

[シンポジウム]

英語学習者の個人差と第2言語語用論

高橋 里美

1. はじめに

第2言語習得研究の一分野として第2言語語用論の研究が盛んに行われるようになったのは1980年代に入ってからである。その80年代から90年代にかけての第2言語語用論研究では、第2言語による発話行為の特徴を探るといったいわゆる「言語使用」に焦点が当てられていた。しかし、90年代後半に入ってから、第2言語語用能力の「習得」も研究の対象となり、特に、近年、第2言語文法能力の習得研究に多大な影響を与えているフォーカス・オン・フォーム (Doughty and Williams 1998 および Long and Robinson 1998 を参照) の研究手法を用いた研究が展開されている。また、第2言語習得研究の最近の動向としては、「個人差要因」(言語適性・動機・学習方略・対象言語習熟度など) が文法能力の習得に与える影響が研究の対象となっている (Robinson 2002 を参照)。本研究では、この最近の第2言語習得研究の流れに沿う形で、第2言語語用能力の習得に個人差要因がどのように関与しているのかを探っていく。

2. 研究の背景と目的

第2言語語用論の研究分野では、90年代後半以降、教室内でどの程度第2言語語用能力の習得が可能であるかが主要研究課題のひとつとなっている (e.g. House 1996; Tateyama *et al.* 1997; Rose and Kasper 2001)。これまでの研究では、対象語用ストラテジーを明示的 (explicit) に説明した場合に最も効率のよい習得が可能であることが判明している。これらの結果を受けて、Takahashi (2001) では4つのインプット (授業) 形態を提示し、どの形態が英語の複雑な依頼表現形式 (e.g. "I was wondering if you could VP.") を習得する際に最も貢献するかが調査された。この4つのインプット形態とは、1) Explicit-Teaching Condition、2) Form-Comparison Condition、3) Form-Search Condition、4) Meaning-Focused Condition で、2) から4) までは隠在的 (implicit) にインプットを与え、学習者自らが対象依頼表現の言語形式特徴を発見し、学習していくという授業形態であ

る。結果としては、1) の Explicit-Teaching Condition が最も対象依頼表現の習得に寄与することが判明し、先行研究の結果を追証する形となった。しかし、隠在的インプット状況においても、学習者の中には対象となっている英語依頼表現の言語形式特徴を見い出せる者がおり、学習者の言語適性・動機・学習方略・対象言語習熟度などの個人差要因が関係していることが示唆された。すなわち、明示的な説明が一切なくても、何らかの個人差特徴を備えている学習者はインプット中の対象語用ストラテジーに気づき、その重要性を認識できるといふことである。また、同研究では、隠在的インプット状況においては、学習者は対象となっている英語依頼表現以外の母語話者特有の言語形式・ディスコース特徴にもかなりの意識を向けていることが判明した。

本研究では、隠在的学習効果の検証の前段階として、Takahashi (2001) で検証の対象となった二節から成る複雑な英語依頼表現形式 (bi-clausal forms: e.g. "I was wondering if you could VP.") (以降、「二節 (依頼表現) 形式」とする) を含むインプットを隠在的に学習者に与えた場合、その対象依頼表現形式およびそれ以外の言語形式・ディスコース特徴のどれにもっとも意識が向けられているのか、そして、その認知プロセスに学習者の動機と英語習熟度という2つの個人差要因がどの程度影響を及ぼしているのかを明らかにすることを目的とする。なお、二節依頼表現形式を検証の対象とした理由は、日本人英語学習者は単一節から成る英語依頼表現形式 (mono-clausal forms: e.g. "Could you please VP?") (以降、「単一節 (依頼表現) 形式」とする) は熟知しているが、英語では二節形式によってより丁寧な依頼が可能となることを認識している学習者は少なく、この知識の習得が必要であると判断されたためである (Takahashi 1996 を参照)。

また、本研究では、Takahashi (2001) で扱った3つの隠在的インプット形態のうち、Form-Search Condition のみに焦点を当てる。これは、このインプット状況での学習者は英語母語話者に特有な言語形式・ディスコース特徴を探していくというタスクに従事することになり、このタスク内容が本研究の目的を達成する上で適切であると判断したためである。以下、「隠在的インプット」とは、この Form-Search Condition におけるインプット形態を指す。

3. 研究課題

本研究では具体的に次の3つの研究課題に焦点を当てる。

- ①日本人英語学習者に隠在的インプットを与えた場合、二節依頼表現形式の方がそれ以外の言語形式・ディスコース特徴よりも気づきやすいであろうか。(以下、これらの言語特徴を「ストラテジー」と言う。)
- ②日本人英語学習者に隠在的インプットを与えた場合、上記①での対象ストラテジーの「気

づき」の認知プロセスにおいて、学習者の動機・英語習熟度の両方、あるいはどちらか一方が影響を及ぼしているのであろうか、それともどちらも影響を及ぼしていないのであろうか。
 ③もし、学習者の動機や英語習熟度が「気づき」の認知プロセスに影響を及ぼしている場合、さらにそれぞれのどの下位要素が関連しているのか。

4. 対象ストラテジー

研究の対象とするストラテジーは、Takahashi (2001) で扱った Form-Search Condition のトリートメント・セッションで収集した学習者の「気づき」に関するデータを基に決定した。具体的には、同先行研究の被験者は、日本人英語学習者が英語母語話者を相手に行った依頼のロールプレイ (NNS-NS) のトランスクリプトと英語母語話者同士の依頼のロールプレイ (NS-NS) のトランスクリプトを与えられた (これらのトランスクリプトは、本実験のトリートメント・セッションおよび内省セッションで使用するものと同一のものである)。前者のトランスクリプトには、日本人英語学習者に典型的な単一節依頼表現形式のみが含まれており、後者のトランスクリプトには規範となる二節依頼表現形式が含まれている。被験者はトランスクリプト中の日本人英語学習者 (依頼者) と英語母語話者 (依頼者・非依頼者) の英語を比較し、母語話者特有の言語形式・ディスコース特徴を書き出すというタスクを指示された。この被験者によって書き出された母語話者 (依頼者) に特有な英語表現を分析した結果、これらの表現がほぼ次の6つの形式・特徴のいずれかに分類されることが判明した。

- ① Request form 1 (REQ-1): e.g. "I was wondering if you could VP."
- ② Request form 2 (REQ-2): e.g. "Is it possible to VP?"
- ③ Request form 3 (REQ-3): e.g. "If you could VP."
- ④ Discourse lubricant (LUB): e.g. "well," "you know," "maybe"
- ⑤ Idiomatic expression (IDE): e.g. "This has to do with," "How ya doin?"
- ⑥ Other (NS-distinctive) linguistic form (OLF): e.g. "I live next door," "It's hard for us to get sleep."

従って、本研究では上記の6つのストラテジーを対象ストラテジーとする。①から③までが二節依頼表現形式で、④から⑥はその他の言語形式・ディスコース特徴である。なお、③は潜在的に主節が省略された形の二節依頼表現形式と判断し、対象依頼ストラテジーの一つとした。

5. 「気づき」の定義と数量化

本研究では、Schmidt (1990, 1993, 1994, 1995, 2001) に基づき、「気づき」という認知概念

を「対象項目に意識を向けることであり、対象項目への関心度によってその度合いは異なる」と定義する。この定義に基づき、「気づき」の概念を以下のように数量化した。

- 3 = 全く気がつかなかった (全く関心がなかった)
- 2 = 気がついたが、ほとんど関心がなかった
- 1 = 気がついたが、あまり関心がなかった
- 0 = 気がついたが、関心の有無についてははっきり言えない
- 1 = 気がついて、やや関心があった
- 2 = 気がついて、関心があった
- 3 = 気がついて、非常に関心があった

6. 実験方法

6.1 被験者

被験者は日本人大学生 80 名 (1 年次生 36 名および 2 年次生 44 名) で、平均年齢は 19.4 才である。どの被験者も 2 週間以上の英語圏滞在経験はない。

6.2 実験材料

被験者の英語学習に対する動機の度合いを調査するために、Schmidt *et al.* (1996) を基に、日本人英語学習者用の動機アンケートを作成した (合計 47 設問)。このアンケートによって、次の 7 つの動機下位要素のそれぞれにおける被験者の動機づけの度合いを測定することができる: 内的動機 (intrinsic motivation) (5 設問)、外的動機 (extrinsic motivation) (14 設問)、個人的目標 (personal goals) (5 設問)、期待と抑制 (expectancy/control) (9 設問)、態度 (attitudes) (4 設問)、不安 (anxiety) (6 設問)、動機づけの強さ (motivational strength) (4 設問)。各設問項目の後にある括弧に、6 段階評価 (1 = Strongly Disagree; 6 = Strongly Agree) に基づいた評価値を記入するようになっている (Appendix A を参照。)

被験者の英語習熟度の測定には、サンディエゴ州立大学の International Testing Services Center が開発した General Tests of English Language Proficiency (G-TELP) (リスニング 24 問およびリーディング 30 問) を利用した。

トリートメント・セッション用の材料 (教材) としては、日本人英語学習者と英語母語話者間 (NNS-NS) の依頼のロールプレイおよび英語母語話者間 (NS-NS) の依頼のロールプレイのトランスクリプトを用意した。NNS-NS ロールプレイは Takahashi and DuFon (1989) において、NS-NS ロールプレイは Takahashi (1987) においてデータを収集したもので、い

ずれも目下の者（女子大生）から目上のあまり親しくない者（隣に住む女性）への依頼で、2つの場面を設定した。第1依頼場面は「隣の家の娘が夜遅くまでバイオリンの練習をしているので、その母親に娘の練習をやめさせるように依頼する」というものであり、第2依頼場面は「隣の家に住む銀行管理職の女性にアンケートの記入をお願いしていたがなかなか返してくれないので、早く記入して返してほしい旨を依頼する」という内容である。なお、先にも述べたが、このトリートメント・セッションで使用した資料はTakahashi (2001) のForm-Search Condition のトリートメント・セッションで使用したものと同一のものである。

最後に、内省セッションにおいて対象ストラテジーに対する「気づき」の度合いを測定するために、内省用アンケートを作成した。第1依頼場面用にForm 1を、第2依頼場面用にForm 2を用意した。具体的には、Takahashi (2001) のForm-Search Condition のトリートメント・セッションにおいて被験者が依頼者ターンで見つけた英語母語話者特有の表現で、6つの対象ストラテジーのそれぞれに分類できる言語形式（Form 1には合計11言語形式、Form 2には合計10言語形式）を、ロールプレイ・ディスコースの流れに沿って個別に列挙した。また、フィラー (filler) として、被験者が依頼者・非依頼者ターンで見つけた対象ストラテジー以外の英語母語話者特有の言語形式（Form 1には27言語形式、Form 2には24言語形式）も混在させた。各表現の後には、上記5における数量化を基に、各言語形式に対する「気づき」の度合いを測定する7段階評価尺度を配置した（Appendix Bを参照）。また、内省用アンケートの他に、トリートメント・セッションで使用したトランスクリプトと同じものでアンケートの設問対象になっている表現に下線が引かれてあるものも用意した。

6.3 実験手順

学期の第3週目に英語学習の動機に関するアンケートを、そして翌週に英語習熟度テスト (G-TELP) を実施した。第5週目には2つの依頼場面のトランスクリプトを被験者に提示し、そのロールプレイの録音テープを聴きながらトランスクリプトに目を通させ、各依頼場面の内容（依頼者・非依頼者の関係なども含む）の要約を書かせた。第6週目には第1依頼場面を使ってのトリートメント・セッションおよび内省セッションを実施し、第7週目には第2依頼場面を使って上記2つのセッションを行った。なお、各週とも90分の授業時間をすべて使って当該タスクを実施した。

以下、トリートメント・セッションと内省セッションについて詳述する。各依頼場面のトリートメント・セッションでは、被験者にNNS-NSおよびNS-NSロールプレイ・トランスクリプトを比較しながら読ませ、英語母語話者に特有の表現を書き出させるといういわゆる“noticing-the-gap activity”を行わせた。その直後に、内省セッションを実施し、内省用アンケートを記入させた。その際、内省用ロールプレイ・トランスクリプト（アンケートの中で設問対象となっている言語形式に下線が引かれてあるもの）を必ず読みながらアンケート

に記入するように指示した。これは、アンケート中の設問対象表現がロールプレイ・ディスコースのどこで使われたかを被験者に明示することで、被験者がその表現をどの程度気づいていたかを想起するのに役立つと思われたからである。

6.4 データ分析

英語学習の動機に関するアンケートの結果については、全体および7つの下位要素のそれぞれの信頼性(クロンバック・アルファ信頼性係数)を計算した。全体では、0.822というかなり高い信頼性を得たが、7つの下位要素中、「期待と抑制」(expectancy/control)に関しては0.232というかなり低い係数が算出されたことから、この下位要素は分析からはずすことにした。その後、各被験者について、全設問の6段階評価値の合計と下位要素ごと(内的動機、外的動機、個人的目標、態度、不安、動機づけの強さ)の6段階評価値の合計を算出した。全設問の合計評価値は各被験者の全体的な動機の程度(動機値)を示すもので、この動機値の範囲は97から181(平均は139.8)というものであった。さらに、この動機値の平均をもとに、全被験者を平均値を上回るグループ(High Motivation)と下回るグループ(Low Motivation)に分けた。

英語習熟度テストに関しては、各被験者に対してリスニングとリーディングのそれぞれの得点を100点満点に換算した後、合計点を算出した。本研究の被験者の英語習熟度の範囲は69点から162点で、平均は121.75点であった。動機の場合と同様に、習熟度の平均点を基に、全被験者を平均点よりも上のグループ(High EFL)と下のグループ(Low EFL)に分けた。この動機値と英語習熟度のグループ分けをもとに、被験者をさらに以下の4つのグループに分けた。

High Motivation & High EFL グループ：23人

High Motivation & Low EFL グループ：18人

Low Motivation & High EFL グループ：19人

Low Motivation & Low EFL グループ：20人

また、内省用アンケートからのデータに関しては、各被験者について、6つの対象ストラテジーのそれぞれの7段階評価値の平均を出し、それを当該ストラテジーの「気づき度」とした。

研究課題1および2については、動機および英語習熟度のそれぞれの下位グループに対し平均値を算出し、これらの平均値に3要因分散分析(繰り返し測定)($\alpha = .05$)を適用した。当該統計処理における独立変数は「対象ストラテジー」・「動機」・「英語習熟度」で、従属変数は「気づき度」である。研究課題3に関しては、研究課題2で判明した有意差を示す要因(「動機」か「英語習熟度」、またはその両方)の下位要素の平均値と対象ストラテジーの「気

づき度」の平均値に対し、ピアソンの相関とステップワイズ回帰分析を適用した ($\alpha = .05$)。なお、本研究では、動機の強さを各設問項目の合計値としたが、本来、複雑な概念の集まりである動機に関しては各設問の合計値をベースにした分析方法は妥当なものとは言えない。しかし、被験者数が100以下であったため、本研究の被験者に特化した「動機の下位要素」を見つけるための因子分析を実施できなかった事情から、以上のような分析方法をとらざるを得なかった。(因子分析を取り入れた分析については、Takahashi (in press) を参照されたい。)

7. 結果と考察

7.1 研究課題1

表1の分散分析の結果が示しているように、「ストラテジー」の主効果において有意差が認められた ($F(5, 380) = 23.354, p < .0001$)。これにより、潜在的インプットを与えられた場合、学習者は6つの対象ストラテジーに対して同じレベルの意識を向けているのではなく、その気づきの度合いは様々であることが明らかとなった(表2および図1も参照)。6つのストラテジーを気づきの度合いの順(高→低)に並べると、以下のようになる。

LUB > IDE > REQ-1 > REQ-2 > OLF > REQ-3
 ($p < .05$) (有意差なし) (有意差なし) (有意差なし) ($p < .001$)

上記に示すように、学習者は二節依頼表現形式よりもディスコース・レベルの特徴および慣用的な表現に興味をもっており、Takahashi (2001) の結果と同じ傾向を示した。これは、同先行研究でも指摘したことだが、単一節依頼表現形式がすべてのコンテキストで使用可能であるとは限らないにもかかわらず、学習者はそのような認識を持たずに同表現形式を既にマスターしたと思い込んでいるために、そもそも「依頼の表現形式」にはあまり関心が向かないということに起因するのではないだろうか。さらに、NNS-NS ロールプレイ中の英語母語話者が対話の相手である日本人英語学習者の不適切な(単一節から成る)依頼表現を正さないために、被験者は同依頼表現を適切な表現形式であると判断してしまっている可能性もある。また、学習者がディスコース・レベルの特徴や慣用的な表現に気づきやすい理由としては、中学・高校レベルの英語授業で、ディスコース・レベルの口語的表現を使った言語活動が十分に行われず、その特徴についてもあまり教えられてこなかったことによると考えられよう。

REQ-3 (if you could VP) については、学習者はこの言語形式に依頼の機能を見い出せず、あくまでも習得済みの条件節という認識があるために、このストラテジーには意識が向かなかったと解釈できるのではないだろうか。

表1：3要因分散分析（繰り返し測定）結果

変動因	平方和	自由度	平均平方	F比
動機	13.520	1	13.520	4.548 *
英語習熟度	3.720	1	3.720	1.252
動機 x 英語習熟度	11.894	1	11.894	4.002 *
誤差	225.904	76	2.972	
ストラテジー	167.348	5	33.470	23.354 **
ストラテジー x 動機	20.148	5	4.030	2.812 *
ストラテジー x 英語習熟度	3.782	5	.756	.528
ストラテジー x 動機 x 習熟度	10.973	5	2.195	1.531
誤差	544.584	380	1.433	

注：* $p < .05$ ** $p < .0001$

表2：「ストラテジー」の平均および標準偏差

ストラテジー	平均	標準偏差
REQ-1	.594	1.816
REQ-2	.294	1.314
REQ-3	-.492	1.249
LUB	1.408	1.144
IDE	.972	1.193
OLF	.248	1.113

注： REQ-1 = 'I wonder if you could VP', REQ-2 = 'Is it possible to VP?',
 REQ-3 = 'If you could VP', LUB = discourse lubricant, IDE = idiomatic expression,
 OLF = other (NS-distinctive) linguistic form

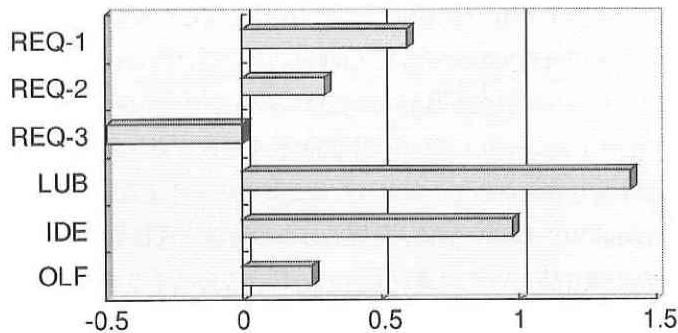


図1：対象ストラテジーの気づき度

7.2 研究課題2

分散分析表(表1)が示しているように、「英語習熟度」の主効果および「ストラテジー」と「英語習熟度」の一次交互作用においては有意差は確認されなかった。さらに、「ストラテジー」・「動機」・「英語習熟度」の二次交互作用においても有意差は示されなかった。これに対し、「ストラテジー」と「動機」の一次交互作用($F(5, 380) = 2.812, p < .05$)および「動機」の主効果($F(1, 76) = 4.548, p < .05$)に関しては有意差が確認された。これにより、隠在的インプット状況では、学習者の「動機」が二節依頼表現形式やそれ以外の言語形式・ディスコース特徴の気づきに影響を及ぼすが、学習者の「英語習熟度」は関係がないことが判明した。これは、英語習熟度が低い学習者であっても、動機が高ければ場面に適切な英語依頼表現に気づきやすいということを示唆する。すなわち、第2言語語用能力の習得の可能性は、標準習熟度テストで測定する「言語習熟度」(linguistic proficiency)を基に予測することは難しいと言えるであろう。

表3: 「ストラテジー x 動機」の平均および標準偏差

ストラテジー	High-Motivation (標準偏差)	Low-Motivation (標準偏差)
REQ-1	.561 (1.966)	.628 (1.669)
REQ-2	.439 (1.333)	.141 (1.292)
REQ-3	-.569 (1.399)	-.410 (1.083)
LUB	1.675 (1.007)	1.128 (1.223)
IDE	1.494 (.983)	.423 (1.156)
OLF	.404 (.992)	.084 (1.219)

注: REQ-1 = 'I wonder if you could VP', REQ-2 = 'Is it possible to VP?',
REQ-3 = 'If you could VP', LUB = discourse lubricant, IDE = idiomatic expression,
OLF = other (NS-distinctive) linguistic form

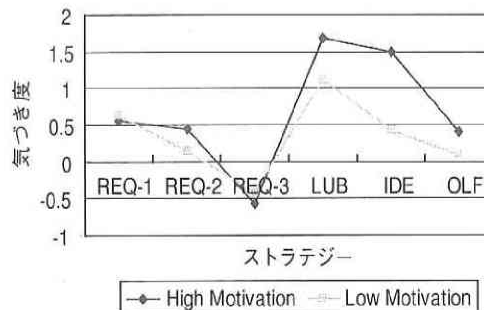


図2: 「ストラテジー」と「動機」の交互作用

さらに、表3および図2が示しているように、英語学習に対する動機が低い学習者よりも高い学習者の方が、ディスコース・レベルの特徴 (LUB) や慣用的な表現 (IDE) に気づく傾向にあり、実際、この2グループ間に有意差が認められた (LUB: $F(1, 78) = 4.784, p < .05$ / IDE: $F(1, 78) = 19.984, p < .0001$)。これは、動機の高い学習者の方が母語話者レベルまでコミュニケーション能力を向上させることに積極的で、インタラクショナル・ポライトネスにも関心が高く、このために上記の2つのストラテジーにより意識を向けるのではないかと思われる。

表4：ストラテジーの気づきと動機下位要素の相関および回帰分析結果

ストラテジー	動機	相関	ステップ / R ² 乗
REQ-1: (wonder)	該当なし		
REQ-2: (possible)	内的動機	$r = .317 (p < .01)$	Step 1 / R ² = .101
	動機づけの強さ	$r = .278 (p < .05)$	Step 2 / R ² = .149
REQ-3: (if)	内的動機	$r = .275 (p < .05)$	Step 1 / R ² = .076
LUB: (lubricant)	動機づけの強さ	$r = .254 (p < .05)$	Step 1 / R ² = .064
IDE: (idiomatic)	内的動機	$r = .369 (p < .001)$	Step 1 / R ² = .136
	外的動機	$r = .302 (p < .01)$	Step 2 / R ² = .208
	個人的目標	$r = .222 (p < .05)$	-- --
OLF: (other ling. forms)	該当なし		

注： 内的動機： e.g. 'I enjoy learning English very much' / 外的動機： e.g. 'Being able to speak English will add to my social status' / 個人的目標： e.g. 'I really want to learn more English in this class than I have done in the past' / 動機づけの強さ： e.g. 'I plan to continue studying English for as long as possible'

[例文は Schmidt *et al.* (1996: 65-67) から引用]

7.3 研究課題3

上記の研究課題2において「動機」の効果が立証されたので、ここでの分析は動機のみに関心を当てる。6つの動機の下位要素の平均値と対象ストラテジーの「気づき度」の平均値

に対し、ピアソンの相関とステップワイズ回帰分析を適応した結果、動機の下位要素の中では、内的動機 (intrinsic motivation) ・外的動機 (extrinsic motivation) ・動機づけの強さ (motivational strength) が、対象ストラテジーの気づきの認知プロセスにもっとも影響を及ぼしていることが明らかとなった (表4を参照)。

特に、内的動機 (英語学習そのものに興味がある等) の影響が強く、REQ-2 (possible) ・REQ-3 (if) ・IDEの気づきには内的動機が深く関わっていることが判明した。これは、もし学習者の内的動機を高めることができれば、明解な説明を与えなくても、学習者は自らの力で英語語用能力をある程度まで身につけることができるということを示唆するものである。

8. まとめ

本研究の主な結果としては2つの点が挙げられる。まず第1点は、隠在的インプットを与えられた場合、学習者は二節依頼表現形式よりもディスコース・レベルの特徴および慣用的な表現に興味を示す傾向にある。単一節依頼表現形式には興味を示さないが、これは、その言語形式の機能をマスターしたと思い込んでいるからであろう。

第2点は、隠在的インプット状況では、学習者の「動機」が複雑な英語依頼表現形式やそれ以外の言語形式・ディスコース特徴の気づきに影響を及ぼすが、学習者の「英語習熟度」の貢献は期待できないようだ。特に、内的動機が与える影響は大きく、英語を学びたいという意欲がある学習者は、明解な説明がなくても、自ら言語形式とその機能の見出し、学習していけるのではないかと予測できる。

問題は、この内的動機をどのように学習者に身につけさせていくかということだが、実はこれこそが英語教育の究極の目標であることは言うまでもない。今後もさらに動機と第2言語語用能力の習得との関係を探求し、動機の本質をより深く解明し、教授法へと繋げていく必要があるだろう。

参考文献

- Doughty, C. and J. Williams. 1998. "Issues and Terminology." In C. Doughty and J. Williams eds. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, 1-11. Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M. H. and P. Robinson. 1998. "Focus on Form: Theory, Research, and Practice." In C. Doughty and J. Williams eds. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, 15-41. Cambridge: Cambridge University Press.
- House, J. 1996. "Developing Pragmatic Fluency in English as a Foreign Language: Routines and Metapragmatic Awareness." *Studies in Second Language Acquisition* 18, 225-252.

- Robinson, P. ed. 2002. *Individual Differences and Instructed Language Learning*. Amsterdam: John Benjamins.
- Rose, K. and G. Kasper. eds. 2001. *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmidt, R. 1990. "The Role of Consciousness in Second Language Learning." *Applied Linguistics* 11, 129-158.
- Schmidt, R. 1993. "Consciousness, Learning and Interlanguage Pragmatics." In G. Kasper and S. Blum-Kulka eds. *Interlanguage Pragmatics*, 21-42. New York: Oxford University Press.
- Schmidt, R. 1994. "Deconstructing Consciousness in Search of Useful Definitions for Applied Linguistics." *AILA Review* 11, 11-26.
- Schmidt, R. 1995. "Consciousness and Foreign Language Learning: A Tutorial on the Role of Attention and Awareness in Learning." In R. Schmidt ed. *Attention and Awareness in Foreign Language Learning* (Technical Report # 9), 1-63. Honolulu, HI: University of Hawaii, Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Schmidt, R. 2001. "Attention." In P. Robinson ed. *Cognition and Second Language Instruction*, 3-32. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmidt, R., D. Boraie and O. Kassabgy. 1996. "Foreign Language Motivation: Internal Structure and External Connections." In R. Oxford (ed.) *Language Learning Motivation: Pathways to the New Century* (Technical Report #11), 9-70. Honolulu, HI: University of Hawaii, Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Takahashi, S. 1987. *A Contrastive Study of Indirectness Exemplified in L 1 Directive Speech Acts Performed by Americans and Japanese*. Unpublished master's thesis. University of Illinois at Urbana-Champaign, Urbana.
- Takahashi, S. 1996. "Pragmatic Transferability." *Studies in Second Language Acquisition* 18, 189-223.
- Takahashi, S. 2001. "The Role of Input Enhancement in Developing Pragmatic Competence." In K. Rose and G. Kasper (eds.) *Pragmatics in Language Teaching*, 171-199. Cambridge: Cambridge University Press.
- Takahashi, S. in press. "Pragmalinguistic Awareness: Is It Related to Motivation and Proficiency?" *Applied Linguistics*.
- Takahashi, S. and M. DuFon. 1989. *Cross-linguistic Influence in Indirectness: The Case of English Directives Performed by Native Japanese Speakers*. Unpublished manuscript. Department of English as a Second Language, University of Hawaii at Manoa. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 370 439)
- Tateyama, Y., G. Kasper, L. Mui, H. Tay and O. Thananart. 1997. "Explicit and Implicit Teaching of Pragmatics Routines." In L. Bouton ed. *Pragmatics and Language Learning* 8, 163-178. Urbana, IL: University of Illinois at Urbana-Champaign.

Appendix A

英語学習の動機に関するアンケート
(内的動機のセクションのみ抜粋)

1 = Strongly Disagree	2 = Disagree	3 = Slightly Disagree
4 = Slightly Agree	5 = Agree	6 = Strongly Agree

1. I enjoy learning English. ()
2. Learning English is a hobby for me. ()
3. Learning English is a challenge that I enjoy. ()
4. I don't enjoy learning English, but I know that learning English is important for me. ()
[reverse-coded]
5. I wish I could learn English in an easier way, without going to class. () [reverse-coded]

Appendix B

「気づき」についての内省用アンケート
(Form 1からの抜粋)

- (3) It's really hard for me and my sister to study.

-3	-2	-1	0	1	2	3
_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
気がつかなかった				気がついて、		
(全く関心がなかった)				非常に関心があった		

- (5) We were just wondering if she could practice at a different time.

-3	-2	-1	0	1	2	3
_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____

- (9) That sounds good.

-3	-2	-1	0	1	2	3
_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____

- (29) If she could practice earlier in the day.

-3	-2	-1	0	1	2	3
_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____