

日本人大学生の英語力と 英語学習へのモチベーションに関する研究

横江 百合子・山内 香代子

要 旨

本稿は、必修科目として英語を学ぶ大学1・2年生の、英語学習に対するモチベーションと英語力の相関を探り、今後の英語教育の支援のあり方について考察することを目的としている。英語教育開発センターでは、英語力測定のため、入学前3月と1・2年生の7月・12月の計5回、『VELC® Test Online』を実施している。本研究では、その測定結果に全学的に見られる12月の英語力の中弛みの背景を探るべく、学習者のモチベーションに着目した先行研究に基づいて選択式30項目と記述式2項目の計32項目のアンケートを作成し、2022年7月末に実施した。データ対象になった400名分のデータを下位層（114名）、中間下位層（146名）、中間上位層（93名）、上位層（47名）に区分し、量的・質的手法を用いて分析した。その結果、それぞれの層の傾向から考える、本学の学生への学習支援のあり方を模索し、提言した。

I. 本研究の目的

英語教育開発センター（以下EEDC）では、2020年7月より、コロナ禍の対応の一環として、スマホ・PCで受験できる外部試験、『VELC® Test Online』を定期的実施している。それ以前は、様々な理由で、試験の測定方法や基準が変遷してきたため、入学年度ごとの比較や入学後の英語の伸び率などに関する分析の記録がなされてこなかった。しかし、学修成果可視化の把握と可視化によって大学教育の質保証をする必要性が高まる中、全学で定期的に行われる外部英語試験結果を用いて学修成果の推移を定量的に測定・分析することは、非常に重要になってきた（中央教育審議会、2018）。これを受け、EEDCは、本学の学生の英語力の傾向の把握と分析を2021年秋学期より本格的に着手した。段階的に、所属学年・学科・クラス・入試選抜別の傾向、入学年別の学生の質、入学後の学生の英語力の伸び、伸びている学生のイングリッシュ・ラウンジ使用や入試区分との相関関係などについて分析を進めた。その結果、上位クラスの伸び悩み、及び秋学期の中だるみ（12月の得点降下）が全学的に見受けられた。

このような本学の学生の傾向を鑑み、EEDCではどのような工夫がなされるべきか検討した。その結果、1) VELCの目標数値目標を各学年とレベルごとに検討・設定すること、2) VELCで測る英語力以外の要因を考慮することという2つのプロジェクトが立ち上がった。後者のプロジェクトでは、英語力の伸び悩みのヒントを探るべく、VELCでは測れない英語に対するモチベーションに関するアン

ケートを別で実施し、モチベーションとVELCの英語力の相関関係から、学生をどう伸ばしていくかを検討することにした。したがって、この後者のプロジェクトにあたる本研究は、言語習得の成否を決める主要な要因の一つであるモチベーションに着目し、英語を必修科目として履修している大学1・2年生の1) 英語学習に対するモチベーションの有無、そして2) 何(どの因子)が本学の学生の英語に対するモチベーションに影響しているかを探り、この伸び悩みの対策のあり方を考察することで学生を学習に向かわせることを目的とする。

II. 先行研究

本学の学生の英語に対するモチベーションを測るにあたり、本研究はいくつかの先行研究における手法を統合し(後述)、探索的な研究を試みた。まず、統計的な妥当性を確保することとアンケート回答者の疲労効果を低減することを念頭におき、主要な先行研究のアンケートを基盤にアンケートを作成した(後述)。本アンケートは、特に英語学習に関連すると考えられる5種類の動機「学習意欲の高低に関する自己認識」「内発的動機づけ」「外発的動機づけ」「国際的志向性」「達成に対する自信(随伴性認知・自己効力・学習性無力感)」に着目した。各動機の選択理由は以下の通りである:

- 「学習意欲の高低に関する自己認識」の傾向から、モチベーションの高低とVELCテストの得点との相関性を検討するため
- 本学の学生のモチベーションが「内発的」か「外発的」なのかを検討し、EEDCとしてどのような施策や報酬を用意するか決定するための基礎資料とするため
- 高い学習意欲と高い英語力に関係すると言われている「国際的志向性」(Yashima, 2013)の傾向から、本学の学生像の理解を深めるため
- 英語学習に対するモチベーションが落ちている学生の「達成に対する自信(随伴性認知・自己効力)や学習性無力感」の高低の傾向から、英語力の伸び悩みに対する具体的な支援のあり方を検討するため

学習に対する意欲・モチベーション

鹿毛(2022)によると、モチベーションとは一般的に「特定の行為が発発し、持続し、方向づけられ、終結するというプロセス」を指し、外面的にみとれる認知プロセスというエネルギー性を示す量的側面と内面的行為という方向性を指す情動プロセスという質的側面の2側面に着目しモチベーションを検討することが重要だという(pp.7-11)。これを本研究に当てはめると、VELCテストの結果は学生の英語に対するモチベーションの変化の量的側面を指していると言えよう。端的に言えば、モチベーションが高い学生はテストの結果が高く、モチベーションが落ちている・低い学生はテストの結果が悪くでると仮定できる。しかし鹿毛(2022)が提案するように、このテストの点数の高低という量的側面だけでモチベーションを判断するのではなく、何のためにそのテストを受ける・英語を学ぶのかというモチベーションの質的側面についても検討し、本プロジェクトの課題である「上位クラスの伸び悩み・秋学期の中だるみ」を統合的に解明する必要がある。同時に、山森(2004)の研究

のように、英語に対するモチベーションのアンケートを実施し、VELCテストの得点との相関性を検証することで、入学前から2年次にかけて、本学の学生の英語に対するモチベーションがどのように変化しうるのかを知り、より効果的な提言ができるものとする。

外発的動機づけと内発的動機づけ

賞罰などによる「特定の目的のための手段として行為する場合を外発的動機づけ」、そして好奇心などによって「当該の行為をすること自体が目的である場合」を内発的動機づけと呼ぶという（鹿毛, 2022, p.35）。その中でも内発的動機づけは最も代表的なモチベーション理論の一つで、認知的評価理論を発展させた自己決定理論において、報酬は内発的動機づけに対して加算的にはたらくか否かについてよく議論されるという。報酬の形態は様々だが、有形の報酬（金銭、商品のような物的報酬、賞状のようなシンボリックな報酬）や言語報酬（褒め言葉や成績教示や確認教示）などが挙げられ、その報酬のタイミングや内容によって影響が全く異なるということも鹿毛（2022）は示唆している。

例えば、英語学習に対する内発的動機づけが高い学生にとって、「楽しい活動、つまり内発的に動機づけられている行為に対して報酬が約束されると、その後、モチベーションが低下する」というアンダーマイニング効果があるという（鹿毛, 2022, p.208）。しかし、「報酬が予期せずに与えられた場合」「言語報酬（ほめ言葉）の場合（＝エンハンシング効果）」「課題がそもそも興味深くない場合」は報酬が内発的動機づけを低めることはなく、むしろ高めることがあるとしており、今後のEEDCの施策を検討する上で参考になる（鹿毛, 2022, p.208）。

「国際的志向性」という日本人学生の英語学習における動機づけ

Yashima (2013) は Gardner (1985) が提唱した外国語学習の動機づけ研究において核をなす統合的志向性 (integrativeness) を、英語を外国語として話す日本の学習環境 (EFL) を考慮して「国際的志向性 (international posture)」として捉えなおし、様々な調査を行なっている。国際的志向性は外国語学習に影響を与える態度構造 (an attitudinal construct) であるとし、異なる他者への寛容性 (openness towards dissimilar others) と彼らに積極的に近づき (a willingness to approach them)、国際的職業 (an international vocation) や国際問題 (global affairs) への関心を指すという (Yashima, 2013, p.39)。Yashima (2013) は、国際的志向性が高い、または英語コミュニケーションへの自信が高いと、異文化接触量 (intercultural contact) が増え、その肯定的な体験が不安 (L2 anxiety) を緩和し、更なる学習意欲 (Willingness To Communicate: WTC) や国際的志向性につながるとし、「第2言語学習の動機づけ循環モデル (primary or expanded motivational cycle)」を提案した。興味深いことに、異文化接触の機会が少ない大学でも、国際的志向性の高さが日本人学習者の英語学習において大きな役割を果たしているとも示唆している (Yashima, 2013)。

また、Yashima (2013) は人間の想像力を念頭においた Dörnyei (2005, 2009) の提唱する L2セルフシステムまたは「可能自己 (possible selves)」にも言及し、英語学習者の WTC の具体的な施策を提言しようと試みている。こうありたいという「理想自己 (the ideal self)」とこうあるべきという「義務

的自己 (the ought-to self) の視点が、教室などの想像共同体 (an imagined L2 community) において、いかに国際的志向性と結びつく英語学習者の行動を駆り立てる原動力として重要であるかを示している。

小林 (2017) は Taguchi (2013) と Taguchi et al. (2009) の質問紙を基に、英語圏への留学が日本人大学生の英語学習に対するモチベーションや態度に与える影響を検証した。この先行研究では、オリジナルの 67 項目からなる質問紙を用いて、日本人大学生を対象にした理想自己 (ideal self) のモチベーション・学習経験 (L2 learning experience) に及ぼす影響を調査した。その結果、先行研究同様「理想自己はモチベーションに直接的、および学習経験を經由して間接的に影響を及ぼしていたが、間接的な影響の方が直接的な影響よりも大きい」とした (Taguchi, 2013; Taguchi et al., 2009)。また、理想自己の貢献度の低さには、「個人的な異文化交流に関心のある自己 (personally agreeable self) はもっているが、職業的に成功している自己 (professionally successful self) はもっていない」という結果より、「英語を使う自己概念に肯定的な意味を見出すことができるかどうか、高いモチベーションの維持に大きく関係する」と示唆した (小林, 2017, p.4)。

小林 (2017) は先行研究を踏まえ、「国際的志向性」を「文化に対する興味」「目標言語のコミュニティに対する態度」、更に独自に追加した「留学に対する態度」を測り「第 2 言語学習の動機づけ循環モデル」の検証をした。その結果、先行研究同様、日本人の英語学習者は英語、英語圏の文化、コミュニティなどに対して好意的な態度をもっていたにも関わらず、努力をしない傾向がみられた。小林 (2017) の調査結果の動機づけの平均値は、Taguchi et al. (2009) の平均値 (3.68) と同様、6 段階の評価尺度において両郡とも 4 未満 (動機づけ: 3.35 と 3.92) であり、理想自己の平均値も Taguchi et al. (2009) の平均値 (3.62) と同様低く (3.39 と 3.52)、日本人学習者の特徴を示していた (p.11)。これは「英語を使う自己を具体的に描くことが難しいため、英語や英語使用への高い関心にも関わらず、それが英語力を高めるための努力に繋がっていない」と説明されるという (小林, 2017, p.12)。また小林 (2017) は幅広い大学や専攻の学生のデータ、質的データ、学習者の自己認識と実際の実力の差に関する検証などを今後の研究の課題として挙げている。

Aubrey and Nowlan (2013) は異文化接触が日本人大学生の国際的志向性とモチベーションに及ぼす影響を調査した。異文化接触における多様な交流の機会は国際的志向性を高め、向上した国際的志向性は高いモチベーションにつながるとした。しかし同時に、異文化接触の機会が少なくても国際的志向性はモチベーションに影響していたこともわかった。このことは、大学の異文化交流の機会の提供等の外部的環境要因に関係なく、授業内での国際的志向性を高める体験が、英語を学ぶ意欲だけでなく、英語を学ぶ過程の楽しさに大きな影響を与えることを示唆している。つまり、英語教員が海外のメディアなどを通して間接的な異文化接触の機会を増やすことで、国際的志向性を高めることは学生のより充実した英語学習に重要な役割を果たすことを示唆している。

これに関連して Yashima (2013) は、多様な視点に触れることのできるような想像共同体を授業内で行うことが重要であるとしている。例えば、国際的な学問に関する内容 (global studies content) を通して国際情勢に関心を高めたり、プロジェクト学習などの協働活動を通し、まずはクラス内で多

様な視点や考え方に触れるところから対人コミュニケーションの体験に慣れていったり、そのような対話を通して民族言語活力 (the ethnolinguistic vitality of English) に関する批判的意識をもつことで異文化に対する寛容性や柔軟性をもったりすることができるという。

言語学習に対する自信「随伴性認知 (Perceived Contingency)」と「自己効力感 (Self-efficacy)」とモチベーション

教育一般における達成に対する自信、つまり「やればできるようになる」という前向きな学習姿勢の重要さは言うに及ばない。鹿毛 (2022) は自信を「『やればできる』と信じる気持ち、目標の達成に向けて努力しさえすれば必ず報われるはずだという信条、自分は結果をコントロールすることができるという信念」と定義し、「どうせやっても無駄だ」という気持ちを「非随伴性認知、学習性無力感と定義した (pp.140-141)。そして達成に対する自信は「為せば成る型」(随伴性認知) と「それができる型」(自己効力) の2種類に区別できるといい、その内自己効力の方が随伴性認知よりも基礎的であるとした (p.148)。自己効力感 (self-efficacy) は「行為それ自体を成功裏に実行できると思っているかどうか」と定義されていることから分かるように、自己効力がなければ、随伴性認知があっても、やる気やモチベーションを高めることができないという (鹿毛, 2022, pp.147-148)。同様に、中山・松沼 (2013) による先行研究でも、「自己効力感とは与えられる課題がうまく遂行できるかどうかに関する自信」と定義され、「自己効力感の高い学習者は、学業成績が高い」と言われているという (中山&松沼, 2013, p.23)。そして、自己効力感の高い学習者ほど、外国語の学業成績や大学の修了率が高くなる傾向があることも示唆している。

自己効力感に関する先行研究において、中山・松沼 (2013) は、Dweck (1975) による「再帰属訓練」と Pintrich & De Groot (1990) を基に、日本の英語学習の事情を念頭において Matsunuma (2006 as cited in 中山・松沼, 2013) によって作成された独自の英語自己効力感 (The English Self-efficacy Questionnaire: ESE) 尺度を用い、学習者の失敗体験を教員の「努力の提示」によって成功体験に導く実験を行い、学習者の支援の仕方を考察した。その結果、Bandura (1977) の提唱した概念の内、自己効力感を高めるためには、①成功体験 (Performance accomplishment)、②代理体験 (vicarious experience)、③言語的説得 (verbal persuasion)、④生理的状態 (emotional arousal) の4つの心理的要因のうち、①の成功体験が最も重要であると指摘した (中山&松沼, 2013, p.24)。そこでは、学習者に成功体験を与える方法として、Dweck (1975) による「再帰属訓練」を採用し、以下に示す1) ~3) の3つの過程を経て学習者に成功を経験させた。1) 学習者はある課題について失敗を経験する (以下「失敗体験」とする)。2) 教師は失敗の原因は努力が足りないためであると学習者を励まし、ヒントを与え、学習者が正答にたどりつくように促す (以下「努力の提示」とする)。3) 学習者は成功を体験する (以下「成功体験」とする)。「再帰属訓練」において、学習者は1) ~3) の過程を繰り返し経験するように仕組まれることになる。(中山&松沼, 2013, p.24)。再帰属訓練に関する Dweck (1975) の論文は Weiner (1972) の原因帰属という枠組みにおいて、学業不振の原因を能力に帰属している学習者に対し、再帰属訓練で成功体験をさせることにより、失敗の原因を能力から努力に帰属させるこ

とができるという仮説の正当性を示した(中山&松沼, 2013, p.24)。これは成功体験が少ないと仮定される学生に対する支援のあり方として参考になる。

「学習性無力感 (Learned Helplessness)」

学習者の自信を測る項目の一つとして、本研究では「学習性無力感」にも着目した。鹿毛(2022)によると、学習性無力感とは、「いくら自分が行動しても望む結果が得られないという体験の積み重ねによって『やっても無駄だ』という非随伴性認知が成立してしまったために無気力感」に陥ってしまう、つまり、「体験を通して無気力を身につけてしまう現象」と定義されている(p.143)。奥崎・鳴海(2015)らも、学校における慢性的な失敗は学習性無力感に影響を及ぼすとし、その調査の重要性を述べているが、先行研究はその性質上インタビュー等の質的調査がほとんどで、量的調査がほとんど見られない(p.71)。

学習性無力感を測る尺度に関する先行研究は、「Beckの絶望感尺度」をはじめとした、何種類かの既出の尺度を組み合わせている研究が多い(伊藤, 1996; 桜井・桜井, 1992; 中山・松沼, 2013)。伊藤(1996)は、成功を「自分の能力や努力のおかげ」としている群や、失敗を「自分の努力のせい」としている群は、学習に対して前向きな姿勢で取り組む傾向があるものの、失敗を「自分の能力のせい」としている群は、学習性無力感に陥っている可能性があるとした。また、「努力承認の評価(You've been working hard.)」が最も自己効力感とスキルを上昇させることや、オーバー・アチーバーにとっては努力帰属の方が動機づけを高める傾向があるなど、学習に向かう姿勢によって異なる動機づけが効果的だということも示唆している(伊藤, 1996, p.341)。

伊藤(1996)は自身の調査において、まず、「成功しているか、失敗しているか」の自己認識を問い、それを自己効力感の高低群に分けた上で、「その原因は何だと思うか」と問い、それを成功・失敗感の能力の帰属に分けて(「成功能力」「成功努力」「失敗能力」「失敗努力」)分析した。その結果、「自分の失敗」の原因を「自分の能力」として捉えている学生が、学習性無力感の傾向が強い』と分析している。だが、失敗を努力に帰属していても、方略さえ伴っていれば、自己効力感は保たれる、つまり、失敗の努力帰属に方略が伴ってはじめて、自己効力感につながるとし、成功・失敗の努力帰属というより方略の高低が鍵ということも示唆している(伊藤, 1996, p.98)。ここから言えることは、「自分の能力や努力に帰属させる」ことのできる「学習方略の有無」に着目すると、学生への指導法へのヒントが見える可能性があるということである。

外国語学習における学習方略と動機づけ

ここでEEDCの具体的な施策を検討する上で、外国語学習における学習方略と動機づけの先行研究についても触れたい。久保(1999)は自身の研究(1997)により、日本の社会環境を考慮した英語学習動機尺度、学習活動における認知的評価、学習一般についての学習方略も合わせて検討することの重要性を主張している。久保(1999)の学習への働きかけに関する研究の結果、学習動機への働きかけと、学習に関する認知的評価への働き方を組み合わせて行うことで、学習者への支援をより確かな

ものにできることが示唆された (p.108)。また、学習方法がわかると感じていたり、学習を負担に感じていなかったりすることは、積極的な学習方略の使用のために重要であるとした (久保, 1999, p.107)。これらは、学習動機と学習に関する認知的評価の両方へ同時に介入することが効果的であることを示唆している (久保, 1999, p.108)。

そしてその具体例として、「充実・訓練志向への介入には、学習者にとって学習が魅力的に感じられるような教授の工夫や、学習内容への興味がわくようなカリキュラムや教材の開発などがあるだろう。一方で、自尊・報酬志向は学習行動への関わりがうすく、自尊・報酬志向への介入からただちに学習行動の変容がおこるとは考えにくい」ため、学習活動への導入をいかに工夫できるかが検討されるべきとしている (久保, 1999, p.108) 同時に、学習に関する認知的評価への介入は、学習方略の揭示が考えられるが、学習方略は変容しにくい、獲得が大変という点からも、パフォーマンスの向上においてこれらの方略の獲得の目的が明確に説明される必要性を指摘している。英語科目では「あいさつができるようになる」などの詳しい目標があり、学習者が自分にあった学習目標を選びやすいことから、それに応じた学習方略を揭示することを提案している。

本研究のアンケート

すでに述べたように、本アンケートは統計的な妥当性と回答者の疲労効果低減を考慮し、所要回答時間10分以内を目指し、上記のモチベーションに関する先行研究を基に全2部、32項目に絞って作成された。第1部が量的な分析を目的とした選択式アンケート30項目、第2部が質的な分析を目的とした自由記述式アンケートの2項目である。量的項目は、「まったくそう思わない」「ほとんどそう思わない」「あまりそう思わない」「ときどきそう思う」「まあそう思う」「とてもそう思う」の6件法で実施した。この際、得点化に関しては、あてはまる程度によって弱い回答から1から6までの得点が与えられ、高得点ほどモチベーション・自己効力感が高いことを意味するようにした。また、回答者の混乱を避けるため、全ての選択式アンケート項目の語尾を「質問タイプ」から「陳述タイプ」に統一した。

アンケートを簡略化するため、小林 (2017) のアンケート59項目の内、学習意欲の高低に関する自己認識を測るものとして「動機づけ」の因子を3項目、内発的動機づけに関する項目として、「英語に対する興味」「英語学習に対する態度」の2因子の6項目、外発的動機づけに関する項目として、「道具的接近 (将来) を見据えた動機」「道具的回避・理由 (成績) を考慮した動機」の2因子の6項目、国際的志向性に関する項目として、「異文化友好オリエンテーション (文化に対する興味)」は小林 (2017) のアンケートの2項目を「文化への興味」として統合した1項目、「異文化接近一回避傾向 (目標言語のコミュニティに対する態度はコミュニティに焦点を置き1項目のみ採用・留学に対する態度)」の2項目、「国際的職業活動への関心 (理想自己)」の3項目を採用した。つまり、「義務的自己」「家族の影響」「海外旅行への志向性」「同化への恐れ」「英語使用への不安」「統合的志向」の6カテゴリを取り除いた後、各因子を3項目に統一するために計22項目を削除し、37項目を採用することとした。

また、より多くの支援のヒントを探るべく、英語学習に対するモチベーションが落ちている学生を学習に対する自信（「随伴性認知」や「自己効力感」）がない学生、または、「学習性無力感（Learned Helplessness）」を感じている学生と仮定し、小林（2017）のアンケートの学習者の達成に対する自信（Confidence & Self-efficacy）を測る項目を再検討した。学習者の自信を測る項目として、小林（2017）のアンケートの「言語学習に対する自信」に関する3項目を「随伴性認知」とし、不足していた「非随伴性認知」にあたる「言語学習に対する自信（自己効力感）」に関する3項目は、関連する先行研究（中山・松沼，2013）らの自己効力感に関する8つのアンケート項目のうち、鹿毛（2022）の定義する自己効力感を端的に表現している3項目を選んだ。その際、各項目の英語学習を強調するために「英語」というキーワードを追加し、語尾を「できる」に統一した後、一部訳を調整して（オリジナルのDweck（1975）の項目も参考に掲載する）以下のように採用した：

- I'm confident I can understand the basic concepts taught in this course. 英語の授業で教わった基本概念を理解できる。
- I'm confident I can do an excellent job on the assignments and tests in this course. 英語クラスの課題やテストはよくできている。
- I'm certain I can master the skills being taught in this class. 英語の授業で教わったスキルを習得できている。

学習性無力感の項目の作成にあたっては、まず、伊藤（1996）が示唆した、自己効力感を保つために重要とされる本学の学生の「学習方略の有無」を測るために、「英語の勉強のしかたが分からないと思うことがある」を他の6件法の項目に追加した。そして、自分の今の英語力に関して、鹿毛（2022）のいう「自分の能力に関する主観的な判断」「それができる」という自信の高低を端的に表す項目で伊藤（1996）の原因帰属のアンケートを参考にして、「今学期の英語の勉強」、つまり本学での英語の学習に関する成功感・失敗感からその原因帰属を努力か能力かに分析することとした。そして、「今学期のあなたの英語学習について、どうおもいますか。」（とてもうまくいっている・まあまあうまくいっている・あまりうまくいっていない・全然うまくいっていない—肯定的な回答を4、否定的な回答を1として数値に変換）、「その原因は何だと思えますか」（英語についての自分の能力・英語についての自分の努力・英語についての自分の運・英語の課題の難易度—選択肢の表示順に上から能力が1、努力が2、運が3、課題が4と数値に変換）の4件法で回答できるようにしたものを作成・追加した。伊藤（1996）のものとは方法が異なるが、本研究は上記に述べてきたように自己効力感と内発的価値尺度を含んでいることから、この原因帰属と学習方略の測定を追加することで、伊藤（1996）の模倣的研究を行い、経時的变化を追うことで、本学の学生の英語学習に対するモチベーションに関する具体的な提言ができるのではないかと考える。

以上をまとめると、本研究のアンケートは量的な分析を目的としたものを全体で30項目とし、それにTaguchi（2013）の質的な分析を目的とした2項目（英語を学ぶことや授業に対する想いを自由に記述する項目）を加えたものを、本アンケートの最終版とした。また本研究は分析においても先行研究をいくつか組み合わせて検討した。山森（2004）は、中学生の英語学習に対する学習意欲の持続性

とその要因について、STATISTICAを用いた Kaplan-Meier 法による生存時間・曲線分析を用いて、定期テストに対する準備の不出来や理解度、結果の期待、テスト後の自己効力感（4つの要因）と学習効果と学習意欲の持続機関との関係、テスト結果の認知と教示評定の結果を中心に検討した（p.73）。その結果、特に2学期において学習意欲が低くなる傾向があり、「もうこれ以上がんばって勉強できない」と感じる事が、その後の学習意欲の変化に影響を及ぼす可能性のあることが示唆された。2021年度 EEDC による VELC テスト結果分析においても、秋学期中だるみという同様の傾向が見られたことから、この分析手法や結果は、本研究の量的分析の参考になる。

同様に、煤賀ほか（2021）はコロナ禍における web 授業とモチベーションの関係を、web 授業がモチベーションに影響したかという問いに対する4段階の間隔尺度による回答と、自由記載によるその具体的な理由をテキストマイニングで分析した。量的分析結果は、成績による差を検討するために回答者を成績上位群と下位群に分け、両群の間隔尺度スコア平均値を比較した。質的分析結果は、「質的なデータである文章を量的データとして可視化し多変量分析を適用」し、一定の客観性をもって、頻度が高いキーワードを用いて具体的な理由を探った。アンケートの内容に加えて後日学年副主任による聞き取り調査を行い、学習環境の背景を把握し、その成績別の理由の理解を深めようと試みた（pp.41-42）。外国語学習とモチベーションに関する先行研究では、質的データの重要性について言及されていることも多いことから、より本学の学生のモチベーションを理解するために、煤賀ほか（2021）のテキストマイニング分析を参考に、本研究の質的分析を行うこととする。

Ⅲ. テストとアンケートの実施およびその分析

英語の運用能力を測るテストとして、2022年6月29日からの一週間を指定し、英語能力測定・評価研究会の運営する VELC Test Online を実施し、本学の1年生・2年生合計1146名の回答を得た。また、7月20日からの1週間を指定し、基礎英語1及び応用英語1の講義時間内に、英語学習へのモチベーションに関するオンラインアンケートを実施し、409件の回答を得た。このうち、テストとアンケートの両方に回答した学生400名分のデータを本研究の分析対象とした。VELC Test の得点400以下を lower（下位）層、400-450を lowermiddle（中間下位）層、450-500を uppermiddle（中間上位）層、500以上を upper（上位）層として区分した。内訳はそれぞれ114名（29%）、146名（37%）、93名（23%）、47名（12%）であった。アンケート結果全体としては、VELC テスト得点上位層の回答はより前向きで積極的であり、得点下位層の回答はより消極的な数値的傾向が見られた。以下、アンケートの項目（Appendix 参照）別に結果を報告する（図1参照）。

【学習意欲の高さに関する自己認識（Q1-Q3）】

3項目全てにおいて、上位層のみ有意に高い数値となった。中間上位層も数値的傾向としては高い回答が出ているが、下位2層との統計的有意差は確認されなかった。

【内発的動機づけ (Q4-6, 7-9)】

6項目全てにおいて、上位層は下位2層よりも有意に高い数値を示した。中間上位層については、下位2層との有意な違いが見られたのはQ5・Q6の2項目に留まった。

【外発的動機付け (Q10-12, 13-15)】

Q10については、上位2層と下位2層との間に有意差が観察された。Q11については、上位層のみ有意に高い回答となり、Q12については、下位層のみが有意に低い結果となった。Q13-15については、数値的傾向はあるものの、どの層にも有意差は見られない。

【自信・期待 (Q16-18, Q19-21)】

Q16については、下位層のみが有意に低い結果となった。Q17は、上位2層と下位2層との間に有意差が観察された。Q18については、数値的傾向はあるものの、全層で有意差は見られなかった。Q19-21については、上位層のみ有意に高く、他3層は有意差なしであった。

【国際的志向性 (Q22-24, Q25-27)】

Q22は、上位層のみ有意に高い結果が得られた。Q23は上位層は有意に高く、下位層は有意に低い結果となった。Q24・Q25については、数値的傾向はあるものの、全層で有意差は観察されなかった。Q26・Q27も、Q22と同様、上位層のみ有意に高いことが示された。

【学習性無力感 (Q28-30) について】

Q28「英語の勉強の仕方がわからないと思うことがある」は全層で有意差なく、どの層も高めの回答が多い。Q29「今学期の英語の学習は？」については、成績が下がるごとに「うまくいっていない」自覚が強まることがわかる。Q30は、上位層の回答は大半が2（努力）に集中しているのに対し、下位層の回答では1（能力）が増加する傾向にある。

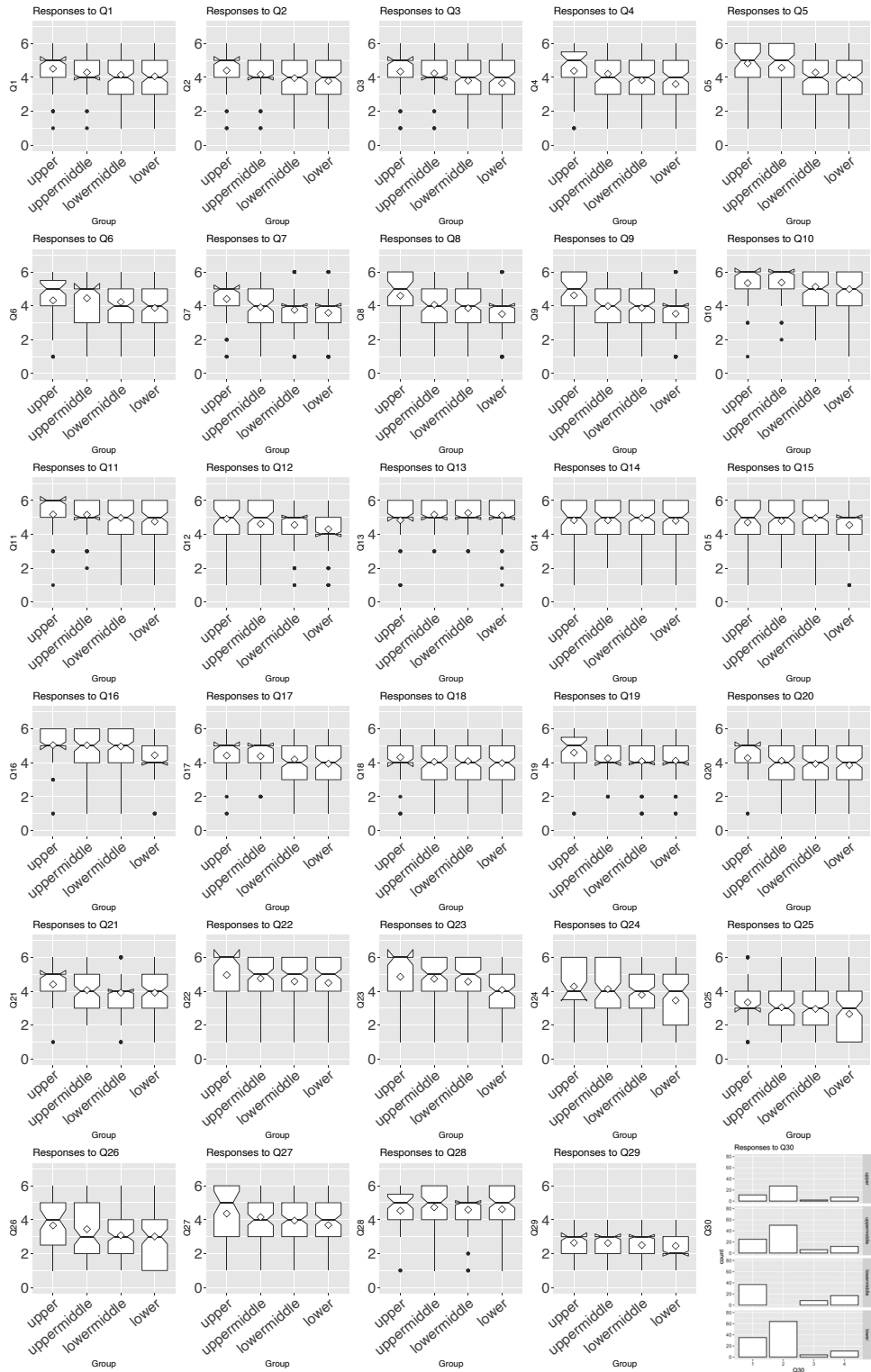


図1 選択式問題に対する各層の回答

【記述式の設問：英語を学ぶことについてどう思いますか（Q31）について】

自由記述内容に含まれる単語の共起ネットワークを見ると、上位層では「外国・人・コミュニケーション」「グローバル化」「可能性」「自分」「海外」「将来・仕事・幅」などが表出しており、国際的志向性の高さが見てとれるとともに、英語を自分にとって大切なもの・可能性を広げうるものとして捉え、将来の仕事においても英語を用いてキャリアの幅を広げていくイメージを持っているらしいことが窺える。下位層では、上位層と同様に「グローバル化」を念頭においており、「損は無い」「将来・必要・大事」「今後・大切」「不可欠」など、英語を学ぶことが重要であるという認識は充分に見てとれるものの、「難しい」というネガティブな形容詞も表れている。また、将来の仕事の幅が増えることや、外国人とのコミュニケーションといった具体的なイメージが、上位層に比べて欠落していることがわかる。

記述内容の態度（ポジティブ・ニュートラル・ネガティブの3分類）については、上位層・下位層ともに概ね大差なく、大部分がポジティブである。授業運営の参考になると考えられるため、以下に幾つかを紹介する（図2参照）。

▶上位層のポジティブな記述の例

- 日本語との違いがあって面白いと思う。わかるようになった時の達成感や前よりも話せるようになった時の喜びが嬉しい。
- 学んだことが身につけていたり、知識がどんどん増えていったりするのを実感するのが楽しく、将来のためにも英語を学ぶことは大切だと思う。
- 大切なことだし将来の自分の夢のためにも英語の勉強は必要不可欠。
- 英語を学び続けることで将来の仕事の幅が広がると思う。
- 自分の力でより広い範囲で様々な情報を得ることができたり、様々な資格等に挑戦して自分の可能性を広げることができると思うので素晴らしいと思う。
- 英語を話せたら海外の方たちを助けたりできるので重要だと思う。

▶上位層のネガティブな記述の例

- 今の時代は携帯に聞かせれば翻訳できる。
- 本当に必要なかと思う。
- 使う機会が少ない。
- 自分の出来なさに少し落ち込んだ。

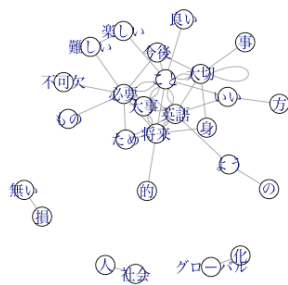
▶下位層のポジティブな記述の例

- 自分の考えを広げるには英語も必要なので、できるだけ努力したい。
- 将来できて当たり前になるから、やらなくちゃな～と思う。
- 英語ができないと将来就職できないと思うので、やらないといけな。
- 知らないことを学ぶことは楽しいです。
- 英語は色々な場面で役に立つから身に付けられるなら身につけたいと思う。

▶下位層のネガティブな記述の例

- 難しい。分からない、難しすぎる。
- 役に立つのだからと思うけど、難しくやる気になれません。
- 将来的に英語を喋ることはほとんど無いので意味がなく感じる。
- 将来使わないと思うからあまりやりたくない。
- 英語に携わらなかったり興味がない人はする必要が無いと思う。
- 英語を学ぶのはいいことだ。しかし先生の言っている意味がわからない。

Co-occurrence Network: Q31, lower



Co-occurrence Network: Q31, upper

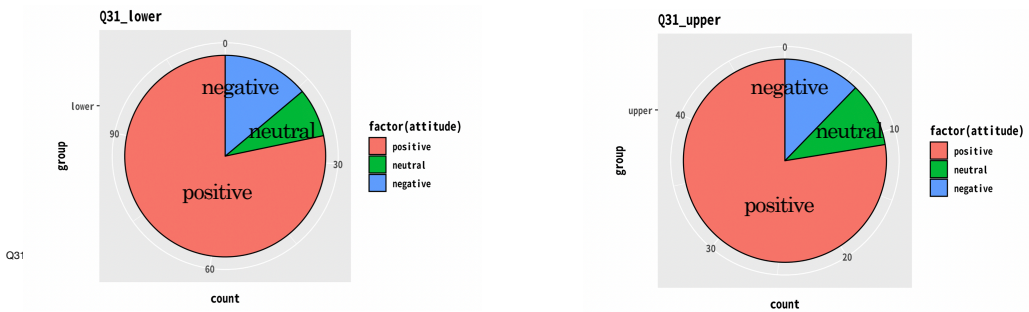
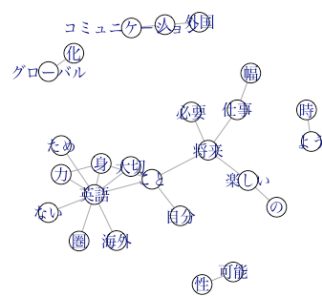


図2 Q31の共起ネットワーク図および回答の態度 (左：下位層、右：上位層)

【記述式の設問：英語の授業についてどう思いますか (Q32) について】

この設問に対しては、上位層よりも下位層でネガティブな記述の割合が高くなり、下位層の学生が授業に何らかの問題や不満を抱えやすい状態であることが窺える。特に、下位層の学生に対してネイティブ講師が英語のみを用いて授業を実施することは、学生の抵抗感を高める事例があることがわかる。以下に順を追って例を示す (図3参照)。

▶上位層のポジティブな記述の例

- 項目別に学べるので理解しやすいです。
- 難しいと感じることも多いが、力をつけられていると思う。授業内で資格試験問題などにも取り組みたらいいと思う。

- ネイティブの英語が聞けて、文に違和感がある際はすぐに直してもらえるので、すごく勉強になります。

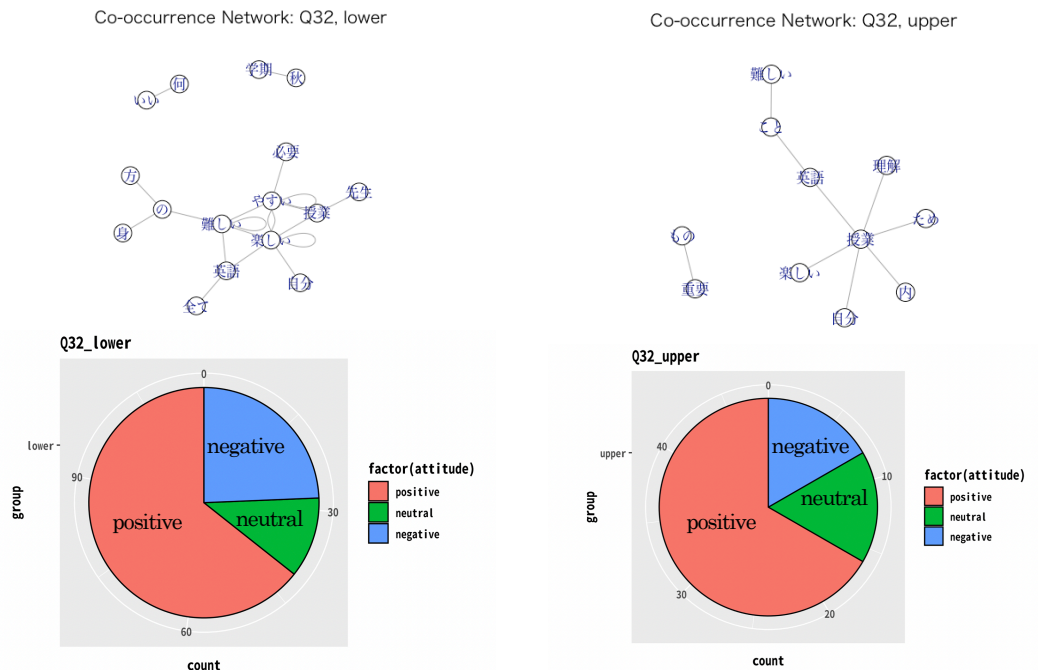


図3 Q32の共起ネットワーク図および回答の態度（左：下位層、右：上位層）

- 正直コマ数が少し多いように感じるが、少人数制のため細かいところまで見てもらえるのでとても良いと思う。また、ネイティブの先生が授業を担当してくれるため、毎授業で生の英語を感じることができて、とても勉強になると思う。

▶上位層のネガティブな記述の例

- もう少しレベルの高いものだと嬉しい。新しいことを学んでいる気はしない。
- 英語を話す機会はあるけど、話しやすい雰囲気がない。
- 自発的に使うと、周りとの温度差を感じそうで話づらい。

▶下位層のポジティブな記述の例

- 分からない事の方が多いけれど、問題に正解した時とかは嬉しい気持ちになれる。
- 英語を学べる環境があり、嬉しい。
- 丁寧な授業なのでとてもわかりやすいです。
- 基礎知識から行なってくれているので助かっている。
- 少し授業が多いが、4つの目的に分かれていて学びやすい。

▶下位層のネガティブな記述の例

- 日本語で説明ならまだしも、英語で話す授業は指示すら分からないのでお手上げ状態。

- 記憶伝言ゲームなど、人と関わるのが苦手な自分はとてもしやです。
- オンラインのライブ授業で今日やることや、課題など全て英語で話されたり、課題内容を文で見ても全て英語で書かれていると何をすればいいのかわからず、諦めてしまう。
- 今までやってきたことを復習している。

▶ 授業への具体的な要望

- 特に英語の発音など基礎的なことをもっと教えてほしいです。
- スピーキングを学ぶ授業はオンラインで行うべきではないと思う。
- もっと他国の人とコミュニケーションがはかれるような授業にしてほしい。

IV. 考 察

アンケート結果全体として、VELCテスト得点上位層の回答はより前向きで積極的であり、得点下位層の回答はより消極的な数値的傾向が見られたことから、英語に対するモチベーションが高ければ、英語の成績があがるという先行研究の傾向が本学でもみられたといえよう。以下、まずは選択式アンケートの項目順に結果を考察したい。

まず、「学習意欲の高さに関する自己認識 (Q1-Q3)」では、3項目全てにおいて、上位層のみ有意に高い数値となった。これは、すでに述べたように、英語学習に対する意欲を意識的に保持させたり、可視化させたりすることで、英語テストの高得点に結びつく可能性が高い、つまり英語が上達する可能性が高くなるということを示唆している。

次に、「内発的動機づけ (Q4-6, 7-9)」では、学習意欲同様、6項目全てにおいて、上位層は下位2層よりも有意に高い数値を示した。中間上位層については、言語学的な英語学習の側面について問うたQ5・Q6の2項目において、下位2層との有意な違いが見られた。ここから言えることは、内部的動機づけが比較的高い傾向にある上位層や中間上位層に対して、報酬のタイミングや内容を工夫する必要があるということである。例えば、アンダーマイニング効果を避け、エンハンスング効果があるほめ言葉を報酬とすることを意識し、報酬をランダムに掲示、または、学生にとって少し難しそうな課題の際には報酬を増やすなどの工夫ができるであろう (鹿毛, 2022, p.208)。

それに対し、「外発的動機付け (Q10-12, 13-15)」では、Q10やQ11の結果より、「良い仕事」や「昇進」のために英語を学ぶというモチベーションは英語の成績に結びつきやすく、Q12の「専門性」という点では、自分のキャリアに英語の必要性を見出せないことが、英語の成績の伸び悩みにつながる可能性が示唆された。これは、Yashima (2013) のいうL2セルフシステムにおける「理想自己」を描くことが英語を学ぶモチベーションに重要であるという先行研究にも類似する。

また、本アンケートで小林 (2017) のものに追加してより深く探索した「自信・期待 (Q16-18, Q19-21)」の結果より、随伴的認知という点で、努力しても英語は身につかないと、自らの英語力の低さを「努力帰属」へ結びつけることが苦手な下位層と、自己効力感という点で、自分は英語ができるという自己効力感が高い上位層の二極化が明らかになった。つまり、随伴的認知も自己効力感も低い下位層は、英語や学業に対するモチベーションを上げるのが困難な状態であるということが考えられ

る(鹿毛, 2022)。自己効力感の高さは外国語の学業成績だけでなく、大学の修了率の高さにも影響を及ぼす可能性があることから、本学の下位層に対する支援を検討することは急務であるといえる。その上で、中山・松沼(2013)らの「再帰属訓練」のように、まず失敗させ、「それはあなたの能力のせいじゃないよ、努力のしかたのせいだよ」という教示を与え、「このやり方で、もう1回チャレンジしてみよう!」と励まして成功体験をさせる、という3段階方式の指導や、学生に声がけをする際に「能力ではなく、努力の仕方だよ」というメッセージを強く伝えることの大切さを、本学の下位層を担当する全ての教員は心に留めておくべきだと考える。

「国際的志向性(Q22-24, Q25-27)」とモチベーションの観点からは、英語圏の文化が「好き」という興味関心が高い上位層に対し、英語圏の人々と知り合いになりたいというコミュニティ参加に対する態度が低い下位層の図が明らかになった。理想自己に関する項目では、将来の自己像に英語を必要と感じている上位層とそうでない層が確認された。この結果より、国際的志向性が比較的高い上位層に対しては、英語を使う自己概念に継続して肯定的な意味を見出せるよう、「好き」という発見の多い授業の工夫(海外のメディアを通じた異文化接触の機会を提供・コンテンツやアプローチの工夫・多様な視点に触れられる想像共同体の構築等)をすることが効果的であると考えられる(小林, 2017; Aubrey & Nowlan, 2013; Yashima, 2013)。同時に、「異文化交流」への関心が低く、「理想自己」の中に英語が含まれず、さらに「努力」をすることに価値を見出せない傾向にある下位層への対応は、小林(2017)やTaguchi(2013)の結果と少し異なるため、その他の結果を参考に検討したい。

最後に、特に上記の特異な下位層への対応を検討するため追加した「学習性無力感(Q28-30)」の結果を考察する。学習方略の有無を問うたQ28は有意差はないが、どの層も高めの回答が多かった。これは、学習動機と学習方略の両方へ同時に介入することが学業のパフォーマンス向上に効果的という先行研究(久保, 1999)からも、教授やカリキュラムや教材開発の工夫などがどの層にも求められていることを示している。伊藤(1996)の先行研究を参考にしたQ29「今学期の英語の学習」に関する自己認識については、成績が下がるごとに「うまくいっていない」自覚が強まることがわかった。また、その原因を上位層の大半が2(努力)に帰属しているのに対し、下位層の回答では1(能力)への帰属が増加する傾向にあることがわかった。伊藤(1996)は失敗を「自分の能力のせい」としている群は、学習性無力感に陥っている可能性が高いとしていることから、本学の下位層に対しては、失敗の帰属方法を「能力」ではなく「努力」に向けることで動機づけを高めることができるのではないかと考える。また、失敗を努力に帰属させる際に方略の揭示を伴うことで自己効力感や学力向上につながることもわかっていることから、学習活動への導入の際は、学習方略と学習方略の獲得の目的を明確に説明するなどの揭示法を工夫することが大切であると考えられる(伊藤, 1996; 久保, 1999)。

記述式設問については、今後も継続して更なる探索的分析を行う予定であるが、特に下位層の学生に対して、英語を使用する自己将来像を具体的にイメージさせることや、実際に異文化コミュニケーションの場面を経験させることなどにより、大学として学生の国際的志向性を高める成功体験を提供することがとりわけ重要となると考える。下位層の学生は、そのような機会を捉えて自ら積極的に参加することに慣れていないと考えられるため、必修科目内で多様な視点に触れることのできるような

プロジェクト学習や協働活動の提供など、クラス内という共同体での対人コミュニケーションの体験の機会を与えるなどといった工夫が肝要である (Yashima, 2013)。

V. 結 論

本研究はEEDCの立場から、全学的に秋学期に中だるみをする傾向にある本学の学生の英語に対するモチベーションを知る上で探索的にアンケートを作成し、VELCテストと様々なモチベーションの要因の相関を検討した。アンケート結果とVELCテストとの総合的な相関から、英語に対するモチベーションが高ければ、英語の成績があがるという先行研究の傾向が本学でもみられた。また、成績に関係なく、学習方略が不足している学生が多い傾向が見られることから、教授やカリキュラムや教材開発において学習方略を意識することが効果的であることもわかった (久保, 1999)。以下、それぞれの層の傾向から考える、本学の学生への対応をまとめる。

上位層について：

- 「良い仕事」や「昇進」のために英語を学ぶという、英語学習に対する意欲を意識的に保持・可視化することが有効であること
- 報酬のタイミングや内容を工夫する必要があること
- 国際的志向性が高い傾向にあるため、それを肯定的に継続、イメージできるような授業やアプローチの工夫が有効であること

下位層について：

- 自分のキャリアに英語の必要性を見出せないことが、英語の成績の伸び悩みにつながる可能性があるため、「理想自己」を描くことが重要なこと
- 努力しても英語は身につかないと、自らの英語力の低さを「努力帰属」へ結びつけることが苦手な傾向があり、英語や学業に対するモチベーションを上げるのが困難な状態であることを念頭に対応することが肝要であること
- 学生に声かけをする際は「能力ではなく、努力の仕方だよ」というメッセージを強く伝えることが大切であること
- 国際的志向性が低い傾向にあるため、失敗の帰属方法を「能力」ではなく「努力」に向けることで動機づけを高めることができるかもしれないこと
- 失敗を努力に帰属させる際は、学習方略と学習方略の獲得の目的を明確に説明するなどの掲示法を工夫することが大切であること
- 多様な視点に触れることのできる体験を多くもたせることが有益であること

今後の展望として、同様のアンケートを同じグループに1年次7月、1月、2年次7月、1月と実施し、時系列データを比較することで、長期的なモチベーションの高低の傾向や変化の傾向を考察し、そのデータをカリキュラム作成や授業運営の資料として提供したいと検討中である。本学の必修英語

科目が三ポリシーに沿って改革を遂げる中、大学での必修英語科目がいかにモチベーションを上げうるのかという原点に立ち返り、入学時、1年次、2年次の学生に寄り添った効果的な提言を考案したい。また、今後この知見をさらに探る上で、英語という限られた枠組みを超え、様々な部署との連携し、全学的に「学習性無力感」と「退学率」の関連性等を検証するような研究を実施する可能性も視野にいれたい。

参考文献：

- 伊藤崇達 (1996) 「学業達成場面における自己効力感, 原因帰属, 学習方略の関係」 *Japanese Journal of Educational Psychology*, 44, 340-349.
- 奥崎真理子&鳴海雅哉 (2015) 「クラスルームリサーチ: ある学生の英語学習分析」『函館工業高等専門学校紀要』50, 69-75.
- 鹿毛雅治 (2022) 『モチベーションの心理学: 「やる気」と「意欲」のメカニズム』中公新書.
- 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.
- 久保信子 (1999) 「大学生の英語学習における動機づけモデルの検討—学習動機、認知的評価、学習行動およびパフォーマンスの関連—」『教育心理学研究』47, 511-520.
- 小林千穂 (2017)、「短期留学の外国語学習モチベーションへの効果」『天理大学学報』68(2), 1-19.
- 桜井茂男&桜井登世子 (1992) 「大学生における絶望感および抑うつ傾向と原因帰属様式の関係」『奈良教育大学教育研究所紀要』28, 103-108.
- 榎賀 美緒・長谷川 優・筒井 紀子・佐藤 治美・宮崎 晶子・土田 智子・三富 純子・今井 あかね・浅沼 直樹・中村 直樹 (2021) 「N短期大学におけるコロナ禍により導入されたweb授業が学生の大学生生活・学習に対するモチベーションに及ぼす影響—テキストマイニングを用いた分析—」『日本口腔保健学雑誌』11(1), 40-49.
- 中央教育審議会 (2018) 「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン (答申)【概要】」『文部科学省』211. https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2018/12/17/1411360_7_1.pdf, (参照 2022-09-11).
- 中山誠一&松沼光泰 (2013) 「再帰属訓練法は英語学習に対する自己効力感を向上させるか」『城西大学語学教育センター研究年報』7, 23-32.
- 山森光陽 (2004) 「中学校1年生の4月における英語学習に対する意欲はどこまで持続するのか」『教育心理学研究』52, 71-82.
- Aubrey, S., & Nowlan, A. G. P. (2013). Effect of intercultural contact on L2 motivation: A comparative study. In M. T. Apple, D. Da Silva, & Tl Fellner (Eds.), *Language learning motivation in Japan* (pp.129-151). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei and E. Ushioda (eds), *Motivation, language identity, and the L2 self* (pp.9-42). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Dweck, C.D. (1975). The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 674-685.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitude and motivation*. London, UK: Edward Arnold.
- Taguchi, T., Magid, M., and Papi, M. (2009). The L2 motivational self system among Japanese, Chinese, and Iranian learners of English: A comparative study. In Z. Dörnyei and E. Ushioda (eds), *Motivation, language*

- identity, and the L2 self* (pp.66-97). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Taguchi, T. (2013). Motivation, attitudes and selves in the Japanese context: A mixed methods approach. In M. T. Apple, D. Da Silva, & T. Fellner (Eds.), *Language learning motivation in Japan* (pp.169-188). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- 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.
- Yashima, T. (2013). Imagined L2 selves and motivation for international communication. In M. T. Apple, D. Da Silva, & T. Fellner (Eds.), *Language learning motivation in Japan* (pp.35-53). Bristol, UK: Multilingual Matters.

Appendix

表 1. 本研究で用いたアンケート詳細

第 1 部: 選択式アンケート

種類	因子	詳細	原文のまま	作成概要
学習意欲の高さに関する自己認識	動機づけ	N/A	1. 英語を一生懸命勉強している。 2. 英語の勉強に努力を惜しまない。 3. 今後さらに大学や他の所で英語の授業があれば、受講したい。	小林 (2017) -1
	英語に対する興味	N/A	4. 英語が話されているのを聞くとワクワクする。 5. 会話の中での英語の使い方に興味がある。 6. 日本語と英語の単語の違いは面白いと思う。	小林 (2017)
Internal Motivation 内発的動機づけ	英語学習に対する態度	N/A	7. 英語の授業をいつも楽しみにしている。 8. 英語を勉強するのはとても面白い。 9. 英語を学ぶのは本当に楽しい。	小林 (2017) -1
	道具的接近 (将来)	N/A	10. 英語の勉強をしておく、いつか良い仕事を得るために役立つと思うので、英語の勉強は大切だ。 11. 将来、昇進のために英語力は必要となるので、英語の勉強は大切だ。 12. 今後さらに自分の専門について勉強していくためには英語が必要になると思うので、英語の勉強は大切だ。	小林 (2017) -2
External Motivation 外発的動機づけ	道具的回避 → 道具的理由 (成績)	N/A	13. 英語の単位を取らないと卒業できないので、英語を勉強しなければならない。 14. 大学の英語で悪い成績を取りたくないで、英語の勉強をしなければならない。 15. 英語の資格試験で低い点数を取ったり不合格になったりしたくないので、英語の勉強は必要だ。	小林 (2017) -1
	Confidence & Self-efficacy 達成に対する自信 (期待) *1	言語学習に対する自信 (随伴性認知)	「為せば成る型」 随伴性認知 (結果認知)	16. もっと努力すれば、英語を確実に身につけられると思う。 17. このまま勉強を続けたら、たいていの英語の文章を読み、理解できるようになると思う。 18. このまま勉強を続けたら、将来楽に英語を書けると思う。
言語学習に対する自信 (自己効力感)		自己効力「それができる型」	19. 英語の授業で教わった基本概念を理解できる。 20. 英語クラスの課題やテストはよくできている。 21. 英語の授業で教わったスキルを習得できている。	中山・松沼 (2013)
国際的志向性		異文化友好オリエンテーション	文化に対する興味	22. 英語圏の文化 (映画、テレビ番組、雑誌、新聞や本) は好きである。

	異文化接近一回避傾向	目標言語のコミュニティーに対する態度	23. 英語圏の人々と知り合いになりたい。	小林 (2017) - 2
		留学に対する態度	24. 今後機会があれば英語圏の大学に留学したり、海外研修に参加したりしたい。	小林 (2017) +2
	国際的職業活動への関心	理想自己	25. 外国に住み、英語で語を話している自分を想像できる。 26. 将来の仕事について考えるときは、いつも英語を使っている自分を想像する。 27. 将来自分がしたいことをするためには、英語が必要となる。	小林 (2017) - 2
Confidence & Self-efficacy 達成に対する自信 (期待) *2	学習性無力感	学習体験の原因帰属や学習方略の有無	28. 英語の勉強のしかたが分からないとおもうことがある。 29. *今学期のあなたの英語学習について、どう思いますか。 (とてもうまくいっている・まあまあうまくいっている・あまりうまくいっていない・全然うまくいっていない) 30. *その原因は何だと思いますか。 (英語についての自分の能力・英語についての自分の努力・英語についての自分の運・英語の課題の難易度)	伊藤 (1996)

記:

- 動機の種類のうち、最後の 28-30 項目は 16-21 項目と同様、達成に対する自信 (期待) に含まれるが、質問調という設問の性質上、順番を選択式アンケートの最下部にした。
- 29*と 30*のみ、4 件法、他は 6 件法で回答するようになっている。
- 「作成概要」は主な参考文献と、+/-でオリジナルの項目の統合/削除数を示している。

第 2 部: 記述式アンケート

31. What do you think about learning English? 英語を学ぶことについてどう思いますか?
32. What do you think about English classes? 英語の授業についてどう思いますか?