

定時制高校における英語学習にかかわる学習者要因

—ビリーフと動機づけに注目して—

神奈川県立光陵高等学校 教諭 小金丸 倫隆
申請時：神奈川県立厚木清南高等学校定時制 教諭

概要

本研究では、高等学校定時制課程に在籍する生徒による英語学習にかかわる学習者要因について、英語学習についてのビリーフ（学習観）や動機づけに注目して調査した。具体的には、高等学校定時制課程に通う生徒148名対象に、「英語学習についてのビリーフ」と「英語学習への動機づけ」についてアンケート調査を行い、探索的因子分析および共分散構造分析を用いて結果を分析した。生徒による自由記述も参考にしながら考察したところ、英語によるコミュニケーションに対して肯定的なビリーフを抱えている生徒が比較的多い反面、従来の英語授業に対しては否定的なビリーフを抱えている生徒が比較的多いことや、自らの英語力について否定的なビリーフを抱えている生徒が多いことなどがわかった。また、英語によるコミュニケーションに関してどのようなビリーフを抱えているかということが、英語学習への動機づけの度合いに大きく影響していることなども明らかになった。

1

はじめに

本研究の目的は、高等学校定時制課程（以下「定時制高校」）に在籍する生徒（以下「定時制生徒」）が英語学習について抱くビリーフ（学習観）や動機づけの傾向や特徴、および「英語学習についてのビリーフ」の動機づけへの影響について調査分析し、定時制高校における英語学習にかかわる学習者要因について考察することである。

近年、多くの定時制高校はかつてのような「勤労青年のための高校」ではなく、課題を抱えた生徒の

「受け入れ校」となっている傾向があり、入学してくる生徒が抱える課題は、自己効力感（自信）の欠如、対人関係のつまずき、学習障害などさまざまである（手島, 2007; 高口・村内・大谷・太田, 2008）。また、近年の定時制高校の特徴として、小・中学校にて不登校を経験したことがある生徒の割合が大きいことが挙げられ、2011年に文部科学省が全国高等学校定時制通信制教育振興会に委嘱して、全国の定時制高校739校を対象に行った調査（以下「文科省委嘱調査」）によると、定時制生徒の31.3%は何らかの理由で小学校や中学校にて不登校を経験していることが明らかになっている。

定時制高校には上記のような課題を抱えて入学してくる生徒も多いのだが、定時制高校の家庭的な雰囲気や学び直しの経験、新たな友人関係、社会とのつながりなどにより、前向きに自らを成長させていく生徒も多いことが報告されている（城所・酒井, 2006; 青戸・村瀬, 2013）。文科省委嘱調査においても、定時制生徒の80.7%が、学校生活は「楽しい」もしくは「どちらかといえば楽しい」と答えており、また定時制生徒の42.4%が、学習に対する意欲は入学したときと比べると「高まった」もしくは「どちらかと言えば高まった」と答えるなど、多くの生徒が定時制高校での学校生活を肯定的にとらえていることがうかがえる。定時制高校での英語授業の実践例（増渕, 2010; 辻中, 2013）においても、英語を苦手とする生徒たちが、教師からさまざまな支援を受けながら、意欲的に英語学習に取り組んでいる様子が報告されている。これらの実践に共通することは、英語学習への動機づけが重視されていることである。これは、定時制高校における英語指導では、

生徒の動機づけを喚起し保持していくことが重要である、ということを示唆していると言えるだろう。

本研究では、英語学習への動機づけに影響を与える要因として、学習者のビリーフ（学習観）に注目している。さまざまな課題を抱えて定時制へと入学してきた生徒たちは、英語学習に関し特有のビリーフを形成していると考えられ、それらのビリーフは英語学習への動機づけにも大きく影響していると予想される。

2

先行研究

2.1 英語学習についてのビリーフ

ビリーフ（belief）とは単なる知識とは異なるもので、長年の経験や環境によって作り上げられた「個人的な意見や信念」と定義され（Borg, 2001）、日本語の論文ではしばしば「学習観」とも訳される（下山・磯田・山森, 2002; 中山, 2005）。Sakui and Gaies（1999）はビリーフを態度、経験、期待、そして学習ストラテジーなど、学習に影響をもたらす複雑な一連の変数であると定義している。また、学習者の持つビリーフはその内容が真実でない場合もあり、ビリーフは「先入観」や「神話」と定義されることもある（Horwitz, 1988）。

外国語学習の分野においてもビリーフに焦点が当てられた研究が行われているが、それらの多くは学習者の外国語学習についてのビリーフを抽出し、学習者の不満、不安、動機の欠如などの原因を探ることを目的としている（Kern, 1995）。近年のビリーフ研究でしばしば用いられているのが、Horwitzによって作られた質問紙BALLI（The Beliefs About Language Learning Inventory）である。BALLIは5つの領域から成る計34の質問項目で構成されており、「正しく発音できなくとも外国語を話すべきある」、「外国語を学ぶ上で最も重要なことは文法を学ぶことだ」といった外国語学習についてのビリーフを抽出するために作られた。日本の英語学習者を対象にしたビリーフ研究でも、BALLIはそのまま、もしくは研究対象に応じて改定されて用いられている。Sakui and Gaiesは、日本人大学生が英語学習について抱えているビリーフを調査するために、Horwitzが作成したBALLIの改定ならびに項目の追加を行い、45の項目からなる質問紙を作成した。ま

た、鈴木・熊澤（2006）は、Sakui and Gaiesが改定したBALLIをもとに56の項目からなる質問紙を作成し、日本人高校生が英語学習について抱えているビリーフの傾向を調査した。鈴木らは質問紙調査の結果をもとに因子分析を行い、「自己の英語力への満足度」、「教師の授業内使用言語」、「教育に対する満足度」、「現代的志向」、「従来型学習法への志向」の5因子を抽出し、記述統計の分析により、日本人高校生が自己の英語力に対して否定的なビリーフを抱えていること、英語学習を学校以外でも学習したいというビリーフを抱えていることを明らかにしている。

2.2 英語学習への動機づけ

外国語学習の分野における動機づけ研究で先駆的役割を果たしたのが、R. C. Gardnerである。Gardner（1985）は言語学習にかかわる動機づけの概念を、目標言語話者の文化や言語を理解しその文化に親しむ態度を基礎とした「統合的動機づけ」と、よりよい仕事や学歴の取得などの実用的な目的を意味する「道具的動機づけ」に二分する考え方を提唱し、統合的動機づけが強い学習者ほど、より高い学習成果を得る傾向にあると述べた。このようなGardnerに代表される社会文化的側面からの動機づけ研究は、その後の外国語学習の分野における動機づけ研究に大きな影響を与えた。しかし、近年では多くの研究が心理学に動機づけの根拠を求めており、達成動機づけ理論、原因帰属理論、期待価値理論、自己決定理論など、心理学におけるさまざまな動機づけ理論に基づいた研究がなされている（Dörnyei & Ushioda, 2011）。

これらの心理学における動機づけ理論の中でも、米国の心理学者であるE. L. DeciとR. M. Ryanによる自己決定理論（Self-Determination Theory）は、外国語学習の分野における動機づけ研究に大きな影響を与えている。自己決定理論（Deci & Ryan, 1985, 2002）は、従来対立関係にあると考えられていた「内発的動機づけ」と「外発的動機づけ」を、自己決定性の程度に従って、「内発的動機づけ」、「同一視的調整」、「取り入れの調整」、「外的調整」、「無動機」という次元上の連続体でとらえた理論である（表1参照）。自己決定理論では、学習者をより内発的に動機づけるためには、生得的な3つの基本的心理的欲求である有能性（competence）、自律性

■ 表 1：自己決定理論における動機づけの概念 (Deci & Ryan, 1985, 2002)

高 自己決定の度合い 低	内発的動機づけ	興味や本質的な満足から活動を行っている状態。
	外発的動機づけ 同一視的調整	ある行動の目標や価値を個人的に重要なものとして受け入れている状態。
	取り入れ的調整	内在化されているが、深い意味で自分自身のものとして受け入れていない状態。
	外的調整	最も自律性のない外発的な動機。
	無動機	行動の意思が欠如した状態。

(autonomy), 関係性 (relatedness) が充足される必要がある, とされている。Dörnyei (1998) は, 外国語学習における動機づけに関する実践的研究に, 自己決定理論を援用することには, さまざまな利点があると述べている。近年, 自己決定理論は, 日本人英語学習者を対象とした動機づけ研究でも, しばしば用いられている (廣森, 2003, 2006; 田中, 2010)。

2.3 英語学習についてのビリーフによる動機づけへの影響

英語学習への動機づけを高める要因としてはさまざまなものが考えうるが, その1つとして研究されているのが, 英語学習について学習者が抱くビリーフである (Dörnyei 1994; Cain & Dweck, 1995; Kern, 1995; Cotterall, 1999; Zeldin & Pajares, 2000)。

Dörnyei and Otto (1998) は, 動機づけのプロセスモデルの構成概念について考察し, その中で, 学習者のビリーフが動機づけに与える影響についても述べている。具体的には, タスクの困難度の認識や自己効力感といったビリーフが, タスクの取り組みへの動機づけに影響すると述べており, それらのビリーフの形成には過去の学習経験が大きく影響していると強調している。

Arao (2004) は日本人大学生が英語学習について抱くビリーフと動機づけの関連について調査し, 学習者が抱くビリーフが過去の学習体験や努力の成果に基づいて構築されており, それらのビリーフが英語学習への動機づけの程度や, 学習における自己決定の度合いに影響していることを明らかにしている。

鈴木 (2012) は, 日本人高校生が英語学習について抱いているビリーフがどのように動機づけと関連しているかについて考察した。その結果, 外国文化や外国人に対する興味や, 自分の英語力に関する自

信など, 生徒の英語学習に有益なビリーフの多くが, 内発的動機づけや融和志向的な動機づけに関連していることがわかった。

3

調査 1：量的分析

3.1 調査概要

定時制高校に通う生徒が英語学習について抱いているビリーフや動機づけの傾向を把握し, 「英語学習についてのビリーフ」の動機づけへの影響を分析するために, 質問紙によるアンケート調査を行った。調査対象としたのは, 神奈川県内の公立高校定時制課程 3 校に在籍する生徒 174 名である。回収した質問紙の中には, 記入漏れや不適切な回答 (すべて同じ番号で記入するなど) があったため, そのような回答を除いた結果, 調査対象者数は 148 名になった。

3.2 質問紙

英語学習についてのビリーフの調査には, 鈴木・熊沢 (2006) が, 日本人高校生が英語学習について抱いているビリーフを調査した際に用いられた尺度を利用した。この尺度は, 外国語学習についてのビリーフ調査にて最も一般的な尺度である BALLI (Horitz, 1988) を日本人高校生向けに改定したもので, 56 項目からなる質問紙 (資料 1) である。回答形式は「1. 全くそう思わない」, 「2. あまりそう思わない」, 「3. そう思う」, 「4. とてもそう思う」, という 4 件法を採用した。

英語学習への動機づけの調査には, 廣森 (2006) が日本人高校生を対象に英語学習への動機づけを調査した際に用いられた尺度を利用した。この尺度は自己決定理論に基づいて構成されており, 5 つの下位尺度 (内発的動機づけ, 同一視的調整, 取り入れ的調整, 外的調整, 無動機) について 5 項目, 計 25

項目からなる質問紙（資料2）である。

上記2種類の質問紙を事前に20名の定時制生徒に実施し、各項目の記述が理解可能なものであるかを確認し、生徒が理解しにくいと思われた表現については、質問文の意味を変化させないことに注意しつつ、より理解しやすい表現に置き換えた（「英語を習得する」⇒「英語を身につける」など）。なお、一般的に因子分析のような定量的な分析を行う場合には5件法以上の回答形式が望ましい（三浦・前田・山森・磯田・廣森, 2004）とされているが、上記2種類の質問紙調査とも4件法を採用した。これは、少しでも生徒の負担を減らそうとしたことや、Dörnyei (2003) も述べているように、件数を奇数にすると、あまり考えずに真ん中のカテゴリー「どちらでもない」、「中ぐらい」を選ぶ回答者が多いということ、などが理由である。4件法で得られる数値を連続変量と見なして統計処理を行っても、結果に大きな影響はないという研究結果（萩生田・繁樹, 1996; 高橋・青木, 2010）もあるので、4件法を採用することに大きな問題はないと判断した。

3.3 分析方法

記述統計量の算出や探索的因子分析などにはエクセル統計2012を、確認的因子分析や共分散構造分析にはSPSS Amos 22.0をそれぞれ用いた。

3.4 結果

3.4.1 因子分析（英語学習についてのピリーフ尺度）

「英語学習についてのピリーフ尺度」について因子分析をするために、まずすべての項目での天井効果、フロア効果の有無を確認したが、いずれも見られなかったため、すべての項目を使用した。英語学習についてのピリーフ尺度のすべての項目に対し、最尤法プロマックス回転による探索的因子分析を行い、固有値と因子の解釈可能性を考慮して4因子を採用した。因子負荷量が0.50以下の項目を除外し、最尤法プロマックス回転による因子分析を繰り返した結果16項目が残った。回転後の因子パターン行列は表2のとおりである。第1因子は、英語力の上達についての満足感にかかわる4項目と「将来、私は英語をとて上手に話せるようになると思う」という項目から構成されるため、「自己効力感」と名づけた。第2因子は、英語をコミュニケーションの手

段として使用することにかかわる5項目で構成されるため、「英語によるコミュニケーション志向」と名づけた。第3因子は、授業内での教師による日本語使用にかかわる3項目で構成されるため、「日本語使用志向」と名づけた。第4因子は、現行の学校授業への満足感にかかわる2項目と「英語を身につけるということは、文法をたくさん学ぶことである」という項目から構成された。教師への事前の聞き取りにより、本調査を行った定時制高校3校では、多くの英語授業で基礎的文法事項の定着を重視した指導が行われていることが明らかになっており、現行の学校授業への満足感にかかわる項目と文法学習にかかわる項目が1つの因子を構成することは、自然であると考えられる。以上のことから、第4因子を「従来の英語教育への信頼」と名づけた。各項目の平均値を算出し下位尺度得点としたところ、表2に示す値となった。また、各因子を構成する項目間の内的整合性を検討するために、Cronbachの α 係数を算出し検定した結果、表2に示す値となった。一般的に α 係数が0.70以上なら内的整合性が高いと示唆される（小塩, 2004）ことから、すべての因子において基準を満たしていると判断した。

また、採択されたモデルに対して解の妥当性を検証するため、最尤法による確認的因子分析を行った。その結果、モデルのデータへの適合に関する適合度指標はGFI=0.896, AGFI=0.855, CFI=0.955, RMSEA=0.055（GFI・AGFI・CFIは1.000に近いほど望ましく、RMSEAは0.100以下で値が小さいほど望ましいとされている）であり、モデルはデータのある程度十分に説明していることが確認された。

3.4.2 因子分析（英語学習への動機づけ尺度）

「英語学習への動機づけ尺度」について因子分析をするために、まずすべての項目での天井効果、フロア効果の有無を確認したが、いずれも見られなかったため、すべての項目を使用した。英語学習への動機づけ尺度のすべての項目に対し、最尤法プロマックス回転による探索的因子分析を行い、固有値と因子の解釈可能性を考慮して4因子を採用した。因子負荷量が0.50以下の項目を除外し、最尤法プロマックス回転による因子分析を繰り返した結果17項目が残った。回転後の因子パターン行列は表3のとおりである。第1因子は、「同一視的調整」にかかわる5項目と「取り入れ的調整」にかかわる2項目

■ 表 2 : 「英語学習についてのビリーフ尺度」に関する探索的因子分析結果

質問項目	第 1 因子	第 2 因子	第 3 因子	第 4 因子	Mean (SD)	下位尺度得点 (SD)
第 1 因子：自己効力感 (α = .91)						
(Q47) 英語を勉強した時間を考えると、私は自分の「英語を書く力」の上達度に満足している。	0.94	-0.08	0.19	-0.09	2.00 (0.68)	1.93 (0.67)
(Q46) 英語を勉強した時間を考えると、私は自分の「英語を読む力」の上達度に満足している。	0.90	-0.02	0.02	0.00	1.99 (0.65)	
(Q44) 英語を勉強した時間を考えると、私は自分の「英語を話す力」の上達度に満足している。	0.84	0.02	-0.11	0.04	1.89 (0.63)	
(Q45) 英語を勉強した時間を考えると、私は自分の「英語を聞く力」の上達度に満足している。	0.84	-0.04	-0.05	0.04	1.98 (0.70)	
(Q4) 将来、私は英語をととても上手に話せるようになると思う。	0.59	0.18	-0.09	0.04	1.78 (0.66)	
第 2 因子：英語によるコミュニケーション志向 (α = .75)						
(Q28) クラスメートと英語を話すことで英語が上達すると思う。	-0.05	0.66	0.08	0.01	2.47 (0.85)	2.64 (0.86)
(Q18) 英語を上手に話せるようになったら、将来いい仕事を見つけることに結びつくと思う。	-0.01	0.64	0.07	0.02	2.76 (0.88)	
(Q5) 英語を話すために、外国について知ることは必要だと思う。	0.05	0.62	-0.13	-0.01	2.64 (0.89)	
(Q33) 英語を話す人たちとコミュニケーションをするのに役立つから、英語を勉強している。	0.08	0.61	-0.06	-0.01	2.55 (0.91)	
(Q55) 英語の言葉や文法を習いながら自分の考えを表現することは、英語を身につけるためによい方法である。	-0.02	0.59	0.06	0.01	2.76 (0.75)	
第 3 因子：日本語使用志向 (α = .74)						
(Q42) 英語の授業で、外国人の先生も日本語で説明してくれる方がいい。	0.02	-0.02	0.82	0.02	2.87 (0.84)	3.01 (0.84)
(Q40) 外国人の先生は日本語を使える方がいいと思う。	-0.05	0.22	0.75	-0.05	3.06 (0.89)	
(Q41) 英語の授業で、日本人の先生は日本語で説明してくれる方がいい。	0.02	-0.17	0.54	0.13	3.09 (0.78)	
第 4 因子：従来の英語教育への信頼 (α = .74)						
(Q3) 英語を上手に読み書きできるようになるには、学校の英語の授業だけで十分である。	-0.02	-0.05	0.10	0.79	2.20 (0.74)	2.29 (0.78)
(Q23) 英語を上手に話せたり聞けたりするようになるには、学校の英語だけで大丈夫である。	-0.02	-0.13	-0.02	0.76	2.11 (0.80)	
(Q11) 英語を身につけるということは、文法をたくさん学ぶことである。	0.10	0.30	0.00	0.59	2.55 (0.72)	
因子間相関 第 1 因子	0.19					
第 2 因子	-0.16	-0.04				
第 3 因子						
第 4 因子	0.21	-0.14	0.36			

■ 表 3 : 「英語学習への動機づけ尺度」に関する探索的因子分析結果

質問項目	第 1 因子	第 2 因子	第 3 因子	第 4 因子	Mean (SD)	下位尺度得点 (SD)
第 1 因子：高自律的外発的動機づけ (α = .90)						
(Q12：同一視) 将来使えるような英語の技能を身につけたいから。	0.82	-0.06	-0.05	-0.18	2.81 (0.90)	2.74 (0.89)
(Q4：同一視) 自分にとって必要なことだから。	0.82	-0.01	-0.03	0.01	2.70 (0.87)	
(Q18：同一視) 英語を身につけることは重要だと思うから。	0.79	0.04	-0.04	0.02	2.89 (0.88)	
(Q21：取り入れ) 英語を勉強しておかないと、後で後悔すると思うから。	0.78	0.00	0.15	0.10	2.80 (0.86)	
(Q19：同一視) 外国語を少なくとも 1 つは話せるになりたいから。	0.71	0.16	0.05	-0.04	2.89 (0.88)	
(Q6：同一視) 自分の成長にとって役立つと思うから。	0.68	0.11	-0.09	-0.07	2.93 (0.84)	
(Q2：取り入れ) 英語くらいできるのは普通だと思うから。	0.54	-0.04	-0.16	0.21	2.15 (0.80)	
第 2 因子：内発的動機づけ (α = .87)						
(Q8：内発的) 英語を勉強するのは楽しいから。	-0.02	0.86	-0.05	-0.04	2.37 (0.90)	2.39 (0.90)
(Q11：内発的) 英語の授業が楽しいから。	-0.08	0.82	-0.04	0.09	2.53 (0.89)	
(Q20：内発的) 英語の勉強は興味をそそるから。	0.19	0.72	0.05	-0.09	2.22 (0.84)	
(Q24：内発的) 英語を勉強して新しい発見があるとうれしいから。	0.26	0.59	-0.01	0.06	2.45 (0.95)	
第 3 因子：無動機 (α = .81)						
(Q17：無動機) 英語の何を勉強しているのか、よくわからない。	-0.09	-0.03	0.95	0.00	2.31 (0.86)	2.29 (0.83)
(Q15：無動機) 英語を勉強しても、成果が上がらないような気がする。	0.08	0.07	0.69	0.00	2.24 (0.84)	
(Q5：無動機) 授業から何を得ているのか、よくわからない。	0.17	0.07	0.54	-0.07	2.30 (0.80)	
第 4 因子：低自律的外発的動機づけ (α = .63)						
(Q13：取り入れ) 英語を勉強しなければ、気まずいと思うから。	0.15	-0.03	-0.07	0.77	1.95 (0.69)	1.97 (0.81)
(Q14：外的) 周りの大人にうるさく言われるから。	-0.04	0.08	0.10	0.58	1.74 (0.75)	
(Q22：外的) 英語を勉強するのは決まりのようなものだから。	-0.05	-0.01	0.03	0.53	2.23 (0.90)	
因子間相関 第 1 因子	0.58					
第 2 因子	-0.44	-0.43				
第 3 因子						
第 4 因子	-0.06	-0.17	0.29			

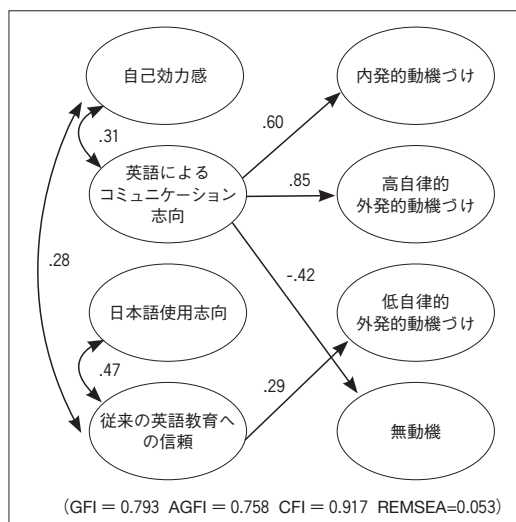
で構成された。このように、「同一視的調整」もしくは「取り入れの調整」にかかわる項目が、自律性が相対的に高い外発的動機づけ、というくくりで1つの因子として解釈されることは、先行研究（安藤・布施・小平, 2008; 大久保・江村, 2012）においても見ることができる。そこで先行研究と同様に、第1因子を「高自律的外発的動機づけ」と名づけた。第2因子は、「内発的動機づけ」にかかわる4項目で構成されるため、「内発的動機づけ」と名づけた。第3因子は、「無動機」にかかわる3項目で構成されるため、「無動機」と名づけた。第4因子は、「取り入れの調整」にかかわる1項目と「外的調整」にかかわる2項目で構成された。このように、「取り入れの調整」もしくは「外的調整」にかかわる項目が、自律性が相対的に低い外発的動機づけ、というくくりで1つの因子として解釈されることも、第1因子同様の先行研究において見ることができる。よって先行研究と同様に、第4因子を「低自律的外発的動機づけ」と名づけた。各項目の平均値を算出し下位尺度得点としたところ、表3に示す値となった。また、各因子を構成する項目間の内的整合性を検討するために、Cronbachの α 係数を算出し検定した結果、表3に示す値となった。「低自律的外発的動機づけ」の α 係数が0.63と低い値になっているが、村瀬・高田・廣瀬（2007）によると α 係数は個人レベルの調査データでは0.7以上であれば十分よく、0.6以上ならば許容できる水準であるので、内的整合性は許容範囲内であると判断した。

また、採択されたモデルに対して解の妥当性を検証するため、最尤法による確認的因子分析を行った。その結果、モデルのデータへの適合に関する適合度指標は $GFI = 0.882$, $AGFI = 0.838$, $CFI = 0.952$, $RMSEA = 0.061$ であり、モデルはデータのある程度十分に説明していることが確認された。

3.4.3 共分散構造分析

「英語学習についてのビリーフ」の動機づけへの影響を検証するために、共分散構造分析（構造方程式モデリング）を行った。まずは、英語学習についてのビリーフの各因子間に共分散を設定した上で、英語学習についてのビリーフの各因子から、英語学習への動機づけの各因子に対するパスを設定した。そして、最尤法を母数の推定法として推定値を求め、ワルド検定で有意水準5%に満たないパスを削除し

ながらモデル修正を行い、最終的には図1に示すモデルを得た。このモデルの適合度指標は $GFI = 0.793$, $AGFI = 0.758$, $CFI = 0.917$, $RMSEA = 0.053$ であった。 CFI と $RMSEA$ では良好な値が得られたが、 GFI と $AGFI$ の値は一般的な許容水準を下回った。しかし、 GFI には観測変数の数が影響する傾向があり、本モデルのように多くの観測変数（目安は30以上）が組み込まれているモデルの場合は、その値がなかなか大きくならないので、 GFI の低さだけでパス図を捨てる必要はないと言われている（豊田, 2010）。よって、 CFI と $RMSEA$ は比較的良好な値を示していることや、サンプル数が少ないことなども総合的に判断して、モデルとデータの適合は許容の範囲内であると判断した。



▶ 図1：共分散構造分析の結果（標準化解による簡略図：観測変数ならびに誤差については省略）

4

調査2：自由記述

4.1 調査目的・手段

調査1の結果を考察する際の参考にするために、自由記述形式の質問紙調査を行った。調査対象は、神奈川県内の公立高校定時制課程に在籍する生徒34名で、調査1の対象生徒から任意で選出した。質問紙には、「英語学習についての考えや、そのような考えを持つ理由について自由に書いてください」と記載し、自由記述形式での回答を求めた。

4.2 結果

生徒による記述を、その内容に従ってカテゴリー化した。カテゴリーとして、調査1の「英語学習についてのビリーフ」尺度の因子分析で抽出された概念を使用し、記述の内容が主にどの概念と関係があ

るかという観点で分類した。また、記述の内容がどの概念にも当てはまらないと思われた記述は、「その他」のカテゴリーに分けた。各カテゴリーの記述例は表4のとおりである。

■ 表4：自由記述結果

(自己効力感) ・英語は楽しいときもあるけど、勉強してももう英語がわからないので、今では嫌い。 ・英語が得意ではないので嫌い。得意になるのは無理でも好きになりたい。 ・発音を先生に褒められたのがうれしくて、英語に興味を持った。 ・どれだけやっても覚えられない。 ・英会話学校で先生に褒められたのがうれしく、先生のためにも英語を頑張った。 ・英語が得意ではないので嫌い。得意になるのは無理でも好きになりたい。 ・中学生のときの英語の先生が苦手な人を集中的に当ててくる人で英語が嫌いになった。 ・中学の先生に指名され、間違えたときに馬鹿にされたから、英語が嫌いになった。
(英語によるコミュニケーション志向) ・海外のマンガに興味があるので、英語を勉強したい。 ・英語は不得意だが、わかれば楽しいと思う。 ・授業で英語の歌を歌うのは好き。 ・洋楽やゲームの影響で英語には興味があるが、英語は苦手。 ・いろいろな国の人と話がしたい。 ・インターネットで外国人と関わり合いを持ったから、英語を勉強するようになった。 ・外国の映画を字幕なしで見たい、聴きたい。 ・ペアワークは苦手なのでやめてほしい。 ・授業中に指されて発言するのは苦手。 ・英語は自分が大人になって使わないと思うので、勉強する必要性を感じない。 ・英語をクラスの他の生徒の前で話すのは嫌だった。 ・ペアで教科書を音読するのが嫌だ。 ・グループ活動はやりたくない。
(日本語使用志向) ・ゆっくりとしたペースでわかりやすく教えてほしい。 ・英語で言っていることが理解できないと、英語が嫌いになる。 ・先生には授業ではいつも丁寧に説明してほしい。
(従来の英語教育への信頼) ・文法がわからないので、英語はあまり好きではない。 ・発音をちょっと間違えただけで、英語の先生に指摘されて嫌いになった。 ・中3のときの英語の先生とかかわりにくく、わからなくても聞けなかったから。 ・長文を訳したりするのは苦手だから嫌い。 ・文法がわからなくなると全部わからなくなるから嫌い。 ・単語が覚えられないし長文問題が解けないので嫌い。 ・英語の授業では単語を勉強することが重要。 ・最初はそれなりに楽しかったが、中2あたりから授業のペースがかなり速くなって嫌いになった。 ・中学校では自分がわかる前に次の授業に進んでしまうので、ゆっくり基礎からじっくり学びたい。 ・日本語を英文にしたりするのが嫌い。
(その他) ・1つの言葉でもいろいろな意味があったり、日本語と語順が違ったりしてわからない。 ・中学校2年生のときの英語の先生が嫌い、英語も嫌いになった。 ・最初でつまづいてしまい、途中から全くわからなくなったので嫌いになった。 ・学校に行けず授業を受けない時期があり、それで英語が嫌いになった。 ・中学のときの先生に授業中に注意をされて、やる気がなくなった。 ・勉強が面倒になった。

5.1 英語学習についてのビリーフ

まず、探索的因子分析と自由記述の結果から、定時制生徒が英語学習について抱いているビリーフの特徴について考察する。

各因子の下位尺度得点（表2）を見てみると、「英語によるコミュニケーション志向」の下位尺度得点が比較的高く、英語話者とのコミュニケーションや英語圏の文化に対して肯定的なビリーフを抱いている生徒が多い可能性が示された。定時制生徒が抱く英語話者とのコミュニケーションや英語圏の文化に対する興味関心については、先行研究（納谷, 2006; 辻中, 2013）でも報告されており、自由記述の結果（表4）からもそのような特徴を読み取ることができる。しかし、「英語によるコミュニケーション志向」に比べると、「従来の英語教育への信頼」や「自己効力感」の下位尺度得点は低かった。これは、自由記述の「文法が難しくわからないので、あまり英語は好きではない」「どれだけやっても覚えられない」という記述にも見られるように、これまでの英語学習におけるつまずきや挫折が原因の1つになっていると考えられる。また、「日本語使用志向」の下位尺度得点は比較的高かったが、これは多くの生徒が英語学習を苦手としているため、日本語で授業が行われることに安心感を抱いているからではないかと考えられる。

5.2 英語学習への動機づけ

次に、探索的因子分析と自由記述の結果から、定時制生徒の英語学習に対する動機づけの特徴について考察する。各因子の下位尺度得点（表3）を見てみると、「内発的動機づけ」と「高自律的外発的動機づけ」の下位尺度得点が比較的高く、ある程度自律的に英語学習に動機づけられている生徒が多い可能性が示された。この結果は、定時制高校には学び直しの必要性を感じ、意欲的に学習に取り組む生徒も多い、という先行研究（城所・酒井, 2006; 青戸・村瀬, 2013）の内容と合致する。

しかし、「無動機」の下位尺度得点も低くなく、英語学習に意欲を感じていない生徒が多い可能性も示された。自由記述の結果（表4）からも、文法学習でのつまずき、教師による厳しい指導、不登校な

どさまざまな理由で挫折を経験し、英語学習への学習動機を失ってしまっている生徒がいることが読み取れる。

5.3 英語学習についてのビリーフによる動機づけへの影響

最後に、共分散構造分析と自由記述の結果から、定時制生徒が英語学習について抱いているビリーフによる動機づけへの影響について考察する。

共分散構造分析の結果（図1）を見てみると、「英語によるコミュニケーション志向」から複数の有意なパスが引かれており、英語によるコミュニケーションに関するビリーフが、英語学習に対する動機づけに大きく影響していることが示された。「英語によるコミュニケーション志向」から「内発的動機づけ」「高自律的外発的動機づけ」といった自律性の高い動機づけに対し、強いパスが引かれた。自由記述の結果（表4）からもそのような傾向を読み取ることができ、英語によるコミュニケーションに関して肯定的なビリーフを持つことにより、英語学習に対してより自律的に動機づけられることがわかった。「英語によるコミュニケーション志向」の下位尺度には、外国文化とのかかわりや外国人とのコミュニケーションに関する項目が複数含まれるが、八島（2001）はこのような概念を「国際的志向性」と定義している。Yashima（2002）では、国際的志向性から英語学習に対する動機づけへ正の影響が確認されているが、本研究においてもこの影響が確認された。また、「英語によるコミュニケーション志向」から「無動機」への比較強い負のパスも確認された。自由記述の「ペアワークは苦手なのでやめてほしい」、「グループ活動はやりたくない」といった記述に見られるとおり、対人コミュニケーション自体に否定的なビリーフを抱いている生徒が多く、そのようなビリーフが英語学習に対する動機づけの妨げになっていると考えられる。定時制に入学する生徒の多くが、これまでに対人コミュニケーションにおいてさまざまな挫折や葛藤を経験しており（吉田, 2006; 手島, 2007）、そのような経験の繰り返しから、対人コミュニケーションに対し否定的なビリーフを抱くようになったと予想される。

「日本語使用志向」と共変動関係にある「従来の英語教育への信頼」からは、「低自律的外発的動機づけ」へのみパスが引かれた。これは日本語を使用

した文法学習を行うだけでは、自律性の高い動機づけには結びつきにくいことを示唆している。なお、「自己効力感」は「英語によるコミュニケーション志向」と「従来の英語教育への信頼」との間で弱い共変動関係にあることが確認されたが、「自己効力感」から各動機付概念へのパスは引かれなかった。生徒を英語学習へと動機づけるためには、生徒の自己効力感や有能感を高めることが重要であると言われているが（廣森, 2003, 2006; 上淵, 2004）、共分散構造分析の結果からは「自己効力感」から動機づけへの直接の影響は確認できなかった。この点については更なる分析が必要だが、一方でこの結果は、定時制生徒を英語学習へと動機づけるためには、生徒の自己効力感を高めつつ、同時に英語によるコミュニケーションや英語授業に対し肯定的なビリーフを持たせるようにしなければならない、ということを示唆しているとも言える。

6

結論

本研究では、定時制生徒が英語学習について抱いているビリーフや英語学習への動機づけの傾向、および「英語学習についてのビリーフ」の動機づけへの影響について明らかにするために、量的調査や自由記述による調査を行った。その結果、英語話者とのコミュニケーションや英語圏の文化に対して肯定的なビリーフを抱いている生徒が比較的多い反面、従来の英語授業に対しては否定的なビリーフを抱いている生徒が比較的多いこと、自らの英語力について否定的なビリーフを抱いている生徒が多いことなどが明らかとなった。また、英語によるコミュニケーションに関してどのようなビリーフを抱いているかということが、英語学習への動機づけの度合いに大きく影響していること、英語授業で日本語を使

用した文法指導を行うだけでは自律性の高い動機づけには結びつきにくいことなどが明らかになった。

なお本研究では、先行研究や自由記述アンケート結果を踏まえて、因子分析や共分散構造分析の結果が定時制生徒の心理的特性を表していると解釈した。しかし厳密にいうと、定時制生徒のみを対象にした研究だけでは、結果が定時制生徒特有の心理的特性なのか、もしくは高校生の心理的特性なのかということは、特定できないと考えられる。今後の研究では、定時制生徒に限らず全日制生徒も対象に同様の分析を行い、結果を比較検証することが必要であろう。また、本研究では、量的調査と簡潔な自由記述調査を行ったが、これだけでは一般的な傾向をつかむことは可能でも、定時制生徒が抱くビリーフや動機づけといった学習者要因について、より深い考察を行うことは難しい。今後の研究では、量的分析とともに、面接法やナラティブ分析、アクションリサーチなどを行い、ビリーフや動機づけに関する事象について、より深く理解していく必要があるだろう。

謝辞

今回、本研究の機会をくださった公益財団法人日本英語検定協会の皆様と選考委員の先生方、特に貴重なアドバイスをいただきました東北大学大学院の村木英治先生に厚く御礼申し上げます。また、申請段階よりご助言くださいました湘南工科大学の鈴木栄先生と、きめ細やかにご指導いただきました神奈川県立国際言語文化アカデミアの村越亮治先生に、感謝申し上げます。さらに、本研究にご協力いただきました神奈川県立厚木清南高等学校校定時制の先生方、片桐智樹先生、田村総子先生に感謝申し上げます。

参考文献 (*は引用文献)

- * 安藤史高・布施光代・小平英志.(2008).「授業に対する動機づけが児童の積極的授業参加行動に及ぼす影響: 自己決定理論に基づいて」.『教育心理学研究』第56号, 160-170.
- * 青戸泰子・村瀬まき.(2013).「定時制高校生の自己肯定感を高める要因に関する一研究」.『岐阜女子大学紀要』第42号, 41-54.
- * Arao, H.(2004). A Cognitive View of Motivation in EFL Learning: The Relation Between Belief and Motivation.『愛知学院大学教養部紀要』第51号(3), 81-92.
- * Borg, M.(2001). "Teachers' beliefs." *ELT Journal*, 55, (2), 186-188.
- * Cain, K.M., & Dweck, C.S.(1995). Relation between motivational patterns and achievement cognitions through the elementary school years. *Merrill Palmer Quarterly*, 41, 25-52.
- * Cotterall, S.(1999). Key variables in language learning: What do learners believe about them? *System*, 27, (4), 473-492.
- * Deci, E.L., & Ryan, R.M.(1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- * Deci, E.L. & Ryan, R.M.(Eds.).(2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, New York: University of Rochester Press.
- * Dörnyei, Z.(1994). Motivation and motivating in the foreign language learning. *Language Learning*, 40, 46-78.
- * Dörnyei, Z.(1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31, 117-135.
- * Dörnyei, Z.(2003). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- * Dörnyei, Z., & Otto, I.(1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics* (Thames Valley University, London), 4, 43-69.
- * Dörnyei, Z., & Ushioda, E.(2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). Harlow: Longman.
- * Gabillon, Z.(2007). Learner beliefs on L2 attitudes and motivation: An exploratory study. *Lingua et Linguistica*, 1.1, 68-90.
- * Gardner, R.C.(1985). *Social psychology and language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- * 萩生田伸子・繁樹算男.(1996).「順序付きカテゴリカルデータへの因子分析の適用に関するいくつかの注意点」.『心理学研究』第67号, 1-8.
- * 廣森友人.(2003).「学習者の動機づけは何によって高まるのか: 自己決定理論による高校生英語学習者の動機づけの検討」.『JALT Journal』第25号(2), 173-186.
- * 廣森友人.(2006).『外国語学習者の動機づけを高める理論と実践』.東京: 多賀出版.
- * Horwitz, K.(1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The Modern Language Journal*, 72, (3), 283-294.
- * 糸井江美.(2003).「英語学習に関する学生のピリーフ」.『文教大学文学部 文学部紀要』第16巻第2号, 85-100.
- * Kern, R.G.(1995). Students' and teachers' beliefs about language learning. *Foreign Language Annals*, 28, 71-92.
- * 城所章子・酒井朗.(2006).「夜間定時制高校生の自己の再定義過程に関する質的研究—編成資源を手がかりに—」.『教育社会学研究』第78集, 213-233.
- * 小塩真司.(2004).『SPSS と Amos による心理・調査データ解析—因子分析・共分散構造分析まで—』.東京: 東京図書.
- * 増渕正樹.(2010).「英語が嫌いな生徒のコミュニケーション能力の育成: 英語だけが飛び交う教室を目指した定時制の実践」.『英語教育』2010年 3月号.
- * 三浦省五・前田啓朗・山森光陽・磯田貴道・廣森友人.(2004).『英語教師のための教育データ分析入門—授業が変わるテスト・評価・研究』.東京: 大修館書店.
- * 村瀬洋一・高田洋・廣瀬毅士.(2007).『SPSS による多変量解析』.東京: オーム社.
- * 中山晃.(2005).「日本人大学生の英語学習における目標志向性と学習観および学習方略の関係のモデル化とその検討」.『教育心理学研究』第53巻第3号, 320-330.
- * 納谷淑恵.(2006).『ICT を活用した実践的コミュニケーション能力の育成—防災をテーマとした英語での情報発信を通して—』.<http://www.langrid.org/association/earnsupport/ronbun.pdf>
- * 大久保智生・江村早紀.(2012).「授業に積極的に参加している児童は動機づけが高いのか?—授業雰囲気による学級別の検討—」.『Human Developmental Research』第26号, 15-24.
- * Sakui, K., & Gaies, S.J.(1999). Investigating Japanese learners' beliefs about language learning. *System*, 27, (4), 473-492.
- * 下山幸成・磯田高道・山森光陽.(2002).「学習観がCALL 教室における英語学習の成果に及ぼす影響: クラスター分析を用いた学習者プロファイリング」.『JALT Journal』第24号, 155-166.
- * 鈴木栄・熊澤孝昭.(2006).「日本人の高校生の英語学習に関する学習観」.『上智大学英語教員研究会 Newsletter』第54号, 1-12.
- * 鈴木栄.(2012).「言語学習におけるモチベーションと学習者のピリーフ」.『白鷗大学論集』第27巻第1号, 333-351.
- * 高口明久・村内真紀・大谷直史・太田美幸.(2008).「高

- 校教育改革下の定時制高校の状況』、『鳥取大学地域学部 地域学論集』第4巻第3号, 327-367.
- * 高橋智子・青木多寿子.(2010).「児童期からの適応感を測定できる生活充実感尺度の開発—適応感研究の相互比較を可能にする尺度をめざして—」、『広島大学大学院教育学研究科紀要』第59号, 69-77.
- * 田中博晃.(2010).「英語の授業で内発的動機づけを高める研究」、『JACET Bulletin』第50号, 63-80.
- * 手島純.(2007).『格差社会にゆれる定時制高校 教育の機会均等のゆくえ』. 東京: 彩流社.
- * 豊田秀樹.(2010).『共分散構造分析 [AMOS 編]: 構造方程式モデリング』. 東京: 東京図書.
- * 辻中孝彦.(2013).「ALL English の授業はすべての校種の生徒に夢と希望を与える—生徒と作るモジュール授業・生徒の努力の報われる評価を目指して—一定時制・専門高校・普通科進学校での17年間の実践—」、『第62回読売教育賞受賞者論文集』. 115-131.
- * 上淵寿.(2004).『動機づけ研究の最前線』. 京都: 北大路書房.

- * 八島智子.(2001).「国際的志向性と英語学習モチベーション」、『外国語教育研究』第1号, 81-93.
- * Yashima, T.(2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *Modern Language Journal*, 86, 55-66.
- * 吉田恵子.(2006).「教室で気になる児童生徒について—高等学校で特別な支援を必要とする生徒に焦点を当てた調査研究—」、『平成18年度 山梨県総合教育センター研究紀要』. 1-17.
- * Zeldin, A.L., & Pajares, F.(2000). Against the odds: Self-efficacy beliefs of women in mathematical, scientific, and technological careers. *American Educational Research Journal*, 37, (1), 215-246.
- * 全国高等学校定時制通信制教育振興会.(2011).『文部科学省平成23年度「高等学校教育の推進に関する取組の調査研究」委託調査研究報告書 高等学校定時制課程・通信制課程の在り方に関する調査研究』. 全国高等学校定時制通信制教育振興会.

資 料

資料1: 英語学習についてのピリーフ尺度

★「英語学習に対する考え」について次のそれぞれの質問に答えてください。

※数字に1つ○をつけてください。

【4→とてもそう思う 3→そう思う 2→あまりそう思わない 1→全くそう思わない】

- (1) 大人より子供の方が英語を身につけやすい。
- (2) 英語の授業は楽しくあるべきだと思う。
- (3) 英語を上手に読み書きできるようにするには、学校の英語の授業だけで十分である。
- (4) 将来、私は英語をとてもし上手に話せるようになると思う。
- (5) 英語を話すために、外国について知ることは必要だと思う。
- (6) もし英語でわからない単語があったら、意味を自分で考えてみる。
- (7) もし自分で英語を毎日1時間ずつ勉強したら、5年で英語が話せるようになると思う。
- (8) 英語を身につける上で、繰り返し練習をたくさんすることは重要である。
- (9) 他の日本人の生徒の前で英語を話すのは恥ずかしい。
- (10) もし初めの段階で間違いが許されたら、その間違いを後で直すことは難しいと思う。
- (11) 英語を身につけるということは、文法をたくさん学ぶことである。
- (12) CDを聴いたり、英語のテレビを見たりすることは、英語を学習する上でとても大切なことである。
- (13) 女子の方が男子より英語を身につけるのが上手である。
- (14) 英語がとても上手に話せるようになったら、英語を使う機会が数多くあると思う。
- (15) 英語を話す方が、聞いて理解するより易しいと思う。
- (16) 英語の学習は、学校の他の科目を勉強することと異なると思う。
- (17) 英語を身につけるということは、日本語から英語に訳すということである。
- (18) 英語を上手に話せるようになったら、将来いい仕事を見つけることに結びつくと思う。
- (19) 英語を読み書きすることの方が、話したり聞いたりして理解することより易しいと思う。
- (20) 数学や科学が得意な人は、英語を身につけるのが上手である。
- (21) 日本人は、英語を話すことが大切なことであると思っている。
- (22) 外国語を話せる人は、頭がよいと思う。
- (23) 英語を上手に話せたり聞いたりするようになるには、学校の英語だけで大丈夫である。
- (24) 身につけるのに簡単な言語と難しい言語があると思う。
- (25) 外国人の先生から英語を習ってのみ、英語が上手に話せるようになる。
- (26) 英語を身につける才能を持っている人がいると思う。
- (27) 英語を話したり聞いたりすることの方が、読み書きより役に立つと思う。
- (28) クラスメートと英語を話すことで英語が上達すると思う。
- (29) 英語をたくさん勉強しないから、間違えるのだと思う。

- (30) 英語で話すとき、まず日本語でどう言うかを考えてから英語に訳す。
- (31) 教えられたことを忘れてしまうことがあることは普通だと思う。
- (32) 自分の間違いを、全部先生に直してほしいと思う。
- (33) 英語を話す人たちとコミュニケーションをするのに役立つから、英語を勉強している。
- (34) 英語を理解するにはまず、日本語に訳さなくてはならない。
- (35)すでに外国語を話せる人にとっては、別の言語を身につけるのは易しいと思う。
- (36) 英語を勉強すればするほど、楽しくなってきた。
- (37) 同じ年頃の外国人が英語を話しているのが聞こえたら、英会話の練習をするために、その人のところに行って話しかけたい。
- (38) 私は今の英語教育に満足している。
- (39) 正しく話せるようになったら、英語で話してもいいと思う。
- (40) 外国人の先生は日本語を使える方がいいと思う。
- (41) 英語の授業で、日本人の先生は日本語で説明してくれる方がいい。
- (42) 英語の授業で、外国人の先生も日本語で説明してくれる方がいい。
- (43) 私は受験のために英語の勉強をしている。
- (44) 英語を勉強した時間を考えると、私は自分の「英語を話す力」の上達度に満足している。
- (45) 英語を勉強した時間を考えると、私は自分の「英語を聞く力」の上達度に満足している。
- (46) 英語を勉強した時間を考えると、私は自分の「英語を読む力」の上達度に満足している。
- (47) 英語を勉強した時間を考えると、私は自分の「英語を書く力」の上達度に満足している。
- (48) 英語の意味を理解するためには、和訳を通じてというよりも、直接実物や映像を見たり状況や文の前後関係からさんだりする方がいい。
- (49) 英語授業の内容は日常生活に関連している方がいい。
- (50) 新しい言葉や表現は、最初目からではなく耳から学ぶべきである。
- (51) 生徒同士の英語のやり取りよりも、先生と生徒とのやり取りの方が効果的である。
- (52) 文法の授業は、先生の詳しい説明よりも、生徒に考えさせてきまりを見つけさせる方が効果的である。
- (53) 英語で話すとき、先生は特にゆっくり話すより、普通のスピードの方が生徒の勉強になる。
- (54) 先生は、授業の計画に沿って授業を進めるべきである。
- (55) 英語の言葉や文法を習いながら自分の考えを表現することは、英語を身につけるためのよい方法である。
- (56) Eメールやインターネットを使った授業は、英語の勉強や外国人との交流に役立つ。

資料 2：英語学習への動機づけ尺度

★「英語を勉強する理由」に関する質問です。

※それぞれの項目はどれくらい皆さんに当てはまりますか。数字に 1 つ○をつけてください。

【4 →とても当てはまる 3 →当てはまる 2 →あまり当てはまらない 1 →全く当てはまらない】

- | | |
|----------------------------------|----------------------------------|
| (1) よい成績を取りたいと思うから。 | (15) 英語を勉強しても、成果が上がらないような気がする。 |
| (2) 英語くらいできるのは普通だと思うから。 | (16) 英語を勉強しなければならない社会だから。 |
| (3) 英語の知識が増えるのは楽しいから。 | (17) 英語の何を勉強しているのか、よくわからない。 |
| (4) 自分にとって必要なことだから。 | (18) 英語を身につけることは重要だと思うから。 |
| (5) 授業から何を得ているのか、よくわからない。 | (19) 外国語を少なくとも 1 つは話せるようになりたいから。 |
| (6) 自分の成長にとって役立つと思うから。 | (20) 英語の勉強は興味をそそるから。 |
| (7) 教師に自分はよい生徒だと思われたいから。 | (21) 英語を勉強しておかないと、後で後悔すると思うから。 |
| (8) 英語を勉強するのは楽しいから。 | (22) 英語を勉強するのは決まりのようなものだから。 |
| (9) 英検などの資格を取りたいから。 | (23) 英語で会話ができると、何となく格好がよいから。 |
| (10) 英語を勉強するのは時間を無駄にしているような気がする。 | (24) 英語を勉強して新しい発見があるとうれしいから。 |
| (11) 英語の授業が楽しいから。 | (25) 英語を勉強する理由をわかろうとは思わない。 |
| (12) 将来使えるような英語の技能を身につけたいから。 | |
| (13) 英語を勉強しなければ、気まずいと思うから。 | |
| (14) 周りの大人にうるさく言われるから。 | |