



|              |                                                                             |
|--------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| Title        | 中学生の英語学習動機の特徴：学年間の比較による横断的分析                                                |
| Author(s)    | 青山, 拓実                                                                      |
| Citation     | 言語文化共同研究プロジェクト. 2022, 2021, p. 30-39                                        |
| Version Type | VoR                                                                         |
| URL          | <a href="https://doi.org/10.18910/88366">https://doi.org/10.18910/88366</a> |
| rights       |                                                                             |
| Note         |                                                                             |

*The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA*

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

# 中学生の英語学習動機の特徴：学年間の比較による横断的分析

青山 拓実

## 1. はじめに

2017 年に行われた学習指導要領 (文部科学省, 2018) 改訂ならびに 2021 年度の全面実施により、中学校における英語の指導や学習のあり方が大きく変化している。この改訂版中学校学習指導要領では、「知識及び技能の習得」、「思考力、判断力、表現力等の育成」、「学びに向かう力、人間性等の涵養」に対応し、中学校での英語教育において育成する資質・能力に関する目標として、以下の 3 点が挙げられている (文部科学省, 2018, p. 144)。

- (1) 外国語の音声や語彙、表現、文法、言語の働きなどを理解するとともに、これらの知識を、聞くこと、読むこと、話すこと、書くことによる実際のコミュニケーションにおいて活用できる技能を身に付けるようにする。
- (2) コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて、日常的な話題や社会的な話題について、外国語で簡単な情報や考えなどを理解したり、これらを活用して表現したり伝え合ったりすることができる力を養う。
- (3) 外国語の背景にある文化に対する理解を深め、聞き手、読み手、話し手、書き手に配慮しながら、主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う。

本稿では、これらの目標のうち、英語学習者の個人差要因に関する部分に着目し、実際の中学校段階の英語学習者が関連する個人差要因についてどのような特徴をもつのか、学年間の比較を通して横断的な分析を行った研究について報告する。

## 2. 理論的背景

前述の、中学校学習指導要領 (文部科学省, 2018) によって示された育成すべき資質・能力について、第二言語学習に関する研究における学習者要因の観点から検討した際、「主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度」との関連性が考えられる。Aoyama et al. (2020, 2021) は、学習指導要領における目標の一つとして掲げられている「主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度」を *Willingness to Communicate* と捉え、日本人中学生英語学習者の *Willingness to Communicate* とその関連要因についてのモデルを構築し、提案した。これにより、日本人中学生の WTC は国際的志向性、自身の英語運用能力に対する自信、そして動機づけによって影響を受けることを明らかにした。また、この構造は、物井 (2015) による小学校段階の英語学習者を対象とした研究や、Yashima et al. (2004) による高等学校段階の学習者を対象とした研究などにおいても確認されている。このことから、中学生に対する英語指導において、育成すべき資質・能力のひとつである「主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度」を構成す

る要素として **Willingness to Communicate**、動機づけ、学習者の言語使用に対する自信が関連していることが示唆される。

中学校段階の英語学習者の英語学習状況に着目した調査では、英語学習に関する取り組みの状況を調査したものとして、ベネッセ総合研究所 (2014) が実施した、中高生を対象とする大規模な英語教育に関する実態調査がある。そのうち、英語学習の動機づけに関連する項目として、英語に関わる意識や関わりの観点から尋ねた項目群がある。その中で、「あなたが大人となったとき、①社会ではどれぐらい英語を使う必要がある世の中になっていると思いますか。また、②あなた自身はどれぐらい英語を使っていると思いますか。」という質問に対して、将来の社会における英語の必要性についての認識はある程度あることがわかったものの、実際に自身が将来の社会で英語を用いていることに対するイメージについては、45%弱の回答者が持っていないことが明らかとなった。このことから、日本人の中学校・高等学校段階では、自信の将来の英語使用者としてのイメージをもつことができていない学習者が多くいることがわかる。

このベネッセ総合研究所 (2014) による調査では、特定の理論に言及してこの結果を解釈することは行っていない。しかし、第二言語学習における動機づけ (L2 動機づけ) 研究において、外国語学習者が持つ自身の将来の言語使用者像は、Dörnyei (2009) によって提唱された L2 セルフシステム理論 (L2 Motivational Self System) を用いて議論されており、ベネッセ総合研究所 (2014) における議論は、L2 セルフシステム理論と関連した概念を扱っているものと考えられる。L2 セルフシステム理論は、将来の学習者自身の言語使用に関連した、なりたい姿に関連した理想の自己像 (L2 理想自己: **Ideal L2 Self**)、周囲の人物や他者からの期待に応えたり、失敗やネガティブな結果を避けることに関連した自己像 (L2 義務自己: **Ought-to L2 Self**)、そして現在の学習環境や経験に関連した L2 学習経験 (L2 **Learning Experience**) の3つの要素から成り立つ。ベネッセ総合研究所 (2014) が扱う概念は、このうち L2 理想自己と同様のものと捉えられ、中学生段階の英語学習者は明確な L2 理想自己を持つことができていないことが示唆される。

この L2 理想自己の概念は、**Willingness to Communicate** やその他の動機づけに関連する概念と密接に結びついていると、これまでの研究では考えられている。Munezane (2015) は、日本人大学生を対象とした研究の中で、L2 理想自己を明確にし、学習のゴールを設定するような指導を継続して行うことが **Willingness to Communicate** を高めるということを示している。また、中学生を対象とした研究で、Aoyama (2021) は、中学校段階の英語学習者について、動機づけの傾向に基づいて抽出された7つのサブグループごとの3年間の WTC の変容を分析した。その結果、L2 理想自己が明確な学習者グループは、そうでないグループと比較した際、3年間で **Willingness to Communicate** の成長がみられることを明らかにしている。

以上の背景ならびに先行研究に基づき、本研究では、改訂版中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) が掲げる目標のうち、「主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとす

る態度」に関連する概念である学習者要因について、中学校段階の英語学習者の動機づけならびに **Willingness to Communicate** の観点から、各学年間の比較分析を行う。

### 3. 研究

#### 3.1 概要と方法

本研究は、中学校第 1 学年から第 3 学年の英語学習者に対して質問紙を用いたデータ収集を行い、そのデータを分析した。なお、本研究は、文部科学省委託事業「中学校・高等学校における英語教育の抜本的改善のための指導方法等に関する実証研究」（通称：信州英語プロジェクト）の一環として収集されたデータを用いている。

#### 3.2 参加者

本研究の参加者は、2019 年度に信州英語プロジェクトの拠点校である長野県内の中学校に在籍していた第 1 学年から第 3 学年に在籍する、計 1,483 名（1 年生:  $n=537$ , 2 年生:  $n=465$ , 3 年生:  $n=481$ ）である。すべての参加者は英語の授業において、信州英語プロジェクトの授業方法改善計画の一環として導入された、平成 29 年告示の中学校学習指導要領を参考とした、話すことの活動に継続的に取り組んでいる英語学習者である。

#### 3.3 質問紙

本研究は、質問紙を用いたデータ収集ならびにそのデータの分析によって行った。データ収集に用いられた質問項目は、本データ収集を行った信州英語プロジェクトの一環として年に 1 回拠点校において実施した大規模な質問紙調査であるが、本稿では、本研究に直接関連する項目のみについて言及する。本研究において分析の対象とするのは、動機づけの強度 (Motivational Intensity) に関する 7 項目、L2 理想自己 (Ideal L2 Self) に関する 5 項目、L2 義務自己 (Ought-to L2 Self) に関する 3 項目、言語学習に関する自信 (Linguistic Self Confidence) についての 4 項目、英語学習に対する態度 (Attitudes toward Learning English) に関する 4 項目、**Willingness to Communicate (WTC)** に関する 10 項目からなる 6 つの概念、合計 33 項目である。すべての質問項目に対する選択肢は「あてはまらない・あまりあてはまらない・どちらでもない・ややあてはまる・あてはまる」の 5 件法とした。

#### 3.4 分析方法

質問紙によって収集されたデータは、統計的に分析した。はじめに、質問紙の内的一貫性を検証するため、クロンバックの $\alpha$ 係数を算出した。次に、参加者全体の傾向を概観するため、全体についての記述統計量を算出した。その後、参加者を第 1 学年から第 3 学年までの在籍学年ごとに分け、学年間のスコアについて、一元配置分散分析ならびにボンフェローニの補正を用いた事後検定によって比較した。

#### 4. 結果

##### 4.1 全体の傾向

はじめに、質問項目の内的一貫性を示すクロンバックの $\alpha$ 係数ならびに記述統計量を算出した。その結果、クロンバックの $\alpha$ 係数はすべての概念について .70 以上の値を示しており、本研究において用いた質問紙は、一貫して意図した概念について参加者に尋ねることができていると考えられる。また、参加者全体についての記述統計量を算出した (Table 1)。

Table 1. 概念ごとの記述統計，質問項目の内的一貫性

|                            | <i>k</i> | <i>M</i> | 95%CI |       | <i>SD</i> | $\alpha$ |
|----------------------------|----------|----------|-------|-------|-----------|----------|
|                            |          |          | Lower | Upper |           |          |
| 動機づけの強度                    | 7        | 3.382    | 3.337 | 3.424 | 0.863     | .865     |
| L2 理想自己                    | 5        | 2.922    | 2.875 | 2.972 | 0.986     | .845     |
| L2 義務自己                    | 3        | 2.518    | 2.469 | 2.576 | 0.998     | .743     |
| 言語学習に関する自信                 | 4        | 3.264    | 3.214 | 3.310 | 0.929     | .760     |
| 英語学習に対する態度                 | 4        | 3.067    | 3.014 | 3.119 | 1.052     | .865     |
| Willingness to Communicate | 10       | 3.254    | 3.206 | 3.307 | 0.964     | .926     |

##### 4.2 学年間の比較

参加者を中学 1 年生から 3 年生までの学年ごとに分け、記述統計量を算出した (Table 2)。また、一元配置分散分析 ( $\alpha = .050$ ) の結果、すべての概念について統計的に有意な差がみられた (動機づけの強度:  $F(2, 1480) = 4.468, p = .001, \eta^2 = 0.006$ ; L2 理想自己:  $F(2, 980) = 15.582, p < .001, \eta^2 = 0.021$ , L2 義務自己:  $F(2, 1480) = 3.469, p = .003, \eta^2 = 0.005$ , 言語学習に関する自信:  $F(2, 1480) = 15.329, p < .001, \eta^2 = 0.020$ , 英語学習に対する態度:  $F(2, 1480) = 23.655, p < .001, \eta^2 = 0.031$ ; WTC:  $F(2, 1480) = 18.035, p < .001, \eta^2 = 0.024$ )。どの学年の間に差異があったのかを特定するため、各概念についてボンフェローニ法を用いた多重比較 ( $\alpha = .050$ ) を行った。

はじめに、動機づけの強度について、記述統計からは第 1 学年から第 2 学年の間でスコアが低下し、第 2 学年から第 3 学年の間で再び上昇していることがみられた。多重比較の結果、第 2 学年と第 3 学年の間 ( $M_{diff} = 0.160, p = .013, d = 0.186$ ) にのみ有意差があり、第 1 学年と第 2 学年の間 ( $M_{diff} = 0.122, p = .077, d = 0.139$ ) ならびに第 1 学年と第 3 学年の間 ( $M_{diff} = 0.038, p = 1.000, d = 0.045$ ) に有意差はなかった。つまり、第 1 学年から第 2 学年にかけて動機づけの強度が有意に低下したが、その後、第 3 学年では第 1 学年と同程度まで動機づけが戻ったと考えられる。

次に、L2 理想自己について、記述統計からは、第 1 学年と第 2 学年の間にスコアが低下し、第 2 学年と第 3 学年の間でのスコアの上昇がみられた。多重比較の結果、第 1 学年と 3 年生の間 ( $M_{diff} = 0.237, p < .001, d = 0.235$ ) ならびに第 2 学年と第 3 学年の間 ( $M_{diff} = 0.346, p$

< .001,  $d = 0.358$ ) に有意差が認められたが、第 1 学年と第 2 学年の間 ( $M_{diff} = 0.109, p = .239, d = 0.114$ ) に有意差は認められなかった。すなわち、第 1 学年と第 2 学年の間では大きく L2 理想自己が変化することはなかったが、第 2 学年から第 3 学年の間で L2 理想自己が明確になったと考えられる。

Table 2. 学年ごとの記述統計

|                            | 1 年生     |           | 2 年生     |           | 3 年生     |           |
|----------------------------|----------|-----------|----------|-----------|----------|-----------|
|                            | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> |
| 動機づけの強度                    | 3.408    | 0.859     | 3.286    | 0.892     | 3.447    | 0.834     |
| L2 理想自己                    | 2.879    | 0.997     | 2.771    | 0.901     | 3.116    | 1.023     |
| L2 義務自己                    | 2.440    | 1.007     | 2.606    | 0.964     | 2.518    | 1.014     |
| 言語学習に関する自信                 | 3.323    | 0.946     | 3.072    | 0.920     | 3.384    | 0.893     |
| 英語学習に対する態度                 | 3.112    | 1.064     | 2.810    | 0.960     | 3.266    | 1.075     |
| Willingness to Communicate | 3.200    | 0.923     | 3.103    | 0.987     | 3.461    | 0.953     |

Note. 1 年生:  $n = 537$ , 2 年生:  $n = 465$ , 3 年生:  $n = 481$

L2 理想自己とともに L2 セルフシステムを構成する要素である L2 義務自己については、第 1 学年と第 2 学年の間でスコアの上昇が、第 2 学年と第 3 学年の間にはスコアの低下が記述統計からみられた。多重比較の結果、第 1 学年と第 2 学年の間には有意差があった ( $M_{diff} = 0.166, p = .026, d = 0.168$ ) が、第 1 学年と第 3 学年の間 ( $M_{diff} = 0.078, p = .641, d = 0.077$ ) ならびに第 2 学年と第 3 学年の間 ( $M_{diff} = 0.088, p = .518, d = 0.089$ ) に有意差は認められなかった。つまり、中学校 1 年生から 2 年生の間で L2 義務自己が強くなり、周囲の期待や要請に応えたり、失敗を避けたりするために英語を学習する傾向が強くなったと考えられる。

言語学習に関する自信については、第 1 学年から第 2 学年の間でスコアが低下し、第 2 学年から第 3 学年の間では再び上昇していることが記述統計からみられた。多重比較の結果、第 1 学年と第 2 学年の間 ( $M_{diff} = 0.251, p < .001, d = 0.269$ ) ならびに第 2 学年と第 3 学年の間 ( $M_{diff} = 0.312, p < .001, d = 0.345$ ) に有意差がみられた。第 1 学年と第 3 学年の間 ( $M_{diff} = 0.061, p = .875, d = 0.066$ ) に有意差はみられなかった。すなわち、第 2 学年の段階で一度言語学習に対する自信が低下したものの、3 年生の段階では第 1 学年の段階と同程度の自信を取り戻しているということがわかる。

また、英語学習に対する態度については、言語学習に対する自信に関する分析結果と同様に、記述統計からは第 2 学年の段階でスコアが一番低くなっている。多重比較の結果も同様に、第 1 学年と第 2 学年の間 ( $M_{diff} = 0.302, p < .001, d = 0.297$ ) ならびに第 2 学年と第 3 学年の間 ( $M_{diff} = 0.456, p < .001, d = 0.447$ ) に有意差がみられ、第 1 学年と第 3 学年の間 ( $M_{diff} = 0.154, p = .055, d = 0.144$ ) には有意差はみられなかった。このことから、言語学習に関する自信と英語学習に対する態度は同様の変化をしていると考えられる。



最後に、Willingness to Communicate については、第 1 学年と第 2 学年の間でわずかにスコアが低下したものの、第 2 学年と第 3 学年の間ではスコアが上昇していることが記述統計からわかる。これについて、多重比較の結果、第 1 学年と第 2 学年の間 ( $M_{diff}=0.097, p=.323, d=0.102$ ) に有意差はみられなかったが、第 1 学年と第 3 年生の間 ( $M_{diff}=0.261, p<.001, d=0.278$ ) ならびに第 2 学年と第 3 学年の間 ( $M_{diff}=0.358, p<.001, d=0.369$ ) に有意差がみられた。つまり、Willingness to Communicate については L2 理想自己と同様に、1 年生から 2 年生にかけては大きく変化しないものの、2 年生と 3 年生の間で大きく変化しているということがみられた。

これらの、各概念に関する学年間の比較について分析結果を総括すると、学年間の変化のパターンとして、以下のものがみられた：

- (1) 第 1 学年から第 2 学年にかけて低下するが、第 3 学年では再び上昇するもの (動機づけの強度、言語学習に関する自信、英語学習に対する態度)
- (2) 第 1 学年と第 2 学年の間では変化がないが、第 2 学年から第 3 学年にかけて上昇するもの (L2 理想自己、Willingness to Communicate)
- (3) 第 1 学年と第 2 学年の間で変化し、その後は変化がないもの (L2 義務自己)

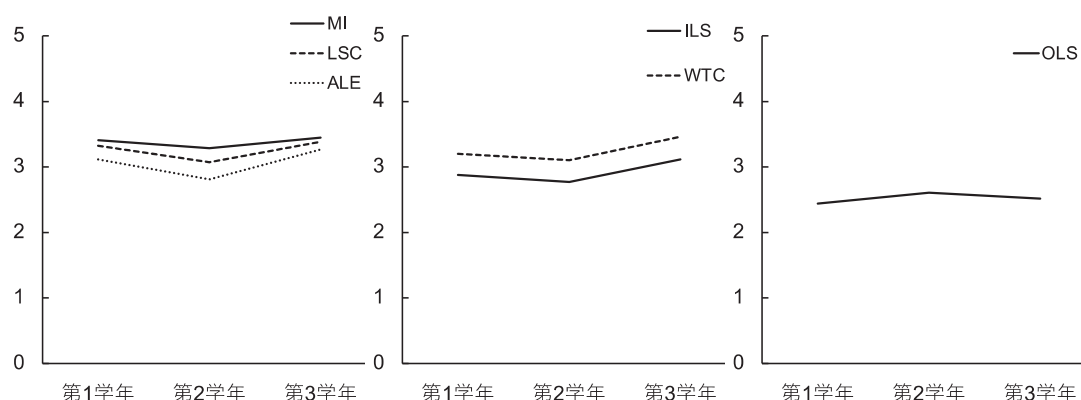
## 5. 考察

### 5.1 学年間の異なりについて

各概念についてのスコアに関して学年間の比較を行った結果、学年間の差に 3 つの異なるパターンがみられた (Figure 1)。まず、動機づけの強度、言語学習に関する自信、英語学習に対する態度については、3 年間の中で一度低下し、その後再び上昇するという学年間の異なりが見られた。動機づけの強度は、第 1 学年と第 3 学年の間には有意差はなく、平均値も 3.408 (第 1 学年)、3.447 (第 3 学年) と、比較的高いスコアがみられた。そのため、第 2 学年で動機づけの低下がみられるものの、総じて動機づけの強度は高い状態が 3 年間を通して保たれているのではないかと考えられる。また、言語学習に関する自信ならびに英語学習に対する態度についても、動機づけの強度と同様のパターンがみられ、第 1 学年と第 3 学年では比較的高い水準 (どちらかといえば高い) を保っていると捉えられる。しかし、どちらの概念についても、第 2 学年では平均値が 3.072 (言語学習に関する自信)、2.810 (英語学習に対する態度) と差が大きいため、どのような要因によって第 2 学年で変化が起こるかにについての経時的な検討が今後必要である。

次に、L2 理想自己と Willingness to Communicate については、第 2 学年から第 3 学年の間で上昇する変化があった。本研究の参加者は、中学校入学時から、酒井ら (2019) によって報告されるような、話すことの言語活動や技能統合型の活動に授業内で取り組む機会が多くあった。このことから、実際に英語を使用する機会を積み重ねるにつれて、学習者自身が将来英語を用いている姿を明確にイメージすることが促進されたのではないかと考えられる。これにより、第 1 学年と第 2 学年の間においては統計的に有意な差はみられなかった

が、英語使用の経験を十分に積み重ねた第2学年から第3学年の間でL2理想自己の明確さに変化がみられたと推測される。また、Willingness to Communicate については、Munezane (2015) や Aoyama (2021) が報告しているように、L2理想自己とWillingness to Communicate の変化には関連性があることから、これら2つの要因が継続的な指導の中で互いに関連性を持って変化しているということが考えられる。



最後に、L2義務自己は、第1学年から第2学年の間で強くなり、その後の第3学年でも第2学年でも同程度であることがわかった。このような結果となった理由としては、学年が上がるにつれて、英語学習の中で高校入試などを意識する場面が増え、それらにおいて不本意な結果を残さないようにするために英語学習をするというような側面が現れることがひとつの要因ではないかと考えられるが、効果量は小さいため、学年間で大きな差があったとは考えられない。また、L2義務自己が高まることは必ずしも英語学習に悪い影響のみを与えるわけではない。Oyserman and Markus (1990) は、理想自己と義務自己が併存することが強い動機づけを誘発する条件になると言及しており、日本人英語学習者についても Konno (2011) や今野 (2014) が、L2義務自己も英語学習に対する努力を予測する要因であり、L2理想自己が高まった状態でL2義務自己を併せ持つことは英語学習に良い影響を与える可能性がある」と指摘している。本研究においても、第3学年ではL2理想自己が一番高く、L2義務自己も第1学年よりも高いという傾向がみられた。このことから、本研究の参加者である第3学年の英語学習者についても、L2理想自己とL2義務自己の両方を併せ持っていると考えられる。

## 5.2 本研究の限界点

本研究の限界として、対象者の属性ならびにデータ収集の期間が挙げられる。本研究は、



中学校段階の英語学習者の動機づけについて、学年間の傾向を横断的に分析する手法を取った。そのため、それぞれの学習者が中学校3年間の英語学習を通してどのように成長し、動機づけが変容していくかについて捉えることができていない。また、本研究が用いたデータが収集されたのは最新版の学習指導要領（平成29年告示）が全面実施される前のタイミングであるため、指導の方法は最新版の学習指導要領に準ずる方法を取っているものの、教科書は旧版の学習指導要領に準拠したものであり、2021年度に現行の学習指導要領が全面実施された後の学習者の特徴とは異なる点があることが考えられる。したがって、今後の研究においては、現行の学習指導要領に準拠した指導を受けている中学生英語学習者について、一つの学習者集団を縦断的に追跡することにより、3年間でどのような変容を経験しているかに焦点を当てる必要がある。

## 6. おわりに

本研究は、中学校段階の英語学習者の動機づけについて、動機づけの強度、L2理想自己、L2義務自己、言語学習に対する自身、英語学習に対する態度、Willingness to Communicateの観点から3学年間の比較を行うことで、横断的に学年間の動機づけの変容を分析した。その結果、学年間の異なりについては3つのパターンに大別され、第2学年で一旦落ち込みが見られるもの、学年を追うごとに高まるもの、一定の時期に変化が見られるものがあることが明らかになった。今後、さらにこれらの差をもたらす要因についての縦断的な検討を行うことで、中学校3年間の英語指導の改善や質の向上に繋がることに期待する。

## 参考文献

- Aoyama, T. (2021, December 3–5). *The role of motivational characteristics in the development of willingness to communicate* [Paper presentation]. AsiaTEFL International Conference 2021, Mathura, India.
- Aoyama, T., Shimada, H., Kikuhara, K., & Sakai, H. (2020). Developing the L2 willingness to communicate model for junior high school students. *CELES Journal*, 49, 17–24. [https://doi.org/10.20713/celes.49.0\\_17](https://doi.org/10.20713/celes.49.0_17)
- Aoyama, T., Shimada, H., Yamamoto, H., & Sakai, H. (2021). Reexamining Aoyama et al.'s (2020) L2 WTC model for Japanese junior high school students. *CELES Journal*, 50, 1–8.
- ベネッセ教育総合研究所 (2014). 中高生の英語学習に関する実態調査 2014. Retrieved from [https://berd.benesse.jp/up\\_images/research/Teenagers\\_English\\_learning\\_Survey-2014\\_ALL.pdf](https://berd.benesse.jp/up_images/research/Teenagers_English_learning_Survey-2014_ALL.pdf)
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 selves* (pp. 9–42). Multilingual Matters.
- Konno, K. (2011). Motivational practices for enhancing EFL learners' self-determination and the L2 self. *Annual Review of English Language Education in Japan*, 25, 191–206.

[https://doi.org/10.20581/arele.25.0\\_191](https://doi.org/10.20581/arele.25.0_191)

- 今野勝幸 (2014). 日本人 EFL 学習者の L2 自己と英語学習の関係性. *静岡理工科大学紀要*, 22, 71–77.
- 文部科学省 (2018). 中学校学習指導要領 (平成 29 年 3 月告示). 東山書房.
- 物井尚子 (2015). 日本人児童の WTC モデルの構築—質問紙調査からみえてくるもの—. *日本児童英語教育学会 (JASTEC) 研究紀要*, 34, 1–20.
- Munezane, Y. (2015). Enhancing willingness to communicate: Relative effects of visualization and goal setting. *Modern Language Journal*, 99, 175–191. <https://doi.org/10.1111/modl.12193>
- Oyserman, D., & Markus, H.R. (1990). Possible selves and delinquency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 112–125.
- 酒井英樹・佐藤大樹・木下愛里・菊原健吾. (2019). 中学校英語科における技能統合型の言語活動の指導—読んだことに基づいて話すこと[やり取り]—. *Annual Review of English Language Education in Japan*, 30, 303–318. [https://doi.org/10.20581/arele.30.0\\_303](https://doi.org/10.20581/arele.30.0_303)
- Yashima, T., Zenuk-Nishide, L., & Shimizu, K. (2004). The influence of attitudes and affect on willingness to communicate and second language communication. *Language Learning*, 54, 119–152. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2004.00250.x>

#### Appendix. 質問紙の項目一覧

##### 動機づけの強度

- 他の生徒と比べて、比較的一生懸命英語を勉強していると思う。
- 英語の授業で学んだ表現や内容について時々考えていることがある。
- 学校で英語を教えられていないとしても、自分で英語を学ぼうとすると思う。
- 家庭では英語の学習にかなり長い時間を費やしていると思う。
- 英語学習にとっても努力している。
- 卒業したあとも、英語学習を続けていくと思う。
- 英語の授業以外でも、英語で書かれたもの（新聞やウェブサイト、雑誌など）を読みたいと思う。

##### L2 理想自己

- 外国に住み、英語で討論している自分を想像できる。
- 自分が外国人と英語で話している状況を想像できる。
- 英語が話せるようになっている自分を想像する。
- 将来の仕事について考えるとき、英語を使っている自分も同時に想像する。
- 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。
- 親しい友人が英語の勉強は大切だと思っているので、英語の勉強をする。
- 英語を勉強しないと親が残念に思うので、英語を勉強しなくてはいけない。
- 私が英語を勉強することを周りの人が期待しているので、英語の勉強は必要だ。

### 言語学習に関する自信

- もっと努力すれば、英語を確実に身につけられると思う。
- このまま勉強を続ければたいいの英語の文章を読め、理解できるようになると思う。
- このまま勉強を続けたら、将来楽に英語を書けると思う。
- 自分には英語学習の才能があると思う。

### 英語学習に対する態度

- 英語の授業の雰囲気が好きだ。
- 英語を勉強するのはとても面白い。
- 英語の授業をいつも楽しみにしている。
- 英語を学ぶのは本当に楽しい。

### Willingness to Communicate

- 外国の人に、英語で道案内をする。
- 外国人の先生の授業で、わからないことがある時、英語で質問する。
- 外国の人と、互いに興味のあるトピックについて英語で議論をする。
- 相手の英語がわからないときには、英語で聞き返す。
- 外国の人と、自分の趣味について英語で話をする。
- 英語の授業で、友だちと自由に英語で会話する。
- 英語の授業中、友だちの話す英語が分からないときには、英語で聞き直す。
- 英語の授業で、英語で簡単なスピーチをみんなの前で行う。
- 英語の授業中、学校生活について友だちと英語で質問し合う。
- 英語の授業中、教科書の内容に関する英語の質問に、英語で答える。