

## 第2言語および外国語としての日本語学習者における 動機づけの比較

——韓国入日本語学習者を対象として——

李 受 香\*

キーワード: 動機づけ, 学習への取り組み方, 日本語能力の自己評定, 経験要因, 自己効力感

### 要 旨

習得に長い年月を要する外国語学習にとって、動機づけはきわめて重要な要因であるため従来から盛んに研究が行われている。しかしながら、学習環境の異なる、外国語としての日本語(JFL: Japanese as Foreign Language)や第2言語としての日本語(JSL: Japanese as Second Language)を学習する学習者の動機づけの比較や動機づけと学習達成度(学習効果)の関係、または、動機づけによって学習態度がどのように異なるのかといった、動機づけに関する諸要因との関連を扱っている研究は少ない。

本稿は、JSL環境の日本における韓国人の学習者139名とJFL環境の韓国における韓国人の日本語学習者164名を対象に、日本語学習の動機づけと、動機づけを高める要因(学習への取り組み方、日本語能力の自己評定)や経験要因(滞在期間・滞在経験・訪日経験)との関連性を検討したものである。

分析の結果、JFLの学習者はJSLの学習者より動機づけが高いことが明らかになった。しかしながら、動機づけを高める要因の一つである、日本語能力の自己評定はJSL学習者の方が高かった。また、経験要因はこの自己評定に影響を与えることで、間接的に動機づけを高めることが示唆された。このことにより、JFLの学習者が動機づけは高いのに動機づけが持続しない理由が明らかになった。その理由の一つは、JFLの学習者はJSLの学習者に比べて、自己効力感を感じにくいということである。したがって、本研究で明らかになったJFLの学習者の高い動機づけを持続させるためには、JSLの学習者のように、学習者が自己効力感を感じやすいような環境作りが必要であると考えられる。

### 1. はじめに

韓国の日本語学習者は、国際交流基金(1999)の『『1998年海外日本語教育機関調査』仮集計結果』によれば、946,857人で、海外の日本語学習者数約209万人の約45%を占めている。特に

\* LEE Su Hyang: 瑞逸大学日語科講師

99年から実施された「日本文化解禁政策」により、日本の映画や歌謡、コンサート等が部分的に解禁され、テレビの番組などでも日本をテーマに取り上げたものが急増している(本名他 2000)。このような影響もあって日本語を学びたいと思う人はこれからも増えると予想される。しかしながら、韓国における多くの日本語学習者に見られる特徴の一つとして「学習が長く続かず、同じところの繰り返しが多いため、レベルがなかなか上がらない」ということが問題点になっており、ほとんどの日本語学院(語学スクール)では基礎・初級段階の学習や教育のみが行われているのが現状である(朴 1994)。やる気はあるのに学習が続かないのはなぜだろうか。その理由としては、学習者のニーズに合った指導や学習者本人の学習方略が的確に行われていないことも挙げられるが、学習者がなぜ日本語を習いたいと思っているのかという、学習に対する動機づけの把握や動機づけを持続させるための方向づけが充分に行われていないことがまず考えられる。

動機づけは一般に「生活体の行動を生起させ、持続し、方向づける過程」と定義される(青柳 1992)。これは、学習場面においては学習者の学習を開始させ、持続し、方向づける過程であると言えるが、習得に長い年月を要する外国語学習においては特に重要な要因と言えるだろう。

動機づけを把握することは、言語学習に対して積極的な理由を持てば、それは生徒の言語学習にとって助けになる(Halliday 他 1964)という見解でも示されたように、単なる学習者の学習目的に合う指導だけではなく、動機づけの指導も行うことができると考えられる。

学習における動機づけを持続させるための方向づけが重要な理由としては、三浦(1983: 11)の、動機づけの役割についての見解が参考になると思われる。

「動機づけられた生徒は、学習活動に従事する時間も長く、その活動に注意を集中させる。さて、学習を意欲的に行うような動機づけは、直接、学力(学習成果)に関係すると考えやすいが、必ずしも正しくない。学習意欲が直接かかっているのは学習活動である。確かに学習意欲の高い生徒は比較的長時間(長期)にわたって、忍耐強く、学習活動に取り組むのである。」このように、動機づけは目標達成のための推進力であり、目標達成のための学習活動を持続させる役割があるということで、第2言語習得の研究領域や心理学でも多く取り上げられ、展開されている。

第2言語習得研究の分野における動機づけの研究は1970年代頃から盛んになっており、そうした動機づけに関する大きな流れの一つは、Gardner & Lambert(1959, 1972)に基づくものである。彼らは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)と道具的動機づけ(instrumental motivation)を区別した。

統合的動機づけとは、例えば目標言語話者を理解したいから、またはその文化に興味があるからなど、目標言語集団に参加するために、その集団で話されている言語を獲得しようとする動機づけである。一方道具的動機づけとは、将来の職業に役に立つから、または専門の資料を読むためなど、言語習得の目的が功利的な価値を反映している場合の動機づけである。

この分類のもとに、Gardner & Lambert(1959)をはじめ、多くの研究者により動機づけと

第2言語学習の成果との関連を調査した研究が行われているが、一貫した見解は見られていない。その理由としては、1) 統合的動機づけと道具的動機づけの区別があいまいである、2) 言語の学習環境が第2言語学習の環境か外国語学習の環境かによって、学習者の動機づけが異なる、ということがあげられる (Clement & Kruidenier 1983)。

第2言語として、または外国語としての日本語習得における動機づけの研究も近年盛んになってきたが、動機づけと学習達成度の関係や動機づけによって学習態度がどのように異なるのかなど、動機づけに関わる諸要因との関連を扱っている研究は少ない。その動機づけに関わる要因としては、学習態度に関わる学習への取り組み方と学習達成度に関わる日本語能力の自己評定が考えられる。鶴田他 (1987) は、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で、英語学習への取り組み方は、学習活動を直接に推進するもので、英語学力と密接な関係があることを示した。また、松尾他 (1991) の、中学1年生の英語学習における自己の能力評定と学業成績の関係を調査した研究でも、自己能力評定が高いほど学業成績が高まることが示され、自己能力評定が動機づけに関わる重要な要因であることが明らかになった。

以上のことから、動機づけに関わるこれらの要因(学習への取り組み方、自己の能力評定)を検討することは、動機づけが学習効果に与える影響および学習者の学習実態をより正確に把握することができるという点で、学習効果を高めるための手助けになると考えられる。したがって、動機づけそのものの比較だけでなく、動機づけに関わる他の要因との関係も見ると考えられる。

さらに、縫部他 (1995) や高岸 (2000) の研究では、訪日経験や学習期間によって外国語としての日本語を学ぶ学習者の動機づけが異なり、経験要因が動機づけに大きな影響を与えることが明らかになっているが、この結果は学習期間をより細かく分類した場合にも同じく現れるだろうか。そして、この結果は第2言語として日本語を学ぶ学習者と外国語として日本語を学ぶ学習者においても同じことが言えるだろうか。

以上の問題意識から、本研究では、JSL の環境(日本)と JFL の環境(韓国)にいる韓国人学習者を対象に、動機づけおよびその動機づけを高める要因との関係や経験要因との関係を明らかにしたい。

## 2. 動機づけ

### 2-1. 学習環境の異なる学習者における動機づけの比較の必要性

Clement & Kruidenier (1983) が報告しているように、外国語を学ぶ学習者と第2言語を学ぶ学習者の動機づけには違いがあり、目標言語の実用的価値が高く、かつ使用頻度が高い環境では、学習に対する道具的動機づけを持ったアプローチが効果的である。これを日本語学習に当て

はめてみると、日本語の実用的価値が高く、使用頻度が高い環境である日本で日本語を学ぶ (JSL: Japanese as a Second Language) 学習者と、限られた時間や場面でしか日本語が使えない外国(例えば韓国)における (JFL: Japanese as a Foreign Language) 学習者の動機づけも当然異なる可能性があると考えられる。

## 2-2. 動機づけと動機づけに関わる要因

鶴田他 (1987) は、英語学習に対する動機づけが高ければ、それだけ学習活動は活発で持続力のあるものになり、英語学習の成果は高まると述べ、いくつかの型の動機づけが英語学力にどのように関わるのかを検討するため、日本の大学生を対象にして調査を行った。彼らは英語学習における動機づけについて「学習の必要性」という動機・目的に関わる側面と、「学習への取り組み方」という態度的側面に分けた後、英語学力との関係について研究調査を行った。このように動機づけを分類してこれらと英語学力との関係を検討した結果、「英語学習の必要性」は英語学力に関係なく、「取り組み方」は英語学力と関係があることが明らかになった。しかも、個々の項目ごとに英語学力との関係を調べると、英語学習の必要性に属する項目はほとんどすべて英語学力とは関係なく、逆に英語学習への取り組み方に属する項目はほとんどすべて英語学力と関係があることが分かった。これらの結果について、鶴田他 (1987: 32) は次のように説明している。

「英語学習の必要性よりも英語学習への取り組みの方が英語学力との関係が深いのは、英語学習の必要性に属する、英語学習の価値や英語学習の願望や英語学習観がいずれも英語学力の相違にそれほど関係なく、学習者を通して比較的高いからである。英語学力と動機づけのより深い関係は、英語学習の必要性という抽象的な理想や理念にあるのではなく、より現実的な取り組み方にある。」

このように、鶴田他は「学習への取り組み方」という態度的な側面は学習を強化し、持続させるものであり、動機づけに関わる重要な要因だと述べている。

以上のことから、学習成果を見るためには、これまで扱われてきた動機づけそのものだけでなく、学習への取り組み方のような動機づけに関わる要因も一緒に見る必要があると考えられる。そして、まず、学習への取り組み方を JSL・JFL 環境の両学習者に対して調べ、その上で動機づけとの関連性を見る必要があると考えられる。

さらに、動機づけに関連する要因として自己能力評定の要因が考えられる。自己能力評定には、現在の状況の評定および今後の予測が含まれている。松尾他 (1991) は、自己能力評定が高いほど学業成績が高まることを示しており、このような自己評価は言語学習における自己概念を反映し、動機づけに関わる重要な要因であると述べている。さらに、Dweck (1986) は自らの学力の認知が学習行動に与える影響は大きいと述べている。また、Nicholls (1979) もこうした認知と学業成績との相関係数が高いことを示した。

以上のことから、自己能力評定は、動機づけの効果を決定する文脈的要因と考えられ、この要因を明らかにしなければ本来の動機づけの効果についての吟味は不可能と考えられる。したがって、動機づけの効果を見るためには、動機づけとそれ以外の、学習への取り組み方、自己能力評定のような要因との関係を探る必要があると考えられる。その上で、それらの要因が JFL・JSL の学習環境の異なる学習者においてはどのように異なっているのかを見るべきであると思われる。

### 2-3. 動機づけと経験要因

縫部他(1995)は日本語学習動機の実態を解明することを目的とし、外国語として日本語を学習しているニュージーランドの大学生を対象として日本語学習動機を調べた。さらに、その動機が来日経験の有無と学習期間の長さによってどのように異なるのかを調査した。その結果、以下のことが明らかになった。

- (1) 「統合的動機づけ」は来日経験がある方が高く、また学習期間が長い方が高い。
- (2) 「道具的動機づけ」は学習期間が長い方が高い。

しかし、この結果だけでは縫部他も指摘しているように、来日経験があることや日本語の学習期間が長いことが日本語学習動機を向上させたのか、あるいは逆に日本で生活したいとか、日本企業に就職したいからという動機づけがあるから日本語学習を継続しているのか、といった因果関係は不明である。

このことから考えると、日本語学習動機の実態を明確にするためには、経験要因とそれ以外の、動機づけを取り巻く要因との関係を検討してみる必要があると考えられる。

## 3. 調査

### 3-1. 調査の目的

韓国(JFL)と日本(JSL)における学習者を対象に、日本語学習に対する動機づけおよび動機づけに関わる要因(学習への取り組み方および日本語能力の自己評定)を検討し、それらの要因と動機づけの関連性を明らかにする。その上で、経験要因(滞在期間、訪日の有無、学習期間)が日本語の学習動機づけとどのように関係するのかを検討する。このことにより、学習環境の異なる学習者の動機づけの違いおよび動機づけを高める要因との関係を明らかにすることができると思われる。

### 3-2. 調査の対象

日本で日本語学校、外国語専門学校および東京都内の国立大学の日本語科に通っている韓国人学習者139名(平均年齢: 25.7歳, SD = 4.25)および韓国で外国語学院(語学スクール)、短期

大学の日本語科で日本語を勉強している韓国人学習者 164 名(平均年齢: 22.0 歳, SD = 4.97) であった。

### 3-3. 調査時期および調査手続

2002 年 1 月—3 月, 集団で質問紙に対して回答を求めた。

### 3-4. 調査方法

質問事項は四つの質問からなっていた。まず一つは、動機づけの種類についての質問で、これは 20 項目から構成されていた。二つめは、学習への取り組み方を尋ねる質問であり、17 項目からなっていた。三つめは、日本語能力評定について尋ねる質問であり、それぞれについて自己評定を測定したもので 23 項目からなっていた。四つめは、経験的要因(滞在経験, 訪日経験)を尋ねる質問で、JSL の学習者に対して滞在経験が日本語学習を続けるのに役に立ったのかを聞く項目と JFL の学習者に対して訪日経験が日本語学習を続けるのに役に立ったのかを聞く項目で構成された(縫部他 1995, 鶴田他 1987, 長沼 1996 を参照)。これらの 61 質問項目に対して「全くそう思わない」から「非常にそう思う」までの 6 件法を構成し、これに回答してもらった。それぞれの得点は 6 点—1 点とした。このほかに、経験要因をより詳細に見るため、フェイスシートに JSL の学習者には滞在期間を、JFL の学習者には訪日の有無を記入してもらった。

これらの項目に対して SPSS9.0 により因子分析を行い、5 因子を抽出した後、t 検定および相関、一元配置分散分析による統計処理を行った。

## 4. 結果と考察

### 4-1. 尺度の検討

今回の調査で構成された動機づけに関する項目間の因子構造を明らかにするため、主因子法(共通性の反復推定)・バリマックス回転による因子分析を行った。この時、共通性の初期値は 1 とした。

動機づけの種類に関する質問 20 項目に対しては、固有値 2 以上の因子を採択した結果、2 因子が抽出された。学習への取り組み方に関する質問 17 項目に対しては 1 因子が、日本語能力評定に関する質問 23 項目に対しては 2 因子が抽出された。負荷量 0.40 未満の項目を削除した結果、動機づけの種類に関しては 4 項目が除外され、日本語力評定に関しては 2 項目が除外された。学習への取り組みに関しては、1 項目が除外された。項目削除後、再び主因子法バリマックス回転の因子分析を行ったところ、削除前と同じ因子構造が見られた。最終的に抽出された項目の内容と因子負荷量を表 1, 2, 3 に示す。

表1 動機づけの因子分析結果

|                                 | 因子1    | 因子2    | 共通性   |
|---------------------------------|--------|--------|-------|
| 第一因子: 統合的動機づけ                   |        |        |       |
| 日本の歌の歌詞が分りたいから                  | 0.854  | 0.183  | 0.763 |
| 日本の映画、テレビ・ラジオ番組を見たい(聴きたい)から     | 0.829  | 0.104  | 0.699 |
| 日本の雑誌や漫画を読みたいから                 | 0.755  |        | 0.575 |
| 日本の新聞や文学作品を読みたいから               | 0.701  | 0.160  | 0.492 |
| 日本の歌を歌いたいから                     | 0.699  |        | 0.516 |
| 日本・日本文化に興味があるから                 | 0.635  | 0.102  | 0.414 |
| 日本人の友達とメールのやりとりや文通をしたいから        | 0.553  | 0.305  | 0.398 |
| 日本の友達と付き合いたいから                  | 0.506  | 0.335  | 0.382 |
| 日本人と会話がしたいから                    | 0.447  | 0.291  | 0.285 |
| 第二因子: 道具的動機づけ                   |        |        |       |
| 日本語の資格があると役に立つから                | 0.123  | 0.850  | 0.738 |
| 日本語の資格がある方が社会に出てからも得なことが多いと思うから |        | 0.830  | 0.696 |
| 日本語でいい成績を取りたいから                 | 0.205  | 0.637  | 0.448 |
| 将来の仕事に役立つから                     |        | 0.585  | 0.350 |
| より高度のレベルのコースや大学院の入学のために必要であるから  |        | 0.526  | 0.277 |
| 現在の生活の場面で役に立つから                 | 0.140  | 0.415  | 0.192 |
| これからはある程度日本語ができるのが当たり前だと思っているから | 0.206  | 0.410  | 0.211 |
| 固有値                             | 5.918  | 2.644  |       |
| 寄与率                             | 31.931 | 12.810 |       |
| 累積寄与率                           | 31.931 | 44.741 |       |

表2 学習への取り組み方についての因子分析結果

| 因子: 学習への取り組み方                                | 因子    | 共通性   |
|--|-------|-------|
| 積極的に日本語の勉強に取り組んでいる                           | 0.783 | 0.613 |
| 日本語の学習で困難なことに出会ったら、それを乗り越えようと努力している          | 0.769 | 0.591 |
| 日本語の講義のために自主的に勉強している                         | 0.735 | 0.540 |
| 日本語がうまくなるためには、学習をしているうちに生じるどんな障害でも乗り切ることができる | 0.729 | 0.531 |
| 自ら日本語の勉強をするための時間を作ろうとしている                    | 0.728 | 0.529 |
| 日本語の学習で、たとえ到達できそうもない目標であっても一生懸命努力している        | 0.697 | 0.486 |
| 日本語の学習方法について自分なりに工夫している                      | 0.675 | 0.455 |
| 自分の日本語能力を試すような機会があれば、積極的に参加している              | 0.629 | 0.396 |
| 未知の単語を含む教材を聞き、要点をつかむ能力を身につける努力をしている          | 0.595 | 0.354 |
| やさしい会話(日本語)を理解するようにしている                      | 0.573 | 0.328 |
| 先生や図書館から日本語や日本文化に関する情報を進んで得ようとしている           | 0.536 | 0.287 |
| 常に専門分野と関連づけ、日本語を読んでいる                        | 0.518 | 0.269 |
| テストの間違いを後で調べている                              | 0.496 | 0.246 |
| 日本語の授業には必ず出席している                             | 0.471 | 0.222 |
| 日常、自分の知っている日本語(単語)で表現するように心がけ、努力をしている        | 0.462 | 0.214 |

|                  |        |       |
|------------------|--------|-------|
| 宿題が出たら提出期限を守っている | 0.442  | 0.195 |
| 固有値              | 6.961  |       |
| 寄与率              | 37.601 |       |
| 累積寄与率            | 37.601 |       |

表 3 日本語能力の自己評定の因子分析結果

|                                     | 因子 1   | 因子 2   | 共通性   |
|-------------------------------------|--------|--------|-------|
| 第一因子: 日本語能力についての現在の状況               |        |        |       |
| 日本語で電話ができる                          | 0.873  | 0.143  | 0.783 |
| 字幕なしで日本の映画を理解できる                    | 0.866  |        | 0.751 |
| 教科書のレッスンを初めて読むとき、辞書を使わなくても大体の意味が分かる | 0.855  |        | 0.740 |
| テレビやラジオの日本語のニュースを理解できる              | 0.848  |        | 0.719 |
| よく知っているトピックの日本語の文章を理解できる            | 0.829  | 0.179  | 0.719 |
| あまり知らないトピックの日本語の文章でも理解できる           | 0.821  |        | 0.675 |
| 日本語で手紙が書ける                          | 0.790  | 0.239  | 0.681 |
| 日本語でのくだけた会話で十分に意思疎通ができる             | 0.783  |        | 0.615 |
| 日本語で日本人の先生に質問できる                    | 0.781  | 0.323  | 0.714 |
| 日本人がゆっくりと丁寧に話しているのを理解できる            | 0.754  | 0.381  | 0.713 |
| 日本語で自己紹介ができる                        | 0.753  | 0.339  | 0.685 |
| 日本語のきちんとしたレポートを書くことができる             | 0.752  |        | 0.568 |
| 通りで道を聞かれたら日本語で答えられる                 | 0.686  | 0.380  | 0.615 |
| 第二因子: 日本語能力についての今後の予測               |        |        |       |
| 最近 1 年間の日本語の理解力はかなり向上していると思う        | 0.183  | 0.725  | 0.559 |
| これから自分は他人よりできるようになると思う              |        | 0.721  | 0.528 |
| 勉強すれば、きっと日本語の力は伸びると思う               |        | 0.690  | 0.482 |
| 頑張れば、きっと日本語を流暢にしゃべれると思う             |        | 0.688  | 0.481 |
| 最近 1 年間の日本語の作文力はかなり向上していると思う        | 0.291  | 0.668  | 0.531 |
| 次の日本語のテストでよい成績をとれるだろうと思う            | 0.121  | 0.660  | 0.450 |
| これから先、日本語が得意になると思う                  | 0.111  | 0.596  | 0.368 |
| 多少難しい日本語の課題でもうまくできるようになると思う         | 0.247  | 0.545  | 0.358 |
| 固有値                                 | 10.005 | 3.560  |       |
| 寄与率                                 | 38.975 | 18.976 |       |
| 累積寄与率                               | 18.986 | 57.961 |       |

#### 4-2. JSL・JFL の学習者の動機づけ

本研究では、学習者の学習環境によって学習者の動機づけはどのように異なるのかを見るため、JSL・JFL の学習者の動機づけを比較した結果、以下のことが明らかになった(表 4, 5 参照)。

- 1) 統合的動機づけと道具的動機づけを込みにした全体の動機づけの比較においては JFL の学習者が JSL の学習者より動機づけが高かった ( $t=2.537$ ,  $df=302$ ,  $p<.05$ )。

- 2) 統合的動機づけは JFL の学習者と JSL の学習者の間で有意な差が見られなかったが ( $t = 1.206$ ,  $df = 302$ , n.s.), 道具的動機づけは JFL の学習者が JSL の学習者より有意に高かった ( $t = 3.596$ ,  $df = 302$ ,  $p < .05$ ). このことから, JFL の動機づけ全体の高さは, 道具的動機づけの高さが反映していることが示唆された.
- 3) JFL の学習者は統合的動機づけも道具的動機づけも統合的・道具的動機づけ全体の平均値より有意に高かった. これに比べて JSL の学習者は統合的動機づけも道具的動機づけも全体の平均値より有意に低かった. このことから, JSL の学習者と違って JFL の学習者は統合的動機づけ・道具的動機づけ両方とも高いということが示唆された(表5参照).

表4 動機づけ別の比較

|           | JSL の学習者    | JFL の学習者    | p 値   |
|-----------|-------------|-------------|-------|
| 動機づけ全体の比較 | 4.09 (0.91) | 4.32 (0.75) | 0.012 |
| 統合的動機づけ   | 4.12 (1.12) | 4.24 (0.94) | 0.313 |
| 道具的動機づけ   | 4.10 (0.98) | 4.44 (0.87) | 0.000 |

表5 動機づけ全体との比較

|                            | 統合的動機づけ<br>4.18 (1.03)     | 道具的動機づけ<br>4.28 (0.94)     |
|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| JSL 統合的動機づけ<br>4.12 (1.12) | $t = 43.659$<br>$p = .000$ |                            |
| JFL 統合的動機づけ<br>4.24 (0.94) | $t = 57.975$<br>$p = .000$ |                            |
| JSL 道具的動機づけ<br>4.10 (0.98) |                            | $t = 49.388$<br>$p = .000$ |
| JFL 道具的動機づけ<br>4.44 (0.87) |                            | $t = 65.018$<br>$p = .000$ |

これらの結果は, 先行研究とは異なる状況を提示している. 高岸 (2000) は, 日本に短期留学をしている米国人留学生を対象に, 留学経験と外国語学習動機の関連性を報告した. この調査では, 留学を通して学習者の目標言語学習への動機づけが強化されることが明らかになり, 動機づけの高さに JSL の環境要因(留学生活)が密接に関わっていることが示唆された. しかしながら, 本研究では JSL の学習者の方が必ずしも JFL の学習者に比べて動機づけが高いのではないことが明らかになり, 動機づけの高さは JSL・JFL といった学習環境だけに左右されるものではないということが示唆された. このことから, 日本語学習動機づけを見るためには, 学習環境との関わりだけでなく, 前項で述べているように, 学習への取り組み方や日本語能力評定のような他の要因との関わりも一緒に見る必要があることが明らかになった.

まず、JFLの学習者がJSLの学習者より動機づけが高く、その上道具的動機づけが高い理由としては次のことが考えられる。

外国語としての学習コンテキストでは、目標言語社会についての情報は主にマス・メディアなどを通して受け取るが、こうしたマス・メディアなどの情報による目標言語社会との接触では、学習者は常に受け身である。それに対して、目標言語社会との「直接経験」とは、具体的には目標言語話者との接触であり、ここでは学習者と目標言語話者との間に言語あるいは言語以外の手段を用いてコミュニケーション活動が行われる、ということができる。しかし、外国語としての学習コンテキストではこの目標言語社会との「直接経験」が欠けている(津田 1996)。そのため、もっと日本社会との「直接経験」を増やしたいと思う JFL の学習者の欠乏感は、JSL の学習者に比べて高いと思われる。欠乏感を埋めたいという欲求は原初的で非常に強い(高橋 1987)ので、JFL の学習者のこのような状況は、ある意味で生理的動機づけ(青柳 1992)に近い側面があると考えられる。

近年韓国では日本語に対する需要が急増しているため、日本語を実生活において役に立たせたいという気持ちが欠乏感として現れた結果、JFL の学習者の動機づけが高く、そのなかでも功利的な価値を目的とする道具的動機づけが高いのではないかと考えられる。

### 4-3. 動機づけに関わる要因の比較

#### 4-3-1. 動機づけ・学習への取り組み方・日本語能力自己評定の関係

まず、動機づけが高いと学習への取り組み方や日本語能力評定も高いのかどうかを見るため、動機づけの項目とそれぞれの項目との相関を見た。その結果、動機づけの項目と学習への取り組み方の項目の間には有意な相関が見られた ( $r = .43, p < .05$ ) が、動機づけの項目と日本語能力自己評定の項目の間には有意な相関は見られなかった ( $r = .097, n.s.$ )。このことから、動機づけが高い人は学習への取り組みも積極的に行うが、しかしながら、動機づけが高い人でも日本語能力の自己評定は高くないこともあるということが言える。さらに、学習への取り組み方が高いと日本語能力の自己評定も高いのかどうかを見るため、両項目間の相関を見た。その結果、二つの項目の間には有意な相関が見られた ( $r = .47, p < .05$ )。つまり、学習への取り組み方が積極的な人は日本語能力評定も高いということが言える。

以上のことから動機づけが高いと学習への取り組み方が高くなり、実際に学習への取り組みが積極的になされれば、自己評定が高くなるということが言えるが、単に動機づけが高いだけでは自己評定に影響されないことが示唆される。しかし、一般的には、鶴田他(1987)の研究結果で示されているように、動機づけが高い学習者は学習への取り組み方も積極的で、学習への取り組み方が積極的な学習者は日本語能力の自己評定も高いということが言えるだろう。すなわち、日本語学習への動機づけが高い学習者は、実際の態度の側面でも積極的な姿勢をとるようになる。そ

して、そのように取り組んでいくうちに現在の状況に対してより高い効力感を感じるようになり(野原 1999), この調子で頑張ればきっとこれからも日本語能力は伸びるだろうと予測するのであろう。つまり、学習者は動機づけによって自分の日本語能力を評定するのではなく、普段の自分の取り組み方を通して日本語能力を評定すると考えられる。

#### 4-3-2. 学習への取り組み方比較

JSL の学習者と JFL の学習者のなかでどちらがより積極的に取り組んでいるのかを見るため、両者の平均値を比較した(表 6 参照)。その結果、JSL の学習者と JFL の学習者において有意差は見られなかった( $t=0.778$ ,  $df=302$ , n.s.)。このことから両者とも学習への取り組み方は差がないが、平均値から見て、両者ともやや積極的に取り組んでいることが示唆される。

JSL の学習者は、ネイティブスピーカーと会話を維持することによってさらに修正されたインプットを受け入れることができる好都合な状況に置かれている(Larsen—Freeman & Long 1995)ので、自分の日本語の正しさや間違いによく気がつき、正しい表現はよく使うようにし、間違いはできるだけ減らそうと思われる。その上、毎日日本語を使う環境に置かれているので、周りの人々と上手くコミュニケーションをとるために積極的に日本語学習に取り組んでいると考えられる。

これに対して、JFL の学習者は日本語を使う機会も制限されているので(Larsen—Freeman & Long 1995), 自分の日本語能力をすぐ分かることができないが、早く日本語が上手になり、他のことに役に立たせたいという希望があるので、積極的に日本語学習に取り組んでいると考えられる。つまり、積極的な取り組み方は JSL の学習者と変わらないだろうが、その理由が違うと言える。

以上のことから、学習への取り組み方は学習環境よりは学習に対する学習者の動機づけが多く反映していると言えるだろう。

#### 4-3-3. 日本語能力自己評定の比較

まず、学習者自身が感じる、日本語能力についての現在の状況と今後の予測を込みにした全体の日本語能力自己評定について JSL と JFL の学習者の間で比較をした(表 6 参照)。その結果、JSL の学習者の方が JFL の学習者より有意に日本語能力評定が高いことが示唆された( $t=11.742$ ,  $df=302$   $p<.05$ )。

次に、上記の点をより詳細に見るため、現在の日本語力の状況と今後の予測をそれぞれ分けて、JSL と JFL の学習者に対して比較を行ったところ、JSL の学習者が JFL の学習者より、現在の日本語力の状況についても( $t=13.995$   $df=302$   $p<.05$ )、今後の日本語能力についても( $t=3.663$ ,  $df=302$ ,  $p<.05$ )より肯定的に予測していることが示唆された。

表 6 動機づけに関わる要因

|              | JSL の学習者    | JFL の学習者    | p 値   |
|--------------|-------------|-------------|-------|
| 学習への取り組み方    | 4.12 (0.77) | 4.06 (0.63) | 0.437 |
| 日本語能力の自己評定全体 | 4.56 (0.73) | 3.62 (0.66) | 0.000 |
| 日本語能力の現在の状況  | 4.51 (0.91) | 3.15 (0.77) | 0.000 |
| 日本語能力の今後の予測  | 4.55 (0.76) | 4.24 (0.71) | 0.000 |

母語話者によるインプットの接触量と第 2 言語能力の間には正の相関があるという報告 (St. Martin 1980) があるが、本研究の結果からも JSL の学習者が自己能力をよりポジティブに捉えていると言える。このことから、前項の学習への取り組み方とは違って日本語能力の自己評定は学習環境に多く依存していることが強く示唆される。

JSL の学習者は日本人と会話をしながら、修正されたインプットを受け入れるので、JFL の学習者に比べて自分の能力を確認しやすい環境にいる (Larsen—Freeman & Long)。また、日本人とのコミュニケーションだけではなく、マスメディアを通して日本語能力の進歩を確認する機会が多いので、現在の自分の日本語能力はそれほど高くなくても、将来は上手くなるだろうという自信が育ちやすいと考えられる。これに比べて JFL の学習者は日本語を使う機会も多くないため自分の日本語能力をすぐ判断するのが難しく、今後の日本語能力を予測することが簡単ではないと考えられる。

#### 4-4. 経験的要因と動機づけ

##### 4-4-1. 滞在期間と動機づけの関係

JSL 学習者において、滞在期間が二つの動機づけを込みにした全体の動機づけに影響を与えるのかどうかを見るために、滞在期間を 1 ヶ月単位で分類して動機づけの項目との相関を見たところ、滞在期間が長ければ長いほど、動機づけ全体は低いことが示された ( $r = -.18, p < .05$ )。その場合、滞在期間が長ければ長いほど統合的動機づけが低くなることが明らかになったが ( $r = -.18, p < .05$ )、道具的動機づけ項目との間には有意な相関が見られなかった ( $r = -.12, n.s.$ )。つまり、滞在期間は動機づけに影響を与えており、そのなかでも統合的動機づけに影響を与えると言える。

学習すべき言語の文化に入り込みたいと思う度合いが強くなれば、動機づけが高くなり、その言語を学習することが容易になる (無藤 1990) という報告があるが、一般的に JSL の学習者の場合、日本に来た最初の段階では、生活のために行う、周りの日本人とのコミュニケーションにおいて日本語を使わざるをえないので、当然動機づけが高く、そのなかでも統合的動機づけが高いと考えられる。このことは、本研究の、韓国人の JSL の学習者において道具的動機づけより統合的動機づけが高かったという結果からも言えることである。

しかし、日本での滞在期間が長くなるにつれ日本語を使うことが日常化してしまうと日本の社会へ同化されるので、日本語学習そのものに対する動機づけも目標言語集団への同化を目的とする統合的動機づけそのものも徐々に下がるようになると考えられる。

#### 4-4-2. 訪日の有無と動機づけの関係

JFL の学習者の訪日の有無が二つの動機づけを込みにした全体の動機づけの高さと関係があるかどうかを見るために、相関を求めたが、有意差は見られなかった ( $r = -.09$ ,  $n = 164$ , n.s.). そこで、訪日したことがある人に対して訪日の経験と全体の動機づけおよび統合的動機づけ・道具的動機づけの高さとの関係を見たところ、訪日の経験と動機づけの高さには有意差は見られなかった ( $r = .56$ ,  $n = 26$ , n.s.). そして、この結果は統合的動機づけ ( $r = -.08$ ,  $n = 26$ , n.s.), 道具的動機づけ ( $r = .21$ ,  $n = 26$ , n.s.) においても同じ結果であった。この結果は来日期間とは関係なく、来日の経験のある方が統合的動機づけが高いという縫部他 (1995) の研究結果と異なる。このことから動機づけに関わる真の重要な要因は訪日の経験ではなく、上記で述べた学習への取り組み方や自己能力評定など、他にあるということが示唆された。

#### 4-4-3. 学習期間と動機づけの関係

JFL の学習者において、学習期間が長ければ動機づけが高いのかどうかを見るため、学習期間と統合的動機づけ、道具的動機づけの項目との相関を見た。その結果、統合的動機づけの項目 ( $r = .05$ , n.s.), 道具的動機づけの項目 ( $r = .09$ , n.s.) において有意な相関は見られなかった。この関係は JSL 学習者においても同じであり、統合的動機づけの項目 ( $r = -.13$ , n.s.) においても、道具的動機づけの項目 ( $r = -.11$ , n.s.) においても有意な相関は見られなかった。この結果は、統合的志向も道具的志向も日本語学習期間が長い方が高いという縫部他 (1995) の研究結果と異なる。その理由としては、調査した学習者の学習期間が縫部の研究と本研究において異なることがあるためであると思われる。縫部他 (1995) は学習者の学習期間を 36 ヶ月未満と 36 ヶ月以上の二つに分けて調査を行ったが、本研究では 12 ヶ月未満、12 ヶ月から 24 ヶ月、24 ヶ月以上の三つに細分化して調査を行ったため、学習期間と動機づけの関連性が相殺された可能性があると考えられる。

#### 4-5. 経験的要因と動機づけに関わる要因との関係

##### 4-5-1. JSL の学習者の経験要因(滞在期間・滞在経験)と学習への取り組み方および日本語能力の自己評定の関係

JSL の学習者の滞在期間の長さや学習への取り組み方・日本語能力に対する自己評定の関係を見るため、三つの項目間の相関を見た。その結果、滞在期間の項目と学習への取り組み方の項目

との間には有意な相関が見られなかったが ( $r = -.06$ , n.s.), 日本語能力の自己評定の項目との間には有意な相関が見られた ( $r = .34$ ,  $p < .05$ ). そこで, 「日本での滞在は日本語学習を続けるのに役に立った」と答えた 123 人に対して, 滞在の経験と学習への取り組み方・日本語能力の自己評定の項目との相関を見た. その結果, 学習への取り組みの項目の間には有意な相関は見られなかった ( $r = .16$ , n.s.) が, 日本語能力の自己評定の項目との間には有意な相関が見られた ( $r = .46$ ,  $p < .05$ ).

このことから, 滞在していることが, そして, 滞在の期間が長くなればなるほど日本語能力の自己評定は高くなるということが言える. しかしながら, 学習への取り組み方は滞在していることや滞在期間の長さに影響されないと言える.

Halliday (1964) は, 言語学習を容易することのできる好都合の状況の一つとして学習者に授与される言語経験の量をあげており, その経験は有意義なものでなければならぬと述べている. そして, その言語は, ただ一連のいわば肉体から分離された, 発話や練習問題として見られたり聞かれたりするよりも, 積極的に使用される状態において経験されるべきであると述べている. したがって, 言語経験の量が少ないために自分の日本語能力に対しても漠然としたイメージしか持っていない(津田 1996) 訪日の経験のない JFL の学習者に比べて, 日本に滞在し, 生活をしながら日常的に日本語を使う JSL の学習者は, いろいろな経験を通じて現在の日本語能力がどのような状況なのかが判断しやすく, 日本語能力の自己評定が高くなると考えられる.

#### 4-5-2. JFL の学習者の経験要因(訪日の経験)と学習への取り組み方および日本語能力の自己評定の関係

訪日の経験のある JFL の学習者 (26 人) の学習への取り組み方や日本語能力の自己評定を見るため, それぞれの項目間の相関を見た. その結果, 学習への取り組み方の項目との間には有意な相関は見られなかった ( $r = .24$ , n.s.) が, 日本語能力自己評定の項目との間には有意な相関が見られた ( $r = .41$ ,  $p < .05$ ). このことから, 訪日の経験は日本語能力の自己評定は高めるが, 学習への取り組み方には影響を与えないと言える.

以上, JSL・JFL の学習者の経験要因と学習への取り組み方および日本語能力の自己評定の関係を見たが, 両者とも学習への取り組み方は経験的要因に影響されないが, 日本語能力の自己評定は経験的要因に影響されていることが示唆された. つまり, 現在, 日本に滞在している JSL 学習者は滞在期間が長くなればなるほど日本語能力評定が高くなり, 訪日の経験がある JFL の学習者の方が訪日経験のない学習者より日本語能力の自己評定が高いことが示唆された. 日本に来て一度第 2 言語学習環境に置かれ, 日本人とコミュニケーションをとったことのある JFL の学習者は自分の現在の日本語能力をはかる機会をもったことで成功・失敗の経験から現在の日本語能力を判断しやすくなり(垣田他 1983), 今後の日本語能力に対しても頑張ればもっと上手くなるという, 明るい展望を持つようになるのではないだろうか.

以上のことから、経験要因は直接動機づけを強めるのではないが、自己効力感につながる自己能力評定を高めることで動機づけを高める役割があると考えられる。自己効力感は、Bandura (1977)をはじめ、多くの研究者によって「効力感」として研究されており、波多野(1980: 66-67)は以下のように述べている。

「努力すれば、あるいは行動すれば、環境に好ましい変化をもたらすことができるという見通しとそれに伴う感情(自信)を「効力感」という。別の言い方をすれば、効力感とは、自分が有能であるという感じ、ないし自己への信頼ともいえる。結果に対して不確かさの伴う場面で積極的に新しく行動を始めるには、この効力感を持っていることが重要である。自分がやってみることで事態が改善できるという見通しが少しでもあればそれに取り組もうという気持ちも出てこよう。自分で目標を見つけ、長時間にわたって行う自己学習のような場面では、効力感の持つ意義は大きいと思われる。」このように、自己効力感は活動や場面の選択に影響するのみならず、努力にも影響する、動機づけを強化する重要な要因であるということが言える。したがって、学習者の日本語能力の自己評定において効力感を高めるためには、滞在経験・訪日経験のような要因を積極的に取り入れ、日本語でコミュニケーションが行われる場をたくさん設けることで、言語経験の量を増やすとともに、学習者が言語行動を遂行するにつれて、自分の技能を試してみ、まちがいを訂正してもらい機会を多く持たせることが重要であると考えられる。

## 5. おわりに

本研究では、JSL と JFL の環境にいる韓国人の日本語学習者を対象に、動機づけおよび動機づけに関わる要因(学習への取り組み方、日本語能力の自己評定)、そして、動機づけと経験要因(滞在期間・滞在経験・訪日経験)との関連性を分析した。

それでは結果の概要と解釈に基づき、次のことについて論じることとする。

JFL の学習者の動機づけが高いにも関わらず学習が長続きしないのはなぜだろうか。その理由としては三つのことが考えられる。まず一つは、学習環境の問題である。本研究の結果で示唆されているように、一般的に、訪日の経験のない JFL の学習者は日本社会との接触、実際のコミュニケーションの現場を経験する機会が少ないので、自分の日本語能力を正確に把握することが難しい(津田 1996)。欲求は強いものの、自分の能力がきちんと把握できないので、わずかな失敗でも動機づけに変動が起り、続かないのではないだろうかということである。したがって、日本語を勉強しはじめた時に抱いた動機づけを継続的に保たせるためには、学習者が随時自分の能力をチェックし、問題点を修正できるような機会を積極的に設けることが必要であると思われる。したがって、授業中日本語をなるべく多く使わせる、ネイティブスピーカーとの会話の機会をより積極的に設けるなどのことで、学習者が自分の能力を把握しやすいような環境をつくるこ

とが必要だと考える。

二つ目は、動機づけの性格に関わる問題である。統合的動機づけは持続性があるが、道具的動機づけは、目的が達成されたり、途中であきらめたりすると持続性が弱化したたり、消滅したりする(中川 2001)。

外国語学習者には道具的動機づけの方がより重要であるという主張がある(Dörnyei 1990a, 1990b)。しかし、学習動機づけを持続させ、日本語学習を上達させるためには、統合的動機づけ、特に目標言語社会との交流が重要であるという見解も見られる(Gardner 1985)。このことから、外国語学習を持続させるためには、最初は道具的動機づけでアプローチし、学習が進んでからは統合的動機づけを高める必要があると考えられる。本研究においても、JSLの学習者は統合的動機づけが高く、JFLの学習者は道具的動機づけが高いことが明らかになった。道具的動機づけが高いJFLの学習者において、学習が続かないのは、道具的動機づけが統合的動機づけに移行しないからではないだろうか。したがって、道具的動機づけで高まっているJFLの学習者の動機づけを持続させ、学習効果を上げるためには、高岸(2000)が述べているように、日本人との交流を通して日本語や日本文化と接触する機会を教室の内外で増やすことによって、統合的動機づけを高めるのが望ましいだろう。そしてこのようにすることによって、最終的には内発的動機づけをより高めることが望ましいと考えられる。

縫部他(1995)の外国語学習分類によると、統合的・道具的動機づけは両方とも外発的動機づけに属するもので、内発的動機づけと区別される。外発的動機づけというのは外的に与えられる報酬を目的とするもので、それを得るために行動をすることである。これに対して内発的動機づけは学習そのものを自己目的にしているので、行動することそのことが目標になっているものである。

縫部他(1995)によれば、外発的動機づけは欠損欲求に基づいているので、外から充足されると消滅してしまうといった性格をもっている。このことは日本語学習にも当てはまり、日本語学習そのものに内発的興味をもっていないと、学習の継続が短期間で、簡単にとぎれてしまう恐れがある。したがって、縫部(1991)も述べているように、日本語学習における外発的動機づけを内発的動機づけに段階的に高めていくことが望ましい。

三つ目としては自己効力感の不足が考えられる。滞在経験のあるJSLの学習者、訪日経験のあるJFLの学習者の日本語能力の自己評定が高かった本研究の結果から、滞在・訪日経験は、動機づけに直接影響を与えるというよりはむしろ自己効力感に影響を与えることで、動機づけを高め、持続させるということが示唆された。自己効力感とは、1) 学習課題に対する努力と粘り強さを強化する、2) 自ら設定する目標に対してポジティブな態度を形成する、3) 自分の能力に関する自己評価に影響を与えている(Bandura 1991)という。その上、高い効力感をもつ生徒は難しく挑戦しがいのある課題を進んで選ぶのに対して、低い効力感を持つ生徒は難しい課題を避

けようとする (Bandura 1977) という見解でも分かるように、自己効力感と動機づけは密接な関係を持っていると言える。

従来は学習を続けさせる要因として動機づけそのものだけを重視する傾向があったように思われるが、本研究の結果、自己効力感の重要性が明らかになった。自己効力感の内発的動機づけを支えるもので、学習を自発的に進められるためには安定した自己効力感が必要である (桜井 1997)。

したがって、JFL の学習者に動機づけを持続させるためには、Schunk (1983) も述べているように、学習者に、頻繁で即時的な成績のフィードバックのような適切な援助を多く与えること、短期目標を設定することによって、学習者が自分の能力が伸びていることが実感できる、自己効力感の育ちやすい環境をつくる必要がある。

また、本研究の結果から動機づけ—学習への取り組み方—自己能力評定の関連性が明らかになっており、学習動機づけが高い人は学習への取り組み方も積極的で、自己能力評定も高くなることと、学習への取り組み方は JSL・JFL といった学習環境や経験要因には影響されないことが示唆された。つまり、日本語学習への取り組み方には日本語学習に対する学習者の動機づけがもっとも多く反映されており、自分の日本語能力評定も学習者の学習への普段の取り組み方を通して行われるということである。したがって、これからは日本語学習者に対して、動機づけの指導と共に学習への取り組み方もより積極的に行われる必要があると考えられる。

#### 参 考 文 献

- 青柳 肇 (1992) 「動機づけ」東洋・繁多進・田島信元(編)『発達心理学ハンドブック』, 福村出版。
- 垣田直巳・松畑熙一 (1983) 『早期英語教育』, 大修館書店。
- 高岸雅子 (2000) 「留学経験が日本語学習動機におよぼす影響——米国人短期留学生の場合——」『日本語教育』105号, 日本語教育学会。
- 高橋 晃 (1987) 「人を駆り立てるもの——動機づけと情動」田島信元・田島啓子・清水弘司(編)『現代心理学のすすめ』, 福村出版。
- 津田成美 (1996) 「外国語学習における学習者の動機づけ——日本におけるロシア語学習者を対象として——」, 東京外国語大学大学院修士論文。
- 鶴田八郎・高梨芳郎・村田一郎 (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——」『中村学園研究紀要』19号, 21-33。
- 中川まちこ (2002) 「第2言語としての日本語習得に関わる動機づけ——成人(留学生・社会人)にみられる動機の諸相」, 東京外国語大学大学院修士論文。
- 長沼君主 (1998) 「Motivation in Language Learning」, 東京外国語大学大学院修士論文。
- 縫部義憲 (1991) 『日本語教育学入門』, 創拓社。
- 縫部義憲・狩野不二夫・伊藤克浩 (1995) 「大学生の日本語学習動機に関する国際調査——ニュージーランドの場合」『日本語教育』86号, 日本語教育学会, 162-172。
- 野原美和子 (1999) 「学習者の自発的な発話を導く教師の学習支援的言動」『世界の日本語教育』9号, 国際交流基金。

- 波多野誼余夫(編) (1980) 『自己学習能力を育てる』, 東京大学出版会, 66-67.
- 松尾 馨・小泉令三 (1991) 「中学1年生の英語学習における自己の能力評定, 原因, 帰属, 感情, 学業成績の関係」『福岡大学紀要』40号, 第4分冊, 269-279.
- 三浦省吾(編) (1983) 『英語の学習意欲』, 大修館書店.
- 無藤 隆・久保ゆかり (1990) 『学習と教育』, 新曜社.
- 本名信行・岡本佐智子 (2000) 『アジアにおける日本語教育』, 三修社.
- Bandura, A. (1977) Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change, *Psychological Review*, 84: 191-215.
- Bandura, A. (1991) Self-regulation of motivation through anticipatory and Self-regulatory mechanisms. In R. A. Dienstbier (ed.), *Perspectives on motivation: Nebraska symposium on motivation*, 38: 69-164.
- Clement, R. & Kruidenier, B.C. (1983) Orientations in Second Language Acquisition: 1. The Effect of Ethnicity, Millieu, and Target Language on their Emergence, *Language Learning*, 33: 273-29.
- Larsen-Freeman, D. & Long, M. H. (1995) 『第2言語習得への招待』, 鷹書房弓プレス.
- Dörnyei, Z. (1990a) Conceptualizing motivation in foreign-language learning, *Language Learning*, 40: 1. 45-78.
- (1990b) Analysis of motivation components in foreign language learning, *The world Congress of acquisition*, Thessaloniki-Halkidiki, Greece.
- Dweck, C. S. (1986) Motivation process affecting learning, *American Psychologist*, 41: 1040-1048.
- Gardener, R. C. & W. E. Lambert (1959) Motivational variables in second language Acquisition, *Canadian Journal of Psychology*, 13: 266-72
- Gardener, R. C. & W. E. Lambert (1972) Attitude and motivation in second language Learning. Rowley, mass: Newbury house.
- Gardener, R. C. (1985) Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation, Edward Arnold.
- M.A.K. Halliday, Angus McIntosh & Peter Strevens (1964) The Linguistic Sciences and Language Teaching Longmans, London.
- Nicholls, J. G. (1979) Development of Perception of own attainment and causal attribution for success and failure in reading, *Journal of Educational Psychology*, 71: 94-99.
- Schunk (1983) Developing children's self-efficacy and skills: The roles of social comparative information and goal setting, *Contemporary Educational psychology*, 8: 76-86.
- St. Martine, G. (1980) English language acquisition: the effects of living with an American family, *TESOL Quarterly*, 14: 388-90.