

学習者の英語観と情意要因

ー グローバル英語に焦点を当てて ー

研究者:池田 幸恵 広島県／広島商船高等専門学校 准教授
(申請時:広島県／広島商船高等専門学校 講師)

《研究助言者:齊田 智里》

概要

本研究は、高専生を対象として、母語話者英語とグローバル英語に対する意識の違い、さらに英語観が動機づけを含めた情意要因とどのように関連するかについて検討することを目的とした。質問紙調査の結果、英語観には「母語話者英語志向」、「アイデンティティ」、「グローバル英語志向」の3因子が見出され、母語話者英語志向がアイデンティティおよびグローバル英語志向よりも有意に高いことが示された。一方で、母語話者英語志向とグローバル英語志向の間には中程度の相関関係が示され、母語話者英語志向とグローバル英語志向を対立する概念とは捉えていないという高専生の英語観の特性が示唆された。さらに、英語観が動機づけ、英語完璧主義、スピーキング不安に及ぼす影響について検討した。その結果、母語話者英語志向、アイデンティティ、グローバル英語志向のいずれもが動機づけに対して正の影響を与えているが、グローバル英語志向が最も強く影響していることが示された。またアイデンティティはスピーキング回避に負の影響を及ぼす一方で、英語完璧主義には正の影響を与え、さらに英語完璧主義は動機づけに正の影響を与えていることが示された。これらのことから、グローバル英語志向と日本人英語話者としてのアイデンティティを涵養していくことが重要であることが示唆された。

1 はじめに

1.1 問題と目的

近年、英語使用の拡大に伴って、英語はイギリス、アメリカ、カナダ、オーストラリアなどの特定の国の人々の母語として、母語話者間でのコミュニケーションのために使用される言語という役割を超え、英語を母語としない者同士の間での共通言語として使用されている。このように英語を世界の共通言語とする英語の役割の拡大は、英語についての新たな概念を生み出した。国際共通英語論の先駆者である Kachru(1985)は、英語を第一言語かつ母語とするアメリカなどの内心円圏(Inner Circle)以外の、英語を公用語や準公用語として使用するシンガポールなどの外円圏(Outer Circle)の多様な英語変種に対しても英語としての正当性を付与しようとする「世界諸英語」(World Englishes)という概念を提唱した。また、Smith(1983)によって、非母語話者同士での英語使用という目的の多様性を重視し、非母語話者間のコミュニケーションの道具である英語の多様な英語変種を認めようとする「国際語としての英語」(English as an International Language)という概念が打ち出された。さらに、Jenkins(2000)は、多様な英語変種を認めながらも、非母語話者同士が理解可能になるための基盤となる英語の共通性に着目した「国際共通

語としての英語」(English as an Lingua Franca)という概念を提唱した。こうした新たな英語概念は総称として「グローバル英語」(Global Englishes)と呼ばれている。「英語」を単数形のEnglishではなく複数形のEnglishesで表現することによって、英語をただ一つの標準によって成り立つ特定の話者が所有権を持つ言語としてではなく、様々な非母語話者によって使用されるという話者の多様性と、母語話者英語以外の英語変種を誤りとししない言語の多様性を重視する考え方を打ち出している。

このような英語概念の変化は英語学習者にどのような影響を及ぼすのだろうか。これまでの研究では、日本人EFL学習者の多くが英米の母語話者英語を好み、高く評価する一方で、非母語話者英語を低く評価し、否定的に捉えていることが報告されている(Matsuura et al., 1994; Chiba et al., 1995; Matsuda, 2003; 花元, 2010; Saito, 2014; 松浦・若生, 2019)。そうだとするならば、英語の概念が英米の母語話者英語から非母語話者の多様な英語変種へと変化したことによって、学習者の英語観には変化が生じたのだろうか。そして、学習者がどのような英語観を持つかということは、どのような英語を習得することを目指すかという目標や、目標とする英語に照らし合わせて相対的に自分の英語をどのように捉えるかという自己肯定感や劣等感、英語を習得することにどのような動機や必要性を見出すかといった英語学習の情意要因に関連するのではないかと考えられる。しかしながら、日本人英語学習者の母語話者英語に対する意識や言語態度については知見が蓄えられている一方で、英語概念の変化に伴う学習者の英語観が情意要因にどのような影響を与えるかはこれまで十分に検討されていない。世界的な英語使用の拡大は英語を教室でEFLとして学ぶ日本人学習者にとっても無縁ではなく、検討が必要な課題である。

1.2 日本の学校英語教育における英語観に関する先行研究

日本の学校英語教育では、教科書、教師および学習者それぞれにおいて英語母語話者志向の英語観があることが報告されている。Kawashima(2018)では、1999年、2006年、2016年と縦断的に高校の英語検定教科書指導用CD吹込み者を調べた結果、2016年においても、アメリカおよびカナダの北アメリカ出身者が8割以上であるのに対し、非母語話者は3.8%しかいなかったことを明らかにした。さらに川又(2007)は、同様に高校の英語検定済教科書と教科書準拠CDの吹込み者を調査したところ、オーストラリアやニュージーランド出身という設定の登場人物であるにもかかわらずアメリカ人によって録音されていたケースが多くあり、「見せかけの多様性」であると指摘している。

英米の英語志向は高校教科書だけでなく、音声指導が中心となる小学校英語の教科書にも見られる。教科書に登場する人物には多様性がみられるが、その登場人物がアメリカ人でない場合でも音声はアメリカ英語で拭き込まれており、「音声を多様化することはできていない。というよりもむしろ、英語の音声を多様化しようとはしていない」ことが指摘されている(大石, 2022, p.114)。このような英語学習初期から中期の段階にわたって、アメリカ英語志向による音声教材が教室で使用されていることは、目指すべきはアメリカ英語であり、世界の様々な人々はアメリカ発音の英語を話しており、アメリカ英語こそが標準英語として唯一の正しい英語であるという考え方を学習者に内在化させ強化してしまう可能性があるだろう。

英語教科書だけでなく日本人英語教師にもまた、母語話者英語志向の英語観があることが明らかにされている(e.g., Mimatsu, 2011)。中井(2009)では、中学・高校の日本人英語教師を対象として、発音指導や音読指導のとき、どのような英語変種を使用しているかについてアンケートを実施した結果、アメリカ英語が68.9%、イギリス英語が2.9%、意図的なアメリカ英語とイギリス英語の使い分けが6.2%、英語変種を意識していないが18.7%、その他が3.3%で、日本人英語教師の多数がアメリカ英語を音声指導の学習モデルとしている実態を明らかにした。また、行森(2015)では高校の英語科教員がどのような英語観を有しているかを明らかにしている。英語でのコミュニケーション実践において、英語母語話者と非英語母語話者への意識には違いがあるのかを検討するための調査を実施したところ、英語母語話者への意識が非英語母語話者への意識よりも有意に高い結果となり、教師自身が英語でコミュニケーションを取るとき

の相手、生徒に教える際にどのような相手とコミュニケーションを図れる英語力を目指すかという目標、教師が持つ興味や関心のいずれにおいても非英語母語話者よりも英語母語話者を重視していることを報告している。さらに、英語教師が有する母語話者志向の英語観の要因について因子分析を行った結果、母語話者英語を規範とする「規範主義」、英語圏への「文化的関心」、英語特有の表現や語彙への興味という「言語学的関心」、英語話者との「コミュニケーションへの関心と成功体験」、コミュニケーション力の育成を重視した「実用志向」、知識を教授することを重視した「知識志向」という6つの因子を見出している。

このように日本の学校英語教育では、教科書においても英語教師においても英語母語話者志向が根付いており、そうした環境で学ぶ日本人英語学習者にも英語母語話者志向が見られることが多くの研究によって報告されている。そしてこれらの研究では、英米の母語話者英語は好意的に評価されている一方で、非母語話者英語は否定的に評価される傾向があること、日本人のアクセントによる英語は低く評価されることが指摘されている (Matsuura et al., 1994; Chiba et al., 1995; Matsuda, 2003; 花元, 2010; Saito, 2014)。例えば、Tokumoto and Shibata (2011) では、日本、韓国、マレーシアの大学生を対象として、自らの英語アクセントに関するアンケートを実施した。その結果、マレーシア人大学生が最も自身のアクセントを高く評価しているのに対して、日本人グループは自らのアクセントを最も低く評価していた。そして、こうした国による違いについて、その国の歴史的経緯や社会的背景の観点から考察し、教室で外国語として英語を学習する日本では母語話者英語を規範とすることによって、自らのアクセントを劣った直すべきものであるという考えが現れていることを示唆した。

日本人英語学習者を対象とした言語態度の研究はほとんどが大学生を対象としているが、数少ない高校生と中学生を対象とした研究においても母語話者英語を意識した態度が指摘されている。Matsuda (2003) は、高校生を対象とした調査の結果、多くの学生が英語は国際語であることを認識はしているが、英語は英米の母語話者言語であると捉え、そのような英語の習得を目標としている一方で、非英語母語話者には関心を示さず、日本人の英語を正しくないものとして否定的に捉えていることを報告している。中学生を調査対象とした松浦・若生 (2019) でも、中学生と大学生の比較分析の結果、どちらの対象者においてもアメリカ英語に対しては好意的な高い評価である一方で、シンガポール英語に対しては否定的な低い評価となる結果が示された。アメリカ英語志向は中学校という学習初期の段階ですでに形成されており、高校を通じてその傾向が強化され、大学でもその傾向が継続する可能性が指摘されている。

以上のように、これまで中学校、高校、大学の学生を対象とした研究が行われ知見が蓄えられてきた。しかしながら高等専門学校 (以下、高専) の学生を対象とした研究はほぼ見られない。高専生は年齢としては高校1年生から大学2年生に相当するが、実践的技術者を目指し早期から理工系専門科目を学ぶ高専生を高校生や大学生と同等として扱うことはできないだろう。まず、高専生は大学受験をしないため、受験を意識した英語知識の重視や規範的英語を必要としない。次に、実践的技術者を育成することを目的とする高専ではアジア圏を中心とした非英語圏の人々との国際交流が主となっている。例えば、高専への留学生はタイ、モンゴル、マレーシアなどのアジア圏からがほとんどで、欧米からの留学生はほぼいない。高専が学術・技術交流の提携をしている学校も多くをアジア圏が占めており、高専生が海外研修に行く場合もアジア圏であることが多いため、高専生は英語をアメリカ人やイギリス人よりもアジア圏の人々とのコミュニケーションのために使用する機会が豊富である。これらのことから、高専生はグローバル英語に親和性がある学習環境ににいると言えることができる。その高専生がどのような英語観を有しているのかを検討することによって、これまで蓄えられてきた日本人英語学習者の英語観に関する知見に高専生という新たな対象者の知見を加えることには意義があると考えられる。

1.3 英語観と情意要因に関する先行研究

これまで主に大学生を対象者として、日本人英語学習者がどのような言語態度や英語観を有しているかを明らかにしようという研究が取り組まれてきた。しかしながら、そのような英語に対する態度や意識、

特に新たな英語概念であるグローバル英語としての英語観を持つことが英語学習の動機づけを含めた情意要因とどのように関連しているのかという実証研究は十分には行われてきていない。数少ない研究の一つである Munezane (2013) では、グローバル英語に対する価値観は「英語学習者の動機づけの心理的な景色の中で重要な役割を果たす」と述べ、動機づけとの関連について検討を行った (p. 153)。日本人大学生を対象として、動機づけモデルを共分散構造分析によって分析した結果、グローバル英語に対する価値観が動機づけの予測要因であることを明らかにした。また、Takahashi (2021) は、グローバル英語に対する意識として「英語の広がりに対する肯定的感情」、「英語の広がりの実用的側面」、「異文化コミュニケーションの道具としてのグローバル英語」という3つの因子を見出し、それらの因子と動機づけの相関を分析したところ、動機づけと「実用的側面」の間に $r = .44$ と最も強い相関があり、次いで動機づけと「肯定的感情」の間に $r = .36$ 、動機づけと「コミュニケーションの道具」の間に $r = .27$ で正の相関関係があったことを報告している。そしてこの結果から、学習者は英語学習がもたらす経済的な結果を意識するときに、英語を学習しようと動機づけが高まる可能性を示唆した。

これらの研究ではグローバル英語に対する意識と動機づけの関連性についてのみ検討されている。しかし、英語を母語話者英語としてではなくグローバル英語として意識することは、他の情意要因とも関連するのではないかと考えられる。母語話者英語は唯一の標準英語を目標として、正確さを重視するのに対して、グローバル英語は日本人英語を含め多様な英語変種を容認し、正確さよりも理解できること (intelligibility) を重視する英語概念であることから、自分の英語能力に対する不安や自分の英語が他者から評価されることへの不安などの「外国語学習不安」や、英語の習得に完璧さを求める「英語完璧主義」といった英語学習の情意的側面とも関連するのではないかと考えられる。

不安と外国語学習の間には負の関係があることが明らかにされている (e.g., Oxford, 1999)。学習者は外国語学習に不安を感じると、動機づけや学業成績が低下することが報告されている (Yashima et al., 2008; Dörnyei & Ushioda, 2011)。学習者は外国語学習における不安をリスニングとスピーキング活動に対して、特にスピーキングに対して最も強く感じていることが指摘されている (Horwitz, 1986)。Price (1991) は、クラスメートの前で外国語を話すことに学習者が強い不安を抱くのは、発音を間違えること、間違いをクラスメートから馬鹿にされること、コミュニケーションが上手く取れるかを心配しているためであると述べている。スピーキング活動におけるこうした不安は、学習者が母語話者英語志向の英語観を有していることが一因となっている可能性が考えられる。正しい英語を使用しなくてはならないという意識が間違いを過度に恐れることにつながり、英米の英語変種だけを標準英語と捉えることで、標準英語に到達できない自身の英語に劣等感を持ってしまいコミュニケーションが上手くいか不安になり、日本人英語を話す自己の英語を他者から評価されることに不安を抱くというように、母語話者英語志向の英語観とスピーキング不安の間には関連性がある可能性が推察される。この点について明らかにするためには、学習者が有する英語観が母語話者英語志向かグローバル英語志向かという違いによって、学習者が持つスピーキング不安には違いがあるのかを検討する必要があるだろう。

さらに、母語話者英語志向の英語観は英語学習における完璧主義とも関連すると考えられる。母語話者英語を志向することは母語話者英語を唯一の正しい標準英語として捉え、それ以外の学習者の中間言語 (Interlanguage) を含め、母語話者英語以外の英語変種を不完全な望ましくないものと見なすことに結びつくと考えられる。そのため、母語話者英語志向の英語観は英語学習において、間違いのない正確な英語を話そうとすることや、英語母語話者のように完璧に流暢な英語を使用できることを目指そうという英語完璧主義を希求するのではないかと推察される。

また、外国語学習不安は完璧主義と関連性があることが指摘されている。Gregersen and Horwitz (2002) は初めてこの関連性を明らかにした研究であり、Horwitz (1986) による外国語学習教室不安尺度 (FLCAS, the Foreign Language Classroom Anxiety Scale) を用いて、不安得点が高い学生と低い学生にグループ分けし、事前に撮影した自分たちのプレゼンテーションの録画を見ているときの様子を完璧主義の指標を用いて分析した。その結果、不安が高い学生と低い学生では全く異なる反応をし、不安が高い学生は

完璧主義の傾向を示していたことを報告している。さらに、Dewaele (2017) では、日本人大学生を対象に外国語学習教室不安と完璧主義についての質問紙調査を実施した結果、外国語学習教室不安と完璧主義の下位尺度である「間違いへの懸念」との間($r = .23$)および「自分の行動についての疑い」との間($r = .29$)に有意な相関があったことが示されている。母語話者英語志向、グローバル英語志向、英語完璧主義、そしてスピーキング不安がどのような影響関係にあるかを実証することはこれまで未検討な課題であり、英語学習の情意要因についてより良く把握するために意義があると思われる。

1.4 本研究の目的

本研究では、これまで検討されてこなかった高専生を対象として、高専生が母語話者英語やグローバル英語に対しどのような意識を持っているのかを調査し、高専生の英語観について検討する。そして、英語観が動機づけやスピーキング不安、英語完璧主義とどのように関連しているのかを分析することで、英語観が情意要因に及ぼす影響について検討することを目的とする。本研究がこれらのことを明らかにすることによって、日本人EFL学習者にとって英語の概念をどのように捉えることが英語学習において望ましいのかを考えるための一助となることが期待される。そこで本研究では、以下の2つのリサーチ・クエスチョンを設定した。

RQ1 高専生の母語話者英語とグローバル英語に対する意識には違いがあるのか。

RQ2 英語観は動機づけ、スピーキング不安、英語完璧主義といった情意要因にどのような影響を及ぼすのか。

2 調査方法

2.1 調査対象者

国立高等専門学校の本科1～3年生合計347名(1年生123名、2年生123名、3年生101名)を対象とした。高専は15歳から5年間一貫での技術者育成を教育目標とする高等教育機関である。高専生の多くは、卒業後、専門性を活かした職業に就く。英語に対しては苦手意識が強く、英語力は低迷している。大学1年生に相当する高専4年生のTOEIC® Listening & ReadingのIPテストの全国平均点を表1に示す。文部科学省の学校基本調査によると、国立、公立、私立を合わせた全高専の入学者数は毎年10,000名程であることから、全国の本科4年生の約7～8割に相当する受験者数の平均点となっている。平均点は350～360点台の横ばいが続いている。このことから、本調査の対象者の英語力についても同程度であると思われ、十分に高いレベルにあるとは言い難い状態であると推測される。

■表1: 全国の高専4年生のTOTIC® IPテストの平均点

	2016年	2017年	2018年	2019年	2020年	2021年	2022年
平均点	349	351	351	360	351	364	375
受験者数	8,718	8,364	8,042	7,724	7,307	7,312	8,008

(一般社団法人国際ビジネスコミュニケーション協会『TOEIC® Program DATA & ANALYSIS』2016年版から2022年版までを基に作成)

2.2 調査項目

本研究では、質問紙調査によって、英語観、スピーキング不安、英語完璧主義、動機づけについての調査を実施した。以下に質問紙の内容を示す。

(1) 英語観

Nakayama (2015) による尺度を使用した。この尺度は日本人 EFL 学習者の学習環境に適用可能な質問項目となるよう作成されており、本調査の対象者にも利用可能だと判断した。この尺度は以下の3つの下位尺度から構成される。1つ目は、「君の英語の発音はアメリカ人みたいだねと英語を母語とする人からほめられたらうれしい」などの項目を含む、英語母語話者の発音に対する意識から成る英語母語話者志向についての「ネイティブ・スピーカー神話」。2つ目は、「日本の学校では、日本人らしい英語の発音を教えるべきだ」といった項目を含む、学習者自身の発音に対する認識から成る「アイデンティティ」。3つ目が、「授業では、アメリカだけでなく様々な国の人の発音による英語教材を使うべきだ」などの項目を含む、様々な国の発音に対する意識から成るグローバル英語志向についての「国際語としての英語」。「アイデンティティ」と「国際語としての英語」は質問項目数が少なく、学習者の意識を捉えきれない懸念があったため、Nakamura et al. (2018) による国際共通語としての英語に関する認識尺度から、日本人学習者に適していると思われる質問項目を「アイデンティティ」に1項目（「自分の英語が日本人なまりの発音だと言われても気に入らない」）、「国際語としての英語」に1項目（「インド英語やシンガポール英語など様々な国の人の英語の発音を理解できるべきだ」）を付け加えた。「ネイティブ・スピーカー神話」が4項目、「アイデンティティ」が4項目、「国際語としての英語」が3項目の計11項目から構成された。質問項目は、1年生でも理解しやすいよう原典の「ネイティブ・スピーカー」という文言を「アメリカ人のような英語を母語とする人」に、「様々な国の人」という文言を「アメリカだけでなく様々な国の人」へ修正した。1:「全くそう思わない」～6:「とてもそう思う」の6件法で回答を求めた。（資料1参照）

(2) スピーキング不安

石原 (2020) による、磯田 (2008) の尺度を参考にして作成されたスピーキング不安に関する尺度を使用した。「他者からの評価に対する不安」(例:「私は、クラスの人に英語の発音が下手だなと思われなにか心配です」)、「否定的な能力認知」(例:「私は、自分が考えていることを英語で相手に伝えることができないと思います」)、「英語を話すことの回避」(例:「私は、人と英語で話すことは避けたいです」)の3因子を想定した計16項目から構成される。石原 (2020) と同様に、1:「全くあてはまらない」～6:「とてもよくあてはまる」の6件法で回答を求めた。（資料2参照）

(3) 英語完璧主義

関谷 (2009) の英語学習観についての尺度で用いられていた「英語完璧主義」を使用した。「英語完璧主義」は、「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項目から構成される。関谷 (2009) では5件法であったが、他の尺度が6件法であることから統一した方が回答者の混乱を招かず負担を減らせると考え、1:「全くあてはまらない」～6:「とてもよくあてはまる」の6件法で回答を求めた。（資料3参照）

(4) 動機づけ

Taguchi et al. (2009) の「動機づけ」を日本語に翻訳したものを使用した。「私は英語学習を一生懸命にやっている」などの4項目から構成される。Taguchi et al. (2009) と同様に、1:「全くあてはまらない」～6:「とてもよくあてはまる」の6件法で回答を求めた。（資料4参照）

2.3 実施手順

本調査は2023年5月に実施した。各クラスの英語の授業において、調査者が調査の趣旨について説明した。アンケートは研究のために用いられ、それ以外の用途で用いられないこと、データはすべて統計的に処理・分析され、個人が特定されることはないこと、アンケートの回答結果は授業の成績とは一切関係しないことを説明した上で、本調査への参加に同意した学生にアンケートへの回答を依頼した。

質問紙への回答はMicrosoft 365のアンケート・ツールMicrosoft Formsを使用し、学生は各自が所有するスマートフォンから回答した。

本調査から得られたデータは、IBM SPSS Statistics Version 28およびIBM SPSS Amos Version 28を使用して分析を行った。

3 結果

3.1 RQ1についての分析結果

3.1.1 英語観尺度の因子構造の検討

英語観についての質問紙調査から得られたデータについて探索的因子分析(主因子法・プロマックス回転)を行った。すべての項目で天井効果およびフロア効果は見られなかったため、すべての項目を使用した。固有値1以上を基準として、因子の解釈可能性を考慮した結果、3因子解が妥当であると判断した。因子分析の結果を表2に示す。Nakayama(2015)と同様の因子構造が再現された。因子の解釈と命名は先行研究に倣いつつ、本研究の目的に合わせて命名の一部を適宜変更した。第1因子は英語母語話者の発音に関する項目が高い因子負荷を示したことから「母語話者英語志向」と名付けた。第2因子は日本人英語話者としての自身の発音についての項目が中心となっているため「アイデンティティ」と命名した。第3因子は多様な国々の英語の発音を容認する項目が高い負荷量を示していたことから「グローバル英語志向」と名付けた。クロンバック α 係数は、母語話者英語志向で $\alpha = .82$ 、アイデンティティで $\alpha = .76$ 、グローバル英語志向で $\alpha = .83$ であり、一定の信頼性があると判断した。

■表2: 英語観の探索的因子分析の結果

	項目内容	I	II	III	共通性
F1: 母語話者英語志向 ($\alpha=.82$)					
9	私はアメリカ人のような英語を母語とする人の発音を身につけたい。	.86	-.03	-.04	.70
4	日本人はできるだけアメリカ人のような英語を母語とする人の英語の発音に近づくように努力するべきだ。	.77	-.05	.03	.62
5	「君の英語の発音はアメリカ人みたいだね」と英語を母語とする人からほめられたらうれしい。	.73	.01	-.02	.52
1	授業では、アメリカ人のような英語を母語とする人の発音による英語教材を使うべきだ。	.52	-.05	.12	.35
F2: アイデンティティ ($\alpha=.76$)					
2	日本の学校では、日本人らしい英語の発音を教えるべきだ。	-.14	.73	-.01	.53
8	日本人らしい英語の発音ができる人を尊敬すべきだ。	.04	.71	.15	.59

	項目内容	I	II	III	共通性
10	自分の英語が日本人なまりの発音だと言われても気にならない。	-.07	.64	-.08	.39
6	リスニングでは、英語力のある日本人の発音による英語教材を使うべきだ。	.26	.60	-.07	.41
F3:グローバル英語志向 ($\alpha=.83$)					
7	授業では、アメリカだけでなく様々な国の人の発音による英語教材を使うべきだ。	.01	.01	.90	.81
3	リスニングでは、アメリカだけでなく様々な国の人の発音による英語教材を使うべきだ。	-.02	-.02	.90	.76
11	インド英語やシンガポール英語など様々な国の人の英語の発音を理解できるべきだ。	.18	.18	.47	.42
	因子相関 I	-	.06	.58	
	II		-	.27	

3.1.2 母語話者英語志向とグローバル英語志向の差の検討

高専生の母語話者英語とグローバル英語に対する意識の差異について検討を行うために、各因子の平均値を算出して下位尺度得点として、一要因分散分析(対応あり)を行った。平均値、標準偏差、一要因分散分析の結果を表3に示す。英語観要因には有意差が見られた($F(1.8, 630) = 40.27, p < .01$)。Bonferroniの方法による多重比較の結果、英語観の3つの因子間すべてにおいて有意差があり、母語話者英語志向はアイデンティティおよびグローバル英語志向よりも有意に高いことが示された。

■表3: 英語観の平均値、標準偏差、分散分析結果

英語観	M	SD	F	多重比較
母語話者英語志向	4.58	1.10	$F(1.8, 630) = 40.27^{**}$	母>グ>ア
アイデンティティ	3.93	1.04		
グローバル英語志向	4.21	1.22		

** $p < .01$ 母:母語話者英語志向、グ:グローバル英語志向、ア:アイデンティティ

3.2 RQ2についての分析結果

3.2.1 スピーキング不安尺度の因子構造の検討

■表4: スピーキング不安の探索的因子分析の結果

	項目内容	I	II	III	共通性
F1:他者からの評価不安 ($\alpha=.90$)					
7	私は、クラスの人に英語を話すのが下手だなと思われなにか心配です	.91	-.03	-.06	.74
1	私は、クラスの人に英語の発音が下手だなと思われなにか心配です	.84	-.04	-.13	.58
13	私は、私の話す英語がクラスの人に上手く伝わっているかどうか心配です	.77	.16	-.10	.66
2	私は、先生に英語のスピーキング力を評価されているとき、不安になります	.73	-.11	.17	.59

	項目内容	I	II	III	共通性
4	私は、クラスの前で英語を話すとき、緊張します。	.71	.00	.01	.52
5	私は、私の話す英語が先生に上手く伝わっているかどうか心配です	.66	-.05	.18	.55
10	私は、先生が私の英語の間違いをチェックしているときに不安になります	.66	.07	.07	.55
15	私は、クラスの人が英語を上手に話しているときに不安になります	.65	.06	.00	.47
F2: 自己の能力不安 ($\alpha=.88$)					
8	私は、英語を話す力がないと思います	-.04	.82	.09	.72
11	私は、今の英語力では英語で話すことはできないと思います	-.01	.81	.01	.66
14	私は、自分が考えていることを英語で相手に伝えることができないと思います	-.06	.79	.07	.65
16	私が話す英語は、相手に意味が伝わらないと思います	.16	.73	-.07	.61
F3: スピーキング回避 ($\alpha=.83$)					
3	私は、できれば人と英語で話したくありません	-.03	-.07	1.02	.92
6	私は、人と英語で話すことは避けたいです	.08	.05	.77	.52
12	私は、英語で話さなければならないときはできるだけしゃべらないようにしています	.05	.30	.46	.65
9	私は、英語で話さなければならないときでも、日本語で話したいと思うことがよくあります	-.07	.19	.41	.26
因子相関 I		-	.56	.53	
II			-	.64	

スピーキング不安についての質問紙調査から得られたデータについて探索的因子分析(主因子法・プロマックス回転)を行った。すべての項目について天井効果とフロア効果の有無を確認したが、いずれも見られなかったため、すべての項目を使用した。固有値1以上を基準として、因子の解釈可能性を考慮した結果、3因子解が妥当であると判断した。因子分析の結果を表4に示す。先行研究のスピーキング不安の構成要素とおおむね整合している因子構造が得られた(注1)。第1因子は他者からどのように評価されるかという項目に高い因子負荷量を示したため「他者からの評価不安(評価不安)」と名付けた。第2因子は自分のスピーキング能力に対する疑いの項目が中心となっているため「自己の能力不安(能力不安)」とした。第3因子は英語で話すことを避けようとする項目に高い因子負荷量を示していたことから「スピーキング回避(回避)」と命名した。クロンバック α 係数は、評価不安で $\alpha = .90$ 、能力不安で $\alpha = .88$ 、回避で $\alpha = .83$ であり、一定の信頼性があると判断した。

3.2.2 各尺度の記述統計量

英語観、スピーキング不安、英語完璧主義、動機づけの記述統計量とクロンバック α 係数の結果を表5に示す。英語完璧主義は $\alpha = .87$ 、動機づけは $\alpha = .86$ だったため、一定の信頼性があると判断した。

■表5: 各尺度の記述統計量と α 係数

	<i>M</i>	<i>SD</i>	α 係数
母語話者英語志向	4.58	1.10	.82
アイデンティティ	3.93	1.04	.76
グローバル英語	4.21	1.22	.83
評価不安	4.26	1.04	.90
能力不安	3.69	1.11	.88
回避	4.04	1.09	.83
英語完璧主義	4.25	1.11	.87
動機づけ	3.99	1.17	.86

3.2.3 各尺度の下位尺度得点の相関係数

英語観、スピーキング不安、英語完璧主義、動機づけの間にどのような関連性があるのかを検討するため、各尺度の下位尺度得点間の相関分析を行った。その結果を表6に示す。特徴的な点として、母語話者英語志向とグローバル英語志向の間には $r = .53$ の中程度の正の相関が見られたことから、この2つの英語志向は相反する英語観として意識されているわけではないことが示された。また、母語話者英語志向と動機づけの間には $r = .38$ の正の相関、グローバル英語と動機づけの間にも $r = .42$ の正の相関が見られ、どちらの英語志向も同程度の強さで動機づけと関連があることが示された。さらに、英語観の下位尺度である母語話者英語志向、アイデンティティ、グローバル英語志向と英語完璧主義の間にはいずれも正の相関が見られた一方で、スピーキング不安の下位尺度である評価不安、能力不安および回避と英語完璧主義の間にはいずれも負の相関が示された。

■表6: 下位尺度得点間の相関係数

	アイデンティティ	グローバル英語志向	評価不安	能力不安	回避	英語完璧主義	動機づけ
母語話者英語志向	.02	.53**	-.12*	.08	.14*	.38**	.38**
アイデンティティ		.23**	-.20**	-.17**	-.31**	.29**	.24**
グローバル英語志向			-.16**	.02	.08	.30**	.42**
評価不安				.53**	.52**	-.32**	-.24**
能力不安					.64**	-.26**	.10
回避						-.18**	.06
英語完璧主義							.42**

** $p < .01$ * $p < .05$

3.2.4 重回帰分析

英語観の違いがスピーキング不安、英語完璧主義、動機づけといった情意要因にどのような影響を与えるのかを検討するために、母語話者英語志向、アイデンティティ、グローバル英語志向を独立変数、スピー

キング不安の3因子、英語完璧主義、動機づけをそれぞれ従属変数とする場合の重回帰分析を行った。その結果を表7～11に示す。評価不安、能力不安、回避のいずれにおいてもアイデンティティのみが有意な負の規定要因であった。ただし、いずれにおいても決定係数(寄与率)は小さかったことから、規定要因としては弱いと考えられる。このことから、母語話者英語志向とグローバル英語志向のどちらの英語観もスピーキング不安を規定する要因にはなっていないことが示された。英語完璧主義については、母語話者英語志向とアイデンティティが有意な正の規定要因であることが示された。動機づけに関しては、英語観の3因子いずれもが有意な規定要因であった。

■表7: 評価不安を従属変数とした重回帰分析結果

	偏回帰係数	標準誤差	95%信頼区間		標準 偏回帰係数
			下限	上限	
母語話者英語志向	-.08	.06	-.20	.04	-.08
アイデンティティ	-.18**	.05	-.29	-.07	-.18
グローバル英語志向	-.06	.05	-.17	.05	-.07
$R^2 = .06$ Adj $R^2 = .05$					

** $p < .01$ 以下表11まで同様

■表8: 能力不安を従属変数とした重回帰分析結果

	偏回帰係数	標準誤差	95%信頼区間		標準 偏回帰係数
			下限	上限	
母語話者英語志向	.07	.06	-.06	.19	.07
アイデンティティ	-.19**	.06	-.31	-.08	-.18
グローバル英語志向	.02	.06	-.09	.14	.02
$R^2 = .04$ Adj $R^2 = .03$					

■表9: 回避を従属変数とした重回帰分析結果

	偏回帰係数	標準誤差	95%信頼区間		標準 偏回帰係数
			下限	上限	
母語話者英語志向	.08	.06	-.03	.20	.08
アイデンティティ	-.35**	.05	-.46	-.25	-.34
グローバル英語志向	.10	.05	-.01	.21	.11
$R^2 = .13$ Adj $R^2 = .12$					

■表10: 英語完璧主義を従属変数とした重回帰分析結果

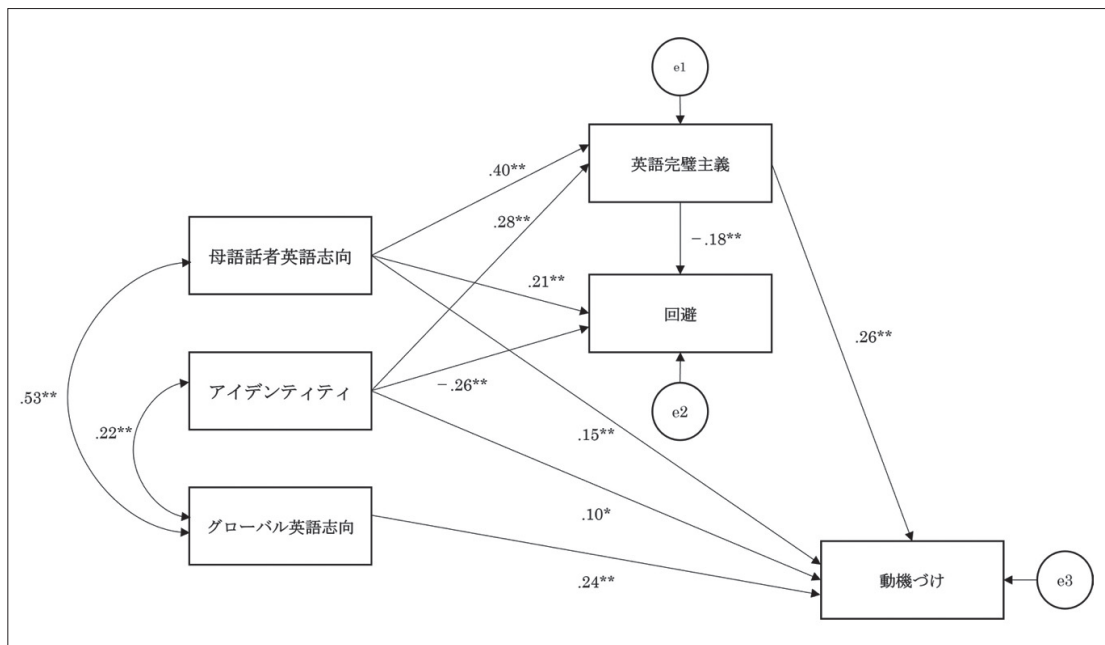
	偏回帰係数	標準誤差	95%信頼区間		標準 偏回帰係数
			下限	上限	
母語話者英語志向	.35**	.06	.23	.46	.34
アイデンティティ	.28**	.05	.18	.39	.27
グローバル英語志向	.05	.05	-.05	.15	.06
$R^2 = .22$ Adj $R^2 = .22$					

■表11: 動機づけを従属変数とした重回帰分析結果

	偏回帰係数	標準誤差	95%信頼区間		標準 偏回帰係数
			下限	上限	
母語話者英語志向	.25**	.06	.14	.37	.24
アイデンティティ	.19**	.05	.09	.30	.17
グローバル英語志向	.25**	.05	.14	.36	.26
$R^2 = .24$ Adj $R^2 = .23$					

3.2.5 パス解析

英語観、スピーキング不安、英語完璧主義、動機づけの間の影響関係を検討するためパス解析を行った。3.2.3による相関分析および3.2.4による重回帰分析の結果を参考にして次のようにパスを想定した。(1)母語話者英語志向とグローバル英語志向の間に、アイデンティティとグローバル英語志向の間に共分散を設定した。(2)母語話者英語志向およびアイデンティティから英語完璧主義に対するパスを設定した。(3)アイデンティティから回避に対するパスを設定した。重回帰分析の結果、能力不安および評価不安については、決定率が0.10を下回っていたため除外した。(4)母語話者英語志向、アイデンティティ、グローバル英語志向から動機づけに対するパスを設定した。(5)英語に完璧さを求める傾向は英語を話すことへの不安を高めるのではないかと想定し、英語完璧主義から回避へのパスを設定した。(6)英語を専攻する学生は他専攻の学生より英語学習の重要性の認識が高い傾向があるため(吉川, 2004)、英語に高いレベルを求める英語完璧主義は動機づけを高めるのではないかと想定し、英語完璧主義から動機づけへのパスを設定した。以上のパス設定によってパス解析を行った結果、RMSEA = .11と適合度が悪かった。パスはすべて有意水準5%を満たしていたが、修正指数において、母語話者英語志向から回避へのパス設定による改善度が高かったため、母語話者英語志向から回避へのパスを設定し、再度パス解析を行った。そのパス解析の結果を図1に示す。パス図に示された数字は標準化推定値である。各適合度指標の値は、 $\chi^2 = 10.98$, $df = 4$, $p = .027$, GFI = .990, AGFI = .946, CFI = .982, RMSEA = .071, SRMR = .320(注2)で、許容範囲の適合度を示した。



■図1: パス解析の結果

$\chi^2 = 10.98$, $df = 4$, $p = .027$, GFI = .990, AGFI = .946, CFI = .982, RMSEA = .071, SRMR = .320

* $p < .05$ ** $p < .01$

4 考察

4.1 RQ1についての考察

母語話者英語志向はグローバル英語志向よりも有意に高い得点だったことから、高専生の英語観はグローバル英語志向よりも母語話者英語志向であることがわかった。このことは、Nakayama (2017) による英語教員養成課程の大学生と非英語教員養成課程の大学生を対象として行った比較調査で、どちらのグループの大学生も、母語話者英語志向>グローバル英語志向>アイデンティティの順で有意差が見られたという結果と同様であった。松浦・若生 (2019) が中学生という英語学習初期の段階において学習者はすでに母語話者英語志向が形成されていることを指摘しており、高専生も高校生や大学生といった他の校種の学生と同じように、中学校で形成された母語話者英語志向の英語観を高専でも継続して持っていることがうかがえる。

しかしながら、母語話者英語とグローバル英語の関連性の捉え方には高専生の特有性が現れていると考えられる。3.2.3の相関関係の結果、母語話者英語志向とグローバル英語志向の間には相関係数 $r = .53$ という中程度の相関があることが示された。これは、大学生を対象とした調査を実施した Nakayama (2015) では、母語話者英語志向とグローバル英語志向の間の相関係数が $r = .24$ だったことと比べてより強い相関を示している。このことから、高専生は母語話者英語とグローバル英語を相反するものとしてではなく、両方を並存するものとして捉えていることが示唆された。このような高専生の英語観をもたらした理由として、まず高専生は中学校で形成された母語話者英語志向を継続したまま高専に入学してくるが、高専での学生生活の中で、アジア圏を中心とした国際交流や、将来、技術者としてアジア圏の人々と英語でやり取りをするという意識を持つことによって、グローバル英語志向が涵養されるため、両方の英語観を同時に持つようになると考えられる。そしてまた、高専生が英語学習に対して高い意欲や強い愛着を持って

いないことも関わっているのではないかと考えられる。吉川(2004)が英語専攻の学生が他学科の学生よりも母語話者英語以外の英語変種に対する受容度が低かったことを報告している。英語への関心が強く、英語を専門的に学ぶことによって、母語話者英語への規範意識や深い思い入れが培われるのであれば、技術者になることを目指し理工系専門科目を学ぶ高専生は英語力を伸ばしたいとは思っているだろうが、英語は彼らにとって主要な関心事ではないため、母語話者英語がグローバル英語かという二者択一の正しさや葛藤に悩むことがなく、両方の英語志向を共存させて受け入れているのではないかと推察される。

4.2 RQ2についての考察

パス解析の結果から、母語話者英語志向、アイデンティティ、グローバル英語志向のいずれも動機づけに対して正の影響を与えていることが明らかになったが、動機づけに及ぼすそれぞれの標準偏回帰係数はグローバル英語志向が0.24と最も高く、アイデンティティが0.10と最も低く、動機づけへの影響の強さには違いがあることが示された。グローバル英語志向は母語話者英語志向との間に中程度の相関があることから、英米の英語に限定せず母語話者英語を含めて、様々な国の英語に興味・関心を持つことが英語学習への意欲につながっているのではないかと推測される。

回避については、母語話者英語志向が正の影響を与えているのに対して、アイデンティティは負の影響を与えていることから、母語話者英語志向が強い学習者ほど英語を話すことを回避しようとする傾向がある一方で、日本人英語話者としてのアイデンティティが強い学生ほど英語を話すことにためらいや不安がないことが示された。このことから、学習者の英語を話すことへの不安を取り除くには、英語で相手と意思疎通を図るのにアメリカ人のような英語を話せなくてもかまわない、日本人英語でもコミュニケーションを取れるのだという実感を高めていくことが必要となるだろう。しかしながら、アイデンティティは英語観の3因子の中で最も有意に得点が低く、日本人英語話者としてのアイデンティティを確立するのは容易ではないことがうかがえる。アイデンティティはグローバル英語志向との間に相関関係がある一方で、母語話者英語志向との間には相関関係が見られない。そのため、日本人英語話者としてのアイデンティティを育成していくためには、日本人英語は正当な英語変種であるという理解を学習者に促進し、グローバル英語志向の英語観の涵養を図ることが有効であるだろう。

英語完璧主義については、母語話者英語志向およびアイデンティティのどちらともが正の影響を与えていることが示された。さらに英語完璧主義は動機づけに対して正の影響を与え、回避に対して負の影響を与えていることがわかった。このことから、英語完璧主義には英語運用能力を高めたいという学習者の向上意識が含まれているのではないかと推察される。母語話者英語を志向する学習者は、母語であるかのように英語を流暢に、自由自在に使いこなせることを目指し、その目標に向かって英語学習への意欲が高まるのではないかと推測される。また、英語完璧主義が回避に負の影響を与えていることから、より高い英語運用能力を目指そうとすることによって、学習者は前向きな目標意識や自己肯定感を持つことができ、英語を話すことへの不安が減少するのではないかと推察される。英語完璧主義がスピーキング回避の抑制や動機づけの向上に影響を与えるのであれば、英語完璧主義には肯定的な側面があると考えられる。そして、母語話者英語志向だけでなくアイデンティティも英語完璧主義へ正の影響を与えていることから、日本人英語話者としてのアイデンティティを持つ学習者は、流暢に英語を使いこなせる高い英語運用能力を目指していることが示唆される。日本人英語話者としてのイメージや理想像として、理解可能な英語を使用する話者としてだけでなく、英語をより思い通りに使用できる話者を想定している可能性が示唆された。このように母語話者英語志向もアイデンティティもどちらも英語完璧主義に正の影響を与えており、どちらの英語志向の学習者も高い英語運用能力を目指していることが示唆されたが、回避へは正負の符号が逆の影響を示していたことから、日本人英語話者としてのアイデンティティを持つ学習者の英語完璧主義は母語話者英語志向の英語完璧主義とは異なっていると考えられる。母語話者英語を唯一の正しいモデルとして、その英語を完璧に習得することを目指すのではなく、あくまで日本人英語話者とし

て高い英語運用能力を習得したいと捉えていることが推察される。

5 まとめと今後の展望

本研究では、高専生を対象として、彼らが有する英語観とその英語観が情意要因に及ぼす影響について検討した。その結果、以下のことが明らかとなった。(1)高専生は、母語話者英語志向>グローバル英語志向という他の校種の学生と同様の英語観を持っている一方、母語話者英語志向とグローバル英語志向の間の相関関係が強く、両方の英語観を対立する概念とは捉えていない点に高専生の英語観の特有性が見られた。(2)母語話者英語志向、アイデンティティ、グローバル英語志向のいずれもが動機づけに対して正の影響を与えているが、最も強い影響を与えているのはグローバル英語志向であった。そして、アイデンティティはスピーキング回避に負の影響を及ぼす一方で、英語完璧主義には正の影響を与え、英語完璧主義は動機づけに正の影響を与えていることが示された。このことから、高専生の英語教育においては、グローバル英語志向と日本人英語話者としてのアイデンティティを育むことが有用であると考えられる。

高専では、英語授業の教科書に検定教科書を使用するという制限がなく、受験を意識する必要もないため、比較的自由に授業を設計することができる。各高専英語教員の創意工夫や、理工系の内容を扱った高専生のための英語教科書の開発などが行われ、高専生に適した高専独自の英語教育の在り方が模索されている。そうした中で、グローバル英語の英語概念による英語教育は高専生により適した、高専英語教育にとっての新たな道となり得る可能性を秘めていると考えられる。その第一歩として、まずは多様な英語変種を知ることが大切だと考えられる。現在多くの高専の1~3年の低学年の英語授業では高校と同様の検定教科書が使用されており、高専生が耳にする英語は教科書準拠CDによるアメリカ人を中心とした母語話者英語である。シンガポールの語学研修に行って初めてシンガポール英語を聞いたり、モンゴルやラオスからの留学生の話す英語を聞いて初めて英米以外の英語を聞いたりする学生も多くいる。そのため、まずは世界の様々な英語の音声や語彙、表現に触れさせ、興味・関心を持たせることがグローバル英語志向を涵養する入口となるだろう。

また、これまでの高専生の動機づけについての知見によって、高専生は内発的動機づけが弱く、外発的動機づけが特徴であることが指摘されている(石川, 2012; 倉増, 2020, 2023)。高専生には、英語は何等かの目標を達成するための道具であると捉える言語道具主義の傾向がみられる。英語をコミュニケーションのための道具と捉えることは、母語話者英語への愛着やこだわりが薄いという点では有用な面もある。しかしながら、英語を単なる道具と捉えて、英語が使いこなせればそれでかまわないと思うことによって、言語には文化的背景や社会的背景があることに思い至らず、対話する相手の文化への理解や配慮を軽視する懸念がある。グローバルに活躍できる技術者へ育成するためには、多様な人々と対等なコミュニケーションを図れる態度を涵養することが大事だろう。

なお本研究では、高専生の英語観の時間的変容を捉えることにまで踏み込むことができなかった。高専は5年間の一貫教育のため1年生から5年生までの間、一貫して同じ英語観を持っているとは考えづらい。縦断的な調査を行うことで、中学校で身につけた英語観は高専に入ってから英語観にどの程度影響しているのか、そうであればそれはどれくらいの期間に渡って影響し続けるのか、英語観の変容に最も影響を与える要因は何なのか(授業、国際交流、海外研修など)、5年生になり就職を意識することで英語観に変化が起きるのかといった点を明らかにすることができるだろう。こうした縦断的な検討によって、高専生の英語観を長期的な観点でより深く理解して、グローバル英語の概念を教育実践に活かしていく必要があると考えられる。

注

1. 石原(2020)では、「評価不安」の項目が13, 7, 10, 2, 15, 4, 1, 5, 「能力不安」の項目が14, 8, 11, 16, 12, 「回避」

の項目が3, 6, 9であった。石原(2020)のスピーキング不安尺度を使用した長友(2022)では、「評価不安」の項目が1, 7, 5, 13, 10, 4, 「能力不安」の項目が16, 11, 14, 8, 15, 2, 「回避」の項目が3, 6, 9, 12であった。各因子に属する質問項目には若干の違いがみられるが、スピーキング不安尺度の構成要素と同様の3因子構造の結果となっている。

2. 適合度指標としてSRMR(standardized root mean square residual)を用いることの有用性については, In'nami and Koizumi(2011)を参照。

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 日本英語検定協会と関係者の皆様、選考委員の先生方に深く御礼申し上げます。特に論文を作成するにあたり、助言者としてご助言くださいました斉田智里先生に深く感謝いたします。また、調査にご協力いただいた国立高等専門学校機構広島商船高等専門学校の学生の皆様に御礼申し上げます。

引用文献

- Chiba, R., Matsuura, H., & Yamamoto, A. (1995). Japanese attitudes toward English accents. *World Englishes*, 14, 77-86.
- Dewaele, J.-M. (2017). Are perfectionists more anxious foreign language learners and users? In C. Gkonou, M. Daubney, & J.-M. Dewaele (Eds.), *New Insight into language anxiety: Theory, research and educational implications* (pp. 70-90). Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation*. Longman.
- Gregersen, T. & Horwitz, E. K. (2002) Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance. *The Modern Language Journal* 86(4), 562-570.
- 花元宏城. (2010). 「英語変種に対する日本人大学生の言語態度について: matched-guise 技法を用いた調査」. 『アジア英語研究』12, 21-37.
- Horwitz, E. K. (1986) Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale *TESOL Quarterly* 20(3), 559-562.
- In'nami, Y., & Koizumi R. (2011). Structural equation modeling in language testing and learning research: A review. *Language Assessment Quarterly*, 8(3), 250-276.
- 一般社団法人国際ビジネスコミュニケーション協会 (2016). 『TOEIC® Program DATA & ANALYSIS 2016年度受験者数と平均スコア』
- 一般社団法人国際ビジネスコミュニケーション協会 (2017). 『TOEIC® Program DATA & ANALYSIS 2017年度受験者数と平均スコア』
- 一般社団法人国際ビジネスコミュニケーション協会 (2018). 『TOEIC® Program DATA & ANALYSIS 2018年度受験者数と平均スコア』
- 一般社団法人国際ビジネスコミュニケーション協会 (2019). 『TOEIC® Program DATA & ANALYSIS 2019年度受験者数と平均スコア』
- 一般社団法人国際ビジネスコミュニケーション協会 (2020). 『TOEIC® Program DATA & ANALYSIS 2020年度受験者数と平均スコア』
- 一般社団法人国際ビジネスコミュニケーション協会 (2021). 『TOEIC® Program DATA & ANALYSIS 2021年度受験者数と平均スコア』
- 一般社団法人国際ビジネスコミュニケーション協会 (2022). 『TOEIC® Program DATA & ANALYSIS 2022年度受験者数と平均スコア』
- 石原知英 (2020). 「英語スピーキング不安の構造とその低減のための取り組み: ペアトークとグループプレゼンテーション」. 『九州英語教育学会紀要』48, 39-48.
- 石川希美. (2012). 「英語学習状況に関する調査—高専生の英語嫌いと学習意欲—」. 『全国高等専門学校英語教育学会研究論集』29, 41-50.
- 磯田貴道 (2008). 「英語スピーキング抵抗感尺度の作成」. 『広島外国語教育研究』11, 41-49.
- Jenkins, J. (2000). *Phonology of English as an International Language*. Oxford University Press.
- Kachru, B. B. 1985. (1985). Standards, codification, and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. In R. Quirk, & H. Widdowson (Eds.), *English in the world: Teaching and learning the language and literatures* (pp. 11-30). Cambridge University Press.
- 川又正之. (2007). 「非母語話者の英語 (3) —改訂版中学校英語教科書における『変種』の取り扱いについて」. 『外国語教育論集』29, 103-116.
- Kawashima, T. (2018). A longitudinal study of speakers on CDs for senior high school English textbooks in Japan. *Asian English Studies*, 20, 26-46.
- 倉増泰弘. (2020). 「高等専門学校生の英語学習に対する動機づけを測定する尺度」. 『中国地区英語教育学会誌』50, 1-10.
- 倉増泰弘. (2023). 「高専生の英語学習動機の変化に関する考察」. 『全国高等専門学校英語教育学会研究論集』42, 51-60.
- Matsuda, A. (2003). The ownership of English in Japanese secondary schools. *World Englishes*, 22(4), 483-496.
- Matsuura, H., Chiba, R., & Yamamoto, A. (1994). Japanese college students' attitudes towards non-native varieties of English. In D. Graddol & J. Swan (Eds.), *Evaluating Language* (pp. 52-61). Multilingual Matters.

引用文献

- 松浦浩子・若生深雪. (2019). 「多様な英語発音に対する日本人学習者の態度—中・大比較から見えること—」. 『商学論集』 87(4), 1-13.
- Mimatsu, T. (2011). ELF versus FFL: Teaching English for international understanding in Japan. In A. Archibald, A. Cogo & J. Jenkins (Eds.), *Latest trends in ELF research* (pp. 251-267). Cambridge Scholars Publishing.
- Munezane, Y. (2013). Motivation, ideal L2 self and valuing of global English. In M. T. Apple, D. Da Silva, & T. Fellner (Eds.), *Language learning motivation in Japan* (pp. 152-168). Multilingual Matters
- 長友隆志. (2022). 「英語スキット学習を通じたスピーキング不安の改善」『外国語教育メディア学会九州・沖縄支部』 22, 17-25.
- 中井英民. (2009). 「EIL(国際語としての英語)をめぐる議論と英語教育—英語(音声)学習モデルに関する中・高教員とALTの意識をもとに」『外国語教育』 35, 1-39.
- Nakamura, Y., Lee, J. S. & Lee, K. (2018). English as an International Language perception scale: Development, validation, and application. *Language, culture and communication*, 50, 189-208.
- Nakayama, T. (2015). An EIL awareness questionnaire: Development and Validity in a Japanese context. *The Faculty of Letters of Jissen Women's University annual reports of studies*, 57, 11-19.
- Nakayama, T. (2017). EIL awareness among Japanese pre-service EFL teachers and EFL students: Who are their ideal role models? *Jissen Women's University CLEIP Journal*, 3, 35-41.
- 大石海. (2022). 「小学校英語教科書の登場人物と英語音声の批判的分析—表面的な多様性と母語話者志向—」『東京大学大学院教育学研究科紀要』 91, 109-118.
- Oxford, R. L. (1999). Anxiety and the language learner: New insights. In J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning* (pp.55-67). New York: Cambridge University Press.
- Price, M. L. (1991). The subjective experience of foreign language anxiety. Interviews with highly anxious students. In E. K. Horwitz & D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research in classroom implications* (pp. 101-108). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Saito, A. (2014). Is English a nuisance or an asset? Japanese youth's discursive constructions of language attitudes. *System*, 44, 13-23.
- 関谷弘毅. (2009). 「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」『東京大学大学院教育学研究科紀要』 48, 147-154.
- Smith, L. (1983). *Readings in English as an International Language*. Pergamon.
- Taguchi, T., Magid, M. & Papi, M. (2009). The L2 motivational self system among Japanese, Chinese and Iranian learners of English: A comparative study. In Z. Dörnyei, & E. Ushioda (Eds), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 66-97). Multilingual Matters.
- Takahashi, C. (2021). Attitudes toward the global spread of English and motivation to study language: A graded response model analysis. *Second Language Studies*, 39, 77-113.
- Tokumoto, M. & Shibata, M. (2011). Asian varieties of English: Attitudes towards pronunciation. *World Englishes*, 30, 392-408.
- 行森まさみ. (2015). 「日本人英語教師の英語観:「国際語としての英語」を中心として」『「英検」研究助成報告』 27, 175-183.

資料1：英語観に関するアンケート

【1】英語の発音について、あなたが思うことについてお聞きます。

選択肢からあてはまる数字を選んでください。

6. とてもそう思う
5. そう思う
4. 少しそう思う
3. あまりそう思わない
2. そう思わない
1. 全くそう思わない

- (1) 授業では、アメリカ人のような英語を母語とする人の発音による英語教材を使うべきだ。
- (2) 日本の学校では、日本人らしい英語の発音を教えるべきだ。
- (3) リスニングでは、アメリカだけでなく様々な国の人の発音による英語教材を使うべきだ。
- (4) 日本人はできるだけアメリカ人のような英語を母語とする人の英語の発音に近づくように努力するべきだ。
- (5) 「君の英語の発音はアメリカ人みたいだね」と英語を母語とする人からほめられたらうれしい。
- (6) リスニングでは、英語力のある日本人の発音による英語教材を使うべきだ。
- (7) 授業では、アメリカだけでなく様々な国の人の発音による英語教材を使うべきだ。
- (8) 日本人らしい英語の発音ができる人を尊敬すべきだ。
- (9) 私はアメリカ人のような英語を母語とする人の発音を身につけたい。
- (10) 自分の英語が日本人なまりの発音だと言われても気にならない。
- (11) インド英語やシンガポール英語など様々な国の人の英語の発音を理解できるべきだ。

資料2:スピーキング不安に関するアンケート

【2】英語を話すことについて、あなたが思うことについてお聞きます。

選択肢からあてはまる数字を選んでください。

6. とてもよくあてはまる
5. あてはまる
4. 少しあてはまる
3. あまりあてはまらない
2. あてはまらない
1. 全くあてはまらない

- (1) 私は、クラスの人に英語の発音が下手だなと思われなか心配です。
- (2) 私は、先生に英語のスピーキング力を評価されているとき、不安になります。
- (3) 私は、できれば人と英語で話したくありません。
- (4) 私は、クラスの前で英語を話すとき、緊張します。
- (5) 私は、私の話す英語が先生に上手く伝わっているかどうか心配です。
- (6) 私は、人と英語で話すことは避けたいです。
- (7) 私は、クラスの人に英語を話すのが下手だなと思われなか心配です。
- (8) 私は、英語を話す力がないと思います。
- (9) 私は、英語で話さなければならないときでも、日本語で話したいと思うことがよくあります。
- (10) 私は、先生が私の英語の間違いをチェックしているときに不安になります。
- (11) 私は、今の英語力では英語で話すことはできないと思います。
- (12) 私は、英語で話さなければならないときはできるだけしゃべらないようにしています。
- (13) 私は、私の話す英語がクラスの人に上手く伝わっているかどうか心配です。
- (14) 私は、自分が考えていることを英語で相手に伝えることができないと思います。
- (15) 私は、クラスの人が英語を上手に話しているときに不安になります。
- (16) 私が話す英語は、相手に意味が伝わらないと思います。

資料3: 英語完璧主義に関するアンケート

【3】英語ができるようになることについて、あなたが思うことについてお聞きます。

選択肢からあてはまる数字を選んでください。

6. とてもよくあてはまる
5. あてはまる
4. 少しあてはまる
3. あまりあてはまらない
2. あてはまらない
1. 全くあてはまらない

- (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。
- (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。
- (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。
- (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。
- (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。
- (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。
- (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。

資料4: 動機づけに関するアンケート

【4】英語を学ぶことについて、あなたが思うことについてお聞きます。

選択肢からあてはまる数字を選んでください。

6. とてもよくあてはまる
5. あてはまる
4. 少しあてはまる
3. あまりあてはまらない
2. あてはまらない
1. 全くあてはまらない

- (1) 今後、英語の授業が学校やその他の場所で開かれたら、受けてみたい。
- (2) 私は英語学習を一生懸命にやっている。
- (3) 私は英語学習に努力を惜しまない。
- (4) 私は英語学習を頑張っていると思う。