

ドイツ語専修学生のドイツ語学習の動機づけ

——ドイツ滞在経験が学習意欲の変化について語るもの：
自己決定理論に基づいたアプローチ——

藤原三枝子

はじめに

日本人学習者の外国語学習の動機づけ研究は、これまで多くが英語圏に滞在してESL (English as a second language) として英語を習得しているか、あるいは日本の教育機関でEFL (English as a foreign language) として学んでいる者を対象としたものであった。日本という目標言語圏から遠く離れた環境において、DaF (Deutsch als Fremdsprache) としてドイツ語を学習している学生たちの動機づけ研究は始まったばかりといえるだろう¹⁾。1998・1999年には全国規模で、ドイツ語教員および学習者を対象にドイツ語学習の意義や目標とする能力、ドイツ語選択理由などについてアンケート調査が実施されたが(近藤 et al. 1999)²⁾、この調査は、専門としてドイツ語を学習しているのか、第2外国語として学習しているのかなど、学習の背景や年数などを区別して分析したものではなく、また、専ら量的に調査した結果であり、確かに全体像を掴むことに役立つにはいるが、教育的視点から学習者の動機づけを研究しようとする場合には、さらに緻密な調査研究が必要となろう。

英語教育の分野においては、動機づけ研究がかなり活発に行われ、研究論文も少なくない。しかし、ドイツ語は多くの場合、第1外国語として英語を学習した後に、大学において初めて2番目の外国語として習得されることが多く、また、幾つかの外国語の中から選択必修あるいは自由選択として学習されるという状況、さらに、ドイツ語に対する社会的評価や実用性に対する認識が英語のそれとは大きく異なることを考えると、学校で必修科目として教えられており他の外国語と比べて言語的バイタリティーの強い外国語と言える英語の学習に関する動機づけ研究から得られた結果を、そのままドイツ語教育に応用することはできないと思われる。さらに、近年非常に盛んになった長・短期の留学が、帰国後の日本人学生の動機づけにどのような影響があるのかについての研究は、英語教育の分野においても多くはないと思われる。

Dörnyei (2001) が指摘したように、「どこで」「誰が」「どの言語を」学習するのかによって、学習の意味や理由が異なるとすれば、ドイツ語学習に関する動機づけについても、今後、様々な学習状況での研究を量的にも質的にも蓄積する必要があるだろう。

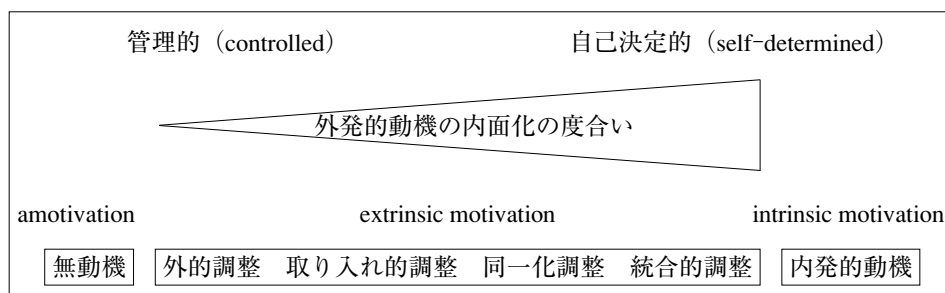
動機づけの先行研究

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かろう。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深く関係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になりたいという心理的欲求を「統合的動機づけ integrative motivation」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。Clément & Kruidener (1983) は、「道具的目的 instrumental orientation」に、「旅行travel」「友情friendship」「知識knowledge」の3要素を補足している。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 (Gardner & Lambert, 1972)³⁾、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。

これまでの動機づけの理論と研究のアプローチについては、八島 (2003) に詳しくまとめられているが⁴⁾、1990年頃まではGardnerたちの「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高くするのか」「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、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。

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 Deci and Ryan (1985) などによって提唱されている「自己決定理論」(Self-Determination Theory, 以下 SDT) 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⁵⁾。それ自体が目的で、それをする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 (The first type of motivation [intrinsic motivation 著者註] deals with behaviour performed for its own sake in order to experience pleasure and satisfaction, such as the joy of doing a particular activity or satisfying one's curiosity. Dörnyei, 2001, S.27)。他方、外発的動機は、外からのほうびを得たり、

処罰を免れる目的で手段として行う行動に関わる動機である (The second [extrinsic motivation 著者註] involves performing a behaviour as a means to an end, that is, to receive some extrinsic reward or to avoid punishment. Dörnyei, 2001, S.27)。SDTでは、動機づけの第3のタイプとして、動機の欠如 (amotivation) を挙げている。これは外発的・内発的どちらの志向性も欠けている状態である (The theory also mentions a third type of motivation, amotivation, which refers to the lack of any regulation, whether extrinsic or intrinsic., Dörnyei, 2001, S.27)。また、SDT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 (internalised) 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 (internalisation) 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), 取り入れの調整 (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, 1985, 2002)。これらの関係は以下のように、図式化できよう。



外的調整は、報酬や脅かしなど完全に外的なものにコントロールされる状態 (先生から褒められるから、親からの強制など) を指し、取り入れの調整は、罪悪感を持たないために学生が学校の規則を守るなど、外からの強制を含み、自分や他者からの承認を大事にする。また、同一化調整は、その活動を高く価値づけ、それを自己承認することにより、有用性を認識している状態 (例えば、自分の趣味や関心を追求するために必要とする言語を学習すること) を指す。統合的調整は、外的調整の中でもっとも発展した状態で、個人の他の価値や必要性、アイデンティティーと調和がとれた選択的な行動 (教養ある国際人であるために英語の能力を身につける) を指す⁶⁾。

他方、内発的動機についても細分化が試みられ、Vallerand (1997) は、知識 (知識を得ることが楽しく満足感をもたらす)、達成感 (自分の能力を伸ばすこと、何かをやり遂げることから得られる喜びを求める) そして刺激 (そのタスクを行うこと自体から得られる興奮・刺激・喜び) の3つの側面⁷⁾ を指摘している。

外国語学習の動機づけに関与する諸要素の相関関係を調査した興味深い論文として、Kimberly A. Noels, Luc. G. Pelletier, Richard Clément, Robert J. Vallerand (2000) を挙げるこ

ができる。ここでは、4つの方向性（旅行・友情・知識・道具的動機）と、内発的動機づけの諸要因（知識、達成、刺激）さらに外発的動機づけの諸要因（外的調整、取り入れ調整、同一化調整）と動機づけ欠如を相関分析することにより、自己決定の程度によって内発性と外発性を説明したDeci & Ryan (1985) の理論の妥当性を論証した。考察の結果、「学習を持続させるように学生たちを促すためには、言語学習は面白く興味深いという確信を持たせるだけでは不十分である。学習することが自分達にとって個人的にも重要なのだということを確信させる必要がある」(To foster sustained learning, it may not be sufficient to convince students that language learning is interesting and enjoyable; they may need to be persuaded that it is also personally important for them.)⁸⁾ ことが認識された。ただし、この研究は、バイリンガル環境にあるアングロサクソン系の米国人学生のモチベーションの傾向を扱ったもので、この結果が他のコンテキストにも応用がきくかどうかを調査することが必要であろう。

動機づけの揺れ

我々が「学習動機」あるいは「学習の動機づけ」というとき、どのような内容を指すのであろうか？ Dörnyei (2001) は、動機づけの意味を以下の3点に認めている⁹⁾：

- 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1998年・1999年のドイツ語教育に関するアンケート結果を動機づけの観点から見れば、ドイツ語学習を始めた理由 (why people decide to do something) あるいはアンケート実施時の学習理由についての一般的傾向を知ることができる¹⁰⁾。しかし、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。場合によっては、目的を達成する前に活動を中止することも少なくない。Dörnyei (2001) 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. To account for the 'daily ebb and flow' of motivation, we need to develop a motivation construct that has a prominent temporal dimension¹¹⁾。(L2の習得のように、持続的な長期間の活動においては、動機づけは、何ヶ月も何年も続くコースの間コンスタントに継続するものではない。むしろ、個人が接するさまざまな内のおよび外的影響の価値(再)評価やバランスによって動機づけは特徴づけられるものである。単一コース

の中でさえも、たいていの学習者は、場合によっては日ごとに変わる意欲の変化を体験している。この動機づけの強弱を説明するために、時間軸を主とした動機づけの構成概念を構築する必要がある。）

ある行動開始時の動機づけはあたかも変わらないものであるかのように考えられる傾向があるが、実際のところ、学習意欲の程度にはアップ・ダウンがあり、学習理由も時間とともに変わっていく可能性がある。日常の授業においても、我々教師は、今日の授業に学生が意欲的に取り組んでくれたとしても、明日の授業に同じように熱心に参加してくれるかどうかは分からないことを痛感している。こうした学習者の「学習理由の変化」や「意欲の変化」は、教師の教え方や学習環境などの外からの要因だけでなく、学習者自身の内面の動きによっても左右されることが推測されるわけだが、外国語習得においてどのような要因が学習の継続に寄与し、意欲・熱心さの持続や向上に影響を与えているかを解明することは、自律的な学習者養成という教育の目標を達成する意味からも是非、必要なことと考えられる。

調査研究課題

どのような理由であるかはさておき、ドイツ語専修を選択した学生たちのドイツ語学習に対する当初の意欲は、例えば第2外国語としてドイツ語を選択した場合と比較すればより高いと考えられる。もちろん、本来はドイツ語とは異なる専門を希望したが、受験の結果、第2希望でドイツ語専修となった学生もいるだろうし、はっきりとした目的を持たずにとりあえずドイツ語専修を決めた学生もいるだろう。しかし、第2希望であったとしても、外からの強制でも義務としてでもなく、自分の意思でドイツ語学習を開始した学生のモチベーションは相対的に低くはないと想定される。しかし、(比較的)高いモチベーションをもって開始されたと思われるドイツ語学習に対して、今尚、意欲的に取り組んでいる者、一層熱心に学習している者、あるいはやる気を失ったと感じている者もいる。どのような要因がそのような個人の「意欲の変化」に関与しているのだろうか。

W. Edmondson¹²⁾が指摘するように、外国語教育には、学習目標・教授法・教材・練習問題など授業やカリキュラムそのものに関わるものだけでなく、社会・政治的要素（当該言語の社会的ステータス、言語政策、教育における外国語の役割など）や学習環境（教室環境、学習期間、学習者グループの大きさなど）、科学的研究成果（言語教育研究、応用言語学、教育学、心理言語学など）、個人的要因（これまでの学習経験、知性や外国語学習適性、性格やモチベーション）がお互いに複雑に影響を与えあっている。つまり、この外国語教育の複合体の輪の中で、学習者個人の学ぶ動機や意欲（学習理由および学習の継続、熱心さ）も、さまざまな要因によって影響を受け複雑に揺れ動くことになるわけだが、ドイツ語を専門とする学習者たちの学習意欲はどのような要因によって影響を受け変化しているのだろうか。どのようなときに学習意欲を感じ、どのようなことが原因で意欲を後退させた、と考えている

のだろうか。さらに、これから自分の学習意欲を掻き立てるためにどのような方法をとったらいと考えているのだろうか。

外国語学習者の動機づけの変化を調査するに際して、学習の途中で留学を体験しているかどうかの視点が非常に重要であると思われる。近年、目標言語圏への留学が奨励され、多くの学生が外国語の習得のために長期・短期の留学を果たすようになった¹³⁾。ドイツ語の場合も同様である。ドイツ語圏への留学により、彼らの言語運用能力が格段に向上するだけでなく、ドイツ語学習に対する姿勢も変容することをわれわれ教師は頻繁に体験するが、留学を経験している者とそうでない者との間に、現在の学習意欲の程度や意欲を感じさせる要因、意欲を高めるための方略に関して、何らかの違いが見られるのだろうか？ドイツ語専修学生たちのこのような意欲の観点を、Deci & Ryan (1985) らによって提唱されている、先に述べた「自己決定理論」(SDT) に依拠しつつ、調査・考察することを本論の目的とする。

具体的には、おもに次の項目が調査項目である。

- 1) ドイツ語専修の学生は、現在の学習意欲をドイツ語学習開始時と比較してどのように感じているのか
- 2) ドイツ語専修の学生は学習を継続していく中でどのようなときに意欲を強くしたと感じているのか
- 3) どのようなときに意欲を減退させたと感じているのか
- 4) 今後、学習意欲を向上させるためにどのような方法があると思うか
- 5) 上記1) 2) 3) 4) には、ドイツ滞在歴のあるグループとないグループとで顕著な相違が見られるかどうか
- 6) もし見られるとすると、どのような要因においてか

調査方法

質的研究と量的研究

本調査では、これまでの研究から、動機づけに影響を与えると考えられている要因をテキスト化し¹⁴⁾、その程度を1～5のリカート・スケールで自己評価すること、および学習意欲の度合いや自分の言語能力も同様に1～5で自己評価し、これらの学習者の回答を統計的に分析する量的調査方法と、言語レポート法 (Verbal Reports) と呼ばれる内省的 (Introspective) な手法を用いて、ドイツ語学習過程の中で学習意欲を高めた要因と低くした要因を被験者に回想してもらい、加えて今後意欲を向上させるための方法についての考えを言語化させる質的研究を併用している。竹内 (2003) によると、言語レポート法は、行動や反応を記録する観察 (Observation) 法や言語テストなどに代表される検査 (Testing) 法では十分にとらえることのできない心的・内的な過程の解明を目標として、認知心理学者のEricsson & Simon

(1980)らにより提唱されたものであり、外国語教育の分野では、Bailey (1980), Chohen & Hosenfeld (1981), Matsumoto (1994), Schumann (1997)らにより研究が進められてきた方法である¹⁵⁾。動機や意欲の研究は、表面的な行動や反応の観察による分析では難しく、内的で心的な過程にまで立ち入って調査する必要がある。このために、他の分野の研究よりも一層、日記法、レポート法や面接法などの言語レポート法を利用する必要性が高いと思われる。しかし、竹内 (2003) が指摘するように、報告者がどの程度まで自分の心的な過程を意識化できるのかという点に関しては、研究者の間でも議論が絶えない¹⁶⁾。このような言語レポート法の欠点を補う上でも、量的調査法を併用することは結果の信頼性を高めることになる。

本論は、ドイツ語を専門として学習する被験者たちの意欲を左右する要因がどこにあるのかを調査することを目的とし、おもに仮説形成的なアプローチをとっている。回答記述式項目の分析では、類似した内容をもつ記述をグループ化し、さらにグループ同士の関連性を見つけ出すKJ法に基づいている。また、回答の頻度を集計することにより、傾向を読み取る手法を用いている。統計処理には表計算ソフトExcelとSPSSを用い、平均値、標準偏差およびクロス集計を行った。

調査の概要

[被験者]

私立大学ドイツ語専修学生で3年次生開講必修科目に登録する40名

男性：7名 女性：33名

ドイツ滞在歴 (長期 = 1年程度・短期 = 1ヶ月程度含め) あり：22名

ドイツ滞在歴なし：18名

[調査実施日]

調査実施日：2006年6月、ドイツ語授業中に実施。所要時間30分程度。時間が足りないと感じた学生については自宅で継続して記入し、後日の提出も認めた。

[質問紙内容 (今回の分析に使用した項目)]

以下1)～5)について5～1の数値であなたの考えを述べてください。

(5：大変強い 4：強い 3：ふつう 2：弱い 1：大変弱い)

- 1) ドイツ語が「世界にとって」もつ重要度は？
- 2) ドイツ語が「日本にとって」もつ重要度は？
- 3) ドイツと日本の政治経済関係は？
- 4) あなたが将来ドイツ語を使って仕事をしたいと考える程度は？
- 5) ドイツ語圏の事柄：「文化や社会、経済、人々」などについてのあなたの興味は？

6) 「ドイツ語」に対するあなたの興味は？

以下7)～10)は自由記述であなたの考えを述べてください。

7) これまでドイツ(語圏)に行ったことがありますか？

「はい」の場合：「いつ」「期間」「目的」

8) あなたはどのような理由でドイツ語を学習し始めましたか？

9) これまでドイツ語の学習にやる気を感じたときはどんなときでしたか？

10) ドイツ語の学習にやる気を失ってしまったときはどんなときでしたか？

11) 今、あなたのドイツ語学習に対するやる気を強くするためにはどのようなことが考えられますか？

以下の12)～14)については、5～1の数値で答えてください。

12) ドイツ語学習の「開始時」の「やる気」を5～1で評価すればどの程度でしたか？

(5：大変強い 4：強い 3：ふつう 2：弱い 1：大変弱い)

13) 学習の開始時のやる気を『3』とすると「現在」のあなたのやる気を(「3」も含めて)1～5で評価してください。

1 ← 2 ← 『3』 → 4 → 5

(非常に弱くなった) (弱くなった) 「開始時」 (強くなった) (非常に強くなった)

14) 3年生としての自分の総合的なドイツ語能力を5段階で評価するとどの程度？

.....

分析結果

[量的分析]

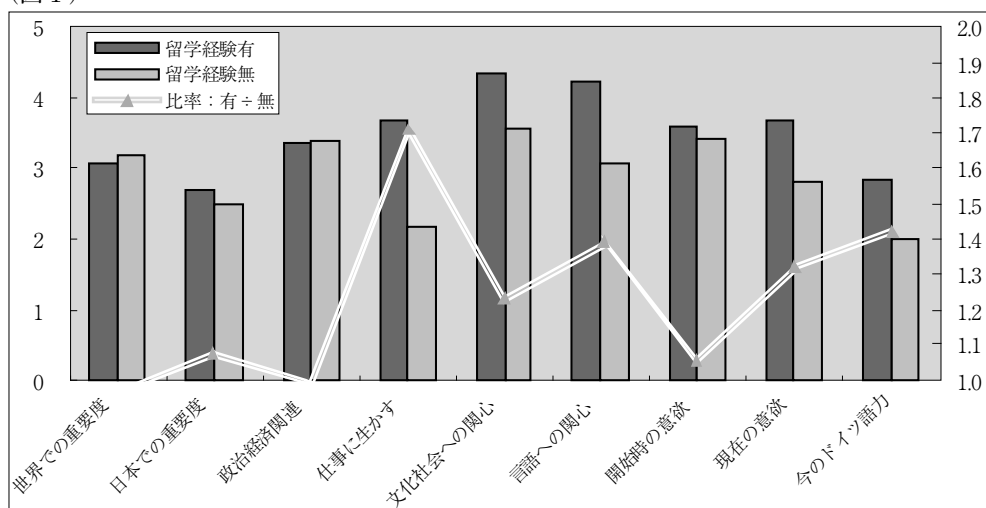
1～5の数値で回答を得た設問1)～6)および12)～14)について、留学経験のあるグループと無いグループの平均値および標準偏差、さらに留学経験なしグループを1としたときの留学経験のあるグループの割合を以下の表1で示し、さらに、両グループの平均値と比率を図1で表す：

(表1)

設問		1	2	3	4	5	6	12	13	14
留学経験有 (n=22)	平均値	3.14	2.68	3.36	3.68	4.36	4.23	3.59	3.68	2.84
	標準偏差	0.88	1.50	1.25	1.56	1.09	0.95	1.52	1.62	0.94
留学経験無 (n=18)	平均値	3.17	2.50	3.39	2.17	3.56	3.06	3.42	2.79	2.00
	標準偏差	0.69	0.96	0.59	1.01	0.90	1.03	1.27	1.30	0.76
比率：有÷無		0.99	1.07	0.99	1.70	1.22	1.38	1.05	1.32	1.42

設問1)～3)は、ドイツ語学習のもつ一般的な意義および実用的な意味を学習者がどのように意識しているかを見る目的で設定された。日本においては、英語もドイツ語も母語話

(図1)



者の数は少ないものの、学校で必修科目として学ばれて、英語の必要性が至る所で強調されている中で、英語と比較してドイツ語のもつ学習言語としてのバイタリティーは低いと考えられる。近藤ら (1999) によって実施された、英語・ドイツ語の各言語学習の意義に関する調査でも、この見方を裏付ける結果が出ている¹⁷⁾。今回のドイツ語専修学生に対する調査では、ドイツ語の世界的な重要度およびドイツと日本の政治経済的な関係は「ふつう」程度と位置づけられているが、日本におけるドイツ語の重要度は下がり、「ふつう」と「弱い」の中間に位置づけられた。この傾向は、「留学経験有・無」両グループに同じ程度で見られ、日本におけるドイツ語の重要度は世界における重要度よりも低く、日本においてドイツ語を学習することの実用的な意義はそう高くないと意識されていると推測される。

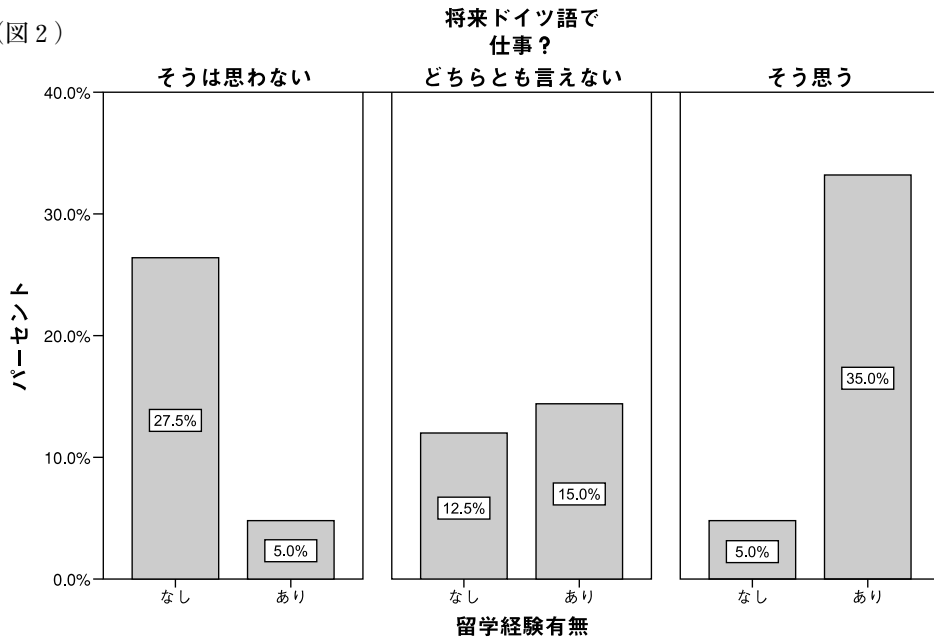
設問4)は、ドイツ語学習の道具的な動機づけを調査したものである。この項目の調査結果は、留学経験有と無グループでは、顕著な相違が見られる。平均値を比較すると、留学経験有グループが3.68であるのに対し、経験無グループは2.17で、その比率は1.7倍である。表2及び図2のクロス集計結果で見ると、将来ドイツ語を使って仕事をしたいと思っている割合は総被験者40名の40% (16名) にあたるが、そのうちの35% (14名) が留学有グループで、無グループはたったの5% (2名) に過ぎない結果となっている。逆に、ドイツ語で仕事をしようとは思わない学習者の割合は全体で32.5% (13名) で、留学有グループはそのうちの5% (2名) であるのに対し、無グループは27.5% (11名) となり、今回の調査項目中、両グループの開きが一番大きいのがこの道具的な動機づけを見る項目であった。ドイツ語学習を将来の仕事に結びつけようという思いは、留学経験者に非常に強く、そうでない学習者は非常に弱いことが分かる。

この結果と設問6)の「ドイツ語に対する興味」についての結果にはある程度、正の相関関係が見られる。平均値で考察すると留学経験有グループは無グループの1.38倍となり、両

(表 2)

	将来ドイツ語で仕事？			合計
	そうは思わない	どちらとも言えない	そう思う	
留学経験なし	11	5	2	18
留学経験あり	2	6	14	22
合計	13	11	16	40

(図 2)



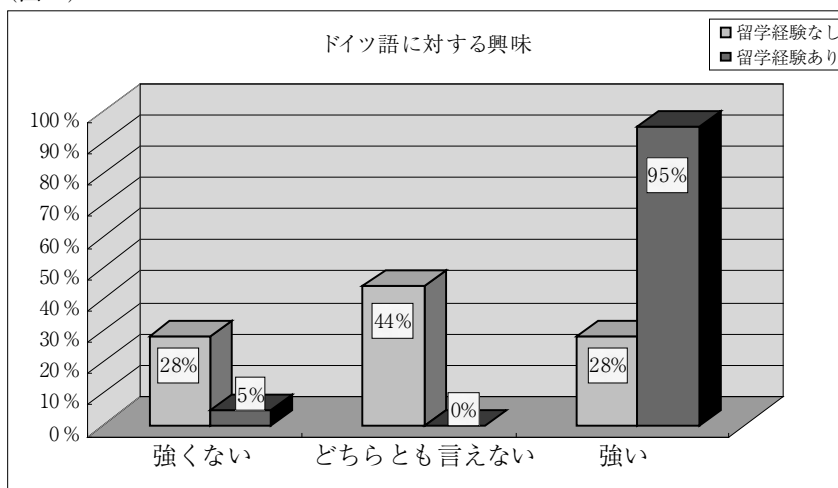
グループでは認識にかなりの違いが見られる。また、以下の表 3 のクロス集計表および図 3 のグラフから分かるように、留学経験者のほぼ全員（22名中21名）がドイツ語に対する興味が強いと答えているのに対して、留学経験無グループは半数近くが「どちらとも言えない」と回答し、興味が「強い」と答えたものと「弱い」と答えたものの数が双方 5 名ずつ（28%）という結果になっている。

類似的な傾向は、現在の自分のドイツ語力をどのように評価するかについても見られ、総合的なドイツ語力に関する設問14) では、平均値で考察すると留学経験有グループは無グルー

(表 3)

	ドイツ語に対する興味			合計
	強くない	どちらとも言えない	強い	
留学経験なし	5	8	5	18
	28%	44%	28%	
留学経験あり	1	0	21	22
	5%	0%	95%	
合計	6	8	26	40

(図3)



プの1.42倍となっている。この設問で興味深いのは、留学経験有のグループも自分の言語能力を低く評価する傾向が見られることである（留学経験有2.84：無2.00）。このことが学習意欲にどのような影響を与えているのかが気になる点であるが、能力を低く自己評価する傾向は日本人学習者に一般に見られることである可能性が高い。

ドイツ文化・社会に対する興味も、留学経験有グループの方が無グループよりも高い平均点（4.36：3.56）となっているが、その平均値の差（0.8：比率1.22）は言語に対する興味の差（1.17：比率1.38）ほどには大きくない。しかし、以下の表4のクロス集計表および図4のグラフから分かるように、留学経験無グループで文化・社会に対する興味が強いと回答した割合が5割であるのに対し、留学経験有グループではほぼ全員（22人中20人）がそのように回答している。

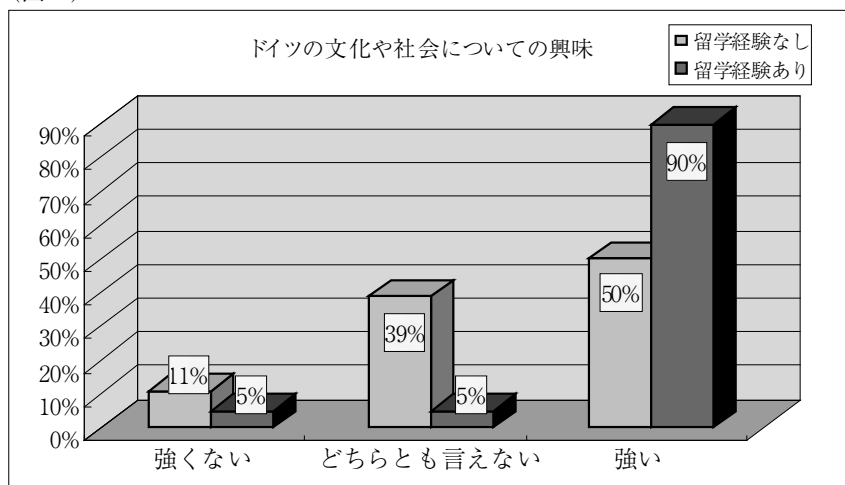
留学経験有のグループは言語と文化の双方に対して同じ程度に強い興味を感じているのに対して、無グループは、ドイツ語に対する興味よりもドイツの文化や社会に対する興味の方が強い傾向があると言えよう。留学を経験した学生は、将来ドイツ語を使って仕事をしたいという意欲が高く、彼らのドイツ語に対する興味もドイツの文化や社会に対する興味も強いことは、道具的な（instrumental）動機づけと統合的な（integrative）動機づけとは互いに排斥しあうものではなく、ともに現れる可能性が十分にあることを示している。

意欲面ではとくに興味深い結果となっている。ドイツ語開始時の意欲を学習者はどのように自己評価しているのだろうか。留学経験有グループと無グループでは、あまり大きな差異は認められない（3.59：3.42；比率1.05）が、学習開始時のやる気を『3』として現在のやる気を自己評価した結果（設問13）には、大きな差が認められる（3.68：2.79；比率1.32）。以下の表5のクロス集計表および図5の円グラフが示すように、留学経験有グループ22名中16名（73%）が学習開始時点よりも現在の意欲の方が強いと回答し、意欲が下がったと回答している被験者は5名（23%）にとどまっている。他方、留学経験無グループでは意欲を強め

(表4)

	ドイツの文化や社会、経済などについての興味			合計
	強くない	どちらとも言えない	強い	
留学経験なし	2 11%	7 39%	9 50%	18
留学経験あり	1 5%	1 5%	20 90%	22
合計	3	8	29	40

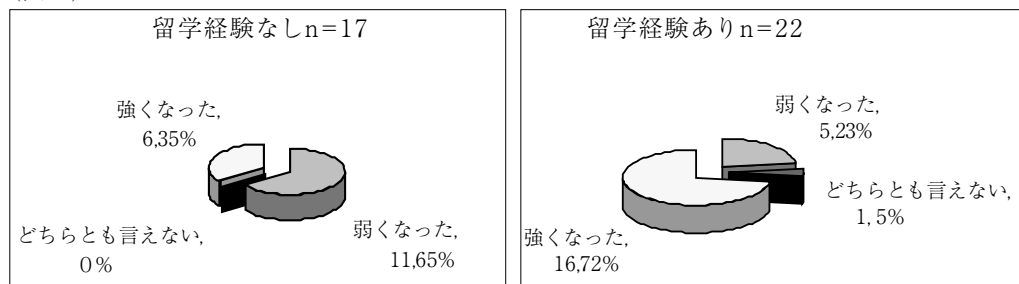
(図4)



(表5)

	学習開始時と比較した現在の意欲			合計	無回答
	弱くなった	どちらとも言えない	強くなった		
留学経験なし	11 65%	0 0%	6 35%	17	1
留学経験あり	5 23%	1 5%	16 73%	22	
合計	16	1	22	39	1

(図5)



ていると回答した者は18名中6名（35%）のみで、意欲が弱まった割合は、11名（65%）に上っている。

[質的分析]

学習の意欲に関して自由記述で回答する形式の質問（9）～（11）は、それぞれの項目に対する回答を意味のある塊にまとめることを必要とした。この目的のために緩やかなKJ法を用いた。また、塊を自己決定理論のどれ（内発的動機づけ・外的調整・取り入的調整・同一化調整）に割り振るかについては、Hayashi, H. (2005) を参考とした。

《ドイツ語学習に意欲を感じたとき》

被験者40名がこれまでドイツ語学習に意欲を感じた要因として挙げた回答は合計87回、一人当たりの回答数は約2.2となった。留学経験有・無グループに共通して「高い内発的動機づけ」を誘発した事柄としては、以下のキーワードにまとめられる：

- ・「教材の容易さ・面白さ」
- ・「文化・社会への関心」
- ・「言語への関心」
- ・「良い成績」
- ・「理解（上達）できたとき」
- ・「課題を達成したとき」
- ・「教師の能力・熱意」
- ・「少人数クラスでの授業」
- ・「友人からの刺激」
- ・「授業で感銘を受けたとき」

が挙げられ、それらの合計回数は44（留学経験有22回、無22回）であった。回答頻度が高かった要因としては、

- ・「文化・社会に対する興味」（14回）（31.8%）（留学有・無各グループ内の回答数に対する当該項目回答数の割合：有22.7%：無40.9%）
- ・「理解（上達）できたとき」（9回）（20.5%）（有27.3%：無13.6%）
- ・「教材が容易・面白いとき」（5回）（11.4%）（有9.1%：無13.6%）
- ・「教師の能力・熱意」（4回）（9.1%）（有9.1%：無9.1%）

であった。

また、「高い同一化・取り入れ調整」に分類できる要因としては、

- ・（学習開始時の）「ドイツ語専攻の決意」
- ・「試験・検定のプレッシャーがあったとき」
- ・「ドイツへ行くことを希望・決意したとき」

- ・「ドイツ滞在中に課題に立ち向かったとき」
- ・「ドイツ人とのコミュニケーションによって」
- ・「出来ない自分に気づいたとき」
- ・「繰り返しまじめにやったとき」
- ・「帰国後の決意」

が挙げられ、回答数は40（ドイツ留学経験有29回、無11回）であった。とくに、

- ・「ドイツ滞在中に課題に立ち向かったとき」（13回）（32.5%）（有44.8%：無0%）
- ・「試験・検定のプレッシャーがあったとき」（8回）（20%）（有10.3%：無45.5%）
- ・「ドイツ人とのコミュニケーションによって」（7回）（17.5%）（有24.1%：無0%）
- ・「出来ない自分に気がついたとき」（5回）（12.5%）（有6.9%：無27.2%）

が頻繁に回答された要因であった。

「外的調整」としては「教師にほめられる」「菓子をくれる」の2要因が合計3回挙げられた。

ドイツ留学経験の有無が大きく関係していると思われるのは、高い内発的動機づけをもたらしたと考えられる要因の中では、「社会・文化への興味」を挙げることができる。この要因を「意欲を高めた」契機と意識している割合が滞在経験無グループでは高く（22回中9回）、経験有グループの割合（22回中5回）をかなり上回っていることが分かった。高い同一化・取り入れ調整をもたらした要因の中で特記すべきことは、留学経験者の多くがドイツ滞在時の経験を挙げている点である。「ドイツ滞在中の課題に立ち向かったとき」¹⁸⁾（13回）や「ドイツ人とのコミュニケーションによって」（7回）が、ドイツ滞在有グループの回答29のうちの合計20を占め、約7割に上っているが、他にドイツ滞在関連の要因（「ドイツへ行くことを希望・決意したとき」「帰国後の決意」）を入れると23回答に上りその割合は8割になる。ドイツ滞在が学習意欲を高めるために果たしている役割がいかに大きいかを物語っている。一方、ドイツ滞在歴無グループの特徴は、「試験・検定のプレッシャーがあったとき」（45.5%）と「出来ない自分に気がついたとき」（27.2%）に学習意欲を高めた、という回答に偏っている点である。

《ドイツ語学習に対してやる気を失ったとき》

一方、意欲を下げた理由として回答された数は全部で77、そのうち「低い内発的動機」につながった、つまり、学習することが楽しくなくなったと感じさせた要因としては64回答（ドイツ滞在経験有37回：無27回）あり、次の項目にまとめることができる：

- ・教材の難しさと興味の薄さ
- ・教師の能力および意欲不足
- ・面白くない授業
- ・他の事柄への関心

- ・ 英語への関心
 - ・ 英語さえできれば十分と感じる
 - ・ 英語との両立の困難さ
 - ・ 英語との類似性がない
 - ・ 単語量の不足を実感
 - ・ 文法につまづく
 - ・ 分からない・理解できない
 - ・ 課題の難しさ・多さ
 - ・ 授業環境（時間割）
 - ・ 体調
 - ・ 友人関係
 - ・ 自分の中身の無さにたいする気づき
 - ・ （ドイツ人との）コミュニケーションに失敗したとき
 - ・ ドイツ語学習の意味・目的・有用性が分からないとき
- が挙げられた。

とりわけ回答回数が多かった要因としては、

- ・ 分からない・理解できないとき（10回）（15.6%）（留学有・無各グループ内の回答数に対する当該項目回答数の割合：有5.4%：無29.6%）
- ・ 語彙量の不足を実感（8回）（12.5%）（有16.2%：無7.4%）
- ・ 文法につまづく（9回）（14%）（有13.5%：無14.8%）
- ・ ドイツ語学習の意味・有用性に対する疑問（7回）（10.9%）（有13.5%：無7.4%）
- ・ 友人関係（6回）（9.4%）（有10.8%：無7.4%）

があった。

いわゆる第2外国語としてのドイツ語の問題として、英語との関連（英語への関心・英語との両立の困難さ・英語でドイツ人と話せると感じたとき）に関する回答が5回あったことが特徴的であった。

「文法につまづく」体験については留学経験の有無による大きな差は認められなかったが、差異が見られた項目としては、語彙不足が意欲の低下につながったと回答した割合が留学経験有グループで多いこと、さらに、「理解できない」ことが意欲低下の原因となったと回答した割合が留学経験無グループで大きいことである（27回答中8）。

「低い取り入れ・同一化調整」については、「勉強・努力不足」についての回答が僅かに（2回答）確認された。

「低い外的調整」については、ドイツ語に接する時間の不足やプレッシャー不足（単位取得の容易さなど）が挙げられた。「高い外的調整」の範疇に入る項目としては、「義務・強制

(語学は卒業のためという義務感で勉強するものではない)」や「教授法(文法訳読法への偏り、常に正しさを求められる)」「教師の威圧」が僅かながら理由として挙げられた。

動機づけ欠如と思われる回答は1回答(やる気が出たことはない)のみであった。

《やる気を強くするための方略》

ドイツ語学習に対するやる気を強くするための方法については、82回の回答(ドイツ滞在経験有46回:無36回)があり、以下のような要因が挙げられた:

【直接的方略】

- ・ドイツ語力の養成(文法・単語量・講読)
- ・ドイツへ行く

【間接的方略】

学習をコントロールする方略

- ・検定試験などを旨とする
- ・目標・課題を見つける
- ・ドイツ語の実用性を考える
- ・興味の対象を探す

社会的方略

- ・ドイツ人の友人(とのコミュニケーション)
- ・ドイツの文化に触れる(=異文化理解)
- ・やる気を出させてくれる先生に教わる
- ・同じ目的の人が集まる授業環境

情意的方略

- ・自分の取柄と考える
- ・自分で努力する
- ・(自分に)ご褒美を与える

とくに回答回数が多かった要因としては:

- ・ドイツ語力の養成(文法・単語量・講読) 14回(17%)(有4回(8.7%):無10回(27.8%))
- ・ドイツへ行く(12回)(12.2%)(有9回(19.6%):無3回(8.3%))
- ・ドイツ人の友人(とのコミュニケーション)(11回)(13.4%)(有7(15.2%):無4(11.1%))
- ・ドイツの文化に触れる(10回)(12.2%)(有6(13%):無4(11.1%))
- ・興味の対象を探す(8回)(9.8%)(有4(8.7%):無4(11.1%))

- ・検定試験などを旨とする（8回）（9.8%）（有4（8.7%）：無4（11.1%））
- ・目標・課題を見つける（6回）（7.3%）（有5（10.9%）：無1（2.8%））
- ・ドイツ語の実用性を考える（4回）（4.9%）（有2（4.3%）：無2（5.6%））

があった。

ドイツ滞在経験の有無によって違いが確認された項目としては、「ドイツへ行く」ことを挙げた者はすでにドイツ滞在経験のあるグループに多く、ドイツ人との接触に関しても、滞在経験無グループの回答が「ドイツ人の友人を持つ」という漠然としたものであったのに対して、有グループでは、「ドイツ人とのコミュニケーション」と具体的に述べた回答が7回答中6であった。ドイツ滞在経験のあるグループはそのときの実体験を外国語学習にとって意味深いものに位置づけていること、とりわけ、現地の人々とのコミュニケーションに価値を見出していることが分かった。他方、ドイツ滞在歴のないグループは、ドイツ語学習意欲向上のための方略を、言語能力（文法・語彙・読解力など）の養成自体に求める傾向があることは興味深い（36回答中10回答）。留学経験のあるグループは他者との関係性の中に、他方、経験のないグループは自分の言語的な熟達自体の中に、外国語学習に意欲的に取り組むための方略を見出している。外国語学習の本来の目的が他者との相互的コミュニケーション行動であると考え、留学は外国語の学習に大きなプラスの影響を与える可能性が高い。そして、留学体験無グループは外国語を学習することの社会的な意味とは関係ないところに学習の意味を見出している可能性がある。

考察と今後の課題

本論の調査研究課題について以下のことが分かった：

- 1) ドイツ語専修の学生は、現在の学習意欲をドイツ語学習開始時と比較してどのように感じているのか。ドイツ滞在歴のあるグループとないグループとで顕著な相違が見られるかどうか。

大学でのドイツ語学習開始時の「やる気」については、ドイツ滞在歴がある学生グループもないグループもあまり違いがないことが分かった。その一方で、現在のドイツ語に対する学習意欲が開始当時よりも上がったと感じるか下がったと感じるか、については大きな違いが見られた。ドイツでの体験が、現在のドイツ語学習意欲にかなりプラスの影響を与えている可能性を示唆する結果となった。実際そうであるのか、また、どのような要因が影響を与えているのかについては、今後インタビュー調査等によるより詳しい調査・分析を必要とする。

ドイツ滞在経験の有るグループも無いグループも、日本におけるドイツ語の重要度は同じ

ように低いと考えているにも関わらず、有グループは、ことばに対しても強い関心を持ち、また、将来ドイツ語を使って仕事をしたいと考える程度が非常に強いのは、現在の学習意欲と密接な関係があると思われる。

2) ドイツ語専修の学生は学習を継続していく中でどのようなときに意欲を強くしたと感じているのか。ドイツ滞在歴のあるグループとないグループとで顕著な相違が見られるかどうか。

「ドイツ語圏の文化や社会について知ったとき」や、「分かった・理解できたと感じたとき」、「ドイツ滞在中に課題に立ち向かったとき」「試験や検定のプレッシャーがあったとき」、「ドイツ人とのコミュニケーション時」が、意欲を高めた要因として頻繁に回答された。留学経験無グループでは、とりわけ、「ドイツ語圏の文化や社会について知ったとき」や「試験や検定のプレッシャーがあるとき」に意欲が高まったという回答が多く、有グループの調査では、ほとんどが、ドイツ滞在中の体験（課題・コミュニケーション）が意欲の高まりを感じた要因として挙げられている。

3) どのようなときに意欲を減退させると感じているか。ドイツ滞在歴のあるグループとないグループとで顕著な相違が見られるかどうか。

意欲を下げた要因については、「理解できなかつたとき」「言語知識（語彙・文法）の不足を感じたとき」、「ドイツ語学習の意味に対する疑問を感じたとき」が頻繁に挙げられた項目であった。留学経験有グループは、語彙不足を感じてやる気を失ってしまう者が多く、無グループでは「分からない・理解できない」ことが意欲減退の原因になるという回答が多かった。ドイツ滞在中に言いたいことが言えない体験が、彼らに語彙の重要性を認識させる結果となったのであろうか。

4) 今後、学習意欲を向上させるためにどのような方法があると思うか。ドイツ滞在歴のあるグループとないグループとで顕著な相違が見られるかどうか。

ドイツ語学習の意欲向上のための方略に関しては、直接的なもの以外に、多様な間接的な方略（学習をコントロールする方略、社会的方略、情緒的方略）が挙げられたが、ドイツ滞在経験有グループでは、再び「ドイツへ行くこと」、「ドイツ人とのコミュニケーション」により学習意欲を高めることができると回答している割合が高いのに対し、無グループでは、文法の習得・単語の習得・講読スキルの向上など、言語能力向上自体に、ドイツ語学習の意欲向上を探している傾向が見られる。

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非常に強く、恐らく

そのために、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考えられる。ドイツ滞在中のコミュニケーションが自分の学習意欲を高めた、という体験により、今後も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意識している。語彙の不足を意識する傾向があるのは、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、従って、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高い。これまでの学習過程で、試験や検定のプレッシャーがあるときに意欲を高めたと感じ、具体的な検定など目に見える達成目標を設定し、そこに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ですが、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。

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の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、留学経験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、意義を感じ見出している可能性がある。

今回の調査は、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。同一の被験者の留学前・後でどのように変わったかを調査したものではないことから、留学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変化しているかをより詳しく調査するためには、留学を体験した被験者にインタビュー調査などをして、前後の態度の相違を述べてもらうなど、より詳しい質的な調査が必要となろう。これを今後の課題としたい。また、この調査は、ドイツ語を専修とする学生の意欲傾向を扱ったもので、この結果が第2外国語として学習している学生にも当てはまるかどうかを調査することも必要である。

注

- 1) 例えばM. Grunewald (2001)の Zur Rolle und Bedeutung der Motivation für den Prozess des Fremdspracherwerbs など少数あるのみである。
- 2) この結果は、近藤 et al. 1999, 35-37, 65-66に詳しく報告されている。
- 3) 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」と提唱している。(Ellis, 1997, S.40)

- 4) 八島 (2003) S.47~59
- 5) 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)
- 6) 詳しくは八島 (2004) S.54
- 7) 八島 (2004) S.53-54, "Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation"
- 8) Kimberly A. Noels, Luc. G. Pelletier, Richard Clement, Robert J. Vallerand (2000) S.75
- 9) Dörnyei 2001, S.8
- 10) 近藤 (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%):「希望の外国語が未開講」(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。
- 11) Dörnyei (2001), S. 16-17
- 12) Edmondson & House (2000), S.26-29
- 13) 2006年現在、海外に留学している日本人学生は、正規過程の学生だけでも8万人近くおり、これに語学研修など短期滞在者も含めると海外に勉強目的で滞在している日本人学生は十数万人に達すると推定される。
- 14) 質問紙の項目についてはKirchner, K. (2004) からヒントを得た。
- 15) 竹内 (2003) S.81~83
- 16) 竹内 (2003, S.83~84) では、言語レポート法では、言語化の過程で思考が変容してしまう可能性や時間の経過にともない報告内容に編集が生じる危険性、さらに被験者が事実と反してでも研究者を喜ばすような報告をしてしまう傾向 (Fakability)、被験者が場当たりにレポートすることにより生じる信頼性の低下、なども欠点として挙げられている。加えて、データの抽出・分類の段階でも、研究者の主観による影響を受け、客観性が低下しやすいという傾向があることが指摘されている。
- 17) 近藤 (1999) の調査結果 (大学生被験者2831名に対して、英語学習の意義とドイツ語学習の意義を尋ねた) では、大学生は英語学習に実用的な意味を見ている (「将来社会で必要、役に立つ」69.9%) に対して、ドイツ語学習に対しては低く (20.0%)、ドイツ語学習の目的を「教養を高め人間の視野を広げる」(39.1%) や「異文化理解能力を養成する」(37.3%) に置く傾向がある。「将来必要」となるコミュニケーションのための英語に対して、「教養」や「異文化理解」のためのドイツ語という、それぞれの言語の学習の意味づけが異なった観点から評価されていることが分かる。(S.65~66)
- 18) 具体的には以下のような回答があった：
 - ・ 語学研修で自発的な発言が自分の成長に繋がると実感したとき
 - ・ ドイツで馬鹿にされ、ドイツ語を勉強して言い返したいと思った
 - ・ ドイツの授業でディスカッションが増え、言いたいことが言えないもどかしい思いをしたとき

- ・ドイツでの授業で苦勞して勉強しているうちに、だんだんと理解できるようになり、もっと勉強したいと思う
- ・ドイツに行った時に、豊かにコミュニケーションしたいと思った

参考文献

- Dörnyei, Z., (2001). *Teaching and Researching Motivation*, Malaysia: Longman
- (2003). *Questionnaires in Second Language Research — Construction, Administration, and Processing*. Lawrence Erlbaum Associates (邦訳『外国語教育学のための質問紙調査入門』八島智子・竹内理 監訳, 2006, 松柏社)
- 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
- 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 pp
Available: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Kirchner2.htm>
- 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
- Noels, K. A., (2001). Learning Spanish as a Second Language: Learners' Orientations and Perceptions of Their Teachers' Communication Style. *Language Learning*, 51, 107-144
- Schlag, T., Banze, K., Haida, J., Kilinc, T., Kirchner, K., Yilmaz, T. (2002). Die Motivation von DaF-Lernenden an Sprachlehrinstitutionen im Bielefelder Raum: Projektbeschreibung und erste Ergebnisse *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*, [Online], 7 (2), 23 pp. Available: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_07_2/beitrag/schlag1.htm
- 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
- 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
- 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
- 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

Motivation von japanischen Germanistikstudierenden aus der Perspektive der „Self-Determination Theory“ - Welche Faktoren verstärken und vermindern die Motivation?

Mieko Fujiwara

Beim Erlernen einer Fremdsprache spielt Motivation eine wesentliche Rolle. Sie spornt uns nicht nur zum Lernen an, sondern wirkt sich auch darauf aus, wie hart wir uns mit dem Sprachstudium beschäftigen wollen und wie lange. Von den Deutschlernern, die mit hoher Motivation die Sprache zu erlernen beginnen, werden viele ihr Studium mit weiterhin hoher Motivation fortführen. Es wird aber auch solche geben, deren Initialmotivation rasch schwindet und die nach kurzer Zeit am Sprachstudium nicht mehr interessiert sein werden. Anders als die übliche Annahme, dass Motivation eine fixe Lernbedingung ist, gehe ich davon aus, dass die Motivation kein statischer Zustand ist, sondern eher einen sehr dynamischen Prozess darstellt. Im Folgenden gehe ich der Frage nach, welche Faktoren auf diese Motivationsschwankungen wirken.

Es wird in erster Linie der Frage nachgegangen, in welchen Situationen Deutschlerner sich zum Deutschlernen motiviert fühlen und in welchen entmutigt. Des Weiteren soll untersucht werden, ob der Studienaufenthalt im Zielsprachenland einen Einfluss ausübt. Darüber hinaus beschäftigt sich die Untersuchung mit der Frage, welche Strategien die Studierenden zur Verstärkung der Motivation anwenden wollen. Bei der Analyse und Interpretation knüpft die Arbeit an die „Self-Determination Theory“ von Deci & Ryan (1985) an, die in der Fremdsprachen- bzw. Zweitsprachenerwerbsforschung immer mehr beachtet wird. Nach dieser Theorie wird intrinsische Motivation von extrinsischer Motivation unterschieden. Ein intrinsisch motivierter Lerner lernt aufgrund eigenen Interesses an der Sache selbst, und weil er Freude daran hat. Extrinsische Motivation dagegen beschreibt ein Verhalten, das durch Einflüsse und Ziele von außen bestimmt wird. Diese beiden Arten der Motivation werden nicht als Dichotomie betrachtet, sondern sind vielmehr als Kontinuum zu sehen, so dass auch extrinsische Motivation je nach der Stärke der Selbstbestimmung in vier Typen unterteilt wird, nämlich in external, introjected, identified und integrated regulation.

Untersucht wurden 40 Germanistikstudierende, die bereits länger als zwei Jahre Deutsch gelernt haben und die zum Zeitpunkt der Untersuchung in derselben Klasse Deutsch lernten. 22 der Schüler waren länger als einen Monat zu einem Sprachkurs oder zum Studieren in Deutschland. Die Datenerhebung wurde z.T. quantitativ (5 Likart-scale), aber zum größten Teil qualitativ (verbal report) durchgeführt.

Aus der Analyse der Items und der Interpretation der deskriptiven Antworten ergab sich, dass die Studenten – unabhängig davon, ob mit Deutschlandaufenthalt oder ohne – der deutschen Sprache keine große Bedeutung zumessen. Dies gilt sowohl weltweit wie auch in Bezug auf Japan. Bei den

Studenten mit Deutschlandaufenthalt ist jedoch der Wille, diese Sprache im zukünftigen Berufsleben zu gebrauchen, wesentlich stärker ausgeprägt als bei den Studenten ohne Studienaufenthalt. Erstere Studenten interessieren sich sowohl für Deutsch als Sprache als auch für die deutsche Kultur und Gesellschaft. Nach eigenen Aussagen ist ihre Lernmotivation nach dem Studienaufenthalt im Zielsprachenland größer als zu Studienbeginn. In authentischen Kommunikationssituationen mit Zielsprachensprechern fühlten sich diese Studenten oft motiviert bzw. herausgefordert, ihr Deutsch zu verbessern. Sie halten den direkten Kontakt und die Kommunikation mit Sprechern der Zielsprache für eine effektive Methode zur Verstärkung ihrer Motivation. Da sie **Freude** an der Kommunikation mit Deutschsprechenden finden und sie deswegen die Sprache verbessern wollen, sind sie eher **intrinsisch** motiviert.

Studenten ohne Studienaufenthalt in Deutschland sehen wie erwähnt keine Relevanz der deutschen Sprache in der Gesellschaft, so dass sie sich nicht für die Sprache, sondern eher für deutsche Kultur und Gesellschaft interessieren. Sie sind der Auffassung, dass ihre Motivation, Deutsch zu lernen, jetzt schwächer ist als zu Beginn des Studiums. Im bisherigen Lernprozess fühlten sie sich motiviert bzw. herausgefordert, wenn sie mit Tests oder Qualifikationssprachprüfungen konfrontiert waren. Sie möchten deshalb in der Regel auf konkrete sprachliche Ziele wie Sprachprüfungen hin arbeiten. Sie interessieren sich zwar nicht so sehr für Deutsch als Sprache, aber glauben, dass zur Motivationsverstärkung in erster Linie ihre linguistischen Kompetenzen (Grammatik, Wortschatz, Leseverstehen) verbessert werden müssen. Da sie bereit sind, auf sich selbst Druck (Sprachprüfungen als Ziel) auszuüben, um Deutsch zu lernen, kann man von einer **introjected regulation** sprechen.

Da bei der Motivation verschiedene interne und externe Variablen mitspielen, müssten ausführlichere qualitative Untersuchungen z.B. durch Interviews durchgeführt werden. Um die Aussagen stärker verallgemeinern zu können und um validere Ergebnisse zu erzielen, sind zudem größere Fallzahlen wünschenswert.

Außerdem ist „Motivation und Leistung“ ein wichtiges Forschungsthema; Dabei sollte untersucht werden, ob sich die intrinsische Motivation tatsächlich in besseren Leistungen widerspiegelt, und ob die besseren Leistungen mit bestimmten Bereichen (linguistische, soziolinguistische und pragmatische Kompetenzen) verbunden sind. Zu dieser Frage können auf der Grundlage der vorliegenden Untersuchung hier keine Aussagen getroffen werden. Sie stellt jedoch eine spannende Aufgabe für zukünftige Untersuchungen dar.