

英語力向上に寄与する要因の分析

Analysis of Factors Contributing to the Improvement of English Proficiency

竹蓋 順子 斎藤 美穂子 竹蓋 幸生

Junko TAKEFUTA Mihoko SAITO Yukio TAKEFUTA

1. はじめに

外国語教育関連の書籍、雑誌には、言語能力向上の要因に関する論文が少なくない(Caroll, 1962; Jacobovits, 1969; Oller & Perkins, 1978; Ellis, 1994; 木下他, 1998; 北條他, 1999)。そして、どのように指導しても時間をかけて繰り返すことがすべてであるといった主張も散見されるが、他方には教材や指導法の違いで効果、効率に差が出るとの主張があり、学術研究論文には指導法、教材等の差で指導効果に明白な差の出ることがしばしば報告されている(中野, 1981; 森, 1985; 町田, 1987; 竹蓋幸他, 1993; 土肥他, 1998)。

このような中で、我々は、同じ教師が、同じ環境で、同じ教材、同じ指導法を使用しながら指導しても、学習者個々の学習効果に大きな差の出ることが珍しくないことにも関心を持ってきた。この現象に関しても、単純に学習者の学習意欲、能力差または予習、復習に費やされた時間の差等が話題にされることが多い一方で、学習成果に影響を与える要因について考察する場合、さらに広範に Oxford(1990)が開発した SILL(Strategy Inventory for Language Learning)などの参照が薦められることもある。しかしながら、この SILL にしても、その項目が必ずしも日本人英語学習者に適しているとは言えない(Watanabe, 1991; 北條他, 1999)との指摘がある。

外国語学習の達成度に関わる諸要因としては、他にも以下のようなものが研究者により挙げられている。

学習者の要因 : 知能, 外国語学習適性, 態度・動機, 性格特性, 学習ストラテジー, 学習スタイル, 年齢

授業の要因 : 指導法, 指導内容, 指導に使用するメディア, 指導時間, 評価法

教師の要因 : 経験, 性格, 外国語能力

社会環境の要因 : 必要性, 文化パタン, 態度, 言語構造

さらに、外国語を効果的に指導するには、学習到達度に関与する諸要因を個別に捉えるのではなく、指導の全体像を「システム」として捉えなくてはならないとの意見もある(金子他, 1976; 竹蓋幸, 1997; 生田, 1999)。また、システムとして捉える場合には、効果的な指導をより確実に実践するため、外国語学習の「目標」を明確化、具体化し、その目標を達成するために学習者、教師、教授法等のモジュールすべての性質を明らかにし、さ

らなる高い目標へ到達するための評価を行うという一連の作業をシステム化する必要があるといった指摘もある（竹蓋幸，1997；神山，1999）。

我々は，このような数多くの指摘を念頭に，特定の教材，指導法を採用して指導した場合に効果の上がる学生と上がらない学生とに分かれるのにはどのような理由があるのかを明らかにする実験研究を行うこととした。

2．研究の目的

千葉大学で独自に開発した，教材と指導法を組み合わせたコースウェアを使用し英語による実用コミュニケーション能力の養成指導を行い，TOEFL¹⁾でその効果を観察する。そして，そのスコアの上昇に見られる英語力の向上の多寡が，どのような学習関連の要因に基づくものであるかの推定を行う。

3．研究の方法

3-1. 被験者

被験者は教育学部の「心理言語学講義」の授業を受講していた，以下のような構成の千葉大学の学生，計 24 名であった。

千葉大学教育学部英語科 3 年生	10 名
千葉大学教育学部英語科 4 年生	11 名
千葉大学大学院教育学研究科 1 年生	1 名
千葉大学大学院教育学研究科 2 年生	2 名
計	24 名

これらの学生のうち 12 名は 1999 年度が初めての履修で，主に学部 3 年生であり，残りの 12 名は前年度に同授業を履修した後，再度履修を希望してきた学生で，主に学部 4 年生であった。後者の学生群は熱心な学生ではあったが，授業期間中に教育実習のため，やむを得ず数週間授業を欠席したり，就職試験や卒業論文作成のために欠席することもあった。

3-2. 教材

- 1) 「Listen to Me!」シリーズ大学生上級用英語 CD - ROM 教材（竹蓋幸(監)，1999）
 - ・ Vol. 1 College Lectures
 - ・ Vol. 2 People Talk

¹⁾ TOEFL (Test of English as a Foreign Language): 米国ニュージャージー州にある非営利団体，Educational Testing Service (ETS) により開発されたテスト。年間，約 170 か国，80 万人が受験しており，英語力を測定するテストとしては世界でもっとも広く利用されている。Section 1: Listening Comprehension, Section 2: Grammar and Written Expression, Section 3: Reading Comprehension の 3 セクションで構成される (ETS, 1998)。

- 2) 語彙 (280 語) およびイディオム (94 種) 指導用の教材
(教材の開発及び指導効果については竹蓋順, 1999 参照)

3-3. 指導法

指導理論: 3 ラウンド・システム (CD-ROM 教材に内臓: 竹蓋幸, 1997 参照)

指 導: 通常の週一回 (90 分) の「心理言語学講義」の受講という形で指導したが, 授業時間には主に動機づけ及び強化を目的とした作業しか行わなかった。しかし, この授業では, 本学の学則にのっとり, 週内に授業時間の 2 倍の時間 (180 分) を使って自習を行うよう指示した。この自習時間には, CD-ROM 教材の使用による 3 ラウンド・システムに基づいた学習と語彙学習 (パソコンによる学習の他, カセットテープと印刷資料による学習を含む) を行わせた。語彙学習用のカセットテープ及び印刷資料は, その週に学習すべき資料を当該の週に配付した。

授業時間と自習時間の学習内容の割り振りについては表 - 1 に示した学習計画表を作成して学生に配布した。

3-4. 指導日程

指導期間 : 1999 年度 後期 (実質 4 ヶ月: 10 月 5 日 ~ 翌年 1 月 25 日)
正味指導時間 : 58.5 時間
具体的な指導計画: 表 - 1 参照

3-5. 評価の方法

- 1) TOEFL 公開テストを, 学習前と学習後に各自で受験させた。ただし, 2 度目の受講学生の場合, 前年度のポストテスト (約 6 ヶ月前に受験) のスコアをプリテストのスコアとして認めた。
- 2) 指導後に 60 項目の質問からなるアンケート調査を実施した。形式は, 1) 「はい, いいえ」で回答する形式のもの, 2) 数値を書き込む形式のもの, 3) 言葉で必要事項を記入する形式のもの, 4) 自由筆記のもの, という 4 種であった。

4. 結果

4-1. TOEFL スコアに見る指導効果

指導効果関連のデータは, 表 - 2 として, 当該授業の受講が 1 回目の学生群と 2 回目の学生群に分け, そのグループの中でポストテストのスコアの高い者から低い者への順に並べて示した。

表 - 1 心理言語学講義 学習計画表

学習場所	教室	CALL 教室		自宅・通学時	
学習内容	授 業	3 ラウンド 学習	語彙学習	語彙学習	イディオム学習
学習メディア	指導者	パソコン		カセットテープと印刷資料	
所要時間 / 週	90 分	50 分	45 分	45 分	40 分
8月7日, 他	TOEFL 公開テスト (プリテスト)				
10月5日	初エンゲージメント	-	-	-	-
10月12日	動機づけ	CALL で 自由学習	Set 1, 2	Set 1, 2	Set 1, 2
10月19日	小テスト(Set1, 2)・ 動機づけ	CALL で 自由学習	Set 3, 4	Set 3, 4	Set 3, 4
10月26日	小テスト(Set 3, 4)・ 動機づけ	CALL で 自由学習	Set 5, 6	Set 5, 6	Set 5, 6
11月9日	小テスト(Set 5, 6)・ 動機づけ	CALL で 自由学習	Set 7, 8	Set 7, 8	Set 7, 8
11月16日	小テスト(Set 3, 4)・ 動機づけ	CALL で 自由学習	Set 5, 6	Set 5, 6	Set 5, 6
11月30日	小テスト(Set 5, 6)・ 動機づけ	CALL で 自由学習	Set 7, 8	Set 7, 8	Set 7, 8
12月7日	小テスト(Set 7, 8)・ 動機づけ	CALL で 自由学習	Set 9, 10	Set 9, 10	Set 9, 10
12月14日	小テスト(Set 9, 10)・ 動機づけ	CALL で 自由学習	Set 11, 12	Set 11, 12	Set 11, 12
12月21日	小テスト (Set 11, 12)・動機づけ	CALL で 自由学習	Set 9, 10	Set 9, 10	Set 9, 10
1月11日	小テスト(Set 9, 10)・ 動機づけ	CALL で 自由学習	Set 11, 12	Set 11, 12	Set 11, 12
1月18日	小テスト (Set 11, 12)・動機づけ	CALL で 自由学習	Set 13, 14	Set 13, 14	-
1月25日	小テスト (Set 13, 14)・動機づけ	CALL で 自由学習	Set 13, 14	Set 13, 14	-
3月17日	TOEFL 公開テスト (ポストテスト)				

注：表 - 1 の学習計画では，すべての場面で分散学習が可能ないように計画すべきであったが，語彙学習の Set 1, 2 及び Set 13, 14 の学習で，それが出来ない形になっている。これは，後期の授業日程の中で，そのために必要な日数が確保できなかったためである。

表 - 2 TOEFL スコアに見る英語力の向上： 上段12名は履修1回目の学生
下段12名は前年度に続き履修2回目の学生

被験者	Section 1		Section 2		Section 3		Total		上昇量
	事前	事後	事前	事後	事前	事後	事前	事後	
1	53	60	52	58	58	61	543	597	54
2	48	54	54	62	51	57	510	577	67
3	48	52	57	60	53	58	527	567	40
4	43	50	49	58	51	53	477	537	60
5	41	49	45	54	49	58	450	537	87
6	50	52	57	55	53	51	533	527	- 6
7	45	45	59	56	54	57	527	527	0
8	44	51	48	48	51	55	477	513	36
9	45	46	54	53	53	54	507	510	3
10	46	54	51	48	47	51	480	510	30
11	45	53	43	52	53	46	470	503	33
12	44	46	48	52	47	48	463	487	24
1回目平均	46	51	51	55	52	54	497	533	36
1	53	56	56	62	57	61	553	597	44
2	57	57	59	62	61	56	590	583	- 7
3	54	57	60	64	55	53	563	580	17
4	54	58	53	59	53	56	531	576	45
5	57	57	53	56	56	56	553	563	10
6	51	55	55	60	53	54	530	563	33
7	49	57	53	60	51	51	510	560	50
8	53	55	52	52	57	58	540	550	10
9	50	52	48	55	56	55	513	540	27
10	46	51	58	50	54	55	527	520	- 7
11	46	50	51	54	51	48	493	507	14
12	46	49	53	52	54	48	510	497	- 13
2回目平均	51	55	54	57	55	54	534	553	19
全体平均	49	53	53	56	53	54	516	543	27

注：表中の「事前」の列はプリテストの（セクション）スコア，「事後」の網掛けの列はポストテストの（セクション）スコアである。

4-2 . アンケート回答に見る学習者個々の学習状況

全体で 60 項目の質問項目からなるアンケートで得られたデータは、ここに生のまま提示することをせず、記入されたデータを変換して表 - 3 にまとめた。まとめ方としては、まず、基本的に「数値データ」はそのまま残し、「はい、いいえ」で回答された項目については、英語力向上に貢献すると考えられる回答を「1」、そうでないものを「0」として数量化した。その後、アンケートでの項目としては独立していても、英語力向上の要因として「内容的」に統合し得ると考えられるものは、それぞれにまとめて一項目とした。その場合、まとめた項目内のデータは全てを加える形で各項目の「1, 0」のデータを加算した。表 - 4 は、アンケートの全項目のうち、内容の類似性からいくつかの回答を一つずつにまとめて全体を 30 項目とした結果である。

上記のようなまとめ方をした場合、項目によりデータの最大値、最小値が異なる。そこで、表 - 3 には、全ての項目で最大値、最小値が 100 と 0 となるように正規化²⁾したものを示した。表の横軸には、アンケートから得られた 27 項目の他に、各被験者がプリテストとして受験した TOEFL のスコア (第 1 列) と TOEFL スコアの上昇量 (第 2 列)、それにプリテストのスコアから予測される得点上昇量³⁾ (第 3 列) を正規化したデータを記入した。右端の第 31 列の数値は、第 3 列から第 30 列までのデータを加算した値 (総計) である。

縦軸は被験者を示し、TOEFL スコアの上昇量で多い者から少ない者の順に並べたものである。最下行の数値は、第 2 列の TOEFL スコアの上昇量を示すデータと、それぞれの列のデータ間で求められた相関係数である。

表 - 5 は、表 - 3 のデータを「得点の上昇量」を基準として上位 12 名と下位 12 名に分け、上位群の平均値と下位群の平均値を求めたものである。最下行の数値は求められた両群の平均値の差であり、網掛けのデータは差全体の平均値 (5.9) より値が大きかったものである。この行の最右端の数値は、表の第 3 列から第 30 列までの全数値の和と得点上昇量の間で計算された相関係数である。

表 - 6 は、表 - 5 で上位群と下位群の差がそれらの平均値 (5.9) よりも大きい項目のデータのみを「機械的に」残したものである。右端の列 (総計) は、第 3 列から第 15 列 (項目 29) までのデータの総和であり、網掛けの数値は得点上昇量と総和のデータの相関係数である。

表 - 7 は、表 - 3 のデータを本実験担当者 3 名の目で「詳細に観察」した上で、TOEFL スコアの上昇量の多寡に貢献の度合いが小さいと考えられた項目のデータを削除して残ったものと追加された項目である。その上で、貢献の度合いが特に大きいと考えられる項目

2) 正規化された数値は、各数値を以下の式の X に代入して求めた：

$$(X - \text{Min}) \times 100 / (\text{Max} - \text{Min})$$

3) 3 年にわたる指導実践の経験から、3 ラウンド・システムによる指導の場合、成績下位者の得点上昇が相対的に見て大きいことが判明している。そこで「各学生のプリテストのスコアをプリテストの最高得点者のスコアから差し引いた数値」を仮に「予測される上昇量」とした。

表 - 4 アンケートの項目を内容別にまとめた結果

- 1) プリテストの得点 (TOEFL 公開テストのスコア)
- 2) 得点上昇量 (プリテストの成績とポストテストの成績の差)
- 3) 「英語力レベル」(プリテストの成績) から予測される得点上昇量
- 4) アルバイト, 他の授業, 卒論, 就職活動等で「学習時間が取れなかった」
- 5) 「短い時間」を自習に活かすよう努力した
- 6) 恋愛のことで学習に「集中できなかった」
- 7) 配られた新聞記事や, 就職, 卒論のためにも英語の「必要」を感じていた
- 8) なんとなく学習意欲がわかず, 「油断」もあった
- 9) 前回の成績不振, ライバルの存在, 先生や先輩の話, 先生に褒められたい等で「頑張った」。
- 10) 教材のトピックが「難しすぎた」
- 11) 教材のトピックに「興味があった」
- 12) 「補充教材」を活用した (文法問題の解説書等)
- 13) 教師の「別の授業」を受講していた (英語学特殊講義の受講)
- 14) 三ラウンド・システムを「信じていた」
- 15) 学んだことを「書くことに使ってみる」努力をした
- 16) 学んだことを外国人と「話すことに使ってみる」努力をした
- 17) 「パソコンで学習」することに不信感があった
- 18) 「語彙学習」は真剣にやった
- 19) 語彙学習はパソコンより「携帯型のテープレコーダー」の方がやり易かった
- 20) 受験当日の「体調」と会場の環境等に問題があった
- 21) 受験時に種々のことで「神経質」すぎて失敗した
- 22) 「語彙テスト」のスコア (小テストと期末テストのスコアの和)
- 23) 授業への「出席率」
- 24) 三ラウンド・システム, 語彙, それにイディオムの「学習にかけた日数 / 週」
- 25) 「3ラウンド・システムで週に何分学習」したか
- 26) 「パソコンでの語彙学習を週に何分実践」したか
- 27) 「テープレコーダーでの語彙学習を週に何分実践」したか
- 28) 「教材は何をどのくらい」学習したか
- 29) 授業期間中に「教育実習」があった
- 30) 英語科は「副専攻⁴⁾」であった

4) 副専攻とは, 入学した課程の主専攻以外の他教科や異なる種類の学校の教員免許状を取得するためのものであり, 希望者は学部2年次または3年次に選抜テスト等を受験し, 登録される。(『平成12年度千葉大学教育学部学生手帳』より)

表 - 7 研究者の目で表 - 3 のデータを詳細に観察した上で
重要と考えられ、残された項目及び新たに追加された項目
(右端の数値は、重み付けの大きさ)

項目	要 因	重み付け
3	英語力レベル(プリテストの成績)から予測される得点上昇量	× 4
4	アルバイト, 他の授業, 卒論, 就職活動等で学習時間が取れなかった	× 2
8	なんとなく学習意欲がわかず, 油断もあった	× 2
12	補充教材を活用した(文法問題の解説書等)	× 2
17	パソコンで学習することに不信感があった	
18	語彙学習は真剣にやった	
20	受験当日の体調と会場の環境等に問題があった	
23	授業への出席率	
29	授業期間中に教育実習があった	× 2
30	英語科は副専攻であった	
追加 1	前回 TOEFL 受験時の得点上昇量	× 3
追加 2	カセットテープの語彙学習を分散学習計画に則って行った	

のデータには必要と考えられる 2 ~ 4 倍の重み付けをしたものを表 - 8 として示した。最下行の数値はいずれも相関係数で表 - 3 と同じ方法で求められたものである。

5. 結果の解釈

表 - 2 にまとめた TOEFL のスコアから読み取れることは、個別に見ると得点上昇量が 87 点から - 13 点と大きくバラついてはいるが、被験者 24 名全員の平均点で見れば、後期のみ、4 ヶ月、正味約 60 時間の指導で 516 点から 543 点へと 27 点の大きな上昇があったことである。通常の授業での指導効果としては稀有な効果と言えよう。しかしながら我々は、本研究では、到達レベルや上昇量よりもそのバラつきに注目し、その原因を探ることに焦点をあてた。

そこで、我々はアンケート調査を実施し、その結果を数量化して、まず表 - 3 のような形にまとめたのであるが、その結果の解釈に相関係数という統計的指標を導入し、質問の「項目」別とそれらの「総計」のそれぞれで得点上昇量とどのような相関があるかを観察した。その結果、個別には「項目 8: なんとなく学習意欲がわかず, 油断もあった」、「項目 29: 授業期間中に教育実習があった」、「項目 3: 英語力レベルから予測される得点上昇量」など

の相関が高いことが判明した⁵⁾。しかし、得られた相関係数はもっとも高いものでも「項目8：油断もあった」($r = .58$)で「中程度の相関」であり、それほど高いとは言えない。さらに、全項目のデータの総計でも $r = .39$ と、「弱い相関がある」との結論しか出せなかった。

そこで、次に、得点上昇量の上位群と下位群で比較的差の大きい項目のみを選んでそのデータの総和を計算し、表-3と同様に得点上昇量のデータとの相関を観察した(表-6)が、それでも相関係数は $r = .39$ から $r = .58$ (中程度の相関)への上昇に止まった。これは、個別に導入したときには学力向上に効果的と思われる要因をすべて満たしたとしても、教育システム全体としてのまとまりがないと、必ずしも総合的に見た学習効果の大きな向上は期待できないということを示しているであろう。

表-6の観察から、効果的と見える条件を無差別に加えていっても効果上昇の説明はできないということが明らかになった。このため、表-8の作成にあたっては、要因個別の得点上昇への影響力を観察するのではなく、研究者の目で観察して、他の要因との組み合わせも考慮しながら全体として得点の上昇を説明できそうな要因を残す努力をした。その上で、残したデータをさらに観察し、得点の上昇に特に貢献したと考えられる要因のデータには2倍から4倍の重み付けをした。このようにして得られたデータの総計を、得点の上昇量のデータと相関係数を計算することにより比較したところ、係数は飛躍的に上昇し、 $r = .83$ が得られ、「強い相関がある」と言えることが判明した。このことから、我々は、表-8に記した12項目の要因はいずれも英語力の向上に貢献をしていたと推定した。なかでも、重み付けをされた要因は特に顕著に貢献していたと言えるはずであると結論した。

6. まとめ

教師、指導法、教材、指導期間が同一であるにもかかわらず、ある学生はTOEFLに87点の上昇を見せ、別の学生は13点下降した。こうした現象は1999年度に限らず、ここ3年間、毎年見られた現象である。そこで、1999年度後期の指導終了後にアンケートを実施することにより、成績の大きく上昇する学生とそうでない学生はそれぞれにどのような学習を行っているのかを調査、分析した。

分析の結果、大別すると次の5つの事実が判明した。第一に、英語力が相対的に高くない学習者ほど得点は上昇しやすい(項目3)ということで、次に、英語の学習に重い比重を置かなかつたり、講義の履修前にTOEFLで好成绩をとって「油断をする」(項目8及び追加1)と成績の上昇が期待できないということである。

続いて、アルバイト、他の授業、卒論執筆、就職活動等(項目4)、あるいは教育実習への参加(項目29)や英語科が副専攻(項目30)であるために学習時間が十分に取れなかつ

⁵⁾ 相関係数の評価の目安は以下のとおりである(岡太他, 1995)。

0.0	r	0.2: 無相関である	0.2 < r	0.4: 弱い相関がある
0.4 < r		0.7: 中程度の相関がある	0.7 < r	1.0: 強い相関がある

た学生はあまり成績が上昇しなかった。この原因は学習時間の不足と考えることも出来るが、授業、学習に「集中できなかった」という精神面からの影響があったという可能性もある。逆に、自ら補助教材を使用して学習した(項目12)学生や語彙学習を真剣に行った(項目18)学生、それに授業出席率が高い(項目23)学生からは、学習に対する「積極性」が感じられる。そして最後に、パソコンで学習(項目17)することや語彙学習に分散学習を導入(追加2)するなど、伝統的ではない学習法に違和感を感じることなく取り組めた学生が大きな上昇を示したということからは、学習ストラテジーの柔軟性と同時に、教師、指導法を信じてついていくことの重要性なども垣間見えてくる。受験当日の体調や試験会場に問題があった(項目20)学生もあったようだが、これは不運というしかないのかもしれない。以上の5つの結論には、当然と思われる事柄も含まれているかもしれないが、指導者側も、学習者側も、こうしたことを事実として再確認し、以降のより効果的な指導、学習に繋げていく努力をすることは重要であると考えられる。

本研究で得られた結論は、あくまで千葉大学教育学部英語科の学生を被験者とした場合の結論であり、必ずしも他大学の、または普遍課程の学生等にも当てはめることが出来るとは限らないことを付け加えておきたい。本研究ではとくに浮き彫りにならなかった要因で、他大学や他学部での指導では致命的となるような重要な要因もあるはずである。今回、我々が行ったような研究を、それぞれの大学、部局で各教師が実践しながら、授業の改善を進めていくことが望まれるだろう。

7. 参考文献

- 生田孝至,「教師に求められる新しい授業力」,『21世紀に向けた教師教育の展望と改革 - 新しい教師教育カリキュラムと学習・研修支援システムの形態 -』,日本教育工学シンポジウム,1999,pp.7-10.
- 金子孫市編,『教育システムの実践入門』,日本教育経営協会,東京,1976.
- 神山正人,「外国語学習と態度・動機要因」,『姫路獨協大学外国語学部紀要』,第3号,1990,pp.225-236.
- 神山正人,『外国語学習と情意的要因』,近代文芸社,1999.
- 木下徹他,「共分散構造分析による外国語としての英語における学習者要因総合モデルの構築」,『平成6年度~平成7年度科学研究費補助金(一般研究(C))研究成果報告書』(課題番号:06808025),1998.
- 竹蓋順子,「コミュニケーション能力の養成に寄与する語彙指導システム」,『Language Laboratory』,第36号,1999,pp.97-116.
- 竹蓋順子,「大学英語教育における複合システムの実践的研究」,『言語行動の研究』,第7号増刊号,千葉大学教育学部言語文化教育系英語科分野/大学院自然科学研究科電子機械システム講座,2000,pp.1-54.
- 竹蓋幸生,『英語教育の科学』,アルク,1997.

- 竹蓋幸生 (監), 『CALL 教材シリーズ英語上級 Vol. 1 College Lectures』(CD-ROM 教材),
メディア教育開発センター, 1999 .
- 竹蓋幸生 (監), 『CALL 教材シリーズ英語上級 Vol. 2 People Talk』(CD-ROM 教材), メディ
ア教育開発センター, 1999 . 竹蓋幸生, 椎名紀久子, 「教材の難易度と応用力の向
上に関する実証的研究」, 『言語行動の研究』, 第3号, 千葉大学英語学・言語行動
研究会, 1993, pp.15-25 .
- 土肥充, 西垣千佳子, 竹蓋幸生, 「3ラウンド制のヒアリング指導による『聞くこと』の指
導 - 実践とその効果」, 『言語行動の研究』, 第6号, 千葉大学教育学部英語科教育
講座 / 大学院自然科学研究科電子機械システム講座, 1998, pp.135-148 .
- 中野照海, 「待遇・処遇・課題相互作用をめぐって」, 『視聴覚教育』, 日本視聴覚教育協会,
1981, p.32 .
- 北條礼子他, 「日本人学習者の言語 (国語・英語) 学習における学習方略のモデル構築に関
する研究」, 『平成9・10年度科学研究費補助金基礎研究C研究成果報告書』(研究
課題番号: 09680210), 1999 .
- 町田喜義, 「英語学習と学習者の情意的要因」, 『獨協大学外国語教育研究』, 第6号, 1987,
pp.77-98 .
- 森隆夫, 「学習意欲を育てる」, 『児童心理』, 1985, pp. 11-19 .
- 山田幸子, 『外国語学習を規定する諸要因に関する一研究 - その予備的調査 - 』, ICU 大
学院修士論文, 1977 .
- Caroll, J. B., "The Prediction of Success in IFLT," In R. Glaser (ed.), *Training Research
and Education*, Pittsburgh: *University of Pittsburgh Press*, 1962, p. 90.
- Educational Testing Service, *Guidelines for TOEFL Institutional Validity Studies*, 1998.
- Ellis, R., *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford University Press, 1994.
- Jakobovits, L. A., *Foreign Language Learning*, Newbury House, 1969.
- Oller, J.W. Jr., and K. Perkins, *Language in Education: testing the tests*, Newbury
House Publishers, Inc., 1978.
- Oller, J. W. Jr., *Language Tests at School*, Longman, 1979.
- Oxford, R. L., *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, Heinle
& Heinle Publishers, 1990.
- Watanabe, Y., "Classification of Language Learning Strategies," *International Christian
University Language Research Bulletin*, No. 6, 1991, pp. 75-102.