。

結 果

本調査の目的は、学習ストラテジーの使用、動機づけの強さ、学業的自己概念、学習時間という変数に着目し、どのような特徴を持つ学生が英語力を伸ばしているかということ習熟度高低別に検討することであった。そこでまずこれらの変数間の単純相関を習熟度による2つの

表1 プレイスメントテストスコア, 学習ストラテジー, RAI, 学業的自己概念, 学習時間の記述統計量

			プレイスメント テスト	学習ストラテジー					RAI	学業的 自己概念	学習 時間
			記憶・ 認知	補償	メタ 認知	情意	社会				
2019年 4月	国際英語 学科	<i>n</i>	61	60	60	60	60	60	60	60	55
		<i>Mean</i>	28.82	3.90	4.19	3.72	3.44	3.74	7.95	2.97	84.45
		<i>SD</i>	8.37	0.68	0.59	0.66	0.79	0.67	4.24	0.86	75.13
	日本文化 学科	<i>n</i>	49	49	49	49	49	49	49	47	45
		<i>Mean</i>	25.69	3.35	3.85	2.90	3.04	3.31	-0.78	2.22	46.89
		<i>SD</i>	7.35	0.91	0.95	0.84	0.94	0.78	6.40	0.84	41.59
	管理栄養 学科	<i>n</i>	66	66	66	66	66	66	66	63	57
		<i>Mean</i>	24.18	3.40	3.77	2.94	3.01	3.47	-0.07	2.17	29.04
		<i>SD</i>	5.98	0.68	0.66	0.70	0.69	0.69	5.38	0.70	29.50
	生活デザ イン学科	<i>n</i>	74	72	72	72	72	72	72	70	67
		<i>Mean</i>	21.89	3.38	3.79	2.86	2.98	3.40	-0.69	2.25	26.46
		<i>SD</i>	6.84	0.76	0.67	0.70	0.79	0.72	4.55	0.77	41.37
児童教育 学科	<i>n</i>	78	78	78	78	78	78	78	76	62	
	<i>Mean</i>	23.64	3.32	3.72	3.07	3.04	3.52	0.29	2.29	38.23	
	<i>SD</i>	6.99	0.68	0.73	0.77	0.71	0.63	5.75	0.84	49.32	
Total	<i>N</i>	328	325	325	325	325	325	325	316	286	
	<i>Mean</i>	24.63	3.46	3.85	3.09	3.10	3.49	1.25	2.38	43.89	
	<i>SD</i>	7.43	0.76	0.73	0.79	0.79	0.70	6.16	0.85	53.54	
2019年 7月	国際英語 学科	<i>n</i>		59	59	59	59	59	61	59	56
		<i>Mean</i>		3.97	4.27	3.81	3.36	3.92	7.95	2.98	92.23
		<i>SD</i>		0.70	0.65	0.71	0.79	0.61	4.51	0.83	74.86
	日本文化 学科	<i>n</i>		48	48	48	48	48	48	48	45
		<i>Mean</i>		3.33	4.10	3.02	3.17	3.49	0.29	2.44	37.18
		<i>SD</i>		0.78	0.79	0.81	0.83	0.66	5.79	0.74	46.00
	管理栄養 学科	<i>n</i>		62	62	62	62	62	63	63	61
		<i>Mean</i>		3.68	4.01	3.05	2.89	3.59	2.60	2.65	22.52
		<i>SD</i>		0.60	0.56	0.59	0.65	0.60	4.75	0.74	18.80
	生活デザ イン学科	<i>n</i>		66	65	66	66	66	67	65	61
		<i>Mean</i>		3.36	3.86	2.79	2.84	3.41	-0.17	2.44	19.52
		<i>SD</i>		0.67	0.62	0.70	0.71	0.68	4.71	0.71	15.86
児童教育 学科	<i>n</i>		74	74	74	74	74	75	73	71	
	<i>Mean</i>		3.28	3.82	2.86	2.98	3.42	-0.03	2.32	24.13	
	<i>SD</i>		0.73	0.78	0.85	0.75	0.73	5.06	0.83	22.07	
Total	<i>N</i>		309	308	309	309	309	314	308	294	
	<i>Mean</i>		3.52	3.99	3.09	3.03	3.56	2.07	2.56	37.81	
	<i>SD</i>		0.74	0.70	0.82	0.76	0.68	5.79	0.80	48.37	
2020年 1月	国際英語 学科	<i>n</i>		60	60	60	60	60	60	59	59
		<i>Mean</i>		3.94	4.25	3.74	3.27	3.96	7.53	3.04	98.58
		<i>SD</i>		0.74	0.70	0.76	0.94	0.69	4.99	0.88	88.77
	日本文化 学科	<i>n</i>		47	47	47	47	47	47	47	46
		<i>Mean</i>		3.48	4.12	2.98	3.11	3.64	0.39	2.62	30.07
		<i>SD</i>		0.93	0.87	0.91	0.86	0.73	6.29	0.79	25.43
	管理栄養 学科	<i>n</i>		63	63	63	63	63	63	63	61
		<i>Mean</i>		3.71	3.88	2.98	3.10	3.54	1.93	2.71	20.89
		<i>SD</i>		0.73	0.68	0.74	0.77	0.70	5.65	0.76	18.07
	生活デザ イン学科	<i>n</i>		61	61	61	61	61	62	61	61
		<i>Mean</i>		3.31	3.87	2.83	2.73	3.20	-0.26	2.40	18.66
		<i>SD</i>		0.68	0.67	0.73	0.75	0.67	4.26	0.70	23.76
児童教育 学科	<i>n</i>		75	75	75	75	75	75	76	69	
	<i>Mean</i>		3.39	3.78	2.92	2.99	3.50	-0.49	2.42	21.88	
	<i>SD</i>		0.73	0.79	0.81	0.75	0.65	5.28	0.84	23.04	
Total	<i>N</i>		306	306	306	306	306	307	306	296	
	<i>Mean</i>		3.56	3.96	3.09	3.03	3.56	1.76	2.63	37.57	
	<i>SD</i>		0.79	0.76	0.85	0.83	0.72	6.04	0.83	53.80	

群ごとに確認し、次に重回帰分析によって上述のどのような変数がTOEICスコア向上の予測に寄与しているかをクラスの習熟度高低別に検討した。

記述統計量と相関 各変数の記述統計量及び、変数間の相関を表2～5に示す。

重回帰分析 習熟度低群においてTOEICスコアの入学後1か月から入学後9か月にかけて

表2 TOEICスコア及び入学9か月後の学習ストラテジー, RAI, 学業的自己概念, 学習時間の記述統計量

		TOEIC スコア			学習ストラテジー					RAI	学業的 自己概念	学習時間 (分)
		入学 1か月後	入学 9か月後	変化量	記憶・ 認知	補償	メタ 認知	情意	社会			
習熟度 低群	<i>n</i>	69	68	68	67	67	67	67	67	67	66	65
	<i>Mean</i>	245.22	314.56	69.78	3.65	4.17	3.54	3.34	3.81	6.26	2.71	43.37
	<i>SD</i>	39.64	66.15	73.64	0.72	0.73	0.69	0.79	0.72	4.52	0.79	44.48
習熟度 高群	<i>n</i>	69	67	67	66	66	66	66	66	66	66	66
	<i>Mean</i>	412.68	457.46	42.76	3.85	4.19	3.79	3.20	3.86	8.15	3.18	70.46
	<i>SD</i>	104.70	131.09	85.20	0.70	0.51	0.73	0.92	0.73	4.12	0.64	88.66
Total	<i>N</i>	138	135	135	133	133	133	133	133	133	132	131
	<i>Mean</i>	328.95	385.48	56.37	3.75	4.18	3.66	3.27	3.83	7.20	2.94	57.02
	<i>SD</i>	115.26	125.68	80.44	0.72	0.63	0.72	0.85	0.72	4.42	0.75	71.34

表3 習熟度低群における相関

	記憶・認知	補償	メタ認知	情意	社会	RAI	学業的自己概念	学習時間
TOEIC スコア変化量	.10	.09	.13	.19	.07	.30*	.09	-.06
記憶・認知		.69**	.75**	.37**	.58**	.47**	.49**	.11
補償			.59**	.07	.39**	.50**	.41**	.01
メタ認知				.33**	.47**	.59**	.62**	.12
情意					.47**	.08	.08	.09
社会						.37**	.13	.34**
RAI							.47**	.14
学業的自己概念								.06

* $p < .05$ ** $p < .01$

表4 習熟度高群における相関

	記憶・認知	補償	メタ認知	情意	社会	RAI	学業的自己概念	学習時間
TOEIC スコア変化量	.04	-.05	-.00	.05	.11	.09	.19	.36**
記憶・認知		.52**	.67**	.22	.63**	.34**	.40**	.21
補償			.47**	.17	.37**	.45**	.46**	.15
メタ認知				.41**	.53**	.50**	.46**	.09
情意					.47**	.18	-.03	-.15
社会						.33**	.23	.02
RAI							.31*	.22
学業的自己概念								.36**

* $p < .05$ ** $p < .01$

表5 全体における相関

	記憶・認知	補償	メタ認知	情意	社会	RAI	学業的自己概念	学習時間
TOEIC スコア変化量	.04	.03	.02	.12	.08	.15	.07	.19*
記憶・認知		.61**	.72**	.28**	.61**	.43**	.47**	.19*
補償			.52**	.11	.38**	.47**	.41**	.08
メタ認知				.35**	.50**	.56**	.56**	.12
情意					.46**	.11	-.00	-.09
社会						.35**	.17*	.11
RAI							.44**	.22*
学業的自己概念								.27**

* $p < .05$ ** $p < .01$

表6 習熟度低群における重回帰分析の結果

	偏回帰係数	標準誤差	95%信頼区間		標準偏回帰係数
			下限	上限	
記憶・認知	-4.30	24.03	-52.45	43.85	-.04
補償	-6.53	19.14	-44.90	31.83	-.06
メタ認知	-5.19	24.08	-53.43	43.06	-.05
情意	19.76	14.41	-9.12	48.65	.21
社会	-5.88	19.58	-45.12	33.36	-.06
RAI	9.04**	3.17	2.69	15.39	.45
学業的自己概念	-5.46	16.20	-37.92	27.00	-.06
学習時間	-0.18	0.23	-0.63	0.27	-.11
$R^2 = .324$					
Adj $R^2 = .114$					

** $p < .01$

の変化量を従属変数，学習ストラテジーの5因子，RAI，学業的自己概念，学習時間を独立変数とする重回帰分析を行った（表6）。その結果，RAIの偏回帰係数が1%水準で有意であった（ $\hat{\beta} = 9.04$ [95% CI: 2.69~15.39]， $\hat{\beta}^* = .45$ ， $p < .01$ ）。習熟度高群においてTOEICスコアの変化量を従属変数，学習ストラテジーの5因子，RAI，学業的自己概念，学習時間を独立変数とする重回帰分析を行った（表7）。その結果学習時間の偏回帰係数が5%水準で有意であった（ $\hat{\beta} = 0.33$ [95% CI: 0.08~0.59]， $\hat{\beta}^* = .35$ ， $p < .05$ ）。両群とも他の変数に有意な偏回帰係数は見られなかった。

表 7 習熟度高群における重回帰分析の結果

	偏回帰係数	標準誤差	95%信頼区間		標準偏回帰係数
			下限	上限	
記憶・認知	-7.08	24.32	-55.79	41.64	-.06
補償	-31.20	26.33	-83.94	21.54	-.19
メタ認知	-20.03	23.20	-66.51	26.45	-.17
情意	11.73	13.78	-15.88	39.33	.13
社会	20.60	20.30	-20.06	61.26	.18
RAI	1.29	3.08	-4.87	7.45	.06
学業的自己概念	25.66	20.80	-16.01	67.32	.19
学習時間	0.33*	0.13	0.08	0.59	.35
$R^2 = .362$					
Adj $R^2 = .101$					

* $p < .05$

総 合 考 察

本研究のまとめと意義

重回帰分析の結果、習熟度低群においては動機づけが英語力の変化を規定する要因となることが示された。動機づけの影響は正の方向であった。5つの学習ストラテジー、学業的自己概念、学習時間は英語力の変化を規定する要因とは認められなかった。高い動機づけが英語力の向上に結び付くことは多くの先行研究からも示唆されることであり、本研究では習熟度の低い学習者でそれが見られたといえる。ただし、重回帰分析では学習ストラテジーの使用は英語力の向上に寄与していない。単純相関の分析で、学習ストラテジーのうち、「記憶・認知」「補償」「メタ認知」「社会」が動機づけ尺度のRAIと中程度の相関を示していることを合わせて考えると、これらの学習ストラテジーの使用が動機づけに影響し、英語力向上につながるという可能性も考えられる。つまり習熟度の低い学習者にとって、具体的な学習行動が、動機づけというより内面的な要因を通じて、英語学習における認知プロセスを促進するということになる。これは、学習動機よりも学習方略が直接的に英語の達成度に影響を与えることを示した久保(1999)とは異なる結果であり、習熟度別の検討を通して得られた新たな知見である可能性を秘めている。

習熟度高群では、学習時間が英語力の変化を規定する要因となることが示された。学習時間の影響は正の方向であった。5つの学習ストラテジー、動機づけ、学業的自己概念は英語力の変化を規定する要因とは認められなかった。単純相関の分析において学習時間は動機づけ尺度のRAIとも有意な相関を示しておらず、習熟度低群とは異なり動機づけが英語力向上に与える

影響は直接的にも間接的にも小さい。一方、学習時間は学業的自己概念と有意な相関を示した。学業的自己概念は直接的には英語力向上に影響を与えないものの、学習時間を通して間接的な関連を持つ可能性があるといえる。もしそうだとすると、習熟度の高い学生にとって、学業的自己概念が高い、つまり学業に関する自分自身に対する評価が高いと学習時間が増大することにつながることを意味する。また、5つの学習ストラテジーの使用は学習時間とも英語力とも関連が見られなかった。ある程度習熟度が高まると、学習の質（学習ストラテジー）よりも学習の量（学習時間）の方が英語力向上に大きな影響があることを示しているかもしれない。

本研究の結果は、先行研究（関谷・磯部, 2020）とは異なるものとなった。関谷・磯部では、習熟度低群においては学習ストラテジーのうち「社会」、動機づけ、及び学業的自己概念が英語力の変化を規定する要因となることが示された。ただし、「社会」と学業的自己概念の影響は負の方向であった。一方で、習熟度高群では学習ストラテジーのうち「社会」が英語力の変化を規定する要因となることが示され、その影響は正の方向であった。本研究は、関谷・磯部が得たデータに新たなサンプルからのデータを加え、原則同様の研究デザインによって分析を実施した。したがって、本研究で得られた知見は、より包括的かつ頑健なものであると考えてよいだろう。

今後の課題

本研究の結果から今後検証すべき仮説を考えることができる。それは、「学習者の習熟度が低い場合は、有効な学習ストラテジーを教えつつ動機づけを高めていき、習熟度が高まってきたら自分自身に対する評価が高まるような学習課題や環境を整え、学習時間の増大を促すようにすると英語力の向上が促進される」というものである。今後例えば、この仮説を具現化したモデルを提案し、データとの適合性を検討するという方向性が考えられる。このようなことを検討するためには、単純にサンプルサイズを増大させるだけでなくサンプルの多様性を拡大させることも不可欠である。今後もデータを積み重ね、一般的な傾向の把握を段階的に目指していくことが一つの堅実かつ着実な姿勢であるといえよう。

謝 辞

調査にご協力くださいました「基礎英語Ⅰ・Ⅱ」の受講生の皆様に厚くお礼申し上げます。また、恩地早紀さんには分析に多大なご協力をいただきました。記して感謝いたします。

注

- 1) 日本語の記載は慣習的に第二言語教育研究及び外国語教育学分野では「学習ストラテジー」が、心理学分野では「学習方略」が使用されてきた。本稿では先行研究における記述を尊重し、両方の訳語を使っているが、どちらも定義で明記した意味で用いている。

引用文献

- Agawa, T., & Takeuchi, O. (2016a). A new questionnaire to assess Japanese EFL learners' motivation: Development and validation. *ARELE (Annual Review of English Language Education in Japan)*, 27, 1–16.
- Agawa, T., & Takeuchi, O. (2016b). Validating self-determination theory in the Japanese EFL context: The relationship between innate needs and motivation. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 18, 7–33.
- Agawa, T., & Takeuchi, O. (2017). Examining the validation of a newly developed motivation questionnaire: Applying self-determination theory in the Japanese university EFL context. *JACET Journal*, 61, 1–21.
- Blais, M. R., Sabourin, S., Boucher, C., & Vallerand, R. J. (1990). Toward a motivational model of couple happiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1021–1031.
- Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79, 280–295.
- Ogawa, E., & Izumi, S. (2015). Belief, strategy use, and confidence in L2 abilities of EFL learners at different levels of L2 proficiency. *JACET Journal*, 59, 1–18.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Newbury House.
- Ozaki, H. (2017). The process and results of revising SILL (ESL/EFL) Japanese Version. *JACET 56th International Convention (2017, Tokyo) Book*, 121.
- 赤松大輔 (2017). 「高校生の英語の学習観と学習方略, 学業成績との関連」. 『教育心理学研究』, 65, 265–280.
- 小笠原真司 (2011). 「英語習熟度別クラスの効果と G-TELP による成績分析—工学部総合英語Ⅲのデータを中心に—」. 『長崎大学大学教育機能開発センター紀要』, 2, 9–19.
- 小笠原真司 (2012). 「英語習熟度別クラスの効果的運用について—工学部総合英語Ⅲの G-TELP データによる分析—」. 『長崎大学大学教育機能開発センター紀要』, 3, 9–20.
- 小笠原真司・西原俊明・桑野和可・金丸邦康・William Collins (2010). 『平成20年度全学教育総合英語における習熟度別クラス成績分析および目的別クラス導入のための研究—水産学部・工学部のデータ分析を中心として—』. 長崎大学大学教育機能開発センター.
- 久保信子 (1999). 「大学生の英語学習における動機づけモデルの検討: 学習動機, 認知的評価, 学習行動およびパフォーマンスの関連」. 『教育心理学研究』, 47, 511–520.
- 佐藤純 (2004). 「学習方略に関する因果モデルの検討」. 『日本教育工学会論文誌』, 28(Supple.), 29–32.
- 杉森幹彦 (2003). 「英語統一テスト・習熟度別クラス編成・到達目標の設定および測定に関する実態調査の報告」. 『政策科学』, 10(3), 3–26.
- 関谷弘毅・磯部祐実子 (2019). 「大学生の英語運用能力を規定する要因の習熟度別検討—効果的な学習ストラテジーは習熟度によって異なるか—」. 『広島女学院大学大学院言語文化論叢』, 22, 19–31.
- 関谷弘毅・磯部祐実子 (2020). 「大学生の英語運用能力の変化と動機づけ, 学業的自己概念, 学習ストラテジー, 学習時間との関連」. 『広島女学院大学大学院言語文化論叢』, 23, 1–16.
- 大学英語教育学会実態調査委員会 (2002). 『わが国の外国語・英語教育に関する実態の総合的研究—大学の学部・学科編—』. 大学英語教育学会.

- 辰野千壽（1997）.『学習方略の心理学—賢い学習者の育て方』. 図書文化社.
- 西原俊明・小笠原真司・桑野和可（2008）.『平成19年度水産学部総合英語Ⅱ，総合英語Ⅲにおける習熟度別クラス実施に関する報告書—量的・質的データからの分析—』. 長崎大学大学教育機能開発センター.
- 堀野緑・市川伸一（1997）.「高校生の英語学習における学習動機と学習方略」.『教育心理学研究』, 45, 140-147.
- 目時光紀（2013）.「習熟度別に見た T 大学1年生の英語力の変化」.『天使大学紀要』, 14(2), 61-75.
- 森裕司・里内克巳・緒方典裕（2007）.『平成18年度 TOEFL-ITP 実施に関する報告書—結果と分析—』. 大阪大学大学教育実践センター大阪大学大学院言語文化研究科.
- 山田政寛・北村智・御園真史・山内祐平（2010）.「コミュニケーションを通じた英語学習における学習者の学業的自己概念と自己効力感の変容」.『日本教育工学会第26回全国大会論文集』, 223-224.

付録 1

動機づけの項目

質問1: 英語についてあなたが考えたり感じたりすることについてお聞きします。
 あてはまる程度をそれぞれお答えください。

	とてもあてはまる	少しあてはまる	どちらでもない	あまりあてはまらない	ぜんぜんあてはまらない	
例) 英語の勉強をもっとしたい	5	④	3	2	1	Agawa and Takeuchi (2016) SDT motivation
1 英語に接すること自体が好きなので勉強する	5	4	3	2	1	intrinsic
2 いろいろな場面で英語は役立つと思うから勉強している	5	4	3	2	1	identified
3 英語を勉強するのは、テストがあるので、しかたなく	5	4	3	2	1	external
4 英語の学習は時間の無駄であるという感覚がある	5	4	3	2	1	amotivation
5 英語を勉強することで、初めて気づくことがあると嬉しい	5	4	3	2	1	intrinsic
6 英語を使える人になりたいから勉強している	5	4	3	2	1	identified
7 英語を学んでも何にもならないと思う	5	4	3	2	1	amotivation
8 英語を学ぶことに刺激を感じるので勉強する	5	4	3	2	1	intrinsic
9 英語を使えないと、将来困りそうだから勉強している	5	4	3	2	1	identified
10 単位を取るために英語を勉強している	5	4	3	2	1	external
11 なぜ英語を学ぶ必要があるのか、理解できない	5	4	3	2	1	amotivation
12 解らなかった英語が解くようになると嬉しいので勉強する	5	4	3	2	1	intrinsic
13 私が英語を学ぶ理由は、英語が自分の成長にとって役立つと考えるからだ	5	4	3	2	1	identified
14 とにかく英語の勉強はもうしたくない	5	4	3	2	1	amotivation
15 私が英語を学ぶのは、英語が話されているのを聞くのが心地よいからだ	5	4	3	2	1	intrinsic
16 自分の将来のためには、英語は大切である	5	4	3	2	1	identified
17 勉強しろと言われるので英語をやっている	5	4	3	2	1	external
18 自分にとっての英語を学ぶ意義がわからない	5	4	3	2	1	amotivation
19 私が英語を学ぶのは、英語を話していると気持ちがよいからだ	5	4	3	2	1	intrinsic
20 自分の進路のためには大切な科目だから勉強する	5	4	3	2	1	identified

付録 2

学習ストラテジーの項目

質問2: 英語を学んだり使ったりするとき、以下に書かれたことをどの程度行いますか。
 あてはまる程度をそれぞれお答えください。

	よくやる	ときどきやる	どちらでもない	あまりやらない	ほとんどやらない	
例) 英語の音楽を聴く	5	④	3	2	1	尾崎 (2017) 因子 SILL Version 7.0 日本語版より
1 英語の新しい単語は文の中で使って覚える	5	4	3	2	1	A 記憶・認知
2 英語で話すときは、自分が話せる話題を中心に話す	5	4	3	2	1	B 補償
3 英語を使うことのできる方法をできるだけたくさん見つける	5	4	3	2	1	C メタ認知
4 英語で話すことが恐い時は、気持ちを落ち着かせる	5	4	3	2	1	D 情意
5 相手の英語がわからない時、何と言ったか聞き返す	5	4	3	2	1	E 社会
6 英語の新しい単語はイメージと結びつけて覚える	5	4	3	2	1	A 記憶・認知
7 英語での会話で、適切な語が思いつかない時、他の語で言いかえる	5	4	3	2	1	B 補償
8 自分の英語を上達させる方法を考える	5	4	3	2	1	C メタ認知
9 英語で何かうまくできたときは、自分で自分をほめる	5	4	3	2	1	D 情意
10 英語で話している時、相手の英語が上手であれば、間違いを直してもらおう頼む	5	4	3	2	1	E 社会
11 英語を勉強する時、すでに持っている様々な背景知識を生かす	5	4	3	2	1	A 記憶・認知
12 英語でうまく言えない時は、単純な内容にして話す	5	4	3	2	1	B 補償
13 英語の勉強の計画を立てる	5	4	3	2	1	C メタ認知
14 英語で話す時、緊張しているか意識する	5	4	3	2	1	D 情意
15 誰かといっしょに英語の勉強をする	5	4	3	2	1	E 社会
16 英語を聞く時は、要点をつかみながら聞く	5	4	3	2	1	A 記憶・認知
17 目標を持って英語を勉強する	5	4	3	2	1	C メタ認知
18 英語の勉強で困った時、他の人から助けを求める	5	4	3	2	1	E 社会
19 難しい英語の単語は、意味がわかる部分に分けて全体の意味を考える	5	4	3	2	1	A 記憶・認知
20 自分の英語学習がどれくらい進んでいるか考える	5	4	3	2	1	C メタ認知

付録 3

学業的自己概念の項目

質問3: 英語についてあなたが考えたり感じたりすることについてお聞きします。
あてはまる程度をそれぞれお答えください。

	とてもあてはまる	少しあてはまる	どちらでもない	あまりあてはまらない	ぜんぜんあてはまらない
例) 英語の音楽を聴く	5	4	3	2	1
1 私は英語の授業でも課題に適切に解答できると思う	5	4	3	2	1
2 私は英語で良い成績・得点を取ることができると思う	5	4	3	2	1
3 私の英語の学力は優れていると思う	5	4	3	2	1
4 私は英語の授業で教えられたことを理解することができると思う	5	4	3	2	1
5 私は英語の学習内容について多くのことを知っていると思う	5	4	3	2	1
6 私は英語が得意だと思う	5	4	3	2	1
7 私は英語の学習内容を習得できると思う	5	4	3	2	1
8 私は英語の勉強方法を知っていると思う	5	4	3	2	1