

# 韓国語学習における学習者の動機づけに関する一考察

—グループ・ワークに注目して—

林 河運・朴 瑞庚

## 1. はじめに

文部科学省が2011年に発表した新学習指導要領<sup>1</sup>によると、児童・生徒が確かな学力を身につけるためには、①基礎的な知識・技能、②知識・技能を活用し、自ら考え判断し表現する力、③主体的に学習に取り組む意欲を育成することが重要である。これらの指導ができるようにするためには、教師が生徒の学習活動に関与し、効果的な方法を用いて学習者を指導するのにも必要であるが、それ以前に、学習の出発点になる学習者の動機づけを把握し、それに基づいて具体的な指導方法を模索することが重要である。さらには、学習における動機づけと関連した近年の研究を見ると、動機づけストラテジーの体系化、ならびにそれに基づいた教室での実証研究に関心が向けられつつある（廣森2010）。森永（2009）は、『動機づけを高める英語指導ストラテジー35』に掲載されている137項目の日本語のアンケートを用いて調査を行い、その結果から教室指導に関しては、楽しい和やかな雰囲気づくりに勤め、間違いを性急に咎めたりせず、できるだけ褒めるようにすることを推奨したいと報告している。しかし、一つの教室で多人数の学習者を対象に行われている現在の教育現場を考えると、一人の教師が学習者一人一人に対して適切に気を配り、森永（2009）が推奨するような授業の雰囲気を作り、それによって学習者の動機づけを向上させ、授業が活性化するという一連の流れを作るのは現実的に難しい。

このような状況の中で廣森・田中（2006）では、英語学習における動機づけを高める授業の実践研究を行い、他者との相互作用の機会を数多く与える、グループ活動を積極的に取り入れる、共通した目標を設定し、学習者集団の連帯感を生み出すなどの工夫を通じて、他者との関係性の充足を図ることが重要であると述べている。また、林（2014, 2015）では、日本の大学で初修外国語として韓国語を学んでいる学習者を対象に調査を行い、グループ学習を取り入れた韓国語の文法とリーディングの授業が、学習者の学習意欲を向上させ、授業の活性化にもつながると報告した。これらの研究結果を見ると、授業の中で学習者同士による相互作用が大変有意義であり、授業の活性化にもつながる可能性が高いことが分かる。

そこで本研究では、授業の活性化のための学習活動としてグループ・ワーク<sup>2</sup>に注目し、動機づけと関連づけて検討する。具体的には、アンケートを実施し、学習者に「あなたはなぜ韓国語の授業でグループ・ワークに参加するのですか」という質問を提示した。そして、

<sup>1</sup> 言語活動の充実に関する基本的な考え方として公表している。詳細は以下を参照されたい。

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/genngo/1306118.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/genngo/1306118.htm)（閲覧日：2015年12月3日）

<sup>2</sup> ジョンソン&ジョンソン（1999：211）によると、グループ活動（group work）では、教師対生徒という伝統的な区分は弱まり、生徒同士の対話を行うことにより意味の交渉や言語習得の機会が増すと述べている。本研究ではこのような活動をグループ・ワークと呼ぶことにする。

その答えとなる項目は Deci & Ryan による自己決定理論を基に作成しておき、学習者に選択させた。分析においては、その全般的な傾向とともに、いくつかの変数を考慮してグループ・ワークに対する動機づけの傾向を調査した。以上の分析により、授業で実施するグループ・ワークが学習者にとってどのような意味を持つ学習活動であるか、また、グループ・ワークを導入する際にどのような点を注意すべきであるのかを把握することができると思われる。

次節では動機づけに関する理論的な背景を簡略に概観したのち、グループ・ワークにおける動機づけの調査結果を分析する。

## 2. 自己決定理論<sup>3</sup>

この節では、本研究で用いたアンケート作成の基となった「自己決定理論」について簡潔に紹介する。教育の現場においてやる気をいかに高めるかは重要な課題であり、心理学においては一連の動機づけ研究として様々な考察が行われている。特に教育に関しては、内発的動機づけ―外発的動機づけという枠組みから二つの動機づけが対立的に捉えられることが多かった。しかし、自己決定理論 (self-determination theory、以下 SDT) では、この二つを二項対立として捉えるのではなく、外発的動機づけを自己決定の度合い (自律的に行動を選択している度合い) によって四つの段階に分けている。そのうち、①「外的調整」は、すべて外的な力によって行動をさせられるもので、典型的な外発的動機づけである。すなわち、外部からの強制によって学習をする段階のことである。学習をする理由は例えば、「お母さんに言われるから仕方なく」、「やらないと叱られるから」といったものである。②「取り入れ的調整」は、学習課題をすることに価値を認めているが、まだ「しなくてはいけない」というような義務感が伴っている段階である。学習をする理由としては「恥をかきたくないから」、「ばかにされるのが嫌だから」といったものが挙げられる。③「同一視的調整」は、やや自己決定的であり、学習課題をすることが自分にとって重要であることを認識し、学習課題に自主的に取り組もうとする段階である。学習をする理由としては「自分にとって重要だから」、「将来のために必要だから」といったものが挙げられる。④「統合的調整」は、動機の内在化が同一視的調整より進んでいる段階である。学習をすることが自分の価値観と一致している状態であり、違和感なく課題をやりたいと思える段階である。学習をする理由としては「やりたいと思うから」、「学ぶことが自分の価値観と一致しているから」といったものになる。

これらの外発的動機づけの四段階に加えて、SDT では、自己決定の度合いに基づいて自己調整がなされていない「無動機」、そして、学習する理由が楽しさなどに動機づけられている状態である「内発的動機づけ」の三つの動機づけを設定している。

次節では、本研究の調査方法とアンケート作成について述べることにする。

<sup>3</sup> 自己決定理論の紹介は、Deci & Ryan, 2002 ; Ryan & Deci, 2000 などを参考にして作成した櫻井 (2009) を再引用した。

### 3. 調査

#### 3.1 被験者

本研究の被験者は、島根大学で「韓国・朝鮮語 I」を受講していた 1 年生 236 名である<sup>4</sup>。被験者は全員、2012 年 4 月から週 2 コマ<sup>5</sup>の授業を受け、筆者の普段の授業ではグループごとに集まり、グループ・ワークを通じて、学習を行っていた。

#### 3.2 アンケートの作成

アンケートは、「あなたはなぜ韓国語の授業でグループ・ワークに参加するのですか」という質問に対し、その理由になる項目を答えとして作成した。その後、各質問に対し、被験者に「全くそう思わない (1 点)」、「そう思わない (2 点)」、「あまりそう思わない (3 点)」、「どちらとも言えない (4 点)」、「少しそう思う (5 点)」、「そう思う (6 点)」、「強くそう思う (7 点)」の 7 段階評価で答えてもらった。質問項目の作成においては、先行研究 (松井、2007; 고흥진・김영주, 2011) を参考に、加筆修正を行った。質問項目の詳細は以下の通りである。

##### (1) 無動機

- ・なぜグループ・ワークをしないといけないかわからない。率直に言ってどうでもいい。
- ・正直に言うと、グループ・ワークは時間のむだだと思う。
- ・グループ・ワークには関心がない。

##### (2) 外発的動機づけ

###### ①外的調整

- ・授業中にグループ・ワークをさせられるから。
- ・積極的に参加しないと先生に指摘されるから。
- ・グループ・ワークは成績に影響を与える評価項目なので、仕方なくやっている。

###### ②取り入れ的調整

- ・グループ・ワークで活躍できると先生に優秀な学生として見られるから。
- ・グループ・ワークで活躍できると格好いいと思うから。
- ・グループ対戦でまけると恥ずかしいと思うから。

###### ③同一指摘調整

- ・グループ・ワークに参加することによって学習内容の理解が深まるから。
- ・グループ・ワークは私にとって意味のあることだから。
- ・グループ・ワークは私にとって重要な意味をもつから。

###### ④統合的調整

- ・グループ・ワークは自分自身の価値観の中で当然な活動なので積極的に参加する。
- ・グループ・ワークに積極的に参加することが人間的な成長に役に立つと思うから。

<sup>4</sup>被験者の平均年齢：18.4 歳 (標準偏差：0.7)

<sup>5</sup>1 コマ 90 分間行う授業である。

・グループ・ワークを通じて協力し合うことができる人になりたいから。

(3) 内発的動機づけ

・グループ・ワークの活動自体が楽しいから。

・グループ・ワークに参加するのが楽しいから。

・グループ・ワークを通じて外国語が上達することが楽しいから。

### 3.3. データの収集及び分析

データの収集は、最初の授業から2ヶ月が経った2012年6月中旬にクラス別に実施した。回答にかかった時間は10分程度であった。

収集したデータに対しては以下のような分析を行った。まず、アンケートの質問項目に対し、Cronbachの $\alpha$ 係数とPearsonの相関係数( $r$ )を計算した。次に、動機づけの項目別の評定値を算出した後、2群の評定値の差についてはMann-WhitneyのU検定を、3群の評定値の差についてはKruskal-Wallis検定を用いて分析を行った。有意水準は5%とした。なお、分析にはSPSS 22.0を用いた。

## 4. 結果及び考察

### 4.1. アンケートの質問項目に対する内的整合性の検討

回答してもらった結果を基にして動機づけの各項目における質問項目に対し、内的整合性を確認するためにCronbachの $\alpha$ 係数を算出した。その結果を以下の表1に示す。Cronbachの $\alpha$ 係数については、一般に0.70以上であれば許容しうる値であり、理想的には0.80以上とされている(Nunnally 1978)。すべての項目において $\alpha = 0.71$ 以上であるため、本調査で作成された質問項目は安定した指標になっていると言える。

表1. Cronbachの $\alpha$ 係数

区分		$\alpha$ 値
無動機		0.88
外発的動機づけ	外的調整	0.71
	取り入的調整	0.72
	同一視的調整	0.84
	統合的調整	0.75
内発的動機づけ		0.88

以下の表2は動機づけの項目の間にどのような関係があるかを調べるためにPearsonの相関係数( $r$ )を求めた結果である。全体的な相関の傾向を見ると、隣り合う動機づけの項目の間には正の相関が見られ、離れるにつれて相関が弱くなるか、または負の相関が見られる。これは、動機づけの各項目が全く無関係のものではなく、自己決定の度合いによって配置されているためであろう。

表2. 動機づけの項目間の相関関係

区分	無動機	外発的動機づけ				内発的動機づけ
		外的調整	取り入れ的調整	同一視的調整	統合的調整	
無動機	1.00	0.62**	0.03	-0.54**	-0.55**	-0.71**
外発的動機づけ	外的調整	0.62**	1.00	0.26**	-0.37**	-0.30**
	取り入れ的調整	0.03	0.26**	1.00	0.24**	0.29**
	同一視的調整	-0.54**	-0.37**	0.24**	1.00	0.75**
	統合的調整	-0.55**	-0.30**	0.29**	0.75**	1.00
内発的動機づけ	-0.71**	-0.48**	0.13	0.71**	0.68**	1.00

\*\* 相関係数は1%水準で有意（両側）である。

#### 4.2. グループ・ワークに対する韓国語学習者の動機づけ

##### 1) 全般的な動機づけの傾向

以下の表3は、動機づけの各質問に対して7段階評価で答えてもらった結果である。全体的な結果を見てみると、統合的調整、内発的動機づけ、同一視的調整、外的調整、取り入れ的調整、無動機の順に評定平均値が高い。この中で評定平均値が最も高い項目は統合的調整であり、特に「グループ・ワークを通じて協力し合うことができる人になりたいから」は動機づけに関するすべての個別質問項目の中で最も評定平均値が高かった<sup>6</sup>。興味深いことに、本研究に参加した学習者が大学の正規課程において必須科目として韓国語の授業を受けていたため、グループ・ワークも仕方なく参加している、つまり外的調整の評定平均値が最も高いだろうという予想とは裏腹に、動機づけがより内在化されている統合的調整の評定平均値が他の項目と比べて高かった。学習者は「協力し合うことができる人になりたいという理由でグループ・ワークを行っているのか」という質問に対して、「少しそう思う」か「そう思う」の肯定的な回答をしていた。これは、韓国語を学習する上で学習者自身が自分自身の一部として受け入れた価値と行動が統合されている状態でグループ・ワークを行う傾向があることを意味する。一方で、評定平均値が最も低かった項目は無動機であり、中でも特に「正直に言うと、グループ・ワークは時間のむだだと思う」は動機づけに関するすべての個別質問項目の中でも評定平均値が最も低かった<sup>7</sup>。学習者は「グループ・ワークに対してやる気がないのか」という質問に対して、「そう思わない」か「あまりそう思わない」と否定的に答えていた。これは、学習者が無動機の状態ではなく、何らかの動機づけに基づいてグループ・ワークに取り組んでいたことを意味する。これらの結果を見る限り、グループ・ワークは学習者が肯定的な態度を持つようになる活動であり、このようなポジティブな態度が維持されるよう授業の中でグループ・ワークを効率的に導入し、韓国語学習に役立てる必要があると考えられる。また、内発的動機づけは前述した統合的調整より

<sup>6</sup> 評定平均値は 5.11 である。

<sup>7</sup> 評定平均値は 2.36 である。

は低い評定平均値を示してはいるが、楽しさなどの感情から動機づけられている状態でグループ・ワークを行っている傾向も見られた。

表 3. 動機づけの項目別の評定値 [n = 236]

区分		評定平均値 (標準偏差)
無動機		2.50 (1.11)
外発的 動機づけ	外的調整	3.59 (1.05)
	取り入れ的調整	3.56 (0.99)
	同一視的調整	4.66 (1.02)
	統合的調整	5.01 (0.95)
内発的動機づけ		4.95 (1.11)

## 2) 学習者の個人差による動機づけの傾向

本研究ではグループ・ワークに対する学習者の動機づけをより詳しく調べるために、いくつかの範疇に分けて学習者の動機づけの傾向を観察してみた。ここでは、特に性別と専攻の2つの変数に焦点を絞って、学習者のグループ・ワークにおける動機づけの傾向をさらに詳しく分析する。

表 4. 性別による動機づけの項目別の評定値

区分		評定平均値 (標準偏差)	
		男性群 [n = 132]	女性群 [n = 104]
無動機		2.83 (1.10)	2.10 (0.98)
外発的 動機づけ	外的調整	3.81 (1.02)	3.30 (1.02)
	取り入れ的調整	3.70 (1.02)	3.38 (0.93)
	同一視的調整	4.50 (1.06)	4.87 (0.93)
	統合的調整	4.90 (1.02)	5.15 (0.83)
内発的動機づけ		4.68 (1.08)	5.30 (1.04)

上記の表 4 は、被験者を性別によって分類し、性別ごとの学習者の動機づけにどのような相違点が見られるのかを調べた結果である。性別における評定平均値の差が統計的に有意であるかどうかを調べるために、動機づけの項目別に Mann-Whitney の U 検定を行った<sup>8</sup>。その結果、無動機、外的調整、取り入れ的調整の項目は、男性群の方が女性群と比べて評定平均値が有意に高かった。これは、男性群の方が女性群と比べ、学習動機が欠けている状態で韓国語学習を行っている傾向があり、また、「授業中にグループ・ワークをさせられるから」や「グループ・ワークで活躍できると格好いいと思うから」などの理由でグルー

<sup>8</sup> 無動機 ( $p < 0.001$ )、外的調整 ( $p < 0.001$ )、取り入れ的調整 ( $p = 0.009$ )、同一視的調整 ( $p = 0.019$ )、統合的調整 ( $p = 0.047$ )、内発的動機づけ ( $p < 0.001$ )

プ・ワークを行っている傾向があることを意味する。反対に、同一視的調整、統合的調整、内発的動機づけの項目は、女性群の方が男性群と比べて評定平均値が有意に高かった。これは、女性群の方が男性群と比べ、「グループ・ワークは私にとって重要な意味をもつから」、「グループ・ワークを通じて協力し合うことができる人になりたいから」、「グループ・ワークの活動自体が楽しいから」など、グループ・ワークに対する動機づけが自分の内側にある傾向があることを意味する。

以下の表5は、被験者を専攻別に分類し、専攻によって学習者の動機づけにどのような相違点が見られるのかを検討した結果である。専攻における評定平均値の差が統計的に有意であるかどうかを調べるために、動機づけの項目別に Mann-Whitney の U 検定を行った<sup>9</sup>。その結果、無動機と外的調整の項目は、理系群の方が文系群と比べて評定平均値が有意に高かった。これは、理系群の学習者が文系群の学習者と比べて、やる気のない状態でグループ・ワークを行う傾向があり、何らかの動機づけに基づいてグループ・ワークを行っていても動機づけが自分の外側にある傾向があることを意味する。その一方で、同一視的調整、統合的調整、内発的動機づけの項目の場合は、文系群が理系群と比べて評定平均値が高い結果となった。この結果により、文系群の方が理系群と比べ、動機づけがより内在化されていると言えるであろう。

表5. 文系と理系による動機づけの項目別の評定値

区分		評定平均値 (標準偏差)	
		文系群 [n = 102]	理系群 [n = 134]
無動機		2.11 (1.03)	2.80 (1.07)
外発的 動機づけ	外的調整	3.39 (1.04)	3.73 (1.03)
	取り入れ的調整	3.53 (0.97)	3.57 (1.01)
	同一視的調整	4.92 (0.95)	4.46 (1.03)
	統合的調整	5.19 (0.85)	4.87 (1.00)
内発的動機づけ		5.33 (1.02)	4.67 (1.09)

### 3) 動機づけと学習到達度との関係

前述の2) で検討した性別と専攻による動機づけの傾向に続き、本研究では、成績と関連づけて学習者の動機づけの傾向も調査した。使用した成績は、学習到達度を測定する目的で2012年6月の初めに実施した中間試験<sup>10</sup>の結果<sup>11</sup>である。

収集した被験者のデータは、中間試験の結果を基にして3つの群に分けた。群分けにおいては、学習者全員の成績をヒストグラムで表示し、点数の差が現れている部分を中心に

<sup>9</sup> 無動機 ( $p < 0.001$ )、外的調整 ( $p = 0.008$ )、取り入れ的調整 ( $p = 0.754$ )、同一視的調整 ( $p = 0.002$ )、統合的調整 ( $p = 0.012$ )、内発的動機づけ ( $p < 0.001$ )

<sup>10</sup> 中間試験はクラス別に試験を実施したため、範囲、問題の形式、難易度を統一した上、クラスごとに問題を一部変更している。

<sup>11</sup> 本研究で調査した236名の学習者に対する中間試験の結果、正解率は77.2% (標準偏差: 15.5) であった。

して下位群、中位群、上位群を決定した。群分けを行った後、群間の特性を確認するために、3つの群の中間試験の結果に対して Kruskal-Wallis 検定を行った。その結果、有意差が認められており<sup>12</sup>、3つの群が各々異なる群であると見なすことができた。

以下の表6は、群別の中間試験の結果とアンケート調査の結果をまとめたものである<sup>13</sup>。3群における動機づけの度合いには以下のような特徴が見られた。まず、全体的な傾向を見ても、3群ともに自己決定度の高い項目の評定平均値が高く、自己決定度が低くなるにつれて評定平均値も低くなっている。この中で評定平均値が最も高い項目は統合的調整であり、3群ともに「グループ・ワークを通じて協力し合うことができる人になりたいから」など、肯定的に動機づけられている状態でグループ・ワークを行っている様子が見受けられる。それに対して、最も評定平均値が低いのは無動機の項目であり、3群ともに授業の中でグループ・ワークを行うことについて「グループ・ワークが時間のむだだと思うのか」などの質問について「そう思わない」か「あまりそう思わない」と否定的な答えをしていた。次に、動機づけの各項目における3群の評定平均値の差を見ると、下位群から上位群に移行するにつれて評定平均値のなだらかな変化は見られず、いくつかの項目において被験者の大半を占めている中位群の評定平均値が最も高い傾向を見せている。この結果をさらに詳しく調べるために、動機づけの各項目における群間の評定平均値の差が統計的に有意であるかどうかを調べるために、Kruskal-Wallis 検定を行った。その結果、すべての項目において有意差が認められておらず、3群における動機づけの度合いに異質性があることは確認できなかった。ここで注目すべき点は、前述の2)で検討した性別と専攻という変数によって顕著に現れた動機づけの度合いの差が成績という変数に対しては有意な結果を見出せなかった点である。この結果から、韓国語の授業の中でグループ・ワークを導入する際に、学習者の性別や専攻が考慮すべき変数になるものの、少なくとも本調査を行った学習初期においては学習到達度までを考慮し、授業の中でグループ・ワークを取り入れる必要はないと思われる。

表 6. 3群における学習到達度と動機づけの項目別の評定値

区分		評定平均値 (標準偏差)		
		下位群 [n = 65]	中位群 [n = 106]	上位群 [n = 65]
中間試験の正解率 [%]		56.6 (8.8)	79.5 (6.2)	94.3 (2.6)
無動機		2.47 (0.99)	2.59 (1.14)	2.39 (1.17)
外発的 動機づけ	外的調整	3.43 (0.93)	3.66 (1.08)	3.62 (1.10)
	取り入的調整	3.44 (1.05)	3.63 (1.03)	3.55 (0.86)
	同一視的調整	4.55 (1.04)	4.71 (1.07)	4.69 (0.92)
	統合的調整	5.02 (0.98)	4.98 (1.00)	5.04 (0.83)
内発的動機づけ		4.85 (1.00)	4.98 (1.12)	5.02 (1.19)

<sup>12</sup>  $p < 0.001$

<sup>13</sup> 無動機 ( $p = 0.554$ )、外的調整 ( $p = 0.304$ )、取り入的調整 ( $p = 0.550$ )、同一視的調整 ( $p = 0.685$ )、統合的調整 ( $p = 0.892$ )、内発的動機づけ ( $p = 0.495$ )

## 5. まとめ

最後に、本研究のまとめと、今後の課題を挙げておきたい。

### ①全般的な動機づけの傾向

グループ・ワークに対する学習者の動機づけを調査した結果、動機づけの項目の中で統合的調整の評定平均値が一番高かった。これは、学習者が韓国語学習におけるグループ・ワークに対して「グループ・ワークを通じて協力し合う人になりたいから」などの理由によって動機づけられている状態で学習を行っている傾向が強いことを意味する。この結果から、韓国語学習におけるグループ・ワークは学習者にとって良い意味を持つ学習活動であると考えられる。

### ②学習者の個人差（性別、専攻）による動機づけの傾向

性別による結果では、無動機、外的調整、取り入れ的調整の項目は男性群の方が、動機づけがより内在化されている同一視的調整、統合的調整、内発的動機づけの項目は女性群の方が、評定平均値が有意に高かった。また、専攻別の結果では、無動機と外的調整の項目は理系群の方が、同一視的調整、統合的調整、内発的動機づけの項目は、文系群の方が、評定平均値が有意に高かった。実際の教育現場ではこれらの結果を考慮しつつ授業の中でグループ・ワークを取り入れる必要がある。

### ③動機づけと学習到達度との関係

前述②（性別と専攻）で顕著に現れた動機づけの度合いの差が、成績という変数では有意な差が見られなかった。この結果から、授業の中でグループ・ワークを導入する際に、学習者の性別や専攻は考慮すべき変数になるものの、少なくとも本調査を行った学習初期においては学習到達度までを考慮し、授業の中でグループ・ワークを取り入れる必要はないと思われる。

ただし、林（2014, 2015）において、グループ・ワークを行う際の問題点として、大人数でグループを組んで役割分担がうまくいかなかったことなどを指摘したように、本調査で考察した点に加えて、授業の実践では教師による効率的なグループ・ワークの運用が必要であろう<sup>14</sup>。今後は、授業の実践においてどのような学習環境を学習者に提供すべきであるかを検討していく必要があると考えられる。

## 参考文献

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.) (2002). *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.

<sup>14</sup> 浅野（2002）では、グループワークをするにあたってのメンバー構成は4名～6名が適切であると指摘している。

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- 浅野 誠 (2002) 『授業のワザ一挙公開—大学生き残りを突破する授業づくり』 大月書店, 104-127.
- 林河運 (2014) 「韓国語学習者の意欲向上を目的とする学習法の試みとその検討—グループによる学習に注目して—」 『島根大学外国語教育センタージャーナル』, 第 9 号, 119-133.
- 林河運 (2015) 「グループ学習を取り入れた韓国・朝鮮語のリーディング授業の実践報告」 『島根大学外国語教育センタージャーナル』, 第 10 号, 95-111.
- K. ジョンソン, H. ジョンソン (1999) 『外国語教育学大辞典』 岡 秀夫 (監訳), 大修館書店.
- 櫻井茂男 (2009) 『自ら学ぶ意欲の心理学』 有斐閣.
- 廣森友人・田中博晃 (2006) 「英語学習における動機づけを高める授業実践：自己決定理論の視点から」 『Language Education & Technology』, 43, 外国語教育メディア学会, 111-126.
- 廣森友人 (2010) 「動機づけ研究の観点から見た効果的な英語指導法」 小嶋英夫、尾関直子、廣森友人 (編) 『成長する英語学習者：学習者要因と自立学習』 大修館書店, 47-74.
- 松井沙矢子 (2007) 「初級フランス語学習者の動機づけに関する研究—フランス語学習に対する意識の変化」, 『Revue japonaise de didactique du français』, 2(1), 180-195.
- 森永弘司 (2009) 「外国語学習意欲を高めるストラテジーを求めて—Dörnyei の提唱する Motivational strategies を利用したアンケート調査にもとづいて—」 『立命館高等教育研究』, 第 9 号, 立命館大学教育開発推進機構, 195-210.
- 고형진・김영주 (2011) 「중국인 한국어 학습자의 자기결정성 동기 유형과 학업 성취도와의 상관관계 연구」 『한국어 교육』, 22(1), 국제한국어교육학회, 1-26.