

## 英語学習の動機を高め、維持するには\*

### —動機づけ要因と動機づけ方略の観点から—

竹内 理

関西大学外国語学部

大学院外国語教育学研究科

#### はじめに：動機づけ研究の必要性

昨今の日本を取り巻く社会情勢の影響を強く受け、英語の学習は、その運用能力向上の観点からのみ論じられることが多くなっている。<sup>1</sup> また、英語を教える教員の立場からみても、運用能力の向上につながる教え方や学び方に関心が向くのは当然のことであり、またこれは健全なことであるともいえる。しかし教育実践の場である学校においては、英語を学ぶことに対して積極的になれない学習者が多数おり、これらの学習者の動機づけとその維持が急務となっているのも、厳然とした現実であろう。

たとえば、『平成 26 年度 英語教育改善のための英語力調査事業報告書』（文部科学省、2015）によると、公立高等学校（3 年生、66,067 名対象）においては、英語の学習が好きではない生徒が全体の 25%を占め、「どちらかといえば好きではない」という回答を加えると、その割合は 58.3%にもものぼる状況が浮き彫りになっている。また、この英語学習に対する消極的傾向は、CEFR の A1 レベルという日本の高校生がもっとも多く含まれている層において顕著に表れているという。上記の状況は、平成 27 年度に行われた同調査（3 年生、78,984 名対象）においても大きくは変化しておらず、新たに調査を始めた中学生（3 年生、984,991 名対象）の段階でも似たような傾向（高校よりは少し良い結果ではあるが）が見て取れるという。以上より考えると、英語学習に対する積極性を養うという視点を持った動機づけの研究は、教育実践の場において、かなりの重要性を帯びているものと考えられることができる。

### 教室外での英語学習に対する動機づけ

ただし、ここで我々が留意しておくべきは、英語学習が教室内にのみ限定されるものではない、ということであろう。我々は、ともすると英語学習が教室内のみで行われているかのような考えに囚われることが多い。しかし昨今では、様々な英語学習環境で、教室外の学習にも目を向けるべきであるという主張が高まっている（たとえば、Benson & Reinders, 2011; Lai, 2015; Lai, Zhu, & Gong, 2015）。この理由は、教室内での学習時間がきわめて限定的で、英語の習得には不十分と考えられるからである。たとえば、日本の公立学校での教室内における英語学習の時間を概算すると、小学校では 36.75 時間程度、中学校で 245 時間程度、高等学校でも 347 時間程度にしかならず、小中高の総時間数を合計しても、628.75 時間程度にしかならないことになる。<sup>2</sup> この時間数をカナダのイマージョンで初級に達成するために必要としている 1,200 時間程度（伊東、1997）と比較すると、おおよそ半分にはかない。よって、教室内での学習だけでは不十分であり、教室外での学習時間をしっかりと掘り起こし、トータルに英語学習を考えないと、英語の習得は思うように進まないということがわかる（竹内、2007b）。ところが、前述の文科省調査によると、教室外の自主的な英語学習を「月～金でまったくしていない」という高校生が対象者全体の 41.9% を占め、30 分未満との回答も含むと 63.6% もの学習者が、教室外で自主的な英語学習をしていない状況が明らかになっている（文部科学省、2015）。<sup>3</sup> また、土日および休日を取り出しても同じ傾向がみられることから、教室外での英語学習に対する動機づけ要因について検討を加えることは、焦眉の急といえる。

### 英語学習を動機づける要因

英語学習に動機づけの面から影響を与える要因は、「動機づけ要因」（motivational influences）と呼ばれる。これについて言及した初期の研究としては、Chambers（1999）や Dörnyei and Ottó（1998）がある。これらによると、

- 1) 教員
- 2) 親・兄弟
- 3) 友人

- 4) 宿題
- 5) 学習環境
- 6) 教材
- 7) 自分自身

の7要因が動機づけと関係しているという。特徴は、いわゆる social agent（人）と artifact（モノ）の両方が、動機づけ要因としてあらわれていることであろう。

Sugita and Takeuchi (2010b) は、日本の公立中学校で 1,141 名の英語学習者を対象にして、教室外での英語学習に焦点を絞り、動機づけ要因を調査している。これによると、

- 1) 自律感（自己調整感）
- 2) 義務感・他者からの叱責
- 3) 不安感
- 4) 教員からの評価
- 5) 宿題・テスト

の5つが、教室外での英語学習を動機づける要因として同定されている。特徴的なのは、教室外での学習が教室由来の動機づけ要因に影響されている、という点であろう。加えて、対象者の英語力の違いにより、上記の5つの要因のうち、どの要因を強く知覚するのかが変わるということも報告されている。なお、海外の研究（たとえば、Chambers, 1999; Lai, Zhu, & Gong, 2015）にあるような親・兄弟の影響力は、日本の研究ではほとんどあらわれない（学習者に知覚されていない）のも、1つの特徴であるといえよう。

### 動機づけ要因知覚のダイナミズム

最近の動機づけ研究では、（時間の経過にともなう）動機のダイナミックな変動に対して関心が向けられる傾向にある（たとえば、Dörnyei, MacIntyre, & Henry, 2015; Miura, 2011; Ueki & Takeuchi, in press）。杉田・竹内（2007）は、公立中学の生徒 120 名を対象に、約 1 ヶ月半にわたり英語学習日記をつけさせ、その 6 時点（1 週間間隔）における記述を分析して、動機づけ要因の影響の強さの変動について調べている。その結果、まず、次頁の 4 要因が、教室外での英語学習に対して強く影響していることがわかった。また、この 4 要因の強さ（日記で言及される割合で算出）は、図 1（p.40）に

示すように、時間軸にそって変化していることも明らかになった。

- |                     |              |
|---------------------|--------------|
| 1) テスト              | 2) 他者 (主に教員) |
| 3) 自らの気持ち (自律感、危機感) | 4) 教材        |

これらの結果の中で特に注目すべきは、テストと他者（ここでは教員）の影響の関係性であろう。学期開始時期においては、生徒は教員の影響（たとえば教え方や態度）を強く受け、教室外での学習に駆り立てられるようだが、3週目の中間テストというイベント（事象）に向かうにつれてその影響力は低下し、入れ替わるようにテストの影響力が増していく。中間テストが終わると、再び教員の影響力が上がって、テストの影響力は低下する。つまり、テストと他者（教員）の間には、トレード・オフ（trade-off）の関係が見て取れるのである。この関係性は、図2および3が示すように、英語力が比較的高めの生徒の間に顕著に出現するが、低めの生徒の間には、テストの影響力のみが表れる傾向が見て取れる。<sup>4</sup> なお、本調査では教材の影響力は弱い、これはその影響力が教員の教え方を媒介してあらわれるため、と考えられる。また自らの気持ち（自律感、危機感など）に関しては、英語力のレベルに関わらず、同じような傾向になることも確認できる。<sup>5</sup> この要因には、学習目標を設定し、不安を抑え、引き延ばし行為（procrastination）を避け、自らに有能感を持つなど、自己調整や情意に関する記述が多く含まれており、「動機づけの強さは多くの要素に複合的に支えられて実現する」とする「動機の頑強性」（robustness of motivation）の考え方（Ueki, 2013; 植木・竹内, 2014; Ueki & Takeuchi, 2015）を反映・集約している要因ともいえる。

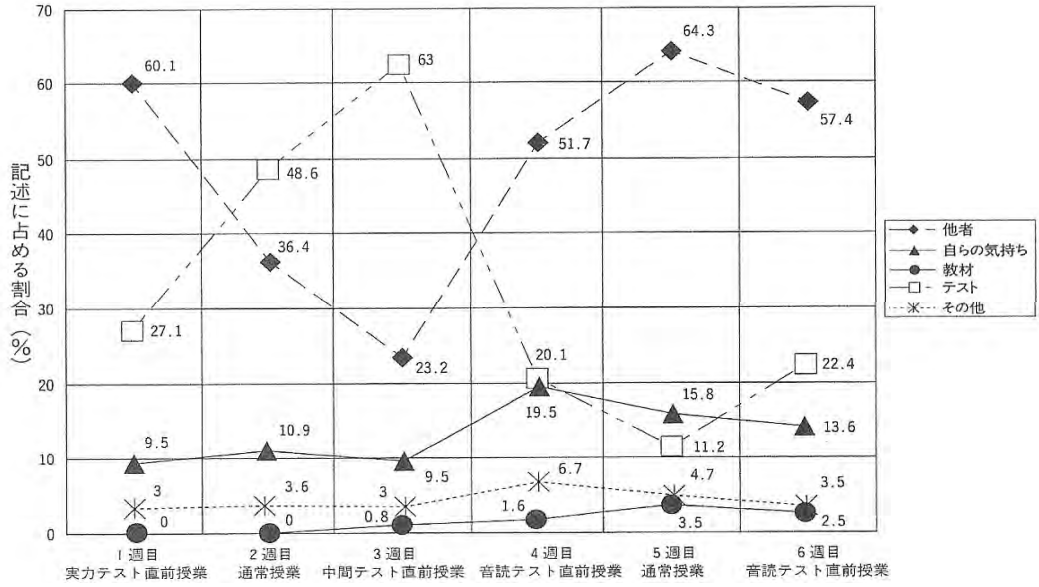


図1 動機づけ要因：その影響の時間的変動（杉田・竹内、2007）

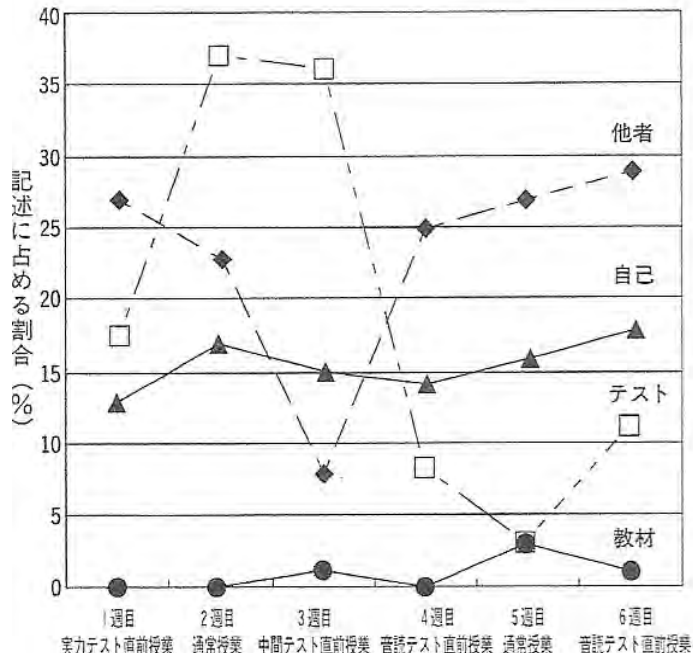


図2 英語力上位群での変動（杉田・竹内、2007）

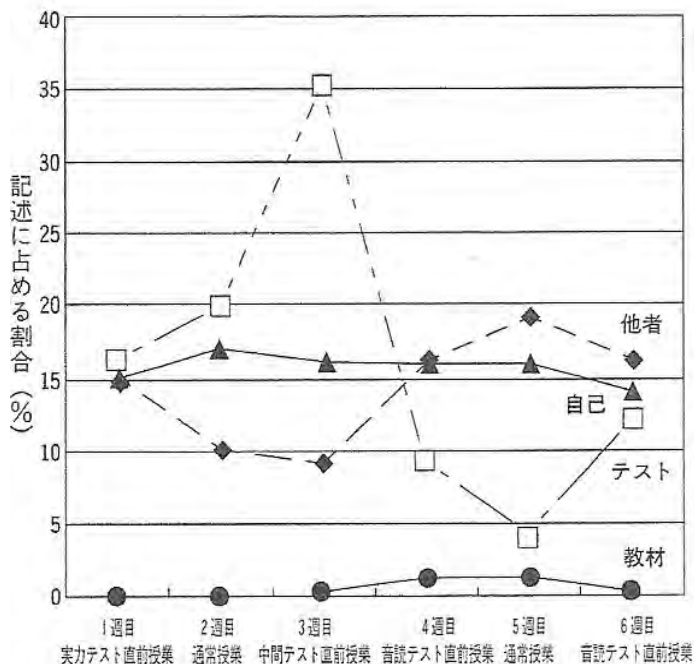


図3 英語力下位群での変動 (杉田・竹内、2007)

以上の結果をまとめると、日本の英語教育という文脈では、教室外の英語学習であっても、その動機づけに教室由来の要因が強く影響しており、教室内・外の学習が不可分な関係にあることがわかる。また、教室外英語学習の動機づけ要因が、教室内でのイベント（事象）に影響されてその強さを変えていることや、教員の働きかけ（含むテストとの関係性）が、きわめて重要な動機づけ要因となることも明らかになった。

### 動機づけに対する教員の働きかけ

上述した結果のうち、ここでは紙幅の関係で、他者（教員）の働きかけについての的を絞り、論を進めていくことにする。動機づけに対する教員による働きかけは、「動機づけ方略」(motivational strategies)と呼ばれることが多い。<sup>6</sup> Guilleaux and Dörnyei (2008)によると、動機づけ方略には2つの側面があり、1つは動機を高めるための教員の働きかけ、もう1つは学習者自身が自らの動機を維持するために用いる自己調整の働きかけのことをさすという。本節では前者の側面のみに注目することとする。

またこの中には、テストの利用方法も含まれているものとして取り扱う (cf. Cheng & Dörnyei, 2007)。

Dörnyei and Csizér (1998) は、ハンガリーでの調査をもとにして、表 1 に示すような方法が動機づけに役立つ可能性を示唆している。その後、Dörnyei (2001) は組織的にこのような方法を収集し、動機づけ方略として 102 種類まで増やしていった。しかしながら、これらの中には、個別の英語教育環境を考えた場合、利用しにくいものや、利用できないものも含まれている。そこで、日本の公立中学校で行った研究の 1 つ (Sugita & Takeuchi, 2010a) では、その教育環境を熟知している 5 名の中学校英語教員に Dörnyei が提示した 102 種類の動機づけ方略を選別してもらい、65 種類まで圧縮している。その際の選別基準は、置かれている教育環境での適切性であった。この研究では、その後、さらに 124 名の中学校英語教員に (圧縮された 65 種類の動機づけ方略に対して) 必要性の観点から順位をつけるように依頼し、最終的に表 2 (p. 43) に示す 15 種類を選び出している。

表 1 動機づけに関する 10 の方法 (Dörnyei & Csizér, 1998)

1	Set a personal example with your behavior.
2	Create a pleasant and supportive atmosphere in the classroom.
3	Present the tasks properly.
4	Develop a good relationship with the learners.
5	Increase the learners' linguistic self-confidence.
6	Make the language classes interesting.
7	Promote learner autonomy.
8	Personalize the learning process.
9	Increase the learners' goal-orientedness.
10	Familiarize learners with the target language culture.

この結果をもとにして、同研究では 190 名の中学生 (2 および 3 年生) と彼らの通う学校の 5 名の英語教員に参加を求め、おおよそ 2 ヶ月にわたり、各方略の使用頻度と生徒の動機の強さとの関係を、複数回 (3 回～5 回) の自己申告制の質問紙で確認していった。その結果、生徒の動機の強さと関係のあった教員の動機づけ方略は、(a) 4 つ (全体の約 27%) のみで、(b) その影響の出現には生徒の英語力が関係しており、<sup>7</sup> (c) 教員側の使用頻度が高くても生徒の動機に影響を与えない方略や、低くても影響を与えている方略があることも判明した。このうち (b) を詳しくみると、英語力上位群において方略使用と動機の強さに関係があったものは #2、5、10、14 で、英語力下位群においては #1、2、3、8、12 であった。そしてこの両群に共通しているのは、#2 の「ペーパーテスト以外の評

価方法（音読テストやインタビューテスト）も取れ入れる」という方略のみであったという。この結果は、「動機づけ方略は必ずしも常に効力を発揮するものではなく、教師の使い方と学習者の英語力との関係の中で影響力を持つものである」ということを示しているといえよう。

表2 日本の公立中学校における L2 学習動機づけ方略 (Sugita & Takeuchi, 2010a)

Strategy #	Description
Strategy-1	Indicate your mental and physical availability for all things academic.
Strategy-2	Apply continuous assessment that relies on measurement tools other than pencil-and-paper tests.
Strategy-3	Provide multiple opportunities for success in the language class.
Strategy-4	Focus on the motivational flow in your lesson.
Strategy-5	Regularly include tasks that involve the public display of students' skills.
Strategy-6	Share your own personal interest in the L2 learning (e.g. in learning strategies or target culture) with your students.
Strategy-7	Vary the learning tasks and other aspects of your teaching as much as you can.
Strategy-8	Help learners accept the fact that they will make mistakes as part of the learning process.
Strategy-9	Bring in and encourage humor in the classroom.
Strategy-10	Encourage learners to attribute their failures to lack of effort.
Strategy-11	Keep the class goals achievable.
Strategy-12	Provide regular feedback about the areas on which they should particularly concentrate.
Strategy-13	Make assessment completely transparent.
Strategy-14	Assess each student's achievement (improvement) not by comparing with other students but by its own virtue.
Strategy-15	Create a pleasant and supportive atmosphere (for studying English) in the classroom.

Dörnyei (2001) は、英語力の他に、個別の学習環境（学校種、文化）の影響についても言及している。これを受けて、Sugita-McEown & Takeuchi (2014) は、学校種を中学から大学に変えて調査を行っている。この研究では、日本人の大学生英語学習者 222 名（5 クラス）とその担当教員 1 名に協力を求め、約 3 ヶ月間に 4 時点（1 ヶ月間隔）の質問紙調査をおこない、動機づけ方略の使用と動機の強さの関係を調べている。その結果、(a) 関係が確認されたのは 7 つ（17 種類中）の方略使用であるが、(b) 4 時点のすべてで継続的に関係が確認されたものではなく、(c) 学期の始めのみで関係が確認できるもの、(d) 学期の終わりになると関係が確認されるもの（主としてテスト・評価に関するもの）、(e) 使用するタイミングによっては負の影響を与えるものがあったという。また、(f) 学習者の英語力と学期始めの動機の強さが、(動機づけ) 方略使用と動機づけの関係性に影響することもわかった。<sup>8</sup>



Guilloteaux and Dörnyei (2008) も、韓国の中学生 1,300 名 (40 クラス、27 名の教員) を対象として動機づけ方略の影響を調べている。これによると、(a) 全体として、教員の動機づけ方略の使用と生徒の動機の強さは関係するが、(b) 同一の方略使用でも教員の使い方により影響に違いが出るほか、(c) 使用するタイミングでは負の影響が出る場合もあり、また (d) 影響の出現には文化の違いも関係すると報告している。

以上の結果をまとめると、動機づけ方略という形での教員による働きかけは、

- (1) 確かに動機づけとその維持に効果はあるようだが、
- (2) 学習者の動機に対して常に影響を与えるようなものは存在せず、
- (3) 対象者の英語力の高低や、初期の動機の強さに影響を受け、さらに
- (4) 使い方と使うタイミング (時期) によっても影響力が変わり、
- (5) 使い方や使う環境・文脈を間違えると、負の影響が出る場合も想定しうる、

ということがわかる。

### 教育と研究への示唆

ここまで、動機づけ要因と動機づけ方略についての研究を見てきたが、本節では、これらの研究から得られる教育・研究に対する示唆について言及してみたい。まず教育への示唆であるが、日本の学校教育のような環境で主に学ぶ学習者においては、教室外の動機づけが、教室由来の要因の影響を強く受けており、教室内外の学びが不可分な関係にあることがわかる。したがって、教室外の学びを動機づけるためには、教室内の活動やイベントをうまく利用していく「授業の円環」(図4:竹内、2007b)のような考え方が重要となろう。この考え方は、授業内の活動と授業外の活動(復習活動、予習活動、発展学習、自主学習など)を連動させ、授業外学習を促進していくもので、授業外学習も「広義の授業」としてとらえようとするものである。その実践例としては Sumi and Takeuchi (2013) などがある。ここで強調されているのは、英語習得にとって重要な教室外での学びを、教室内の学びと分離するのではなく、両者を一体としてデザインすることが、英語学習への動機づけ、ひいては

学習時間の増加と英語力の向上につながっていくという考え方である。



図4 「授業の円環」の概念図（竹内、2007b）

また本論では、動機づけ要因として、教員による働きかけとテストの影響が顕著であり、両者の間に教室内でのイベントに呼応したトレード・オフの関係があることも指摘されている。このことは、動機づけ要因の影響はダイナミックに変化するものであり、教員はどの要因がどのようなイベントに呼応して影響力を持つのかを理解した上で、計画的に学習者に対して働きかけを行っていく必要がある、ということを示しているものと考えられる。さらに、教員の働きかけ、つまり動機づけ方略については、学習者の特徴（英語力の高低、初期段階の動機づけの強さ）、教員の使用方法、使用するタイミング、学習者の置かれている環境・文脈などが、その影響力の出現と密接に関係しているということもわかった。したがって教員は、いかなる場合でも効果を発揮する「テッパンの」動機づけ方略があるなどという考え方は捨て、学習者の反応をよく観察しながら、方略を柔軟に選択・活用していく姿勢をとることが大切になろう。<sup>9</sup>

研究に関する示唆としては、まず、動機は複数の要因によって複雑に（complex）に支えられている（Ueki & Takeuchi, 2015）という認識に立つ必要性があげられよう。また、要因間には相互に関連

性があり (interdependent)、影響の出現は必ずしも頻度に対して直線的に相関するようなシンプルなものではなく (non-linear)、さらにその影響関係が時間とともに変化する (dynamic) という立場に立った上で、今後の研究デザインを考えていく必要性があることも指摘できよう。このような考え方は、Complex Dynamic Systems Theory (Dörnyei, 2014; Larsen-Freeman & Cameron, 2008) として枠組みが提案されており、今後、その枠組みのさらなる活用が期待される。

### おわりに

動機づけ研究の第一人者 Dörnyei (2001, p.2) は、外国語学習における動機づけの大切さを、

*My personal experience is that 99 per cent of language learners who really want to learn a foreign language (i.e., who are really motivated) will be able to master a reasonable working knowledge of it as a minimum, regardless of their language aptitude.*

と表現している。また、言語学者の Chomsky も、

*The truth of the matter is that about 99 percent of teaching is making the students feel interested in the material. Then the other 1 percent has to do with your methods. And that's not just true of languages. It's true of every subject. We've gone to schools and colleges, and you all know that you have taken courses in school where you have learned enough to pass the exam, and a week later you forget what the subject was. Well, that's the problem. Learning does not achieve lasting results when you don't see any point to it. Learning has to come from inside; you have to want to learn. If you want to learn, you'll learn no matter how bad the methods are (Chomsky, 1988, pp. 181-182).*

として、学習における動機づけや興味の大切さを強調している。しかし、これらの言及にも関わらず、昨今のグローバル化を中心とする社会潮流の中では、ともすれば成果としての運用力向上にのみ目が奪われがちになってしまっている。我々は、その手前で困難に直面し、無力感に苛まれている学習者

が多数存在していることも忘れず、彼らを運用力向上の入り口に立たせるという動機づけの視点を持ち続ける必要がある。また、一生涯を通じて学習を継続するという観点からみても、学習者の動機づけ維持に十全な配慮をしていく必要性は高い。いささかパラドックスめいた結語にはなるが、動機づけを越えて運用力の向上につながる教育・研究へ向かっていけるように、動機づけの研究を進めていきたいものである。

## 注

\* 本稿は、2015 年度大学英語教育学会 (JACET) 関西支部大会でのシンポジウムの発表内容に修正・加筆を加えたものである。

1. たとえば、英語 4 技能試験情報サイト (<http://4skills.eiken.or.jp/index.html>) などを参照のこと。
2. 小学校の場合、週 1 回 45 分、年間 35 週、2 学年を計算根拠とし、このうち 70%が実際の学習に利用されたとして試算した。中学校の場合は、週 4 回 50 分、年間 35 週、3 学年を根拠とし、高等学校の場合は、合計 17 単位、各 50 分、年間 35 週と設定し、いずれの場合も実質学習率は 70%で概算した。
3. 「宿題は除く」という尋ね方になっている。
4. GTEC for Students Core で測定し、その成績順に上から 30 名と下から 30 名のデータを、それぞれ英語力上位群と英語力下位群として利用した。
5. 知覚に関しては同じ傾向にはあるが、これが実際の行動に転化し、また維持されるかに関しては、違いが生じるものと考えられる。
6. 「足場かけ」(scaffolding) の観点からとらえることもできるが、この場合、扱いがマイクロレベルなものとなり、メタ認知的な働きかけのようにマクロなレベルで論じることが難しくなる。また、教員の働きかけを学習者の needs の充足の観点から論じることができ (cf. Agawa & Takeuchi, 2016a, 2016b)、本稿ではこの点には踏み込まない。
7. 英語力は GTEC for Students Core で測定されている。
8. 英語力は C-test で測定されている。

9. 文化・文脈の方略使用に対する影響については、教員側だけではなく、学習者側（学習方略）にも認められる（たとえば、Takeuchi, 2009; Takeuchi, et al., 2005 参照）。

#### 参考文献

- 伊東治己 (1997) 『カナダのバイリンガル教育—イマージョン・プログラムと日本の英語教育の接点を求めて』 溪水社
- 文部科学省 (2015) 『平成 26 年度英語教育改善のための英語力調査事業報告書』（第 4 章, pp.91-120）  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/kokusai/gaikokugo/1358258.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1358258.htm)
- 文部科学省 (2016a) 『平成 27 年度英語教育改善のための英語力調査事業報告書（中学校）』
- 文部科学省 (2016b) 『平成 27 年度英語教育改善のための英語力調査事業報告書（高等学校）』
- 杉田麻哉・竹内 理 (2007) 「中学校の授業外英語自主学习における動機づけ要因-学習の動機を高めるのは何、そして誰？」『英語教育』, 10 月号, 大修館書店, 65-67.
- 竹内 理 (2007a) 『達人の英語学習法—データが語る効果的な外国語習得法とは』 草思社
- 竹内 理 (2007b) 「自ら学ぶ姿勢を身につけるには：自主学习の必要性とその方法を探る」 *Teaching English Now*, 8, 三省堂, 2-5.
- 竹内 理 (2010) 「「動機づけ」について調べたい」『英語教育』, 5 月号, 大修館書店, 22-25.
- 竹内 理 (2012) 「スローラーナーに寄り添う—自己調整学習の観点から—」『英語教育』, 7 月号, 大修館書店, 39-41.
- 植木美千子・竹内 理 (2014) 「外国語学習における先延ばし行動の予備的調査：自己調整学習の枠組みを用いて」『第 54 回外国語教育メディア学会 (LET) 全国研究大会発表要項』, 60-61.
- Agawa, T., & Takeuchi, O. (2016a). Validating self-determination theory in the Japanese EFL context: The relationship between innate needs and motivation. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 18, 6-32.
- Agawa, T., & Takeuchi, O. (2016b). Re-examination of psychological needs and L2 motivation of Japanese EFL learners: An interview study. *The Asian EFL Journal Professional Teaching Articles*, 89, 74-98.
- Benson, P., & Reinders, H. (2011). *Beyond the language classroom: The theory and practice of informal language learning and teaching*. New York, NY: Palgrave Macmillan.

- Chambers, N. G. (1999). *Motivating language learners*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cheng, H.F., & Dörnyei, Z. (2007). The use of motivational strategies in language instruction: The case of EFL teaching in Taiwan. *Innovation in Language Learning and Teaching, 1*, 153-174.
- Chomsky, N. (1988). *Language and problems of knowledge: The Managua lectures*. Massachusetts: MIT Press.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. New York: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2014). Researching complex dynamic systems: 'Retrospective qualitative modelling' in the language classroom. *Language Teaching, 47*, 80-91.
- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research, 2*, 203-229.
- Dörnyei, Z., & Ottó, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics, 4*, 43-69 (Themes Valley University, UK).
- Dörnyei, Z., MacIntyre, P.D., & Henry, A. (Eds.). (2015). *Motivational dynamics in language learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Gao, X. (2010). *Strategic language learning: The roles of agency and context*. Bristol: Multilingual Matters.
- Guilloteaux, J., & Dörnyei, Z. (2008). Motivating language learners: A classroom-oriented investigation of the effects of motivational strategies on student motivation. *TESOL Quarterly, 42*, 55-77.
- Lai, C. (2015). Perceiving and traversing in-class and out-of-class learning: Accounts from foreign language learners in Hong Kong. *Innovation in Language Learning and Teaching, 9*, 265-284.
- Lai, C., Zhu, W., & Gong, G. (2015). Understanding the quality of out-of-class English learning. *TESOL Quarterly, 49*, 278-308.
- Larsen-Freeman, D., & Cameron, L. (2008). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Miura, T. (2011). *Motivational trajectories of successful foreign language learners: Six biographical case studies*. Unpublished Ph.D. dissertation (Temple University, Japan)
- Mizumoto A., & Takeuchi, O. (2008). Exploring the driving forces behind TOEIC scores: Focusing on

- vocabulary learning strategies, motivation, and study time. *JACET Journal*, 46, 17-31.
- Mizumoto, A., & Takeuchi, O. (2012). Adaptation and validation of self-regulating capacity in vocabulary learning scale. *Applied Linguistics*, 33, 83-91.
- Sugita, M., & Takeuchi, O. (2010a). What can teachers do to motivate their students?: A classroom research on motivational strategy use in the Japanese EFL context. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 4, 21-35.
- Sugita, M., & Takeuchi, O. (2010b). Motivational influences surrounding secondary school EFL students. *Language Education & Technology*, 47, 181-203.
- Sugita (McEown), M., & Takeuchi, O. (2014). Motivational strategies in EFL classrooms: How do teachers impact students' motivation? *Innovation in Language Learning and Teaching*, 8, 20-38.
- Sumi, S., & Takeuchi, O. (2013). The cyclic model of learning: An attempt based on the DBR in an EFL context (pp.157-181). In J. C. Rodriguez, & C. Pardo-Ballester (Eds.). *Design-based research in CALL*. CALICO.
- Takeuchi, O. (2009). Learning from good language learners in a specific context. In T. Yoshida et al. (Eds.), *Researching language teaching and learning: An integration of practice and theory*. (pp. 305-322). Oxford: Peter Lang.
- Takeuchi, O., Griffiths, & Coyle, D. (2007). Applying strategies to context: The role of individual, situational, and group differences. In A. Cohen and E. Macaro (Eds.), *Language learner strategies: Thirty years of research and practice*. (Ch. 4. pp.69-92) Oxford: Oxford University Press.
- Ueki, M. (2013). L2 communication anxiety levels in relation to different communication partners: An empirical study in Japanese EFL classrooms. *JACET Kansai Journal*, 15, 25-39.
- Ueki, M., & Takeuchi, O. (2013). Exploring the concept of the ideal L2 self in an Asian EFL context: The case of Japanese university students. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 7, 238-252.
- Ueki, M., & Takeuchi, O. (2015). Study abroad and motivation to learn a second language: Exploring the possibility of the L2 Motivational Self System. *Language Education & Technology*, 52, 1-25.
- Ueki, M., & Takeuchi, O. (in press). The impact of studying abroad experience on the affective changes related to L2 motivation: A qualitative study of the processes of change. In M.T. Apple, D. Da Silva, & T. Fellner

(Eds.). *L2 selves and motivation in Asian contexts*. Bristol: Multilingual Matters.

Yashima, T., Noels, K., Shizuka, S., Takeuchi, O., Yamane, S., & Yoshizawa, K. (2009). The interplay of classroom anxiety, intrinsic motivation, and gender in the Japanese EFL context. *Foreign Language Education Research*, 17, 41-64 (<http://kuir.jm.kansai-u.ac.jp/dspace/handle/10112/768>).