

英語学習における情意的要因の役割

高 梨 芳 郎

(1991年9月10日受理)

1. 問題

外国語学習で学習者の動機づけが重要な役割を果たすことはよく知られている。牛島他(1980)によれば、動機づけは、行動を触発させ、触発された行動を維持し、さらにそれを一定の方向に導く過程の全体である。この意味では、動機づけは学習指導における根本的条件の1つである。Carroll (1972) は、教室での外国語学習では、動機づけが、学習の機会、授業の質、学習者の言語適性、知的能力とともに、学習成果や効率を左右するとしている。Jakobovits and Nelson (eds) (1970) は、学習成績に関わる学習者要因を整理して、知能の関与率は20%であるのに対して、動機づけは33%の割合で最も深く成績に関わるとしている。

第二言語学習や外国語学習における動機づけの役割についてこれまで最も多く調べられてきたのは、統合的動機づけ (integrative motivation) と道具的動機づけ (instrumental motivation) であろう。Gardner and Lambert (1972) によれば、統合的動機づけは、たとえば、「フランス語を話す国の人々と友達になれるから」というように、目標言語の文化・社会への理解、同化を志向する動機づけである。これに対して、道具的動機づけは、「将来、就職に役にたつので」というように、言語学習に功利的価値を求める動機づけである。Gardner and Lambert (1972) は、これらの動機づけの役割をさまざまな地域で調べた結果、目標言語の学習成果に重要な役割を果たした動機づけの型は、環境によって相違がみられたものの、両者の動機づけは目標言語の学習成果に関わることを実証した。

Gardner and Lambert (1972) の「統合的動機づけ」と「道具的動機づけ」は第二言語学習や外国語学習における動機づけの性質と役割について示唆的な概念であり、これらの妥当性をめぐってこれまで数多くの研究がなされてきた。Au (1988) は、1984年までになされたこれらの主要な調査研究を要約して、22の研究報告を紹介している。しかしながら、統合的動機づけや道具的動機づけなどの動機づけが日本での英語学習でどのような役割を果たすかについて調べた実証的な研究は数少ない。日本での動機づけの研究は動機づけのための指導技術を扱ったものが目立ち、特に、動機づけや態度を学力との関わりで実証的に調査した研究は少数である。

日本でなされたこれらの数少ない研究をいくつかみってみると、新城 (1976) は高専生160名を対象にして、総合テストと動機づけや学習態度、意欲などとの相関を調べている。これによれば、総合テストと最も関係が深かったのは教科としての「英語」の好嫌などの学習意欲 (Desire to learn English) で、.35 ($p < .01$) の相関であった。しかし、統合的動機づけと道具的動機づけともに総合テストとの有意な相関はみられなかった。それぞれ相関は、.09、.06であった。Yoneyama (1979) は、同様に、中学生123名を対象にして定期テストの成績との関係を調べた。それによれば、定期テストと最も相関がみられたのは、同様に、「英語」の好嫌などの“Desire or intensity to study”で、.35 ($p < .01$) の相関であった。一方、統合的動機づけ、道具的動機づけとの相関は、.05 ($p > .05$)、.20 ($p < .05$) であって、道具的動機づけのみ定期テストとの関係がみられた。

動機づけや態度と学力との関係をよりはっきり調べるためには、動機づけや態度の尺度と

して、相互に相関が見られない尺度を採用することが重要である。採用した尺度間に相互相関があれば、それらの尺度と学力との間に相関がみられてもその尺度が単独で学力と関わるのか、他の尺度の影響を除いて考えなければならなくなる。たとえば、新城（1976）、Yaneyama（1979）ではともに学習意欲が英語学力と最も関係が見られたが、その学習意欲には統合的動機づけとの関係がみられたので、学習意欲と学力との関係には統合的動機づけが間接的に関与している可能性も考えられる。このように考えると、動機づけや態度などの尺度には、相互に相関がみられない、因子を推定し、その因子と学力との関係を調べることが課題になる。調査結果を因子分析し、項目内容に共通の因子を推定して、その因子と学力との相関を検討することである。

日本での英語学習における動機づけや態度などの調査結果に因子分析を適用して学力との関係を調べた研究としては、Chihara and Oller（1978）、神山（1984）、高梨（1991）がある。Chihara and Oller（1978）は、YMCAの学生123名に24項目の英語学習理由・米国への渡航理由を5点法で調査し、その結果を因子分析している。因子分析の結果、「新しい経験を得るため」、「見聞をひろめるため」、「試験に受かるため」、「家から離れるため」、「英語を話す人と話をするため」、「両親がすすめるため」の6因子が抽出された。その後、クローズ得点との相関をもとめた結果、有意な相関がみられたのは、「見聞をひろめるため」と「両親がすすめるため」の2因子であり、相関はそれぞれ、 $-.19$ ($p < .05$)、 $-.18$ ($p < .05$)であった。神山（1984）も態度、動機づけなど39項目を中学1、2年生と高校1年生それぞれ97名、76名、116名に対して調べ、結果を因子分析して、クローズ得点との重相関をもとめている。得られた重相関は、それぞれ、 $.41$ 、 $.56$ 、 $.31$ であった。高梨（1991）は、大学生117名に実施した英語学習理由24項目の結果を因子分析し、4因子を抽出している。同じ被験者に実施した、標準テスト（CELT）および他の9つの型の動機づけとの相関をもとめた結果、標準テストとの相関についてのみ整理すると、4因子のうち、「統合的動機」因子と「道具的動機」因子については有意な相関はみられなかったが、「伝達能力獲得動機」因子と「基礎的言語能力習得動機」因子については有意な相関がみられた。相関は、それぞれ、 $.24$ ($p < .01$)、 $.19$ ($p < .05$)であった。

これらの因子分析をもとにした相関研究の問題点の1つは、被験者の学力の測定方法である。Chihara and Oller（1978）も神山（1984）も学力の測定には標準クローズテストを用いているが、標準テストを採用して動機づけや態度との相関をもとめているわけではない。学力テストとして標準クローズテストが適切であったかが問題である。特に、神山（1984）で採用された3つのクローズテストは、空所の数がそれぞれ10（中学1年用）、13（中学2年用）、27（高校1年用）の個数であり、この点からすると特に中学生の学力の識別が十分にできたかが問題である。

一方、高梨（1991）では、標準テストで、しかも適度な難易度のものを採用しているものの、学習理由以外の9つの型の動機づけ、態度などの調査結果については因子分析をしてそれらの因子を推定しているわけではない。本論文では、この点を考慮して、学習理由をはじめとする、動機づけ、態度などの37の項目について調査を実施し、その結果を因子分析し、推定された因子と標準学力テストとの相関を検討した。なお、本論文では、動機づけ、態度の他に性格、適性などの項目も調査項目に含めたので、これらを総称して「情意的要因」とした。

2. 方法

福岡県内の大学生163名（国立大学学生117名、私立大学学生46名）に対して、1990年6月

から7月にかけて、付表に示した項目について調査を実施した。学習理由についての項目1から項目8までは、Gardner and Lambert (1972) の統合的動機づけと道具的動機づけの調査項目である、Orientation Index を和訳したものとほぼ同じ内容である。Orientation Index を変更した点は、「フランス語」を「英語」に変えたことと項目1を大学生向きにして、「単位をとるために必要であるから」に変えたことであった(項目1は本来は「高校卒業のために必要であるから」)。その他の調査項目は、Gardner and Lambert (1972)、Yoneyama (1979)、高梨(1990)などを参考にして作成した。週平均の英語学習時間数をたずねた、項目30を除くすべての調査結果は、5点法で被験者に評定してもらった(項目30は、調査の際には、時間数をそのまま書いてもらって、後に5点法に変換した)。5点法での評定基準として、「自分にもっともよくあてはまる」(5点)から「自分にまったくあてはまらない」(1点)までの5つの選択肢を示した。英語学力テストは、*CELT Form A* (D. P. Harris and L. A. Palmer 1986, McGraw-Hill) を採用して、同じ被験者に、1990年の6月から7月にかけて実施した。分析の方法は、付表に示した調査項目の回答結果を因子分析し、因子を抽出した後、推定された因子得点を説明変数とし、英語学力テスト得点を目的変数として、重回帰分析を行った。

3. 結果と考察

実施した英語学力テストの結果は、200点満点(粗点で採点)で、平均値は82.90で、標準偏差は21.09であった。本調査での被験者集団には幾分難しいテストであったかもしれない。参考までに、各部門ごとの平均値と標準偏差を示しておく、Structure (75点満点)は平均値が37.66で標準偏差は11.46であり、Vocabulary (75点満点)は平均値が25.25で標準偏差は7.46であった。Listening (50点満点)は平均値が19.99で標準偏差は5.46であった。内部相関は、Structure と Vocabulary が.65で、Structure と Listening が.61であって、Vocabulary と Listening 間は.49であった。

調査結果の項目ごとの平均値と標準偏差は付表の()の中に示した。たとえば、項目1の(英語を学ぶ理由は)「単位をとるために必要であるから」は、平均値が3.72で、標準偏差は1.08であったことを示している。この場合、平均値の高さは項目内容に対して被験者集団がどの程度よくあてはまると思っているかを示唆している。この調査では、たとえば、英語学習は「単位をとるために必要である」と思っている学生が比較的多いことになる。一方、標準偏差は、この場合、項目についての被験者間の評定のずれの大きさを示している。その数値の大きい項目ほど、被験者によって反応が異なる傾向が強いことを示唆している。

付表に示した37の項目の回答結果について主因子法による因子分析を行い、固有値1以上を基準として10因子を抽出した。バリマックス回転後、因子負荷量が.30以上の項目を対象にして、各因子の解釈を行った。表1に、バリマックス回転後の因子負荷量を示した。因子負荷量の大きさは、各項目に対する被験者の反応がどの程度強く個々の因子を反映しているかを示している。なお、寄与率の総和は52.64%であった。

表1に示したように、第1因子に対しては、Gardner and Lambert (1972) の「統合的動機づけ」に関する、項目4、項目8、項目6、項目2で因子負荷量が特に高く、順に、.75、.66、.65、.64の因子負荷量であった。また、項目21の因子負荷量も比較的高く.46であった。さらに、項目18、項目20、項目28、項目23においても.3台の因子負荷量がみられた。これらの項目内容も、ほとんどすべて統合的動機づけに関するものであったので、この因子を「統合的動機」因子とした。

表1. 因子分析結果 (バリマックス回転後の因子負荷量)

項	目	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
4.	人々と生活様式の理解を深められるから。	.75									
8.	人々の考え方や行動がわかるようになるから。	.66									
6.	多くの人々と話しあえるようになるから。	.65									
2.	人々と友人になれるから。	.64									
21.	外国の文化、生活について知りたい。	.46	.36					.45			
26.	新聞・雑誌を読めるようになりたい。	.79									
24.	ニュースや映画がわかるようになりたい。	.76									
25.	外国人に英語で手紙を書きたい。	.66									
23.	英語が話せるようになりたい。	.31	.49	.39							-.32
9.	日本人には英語学習は必要であるので。	.59									
13.	生活様式をとりいれたことは有益であった。	.53									
10.	英語はとっつきやすいので。	.52									
15.	英語は世界で最も重要な言語であると思う。	.49									
11.	英米から学んで日本は豊かになった。	.47									
12.	知りあいになるほど、英語を話したくなる。	.44									
33.	人の前で話をしても平気である。				-.79						
31.	常に自分の意見をはっきり言う。				-.73						
32.	陽気で快活なほうである。				-.66						
34.	多少の誤りがあっても気にしない。				-.65						
27.	英語を学ぶことには興味がある。					-.67					
28.	英語の勉強を続けたいと思っている。	.32				-.60					
29.	積極的に英語の勉強に取り組んでいる。					-.59	.41				
1.	単位をとるために必要だから。					.51					
30.	一週間に英語を勉強する時間数。					-.44					
37.	構文を分析することは得意である。						.71				
35.	単語や構文を忘れないほうである。						.62				
36.	音を聞き取ることは得意である。						.51				
19.	日本語と英語の異同を知ることができる。							.63			
22.	英語と日本語の違いについて理解を深めたい。					-.36		.54			
18.	生活や文化について知ることができる。	.37						.51		-.39	
5.	将来就職に役に立つので。							-.66			
3.	社会的に高く評価されるから。			.32				-.64			
7.	教育を受けた人とは言えないと思うから。							-.46		.32	
16.	日本が一番よい国だと思う。									.68	
17.	日本の文化は優れていると思う。									.55	
14.	アメリカ人やイギリス人は信頼できる。									-.38	
20.	英語を話す人々と意思の伝達ができる。	.37	.31								-.44

注：因子負荷量が.30以上のもののみを示した。なお、I～Xは第1因子から第10因子までを示す。

第2因子については、英語学習の願望を示す項目で比較的因素負荷量が高かった。中でも、伝達能力の獲得についての願望をあらわす、項目26、項目24、項目25、項目23で因子負荷量が高く、それらの因子負荷量は、順に、.79、.76、.66、.49であった。しかしながら、異文化理解についての学習願望を示す項目については、項目21では、3台の因子負荷量がみられたものの、項目22では因子負荷量が.30以下であった。このことも考慮して、第2因子を「伝達能力獲得願望」因子とした。

第3因子に対しては、項目9をはじめとして項目13、項目10、項目15、項目11、項目12の因子負荷量が比較的高かった。因子負荷量は、それぞれ、.59、.53、.52、.49、.47、.44であった。なお、3台の因子負荷量が項目23、項目3、項目20でもみられた。これらの項目内容は英語も含めての英米文化や英米人に対する肯定的な態度をあらわしているため、この因子を「英米文化・国民に対する肯定的態度」因子とした。

第4因子は、これに対して、外向性を示す、項目33、項目31、項目32、項目34において特に大きな負の因子負荷量を示した。それらの項目の因子負荷量は、-.79、-.73、-.66、-.65であった。それらの項目の内容と因子負荷量が負であることを考慮して、この因子を「内向性」因子とした。

第5因子も同様に比較的大きな負の因子負荷量を示した。英語学習に対する興味・関心、自主性・積極性を示す、項目27、項目28、項目29、項目30では、-.67、-.60、-.59、-.44の因子負荷量であった。これに対して、「単位をとるため」という学習理由の項目1はこの因子に対して正の因子負荷量、.51を示した。これらの項目内容から推測すると、この因子は英語学習への興味、積極性、自主性に対して負の関係を示唆するものであったので、この因子を「英語学習に対する消極的態度」因子とした。

第6因子に対しては、適性についての項目37、項目35、項目36の因子負荷量が高く、それぞれ、.71、.62、.51の因子負荷量であった。積極性を示す、項目29は、この因子に対しても、.41の因子負荷量を示した。これらの項目の内容から、この因子は、英語学習に対する学習者の自信を示す、「適性」因子とした。

第7因子については、異文化理解を共通項にもつ、項目19、項目22、項目18において因子負荷量が比較的高く、それぞれ、.63、.54、.51であった。また、同じような内容の項目21においても、この因子に対して、.45の因子負荷量がみられた。意志伝達という価値観を示す、項目20の因子負荷量が.30以下であったことも考え合わせると、この因子は英語学習に対する価値認識の中でも教養的側面に限定されるものであるため、「英語学習に対する教養的価値認識」の因子とした。

第8因子に対しては、項目5、項目3、項目7において比較的大きな負の因子負荷量がみられた。因子負荷量はそれぞれ、-.66、-.64、-.46であった。これらの項目は Gardner and Lambert (1972) の「道具的動機づけ」の項目に属するものであるが、因子負荷量が負であったので、この因子を便宜的に「内発的動機」因子とした。

第9因子においては、自民族中心主義を示す、項目16、項目17が、.68、.55の比較的高い因子負荷量を示した。これらの項目と内容が逆である、項目14で因子負荷量が負で、-.38であることも考慮して、この因子を「自民族中心主義」の因子とした。

第10因子には、「英語を話す人々と意思の伝達ができる」、という価値認識についての項目20が-.44の負の因子負荷量を示した。この因子に対しては、価値認識や願望についての項目18、項目23においても、3台の負の因子負荷量がみられた。これに対して、道具的学習理由の項目7のみが因子負荷量が.32で正であった。項目20と項目23に共通する内容の意志伝達でもなく、項目18に示される教養的価値でもない、項目7にのみ関わるこの因子を「装飾

表2 因子と英語学力との相関

因 子	英語学力との相関
第1因子 統合的動機	.05
第2因子 伝達能力獲得願望	.04
第3因子 英米文化・国民に対する肯定的態度	.16
第4因子 内向性	.02
第5因子 英語学習に対する消極的態度	-.42**
第6因子 適性	.26**
第7因子 英語学習に対する教養的価値認識	.23*
第8因子 内発的動機	.13
第9因子 自民族中心主義	-.15
第10因子 装飾的動機	.03

** p < .01 * p < .05

表3 因子と英語学力との重相関 (R)、寄与率 (R²)

説明変数	R	R ²	F
第5因子 英語学習に対する消極的態度	.42	17.75	34.75**
第6因子 適性	.47	22.48	23.19**
第7因子 英語学習に対する教養的価値認識	.52	26.54	19.15**
第3因子 英米文化・国民に対する肯定的態度	.54	28.72	15.92**
第8因子 内発的動機	.56	31.01	14.11**
第9因子 自民族中心主義	.57	32.51	12.53**

** p < .01

的動機」因子とした。

次に、各因子と英語学力との関係の深さをみるために、抽出された各因子のもつ傾向を被験者の個々人がどの程度強くもっているかを示す因子得点を推定して、それと英語学力テスト得点との相関関係を調べた。推定された因子得点と英語学力テスト得点との相関は表2に示した。これらの相関は、どのような情意的要因がどの程度深く英語学力と関わるかについて示唆している。第1因子から第10因子までで有意な相関がみられたのは、第5因子（消極的態度）、第6因子（適性）、第7因子（教養的価値認識）のみであった。相関は、それぞれ、-.42、.26、.23であった。ここで抽出された10因子の中で、英語学習に対する消極的態度の因子は英語学力と負の関係がみられ、適性、教養的価値認識は英語学力と正の関係がみられた。消極的態度が英語学力との間に負の関係をみせたことは、逆に、英語学習に対する興味・関心、自主性・積極性が英語学力に関わることを示唆している。英語学力に対する説明可能分散比はこの消極的態度の因子が最も大きくて、17.64%であることから、この調査では興味・関心、自主性・積極性の情意的要因で英語学力を20%弱は説明できることが示された。同様に、適性、教養的価値認識の要因では、英語学力との関わり具合は5%程度であることも示された。

しかしながら、これらの情意的要因は学習者の中で単独で機能するとは考えにくい。ひとりひとりの被験者の心理では、たとえば、興味・関心、適性、価値認識などは同時に機能するのではなかろうか。そのように考えると、ここでの10の情意的因子のいくつかの組みあわせでどの程度まで効率的に英語学力を説明できるかについて、調べてみる必要がある。表3はこのような目的で、情意的要因を説明変数にして、英語学力を目的変数にして、変数増減法による段階的重回帰分析を行った結果である。この結果、第5因子（消極的態度）、第6

因子（適性）、第7因子（教養的価値認識）、第3因子（英米文化・国民に対する肯定的態度）、第8因子（内発的動機）、第9因子（自民族中心主義）というように説明変数の数が増加するのに従って、重相関係数は.42から.57まで段階的に増加し、寄与率も17.75%から32.51%まで増加することがわかった。この調査結果では、6つの情意的要因で英語学力を約30%程度説明できることが示された。このことは、これらの情意的要因で英語学力をかなり説明できることを示唆している。さらに、この場合に選択された各因子の相対的加重（重要性）を調べるために、それらの標準偏回帰係数（ β 係数）をみると、順に、-.38（第5因子：消極的態度）、.22（第6因子：適性）、.20（第7因子：教養的価値認識）、.17（第3因子：英米文化・国民に対する肯定的態度）、.14（第8因子：内発的動機）、-.12（第9因子：自民族中心主義）であった。符号の正負と因子の内容も考慮して整理すると、第5因子に関連した、興味・関心、自主性・積極性の因子をはじめとして、その加重の相対的順位は適性、教養的価値認識、英米文化・国民に対する肯定的態度、道具的動機、自民族中心主義の順であった。ここで、道具的動機と自民族中心主義は英語学力に負に関係することもわかった。

4. 討論と課題

因子分析の結果、情意的要因について10因子が抽出された。抽出された因子をさらに整理するために分類すると、(1)学習理由、(2)態度、(3)価値・願望、(4)性格・適性、にまとめることができる。(1)学習理由には、統合的動機、内発的動機、装飾的動機の3因子が含まれる。統合的動機はGardner and Lambert (1972) の概念とほぼ同じであった。これに対して、内発的動機の内容はほぼGardner and Lambert (1972) の道具的動機づけと負の関係にあるものであった。また、装飾的動機は伝達能力の獲得や異文化理解を目的としない、単なる社会的羨望を得るための学習理由であると推測された。(2)態度については、英米文化・国民に対する肯定的態度、自民族中心主義、英語学習に対する消極的態度の3因子が含まれる。これらの中で、最初の2因子は英米ないし自国の文化・国民に対する態度を示しているが、残りの1因子は英語学習に対する態度を示すものである。(3)価値・願望については、この調査では、英語学習に対する教養的価値認識と伝達能力獲得願望の2因子がみられた。最後に、(4)性格・適性については、ここでは、内向性と適性の2因子が抽出された。ただ、ここでの「適性」は、自己の英語学習能力に対する自信を評価するものであった。

これらの情意的因子と英語学力との関係については、有意な相関は3因子にみられた。その中で、英語学習に対する興味・関心、自主性・積極性の因子は相関が最も高く、.42であった。この種の情意的要因は、これまでの調査研究でも同様に他の型の情意的要因と比べて学力との相関が比較的高いことが示されている。新城(1976)、Yoneyama(1979)ではこの種の情意的要因を「学習意欲」としていて、高専生と中学生というように被験者は異なるが、ともに英語学力との間に.35の比較的高い相関を報告している。大学生が被験者であった、高梨(1990)でも同様にその相関は.6台で、他の動機づけの型と比べて相関は最も高かった。情意的要因の中でも、特に、興味・関心、自主性・積極性の要因が学力に深く関わるとすれば、それはなぜだろうか。これについては、2つの原因が考えられる。まず、(1)この情意的要因は動機づけの強さにより深く関わる、ということである。学習理由はどちらかといえば動機づけの機能の中で始発や方向づけの機能に関わるが、興味・関心、自主性・積極性の要因は動機づけの持続や強化の機能により関係があると推測できる。Ely(1986)は、この種の動機づけの強さの要因は学習理由と言語熟達度との間の媒介変数をなす、と仮定している。興味・関心、自主性・積極性の要因は、この意味で、より直接的に学力に関わることになり、学力との相関もより高くなる、と推論できる。次に、(2)この要因は内発的であり、内発的な

ものは、継続的であって、学習の推進力として機能する、ということである。特に、入試とテスト成績に動機づけられてきた、大学生にとって大学入学後の継続的な英語学習の動機づけとなるのは興味・関心の要因であり、それは自主的、積極的な学習へと導くことになる、と考えられるからである。

適性、教養的価値認識の2因子と英語学力との相関がそれぞれ.26、.23で有意であったことは、次のように解釈できる。適性については、この調査では、「構文を分析することは得意である」のように、言語処理に対しての被験者の自信をたずねたものであった。従って、ここでの適性因子と英語学力との相関は被験者のそのような自信の大きさと英語学力の高さとの関係を示すものである。そのような自信の大きさは英語を学び、使用する機会を学習者により多く与えることになり、それが英語学力を高めることに寄与するであろうし、逆に、そのような自信はある程度英語学力の高さを反映すると考えられるので、両者の間に有意な相関がみられた、と考えられる。一方、教養的価値認識は、「日本語と英語の異同を知ることができる」というように、言語も含めての異文化理解についての価値認識であり、この認識の強さが英語学力テスト得点の相違に関係したと言える。日本語と英語の異同についての知識のように、異文化についての知識は英語の学力をつけるのに寄与し、また、逆に、英語学力がつくにつれてその価値認識も強まるからであろう。

英語学力との相関はその他の7因子では有意でなかった。有意な相関がみられなかった原因は3つの観点から整理できる。まず、(1)本来、関係がみられないと推定できる場合である。たとえば、装飾的動機は、教育を受けた人と思われるための学習理由であるので、学習の継続性が問題であり、この動機は学習の推進力にはなりえない、と考えられる。次に、(2)第二言語学習と異なる、外国語学習独特の言語環境の質が影響する場合である。特に、教室での外国語学習では外国語を社会で生きた言葉として使用しながら獲得していくことは困難であろう。従って、外国語学習では学習者の動機づけや態度は社会的脈絡から切り離された抽象的な性格をもちやすい。そこで、文化や社会による英語学習の動機づけや態度はたてまえとしての性格をもちやすく、実際には英語学習の強い推進力にはなりえないのではないかということが推測できる。たとえば、統合的動機や英米文化・国民に対する肯定的態度、自民族中心主義、内向性はこのために英語学力との間に有意な相関がみられなかったと考えることもできる。さらに、(3)情意的要因が英語学力と間接的に関わる場合は英語学力と有意な相関がみられないこともあろう。英語学力との間に他の変数が介在している場合、情意的要因と英語学力との間には有意な相関はみられない場合もある。Ely (1986) は動機づけの強さが学習理由などの動機づけの型と学力との間に介在すると仮定しているが、これが正しければ、統合的動機や道具的動機だけについてだけでなく、先述の文化的態度とともに、伝達能力獲得願望などの情意的要因についてもそのような媒介変数の存在を仮定できるのではなかろうか。

情意的因子と英語学力との重相関については、説明変数を6因子採用した場合に、重相関係数は.57であった。寄与率は32.51%であった。神山(1984)の場合は、被験者が中学校1年生の場合は.41で、中学校2年生の場合.56で最も高く、高校一年生の場合は.31であった。ここでの調査と調査項目や被験者が異なるので、一概には比較できないが、ここでの調査結果は、神山(1984)の中学校2年生を対象にした場合と大体同じであった。ここでの調査では、6つの情意的因子で英語学力テストの得点分散を32.51%説明できることが示されたが、このことは英語学力に情意的因子がかなりの割合で関わっていることを示唆している。中でも、(1)英語学習に対する興味・関心、自主性・積極性、(2)適性、(3)教養的価値認識については、これらの要因だけでも英語学力との重相関は.52であり、寄与率は26.54%に達すること

から、この数字からはこれらは英語学力に関わる最も重要な情意的要因であるといえよう。

しかしながら、先にもみたように、英語学力には間接的に関係する情意的要因もあるとすれば、これらの情意的要因がどのように直接的に、あるいは間接的に英語学力に関わるのかについてさらに詳しく調べる必要がある。ある情意的因子と英語学力との相関がみられない場合には、本来両者の間に相関がない場合もあると考えられるが、他の情意的因子が媒介変数として機能していて、その媒介変数を介して間接的に英語学力と関係することも仮定できるからである。今回の分析方法では、すべての調査項目について回答結果を一括して因子分析したために、因子間の有意な相互相関はみられなかったが、この分析方法が情意的要因間の関係構造を現実に即して明らかにするという目的については十分機能しえたかは問題であろう。媒介変数を理論的に分けておいて、それからそれぞれの情意的要因群について因子分析し、それらの関係構造をモデル化することが次の研究課題になるであろう。

文 献

- Au, Shun Y., (1988) A critical appraisal of Gardner's social-psychological theory of second-language (L2) learning, *LL* 38. 1, 75-100
- Carroll, John B (1972) *Lectures on English Language Testing and Teaching*, Tokyo: Taishukan (ジョン B. キャロル著 大学英語教育学会編・訳注『英語の評価と教授』大修館書店)
- Chihara, Tetsuro and J.W. Oller, Jr. (1978) Attitudes and attained proficiency in EF L: a sociolinguistic study of adult Japanese learners, *LL* 28, 1, 55-68.
- Ely, Christopher M. (1986) Language learning motivation: A descriptive and causal analysis, *MLJ* 70. 1, 28-35
- Gardner, Robert, C. and Wallace, E. Lambert (1972) *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Jakobovits, Leon A. and Robert J. Nelson (eds.) (1970) Motivation in foreign language learning, Tursi, Joseph A. (ed) (1970) 31-104
- 神山正人 (1984) 「外国語学習における情意的要因の役割に関する実証的研究」
Language Laboratory. 第21号、23-40
- 新城岩夫 (1976) 「英語学習の適性および動機についての一考察」『紀要』6-2、中部地区英語教育学会、14-25
- 高梨芳郎 (1990) 「外国語学習における動機づけの役割」『福岡教育大学紀要』第三十九号 第一分冊、59-73
- (1991) 「学習理由因子と他の型の動機づけ、学力との関係」『紀要』第19号 九州英語教育学会、50-58
- Tursi, Joseph A. (ed) (1970) *Foreign Language and the 'New' Student* (Reports of the Working Committees of the Northeast Conference on the Teaching of Foreign Language) New York: Modern Language Association Materials Center
- 牛島義友他 (編) (1980) 『教育心理学新辞典』金子書房
- Yoneyama, Asaji (1979) Attitudinal and motivational factors in learning English as a foreign language—a preliminary survey—, 『新潟大学教育学部紀要』第21巻、121-144

付表 調査項目と調査結果 (平均値、標準偏差)

英語学習の理由	
1. 単位をとるために必要であるから。	(3.72, 1.08)
2. 英語を話す国の人々と友人になれるから。	(2.93, 1.09)
3. 英語を知っていれば、社会的に高く評価されるから。	(2.99, 1.09)
4. 英語を話す国の人々とその生活様式についての理解を深められるから。	(2.71, .98)
5. 将来就職に役に立つので。	(3.07, 1.04)
6. もっと多くの人々と話しあえるようになるから。	(2.97, 1.04)
7. 英語が流暢に話せなければ、教育を受けた人とは言えないと思うから。	(1.71, .83)
8. 英語を話す国の人々の考え方や行動がわかるようになるから。	(2.71, .99)
9. 日本人には英語学習は必要であるので。	(2.82, 1.05)
10. 英語はとっつきやすいので。	(2.11, .91)
英米文化・国民に対する態度	
11. アメリカやイギリスから多くのことを学んで日本は豊かになった。	(3.61, 1.03)
12. 英語を話す人々と知りあいになればなるほど、英語を話したくなる。	(3.57, 1.17)
13. アメリカやイギリスの生活様式を日本にとりいれたことは有益であった。	(3.22, .89)
14. アメリカ人やイギリス人は信頼できる。	(2.33, .72)
15. 英語は世界でも最も重要な言語であると思う。	(3.90, 1.14)
自民族中心主義	
16. テレビやラジオで外国のことを知っても、日本が一番よい国だと思う。	(3.26, 1.31)
17. 日本の文化はアメリカやイギリスと比べて優れていると思う。	(2.93, 1.00)
英語学習の価値認識	
18. 英語を話す人々とその生活や文化について知ることができる。	(3.42, 1.06)
19. 日本語と英語の異同を知ることができる。	(3.33, 1.00)
20. 英語を話す人々と意思の伝達ができる。	(3.76, 1.10)
英語学習の願望	
21. 外国の文化、生活について知りたい。	(3.31, 1.04)
22. 英語と日本語の違いについて理解を深めたい。	(2.72, .91)
23. 英語が話せるようになりたい。	(4.22, 1.00)
24. 英語のニュースや映画がわかるようになりたい。	(3.97, 1.07)
25. 外国人に英語で手紙を書きたい。	(2.89, 1.24)
26. 英語の新聞・雑誌を読めるようになりたい。	(3.29, 1.19)
英語学習への興味・関心、自主性・積極性	
27. 英語を学ぶことには興味がある。	(3.15, 1.13)
28. 卒業後も英語の勉強を続けたいと思っている。	(2.90, 1.17)
29. 積極的に英語の勉強に取り組んでいる。	(2.17, .86)
30. 学校の授業以外で一週間に英語を勉強する時間は、() 時間である。	(3.11, .90)
外向性	
31. 常に自分の意見をはっきり言う。	(3.20, 1.11)
32. 陽気で快活なほうである。	(3.51, 1.07)
33. たくさんの人の前で話をしても平気である。	(2.86, 1.19)
34. 発表する時、多少の誤りがあっても気にしない。	(2.89, 1.03)
英語学習への適性	
35. 勉強した英語の単語や構文を忘れないほうである。	(1.97, .79)
36. 英語の音を聞き取ることは得意である。	(2.18, .84)
37. 英語の構文を分析することは得意である。	(2.15, .85)

注：英語学習の理由で、項目1、3、5、7は道具的動機づけを示し、項目2、4、6、8は統合的動機づけを示す。