

英語学習意欲にかかわる要因と学業成績の関係 1

～高校1年生の入学から前半期～

The relationship between English achievement scores
and the factors relating academic achievement motivation

内藤 和美・橘 良治

Kazumi Naito and Yoshiharu Tachibana

一般に中学1年生では英語学習に対する意欲は非常に高いが、学年の経過とともにその意欲は低下していくことが知られている。同様のことが高校入学時にも見られ、特に1年生前半にそうした傾向が顕著である。本研究ではこの時期に焦点を当て、学習意欲の変化に関連する、学習態度変数、個人特性変数としてのレジリエンス、対処方略をとりあげ、学業成績との関係について検討する。

久保(1999)は、大学生を対象に英語学習の学習動機と学習に関する認知的評価、学習行動の関係を明らかにするためのモデルを検討した。堀野・市川(1997)の学習動機との対応、認知的評価が学習方略を強く規定することを明らかにしている。高校生を対象にしたものとして、小篠・深澤・殿重(2002)が、英語学習に対する興味関心の低さが英語嫌いにつながるとして、高校生の英語学習動機を解明することを目的に実証的研究を試みている。

中山(2005)は、久保(1999)とDweck(1986)のモデルを基本に、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を試みた。言語学習観の中で自己能力に対する自信が高い者は、積極的に学習計画を立て、学習過程においてより意識的に自分にあった学習方略を使用していることを明らかにして、学習者に自信をつけさせる教育の必要性や、言語学習観を学習目標に応じて理解させる機会の重要性を説いている。

植木(2002)は、学習観を「学習とはどのようにして起こるのか、どうしたら学習は効果的に進むのかという学習成立に関する信念」とし、高校生が使用する学習方略は学習観によって異なることを明らかにした。ここでは英語学習に限らず、高校生の学習活動全般に関わるものとして学習観の構造をとらえており、さらに「方略志向」・「学習量志向」・「環境志向」と学習方略との関連についてモデル化し提示している。

また、学習意欲を高めるための実践研究として、岡田(2007)は、高校生を対象に英単語学習に際し、具体的な学習方略を教授することによって学習意欲が高められる可能性を示した。方略志向という学習観の高低にかかわらず、方略を教授することによって学習意欲が高まることが検証されている。外国語学習における個人差・情意要因およびテスト不安：

倉八(1994)は、第二言語習得における個人差として、外国語学習に特徴的な「コミュニケーション能力」の習得に焦点を当て、Krashen(1981)の情意フィルター仮説やGardner(1979)の外国語習得のモデルを検討するなかで、動機づけや学習意欲を規定する要因に触れている。情意フィルター仮説とは、無意識的な学習には、学習者の情意要因がフィルターとして関与するというものである。言語習得の際、学習者の「こころ」が開かれた状態にあると言語インプットは学習者の中に入り、言語習得装置が作動し、コミュニケーション能力への習得が行われるというモデルである(図1)。この仮説における情意フィルターが、学習者が言語学習に向かうところをあらわしており、学習意欲と関連していると考えられており、学習意欲を高めることがコミュニケーション能力の成否に大きく関

わることを示唆している。

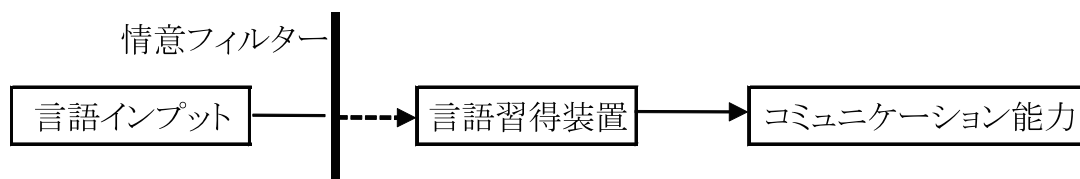


図1 Krashen (1981) による情意フィルター仮説 (倉八, 1994)

Gardner (1979) の外国語習得モデルは、社会文化環境、適性の個人差、第二言語学習環境、学習成果という4つの要因が外国語習得に関わっていることを示したモデルである。学習意欲は個人差の要因としてとらえられており、好ましい学習環境下で学習成果につながるという関係が示されている。また、学習成果には「言語技能上の学習成果」(これをコミュニケーション能力とみなす)と、「言語技能以外の学習成果」があり、これがその後の学習に向けての意欲といった動機要因だと説明している。

さらに倉八 (1995) は、外国語学習に関わる不安の研究をまとめ、外国語の学習を促進させる不安と学習の低下を引き起こす不安があることに着目している。特に学習低下を引き起こす不安は、意思伝達に対する不安、すなわちコミュニケーション時に感じる不安であることを指摘した。

Horwitz, Horwitz & Cope (1986) は、外国語不安には3つの構成要素、すなわち「コミュニケーション不安 (communication apprehension)」、「テスト不安 (test anxiety)」、「否定的評価に対する恐れ (fear of negative evaluation)」が存在するとして、不安の個人差の影響について強調している。

テスト不安に関して、塩谷 (1995) は、学習に関するスキルの認知、学習に関するコストの認知、テスト不安の遂行抑制作用、学習行動、遂行目標を構成概念として共分散構造分析を行い、英語・数学に関するスキル・コストの認知、学習時間、成績を観測変数としてそれぞれの関連性を検討している。その結果、テスト不安が高く遂行が低い生徒が、遂行を向上させようと学習時間を増やすという対処を採った場合、ある程度の遂行の向上は期待できるが、テスト不安による負の影響は存続するため学習効果が差し引かれること、さらに遂行が向上する程度は、学習行動の量に合わず小さなものとなるという。そしてこれが繰り返されると、勉強すれば成績が上がるという随伴性期待を低め、結果として学習意欲を下げることを示した。

テストとの関連で学習意欲を扱ったものとして、山森 (2004) がある。山森は、中学生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、また持続させているのはどのような生徒であるのかについて、縦断的な調査研究を行った。測度として、英語の学習を達成しようとする態度をとらえるための質問項目から「学習意欲」を構成し、定期テストに関連した準備・内容・結果の期待・自己効力感についての質問項目から「学習意欲に影響を及ぼす要因」尺度を設定し、学習成果として定期試験の点数とテスト内容、教師による日常の学習行動の評価を加えて検討した。1年間の縦断研究によって、初回の授業では9割以上の生徒が英語に対する高い学習意欲を有していることが確認されたが、それを維持できたものは6割程度であった。特に、2学期において学習意欲が低くなる生徒が顕著に多いことを明らかにした。自己効力感の低下によって、試験で期待通りの成績が得られたかどうかではなく、「もうこれ以上がんばっても勉強できない」と感じることで、その後の学習意欲の低下を生じさせる可能性が示唆されている。

目的：

入学直後から定期テスト後に生じた変化に焦点をあて、その変化に関連していると想定される要因に関する検討を行う。これにより、その変化に関連した要因と学習意欲、学業成績がどのように関連しているかについて検討を試みる。入学直後及び定期試験後の英語に対する学習態度、レジリエンス尺度に加え、テスト不安に関連した対処方略尺度、さらに学業成績との関連を検討するために従属変数として定期テストの得点を分析に用いる。

方法：

1. **調査協力者** 岐阜県公立高校2校の1年生計400名を対象として、4月入学直後から7月の前期定期試験後までに実施した。調査用紙は英語の授業時間内に教科担任から配布し回収した。所要時間は30分程度であった。有効回答数は398名(男子223名, 女子175名)であった。

2. 調査内容

(1) **入学時英語学習態度調査** 入学時の英語学習に対する態度の測度として、中学生時代の英語学習に対する好きや得意という意識、成績に対する自信・満足感、入学時点における好きや得意という意識、高校での英語学習に積極的に取り組む気持ちになっているかどうか、原因帰属の視点から英語の能力を努力や才能で判定するか否か、英語学習に関する4技能(読む, 聞く, 話す, 書く)に対する意識を問う質問紙を作成した。回答方法は、「あなたが英語の学習について思ったり感じたことについての質問をします。それぞれの項目について、もっともあてはまるものを答えてください」という指示を行い、「全くあてはまならない」=1, 「どちらかというにあてはまらない」=2, 「どちらともいえない」=3, 「どちらかというにあてはまる」=4, 「とてもあてはまる」=5の5段階評定を求めた。

(2) **テスト後英語学習態度調査** 1学期定期テスト後の英語学習に対する態度の測度として、テスト後における英語学習に対する好きや得意という意識、成績に対する自信、テストに対する努力・取り組みが意欲的であったか、テスト結果に対する意識、テスト後の英語学習に積極的に取り組む意識について問う質問紙を作成した。

(3) **レジリエンス尺度** レジリエンス(resilience)とは、回復力や弾力性ともいわれ、ストレスフルな出来事に直面したり、困難な状況にあっても、そこから心理的に回復できる力のことである。レジリエンスの定義は研究者によってさまざまであるが、近年では、個人内特性に着目した考え方や、個人が困難な状況をどう乗り越えるかという適応過程を問題にする考え方が中心となっている。諸外国においては青年の精神的健康をみる概念として注目されている。初期の研究では深刻な状況での心的影響が中心であったが、その後日常生活の中でのストレスによる精神症状に関連してレジリエンスが注目されるようになった(小塩・中谷・金子・長峰, 2002; 石毛・無藤, 2005)。

学業場面に関しては、石毛(2002, 2004)が、中学生を対象にレジリエンス尺度を開発し、自らの力でねばり強く問題を解決しようとする「自己志向性(後の研究で「意欲的活動性」と命名)」、ネガティブな心理状態を克服するために他者に気持ちを伝え理解を求める「関係志向性(後の研究で「内面共有性」と命名)」、物事をポジティブにとらえる「楽観性」の3因子を見出した。さらに、石毛(2005)は、高校受験期というストレスフルな状況にある中学3年生の「自己志向性(意欲的活動性)」と「楽観性」がストレス反応の抑制と受験後の成長感の向上に寄与することを明らかにした。

本研究では、高校入学時に近い高校受験期の中学3年を対象としており、受験というテストの存在をストレスとみなして作成された尺度であることを考慮し、石毛(2005)によって作成されたレジリエンス尺度を中心に用いることとした。石毛(2004)によって作成されたレジリエンス尺度と石毛・無藤(2005)で用いられたレジリエンス尺度を参考に20項目で構成した。この尺度は「自己志向性」、「楽観性」、「関係志向性」の3つの下位尺度から構成されている。いずれも5段階評定である。

(4) **対処方略尺度** 神村・海老原・佐藤・戸ヶ崎・坂野 (1995)によって作成されたTri-Axial Coping Scale (TAC-24)を参考に、困難なテスト場面に対する認知系の対処方略を問う13項目を作成した。いずれも5段階評定尺度。

(5) **学業成績** 高校1年生の初めての定期テストである、前期中間テストの得点を用いた。前期中間テストにおいて英語は以下の2つの科目で実施された。「英語I」は、語彙・文法・作文・読解など多岐にわたる問題で構成されており、合計200点である。「OCI」は、「文法」と「リスニング」を中心とするコミュニケーションの力をみるテストであり、文法100点、リスニング20点で構成されていた。テスト得点として、「英語I」、「文法」、「リスニング」の3領域における成績を分析対象とした。

結 果

入学時英語学習態度

入学時における英語学習に対する認識や態度に関する25項目について項目分析を行った。天井効果やフロア効果を示す項目はなかったため、25項目を用いて、因子分析（主成分法、バリマックス回転）を行った。共通性が.20に満たない6項目を削除し、さらに因子負荷量が.40に満たない1項目（「英語の成績は努力の結果だ」と複数の因子で.40以上の因子負荷量を示した2項目（「高校で英語は得意になるだろう」、「自分は英語学習に向いていない」）を除き、最終的に16項目で因子分析（主成分法、バリマックス回転）を行い3因子を抽出した（表1）。

第1因子において、0.4以上の負荷量の項目は、「中学校で英語は得意科目だった」、「英語学習が好き」、「定期テストでも実力テストでも点数とれる」、「中学の英語成績に満足だ」、「英作文に自信がある、または好き」、「文法に自信がある、または好き」、「読解に自信がある、または好き」、「英語で話すことに自信がある、または好き」、「英語の力をこれから伸ばせる」、「リスニングに自信がある、または好き」であった。これら下位因子の内容は、英語学習に対して好き、得意、成績に満足、英語の4領域に自信があるといった英語学習に対して前向きな気持ちを表していると解釈された。そこで、この因子を「向英語学習志向」と命名した。これら10項目についてCronbachの α 係数を算出したところ、 $\alpha=.89$ であり、信頼性を十分満たしていると判断した。

第2因子において0.4以上の負荷量の項目は、「テストでとった点数は、英語の能力を表している」、「自分の英語の力を点数や通知票で判断する」、「英語の成績はテストの点数で決まる」という3項目であった。英語学習の成績や英語の能力を、テストの点数や成績表の評価によって判断する因子と解釈された。そこで、この因子を「成績志向」と命名した。これらの3項目についてCronbachの α 係数を算出したところ、 $\alpha=.64$ であり一応の信頼性を満たしていると判断した。

第3因子で0.4以上の負荷量を示したものは、「これから英語学習にしっかり取り組める」、「英語学習に努力することが苦手だ」、「英語の勉強をしたくないときはやらない」という3項目であった。これらの下位因子は、英語学習に対しての努力や、意欲的に取り組む気持ちがあることを表していると解釈された。したがって、この因子は「努力取組志向」と命名した。「英語学習に努力することが苦手だ」、「英語の勉強をしたくないときはやらない」に関しては逆転項目であり、数値を逆転させてCronbachの α 係数を算出したところ、 $\alpha=.58$ であり、ある程度の信頼性があると判断した。

表1 入学時英語学習態度の因子分析結果（主因子法・バリマックス回転）

No.	項目	F1	F2	F3
＜第1因子 向英語学習志向＞ ($\alpha=.89$)				
2	中学校で英語は得意科目だった	.85	-.03	.00
1	英語学習が好き	.76	-.08	.30
8	定期テストでも実力テストでも点数とれる	.70	.02	.08
5	中学の英語成績に満足だ	.69	.03	-.06
14	「英作文」に自信がある, または好き	.68	-.14	.16
11	「文法」に自信がある, または好き	.64	.03	.26
12	「読解」に自信がある, または好き	.63	-.10	.20
15	「英語で話すこと」に自信がある, または好き	.61	-.15	.25
23	英語の力をこれから伸ばせる	.46	.03	.29
13	「リスニング」に自信がある, または好き	.42	-.14	.12
＜第2因子 成績志向＞ ($\alpha=.64$)				
24	テストでとった点数は, 英語の能力を表している	.00	.70	.08
20	自分の英語の力を点数や通知票で判断する	-.11	.57	-.15
16	英語の成績はテストの点数できまる	-.04	.55	.08
＜第3因子 努力取組志向＞ ($\alpha=.58$)				
4	これから英語学習にしっかり取り組める	.31	.00	.54
6	英語学習に努力することが苦手だ(*)	-.21	-.03	-.50
10	英語の勉強をしたくないときはやらない(*)	.00	-.01	-.44
寄与率 (%)		27.87	7.53	7.35
累積寄与率(%)		27.87	35.40	42.74

(*) は逆転項目として評定数値を逆転させた

テスト後の英語学習態度

入学時における英語学習態度とテスト後の基本的な英語学習態度に変化があったかどうかを検証するために、「英語は得意科目だ」「英語学習が好きだ」「英語の成績に満足している」の3項目に対して被験者内のt検定（対応あり）を行った。

「英語学習が好き」に関しては、有意な差は認められなかったが、「英語は得意科目である」と「成績に満足している」では、有意な差が認められた。両者とも入学時の方がテスト後よりも高かった。「英語は得意科目」： $(t=11.72, df=395, p<.01)$ ：入学時 ($M=3.31, SD=1.32$) > テスト後 ($M=2.53, SD=1.15$)。「成績に満足している」： $(t=20.05, df=393, p<.01)$ ：入学時 ($M=3.38, SD=1.28$) > テスト後 ($M=1.92, SD=.89$)。

前期中間テスト後における英語学習に対する認識や態度に関する15項目について項目分析を行ったところ、天井効果を示した1項目を除き、14項目を用いて因子分析（主成分法、バリマックス回転）を行った。共通性が.20に満たなかった2項目を削除し、因子負荷量が.40に満たない3項目（「英語ができる人は勉強する量が多いからだ」、「英語ができる人は勉強のやり方がうまいからだ」、「英語のテスト結果が悪い人は才能がない」）を除き、再度9項目で因子分析（主成分法、バリマックス回転）を行ったところ2因子が抽出された（表2）。

第1因子において0.4以上の因子負荷量の項目は、「英語学習が好き」、「英語学習が嫌になるときがある」、「英語は得意科目だ」、「英語の成績は今から伸ばせる」、「テストで点数がとれそうにないとき、はじめから勉強しない」、「英語のテストへの取り組みは意欲的だった」という6項目であった。テストに対する取り組みやテスト後の英語学習に対する態度の前向きさ、今後の成績への自信など肯定的な気持ちを表す因子と解釈された。そこで、この因子は「ポジティブ志向」と命名した。項目4と項目9に関しては逆転項目であり、数値を逆転させてCronbachの α 係数を算出したところ $\alpha=.76$ であり、信頼性があると判断された。

第2因子で0.4以上の因子負荷量を示したものは、「自分の英語の成績に満足している」、「英語のテスト結果は思ったより悪かった」、「英語のテストの結果が悪いと落ち込む」の3項目であった。英語のテスト結果や成績に対しての満足や失望などの気持ちを表す因子であると解釈された。したがって、この因子は「結果へのこだわり」と命名した。「自分の英語の成績に満足している」に関しては逆転項目であり、数値を逆転させてCronbachの α 係数を算出したところ、 $\alpha=.58$ であり、ある程度の信頼性があると判断した。

表2 テスト後英語学習態度の因子分析 (主因子法・バリックス回転)

No.	項目	F1	F2
＜第1因子 ポジティブ志向＞ ($\alpha=.76$)			
8	英語学習が好き	.79	-.05
4	英語学習が嫌になるときがある (*)	-.67	.11
2	英語は得意科目だ	.66	-.30
7	英語の成績は今から伸ばせる	.56	.10
9	テストで点数がとれそうにないとき、はじめから勉強しない(*)	-.47	-.23
6	英語のテストへの取り組みは意欲的だった	.47	.07
＜第2因子 結果へのこだわり＞ ($\alpha=.58$)			
13	自分の英語の成績に満足している(*)	.14	-.65
3	英語のテスト結果は思ったより悪かった	-.03	.61
1	英語のテストの結果が悪いと落ち込む	.23	.42
寄与率 (%)		25.77	12.75
累積寄与率(%)		25.77	38.52

(*) は逆転項目として評定数値を逆転させた

レジリエンス尺度

レジリエンス尺度の20項目に対して項目分析を行ったところ、天井効果とフロア効果を示した項目はなかったため、20項目を用いて因子分析（最尤法、プロマックス回転）を行った。共通性が.20に満たない1項目を削除し、さらに因子負荷量が.40に満たない1項目（「人からの助言は役立つと思う」）を除き、再び18項目で因子分析（最尤法、プロマックス回転）を行った。その結果、先行研究と同じ3因子が抽出された（表3）。

第1因子は、自分の判断や行動を見直して自ら問題解決をしようとする自律的な傾向をあらわすもの（石毛・無藤, 2005）で、「自己志向性」と命名されている。困ったことがあってもその原因を考え、解決するために方法を考える、失敗してもあきらめずに再度挑戦するなど、困難な状況を乗り越える心の強さを示すものである。Cronbachの α 係数は $\alpha=.79$ を得て、信頼性が確認された。

第2因子は、ネガティブな心理状態を立て直すために他者との関係をばねにしようとする心性をあらわすもの（石毛・無藤, 2005）で、「関係志向性」と命名されている。悲しい、つらさ、悩み、迷いなどを感じている時に、自分の気持ちを他者に話すことによって気持ちを楽にしたり、活力を取り戻すことによって、問題を乗り越えようとするものである。Cronbachの α 係数は $\alpha=.84$ を得ており、これも信頼性に問題がなかった。

第3因子は、物事をポジティブに考える傾向（石毛・無藤, 2005）であり、「楽観性」と命名されている。何事も良いほうに考え、困ったときはふさぎこまないで次の手を考えたり良い方向にもっていかうとする。Cronbachの α 係数は $\alpha=.74$ を得、内部一貫性が高いと判断した。

石毛・無藤 (2005) により作成されたレジリエンス尺度は中学生を対象としたものであったが、高校1年生を対象にして行った本研究においても上記3因子はいずれも同様の因子構造の結果を得た。

表3 レジリエンス尺度の因子分析結果（最尤法・プロマックス回転）

No.	項目	F1	F2	F3
＜第1因子 自己志向性＞ ($\alpha=.79$)				
7	なぜそうしたのか行動を見直すことができる	.69	-.11	-.08
14	困ったことが起きるとその原因を考える	.65	.06	-.15
6	何かを考えるとさまざまな角度から考える	.58	-.19	.14
11	失敗したとき自分のどこが悪かったかを考える	.56	.14	-.10
18	難しいことでも解決するために色々な方法を考える	.50	.05	.27
2	失敗してもあきらめずにもう一度挑戦する	.46	.11	-.08
13	自分の判断は適切か考えるほうだ	.45	.03	.12
8	困ったとき自分ができることをまずやる	.41	.10	.17
1	つらい経験から学ぶことがあると思う	.38	.17	-.05
＜第2因子 関係志向性＞ ($\alpha=.84$)				
16	寂しいときや悲しいときは自分の気持ちを人に聞いてもらいたいと思う	-.07	.82	.04
12	つらいときや悩んでいるときは自分の気持ちを人に話したいと思う	-.01	.81	-.03
4	自分の考えを人に聞いてもらいたいと思う	.13	.71	.02
10	うれしくてたまらないときは自分の気持ちを人に話したいと思う	-.05	.61	.03
3	迷っているときは人の意見を聞きたいと思う	.22	.51	.01
＜第3因子 楽観性＞ ($\alpha=.74$)				
17	なにごととも良いほうに考える	-.11	.05	.85
20	困ったことが起きても良い方向にもっていく	.12	-.04	.74
15	困ったとき考えるだけ考えたらもう悩まない	-.11	.03	.59
5	困ったときふさぎ込まないで次の手を考える	.34	-.02	.40
寄与率 (%)		23.25	10.91	7.89
累積寄与率(%)		23.25	34.16	42.05

対処方略尺度

対処方略尺度の12項目に対して項目分析を行ったところ、天井効果とフロア効果を示した項目はなかったため、12項目を用いて因子分析（最尤法，プロマックス回転）を行った。その結果，神村ら（1995）と同じ4因子が抽出された（表4）。

第1因子は、「テストのことを頭に浮かべないようにする」「テストについてあまり考えないようにする」「無理にでもテストを忘れようとする」3項目である。テストのことを考えることを避ける傾向をあらわすため、「回避的思考」と命名されている。Cronbachの α 係数は $\alpha=.81$ を得、内部一貫性があると判断した。「回避的思考」得点が高いと、終わったテストについて考えることを避ける傾向が高いことが予想される。

第2因子は、「対処できない問題だと考え、あきらめる」「自分は手におえないと考え、勉強することを放棄する」「どうすることもできないと、テストへの取り組みをあと延ばしにする」という3項目からなり、「放棄・あきらめ」と命名されている。Cronbachの α 係数は $\alpha=.80$ を得、内部一貫性があると判断した。「放棄・あきらめ」得点の高さは、諦めてしまってテストへの努力をせず、意欲的に取り組む態度をとる傾向が低くなることが予想される。

第3因子は、「どのような対策をとるべきか、綿密に考える」「問題を検討し、どのようにしていくべきか考える」「これまでの反省を踏まえて、すべきことを考える」の3項目である。問題解決的な志向性をあらわし、「計画立案」と命名されている。Cronbachの α 係数は $\alpha=.70$ を得、内部一貫性があると判断した。「計画立案」得点が高いと、テストに対する綿密な取り組みや、過去の反省を踏まえて積極的に行動を起こそうとする意欲的な態度が予想される。第4因子は、「テストを経験することでよいこともあると考える」「テストを受けるのは悪いことばかりではないと考える」「テストがあるという悪い面ばかりでなくよい面を見つけていく」という3項目が当てはまる。テストに対して前向きな認知をしており「肯定的解釈」と命名されている。Cronbachの α 係数は $\alpha=.71$ が得られ内部一貫性があると判断した。「肯定的解釈」得点の高さは、ストレスフルな事態であっても積極的な心がまえを持って対処しようとする傾向が予想される。

対処方略の4因子間の関係についてピアソンの相関係数を算出した。結果は、「回避的思考」は「放棄・あきらめ」($r=.55, p<.01$)と正の相関、「計画立案」($r=-.33, p<.01$)・「肯定的解釈」($r=-.31, p<.01$)に対しては負の相関が認められた。「計画立案」は「肯定的解釈」($r=.36, p<.01$)と正の相関が認められた。「放棄・あきらめ」は「計画立案」($r=-.44, p<.01$)と「肯定的解釈」($r=-.27, p<.01$)との間に負の相関関係が認められた。対処方略の内容として「放棄・あきらめ」と「回避的思考」はネガティブな対処で関係性が強く、「計画立案」と「肯定的解釈」はポジティブな対処で関係性が強いと考えられる。

表4 対処方略尺度の因子分析結果 (最尤法・プロマックス回転)

No.	項目	F1	F2	F3	F4
＜第1因子 回避的思考＞ ($\alpha=.81$)					
6	テストのことを頭に浮かべないようにする	.888	.006	-.023	.076
4	テストについてあまり考えないようにする	.774	-.043	-.033	-.049
9	無理にでもテストを忘れようとする	.598	.137	.087	-.066
＜第2因子 放棄・あきらめ＞ ($\alpha=.80$)					
12	対処できない問題だと考え、あきらめる	-.066	.849	.048	-.018
7	自分は手におえないと考え、勉強することを放棄する	.196	.674	-.103	-.014
2	どうすることもできないと、テストへの取り組みをあと伸ばしにする	.098	.563	-.045	.026
＜第3因子 計画立案＞ ($\alpha=.70$)					
11	どのような対策をとるべきか、綿密に考える	.029	-.075	.773	-.124
5	問題を検討し、どのようにしていくべきか考える	.004	.038	.590	.094
13	これまでの反省を踏まえて、すべきことを考える	-.021	.001	.559	.144
＜第4因子 肯定的解釈＞ ($\alpha=.71$)					
8	テストを経験することでよいこともあると考える	-.015	.054	.000	.794
3	テストを受けるのは悪いことばかりではないと考える	-.001	-.065	-.010	.750
10	テストがあるという悪い面ばかりでなくよい面を見つけていく	-.008	-.010	.274	.381
寄与率 (%)		32.78	9.78	7.35	4.16
累積寄与率(%)		32.78	42.56	49.91	54.07

学業成績

中間テストの得点を表5に示す。男女によって平均値に差があるかどうかを確かめるためにt検定を行ったところ、英語Iテストの得点において有意な差が認められた。英語Iテストの得点において、女子 ($M=141.03, SD=24.45$) のほうが男子 ($M=133.22, SD=28.54$) よりも有意に高かった ($t=2.43, df=278, p<.05$)。

表5 定期テスト結果

		n	平均値	SD	t値(df)
英語 I テスト (200点)	全体	280	136.75	26.95	
	男	153	133.22	28.54	2.43*
	女	127	141.02	24.45	(278)
文法テスト (100点)	全体	280	49.51	18.00	
	男	153	48.37	19.17	1.16
	女	127	50.89	16.52	(278)
リスニングテスト (20点)	全体	280	8.78	3.18	
	男	153	8.60	3.08	1.04
	女	127	9.00	3.31	(278)

* $p<.05$

入学時英語学習態度、レジリエンス、対処方略の各尺度とテスト得点との関連

入学時英語学習態度、レジリエンス、対処方略の各尺度およびテスト得点との関連を検討するために、学習態度を軸にしたモデルを設定した(図2)。英語学習態度を規定するものとして、学習者の心的特性をあらわすレジリエンスを想定した。次に、レジリエンスや入学時英語学習態度が、テストに対処する方略に影響を及ぼし、その結果がテスト得点に反映されると考え、テスト得点を従属変数として、レジリエンス→入学時英語学習態度→対処方略→テスト得点というパス構造を想定した。

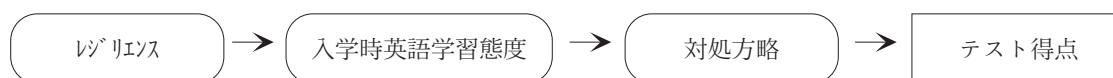


図2 入学時英語学習態度を軸にした因果モデル図

レジリエンスを表す3因子(「自己志向性」,「関係志向性」,「楽観性」), 入学時英語学習態度を表す3因子(「向英語学習志向」,「成績志向」,「努力取組志向」), 対処方略を表す3因子(「回避的思考」,「放棄・あきらめ」,「計画立案」,「肯定的解釈」), そしてテスト得点の3変数(「読解テスト」,「文法テスト」,「リスニングテスト」)を用いて重回帰分析を行った。

入学時英語学習態度とレジリエンスの関係

入学時英語学習態度の「向英語学習志向」因子を目的変数、レジリエンスの3因子を説明変数として重回帰分析を行ったところ、重回帰係数 $R=.262$ であった。さらに分散分析を行った結果、 $F=9.567$, $df=(3, 388)$, $p<.01$ となり、全体として有意水準に達していた。そこで、それぞれの標準偏回帰係数 β を求めたところ、「自己志向性($\beta=.174$, $p<.01$)」と「関係志向性($\beta=.146$, $p<.01$)」で有意性が認められた。したがって、「向英語学習志向」が、レジリエンスの「自己志向性」と「関係志向性」に規定されていることになる。すなわち、「自己志向性」と「関係志向性」が高いと、「向英語学習志向」も高くなる。次に、入学時英語学習態度の「点数志向」を目的変数、レジリエンスの3変数を説明変数として重回帰分析を行ったが、有意水準を得られなかった。したがってレジリエンスの下位因子は「点数志向」には影響を及ぼしていないことになる。さらに、入学時英語学習態度の「努力取組志向」を目的変数、レジリエンスの3変数を説明変数として重回帰分析を行ったところ、 $R=.279$ であった。その分散分析を行った結果、 $F=10.974$, $df=(3, 389)$, $p<.01$ となり、全体として有意水準に達していた。それぞれの β を求めたところ、「自己志向性($\beta=.286$, $p<.01$)」で有意であった。した

がって、「努力取組志向」には、「自己志向性」が影響していることになる。すなわち、「自己志向性」が高いと、「努力取組志向」も高い。

以下の重回帰分析結果については、煩雑になるのでパスダイアグラムにまとめてしめすことにする。

入学時におけるパス・ダイアグラム

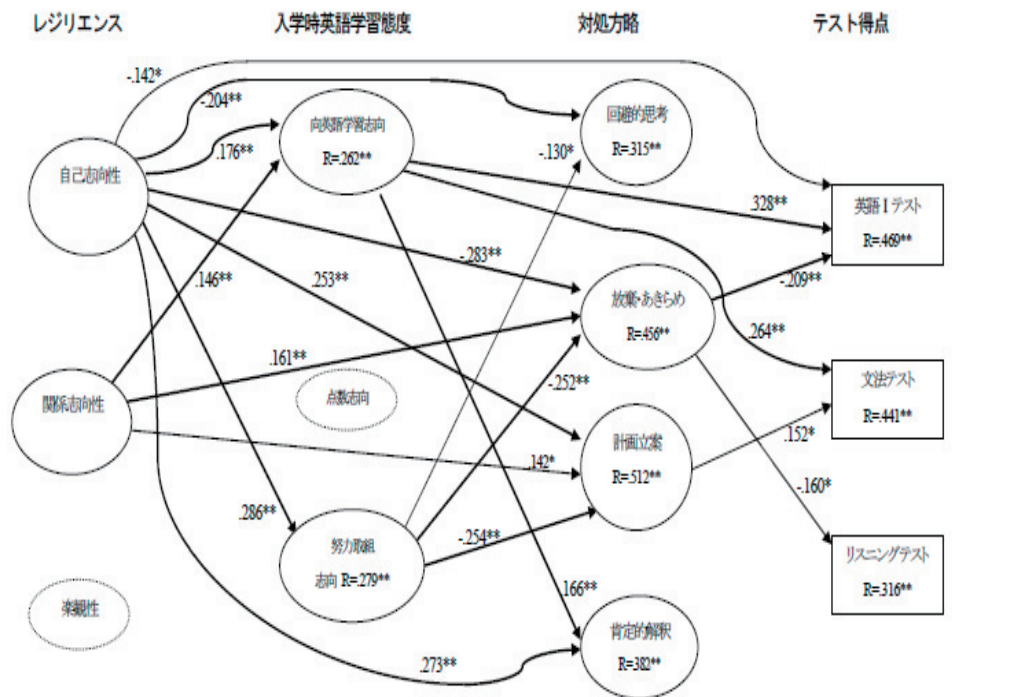
解析の結果を、図3のパス・ダイアグラムに示す。矢印は有意なパスを示し、図中の数値は標準偏回帰係数(β)を示す。以後、他変数を規定する有意なパスが多いもの、さらに高い係数を示した変数からみていく。

多くの変数を規定していたのはレジリエンスの「自己志向性」であった。入学時英語学習態度の「努力取組」に対しては有意な正のパス、「向英語学習志向」に対して有意な正のパスを示した。対処方略の「放棄・あきらめ」と「回避的思考」に有意な負のパスを示し、「肯定的解釈」と「計画立案」に対し有意な正のパスを示した。また、テスト得点の「英語Iテスト」に対しては有意な負のパスを示した。「自己志向性」は7つの変数を規定しており、影響力が非常に強い因子である。

入学時英語学習態度の「向英語学習志向」は、テスト得点の「英語Iテスト」と「文法テスト」に有意なパス正のパス、対処方略の「肯定的解釈」に有意な正のパスを示した。「向英語学習志向」は3つの変数を規定しており、特にテストの点数に影響力がある因子であることがわかる。

レジリエンスの「関係志向性」は3つの変数に有意な正のパスを示しており、入学時英語学習態度の「向英語学習志向」、対処方略の「放棄・あきらめ」と「計画立案」であった。「関係志向性」が高いと、「向英語学習志向」が高く、「放棄・あきらめ」、「計画立案」の方略をとる傾向が高い。

また、入学時英語学習態度の「努力取組志向」は3つの変数に対し有意な負のパスを示していた。対処方略の「計画立案」、「放棄・あきらめ」、「回避的思考」であった。「努力取組志向」が高いと、「計画立案」、「放棄・あきらめ」、「回避的思考」の方略をとらない。



注：R以外の数字は標準偏回帰係数(β)を表す
 太線はβがp<01
 細線はβがp<05

図3 テスト得点に及ぼす入学時の英語学習態度とレジリエンス・対処方略のパス図

対処方略の「放棄・あきらめ」は、テスト得点の「英語 I テスト」と「リスニングテスト」に対し有意な負のパスを示した。したがって、「放棄・あきらめ」の方略をとるものは、「英語 I テスト」、「リスニングテスト」の得点が低かった。対処方略の「計画立案」はテスト得点の「文法テスト」に対し有意な正のパスが得られた。したがって、「計画立案」の方略をとるものは「文法テスト」得点が高かった。

テスト後の英語学習態度、レジリエンス、対処方略の各尺度およびテスト得点との関連

テスト後英語学習態度、レジリエンス、対処方略の各尺度およびテスト得点との関連を検討するために、英語学習態度を軸にモデルを設定した（図4）。英語学習態度を規定するものとして、学習者の心的特性をあらわすレジリエンスを設定した。次に、レジリエンスやテスト後英語学習態度が、テストに対する方略に影響を及ぼし、その結果がテスト得点に反映されると考え、テスト得点を従属変数として、レジリエンス→テスト後英語学習態度→対処方略→テスト得点というパス構造を想定した。

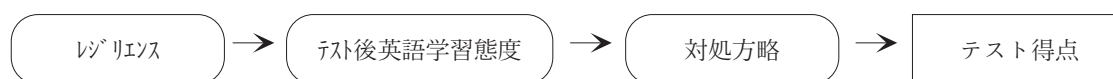


図4 テスト後英語学習態度を軸にしたモデル図

レジリエンスを表す3変数（「自己志向性」、「関係志向性」「楽観性」）、テスト後英語学習態度を表す2変数（「ポジティブ志向」、「結果へのこだわり」）、対処方略を表す4変数（「回避的思考」、「放棄・あきらめ」、「計画立案」、「肯定的解釈」）、そしてテスト得点の3変数（「読解テスト」、「文法テスト」、「リスニングテスト」）を用いて重回帰分析を行った。

テスト後のパス・ダイアグラム

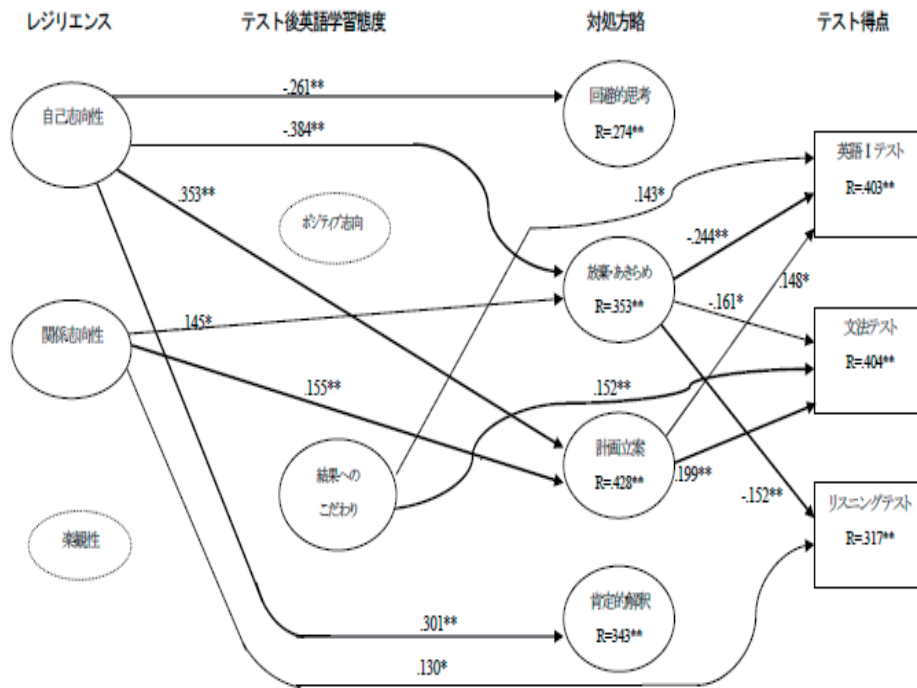
解析の結果をまとめて図5のパス・ダイアグラムに示す。矢印は有意なパスを示し、図中の数値は標準偏回帰係数を示す。

レジリエンスの「自己志向性」は、「計画立案」と「肯定的解釈」に対し有意な正のパスを示し、対処方略の「放棄・あきらめ」と「回避的思考」に対し有意な負のパスを示した。「自己志向性」の高さによって、「計画立案」、「肯定的解釈」の方略をとり、「放棄・あきらめ」と「回避的思考」の方略をとらない。対処方略の下位因子に対し強い影響を及ぼす因子であった。レジリエンスの「関係志向性」は、対処方略の「計画立案」、「放棄・あきらめ」、テスト得点の「リスニングテスト」に対し有意な正のパスを示した。「関係志向性」の高さは、「計画立案」・「放棄あきらめ」の方略をとること、「リスニングテスト」の得点の高さに影響を及ぼしていた。

テスト後英語学習態度の「結果へのこだわり」は、テスト得点の「英語 I テスト」と「文法テスト」に有意な正のパスを示した。したがって、「結果へのこだわり」が強いと、「英語 I テスト」と「文法テスト」での高得点につながる。

対処方略の「放棄・あきらめ」は、「英語 I テスト」、「文法テスト」、「リスニングテスト」に対し有意な負のパスを示した。したがって、「放棄・あきらめ」の方略をとると、どのテストにおいても得点が低くなった。

対処方略の「計画立案」は、テスト得点の「文法テスト」と「英語 I テスト」に有意な正のパスを示した。したがって、「計画立案」の方略をとると「英語 I テスト」と「文法テスト」の得点が高くなった。



注：R以外の数字は標準偏回帰係数(β)を表わす
 太線は β が $p < .01$
 細線は β が $p < .05$

図5 テスト得点に及ぼすテスト後の英語学習態度・レジリエンス・対処方略のパス図

考 察

重回帰分析によって得られた標準偏重回帰係数を用いて各変数間の関係について、入学時とテスト後で生じたパスの変化について検討する。

レジリエンス「自己志向性」因子

レジリエンスの「自己志向性」は、入学時の多くの変数を規定していた。「自己志向性」とは、困難な問題に直面し困ったことがあっても、その原因を考え、解決するために方法を工夫し、失敗してもあきらめずに再度挑戦するなど、困難な状況を乗り越える心の強さを示している。これは英語学習で経験する定期テストを受けるという状況でも、勉強に自ら取り組んで対処できる、またはしようとする態度であると考えられる。したがって、入学時英語学習態度の「向英語学習志向」、「努力取組志向」やテスト後英語学習態度の「ポジティブ志向」との関連性が予測された。結果として、「自己志向性」は入学時英語学習態度の「向英語学習態度」と「努力取組志向」に対して正の有意なパスを示しており、「自己志向性」が高いと「向英語学習志向」や「努力取組志向」が高くなることが示された(図3)。

しかし、テスト後英語学習態度の「ポジティブ志向」とは有意なパスが認められなかった。入学時英語学習態度の「向英語学習志向」は、好きや得意といった教科に対する意識、テストや成績に対する自信、今後の学習に対する肯定的予測をもち、英語の学習意欲が高い指標であると想定されていた。一方、「ポジティブ志向」は、「英語学習が好き」、「英語は得意科目だ」、「英語の成績は今から伸ばせる」、「テストへの取り組みは意欲的だった」といった、テスト後に抱えている英語学習に対する態度の前向きさや今後の成績への自信など肯定的な気持ちを表すものであった。入学時に影響が強かったレジリエンスの「自己志向性」は、テスト後の英語学習態度の「ポジティブ志向」には影響を及ぼさな

くなっている。このことから、学習者が持っていた英語学習に対するポジティブな気持ちに変化が生じた可能性が考えられる。

また、入学時の「自己志向性」は英語学習態度の「努力取組志向」に対し、有意な正のパスを示している。「努力取組志向」の項目は、「これからの英語学習にしっかり取り組める」、「英語学習に努力することができる」、「英語の勉強をしたくないときでもやる」という内容であり、「自己志向性」によって強く規定されていた。さらに、「努力取組志向」は、対処方略の「放棄・あきらめ」、「回避的思考」に負のパスを示していた。したがって、「自己志向性」の高さは、英語学習に対して一生懸命努力して取り組むことを重要だとみなす傾向を強めることがわかる。入学時には英語学習に対して非常に意欲的で、努力して取り組もうとする態度があったことがわかる。

対処方略尺度の4因子に対しては、入学時とテスト後で同じ内容のパスが示された。すなわち、「放棄・あきらめ」、「回避的思考」に対しては負のパス係数、「肯定的解釈」、「計画立案」に対しては正のパスを示していた。「自己志向性」が高いものは、「放棄・あきらめ」、「回避的思考」の方略をとらず、「肯定的解釈」、「計画立案」の方略をとる傾向が強いことあらわしている。このことから、レジリエンスの「自己志向性」は、入学時やテスト後という学習者の置かれた状況や学習態度に関係なく、対処方略の4因子に対して直接的に影響を及ぼす因子であると言える。

レジリエンスの「自己志向性」が高いことが、入学時英語学習態度の「向英語学習志向」、「努力取組志向」、対処方略の4つの因子に影響を及ぼすことから、「自己志向性」は英語の学習意欲に強く影響を及ぼす中心的要因であると考えられる。したがって、学習者の「自己志向性」を高めるような指導、あるいは「自己志向性」を低下させるような指導をしないことが肝要であろう。

レジリエンス「関係志向性」因子

レジリエンス尺度の「関係志向性」とは、ネガティブな心理状態を立て直すために他者との関係を基盤にしようとする心性をあらわすものである。つまり「関係志向性」が高いほど、悲しい、つらさ、悩み、迷いなどを感じている時に、自分の気持ちを他者に話すことによって気持ちを楽にして活力を取り戻し、問題を乗り越えようとする傾向である。英語学習に関しては、学習に取り組む意欲、学習内容への理解、テストへの不安、教師の教え方などについて、不満や不安などを友人や家族など周囲の者に話すことで、自分が置かれたストレスフルな状況乗り越えようとする考えられる。

入学時の「関係志向性」は、英語学習態度の「向英語学習志向」、対処方略の「放棄・あきらめ」と「計画立案」に有意な正のパスが認められた。つまり、「関係志向性」が高いものは、「向英語学習志向」が高く、「放棄・あきらめ」、「計画立案」の方略をとる傾向が高かったことがわかる。テスト後には、入学時と同様に、対処方略の「放棄・あきらめ」と「計画立案」に対し有意な正のパスを示していた。テスト後には英語学習態度への有意なパスはなくなり、「リスニングテスト」に対し有意な正のパスが認められた。

入学時には「向英語学習志向」に有意な正のパスが認められたが、テストを受けた後では、「ポジティブ志向」とは有意なパスが得られなかった。入学間もない頃は、学級全体の学習意欲自体が高い時期であり、知り合って間もないクラスメートたちとは、まだ不平や不満を言うような本音を語り合う人間関係はできていない。不安や不満があり、友人を気持ちを共有したいができない状況にあったために、より一層関係志向性が強くあらわれたのではないだろうか。さらにこの時期は、学習者全体が学習に対して意欲的に取り組む姿勢が強いために、積極的な気持ちを表すことが考えられ、このポジティブな雰囲気は学習者に反映していた可能性がある。つまり、「関係志向性」は、学習者の人間関係や学習者の置かれた状況によって可変的な影響を及ぼす要因である可能性がある。

また、入学時とテスト後の両時期で、「関係志向性」は対処方略の「放棄・あきらめ」と「計画立案」に対し有意な正のパスを示している。「放棄・あきらめ」と「計画立案」については、因子間で

の相関係数を求めたところ負の相関が認められた。負の関係にある因子に対し正のパスが得られたことに関し、「関係志向性」が高いことが「放棄・あきらめ」と「計画立案」の方略を取りやすいことに関して検討を加える。

「関係志向性」の特徴を知るために、男女によって差があるかを t 検定によって確かめたところ、女子 ($M=3.85$, $SD=.68$) の平均値が男子 ($M=3.39$, $SD=.80$) より高く、有意な差が認められた ($t=5.08$, $df=274$, $p<.01$)。したがって、女子のほうが男子よりも自分の不安や悩みを他者に打ち明けることによって精神的な安定を求める傾向があることが示された。このことは実際の学校現場において、自分の気持ちを伝えたり相手の気持ちを聞くことができる友人関係の有無が、女子にとって学校生活を送る上で重要な要因になっていることを裏付けるものであった。「関係志向性」は後の研究で「内面共有性」と命名されなおしているように、友人と気持ちを共有することで、精神的回復をはかろうとするものである。「関係志向性」には友だちからのサポートが最も強い相関を示しており、さらに女子のストレス反応の抑制にはレジリエンスよりもソーシャルサポートの方が大きな影響を及ぼしていた (石毛・無藤, 2006) ことから、「関係志向性」が高いものは、他者に気持ちを伝え理解してもらえ友人の存在が学業への取り組みに大きな役割を果たすこと、女子には友人からのサポートが特に重要であるといえる。

友人関係のなかで「関係志向性」を想定した場合、学習に関して友人と気持ちや考えを共有する場面、すなわち交わされる会話の内容が、不満や不安などネガティブなものであれば、友人とネガティブな気持ちを共有することになる。否定的な友人からの発言に対しては内面共有傾向が強い友人関係では、否定的な発言に同意がなされる。反対に、相手に自分の気持ちを伝える場合、自分の否定的な内容の発言に対し、それを打ち消すような発言が友人からなされた場合でも、自分の否定的な気持ちを変えるとは考えにくい。したがって、「関係志向性」が高い場合、友人関係が否定的な気持ちを助長する傾向にあるため、「放棄・あきらめ」方略につながりやすいのではないかと考えられる。

レジリエンスの「関係志向性」が対処方略の「計画立案」に有意なパスがみられたことに関しては、英語学習態度因子とレジリエンス因子の相関関係において「関係志向性」と入学時英語学習態度の「向英語学習志向」、テスト後英語学習態度の「ポジティブ志向」、レジリエンスの「自己志向性」が正の相関関係を示していたことが参考となる。すなわち、英語学習について前向きな態度を持つこと、問題を自分の力で克服しようとする態度と「関係志向性」は関連していることから、「関係志向性」の高さは本来ポジティブな性質のものであると考えられる。したがって、「関係志向性」の高さは、本来はポジティブな方略として「計画立案」につながるものと解釈できる。

以上のことから、レジリエンスの「関係志向性」からは、不平や不満のようなネガティブな気持ちの共有を行う友人関係があるか、励まし合ようなポジティブな気持ちを生起させる人間関係があるかという側面が、英語学習に影響していることが示唆される。

入学時「向英語学習志向」とテスト後「ポジティブ志向」

入学時英語学習態度の「向英語学習志向」は、「英語学習が好き」、「英語が得意科目だ」、「英語の成績に満足である」という項目からなり、英語学習に対する自信や自分の能力を高く認知している内容である。対処方略の「肯定的解釈」に正の有意なパスを示し、さらに「英語 I テスト」と「文法テスト」に対し有意な正のパスが認められる。つまり、「向英語学習志向」が高いと、テストを肯定的に解釈する、さらに英語のテスト得点が高くなることがわかった。しかし、テスト後英語学習態度の「ポジティブ志向」は対処方略に対してもテスト得点に対しても有意なパスを示していない。つまり、テスト後には「英語学習が好き」、「英語が得意だ」、「成績は今から伸ばせる」という意識の高さは、対処方略へもテスト得点にも影響を及ぼさない状態になっていた。したがって、入学時とテスト後では、英語学習に対して「好き」、「得意」、「自信がある」というポジティブな態度に変化が生じたと考えられる。

えられる。

入学時英語学習態度「努力取組志向」

入学時英語学習態度の「努力取組志向」は、「これからの英語学習にしっかり取り組める」、「英語学習に努力できる」、「英語の勉強をしたくないときでもする」という内容である。対処方略の「回避的思考」、「放棄・あきらめ」、「計画立案」に対して有意な負のパスを示している。「努力取組志向」が高いと「回避的思考」、「放棄・あきらめ」、「計画立案」の方略をとらないことがわかる。つまり、「努力取組志向」は、英語学習には努力することが大切であり、能力や計画的な学習よりも努力を重視する傾向が高い可能性がある。しかし、「努力取組志向」は対処方略には影響を及ぼすが、直接的にはテスト得点に影響を及ぼしてはいない。努力を重視しすぎた場合、テスト結果として高得点に結びつかないと、努力取組をしなくなる危険性が考えられる。

テスト後英語学習態度「結果へのこだわり」

「結果へのこだわり」は、自分の英語の成績に満足していない、英語のテスト結果は思ったより悪かった、英語のテストの結果が悪いと落ち込むという内容で、この因子得点が高いものはテストの点数や成績に対し固執する傾向を示すと考えられる。したがって、パス・ダイアグラムでは、対処方略因子には影響を及ぼさず、「英語 I テスト」と「文法テスト」の得点に正のパスを示していた。テスト得点や成績をよくすることが目標となっている可能性がある。このことは、能力を安定的で不変とみる人は、能力が低いと判断されるのを避けることを目標（遂行目標）とし、自分の能力に自信がある場合は、能力が高いことを示そうとして努力するが、自信が低い場合には努力を避ける。遂行目標の下では、失敗は低い能力によるものだと判断されるために、無気力になりやすい (Dweck & Leggett, 1988) ことにつながると考えられる。つまり、「結果へのこだわり」が強い学習者が、能力に自信がなくテスト結果が悪かった場合、または思ったほどの得点や成績が得られなかった場合、能力が低いと判断するために無気力状態、すなわち学習意欲が低下した状態なることが考えられる。したがって、「結果へのこだわり」傾向が高いものに対しては、テスト結果によって自分の能力が低いと判断する認識をさせないような配慮が必要となるであろう。

対処方略とテスト得点との関係

入学時とテスト後の両方において、対処方略のなかでテスト得点に影響を及ぼしていた因子は、「放棄・あきらめ」と「計画立案」であった。「放棄・あきらめ」は入学時・テスト後ともに「英語 I テスト」と「リスニングテスト」に有意な負のパス、「計画立案」は、入学時・テスト後ともに「文法テスト」に有意な正のパスを示していた。テスト得点に有効にはたらくのは、「放棄・あきらめ」の方略をとらないこと、「計画立案」の方略をとることであった。これは英語学習に限らず、学習に対しては、勉強を放棄しない、あきらめない、テストなどの課題に対しては計画的に取り組むことの必要性を裏付けている。教師は、常に生徒に対してこのような方略がよい結果を生むことを意識させることが大切であろう。

引用文献

- Dweck, C.S 1986 *Motivational Processes Affecting Learning*, University of Illinois, American Psychologist, 41, 10, 1040-1048.
- 藤原裕弥 2006 対処方略の採用傾向が課題成功・失敗時の心理的ストレス反応に及ぼす影響 総合人間研究, 6, 45-58.

- Gardner, R.C. & Smythe, P.C., 1975 Motivation and second language acquisition. *Canadian Modern Language Review*, 32, 198-213.
- 堀野緑・市川伸一 1997 高校生の英語学習における学習動機と学習方略 教育心理学研究, 45, 140-147.
- Horwitz, E.K., Horwitz, M.B., & Cope, J. 1986 Foreign Language Classroom Anxiety The Modern Language Journal, 70, 125-133.
- 石毛みどり・無藤隆 2005 中学校における精神的健康とレジリエンスおよびソーシャル・サポートとの関連—受験期の学業場面に着目して— 教育心理学研究, 53, 356-367.
- 石毛みどり・無藤隆 2006 中学生のレジリエンスとパーソナリティとの関連 パーソナリティ研究 14, 3, 266-280.
- 神村栄一・海老原由香・佐藤健二・戸ヶ崎泰子・坂野雄二 1995 対処方略の三次元モデルの検討と新しい尺度 (TAC-24)の作成 教育相談研究, 33, 41-47.
- 小篠敏明・深澤清治・殿重達司 2002 高校生の英語学習動機に関する実証的研究 広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部 51, 147-156.
- Krashen, S. 1981 *Second languages acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press
- 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.
- 倉八順子 1994 第二言語習得における個人差 教育心理学研究, 42, 227-239.
- 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, 53, 320-330.
- 岡田いずみ 2007 学習方略の教授と学習意欲 —高校生を対象にした英単語学習において— 教育心理学研究, 55, 287-299.
- 外山美樹 2005 認知方略の違いがテスト対処方略と学業成績の関係に及ぼす影響—防衛的悲観主義と対処的楽観主義— 教育心理学研究, 53, 220-229.
- 植木理恵 2002 高校生の学習観の構造 教育心理学研究, 50, 301-310.
- 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か 教育心理学研究, 52, 71-82.