

# 英語と日本語のリズムの違いに着目した音声指導

## —強勢拍リズムを身に付ける英語活動—

徳島県／鳴門教育大学附属小学校 教諭 松永 健治

申請時：徳島県／鳴門教育大学大学院総合学習開発コース在籍

### 概要

本研究の目的は、小学校英語の学習者である2年生（下学年）と5年生（上学年）を対象とした、英語と日本語のリズムの違いに着目した音声指導の効果を探ることである。具体的には、音声指導の前後に学習者の発話する英語のリズムを調査・比較し、変容をとらえるようにする。また、音声指導の対象者が、英語あるいは英語の授業に対して持つ意識についても調査する。これら2つの調査を実施する意図は、リズム調査を技能面、英語に対する意識を情意面ととらえることで、児童を両面から見つめることが可能となるからである。双方から得られた結果を相互補完的にとらえ、音声指導のみならず小学校英語の在り方についても言及する。

## 1 はじめに

2002年度から小学校の教育課程に導入された「総合的な学習の時間」の中で、国際理解に関する学習の一環として外国語会話などを扱うことが可能となった。

小学生が柔軟に英語の音を聞いたり発話したりする姿に接すると、小学校英語に音声指導の充実を期待するのをもっともなことではなかろうか。小学校の英語教育では、リズム指導などの音声教育を徹底すべきだとの意見もある（唐須，2002）。

しかし、英語は日本語と言語の系統や文法などが異なる言語で独特のリズムを有しているため、日本語母語話者が英語のリズムを習得するには工夫を要する。音声指導について概観するなら、英語と日本語のリズムの違いについての研究は既になされている（例えば 尼崎，1997など）。また、その成果を小学校現場へ導入しようとする動きもあるが、それら

は着手され始めたところで研究の余地も残されている（横山・額田・紅露，2001）。

一方、小学校から学ぶ意義を裏付ける研究として谷塚（2000）がある。早期英語教育の経験が、小学生への音声指導の有効性だけでなく、英語を学ぶ際の動機付けや態度についても良好な結果をもたらしたことは注目に値する。音声指導などの技能面と並んで、情意面について考慮する必要性も見逃せないであろう。

小西（2003）は「第二言語習得と年齢の関係を考察する際に、生物学的側面から見た神経学的考察だけを重視するのではなく、他の個人的、心理的、社会的、教育的、物理的要因も複雑に絡みあっていることを心に留めておく必要がある」と述べている。音声指導によるリズム習得研究を進めるにせよ、習得状況などの技能面のみを論じるのではなく、習得をめざす学習者要因にも目を向ける必要がある。

## 2 研究の概要

本研究では、英語と日本語のリズムの違いに着目した音声指導を小学校下学年（2年生）と上学年（5年生）を対象に行う。上・下学年それぞれのいわゆる「代表値」として、真ん中の学年に位置する2年生と5年生を選んだ。その際、各学年に実験群と統制群を配置し、リズムの習得状況を比較するため音声指導期間の前後に面接調査を行う。

それらの結果を分散分析（3要因混合計画Ⅰ）により分析し、音声指導の有効性や学年による差異について論及する。

また、学習者要因について調べるために、調査対象の2年生と5年生に、英語あるいは英語の授業に

に対する印象を尋ねるアンケート（32項目）を実施。探索的因子分析を行い、対象者が英語あるいは英語の授業に対して持つ意識をあぶり出す。抽出因子を参考に、学習者要因、とりわけ年齢要因の見地から英語に対する意識の違いを明らかにする。

音声指導の調査結果に、年齢要因から得られた知見を交えて考察する。そうすることで、相互補完的な関係にある技能面と情意面の双方から本研究をとらえることが可能となる。

## 3 音声指導と面接調査

### 3.1 英語と日本語のリズムの違い

英語は強勢拍リズム（Stress-timed Rhythm）、日本語は音節拍リズム（Syllable-timed Rhythm）と呼ばれており、英語母語話者は、互いの気持ちを伝えるのに母音や子音の個々の発音とともに発話のリズムにも依存していると言われている（大喜多，1998）。異なる言語間のリズムの違いは、日本語母語話者が外国語として英語を学習する場合にどのような障害となるのだろうか。また、日本語母語話者は、強弱が交互に出る英語独特のリズムを模倣することが可能なのであろうか。

日本人英語学習者の話す英語の特徴について菅井（2001）は、母語である日本語の干渉を受けるため、英語で発話しているにもかかわらず、日本語のリズムに聞こえてしまうと指摘している。また、その原因について 尼崎（1997）は、日本語では子音に比べ母音を強く長く発音する傾向にあることが英語の発音に影響を及ぼし、その結果本来の強さや長さを持つべき子音が、逆に弱く短く発音されてしまうからだとしている。さらに有本（1996）は、日本語は強勢を高さで置き換えて用いているとも指摘している。

このように、英語と日本語の間には、音の強弱に関して大きな違いが存在している。もちろん発音とリズムは二者択一的に扱われるものではなく、両者とも重要な要素であるが、日本音響学会『音のなんでも小事典』にリズムの大切さを明らかにした興味深い実験がある。音声の合成を行い、「発音は日本人でリズムはアメリカ人」と「発音はアメリカ人でリズムは日本人」の2つを作る。アメリカ人が、両者を全体としての英語らしさの観点から聞き比べる。結果は、「発音は日本人でリズムはアメリカ人」の英

語が、英語らしく聞こえたそうである。

以上の報告も、強勢拍リズムが英語という言葉にとっていかに重要であるかを物語っており、リズム習得の大切さを表している。日本人英語学習者が英語のリズムを身に付けるためには、個々の単語の発音練習をするだけでなく、特別にリズムを意図した発話のトレーニングを行う必要性を感じさせる。

大学生のケースではあるが、音の1つ1つをマスターするよりもリズム指導のほうが短期間で身に付きやすいとの報告もある（尼崎，1997）。また、「どのような言語でも幼いときに習得したイントネーションやリズムは、たとえ忘れてしまったように見えても、内在化されたまま残っている」とも述べられている（尼崎，1997，p. 23）。音声面の指導については、実施直後に効果の見られることが理想だが、時間が経過した後に表出する場合もあるとの指摘である。

### 3.2 先行研究の概観

英語のリズムに近い既出の音楽リズムを特定し、それに合わせて英語を発話する方法がある。例えばジャズ・チャンツやワルツ（山本，1983）、ボサノバ（中田，2002）などがある。中でもジャズ・チャンツを用いた指導は英語のリズム指導として浸透してきている。2拍子のリズムに乗って強弱をつけながら英語を発話することは、強勢拍リズムを身に付けるための理にかなっており実践事例も報告されている（横山他，2001）。

しかし、実際の指導場面において、音節拍リズムに慣れた日本語母語話者である担任や児童だけでなく、英語母語話者である ALT（Assistant Language Teacher）もジャズ・チャンツに乗りづらそうにする場面を見受ける。英語母語話者は、普段の会話で強勢拍リズムをどれほど意識し、なおかつ正確に刻んでいるのであろうか。英語には強弱が一定の間隔で生じる等時間隔性（isochronism）が存在すると考えられているが、実在するのかどうかを実験により調査している。それによると、人は英語が一定のリズムを有していると感じるものの、機械的に測定した結果から、物理的にはそれほど正確ではないことがわかってきた（有本，1996）。

ここで得られた知見は、英語母語話者の自然な発話は、さほど厳密なリズムに縛られてはいなかったということである。つまり、いかに英語のリズムに

近くても、ジャズ・チャンツのように機械が刻むリズムに合わせて英語を話すことは不自然なのである。既出のリズムに合わせて英語を発話させることの難しさが明らかになった。

### 3.3 強勢拍リズムが身に付く指導方法

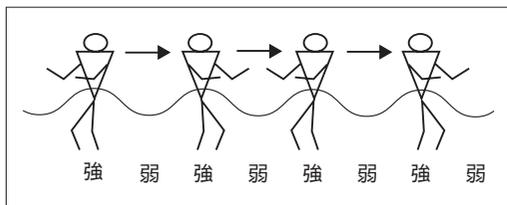
強勢拍リズムを身に付けるために、ジャズ・チャンツなどの固定化されたリズムに合わせてより、発話に合わせてリズムを生じさせる指導法を用いる。これについて金森（1998, p. 137）は、「自然な速度の発話を利用し、英語特有のリズム、弱形音に触れる機会を持つようにする」と述べている。

また、英語のリズムに合わせ効果的な身体運動を加えながら言葉を習得する方法について、筋感覚の見地からの提案がある（山本, 1995, p. 23）。

幅跳びでは踏み切り板を踏んで跳躍するわけであるが、同じ要領で単語の強勢のあるところで「声の跳躍」をするのである。いずれの場合にも、跳躍時に筋運動エネルギーを集中的に使うことになり、単語の発音に関しては、強弱の差が自然とはつきり出る。

この跳躍する動きは、強弱のイメージを持たせるための優れた方法である。さらに、実際の会話の場面では、跳躍する動きに連続性が求められる。連続した手の振りや膝の曲げ伸ばしを具体化するために箕浦（1996）の“To bend your knees in rhythm.”や、齋藤（2003）の「腕をぐるぐるんと回すことで、リズムが取りやすくなる」を参考に筆者なりの動作を考案した。幅跳びのように両腕を下から上へ連続してスウィングしながら英語を発話する方法をとる。さらに、上下だけでなく体を左右へ揺らす動きが加わればより自然な動作になる（図1）。

▼ 図1：強勢拍リズムが身に付く指導方法



## 3.4 研究の実際

### 3.4.1 音声指導と調査手順

平成16年5月～7月の3か月間、徳島市内に位置するA小学校2・5学年各2クラス（実験群・統制群）、合計4クラスを対象に調査を実施。毎週1回45分の授業を7回実施。調査対象校は、平成12年度から英語学習を取り入れて5年目の学校。全クラス隔週1時間、英語の授業を続けており、平成15年10月からは毎週1時間実施している。授業形態は、HRT（Home Room Teacher）とALTのT.T（Team Teaching）である。

- ① 面接Aを対象児童（4クラス）に実施（5月下旬）。
- ② 3か月の間、調査学級にT3として参加。実験群においては、本時に扱う英会話を説明し、音声指導をするため登壇する。その他は統制群と同様にする。
- ③ 面接Bを対象児童（4クラス）に実施（7月上旬）。

面接A、Bでは、1人ずつビデオカメラの前で英語による会話をALTとともに進行。その結果をもとに、英語のリズムになっているか英語母語話者に判断してもらう。

### 3.4.2 面接調査

#### ① 目的

小学校2年生と5年生に対して英語と日本語のリズムの違いに着目した音声指導を実施する。その際、各学年に実験群と統制群を配置し、音声指導の実施前と後でリズムの習得状況を調査する。調査結果からリズム指導の有効性や学年による違いを比較検討する。

#### ② 方法

##### i) 計画

第1要因は「学年」で2年生と5年生の2水準である。第2要因は「実験群・統制群」でリズム指導を行う学級（実験群）と行わない学級（統制群）の2水準である（以下、実験群・統制群と標記）。第3要因は「プリテスト・ポストテスト」の2水準で、それぞれ1回目・2回目と標記する。以上、分散分析（3要因混合計画Ⅰ）ABSCタイプである。解析には、SPSS Base10.0J及びAdvanced Modelを用

いた。

ii) 対象者（小学生149名）

2年生76名（実験群37名，統制群39名）

5年生73名（実験群36名，統制群37名）

iii) テスト

あらかじめ決められた内容の英会話を，1人ずつネイティブ・スピーカーと行う（資料1参照）。調査用例文の下線部5か所をリズム調査の対象とし，それぞれについて英語のリズムに沿った発話ができているかどうかを評価の対象とする。2回目の調査も同じ会話文を使用する。部屋や机の配置も同様にし，会話相手のネイティブ・スピーカーも2回とも同一人物とした。

なお，例文については，調査のための新たな英文を覚えさせるのではなく，普段の授業で扱われている言語材料から選ぶことを心かけた。文部科学省『小学校英語活動実践の手引』の事例を参考に，下学年の児童にも無理のない内容にした。次に示す4つの例文は手引からの引用である（文部科学省，2001）。

日常のあいさつやお礼の言葉 Good morning.

自己紹介や人の名前を尋ねる

My name is ( ).

What's your name?

初対面のあいさつ Nice to meet you.

What animals do you like? については，日常生活に関する語句と表現 What color do you like? をもとに作り替えることにした。理由は，animals は母音から始まり音節数も1つ多く，color の場合よりもリズム調査の結果に差が生じると考えたからである。

iv) 手続き

児童1人1人とネイティブ・スピーカーの発話の様子は，1回目（4月下旬）・2回目（7月上旬）ともにビデオで撮影をし，後日別の場所で映像を再生しながら評価する。評価者は，調査対象校のALTを含む6人（イギリス人1名，フィリピン人2名，カナダ人1名，ニュージーランド人1名，アメリカ人1名）で，児童1人ずつ1回目・2回目別に各5点満点で判断する。得点の意味はそれぞれ1（Very Poor），2（Poor），3（Fair），4（Good），5（Very Good）で，6名分合わせて合計30点満点とする（表1）。

■ 表1：面接調査記述統計量

記述統計量					
調査回数	学年	実・統	平均値	標準偏差	N
1 回目	2 年生	実験群	16.76	4.28	37
		統制群	15.77	4.63	39
		総和	16.25	4.46	76
	5 年生	実験群	16.86	3.87	36
		統制群	18.08	2.59	37
		総和	17.48	3.32	73
	総和	実験群	16.81	4.06	73
		統制群	16.89	3.93	76
		総和	16.85	3.98	149
2 回目	2 年生	実験群	22.08	2.51	37
		統制群	21.41	3.40	39
		総和	21.74	3.00	76
	5 年生	実験群	20.58	2.66	36
		統制群	19.68	2.57	37
		総和	20.12	2.64	73
	総和	実験群	21.34	2.67	73
		統制群	20.57	3.13	76
		総和	20.95	2.93	149

### 3.4.3 結果

今回の調査について反復のある3元配置の分散分析（学年×実・統×回数）<sup>(注)</sup>を行った結果，二次の交互作用（ $F_{(1, 145)} = 4.89, p < .05$ ）があった（表2）。

（注）実 = 実験群，統 = 統制群。以下同。

■ 表2：学年×実・統×回数の分散分析結果

被験者内効果の検定

Source	自由度	F 値	有意確率
回数	1,145	216.88**	0.00
回数×学年		26.10**	0.00
回数×実・統		2.68ns	0.10
回数×学年×実・統		4.89*	0.03

\*\*p < .01, \*p < .05, ns 有意差なし

被験者間効果の検定

Source	自由度	F 値	有意確率
学年	1,145	0.18ns	0.68
実・統		0.48ns	0.49
学年×実・統		1.02ns	0.31

\*\*p < .01, \*p < .05, ns 有意差なし

1回目・2回目別に学年×実・統の単純交互作用を分析した。水準別誤差項を用いた検定によれば、1回目における学年×実・統の交互作用に、有意傾向が見られた ( $F(1, 145) = 2.94, .05 < p < .10$ )。しかし有意ではなかったために学年の主効果を確認したところ、5年生の平均値(17.48点)が2年生の平均値(16.25点)より有意に大きい傾向 ( $F(1, 145) = 3.52, .05 < p < .10$ ) が認められた。これについては、調査を行った小学校が4年前から隔週1時間ずつ英語学習に取り組んできた効果が5年生に現れたものと解釈できる。

一方、実験群・統制群の主効果は有意ではなかった ( $F = 0.03$ )。このことは実験群(平均値16.81点)と統制群(平均値16.89点)の2群が等質であることを意味している。さらに交互作用がなかったことから、この2群の等質性は、2年生でも5年生でも言える。すなわち5年生のほうが多少英語のリズムについて長けているが、2・5年生それぞれにおいて実験群・統制群の間に差がないことを示している。これは、実験を行う前であることを踏まえると好ましい結果である。

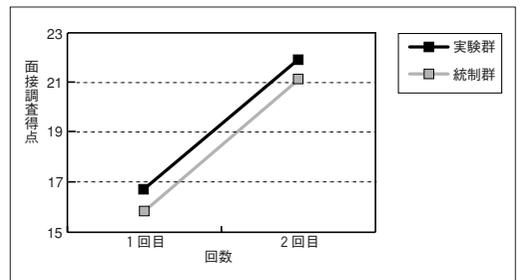
2回目においても学年×実・統の交互作用 ( $F = 0.07$ ) は有意ではなかったが、学年の主効果は、1%水準で有意であった ( $F(1, 145) = 12.25, p < .01$ )。水準数は2つなので平均値の比較(2年生が21.74点に対し5年生は20.12点)から、全体的に5年生より2年生のほうが英語のリズムに乗った発話ができていると言える。実験群・統制群の主効果から実験群の平均値(21.34点)が統制群の平均値(20.57点)よりも有意に大きい傾向 ( $F(1, 145) = 2.92, .05 < p < .10$ ) が見られた。また2群の平均値の差は、偶然変動の約3倍 ( $F = 2.92$ ) の大きさであるが、1回目では等質であった2群 ( $F = 0.03$ ) にここまでの差を生じさせたことになる。

以上のことから、2・5年生ともにそれぞれ等質な実験群・統制群を被験者としてリズム指導を行ったところ、リズム指導が統制群よりも実験群の子供たちに効果をもたらしたことも明らかになった。また、2年生のほうが5年生よりも英語のリズムの習得をよりよく促進したことがわかった。

次に、学年別に実・統×回数の単純交互作用を分析した。2年生についての交互作用は有意ではなかった ( $F = 0.17$ ) ので主効果について見たところ、回数的主効果は、1%水準で途方もなく有意 ( $F(1, 145) =$

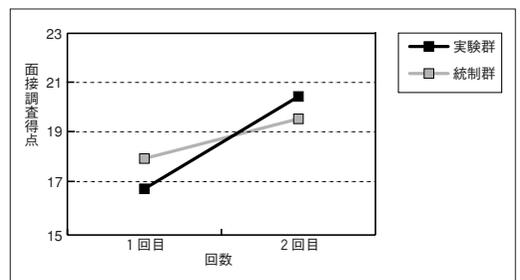
200.72,  $p < .01$ ) であった。1回目の平均値が16.25点に対し2回目の平均値が21.74点であったことから、2年生が全体的に伸びていることがわかった。しかも実験群・統制群の主効果は有意でなく ( $F = 1.48$ )、交互作用がなかったことから、この2群の等質性は1回目だけでなく2回目についても言えたわけである。つまり2年生において実験群と統制群は、同様の伸びを示している(図2)。

▼ 図2：「実・統×回数」の交互作用(2年生)



一方5年生については、実・統×回数の交互作用は1%水準で有意 ( $F(1, 145) = 7.26, p < .01$ ) であったので単純主効果検定を試みた。実験群においては、1回目と2回目の間に1%水準で有意差があり ( $F(1, 145) = 43.85, p < .01$ )、統制群においても同様に1%水準で有意差が見受けられた ( $F(1, 145) = 8.27, p < .01$ )。実験群・統制群ともに有意に差が出たので参考までにF値を比較すると、実験群における平均値の1回目(16.86点)と2回目(20.58点)の差は、偶然変動の43倍強の大きさ ( $F = 43.85$ ) があった。それに比べて統制群(平均値は、1回目18.08点で2回目19.68点)のそれは約8倍 ( $F = 8.27$ ) である。このことは、5年生において統制群より実験群にリズム指導の効果がより大きく出たことを示唆している(図3)。

▼ 図3：「実・統×回数」の交互作用(5年生)



### 3.5 音声指導の調査結果から

リズム指導の効果は、全体的な傾向として統制群よりも実験群において見られた。また2年生が5年生よりもリズムの習得が良好であった。さらに学年ごとに実験群と統制群を比較したところ、2年生においては実験群・統制群ともに同様に伸びていた。一方5年生では統制群よりも実験群にリズム指導の効果が認められた。

以上から、下学年の2年生は、自ら英語のリズムを吸収できる時期にあり、早期に英語教育を始める意義はあると言える。また、5年生はリズム指導を行うと習得が進むことから、上学年こそ意識してリズム指導を施す必要があるのではないだろうか。

今回の調査で、下学年と上学年とで異なる傾向が出た。これは、年齢要因に起因していると思われる。次節の年齢要因による因子分析の結果を交えて最終節でまとめを行う。

## 4 年齢要因による小学生と英語の関係

学習者である小学生自身は、英語あるいは英語の授業をどのように受け止めているのであろうか。同じ授業を受けた学習者同士でも、個々に学習成果が異なることがある。これは、教える側の要因とともに学習者要因も関与しているからではないだろうか。

本節では、小学生が英語あるいは英語の授業をどのように受け止めているのかを、年齢要因について考察する。

### 4.1 先行研究の概観

小学生対象の調査としては福沢他(2002)がある。小学校4・5年生に対して行ったアンケート結果から、小学生の英語に対するイメージとして、第1因子「英語に対する期待感」、第2因子「英語に対する親近感」、第3因子「英語に対する取り組みやすさ」の3つを命名している。小学生を対象にした年齢要因の観点からの調査は数が少なく極めて意義が深い。

多良・兼重(2000)は、中学校1～3年生に行った英語授業活動についての調査結果から、第1因子「実践的英語・英語文化への接近活動」、第2因子「個別学習活動」、第3因子「教科書依存活動」、第4因子「発音活動」の4因子を抽出している。次に挙げるのは、得られた知見の一部である。

1) 中学1年生では、英語を話す活動に楽しみを見いだしたりコミュニケーションにおいて発音が大切だと理解したりしつつも、学年が進むにつれ受験勉強などの現実的な問題のためにその意識は下がる傾向にある。

2) 3年生になると英語そのものの持つ社会的価値を認識できるようになり、実用的な英語を学びたいと願うようになっている。

これら1)と2)は、中学校がわずか3年しかないにもかかわらず、年齢要因によって学習者の英語に対する意識に変化が生ずることを表している。また、中学生を対象にした別の調査にKonishi(1990)がある。中学1年生が入学してから夏休み明けまでの間、英語学習に対する動機付けの変動を調査し、次の4つの因子を抽出した。

First Factor = liking English language learning very much

Second Factor = feeling poor at learning the English language

Third Factor = instrumental motivation

Fourth Factor = integrative motivation

第1因子と第2因子については、小西(1994, p. 129)に「英語学習が好きだと感じる因子・英語学習が苦手だと感じる因子という日本での学校教育の一環としての英語教育に特有とも言える因子が抽出された」と紹介されている。中学1年生を対象にした調査ではあるものの、日本人特有の因子を見いだしたことは注目に値する。中学生の英語学習に対する動機付けを浮き彫りにした抽出因子と多良・兼重(2000)の結果は、ともに小学校上学年児童が英語学習に対する意識を予想する際の参考になるであろう。

高校生対象の調査としては、山森(1998)を参照しておこう。分析手法は数量化理論Ⅲ類を用いているが、ここで得られる知見も本研究にとって有益である。高校2年生を対象として行った調査から解釈された2つの軸(I軸「不適応—適応」とⅡ軸「非活動的—活動的」)をもとに、英語授業における生徒の価値志向と行動パターンを、第1象限「無気力型」、第2象限「自主学習型」、第3象限「コミュニケーション志向型」、第4象限「娯楽志向型」の4つに類型化している。Konishi(1990)の第1因子と第

2因子が、それぞれ英語が好きと苦手に分かれていたように、Ⅰ・Ⅱ軸とも相反する価値志向が析出されている。

また、大学生を対象とした調査もある（小西、1995）。日本人大学生の持つ文化に対する態度と外国語学習に取り組む姿勢を調査し、質問紙の結果から9つの因子を抽出している。さらに、各因子を英語・国際関係専攻のT群と法学・経済学専攻のR群の2群に分けた上で、因子別回答の代表値（被験者の回答から平均値を算出したもの）をt検定にかけて有意差を確かめている。

検定結果についての論及を避けるが、調査結果をもとに、両群を合わせた各因子の平均点を筆者が算出した結果、「英語の有用性認知度」という因子の平均値が最も高かった。これは、英語を専攻するしないにかかわらず、日本人大学生が英語の有用性を認める意識を潜在的に持っていることを示している。

以上から、多良・兼重（2000）でも触れたように、英語の持つ社会的価値や有用性について中学3年生の時点からすでに大学生に通じる意識が存在していることが認められる。上記の5件の先行研究は、校種の違いはあるが、いずれも本節で年齢要因について考察する際の道標となる。

## 4.2 研究の実際

### 4.2.1 事前調査・予備調査

英語あるいは英語の授業に対する小学生の意識について事例（自由記述）を収集し、本調査のための質問項目を作成した。小学生222名（1年生114名、4年生108名）を対象に無記名・自由記述で回答を得た。222名の約3分の2は、本調査の対象者となる可能性があった。

調査項目は先行研究（山森、1998）を踏まえ作成したが、できるだけ小学生が持ち合わせている意識に沿う意図があり、あえて調査対象者の意見も加味した質問紙を作るという手法を採った。

なお、「内容的妥当性」を検討するため予備調査を行った。調査対象校の6年生（2学級74名）で行うとともに、調査対象学級の担任教員に学齢に即した表記になっているかの確認も依頼した。

### 4.2.2 本調査

#### ① 目的

英語あるいは英語の授業に対する小学生の意識調

査を、下学年と上学年を代表して2年生と5年生に行う。その結果をもとに因子分析を行い、下学年と上学年の年齢の異なる子供たちの意識を比較し、相違点や共通点を見いだすのがねらいである。

#### ② 方法

対象者：小学生149名（2年生76名、5年生73名）

調査時期：平成16年4月下旬

質問紙を作成するための自由記述アンケート（平成16年3月上旬実施）を行った児童の3分の2が本調査の被験者となっている。

#### ③ 質問紙

予備調査を経た32質問項目を用いて実施した（資料2参照）。2年生と5年生の文章表現は同じである。回答方法は5段階の評定法を用いた。

#### ④ 手続き

本調査は、学年間や学級間の条件を整えるために、学級ごとに調査者自身が実施した。質問項目を1文ずつ読みながら口頭で補足説明を付け加えた。回答については対象者ペースで、制限時間は設けなかったが、各組とも10分～15分の間に終了した。

#### ⑤ 結果

32項目の回答については5段階の評定法のうち、「たいへんそう思う」を5点、「だいたいそう思う」を4点、「どちらでもない」を3点、「あまり思わない」を2点、「ぜんぜん思わない」を1点として得点化した。

#### ⑥ 分析方法

両学年それぞれについて因子分析を行った。英語あるいは英語の授業に対する意識調査に関する32項目について、共通性の初期値を1とし、主成分分析法により因子を抽出した。後続因子の固有値との差に基づいて4因子解を適当と判断した。また4因子による累積説明率は、2年生54.79%、5年生54.67%であった。その後、再度4因子解を仮定した主因子法を実行し、プロマクス回転後各項目の因子負荷量を得た。

4因子の解釈にあたっては、2・5年生ともに回転後の因子パターンにおいて絶対値0.50以上の因子負荷量を示した項目の内容を中心とし、他の因子と当該因子との負荷量の差が0.10未満の項目は因子解釈には用いないことにした。プロマクス回転後の因子パターンは、資料3と資料4の表の示すとおりである。解析はSPSS Base10.0Jによってなされた。

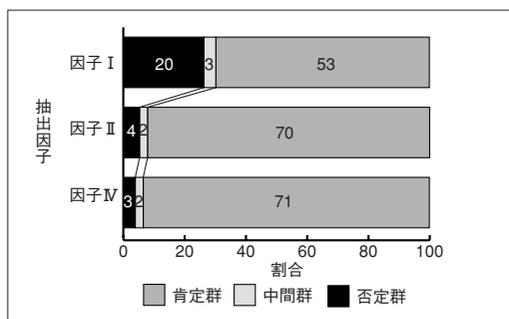
### 4.2.3 因子解釈

#### ① 2年生の因子解釈

因子Ⅰは『前向き自信型』、因子Ⅱは『発話志向型』、因子Ⅳは『積極参加型』と命名したが、因子Ⅲには、英語の価値を意識する姿と英語を楽しもうとする姿の2つの方向が見られるため命名には至らなかった。これら3つの因子が浮き彫りになったが、各因子について対象者が肯定的にとらえているのか否定的にとらえているのかは特定できない（資料3参照）。

そこで、各因子の構成項目の素点の平均値を調べた。平均値が3点を中間群と設定し、それよりも値が大きい場合を肯定群、小さい場合を否定群と定めた。それによると、因子ⅡとⅣについては、2年生は発話志向が強く活動に参加する意識も高いことがわかった。しかし、因子Ⅰの『前向き自信型』については、否定群と中間群を合わせた人数が、全体の約30%（76名中23名）を占めていた（図4）。

▼ 図4：抽出因子 素点による比較（2年生）

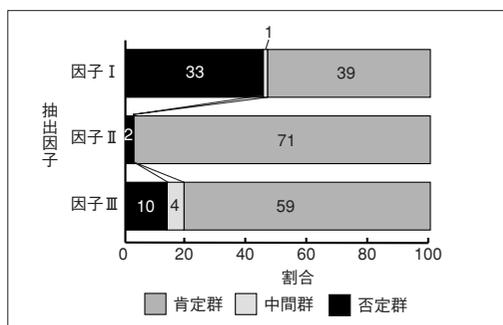


#### ② 5年生の因子解釈

因子Ⅰは、5項目のうち4項目が2年生の因子Ⅰと重なり合っていることから『前向き自信型』、因子Ⅱは『教養志向型』、因子Ⅲは『授業関心型』と命名した。因子Ⅳには、活動への積極性、発音への満足感、授業への楽しみなどがうかがえるが因子の命名には至らなかった（資料4参照）。

2年生と同様に素点による比較を行うと、因子Ⅰについて、全体の54%（73名中39名）の児童が肯定群で、英語に前向きに取り組む自信も深めているが、残りの34名は、逆に英語に自信を持てずにいることがわかった。これは、他の因子ⅡとⅢの大半が肯定群であったことに比べても注目に値する（図5）。

▼ 図5：抽出因子 素点による比較（5年生）



#### ③ 2・5年生の因子構造と素点の平均値による比較

2年生と5年生の調査結果をあえて別々に分析にかけて比較した。共通点から述べると、双方の因子Ⅰには項目の重なりが多かった。しかし、素点による比較では、2年生の30%（76名中23名）と5年生の46%（73名中34名）の児童が英語に自信を持てずにいることもわかった。両学年共通の傾向として、自分の英語について良くも悪くも関心が高く、二極化が進んでいる。

相違点としては、2年生の『発話志向型』（因子Ⅱ）に対する5年生の『教養志向型』（因子Ⅱ）が挙げられる。英語で会話することに主眼を置く2年生に対し、5年生には英語を身に付ける価値や意義への意識が高いとの傾向が出ている。これは、多良・兼重（2000）が述べた中学校1年生から3年生へ進むにつれて生じる変化にも通底しているのではないかと。また、2年生は学習中の活動に対して積極的参加（因子Ⅳ）を意識するが、5年生は、英語の授業全般に関心（因子Ⅲ）を持つ傾向にあることも目を引く。

素点の平均値（図4と図5）から、2年生の因子Ⅱと因子Ⅳ、5年生の因子Ⅱと因子Ⅲに対して、対象者の意識は全体的に高く肯定群が大勢を占めていることがわかったが、2つの学年の異なる母集団の因子構造を比較する方法では、抽出因子の違いが本来的な差なのか、標本のわずかな違いを反映した結果なのか見分けがつきにくい。そこで2年生と5年生を合わせた全体を母集団として因子分析を行い、抽出因子ごとに標準因子得点を用いて2年生と5年生の差異を考察することにする。

#### ④ 2・5年生全体の因子解釈

2・5年生全体の調査結果に対して因子分析を行

った。共通性の初期値を1とし、主成分分析法により因子を抽出した。後続因子の固有値との差に基づいて4因子解を適当と判断した。また、4因子による累積説明率は、51.40%であった。その後、再度4因子解を仮定した主因子法を実行し、プロマクス回転後各項目の因子負荷量を得た。4因子の解釈にあたっては、回転後の因子パターンにおいて絶対値0.50以上の因子負荷量を示した項目の内容を中心とし、他の因子と当該因子との負荷量の差が0.10未満の項目は因子解釈には用いないことにした。プロマクス回転後の因子パターンは、資料5の表に示すとおりである。解析はSPSS Base10.0Jによってなされた。

因子Ⅰは2年生・5年生双方の因子Ⅰと同様の傾向であるので『前向き自信型』と命名。因子Ⅱは『教養志向型』、因子Ⅲは、『授業関心型』と命名した。因子Ⅳは、因子負荷量0.50以上としたことで項目が1つになったため因子としては使わなかった。

2・5年生を合わせたにもかかわらず、おおむね5年生の因子分析の結果と似通ったものとなった(資料5参照)。これについては、2年生の中にも潜在的に英語の『教養志向』、『授業関心』につながる意識があり、5年生と合わせて分析することで、これらの意識がより強くあぶり出されてきたのではないかと考えている。事実、2年生の因子Ⅲは命名には至らなかったものの英語の価値を認める要素は含まれていた。

#### ⑤ 標準因子得点による比較

解釈された各因子の標準因子得点を算出し、2年生(76名)、5年生(73名)の2群に分け、各因子別に平均と標準偏差を求めた。分散分析(1要因被験者間計画ASタイプ)によって2年生と5年生の群間での比較を行った。

分析結果を因子別の2年生と5年生の平均値との関連で比較し、次のような結果を得た。因子Ⅰ『前向き自信型』の因子得点については、2年生の平均(0.16点)が5年生の平均(-0.17点)よりも5%水準で有意に大きかった( $F(1,147) = 4.36, p < .05$ )。これは、2年生のほうが5年生よりも英語に対してより前向きに自信を持って取り組んでいる姿を示している。ただし、先の素点の比較からもわかるとおり、2年生の30%、5年生の46%の児童は、英語に対して自信を持っていないことも考慮されるべきである

う。因子Ⅱ『教養志向型』の因子得点について群間に有意差は見られなかった( $F = 0.03, ns$ )が、因子Ⅲ『授業関心型』の因子得点については2年生の平均(0.30点)が5年生の平均(-0.31点)よりも1%水準で有意に大きかった( $F(1,147) = 17.52, p < .01$ )。このことから、英語の授業についても2年生のほうが5年生よりも関心をより高く持っていることがうかがえた。

### 4.3 質問紙調査の結果から

本調査は英語あるいは英語の授業について、小学校2年生と5年生の児童の意識を探る試みであった。これらの結果から導かれる知見は、質問紙調査から得られたという限界はあるが、小学生の現状を知る手がかりとなる。素点の平均点や標準因子得点の比較から次のことが言える。

2年生は、発話に対する志向が強く、授業全般に対して5年生より意識を高く持っている。英語に対して前向きに自信を持つ者が全体の70%を占めるが、残りの児童は英語に前向きになれていない。一方5年生は、英語を教養と価値づける意識が高く、授業全般にも関心がある。英語に対して前向きに自信を持つ者は54%にとどまり、残りの児童は英語に前向きになれないでいる。

下学年の2年生が発話への意識が高く、上学年の5年生が英語に教養としての価値を見込んでいる状況は、多良・兼重(2000)の報告に通じるところがある。また、両学年とも英語に自信がある児童とそうでない児童がはっきり別れている点は、小西(1994)の指摘した日本の英語教育特有の傾向が小学生にも見られることを示している。以上から、年齢要因によって英語あるいは英語の授業に対する意識に差異を生じることがわかった。

## 5 研究のまとめと今後の課題

音声指導という技能面の成果については面接調査から、情意面である英語に対する意識を質問紙調査からそれぞれ得たが、両調査の結果を加味すると次のことが言えるのではないかと。

2年生は、英語のリズムを身に付けるための指導を特に設けずとも、平素の授業の中で自らリズムの要素を吸収し表現できる。それは、この時期の児童

が発話に対する志向が強く、授業全般に対して意識を高く持ち、5年生よりも英語に対して自信を持っているからであろう。それに対して5年生は、意識してリズム指導を行うとリズムの習得は促進されるが、行わない場合自らリズムの要素を吸収する状況にはなく、リズムについての伸びもよくない。これは、この時期の児童が、英語が教養として役立つと理解し、英語の授業全般について関心はあるものの、英語に対して2年生ほど自信を持っていないからだと推察される。いずれにせよ、技能面（音声指導）と情意面（英語に対する意識）の両面から児童をとらえることになるので、それぞれ相互補完的に受け止めるのが妥当であろう。

以上から、小学校下学年の児童に英語教育を行うことは、時期として適切であり、指導の際に、発話の機会を多くすることが年齢要因に即していると言えるだろう。一方で、上学年の児童にとっては、リズム指導などを意図した教授には一定の成果を挙げる傾向があるので、意識して高学年にリズム指導を導入することが望ましい。また、英語が教養として役立つと認識はするものの、下学年ほど英語あるいは英語の授業に対しての意識が高くないのも上学年の傾向である。英語への意欲を持たせるためには、英語を実際の場で使い、英語は役に立つという経験

を積ませることが有効なのではないだろうか。

本研究では、上・下学年両方の実験群にリズム指導の効果が認められたが、それは全体的な傾向であり、児童個々に目を向けた研究になっていると言いはし難い。例えば、英語に対して自信が持てる児童とそうでない児童を、意識の高さによる上位群・下位群に分けて、リズム指導による変容を追跡・検証することも必要であろう。また、今回は合計149名が調査対象者であったが、限られた人数での比較であった。研究結果を一般化するためには、さらに多くの検証例が望まれる。対象者を上・下学年の2群から低・中・高の3群に分けたり、小学生以外を対象とした調査結果と比較してみる余地も残されている。さまざまな角度からの研究が考えられるが、それらについては稿を改めたい。

## 謝 辞

本研究の機会を与えてくださった（財）日本英語検定協会、選考委員の先生方に感謝を申し上げます。特に、助言者の羽鳥博愛先生には、研究の方向性など貴重なご示唆を賜り、深く感謝しております。また、本論文をまとめるにあたり丁寧なご助言をいただきました鳴門教育大学の太田直也先生にお礼を申し上げます。

## 参考文献（\*は引用文献）

- \* 尼崎豊志夫。(1997)。「日英語におけるアクセント・リズムとイントネーションの比較—日本語なまり英語からの脱却を目指して—」,『梅花短期大学研究紀要』45. 梅花短期大学, 17-26.
- \* 有本純。(1996)。「英語発音矯正のタクティクス—リズムと強勢—」,『園田学園女子大学論文集』Vol.31. 園田学園女子大学, 1-17.
- \* 福沢周亮他。(2002)。「小学校児童における英語に対するイメージ」,『聖徳大学児童学研究』Vol.4. 聖徳大学児童学科, 117-120.
- 波多野満雄。(1997)。「英語の音と日本語の音」,『東洋』34. 東洋大学通信教育部, 23-32.
- H. カーテン・C.A.B. ベソラ,(1999)、『児童外国語教育ハンドブック』伊藤克敏他訳, 東京:大修館書店.
- \* 金森強。(1998)。「公立小学校における効果的な音声指導—音節構造習得におけるプロソディーの役割—」,『英語音声学』第2号. 英語音声学会, 129-141.
- \* 小西千鶴子。(2003)。「早期英語教育における諸問題とその展望」,『政策科学』10-3. 立命館大学政策科学会, 45-58.
- \* Konishi, M (1990). "Changes in Motivation for English

Language Learning; A Series of Four Measurements".『語学教育研究所紀要』4. 語学教育研究所, 1-23.

- \* 小西正恵。(1994)。「第二言語習得における学習者要因」,小池生夫監修,『第二言語習得研究に基づく最新の英語教育』, 東京:大修館書店.
- \* 小西正恵。(1995)。「日本人大学生の持つ文化に対する態度と外国語学習に取り組む姿勢」,『立正大学教養部紀要』28号. 東京:立正大学教養部, 400-408.
- 倉八順子。(1991)。「外国語学習における情意要因についての考察」,『慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要』第33号. 慶應義塾大学大学院, 17-25.
- \* 箕浦永生。(1996)。「英語と1小節:日本人が英語のリズムを身につける工夫」,『JASTEC研究紀要』第15号. 日本児童英語教育学会, 37-48.
- 宮曾根美香。(1999)。「小学校の英語教育—導入にあたっての一考察—」,『東北工業大学紀要2 人文社会学編』19. 東北工業大学, 35-45.
- 文部省。(1998)、『小学校学習指導要領(平成10年12月)』, 東京:大蔵省印刷局.
- 文部省。(1999)、『小学校学習指導要領解説総則編(平成11年5月)』, 東京:東京書籍.

- \* 文部科学省。(2001).『小学校英語活動実践の手引』. 東京:開隆堂出版.
- 茂木弘道。(2004).『文科省が英語を壊す』. 東京:中央公論新社.
- \* 中田憲三。(2002).『英語の頭が変わる本 日常会話トレーニング編』. 東京:中経出版.
- \* 日本音響学会。(1996).『音のなんでも小事典』. 東京:講談社.
- 西尾由里。(2000).「年齢要因および学習経験が音素の発音に及ぼす影響について—公立小学校を対象として—」.『JASTEC 研究紀要』第19号, 日本児童英語教育学会, 1-15.
- 野上三枝子他。(1995).「児童の英語学習における歌をはじめとするリズム教材の効用」.『JASTEC 研究紀要』第14号, 日本児童英語教育学会, 65-77.
- \* 大喜多喜夫。(1998).「中等教育における英語の音声指導のあり方に関する考察及び日本語と英語の音声体系の相違に基づく改善のための具体的提案」.『関学教職教育』Vol. 3, 関西学院大学教職課程室, 23-34.
- 大喜多喜夫。(2000).「年齢差と言語習得との関係の考察」.『教職教育研究』5号, 教職教育研究センター, 33-43.
- 大津由紀雄・鳥飼玖美子。(2002).『小学校でなぜ英語?』. 東京:岩波書店.
- \* 齋藤孝。(2003).『からだを揺さぶる英語入門』. 東京:角川書店.
- 佐藤響子。(1999).「早期英語教育から何を期待しうるか—横浜市立大学商学部の意識調査より—」.『横浜市立大学論叢人文科学系列』50, (1), 横浜市立大学, 113-146.
- 白畑知彦他。(1999).『英語教育用語辞典』. 東京:大修館書店.
- \* 菅井康祐。(2001).「日本人英語学習者の発話リズムに関する一考察」.『筑波英語教育』22, 筑波英語教育学会, 147-160.
- 鈴木鎮一。(1973).「能力の法則と母国語教育の立場から」.『教育心理学年報』第13集, 日本教育心理学会, 68.
- 鈴木孝夫。(1999).『日本人はなぜ英語ができないか』. 東京:岩波書店.
- 正高信男。(2001).『子どもはことばをからだで覚える』. 東京:中央公論新社.
- \* 多良静也・兼重昇。(2000).「中学生の英語授業活動に関する因子分析的研究」.『The Language Teacher』24:9, 全国語学教育学会, 21-25.
- 田崎清忠。(1995).『現代英語教授法総覧』. 東京:大修館書店.
- \* 唐須教光。(2002).『なぜ子どもに英語なのか』. 東京:日本放送出版協会.
- \* 山森直人。(1998).「英語授業にみられる生徒文化に関する研究の試み」.『英語教育研究』No. 41, 広島大学英語教育学会, 27-42.
- \* 山本文雄。(1983).「英語のリズムをワルツにのせて」.『JASTEC 研究紀要』第2号, 日本児童英語教育学会, 33-44.
- \* 山本文雄。(1995).「基本的な音声指導をどうするか」.『現代英語教育』10月, 東京:研究社, 22-24.
- \* 谷塚尚美。(2000).「早期英語教育が音素識別能力と英語学習に対する態度に及ぼす影響—日本人高・大学生を対象とした調査研究—」.『JASTEC 研究紀要』19号, 日本児童英語教育学会, 73-92.
- 横山吉樹。(2000).「早期英語教育の課題—総合学習と第2言語習得研究の観点から—」.『年報いわみざわ』第22号, 北海道教育大学岩見沢分校, 49-58.
- \* 横山吉樹・額田さやか・紅露由佳。(2001).「小学校『英会話学習』の指導法—TPR とジャズ・チャンツの考察」.『北海道教育大学紀要。(教育科学編)』Vol. 52, No. 1, 北海道教育大学岩見沢校英語教育研究室, 77-85.
- 鷺津名都江。(1992).『わらべうたとナーサリー・ライム—日本語と英語の比較言語リズム考』. 東京:晩聲社.

C: Child T: Teacher 調査用例文

C: Good morning.

T: Good morning.

C: My name is (            ).

What's your name?

T: My name is (            ).

C: Nice to meet you.

T: Nice to meet you, too.

C: What animals do you like?

T: I like ( ex. dogs ).

C: Thank you.

T: You're welcome.

## 資料2：英語あるいは英語の授業に対する小学生の意識調査（質問項目）

- 1 もっと英語の単語を覚えたいと思いますか。
- 2 英語のテストを受けてみたいと思いますか。
- 3 いろいろな英語を何回も繰り返して覚えていくのは楽しいですか。
- 4 一生懸命やったら英語がうまくなると思いませんか。
- 5 発音の仕方を習うのは面白いですか。
- 6 授業で発音の練習のときには声を出しますか。
- 7 授業でグループ活動があると積極的に参加しますか。
- 8 授業で英語の歌を歌うのは楽しいですか。
- 9 授業で英語のゲームをするのは楽しいですか。
- 10 授業が楽しいのは、ALT の先生が面白いからです。
- 11 英語のわからない所は自分から先生や友だちにたずねますか。
- 12 英語の質問に、自分で考えて答えることが好きですか。
- 13 友だちと英語で話すのは楽しいですか。
- 14 ALT の先生に休み時間に英語で話しかけることがありますか。
- 15 英語の授業の質問には友だちよりも先に答えたいと思いますか。
- 16 人よりも英語がべらべらになりたいと思いますか。
- 17 英語について新しいことを知るの大切だと思いますか。
- 18 英語を学ぶと他の国の人との交流が深まると思いませんか。
- 19 日本語と違う外国の言葉を学習するのは大切だと思いますか。
- 20 英語は将来役に立つと思いますか。
- 21 英語を使っているんな国の人と話をしたいと思いませんか。
- 22 英語の授業で ALT の先生の言っている意味がわかりますか。
- 23 英語が身に付いていると思いますか。
- 24 発音は難しいけれど言えたらうれしいと思うことがありますか。
- 25 単語を覚えてもすぐ忘れてしまうことがありますか。
- 26 英語の授業には満足していますか。
- 27 ALT の先生はわかりやすく教えてくれますか。
- 28 ALT の先生の発音をまねしようと思いませんか。
- 29 ALT の先生の授業の進め方はちょうどよいですか。
- 30 英語のリズムは面白いと思いますか。
- 31 英語を発音するのは得意ですか。
- 32 英語ができるとかっこいいと思いますか。

資料3：質問紙調査の因子分析結果（2年生）

項 目	I	II	III	IV
31 英語を発音するのは得意ですか	<b>0.90</b>	-0.10	-0.09	-0.12
23 英語が身に付いていると思いますか	<b>0.86</b>	0.02	-0.05	-0.01
22 英語の授業でALTの先生の言っている意味がわかりますか	<b>0.77</b>	-0.04	0.06	0.04
13 友だちと英語で話すのは楽しいですか	<b>0.60</b>	-0.15	0.26	0.09
2 英語のテストを受けてみたいと思いますか	<b>0.58</b>	0.02	0.30	-0.30
12 英語の質問に、自分で考えて答えることが好きですか	<b>0.56</b>	0.02	0.15	0.15
30 英語のリズムは面白いと思いますか	0.15	<b>0.80</b>	-0.18	-0.01
24 発音は難しいけれど言えたらうれしいと思うことがありますか	-0.08	<b>0.68</b>	0.14	-0.02
21 英語を使っているんな国の人と話をしたいと思いますか	0.16	<b>0.53</b>	0.18	-0.06
4 一生懸命やったら英語がうまくなると思いますか	-0.18	<b>0.52</b>	0.36	0.09
19 日本語と違う外国の言葉を学習するのは大切だと思いますか	-0.08	0.21	<b>0.79</b>	-0.18
5 発音の仕方を習うのは面白いですか	0.12	-0.10	<b>0.71</b>	-0.08
9 授業で英語のゲームをするのは楽しいですか	-0.07	-0.14	<b>0.64</b>	0.42
20 英語は将来役に立つと思いますか	0.06	0.27	<b>0.62</b>	-0.09
8 授業で英語の歌を歌うのは楽しいですか	0.15	-0.15	<b>0.50</b>	0.25
7 授業でグループ活動があると積極的に参加しますか	-0.03	0.04	-0.03	<b>0.80</b>
6 授業で発音の練習のときには声を出しますか	-0.02	0.04	0.22	<b>0.59</b>

因子抽出法：主因子法 回転法：Kaiserの正規化を伴うプロマクス法

資料4：質問紙調査の因子分析結果（5年生）

項 目	I	II	III	IV
31 英語を発音するのは得意ですか	<b>0.79</b>	-0.15	0.07	0.01
2 英語のテストを受けてみたいと思いますか	<b>0.75</b>	0.12	-0.19	-0.01
23 英語が身に付いていると思いますか	<b>0.70</b>	0.21	-0.12	-0.09
12 英語の質問に、自分で考えて答えることが好きですか	<b>0.69</b>	-0.18	0.17	0.11
22 英語の授業でALTの先生の言っている意味がわかりますか	<b>0.63</b>	0.22	0.12	-0.13
4 一生懸命やったら英語がうまくなると思いますか	-0.14	<b>0.84</b>	-0.01	0.17
18 英語を学ぶと他の国の人との交流が深まると思いますか	-0.04	<b>0.81</b>	0.03	-0.17
19 日本語と違う外国の言葉を学習するのは大切だと思いますか	-0.10	<b>0.70</b>	-0.01	0.14
17 英語について新しいことを知るのは大切だと思いますか	0.13	<b>0.63</b>	0.08	-0.11
27 ALTの先生はわかりやすく教えてくれますか	-0.04	0.12	<b>0.78</b>	-0.05
29 ALTの先生の授業の進め方はちょうどよいですか	-0.04	0.21	<b>0.78</b>	-0.21
28 ALTの先生の発音をまねしようと思いますか	-0.22	-0.02	<b>0.65</b>	0.34
26 英語の授業には満足していますか	-0.19	0.36	<b>0.55</b>	-0.06
3 いろいろな英語を何回も繰り返して覚えていくのは楽しいですか	0.14	0.34	<b>0.51</b>	-0.15
9 授業で英語のゲームをするのは楽しいですか	-0.38	0.2	0.12	<b>0.66</b>
24 発音は難しいけれど言えたらうれしいと思うことがありますか	-0.05	-0.08	0.28	<b>0.65</b>
7 授業でグループ活動があると積極的に参加しますか	0.06	0.02	-0.15	<b>0.64</b>

因子抽出法：主因子法 回転法：Kaiserの正規化を伴うプロマクス法

資料5：質問紙調査の因子分析結果（2・5年生）

項 目	I	II	III	IV
31 英語を発音するのは得意ですか	<b>0.85</b>	-0.17	0.07	-0.09
2 英語のテストを受けてみたいと思いますか	<b>0.82</b>	0.15	-0.18	-0.16
23 英語が身に付いていると思いますか	<b>0.81</b>	0.03	0.06	-0.15
22 英語の授業で ALT の先生の方の言っている意味がわかりますか	<b>0.67</b>	0.02	0.15	-0.04
12 英語の質問に、自分で考えて答えることが好きですか	<b>0.62</b>	-0.04	0	0.24
25 単語を覚えてもすぐ忘れてしまうことがありますか	<b>0.52</b>	-0.07	-0.1	0.11
19 日本語と違う外国の言葉を学習するのは大切だと思いますか	-0.13	<b>0.92</b>	0.01	-0.14
20 英語は将来役に立つと思いますか	0.03	<b>0.87</b>	-0.15	-0.10
4 一生懸命やったら英語がうまくなると思いますか	-0.17	<b>0.76</b>	0.07	0.07
18 英語を学ぶと他の国の人との交流が深まると思いますか	0.15	<b>0.71</b>	-0.08	-0.15
16 人よりも英語がべらべらになりたいと思いますか	0.10	<b>0.53</b>	-0.15	0.24
29 ALT の先生の授業の進め方はちょうどよいですか	-0.06	-0.10	<b>0.91</b>	-0.09
27 ALT の先生はわかりやすく教えてくれますか	0.04	-0.06	<b>0.78</b>	0.04
26 英語の授業には満足していますか	0.13	0.12	<b>0.69</b>	-0.19
30 英語のリズムは面白いと思いますか	0.16	0.18	<b>0.51</b>	-0.05
7 授業でグループ活動があると積極的に参加しますか	0.03	-0.11	-0.08	<b>0.84</b>

因子抽出法：主因子法 回転法：Kaiser の正規化を伴うプロマクス法