

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—¹⁾

藤原三枝子

はじめに

この研究は、ドイツ語学習の動機づけに関して2006年6月にドイツ語専修学生を対象に実施した質問紙調査の結果を基に、さらにインタビュー調査によって、学習動機づけの変化、とりわけ留学との関係を質的に探ることを目的としている。外国語学習の動機づけについての研究は、英語に関してはかなりの調査が行われているが、ドイツ語学習について、とくに日本人についてはほとんどないといってよいだろう。加えて、学習と動機づけの間の関連をみるために、多くの場合、量的な調査方法が採られ、質的な手法による調査研究は非常に少ない。

とりわけ青年期の留学は、学習者の人生の中で大きな出来事である。アイデンティティの形成やその後の職業選択など、彼らの人生に大きな影響を与える可能性が高い。たとえ短期であれ、留学から帰国した学生が言語能力の面だけでなく、人間的にも成長していることを私たちは日々の授業の中で感じ取ることが少なくない。留学と動機づけの関連をみる研究においても、留学と言語能力向上との関係や、さまざまな変数に基づいた調査で項目間の相関関係を数値でみるような量的な研究が可能だろうが、統計的な処理による研究だけでは、学習者の内面で起こっている変化や発達など、動機づけのダイナミズムを知ることは難しい。人格形成の重要な時期に留学を体験するドイツ語学習者の動機づけの変化を探るためには、人間としての成長全体の中で見る必要があるのではなかろうか。そしてそのためにはインタビュー法などによる質的な調査が不可欠であると思われる。

第1回調査結果と第2回調査との関連および第2回調査の目的

2006年6月に40人のドイツ語専修学生を対象として実施した質問紙によるおもに量的な調査は、留学経験有グループ22人と無グループ18人のドイツ語学習動機についての比較を目的とし、おもに以下のことが分かった。

留学経験有グループは、日本におけるドイツ語の重要性については悲観的に感じてはいるが、にもかかわらず、ドイツ語を将来の仕事に活かしたいという思いが強く、文化や社会に対する興味だけでなく、言語自体に対する興味もあり、ドイツ語学習の意欲が学習開始時期よりも強まっていると認識している。ドイツ滞在中のコミュニケーションが学習意欲を高め

た、という体験により、今後、学習意欲を向上させるためにはドイツに行き、そこでコミュニケーションをすることが効果的だと考えている。語彙の不足を強く感じる傾向があるのは、コミュニケーションにおいて語彙が果たす役割が大きいためだろう。

留学経験無グループは、有グループと同じように日本におけるドイツ語の重要性を低く評価し、ことば自体に対する興味よりも、むしろ文化や社会に対する興味の方が強い。これまでの学習過程で、試験のプレッシャーがあるときに意欲を高めたと感じ、検定など具体的な達成目標を設定し、そこに外国語学習の価値を見出している可能性がある。学習課題が分からない・理解できないときに意欲の減退を感じ、ドイツ語自体への興味は薄いにもかかわらず、ドイツ語学習の意欲を高めるためには、その言語能力（文法・語彙・講読スキル）のアップが必要であると考えられる傾向がある。

以上の結果から、留学経験のあるグループは他者との関係性の中に、経験のないグループは自分の言語的な熟達の中に、外国語学習の意義を見出している、と結論づけることができよう。そのように考えると、外国語を学習することの社会的意味は、留学有グループに見出されるのに対し、無グループはそうしたものは関係ないところに意味を見出している、あるいは見出そうとしている可能性がある²⁾。

この2006年6月実施の第1回調査は、留学経験有グループと無グループの比較に基づいている。同一の学生のドイツ語学習動機が、留学前・後でどのように変わったかを調査したものであることから、留学経験が意欲の強さや質の変化に影響を与えているのかどうか、学習の動因がどのように質的な変化を遂げているのかをより詳しく調査することが必要となった。そこで、2007年1月に実施した第2回調査は、第1回調査に参加した学習者のなかで留学体験者を対象とし、インタビュー調査法によって、ドイツ語学習動機づけが学習開始時・留学時・現在（3年生あるいは4年生末）の3時点でどのように質的に変化したと学習者自身が感じているのかを探ることを目的とした。

動機づけの先行研究と本研究が基づく理論

動機づけの研究、とりわけ外国語学習におけるそれは、1972年のGardner & Lambertの社会心理学的な研究によって本格的に始まったといっておくであろう。一般的な学習とは異なり外国語学習の場合には、対象とする文化やその言語を日常的に話す人々に対して、どのような態度や感情を抱いているかが学習の意欲と成果に大きく影響すると考えられている。好意的な態度をもち、その言語文化社会の一員となりたいという心理的欲求を「統合的動機づけ integrative motivation」³⁾と呼ぶのに対して、外国語を学習することにより、就職を有利にしたいとか入学試験に合格したいなどの功利的・実利的な目的を達成したいという心理的欲求は、「道具的動機づけ instrumental motivation」と呼び区別された⁴⁾。カナダで行われた初期の研究結果は統合的動機づけに裏づけられた学習の方がより効果的であることを示すようであ

るが、果たして、この2種類の動機づけははっきりと区別されるのかどうか、動機づけはこの2つ以外にはないのかどうかなど、その後の動機づけ研究の出発点となった。

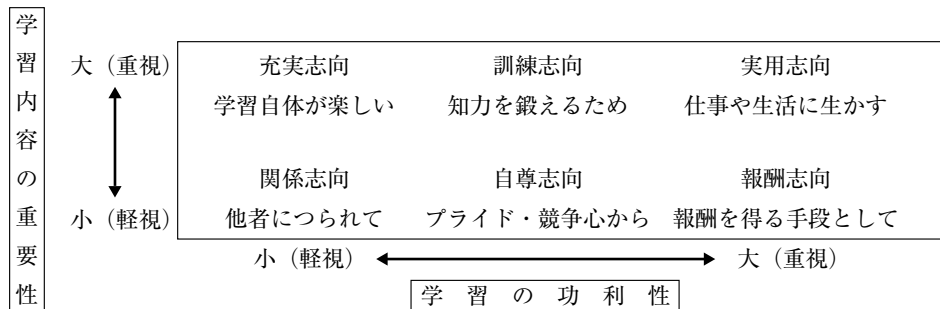
1990年頃まではGardnerたちのこの「統合的動機」「道具的動機」という枠組みが動機づけ研究の中心となり、質問紙による調査を中心として「なぜ外国語を学習するのか」という学習理由の視点から、動機づけの構成概念の記述や説明を目指してきた観がある。しかし、外国語教育の実践においては、「学習者をどのように外国語学習へと動機づけることができるのか」「どのようなときに学習者は意欲を強くするのか」「学習意欲にはどのような要因が関わっているのか」という教育の側面からの問いに答える研究が必要となってくる。このような背景の中で、1990年代以降の外国語学習における動機づけ研究では、社会心理学的アプローチに加え、教育心理学や認知心理学などの関連諸分野での研究成果を積極的に取り入れていくこととなった。とりわけ、近年、外国語学習における自己決定の度合いと動機づけの関連が注目されるようになった。

19世紀末から20世紀半ばまで一世を風靡していた行動主義理論に影響を受けた動機づけ理解においては、動因低減説⁵⁾に基づき、学習を成立させるためには外からの賞罰と反復が必要であること、そして、科学としての心理学は、観察可能な行動とそれらを強化する環境条件に焦点を合わせるべきだと主張されていたが、その後の認知理論においては賞罰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」⁶⁾。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環境から人間の内面に移すことによって、動機づけ理論も大きく変わってきた。

自分の行動の決定に自分自身がどれだけ関与しているかをテーマとしているのがE. L. DeciやR. M. Ryanなどによって提唱されている「自己決定理論」(Self-Determination Theory)である。認知心理学の分野で開発されたこの理論は、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⁷⁾。それ自体が目的で、それをすることにより喜びや満足を体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⁸⁾。

一方、市川（2001）は、勉強の動機づけには内発・外発に分類できないものが多くあるとして、学習動機を次元化の方法で整理した「二要因モデル」を提唱している。学習をどれほど功利的なものかと捉えているか、つまり「学習の功利性」を一つの次元としてたて、さらに、どれほど学習内容を重視しているのか、つまり「学習内容の重要性」をもう一つの次元とし、この二つの次元を組み合わせることによって「充実志向」「訓練志向」「実用志向」「関係志向」「自尊志向」「報酬志向」の6つの学習動機を位置づけている⁹⁾。



この二要因モデルから外発と内発を見ると、充実志向が典型的な内発的動機づけになり、典型的な外発は報酬志向である。このふたつの志向の対角線の軸が従来いわれてきた内発と外発と考えられ、他の動機もこの対角線軸に投影してみると、内発・外発の程度が理解できるとしている¹⁰⁾。

多くの動機づけ研究では、これらの心理特性を表す具体的な質問項目を設定し、5件法や7件法などのリカート・スケールの形で質問紙をつくって学習動機を測定するいわゆる心理尺度が作成されてきた。こうした量的な分析法は自分の特性の傾向をみたり、志向間の相関関係をみたりするためには確かに効果的であろうが、科学のルールとしての高い信頼性(reliability)を求めるあまり、人間理解を単純化・硬直化させてしまう懸念がなからうか。人の心のあり様は変化する。動機づけもそうである。心の力動的なプロセスを探るためには、収集されたデータの数値的分析だけでは不十分だろう。「人間は機械ではなく生命体である」という立場にたち、「人は主体的に周囲の世界に参加していく中で、生命としての統合プロセスを経て発達するのだという主張」、つまり「人間には、自分の内的世界を組織していく中で、より大きな一貫性と統合性へと向かって移行していこうとする基本的傾向がある」と考えるヒューマニスティックな視点¹¹⁾が動機づけ研究においても必要である。DeciとRyanの内発的動機づけに対する研究の原点もここにある。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、有能さと自律性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¹²⁾。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いとも願っている。彼らはこれを、関係性への欲求 (need for relatedness)¹³⁾ 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、自然に集団の価値感や習慣を受け入れようとすると考えられている¹⁴⁾。この関係性への欲求とアイデンティティ形成との繋がり、留学によって動機づけがどのように変化するかという本研究のテーマを理解するために重要な視点となる。本論は、デシらが内発的動機づけの源として想定している「自律性の欲求」「有能さへの欲求」「関係性へ欲求」から、留学によるドイツ語学習の動機づけの変化をみることを目的とし、心の力動的なプロセスを探究するためにインタビューによる質的な調査方法を採用した。

先に述べたように、外国語学習動機づけ研究については量的なものが多く、質的な手法による研究の歴史は浅いが、現在の質的な研究に影響を与えたものとして、以下の3つの論文を挙げたい。Norton, B. (1995) の *Social Identity, Investment, and Language Learning*. Ushioda, E. (2001) の *Language Learning at University: Exploring the role of motivational thinking*. および Syed, Z. (2001) の *Notions of Self in foreign language learning: A qualitative analysis*. である。Nortonは、学習者はネイティブスピーカーとの社会的な力関係においてしばしば不公平な相互作用のなかで、複雑な社会的アイデンティティ (social identity) を獲得するようになる点に着目し、SLA研究における動機づけの理解の修正を提案している。これまでの、目標言語学習に対する学習者の参加の度合いを量的に測る方法では、力関係やアイデンティティと言語学習との複雑な関係を理解することができないことを主張し、動機づけ (motivation) の代わりに投資 (investment) の概念を提唱している。Nortonによれば、第2言語習得に学習者が力を注ぐのは、それによって、これまでは手に入れることができなかった多くの象徴的 (言語、教育、友情など) および物質的なリソースを獲得できるだろうと考えるからである。動機づけは、学習者個人の特性として理解されるが、投資の概念は、言語学習者と目標言語社会との関係を把握することを目指している。学習者が話すとき、彼らはネイティブスピーカーとインフォメーションを交換していると同時に、常に、自分が何者であるのか、目標言語社会とどのような関係にあるのかを構築しそして再構築しているのである (...when language learners speak, they are not only exchanging information with target language speakers but they are constantly organizing and reorganizing a sense of who they are and how they relate to the social world.)¹⁵⁾。したがって、目標言語への投資 (学習) は、学習者自身の社会的アイデンティティへの投資を意味し、しかもそのアイデンティティは、時と場所によって変化する可能性をもっている。外国人がこの社会的なアイデンティティを構築するために「話す権利 (right to speak)」の概念が重要な役割を果たす。カナダに暮らす二人の移民女性の例から、

ネイティブスピーカーとの不平等な力関係の中で、カナダで多文化市民としてのアイデンティティを主張することが彼女たちの言語習得に大きな役割を果たしていることをNortonは質的な調査によって明らかにした。

一方、Ushiodaは、動機づけは観察可能で測定可能な活動に関してではなく、学習者たちがどのように考え、何を信じ、どのように経験を解釈するのか、つまりmotivational thinkingが、学習に対する彼らの関わり合いの選択とレベルと質を決定するという立場に立ち、学習者自身が自分の動機づけに対してどのような概念をもっているのか、さらに時間の経過に伴う動機づけの展開と経験に関して彼ら自身の見方を質的に探究している (As a quantitative variable, motivation may be equated with a conceptualization of measurable activity that involves energy and persistence, such as how much effort students put into their learning, how long they persevere at a task, how active they are, or how strong their level of arousal for learning seems to be. (……) As a qualitative variable, on the other hand, motivation may be defined not in terms of observable and measurable activity, but rather in terms of what patterns of thinking and belief underlie such activity and shape students' engagement in the learning process.)¹⁶⁾。ここでもデシラによる内発的な動機づけに基づく考え方が解釈の重要な役割を果たしている。守屋 (2002) が纏めているように、Ushiodaの調査によって、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が見出されたこと、このことからUshiodaは、学習者の自律と動機づけの関係について、自己を動機づける効果的なmotivational thinkingは、学習者自身の自律と密接に結びついており、その自律への欲求はまた内発的な動機づけと結びつきが強いと主張している¹⁷⁾。

一方、Syed (2001) は、Norton同様に、言語学習の理由はコミュニティー一般における学習者の社会的、民族のおよび文化的な位置づけに関係しているとの認識に基づいて、アメリカに渡った移民を対象とし、自己の概念 (notion of self) およびアイデンティティの観点から、なぜ学習者が外国語および継承語 (ここではヒンディー語) の学習に参加するのかを調査研究している。その結果、家族および社会といった他者からの期待が自己概念の形成に影響し、それが彼らを言語学習へ動機づけていること、アイデンティティの創造および人間としての成長プロセスが動機に寄与していることを明らかにした。アメリカにいる時にはアメリカ人としては扱われず、インドにいる間はインド人としては扱ってもらえない状況で、「自分が何者であるのか」という模索が言語学習動機に深い影響を与えていると主張している (At the same time it was like I felt completely lost because the whole time you're in America you're not American, you're Indian or black. The whole time you're in India you're not Indian, you're American. So it was like I don't know what I am.¹⁸⁾……As individuals who move in multiple worlds, these learners need to continually define who they are, where they fit in, and what role(s) they play.¹⁹⁾。

本研究は、上記の質的な先行研究を踏まえ、デシラの内発的動機づけ理論に基づき、ドイツ語学習者の学習開始時の動機から現在の動機への変化、およびその変化が留学体験とどの

ように関係していると彼らが認識しているのかを調査することを目的とする。

第2回調査の研究方法

第1回（①で表記）と第2回（②で表記）調査は以下のように実施された。

| | |
|---------|--|
| 調査対象と時期 | ドイツ語を専攻している大学生（3年生対象の同一のドイツ語クラスを履修している学生） ① 参加者数：40人（内：留学経験有22人，留学経験無18人） 実施時期：2006年6月 ② 参加者数：15人（第1回調査に参加した者の内，留学経験者15人） 実施時期：2007年1月 |
| データ収集方法 | ① 質問紙による調査（5件法＋自由記述） ② インタビュー法（半構造化） |
| 分析方法 | ① 統計的処理＋KJ法 ② KJ法 |
| 根拠とした理論 | 自己決定理論（Self-Determination Theory） |
| 倫理的配慮 | 参加者には調査目的・方法を説明し，分析およびその結果報告は匿名でなされることに対して了解を得た |

本論文の発表対象である第2回調査では，参加者にまず調査目的を伝えた後，会話を録音すること，そのデータは分析のために文字起こしをすること，その後，録音記録は消去すること，分析および報告は匿名でなされることを説明し，研究協力の承諾を得たのちにインタビューを実施した。インタビュー時間は一人30分～40分程度で，調査参加者が緊張しないように，おもに大学内の喫茶店やレストランなどを利用し，お茶を飲みながら日常の授業等のことから会話を始めた。

インタビュー内容は，①大学入学時のドイツ語学習開始動機，②留学を決めた理由，③留学中にとくにドイツ語の勉強意欲を強くしたと感じた事柄，④現在（大学3年生あるいは4年生末）のドイツ語学習の理由を中心とした。話の内容が聞きたいテーマからあまり離れることなく，しかし参加者ができるだけ自由に話ができるように，半構造化したインタビュー形式をとり，話の内容が時間的に前後したり重複したりするときもコメントをできるだけ避けるようにした。

文字起こししたテキストの中から，動機づけとして挙げられた項目を取り出し，意味の繋がりががあると思われるものを纏め，見出しをつけた。さらに，その様々な見出しの中でも関連性があるものをさらに纏めて大見出しをつけるというKJ法をとった。尚，項目をまとめる際には，Ushioda（2001）の分類も参考とした。

調査参加者15名のドイツ（語圏）滞在期間に関するプロフィールは以下のものである。

(表1)

| 参加者番号 | ドイツ語圏滞在期間 | | 参加者番号 | ドイツ語圏滞在期間 | |
|-------|-----------|-----------|-------|-----------|---------|
| 1 | 2 : 01M | 3 : 12M | 9 | 2 : 01M | |
| 2 | | 3 : 08M | 10 | 2 : 01M | |
| 3 | 2 : 01M | 3 : 12M | 11 | 2 : 01M | |
| 4 | 2 : 01M | 3 : 06M~* | 12 | 2 : 01M | |
| 5 | 2 : 01M | 3 : ~** | 13 | 2 : 01M | |
| 6 | 2 : 01M | 3 : ~** | 14 | 2 : 01M | |
| 7 | 2 : 01M | | 15 | | 3 : 02W |
| 8 | | 3 : 01M | | | |

数字は留学した時の学年とドイツ滞在月数 (M), 週数 (W) を表す。例えば, 2 : 01M = 2 年生の時に 1 か月の滞在。3 : 12M = 3 年生の時に 12 か月の滞在。

* : 3 : 06M~ は, 3 年生の時に 1 年間の予定で留学に出発したが, インタビューした時期は 6 カ月経過した時期であったことを示す。** : 3 : ~ は, 3 年生でこれから 1 年間の留学に向かうことを意味している。

第 2 回調査の結果

1) 大学入学時のドイツ語学習開始動機

15 人の調査参加者が述べた, 大学入学時のドイツ語学習開始動機をキーワードでまとめると, 以下のような 8 テーマ 54 項目となった。参加者数よりも項目数が多いのは一人の学習者が複数の要因を挙げているためである。

(表2)

| | |
|---------------------|------------|
| a) 人文科学的な興味 | 7 人 9 回答 |
| b) 言語に関する興味 | 6 人 8 回答 |
| c) ドイツ語圏やその人々に対する感情 | 3 人 3 回答 |
| d) 海外への憧れ | 3 人 3 回答 |
| e) 個人的な目的 | 2 人 2 回答 |
| f) 英語の影響 | 12 人 13 回答 |
| g) 希望の大学 | 6 人 6 回答 |
| h) 外的な調整 | 8 人 10 回答 |

a 「人文科学的な興味」に纏められた内容は以下のものであった (表 3)。括弧の始めの数字は参加者番号を示し, 後ろの数字は回答順番を示す。インタビューの中で, ドイツ語学習動機は決して一つではなく, 多様・多重であることが分かった。その多様な動機の中で, どの項目をどの順番で言及したのかは, 学習者が重要と考えている度合いに関係すると思われる。そこで項目にその言及順番も補足した。b 「言語に関する興味」は, 表 4 のような内容であった。

(表3) a) 人文科学的な興味 (7人9回答)

| | |
|--------------|-------------|
| 言語学に対する興味 | (1-1) |
| 音楽に対する興味 | (1-2) |
| 建築物に対する興味 | (6-5) |
| 歴史に対する興味 | (6-6)(9-5) |
| ミュージカルに対する興味 | (8-3)(12-4) |
| 比較文化に対する興味 | (11-5) |
| 独文学に対する興味 | (15-2) |

(表4) b) 言語に関する興味 (6人8回答)

| | |
|------------|-----------------------|
| 英語が好き | (2-1)(11-2) |
| 外国人と話すのが好き | (3-4)(11-4) |
| 外国語が好き | (6-1)(10-1) (14-1) |
| ドイツ語の発音が好き | (14-3) |

bの「言語に関する興味」にも関係するが、ドイツ語学習開始動機として一番回答が多かったのが、fの「英語の影響」であった。ドイツ語を専攻することになった理由として15人中12人が何らかの形で英語学習の影響と考えられる理由を挙げている。本来は英語希望であったが、入学試験の結果、ドイツ語専修となったと回答した者も5人あった。同様に、親や友人からの勧めがドイツ語学習の契機となった学生も少なくないことが分かった(h「外的な調整」)。fもhも、インタビューの早い段階でドイツ語学習開始動機として述べられていることから、強い影響があった要因ということができらる。

(表5) f) 英語の影響 (12人13回答)

| | | |
|------------------------------|--|-----------------|
| 英語は自分のできるので何か他の言語を希望 (3人3回答) | (2-2) (10-2) (12-1) | |
| 英語(圏)に対する興味喪失 (4人5回答) | 英語が苦手で消去法でドイツ語が残った | (4-2) (6-3) |
| | アメリカに対する反発 | (5-1) |
| | 受験勉強で英語が嫌いになった | (5-2) (14-2) |
| 英語を希望したが入試でドイツ語へ (5人5回答) | (3-1) (7-1) (11-1) (13-1) (15-1) | |

(表6) h) 外発的・管理的 (8人10回答)

| | |
|------------------------------|----------------------------|
| 父が3つの言語学習を勧める | (6-2) |
| 姉の勧め (英語は自分のできる) | (7-2) |
| 父もドイツ語を学習 | (8-2) |
| 高校の先生の勧め (推薦枠) | (9-2) |
| | (9-4) |
| 友人や親から仏語選択を止められる | (11-3) (13-3) (10-3) |
| 親と友人に他大学の英語よりも当該大学への入学を勧められる | (13-2) |
| 親の勧め (英語) に対する反発から | (5-3) |

さらに、6人がドイツ語学習開始理由として、「ドイツ語を学習することよりも当該大学に入学することが第一目標であった」こと、その結果としてドイツ語専修となったと述べている(表2のg「希望の大学」)。

15人の調査参加者が合わせて54の項目を挙げたことから分かるように、動機はけっして一つだけでなく複数である場合が多い。例えば、ある学生の学習開始動機のプロフィールは表7のようであった。

(表7) 調査参加者Kのドイツ語学習開始動機

| | |
|-------|--------------------------------|
| 動機づけⅠ | b) 言語に関する楽しみ・好み ・外国語が好き |
| 動機づけⅡ | h) 外発的・管理的 ・父が3つの言語学習を勧める |
| 動機づけⅢ | f) 英語に対する興味喪失 ・中学の英語の先生への反発 |
| 動機づけⅣ | g) 希望の大学 ・家族と同じ大学を希望 |
| 動機づけⅤ | a) 人文科学的な興味 ・ドイツの建物に対する興味 |
| 動機づけⅥ | a) 人文科学的な興味 ・歴史に対する興味 |

このように、一人の学生のドイツ語学習開始動機は非常に多様でありえることが分かった。インタビューでは、原則、参加者の自由な発話に任せることで、当時どのような要因が強かったと自分が認識しているかが、話しの流れの中に自然と現れてきたと考えられる。

以上のことから、ドイツ語学習開始動機については以下のことが分かった。

(表8)

| | |
|---------|---|
| 英語の影響 | 15人中12人がドイツ語学習開始動機として英語の影響を挙げている ドイツ語学習開始動機として一番多い理由： 本来は英語希望であり、ドイツ語は第二・三希望だった |
| 外発的・管理的 | 15人中8人が家族や友人からの影響によりドイツ語専修を決めている 15人中6人がドイツ語学習よりも当該の大学への入学を優先した |
| 自律的・内発的 | ことばに対する興味を挙げたものは15人中6人とどまった ドイツ語の学習を自律的・内発的に選択した学生は少数にとどまった。 |

今回調査対象となった学生の大学入学時のドイツ語学習開始動機は、自律的・内発的よりも、かなり外発的な傾向が強かったと結論づけることができよう。

2) 現在(大学3年生あるいは4年生末)のドイツ語学習動機

2006年6月実施の第1回調査で、留学経験者の多くは現在の自分のドイツ語学習意欲は一般的に高まっていると考えていることが分かったが、学習開始時と比較して学習の動因はどのように変わっているかをインタビューの中で調査した。現在(大学3年生あるいは4年生末²⁰⁾)の学習理由として、以下の5テーマ59項目が挙げられた(表9)。aの「人文科学的な興味」(2人)の内容は「卒論のテーマに興味」「文学作品を読むため」である。15人全員が回答したが、b「言語使用の楽しみ・刺激」に関するもので、具体的には表10のような内容であった。

ドイツ語学習は「コミュニケーション」のための道具として見られ、「話す・伝達する」ために学習している(b)と、調査参加者全員が回答していることが特徴的である。「特定

のスキル習得」のため(c)と答えた学生の中で、とくに「語彙力」を身につける目的で学んでいると述べた学生が多くみられたが、これは2006月の第1回調査結果と一致するものである。dの「個人的な目的」で括った項目の中ではとくに「将来の職業のため」「能力証明としての独語検定受験」を学習理由として挙げた者が多くあった。e「外発的」な理由(卒業のため)からドイツ語を学習していると答えた学生が一人あったが、これも複数の理由の中の一つとして挙げられたにとどまった。

(表9) 現在のドイツ語学習動機
(15人59回答)

| | |
|----------------|---------|
| a) 人文科学的な興味 | 2人2回答 |
| b) 言語使用の楽しみ・刺激 | 15人23回答 |
| c) 言語の特定のスキル習得 | 8人9回答 |
| d) 個人的な目的 | 11人24回答 |
| e) 外発的 | 1人1回答 |

(表10) b) 言語使用の楽しみ・刺激
(15人23回答)

| | |
|-----------------|--|
| ことばが好き | (1-2)(13-3) |
| コミュニケーションの道具 | (1-3)(2-1) (3-2)(4-1) (5-1)(6-2) (7-1)(8-3) (12-1)(13-1) (14-1) |
| 再びドイツ語圏へ行き話したい | (6-4)(7-2) (8-4)(9-2) (10-1)(11-2) (13-2)(15-2) |
| ドイツ語を使った刺激 | (1-4) |
| ドイツ語で日本のことを伝えたい | (4-4) |

(表11) c) 特定のスキル習得(8人9回答)

| | |
|---------------|--|
| 新聞を読めるようになりたい | (1-5) |
| 語彙力 | (3-4)(4-2) (8-3)(9-3) (10-3)(11-3) |
| リーディング・文法力 | (5-3) |
| ヒヤリング・スピーキング力 | (10-2) |

(表12) d) 個人的な目的(11人24回答)

| | |
|----------------------|--|
| 将来の職業のため | (1-1)(2-3) (3-1)(4-3) (6-1)(12-3) (14-3) |
| 能力証明として独語検定受験 | (3-3)(4-5) (5-2)(8-2) (11-1)(12-4) (14-2) |
| ドイツ語専攻の実感・達成感を得たい | (2-3)(12-5) (14-3) |
| 自分の道を切り開くための手段 | (6-3)(14-4) |
| 色々な人と知り合うための手段 | (1-5)(2-2) |
| エリザベートのオリジナル版を全部聞き取る | (8-1)(12-2) |
| 絵本の翻訳をしたい | (9-1) |

現在のドイツ語学習動機に関して15人が全部で59項目を挙げており、学習開始動機と同様に、現在の学習継続動機も多様・多重であることが分かった。例えば、調査参加者Kの場合には、以下のような学習継続動機が見られた。

(表13) 調査参加者Kのドイツ語学習継続動機

| | |
|-------|-----------------------------------|
| 動機づけⅠ | d) 個人的な目的 ・将来の職のため |
| 動機づけⅡ | b) 言語使用の楽しみ・刺激 ・コミュニケーションの道具 |
| 動機づけⅢ | d) 個人的な目的 ・自分の道を切り開くため |
| 動機づけⅣ | g) 言語使用の楽しみ・刺激 ・再びドイツ語圏に行き話したい |

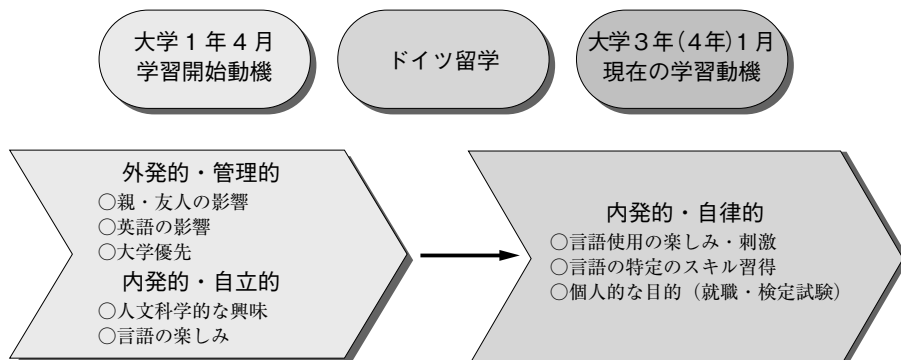
以上のことから、調査時点でのドイツ語学習継続動機は、以下のように纏めることができるだろう。

(表14)

| | |
|---------|---|
| 内発的・自律的 | 15人全員がドイツ語でコミュニケーションすることを現在の学習動機として、しかも高い優先順位で回答している 能力証明としてドイツ語検定試験（独検&国際試験）を目指す者が少なくない |
| 道具的動機 | ドイツ滞在が長いほどドイツ語を職業に結び付けたいと考えている。短期滞在の者はそれを「現実的でない」と考えている |
| 言語能力 | 具体的なスキルの習得、とりわけ語彙の習得を目指す者が少なくない |
| 外発的・管理的 | 義務としてドイツ語を学習していると感じているものはほとんどいない |

大学3年生(および4年生)末における調査参加者のドイツ語学習動機は、かなり内発的・自律的であると同時に、道具的・具体的に変化していることが分かった。どの学生とのインタビューにおいても、彼らの現在のドイツ語学習に対する考え方は留学によって大きく影響を受けたと述べられていることから、次に、具体的にどのような影響があったと学習者自身

(図1)



が考えているのかを分析する。この目的のために、インタビューにおいては、ドイツ語圏滞在中、どのような時に学習意欲を強く感じたのかを中心に語ってもらった。

3) 留学中のドイツ語学習意欲の向上

上述の開始動機および継続動機の分析と同様に、15人の調査参加者とのインタビューからKJ法により要因を取り出した結果、以下のa～eのような分類となった。回答が特定の項目に集中していることから、一人の参加者がどのような順番で該当項目を述べたかの表示は不必要と考える。尚、括弧中の数字は参加者番号を表す。

(表15)

| | |
|---------------------|--|
| a) 他者との対話 | (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10) (11) (13) (14) (15) |
| b) 内面の世界・成長 | (1) (3) (4) (6) (8) (9) (10) (11) (12) (13) (14) |
| c) 現地の人のhospitality | (11) |
| d) ロールモデルからの刺激 | (14) |
| e) 教室内での学習 | (2) (3) (12) |

ほぼ全員が学習意欲を向上させた要因として挙げている a「他者との対話」の具体的な内容は以下のようなものであった。

(表16) a) 他者との対話 (14人21回答)

| | | |
|---------------------|-----------------------------|-----------------------|
| コミュニケーションの喜び | 話すこと自体が楽しい | (1) (2) (11) (15) |
| | 違った考えを知ることが楽しい | (14) |
| | 多様な国の人々と話すのが楽しい | (1) (3) (7) (10) (11) |
| 伝えたい・理解してもらいたいという欲求 | 未熟な表現でも言いたいことは表現したい | (1) |
| | body languageを使っても何としても伝えたい | (3) |
| | メールで詳しく書いて絶対分かってもらいたい | (5) |
| | 外国語で相手を納得させたい | (6) |
| | 文化が違うからちゃんと伝える必要ありと感じる | (7) |
| | 日本文化についての質問にちゃんと答えたい | (4) |
| 言語能力の未熟さに悔しい思い | 理解できず悔しい思いをした | (8) (14) |
| | 言い返せず悔しい思いをした | (9) |
| | 適切な表現ができず悔しい思いをした | (10) (13) |

インタビューの中で、ある参加者はドイツでのコミュニケーション場面を思い出し、「このためにドイツ語を学習していたんだ」ということが当時はっきりと分かった、と述べている。留学によって、ドイツ語で「他者と話すことの喜び」、「何としても自分の意思を伝えたいという欲求」、「それが達成できないときの悔しさ」を体験したことが、現在のドイツ語学習継続動機として多くの学生が「コミュニケーションするため」としていることと結びついている。少なくとも、調査参加学生たちはインタビューでそのように自分たちの学習の動機

づけを認識していた。

彼らが留学中に学習意欲を強くしたと述べている項目として「コミュニケーション」とともに多くの学生が言及したことは、ドイツ語やドイツ文化とは直接関係しない自分自身の内面に関わることであった。b「自分の内面の世界・成長」として括った要因の具体的な内容は以下の表17に挙げた。

(表17) b) 内面の世界・成長 (11人16回答)

| | | |
|-----------------------------|-------------------|------------------|
| 自律性への志向 | 自律的に行動することの楽しさ | (1) |
| | 頼れる者が自分であることの実感 | (9) (13) |
| | 自分で考え行動することの必要性 | (10) |
| | 自分で考え行動する強い意欲 | (14) |
| | 辛さの中に感謝を感じる | (4) |
| Wer bin ich ? : アイデンティティ | 二つの文化・世界に属する喜び | (1) (6) (8) (14) |
| | 新しい自分の発見 | (3) |
| | 自分→日本→相手のことを理解したい | (4) (14) |
| | 日本人としての自分を意識 | (8) (11) (12) |

(表18) 参加者Kの留学中の意欲向上の要因

| | |
|-------|------------------------------------|
| 動機 I | a) 他者との対話：外国語を使って相手を納得させたい |
| 動機 II | b) 内面の成長：アイデンティティ・二つの文化（世界）に属する楽しさ |

異文化の中で、自律的に行動することの喜びや必要性を感じ、そのためにはドイツ語能力を向上させることが大事であること、頼れるのが自分であることを自覚した

ことにより学習意欲を高めたと答える学生が少なくなかった。また、日本文化とドイツ文化の二つの文化に属することを意識的に楽しみ、新しい文化の中に本来の自分の居場所を見つけたと感じる学生、まず自分とは何者かを理解し、それから日本の文化を理解した後に相手の文化を理解するための手段としてドイツ語学習に意欲を感じたと答えた学生、加えて日本人としての自分を強く意識する学生も少なくなく、留学中のドイツ語学習意欲がアイデンティティ形成と深く関わっていることを示す結果となった。

ドイツ留学中に学習意欲を強く感じたと学習者が認識する場面が内面の成長と関わることが少なくないという結果は、そもそもドイツ留学の動機が、ドイツ語やドイツ文化そのものに関係することと同じほどに、「自分と向き合うため」であったことによって裏付けされる。留学を決意した理由に関する回答を分析した結果、とりわけ、留学期間が長い場合にはこの傾向が顕著であることが分かった（イタリアック体の数字は、8か月以上の留学経験およびそれを目指している学生を示す）。

(表19) 留学動機

| 自分と向き合う (7人11回答) | |
|------------------------|------------|
| ・ドイツ語劣等生からの脱却 | (2-1)(6-2) |
| ・(怠けている自分の)現状打破 | (3-1)(9-1) |
| ・日本の自分とドイツの自分を確認する | (3-1) |
| ・外国人の間で自分が通用することを確かめたい | (4-1) |
| ・大学生活の目標の喪失(退学を考えていた) | (5-2) |
| ・自律した人間になりたい | (5-4) |
| ・自分が変われる手段を探す | (6-3) |
| ・自分を切り開く手段 | (6-6) |
| ・自力で全てをこなす環境へ自分を放り込む | (8-2) |

以上のことを踏まえて、留学中に学習意欲を高めた状況を学習者がどのように認識しているのかについては、以下のように纏めることができよう。

(表20)

| | |
|--------|--|
| 他者との対話 | コミュニケーションによって、「楽しさ」・「他者との関係の構築」・「ドイツ語による伝達能力向上によって自分を認めてもらいたい」が意欲向上に繋がっていた |
| 内面的な発展 | ドイツ語使用によって異文化の中で自律的に行動できる喜び、そうありたいという欲求、複文化に属する喜びが意欲向上に繋がっていた |

ドイツ語学習開始動機、留学動機、留学中の学習意欲、現在の学習継続動機を分析した結果、ほとんどの学生で非常に外発的な動機づけによって開始されたドイツ語学習は、留学中の他者とのコミュニケーションを通じ、コミュニケーションすること自体の喜びだけでなく自律の喜びと必要性、複文化に属する喜びを体験することによって、帰国後もコミュニケーションのために学習を継続したいという内発的な動機に繋がっていることが分かった。

考察

従来 of 外国語学習動機に関する研究では、動機づけを構成すると思われる様々な変数を決定し、それらの変数と言語能力との関係や、変数間の関連性を量的にみるアプローチがほとんどであった。それによって人間の動機づけの全体像が解明されるような、いわば機械論的な発想が主流であったといえよう。しかし、本研究のインタビュー調査とその分析から分かったように、一人の人間の外国語学習の動機づけは多様・多重であり、その要因の強さも質も比較的短期間の間に大きく変化する可能性をもつものであった。しかも、学習者がどのような心的な発達段階にあるのかによっても外国語学習の動機づけは異なる可能性が大きいことも見えてきた。また、学習環境が目標言語国なのか出身国なのか、外国語学習者として目標言語を学習するのか、それとも移民のようにその国での定住を目的として第二言語として学習するのかなど、学習者個人対目標言語の社会との関係も動機づけのあり様を大きく左右

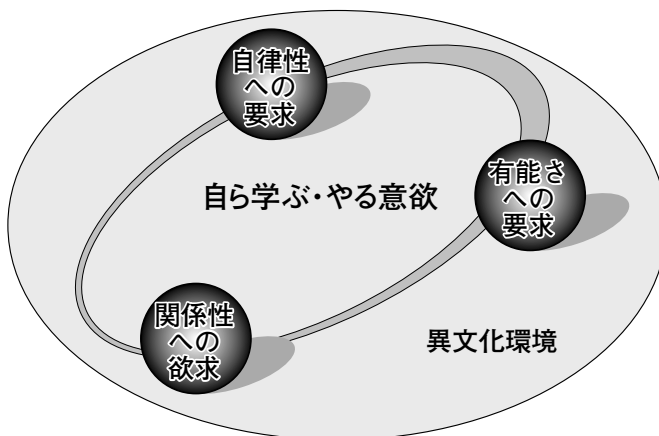
するものであることも、質的な先行研究ですでに明らかになったことである。こうして考えると、外国語学習動機の研究は、特定の動機づけ（条件）→学習成果（結果）のように学習者を行動主義的・機械的に捉えるのではなく、常に複雑に発展を続ける生命体として捉え、その学習プロセスを具に研究する質的なアプローチが是非とも必要となってくる。

今回の調査対象は大学生である。この時期は、人生においてアイデンティティ獲得の重要なときであると考えられる。Syed (2001) では、Erik H.Eriksonに基づいて、以下のようなアイデンティティ形成の4つの段階（18歳～25歳）を想定している²¹⁾。

| | |
|---|---|
| identity diffusion アイデンティティの拡散 | 非常に感化されやすく、意見が変わる。どのシステムにも傾倒せず、アイデンティティ自体およびアイデンティティの危機についての意識は強くない |
| foreclosed status 閉鎖的状态 | 両親や仲間の決定に基づいた価値観に傾倒する |
| moratorium status 猶予期間 | 自分のアイデンティティを求めて活発に活動する。アイデンティティ完成のために不可欠の段階である |
| identity achieved status アイデンティティの完成 | アイデンティティの危機を脱する。自分自身との調和を感じ、自分の能力、限界、将来の見込みを受け入れる |

先の分析で明らかになったように、本調査に参加したドイツ語専修学生たちの、大学入学時のドイツ語学習開始動機は非常に外発的で、自己決定的というよりも、両親や友人たちの価値観に強く影響を受けたものであった。エリクソンのアイデンティティ形成の4段階に当てはめて考えれば「閉鎖的状态」にあったといえる。しかし、大学生活を送るなかで、卒業が遅れることも覚悟である程度の期間をドイツで過ごす決意をしたのは、現状の打破、自分

(図2) 「異文化環境でのコミュニケーションに内在する欲求
～内発的動機づけのみなもと～」



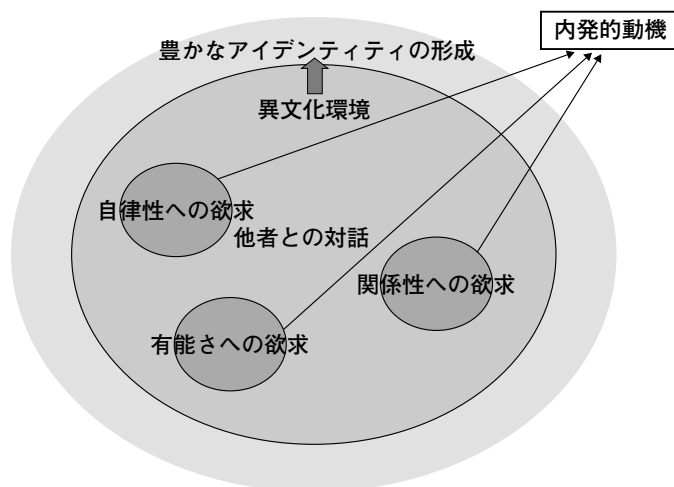
とは何かという問い、自律したいという思いからであったと彼らは自分の留学動機を回想している。エリクソンのいう「猶予期間」、自分探しへの出発である。

留学中に学習意欲を高めたこと、そしてそれが現在の自分のドイツ語学習に影響を与えていることとして、「他者との対話」がほぼすべての学習者によって挙げられた。

異文化環境でのコミュニケーションの成功によって喜びを感じますます学習意欲を募らせることもあれば、不成功によって悔しさを覚えやる気を強くする場合もある。また、ドイツ語の運用能力を高めることが自律的に行動できることに繋がると認識し自覚的に学習する姿は、デシらのいう「内発的な動機づけモデル」に合致しているといえよう。

人間に本来的に内在するとされるこの3つの欲求（自律性・有能さ・関係性）は、母語環

(図3)



境ではあまり強くは感じられない言語の重要性を留学生たちに意識させることになり、これらの欲求を満たすために、言語学習に内発的に動機づけられていくと思われる。とりわけ、青年期のアイデンティティ形成期に異文化環境で言語を通じて対人関係を構築していく過程で、彼らは自分の中にある日本文化を意識（調査参加者：8, 11, 12）す

るだけでなく、自分の中に複数の文化が育まれていることを喜び（1, 6, 8, 14）、新しい自分を発見する（3）。こうした異文化体験は、多くの場合、これまでの自文化に統合されて、豊かなアイデンティティ形成に繋がるのだろうが、同時に心的に非常に不安定になる危機も孕んでいることはいうまでもない。

本研究では、デシの「人間は本来的に内発的に動機づけられているものである」との立場にたち、外発的な動機づけからドイツ語学習を開始した学生たちが、留学中のコミュニケーションを通じて内発的に動機づけられていくメカニズムを探った。ところで、このように内発的に動機づけられた学習者の言語習得は果たして実際に促進されるのだろうか。2006年6月の第1回調査では、留学経験のあるグループが他者との関係性の中に学習への意欲向上のための方略を見出しているのに対し、経験のないグループは自分の言語的な熟達の中にそれを求めている、という結果になったが、留学経験者は総じて、ドイツ語のすべてのスキルにおいて、そうでないものを上回るといえるのだろうか。こうした留学による動機づけと言語習得との関連をこの論文では扱っていない。今後の課題としたい。

本研究によって、留学と留学前・後の教室内での学習をどのように有機的に繋げていくべきかが大きなテーマとして浮上してきた。デシは、教師の役割として「われわれの本当の仕事は、彼ら（＝学習者）が自分自身の意志で自主的に活動に取り組むように促すことであり、それによって将来、われわれが側について援助の手をさしのべなくても、彼らが自由に

活動できるようにすることである。」²²⁾、と述べているが、こうした自律した、内発的に動機づけられた学習者を育てるために、日常の教室のなかでどのように学習者の自律性・関係性・有能感を考慮した授業をデザインすることが可能だろうか。最近取り入れられるようになったプロジェクト型の授業や、日本ではまだよく知られていないStationenlernen²³⁾など、授業の工夫が是非必要である。

注

- 1) 本論文は2007年6月9日に日本独文学会2007年春季研究発表会で「ドイツ語学習動機の変化ードイツ語圏への留学体験がもたらすものー」として口頭発表したものを基に、それに手を加えたものである。
- 2) 2006年6月実施の第1回調査に関する詳しい内容は藤原(2006)を参照。
- 3) Gardnerたちはmotivationではなくorientation(志向)という表現を使っているが、これは言語学習を行う「理由」と同義であるとみなされる。
- 4) 第2言語習得における社会的要因の役割に関しては、例えば、H.Gilesの「応化理論accommodation theory」がある(‘Accommodation theory: a discussion in terms of second language acquisition’ in *International Journal of the Sociology of Language* 46, 1984, S. 5-32)。この理論によれば、「人間は、相互にインターアクションする際に、社会的結束性(収斂のプロセス a process of convergence)を強調するために自分の話し方を相手のそれに似せるか、社会的な弁別性(分岐のプロセス a process of divergence)を強調するために自分の話し方と相手のそれとの違いを際立たせようとするかのどちらかである。第2言語習得は「長期間の収斂 long-term convergence」と考えられる。つまり、学習者が社会的に母語話者に近づくように動機づけされると高い言語能力を身につけるが、学習者自身の社会的グループを維持したいと考える場合には、学習があまり起こらない」とする(Ellis, 1997, S.39)。また、類似した見解がJ. Schumann (*The Pidginization Process: A Model for Second Language Acquisition*, Newbury House 1978)の「文化変容モデル acculturation model」にも見られる。彼は、「学習者が目標言語グループの文化に適応できなければ、第2言語の習得がピジン化に至る」と主張している(Ellis, 1997, S.40)。
- 5) 動物や人間を本来意図者の存在であると捉え、人間を行動に駆り立てるのは不快な状況からの逃避の欲求=動因であり、その動因が生じて活動した結果、再び不活性な状況に戻る、とする考え方である。
- 6) デシ(1999)『人を伸ばす力』S.104
- 7) Vallerand(1997)の調査では、この理論に関して、その時点までに800余の論文が公刊されている(Dörnyei 2001, S.27)
- 8) Deci & Ryan (2000) S.72, 八島(2003) S.54
- 9) ただし、市川はこの枠組みに当てはまらない動機づけがあることを指摘している。人は「なりたい自分」と「なれる自分」の重なるところなら何かを学び取っていくと考えると、「自分の可能性を広げるための機会」と捉えて行動することも動機づけの一つとみなすことができる。市川(2001) S.225~229。今回の留学動機についての調査結果からも類似の要因が現れたことは大変に興味深い。
- 10) 市川(2001) S.46~50
- 11) Deci(1996), 桜井茂男監訳(1999) S.104~110
- 12) 同上 S.116
- 13) 同上 S.119
- 14) 同上 S.141
- 15) Norton(1995) S.18

- 16) Ushioda (2001) S.96
 17) 守屋 (2002) S.322
 18) Syed (2001) S.141
 19) 同上 S.143
 20) 調査参加者No.1,2,3は、8ヶ月～1年間の留学の結果、3年生対象のこのクラスに4年生として参加している。
 21) Syed (2001) S.130, 筆者訳
 22) Deci (1996), 桜井茂男監訳 (1999) S.124
 23) Stationenlernenとは、20世紀初頭、アメリカの教育学者Helen ParkhurstがMaria Montessoriに依拠して提案した学習方法である。特定の学習内容を複数の部分に分けて、各テーブルにそれに即した課題を準備し、学習者はその課題を順々に自律的にこなしていく。課題の性格に応じて、個人でこなしてもグループで取り組んでも構わないが、グループで取り組んだ場合、お互いに課題の解決方法を話し合うことによって、学習の効果が一層上がると思われる。取り組む課題は、原則的に学習者自身によって選択されるため、学習への集中力が上がるだけでなく、作業プロセスを通して自主的な理解構造が生まれると考えられている。この学習形態の特徴としては、行動中心 (Handlungsorientierung)・学習者の自律性 (Selbstständigkeit der Lernenden)・チームワーク (Teamarbeit)・課題解決方略 (Problemlösungsstrategien)・学習への刺激 (Lernanreize)・動機づけ (Motivation)・あらゆる感覚を駆使した学習 (Lernen mit allen Sinnen)・新しい学習方法 (neue Lernzugänge)・個別化 (Binnendifferenzierung)・開かれた授業 (Offener Unterricht)などが挙げられる。

参考文献

- 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., (2001). *Teaching and Researching Motivation*. Malaysia: Longman
 Edmondson, W; House J. (2000). *Einführung in die Sprachlehrforschung*. (überarbeitete Auflage) A. Francke Verlag Tübingen und Basel
 Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*, Oxford University Press
 Flick, Uwe et. (2000). *Qualitative Forschung*. Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, Reinbek bei Hamburg (『質的研究入門』〈人間の科学〉のための方法論, 小田博志他訳 (2002), 春秋社)
 Grünewald, M., (2001). Zur Rolle und Bedeutung der Motivation für den Prozess des Fremdspracherwerbs, *Studies in Language and Literature*, Matsuyama University Academic Research Society, 215-246
 Hayashi, H. (2005) Identifying different motivational transitions of Japanese ESL learners using cluster analysis: Self-determination perspectives. *JACET Bulletin*, 41, 1-18
 Kirchner, K. (2004). Motivation beim Fremdspracherwerb. Eine qualitative Poststudie zur Motivation schwedischer Deutschlerner (1). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 9 (2), 32- . Available: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Kirchner2.htm> (2006年5月31日現在)
 Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clement, R., Vallerand, R.J. (2000). Why are you learning a second Language?

- Motivational Orientations and Self-Determination Theory. *Language Learning*, 50, 57-85
- Noels, K. A., (2001). Learning Spanish as a Second Language: Learners' Orientations and Perceptions of Their Teachers' Communication Style. *Language Learning*, 51, 107-144
- Norton, B. (1995). Social Identity, Investment, and Language Learning. *TESOL QUARTERLY*, 29, 9-31
- Schlak, T., Banze, K., Haida, J., Kilinc, T., Kirchner, K., Yilmaz, T. (2002). Die Motivation von DaF-Lernenden an Sprachlehrinstituten im Bielefelder Raum: Projektbeschreibung und erste Ergebnisse. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*, [Online], 7 (2), 23~.
- Available: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_07_2/beitrag/schlak1.htm (2006年5月31日現在)
- Syed, Z. (2001) Notions of Self in foreign language learning : A qualitative analysis. Z.Dörnyei, & R.W.Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition*, Honolulu, HI: University of Hawaii Press, 125-146
- Ushioda, E. (2001) Language Learning at University: Exploring the role of motivational thinking. Z. Dörnyei, & R. W. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition*, Honolulu, HI: University of Hawaii Press, 93-125
- Wicke, Rainer E. (2006) Stationenlernen -Was ist das eigentlich-, *Fremdsprache Deutsch*, 35, Goethe-Institut, Ernst Klett Sprachen, Stuttgart, 5-13
- 市川伸一 (2001). 『学ぶ意欲の心理学』 PHP 新書
- E.H.エリクソン・岩瀬庸理訳 (1973) 『アイデンティティ 青年と危機』 金沢文庫
- 廣森友人 (2003). 学習者の動機づけは何によって高まるか—自己決定理論による高校生英語学習者の動機づけの検討— *JALT Journal*, 25-2, 173-186
- 河先俊子 (2006). 中国・韓国からの私費留学生の日本語学習動機についての研究—インタビュー調査による— 『アメリカ・カナダ大学連合 日本研究センター紀要』 29, 68-92
- 金城辰夫 (1996). 『学習心理学』 放送大学教育振興会
- 近藤弘 et al. (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編, 日本独文学会ドイツ語教育部会
- 佐伯眸 (1995). 『「学ぶ」ということの意味』 岩波書店
- 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, 101-110
- 竹内理 (2003). 『より良い外国語学習法を求めて —外国語学習成功者の研究—』 東京: 松柏社
- ドイツ語教育に関する調査研究委員会 (1999). 『ドイツ語教育の現状と課題』 日本独文学会ドイツ語教育部会
- 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, 162-172
- 藤原三枝子 (2007). ドイツ語専修学生のドイツ語学習の動機づけ 『言語と文化』 11, 甲南大学国際言語文化センター, 57-79
- 守屋智美 (2002). 第二言語教育としての動機づけ研究動向—第二言語としての日本語の動機づけ研究を焦点として— 『言語文化と日本語教育』 日本言語文化学会, 凡人社: 315-328
- 八島智子 (2003). 『外国語コミュニケーションの情意と動機』 大阪: 関西大学出版部