

第二言語/外国語教育における言語学習動機づけ研究:

動機づけ研究の新しい枠組みへ*

廣森 友人 (北海道大学・大学院)

Abstract

Until the 1990s, the theory of L2 learning motivation had much emphasis on integrative and instrumental aspects of language learning. Although this theory has received many positive reviews and now provides a solid base for constructing a broader theory, the 1990s brought a marked shift in thought on second/foreign language learning motivation. In particular, some alternative motivational concepts have been proposed, which permit us to account for other possible kinds of second/foreign language learning motivation. These relatively new perspectives may yield fresh insights for reorganizing our understanding of motivation.

In the study reported here, a questionnaire was administered, based on motivational theories in second/foreign language contexts and other models from educational and cognitive psychology. Subjects were 112 Japanese EFL university students. The internal consistency reliability of the components was assessed by means of Cronbach's alpha coefficient. The data were then subjected to two different kinds of data analysis: factor analysis (principal component analysis) and multiple regression analysis.

Results indicated that the subjects in this sample expressed strong agreement with statements that English is important and useful, that success in English class depends on their own efforts, and that they would like to try to continue studying English as long as possible. Based on the results of factor analysis, a motivational construct was postulated consisting of (1) strong determination, (2) anxiety, (3) instrumental motivation, (4) personal will, (5) locus of control, and (6) attitudes to foreign people and culture. The results also indicated that in mastering English, "Strong determination" played, to some extent, an important role, whereas other factors had relatively weak relationships to English proficiency.

Some methodological and educational implications, and also suggestions for future research are provided.

1. 研究の背景と目的

第二言語習得(SLA)におけるこれまでの動機づけ研究は、Gardner らに代表されるような社会心理学的アプローチによるものがその主流であった(e.g., Gardner, 1985; Gardner & Lambert, 1972; Gardner & MacIntyre, 1993)。そこでの研究が基盤に持つ代表的な理論は、Gardner & Lambert (1972)に代表される動機づけの二分類(「統合的動機づけ(Integrative Motivation)」と「道具的動機づけ(Instrumental Motivation)」)である。しかし、90年代に入り、とりわけ教育心理学などの研究文脈で急速に動機づけ研究が進展したのを受け、その理論も多様な拡張が試みられるようになった(e.g., Crookes & Schmidt, 1991; Dörnyei, 1990, 1994a, 1994b; Oxford & Shearin, 1994)。

このような背景から、現在の言語学習の動機づけ研究は、「個々の学習者がどのような動機づけをどれくらい持っているか」を問われる時期に来ていると言われている(中田, 1999: 42)。しかしながら、学習者個々の動機づけを調査するため、その効率性から広く使われている質問紙法などは、質問項目の大半がいまだに社会心理学的なものに基づいている傾向が見られる。さらに、北アメリカなどの ESL 圏に比べ、日本のような EFL 圏においては、動機づけに関する実証的研究自体が圧倒的に少ない。したがって、本稿では、その目的を「日本人 EFL 大学生の言語学習における動機づけを教育心理学的・認知心理学的なアプローチも視野に入れて分析し、同時に、それらと学習者の英語熟達度との関係を探る」こととする。

2. 方法

被験者は道内の大学に所属する日本人の大学一年生 112 名で、年齢は 18-22 歳、全体の約 41%が男性であった。測定具としては、被験者の動機づけを調べるために Schmidt, Boraie, & Kassabgy (1996)が作成した質問紙を日本語に翻訳し、さらに日本人 EFL 大学生用に若干修正を加えたもの(Language Learning Motivation Questionnaire(以下、LLMQ とする); Appendix を参照)を、英語熟達度を調べるために熟達度テストを用いた。

LLMQ は全 50 項目からなり、「1. 全くそう思わない」「2. そう思わない」「3. あまりそう思わない」「4. かすかにそう思う」「5. そう思う」「6. 強くそう思う」の 6 段階尺度に基づくもので、言語学習における動機づけを以下の 7 つのカテゴリーから調べようとしたものである。

1. 内発的動機づけ (Intrinsic Motivation)
2. 外発的動機づけ (Extrinsic Motivation)
3. 個人の目標 (Personal Goals)
4. 期待と責任 (Expectancy / Control Components)
5. 態度 (Attitudes)
6. 不安 (Anxiety)
7. 動機づけの強さ (Motivational Strength)

とりわけ、3,4 など最近の教育心理学・認知心理学等での研究成果を取り入れたものであり、第二言語/外国語教育においては比較的、新しい概念である。

LLMQ の信頼性に関しては、Schmidt et al.(1996)の調査では 0.80 (Cronbach alpha 係数)という値が報告されている。なお、本研究の被験者に対する LLMQ の信頼性は 0.90 であった。

また、英語熟達度テストは本稿の著者が被験者の英語熟達度を考慮し、過去に行なわれた英検準 2 級の問題を参考とし、本研究用に新たに作成したものをを用いた。

調査は 2000 年 7 月に実施され、手続きとしては質問紙、並びに英語熟達度テストの実施後、それぞれを得点化し項目ごとに集計した。なお、分析方法としては、因子分析、回帰分析が用いられた。

3. 結果

3.1 日本人 EFL 大学生の言語学習動機づけについて

日本人 EFL 大学生がもつ言語学習動機づけに関する計 50 項目への回答について、各項目の平均と標準偏差を求めた。以下にその結果を示す。

項目	Mean / S D	項目	Mean / S D	項目	Mean / S D	項目	Mean / S D
1	3.527 / 1.281	14	3.518 / 1.323	27	4.348 / 1.193	40	3.813 / 1.405
2	2.598 / 1.333	15	3.830 / 1.179	28	2.277 / 1.054	41	2.911 / 1.373
3	4.018 / 1.363	16	3.607 / 1.325	29	4.902 / 0.991	42	3.116 / 1.368
4	4.571 / 1.307	17	3.670 / 1.284	30	3.009 / 1.214	43	2.446 / 1.025
5	2.580 / 1.393	18	4.027 / 1.250	31	4.116 / 1.193	44	3.152 / 1.189
6	4.402 / 1.228	19	3.286 / 1.305	32	3.045 / 1.121	45	2.902 / 1.414
7	1.705 / 0.883	20	3.188 / 1.491	33	2.830 / 1.172	46	4.795 / 1.095
8	2.563 / 1.432	21	3.402 / 1.436	34	3.009 / 1.130	47	4.384 / 1.197
9	2.491 / 1.142	22	2.884 / 1.266	35	4.000 / 1.077	48	3.188 / 1.443
10	3.884 / 1.301	23	4.250 / 1.250	36	3.777 / 0.942	49	4.241 / 1.351
11	2.857 / 1.475	24	3.732 / 1.239	37	2.420 / 1.425	50	2.554 / 1.148
12	4.473 / 1.141	25	3.321 / 1.189	38	3.616 / 1.096		
13	2.429 / 1.259	26	4.054 / 1.148	39	3.321 / 1.416		

表 1: LLMQ における各質問項目の平均と標準偏差 (N=112)

以上の 50 項目のうち、平均±標準偏差が得点範囲(1-6)を超えた項目はなかったため、天井効果・フロア効果は生じなかったものと判断し、のちの因子分析には全 50 項目を持ち込んだ。

次に、表 2 は被験者が比較的強く抱いている動機づけを示す(6 段階尺度に基づき、1~6 点までの得点化を行った結果、4 点以上を示したもの)。表 2 や各カテゴリーの平均(Appendix 参照)から判断すると、本研究の被験者は、「期待と責任」(「英語の成績が良いとすれば、それは自分が努力したため」(Mean = 4.348)など)、「動機づけの強さ」(「授業には、きちんと出席する」(Mean = 4.795)、「できるだけ、英語の勉強を続けるつもり」(Mean = 4.384)など)、「外発的動機づけ」(「旅行のとき、役に立つから」(Mean = 4.473)、「より良い仕事に就け

るから」(Mean = 4.027)などの各カテゴリーにおいて高い得点を示した。全体として、本被験者はたとえ英語の学習自体を楽しんでいなくとも、それが非常に重要で有益であると感じている傾向が強いことが明らかになった。

項目	MEAN	SD
29. 英語の成績が悪いとすれば、それは私が十分に努力しなかったためであろう。	4.902	0.991
46. 私は英語の授業にはきちんと出席する。	4.795	1.095
4. 私は英語の勉強は好きではないが、それが大切なことは十分にわかっている。	4.571	1.307
12. 多くの国々を旅行するときに役に立つので、私は英語を学びたい。	4.473	1.141
6. 英語は私の視野を広げてくれるので、重要である。	4.402	1.228
47. 私はできるだけ英語の勉強を続けるつもりである。	4.384	1.197
27. 授業の成績が良いとすれば、それは私が一生懸命に努力したからであろう。	4.348	1.193
23. 授業において教師との関係は、私にとって重要である。	4.250	1.250
49. 私はしばしば、どうしたら英語を効率的に学ぶことができるか考える。	4.241	1.351

表 2: 日本人 EFL 大学生が高い平均得点を示した動機づけ項目

さらに、この傾向が熟達度テストの得点上位群(Good learners)・下位群(Poor learners)においても同じかどうかを調べるために、得点の上位・下位群から便宜上それぞれ 20 名ずつを抽出し、比較を試みた。以下においては、表 2 と同様に、LLMQ の結果から両方の群、あるいはどちらかの群が 4 点以上の得点を示したものを挙げる。

Good learners (N=20)	Mean / SD	Poor learners (N=20)	Mean / SD
29. 成績が悪いのは自分のせい。	5.050/0.669	46. 授業はきちんと出席する。	4.700/1.453
46. 授業はきちんと出席する。	4.800/1.077	29. 成績が悪いのは自分のせい。	4.550/1.071
12. 英語は旅行に役立つ。	4.300/1.054	27. 成績が良いのは、自分の努力。	4.400/1.200
27. 成績が良いのは、自分の努力。	4.200/0.872	23. 教師との関係は重要。	4.250/1.299
31. 授業が有意義だとすれば、それは教師のおかげ。	4.150/0.792	12. 英語は旅行に役立つ。	4.100/1.179
23. 教師との関係は重要。	4.050/1.023	31. 授業が有意義だとすれば、それは教師のおかげ。	4.000/1.483
47. 英語の勉強は続けるつもり。	4.600/1.281	47. 英語の勉強は続けるつもり。	3.650/1.424
6. 英語は視野を広げてくれる。	4.550/1.023	6. 英語は視野を広げてくれる。	3.750/1.479
3. 英語はやりがいのある挑戦。	4.350/1.388	3. 英語はやりがいのある挑戦。	3.400/1.393
49. 英語の学び方を考える。	4.100/1.300	49. 英語の学び方を考える。	3.950/1.465
17. 英語を学ぶ主たる理由は、試験に合格するため。	3.600/1.114	17. 英語を学ぶ主たる理由は、試験に合格するため。	4.000/1.378

表 3: Good/Poor learners(N=20 respectively)における動機づけ

表からわかるように、被験者全体が比較的高い得点を示した6つの動機づけ項目は上位群・下位群ともに共通していた。しかし、それに続いて高い得点を示した項目群は両群の間に明らかな違いが現れた。上位群は、英語学習は「やりがいのある挑戦」であり、今後も「勉強を続ける」だろうと強く感じているのに対し、下位群では「試験」が英語学習の目的として強く働いている。また、「英語は視野を広げてくれる」という項目も比較的、内発的な動機づけに近いと考えられることから、英語に熟達するには「内発的動機づけ」の役割が非常に大きいことが推測される。いずれにしても、表2や表3などの結果から、英語学習に対する積極的・意欲的な態度が英語の成績に何らかの形で影響していることが示唆された結果と考えられる。

3.2 因子分析の結果について

LLMQにおける50項目の得点について、共通性の初期値を1とした反復主因子法を実行し、後続因子との固有値の差に基づいて、6因子解を適当と判断した。その結果として、再度6因子解を仮定した反復主因子法を実行した。バリマスク回転後、各項目の因子負荷量を得た。次に6因子解の解釈にあたり、回転後の因子パターンにおいて、絶対値0.45以上の因子負荷量を示した項目の内容を中心として、因子の解釈をすることにした。

因子の解釈にあたり、基本方針として絶対値0.45以上の項目を中心に解釈した。なお、全50の調査項目のうち、4,7,9,10,24,26,30,35,36,37,38,46の12項目が0.45未満を示したので、これらは解釈からはずすことにした。

表4に因子分析の結果をまとめたものを示す。

Factor Number	Major categories in LLMQ	LLMQ Numbers	Ratio
1. Strong determination	Extrinsic mot., Mot. strength	1-3,6,8,11,13-16,20-22, 25,27,28,43,45,47-50	21.1836
2. Anxiety	Anxiety	39-42	6.7488
3. Instrumental mot.	Extrinsic mot.	5, 17-20,32	6.4399
4. Personal will	Expec./cont. comp.	12,17,23,29,31,44	6.2227
5. Locus of control	Control	33,34	5.5278
6. Attitudes to foreign people and culture	Extrinsic mot.	12	4.1544

表4: 因子分析の結果と各因子に含まれる動機づけ項目

以下においては、特記すべき因子を中心に説明する。まず、因子1は大きく3つのカテゴリーに分類できると考えられる。一つ目のカテゴリーには、「高い動機づけと英語学習への積極的な態度」を示す項目が多く含まれていた。例としては、「英語学習を(今後も)続ける」、「他の英語の授業も取る」、「英語学習は挑戦」、「以前よりも英語が出来るようになりたい」などが挙げられる。二つ目のカテゴリーとしては、「他国の文化や海外に住むことに対する興味・関心」が挙

げられる。例としては、「英語圏に住んでみたい」、「英語の本を読む」、「移民したい」、などが含まれる。そして、その他として、「英語が出来れば、快適な生活が出来る」、「テストではあまり良い成績が取れない」、などが含まれていた。以上のことから、因子 1 は英語学習への積極的な姿勢を強く表していると考えられたため、「英語学習への強い意志」(Strong determination)と命名した。

次に、因子 3 はそれを構成する多くの項目が「外発的動機づけ」に関連していた。しかし、個々の項目をより詳しく見ていくと、例えば、「英語に熟達することは、経済的利益につながる / 良い仕事に就ける / いい生活が送れる」、あるいは「英語を学ぶ主な理由は、試験に合格するため」というように道具的な側面が強く見られた。したがって、因子 3 は「道具的動機づけ」(Instrumental motivation)と命名した。

また、因子 4 は様々なカテゴリーの項目から成り立っていた。その一例としては、「学力向上は教師のおかげではない」、「授業において、教師との関係は重要ではない」、「授業に集中するのは難しい」、などである。これらの項目から言えることは、学習者が自らの学習に関する責任の所在を自己におき、己の意思に従って学習を進めている姿が想像される。このことから、因子 4 は「個人による意思」(Personal will)と命名した。

最後に、これら以外の因子については、項目内容が Schmidt et al.(1996)の分類とほぼ同じ項目を含んでいたため、因子名もそのままそれらを用いた。なお、全 6 因子による累積説明率は 50.28%であった。

3.3 回帰分析の結果について

熟達度テストの各セクション(語彙/構文と読解、聴解)をそれぞれ目的変数とし、言語学習動機づけ 6 因子(標準因子得点)を予測変数としたフォワード・セレクション方式のステップワイズ回帰分析を行った。その結果をまとめたものを以下に示す。

Section	R ² Increment	Factors	Remarks
語彙/構文+読解	10.6%	Factor 1** Factor 6+	N. A. N. A.
聴解	6.2%	Factor 1**	N. A.

(+ p < .10, ** p < .01)

表 5: 英検の得点を目的変数とした回帰分析の結果

その結果、本研究における被験者全体の熟達度テストの得点は、因子 1 “Strong determination” によって若干喚起はされているものの、その他の動機づけの各因子によってはさほど喚起されていないことが明らかになった。この結果は言語学習における動機づけの重要性を主張する多くの先行研究(e.g., Ellis, 1994; van Lier, 1996; among others)とは一見、矛盾するように思われる。したがって、以下の考察においては、とりわけ、なぜこのような結果が得られたのかに焦点を当てて、その原因を探りたいと考える。

4. 考察

4.1 日本人 EFL 大学生の動機づけについて

本研究の被験者である日本人 EFL 大学生は Schmidt et al.(1996)に基づいて作成された LLMQ によると、概して英語学習自体を楽しんでいなくとも、それが彼らにとって非常に重要なことだと感じている傾向があることが示された。つまり、英語の好き・嫌いに関わらず、「英語学習の重要性」に対する学習者の認識が強く反映された結果と言える。

ただし、熟達度テストでの成績上位群と下位群を比べた際には、若干、異なった結果が得られた。それは、テストの得点上位者は英語学習を楽しみ、趣味と考えるなどの「内発的動機づけ」、あるいは今後も英語を勉強し続けるつもりと考える「動機づけの強さ」などで高い動機づけを示す傾向が見られたのに対し、得点下位者は社会的地位・試験などの「外発的動機づけ」において高い動機づけを示したということである。このことは、あらゆる学習においては、学習者はとりわけ「内発的」に動機づけられることが重要であること、あるいは外的統制は(内発的動機づけを低下させるだけでなく)、課題の成果に妨害的な効果をもたらすことを主張する先行研究(e.g., Deci & Flaste, 1995)を支持する結果と言えるだろう。

しかしながら、現在の学校教育を考えた時、学習者の周りには(事前に取り決められた)カリキュラム、親や社会による期待・要請、試験や受験など数多くの「外的圧力」(extrinsic pressures)が存在している。このような状況下において、われわれ語学教師はどうやって日々の教育活動を進めていけばよいのだろうか。このことに関連して、Brown(2001: 特に第 5 章)は大変参考になる示唆を与えてくれる。彼は現実世界における外的圧力(外発的動機づけの源となるもの)の存在を認めつつ、そのような圧力を教師の“intrinsic innovations”によって内発的動機づけに変えていくストラテジーをいくつか紹介している(Brown, 2001: 79)。例えば、カリキュラムという外的圧力に対しては、「学習者中心の教育活動」、「個々の学習者による目標設定」、「教育活動の個別化」などを通じて、学習者の自尊心を高め、自己実現の機会をより多く与え、自己決定を促し、その結果として学習者の内発的動機づけを高めることができるとしている。したがって、実際の教育場面では、上記のようなことに十分留意して指導を展開していくことが重要だと思われる。

次に因子分析の結果に関してだが、これまでに異なった被験者を対象として、同様の研究がいくつか報告されている。したがって、以下においては、EFL の被験者に関するこれまでの先行研究との比較を試みる。本研究と比較を試みる 4 つの研究は以下の通りである。

- a. Schmidt et al. (1996) … エジプトの EFL 成人学習者 1464 人
- b. Dörnyei (1990) … ハンガリーの EFL 成人学習者 134 人
- c. Chen (1999) … 台湾の EFL 大学生 584 人
- d. Sawaki (1997) … 日本の EFL 大学生 57 人

	Schmidt et al. (1996) Egypt	Dörnyei (1990) Hungary	Chen (1999) Taiwan	Sawaki (1997) Japan	This study Japan
F1	Determination	Instrumentality	Acceptance/ Recognition	Use of English for academic purposes	Strong determination
F2	Anxiety	Need for achievement	Betterment	Significance of English	Anxiety
F3	Instrumental motivation	Interest in foreign culture	Integration (Make friends with / know culture of ES.)	Desire to pursue career/academic goals abroad	Instrumental motivation
F4	Sociability	Values associ- ated with language	Instrumentality	Interest in the English language	Personal will
F5	Attitudes to foreign culture	Bad learning experiences	Effort	Willingness for intercultural communication	Locus of control
F6	Foreign residence	Spend time abroad		Interest in pop culture	Attitudes to foreign people and culture
F7	Intrinsic motivation	Language learning as challenge		Fulfillment of requirements	
F8	Beliefs about failure			Needs and potential bene- fits of English proficiency	
F9	Enjoyment				

表 6: 各研究における因子分析の結果の比較

上の表からわかるように、因子を構成する要素としては、「道具的動機づけ」、あるいは「他文化への興味・関心」が繰り返し表れた。これは本研究の日本人 EFL 大学生の全体的な傾向にも合致するものである。また、この二要因に関して言えば、前者(つまり、「道具的動機づけ」)のほうが全般的に上位の因子として抽出された。これはとりわけ、EFL 圏での学習者の言語学習動機づけの特徴を表すものと言える。

さらに、成人学習者には“Enjoyment”，“Language learning as challenge”のような項目が見られたが、大学生を被験者とする 3 研究にはそのような傾向はなかった。これは、成人学習者が自ら「選択」して、学習に取り組んでいる姿勢を示すものと言える。日本の大学の多くでは、学生が英語の授業を必修単

位として半ば強制的に履修せざるを得ない。このような状況下においては、幅広い授業科目を用意し、学生にその中から特定の科目を「選択」させたり、一つの授業の中でも課題を5つほど示し、その中から「選択」させて取り組ませるなど、学習者の自主性・主体性をできるだけ尊重した指導が望まれるであろう。

4.2 学習者の言語学習動機づけと英語の熟達度との関係について

学習者の動機づけと英語の熟達度との関係は、LLMQ(標準得点)と熟達度テストの結果をもとに調査された。被験者全体に関して言うと、両者の間には統計的に弱い相関しか得られなかった。したがって、この結果だけから考えると、動機づけが直接、学習者の熟達度に影響を与えると考えるのは疑問の余地が残る。しかし、これまでの先行研究は強い動機づけの重要性を繰り返し指摘してきた(e.g., Stern, 1983; van Lier, 1996; Ellis, 1994)。したがって、以下においてはこのような結果が得られた原因について、考えられる可能性を述べてみたい。

まず著者がその可能性として考えるのは、動機づけのような心理的変数は必ずしも、学習者の熟達度に直接的な影響を与えはしないのではということである。Gardnerらによる一連の研究では繰り返し、両者の強い関係については報告されてきた(e.g., Gardner, 2001)。しかしながらその一方で、山森(2000)は学習意欲、言語学習不安、クラスに対する肯定的な態度の組み合わせと学習成果との関係を検討し、学習意欲が高くても学習成果が低い学習者もいれば、そうでない学習者もいるなど、これまでの2変量相関研究では得られなかった知見について報告している。このことは動機づけについても、そのまま当てはまるだろう。つまり、動機づけが高くても熟達度が低い学習者もいれば、動機づけが低いにもかかわらず熟達度が高い学習者が存在するという事は、想像に難くない。したがって、これらの交互作用を考慮した研究・分析手法が今後はより求められると思われる(廣森、磯田、山森、準備中)。

また以上のことと関連して、近年、動機づけと「学習者が実際の学習時にとる具体的な行動」(Oxford, 1990)のこととされる学習ストラテジーとの関連を論じた研究が少なからず見られるようになった(e.g., Oxford & Nyikos, 1989; MacIntyre & Noels, 1996; Yamato, 2001; among others)。これらの研究から明らかになりつつあることは、学習者の動機づけがストラテジー使用に強い影響を与えているということである。心理学的側面から考えても、動機づけが直接学習成果に影響を与えるというよりは、動機づけという心理的変数が学習ストラテジーのような具体的な行動を介して、学習の結果(学習成果)を規定すると考える方が妥当であろう(e.g., 堀野、市川, 1997; 久保, 1999)。

したがって今後は、動機づけを学習が行なわれる一連のプロセスの中で捉える試みが一層、求められるだろう。そのようなことを可能にするものとしては、例えば学習者の動機づけを学習ストラテジー、学習スタイルなどの関連するその他の学習者要因とともに、複数回にわたって縦断的に調査・研究する方法が考えられる。このような手法を取り入れていくことは、動機づけ自体をより幅

広く捉える上でも非常に有効だと、著者は考える。

5. 結論

動機づけというものは多面的、かつ可變的な性質を持つ学習者要因である。このような要因を包括的な学習者像のなかに適切に位置づけることができれば、従来の研究では軽視されがちであった学習者の個人差も的確に捉えることが可能になるであろう。またそのようなことは、個々の学習者に対して適切な教授介入を検討する際の重要な手がかりとなるものと考えられる。

註

* 本論文は、平成 13 年 9 月 15 日に藤女子大学で行われた大学英語教育学会の第 40 回全国大会において、口頭発表したものに加筆・修正を施したものである。

引用文献

- Brown, H.D. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy* (2nd ed.). New York: Addison Wesley Longman.
- Chen, Y-L. (1999). *Motivation and Language Learning Strategies in Learning English as a Foreign Language*. Unpublished doctoral dissertation, University of Washington.
- Crookes, G., & Schmidt, R.W. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning*, 41, 469-512.
- Deci, E., & Flaste, R. (1995). *Why We Do What We Do: The Dynamics of Personal Autonomy*. New York: G.P. Putnam's Sons.
- Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing motivation in foreign-language learning. *Language Learning*, 40, 45-78.
- (1994a). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78, 273-284.
- (1994b). Understanding L2 motivation: On with the challenge! *Modern Language Journal*, 78, 515-523.
- (1996). Moving language learning motivation to a larger platform for theory and practice. In Rebecca L. Oxford. (ed.), *Language learning motivation: Pathways to the new century* (pp.71-80). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Gardner, R.C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold Publishers.

- (2001). Language learning motivation: The student, the teacher, and the researcher. *Texas Papers in Foreign Language Education*, 6, 1-18.
- Gardner, R.C., & Lambert, W.E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Gardner, R.C., & MacIntyre, P.D. (1993). A student's contributions to second language learning. Part II: Affective variables. *Language Teaching*, 26, 1-11.
- MacIntyre, P.D. & Noels, K.A. (1996). Using Socio-psychological variables to predict the use of language learning strategies. *Foreign Language Annals*, 29, 373-386.
- Oxford, R.L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House.
- Oxford, R.L., & Nyikos, M. (1989). Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *Modern Language Journal*, 73, 291-300.
- Oxford, R.L., & Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *Modern Language Journal*, 78, 12-28.
- Schmidt, R.W., Boraie, D., & Kassabgy, O. (1996). Foreign language motivation: Internal structure and external connections. In Rebecca L. Oxford. (ed.), *Language learning motivation: Pathways to the new century* (pp.9-70). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Stern, H.H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy, and Authenticity*. London: Longman.
- Yamato, R. (2001). *Motivation and strategy in an EFL setting*. Paper presented at the 29th JACET Summer Seminar. Kusatsu, Japan.
- 河合靖 (1999). 「外国語自律学習研究の3要素 —動機づけ、学習スタイル、学習ストラテジー—」. 『北海道大学言語文化部紀要』 37, 67-85.
- 廣森友人・磯田貴道・山森光陽 (準備中). 研究者のための“motivation theory”から教育者のための“motivating theory”へ: 動機づけ研究を実践に生かす3つの視点(シンポジウム). 大学英語教育学会(JACET) 第41回全国大会. 東京: 青山学院大学.
- 堀野緑・市川伸一 (1997). 「高校生の英語学習における学習動機と学習方略」. 『教育心理学研究』 45, 140-147.
- 久保信子 (1999). 「大学生の英語学習における動機づけモデルの検討: 学習動機、認知的価値、学習行動、およびパフォーマンスの関連」. 『教育心理学研究』 47, 511-520.
- 中田賀之 (1999). 『言語学習モチベーション —理論と実践—』 リーベル出版.
- 山森光陽 (2000). 「中学校1年生の英語科学習における教室内情意要因と学習成果の変化についての縦断的研究」. 『日本教育心理学会第42回総会発表論文集』 387.

APPENDIX

パート A (*Intrinsic Motivation*) <Mean = 3.459>

1. 私は英語を楽しんで学んでいる。
2. 英語を学ぶことは私の趣味である。
3. 英語を学ぶことはやりがいのある挑戦である。
4. 私は英語の勉強は好きではないが、それが大切なことだとは十分にわかっている。
5. 私は英語の授業に出ることなしに、英語が簡単に学べたらと思っている。

パート B (*Extrinsic Motivation*) <Mean = 3.329>

6. 英語は私の視野を広げてくれるので、重要である。
7. 私が英語の授業を受ける理由は、私の両親や教師が私の英語を上達させたがっているからである。
8. 家族や友人、教師、あるいは他の人に英語ができると思われたいので、私は英語の授業で良い成績を取りたい。
9. 日本に住む人はすべて、英語が話せるべきである。
10. 英語が話せるようになることは、私の社会的地位を高めるであろう。
11. 私は英語圏に一定期間住んでみたいので、英語を学んでいる。
12. 多くの国々を旅行するときに役に立つので、私は英語を学びたい。
13. 私は英語圏に移住したいので、英語を学びたい。
14. 私が英語を学ぶ一つの理由は、新しい人々と出会い友達になれるからである。
15. 私は教養をより高めるために、英語を学んでいる。
16. 私は英語で書かれた教科書を読めるようになる必要がある。
17. 私が英語を学ばなければならない主な理由は、試験に合格するためである。
18. 英語がよりできるようになれば、私はより良い仕事に就けることができるだろう。
19. 私の英語力を向上させることは、私にとって経済的な利益を生むであろう。
20. もし英語を話せれば、私は素晴らしい暮らしができるであろう。

パート C (*Personal Goals*) <Mean = 3.518>

21. 私はかつてよりも現在のほうが、英語を学びたいという気持ちが強い。
22. 授業において他の生徒よりも秀でるということは、私にとって重要なことである。
23. 授業において教師との関係は、私にとって重要である。
24. 授業において最も重要なことの一つは、他の生徒と上手くやっていくことである。
25. 英語ができれば他の人に教えることができるので、私にとって授業は重要である。

パート D (*Expectancy / Control Components*) <Mean = 3.510>

26. 授業は私の英語を上達させるのにかなり役に立つであろう。
27. 授業の成績が良いとすれば、それは私が一生懸命に努力したからであろう。
28. 私は英語を学ぶのが得意なので、英語の授業では良い成績が取れるであろう。
29. 英語の成績が悪いとすれば、それは私が十分に努力しなかったためであろう。
30. 英語の成績が悪いとすれば、それは私に英語を学ぶ十分な才能がないためであろう。

31. 授業で多くのことを学ぶとすれば、それは教師のおかげである。
32. 授業の成績が良いとすれば、それは授業自体が簡単なためである。
33. 授業で学習が上手いかわかるとすれば、それは教師のせいである。
34. 授業の成績が悪いとすれば、それは授業自体が難しすぎるためである。

パート E (*Attitudes*) <Mean = 3.453>

35. アメリカ人はとても友好的な国民である。
36. イギリス人は慣習と伝統を大切にす保守的な国民である。
37. 私の好きな俳優や音楽家のほとんどはイギリス人かアメリカ人である。
38. イギリスの文化は世界に多大な貢献をしてきた。

パート F (*Anxiety*) <Mean = 3.127>

39. 私は英語の授業で話すことを求められる時、不快を感じる。
40. 私は英語の授業で自発的に答えることには困惑を感じる。
41. 私は英語の教師に自分は英語ができないと思われたくないので、授業で話すことは嫌いだ。
42. 私は英語を話す時、他の生徒に笑われるのではないかと不安に思う。
43. 私は英語が良くできると思うが、試験などではあまり良い点数が取れない。
44. 私にとって、英語の授業に集中することはしばしば難しく感じる。

パート G (*Motivational Strength*) <Mean = 3.677>

45. 英語を学ぶことは重要なので、たとえ英語だけ別に授業料を取られたとしても、私は授業を受けるだろう。
46. 私は英語の授業にはきちんと出席する。
47. 私はできるだけ英語の勉強を続けるつもりである。
48. もし可能であれば、私は他の英語の授業も受講してみたい。
49. 私はしばしば、どうしたら英語を効率的に学ぶことができるか考える。
50. 私は英語を学ぶのにできる限りの努力はしていると、自信を持って言える。