

第二言語教育における動機づけの研究動向 —第二言語としての日本語の動機づけ研究を焦点として—

守谷 智美

要 旨

本稿は、近年第二言語教育において注目されつつある動機づけについて、現在までの研究動向を概観することを目的とする。中でも、特に第二言語としての日本語の動機づけ研究を整理することに焦点を当てる。ただし、日本語教育の領域において動機づけを扱った研究はまだ少ないため、まず、第二言語教育の動機づけの研究動向を概観し、その後、日本語の動機づけの研究について述べる。そして、将来的にその研究成果を言語学習環境設計やカリキュラムデザインなどの段階から活用することに向け、その可能性を探るとともに、教育的示唆を得たい。

【キーワード】 言語学習場面での動づけ、 動機づけのストラテジー、 教育場面へのシフト、 質的研究

1. はじめに

言語教育の場に立つ者なら誰でも、学習者が学習に対する関心や意欲を持ち、それを維持・強化しながら、最終的に目指すものを獲得するために何が必要か、また、そのために教師として何ができるのかということについて考えた経験を持つことだろう。動機づけは、第二言語¹教育において、学習者の目標を成功に導くための重要な要因の一つであると考えられており (Oxford 1996; Dörnyei 1996, 1998 など)、教師の関心も高い。十分な動機づけがなければ、優れた能力を持った個人も長期目標を達成することはできず、また、適切なカリキュラムや優れた教育が用意されていても目標達成は保証されない (Dörnyei & Csizér 1998)。

しかし、このような教師たちの関心の高さや学習場面での重要性にもかかわらず、第二言語教育における動機づけ (L2 motivation、以下、「第二言語の動機づけ」) の研究は、長い間この領域における位置づけが不明瞭であった (Dörnyei 2001a)。日本語教育においても、動機づけを扱った研究はごくわずかであり、その研究成果を実際の教室での実践に積極的に活かすまでには至っていない。

90年代以降、第二言語の動機づけの研究は大きな変化を遂げてきた。研究の関心は、それまでの社会的環境要因を中心としたものから、教育実践の場へと大きく移行し、今日まで進展してきたのである。

しかし、実際に第二言語の動機づけを扱った研究はまだ少なく、とりわけ日本語教育においてはごく僅かしか見られない。言語学習が学習者を取り巻く外的要因のみならず、学習者自身の持つ内的要因と切り離して考えられない以上、学習者を学習に駆り立てる原動力としての動機づけについての解明を進め、その研究成果を学習場面に活用していくことが、第二言語学習をより意義あるものにすると思われる。

そのため、本稿では第二言語教育においてその重要性が改めて注目されつつある動機づけの研究の動向を概観し、特に第二言語としての日本語の動機づけ研究に焦点を当て、整理を行う。ただし、上述のように日本語の動機づけ研究は数少ないため、これらについて述べる前に、第二言語教育における動機づけの研究全体の動向を概観する必要があると考える。その後、日本語の動機づけ研究について、学習動機に関する研究と学習場面での動機づけとの二つの観点から整理を行う。さらに、この領域の新しい研究にも触れることで、研究成果の教育場面への応用に向け、第二言語としての日本語の動機づけ研究が今後目指すべき方向性について検討していきたい。

2. 第二言語教育における‘motivation’とは何か

第二言語教育の領域における‘motivation’の定義については、現在までのところ研究者の間でも一致した見解が得られておらず、何を‘motivation’とするか

は様々である (Gardner 1985; Crookes & Schmidt 1991; Ellis 1994; Dörnyei 1998, 2001a など)。

先行研究に見られる言語学習‘motivation’の定義については、中田 (1999) に詳しい。まず、「1980年代において最も理解できるものであるとされた」(中田 1999: 18) 定義として、中田は、Gardner (1985) を挙げている。そこでは、「言語学習‘motivation’とは、言語学習におけるゴールを達成しようとする努力と、学習言語に対する好意的態度である」と定義された。また、90年代に入ってから Crookes & Schmidt (1991) が、言語学習‘motivation’は7つの要素 (1. 興味、2. 関連性、3. 成功/失敗の予測、4. 報酬への信頼、5. 意思の固さ、6. 一貫性、7. 活動レベルの高さ) により構成されると定義しており、研究者の間でも認められたことが述べられている。

最近の第二言語の‘motivation’研究の中で中心的な役割を果たしている Dörnyei (1999, 2001a, 2001c 他)の中でも、第二言語の‘motivation’の定義についての言及を見ることが出来る。Dörnyei は、その定義の難しさとそれゆえの多様性について認めながらも、第二言語の‘motivation’とは、「人間の行動の方向 (direction) と規模 (magnitude) を決めるもの」であるとし、「なぜ (why) 人がそれを行うのか」「どのくらい (how long) その活動を維持しようとするのか」「いかに (how hard) それを手に入れようとするのか」を説明するものであると述べている。この「どのくらい (how long)」「いかに (how hard)」のような活動の過程で学習を操作する motivation の影響は、「なぜ (why)」のように活動に先立って作用するものより重要であると、Dörnyei (1999) では述べられている。

日本語で書かれた先行研究では、その多くが、‘motivation’の訳語として「動機づけ」を用いている。しかし、小西 (1996, 1998) では、「動機づけ」という語が、学習者に動機を持たせるようすすめるところまでかかわるものととらえた場合に用いられる見方について触れ、その使用に際しては‘motivation’の守備範囲をどこまでとみなすかとも関わってくるため、厳密な区別が難しいと述べている。また、中田 (1999: 4) のように、「モチベーション」という表記を用いることで、従来の用語をめぐる議論から離れ、新しい理論展開にも触れようとするものも見られる。

このように、第二言語の‘motivation’をめぐる多様なとらえ方と議論は、第二言語の‘motivation’をめぐるそれぞれの研究姿勢や目的を如実に反映したものであり、その関心の高さを示すものであると言える。日本語による先行研究の中でも、そのとらえ方や使い分けは様々であることが分かるが、いずれにしても、第二言語の‘motivation’が学習の開始から最終的な到達までのあらゆる段階で学習へのかかわりの程度を決める重要な要因の一つであることは、見解の一致するところであろう。

そのため、本稿では、第二言語教育の領域における‘motivation’に関する先行研究を概観するにあたり、この‘motivation’をある特定の見方に限るのではなく、その守備範囲についての議論も踏まえた上で、広くとらえていきたい。その際、‘motivation’の訳語としては「動機づけ」を用いるが、先行研究の中で使用されている表記についてはそれに従い、さらに、例えば「学習動機」のように定訳があるものについてはこれを用いることとする。

3. 第二言語の動機づけの研究

3.1 Gardner を中心とした研究

第二言語教育の領域において動機づけの研究が行われるようになったのは、1960年前後のことである。以後、1990年代までの約30年間にわたり、その先駆的かつ中心的役割を果たし、現在まで多くの研究を残してきたのは、R. C. Gardner を中心としたグループである。

Gardner らの研究は、主にカナダの Anglophone と Francophone のコミュニティが並存する地域で、一方のコミュニティの成員が他方の言語に習熟するための要因を探ることを目的として出発した。そして、第二言語の習熟には、第二言語そのものや、そのコミュニティに対する心理的な要因が不可欠であることに、初期の頃から注目してきた。そのため、Gardner らの一連の研究は、言語到達度と学習者の心理的な要因との関係を、社会環境の点を考慮に入れて解明しようとするものである。

Gardner らの理論の中で最も広く知られたものに、「志向 (orientation)」がある。Gardner の定義では、志向とは、言語学習を行う「理由」と同義であるとみなされるが、この「志向」には、「統合的」「道具的」という二つの種類があるとされる。「統合的志向 (integrative orientation)」とは、目標言語話者の集

団やその文化、言語をもっと知り、その中に溶け込みたいから目標言語を学ぶ、というものである。一方、「道具的志向 (instrumental orientation)」とは、よりよい仕事や待遇を得るためや、大学に入るためにその言語を学ぶという実用的なものである (Gardner & Lambert 1972; Gardner, 1985)。Gardner の一連の研究は、言語到達における道具的な志向の有効性を否定するものではないが、目標文化・社会との一体化を望む統合的な志向を持って学習を行う学習者のほうが、第二言語学習においてより成功するのではないかという仮説を立てた。

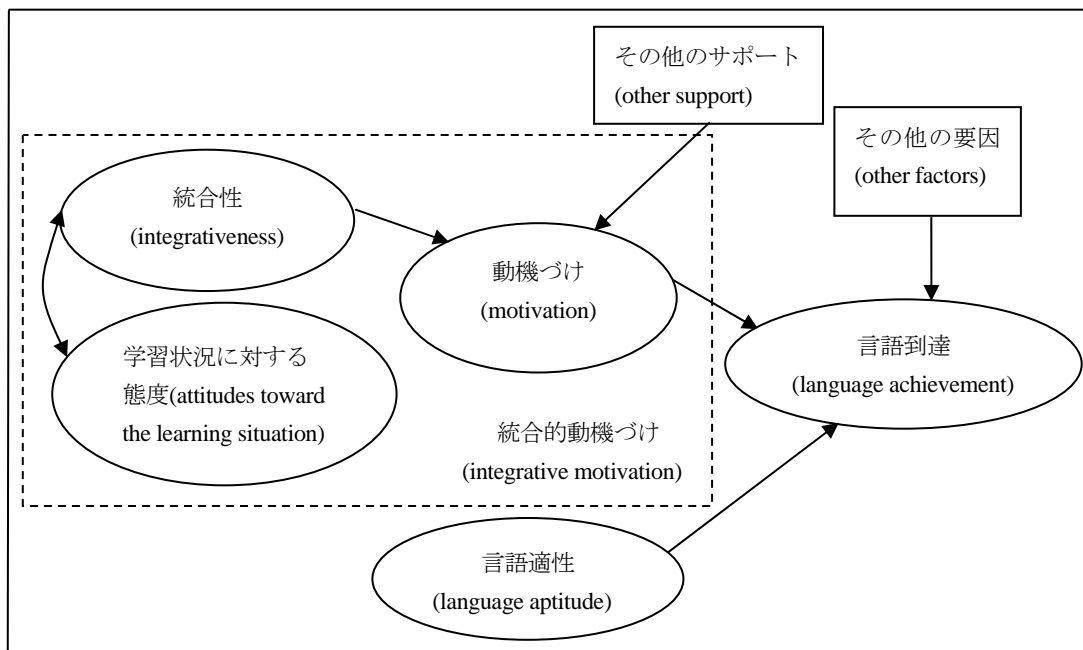
二言語併用環境であるモントリオールにおいてフランス語を第二言語として学ぶ高校生を対象に行った Gardner & Lambert (1959) をはじめとし、いくつかの研究では、この仮説を支持する結果が得られた。しかし、Gardner & Lambert (1972) のフィリピンでの EFL 学習者を対象とした研究は、道具的な志向が強い学習者が高い言語到達を得られるという結果となった。また、インドで英語を学習するマラティ語母語話者の高校生に対して調査を行った Lukmani (1972)でも、道具的志向の高い学習者の方がより言語習熟度が高いという結果が出た。さらに、

た (例えば、Oller, Hudson & Liu 1977; Chihara & Oller 1978 など)。このようなことから、言語学習動機をめぐる議論は、必ずしも Gardner の意向を反映したものではないにせよ、「統合的」「道具的」のいずれの志向を持った学習者のほうが言語の到達により有効かという方向に発展していった。

Gardner らの研究は、質問紙による調査を行い、因子を抽出するという手法を用いて行われているが、その過程で「AMTB (the Attitudes/ Motivation Test Battery)」のような質問紙も開発された。そして、一連の研究結果をもとに構築されたのが、いわゆる「社会教育モデル (socio-educational model)」である。ここでは、言語到達に関わる変数の結びつきが図示されているが、研究を重ねるごとに、質問紙も含めこれらの変数やモデル自体も何度も修正が加えられたため (例えば、Gardner 1988, 2001; Tremblay & Gardner 1995)、現在のものと初期のものとはかなり違いが見られる。最も新しいものとしては、Gardner (2001) において Gardner (2000) から引用されたものが挙げられよう (図 1)。

Gardner によれば、「統合性」は目標言語コミュニティとの感情的な一体感なども含み、第二言語

図 1 第二言語学習における適性と動機の役割の基本的モデル (Gardner 2001, 筆者訳)



学習への真の関心を反映するものであるとされる。また、「学習状況に対する態度」は、教師、教材、クラスメートなど、言語が学習される状況のあらゆる面に対する態度を含む。そして、「動機づけ」は、あらゆる状況での駆動力に関わる複雑な概念であるとされる。社会教育モデルにおいては、動機づけられた個人は言語学習に対してあらゆる努力を挙げ、目標を達成し、言語学習のタスクを楽しむと考えられることから、これらの「努力」「欲求」「肯定感」が、動機づけられているかどうかを区別するために必要であるとされる。そして、これらの「統合性」「学習状況に対する態度」「動機」の3つが「統合的動機づけ」を形成する。それゆえ、統合的に動機づけられた個人は第二言語学習そのものにも動機づけられているため、それが言語到達に影響するといえるのである (Gardner, 2001: 5)²。

このように、統合的動機づけを「原因」、第二言語の到達を「結果」とみなす考え方³は、例えば Strong(1984)のように「到達」こそが「言語学習に対する態度」の「原因」であるという立場をとる研究とは対照的である (Larsen-Freeman & Long 1991; Crookes & Schmidt 1991)。Au (1988) では Gardner の一連の研究に対する批判がまとめられているが、その中でも、Gardner による統合的動機づけを第二言語の到達の原因とみなすこの立場については、支持できるものではないと強く主張されている。これを受けて、Gardner (1985) では、動機づけ・態度と学習年数の関係が調査されたが、結果的に、動機づけが高い到達に作用するというのも、また、到達が態度の変化の質や量に作用するという点についても支持が得られなかった。このような動機づけの因果関係をめぐる議論について、Skehan (1989) は、今後さらに縦断的・エスノグラフィ的な手法での研究が必要であると述べている。

Gardner の仮説をめぐる議論や批判は、これら以外にも、「態度」と「動機」の混同 (Crookes & Schmidt 1991; Ellis 1985)、EFL/ESL 環境などの学習環境要因が調査結果に及ぼす影響 (Oxford & Shearin 1994; 河合 1999) や、使用される用語の複雑さと Gardner 自身をも含めた混用 (Dörnyei 1994) などが指摘されている。Gardner の主張は幾分緩和されながら今日に至っており、Gardner (2001) の中でも、その経緯と Gardner 自身の見解がまとめられている。しかし、このような議論を通して第二言語

の動機づけの解明が進んだこともまた明らかである。何より、Gardner の一連の研究の功績は、Larsen-Freeman & Long (1991) でも述べられているように、第二言語学習に関わる社会・心理的要因を包括的にとらえ、整理したことにあるとすることができる。

3.2 Crookes & Schmidt の研究：第二言語の動機づけ研究の教育場面へのシフト

以上のように、60年代前後から始まった、社会・心理的要因と到達度との関係を探ることが中心であった第二言語の動機づけの研究は、90年代に入り、新たな局面を迎えることになった。研究の中心が、学習の実践場面である教室と結びついたものへと大きくシフトしたのである。その劇的な変化は、第二言語の動機づけに関心を持つ多くの研究者たちによって、‘motivational renaissance’ (Gardner & Tremblay 1994a, 1994b)、‘educational shift’ (Dörnyei 1998, 2001a)、‘a revolution in our thinking’ (Oxford 1996) などと表現されている。この変化のきっかけとなり、後の動機づけの研究に多大な影響を与えたのが、Crookes & Schmidt (1991)⁴ である。

Crookes & Schmidt は ‘Motivation: Reopening the research agenda’ と題した論文の中で、90年代までの第二言語習得ならびに心理学の領域における動機づけに関する研究を概観した。Crookes らの観点がそれまでの動機づけの研究と大きく異なっていたのは、第二言語学習の主な場である教室に焦点を当てたことである。一般に、第二言語教師たちが使用する ‘motivated’ という用語は、「学習者が生産的に学習タスクに取り組み、教師が継続的に励ましたり方向づけたりすることなくその取り組みを続ける」(同書：480)ことを意味すると考えられる。しかし、社会的な要因と態度・動機づけ(前述のように、この二つについても区別がなされてこなかったことを指摘しているが)との関係をみていこうとするそれまでのアプローチでは、第二言語教育の実践者である教師たちが用いる学習場面特有の動機づけを十分に説明できないと、Crookes らは述べた。そして、それまでの動機づけの研究が、第二言語の教師たちが関心を持ち続けてきたにもかかわらず、その関心を考慮に入れた観点からは行われてこなかったことを指摘し(同書：470)、第二言語教育に携わる実践者たちのとらえる動機づけの概念と一致するような研究が必要であると主張した。

Crookes らはまた、これまでの第二言語習得領域の動機づけの議論が、狭い範囲に限定されていたことを指摘し、心理学などの領域から様々な知見を採り入れ、研究を発展させていくべきであると述べた。その上で、第二言語学習特有の動機づけ研究の枠組みとして、(1)マイクロレベル、(2)教室レベル、(3)シラバス/カリキュラムレベル、(4)教室外及び長期的学習レベル、の4つのレベルを提案している。特に、(2)の教室レベルにおいては、Keller (1983) による4つの要素、すなわち、①「関心」、②「関連性」、③「期待」、④「結果」が採り入れられた。①「関心」は、学習者個人の本質的な好奇心や欲求を中心としたもの、②「関連性」は、インストラクションが学習者の個人的なニーズや価値観やゴールと結びついていると感じられること、③「期待」は、成功への見込みであり、学習者の自信や自己効力感と関連する。また、④「結果」は、活動の満足感と関わるものである。これらは教育の成功のための構成要素(Dörnyei 2001a)であり、教室での技術や活動を考える上で不可欠であるとされる。そのため、これらを第二言語学習特有の動機づけの構成要素と位置づけ、研究を進めていくことを提案した。そして、その手法として、自己申告の質問紙や相関研究から離れ、本当の意味での実験的な研究に加え、アクション・リサーチや内省なども採り入れた観察的手法の開発が望まれると述べた。

このように、第二言語の動機づけを実践と結びつけた様々な観点から扱ったCrookes & Schmidtの研究は、第二言語の動機づけの定義を明確化し、また拡張することに寄与した。その意味でこの研究が果たした役割は大きい。この研究を踏まえ、Gardnerらをはじめとする研究者たちがそれぞれの立場から、以後の研究の方向性について議論を行っている(Dörnyei 1994a, 1994b; Gardner & Tremblay 1994a, 1994b; Oxford 1994; Oxford & Shearin 1994)⁵。Dörnyeiの言うように、この議論がGardnerも加わって行われたことが、第二言語の動機づけ研究の新しい流れを特徴づけていると言えよう (Dörnyei 2001a: 110)。

3.3 Crookes & Schmidt 以降の研究

Crookes らの研究をきっかけにその関心を教育実践の場へと移した第二言語の動機づけの研究は、教育心理学など他の領域から様々な知見を採り入れながら、動機づけの構成要素の解明に向け、着実に進

歩を遂げてきた。現在では、研究成果の教育場面への応用に向け、第二言語の動機づけに関する研究は具体化・多様化しつつある。以下ではそれらについて述べていきたい。

3.3.1 Dörnyei を中心とした研究

Crookes らの主張を受けて、以後、教育場面での動機づけをより具体化させていったのは Dörnyei である。Dörnyei は、学習場面特有の動機づけの構成要素の整理を試み、より実用的な観点からの研究を行っている。

学習の場に目を向けることの必要性を訴えた Crookes らの主張は、具体的には、第二言語学習場面における学習者の動機づけとは何か、また学習者の動機づけのために何が必要であるのかという課題への挑戦を意味する。そのため、シフト以後の研究では、動機づけに必要な教材、グループ内の関係作りなどを含めた学習環境の整備など、具体的な動機づけの要因を追究することが研究の対象となった。

Dörnyei に代表される教室における第二言語学習の動機づけのストラテジー（以下、動機づけのストラテジー）の研究は、それらの成果をまとめたものであると位置づけられる。この研究の中心は、第二言語教室における教師たちの経験やこの領域の先行研究からの知見を、第二言語の動機づけの構成要素としていかに系統立てたものにするかということである。

Dörnyei らによるハンガリーの英語学習者を対象とした研究 (Clément, Dörnyei & Noels 1994) では、質問紙による調査から抽出した因子から、第二言語教室の動機づけの概念化を試み、(1)「統合的動機づけ (integrative motivation)」、(2)「言語的な自信 (linguistic self-confidence)」、(3)「教室環境への評価 (the appraisal of the classroom environment)」の3つを構成要素としてまとめている。このうち、(1)「統合的動機づけ」は、道具的な知識への志向をも含む多くの志向と結びついていることが明らかになり、それまでの統合的・道具的のような志向の二分法の終焉を告げるものとなった。また、(3)の「教室環境への評価」は、グループの団結性とも関わるものであり、それまでの動機づけの研究成果には見られない全く新しいものであったため、Dörnyei らはこれを、(1)「統合的動機づけ」や(2)「自信」とは別の第二言語の動機づけの下位カテゴリーになるものとみなした。

この研究結果を踏まえ、Dörnyei (1994a) では、それまでの第二言語の動機づけ研究から得られた結果を、(1)「言語レベル (language level)」、(2)「学習者レベル (learner level)」、(3)「学習状況レベル (learning situation level)」の3レベルに整理し、動機づけの構成要素としてまとめた(表1)。(1)「言語レベル」には、目標言語の言語・文化的、知的、実用的価値や、目標言語に対する態度などが含まれる。(2)「学習者レベル」は、学習に対する自信や達成への欲求など、学習者が過去に培ってきた個人的特性のようなものであり、自己効力感や過去の経験への帰属などもこれにあたる。また、(3)「学習状況レベル」は、学習環境特有の動機 (situation-specific motives) と関連し、コース・教師・グループ特有の動機づけの要素を含む。このうち、コース特有の動機づけの構成要素は、シラバス、教材、教授方法やタスクなどに関わるものであり、Crookes & Schmidt (1991) でも取り上げられた Keller (1983) の4つの枠組み(3.2参照)である「関心」、「関連」、「期待」、「結果」を応用したものである。また、教師特有の構成要素とは、教師のふるまい、人格、教授スタイルや、タスクの提示の方法、フィードバック

クなどであり、教師を喜ばせたいという学習者の感情もここに含まれる。さらに、グループ特有の構成要素は、学習者グループにおけるグループ・ダイナミクスや、クラス全体の目的などとも関わるものである(Dörnyei 1994a; Dörnyei & Csizér 1996; 中田 1999)。Dörnyei (1994a) では、これら一つ一つの重要性について詳細な説明を行っており、この試みは一定の評価を受けた。しかし一方では、これらを実践に採り入れるためには実証的な研究が不十分であるという指摘がなされた(Gardner & Tremblay 1994a)。

これを受けて、Dörnyei & Csizér (1998) では、ハンガリーの英語教師200名を対象に質問紙調査を行い、動機づけに有効であると思われることがらについて、「重要性」と「使用頻度」の2つの観点から7段階スケールによる評価を求めた。その結果に基づき、「使用頻度」「重要性」の点で高く評価されたものを中心に、どのような状況にもある程度共通する学習者の動機づけを高めるために有効だと思われるマクロストラテジーを10項目に絞り、次頁表2のようにまとめ、提示した。

Dörnyei & Ottó (1998) では、第二言語習得場面

表1 外国語学習の動機づけの構成要素 (Dörnyei 1994a: 280, 筆者訳)

言語レベル		統合的動機づけの構成要素 道具的動機づけの構成要素
学習者レベル		達成への欲求 自信 ・目標使用への不安 ・自覚された第二言語能力 ・原因帰属 ・自己効力感
学習状況レベル	コース特有の動機づけの構成要素	関心
		関連
		期待
		満足感
	教師特有の動機づけの構成要素	(教師との) 親和動機
		教師の権威のタイプ
		(教師と学習者との) 直接的な動機づけのやりとり ・(教師が学習者の) モデルになること ・タスクの提示 ・フィードバック
		目標への方向性
	グループ特有の動機づけの構成要素	基準と報酬のシステム
		グループの団結性
クラス全体の目標の構造		

表 2 Ten commandments for motivating language learners: Final version. (Dörnyei & Csizér 1998、訳は中田 1999 を一部参考に筆者による)

1. 教師自身が学習者にとってのよいモデルとなる。
2. 教室に心地よいリラックスした雰囲気を作る。
3. タスクを適切に提示する。
4. 学習者とのよい関係を築く。
5. 学習者の言語的な自信を高める。
6. 授業を学習者が興味深いものにする。
7. 学習者の自律を促す。
8. 学習過程を個別化する。
9. 学習者の目的意識を高める。
10. 学習者に目標言語文化に親しませる。

において動機づけの影響とそれに伴う活動の因果的連鎖を process-oriented model で示しているが、これらは動機づけのストラテジーの系統化がさらに進むための基盤となった。動機づけのストラテジーの研究として最も新しい Dörnyei (2001c) では、学習の流れに沿った動機づけの段階を「基本的な動機づけの状況の創造」「最初の動機づけの発生」「動機づけの維持と保護」「肯定的な内省自己評価の奨励」の4つのプロセスに分けた上で、基本的な動機づけの状態を作り出すそれぞれのプロセスにおける35の具体的な動機づけのストラテジーを「第二言語教室における動機づけの教授実践の構成要素」として、提案している。

このような動機づけのストラテジーの研究は、90年代の半ばになるまでこの領域には見られなかったものである (Dörnyei 1998, 2001c)。第二言語の動機づけのストラテジーについては、他に Dörnyei & Marderez (1999) や Williams & Burden (1997) などでも言及されているが、ここには「言語学習の動機づけにおいて最も重要であると考えられるのは、学習のプロセスそのものによって引き起こされる動機づけである」(Ellis 1985) という考えが反映されている。これらについては実証的な研究がまだないため、今後、様々な言語学習環境で吟味される必要がある。

このような第二言語の動機づけのストラテジーの研究が目指すのは、決して教授テクニク的なものではないことは、Dörnyei によっても明言されている。あくまでも、第二言語の動機づけの解明を進め

ることを目的としながら、同時にその成果を学習者が高い意欲を持って目標に到達するための具体策として活用していくことこそが、この研究の目指すところであると思われる。そのために第二言語の教師として何ができるかを追究していくことが、学習環境の整備や学習場面での人間関係構築など、第二言語教室における教師の役割を明確化することにもつながると言えよう。

3.3.2 研究の多様化と拡大

Skehan (1989) が *Individual differences in second-language learning* の中で、第二言語教育において学習者の個別性に目を向けることの重要性を述べたのは、Crookes らが動機づけ研究の課題を投げかけたのとほぼ同時期である。以来、第二言語の動機づけは学習者要因として重視されるようになり、その研究の関心が教育場面へと向けられたこととあいまって、第二言語の動機づけ研究の多様化が進んだ。

質問紙による量的な調査は、現在でも第二言語の動機づけ研究の多くの部分を占めるが、研究目的は大きく変化した。Gardner らの研究では、主にバイリンガル環境において第二言語を学ぶ学習者を対象に、言語到達と社会・心理的な要因との関係を探ることを目的とし、統合的な志向に焦点を当てて行われてきた。しかし、現在では、ある特定の言語学習グループがどのような学習動機を持っているかを調べ、それを以後の学習場面での実践に活用していくことを目的として行われている。その調査対象地域は広い範囲に及び、研究規模自体も拡大されている。例えば、Schmidt, Boraie & Kassabgy (1996) では、エジプトの大学の EFL コースに通う約 1,500 名を対象とした研究を行っているが、独自の質問紙による調査から、この学習環境特有の因子を抽出している。同様に、Schmidt & Watanabe (2001) でも、中国語をはじめとする 5 つの言語を学習する計 2,089 名のハワイの大学生を対象に調査している。この他にも、例えば、Dörnyei & Clément (2001) によるハンガリーでの 4,765 名の小学生を対象とした研究や、Inbar, Donitsa-Schmidt & Shohamy (2001) による 1,690 名のイスラエルの中学生を対象とした研究などが報告され、このような量的な研究は、今後も調査地域・規模ともに拡大が予測される。

第二言語の動機づけの研究は、単に調査規模や地域が拡大したというだけではない。これまでは単独で扱われてきた第二言語の動機づけは、学習スタ

イルや学習ストラテジーなどとの関連が注目されるようになり (Reid 1998; Ehrman 1998; Oxford 1990, 1996 など)、それらの関係を探る観点からより詳細な研究が行われるようになった (例えば Okada, Oxford & Abo 1996)。上述の Schmidt らによるエジプト、ハワイでの研究でも、学習者の動機づけと学習タイプの好みや学習ストラテジーとの間には関連があること、また、メタ認知及び認知ストラテジーの使用やより挑戦的な活動での評価が動機づけに強く作用していることが明らかになっている。

このように、第二言語の動機づけ研究は、調査規模とともに扱われるテーマにも広がりを見せている。例えば、タスクと動機づけの関係を探る task-motivation 研究、教師の側の動機づけを探る teacher motivation、また学習過程で動機づけを失ってしまう demotivation など、学習に関わる様々な観点からの新しい研究がなされるようになってきている (Dörnyei 2001a, b)。また、他にも、学習者の動機づけを形成する教室特有の変数の役割を調査した Green (1993)、動機づけとグループ・ダイナミクスを扱った Ehrman & Dörnyei (1998) などの研究が見られるが、これらの研究の背景には、帰属理論、自己決定理論など、心理学の領域からの知見が多分に活用されていることがわかる。

最近最も注目されている研究に、Ushioda の一連の研究 (1994, 1996a, 1996b, 1997, 1998, 2001) があるが、そこでもまた内発的動機づけに基づく考え方が重要な役割を果たしている。内発的動機づけの概念は Deci (1975) などに詳しく、言語学習に限らず、広く一般行動の説明にも用いられる概念である。内発的動機づけとは、外部からの報酬や罰によってではなく、自ら活動それ自体に動機づけられることであり、反対に外発的動機づけとは、報酬や罰が理由で動機づけられることである。Ushioda (2001) では、アイルランドの大学でフランス語を履修した学生を対象に、約1年半の期間において2回のインタビューを行った。データ分析の結果、学習者の思考を形成する様々な時間的フレームの存在が明らかになった。また、学習者は学習過程における経験を肯定的にとら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深いことを、Deci (1996) を引いて述べている。

このような Ushioda の研究が Dörnyei をはじめとする多くの研究者から高い評価を得ているのは、motivational thinking や時間的フレームなど心理学領域の理論にも支えられた切り口の斬新さからだけではない。それは、これまでの量的研究では説明が十分になされなかったり、把握が困難であったりした学習者の動機づけとその変化を記述することを可能にするからであると考えられる。Ushioda 自身も、言語学習における個々の学習者のかかわりを形成し維持する複雑なプロセスは、量的な研究アプローチでは把握が難しく、質的研究手法を用いることで明らかにできると述べている (Ushioda, 2001: 121)。

最近の動機づけの研究では、Ushioda をきっかけに、質的手法を用いた研究が徐々に増えつつある。例えば、アメリカの大学で Hindi を学ぶ大学生を対象に、思考やビリーフスのパターンの質的な記述研究を参与観察により試みた Syed (2001)、ハンガリーにおいて子供の頃から第二言語教育を受けたものの、基礎的なレベルに達しなかった成人学習者に対し、教室要因や個人的要因などが第二言語の学習においてどのように作用するかをインタビュー調査した Nicolov (2001) などである。さらに、異なった年齢 (10~15 歳) の子供がフランス語学習における失敗や成功をどうとらえているかをインタビューにより調査し、分析した Williams & Burden (1999) も見られる。Williams, Burden & Al-Baharna (2001) では、学習者としての自己に対する感情が第二言語学習の成功や失敗にどのようにかわるかを探るため、質的・量的アプローチをともに用いて研究を行っている。そして、第二言語学習における成功や失敗について、何に起因すると考え、それをどう認めるかという学習者自身の感覚が、その言語を学ぶ動機づけの維持に重要な役割を果たすことが示唆されている。ここでもまた内発的動機づけは重要な鍵を握るものとして位置づけられている。

以上のことから、教育的シフト以後の動機づけの研究は、Crookes & Schmidt (1991) が述べたように研究領域の境界を越え、様々な知見を採り入れながら、その厚みを増していることがわかるであろう。それは Dörnyei (2001a) でも述べられているように、以前支配的だったアプローチを完全に排除してしま

おうとするのではなく、これまで培ってきたものを活かしながらも、より具体化させ、教育場面への拡張を進めていく、柔軟でポジティブな姿勢を備えたものである。その意味で、まさに、「考え方における革命 (a revolution in our thinking) 」(Oxford 1996) と言うことができるだろう。

4. 第二言語としての日本語の動機づけの研究

翻って、第二言語としての日本語の動機づけ（以下、日本語の動機づけ）の研究に目を向けたい。日本語教育の領域で動機づけが研究課題として取り上げられるようになったのは、90年代以降のことである。その背景要因としては、日本語学習者の多様化に伴い、学習者個々が持つ背景にいかに対応していくべきかを探ることが急務となったことも大きい(倉八 1993a 他)。林他 (1998) では、当時、学習者の多様性が、ビジネスマン、留学生というような学習者グループ特性としてのみとらえられ、個々の学習者の個別性への関心、対応が十分ではなかったことが述べられている。このような認識が、日本語教育において動機づけの研究に注目が集まるようになった契機的一端を担っていると思われる。

日本語の動機づけの研究に関心が向けられるようになったのは、第二言語の動機づけの研究全体が

教育的場面へとその関心を移した時期とほぼ一致する。そのため、日本語の動機づけの研究は、「なぜ日本語を学習するのか」といういわゆる日本語学習動機に関する研究と、実際の学習場面での動機づけを扱った研究の二つに大別される。以下、それらについて見ていきたい。

4.1 日本語学習動機に関する研究

日本語学習動機に関する研究は、国内外の諸地域の日本語学習者を対象に、「なぜ日本語を学習するのか」について質問紙調査し、抽出した因子を分析して、主に社会環境などとの関わりから見ていこうとするものである。以下、表3は、その主な研究をまとめたものである。

まず、最も初期に国内の日本語学習者を対象に日本語学習動機の調査を行った研究としては、石井 (1993) がある。ここでは、心理学における動機づけに関する諸理論を参考にして作成された質問紙を用い、国内の大学、日本語学校で学ぶ学習者に日本語学習の意欲について調査している。

また、縫部・狩野・伊藤 (1995) は、ニュージーランドの大学の日本語学習者がなぜ日本語を学ぶのかについて調査を行った。その結果、統合的・道具的という因子のほかに、周囲の人の勧めやいい成績をとりたいたからという理由で学習を始めた「誘発

表3 各地域における日本語学習者を対象とした動機づけの主な研究

	対 象	調査方法	結 果
石井(1993)	関西・中国地方の日本語学校・大学などの学生や一般社会人計 172 名。	質問紙調査（動機、日本語学習行動）	日本語への興味、日本語の上達見込み観など、6 因子を抽出。
縫部・狩野・伊藤 (1995)	ニュージーランド・ビクトリア大学の日本語科の大学生 107 名。	質問紙調査（動機）	統合的・道具的指向を含む 6 因子を抽出。来日経験がある者は、来日経験がない者より統合的志向が高い。また、学習期間が長い (36 ヶ月以上) 者のほうが、短い者 (36 ヶ月未満) より統合的志向が高い。道具的志向もまた、学習期間が長い者の方が、短いものより高い。
成田(1998)	タイ・バンコクの大学生 44 名。	質問紙調査（動機）及び期末試験の結果	統合的・道具的指向を含む 6 因子を抽出。統合的志向の強い学習者は成績が高く、利益享受志向、誘発的志向の強い学習者は成績が低い。つまり、目標言語の実用価値が高く、生活の中で目標言語に接することの少ない環境では統合的動機づけの高い学習者のほうが成績が高い。
郭・大北 (2001)	シンガポール国立大学日本語学科の華人大学生 125 名。	質問紙調査（動機）及び期末試験の結果	統合的・道具的指向を含む 6 因子を抽出。エリート主義と道具的動機づけが日本語学習の上達に関係。統合的動機づけは日本語学習上達を予測する有意な予測因子ではない。

的」な因子を含め、6つの因子を抽出している。さらに、2要因の分散分析の結果、来日経験がある者となない者では、来日経験がある者のほうが統合的志向が高く、また、学習期間が長い者(=36ヶ月以上)のほうが、短い者(=36ヶ月未満)より統合的・道具的志向とも高いことが報告されている。

日本への留学により日本語学習動機が強化されるという結果は、日本に短期留学している米国人留学生を対象とした高岸(2000)の調査からも報告されており、ここではこういった日本語学習動機が留学経験を経て変化することが示唆されている。

さらに、タイにおける大学生の日本語学習動機と成績との関係について調査した成田(1998)では、統合的志向の強い学習者のほうが、その他の志向の強い学習者より成績が高いという結果が得られた。そのことから、海外での日本語教育の場では、学習者に統合的な志向を持ってもらう機会を与えることが有効でないかと述べられている。

一方、シンガポールの大学で調査を行った郭・大北(2001)では、エリート主義(「語学学習志向因子」と「自己満足因子」)、「道具的動機づけ」(「仕事因子」)がシンガポールの学生の日本語の上達と関係しており、「統合的動機づけ」については日本語学習の上達との有意な相関は見られなかった。この結果は、統合的志向が日本語学習の到達と関わるという縫部らや成田の研究結果とは異なるものであるが、これはシンガポールの教育や社会環境を反映したものであると考察している。このことから、日本文化や日本人との交流を教室の内外で増やす工夫が必要であると述べられている。

その他に、日本の大学に在籍する留学生を対象に4因子を抽出し、道具的志向が高い学生のほうが日本語能力が高いことを見出している杉本・黒沢・文野・大島(1999)の研究や、ネパールにおける調査を行った端野(2000)などがある。

これらの研究は、ある特定の日本語学習集団の持つ日本語学習動機を、それを取り巻く社会環境特有の性質も考慮した上で解明することにより、そこから得られた知見を教室での実践に活かすことで学習をより効果的にしようという目的のもとに行われたものであり、Gardnerらの研究とは本質的に異なるものである。そのため、研究から得られた結果を異なる地域や環境においても当てはめ、一般化することを目指したものではない。今日のように日本語

学習者が多様化している状況を考えると、今後も様々な地域で、様々な背景を持つ学習者を対象にした調査が進められることで、さまざまな角度から日本語学習動機の解明が進むものと思われる。

4.2 日本語学習場面の動機づけの研究

日本語の動機づけに関しては、学習活動場面と直接結びついた動機づけの研究は少ない。第二言語の動機づけの教育場面へのシフトの影響を受け、日本語学習活動を通して学習への動機づけを高めるための活動の性質や方法を扱ったものとして、以下のような研究が挙げられる。

まず、実際の教室活動の場において学習活動の性質と到達や動機づけとの関わりを探究した研究に、倉八(1993b, 1994)がある。ここでは、プロジェクトワークのような自己関与性の高い学習活動の中で、日本についてのテーマを取り上げ、学習意欲と学習成果との関係が探られた。具体的には、学習者が日本語母語話者に対するインタビューを実施し、発表するという活動を通して、情意面と能力面の両方について検討し、日本への「統合的動機」が高まることで日本語全体への関心を高めるかについてみるため、活動の前後に同じテーマを扱った2種類の新聞記事を読ませた。その結果、活動後のほうが記事の難易度は高かったにもかかわらず、記事に対する理解力が高まり、それについての発表表現形式も増加していたことがわかった。また、パス解析の結果、新聞記事への意欲、意見発表に対する有能感が学習成果を高め、それが日本語学習に対する態度を高めていることが示唆された。さらに、「統合的動機」の高い学習者や、活動への期待度の高い学習者のほうが活動に対する総合的評価が高く、「道具的動機」の高い学習者のほうが「意見表現力」の習得度が高いことがわかった。この一連の研究は、日本語教育において動機づけと教室活動との関係を探った最初のものであり、以後の研究に与えた影響も大きい。しかし、何をもち「学習意欲」ないし「動機づけ」が高まったと見なすかという判断は難しい。また、ここでは、学習者の持つ日本語学習への動機を「統合的」「道具的」の二つに限定し、それぞれ2項目のみにより調査しているが、学習者の動機の扱いについてはそれ以外の動機をどう扱うのかについても検討が必要であると思われる。

また、動機づけを高めるための教室活動のあり方を探った研究に、三矢(2000)がある。ここでは

まず、Skehan (1989) を参考に、学習者の持つ学習動機を、「一貫して言語学習の原動力となる」ような「中心的／一時的動機」と、「教材や教師、教室環境に関連する」ような「周辺の／二次的動機」に分け、中心的動機に介入することは容易ではないものの、周辺の動機に働きかけることにより、中心的動機をサポートすることが言語教育の重要な課題であるとしている。そして、Green (1993) を参考に、ドイツの日本語学習者に対し、質問紙を用いて、学習者から見て active、passive な 10 種類の教室活動について「楽しさ」と「必要性」という二点から 5 段階で評価を求めた。その結果、「楽しさ」の点では学習者は active な活動をより評価したが、「必要性」については active、passive の間に顕著な差は見られなかった。学習者が評価した「楽しさ」と「必要性」の数値の間には有意な相関があったことから、教師が学習者の学習動機を高め、維持していくためには、学習活動が「active であること」、つまり学習活動における「能動性」が重要な要素であると述べられている。この三矢の調査はパイロット的なものであり、実際に学習者に教室活動を体験させた上で行われたものではない。しかし、このような学習活動の性質と動機づけとの関係を探ろうとした研究は日本語教育では現在でもまだ少なく、より実証的な研究を通しての今後のさらなる発展が予想される。

このように、学習場面における学習活動の性質や方法と動機づけの関係を探ることを目的とした研究は、第二言語教育の動機づけ研究全体の流れの中でも、教育場面へのシフト以後に起こった比較的新しいものである。これらの研究については、今後更に研究を重ねていくことが望まれる。

4.3 日本語の動機づけに関する新しい研究の萌芽

これまで述べてきたものは、動機づけを高めるための教室活動のあり方を探ったものである。これに加え、近年、一連の学習活動をより効果の高いものにするための要因として動機づけを位置づけた研究が見られるようになってきている。

例えば品川 (1999) では、学習活動としてのゲームの有効性に着目し、研究を行っているが、ここでは、ゲームを教室活動の中に採り入れることで、学習者の学習意欲も高まるのではないかと考えられている。品川 (2001) では、ゲーム使用に対する教師側の意識について調査されているが、ここでは、ゲームは授業の周辺要素（授業の雰囲気やリズム）へ

の効果を期待しているものの、直接的な動機づけとしての期待度はさほど高くないという結果となっている。

また、Dickinson (1987, 1995) や Ushioda の一連の研究に代表される動機づけと自律学習との結びつきへの注目は、日本語の動機づけ研究においても見られるようになった。例えば、教育実習プログラムへの自己評価活動の応用の可能性について述べた青木 (2000) では、自己評価活動を採り入れ、学習の方向づけを示すことが、実習生の動機づけを強化することにつながるのではないかと提案している。そして、それらの動機づけを強化・持続し自律学習を促すことができるかどうかは、その指導計画と大きく関わると述べている。また、上田・羽太 (1999) ではビジネスマンを対象とした日本語コースにおいて、動機づけがコース終了後の継続的学習や自律学習能力育成などの点から重要であることを、Dickinson (1987) などを引用し述べている。これらの研究は、学習を支えるものとして動機づけの重要性に目を向け、学習者にとってより効果的な学習活動のあり方を探ろうとするものである。

このように、日本語の動機づけの研究においても、第二言語全体の動機づけ研究同様、多様化が進みつつある。第二言語の動機づけ研究においては、従来の量的な手法のほかに、観察などを含めた縦断的・質的な調査方法が関心を集め、その開発が望まれていることはすでに 3.2 で述べたとおりであるが、日本語教育においても、その新しい手法を用いた研究が見られるようになった。文野 (2000) では、中国人の日本語学習者を対象に、半年間のインタビュー記録をもとに分析を行っている。その結果、学習者の動機づけには、学習環境要因の中でも、友人の存在、すなわち、友人に負けたくないというライバル意識が強く関わっており、それによって従来のカテゴリーでは説明困難であった学習者行動が説明可能になることなどが示唆された。このような日本語学習の動機づけに焦点を当てた質的研究は、筆者の知る限りでは今のところ他に見られない。しかし、Crookes らの提言にも見られるように、今後このような質的な研究が量的な研究を補いながら、日本語の動機づけの解明が進むことが期待される。

以上のように、日本語の動機づけの研究は、まだ数は少ないものの、第二言語の動機づけ研究の進展を受け、徐々にではあるがその裾野を広げつつあ

る。特に、最近の研究は日本語の動機づけの研究の新たな可能性を予感させるものである。このような動機づけ研究におけるテーマ、手法の拡大が、今後日本語の動機づけ研究の土壌をより豊かなものにするのであろう。

5. おわりに—今後の課題と展望—

以上、第二言語教育の動機づけ研究の流れを、日本語の動機づけに焦点を当てながら概観してきた。第二言語の動機づけ研究は、ここにきて成熟期に達したと言われるが、まだ実証・解明されていない部分も多い。日本語の動機づけの研究は、第二言語全体の動機づけ研究の進展から見れば、まだその数歩を踏み出したに過ぎないと言わざるを得まい。特に学習場面において動機づけを高めるための要素については、例えば動機づけのストラテジーのようなものにまで言及した研究は日本語教育には見られず、今後の更なる研究の積み重ねが望まれる。

日本語の動機づけの研究がこれまで国内においてあまり行われてこなかった背景には、「動機づけが何であるのか」という構成要素の複雑さとともに、動機づけの度合いを「何で測るのか」という方法的な問題などがあるものと思われ、それらが複雑に絡み合っただけ高い障壁を築いてきたものと考えられる。しかしながら、動機づけは重要であるものどころから手をつけてよいかわからないというのが現状であるとすれば、その解明に向け、さらに一步を踏み出すべく、取り組むべき課題は多い。

小西 (1998: 41) は、今後の第二言語習得領域の動機づけ研究が向かうべき方向として、「抽象的研究や議論ではなく具体的な学習者や学習場面に根ざした調査研究であるべき」だと述べている。それは、具体的に言えば、「言語学習に取り組んでいる学習者が自分の望むような学習成果を得られるための手助けとなるような形の研究」を指すという。日本語教育においても、この小西の指摘は重要であると思われる。個々の学習者が持つ個別性要因に目を向けるとともに、言語学習プロセスにおける動機づけの解明を進めることが、これまでの量的研究では説明しきれなかった日本語学習の動機づけのさらなる解明の道を切り開くことであろう。それが引いては学習の手助けとなるような研究へと結びつくのであり、学習場面における教師の役割をも明確化することにつながると思われる。

中田 (1999: 106) では、学習者が高い学習意欲で学習に取り組める環境を作るのが教師の役目であると述べられている。また、Ushioda (2001: 122) は、『他者をいかに動機づけることができるか』ではなく、『他者が自身を動機づける状況をいかにして作り出すことができるのか』が教師の課題であると述べている。カリキュラムやシラバスデザインの段階から動機づけの可能性を探り、個々の学習者が自身の意欲を高め、維持しながら学習に取り組んでいけるような動機づけの方法を模索していくことが、今後の動機づけ研究の目指すべき方向性として重要であり、今まさに求められていることではないかと考えられる。

注

1. 林他 (1998) によれば、第二言語習得研究でいう第二言語とは、第二言語として、また外国語としての双方を対象としたものである。本稿でもこれに倣い、それらを包括するものとして「第二言語」という用語を使用する。また、その際の表記としても、「第二言語」を用いる。
2. これらはいくまでも、Gardner の一連の研究の最大の関心事であった動機づけの統合的な側面と言語到達との関係をまとめたものであり、ここでは動機づけの道具的な側面については触れられていない。
3. いわゆる the causality hypothesis (Au, 1988) である。
4. この論文はもともとは Crookes & Schmidt (1989) 'Motivation: Reopening the research agenda.', *University of Hawaii Working Papers in ESL*, 8, 217-256. として発表されたものである。
5. *Modern Language Journal*, 78 における誌上討論。

参考文献

- 青木ひろみ (1999) 「認知的な学習要因からみた自己評価活動」『神田外国語大学紀要』第 11 号, 251-271.
- 石井秀幸 (1993) 「日本語学習者の学習意欲を構成する因子の分析」、『平成 7 年日本語教育学会春季大会予稿集』1-6.
- 上田和子・羽太園 (1999) 「パフォーマンス・チャートの実践—外交官・公務員日本語研修における自律学習—」『国際交流基金日本語国際センター紀要』第 9 号, 19-36.
- 郭俊海・大北葉子 (2001) 「シンガポール華人大学生の日本語学習の動機づけについて」『日本語教育』110 号, 130-139.
- 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—」『言語文化部紀要』37, 北海道教育大学, 67-85.
- 倉八順子 (1993a) 「日本語学習者の動機に関する調査—動

- 機と文化的背景の関連」『日本語教育』77号, 129-41.
- 倉八順子 (1993b) 「プロジェクトワークが学習者の学習意欲及び学習者の意識・態度に及ぼす効果(1)ー一般化のための探索的調査」『日本語教育』80号, 49-61.
- 倉八順子 (1994) 「プロジェクトワークが学習成果に及ぼす効果と学習者の適性との関連」『日本語教育』83号, 136-47.
- 倉八順子 (1996) 「スピーチ指導におけるフィードバックが情意面に及ぼす効果」『日本語教育』89号, 39-51.
- 小西正恵 (1998) 「3. 動機・態度」林さと子 (研究代表者) 『第二言語としての日本語学習および英語学習の個別性要因に関する基礎的研究』平成8年～9年度文部省科学研究費補助金基礎研究(C)研究成果報告書, 37-43.
- 品川直美 (1999) 「日本語教育におけるゲームーゲームは学習意欲を高めるか」お茶の水女子大学 1998年度修士論文
- 品川直美 (2001) 「日本語教育におけるゲームに対する教師の意識と使用実態」『日本語教育』110号, 101-109.
- 杉本明子・黒沢学・文野峯子・大島陽子 (1999) 「在日留学生の日本語学習動機と日本語習得」平成11年度第7回日本語教育学会研究集会講演要旨, 『日本語教育』106号, 84.
- 高岸雅子 (2000) 「留学経験が日本語学習動機におよぼす影響ー米国人短期留学生の場合」『日本語教育』105号, 101-110.
- 中田賀之 (1999) 『言語学習モチベーションー理論と実践ー』リーベル出版
- 成田高宏 (1998) 「日本語学習動機と成績との関係ータイの大学生の場合」『世界の日本語教育』8, 1-11.
- 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ーニュージーランドの場合」『日本語教育』86号, 162-72.
- 端野千絵 (2000) 「日本語学習者の動機づけが学習到達度に与える影響ーネパールにおける学習者の観察から」『平成12年日本語教育学会春季大会予稿集』69-74.
- 林さと子 (研究代表者) (1998) 『第二言語としての日本語学習および英語学習の個別性要因に関する基礎的研究』平成8年～9年度文部省科学研究費補助金基礎研究(C)研究成果報告書
- 文野峯子 (1999) 「学習過程における動機づけの縦断研究ーインタビュー資料の複眼的解釈から明らかになるもの」『人間と環境ー人間環境学研究所研究報告』3, 岡崎学園国際短期大学人間環境学研究所編, 114-125.
- 三矢真由美 (2000) 「能動的な教室活動は学習動機を高めるか」『日本語教育』103号, 1-10.
- Au, S. Y. (1988) A critical appraisal of Gardner's socio-psychological theory of second language (L2) learning, *Language Learning*, 38 (1), 75-100.
- Chihara, T. & Oller, J. W. (1978) Attitudes and attained proficiency in EFL: A sociolinguistic study of adult Japanese speakers, *Language Learning*, 28 (1), 55-58.
- Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1994) Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language classroom, *Language Learning*, 44, 417-448.
- Crookes, G., & Schmidt, R. W. (1991) Motivation: Reopening the research agenda, *Language Learning*, 41, 469-512.
- Deci, E. L. (1975) *Intrinsic motivation*, NY: Plenum Press. (安藤延男・石田梅男訳 1980 『内発的動機づけ』誠心書房)
- Deci, E. L., & Flaste, R. (1996) *Why we do what we do: Understanding self-motivation*, NY: Penguin. (桜井茂男訳 1999 『人を伸ばす力 内発と自律のすすめ』新曜社)
- Dickinson, L. (1987) *Self-instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dickinson, L. (1995) Autonomy and motivation: A literature review, *System*, 23, 325-346.
- Dörnyei, Z. (1994) Motivation and motivating in the foreign language classroom, *Modern Language Journal*, 78, 273-284
- Dörnyei, Z. (1998) Motivation in second and foreign language learning, *Language Teaching*, 31, 117-135.
- Dörnyei, Z. (1999) Motivation. In B. Spolsky (Ed.), *Concise encyclopedia of educational linguistics*, Oxford: Pergamon Press, 525-532.
- Dörnyei, Z. (2001a) *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman.
- Dörnyei, Z. (2001b) New themes and approaches in second language motivation research, *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 43-59.
- Dörnyei, Z. (2001c) *Motivational strategies in the language classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z., & Clément, R. (2001) Motivational characteristics of learning different target language: Results of a nationwide survey. In Z. Dörnyei, & R. W. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition*, Honolulu, HI: University of Hawaii Press, 395-430.
- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (1998) Ten commandments for motivating language learners: Result of an empirical study, *Language Teaching Research*, 2, 203-229.
- Dörnyei, Z., & Marderez, A. (1999) Group dynamics in foreign language learning and teaching. In J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning*, Cambridge: Cambridge University Press, 155-169.
- Dörnyei, Z., & Ottó, I. (1998) Motivation in action: A process model of L2 motivation, *Working Papers in Applied Linguistics (Thames Valley University, London)*, 4, 43-69.
- Dörnyei, Z., & Schmidt, R. W. (Eds.) (2001) *Motivation and second language acquisition*. Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Ehrman, M. E. (1998) Motivation and strategies questionnaire (MSQ). In J. M. Reid (Ed.), *Understanding learning styles*

- in the second language classroom, Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Regents, 169-174.
- Ehrman, M. E., & Dörnyei, Z. (1998) *Interpersonal dynamics in second language education: The visible and invisible classroom*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ellis, R. (1985) *Understanding second language acquisition*, Oxford: Oxford University Press. (牧野高吉訳 1988 『第2言語習得の基礎』ニューカレントインターナショナル)
- 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.
- Gardner, R. C. (1988) The socio-educational model of second-language learning: assumptions, findings, and issues. *Language Learning*, 38, 101-126.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1959) Motivational variables in second language acquisition, *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266-272.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972) *Attitudes and motivation in second language learning*, Rowley, MA: Newbury House,
- Gardner, R. C., & Tremblay, P. F. (1994a) On motivation, research agendas and theoretical frameworks, *Modern Language Journal*, 78, 359-368.
- Gardner, R. C., & Tremblay, P. F. (1994b) On motivation: Measurement and conceptual considerations, *Modern Language Journal*, 78, 524-527.
- Gardner, R. C. (2001) Integrative motivation and second language acquisition. In Z. Dörnyei, & R. W. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition*, Honolulu, HI: University of Hawaii Press, 1-19.
- Green, J. M. (1993) Student attitudes toward communicative and non-communicative activities: Do enjoyment and effectiveness go together? *Modern Language Journal*, 77, 1-10.
- Inbar, O., Donitsa-Schmidt, S., & Shohamy, E. (2001) Students' motivation as a function of language learning: The teaching of Arabic in Israel. In Z. Dörnyei, & R. W. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition*, Honolulu, HI: University of Hawaii Press, 292-308.
- Keller, J. M. (1983) Motivational design of instruction. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories and models: An overview of their current status*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 383-434.
- Larsen-Freeman, D., & Long, M. (1991) *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman. (牧野高吉・萬谷隆一・大場浩正訳 1995 『第2言語習得への招待』、鷹書房プレス)
- Lukmani, Y. M. (1972) Motivation to learn and language proficiency, *Language Learning*, 22, 261-273.
- Nikolov, M. (2001) A Study of unsuccessful language learners. In Z. Dörnyei, & R. W. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition*, Honolulu, HI: University of Hawaii Press, 149-169.
- Okada, M., Oxford, R. L., & Abo, S. (1996) Not all alike: Motivation and learning strategies among students of Japanese and Spanish in an exploratory study. In R. L. Oxford (Ed.), *Language learning motivation: Pathways to the new century*, Honolulu, HI: University of Hawaii Press, 105-119.
- Oxford, R. L. (1990) *Language learning strategies: What every teacher should know*, Rowley, MA: Newbury House. (宍戸通庸・伴紀子訳 1994 『言語学習ストラテジー』、凡人社)
- Oxford, R. L. (1994) Where are we with language learning motivation? *Modern Language Journal*, 78, 512-514.
- Oxford, R. L. (Ed.) (1996) *Language learning motivation: Pathways to the new century*. Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Oxford, R. L., & Shearin, J. (1994) Language learning motivation: Expanding the theoretical framework, *Modern Language Journal*, 78, 12-28.
- Oxford, R. L., & Shearin, J. (1996) Language learning motivation in a new key. In R. L. Oxford (Ed.), *Language learning motivation: Pathways to the new century*, Honolulu, HI: University of Hawaii Press, 155-187.
- Reid, J. M. (Ed.) (1998) *Understanding learning styles in the second language classroom*, Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Regents.
- Schmidt, R. W., Boraie, D., & Kassabgy, O. (1996) Foreign language motivation: Internal structure and external connections. In R. L. Oxford (Ed.), *Language learning motivation: Pathways to the new century*. Honolulu, HI: University of Hawaii Press, 9-70.
- Schmidt, R.W., & Watanabe, Y. (2001) Motivation, strategy use, and pedagogical preferences in foreign language learning. In Z. Dörnyei, & R. W. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition*, Honolulu, HI: University of Hawaii Press, 309-356.
- Skehan, P. (1989) *Individual differences in second-language learning*, London: Edward Arnold.
- Spolsky, B. (Ed.), *Concise encyclopedia of educational linguistics*, Oxford: Pergamon Press.
- Strong, M. (1984) Integrative motivation: Cause or result of successful second language acquisition? *Language Learning*, 34, 1-14.
- Syed, Z. (2001) Notions of self in foreign language learning: A qualitative analysis. In Z. Dörnyei, & R. W. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition*, Honolulu, HI: University of Hawaii Press, 125-146.
- Tremblay, P. F., & Gardner, R.C. (1995) Expanding the motivation construct in language learning, *Modern Language Journal*, 79, 505-520.

- Ushioda, E. (1994) Motivation as a qualitative construct, *Teanga*, 14, 76-84.
- Ushioda, E. (1996a) *Learner autonomy 5: The role of motivation*, Dublin: Authentik.
- Ushioda, E. (1996b) Developing a dynamic concept of motivation. In T. Hickey, & J. Williams (Eds.), *Language, education and society in changing world*, Clevedon: Multilingual Matters, 239-245.
- Ushioda, E. (1997) The role of motivational thinking in autonomous language learning. In D. Little, & B. Voss (Eds.), *Language centres: Planning for the new millennium*, Plymouth, UK: Cercles, 38-50.
- Ushioda, E. (1998) Effective motivational thinking: A cognitive theoretical approach to the study of language learning motivation. In E. A. Soler, & V. C. Espurz (Eds.), *Current issues in English language methodology*, Castelló de la Plana, Spain: Publications de la Universitat Jaume I, 77-89.
- Ushioda, E. (2001) Language learning at university: Exploring the role of motivational thinking. In Z. Dörnyei, & R. W. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition*. Honolulu, HI: University of Hawaii Press, 93-125.
- Williams, M., & Burden, R. (1997) *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Williams, M., & Burden, R. (1999) Students' developing conceptions of themselves as language learners, *Modern Language Journal*, 83, 193-201.
- Williams, M., Burden, R., & Al-Baharna, S. (2001) Making sense of success and failure: The role of the individual in motivation theory. In Z. Dörnyei, & R. W. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition*, Honolulu, HI: University of Hawaii Press, 173-186.

もりや ともみ／お茶の水女子大学大学院 応用日本語論講座
moriyatm@yahoo.co.jp

Motivation research in second language learning — Focusing on motivation of Japanese as a second language —

MORIYA Tomomi

Abstract

This paper intends to overview SLA studies which address the role of motivation, with a focus on Japanese as a second language (JSL). As opposed to earlier studies in this domain which mostly focus on social milieu, the 1990's saw a greater emphasis on L2 learning context, which promoted a variety of research agenda and approaches. Meanwhile, there are only a small number of empirical motivation studies which address JSL. This paper initially reviews SLA research on motivation at large, and then specifically discusses JSL motivation studies, to draw pedagogical implications from them.

【Keywords】 motivation in language learning context, motivational strategies, educational shift, qualitative approach

(Department of Applied Japanese Linguistics, Graduate School, Ochanomizu University)