

英語聴解力テストに関わる要因の検討

栗山 容子

小林 栄智

開学以来、ICUの一般入試では英語関連科目として英語読解力考査と英語聴解力考査を実施してきた。英語聴解力考査（EAT:English Aural Test）は音声による英語を理解する能力テストである。

英語聴解力考査の実施にあたっては問題作成に加えて、問題文や指示の音声を録音することや、音声の物理的環境が適切であるかどうかの確認、機器類の正常な稼働の確認など細かい配慮が必要である。受験生にとっても、受験準備には他の読解力考査とは違った心理的要因が加わることが考えられ、また英語学習への動機づけや学習の方法など、個人差のあることが予想される。

一方、ネイティブ・スピーカーによる授業経験などの学習環境の変化や、視聴覚教育機器、機材の利用といった教育環境も著しく変化している。受験生の教育歴についても、海外での滞在経験の有無や留学など、学習機会や学習形態が多様化してきている。

入試科目として聴解力テストを実施する大学は徐々に増加する傾向にある。また、大学入試センターの実施している全国一斉の新テストへの導入も検討されているという。

このような背景には、異文化間交流が活発になるに従い、これまでの「読む・書く」学習に偏っていた英語教育への反省が生じてきたこと、そのために、オーラル・コミュニケーションに必要な「聴く・話す」能力を育てる教育へと、英語教育カリキュラムの再検討がなされるようになったことが指摘

される。そして、否応なしに高校教育のあり方を左右している入試の方法に「聴く・話す」能力による選抜を加えることで、実用的な英語教育プログラムが活性化することが期待できるという面も考えられる。

ICUでは、大学において英語で行われる授業科目を履修できる英語基礎能力をもっている入学者を選抜し、究極的には社会で即戦力となる英語のエキスパートを養成することを狙いとして、積極的に聴解力考査を実施してきたといえる。

このような動向を考えると、聴解力テストの導入は今後重要性を増すと考えられるが、前述したように、テストに及ぼす諸要因の効果が予想されるため、選抜には慎重に用いられなければならない。しかし、テストに関わる諸要因に関しては、これまでほとんど検討されていないのが現状である。

本研究では、本学で実施された英語聴解力考査を模擬的に実施し、聴解力テストに関わる要因を検討することを主目的とする。要因として、教育歴、海外経験の有無や期間、リスニングの学習方法及びその効果、音声の物理的環境などテスト実施上の要因、英語学習の動機づけ、英語学習の方略などを取り上げ、テストに及ぼす効果を明らかにする。これらの分析によって、テストを実施する側には聴解力テストの選抜方法としての留意点や実施上の問題点を明らかにするとともに、学習・指導する側には効果的な学習・指導方法の検討材料を提供する。

第2の目的として、本学で入学時に実施する英語教育プログラム(ELP)のクラス分けテストのデータを用いて、聴解力考査の妥当性を検証するとともに、入学後の英語学習との関連について検討する。

調査の対象は本来の受験生が望ましいが、実際上は不可能である。そこで一般入試による入学直後の新1年生を主たる被調査者として、2年次以上のデータを比較対象として検討する。デモグラフィック要因についても配慮しながら有効なサンプル間の比較検討を行うこととした。

方 法

1. 被調査者

教育学科の基礎科目「教育心理学」（教職課程の必修科目）のコースの'94年度と'95年度の受講生 235 名を調査項目の検討の分析対象とした。各要因の分析に関しては、1年次から3年次の学生（全体の94.5%）のうち、9月入学者を除く、4月入学者、ICU高校推薦入学者、キリスト教系高校推薦入学者 201 名を分析対象とした。推薦入学者はEATを受けていないが日本の高校を修了したサンプルである。内訳は1年次学生 53 名、2年次学生 90 名、3年次学生 58 名である。

2. 実施場所

本学本館 213 の教室。最大数 120 名受講できる教室で3個のスピーカーが設置されている（図1参照）。6分割として数字で着席位置を表示した。一般入試で使用されている教室である。

3. 実施時期

春学期第1回目の「教育心理学」のクラスで英語学習の方略に関する調査を実施した。第2回目のクラスで英語聴解力考査（EAT）と英語学習の動機づけ調査、及びデモグラフィック要因に関するフェイス・シートを実施した。EATの実施については第1回目のクラスで予告した。1年次学生にとっては、大学の最初の授業である。

4. 調査の用具

- a. 英語聴解力考査（EAT）：実際に一般入

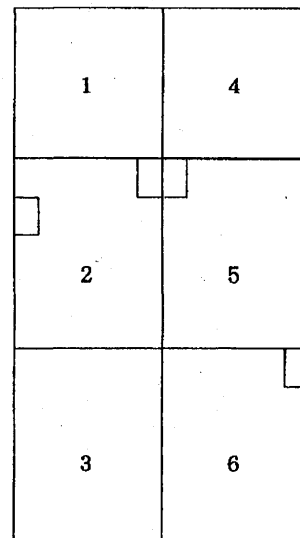


図1 213教室と
スピーカー位置

試で使用された、公開済みのものを用いた。4肢選択問題 28 項目で構成されている。3つの問題文と答え方の指示はすべて音声によって提示された。EATの所要時間は指示を含めて約 25 分。テストの開始前に音量のテスト音声流された。1問につき 1 点の合計得点を算出した。(EAT得点：得点範囲は 0-28 点)

- b. 英語の動機づけ調査：英語を学ぶ動機に関する質問 27 項目に、「そのとおり」から「ちがう」の 4 段階評定で答えてもらった。
- c. 英語の学習方略に関する調査：Strategy Inventory for Language Learning (SILL, R. Oxford, 1989) を基に作成した英語の学習方略に関する調査で、原版は 50 項目により構成されているが、項目の検討の結果から、曖昧で内容の一義性が不明な項目を除去して、30 項目とした。4 段階評定である。
- d. フェイス・シート：デモグラフィック諸要因について該当するものを選択してもらった。一部に自由記述が含まれている。主な内容項目は次の通り。Q1. 学年 Q2. 所属学科 Q3. 選抜方法 Q4. 海外経験の有無 Q5. リスニング学習方法 Q6. その効果 Q7. 音声環境（自由記述を含む） Q8. 着席位置 Q9. 聴力 Q10. (海外経験があると答えた人のみ) 滞在国（英語圏・非英語圏）、期間、学校、使用言語、海外滞在の理由
- e. 英語教育プログラム (ELP) クラス分けテスト：ELP 聴解力テスト (LST)、読解力テスト (RAT)、語彙テスト (VOT) の 3 種類で、1995 年実施のテストではそれぞれ、60 問、44 問、64 問で構成されている。3つのテストの形式は EAT と共通の 4 肢選択である。正味時間はそれぞれ 43 分、45 分、30 分で、特に ELP 聴解力テストは一般入試よりも時間をかけて実施されている。毎年問題は変わるが基本的な構成は同じである。

結 果

I. デモグラフィック要因の効果の検討

まず、デモグラフィック要因によってEAT得点に差があるかどうかを検討した。

1. 海外経験

1) 海外経験の有無によるEAT得点の差

海外経験があると答えた群 (N=88) のEAT得点の平均は18.7、標準偏差は5.2であった。海外経験なしと答えた群 (N=107) の平均は15.4、標準偏差は4.0であった。t-検定の結果、両群には有意な差があった ($t=4.78$, $p<.001$, $df=159$)。

1年次学生で海外経験ありと答えた群 (N=20) の平均18.4、標準偏差は6.7であった。海外経験なしと答えた群 (N=32) の平均13.1、標準偏差は3.8であった。t-検定の結果、両群に有意な差があった ($t=3.26$, $p<.01$, $df=27$)。

2) 海外経験の条件の相違とEAT得点の差

次に海外経験があると答えた群について条件の違いによるEAT得点の差を検討した。

(1) 滞在国圏によるEAT得点の差——英語圏と非英語圏——

海外経験があると答えた者のうち、英語圏に滞在した者、非英語圏に滞在した者、両方の経験があると答えた者の3群で分散分析を行ったところ有意差はみられなかった。

(2) 海外滞在の期間によるEAT得点の差

次いで海外滞在期間による差の有無を検討するために滞在月数の度数分布を検討したところ、最長滞在月数は114ヶ月、最短滞

在月数は1ヶ月で、平均月数は25.1ヶ月、標準偏差は30.7ではつきが大きかった。滞在月数1年未満、1年以上3年未満、3年以上の3群においてEAT得点の差を検討した。その結果、1年未満と3年以上の間で有意な差があった ($t=2.53$, $p<.05$, $df=50$)。

2. EAT得点の学年差

学年間にEAT得点の差があるかどうかを検討した。各年次の平均と標準偏差は表1に示した。学年が上がるに従って平均値は高くなっていることがわかる。分散分析の結果、F値は5.64 ($df=2,192$)で1%水準で統計的に有意な差があった。各学年間のt-検定を行った結果、1年次と2年次、及び1年次と3年次の間に統計的に有意な差があったが、2年次と3年次には差がなかった。

表1 学年別EAT得点の平均、標準偏差と検定結果

	1年(N=52)		2年(N=87)		3年(N=56)	
	MEAN	SD	MEAN	SD	MEAN	SD
	15.1	5.7	17.2	4.5	18.1	4.1
1年	--		2.36 *		3.12 **	
			(df=137)		(df=102)	
2年	--		--		1.25 NS	
					(df=141)	

** $p<.01$ * $p<.05$ Nは人数

3. 英語リスニングの学習方法及びその効果の認知によるEAT得点の差

英語リスニングの方法として3つまでを順位をつけて回答させたが、2位、3位は順次回答数が少なくなるため、ここでは第1位に選択された学習方法を分析した。選択肢のうち、「日本人の英語教師の指導」と「その他」は度数が少なかったため、これらを除き、(1) ラジオ・テレビの英語講座を利用、(2) オーディオテープ・ビデオテープの利用、(3) ネイティブ・スピーカーの指導、(4) 現地で生活しながら、(5) 特にやっていない、の5群でEAT

表2 各学習方法によるEAT得点の平均と標準偏差

学習方法	1~3年			t-値	1年		
	N	MEAN	SD		N	MEAN	SD
ラジオ・テレビ番組	41	15.7	3.9	6.34 ***	15	13.7	2.9
オーディオ・ビデオテープ	25	15.9	3.8	4.42 ***	10	14.9	5.1
ネイティブ・スピーカー指導	25	16.3	5.4	3.47 ***	5	13.8	7.5
現地生活	30	20.8	4.3	--	8	21.3	6.8
特にやっていない	55	16.3	5.1	4.31 ***	12	13.8	5.9

*** p<.001 ** p<.01 * p<.05

得点の比較検討をした。まず1年次から3年次までを込みにして分散分析したところ、有意な主効果があった ($F=6.84$, $df=4,171$, $p<.001$)。t-検定の結果「現地で生活しながら」と他の4群に有意な差があったが4群間には差がなかった。さらに人数は少なくなるが、1年次のサンプルで同様の検討を行ったところ、有意な主効果がみられた ($F=3.17$, $df=4,45$)。t-検定の結果、「現地で生活しながら」が有意に他の4群よりもEAT得点が高く、4群間には差がなかった。これらの結果を表2に示した。

また、これらの方法によって効果があったかどうかについては、「あった」「なかった」「どちらともいえない」の3件法による群間の差を分散分析したところ、主効果 ($F=13.0$, $df=2,182$, $P<.001$) がみられた。

4. 聴力のよさの程度によるEAT得点の差

聴力のよさの程度によってEAT得点の差があるかどうかを検討した。「良い」の回答群、「普通」の回答群、「悪い」の回答群のEAT得点の平均及び標準偏差は表3に示した。

「悪い」と回答した群の平均は低い傾向がみられた。分散分析の結果、3群には有意な統計的な差がみられた ($F=8.28$,

表3 聴力のよさの程度によるEAT得点の平均と標準偏差

良い(N=37)		普通(N=127)		悪い(N=38)	
MEAN	SD	MEAN	SD	MEAN	SD
18.8	5.2	17.3	4.7	14.5	4.4

df=2,199, $p<.001$)。各条件間の t - 検定を行った結果、「良い」の回答群と「普通」の回答群には差がなかったが、「普通」の回答群と「悪い」の回答群の間には統計的に有意な差があった ($t=3.27$, $df=163$, $p<.001$)。

5. 音声環境による EAT 得点の差：着席位置とスピーカーの位置

着席位置との関連でスピーカーがどこにあるかによって音声環境が異なってくると考えられるため、着席位置によって EAT 得点に差があるかどうかを検討した。図 1 の 1 と 4 の区分は共にスピーカーが着席位置の後に設置されているので、第 1 区分としてまとめ、2、3、5、6 の 5 区分の EAT 得点の平均値を求めたところ、それぞれ、15.9、18.3、17.6、18.2、16.4 であった。この結果から着席位置を教室の前方 (区分 1,4)、中央 (区分 2,5)、後方 (区分 3,6) の 3 区分としてさらに分散分析した結果、平均値、標準偏差 (カッコ内) はそれぞれ、15.6 (5.5)、18.4 (4.5)、17.2 (4.4) となり、 F 値 = 4.22 ($df=2,201$) で 5% 水準で着席位置による効果がみられた。前方、中央、後方の各区分間の t - 検定を行ったところ、前方と中央に統計的に有意な EAT 得点の差がみられ ($t=2.8$, $df=136$, $p<.01$)、他の区分間には差がなかった。

II. 英語の学習方略と英語学習の動機づけ

——学年及び海外経験の有無による差異——

1. 英語の学習方略

はじめに英語の学習方略の項目の検討を行った。30 項目について主因子解を求めてからバリマックス回転をして因子分析を行った結果、4 因子が抽出された。項目内容から、第 1 因子は「実践的学習因子」(8 項目、例：『メモや手紙、レポートを英語で書く。』『テレビの英語放送をみたり、英語による映画を見る。』)、第 2 因子は「良き学習者の学習因子」(8 項目、例：『英

語を学ぶ十分な時間を確保するために予定を立てるようにする。』『自分の英語がどれくらい進歩したかを確認するようにしている。』)、第3因子は「イメージ的学習因子」(6項目、例:『新しい語を学習するときに自分がすでに知っていることに関連づける。』『知らない語に出会ったら推測するようにする。』)、第4因子は「機械的学習因子」(8項目、例:『新しい語を何度か言ってみたり、書いたりする。』『学習したことを繰り返し復習する。』)とそれぞれ命名した。因子負荷量は.30より.75であった。累積寄与率は40.4%であった。 α 係数は順に0.85、0.78、0.59、0.55であった。

4つの各因子について項目の合計得点を方略得点として算出し、(1)学習方略の違いによるEAT得点の差(2)海外経験の有無による学習方略の差について検討した。

1) 学習方略の違いによるEAT得点の差

4つの学習方略のそれぞれについて、方略得点の高い群と低い群を上位25%、下位25%として各群のEAT得点を算出した。その結果、「良き学習者の学習」に差がなかったが、「実践的学習」「イメージ的学習」「機械的学習」のいずれにおいても有意な差があった(表4)。

2) 海外経験の有無による学習方略の差

1~3年次、1年次のサンプルでも「実践的学習」に、海外経験ありと答えた群がなしと答えた群よりも有意に高い方略得点であった(表5)。さらに、1~3年次サンプルにおいて「機械的学習」が海外経験があると答えた群で方略得点の高い傾向が見られた。

2. 英語の学習動機づけ

まず英語の学習動機づけに関する27項目を因子分析(前述の方法)した結果、5因子が抽出された。項目の内容分析から、第1因子は「文化・交流因子」(8項目、例:『外国に住んでみたい。』『外国の人と友達になりたい。』)、第2因子は「知的関心因子」(6項目、例:『英語の歌詞の意味が聴いてわ

表4 英語学習方略によるEAT得点差

方略得点の高い群(HIGH群)と低い群(LOW群)のEAT得点の検定結果

	HIGH群 (N=52)		LOW群 (N=62)		検定結果	
	MEAN	SD	MEAN	SD	t-値	df
実践的学習	18.9	5.3	15.3	4.6	3.85***	112
良き学習者の学習	17.2	5.2	16.7	5.1	0.44 NS	107
イメージ的学習	19.8	4.7	16.0	4.6	4.24***	106
機械的学習	17.5	5.1	16.6	5.2	0.81 NS	95

*** p<.001

表5 海外経験の有無による学習方略と動機づけの差

海外経験の有無	1年次				1~3年次							
	あり		なし		あり		なし					
学習方略	MEAN	SD	MEAN	SD	t-値	df	MEAN	SD	MEAN	SD	t-値	df
実践的学習	27.2	8.2	22.9	7.4	2.15 *	47	26.8	6.7	23.3	6.6	3.66***	199
良き学習者の学習	23.8	6.9	25.2	5.9	-.74 NS	48	24.2	6.1	25.2	5.4	-1.30 NS	201
イメージ的学習	21.8	4.5	21.7	3.8	.05 NS	47	22.9	3.8	21.9	3.9	1.78 NS	200
機械的学習	27.8	3.9	25.2	5.2	1.89 NS	47	28.1	4.2	26.7	5.0	2.07 *	199
学習の動機づけ	MEAN	SD	MEAN	SD	t-値	df	MEAN	SD	MEAN	SD	t-値	df
文化・交流	25.6	5.9	24.0	6.5	.93 NS	51	25.8	5.3	24.1	6.5	2.21 *	208
知的関心	20.5	3.3	18.3	5.5	1.68 NS	51	19.4	4.6	18.9	4.5	.86 NS	207
面白さ	11.1	3.3	9.1	3.4	2.20 *	51	11.0	3.3	9.7	3.3	2.80 **	209
必要性	12.4	4.0	7.1	3.3	5.20***	51	12.3	3.5	8.9	3.2	7.39***	209
道具的手段	14.9	3.6	15.3	3.6	-.37 NS	51	15.0	3.4	15.1	3.3	-.13 NS	209

*** p<.001 ** p<.01 * p<.05

表6 英語学習の動機づけによるEAT得点差

英語動機づけ得点の高い群(HIGH群)と低い群(LOW群)のEAT得点の検定結果

	HIGH群 (N=64)		LOW群 (N=60)		検定結果	
	MEAN	SD	MEAN	SD	t-値	df
文化・交流	18.3	4.8	16.0	5.2	2.59**	122
知的関心	HIGH群 (N=66)		LOW群 (N=53)		検定結果	
	MEAN	SD	MEAN	SD	t-値	df
	17.9	4.9	17.1	5.1	0.93 NS	117
面白さ	HIGH群 (N=53)		LOW群 (N=64)		検定結果	
	MEAN	SD	MEAN	SD	t-値	df
	18.8	5.2	15.5	4.5	3.67***	115
必要性	HIGH群 (N=66)		LOW群 (N=50)		検定結果	
	MEAN	SD	MEAN	SD	t-値	df
	19.8	4.9	14.7	4.4	5.79***	114
道具的手段	HIGH群 (N=56)		LOW群 (N=50)		検定結果	
	MEAN	SD	MEAN	SD	t-値	df
	18.7	4.9	15.6	4.6	3.37***	104

*** p<.001 ** p<.01

かりたい。』『英語の本や雑誌を読めるようになりたい。』)、第3因子は「面白さ・楽しさ因子」(4項目、例:『英語の授業が面白い。』『英語を学ぶことが楽しい。』)、第4因子は「必要性因子」(4項目、例:『英語で授業を受けるために必要だった。』『外国の友人と交流するために必要だった。』)、第5因子は「道具的手段因子」(5項目、例:『将来ビジネスをするために必要である。』『仕事をするとき英語ができないと困る。』)とそれぞれ命名した。因子負荷量は.35から.79で累積寄与率は63.7%であった。 α 係数は第1因子より順に、0.89、0.87、0.90、0.84、0.72であった。

5つの各因子について、項目の合計得点を動機づけ得点として算出し、(1)英語学習の動機づけの違いによるEAT得点の差、(2)海外経験の有無による学習の動機づけの差を検討した。(表6)

1) 英語学習の動機づけの違いによるEAT得点の差

5つの英語学習の動機づけのそれぞれについて、合計得点の高い群と低い群を上位25%、下位25%として各群のEAT得点を算出して検討した。その結果、動機づけ得点が高い群では「知的関心」を除いた「文化・交流」「面白さ・楽しさ」「必要性」「道具的手段」に有意に高いEAT得点がみられた(表6)。

2) 海外経験の有無による学習の動機づけの差

1年次サンプルでは「面白さ・楽しさ」と「必要性」の2つの動機づけにおいて、海外経験があると答えた群がないと答えた群よりも有意に高い動機づけ得点がみられた。また1~3年次のサンプルでは「面白さ・楽しさ」「必要性」に加えて「文化・交流」においても、海外経験があると答えた群で有意に高い動機づけ得点がみられた(表5)。

Ⅲ. 聴解力テストとELPクラス分けテストの関連

1年の入学時に実施されるELPクラス分けテストとEAT得点の関連について検討した。1年次の大学の授業が始まる直前のほぼ同時期の2つのテスト結果であり、テストの妥当性を検証することが可能であることと、2年次のデータではELP履修後の成果を検討できると考えたからである。

表7に1年次学生、2年次以上の学生のそれぞれについて、ELP聴解力テスト(LST)、読解力テスト(RAT)、語彙力テスト(VOT)の3種のELPクラス分けテストの得点とEAT得点の相関係数を示した($p < .01$)。

表7 ELPクラス分けテストとEAT得点の相関(右上:1~3年次、左下:1年次)

	EAT	LST	RAT	VOT
EAT	-	.63	.52	.41
LST	.71	-	.64	.54
RAT	.76	.79	-	.57
VOT	.57	.56	.64	-

EAT得点は3つのクラス分けテストのいずれとも高い相関がみられるが、相対的にLSTテストの得点との相関が高く、VOTとの相関は低いことがわかる。また1年次学生の相関が2年次以上の学生の相関よりも相対的に高いことも明かである。

考 察

本研究は長年独自の一般入学試験を実施してきたICUの入試の中でも、特に独自性をもつ英語聴解力テストに関する調査研究である。実証的な先行研究が少ないために、模擬的に入試本番に近い方法で大学生をサンプルとして英語聴解力テストを実施し、英語聴解力に関わると考えられる要因を個別に取り上げて、テストに及ぼす効果を検討した。分析を実施して効果が明らかになった点と、諸要因が互いに関連していて（必ずしも解釈が困難であることを意味しないが）現段階の分析では議論をするのに不十分と感ぜられるものが交錯しているが、ここでは、明らかになった諸点を整理して列挙するにとどめ、今後の課題を明確にしておきたい。

- (1) 海外滞在経験の有無がEAT得点に及ぼす効果が明らかになった。1年次のサンプルにおいても、1～3年次のサンプルにおいても、その効果は明瞭であった。海外で学ぶ機会が限られていた開学の頃の状況としては、一種の言語適性の測定になり得たが、昨今の帰国子女生が増加している状況においては意味が変化してきている。入試の選抜の資料として用いる場合には、受験生にとって、本人の能力や努力以外の要因が強く働いていることを十分考慮し、不利益が生じないようにする方法が求められるだろう。海外滞在時期、期間についても効果は異なると考えられるが、今回の調査対象では3年前後で差が生じている。英語圏、非英語圏の群間には差がなかったが、使用言語と関連が

あるかもしれない。海外滞在経験といっても個々の条件は違っていることから、一様に捉えることはできないことは明かである。しかし、英語聴解力の増強は文化交流・コミュニケーションに必須の重点領域であり、英語教育のプログラムの動向からみても、英語聴解力の指導と習得の重要性は今後増すものと思われる。それ故に適切な選抜システムが考えられるべきであろう。

- (2) 学習の方法に関しても海外経験の有無が効果を及ぼしていることが見られる。すなわち、「現地で生活しながら」学ぶことの効果が他のどの学習方法よりも効果をもっていることが明かで、英語教材を使ったり、英語教師の指導を受けるにしても、本調査のテスト内容からは英語の言語環境の中で生活したり、教育を受けるという経験を通して言語を習得することの意味を改めて認識させられた。
- (3) 音声の物理的環境条件が改めて重要であることが明かとなった。自由記述にもあったが、音が後ろから聞こえることは非常にわかりにくいことが指摘された。また、聴力の個人差も影響が多大であることがわかった。特に、今回の調査からはふだん聴力がよくないと感じる程度の違いであっても、テスト結果に影響することが明かであった。
- (4) 英語学習の方略では「実践的学習因子」においてEAT得点に差があることが明かで、海外経験者の学習方略であると考えられる。他の学習方略の影響については、分析方法の検討を含めて検討の余地がある。
- (5) 英語学習の動機づけに関しては、まず、高い動機づけがある場合は、得点に影響することは当然考えられる。ただし、漠然とした知的関心では得点に結びつかないことが示された。
- (6) 聴解力テストとELP聴解力テストの得点間の相関は高く、特に1年次学生の相関が高いことから、聴解力テストの妥当性が示されたといえよう。また、1年次の結果では読解力との相関も高く、一般英語学力と強く関連していることが示唆される。2年次以上の学生については、1年間の英語教育プログラム(ELP)の効果に個人差があった

と考えられる。しかし、EAT得点では1年次学生よりも有意に高い得点であることから、ELPの効果は十分に認められる。次の課題としては個人差がどのような要因によって生じるのかをELPの課題として検討する必要があるのではないだろうか。言語適性や一般学習能力、授業への取り組み方などの個人差を考えることができるだろう。

本報告では、主として要因間の差の検討を中心に取り上げた。先にも述べたようにいくつかの要因は独立ではなく、相互関連的に英語聴解力に影響している。要因間の相互関連性を考慮に入れた分析を実施して、英語聴解力に及ぼす効果を相互関連的に明らかにしていくことが今後の課題である。また英語学習方略や英語動機づけは、個人差が大きい心理学的要因である。大まかな傾向が明らかになったので、今後は個人の差異に着目して、分析と検討を行っていくことが必要であると考えている。

注) 英語学習の動機づけに関する先行研究では第1因子は統合的動機づけ、第5因子は道具的動機づけとして検討されているが、ここでは他の因子との関連でこのように命名した。

付記：本調査のデータ入力と分析の一部には、青山浩子、横山祐子、山岸可奈が加わった。

謝辞：英語教育プログラム主任の Prof. MaCagg には ELP Placement Test に関して御協力をいただきました。深く感謝いたします。

**An Analysis of Factors
Affecting the English Aural Test at ICU
(English Résumé)**

Yoko Kuriyama

Eichi Kobayashi

The purpose of this study is to analyze various factors which might affect the English Aural Test (EAT) scores by administering a trial EAT to a group of CLA students. The subjects are the total of 201 of the April entering regular and recommendee students, including 53 Freshmen, all of whom took the course, "Educational Psychology." The test was conducted in a room with three speakers which accommodates 120 students, the room being actually used for the General Admissions Tests. The factors to be studied are the subjects' educational background; whether or not they had overseas experience, if they did, the duration of their stay abroad; the ways in which they practiced listening to English; the level of acoustics in the room; their motivation to learn English. This study attempts to clarify how these factors affected the test scores. Furthermore, the data of the Placement Test which the incoming freshmen were administered for the English Language Program (ELP) was employed to verify the validity of the EAT. The analysis of these factors revealed the following: (1) The presence or absence of overseas experience affects the EAT scores. (2) The presence or absence of overseas experience affects the subject's learning style as well. That is, "learning on the spot" is far more effective than any other way of learning. (3) The influence of acoustics of the room and the individual listening ability is substantial. (4) The "practical learning factor" affects the EAT scores. (5) With re-

spect to the motivational factor, vague intellectual interests alone are not related to the EAT scores, though generally speaking, high motivation influences the test scores. (6) The correlation between the scores of the EAT and those of the Placement Test is high; this is especially the case with the freshmen; and thus the EAT has been proved to be valid. The interrelations among the factors mentioned above need to be examined in the future.