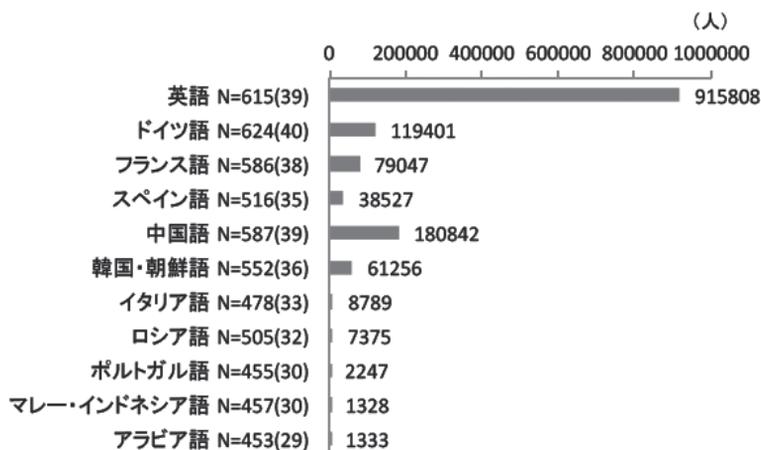


# 学生は必修科目としての第二外国語について どのように考えているか

ラルフ・デーゲン

## 1 序説

本論では、「学生は必修科目としての第二外国語についてどのように考えているか」という問いを実証的研究の目的としている。この調査のためのデータを収集した大学では、二つの学部が2017年度以降、今まで必修科目であった第二外国語を選択科目に変更した。第二外国語はかつてほぼ全ての大学で卒業要件として義務付けられていたが、1991年の大学設置基準の大綱化（文部科学省，1991）以降、徐々に選択科目化し始めた。日本独文学会による2012年の674大学を対象に行われた調査では、外国語や外国文学系の学科を除く学部で第二外国語が卒業要件として義務付けられた大学の割合は52.4%であった（日本独文学会，2015，p.23）。同じ調査によれば各外国語を教養科目として勉強する学習者の数は図表1のとおりであった（2015，p.25）<sup>(1)</sup>。



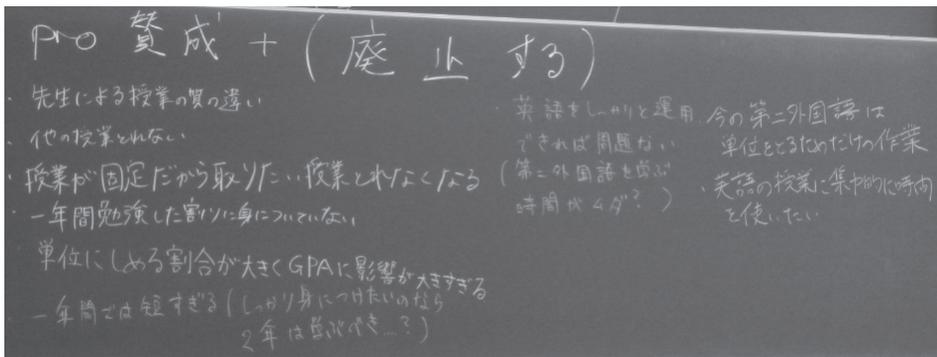
図表1 各外国語科目の合計履修者数



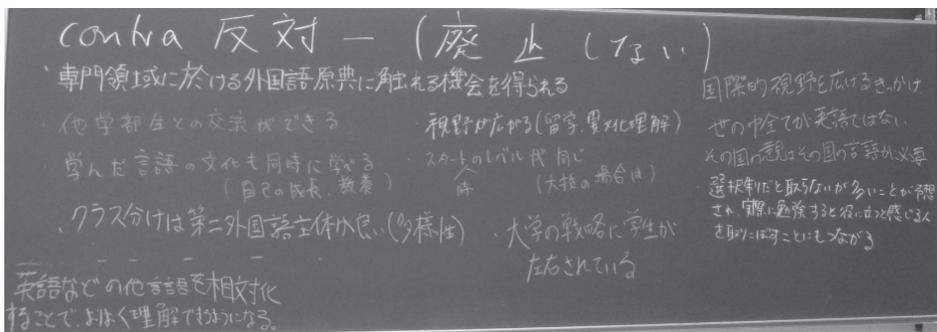
どについてであった。この授業の議論とプレゼンテーションのために学生諸君は「第二外国語を必修科目として廃止すべきか維持すべきか」、「ドイツと日本の教育制度を比べて、理想的な教育制度を考える」、「移民・難民」という三つのテーマを選んだ。そして一つのテーマにつき、90分の授業を3回から4回行った。

「第二外国語を必修科目として廃止すべきか維持すべきか」という議題は3回の授業で取り扱った。一回目の授業までにテーマについて考え、賛否両論のリストを作ってくるのが宿題であった。一回目の授業では、学生が4人から6人のグループで宿題として準備してきた論拠のリストを使い相談しながらマインド・マップを作った。

主な論拠を全クラスでシェアするために学生が論拠を廃止賛成と廃止反対の二つのカテゴリーに分けて黒板に書いた。



図表3 必修科目廃止賛成の論拠を書いた黒板



図表4 必修科目廃止反対の論拠を書いた黒板

各グループは討論の上、廃止すべきか維持すべきかのどちらかに決め、その論証を行う。そして各グループを二つに分けて隣のグループの半分と併せた。皆が新し

いメンバーに先に決めた第二外国語の必修科目に対しての意見を出来るだけ納得が行くように説明する。相手はそれに対して必ず「悪魔の弁護人」(advocatus diaboli)として反対の論拠を言ってみるのがルールだ。その後グループは元に戻り、悪魔の弁護人の論拠も配慮しながら、短いプレゼンテーションを準備する。この日の宿題は自分のグループのプレゼンテーションを見直し改善してくることであった。

二回目の授業の前半で、各グループはそれぞれのプレゼンテーションを完成させた。後半、グループ1~6がプレゼンテーションを発表して、全クラスからの質問とコメントを受けた。60人のクラスで弾む議論が発生するのはさすがに難しいが、発言や質問は各発表のあとでいくつか出た。残りのグループ7~11の発表は三回目の授業で行われた。そして最後にオンラインのアンケートを行った。

授業に参加した学生60人の内訳は1年生が6人、2年生が45人、3年生が8人、4年生が1人である。便宜的サンプルに思われるかもしれないが、今回は量的研究ではない。つまりこのデータを日本人学生全体の敷衍とすることはできないし、そのつもりもない。ただ今回の協力者には、第二外国語に対しての考え方を調査するうえでいくつかの利点があった。それは自分たちの大学の制度が翌年から変わるので、大学内で第二外国語の選択科目化についての議論があり、学生はすでにそのテーマに触れて、考えたり議論したりするきっかけがあったということである。この授業の学期初日に、学生がまずは小グループで議論して、これからの授業での議論のテーマをグループ毎に提案、そして投票でテーマの番付を決めたのだが、「第二外国語を必修科目として廃止すべきか維持すべきか」という提案が一番多くの票を集めたのである。このことから多くの学生の関心の高さがうかがえる。授業で第二外国語の問題を三週間取り上げ、グループで議論し、プレゼンテーションを行ったので、協力者はいきなりアンケートやインタビューに回答させられるより、第二外国語の必修科目を廃止すべきかどうかという質問についてある程度深く、体系的に考えたはずである。

## 2.2 調査研究データと分析方法

この調査は質的研究である。コード化したデータは最後の授業で行ったアンケートと学生のグループ・プレゼンテーションである。データの分析にMAXQDAという量的データ分析ソフトを使用した。使ったデータは質問紙アンケートの回答と

プレゼンテーションの録音である。

オンライン・アンケートでは48人の回答を得た。

質問は下記のとおりである：

1. 第二外国語を必修科目として廃止すべきか。「(「廃止すべき」と「維持すべき」から選択する。48回答)
2. その主な理由1 (48回答)
3. その主な理由2 (47回答)
4. 妥協案 (47回答)
5. コメント (15回答)

質問2～5は回答記述式項目である。

Google Formsで行ったアンケートをExcelで出力し、それをMAXQDAに読み込んだ。

### プレゼンテーション：

全部で60人の学生が貢献した11のプレゼンテーションを録音した。プレゼンテーション自体とその後の短い議論（質問のやり取りとコメント）のオーディオはあわせて65分である。音声ファイルをMAXQDAに読み込んで、書き起こした。

データの分析方法はMayring (2015) や Kuckartz (2012) が提案する「質的内容分析方法」(Qualitative Inhaltsanalyse) に基づいている。基本的な動作は、アンケートと発表で収集したデータをセグメントに分けて、そのセグメントにコードをあたえ(コード化)、コードでカテゴリーの階級組織(コード・システム)を作って、そこから理論を打ち立てる(因果関係の解明を行う、あるいは仮説を立てる)というものである。

最初はコード化するデータのセグメントの範囲(サイズ)を決める必要がある(Kuckartz, Ebert, Rädiker, & Stefer, 2009, p. 79 参照)。そのためにはアンケートのデータとプレゼンテーションのデータのこの調査での役割を先に決めなければならない。またコードの出現頻度も配慮したい。そうするとどのような発言が多くどの学生により述べられたかということが分かる。アンケートのデータとプレゼンテーションのデータは同じ協力者の発言であるので、両方のコード化されたセグメント(以降は「コーディング<sup>(3)</sup>」と呼ぶ)の頻度を計るとコーディングが二重になり、

歪みが出る。それゆえ、頻度を計るのにはアンケートのデータしか使わないことにする。セグメントは出来るだけ短い単位にする。そもそもアンケートの回答はわりと短い発言である。グループ・プレゼンテーションと違って、各発言も一人の協力者に割り当てることが出来る。それに対して、プレゼンテーションではもっと長い考えのつながりが見える。プレゼンテーションのデータをコード化するときには、もっと長いセグメントをコード化した。コード化が終わってからコーディングの頻度を計るときに、プレゼンテーションのコーディングは無視したが、調査結果の発表と考察のところでプレゼンテーションでの発言を例として述べることもある。

Mayring (2015, p.68 次のページ以下)によるとデータ解釈の三基本形というものがある：要約、説明、構造化である。この調査のデータ分析では要約と構造化を行った。要約は初めに行うコード化のことを指し、帰納的な動作である。アンケートの回答とプレゼンテーションの発言の一つ一つのセグメントを、もう少し一般的で短めのものにパラフレーズすることでコードを作る。コードを他の協力者の同じような意味の発言に当てはめることを構造化とよび、演繹的な動作である。この二つの動作、帰納的な要約と演繹的な構造化は同時に進められる。コードがだんだん増えるので、全データを一度コード化してから、もう一度最初から繰り返す。質的研究は、繰り返しのプロセス (iterative process, Dörnyei, 2007, p.243 以下のページ参照) である。ここでいう「繰り返しのプロセス」という表現はデータ収集とデータ分析の二つの動作の繰り返しという意味ではなく、コードを作るのとコードを当てはめるのとの二つの動作の繰り返しという意味で使われている。本調査では最初にアンケートのデータの半分ぐらいをコード化してから、もう一度最初からデータを見直して、そこまで出来たコードを回答に当てはめながら、全部のアンケートのデータをコード化した。次にプレゼンテーションのデータを一回コード化した(要約と構造化)。

MAXQDA ではドキュメント別 (例えば「廃止すべき」という選択肢を選んだ学生のアンケート回答) に特定されたコード (たとえば「単位数」) が当てはめられたコーディングを読み出すことが出来る。そこでコード化、コードの適用、コーディングの読み出しと確認という三つの動作を繰り返しながら、コードの名前を変更したり、コードを他のコードと合併したり、コードを分けたり、コードを他のコードの下位に置いたりすることによってだんだんカテゴリーの階級組織が形成されてくる。もう新しいコードが出なくなるまで、アンケートとプレゼンテーションの

データを二回、最初から最後までコード化した。

頻度分析をするためのアンケートデータの完全コード化では、一人の協力者による同じ意味の発言に二つのコードを当てはめないように気をつけた。このようにコードの頻度を計ることによって、どのような意味の発言が一番多いかが分かる。数字がかかわってくるが、前にも述べたように量的研究ではないので結果を一般化することが出来るわけではない。あくまでも今回の協力者が何を一番重要だと思っているのか、何を一番よく述べたかということである。頻度を報告することは基本的に混合研究法 (mixed methods) であるが、上述したように、これはデータを一般化するための行為ではなく、本調査のアンケートに回答した協力者というサンプルの中での特定の発言の重要度を見せるだけの方法である (Kuckartz ほか, 2009, p.86 ページ以降参照)。頻度分析 (Frequenzanalyse) の方法に関しては Mayring (2015, p. 15) を参照。

### 3 結果と考察

#### 3.1 コード化の結果, コーディングの頻度と相互関係

プレゼンテーションの 11 グループの中で、7 グループは必修科目としての第二外国語を廃止すべきという結論に辿り着き、4 グループは維持すべきという結論を述べた。アンケートでは、「廃止すべき」という選択肢を選んだのは 28 人 (58.3 %), 「維持すべき」という選択肢を選んだのは 20 人 (41.7%) だった。

最終的なコード・システムは図表 5 のとおりである。L3 は母国語である日本語と英語に次ぐ 3 番目の言語 (3rd language) である第二外国語を意味する。順番はコードの名前の昇順となっている。

まずコード化のプロセスとその意味を具体例で簡単に説明する。次にそれぞれのコードを、具体例を挙げながら、紹介する。そして最後にいくつかのコード間の関係やその頻度をもう少し深く検討し、アンケートとプレゼンテーションで協力者により取り上げられたそれぞれのテーマの相関関係を考察する。

コード化の結果として、上位コードとその下に最多 3 レベルのサブコード・システムが形成された (図表 5 では下位にサブコードのある上位コードに黒い三角形が

コードシステム	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▲ GPA, 成績               <ul style="list-style-type: none"> <li>● 単位数</li> <li>● 成績</li> </ul> </li> <li>▲ L3の授業の実状               <ul style="list-style-type: none"> <li>● 学習・授業の成果</li> <li>● 授業の内容と教授法</li> </ul> </li> <li>▲ L3の重要性               <ul style="list-style-type: none"> <li>▲ 重要性が低い                   <ul style="list-style-type: none"> <li>● 必修科目にするほど重要ではない</li> <li>▲ 負担としてのL3                       <ul style="list-style-type: none"> <li>● 専門科目が言及されない</li> <li>● 専門科目が言及される</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>▲ 重要性が高い                   <ul style="list-style-type: none"> <li>● グローバル化、国際化                       <ul style="list-style-type: none"> <li>▲ 教養、視野を広げる                           <ul style="list-style-type: none"> <li>● 異文化理解</li> </ul> </li> <li>● 留学</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul> </li> <li>● L3を選択科目にする</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▲ カリキュラム (L3)               <ul style="list-style-type: none"> <li>● L3の選択肢を増やすべき</li> <li>● 教員</li> <li>● 時間割をオーガナイズ</li> <li>● 授業の目標は不明</li> <li>▲ 授業量                   <ul style="list-style-type: none"> <li>● L3の授業が多すぎる</li> <li>● L3の授業が足りない</li> </ul> </li> <li>● 抽選</li> <li>● 統一性</li> </ul> </li> <li>▲ クラス制(社会的アスペクト)               <ul style="list-style-type: none"> <li>● L3廃止ごのクラス制(英語など)</li> <li>● 他の学部 of 学生に会える</li> <li>● 学力の差・レベルの差</li> <li>● 英語が言及される(Variable)</li> <li>● 具体的経験</li> <li>● 提案(Variable)</li> <li>▲ 動機付け                   <ul style="list-style-type: none"> <li>● 動機付け(授業の影響)</li> <li>● 内発的動機付け、L3への興味</li> </ul> </li> <li>▲ 評価(Variable)                   <ul style="list-style-type: none"> <li>● 否定的</li> <li>● 肯定的</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>

図表5 MAXQDAでのコードとサブコードのリスト

付いている)。例を挙げると、学生が「GPA」か「成績」と述べたのはアンケートだけで9箇所、9人である。そのなかの4人の学生は、「先生によって評価が違いすぎる」(Q-04)<sup>(4)</sup>といった第二外国語の授業の成績について書いている。また5人は第二外国語のGPAへの影響について「GPAに大きく関わっている」(Q-02)と書いている。このQ-02には「単位数」というコードを付けた。第二外国語の単位数が高いのでGPAへの影響も大きいからである。このように協力者の一つ一つの発言をより抽象的な概念に要約しながらコードを作っていく、それをさらに広い範囲の意味を含むカテゴリー(上位コード)にまとめると、協力者から得たデータの中では、どのようなテーマや問題点がよく言及され、重要であるかがわかってくる。コードの出現頻度やコード間の関係を見ると、その重要さのある程度確定(数量化)することができ、学生が述べた問題がどう繋がっているかを明確にすること

が出来る。またドキュメント・グループ（例えば全部のアンケートあるいは全部のプレゼンテーション）の中のコードの頻度も計ることが出来る。ドキュメント・グループに条件（variable, MAXQDA のソフトでは属性と呼ばれる）をつけて、コードの頻度や相関関係を調べるのである。例えばアンケートで「第二外国語の必修科目を廃止すべき」という選択肢を選んだ協力者の「単位数」というコード付きのコーディングを読み出すと、結果は4人である。「第二外国語の必修科目を維持すべき」という選択肢を選んだ協力者の中で「単位数」というコード付きのコーディングは1人である。この学生は「単位数を減らす or 単位を取得しやすくする」（Q-29）と提案している。

ここで各コードについて簡単に説明する。コードの定義とコーディング（そのコードを当てはめた発言）の例を挙げ、その頻度を述べるが、母数はアンケート回答のコーディングの数であり、プレゼンテーションのコーディングは数えない。また「評価」というコードがあるが、これはまとめとしての表現で、これ自体はコードとして使われない。下にある「肯定的」（positive）と「否定的」（negative）という二つのサブコードをセグメント（発言）に他のコードを付けたときにその発言の内容から判断して付け加える。そうすることで、あとで何人の協力者が同じテーマ（コード）に対してどのような態度を示したかがわかるからである。例えば学習した第二外国語の勉強や授業の成果がどう評価されているかがわかり、数量化することも出来る。他のコードを付けた発言に暗示的あるいは明示的に好意的な態度が見えた場合は「肯定的」、批判的あるいは不満な態度が見えたら「否定的」をつけた。「肯定的」の具体例として、第二外国語の必修科目を維持する理由としては「視野が広がる」（Q-30）、「言語を学ぶことの楽しさを知ってほしい」（Q-42）などが挙げられる。「否定的」とみられる明示的な例としては「1年間勉強しても役に立たない」（Q-02）、暗示的な例として、第二外国語より「英語をもっとしっかりするべき」（Q-16）などの廃止の理由が挙げられる。前者は明らかに不満を表し、後者は提案の形で第二外国語の重要性を低く評価している。「肯定的」「否定的」という特殊なコードはアンケートに回答した協力者一人につき複数回付けることもあったが、これら以外のコードは協力者が同じようなことを二回発言しても、一人に一回しか使わなかった。

「L3の授業の実状」のカテゴリー下でまとめたサブコード「学習・授業の成果」（21）<sup>(5)</sup>と「授業の内容と教授法」（12）はかなり多くの協力者によって言及された。

「学習・授業の成果」を付けたセグメントは主に「第二外国語が身につかない」(Q-25)のような意味合いのものである。残念ながら「学習・授業の成果」と「否定的」という二つのコード間関係が非常に強い。「学習・授業の成果」に対して、図表6で分かるように、20人の学生が否定的な発言をしている。一方で肯定的な発言をする協力者は1人しかいなかったが、この協力者は「自分は現地でドイツ語を習い、クラス語学で学び直して、理解が深まった」(Q-35)と述べている。ということでアンケートの回答を見ると、協力者の間のコンセンサスは、第二外国語をクラス制で勉強してもあまり実践的な成果がないということのようである。

コードシステム	評価(Variable)	否定的	肯定的	合計
<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ L3の授業の実状               <ul style="list-style-type: none"> <li>● 学習・授業の成果</li> <li>● 授業の内容と教授法</li> </ul> </li> </ul>				0
		20	1	21
		12		12
Σ 合計	0	32	1	33

図表6 MAXQDAのコード間関係ブラウザで読み出した、授業の実状についての発言にどの評価のコードが付いているかを示す表

そこでグループ・プレゼンテーションにおいて「学習・授業の成果」でコード化されたセグメントを見ると、否定的な発言は8グループ、肯定的な発言は2グループである。後者のうちの一つのグループの発言内容は、「第二外国語で日本語、英語、第二外国語を一緒に使うので、それらの似ているところが分かり、英語などの他言語を相対的によりよく理解できるようになる」(P-06)というもので、第二外国語が実践的に出来るようになるという意味ではない。しかも同じグループのプレゼンテーションにこういう発言もある。「クラ語の目的が外国語を話せるようになることなら、意味がなく廃止するべき」(P-06) もう一つのグループは、必修科目である週二回の第二外国語の授業よりは、追加に選択できる同じ外国語の週一回の授業のほうが役に立ったというようなことを述べている(P-11)。

「授業の内容と教授法」というコードについて、内容と教授法を一つのコードでまとめた理由は、教授法が内容に大きく影響し、教えた内容(学習目標)が教授法に影響を与えるからである。教授法は今回の場合に限っては、大雑把に文法訳読法とコミュニケーション・アプローチに分けることが出来る。日本の大学の外国語教育で文法訳読法に基づいている授業の目標は、大体が外国語で文献を読むことであると言われる。一方コミュニケーション・アプローチの目標は外国語を使って四技能で(書くことと読むことを含めて)のコミュニケーション能力を培うことである<sup>(6)</sup>。

文法訳読法による授業では出来るだけ全部の基礎的文法を教えるのが理想なので、授業形態としては教員が説明する時間が長く、学習者が説明された文法や語彙を能動的に練習する時間は短い。授業の内容は豊かな文法の宣言的知識<sup>(7)</sup>であるが、それを自動化する（身に着ける）ことはあまり出来ない。コミュニケーション・アプローチによる授業では導入された文法や語彙を出来るだけ使えるように自動化するのが理想なので、教員の説明の時間が短く、学習者がペアやグループで能動的に練習やコミュニケーション活動（タスク）をする時間は長い。導入された文法をある程度身に着けることが出来ても、その量が文法訳読法に比べて少ない。普段はこの二つの極の間の妥協になるであろう。とにかく教授法と内容は綿密に繋がっているので両者を一つのコードにまとめた。「授業の内容と教授法」がついているコーディングはかなり多いが、図表6に見えるように、肯定的発言がない。ここでの内容は次の二つの発言で大まかにまとめることが出来る。「実用的なコミュニケーション能力が身につかない。文法などを習っても1年間やるだけでは忘れてしまう」(Q-17)、「文法より会話や文化などを重視した授業にする」(Q-23)。一番目の引用のように「授業の成果」と「授業の内容・教授法」を一緒に述べたのはアンケートの回答中4人である<sup>(8)</sup>。

「カリキュラム (L3)」のカテゴリの下位には七つのサブコードがある。授業の内容や教授法またはクラス制の社会的（社会的、コミュニティとしての）機能以外の第二外国語の授業の実状及び特徴についての発言をまとめるカテゴリである。アンケートでのこのコーディングの頻度は図表7のとおりである。廃止派と維持派の頻度も見える。

コードシステム	アンケート(維持すべき)	アンケート(廃止すべき)	合計
▲ <input checked="" type="checkbox"/> カリキュラム (L3)			0
<input checked="" type="checkbox"/> L3の選択肢を増やすべき	2	3	5
<input checked="" type="checkbox"/> 教員	2	5	7
<input checked="" type="checkbox"/> 時間割をオーガナイズ	2	2	4
<input checked="" type="checkbox"/> 授業の目標は不明	2		2
▲ <input checked="" type="checkbox"/> 授業量	1	1	2
<input checked="" type="checkbox"/> L3の授業が多すぎる	2	6	8
<input checked="" type="checkbox"/> L3の授業が足りない	7	6	13
<input checked="" type="checkbox"/> 抽選	1	4	5
<input checked="" type="checkbox"/> 統一性	2	3	5
Σ 合計	21	30	51

図表7 「カリキュラム (L3)」でまとめたコードとその頻度

「L3の選択肢を増やすべき」というのは5人であるが、具体的な言語を述べていない。

「教員」について一番よく述べられたことは「先生によって進め方や成績のつけ方が大幅に違う」(Q-48)のような内容であり、特に成績評価の差が気になるようである。「先生なども選べるようにする」(Q-30)という提案もあるが、大学側から見ると簡単ではなかろう。もう一つ実現しにくそうなこととしては「時間割をオーガナイズ」でコード化した希望である。「コマ数を週1コマにし、どのコマを履修するかを選べるようにする」(Q-32)と「1~3年の好きなときに履修できるようにする」(Q-42)というのが主なものである。授業の目的(学習目標)がはっきりされていないとも言及されている。「大学側の求めるレベルがわからず、十分な言語能力が身につかない」(Q-09)。

また第二外国語の授業量についての発言も図表7でわかるようになら多い。これを「授業が多すぎる」と「授業が足りない」という二つのコードに分けた。「授業が多すぎる」とコード化した発言の例としては「第二外国語に興味をもってもらう入り口として夏学期に1コマの授業を行う」(Q-25)「週一回半年にする」(Q-01)が挙げられる。「授業が足りない」というコーディングは意外に多い。「授業が多すぎる」の8人に対して13人である。主に「1年間だけだと、実践的に使えるレベルまで言語を習得できないから」(Q-08)のような意味の発言である。期間を2年か3年に延ばすという提案もある。「2年間にすれば実際に使うことができる学力を手にすることが出来るのではないか？」(Q-40)という引用のように第二外国語を実践に使える、母語話者とコミュニケーションが出来るようになるという目標を明示的に挙げる協力者は4人であり、ほかには「週2回1年だけでは不十分」(Q-09)のような言い方も多い。「授業が足りない」という発言は必ずしも「増やしてほしい」という意味ではないが、はっきりと増やしてほしいというような意味で具体的な提案を出したのは7人である。本調査のデータからは断言できないが、「授業が多すぎる」と書いた学生はそもそも外国語の学習にあまり興味がないか、実状の教育状態に失望しているのかもしれない。それを別の調査の目的にするのも面白いかもしれない。一方「授業が足りない」と書いた学生はもともと外国語の学習に興味を持っていると思われる。図表7を見ると、「L3の授業が多すぎる」と述べた学生の中では「廃止すべき」と選択した学生は「維持すべき」と選択した学生より多いのだが、「授業が足りない」の場合にはあまり差がない。維持派で「多すぎる」といった意味合いの発言をした二人は「視野を広げる・教養にな

る」ための第二外国語の学習の重要性を認めているので、授業を減らすことを妥協案として提案している。廃止派の「多すぎる」と判断した6人の学生は単位数と負担を気にしている。

また「自分の希望でない言語を勉強することが多くあり、モチベーションが上がらない」(Q-28)のように「抽選」の問題もかなり言及された。プレゼンテーションではもともと具体的なモチベーションがあったのに抽選で違う言語を履修することになったのでモチベーションが下がったという話も出た。言語間だけでなく同じ言語の中でも成績評価の基準や授業の内容に差があるといった意味の発言を「統一性」でコード化した。が、「同じ語学でも、クラスによって先生の数、質などで差がでる。同じクラス語学でも同じ環境で学べない」(P-02)のような発言が多い。特に第二外国語の必修科目としての単位数が多いので、気になっているらしい。

「単位数」についての主な主張は「GPAに大きく関わっている」(Q-02)ということである。成績の基準と授業の内容が統一されていないこともこれにかかわっている。4人が「先生によって評価が違いすぎる」(Q-04)のような意味で「成績」と「教員」を一緒に述べている。

当然動機付け(モチベーション)の話も出てきた。そこで動機付けに関して「内発的動機付け<sup>(9)</sup>、L3への興味」(8)と「動機付け(授業の影響)」(14)という二つのコードを作った。「内発的動機付け、L3への興味」というコードで外国語の学習に興味や意欲があるかないかという意味を含んでいる発言をコード化した。ここでは「自分自身、第二外国語の勉強が楽しいから」(Q-07)というように自分自身のモチベーションについて発言する場合と、「どうしても第二外国語の勉強をしたくない人が多いのなら、選択制の授業にする」(Q-07)のように他人のモチベーションについてあるいは一般論として述べる場合がある。また内発的動機付けよりも動機付けに与える授業の影響についての発言が多かったので、「言語に興味を持てる」(Q-15)のような言及を「動機付け(授業の影響)」でコード化した。肯定的発言「他国の文化に興味をわくから」(Q-23)と否定的発言「一年間学んでも身につくこともなかった。言語学習が苦手な自分にとっては苦痛でしかなかった」(Q-26)の数はほぼ同じである。ここに学習の成果や抽選制度のテーマがかかわってくる。動機付けの課題は後でまた取り上げる<sup>(10)</sup>。

第二外国語の勉強と直接関係のない課題としてクラス制の社会的アスペクトが頻

繁に述べられた<sup>(11)</sup>。クラス制はコミュニティーを形成する制度として高く評価され、「クラス制はさまざまな人と出会う良い場であり、貴重」(Q-37)のようにクラス制のおかげで友達ができ、「学部、学力の異なる人々と交流することができる」(Q-34)、多様な人に出会うことが出来るという意味合いの発言が多い。第二外国語の必修科目が廃止になったら、クラス制を英語で継続すればいいという声もあった。「友達を作る、行事をするための団体は大学には不必要だから」(Q-01)のような否定的な発言をしたのは2人しかいない。

第二外国語の学習の重要性についての発言もかなり多かった。「L3の重要性」というカテゴリーの下に図表8に表示されるサブコードがある。授業の実状について語るときと違い、肯定的な発言も多く、20人の協力者が第二外国語の学習に価値があるというようなことを書いた。

コードシステム	英語が言及される(Variable)	否定的	肯定的	合計
▲ L3の重要性				0
▲ ● 重要性が低い				0
● 必修科目にするほど重要ではない		3		3
▲ ● 負担としてのL3				0
● 専門科目が言及されない	4	13		17
● 専門科目が言及される	1	8		9
▲ ● 重要性が高い				0
● グローバル化、国際化	1		2	3
▲ ● 教養、視野を広げる	7		11	18
● 異文化理解	1		5	6
● 留学	1		2	3
Σ 合計	15	0	24	59

図表8 第二外国語の重要性のサブコードの頻度と評価

重要性のカテゴリーをまず「重要性が低い」と「重要性が高い」の二つの上位コードに分けた。特に理由を挙げずに「必修である必要性はないから」(Q-31)と「重要性が低い」と判断する協力者は4人である。必修科目の第二外国語を負担だと考える学生も少なくない。「負担としてのL3」というコードの下には二つのサブコードがある。一つは「専門科目の勉強・履修に少なからず影響が出る」(Q-27)のような発言にあたる「主専攻が言及される」(8)というコードであり、もう一つは「専門科目が言及されない」(17)というコードで、ここで一番多く言及されたのは「取りたい授業が取れない」(Q-21)、あるいは「第二外国語を学ぶ前に英語をマスターしたほうがためになる」(Q-19)といった内容である。他には「時間の

無駄、身につかない」(Q-21) という言及のように授業の成果に繋がらないこととか、「学ぶ意欲のない人にとって、負担が大きいこと」(Q-46) のように動機付けに関連することである。

「重要性が高い」でコード化された発言では、なぜ英語以外のもう一つの外国語を勉強することに価値があると思っているのか、その理由がいくつか挙げられている。例えば2人は「グローバル化する社会で3カ国語以上話せる人材が必要とされているから」(Q-22) と回答した。この引用に「人材」という表現が出るが、ここ以外では就職に有利であるというような発言は見あたらない。「たった1年でも、英語以外の語学を学ぶことで、異文化理解だけでなく留学などの進路にもつなげることができる」(Q-34) のように「異文化理解」(5) と「留学」(3) も言及されている。一番多く挙げられた理由は少し抽象的で、「教養、視野を広げる」(13) 「異国に対しての知見、興味を広げるという二次的な効果」(Q-34) といったものである<sup>(12)</sup>。「様々な価値観を培うことが可能」(Q-39) のような発言もあった。教養を第二外国語の学習目標とするのであれば、カリキュラム(シラバス)を作るときに、それを配慮し、具体的な内容を定義する必要があるであろう。図表9を見れば重要性和維持派・廃止派の相関関係がはっきりしていることが分かる。

コードシステム	アンケート(維持すべき)	アンケート(廃止すべき)	合計
LSの重要性			0
重要性が低い			0
必修科目にするほど重要ではない		3	3
負担としてのLS			0
専門科目が言及されない	1	12	13
専門科目が言及される		8	8
重要性が高い			0
グローバル化、国際化	2		2
教養、視野を広げる	11		11
異文化理解	5		5
留学	3		3
Σ 合計	22	23	45

図表9 第二外国語の重要性のサブコードと必修科目としての第二外国語を「廃止すべき」「維持すべき」という選択肢との関係

発言の内容を要約するコードのほかに、三つの属性(variable)のコードも作ってみた。一つは始めに説明した「肯定的」「否定的」とつける「評価」のコード、そして「提案」と「英語が言及される」の二つのコードである。これら属性(variable)のコードは他のコードと対照することが出来る。

協力者が何かの提案をするときには「提案」という属性のコードを付け加える。

「提案」と一番よく一緒にコード化されたコードは「授業の内容と教授法」である。このうち必修科目を「維持すべき」と選択した協力者は2人、「廃止すべき」と選択したのは4人である。維持派の学生の提案は次のようなものだ。「授業の質の改善，カリキュラムの統一，目的の明確化により到達地点をはっきりさせる」(Q-44)。また廃止派の提案も維持派と同じような内容である。「進め方などを統一した上で，実践的な学習も増やす」(Q-11)，「難解な文法は中級以上で教える。会話練習などを増やす」(Q-32)。その他の提案としては選択肢を増やす，授業量を増やす(減らす)といったものが多かった。また「意欲の有る人と無い人のクラスを別にし，各々のニーズに合った選択肢を提供する」(Q-06)といった動機付けに関係する提案もあった。

アンケートの妥協案の欄で「L3を選択科目にする」ということを提案したのは全部で15人，そのうちの13人は廃止派であるが，2人はそれにもかかわらず必修科目を「維持すべき」と選択した。

協力者がどのコードと一緒によく「英語」について述べたかを見ると，一番多いのは7人で「教養，視野を広げる」というコードである。内容は「英語だけが全てではない。いろいろな国への関心が深まる」(Q-36)，「アメリカ化した現代では，英語以外の言語を使うことによって，視野が広がる」(Q-37)といったものが多い。教員の議論の間でもよく出るような複言語主義である<sup>(13)</sup>。その次に多く英語について述べられたのは，「クラス制[必修科目の第二外国語]を廃止したあと，英語でクラスを分ける」(Q-02)，「英語をしっかりと学ぶ方を優先させるべき」(Q-27)といったものである。

### 3.2 まとめと考察

データの「肯定的」・「否定的」という評価を表す属性のコードや「提案」という属性のコードの動機付け，授業の実状，カリキュラムなどに関するコードの相互関係をもう少し詳しく検討すると，根本的な問題点が見えてくるのだが，学生もその問題点を大体把握しているように思われる。

アンケートで，維持派の2人の学生がこのように答えた。「会話をできるまでに言語を習得することは難しいが，少なくとも文法や言語の仕組みは理解することができ，興味を持ち続ければ自分でその後の授業を履修するという意欲を生むことができるから」(Q-43)。「クラス語の回数を増やし，現地人と最低限のコミュニケー

ションを取れるようにする」(Q-39)。協力者たちは大学の第二外国語の枠組みとなる条件下で達成できることと、大学側のももとの学習目標あるいは学生の期待との間に相違があることについて述べている。大学側の学習目標の設定がはっきりとしていないこと、または目標と授業の内容や方法が一致していないことに学生も気がついているのである。「大学が学生に何を求め、逆に学生が大学に何を求めているのが重要であるように感じます」(Q-03)。上述したように成果が少ないと述べている協力者も多い。学習目標を設定するとき調整可能な要素は、目指すレベルと内容(能力、知識)そしてそれに基づく教授法であろう。授業量に教員が直接影響を及ぼすことはできない。

上記の発言は授業量についてであったが、協力者は同時に学習目標についても語っている。上述のQ-43の引用のように、文法や言語の仕組みを理解することで第二外国語を勉強し続けるモチベーションが湧いてくるという考え方は非常にありがたいが、データを見ると、第二外国語を使えるようになりたいという動機が圧倒的に多く、それを達成することができなかつたと判断することが、第二外国語の成果への不満の要因になり得るのである。

維持派と廃止派を対照しながら、「評価」の「肯定的」「否定的」という属性コードと他のコードとの関係を見ると、二つの事柄が目立っている。一つは図表10で

維持派 (アンケート、n = 20)

廃止派 (アンケート、n = 28)

コードシステム	...	否定的	肯定的	合計
▲ GPA, 成績				0
☑ 単位数		1	1	
☑ 成績			0	
▲ L3の授業の実状			0	
☑ 学習・授業の成果		1	1	
☑ 授業の内容と教授法		4	4	
▲ カリキュラム (L3)			0	
☑ 教員		1	1	
☑ 時間割をオーガナイズ			0	
☑ 授業の目標は不明		2	2	
▲ 授業量			1	1
☑ L3の授業が多すぎる		2	2	
☑ L3の授業が足りない		1	1	
☑ 抽選		1	1	
☑ 統一性		2	2	
Σ 合計		0	15	16

コードシステム	...	否定的	肯定的	合計
▲ GPA, 成績				0
☑ 単位数		3	3	
☑ 成績		4	4	
▲ L3の授業の実状			0	
☑ 学習・授業の成果		19	1	20
☑ 授業の内容と教授法		8	8	
▲ カリキュラム (L3)			0	
☑ 教員		5	5	
☑ 時間割をオーガナイズ		1	1	
☑ 授業の目標は不明			0	
▲ 授業量		1	1	
☑ L3の授業が多すぎる		3	3	
☑ L3の授業が足りない		5	5	
☑ 抽選		4	4	
☑ 統一性		3	3	
Σ 合計		0	56	57

図表10 第二外国語の実状に関するコーディングの評価

よく分かるように、第二外国語の授業の実状にかかわるコード、つまり「GPA, 成績」, 「L3の授業の実状」, 「カリキュラム」の категорияの下位にあるサブコードでコード化されたコーディングには維持派廃止派ともに「肯定的」な発言は皆無に近く、特に廃止派では「否定的」な発言の数が多いことである。

もう一つは第二外国語の学習がそもそも重要だと思われるかどうかという要素である。図表9を見ると維持派と廃止派で綺麗に分かれている。「重要性が低い」というcategoryのサブコードでコード化されたのは一つの例外以外全て廃止派の発言である。それ以外の全ての「重要性が高い」とコードされている発言は維持派のものである。

最後に少し動機付けに関する発言を調べてみたい。ここも維持派と廃止派の差がはっきりと見える。

維持派 (アンケート、n = 20)					廃止派 (アンケート、n = 28)					
コードシステム	...	否定的	肯定的	合計	コードシステム	...	否定的	肯定的	合計	
▲ 動機付け				0	▲ 動機付け				0	
● 動機付け(授業の影響)		1	6	7	● 動機付け(授業の影響)		5		5	
● 内発的動機付け、L3への興味		1	2	3	● 内発的動機付け、L3への興味		3	1	4	
Σ 合計		0	2	8	Σ 合計		0	8	1	9

図表 11 動機付けに関するコーディングの評価

廃止派の「内発的動機付け」のコーディングの内容を見ると、肯定的な発言をした学生は「僕は第二外国語を学びたいし今も中級の授業を受けているが、みんながみんなそうではないと思うし、もうクラ語で学んだことを忘れてる人もいるので、個人の裁量に任せるべきだと思う」(Q-13)と書いている。つまり上述のQ-06の発言と同じように、モチベーションの高い学生はモチベーションの低い学生とあまり一緒に勉強したくないということもあり得る。3人の否定的な発言は、「単位のためだけに履修するやる気のない人がいても意識に格差ができるだけだから」(Q-31)といった内容である。廃止派の「動機付け(授業の影響)」のコーディングは、抽選で第一希望ではない興味のない言語になってしまい、学習する意欲も興味もわかないといったことを書いた学生が2人、後は負担、身に着かない、文法と暗記というキーワードでまとめられる。

維持派の「内発的動機付け」の1人の否定的なコメントは「第二外国語を勉強したくない人が多い」(Q-07)のように他人のことに言及し、肯定的な発言は上述の

ように外国語の勉強は楽しいといった意味合いのものである。「動機付け（授業の影響）」でコード化した発言の中で2人だけは、これからも勉強を続けたい、または勉強した言葉の国に愛着と関心が沸いたというような意味で自分のモチベーションが上がったことを伝えている。他の3人は一般論として、「英語以外の外国語に対する興味を持つようになるなど、外国語に関心がなかった人への門戸となる」（Q-45）といったことを書いた。

### 3.3 結論と今後の課題

第二外国語を必修科目として廃止すべきか維持すべきかをめぐって行われた本調査では二つの主な問題点が明らかになった。一つは学生の第二外国語学習への期待と授業の実状の差である。そしてもう一つは学生の第二外国語の重要性に対してのもともとの考え方である。そしてこれらの問題点に教員は大いに影響を及ぼすことができると思われる。まず第二外国語を学ぶ意欲のある学生に、いい学習環境を提供し、モチベーションを保ちつつ、中級、上級レベルまで学習を続けてもらうことが第一の課題<sup>(14)</sup>。そしてそれほど興味を持っていない学生にも第二外国語の勉強の意義をアピールすることが第二の課題である。それには実践的能力を身に着けるような授業を提供することが一番効果的であろう。勉強した学生は授業から何かの成果を得たと実感できるし、それが後輩に伝わるだけで履修への興味に対する効果もあると思われる。ここで教授法を語る際、「文法」対「会話」というこれまでのお決まりの二分法の議論（学生のコメントにもよく会話と文法というキーワードが出てくるが）は的外れであると思う。そもそも「文法」に対して「会話」といわれている授業の内容は、話す、聞くという二つの音声のスキルだけが授業の対象になっているように聞こえる。しかし実際に求められているのは聞く、話すのスキルも発展できるような、四技能（聞く、話す、読む、書く）がバランスよく教えられ、練習できる授業であろう。その要望に応えるためには、根本的に「言語を教える」ということを捉え直すという意味でも、やはり応用言語学（applied linguistics）の分野である外国語習得と教授法の専攻が提供している知識に基づいた議論をすることが望ましい<sup>(15)</sup>。

必修科目の一つの意味は一人の学生が書いたように「英語、日本語以外の第3外国語を学ぶことでもしかしたら自分がその言語を扱うのに適していることが分かるかもしれないから（自分の思わぬ適性を発見出来る可能性があるから）」（Q-41）ということであろう。とにかくやってみれば何かの成果が出てくるかもしれないと

いう経験のチャンスを与えることは貴重であると思う。

いい授業は必ず学習目標設定から始まる。現代の外国語習得の研究による外国語教授法に基づいたカリキュラムを作成し、授業を行うべきだと思う。その目標を設定するときに学習者が何を求めているのかを訊くことは無駄なことではない。大学の教養教育としての第二外国語の授業での一番の問題は、上述したように、授業の時間が非常に限られていて、目標をあまり高く置くことができないことである<sup>(16)</sup>。しかしそれだからこそ、効率のいい授業をするために目標を明確に設定すべきなのである。一年間の第二外国語の授業は、学生が勉強を続けたいという意欲につなげるように努力すべきだと思う。アンケートやプレゼンテーションのデータをみると、能動的に参加でき、成果のみえる授業はそのような効果があると思われる<sup>(17)</sup>。もともと内発的動機付けの低い学生でも、先輩から面白さや成果が伝わると、第二外国語の授業を履修するかもしれない。

現在大学で第二外国語を教えているのは大体文学、言語学などのそもそも外国語教授法とは関係のない（その言語を主専攻と関係のあるものとして学んできた）専門家たちであり、自分が教えられたような方法プラス自分のいくつかの授業の工夫という教え方であることが多い。そこで「効率のいい授業」を提供するために、あまり教員の負担にならない範囲内の外国語教授法の教員研修会、あるいは教員同士での勉強会を行うことを提案したい<sup>(18)</sup>。何も外国語教授法の専門家あるいは外国語習得の研究者にならないと効果的な授業ができないということではないので、簡単で基礎的な外国語教授法の知識を得るだけでも、大きな効果を上げることができると思われる。そして何よりも教育者同士が授業について話すときに、お互いにより良く理解し合えるようになり、本調査のデータで述べられた実状の改善に間違いなくつながっていくと思う。

他の大学でも似たような状態があるのではと想像するが、本調査は主に質的研究であるため結果を一般化することはできない。しかしここで得た答えを使って、さらにもっと大量のサンプルで量的・混合的研究につなげることができると思う。特に学習者のモチベーションや授業への期待に関するもっと確実なデータが得られる調査が望ましい。学習者だけではなく教員の状況と授業改善や研修に対しての立場、考え方、モチベーションについての研究も、簡単ではないと思われるが、重要であると思う。

なお、本調査のアンケートデータでは、維持派と廃止派の第二外国語の授業の実状に関してのコーディングの数の差が大きい（維持派（16）、廃止派（57））ので、少し偏った結果が出ていると思われる。もっと具体的な調査もしてみるとよいだろう。そこでは学生の成績、動機付け、第二外国語を続けるかどうかのような情報との相関関係を調べてみるのも興味深いと思う。

## 注

1. 大学では英語以外の外国語科目の開設数が減っているが、それに対して高等学校では英語以外の外国語の授業が増えるようである（文部科学省，2016 参照）。
2. その議論の主な論拠のまとめとして泉水（2009, pp. 44-45）を参照。
3. 「コーディング」という表現はここでは「コード化すること」という意味ではなく、「特定のコードが当てはめられたセグメント（発言）」の意味で使われている。
4. 引用の出典の記し方。アンケートの48ドキュメント（一人の回答は一つのドキュメント）にQ-01からQ-48までの番号を付けた（QuestionnaireのQ）。プレゼンテーションの11ドキュメント（一つのグループの発表とその後の質問やコメントは一つのドキュメント）にP-01からP-11の番号を付けた（PresentationのP）。
5. 括弧の中の番号はアンケートのデータの中で、このコードが付けられた発言をした協力者の人数である。
6. 「コミュニケーション・アプローチ」イコール「会話」ではないことに注意を置きたい。
7. 宣言的知識（declarative knowledge）。反義語は手続き的知識（procedural knowledge）。「前者は言語的に定義できる静的で概念的な知識。後者は課題を解くための方法に関する知識」（小池など，応用言語学事典，p. 87）。宣言的知識は例えば単語や文法規則の知識であり，手続き的知識は言語をコミュニケーションの場で行動的に使える知識（能力）。
8. 長（2007, p. 73）の中国語を第二外国として勉強する学生を対象にしたアンケートでの「中国語の授業を通して，中心に学びたいこと」という項目で80.9%は「会話」を選択し，「文法」は13.2%だった。「中国語の授業に感じた面白さ」という項目では52.7%が「中国語を話せるようになったこと」を選んだ。
9. 動機付けに関連する用語の定義はいろいろあるが，ここでは「内発的動機付け」を単なる「学習者が第二外国語の授業の影響と関係なく，もともと持っている動機付け」という意味で使っている。
10. 藤原（2013）のDeciとRyanの自己決定理論（self-determination theory）に基づいた量的調査ではドイツ語を第二外国語として学習する学生のモチベーションを調べ，自律学習を伸ばすような学習環境を提供することで，動機付けを高めることができるという結論が出されている。
11. 調査を行った大学では，全学部の学生が同じクラスに参加し，一緒に学祭の屋台を営業するなどの行動をする。
12. 小川（2016）がスペイン語の教員にアンケートをした結果にも「多様性を知る」，「視野

- を広げる」のような意見が多かった。藤原（2010）のドイツ語の学習開始動機付けに関する研究にも「英語圏以外の国を知り、視野を広げたい」という動機が一番多かった。
13. 「複言語主義」(plurilingualism) は『外国語の学習, 教授, 評価のためのヨーロッパ共通参照枠』(CEFR) の中心的な表現の一つであり, 多言語主義 (multilingualism) という表現と区別され, 文化との関係とコミュニケーション能力が強調される (欧州評議会, 2004, p. 4 以下のページを参照)。複言語能力と複文化能力については『共通参照枠』の 6.1.3 条を参照 (2004, pp. 147-148)。そこでも宣言的知識 (declarative knowledge) より能力 (competence) のほうが強調されている。
  14. 長も第二外国語としての中国語の授業における, 教員の学生の動機付けへの影響を強調している。「ゼロからの学習であるので, 学生のやる気は先生の腕次第と言える」(2007, p. 72)。授業量の制限など他の要素もあるが, 二年目以降も第二外国語を続ける学生は一年目でどのような授業を受けたか, あるいはその授業の教え方と内容は動機付けにどのような影響を及ぼしたかという調査もしてみるといいかもしれない。
  15. 小川 (2016, p. 3) は「必修科目としての第 2 外国語の意義が, 関係者らの間でどのように共有されているかは, その意義が実現されるかどうかに影響すると考えられる」, 教育方法と授業の内容によって意義の有無が変わってくるといったことを述べ, 関係者の話し合いの重要性に注目する。Schart (2013, p. 133) は日本の大学の第二外国語教育の評価の少なさについての論文で, 教員間の「議論では教えるプロセスと学習プロセスについての学術的に裏付けられた発言より, 信仰告白 (主義主張) や逸話的証拠がぶつかり合う」 („In den Diskussionen begegnen sich eher Glaubensbekenntnisse oder anekdotische Evidenz als wissenschaftlich belastbare Aussagen über Lehr- und Lernprozesse.“) と述べている。
  16. 泉水はスペイン語の第二外国語に関して「abc から接続法までとにかく文法は終わらせる, というようなやり方」より『ヨーロッパ共通参照枠などを参考』にして日本の現状に合わせたフレームで到達目標をはっきりするべきであると書いている (2009, p. 51)。確かにヨーロッパ共通参照枠の can do statements のアイデアはここで大いに役に立つに違いない。『ヨーロッパ共通参照枠などを参考』を日本の大学の第二外国語の状況に合わせて学習目標設定に使用することの意義については Mayer (2008) と西山 (2008) も参照。
  17. Waychert (2016) もドイツ語を学んでいる一年生のアンケート調査で, 学生が協力的で能動的に参加できる授業を好むという結果を発表した。ドイツ語の場合として, 日本の大学の第二外国語教育とコミュニケーション中心の授業についての一番大きい調査は Boeckmann (2006) である。
  18. 教員の授業の質保証や質向上での役割と重要性については玉木 (2009) と Schart (2009) を参照。

### 参考文献

- Boeckmann, K.-B. (2006). *Fremdsprachenunterricht und regionale Lehr- und Lernkultur: Eine empirische Untersuchung zum Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Japan*. Innsbruck: Studienverlag.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative, and*

- Mixed Methodologies*. New York: Oxford University Press.
- Fujiwara, M. (2013). Motivation japanischer Deutschlernender im universitären Bereich - Eine longitudinale Studie im Anfängerniveau nach der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan. *Neue Beiträge zur Germanistik*, 12 (1), 33-52.
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.
- Kuckartz, U., Ebert, T., Rädiker, S., & Stefer, C. (2009). *Evaluation Online: Internetgestützte Befragung in der Praxis*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mayer, O. (2008). Ziele für den Deutschunterricht. *Deutschunterricht in Japan*, ドイツ語教育, 13, 96-97.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Beltz.
- Schart, M. (2009). Die Lehrenden machen den Unterschied. *Deutschunterricht in Japan*, ドイツ語教育, 14, 97-99.
- Schart, M. (2013). Programmevaluation - Eine vernachlässigte Dimension der DaF-Forschung in Japan. *Neue Beiträge zur Germanistik*, 12 (1), 132-149.
- Waychert, C. (2016). Stimmen aus dem kommunikativen Deutschunterricht - Alltagstheorien von Deutschlernenden im ersten Studienjahr. *Deutschunterricht in Japan*, ドイツ語教育, 20, 34-55.
- 欧州評議会 (2004) 外国語の学習, 教授, 評価のためのヨーロッパ共通参照枠 (吉島茂 & 大橋理枝, 翻訳者)。東京: 朝日出版社。
- 小川雅美 (2016) 大学における必修科目としての第二外国語の存在意義に関するアンケートの結果から。関西スペイン語教授法ワークショップ (TADESKA) でのプレゼンテーション, 関西学院大学。http://tadeska.sakura.ne.jp/JPActas/96/ogawa.pdf
- 泉水浩隆 (2009) 日本 (の大学) における第2外国語教育をめぐる現状と課題: スペイン語教育を中心に。学苑 (昭和女子大学), 821, 43-52。
- 玉木佳代子 (2009) ドイツ語教育の質保障に関して。Deutschunterricht in Japan, ドイツ語教育, 14, 95-96。
- 小池生夫, 河野守夫, 田中春美, 水谷修, 井出祥子, 鈴木博, & 田辺洋二。(2003)。応用言語学事典。研究社。
- 張軼欧 (2007) 第二外国語としての中国語の初級教育に於ける問題と対策。外国語教育フォーラム (関西大学), 6, 69-82。
- 西山教行 (2008) 「欧州参照枠」をどのような文脈に位置づけるか。Deutschunterricht in Japan, ドイツ語教育, 13, 101-102。
- 日本独文学会ドイツ語教育・学習者の現状に関する調査委員会 (編) (2015) ドイツ語教育・学習者の現状に関する調査報告書。読み込みから。http://www.jgg.jp/modules/organisationisation/index.php?content\_id=347
- 藤原三枝子 (2010) 大学におけるドイツ語学習開始動機付けに関する量的研究 — ドイツ語の学習理由, 学習理由と授業内容への期待との関係性。Deutschunterricht in Japan, ドイツ語教育, 15, 4-19。

文部科学省（1991）大学設置基準の一部を改正する省令の施行等について：文部科学省。

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/nc/t19910624001/t19910624001.html](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/t19910624001/t19910624001.html)

文部科学省教育課程部会外国語ワーキンググループ（2016）英語以外の外国語の科目を開設している学校の状況。[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/058/siryo/\\_icsFiles/afieldfile/2016/05/25/1371098\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/058/siryo/_icsFiles/afieldfile/2016/05/25/1371098_1.pdf)