

〈論 文〉

スペイン・マドリードの日本語学習者の言語学習ビリーフの経済言語学的解釈
 -大学生・大学語学センターの学生・公立語学学校の学生の比較-

The Economic-linguistic Comprehension of Japanese Language Learners' Beliefs
 about Language Learning Surveyed in Madrid, Spain:

The Comparison between University Students, Students in the Language Center in a University,
 and Students in an Official Language School

阿部 新(名古屋外国語大学)

ABE, Shin (Nagoya University of Foreign Studies)

キーワード：ビリーフ，スペイン，学校教育以外，言語学習のコスト，経済言語学

要旨：本稿では、スペイン・マドリードにおける大学の日本語学習者、大学語学センターの日本語学習者、公立語学学校の日本語学習者の言語学習ビリーフを比較し、違いがあるのか、あるとしたらどのような違いがあるのかを経済言語学的観点から考察した。結果として、学校教育以外の場で学習する学習者は、大学生に比べて言語学習に対する意識が相対的に高いという結果が得られた。具体的には、「自分で学習をコントロールしたいという気持ち」や、それへの裏返しとしての「教室活動の目的や理由の、教師による説明への肯定感」、コスト意識を反映した「自分の成績や出来具合に対する敏感な意識」と、「日本語の難しさや言語技能習得（特に発音）の重要さへの意識」が見られた。この違いを経済言語学的に解釈すると、各種教育機関の学生が言語学習に対して支払うコストの違いによるという結論に至った。

Summary: In this paper, the author analyzed the results of a survey given to Japanese language learners about their language learning beliefs. Surveys were executed in a university, in the language center in a university, and in an official language school in Madrid, Spain. After analyzing the survey results from the three teaching organizations, it was found that the students in the language center and in the official language school tended to be more conscious about language learning compared to the university students. For example, the former two groups tended to prefer to take control of the learning, and, they expressed the desire for the teacher to explain the reason and the purpose of the class activities. The former two groups were also more sensitive about the evaluation and the result of the learning. They understood more about the difficulty to acquire Japanese, especially pronunciation. It is economic-linguistically concluded that the difference of the beliefs between the three groups of students depends on the difference of the cost paid by the learners for the language learning in each organization.

1. はじめに

1.1 ビリーフについて

「ビリーフ」とは、外国語教育で考慮すべき学習者の多様性の一つで、「学習と教授に関する文化的伝統」とされる (Tudor 1996: x-xi, 筆者訳)。外国語教師や学習者向けのビリーフ調査票を開発した Horwitz によると、ビリーフを研究する目的として、「教師がある教育手法を選ぶ理由を理解」するためという理由や、「教師のビリーフと学習者のビリーフがどこで衝突するかを知る」ためという理由を挙げている (Horwitz 1987)。学習者と教師のビリーフが大きく異なっていると、学習者は学習に違和感を持つこともあり、また、教師も教えるにくさを感じることもある。そのため、外国語教育の場面では「ビリーフ」の把握が重要になってくるのである。

1.2 スペイン・マドリードの日本語学習者のビリーフについて

日本語教育においては、ビリーフとは言語学習や教育についての「信条」、「信念」、「確信」、「言語教育観」、「言語学習観」のこととされ、多くの先行研究がある (先行研究については阿部 2009b, 片桐 2009 を参照)。日本国外の多くの教育機関でビリーフ調査が行なわれてきたが、筆者はこれまで、スペインのマドリード市内の二つの大学で日本語を学習するスペイン人大学生を対象にビリーフ調査を行ってきた。阿部 (2009b) ではこのデータを集計・分析し、スペイン・マドリードの大学における日本語学習者のビリーフについて以下のように結論付けた。

ビリーフの全体的傾向として、学習者には、普通のスペイン人が関心を示さない日本語や日本文化についての勉強をしているという自負、外国語を習得する能力も持っているという自信、それほど簡単ではないと思われる日本語の習得も自分ならできるといった楽観といった意識が見てとれる。また、言語学習の到達点を高く設定しており、言語の四技能すべてを習得すべきという考えが強いが、その中でも、話すことは聞いて理解することや読み書きより難しいと考える傾向が見られた。「話すことは難しい」という意識があるために、「会話を上達させたい」という気持ちを持ち続けるのだろう。とはいえ、発音のきれいさ、発話の正しさはそれほど重要視されず、日本語で話すことに不安を感じるという人もそれほど多くない。ここでも楽観的で、あまり細かいことにとらわれすぎない態度が見られる。学習目標や目的の設定・進め方については学習者の自律的な判断を反映させたいと思っている。一方、学習の中身については教師に依存している傾向があるので、目標へ到達できるような様々な授業内容や教室活動の提供が教師には求められている (阿部 2009b: 51-52)。

また、ビリーフ間の関係やビリーフ全体の構造を把握するために、筆者は多変量解析によるデータの分析も行なってきた。阿部 (2009a) では数量化Ⅲ類を行った。その結果、ビリーフ全体は「現実派・伝統的学習者軸」、「自信派・コミュニケーション軸」という二つの軸で示される特徴に

分類されることが分かった。さらに、阿部（2010）では、クラスター分析という多変量解析の手法によって51の調査項目をいくつかのクラスターに分類し、各クラスターの特徴を見出して全体を集約し、その上で数量化Ⅲ類の分析結果をクラスターごとにまとめ、パターンを分析した。その結果、51の調査項目は、A：「受け身・言語運用志向」、B：「完璧主義・特別視」、C：「楽観・言語構造志向」、D：「不安」、E：「自信・目標設定志向」という5つのクラスターに分けられることが分かった。また、数量化Ⅲ類の結果、データ全体は「完璧主義・自信の有無」と「不安・楽観」という二つの軸によってパターン化できるという結論に至った。さらに、回答者の年齢や学習期間、専門分野、学習ニーズによってこれらの心理的要素に違いがあることも示された。

1.3 スペインにおける日本語教育について

一方、国際交流基金による日本語教育機関調査（国際交流基金編1992, 1995, 2000, 2005, 2008, 2011）の結果を見ると、スペインにおける日本語教育の中で、「学校教育以外」の場での学習者数が大きく増大していることが分かる（表1）。

表1 1990年以降のスペインにおける日本語教育機関数と学習者数の推移

調査年	初等・中等教育		高等教育		学校教育以外		合計	
	機関	学習者	機関	学習者	機関	学習者	機関	学習者
1990	0	0	3	241	6	420	9	661
1993	0	0	3	86	11	502	14	588
1998	0	0	9	511	17	879	26	1390
2003	0	0	14	965	20	1262	34	2227
2006	0	0	17	1271	26	1531	43	2802
2009 ⁽¹⁾	0	0	18	1469	41	2998	56	4045

阿部（2009b）でも述べたが、学校教育以外における学習者のほうが高等教育における学習者より多いという特徴は欧州の他の主要国（イギリス・フランス・ドイツ・イタリア）には見られず、スペインの日本語教育の特徴と言える。このような状況は年を追うごとにますます顕著になっている。熊野（2013）ではスペインの日本語教育の発展と最新の状況が報告されているが、2009年以降、スペイン各地の大学において、日本を含む東アジアを研究対象とする課程が整備され始めたとのことである。その流れと軌を一にして、大学附属語学センターでの学生・一般向け日本語講座や、公開大学や通信教育大学によるオンラインの日本語コース・講座が多数開講され始めているとのことである。このようなスペインの日本語教育の現状において、高等教育以外の場で学習する学習者のビリーフについても把握することは喫緊の課題と言えるであろう。

1.4 本稿の目的

高等教育以外の場での日本語学習者が急増しているスペインの日本語教育の背景を踏まえ、本稿では、スペイン・マドリードにおける大学の日本語学習者、大学語学センターの日本語学習者、公立語学学校の日本語学習者の言語学習ビリーフを比較する。高等教育機関とそれ以外の場の学習者において、ビリーフに違いがあるのか、あるとしたらどのような違いがあるのかを経済言語学的観点から考察する。以下、まず第2節では調査の概要とフェイスシート項目の集計結果を説明する。第3節ではビリーフ項目の単純集計結果と分析を行い、第4節では言語学習の「コスト」の面から、学習機関によるビリーフの違いを経済言語学的に解釈する。最後に第5節で全体のまとめを行う。

2. 調査・回答者・学習ニーズ項目の概要

2.1 実施の概要

調査は2009年にスペイン・マドリード市内のマドリード・アウトノマ大学（以下、大学）、マドリード・コンプルテンセ大学現代語学センター（以下、語学センター）、公立語学学校マドリード校（以下、語学学校）で行った。実施概要を表2に示す。全体で270名が対象となった。実施はすべて当該教育機関の教員に依頼して行なっていた。

表2 調査の実施概要

時期	場所	対象者・人数
2009年5月	マドリード・アウトノマ大学	日本語学習者
	Universidad Autónoma de Madrid (UAM)	95名
2009年5月	マドリード・コンプルテンセ大学現代語学センター	日本語学習者
	Universidad Complutense Madrid	96名
	Centro Superior de Idiomas Modernos (UCM)	
2009年4月	公立語学学校マドリード校	日本語学習者
	La Escuela Oficial de Idiomas de Madrid (EOI)	79名

2.2 回答者の概要

調査票の冒頭でフェイスシートを用意し、個人データを回答してもらった。以下、複数の表に分けて概要を示す。なお、同じ年に別の場所で同じアンケートに回答したことがあると回答した者（調査を実施した教育機関のうち複数の機関で学習している等の理由で同じアンケートに複数回答していて、データが重複する可能性がある者）5名、母語として回答した言語がスペイン語やスペイン国内各州の公用語以外の言語である者16名（ブルガリア語3名、日本語3名、英語2名、中国語2名、ドイツ語、ポルトガル語、ルーマニア語、ロシア語各1名、無回答2名）、回答方法に誤りや矛盾がある者5名は集計から除外した（除外条件の適用に重複あり）。以下、大学

から 12 名、語学センターから 10 名、語学学校から 4 名、計 26 名を除外した 244 名分の概要を示す。

表 3 回答者の年齢

大学	18 歳～64 歳（平均年齢 24.3 歳）
83 名	22 歳以下：46 名，23 歳～29 歳：26 名，30 歳以上：11 名
語学センター	18 歳～48 歳（平均年齢 25.7 歳）
86 名	22 歳以下：31 名，23 歳～29 歳：36 名，30 歳以上：18 名，NA 1 名
語学学校	16 歳～48 歳（平均年齢 25.9 歳）
75 名	22 歳以下：25 名，23 歳～29 歳：34 名，30 歳以上：16 名

回答者の平均年齢（表 3）は、語学センターや語学学校の回答者のほうが大学の回答者よりも若干高い。語学センターや語学学校は仕事を持った人も受講可能であるので、いろいろな年齢の人がアンケート回答者に含まれる可能性が高い。ただ、大学の回答者も 23 歳以上という回答者が多く見られる。これは、スペインでは、仕事を持っている人でも、一旦学位を取得した人でも、再度大学に入学して、ある学問分野の学位を取得するということがよく見られることによるものである。

表 4 回答者の性別

大学 83 名	男性 38 名，女性 45 名
語学センター 86 名	男性 41 名，女性 45 名
語学学校 75 名	男性 39 名，女性 36 名

回答者の性別（表 4）は、どの教育機関も男女ほぼ半々である。大学ではやや女性が多いが、極端に多い訳ではない。

表 5 回答者の日本語学習期間（教師あり）

大学	5 ヶ月～17 年（平均 24.5 ヶ月）
83 名	12 ヶ月以下：40 人，13～24 ヶ月：20 人，25 ヶ月以上：23 人
語学センター	5 ヶ月～8 年（平均 18.5 ヶ月）
86 名	12 ヶ月以下：45 人，13～24 ヶ月：22 人，25 ヶ月以上：19 人
語学学校	5 ヶ月～6 年（平均 23.6 ヶ月）
75 名	12 ヶ月以下：25 人，13～24 ヶ月：23 人，25 ヶ月以上：27 人

教師とともに日本語を学習した期間を尋ねた。最短の期間は 5 ヶ月であった。最長の期間は 17 年という学習者がいた（表 5）。回答者の日本語学習期間はばらつきが非常に大きいことが分かる。

表 6 回答者の日本語学習期間（教師なし）

大学	2ヶ月～8年9ヶ月
83名	12ヶ月以下：10人，13～24ヶ月：11人，25ヶ月以上：12人
語学センター	1ヶ月～6年
86名	12ヶ月以下：20人，13～24ヶ月：5人，25ヶ月以上：8人
語学学校	2ヶ月～6.5年
75名	12ヶ月以下：10人，13～24ヶ月：5人，25ヶ月以上：17人

独学で日本語を学習した期間も尋ねた。この項目はこれまでの筆者の調査では行なっておらず、今回新たに尋ねた。最短は1ヶ月で、最長は8年9ヶ月であった（表6）。独学をした人数は大学の回答者で33名、語学センターの回答者で33名、語学学校の回答者で32名であった。どの教育機関でも、半数弱程度の学習者が独学を経験していることになる。学習者数の伸びが著しいスペインでは、教育機関に在籍せず、各種統計にも現れない潜在的な独学の学習者が多数いると予想されている（熊野 2013）が、表6の結果はその実態を表したものと言えよう。かなり長い間独学で勉強した学習者がいることが分かった。

2.3 学習ニーズ項目の集計結果

フェイスシートでは学習ニーズについても尋ねた。会話・聴解・発音・文字作文・読解・語彙の六つの言語技能について、上達させたい順に1～6で順位を回答してもらった。分析のしやすさのために「1」を「6」、 「2」を「5」、…「5」を「2」、 「6」を「1」のように反転させて、数値が大きいほうが学習希望の度合いが高いことを意味するようにした。回答された数値の平均と分散を求め、表7にまとめた。

表 7 「上達させたい言語技能」の希望の度合いの平均と分散
(数値が大きいほど希望の度合いが高い)

	大学 (UAM)		語学センター (UCM)		語学学校 (EOI)	
	平均	分散	平均	分散	平均	分散
会話	4.82	2.87	5.07	1.88	5.01	1.77
聴解	4.33	1.21	4.22	1.68	4.71	1.30
発音	2.00	1.69	1.90	1.54	1.88	1.49
文字作文	2.83	2.16	2.78	2.10	2.91	2.14
読解	3.87	2.43	3.64	2.35	3.36	1.99
語彙	3.28	1.89	3.45	1.85	3.15	1.91

どの教育機関でも学習希望の度合いが高い順番は同じだった。一番高い方から順に、会話、聴解、読解、語彙、文字作文、発音の順である。この順序は、阿部（2009b, 2010）で報告してきた結果と同じであった。スペイン人日本語学習者のニーズはかなり固定的で、「会話」や「聴解」を勉強したいというニーズが一貫して高く、「発音」や「文字作文」の学習ニーズは一貫して低い。

3. ビリーフ項目の集計結果と分析

前節では調査実施の概要と回答者の概要を述べた。大学も語学センターも語学学校も、回答者の特徴には大きな違いはないと言えそうである。では、ビリーフはどうであろうか。以下、ビリーフ項目の概要を説明した後、集計結果を示し、三つの教育機関の違いを見ていく。

3.1 ビリーフ項目の概要

ビリーフ項目は全部で51項目である。Horwitz (1987) が米国内の大学で英語を第二言語 (ESL) として学習する様々な文化的背景の学生に対して行った BALLI (Beliefs About Language Learning Inventory) (全35項目5領域 (Foreign language aptitude, The difficulty of language learning, The nature of language learning, Learning and communication strategies, Motivations)) を基にしている。さらに、日本語学習者に対して行われたビリーフ調査 (木谷 1998, 若井・岩澤 2004, 片桐 2005, 高崎 2006) の調査票を参考にして、筆者が調査項目を追加・削除し、51項目を用意した (調査項目の選定・作成の詳細と調査票は阿部 (2009b) を参照のこと)。51項目は5領域 (言語学習の適性, 言語学習の本質, 学習とコミュニケーションストラテジー・教室活動, 学習動機, 教師の役割と学習者の自律性) に分けられる。調査票は筆者がスペイン語に訳し、それをスペイン語母語話者にチェックしてもらった。

3.2 ビリーフ項目の集計と分析

ビリーフ項目の回答は、ビリーフ項目の内容に同意できる程度を5段階の順位尺度 (1 “muy conforme” (強く賛成) から 5 “muy disconforme” (強く反対) まで) で判定してもらった。データは、解釈のしやすさのために「1」を「5」, 「2」を「4」, … 「5」を「1」のように順序を反転させて、数値が大きいほうが賛成の度合いが高いことを意味するようにした。

以下、3.2.1 節から 3.2.5 節にかけて、調査票の五つの領域 (言語学習の適性, 言語学習の本質, 学習とコミュニケーションストラテジー・教室活動, 学習動機, 教師の役割と学習者の自律性) ごとにビリーフの調査結果の単純集計と分析を行なう。各節の表 8 から表 12 では、大学 (UAM) ・語学センター (UCM) ・語学学校 (EOI) の各教育機関における各領域の各調査項目の回答の平均値を示す。表の左端の「項目」は調査票のビリーフ項目の質問番号を示している。また、「内容」は、調査票の文面を日本語に訳したものである。平均値は大学 (UAM) ・語学センター (UCM) ・語学学校 (EOI) についてそれぞれ示している。便宜的に大学 (UAM) の平均値が大きい順に上から並べてある。

表中、平均値が3以上と3未満に分かれるところに横線を入れてある。平均値が3ということは、回答が賛成にも反対にも、どちらにも傾いていないことを示しており、平均値が3以上であれば全体の回答の傾向は賛成に傾いていることを示し、3未満であれば反対に傾いているということが分かるからである。

3.2.1 「言語学習の適性」領域

まず、大学（UAM）・語学センター（UCM）・語学学校（EOI）の各教育機関における「言語学習の適性」領域の各調査項目の回答の平均値を表8に示す。

表8 各教育機関における「言語学習の適性」の各調査項目の回答の平均

項目	内容	UAM	UCM	EOI
1	外国語学習は大人より子供のほうが易しい。	4.54	4.55	4.52
2	外国語学習について特別な才能を持った人がいる。	4.23	4.27	4.29
14	何か一つ外国語を習得した人にとって、他の外国語の学習はより易しい。	3.86	3.69	3.64
5	私は自分が日本語を習得できていると思っている。	3.83	3.77	3.96
4	日本語は難しい言語だ。	3.47	3.80	3.84
49	すべての人が外国語を習得できる。	3.40	3.50	3.36
22	私は外国語学習について特別な才能を持っている。	3.11	3.08	3.11
28	女性は男性より外国語学習が得意である。	2.51	2.19	2.28
15	数学や科学が得意な人は外国語学習が得意ではない。	1.88	1.83	2.04
7	私の国の人は外国語学習が得意である。	1.83	2.02	1.88

全体の傾向として、三つの教育機関とも平均値が3以上と3未満になる分かれ目に違いはなかった。どのビリーフ項目の回答が賛成に傾くか、反対に傾くかという点に関して違いはない。また、ビリーフの特徴としては以下の点を挙げることができる。例えば、特定の性別（項目28）や特定の科目の得手不得手（項目15）によって外国語学習が得意であったり不得意であったりするということには否定的である。一方で、外国語学習に特別な才能を持った人がおり（項目2）、外国語を一つ習得した人や子供には外国語学習は易しいという考え（項目1, 14）も持っている。スペイン人が外国語学習を得意としているということ（項目7）には否定的で、日本語は難しいということ（項目4）に賛成しながらも、自分は日本語を習得でき（項目5）、すべての人が外国語を習得できる（項目49）と信じているという楽観性もある。

3.2.2 「言語学習の本質」領域

次に、「言語学習の本質」領域の各調査項目の回答の平均値を表9に示す。

表 9 各教育機関における「言語学習の本質」の各調査項目の回答の平均

項目	内容	UAM	UCM	EOI
8	外国語の習得とは、読む・書く・聞く・話すのすべての能力を習得することだ。	4.42	4.58	4.53
18	外国語学習はその外国語が話されている国で行うのが一番いい。	4.38	4.41	4.45
42	外国語学習の方法は、他の分野の学習とは異なる。	4.13	3.85	3.74
11	外国語を習得するためには、その外国語の文化を知ることが必要だ。	3.76	3.83	3.81
50	外国語を話すより、読んだり書いたりするほうが易しい。	3.45	3.35	3.31
25	外国語学習の中で一番重要なのは、語彙の学習である。	3.14	3.41	3.16
35	外国語学習の中で一番重要なのは、文法の学習である。	3.06	3.14	3.37
43	外国語学習の中で一番重要なのは、自分の言語からの翻訳の学習である。	2.54	2.53	2.73
38	外国語を聞いて理解するよりも話すほうが易しい。	2.49	2.48	2.53

この領域でも、三つの教育機関とも平均値が 3 以上と 3 未満になる分かれ目に違いはなく、教育機関によってビリーフ項目の回答の傾向に違いはないと言える。ビリーフの特徴としては以下の点を指摘できる。例えば、外国語の習得は他の分野の学習とは異なる（項目 42）、という外国語学習の特別視、4 つの技能すべてを習得すべき（項目 8）であり、学習は言語が話されている場所で行なうべき（項目 18）だという理想主義的な考え方、その言語の文化を知ることが大切（項目 11）という文化の学習に対する志向は多くの回答者が支持している。また、各技能の習得について、話すことが難しい（読み書きのほうが易しい＝項目 50、聴解の方が易しい＝項目 38）という意見が支持され、一番重要なのは語彙や文法の学習であって（項目 25, 35）、翻訳の学習ではない（項目 43）という意見が支持されている。

3.2.3 「学習とコミュニケーションストラテジー・教室活動」領域

ここでは、「学習とコミュニケーションストラテジー・教室活動」領域の各調査項目の回答の平均値を表 10 に示す。

表 10 各教育機関における「学習とコミュニケーションストラテジー・教室活動」の各調査項目の回答の平均

項目	内容	UAM	UCM	EOI
26	繰り返し練習することが重要だ。	4.49	4.60	4.49
40	学習者が積極的に教室活動に参加するような授業は良い授業だ。	4.34	4.55	4.49

21	わからない日本語の単語はかならず辞書で調べるべきだ。	3.87	4.09	3.99
39	カセットやCDなどで練習することは重要だ。	3.82	3.98	4.01
33	外国語学習の誤りは初期の段階で訂正しなければ、後で訂正するのは難しい。	3.67	3.57	3.58
19	日本人との日本語の練習は楽しい。	3.65	3.93	3.95
31	他の人と日本語で話すとき、不安を感じて臆病になることがある。	3.49	3.30	3.53
24	教師が文法を説明するのが効果的な外国語学習法だ。	3.29	3.40	3.57
9	きれいな発音で日本語を話すことが重要だ。	3.28	3.53	3.59
16	学習者は教師の説明を聞き、答えを求められたときだけ答えるべきだ。	2.43	2.48	2.51
32	教室で学習者同士で日本語を話しても、学習の役には立たない。	1.76	1.55	1.71
12	正しく言えるようになるまでは日本語で話すべきではない。	1.51	1.48	1.52

この領域でもまた、三つの教育機関とも平均値が3以上と3未満になる分かれ目に違いはないという結果となった。繰り返し練習すること（項目26）、学習者が積極的に教室活動に参加することを強く支持し（項目40）、学習者が教師から答えを求められたときだけ答えるべきというビリーフは支持が少ない（項目16）。教室で日本語を話すことについては、日本人との練習は楽しいと感じており（項目19）、正しく言えなくても、学習者同士であっても、話すべきである（項目32, 12）と考えていて、話すことが重要であると考えていることが分かる。ただ、きれいな発音で話すことが重要（項目9）というビリーフに対して比較的賛成が多く、他の人と日本語を話す時は不安で臆病になる（項目31）という傾向にある。その他、辞書の使用（項目21）、音声教材の使用（項目39）、初期の段階での誤りの訂正（項目33）、教師による文法説明（項目24）に対する賛成が多い。

3.2.4 「学習動機」領域

さらに、「学習動機」領域の各調査項目の回答の平均値を表11に示す。

表11 各教育機関における「学習動機」の各調査項目の回答の平均

項目	内容	UAM	UCM	EOI
36	私は日本のことをもっと知るために日本語を学習したい。	4.35	4.42	4.45
46	私は日本人の友人を作りたい。	4.34	4.35	4.32
45	日本語ができれば、いい就職のチャンスがある。	3.63	3.48	3.36
48	外国の文化について知りたい場合、外国語を学習しなくても自分の言語で多くのことを知ることができる。	2.66	2.70	2.59

29 私の国の人は、日本語や日本文化を知ることが重要だと考えている。	1.75	1.84	1.64
------------------------------------	------	------	------

この領域の5項目についても、平均値が3以上と3未満になる分かれ目が三つの教育機関で異なるということはなく、全体として回答が賛成に傾くか、反対に傾くかという傾向はどの教育機関も同じである。日本語学習の動機として、日本のことを知るため(項目36)、日本人の友人を作るため(項目46)、いい就職のチャンスがあるから(項目46)という三つの内容については賛成する人が多いことが分かる。また、外国の文化を知るには自分の言語でも知ることができるので外国語学習は不要という考え(項目48)には反対の人が多。また、スペイン人は日本語や日本文化を知ることが重要とは思っていない、という意見(項目29)が支持されていることが分かる。スペイン人としては日本語を学習することは珍しいことであり、自分がそのような特殊なことを行なっている意識が見てとれる。

3.2.5 「教師の役割と学習者の自律性」領域

最後に、「教師の役割と学習者の自律性」領域の各調査項目の回答の平均値を表12に示す。

表12 各教育機関における「教師の役割と学習者の自律性」の各調査項目の回答の平均

項目	内容	UAM	UCM	EOI
3	外国語学習に成功するにはいい教師が必要だ。	4.37	4.38	4.19
6	教師による定期的な試験は学習者にとって助けになる。	4.37	4.23	3.93
41	教師が学習者を一生懸命学習させなければならない。	4.30	4.23	4.27
47	教師に自分の外国語学習上の問題点や困難点を教えてほしい。	4.30	4.17	4.05
51	はっきりとした目的があれば外国語の上達が早くなる。	4.14	4.22	4.15
37	宿題は教師から出されるべきだ。	4.11	3.83	3.79
20	学習者の評価は教師からされるべきだ。	4.06	4.07	4.01
44	教師に自分がどのくらい外国語学習が進んだか教えてほしい。	3.96	3.78	3.86
30	教師の言う通り勉強すれば外国語の上達が早くなる。	3.89	3.78	3.69
27	自分の外国語学習のどの部分を改善すべきかわかっている。	3.83	4.06	3.89
23	外国語を学習するとき、教師に助言を求めるのが好きだ。	3.82	3.79	3.75
10	教師に学習到達目標を設定してもらいたい。	3.80	3.86	3.63
13	教師にどのように外国語学習を進めるべきか教えてほしい。	3.78	3.63	3.68
17	教師は常になぜ教室でこのような活動をするのか、その目的や理由を学習者に説明しなければならない。	3.66	3.56	3.92
34	自分の間違いを自分でチェックするとき、一番学習できる。	3.59	3.38	3.65

この領域の項目は、すべての項目で平均値が3以上で、賛成とする回答が多かったことが分かる。まず、「いい教師」が必要という項目（項目3）は賛成が多い。具体的な教師の役割として、試験の実施（項目6）、学習の促進（項目41）が強く支持されている。他にも、教師が行なうべきこととして、問題点や困難点の指摘（項目47）、宿題を課すこと（項目37）、評価の実施（項目20）、進度の開示（項目44）、教師からの助言（項目30, 23, 13）、学習到達目標の設定（項目10）、活動内容の目的や理由の説明（項目17）を教師が行なうべきという点について賛成が多い。これに比べて、学習者の自律性に関して、外国語学習の目的の自覚が重要であるという意見（項目51）は賛成が多いが、改善点の自覚（項目27）や間違いの確認による学習の促進（項目34）については相対的に賛成が少ないという結果となった。

3.2.6 ビリーフ項目の集計と分析のまとめ

以上、調査票の五つの領域（言語学習の適性、言語学習の本質、学習とコミュニケーションストラテジー・教室活動、学習動機、教師の役割と学習者の自律性）ごとにビリーフの調査結果の単純集計と分析を行なった。回答の平均値が3以上であれば、そのビリーフ項目への回答は賛成に傾いており、3未満であれば反対に傾いていることになるが、すべての項目の平均値について、調査を実施した三つの教育機関での違いはなかった。

このような、各項目の回答の賛成・反対の傾向は、以前、阿部（2009b）で分析した時の結果と同じである。本稿1節で示した阿部（2009b: 51-52）の分析結果が今回もそのまま当てはまる。今回の結果からまとめると、以下のようなになる。「言語学習の適性」（3.2.1）については、スペイン人は外国語学習が苦手であるが、外国語学習には特別な才能を持った人がいるという「特別視」と、どんな人でも習得できるという「楽観」があり、さらに、自分は習得が難しい日本語を習得できるという「自信」がある。「言語学習の本質」（3.2.2）については、外国語学習は他の学習とは異なるという「特別視」と、言語の4技能すべてを習得すべきという「完璧主義」、学習はその言語が話されている場所で行なうべきという「理想主義」が見られる。具体的な技能や学習内容については、話すことが、読み書きや聞き取りよりも難しいという意識、語彙や文法の学習が重要という意識が見られる。「学習とコミュニケーションストラテジー・教室活動」（3.2.3）については、学習者が教室活動に参加すべきという「学習者中心」の考え方が支持され、話す活動の重要性や楽しさが支持されている。ただ、きれいな発音で話すべきという考えも支持されており、話す活動のときに不安を感じるという傾向も見られる。「学習動機」（3.2.4）については、「日本のことを知る」「日本人の友人を作る」「就職に有利」という動機が支持されている。一方、スペイン人の中では日本語や日本文化を知ることが重視されていないと考えており、逆にそのような学習を行なっている自分の「特殊性」を意識していることが伺える。「教師の役割と学習者の自律性」（3.2.5）については、教師からのサポートが必要という意見が支持されている。また学習者の自律的活動としては、外国語学習の目的を自覚することが重視されている。

以上をまとめると、スペインにおける日本語学習者という「特殊性」の自覚、外国語学習は特

別な才能であるという「特別視」、外国語習得が苦手なスペイン人の中での自分の日本語習得に対する「楽観」と「自信」がある。学習するからには「完璧」な習得、「理想的」な学習環境での学習を支持し、「教師からのサポート」を求める「学習者中心」的な考え方をしている。

4. 教育機関におけるビリーフ項目の違い

次に、教育機関におけるビリーフの違いを検討する。統計処理はフリーソフト「R」version 3.0.0 (R Core Team 2013) を用いて、三つの教育機関ごとのビリーフ項目の平均値差の検定として一元配置分散分析を行なった。5%以下の有意水準で有意差がある項目は、さらにテューキーの HSD 法による多重比較を行ない、どの教育機関の間で差があるのか確かめた⁽²⁾。

4.1 教育機関におけるビリーフ項目の分散分析と多重比較

その結果、以下の表 13 に挙げたような検定統計量 F と p 値を得た。(ここでは有意差があった項目のみ示す。「+」は有意水準 10%、「*」は有意水準 5%、「**」は有意水準 1%以下であることを意味する。)

表 13 3 教育機関のビリーフ項目の平均値の分散分析の結果

領域	項目	内容	検定統計量 F	p 値
活動	9	きれいな発音で日本語を話すことが重要だ。	F (2, 241) = 2.856	p = 0.060 +
活動	19	日本人との日本語の練習は楽しい。	F (2, 236) = 2.574	p = 0.078 +
教師	6	教師による定期的な試験は学習者にとって助けになる。	F (2, 241) = 6.819	p = 0.001 **
教師	17	教師は常になぜ教室でこのような活動をするのか、その目的や理由を学習者に説明しなければならない。	F (2, 241) = 3.677	p = 0.027 *
教師	37	宿題は教師から出されるべきだ。	F (2, 241) = 3.855	p = 0.022 *
教師	47	教師に自分の外国語学習上の問題点や困難点を教えてほしい。	F (2, 241) = 2.715	p = 0.068 +
適性	4	日本語は難しい言語だ。	F (2, 241) = 3.230	p = 0.041 *
本質	25	外国語学習の中で一番重要なのは、語彙の学習である。	F (2, 241) = 2.340	p = 0.099 +
本質	35	外国語学習の中で一番重要なのは、文法の学習である。	F (2, 241) = 2.386	p = 0.094 +
本質	42	外国語学習の方法は、他の分野の学習とは異なる。	F (2, 240) = 3.878	p = 0.022 *

これら有意差のある項目について多重比較を行なったところ、以下の表 14 に挙げた各ビリーフ項目の各群の間にそれぞれの有意水準で有意差があることが分かった。有意差があると判断できる p 値にグレーの網掛けを施した。

表 14 3 教育機関のビリーフ項目の平均値の多重比較の結果

領域	項目	内容	p 値		
			UAM-EOI	UCM-EOI	UCM-UAM
活動	9	きれいな発音で日本語を話すことが重要だ。	$p = 0.073 +$	$p = 0.927$	$p = 0.142$
活動	19	日本人との日本語の練習は楽しい。	$p = 0.120$	$p = 0.993$	$p = 0.131$
教師	6	教師による定期的な試験は学習者にとって助けになる。	$p = 0.001 **$	$p = 0.036 *$	$p = 0.452$
教師	17	教師は常になぜ教室でこのような活動をするのか、その目的や理由を学習者に説明しなければならない。	$p = 0.149$	$p = 0.023 *$	$p = 0.711$
教師	37	宿題は教師から出されるべきだ。	$p = 0.035 *$	$p = 0.950$	$p = 0.061 +$
教師	47	教師に自分の外国語学習上の問題点や困難点を教えてほしい。	$p = 0.054 +$	$p = 0.486$	$p = 0.435$
適性	4	日本語は難しい言語だ。	$p = 0.062 +$	$p = 0.971$	$p = 0.090 +$
本質	25	外国語学習の中で一番重要なものは、語彙の学習である。	$p = 0.993$	$p = 0.180$	$p = 0.131$
本質	35	外国語学習の中で一番重要なものは、文法の学習である。	$p = 0.089 +$	$p = 0.252$	$p = 0.845$
本質	42	外国語学習の方法は、他の分野の学習とは異なる。	$p = 0.022 *$	$p = 0.747$	$p = 0.111$

表 14 から、活動 19 と本質 4 の項目は、分散分析では有意差があるという結果になったものの、多重比較では各教育機関の間で有意差が見られなくなった。そこで、以下表 15 では、多重比較で有意差があるという結果が出た項目のみ、それぞれの学習機関での平均値の違いを示す。

表 15 多重比較によって有意差があるという結果が出たビリーフ項目の教育機関ごとの平均値の比較

領域	項目	内容	p 値		
			UAM-EOI	UCM-EOI	UCM-UAM
活動	9	きれいな発音で日本語を話すことが重要だ。	$3.28 < 3.59 +$		
活動	6	教師による定期的な試験は学習者にとって助けになる。	$4.37 > 3.93 **$	$4.23 > 3.93 *$	
教師	17	教師は常になぜ教室でこのような活動をするのか、その目的や理由を学習者に説明しなければならない。		$3.56 < 3.92 *$	
教師	37	宿題は教師から出されるべきだ。	$4.11 > 3.79 *$		$3.83 < 4.11 +$
教師	47	教師に自分の外国語学習上の問題点や困難点を教えてほしい。	$4.30 > 4.05 +$		
教師	4	日本語は難しい言語だ。	$3.47 < 3.84 +$		$3.80 > 3.47 +$

適性	35	外国語学習の中で一番重要なのは、文法の学習である。	3.06 < 3.37 +
本質	42	外国語学習の方法は、他の分野の学習とは異なる。	4.13 > 3.74 *

表 15 から分かることとして、まず、どの項目についても平均値は 3 以上であるので、どの学習機関でも、これらの項目について肯定的に考えているということが分かる。決定的な違いという訳ではなく、各項目の肯定の度合いの違いである。肯定の程度の違いが多く見られるのは、大学 (UAM) と語学学校 (EOI) においてが多い。語学センター (UCM) と語学学校 (EOI)、語学センター (UCM) と大学 (UAM) の間にはそれほど違いは見られない。

大学 (UAM) と語学学校 (EOI) を比べてみると、どちらもどの項目についても肯定的ではあるが、大学では教師による学習管理やサポートに対してより肯定的である (教師 6, 37, 47)。また、大学では外国語学習は他の分野と異なっているということに肯定的 (本質 7) で、きれいな発音で話すことの重要性 (活動 9)、文法の学習の重要性 (本質 35)、日本語が難しいという認識 (適性 4) については語学学校の学生のほうが相対的に肯定の度合いが高い。

語学センター (UCM) と語学学校 (EOI) の違いはそれほど多くない。語学センターは大学と同じく教師による学習管理 (試験) に対して肯定的 (教師 6) である。一方、教師による活動の目的・理由の説明の必要性について (教師 17) は、語学学校のほうが肯定的だ。

また、語学センター (UCM) と大学 (UAM) の間にも違いはそれほどない。宿題について (教師 37) は大学のほうが肯定的で、日本語が難しいという認識 (適性 4) は語学センターの学生のほうが肯定的という結果となった。

4.2 教育機関におけるビリーフ項目の違いの経済言語学的解釈

以上、4.1 節で三つの教育機関におけるビリーフ項目の違いを見てきた。以下、なぜ違いが生じるのかということ、学習にかかる「コスト」の点から経済言語学的に解釈してみたい。経済言語学については、井上 (2000, 2001, 2011) など論じられているが、言語学習に関しての考察は「言語学習という投資に見合う利益があるか」という点からの考察 (井上 2011 : 34-35) として、産業翻訳の値段、辞書の値段、言語能力と所得との関係などが論じられている。ただ、言語学習のコストそのものについては、管見の限り論じられていないようである。ある意味タブーなのかもしれないが、経済言語学的には避けて通れない点であろう。

4.2.1 各教育機関の言語学習のコスト

まず、これら三つの学習機関はそれぞれ設置形態が異なり、各教育機関とも各種の割引もあるため、受講料の体系はそれぞれ複雑である。このため、一概に額を比較することはできないが、本稿では割引の適用がない場合で比較してみる。まず、大学 (UAM) のホームページによれば、2012~2013 年のコースに対する費用は登録する科目数によっても異なるが、全体の費用として、331.58 ユーロが最低額だと記されている。一方、語学センター (UCM) のホームページによると、

言語のコースに対する費用は年間 75 時間のコースが 543 ユーロ（1 時間当たり 7.24 ユーロ）、3 ヶ月 45 時間のコースが 356.50 ユーロ（1 時間当たり約 7.92 ユーロ）となっている。そして、語学学校（EOI）のホームページによると、コース登録 250 ユーロとクラス分け 19 ユーロの合計 269 ユーロがまずかかり、特定の言語のクラスは 1 時間当たり 7 ユーロとなっている。

4.2.2 各教育機関の言語学習のコストとビリーフとの関係

三つの教育機関の特徴を考えた場合、語学センター（UCM）や語学学校（EOI）は日本語の学習そのものが目的となっている点が類似している。両者とも 1 時間当たりの費用は 7～8 ユーロである。一方、大学（UAM）での学習者は他の専門科目等の授業も受講し、その一部として日本語の科目を受講する。全体の費用も語学センター（UCM）や語学学校（EOI）より安くなる可能性があり、日本語科目の費用も 1 時間当たりで換算するとかなり安くなる。つまり、経済的に検討すると、大学（UAM）は他の二つの学習機関とは大きく異なっていることが分かる。

この状況と言語学習ニーズ・ビリーフの異なりを表 15 でもう一度検討すると、大学（UAM）と語学学校（EOI）との間で有意差が多く見られた点も納得がいく。また、大学（UAM）と語学センター（UCM）の間で有意差があった項目は大学（UAM）と語学学校（EOI）でも有意差があった項目であり、つまり大学（UAM）とそれ以外の二つの教育機関との違いだと結論づけられる。

表 15 から分かる大学（UAM）の相対的な特徴は、教師の役割に対する肯定感（活動 6, 教師 37, 教師 47）の高さである。逆に、語学センター（UCM）や語学学校（EOI）では教師の役割に対する肯定感は相対的に低い。これは、語学センター（UCM）や語学学校（EOI）では「日本語学習」に対してお金を払っているというコスト意識の高さから、自分で学習をコントロールしたいという気持ちが生まれ、それが教師の役割に対する肯定感の相対的な低さとなって現れているのではないだろうか。

一方で、大学（UAM）は、きれいな発音で話すことの重要性（活動 9）、文法の学習の重要性（本質 35）について語学学校（EOI）よりも肯定感が相対的に低く、日本語が難しいという認識（適性 4）については語学センター（UCM）や語学学校（EOI）よりも肯定感が低い。語学センター（UCM）や語学学校（EOI）では日本語の学習が目的でお金を払っているので、それだけ自分の成績や出来具合に敏感で、難しさや技能の重要さに意識が向けられていると解釈できるだろう。

表 15 を見ると、語学センター（UCM）と語学学校（EOI）の間で違いが見られる項目も二つあった（活動 6, 教師 17）。両者の受講料は、割引がない場合にはどちらも 1 時間当たり 7～8 ユーロがかかる。このように似た状況にありながら、語学学校では教師の試験実施（活動 6）に対しては肯定感が相対的に低く、教室活動の目的や理由の説明（教師 17）に対しては肯定感が相対的に高い。この違いの経済言語学的解釈としては、語学センターは費用がすべて授業にあてられるが、語学学校では受講登録に 250 ユーロかかり、さらに授業に費用がかかるという違いがあることが関係しているであろう。両者の間にも経費の違いがあり、語学学校のほうが教室活動についての教師による説明にシビアなのかもしれない。試験はどんな学校であっても行なわれ、それ

が教師によって準備され行なわれるのはごく一般的なことであるため、どの語学教室にもあるような試験については、相対的に語学学校では肯定感が低いと説明できるだろう。

以上、各教育機関の言語学習のコストとビリーフの関係について経済言語学的に検討した。まず、大学（UAM）とそれ以外の教育機関（語学センター（UCM）と語学学校（EOI））との間に大きな違いがあり、言語学習に対するコスト意識の違いから、教師の役割や自分の言語技能や成績に対する考え方の違いが現れたことが分析できた。また、さらに、語学センター（UCM）と語学学校（EOI）の間でも違いが見られ、語学学校のほうが教室活動についての教師による説明に関してよりシビアであるという結論が得られた。

5. まとめ

以上、本稿では、スペイン・マドリッドにおける大学の日本語学習者、大学語学センターの日本語学習者、公立語学学校の日本語学習者の言語学習ビリーフを比較し、違いがあるのか、あるとしたらどのような違いがあるのかを経済言語学的観点から考察した。具体的には、第2節では調査の概要とフェイスシート項目の集計結果を説明し、第3節ではビリーフ項目の単純集計結果と分析を行い、第4節では言語学習の「コスト」の面から、学習機関によるビリーフの違いを経済言語学的に解釈した。

スペインの日本語教育の現状から考えると、学校教育以外の場での学習者の言語学習ビリーフを把握することが喫緊の課題であるということ述べた。学習にかかるコストという経済言語学的側面から考えると、学校教育以外の場、特に語学学校や語学センターで学習する場合、大学の授業料とは違って、日本語の習得のためだけに授業料を支払うこととなる。そのような場合、言語学習に対する意識は相対的に高くなり、「自分で学習をコントロールしたいという気持ち」や、それへの裏返しとしての「教室活動の目的や理由の、教師による説明への肯定感」、コスト意識を反映した「自分の成績や出来具合に対する敏感な意識」と、「日本語の難しさや言語技能習得（特に発音）の重要さへの意識」が見て取れた。

今回の結果がスペイン以外でも当てはまるのかは分からない。ただ、これまでビリーフの調査では、研究者が大学に所属することが多いため、学習者のビリーフを調査する場合、大学での学習者が対象となるが多かった。今回は大学以外の教育現場の学習者のビリーフを論じることができ、それにはビリーフ研究に於ける重要な意味があったのではないかと考える。特に本論では経済言語学的観点から、学習のコストと関連させてビリーフを考察した。学習のコストという視点は井上史雄先生によって提唱された経済言語学な考え方を言語教育研究に応用したものだが、このような視点での研究もまた、管見の限り、これまで行なわれていないと思われる。ビリーフ研究のみならず、広く応用言語学的研究において重要な意味があったのではないかと考える。

言語教育とコストの関係は、教師と学習者が経済的な関係で結ばれていることを示すことにもなり、教師と学習者の双方にとってデリケートな問題ともなり得る。しかし、このような考察は、井上史雄先生によって提唱された経済言語学がその重要性を増していく21世紀においては避

けて通れないものであろう。本稿の考察が微力ながら経済言語学の発展に寄与することを望んで、論を結びたい。

謝辞

調査実施を許可いただき、ご協力いただいたマドリード・アウトノマ大学の高木香世子先生・調査実施許可とともに、ご自身による実施も快諾してくださったマドリード・コンプルテンセ大学の鈴木裕子先生、お忙しいなか多くのクラスで調査を実施して下さったマドリード公立語学学校の Paloma Mellado Pascua 先生、Isabel San Gabina 先生、Victor del Rio Pantoja 先生、各教育機関の回答者の皆さん、調査票作成にご協力いただいたマドリード・アウトノマ大学の Laura Domingo Vera さんには深く感謝申し上げます。ありがとうございました。

〈注〉

- (1) 2009年の「高等教育」と「学校教育以外」の調査結果には、教育段階をまたがって日本語教育を実施している3機関、422人を、それぞれ合算している。
- (2) 統計手法の選択や数値の解釈については山田・村井(2004)、山田・杉澤・村井(2008)、青木(2009)を参照した。また、統計処理はフリーソフト「R」version 3.0.0 (R Core Team 2013)を利用し、舟尾・高浪(2005)も参照した。ただし、手法選択や数値解釈に誤りがあるとするれば、それらはすべて筆者のみの責任に帰するものである。

参考文献

- 阿部 新 (2009a) 「ビリーフ調査の多変量解析－クラス編成・授業内容構成への応用の可能性－」『ヨーロッパ日本語教育』13: 124-31.
- 阿部 新 (2009b) 「スペイン・マドリードの大学における日本語学習者の言語学習ビリーフ」『名古屋外国語大学外国語学部紀要』37: 25-62.
- 阿部 新 (2010) 「言語学習ビリーフの多変量解析－調査項目のクラスター分析と数量化 III 類－」『名古屋外国語大学外国語学部紀要』39: 71-90.
- 青木繁伸 (2009) 『Rによる統計解析』東京：オーム社
- 舟尾暢男・高浪洋平 (2005) 『データ解析環境「R」 定番フリーソフトの「基本操作」から「グラフィックス」「統計解析」まで』東京：工学社
- Horwitz, Elaine K. (1987). "Surveying Student Beliefs about Language Learning." in Wenden, Anita & J. Rubin (eds). *Learner Strategies in Language Learning*. 119-129. London: Prentice-Hall.
- 井上史雄 (2000) 『日本語の値段』東京：大修館書店
- 井上史雄 (2001) 『日本語は生き残れるか』東京：PHP 研究所
- 井上史雄 (2011) 『経済言語学論考－言語・方言・敬語の値打ち－』東京：明治書院
- 片桐準二 (2005) 「フィリピンにおける日本語学習者の言語学習 Beliefs－フィリピン大学日本語受講生調査から－」『国際交流基金日本語教育紀要』1: 85-101.
- 片桐準二 (2009) 「日本語教育における言語学習ビリーフ研究の動向と可能性」, 『2009 年度中部

- 地区大学院日本語学・日本語教育セミナー予稿集』:137-40.
- 川口義一・横溝紳一郎 (2005) 『成長する教師のための日本語教育ガイドブック (下)』 東京: ひつじ書房
- 木谷直之 (1998) 「極東ロシアの大学生の言語学習観についてー海外日本語教師研修のための基礎データ作成を考えるー」, 『日本語国際センター紀要』 8: 95-109.
- 熊野七絵 (2013) 「スペインの日本語教育の発展と現状」, 『ヨーロッパ日本語教師会 ニューズレター』 48: 3.
- 国際交流基金編 (1992) 『海外の日本語教育の現状 海外日本語教育機関調査・1990 年』 東京: 国際交流基金
- 国際交流基金編 (1995) 『海外の日本語教育の現状 日本語教育機関調査・1993 年』 東京: 大蔵省印刷局
- 国際交流基金編 (2000) 『海外の日本語教育の現状 日本語教育機関調査・1998 年』 東京: 大蔵省印刷局
- 国際交流基金編 (2005) 『海外の日本語教育の現状 日本語教育機関調査・2003 年』 東京: 凡人社
- 国際交流基金編 (2008) 『海外の日本語教育の現状 日本語教育機関調査・2006 年 改訂版』 凡人社
- 国際交流基金編 (2011) 『海外の日本語教育の現状 日本語教育機関調査・2009 年 概要』 東京: 国際交流基金
- R Core Team. (2013). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. URL <http://www.R-project.org/>.
- 高崎三千代 (2006) 「フィリピン・マニラ首都圏の大学における日本語学習者のビリーフー歴史的・社会的背景の視点からの考察ー」, 『国際交流基金日本語教育紀要』 2: 65-80.
- Tudor, I. (1996) *Learner-centeredness as Language Education*. Cambridge University Press.
- 若井誠二・岩澤和宏 (2004) 「ハンガリー人日本語学習者のビリーフス」, 『日本語国際センター紀要』 14: 123-140.
- 山田剛史・村井潤一郎 (2004) 『よくわかる心理統計』 京都: ミネルヴァ書房
- 山田剛史・杉澤武俊・村井潤一郎 (2008) 『R によるやさしい統計学』 東京: オーム社

各教育機関の学習コストに関する情報が掲載されたホームページ

- Centro Superior de Idiomas Modernas, Universidad Complutense Madrid (2013) “Precios y descuentos”, URL <<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/idiomas/precios/precios.htm>> (閲覧日: 2013 年 5 月 5 日)
- Escuela Oficial de Idiomas de Madrid (2013) “Tasas y Precios Públicos de la Comunidad de Madrid”, URL <<http://www.eidiomas.com/web/Tasas.html>> (閲覧日: 2013 年 5 月 5 日)
- Universidad Autónoma de Madrid (2013) “Tasas y precios públicos”,

URL<http://www.uam.es/ss/Satellite/es/1234886371330/contenidoFinal/Tasas_y_precios_publicos.htm> (閲覧日 : 2013 年 5 月 5 日)