



## Kobe Shoin Women's University Repository

Title	異文化理解を目指した動機づけ研究の展開 Developments in motivation studies for intercultural understanding
Author(s)	田中 佑美 (TANAKA Yumi)
Citation	神戸松蔭女子学院大学研究紀要言語科学研究所篇 Theoretical and applied linguistics at Kobe Shoin , No.15 : 119-130
Issue Date	2012
Resource Type	Bulletin Paper / 紀要論文
Resource Version	
URL	
Right	
Additional Information	

# 異文化理解を目指した動機づけ研究の展開

田中 佑美

神戸松蔭女子学院大学 外国語教育センター

yumit@shoin.ac.jp

---

## Developments in motivation studies for intercultural understanding

TANAKA Yumi

FLEC, Kobe Shoin Women's University

### Abstract

本稿では、異文化コミュニケーションを目標とした動機づけの理論と実践研究を総説する。第二言語習得はアイデンティティと強く関連すると言われていたが、学習者の自己は教育現場ではあまり考慮されてこなかった。異なる見地を検討することで、本稿は自己に関する動機づけ理論を応用する可能性を探求する。さらに第二言語での自己表現が異文化理解を促進する見解を考察していく。

This article reviews theoretical and empirical studies focusing on motivation for intercultural communication. There is general agreement that second language acquisition and identity are strongly linked; however the selves of language learners have not been taken into account in practical teaching situations. By considering different perspectives, this article explores the possibilities of applying motivational theories concerning the self. It goes on to examine views favoring student self-expression in the second language as a way to enable greater intercultural understanding.

キーワード: 他者と対話する意思、国際的志向性、理想自己、第二言語習得

Key Words: willingness to communicate, international posture, ideal L2 self, second language acquisition

## 1. はじめに

コミュニケーションに対する積極性は、第二言語習得への効果が指摘されている (Dörnyei, 2001)。第二言語でのコミュニケーションには、異なる文化背景をもった他者とのコミュニケーションを必然的に想定するため、文化を摂取するだけでなく、自分の文化を他者に理解してもらうため努力することを意味する。つまり、コミュニケーションに対する積極性は相互的な異文化理解の根源と言える。

英語コミュニケーションへの積極性に関する研究は、Gardner の研究チームによる動機づけ研究を基礎としている (e.g., Gardner, 1985)。今日でも多くの研究の基礎となっている Gardner らの社会教育的モデル (Socio-educational model) は、目標言語集団への肯定的態度である統合的態度 (integrativeness) と学習状況への態度 (attitudes toward the learning situation) が、動機づけ (motivation) に影響を与えると指摘した。動機づけは言語学習への意欲、言語学習への態度、学習努力から構成され、第二言語習得を促進する (Gardner, 2010)。

社会教育的モデルが後の研究に影響を与えた概念に統合的志向性 (integrative orientation) と道具的志向性 (instrumental orientation) が挙げられる。統合的志向性は第二言語コミュニティへ迎合するための第二言語学習を意味し、道具的志向性は実利目的の第二言語学習を意味する。そして長期的には統合的志向性が言語学習には有効であると指摘されている。

1990年代を中心に統合的志向性はカナダという特定の二言語環境のみで第二言語習得に有効であると議論されたが (Crookes & Schmidt, 1991; Noels, Pelletier, Clément, & Vallerand, 2000)、現在は学習者には両方の志向性が内在しているという見解が有力である (MacIntyre, Mackinnon, & Clément, 2009)。現在は統合的態様の定義も目標言語集団とその他の言語集団を含む「一般的な異文化集団に対する開放性 (openness) と他の言語集団の特徴を受け入れる能力」と再定義されている (Gardner, 2010, p. 85)。

近年の社会教育的モデルを応用した動機づけ研究に L2 Motivational Self System がある (Dörnyei, 2009)。この動機づけ研究の多くは、言語運用能力 (performance) を考慮に入れていないことから第二言語習得研究との乖離も指摘されているが (Gardner, 2010)、社会教育的モデルを踏まえて再考することで、グローバル時代の異文化理解を視野に入れた第二言語習得研究の展開が見込まれる。本稿では英語コミュニケーションへの積極性にかかわる概念と L2 Motivational Self System を再考察し、日本人英語学習者のコミュニケーションへの積極性を向上させる可能性を探求する。

## 2. 英語コミュニケーションへの積極性

コミュニケーションへの積極性は、willingness to communicate (以下 WTC と略す)、いわば「他者と対話する意思」(八島, 2004, p. 13) として研究されている。WTC の最終的な目標はコミュニケーションに対する自由な選択ができる状況においての第二言語使用であり、外国語として英語を学ぶコンテキストでは国際的志向性 (international posture) ととも

に研究されてきた (e.g., Yashima, 2002)。WTC は、当初第一言語でのコミュニケーションを対象としていた。それを第二言語習得に応用したのが、MacIntyre and Charos (1996) である。彼らは Gardner (1985) の社会教育的モデルと MacIntyre (1994) の WTC モデルを融合させ、WTC、コミュニケーション能力への認知 (perceived communicative competence)、言語不安 (language anxiety)、動機づけの関連を明らかにして応用言語学の分野に組み入れた。

個人の特性 (trait) として扱われていた WTC であるが、徐々に状態 (state) としての側面も注目されてきた。MacIntyre, Dörnyei, Clément, and Noels (1998) が作った包括的 WTC モデルはその証左である。この WTC モデルは6つの層からなり、上層3層に状況に左右されやすい要因、下層3層に特性的要因を配置し、社会的側面と心理的側面に注目して第二言語コミュニケーション行動の構造をモデル化し、現在多くの WTC 研究の基礎となっている (e.g., MacIntyre, 2007; MacIntyre & Doucette, 2010; Tanaka, 2011b; Yashima, 2002; 八島, 2004; Yashima, Zenuk-Nishide, & Shimizu, 2004, Yashima, 2009)。

第1層に「第二言語使用」を最終目標のコミュニケーション行動として位置づけ、第2層には行動に移るレディネスとしての「WTC」がある。第3層は状況に左右される2つの要因「特定の相手とコミュニケーションをする意欲」と「その場でのコミュニケーションの自信」(コミュニケーション能力の認知と不安の低下) から構成される。

第4層は、3つの動機傾向から構成され「対人接触動機」(個人への管理意識や連帯意識)、「対グループ接触動機」(他の集団への管理意識や連帯意識)、「第二言語への自信」(第二言語技能への高い自己評価と言語不安の低下)、第5層の情動的・認知的コンテクストは「対グループへの態度」(第二言語集団との迎合と同化への懸念や第二言語学習の動機)、「社会状況」(ある社会状況のみでの第二言語使用への自信)、「コミュニケーション能力」(文法能力、行動的能力、社会言語学的能力、談話能力、方略能力; Celce-Murica, Dörnyei, & Thurrell, 1995) から構成される。第6層は「グループ間の関係」(社会における第一言語、第二言語の力関係) と文化の影響もある「性格」から成る。

包括的 WTC モデルが提案されて以降、WTC 研究は状態レベルを中心にした研究と特性レベルを中心にした研究の二分野に分かれる。状態レベルに注目した研究では、コミュニケーションに至るには、意思 (will) ではなく、相互作用という状況に支えられた意思決定 (volition) が重要であると指摘した (MacIntyre, 2007)。意思決定を支えるのは過去の経験であり、意思決定は瞬間ごとに変化するので一時的な調査以外に過去の経験を考察する必要がある。

MacIntyre and Doucette (2010) は、特性レベルでは英語コミュニケーションに積極的な日本人留学生でも、状態レベルではためらい (hesitation) が原因となり、行動を制御して英語使用に移れないと指摘した。行動には第二言語能力への認知 (perceived L2 competence) が影響し、英語コミュニケーションの機会にすぐ反応することで対処できる可能性が示唆された。

特性レベルではコミュニケーションに積極的であっても留学先で状況的なコミュニケーションに繋がらない上級英語学習者に対して、本来の自己を表現する本音 (honne) でのコ

コミュニケーション経験の重要性も指摘されている (Tanaka, 2011b)。留学先で留学初期段階にホストファミリーや友人との歩み寄りを感じ、徐々に本音でのコミュニケーション行動の範囲が増すにつれ、相手のコミュニケーション反応がフィードバックになり徐々にコミュニケーション能力への認知に繋がる可能性が示された。

グローバル時代の外国語学習を視野に入れた研究からも第二言語コミュニケーション能力の認知の重要性がうかがえる。Yashima (2002) は社会教育的モデルと WTC モデルに、国際問題への関心、留学や海外勤務への積極性、異なる他者との交流から構成される「国際的志向性」を加え、日本人学習者を対象に WTC を調査した。その結果「第二言語コミュニケーション能力の認知 (L2 communicative competence)」と「国際的志向性」からは「WTC」へ直接的な関係が見られた。ただし「熟達度 (L2 proficiency)」とコミュニケーション能力の認知を含む「第二言語コミュニケーションへの自信 (L2 communication confidence)」は関係がなかった。一方、「第二言語コミュニケーションへの自信」と「第二言語学習動機づけ (L2 learning motivation)」は関連していた。留学経験者と日本で内容重視の英語教授法を受けた学習者への調査 (Yashima et al., 2004) からも、「WTC」には「コミュニケーション能力の認知 (perceived communicative competence)」が留学という第二言語学習コンテキストでも外国語学習コンテキストでも強く関連することが明らかになっている。一方で、「TOEFL スコア」は「WTC」とは関係がなかった。つまり、包括的 WTC モデルではコミュニケーション能力は第二言語使用の下層要因であるが、熟達度と WTC との直接的な関係は明確ではなく、コミュニケーション能力の認知が重要であった。

学習コンテキストによる WTC と国際的志向性への効果に注目した研究には、留学経験者と内容重視の教授法を受けた学生と訳読式教授法を受けた学生の比較研究がある (Yashima & Zenuk-Nishide, 2008)。高校生を対象に 1 年目と 3 年目の「TOEFL スコア」、「国際的志向性」、「WTC」、「コミュニケーションの頻度」の比較から、留学経験者に最も伸びが見られ、留学による学習効果が指摘された。また、国内における内容重視の教授法の有効性も同時に示された。

以上の研究から、積極的な英語コミュニケーション行動には、社会性も考慮にいれながらも個人の過去の経験から構成された状態レベルと特性レベルにおける自己が目されてきたことが分かる。日本人学習者に対しての調査からは WTC、国際的志向性、コミュニケーション能力に対する認知、コンテキスト (環境) が主に調査されてきた。しかし、その構造を研究するにとどまり、他者と対話する意思を向上させる方策の指標には欠けている。また社会との繋がりの上での自己の考察の必要性は提示されたが、状況を断定する研究は行なわれていない。例えば、包括的 WTC モデルは社会における言語の優位性と劣位性 (例えば、社会的・経済的差による言語の力関係など) を構成概念に含めているが、いつ自律的な言語選択に移るかを調査する必要がある (Noels & Giles, 2009)。

### 3. L2 Motivational Self System

#### 3.1 過去の経験と未来像

グローバル化により英語が国際語と指摘されるなか、Dörnyei (2009) は、自己に着目して、目標に向けた学習者の学習動機は過去の経験から構成されていると指摘した。特異的な自己誘導の目標となるのは、理想自己 (ideal L2 self) と義務自己 (ought to L2 self) である。未来像に向けて学習者が実現可能な自己像 (possible-selves) を経験から内発的にまた外発的に構築し、自己誘導 (self-guides) することを指摘した L2 Motivational Self System は、新たな理論として注目を集めている。

新しい理論である一方で、L2 Motivational Self System における自己誘導は自己決定理論 (Self-Determination Theory; Noels, 2003) を基礎としている (Dörnyei, 2005)。本節では、自己決定理論を概観し、L2 Motivational Self System について考察していく。

#### 3.2 自己決定理論

自己決定理論は (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2002)、自分の選択が自律的であると感じるほど、人は内発的に動機づけられると指摘した理論である。行動自体に関心や満足感がある自律的な状態の内発的動機づけ (intrinsic motivation) とその正反対にある無動機 (amotivation) の間に 4 段階の外発的動機づけ (extrinsic motivation) を自律に対する自己調整 (self-regulation) の程度により分類した (Ryan & Deci, 2002, pp. 17–18)。

- (1) 統合による調整 (integrated regulation) : 肯定的な経験によって自発的に生じる外発的動機づけで、外発的動機づけのなかで最も自律的な状態
- (2) 同一化による調整 (identified regulation) : 行動が個人的に重要であることによる外発的動機づけで、外的要求をこなす満足から生まれる状態
- (3) 取り入れによる調整 (introjected regulation) : 自尊心の強化や恥を避けたための外発的動機づけで、非常に制御的な状態
- (4) 外的調整 (external regulation) : 褒美の獲得や罰を逃れるための外発的動機づけで、外発的動機づけのなかで最も非自律的な状態

外発的動機づけを内在化するためには、真の自己による選択や意思決定の自由を感じたいと望む自律性 (autonomy) の欲求、重要な他者や他の人々への所属を感じたいと望む関係性 (relatedness) の欲求、ある行動を達成できると感じる有能さ (competence) の欲求が相互的に満たされる必要がある。自律性が最も重要な役割を担っているが、関係性と有能さが満たされることなくしては外発的動機づけを内在化するのは難しい。

自己決定理論を応用した研究は、教室を中心にしてカナダ国内での公用語への学習動機づけの考察から始まり、今日では多言語社会での第二言語学習、外国語としての英語学習と多様なコンテキストへ応用されてきた。例えば、教室環境では、学習者が教員のフィードバックが有益でありタスクが自律的であると感じるほど、学習の意思を高めることが自己決定理論から明らかになった (Noels, Clément, & Pelletier, 1999)。

社会教育的モデルとともに自己決定理論を考察した研究に Noels らによる一連の研究がある。第二言語学習に対する動機づけ尺度を作成した研究 (Noels et al., 2000) は「内発的動機づけ」と「外発的動機づけ」が連続体であり、「内発的動機づけ」は「旅行志向性 (travel orientation)」、「友人関係志向性 (friendship orientation)」、「知識志向性 (knowledge orientation)」と相関し、外発的動機づけの「外的調整」は「道具的志向性」と相関することを明らかにした。さらに行動に移る理由 (reasons) を質問項目で明確化すれば、旅行志向性や友人関係志向性は異文化への開放性を意図する統合的志向性に帰結する可能性が指摘されている (Gardner, 2010)。

Noels (2003) は、「統合的志向性」、「内発的志向性 (intrinsic orientation)」、「外発的志向性 (extrinsic orientation)」のなかで「統合的志向性」が最も自己決定的であると指摘した。さらに「統合的志向性」と「内発的志向性」が異なる志向性であり、社会で起こる交流目的の学習と教室で起こる学習自体が楽しい学習とが異なることを明らかにした。一方「統合的志向性」は、包括的 WTC モデルで指摘される個人に関心がある場合の対人接触動機か、集団に関心がある場合の対グループ接触動機かを明確にすることでさらなる研究の展開が期待されている (Noels, 2003)。

個人の自律が尊重される西洋で開発された自己決定理論が、他者との関係が尊重される日本への応用の可能性が疑問視されていたが、日本でも「自律性」が「関係性」や「有能さ」と比べて最も強く「動機づけ」と相関し自己決定理論の応用性が示されている (Noels, 2011)。廣森 (2006) は Noels et al. (2000) を参考とし、日本人に対応した英語学習における心理的欲求の尺度と自己決定理論に基づく動機づけ尺度を開発し、英語ライティングにおいて自律性を高める教育的介入で効果をあげている。

### 3.3 理想自己、義務自己、学習経験

自己決定理論から展開した L2 Motivational Self System は、自己の理想と現実のギャップを埋める意欲から学習が動機づけられると指摘する (Dörnyei, 2009)。実現可能な自己像で内在化された「なりたい自己」が理想自己であり、内在化されていない「期待に添うたためにならなければならない自己」に義務自己がある。学習達成には、学習者の経験に基づく未来像が明確で、さらに努力を伴う必要がある。また、教員の影響といった第二言語学習経験 (L2 learning experience) も短期的な自己誘導に貢献する。Dörnyei (2005) は、言語学習を促進する 3 つの志向性を提案した研究 (Noels, 2003) を踏まえて、理想自己は統合的志向性に相当し、義務自己は外発的志向性、肯定的な学習経験は内発的志向性に相当すると定義した。

理想自己への影響はコンテキストの差が指摘されている。L2 Self System (Dörnyei, 2005) を日本、中国、イランで応用した研究 (Taguchi, Magid, & Papi, 2009) では、日本人学生は、仕事を得るために英語が必要であると考えているが、それが将来の専門に直結するのではなく、成功するためにしなければならないものとする傾向が三国間で最も強かった。

コンテキスト別に理想自己を調べると日本人英語学習者の英語への言語態度がさらに明確化される。Ryan (2009) は L2 Self System を日本に適用し、ハンガリーにおいて動機

づけはイギリスとアメリカへの態度で促進されたが、日本では国名を限定しない国際的  
第二言語コミュニティへの参加が影響していると指摘した。また、「理想自己」と「統合  
的態度」では「理想自己」がより「学習努力 (intended learning effort)」に関連していた  
が、その違いはほとんどなかった。しかし、英語専攻の学生など個人にとって英語が将  
来の専門として意味のある場合に理想自己は動機づけにより有効であった。

言語態度には文化的アイデンティティからの影響も指摘されている (Noels, 2009)。例  
えば、継承語として言語学習がアイデンティティと関連すれば、学習動機づけの内在化  
が進み、第二言語学習が進む。少なくとも文化的コンテキストにより学習者は社会的認  
知を得る。つまり自己の文化的な所属を感じることで、真の自己 (authentic self) が社会  
のなかで再構築されて言語学習に繋がる。

外国語として英語を学ぶ環境では文化的アイデンティティは、国際的志向性で考察さ  
れてきた (Noels & Giles, 2009)。国際的志向性は、世界のなかでの自己という文化的アイ  
デンティティを表し、地球的視野で他者とかかわりあう姿勢を意味する。現在、再定義さ  
れた国際的志向性は (Yashima, 2009, pp. 162–163)、「他の集団との交流と回避傾向」、「国  
際的職務や活動への関心」、「国際ニュースへの関心」、「世界へ伝えたい意見」から構成  
されており、学習者の統合的志向性と道具的志向性を含む概念である。「国際的志向性」  
は「理想自己」と相関しており、第二言語習得におけるアイデンティティ考慮の必要性  
(Gardner, 2010; Noels & Giles, 2009) からも国際的志向性の有用性がうかがえる。Yashima  
(2009) は、日本では「理想自己」は「内発的動機づけ」より「外発的動機づけ (統合によ  
る調整と同一化による調整)」により関連することから、グローバル時代の外国語学習に  
ついて新たな見解を提案した。つまり、外発的動機づけであっても内在化された外発的  
動機づけであれば、学習者は自己形成とともに理想自己を明確化する可能性を提示した。  
さらに第二言語を使用する実現可能な自己像の明確化には、想像上の国際コミュニティ  
に参加するプロジェクトを利用した教育の有効性が提案され、WTC、表現したい内容、  
コミュニケーションの媒体 (流暢さと正確さ) の重要性を指摘している (Yashima, 2011)。

概して L2 Motivational Self System は自己決定理論を基礎とし、統合的態度という異文  
化に対する開放性を考慮に入れた理論の構築を目指している。国際的志向性と一緒に研  
究されることで、理想自己はグローバル時代の英語学習をも視野に入れていた。カナダ  
以外の教育者にとっても実践的である一方 (MacIntyre et al., 2009)、L2 Motivational Self  
System の研究の多くは言語運用能力を研究に含まず第二言語習得研究から乖離してい  
ると指摘されている (Gardner, 2010)。しかし、理想自己を国際社会での第二言語コミュ  
ニケーションとして目標に設定することで、現在の自己から理想自己への言語学習を自己  
の成長として捉えたことは大きな意味がある。今後は、内発的動機づけに止まらず、学  
習者の肯定的な学習経験 (統合による調整) や外的要求をこなす満足 (同一化による調  
整) と理想自己の関連を調べる研究が求められる。

#### 4. 教育への応用：教室から社会へ

以上の研究から教育現場では、経験の構築を重視した世界に向けての英語コミュニケーション行動に移る未来像の明確化が望まれる。多言語社会では、自己決定が強化されるにつれて第二言語習得が高まり、内発的動機づけが強いほど第二言語コミュニティとの交流を求めている (Noels, 2003)。一方、日本では外発的動機づけであっても内在化が進んだ動機づけ (統合による調整や同一化による調整) であれば理想自己に関連していた (Yashima, 2009)。また日本人学習者はイギリスやアメリカという国を指定しない国際的志向性が強い (Yashima, 2002; Ryan, 2009)、国際社会と自分が繋がることで英語学習が促進される。今後は特性としての文化的アイデンティティ (例えば、グローバル社会の一員としてのアイデンティティ) と状況的アイデンティティ (例えば、英文学科という所属性など自分で選択して所属を決めることが比較的容易なアイデンティティ) を分けて調査を行なうことでさらなる教育研究に進展が見込まれる。

教育実践面では、理想自己を形成するため外発的であっても国際社会で英語を使用する自己を明確化するための留学の役割も大きい。留学には、教室で起こる言語学習と社会で起こる言語学習 (Noels, 2003) を繋げる働きがある。自律的なコミュニケーション行動には、状態レベルと特性レベルで、コミュニケーション能力への認知、言い換えれば、第二言語に対する有能さの認知が必要である (廣森, 2006)。Skinner and Edge (2002) によると構造 (structure) という「環境が提供する情報の量と質、明瞭さ」 (鹿毛, 2004, p. 24) つまり本人にとって意味のある情報が整理されることで有能さの欲求が満たされる。コミュニケーション能力の認知により WTC も変化するため、理解ができる英語コミュニケーション環境での明瞭な質問に対して回答ができる状況を作り出すことで学習者が自律的なコミュニケーションに移る可能性がある。ただし、一定のレベルに達していない学習者の無理なスピーキングは正確さの障害になるため注意が必要である (白井, 2004)。

さらに、留学では流暢さが育成されると言われているが (Collentine, 2009)、留学前の準備状況により留学中の第二言語技能へ自己評価が異なると考えられる。熟達度別の有能感を流暢さと正確さに分けて調査することで WTC の向上も示唆を得ることができよう。

他者との関係が構築され所属を得ることで、積極的な英語使用に移る可能性もある。思いやり (warmth) が関連性を強化するため (Skinner & Edge, 2002)、留学中の国際交流状況からコミュニケーション能力への認知と国際的志向性を考察することは意義深い。特にグローバル時代の留学には、留学中に他の国からの留学生との交流も多い。

教室では、内発的動機づけを高める肯定的な学習経験を生み出す指導法の採用が可能である。学習者の自律性の内在化の程度や学習動機にかかわらず教員の学習活動への自主参加を求める指導方法が求められる。教員は学生の活動に対してフィードバックを行ない、学習者が有益な情報を得たと感じる授業が望まれる (Noels et al. 1999)。学期レベルの事例では、模擬国連という内容重視の教授法がコミュニケーションへの積極性と熟達度を高めていることから (Yashima, 2011)、学習者が表現したい内容を表現し、さらに表現したい内容を的確に伝えるための正確さを自ら望む指導法が提案される。

授業レベルでは、Tanaka (2011a) が多重知能理論 (Gardner, 1999) とフォーカス・オン・フォーム (Ellis, Basturkmen, & Loewen, 2002) を用いた自己表現の機会を提供する活動を提案している。多重知能理論による学習者が持つ多様な才能を活用したコミュニケーション活動は、得意分野について話す機会を提供できるため、楽しみながらタスクに取り組める。また、中学校や高校で学んだ過去の学習経験を活用するため自分の能力の成長を感じることで有能感を高める。Tanaka の学習活動では、必要な情報を導くために的確に時制を変えて他の学生に質問を行なうことが求められるコミュニケーションを優先したフォーカス・オン・フォームを使っているため、外発的であってもより自律的な学習を促進させる可能性がある。今後も様々な理論を応用した指導法の考案が望まれる。

## 5. おわりに

本稿は動機づけ研究を再考し、積極的なコミュニケーションを促進する方策への示唆を得ることを目的とした。実社会における英語コミュニケーションへの積極性には、世界における自己という理想自己の構築のもとコミュニケーション能力、コミュニケーション能力に対する認知と自己評価、国際的志向性、コンテキストを考察する必要を提示した。また、教室では肯定的な英語学習経験が作られ、留学などで社会における言語使用との連続性を学習者が感じる必要があるであった。学習者を状況により変化する流動的な個人とみなすことで、異なる動機づけ研究の見解が融合される。今後は異文化理解を促進する自己表現のための方策の考案につなげたい。

## 文献

- Celce-Murica, M., Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), 5–35.
- Collentine, J. (2009). Study abroad research: Findings, implications, and future directions. In M. H. Long & C. J. Doughty (Eds.), *The handbook of language teaching* (pp. 218–233). Malden: Wiley-Blackwell.
- Crookes, G., & Schmidt, R. W. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning*, 41(4), 469–512.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Dörnyei, Z. (2001). New themes and approaches in second language motivation research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 43–59.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Dörnyei, Z. (2009). The L2 Motivational self system. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9–42). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Ellis, R., Basturkmen, H., & Loewen, S. (2002). Doing focus-on-form. *System*, 30(4), 419–432.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London, GB: Edward Arnold.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York, NY: Basic Books.
- Gardner, R. C. (2010). *Motivation and second language acquisition: The socio-educational model*. New York: Peter Lang Publishing.
- 廣森友人. (2006). 『外国語学習者の動機づけを高める理論と実践』. 東京: 多賀出版.
- 鹿毛雅治. (2004). 「『動機づけ研究』へのいざない」. 上淵寿 (編), 『動機づけ研究の最前線』 (pp. 1–28). 京都: 北大路書房.
- MacIntyre, P. D. (1994). Variables underlying willingness to communicate: A causal analysis. *Communication Research Reports*, 11(2), 135–142.
- MacIntyre, P. D. (2007). Willingness to communicate in the second language: Understanding the decision to speak as a volitional process. *Modern Language Journal*, 91(4), 564–576.
- MacIntyre, P. D., & Charos, C. (1996). Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communication. *Journal of Language and Social Psychology*, 15(1), 3–26.
- MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *Modern Language Journal*, 82, 545–562.
- MacIntyre, P. D., & Doucette, J. (2010). Willingness to communicate and action control. *System*, 38(2), 161–171.
- MacIntyre, P. D., Mackinnon, S. P., & Clément, R. (2009). The baby, the bathwater, and the future of language learning motivation research. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 43–65). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Noels, K. A. (2003). Learning Spanish as a second language: learners' orientations and perceptions of their teachers' communication style. In Z. Dörnyei (Ed.), *Attitudes, orientations, and motivations in language learning* (pp. 97–136). Malden: Blackwell Publishing.

- Noels, K. (2009). The internalisation of language learning into the self and social identity. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 295–313). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Noels, K. (2011 July). A self-determination theory perspective on motivational do's and don't's for language teaching. In Silva, D. D. (Moderator), *Motivation from the perspectives of teachers and learners*. Panel Discussion conducted at the meeting of The Japan Association for Language Teaching, College and University Educators. Tokyo.
- Noels, K. A., Clément, R., & Pelletier, L. G. (1999). Perceptions of teacher's communication style and students' intrinsic and extrinsic motivation. *Modern Language Journal*, 83(1), 23–34.
- Noels, K. & Giles, H. (2009). Social identity and language learning. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *The new handbook of second language acquisition* (pp. 647–670). Bingley: Emerald.
- 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(1), 57–85.
- Ryan, S. (2009). Self and identity in L2 motivation in Japan: The ideal L2 self and Japanese learners of English. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and L2 self* (pp. 120–143). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3–33). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- 白井恭弘. (2004). 『外国語学習に成功する人、しない人：第二言語習得論への招待』. 東京: 岩波出版.
- Skinner, E. & Edge, K. (2002). Self-determination, coping, and development. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 297–337). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Taguchi, T., Magid, M., & Papi, M. (2009). The L2 motivational self system among Japanese, Chinese, and Iranian learners of English: A comparative study. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 66–97). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Tanaka, Y. (2011a). Focus-on-form in a multiple intelligences game. *The Language Teacher*, 35 (6), 40–41.

- Tanaka, Y. (2011b). Willingness to communicate in English among Japanese university students studying in Australia. *JABAET Journal*, 14+15, 75–92.
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *Modern Language Journal*, 86(1), 54–66.
- 八島智子. (2004). 『外国語コミュニケーションの情意と動機：研究と教育の視点』. 大阪: 関西大学出版.
- Yashima, T. (2009). International posture and the ideal L2 self in the Japanese EFL context. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 144–163). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Yashima, T. (2011 July). Imagined L2 selves and motivation for intercultural communication. In Silva, D. D. (Moderator), *Motivation from the perspectives of teachers and learners*. Panel Discussion conducted at the meeting of The Japan Association for Language Teaching, College and University Educators. Tokyo.
- Yashima, T., & Zenuk-Nishide, L. (2008). The impact of learning contexts on proficiency, attitudes, and L2 communication: Creating an imagined international community. *System*, 36(4), 566–585.
- Yashima, T., Zenuk-Nishide, L., & Shimizu, K. (2004). The influence of attitudes and affect on willingness to communicate and second language communication. *Language Learning*, 54(1), 119–152.

**Author's web site:** <http://www.shoin.ac.jp/>

(受付日: 2012.1.10)