

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——

関谷 弘毅, 磯部祐実子

Abstract

This study had two purposes: (a) to obtain descriptive statistics of first-year students' learning motivation, their use of learning strategies, and their learning time at Hiroshima Jogakuin University; and (b) to specify factors that predict TOEIC scores of students with higher and lower levels of English language proficiency. For (a), a total of 280 first-year students participated in the survey, and descriptive statistics including means, standard deviations, and maximum and minimum values of each variable were calculated for the four departments. For (b), 81 students who took the *TOEIC*® Listening & Reading Test were examined. The results of the multiple regression analyses showed that, for students with lower English proficiency, use of the compensatory strategy was found to be a predictor for the TOEIC score, while for those with higher English proficiency, use of memory-related and cognitive strategies and learning time were revealed to be predictors for the TOEIC score. These results suggest a need to select learning strategies for teaching depending on the students' level of English proficiency.

キーワード：大学生, 英語教育, 学習ストラテジー, 習熟度別クラス

問題と目的

背景

少子化による大学間の競争の激化とそれに伴う入試の多様化により, 大学生の学力格差は増大する一方である。大学生の英語力に関しても, 今世紀初めごろ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ている。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)を引用し, 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, このころから習熟度別授業を行う大学が急増したと指摘している。こうした変化に伴い, 習熟度別授業の効果を検討した報告も少しずつ蓄積されてきた。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。本研究は第1に, 広島女学院大学における2017年度の全学英語教育の実態調査を行う。

一方で、どのような学生が英語力を伸ばしているのかという特徴を、習熟度別に検討した研究はほとんどなされていない。例えば、初級クラスでは学習量が多い学生ほど英語力の伸びが大きい傾向にあるが、上級クラスでは学習量よりも特定の学習ストラテジーを多用する学生が英語力を伸ばしているなどということがわかれば、指導者は異なる習熟度クラスにおいて強調すべき力点について示唆が得られよう。そこで本研究は第2に、学習量、動機づけの強さ、学習ストラテジーの使用に着目し、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。

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の報告は2000年代後半あたりから蓄積されてきた。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と、合計点にも有意な上昇が見られたと報告している。小笠原（2012）はこの結果を踏まえ、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いう。このような習熟度別クラス編成は学力の低い学生に効果があるということは、他にも複数報告されており（森・里内・緒方，2007；日時，2013；西原・小笠原・桑野，2008；小笠原・西原・桑野・金丸・William，2010），おおむね一般的な傾向であると言える。習熟度別授業においてより建設的な授業改善につなげるためには、習熟度の異なる学習者の特徴を把握したうえで適切な指導を行うことが必要だろう。本研究は学習者の特徴の中でも、学習ストラテジーと動機づけに着目する。次項では学習ストラテジーや動機づけと英語力との関連を検討した先行研究を概観する。

英語力と学習ストラテジーや動機づけとの関連を検討した研究

“Learning strategy”（邦訳：学習ストラテジー・学習方略）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）。また、英語学習の文脈において、動機づけ要因とともに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ている（堀野・市川，1997；久保，1999；赤松，2017など）。例えば、堀野・市川（1997）は、高校生を対象とした調査の結果、内容関与的動機が高いことは学習方略の使用を促し、中でも「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有意に正の影響があ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通じて、「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の規定要因となることを示した。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を規定することを検証した点が特徴的である。

これらの研究は一般的な高校生あるいは大学生を母集団として関連性が検討されているが、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、学習信念、学習ストラテジー及び自信の関連について、大学生を対象に異なる2つの習熟度グループごとに検討した。その結果、習熟度の高いグループの学習者は、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、習熟度の低いグループの学習者は、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を明らかにした。この結果は、異なる習熟度別に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の規定要因として、2つの群にどのような違いがあるかという点は検討していない。すなわち、習熟度グループごとに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、指導者が学生の習熟度に応じて特徴を把握し適切な指導に結び付けることができるという点で有益であろう。

本研究の目的

そこで本研究は、学習ストラテジーの使用、動機づけの強さ、学習量という変数に着目し、広島女学院大学における2017年度の全学英語教育の状況を把握することを第1の目的とする（調査1）。続いて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を第2の目的とする。具体的には、年度末に *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280名。このうち、3年次に英語関連の専攻が選択可能な国際教養学部（国際教養学科1学科）の学生が100名、英語関連の専門を含まない人間生活学部（管理栄養学科、生活デザイン・建築学科、幼児教育心理学科の3学科）

の学生が180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1クラス最大20名の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4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2017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2018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。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2018年1月に行った。

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

学習量 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2018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。本調査は、何らかの母集団を想定し、得られたデータをもとに母数を推定することが目的ではないため、推測統計に基づく検定は行わなかった。

表1 プレイメントテストスコア, 学習ストラテジー, RAI, 学習量の記述統計量

[illegible]

調 査 2

方 法

調査対象者 調査1の対象者のうち、2018年1月に TOEIC を受験した学生を調査2の対象者とした。その結果、81名（国際教養学科66名、管理栄養学科1名、生活デザイン・建築学科14名）が分析対象となった。このうち、プレイスメントテストのスコア上位41名を習熟度高群、下位40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、学習量に加え、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、学習量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別の習熟度高低別に検討した。

記述統計量と相関 記述統計量及び、習熟度高低別の、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、学習量、TOEIC スコアの間の相関を表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、学習量を独立変数とする重回帰分析を行った（表6）。その結果、「補償」の偏回帰係数が10%水準で有意であった（ $\hat{\beta}=37.10$ [95% CI: $-3.22\sim77.39$], $\hat{\beta}^*=0.48$, $p<.10$ ）。習熟度高群において TOEIC スコアを従属変数、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）。その結果プレイスメントテストスコアの偏回帰係数が1%水準で、「記憶・認知」と学習量が5%水準で有意であった（ $\hat{\beta}_1=13.28$ [95% CI: $4.49\sim22.06$], $\hat{\beta}_1^*=.47$, $p<.01$; $\hat{\beta}_2=109.39$ [95% CI: $3.07\sim215.71$]; $\hat{\beta}_2^*=.44$, $p<.05$; $\hat{\beta}_3=12.78$ [95% CI: $0.47\sim25.09$], $\hat{\beta}_2^*=.31$, $p<.05$ ）。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2 プレイメントテストスコア, 学習ストラテジー, RAI, 学習量, TOEIC の記述統計量

		プレイ メント テスト	学習ストラテジー					RAI	学習量	TOEIC		
			記憶・ 認知	補償	メタ 認知	情意	社会			Listening	Reading	Total
習熟度 低群	<i>n</i>	40	39	39	39	39	39	39	36	40	40	40
	<i>Mean</i>	18.68	3.26	3.48	2.98	2.80	3.43	2.20	5.29	150.00	92.75	242.75
	<i>SD</i>	3.90	0.86	0.82	0.94	0.91	0.75	5.43	3.63	47.72	23.45	63.46
	<i>Min.</i>	10.00	1.00	1.33	1.00	1.00	1.50	-9.17	2.00	80	50	155
	<i>Max.</i>	24.00	5.00	5.00	5.00	4.67	4.75	12.83	15.00	330	175	505
習熟度 高群	<i>n</i>	41	41	41	41	41	41	41	39	41	41	41
	<i>Mean</i>	32.00	3.60	4.02	3.28	3.02	3.60	6.41	5.87	253.05	148.90	401.95
	<i>SD</i>	5.67	0.65	0.70	0.81	0.99	0.80	5.73	3.99	89.86	81.57	163.31
	<i>Min.</i>	25.00	2.20	2.33	1.00	1.33	1.75	-10.93	0.80	105	60	210
	<i>Max.</i>	43.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	14.67	20.00	470	395	850
Total	<i>N</i>	81	80	80	80	80	80	80	75	81	81	81
	<i>Mean</i>	25.42	3.43	3.75	3.14	2.91	3.51	4.36	5.59	202.16	121.17	323.33
	<i>SD</i>	8.27	0.78	0.80	0.88	0.95	0.78	5.94	3.81	88.52	66.28	147.35
	<i>Min.</i>	10.00	1.00	1.33	1.00	1.00	1.50	-10.93	0.80	80	50	155
	<i>Max.</i>	43.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	14.67	20.00	470	395	850

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	学習量	TOEIC
プレイメントテスト	.28	.29	.23	.01	.32*	.49**	.12	.37*
記憶・認知		.65**	.72**	.60**	.54**	.49**	.47**	.14
補償			.61**	.50**	.52**	.54**	.24	.28
メタ認知				.51**	.69**	.67**	.09	-.01
情意					.51**	.28	.27	-.00
社会						.60**	.16	.03
RAI							.03	.10
学習量								.00

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

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	学習量	TOEIC
プレイメントテスト	.29	.27	.22	.33*	.01	.27	.36*	.61**
記憶・認知		.58**	.65**	.54**	.53**	.26	.45**	.30
補償			.22	.33*	.35*	.06	.39*	.16
メタ認知				.60**	.56**	.57**	.24	.11
情意					.55**	.25	.38*	.05
社会						.48**	.37*	.02
RAI							.26	.30
学習量								.46**

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

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	学習量	TOEIC
プレイスメントテスト	.34**	.42**	.26*	.22	.16	.48**	.22	.71**
記憶・認知		.64**	.70**	.57**	.53**	.42**	.46**	.29**
補償			.47**	.43**	.44**	.39**	.31*	.32**
メタ認知				.60**	.63**	.63**	.17	.15
情意					.54**	.29*	.34*	.09
社会						.54**	.29*	.08
RAI							.17	.37**
学習量								.31**

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

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	
プレイスメントテスト	4.25	3.67	-3.29	11.78	.23
記憶・認知	13.87	24.93	-37.29	65.03	.17
補償	37.08 [†]	19.64	-3.22	77.39	.48
メタ認知	-22.49	22.18	-67.99	23.02	-.32
情意	-8.81	16.60	-42.87	25.25	-.12
社会	-5.46	22.58	-51.80	40.88	-.06
RAI	-1.61	3.05	-7.86	4.64	-.13
学習量	-2.56	3.70	-10.09	4.97	-.14
$R^2 = .24$					
Adj $R^2 = .02$					

[†] $p < .10$

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	
プレイスメントテスト	13.28**	4.30	4.49	22.06	.47
記憶・認知	109.39*	52.06	3.07	215.71	.44
補償	-51.60	38.43	-130.10	26.89	-.21
メタ認知	-27.34	43.41	-115.99	61.32	-.13
情意	-46.46	28.46	-104.57	11.66	-.29
社会	-27.29	37.70	-104.28	49.71	-.14
RAI	6.85	4.88	-3.13	16.82	.24
学習量	12.78*	6.03	0.47	25.09	.31
$R^2 = .121$					
Adj $R^2 = .111$					

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

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「補償」が英語力を規定する要因となる傾向が見られた。習熟度の低い学習者にとっては、伝えたいことを英語でうまく表現できない場面が多いと考えられる。適切な語が思いつかないときに他の語で言い換えたり、単純な内容にして話すといった補償ストラテジーを多く使用することによってコミュニケーションのやり取りをより長時間維持し、結果としてインプット、アウトプットの量が増大するというプロセスが想定される。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。新しい単語を覚える際に、文脈やイメージを利用したり、内容の意味を理解する際に背景知識を生かしたり要点を意識するといった記憶・認知ストラテジーを使用することにより、個人内でより効率的に学習する習慣が身についていることが、一定の英語力水準以上の学習者にとって高い運用能力につながることを示唆している。また、習熟度の高い学習者にとっては、習熟度の低い学習者とは異なり、学習量や、入学直後の英語運用能力（プレイスメントテストスコア）が現在の英語運用能力の規定要因となっている。英語力水準が比較的高い学習者にとっては、それまでに培った運用能力に加え、学習量を確保することが高い運用能力に結びつくことを示唆している。逆に英語力水準が低い学習者にとって、入学直後の英語運用能力が現在の英語運用能力を規定していないということは、入学直後時点では今後の伸びに関して同じスタート地点に立っている可能性を示している。英語に対する苦手意識が強いと思われるこうした学習者に対して、この事実を指導者が伝えることによって意欲向上につながることも考えられよう。

先述した Ogawa and Izumi (2015) は、習熟度の高いグループの学習者は、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、習熟度の低いグループの学習者は、分析的ストラテジーの有効性により高い信念を持つことを見出していた。本研究は、習熟度グループ間の比較にとどまらず、各グループ内において規定要因となっている学習ストラテジーを特定できたという点で新たな知見を提供できたといえる。教育現場において、クラスの習熟度によって、学生の英語運用能力向上に関連の強い学習ストラテジーを重点的に指導することの高い効果を示唆しており実践的な価値が高いといえよう。

今後の展望

最後に今後の展望について触れる。Ogawa and Izumi (2015) とは異なり、本研究では表 5

が示す通り, すべての学習ストラテジーにおいて習熟度高群の学生のほうが使用頻度が高かった。Ogawa and Izumi と本研究で用いた学習ストラテジーの尺度が異なることが原因であると考えられるが, 調査対象となった学習者の絶対的な英語運用能力も考慮に入れることが必要である。Ogawa and Izumi における習熟度低群の TOEIC 平均スコアは398点であり, 本研究の習熟度高群とはほぼ同じ得点である。異なる研究間での結果の比較には絶対的な基準をもとに解釈することが必要であろう。

また, 本研究では重回帰分析において動機づけ (RAI) に有意な偏回帰係数が見られなかった。単純相関分析の結果と合わせて見ると, 動機づけが英語運用能力と関連がないということではなく, 重回帰分析において他の要因をコントロールしたためであると考えられる。実際に, 例えば堀野・市川 (1997), 久保 (1999) は特定の動機が特定の学習ストラテジーの使用を促進し, その結果学習成果に寄与することを示している。今後は, データを継続的に蓄積するとともに, 直接的な効果と間接的な効果を考慮しつつプロセスモデルを吟味することが望まれる。

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.

- 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—」. 『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.
- 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.

付録 1

動機づけ項目

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

学習ストラテジー項目と学習量

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	Ozaki (2017) SILL (ESL/EFL) Japanese ver.
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

質問3: 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。

アンケートは以上です。ご協力ありがとうございました。