

「英語 e ラーニング」における書写活動の取り組み

—東京経済大学での実践報告—

大和久吏恵
三宅ひろ子

1. はじめに

東京経済大学3学部教育プログラムでは、2006年度より英語eラーニングをカリキュラムに組み込んでいる。初年度から3年間は、対面授業と時間・教室を指定して行う課題学習をそれぞれ週に1コマ設けていた。英語eラーニング開始4年目から、週1コマの対面授業は続行したが、課題学習は時間と場所の制約をはずした。つまり次の対面授業が行われるまでに、学生は各教員から与えられた課題を1コマ(90分)に相当する時間、学習すればよいという制度に変更した。3学部教育プログラムではeラーニングにおける学習効果を上げるため、教員の全てが参加できるFDミーティングやメーリングリストを通して情報交換を行ってきた。そのような場では授業内作業や課題学習に関する質疑応答も多い。本稿では2009年度夏のFDミーティングで三宅・大和久が発表した「英語eラーニング 授業アイデア集」の中から書写に焦点を当て、両教員が学生に課した書写活動を通して、書写をeラーニングと組み合わせる意義を検証する。

2. 学習法としての書写

書写に着目したのは、日々の授業で板書された情報とは異なる情報をノートに書き写す学生を目にする機会が増えたことに端を発する。書き写す時に学生たちがどのように作業しているのか、そして課題学習でどのように書き写してきたかを観察しているうちに、正確に書写できていないことが英語学習を妨げている要因の一つとなるならば、正確に書写できれば学習効果が上がるはずであるという仮説に至った。Porte (1995) は、黒板や教科書の情報を自分のノートに書写することは安全な記録法の一つであるが、成績不振の学習者においては間違いが多いと指摘している。一方、宇田 (2008) は英文書写が英語ライティング能力を高めるとし、宇田・佐々木 (2008) は英文書写が英語コミュニケーションと基礎的学習態度の養成に役立つと述べている。その他、鈴木ほか (2010) は「記憶処理システム」の観点から英文の書写は単語学習に効果があることを確認している。

「英語 e ラーニング」における書写活動の取り組み

一般的に書写とは、小・中学校の国語科指導における日本語の「文字の書き方」すなわち文字書写、字形を整える要素としての習字（浦野ほか，2007）を指したり、仏法の伝達として経典を書き写すことを意味したりするが、本稿では特に断りのない限り「教科書やパソコンの画面上の英文を、正確に自分のノートへ書き写すこと」を書写の定義とする。

書写指導の実践方法として、学習履歴を確実に残すためにルーズリーフではなくノートを用意するよう学生に指示を出すことは筆者の間で統一したが、授業での扱いは書写作業の持つ可能性を異なる観点から探るため、敢えて統一することはしなかった。三宅は担当するクラスのレベルや様子に応じて、授業内でスピードを要求する書写活動を課したり、書写をベースとしたノート作りを課題としたりした。大和久は授業内で2回ほど書写をさせ学生に要領を掴ませたあとは、課題学習の一部として書写を課し、次週の授業でノートを提出させた。

英語学習で書写を有効に導入している研究は十分になされているとは言えず、e ラーニングで書写を導入する取り組みも事例が少ない（奥，2008）。そこで次章では、両教員の実践による観察・結果と、学生へのアンケート結果を分析することで、e ラーニングとその対極にあるアナログ作業の書写を組み合わせると学習効果が上がるという可能性を示唆した。

3. 実践報告

3.1. 書写の取り組みと学生の反応—実践例 1

「英語 e ラーニング I b」では、1 回以上 TOEIC を受験することが単位取得条件に組み込まれているため、大和久は ALC NetAcademy より「基礎英語コース」→「TOEIC (R) Bridge 演習」あるいは「初中級コース」→「TOEIC (R) テスト演習」を使用するのと並行して、TOEIC/TOEIC Bridge 用の問題集を書写活動の題材に選んだ。導入として2回ほど授業内で書写をさせ、その間に机間巡視をしながら個別指導をし、学生に要領を掴ませたあとは、課題学習（宿題）の一部として書写を課すことにした。

授業と課題学習との連動は主に次のような方法で行った。Part 2（リスニング）では問題を授業内で解かせ、自己採点・解説を読む時間を与え、スクリプトの音読練習をクラス全体で行い、もう一度音声を聞かせたあと、課題学習として8~10問ほど問題文と選択肢をノートに書写してくるよう指示した。不正解も含め選択肢全てを書写するよう指示したのは、Part 2の選択肢が定型の受け答えとして再利用されることが多いためである。書写の前に音読練習を行ったのは、単語やフレーズを「読めない記号」としてただ単に写すのではなく、音読と書写活動を重ねることで短い表現を記憶させたかったからである（宇田・佐々木，2008）。

表 1 Part 7 題材と確認箇所

題材	確認箇所
問い合わせフォーム	宛先・住所表記の方法, チェック項目, 締めくくりの定型表現
告知・広告・パンフレット	対象者, 禁止・注意事項・サービス, 期間・期限・時間に関する情報
手紙・eメール	送受信者の関係, アドレス・住所表記の方法

また Part 7 (ライティング) に関しては, 担当クラスのレベルに応じて書写する題材を変えた。TOEIC Bridge を受験するクラスでは, 問い合わせフォーム・告知・手紙を中心に, TOEIC を受験するクラスでは, パンフレット・広告・eメールを中心に題材とした。授業内で問題を解かせ, 自己採点・解説を読む時間を与えたのは Part 2 と同様だが, 題材によって確認箇所を表 1 のように指定し, テキストのレイアウト通りに書写してくるよう指示を出した。

このような確認作業をとったのは, 学生が書写をする際に, 無意味な書き写しをしているのではなく, 英語による表記方法とレイアウトを自分で確認でき, 書写することも TOEIC の問題を解く際に役に立つと認識させたかったからである。

4 月当初は, 書写用のノートを持参するよう指示を出しても筆記用具すら持ってこない学生がいた。eラーニングといえばパソコンを用いた学習であるから, 従来の学習に使用したノートと筆記用具を使う意図がわからなかったのかもしれない。最初は書写活動を課すことでクラス間に違和感が漂ったこともあったが, 回を重ねるごとに eラーニングと書写の組み合わせを肯定的に捕えるようになった学生が多く見受けられた。ただ「書き写す」のではなく, 工夫して「書き写す」ことで, 提出するごとに見やすいノートを作成してきた学生もいたし, 指示を出していない NetAcademy の教材まで書写してくる学生も見られた。ノートが返却された際に近くの学生と評価が異なると, 互いのノートを照らし合わせ, 教員に頼らず問題解決を図る学生たちもいた。実際に前期終了時にとったアンケートでは, 書写に関して表 2 のような回答を得た。便宜的に個々の学生は番号で示し, 肯定的→否定的となるように並べてある。

回答を強制しないアンケートだったためサンプル数は多くないが, 書写活動の長所と短所が浮かび上がってきた。1 の学生は書写活動を肯定的に捉え, 書写から自分の弱点と向き合うことができ「自分なりにこなす」ような自発性も芽生えている。2 と 3 の学生は中嶋 (2006) の実施したアンケート回答にも複数見られたように, 手を動かす・実際に書くという点で書写を肯定している。また彼らは書写が成績評価に加味される点を「ごほうび」(横村, 2010) と感じ, 特に 2 の学生にとっては出席へのモチベーションを上げる要素にもなってい

表 2 学生による回答

	書写に対する回答	捉え方
1	書写の感想ですが、私は後期も書写の宿題を続けてもらいたいです。恥ずかしいことですが、自発的に勉強をすることが苦手なので課題が出るとそれなりのやる気ができます。書写の宿題を自分なりにこなすことができたので、後期もこの流れで書写の宿題を出してもらいたいです。	肯定
2	毎回の課題だった「書写」はとても有意義だったと思います。ただ読んでくるよりも、手を動かす方が身についた実感がありました。ノート提出が成績点に加味されることによって、出席意欲も高まりました。	肯定
3	書写については、書写の宿題でもないと家で英語を書くことがそれほどなかったし、宿題で成績に加点してもらえるのでよかったですと思います。	肯定
4	力になっているという実感はありませんが、ノート作りは好きなのでこういう宿題があったほうがありがたいです。ちゃんとやってる人とそうでない人との差はつけるべきだと思うので、個人的にはノート作り賛成です。	条件付き肯定
5	書写に関してなのですが、正直手を動かさせてただけで英語の勉強をしていたという気にはなれませんでした。長い文をダラダラ書くのではなく、短くても良いので生徒が共通のトピックに対し文を書くといったものの方が有意義な気がします。	否定
6	パソコンのある教室でパソコンを使わない授業をするのはやめてほしい。	否定

る。一方、4の学生は、2と3の学生が感じている云わば自分への「ごほうび」を他者との「差別」と捉えて肯定しているが、書写自体に価値は認めていない。この点では5の学生も同様で、更に書写以外のオプションを提示している。6の学生は書写に限定せずパソコン以外の学習全てに関して否定的である。漠然としているが、6の学生への補足として考えられるのが、大学の施設に関するアンケートへの回答にあった「机が小さいのでパソコン以外の勉強のときに不満」「パソコンのテストをやった後、普通の授業をする時にパソコンがじゃま」という意見である。

今後も書写活動を進めるうえで、4や5のように感じる学生を減らすためには、書写をするための論理的説明が必要である。つまり、書写を定期的に行うことでeラーニングの効果が上がる理論や例を学生に提示し、納得させるということである。また手順に関して今回は特に指示を与えなかったが、Porte (1995)が行ったように時間制限を設けるとか、書写した直後に内容把握テストを課し、その結果をパソコン上に表示する(奥, 2008)など、eラーニングで書写作業をするモチベーションを上げる工夫をこらすことも必要であろう。

(大和久)

3.2. 書写の取り組みと学生の反応—実践例 2

2006年度から「英語 eラーニング」の授業が開講され、授業内外での NetAcademy の利用が始まった。eラーニングということもあって、パソコンの使用にこだわり、すべての学習活動をパソコン上で行えるように環境を整えていくほうに専念した。はじめのうちはパソコンを利用した学習に対し、「新鮮だ」「ゲーム性があって面白い」「これなら英語を楽しく学べる」といった意見を学生はよく口にしていた。教員である筆者も、授業で利用する主教材を探す時間、小テストを採点する時間などを削減でき、その分を別のクラス内活動や学生との対話の時間に割くことで、従来の対面授業にはない感触を得ることができた。

しかし、このような4月当初の感覚は次第に薄れていき、学生も教員もそれぞれがパソコンでの学習に違和感を覚え始めた。多くの学生が「書かないと覚えられない」「書かないと勉強した気がしない」と訴えるようになり、筆者もまた、「書く」という学習方法について改めて考えさせられていた。このことをきっかけに、翌2007年度の授業からは、「eラーニング」という科目名とは一見矛盾しているようにも思える「書く」という作業を意識的に導入することにした(表3)。

表3 書写活動導入の経過

時期	教材	授業内外	強制・非強制
2007年度前期	基礎英語、初中級、スタンダードコースのリーディング	内	強制
2007年度後期	英文法コース・レベル別学習	外	強制
2008年度前期	英文法コース・レベル別学習	内	強制
2008年度後期	英文法コース・レベル別学習	外	非強制
2009年度前期	英文法コース・レベル別学習	内外	強制
2009年度後期	英文法コース・レベル別学習	外	非強制
2010年度前期	英文法コース・レベル別学習	外	非強制

2007年度前期

授業内で ALC NetAcademy の基礎英語コース、初中級コース、スタンダードコースのリーディング教材を学生のレベルに応じて利用し、英文の書写活動を導入した。学生は書写の前に教材の機能を利用して WPM (Words Per Minute : 1分間に読む単語数) を測定し、その数値を自分のノートに記録した。パソコンの画面の英文(図1参照)はプリントアウトせず、目の前のパソコンの画面に表示されているものをノートに書写させ、その際、Porte (1995) の試みのようにスピードと正確さを要求した。

書写の時間は約5分~10分とし、授業開始直後の時間をこの活動に充てた。これにより学生は短時間で気持ちを入れ替えて集中するようになり、休み時間から授業時間への移行は

「英語 e ラーニング」における書写活動の取り組み

スムーズになった。学生の集中力が持続しないほどの長い英文を扱っているユニットは書写対象から外したり、学習項目を含む英文を中心に書写の必要のある箇所を予め指示して書写の語数を減らしたりする工夫をした。

書写を導入し始めた頃は、e ラーニングなのになぜ書く作業をしなくてはならないのかという声もあった。しかし、語彙力があればより速く正確に書き写すことができると説明して隣の学生と書写のスピードを競争させたり、英語習得に成功したと言われている人（たとえば生物学者の南方熊楠）の学習法が書写であったという話をしたりすることで活動の意義を伝えていくと、次第に学生は黙々と書写作业に取り組むようになった。後期授業が終わる頃に書いてもらった授業アンケートの中でも、「書写をすることで気づくことがあった」といった前向きな意見が多かった。

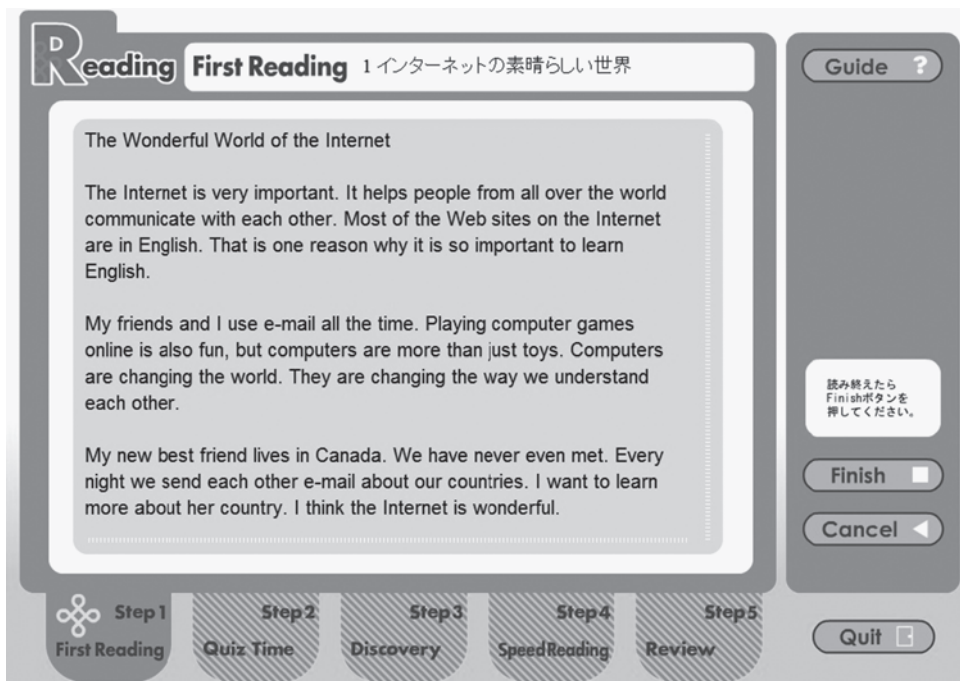


図 1 基礎英語コース・リーディング Unit 1：学生はこの画面の英文を書写。

2007 年度後期，2008 年度後期，2009 年度前期，2009 年度後期，2010 年度前期

授業外の課題学習（宿題）として、NetAcademy の英文法コース・レベル別学習を利用した。レベル別学習の 1 セクションは、文法の説明→Trial 問題→練習問題という構造になっている。練習問題には、選択問題、穴埋め問題、並べ替え問題などが含まれ、マウスのクリックによる学習が中心となっている。学生にはひとつおりの問題をパソコンで解いた後にノートを作ることを義務付けた。特に 2007 年前期，2009 年前期には、練習問題の英文とその和訳（図 2 参照）の書写を必須の課題とした。

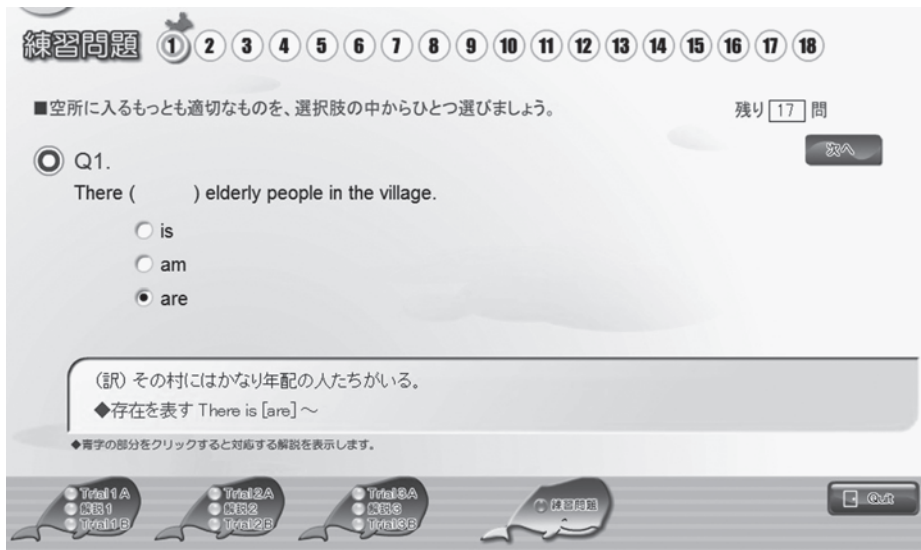


図2 英文法コース・レベル別学習：レベル2 (201) の練習問題

書写といっても、何も考えずに英文をただ書き写すのでは学習効果は得られないため¹⁾、クラスのレベルに応じて、何をポイントに書写を進めれば良いのかを繰り返し説明した。たとえば、基礎力が不足している学生であれば、主語と be 動詞の一致、動詞の時制といった基本的な部分に目を向けさせた。対応が難しかったのは、英語力が比較的高い学生であった。英語力が高い分、図2のQ1のような易しい英文が出てくると、書写の効果に懐疑的になってしまうからである。彼らに対しては、易しめの英文でも冠詞の使い方や定型表現などを意識して書写させたり、また、和訳を見て英訳できるかどうかを確認させたりすることでモチベーションを維持させた。

ただし、あくまでも授業「外」の課題学習として書写活動を課していたため、教員の目は届きにくく、ノートをチェックしてみても全員が本当に効果的な書写をできているかどうかを把握するのは困難であった。しかし、ノートへの書写を丁寧に行っていた学生ほど、毎授業のはじめに行う課題学習の範囲の小テストで高得点を取っていたのも事実である。

2008年後期、2009年後期、2010年前期は、課題学習として1週間に約Unit4つ分のノート作りを義務付けたものの、英文を書写することは強制しなかった。ノート作りの方法は学生に委ねたが、「どのような内容でも構わないけれど、せっかく時間をかけて作るのであれば、後で自分が見たときに役立つようなノートにしましょう」とだけ指示を出していた。その指示に対し、どのようなノート作りをしてくるのか期待していると、ほとんどの学生が練習問題の英文を書写してきたのである。驚くべきことに2010年前期のあるクラスでは、35名中30名²⁾が練習問題の英文を、うち10名が英文のみ、15名が英文とのその和訳、5名が英文と和訳および文法解説を書写していた。学習法として多くの学生が自発的に「書写」を選択

「英語 e ラーニング」における書写活動の取り組み

してきたのである。

なお、ノートを作ること（書写）について学生に意見を求めたところ、次のような回答を得ることができた（一部抜粋）。

A さん：高校の勉強のわすれていた部分とか基礎に戻ることができました。

B さん：ノート作りは大変でしたが、クリックするだけで英語を理解するのは自分にとって無理なことだと思っていたので、ノートを作ることによって理解できた部分もありました。

C さん：ノート作りは大変だった。けど、やりがいがあった。

D さん：パソコンばかり使うと思っていたが、実際には違って楽しかった。

E さん：面倒でしたが、でもそのおかげで英語の力がついたと思います。

F さん：PC でクリックするだけでは済まないこのノート作りの課題は自分のような人間には非常に効果的だったと思います。書くことによって頭に残る印象がありました。

「e ラーニング」という授業でありながら、アナログ作業のノート作りに対して否定的な意見はまったく見られない。学生は書写という学習法に対して何らかの効果を認識しており、時間のかかる作業とはいえ自らそれを選択して取り組み、満足しているようである。

2008 年度前期，2009 年度前期

授業内で、NetAcademy の英文法コース・レベル別学習の練習問題を書写活動に利用し、パソコン上での練習問題の学習→書写→和文英訳→小テスト³⁾、という一連の作業を学生に課した。パソコン上での学習や書写の際には、その後の英訳活動や小テストに備えて英文を暗記するよう指示した。

書写作业そのものは非常に簡単であるため、どんなに英語が苦手な学生でも「できた」という実感を容易に得ることができる。この実感によって英語学習に対するモチベーションは高まり、より難易度の高い作業を要求するようになった。とは言え、一から生み出す英作文は難しすぎて学生の学習意欲を削いでしまいかねないため、書写による暗記作業の直後に和文英訳活動を取り入れた。パソコンで学習し書写の対象にもなっている英文の和訳だけが載っているプリントを見て、それを自分のノートに英訳するという作業である。この活動を書写の後に取り入れることで学生の書写に対する姿勢は変化した。はじめは適当にやっていた学生も、英訳を滞りなくできるようにと書写そのものを丁寧にするようになったのである。

学生は英訳後にパソコン上の英文を見ながら自己採点を行い、教員はそのノートをチェックした。パソコンでクリックするだけの学習で書写をしなければ、おそらくここまで英訳は

できないだろう、と思うくらい非常によく書けていた。学期末に、書写を含めた一連の学習を通して自分の英語力について気づいたことを学生に記述してもらったところ、次のような回答がみられた（一部抜粋）。

Aさん：私は冠詞とかよくぬかしてる気がします。また、まだまだ文法がぐちゃぐちゃなので頑張りたいです。

Bさん：難しく考えすぎて間違えていることに気付かされました。

Cさん：基礎の部分がおろそかになっていたことに気付けてよかったです。

Dさん：イージーミスが多いことがよくわかった。

Eさん：根本的な単語のスペルミスが目立ち、弱点があった。

いずれも、穴埋めや選択問題、並べ替え問題といったパソコン上のクリック学習だけでは得にくい「気づき」であるように思われる。ここに書写活動や書くことの効果が感じられる。「eラーニング」の授業とはいえ、パソコンを使わずに手を動かして書くという作業を導入することは英語学習に必須であると感じられた。（三宅）

4. eラーニングにおける書写活動に対する両教員の気づき

以上、「英語eラーニング」における授業内および課題学習での書写活動の取り組み例を示した。パソコン上での学習をあまり経験したことのない学生にとっては、従来の紙と鉛筆による机上学習とは異なる、クリックによる学習法は新鮮で楽しいものであり、その感覚は英語学習に対するモチベーションを高める役割があると思われる。しかし、そのような学生の感覚は長く持続するものではなく、初期段階の学生の感覚を信じてパソコンだけの学習に頼ってはならないことを教員側も気づかされた。

手を使って英語を書く作業が削減されることで、学習効果を感じられない、学習したという満足感が得られないという意見は、本学の学生だけに見られるものではない。小寺（2008）の実施したアンケートでは、「パソコンで選ぶだけだと、すぐに忘れてしまうような気がする」「ディスプレイでは勉強している気がしない」「紙の方が答えも書き込めるし赤シートを使って確認できる」といった意見がみられる。中嶋（2006）の調査でも、「やはりノートを写した時のほうが記憶に残りやすく感じた」「自分の手でノートを取ると覚えやすいし勉強した気分になれる」「自分でノートを書くとある程度覚えやすいけども、パソコンを使ったら記憶に残りにくい」という学生の意見がある。

その他、eラーニングと書写と小テストを組み合わせることで授業に集中できたという感想は、奥（2008）のクラスを受講した学生も述べている。書写作業を評価に加えることにつ

「英語 e ラーニング」における書写活動の取り組み

いては、強制力もあるが同時に「ごほうび」の要素もあり、学生のモチベーションを上げることに役立っている。そして、書写活動を通して得られた学生の「気づき」は、学習効果を上げるとともに、自律学習を促進させる重要なヒントになると思われる。

上記を鑑みて、両教員とも、今後も e ラーニングの授業における書写活動の役割およびその効果を検証していく意義があるという結論に達した。

5. おわりに

本稿は東京経済大学における「英語 e ラーニング」において書写活動を組み合わせる意義を検証したものである。e ラーニングに関わる教員間で質疑応答が多い授業内作業や課題学習に関して、三宅と大和久は書写活動に焦点を当てた。まずは学生のノートから「書き写す」作業に着目し、先行研究を参考に、正確に丁寧に書写ができれば学習効果が上がるはずであるという仮説を立てた。そして、デジタル学習 (e ラーニング) にアナログ作業 (書写) を組み合わせることで、学生は自らが持つ課題点に気づくことができ、学習効果が総合的に上がる可能性があることを実践例を通して示唆した。

注—————

- 1) 國弘 (1970) の提唱する只管筆写 (ただひたすら書き写す) は、学習効果はあると思われるが、効果がみられるようになるためにはそれなりの量が必要となるであろう。
- 2) 書写以外の 5 名は、Trial 問題の前の文法の解説を独自の方法でまとめていた。
- 3) クラスのレベルに応じて、割愛した作業もある。

参考文献

- 宇田和子. 2008. 「英語運用能力向上のために: 産学共同研究の結果から (How to Improve English Proficiency: Proposals Based on a Joint Research)」『埼玉大学紀要』Vol. 57, No. 2: pp. 47-55.
- 宇田和子・佐々木良介. 2008. 「英語コミュニケーション能力育成方法 (To Develop English Communication Ability)」『埼玉大学地域オープンイノベーションセンター紀要』1: pp.2-6.
- 浦野俊則・津村幸恵・樋口咲子・外田久美. 2007. 「学生の文字書写傾向と書写指導法の改善」『千葉大学教育学部研究紀要』I, 教育科学編 Vol. 49: pp. 67-81.
- 小寺光雄. 2008. 「Moodle を利用した e ラーニング用英語教材の作成とその学習効果について」『福井工業高等専門学校研究紀要 人文・社会科学』第 42 号.
- 新城直樹・金井勇人. 2005. 「e-learning を利用した「専門分野の語彙」学習」『一橋大学留学生センター紀要』8: pp. 49-58.
- 鈴木渉・板垣信哉・小池祐市. 2010. 「英文の記憶再生からの英語学習——「書写」と「自己添削」の学習効果について——」『東北英語教育学会研究紀要』第 30 号: pp. 131-139.
- 関昭典. 2009. 「東京経済大学 3 学部英語プログラムに関する考察: 発展英語教育の更なる進化

- を目指して』『東京経済大学人文自然科学論集』No. 129: pp. 73-105.
- 寺島隆吉. 2007. 「英語教育の水源を求めて—逆転発想の英語教育」『岐阜大学教育学部研究報告. 人文科学』Vol. 56, No. 1: pp. 141-152.
- 中嶋航一. 2006. 「eラーニングによる教育的効果：経済開発論学生アンケート調査の概要」帝塚山大学.
- 松田岳志・原田満里子. 2007. 『eラーニングのためのメンタリング 学習支援の実践』東京：東京電機大学出版局.
- 三宅ひろ子・大和久吏恵・小宮山貴教・関昭典・対馬輝昭. 2010. 「「英語 eラーニング」のより発展的な指導法の構築を目指して—東京経済大学 3 学部英語プログラムに関する考察—」『コミュニケーション科学』第 31 号: pp. 49-89.
- 横村（鶴木）栄美. 2010. 「小樽商科大学英語 e-Learning 科目と、英語 e-Learning 用独自教材開発について」『小樽商科大学人文研究』119: pp. 215-232.
- 横山詔一. 2004. 「文字処理の認知科学」『月刊言語』大修館. Vol. 33, No. 8: pp. 56-63.
- 吉田文. 2005. 「高等教育における eラーニング—現状と課題—」『大学評価・学位研究第 2 号平成 17 年 3 月（研究ノート・資料）』独立行政法人大学評価・学位授与機構.
- Dörnyei, Z. 2001. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 34.
- Krashen, S. 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Krashen, S. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Torrance, CA: Laredo Publishing Company, Inc.
- McCarthy, B. 2004. Does Online Machine Translation Spell the End of Take-Home Translation Assignments? *CALL-EJ Online*. Vol. 6, No. 1.
<http://www.tell.is.ritsumei.ac.jp/callejonline/journal/6-1/mccarthy.html>
- Porte, G. K. 1995. 'Writing wrongs: copying as a strategy for underachieving EFL writers' . *ELT Journal* 49/2: pp.144-151.
- Seki, A., & La Greca, J. 2009. Motivational and Attitudinal Factors Influencing English Study of Japanese Tertiary Level Students. 『東京経済大学コミュニケーション科学』No. 31: pp. 47-66.