

論 説

外国語学習への期待尺度の開発

The Development of Scales to Measure the Expectation for Foreign Language Learning

猪 口 綾 奈 *
田 崎 勝 也 **

Abstract

The purpose of this study is to develop scales to measure learners' expectations focusing on their relationship with teachers in foreign language learning, and to examine its reliability and validity. Given the unique anxieties involved in learning a foreign language as opposed to other subjects, understanding the expectations and desires of learners and alleviating their anxieties is important in a language learning environment. In the study, 361 college students were administered a 66-item questionnaire developed with reference to previous research. The results of exploratory and confirmatory factor analysis revealed the following four-factor model: (1) interest in learning methods, (2) empirical proficiency of teachers, (3) search for rapport, and (4) independence in learning. To examine reliability and validity, another 412 students completed a questionnaire that included 17 items from the four-factor model and 56 items from three other scales related to this four-factor

* 早稲田大学日本語教育研究センター非常勤講師

** 青山学院大学国際政治経済学部教授

scale. The results showed that each factor was closely related to the other, and the study provided a better understanding of what learners expect from their teachers.

Keywords: trust, sense of security, learning anxiety, rapport, factor analysis

本研究の目的は、学習者と外国語教師の精神的な結びつきが学習に与える影響について、教師と学習者の関係性に着目した外国語学習への期待尺度を開発することである。外国語教育において、これまでに開発された教師の在り方を問題とした尺度は、教授法や評価方法などの授業運営方法について対象としており、教師と学習者の関係性構築に焦点を置いているものは少ない。一方で、外国語学習には他教科とは異なる学習不安が予期される。外国語の学習環境下では、教師やクラスメートの前でのコミュニケーションやパフォーマンスの機会が多いため他者からの否定的評価にさらされやすく、そのため、学習者にとって教師との良好な関係構築は欠くことのできない要素である。例えば、一部の学習者は他者からの評価に不安を感じ、失敗を過度に恐れ、自由にコミュニケーションができなくなる。このような学習者の不安は、教師やクラスメートとの関係性やラポールと関係していると考えられる (Bailey, 1983)。外国語学習者の不安を軽減し、失敗や悪評価を恐れることなく学習を行うには、まずは教師と学習者との良好な人間関係を構築する必要がある。本研究では、教師に対する信頼感や親近感といった精神的関係性が学習効果を左右する要因となると考え、外国語学習への期待尺度を作成した。

先行研究

外国語学習に伴う学習不安は、外国語不安 (foreign language anxiety) として特化されて研究されている (Horwitz et al, 1986)。外国語不安の構成要素は (1) コミュニケーション不安 (communication apprehension)、(2) テスト不安 (test anxiety)、(3) 否定的な評価に対する不安 (fear of negative

evaluation) の3つとされ (Horwitz et al, 1986)、これらの不安は、外国語によるコミュニケーションが影響する学習環境の特殊性が要因だと考えられている (MacIntyre, 1999)。特にスピーキングに対する不安は大きく、例えばコミュニケーション不安は他者とのコミュニケーションに対する恐れや不安を示すが、母語で行われる学習環境とは異なり外国語学習環境では学習者は言いたいことや表現したいことを母語と同じレベルで自由に操れないため、コミュニケーションに対して恐れや不安をより強く感じやすい。テスト不安はパフォーマンス不安 (performance anxiety) の一種で、失敗を恐れることへの不安である。他教科に比べて不安感が高まる理由の一つとして、外国語学習では学習者が不完全な表現技術しかない状態にもかかわらず、その外国語による意思疎通を迫られることが挙げられる。特にスピーキングテストなど、表現技術が未熟な状態でのコミュニケーションは失敗が起きやすく、学習者にとっては失敗を避けたいという動機が強くなる。最後に、否定的な評価に対する不安は、教師やクラスメートから自己の能力が低く評価されるのではないかという不安である。常に自分の外国語での発話をクラスメートや教師が聞いている環境では「周囲に評価されている」という感覚に陥りやすく、否定的な評価をされたくないという傾向が高まり、これが学習者の不安要素となる。以上の不安要素は効果的な学習の実現にマイナスの影響を及ぼすと考えられ、教師にはこれらを軽減する努力が求められる。学習者が教師とどのような関係性を求めているのか、教師は学習者とどのような関係をもてばいいのかという事柄に関しては、外国語教育に限らず一般的な教育においても十分に議論されてきたとは言えないが (久木山, 2014)、特に外国語学習では、他教科では問題とならないような学習不安を想定しなければならないため、学習者との信頼関係を構築し、学習者の不安を軽減する取り組みが必要不可欠になると考えられる。

さて、外国語教師の資性を策定し測定する試みはこれまでも幾度となく行われてきているが、こうした取り組みから見出された尺度の多くは、教授法や評価法に主眼を置いた授業運営法に関するものが大多数を占める。例えば、授業運営方法や教師自身の知識や能力に対して言及している実証研究には、佐

藤・渡部（2007）がある。当該研究では、優れた教師の行動特性の検討のため、日本語を学ぶ学習者 1,012 名を対象に探索的因子分析を行い、「授業の実践能力」「教室の雰囲気作り」「学習者とのかかわり方」「日本文化の知識」の 4 因子を抽出した。「授業の実践能力」因子と「日本文化の知識」因子では、有効な授業運営方法や教師の知識を、「教室の雰囲気作り」因子と「学習者とのかかわり方」因子では学習環境の整備や学習者の間違いの訂正の仕方などの教授技術を測定対象としており、いずれの因子においても教師と学習者の相互関係性は言及されていない。また、英語教育の分野では、保坂（2004）が高校生の考える理想的な英語教師像の資質について、佐藤・渡部と同様に探索的因子分析を行い検討している。その結果 6 因子が抽出されたが、それらが射程とする内容はいずれも教師の知識や見識に関するもので、教師個人の持つ個性や性質、学習者と教師間の関係性については対象としていない。

以上のように、授業運営方法や教師の知識に関する研究と比べて、学習者と教師の関係性については活発に議論されているとは言い難いが、他方で、教師個人の持つ個性や性質を考察した研究には土屋（1990）もある。土屋は、よい英語教師の条件として「英語力」「言語と文化の知識」「教え方」「人格的特性」の 4 つの要件を示し、このうち「人格的特徴」では教師の個性について言及し、仕事に対する情熱や研究心、学習者の反応に対する感受性などを挙げている。一方で、当該尺度は教師の個性や性質に着目している点では評価できるものの、学習者と教師の関係性までは取り上げていない。また、Brown（2001）は、優れた外国語教師の特徴を捉えた全 30 項目を、“Technical Knowledge,” “Pedagogical Skills,” “Interpersonal Skills,” “Personal Qualities,” の 4 つのカテゴリーに分類している。このうち“interpersonal Skills”は学習者と教師の精神的関係性に関連した因子であるが、項目内容を見ると教師から学習者への働きかけに焦点が置かれており、学習者の視点については言及していない。さらに、Moskowitz（1976）は学習中の教師の影響力の大きさに着目し、学習者が考える優れた外国語教師とそうでない教師とを比較するために 36 の尺度項目を作成した。教育技術に特化した項目と教師の

性質に関する項目として、“Has a good sense of humor” , “Is optimistic about people, him(her)self, and life” , “Is warm, empathetic, considerate” などが含まれるが、これらの項目も学習者と教師の精神的結びつきを対象としたものではない。

このように、外国語教育研究では教授技術に関する研究が多数派を占める一方で、学習者が教師に求める親密度や距離感などの精神的関係性についての議論は十分ではなく、さらに、学習者と教師の精神的結びつきに焦点を当てている尺度も管見の限りでは、見当たらない。教師として豊富な知識や高い外国語運用能力は重要であるが、外国語教育をより効果的に実施するにはそれだけでは十分ではなく、学習者と教師の精神的関係性についても考えられなければならない。なぜなら、学習者と教師の安定的な関係が確立した学習環境では、互いの信頼関係が学習者の不安を軽減し、学習を安心して進められるからである。さらに、学習不安の軽減のためには、他教科には見られない外国語学習環境の特殊性を考慮し、その特殊性によってもたらされる不安の種類を見極めなければならない。本調査で作成する教師と学習者の関係性に着目した期待尺度は、学習者がどのような関係性を教師と構築したいと望んでいるかを理解する手助けとなると考えられる。

方 法

調査概要

首都圏、東北、関西にある大学に通う日本人大学生を対象に2018年10月に第一次調査、2019年7月に第二次調査を行った。人文系学部的一般教養科目としての必修英語科目、国際関係学部の必修英語科目、そして教育学部の英語教育コース科目として英語を履修している学生が対象である。第一次調査は361名（平均年齢＝19.25、SD＝1.03）、第二次調査は412名（平均年齢＝19.25、SD＝1.20）の学生からデータを収集した。

第一次調査の質問紙は、フェイスシートと計73の質問項目の二部で構成されており、フェイスシートは学生の属性、英語力、1週間の学習時間、海外経

験の有無などの質問から成っている。検証項目となる73の質問項目については5件法（「1＝当てはまらない」から「5＝当てはまる」）のリカート法による間隔尺度を用いて評価を行った。第二次調査も、第一次調査で尋ねた属性項目と計73の質問項目の二部構成であるが、質問項目については、第一次調査で選定した17項目と関連が考えられる3つの尺度から56項目を加えて計73項目とした。

質問項目の作成

先行研究に基づき、外国語教育における教師への期待について計73の質問項目を作成した。項目作成の際に想定したまともりは、学生を主体にした外国語の教師や授業に対する意識についてであり、「教師に精神的な結びつきを求めめるか」「協働的な授業運営をしているか」「外国教育に関する専門性があるか」「国際性があるか」「授業は実践的か」の5つだった。これらの5つのまともりは、文部科学省が作成した教員向けパンフレット「魅力ある教員を求めて」に記載されている教師に求められる資質能力についての記述や Moskowitz (1976) による理想的な外国語教師の特性・資質・タイプの定義を参考にした。文部科学省の「魅力ある教員を求めて」では、いつの時代にも求められる教師の資質能力と今後求められる資質能力という2つのカテゴリーにおいて、生徒に対する教育的愛情、教科等に関する専門的知識、実践的指導力、国際社会で必要とされる資質能力、などが取り上げられており、このうち専門的知識や実践的指導力、国際社会で必要となる能力を参考にした。また、Moskowitz は、教師トレーニングの観点から主に授業運営方法とあるべき教師の特性について、“Motivates students to respond and to work,” “Makes classes interesting, stimulating” “Is open; accepts suggestions and ideas from students” のような項目を作成し、優れている教師とそうでない教師を分けている。Moskowitz の項目から、具体的には授業運営方法や教師のコミュニケーション方法、また学習者と教師との関係性などに関する知見を得て項目作成を試みた。

計73項目のうち、第1のまともりの16項目は学習者と教師間の精神的な

関係性についてで、このまとまりは中井（2006）の「教師の生徒に対する信頼感尺度（STT 尺度）」を参考にした。この尺度は生徒の教師に対する安心感、不信、正当性の三つの下位尺度から構成され、本研究の教師—学習者間の精神的関係性の測定では参考になる点が多い。しかし、(a) 小学校・中学校・高校の教師が対象で大学生を対象とした教育は想定していないこと、(b) 教授法や実践性、教師の国際性などに関わる教師の専門が問われていないこと、の2点に関して当該尺度には限界がある。最終的に、第1のまとまりでは「教師に精神的な結びつきを求めるか」に関して16項目作成したが、その際、信頼感尺度の安心感因子の項目を主に参考にしながら、さらに強い精神的な関係性を求める項目として「教師には自分の趣味や生活について知ってもらいたい」「わたしにとって、先生と人間的なむすびつきを感じられるかをもっとも重要だ」「教師とは精神的な深い部分で理解し合いたい」などを用意した。

他の4つのテーマである「協働的な授業運営をしているか」「外国教育に関する専門性があるか」「国際性があるか」「授業は実践的か」はいずれも教師の能力や指導力と関連しており、より具体的に授業運営の観点から項目を作成した。項目作成に際して、特に参考にしたものは、英語教育や日本語教育の分野で論じられている理想的な教師像や学習者が教師に求める行動特性などの尺度である。これらの尺度は、学力向上や厳格な指導法などの授業運営方法や、教師の知識・能力・指導経験・教職意識などに着目しており、学習者と教師の精神的関係性の測定については限界がある。保坂（2004）は、普通程度の進学校における理想的な英語教師像の資質として、(a) 受験学力がつく質の高い授業をする、(b) 知識・教養が豊かである、(c) 生徒の立場に立った授業をする、(d) カウンセリング・マインドを持って生徒に接する、(e) 厳しい指導で英語力をつける、(f) 英語の高い運用能力を持つ、の6項目を挙げている。そして、渡部（2006）は、優れた日本語教師の行動特性を構成する概念として、(a) 授業の実践能力、(b) 専門知識と教養、(c) 教室の雰囲気作り、(d) 学習者への配慮と教職意識、(e) 指導経験と資格、(f) 日本語力と文化的知識、の6項目を挙げている。このように、これらの尺度は、受験学力向上や厳格な指導法などの

授業運営方法や、教師自身の経験や知識などに着目しており、前述の学習者と教師の精神的関係性を測定する信頼感尺度とは異なる視点から教師への期待を議論している。

本研究の残りの4つのまとめりではこれらの尺度項目を参考に、「協働的な授業運営」を測定する質問項目を16項目、「外国教育に関する専門性」を13項目、「国際性」を17項目、「実践的授業」を11項目、合計57項目の質問項目を作成した。代表的な項目を一部挙げると、協働的な授業運営では、「クラスメートと相互に教え合う機会がある外国語の授業が好きだ」「学習者同士で協力して学び合う外国語の授業は、個人の学びに良い影響をもたらす」などである。外国教育に関する専門性の項目には、「外国語や言語学などについて幅広い知識を持っている教師は教わっていて安心できる」「研究実績のある教師に教わりたい」などがある。国際性では「外国語は海外経験が豊富な教師に教わりたい」「外国語の教師は外国との接点や経験が多ければ多いほどよい」が含まれる。最後に、実践的授業では「授業外でも生の外国語に触れる機会を提供してくれる教師は理想的だ」「外国語の教師はその言語が実際に話されている環境を模した方がよい」などが項目例となる。

分析の手順

分析は調査1と調査2の2段階で実施したが、本調査に入る前に、作成した質問項目73項目について専門家2名による内容的妥当性の検証を行った。調査1では、データをランダムに2グループに分け（ランダムAとランダムB）、ランダムAで探索的因子分析を実施し、項目の選定および因子モデルの検討を試みた。次に、ランダムAで選定した項目および因子構造の因子的妥当性を検証するため、ランダムBを用いて確証的因子分析を実行した。次に調査2では、収束的・弁別的妥当性および基準関連妥当性の検証を目的として、当該の因子尺度と関連する3尺度を準備してそれぞれの下位因子との関係性を検討した。採用した尺度は、BALLI (Beliefs About Language Learning Inventory) (Horwitz, 1985)、日本語版 TIPI-J (Ten Item

Personality Inventory) (小塩, 2012)、国際志向性尺度 (菊地, 2015) の 3 点だった。基準関連妥当性の検討に関しては、尺度開発の最終段階として英語得点 (TOEIC や TOEFL、英検スコアから換算) や関連性が考えられる心理・社会的諸変数を取り上げ、パス解析を用いて変数間の関係性を検証した。

結 果

探索的因子分析による項目の選定

内容的妥当性の検証については、5 つのまとまりの特徴や測定内容を提示して、73 の項目を 5 つに振り分ける作業を行った。専門家 2 名とも想定外の分類をした項目は 7 項目、専門家 1 名が想定外の分類をした項目は 15 項目あった。1 名でも正しく分類していれば妥当性は確保されていると判断し、これにより 7 項目を削除して最終的に 66 項目とした。

続いて、ランダム A (人数) を用いて内容的妥当性検証後の 66 項目を対象に、最尤法・プロマックス回転による探索的因子分析を実施した。スクリープロットや項目のまとまりを確認したところ、4 因子構造が妥当であると判断できた。因子数を 4 に固定して再分析し、因子負荷量が .45 以上で他の因子との因子負荷量が .25 以下の項目を 1 つずつ削除した。その結果、第 1 因子 5 項目、第 2 因子 5 項目、第 3 因子 4 項目、第 4 因子 3 項目の 4 因子 17 項目に収斂した。因子間相関および各因子の因子負荷量は表 1 のとおりである。

表 1 探索的因子分析の結果

	I	II	III	IV
1. これからの外国語学習は学習者の積極性を促すような授業が必要だと思う	.84	-.10	-.05	-.07
2. 授業外でも生の外国語に触れる機会を提供してくれる教師は理想的だ	.74	.13	.05	.07
3. 最も重要な外国語の授業の要素は実践的であることだ	.72	.24	-.17	.12
4. 外国語の授業では、たとえ恥ずかしくても皆の前で話す練習をすることが重要だ	.70	-.15	.10	-.07

5. ネイティブ話者との交流を提供する外国語の教師が好きだ	.70	.04	.07	-.06
6. 外国語や言語学などについて専門的な知識をどの程度持っているかが教師の良し悪しを決める要因だと思う	-.19	.76	.15	-.13
7. 中学高校大学など、色々な種類の教育機関で教えた経験のある教師は教え方が上手だ	.04	.71	-.04	.03
8. 外国語の教師は外国との接点や経験が多ければ多いほどよい	-.01	.70	.11	-.02
9. 外国語は海外経験が豊富な教師に教わりたい	.13	.67	-.12	.08
10. 良い外国語の教師には外国人とかかわった経験が豊富な教師が多い	.10	.65	-.00	-.00
11. 授業時間以外も教師と一緒にいたい	-.21	.04	.74	.02
12. 教師とは精神的な深い部分で理解し合いたい	.19	-.05	.70	-.03
13. 教師には自分の趣味や生活について知ってもらいたい	.07	.051	.57	.21
14. 私にとって、先生と人間的なむすびつきを感じられるかがもっとも重要	.20	.06	.57	-.11
15. 自分の私生活については教師と共有したくない	.00	-.10	.10	.64
16. 馴れ合いを生むので、教師とは適度な距離感を保ちたい	-.06	-.07	.04	.64
17. 教師とはドライな関係でいたい	-.05	.11	-.07	.56

	因子間相関	I	II	III	IV
I		-	.65	.48	.20
II		.65	-	.40	-.07
III		.48	.40	-	.27
IV		.20	-.07	.27	-

次に、項目のまとまりや質問の内容に基づいて、4 因子の因子名を決定した。第1 因子は、「授業外でも生の外国語に触れる機会を提供してくれる教師は理想的だ」「外国語の授業ではたとえ恥ずかしくても皆の前で話す練習をすることが重要だ」など学習の方法について言及している項目が残ったことから、「学習方法への関心」と名づけた。第2 因子は、「中学高校大学など、色々な種類の教育機関で教えた経験のある教師は教え方が上手だ」「外国語の教師は

外国との接点や経験が多ければ多いほどよい」のように指導経験に関する項目が負荷していたので、ベテランの教師に価値を置いていてとして「教師の経験的熟練性」とした。第3因子は、「教師とは精神的な深い部分で理解し合いたい」「授業時間以外も教師と一緒にいたい」のように精神的な関係性を求める項目から「親和的關係の希求」と命名した。第4因子は、「自分の私生活については教師と共有したくない」「教師とはドライな関係でいたい」のように教師と距離を保とうとする項目から、自分の思うようにやりたいという意識を捉えて「学習の自主性」と命名した。

クロンバックの信頼性係数は、第1因子「学習方法」では $\alpha = .87$ 、第2因子「教師の経験的熟練性」では $\alpha = .83$ 、第3因子「親和的關係の希求」では $\alpha = .77$ 、第4因子「学習の独立性」では $\alpha = .64$ であった。因子間相関は第1因子と第2因子間でやや高い値が示されたものの、その他の因子間では良好な値が示された。

確証的因子分析による選定項目および因子モデルの検証

探索的因子分析で導かれた4因子17項目が妥当であるか、続いてランダムBデータを用いて確認した。確証的因子分析の結果、 $\chi^2 = 181.225$, $df = 113$, $p < .001$, CFI = .932, RMSEA = .059, TLI = .919, SRMR = .0710 となった。CFIとTLIが.90以上であり、RMSEAも.05に近い値であることから、17項目4因子構造を外国語学習への期待尺度の最終案とした。パス係数の標準化推定値は、第1因子「学習方法への関心」は.64-.81、第2因子「教師の経験的熟練性」は.55-.79、第3因子「親和的關係の希求」は.63-.82、第4因子「学習の自主性」は.60-.78で推移し、良好な値を示した。因子間相関については、第1因子「学習方法への関心」と第2因子「教師の経験的熟練性」の相関は.55、第1因子「学習方法への関心」と第3因子「親和的關係の希求」は.43だった。第2因子「教師の経験的熟練性」と3因子「親和的關係の希求」は.31、第3因子「親和的關係の希求」と第4因子「学習の自主性」は.34となった。次にクロンバックの信頼性係数は、第1因子「学習方法への関

心」は $\alpha=.82$, 第2因子「教師の経験的熟練性」では $\alpha=.81$, 第3因子「親和的関係の希求」では $\alpha=.81$, 第4因子「学習の自主性」では $\alpha=.72$ であった。

収束的・弁別的妥当性の検討

確証的因子分析を経て決定した因子と理論的に関連性が考えられる3尺度を取り上げ、各因子の尺度得点を用いて、収束的・弁別的妥当性を検討した。3尺度のうち、BALLIは外国語学習のピリーフ（言語学習観、信念）を34項目の質問で測るもので、「外国語学習の適性」「外国語学習の難しさ」「外国語学習の特質」「言語学習ストラテジーとコミュニケーションストラテジー」「動機付け」の5因子で構成されている。二つ目の尺度の国際志向性尺度は、「国際交流欲求」と「国内重視傾向」の2因子13項目で日本人学生の内向き志向を測るものである。TIPI-Jは「外向性」「協調性」「勤勉性」「神経症傾向」「開放性」のBIG5の5因子を各2項目、計10項目で測定する。

まず、第1因子の学習方法への関心因子は、学習の際に実際の社会でも通用する現実的応用性や実践性を求める因子なので、新しい取り組みへの経験や挑戦を求める因子得点との関連性が考えられる。結果を見ると、国際志向性尺度の国際交流欲求因子との間に $r=.37$ の有意な相関を示した。国際交流欲求因子は海外での体験や挑戦への意欲を示す変数である。また、日本語版 TIPI-Jの勤勉性因子とは有意な相関はなかったが、当該因子は、学習方法というよりは学習全般に対しての取り組む姿勢を問題としているため、外国語学習に特化した授業運営への好嫌度を示す第1因子の得点の間に相関がなかったことも納得できる。

第2因子の教師の経験的熟練性因子は、教師の外国との接点や海外経験を求める因子なので、国際的な興味や外国での経験を重視している国際志向性尺度の国際交流欲求因子との間の関連性が想定できる。結果として、教師の経験的熟練性因子は国際交流欲求因子との間に $r=.24$ の有意な相関を示した。しかし、同尺度の国内重視傾向因子とは有意な相関は示されなかった。国内重視傾向因子は国外よりも国内を好む志向性を示していることを考えると、教師の

海外経験を重視する経験的熟練性因子と関係が見られなかった点については納得できる。

第3因子の親和的關係の希求因子では、教師との精神的な結び付き、つまりより親密な人間関係を求める動機を示している。継続した努力が必要な外国語学習においては教師と学習者間の密接な關係性の構築が重要視されるため、コミュニケーションストラテジーや学習ストラテジーとの関連性が考えられる。相関の結果、外国語学習のビリーフ尺度の言語学習ストラテジーとコミュニケーションストラテジー因子との間に $r = .18$ の有意な相関を示した。言語学習ストラテジーとコミュニケーションストラテジー因子は外国語の適切な習得にはどのような学習方法が取られるべきかについて問題にしている。

第4因子の学習の自主性因子は、教師との馴れ合いを避け、その關係性に明確な一線を引く傾向を捉えた因子なので、コミュニケーションの積極性や外向性を示す因子得点との關係性が想定できる。日本語版 TIPI-J 尺度の外向性因子との間の結果を見ると、 $r = -.18$ の有意な負の相関を示した。外向性因子は積極的なコミュニケーションを示す因子のため、教師と一定の距離感を保持する学習の自主性因子との負の關係性は理解できる。

基準関連妥当性の検討

調査2では、さらに、基準関連妥当性を検討するために4因子の下位尺度得点を算出し、それぞれの因子と英語得点の關係について重回帰分析により検証した。英語得点は、TOEIC や TOEFL、英検の級レベル別に用いた。英語テスト未受験の学生には、英検の公式サイト各級の定義に従って自己申告してもらい、それぞれの定義に該当する級を当てはめた。級ごとの各定義は、1級は大学上級程度（広く社会生活で求められる英語を十分理解し、また使用することができる）、準1級は大学中級程度（社会生活で求められる英語を十分理解し、また使用することができる）、2級は高校卒業程度（社会生活に必要な英語を理解し、また使用することができる）、準2級は高校中級程度（日常生活に必要な英語を理解し、また使用することができる）、3級は中学卒業程

度（身近な英語を理解し、使用することができる）、4級は中学中級程度（簡単な英語を理解でき、それを使って表現できる）、5級は中学初級程度（初歩的な英語を理解でき、それを使って表現できる）である。英語の各スコアは、IELTS NAVI のスコア換算表を基に TOEIC 得点に換算し分析に用いた。

その結果、第1因子「学習方法への関心」は英語力に対して有意な説明力を有していることが分かった。 R^2 は .076 で $(F(1,393)=32.32, p<.05)$ 、学習方法への関心は、英語力の多寡を決める要因となることを示している。教師の専門性や国際性を問う第2因子「教師の経験的熟練性」、教師との精神的結びつきを求める第3因子「親和的関係の希求」、教師と距離を保とうとする第4因子「学習の自主性」は英語力との関連性は見られなかった。

パス解析による因果モデルの構築

4因子の尺度得点と英語得点を対象変数として、それぞれの変数の関係性について以下のような仮説的モデルを考えた（図1）。まず、英語得点と各変数の関係性についてであるが、第1因子「学習方法への関心」は学習内容の実践性や実際の社会でも通用する実践力や応用力を問題にしていることから、英語得点への直接効果を仮定した。そして、第2因子「教師の経験的熟練性」は教師個人の経験値によって実践的かつ応用力のある学習が実現すると考え、第1因子「学習方法への関心」を介して英語得点への間接効果を想定した。次に、第3因子「親和的関係の希求」と第4因子「学習の自主性」も直接的ではないものの、第1因子の「学習方法への関心」を通して間接的な英語得点への関連が考えられる。これは、第3因子「親和的関係の希求」も第4因子「学習の自主性」も教師との関係構築に関与し、ひいては学習方法に影響を与えると考えられるからである。さらに、英語得点以外の各変数同士の関係性であるが、学習者が教師と個人的な関係性を構築しようとする第3因子「親和的関係の希求」は、教師の個人的な経験について言及している第2因子「教師の経験的熟練性」と第4因子「学習の自主性」と双方向の関係性があると仮定した。

仮説に基づいてモデルを描き分析を行った結果、 $\chi^2 = 5.369$, $df = 3$, $p = .147$, $CFI = .992$, $RMSEA = .045$, $TLI = .972$, $SRMR = .028$ という良好なモデル適合度が得られた。また、各変数間のパス係数については、第2因子「教師の経験的熟練性」と第4因子「学習の自主性」の共分散と、第4因子「学習の自主性」から第1因子「学習方法への関心」への直接効果、同じく第4因子「学習の自主性」から英語得点への間接効果以外は全て有意であった。第1因子「学習方法への関心」から英語得点へのパスの推定値は .28 で有意で、さらに第2因子「教師の経験的熟練性」と第3因子「親和的関係の希求」は第1因子「学習方法への関心」への有意なパスが見られた。第2因子「教師の経験的熟練性」から第1因子「学習方法への関心」のパスの推定値は .49、第3因子「親和的関係の希求」は .17 で、いずれも 5% 水準で有意だった。ブートストラップ法を使用して間接効果を検討したところ、第2因子「教師の経験的熟練性」と第3因子「親和的関係の希求」から英語得点への有意な間接効果が見られた。第2因子「教師の経験的熟練性」から英語得点のパスの推定値は .14、第3因子「親和的関係の希求」から英語得点のパスの推定値は .05 だった。

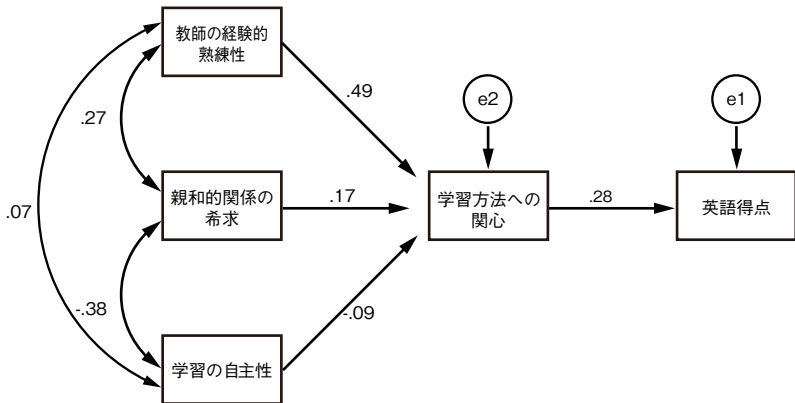


図1 パス図

考 察

本研究では、教師と学習者の信頼感や親近感といった精神的関係性が外国語の学習効果を左右すると考え、精神的な関係性に焦点を置いた外国語学習の期待尺度を作成した。まず、先行研究と内容的妥当性検証に基づき作成した計66の質問項目に対して探索的因子分析と確証的因子分析を行い、4因子17項目とした。そして、項目の内容に基づいて4因子の因子名を「学習方法への関心」「教師の経験的熟練性」「親和的關係の希求」「学習の自主性」と命名した。パス解析の結果、英語得点に対して「学習方法への関心」は直接効果があり、「教師の経験的熟練性」と「親和的關係の希求」は「学習方法への関心」を媒介とした間接効果が見られた。「学習の自主性」については英語得点に対する効果はなかったが、「親和的關係」と双方向の関係性があった。

作成した尺度が一貫性をもって測定できているかに関して、ランダム A グループのクロンバックの信頼性係数は、第1因子「学習方法への関心」では $\alpha = .87$ 、第2因子「教師の経験的熟練性」では $\alpha = .83$ 、第3因子「親和的關係の希求」では $\alpha = .77$ 、第4因子「学習の自主性」では $\alpha = .64$ であった。全ての信頼性係数が .60 を超えていることから、内的整合性が確認できたと言える。唯一、第4因子「学習の自主性」が他の3因子と比較するとやや低い値であるが、下限値の 0.6 を超えている点と項目数が3項目である点を勘案すると妥当であると判断できる。続いて、ランダム B グループのクロンバックの信頼性係数は、第1因子「学習方法への関心」では $\alpha = .82$ 、第2因子「教師の経験的熟練性」では $\alpha = .81$ 、第3因子「親和的關係の希求」では $\alpha = .81$ 、第4因子「学習の自主性」では $\alpha = .72$ であった。ランダム A グループと同様に全ての信頼性係数が .60 を超えているので、グループ B でも一定以上の内的整合性が確認できたといえる。

さらに、ランダム A グループとランダム B グループの各因子の相関関係について確認したところ、ランダム A グループでは、第1因子「学習方法への関心」は第2因子「教師の経験的熟練性」と第3因子「親和的關係の希求」に正の相関、第4因子「学習の自主性」に負の相関があった。第2因子「教

師の経験的熟練性」は第3因子「親和的関係の希求」に正の相関、第3因子「親和的関係の希求」は第4因子「学習の自主性」に負の相関があった。ランダム B グループでは、第1因子「学習方法への関心」は第2因子「教師の経験的熟練性」と第3因子「親和的関係の希求」に正の相関があった。第2因子「教師の経験的熟練性」は第3因子「親和的関係の希求」と第4因子「学習の自主性」に正の相関、第3因子「親和的関係の希求」は第4因子「学習の自主性」に負の相関があった。ランダム A グループとランダム B グループの因子間相関が示唆する知見としては第1因子「学習方法への関心」は第2因子「教師の経験的熟練性」と第3因子「親和的関係の希求」に正の相関がある点、第2因子「教師の経験的熟練性」と第3因子「親和的関係の希求」は正の相関、第3因子「親和的関係の希求」と第4因子「学習の自主性」は負の相関がある点である。

これは、学習方法についての関心が高い学習者は、教師個人の経験値に対する期待値も高く、さらに教師と親密な関係を望むということを示している。また、学習に対して既に意欲的であることは、学習者が過去に経験した学習環境や教師に対して肯定的な意識を持っていることが想定できる。学習に対する肯定感から、学習者が教師の深い知識と豊富な経験を求め、教師と親和的関係を構築しようとする点は妥当である。一方で、教師と親和的関係を求めることと自主性を求める心情は逆方向の関係であると言えるだろう。学習者が教師に依存することなく適度の距離感を保ちたいという動機が、教師との精神的な結びつきを求める欲求と負の相関があることは納得できる。

次に、作成した尺度の基準関連妥当性について、授業運営に関わる第1因子「学習方法への関心」は英語力に対して有意な説明力を有しており、学生がもつ学習方法に関する意識は英語力の多寡を決める要因になり得ることが分かった。第1因子の内容はネイティブ話者との交流などによる実践性や学習に対する積極性の促進についてであり、英語力が高い学習者は、現実社会でも応用可能な授業の実践性や学習行動の能動性を重視していると言える。学習方法と英語力の関係性については、久保（1999）が大学生の英語学習について、

学習動機・学習に関する認知的評価・学習行動・パフォーマンスの関係を議論し、学習行動がパフォーマンスに影響を与えると述べている。ここでいう学習行動とはどのように学習を進めるかという学習方法を指しており、パフォーマンスは英語得点のことである。この関係性から、学習者が「学習方法」の重要性を理解し効果的に学ぼうとする意識を持つと英語力が向上することが分かった。さらに、英語得点が上がると学習意欲や動機も上がり、さらなる英語力向上のために効果的な学習方法を模索する、と推測できるだろう。英語力と学習意欲の関係性について、深澤・小篠（2004）は英語成績に影響する非言語要因の関係について調査し、英語の得点を有意に説明する因子として動機の強さと英語に対する自信の2要因を挙げている。学習に対する動機の強さと学習方法に関する意識が英語力の向上に影響を与える要因となっていると言えるだろう。

パス解析から明らかになった英語力に対する関係に関して、第1因子「学習方法への関心」は英語得点に対して直接効果があり、その他の第2因子「教師の経験的熟練性」、第3因子「親和的関係の希求」は、第1因子を介して間接効果があった。第1因子「学習方法への関心」について、学習者の積極性を促す学習ストラテジーや現実社会でも通用する実践的な学習内容に対する関心が英語得点と直接的な効果があることは、基準関連妥当性の検証で明らかになった第1因子と英語力との有意な関係からも示されている。そして、第2因子「教師の経験的熟練性」については、教師の国際性や専門性に対する期待が学習方法への関心に間接的に影響しており、効果的な学習方法の実現には教師の経験値が関与していることが確認できる。次に、第3因子「親和的関係の希求」では、学習者と教師が構築する関係性の質が学習方法への関心に影響を及ぼしており、親和的な関係を求めている学生は学習方法への関心が高く、その結果として英語力も高くなっている。これは、学習者と教師の親和的な信頼関係が学習者の学習意欲を高め、学習に対する積極性と能動性をもたらすことを示していると言えるだろう。教師との信頼関係と学習意欲の高さは関連性があり、中井・庄司（2008）は、学習者が教師に対して安心感を抱いている

と学習者の精神面が安定し、学習に対する動機や積極性が高まる可能性を示唆している。さらに、中井・庄司（2006）は、学習者は、褒めたり励ましたりしてくれていつでも相談ができる教師に信頼感と安心感をもつ傾向がある、と述べている。一方で、牧野（2018）は、リメディアル教育において学生の英語学習意欲を低下させる要因の一つとして、教師が学生に興味を示さない点を挙げている。これらから、教師と学習者が信頼や安心という関係性を保持していると、学習者は学習環境に対して肯定的になり、積極性や能動性が高まるといえよう。教師との関係性の質の向上が学習方法に対する関心を高め、一定の学習効果を生み出すと推測できる。

さらに、両者の安定した関係性は学習不安の軽減につながると考えられる。本研究では、外国語学習には他教科とは異なる学習不安があり、それらの不安要素は他教科よりも増加するため（MacIntyre, 1999）、不安軽減のために学習者と教師の間の親和的關係性の構築が必要であると論じている。学習不安は教師やクラスメートとの関係性やラポールと関係しており（Bailey, 1983）、学習者の良好な人間関係が学習心理に影響する。学習不安とラポールの関係性について、Young（1990）は、学習者の不安はグループ活動やペアワークのようなクラスメートとの協働活動によって軽減すると述べている。また、飯村（2016）は、コミュニケーションの機会の提供は学習環境を向上させ、学習者の不安を軽減すると論じている。つまり、十分なコミュニケーションを通じた信頼関係の構築によって、失敗や評価を恐れる学習者の心理的負荷が改善され、不安感情に囚われずに学習活動を行うことが可能になると言える。特に教師とのコミュニケーションについて、学習動機減退の多くの要因が教師にあることに鑑みても（荒井、2004）、教師と学習者の接触の量や質を考慮しなければならぬ。荒井は、英語学習者の動機を減退させる要因について調査を行い、「教師」が46.7%と高かったことを示した。そして、その下位分類において最も多かったのは「生徒に対する接し方」に関することであり、具体的には「生徒とコミュニケーションをとろうとしない」などであった。阿川（2011）は、英語学習者の動機減退の一因に教師が含まれていることを示し、さらに、

動機づけの低い学習者は英語使用への不安が高い傾向にあることも報告した。これらの調査から、学習者とのコミュニケーションが希薄な教師、またはその仕方に偏りがある教師に対して学習者は不満や不安を感じる事が分かる。学習者にとって教師の存在は大きく、学習活動への影響力は計り知れない。教師との十分なコミュニケーションの機会を設け関係性やラポールを確立し、親和的な信頼関係を構築することで、学習者は安心感や信頼感を持って学習を進められると言えるだろう。心理的な不安のない学習環境は学習に対する興味関心を刺激し英語力に影響するので、学習者と教師の関係性の質の向上は効果的な授業運営において不可欠な要素である。

また、パス解析の結果は、外国語教育において教師と学習者の関係性構築が軽視されてきた理由を示す証左と考えることもできる。英語得点と直接の効果があるのは第1因子「学習方法への関心」のみであったという点を考慮すると、教授法や評価方法などの授業運営方法と英語得点の関係性は容易に想定しやすいが、教師と学習者の関係性が英語得点に間接的に与える影響については見過ごされやすいからである。しかし、第2因子「教師の経験的熟練性」と第3因子「親和的關係の希求」は第1因子「学習方法への関心」にも英語得点にも有意なパスをもち、英語力に対して直接的・間接的な効果があった。このことから、教師と親密な関係でいたいと思う学生や教師の経験値を重要視する学生にとって、学習方法は英語力を伸ばす要因として重要視している事が分かる。さらに、第3因子「親和的關係の希求」が第1因子「学習方法への関心」に与える影響を見ると、学習者と教師の信頼関係の重要性が再認識できる。各因子の相関関係を見ると、第1因子「学習方法への関心」は第2因子「教師の経験的熟練性」と第3因子「親和的關係の希求」に正の相関、第4因子「学習の自主性」に負の相関があり、4つの因子は密接に関連していることが示されている。つまり、それぞれの因子が複雑に絡み合い学習者の学習意欲を刺激し、最終的に高い英語得点につながっていると考えることができる。効果的な学習方法を把握するには、得点にまつわる直接的効果だけでなく、教師と学習者の関係性という間接的效果についても着目する必要がある。学習者が教師に

どのような資質や精神的関係性を求めているのか、本研究で作成した外国語学習への期待尺度を使ってさらに検証していく必要があるだろう。

引用文献

- 阿川敏江 (2011) 「大学生の英語学習における動機減退要因の予備調査」『The Language Teacher』No. 35(1), 11-16.
- 阿川敏恵・阿部恵美佳・石塚美佳・植田麻実・奥田祥子・カレイラ順子・佐野富士子・清水順 (2011) 「大学生の英語学習における動機減退要因の予備調査」『The Language Teacher』No. 35(1), 11-16.
- 荒井貴和 (2004) 「何が外国語学習者のやる気を失わせるか？—動機減退の原因とそれに対する学習者の反応に関する質的調査—」『東洋学園大学紀要』No.12, 39-47. <https://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/8214908>
- 飯村文香 (2016) 「日本人英語学習者のプレゼンテーションと不安—プレゼンテーションコンテストの効果検証—」『関東甲信越英語教育学会誌』No. 30, 71-84. https://doi.org/10.20806/katejournal.30.0_71
- 小塩真司・阿部晋吾・カトローニピノ (2012) 「日本語版 Ten Item Personality Inventory (TIPI-J) 作成の試み」『日本パーソナリティ研究』第21巻, 第1号, 40-52. <https://doi.org/10.2132/personality.21.40>
- 菊地千秋美・佐藤広夢・申知元・田崎勝也 (2015) 「日本人学生は本当に「内向き」なのか—達成動機から見た日韓比較調査—」『多文化関係学』No. 12, 57-70.
- 久木山健一 (2014) 「大学での教員—学生関係の研究：講義時間以外での交流のあり方について」『九州産業大学国際文化学部紀要』No. 59, 67-74.
- 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』No. 47, 511-520. https://doi.org/10.5926/jjep1953.47.4_511
- 佐藤 礼子・渡部 倫子 (2007) 「アジア 5 か国・地域の学習者が求める日本語教師の行動特性—学習年数による相違—」『留学生教育』No. 12, 1-7.

- 田崎勝也 (2015) 『コミュニケーション研究のデータ解析』 ナカニシヤ出版
- 土屋 澄男 (1990) 『英語科教育法入門』 研究社出版
- 中井大介・庄司一子 (2006) 「中学生の教師に対する信頼感とその規定要因」
『教育心理学研究』 No. 54, 453-463.
https://doi.org/10.5926/jjep1953.54.4_453
- 中井大介・庄司一子 (2008) 「中学生の教師に対する信頼感と学校適応間との
関連」『発達心理学研究』 No. 19(1), 57-68.
- 深澤清治・小篠敏明 (2004) 「大学生の英語力を説明する非言語要因について
—英語専攻学生の場合—」『中国地区英語教育学会研究紀要』 No. 34, 77-86.
https://doi.org/10.18983/casele.34.0_77
- 保坂芳男 (2004) 「理想的な英語教師像に関する実証的研究—普通科高校にお
ける生徒へのアンケートをもとにして—」『日本教科教育学会誌』 26 巻 4 号
, 9-18. https://doi.org/10.18993/jcrdajp.26.4_9
- 牧野眞貴 (2018) 「英語リメディアル教育における教師に起因する学習意欲
低下についての研究」『リメディアル教育研究』 No. 12, 27-37. <https://doi.org/10.18950/jade.2018.04.19.01>
- 渡部倫子・佐藤礼子・狩野不二夫・縫部義徳 (2006) 「日本語学習者が求める
日本語教師の行動特性—ニュージーランドの高校生と大学生を対象として
—」『日本教科教育学会誌』 No. 29, (1) 59-67.
https://doi.org/10.18993/jcrdajp.29.1_59
- Bailey, K. M. (1983). Competitiveness and anxiety in adult second language
learning: Looking at and through the diary studies. In H.W. Seliger, & M. H.
Long (Eds.), *Classroom oriented research in second language acquisition* (pp. 67-
102). Rowley, MA: Newbury House.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language
pedagogy* (2nd ed.). New York: Longman.
- Horwitz, E.K. (1985). Using student beliefs about language learning and
teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals*,

18(4), 333-340.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.

MacIntyre, P. D. (1999). Language anxiety: A review of the research for language teachers. In D. J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere* (pp. 24-45). Boston: McGraw-Hill.

Moskowitz, G. (1976). Competency-Based Teacher Education: Before We Proceed. *The Modern Language Journal*, 60(1/2), 18-23.

Young, D. J. (1990). An investigation of Students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*, 23(6), 539-553.

