

日本人大学生の英語学習に対する動機づけ調査 —Dörnyei の L2 motivational self system に基づいて—

鈴木 渉・Adrian Leis・安藤明伸・板垣信哉

1. 問題と目的

近年、コミュニケーション・ツールとしての外国語教育（本稿では英語教育を中心に論ずる）の必要性が強調されている。そのような教育を考える際、「コミュニケーションを積極的に図る態度」に代表されるような情意的な要因が重要なのは言うまでもない。本研究では、情意的な要因の中でも動機づけ（motivation）を取り上げ、本学の日本人学生の英語学習動機の実態を把握することを目的している。

本研究では、多数ある動機づけの理論の中でも、「自己決定理論（self-determination theory）」の枠組みを援用する（動機づけの理論や分類等に関しては Dörnyei (2003) が詳しい）。自己決定理論とは「内発的動機（intrinsic motivation）」と「外発的動機（extrinsic motivation）」を核とする理論である。内発的動機とは、Dörnyei and Ushioda (2011) によれば、

“...behavior performed for its own sake in order to experience pleasure and satisfaction, such as the joy doing a particular activity or satisfying one’s curiosity...” (p. 23)

と定義されている。つまり、それをすること自体から喜びや満足感が得られるなど、それをすること自体が目的で何かをするような行動に関連した動機である。一方、外発的動機とは、

“...a behavior as a means to some separable end, such as receiving an extrinsic reward (e.g., good grades) or avoiding punishment...” (Dörnyei & Ushioda, 2011: 23)

と定義されている。つまり、よい成績を得るや罰を避けるなど、何らかの具体的な目的を達成する手段として行う行動に関連した動機である。本稿では、自己決定理論の中でも、もともと外発的であった動機づけが自律的（内発的）な動機づけに変容していくプロセスを理論化している、「有機的統合理論（organismic integration theory）」に着目する（詳細は Deci & Ryan, 1985 を参照のこと）。

有機的統合理論に基づけば、外発的な動機づけが自律的な動機づけに変容していくプロセスは、自律性（自己決定）の度合いにより、「外的調整（external regulation）」、「取り入れ調整（introjected regulation）」、「同一化調整（identified regulation）」、及び「統合的調整（integrated regulation）」の段階に区分される（日本語訳に関しては八島, 2004 を参照）。外的調整とは、最も他律的な状態であり、英語学習自体に対する価値を認めておらず、外部から「やらされて」勉強している状態である。例えば、単位を取るためや叱られるの

が嫌だから英語を勉強するような場合である。取り入れ調整とは、依然として他律的であり、英語学習の価値を認めているが、まだ「しなくてはいけない」といった義務的な感覚を伴っている状態である。例えば、毎日単語練習をすると決めたので、しないといけない不安を感じているような場合である。これが「義務自己 (ought-to self)」の段階である。同一化調整とは、英語学習の重要性を自己の価値観として認めている状態である。例えば、「英語はアメリカで最新の教育心理学を学ぶために必要だ」というような積極的な理由が挙げられる。この場合、「理想自己 (ideal self)」を持った状態だと言える。たとえアメリカに留学したいといった、他の目的を達成するための手段的な行動であっても、英語学習が自己の価値観として十分に認められている、「そうでありたい自己」と認識され、自律的な動機づけと感じられる。最後に、統合的調整とは、最も自律的な段階で、他の価値観と対立しない自己と融合した価値観を持つようになる状態である。例えば、自分の中で英語学習の意義（例えば、「視野の広い国際人になる」）を消化した状態であり、英語学習を行うことを自分の中の一部としてみなしている状態である。つまり、自ら「やりたくて」英語学習を選択することになる。この意味で、内発的動機に近い状態である。まとめると、自己決定理論に基づけば、英語でコミュニケーションを行うということは、「入試の科目として重要だから」や「仕事で必要に迫られているから」という手段的・他律的な動機を超えて、「異なる言語的・文化的背景を持った人と積極的に関わりたいから」という自己目的的・自律的な動機に帰結するのである（八島, 2004, 2011）。¹ Dörnyei (2009) は、上述した理想自己と義務自己を中核とした「L2 motivational self system」を提唱している。² 本調査では、理想自己と義務自己の観点から、日本人大学生の英語学習動機を把握することを目的としている。³

本稿では、平成 22 年（2010 年）に本学の 1, 2 年生を対象にした英語学習同期に関する大規模調査から、以下の 2 点に絞って、報告する。第一に、「基礎教育科目の外国語科目と外国語コミュニケーションを受講している 1 年生と 2 年生の間で、英語学習動機にどのような差が見られるか」（研究課題 1）について報告する。第二に、「初等教育教員養成課程、中等教育教員養成課程、特別支援教育教員養成課程の 3 つの課程に在籍している学生の間で、英語学習動機にどのような差が見られるか。」（研究課題 2）について報告する。

2. 調査

2. 1. 参加者

調査参加者は、2010 年度、本学の「外国語」（本学の場合は英語のみ）を受講した 1 年生 310 名と、「外国語コミュニケーション」（本学の場合は英語のみ）を受講した 2 年生 277 名、計 587 名である。⁴ 課程別では、初等教育教員養成課程 307 名、中等教育教員養成課程 180 名、特別支援教育教員養成課程 100 名である（以下、それぞれ初等教育、中等教育、特別支援とする）。学年別では、1 年生 310 名、2 年生 277 名である。⁵

2. 2. 調査実施期間

本調査は、2010年12月10日（金）、17日（月）、20日（金）に行われた。

2. 3. 調査方法

本調査は、調査数をできるだけ確保するため、本学の「外国語」（1年生対象）と「外国語コミュニケーション」（2年生対象）の講義の一部を利用して、集団調査形式で実施した。

本調査の一つの特色は、URLが記録されたQR（Quick Response）コードを用いた個別自記入形式のアンケートを開発した点である。調査対象の学生は、まず、携帯電話を利用して、配布されたQRコードの情報を読み取ることで、調査質問紙のウェブサイトへアクセスする。⁶ 次いで、携帯電話を利用して、アンケートの質問項目に答えていくという方式である。解答はいずれも無記名で行われ、実施時間は約10～15分であった。

2. 4. 質問紙の構成

質問紙は、Dörnyei and Taguchi (2010) の英語学習者に関するアンケート (pp. 154-157) を利用した。⁷ 質問紙項目は、英語学習動機に関する16カテゴリーの67項目（以下を参照）と、調査者に関する情報8項目（性別、国籍、年齢、学年、専攻、英語教員に習った経験、海外経験、英語力）である。

① 意図・努力 (Criterion measure/ intended efforts)

「5. 今後さらに大学やその他の所で英語の授業があれば、受講したい。」を含む4項目

② 理想自己 (Ideal L2 self)

「8. 外国に住み、英語で討論している自分を想像できる」を含む5項目

③ 義務自己 (Ought-to L2 self)

「13. 親しい友人が英語の授業は大切だと思っているので、英語の勉強をする。」
を含む4項目

④ 家族の励まし/家族の影響 (Parental encouragement/family influence)

「2. 親が英語の勉強をすすめている」を含む4項目

⑤ 道具性・接近 (Instrumentality – promotion)

「6. 英語の勉強をしておくといつか良い仕事を得るために役立つと思うので、英語の勉強は大切だ」など5項目

⑥ 道具性・回避 (Instrumentality – prevention)

「10. 英語の単位をとらないと卒業ができないので、英語の勉強をしなければならない。」など5項目

⑦ 言語・言語学習に対する自信 (Linguistic self-confidence)

「7. もっと努力すれば、英語を確実に身につけられると思う」など4項目

⑧ 英語学習に対する態度 (Attitudes toward learning English)

「12. 英語の授業の雰囲気が好きだ」など4項目

⑨ 旅行目的 (Travel orientation)

「1. 海外旅行をしたいので、英語の勉強は大切である。」を含む3項目

⑩ 同化への恐れ (Fear of assimilation)

「9. 国際化によって、日本人が日本文化の重要性を忘れる危険性があると思う。」を含む5項目

⑪ 民族中心主義 (Ethnocentrism)

「4. 異文化の価値観や習慣にとっても関心がある。」を含む5項目

⑫ 英語に関する興味 (Interests in the English language)

「3. 英語が話されているのを聞くとわくわくする。」を含む4項目

⑬ 英語不安 (English anxiety)

「11. 英語でネイティブスピーカーと話をする場合、不安を感じる。」を含む4項目

⑭ 統合性 (Integrativeness)

「45. 英語圏の人々の文化や芸術をさらに知るために、英語学習は大切だと思う。」を含む3項目

⑮ 文化に対する関心 (Cultural interest)

「43. 英語圏の音楽が好きである。」を含む4項目

⑯ L2 コミュニティへの態度 (Attitudes toward L2 community)

「44. 英語圏へ旅行するのが好きである。」を含む4項目

3. 結果と考察

3. 1. 基礎教育科目の外国語関係科目を受講している1年生と2年生の違い

研究課題1は、「平成22年(2010年)度の後期に、基礎教育科目の外国語科目と外国語コミュニケーションを受講している1年生と2年生の間で、英語学習動機にどのような差が見られるか」、である。統計的に有意差が見られた質問項目は以下の27個である。11を除いて、1年生が2年生よりも高い結果となった。

1. 海外旅行をしたいので、英語の勉強は大切である。(z = -1.99, p < .05)
5. 今後さらに大学やその他の所で英語の授業があれば、受講したい。(z = -4.37, p < .01)
6. 英語の勉強をしておくといつか良い仕事を得るために役立つと思うので、英語の勉強は大切だ。(z = -1.92, p < .05)
7. もっと努力すれば、英語を確実に身につけられると思う。(z = -2.23, p < .05)
9. 国際化によって、日本人が日本文化の重要性を忘れる危険性があると思う。
(z = -4.26, p < .01)
11. 英語でネイティブスピーカーと話をする場合、不安を感じる。(z = -2.37, p < .01)
12. 英語の授業の雰囲気が好きだ。(z = -2.67, p < .01)

13. 親しい友人が英語の授業は大切だと思っているので、英語の勉強をする。
($z = -3.42, p < .01$)
18. 将来昇進のために英語力は必要となるので英語の勉強は大切だ。($z = -2.62, p < .01$)
19. このまま勉強を続けなければたいの英語の文章を読み、理解できるようになると思う。
($z = -1.91, p < .05$)
25. 英語を勉強しないと親が残念に思うので、英語を勉強しなければならない。
($z = -1.91, p < .05$)
26. 英語が出来なければ、旅行があまりできなくなるので、英語の勉強は大切だ。
($z = -3.53, p < .01$)
27. 日本語と英語の単語の違いは面白いと思う。($z = -2.42, p < .01$)
28. 英語の勉強に努力を惜しまない。($z = -4.43, p < .01$)
32. このまま勉強を続けたら、将来楽に英語を書けると思う。($z = -2.66, p < .01$)
33. 英語が話せるようになって自分を想像する。($z = -2.19, p < .05$)
36. 英語の勉強をしなければいけない。そうしなければ、将来仕事で成功できないと思う。
($z = -2.43, p < .01$)
37. 英語の授業をいつも楽しみにしている。($z = -2.06, p < .05$)
38. 私が英語を勉強することを周りの人々が期待しているので、英語の勉強は必要だ。
($z = -2.05, p < .05$)
39. 英語ができれば海外旅行を楽しめるので、英語の勉強をする。($z = -2.41, p < .01$)
42. 英語のリズム感が好きだ。($z = -2.63, p < .01$)
60. 英語の資格試験で低い点数を取ったり不合格になりたくないのに、英語の勉強は必要だ。
($z = -2.83, p < .01$)
61. 英語を学ぶことは本当に楽しい。($z = -2.17, p < .05$)
63. 国際化が進むと、日本の独自性が失われる危険性があると思う。($z = -2.68, p < .01$)
64. 英語ができれば国際的に働くことができるので、英語の勉強は大切だ。
($z = -2.37, p < .01$)
66. 将来自分のしたいことをするためには、英語が必要となる。($z = -2.40, p < .01$)
67. 英語ができないとできの悪い学生と思われるため、英語の勉強は大切である。
($z = -1.98, p < .05$)

全体的な傾向として、2年生の英語学習動機が、1年生よりも、低い可能性が示されている。その理由は様々考えられるが、学年が進むと、「高い英語能力を有する人物になりたい」という理想自己 (ideal L2 self) のイメージを持ちにくくなっていることが挙げられるであろう(「33. 英語が話せるようになって自分を想像する」「66. 将来自分のしたいことをするためには、英語が必要となる。」)。このことは、道具性・接近 (Instrumentality – promotion) の項目でも、2年生は1年生よりも、低い値を示していることから分かる(「6.

英語の勉強をしておくといつか良い仕事を得るために役立つと思うので、英語の勉強は大切だ」「18. 将来昇進のために英語力は必要となるので、英語の勉強は大切だ。」「64. 英語ができれば国際的に働くことができるので、英語の勉強は大切だ。))。

理想自己だけではなく、「これからの日本人は英語が話せるべきだ」というような「L2 義務自己 (ought-to L2 self)」においても、2年生がそのような自己イメージを持ちにくくなっているのかもしれない(「13. 親しい友人が英語の授業は大切だと思っているので、英語の勉強をする。」「25. 英語を勉強しないと親が残念に思うので、英語を勉強しなければならない。」「38. 私が英語を勉強することを周りの人々が期待しているので、英語の勉強は必要だ。))。このことは、道具性・回避 (Instrumentality – prevention) の項目においても、2年生が1年生よりも低いことからうかがえる(「36. 英語の勉強をしなければいけない。そうしなければ、将来仕事で成功できないと思う。」「60. 英語の資格試験で低い点数を取ったり不合格になりたくないので、英語の勉強は必要だ。」「67. 英語ができないとできの悪い学生と思われるため、英語の勉強は大切である。))。

さらに、英語学習に対する態度 (Attitudes toward learning English)、英語に関する興味 (Interests in the English language)、英語不安 (English Anxiety) も、2年生と1年生の差を生み出している原因であろう。例えば、英語学習に対する態度、英語に関する興味の項目で、2年生は1年生より低くなっており、英語や英語学習に関する興味・関心が薄れていることが分かる。また、英語不安に関しては、2年生のほうが1年生より高くなっており、英語でネイティブスピーカーと話をする場合に不安を感じているということであろう。

3. 2. 初等教育、中等教育、特別支援の3つの課程間の違い

研究課題2は、「平成22年(2010年)度の後期に、初等教育、中等教育、特別支援の3つの課程に在籍している学生の間で、英語学習動機にどのような差が見られるか。」、である。統計的に有意差が見られた質問項目は以下の19個である。

1. 海外旅行をしたいので、英語の勉強は大切である。(X²= 6.44, p < .05)
初等 > 中等、特別
2. 親が英語の勉強をすすめている。(X²= 7.50, p < .05)
初等 > 中等、特別
8. 外国に住み、英語で討論している自分を想像できる。(X²= 9.98, p < .01)
初等、中等 > 特別
10. 英語の単位をとらないと卒業ができないので、英語の勉強をしなければならない。(X²= 11.03, p < .01)
中等 > 初等、特別

13. 親しい友人が英語の授業は大切だと思っているので、英語の勉強をする。
($\chi^2 = 8.26, p < .01$)
初等 > 中等、特別
20. 自分が外国人と英語で話している状況を想像できる。($\chi^2 = 10.24, p < .01$)
初等、中等 > 特別
22. 英語の授業で発言をしているとき、不安になったり戸惑ったりする。
($\chi^2 = 7.06, p < .05$)
特別 > 中等
30. 自分は他の文化の価値観や習慣を尊重している。($\chi^2 = 6.55, p < .05$)
中等 > 初等
33. 英語が話せるようになっていて自分を想像する。($\chi^2 = 7.51, p < .05$)
初等、中等 > 特別
34. 英語圏の国々の影響で、日本人のモラルが低下していると思う。($\chi^2 = 8.82, p < .01$)
初等、特別 > 中等
39. 英語ができれば海外旅行を楽しめるので、英語の勉強をする。($\chi^2 = 10.90, p < .01$)
初等 > 中等
44. 英語圏へ旅行するのが好きだ。($\chi^2 = 12.27, p < .01$)
初等 > 中等、特別
47. 英語圏に住んでいる人々が好きである。($\chi^2 = 6.88, p < .05$)
初等 > 中等、特別
48. 英語圏の人々のようになりたいと思う。($\chi^2 = 10.92, p < .01$)
初等、特別 > 中等
58. 将来の仕事について考えるときはいつでも、英語を使っている自分を想像する。
($\chi^2 = 9.68, p < .01$)
初等、中等 > 特別
62. 英語の勉強をして教養のある人間にならなければいけないと、親は強く思っている。
($\chi^2 = 7.07, p < .05$)
初等 > 中等
63. 国際化が進むと、日本の独自性が失われる危険性があると思う。($\chi^2 = 6.65, p < .05$)
初等、特別 > 中等
64. 英語ができれば国際的に働くことができるので、英語の勉強は大切だ。
($\chi^2 = 6.20, p < .05$)
初等、特別 > 中等

全体的な傾向として、特別支援の学生の英語学習動機が、初等教育及び中等教育の学生よりも、低い可能性が挙げられる。その理由は様々考えられるが、特別支援の学生は「高

い英語能力を有する人物になりたい」という L2 理想自己 (ideal L2 self) が持ちにくいのではないだろうか (「8. 外国に住み、英語で討論している自分を想像できる。」「20. 自分が外国人と英語で話している状況を想像できる。」「33. 英語が話せるようになっている自分を想像する。」「58. 将来の仕事について考えるときはいつでも、英語を使っている自分を想像する。)。このことは、特別支援の学生の、道具性・接近の項目の値が低いこと (「64. 英語ができれば国際的に働くことができるので、英語の勉強は大切だ。)、道具性・回避の項目の値が高いことからもうかがえる (「10. 英語の単位をとらないと卒業ができないので、英語の勉強をしなければならない。))。

また、初等教育の学生の英語学習動機が、中等教育の学生よりも、高い可能性が考えられる。その理由としては、「これからの日本人は英語が話せるべきだ」というような「L2 義務自己 (ought-to L2 self)」に関しては、初等教育の学生のほうが、中等教育の学生よりも、強く持っていることが分かる (「13. 親しい友人が英語の授業は大切だと思っているので、英語の勉強をする。」「62. 英語の勉強をして教養のある人間にならなければいけないと、親は強く思っている。)。このことは、家族の影響の項目においても、初等教育の学生のほうが中等教育の学生よりも値が高いことから伺える (「2. 親が英語の勉強をすすめている。)。さらに、初等教育の学生のほうが、中等教育の学生よりも、英語学習に関する興味・関心・態度がポジティブに形成されていることも影響しているのかもしれない。例えば、英語圏のコミュニティに対する態度の項目 (「44. 英語圏へ旅行するのが好きだ。」「47. 英語圏に住んでいる人々が好きである。)) や旅行目的の項目 (「1. 海外旅行をしたいので、英語の勉強は大切である。」「39. 英語ができれば海外旅行を楽しめるので、英語の勉強をする。」や統合性 (「48. 英語圏の人々のようになりたいと思う。)) において、初等教育の学生のほうが中等教育の学生よりも、高い値を示している。

4. おわりに

本調査の目的は、理想自己と義務自己の観点から、本学の学生の英語学習動機を把握することであった。その結果は2点にまとめられる。まず、大学2年生の英語学習動機が、大学1年生よりも、低い可能性がある (研究課題1)。次に、学生の英語学習動機が、初等教育教員養成課程、中等教育教員養成課程、特別支援教育教員養成課程の順に、低い可能性がある (研究課題2)。これらの結果は、「将来英語を使う職業につきたい」 (理想自己) や「これからの日本人は英語が話せるべきだ」 (義務自己) のようなイメージを持ちにくい学生がいることを示唆している。そのような学生は、なりたい自己やなるべき自己の可能性の選択肢を広げるために、英語を学ぶことことに価値を見出していないのかもしれない。そのような学生に対して、教師は、英語学習を通して、理想自己や義務自己の可能性の選択肢を広げる手助けをする必要がある (市川, 2004; 佐伯, 1995)。その際、学年や課程の違いを考えなら、教員が学生を日々指導していく必要があることを本調査は示唆している。

本研究では、これまでの学習経験と現在の学習環境に関する要因を、理想自己と義務自

己とは異なる性質のため、調査対象とはしなかった。英語学習動機は、これまでの英語学習体験、クラスメートや大学教員との人間関係、大学における生活環境全般から影響を受けていると考えられる。この点は今後の研究課題としたい。

このような問題点はあるが、本調査結果は、本学の基礎教育科目の外国語科目と外国語コミュニケーションを担当している教員にとって、有益な資料を提供していると思われる。現在の小中高大の英語教育は、「英語を通してコミュニケーションを積極的に図る態度の育成」を目的としている。そのように考えると、「入試の科目として重要だから」や「仕事で必要に迫られているから」という動機を超えて、「異なる言語的・文化的背景を持った人と積極的に関わりたいから」という動機の育成が、今後ますます我々英語教員に求められているのではないだろうか（八島, 2004, 2011 も参照のこと）。

注

1. このような考え方が、Gardner (2001) の「社会教育モデル (socio-educational model)」と矛盾しないことは明らかであろう。Gardner のモデルでは、第二言語文化やその言語を話す人への好意的、友情的な態度を持っていること、さらに第二言語文化の一員になりたいという気持ちを持っていること、つまり、統合的動機 (integrative motivation)、が第二言語学習には重要であるとされている。
2. Dörnyei の L2 motivational self system のもう一つの重要な要素は、「L2 学習経験 (L2 learning experiences)」である。学習者の英語学習動機は、それまでの学習経験と現在の学習環境によって大きく左右されるということが言われている。ただし、L2 学習経験と理想自己・義務自己は異なった性質のものであり、本稿では直接の調査対象から外している。
3. Dörnyei の L2 motivational self system に基づいて、日本人大学生を対象とした調査研究としては、Taguchi, Magid, & Papi (2009) や Ryan (2009) が挙げられる。
4. 本稿では、アンケート調査時に授業を欠席した学生、調査方法を誤解した学生 (46 名)、3 年生及び 4 年生 (13 名) は除外した。本学には数名の留学生がいるが、調査時には、欠席したため、彼らのデータを収集することはできなかった。
5. 性別では、女性 344 名 (約 58.6%)、男性 243 名 (約 41.4%) である。
6. QR コードが読み取れない場合は、URL を直接打ち込んでもらった。何らかの事由で携帯電話が利用できない (利用したくない) 場合は、事前に用意してあった紙媒体のアンケート用紙を用いて、アンケート調査に協力してもらった。そのような学生は 33 名であった。
7. Zoltan Dörnyei 先生と Taguchi Tastuya 先生には、アンケートの調査項目を利用する許可を事前に頂いた。また、携帯電話を利用した本調査は、紙媒体の調査とは異なるため、アンケートの形式等の修正を行った。さらに、質問項目の語尾は適宜修正した。

謝辞

本研究は、文部科学省・特別経費「東北の地域遺産を活用した地域と世界を結ぶ持続発展教育の推進」プロジェクトの支援を受けて行われた。本調査で使用したアンケート項目の利用を快諾していただいた Zoltán Dörnyei 先生と

Taguchi Tatsuya 先生に記して感謝申し上げます。また、アンケート作成及びアンケート実施の際に手伝ってくれた伊藤美保さん、天野さおりさん、松野亜紀さん、石井由香さん、本研究プロジェクトチームの Raja B. Othman さん、Techy Aleman さん、Arif Hossain Laskar さんに感謝申し上げます。最後になりましたが、アンケート実施を快く引き受けてくださった学生の皆さん及び本学の先生方に感謝申し上げます。

参考文献

- 市川伸一 2004 『学ぶ意欲とスキルを育てる いまもめられる学力向上対策』小学館
- 佐伯 胖 1995 『「学ぶ」ということの意味』岩波書店
- 八島智子 2004 『第二言語コミュニケーションと異文化適応』多賀出版
- 八島智子 2011 「多文化社会を生きる力と英語コミュニケーション」『宮城教育大学国際理解教育センター年報』6.
- Deci, E.L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination theory in human behavior*. New York: Plenum.
- Dörnyei, Z. (2003). *Attitudes, orientation, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and application*. Oxford: Blackwell.
- 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: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. & Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. New York: Routledge.
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). Harlow: Person Education.
- Gardner, R.C. (2001). Integrative motivation and second language acquisition. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 1-20). Honolulu: University of Hawaii Press.
- 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 the L2 self*(pp. 120-143). Bristol: Multilingual Matters.
- 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: Multilingual Matters.

—	宮城教育大学	講師	鈴木 渉	—
—	宮城教育大学	講師	Adrian Leis	—
—	宮城教育大学	准教授	安藤 明伸	—
—	宮城教育大学	教授	板垣 信哉	—