

学習を継続できる外国語会話学校の 教育環境に関する考察（その2）

——学習動機・学習不安と継続性の関係——

大江 昌 恵

はじめに

1970年代に入り、ユネスコ成人教育推進国際委員会で Lengrand, P. によって提唱された生涯教育論に基づく社会教育論が開花する。成人の学習意欲・関心などに着目した成人の発達研究が、生涯教育論の中で取りあげられるようになるのは、この時期からである。

日本社会教育学会前会長である佐藤一子は、1980年代半ばの臨時教育審議会の一連の答申の提言を受けて、生涯学習政策が展開され、生涯学習の組織化の主体は、公共機関から非営利団体や民間事業者などへと多様化している¹⁾と生涯学習の組織化の主体の変化についての概要をまとめている。また、Knowles, M. S. のアンドラゴジー論を始めとする成人学習論研究の中で、個々の学習者の内面に着目した研究も進んだ。現代の成人学習論では、アンドラゴジー論から、批判的省察論へとさらに深まり、省察論を通した学習過程論の展開がなされている。

本研究では、生涯学習の継続という視点から、外国語学習者の学習動機と学習不安に着目し、学習を継続できる外国語教育環境を明らかにすることを課題とする。

筆者が運営し、学校長を勤め、英語・フランス語を母語とする外国人講師が教鞭をとる外国語会話学校（Cランゲージスクール）の8年間の経過から、成人が外国語を継続し学習するにふさわしい教育環境を探る。外国語学習をやめようと思ったことがある学習者と思ったことのない学習者の2群に分類し、まず、各群の学習者の学習動機と学習者の教室内の不安度が学習の継続性に関係するか否かを、学習者側の側面から探る。研究方法としては、2007年に行った在籍する約134名の成人学習者の学習動機づけの変化に関するアンケート及びインタビュー、外国語教室不安尺度の

測定から考察する。

甲南女子大学院生論集・人間科学研究編第7号の「学習を継続できる外国語会話学校の教育環境に関する考察その1－学習動機・学習不安と継続性の関係－」では、主に学習の動機づけに着目し、「Krashenのいうところの、例外はあるが通常統合的（integrative）といわれる動機があり、さらに学習者自身の自己イメージが良いときに第二外国語習得で良い成績をおさめる。また、言語習得にとって最高の状況は、不安をなくすような状況である²⁾」という仮説を、継続可能な学習環境として、概ね、学習の動機づけの視点から肯定したことになる。つまり、学習実行時に統合的動機づけであった学習者は、学習を継続する傾向にあることが明らかになった。本稿その2では、学習不安に着目して考察する。筆者は、Cランゲージスクールを、1980年代半ば以降に展開した生涯学習の民間事業者の1つと位置づけている。

本研究は、筆者の「外国語学習の過程で、同じ教育環境の中、外国語学習を続ける学習者とあきらめる学習者が存在するのはなぜだろう。」という疑問から始まった。Lengrand は、「『生涯教育入門』の中で、成人教育に対して、責任をもっている人々にとって重要なことは、伝統的な教師のイメージを変えること……中略……科学にしっかりと基盤をおいた謙虚さが、新しいタイプの対話の発展をもたらし、これまでのいかなる教育よりも、教師は多くのものを与えかつ得なければならぬ新しい教育の発展をもたらすのである。……中略……生涯教育に関し、統合と継続という基本的な思想と提案をもたらしたのは、この成人教育の領域からであった³⁾」と述べ、統合と継続の意味づけを行っている。

学習者の情意的要因に気づくことのできる外国語教育環境構築には、教育機関、教育者のコミュニケーション能力が重要な鍵となるであろう。学習者と向き合

う対話力つまり、コミュニケーション能力は、この Lengrand のいう教育者の「科学にしっかりと基盤をおいた謙虚さ」が、「新しいタイプの対話の発展をもたらす」という点に集約されるのではないだろうか。学習者が、学習に不安をかかえていたとしても、教育機関、教育者がそれに気づかないこともある。教育者・教育機関の学習者の情意的要因への迅速な気づき・アプローチが、学習者の学習の継続に有効に働く傾向にありそうだ。

その1(前号掲載論文)では、学習の動機づけ理論は、Gardner, R. C. & Lambert, W. E. の統合的動機づけ (integrative motivation) と道具的動機づけ (instrumental motivation) (1972年) を基とし、Dörnyei, Z. の第2外国語の動機づけの枠組み (1994年) に基づいて考察した。その2(本稿)で考察する学習不安は、Krashen, S. D. の情意フィルター仮説 (Affective Filter Hypothesis) (1983年) を基とし、Horwits, E. K., Horwits, M. B. & Cope, J. の外国語教室不安度を測るスケール The Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS, 1986年) を使用する。学習不安は、外国語教室内の不安度に限定し、コミュニケーション不安、テスト不安、否定的な評価に対する不安の3つに類型化されている。

本稿では、学習者の継続的な学習に関する外国人講師へのインタビュー、日本人教育支援職員へのインタビューを通して、継続的な学習を可能にする不安のない教育環境を、学習者・教育者・教育機関の側面から考察し、学習を継続できる外国語会話学校の教育環境を探るものとする。

第2章 外国語会話学校の教育環境と 外国語教育の今後の課題 学習動機・学習不安の観点から

第1節 外国語学習者の不安—Krashen 情意フィルター仮説より

第二外国語のコミュニケーション能力の育成を目標にする場合、独学で文法や読解力を学習する場合や一方的に教師が学習者に講義を行う場合とは異なり、教師、教室内の他の学習者との相互作用の中で学ぶため、学習者の情意的要因が深く関わる。クラス内に、学習者の感情、意見、希望、反応、経験が現れる。「読む」「書く」という行為も、「聞く」「話す」という行為にとどまらず、自己と相対する聞き手あるいは話し手との間に、共通の意味を共有、構築するために必

要な手段である。しかし、「読む」「書く」という行為は、「聞く」「話す」に比べて、時間的に余裕があり、自己コントロールもしやすい。よって、口頭のコミュニケーション力の養成には、情意的要因が関わるのではないかと筆者は考える。

情意的要因が、第二外国語習得に直接関係すると説いた Krashen, S. D. は、1982年、The Natural Approach の中で、習得学習仮説 (Acquisition-Learning Hypothesis)、自然順序仮説 (Natural Order Hypothesis)、モニター仮説 (Monitor Hypothesis)、インプット仮説 (Input Hypothesis)、情意フィルター仮説 (Affective Filter Hypothesis) と5つの仮説を展開する。本研究における学習者の不安度とは、この情意フィルターの up, down のことを示している。Krashen の情意フィルター仮説とは、第2外国語習得には情意フィルター、つまり情意的な壁 (Mental Block) が存在し、これが、up の状態の時に、インプットが受け入れられたとしても、潜在的に習得されるに至らず、down の時、つまり、学習者に自信があり、緊張不安がない状態の時には、言語習得を有効にする理解可能な input 作用が働き、学習者は潜在的な習得に至るといふ仮説である。

母語習得の研究において、1960年代までは、Skinner, B. F. に代表される行動主義心理学者 (Behaviorist) たちが主張する習慣形成理論が、言語習得理論に適用されていた。「刺激」「反応」により、言語は習慣化され、習得に至るとされていた。

1959年以降、Chomsky, N. は、Skinner の言語習得理論に対立する主張を行い、生成文法の仮説を展開していく。Piaget, J. の認知心理学を取り入れた Chomsky の生成言語学から、学習過程における学習者の認知研究に多くの研究者が没頭するようになる。Chomsky は、生まれながらにして、人は普遍文法を与えられ、子どもが言語に触れながら、普遍文法から個別文法へ発達していくと考えた。子どもの成長と平行して発達する言語習得には、臨界期 (Critical Period) が存在し、この期間を過ぎて言語を習得しようとしても、子どもの普遍文法は個別文法に発達できにくくなるという考え方である。Chomsky のいうパラメーター (Parameter) という概念のなかで、どのオプションを採用するかは、子どもがごく短期間の言語習得の過程である特定の言語に触れる、繰り返し触れる、あるいは全く触れないことによって決められる。つまりは、これを「言語習得の臨界期」と考えた。

しかしながら、Chomsky の生成文法については、言語の自律性を強調するあまり、いくつかの批判的な

立場が存在する。認知言語学は、言語だけを人間の認知体系から自律させて考えることに批判的であり、人間の脳内に自律的に言語を司るモジュールが存在するとする生成文法を批判している。

Lakoff, G. P. は1987年、『*Women, fire, and Dangerous Things*』の中で、認知意味論というものは、1つの固定した枠組みだと考えるのではなく、意味に関するアプローチの仕方の道標あるいは、方策ととらえ、認知的なアプローチをとるということは、意味情報に人間的なフィルターや解釈をつけて、人間の意識や精神のレベルで作られる理解様式を研究することを意味していると述べ指摘している。

この母語習得に関して、形式意味論と認知意味論が激しく対立する中で、時を同じくして、第二外国語習得のプロセスにも、母語習得の様々な理論が代用され研究された。そんな中で、Krashen の5つの仮説は登場した。

Krashen の5つの仮説は、実践的には、本来成人学習者のために考案されたものであったが、今日においては、アメリカ合衆国公立校で第二外国語を英語とする学習者に対して用いられている。また、移民の子どもたちの教育計画の一部にも利用されている。（例、テキサス州エルパソ、カルフォルニア州サンディエゴなど）そして、Krashen は『*The Natural Approach*』の目的の中で、5つの仮説全部を適用しなくても、文法中心教授法の支配的傾向が弱まれば言語教育の進歩につながる」として⁴⁾、単独での仮説の使用を許している。学習者の情意フィルターを低く保つことができれば、インプットを受け入れやすくなり、第二外国語習得に有効に作用できるとしたら、学習不安度を低めることが、第2外国語習得に不可欠な条件ということになるのではないだろうか。

学習不安度に関しては、1990年代から、北米において、盛んに研究が行われてきた。Horwits, E. K., Horwits, M. B. & Cope, J. は1986年の研究で、外国語学習不安を言語不安、コミュニケーション不安、テスト不安、負評価に対する不安の3つの因子に分けて *The Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS)* で調査し、3つの因子と習得度との相関関係を見出している。外国語学習不安を測る方法として、自己報告、インタビュー、観察法などがあるが、自己報告という方法の中でも、統一のスケールで行うアンケート調査は広く使われている。データ処理分析には便利であり、たくさんのデータを短時間で収集することも可能である。研究者側との相互影響も少ないので、客観

性もある。本研究で用いる、外国語教室不安度を測るスケール *The Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS)*、Horwits, E. K., Horwits, M. B. & Cope, J. 『*Support Group for FLCAS Learning at University at Texas*』(1983年)は、実験結果から作成された。Horwits, Horwits, & Cope はこの研究(1986年)から、外国語学習において口頭でのコミュニケーション能力の習得を阻害する要因の中に「不安」が存在し、外国語教室不安が外国語教室内で外国語習得に影響を与えるという見解を明らかにした。その後、たくさんの研究でおおむね高い信憑性が認められ、外国語教室不安度の計測に多く使われている。

しかし、アンケート調査は、学習者の心理の深い部分を見落とす可能性を残しているため、学習者へのインタビューも実施した。情意フィルターと外国語教室不安度に関する先行研究は多く、不安が低いほうが外国語の習得率が高い傾向にあることを述べた先行研究は多く存在する。ただ、本研究は不安度と学習の継続性との関係を考察する。仮に不安度と学習の継続性の間になんらかの関係が見られたとしても、必ずしも習得達成度と比例するわけではないことも仮説として付け加えておく。

また、Krashen は、『*ナチュラルアプローチのすすめ*』の情意フィルター仮説の中で、統合的動機づけは、目標言語の話者の「ようになりたい」という願望と関係がある。目標言語が話されていない環境（例：英語が話されているカナダの地域で、フランス語を学ぶ）では、統合的動機づけの強い学習者ほど通常、とくに長い目で見た場合すぐれている。(Gardner & Lambert, 1972年)と記し、Krashen の統合的動機づけについての概念は、Gardner のそれに類していると述べていることも、ここに付け加えておく。

第2節 外国語学習の継続と情意的要因

C ランゲージスクールの実態調査より

あらゆる研究において、どのような教授法が、単語熟語の記憶、文法規則の理解、覚えた外国語の口頭表現に最も効率的に働くかが模索されてきた。同じ外国語学習環境にあっても学習者によって習得度が異なることが明らかになるにつれ、学習者の認知的要因だけでなく、学習者の情意的要因に関する研究が進んだ。同じ外国語教育環境とは、同じ学習者に、同じ期間、同じ教授法で外国語を教える環境のことである。つまり、多くの研究者が外国語を習得できる普遍的な外国語教育環境を探し続けてきた。しかしながら、いま

だ、それは完成されたとは言えない。このジレンマの中で、1980年頃から外国語習得における情意的要因が注目されるようになった。

情意的要因を探る手立てとして、筆者は「Cランゲージスクールの学習者はなぜ外国語学習を続けてきたのだろうか。」という点に着目した。第2外国語習得には、継続的な学習が必要である。

そして、それは結果主義的な学習のプロセスより試験での正解率を重んじること、物量主義的なたくさん問題を解いてみることで、そして、暗記主義的な理解するより覚えることに集中することなどの日本の教育において陥りがちな学習観とはかけ離れた学習観を必要とする。なぜなら、学習者は、第2外国語学習を続けていなければ忘れてしまうからである。

第2外国語におけるコミュニケーション能力の養成には、継続的な学習が必要不可欠であると筆者は考えている。前編であるその1では、学習者の継続的な学習に、学習者の統合的動機づけへの変化が関係していることが明らかになった。後編その2第2節では、学習者の教室内不安度を探り、学習動機づけとの関係を考察する。

1998年(平成10年)学習指導要領では、「外国語を通じて、言語や文化に対する関心を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、聞くことや話すことなどの実践コミュニケーション能力の基礎を養う。」と明記されている。文部省の出した学習指導要領の解説には、「実践コミュニケーション能力は、単に外国語の文法規則や語彙などについての知識をもっているというだけでなく、実際のコミュニケーションを目的として外国語を運用することができる能力のことである」と説明されている。

実際のコミュニケーションを目的とし、外国語を運用することのできる能力の育成に必要な授業は、話すこと、聞くことに重点を置く授業となる。教室には、複数の他の学習者が存在し、話すことは対人相互作用を起こす。実践的な言語使用は、1人で行うものではなく、まさに、外国人講師、他の学習者とのコミュニケーションそのものである。これまで、認知的な学習を主としてきた学習者にとっては、1人で学習可能であった学習が、対人行動を伴う実践的なコミュニケーションを行うことで不安定になる可能性を含んでいる。教室内の不安要因はいくつか予想される。外国人への対人不安、他の学習者への対人不安、人前の話すことへの行動不安など、クラス内の周囲の人との人間関係が外国語習得に影響を与えるであろう。

日本より一足早く、北アメリカで外国語学習不安(foreign language anxiety)の研究が行われるようになったのは、1990年ごろのことである。外国語学習に関する情意的な要因である第2言語学習不安について、学習不安が言語習得に悪い影響を及ぼすとする研究は多く存在する。

MacIntyre, P. D. は1999年 Language anxiety の中で言語教室は本質的に面子を脅かす環境であり、学習者は厳しく制約された言語記号を用いてコミュニケーションをすることを期待される。その結果、学習者のスピーチや伝達内容に多く見られる様々な種類の言語の誤りは、しばしば彼らの知的成熟度をはるかに下回っている。これは、評価システムに関連する一般的な懸念や、ほとんどすべての教師・学習者の相互関係が仲間に見られていることに起因する心配によって、さらに増大する。したがって、言語不安が動機づけと達成感を減じる最重要な要因になる。

また、Ely, C. は1986年 Language learning motivation の中で、教室内に不安が高い学習者は、積極的に発言しない傾向があると指摘している。Horwits, Horwits Cope は、外国語教室不安度を測るスケール The Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) 「Support Group for FLCAS Learning at University at Texas」(1983年)の実験結果から作成された。

Horwits, Horwits & Cope はこの研究から、外国語学習において口頭でのコミュニケーション能力の習得を阻害する要因の中に「不安」が存在し、外国語教室不安が外国語教室内で外国語習得に影響を与えるという仮説を明らかにしたこと(1986年)は、先にも述べた通りである。また、彼らは、不安の多い学習者を集め、臨床的な経験に基づき、外国語学習をしている時、学習者が最も不安な状態にあるのは、スピーキングとヒアリングのときであることを明らかにした。この外国語教室不安度測定スケールでは、コミュニケーション不安、テスト不安、否定的な評価に対する不安と不安要因が3つに類型化されている。

本研究では、このスケールを使用し、学習動機づけ、学習の継続性に関して回答のあった学習者に外国語教室不安度を測るスケール The Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) によるアンケートを実施した。

平成19年6月Cランゲージスクールの20歳~80歳台までの成人の学習者134名を対象とし、(うち英会話の学習者60名フランス会話の学習者74名計134名)この134名とは、Cランゲージスクールの大人の

表 2-2-1 外国語教室不安度平均値
(学習実行時)

FLAS 外国語教室 不安尺度	やめようと思 ったことのない 学習者	やめようと思 ったことのある 学習者	不安度の差
FLAS 1	3.4	4	+0.6
FLAS 2	2.3	2.8	+0.5
FLAS 3	1.6	1.9	+0.3
FLAS 4	2.3	2.7	+0.4
FLAS 5	2.2	2.4	+0.2
FLAS 6	1.5	2.2	+0.7
FLAS 7	2.8	3.3	+0.5
FLAS 8	2.4	2.7	+0.3
FLAS 9	2.8	2.9	+0.1
FLAS 10	2.1	2.1	±0
FLAS 11	3.0	3.8	+0.8
FLAS 12	2.4	2.9	+0.5
FLAS 13	2.2	2.4	+0.2
FLAS 14	2.9	3.9	+1.0
FLAS 15	2.5	2.7	+0.2
FLAS 16	2.2	2.3	+0.1
FLAS 17	1.6	2.1	+0.5
FLAS 18	3.8	4.4	+0.6
FLAS 19	1.5	2.0	+0.5
FLAS 20	1.8	2.2	+0.4
FLAS 21	3.0	2.6	-0.4
FLAS 22	2.5	4.0	+1.5
FLAS 23	2.6	3.2	+0.6
FLAS 24	2.3	2.5	+0.2
FLAS 25	1.9	2.2	+0.3
FLAS 26	3.0	2.2	-0.8
FLAS 27	2.1	2.5	+0.4
FLAS 28	3.0	3.9	+0.9
FLAS 29	1.9	2.4	+0.5
FLAS 30	2.3	3.2	+0.9
FLAS 31	2.0	2.0	±0
FLAS 32	2.5	3.1	+0.6
FLAS 33	2.2	3.0	+0.8
平均値	2.3	2.8	+0.5

学習者 171 名のうち、アンケート時、偶発的に参加できなかった学習者 37 名を除く 78% の学習者たちである。

アンケートの結果、前編その 1 のアンケートで分類した C ランゲージスクールの学習者の中で、外国語学習をやめようと思ったことのない学習者の教室内の不安度がやめようと思ったことのある学習者の不安度より低いことが明らかになった。教室内不安度は各学習者の不安度を 33 項目ごとに合計し、学習者数で割ることにより、平均値を出している。スケールは 1 か

ら 6 までになっているため、1 に近づくほど不安度は低く、6 に近づくほど不安度は高いと判断できる。

表 2-2-1 に示したように、外国語学習をやめようと思ったことのない学習者の教室内の不安度は 2.3 であり、やめようと思ったことのある学習者の不安度は 2.8 であった。この結果から不安度が低いほうが、外国語学習をやめようと思わないことがわかる。つまり外国語教室内の不安度が低いほうが、学習の継続につながる傾向にあるといえよう。

次に、FLCAS の質問内容を各項目ごとに分析してみることにする。33 項目の中で、FLCAS 21 と FLCAS 26 のみ、外国語学習をやめようと思ったことのない学習者の教室内の不安度がやめようと思ったことのある学習者の不安度より高い。FLCAS 21 「英語（フランス語）の試験のために勉強すればするほどわからなくなってしまう」テスト不安と FLCAS 26 「他の授業より英語（フランス語）の授業のほうはずっと緊張して不安になる」コミュニケーション不安の 2 項である。外国語学習をやめようと思う不安の要素にテスト不安と緊張というコミュニケーション不安が関係していることがわかる。また、外国語学習をやめようと思ったことのない学習者の教室内の不安度とやめようと思ったことのある学習者の不安度が同様に 3 を超える不安度の高い項目としては、FLCAS 1 「英語（フランス語）でしゃべるとき、あまり自信がもてない」FLCAS 11 「英語（フランス語）のレッスンのことをとても心配する人がいるがその理解ができない」、FLCAS 18 「英語（フランス語）のレッスンで英語（フランス語）で話す時には自信がある。」、FLCAS 28 「英語（フランス語）のレッスンを受けるときは自信が持てリラックスできる」の 4 項目であり、コミュニケーション不安度が高くても継続しているということなる。特徴的な傾向として、この 4 項目のうち、3 項目に「自信」という言葉が見受けられることは、興味深い。つまり、自信につながるコミュニケーション不安があったとしても、第二外国語を継続する傾向にあるといえる。

次に、動機づけと外国語学習不安度の間に関係性があるのかを検証してみる。まず、外国語学習をやめようと思ったことのない学習者のうち、統合的動機づけと道具的動機づけ、例外に類型化して、教室内学習不安度の平均値を求めた（表 2-2-2）。同様に、外国語学習をやめようと思ったことのある学習者のうち、統合的動機づけと道具的動機づけ、例外に類型化して、教室内学習不安度の平均値を求めた（表 2-2-3）。

(学習実行時)

表 2-2-2 外国語学習をやめようと思ったことのない学習者の統合的動機づけと道具的動機づけと不安度平均値の比較

FLAS	外国語学習をやめようと思ったことのない学習者			外国語学習をやめようと思ったことのある学習者		
	統合的動機づけ	道具的動機づけ	該当なし	統合的動機づけ	道具的動機づけ	該当なし
FLAS 1	3.8	5.0	3.0	4.2	1.0	5.0
FLAS 2	2.5	2.0	3.0	2.7	1.0	6.0
FLAS 3	1.9	2.5	2.0	1.9	1.0	2.0
FLAS 4	2.8	2.0	2.0	2.7	2.0	3.0
FLAS 5	2.4	5.0	4.0	2.4	1.0	5.0
FLAS 6	1.7	2.5	1.0	2.3	2.0	1.0
FLAS 7	3.2	3.5	2.0	3.5	2.0	1.0
FLAS 8	2.8	3.0	1.0	2.9	1.0	1.0
FLAS 9	2.7	2.0	3.0	2.9	1.0	4.0
FLAS 10	2.4	2.5	3.0	2.4	1.0	1.0
FLAS 11	3.6	2.0	3.0	3.6	1.0	6.0
FLAS 12	2.8	4.0	5.0	2.8	1.0	6.0
FLAS 13	2.4	4.5	3.0	2.6	1.0	1.0
FLAS 14	3.5	3.0	3.0	4.0	1.0	4.0
FLAS 15	3.0	3.5	1.0	2.7	2.0	3.0
FLAS 16	2.6	3.5	1.0	2.5	1.0	1.0
FLAS 17	1.8	1.0	2.0	2.1	5.0	1.0
FLAS 18	4.3	4.5	6.0	4.5	1.0	6.0
FLAS 19	1.8	1.0	1.0	2.0	2.0	1.0
FLAS 20	2.2	1.0	3.0	2.7	2.0	1.0
FLAS 21	2.4	3.0	4.0	2.6	3.0	3.0
FLAS 22	2.7	3.5	5.0	3.8	6.0	4.0
FLAS 23	3.0	1.0	2.0	3.3	1.0	4.0
FLAS 24	2.4	6.0	4.0	2.6	1.0	2.0
FLAS 25	2.1	2.5	5.0	2.7	1.0	1.0
FLAS 26	2.2	2.0	4.0	2.7	1.0	2.0
FLAS 27	2.4	2.0	3.0	2.6	1.0	2.0
FLAS 28	3.4	5.0	4.0	3.9	1.0	6.0
FLAS 29	2.2	2.5	3.0	2.4	2.0	3.0
FLAS 30	2.7	2.0	3.0	3.2	5.0	2.0
FLAS 31	2.2	5.0	3.0	2.0	1.0	1.0
FLAS 32	2.7	4.0	3.0	3.6	1.0	5.0
FLAS 33	2.6	2.5	3.0	3.1	2.0	3.0
平均値	2.6	3.0	3.0	2.9	1.7	2.9

表 2-2-3 外国語学習をやめようと思ったことのある学習者の統合的動機づけと道具的動機づけの不安度平均値の比較

者の不安度より低い。しかしながら、外国語学習をやめようと思ったことのある学習者のうち、統合的動機づけの学習者の不安度平均値は 2.9 と道具的動機づけ不安度平均値は 1.7、例外は 2.9 と統合的動機づけの学習者の教室内不安度は道具的動機づけの学習者の不安度より高い。以上の結果から、変化した動機づけと不安度との間には、直接的に関連性はない傾向にあることが伺える。

本研究から、学習の過程において、道具的動機づけが、統合的に変化していくことは、継続的な学習と関係があるが、その過程で、外国語教室内の不安度が作用しているわけではなかった。学習実行時の統合的動機づけへの変化と外国語教室内不安度とは、別々に、学習の継続性に関係している傾向にはあるが、学習の動機づけが、学習の過程で統合的動機づけに変化し、かつ、外国語教室内不安度の低い学習者が、外国語学習をやめようと思うことなく学習を継続するわけではないことが明らかになった。別の言い方をすれば、「外国語教室内不安度の低い学習者は、外国語学習をやめようと思わず継続する。そして、学習開始時に統合的動機づけであった学習者、及び、学習の過程で、統合的動機づけへ変化した学習者は、外国語学習をやめようと思わず継続する。」ということになる。

第3節 継続学習を可能にする教育環境—教育者・教育機関の視点から

C ランゲージスクールの学習者は、外国語学習を継続してきた理由に「外国語学習が好きである。外国に行ってみたい。外国人と話せるようになりたい。外国の文化に触れたい。」という統合的動機づけを挙げ、自己評価している。外国語学習をやめようと思ったことのない学習者の不安度が外国語学習をやめようと思ったことのある学習者の不安度より高かった項目は、コミュニケーション不安とテスト不安であった。

では、外国人講師、日本人教育支援職員は、継続的な学習を可能にする情意的要因と学習動機づけとの関係をどのように感じているのだろうか。

C ランゲージスクールのイギリス人講師 1 名、フランス人講師 2 名にインタビューを行った。3 名とも教育経験が 3 年以上であり、日本の大学で日本語教育を受けた講師であり、質疑応答は日本語で行った。そして、日本人教育支援職員 3 名にも同様のインタビューを行った。

インタビュー内容は、以下の 8 問である。

1 学習者が外国語学習を継続できる要因は何である

いずれも学習実行時の値である。外国語学習をやめようと思ったことのない学習者のうち、統合的動機づけの学習者の不安度平均値は 2.6、道具的動機づけ学習者の不安度平均値は 3.0、例外は 3.0 と統合的動機づけの学習者の教室内不安度は道具的動機づけの学習

- と思うか。
- 2 学習者が外国語学習を頓挫する前に同様の傾向はあるか。
- 3 2の傾向はどんなものか。
- 4 学習者の外国語学習の対するモチベーションが下がってきたと感じるときはどんな時か。
- 5 4のとき、あなたはどのようなことを学習者に行うことに心がけているか。また、同様のとき、日本人スタッフ（OR 外国人講師）には何を行っているか。
- 6 5の心がけにより、学習者は外国語学習を継続した例を挙げよ。
- 7 5の心がけでも、学習者が外国語学習を頓挫した例を挙げよ。
- 8 学習者の外国語学習に対するモチベーションが再び上げてきたと感じるときはどんなときか。
- 外国人講師へのインタビューの結果を以下表2-3-1にまとめた。質問項目ごとに3人の講師のインタビュー内容を並列に並べている。
- 外国人講師のインタビューでは問1の学習者が外国

表2-3-1 外国人講師へのインタビュー

	外国人講師 R	外国人講師 E	外国人講師 S
1 継続理由	その国の文化が好き クラスが楽しい クラスの仲間と合う 外国人講師がいいから 外国人とコミュニケーションできた喜びを知った	その国の文化が好き クラスが楽しい 外国人とコミュニケーションがとりたい 外国人講師がいい	その国の文化が好き 外国に行きたい 外国人とコミュニケーションがとりたい 楽しい
2 やめる前に同様の傾向はあるか	ある	ある	ある
3 やめる前の傾向	重要箇所をメモしなくなる 遅刻してくる 休む 授業中日本語を聞いたがる 授業中時計を何度も見る 授業がわからないと不満を言う テストの結果が悪かった 文法規則がわからないという 同じクラスの学習者と差がついたことへの不安ある	休む 宿題をしない 答えなくなる	授業を休み、そのことにより余計にわからなくなったから
4 動機づけが下がってきた時の動向	要箇所をメモしなくなる 遅刻してくる 休む 授業中日本語を聞いたがる 授業中時計を何度も見る 授業がわからないと不満を言う テストの結果が悪かった 文法規則がわからないという	宿題をしない 答えなくなる	内容が難しくなったとき
5 動機づけが下がってきた時行うこと	授業内容の中に学習者の興味のあるような素材を入れる わからないところを復習する 楽しいクラス運営を心がける	原因を見つけて励ます プライベートなことも相談を受けることもある	前に戻ってやり直す 授業内容の中に学習者の興味のあるような素材を入れる 学習者のやりたいことを取り入れる内容を入れる
6 5により継続した例	事例1 クラス内での発話が少なくなる。 日本人支援職員と話し合い、クラス内の他の学習者との関係によるものであることがわかる。クラス内で話し合い解決する。国際文化DAYの行事に出席後、モチベーションが上がる。発話が増える。	事例2 わかりにくいことを表現していたため、対応が遅れるがテキストを少し簡単な物を導入し、継続した。	事例3 時々、黒板の前に立ち、説明することで、雑談をしにくくなり、授業に集中した。
7 5によっても、継続しなかった例	就職 転勤 転職による時間不足	やめる意思が強固	積極的に教えても家で勉強しない 映画を見てきれいな言語だと思い始めたが難しすぎた
8 動機づけが再び上げてきたと感じること	休まない 要箇所をメモする 不満を言わない	宿題をしてくる 日記を書く分量が増える	旅行で外国に行った後

語学習を継続する要因は何であるかの問いに、3名の講師すべてが、「学習者は目標言語を話すその国の食べ物、歌、人、あるいは文化などが好きである。クラスが楽しいから。」と答えている。

問2の学習者が外国語学習を頓挫する前に同様の傾向はあるか。の問いにはすべての講師が「ある」と答え、その傾向を、休みがちになる。休みの連絡が授業開始のぎりぎりの時間帯になる。テキストを変えてほしいといい始める。授業中にテキスト以外の雑談を日本語でしたがる。授業中に日本語を使いたがる。発話待ちの短い時間に日本語で話す。発話時間が短くなる。目標言語でのコミュニケーションを不安そうな様子をする。他の学習者、講師と目を合わせなくなる。と答えた。

では、講師のどのような心がけで、外国語学習を頓挫しようとした学習者が再び、継続したかの質問に、学習者が興味を示す目標言語を使用している国の写真

や話題を一時的に断続的に見せた。1次的に、テキストから離れ、学習者の好む理解可能なその国の文化的な話題にふれ、学習者が少しでもくつろいだ気持ちで外国語を話せるように心がけた。理解可能な単語に置き換え、コミュニケーション量を増やした。学習者から質問させるようにして、その国の興味のある話題を膨らませてテキストにつなげた。と答えている。このすべてのケースは、随時各校マネージャー（日本人学習支援職員）に報告され、目標言語を自由に使いこなすことのできる各校マネージャー（日本人学習支援職員）が各学習者にカウンセリングを行った結果、継続的な学習につながっている。

日本教育支援職員へのインタビューの結果を以下表2-3-2にまとめた。質問項目ごとに3人の教育支援職員のインタビュー内容を外国人講師へのインタビューと同様に並列に並べている。

また、各校マネージャー（日本人学習支援職員）

表 2-3-2 日本人学習支援職員へのインタビュー

	学習支援職員 A	学習支援職員 B	学習支援職員 C
1 継続理由	年配は楽しいから 若年は進歩を感じるから	年配は楽しいから 若年は進歩を感じるから	生涯学習としての趣味に語学を必要とする
2 やめる前に同様の傾向はあるか	ある	ある	ある
3 やめる前の傾向	不満を言い始める 忙しいと言い始める 休む 話すことを避け距離をとろうとする	上達しないと言う 休む	先生と合わないと言い始める 休む
4 動機づけが下がってきた時の動向	不満を言い始める 忙しいと言い始める 休む 話すことを避け距離をとろうとする 授業が理解しないまま進むことへの不安	上達しないと言う 休む	先生と合わないと言い始める 休む
5 動機づけが下がってきた時行うこと	授業内容の工夫会議 講師の変更 語学学習は継続しなければ後退することを説得する 学校の文化的行事への積極的な参加指導	授業内容の工夫会議 講師の変更 語学学習は継続しなければ後退することを説得する 文化的行事への積極的な参加指導	授業内容の工夫会議 講師の変更 語学学習は継続しなければ後退することを説得する
6 5により継続した例	事例1 クラス内のほかの学習者との関係がうまくいっていなかったため、不満ばかり言う。クラスの他の学習者とも話し合い、講師にも伝え、解決後、継続した。	事例2 わかりにくいと思っていることと聞き出すまでに時間がかかった。	事例3 仕事が忙しくて休みがちになり、雑談で終わらせたがっていたが、少しずつわかったことが実感して、授業に向き合うようになる。継続が学習の大切さを説明。
7 5によっても、継続しなかった例	(物理的な環境の変化) 就職 転勤 転職による時間不足 家族の看病 やめたい希望が強固	(物理的な環境の変化)	(物理的な環境の変化) 就職 転勤
8 動機づけが再び上げてきたと感じること	不満を言わなくなる 休まない	不満を言わなくなる 休まない	不満を言わなくなる

は、学習者が外国語学習を頓挫しようとしたとき、他の少し簡単なクラス見学や、あるいは少し難しいクラス見学を行っている。また、統合的動機づけにつながる体験学習に学習者参加型の（講義ではない）行事の開催をあげている。定期的に行われているこの行事は、具体的には、国際文化 DAY の開催、クリスマス行事、VOICE DAY など目標言語の国にちなんだテーマで行う。

このインタビューから、講師と日本人学習支援職員とのコミュニケーションの重要さは当然のことだが、講師、日本人学習支援職員どちらの視点からも学習者の不安の排除の重要性が窺える。

Krashen は、『ナチュラルアプローチのすすめ』の中で、もし、情意フィルターが高ければ、せっかくのインプットも成人にとって習得には役立たなくなるので、教室活動の価値は、理解できるインプットの量と同様、どこまで情意フィルターが低められるかによって評価される⁶⁾とし、情意的活動は学習者の感情、意見、希望、反応、思想、経験を取り入れようとしている。すべての情意的・人間的重視の活動が、学習者、教師のすべてに対して、あらゆる場面で「うまくいく」とは必ずしも限らないが、ナチュラル・アプローチの教室では特に重要な活動になる。さらに、もっと重要なことは、習得活動の必要条件をも満たす。つまり、そこでは焦点が内容、学習者の話していることに合わされ、教師は情意フィルターを低めようと精一杯努力する⁷⁾、と述べ、外国語教室内の不安度を下げる重要性を表明している。また、Dörnyei, Z も『動機づけを高める英語指導ストラテジー 35』の中で、これまでの研究で言語不安 (language anxiety) が第2外国語学習の進歩を阻害する強力な因子になっていることが判明しているが、これは当然なことである。(MacIntyre 1999, Young 1999)。動機づけの研究者の一致した意見では、この解決策ははっきりしている。すなわち、我々は楽しい、支持的な教室の雰囲気を作り出す必要がある⁸⁾。と述べ、不安のない教室環境の重要性を説いている。

本研究は、この2つの仮説を肯定した形の考察結果を得ることができた。すなわち、Krashen のいうところの、例外はあるが通常統合的 (integrative) といわれる動機があり、さらに学習者自身の自己イメージが良いときに第2外国語習得はで良い成績をおさめる。また、言語習得にとって最高の状況は、不安をなくするような状況である⁹⁾。という仮説を、継続可能な学習環境として、概ね、肯定したことになる。但し、統合

的動機づけ、かつ、不安のない外国語教室環境が継続学習を可能にするわけではなく、統合的動機づけ、または、不安のない外国語教室環境が継続学習を可能にするということが見出されたわけである。日本において外国語を習得する場合、継続して学習することが重要である。

筆者は、クラス内での学習者の不安度をできるだけ低くすることのできる教室環境を構築し、学習者が自らが継続的に、統合的な動機づけを導き出すことができる教育環境を構築することが重要であると考え。講師は、学習者の不安を低くし、統合的動機づけを導きだす教室環境作りを心がけ、学校の運営スタッフは講師がその環境作りを行いやすい環境を構築しなければならない。多くの講師は、授業作りにおいて、指導目標に到達するために、授業時間をどのようにして無駄なく効率的に使い、教育効果をあげるかを考える。そして、その授業を実行する。しかしながら、確かに完璧に準備され、講師の発問、応答にも無駄が見られず、素晴らしいとされる典型的な授業をしても、学習者自身が学びたい、学習を続けていきたいと感じようになるとは限らない。クラス内の学習者の不安度や学習の動機づけに目を向けることなく、指導目標に到達することを目標にした授業展開は、学習者の学習への不安度を増大し、統合的な学習の動機づけまでも破壊する可能性を含んでいる。

また、学習意欲のみを最優先に考える講師がいるが、クラス内の学習者の不安を取り除いてやれば、おのずと学習意欲は湧き出てくる傾向にある。不安で包まれた環境からは、意欲は生まれてこないと筆者は確信している。まずは、クラス内の学習者の不安を取り除き、統合的な動機づけを継続させることで、学習を継続させていくには、どのような教育環境が適しているかを考えるべきであろう。

Horwitz, Horwitz & Cope は1986年の研究で、外国語学習において口頭でのコミュニケーション能力の習得を阻害する要因の中に「不安」が存在し、外国語教室不安が外国語教室内で外国語習得に影響を与えるという概念を明らかにした。外国語不安をコミュニケーション不安、テスト不安、負評価に対する不安の3つの因子に分けて、3つの因子と習得度との間に相関関係を見出している。

以上の考察から、学習の過程において、道具的動機づけが、統合的動機づけに変化していくことが継続的な学習を導く傾向にはあるが、その過程で、外国語教室内の不安度が作用しているわけではないことが明ら

かになった。学習実行時の統合的動機づけへの変化と外国語教室内不安度とは、個々別々に、学習の継続性に関係している傾向にはあるが、学習の動機づけが、学習の過程で統合的動機づけに変化し、かつ、外国語教室内不安度の低い学習者が、外国語学習をやめようと思うわけでもなく、学習を継続するわけでもないことも明らかになった。

要約すれば、「外国語教室内不安度が低い学習者は、外国語学習をやめようと思わず継続する、仮に思ったことがあったとしても継続する傾向にある。そして、学習開始時に統合的動機づけであった学習者、及び、学習の過程で、統合的動機づけに変化した学習者は、外国語学習をやめようと思わず継続する、仮に、外国語学習をやめようと思ったことがあったとしても継続しやすい。」ということができよう。

また、Cランゲージスクールに在籍している学習者は、Horwitz, Horwitz & Copeの外国語教室内不安度の調査で、平均値が4を超えるケースはなく、(1から6までのスケール、1に近づくほど外国語教室内不安度は低く、6に近づくほど高い。)全体的に低く保たれていることも明らかになった。不安の高い状態で継続学習している学習者は皆無であることは、継続学習に高い不安はそぐわないということであろう。

では、どのような教育環境において学習者の外国語教室不安を取り除き、統合的動機づけを継続させ、つまり、「外国語学習が好きである国に行ってみたい。外国人と話せるようになりたい。外国の文化に触れたい。」と思いつけることが可能なのだろうか。

外国語学習を学習者が好きであることのできる環境オプションを整えた学校運営を行うことである。筆者は、外国語教育環境を講師オプション、日本人教育支援職員オプション、統合的学習動機づけ体験学習オプションの3つに区分した(図2-3-3)。

外国語教室内の不安を低く保つには、講師がファシリテーター的な役割であることをよく理解し、クラス

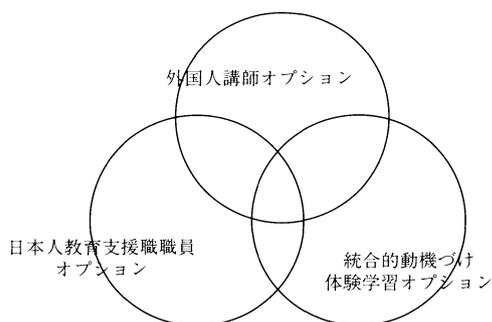


図2-3-3 外国語教育環境の構築図

運営を行う。日本人教育支援職員は担当講師とよくコミュニケーションをとり、学習者の不安要因の排除を再々行う。そして、外国語学習を好きであることのできる統合的動機づけ体験学習の場を定期的に用意しておく必要もある。統合的動機づけ体験学習オプションとは、学校行事の一部として、習得した外国語を使用可能な文化体験や文化交流をできる時間を設けるオプションである。教室内での外国語学習とは異なる環境で行われ、特に学習の動機づけが下がっている学習者や教室内に不安を抱えている学習者の学習への動機づけに有効に働いている。担当講師と日本人教育支援職員はどのオプションが個々の学習者に必要であるかを、よく話し合い実施する。学習者の継続学習を可能にするために情意的要因に関するアンケートも定期的に行う必要もあろう。

外国語学習は、学習したその先には、「目標言語を使う人とのコミュニケーションを可能にしたい。」と感じている学習者の感情が流れている。目標言語を正しく操り、伝えたい内容を正確に話すことの重点を置くより、学習者1人1人が楽しんでそのコミュニケーションに参加していることが重要である。その教室内には、不安はなく、受け入れられ、理解されているという雰囲気が常に流れている。この空間こそが、外国語を継続して学習できる環境なのである。

外国語学習の場は、コミュニケーションの場である。言語が人と人とを結ぶコミュニケーションの手段である以上、外国語を学ぶことは、外国語のコミュニケーション能力の育成に繋がらなければならないであろう。Dörnyei, Zは、安全で支持的な教室では、許容規範が支配的であり、学習者は平気で一か八かやってみる。これは、学習者がたとえ間違っても、恥ずかしい思いをしたり、批判されたりしないことを知っているからである。間違いが学習の自然な一部であることが、すでに明確になっているのである¹⁰⁾、と具体的に、不安のない外国語教室環境を記している。

このような外国語教育環境作りには、外国語を自由自在に操り、高等教育で外国語教育の学習を受けた外国語の日本人教育支援職員を抜きにしては成り立たない。外国人講師が、学習者の不安に気づかず、学習者から日本人教育支援職員に学習への不満や希望を話すケースや、反対に日本人教育支援職員が、学習者の不安に気づかず、学習者から外国人講師に学習への不満や希望を話すケースも存在する。

第3節で明らかになった外国人講師と外国語の日本人教育支援職員との間のコミュニケーションは継続的

な学習を可能にする教育環境構築に重要な鍵になるわけである。学習者の動機づけを高めるために、学校行事をする統合的学習動機体験学習オプションの活用も、外国人講師と日本人教育支援職員の相互理解の元に、学習者に提案ができる。筆者は、外国語教育の現場において、教育の実践者の対話力の育成と、外国語を自由に操ることのできる日本人教育支援職員の育成が急務であると考ええる。

そして、教育の現場で、教育の実践者とは別に学習者の情意的要因に向き合うことのできる専門職の教育支援職員の必要性をここで提言したい。教育の実践者は、自ら行う教育とその考察の両方を行うこととなるため、時には、個々の偏った視点から、学習者を見定めてしまうこともあるであろう。教育の実践者とは別の視点から学習者の情意的要因と向き合うことのできる外国語教育環境の構造図は、(図 2-3-3) 今後、さまざまな教育環境においても活用できることであろう。教育の実践者とは別の視点で学習者の情意的要因と向き合うことができる教育環境ができれば、学校のいじめや不登校などの問題に一石を投じることができるのではないだろうか。

終わりに

コミュニケーション能力の育成においては、クラス内で相対する人と会話をする場面が多く存在し、認知的要因だけではなくコミュニケーションに対する不安感などの情意的要因が学習者に影響を与える。移住や滞在という形態で外国語を習得する環境下ではなく、日本において外国語習得をする場合、継続していくことが重要であると筆者は考えている。つまり、日本においての外国語習得は、長期間の学習期間を必要とするのである。

通信技術の発展に伴い外国語の相互理解における迅速性が不可欠になった今日、コミュニケーション能力の養成が、従来より以上に求められるようになった。中学校学習指導要領においても実施コミュニケーション能力の育成が盛り込まれ、1969年(昭和44年)に告示され、1973年(昭和47年)より全面実施された。2003年(平成15年)より施行された高等学校学習指導要領では、外国語科の目標として、「外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、情報や相手の意向などを理解したり、自分の考えなどを表現したりする実践的コミュニケーション能力の育

成を養う」と謳われている。

本研究では、学習者の統合的動機づけ、不安のない外国語教育環境が、継続的な外国語学習を可能にする傾向にあることを見出した。学習者、外国人講師が、その学習者の不安にいつどのようにして気づき、その不安にどのように向き合い、継続して学習可能な外国語教育環境をどう構築するか、そして、日本人教育支援職員が、どのように学習者、外国人講師に向き合い、継続可能な外国語教育環境の構築にどのように働きかけるかについても具体的なアプローチを見出した。引き続き、2008年・2009年と学習不安・学習動機づけについてアンケート・インタビューを行った。

成人教育研究の分野において、学習の継続を目的とした先行研究は数少ない。外国語習得研究の分野においても同様である。学習者が継続して学習をしようとする姿勢は、成人の学習の「自己決定」であると捉えることもできる。外国語学習を継続できる教育環境の構築は、生涯学習における「自己実現」への教育支援に繋がることであろう。

注

- 1) 佐藤一子「『学習の組織化』と社会教育研究の方法」『成人の学習と生涯学習の組織化』日本社会教育学会編、東洋館出版社、2004年、9頁。
- 2) スティーブン D. クラッシュントレイシー D. テレル『ナチュラルアプローチのすすめ』(藤森和子訳)大修館書店、1986年、44頁。4) 同上書、78頁。
- 3) P. ラングラン著『生涯教育入門』(波多野完治訳)、全日本社会教育連合会、1989年7月、46-47頁。
- 4) スティーブン D. クラッシュントレイシー D. テレル『ナチュラルアプローチのすすめ』(藤森和子訳)大修館書店、1986年、17頁。
- 5) R. C. スカーセラ R. L. オックスフォード『第2言語習得の理論と実践』(牧野高吉訳 監修 菅原永一ほか訳)、松柏社、1997年、97頁。
- 6) スティーブン D. クラッシュントレイシー D. テレル『ナチュラルアプローチのすすめ』(藤森和子訳)大修館書店、1986年、72頁。
- 7) 同上書、1986年、123頁。
- 8) ゾルタン、ドルニューイ『動機づけを高める英語指導ストラテジー 35』(米山朝二／関昭典訳)、大修館書店、2007年、46頁。
- 9) スティーブン D. クラッシュントレイシー D. テレル『ナチュラルアプローチのすすめ』(藤森和子訳)大修館書店、1986年、44頁。
- 10) ゾルタン、ドルニューイ『動機づけを高める英語指導ストラテジー 35』(米山朝二／関昭典訳)、大修館書店、2007年、46頁。

参考文献

- 1 マルカム ノールズ著『成人教育の現実的实践：ベタゴジーからアンドラゴジーへ』（堀薫夫・三輪健二監訳）鳳書房，2002年，2月
- 2 日本社会教育学会編『成人の学習』東洋館出版社，2004年9月
- 3 日本社会教育学会編『成人の学習と生涯学習の組織化』東洋館出版社，2004年9月
- 4 E. ジェルビ著『生涯教育』- 抑圧と解放の弁証法（前平泰志訳）東京創元社，1988年11月
- 5 P. ラングラン著『生涯教育入門』（波多野完治訳），全日本社会教育連合会，1989年7月
- 6 デューイ著『学校と社会』（宮原誠一訳），岩波文庫，1957年，1月
- 7 宮原誠一著『社会教育論』国土社，1990年11月
- 8 Paul Lengrand, An Introduction to Lifelong Education, The Unesco Press, 1975
- 9 ゴルタン, ドルニューイ著『動機づけを高める英語指導ストラテジー 35』（米山朝二／関昭典訳）大修館書店，2007年11月
- 10 ゴルタン, ドルニューイ著『質問紙調査入門』（矢島智子／竹内理訳），松柏社，2006年9月
- 11 Zoltán Dörnyei, Teaching and Researching Motivation, Longman, 2001
- 12 Gardner, R. C & Lambert, W. E., Attitudes and Motivation in Second Language Learning, Rowley, MA: Newbury House, 1972
- 13 Gardner, R. C., Social Psychology and Second Language learning: The Role of Attitudes and Motivation, London: Edward Arnold, 1985
- 14 上淵寿著『動機づけ研究の最前線』, (株)北大路書房, 2004年9月
- 15 A. H. マズロー著『モチベーションとパーソナリティ』（小口忠彦訳）産業能率大学出版部，1987年3月
- 16 北川善久 上山あゆみ著『生成文法の考え方』研究社，2004年10月
- 17 B. F. スキナー著（河合伊六 長谷川芳典 高山敏 藤田継道 園田順一 平川忠敏 杉若弘子 藤本光孝 望月昭 大河内浩人 関口由香訳）『科学と人間行動』, (有)二瓶社, 2003年8月
- 18 ジョージ レイコフ著『認知意味論』紀伊国屋書店，1993年1月
- 19 George Lakoff, Women fire and Dangerous Things, The University of Chicago Press, 1987
- 20 杉本孝司著『意味論2』- 認知意味論 - くろしお出版，1998年11月
- 21 山本雅代著『バイリンガルはどのようにして言語を習得するか』大修館書店，1996年12月
- 22 やまだようこ著『ことばの前の言葉』新曜社，1987年4月
- 23 スティーブン D. クラッシュアントレイシー D. テレル著『ナチュラルアプローチのすすめ』（藤森和子訳）大修館書店，1986年12月
- 24 Stephen D. Krashen and Tracy D. Terrell, The Natural Approach, Alemany Press, 1983
- 25 Macintyre, P. D., Language Anxiety, A review of the research for language teachers. in D. J Young, (Ed.) Affect in foreign language and second language learning. Boston: MA: McGraw-Hill, 1999
- 26 倉八順子著「外国語学習における情意的要因についての考察」慶応義塾大学大学院社会学研究科紀要 第33号17-25, 1991年
- 27 Horwits, E. K., Horwits, M. B., & Cope, j., Foreign Language Classroom Anxiety, Modan Language journal 70, 1986, 125-132
- 28 大谷泰照 林桂子 相川真佐美 東眞須美 沖原勝昭 河合忠仁 竹中慶子 武久文代 編著『世界の外国語教育政策 日本の外国語教育の再構築にむけて』東信堂，2004年2月
- 29 高梨健吉 大村喜吉編『日本英学100年』全4巻 研究社，1968年～1969年
- 30 大村喜吉 高梨健吉 出来成訓編『英語教育史資料』全5巻 東京法令出版，1980年
- 31 R. C. スカーセラ R. L. オックスフォード著『第2言語習得の理論と実践』（牧野高吉訳監修 菅原永一ほか訳），松柏社，1997年11月
- 32 Oxford, R. 著『言語学習ストラテジー-外国語教師が知っておかなければならないこと』（宍戸通庸 伴紀子訳）凡人社，1994年10月
- 33 静岡大学教育学部附属島田中学編『学習者の「思い」が育つ授業』明治図書，1993年9月
- 34 長瀬壯一著『関心・意欲・態度（情意的領域）の絶対評価』明治図書出版，2003年6月
- 35 エドワード・L. デシ, リチャード フラスコ著『人を伸ばす力-内発と自立のすすめ』（桜井茂男監訳）新曜社，1999年6月
- 36 市川伸一著『学習と教育の心理学』岩波書店，1995年7月
- 37 市川伸一著『学ぶ意欲の心理学』PHP 新書，2001年9月
- 38 ARCLE 編集委員会著『幼児から成人まで一貫した英語教育のための枠組み』リーベル出版，2005年8月
- 39 植村健一著『効果的な情意教育の展開』株式会社じほう，平成12年11月
- 40 堀洋道監修 吉田富士雄編『心理測定尺度集Ⅰ』サイエンス社，2001年6月
- 41 堀洋道監修 吉田富士雄編『心理測定尺度集Ⅱ』サイエンス社，2001年6月
- 42 堀洋道監修 吉田富士雄編『心理測定尺度集Ⅲ』サイエンス社，2001年6月
- 43 Revue japonaise de didactique du française Vol. 2, n.1 études dadactiques 日本フランス語教育学会，2007年

添付資料

第2節資料 外国語教室不安度尺度 The Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) Horwits, E. K., Horwits, M. B. & Cope, J., 1986

第2章3節資料 外国語教室不安度尺度

The Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) Horwits, E. K., Horwits, M. B. & Cope, J., 1986

クラスの中でどのように感じますか？

1=全くその通りだと思う。

4=どちらかと言えばそうだとは思わない。

2=かなりそう思う。

5=あまり、そうは思わない。

3=どちらかと言えばそうだと思う。

6=全然そうは思わない。

		1	2	3	4	5	6
1	英語（フランス語）でしゃべるとき、あまり自信がもてない。						
2	英語（フランス語）のレッスンで間違いをするのは全く気にならない。						
3	英語（フランス語）のレッスン自分が当てられそうになると震えてします。						
4	講師が英語（フランス語）で言っていることがわからないと不安になる。						
5	英語（フランス語）のレッスンがもっと増えても一向に気にならない。						
6	英語（フランス語）のレッスン中、レッスンと全然関係のないことを考えてしまうことがある。						
7	他の学習者は自分より英語（フランス語）ができるといつも思っている。						
8	英語（フランス語）で行われているテストはたいてい気楽に受けている。						
9	英語（フランス語）のレッスンで準備なしに急に話さなければならぬとパニックに陥ってしまう。						
10	英語（フランス語）のレッスンでレベルの低いクラスに変わったらどうしようと心配である。						
11	英語（フランス語）のレッスンのことをとても心配する人がいるがその理解ができない。						
12	英語（フランス語）のレッスン中とても心配してしまっしっていることを忘れてしまう。						
13	英語（フランス語）のレッスン中自分から進んで答えるのは恥ずかしくて気が引ける。						
14	外国人と英語（フランス語）で話す時にあがってしまうことは決してない。						
15	講師が間違いを直してくれているのに、それがわからないと慌ててしまう。						
16	英語（フランス語）のレッスンに十分予習をしていても不安になってしまう。						
17	英語（フランス語）のレッスンに出たくなくなることがよくある。						
18	英語（フランス語）のレッスンで英語（フランス語）で話す時には自信がある。						
19	英語（フランス語）の講師が自分の間違いを全部直しそうで不安である。						
20	英語（フランス語）のレッスンで自分が当てられそうになると心臓がどきどきしてしまう。						
21	英語（フランス語）のテストのために勉強すればするほどわからなくなってしまう。						
22	英語（フランス語）のレッスンに徹底的に予習することは重荷ではない。						
23	他の学習者のほうが自分より英語（フランス語）を話すのがうまいといつも感じる。						
24	他の学習者の前では英語（フランス語）を話すときあがってしまう。						
25	英語（フランス語）のレッスンは進むのが速いのでついていけないのではないかと不安である。						
26	他のレッスンよりも英語（フランス語）レッスンのほうがずっと緊張し不安になる。						
27	英語（フランス語）のレッスンで英語（フランス語）を話しているとあがってしまい動転してしまう。						
28	英語（フランス語）のレッスンを受けるときは自信が持てリラックスできる。						
29	英語（フランス語）の講師が言う言葉が一語でもわからないと不安になる。						
30	英語（フランス語）を話すために文法規則をたくさん覚えなければならないと思うと気が重くなる。						
31	英語（フランス語）を話すとき他の学習者が笑うのではないかと不安である。						
32	外国人と一緒にいてもたぶんリラックスできると思う。						
33	英語（フランス語）の先生に前もって答えを準備しておかなかった質問をされるとあがってしまう。						