

外国語学習における動機づけの役割

高 梨 芳 郎

1989年9月9日

1. 問題

外国語学習における動機づけの重要性はこれまで数多くの研究で指摘されている。Carroll (1972) は、学校教育の文脈で外国語学習の成果を左右する因子として、(1) 学習者の言語適性、(2) 動機づけ、(3) 授業を理解するための知的能力、(4) 学習の機会、(5) 授業の質をあげ、学習者が自分に必要な量の時間を外国語学習に費やすようにさせることが教師の課題であるとして動機づけの重要性を説いている。また、Pimsleur (1964) は、外国語学習の適性を、知的能力、動機づけ、聴取力の3つからとらえ、外国語適性テスト (Pimsleur Language Aptitude Battery) に、動機づけの尺度として、外国語に対する関心度のテストを含めている。やや具体的に、Jakobovits and Nelson (eds.) (1970) は、外国語学習に関わる学習者因子を整理し、言語適性、知能、動機づけあるいは忍耐力、その他は、それぞれ33%、20%、33%、14%、の割合で外国語学習の成績に関与するとしている。

しかしながら、外国語や第二言語の学習成果と動機づけの関係の仕方や深さについては、これまでの主要な実証的研究は必ずしも一致をみているわけではない。Gardner and Lambert (1972) は、社会心理学的な観点から動機づけをとらえ、目標言語の文化・社会への同化を目的とする統合的動機づけ (integrative motivation) と功利的目的から出ている道具的動機づけ (instrumental motivation) を区別してこれらの動機づけと第二言語学習の成果との関係を調査したが、目標言語の学習に重要な役割を果たしている動機づけの種類は、カナダなどでの調査では統合的動機づけであり、フィリピンでの調査では道具的動機づけの方であった、としている。一方、自国民や目標言語の国民やそれらの文化に対する全体的な態度と熟達度との関係の深さは、第二言語学習の場合、Oller, Hudson, and Liu (1977), Oller, Baca, and Vigil (1977) でそれぞれ .52, .49 の相関が示されているが、日本人を対象にして外国語学習の場合を調べた、Asakawa and Oller (1977), Chihara and Oller (1978) では少なくともその相関は低いことが示されている。Chihara and Oller (1978) は、中でも、統合的動機づけや道具的動機づけと熟達度との相関は低く、それぞれ .15, .04 でともに有意ではなかった ($p > .05$) と報告している。また、生徒の動機づけの強さには、教師自身の目標言語・文化に対する態度が影響することも第二言語学習の場合指摘されている (Gardner 1968)。

外国語や第二言語の学習成果と動機づけとの関係についてこのように実証的研究の結果が異なるのは、その原因として情意面について信頼性と妥当性の高い測定が本来極めて困難である点が、まず、あげられる。動機づけ自体の測定方法に問題があるようである。Oller (1979) は、英語を使う機会がより豊富な第二言語の文脈の方が、英語を使う機会が比較的少ない外国語教育の場合よりも態度と熟達度との関係が深い、と推測しつつも、それを検証するためには、まず、妥当性と信頼性の高い方法で態度測定がなされなければな

らないと慎重に主張する。動機づけの測定については、動機づけ自体を適切に測定できるかという基本的な問題が残されている。たとえば、4点法で動機の強さを測定しようとしても、被験者による自己報告の場合、異なる被験者が同じ4で「大いに思う。」と評定しても、評定の基準は被験者によって異なるので、4という数値で示された動機の強さは人によって異なる可能性も強い。Oller (1979)、Oller (1981)、及び、Oller and Perkins (1978) は、態度測定の信頼性や妥当性を低める被験者の回答傾向として、被験者が社会的に認められるような回答をする (approval seeking)、自分をよく見せようとする答え方をする (self-flattery)、一貫した答え方をする (self-consistency) という、3つの傾向をあげている。一方、外国語能力の測定方法にも問題がないわけではない。これまでの主要な研究では、外国語能力の測定方法として、被験者の自己評定、クローズ・テストなどが採用されている。しかしながら、被験者の自己評定については、Chihara and Oller (1978) では4技能についての自己評定と文法・語彙・聴解・クローズとの相関は .60以下で、Oller, Baca, and Vigil (1977) では2種類の採点法によるクローズ得点と自己評定との相関は .37以下であって、外国語能力に対する説明可能分散比は低い。また、クローズ・テストについては、一般に、標準クローズ・テストは易しいtextから作成しても難しいテストになりがちで、難しすぎるクローズ・テストであれば識別力が低下する。従って、クローズのtext選択は慎重であらねばならない。なお、これまでの研究では、音声に関する項目が動機づけの調査項目に含まれている場合が多いものの動機づけとの関連で実際に音声面の能力を測定している研究は少ない。さらに、動機づけと外国語能力との関係についてのこれまでの研究方法は相関研究が殆どであって、相関研究では両者の因果関係を立証できない、という制約もある。

小論は、大学生100名に対して実施した英語学習に対する動機づけの調査結果と英語学力テストの結果を資料にして、どのような型の動機づけがどのように英語学力に関係しているか、検討する。

2. 目的と仮説

2. 1. 目的

小論の目的は、大学生に対して動機づけの調査と英語学力テストを実施し、(1) 被験者集団がどのような型の動機づけをどの程度強くもち、(2) それらの動機づけの型が被験者の英語学力とどの程度深く関係するかについて主に検討する。これによって、(3) 日本の大学生が一般教養科目としての英語の学習にどのように取り組んでいるか、動機づけの実態を推測するための基礎的資料を得ることも目的とする。ここでの調査結果とその考察の意義は、(1) 英語の授業や学習について学習者がどのように感じているかについて知らせることができること、(2) 授業や学習指導を学習者の動機づけの実態に即して改善するための基礎的資料を提供できること、(3) 動機づけと英語学力との関係についての研究に1つの方向を示唆できること、である。

2. 2. 動機づけの定義と前提

牛島他 (1980) によれば、動機づけは学習をささえている重要な要因であり、学習指導における根本的条件の1つである、という。動機づけは、行動を触発させ、触発された行動を維持し、さらにそれを一定の方向に導く過程の全体である (牛島他編 1980)。同様に、東他 (1979) は、行動に対する強化の過程も含めて、動機づけを「人間や動物の行動を始発させ、方向づけ、持続させ、強化する過程」である、としている。これに従えば、

英語学習に対する動機づけは英語の学習活動を始発させ、方向づけ、持続させ、強化する過程である、といえよう。

動機づけと学習成績との関係は、第二言語学習や外国語学習の文脈では、しばしば態度、性格、言語知能との関連で扱われている。Gardner and Lambert (1972) をはじめとする多くの研究では、態度は動機づけをささえる社会的、心理的基盤として位置づけられている。このような態度に含まれるものには、目標言語社会への同化や目標言語の学習に対する学習者の関心などがあり、これらは動機づけを介して学習活動に間接的に影響を与えると考えられている。これに対して、Oller (1979)、Oller and Perkins (1978) は、動機づけと学習成績との有意な相関関係は、逆に第一言語や目標言語の熟達度が情意要因に影響を与えた結果であると解釈し、さらに、これらの言語熟達度に言語知能が影響を及ぼすと推理している。彼らによれば、言語知能の高いもの程、質問項目に適切に反応する傾向が強く、それによって情意要因の得点も学習成績と同様に高くなる傾向がある。Oller は、動機づけ、態度、性格をまとめて扱い、Oller (1979) では「態度」として、Oller and Perkins (1978)、Oller (1981) では「情意要因」としている。この仮説は、情意要因に対する第一言語の熟達度と言語知能の影響を考慮しなければ、第二言語の熟達度が情意要因に影響するという点で Savignon (1972) と同じである。しかしながら、ここでは、態度も含めて「動機づけ」を使用し、Bloom (1976) の仮説にたつて、動機づけと学習成績とは相互依存関係がある、と仮定しておく。Oller (1981) も指摘するように、態度と動機づけは正確に区別するのが困難であり、また、これまでなされてきた相関研究では動機づけと学習成績の因果関係の立証は困難であるからである。さらに、日本の学校教育では外国語は教科としての性格が強く、成績と動機づけが相互に依存しあうと仮定した方が自然であると思われるからである。

2. 3. 動機づけの型

Gardner and Lambert (1972) では、学習理由（統合的理由、道具的理由）、アノミー（anomie）、ファシズム（fascism）、自民族中心主義（ethnocentrism）、動機づけの強さ（motivational intensity）、学習願望（desire to learn French）、フランス語学習に対する両親の態度や激励の度合い、などが主要な質問項目を構成している。これに対して、Jakobovits が指導して作成したイリノイ大学の外国語態度アンケート（Illinois Foreign Language Attitude Questionnaire）では、たとえば、既に外国語の学習をはじめた生徒用では、回答者の外国語学習の経験、外国語の選択理由、関心のある言語技能、授業に対する意見、動機や熱意や不安についてなどが問われていて、教授法やカリキュラムの改善に資する目的であることが説明されている。一方、Oller, Hudson, and, Liu (1977) をはじめとする一連の Oller 等の調査では、自己、自国民、目標言語の国民に対する回答者の態度が SD 法によって調べられ、さらに、目標言語（英語）の学習理由、アメリカを訪れる理由などが Likert 法で尋ねられている。ここでは、これらの調査項目を参考にしたものの、日本の学校での外国語教育という特質を考慮して、次のように動機づけの型を整理した。ここでの動機づけの型の分類では、自国民や目標言語の国民に対する回答者の見方（たとえば、アノミーなど）は含めなかった。

まず、英語学習に対する動機づけ全体を英語学習の必要性和英語学習に対する取り組み方に分類した。英語学習の必要性は回答者が英語学習に対してどのように必要性を認識しているかを示し、英語学習への取り組み方は実際にどのように英語学習に取り組んでいるかを示している。英語学習の必要性は動機や目標の観点から動機づけの型を捉えたもので

あり、次にこれを、(1) 英語学習の価値、(2) 英語学習への願望、(3) 英語学習観に分類した。これらの中で、英語学習の価値は、「外国文化を理解する上で、英語学習は大切であると思う」といった、英語学習の価値観による動機づけである。これに対して、英語学習への願望は、「英語が話せるようになりたい」といった、願望による動機づけを示している。一方、英語学習観は、「英語を聞く能力は重要であると思う」というように、英語の能力や学習の仕方についての考え方による動機づけである。さらに、英語学習への取り組み方は、(4) 英語学習の機会、(5) 自主性・積極性、(6) 興味・関心に整理した。ここで、英語学習の機会は動機づけの強化や調整の機能に焦点をあてたもので、「テストでの自分の間違いをあとで調べる」とか「易しい会話を理解するようにしている」とか、英語学習の機会をどのようにつくっているかを示している。自主性・積極性は、「英語がうまくなるためにはどんな障害でも乗り切ることができる」とか「英語の講義のために自主的に勉強する」とかの型の動機づけで、動機づけの機能の1つである持続という点に焦点をあてて分類したものである。一方、興味・関心は方向づけの機能の点から動機づけを分類したもので、「英語の授業に興味をもっている」といった型の動機づけである。

2. 4. 仮説

これまでの研究から、英語学習に対する動機づけは全体的に英語学力と関係がある、と仮定できる。しかしながら、英語学習に対する動機づけを英語学習の必要性和英語学習への取り組み方の2つの型に分けて、それらと英語学力との関係を比較すると、両者とも英語学力とは関係があるが、英語学習への取り組み方の方が英語学習の必要性よりも英語学力との関係が深いであろう。英語学習の必要性に属する、英語学習の価値や願望や英語学習観の動機づけは英語学力が下位のものでも英語学力にそれ程関係なく比較的強いと考えられるが、英語学習への取り組み方は英語学習の機会、自主性・積極性、興味・関心といった動機づけであり、英語学習をより推進する働きをすると考えられるからである。英語学力の上位群と下位群の動機づけの強さの差も同様に英語学習への取り組み方においてよりはっきりとみられるであろう。以上の仮説を整理すると次のようになる。

1. 英語学習に対する動機づけは全体的には英語学力と関係がある。
2. 英語学習への取り組み方と英語学習の必要性はともに英語学力と関係があるが、英語学習への取り組み方の方が英語学習の必要性よりも英語学力との関係が深い。
3. 英語学習の機会、自主性・積極性、興味・関心の各型の動機づけは英語学習の価値、英語学習への願望、英語学習観の動機づけよりも英語学力との関係が深い。しかしながら、これらの型の動機づけはいずれも英語学力と関係がある。
4. 英語学力の上位群と下位群の動機づけの強さの差は英語学習への取り組み方においてより強くみられる。

3. 方法

福岡教育大学学生100名を対象にして、英語学習に対する動機づけの調査と英語学力テストを1987年7月に実施した。実施した動機づけの調査項目は全部で45項目で、その内訳は、英語学習の必要性が17項目（英語学習の価値6項目、英語学習への願望4項目、英語学習観7項目）で、英語学習への取り組み方が28項目（英語学習の機会9項目、自主性・積極性11項目、興味・関心8項目）であった。各項目には、動機の強さを示す4つの選択肢を4～1の番号とともにつけた（たとえば、4.大いに思う、3.少し思う、2.あまり思わない、1.全く思わない）。回答者は質問項目を読んで、これらの選択肢を選択するこ

とによって、各項目についての動機の強さを自己評価するようになっている。各項目の内容は、選択肢を除いて、表4に示した。英語学力テストは、通常の授業でしている、Reading と Dictation について行った。いずれも、未習で、Reading Test は、次の(1)の第1章、(2)の全体からそれぞれ20問ずつ、合計40問を採用して、実施した。適度な難易度で、文化的に偏りのない問題を選択するように考慮した。Dictation は、次の(3)の Ex. 21を採用して、実施した。(1) Harris, D. P (1976) *Reading Improvement Exercises* 文理・大学事業部、(2) National Foundation for Educational Research in England and Wales (1970) *Reading Test BD*、(3) 神田弘慶 (1980) *15 Minutes Dictation Exercises* 鶴見書店 なお、採点については、Reading Test は各問1点で採点した。Dictation は各語1点で採点し、綴りの誤りは採点の客観性を保つために考慮しなかった。

4. 結果および考察

4. 1. 仮説の検証

小論の仮説を検証するために、まず、Reading Test と Dictation の得点の平均(値)、標準偏差、及び両テスト得点の相関を求めた。次に、動機づけの調査結果について、各項目ごとの平均、標準偏差を求めた。さらに Reading Test、Dictation のそれぞれの得点と動機づけの各項目ごとの調査結果との相関を求めた。Reading Test の平均、標準偏差は、表1に示したように、22.75、4.78であった。同様に、Dictation の平均、標準偏差は43.12、11.02であった。Reading Test の得点と Dictation の得点との相関は、.77の高い相関($p < .01$)がみられた。しかも、Reading Test と Dictation の各得点と動機づけの各項目得点との相関の大きさは殆ど同じで、45項目の中で相関の差が有意であったのはわずか1項目((6)興味・関心の2「英語を学ぶことに興味をもっていますか」で、相関は.58、.68、 $p < .05$)だけであった。このことは、Reading Test でも Dictation でも動機づけの各項目得点との関係の深さがほぼ同じであったことを意味している。従って、以下では、Reading Test、Dictation の別に動機づけの得点との関係を調べるのではなく、それらのテストのZ得点の和(Total)を英語学力テストの得点とみなして、それで動機づけの得点との関係を検討した。Z得点に変換してから和を求めたのは、Reading Test と Dictation の平均、標準偏差を同じにするためである。この英語学力テストの得点は表1ではTotalとして示してある。同じく、表1の相関は総てTotalとの相関を意味している。

仮説1を検証するために、Reading Test と Dictation のZ得点の和(以下、英語学力テスト得点)と動機づけの項目全体(45項目)との相関を求めた。動機づけの項目全体の得点は、表1に総計として、その項目数、満点、平均、項目平均、標準偏差、英語学力テスト得点との相関を示した。その相関は、.63($p < .01$)のかなりの相関であった。仮説1は正しいことが示された。ここでは、両テストで測定された英語学力と動機づけ全体との相関が.63であり、両者の分散の共通性は約40%あることがわかった。この被験者集団の場合、測定された英語力はかなり動機づけで説明され、大学生の英語学習でもその成否に動機づけが関係することが推測される。

仮説2を検証するために、まず、英語学力テスト得点と英語学習の必要性の得点との相関、英語学力テスト得点と英語学習への取り組み方の得点との相関を求めた。結果は、表1に示したように、前者の相関は、.44($p < .01$)で、後者の相関は、.67($p < .01$)で

表1 英語学力テストと動機づけの調査結果および両者の相関 (N=100)

	項目数	満点	平均値	項目平均	標準偏差	相 関
Reading	40	40	22.75		4.78	.94
Dictation	70	70	43.12		11.02	.94
Total	110	200	100.00		18.88	—
英語学習の価値	6	24	19.54	3.26	2.82	.36
英語学習への願望	4	16	14.29	3.57	2.13	.33
英語学習観	7	28	22.45	3.21	3.13	.42
英語学習の必要性	17	68	56.28	3.31	6.85	.44
英語学習の機会	9	36	21.46	2.38	4.89	.59
自主性・積極性	11	44	24.44	2.22	5.98	.60
興味・関心	8	32	20.18	2.52	4.48	.64
英語学習への取り組み方	28	112	66.08	2.36	14.03	.67
総計	45	180	122.35	2.72	19.65	.63

あった。いずれも、かなりの相関であった。次に、英語学習の必要性和英語学習への取り組み方のどちらの型の動機づけが英語学力と関係が深いか調べるために、両者の英語学力テスト得点との相関(.44と.67)の差を検定した。結果は、 $t = -4.26$ で、 $p < .01$ で有意差がみられた。仮説2も正しいことが示された。英語学習の必要性的動機づけも英語学習への取り組み方の動機づけもともに英語学力と関係があるが、英語学習への取り組み方の動機づけの方が英語学習の必要性的動機づけよりも、英語学力との関係が深いことがわかった。英語学力テスト得点に対する寄与率は、英語学習の必要性的得点が約19%で、英語学習への取り組み方の得点は約45%であった。

仮説3を検証するために、英語学力テスト得点との相関をそれぞれの動機づけの型ごとに求めて、それらの相関の大きさを比較した。それらの相関は、表1に示したように、英語学習の価値が.36で、英語学習への願望が.33で、英語学習観は.42であった(いずれも、 $p < .01$)。これに対して、英語学習の機会は.59で、自主性・積極性は.60であり、興味・関心は.64であった(いずれも、 $p < .01$)。このように、英語学習の必要性については.3台～.4台の相関がみられ、英語学習への取り組み方については.6台かそれに近い相関がみられた。前者に属する動機づけの型についての相関と後者に属する動機づけの型についての相関の差を検定すると、合計9つの相関の組み合わせの中で、英語学習の機会についての相関(.59)と英語学習観についての相関(.42)の差が $p < .05$ ($t = 2.17$)であったのみで、それ以外はすべて $p < .01$ であった。少なくとも、危険率5%ですべてに有意差がみられ、仮説3も正しいことが示された。つまり、すべての動機づけの型は英語学力と関係があるが、英語学習への取り組み方に属するどの型の動機づけも英語学習の必要性に属するどの型の動機づけよりも英語学力との関係が深いことがわかった。

仮説4を検証するために、英語学力テストの上位群30名(得点が111以上の被験者)と下位群30名(得点が87未満の被験者)のそれぞれの型の動機づけの強さの相違を調べると、表2のようであった。英語学力テストの得点も含めて、総ての動機づけの型において有意差($p < .01$)がみられた。さらに、これらの上位群と下位群の動機づけの強さの相違が英語学習の必要性和英語学習への取り組み方のどちらでより強くみられるか検討するため

表2 上位群と下位群の比較

	上位群		下位群		t ₀
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	
英語学力テスト	124.30	8.29	79.35	6.20	23.79
英語学習の価値	21.13 (3.52)	2.21	18.67 (3.11)	2.99	3.64
英語学習への願望	15.43 (3.86)	1.10	13.73 (3.43)	2.33	3.61
英語学習観	24.63 (3.52)	1.92	21.50 (3.07)	3.70	4.12
英語学習の必要性	61.20 (3.60)	4.08	53.90 (3.17)	7.84	4.53
英語学習の機会	25.63 (2.85)	4.22	18.77 (2.09)	3.97	6.49
自主性・積極性	30.37 (2.76)	4.85	21.27 (1.93)	5.07	7.10
興味・関心	24.43 (3.05)	4.10	17.60 (2.20)	3.69	6.79
英語学習への取り組み方	80.43 (2.87)	11.83	57.63 (2.06)	10.89	7.77
総計	141.63 (3.15)	15.33	111.50 (2.48)	16.99	7.21

() は項目平均 t 値は総て $p < .01$

表3 分散分析表

変動因	平方和	自由度	平均平方	F 比
要因A (上位・下位)	11.59	1	11.59	46.36**
個体差S	14.39	58	.25	
要因B (必要性・取り組み方)	25.39	1	25.39	507.80**
交互作用A B	1.11	1	1.11	22.20**
残差R	2.94	58	.05	
全体 (T)	55.42	119		

** $p < .01$

F.01 (1/40) = 7.31

に、個体間1要因(英語学力での上位、下位)、個体内1要因(英語学習の必要性についての項目平均、英語学習への取り組み方についての項目平均)の枝分れ配置(nested design)の分散分析を行った。その結果、表3に示したように、2つの主効果の他に両者の交互作用も有意であった。このことから、これら2つの型の動機づけについて1項目あたりの平均を比較すると、(1)英語学習の必要性は英語学習への取り組み方より動機づけの得点が高く、(2)上位群は下位群よりも両方の動機づけの型とも得点が高いが、(3)この上位群と下位群の動機づけの得点の差は、英語学習の必要性よりも英語学習への取り組み方においてより強くみられることがわかった。従って、仮説4も支持された。英語学力の上位群と下位群の動機づけの強さの相違は、総ての動機づけの型においてみられるが、英語学習の必要性よりも英語学習への取り組み方においてよりはっきりとみられるといえる。

4. 2. 個々の項目ごとの検討

表4に、動機づけの調査項目ごとに、それらの平均、標準偏差、英語学力テスト得点との相関を示した。たとえば、(1) 1「外国の文化を身につけるのは重要だと思いますか。」については、平均は3.04で、標準偏差は.78であり、英語学力テスト得点との相関は.01であった。平均は動機の強さを示し、4に近い程動機は強いことを示している。これに対して、標準偏差は各項目における被験者間の選択肢の選択の仕方の変動を示している。被験者集団の選択肢の選択が特定の選択肢に集中すれば、標準偏差は小になる。

表4の(1)は、英語学習の価値についてである。英語学習のどのような価値をどの程度深く認識しているか、また、それらの認識の深さがどの程度英語学力と関係があるか、などについて示している。その価値としては、外国文化の理解、視野の拡大、言語・文化に対する意識の高揚、実生活での有用性があげられている。この英語学習の価値についてはどの項目も平均は3以上で、この数字からすれば英語学習の価値に対する被験者集団の認識の度合いは深い。わずかな違いではあるが、外国文化の理解(平均は、3.58)や自国語や外国語の相違についての意識(平均は、3.34)というようないわゆる教養的価値に関する項目の方が、外国文化を身につけたり(平均は、3.04)、生活の中で有意義(平均は、3.04)というような実用的な価値に関する項目よりも平均が高い。しかしながら、英語学力との相関は殆どが有意ではあるが($p < .05$).2台～.3台であり、これらの価値認識の深さは英語学習に対する強い推進力にはなっていないようである。

表4の(2)は、読み、書き、話し、聞く能力に対する願望について示している。いわゆる伝達能力(communicative competence)を身につけたいという願望である。4つの項目とも平均は3.50以上であり、このことは被験者のほとんどがこれらの願望をかなり強くもっていることを示している。特に、英語を話せるようになりたい、という願望は強いようである(平均は、3.74)。英語学力テストとの関係は、総て有意な相関($p < .05$)ではあるものの.2～.3台の低い相関であった。総ての項目の平均が4に近いので分布に偏りがみられ、それによって相関が低くなったともみられるが、英語の伝達能力を身につけたいという願いは総ての被験者に共通する願望ではあるものの特に下位群ではその願いが英語の学習活動に殆ど反映されていないことも考えられる。

英語学習観については、表4の(3)に示した。英語の諸能力や一定の学習活動の重要性をどの程度強く認識しているかについて尋ねたものである。これらの項目の中で、特に英語を話す能力や聞く能力の重要性を強く指摘する者が多くみられた(平均は3.71、3.73)。これに対して、英語の構文を分析することはそれほど重要視されていないようである(平均は2.69)。英語学力テスト得点との相関は、ほぼ.2台～.3台で、これらは有意ではあるが($p < .05$)、低い相関であった。最も高い相関は項目7で、.39であった。

表4の(4)は英語学習の機会についての項目である。日常どのくらい英語を学習する機会をつくっているか、あるいは、これまでそのような機会をどの程度つくったか、についてである。授業への出席、テスト結果の反省、英語を話したり、聞いたり、読んだり、書いたりする努力などについて尋ねている。また、項目7から項目9までは、最近1年間にどのような能力に関する英語学習をしてきたか、そして、それらの効果がみられたか、について尋ねている。各項目の平均をみると、出席についての項目1は3.21で最も高いが、それ以外は総て平均は3未満で、殆どの項目が2台であった。特に、項目5の聞き取りの努力(1.84)、項目6の読むことについての努力(2.07)、項目3の表現の努力(2.21)については平均が低く、(2)の英語学習への願望においてそれらの能力についての平均が

表4 動機づけの型と調査結果 (平均、標準偏差、学力テストとの相関)

(1) 英語学習の価値 (19.54 2.82 .36)			
1. 外国文化を身につけるのは重要だと思いますか。	(3.04	.78	.01)
2. 外国文化を理解する上で、英語学習は大切だと思いますか。	(3.58	.61	.26)
3. 外国語学習は生活のなかで有意義だと思いますか。	(3.04	.80	.36)
4. 視野を広げるのに英語学習は有意義ですか。	(3.25	.82	.23)
5. 英語学習は自国語と外国語の相違を意識させますか。	(3.34	.70	.31)
6. 英語学習は外国語と外国文化の意識を高めることになりますか。	(3.28	.67	.26)
(2) 英語学習への願望 (14.29 2.13 .33)			
1. 外国映画を字幕なしで理解できるようになりたいですか。	(3.50	.70	.27)
2. 英語が話せるようになりたいですか。	(3.74	.46	.24)
3. 英語で書かれた新聞・雑誌等を読めたらよいと思いますか。	(3.50	.70	.30)
4. 外国人に英語で自分の思うことを作文できるようになりたいと思いますか。	(3.55	.64	.29)
(3) 英語学習観 (22.45 3.13 .42)			
1. 英語の構文を分析するのは大切だと思いますか。	(2.69	.72	.23)
2. 英語で書く能力は重要だと思いますか。	(3.15	.69	.32)
3. 英語を聞く能力は重要だと思いますか。	(3.73	.53	.32)
4. 英語を話す能力は重要だと思いますか。	(3.71	.57	.23)
5. 英語で書かれた本を読む能力は重要だと思いますか。	(3.28	.68	.31)
6. 外国語の会話やテープを授業のまえに2、3分聞くのは大切だと思いますか。	(3.17	.71	.17)
7. 暇な時間があれば、英語を学習すべきだと思いますか。	(2.72	.74	.39)
(4) 英語学習の機会 (21.46 4.89 .59)			
1. 英語の授業には必ず出席しますか。	(3.21	.54	-.01)
2. テストで自分の間違ったところを後で調べていますか。	(2.44	.86	.34)
3. 日常、自分の知っている英語(単語)で表現するように心掛けていますか。	(2.21	.86	.47)
4. 易しい会話(英語)を理解するようにしていますか。	(2.69	.95	.49)
5. 未知語を含む教材を聞き、要点をつかむ努力をしていますか。	(1.84	.83	.46)
6. 常に英語を読んでいきますか。	(2.07	.81	.54)
7. 最近一年間で英語の理解力はどのくらい向上しましたか。	(2.33	.85	.41)
8. 最近一年間で英語の作文力はどのくらい向上しましたか。	(2.15	.88	.31)
9. 最近一年間で英語の会話力はどのくらい向上しましたか。	(2.52	.87	.38)
(5) 自主性・積極性 (24.44 5.98 .60)			
1. 英語学習で大きな目標をもったとき、それに到達するために綿密な計画をたてて学習しますか。	(2.14	.78	.41)
2. 英語の学習で、到達できそうもない目標があっても一生懸命努力しますか。	(2.59	.78	.39)
3. 英語がうまくなるためには、どんな障害でも乗り切ることができますか。	(2.28	.75	.45)
4. 英語の学習で困難なことにであつたら、それを乗り越えようと努力しますか。	(2.71	.76	.48)
5. 積極的に英語の勉強に取り組もうとしていますか。	(2.26	.71	.56)
6. 英語の勉強をするための時間をすすんでつくろうとしていますか。	(2.00	.82	.55)
7. 自分の英語力を試す機会があれば積極的に参加していますか。	(2.28	.57	.46)
8. 英語の講義のために自主的に勉強しますか。	(2.17	.57	.20)
9. 英語の学習方法について自分なりに工夫していますか。	(2.18	.80	.44)
10. 英語や外国文化についての情報を進んで得ようとしていますか。	(1.92	.72	.39)
11. 英語の放送は積極的に見たり聞いたりしていますか。	(1.93	.90	.49)
(6) 興味・関心 (20.18 4.48 .64)			
1. 英語学習の到達目標について考えたことがありますか。	(2.15	.89	.41)
2. 英語を学ぶことに興味をもっていますか。	(2.82	.86	.67)
3. 大学での英語の授業に興味をもって参加していますか。	(2.19	.71	.48)
4. 英語を学習している時は楽しいですか。	(2.41	.73	.41)
5. 大学に入学する前と比べて英語の関心は高まりましたか。	(2.09	.79	.40)
6. 英語の勉強は講義以外の時でもしようと思いますか。	(2.69	.71	.41)
7. 英語の成績は気になりますか。	(2.88	.86	.27)
8. 卒業後も英語の勉強を続けていきたいと思いますか。	(2.96	.83	.52)

高かったのと対照的である。英語の伝達能力を身につけたいという願いは強いが、自らは英語学習の機会をあまりつづけていない、というのが平均的な姿であろう。そして、大半の被験者は、最近1年間の英語力は殆ど伸びていないか、少し下降したとしている。一方、英語学力との関係については、出席についての項目1を除けば、総て.3台～.5台までの相関($p < .01$)がみられた。出席について有意な相関がみられないのは、出席率は英語力にはあまり関係なく殆どの被験者が高く(3.21)、出席よりも学習態度の方がむしろ重要であるためであろう。このことは、項目3～項目6までの英語学習に対する日常の取り組み方の姿勢についての相関が比較的高く、.5かそれに近い、かなりの相関がみられたことから理解できよう。

表4の(5)は自主性・積極性についてである。英語学習を計画的・自主的に(項目1、6、8、9、10)あるいは、強い意志で積極的に(項目2、3、4、5、7、11)進めていくことについてである。これらの総ての項目の平均は、2.71以下であり、自主性・積極性は英語学習の態度にはそれ程みられなかった。英語学力テスト得点との相関は講義についての項目8(.20)を除けば、総ての項目ではほぼ.40以上のかなりの相関($p < .01$)がみられた。項目2、3、4に示されているような意志の強さ、あるいは忍耐力とともに、計画性(項目1)、積極性(項目5、7、11)、自主性(項目6、8、9、10)がかなり英語学力と関係するようである。中でも、項目5、項目6のそれぞれの得点は、英語学力テスト得点に対する寄与率が約30%もあった。

興味・関心については、表4の(6)に整理して示した。この興味・関心の中には、英語学習やその成績についての意識の度合いも含まれている(項目1、6、7)。項目ごとの平均から興味・関心の強さをみると、英語の成績や学習には比較的意識して(項目7の平均は、2.88で、項目6の平均は2.69)、英語学習自体にはどちらかといえば興味があり(項目2の平均は2.82)、卒業後も英語の学習を継続したいが(項目8の平均は2.96)、大学での授業には興味をそれ程もっていないし(項目2の平均は2.19)、英語の学習はそれ程楽しくはないし(項目4の平均は2.41)、大学に入学したときと比べて英語に対する関心は殆ど変わっていない(項目5の平均は2.09)、というのがここでの現状であろう。これらの項目と英語学力テスト得点との相関は、項目7が最も低く.27($p < .01$)であったが、それ以外は総てかなりの相関で(.40～.67)、この中で最も高い相関は項目2の英語学習に対する興味の有無を尋ねたものであった(.67)。この項目2の英語学力テスト得点に対する寄与率は約45%であった。

表5は、本調査の総ての項目(45項目)の中で、平均の最も高かった項目と最も低かった項目をそれぞれ5つずつ選び、その平均とともに示したものである。これから、被験者集団の殆どは、英語を話したり、書いたりできるようになりたいと強く願っていて(平均は、それぞれ3.74、3.55)、英語を聞く力や話す力は特に重要であるし(平均は、それぞれ3.73、3.71)、英語学習は外国の文化を理解するのに大切である(平均は、3.58)と強く認識しているが、実際は、聞く力や読む力をつける努力はあまりしていないし(平均は、それぞれ1.84、1.93、2.07)、それ程積極的に英語学習の時間をつくろうともししていない(平均は、2.00)ことがわかる。

表6は、同様に、英語学力テスト得点との相関が最も高かった項目と最も低かった項目をそれぞれ5項目ずつ選び、それらの相関とともに示したものである。これから、英語学習に興味があること、卒業後も英語学習を継続したいという意志があること(相関はそれぞれ.67、.52)、積極的に英語学習に取り組もうとしていて、そのために時間をつくろう

としていること、英語を読む努力をしていること（相関は、それぞれ .56、.55、.54）などが最も英語学力と関係が深く、逆に、授業への出席率、予習の習慣など（相関は、それぞれ -.01、.17、.20）や英語学習に対する重要性の認識、価値観（.01、.23）などは英語学力との関係がみられないかあるいは低いことがわかる。

表5 平均値の最も高い項目と最も低い項目

最も高い項目	平均値	最も低い項目	平均値
1. 英語が話せるようになりたいですか。	3.74	1. 未知語を含む教材を聞き、要点をつかむ努力をしていますか。	1.84
2. 英語を聞く能力は重要だと思いますか。	3.73	2. 英語や外国文化についての情報を進んで得ようとしていますか。	1.92
3. 英語を話す能力は重要だと思いますか。	3.71	3. 英語の放送は積極的に見たり聞いたりしていますか。	1.93
4. 外国文化を理解する上で、英語学習は大切だと思いますか。	3.58	4. 英語の勉強をするための時間をすすんでつくろうとしていますか。	2.00
5. 外国人に英語で自分の思うことを作文できるようになりたいですか。	3.55	5. 常に英語を読んでいますか。	2.07

表6 相関の最も高い項目と最も低い項目

最も高い項目	相 関	最も低い項目	相 関
1. 英語を学ぶことに興味をもっていますか。	.67	1. 英語の授業には必ず出席しますか。	-.01
2. 積極的に英語の勉強に取り組もうとしていますか。	.56	2. 外国の文化を身につけるのは重要だと思いますか。	.01
3. 英語の勉強をするための時間をすすんでつくろうとしていますか。	.55	3. 外国語の会話やテープを授業のまえに2、3分聞くのは大切だと思いますか。	.17
4. 常に英語を読んでいますか。	.54	4. 英語の講義のために自主的に勉強しますか。	.20
5. 卒業後も英語の勉強を続けていきたいと思いませんか。	.52	5. 視野を広げるのに英語学習は有意義ですか。 英語を話す能力は重要だと思いますか。	.23

4. 3. その他の検討

英語学力と動機づけの強さとの関係をこれまでは項目全体、動機づけのそれぞれの型、各項目ごとに検討してきたが、そこではいずれも動機づけの型や項目の得点を同じ重みで加算するか、あるいは、1つ1つ別々に扱ってきた。従って、動機づけの型や項目の各得点に重みをつけて加算した場合、英語学力テスト得点の分散がどの程度説明できるかという問題は扱ってこなかった。そこで、まず、いくつかの動機づけの型を同時に用いて（重みをかえて加算して）英語学力テスト得点の分散をどの程度説明できるか検討した。英語学習の価値、英語学習への願望、英語学習観、英語学習の機会、自主性・積極性、興味・関心についての得点を説明変数として、英語学力テスト得点を目的変数として変数増減法による重回帰分析をしたら、最大の調整寄与率は44.29%（重相関は .67）（ $df = 4, 95, F_0 = 20.68, p < .01$ ）であった。その場合、選択された説明変数は、興味・関心、英語学習の機会、自主性・積極性、英語学習の価値で、各変数の相対的重要度（重み）を示す β 係数は順にそれぞれ .43、.23、.18、-.17であった。このことは、（1）興味・関心、英語学習の機会、自主性・積極性、英語学習の価値の4つの型の動機づけだけで、英語学力テストの得点分散を44.29%説明でき、（2）これはもとの6変数を単純に加算した場合よりも寄与率が約4%増加し、（3）この場合、興味・関心、英語学習の機会、自主性・積極性、英語学習の価値の順に英語学力に関与する割合が大であることを示している。なお、（4）英語学習の価値は、英語学力と正の相関があるが、他の3つの変数と相関が比較的高いので（.53～.68）、抑制変数として機能して、その β 係数は負になっている。

次に、どの項目を組み合わせて採用したら英語学力テストの得点分散を効率的に説明できるか調べるために、各項目の得点を説明変数として、英語学力テスト得点を目的変数として、同様に重回帰分析を行った。その結果、変数減少法によって、調整寄与率60.19%（重相関は .82）（ $df = 16, 83, F_0 = 10.36, p < .01$ ）が得られた。選択された変数は、 β 係数の大きいものから示せば（< > 内の数値は β 係数）、（6）2「英語を学ぶことに興味をもっていますか」<.53>（興味・関心）、（5）6「英語の勉強をするため時間をすすんでつくろうとしていますか」<.23>（自主性・積極性）、（4）7「最近一年間で英語の理解力はどのくらい向上しましたか」<.22>（英語学習の機会）、（4）6「常に英語を読んでいますか」<.19>（英語学習の機会）、（5）4「英語の学習で困難なことにであつたら、それを乗り越えようと努力しますか」<.19>（自主性・積極性）などの16項目であった。このことは、（1）一般に少数の項目でも項目の選択の仕方とそれに対する重みのつけ方によっては英語学力テストの得点分散をかなりの割合（この場合は、約60%）説明できることを示しているし（実際、この場合ではわずか16項目で45項目総てを同じ重みで用いた場合よりも約20%寄与率が増加した）、（2） β 係数の大きい上記5つの項目の動機はかなり英語学力に関係することも示唆している。中でも、英語学習に対する興味の度合いは β 係数が最も大であるので、英語学習の成否に最も関わる変数であることが理解できる。

本調査では45項目の動機づけの強さを被験者に対して調べたが、被験者集団が異なると動機づけの強さの順位や程度が異なる可能性があるかどうか検討した。福岡市の中村学園大学の学生258名を被験者にした、鶴田・高梨・村田（1986）の調査結果との関係を両調査にはば共通する45項目について調べた。その結果、両者の動機の強さ（項目平均）の相関は、.97（ $p < .01$ ）であった。少なくとも、被験者集団が異なっても動機づけの強さの順位や程度には極めて類似する場合があることが示された。

5. まとめ

本論文では、大学生100名に対して実施した、英語学力テストと動機づけ調査の結果を分析した。英語学習に対する動機づけの型を、英語学習の必要性（①英語学習の価値、②英語学習への願望、③英語学習観）と英語学習への取り組み方（④英語学習の機会、⑤自主性・積極性、⑥興味・関心）の型でとらえ、これらの型と英語学力との関係を検討した。それによって、この研究では、次の結果を得た。（1）英語学習に対する動機づけは全体的に英語学力と関係がある。両者の相関は、.63 ($p < .01$) であった。従って、動機づけ全体（総計）から英語学力テストの得点分散を約40%説明できることが示された。（2）英語学習の必要性も英語学習の取り組み方ともに英語学力と関係があるが（それぞれ、相関は .44、.67で、いずれも $p < .01$ ）、英語学習への取り組み方の方が英語学習の必要性よりも英語学力との関係が深い（両相関の差は、 $t = 4.26$ で、 $p < .01$ ）。英語学力テスト得点に対する寄与率は、英語学習の必要性の得点が約19%で、英語学習への取り組み方の得点は約45%であった。（3）英語学力テスト得点との相関は英語学習の必要性については、英語学習の価値が .36で、英語学習への願望が .33であり、英語学習観は .42であった（相関は、いずれも $p < .01$ ）。同様に、英語学習への取り組み方についての相関は、英語学習の機会が .59で、自主性・積極性が .60であり、興味・関心は .64であった（相関は、いずれも $p < .01$ ）。後者の英語学習への取り組み方についての総ての相関は前者の英語学習の必要性についての総ての相関よりも高く、総て有意差（少なくとも、 $p < .05$ ）がみられた。従って、これらの総ての動機づけの型は英語学力に関係があるが、英語学習への取り組み方に属する型の動機づけの方が英語学習の必要性に属する型の動機づけよりも英語学力との関係が深い。英語学力テスト得点に対する寄与率は、ほぼ、興味・関心が41%、自主性・積極性が36%、英語学習の機会が35%で、英語学習観が18%、英語学習の価値が13%で、英語学習への願望が11%であった。（4）英語学力テストの上位群と下位群で動機づけの強さを比較すると、動機づけ全体（総計）、英語学習の必要性、英語学習への取り組み方、個々の動機づけの型の総てにおいて有意差 ($p < .01$) がみられた。さらに、これらの上位群と下位群の動機づけの強さの差が英語学習の必要性和英語学習への取り組み方のどちらでより強くみられるか検討したら、英語学習の必要性よりも英語学習への取り組み方においてよりはっきりみられることがわかった。つまり、上位群と下位群の学力差は、英語学習への取り組み方の強さの差に、より深く関係するといえよう。（5）動機づけの個々の項目ごとに、その平均、英語学力テスト得点との相関を調べると、英語学習の必要性に属する項目は平均が殆ど3以上であるが、英語学力との相関はほぼ .2台～.3台の低い相関 ($p < .05$) であった。これに対して、英語学習への取り組み方に属する項目は平均は殆ど2台であったが、英語学力テストとの相関はほぼ .3台～.6台のかなりの相関 ($p < .01$) であった。おおまかにいえば、英語学習の必要性に属する項目は、動機づけは比較的高く、英語学力との関係が低い。これに対して、英語学習への取り組み方に属する項目は、動機づけは比較的低いが、英語学力にはかなり関係する。（6）最も平均の高い（動機づけの強い）項目（3.55～3.74）は、伝達能力に対する修得願望とその重要性の認識に関する項目であったが、最も平均の低い（動機づけの低い）項目はそのような能力を修得するための努力と自主性・積極性に関する項目（1.84～2.07）であった。（7）英語学力と最も相関の高い項目は、興味・関心、自主性・積極性に属するもので（.52～.67）、最も相関の低い項目は英語の講義に関するものや英語学習観や価値に属するもの（-.01～.23）であった。（8）重回帰分析の結果（ $< >$ 内は、 β 係数）、興味・関心

<.43>、英語学習の機会<.23>、自主性・積極性<.18>、英語学習の価値<-.17>の動機づけの得点から、英語学力テストの得点分散を最大44.29%（重相関は .67）説明でき、興味についての項目<.53>など16項目の得点から英語学力テストの得点分散を60.19%（重相関は、.82）説明できることが示された。（9）本調査の45項目についての動機の強さの順位や程度は、被験者集団が異なってもほぼ同じ場合があることもわかった。

本研究では英語学習に対する動機づけ全体と英語学力との間にかかなりの関係がみられた。また、これらの動機づけの中で、英語学習への取り組み方の方が英語学習の必要性よりも、より深く英語学力に関わり、英語学力の上位群と下位群の動機づけの強さの違いも英語学習への取り組み方においてよりはっきりとみられた。個々の動機づけの型では、英語学力に対して興味・関心が最も深く関係し、英語学習の機会、自主性・積極性、英語学習の価値なども比較的關係することがわかった。これらのことは、幾つかのことを意味しているようである。まず、一般的に、少なくとも、動機づけと英語学力との間になんらかの関係がある、と推測できることである。本研究の場合、両者にかかなりの相関がみられたのは、（1）「動機づけ」に興味・関心なども含めて広範囲な種類の動機づけの型を含めたこと、（2）被験者集団に英語専攻の学生が23名入っていたので全体として英語学力の分布範囲が広くなり英語力の面で比較的異質な集団が構成されたこと、などによると考えられる。しかしながら、興味・関心を除いた英語学習の必要性だけでもかなりの相関がみられたこと、被験者集団の英語学力の分布範囲が広い方がかえって母集団の学力分布を適切に反映していること、を考慮すれば、少なくとも動機づけと英語学力には一定の関係があると推測できよう。また、日本人を対象にした、Oller 等の先述の研究ではその相関は低かったが、動機づけの調査項目の内容は別にしても、英語学力テストとして採用したクローズ法に被験者が十分慣れていたかどうかという問題もあったのではなからうか。次に、英語学習の取り組み方の方が英語学習の必要性よりも英語学力との相関が高かったのは、英語学習の必要性の方が英語学力とはそれ程関係なく、英語学力の下位群でも比較的その動機づけを強くもっているためであろう。英語学力の下位群でも英語学習の価値や重要性は認識しているだろうし、英語学習に対する願望も強いからであろう。英語学力と動機づけとのより深い関係は、この意味で、現実の英語学習の取り組み方においてよりはっきりみられる、といってよい。逆にみれば、日本のような外国語として英語を学ぶ国では、実際に英語を使う機会が少ないので、英語学習の必要性の認識がたてまえとしての性格をもち、実際の取り組み方と分離した性格をもたざるをえない、と考えることもできる。さらに、このことは、興味・関心、英語学習の機会、自主性・積極性が最も深く英語学力に関係することにも関連しているようである。特に、大学での場合、英語学習に興味をもって、英語の学習時間をみずからつくり、英語学習を持続していく、というように個人の努力が英語学習の成功につながっているようである。動機づけの機能の点からは、方向づけ、維持などの機能が重視されることになる。この意味で、Carroll (1972) が動機づけを忍耐力 (perseverance) と表わしていることも理解できる。また、興味・関心が動機づけの中でも英語学力の最も重要な予測因子であることは、Pimsleur (1964) がそれを言語適性テストの項目に組み入れて、重視していることから理解できる。小論は、限られた、少数の被験者を対象にした調査研究であり、ここで得られた結果をすぐに一般化できるものではないが、動機づけ全体や個々の型の動機づけと英語学力との間に少なくともある程度の関係が存在することを示唆しているようである。今後の課題として、調査項目の精選、英語学力テストの改善、被験者層の拡大があげられる。

文 献

- Asakawa, Yoshio and J. W. Oller, Jr.(1977) Attitudes and attained proficiency in EFL: a sociolinguistic study of Japanese learners at the secondary level, *SPEAQ Journal*, 1, 71-80.
- 東 洋、他(編)(1979)『新教育の事典』平凡社
- Bloom, Benjamin S, J. Thomas Hastings, and George F. Madaus(1971) *Handbook on Formative and Summative Evaluation*, New York: McGraw-Hill Book Company.
- Carroll, John B(1972) *Lectures on English Language Testing and Teaching*, Tokyo: Taishukan(ジョン B.キャロル著 大学英語教育学会編 訳注『英語の評価と教授』大修館書店)
- Chihara, Tetsuro and J. W. Oller, Jr(1978) Attitudes and attained proficiency in EFL: a sociolinguistic study of adult Japanese learners, *LL*, 28, 1, 55-68
- Gardner, Robert, C.(1968) Attitudes and motivation: their role in second language acquisition, *TESOL Q*, 2, 2, 141-150.
- _____ and Wallace, E. Lambert(1972) *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*, Rowley, Mass. : Newbury House.
- Jakobovits, Leon A. and Robert J. Nelson(eds.)(1970) Motivation in foreign language learning, Tursi, Joseph A. (ed)(1970 : 31-104)
- Oller, John W. Jr.(1979) *Language Tests at School*, London: Longman
- _____ (1981) Can affect be measured ? *IRAL*, 19, 3, 227-235.
- _____, Alan J. Hudson, and P. F. Liu(1977) Attitudes and attained proficiency in ESL: a sociolinguistic study of native speakers of Chinese in the United States, *LL*, 27, 1, 1-27.
- _____, Lori Baca, and F.Vigil(1977) Attitude and attained proficiency in ESL: a sociolinguistic study of Mexican Americans in the Southwest, *TESOL Q*, 11, 2, 173-183.
- _____ and Kyle Perkins(1978) Intelligence and language proficiency as sources of variance in self-reported affective variables, *LL*, 28, 1, 85-97.
- Pimsleur, Paul(1964) *Language Aptitude Battery*, Harcourt, Brace & World r, inc.
- Savignon, Sandra J.(1972) *Communicative Competence: An Experiment in Foreign Language Teaching*, Montreal: Marcel Didier.
- 鶴田八郎、高梨芳郎、村田驥一郎(1986) 「英語学習における動機づけと学力の関係についての調査研究-中村学園大学の学生を対象に-」『中村学園大学紀要』第19号 21-35.
- Tursi, Joseph A. (ed)(1970) *Foreign Language and the 'New' Student*(Reports of the Working Committees of the Northeast Conference on the Teaching of Foreign Language), New York: Modern Language Association Materials Center.
- 牛島義友他編(1980)『教育心理学新辞典』金子書房