

# スピーキング学習における英語学習観尺度と性格・情緒尺度の開発

教育心理学コース 関 谷 弘 毅

Development of a Beliefs about English Learning Scale and an Emotion-Personality Scale in English Speaking

Koki SEKITANI

The present study was designed with the intent to develop a Beliefs about English Learning Scale and an Emotion-Personality Scale in English Speaking that can measure learners' characteristics more precisely in a context of foreign language acquisition. Based on the studies about beliefs and personality, 24 items were invented for the Beliefs about English Learning Scale, and 10 items for the Emotion-Personality Scale. 360 Japanese junior high school students were asked to participate in the study and to respond to those items. A factor analysis showed that in the Beliefs about English Learning Scale consisted of four sub-categories: namely, 1. perfectionism in English learning, 2. weight on grammar, 3. sense of inferiority in speaking, and 4. orientation to intercultural communication. As for the Emotion-Personality Scale, a factor analysis indicated two subcategories: namely 1. activeness for speaking, and 2. carefulness. The analyses also showed sufficient reliability for both scales. The findings were discussed in terms of implications for developments of new pedagogies of English speaking and suggestions for improvements for further studies.

## 目 次

### 要旨

#### 1. 問題と目的

- A. 学習観・ビリーフの研究
- B. 性格に注目した個人差研究

#### 2. 方法

- A. 調査対象者
- B. 調査時期
- C. 質問紙
  - (1) 英語学習観
  - (2) 性格・情緒
- D. 手続き

#### 3. 結果と考察

- A. 分析対象者の選択
- B. 分析対象項目の選択
- C. 英語学習観の構造
- D. 性格・情緒の構造
- E. 信頼性の検討
- F. 因子間相関

#### 4. 総合考察

### 引用文献

#### 1. 問題と目的

近年の日本の英語教育における大きな課題は「実践的コミュニケーション能力の育成」である。現行の学習指導要領では、「国際化の進展に対応し、外国語を使って日常的な会話や簡単な情報の交換ができるような基礎的・実践的なコミュニケーション能力を身に付けること」(文部省, 1998)が強調されている。さらに学習指導要領改定に向けて、文部科学省の中央教育審議会では、小学校高学年における英語の必修化に加え、高等学校におけるオーラル・コミュニケーションの指導の徹底などが議論されている(文部科学省, 2007)。また、国公立大学の入学試験に目を向けると、オーラル・コミュニケーション能力に関連する会話問題や自由英作文は増加傾向にある(大谷・林・相川・東・沖原・河合・竹内・武久, 2004)。

しかし、日本に生まれ、英語を外国語として少しでも学んだことがあれば、英語スピーキング能力の習得がいかに困難であるかを感じなかった人はいないだろう。ペイカー(1988)の日本人学生と韓国人学生の英語習熟度比較調査によると、言語環境、母語と英語との言語的距離などの条件が類似しているにも関わらず、日本人学生のスピーキング技能が特に低いという。多くの日本人が中学校、高等学校、あるいは大学

で英語教育を受けながらも、満足はいく十分な英語スピーキング能力を身に付けているとはいいがたいのが現実である。

これまでスピーキングに関しては、理論、実践ともにその研究が他に比べ立ち遅れてきた感がある。その是非はともかくとして、リーディングであれば和文英訳、リスニングであれば聴解や、ディクテーションといった、いわゆる定番といえる指導法が存在する。それに対して、スピーキング指導に関してはそういったものがなく、現場の指導者が敬遠してしまうようである(例えば文部科学省(2007)は高等学校におけるオーラルコミュニケーションI, IIにおいて、伝統的な文法指導中心の授業が行なわれていることを指摘し、改善案を模索している)。

このように国際化の進展に伴い実践的なコミュニケーション能力の育成が叫ばれる中で、スピーキング研究における研究課題を洗い出し、スピーキング力向上に影響を与える要因を特定し、その機能を知ることが非常に重要である。

第二言語習得における個人差研究において着目されてきたものに学習観、性格・情緒がある。これらの要因は、スピーキングの指導法を将来的に開発していく上で重要な要因であると考えられる。その理由として、学習観に関しては、比較的可変性があり介入が可能であると考えられ、教育実践の場への応用性が高いと考えられるからである。また性格・情緒に関しては、対人的な関わりが多いスピーキングという性質を考えたとき、その影響力が大きいと思われるからである。以上を念頭に置き、順に学習観および性格・情緒に関する第二言語習得の個人差研究を概観し、問題点を指摘したうえで、本研究の目的を提示する。

### A. 学習観・ビリーフの研究

第二言語習得の分野では、「学習観」にあたるものとしてはビリーフ研究というものがある。Wenden(1986; 1987)は25人のアメリカ大学生を対象に半構造化面接を実施し、言語学習に関する考えを3つのカテゴリーに分類した。その結果、目標言語が話されている環境で学ぶべきであるなどとする「自然な習得」、文法規則や語彙を学ぶべきであるとする「言語に関する学習」、感情や適性、自己概念などが学習に影響を与えるとする「個人要因の重要性」が見出された。Horwitz(1987)は、背景の異なる32人の中級英語学習者を対象に、BALLI(Beliefs About Learning Inventory)という質問紙を作成し、言語学習に関する

ビリーフを調査した。その結果、多くの学習者は、「生得的な適性によるものが大きい」、「語彙や文法を暗記するのが最善だ」、「英語圏の文化を知ることが重要だ」、「音声教材を使用した反復練習が重要だ」、「流暢に話せるようになることが主な学習理由だ」という5つの信念を持つことを示した。

また、ビリーフに与える影響を検討したものとしては、Little & Singleton(1990)がある。Little & Singleton(1990)は、アイルランドの大学生、大学院生を対象に調査を実施し、これまでに受けた教育一般、および語学教育がビリーフに大きな影響を与えているとした。一方、ビリーフが他の要因に与える影響を検討したものとしては、Abraham & Vann(1987)、Kern(1995)、Yang(1999)、久保(1999)、下山・磯田・山森(2002)、中山(2005)などがある。中でも中山(2005)は、久保(1999)が提案したモデルを修正、発展させる形で、日本人大学生を対象として、学習観が英語学習の際の方略選択に影響を与える影響として捉え、目標志向性ととも学習方略選択を予測するモデル化を試みている。このように近年では学習観(ビリーフ)と、その他の要因との関連に着目して学習のプロセスを明らかにしようとした研究が行われている。

しかし、学習観に関する因子構造やそれと他の諸要因との関連は諸条件によって異なることがこれまで示されてきた。例えば久保(1999)は、日本での英語学習では日常生活の中で目標言語話者と接する機会が少なく、第二言語学習環境における知見をそのまま適用できるとは考えがたいと指摘し、さらに特に学校教育においては他の教科学習と同様な感覚で英語を学んでいると述べている。中山(2005)は久保(1999)が指摘した限界を踏まえた上で、第二言語学習環境を基準にして作成された上述のBALLI(Beliefs About Language Learning Inventory; Horwitz, 1987)という言語学習の学習観に関する質問紙を日本人大学生を対象に実施した。ところが、探索的因子分析の結果、ほぼ半数の尺度項目が除外されるという結果となり、今後の研究課題として言語学習観尺度の再構成を強調している。さらに英語学習に関しては、技能によって異なった学習観の構造が想定されると考えられる。特にスピーキングは、対人コミュニケーションという文脈の影響を大きく受け、これまでに作成された学習観尺度がそのまま適用できるとは考えにくい。日本における英語学習を考えると、外国語学習環境を考慮しつつ英語スピーキング場面を想定した新しい尺度の作成が

必要となるだろう。

そこで、本研究では日本人を対象とし、英語スピーキング場面を想定した学習観尺度の開発を行ない、その信頼性を検証することを第一の目的とする。

## B. 性格に注目した個人差研究

性格・情緒要因の言語学習に与える影響に関する科学的な研究は1950年代に始まり、その後も学習効率を高める上で障害、障壁となる心理的要因を究明しようと試みられた(田中・春原, 2006)。これまで着目されてきた要因として、「不安」(anxiety)、「抑制」(inhibition)、「感情移入」(empathy)、「あいまいさに対する寛容性」(tolerance for ambiguity)、「外向性・内向性」(extroversion/introversion)、「リスクテイク」(risk-taking)などがある。しかし、「あいまいさに対する寛容性」と聴解能力、授業成績などの英語力の指標との間に比較的安定した正の相関が報告されている(Naiman, 1978; Chapell & Roberts, 1986)ほかは、性格・情緒要因と言語学習との間に一貫した関連が見られているものは少ない。国内では、安藤・福永・倉八・須藤・中野・鹿毛(1992)が、種々の英語力指標に関して、性格・情緒要因を含む適性の主効果、教授法の主効果、および交互作用の検討をした。その結果、いくつか興味深い交互作用が見られたものの、性格・情緒要因の主効果が見られたものは、「神経質」、「のんきさ」という限られたものであった。また、これらは翻訳テストで見られたものであって、スピーキングに近似する面接テストでは見られなかった。しかし、スピーキングにおいて性格・情緒要因が影響を与えないと結論付けるのは早計である。安藤ら(1992)で関連が見られなかった原因として、これらの尺度がスピーキング場面のみを想定して作られたものではなかったことが考えられる。今後、スピーキング学習において影響力の強い性格・情緒要因を特定し、尺度化していく必要がある。

本研究では、日本人を対象とし、英語スピーキング場面にとりわけ影響が強いと思われる要因に着目し、性格・情緒尺度の開発を行ない、その信頼性を検証することを第二の目的とする。

外国語環境にある日本人を対象とした、英語スピーキング場面に即した学習観、性格・情緒尺度の開発は、今後のスピーキング指導法開発、およびスピーキングプロセスの解明への貢献が期待され、非常に意義が大きいと考えられる。

## 2. 方法

### A. 調査対象者

東京都内の私立・公立中学校2年生360名(男子:60名, 女子:300名)が対象となった。

### B. 調査時期

2006年6月～2007年10月に実施した。

### C. 質問紙

#### (1) 英語学習観

まずは本研究で扱う「学習観とは何か」ということをはっきりしておく必要がある。そのために、第二言語習得の個人差研究で着目される要因として、学習観に関連が深いと思われる、「学習スタイル」(learning styles)、「学習ストラテジー」(learning strategies)と合わせて考え、本論文における「学習観」を位置づけた。

Brown(2000)は、スタイルを個人の持続的な傾向や志向として捉え、問題の取り組みにおける認知的な側面と、性格要因との結びつきに加え、情意的、生理学的要因が関与する教育の場におけるスタイルを「学習スタイル」とした。また、「学習ストラテジー」を特定の問題やタスクに取り組む方法、特定の目標を達成するための作業様式、ある情報の操作デザインと定義づけ、それらはある特定の場面における方略を指しているとした。一方、「学習観」に関しては、中山(2005)は、「学習方略に影響を与える思い込みや信念」と定義している。これらを総合して考えると、「学習観」、「学習スタイル」、「学習ストラテジー」は、順に行動に対する顕在性を増していく1次元上のものであると捉えることができる。すなわち、これらは個々の研究に合わせて操作的に定義されるものであって、研究目的によって、暗黙に「学習観」と「学習ストラテジー」(学習方略)に2分割されたり、「学習観」と「学習スタイル」と「学習ストラテジー」に3分割されてきたと考えられる。

そこで、本研究で扱う「学習観」を、中山(2005)のものを少し拡張し、「学習に影響を与える思い込み・信念・志向」としたい。その理由は、多くの先行研究では学習スタイルへの影響を想定して検討がされているわけではなく、学習スタイルの一部が含まれてしまっていること、また、思い込みや信念を本人の学習の方法への好みと明確に区別できないことによる。論文ではこのように学習観をやや広く捉えることにする

が、将来的には、細分化して互いへ影響を検討しプロセスを解明していくことの重要性は指摘しておく。

項目は久保(1997)、中山(2005)を参考に、日本における英語学習文脈、英語スピーキング学習における重要性、中学生に対する表現の適切さを考慮し作成した。なお、英語学習という文脈を想定しているので、要因名を「英語学習観」とした。項目は全部で24からなり、3つの項目群に分けられた。

1つ目の項目群に対しては、「あなたの『英語ができることイメージ』に関してお聞きします。次の質問に1(全くあてはまらない)から5(かなり良くあてはまる)の間で1つ選んで答えてください。」と教示した。「英語ができるようになるということは、どんな英語でも正確に日本語に訳せるようになることだ」、「英語ができるようになるということは、検定試験(英検など)でよい結果が出せるようになることだ」などの9項目からなり、評定には5件法を使用した。

2つ目の項目群に対しては、「英語の学習に関するあなたの考えをお聞きします。次の質問に1(全くあてはまらない)から5(かなり良くあてはまる)の間で1つ選んで答えてください。」と教示した。「英語が上達するためには間違いを恐れないことが大切だと思う」、「英語を話すときは文法が間違っていないでも問題はないと思う」などの7項目からなり、評定には5件法を使用した。

3つ目の項目群に対しては、「英語を学習する際、あなたが感じることにしてお聞きします。次の質問に1(全くあてはまらない)から5(かなり良くあてはまる)の間で1つ選んで答えてください。」と教示した。「自分は文法に自信がなければ話さないほうだ」、「自分は文法に比べて、実際に話すことは得意だ」などの8項目からなり、評定には5件法を使用した。

## (2) 性格・情緒

安藤ら(1992)を参考に、日本における英語学習文脈、英語スピーキング学習における重要性、中学生に対する表現の適切さを考慮し作成した。「最後に英語学習とは関係なくあなた自身についてお聞きします。次の質問に1(全くあてはまらない)から5(かなり良くあてはまる)の間で1つ選んで答えてください。」と教示した。「自分は良くしゃべるほうだ」、「自分は物事をよく考えてから行動するほうだ」などの12項目からなり、評定には5件法を使用した。

## D. 手続き

二つの方法で行った。第一に、東京都内私立中学校の対象者に対しては、実施に先立って学校長に依頼書を送り、調査には個人情報漏洩することがないことを伝えた。学校長の同意を得た上で、調査質問紙を学校に送付し、各クラス担任がホームルーム時間中に生徒に配布して回答を求めた。調査質問紙は回収後返送された。

第二に、2006年度、2007年度の夏休みに東京大学で行われた「学習ゼミナール」への参加者に質問紙への回答を求めた。「学習ゼミナール」とは筆者を含む大学院生、大学教授が定期的に開催している実験的な学習教室であり、2006年度、2007年度いずれも8月下旬に1～3日間隔で、計5日間行なわれた。「学習ゼミナール」への参加者に対しては、開始1ヵ月前に参加者に調査質問紙を送付し回答を求め、郵送で返信する方法と、「学習ゼミナール」初日の授業前に直接参加者に調査質問紙を配布し、回答が終わり次第回収する方法を組み合わせて行なった。

## 3. 結果と考察

ここではまず分析の対象者、項目を吟味した後、「英語学習観」、「性格・情緒」のそれぞれの個人差要因について因子分析を行なった。次に抽出された各因子について信頼性の検討を行ない、最後に因子間の相関を分析し、その結果を考察した。なお分析にはSAS 9.1を使用した。

### A. 分析対象者の選択

360名の対象者のうち、欠損値があったデータ、質問紙に対してまじめに回答していなかったと思われるデータ(すべて3と回答しているものなど)は分析から除外した。その結果、「英語学習観」に関しては330名(男子:47名、女子:283名)が、「性格・情緒」に関しては332名(男子:49名、女子:283名)が分析の対象となった。

### B. 分析対象項目の選択

「英語学習観」、「性格・情緒」の項目をチェックしたところ、天井効果(評定の平均値が4.5以上)や床効果(評定の平均値が1.5以下)を示す項目、および判別力が極端に低い項目(評定の標準偏差が.5以下)は見当たらなかったため、すべての項目を分析の対象とした。

C. 英語学習観の構造

「英語学習観」の24項目に対して探索的因子分析（主因子法）を行なったところ初期の固有値は順に4.73, 3.00, 2.03, 1.69, 1.47, 1.31, 1.14であった。固有値の推移と解釈の可能性から4因子解を選択し（第4因子までの回転前累積寄与率は47.73%）プロマックス回転を行なった。推定法には重み付けのない最小二乗法を用いた。因子負荷が1つの因子に対して.30以上

の23項目を選出した。また、第1因子と第4因子にまたがって.40以上の負荷を示した項目4は解釈の可能性から第1因子に所属させた。プロマックス回転後の因子パターン行列を表1に、因子間相関を表2に示す。

第1因子では、「英語ができるようになるということ」は、検定試験（英検など）でよい結果が出せるよう

表1 英語学習観の因子パターン行列（プロマックス回転後）

項目	因子				
	No. 1	No. 2	No. 3	No. 4	
<b>英語完璧主義 (α = .82)</b>					
7 英語ができるようになるということは、検定試験（英検など）でよい結果が出せるようになることだ	.89	-.03	-.06	-.23	
6 英語ができるようになるということは、学校のテストで高得点が取れるようになることだ	.85	-.05	-.01	-.20	
1 英語ができるようになるということは、どんな英語でも正確に日本語に訳せるようになることだ	.59	.06	.04	.09	
2 英語ができるようになるということは、文法が完璧にわかるようになることだ	.51	.30	.08	.08	
3 英語ができるようになるということは、どんな英語でも聞いたり読んだりして理解できるようになることだ	.48	.01	.03	.37	
5 英語ができるようになるということは、アメリカ人やイギリス人のように話せるようになることだ	.41	-.06	-.10	.27	
4 英語ができるようになるということは、言いたいことが何でも話せるようになることだ	.40	-.09	.06	.46	
<b>文法重視 (α = .72)</b>					
14 意味が通じれば文法が間違っても問題はないと思う (R)	-.05	.76	.01	-.13	
12 英語を話すときは文法的な正確さは必要ないと思う (R)	.01	.72	-.04	-.12	
15 英語を話すとき、正しい文法は大切だと思う	.12	.70	-.00	.06	
20 英語ができるようになるには文法を学ぶことは大切だと思う	.14	.50	.05	.15	
14 自分は文法など細かいことを勉強するのは好きではない	-.24	.32	.03	.13	
17 自分は文法的に完璧に理解できないと気がすまない	.02	.31	.11	.15	
<b>英語発話苦手意識 (α = .73)</b>					
22 自分は文法に自信がなければ話さない方だ	.12	.01	.62	.05	
20 自分は文法の勉強よりも、実際に話すことのほうが好きだ	-.08	-.01	.62	-.18	
23 自分は文法や表現の正確さにかなり自信が持てないと言えない	.12	.06	.55	.08	
21 自分は筆記試験は得意だが、英語を話すことは苦手だ	-.06	-.01	.51	.08	
18 自分は英語を話すことよりも、文法や読解の勉強をするほうが好きだ	-.04	.07	.50	-.02	
19 自分は文法に比べて、実際に話すことは得意だ	-.04	.02	.50	-.16	
<b>異文化交流志向 (α = .59)</b>					
8 英語ができるようになるということは、実際に外国人とコミュニケーションができるようになることだ	.21	-.05	-.12	.54	
9 英語ができるようになるということは、異国の文化を理解することができることだ	-.06	-.05	.18	.52	
11 英語が上達するためには間違いを恐れないことが大切だと思う	-.15	.08	-.06	.44	
13 英語ができるようになるためには英語を口に出してしゃべる練習は大切だと思う	-.07	.12	-.12	.43	
(R) は逆転項目を示す	因子寄与	3.55	2.84	2.52	2.08

表2 英語学習観の尺度間の相関

	1	2	3	4
1 英語完璧主義	—			
2 文法重視	.30***	—		
3 英語発話苦手意識	.25***	.33***	—	
4 異文化交流志向	.28***	.05	-.08	—

\*\*\*p < .001

になることだ]、「英語ができるようになるということ  
は、どんな英語でも正確に日本語に訳せるようになる  
ことだ」などの7項目に高い負荷量が見られた。これ  
らは、どんな英語でも何でも完璧に理解、表現でき、  
試験などで好成绩を出せるようになりたいという姿勢  
に関するものであると考えられた。そこで、「英語完  
璧主義」と命名した。

第2因子では、「意味が通じれば文法が間違ってい  
ても問題はないと思う」(逆転項目)、「英語を話すと  
き、正しい文法は大切だと思う」などの6項目に高い  
負荷量が見られた。これらは、英語使用時における文  
法に対する重要性認知に関するものであると考えられ  
た。そこで、「文法重視」と命名した。

第3因子では、「自分は文法に自信がなければ話さ  
ないほうだ」、「自分は筆記試験は得意だが、英語を話  
すことは苦手だ」などの6項目に高い負荷量が見られ  
た。これらは、英語を話すことへのためらいの強さ、  
苦手意識に関するものであると考えられた。そこで、  
「英語発話苦手意識」と命名した。

第4因子では、「英語ができるようになるというこ  
とは、実際に外国人とコミュニケーションができるよ  
うになることだ」、「英語ができるようになるというこ  
とは、異国の文化を理解することができることだ」な

どの4項目に高い負荷量が得られた。これらは、異文  
化にたいする理解、交流を重要視する志向であると考  
えられた。そこで、「異文化交流志向」と命名した。

**D. 性格・情緒の構造**

「性格・情緒」の12項目に対して探索的因子分析(主  
因子法)を行なったところ初期の固有値は順に2.90,  
2.21, 1.50, 1.01であった。固有値の推移と解釈の可  
能性から2因子解を選択し(第2因子までの回転前  
累積寄与率は42.64%)プロマックス回転を行なった。  
推定法には重み付けのない最小二乗法を用いた。因  
子負荷が1つの因子に対して.30以上の10項目を選出  
した。プロマックス回転後の因子パターン行列を表3  
に、因子間相関を表4に示す。

第1因子では、「自分はよくしゃべる方だ」、「自分  
は話し合いのときによく発言する方だ」などの5項目  
に高い負荷量が見られた。これらは、一般的なコミュ  
ニケーション場面における発話に対する積極性である  
と考えられた。そこで、「発話積極性」と命名した。

第2因子では、「自分は物事に対して慎重な方だと思  
う」、「自分は物事をよく考えてから行動する方だ」  
などの5項目に高い負荷量が見られた。これらは、物  
事に対する行動の慎重さに関するものであると考えら

表3 性格の因子パターン行列(プロマックス回転後)

項目	因子	
	No. 1	No. 2
発話積極性 ( $\alpha = .72$ )		
1 自分はよくしゃべる方だ	.86	.08
12 自分はおとなしいほうだ (R)	.64	-.17
5 自分は話し合いのときによく発言する方だ	.58	.12
2 自分はみんなと一緒にいるのが好きだ	.51	.06
6 自分は友達と話すときに聞き手に回ることが多い (R)	.37	-.18
慎重 ( $\alpha = .72$ )		
7 自分は物事に対して慎重な方だと思う	-.05	.76
3 自分は物事をよく考えてから行動する方だ	.15	.64
10 自分は失敗をしないために細心の注意を払う	-.16	.59
11 自分は几帳面(きちょうめん)だと思う	.03	.54
8 自分はおおざっぱな性格だと思う(R)	-.16	.31
(R)は逆転項目を示す	因子寄与	2.07 1.97

表4 性格の尺度間の相関

	1	2
1 発話積極性	—	
2 慎重	-.11 <sup>+</sup>	—

+p < .10

れた。そこで、「慎重」と命名した。

#### E. 信頼性の検討

作成した「英語学習観」, 「性格・情緒」を構成する各因子の内的一貫性を検討するため, それぞれ Cronbach の  $\alpha$  係数を算出した。「英語学習観」については, 「英語完璧主義」が .82, 「文法重視」が .72, 「英語発話苦手意識」が .73, 「異文化交流志向」が .59 であった。「性格・情緒」については, 「発話積極性」が .72, 「慎重」が .72 であった。また, それぞれの因子において, 内的一貫性を著しく下げる項目はなかったため, 改めて項目を削除することはしなかった。 $\alpha$  係数の値が若干低い因子 (.5 台後半) が見られたが, 許容できる範囲であると判断した。ただし今後洗練を図っていく必要がある。

#### F. 因子間相関

まず, 「英語学習観」の因子間相関について考察する。

「文法重視」と「英語発話苦手意識」との間に有意な弱い正の相関 ( $r = .33, p < .001$ ) が見られた。従来, 文法を重視した学習法・指導法と, 音声コミュニケーションを重視した学習法・指導法は 1 次元の両極に位置するものとされてきた。もしそれが正しければ, 文法重視と英語発話苦手意識との間には強い正の相関が見られるはずである。しかし, この結果を考えると, 両者は完全に相反するものではなく, 文法的正確さを重視することと, 発話苦手意識を払拭することは両立し得ると考えられる。

また, 「英語完璧主義」と「文法重視」, 「異文化交流志向」, 「英語発話苦手意識」との間に弱い正の相関 ( $r = .30, .28, .25, p < .001$ ) が見られた。このことから, 英語を完璧に習得しようとする態度は文法を重視することだけではなく, 異文化交流への志向にも関連があることがいえる。しかし, 同時に完璧に習得しようとする態度を持つと, 発話に対する苦手意識も感じやすいということが示された。これは, 完璧に習得しようとする態度が高いと, 学習者が設定する目標の水準も高くなり, 容易に発話に対して得意感を感じにくくなるのではないかと考えられる。

一方, 「異文化交流志向」と「文法重視」, 「英語発話苦手意識」との間には有意な相関が見られなかった ( $r = .05, -.08, n.s.$ ) ことから, 異文化交流への志向は他の因子に比べて独立性が高いものであるといえる。

次に「性格・情緒」の因子間相関について, 「発話積極性」と「慎重」との間には, 有意傾向は見られたものの高い相関は見られなかった ( $r = -.11, p < .1$ ) ことから, これらは 2 次元性が強いといえる。

#### 4. 総合考察

本研究では, 今後のスピーキング指導法開発, およびスピーキングプロセスの解明への貢献可能性を指摘し, 外国語環境にある日本人を対象とする, 英語スピーキング場面に即した学習観, 性格・情緒尺度を作成し, その信頼性を検討した。ここでは, これらの尺度の利用可能性と今後の課題について考察する。

中山 (2005) は, 日本人大学生を対象として, 学習観が英語学習の際の方略選択に影響を与える影響として捉え, 目標志向性ととも学習方略選択を予測するモデルを提案した。今後, 英語学習観を用いてスピーキング学習場面におけるより精緻な検討を行なうことにより知見の蓄積が可能となるだろう。

一方で, 安藤ら (1992) では, スピーキングに近似する面接テストにおいて, 性格・情緒に関する諸要因との関連は皆無であった。しかしながら, 翻訳や聴解などの課題においては有意な相関が見られた要因も存在した。スピーキング力には性格・情緒要因は関連しないと結論付けるのではなく, スピーキングを構成する「流暢さ」, 「複雑さ」, 「正確さ」などの要素をさらに細かく見ていくことにより, 新たな知見を見出していくのが実りのある方向性であるといえるだろう。

さらに安藤ら (1992) や倉八 (1994) は指導法と教授法との間にいくつかの交互作用が存在することを示している。スピーキング学習においても, たとえば学習観や性格・情緒などの個人差によって, 文法を重視する指導法とそうでない指導法の効果が異なってくる可能性がある。今後の検討が期待される。

今後の課題として以下の 2 点を挙げる。一つ目は「英語学習観」, 「性格・情緒」の対象年齢の拡大である。本研究での調査対象は中学生であったが, 高校生や大学生, 社会人では, 英語学習の目的意識や文脈などの違いによる因子構造の差異も考えられる。今後は対象年齢を拡大し, 因子構造などの差異性および同一性を確認して行く必要があるだろう。

二つ目は, 言語環境間比較である。中山 (2005) は BALLI (Beliefs About Language Learning Inventory ; Horwits, 1987) という言語学習の学習観に関する質問紙を日本人大学生を対象に実施したところ, 探索的因

子分析の結果、ほぼ半数の尺度項目が除外されるという結果となった。本研究ではそれを踏まえ、日本人とした外国語学習環境における英語学習観尺度を作成したという点で意義がある。今後は言語環境の違いが学習者の学習観にどのような影響を与えるかを特定していくことによって、要因の構造に対する理解をより深めていくことが重要であろう。

### 引用文献

- Abraham, R., & Vann, R. 1987 *Strategies of two language learners: A case study*. Wenden & Rubin 1987 *Learner strategies in language learning*. London: Prentice-Hall International. Pp.85-102.
- 安藤寿康・福永信義・倉八順子・須藤 毅・中野隆司・鹿毛雅治  
1992 英語教授法の比較研究—コミュニケーション・アプローチと文法的・アプローチ— 教育心理学研究, 40, 247-256.
- ベイカー・リチャード 1988 日本人のEFL学習における技能習得の特性—スピーキング技能の低さについて— 宮崎女子短期大学紀要, 14, 63-75.
- Brown, D. 2000 *Principles of Language Learning and Teaching*. 4th ed. White Plains, NY: Pearson Education.
- Chapelle, C. A., & Roberts, C. 1986 Ambiguity tolerance and field independence as predictors of proficiency in English as a second language. *Language Learning*, 36, 27-45.
- Horwitz, E. 1987 *Surveying student beliefs about language*.
- Kern, R. G. 1995 Students' and teachers' beliefs about language learning. *Foreign Language Annuals*, 28, 71-92.
- 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付けモデルの検討—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(4), 511-520.
- 倉八順子 1994 コミュニカティブ・アプローチにおける規則教授が学習成果および学習意欲に及ぼす効果 教育心理学研究, 42, 48-58.
- Little, D., & Singleton, D. 1990 *Cognitive style and learning approach*.
- 文部省 1998 中学校学習指導要領(平成10年12月)解説 外国語編 東京書籍
- 文部科学省 2007 新しい学習指導要領 2007年11月17日  
([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/015/07100309/001.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/015/07100309/001.htm)) (2007年12月21日)
- Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H., & Todesco, A. 1978 *The Good Language Learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- 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.
- 大谷泰照・林 桂子・相川真佐夫・東真須美・沖原勝昭・河合忠仁・竹内慶子・武久文代 2004 世界の外国語教育政策・日本の外国語教育の再構築に向けて 東信堂
- 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*, 24(2), 155-166.
- 田中幸子・春原憲一郎 2006 言葉を学ぶ一人ひとりを理解する第二言語学習と個別性 津田塾大学言語文化研究所言語学習の個別性研究グループ編 春風社 Pp.120.
- Wenden, A. 1986 Helping language learners think about learning. *English Language Teaching Journal*, 40, 3-12.
- Wenden, A. 1987 *How to be a successful learner: insights and prescriptions from L2 learners*.
- Yang, N. D. 1999 The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use. *System*, 27, 515-535.