

英語リメディアル学生のための2年間にわたる必修英語授業の結果報告

山岡 華葉子

1. はじめに

平成29年度に文部科学省が行った「英語教育実施状況調査」によると、全国の公立の高等学校及び中等教育学校後期課程の3369校に在籍する高校3年生のうち、英検準2級を取得している生徒またはそれに相当する者は39.3%にしか満たないという結果が明らかになった。また、文部科学省による平成29年度の「学校基本調査」では、現役で大学に進学する高校生は全体の49.6%を占めており、過去最高の割合であった。つまり、英検2・準2級を取得できていない生徒が多く大学生になっている可能性があるということが指摘できる。

大学生であっても基礎学力が定着しておらず、大学入学後に基礎学力の復習や補講を必要とする学生が増加している。これらの学生が受ける教育は広くリメディアル教育と呼ばれており（日本リメディアル教育学会、2005）、英語教育を取り巻く上述の状況の中、各大学では様々な取り組みがなされている。

そこで本稿では、2016年から2017年度の2年間にわたり行われた姫路獨協大学の必修英語授業に注目し、その取り組みの結果について報告を行う。

2. 調査の背景

2.1 姫路獨協大学における必修英語

姫路獨協大学の人間社会学群（以下、本学群）では、2016年4月より新カリキュラムとして、1・2年生を対象とする英語の授業が技能別にそれぞれ必修科目として週1回ずつ実施されている。英語LS（Ⅰ～Ⅳ）では主にリスニングとスピーキング能力の向上を重視し、英語RW（Ⅰ～Ⅳ）ではリーディングとライティング能力の養成を中心に授業が進む。シラバスでは、次のように統一された授業内容（到達目標を含む）を掲げている。

【英語 LS】

英語の4技能（リーディング・ライティング・リスニング・スピーキング）の中でも特にリスニングとスピーキングの能力の向上を目指す。半期ごとに実施されるクラス分け試験によって自らの学力に合ったレベルの授業を受けることで、効率的なレベルアップを目指す。基礎レベルクラスでは複数の文で聞き取りや会話ができるようになること、標準レベルクラスでは内容にまとまりのある文章で聞き取りや会話ができるようになること、上位レベルクラスでは、ネイティブスピーカーのややスピードをコントロールされた発話を細部まで聞き取り、自分の言いたいことを過不足なく説明できる英語力を目指す。

英語（LS）は英語（RW）と組み合わせて、毎週2回の学習を継続することによってより一層の効果が上がることが期待できる。

学期末（7月・1月）に、学年全体の英語テスト（英検模試）を実施するので、計画的に学習すること。

到達目標1：英語の語彙力を向上させること。

到達目標2：英語の文法を正しく理解し、読む・書く・話す・聴く際にその知識を活かせること。

到達目標3：英語圏の文化に興味を持ち、親しむこと。

到達目標4：英語のリスニング能力（英語で話されていることを理解する）を向上させること。

到達目標5：英語のスピーキング能力（文法的に正しい、意味が通じる英文でコミュニケーションを取れる）を向上させること

【英語 RW】

英語の4技能（リーディング・ライティング・リスニング・スピーキング）の中でも特にリーディングとライティングの能力の向上を目指す。半期ごとに実施されるクラス分け試験によって自らの学力に合ったレベルの授業を受けることで、効率的なレベルアップを目指す。基礎レベルクラスでは高校までの復習をして内容の定着を図り、標準レベルクラスでは積極的に英語を使用しながら学んでいく習慣を身につけ、上位レベルクラスでは高度な英語の語彙や表現を学びながら自国や他国の文化事情などの問題について自分の意見を書くことができる英語力を身につけることを目指す。

英語（RW）は英語（LS）と組み合わせて、毎週2回の学習を継続することによってより一層の効果が上がることが期待できる。

到達目標1：英語の語彙力を向上させること。

到達目標2：英語の文法を正しく理解し、読む・書く・話す・聴く際にその知識を活かせること。

到達目標3：英語圏の文化に興味を持ち、親しむこと。

到達目標4：英語のリーディング能力（早く正確に多くの文章を読める）を向上させること。

到達目標5：英語のライティング能力（文法的に正しい、意味が通じる英語の文章を書ける）を向上させること。

これらの授業の目標とするレベルに関しては、表1のようにそれぞれのクラスで英検の基準をもとに設定されている。担当教員は応用言語学や英語教育学を専門とする者が多いため、また各クラスで目指しているレベルが異なるという点から、各クラスでの具体的な授業計画や教材、評価方法に関しては統一はされておらず、各教員の裁量となっている。

表1 クラス別の目標英検級

クラス	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
目標級	5・4級	4・3級	3級	3級	3級	3・準2級	準2級	準2級	準2級	準2・2級

さらに、本学群では図1に示す通り、2年次以降に学類（産業経営学類、現代法律学類、国際言語文化学類）のいずれかを選択し、より高度で専門的な学びを深めることができるカリキュラム構成となっている。2年次以降より国際言語文化学類に進む予定のある学生に関しては、1年次から上述の週2回の英語授業に加えて、週3回のコミュニケーション・イングリッシュ（I～IV）というコミュニケーションに特化した授業の履修が必修となる。



図1 人間社会学群カリキュラム構成図

つまり、2年次以降に国際言語文化学類に進む予定のないものは、1年次より週に2回、2年間にわたり英語の授業を受けなくてはならず、国際言語文化学類に進むものは、2年間週に5回の英語の授業を受けなくてはならない。

2.2 クラス分け

英語LS/RW各授業は、4月の入学時に学習者が受験する英検IBAのスコアに基づきクラス分けがなされており、それぞれ約16名の受講生からなるクラスが10クラス用意される。各クラスの目標レベルについては、表1のとおりである。英検IBAをクラス分けのために使用する理由としては、測定できる英語力の幅が広い点が最も大きな理由として挙げられる。テストのレベルが全5種類（TEST A～TEST E）用意されており、最も高いレベルの物では準1級・2級レベルの測定（TEST A）が可能で、最も低いレベルの物で4級・5級を測定できる（TEST E）のである。本学では入学時にTEST BとTEST Cを用いて受験させているが、それぞれの測定可能範囲は、TEST Bが2級～3級レベル、TEST Cが準2級～4級レベルとなっている。受講する時期については、2年間で合計5回（2016年4月、2016年7月、2016年12月、2017年7月、2017年12月）設けられており、2016年4月の結果は1年次のクラス分け、2016年12月の結果は2年次のクラス分けに用いられる。

3. 方法論

3.1 本報告の対象者

2016年4月の試験では合計141名が受験したが、その後初回を含め合計5回実施された試験すべてを受験した学習者だけを本報告の分析対象者とした。また、国際言語文化学類に進む予定のある学習者は、週に5回の英語の授業を受けておりその他の学習者と異なる授業数であるため対象から省いた。その結果、71名が対象となった。入学時の2016年4月時点の英検IBAの結果は、平均値709.65、標準偏差79.04であった。英検IBAでは、TEST Dは3級から5級レベル、TEST Eは4級から5級レベルと定めているが、それぞれのスコア範囲は、TEST Dが0～1000、TEST Eが0～800である。そのため平均値709.65というのはおおそ英検では4級から5級レベルであるといえる。したがって、本報告の対象となる学生はシラバスの授業内容で示されているところの「基礎レベルクラス」を受講生していた学生が多い集団であると考えられ、リメディアル教育を必要とするリメディアル学生といえる。

3.2 研究課題

2016年4月より2017年12月までに合計5回受験した英検IBAの結果を踏まえて、この週2回の必修英語を2年間履修することでリメディアル学生の英語力にどのような変化があったのかを検証する。更にその結果から、今後の課題を明確にする。したがって、研究課題としては、(1)「週2回の必修英語の授業を2年間履修したリメディアル学生の英語力は向上したかどうか」、(2)「結果に基づく今後の課題は何か」である。

3.3 手順

主に次の3つの手順を踏み、上記の研究課題を検証したい。まずは第1回目の受験（2016年4月）と第5回目の受験（2017年12月）を t 検定により比較する。次に、第1回から第5回までの結果を分散分析（ANOVA: analysis of variance）により検討し、5回分の試験の間に差があったかどうかを確認する。差が見られた場合、どの時期にどのような変化があったかを多重比較（multiple/cross-comparison）を用いて分析する。最後に、上述の2つの手順をリーディングとリスニングの技能に分けてそれぞれで検証する。

4. 結果

4.1 総合点の t 検定による検証

第1回から第5回にかけて得点の変化に基づく t 検定の結果を以下に示す。

表2 総合点の t 検定記述統計

	2016年4月		2017年12月		p	r
	M	SD	M	SD		
英検IBA	709.65	80.16	736.54	111.98	.002*	.37

* $p<.01$, ** $p<.001$

まず平均値は709.04から736.54に上昇し、標準偏差は80.16から111.98へ変化した。また p 値も.002となっており、有意差が得られた。つまり、2016年4月の得点と2017年12月の得点には差があるということが統計的に証明され、その得点のばらつきは広がったということが分かった。さらに、 r の効果量が.37という値を示している。竹内・水本（2017）によると、 r が.30で効果は中程度であると定義づけているため、この二年間の必修英語の効果としては、リスニングとリーディングの得点の結果を総合した場合、中低度の効果があったという

ことができる。

4.2 総合点の分散分析による検証

前節では事前・事後で効果があったかどうかを検討し、中程度の効果があったことが分かったが、ではその間の変化はどのようなものであったのであろうか。以下の図では5地点における得点の平均値を表している。図の数値は、横軸がテストの受験回を表し、縦軸がそれぞれの平均値を表している。また表3では、それぞれの平均値と標準偏差を記す。

これらの結果によると、1回目から2回目にかけての1年次の前期では得点は順調な上昇を見せたが、2回目から4回目にかけての1年次後期から2年次前期の終わりにかけて、得点の平均値は下がり続けていることが分かった。3回目の2年次の前期(2017年7月)の結果は第一回よりは高いものの、2回目にあたる一年前の結果(2016年7月)と比較すると50点近く減少している。さらに標準偏差については、3回目の結果(2016年12月)では一時的に下がった(得点のばらつきが狭くなった)が、2年次の1回目の試験結果では118.77を示している。つまり、1回目と比較して4回目や5回目は得点の向上が見られたが、高得点を取れるものとそうでないものの差が広がったといえる。

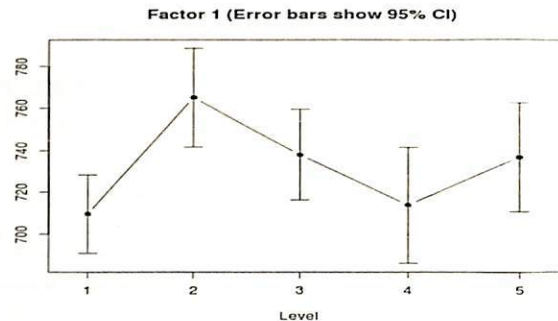


図2 5地点の総合得点の平均値の折れ線グラフ

表3 5地点それぞれの平均値と標準偏差

	2016年4月	2016年7月	2016年12月	2017年7月	2017年12月
M	709.65	765.04	737.87	713.75	736.54
SD	80.16	100.39	93.24	118.77	111.98

では、これらの差は統計的に見ても差があったということができるのかを、分散分析を用いて検討する。検定方法は、「対応あり」の分散分析で、モーリー(Mauchly)の球面性の検定を使用した。結果は、 $F(4, 280) = 6.40$, $p = .003$, partial $\eta^2 = .08$ であり、有意に差があることが分かった。また、その効果量は.08であり、中程度($\eta^2 = .06$)以上が得られた。

次に、5回のうちのどこに差があったかを分析するために多重比較を行う。第一種の誤りを抑え検出力を保つために、ホルムのSRB(Sequentially Rejective Bonferroni)法が適応された。以下にその結果を示す。

表4 多重比較の結果

	t	df	p
1回目と3回目	3.6923	70	.000**
1回目と2回目	3.6182	70	.001**
4回目と5回目	3.3231	70	.001*
1回目と5回目	3.2935	70	.002*
2回目と4回目	2.7798	70	.007*
3回目と4回目	2.7264	70	.008*
2回目と3回目	1.6277	70	.108
2回目と5回目	1.5926	70	.116
1回目と4回目	0.4275	70	.670
3回目と5回目	0.2447	70	.807

* $p < .01$, ** $p < .001$

上記の結果によると、統計的に見て有意な差があったのは、①1回目と3回目(2016年4月と2016年12月)、②1回目と2回目(2016年4月と2016年7月)、③4回目と5回目(2017年7月と2017年12月)、④1回目と5回目(2016年4月と2017年12月)、⑤2回目と4回目(2016年7月と2017年7月)、⑥3回目と4回目(2016年12月と2017年7月)の間であることが分かった。その中で、有意に上昇したのは①～④であり、有意に減少したのは⑤と⑥である。その中でも、①の1回目と3回目の伸びが最も有意に伸びているという点、②の1回目から2回目にかけても有意に伸びているという点、さらに2回目から3回目にかけての減少は統計的に有意でないという点を総合して検討すると、1年次の1年間は順調な伸びが見られたといえる。また、③の4回目と5回目の伸びが有意であったという点と④の1回目と5回目が有意に伸びているという点からは、2年次の後期は前期よりも伸びたということと、2年間をかけて総じてスコアの上昇が見られたということが言える。

しかしながら、⑤と⑥が示すように、1年次後期から2年次前期にかけては

有意に減少してしまった。

4.3 技能別の t 検定による検証

次に、上記で得られた結果をより詳細に分析するために、技能別に得点の伸びを見る。以下に、リーディングとリスニングそれぞれの第1回と第5回の得点の伸びを t 検定により検証した結果を示す。

表5 技能別得点の t 検定記述統計

	2016年4月		2017年12月		p	r
	M	SD	M	SD		
リーディング	366.79	48.65	387.30	50.00	.000**	.53
リスニング	342.86	38.36	349.24	66.72	.325	.12

* $p < .01$, ** $p < .001$

技能別の t 検定結果から分かることは、リーディングの伸びが大きいということである。それは p 値からも明らかであるが、効果量 r の示す値が、効果量が高い（効果が大きい）といえる.50以上を示している点からも明白である。また標準偏差によると、得点のばらつきはあまり広がることなく、上昇できていることがわかる。一方でリスニングは2年を通して平均値は約7点しか上昇しておらず、 p 値は.325で有意差は出ておらず、効果量も.12で非常に低い効果量（効果が小さい）となっている。さらに標準偏差からは、得点のばらつきは、リーディングよりも広がってしまったといえる。

これらが示すものは、リーディングは非常に大きな効果を上げたが、リスニングは効果が上がらなかったということである。

4.4 技能別の分散分析による検証

t 検定により、事前と事後の効果の検証を行ったが、それぞれ5地点のどこでどのような変化が起こったのかを分散分析と多重比較を用いて明らかにする。図3と4はそれぞれの得点の変化を折れ線グラフで表したものであり、横軸がテストの受験回を表し、縦軸がそれぞれの平均値を表している。

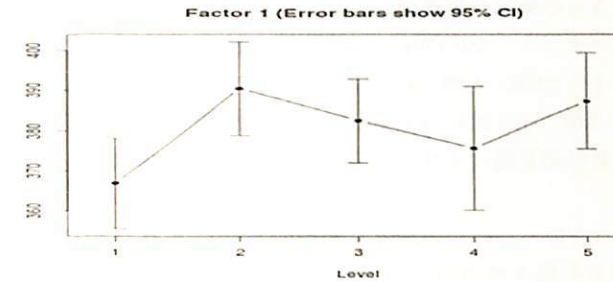


図3 リーディング得点の平均値の折れ線グラフ

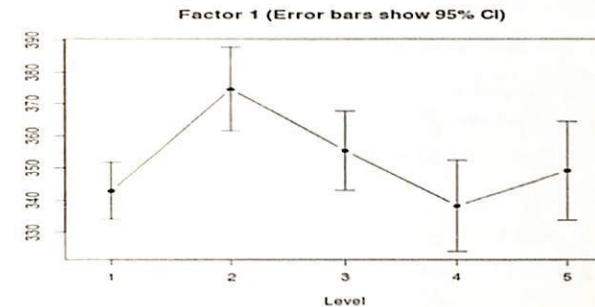


図4 リスニング得点の平均値の折れ線グラフ

表6 技能別の5地点それぞれの平均値と標準偏差

		2016年4月	2016年7月	2016年12月	2017年7月	2017年12月
		M	SD	M	SD	M
リーディング	M	366.79	48.65	390.39	49.87	382.44
	SD	48.65	49.87	45.02	66.48	50.00
リスニング	M	342.86	374.65	355.44	338.18	349.24
	SD	38.36	56.45	53.17	61.36	66.72

表6ではリーディングとリスニングそれぞれの各地点における平均値と標準偏差を示している。

両方に共通している点は、それぞれ2回目が最も高い平均値（リーディング：390.39、リスニング：374.65）を示している点、さらに4回目が最も低い平均値（リーディング：375.56、リスニング：338.18）を示している点、そして最後の5回目に平均して10点ほど上昇している点である。ところが、両者の大きな相違点は、2回目から4回目にかけての減少の程度がリスニングは大きいということにある。

これらの分析をさらに分散分析を用いて検討する。検定方法は、「対応あり」の分散分析で、モークリー (Mauchly) の球面性の検定を使用した。結果は、リーディングが $F(4, 280) = 4.04, p = .015$, partial $\eta^2 = .06$ であり、リスニングが $F(4, 280) = 7.62, p = .001$, partial $\eta^2 = .10$ であり、それぞれに有意差が見られた。また、その効果量は、リーディングで中程度、リスニングで高い効果量が得られた。

ここで、5回のうちのどこに差があったかを明らかにするために多重比較を行う。第一種の誤りを抑え検出力を保つために、ホルムのSRB (Sequentially Rejective Bonferroni) 法が適応された。以下に各技能のその結果を示す。

表7 技能別多重比較の結果

リーディング			リスニング				
	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
1回目と5回目	5.2504	70	.000**	3回目と4回目	4.2597	70	.000**
1回目と3回目	3.4585	70	.008*	1回目と2回目	3.7784	70	.003*
1回目と2回目	2.9541	70	.034*	2回目と4回目	3.5507	70	.005*
4回目と5回目	1.9323	70	.401	4回目と5回目	2.7211	70	.057
3回目と5回目	1.6861	70	.096	1回目と3回目	2.4963	70	.089
1回目と4回目	1.6130	70	.111	2回目と5回目	2.4237	70	.089
2回目と4回目	1.5219	70	.577	2回目と3回目	2.0135	70	.191
3回目と4回目	1.0894	70	.839	3回目と5回目	1.4166	70	.483
2回目と3回目	0.9852	70	.839	1回目と5回目	0.9914	70	.649
2回目と5回目	0.3665	70	.839	1回目と4回目	0.8091	70	.649

* $p < .01$, ** $p < .001$

上記の結果をもとに、技能別に以下から分析を行う。

リーディングで有意差が見られたのは①1回目と5回目、②1回目と3回目、③1回目と2回目で、それらは全てスコアが上昇した区間であるため、3地点ではすべて有意に上昇したということがいえる。さらに、減少している区間は、④2回目と4回目、⑤3回目と4回目、⑥2回目と3回目、⑦2回目と5回目であり、すべて有意差は見られなかった。リーディングに関しては減少している箇所では有意差が認められなかったことから、2年間を通して有意に上昇したと言える。

リスニングで有意差が見られたのは、①3回目と4回目、②1回目と2回目、③2回目と4回目であり、そのうち①と③は減少した区間であるため、②では有意に上昇したものの、4回目に向けて、有意に減少してしまったということが分かった。そして、④4回目と5回目、⑤1回目と3回目など上昇している区間もあるが、それらには有意差は見られなかった。つまり、リスニングでは

1年次の前期でのみ有意な上昇が見られたものの、その後大きく減少してしまい、最後まで有意に上昇することがなかったということが分かった。

したがって、技能別多重比較の結果から、図2で示されたリスニングとリーディング総合点の平均点推移において、2回目から4回目にかけて見られた減少は、リスニングの得点の減少によることが明らかとなった。

5. 考察

得られた結果から、本稿の研究課題について考察する。まず、(1)「週2回の必修英語の授業を2年間履修したリメディアル学生の英語力は向上したかどうか」については、*t*検定の結果より、中程度の効果量を示したため、国際言語文化学類を目指さない英語リメディアル教育対象の学習者が2年間英語の必修授業を受けた結果、中程度の効果があったということが言える。さらに、リーディングとリスニングの技能別でそれぞれに*t*検定を行った結果、リスニングでは有意な上昇は見られなかったが、リーディングでは、2年間でスコアが優位に上昇したことが分かった。そしてその効果量は高かったということが示された ($r = .53$)。すなわち、週2コマという限られた授業数ではあったが、総合的に見るとある程度まで英語力を向上させたといえ、とりわけリーディング能力の向上が大きかったと言える。

ここで、研究課題(2)「結果に基づく今後の課題は何か」について、分散分析と多重比較の結果を踏まえて議論する。分散分析の結果によると、5回のスコアを比較したところ、有意な差が見られ、効果量も中程度を得られた。そこで多重比較を行うと、1年次の1年間は順調な伸びが見られたものの、1年次後期から2年次前期にかけて有意にスコアが減少していることが明らかとなった。さらに、リーディングとリスニングの技能別の結果では、両者とも1年次後期から2年次後期にかけて減少が見られるが、リーディングに関しては有意な減少ではなく、2年間を通して有意な上昇が見られた。一方でリスニングは、1年次の前期にのみ有意な上昇が見られ、それ以降は有意に減少してしまっている。すなわち、英語力を持続的に維持し高めてゆくためには、1年次の後期以降のリスニング能力の向上が今後の課題となる。

1年次後期から2年次後期にかけてリスニングスコアが有意に減少してしまった理由については様々なものが考えられる。この期間に2カ月間にわたる長期休暇が始まることや、測定の間隔が他と比較して大幅に開いてしまうということ等が可能性としてあげられよう。長期休暇に入ることにより、英語の勉強の

みならず、勉強そのものに割く時間が大幅に減少することが予想でき、試験を受けない期間が長くなることにより、さらに勉強に対する意識の低下が引き起こされたと考える。そして、入学時からリーディングに比べてリスニングのスコアが20点ほど低かったことから、もともとスコアの低い技能を伸ばすのは簡単なことではないことに加え、このような休暇が入ることで学習の機会も減り、スコアの減少を加速させたのかもしれない。あるいは、2年次の英語クラスのクラス分けは1年次の12月に受験する試験の結果に基づいており、長期期間中に落ちてしまった自身のレベルとは合わないクラスに4月以降配属されてしまい、そこから伸び悩むということも考えられる。または、英語の授業の数が少ないことが原因である可能性も指摘できるが、入学時点で英検4級から5級の英語学習者にとって週に2コマ以上の英語の授業は、動機づけの面から見た場合効果的とはいえないであろう。

上述の要因は、本稿で得られたデータやシラバスの記述からは、リスニングスコア減少の原因として断定できないものである。したがって、これらの要因がスコアの低下を引き起こしたのかを質問紙などを用いて明らかにすることが今後の課題であり、さらに重要なことには、今回の分析で明らかとなった、1年次後期以降にリスニング力が低下してしまうという現象、言い換えると、スコアの低い技能の1年次後期以降の減少が今後新しい学年のグループでもみられるかを、縦断的に調査する必要がある。

6. おわりに

本稿では姫路獨協大学の人間社会学群で2016年4月より2年間にわたり行われた週に2回の必修英語クラスの効果検証を行った。その結果、週に2コマではあったが、リメディアル教育を必要とする学習者でも、2年間履修したことにより中程度の効果が得られたことが分かった。その伸びはとりわけリーディングにおいて顕著であった。また、総合点の伸びをより高めるために今後検討が求められる要因として、たとえばクラス分けテストのより適切な時期への変更、長期休暇中の英語学習の必要性などが示唆された。

最後に、本稿において扱ったデータは2016年度入学者のもののみとなっており、より確かな傾向を探るためにも、引き続き縦断的に継続してデータを収集し、比較・分析を行う必要がある。

引用文献

- 竹内理・水本篤（編著）（2014）『外国語教育研究ハンドブック：研究手法のより良い理解のために（改訂版）』松柏社
- 日本英語検定協会（n.d.）「英検 IBA」
<https://www.eiken.or.jp/eiken-iba/>（2018年2月16日参照）
- 日本リメディアル教育学会（2005）「設立要旨」
<http://www.jade-web.org/guidance/substance.html>（2018年5月10日参照）
- 姫路獨協大学（n.d.）「学群制の特徴」
<http://www.himeji-du.ac.jp/faculty/gakugun/>（2018年2月16日参照）
- 水本篤・竹内理（2008）「研究論文における効果量の報告のために—基礎的概念と注意点—」『英語教育研究』第31号，57-66.
- 文部科学省（2018）「平成29年度「英語教育実施状況調査」の結果について」
http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1403468.htm（2018年9月26日参照）
- 文部科学省（2018）「平成29年度学校基本調査について（報道発表）」
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/icsFiles/afieldfile/2018/02/05/1388639_1.pdf（2018年10月24日参照）

An Analytical Report of Two-Year Long Compulsory English Classes for Japanese Remedial Learners

Kanako YAMAOKA

Abstract

This paper reports the results of two-year long compulsory English classes for Japanese remedial learners. The students involved in this study were 71 non-English major students. For investigation, students' Eiken IBA scores, which measure their reading and listening ability, were obtained at five different occasions throughout two years. Data was used and analyzed by utilizing *t*-tests, ANOVA and multiple/cross-comparison. *T*-tests were utilized to investigate if the improvements in their scores were statistically significant, and ANOVA and multiple/cross-comparison were conducted to inspect how their scores improved or declined. Analysis of *t*-tests which examined the total scores of the 1st and 5th tests revealed that the improvements are statistically significant ($p=.002$) and the effect size indicated its effect was in the middle level ($r=.37$). In short, two-year long English compulsory classes were moderately effective and the improvements were statistically significant. Then reading and listening scores were separately investigated by *t*-test, and the results showed that while reading scores improved greatly, listening did not ($r=.53$, $p=.000$, $r=.12$, $p=.325$, respectively). This points out that effects of two-year English classes were moderate because students' listening ability has not made as much progress as reading. In order to investigate how each score changed throughout the two years, ANOVA and multiple/cross-comparison were conducted. Consequently, the decline of listening scores which was seen between the 2nd and 4th tests is the reason that listening scores failed to improve. Further research is required to explore the reasons behind this phenomenon to improve remedial English learners' ability more.