

# 在外日本人学校の高校生の持つ特異性の 検討と新たな教育活動の提案

—学習ビリーフ, 学習動機, 学習ストラテジーに着目して—

中国／上海日本人学校高等部 教諭 関谷 弘毅

## 概要

本研究では、在外日本人学校高校生に対して効果的に機能する教育活動を模索し、それとともに在外日本人学校の高校生が持つ学習ビリーフ, 学習動機, 学習ストラテジーを日本の一般の高校生と比較検討をした。

調査1では、語学力研鑽のための宿泊合宿プログラムを実施し、参加者の学習観, 学習動機, 情緒要因に与える影響を検討した。その結果、文法に対する意識が高まり、正確に英語を理解し使おうとする態度が高まる傾向が見られた。

調査2では、在外日本人学校の高校生が持つ学習ビリーフ, 学習動機, 学習ストラテジーを日本の一般の高校生と比較検討した。その結果、日本の高校1年生の方が上海日本人学校高等部2年生よりも文法を重視する傾向が高かった。また、他人につられて学習行動をとりがちであることを示す「関係志向」が在外日本人学校の高校において、2年生の方が3年生より高かった。

今後、現地語をESLの習得と同じ環境で学ぶ在外日本人学習者にとって、その経験が英語学習にも影響を与えるという視点を持って研究がなされることが望まれる。

## 1 問題と目的

2011年4月に、世界初となる日本人学校高等部が中国上海に開校した。今後世界各地で日本人学校高等部の設置が進むと予想される中、英語教育においてもその方向性を示すことは重要である。しかし、当然ながら在外日本人学校の高校生を対象とした研

究はない。在外日本人学校の高校生を取り巻く独特の要因を把握し、それに適した教育活動を提案することは急務である。

非英語圏の在外日本人学校の高校生にとって英語はEFLである。一方で現地語の習得は生活の中で意識させられる環境であり、英語学習にもESL環境にあるような影響を与えると考えられる。したがって、ESL学習者ともEFL学習者とも異なる環境から影響を受けた独自の学習ビリーフ, 学習動機, 学習ストラテジーを形成し、効果的な教育活動は独自なものになると予想される。

### 1.1 学習ビリーフ

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」が見いだされた。

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 Language 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、ピリーフに与える影響を検討したものとしては、Little and Singleton (1990) がある。Little and Singleton 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、および語学教育がピリーフに大きな影響を与えているとした。

一方、ピ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 and Vann (1987), Kern (1995), Yang (1999), 久保 (1999), 下山・磯田・山森 (2002), 中山 (2005) などがある。中でも中山は、久保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、学習観を英語学習の際の方略選択に影響を与えるものとしてとらえ、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(ピリーフ)を含め、その他の要因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。

Abraham and Vann (1987) は2人の被験者を対象としたケーススタディにより、ピリーフが学習成果に与える影響について検討した。1人は意識的に文法に注意を向け、コミュニケーションや考えの理解に対する理解が大切であると主張し、「広い」学習者と特徴づけた。もう1人はそういった「メタ言語」に関することを嫌い、時には苦手なトピックは避けることが大切だと主張し、「狭い」学習者と特徴づけた。そして、前者はTOEFLでより高いスコアを得、後者はスピーキングテストにおいてより良い成績を収め、言語学習に対する考え方が異なった形の学習の成功を導くことを示唆している。

## 1.2 学習動機

第2言語習得における個人差研究の中で、いわゆる動機は最も重要な情意的適性として盛んに行われてきた(倉八, 1994)。動機研究の第一人者といえは Gardner であろう。Gardner and Lambert (1959) では、第2言語学習の動機づけには「統合的動機」と「道具的動機」の2種類があるとしている。統合的動機とは、「目標言語話者と話したい」、「その文化の一員になりたい」というような、目標言語話者への肯定的な態度を示し、目標言語話者への統合を目標として第2言語を学習する動機である。道具的動機とは、「職を得るのに有利であるから」、「良い成績を取るため」といった、手段的な態度を示し、実

際的な理由で第2言語を学習する動機である。

Gardner グループは1960年代から現在までさまざまなデータを提示し、これらの2つの動機のタイプと言語学習の成功との相関関係を調査し(Gardner & Lambert, 1972; Gardner, 1985; Gardner & MacIntyre, 1991, 1992)、例えば統合的動機がコミュニケーション能力の予測変数であると報告している(Gardner, 1979)。一方、Gardner らの、動機要因が第2言語習得を規定するという立場に対しては、Oller らに始まる批判がある(Oller, Hudson, & Liu, 1977; Oller, Baca, & Vigil, 1977; Chihara & Oller, 1978; Oller & Perkins, 1978a, 1978b)。Oller らは、Gardner らが主張するような相関関係が必ずしも再現されないことから、動機要因は予測的妥当性が低く、知的能力などの他の変数を仮定する必要があると述べている。Gardner らが主にカナダにおける第2言語学習環境での学習者を対象としたのに対して、Oller らは中国や日本などの外国語学習環境を含め、さまざまな言語学習環境下の学習者を対象にしたのがこのような結果をもたらした大きな要因であろう。

このように、どんな環境、学習にも応用可能な予測的妥当性の高い動機要因の測度を開発することは困難であることが指摘され、1990年代以降は動機概念が拡張され、他の要因を含めた包括的な理論、モデルの提唱が試みられるようになっていった。しかしその反面、Ellis (1994) が言うように、あまりに多くの変数をそれぞれの研究者が独自に切り取って調査を行っているため、研究結果がばらばらに示されているだけで結局は結論めいたものを導き出すことができいないとの批判もある。一方このような批判に対して、「言語学習に成功するにはこのような動機を持っているのがよい」といった普遍的結論を求める姿勢自体に問題があり、学習者、学習環境などの限定要因が異なれば調査結果も異なるのは当然だとする立場もある(小西, 2006)。

小西 (2006) が言うような立場に立つのであれば、日本における学習動機に関しては、その英語学習環境に合わせて独自の枠組みを作り上げていくということになる。ただ、学校現場という研究実施上の制約もあり、あまり行われてこなかったのが実情であるようだ(倉八, 1994)。神山 (1984) は、中学1年生、2年生、高校1年生を対象として、質問紙の態度・動機評定値と学校の成績との関連を調べた結果、「態度・動機要因は、英語学習の初期において

重要な役割を果たすが、学習経験が増加するとともに、学習の成否に果たす態度、動機要因の役割が低下する」ことを示している。町田（1987）は、大学生の英語学習における態度・動機要因と英語能力の関係について研究を報告しているが、その間に一定の関係は得られなかったという。また、久保（1997）は、市川（1995）が作成した6種類の学習動機からなる2要因モデルを元に、因子分析的手法で大学生の英語学習動機尺度を作成した結果、充実・訓練志向と自尊・報酬志向の2因子を見いだしている。さらに久保（1999）は、英語学習動機尺度（久保，1997）を用いて、認知的評価、学習行動、パフォーマンスとの関係を明らかにすることを試みている。

以上のように、近年は学習動機要因とその他の関連要因との関係を明らかにすることによって、英語学習のプロセス全体の解明に迫ろうとする研究が主流で、学習動機の測度はそれぞれの研究目的に合わせて選択したり、作成することが多いようである。

Ellis（1994）によると、「リスクテイキング」(risk taking) を恐れない学習者は、「躊躇することが少なく、積極的に複雑な言語を使おうとし、誤りを犯すことに寛容である」としている。リスクテイキングは優れた言語学習者（good language learner）の特性としても挙げられ（Rubin, 1975 cited in Ellis, 1994）、言語学習で成功を収めることと相関があると考えられてきた（Beebe, 1983）。

Ely（1986）は、大学生のスペイン語学習者を対象にリスクテイキングと授業への参加度との間に正の相関を見だし、リスクテイキングと言語学習の成功には間接的な関係がある可能性を指摘している。Skehan（1989）はリスクテイキングを恐れない方が言語学習に優位な理由として、言語をより多く聞き、話す機会が得られること、自分の現段階での言語体系能力を限界まで試し、フィードバックが得られることを挙げている。

### 1.3 本研究の目的

本研究では、上記の問題を踏まえ、在外日本人学校高校生に対して効果的に機能する教育活動を模索する。それとともに在外日本人学校の高校生が持つ学習ビリーフ、学習動機、学習ストラテジーを日本の一般の高校生と比較検討する。

## 2 調査 1

### 2.1 目的

語学キャンプに参加することが学習観、学習動機、情緒要因に与える影響を検討する。

### 2.2 方法

#### 2.2.1 語学キャンプ

語学キャンプとは、語学力研鑽のための宿泊合宿プログラムである。中国上海市にある東華大学国際教育センターが提供する英語、および中国語の集中プログラムであり、参加者は学生寮での宿泊生活を通して生活する。また、中国、および他国からの学生との交流を通して国際的視野を養うこともねらいとされる。本研究の参加者は、3泊4日の語学キャンププログラムに参加した。表1に日程を示す。

英語の授業は、主に中国人の大学教員によるものであった。内容は、会話練習、ビデオなどを用いてのリスニング、読解、プレゼンテーションなどであった。クラスサイズは10～15人で、参加者の運用能力によって4段階に分けられた。

中国語の授業は、主に中国人の大学教員によるものであった。内容は、文法、語彙の学習、会話練習、文化についての学習などであった。クラスサイズは10～15人で、参加者の運用能力によって4段階に分けられた。

交流会は、大学に通う現地の学生、および他国か

■ 表 1：語学キャンププログラム日程

	午前 (8:30～12:10)	午後 (13:00～16:15)	17:10～18:30	18:30～20:00	23:00
7/22 (日)	9:30 入寮手続き 10:30 オリエンテーション 11:30 歓迎会	英語授業	夕飯	交流会	消灯 就寝
7/23 (日)	中国語授業	英語授業	夕飯	交流会	
7/24 (水)	中国語授業	英語授業	夕飯	交流会	
7/25 (木)	中国語授業	13:00～14:00 修了式 15:00 学校解散予定			

ら学びに来ている留学生とスポーツ、ゲーム、懇談などを行った。

### 2.2.2 参加者

上海日本人学校高等部1年生（男子：21名，女子：30名）が対象となった。なお，学年は2012年度時のものである。

### 2.2.3 調査時期

2012年7月に行われた語学キャンプの実施前と実施後に同じ質問紙を用いて調査を実施した。

### 2.2.4 手続き

#### (1) 質問紙

文法重視，関係重視，リスクテイキング，衝動性について尋ねた。以下に質問紙の内容を示す。

#### (2) 学習観

関谷（2009）の英語学習観で用いられた尺度のうち「文法重視」を使用した。「文法重視」は、「英語を話すとき，正しい文法は大切だと思う」など6項目から構成された。1「全くあてはまらない」～5「大変よくあてはまる」の5件法で回答を求めた。

#### (3) 学習動機

市川（1995）の「2要因モデル」のうち「関係志向」を使用した。「関係志向」は，学習動機のうち他者との関係を重視する志向を表し，「友達と一緒に何かをしたいから」など6項目であった。1「全くあてはまらない」～5「大変よくあてはまる」の5件法で回答を求めた。

#### (4) 情緒性格要因

情意性格要因は，「リスクテイキング」，「衝動性」について尋ねた。「リスクテイキング」(risk taking)はMori（1999）を日本語に翻訳したものを使用し，「私はコミュニケーションできるようになるなら，間違いを犯すことを気にしない」など7項目であった。1「全くあてはまらない」～6「大変よくあてはまる」の6件法で回答を求めた。「衝動性」は，滝間・坂元（1991）を使用した。「計画を立てるよりも早く実行したい方だ」など10項目から構成された。1「全くあてはまらない」～4「大変よくあてはまる」の4件法で回答を求めた。

## 2.3 結果

語学キャンプの実施に伴って，4つの変数のそれぞれの変化を検討するため，対応のある $t$ 検定を実施した。

「文法重視」に関して事前と事後の変化に有意傾向が見られ ( $t(45) = -1.84, p < .10$ )，語学キャンプを行う前よりも行った後の方が文法を重視する傾向が強まったことが明らかになった。「関係志向」に関して事前と事後の間に有意差が見られ ( $t(48) = 2.69, p < .05$ )，語学キャンプを行う前よりも行った後の方が，関係志向の学習動機が低くなったことが明らかになった。「リスクテイキング」，「衝動性」に関しては，事前と事後の間に有意な差は見られなかった ( $t(48) = 0.44, p = n.s.$ ;  $t(47) = -0.81, p = n.s.$ )。基本統計量および事前事後比較の結果を表2に示す。

■表2：各指標の平均値と事前事後比較の $t$ 検定結果

指標	調査時期	平均値 (SD)	$t$ 値
文法重視	事前	16.65 (3.42)	-1.84+
	事後	17.52 (3.38)	
関係志向	事前	15.12 (3.71)	-2.69*
	事後	13.65 (4.48)	
リスクテイキング	事前	27.73 (3.21)	0.44
	事後	27.53 (3.50)	
衝動性	事前	24.73 (4.98)	-0.81
	事後	25.06 (4.63)	

+ $p < .10$  \* $p < .05$

## 2.4 考察

語学キャンプを経験することを通して文法に対する意識が高まり，正確に英語を理解し使おうとする態度が高まる傾向が見られた。先に紹介したAbraham and Vann（1987）の分類である「広い」学習者と，「狭い」学習者という枠組みで考えた場合，語学キャンプを通して学習者はより「広く」なったと考えられる。すなわち，学習者は意識的に文法に注意を向け，コミュニケーションや考えの理解が大切であると考えようになったと言える。学習者が意識的に文法に注意を向けるようになったのは，英語の授業に加え，中国語の授業の影響が大きいと考えることもできる。すなわち，大半を占める，中国語初級レベルの参加者にとっては，中国語を学ぶ際，基礎的な文法や構造を意識することが求められる

るため、文法構造への意識の高まりが英語学習に転移した可能性がある。

また、語学キャンプを通して、他人につられて学習をする志向を意味する「関係志向」の学習動機が減少した。堀野・市川（1997）によれば、関係志向は内容分離型の学習動機とされ、学習ストラテジー、学業成績に結びつきにくいとされる。語学キャンプを経験することによって、相対的に内容に関与する学習動機が高まっていった可能性が示唆される。

## 3 調査 2

### 3.1 目的

在外日本人学校の高校生が持つ学習ビリーフ、学習動機、学習ストラテジーを日本の一般の高校生と比較検討する。

### 3.2 方法

#### 3.2.1 参加者

上海日本人学校高等部 1 年生（男子：16名，女子：32名）、2 年生（男子：22名，女子：16名）、3 年生（男子：22名，女子：14名）、愛知県立 M 高等学校 1 年生（男子：41名，女子：10名）が対象となった。なお、学年は2013年度時のものである。

#### 3.2.2 調査時期

2013年 4 月に調査を実施した。

#### 3.2.3 手続き

##### 質問紙

文法重視、関係重視、リスクテイキング、衝動性について尋ねた。質問紙の内容、および回答の方法は調査 1 のものと同じである。

### 3.3 結果

4 つの変数について学校・学年間の平均値の差を検討するため、1 要因分散分析を実施した。

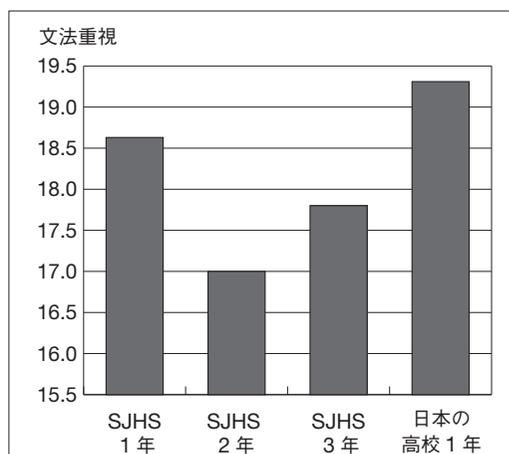
「文法重視」に関して学校・学年の主効果が有意であった ( $F(3, 205) = 3.50, p < .05$ )。Tukey 法による多重比較の結果、日本の高校 1 年生の方が上海日本人学校高等部 2 年生よりも有意に大きかった。「関係志向」に関して学校・学年の主効果が有意傾向であった ( $F(3, 205) = 3.50, p < .05$ )。Tukey 法に

よる多重比較の結果、上海日本人学校高等部 2 年生の方が上海日本人学校高等部 3 年生よりも有意に大きかった。「リスクテイキング」、「衝動性」に関しては学校・学年の有意な主効果は見られなかった ( $F(3, 205) = 1.11, p = n.s.$ ;  $F(3, 205) = 1.31, p = n.s.$ )。基本統計量および分散分析の結果を表 3、図 1～4 に示す。

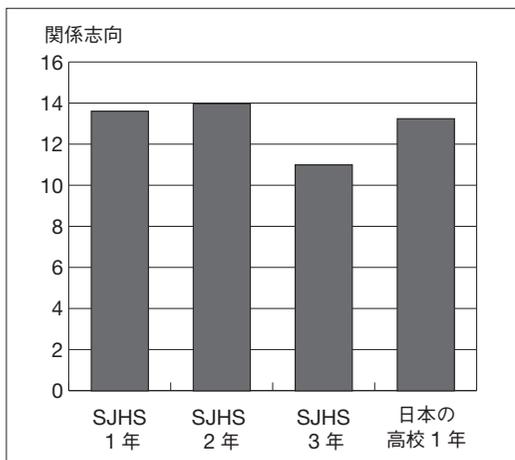
■ 表 3：各指標の平均値と学校および学年間の分散分析結果

指標	学校・学年	平均値 (SD)	F 値
文法重視	SJHS 1 年	18.63 (4.31)	3.50*
	SJHS 2 年	17.00 (4.19)	
	SJHS 3 年	17.80 (3.78)	
	日本の高校 1 年	19.31 (4.03)	
関係志向	SJHS 1 年	13.61 (5.12)	2.55+
	SJHS 2 年	13.98 (4.96)	
	SJHS 3 年	11.00 (5.04)	
	日本の高校 1 年	13.25 (4.48)	
リスクテイキング	SJHS 1 年	28.61 (2.81)	1.11
	SJHS 2 年	29.02 (4.23)	
	SJHS 3 年	27.79 (3.38)	
	日本の高校 1 年	29.03 (3.46)	
衝動性	SJHS 1 年	24.48 (5.72)	1.31
	SJHS 2 年	24.74 (3.96)	
	SJHS 3 年	25.68 (4.46)	
	日本の高校 1 年	23.66 (5.68)	

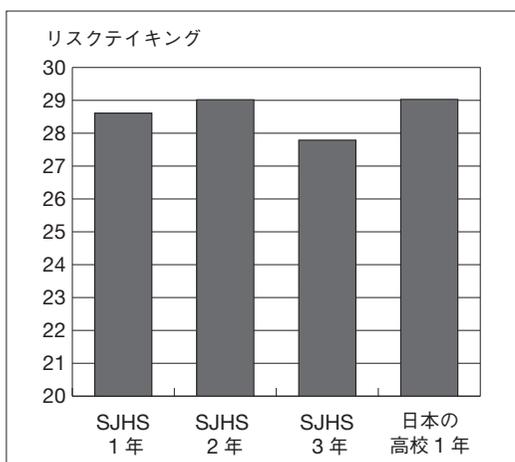
(注) SJHS (上海日本人学校高等部) + $p < .10$  \* $p < .05$



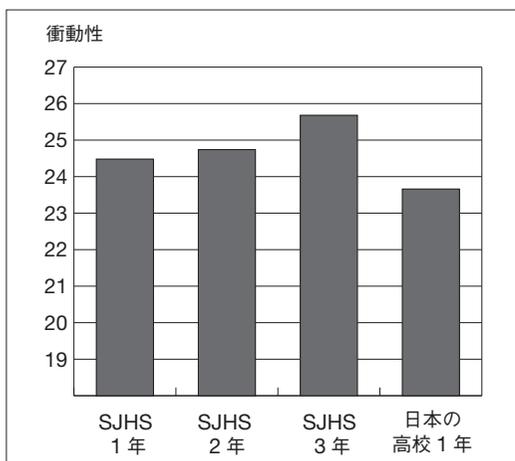
▶ 図 1：文法重視に関する学校・学年間の比較



▶ 図 2：関係志向に関する学校・学年間の比較



▶ 図 3：リスクテイキングに関する学校・学年間の比較



▶ 図 4：衝動性に関する学校・学年間の比較

### 3.4 考察

日本の高校1年生の方が上海日本人学校高等部2年生よりも文法を重視する傾向が高かった。一般的に考えれば、外国語を使用する機会が制限されている日本の高校生は運用に対する意識が高まらないため、文法を重視する傾向が相対的に高くなったと言えよう。ただし、調査1との結果を合わせて総合的に考える必要がある。

他人につられて学習行動をとりがちであることを示す「関係志向」が在外日本人学校の高校において、2年生の方が3年生より高かった。一般的に受験を間近に控える3年生は他の学年よりも、自ら目的意識を持って学習に取り組むようになっていえる。在外日本人学校にも同様な傾向が見られたと言えよう。

## 4 総合考察

文法に対する意識について本研究で実施した2つの調査の結果をまとめると、次のように言える。第1に実際に外国語を運用する集中訓練プログラムを受けると文法に対する重要性の意識が高まる。第2に、在外日本人学校の高校生よりも、日本の高校生の方が文法に対する重要性の意識が高い傾向がうかがえる。日本の高校生は、外国語を実際に使用する機会が制限されたまま、文法構造に意識を向けさせる教育環境にいたことが影響したと思われる。

一方、在外日本人学校の高校生も、英語の授業は日本の高校と同じカリキュラムで実施されているので、文法構造に意識を向けさせる教育環境にいることは同じではあるが、生活環境がほとんどの生徒にとって初学である中国語環境である。多くの生徒が生活で、文法的な理解を伴わずにサバイバルレベルの中国語を使用しており、最低限の生活をこなしているという日常体験から、文法理解に対する意識が高まらない可能性が考えられる。ところが、語学キャンプなどで実際に文法的な理解を前提として、複雑な構文を用いて込み入った内容を表現することが求められるような活動を通して、文法理解に対する意識が高まると考えられる。

Abraham and Vann (1987) なども示すとおり、一般的に文法に対する意識が高い方が学習者として好ましいとされている。在外日本人学校の生徒に

とって、日常生活を営む上で、下手をすれば「外国語というのは、文法など知らなくても通じればいい」という安易な信念を形成してしまう可能性がある。それは特に英語使用場面よりも、中国語使用場面で起こりやすいと言えるだろう。したがって、英語が母語として話されていない外国では現地語の学習において、サバイバルレベルの習熟にとどまらず、常により高度で洗練された表現ができるように意識を高めていくことが、英語の学習における信念形成にも影響を与えることが示唆される。

学習動機の関係志向について2つの調査の結果をまとめると、次のように言える。第1に外国語を運用する集中訓練プログラムを受けると、「他人につられて」学習するという受動的な学習動機が減少する。一見、普段から外国語を使用せざるを得ない環境にいる学習者にとって語学の集中訓練プログラムを行っても、そうでない学習者ほど、外国語にどっぷりつかって意識が変わるという効果は高くはないとも考えられる。しかし本調査の結果は外国語環境にいる学習者にとっても、このようなプログラムの一定の効果が見られたと言える。今回の調査からだけでは、プログラムのうち、英語の学習か、中国語の学習か、あるいは国際交流のどれが学習動機の変化に影響を与えたかまでは断定することができないが、外国語で生活する学習者にとってもこういったプログラムが意識の変化を生むという結果は示唆に富む。今後は、このようなプログラムのどのような活動が影響を与えたかをより詳細に精査するとともに、結果を日本における同様のプログラムと比較検

討する必要があるだろう。

第2に、在外日本人学校の高校生において、2年生よりも3年生の方が受動的な学習動機が低いという結果が得られた。これは、より進路に関して意識が高まる3年生という学年を考えれば自然な結果であると言える。このような結果が日本の一般的な高校でも見られるかを比較検討していく必要があるだろう。

これまでに、生活上の必要に迫られて英語を習得するESLの習得と、非英語圏でのEFLの習得を区別して扱うことの必要性が指摘されてきた(Brown, 2007)。しかし、現地語をESLの習得と同じ環境で学ぶ在外日本人学習者にとって、その経験が英語学習にも影響を与えるという視点の提案はほぼなかった。本研究はその出発点として今後のさらなる研究のきっかけとなれば幸いである。

## 謝 辞

本研究を発表する貴重な機会を与えてくださった、公益財団法人日本英語検定協会の皆様と選考委員の先生方に厚くお礼申し上げます。特に論文を作成するにあたり、助言者として常に親身なるご指導、ご助言をくださいました大友賢二先生に深く感謝いたします。また、本研究における調査の実施にあたっては、上海日本人学校高等部の多く先生方のご理解とご協力をいただきました。記して感謝いたします。末筆になりましたが、実験・調査に協力してくださった上海日本人学校高等部、および愛知県立明和高等学校の生徒の皆様にご感謝の意を表します。

## 参考文献 (\*は引用文献)

- \* Abraham, R., & Vann, R. (1987). *Strategies of two language learners: A case study*.
- \* Beebe, L. (1983). Risk-taking and the language learner. Seliger, H.W., & Long, M. *Classroom-Oriented Research in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House. pp.39-66.
- \* Brown, H.D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching, 5th edition*. White Plains, NY: Pearson Education Inc.
- \* Chihara, T., & Oller, J.W. (1978). Attitudes and attained proficiency in EFL: A sociolinguistic study of adult Japanese speakers. *Language Learning*, 28, 1, 55-68.
- \* Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press. p.508.
- \* Ely, C. (1986). An analysis of discomfort, risktaking,

sociability, and motivation in the L2 classroom. *Language Learning*, 36, 1-25.

- \* Gardner, R.C. (1979). Social psychological aspects of second language acquisition. Giles & Clair *Language and Social Psychology*. Oxford: Basil Blackwell.
- \* Gardner, R.C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- \* Gardner, R.C., & Lambert, W.E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266-272.
- \* Gardner, R.C., & Lambert, W.E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. MA: Newbury House.
- \* Gardner, R.D., & MacIntyre, P.D. (1991). An instrumental motivation in language study: who says it isn't

- effective? *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 57-72.
- \* Gardner, R.D., & MacIntyre, P.D. (1992). Integrative motivation, induced anxiety, and language learning in a controlled environment. *Studies in Second Language Acquisition*, 14, 197-214.
- \* 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. (1987). *Surveying student beliefs about language learning*. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner Strategies in language learning* (pp.119-129). Englewood Cliffs, NY: Prentice Hall.
- \* 市川伸一.(1995).「学習動機の構造と学習観との関連」.『日本教育心理学会第37回総会発表論文集』177.
- \* 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*, 21, 23-40.
- \* Kern, R.G. (1995). Students' and teachers' beliefs about language learning. *Foreign Language Annals*, 28, 71-92.
- \* 小西正恵.(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. p.102.
- \* 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).「第二言語習得における個人差」.『教育心理学研究』42, 110-122.
- \* Little, D., & Singleton, D. (1990). *Cognitive style and learning approach*. In R. Duda and P. Riley (Eds), *Learning styles*. France: Presses Universitaires de Nancy.
- \* 町田喜義.(1987).「英語学習と学習者の情意的要因」.『独協大学外国語教育研究』6, 77-98.
- \* Mori, Y. (1999). Epistemological beliefs and language learning beliefs: What do language learners believe about their learning? *Language Learning*, 49(3), 377-415.
- \* 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.
- \* Oller, J., Baca, L., & Vigil, F. (1977). Attitudes and Attained Proficiency in ESL: A Sociolinguistic Study of Mexican Americans in the Southwest. *TESOL Quarterly*, 11, 2, 173-183.
- \* Oller, J.W., Hudson, A.J., & Liu, P.F. (1977). Attitudes and attained proficiency in ESL: A sociolinguistic study of native speakers of Chinese in the United States. *Language Learning*, 27, 1-23.
- \* Oller, J.W., & Perkins, K. (1978a). Intelligence and language proficiency as sources of variance. *Language Learning*, 28, 85-97.
- \* Oller, J.W., & Perkins, K. (1978b). Intelligence and language proficiency as sources of variance. *Language Learning*, 28, 417-423.
- \* Rubin, J. (1975). What the “good language learner” can teach us. *TESOL Quarterly*, 9, 41-51.
- \* 関谷弘毅.(2009).「スピーキング学習における英語学習間尺度と性格・情緒尺度の開発」.『東京大学大学院教育学研究科紀要』48, 147-154.
- \* 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.
- \* Skehan, P. (1989). *Individual Differences in Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- \* 滝間一嘉・坂元章.(1991).「認知熟慮性—衝動性尺度の作成—信頼性と妥当性の検討」.『日本ダイナミック学会第39回大会発表論集』, 39-40.
- \* 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.

質問紙票

英語学習に関するアンケート

クラス \_\_\_\_\_ 番号 \_\_\_\_\_ 氏名 \_\_\_\_\_.

Q1. 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 (大変よくあてはまる) の間で1つ選んで答えてください。

	全くあてはまらない	あてはまらない	どちらかといえば	どちらとも言えない	あてはまる	どちらかといえば	大変よくあてはまる
(1) 意味が通じれば文法が間違っても問題はないと思う	1	2	3	4	5		
(2) 英語を話すときは文法的な正確さは必要ないと思う	1	2	3	4	5		
(3) 英語を話すとき、正しい文法は大切だと思う	1	2	3	4	5		
(4) 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	1	2	3	4	5		
(5) 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	1	2	3	4	5		
(6) 自分は文法的に完璧に理解できないと気がすまない	1	2	3	4	5		

Q2. あなたは何のために英語を学習していますか。次の質問に1 (全くあてはまらない) から5 (大変よくあてはまる) の間で1つ選んで答えてください。

	全くあてはまらない	あてはまらない	どちらかといえば	どちらとも言えない	あてはまる	どちらかといえば	大変よくあてはまる
(7) みんながやるからなんとなくあたりまえと思って	1	2	3	4	5		
(8) 友達と一緒に何かをしたいから	1	2	3	4	5		
(9) 親や好きな先生に認めてもらいたいから	1	2	3	4	5		
(10) まわりの人たちがよく勉強するので、それにつられて	1	2	3	4	5		
(11) みんながすることをやらないと、おかしいような気がして	1	2	3	4	5		
(12) 勉強しないと、親や先生に悪い気がして	1	2	3	4	5		

Q3. 英語学習に関して、あなたの感じ方、考え方をお聞きます。次の質問に 1 (全くあてはまらない) から 6 (大変よくあてはまる) の間で 1 つ選んで答えてください。

	全くあてはまらない	どちらかといえばあてはまらない	どちらとも言えない	どちらかといえばあてはまる	大変よくあてはまる
(13) 私はコミュニケーションできるようになるなら、間違いを犯すことを気にしない	1	2	3	4	5
(14) 1つのはっきりとした答えのない問題に取り組むのは時間のむだだ	1	2	3	4	5
(15) 短い間に英語を勉強しているときにもわからないことがあれば、努力し続けるべきだ	1	2	3	4	5
(16) 私は自分の言いたいことがわかってもらえるなら、ばかだと思われても気にしない	1	2	3	4	5
(17) 間違いを訂正してもらうことによって多く学ぶものだ	1	2	3	4	5
(18) 読解の課題をするとき、私は知らない単語をほぼすべて辞書で調べる	1	2	3	4	5
(19) 初めて読んだときに理解できなくても、2回目にはもっとわかるものだ	1	2	3	4	5

Q4. 以下のそれぞれの項目はあなた自身にどれくらいあてはまりますか。1 (全くあてはまらない) から 4 (大変よくあてはまる) のうちで、自分に最もあてはまると思うところの数字に○印をつけてください。

	全くあてはまらない	どちらかといえばあてはまらない	どちらかといえばあてはまる	大変よくあてはまる
(20) 何でもよく考えてみないと気がすまない方だ	1	2	3	4
(21) 何事も時間をかけてじっくり考えたい方だ	1	2	3	4
(22) 深く物事を考える方だ	1	2	3	4
(23) 何かを決めるとき、時間をかけて慎重(しんちょう)に考える方だ	1	2	3	4
(24) すべての選択肢(せんたくし)をよく検討しないと気がすまない方だ	1	2	3	4
(25) 用心深い方だ	1	2	3	4
(26) 実行する前に考え直してることが多い方だ	1	2	3	4
(27) 買い物は、前もっていろいろ計画してからする方だ	1	2	3	4
(28) 計画を立てるよりも早く実行したい方だ	1	2	3	4
(29) よく考えずに行動してしまうことが多い方だ	1	2	3	4