

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

関谷 弘毅，磯部祐実子

Relationship Between Changes in University Students' English Proficiency
and Their Learning Motivation, Use of Learning Strategies,
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 of the *TOEIC*[®] Listening & Reading Test (TOEIC) scores of students with higher and lower levels of English language proficiency. For (a), a total of 366 first-year students participated in the survey, and descriptive statistics including the means, standard deviations, and maximum and minimum values of each variable were calculated for the five departments. For (b), 77 students who took the TOEIC in May 2018 and January 2019 were examined. The results of the multiple regression analyses showed that, for students with lower English proficiency, the use of the social strategy and academic self-concept were found to be negative predictors, and learning motivation a positive predictor for TOEIC scores. For those with higher English proficiency, the use of social strategy was revealed to be a predictor for 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

大学の供給過多，及び少子化により大学間の学生獲得競争は激しさを増す一方である。それに伴い入試の時期，形態は多様化し，大学で学ぶ学力を十分に持たない学生が増加している。大学生の英語力に関しても，2000年代にはその多様化が問題視され，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。このような中、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。成果を評価し、教育改善につなげるためには、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）に引き続き、広島女学院大学における2018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、関谷・磯部が着目した学習量、動機づけの強さ、学習ストラテジーの使用のほか、学業的自己概念を検討要因に加え、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。

習熟度別クラスに関する先行研究

日本の大学英語教育における習熟度別クラス導入の効果検証は2000年代後半あたりから行われるようになった。一般に、習熟度別にクラスを編成すると、学力の低い学生が恩恵を受けるとされている（森・里内・緒方，2007；日時，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）。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、低学力層の学生だけでなく、高学力層の教育効果改善も目指している点で特徴的である。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、中位クラスではグラマーセクションの得点に、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、上位クラスに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、下位クラスにはさらに大きな向上が、上位クラスには部分的な向上が見られたと報告している。習熟度別クラス編成で英語の授業を今後も継続するならば、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。

英語力と学習者の要因との関連を検討した研究

学習者の個人内要因の中でも、英語学習の成否に影響を与える要因として学習ストラテジーと動機づけは研究者が最も着目した要因であろう。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）。英語学習の文脈においても、動機づけ要因と並び学習方略が学習成果の規定要因となることを示すモデルが検証されてきた（堀野・市川，1997；久保，1999；赤松，2017など）。堀野・市川（1997）

は、高校生を対象に調査を実施し、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示した。久保（1999）は大学生を対象とした調査を通じて、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、高校生を対象とした調査を行い、「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）に分け、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。

これら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に想定して検討されていると考えられるが、習熟度別クラス編成が一般的となった今日では異なる習熟度別に検討することも必要であろう。Ogawa and Izumi（2015）は、日本人大学生の学習信念、学習ストラテジー及び自信の関連について、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く、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大きな価値がある一方、学習成果としての英語力との関連までは検討していない。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を検討し、それ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踏み込んでいない。このようなことがわかれば、指導者は習熟度によって学生の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を知ることが期待できる。

関谷・磯部（2019）は、そのような問題意識をもとに、習熟度の上位クラスと下位クラスでは、それぞれ学習者がどのような学習ストラテジーを用いており、英語学習に対する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、どのような学生が異なる習熟度別クラスで英語力を伸ばしているのかを検討した。その結果、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。今後も調査を続けデータを蓄積し、より包括的かつ頑健な知見を提供することが望まれる。

本研究の目的

本研究は、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2018年度の全学英語教育の実態を把握することを第1の目的と

する(調査1)。このうち学生の学業に対する自尊感情を意味する学業的自己概念は、新たに加えた検討要因である。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ほど学業的自己概念(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当大学において、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。また、学習時間に関してより精度の高い測定を目指し、他の科目と比べた英語科目の学習量(相対的学習時間)だけでなく、1回の授業当たりの予習・復習時間(実学習時間)の報告も求めることにする。

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経験者の習熟度高低別に検討することである。具体的には、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経験者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366名。このうち、人文学部は国際英語学科が79名、日本文化学科が42名、人間生活学部は管理栄養学科が81名、生活デザイン学科が87名、児童教育学科が77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 下記に示す6つの変数を測定し、分析に使用した。

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2018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、適切な語が思いつかない時、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:英語で話すことが恐い時は、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2019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2019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。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2019年1月に行った。

相対的学習時間 指示文、「今学期に他の科目に費やした勉強量の平均を10とすると、基礎英語にかけた勉強量はどの程度ですか。数字で答えてください。」に対して、数字の記入を求めた。測定は2019年1月に行った。

実学習時間 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2019年1月に行った。

結 果

各変数について, 表1に全体及び学科ごとの記述統計量(サンプル数, 平均値, 標準偏差, 最大値, 最小値)を示す。

表1 プレイ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, 学習量の記述統計量

		プレイ メント テスト	学習ストラテジー					RAI	学業的 自己概念	相対的 学習時間	実学習 時間
			記憶・ 認知	補償	メタ 認知	情意	社会				
国際英 語学科	<i>n</i>	77	75	75	75	75	75	75	75	79	79
	<i>Mean</i>	29.23	3.59	4.13	3.60	3.28	3.73	6.78	2.86	4.90	21.87
	<i>SD</i>	7.30	0.66	0.56	0.71	0.77	0.73	4.18	0.67	3.11	16.52
	<i>Min.</i>	15.00	2.00	2.67	1.60	1.00	2.00	-6.93	1.00	0.00	0.00
	<i>Max.</i>	48.00	5.00	5.00	5.00	4.67	5.00	14.67	4.50	15.00	90.00
日本文 化学科	<i>n</i>	41	41	41	41	41	41	41	41	42	42
	<i>Mean</i>	24.80	3.41	3.84	2.91	2.97	3.29	0.88	2.63	4.98	29.41
	<i>SD</i>	6.95	0.68	0.59	0.83	0.81	0.76	4.52	0.71	2.94	22.09
	<i>Min.</i>	12.00	2.00	2.67	1.60	1.33	2.00	-10.17	1.00	0.00	0.00
	<i>Max.</i>	40.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	12.17	3.75	12.00	100.00
管理栄 養学科	<i>n</i>	80	81	81	81	81	81	81	80	81	81
	<i>Mean</i>	26.50	3.34	3.77	2.79	2.77	3.33	0.37	2.68	2.65	18.79
	<i>SD</i>	7.02	0.75	0.64	0.81	0.77	0.63	5.33	0.73	2.12	13.66
	<i>Min.</i>	10.00	1.00	1.67	1.00	1.00	1.00	-13.73	1.00	0.00	0.00
	<i>Max.</i>	44.00	4.80	5.00	5.00	4.33	5.00	12.50	4.25	11.00	60.00
生活デ ザイン 学科	<i>n</i>	87	87	87	87	87	87	87	87	87	87
	<i>Mean</i>	23.91	3.35	3.73	2.85	2.85	3.31	0.94	2.43	3.47	22.97
	<i>SD</i>	6.28	0.76	0.71	0.77	0.63	0.67	4.82	0.81	2.37	17.97
	<i>Min.</i>	11.00	1.00	1.67	1.00	1.00	1.75	-9.73	1.00	0.00	0.00
	<i>Max.</i>	37.00	5.00	5.00	4.80	4.33	5.00	12.50	4.50	10.00	120.00
児童教 育学科	<i>n</i>	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77
	<i>Mean</i>	24.65	3.51	3.80	3.19	2.89	3.54	2.30	2.71	5.75	23.18
	<i>SD</i>	7.10	0.67	0.66	0.68	0.61	0.52	4.90	0.76	4.45	15.11
	<i>Min.</i>	10.00	1.80	1.00	1.60	1.33	2.25	-6.57	1.13	0.00	0.00
	<i>Max.</i>	43.00	5.00	5.00	5.00	4.00	4.75	13.50	4.13	25.00	70.00
Total	<i>N</i>	362	361	361	361	361	361	361	360	366	366
	<i>Mean</i>	25.87	3.44	3.85	3.07	2.94	3.45	2.31	2.66	4.25	22.59
	<i>SD</i>	7.16	0.71	0.65	0.81	0.73	0.68	5.34	0.75	3.29	16.92
	<i>Min.</i>	10.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	-13.73	1.00	0.00	0.00
	<i>Max.</i>	48.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	14.67	4.50	25.00	120.00

調 査 2

方 法

調査対象者 調査1の対象者のうち、2019年1月にTOEICを受験した国際英語学科の学生77名を調査2の対象者とした。このうち、プレイスメントテストのスコア上位43名を習熟度高群、下位34名を習熟度低群とした。

変数 調査1で使用した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、相対的学習時間、実学習時間に加え、TOEICのスコアを分析に使用した。

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を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2～6に示す。

重回帰分析 習熟度低群においてTOEICスコアの2018年5月から2019年1月にかけての変化量を従属変数、プレイスメントテストスコア、学習ストラテジーの5因子、RAI、学業的自己概念、実学習量を独立変数とする重回帰分析を行った(表7)。その結果、「社会」とRAIの偏回帰係数が5%水準で有意であった($\hat{\beta}_1 = -52.41$ [95% CI: $-95.77 \sim -9.06$], $\hat{\beta}_1^* = -.58$, $p < .05$; $\hat{\beta}_2 = 7.60$ [95% CI: $0.49 \sim 14.71$], $\hat{\beta}_3^* = .44$, $p < .05$; $\hat{\beta}_3 = -38.32$ [95% CI: $-78.74 \sim 2.10$], $\hat{\beta}_3^* = -.39$, $p < .10$)。習熟度高群においてTOEICスコアの変化量を従属変数、プレイスメントテストスコア、学習ストラテジーの5因子、RAI、学業的自己概念、実学習量を独立変数とする重回帰分析を行った(表8)。その結果「社会」の偏回帰係数が1%水準で有意であった($\hat{\beta} = 80.25$ [95% CI: $23.26 \sim 137.24$], $\hat{\beta}^* = .74$, $p < .01$)。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2 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, 学習量の記述統計量

		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	相対的 学習時間	実学習 時間
			記憶・ 認知	補償	メタ 認知	情意	社会				
習熟度 低群	<i>n</i>	43	41	41	41	41	41	41	41	43	43
	<i>Mean</i>	24.12	3.54	4.02	3.46	3.35	3.76	6.42	2.73	5.40	19.84
	<i>SD</i>	4.37	0.64	0.55	0.67	0.76	0.67	3.68	0.65	3.09	16.32
	<i>Min.</i>	15.00	2.20	2.67	1.60	1.00	2.25	-2.40	1.38	0	0
	<i>Max.</i>	29.00	4.60	5.00	4.80	4.67	4.75	14.67	4.38	15	90
習熟度 高群	<i>n</i>	34	32	32	32	32	32	32	32	34	34
	<i>Mean</i>	35.71	3.66	4.25	3.79	3.17	3.70	7.56	3.05	4.32	24.41
	<i>SD</i>	4.62	0.68	0.56	0.67	0.81	0.81	4.12	0.56	3.14	17.05
	<i>Min.</i>	30.00	2.00	3.00	2.40	1.67	2.00	-2.93	1.75	0	0
	<i>Max.</i>	48.00	5.00	5.00	5.00	4.67	5.00	14.33	4.50	12	60
Total	<i>N</i>	77	73	73	73	73	73	73	73	77	77
	<i>Mean</i>	29.23	3.59	4.12	3.60	3.27	3.73	6.92	2.87	4.92	21.86
	<i>SD</i>	7.30	0.66	0.56	0.69	0.78	0.73	3.89	0.63	3.14	16.69
	<i>Min.</i>	15.00	2.00	2.67	1.60	1.00	2.00	-2.93	1.38	0	0
	<i>Max.</i>	48.00	5.00	5.00	5.00	4.67	5.00	14.67	4.50	15	90

表3 TOEIC の記述統計量

		TOEIC (2018年5月)			TOEIC (2019年1月)			TOEIC (変化量)		
		Listening	Reading	Total	Listening	Reading	Total	Listening	Reading	Total
習熟度 低群	<i>n</i>	43	43	43	40	40	40	40	40	40
	<i>Mean</i>	166.1	104.8	270.8	206.6	127.6	334.3	42.9	24.4	67.3
	<i>SD</i>	41.9	28.8	60.2	53.6	35.3	72.7	44.2	37.6	61.2
	<i>Min.</i>	90	55	155	85	85	210	-45	-50	-50
	<i>Max.</i>	265	190	420	315	235	540	165	110	265
習熟度 高群	<i>n</i>	34	34	34	34	34	34	34	34	34
	<i>Mean</i>	229.4	164.0	393.4	245.3	179.9	425.2	15.9	15.9	31.8
	<i>SD</i>	71.7	74.8	139.4	76.9	80.0	148.8	56.5	51.2	88.0
	<i>Min.</i>	95	80	180	100	70	190	-70	-100	-155
	<i>Max.</i>	495	480	975	495	485	980	150	85	235
Total	<i>N</i>	77	77	77	74	74	74	74	74	74
	<i>Mean</i>	194.0	130.9	324.9	224.4	151.6	376.0	30.5	20.5	51.0
	<i>SD</i>	64.8	61.3	119.1	67.7	65.2	122.1	51.7	44.3	76.3
	<i>Min.</i>	90	55	155	85	70	190	-70	-100	-155
	<i>Max.</i>	495	480	975	495	485	980	165	110	265

表 4 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	相対的 学習時間	実学習 時間	TOEIC 変化量
ブレイスメントテスト	-.07	-.10	.03	.04	-.17	.33*	.03	.12	-.15	.25
記憶・認知		.48**	.69**	.51**	.67**	.27	.33*	.17	.32*	-.07
補償			.37*	.05	.39*	.34*	.26	.09	-.02	-.17
メタ認知				.54**	.44**	.38*	.51**	.12	.14	-.02
情意					.43**	.21	.10	-.14	-.08	.02
社会						.31	.00	.08	.12	-.25
RAI							.20	.20	-.18	.21
学業的自己概念								.28	.02	-.11
相対的学習時間									.39**	-.12
実学習時間										-.14

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

表 5 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	相対的 学習時間	実学習 時間	TOEIC 変化量
ブレイスメントテスト	.31	.18	.35*	.25	.21	.13	.46**	-.06	.11	.14
記憶・認知		.32	.55**	.17	.49**	.32	.33	.09	.00	.10
補償			.36*	-.03	-.05	.34	.27	-.14	.06	.06
メタ認知				.38*	.44*	.49**	.37*	.01	.05	-.08
情意					.58**	.30	.14	-.00	-.01	.11
社会						.22	.19	-.08	.10	.39*
RAI							.12	-.01	-.08	.10
学業的自己概念								.02	.21	-.02
相対的学習時間									.34	-.24
実学習時間										-.04

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

表 6 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	相対的 学習時間	実学習 時間	TOEIC 変化量
ブレイスメントテスト	.14	.17	.29*	-.01	-.18	.26*	.33**	-.11	.09	-.07
記憶・認知		.42**	.63**	.34**	.57**	.30**	.34**	.11	.19	-.00
補償			.39**	-.01	.16	.36**	.30*	-.05	.05	-.08
メタ認知				.43**	.42**	.45**	.49**	.02	.13	-.11
情意					.51**	.23	.08	-.06	-.06	.09
社会						.25*	.07	.01	.10	.13
RAI							.20	.07	-.11	.11
学業的自己概念								.12	.13	-.12
相対的学習時間									.34**	-.13
実学習時間										-.11

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

表7 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	
プレイスメントテスト	0.67	2.39	-4.22	5.55	.05
記憶・認知	45.02	28.55	-13.37	103.40	.05
補償	-30.12	22.51	-76.15	15.92	-.27
メタ認知	7.90	23.31	-39.78	55.58	.09
情意	-9.38	17.56	-45.30	26.54	-.12
社会	-52.41*	21.20	-95.77	-9.06	-.58
RAI	7.60*	3.48	0.49	14.71	.44
学業的自己概念	-38.32 [†]	19.76	-78.74	2.10	-.39
実学習時間	-0.64	0.69	-2.05	0.78	-.17
$R^2 = .324$					
Adj $R^2 = .114$					

[†] $p < .10$ * $p < .05$

表8 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	
プレイスメントテスト	4.37	3.75	-3.41	12.15	.23
記憶・認知	-17.68	30.82	-81.58	46.23	-.14
補償	36.08	31.96	-30.21	102.37	.23
メタ認知	-61.63	32.65	-129.35	6.09	-.46
情意	-22.48	25.00	-74.33	29.37	-.21
社会	80.25**	27.48	23.26	137.24	.74
RAI	3.51	4.46	-5.75	12.77	.16
学業的自己概念	-12.32	32.39	-79.49	54.84	-.08
実学習時間	-0.66	0.97	-2.66	1.34	-.12
$R^2 = .362$					
Adj $R^2 = .101$					

** $p < .01$

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。つまり、「誰かと一緒に英語の勉強をする」「相手の英語がわからない時、なんと行ったか聞き返す」といった社会ストラテジーを用いず、高い動機づけを持ち、自分の英語の学力に対する評価が低い学習者ほど、英語力が向上する傾向があるということを意味する。習熟度の低い学習者は、社会ストラテジーを用いるために他者に話しかけると、英語学習以外のいわゆる私語に流れやすく、学習が阻害されてしまうのかもしれない。また、学業的自己概念が低い学習者は、自身の英語力が十分でないという認識から、危機感に駆られて英語学習が促されている可能性が考えられるだろう。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。

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た。「社会」の影響は正の方向であった。つまり、「誰かと一緒に英語の勉強をする」「相手の英語がわからない時、なんと行ったか聞き返す」といった社会ストラテジーを多用する学習者ほど、英語力が向上する傾向を示すということである。習熟度低群とは異なり、社会ストラテジーの使用の際、私語に流れることがなく英語学習やコミュニケーションがより円滑に進むための有益なやり取りが行われていることが示唆される。

本研究の位置づけと今後の課題

次に、本研究の調査2の結果をほぼ同様の目的で行った関谷・磯部（2019）の調査2と比較対照して本研究の位置づけを考察したい。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「補償」が英語力を規定する要因となる傾向が見られた。一方で、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っていることが明らかとなった。関谷・磯部と本研究とではほぼまったく違う結果となったといえる。その原因として、第1に関谷・磯部ではすべての調査対象者が必ずしも英語系の学びを希望していないのに対して、本研究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。対象となった学生の性質が異なれば得られる結果も異なると考えることは十分に考えられる。第2に、関谷・磯部における重回帰分析の従属変数は、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本研究は、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。そのため異なる結果が得られた可能性も指摘できる。また、第3にサンプルサイズが十分ではなく安定した結果が得られないという点も指摘すべき大きな課題であると言わざるを得ない。関

谷・磯部, 本研究ともに各群のサンプルサイズは40前後であった。本研究の重回帰分析の結果を示した表7, 表8が示す通り, どの変数も95%信頼区間は下限と上限の間に大きな幅がある。今後もデータを積み重ね, 段階的に一般的な傾向の把握を目指していくことが着実かつ堅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*. New York: 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のデータを中心に一」. 『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: 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.
- 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—』. 東京: 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』. 東京: 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: 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る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いいからだ	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、適切な語が思い浮かばない時、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