

学習意欲や動機づけに関する概念の整理へ向けて¹⁾

磯田 貴道

広島大学外国語教育研究センター

1. 本稿の目的

学習意欲は、その重要性は多くが認識するところであろうが、実体のない抽象的な概念であるため、それが何を指すことばなのかあいまいな部分が多い。また、研究の上では、学習意欲は動機づけの研究とされているが、動機づけという概念も非常に抽象的で、それが指す内容も多様である。概念が曖昧なままでは、意欲を高めるためには何をすればよいのかという教育的示唆が得られない。当論文は、外国語教育研究や心理学における動機づけ研究に基づき、意欲を高める方策を考えるための足がかりとしての教育的な応用を念頭に、曖昧模糊とした動機づけや学習意欲という概念について整理するためのひとつの枠組みを提案することを目的とする。

2. 背景

意欲と言うことばは研究上の用語ではなく、むしろ日常語の範疇に入る。よって、それが何を指す概念なのか、明確に定義されてはいない。また、意欲についての研究は動機づけの研究とされるが、これまでの動機づけ研究で主に対象とされてきたものと、教師が口にする意欲ということばの意味には違いがあるように思われ、動機づけの研究が意欲というものを対象としているのかどうか考えると、そこには乖離があるように思われる。

従来の動機づけ研究では、学習の理由や目的の種類が論じられることが多い（例えば Clément, Dörnyei, & Noels, 1994; Noels, Pelletier, Clément, & Vallerand, 2000; 久保, 1997）。しかし、教師が意欲というものについて語る時、それは生徒の気持ちや学習への取り組み方として話しているように思われる。また、動機づけ研究では、個人の特性 (trait) として、つまり安定的な個人差要因として動機づけを扱っているが、教師はむしろ、授業中の生徒の反応や学習への取り組みを見て、意欲があるかどうか判断しているように思われ、それは動的な概念のように思われる。つまり、特性として動機づけを扱った場合、それは個人内の傾性として扱われ、状況や文脈を超えて存在する概念であるが、授業中の反応として動機づけを見る場合、それは必ず何かしらの状況や文脈のなかでおこる現象と見ており、動的である。

ただ、動機づけ研究の対象と教師の考える意欲ということばの意味との違いのみならず、同じ意欲と言うことばでも、人により異なる意味で使われることもあるように思われる。同じことは動機づけということばにも当てはまる。例えば、動機づけや意欲ということばが英語への興味という意味で使われたり、あるいは学習に対してどれだけ積極的に取り組んだかという意味であったり、または授業の楽しさという意味であったりと、ひとつのことばが多種多様な意味を持って使われている。これは、我々が意欲や動機づけと呼ぶ特性や現象がぼんやりとしていて、かつ多面的である所以であろう。このため、動機づけや意欲ということばはいろいろな意味を持ちうる多義語であり、定義が難しいことばである。この多義性は混乱を引き起こしかねない。例えば、学習意欲を高める方略について考える場合、学習意欲ということばが複数の意味を持ちうるならば、意欲を高めるとは何を高めることなのかという解釈も複数ありうることを意味し、意欲を高

めるための方略が何を指すものなのか、その解釈や意義に揺れが生じる。

また、研究の上では学習理由についてかなり研究が積まれているが、それはおそらく多義的な意味の一側面であって、動機づけ・学習意欲を高めることを推進するためには理由の部分の研究だけでは不十分であり、他の側面、つまり教師が注目する側面にも焦点をあてる必要がある。そこで以下では、動機づけ研究の中でも特に、状況の中で起こる現象として動機づけを捉える視点について考察する。

3. 理論からの考察

ここでは、動機づけについての理論や研究に基づいて、動機づけや学習意欲という概念について考察する。特に、学習意欲という概念に近いと思われる、特定の状況での動機づけという概念の state motivation について考察を行い、そこで挙がる疑問について、より広く動機づけ理論から考察する。

3.1 state motivation: 状況の中の動機づけ

上述のとおり、教師が意欲について話すとき、それは実際の授業の中での生徒の様子として話されると思われるため、実際の状況の中で起こる現象として動機づけを捉える視点が、学習意欲に迫るひとつの鍵になるだろう。動機づけの研究の上では、状況や文脈の中での動機づけを扱ったものとして state motivation という概念があり、外国語教育の研究にも応用されている。特に、従来行われてきた動機づけ研究と状況の中での動機づけの関連を扱ったものとして、Tremblay, Goldberg, and Gardner (1995) と Gardner and Tremblay (1998) による研究が挙げられる。これらの研究では、動機づけを trait motivation と state motivation に区別をしている。trait motivation とは個人の安定的な傾性としての動機づけであり、従来 AMTB (The Attitude/Motivation Test Battery; Gardner, 1985) によって測られてきたものは、この trait としての動機づけであるとされている。state motivation は特定の状況での動機づけとされている。そこで、まずはこの state motivation とは何を指す概念とされているか考察する。

Tremblay, Goldberg, and Gardner (1995) とその発展的研究である Gardner and Tremblay (1998) は、動機づけの研究のみならず不安研究など他の分野からの知見に基づいて state と trait の区別を行っているが、特に動機づけについては Boekaerts (1986) の理論に基づいている。Boekaerts (1986) は、学習者間の動機づけの差もさることながら、同じ個人が異なる教科や異なるタスクに対して見せる動機づけが変化するという観察から、個人の安定的・固定的な特性としての動機づけ (GMO: General Motivational Orientation) と、学習を行っている際の動機づけ (TSMO: Task-Specific Motivational Orientation) を分けている。Boekaerts (1986) は、この TSMO とは “the outcome of a set of appraisal processes at the moment a learner is confronted with a learning activity” であるとし、学習者がタスクに対して行う主観的な評価や意味づけ (appraisal) の結果作られる、タスクについての心的表象と定義している。これに基づき Tremblay, Goldberg & Gardner (1995) は TSMO に当たる概念を state motivation と呼び、それは、 “motivational responses to the learning situation” という表現で、学習状況に対する学習者の反応であると定義している。

これらの定義の背景にある重要な点は、学習者がタスクに取りかかる際、特性 (trait) である態度や興味などが覚醒 (arouse) され、学習者がそのタスクについて評価や意味づけ (appraisal)

を行っていると考えられていることである。異なる教科や異なるタスクによって動機づけが変わるのは、学習者がその教科やタスクの魅力などを見積もっており、その見積もりが状況によって異なるためと考えられている。従って、state motivationとはタスクについての評価の結果であり、言い換えればそのタスクを学習者はどのように受け取ったのか、ということを目指す概念である。

また、定義の上ではstate motivationには行動は含まれていない。Boekaerts (1986) では、行動はSiSAT (Situation Specific Action Tendency) として、TSMO (つまりstate motivation) とは別に定義されている。このSiSATはタスクを行う上でどの程度の努力 (effort) を費やしたか測るもので、学習への取り組み方を測るものとなっている。また、Tremblay, Goldberg, & Gardner (1995) と Gardner & Tremblay (1998) においても、state motivationとは別に、行動の指標として学習時間などを計測している。

ここまでの考察を基にstate motivationと学習意欲との概念的な関連を考えると、次のような二つの疑問が挙がる。まず、state motivationは学習者がタスクをどのように受け取ったか、その評価 (appraisal) の結果であると考えられるが、これは何についての評価であろうか。言い換えると、評価の結果作られるタスクについての心的表象とは、具体的にどのような表象であろうか。Boekaerts (1986) ではTSMOの下位区分として、self-efficacy judgment, personal utility judgment, success-expectancy judgment, teacher perceived utility, peer success expectancy judgment, attractiveness judgment, perceived difficulty judgmentが挙げられているが、分析の上ではこれらが統合されるのではなく個別に扱われているため、これら下位概念間の関係が不明である。また、Tremblay, Goldberg, & Gardner (1995) と Gardner & Tremblay (1998) でstate motivationを測るために用意された項目は“How motivated were you to do well on the last trial?” や、“How motivated will you be to learn the items on the next trial?” といった項目であり、これらの項目が測定する概念や表象の定義が明確にはなされていない。よって、評価や意味づけの結果作られる表象とはどのようなものか、さらに深く考察する必要がある。二つ目の疑問は、学習意欲と言ったとき、それは単に学習者がタスクをどう受け取ったかということだけではなく、学習にどのように取り組んだかという行動まで含むように思われる。state motivationの定義では、state motivationと行動は別個のものとして定義されているが、これら両者のつながりについてより深く考察する必要がある。

ただし、これらの疑問について考えるには、state motivationのみの考察では答えが得られないため、以下では広く動機づけ理論について考察し、ここでの疑問に対する答えを求めたい。特にstate motivationの定義の背景にある、学習者による評価・意味づけという点に注目し、論を進めたい。

3.2 動機づけ理論から

動機づけ理論では、動機づけを単に個人の内面の問題とは捉えずに、状況からの刺激と内面とのかかわりによって起こるものと考えている。多かれ少なかれ、人がどのように刺激を受け止めて反応するかという視点が、理論の上でも取り入れられている (Pintrich & Schunk, 2002)。これは前述の学習者によるタスクの評価や意味づけ (appraisal) と共通するところである。

また動機づけ理論では、動機づけとは行動選択、維持のプロセスと見ている。例えば Pintrich & Schunk (2002) は“Motivation is the process whereby goal-directed activity is instigated and sustained.” という定義をしている。このように、何らかの個人差要因のみを動機づけとす

るのではなく、人がある状況下で何らかの行動をとる際の行動選択の過程やその行動を維持するためのプロセスを動機づけと呼んでいる。このプロセスという見方は、外国語教育における動機づけ研究にも取り入れられている (Dörnyei & Otto, 1998; Williams & Burden, 1997)。動機づけ理論とはこのプロセスの記述である。

プロセスとしての動機づけという考えにはさまざまな見方が存在し、理論が多々あることは事実だが、外国語教育研究の中で Dörnyei (2003) は、タスクに取り組む際の動機づけのプロセスを大きく appraisal, task execution, action control の3つに分けている。appraisal は周りからの刺激 (タスクを含む) を解釈し、学習の進行度合をモニターするプロセスとされている。task execution は実際にタスクに取り組むことを指す。最後に action control は、学習を円滑に進めるために自己制御し、行動を維持することを指す。この3つの中で、これまで本稿で問題としてきた学習意欲にあたるものは、appraisal の中で外部からの刺激を処理するプロセスと task execution であり、行動の選択の部分に当たる。よって以下ではこの2つの側面に焦点を当てて議論を進めたい。

state motivation 研究のように、学習者は周りからの刺激を受け止めて反応し、その反応によって行動が変わるという見方をすると、行動選択のプロセスは、学習者の内的要因、状況を評価・意味づけする段階、行動の段階の大きく3つに分けられると思われる。また、評価・意味づけの段階は、内的要因の作用だけで起こるものではなく、外からの刺激 (授業など) を受けることで起こる現象である。したがって、環境 (外的要因) という項も加えることができる。これら4つの関係をプロセスとして図式化すると、図1ようになる。ただし、この図はあくまでプロセスを区切っただけにすぎず、それぞれの段階において学習者は何をしているのか、あるいはどのような要因が働くのかといった記述が充分ではない。特に state motivation についての考察から問題になった、評価においてどのような心的表象を作るのかと言う点については何の答えも与えておらず、また、評価の段階と行動の関係については、評価が行動に先行するという点は示しているが、具体的にどのように関係するのか明確ではない。したがって、評価の段階についてさらに深く考察する必要がある。

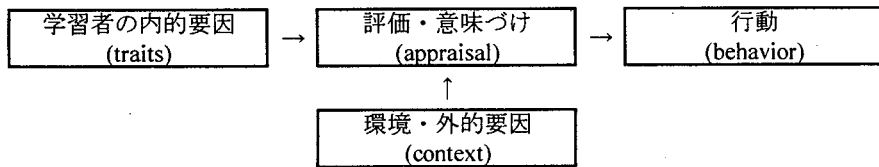


図1 動機づけのプロセス

このように、学習者が課題に対して評価をしたり、意味づけを行う主体であるという見方は、動機づけ理論の中で特に認知的アプローチに基づく理論の特徴である (鹿毛, 2002)。評価の段階について深い考察が必要であること、また、学習意欲が授業とのかかわりのなかで捉えられる概念であり、環境と個人のかかわりの場である評価・意味づけの段階が重要であると考えられるため、ここでは認知的アプローチに基づく理論の中で評価・意味づけがどのように構成されているか探る²⁾。

鹿毛 (1997) および奈須 (1995) によれば、認知的アプローチに基づく理論は、期待×価値モデルに集約できると考えられる。特に奈須 (1995) は、期待×価値モデルは図2のように集約で

きるとしている。期待×価値モデルの特徴は、外界からの刺激に対し認知的働きにより意味づけを行うと想定されている点にある。この認知的働きが、これまで述べられてきた評価や意味づけ (appraisal) に相当すると考えられる。したがって、第一の疑問として挙げた、評価や意味づけの結果どのような表象が作られるのかという疑問に対しては、そのタスクについての期待と価値と考えることができるだろう。価値とは、その課題をやりたいと思うかどうか、という判断のことを指す。期待×価値モデルにのっとり Wigfield & Eccles (2000) は、この価値の判断には、タスクに対して感じる内発的な価値 (intrinsic value)、将来の目標などのニーズとの関連から生じる有用性 (utility value or usefulness)、達成することの重要性 (attainment value or importance)、タスクを行うことに伴う代償といった否定的側面 (cost) が含まれるとしている。期待とは、その課題を成し遂げることができるかどうかという見込みや主観的確率のことを指す。この判断には課題の困難度の見積もり、自分の能力や知識量の見積もり、自己効力感などが含まれると考えられる (Wigfield & Eccles, 2000; 奈須, 1995; 鎌原, 2002)。これに基づけば、Boekaerts (1986) が挙げている TSMO の下位概念も、大きく期待と価値に分けることができる。self-efficacy judgment, success-expectancy judgment, peer success expectancy judgment, perceived difficulty judgment は期待に含まれる概念であり、personal utility judgment, teacher perceived utility, attractiveness judgment は価値に含まれるものと考えられる。

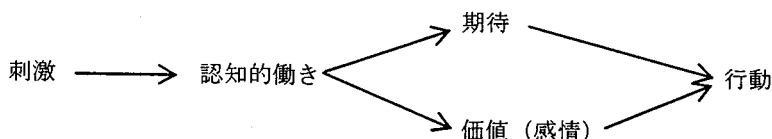


図2 期待×価値モデル (奈須, 1995)

第二の疑問として挙げた評価・意味づけと行動との関係であるが、図2では、期待と価値は直接に行動に影響するかのよう描かれている。これは期待×価値モデルに基づく研究のパラダイムが、価値と期待を独立変数、行動 (およびその結果である学習成果) を従属変数と設定しているためであろう。しかし実際の思考過程では、タスクについての評価だけではなく、Williams & Burden (1997) が述べているように、行動を起こそう (あるいは起こさない) という意思決定が必要である。期待と価値はタスクについて解釈した結果であって、タスクについての情報がしかない。そこから行動へ至るには、価値と期待の情報をもとに、どのような取り組みをするか決定をする必要があると思われる。

そのため、価値と期待に関する判断とあわせて、行動の強さや方向性を決める段階として目標設定 (goal setting) を想定すると、現実の動機づけのプロセスをより反映できると思われる。目標設定とは、何を指し、どの程度の達成度を目指すかといった行動の方向性や、それを成し遂げるためにどのぐらいの力を注ぐかといった行動の強さなど、学習への取り組み方を決める段階と考えることができ、さらに、期待と価値に関する判断に基づいて目標が設定、あるいは選択されると考えることができる (Loche & Latham, 1990; Winne, 2001)。なお目標ということばは goal の定訳であるが、この日本語が含意するものは誤解を生みやすいため、意図 (intention: Dörnyei & Ottó, 1998) と読み替えると、目標設定が何を指すものかより分かりやすいのではないと思われる³⁾。目標設定により立てられた目標 (意図) は、学習のモニタリングの基準や方略選択の基準になると考えられるため、重要な意思決定過程である (Pintrich, 2000a;

Zimmerman, 2000a)。学習者が何を意図して学習に取り組んでいるかという情報は、教育的にも重要であろう。

これらの考察を基に図1を精緻化し、かつ、他の段階についてもさらに詳細にしたものが図3である⁴⁾。各段階について説明すると、まず内的要因の段階は特性 (trait) としての個人差要因である。したがって、表面化または覚醒したものではなく、傾向、傾性を指す。この段階についての記述は多岐にわたり、学習の理由や目的、過去の学習経験から構築された学習観、能力感などの自己に関する概念など、様々な要因が含まれる。次に評価・意味づけの段階は、上述のとおり、実際の学習場面において、学習者が授業や課題について評価し、意思決定する段階である。したがって、内的要因としての比較的固定的な傾向ではなく、環境との相互作用の中で起こる動的な認知過程である。この過程において、学習者はタスクについての価値と期待を見積もり、さらにその情報に基づいて目標設定の段階で意図を形成し、行動の強さや方向性などが決められる。この評価や意思決定は、自分が持つ概念 (内的要因) が判断基準となり為されるもので、個人ごとに特異である。同一のタスクでも、学習者によって受け取り方が異なることが考えられるが、そのひとつの原因は、内的要因の違いによるものと考えられる。最後に行動の段階は、学習者が実際に行ったことを指す段階であるが、先行する個人内要因や意思決定の影響が、行動の3つの側面に表れるとされており、それが行動の選択 (choice)、遂行の強度 (effort)、持続性 (persistence) である (Graham & Weiner, 1996)。また、図には含まれていないが、行動の結果として学習成果へと至る。

なお、内的要因と行動は直接に結びついているのではなく、評価・意味づけの段階が仲立ちしている点に注目したい。何らかの内的要因があれば、必ずある行動が喚起されるわけではなく、

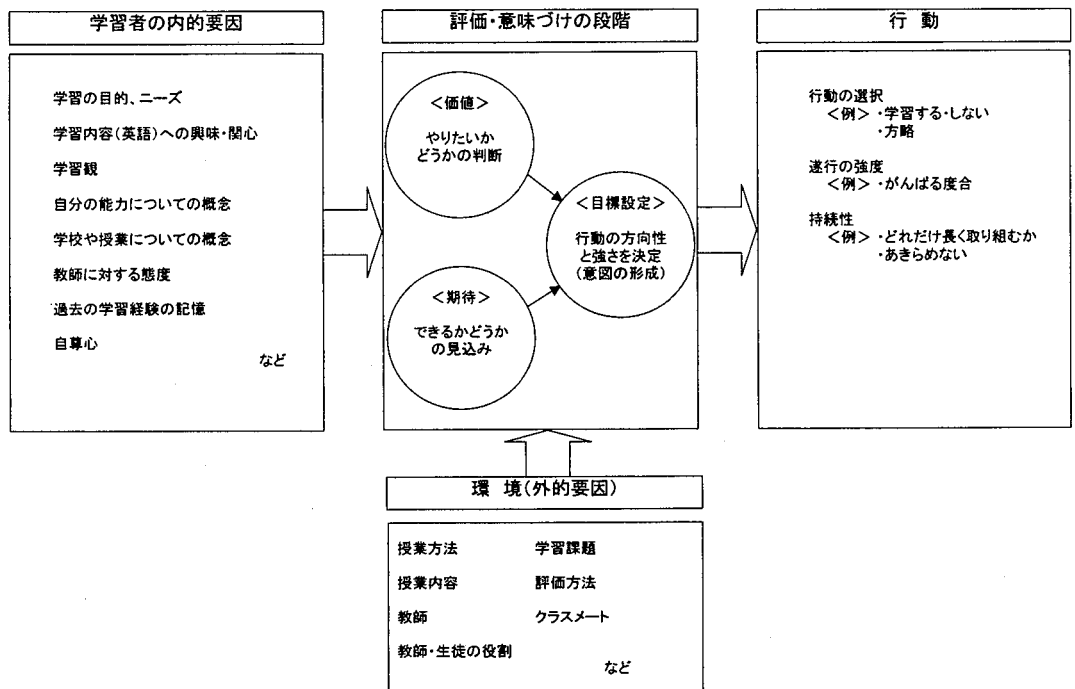


図3 動機づけの概念図

内的要因は評価・意味づけを通して行動へ間接的に影響すると考えられる (Tremblay, Goldberg & Gardner, 1995; Gardner & Tremblay, 1998)。

また、評価の段階は環境からの刺激によって起こることを忘れてはならない。特に学習意欲を高めることについて考察する場合、授業が刺激となり、それを学習者がどう受け取ったかという観点が重要であろう。意欲を高めために授業方法を工夫するが、それは即ち環境を工夫することであり、それは学習者の評価・意味づけの段階に働きかけることを意味する⁵⁾。

ここで図3を基に、state motivation についての考察から挙げた二つの疑問に対する答えをまとめてみたい。まず、state motivation とは評価・意味づけ (appraisal) の結果であり、それは価値と期待に関する評価と考えられる。つまり、何かひとつのことだけについて評価を下すのではなく、大きく分けて2つの側面 (やりたいかどうかに関する側面と、できるかどうかに関する側面) の解釈が行われると考えられる。次に、評価と行動との接点であるが、評価により作られたタスクの情報 (価値と期待) を受けて目標設定がなされると考えられる。目標設定の段階では意図が形成され、行動の方向性と強さが決められると考えられる。これがいわば動力となり、行動が引き起こされる (あるいは抑制される)。評価・意味づけの段階には、この3つの判断を想定すると良いのではないだろうか。

なお、行動は従来動機づけ研究で従属変数として扱われているので評価と別個になっている。しかし意欲という概念を考える際は非常に重要な側面である。動機づけ研究では行動の強さの側面 (effort, persistence) が扱われることが多い (例えば Gardner, 1985)。これは行動の量的な側面であるが、意欲の表れは行動の質的な違いにも反映されると考えられ、学習方略に注目する研究もある (堀野・市川, 1997; Pintrich & De Groot, 1990)⁶⁾。

5. 研究及び教育への示唆

動機づけや学習意欲とは多義的な概念である。動機づけとは行動の選択と維持のプロセスであると定義されていると述べたが、我々が動機づけや意欲の話をする際、プロセスの全てを指して話をするのは稀で、むしろプロセスのどこか一部分について話をしていると考えられ、人により指す部分が異なっていることがあると思われる。したがって、動機づけや学習意欲ということばが使われれば、そのことばだけでは指すものが曖昧である。また、興味、関心、態度などといった関連することばを使う時も同じで、それらが具体的にはどのような意味で、何を指すものとして使われているのか整理することが必要になる。そのためには図3に示した動機づけの概念図のどの部分を指しているのかと考えると、より概念の整理ができるものと期待できる。例えば、努力しているということを話題にすると、それは行動の強さの部分の部分を指していると考えられる。また、学習者が授業に対して興味を示しているかどうか考えることは、評価の段階の価値に関する部分を意味していると考えられる。あるいは、生徒が英語を好きかどうかという問いは、生徒の内的要因を指していると解釈できる。これらの例は全て動機づけや学習意欲という大きな概念に関する話題であるが、それぞれが異なる側面に関することで、同じ概念を指すものではない。

同様に、動機づけ・学習意欲を高めることを考える際、学習者の何に働きかけようとしているのか明確にする必要がある。この時にも、図3で示された概念のどの部分に働きかけることを意図しているのかと考えると整理がつくだろう。動機づけ・学習意欲を高めるための方略は数多く提案されているが、それらが動機づけのプロセスのどの段階に働きかけることを目的としているかという観点で整理ができれば、動機づけや学習意欲を高めるということが何を意味するのか、

より明確になるであろう。

その際、学習者の何を変化させようとしているのか考えることが必要になる。授業方法を工夫して意欲を高めようとする際、それは appraisal の段階の価値や期待の見積もりを変化させようとしていることを意味し、その変化は短期的、一時的なものである。しかしそのような取り組みを続けることで、trait の部分が変わり、英語への興味や学習観が長期的に変化する。このように、短期的な変化と長期的な変化を区別することも必要であろう。

外国語教育研究における動機づけの研究や意欲を高める方策についての議論では、興味や関心といった価値の側面に関することが話題になることがほとんどであると思われるが、期待の側面については話題になる頻度が少ないように思われる。今後は研究の上でも教育実践の上でも、期待の側面の影響や、期待を高めるための方策を十分に考慮する必要があるだろう。

注

- 1) 本稿は、第29回全国英語教育学会南東北研究大会(2003年8月9日、宮城教育大学)における口頭発表の一部に基づき、内容を大幅に拡充し修正を加えたものである。
- 2) 認知的アプローチの流れを汲む理論のほかに、動機づけ理論の系譜の違いから、動機理論志向、目標理論志向があり(奈須, 1995)、認知的アプローチとは異なる理論背景を持つ。ここで認知的アプローチに基づく視点をとる理由は、教師が学習意欲を語る際には、実際の授業中での学習者の反応などを指していると考えられ、これは授業という環境と学習者の内的な要因の関わりにより起こる現象と捉えていると思われるためである。この関わりは、学習者が授業をどのように受け取っているかという評価・意味づけに他ならないと考えられるが、評価・意味づけを行っている想定することは、動機づけを認知的に捉えていることになり、認知的アプローチに基づく理論が深い洞察を与えてくれると判断した。
- 3) Dörnyei & Ottó (1998) は goal と intention を分離しているが、これは彼らが考える goal は “the first concrete mental representation of desired endstate” と定義されているためである。この定義による goal は、行動の強さや方向性に関するのではなく、タスクについての解釈なので、図3の価値に当たるものと考えられる。また intention は commitment (Locke & Latham, 1990) を伴うものとしているが、この commitment とは実際に行動を起こそうと決断することを意味する。従って、当論文で行動との接点として想定されている目標(goal)は、Dörnyei & Ottó (1998) の言う intention に当たると考えることができる。
- 4) この図は動機づけのプロセスを詳細に表したのではなく、全体像を見るための概略図である。当論文の目的は個々の動機づけ理論を精緻化することではなく、動機づけや学習意欲の意味について教育的な応用・利用がしやすい視点を得ることであるため、数々の動機づけ理論が記述する概念を集約し、かつ教育上重要な概念を反映させることを考えて、図3のような動機づけのプロセスの概念図を描いた。なお、この図の作成にあたり、本文中や注において言及した文献以外に次の文献を参考にした(Alderman, 1999; 新井, 1995; Crookes & Schmidt, 1991; Dörnyei, 2001; 速水, 1998; 鹿毛, 1994; 倉八, 1994; 三浦, 1983; 宮本, 1979; Murphy & Alexander, 2000; Pintrich, 2000b; Ryan & Deci, 2000; 桜井, 1993; 下山, 1981, 1985; Weiner, 1985; Wentzel, 2000; Zimmerman, 2000b)。
- 5) この点に関して Julkunen (2001) は、タスクが特定の状況における動機づけに与える影響を検討するために、task motivation という概念を導入している。

6) 意欲が高ければ方略使用が促されるが、意欲的に取り組んで方略を使用すれば必ず学習が成功するとは限らない (Yamamori, Isoda, Hiromori, & Oxford, 2003)。効果的な学習のためには柔軟な方略使用が鍵であり、そのためには行動を制御するメタ認知的な側面が重要である (Chamot & O'Malley, 1994)。前述の通り Dörnyei (2003) では、特定の状況での動機づけに関し、appraisal と task execution に加えて、行動を制御する action control も想定されている。行動の制御を想定することは従来の動機づけの概念を超えるものであり、学習時の思考過程が、従来の研究の枠組みでは取まらないことを物語っている。この Dörnyei (2003) の理論的枠組みは、教育心理学における自己制御学習 (self-regulated learning) の理論に基づいていると考えられる。

引用文献

- Alderman, M. K. (1999). *Motivation for achievement: Possibilities for teaching and learning*. Mahwah, NJ. Lawrence Erlbaum Associates.
- 新井邦二郎 (編) (1995) 『教室の動機づけの理論と実践』 金子書房
- Boekaerts, M. (1986). The measurement of state and trait motivational orientations: Refining our measures. In J. H. L. van den Berchen, E. E. J. De Bruyn, & Th. C. M. Bergen (Eds.), *Achievement and task motivation*. (pp.229-245). Lisse: Swets and Zeitlinger.
- Chamot, A. U. & O'Malley, J. M. (1994). Language learner and learning strategies. In Nick C. Ellis (Ed.), *Implicit and Explicit Learning of Language* (pp.371-392). London: Academic Press.
- Clement, 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.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. *Language Learning*, 53 supplement, 3-32.
- Dörnyei, Z. & Otto, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 43-69. Thames Valley University.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second-language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. & Tremblay, P. F. (1998). Specificity of affective variables and trait/state conceptualization of motivation in second language acquisition. In R. K. Agnihotri, A. L. Khanna, & I. Sachdev (Eds.), *Social psychological perspectives on second language learning* (pp.31-52). New Delhi: Saga Publications.
- Graham, S., & Weiner, B. (1996). Theories and principles of motivation. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp.63-84). New York: Simon & Schuster Macmillan.

- 速水敏彦 (1998) 『自己形成の心理学—自律的動機づけ』 金子書房
- 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.
- Julkunen, K (2001). Situation- and task-specific motivation in foreign language learning. In Z. Dörnyei, & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (Technical Report #23, pp.29-41). Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- 鹿毛雅治 (1994) 「内発的動機づけ研究の展望」『教育心理学研究』 42, 345-359.
- 鹿毛雅治 (1997) 「感情が個性を育む：動機づけ」 海保博之 (編) 『温かい認知の心理学』 金子書房 141-159.
- 鹿毛雅治 (2002) 「学びが躍動するフィールド」 森敏昭 (編) 『認知心理学者新しい学びを語る』 北大路書房 14-23.
- 鎌原雅彦 (2002) 「セルフ・エフィカシーと動機づけ」『セルフ・エフィカシーの臨床心理学』 北大路書房 33-46
- 久保信子 (1997) 「大学生の英語学習動機尺度の作成とその検討」『教育心理学研究』 45, 449-455.
- 倉八順子 (1994) 『コミュニケーション中心の教授法と学習意欲』 風間書房
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- 三浦省五 (編) (1983) 『英語教育モノグラフ・シリーズ 英語の学習意欲』 大修館書店
- 宮本美沙子 (編) (1979) 『達成動機の心理学』 金子書房
- Murphy, P. K., & Alexander, P. A. (2000). A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 3-53.
- 奈須正裕 (1995) 「達成動機の理論」 宮本美沙子・奈須正裕 (編) 『達成動機の理論と展開 続・達成動機の心理学』 金子書房 1-10.
- Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clement, R., & Vallerand, R. J. (2000). Why are you learning a second language?: Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning*, 50, 57-85.
- Pintrich, P. R. (2000a). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp.13-39). San Diego: Academic Press.
- Pintrich, P. R. (2000b). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education* (2nd. Ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivation: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

- 桜井茂男 (1993) 『学習意欲の心理学：自ら学ぶ子どもを育てる』 誠信書房
- 下山剛 (1981) 『達成動機づけの教育心理学』 金子書房
- 下山剛 (編) (1985) . 『学習意欲の見方・導き方』 教育出版
- Tremblay, P. F, Goldberg, M. P. & Gardner, R. C. (1995). Trait and state motivation and the acquisition of Hebrew vocabulary [Electronic version]. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 27.
- Weiner, B. (1985). *Human motivation*. New York: Springer-Verlag. (林保・宮本美沙子 (訳) 1989 『ヒューマンモチベーション：動機づけの心理学』 金子書房)
- Wentzel, K. R. (2000). What is it that I'm trying to achieve?: Classroom goals from a content perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 105-115.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivations. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.
- Williams, M. & Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Winne, P. H. (2001). Self-regulated learning viewed from models of information processing. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Yamamori, K., Isoda, T., Hiromori, T., & Oxford, R. L. (2003). Using cluster analysis to uncover L2 learner differences in strategy use, will to learn, and achievement over time. *International Review of Applied Linguistics and Language Teaching (IRAL)*, 41, 381-409.
- Zimmerman, B. J. (2000a). Attaining self-regulation: A social-cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp.13-39). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2000b). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.

ABSTRACT

A Framework for Clarifying the Conceptual Ambiguity of Motivation

Takamichi ISODA

Institute for Foreign Language Research and Education

Hiroshima University

This paper is intended as a proposal of a framework for delineating concepts related to motivation. There seems to be conceptual confusion among teachers and researchers as to what motivation, or *gakushuu iyoku* in Japanese, refers to. Various meanings are attached to the words due to the multifaceted nature of motivation. In this paper, motivation is discussed from a theoretical point of view. A particular emphasis is placed on the situation-specific dimension of motivation because teachers tend to talk about motivation by referring to students' behaviors in class, rather than their relatively stable, trans-situational traits. Such a task-specific perspective is taken in studies on state motivation, which posit that learners appraise tasks to interpret and form mental representations about them. Thus, motivation is broadly divided into two different levels, i.e., learners' stable traits and temporal, fluctuating state motivation resulting from appraisal of classroom tasks. Since appraisal seems to be what teachers are most concerned with in talking about students' motivation, learners' appraisal is discussed in detail by integrating motivational concepts from literature in psychology as well as applied linguistics. Theories suggest that learners appraise tasks to form mental representations with regard to value and expectancy. Value is a general motivational concept which includes the aspects of appraisal on interest, relevance, utility, and cost. Expectancy is a general concept reflecting the learner's confidence to complete the task. These two general aspects of representations will consequently affect goal setting, or in other words, intention.