

## 大学における「基礎ドイツ語」の学習動機に関する量的研究：学習開始動機, 外国語学習に対する心理的欲求の充足および動機づけの内発性・外発性に関する調査

著者	藤原 三枝子
雑誌名	言語と文化
巻	14
ページ	81-113
発行年	2010-03-15
URL	<a href="http://doi.org/10.14990/00000495">http://doi.org/10.14990/00000495</a>

# 大学における「基礎ドイツ語」の学習動機に関する量的研究

～学習開始動機、外国語学習に対する心理的欲求の充足および  
動機づけの内発性・外発性に関する調査～

藤 原 三 枝 子

## 1. はじめに

### 1.1 研究の目的

毎年多くの学生が大学でドイツ語を学習し始めている。彼らの学習開始動機は、非常に多様である。どのような理由からドイツ語を学び始めたのか、また、高校までの英語教育（加えて英語以外の外国語教育<sup>1)</sup>）を通じて、外国語を学ぶことに対してどのような態度を形成しているのかを理解することは、ドイツ語のカリキュラム作成や授業の充実のためには必要なことであるが、これまで体系的に調査されたことはほとんどなかった。

本論文の目的は、「基礎ドイツ語学習者の動機づけ研究」の一環として、まず、①これまでの動機づけ研究、とりわけ第二言語・外国語学習の動機づけ研究の展開を整理することである。つぎに、②非専門科目として大学でドイツ語を学習している学生の学習開始動機を調べることにある。外国語学習の理由はひとつではないことが多い。道具的な理由や統合的な理由が混在していることもありうる。また、複数の開始動機の中には強い理由もあれば弱い理由もある。先行研究でも明らかなように一人の学習者の中で、外国語学習の理由は複雑である可能性が高い（藤原 2008）。3つ目の目的は、③ドイツ語学習に対する動機づけの変化を追う縦断的研究の最初の調査として、外国語学習に対する「心理的欲求の充足」および動機づけの「内発性・外発性」を Deci & Ryan の「自己決定理論 self-determination theory」に基づいて調査することである。ドイツ語は、中学・高校ですでに学習された英語とは異なり、多くの学生にとって2番目の外国語として大学で初めて学習される「初修外国語」である。ドイツ語を始めるにあたり、彼らの外国語学習一般に対する態度は高校までの英語学習によって肯定的であれ否定的であれかなり影響を受けている可能性が高い。本論文は、ドイツ語学習開始動機と外国語学習に対する動機づけのあり様を質問紙調査によって解明しようとする量的な研究である。

### 1.2 ドイツ語学習の動機づけ研究の意義

「どうしてドイツ語を学習し始めたのか」というドイツ語学習動機は、学習者の実態を把握することで授業を有意義なものにするという目的のために、従来は、クラスの担当教員に

よって学期始めに個別に実施されるものがほとんどであった。ドイツ語に関してこれまで実施された組織だった調査としては、日本独文学会ドイツ語教育部会が1997・1998年に全国規模で実施した質問紙調査「初修外国語としてのドイツ語教育に関する調査」を挙げることができる（ドイツ語教育部会 1999）。これは、日本において、サンプル調査ではなく全国的に実施された初めての調査で、ドイツ語学習者の一般的な傾向を知ることができる貴重な資料であるが、動機調査に関して言えば、変数として挙げられている項目がかなり限られている点<sup>2)</sup>、また、調査では複数の選択回答が可能ではあるものの、一人の学習者に複数の動機が存在する場合、そこには強い動機と弱い動機が存在するなどの視点が盛り込まれていない点など、この調査は妥当性をさらに高める可能性を残していた。

本研究で使用する質問紙作成に当たっては、のちに詳述するように、まず、関西の中規模の私立大学で収集された過去3年間の学習動機に関するデータを基に、上記のドイツ語教育部会の調査や、妥当性および信頼性がすでに確認されている英語教育関連の先行研究も参考にすることで、今回の質問紙の妥当性を得るように努めた。このことにより、本調査は特定の大学におけるドイツ語学習の動機づけ調査にとどまらず、日本の大学において非専門としてドイツ語を学習している学生たちの調査に適応可能な、学習開始動機調査の一般的な質問紙を作成することも目指すものである。この分野における動機づけ研究の「公共化」（山西他 2003）を図るものといえる。

上述したように、大学生にドイツ語学習理由「なぜ？」を授業の中で個別に調査することはあっても、この開始動機が授業で使用する教授法やさまざまな「しかけ」<sup>3)</sup>によってどのように変化するのか、あるいはシラバス全体が学習者の意欲のありようにどのような影響を及ぼすのかを科学的な手法で調査した研究は、日本の「外国語としてのドイツ語教育 (DaF)」においてはほとんど見当たらない<sup>4)</sup>。授業の教授法や使用する教科書のコンセプトも、学習者の動機づけの実際とは無関係に、専ら教える側の視点や理念によって決められてきた感がある。とりわけ、第二言語としてのドイツ語 (DaZ) 学習者を対象とした教授法は、大学で外国語として学ばれている日本のドイツ語教育にはすぐには役立たないと感じられることが多い。日本独文学会がドイツ外務省の外郭団体であるゲーテ・インスティトゥートと共催で実施してきた教授法ゼミナールは、日常の授業とかけ離れているという参加者からのフィードバックが少なくないが、これは第二言語学習者と外国語学習者のプロフィールが異なることに起因すると考えられる。1970年代半ば以降、学習者中心の言語教育が唱えられるようになり、第二言語習得においてもことばを学ぶ一人ひとりを理解することの重要性が認識されるようになり、適性や動機づけなど学習者の個別要因が注目されるようになってきた。ドイツ語教育においても、日本の大学生の学習理由とともに、意欲や動機づけのあり様も調査しながら、学習目標の設定、教材の開発、指導方法を考えると同時に、それらが学習者の動機づけに及ぼす影響も追跡調査していくことが求められよう。このために、本調査では、関連

研究分野である教育心理学の知見を調査質問紙の作成および分析に生かし、ドイツ語学習を「学び」という大きな枠組みの中で、より客観的・体系的に捉えていきたい。

### 1.3 本研究における「動機」および「動機づけ」の定義

動機あるいは動機づけは、非常に複雑なことからである。「学習動機」あるいは「学習の動機づけ」というとき、実際は、どのような内容を指すのであろうか？ Zoltán Dörnyei (2001a, 8) は、動機づけの意味を以下の3点に認めている：

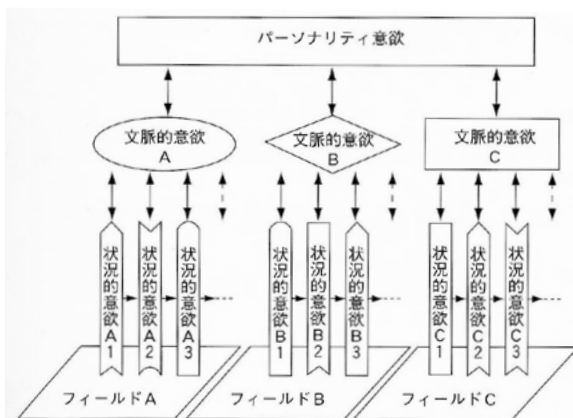
- ・ why people decide to do something (決断の理由)
- ・ how long they are willing to sustain the activity (活動を継続する期間)
- ・ how hard they are going to pursue it (熱心さ)

始めに言及した1997年・1998年のドイツ語教育に関するアンケート結果から、ドイツ語学習開始理由 (why people decide to do something) についての一般的傾向を知ることができる<sup>5)</sup>。こうした学習理由は、言語の熟達に対して直接的に影響を与えるのではなく、「熱心さ」を経由することで、間接的に影響しているという研究報告もある (Yashima 2000, Gardner 2001, 八島 2001)。また、外国語学習に限定せずとも、我々が高い意欲を持って始めた活動もそれを継続する中で、目的が変化することもあれば取り組みに対する熱心さも変わっていくことは常である。目的を達成する前に活動自体を中止することも少なくない。Dörnyei (2001a, 16) も、動機づけ研究の難しさの一つとして、動機づけが時間的な性質をもつものであることを述べている。When we talk about sustained, long-term activities, such as the mastering of a L2, motivation does not remain constant during the course of months or years. Rather, it is characterised by regular (re)appraisal and balancing of the various internal and external influences to which the individual is exposed. Even within a single course, most learners experience fluctuation in their enthusiasm/commitment, sometimes on a day-to-day basis.

また、鹿毛 (2004, 2007) は、動機づけ現象における安定性の問題として、動機づけには

「パーソナリティ意欲」「文脈的意欲」「状況的意欲」の3つの水準が存在すると述べている。

学生の中には、どのようなことにも前向きに取り組む者もいれば、何に対してもやる気が出でない、とこぼす学生もいる。あるいは、ドイツ語の授業では眠気と戦っているような学生もクラブ活動には生き生きと取り組んでいることは十分にありうる。学生が何事に対しても前向きに



(鹿毛 2004, 27 および 2007, 26)

取り組むことができるような、最上位のパーソナリティ意欲を外国語の授業で培うことはあり得ないことではないが、ドイツ語教育の具体的な目標とすることは難しいだろう。現実的には、日々の一回一回の授業の中で、学生の状況的意欲を高めるような授業をデザインすることで、ドイツ語学習というある程度安定した文脈的意欲の向上に繋げていくことが重要だと思われる。

本研究では、なぜドイツ語を履修し始めたのかという理由 why を「開始動機」と呼んでいる。一方、ドイツ語学習に対する心的ありよう how を問題とする場合、「動機」あるいは「動機づけ」と呼ぶこととする。

## 2. 学習動機づけの先行研究

### 2.1 学習一般の動機づけ研究

学習がどのように行われるのかを研究するために20世紀前半に行われた実験には、ソーンダイクのネコの問題箱、ハト・猫用スキナー箱が有名であるが、当初、学習するためには、何度も反復することと賞罰が必要であると考えられていた。つまり、「アメとムチ」の動機づけ理論である。この理論の背景には、人間はもともと怠け者であるという人間理解があるわけだが、20世紀後半には、アメリカやカナダで実施された「感覚遮断実験」などにより、人間は本来的に刺激を求める存在であることが分かってきた。すでに1920年代に、「ネズミの迷路」のような実験によって、それとは目に見えなくても実際は学習が起きていること、また、学習には必ずしも「アメ」が必要ではないという研究結果が出ている（市川 2001）。いずれにせよ、60年代までの行動主義の時代においては、報酬の随伴性（contingency）が動機づけを与える源泉であること、行動の結果に応じて適切なフィードバックを与えることにより、行動の強化（reinforcement）が起こるといった考えた方が優勢であった（長沼 2004, 33）。しかし、徐々に研究が進むにつれ、アメつまり報酬は場合によってはもともと存在していた内発的な動機づけを低下される可能性があることが明らかになってきた。これはアンダーマイニング効果（undermining effect）と呼ばれているが、有名な実験としては、E.L.Deci らが大学生を対象としてパズルに取り組む時間の量で、意欲の強さを測定したもののなどがある（Deci 1996, 桜井監訳 1999, 30-33）<sup>6)</sup>。

現在、心理学において、動機づけは3つのアプローチから理解されている。それぞれのアプローチについては、鹿毛（2004）に詳しく紹介されているが、本研究の理論的基盤となっている「自己決定理論」の全体の中での位置づけを理解するために、3つのアプローチについて略述する。第一のアプローチは、人間を「意味づける主体」として捉え、動機づけの問題を「主体による意味づけの問い」（鹿毛 2004, 6-7）として扱う「認知（cognition）論的アプローチ」である。行動主義において重要であった賞罰は、それ自体よりも人が賞罰をどのように認知しているか、あるいは「強化そのものの客観的な記述ではなく、強化に対して

人がどう考えるか—つまり期待や解釈—によって行動を説明するようになってきた」(Deci 1996, 桜井監訳 1999, 104)。このように、認知理論は、行動主義理論のように人間を受け身の存在としてではなく能動的な存在とみなし、行動を引き起こす原因を探るための研究対象を外部環境から人間の内面に移したことによって、動機づけ理論は大きく変わった。外国語教育においても、例えば Ushioda (2001) はその質的な研究において、学習者は学習過程における経験を肯定的に捉えることで自分自身を励ましながらか学習を続けるという、自己動機づけの方法を見出した。認知的アプローチの中で、とくに有名な理論は、期待・価値理論である。これは、動機づけを、期待(成功可能性に関する習慣的認識)と価値(行動遂行にかかわる価値)との「積」によってとらえようとする理論の総称を指している。たとえ成功する可能性が高いと感じている行為に対しても、それをやる価値がないとみなしている場合には、動機づけは無あるいは大変低くなると考える。

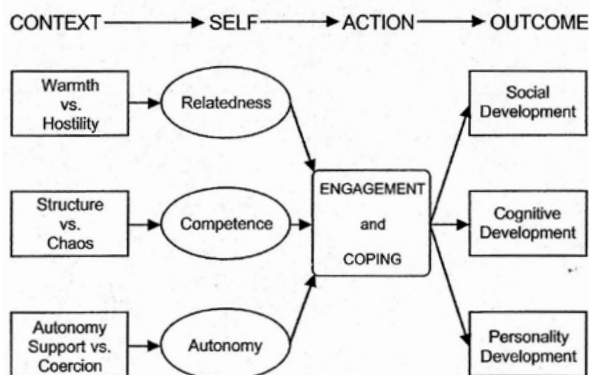
2番目の「情動(emotion)論的アプローチ」は、人の心理状態から動機づけを理解しようとする。例えば、Csikszentmihalyi らの「フロー理論」では、われわれの動機づけは、「知覚された挑戦(challenge)レベル」と「知覚された技能(skill)レベル」に規定されるとしている。自分の能力と提供された機会との間にハイレベルなバランスが保たれている一種の均衡状態にあるときに、時間が経つのも忘れてそのことに没頭するようなフロー状態を体験するという。また、このフローを求め続けることによりわれわれの学習や発達が促進されると考えられている(鹿毛 2004, 16)。

3番目のアプローチは、アメリカの心理学者 A.H.Maslow の「欲求階層説」に代表される「欲求(need)論的アプローチ」である。Maslowは、われわれの諸欲求を、「生理的欲求」「安全への欲求」「愛と所属への欲求」「承認と尊重への欲求」「自己承認と自己尊重への欲求」「自己実現の欲求」に階層化して考えた。もっとも基盤となるのが「生理的欲求」であり、これが満たされると次の「安全への欲求」が現れてくるように、当該の欲求が満たされると次のレベルの欲求が現れるとする考えである。欲求が、生理的な必要物や脅威的環境の緩和あるいは他者の受容や承認のような、自分自身以外の外的な対象によって充足される場合、それらは「欠乏動機」あるいは「外発性の動機づけ」と呼ばれ、一方、自尊心の満足や自分が活動しているそのこと自体に快感を感じる場合には、それを求める欲求は、「成長動機」あるいは「内発性の動機づけ」と呼ばれる。私たちの学習活動は多くの場合、外発性の動機づけに支えられているが、自発的な内発性の動機づけによって推進され維持される活動であるほど、学習者自身にとっても学習効率面からも好ましいとされている(金城 1992, 156)。

本研究の③が理論的基盤としている Deci & Ryan らが提唱している「自己決定理論」は、この欲求的アプローチに属する理論であるが、本来、内発的動機づけ理論から発達したものである。認知心理学の分野で発展したこの理論は、内発的動機(intrinsic motivation)と外発的動機(extrinsic motivation)という概念を中心とし、動機づけ理論の中で、現在、もっとも一般的で良く知られた区別の一つとなっている<sup>7)</sup>。それ自体が目的で、それをすることによ

り喜びや満足を経験するような行動に関わる動機が内発的動機である。他方、外発的動機は、外からほうびを得たり、処罰を免れるために手段として行う行動に関わる動機である。また、自己決定理論では、内発的か外発的かの二項対立的発想ではなく、外発的に動機づけられている行動であっても、それを個人がどの程度内面化 (internalized) しているかによって、管理的 (controlled = extrinsic) から自己決定的 (self-determined = intrinsic) の連続体で考えている。つまり外からの調整も、内面化 (internalization) と統合 (integration) の過程を通じて自己決定的になる場合もあるとし、自己決定の度合いに基づいてそれを自己決定度が低い方から高い方へと、外的調整 (external regulation), 取り入れ的調整 (introjected regulation), 同一化調整 (identified regulation), 統合的調整 (integrated regulation) の4つに分類した (Deci & Ryan 2000, 72; 八島 2004, 54)。彼らの理論では、人間は本来的に自己実現化傾向をもっており、生まれながらにして自律的でありたい (自己決定したい), 有能でありたい, 周囲の人と暖かい人間関係を持ちたい, というような気持ちに支えられている存在として捉えられている。しかも、有能さ (competence) と自律性 (autonomy) に関してほんとうに重要なのはその人自身の認知であり、内発的に動機づけられているためには、自分は効果的に行動する能力をもち、自己決定できると自分自身で実感している必要がある (Deci 1996, 桜井監訳 1999, 116-117)。しかし、人は効果的で自由でありたいと願うだけではない。他者と結びついていたとも願っている。彼らはこれを、関係性への欲求 (need for relatedness) (同上, 119) と呼び、人間の本源的な欲求の一つと考えている。この関係性への内発的な欲求に導かれて、人は社会化されていく。つまり、最初は家族の一員に、次はもっと大きな集団の一員に、さらには社会の一員となっていくのである。この社会化の過程において、集団がその個人のアイデンティティの一部となり、自然に集団の価値や習慣を受け入れようとすると考えられている (同上, 141)。

特定の文化に組み込まれた社会的文脈と3つの心理的欲求 (有能さ, 自律性, 関係性への欲求) との相互作用によって自己が発達していくという、自己決定理論の前提の下で、これ



らの欲求を満たすための観点として、Skinner & Edge (2002, 300) および鹿毛 (2004, 24) らは、構造 (structure; 構造—無秩序), 自律性支援 (autonomy support; 自律性支援—強制), 関与 (involvement; 思いやり—敵対) の3つをあげ、左のような動機づけ発達モデル (Motivational Model) を提案している。

「構造 structure」とは「環境

が提供する情報の量と質、明快さ」であり、混沌とした無秩序 (chaos) な状況ではなく、本人にとって意味のある情報が整理されて提示されるような構造化された環境によって「有能さへの欲求」が満たされる。「自律性支援」とは「選択の機会の提供」であり、強制される (coercion) のではなく本人の意思が尊重されるような環境によって「自律性への欲求」が満たされる。関与とは、「本人に対する知識、関心、情緒的なサポートの程度」であり、敵対 (hostility) するのではなく、思いやり (warmth) をもって受容されるような環境によって「関係性への欲求」が満たされる。これら3つの欲求が同時に満たされるような社会的文脈によって、課題に従事したり問題に対処したりするような積極的な行為が生じ、ひいては社会的、認知的、人格的な発達がうながされるというのである。しかし、この社会的文脈がどの学習者にとっても同じ程度に有効であるかは吟味の必要がある (鹿毛 2007, 168-170)。

このように、動機づけという現象は、認知・情動・欲求という三要素に状況的意欲、文脈的意欲さらにパーソナリティ意欲という三つの意欲のレベルが加わり、さらにそれらが個人を取り巻く外界と相互に作用しあう、複雑な心理的現象の総体として把握することができるだろう。

## 2.2 異言語学習<sup>8)</sup>における動機づけ研究

### 2.2.1 第二言語学習における動機づけ研究

第二言語教育の領域において動機づけが研究テーマとして注目を浴びるようになったのは1960年前後のことである。そのきっかけとなったのが W.E. Lambert と R.C. Gardner の研究である。彼らは、おもにカナダの Anglophone と Francophone のコミュニティが並存する地域において、一方のコミュニティの成員が他方のコミュニティの言語を学習するさいに習熟度に差が生じるのはどのような要因によるのかを探ることを目的として研究を行った。社会心理学的なアプローチにより、言語到達度と学習者の心理的な要因との関係を、社会環境の点 (目標言語コミュニティに対する心理的な要因) を考慮に入れて解明しようとするものである (守谷 2002, 316)。すでに1950年代の研究で、第二言語の習得においては言語適性 (language aptitude) とともに motivation が重要な役割を果たすことを見出している。ここでの motivation とは、現在意図されているような「意欲」ではなく、“a motivation of a particular type, characterized by a willingness to be like valued members of the language community” (Gardner 1991, 45)、つまり対象言語のコミュニティに対する肯定的な心的態度のことを意味している。彼らの理論の中でよく知られているものに道具的志向 (instrumental orientation) と統合的志向 (integrative orientation) があるが、その内容を Lambert は1963年の論文で以下のように定義している。

His (= Learner's) motivation to learn is thought to be determined by his attitudes and by his orientation toward learning a second language. The orientation is “instrumental” in form if the



purposes of language study reflect the more utilitarian value of linguistic achievement, such as getting ahead in one's occupation, and is "integrative" if the student is oriented to learn more about the other cultural community as if he desired to become a potential member of the group. (Gardner 1991, 47)

ここでいう志向 orientation とは、言語学習を行う「理由」と同義であるとみなされ、言語学習の目的が実利・実用的な価値のためであるときには「道具的」、その一方で、目標言語のコミュニティーの成員になりたいという願いがあるためにその文化についてもっと知りたいという理由から言語学習を行う場合には、その動機づけは「統合的」とみなされた。

Gardner らの一連の研究は、「統合的」「道具的」のどちらの志向を持った学習者の方が言語習得に有利かという方向に発展していった。彼らのおもに量的な研究の結果、言語到達における道具的な志向の有効性を否定するものではないが、目標文化・社会に対して肯定的な態度をもち、その社会との一体化を望む統合的な志向を持っている学習者の方が、第二言語学習においてより成功するのではないかという仮説を立てた。Lambert & Gardner の言語習得における情意的な要因を中心とした研究は、例えば学習者の成功の度合いを心理的な壁の高低によって説明しようとする S.Krashen の情意フィルター仮説 (affective filter hypothesis) (1985) や、学習者の言語習得を第二言語社会への心理的距離から説明しようとする J.Schumann の文化変容モデル (aculturation model) (1978)、Giles & Byrne の intergroup model (1982) など、のちの研究に大きな影響を与えることとなる。

Gardnerらの研究は、質問紙による調査を行い、統計的手法で因子を抽出するという方法を用いて行われているが、その過程で AMTB (the Attitudes / Motivation Test Battery) のような質問紙も開発され、公開されている<sup>9)</sup>。Gardner を中心とする長年にわたる研究が、第二言語習得の動機づけ研究に大きな役割を果たしたことは誰もが認めることだろう。

Gardner らのモデルは、その後の実証研究によりその妥当性が確認されることもあったが、言語習得と統合的な動機づけの関係が明瞭に現われなかったり、仮説に反する結果が出たりしたことによって、必ずしも支持されたわけではなかった (Dörnyei, 1990, 46-47)。Clément & Kruidenier (1983) は、その理由として、「統合」と「道具」の概念が曖昧であること、および言語的環境が個人に与える影響要因を挙げ、動機づけに対する「民族性 ethnicity: フランス対英国」、「環境 milieu: 単一文化対多文化」、「目標言語: フランス語あるいは英語対スペイン語」の影響を調査した。その結果、「道具」「友情」「旅行」「知識」が共通の理由 (Orientation) として得られた。

## 2.2.2 外国語学習における動機づけ研究

上述したように、統合的・道具的動機づけの二項対立的理解では動機づけを十分に説明できないことが分かってきた。Gardner たちが研究を行ったカナダの言語習得状況とは異なり、外国語はネイティブの文化とは関係なく学習され使用されるようになってきている状況から考えても、この二つの変数にのみ動機づけの理由を見出すことに無理があることが指摘され

るようになってきた (Brown, 1991, 267-247)。Lambert や Gardnerらの研究は、いわゆる第二言語としてのフランス語学習についての研究が中心となったが、ヨーロッパでも日本でも、外国語は多くの場合、学校教育において外国語として学習されることが多い。Dörnyeiは、動機づけの性質と効果は、学習環境によって変化するという立場に立ち、目標言語がその言語環境に浸ることによって学習される (through direct exposure to it) 第二言語習得のコンテクスト (second-language acquisition context, SLA) なのか、それとも教育機関で数年間、科目として学ぶことにより熟達していく外国語学習コンテクスト (foreign-language learning context, FLL) (Dörnyei 1990, 48-49) なのかを明確に区別している。同一の語学学校で外国語として英語を学習している134人のハンガリー人を対象に実施した量的調査の結果、動機づけの構造として、「道具的動機づけ構造」「統合的動機づけ構造」「到達欲求」「過去の失敗の帰属」が見出された。加えて、中級レベルに到達するためには、道具的動機づけ構造と到達欲求が重要な役割を果たしているが、中級レベルを超えたいという欲求は、統合的動機づけに関係していることが示された。

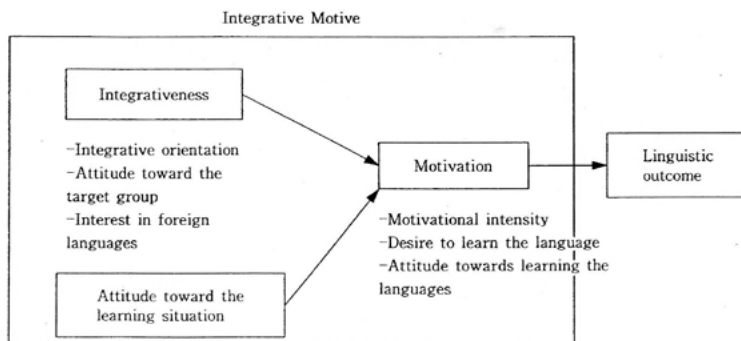
ドイツ語圏への留学を体験した日本人学生たちの動機づけを面接法によって質的に調査した結果として、藤原 (2008) は、留学は、鹿毛のいうドイツ語学習という「文脈意欲」を超えて「パーソナリティ意欲」に影響している可能性を示した。留学を経験する中で、学生たちは自分の中に異文化的なアイデンティティを形成し、その過程でドイツ語学習に意欲的に取り組むようになることが観察された。彼らにとって、ドイツ語を学ぶことは自分の外にある事柄ではなく、生きることそのものと密接に結びついていた。このような動機づけのあり様は、「外国語としてのドイツ語」教育においては観察されにくく、第二言語として外国語を学ぶのか、それとも外国語としてなのかによって、異なった動機づけのタイプを想定する必要があるだろう。

また、Warden & Lin (2000) は、台湾の非英語専攻のEFL学習者500人を対象に行った質問紙調査によって、道具的動機づけは見られたが、統合的動機づけは確認されなかったこと、また、英語が必修科目であることによる学習動機づけ (required motivation) が見出されたこと、さらに、この学習動機づけについては、英語学習の過去の成功が重要な役割を果たしていることを論じている。

外国語学習における動機づけは、状況とコンテクストに大きく影響される。日本の英語教育に多大な影響を与えている言語習得理論、言語教育目標そして教授法は、第二言語としての英語学習を対象としてNABA (North American, Britain and Australia) で確立されたモデルから派生しているように、日本のドイツ語教育関連のそれも、Goethe-Institutなどが第二言語としてドイツ語を学習するために開発したモデルに拠り所を見出している。しかし、これらの言語教育は、必ずしもすべての点で外国語として学習する場合のモデルになるとは限らない。第二言語としての学習と外国語としての学習とは、学習環境や教育政策、教育の伝統や文化、教育資源など、多くの点で異なっているからである。動機づけ研究において、SLAコ

ンテキストとFLLコンテキストを分けて考える必要性を明確にした点でも、Dörnyeiの研究が果たした役割は大きいといえる。また、Warden & Lin (2000) に代表される研究が明らかにしているように、研究の妥当性と信頼性を得るために、同じFLLコンテキストであっても、アジアの学習者の特性を考慮すべきこと、また、当該言語を専攻として学ぶのか非専攻なのか、さらに必修なのか選択なのかを整理して調査研究する必要がある。

加えて、たとえ同大学という環境であっても、習得言語が民族言語的バイタリティーの強い英語 (八島 2004, 64) なのか<sup>10)</sup>、あるいは第二外国語として学ばれるドイツ語なのかという語種の違いも、それぞれ関与する態度要因やその関与の度合いは異なることが推測される。日本の大学における英語教育関連の研究としては、Yashima (2000) が、非専門科目として英語を学習している大学生372名を対象として行った調査を挙げることができる。外国語を学習する理由とは、その外国語を学習することがどのような意味をもつかということと密接につながっている。これを受けて、Yashimaは、日本人の大学生の英語学習理由 (Gardner に基づき、理由をオリエンテーション Orientation と名付けている)、つまり英語学習が彼らにとってどういう意味をもつのかを操作的に定義しようとした。記述式の予備調査と先行研究に基づき37項目の英語学習理由調査票を作成し調査した。潜在変数を求めるために因子分析を行った結果、第1因子として認められたのは、著者が「異文化友好オリエンテーション (intercultural friendship orientation) と呼ぶ因子であった。これは、異文化の人との交流、友好、理解を目的と考える傾向である。その他の因子としては、「英米文化への興味」、就職、英語資格試験などを視野に入れた「道具的オリエンテーション」、「旅行」、「学科としての重要性」、「国際的職業意識」、「漠然とした必要性」、「英米音楽への興味」、「情報の発信」の7因子が抽出された。また、Gardner の社会教育モデル (Socio-Educational Model) (1985) に従い、言語習得にはどのような要因が影響を与えているのかを調べるために、ステップワイズ重帰分析をした結果、学習意欲ややる気 (motivational intensity および desire to learn L2) を予測できたのは、道具的オリエンテーションと異文化友好オリエンテーションであった。この両者に中程度の相関が見られ、学習者がこの2種類の学習理由を重ね持つ傾向が示された。つまり、日本の大学における英語学習においては、情意的変数が、学習意欲を経由して、英語



Gardner (1985)'s Socio - Educational Model

力 (Proficiency, ここではTOEFLスコア) を予測できること、統合的動機と道具的動機が明確には区別できないことが示唆された (八島 2001, 38-39)。

### 2. 2. 3. 異言語の動機づけ研究の教育場面へのシフト

上述したように60年代前後から始まった第二言語の動機づけ研究は、社会・心理的要因と到達度との関係を探ることが中心であった。この研究分野では長いこと「道具的」・「統合的」の枠組みでの研究調査が続いたが、90年代に入り新たな局面を迎える。研究の中心が、学習の実践場面である教室と結びついたものへと大きくシフトしたのである。

その契機となったのが、Crookes & Schmidt の論文 *Motivation: reopening the research agenda* (1991) である。社会的な要因と態度・動機づけとの関係をみていこうとするそれまでのアプローチでは、第二言語・外国語教育の実践者である教師たちの興味対象である学習場面特有の動機づけを十分に説明することができなかった。彼らは、異言語学習特有の動機づけ研究の枠組みとして、1) ミクロレベル 2) 教室レベル 3) シラバス・カリキュラムレベル 4) 教室外および長期的学習レベル の4レベルを提案している。第二言語・外国語学習の動機づけを実践と結びつけた様々な観点から扱ったこの研究は、この分野の動機づけの定義を明確化し、また拡張することに寄与した(守谷 2002, 318-319)。

Crookes & Schmidt の論文以降、動機づけ研究は教育実践と結びついて、より具体的・実用的な方向に進んでいった。例えば Dörnyei は、これまでの教育心理学および第二言語習得研究の結果を踏まえて、外国語教育の分野では初めて、動機づけストラテジー、すなわち、学習者の動機づけを引き出し、それを維持する方法と手法について検討した結果として、*Motivational Strategies in the Language Classroom* (2001) を著し、これは外国語教育担当者向けの実用書として日本語にも翻訳されている。また、ハンガリーの英語教師200名を対象に、51項目のストラテジーに関して彼らが認識している重要度と授業での使用度について質問紙調査を実施し、その分析の結果、どのような状況にもある程度共通する学習者の動機づけを高めるために有効だと思われるマクロストラテジーを以下のような10項目にまとめている(Dörnyei 1998, 215) :

1. Set a personal example with your own behaviour.
2. Create a pleasant, relaxed atmosphere in the classroom
3. Present the tasks properly.
4. Develop a good relationship with the learners.
5. Increase the learners' linguistic self-confidence.
6. Make the language classes interesting.
7. Promote learner autonomy.
8. Personalize the learning process.
9. Increase the learners' goal-orientedness.
10. Familiarize learners with the target language culture.

このような動機づけストラテジーの研究は、90年代の半ばになるまでは見られなかったものである(守谷 2002, 321)。上記のような、異言語教育のどのような状況にもある程度有効なストラテジー研究は、実際の教室場面で学生たちの学習意欲向上に努める教育者にとっては重要なものではあるが、その一方で、学習者の個別性に目を向けることの必要性も強調されるようになってきた。学習者中心の外国語教育という表現が日本のドイツ語教育において

もよく聞かれるようになったが(板山他 2004), Skehan, P. (1989) は *individual differences in second-language learning* の中で, 第二言語教育において学習者の個性に目を向けることの重要性を述べた。以来, 第二言語の動機づけは学習者要因として重視されるようになってきた。小西も (2006, 102), 個々の研究結果はあくまでも, ある限定された学習者群の, ある限定的学習環境のもとでの言語学習に関する調査に基づくものであるから, 限定条件が異なれば調査結果も異なることは当然だという事実を認識する必要性を述べている。

### 3. ドイツ語学習開始動機の調査と研究

本論文の第2番目の研究テーマは, 大学において非専門科目としてドイツ語を学び始めた学生たちの学習理由を調べることにある。日本におけるドイツ語学習の動機づけを研究する場合に忘れてはならないコンテキストとして, ①学習者は, 多くの場合, ドイツ語圏の社会との直接的な接触がないこと, ②時間的な順番から言えば, ドイツ語は英語の次に学習されるものであること, 従って, ③英語の学習によって形成された外国語学習一般に対する態度が, ドイツ語学習にも何らかの影響を及ぼす可能性が考えられること, ④英語がこれまで中等教育において必修科目として履修されているのに対し, ドイツ語は多くの場合選択科目として提供されること, ⑤学習の開始時期が大学であることが多いこと, ⑥多くの学生は1年間で学習を終了してしまうこと, などが挙げられる。

本論文では, 関西の中規模私立大学でドイツ語を学習している学生たちの動機を調査した結果を扱っている。これは同時に, 日本の大学において第二外国語としてドイツ語を学習している学生たちの学習開始動機を探る際にも適応可能な, 一般的な質問紙を開発することも視野に入れている。

#### 3.1 参加者

学習開始動機の調査には, 関西の同じ私立大学でドイツ語を履修している1年生, 合計407名と, この大学以外の近畿圏の11大学(私立大学6校, 国公立大学5校)でドイツ語を履修している1年生797名, 合計1204名が参加しているが, 本論文は, 一番参加者の多い大学の407名分を分析したものである。407名の学部別内訳は, 文学部86名, 法学部88名, 経済学部79名, 経営学部78名, 理工学部と知能情報学部を合わせて76名である。

#### 3.2 質問紙項目の妥当性

質問紙の作成に当たっては, まず, 当該大学で2007年度・2008年度・2009年度の4月初めに提出されたドイツ語選択理由書<sup>11)</sup>の自由記述内容をKJ法(川喜多 1967)によりラベル付けを行い, 変数となる項目を確定した。この作業に当たっては, 外国語教育学を専門とするドイツ語教員一名の協力を得た。選択理由書に挙げられたドイツ語学習希望理由としては,

「ドイツ(人)に対する態度・イメージ」、「言語(ドイツ語)に対する興味」「道具的志向」「ドイツ語圏の文化・社会に対する関心」「知人」「旅行」の6つのカテゴリーに大別された。加えて、先行研究、とりわけ、日本独文学会教育部会が全国規模で1997・1998年に調査し、1999年に結果を発表した『ドイツ語教育の現状と課題—アンケート結果から改善の道を探る—』の「ドイツ語を選択した理由」の項目(ドイツ語教育部会 1999, 58)を参考にした。さらに、妥当性および信頼性が確認されている日本の英語教育関連の先行研究(Yashima 2000)も参考とした。こうした作業を通じて項目の妥当性を得るように努め、最終的にドイツ語学習開始理由として、全部で42の項目を取り出した。質問紙は、付録1として論文の末尾に載せている。

### 3.3 調査の実施

2009年4月下旬～5月中旬にかけて、基礎ドイツ語の授業内で実施された。文学部6クラス、理系学部5クラス、法学部4クラス、経済学部4クラス、経営学部4クラスの合計23クラスで実施し、合わせて407名の大学1年生が調査に参加した。調査者の担当クラスでは調査者本人が、他クラスについては、そのクラス担当の先生から質問紙の配布・実施・回収の協力を得た。質問紙は原則無記名とし<sup>12)</sup>、質問紙参加者のプロフィールを得るために、所属学部・男女の別・ドイツ語圏および海外滞在経験とその長さの記入をお願いした。

### 3.4 分析方法

今回は純粋に量的な調査の分析であるため、社会学系の統計ソフトとして言語教育においてもよく用いられているSPSS 15.0を使用した。のちに詳述するように、分析は、記述統計、因子分析、相関係数の算出を中心に行った。

### 3.5 分析結果

#### 3.5.1 全体の集計・分析

本調査では、全体で407名から回答を得ることができたが、特定項目への回答をしていないケースのデータは、それをすべての分析から除外するのではなく、欠損値の部分が必要とする分析の時だけ除外した。項目間で有効回答数に404～407と幅があるのはそのためである。

上記3.2の手続きに従って作成した質問紙の42項目について項目分析を行った。「そう思う」を5、「どちらかといえばそう思う」を4、「どちらともいえない」を3、「どちらかといえばそう思わない」を2、「そう思わない」を1として得点化した。回答方式として、42の項目から該当するものを選ばせるのではなく、それぞれの項目について5～1のリカートスケールにしたのは、藤原(2008)の質的な研究から、一人の学習者の中にあるドイツ語学習動機は複数あるだけでなく、それらの間に強弱があることが分かったからである。

項目ごとの平均値、標準偏差はTable 1に示す通りである。また項目分析に際しては、天

Table 1 ドイツ語学習開始動機に関する項目の記述統計量

(n = 404~407)	平均値	標準偏差 (SD)	平均値 - SD	平均値 + SD
ドイツ (のイメージ) が好きだから	3.82	1.074	2.741	4.889
英語圏以外の国を知り, 視野を広げたいから	3.72	1.175	2.545	4.894
ヨーロッパの言語に興味があるから	3.66	1.185	2.475	4.844
ヨーロッパに憧れるから	3.62	1.196	2.424	4.817
歴史および歴史的建造物に関心があるから	3.52	1.294	2.227	4.815
文化 (文学・音楽・映画など) に関心があるから	3.37	1.268	2.103	4.639
他の言語よりおもしろそうだから	3.33	1.156	2.176	4.487
ドイツ語を通して異文化を理解したいから	3.32	1.178	2.138	4.493
ドイツ語圏へ旅行したいから	3.26	1.389	1.867	4.645
ドイツ語の響きが好きだから	3.17	1.204	1.963	4.371
特別な理由なしになんとなく	3.13	1.437	1.693	4.567
ドイツ語でコミュニケーションしたいから	3.06	1.181	1.878	4.240
ドイツの食文化に興味があるから	3.05	1.250	1.804	4.304
日本と関わりのある国だから	2.97	1.168	1.800	4.136
英語と似ているから	2.93	1.193	1.738	4.124
ドイツ語で書かれたものを読みたいから	2.88	1.291	1.588	4.170
学問 (哲学・心理学など) に関心があるから	2.80	1.230	1.573	4.032
社会 (経済・政治など) に関心があるから	2.79	1.155	1.633	3.944
ドイツ人の日常生活に興味があるから	2.76	1.238	1.521	3.997
環境対策に関心があるから	2.75	1.166	1.586	3.918
ドイツはEUの中心的存在だから	2.72	1.039	1.681	3.759
専門分野の文献を読みたいから	2.70	1.276	1.421	3.973
スポーツに関心があるから	2.68	1.332	1.348	4.013
単位をとる目的だけのために	2.64	1.304	1.335	3.942
学問 (自然科学) に関心があるから	2.57	1.147	1.418	3.712
ドイツ語は多くの国で話されている言葉だから	2.53	1.031	1.497	3.559
先端的な科学技術 (医療など) に関心があるから	2.52	1.151	1.373	3.674
文法を勉強したいから	2.45	1.198	1.254	3.650
専門分野において重要だから	2.40	1.273	1.125	3.671
車に興味があるから	2.39	1.272	1.114	3.657
本来は別の言語を学習したかった	2.33	1.533	0.799	3.865
将来, ドイツと関わる仕事がしたいから	2.24	1.060	1.181	3.301
就職に有利だと思うから	2.18	1.057	1.128	3.241
知人や家族にドイツ語を勧められたから	2.17	1.312	0.857	3.482
ドイツ的な思考方法に共感するから	2.14	1.097	1.048	3.242
留学したいから	2.14	1.220	0.925	3.365
海外 (ドイツ) で仕事がしたいから	2.10	1.126	0.977	3.230
目標とする仕事のために, ドイツ語が必要だから	2.08	1.167	0.916	3.251
大学院への進学に必要なと思うから	1.94	1.226	0.715	3.167
家族や知人がドイツ (語)・ドイツ語圏と関係がある (あった) から	1.56	1.170	0.392	2.732
ドイツに知人, あるいはドイツ人の知人がいるから	1.45	0.956	0.496	2.408
すでに学習経験があるから	1.30	0.795	0.508	2.098

井効果やフロア効果がないかどうかを確認した。

平均値が3.5以上の項目としては高い順に, 「ドイツ (のイメージ) が好きだから」 (3.82),

「英語圏以外の国を知り、視野を広げたいから」(3.72), 「ヨーロッパの言語に興味があるから」(3.66), 「ヨーロッパに憧れるから」(3.62), 「歴史および歴史的建造物に関心があるから」(3.52)である。明確な目的意識というよりも、ドイツ・ヨーロッパに対する漠然とした印象による履修理由が強いように感じられる。また、平均値が2.0未満の項目としては、低い順に、「すでに学習経験があるから」(1.30), 「ドイツに知人、あるいはドイツ人の知人がいるから」(1.45), 「家族や知人がドイツ(語)・ドイツ語圏と関係がある(あった)から」(1.56), 「大学院への進学に必要なと思うから」(1.94)という項目であった。このことは、高校教育までにドイツ語やドイツ人・ドイツ語圏と直接関わった経験を持つものが少ないことも間接的に表していると言えよう。

42の各項目に対する回答から得られた観測変数の相関関係をもとに、ドイツ語学習動機に内在する「潜在的な理由」を因子分析によって探り出した。分析に先立ち、平均値と標準偏差からフロア効果や天井効果がある項目がないかどうかを検討した。その結果、フロア効果が疑われる項目が4項目あったが、とくに絶対値の低い3項目(「すでに学習経験があるから」「ドイツ(人)に知人がいるから」「知人がドイツ(語)関連だから」)を分析から削除した。そこで、残りの39項目を用いて、SPSS 15.0を使用し因子分析を行った。因子分析で適切とされる「重み付けのない最小2乗法」<sup>13)</sup>を用いた。お互いの因子間には相関関係があると想定して、プロマックス回転を施した。その結果、固有値が1以上の因子が9つ認められた。初期の固有値の推移は、第1因子から順に9.949, 3.194, 2.371, 1.881, 1.627, 1.329, 1.174, 1.111, 1.048であった。また、スクリー基準からは5因子構造とも考えられる。そこで、フロア効果の想定される3項目に加えて、どの因子に対しても0.35以上の絶対値を示さない5項目(ドイツの食文化に興味があるから、英語と似ているから、ドイツ語は多くの国で話されている言葉だから、車に興味があるから、ドイツ的な思考方法に共感するから)と、変数として適さない1項目(文法を勉強したいから)の合わせて6項目を削除した後、因子数を5に設定して、33変数で再度因子分析を行った。回転後の結果をTable 2に示す。

第1因子は、「ドイツ(のイメージ)が好きだから」「ヨーロッパに憧れるから」「歴史および歴史的建造物に関心があるから」「ドイツ語の響きが好きだから」「他の言語よりおもしろそうだから」「ヨーロッパの言語に興味があるから」「文化(文学・音楽・映画など)に関心があるから」「ドイツ語圏へ旅行したいから」「ドイツ語を通して異文化を理解したいから」「英語圏以外の国を知り、視野を広げたいから」「ドイツ人の日常生活に興味があるから」が高い因子負荷量を示しており、「異文化への憧れ・関心、言語への興味」に関連した内容の項目群への負荷が高い。そこでこの因子を「異文化と言語への憧れと興味」の因子と名付ける。

続く第2因子には、「社会(経済・政治など)に関心があるから」「環境対策に関心があるから」「先端的な科学技術(医療など)に関心があるから」「学問(哲学・心理学など)に関心があるから」「学問(自然科学)に関心があるから」「ドイツはEUの中心的存在だから」「日



Table 2 ドイツ語学習開始動機の因子分析結果

パターン行列	因子					共通性
	1	2	3	4	5	
ドイツ (のイメージ) が好きだから	<b>0.759</b>	0.028	-0.252	-0.008	-0.075	0.512
ヨーロッパに憧れるから	<b>0.740</b>	-0.126	0.106	-0.129	0.127	0.467
歴史および歴史的建造物に関心があるから	<b>0.631</b>	0.213	-0.031	-0.170	-0.109	0.580
ドイツ語の響きが好きだから	<b>0.629</b>	-0.141	-0.219	0.273	-0.020	0.381
他の言語よりおもしろそうだから	<b>0.620</b>	-0.063	-0.149	0.191	-0.013	0.370
ヨーロッパの言語に興味があるから	<b>0.608</b>	-0.001	0.129	-0.043	0.002	0.447
文化 (文学・音楽・映画など) に関心があるから	<b>0.530</b>	0.031	0.019	-0.074	-0.268	0.460
ドイツ語圏へ旅行したいから	<b>0.497</b>	-0.028	0.308	-0.187	-0.069	0.461
ドイツ語を通して異文化を理解したいから	<b>0.432</b>	0.133	0.284	-0.105	0.020	0.467
英語圏以外の国を知り、視野を広げたいから	<b>0.420</b>	0.130	0.241	-0.025	0.002	0.434
ドイツ人の日常生活に興味があるから	<b>0.417</b>	0.066	0.187	-0.024	-0.061	0.348
社会 (経済・政治など) に関心があるから	-0.043	<b>0.777</b>	0.003	-0.157	-0.047	0.515
環境対策に関心があるから	-0.090	<b>0.764</b>	0.120	-0.163	-0.021	0.545
先端的な科学技術 (医療など) に関心があるから	-0.089	<b>0.681</b>	-0.123	0.164	0.193	0.437
学問 (哲学・心理学など) に関心があるから	0.115	<b>0.514</b>	-0.215	0.249	-0.164	0.486
学問 (自然科学) に関心があるから	0.066	<b>0.445</b>	-0.015	0.231	0.135	0.352
ドイツはEUの中心的存在だから	0.153	<b>0.443</b>	0.096	0.096	0.213	0.402
日本と関わりのある国だから	0.150	<b>0.395</b>	-0.053	0.102	0.051	0.256
留学したいから	-0.002	-0.099	<b>0.749</b>	0.069	-0.030	0.515
海外 (ドイツ) で仕事がしたいから	-0.095	-0.033	<b>0.743</b>	0.066	-0.157	0.508
将来、ドイツと関わる仕事がしたいから	-0.071	0.057	<b>0.697</b>	0.199	-0.073	0.584
ドイツ語でコミュニケーションしたいから	0.343	0.119	<b>0.377</b>	0.026	-0.018	0.509
大学院への進学に必要なと思うから	-0.115	-0.030	0.035	<b>0.673</b>	0.038	0.419
専門分野において重要だから	-0.144	0.180	0.101	<b>0.648</b>	-0.060	0.536
目標とする仕事のために、ドイツ語が必要だから	-0.130	-0.067	<b>0.398</b>	<b>0.625</b>	-0.064	0.532
専門分野の文献を読みたいから	0.021	0.163	-0.086	<b>0.534</b>	-0.278	0.491
知人や家族にドイツ語を勧められたから	0.194	-0.210	0.015	<b>0.390</b>	0.280	0.206
ドイツ語で書かれたものを読みたいから	0.151	0.091	0.081	<b>0.380</b>	-0.217	0.382
特別な理由なしになんとなく	-0.058	0.105	-0.227	-0.078	<b>0.648</b>	0.493
単位をとる目的だけのために	-0.144	-0.018	-0.178	0.072	<b>0.563</b>	0.447
本来は別の言語を学習したかった	-0.273	0.207	0.083	-0.168	<b>0.478</b>	0.375
スポーツに関心があるから	0.088	0.328	0.059	0.039	<b>0.401</b>	0.277
就職に有利だと思うから	0.151	0.035	0.295	0.337	<b>0.375</b>	0.427

因子	因子				
	1	2	3	4	5
1	1	0.564	0.489	0.262	-0.340
2		1	0.511	0.387	-0.178
3			1	0.198	-0.013
4				1	-0.107

本と関わりのある国だから」が高い負荷量を示しているので、「ドイツの先進的分野に対する関心」の因子と名付けることができるだろう。

第3の因子は、「留学したいから」「海外（ドイツ）で仕事がしたいから」「将来、ドイツと関わる仕事がしたいから」「ドイツ語でコミュニケーションしたいから」「目標とする仕事のために、ドイツ語が必要だから」が高い負荷量をもっている。「海外（ドイツ）」と「仕事」に関する希望がこの因子を構成している概念であると解釈されるので、「ドイツ関連の仕事に就く希望」と名付ける。

第4因子は、「大学院への進学に必要だと思うから」「専門分野において重要だから」「目標とする仕事のためにドイツ語が必要だから」「専門分野の文献を読みみたいから」「知人や家族にドイツ語を勧められたから」「ドイツ語で書かれたものを読みみたいから」が高い負荷量を示していることから、「専門分野」と「文献購読」に関連した因子と解釈される。従って第4因子としては、「専門分野の文献理解の必要性」と命名することにした。

第5因子は、「特別な理由なしになんとなく」「単位をとる目的だけのために」「本来は別の言語を学習したかった」「スポーツに関心があるから」「就職に有利だと思うから」が、高い負荷量を示している。とりわけ絶対値の高い3項目はドイツ語を学ぶことに対する関心の低さを示しているので、「ドイツ語学習への消極的態度」と命名する。

以上のような因子分析結果を踏まえ、ドイツ語学習開始動機尺度の下位尺度を構成する。その際、2つの因子に対して0.35以上の負荷量を示した1項目（目標とする仕事のために、ドイツ語が必要だから）については、双方の因子に含めた。このようにして、「異文化への憧れと言語への関心」の下位尺度は11項目、「ドイツの先進的分野に対する興味」の下位尺度は7項目、「ドイツ関連の仕事に就く希望」の下位尺度は5項目、「専門分野の文献理解の必要性」は6項目、「ドイツ語学習への消極的態度」は5項目で構成される。

次に、 $\alpha$ 係数を用いて下位尺度の内部一貫性を検討したところ、1～4因子については、0.8, 0.7以上の数値を示し、尺度の内的整合性が高いと判断されたが、第5因子については5項目すべてを採用すると係数が0.58と低めとなるため、「就職に有利だと思うから」の項目をはずした残りの4項目を第5因子を代表するものと定めた。

Table 3 各因子の信頼性

	因子1	因子2	因子3	因子4	因子5
項目数	11	7	5	6	4
$\alpha$ 係数	0.870	0.796	0.793	0.736	0.612

下位尺度によって項目数が異なるため、「項目平均値」を下位尺度得点とし、それぞれの平均値および標準偏差をTable 4に示す。

Table 4 ドイツ語学習開始動機づけの各下位尺度得点

	下位尺度	n =	平均値	標準偏差
1	異文化と言語への憧れと関心	402	3.420	0.800

2	ドイツの先進的分野に対する興味	405	2.731	0.772
3	ドイツ関連の仕事に就く希望	406	2.327	0.851
4	専門分野の文献理解の必要性	405	2.363	0.827
5	ドイツ語学習への消極的態度	407	2.695	0.954

平均値の高い順に、「異文化と言語への憧れと関心」「ドイツの先進的分野に対する興味」「ドイツ語学習への消極的態度」「専門分野の文献理解の必要性」「ドイツ関連の仕事に就く希望」となった。また、ドイツ語学習開始動機の下位尺度間相関をTable 5に示す。

Table 5

	1	2	3	4	5
1	1	.510(**)	.517(**)	.289(**)	-.349(**)
2		1	.486(**)	.456(**)	-.025
3			1	.515(**)	-.131(**)
4				1	-.169(**)

\*\* p<0.1

尺度1～4については、強さに違いはあるものの有意な正の相関が見られた。尺度5については、尺度1と有意な負の相関が確認された。

### 3.5.2 学部による学習開始動機の違い

今回の調査協力者407名の所属学部は、文学部86名、法学部88名、経済学部79名、経営学部78名、理系学部76名であった。因子分析のような多変量解析においては、最低でも100名のサンプルが必要とされている（ドルニエイ2006, 83）。従って、学生の所属学部ごとの分析は、他の近畿圏の11大学でドイツ語を履修している1年生797名を含む合計1204名の分析に際して詳しい分析を行うことにする。本論文では、当該大学での学部ごとの尺度得点を比較するのみとする。

Table 6 各学部の尺度得点（項目平均値）

	文学部	理系学部	経済学部	法学部	経営学部
1	3.766	3.248	3.413	3.468	3.155
2	2.789	2.703	2.806	2.823	2.515
3	2.537	2.105	2.276	2.407	2.274
4	2.717	2.609	2.118	2.390	1.953
5	2.337	2.454	2.801	2.798	3.103

「憧れ・興味」「関心」「願い」「必要性」を表す1～4の尺度は、得点が高いほど動機の強さを表し、5の因子「消極的態度」は逆に得点が高いほど、動機の低さを示している。今回の調査の項目平均値を見る限りでは、概して、文学部が他学部と比較してドイツ語学習開始動機が強く、経営学部は弱い傾向があると言えよう。

## 4. 外国語学習に対する心理的欲求の充足および動機づけの内発性・外発性の調査

### 4.1 参加者・実施方法・分析方法と質問紙項目の妥当性

本論文の3つめの研究テーマである、外国語学習に対する「心理的欲求の充足」および動機づけの「内発性・外発性」の調査の参加者、調査実施方法および分析方法は、上記3の学習開始動機調査と同じである。質問紙の作成については、R.C. Gardner のInstructions and items from the Attitude/Motivation Test Battery (Gardner 1985, 177-184)ならびにAttitude/Motivation Test Battery Items for Croatian, Japanese, Polish, Portuguese and Romanian Questionnaires (Gardner 2004)も参考にしたが、調査研究の理論的土台をDeciらの自己決定理論に置いていることから、この理論が日本の大学における英語教育においても妥当性および信頼性の観点から応用可能であることを示した廣森(2006)の質問紙をおもに本研究の質問紙作成の基にすることで妥当性を得るように努めた。ただし、ドイツ語はほとんどの学生にとって大学で初めて学習する言語であることから<sup>14)</sup>、この2009年4月から5月にかけて実施した調査は、これまでのドイツ語以外の外国語教育、おもに英語教育に関する態度調査ということになる。自己決定理論に基づいたこの調査では、まず、①人間に本来的に備わっていると考えられている「自律性」「有能感」「関係性」の三つの心理的欲求の充足を測定するものとして12項目、次に②動機づけの段階として、「内発的動機づけ」、「外発的動機づけ」の3段階(「外的調整」「取り入的調整」「同一化調整」)および「無動機」を測定するものとして20項目を設定した。Noels et al (2000) および 廣森(2006)に倣い「統合的調整」の尺度は含まなかった。質問紙は、付録2として論文の末尾に載せている。

### 4.2 調査結果

#### 4.2.1 外国語学習に対する心理的欲求の充足調査

##### 4.2.1.1 全体の集計・分析

本調査の欠損値の扱いおよび回答方式は、3.5.1で示した「開始動機」調査と同じである。項目ごとの平均値、標準偏差はTable 7に示す通りである。また、項目分析に際しては、天井効果やフロア効果がないかどうかを確認した。

ドイツ語学習開始動機に関する調査結果のような、平均値が3.5を超えるものや2.0以下のものは存在しなかった。平均値が3.0以上の項目としては、数値の高い順に、「外国語の勉強はやれば出来ると感じている(有能感)」(3.40)、「外国語の教師とは良い関係があったと感じる(関係性)」(3.08)、「外国語の教師に対して質問や相談がしやすかったと感じる(関係性)」(3.07)である。これまでの外国語教育における教師との関係性については良い結果が出ている。平均値が一番低いのは「英語ができないとよく思うことがある(反転項目)(有能感)」

Table 7 外国語学習に対する心理的欲求の充足に関する記述統計量

n = 405~406	平均値	標準偏差 (SD)	平均値 - SD	平均値 + SD
外国語の勉強はやれば出来ると感じている (有能感)	3.40	1.212	2.184	4.609
外国語の教師とは良い関係があったと感じる (関係性)	3.08	1.252	1.831	4.336
外国語の教師に対して質問や相談がしやすかったと感じる (関係性)	3.07	1.261	1.808	4.330
授業でのペアワークやグループワークには協力的に取り組んでいたと思う (関係性)	2.99	1.241	1.744	4.226
教師は授業の進め方などについて生徒の意見を尋ねてくれた (自律性)	2.79	1.250	1.536	4.035
授業によって、自分なりの外国語の勉強方法が身についたと思う (自律性)	2.78	1.160	1.623	3.943
外国語 (英語) の授業では、友達同士で学び合う雰囲気があったと思う (関係性)	2.75	1.277	1.469	4.024
これまでの英語 (外国語) の授業での自分の頑張りに満足している (有能感)	2.63	1.181	1.450	3.811
外国語の授業で勉強することはすべて教師が決めてきた (反転) (自律性)	2.46	1.235	1.221	3.692
外国語の授業では良い成績が取れると思う (有能感)	2.31	1.167	1.146	3.479
授業でどんなことが勉強したいかななどを述べる機会があった (自律性)	2.21	1.169	1.044	3.381
英語ができないとよく思うことがある (反転) (有能感)	2.14	1.245	0.891	3.380

(2.14) であった。同様に有能感を表す「外国語の勉強はやれば出来ると感じている」の平均値が一番高いのと整合性がないように見える結果となったのは、これまでの英語学習に対する自信はあまりないが、今学習し始めたドイツ語については「やればできる」と感じているということであろうか。質問紙調査実施が4月末～5月中旬であったので、すでに何回かドイツ語の授業を経験した後の回答であったことが影響した可能性を否定しきれない。また、この「英語ができないとよく思うことがある (反転項目)」については、平均値 - 標準偏差が0.891とフロア効果が疑われるが、1.0に近い数値を示していることから、以降の分析に際して削除しなかった。

そこで、12項目全部を用いて、自己決定理論の想定する「関係性」「有能感」「自律性」の3つの心的要因が、調査した対象グループの外国語学習に対しても独立して見出すことができるかどうかを見るために探索的因子分析を行った。分析方法は「重み付けのない最小2乗法」を使い、互いの因子間に相関関係があると想定してプロマックス回転をかけた。その結果、固有値が1以上の因子が2つ認められた。初期の固有値の推移は、第1因子から順に4.548, 1.732であった。また、スクリー基準からも明らかな2因子構造と考えられた。そこで、因子数を2とした回転後の結果をTable 8示す。

Table 8 外国語学習に対する心理的欲求の充足に関する因子分析結果

パターン行列	因子		
	1	2	共通性
授業でどんなことが勉強したいかなどを述べる機会があった（自律性）	<b>0.748</b>	-0.059	0.518
外国語（英語）の授業では、友達同士で学び合う雰囲気があったと思う（関係性）	<b>0.747</b>	-0.053	0.522
教師は授業の進め方などについて生徒の意見を尋ねてくれた（自律性）	<b>0.742</b>	-0.083	0.496
外国語の教師に対して質問や相談がしやすかったと感じる（関係性）	<b>0.662</b>	0.084	0.501
外国語の教師とは良い関係があったと感じる（関係性）	<b>0.652</b>	0.071	0.476
外国語の授業で勉強することはすべて教師が決めてきた（反転）（自律性）	<b>0.429</b>	-0.001	0.184
授業でのペアワークやグループワークには協力的に取り組んでいたと思う（関係性）	<b>0.421</b>	0.154	0.266
外国語の授業では良い成績が取れると思う（有能感）	-0.026	<b>0.836</b>	0.678
英語ができないとよく思うことがある（反転）（有能感）	-0.143	<b>0.731</b>	0.450
これまでの英語（外国語）の授業での自分の頑張りに満足している（有能感）	0.036	<b>0.618</b>	0.405
授業によって、自分なりの外国語の勉強方法が身についたと思う（自律性）	0.219	<b>0.544</b>	0.464
外国語の勉強はやれば出来ると感じている（有能感）	0.050	<b>0.493</b>	0.271
因子間相関	0.503		

第1因子は、「授業でどんなことが勉強したいかなどを述べる機会があった（自律性）」「外国語（英語）の授業では、友達同士で学び合う雰囲気があったと思う（関係性）」「教師は授業の進め方などについて生徒の意見を尋ねてくれた（自律性）」「外国語の教師に対して質問や相談がしやすかったと感じる（関係性）」「外国語の教師とは良い関係があったと感じる（関係性）」「外国語の授業で勉強することはすべて教師が決めてきた（反転）（自律性）」「授業でのペアワークやグループワークには協力的に取り組んでいたと思う（関係性）」が高い負荷因子量を示し、「自律性」に関する項目群と「関係性」に関する項目群がこの因子に属する。従って、この因子を「自律性を支える関係性」と名付けることとする。

第2因子は、「外国語の授業では良い成績が取れると思う（有能感）」「英語ができないとよく思うことがある（反転）（有能感）」「これまでの英語（外国語）の授業での自分の頑張りに満足している（有能感）」「授業によって、自分なりの外国語の勉強方法が身についたと思う（自律性）」「外国語の勉強はやれば出来ると感じている（有能感）」の各項目が高い負荷量を示している。ほとんどが「有能感」に関係するので、この因子を「有能感」と命名する。

項目すべてにおいて因子に対する負荷量が0.4以上を示したので、どの因子にも属しない

残余項目は存在しなかった。以上のような因子分析結果を踏まえ、当該グループの外国語学習に対する心理的欲求の尺度を構成する。このようにして、「自律性をささえる関係性」の因子は7項目、「有能感」の因子は5項目で構成された。

次に、 $\alpha$ 係数を用いて各因子の内部一貫性を検討したところ、以下のようになった：

Table 9

	因子 1	因子 2
項目数	7	5
$\alpha$ 係数	0.825	0.788

因子1も2も0.8前後の高い値を示しているので、因子内の内的整合性が高いと判断された。それぞれの因子の平均値および標準偏差をTable 10に示す：

Table 10

	因子	n =	平均値	標準偏差
1	自律性をささえる関係性	404	2.7606	0.86720
2	有能感	406	2.6517	0.87781

#### 4.2.2 動機づけの内発性・外発性の調査

##### 4.2.2.1 全体の集計・分析

本調査の欠損値の扱いおよび回答方式は、3.5.1で示した「開始動機」調査と同じである。項目ごとの平均値、標準偏差はTable 11に示す通りである。また、項目分析に際しては、天井効果やフロア効果がないかどうかを確認した。

フロア効果(0.991)と天井効果(5.009)が疑われる項目が各1項目ずつあったが、それぞれ値が1.0、5.0に限りなく近いので、以降の分析に際しては削除しなかった。

平均値が3.5を超えるものは、「外国語は自分の教養を身につけるために役立つと思う(同一化)」「将来使えるような外国語の技能を身につけたいと思う(同一化)」「外国語は自分の将来にとって必要なことだと思う(同一化)」「外国語ができると何となく恰好がよいと思う(取り入れ)」「外国の文化に触れることは楽しい(内発)」「英語以外の外国語を少なくともひとつは勉強したいと思う(同一化)」「外国語を勉強して新しい発見があるから楽しい(内発)」「外国語の資格をとることは必要だと思う(取り入れ)」の8項目あり、同一化調整が多い。外国語学習を意識的に意味づけ、そこに価値を見出している学生像が見えてくる。平均値が2.0を下回る項目はなかった。

20項目全部を用いて、自己決定理論の想定する「内発的動機づけ」「同一化調整」「取り入れの調整」「外的調整」「無動機」の段階が、調査した対象グループの外国語学習に対しても見出すことができるかどうかを調べるために探索的因子分析を行った。分析方法は「最尤法」を用い、プロマックス回転をかけた。第1回目の因子分析で変数として不適切とみなされた4項目(英語以外の外国語ができるのは普通だと思う、英語以外の外国語を少なくともひと

Table 11 動機づけの内発性・外発性の記述統計

n = 402~405	平均値	標準偏差 (SD)	平均値 - SD	平均値 + SD
外国語は自分の教養を身につけるために役立つと思う (同一化)	3.95	0.948	3.005	4.900
将来使えるような外国語の技能を身につけたいと思う (同一化)	3.94	0.986	2.955	4.926
外国語は自分の将来にとって必要なことだと思う (同一化)	3.92	1.088	2.832	5.009
外国語ができると何となく恰好がよいと思う (取り入れ)	3.90	1.070	2.831	4.970
外国の文化に触れることは楽しい (内発)	3.88	1.048	2.834	4.929
英語以外の外国語を少なくともひとつは勉強したいと思う (同一化)	3.78	1.114	2.662	4.890
外国語を勉強して新しい発見があるから楽しい (内発)	3.59	1.150	2.441	4.740
外国語の資格をとることは必要だと思う (取り入れ)	3.56	1.149	2.414	4.712
英語以外の外国語を一つは身につけておかないと後で後悔すると思う (取り入れ)	3.45	1.165	2.289	4.619
外国語は卒業に必要だからいやでも勉強しなければならない (外的調整)	3.37	1.271	2.102	4.644
外国語でのコミュニケーションを学習するのが楽しい (内発)	3.33	1.105	2.221	4.430
外国語で良い成績を取りたいから勉強する (外的調整)	3.18	1.081	2.100	4.262
外国語は勉強しても、成果が上がらないような気がする (無動機)	2.87	1.155	1.716	4.027
なぜ外国語を勉強するのか、理由なんか分ろうとは思わない (無動機)	2.60	1.226	1.374	3.826
英語以外の外国語ができるのは、普通だと思う (取り入れ)	2.53	1.149	1.380	3.677
外国語の授業から何を学んでいるのか、良く分からなかった (無動機)	2.49	1.109	1.384	3.603
外国語の文法の勉強は楽しい (内発)	2.40	1.155	1.247	3.558
先生や親などが外国語の勉強を勧めるから勉強する (外的調整)	2.16	1.034	1.125	3.193
勉強しないと親や先生から叱れるから勉強する (外的調整)	2.15	1.096	1.050	3.242
外国語の授業は時間を無駄にしているような気がする (無動機)	2.07	1.076	0.991	3.143

つは勉強したいと思う、外国語は勉強しても成果が上がらないような気がする、外国語で良い成績を取りたいから勉強する)を削除して、再度、分析を行った。その結果、固有値が1以上の因子が4つ認められた。初期の固有値の推移は、第1因子から順に5.565, 1.815,



Table 12 動機づけの内発性・外発性の因子分析結果

パターン行列	因子			
	1	2	3	共通性
将来使えるような外国語の技能を身につけたい (同一化)	<b>0.788</b>	0.029	0.023	0.639
外国語は自分の将来にとって必要だと思う (同一化)	<b>0.775</b>	-0.007	-0.010	0.600
英語以外の外国語を一つは見につけておかないと後で後悔すると思う (取り入れ)	<b>0.744</b>	-0.092	0.129	0.419
外国語の資格をとるのは必要だと思う (取り入れ)	<b>0.639</b>	-0.044	-0.001	0.372
外国語は自分の教養を身につけるのに役立つ (同一化)	<b>0.582</b>	0.132	-0.140	0.570
外国語ができると何となく恰好がいい (取り入れ)	0.230	0.181	-0.025	0.154
外国語でのコミュニケーションを学習するのは楽しい (内発)	0.007	<b>0.812</b>	0.176	0.535
外国語を勉強して新しい発見があるから楽しい (内発)	0.007	<b>0.669</b>	-0.133	0.574
外国の文化に触れるのが楽しい (内発)	0.039	<b>0.589</b>	-0.114	0.474
外国語の文法の勉強が楽しい (内発)	-0.035	<b>0.571</b>	0.166	0.224
外国語の授業から何を得ているのかよく分からない (無動機)	-0.073	<b>-0.416</b>	0.221	0.386
外国語は卒業に必要だからいやでも勉強しなければならない (外的調整)	0.123	-0.339	0.224	0.186
先生や親などが外国語の勉強を勧めるから勉強する (外的調整)	0.063	0.236	<b>0.900</b>	0.603
勉強しないと叱られるから勉強する (外的調整)	0.024	0.025	<b>0.747</b>	0.523
外国語の授業は時間を無駄にしているような気がする (無動機)	-0.072	-0.175	<b>0.448</b>	0.368
なぜ外国語を勉強するのか、理由など分ろうとは思わない (無動機)	-0.096	-0.249	0.310	0.312

因子相関行列	因子		
因子	1	2	3
1	1	0.698	-0.400
2		1	-0.568

1,185, 1,009であった。SDTの理論により、3つの因子 (内発・外発・無動機) が期待されるので、因子数を3と定めて再度因子分析にかけた。結果をTable 12に示す。

第1因子には「将来使えるような外国語の技能を身につけたい (同一化)」「外国語は自分の将来にとって必要だと思う (同一化)」「英語以外の外国語を一つは見につけておかないと後で後悔する (取り入れ)」「外国語の資格をとるのは必要だと思う (取り入れ)」「外国語は自分の教養を身につけるのに役立つ (同一化)」の5つの項目が高い負荷量を示し、同一化調整と取り入乐的調整の項目群であるので「同一化調整・取り入乐的調整」と名付ける。

第2因子は「外国語でのコミュニケーションを学習するのは楽しい (内発)」「外国語を勉強して新しい発見があるから楽しい (内発)」「外国の文化に触れるのが楽しい (内発)」「外国語の文法の勉強が楽しい (内発)」が正の高い負荷量を示し、「外国語の授業から何を得ているのかよく分からない (無動機)」が「負」の中程度の負荷量を示している。内発性に関

する項目群が属するので「**内発的動機づけ**」と名付ける。

第3因子は「先生や親などが外国語の勉強を勧めるから勉強する（**外的調整**）」「勉強しないと叱られるから勉強する（**外的調整**）」「外国語の授業は時間を無駄にしているような気がする（**無動機**）」が0.4以上の負荷量を示し、「なぜ外国語を勉強するのか、理由など分かるとは思わない（**無動機**）」がそれに続いている。「**外的調整**」と「**無動機**」の項目群であるので、この因子を「**外的調整・無動機**」と名付ける。

次に、負の負荷量を示している項目では逆転項目の処理を行い、その後、 $\alpha$ 係数を用いて各因子の内部一貫性を検討したところ、以下ようになった：

Table 13

	因子1	因子2	因子3
項目数	5	5	3
$\alpha$ 係数	0.824	0.769	0.682

第3因子は少し低めだが、0.7に近いので、どの因子についても内的整合性が確認された。それぞれの因子の平均値および標準偏差をTable 14に示す：

Table 14

	因子	n =	平均値	標準偏差
1	同一化調整・取り入的調整	400	3.766	0.821
2	内発的動機づけ	401	3.340	0.804
3	外的調整・無動機	402	2.127	0.836

心理的欲求の2つの尺度と動機づけの内発性・外発性の3つの尺度間相関を以下に示す。

Table 15

	同一化調整・取り入的調整	内発的動機づけ	外的調整・無動機	自律性をささえる関係性	有能感
同一化調整・取り入的調整	1	.569(**)	-.292(**)	.220(**)	.194(**)
内発的動機づけ		1	-.435(**)	.371(**)	.498(**)
外的調整・無動機			1	-.070	-.194(**)
自律性をささえる関係性				1	.447(**)

\*\* p < 0.1

有能感は、内発的動機づけおよび自律性をささえる関係性と有意な正の相関を示した。また、内発的動機づけは、同一化調整・取り入的調整と有意な正の相関を示し、外的調整・無動機とは有意な負の相関を示した

## 5. 考察

ドイツ語学習開始動機については、「異文化と言語への憧れと興味」「ドイツの先進的分野に対する関心」「ドイツ関連の仕事に就く希望」「専門分野の文献理解の必要性」「ドイツ語学習への消極的態度」の因子が抽出された。これらは、例えば Yashima (2000) の日本における英語教育関連の調査結果と大きく異なるものではなかった。しかし、Yashima の調査で第1因子として抽出された「異文化友好オリエンテーション (intercultural friendship orientation)」は、「異文化の人との交流, 友好, 理解を目的と考える傾向」としているが、ドイツ語の「異文化と言語への憧れと興味」は、人的な交流というよりも、むしろ受身の、理解を中心とした興味であると思われる。同様に、「先進的分野に対する関心」や「専門分野の文献理解の必要性」は、受身の理解を目的とし、英語教育の因子として抽出された「情報の発信」という因子はドイツ語には見られなかった。英語と同様に仕事に関係する道具的動機づけは確認された。Warden & Lin (2000) の台湾の非英語専攻のEFL学習者を対象に行った質問紙調査では、英語が「必修科目であることによる学習動機づけ (required motivation)」が抽出されたが、今回のドイツ語学習開始動機については「ドイツ語学習への消極的態度」という因子が見出された。今回は1大学の調査結果であるが、この結果を基に、今後12大学全部の分析を行い、ドイツ語学習開始動機について日本の大学で使用可能な尺度を提案したい。

Deci & Ryan の自己決定理論における3つの心理的欲求と、内発性・外発性に関する動機づけ調査については、廣森 (2006) の調査のような明確な区別は見られなかった。三つの心理的欲求では、自律性と関係性が一つの因子として現れた。これは自律性と関係性が相関関係にあることを示している。有能感はそれだけで独立した一つの因子となった。

内発的・外発的動機づけに関する調査では、内発的動機づけについては独立の因子として抽出された。外発的動機づけは、「同一化調整」と「取り入れ的調整」が一つの因子として、また、「外的調整」と「無動機」が同様に一つの因子として抽出された。内発的動機づけは外発的動機づけと連続していない可能性があること、また、外発的動機づけ内の段階および無動機は連続体であることが現れた結果となった。

今回の研究は質問紙調査による純粋に量的な分析であった。今後の動機づけ研究が向かうべき方向は、統計的分析による量的な調査に加えて、具体的な学習者や学習場面に根ざした調査研究によって個々の学習者をもつ個別性要因に目を向けるとともに、学習プロセスにおける動機づけの質的な研究を重ねることであろう。このために、今後はインタビュー調査や学習記録などの分析を行い、大学におけるドイツ語学習動機に関して量的研究では説明しきれなかった部分のさらなる解明の道を切り開いていきたい。

## 注

- 1) 1990年以降に始まった文部(科学)省の「高等学校における外国語教育の多様化の推進」事業により、英語以外の言語も提供する高等学校が非常に増えてきた。2007年5月現在で、英語以外の外国語を開設する高等学校は延べ2,042校(公立1,403校、私立639校)で、開設言語数は15言語にのぼる。平成18年版文部科学省白書第2部10章第1節2.「外国語教育の充実」より。
- 2) ドイツ語選択理由として、以下の項目から複数回答可で、選択する設問となっていた：1. ドイツ語圏に関心を持っているから 2. 以前、学習した経験があるから 3. 他の外国語より楽しそうだから 4. 将来、役に立つと思うから 5. 勧める人がいたから 6. 履修が義務だから 7. 希望する外国語が未開講だから 8. その他。結果については注5を参照。
- 3) 鹿毛(2007,152)では、学習カードやコンピュータのような道具から、机や掲示物の配置のような物理的環境、さらには、グループ学習といった学習形態など、教師が子どもの学びに先立ってあらかじめ準備できるシステムを「しかけ」と名付けている。
- 4) 日本独文学会教育部会が発行する『ドイツ語教育』の第1号(1996)～第13号(2008)までの中には、動機づけそのものを研究テーマとした論文は見当たらない。
- 5) 日本独文学会ドイツ語教育部会の調査報告(1999)によれば、大学生被験者2831名のうち、「ドイツ語圏に関心をもっているから」(33.8%)；「将来役に立つと思うから」(24.7%)；「他の外国語より楽しそうだから」(20.9%)；「履修が義務だから」(18.9%)；「勧める人がいたから」(17.2%)；「希望する外国語が未開講」(7.9%)；「以前学習した経験があるから」(2.6%)という結果になっている。
- 6) Deciらは、パズル「ソマ」を報酬なしで解かせる群と報酬を与えて解かせる群に分けて実験した結果、内発的動機づけに「報酬」が与えられると、動機づけが弱まるという「内発的動機づけの減退効果」があることを示した。
- 7) Vallerand(1997)の調査では、この理論に関して、その時点までに800余の論文が公開されている(Dörnyei 2001a, 27)
- 8) 大谷(2007,166)は、母語とは異質の言語・文化を「異言語」「異文化」と名付けている。ここではそれに従い、第二言語および外国語として言語を学習することを、「異言語学習」とする。
- 9) GardnerのHPに公開されている：<http://publish.uwo.ca/~gardner/>
- 10) 八島(2004,64)は、「一般的に民族言語的バイタリティーの強い外国語の方が、実用的価値が高い傾向にあり学習意欲が起りやすい。逆に実用的価値が低い言語をわざわざ学習しようという人は、統合的動機が強い可能性が高く、その言語への純粋な興味を反映していると言える。それに対して民族言語的バイタリティーの強い英語のような言語の場合、統合的動機と道具的動機の区別が明確でなくなる可能性がある」と述べている。
- 11) 調査大学では、4月初めの第二外国語の履修言語選択時に、当該言語の履修を強く希望する場合には自由記述式の「選択理由書」を提出することになっている。
- 12) 1年間の学習プロセスを見る調査協力者には研究の趣旨を説明し、同意書に署名することを承諾した者のみが学生番号の記入を行った。
- 13) 石井(2005)104～106
- 14) 先の分析で述べたように、ドイツ語の学習開始動機の中に挙げた「学習経験」の項目は、平均値が1.30と一番低く、平均値－標準偏差の値が0.508と著しいフロア効果が見られたため、学習開始動機に関する因子分析からは削除した。

## 引用文献

- Brown, H. D. (1991) TESOL at Twenty-Five: What are the Issues? *TESOL Quarterly* Vol. 25, No.2, 245-260
- Clément, R. & Kruidenier, B.G. (1983) Orientations in Second Language Acquisition: The Effects of Ethnicity, Milieu, and Target Language on their Emergence, *Language Learning* Vol. 33, No.3, 273-291
- Crookes, G., & Schmidt, R.W. (1991) Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning*, 41, 469-512
- Deci, E. L. (with Flaste, R.) (1996) *Why we do what we do: Understanding self-motivation*. New York: Penguin. (『人を伸ばす力 内発と自律のすすめ』桜井茂男監訳 (1999) 新曜社)
- Deci, E. L. & Ryan, M.R. (2000) Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55, S.68-78
- Dörnyei, Z. (1990) Conceptualizing Motivation in Foreign-Language Learning. *Language Learning* Vol. 40, No.1, 45-78
- Dörnyei, Z. (1998) Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study. *Language Teaching Research* 2,3, 203-229
- Dörnyei, Z. (2001a) *Teaching and Researching Motivation*, Malaysia: Longman
- Dörnyei, Z. (2001b) *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press (『動機づけを高める英語指導ストラテジー35』米山朝二・関昭典訳 (2005), 大修館書店)
- Gardner, R. C. (1985) *Social Psychology and Second Language*. Edward Arnold
- Gardner, R. C. (1991) Attitudes and Motivation in Second Language Learning. Reynolds A.G. (Eds.) *Bilingualism, Multiculturalism, and Second Language Learning*, Lawrence Erlbaum Associates, 43-63
- Gardner, R. C. (2001) Integrative Motivation and Second Language Learning: Practical Issues. 関西大学『外国語教育研究第2号』71-91
- Gardner, R. C. (2004) Attitude/Motivation Test Battery International AMTB Research Project. Available: <http://publish.uwo.ca/~gardner/> (2009年10月29日現在)
- Noels, K.A., Pelletier, L.G., Clément, R., Vallerand, R.J. (2000) Why Are You Learning a Second Language? Motivational Orientations and Self-Determination Theory. *Language Learning* 50, 57-85
- Skehan, P. (1989) *Individual Differences in Second Language Learning*. London: Edward Arnold
- Skinner, E. & Edge, K. (2002) Self-determination, coping, and development. E. L.Deci & R.M.Ryan (Eds.) *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, NY: The University of Rochester Press, 297-337
- Ushioda, E. (2001) Language Learning at University: Exploring the role of motivational thinking. Dörnyei, Z. & Schmidt, R.W. (Eds.) *Motivation and second language acquisition*, Honolulu, HI: University of Hawai'i Press, 93-125
- Warden, C.A. & Lin, H.J. (2000) Existence of Integrative Motivation in an Asian EFL Setting. *Foreign Language Annals* Vol. 33, No.5, 535-547
- Yashima, Tomoko (2000) Orientations and Motivation in Foreign Language Learning: A Study of Japanese College Students. *JACET Bulletin*, 31, 121-133
- 石井秀宗 (2005) 『統計分析のここが知りたい』文光堂
- 板山眞由美・森田昌美編 (2004) 『学習者中心の外国語教育をめざして』三修社
- 市川伸一 (2001) 『学ぶ意欲の心理学』PHP研究所
- 大谷泰照 (2007) 『日本人にとって英語とは何か—異文化理解のあり方を問う』大修館書店
- 鹿毛雅治 (2004) 動機づけ研究へのいざない『動機づけ研究の最前線』(上淵寿編著) 北大路書房 1-28

- 鹿毛雅治 (2007) 『子どもの姿に学ぶ教師 「学ぶ意欲」と「教育的瞬間」』 教育出版
- 川喜多二郎 (1967) 『発想法—創造性開発のために』 中公新書
- 金城辰夫 (1996) 学習と動機づけ 『学習心理学—学習課程の諸原理 改訂版』 放送大学 154-163
- 小西正恵 (2006) 文献研究に見る個別性要因 3 動機・態度 『第二言語学習と個別性』 津田塾大学言語文化研究所 言語学習の個別性研究グループ 春風社 92-108
- ゾルタン・ドルニエイ (2006) 『外国語教育学のための質問紙調査入門』 (八島・竹内監訳) 松柏社
- 長沼君主 (2004) 自律性と関係性からみた内発的動機づけ研究 『動機づけ研究の最前線』 (上淵寿編著) 北大路書房 30-60
- 日本独文学会ドイツ語教育部会 (1999) 『ドイツ語教育の現状と課題—アンケート結果から改善の道を探る』 ドイツ語教育に関する調査研究委員会
- 廣森友人 (2006) 『外国語学習者の動機づけを高める理論と実践』 多賀出版
- 藤原三枝子 (2008) ドイツ語学習動機の変化 —E.L. Deciの内発的動機づけ理論に基づく質的な研究— 甲南大学国際言語文化センター 『言語と文化』 第12号 67-88
- 守屋智美 (2002) 「第二言語教育における動機づけの研究動向 —第二言語としての日本語の動機づけ研究を焦点として—」 お茶の水女子大学日本語文化学会 (編) 『第二言語習得・教育の研究最前線2002年版』 (『言語文化と日本語教育』 2002年5月増刊特集号) 315-329
- 山西博之・田中博晃 (2003) 英語教育学研究における質的研究と量的研究の融合 *Language Education & Technology*, 40 161-173
- 八島智子 (2001) 「国際的志向性」と英語学習モチベーション —異文化間コミュニケーションの観点から— 関西大学外国語教育研究機構 『外国語教育研究』 創刊号 33-47
- 八島智子 (2004) 『外国語コミュニケーションの情意と動機』 関西大学出版部

## 付録1：ドイツ語学習開始動機調査の質問紙内容

あなたがドイツ語を履修する理由と考えられるものを以下に挙げています。

それぞれについて、5（そう思う）～1（そう思わない）の該当する番号を○で囲んでください。

（5）そう思う・（4）どちらかというとそう思う・（3）どちらとも言えない・（2）どちらかというとそう思わない・（1）そう思わない

- |                                     |                   |
|-------------------------------------|-------------------|
| 1. 日本と関わりのある国だから                    | 5 - 4 - 3 - 2 - 1 |
| 2. 英語圏以外の国を知り、視野を広げたいから             | 5 - 4 - 3 - 2 - 1 |
| 3. ドイツ語は多くの国で話されている言葉だから            | 5 - 4 - 3 - 2 - 1 |
| 4. ドイツ（のイメージ）が好きだから                 | 5 - 4 - 3 - 2 - 1 |
| 5. 専門分野の文献を読みたいから                   | 5 - 4 - 3 - 2 - 1 |
| 6. ドイツ語の響きが好きだから                    | 5 - 4 - 3 - 2 - 1 |
| 7. ドイツの食文化に興味があるから                  | 5 - 4 - 3 - 2 - 1 |
| 8. すでに学習経験があるから                     | 5 - 4 - 3 - 2 - 1 |
| 9. 海外（ドイツ）で仕事がしたいから                 | 5 - 4 - 3 - 2 - 1 |
| 10. ドイツ語を通して異文化を理解したいから             | 5 - 4 - 3 - 2 - 1 |
| 11. ドイツはEUの中心的存在だから                 | 5 - 4 - 3 - 2 - 1 |
| 12. ドイツ語で書かれたものを読みたいから              | 5 - 4 - 3 - 2 - 1 |
| 13. ヨーロッパの言語に興味があるから                | 5 - 4 - 3 - 2 - 1 |
| 14. 家族や知人がドイツ（語）・ドイツ語圏と関係がある（あった）から | 5 - 4 - 3 - 2 - 1 |
| 15. 大学院への進学に必要なと思うから                | 5 - 4 - 3 - 2 - 1 |
| 16. 留学したいから                         | 5 - 4 - 3 - 2 - 1 |
| 17. 文化（文学・音楽・映画など）に関心があるから          | 5 - 4 - 3 - 2 - 1 |
| 18. ヨーロッパに憧れるから                     | 5 - 4 - 3 - 2 - 1 |
| 19. 歴史および歴史的建造物に関心があるから             | 5 - 4 - 3 - 2 - 1 |
| 20. ドイツ語でコミュニケーションしたいから             | 5 - 4 - 3 - 2 - 1 |
| 21. 環境対策に関心があるから                    | 5 - 4 - 3 - 2 - 1 |
| 22. 社会（経済・政治など）に関心があるから             | 5 - 4 - 3 - 2 - 1 |
| 23. 他の言語よりおもしろそうだから                 | 5 - 4 - 3 - 2 - 1 |
| 24. 学問（哲学・心理学など）に関心があるから            | 5 - 4 - 3 - 2 - 1 |
| 25. 英語と似ているから                       | 5 - 4 - 3 - 2 - 1 |
| 26. 特別な理由なしになんとなく                   | 5 - 4 - 3 - 2 - 1 |
| 27. 先端的な科学技術（医療など）に関心があるから          | 5 - 4 - 3 - 2 - 1 |
| 28. スポーツに関心があるから                    | 5 - 4 - 3 - 2 - 1 |
| 29. 将来、ドイツと関わる仕事がしたいから、             | 5 - 4 - 3 - 2 - 1 |
| 30. 車に興味があるから                       | 5 - 4 - 3 - 2 - 1 |
| 31. 目標とする仕事のために、ドイツ語が必要だから          | 5 - 4 - 3 - 2 - 1 |
| 32. ドイツ人の日常生活に興味があるから               | 5 - 4 - 3 - 2 - 1 |
| 33. ドイツに知人、あるいはドイツ人の知人がいるから         | 5 - 4 - 3 - 2 - 1 |
| 34. ドイツ的な思考方法に共感するから                | 5 - 4 - 3 - 2 - 1 |
| 35. 専門分野において重要だから                   | 5 - 4 - 3 - 2 - 1 |
| 36. 単位をとる目的だけのために                   | 5 - 4 - 3 - 2 - 1 |

- |                        |                   |
|------------------------|-------------------|
| 37. 知人や家族にドイツ語を勧められたから | 5 - 4 - 3 - 2 - 1 |
| 38. 文法を勉強したいから         | 5 - 4 - 3 - 2 - 1 |
| 39. 就職に有利だと思うから        | 5 - 4 - 3 - 2 - 1 |
| 40. ドイツ語圏へ旅行したいから      | 5 - 4 - 3 - 2 - 1 |
| 41. 本来は別の言語を学習したかった    | 5 - 4 - 3 - 2 - 1 |
| 42. 学問（自然科学）に関心があるから   | 5 - 4 - 3 - 2 - 1 |



## 付録2：心理的欲求の充足と動機づけ（内発性・外発性・無動機）に関する質問紙

高校までの外国語（英語）の授業についてお尋ねします。いろいろな授業やクラスがあったと思いますが、総合的に考えて、お答えください。

以下の質問について、5（そう思う）～1（そう思わない）の該当する番号を○で囲んでください。

（5）そう思う・（4）どちらかというそう思う・（3）どちらとも言えない・（2）どちらかというそう思わない・（1）そう思わない

### 【心理的欲求の充足】

- |                                       |                   |
|---------------------------------------|-------------------|
| 1. これまでの英語（外国語）の授業での自分の頑張りに満足している。    | 5 - 4 - 3 - 2 - 1 |
| 2. 教師は授業の進め方などについて生徒の意見を尋ねてくれた。       | 5 - 4 - 3 - 2 - 1 |
| 3. 外国語（英語）の授業では、友達同士で学び合う雰囲気があったと思う。  | 5 - 4 - 3 - 2 - 1 |
| 4. 授業でどんなことが勉強したいかなどを述べる機会があった。       | 5 - 4 - 3 - 2 - 1 |
| 5. 外国語の授業では良い成績が取れると思う。               | 5 - 4 - 3 - 2 - 1 |
| 6. 授業でのペアワークやグループワークには協力的に取り組めていたと思う。 | 5 - 4 - 3 - 2 - 1 |
| 7. 英語ができないとよく思うことがある。                 | 5 - 4 - 3 - 2 - 1 |
| 8. 外国語の授業で勉強することはすべて教師が決めてきた。         | 5 - 4 - 3 - 2 - 1 |
| 9. 外国語の勉強はやれば出来ると感じている。               | 5 - 4 - 3 - 2 - 1 |
| 10. 外国語の教師に対して質問や相談がしやすかったと感じる。       | 5 - 4 - 3 - 2 - 1 |
| 11. 授業によって、自分なりの外国語の勉強方法が身についたと思う。    | 5 - 4 - 3 - 2 - 1 |
| 12. 外国語の教師とは良い関係があったと感じる。             | 5 - 4 - 3 - 2 - 1 |

### 【動機づけの内発性・外発性】

- |                                      |                   |
|--------------------------------------|-------------------|
| 1. 英語以外の外国語ができるのは、普通だと思う。            | 5 - 4 - 3 - 2 - 1 |
| 2. 外国語の文法の勉強は楽しい。                    | 5 - 4 - 3 - 2 - 1 |
| 3. 外国語は卒業に必要なだからいやでも勉強しなければならない。     | 5 - 4 - 3 - 2 - 1 |
| 4. なぜ外国語を勉強するのか、理由なんか分ろうとは思わない。      | 5 - 4 - 3 - 2 - 1 |
| 5. 外国語は自分の将来にとって必要なことだと思う。           | 5 - 4 - 3 - 2 - 1 |
| 6. 外国語を勉強して新しい発見があるから楽しい。            | 5 - 4 - 3 - 2 - 1 |
| 7. 勉強しないと親や先生から叱れるから勉強する。            | 5 - 4 - 3 - 2 - 1 |
| 8. 外国語の資格をとることは必要だと思う。               | 5 - 4 - 3 - 2 - 1 |
| 9. 英語以外の外国語を少なくともひとつは勉強したいと思う。       | 5 - 4 - 3 - 2 - 1 |
| 10. 外国の文化に触れることは楽しい。                 | 5 - 4 - 3 - 2 - 1 |
| 11. 外国語は勉強しても、成果が上がらないような気がする。       | 5 - 4 - 3 - 2 - 1 |
| 12. 英語以外の外国語を一つは身につけておかないと後で後悔すると思う。 | 5 - 4 - 3 - 2 - 1 |
| 13. 将来使えるような外国語の技能を身につけたいと思う。        | 5 - 4 - 3 - 2 - 1 |
| 14. 外国語ができると何となく恰好がよいと思う。            | 5 - 4 - 3 - 2 - 1 |
| 15. 外国語の授業は時間を無駄にしているような気がする。        | 5 - 4 - 3 - 2 - 1 |
| 16. 外国語で良い成績を取りたいから勉強する。             | 5 - 4 - 3 - 2 - 1 |
| 17. 外国語でのコミュニケーションを学習するのが楽しい。        | 5 - 4 - 3 - 2 - 1 |
| 18. 先生や親などが外国語の勉強を勧めるから勉強する。         | 5 - 4 - 3 - 2 - 1 |
| 19. 外国語は自分の教養を身につけるために役立つと思う。        | 5 - 4 - 3 - 2 - 1 |
| 20. 外国語の授業から何を得ているのか、良く分からなかった。      | 5 - 4 - 3 - 2 - 1 |

Quantitative Untersuchung über die Lernmotivation der deutschen Sprache im universitären Bereich – Lernmotive, Befriedigung der “psychological needs” im Fremdsprachenlernen und Extrinsizität sowie Intrinsizität der Lernmotivation –

Mieko Fujiwara

Die vorliegende Arbeit ist in zwei Teile aufgeteilt:

Im ersten Teil wird die Entwicklung der Motivationsforschung im Bereich des Zweit- und Fremdsprachenlernens zusammengefasst. Der zweite Teil stellt die Ergebnisse von drei empirischen Untersuchungen zu diesem Thema zusammen. In der ersten Untersuchung wird der Frage nachgegangen, warum sich Studierende zum Deutschlernen entschieden haben, in der zweiten und dritten Studie werden nach der “Self-Determination Theorie (SDT)” die Lernermotivationen in Bezug auf Befriedigung der “psychological needs” im Fremdsprachenlernen und Extrinsizität sowie Intrinsizität der Lernmotivation untersucht.

In den Studien wurden insgesamt 1204 Studierende von zwölf Universitäten befragt, indem ihnen Fragebögen mit Likert-Skala (von 5-1) gegeben wurden. Für diesen Aufsatz ausgewertet wurden die Ergebnisse von 407 Probanden, die alle an derselben Universität Deutsch lernen.

In der ersten Untersuchung wurden durch die Faktorenanalyse als latente Gründe zum Deutschlernen fünf Faktoren extrahiert, nämlich 1. “Sehnsucht nach und Interesse für fremde Kultur und Sprachen” , 2. “Interesse für fortgeschrittene Fachbereiche in Deutschland” , 3. “Wunsch einer Arbeit in Bezug auf Deutschland” , 4. “Notwendigkeit des Verstehens der Fachliteratur” , 5. “passive Haltung zum Deutschlernen” .

In der zweiten Untersuchung wurde die These der SDT unterstützt, insofern “effectiveness” als selbstständiger Faktor erworben wurde. Aber die anderen zwei “needs” , nämlich “autonomy” und “relatedness” , die nach der SDT voneinander getrennt werden, wurden in dieser Untersuchung als “ein” Faktor extrahiert, was bedeutet, dass die These nur zum Teil bestätigt werden konnte. Aus diesem Ergebnis leitet sich die Hypothese ab, dass die Lernerautonomie durch gute “relatedness” z.B. zwischen Lehrer/in und Studenten/innen gefördert werden kann.

In der dritten Untersuchung wurden die von der SDT als Hypothese aufgestellten Stufen der Motivation im wesentlichen wiedergegeben, jedoch mit der Abweichung, dass manche Motivationsstufen nach der SDT nicht voneinander zu trennen waren.

Aus der Studie ging indes klar hervor, dass Studierende am Beginn des Studiums eine eher positive Haltung zum Sprachlernen haben.