

# 日本語を学ぶアメリカの大学生と、英語以外の言語を学ぶ日本の大学生の自己決定理論に基づくモチベーションの比較

大野 直子 (現代教育研究所研究員 Northwest College)

## 1. はじめに

言語学習において、学習者のモチベーションが重要な役割を果たすことは、これまで多くの研究者が指摘している (Masgoret & Gardner, 2003; Guilleaux & Dörnyei, 2008)。言語学習におけるモチベーション研究の中でも、自己決定の度合いによってモチベーションを6種類に分類するself-determination theory (Deci & Ryan, 1985) に基づく研究は、世界の多くの国々で行われている。また、モチベーション研究の多くは、対象言語を英語としているものが多い。Boo, Dörnyei & Ryan (2015) の調査によれば、2005年から2014年に出版された言語学習におけるモチベーションに関する研究論文数の70%が、対象言語を英語としていると報告している。近年は日本においても、スペイン語、フランス語などを第二外国語として学ぶ日本人学生のモチベーションの研究 (堀 & 山口, 2015)、ドイツ語を専攻する日本人学生2700名の研究 (藤原, 2023) など様々な対象言語での研究も行われつつあるが、その数は対象言語が英語であるものに比して多くはない現状がある。

言語学習のモチベーションは、様々な要因により変化し、対象となる言語を取り巻く社会的、政治的な側面からも影響を受け (Dörnyei & Al-Hoolie, 2017)、浮き沈みを繰り返すもの (Ushioda, 2009) といわれる。Dörnyei & Ushioda (2021) は英語以外の言語を学ぶ際、地理的経済的に世界でより多く使用されるスペイン語や中国語など、グローバルに見える言語により高いモチベーションを示すとも述べた。

筆者は2022年より、アメリカ中西部に位置する2年制大学にて、日本語の指導を担当している。英語母語話者であるアメリカの大学生にとり、日本語は地理的、経済的にも世界でより多く使用される言語とはいいがたい。しかし、筆者の担当した日本語学習者は日本語そのものや、日本文化への興味が非常に強く、各々の興味関心と関連付けて学習を継続している。彼らの言語学習へのモチベーションのありようは、日本の大学生が持つ英語以外の言語学習に対して持つモチベーションとは違いがあるのではないかと感じる事が多くあった。本研究ではアメリカで日本語の授業を履修する学生と、日本の大学で英語以外の言語を履修する学生のモチベーションを比較し、Deci & Ryan (1985) の提唱した自己決定理論self-determination theory (以下SDT) に照らして研究を行った。

## 2. 先行研究

外国語学習におけるモチベーションの役割を、Dörnyei & Ryan (2015) は「学習を開始するための主要な推進力」と定義した。1960年代から始まった外国語学習におけるモチベーション研究は、1990年代以降になり、教育心理学の考えが取り入れられた。Deci & Ryan (1985) による自己決定理論self-determination theory もその一つである。SDTはintrinsic motivation (内発的動機づけ：それを行うことで、喜びや満足を得られる動機づけ) と extrinsic motivation (外発的動機づけ：外部からの刺

激により行動しようとする動機づけ) の概念を基盤としており、extrinsic motivationの中には、自己調整の低い順に external regulation (外的調整：外的な力に影響される動機づけ)、introjected regulation (取り入乐的調整：自分や他者から認められることに注目した動機づけ)、identified regulation (同一化調整：個人にとって意味のある目的のために行う動機づけ)、integrated regulation (統合的調整：自分の価値観と調和のとれた動機づけ) がある。さらに、動機がない状態である amotivation が、extrinsic motivation の下に位置する。(図 1 参照)



図 1 self-determination theoryモデル図 (Ryan & Deci, 2002)

注:筆者和訳

学習者のモチベーションをより自己決定の度合いの高いものにするため、SDTでは、自律性 (autonomy)・有用性 (competence)・関係性 (relatedness) の3つの欲求を満たすことが重要であるとされている (Ryan & Deci, 2002)。そして、intrinsic motivationの高さは語学の達成度に影響を与えると  
いう研究も多数見られ、Taylor, Jungert, Mageau, Schattke, Dedic, Rosenfield & Koestner (2014) による  
様々な教育分野での18論文のメタ分析の結果においてはintrinsic motivationの高さと、学業成績の相関  
を指摘した。そして、どのような文化的バックグラウンドにあっても、より内発的なモチベーション  
を持つことは、言語学習に対して恩恵を受けることが多くあるとも言われる (McEown & Oga, 2019)。

アメリカにおける外国語学習者のモチベーションを研究した論文として、Thompson (2017) が挙げられる。この論文では、アメリカの大学で外国語を履修している学生270名がどのようなモチベーションを持つのかを、2009年にDörnyeiが発表したL2 motivational self system (Dörnyei, 2009) の枠組みを用いて研究した。対象言語はスペイン語、フランス語、日本語など14言語であり、そのうち日本語学習者は11名であった。この論文の中で、Thompsonは、70名のスペイン語学習者の結果を検討し、スペイン語という言語が持つ社会的文脈が、言語学習のモチベーションに影響を与えることを示した。

また、北米における日本語学習者のモチベーションをSDTの枠組みから研究した論文として、McEown, Noels & Saumure (2014) が挙げられる。この研究では、カナダの大学の128名の日本語学習者を対象に、質問紙にて研究を行った。SDTの6タイプのモチベーションの中で、最も高い数値を示した項目は、自分の将来や、目標のために学習を行うというidentified regulationであった。また、自由記述の内容分析を行った際、最も多く記述されていたのは、「日本の文化に興味がある」「日本語が好き」など、intrinsic motivationに関する内容であったと報告されている。

アジアにおいては、バングラデッシュの大学生の英語以外の外国語学習におけるモチベーション

をSDTの枠組みから研究したHomaira (2017) の論文が見られるが、この研究においても、intrinsic motivationの数値が最も高くあらわれたことが述べられている。

このような先行研究を踏まえ、本研究では、アメリカの日本語学習者と、日本での英語以外の外国語学習者の違いに注目し、以下のリサーチクエスチョンを設定した。

- ①アメリカでの日本語学習者と、日本での英語以外の外国語学習者のモチベーションは、どのような違いがあるのか。
- ②アメリカでの日本語学習者と、日本での英語以外の外国語学習者のモチベーションに、強い影響を与える要因は何か。

### 3. 研究方法

#### 3.1 研究参加者

研究参加者は、アメリカ ワイオミング州の2年制コミュニティカレッジで日本語を学ぶ学生7名である。専攻はコンピュータサイエンス、general studiesと呼ばれる一般教養科目、芸術、外国語であった。日本の学生の調査は、東京都内の私立大学で英語以外の第二外国語を学ぶ学生13名を対象に行った。対象言語は、フランス語、ドイツ語、韓国語、スペイン語、中国語であった。専攻は全員英語教育学であった。

#### 3.2 研究参加者の学習環境

アメリカの研究参加者は、週4回、1回50分の授業を受講する。授業はセメスターごとに取得でき、秋学期、春学期と、通年受講する者もいれば、片方の学期のみで履修を終える者もある。1クラスは4～8名であった。この大学では外国語学習は必修ではなく、Human Condition General Education Requirements and Outcomesという科目群の中から、各専攻が求める単位数分履修する。学生は選択する科目数に応じて、授業料を支払う。一方、日本の研究参加者の学習環境は1～2年生の間に全員が週3時限分の英語以外の外国語の授業を通年受講する。授業は1回90分であり、1クラスは20～30名程度である。多くの日本の大学と同じように、学期初めに学費を支払い、その中から卒業に必要な単位数の計画を立てながら、授業を選択し、履修している。

#### 3.3 研究方法

アメリカの研究参加者は、2023年3月、学期の中間テスト終了後10分間に、書面で回答した。日本の研究参加者は、2023年1月の通常の授業後、Google form を使用して回答した。質問紙の最初に本研究のデータ使用の許諾を求めた。アメリカの研究参加者は紙面への署名、日本の研究参加者はGoogle formへの氏名の入力をもって、本研究へのデータ使用の許諾を承認した。

#### 3.4 質問紙

研究参加者のモチベーションの違いを明らかにするため、質問紙調査を行った。質問紙はRyan & Deci (2002) のSDTに基づく質問項目をMcEown, Noels, & Saumure (2014) による質問紙から抽出して作成した。研究参加者は5件法で回答した。また、1項目に対し3問のサブカテゴリーを設けた。

(Appendix 参照)

質問紙の信頼性調査については、SPSSを用い、クロンバック $\alpha$ 値を算出して行った。表1の通り .55 (intrinsic motivation) ~ .97 (amotivation) であり、心理尺度の最低限の基準を満たすといわれる .5以上の数値 (竹内 & 水本, 2014) が得られた。

表1 モチベーション質問紙 クロンバック $\alpha$ 値

Intrinsic motivation	integrated regulation	identified regulation	introjected regulation	external regulation	amotivation
.55	.89	.56	.80	.91	.97

研究参加者のモチベーションについて質的な調査を行うため、質問紙には5件法の質問項目のみならず、①「なぜこの言語を学ぶことに決めたか」、②「この言語を学ぶ上での目標は何か」についての自由記述の項目を設けた。日本人の研究参加者は日本語で回答した。その後、回答をコード化して分析した。アメリカの研究参加者は英語で回答をしたため、筆者が日本語に翻訳し分析を行った。

アメリカの研究参加者については Semester 修了後の2023年5月、個別に30分間の対面インタビュー調査を行った。質問項目は自由記述と同項目を設定し、半構造化インタビューにて行った。

### 3.5 分析方法

質問紙調査から得られた量的データは、SPSSを用い、平均値の比較の分析を行った。自由記述の内容と、インタビューから得られた質的データは、録音後書きおこしをしてデータ化した。その後、鈴木 (2005) によるアフターコーディングの手順にのっとり、内容別のカテゴリーに分類して一覧表化した上で、分析を行った。

## 4. 結果

### 4.1 質問紙の分析

質問紙の回答の平均値を、アメリカの研究参加者と、日本の研究参加者とで比較を行った。結果は表2の通りである。表内の数値の高い方に下線を付した。intrinsic motivation, integrated regulation, identified regulation, introjected regulation, external regulationの項目で、アメリカの研究参加者の数値が日本の研究参加者の数値を上回った。amotivationについては、日本の研究参加者の数値がアメリカの研究参加者の数値を上回った。平均値の比較に関しては、被験者数が少ないためノンパラメトリック分析であるマン・ホイットニーのU検定を用いて検証したところ、全ての種類について有意差が見られた。

アメリカの研究参加者、日本の研究参加者共に最も高い数値を示したものは、内発的動機づけを示す intrinsic motivation であった。表2の平均値をグラフに示したものが、図2である。

表2 SDTに基づくモチベーションの平均値およびマン・ホイットニー検定の結果

	“intrinsic motivation”		“integrated regulation”		“identified regulation”		“introjected regulation”		“external regulation”		amotivation	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
アメリカの日本語学習者	4.67	0.39	4.57	0.46	4.33	0.61	4.24	0.46	3.95	0.41	1.05	0.11
日本の英語以外の外国語学習者	3.23	1.13	3.03	1.13	2.74	0.98	2.28	0.74	2.74	0.88	2.31	1.09
<i>p-value</i>	.003		.002		.001		.001		.002		.001	

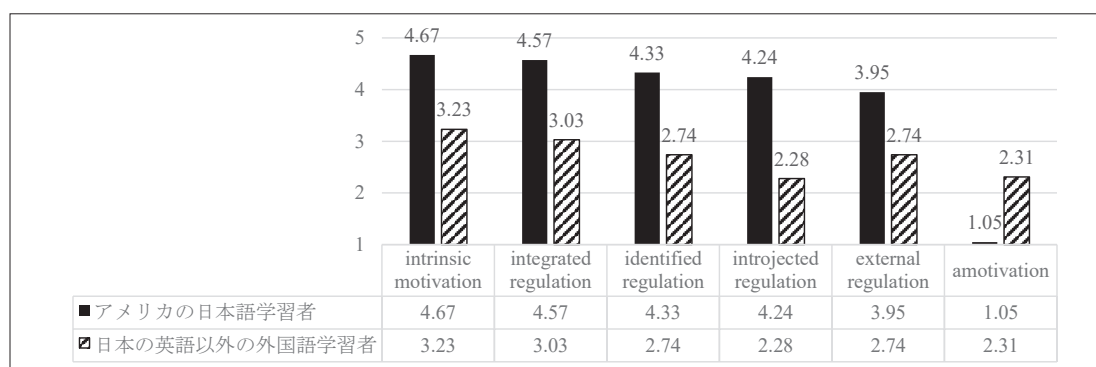


図2 SDTに基づくモチベーションの平均値 グラフ

## 4.2 自由記述及びアンケート結果の分析

### 4.2.1 自由記述「①なぜこの言語を学ぶことに決めたか」の結果

表3が示すように、アメリカの研究参加者は、文化や言語への興味、日本へ行ってみようというモチベーションから日本語学習を開始する研究参加者が多かった。アメリカの研究参加者へのインタビューをした際にも、次のような回答が得られた。

「私は、アニメや日本のゲーム、歌が好きで、大学に入る前から日本語を自分で勉強していました。」  
 「大学に入ったら日本語を勉強するのが楽しみでした。小さい頃から日本のアニメが大好きでした。」

これに対し、日本の研究参加者は、その言語が広く使えそうだという理由や、日本語との発音、文法上の類似点から、学びやすそうだという理由で外国語を選択し学習を始めた研究参加者が多かった。

表3 「①なぜこの言語を学ぶことに決めたか」の結果

アメリカの研究参加者（日本語を学習）	日本の研究参加者（英語以外の外国語を学習）
文化への興味（2名）	広く使えそう（5名）
言語への興味（2名）	学びやすい、簡単そう（4名）
日本に行ってみよう（2名）	言語が使われている国に行ってみよう（2名）
大学で開講されていたから（1名）	カッコいい、親の影響、面白そう（1名）
何らの授業を履修する必要があった（1名）	

注：（ ）内は回答者数

#### 4.2.2 自由記述「②この言語を学ぶ上での目標は何か」の結果

表4が示すように、アメリカの研究参加者は、ほとんどの研究参加者が日本語でのコミュニケーションを取れるようになりたいという目標を持っていた。インタビューでも下記の回答が得られた。

「日本語でコミュニケーションを取れるようになりたいです。そしていつか日本に行ってみたい。」  
 「親も私も日本語を履修することは投資でもあると考えているので、何とか日本語でコミュニケーションできるようになりたい。」

一方、日本の研究参加者においては、言語学習上の目標として最も多く挙げられたものはその外国語の授業の単位を取得することであり、次点はコミュニケーションを取れるようになることであった。

表4 「②この言語を学ぶ上での目標は何か」の結果

アメリカの研究参加者（日本語を学習）	日本の研究参加者（英語以外の外国語を学習）
コミュニケーションを取りたい（6名）	授業の単位を取りたい（6名）
文化を理解したい（1名）	コミュニケーションを取りたい（3名）
読めるようになりたい（1名）	言語そのものを理解したい（1名）
聴けるようになりたい（1名）	その国の文化を理解したい（1名）
中級、上級のレベルになりたい（1名）	

注：（ ）内は回答者数

## 5. 考察

分析をおこなったデータを基に、先行研究で挙げた2点のリサーチクエスチョンへの考察を行った。

リサーチクエスチョン①は「アメリカでの日本語学習者と、日本での英語以外の外国語学習者のモチベーションは、どのような違いがあるのか」であった。質問紙において、内発的なモチベーションを示す *intrinsic motivation* の数値は、アメリカの研究参加者は4.67であるのに対し、日本の研究参加者は3.23であり、アメリカの研究参加者の数値が有意に上回った。

アンケートの自由記述欄およびインタビューでの回答から、アメリカの研究参加者は、日本の研究参加者と比較して、より内発的なモチベーションを持っていることがうかがえた。アメリカの研究参加者は、日本語学習を始める前からアニメーション、音楽や日本の芸術への興味があり、それが言語学習を始めるきっかけとなっているケースが多い。また、いつか日本へ行ってみたいとも考えている。そのことが「日本語でコミュニケーションを取れるようになりたい」という目標に結び付き、学習の継続につながったと考えられる。日本国外の日本語学習者が *intrinsic motivation* を高く示すという結果は先行研究で挙げた McEown, Noels Saumure (2014), Homaila (2017) の結果とも合致する。

これに対し、日本の研究参加者においては、質問紙において内発的な興味を示す *intrinsic motivation* は、6タイプのモチベーションの中では最も高い数値を示していたが、アメリカの研究参加者と比して有意に低かった。一方で、無動機を示す *amotivation* は日本の研究参加者の方が有意に高く（アメリカの研究参加者1.05、日本の研究参加者2.31）モチベーションそのものが高くはない状態でその外国

語を学習している可能性があることも観察できた。

平均値の比較については、日本の研究参加者はamotivationを除くすべての数値が、アメリカの研究参加者を下回っているが、自由記述の内容を参照すると、より外的な力に影響されるモチベーションを示す理由を挙げていることが理解できる。自分の興味よりも「簡単そう」という理由でその言語を選んだと回答した研究参加者が複数あり、質問紙の自由記述欄にも、一番日本語に近い気がしたという理由から中国語を選択した、発音が似ているからスペイン語を履修したなどの記述が見られた。さらに、卒業に必要な単位を取ることを言語学習の目標として挙げた研究参加者は6名であり、全体の約半数を占めた。「使えそうだから」「簡単だから」という、より外的な力に影響されるモチベーションから言語を選択し、卒業に必要な単位を確実に取得したいという考えがうかがえた。

リサーチクエスチョン②は「アメリカでの日本語学習者と、日本での英語以外の外国語学習者のモチベーションに対して、強い影響を与える要因は何か」であった。彼らのモチベーションに対して影響を及ぼしている要因として、クラスの規模、授業の頻度、履修方法、対象言語を取り巻く社会的な環境の4点が考えられる。

まず、1点目の要因「クラスの規模」について考えたい。アメリカの研究参加者のクラスは、1クラス4～8名であり、日本の英語以外の外国語の研究参加者のクラスが20～30名程度であることと比較すると非常に小さい。クラス規模の小ささから学生の発言機会も多く、教師や他の学生とのコミュニケーションも生じやすい。教師も授業に学生の興味を取り入れて授業を行うことが可能となる。SDTでは教師や他の学生との関係性の向上が、モチベーションにも影響を与えるといわれる(Ryan & Deci, 2002)。クラス規模の違いによる教師や他の学生との関係性の違いが、モチベーションに影響を与えた可能性がある。

次に、2点目の「授業の頻度」について考察する。アメリカの研究参加者の授業は、月～木曜日に50分ずつ行われている。1回あたりの授業時間は日本の研究参加者に比して短い、週4日の授業があることから日本語に接する頻度は多い。これに対し、日本の研究参加者は、週1～3回、90分の授業を受けている。特に週1回授業を受けている研究参加者にとっては、一週間のうちでほとんど対象言語や教師、他の学生と接することがない。このように、授業の行われる頻度も学生のモチベーションに大きな影響を与える要因として挙げられよう。

要因の3点目である「履修方法」について検討したい。アメリカの研究参加者は一授業ごとに受講料が設定され、セメスターのはじめに各授業の受講料を合算して支払う。そのため、1つの授業で単位が取得できない際の損失額を認識しているケースが多い。ある研究参加者はインタビュー時に日本語を履修したことに対し「投資」という言葉を使っている。これに対し、日本の研究参加者の場合は学期初めに一括して支払った学費の中から、卒業に必要な単位数分の授業を履修する。そこでは1つの授業に対する「投資」という感覚は薄く、卒業に必要な単位を、学びやすそうな言語の授業を履修することで、効率的に取得したいという目標に結び付く可能性がある。また、日本の研究参加者は全員、英語教育学を専攻している。今回、彼らの英語学習に対して持つモチベーションについては未調査であるが、英語教育学を専攻する学部に進学したことから鑑みても、英語学習に対してのモチベーションは高いことが推察される。彼らは、高い英語能力を身につけ、英語教育の進路に向かうことに重きを置き、英語以外の外国語については「二の次」として位置付けている可能性がある。

最後に、対象言語を取り巻く社会的な環境について考えたい。その言語を選択した理由を問う自由

記述項目（表3参照）において、日本の研究参加者が最も多く挙げたものは、その言語が「広く使えそう」とあるという理由であった。特にスペイン語履修者は、様々な国で使えること、話者の数が多いことなどを理由に挙げていた。日本の研究参加者は、今後より広く使えそうで、将来役立ちそうな言語に対してモチベーションを持ち、言語学習を開始したと考えられる。これらの回答は、英語以外の言語を学ぶ際、地理的、経済的に、世界でより多く使用されているグローバルに見える言語に、高いモチベーションを示すと述べたDörnyei & Ushioda (2021) の主張を裏付けている。これに対し、アメリカの研究参加者は、日本語という地理的、経済的に多く使用されているとはいいがたい言語を学習している。さらに彼らにとって外国語は必須単位ではないため、必ずしも履修しなくてもよい環境下にある。何らかの内発的なモチベーションがなければ、外国語学習すら選択しなかった可能性がある。そして、アニメや映画、音楽などという個人の趣味や嗜好と合致した言語である日本語を選択していることから、おのずと内発的なモチベーションが高く現れるという結果になったのではないかと考えられる。内発的なモチベーションを持つことについての恩恵は、どのような文化的なバックグラウンドにあっても非常に高く (McEown & Oga, 2019) そのモチベーションから自発的に学習に向かい、自己効力感を高め、さらにモチベーションを高めるといった好循環を生み出していると考えられる。

## 6. 結論

本研究を通して、アメリカの研究参加者と、日本の研究参加者のモチベーションの違いを見ることができた。学習者のモチベーションには、クラスの規模、授業の頻度、履修の方法のみならず、その言語を取り巻く社会的な環境も影響を与えていることが考察された。前述したように、アメリカの日本語学習者と、日本の第二外国語学習者を比較して論じた研究は多くは見られない。21世紀に入り、マルチリンガル環境は加速し、日本国内にあっても、様々な外国語教育に対応することも増えている。今回の研究は、今後の日本における外国語教育および、日本語非母語話者に対する日本語教育を考えるうえで、双方にとり意義ある研究であると考えられる。

本研究から得られる教育的示唆について述べる。まず、クラスの規模や、言語に触れる頻度については、よりクラスの人数が少なく、言語に触れる頻度が多いことが、教師や、他の学生との関係性を育み、モチベーションに影響を与える可能性があることが判明した。クラス規模は、各教育機関の教育方針に関わり、簡単に変えられるものではない。しかし、クラス規模が大きい場合は、クラスを小グループに分け、グループワークを多くすることで、他の学生との接点を多くする試みも有効であると考えられる。また、教師のみならず、その言語を話す外国人留学生などをチューターとして配置したり、対象言語により多く触れられる教室外での活動を組み合わせたりすることも効果的であろう。教師の側から考えれば、授業がスタートする際に、SDTの質問紙を活用し、学生がこの言語に対しどのようなモチベーションを持っているかを知った上で、学生の興味のあるトピックを盛り込むことも、内発的なモチベーションを育むことに寄与する可能性がある。

今回の研究は、アメリカの日本語学習者と、日本の第二外国語学習者を比較するための研究であり、アメリカにおいては筆者の指導していたクラスで許諾を取り、質問紙調査を行った。そのため、限られたデータ数での分析となった。また、日本の第二外国語学習者については、対象言語別に分けてのデータ分析が実施できなかった。どの言語を対象言語とするかがモチベーションに与える影



響は大きいとの研究 (Thompson, 2017) もあるため、今後は、対象言語別のデータでの分析を行いたい。今回の質問紙では1項目を測定する質問項目が3問と、問題数を最小限に設定した。この点についても分析における課題であると認識している。また、アメリカの研究参加者のインタビューを収集することはできたが、日本の研究参加者のインタビューを収集することができなかった。双方のインタビューを詳細に分析することを通して、さらに彼らのモチベーションのありかたを深く観察することが可能になるであろう。今回はSDTの枠組みから分析を行ったが、先行研究にも述べたL2 motivational self systemなど、他の理論を用いることで、さらに多角的な研究が可能になると考える。これらの点において改善を行い、視野を広げて調査することを通して、日本における外国語教育および、日本語非母語話者に対する日本語教育におけるモチベーションについてのさらなる検討を行いたい。

## 謝辞

本研究の調査に当たり、調査にご協力いただいた研究参加者の皆さんに、深い感謝の意を表す。

---

## 参考文献

- Boo, Z., Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). L2 motivation research 2005–2014: Understanding a publication surge and a changing landscape. *System*, 55, 145-157. <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.10.006>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- 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.  
<https://doi.org/10.21832/9781847691293-002>
- Dörnyei, Z., & AL-HOORIE, A. H. (2017). The motivational foundation of learning languages other than global English: Theoretical issues and research directions. *The Modern Language Journal*, 101 (3), 455-468.  
<https://doi.org/10.1111/modl.12408>
- Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. (1st ed.). New York: Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9781315779553>
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2021). *Teaching and researching motivation*. (3rd ed.). New York: Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9781351006743>
- 藤原三枝子 (2023). 『日本の大学における第二外国語としてのドイツ語教育』 東京：三修社
- Guilloteaux, M. J., & Dörnyei, Z. (2008). Motivating language learners: A classroom-oriented investigation of the effects of motivational strategies on student motivation. *TESOL quarterly*, 42 (1), 55-77.  
<https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2008.tb00207.x>
- Homaira, A. S. (2017). A Self-determination Theory Perspective into English Department Students' Motivational Orientations towards Languages Other than English. *Associate Editor*, 13, 143.
- 堀晋也, & 山口高領. (2015). 第2外国語学習における基本的心理欲求の充足と英語学習に対する自己効力感. *Language Teacher Education*.

- Masgoret, A. M., & Gardner, R. C. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language learning*, 53 (S1), 167-210.  
<https://doi.org/10.1111/1467-9922.00227>
- McEown, M. S., & Oga-Baldwin, W. Q. (2019). Self-determination for all language learners: New applications for formal language education. *System*, 86, 102124. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.102124>
- McEown, M. S., Noels, K. A., & Saumure, K. D. (2014). Students' self-determined and integrative orientations and teachers' motivational support in a Japanese as a foreign language context. *System*, 45, 227-241.  
<https://doi.org/10.1016/j.system.2014.06.001>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. *Handbook of self-determination research*, 2, 3-33.
- 鈴木淳子. (2005). 『調査的面接の技法』 京都：ナカニシヤ出版 <https://doi.org/10.14966/jssp.KJ00004412254>
- 竹内理. & 水本篤. (編著) (2014). 『外国語教育研究ハンドブック—研究手法のより良い理解のために [改訂版]』, 東京：松柏社
- Taylor, G., Jungert, T., Mageau, G. A., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, S., & Koestner, R. (2014). A self-determination theory approach to predicting school achievement overtime: The unique role of intrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 39 (4), 342-358. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.08.002>
- Thompson, A. S. (2017). Language learning motivation in the United States: An examination of language choice and multilingualism. *The Modern Language Journal*, 101 (3), 483-500. <https://doi.org/10.1111/modl.12409>
- Ushioda, E. (2009). A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity. *Motivation, language identity and the L2 self*, 215228, 215-228. <https://doi.org/10.21832/9781847691293>

## Appendix

モチベーション質問紙（英語：アメリカの学生向け、日本語：日本の学生向け）

**【Intrinsic motivation】**

- 1) I study Japanese because it is fun.  
その外国語を楽しみから学習している。
- 2) I study Japanese because I feel happy when I understand something that I did not before.  
知らないことがわかると楽しいのでその外国語を学習する。
- 3) I am enjoying Japanese class.  
その外国語のクラスは楽しい。

**【Integrated regulation】**

- 4) I want to talk with a Japanese person using Japanese.  
その外国語を話す人と、その外国語を使って話したい。
- 5) I want to communicate in Japanese.  
その外国語でコミュニケーションしたい。
- 6) I want to learn Japanese music and culture.  
その外国語を話す国の文化や音楽を知りたい。

**【Identified regulation】**

- 7) Studying Japanese is important for my future.  
その外国語を学ぶことは将来にとって役に立つ。
- 8) I study Japanese because I want to become a person who can use Japanese.  
将来その外国語を使える人になりたいので、その外国語を学習している。
- 9) The reason why I study Japanese is that I think my Japanese ability will benefit my growth.  
その外国語を学習することは自分の成長に役に立つ。

**【Introjected regulation】**

- 10) If I don't study Japanese now, I will regret it later.  
今その外国語を学習しないと、後悔すると思う。
- 11) It would be cool if I could use Japanese.  
その外国語が使えたらカッコいい。
- 12) It is normal to be able to use Japanese.  
その外国語ぐらい使えて当たり前だ。

**【External regulation】**

- 13) I want to get a good grade in this course of study.  
その外国語のクラスで、いい成績を取りたい。
- 14) I want to acquire a Japanese ability qualification.  
その外国語の資格を取りたい。
- 15) I have to study Japanese because I live in a global society.  
その外国語を勉強するのはグローバル社会にいるからだ。

**【Amotivation】**

- 16) I don't understand why I need to study Japanese.  
その外国語を学習する理由がわからない。
- 17) I feel that learning Japanese is a waste of time.  
その外国語を学習することは時間の無駄だ。
- 18) It is no use of learning Japanese.  
その外国語を学習しても何の役にも立たない。