

# 小学校で英語を学んだ中学 1 年生の英語学習動機と英語到達度：

## パイロット・スタディー<sup>†</sup>

湯川笑子<sup>\*</sup>・小山哲春<sup>\*\*</sup>・杉本光穂<sup>\*\*\*</sup>

### 要旨

本研究は、小学校英語活動の中学英語指導への影響をさぐるパイロット・スタディーとして、小学校英語活動を経験した生徒の比率が高い昨今の中学 1 年生は、( 1 ) 英語学習意欲や英語に対する態度などの情意面においてどのような変化をたどるのか、( 2 ) 中学校入学段階でもちあわせている英語力や情意面の状態が 1 年後の英語学習の成果とどのような関わりを示すのか、さらに、( 3 ) 中学校 1 年の終わりの段階で英語学習が困難な状態に陥っている生徒は、入学時の英語力や入学後の情意についてどのような特徴を示すのかを探究した。

関西の 1 私立中学生 130 名より、入学時の英語力、年度末の到達度テスト、情意面を探究する質問紙調査など 6 種類のデータを用いて探索的に調べた。先行文献とは異なり、この中学校では年間を通して英語学習に対する意欲を高いレベルで維持することができ、年度末の英語力は、入学時の英語力と学習成果をあげたいという「学習積極性」の計 2 要因がもっとも予測する力が大きいことが分かった。また、年度末で学習に困難を感じる生徒は、年度当初、および 7 月まではそれ以外の生徒となんら差はなく、12 月ごろに読み書きや、おそらく文法などの理解に困難を感じ、それが最終的には意欲の減退にもつながっていることがうかがえた。

本研究は、小学校英語活動の経験にばらつきのある時期に、1 つの学校でのみ実施した研究であり、小学校での英語学習の影響を加味した検証ツールを試行的に構築したため、今後の研究にむけて必要な改善点も浮かび上がってきた。今後、さらに改良した検証ツールを用いて、タイプの異なる学校での調査を期待したい。

---

<sup>†</sup> 立命館大学 大学院 言語科学情報研究科教授

<sup>\*\*</sup> 京都ノートルダム女子大学 大学院 人間文化研究科准教授

<sup>\*\*\*</sup> 立命館大学 大学院 言語教育情報研究科 2008 年度修了

## 1. はじめに

2011 年より小学校 5、6 年生に対して「外国語活動」(実質的には「英語活動」)が全国で必修となり、年間 35 時間の英語指導が全国的に展開されることとなった(文部科学省、2008)。すでにこれ以前より、「総合的な学習の時間」の枠組みの中で、3 年生から、あるいは熱心なところでは 1 年生から英語活動を実施してきた学校もあり、小学校時代になにがしかの英語に触れたことがあるという、新しい世代の英語学習者がどんどん中学校へ進学している。

教育実践上の過渡期には、当然ながら未知の事柄が多々あるが、そのうちの一つに、こうした小学校での英語学習の下地づくりが中学校以降の学習にどのような影響を及ぼすのだろうかという問いがある。本研究は、小学校英語活動を経験した生徒の比率が高い昨今の中学 1 年生は、英語学習意欲や英語に対する態度などの情意面においてどのような変化をたどるのか、中学校入学段階でもちあわせている英語力や情意面の状態が 1 年後の英語学習の成果とどのような関わりを示すのか、さらに、中学校 1 年の終わりの段階で英語学習が困難な状態に陥っている生徒は、入学時の英語力や入学後の情意についてどのような特徴を示すのかを探ろうとするものである。

本研究データが収集された 2009 年の段階では、新学習指導要領が実施されている本年(2011 年度)よりも一層小学校英語の実施時間数や形態にばらつきが大きかった。本稿の研究はそのような状況下で関西の私立中学校で収集したデータにもとづく 1 ケースの研究にすぎない。公表されたこの種の先行研究がないことから、検証ツールを構築しつつ行う研究であり、今後、多くの公立・私立の中学生に対し、同様の本格的な調査を行うことを前提にしたパイロット研究としての位置づけを持つものである。

## 2. 先行研究

### 2.1 動機研究の動向

外国語学習の動機や態度といった情意面や個人差 (individual differences)を対象とする研究は過去 20 年、非常に盛んに行われてきた。そうした過去の動機研究の変遷をたどった良書に、Dörnyei (2001, 2005)や Dörnyei and Ushioda (2009)があるので、詳細についてはこれを参照されたい。これらのまとめによれば、カナダにおける英語 フランス語の二言語事情にもとづくマクロ社会心理的な動機モデル、つまり、Lambert の「統合的」対「道具的」(integrative-instrumental)動機という二項対立モデルから脱して、もっとミクロなレベルで心理的構成概念を探ったり、学習者の学習プロセスをたどって動機の変化を追うプロセス指向のモデルが提唱されたり語られたりするようになってきた。社会や地域が共通にもつ社会心理を教師の力で簡単に変化させることは難しいが、動機が外国語学習の教室内で展開するミクロレベルの現象でもあり、また教師の操作や授業の工夫によって可変的なものであるととらえ得るということは、外国語教師にとっては朗報であり、教えることとの関連で動機を考察する根拠とツールを提供してくれるものとなる。このような傾向を踏まえたうえで Dörnyei (2001,

pp.10-11)は、代表的な動機研究の理論として、Deci and Ryan の「自己決定理論」(Self-determination Theory, 1985)や、Bandura の「自己効力感」といった概念を用いた理論 (Self-efficacy Theory, Bandura, 1997)、Weiner の「帰属理論」(Attribution Theory, 1992)をはじめ、11 の理論を挙げている。

## 2.2 日本の中学生の英語学習動機研究

このように発展してきている理論を背景に、日本人中学生の英語学習動機についても、いくつかの研究が発表されている。小学校英語活動が比較的新しい実践であることから、以下に要約する動機研究には入学時の英語力を研究デザインに組み込むことはあまりなされていないが、中学校在学中の変遷について横断的に複数学年を比べるか、もしくは同集団を縦断的に観察し一定の傾向があることを提示している。

まず、ひとつめに、小泉・甲斐 (1992)の研究がある。小泉・甲斐 (1992)は、1990 年に福岡市の公立中学校で、93 名の中学 1 年生、103 名の中学 2 年生、104 名の中学 3 年生に質問紙調査を行った。目的は、中学生の英語学習動機と態度が 3 年間でどう推移するかをとらえること、また、14 年前に収集したデータと比較することで、当時の中学生との対比を試みることであった。

使用した尺度は、態度と動機に関する 5 つの構成概念から成り立つ質問紙(「英語実用性」、「実用英語に対する憧れ」、「実用英語の不必要性」、「英語文化圏に対する親近性」、「英語学習に対する肯定的感情」)で、質問項目は 40 項目からなる。その他に、学習行動と英語能力の自己評価についても調査した。

結果の中から本研究に関係する部分だけを取り出すと、小泉・甲斐 (1992)は 3 年間で学習者の動機が低下すること、また、英語能力の自己評価は、とりわけ「英語学習に対する肯定的な感情」と関係が強く、どの学年も相関係数.30 から.35 を示していたとする。

次に、2001 年にデータ収集され、2004 年に発表された山森 (2004)の研究があげられる。これは、東京にあるひとつの公立中学校の 81 名の生徒を対象にしている。研究のねらいは、中学 1 年生が英語学習に対する動機をどのように 1 年間維持していくのかをたどること、また、1 年間動機を維持できた生徒のプロフィールを発見すること、そして何がきっかけで動機が喪失するのかを知ることにあつた。

使用した尺度は、4 つの質問である(「(1) 英語の授業にがんばって参加しています、(2) 英語を得意になりたいとおもっています、(3) 出来るだけ多くのことを英語の時間に覚えたいと思っています、(4) 英語の授業は楽しみです」山森 (2004、p.72))。その他に、動機に影響を与えるものとして、さらに 4 つの質問項目を使用した(「定期テストに対する準備」、「学習すべき内容が分かっていたか」、「定期テストに対する結果の期待」、「定期テスト後の自己効力感」山森 (2004、p.73))。データは入学当初の 4 月と、それぞれの学期の中間テスト、学期末テストの終わりに収集された。その他にも授業中の学習行動の観察、および 5 回の定期テストの結果のうちの 4 回分がデータとして使われた。

その結果、1年の間に、動機は下がることが分かった。山森 (2004)がこの論文の中で定義した「動機の高い生徒」は年度当初の96%から学年末の3月には61%に減少した。生徒のプロフィールを見てみると、2学期に動機が下がる生徒は、1学期の期末テスト時に自己効力感が低く、2学期の中間テストにむけて準備ができないという状態に陥っていたとする。

3番目に、1993年に発表された Koizumi & Matsuo (1993)の研究があげられる。これは、福岡市の郊外にある2つの中学校から抽出された296名の1年生に対して、4月、6月、10月、2月に実施した質問紙調査にもとづく研究である。目的は、第1に、中学1年生の態度・動機の変遷を知ること、第2に、入学時のアルファベットの知識と生徒の性別という変数が、態度・動機と関わりがあるかどうかを探ること、第3に、統合的動機と道具的動機が日本人中学生の動機として区別し得るかどうかを知ることにあった。

尺度として、AMILE (The scale of attitudes and motivation in learning English)と呼ばれる、36項目、5つの構成概念が使用され、第1回のデータ収集の後、「興味と感情」、「親からの激励」、「実用性・親近性」、「学習習慣」、「外向性」の5つの概念にまとめて分析された。その他に、英語の達成度テスト、10件法からなる学習到達度に関する自己評価尺度、定期テスト得点のゴール設定データを用い、これらのデータは年間で3回収集された。

その結果、(1)態度と動機は7月か10月に低下し、その後安定すること、(2)英語アルファベットの知識の高いグループは到達度テストの結果が高く、外向的であることが分かった。また、全般的に英語アルファベットの知識の高い群の方が低い群よりも、各変数の平均値を見る限り高い (Koizumi & Matsuo, 1993, p.7)ものの、年間を通してみると、高い群の方が「興味と感情」、および達成度の自己評価の低下が低い群よりも急激であること、(3)統合的・道具的動機の別はこの中学生には認められなかったことが分かった。

他にも、Yoneyama (1979)や松尾・小泉 (1991)などの研究が報告されているが、本研究と関わりが薄いので省略する。総じて、先行研究の結果によれば、日本の中学生の動機は平均値で見ると、1年生の途中で低下するのが標準的であると言える。このことは、英語教師として、また英語教員養成に携わる者にとってははなはだ残念なことだと言わざるを得ない。上記の研究のうち、中学生の学習動機を考える上で、小学校時代の英語力という視点を取り入れようとしているのは Koizumi & Matsuo (1993)である。ただ、この研究では入学前の英語知識を、英語アルファベット26文字が書けるかどうかという、非常に限られた知識として操作化しているので、本研究では、Koizumi & Matsuo (1993)の研究がなされた時代より随分と実践が進んだ「小学校英語活動」実践の進行にそって、もう少し幅のひろい「英語力」を測り、その後の英語学習との関連を検証したい。

### 3. 研究課題

本研究は、次の3つの問いに答えることを目的とする：

- 1) 中学1年生の英語学習に関する動機と態度はどのように変化するのか？
- 2) 入学当初の英語力や情意のうち、何が1年後の英語学習到達度と関連しているのか？

- 3) 中学 1 年生で英語学習に困難をきたしている生徒は、入学当初の英語力や情意、およびその後の情意や授業の理解度の面でどのような特色を持っているのか？

## 4. 研究方法

### 4.1 研究参加者

関西の私立中学校（以後 H 中学校と呼ぶ）に通う 1 年生 130 名からデータ収集をした。H 中学校には高等学校および小学校が併設されている（中学校と高等学校は一貫教育）。24 名が併設された小学校から入学し、その他は公立小学校、国立大学附属校、他の私立小学校を卒業し、入学試験を経てこの学校に入学している。中学校では、基本的に全員が大学へ進学することを前提として指導をしている。

### 4.2 データ

本研究のために、次の 8 種類のデータ（A～F）を収集した。それぞれについてデータの種類の、データ収集の時期を示す。

#### A: YTK リスニングテスト（2009 年 4 月に収集）

日本の小学生の英語リスニング力を図るために構築された「YTK リスニングテスト」（湯川・高梨・小山、2009）を用いた。37 項目 80 点満点で、英語の語彙・表現、音と文字の関係、まとまった談話を聞きとる問題から成る。詳しくはテスト本体と説明が掲載された湯川・高梨・小山（2009）の第 3 章を参照されたい。

#### B: 入学前の英語力の自己評価（質問紙の問 No.1）（2009 年 4 月に収集）

質問と回答の選択肢は以下の通りである。

No.1 中学校入学当初の自分の英語力はどれくらいだったと思いますか。

英語は全く分からない

いくつかの英語の単語が分かる程度

あいさつをすることや、自分の好きなものなど自分のことを英語で言える程度

自分のことを言うだけでなく、相手に質問して英語で簡単なやりとりができる程度

英検 4 級程度

英検 3 級程度

英検 2 級程度かそれ以上

英語を話す国で生活できる程度（ネイティブ・スピーカーと同じくらい）

なお、この項目の選択肢は概念的にはゆるやかな程度差を反映しているもののその差は厳密には等間隔とは言えないため、得られた回答は分析の対象としては名義データとして扱い、記述統計量の報告においてのみ順序尺度としても扱うこととした。

C: 英語学習におけるゴール（質問紙の問 No.6）

（2009 年 4 月、7 月、12 月、2010 年 3 月に収集）

No.6 英語の学習にどのような夢や希望をもっていますか。1 つだけ選び をつけてください。

英語はあまり勉強したくない

楽しく勉強して、まずまずの成績をとりたい

将来の受験に役立つよう高い英語力を身につけたい。

受験だけでなく、海外旅行などで困らないような実践的な英語力も身につけたい

将来日常的に英語を使って仕事ができるくらいの高度で総合的な英語力を身につけたい

この項目の選択肢に関しても、B データと同様、得られた回答は分析の対象としては名義データとして扱い、記述統計量の報告においてのみ順序尺度としても扱うこととした。

D: 態度・動機に関する質問（質問紙の問 No.26-No.40）

（2009 年 4 月、7 月、12 月、2010 年 3 月に収集）

先行文献で見たように、第 2 言語学習に係る動機づけのモデルや構成概念はいろいろあるが、本研究では、小学校での英語活動の体験をふまえて、音声を中心に慣れ親しんだ英語体験がどのように英語や本格的な英語学習へのいざないとなっているのかという点に着目した。そのため、主に授業内での生徒の思いや学習意欲などを項目化して問うた。Koizumi and Matuo (1993)にあるように、中学生は英語学習環境（授業や成績）や、松尾・小泉 (1991)にあるように教える先生の要因などに影響を受けやすいので、小中間の教授法（小学校の英語で行うオーラルでの授業形態や、中学校の英語のフォームをきちんと理解し習得する指導の受け入れ）、学習内容間のリンク（学習内容が小中でつながっている、あるいは易しいと思うかどうか）、および成績をよくしたいという意欲に注目した独自の質問項目を作成した（No.26 - 40 番）。2009 年 4 月に実施した調査の結果、成績をよくしたいという意欲に関する項目の平均値は概して高かったが、本調査では重要な項目であると考え、15 項目すべてを分析に含めて探索的因子分析（重みなし最小二乗法、プロマックス回転）を実施したところ、2 因子（各 6 項目）が抽出できた。

その 2 因子の 1 つは、小学校での授業形態等とは直接の関わりを示してはいないが、とにかく新しい学校で英語学習をがんばりよい成果を上げたいという意欲を表しているとみなし、「学習積極性」となづけた。もうひとつの因子は、小学校時代から慣れ親しんできた英語学習の蓄積を肯定的にとらえ、中学校での学習に意欲としてつなげている気持ちの有りようであるとみなし、「（英語・英語学習への）肯定的イメージのスムーズな移行」と名付けた。（4 時期にわたって収集したデータにおいてクロンバック  $\alpha$  の値は、「学習積極性」が 4 月  $\alpha = .78$ 、7 月  $\alpha = .80$ 、12 月  $\alpha = .77$ 、3 月  $\alpha = .81$  で、「肯定的イメージ」の方は、4 月  $\alpha = .81$ 、7 月  $\alpha = .75$ 、12 月  $\alpha = .72$ 、3 月  $\alpha = .79$  であった。）（表 1）

表 1 . 態度・動機に関する因子構造 (2009 年 4 月)

	第 1 因子 学習 積極性	第 2 因子 肯定的 イメージ	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	$\alpha$
No.36 勉強の仕方おしえてほしい	.92	-.21	4.27	1.05	86	.78
No.39 成績よくしたい	.78	-.22	4.52	.86		
No.29 先生みたいに話したい	.74	.03	4.16	1.25		
No.31 中学校英語やる気出る	.54	.33	3.60	1.11		
No.28 先生の英語がっこいい	.52	.00	4.06	1.21		
No.40 英語負けたくない	.49	.03	3.52	1.23		
No.26 授業日本語で説明してほしい (逆転項目)*	-.29	.72	2.64	1.11	86	.81
No.33 読み書き始まり嬉しい	.14	.72	2.90	1.24		
No.27 授業英語の方が英語科らしい	.01	.64	3.09	1.20		
No.32 中学校英語は難しくて嫌いだ (逆転項目)*	-.10	.61	3.52	1.22		
No.30 小学校英語がでてくるのでなじみやすい	.04	.58	3.05	1.23		
No.37 他教科より英語は好き	.39	.58	3.47	1.20		

注：回答は 1 (そう思わない) ~ 5 (そう思う) の 5 件法、(因子間相関 = .59)

\*はスコアを逆転させて計算

#### E: 英語学習内容理解の自己評価 (質問紙の 41-45 番)

(2009 年 4 月、7 月、12 月、2010 年 3 月に収集、ただし 45 番は 12 月、3 月のみ)

授業や学習内容についていけているかどうかについての自己評価を次の 5 つの問いとして聞いた。

- No.41 先生が英語で言われたことは大体理解できる
- No.42 授業中に英語で会話をしたり英語で答えたりすることは大体できる
- No.43 日授業中に出てきた英語の文字 (進度によっては単語、文章も) を声に出して読んだりすることは大体できる
- No.44 授業中に出てきた英語の文字 (進度によっては単語、文章も) を、先生に書くように言われた場合、大体指示通りにできる
- No.45 授業中に習うことは大体理解できる

#### F: 英語到達度テスト

中学 1 年生の英語授業で学習した内容をテストする目的で作られた外部テスト(「五ツ木の学力テスト会」以下「五ツ木テスト」と呼ぶ、100 点満点)の成績を 1 年間の到達度指標の一つとして使用した。

### 4.3 分析

研究課題(1)「中学1年生の英語学習に関する動機と態度はどのように変化するか？」については、データC(英語学習ゴール)とデータD(情意についての質問紙調査)の年間の推移を記述統計で観察し、データCに関してはカイ二乗検定、データDに関しては一元配置の分散分析によって経時変化の大きさを観察した。

研究課題(2)「入学当初の英語力や情意のうち、何が1年後の英語学習到達度と関連しているのか？」については、データF(五ツ木テスト)およびデータE(自己評価)を目標変数とし、4月段階でのデータA(YTKリスニングテスト)およびデータE(情意2変数)を独立変数として、そのうちのどれがそれぞれの従属変数を説明するかを重回帰分析で調べた。また、データB(入学前の英語力の自己評価)やデータC(学習ゴール)がどの程度2つの従属変数と連動するのも分散分析によって検証した<sup>2)</sup>。

研究課題(3)「中学1年生で英語学習に困難をきたしている生徒は、入学当初の英語力や情意、およびその後の情意や授業の理解度の面でどのような特色を持っているのか？」に関しては、年度末の到達度検証テストである、データF(五ツ木テスト、100点満点)で40点未満であった生徒24名について、データC(英語学習のゴール)、D(情意の2変数)、およびデータE(授業理解の自己評価)がどのようにクラスの他の生徒と異なるのかを観察した。データD、Eに関しては2グループ間で $t$ 検定を、データCに関してはカイ二乗検定を行った<sup>3)</sup>。

## 5. 結果

### 5.1 生徒のプロフィール(背景情報)

H中学校1年生の4月段階でのプロフィールは次のようにまとめることができる(表2)。

1) H中学校1年生は、湯川・高梨・小山(2009)で提示されている人口(英語を3年~6年生時に4年間、年間20時間以上習ったことのある小学校高学年の児童)が獲得する平均点とほぼ同じ64.16点(80満点のテストで約8割)を得点していることから、全体としてある程度の英語学習の下地があると判断される。英語力の自己評価では、平均で2.62(問いNo.1)であり、単語を知っている程度とあいさつ程度の簡単な自己表現ができる程度の中間のあたりであると査定していることが分かる。

2) 英語学習のゴールについては平均で3.52(問いNo.6)であり、「進学のために必要な英語力」と、「受験のためだけでなく実用英語も学びたい」というあたりにとどまり、「将来英語を使いこなせるような高度で総合的な能力」までは求めているが、4月段階でよい成績をとりたいという意欲は5段階の4.05という高い平均値を示しており(「学習積極性」)、新入生らしい意欲を持って入学してきていると思われる。

3) 小学校で学んだ英語学習からの移行については、小学校英語がそれほど教えられていなかった学校出身の生徒は白紙回答であったため回答数がほかより少なく( $N=92$ )、4月段階では肯定とも否定ともいえない中間値を示している(「肯定的イメージ」、 $M=3.15$ )。



表 2. 2009 年 4 月入学時のプロフィール

変数	N	M	SD
4 月 No.1 (入学前の英語力の自己評価)	130		
選択肢と度数分布			
1=英語は全くわからない	16	M=2.62 <sup>b</sup> Med=3 Mod=2	1.00
2=いくつかの英語の単語が分かる程度	48		
3=あいさつ、自分の好きなものなど自分のこと表現	37		
4=英検 4 級程度	27		
5=英検 3 級程度	2		
6=英検 2 級程度かそれ以上	0		
7=英語を話す国で生活できる程度 (ネイティブスピーカー同程度)	0		
YTK リスニングテスト (満点=80)	130	64.16	9.59
4 月 No.6 (英語学習におけるゴール)	130		
選択肢と度数分布			
1=英語あまり勉強したくない	4	M=3.52 <sup>b</sup> Med=4 Mod=4	1.09
2=楽しく勉強、まずまずの成績	28		
3=受験に役立つような高い英語力	16		
4=受験だけでなく、実践的な英語力も	61		
5=英語を使って仕事ができるくらいの高度で総合的な英語力をつけたい	21		
4 月「学習積極性」 <sup>a</sup>	117	4.05	.76
4 月「肯定的イメージのスムーズな移行」 <sup>a</sup>	92	3.10	.84

注：<sup>a</sup>リッカート5件法 (1= あまりそう思わない 5= そう思う)；<sup>b</sup>順位平均

## 5.2 研究課題 1 - 1 年間の情意の変化

1 年の間に、データ C (No.6、「英語学習ゴール」とデータ E (「学習積極性」、「肯定的イメージ」) は、図 1、2 および表 3 に示すようにどれも同じパターンを示した。つまり、3 つの変数ともに、12 月を除いては、入学当初とほぼ同じスコアを維持した。

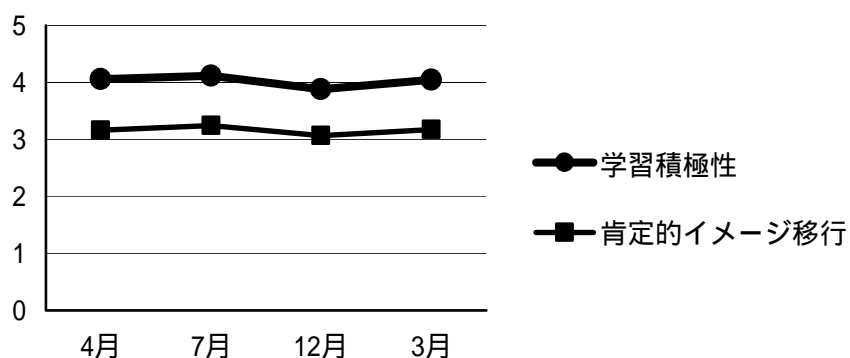


図 1. 「学習積極性」と「肯定的イメージ」の推移

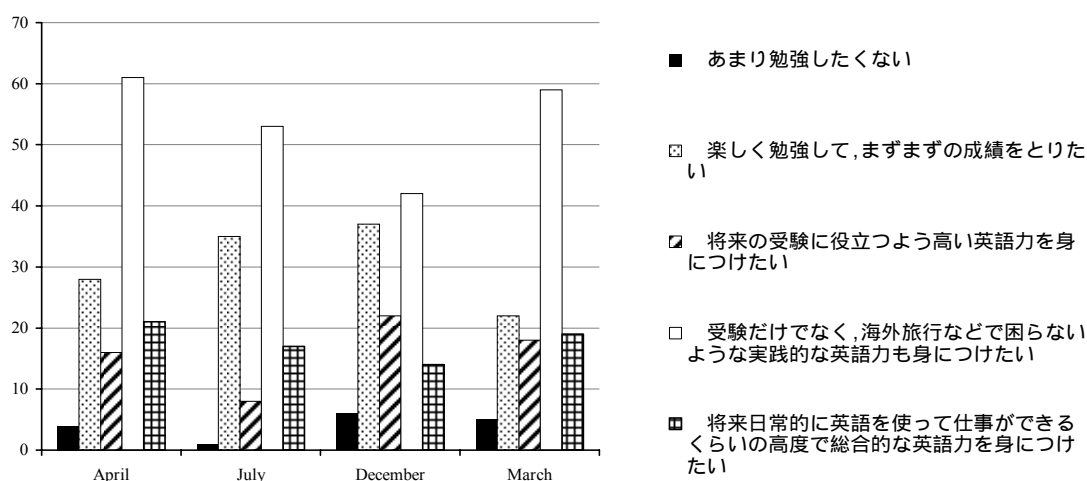


図2.「学習のゴール」の推移

表3. 情意の年間推移

	4月		7月		12月		3月		N
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
学習のゴール	3.52 <sup>a</sup>	1.09	3.44 <sup>a</sup>	1.11	3.17 <sup>a</sup>	1.14	3.53 <sup>a</sup>	1.08	114
	Med=4		Med=4		Med=3		Med=4		~
	Mod=4		Mod=4		Mod=4		Mod=4		130
学習積極性	4.06	.71	4.12	.67	3.88	.72	4.05	.76	98
肯定的イメージ	3.16	.84	3.24	.75	3.07	.69	3.17	.73	64

注：<sup>a</sup> 順序平均；学習積極性と肯定的イメージは4時期のデータがそろっている生徒のみ

上記の二つの変数のそれぞれの4時期にわたる平均値の変化について分散分析（対応有りの一元配置分散分析）を行ったところ、「学習積極性」には5%水準で有意差が認められたものの効果サイズは非常に小さいものであり（ $F(2.67, 259.08)=3.77, p=.014, \eta^2=.01$ ）<sup>4</sup>、「肯定的イメージ」には差がなかった（ $F(2.14, 134.97)=1.53, n.s., \eta^2=.02$ ）。また、多重比較の結果、「学習積極性」「肯定的イメージ」とともに、隣接するいずれの月間においても統計的に有意な差は認められなかった<sup>5</sup>。「学習のゴール」に関してはカイ二乗検定を行った結果、年間を通じての統計的に有意な変化は観察されなかった（ $\chi^2(12)=19.55, p=0.76$ ）。年間を通して総じて、H中学校のこの1年生集団は、年度内に多少の変動はあるものの、英語学習に関する動機を1年間維持したと言える。

### 5.3 研究課題2 - 入学当初の英語力や情意の変化との関連

#### 5.3.1 五ツ木テストとその他の到達度指標

本研究はパイロット的性格を有しているため、中学校での1年間の英語学習が終った時点

で何をもって到達度を測るかについても探索的に検討した。本研究で入手できた資料は中学校 1 年生の到達度を測るとされる外部テストである五ツ木テストと、生徒自身による授業の理解度の自己評価である。(もうひとつ外部テストのスコアがあったがそれは難易度が高く、定期テストはクラスによって多少異なる問題が出題されていたのでふさわしくないと判断した。) 五ツ木テストにはリスニングテストは含まれておらず、当然のことながら、口頭でのコミュニケーション・パフォーマンスは加味できない。他方、5 つの問いで生徒に聞いた自己評価(問いの 41 から問い 45)は、それぞれ、授業中のリスニング力、スピーキング力、音読力、書く力、全体の授業内容の理解力を問うものである。これらの自己評価は 4 技能を網羅するとはいうものの、英語学習の初心者である中学 1 年生による自己評価であることや、個人の性格にも左右されることから、これはこれで信頼性の問題を有している。そこで、まずこの 6 つの変数間の関係性をみるために、ピアソン積率相関係数を求めた(表 4)。

表 4 . 五ツ木テストと年度末(2010年 3 月)の自己評価との相関関係

自己評価項目	五ツ木テスト	
	<i>r</i>	<i>N</i>
No. 41: リスニング力	.40**	123
No. 42: スピーキング力	.27**	124
No. 43: 音読力	.35**	124
No. 44: 書く力	.32**	124
No. 45: 全体的な授業内容の理解力	.53**	124

注: \*\* $p<.01$

表 4 で明らかなように、五ツ木テストと 5 つの自己評価得点は有意な相関関係をもっている( $P<.01$ )が、中でも No.45 は、授業内容の総合的な理解を問うているだけに、五ツ木テストとも相関が中位度と強く、これを、五ツ木テストに加えて、学年末の到達度を測る目標変数として扱うことにした。

### 5.3.2 生徒の入学時の状態(3 変数—YTK リスニングテスト、情意に関する 2 変数)と学年末到達度指標(五ツ木テストと問い 45 番)の関係

「入学当初の英語力や動機のうち、何が 1 年後の英語学習到達度と関連しているのか?」を知るために、データ F(五ツ木テスト)およびデータ E(自己評価のうち問い No.45)を目標変数とし、4 月段階でのデータ A および D(YTK リスニングテスト情意 2 変数)を独立変数として、その間の関係を調べた。

まず、ピアソンの積率相関係数を求めた。五ツ木テストは入学時の状態の変数のうち YTK リスニングテストともっとも相関が強く、年度末時点 3 月の授業理解度(問い No.45)は 4

月の「肯定的イメージ」と最も相関が強いことが分かる（表5）。

表5. 学年末到達度指標2変数と入学時の状態5変数の相関

	YTK リスニング テスト	4月 英語 積極性	4月 肯定的 イメージ	3月 授業内容理解 度 (No.45)
五ツ木テスト	.33**	.24**	.22*	.53**
YTKリスニングテスト	1	-.05	.36**	.12
4月学習積極性		1	.38**	.20*
4月肯定的イメージ			1	.24*

注： \*\* $p<.01$ 、 \* $p<.05$

さらに、「五ツ木テスト」を目標変数として、入学時の状態を示す3変数、つまり、「YTKリスニングテスト」、「学習積極性」および「肯定的イメージ」を独立変数として重回帰分析（ステップワイズ法）を行った。分析の結果、図3に示すように「五ツ木テスト」は入学段階でのYTKリスニングテストのスコア ( $\beta=.33$ ,  $p=.001$ )と学習積極性 ( $\beta=.253$ ,  $p=.013$ )によって最も適切に予測することができた ( $R^2=.17$ ,  $F=8.83(2, 84)$ ,  $p=.000$ )。

同様の重回帰分析を、年度末3月の授業理解自己評価（問いNo.45）を目標変数として行った結果、「肯定的イメージ」のみを予測変数とするモデルが統計的に有意なモデルとして得られたが、「肯定的イメージ」は「五ツ木テスト」得点の分散のうち6.4%を説明するに過ぎなかった ( $R^2=.064$ ,  $F(1, 83)=5.64$ ,  $p=.02$ ; 「肯定的イメージ」の $\beta=.25$ ,  $p=.020$ )。

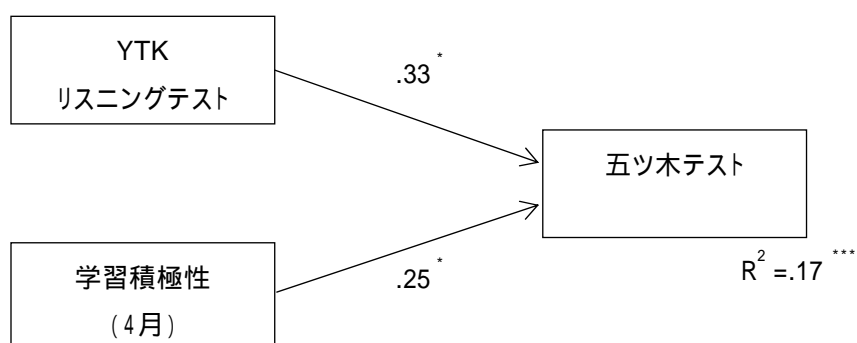


図3. 五ツ木テストを目標変数とした重回帰分析の結果（パス図）

また、入学当初の「学習のゴール」と入学前の「自己評価」が「五ツ木テスト」と年度末の「授業理解自己評価」とそれぞれどのように連動するかを分散分析によって検証した結果、いずれの場合においても統計的に有意な関連は観察されなかった（「学習のゴール」と「五ツ木テスト」： $F(4, 121)=1.64$ ,  $n.s.$ ; 「学習のゴール」と「年度末の授業理解度」： $F(4, 118)=.70$ ,  $n.s.$ ; 「入学前の自己評価」と「五ツ木テスト」： $F(4, 121)=1.79$ ,  $n.s.$ ; 「入学前の自己評価」

と「年度末の授業理解度」： $F(4, 118)=1.54, n.s.$  )。また、隣接するいずれの時期間にあっても、これらの変数同士の有為な関連は認められなかった。

したがって、研究課題 2「入学当初の英語力や情意のうち、何が 1 年後の英語学習到達度と関連しているのか？」についての答えは次のようにまとめられる。

語彙・文法・読解・作文から構成される到達度(つまり、五ツ木テスト)を指標にすると、中学 1 年生の年度末の到達度を予測するのは、入学当初のリスニングテストと、中学校での英語学習で成果をあげたいという意欲(「学習積極性」)であった。他方で、授業がどれだけ理解できているかという「自己」による評価は、小学校からの英語学習の蓄積から中学校への学習がスムーズに移行しているかどうかを示す「肯定的なイメージ」が唯一の予測力をもっていた。ただし、この予測力は非常に弱いものであった。

#### 5.4 研究課題 3 - 中学 1 年生で英語学習に困難をきたしている生徒は、入学当初の英語力や情意、およびその後の情意や授業の理解度の面でどのような特色を持っているのか？

##### 5.4.1 英語学習困難者の定義と入学時の様子

この研究では、「英語学習困難者」を、1 年生学年末に実施した五ツ木テストで 40 点未満を得点した生徒 ( $M=28.0, SD=9.42$ ) とする。なお、この 24 名は、校内の学年末テストの 40 点未満得点者ともほぼ重なっている。(24 名の他にあと 2 名が学年末テストの 40 点未満得点者。)

入学時において、この 24 名とそれ以外の生徒の間にどのような違いがあるのかを調べるために、YTK リスニングテスト、入学前の英語力の自己評価、英語学習のゴール、学習積極性、肯定的イメージのスムーズな移行について記述統計量を算出した(表 6)。また、間隔尺度とみなせる YTK リスニングテスト、学習積極性、肯定的イメージのスムーズな移行については  $t$  検定を実施し、名義尺度である入学前の英語力自己評価と学習のゴールについては Chi-square 検定を行った。しかし有意な差はなく、入学時点では、英語力および情意の面で、「学習困難者」とその他の生徒との間には違いがないことが分かった<sup>6</sup>。

表 6. 入学時（４月）の様子 ―学習困難者と一般生徒の比較―

	学習困難者	一般	検定	
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>t</i>	$\chi^2$
YTKリスニングテスト	60.09 (12.46)	65.24 (8.48)	-1.89 <sup>n.s.</sup>	
	2.65 (.98) <sup>a</sup>	2.65 (1.01) <sup>a</sup>		
入学前の英語力の自己評価	Med=3 Mo=3	Med=2 Mo=2	-	7.51 <sup>n.s.</sup>
	3.30 (1.15)	3.58 (1.09)		
英語学習におけるゴール	Med=4 Mo=4	Med=4 Mo=4	-	2.05 <sup>n.s.</sup>
	3.88 (.90)	4.08 (.72)		
学習積極性	3.88 (.90)	4.08 (.72)	-.26 <sup>n.s.</sup>	
肯定的イメージ	3.00 (.91)	3.13 (.83)	-.49 <sup>n.s.</sup>	

注：「YTKリスニングテスト」*N* = 24（学習困難者）、106（一般）

「入学前の英語力の自己評価」*N* = 23（学習困難者）、103（一般）

「英語学習のゴール」*N* = 23（学習困難者）、103（一般）

「学習積極性」*N* = 22（学習困難者）、94（一般）

「肯定的イメージのスムーズな移行」*N* = 15（学習困難者）、77（一般）

<sup>a</sup>順位平均値

#### 5.4.1 7月の様子

7月になっても、24人の生徒の情意面の2変数（学習積極性と肯定的イメージ）は、他の生徒と比べても遜色はない（表7参照）。授業中に先生が話すことの理解（No.41）もあり、自らも英語で応答することに問題は感じていない（No.42）。しかし、英語の読み書きにいたっては、音読は他の生徒と比べて極端にできないと感じており（No.43）、書くことについても他の生徒との間で差がでてきている（No.44）。そのようなつまずきが影響したのか、英語学習のゴール（No.6）が、他の生徒は4月（4月段階の順位平均は $M=3.52$ 、 $Med=4$ 、 $Mo=4$ 、 $N=130$ ）とかわらないスコアを保持しているのに対して（順位平均 $M=3.54$ （ $SD=1.07$ ）、 $Med=4$ 、 $Mo=4$ 、 $N=130$ ）、24名の生徒は大きく減退しており（順位平均 $M=2.95$ 、 $Med=3$ 、 $Mo=2$ 、 $N=19$ ）、これは統計的にも有意な違いであった（ $\chi^2(4)=10.69$ ,  $p=.030$ ）。

表 7 . 入学時後 3 ヶ月目 ( 7 月 ) の様子 —学習困難者と一般生徒の比較—

	学習困難者	一般	検定	
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>t</i>	$\chi^2$
英語学習におけるゴール	2.95 (1.18) <sup>a</sup> Med=3 Mo=2	3.54 (1.07) <sup>a</sup> Med=4 Mo=4		10.69*
No. 41 リスニング力	3.05 (1.02)	3.36 (.92)	-1.37 <sup>n.s.</sup>	
No. 42 スピーキング力	2.67 (.86)	2.97 (.96)	-1.35 <sup>n.s.</sup>	
No. 43 音読力	2.68 (1.06)	3.51 (1.01)	-3.24**	
No. 44 書く力	2.79 (.92)	3.32 (1.03)	-2.09*	
学習積極性	3.92 (.61)	4.13 (.72)	-1.19 <sup>n.s.</sup>	
肯定的イメージ	3.06 (.83)	3.18 (.77)	-.49 <sup>n.s.</sup>	

注：学習困難者  $N=19$  (英語学習のゴール、音読力、書く力、学習積極性)、 $N=21$  (リスニング力、スピーキング力)、 $N=13$  (肯定的イメージ)；一般生徒  $N=93$  (英語学習のゴール)、 $N=104$  (リスニング力、スピーキング力、音読力、書く力)、 $N=98$  (学習積極性)、 $N=75$  (肯定的イメージ)；\*  $p<.05$ ；\*\*  $p<.01$ ；<sup>a</sup>順位平均値

#### 5.4.1 12 月および 3 月の様子

12 月から 3 月にかけて、24 人の生徒の様子は加速度を増して他の生徒との差を顕著にしていく (表 8 参照)。12 月段階では、英語で応答すること (No.42)と、英語の読み書き (No.43、No.44)については他の生徒との間に有意差はでていないが、授業中に先生が話すことの理解 (No.41)と、授業全般の理解度 (No.45)では差がでていることから、おそらく文法問題などに難しさを感じ始めているのであろうと推測できる。12 月段階では「英語学習のゴール」や「学習積極性」についてはかろうじて他の生徒と統計的な有意差を示してはいないが、「学習動機 (No.6)」と「肯定的イメージ」の項目では違いがでている。

3 月にはすべての項目で有意な差が生じており、平均の差も 5 件法の回答で 1 ポイント以上もの差がでている (No.45)項目もある。この時期には、理解度や英語学習のゴールだけでなく、情意に関する 2 変数も下がっていて、授業についていけないことが心的な態度や意欲とも連動してしまっていることが分かる。24 名の生徒がスコアを減退させる一方で、その他の生徒は授業の理解力 (No.41-45)を向上させており、こちらの生徒はよいサイクルが回り始めていることが分かる。

この 24 名の生徒の様子を英語指導担当者にたずねたが、他の生徒に比べるととにかくものを覚えることが苦手で、作業のひとつひとつに時間がかかるといった印象があるだけで、学校生活において特筆すべき特徴は見当たらなかった。24 名中 11 名は受験を経ずに附属の小学校から進学しており、私立中学校とは言っても決して認知能力や学習習慣の上で一様ではない。他の生徒と同じ指示では目標を達成できない、特に配慮と工夫の必要な人口なのだと

言えよう。

表 8 . 12月と3月の様子 —学習困難者と一般生徒の比較—

	学習困難者	一般	検定	
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>t</i>	$\chi^2$
<u>12月</u>				
	2.68(1.13) <sup>a</sup>	3.29(1.12) <sup>a</sup>		
英語学習におけるゴール	Med=2 Mo=2	Med=4 Mo=4	-	6.86 <sup>n.s.</sup>
No. 41 リスニング力	2.86 (.99)	3.33 (.98)	-2.03 <sup>*</sup>	
No. 42 スピーキング力	2.82 (.96)	3.15 (.96)	-1.46 <sup>n.s.</sup>	
No. 43 音読力	3.27 (1.28)	3.68 (.86)	-1.82 <sup>n.s.</sup>	
No. 44 書く力	3.09 (1.07)	3.52 (.95)	-1.88 <sup>n.s.</sup>	
No. 45 授業全般理解	3.05 (1.20)	3.56 (.96)	-2.22 <sup>*</sup>	
学習積極性	3.58 (.87)	3.91 (.68)	-1.95 <sup>n.s.</sup>	
肯定的イメージ	2.67 (.62)	3.06 (.75)	-2.28 <sup>*</sup>	
<u>3月</u>				
	2.95 (1.25) <sup>a</sup>	3.65 (1.00) <sup>a</sup>		
英語学習におけるゴール	Med=3 Mo=3	Med=4 Mo=4	-	16.81 <sup>***</sup>
No. 41 リスニング力	2.71 (1.23)	3.60 (.96)	-3.66 <sup>***</sup>	
No. 42 スピーキング力	2.86 (1.21)	3.37 (.90)	-2.26 <sup>*</sup>	
No. 43 音読力	3.18 (1.40)	3.84 (.89)	-2.83 <sup>**</sup>	
No. 44 書く力	2.82 (1.22)	3.56 (.90)	-3.28 <sup>**</sup>	
No. 45 授業総合理解	2.86 (1.13)	3.93 (.79)	-4.34 <sup>**</sup>	
学習積極性	3.63 (1.00)	4.14 (.69)	-2.27 <sup>*</sup>	
肯定的イメージ	2.75 (.89)	3.24 (.76)	-2.59 <sup>*</sup>	

注：12月・3月の学習困難者の $N=22$ （ただし、12月No.45、3月No.41、3月肯定イメージは $N=21$ ）；12月の一般生徒の $N=101$ (No.42)、 $N=100$ (No.41、No.44、肯定的イメージのスムーズな移行)、 $N=99$ (No.6、No.43)、 $N=98$ （学習積極性）；3月の一般生徒の $N=102$ （No.41、No.43、No.44、No.45、肯定的イメージのスムーズな移行）、 $N=101$ (No.6)、 $N=99$ （学習積極性）；\*  $p<.05$ 、\*\*\*  $p<.001$ ；<sup>a</sup>順位平均値

## 6. 考察

まず、本研究の研究課題1では、「中学1年生の英語学習に関する動機と態度はどのように変化するのか？」について回答を試みた。日本の中学生の英語学習動機は1年生の半ばで下



がるというのが定説であった（ベネッセ教育研究開発センター, 2009; 山森, 2004; Koizumi and Matsuo, 1993; 小泉・甲斐, 1992）が、H 中学校のデータは、動機を維持できる中学校もあるということを示す 1 事例を提供することとなった。動機を維持できた理由については、家庭の教育に対する関心の高さのゆえか、先生がきめ細かく丁寧に指導したからなのか、小学校時に学んだ英語の下地のおかげなのか、あるいはそのすべてが総合的に効を奏したのかは分からない。中学校 1 年生で習う語彙や表現は、小学校英語でカバーすることがほとんどなので、そのおかげで、難しいと思う事項がまだでこず、壁が 2 年生に先送りされたのかかもしれない。

次に、研究課題 2 では、「入学当初の英語力や情意のうち、何が 1 年後の英語学習到達度と関連しているのか？」を調べたところ、比較的大きな説明力が発見できたのは、五ツ木テストを目標変数にした場合で、これをもっともよく説明するのは、入学時の英語力（YTK リスニングテストのスコア）で、その次がよい成果を上げたいという意欲（学習積極性）であった。YTK リスニングテストは、日本の小学校でカバーされていることを調べた上で作成されたテストで、「ジュニア英検」の「シルバー」というレベルと難易度がほぼ同じであることが分かっている（湯川・高梨・小山 2009, p.95）。もっと高度な内容を含む熟達度テストならば中学校や高等学校レベルのテストとの相関も高くなることが予想されるが、小学生用のテストで測れる YTK テストの結果など、本格的に中学校で英語を学び始めればすぐに何の相関も示さなくなるという結果もあり得ると筆者らは考えた。しかし、H 中学校では英語は週 6 時間教えられており公立中学校（週 3 時間）よりはるかに時間数が多いにもかかわらず、生徒の五ツ木テストの結果を説明する力、言いかえれば関連性をまだ持っていたと言える。

ただ、このことは、小学校でカバーしたことが中学校以降の学習の土台や力になることを示しても、これがあれば、中学校以降の学習に十全だという意味ではない。現に、入学時には YTK リスニングテストで高得点を取りながら、1 年生の学年末までには成績不振になっている生徒もいた。年間を通じてその様子を追っていくと、オーラルが中心であった小学校の英語から読み書きへの移行や文法事項の習得に困難を感じているのではないかと解釈できた。総じて、小学校で培った英語力は無視するには大きすぎる土台であるが、それがあるからと言って十分ではなく、読み書きや文法も含む本来の英語学習への移行に困難を感じる少数の生徒（H 中学校の場合には、130 名中 24 名）がいることに配慮して、すべての生徒が中学校での学習へスムーズに移行できるよう、きめ細やかな配慮や工夫が必要である。

研究課題（3）では、「中学 1 年生の英語学習困難者は、入学当初の英語力や情意、およびその後の情意や授業の理解度の面でどのような特色を持っているのか？」をさぐった。真の原因が何かについては分からなかったが、少なくとも、入学時の状態（英語力や情意）にあるのではないことは分かった。これも私立の中学校のケースではあるが、類似の研究で学習に

困難をきたしている者について、全く同じ結論を報告している研究 (Yoshida, 2010)がある。研究対象が公立の中学生であれば、入学時にすでに他の入学生よりもはるかに英語学習で出遅れてしまっている場合（登校拒否などで英語活動授業に参加できていないなど）もあり得るので、公立中学校の様相の把握については、今後の研究に期待したい。

さらに、研究課題（３）に関連して、24名の学習困難者を観察する際に顕著に表れていたのが、学習の理解度の自己評価（ひいては自己効力感）と学習動機は車の両輪として関連しながら変化していくということであった。今回の場合は、意欲があるから成績が伸びるといった事例ではなくむしろその逆で、意欲は万全だったのに、まずは読み書きや（おそらく）文法事項の理解につまずき、そして他の４技能についても苦手となり、ついにはそのことが学習意欲の減退へとつながっていくとケースであった。小学校英語で意欲だけを伸ばして英語力を無視することが問題であることは八島（2009）が丁寧な議論で指摘しているが、この両者が関連をもって伸びたり低下したりしていくことは、小学校英語のみならず、おそらく中学校以降の英語についても言えることであろう。

パイロット・スタディーとしての本研究から得た教訓と限界は、次の４点である。

まず、今回は特に小学校と中学校の移行期にかかわる心の状態に焦点を置いたため、情意に関する変数を２つ（No. 6「英語学習のゴール」を含めば３変数）しか扱わなかった。今後中学校１年生だけでなく、２、３年生にも同じ調査を繰り返して３年間の推移を見ていく際には、先行文献でも使用されていた他の構成概念（英語の実用面での重要性に対する自覚、国際志向性など）も含め、包括的に生徒の英語学習動機をとらえるべきであろう。

また、今回は、特に小学校から中学校にかけての過渡期におけるミクロなレベルでの動機や態度を質問項目や観測変数としてとらえようと試みた。独自に作成した質問項目からなる、観測変数には.7以上のアルファ値が得られ、十分な信頼性があるとみなせるものの、２つの変数間の相関も高く（.589）、独立した概念を観測する変数として扱うには改良が必要である。

今回は、小学校で英語を十分習っていない小学校からの入学者もいる学校で調査をした。したがって、「肯定的なイメージのスムーズな移行」という変数に関して、小学校での英語学習と対比して回答する質問があったが、小学校で英語学習を経験していない生徒や経験していたとしても回数が少なくて印象が薄い生徒は答えようがないので、少なからず欠損値が生じてしまった。その意味で、やや不十分なデータとなったのは残念である。（幸い、今後は、小学校英語が２年間は必修になったためこうしたことは起こらない。）

中学校英語学習の動機傾向は学校単位で大きく異なることが予想される。その意味で今回の研究は決して全国の中学校の状況として一般化できるものではない。しかし、本研究は、今後公立・私学の別、また、英語教育方針や教員の教授力など様々な変数を加味した研究のための一つの踏み台になれるのではないかと期待する。

## 7. 結論

本研究は、小学校英語活動を経験した生徒が多い昨今の中学 1 年生の、英語学習動機・情意の変化、中学校入学段階でもちあわせている英語力や情意面の状態と学習の成果の関係、さらに、中学校 1 年の終わりの段階で英語学習に困難をきたしている生徒の特徴を探ろうとした。尺度とするツールの構築、使用するデータの選択など、すべての面において探索的なパイロットにすぎず、そのための限界も多々あった。しかし、中学校の 1 年間で動機を継続する学校があること、入学時の英語力が以後の学習と関連があることが分かったことは、さらに改良されたツールで異なるタイプの学校のケースを調査するなどの今後の研究にむけて、一資料を提供することができた。

なんとか乗り切った 1 年生期を経て、2 年生で新出事項が増えた時にどうなるのか、また、小学校での指導をうけて、全員をスムーズに読み書きへ移行させるためにはどうすればよいのか、学校や教師の変数と動機の維持とはどのような関係にあるのかなど、教育活動を助けるために不可欠な情報はまだまだ不足している。早急にこうした研究が実施されることを期待したい。

## 注

- 1) 本研究は、科学研究補助金（基盤 B 研究代表者湯川笑子）「評価結果に基づき小・中学校教師とともに開発する英語授業・教材・指導法」課題番号 20320087 による研究成果の一部である。本稿は、2010 年 8 月 5～9 日 ASIA TEFL, Hanoi Vietnam で発表した論文を大幅に修正したものである。
- 2) 従属変数（データ F 五ツ木テスト、データ E 年度末自己評価）それぞれに対し、データ B に関しては実際に回答のあった選択肢 ～ を 5 グループとして扱う 5 水準一元配置分散分析を、データ C に関しても同様に選択肢ごとに 5 グループを比較する形の 5 水準一元は一分散分析を行った。
- 3) 学習困難者と一般生徒の間で、選択肢 ～ の回答者数の傾向（度数分布）について統計的に有意な差があるかどうかを検定したものである。
- 4) 各分散分析に関して  $F$  検定の自由度が整数となっていないのは、Mauchly の球面性検定を行ったところいずれのケースも球面性を仮定出来なかったため、Greenhouse-Geisser の自由度調整を行った上で有意性の検定を行った結果である（分析には IBM SPSS Statistics 19.0 を使用）。
- 5) Tukey HSD, Sheffe, LSD, Bonferroni のいずれの検定によっても有意差は観察されなか

った。

- 6) 厳密に言えば、Q1 の場合は学習困難者において 3 と解答した人数が最も多く (11 名)、一般グループでは 2 と解答した人数が他の選択肢の少なくとも 1.5 倍以上多かった (39 名) という事実と比較すれば、むしろ自己評価は相対的に高かったと見ることもできよう。

## 引用文献

- 小泉冷三・甲斐照章(1992)「中学 3 年間の英語学習における学習態度・動機および能力自己評定の変化」『福岡教育大学紀要』第 41 号、第 4 分冊, 297-307.
- ベネッセ教育研究開発センター(2009)「第 1 回中学校英語に関する基本調査報告書【教員調査・生徒調査】」 [http://benesse.jp/berd/center/open/report/chu\\_eigo/hon/pdf/data\\_06.pdf](http://benesse.jp/berd/center/open/report/chu_eigo/hon/pdf/data_06.pdf) より 2011 年 11 月 11 日ダウンロード
- 松尾薫・小泉冷三(1991)「中学 1 年生の英語学習における自己の能力評定、原因帰属、感情、学業成績の関係」『福岡教育大学紀要』第 40 号、第 4 分冊, 269-279.
- 文部科学省(2008)「小学校学習指導要領解説 外国語編」 [http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2009/06/16/1234931\\_012.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2009/06/16/1234931_012.pdf) より 2011 年 11 月 11 日ダウンロード
- 八島智子(2009)「動機づけから見た小学校英語活動」湯川笑子・バトラー後藤裕子(編著)『小学校英語活動必修化のためのカリキュラム、教材、教え方 公開研究会報告書』42-55.
- 山森光陽(2004)「中学 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.
- 湯川笑子・高梨庸雄・小山哲春(2009)『小学校英語で身につくコミュニケーション能力』三省堂
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2005). Motivation and “self-motivation”. In Z. Dörnyei(Ed.), *The psychology of the Language learner: Individual Difference in L2 Acquisition* (pp. 65-119). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (Eds.). (2009). *Motivation, language identity, and the L2 self*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Deci, E., & Ryan, R.(1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Koizumi, R., & Matsuo, K. (1993). A longitudinal study of attitudes and motivation in learning English among Japanese seventh grade students. *Japanese Psychological Research*, 35(1), 1-11.
- Yoneyama, A. (1979). Attitudinal and motivational factors in learning English as a foreign language—a preliminary survey—. *Niigata University of Education Bulletin*, 21, 121-144.
- Yoshida, H. (2011). Japanese seventh graders' English language achievement and motivation. *On Language and Language Education*, 4, 107-142.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: metaphors, theories and research*. Newbury Park, CA: Sage.