

英語学習における統合的動機づけと 道具的動機づけの役割

高 梨 芳 郎

(1990年9月10日)

1. 問題

外国語学習で動機づけ (motivation) が重要な役割をはたすことは経験的にもよく知られていることである。動機づけは、牛島他編 (1980) によれば、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一つである、という。東他編 (1979) は、動機づけを定義して、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、と述べている。

外国語や第二言語の学習成果と動機づけがどのように関係するかについては、古典的な研究として、Gardner と Lambert らの調査がある。社会心理学的な観点から動機づけをとらえ、統合的動機づけ (integrative motivation) や道具的動機づけ (instrumental motivation) が、学習態度などとともに、目標言語の到達度とどのように関わるかについて調べたものである。統合的動機づけによる学習者は、よく知られているように、目標言語の文化・社会への理解、同化を志向する。これに対して、道具的動機づけによる学習者は、「将来、就職に役にたつので」というように、言語学習に功利的な価値を求めて学習する。Gardner and Lambert (1972) は、さまざまな地域でこれらの動機づけの役割を調査した結果、目標言語の学習成果に重要な役割を果たした動機づけの型は、たとえば、カナダでは統合的動機づけで、フィリピンでは道具的動機づけというように、言語環境によって役割の重要性に違いがみられたものの、両者の動機づけは目標言語の学習成果に関わる動機づけであることを確認した。

統合的動機づけや道具的動機づけが日本での英語学習にどのように関わるかについては、Lambert らの Orientation Index を用いて、これまで幾つかの研究がなされている。しかしながら、それらの研究では相関はほとんどみられず、相関の仕方も一様ではない。新城 (1976) は、高専生160名を対象にして、「総合テスト」との相関を調べて、統合的動機づけについては.060、道具的動機づけについては.091の相関であった、としている。Yoneyama (1979) は、同様に、中学生123名について定期テストの成績との関係を調べて、.054、.199の相関を報告している。YMCA の生徒123名について英語熟達度との関係を検討した、Chihara and Oller (1978) では、それぞれ、.15、.04の相関であった。さらに、動機づけの項目内容は幾分異なるものの、クローズ得点との相関を調べた、神山 (1984) は、中学2年生76名を被験者にした場合、両相関は.25、-.05であった、としている。

日本でのこれらの研究で統合的動機づけ、道具的動機づけとテスト得点との相関がほとんどみられなかった点については、二つの場合にわけてその原因を考えることができる。一つは、本来両者に相関関係があるのに相関がみられなかった場合である。これには、主として調査デザインに問題があった場合が考えられる。たとえば、被験者集団が同一校に属していて、そのため被験者集団の英語学習に対する見方、動機づけの型や強さ、英語力が等質に近くはなかったか、実施した英語テストは識別力があったか、などの点について

検討する必要がある。もう一つは、日本での英語学習ではそれらの相関が本来ないか、あるいはあっても両者の動機づけが間接的に弱い程度にしか学習に関与しない場合である。統合的動機づけ、道具的動機づけの概念は元来それぞれ社会的同化、実用性の観点から動機をとらえたものであるので、英語を社会で使って学ぶ機会の少ない日本ではそれらの概念は当然なじみがうすいことが指摘できる。また、両動機づけとも一種の学習理由に属するものであるが、学習理由よりも学習態度、取り組みの姿勢の方がより強く学習成果に関わるのではないか、ということも推測できる。たとえば、大学生の場合、英語学力の差は、英語学習の必要性の認識よりも取り組み方の違いにより強い関係がみられた（高梨1990）。さらに、教科としての性格が強い日本の英語学習では、成績の上昇・下降がその後のより強い動機づけになることも経験的に知られている。一種の達成動機であり、その影響も軽視できない。

小論は、以上の考察をふまえて、主に統合的動機づけや道具的動機づけが日本での英語学習でどのような役割をはたすかについて、大学生201名を対象にして調査した結果を報告・検討する。この研究では、以前の研究と二、三の点で調査、分析方法が異なっている。まず、この調査では、Lambert らの Orientation Index を和訳したものをほぼそのまま用いたが、その評定の仕方は各項目（学習理由）について項目間の相対的重要度をたずねるようにした。各学習者が統合的動機づけと道具的動機づけのどちらにより傾いているか調べて、学習者の動機づけの型を統合型か道具型のいずれかに分類するためであった。次に、英語学力テストには、Listening も含む標準テストを実施した点である。なお、被験者集団は、英語力の比較的異なる、異質な2つの集団から構成した。それによって、相関を求める際の集団の異質性という前提条件をできるかぎり保証しようとした。さらに、学力差、他の型の動機づけの関連についても検討した。たとえば、学力上位群と下位群でどちらの型の動機づけが主に働いているか、などについても調べた。学力が高くなるにつれて、主要な動機づけの型も変わっていく可能性があるかどうか、推測するためである。

2. 方法

- (1) 被験者 大学生201名（私大生67名、国立大生134名）
- (2) 期日 1989年2月
- (3) 動機づけの調査項目（表1参照）
 - 統合的／道具的動機づけ（Orientation Index）……8項目
 - 英語学習の必要性・取り組み方……43項目（選択肢つきで、4点法）
 - 英語学習時間……1項目
- (4) 英語学力テスト CELT Form A (D. P. Harris and L. A. Palmer 1986 McGraw-Hill)

3. 結果と考察

動機づけの調査結果については、各項目、型、合計の別に、それらの平均値、標準偏差、英語学力テストとの相関を表1に示した。たとえば、表1-1の英語の学習理由で項目1、「単位をとるために必要であるから」は、4点満点で平均は3.24、標準偏差は1.05、英語学力テストとの相関は-.18であったことを示している。平均は動機の強さ、標準偏差は評定のばらつきの大きさ、相関は学力との関連の度合いを表わしている。なお、英語学力テストの平均は113.77（満点は300点）で、標準偏差は29.76であった。

- (1) 統合型と道具型のどちらのタイプが被験者全体では多いか。

表1 動機づけの型と調査結果

表1—1 Orientation Index (平均、標準偏差、学力テストとの相関)

(1) 英語の学習理由 (自分にとっての重要度を4、3、2、1で判定、各2回使用、4が最も重要)			
1. 単位をとるために必要であるから。	(3.24	1.05	-.18)
2. 英語を話す国の人々と友人になれるから。	(2.61	1.09	-.02)
3. 英語を知っていれば、社会的に高く評価されるから。	(2.57	1.05	.19)
4. 英語を話す国の人々とその生活様式についての理解を深められるから。	(2.56	.99	.15)
5. 将来就職に役にたつので。	(2.45	1.07	-.32)
6. もっと多くの人々と話し合えるようになるから。	(1.64	.95	-.09)
7. 英語が流暢に話せなければ、教育を受けた人と言えないと思うから。	(2.43	1.07	.11)
8. 英語を話す国の人々の考え方や行動がわかるようになるから。	(2.49	1.06	.15)
(2) 道具的動機づけ (1. 3. 7.) の合計 (5. は除外)	(7.33	1.93	-.32)
(3) 統合的動機づけ (2. 4. 6.) の合計 (8. は除外)	(7.56	1.97	.24)

表1—2 英語学習の必要性・取り組み方 (平均、標準偏差、学力テストとの相関) (1)

(1) 英語学習の価値 (15.69 2.16 .32)			
1. 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。	(3.47	.64	.24)
2. 外国語学習は生活のなかで有意義だと思いますか。	(2.87	.76	.26)
3. 視野を広げるのに英語学習は有意義ですか。	(3.16	.65	.14)
4. 英語学習は自国語と外国語の相違を意識させますか。	(3.09	.74	.14)
5. 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せんか。	(3.09	.74	.18)
(2) 英語学習への願望 (13.95 2.20 .29)			
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。	(3.43	.72	.24)
2. 英語が話せるようになりたいですか。	(3.74	.50	.18)
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。	(3.51	.68	.19)
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。	(3.27	.90	.26)
(3) 英語学習の重要性 (22.70 3.11 .24)			
1. 英語で書く能力は重要だと思いますか。	(3.07	.76	.17)
2. 英語を聞く能力は重要だと思いますか。	(3.73	.50	.16)
3. 英語を話す能力は重要だと思いますか。	(3.74	.50	.17)
4. 英語で書かれた本を読む能力は重要だと思いますか。	(3.10	.74	.14)
5. 暇な時間があるが、英語を学習すべきだと思いますか。	(2.72	.81	.20)
6. 英語の文法の力は重要だと思いますか。	(2.88	.83	.04)
7. 英語の語彙力は必要だと思いますか。	(3.45	.68	.21)
(4) 英語学習の機会 (23.63 4.52 .31)			
1. 英語の授業には必ず出席しますか。	(3.41	.61	.30)
2. 宿題が出たら提出期限を守りますか。	(3.39	.57	.13)
3. テストで自分の間違った所を後で調べていますか。	(2.28	.87	.21)
4. 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。	(1.99	.81	.25)
5. 易しい会話 (英語) を理解するようにしていますか。	(2.49	.86	.38)
6. 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。	(1.63	.76	.33)
7. 常に英語を読んでいきますか。	(1.66	.72	.28)
8. 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。	(2.30	.84	-.04)
9. 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。	(2.07	.88	-.11)
10. 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。	(2.42	.90	.12)
(5) 自主性・積極性 (18.42 4.25 .43)			
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立てて学習しますか。	(2.21	.87	.21)
2. 英語の学習で困難なことにあったら、それを乗り越えようと努力しますか。	(2.72	.74	.23)

表 1-2 英語学習の必要性・取り組み方 (平均、標準偏差、学力テストとの相関) (2)

3. 積極的に英語の勉強に取り組もうとしていますか。	(2.05	.64	.36)
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。	(1.85	.66	.37)
5. 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。	(2.10	.51	.23)
6. 英語の講義のために自主的に勉強しますか。	(2.13	.72	.44)
7. 英語の学習方法について自分なりに工夫していますか。	(2.00	.74	.30)
8. 英語の学習方法について自分なりに工夫していますか。	(2.00	.74	.30)
8. 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。	(1.55	.64	.21)
9. 英語の放送は積極的に見たり聞いたりしていますか。	(1.82	.81	.23)
(6) 興味・関心 (19.47 3.77 .36)			
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。	(1.97	.84	.25)
2. 英語を学ぶことに興味をもっていますか。	(2.68	.70	.28)
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。	(2.12	.61	.28)
4. 英語を学習している時は楽しいですか。	(2.38	.69	.25)
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。	(1.99	.69	.08)
6. 英語の勉強は講義以外の時でもしようと思いませんか。	(2.63	.65	.26)
7. 英語の成績は気になりますか。	(2.97	.71	.12)
8. 卒業後も英語の勉強を続けていきたいと思いませんか。	(2.73	.73	.39)
(7) 英語学習の必要性 (1)～(3) の合計	52.33	5.94	.34)
(8) 英語学習への取り組み方 (4)～(6) の合計	61.52	11.19	.41)
(9) 英語学習の必要性・取り組み方 (合計) (1)～(6) の合計	113.85	15.15	.44)

表 1-3 英語学習の時間 (平均、標準偏差、学力テストとの相関)

(1) 大学の授業以外で英語を学習する時間 (一週間当り)	(1.29	1.96	.52)
-------------------------------	-------	------	------

表 1-1 の英語の学習理由の項目は、偶数番の項目が統合的動機づけで、奇数番の項目が道具的動機づけを示している。これらの項目は、Lambert らの Orientation Index を和訳して、「フランス語」を「英語」になおし、さらに、項目 1 の内容を大学生用にかえてある (本来は、「高校卒業のために必要であるから」)。

被験者ごとに、項目 2、4、6 の合計点 (統合的動機づけ得点)、項目 1、3、7 の合計点 (道具的動機づけ得点) を求めて、個人内で得点が多い方の動機づけの型で、個人の動機づけの型を統合型、道具型にわけた。なお、合計点の算出をする際に、項目 5 (道具的動機づけ) (「将来就職に役に立つので」) は、被験者の過半数が教員養成系の大学生であり、しかもその殆ど総ては英語専攻以外の学生であって、将来英語以外で教職につく学生が多いと推定されるので、英語学習が直接「就職に役に立つ」ことはほとんどないと考えられるので除外した。さらに、項目 8 (統合的動機づけ) (「英語を話す国の人々の考え方や行動がわかるようになるから」) は項目 4 (「英語を話す国の人々とその生活様式についての理解を深められるから」と内容が類似しているので除外して、内容広い項目 4 を採用した。

統合型は 104 名で、道具型は 90 名であった。なお、残りの 7 名は得点と同じでいずれかに類別できなかった。被験者の約 52% は統合的動機づけの方が強く、道具的動機づけの方が強い被験者は約 45% であった。統合的動機づけを道具的動機づけよりも強くもっている者の方が約 7% 多かったが、その差は有意ではなかった ($\chi^2=1.01$ $p>.05$ $\chi^2_{.05}=3.84$ $df=1$)。この被験者全体では、統合型、道具型のどちらが多いとはいえないことがわかった。

(2) 統合型、道具型の被験者の比率は英語学力上位群と下位群で異なるか。

英語学力上位群（127点以上、60名）、下位群（96点以下、60名）で、両タイプの被験者の比率が異なるか調べた。学力上位群の中、統合型は40名で、道具型が19名であった（残り1名は得点が同じ）。これに対して、下位群の中で、統合型は24名で、道具型は34名であった（残り2名は得点が同じ）。 $\chi^2=8.24$ ($p<.01$ 、 $\chi^2_{.01}=6.63$ $df=1$) で、上位群と下位群では統合型と道具型の被験者の比率が異なることがわかった。学力上位群では統合型が多く、その反対に、下位群ではどちらかといえば道具型が多い。

（3）動機づけの型（統合型、道具型）、被験者群（上位群、下位群）によって、英語学力に差がみられるか。

英語学力テスト得点の平均、標準偏差は、統合型が上位群で153.05、19.93であり、下位群で80.42、12.01であった。同様に、道具型は上位群で139.21、9.20であり、下位群では78.59、13.50であった。2要因（動機づけの型×被験者群）分散分析の結果は、主効果（ $F(1,113)=6.87$ 、 $F(1,113)=496.92$ ともに、 $p<.01$ ）、交互作用（ $F(1,113)=4.04$ 、 $p<.05$ ）とも有意であった。英語学力テスト得点は、上位群・下位群をこみにした場合動機づけの型において差がみられ、動機づけの型をこみにした場合上位群・下位群において差がみられた。また、この交互作用が有意であったことから、その得点差は、特に上位群の統合型と道具型の相違にみられることがわかった。

（4）統合的動機づけ、道具的動機づけの得点と英語学力テスト得点との相関はどの程度か。

被験者全体で、統合的動機づけ（合計）得点の相関は.24で、道具的動機づけ（合計）得点との相関は-.32であった（いずれも、 $p<.01$ ）。これから、両動機づけとも英語学力に関係することはわかったが、それらの得点分散の共通性はそれぞれ約6%、10%程度であった。

統合的動機づけの各項目との相関は、.15（項目8、4）、.02（項目2）、-.09（項目6）で、道具的動機づけの各項目との相関は、.19（項目3）、.11（項目7）、-.18（項目1）であった。両動機づけとも項目によって英語学力との関係の深さや仕方がある程度異なることが示された。

（5）動機づけの型（統合型、道具型）、被験者群（上位群、下位群）によって、英語学習の必要性・取り組み方に差がみられるか。

英語学習の必要性・取り組み方（合計）の平均、標準偏差は、統合型が上位群で126.40、13.99であり、下位群では107.21、14.23であった。同様に、道具型は上位群で108.42、12.27であり、下位群では107.41、12.83であった。2要因（動機づけの型×被験者群）分散分析の結果は、主効果（ $F(1,113)=11.36$ 、 $F(1,113)=14.67$ ともに、 $p<.01$ ）、交互作用（ $F(1,113)=11.88$ 、 $p<.01$ ）とも有意であった。英語学習の必要性・取り組み方（合計）も、上位群・下位群をこみにした場合動機づけの型において差がみられ、動機づけの型をこみにした場合上位群・下位群において差がみられた。また、この交互作用も有意であったことから、英語学習の必要性・取り組み方（合計）の差は、特に上位群において統合型と道具型の相違にみられることがわかった。

同様に、英語学習の必要性・取り組み方に属する個々の型の動機づけに差がみられるか調べると、主効果については、英語学習への願望、英語学習の重要性のみを除いて、総て有意であった。また、交互作用は、英語学習の価値、自主性・積極性（ただし、 $p=.058$ ）を除いて総て有意であった。このことから、英語学力の上下、統合型・道具型の違いに影響されないのは英語学習への願望、英語学習の重要性の認識のみであり、主として、英語学習への取り組み方に属する個々の動機づけの型の差は特に上位群の統合型と道具型の違

いにみられることもわかった。なお、英語学習の必要性の中では、英語学習の価値のみが上位群・下位群のいずれでも統合型が道具型よりも優れていた。

(6) 統合的動機づけ、道具的動機づけの得点と英語学習の必要性・取り組み方(合計)との相関はどの程度か。

被験者全体で、統合的動機づけとの相関は.31であり、道具的動機づけとの相関は-.36であった($p < .01$)。両方の動機づけとも得点分散の共通性は10%前後であった。

(7) 学校外での学習時間数(週当り)と英語学力、動機づけとの関係はみられるか。

学習時間の平均は、表1-3に示したように、被験者全体では1週当り1,29時間であった。英語学力上位群では統合型の平均が3.06時間であり、道具型が1.00時間であった。これに対して、下位群では統合型が0.33時間で、道具型は0.30時間であった。2要因分散分析の結果、学習時間については、動機づけの型をこみにした場合上位群と下位群の間に差がみられ、被験者群をこみにした場合動機づけの型において差がみられた(それぞれ $F(1,113)=20.54$ 、 $F(1,113)=7.68$ で、ともに $p < .01$)。また、交互作用も有意であったことから($F(1,113)=7.16$ 、 $p < .01$)、学習時間の差は、特に上位群の統合型と道具型の違いにおいてみられることがわかった。

被験者全体について、学習時間と英語学力テスト得点との相関、英語学習の必要性・取り組み方(合計)との相関は、それぞれ、.52、.54の最も高い相関であった。この調査結果では、学習時間が、英語学力テスト得点、英語学習の必要性・取り組み方(合計)の最も優れた予測因子(説明可能分散比は、それぞれ約27%、29%)であることが示された。

(8) 英語学力と英語学習の必要性・取り組み方との関係はどの程度か。

英語学力テスト得点と英語学習の必要性・取り組み方(合計)との相関は、.44であった(得点分散の共通性は約19%)。同様に、英語学習の必要性との相関は.34で、取り組み方は.41であった。これをさらに個々の型ごとにみて、相関を高い順に整理すると、自主性・積極性 .43、興味・関心 .36、価値 .32、機会 .31、願望 .29、重要性 .24であった。各項目では、最も相関の高いものは、自主性・積極性の項目6で.44であり、次いで興味・関心の項目8で.39であり、さらに機会の項目5で.38であった。概して、英語学習への取り組み方に属する型、項目の相関が比較的高いことがわかった。

4. 討論

ここでの調査結果では、英語学習において統合的動機づけが道具的動機づけよりも重要な役割をはたすことを示唆しているようである。

被験者全体では統合型と道具型の人数には差がみられなかったが、英語学力上位群と下位群では統合型と道具型の被験者数の割合が異なっていた。上位群では統合型が多く、その反対に、下位群ではどちらかといえば道具型が多かった。このことから、英語学力が高くなるにつれて、個人内で統合的動機づけが道具的動機づけよりも強くなる学習者が増すことが推測される。

動機づけの型(統合型・道具型)、学習者群(英語学力上位群・下位群)の相違によって、英語学力、英語学習の必要性・取り組み方、学習時間のそれぞれに差がみられるか調べると、英語学習への願望、英語学習の重要性を除いて、それらの総ての変数に差がみられた。学習者群(上位群、下位群)をこみにすると動機づけの型(統合型・道具型)で差がみられ、動機づけの型をこみにすると学習者群で差がみられた。それらの差は、英語学習の価値を除くと、特に上位群の動機づけの型(統合型・道具型)の相違にみられた。学力上位群では、特に、統合型の方が道具型よりも英語学力、英語学習への取り組み方、学習時間

において優れていた。ただし、英語学習の価値認識については下位群でも統合型の方が道具型よりも優れていた。これらのことから、英語学力が高くなるにつれて、個人内で統合的動機づけが道具的動機づけよりも強くなり、同時に、英語学習への取り組みの動機づけも強くなり、学習時間も増す傾向があると推測できる。

この調査では統合的動機づけが道具的動機づけよりも重要な役割をはたしたが、その原因は二つにわけて考えることができる。一つは、この調査の被験者は総て大学生であり、大学入試に合格するためという道具的動機づけがみられないことによると思われる。大学生の英語学習で最も強い道具的動機づけは、この調査では、「単位をとるため」という学習理由であったが(平均値は4点満点で、3.24)、これは大学入試の勉強と比べれば消極的な学習理由であり、英語力をつけることとはそれほど関係がないと考えられる。これに対して、統合的動機づけの調査項目には、英語国民の考え方や生活様式を理解するためという、抽象的ではあるが教養としての語学学習にふさわしい学習理由がある。入試の呪縛から解放された大学生にとって、英語を道具として使う機会が少ない日本の現状では英語文化、国民の理解が最も一般的で妥当な学習理由ではないだろうか。もう一つは、英語学力テスト得点の高かった被験者の比較的多くがこの調査でいわゆるもっともらしい答え方をした場合である。特に道具的動機づけの項目には、「単位をとるため」、「教育を受けた人とは言えないと思うから」というような回答を敬遠したくなる項目が含まれている。特に、上位群ではこのような項目に慎重に対処して、それ以外のみばえのよい内容の項目の方を重要視したかもしれない。

この調査では主に統合的動機づけと道具的動機づけの役割を調べたが、それらの動機づけの質をさらに検討する必要がある。ここでは相対的重要度の評定であったことにもよるが、表1-1に示したように英語学力テスト得点との相関はそれらの各項目で比較的不同なった。同じ、統合的動機づけであっても、英語文化、国民の理解(項目4)と「友人になれる」、「話し合えるようになる」(項目2、6)は、少なくともこの被験者集団では異なった意味合いをもっているようである(相関は、.15と-.02、-.09)。前者は文化理解であり、後者は文化への同化である。相関が有意であるのは前者のみであるので($p < .05$)、「統合」の中味はこの被験者集団では間接的な文化理解ということであろう。Lambert らの「統合」は、この文化理解にしても文化への同化を前提にしたものであると考えられるので、この被験者集団の「統合」は受け身的でかなり限定されたものであろう。同じことは、道具的動機づけについても言える。「単位を取るため」(項目1)(学力テスト得点との相関は、-.18)と英語を知るか、話して社会的評価を得るため(項目3、7)(同様に、相関は.19、.11)では、英語を何の道具として使うか異なる。同じ「道具」であっても、前者は消極的、便宜的で、個人的なもので、社会的脈絡がみられないのに対して、後者は社会的有用性の点からとらえたものである。後者の項目7の相関が有意でなかったのは、この項目内容が日本の現状ではほとんどあてはまらないからであろう。

本調査は限られた数の大学生を対象にしたものであり、得られた結果をすぐに一般化できるものではないが、少なくとも大学教養課程における英語学習の動機づけについて一つの姿を示しているのではなかろうか。英語力の獲得と統合的動機づけには弱い程度ではあるが関連があるようである。適切な動機づけが学習を促進すると仮定すれば、大学生の英語学習では道具的動機づけよりも統合的動機づけをもつように指導することが大切であろう。特に、下位の学生には英語学習の価値認識を指導することが重要であろう。研究課題として、中学校、高校、大学でこれらの動機づけがどのような役割をはたすか縦断的に調べることがあげられる。また、現実的な課題として、中学校や高校での AET との共同授業

で生徒のそれらの動機づけがどのように変化するか調べることも興味深いことである。

文 献

- 東 洋、他（編）（1979）『新教育の事典』平凡社
- 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. 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)
- 神山正人（1984）「外国語学習における情意的要因の役割に関する実証的研究」*Language Laboratory* 第21号 23-40
- 新城岩夫（1976）「英語学習の適性および動機についての一考察」『紀要』6-II 中部地区英語教育学会、14-25
- 高梨芳郎（1990）「外国語学習における動機づけの役割」『福岡教育大学紀要』第三十九号 第1分冊、59-73
- 鶴田八郎、高梨芳郎、村田驥一郎(1987)『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
- Yoneyama, Asaji (1979) Attitudinal and motivational factors in learning English as a foreign language—a preliminary survey—, 『新潟大学教育学部紀要』第21巻、121-144