T2R2 東京科学大学 リサーチリポジトリ
Science Tokyo Research Repository

論文 / 著書情報
Article / Book Information

題目(和文)	言語不安に着目したe-learning による日本語指導方法に関する研究
Title(English)	
著者(和文)	西谷まり
Author(English)	Mari NISHITANI
出典(和文)	学位:博士(学術), 学位授与機関:東京工業大学, 報告番号:甲第8845号, 授与年月日:2012年3月26日, 学位の種別:課程博士, 審査員:松田 稔樹
Citation(English)	Degree:Doctor (Academic), Conferring organization: Tokyo Institute of Technology, Report number:甲第8845号, Conferred date:2012/3/26, Degree Type:Course doctor, Examiner:
学位種別(和文)	博士論文
Type(English)	Doctoral Thesis

Powered by T2R2 (Science Tokyo Research Repository)

言語不安に着目した e-learning による
日本語指導方法に関する研究

社会理工学研究科
人間行動システム専攻

西谷まり

論文目次

第１章　緒論　・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 1

1.1　はじめに・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 1

1.2　言語不安は学習を阻害するという見解・・・・・・・・・・・・・ 2

1.3　言語不安を軽減させる方策・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 4

1.4　言語不安は学習を促進するという見解・・・・・・・・・・・・・ 6

1.5　不安の解釈・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 7

1.6　e-learning を活用する理由・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 7

1.7　目的・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 8

1.8　論文の構成・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 9

第２章　予備調査・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 12

2.1　はじめに・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 12

2.2　目的・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 12

2.3　調査項目・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 12

2.4　調査の概要と結果・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 13

2.4.1　調査対象者・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 13

2.4.2　調査結果の概要・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 14

2.4.3　授業環境との関係・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 15

2.4.4　日本語レベル・性別・年齢との関係・・・・・・・・・ 15

2.4.5　教室外の日本語接触・動機・態度との関係・・・・・ 16

2.4.6　対人不安・コミュニケーション不安との関係・・・・ 17

2.5　まとめ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 17

第３章　教室活動による言語不安の変化　・・・・・・・・・・・・・・ 19

3.1　はじめに・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 19

3.2　目的・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 19

3.3　授業の概要・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 20

3.4　学習者のタイプ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 20

3.5　ディベート活動の効果・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 26

3.6　まとめ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 26

第４章　情意的フィードバックによる言語不安と学習量の変化・・・・ 27

4.1　はじめに・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 27

4.2　目的・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 27

4.3　実験の概要・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 27

4.4　言語不安・成績のタイプ別の学習態度・・・・・・・・・・・・・・ 29
4.5　インタビュー調査の結果・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 32
4.6　まとめ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 33

第５章　実験群と統制群を設けた情意的フィードバックの効果検証・・ 35
5.1　はじめに・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 35
5.2　目的・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 35
5.3　フィードバック研究・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 35
5.4　実験の概要・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 36
5.5　言語不安の変化・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 39
5.6　成績と学習量の変化・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 40
5.7　個人に着目した分析・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 41
5.8　まとめ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 43

第６章　言語不安の解釈に着目したモデルの修正・・・・・・・・・・・・・・・ 44
6.1　はじめに・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 44
6.2　目的・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 45
6.3　調査の概要と因子分析の結果・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 45
6.3.1　概要・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 45
6.3.2　因子分析の結果・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 45
6.4　言語不安、言語不安の解釈、動機づけ、学習方略の関係・・・・ 51
6.5　モデルの作成・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 53
6.6　まとめ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 54

第７章　失敗の解釈に着目した指導方法の効果・・・・・・・・・・・・ 55
7.1　はじめに・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 55
7.2　目的・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 56
7.3　教材開発・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 56
7.3.1　２種類の教材・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 56
7.3.2　教材１・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 57
7.3.3　教材２・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 58
7.4　評価実験・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 58
7.5　結果・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 61
7.5.1　言語不安と失敗の解釈の変化・・・・・・・・・・・・・・・・・ 62
7.5.2　リスク回避/テイクの変化・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 62
7.5.3　失敗の対処の変化・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 66
7.5.4　教材２のログの分析・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 68

7.6　実験群における言語不安の変化・・・・・・・・・・・・・・・・ 68
7.7　まとめ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 69

第８章　まとめと今後の課題・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 71
8.1　はじめに・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 71
8.2　研究成果・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 71
8.2.1　言語不安に関わる要因・・ 71
8.2.2　教室活動としてのディベートの効果・・・・・・・・・ 72
8.2.3　情意的フィードバックの効果・・・・・・・・・・・・ 72
8.2.4　指導モデルの構築・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 72
8.2.5　言語不安と不安の解釈に着目した指導法の開発・・・・ 73
8.3　展望・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 73

参考文献・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 75

資料編・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 80
資料１　第１章の関連資料・・・・・・・・・・・・・・・・・ 80
資料２　第２章の関連資料・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 87
資料３　第３章の関連資料・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 90
資料４　第４章の関連資料・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 92
資料５　第５章の関連資料・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 97
資料６　第６章の関連資料・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 100
資料７　第７章の関連資料・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 104
本研究に関する論文・報告・・・・・・・・・・・・・・・・・ 109

謝辞・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 111

第１章　緒論

１．１　はじめに

言語学習の成功を決定づける要因は、情意的要因と認知的要因に分けられ、それぞれについて研究がすすめられている。Gardner が提唱する Socio-Educational Model の Individual differences は、この認知的要因と情緒的要因の２つから構成されている(Gardner 1985)。認知的要因とは知能（intelligence）、言語適性（aptitude）、ストラテジー（learning strategy）等を含んでいる。一方、情意的要因はとは、態度（attitude）、動機（motivation）、言語不安（language anxiety）等が挙げられている。個人、もしくは集団の社会文化的信念がこの２つの要因に影響を与え、そしてそれらの要因は学習状況や言語学習過程で重要な役割を果たし、結果、言語的、もしくは非言語的成績にも影響を与えると考えられている(Scovel 1978,Spielberger 1966,Steinberg & Horwitz 1986）。

本研究では情意要因の中から「不安」をとりあげる。外国語学習に関わる情意的側面である「言語不安（Language anxiety)」は、北米を中心に 1970 年代から研究が蓄積されている。不安の概念についてはさまざまな説明がされている(キルケゴール 1978, ダスティン 1976,高田 1990 ,荻野 1975,フロイド 1969, メイ 1963,レヴィット 1976)。

本研究では、元田（2005）の定義を援用し、「外国語の学習や、使用、習得に関わる不安」を「言語不安」と呼ぶことにする。

言語学習に限らず、学習を阻害させる不安は「習性不安（Trait Anxiety)」「状態不安（State Anxiety)」「特定状況不安（Situation Specific Anxiety)」に分類される(Scovel 1978)。習性不安とは状況にかかわらず不安になりがちであること、状態不安とはテスト前などある一定の時に感じる懸念、特定状況不安とは特定の状況における不安と定義される。特定状態不安の代表的なものは、それぞれの状況は異なるが、人前でスピーチをする不安、テスト不安、算数の授業に関する不安、外国語を使う不安が挙げられる。言語学習が他の学習に比べて不安感を増大させるのは、言語がコミュニケーションのツールであるという特性に起因すると考えられる。

不安と学習達成度との間には負の相関が数多く報告されている。人は不安な状態になると、防衛機能を働かせたり、意識的・無意識な回避行動をとることが多い。不安と緊張、恐怖は似ている点があるが、レヴィット(1976）は「不安はたいへんよく恐怖と似ているもの」であるが、「不安が不釣合いに強い反応であるのに対して、恐怖は知覚された客観的な危険に比例している」としている。

ストレスや緊張との関係については「ストレスと不安はほぼ同義的に用いられていることがある」「緊張は一個の介在変数であり、無意識の不安を顕在的行動につなげる状態でもある」と述べている。不安と緊張の関係であるが、不安は悪い結果を常に想起させるのに対して、緊張自体にはそういった意味あいはないと考えることができるだろう。

不安感に関しては学習達成度との負の相関が数多く報告されている一方、不安は学習を促進するという見方もある。レヴィット(1976) はいくつかの先行研究を紹介している。

(1)不安を一般に生体を活動的にする能力をもっている一つの獲得性動因ととらえ、不安は遂行行動を促進し、学習の速度を増すはずだと考える。(スペンス)

(2)人は自分が現在の状況へ持ち込んできた不安に対して、特徴的な反応を学習したり発展させたりしている。これらの反応は、作業不適合的、すなわち遂行行動を瓦解させる傾向がある。その例としては、不十全の感情、失敗の恐怖、状況から去りたいという願望などがある。その一方で、それらは、作業適合的、すなわち遂行行動に対して促進的でもありうる。なんとなれば、それらは、作業をうまくしとげて、不安を軽減するように人を動かすから。(エール理論)

(3)不安の水準が高くても低くても遂行行動は増進されず、最適の積極的効果は中間範囲で得られる。(ヤーキズ＝ドッドソンの法則)

次に不安が学習を阻害するという見解及び、学習を促進するという見解について、詳しく見ていくことにする。

1.2　言語不安は学習を阻害するという見解

言語不安に関する研究はアメリカにおいて数多く行われている。表 1-1 に第二言語学習において言語不安が負の影響を及ぼしている研究に焦点化してレビューした結果を示す。なお、言語の学習においては、学習者の母語、学習対象の言語、学習者のレベルなどによって言語不安の影響が異なることも予想される。したがって、それらの情報を明示した上で結果をまとめた。

表 1－1　先行研究の概要

研究結果	母語	学習言語	レベル
1.口頭表現の正確さはクラス参加に大きく影響されるが、積極的にクラスに参加している学習者はリスクをとる傾向があり、教室不安は間接的にクラス参加に負の影響を与えている（Ely 1986）。	英語	スペイン語	初級＊
2. 実験的に不安状況を作り出した群では、授業中に双方向的なコミュニケーションが少なかった（Steinberg & Horwitz 1986）。	スペイン語	英語	中級前半
3. 一般的不安は第二言語の成績と関係が薄い。第二言語不安はコミュニケーション不安（Communicative Anxiety）の一部であり、コミュニケーショ不安は語彙の学習に大きな負の影響を及ぼす（MacIntyre & Gardner 1989）。	英語	仏語	中上級＊
4.言語不安は母語の成績には影響がなかったが、第二言語については、短期記憶テスト・語彙生成テストのスコア（特に前者）に影響を与えていた(MacIntyre & Gardner 1991）。	英語	仏語	中上級＊
5. 成績と多くのテストは言語不安と負の相関関係があった(MacIntyre & Gardner 1994）。	英語	仏語	初級＊
6. 英語の達成度は自信、教室環境、動機と密接な関連性があり、それが教室のダイナミックスに関係がある。良好な教室環境は言語不安を緩和し、自信を高め、学習者の積極的な活動を促す(Clement & Noels 1994)。	ハンガリー語	英語	初中級＊
7．教室でリスクをとること、教室の居心地の悪さおよび、動機の強さが学習成果・成績に影響を及ぼす(Samimy & Tabuse 1992)。	英語	日本語	初級
8. 言語不安が高い学習者は成績が低い傾向が見られ、日本に行った経験のある学習者は教室での言語不安が低かった(Aida 1994)。	英語	日本語	初級＊
9.言語不安は初級レベルの学習者にとって、学習成果・成績を予測する変数にはならなかったが、中上級では関係が見出された。特に言語教室における不安は最適な予測変数であった。すべての日本語レベルにおいて言語教室における言語不安と教室でリスクをとることには強い相関関係が見出された。言語不安の強い学習者は、充分練習し、誤りを犯す不安がなくなるまで、新しい文型や語彙を使ってみようとしない(Saito & Samimy 1996)。	英語	日本語	初級～中上級

10.外国語の教室不安の高い人は Speaking の成績、Writing の成績が低い。Writing 不安の高い人は Speaking の成績が低い(Cheng, , Horwitz, Schallert 1999)。	中国語	英語	上級＊
11. 完全主義者は不安が高く、間違いを避けようとする。不安のない学習者は間違っても話し続ける(Gregersen &Horwitz 2002)。	スペイン語	英語	上級＊
12.最も大きな不安は母語話者との対話で起こる。retrieval interference and skills deficit.（検索妨害と技術不足）という 2 種類の不安が見られた。中国、朝鮮、日本の英語学習者は、他のエスニック・グループより不安が高かった(Woodrow 2006)。	多言語	英語	上級

注）学習者のレベルについては、論文に明記されているものもあるが、学年が学習年数で記載されているものについては､筆者の日本語教育の経験から分類して記載し＊をつけた。また、1～10 は(西谷,松田 2004）にまとめたものである。

表 1－1 の結果を総括すると、以下のような仮説が立てられる。

① 言語不安の中でも､「コミュニケーション不安」および「リスクをとること」は学習成果と関連性が深い。

② 言語不安は、授業への積極的参加、発話機会や新しい文型・語彙等の活用機会を減らし、それが学習成果に影響を与える。

1.3　言語不安を軽減させる方策

言語不安感を制御し学習効果を高めるために､いくつかの教室活動が提案されている。しかし、これらは言語不安を軽減し学習効果を高める方策の効果を検証したものではない。

Clement ほかは教室外で言語に接触する質的量的な経験が教室における不安と自信に関係があると述べる(Clement & Noels 1994)。ウラッドコースキー(1994)は、以下の条件を整えることが不安感を軽減させると述べる。学習者に挫折感をもたせるような学習状況は作らないこと、完全習得学習を行う、つまり、教えることを精選し、教えたことを完全に学べるようにすること、教師の期待、テストや評価の基準を確実に知らせることが原則である。さらには、公平、一貫性のある教師の態度、秩序よく組織化された教室環境も必要である。また、安心感をもてない学習者に自主性や自己学習をもとめないことも重要である。なぜなら、不安感の根本は、どのように行動したらよいかわからないことにあるからだと述べている。また、慣れ親しんだものを通して、慣れないものを導入することによって、不安感を抑えることができるとも指摘している。

そのほか、誤用訂正を厳しく行わず、誤りを犯すことに対する緊張や恐怖を取り除く雰囲気を作る(Aida 1994, Horwitz & Young 1991, Young 1991)、ペアワーク、グループ活動、ゲームなどを取り入れる[31]、教室外で第二言語を利用する機会を提供する(Aida 1994)といった方法が提案されている。学習者が相互に協力し、リラックスして活動できる環境を作ることが重要であるとの指摘もある(Phillips 1999)。

Crookall＆Oxford. (1991)が具体的に提案しているのは以下の方法である。

(1)Agony column

１．外国語学習に関する不安を短い手紙に書く

２．学習者を 3、4 名のグループに分けて不安に対するアドバイスを書く

３．書いた本人のところにアドバイスの手紙が戻される

４．全体のふりかえり

(2)Ghost avengers

１．自分が外国語を学んだ時に教師に対してしたかった復讐を書き出す。

２．小さなグループに分かれて自分のしたかった復讐について読み上げ、ディスカッションをもとにして、復讐について付け加えたり考え直したりする。

３．おもしろい行動を提案した人にその理由を説明してもらう。

(3)Mistakes panel

誤用を面白い目で眺め、誤用がタブーでないことを学習者に知らせるゲーム。

１．誤用を集めて、カードにして、誤用を分類する。「おかしい誤用」「独創的な誤用」「理に適った誤用」「誤りはあるけど充分意味がわかる誤用」など、肯定的に評価する。

２．グループごとに合計点を出して競争する。

(4)Anxious photos

１．言語を習ったり使ったりする状況に関する一連の絵や写真を提示し、学習者に不安感の基準で数枚選ばせる。

２．選択の理由を他の学習者に説明させる。

３．自分で考える時間をとったうえで、どうすれば不安を軽減させられるかについて話し合う。

第二言語習得の分野以外でも以下のような提案がなされている。McCroskey(1997)は他人との現実または予期されるコミュニケーションに関する恐れや不安を Communication Apprehension(CA)と名づけた。教師は子供の CA をできるだけ早く見つけて何らかの対策を取ること、子供の発達段階以上のことを強制せずに発達段階にあわせたスピーチの指導を行うことを提案して

いる。これは成人の第二言語教育においてもあてはまることであろう。渡辺、佐久間（1998）は児童の算数不安を軽減させる教師のサポート方法について、「児童の算数不安の軽減には教師のサポートの量が重要なのではなく、児童が望むサポートを教師が適切にとらえ、それを実行できているかが重要である」と結論づけている。

1.4　言語不安は学習を促進するという見解

不安は学習を阻害するという研究がある一方、不安と成績の間には正の関係も負の関係もあるという見方がある。Scovel(1978)は学習段階によって不安が与える影響は異なる、つまり、学習が進んだ段階では不安の存在が学習を促進するが、学習初期の段階では逆だとしている。Spielberger (1966) の実験では高不安者は最初はミスが多いが、習熟してくると正答率が高くなるが、困難な課題では低不安者のほうが学習効率が高いという結果がでている。Radnofsky (2001)はミドルベリー大学で行った初心者対象のフランス語夏期 7 週間集中講座のクラスを質的に分析し、従来の不安に関する否定的見方に反論している。学生は（不安＝緊張）をポジティブにとらえており、適度な不安は学習を促進するのに有効であると述べている。

また、Alpert(1960)は不安を強さからではなく性質から「促進的不安(Facilitating anxiety)」と「妨害的不安(Debilitating anxiety)」に分けてとらえる観点を示した。「促進的不安」とは、成績を向上させるような不安であり、逆に、「妨害的不安」は成績を低下させるとした。試験に関する「促進的不安」とは、「やさしい試験より難しい試験のほうが楽しめる。」「試験が重要であればあるほど、よくできる。」といった考え方である。一方、「妨害的不安」とは「試験が重要であればあるほど、うまくできない。」「試験が終わったらすぐ思い出せる答えでも思い出せない。」などと考えることである。

Young(1992)は、有名な外国語学習研究者である Stephen Krashen, Alice Omaggio Hadley, Tracy Terrell, and Jennybelle Rardin にインタビューを行い、彼らの言語不安に対する見方を明らかにした。4 人はそれぞれ違う見方を提示している。まず、Krashen は「facilitatiing anxiety は言語獲得ではなく、意識的な言語学習に対して促進的効果があるが、言語獲得には不安がないのがベストである。」としている。Hadley も「心配や恐怖を意味する不安は人々にとって好ましくない。」と述べている。しかし、Terrell は「状態不安(state anxiety)以外なら、言語不安にも促進的な面がある。」Rardin も「不安にも効果のある促進的な面はいつもある。」と述べるが、続けて「学習に不安や緊張はつきものだが、それに対する準備と建設的な対応ができないと、促進的なもの

から阻害的なものにシフトする。」としている。

１.５　不安の解釈

言語不安の研究では、このように不安そのものが阻害的にはたらくか、促進的にはたらくかという点に着目しているが、スポーツ心理学の分野では、不安をどう捉えるかという点に着目した研究が行われている。Hagger & Chatzisarantis(2005)は成績を弱める効果をもつのは、アスリートの不安そのものではなく、不安の解釈あるは向きこそが影響力を決定すると述べ、促進的不安を高く報告する選手は成績が良く、エリート選手群は不安を促進的に解釈していると報告している。

言語不安が促進的に働くという結果と、阻害的に働くという結果に分かれる理由も､このような不安の解釈による成績への影響があるからだと予想される。

１.６　e-learning を活用する理由

本研究で e-learning を利用したことは、過去の言語不安の研究と異なる本研究の特徴である。本研究で e-learning を利用する理由は、大きく分けて２つある。１つは、研究手法としての利点、もう１つは、教育方法としての利点である。研究手法に関する利点は、学習者の不安に応じた個別フィードバックができる点、及び、学習履歴を教師が一元管理できるので、データ分析が容易である点である。教育方法としての利点は３つある。第一に、言語不安の要因となるコミュニケーション不安や対人不安を軽減できること、第二に、 学習したい時にいつでも学習できるので 学習量を増やすことができること、そして、第三に指導者によって左右されない､一定のルールで働きかけられることである。三つめの点は、研究方法としての利点でもある。

本研究では、言語不安の学習への影響にプラスとマイナスの両方の影響を持つと考える。過去の研究のように、一つの側面のみに着目するのであれば、学習者への対応は教室活動でも可能である。しかし、不安傾向が異なる学習者ごとに、同じ状況で同じ間違いをした場合でも、フィードバックを変える必要があるとすれば、他の学習者がいない個別学習状況でフィードバックを与える必要がある。

より重要であるのは、教育方法についてである。まず、言語不安を生み出す要因となりうる対人不安やコミュニケーション不安を軽減できる点である。インターネットを使ったフランス語のディスカッションに関する Beauvois（1995）の報告では、教室よりストレスが少ない（93%）、よく考えてメッセージを書く時間があった（100%）、個人の学習スタイルが許される（71%）、

発言を強要されず、自分で会話をコントロールできる（93%）と学習者は考えていることがわかった。また、普通の大学の教室では教師と数少ない勇気ある学生がディスカッションを行うにすぎないが、対照的にインターネットを使った教育では、クラスに来る前に学生はテキストを予習でき、コンピュータで自分の意見を書き込むことができ、他の環境より performance anxiety が低いと報告されている(Beauvois 1998)。

教育方法について、もう１つ重要な点は、学習したい時にいつでも学習できるので、 学習量を増やすことができることがあげられる。日本語教育の CAI ソフトや e-learning 教材は、文字、文法、発音、聴解、読解、作文などの教材が作られており､データーベースや辞書の作成も行われている(藤,佐藤,虫明,吉本 2005)。外国人日本語学習者は日本語の e-learning 教材に対して一定の評価を与えている(加藤 2005)。この種の教材では、言語技能の向上に焦点を当てているため、古典的なプログラム学習の理論に基づき、自分のペースで、好きな時に好きなだけ学習でき、個別の即時フィードバックが得られることが e-learning 化することのメリットと考えられる。

英語教育分野には、e-learning 学習における動機づけ、学習方略使用について調査したものが見られる(Bagheri, Yamini, Riazi 2009, Dunigan2006)。 そこでは、e-learning 学習を有効に行うために学習方略活用のトレーニングが重要であるという知見を得ているが、e-learning 教材において学習方略の活用を促す働きかけを行った研究は見られない。さらに、言語不安やその解釈を変える指導を e-learning 化した教材は、いずれの言語教育の分野でも見られない。その際、指導者によって左右されない、一定のルールで働きかけられることも e-learning 学習の利点である。

１.７　目的

本研究で対象とするのは日本国内外における外国人日本語学習者である。これまでの言語不安研究は英語学習者を対象としたものが中心であり、日本語学習者を対象としたものは非常に少ない。また、言語不安が言語学習を阻害するという知見が大半であるため、言語不安を軽減する方策も提言されているが、実際にその効果を検証した研究は見られない。

本研究では、言語不安が促進的にも阻害的にも働くという立場をとる。そして、言語不安の高低だけでなく、言語不安の解釈に焦点をあて、その双方に着目した日本語指導法の開発を目標とする。

以下の３点が本研究の目的となる。

① 言語不安を軽減させる教室活動を行って、その効果を検証する。

先行研究の多くが、言語不安は学習を阻害するという立場をとっているが、実際に言語不安を軽減させる働きかけを行って、その効果を検証したものは見られない。そこで、不安軽減策として提案されている教室活動を行って、実際に言語不安がどう変化するかを検証する。

② e-learning を利用して学習者の言語不安に対応した働きかけを行って、その効果を検証する。

言語不安は学習を阻害する場合と促進する場合があるという先行研究の知見を踏まえて、学習者の言語不安のタイプによって働きかけの方法を変えて、e-learning を利用した実験を行い、その効果を検証する。

③ e-learning を利用して言語不安の解釈に働きかけを行って、その効果を検証する。

不安の高低でなく不安の解釈が重要であるという、スポーツ心理学の知見があるが、言語学習においても同様のことが言えるのかどうかについて、調査を行い、その結果を踏まえて、言語不安の解釈（具体的には失敗の効用認識）に働きかける e-learning を利用した指導を行い、その効果を検証する。

１.８　論文の構成

本論文の構成を図 1－１に示す。以下では、論文の各章を関連づけて概要を述べる。

「第１章　緒論」では、研究の背景と目的を示す。これまでの言語不安研究について概観し、言語不安は学習を阻害するという立場と、学習を促進するという２つの立場、言語不安軽減のための提案等について述べる。そのうえで、e-learning を活用する理由を明らかにする。

「第２章　予備調査」では、第３章以降の実験のための予備調査として、言語不安と学習者の持つその他の特性及び、授業環境との関係について調査を行う。調査対象者はベトナムの日本語学習者である。日本語学習者の持つ特性、教師の教授スタイル、教室活動等と学習者の言語不安の関係を明らかにすることを目的とする。学習者の持つ特性とは、性別、年齢、日本語力、授業外のメディア接触、日本語使用、コミュニケーション不安、対人不安、動機づけ、態度といった項目である。

第１章　緒論
第２章　予備調査

＜言語不安の高低に着目＞
第３章　教室活動による不安の軽減　目的①
第４章　情意的フィードバックによる言語不安と学習量の変化　目的②
第５章　実験群と統制群を設けた情意的フィードバックの効果検証　目的②

＜言語不安の解釈に着目＞
第６章　言語不安の解釈に着目したモデルの修正　目的③
第７章　失敗の解釈に着目した指導方法の効果　目的③

第８章　まとめと今後の課題

図 1－1　本論文の構成

「第３章　教室活動による言語不安の変化」では、先行研究において、言語不安軽減のための活動として提案されている、グループ活動とゲーム的要素をもつディベート活動を通じて､言語不安を軽減することための活動を行い、その効果を検証する。また、先行研究における、言語不安の尺度について概観し、本研究で使用した不安尺度について述べる。

「第４章　情意的フィードバックによる言語不安と学習量の変化」では、ベトナムと中国の日本語学習者に対して e-learning 教材を学習させ、言語不安・成績と学習態度の関係を明らかにすること、及び言語不安と日本語力に対応した情意的フィードバックメッセージを送って言語不安と学習量の変化を検証することを目的に実験を行い、その結果を検討する。

「第５章　実験群と統制群を設けた情意的フィードバックの効果検証」では、第４章の結果を踏まえて、対象者を実験群と統制群に分け、実験群の不安高群には不安を軽減するフィードバックを、不安低群には不安を高めるフィードバックを定期的に与える実験を行い言語不安の変化及び、成績と学習量の変化を検証する。

「第６章　言語不安の解釈に着目したモデルの修正」では、言語不安の解釈に焦点をあてる。先行研究から、言語不安の主な妨害作用は失敗や混乱であることが明らかになっていることから、言語不安と不安（あるいは失敗）の解釈に着目した学習方略指導のための仮説モデルを作成するために、言語不安、不安や失敗の解釈、学習方略使用について調査を行い、その関係を調べ、これを踏まえて、学習方略指導、特に失敗から学ぶ方略指導を行うことによって、失敗の効用の認識を促し、学習成果を高めるモデルを提示する。

「第７章　失敗の解釈に着目した指導方法の効果」では、第６章で作成した指導モデルを e-learning 化し，実験を行ってその効果を検証する。

「第８章　まとめと今後の課題」では、本研究の成果をまとめ、今後の課題について述べる。

第２章　予備調査

２．１　はじめに

先行研究は、主に英語学習者を対象として行われてきた。日本語学習に関する事例もあるが、アメリカにおける研究が中心であり、最も日本語学習者の多いアジア地域における調査は少ない。そこで、アジアにおける日本語学習者も、先行研究の知見と同じような傾向が見られるのかどうかを明らかにする必要があると考えた。

２．２　目的

本章では、第３章以降の実験のための予備調査として、言語不安と 学習者の持つその他の特性及び、授業環境との関係について調査を行った。調査対象者はベトナムの日本語学習者である。日本語学習者の持つ特性、教師の教授スタイル、教室活動等と学習者の言語不安の関係を明らかにすることを目的とする。学習者の持つ特性とは、性別、年齢、日本語力、授業外のメディア接触、日本語使用、コミュニケーション不安、対人不安、動機づけ、態度といった項目である。

２．３　調査項目

調査項目は学習者の日本語学習の動機・態度 11 項目、現在受けている日本語授業に関する 9 項目と教師に関するもの 8 項目、対人不安 6 項目、コミュニケーション不安 7 項目、言語不安に関する 25 項目の合計 66 項目である。調査票はすべてベトナム語の翻訳を用い、日本の大学院の博士課程を修了した日本語教師のバックトランスレーションを得たものを使用した。詳細は巻末（資料2）に記した。

動機・態度の項目は Thanasoulas(2002)、Clement 他（1994)等の先行研究から、日本語の授業と教師に関する項目は、Chiasson (2002)、Aida (1994)、Phillips (1999)等の先行研究を基にしている。対人不安、コミュニケーション不安の項目については堀（1994）の心理尺度ファイル等を利用した。

言語不安尺度としてよく用いられるのは Horwitz (1986)の教室における外国語不安尺度（Foreign Language Classroom Anxiety Scale）と MacIntyre & Gardner(1997)のインプット不安尺度（Input Anxiety Scale)、プロセッシング不安尺度（Processing Anxiety Scale)、アウトプット不安尺度（Output Anxiety Scale）である [43]。本章の調査では、それらに日本語不安尺度を始めて作成し

た元田（2000）の言語不安尺度を踏まえて項目を精査し、日本語学習者と教師経験者の内省で付加した質問項目を提示した。

元田は日本語不安因子を教師内不安と教室外不安に分け、教室内については「発話活動における緊張」「状況把握の不確かさに対する不安」「低い日本語力に対する心配」の３つに、教室外については「日本人との意思疎通に対する不安」「低い日本語力に関する心配」「公的場面における緊張」の３つに分類している。ベトナムにおいては日本語を教室外で使うことはあまりないので、教室外不安については意思疎通に関するもの「日本人との会話で言いたいことがうまく言えないときあせります。」「何度言っても日本人がわかってくれないときあせります。」だけを採用した。教室内の不安については、ほとんどの項目を採用したが、本調査を行ったベトナムの教室ではテープやビデオを利用した授業が少なく、また、ディスカッションやロールプレイもほとんど行われないため、以上の活動に関する不安項目は採用しなかった。

そのうえで、言語不安を内容から「クラス活動に関する不安」、「低い日本語力についての不安」、「日本語の発話・意思疎通に関する不安」に分類した。「クラス活動に関する不安」は「この授業で先生が言っていることがわからないと不安です。」「この授業で指名されると心臓がどきどきします。」など 7 項目、「低い日本語力についての不安」は「私より他の学生のほうが上手に日本語を話せるといつも感じます。」「私が日本語を話すとき他の学生が笑わないかどうか不安です。」など 7 項目、「日本語の発話・意思疎通に関する不安」は「日本語の授業で話をするとき、いつも自信がありません。」「日本語の授業で話すとき、神経質になったり混乱したりします。」など 11 項目である。調査票は巻末の資料２に記した。

２.４　調査の概要と結果

２.４.１　調査対象者

調査は、2002 年 9 月 1 日から 10 日にかけてベトナム・ホーチミン市の日本語学校において行った。調査対象者は初級から上級までの合計 90 名の学習者で、その概要は以下の通りである。調査票では 5 段階（1. 全然そう思わない　2. そう思わない　3.ふつう　4. そう思う　5. 強くそう思う）のスケールいたが、それをそのまま間隔尺度とみなし、各項目の平均値を求めた。その際、逆転項目は数値を逆転させて処理した。

表 2-1　対象者の内訳

項目	人数の内訳
性別	男性 54 名　女性 36 名
年齢層	18,9 歳　　33 名 20 歳～24 歳　36 名 25 歳以上　　21 名
学習者のレベル （　）内は日本語学習期間	初級前半 36 名（5 週間） 初級後半 18 名（6 ヶ月） 中級 16 名（1 年程度） 上級 20 名（2,3 年以上）
日本人の友人	いる　18 名　いない 71 名
日本語を使って仕事をしたこと	ある　16 名　ない　73 名
日本語のテレビ（吹き替えなし）を見る	よく見る・見る 47 名 あまり見ない・全然見ない 43 名
吹き替えの日本のドラマや映画を見る	よく見る・見る 53 名、 あまり見ない・全然見ない 38 名
母語の字幕のついた日本語のドラマや映画を見る	よく見る・見る 23 名 あまり見ない・全然見ない 63 名
日本語で新聞、雑誌、漫画などを読む	よく見る・見る 18 名 あまり見ない・全然見ない 63 名
母語に翻訳された日本の雑誌、漫画などを読む	よく見る・見る 70 名 あまり見ない・全然見ない 17 名

２.４.２　調査結果の概要

本章の調査では、ベトナム人学習者は総じて言語不安を感じている人が少ないという結果になった。言語不安 25 項目中、平均が 3.0 以上の値を示しているのは 2 項目だけである。「他の外国語は日本語よりずっと楽に覚えられます。」（逆転後 3.08)、「適当な表現を知っていても、うまく出てこないときに不安になります。」（3.19）の２項目だけであった。他の項目は多くが 2.0 以上であるが、３項目で 2.0 を下回っている。

次に、クロス集計と分散分析を行った。分散分析の際には 1 と 2、4 と 5 を一つにまとめ、３段階に集約したものを用いて、クラス活動に関する不安、低い日本語力に関する不安、日本語の発話・意思疎通に関する不安の３つのカテ

ゴリーの言語不安との関係を調べた。以下、有意水準 0.05 以下のものを「有意差が見られた」として結果を述べる。

２.４.３　授業環境との関係

現在受けている授業と教室活動、その他の言語不安に関しては、「授業で日本語を話す機会が多い」、「この授業は楽しい」、「この授業に行きたくないことがよくある」、「ベトナム人先生の授業が好き」、「日本人先生の授業が好き」の 5 項目について有意差が見られた。授業で日本語を話す機会が多い場合、「授業で指名されるとどきどきする」（Ｆ値 10.466、ｐ＜.000）、「日本語をちゃんとしゃべらない外国人とは親しくつきあってくれない」（12.128、ｐ＜.000）と高い数値を示している。

「授業に行きたくない」と感じている学習者は多くの項目に関して不安感が高いが、特に日本語の発話・意思疎通に関する項目では 11 項目中 7 項目で有意となっている。「日本人教師の授業が好き」と答えた学習者は少なく、「ベトナム人教師の授業が好き」と答えた学習者が格段に多いが、日本人教師の授業を好む学習者はクラス活動及び意思疎通に関する不安について 7 項目で不安度が低い。日本人教師の授業は、ベトナム人教師の授業に比べて、学習者を自由に発言させたり、ゲーム的要素をとりいれる授業を多く行っていることが理由であると推測できる。

教師については全ての項目で有意差がでている。特に「日本語学習のことについて、教室で先生に何でも質問できます」、「教室で先生は私を励ましてくれます」、「学生が間違えた時、先生は厳しく訂正します」の 3 項目は多くの項目との間で有意差がでている。何でも質問ができるクラスでは、授業で間違えることを恐れないし、授業中質問をすることに対しても不安度が低く、日本語での意思疎通に対しても不安が低い傾向がある。同様に「先生が励ましてくれる」と感じている学習者は、クラス活動に関する不安が少なく、意思疎通にも自信を持つ傾向がある。しかし、「厳しく訂正する」教師のクラスでは、学習者のクラス活動に関する不安度が低いことは先行研究の知見とは異なっている。また、教師のユーモアや自己開示との関係はあまり強くでていない。

２.４.４　日本語レベル・性別・年齢との関係

日本語レベルについては初級前半・後半、中級、上級の 4 レベルのものと、初級と中上級 2 レベルにまとめたものと 2 つの方法で分析を行った。2 レベルで平均値の差を見ると、日本語のレベルが高い学習者ほど、クラス活動、低い日本語力、日本語の発話・意思疎通に関する不安度がいずれも高かった。4 レ

ベルで見ると、項目によって多少異なるが、上級レベルの学習者は有意差がでている項目の多くで最も不安度の高い数値を示している。一方、最も低い初級前半レベルの学習者は有意差が見られるほぼすべての項目で最も低い数値である。第1章でも述べたが、Saito & Samimy(1996) は初級レベルの学習者にとって不安は日本語の成績を予測する変数にはならなかったが、中上級レベルでは関係が見出され、特に Language Class Anxiety は最適な予測変数であったと述べている。初級レベル、つまり日本語学習を始めたばかりの学習者は日本語学習の困難な壁にまだぶつかったことがないため、不安が低くなっていることが予測される。

性別による不安度の差はほとんど見出せなかったが、クラス活動に関して「授業で指名されるとどきどきする」(6.468、p＜.013)、発話・意思疎通に関する不安に関して「日本語の授業で話す時神経質になったり混乱したりする」(6.582、p＜.012)、「日本人との会話で言いたいことがうまく言えないときあせる」(4.497、p＜.037)、「何度言っても日本人がわかってくれないときあせる」(6.319、p＜.014) の 5 項目については、女性のほうに不安度が高い。年齢層で見ると、18,9 歳の若い学習者には不安度が低い項目が多く、20 歳から 24 歳の年齢層の学習者の不安度が最も高くなっている。ただし、18,9 歳の学習者は日本語を始めたばかりの初級者であり、年齢の影響か、日本語レベルの影響かは明確には分離できない。

2.4.5　教室外の日本語接触・動機・態度との関係

教室外で話せる日本人の友人がいる人は 90 名中 17 名にすぎない。友人がいる場合、「緊張しないで日本人と話せる」(6.152、p＜.015) が、逆に「何度言っても日本人がわかってくれないときあせる」(4.951、p＜.029) 傾向がある。日本語を使って仕事をしたことがある人は 16 名で、仕事をした経験のある人のほうが、ない人より意思疎通に関する不安の程度が高い。

教室外で、日本のテレビドラマ、映画、翻訳された本の雑誌、漫画にはかなりの学習者が接触しているが、不安要因と関係の深いものはあまり多くない。「日本語のテレビ（吹き替えなし）を見る」と答えた人はクラス活動や、意思疎通に関する不安が少ない。「母語に翻訳された日本の雑誌、漫画などを読む」と答えた学習者も同様である。

動機・態度に関しては 11 項目を用意したが、あまり多くの項目で有意差が出ていない。「日本語を学習することは現在わたしの最優先の課題」と考えている度合いが高い学習者は、意思疎通に関する不安が低い。また、「グループやペアワークなどで話しをする活動が好き」という学習者には発話の不安度が

低い傾向がある。

2.4.6　対人不安・コミュニケーション不安との関係

対人不安については、すべての項目において有意差が見られた。特に「人前で失敗した時のことを考えて不安になる」程度が高い学習者は、授業で指名されるとどきどきし、授業中間違えることを怖がり、緊張してしまい、知っている単語を使って話すことにも自信がもてない傾向がある。また、「何をやってもうまくいかない」という自己認識を持っている場合にも、教室活動、日本語力、意思疎通に不安が高い。

コミュニケーション不安については、4 項目に有意差が見られた。「知らない人との会話に参加するときとても緊張する」「人前で自己を表現するのが不安」な学習者は、クラス活動でも緊張し、先生が言っていることがわからないと不安になり、指名されるとどきどきする。また、笑われないかと不安に思ったり、上達に自信がなかったりする。日本語での意思疎通に関しても不安を感じている。ペアワークやグループディスカッションで緊張すると答えた学習者にも同様の傾向が強い。

2.5　まとめ

分散分析の結果、日本語上級レベルの学習者の不安が高いことが明らかになった。そのため、第 3 章以降の実験と調査は、すべて日本語上級レベルの学習者を対象とした。

次に、「ペアワークやグループディスカッションで緊張する」と答えた学習者の不安度が高く、「グループやペアワークなどで話しをする活動が好き」という学習者ほど、日本語の発話に自信をもつ傾向があるという結果がでていることに注目すると、教室活動の中にペア、グループの適切な形で活動を導入することによって言語不安を小さくすることが可能になるのではないかと期待される。これは第 3 章の実験において検証する。

また、「日本語学習のことについて、教室で何でも質問できる」「教室で先生は私を励ましてくれる」教師であると学習者がとらえている場合、不安度が低くなっていることに注目し、質問しやすい教室環境、励ましのフィードバックも効果的であると考えられる。これについては、第 4 章と 5 章の実験で検証する。

誤用訂正については、「誤用訂正を厳しく行うと、言語不安が高くなる」という先行研究とは逆の結果となっているが、これは、ベトナム人学習者にとって教師は権威をもった存在であり、威厳をもって学習者を指導する教師をよし

とするという教育文化があることにも関係があるだろう。このように何が言語不安に影響するかは、その国の文化にも影響を受け、さらに細かいレベルでは個人の特性にも影響を受ける可能性が示唆された。

第３章　教室活動による言語不安の変化

３.１　はじめに

２章の調査から、以下のことが明らかになった（西谷,松田 2003）。
①「人前で失敗した時のことを考えて不安になる」学習者は、授業で指名されるとドキドキし、授業中に間違えることを怖がって緊張してしまい、知っている単語を使って話すことにも自信がもてない傾向がある。
②「知らない人との会話に参加するときとても緊張する」学習者、および「人前で自己を表現するのが不安」な学習者は、クラス活動で緊張し、先生が言っていることがわからないと不安になり、指名されるとドキドキする。また、笑われないかと不安に思い、日本語の上達に自信がない。日本語での意思疎通に関しても不安を感じている。「ペアワークやグループディスカッションで緊張する」と答えた学習者にも同様の傾向が強い。
③「グループやペアワークなどで話をする活動が好き」という学習者ほど、日本語の発話に自信をもつ傾向がある。

突然指名されると不安になる傾向がある学習者については、最初から自分が話すことがわかっている状況、つまり、事前に準備ができ、かつ、話す内容もグループで相談できるディベート活動は言語不安を軽減する可能性がある。また、ディベートは、日本語の細かい表現力よりも議論の内容が重要であるため、学習者も教師も、議論の展開により注意を向け、日本語の誤用に対する不安や注意を軽減できると予想される。つまり、１章の３節で提案されている言語不安軽減の方策である「誤用訂正を厳しく行わず、誤りを犯すことに対する緊張や恐怖を取り除く雰囲気を作る(Aida 1994, Horwitz & Young 1991, Young 1991)」「ペアワーク、グループ活動、ゲームなどを取り入れる(Crookall & Oxford 1991)」といった要素がディベート活動に包含されている。また、自己を表現するのではなく、役割（自分の意見ではなく、肯定か否定かどちらかの決められた役割）にそって話すディベート活動は「人前で自己を表現するのが不安」な学習者に対して効果的ではないかという仮説がたてられる。

３．２　目的

以上をふまえ、本章では、言語不安軽減策として提案されているグループワークやゲーム的要素を持つディベート活動を取り入れた指導を行い、言語不安を軽減させる効果を検証する。

３.３　授業の概要

ディベートとは、一定のルールに基づいて行う討論ゲームである。ある議題に対して、肯定側と否定側とに分かれて、あらかじめ定められた流れにしたがって討論を行う。ディベートはグループ活動を基本としている。

対象となった授業は、国立大学において学部正規学生（1年生）のための必修外国語のクラスとして開講されているものである。学習者の日本語力は、多少の幅があるが、概ね上級レベルの学生である。

扱ったテーマは以下のものである。

・医師はすべての患者にがん告知をすべきである
・日本は積極的安楽死を法的に認めるべきである
・日本は首相公選制を導入すべきである
・日本は外国人労働者を積極的に受け入れるべきである
・日本は原子力発電所の建設を中止すべきである

二週間を一サイクルとして授業を行った。第一週目に資料読解を行い、テーマについての知識を共有した。その後、グループ討論等の翌週の試合に備えて準備活動を行った。準備活動は反論作文、ミニディベート、試合の準備として立論を協同で組み立てるといった内容である。第二週目にはディベートを二試合行った。学生数が16名であったので、4名ずつ4グループに分けた。グループのメンバーは固定ではなく、テーマごとに入れ替えた。グループ作業は学生の母語や英語を用いてもよいとしたが、基本的に日本語で行っていた。ディベートの時間配分については、稿末の資料3-1に記した。

３.４　調査の概要と結果

表3-1に調査の対象になった学生の属性及び、調査項目を記した。

表3-1　調査対象者と内容

日本語レベル	上級前半から後半（国立大学の学部正規学生　1年生）
人数	16名（男性　8名、女性　8名）
国籍	中国、タイ、ブルガリア、ハンガリー、ルーマニア、オーストラリア、モンゴル、ラオス、韓国 （ラオス１、韓国１は事後調査の回答なし）
事前調査項目	① 日本語力に関する自己評価（稿末の資料3-2に記した） ② 日本語学習の動機・態度 ③ 対人不安 ④ コミュニケーション不安 ⑤ 言語不安（①以外は第二章で使用したものと同じ）
事後調査項目	日本語力に関する自己評価、事前調査の言語不安 ディベート活動に関する不安

学習者の属性、経験、日本語学習に対する態度、自己評価、ディベートの成績等と言語不安との関係を調べた。不安項目については、各カテゴリーごとに不安の平均値を求めたものを用い、ディベートの成績は授業時の発言と試合後の評価シートをもとに採点したものの総合評価点を用いた。表3-2が、得られた相関係数とその検定結果である。

表3-2から、以下の結果が読みとれる。

(1)「グループやペアワークで話をする活動が好き」な学生は「対人不安」「コミュニケーション不安」「低い日本語力についての不安」が低い。

(2)「聞くこと・話すこと」の自己評価の高い学生は「低い日本語力についての不安」が低い。

(3)ディベートの成績のいい学生は「聞くこと・話すこと」の自己評価が高く、「対人不安」「コミュニケーション不安」「低い日本語力についての不安」が低い。

表3-2　不安の各カテゴリーと相関係数

	グループワークやペアワーク活動を好む	聞くこと・話すことの自己評価	ディベートの成績
対人不安	－.55＊	－.48	－.50＊
コミュニケーション不安	－.62＊	－.24	－.77＊＊
低い日本語力についての不安	－.54＊	－.66＊	－.65＊＊
発話・意思疎通に対する不安	－.22	－.41	－.47
ディベート成績	.73＊＊	.75＊＊	1.00

注）＊は5%水準、＊＊は1%水準で有意であることを示す。

事後調査では、回答があった14名のうち2名を除いて、「聞く・話す」能力の自己評価は上昇した。ディベート授業の開始前に言語不安感が大きく、自己評価が低かった学生に大きな変化があった。統計的には言語不安の軽減は見られなかった。一方、自由記述には「その場で思いついたことを、ためらわずに日本語で話せるようになった」「気楽に日本語で意見が言えるようになった」といった表現が見られた。

３.４　学習者のタイプ

言語不安は、個人のさまざまな特性と関連しており、指導方策の効果も個人差があることが予想される。そこで、学習者のタイプ分けを行うために、「聞くこと・話すこと」の自己評価と4つのカテゴリーの言語不安の平均値を用いて、平方ユークリッド距離を用いたWard法により、クラスター分析を試みた。図3-1より、学生1、3、4、5、9、10、14、15、16の9名を第一群、その他7名を第二群に分類した。事後調査の回答者は第一群では1、3、4、5、9、10、15、16の8名、第二群では2、4、7、8、11、12の6名である。表3-3にそれぞれの群の特徴を示す。

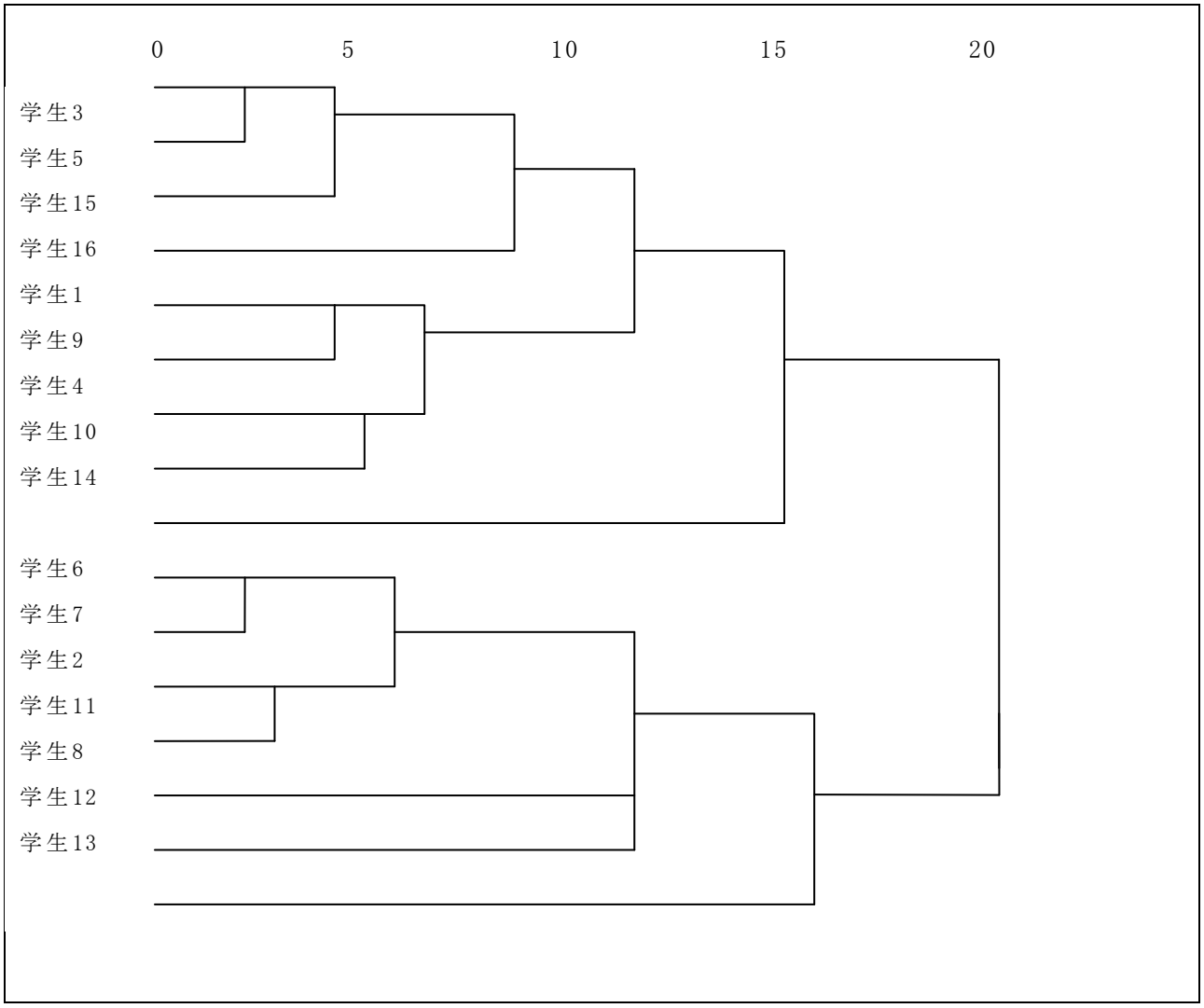

図3-1　言語不安傾向による学生16名のデンドログラム

表3-3　2つの群の特徴

	聞く・話す自己評価	対人不安	コミュニケーション不安	低い日本語力についての不安	日本語の発話・意思疎通不安
第一群	3.04	2.93	2.89	2.98	2.99
第二群	4.37	2.45	2.59	2.1	2.68
群間t値	-7.39**	2.49*	1.64	4.29**	1.66

注）＊は5%水準、＊＊は1%水準で有意であることを示す。

表3-3から、第一群の学生は、第二群の学生に比較して、「聞くこと・話すことの自己評価」が低く、「対人不安」と「低い日本語力についての不安」が高いことがわかる。

事後調査では、回答があった11名のうち2名を除いて、「聞く・話す」能力の自己評価は上昇している。しかし、日本語力、意思疎通不安が小さくなっている学習者は非常に少なく、逆に言語不安が強くなった学習者も見られる。事前調査で分類した2群間で、自己評価と言語不安の変化、ディベートとスピーチの成績を比較した結果が表3-4である。分散分析は対応のあるサンプルの検定を用いた。

表3-4　群別の自己評価及び言語不安の変化

	「聞く・話す」自己評価	専門的な事をある程度表現できる	専門的な事を自由に表現できる	低い日本語力不安	日本語の発話・意思疎通	ディベート不安	ディベート評価
第一群 8名	3.10→3.85 (+0.75)	2.88→3.38 (+0.50)	2.50→3.38 (+0.88)	2.98→2.90 (－0.08)	2.96→3.07 (+0.07)	3.23	13.11
変化のt値	3.37**	1.87	2.20	0.27	0.44		
第二群 6名	4.23→4.5 (+0.27)	3.67→4.17 (+0.50)	2.83→3.5 (+0.67)	2.07→2.0 (－0.07)	2.67→2.67 (0)	2.02	18.57
変化のt値	1.28	1.00	2.00	0.31	0.00		

注1）＊は5%水準、＊＊は1%水準で有意であることを示す。

注2）事後調査ではそれぞれの群で1名ずつ少ないため、事前の値が表3－3と異なっている。

言語不安が低く、自己評価が高かった第二群はディベート不安が低く、ディベートの成績が良い。どちらの群も「聞くこと・話すこと」の自己評価は上昇しているが、有意差が見られた項目は第一群のみである。「専門的な事柄について、相手の言うことをほぼ完全に理解し、自分の意見を自由に口頭で表現できる」という項目には有意差は見られなかったが、両群ともに10%以下で傾向差は見られた。「低い日本語力」及び「日本語

の発話・意思疎通」についての不安は若干小さくなっている項目もあるが、統計的有意差は見られない。

図3-1のデンドログラムを見ると、言語不安の高い第一の群は学生3、5、15、16の4名とその他の5名に分かれる。この4名はディベート評価の平均値が11.25と非常に低いが、ディベート授業終了後には、「聞くこと・話すこと」の自己評価平均は3.4から4.0へ0.6ポイント上昇し、「低い日本語力についての不安」は3.11から2.5へと小さくなっている。

事後調査ではディベート活動そのものに関する不安についても、5段階で聞いた。質問項目及び、平均値・標準偏差を以下に記す。学習者14名の平均値は2.71（標準偏差0.99）となっており、特に高い不安数値を示した項目はなかった。

表3-5　2つの群の特徴

項目	平均値	標準偏差
1.ディベートで友達が言っていることがわからないと不安でした。	2.29	1.33
2.ディベートで指名されると心臓がどきどきしました。	2.86	1.46
3.ディベートで間違えることを恐れませんでした。＊	3.07	1.39
4.ディベートで自分から答えるのは恥ずかしかったです。	2.43	1.35
5.ディベートで他の授業より緊張しました。	2.93	1.39
6.ディベートで友達の発言をさえぎって発言をするのは不安でした。	2.57	1.18
7.ディベートで全部わからなくてもだいたいわかれば大丈夫でした。＊	2.86	1.12

1.全然そう思わない　2. そう思わない　3.ふつう　4. そう思う　5. 強くそう思う

＊は逆転項目（逆転項目は数値を逆転させて処理）

３.５　ディベート活動の効果

ディベート活動を通じて、「聞くこと・話すこと」について自己評価を高め、「難しい論題について日本語で自分の意見が伝えられる」という「自分にもできる」という有能感、会話達成感を培う可能性があることが示唆された。ディベート授業の終了後、学習者の「聞くこと・話すこと」についての自己評価は全体的に上昇し、特に専門的な事柄について自由に表現できるという自信を持つようになった。とりわけ、ディベート授業の開始前に言語不安感が大きく、自己評価が低かった群のほうに大きな変化があった。

両群ともに事後調査の数値を見る限り、言語不安の軽減は見られなかったが、自由記述には「その場で思いついたことを、ためらわずに日本語で話せるようになった」「気楽に日本語で意見が言えるようになった」といった表現が見られることから、他の方法で学習者の言語不安の増減を測ることの必要性が示唆された。詳細は稿末の資料3-3に記した。

３.６.まとめ

本章では、言語不安軽減策として提案されているグループワークやゲーム的要素を持つディベート活動を取り入れた指導を行い、言語不安を軽減させる効果を検証した。

ディベート準備およびディベート活動によって、学習者の特性に関わらず、日本語力に関する自己評価を高めることができることは検証できたが、言語不安を軽減させることは数値的に確かめることができなかった。しかし、学習者の自由記述に「その場で思いついたことを、ためらわずに日本語で話せるようになった」「気楽に日本語で意見が言えるようになった」といった言語不安の軽減を伺わせるものが見られることを考えれば、実際には言語不安が軽減されているとも考えられる。

しかし、教室活動においては、言語不安のタイプに対応した個別指導を行うことは困難である。そこで、第4章ではe-learningを利用して、学習者の言語不安に対応した指導を行って、効果を調べることにする。

第４章　情意的フィードバックによる言語不安と学習量の変化

４.１　はじめに

第３章では、言語不安軽減策として提案されているグループワークやゲーム的要素を持つ ディベート活動を取り入れた指導を行い、 その効果を検証した。 その結果、ディベート準備およびディベート活動によって、学習者の特性に関わらず、日本語力に関する自己評価を高めることができることは検証できたが、言語不安の軽減については、確かめることができなかった。

４.２　目的

第４章の目的は、日本語学習者に e-learning 教材を学習させて、言語不安・成績と学習態度の関係を明らかにすること、及び、言語不安と日本語力に対応した情意的フィードバックメッセージを送って、言語不安の変化を検証することである。海外の学習者にとって e-learning 日本語学習は大きな可能性を秘めており、言語不安と学習傾向の関係を検証することは重要な課題である。

４.３　実験の概要

ベトナム・ホーチミン市のＨ大学日本語学科の４年生 19 名と中国吉林省のＴ大学の日本語学科の学生 24 名（2 年生 1 名、3 年生 6 名、4 年生 6 名、大学院 1 年生 11 名）の合計 43 名の学生を対象に、2004 年 9 月上旬から 10 月下旬にかけて 1 ヵ月半にわたって e-learning を利用した実験授業を行った。

言語不安に関する調査項目は 20 項目を用いて事前事後調査を行った（資料 4-1)。調査は 6 段階のスケールで行い、(1. 全然そう思わない、2. そう思わない、3. あまりそう思わない、4. 少しそう思う、5. そう思う、6、強くそう思う）とした。言語不安が最も高い場合の数値は 6、低い数値が 1 となる。

本章の実験は、クラス活動とは無関係に行うものであるので、第２章で使用した言語不安尺度のうち、「クラス活動に関する不安」の７項目を除外した。また、海外で行う調査・実験のために、外国人学習者と日本語教師の内省を基に、いくつかの変更を加えた。「一生懸命勉強すれば必ず日本語が上手に話せるようになると思います。（逆転項目）」を「話す練習をする機会が少ないので、話すことが上手になりません。」「言葉の使い方を練習する機会が少ないので、言葉が自由に使えるようになりません。」という２つの項目に分けて具体的に聞いた。次に、「一生懸命勉強すれば、難しい規則や言葉を覚えることができます。」という項目を、「複雑な文法規則」「漢字」「言葉」の３つに分け、「複雑な文型を

使って間違えることが不安なので、簡単な文型を使って話します。」「知っている日本語の単語を正しく使って話しているかどうか不安です。」を加えた。また、日本人と接する機会が少ない学習者のため、「どんな話題を選んで日本人と日本語で話をすればよいかわからないので不安です。」という項目も加えた。項目をあまり増やさないために、「緊張しないで日本人と話をすることができます。」「日本人との会話で言いたいことがうまく言えないときあせります。」「他の外国語は日本語よりずっと楽に覚えられます。」の 3 項目を除外し、20 項目とした。

事前調査における言語不安の平均値は 3.17（標準偏差 0.69）であり、言語不安の程度はあまり高くなかった。ベトナム人学習者の平均値は 3.16（標準偏差 0.48）、中国人学習者の平均値は 3.18（標準偏差 0.80）で、ほぼ同じ傾向を示している。事前テストの全体の平均値は 43 点満点中 33.4 点（標準偏差 6.1）、ベトナム人学習者は 28.8 点（標準偏差 5.1）、中国人学習者は 37.0 点（標準偏差 3.8）で、中国人学習者の平均点が高く、t 検定で統計的に有意差がでている（$t = -6.04$、$p < 0.001$）。事前テストは学習者の日本語の語彙・文型の能力を測定するために、クローズドテスと、漢字テスト及び記述式のテストの合計点を用いた。クローズテスト（Cloze Test）とは、テキストを機械的に数語（通常 5 から 12 語）おきにカッコ抜きし、受検者に削除された語を埋めさせるもの。読解力・語彙力・文法力などを含めた総合的な英語力の測定が可能であるとして広く用いられている。英語と日本語では異なる面があるが、日本語教育にもしばしば用いられている。

教材は「1. 人生のパートナー」と「2. 死刑制度廃止論」の 2 つのパートから成り、それぞれは、①読解資料、②読解の内容理解に関する小テスト、③漢字・語彙・文型の演習問題、④掲示板、で構成されている。学習者にはまず教材 1 を①→②→③→④の順番で、次に教材 2 も同様の順番で学習を進めるように指導した。掲示板については、何度書き込んでもよいし、教材 2 に進んだあとでも戻って読み書きをするように指導した。e-learning のプラットフォームはネットマン株式会社のＡＳＰサービスを利用した。資料読解の際には「リーディングチュウ太」（http://language.tiu.ac.jp/）の使用を促した。これはネット上で自動的に辞書を作成するツールである。オンライン辞書を利用すれば自動的に漢字の読み方・日本語の意味・英語の意味を生成することができるので、非漢字圏学習者の読解作業にかかる時間を短縮し、漢字圏学習者が陥りがちな「意味は推測できるけれど読み方がわからない」状況を克服するのに有用であり、言語不安の軽減につながると考えた。

表 4－1 に実験授業の日程を示した。なお、読解教材のレベルは日本語能力試

験 2 級合格程度のものとした。教材の読解資料は、稿末の資料 4-2 に記した。

表 4－1　実験授業の日程

ホーチミン市のＨ大学	中国吉林省のＴ大学
2004 年 9 月 8 日 事前調査・事前テスト	2004 年 9 月 14 日 事前調査・事前テスト
～10 月初旬　第一教材「人生のパートナー」 第 1 教材終了後　フィードバックメッセージ(1 回のみ) 第二教材「死刑制度廃止論」 10 月下旬　事後調査	

言語不安と成績の平均値を基に､学習者を 4 つのグループに分類した｡なお、成績は事前テストの成績を使用した。言語不安高は 3.17 以上、成績高は 33 点以上の学習者である。

タイプ 1（言語不安低・成績低）
タイプ 2（言語不安低・成績高）
タイプ 3（言語不安高・成績低）
タイプ 4（言語不安高・成績高）

４.４　言語不安・成績のタイプ別の学習態度

２つの教材学習後の言語不安の高低による演習･小テストへのアクセス数で分析を行ったものが表 4-2 である。言語不安の高い学生のほうがアクセスの平均値は高いが、ｔ検定で有意差は見られなかった（ｔ＝1.70、$p < 0.097$）。表 4-3 は、事前テストの成績の高低による検定であり、成績の高い群でアクセス数が多くなっており、統計的有意差が見られた（ｔ＝2.37、$p < 0.02$）。

表 4－2　言語不安の高低による演習・小テストへのアクセス数の比較

	数	アクセス数平均値	標準偏差
不安高群（3.17 以上）	22	20.4	13.2
不安低群（3.17 未満）	21	14.2	10.5

表 4－3　成績の高低による演習・小テストへのアクセス数の比較

	数	アクセス数平均値	標準偏差
成績高群（33 点以上）	24	20.8	12.6
成績低群（33 点未満）	19	12.8	9.8

注：表 4-2 と表 4-3 の高群と低群は、全体の平均値を境に、2 群に分けた

次に言語不安と成績の 4 つのタイプの学習者の傾向を見ていく。それぞれのタイプの学習者のアクセス数の平均は、表 4-4 に示す通りである。言語不安低・成績低群の学生はアクセスが非常に少なく、言語不安高・成績高の学生はアクセスが非常に多いことがわかる。表 4-5 は分散分析の結果である。

表 4－4　言語不安と成績のタイプ別演習・小テストへのアクセス数

言語不安と成績の,タイプ	平均値	人数
タイプ 1　不安低・成績低	10.2	9
タイプ 2　不安低・成績高	17.2	12
タイプ 3　不安高・成績低	15.1	10
タイプ 4　不安高・成績高	24.8	12

表 4－5　不安と成績のタイプ別の演習・小テストへの
アクセス数に関する分散分析

	平均平方	F 値	有意確率
言語不安	411.033	3.16	.08
成績	728.935	5.60	.02

成績とアクセス数の関係は統計的に有意であり（F 値 5.60、有意水準.02）、言語不安は有意傾向がある（F 値 3.16、有意水準.08）。言語不安と成績の 4 つのタイプについて多重比較を行ったものが表 4-6 である。タイプ 1（言語不安低・成績低）とタイプ 4（言語不安高・成績高）との間に有意な差が見られた。

表 4－6　多重比較の結果

アクセス数(I)	アクセス数(J)	平均値の差 (I-J)	標準誤差
タイプ１　不安低・成績低	Ｇ２　不安低・成績高	-6.94	5.03
	Ｇ３　不安高・成績低	-4.88	5.24
	Ｇ４　不安高・成績高	-14.53*	5.03
タイプ２　不安低・成績高	Ｇ３　不安高・成績低	2.07	4.89
	Ｇ４　不安高・成績高	-7.58	4.66
タイプ３　不安高・成績低	Ｇ４　不安高・成績高	-9.65	4.89

注: * =有意差 5%水準

言語不安の変化について対応のある t 検定を行った結果を表 4-7 に記す。

表 4－7　言語不安の変化

	事前	事後
全体	3.16	2.92**
タイプ１　不安低・成績低	2.50	2.55
タイプ２　不安低・成績高	2.73	2.79
タイプ３　不安高・成績低	3.55	3.04*
タイプ４　不安高・成績高	3.80	3.23**

注: ** =有意差 1%水準、* =有意差 5%水準

全体的に言語不安は低くなる傾向にあり、事前調査で言語不安が高かったタイプ３とタイプ４は言語不安の変化が高い。事前調査において言語不安が高く、成績も高かったタイプ４は言語不安の変化が特に大きい。言語不安と成績のタイプ別のフィードバックメッセージの効果については、言語不安高群であるタイプ３、タイプ４の言語不安が有意に低くなっていることから、言語不安を軽減する効果はあったと考えてよいだろう。しかし、タイプ１、タイプ２の言語不安の低い学習者群では、言語不安が高くなっているものの、統計的に有意に変化したわけではない。また、このフィードバックメッセージ送信後の e-learning の学習量は増えていないことから、学習態度の変化に寄与したとは言えない。

最後に事後調査で収集した学習者の e-learning による学習活動に対する評価

を表 4-8 に示す。6 段階（1．全然そう思わない、2．そう思わない、3．あまりそう思わない、4．少しそう思う、5．そう思う、6、強くそう思う）で日本語学習に役立ったか、楽しかったかを聞いており、5 点に近い項目が多いことから、e-learning による学習活動は役に立つ、楽しいと評価されている。

表 4－8　学習者の評価

	日本語学習に役に立った	楽しかった
net 辞書の利用	4.88	4.88
電子掲示板で討論	4.57	4.64
電子掲示板で他国の学生と討論	4.67	4.65
漢字練習	4.77	4.55
語彙練習	4.88	4.56
文型練習	4.62	4.49

自由記述でも、掲示板の意見を読んだり書いたりすることについて、役に立つ、おもしろいという意見が多かった。もう一歩進んだ形態として、時間を決めてチャットをすればおもしろい、実際に会話ができれば楽しいだろうという意見もあった。ほとんどすべての学習者が e-learning による学習活動は役に立ち、楽しいと評価しているが、実際には言語不安が高い学習者群のほうがよく学習していることがわかった。稿末の資料 4-3 に学習者の自由記述の一部を記した。

４.５　インタビュー調査の結果

2005 年 1 月 2 日にホーチミン市においてタイプ 1、2、3、4 のカテゴリーから 1 人ずつと、実験授業の協力者であり、学生たちの担任教師でもある 1 名に対してフォローアップインタビューを行った。内容は e-learning と教室活動の相違、講義掲示板への書き込み、フィードバックの方法等についてである。なお、中国人学生にインタビューする機会は持てなかった。

表 4-9　インタビューした学生のタイプとネット教材へのアクセス

	タイプ	掲示板書き込み	小テスト	演習問題
学生 1	タイプ 1　不安低・成績低	0 回	4 回	0 回
学生 2	タイプ 2　不安低・成績高	10 回	6 回	8 回
学生 3	タイプ 3　不安高・成績低	0 回	2 回	0 回
学生 4	タイプ 4　不安高・成績高	7 回	8 回	21 回

伝統的な教室スタイルの授業との比較では、学生 2 以外は「インターネットより教室で行う伝統的な方法の方が好き」と答えている。ベトナムではまだコンピュータの設備が整っていないし、インターネットの速度が遅いという技術的な理由だけでなく、教室ではわからないことは先生や同級生にすぐ質問できるが、日本へメールで質問をするのは難しいし、回答がすぐには得られないという理由をあげている。初回のオリエンテーション時に顔をあわせただけの筆者にメールで、しかも日本語で質問することは、かなり敷居の高いことだったようだ。一方、学生 2 は「教室では学生がたくさんいるので先生が注目する人は限られている。インターネットなら先生は個人的に対応することが可能だし、インターネットなら好きな教材を好きなときに勉強できる」と e-learning のメリットを積極的にとらえている。

講義掲示板への書き込みがまったくなかった学生 1 は「書くことは話すことより自信はあるが、意見がないので書かなかった」と述べ、学生 1 と同様に一度も意見を書いていない学生 3 は「インターネットの勉強はこれまでしたことがないから、慣れていなくて書けなかった」と述べている。これらの発言から、日本語学習に関する問題だけでなく、与えられたテーマに対して意見を持てないことやコンピュータリテラシーの低さも e-Learning 講義掲示板の書き込みを阻害していることがうかがわれる。書き込みの一部を稿末の資料 4-4 に記した。

講義掲示板の書き込みを読んで、中国の学生についてどう感じたかを質問した。講義掲示板への書き込み数はベトナム人学習者が平均 2.27 回（標準偏差 2.68）であったのに対し、中国人学習は 2.09 回（標準偏差 1.71）であり数の上ではベトナム人学習者のほうがまさっているが、ベトナム人学習者は書き込み数にばらつきが大きい。講義掲示板に書き込みをしなかった学生 1 と学生 3 はともに「中国人はとても自信があるが、ベトナムの学生はあまり自信がない。」と述べている。

4.6　まとめ

本章の実験の結果、以下のことが明らかになった。e-learning 教材に対する学習傾向は、言語不安が高く、成績も高い学生は学習量が多く、一方、言語不安も成績も低い学生は、学習量が少ない。このことから、言語不安が高いことは、必ずしも学習を阻害するとは言えないと考えることができる。

また、今回は事前調査の言語不安と成績に基づき、e メールで言語不安を操作するためのフィードバックを送った。今回送信したフィードバックは言語不安が低く、成績が低い群の学生に対しては、実際の本人のアクセス数を記載し

て勉強をしていないことを自覚させ、言語不安が低く・成績が高い群の学生に対してはよく勉強していることを認めたうえで、さらなる精進を促すメッセージを送った。言語不安が高く、成績が低い群の学生に対しては心情的に訴える励ましのメッセージを、言語不安高く、成績が高い群の学生に対しては賞賛とさらなる精進を促すメッセージを送った。

全体的に言語不安は低くなる傾向にあり、事前調査で言語不安が高かった学習者は言語不安の変化が大きかった。事前調査において言語不安が高く、成績も高かった学習者の言語不安の変化が特に大きい。言語不安と成績のタイプ別のフィードバックメッセージの効果については、言語不安高群の言語不安が有意に低くなっていることから、言語不安を軽減する効果はあったと考えてよいだろう。しかし、言語不安の低い学習者群については、若干言語不安が高くなっているが、統計的に有意に変化したわけではない。さらには、フィードバックを行った後、学習量の変化は見られなかった。

言語不安が低い群に不安の変化が見られず、言語不安高群でも低群でも、フィードバック後の学習量に変化はなかった原因のひとつは、フィードバックが1度だけであったことであると考えられる。第5章では、定期的に情意的なフィードバックメッセージを送って、言語不安の変化を見ることにする。

第５章　実験群と統制群を設けた情意的フィードバックの効果検証

５.１ はじめに

第４章の実験で e-learning 教材に対する学習傾向は、言語不安低・成績低群の学生は学習量が非常に少なく、言語不安高・成績高の学生は学習量が非常に多いことが明らかになった（西谷,松田 2005）。また、フィードバックメッセージを一度だけ送ったが、言語不安高群の言語不安は軽減したが、不安低群の変化は見られなかった。言語不安高群、言語不安低群ともに、フィードバック後に学習量に変化はなかった。そこで、本章では学習者の言語不安の高低別に情意的フィードバックを継続的に送り、言語不安と学習量の変化を検証する。

５.２　目的

本章では、学習者それぞれの言語不安傾向に応じた、きめ細かい情意的フィードバック（以下、ＦＢとも呼ぶ）を与え、言語不安の変化について検証を行った。さらに、e-learning 教材の学習量、具体的には掲示板への書き込み量の変化を調べた。第４章の研究では、日本語学習は e-learning 教材のみよるものであるが、本章の研究は教室活動に e-learning 教材を付加したブレンディッドラーニング環境で行われた。

５.３　フィードバック研究

ここで、フィードバック研究について概観しておく。教育工学事典（2000）の定義によればフィードバックは「自らの行動のもたらした結果の一部分をデータとして取り込み、次のより適切な行動のために活用する機構」である。Mory（2004）によれば、フィードバックは行動主義から構成主義、コンピューター利用の学習状況にいたるまで様々なパラダイムの中で論じられてきている。行動主義におけるプログラム学習法では、オペラントアプローチを強調し、強化（reinforcement）の概念がその重要部分だった。答えが正しいと学生に伝えることによって、後のテストで正確に再び答えられるように強化されるというものである。しかし、1970 年以降多くの研究者は「フィードバック＝強化」という考え方を疑い始め、学習者が行動を変容させるきっかけとなる「情報としてのフィードバック」という概念が提出されている。

さらには、動機づけ、自己効力感（self-efficacy）及び帰属理論もフィードバックと重要な関係を持つことが知られている。適切なフィードバックは自信を高めて高いゴールを達成し、よりよい成績に対する欲求を促進するとされる(Covington & Omelich 1984)。これまでのフィードバック研究では、フィード

バックに含まれる情報、動機づけ・自己効力感、原因帰属との関係は論じられてきているが、言語不安とフィードバックとの関係について実証的に論じられた見当たらない。

５．４　実験の概要

本研究の対象者は、日本の社会科学関係を専門とする国立大学の大学院に入学しようとする日本語上級レベル(日本語能力試験 2 級合格から 1 級合格程度)の学習者であり、当該大学の日本語の授業を 2005 年度冬学期に履修した学生 19 名である。授業は教室内でディスカッション･ディベートを行うものであり、基本的に 2 週間単位で 1 つのテーマを扱った。教室外活動として e-learning システム上またはハンドアウトのテーマに関連した資料を読み、1 週目の授業時間に教室で語彙・文型・内容について確認とグループ討論を行った後、2 週目にディスカッション･ディベートを行う。さらに、授業後、教室外活動として、各自が e-learning システムの掲示板に自分の意見を書き込んだ。

e-learning のプラットフォームは研究対象となった大学の全教員・学生が利用できるWebClass を利用した。教室での討論のあとで、e-learning システム上の掲示板に自分の意見を書き込ませたのは、Beauvois（1995,1998）の報告に基づき、学習における言語不安の影響を少なくすることに有効と考えたからである。表 5-1 に授業と授業外活動、フィードバックの日程を記した。

表 5－1　授業と授業外活動、フィードバックの日程

	テーマ	授業	討論	FB の有無と種別		備考
第 1 回	人生のパートナー	10/11	10/11	－		事前調査
第 2 回	外国人労働者	10/18	10/25	－		
第 3 回	積極的安楽死	11/1	11/8	－		
第 4 回	首相の靖国参拝	11/15	11/22	FB1	11/28	
第 5 回	原子力発電	11/29	12/6	FB2	12/7	
第 6 回	救急車有料化	12/13	12/13	－		中間調査
第 7 回	憲法 9 条改正	1/10	1/17	FB3	1/19	事後調査

本研究の事前・事後調査の項目は、元田（2005).の作成した日本語不安尺度を採用した。元田の尺度は先行研究を踏まえて言語不安全体を教室の内と外の不安に区別し、教室内不安 23 項目（発話活動における緊張 9 項目、理解の不確

かさに対する不安 8 項目、低い日本語能力に対する心配 6 項目)、教室外不安 22 項目で構成されている。調査は 6 段階のスケール(1. 全然そう思わない、2. そう思わない、3. あまりそう思わない、4. 少しそう思う、5. そう思う、6、強くそう思う) で行った。また、第 4 章で用いたものと同様の日本語力自己評価についても聞いた。さらに、学習者の日本語の語彙・文型の能力を測定するために、事前・事後に同じレベルの異なる文章を用いたクローズドテストを行った。クローズドテストについては、第 4 章に詳しく述べた。

事前調査が終わった時点で、与えるフィードバックの内容を検討するために、調査項目への回答を分析した。教室内不安、教室外不安の平均値は、それぞれ、2.86、2.69 であり、教室内不安と教室外不安の間には 1%水準で正の相関関係が認められた。ここから、教室内不安と教室外不安は密接に関連していると考え、本研究では教室活動とそれを補う e-learning とに焦点を当てているため、教室外不安については扱わず、教室内不安を操作するためのフィードバックを与えることにした。

フィードバックの効果を検証するために、本研究では、フィードバックを返す実験群と、返さない統制群を設けた。実験群と統制群の日本語力の均質性を保つために、日本語力の事前のクローズテストの平均値がほぼ等しくなるよう、表 5-2 のように 2 群に分けた。その際、学習者を言語不安高と言語不安低のグループに分割し、実験群と統制群にほぼ同数の学習者を割り振った。

表 5－2　実験群と統制群の分類

	不安高グループ	不安低グループ
実験群　10 名	6 名	4 名
統制群　9 名	5 名	4 名

注：教室内不安の全体平均値　2.86 以上を不安高とした。

実験群の言語不安高群には不安軽減のフィードバックを、言語不安低群には不安を高めるメッセージを、それぞれ e-mail で 3 回返した。統制群にはフィードバックは一切返さなかった。

先に記したように、元田は教室内不安を 3 つに分類している[4)]。発話活動における緊張とは「教室で日本語を話すとき、ふだん緊張します。」などであり、理解の不確かさに対する不安とは「日本語の授業の内容が難しくてわからないとき、不安になります。」などであり、低い日本語能力に対する心配とは「他の学生が私の日本語を下手だと思わないか心配です。」などである。そこで、本研究では、実験群の言語不安高グループの学習者に対して、言語不安のタイプに

応じた以下のメッセージを送った。その際、個々の調査項目について「5．そう思う」「6、強くそう思う」をチェックした項目についても、稿末の資料 5－1 に記したフィードバックメッセージをあわせて送信した。日本語だけではうまく伝わらない部分があることを懸念し、英語の翻訳もあわせて送信した。英語についてはネイティブチェックを受けたものを使用した。

①発話活動における緊張が高い場合：
教室で日本語を上手に話すのは簡単ではありません。知っていることを忘れた、間違えることもあります。でも、心配しないでください。教室は練習の場ですから、間違えても大丈夫です。
It is not easy to speak Japanese well in a classroom. Sometimes, you forget the words and patterns you know, and make mistakes. Do not worry about making mistakes in Japanese class. It is all right to make mistakes, because the classroom is the best place to try your Japanese.

②理解の不確かさに対する不安が高い場合：
日本語の授業は速く進むし、先生の話し方やビデオ・テープは速くて聞き取れないことがあるでしょう。でも、心配しないでください。聞き取れない場合は遠慮なくそう言ってください。
A Japanese class moves quickly and sometimes you will not be able to catch words because of the video tape or teacher's rapid speech. Instead of worrying, speak up when you miss words.

③低い日本語能力に対する心配が高い場合：
他の学生と自分の日本語能力を比較して、心配する必要はありません。あなたの日本語は十分上達しています。
Do not compare your Japanese ability with others—your Japanese will progress well enough.

一方、言語不安を高めるフィードバックとしては「この大学の留学生は優秀ですから、みんなどんどん日本語が上達しています。また、日本語は外国語ですので、優秀な日本人学生と競争していい成績をとるのは簡単ではありません。」「専門科目の学習はどんどん難しくなります。日本語の学習が足りないと、専門の勉強についていけなくなります。」といったメッセージを送信した。

5.5　言語不安の変化

19 名中実験群言語不安低の 1 名が事後調査に参加しなかったため、分析は 18 名を対象とした。4 グループの教室内不安の 3 つのカテゴリーの変化を図 5-1 に記す。

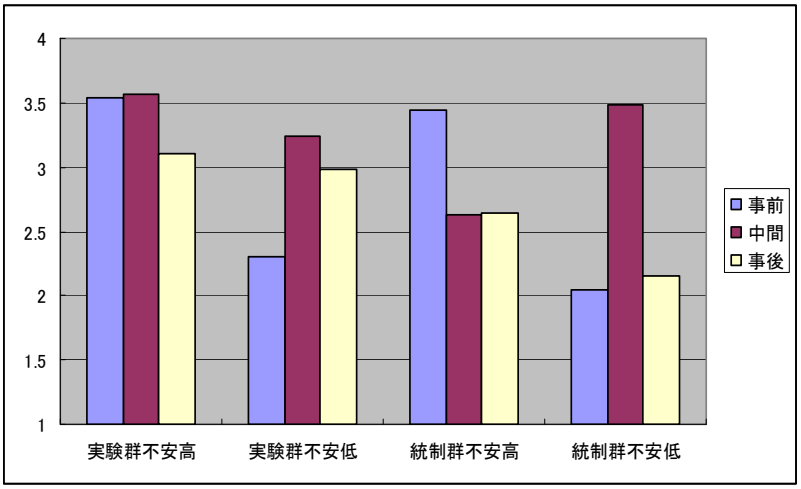

図 5－1　言語不安の変化

表 5－3　4 グループの教室内不安の 3 つのカテゴリーの変化

		事前調査			中間調査			事後調査		
		発話	理解	日本語	発話	理解	日本語	発話	理解	日本語
実験群	不安高	3.7	3.61	3.17	3.73	3.42	3.5	3.52	2.77	2.86
	不安低	2.26	2.67	1.83	3.41	3.42	2.68	3.15	3.29	2.25
統制群	不安高	4.02	3.08	3.03	3.13	2.33	2.26	3.17	2.36	2.12
	不安低	2.28	2.03	1.71	3.61	3.56	3.16	2.31	1.97	2.17

言語不安軽減のフィードバックを与えた実験群言語不安高グループが統制群言語不安高グループより大きく言語不安が軽減したわけではない。むしろ統制群の言語不安高グループのほうが大きく言語不安が軽減しているとも言える。言語不安の変化を表 5－4 に記す。

表 5－4　言語不安の変化

教室内不安の変化		t
実験群の不安高グループ	理解不安（事前 → 事後）	2.01^{+}
統制群の不安高グループ		
	発話不安（事前 → 事後）	2.40^{+}
	理解不安（事前 → 事後）	2.67*
	日本語力不安（事前 → 事後）	3.50*

注: $^{+}$=有意差 10%水準 、* =有意差 5%水準

5.6　成績と学習量の変化

実験群全体で、事前テストから事後テストの成績の伸びには有意差が見られた（表 5-5）。なかでも、実験群の中でも事前テストの成績が平均値より低い学生の伸びが大きい（7.67→11.33）。それに対して、統制群の成績は有意に変化しなかった。

表 5－5　事前事後テストの実験群と統制群の比較

	事前テスト	事後テスト	対応のあるサンプルの t 検定
実験群	9.00	11.67	t ＝－2.83*
統制群	11.33	12.22	t ＝－1.06、n.s.

注: *=有意差 5%水準

実験群と統制群とで、学習量に大きな差が見られた。第 1 回のWeb 掲示板書き込み字数は分散分析の結果では、4 グループ間にほとんど差がない（F=0.18 P＝0.91）。一方、第 1 回と第 7 回を比較すると、書き込み字数は明らかに実験群のほうが高い。グラフ上は実験群不安低群の伸び率が最も高く見えるが、対応のあるサンプルの t 検定の結果、実験群では言語不安高グループ（ t ＝－7.73、 p ＜0.01）、言語不安低グループ（ t ＝－5.54、 p ＜0.05）に有意差が見られた。これは、分析対象の言語不安高群の人数が 6 名であるのに対し、言語不安低群の人数が 3 名と少ないためである。一方、統制群は統計的に有意な変化は見られなかった。次に実験群と統制群の言語不安高グループ・言語不安低グループ同士の差を比較してみると、それぞれ実験群グループの書き込み字数が多い。Web 掲示板への書き込み字数平均の変化を図 5-2 と表 5-6 示した。

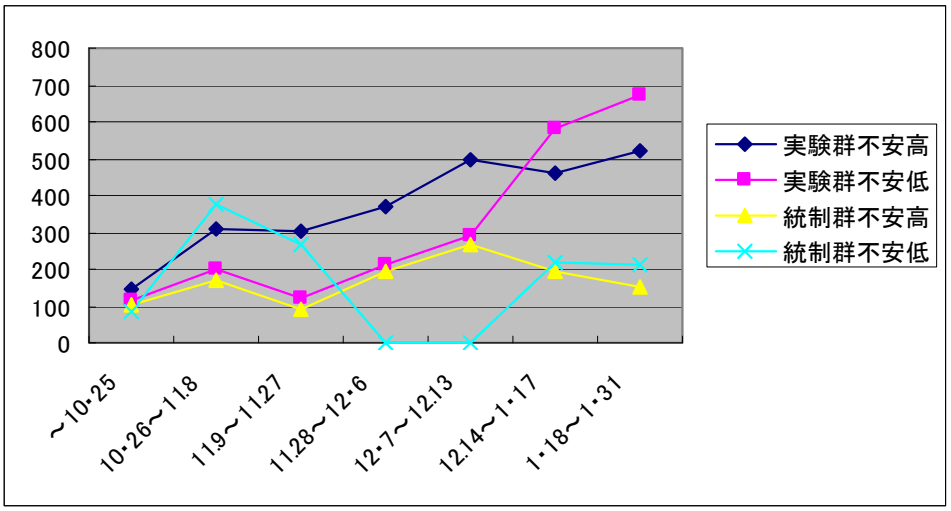

図 5－2　掲示板の書き込み字数平均の変化

表 5－6　実験群と統制群の掲示板書き込みに関する T 検定の結果

	実験群	統制群	t 値
～10・25	135.33	96.5	0.89（n.s.）
10・26～11.8	272	247.5	0.23（n.s.）
11.9～11.27	244.67	155.38	0.80（n.s.）
11.28～12・6 第 1 回 F B 後	318.11	122.63	1.92^{+}
12・7～12.13 第 2 回 F B 後	428.11	166	2.30*
12.14～1・17	500.11	203.5	2.24*
1・18～1・31 第 3 回 F B 後	570.56	177	3.77**

注: $^{+}$=有意差 10%水準 、 *=有意差 5%水準、**=有意差 1%水準

図表からわかるように､フィードバック開始後の書き込み字数は実験群のほうが統制群より有意に多いことが明らかである

5．7　個人に着目した分析

学生個人に注目して見ると、群で比較したものとは異なる面が見えてくる。表 5-7 に言語不安、成績、掲示版の書き込み字数の変化を記した。実験群の不安高グループのなかで、事前調査の教室内不安が最も高く成績が悪かった学生 A は、教室内不安平均 4.46→3.83 で、不安の軽減が見られる。掲示板については 271 文字（フィードバック開始前）→372 文字（第 1 回フィードバック後）→1042 文字（第 2 回フィードバック後）→507 文字（第 3 回フィードバック後）

と書き込み字数が増えている。テストの点数も 6 点（事前テスト）→13 点（事後テスト）へと非常に伸びている。フィードバックを返さなかった統制群のなかで、最も不安が高く成績があまり良くなかった学生 B も教室内不安平均 3.87→2.73 と軽減しているが、掲示板書き込み字数は 299 文字→366 文字→340 文字→0 文字とあまり増えていない。テストの点数も 9 点（事前テスト）→11 点（事後テスト）で、学生 A のほうが、得点の伸び率も事後テストの点数も統制群の学生 B より高い。このことから、不安の程度が非常に高い学生に対しては、フィードバックの効果が言語不安の軽減、学習の促進、学習効果に現れていると言えよう。

実験群で事前調査の教室内不安が最も低い学生 C の不安は 1.13（事前）→3.5（中間）→2.25（事後）となっており、中間調査でかなり高くなった不安が事後調査の段階でもある程度維持されている。掲示板書き込み字数は 393 文字（フィードバック開始前）→332 文字（第 1 回フィードバック後）→973 文字（第 2 回フィードバック後）→625 文字（第 3 回フィードバック後）である。テストの成績は 14 点→12 点と下がっている。統制群の中で事前調査の教室内不安が最も低い学生 D の場合 2.28（事前）→1.19（事後）に不安は軽減している。この学生は中間調査には参加していない。掲示板には最初から最後まで一度も書き込みが見られなかった。テストの成績は実験群の学生 C 同様、14 点→12 点と下がっている。このことから、不安が非常に低い学生に対してはフィードバックによって不安を高めることが可能であり、学習態度に関してもフィードバックの効果が期待できることが示唆された。

表 5-7　個人に着目した不安・成績・掲示板書き込み字数の変化

	不安変化	成績変化（点）	ＦＢ開始前書き込み	第１回ＦＢ後書き込み	第２回ＦＢ後書き込み	第３回ＦＢ後書き込み
学生 A（実験群不安最高）	4.46→3.83	6→13	271 文字	372 文字	893 文字	507 文字
学生 B（統制群不安最高）	3.87→2.73	9→11	299 文字	366 文字	340 文字	0 文字
学生 C（実験群不安最低）	1.13→3.50	14→12	393 文字	332 文字	973 文字	625 文字
学生 D（統制群不安最低）	2.28→1.19	14→12	0 文字	0 文字	0 文字	0 文字

注：統制群についてはフィードバックを行っていないので、実験群と同じ時点での書き込み文字数

５.８　まとめ

本章の実験では、言語不安を操作するために、不安の高いグループには不安を軽減させるためのフィードバックを返した。教室内不安は軽減されたが、フィードバックを返さない統制群との比較では必ずしも筆者の意図どおりの差は見られなかった。不安の低いグループは実験群と統制群ともに中間時点ではフィードバックの有無に限らず不安は高まり、その後軽減しており、実験群と統制群に有意な差は見られなかった。しかし、フィードバックを返した群は、事後調査時点でもある程度不安の高い状態が続くことがわかった。

フィードバックを返した実験群と何もフィードバックを返さなかった統制群とで、大きな差が見られたのは学習量である。Web 掲示板書き込み字数の分析結果では、フィードバック開始後の書き込み字数は、実験群のほうが統制群より有意に多い。

個人に着目すると、不安の程度が非常に高い学生に対しては、フィードバックの効果が不安の軽減、学習の促進及び学習効果に現れている。一方、不安が非常に低い学生に対しては、フィードバックによって不安を高めることが可能であり、学習量に関してもフィードバックの効果が期待できることが示唆されたが、全体的傾向を見ると、情意的フィードバックだけでは言語不安を変化させることは容易ではないことも示唆された。

第６章　言語不安の解釈に着目したモデルの修正

６.１　はじめに

第４章、第５章では、言語不安の高低に着目して実験を行ってきた。その結果、言語不安自体を変化させることは困難であることが明らかになった。言語不安の研究では、このように言語不安そのものが阻害的にはたらくか、促進的にはたらくかという点に着目しているが、スポーツ心理学の分野では、不安をどう捉えるかという点に着目した研究が行われている。Hagger & Chatzisarantis(2005)は運動選手の成績を弱める効果をもつのは、アスリートの不安そのものではなく、不安の解釈あるは向きこそが影響力を決定すると述べ、促進的不安を高く報告する選手は成績が良く、エリート選手群は不安を促進的に解釈していると報告している。

スポーツ心理学における指摘をふまえると、明確な効果が見られなかった理由は、言語不安そのものを軽減しようとしたからであり、言語不安の解釈を変化させる働きかけがより重要であると考えられる。言語不安の先行研究では、不安の主な妨害作用は失敗や混乱、リスク回避であり(Horwitz, Horwitz, ,Soruce 1986).、不安はリスクテイキング、クラスへの参加度を通じて口頭能力の正確さに影響を及ぼす(Ely 1986)という知見が得られている。日本語不安については、元田（2005）が教室外で「間違いに対する不安」を感じている学習者は、教室外では間違いが許されない、あるいは間違いを指摘してもらえないことに不安を感じていると指摘している。

さらには、不安という概念は、それ自体がネガティブな解釈を前提にしている。不安を無理にポジティブに捉えさせようとしてもうまくいかない可能性がある。そこで、言語不安の原因と想定される失敗（間違いを起こすこと）をポジティブに捉えるような働きかけを考えることが重要であると考えた。そして、そのような働きかけを情意的に行うだけでなく、「このように学習すればよい」という学習方略指導を加えれば、成績向上にもつながり、成功体験がさらに失敗の促進的把握につながるという仮説をたてた。

この仮説を支持する指摘としては、例えば、ドルニェイ（2005）がある。ドルニェイは、学習者に多様な学習ストラテジーを教えることにより、自己の学習能力に対する自信を構築することができると述べ、コミュニケーション上の困難を克服するのを手助けするコミュニケーションストラテジーを教えることを奨励している。また、英語教育の分野でも、学習方略使用は成績を向上させる可能性があるということが指摘されている(学習ストラテジー研究会 2005)。

６.２　目的

本研究の目的は、言語不安と言語不安（あるいは失敗）の解釈に着目した学習方略指導のための仮説モデルを作成することである。そのために、言語不安、言語不安や失敗の解釈、学習方略使用について調査を行い、その関係を調べる。また、先行研究では動機づけが言語不安と大きく関係していることが明らかになっているため[39]、動機づけも調査に加え、分析する。

学習者の成績を調べなかったのは、作成したモデルの効果、つまり、成績が伸びるかどうかは実際に実証実験をしなければわからないためである。言語言語不安が成績に及ぼす影響は、あくまでも間接的なものであり、筆者は、そこに学習の質や量が介在していると考えている。そして、学習の質を表す視点として、学習方略使用に着目しようと考えている。このような関係を検証するには、ある一時点での成績を大雑破に調査して相関関係を調べても、妥当性のあるモデルを導くとは限らない。よって、本研究では、どのような特性を持っている学習者にはどのような傾向があるかを探り、学習方略使用を促進するモデルを作成することに焦点化する。

６.３　調査の概要と因子分析の結果

６.３.１　概要

調査は、中国の３つの大学で日本語を学習する学生（日本語学科の１年生から４年生）を対象として、2009 年２月から３月にかけて実施した。対象者は 152 名であった。内容は、日本語学習における言語不安、言語不安の解釈、動機づけ、学習方略使用に関するものであり、以下のものを参考に項目を作成して、全て中国語に翻訳した。本調査に先立って、2008 年に本調査の対象とはしなかった中国の大学で予備調査を行い、調査項目を改良したものを使用した。

- 言語不安については元田(2005)pp.211－214 から発話不安を参考にした 12 項目
- 動機づけについては堀他(1994)p.174 を参考にした 20 項目
- 言語不安の解釈ついては堀他(1994)p.602、言語不安（元田 2005）の項目を参考に教師経験者の内省から得た 25 項目
- 学習方略は中山晃（2005)を参考に学習者に理解しやすいように文言を改めたり付け加えたりした 27 項目

６.３.２　因子分析の結果

得られたデータに基づき、動機づけ、言語不安や失敗の解釈、学習方略使用について、因子分析を行った。言語不安については、因子分析を行った結果、

一つの因子としてみなすことができると判断した。その理由は、敬語に関する項目（項目 11）以外は因子負荷量が 0.64 以上であり（表 6-1)、全分散を説明する割合は 50.1%、α係数も 0.92 という高い値を示したためである。

表 6-1　言語不安に関する因子分析結果

授業中に日本語を話しているとき、まちがえるのではないかと心配だ。	0.82
日本人と話すとき、私の知らない日本語をたくさん話すのではないかと不安でたまらない。	0.81
日本人と日本語を話しているとき、まちがえるのではないかと心配だ。・	0.80
授業を受けている時、私の知らない日本語が出てこないか、いつもドキドキ心配している。	0.78
先生の説明を聞いたり、テキストを読んだりしている時に、少しでもわからないことがあると不安になる。	0.76
私の国の母語にはない日本語の表現を学習する時は、ちゃんと理解できていないのではないかと不安だ。	0.72
日本人と話すとき、言いたいことが日本語でうまく言えないのではないかと不安だ。	0.71
間違いを指摘された時、先生の説明を聞いてもどう直していいのか理解できないことがあって不安だ。	0.69
授業を受けている時、言いたいことが正しい日本語で表現できているかどうか、いつも不安だ。	0.68
日本人は私が教室で勉強したものとちがう日本語を使うのではないかと不安でどきどきする。	0.64
一生懸命勉強しても日本語が上達しないのではないかと不安だ。	0.64
敬語を使って話さなければならないとき、緊張してしまう。・	0.43

次に、動機づけ 20 項目で主因子法・プロマックス回転を用いて因子分析を行った。充分な因子負荷量を示さなかった 3 項目を分析から除外し、再度主因子法・プロマックス回転による因子分析を行った（表 6-2）。なお、回転前の 2 因子で 17 項目の全分散を説明する割合は 47.7%であった。第 1 因子は 9 項目で構成されており、「勉強して新しい知識を得ることは楽しいことです。」「いろいろなことを学んで自分を深めたい」など、内的な動機と考えられるので「内的動機」因子と命名した。第 2 因子は「どうしても私は人より優れていたいと思います。」「勉強や仕事を努力するのは将来お金をもうけるためです。」など 8 項目で構成されているので「外的動機」と命名した。「内的動機」と「外的動機」のα係数はそれぞれ 0.84、 0.82 と充分に高く、内的整合性は十分に高いと言える。さらに、「内的動機」と「外的動機」の因子間相関も 0.32 であり、弱い正の相関がある。

表 6-2　動機づけに関する因子分析結果

項目	I	II
［内的動機］因子		
勉強して新しい知識を得ることは楽しいことだ。	**0.80**	0.23
いろいろなことを学んで自分を深めたい。	**0.66**	0.26
難しい勉強でも自分なりに努力してやってみようと思う。	**0.65**	0.27
大学を卒業しても何かの勉強を続けていきたい。	**0.63**	0.15
いったん手がけた勉強は最善をつくしたい。	**0.58**	0.53
勉強や仕事を努力するのはそれがすきだからだ。	**0.58**	0.00
一生懸命勉強して教養のある人になりたいです。	**0.57**	0.28
勉強する時は、いつも何か目標を持っていたい。	**0.56**	0.37
勉強に関しては、人に勝つことより自分なりに一生懸命やることが大事だと思う。	**0.52**	0.01
［外的動機］因子		
勉強に関しては、どうしても私は人より優れていたいと思う。	0.26	**0.75**
勉強はほかの人よりうまくやりたい。	0.29	**0.69**
勉強で他人と競争して勝つとうれしい。	0.24	**0.68**
失敗すると恥ずかしいので勉強や仕事に努力する。	0.31	**0.65**
勉強や仕事を努力するのはほかの人に負けないためだ。	0.09	**0.60**
勉強で競争相手に負けるのはくやしい。	0.23	**0.58**
勉強や仕事を努力するのは将来お金をもうけるためだ。	-0.17	**0.47**
一生懸命勉強するのは、将来いい仕事につきたいからだ。	0.11	**0.47**

次に、言語不安や失敗の解釈 25 項目で、主因子法・プロマックス回転を用いて因子分析を行った（表 6-3）。充分な因子負荷量を示さなかったり、2 つの因子に対する因子負荷量の差がほとんどなかった 10 項目を分析から除外し、再度主因子法・プロマックス回転による因子分析を行った。なお、回転前の 2 因子で 15 項目の全分散を説明する割合は 40.5%であった。第 1 因子は「授業で失敗しておいた方が本番では失敗せずにすむので、授業中は積極的に話す」「間違えたら先生が直してくれるのでどんどん質問することが大事だと思う」など 9 項目から構成されており、普通であれば不安の原因となる失敗をあえてプラスに転換して積極的に取り組む姿勢を示しているので、「失敗の効用を認識」因子と命名した。第 2 因子は「日本語について不安があるから、日本語の勉強が進まないのだと思う」など 6 項目から構成されており、うまくできない

ことを失敗のせいにしているので、「失敗を不安に原因帰属」因子と命名した。「失敗の効用を認識」因子と「失敗を不安に原因帰属」因子のα係数はそれぞれ充分に高く（0.86、 0.78）、内的整合性は十分に高いと言える。さらに、「失敗の効用を認識」と「失敗を不安に原因帰属」の因子相関は負の関係ではなく、因子間相関は 0.25 であることから、2 つの因子は独立であることが明らかになった。

表 6-3　言語不安の解釈に関する因子分析結果

項目	Ⅰ	Ⅱ
［失敗の効用を認識］因子		
授業で失敗しておいた方が本番では失敗せずにすむので、授業中は積極的に話すようにしている。	**0.77**	0.11
授業中に間違えたところは、自分の記憶に残るので、次に失敗しなくなる。	**0.74**	0.13
間違いを指摘されることで、今まであいまいだったことがはっきり分かるようになる。	**0.70**	0.23
間違えたら先生が直してくれるので、どんどん質問することが大事だと思う。	**0.70**	0.14
自分で「間違えたかな？」と思った時に、先生から間違いを指摘されると、かえって自信になる。	**0.65**	0.21
授業中に自分の間違いが多いか少ないかを知ることで、自分の理解度が確認できる。	**0.60**	0.12
授業で失敗せずに話せるくらいなら、授業をとる必要はないから、失敗して当たり前だと思う。	**0.53**	0.09
不安や緊張を感じた時には、自分を励ましてがんばる。	**0.52**	0.21
他の人の間違いも自分の役にたつので、自分の間違いも他の人の役に立つと思う。	**0.41**	0.25
［失敗を不安に原因帰属］因子		
日本語について不安があるから、日本語の勉強が進まないのだと思う。	0.31	**0.74**
不安になると、勉強したことが余計に思い出せなくなる方だ。	0.11	**0.67**
緊張して失敗することが多い。	0.17	**0.61**
授業で、自分より日本語が上手な人がいると、緊張して話ができなくなる。	0.06	**0.60**
授業中先生に励まされると自分がなかなかうまくならないのでなぐさめられていると感じる。	0.10	**0.60**
いい成績がとれない時は、テストの前に自信がないことが多い。	0.33	**0.46**

さらに、学習方略 27 項目についても、主因子法・プロマックス回転を用いて因子分析を行った（表 6-4）。因子分析の過程で因子負荷量が充分でなかったり、複数の因子で同程度の負荷を示したもの 14 項目を除外し、最終的に 13 項目で因子分析を行った結果、4 因子が得られた。なお、回転前の 4 因子で 13 項目の全分散を説明する割合は 60.7 %であった。第 1 因子は「自分で決めた量の勉強をしている」「他の人の勉強の仕方を聞いたり、先生に相談したりして、勉強の仕方を工夫している」など 7 項目から構成されており、「計画管理」因子と命名した。第 2 因子は「辞書で調べる前に、すでに知っている単語から新しい単語の意味を推察する」「辞書で調べる前に、新しい単語の意味を文脈から推察する」など 3 項目から構成され、「推測・解釈」因子、第 3 因子は「他の人の間違いから、正しいものが何かを学ぶ。」など 2 項目から構成されており、「失敗から学ぶ」因子と命名した。さらに、第 4 因子は「日本語をできるだけ多く使える機会を見つけようとする」など 2 項目から構成され「日本語に触れる機会を作る」因子と命名した。α 係数は「計画管理（0.87）」「推測・解釈（0.82）」「失敗から学ぶ」（0.72）「日本語を使う機会を作る（0.73）」で、 4 因子とも信頼性があると結論づけた。また、因子相互の相関はある程度高いことから、学習方略使用は相互に関係しあっていることが明らかになった。

表 6-4　学習方略使用に関する因子分析結果

項目	Ⅰ	Ⅱ	Ⅲ	Ⅳ
［計画管理］因子				
毎日または毎週ごとに、計画的に勉強時間を確保し、自分で決めた量を勉強する。	**0.90**	0.38	0.32	0.46
自分の日本語力を向上させるためにどのような目標を達成するか計画を立てる。	**0.80**	0.35	0.40	0.40
時間を区切って勉強する。	**0.73**	0.36	0.39	0.44
他の人の勉強の仕方を聞いたり、先生に相談したりして勉強の仕方を工夫する。	**0.71**	0.44	0.34	0.55
目標と比べて、今どのぐらい日本語学習が進んでいるか記録をつけたりする。	**0.64**	0.21	0.34	0.54
テストの成績が悪かった時、勉強の量よりも勉強のやり方を見直してみる。	**0.60**	0.55	0.34	0.49
［推測・解釈］因子				
辞書で調べる前に、新しい単語の意味を文脈から推察する。	0.42	**0.87**	0.46	0.40
辞書で調べる前に知っている単語から新しい単語の意味を推察する。	0.40	**0.86**	0.50	0.41
ただ暗記するのではなく、理解して覚えるように心がけている。	0.24	**0.62**	0.23	0.36
［失敗から学ぶ］因子				
他の人の間違いから、正しいものが何かを学ぶ。	0.40	0.37	**0.79**	0.42
テストで間違えたところは見直して、次は間違えないようにする。	0.30	0.37	**0.72**	0.22
［日本語を使う機会を作る］因子				
日本語で話す機会を増やすために、日本語で話ができる知り合いと会う機会を積極的に作っている。	0.50	0.40	0.28	**0.83**
日本語をできるだけ多く使える機会を見つけようとする。	0.44	0.52	0.54	**0.70**

表 6-5　学習方略下位尺度因子間相関

因子	推測・解釈	失敗から学ぶ	機会を作る
計画管理	0.46	0.45	0.59
推測・解釈		0.50	0.49
失敗から学ぶ			0.43

６.４　言語不安、不安や失敗の解釈、動機づけ、学習方略の関係

学習方略指導のための仮説モデルを作成するために、言語不安、言語不安の解釈、動機づけの間の相互の和の相関関係と、それらと学習方略使用の和の相関関係を調べた。なお、ここでは、因子得点ではなく、回答の平均点を用いており、因子間相関と異なる値になる場合もある。「比較的相関が高い」と解釈する基準として、0.1%未満で有意なものを抽出したところ表 6-6 のようになった。

表 6-6　言語不安・不安の解釈・動機づけと学習方略との相関関係

	言語不安	失敗の効用	原因帰属	内的動機	外的動機	計画管理	推測・解釈	機会を作る	失敗から学ぶ
言語不安	－	－	**0.70**	－	0.29	－	－	－	－
失敗の効用を認識	－	－	－	0.49	－	0.46	0.38	0.42	**0.62**
不安に原因帰属	**0.70**	－	－	－	0.32	0.31	－	0.30	－
内的動機づけ	－	0.49	－	－	－	**0.66**	**0.54**	**0.54**	0.44
外的動機づけ	0.29	－	0.32	0.29	－	0.27	－	－	0.24

言語不安と相関が見られたのは、「失敗を不安に原因帰属」(0.70)であった。「失敗の効用を認識」は、学習方略のすべての因子と相関が高く、「失敗から学ぶ」が 0.62 と最も高い値を示している。「失敗を不安に原因帰属」は、言語不安のほかに、「外的動機づけ」（0.32）との相関が見られる。「内的動機づけ」は、「失敗の効用を認識」(0.49)と相関が見られたほか、すべての方略との相関が高い。この関係を図に表したものが図 6-1 である。

図 6-1 から、失敗の効用を認識できているかどうかと、内的動機づけが高いかどうかが学習方略使用と密接な関係があることが分かる。一方、言語不安と失敗を不安に原因帰属する傾向とは高い相関関係を示しているが、それらと失敗の効用を認識しているかどうかは無相関の関係にある。つまり、言語不安が高く失敗を不安に原因帰属してしまう傾向がある者の中にも、失敗の効用を認識している者と、そうでない者とがいることになる。そこで、言語不安と不安や失敗の解釈の２因子とに着目して、それぞれの高低でタイプ分けをし、その人数分布を求めた。その際、「言語不安」の平均値は 3.72、「失敗を不安に原因帰属」の平均値は 3.24 であることから、今回の母集団に依存しないグループ分けの基準として、これら２つに関しては中央値（3.50）を用いるのが適切と判断した。しかし、「失敗の効用を認識」については平均値が 4.54 と中央値との乖離が大きいため、4.50 以上を高群とした。

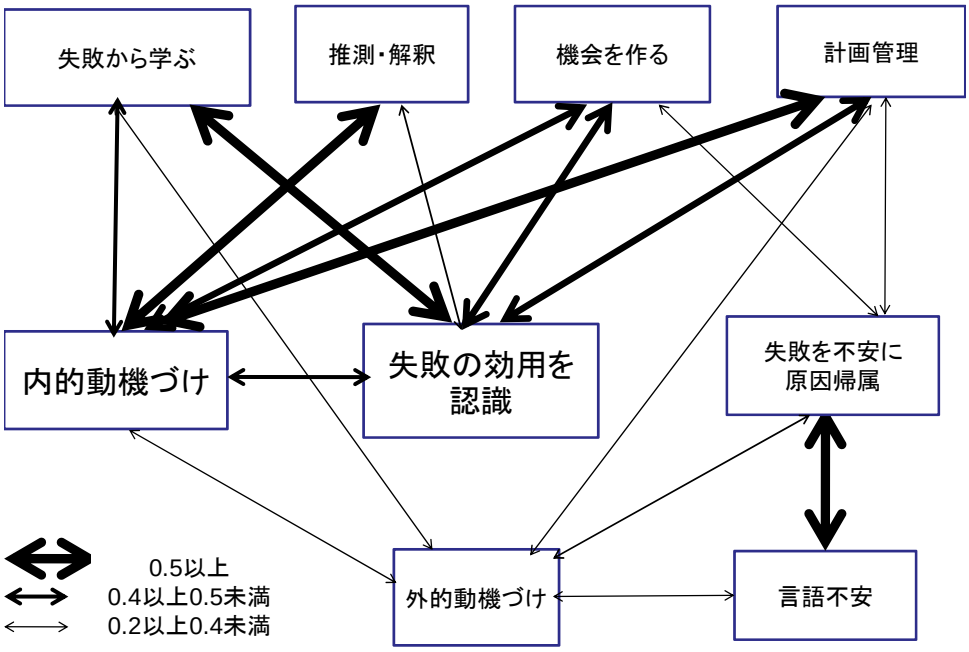

図 6-1　言語不安、不安や失敗の解釈、動機づけ、学習方略の関係

表 6-7　言語不安の高低と不安の解釈の人数分布

不安高群（3.5 以上）				不安低群（3.5 未満）			
原因帰属低(3.5 未満) 42 名		原因帰属高（3.5 以上） 50 名		原因帰属低(3.5 未満) 54 名		原因帰属高(3.5 以上) 6 名	
効用認識高	効用認識低	効用認識高	効用認識低	効用認識高	効用認識低	効用認識高	効用認識低
19 名	23 名	29 名	21 名	31 名	23 名	2 名	4 名

表 6-7 に示した結果から明らかなように、言語不安高群では、「失敗を不安に原因帰属」が高い者が 50 名、低い者が 42 名と均衡しているが、言語不安低群には、「失敗を不安に原因帰属」する傾向の者はほとんどいない。さらに、言語不安の高低と「失敗を不安に原因帰属」の高低で分けた 4 群それぞれについて「失敗の効用認識」が高い者と低い者との人数分布を見ると、どの群にも失敗の効用を認識できている者は半分程度おり、群によって特徴的な分布があるようには見えない。失敗の効用を認識することが学習方略使用と強い関連性を持っていることを考えると、言語不安が高くても失敗の効用を認識できている者は学習成果が上がり、逆に、言語不安が低くても失敗の効用を認識できな

い者は学習成果があがりにくい可能性が示唆される。つまり、「1.研究の背景」に述べた言語不安が学習を阻害する場合も促進する場合もあるという両面性を「失敗の効用を認識できるかどうか」という視点を入れることで統一的に説明できる可能性が示唆される。

そこで、表 6-7 の８つに分類された群の中から、人数が 10 人以上である６つの群について、学習方略使用の全体平均値を求めたものが表８である。この表から、やはり、言語不安の高低によらず、失敗の効用を認識できるようになることが重要であることが予想される。特に注目すべきは、言語不安が低い群である。この群では、失敗の効用を認識できている者は学習方略が活用できているが、そうでない者の学習方略の活用は、６つの群の中で極めて低い値を示している。

表 6-8　言語不安・不安の解釈で分類した 6 群についての学習方略使用の全体平均値

	言語不安高・原因帰属低		言語不安高・原因帰属高		言語不安低・原因帰属低	
	効用認識高	効用認識低	効用認識高	効用認識低	効用認識高	効用認識低
	19 名	23 名	29 名	21 名	31 名	23 名
方略使用の平均値	4.23	3.89	4.47	3.99	4.40	3.44
内的動機づけ	4.26	3.92	4.70	3.97	4.44	4.01

６.５　モデルの作成

ここまでの結果に基づいて、学習者への働きかけのモデルを作成する。本研究では働きかけの対象として学習方略使用を選び、そこに働きかけることで、言語不安の解釈の改善を図り、それが再び学習方略使用の促進へとつながるというスパイラル的関係を想定する（図 6-2)。

このモデルでは言語不安が高く､失敗の効用を認識できない者を対象とする。言語不安が低い者が、失敗の効用を認識できるようになったとしても、言語不安そのものが低いのであるから、それが学習方略使用をさらに促進するかどうかは不明だからである。学習方略を指導する上で重要なのは「失敗の効用を認識」との相関が最も高い｢失敗から学ぶ｣方略の活用をうまく促すことである。

図の A→B→C のサイクルは、学習方略指導を加えることで、その学習方略を活用できるようになり、それによって学習成果が上がれば、成績向上につながる（A)。その成功体験が不安の促進的解釈につながり（B)、さらに学習方略の

活用が進む（C)。もう１つの働きかけは、ネガティブに捉えがちな失敗を、逆に相手に好印象を与える機会としてポジティブに捉えさせる働きかけである。具体的には、「失敗から学ぶ」方略の指導に焦点を当てて、図中の D の働きかけをする。

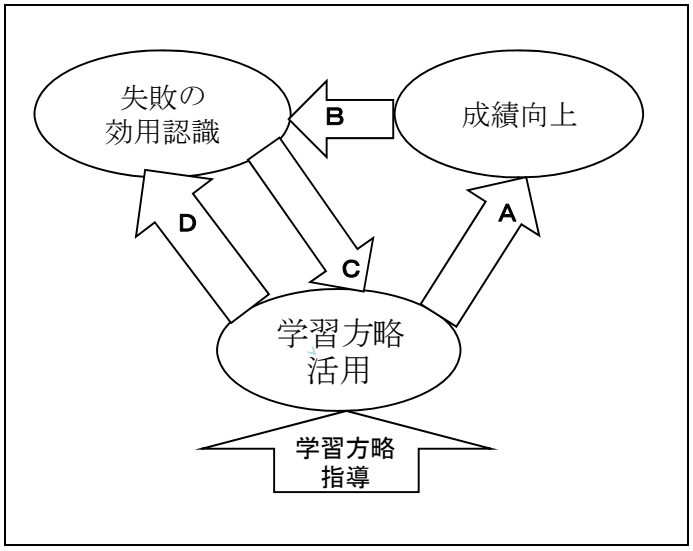

図 6-2　学習方略使用を促し成績を伸ばすモデル

６.６　まとめ

第６章の目的は、言語不安と不安の解釈に着目した学習方略指導のための仮説モデルを作成することであった。「6.5. モデルの作成」において、言語不安が高く、失敗の効用を認識できない学習者に対して、学習方略指導、特に失敗から学ぶ方略指導を行うことによって、失敗の効用の認識を促し、学習成果を高める指導モデルを提示した。第７章では、このモデルに基づいた e-learning 教材を作成し、実験を行って効果を検証する。

第 7 章　失敗の解釈に着目した指導方法の効果

7.1 はじめに

第４章、第５章では不安の高低に注目して働きかけを行ってきたが、第６章の調査によって、不安の解釈が不安の高低より重要であることが明らかになった（Nishitani & Matsuda 2009,2011)。そこで、本章では、不安の解釈を変える働きかけを行うことにした。ただし,不安という概念は,それ自体がネガティブな解釈を前提にしている。不安を無理にポジティブに解釈させようとしてもうまくいかない可能性がある。そこで,不安の原因と想定される失敗（間違うこと）の効用を認識させるような働きかけを行う。

そして、そのような働きかけについて、以下の２つのことを考えた。１つは、失敗が学習のきっかけになるということであり、失敗をバネにして学習方略の積極的活用を働きかけることである。もう１つは、失敗が相手に悪印象を与えるという不安を解消するために、失敗から学ぼうとする態度を示せば逆に相手に好印象を与えられる点を強調することである。

以上の考え方を図式化したものが第６章で得られたモデル、図 7-1 である。第６章でも述べたように、上の１つ目の働きかけは、図の A→B→C のサイクルを期待するものである。すなわち、学習方略指導を加えることで、その学習方略を活用できるようになり、それによって学習成果が上がれば、成績向上につながる（A)。その成功体験が不安の促進的解釈につながり（B)、さらに学習方略の活用が進む（C)。もう１つの働きかけは、ネガティブに捉えがちな失敗を、逆に相手に好印象を与える機会としてポジティブに捉えさせる働きかけである。具体的には、「失敗から学ぶ」方略の指導に焦点を当てて、図中の D の働きかけをする。この２つ目の働きかけがこの研究の特徴である。本研究では、「失敗から学ぶ」こととして、「失敗そのものから学び取る」ことと、「失敗の効用を認識する」ことの両者からなるものと定義し、本研究の特色は、この２つ目の「失敗の効用を認識する」ことを働きかけることにある.

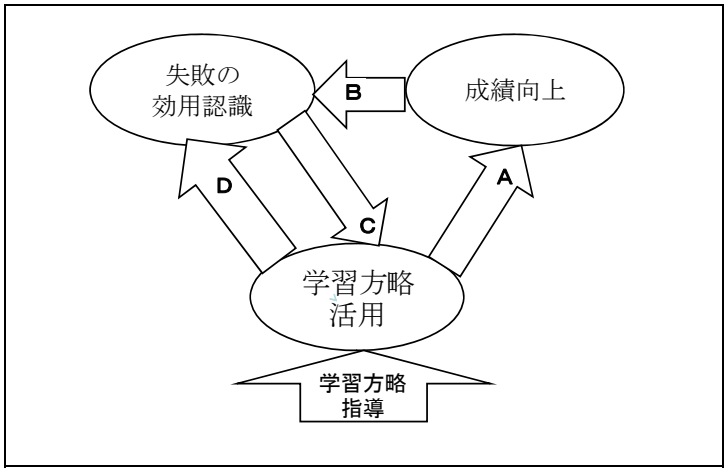

図 7-1　学習方略活用を促すモデル

7.2　目的

本章の目的は、言語不安の解釈を変えるための指導法を e-learning 化し、実験を行ってその効果を検証することである。このために、筆者が着目したのは、失敗の効用認識との相関が最も高い「失敗から学ぶ」学習方略を指導することである。学習者に、これをうまく使えば相手に好印象を与えられるということを指導することによって、失敗の効用を認識して言語不安を促進的に捉えられるように働きかける。

本実験で e-learning を利用する理由は２つある。第１に、この教材は失敗から学ぶ方略を指導するためのものであり、失敗する状況を意図的に作りだし、個々の学習者が間違えた時に個別に働きかけをする必要があるからである。第２は、失敗したことがまわりの学習者に知られる状況は、より不安を高める可能性があるので望ましくないと考えられるからである。

７.３　教材開発

７.３.１　２種類の教材

本研究では、ある特定の内容に関する e-learning 教材を開発することが目的ではなく、指導法を定式化し、e-learning 化することに主眼がある。よって、異なる複数の内容で使える指導法を確立するために、2 つの教材を開発した。なお、開発環境としては、Matsuda (2004)の教授活動ゲーム（IAG：Instructional Activities Game）を用いた。

2 つの教材の共通点と相違点を表 7-1 に示す。共通点は日本人との会話の中で失敗をして、対応を誤るとトラブルになる場面をとりあげたことである。一方、両者の相違点は、教材 1 では待遇表現の基礎知識が身についていない学習

者にも対応するため、言語形式の基礎練習のモジュールを含んでいるが、教材2は既に修得している基礎知識の活用場面のみを取り上げ、「失敗から学ぶ」方略指導に焦点を絞っている。また、教材1では待遇表現、教材2ではそれ以外の場面をとりあげ、教材1で学んだ学習方略に汎用性があり、違う内容の教材でも活用できるかどうかの確認を行う。

表 7-1　2つの教材の共通点と相違点

	教材 1	教材 2
言語形式の練習（知識理解）	あり	なし
日本人との会話場面	あり	
失敗から学ぶ方略指導	あり	

なお、「失敗から学ぶ」方略の指導には、学習科学の分野で研究されているリフレクション(Sawyer 2006)や、類推の一種である「教訓帰納」の指導(植坂2010)など、さまざまな指導法が考えられる。しかし、本研究の特色は、図 7-1 の D の働きかけにあり、今回開発する教材では限られた時間内で指導を完結させる必要があるため、成績向上を実感させて不安の促進的解釈に結びつけるのは困難だと予想する。よって、学習成果を上げるという観点からの働きかけは、「失敗を記憶にとどめ、次は失敗をしないようにしよう」という程度にとどめる。

7.3.2　教材 1

待遇表現とは人間関係によって変わる言葉遣いであり、一般に敬語と呼ばれているものを含む。開発する教材では、待遇表現の基礎知識を身につけていない学習者も想定し、①「お」と「ご」の使い分け、②尊敬表現「お・ご～になります」と謙譲表現「お・ご～します」、③特別尊敬語「召し上がる、おっしゃる」等と特別謙譲語「いただく、申す」等、④以上の確認テストと「お・ご～ください」の 4 つのモジュールを用意した。最終モジュール（第 5 モジュール）では、間違いが起こりやすい以下の 10 場面で、適切な待遇表現を使う練習を行う。

・取引先の人が会いに来たことを上司に伝える。
・廊下で、取引先の人から他の部所のことについて質問される。
・他社の社員をある部署につれていく。
・取引先の会社から資料を送ってほしいという電話を受ける。

・上司から「取引先に新しい企画の説明に行きたいので、電話でアポをとってくれ」と言われる。
・取引先との約束がとれ、上司に同行する途中の電車で、上司に資料を見たか確認する。
・上司が取引先の社員に新企画の説明をした後、「わからないことがないか」を先方に確認する。
・帰路、上司に缶コーヒーを飲みたいか聞く。
・缶コーヒーを飲みながら、上司に出社時間を聞く。
・上司に帰宅の挨拶をして帰る時の言葉かけ。

会話場面の構成を図 7-2 に示す。この構成は教材 2 と共通のものである。会話場面で正しい答えを選べた時には情意的 KR として上司の笑顔と励ましの発言が表示される。一方、間違えた時には情意的 KR として上司の怒った顔、知的 KR として叱咤の発言と間違いの理由が表示され、どう対処すべきかを考えさせる。さらに、自分の間違えた問題をチェックさせ、再挑戦する機会を与える。このようにして､なぜその待遇表現が問題であるかを解説するだけでなく、「ここで間違えておいてよかったですね。次に日本人と話す時は大丈夫です。」と言葉かけをし、失敗から学ぶことの大切さや、問題をその場で解決し、さらなるトラブルを回避する方略を示した点が本教材の特徴である。

７．３．３　教材２

教材 2 は、2 つの場面練習から成っている。 1 つは留学生がキャンパスで日本人学生と会話をしていて相手の気分を害する発言をしてしまう場面で、女性の服を誉める時に、あまり適切でない「高そうな服だね」や、非常に不適切な「馬子にも衣装」という慣用句を使ってしまった場面である。もう一つは留学生が日本人友人の家庭を訪問して家族の気分を害する場面で、場面 1 では問題がなかった「やばい」という若者言葉を年配者に対して使うとともに、日本語のテキストでは丁寧語として教えられる「お年寄り」を誤用した場面である。2 つの場面ともに教材 1 の方略指導のモジュールと同様の手順で指導を行う。具体的内容は稿末の資料 7-1 に記した。

７.４　評価実験

教材の効果検証を 2011 年 1 月に行った。実験参加者は国立大学の日本語上級レベルの留学生 53 名である。 図 7-3 に示す通り、まず、待遇表現に関する事

前テストと、不安・不安の解釈および学習方略使用に関する事前調査を行い、失敗から学ぶ方略指導を行う実験群と失敗から学ぶ方略指導のない統制群に分けた。まず、無作為に分け、言語不安等（表 7-2 の項目）に群間で差が無いように調整した。その上で教材 1 による学習において，統制群では,図 3 中④⑤⑥の「失敗から学ぶ方略指導」は行わなかった． 表 7-2 に事前テスト・事前調査の平均値を示したが、実験群（26 名）と統制群（27 名）で t 検定で有意な差が見られたものはないため、2 群は等質であると判断した。表 7-3 のそれぞれの項目は、第 6 章の調査と同じ項目を使用した。

表 7-2　事前テスト・事前調査の全体と 2 群の平均値

		全体平均（SD）	実験群（SD）	統制群（SD）	t 値
事前テスト		63.7（14.4）	64.1（14. 5）	63.4（14.6）	.18　n.s.
言語不安		3.3（1.04）	3.2（1.20）	3.4（0.87）	－.76　n.s.
失敗の効用を認識		4.2（0.60）	4.1（0.65）	4.4（0.52）	－1.5　n.s.
学習方略	管理	3.4（0.72）	3.5（0.88）	3.4（0.54）	.39　n.s.
	推測	4.9（1.01）	5.0（1.88）	4.7（0.93）	1.01　n.s.
	失敗から学ぶ	4.8（0.83）	4.9（0.92）	4.7（0.73）	1.12　n.s.
	機会を作る	4.5（1.17）	4.4（1.33）	4.5（1.02）	－1.1　n.s.

注：事前テストは 17 点満点を正答率に変換、他は 6 点満点.

図 7-3 の教材 1 に関して、実験群は失敗から学ぶ方略指導の一環として、間違えた場合にもう一度問題を行う機会を与えたが、統制群にはその機会を与えなかったため、学習時間の不公平が生じる可能性がある。そこで統制群の基礎知識習得のモジュールでは問題数を多くし、学習時間が均等になるよう配慮した。教材 1 の学習後に行う事後テストは、事前テスト、教材 1 中の会話場面のどちらとも異なる待遇表現に関するテストを出題した。これに加え、事前調査と同じ不安・不安の解釈に関する調査を行い、教材 1 の効果を検証する。その後、教材 2 を学習させる。 この他、両群とも次節の図 7-4 と図 7-5 で示す「不安と失敗に対する対処」に関する調査を、教材 1 の学習前、学習後、教材 2 の学習後の 3 回行った。項目の詳細は次節で示す。

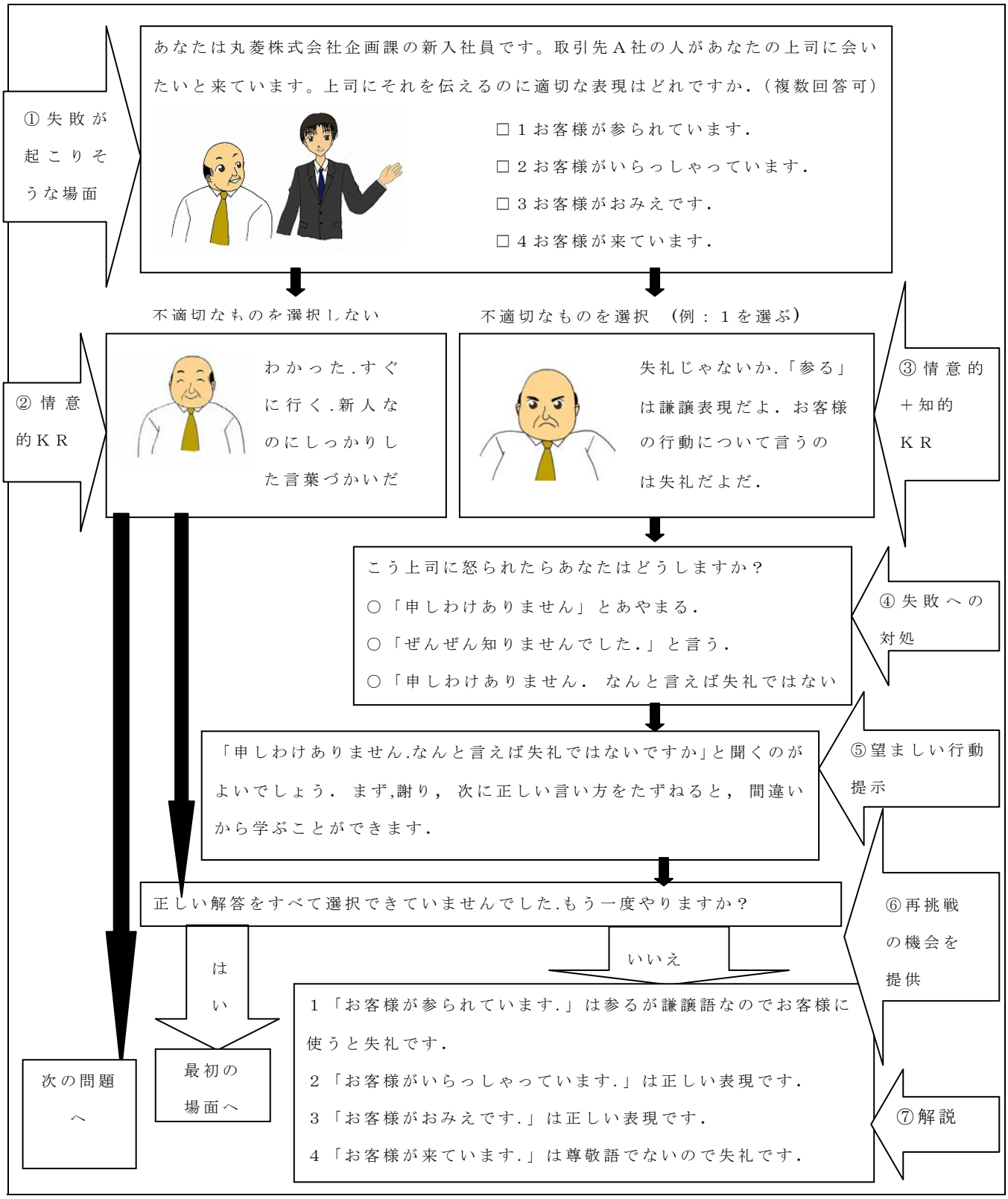

図 7-2　教材１（最終モジュール）の構成

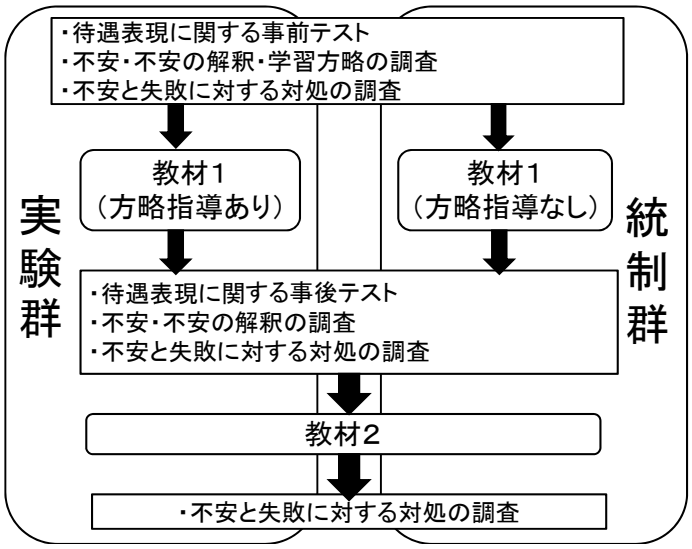

図 7-3　実験計画

7.5　結果

7.5.1　言語不安と失敗の解釈の変化

実験の目的は、「失敗から学ぶ」方略の指導効果を検証することである。分析では、学習者が、失敗を恐れずに日本語を使う（リスクテイク）意識を持てるようになったか、失敗から学ぶ対処方法を身につけられたかに着目する。教材１学習後は、実験群にのみ変化が見られ、 教材２学習後は統制群にも同様の変化が見られ、実験群では効果が持続していることが期待される。

そこで、教材１の前後でとった言語不安と失敗の解釈に関する調査（表 7-3）について対応のある t 検定を行ったところ、実験群の失敗の効用認識についてのみ有意な変化が見られた（t＝-3.23、 p ＜.01）。

表 7-3　事後テスト・事後調査の全体と２群の平均値

	全体平均（SD）	実験群（SD）	統制群（SD）	t 値
事後テスト	73（13.6）	71.6（15.2）	76.1（11.8）	－1.2n.s.
言語不安	3.6（0.98）	3.3（1.13）	3.8（0.78）	－1.6 n.s.
失敗の効用認識	4.5（0.56）	4.5（0.57）	4.5（0.56）	.06　n.s.

ここで、再度言語不安に着目して分析を行った。開発した教材では、間違いを犯した時にのみフィードバックを与えるため、全員が同じ回数だけフィードバックを受けるわけではない。また、図 7－2 で示したように、間違えた時に再挑戦する機会があり、そで再び間違いを犯すとフィードバックを受ける機会はさらに増える。最終モジュールには 10 の場面があるが、間違い

の平均回数は 7.38 回（SD=3.89）である。間違いの平均値で２群に分け、それらをさらに不安の平均値による高低で分け、２×２の分散分析を行った（Ｆ値＝2.714、ｐ＝.069）。多重比較を行ったところ、間違いが多く不安が高い群と、間違いが少なく不安が高い群との間に有意に差がある傾向が見られた（ｐ＝.054）。

表 7-4　最終モジュールの間違い数による実験群の不安変化

		人数	不安変化	標準偏差
間違いが多い	不安高	5	－0.27	0.44
	不安低	6	0.15	0.40
間違いが少ない	不安高	7	0.22	0.41
	不安低	8	0.30	0.23

なお、以上の結果の解釈については、次の点についても考慮する必要がある。すなわち、間違いが多い学習者は、同じ問題に複数回挑戦していることが多く、つまり、この時点で、積極的な学習態度が見られる。言語不安が高い学習者がこのように積極的に問題に挑戦する理由としては、間違いの効用認識を高めるフィードバックの効果も考えられるが、学習が e-learning 環境下で行われていることの効果も考えられる。よって、不安の軽減効果については、ここでは可能性を述べるにとどめ、今後、質問紙以外のより客観的な測定方法を導入したり、実際の対人場面での態度変容を観察するなど、より詳細な検討も加える必要があることを指摘しておく。

７．５．２　リスク回避／テイクの変化

次に、教材１の学習前・後、教材２の学習後の３回行った「不安と失敗に対する対処」調査の変化を見る。前述した仮説に基づき、「新しい表現を学んだ時」と「失敗したかもしれないと思った時」の行動傾向を選択肢から、自分が一番やりそうなこと（1位）と次にやりそうなこと（2位）として選ばせた。

まず、新しい表現を学んだ時の行動傾向については、「日本語の新しい表現を覚えました。ちょうど使えそうな場面に遭遇しましたが、その場面に適当かどうか自信がありません。そんな時あなたはどうしますか」と質問し、選択肢は以下の５つを用意した。

A.自信がない表現は絶対に使わない

B.他の表現があればそちらを使う

C.相手と自分の関係によっては使ってみる
D.なるべく間違えないような対処を考えて使ってみる
E.日本語が上手になるために多少のリスクがあっても使ってみる

「リスク回避（AB)」、「場合による（C)」、「リスクテイク（DE)」を 1 位に選んだ人数の変化を図 5 にまとめた。実験群では、リスクテイクの選択肢を選ぶ者が教材 1 学習後に増加し、教材 2 学習後もその傾向が持続している。一方、統制群では、 教材 1 学習後はリスク回避傾向が強まり、教材 2 学習後にリスクテイク傾向がやや高くなっている。
本研究では、言語不安と不安の捉え方（特に失敗の効用認識）に着目しているため、群全体で変化を見るのではなく、さらに、事前調査における言語不安と失敗の効用認識の高低に分けて分析を行った。学習者全体の平均値を基準に、不安高・低群、促進高・低群に分け、1 位に選んだ者の人数を「/」の左側、2 側に選んだ者を/の右側に示したのが表 7-5 と 7-6 である。本研究はリスク回避からリスクテイクへの変動に着目するので、リスク回避の選択肢については、個別ではなく複数項目の合計値を示した。

個々のセルの数値を見る前に、全体的な傾向を把握するため、1 位に選んだ人、2 位に選んだ人、不選択だった人の 3 群に分類し、実験群と統制群の 2 群を比較するための 3×2 の分割表を作成して、フィッシャーの正確確率検定を行った。群間で有意差が出たのは C と E である。C「相手と自分の関係によっては使ってみる」は、教材 1 学習後で、統制群では 2 位に選ぶ者が実験群より多い（$p < .01$)。 E「日本語が上手になるために、多少のリスクがあっても使ってみる」は、事前で実験群は 2 位に選ぶ者が統制群より多く（$p < .01$)、教材 1 学習後（$p < .01$）と教材 2 学習後（$p < .01$）ともに実験群で 1 位に選ぶ者が統制群より多い。また、時期間では、実験群で,教材 1 学習後、リスク回避の選択肢を選ぶ者が（$p < .01$)に減り, E を選ぶ者が有意に増えている（$p < .01$)。より詳細に分けた群では、失敗の効用認識低群で、教材 1 学習後に E を選択する者が有意に増えている（$p < .01$)。

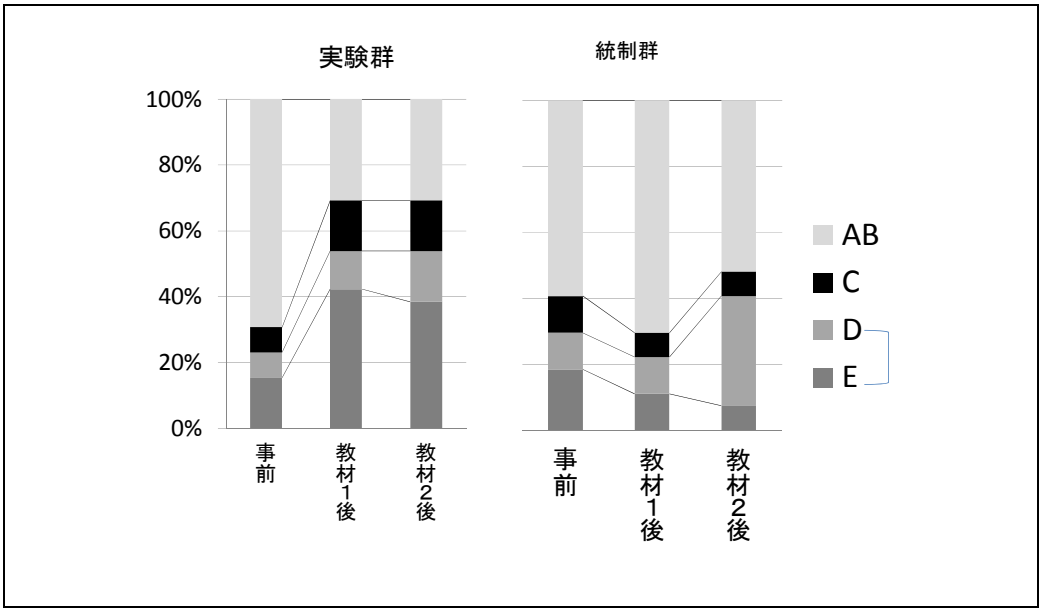

図 7-5　「リスク回避／テイク」の変化

本実験で変化を期待するのは、事前調査でリスクテイクの選択肢を選ばなかった学習者がリスクテイクをするようになることである。事前調査でリスクテイクの選択肢を１つも選ばなかったのは､実験群 13 名､統制群 15 名であった。変化を見る対象を｢事前でリスクテイクの選択肢を選ばなかった者｣に限定し、事後に「リスクテイクを１つでも選ぶようになった者」と「１つも選ばなかった者」との人数を調べ､「事前・事後」×「選んだ・選ばなかった」の 2×2 でフィッシャーの正確確率検定を行った。

実験群では､教材１学習後にリスクテイクを選択した者が 6 名（不選択 7 名）と変化したが、 統制群ではリスクテイクを選択した者が１名（不選択 14 名）であり、失敗から学ぶ方略指導を行った実験群は統制群より、リスクテイクの選択肢を選ぶ者が多い（ｐ＜05)。教材２学習後には、リスクテイクを選択した者が 8 名（不選択 5 名）で、 統制群ではリスクテイクを選択した者が 5 名（不選択 10 名）となっている。事前の状態でリスクテイクの選択肢を選んでいたのに、最終的には選択しなくなった者は、実験群にも統制群にも１名見られた。

表 7-6　不安の高低別の「リスク回避／テイク」の変化

群分け ＼ 項目		事前				教材１学習後				教材２学習後			
		ＡＢ	C	D	E	ＡＢ	C	D	E	ＡＢ	C	D	E
実験群	不安高（11 名）	8/1	0/9	1/0	2/7	3/7	2/2	3/1	3/1	4/6	2/1	3/4	2/0
	不安低（15 名）	10/3	2/5	1/3	2/8	5/8	2/2	0/3	8/2	4/8	2/0	1/5	8/2
統制群	不安高（13 名）	6/7	1/5	3/1	3/2	9/2	0/8	2/2	2/1	7/4	0/7	5/2	1/0
	不安低（14 名）	10/3	2/8	0/1	2/3	10/3	2/6	1/3	1/2	7/9	2/2	4/2	1/1

表 7-7　失敗の効用認識高低別の「リスク回避／テイク」の変化

群分け ＼ 項目		事前				教材１学習後				教材２学習後			
		ＡＢ	C	D	E	ＡＢ	C	D	E	ＡＢ	C	D	E
実験群	効用認識高（12 名）	7/3	0/6	2/1	3/2	5/4	0/3	2/3	5/2	5/6	0/0	2/6	5/0
	効用認識低（14 名）	11/1	2/8	0/2	1/3	3/11	4/1	1/1	6/1	3/8	4/1	2/3	5/2
統制群	効用認識高（13 名）	9/5	0/4	1/2	3/2	10/5	1/2	1/3	1/3	7/8	0/2	5/2	1/1
	効用認識低（14 名）	7/5	3/9	2/0	2/0	9/0	1/12	2/2	2/0	7/5	2/7	4/2	1/0

注：失敗の効用認識高群／低群をそれぞれ認識高／認識低と略記

以上より、注目すべき変化は、実験群では教材１学習後、統制群では教材 2 学習後のそれぞれリスク回避の選択肢の変化とＤとＥの変化に見られるはずである。表 7-5 と表 7-6 の該当箇所で１つ前の時点より反応が減っている、または、増えていると判断した箇所を太線で囲んだ。表 4 から実験群の不安低群はＥの「日本語が上手になるために、多少のリスクがあっても使ってみる」の選択が増え、不安高群はＤの「なるべく間違えないような対処を考えて使ってみる」の選択が増えていることがわかるほか、不安高・低両群ともリスク回避の選択肢を１位に選ぶ人数は大幅に減っている。統制群では、教材 2 学習後にＤが増えている。表 7-6 で注目すべきは、失敗の効用認識高・低の両群ともリスク回避の選択肢が減り、Ｅが増えている点である。統制群では教材 2 学習後にＤが増えている。

表 7-5 と 7-6 の分析から、本研究で採用した指導法は、言語不安が高い者にも、失敗の効用認識が低かった者にも効果があったと見られる。しかし、この指導法が真にターゲットにしていたのは、言語不安が高く、かつ、失敗の効用認識が低かった学習者である。その条件に該当する者は実験群に 6 名、統制群

に 5 名おり、事前調査でリスクテイクの選択肢を選ばなかったのは、実験群の 6 名全員と、統制群の 3 名であった。そして、実験群では、教材 1 学習後に 3 名が、教材 2 学習後にさらに 1 名がリスクテイクの選択肢のどちらかを選ぶようになったが、統制群では教材 1 学習後には変化がなく、教材 2 学習後に 1 人がリスクテイクの選択肢を選んだ。

7.5.3　失敗の対処の変化

次に失敗したかもしれないと思った時の行動傾向を「日本語を間違えたかもしれないと思った時に、あなたはどうしますか」と質問し、以下から選択させた。

F.後で辞書やネットで調べる
G.後で日本人の友達に聞いてみる
H.ゆっくりはっきり言いなおしてみる
I.その場で相手に表現に問題があるかどうか聞く
J.その場で携帯などで調べる
K.ほかの日本語に言い換えてみる

「後で調べたり聞いたりする（FG）」「言いなおす（H）」「その場で解決する（IJK）」を 1 位に選んだ人数変化を図 7-5 にまとめた。実験群では、その場で解決する選択肢を選ぶ者が教材 1 学習後に増加し、教材 2 学習後もその傾向が持続している。統制群では、 教材 1 学習後にその場で解決する者が減り、教材 2 学習後、事前の人数とほぼ同じになった。

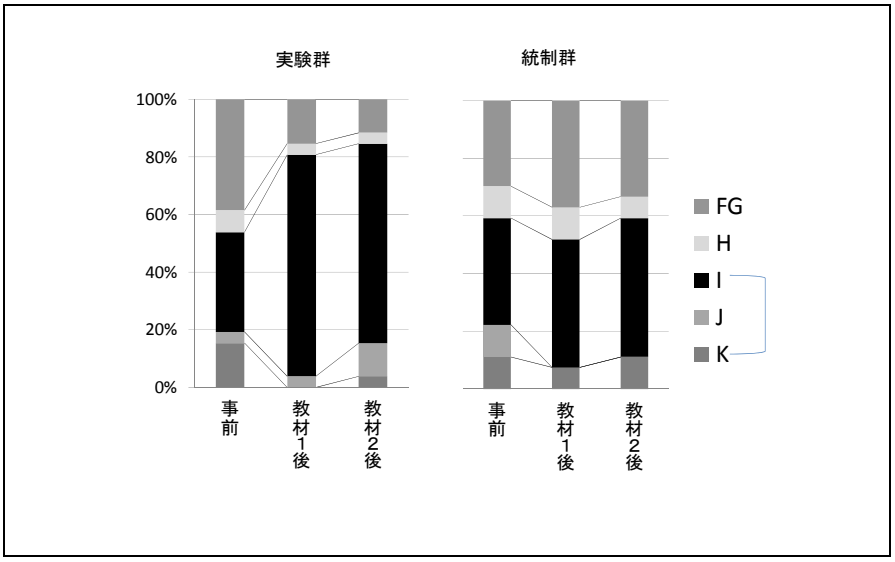

図 7-5　失敗の対処の変化

さらに、表 7-5、7-6 と同様のものを表 7-7、7-8 として作成した。本研究は後で解決する対処方法から、その場で解決する対処法への変動に着目するので、後で解決する対処法（F,G)については,個別ではなく複数項目の合計値を示した．個々のセルの数値を見る前に、全体的な傾向を把握するため、1 位に選んだ人、2 位に選んだ人、不選択だった人の 3 群に分類し、実験群と統制群を比較するための 3×2 の分割表を作成して、フィッシャーの正確確率検定を行った。

群間で有意差が出たのは、教材 1 学習後の I「その場で相手に,表現に問題があるかどうか聞く」で、実験群が有意に高い（p＜.01)。時期間では，実験群で教材 1 学習後に I が（p＜.01)、教材 2 学習後に J が高くなる傾向（p=0.09)がある。また,F＋G の「後で解決」は,少しずつ減少しており、事前と教材 2 学習後を比較すると、有意傾向がある（p=0.10)。

以上をふまえ、I、J と、F＋G に着目して、表 7-7、7-8 で 1 つ前の時点より反応が増減していると判断した箇所を太線で囲んだ。実験群では、不安の高低、失敗の効用認識の高低に関わらず、教材 1 学習後の I の変化が目立つ。本研究では、失敗から学ぶ指導を行うことによって、失敗から学ぶ方略を活用できなかった者が、活用できるようになる(間違いの原因や正しい使い方を学ぶ)ことを目的としているので、その場で解決する方略の中の I，J に着目し、事前に I、J を両方とも選択しなかった学習者数の推移を表 7-9 にまとめた。実験群は統制群に比べて、I または J の方略を活用できない者が減る、特に教材 1 学習後に不安高群の変化が顕著であるという傾向が読み取れる。失敗から学ぶ方略指導の効果が裏づけられたと考える。

表 7-7　不安の高低別の「失敗の対処」の変化

項目 / 群分け		事前					教材 1 学習後					教材 2 学習後				
		FG	H	I	J	K	FG	H	I	J	K	FG	H	I	J	K
実験群	高	5/3	1/2	4/1	0/1	1/4	3/6	1/0	7/2	0/1	0/2	1/4	1/1	8/1	0/3	1/2
	低	5/5	1/0	5/5	1/1	3/4	1/9	0/1	13/1	1/1	0/3	2/8	0/1	10/0	3/2	0/4
統制群	高	5/5	3/4	2/3	1/0	2/1	5/7	2/2	5/0	0/1	1/2	5/3	2/5	5/2	0/2	1/1
	低	3/7	0/2	8/1	2/3	1/2	5/5	1/2	7/2	0/3	1/2	4/7	0/2	8/0	0/1	2/4

表 7-8　失敗の効用認識高低別の「失敗の対処」の変化

項目 / 群分け		事前					教材 1 学習後					教材 2 学習後				
		FG	H	I	J	K	FG	H	I	J	K	FG	H	I	J	K
実験群	高	5/4	1/1	4/1	0/1	2/5	2/8	1/1	9/1	0/1	0/1	2/4	0/2	9/0	1/1	0/5
	低	5/4	1/1	5/5	1/1	2/3	2/7	0/0	11/2	1/1	0/4	1/8	1/0	9/1	2/4	1/1
統制群	高	5/7	2/3	2/2	1/0	3/1	5/7	2/2	4/2	0/1	2/1	6/4	0/4	5/1	0/1	2/3
	低	3/5	1/2	8/2	2/3	0/2	5/6	1/2	8/0	0/3	0/3	3/6	2/3	8/1	0/2	1/2

表 7-9　その場で解決する方略（I、J）不選択の変化

		事前		教材 1 学習後		教材 2 学習後	
不安高／低		高	低	高	低	高	低
実験群	認識高	4	3	1	1	1	1
	認識低	2	2	1	0	0	0
統制群	認識高	6	3	5	1	4	1
	認識低	2	2	2	0	1	0

7.5.4　教材 2 のログの分析

調査に対する回答だけでなく、教材 2 のログからも失敗から学ぶ方略指導が、学習者の意識と行動を変化させる効果があることが裏づけられた。表 7-10 は「やばい」という若者言葉を覚えた時に、「おいしい」のかわりに使ってみるかどうかの、表 7-10 は相手の洋服を誉める表現を誤り、不愉快な思いをさせたかもしれない時にとる行動の選択者数である。表 7-10 の選択肢は調査項目に対応する項目であるため，これと対応付けた形で示している。表 7-10 でリスク回避とリスクテイクで、フィッシャーの正確確率検定を行った結果、実験群はリスクテイク行動を選んでいることがわかった（$p < .05$）。

表 7-10　「やばい」を覚えた時の行動（単数選択）

選択肢 / 群分け		実験群	統制群
リスク回避	教科書で習った「おいしい」を使う	9	18
リスクテイク	「やばいですね、本当においしいです」と両方言う	17	9
	「この場合、やばいって言ってもいいですか」と聞く		

表 7-11　洋服をほめる失敗場面の対応（複数選択可）

選択肢＼群分け	実験群	統制群
F＋G（後で解決）	5	16
H（言いなおし）	1	3
I（「失礼なこと言った？」と聞く）	21	17
J（携帯などで調べる）	4	5
K（他の日本語に言い換える）	8	14

表 7-11 では、実験群で「後で解決」する選択肢を選んだ者が統制群と比べて非常に少なく、26 名中 21 名が「失礼なことを言った？」とその場で相手に確かめる選択肢を選んでいる。これは教材 1 で失敗から学ぶ方略を獲得した学習者が多い証拠の 1 つである。

次に、成績について、待遇表現に関する事前・事後テストを対応のある t 検定で分析した。事後テストの点数は両群ともに上昇しており（実験群 t＝-3.14、p＜.01、統制群 t＝-3.42、p＜.01）、教材 1 の学習効果が認められた。しかし、両群の比較では有意差は認められなかった。その理由の 1 つとして、統制群はモジュール 1 から 4 の練習問題の数が多かったため。そこで得た知識を利用して事後テストでいい成績をとれた可能性がある。それを裏づけるように、教材 1 の最終モジュールにおける会話場面の正答率を比較すると、実験群が 57.9%、統制群が 66.9%で、統制群の値が有意に高くなっていた（t＝-2.12、p＜.05）。ここで、実験群で成績が 10 点以上上がった群とそうでない群に分け、3（1 位に選択、2 位に選択、不選択）×2（成績向上）群でフィシャーの正確確率検定を行ったところ、有意な差が出たのは教材 2 学習後の教材 E についてであった（p＜.05）。これは、「失敗から学ぶ」学習方略指導を加えることで、方略活用が進み、学習成果が上がればその成功体験が、言語不安を学習が促進する方向に解釈すること（以下、「不安の促進的解釈」と呼ぶ）につながり、さらに学習方略の活用が進むサイクルの一部を証明していると言えよう。

7.6　まとめ

本研究の目的は言語不安の原因となる失敗をうまく活用する指導方略を検討し、e-learning 化することであった。その結果、開発した指導法により、リスクテイク行動と失敗への対処が可能になることが明らかになった。さらに、間違いを多く犯し、フィードバックを得る機会が多かった学習者のうち、もともと不安が高かった学習者は、不安が軽減する傾向が見られた。この点について

は今後より詳細な検討が必要であるが、より重要な成果としては、不安が高く、失敗の効用認識が低い学習者に対しても指導の効果が高いことがわかったことである。つまり、失敗の効用認識にアプローチすることで学習者の言語不安の解釈を変化させることができることが明らかになった。失敗から学ぶ方略を指導すると、不安があってもリスクを恐れずに使ってみようと考え、失敗した場合にはその場で間違いについて確認し、人間関係を悪くする可能性を最小限に抑える方略を使用できるようになると考えることができる。

なお、実験群のほうが統制群より成績が良いということは実証されなかったため、失敗の効用を認識させるような働きかけを行うことが、成績向上にもつながり、成功体験が不安の促進的解釈につながるという仮説全体を検証することはできなかった。問題数を実験群より多くこなした統制群の成績が上昇していることをふまえると、学習者が学習量を選択できる実験計画で学習効果を検証する必要性が示唆された。つまり、失敗から学ぶ方略指導を加えることで、積極的に学ぶ意欲が高まり、学習量が増えることで学習成果が高まる可能性を検証することである。

今回の実験は日本語上級学習者を対象に行った。その結果、本章で採用した指導法は、言語不安が高い者にも、失敗の効用認識が低かった者にも効果が見られた。今後、同じ指導法が初級中級レベルの学習者に対しても有効かどうかを検証する必要がある。また、成績向上には学習量も関係するため、ある程度の期間にわたって指導を行うことによる効果を検証する必要がある。

第８章　まとめと今後の課題

８．１　はじめに

本研究は、「言語不安に着目した e-learning による日本語指導方法に関する研究」と題し、言語不安とそれに密接に関わる失敗の効用認識に着目して、教育手段および研究手段の双方からメリットがある e-learning を用いた日本語指導法の研究を行った。

本研究の意義は以下の４点である。

１．　日本国内と学習者の多いアジア圏の日本語学習者を対象にした言語不安研究が少ない中で、本研究は日本国内と中国・ベトナムの学習者を対象として研究を行っている点。

２．　言語不安と成績等との関係を調査によって論じた研究は、主に英語学習者を対象として多くの研究論文が発表されているが、言語不安の高低に着目して実証研究を行った研究はなく、本研究は実験を行って効果を検証した点。

３．　言語不安研究の中で焦点があたっていなかった、言語不安の解釈に焦点をあて、仮説モデルを構築し、失敗の効用を認識させる方略指導を行って効果を検証し、失敗から学ぶ方略指導の有効性を実証した点。

４．　モデルに基づいた指導法を e-learning 化して効果を検証した点。

８．２　研究成果

本研究では、日本国内外における外国人日本語学習者を対象に調査・実験を行った。先行研究においては、言語不安が言語学習を阻害するという知見が大半である。しかしながら、言語不安を軽減する方策も提言されているが、実際にその効果を検証した研究は見られなかったため、言語不安に着目した働きかけを行って、その効果を検証し、さらに、言語不安の解釈に焦点をあて、その双方に着目した日本語指導法の開発を行った。本章では第２章から第７章の研究結果をまとめる。

８．２．１　言語不安に関わる要因

第 2 章では、次章以降の実験準備として、ベトナム人日本語学習者の言語不安とその他の特性、授業環境との関係について調査を行った。その結果、先行研究のいくかの知見の妥当性を再確認するとともに、日本語上級者ほど言語不安が高いことを示し、本研究の対象者を日本語上級者に焦点化するのが適切であることが明らかになった。

８．２．２　教室活動としてのディベートの効果

第３章では、言語不安軽減策として提案されているグループワークやゲーム的要素を持つディベート活動を取り入れた指導を行い、言語不安を軽減させる効果を検証した。その結果、言語不安を軽減させることは数値的に確かめることができなかったが、ディベート活動によって、日本語力に関する自己評価を高めることができることは検証できた。また、教室活動においては、言語不安のタイプに対応した個別指導を行うことは困難であることから、学習者への個別の働きかけが必要であることが示唆された。

８．２．３　情意的フィードバックの効果

第４章以降の実験からは、学習者への個別の働きかけを行うために、e-learning を導入した。第４章では、ベトナムと中国の日本語学習者に対して e-learning 教材を学習させ、言語不安・成績と学習態度の関係を明らかにすること、及び言語不安と日本語力に対応した情意的フィードバックメッセージを送って言語不安と学習量の変化を検証することを目的に実験を行った。フィードバックは言語不安高／低に応じて、軽減または高めるためのものを１度送ったところ、言語不安が高く、成績が良い学生は学習量が多く、言語不安も成績も低い学生は学習量が少ないことが明らかになった。このことから、言語不安が高いことは必ずしも学習を阻害するとは言えないことが示唆されたと述べている。また、情意的フィードバックにより言語不安高群の言語不安が有意に低くなったが、言語不安の低い学習者群については変化は見られなかった。

第５章では、対象者を情意的フィードバックメッセージを送る実験群とメッセージを送らない統制群に分けた。実験群には、第４章の実験とは異なり、学習者それぞれの不安傾向に応じて、個人別に違う文言の情意的フィードバックメッセージを送った。フィードバックを返した実験群と統制群とで、大きな差が見られたのは学習量であり、実験群の学習量が有意に多くなった。実験群のほうが統制群より成績も向上している。しかし、実験群と統制群の比較で、実験群の方が不安が有意に変化するという結果にはならなったため、情意的フィードバックだけでは言語不安を変化させることは容易ではないことも示唆された。

８．２．４　指導モデルの構築

第４章、第５章の実験において明確な効果が見られなかった理由は、言語不安そのものを軽減したり、高めたりすることを目指したからであり、言語不安の解釈を変化させる働きかけがより重要であると考えた。そこで、第６章では、

言語不安と不安の解釈に着目した学習方略指導のための仮説モデルを作成した。そのために、言語不安、不安や失敗の解釈、学習方略使用、動機づけについて調査を行い、分析した。因子分析の結果、動機づけは、「内的動機」「外的動機」の２つの因子に、不安の解釈は、「失敗の効用を認識」と「失敗を不安に原因帰属」の２因子に分かれた。学習方略については、「計画管理」「推測・解釈」「失敗から学ぶ」 「機会を作る」 の４因子に分かれた。言語不安と相関が見られたのは、「失敗を不安に原因帰属（失敗の原因は不安であると考えること）」因子であった。「失敗の効用を認識」因子は、学習方略のすべての因子と相関が高く、「失敗から学ぶ」方略使用が最も高い値を示している。ここから、失敗の効用認識を促し、学習成果を高めるモデルを提示した。具体的には、「失敗から学ぶ」学習方略指導を加えることで、方略活用が進み、学習成果が上がれば、その成功体験が不安の促進的解釈につながり、さらに、学習方略の活用が進むというサイクルと、失敗した時に間違いから学ぶ姿勢を示すことで、逆にあいてに好印象を与えられるというポジティブな捉え方をさせ、失敗から学ぶ方略を積極的に活用させるというサイクルの2つのサイクルによって指導効果を高めるというモデルを提案した。

８．２．５　言語不安と不安の解釈に着目した指導法の開発

第７章では、第６章で作成した指導モデルを e-learning 化し、実験を行ってその効果を検証した。実験群と統制群に分けでその効果を検証したところ、開発した指導法により、リスクテイク行動と失敗への対処が可能になること、失敗の効用認識にアプローチすることで学習者の意識を変化させられることが明らかになった。

また、間違いが多く、失敗に対するフィードバックを多く受けた不安が高い学習者は言語不安が低くなっている。不安を感じずに学習できる e-learning 教材では、失敗した学習者は繰り返し問題にチャレンジできる。このような学習環境の中で、不安を感じた時にも、失敗の効用認識を高め、実際に日本語を使う場面で、不安があってもリスクをとれるように指導しておくことの重要性が示唆された。なお、実験時間が短く，学習者時間に個人差がつかない実験であったため、実験群のほうが統制群より成績が良いということは実証されなかった。

８．　３　展望

第二言語の教育において、言語不安という概念は広く知られているが、不安をポジティブに捉えて失敗から学ぶ指導を行い、実証実験を行った例は見られない。この指導法をさらにブラッシュアップし、リスクをとって失敗から学ぶ

方略、失敗した場合に相手の心証を害さない方略、失敗を回避するための方略を言語スキルの指導に組み込むことにより、言語学習を促進することが可能になるはずである。さらに、日本語教師養成において、学習者の言語不安等の学習者個人の特性に意識を向ける指導を行うことも有意義であろう。

本研究を通して明らかになった、さらなる研究課題について以下に述べる。まず、

第一に、第 7 章の実験で、実験群のほうが統制群より成績が良いということは実証されなかった。不安の解釈に働きかけると同時に、学習量を増やす働きかけを行って、成績の伸びを検証する必要がある。

第二に、日本語力初級・中級の学習者に対する効果について検証を行う必要がある。それぞれの学習段階で感じる不安には差異があると予測されることから、同一の指導方法で効果をあげることが可能であるかどうかを明らかにしてくことも重要である。

第三に、本研究では言語不安について調査票による測定方法を用いた。これは、「不安である」ことより、「不安だと思っている」ことを測定しているわけである。実際に不安状態にあるかどうかについては、心拍数や血圧、発汗など、生理的測定法を利用することで、言語不安の状態を把握する研究手法を併用することも必要であろう。

第四に、失敗から学ぶ方略指導について汎用性のある指導のフレームを作ることができれば、言語学習に限らず、多くの分野において、e-learning 教材作成の際に大いに貢献できると考えられる。

参考文献

(1)植坂友理(2010)学習方略は教科間でいかに転移するか.「教訓帰納」の自発的な利用を促す事例研究から“教育心理学研究，Vol.58, No.1:180-94

(2)ウラッドコースキー, R.J., 新井 邦二郎(1994) やる気を引き出す授業—動機づけのプランニング．田研出版,東京

(3)学習ストラテジー研究会（2005)『言語学習と学習ストラテジー』リーベル出版

(4)加藤由香里（2005）日本語読解 e-learning システム評価－日本語教師と外国人留学生の視点の相違を中心に－．メディア教育研究，Vol.2 , No.1：175-187

(5)キルケゴール氷上英廣, 熊沢義宣訳（1978）不安の概念 序文ばかり．白水社，東京

(6) ダスティン, デーヴィッド.著 木村政男[ほか]共訳（1976）心理学研究法入門 ：不安研究を実例として．東京教学社,東京

(7) 高田明和著（1990）血液の不思議 ：不安と怒りは血を固まらせる．講談社,東京

(8)ドルニェイ・ゾルタン（2005）動機づけを高める英語指導ストラテジー35.大修館書店,東京

(9)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, Vol.153,No.3:320-330

(10)西谷まり、松田稔樹（2003）ベトナム人日本語学習者の外国語不安．一橋大学留学生センター紀要,Vol.6：77-89

(11)西谷まり・松田稔樹（2004）日本語学習者の言語不安軽減策としてのディベート活動．留学生教育, Vol 9:7-18

(12)西谷まり,松田稔樹（2005）日本語学習者の言語不安を制御し日本語能力を向上させる e-learning の効果.一橋大学留学生センター紀要, 8：29-40

(13)日本教育工学会（2000）教育工学事典．実教出版,東京

(14) 荻野恒一（1975）苦悩と不安の現象学.川島書店,東京

(15)藤勢紀子，佐藤保子，虫明美喜，吉本啓（2005）オンライン日本語語彙コースの開発．メディア教育研究,Vol.2, No.1：113 -120

(16)フロイド[著] ,加藤正明訳（1969）不安の問題(フロイド選集 第 10 巻)． 日本教文社,東京

(17) 堀洋道,山本真理子,松井豊（1994）心理尺度ファイル.垣内出版,東京

(18)元田静(2005) 第二言語不安の理論と実態.渓水社,広島
(19)メイ・ロロ著 小野泰博訳（1963）不安の人間学. 誠信書房.東京
(20)レヴィット, E.E.;西川好夫訳（1976）不安の心理学. 法政大学出版局,東京
(21)渡辺玲二郎,佐久間達也（1998）児童の算数不安の構造及びそれに対する教師のサポートについてーソーシャルサポートの観点からの検討ー. 教育心理学研究,Vol.46,No2:184 -192
(22)Aida,Y. (1994) Examination of Horwitz, Horwitz and Cope's Construct of Foreign Language Anxiety: The Case of Students of Japanese. TheModern Language Journal, Vol.78,No2 : 155-167.
(23)Alpert,R. & Haber,R.N.(1960).Anxiety in academic achievement situations.Journal of Abnormal and Social Psychology, Vol.61:201-215.
(24) Bagheri,M.S., Yamini, M., Riazi, A. (2009)Motivational and Learning Strategies of Iranian EFL Learners Exposed to an E-Learning Program.The Journal of Teaching Language Skills (JTLS) of Shiraz University.Vol.1, No. 1 : 1-35
(25)Beauvois,M.H（1995）E-Talk: Attitudes and Motivation in Computer-Assisted Classroom Discussion. *,Computers and the Humanities,* Vol.28,No.3 : 177-190
(26)Beauvois, M.H(1998)Computer-Mediated Communication :Reducing Anxiety and Building Community, Affect in foreign language and second language-learning, McGraw-Hill College :144-165
(27)Cheng, Y., Horwitz, E.K., Schallert, D.L. (1999)　Language anxiety : Differentiating Writing and Speaking Components, Language learning Vol.49,No.3:417-446
(28)Chiasson,P.E.(2002).Using Humour in the Second Language Classroom, The Internet TESL Journal , Vol. 8, No.3,http://iteslj.org/Techniques/Chiasson-Humour.html
(29)Clement,R.D. Z. & Noels K.A. (1994) Motivation, Self-Confidence, and Group Cohesion in the Foreign Language. Language Learning, Vol.44, No3:417-448.
(30) Covington, M. V., & Omelich, C. L. (1984). Task-oriented versus competitive learning structures: Motivational and performance consequences.Journal of Educational Psychology, Vol.76,No.6 : 1038–1050.
(31)Crookall, D. & Oxford, R. (1991) Dealing with Anxiety: Some Practical

Activities for Language Learners and Teacher Trainees. Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications, Englewood Cliffs, Prentice Hall, NJ:141-150.

(32)Dunigan,B.A.(2006)Motivation and learning strategies of students in distance learning. Unpublished Ph.D. dissertation, Southern Mississippi University, USA

(33)Ely,C.M. (1986) An Analysis of Discomfort, Risktaking, Sociability, and Motivation in the L2 Classroom. Language Learning, Vol.36,No1:1-25.

(34)Gardner, R. C. (1985) Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation. Edward Arnold.,London:

(35)Gardner, R. C. & MacIntyre, P. D. (1992) A student's contributions to second language learning. Part I: Cognitive variables. Language Teaching, Vol.25:211-220

(36)Gardner, R. C. & MacIntyre, P. D. (1993) A student's contributions to second language learning. PartII: Affective variables. Language Teaching, Vol.26:1-11.

(37)Gregersen, T.&Horwitz, E. K. (2002) Language Learning and Perfectionism: Anxious and Non-Anxious Language Learners' Reactions to Their Own Oral Performance .Modern Language Journal, Vol.8,No.4 : 562-570

(38)Hagger,M.&Chatzisarantis,N(2005) The Social Psychology of Exercise and Sport ,University of Essex, University

(39)Horwitz, E.M., Horwitz,M.B., &Soruce.J.C. (1986). Foreign language classroom anxiety. Modern Language Journal, Vol.70, 125-32.

(40)Horwitz,E.K. & Young,J. (1991) Language Anxiety. Prentice Hall, NJ

(41) MacIntyre,P.D. & Gardner,R.C. (1989) Anxiety and Second Language Learning:Toward Theoretical Clarification. Language Learning, Vol.39:251-275.

(42) MacIntyre,P.D. & Gardner,R.C. (1991) Language Anxiety: Its Relationship to Other Anxieties and to Processing in Native and Second Language. Language Learning, Vol.41,No4:513-534.

(43)MacIntyre,P.D. & Gardner,R.C. (1994) The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language. Language

Learning, Vol.44,No2: 283-305.
(44)Matsuda, T（2004） Instructional Activities Game: a Tool for Teacher Training and Research into Teaching in R.Shiratori, K.Arai, F.Kato (Eds.). Gaming Simulations, and Society: Research Scope and Perspective : 91-100,
(45)McCroskey, J.C.(1997) Oral Communication Apprehension:A Summary of Recent Theory and Research. Human Communication Research, Vol.4,No.1:79-96
(46)Mory, E. H. (2004)., Feedback Research Revised, Handbook of Research on Educational Communications and Technology: A Project of the Association for Educational Communications and Technology, Association for Educational Communications and Technology：745–783
(47) Nishitani,M.& Matsuda, T(2009) A Consideration of the Interaction of Languages Anxiety and the Leaning Strategy, Proceeding of E-Learn : 1853-1860.
(48)Nishitani,M.& Matsuda, T(2011) The Relationship between Language Anxiety, Interpretation of Anxiety, Intrinsic Motivation and the use of Learning Strategies, US-China Education Review、Vol.8, No.9, 2011: 438-436
(49)Phillips, E.M. (1999) Decreasing Language Anxiety: Practical Techniques for Oral Activates. Affect in Language and Second Language Learning, McGraw-Hill College:124-143.
(50)Radnofsky,M.(2001) Learning Language under Tension: New Directions from a Qualitative Study. Modern Language Journal, Vol.5,No.2 Sum:259-278
(51)Saito,Y. & Samimy,K. (1996)　Foreign language anxiety and language performance: A study of learner anxiety in beginning, intermediate, and advanced-level college students of Japanese. Foreign Language Annals, Vol.29,No2 :239-251.
(52)Samimy,K.K. & Tabuse,M. (1992) Affective Variables and a Less Commonly Taught Language :A Study in Beginning Japanese Classes. Language Learning, Vol.42,No3 : 377-398.
(53)Sawyer, R.K. (Ed) (2006) The Cambridge Handbook of the Learning Sciences.　Cambridge University Press, New York
(54)Scovel,T. (1978) The effect of affect on foreign language-learning,

Language-learning,Vol.28:129－142
(55)Spielberger.C.D.（1966） Anxiety ,stress,and serial-position effects in serial-verbal learning, Journal of experimental psychology , Vol.72 : 589－595
(56)Steinberg,F.S. & Horwitz,E.K. (1986) The effect of induced anxiety on the denotative and interpretive content of second language speech. TESOL Quarterly, Vol.20:131-136
(57)Thanasoulas,D.（2002） Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom.The Internet TESL Journal, Vol.8,No.11, http://iteslj.org/Articles/Thanasoulas-Motivation.html
(58)Woodrow,L. (2006)Anxiety and Speaking English as a Second Language , ,RELC Journal, Vol. 37, No.3:308-328
(59)Young,D.J. (1991) Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest. The Modern Language Journal, Vol.75:426-437.
(60)Young,D,J.(1992)Language anxiety form foreign language specialist's perspective, Foreign Language AnnalsVol.25 : 67-89

資料１　第１章の関連資料

資料１－１　日本語不安尺度（元田静）

(1)教室内言語不安

「発話活動における緊張」

1. 指名されそうだとわかると不安になります。
2. 教室で日本語を話すとき、ふだん緊張します。
3. 教室で日本語を使って口頭発表をするとき、緊張します。
4. 教室で声を出して日本語を読むとき、緊張します。
5. 教室で日本語をまちがえないか心配です。
6. 教室で緊張すると、ふだんは知っている日本語が思い出せません。
7. 教室で、日本語を使ってディスカッションをするとき、緊張します。
8. 教室の前に出て、日本語のロールプレイをするとき、緊張します。

「状況把握の不確かさに対する不安」

9. 急に先生に質問されたとき、緊張します。
10. 日本語の授業の内容が難しくてわからないとき、不安になります。
11. 先生が早口で日本語を話すと、不安になります。
12. 日本語の授業の速さについていけないとき、不安になります。
13. テープやビデオの日本語の速さについていけないとき、不安になります。
14. 先生が私の日本語をわからないとき、あせります。
15. テープやビデオの日本語がわからないとき、不安になります。
16. 先生の質問の答えがわからないとき、あせります。
17. 日本語の授業で、たくさんのことを勉強しなければならないときあせります。

「低い日本語力に対する心配」

18、日本語を話すとき、他の学生に笑われないか心配です。
19. 他の学生が私の日本語を下手だと思わないか心配です。
20. 他の学生の前で日本語をまちがえたとき、恥ずかしいです。
21. 私の日本語のレベルは、他の学生よりも低いのだろうかと心配になります。
22. 教室で私には日本語の学習能力がないのだろうかと心配になります。
23. 日本語をまちがえたとき、先生にしからなれないか心配です。

(2) 教室外言語不安

「日本人との意思疎通に対する不安」

1.何回言っても日本人が私の日本語をわからないとき、あせります

2.日本人との会話で、言いたいことが日本語がうまく言えないときあせります。

3.日本人が私の日本語を聞いて、わからないという顔をしたとき、不安になります。

4.日本人が私の知らない日本語をたくさん話すと、不安になります。

5.日本人が私の日本語を聞いて、「え？」と聞き返したとき、不安になります。

6.日本人の日本語がわからなくてどう反応してよいかわからないとき不安になります。

7.日本人との会話で、知っている日本語が思い出せないとき、あせります。

8.はじめて会った人と話すとき、日本語がうまく話せるかどうか心配です。

9. 日本人が教室で勉強したものとちがう日本語を使ったとき不安になります。

10.日本人と話しているとき、日本語をまちがえないか心配です。

「低い日本語力に関する心配」

11.私には日本語の会話能力がないのだろうかと心配になります。

12.日本人が私の日本語を笑わないか心配です。

13.日本人と話すとき日本語を速く話さなければならないと思って、不安になります。

14 日本人が私の日本語を下手だと思わないか心配です。

15. 私より日本語のうまい人がそばにいると、落ち着いて日本語を話せません。

16.教室の外で先生と話すとき、日本語がうまく話せるかどうか心配です。

17.日本語での会話が、なかなか上手にならないことが心配です。

「公的場面における緊張」

18. 銀行や郵便局で日本語を使うとき、緊張します。

19. お店の人と日本語で話すとき、不安になります。

20. レストランで、日本語を使って注文するとき、不安になります。

21. 医者に病気の様子を日本語で説明するとき、不安になります。

22. 日本語の敬語を使って話さなければならないとき、緊張します。

元田静(2005) 第二言語不安の理論と実態.渓水社,広島

資料１－２　Foreign Language Classroom Anxiety Scale （FLCAS）

日本語訳は筆者

＊は逆転項目

1. I never feel quite sure of myself when I am speaking in my foreign language class
外国語の授業で話す時、まったく自信がありません。

2. I don't worry about making mistakes in language class. ＊
外国語の授業で間違えることを恐れません。

3. I tremble when I know that I'm going to be called on in language class.
外国語の授業で指名されそうだとわかると震えます。

4. It frightens me when I don't understand what the teacher is saying in the foreign language.
外国語の授業で先生が言っていることがわからないと不安です。

5. It wouldn't bother me at all to take more foreign language classes. ＊
もっと外国語のクラスをとることを妨げません。

6. During language class, I find myself thinking about things that have nothing to do with the course.
外国語の授業の間、コースとは別のことを考えていることがあります。

7. I keep thinking that the other students are better at languages than I am.
私より他の学生のほうが上手だといつも感じます。

8. I am usually at ease during tests in my language class. ＊
私は、外国語の授業でテストの間、ふだん気楽にしています。

9. I start to panic when I have to speak without preparation in language class.
外国語の授業で、準備なしで話さなければならない場合、パニックになります。

10. I worry about the consequences of failing my foreign language class.
外国語の授業で失敗することについて心配します。

11. I don't understand why some people get so upset over foreign language classes. ＊
外国語の授業に関して、人々がなぜ気が動転しているかわかりません。

12. In language class, I can get so nervous when I forget things I know.
外国語の授業で知っていることを忘れると、どきどきします。

13. It embarrasses me to volunteer answers in my language class.
外国語の授業で自分から答えを言うことは恥ずかしいです。

14. It would not be nervous speaking in the foreign language with native speakers. ＊
母語話者と話しても緊張しません。

15. I get upset when I don't understand what the teacher is correcting.
先生が訂正したことがわからないと動転します。

16. Even if I am well prepared for language class, I feel anxious about it.
外国語の授業はよく準備していても、心配になります。

17. I often feel like not going to my language class. ＊
しばしば外国語の授業に行きたいです。

18. I feel confident when I speak in foreign language class. v
外国語の授業で話す場合、私は自信があります。

19. I am afraid that my language teacher is ready to correct every mistake I make.
外国語の先生は、私のすべての誤りを修正する準備があるのではと心配です。

20. I can feel my heart pounding when I'm going to be called on in language class.
外国語の授業で指名されそうな時、どきどきします。

21. The more I study for a language test, the more confused I get.
外国語のテストのために勉強するはするほど、混乱します

22. I don't feel pressure to prepare very well for language class. ＊
外国語の授業の準備をよくする圧力を感じません。

23. I always feel that the other students speak the language better than I do.
他の学生は私より上手に話すと、いつも思います。

24. I feel very self-conscious about speaking the foreign language in front of other students. ＊
他の学生の前で話すことについて、とても自信があります。

25. Language class move so quickly I worry about getting left behind.
外国語の授業がとても速く進むで、遅れないかと心配です。

26. I feel more tense and nervous in my language class than in my other classes.
他の授業より外国語の授業ではより緊張し、より神経質に感じます。

27. I get nervous and confused when I am speaking in my language class.
外国語の授業で話す場合、私は緊張し混乱します。

28. When I'm on my way to language class, I feel very sure and relaxed. ＊
外国語の授業へ行く途中、非常にリラックスを感じます。

29. I get nervous when I don't understand every word the language teacher says.
外国語の先生が言うすべての言葉がわからないと、緊張します。

30. I feel overwhelmed by the number of rules you have to learn to speak a foreign language.
外国語を話すために学習しなければならない規則が多くて、圧倒されたと感じます。

31. I am afraid that the other students will laugh at me when I speak the foreign language. 私が日本語を話すとき他の学生が笑わないかどうか不安です。

32. I would probably feel comfortable around native speakers of the foreign language. ＊
私は外国語母語話者がまわりにいると、快適に感じます。

33. I get nervous when the language teacher asks questions which I haven't prepared in advance.
外国語の先生が、私が前もって準備していない質問をすると、緊張します。

Horwitz, E.M., Horwitz,M.B., &Soruce.J.C. (1986). Foreign language classroom anxiety. Modern Language Journal, Vol.70, 125-32.

資料１－３　MacIntyre & Gardner の不安尺度

日本語訳は筆者

＊は逆転項目

（1）Input Anxiety：情報を得る時の不安

1. I am not bothered by someone speaking quickly in French. ＊
フランス語で速く話されても悩まされません。
2. It does not bother me if my French notes are disorganized before I study them. ＊
フランス語のノートが混乱していても、悩まされません。
3. I enjoy just listening to someone speaking French. ＊
フランス語を話すのを聞くことを楽しみます。
4. I get flustered unless French is spoken very slowly and deliberately.
フランス語がとてもゆっくり慎重に話されなければ、私は慌てます。
5. I get upset when I read in French because I must read things again and again.
フランス語を何度も読まなければならない時、混乱します。
6.I get upset when French is spoken too quickly
フランス語が速く話されすぎる時、混乱します。

(2)Processing Anxiety：学習したり考えたりする時の不安

1. Learning new French vocabulary does not worry me, I can acquire it in no time. ＊
新しいフランスの語彙は私を心配させません。私はすぐにそれを習得できます。
2. I am anxious with French because. no matter how hard I try, I have trouble understanding it.
どんなにがんばってもフランス語が理解できないので不安です。
3. The only time that I feel comfortable during French tests is when I have had a lot of time to study.
私がフランス語のテストの間、快適に感じるのは、勉強する時間がたくさんあった時です。
4. I feel anxious if French class seems disorganized.
フランス語のクラスが混乱したように見える場合、私は心配になります。
5. I am self-confident in by ability to appreciate the meaning of French

dialogue. ＊
フランス語の対話の意味を理解する能力に自信があります。
6. I do not worry when I hear new or unfamiliar words, I am confident that I can understand them. ＊
新しい言葉を聞いても心配しません。それらを理解することができると確信しています。

(3)Output Anxiety：話したり書いたりする時の不安

1. I never feel tense when I have to speak in French. ＊
フランス語で話さなければならない場合、緊張しません。
2. I feel confident that I can easily use the French vocabulary that I know in a conversation.
会話で、知っているフランスの語彙をかんたんに使える自信があります。＊
3. I may know the proper French expression but when I am nervous it just won't come out,
適切なフランス語の表現を知っていても、神経質な場合でてきません。
4. I get upset when I know how to communicate something in French but I just cannot verbalize it.
フランス語でコミュニケートする方法は知っていても、言葉で表すことができない場合、動転します。
5. I never get nervous when writing something for my French class. ＊
フランス語のクラスのために、何かを書く場合、緊張しません。
6. When I become anodes during a French test, I cannot remember anything I studied.
フランス語のテストの間に不安になると、勉強何もしたことを思い出すことができません

MacIntyre,P.D. & Gardner,R.C. (1994) The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language. Language Learning, Vol.44:283-305.

資料２　第２章の関連資料

調査票

＜日本語学習の動機、態度＞

1. 日本が好きです。
2. 日本文化に興味があります。
3. 日本人が好きです。
4. 日本に留学したいです。
5. 日本語の勉強は楽しいです。
6. 仕事で使うために日本語を勉強しています。
7. 日本語を学習することは現在わたしの最優先の課題です。
8. このクラスが終わったら次のコースをとるつもりです。
9. グループやペアワークなどで話しをする活動が好きです。
10. グループやペアで活動するより先生の話を聞いて勉強するほうが好きです。
11. 教室で勉強するより家で勉強するほうが好きです。

＜授業について＞

1. 授業で日本語を話す機会が多いです。
2. 学生同士がペアやグループで活動をする機会が多いです。
3. この授業で緊張することが多いです
4. この授業は楽しいです。
5. この授業は私にとって難しいです。
6. この授業は私にとって役にたちます。
7. この授業に行きたくないことがよくあります。
8. ベトナム人先生の授業が好きです。
9. 日本人先生の授業が好きです。

＜教師について＞

1.先生の教え方はわかりやすいです。
2.日本語学習のことについて、教室で先生に何でも質問できます。
3.教室で先生は私を励ましてくれます。
4.先生は冗談を言ってみんなを笑わせます。
5.教室外で授業以外のことを先生と話すことがあります。
6.先生は私の名前をすぐ覚えてくれました。
7.学生が間違えた時、先生は厳しく訂正します。
8.先生は自分のこと（家族のこと、考えていることなど）を話すことがありま

す。

＜対人不安＞
1. 職場、学校のクラスなどで私が人にどう見られているのか気になります。
2. 付き合いの長い友人と話をする時も緊張します。
3. 人前で失敗した時のことを考えて不安になります。
4. 集団の中にすぐとけこめます。＊
5. 人がたくさんいるとうまく会話の中に入っていけません。
6. 何をやってもうまくいかない気がします。

＜コミュニケーション不安＞
1.知らない人との会話に参加するときとても緊張します。
2.人前で自分の意見を発表するのが楽しみです。＊
3.人前で自己を表現するのが不安です。
4.他の人たちより自分のほうが流暢に会話が出来ると思います。＊
5.人前で話すとき、考えがごちゃごちゃになることが多いです。
6.ペアワークやグループディスカッションでは、緊張し不安になります。
7.伝えたいことがうまく表現できずに、相手に誤解されたり、悪い印象を与えるのが不安です。

＜クラス活動に関する不安＞
1. この授業で先生が言っていることがわからないと不安です。
2. この授業で指名されると心臓がどきどきします
3. この授業で間違えることを恐れません。＊
4. この授業で自分から答えるのは恥ずかしいです
5. この授業で他の授業より緊張します。
6. この授業で教室活動を遮って先生に質問をするのは不安です。
7. この授業でだいたいあっていると思えば全部わからなくても大丈夫です。＊

＜低い日本語力についての不安＞
1. 私より他の学生のほうが上手に日本語を話せるといつも感じます。
2. 私が日本語を話すとき他の学生が笑わないかどうか不安です。
3. どんなにがんばっても日本語が上手になりません。
4. 一生懸命勉強すれば必ず日本語が上手に話せるようになると思います。＊
5. 日本語の授業の進度は速いので、遅れないかと不安です。

6. 一生懸命勉強すれば、難しい規則や言葉を覚えることができます。＊
7. 他の外国語は日本語よりずっと楽に覚えられます。

＜日本語の発話・意思疎通に対する不安＞
1. 日本語の授業で話をするとき、いつも自信がありません。
2. 日本語の授業で話すとき、神経質になったり混乱したりします。
3. 知っている日本語の単語を使って話す事に自信があります。＊
4. 適当な表現を知っていても、うまく出てこないときに不安になります。
5. 緊張しないで日本人と日本語を話すことができます。＊
6. 日本人との会話で言いたいことがうまく言えないときあせります。
7. 何度言っても日本人がわかってくれないときあせります。
8. 母語で話せることが日本語では言えないので、知性を低く評価されるのではないかと不安です。
9. 日本語での会話のときに相手が我慢して聞いているのではないかと不安です。
10. 敬語の使い方を間違えることが不安です。
11. 日本人は日本語をちゃんとしゃべれない外国人とは親しくつきあってくれないのではと不安になります。

資料３　第３章の関連資料

資料３－１

ディベートの流れの一例と本報告の授業における各パートの時間設定

肯定側立論	3 分
否定側から肯定側への尋問と肯定側からの反論	3 分ー5 分
否定側立論	3 分
肯定側から否定側への尋問と否定側からの反論	3 分ー5 分
作戦タイム	3 分
否定側反駁	3 分
肯定側反駁	3 分
判定	1 分
	合計 22 分ー26 分

注）反駁を２度行う例もあるが、90 分授業で２試合行うために、以下の流れと時間設定を採用した

資料３－２　日本語力自己評価

1.強くそう思う　2.そう思う　3.ふつう　4.そう思わない　5.全然そう思わない

＜聞く・話す＞

1. 初歩的な語句で意思疎通ができる
2. 日常的な事についての会話ができる。
3. 一般的な事（ニュースなど）について会話ができる。
4. 専門的な事柄について、ある程度会話ができる。
5. 専門的な事柄について、相手の言うことをほぼ完全に理解し、自分の意見を自由に口頭で表現できる。

＜読む＞

1. 初歩的な文を読むことができる。
2. 日常的な事についての文章を読むことができる。（手紙など）
3. 一般的な事についての文章を読むことができる。（新聞記事、説明書など）
4. 専門的な文章について、大意を理解し必要な内容を読み取ることができる。
5. 専門的な事柄について、高度の文章を読むことができる。

＜書く＞

1. 初歩的な日本語で、簡単な事を書くことができる。
2. 日常的な事についての文章を書くことができる。（手紙など）
3. 一般的な事についての文章を書くことができる。（簡単な説明文など）

4. 専門的な事柄についても要点を書くことができる。(会議等の記録など)
5. 専門的な事柄について、高度の内容のものについて、言いたいことを自由に表現できる。

資料３－３

「ディベートを通じて何が学べたか」という質問に対する学生の回答

＜言語能力に関するもの＞

・ 自分の考えを整理し、日本語で説明し、発表する力がついた。
・ いろいろな言葉を習った。
・ 話し方が上手になった。

＜自信に関するもの＞

・ 人前で意見を述べる点に関して、あまり怖がらずにできるようになった。
・ 人前で話す練習ができた。

＜批判的思考力・論理的構成力に関するもの＞

・ 臨機応変に対応する能力の養成に役立った。
・ 自分の意見と違う意見を支えるのは難しくて良い経験だった。
・ 自分の考えを整理し、日本語で説明し、発表する力がついた。

＜コミュニケーション能力に関するもの＞

・ 人間関係、心理などを勉強できた。
・ コミュニケーションの面でもとても勉強になった。

資料４　第４章関連資料

資料４－１　日本語不安の調査項目

1.私より他の学生のほうが上手に日本語を話せるといつも感じます。
2.私が日本語を話すとき他の学生が笑わないかどうか不安です。
3.どんなにがんばっても日本語が上手になりません。
4.日本語の授業の進度は速いので、遅れないかと不安です。
5.日本語の授業で話をするとき、いつも自信がありません。
6.日本語の授業で話すとき、神経質になったり混乱したりします。
7.適当な表現を知っていても、うまく出てこないときに不安になります。
8.母語で話せることが日本語では言えないので、知性を低く評価されるのではないかと不安です。
9.知っている日本語の単語を正しく使って話しているかどうか不安です。
10.複雑な文型を使って間違えることが不安なので、簡単な文型を使って話します。
11.一生懸命勉強しても、複雑な文法規則を覚えられないのではないかと不安です。
12.一生懸命勉強しても、難しい言葉を覚えられないのではないかと不安です。
13.一生懸命勉強しても、難しい漢字を覚えられないのではないかと不安です。
14.どんな話題を選んで日本人と日本語で話をすればよいかわからないので不安です。
15.話す練習をする機会が少ないので、話すことが上手になりません。
16.言葉の使い方を練習する機会が少ないので、言葉が自由に使えるようになりません。
17.何度言っても日本人がわかってくれないときあせります。
18.日本語での会話のときに相手が我慢して聞いているのではないかと不安です。
19.敬語の使い方を間違えることが不安です。
20.日本人は日本語をちゃんとしゃべれない外国人とは親しくつきあってくれないのではと不安になります。

資料４－２　教材

①「人生のパートナー」（http://www.admillion.com/marriage2/gaijin.htm より 2004 年 4 月に抜粋）

国際結婚情報サイトに掲載された、外国人が「相手に対する希望」として書いている文章から、そこで使われている言葉を手掛かりに外国人の結婚観を分析してみました。各項目の上位を拾って並べてみると上記のようになります。ここで気が付くのは、日本人男性なら書くであろう「家庭的」とか「子供好き」という言葉が非常に少ないということと、日本人男性なら書かないであろう「冒険好き」という言葉がかなり多いということでしょう。この「行動を表す言葉」にはさらに、旅行好き(4)　自発的(3)　独立心(3)　クリエイティブ(3)　と続き、日本人男性の結婚観との違いが良く表れているように思います。

外見を表す言葉：

美しい(6)　笑顔(3)　スリム(2)　キュート(2)　チャーミング(4)

セクシー(1)　ファッショナブル(1)

性格を表す言葉：

正直(11)　誠実(8)　ユーモア(8)　偏見がない(7)

親切(5)　思いやり(5)　暖かい(5)　優しい(4)　愛情豊か(4)

広い心(4)　自然が好き(3)　真面目(3)　趣味が合う(3)　楽天的(3)

明るい(2)　楽しい(2)　物静か(2)　家庭的(2)　シンプル(1)

礼儀正しい(1)　社交的(1)　責任感(1)　上品(1)　前向き(1)

献身的(1)　知性を表す言葉：知的(5)　賢い(4)　教養(3)　洗練(2)

成熟した(1)　文学好き(1)　音楽好き(1)

行動を表す言葉：

冒険好き(7)　旅行好き(4)　自発的(3)　独立心(3)　クリエイティブ(3)

健康的(2)　活動的(1)　好奇心(1)

全体的な言葉：魅力的(7)　素敵(4)

②「死刑制度概論」（筆者の書き下ろし）

アムネスティという NGO によると、1997 年 3 月の時点で死刑を廃止した国は 100 カ国、死刑を廃止していない国は 94 カ国あるそうだ。死刑廃止は世界的傾向だが、日本には死刑制度がある。そして、死刑制度を「存置」すべきだと考えている人（存置論者）と「廃止」すべきだと考えている人（廃止論者）がいる。死刑存置論者は、まず、被害者の気持ちを考える。人は自分の子供が殺されたら、犯人を殺したいと思うはずだ。次に、存置論者は死刑がある

から犯罪を抑えることができると言う。これを犯罪抑止力という。しかし、廃止論者は死刑には犯罪抑止力はないと主張する。日本の調査によれば、犯罪を犯す時に、自分が死刑になるだろうと考えた死刑囚は一人もいなかったということだ。また、アメリカには死刑制度がある州とない州があるが、死刑制度と重大な犯罪の発生件数には相関関係がないという調査結果も出ているらしい。一方、死刑廃止論者は「殺人を罪とする国家が、死刑という殺人を犯すのは矛盾している」と言う。また、犯人に犯罪を犯させた社会環境にも責任があるとも考える。しかし、廃止論者が死刑に反対する一番大きな理由は､冤罪の問題である｡まちがった裁判で死刑になってしまったら大変だ。それに対して、存置論者は冤罪を防ぐためには、裁判を慎重にすればいいと考える。冤罪の可能性があるという理由だけで死刑制度を廃止すべきではないと主張する。死刑制度を存置する場合も廃止する場合もそれぞれに、利益と不利益があるはずだ。現在の私たちにとってどちらの利益が大きいか、十分に議論することが大切だと思われる。

資料４－３　事後調査の自由記述

（同じような意見が多かったものを抽出した）

＜中国の学生＞

1. 漢字、語彙、文法の勉強にもなりましたし、特に読解の勉強になりましたと思います。そして講義掲示板の中の意見を読んで考え方も、視野も広がりました。
2. 単語の勉強もできるし、文法の勉強も、また、いろんなことも分かりました。社会で話題になっている問題に対して討論も出来でよかったと思います。
3. 私のような日本語学習者にとってはいい勉強になったと思います。文型とか単語及び漢字の勉強にもなりましたし、そして、普通勉強していなかった外来語とかも習得できました。また、電子講義掲示板もインターネット辞書も全部よかったなあと思います。どうも、ありがとうございました。楽しかったです。
4. 今回インターネットを使ったいろいろ学習をしました。例えば、文法とか語彙とか、そして、一番面白いのは外国の人との交流です。

＜ベトナムの学生＞

1. インターネットで日本語を練習して､ほかの国の人と話し合うことは本当にいいことだと思います。ですから、このことがほかの学生も参加できるなら、日本語の力を高めることに大変役立つと思います。
2. インターネットで、ほかの友達と討論できる機会がありますので、とても

役に立つと思います。でも、ベトナムの学生にとって、一人で、パソコンを向かって、勉強するのはまだ新しい学習方法と思います。もし、時間を決めて、一緒にオンライ（online）すれば、いいなあと私はそう思います。

3. 私にとってインターネットで日本語の練習することはとてもおもしろいと思います。特に外国の日本語の勉強している学生と一緒に話すことです。そのことは私たちの日本語がだんだん上手になっていることに役立つと思います

資料４－４　「死刑制度廃止論」教材の講義掲示板の書き込みの一部

（原文のまま）

2004/10/18
私にしてから見ると、賛成とも反対ともいえません。もし私が犯人だったら、自分の罪に対して確かに死刑になるべきだと思ったら、死刑にしたほうがいいと思います。でも、もし犯人がこの社会に利用される価値があるなら、生きさせたほうがいいと思います。＜中国の学生＞

2004/10/20
死刑制度について、私の考えでは、凶悪犯罪にとって、死刑刑罰は当然だと思います。
“生命は一番大切なもの”というと、殺された人の生命は人間の命ではないのですか？それは、殺した犯人は命を償うべきです。死刑刑罰は被害者の遺族の気持ちが治まりますが、社会の規則も守るという意味でしょう。また、国々には、死刑を廃止した時代はひどい罪をする犯人が増えました。ですから、死刑制度を維持しているのは絶対に必要なものと思います。
＜ベトナムの学生＞

2004/10/22
死刑廃止に賛成すると思います。もし人を殺した犯人が後悔すれば、殺された人がよみがえることができるのだろうか？犯罪を犯すときの人間心理は、異常心理や感情的心理です。だから犯人の理性がほとんど働かないでしょう。また誤判の場合、どうですか。命はかわいいそになると思います。あの人たちの子供がどうなっていますか。死刑廃止ようじゃない。
＜ベトナムの学生＞

2004/10/22
そのようななあいまい答え出すことはちょっと。。。このことは人間の大切な問題だから、はっきり方法を出すことが必要だと思う。また、国の政策について問題だから、“価値があるかどうか？”というぼんやりとしたことがない

はずと思う。＜ベトナムの学生＞

2004/10/25
失礼な仮説を挙げたいのですが、許してください。もしあなたの親類が人に殺されたら、あなたの気持ちはどうでしょう、あの犯人は死刑になりたいでしょう。私はそう思います。それと引き換えて、もしあなたの親類は殺人の犯罪を犯したら、あなたはまたどう思いますか。普通の人はできるだけ軽い刑罰を受けたいと思いますね。そうだったら、全社会は混乱になったかも知れません。社会の公平性を保つために必ず死刑を廃止することはできません。私はそう思います。＜中国の学生＞

資料４－５　フィードバックメッセージ

タイプ１　不安低・日本語力低　　→脅迫型

あまり教材を勉強していないようですが、どうしましたか。＊＊回しかアクセスが記録されていません。資料を読んで、小テスト、演習問題に挑戦してみてください。掲示板にどんどん意見をかきこんでみてください。

タイプ２　不安低・日本語力高　→尻たたき型

よく勉強をしていますね。しかし、大学を卒業して日本語を使った仕事をしていくためには、資料を読んだり、討論したりする技術がもっともっと必要になります。さらに、しっかりがんばってください。

タイプ３　不安高・日本語力低　→　励まし型

あまり教材を勉強していないようですが、どうしましたか。体調はいかがですか。心配しています。資料を読んで、小テストの演習問題をやってみてください。日本語は少し間違えてもいいので、掲示板にどんどん意見をかきこんでみてください。

タイプ４　不安高・日本語力高　→　賞賛型

本当によく勉強していますね。＊＊回のアクセスが記録されていますし、問題もたいへんよくできています。日本留学中の外国人学生もこのように素晴らしい成績の人は少ないです。掲示板の書き込みもとてもよく書けていて、日本人の大学生と討論しても大丈夫です。この調子でがんばってください。

資料５　第５章の関連資料

資料５－１　教室内不安の項目とそれに対するフィードバック

不安内容	情意的フィードバック	英訳
1．指名されそうだとわかると不安になります。	答えを間違えても心配しないでください。	Do not worry about making mistakes in Japanese class.
2．教室で日本語を話すとき、ふだん緊張します。	教室は練習の場なので間違えても大丈夫です。	It is all right to make mistakes、 because the classroom is the best place to try your Japanese.
3．教室で日本語を使って口頭発表をするとき、緊張します。	口頭発表は練習なので緊張しないでください。	Do not feel tense about oral practice in class.
4．教室で声を出して日本語を読むとき、緊張します。	練習ですから間違えても心配しないでください。	Do not feel tense about oral practice in class.
5．教室で日本語をまちがえないか心配です。	間違えても大丈夫です。	Do not feel tense about oral practice in class.
教室で緊張すると、ふだんは知っている日本語が思い出せません。	思い出せる日本語で話しましょう。	Let us speak Japanese,so you will be able to remember the language.
教室で、日本語を使ってディスカッションをするとき、緊張します。	ディスカッションは母国語でも難しいですから心配しないでください。	Do not worry when speaking Japanese—it is always difficult speak in another language at first.
8.教室の前に出て、日本語のロールプレイをするとき、緊張します。	ロールプレイは難しいですから、うまくできなくても心配しないでください。	Do not worry when you cannot roll play well—roll play can be quite challenging.
9.急に先生に質問されたとき、緊張します。	答えを間違えても心配しないでください。	Do not feel tense about oral practice in class.

10. 日本語の授業の内容が難しくてわからないとき、不安になります。	わからないときは心配しないでいつでも先生か友達に聞いてください。	Always speak up when you do not understand what is being said in class.
11. 先生が早口で日本語を話すと、不安になります。	心配しないで先生にゆっくり話してくださいと言ってください。	Do not hesitate to ask your Japanese teacher to speak more slowly if they speak too rapidly.
12. 日本語の授業の速さについていけないとき、不安になります	心配しないで先生にゆっくり進んでくださいと言ってください。	Ask your Japanese teacher to go more slowly if the lesson is moving too fast for you.
13. テープやビデオの日本語の速さについていけないとき、不安になります。	何度も聞けばわかるようになるので、心配しないでください。	Do not worry if you cannot understand a tape or video at first—you will come to understand it with repeated listening.
14.先生が私の日本語をわからないとき、あせります。	心配しないで、他の言葉で言い換えてみてください。	When your teacher cannot understand you、 try to express your idea in other Japanese words.
15. テープやビデオの日本語がわからないとき、不安になります。	日本人でもわからないことがあるので心配しないでください。	Do not worry: even Japanese find it hard sometimes to understand words on a tape or video.
16. 先生の質問の答えがわからないとき、あせります。	教室は練習の場なので間違えても大丈夫です。	It is all right to make mistakes、 because the classroom is the best place to try your Japanese.
17.日本語の授業で、たくさんのことを勉強しなければならないとき、あせります。	たくさんのことを勉強しても一度に全部覚える必要はないので心配しないでく	You will spend a lot of time in the classroom、 but do not worry that you have to memorize everything at once.

	ださい。	
18、日本語を話すとき、他の学生に笑われないか心配です。	あなたの日本語を笑う人はいませんから安心してください。	Do not worry: no one will laugh at your Japanese.
19. 他の学生が私の日本語を下手だと思わないか心配です。	あなたは下手ではないので、心配しないでください。	Do not worry: your Japanese is not as clumsy as you think.
20. 他の学生の前で日本語をまちがえたとき、恥ずかしいです。	間違えるのはあなただけではないので、心配しないでください。	Do not worry: everyone makes mistakes in Japanese class.
21. 私の日本語のレベルは、他の学生よりも低いのだろうかと心配になります。	あなた日本語のレベルは低くないので、心配しないでください。	Do not worry: your Japanese is at an appropriate level for your class level.
22. 教室で私には日本語の学習能力がないのだろうかと心配になります。	あなたには日本語の学習能力があるので、心配しないでください。	Do not worry: you *do* have the ability to learn Japanese.
23. 日本語をまちがえたとき、先生にしからなれないか心配です。	間違えただけで先生はしかりませんから心配しないでください。	Do not worry: your teacher will not scold you when you make mistakes.

注：英語はネイティブチェックをかけたものである。

資料６　第６章の関連資料

資料６－１　調査項目

＜動機づけ＞

1.勉強する時は、いつも何か目標を持っていたいです。

2.勉強に関しては、人に勝つことより、自分なりに一生懸命やることが大事だと思います。

3. いったん手がけた勉強は最善をつくしたいです。

4.いろいろなことを学んで自分を深めたいです。

5. 難しい勉強でも自分なりに努力してやってみようと思います。

6. 勉強はほかの人よりうまくやりたいです。

7. 勉強で他人と競争して勝つとうれしいです。

8. 勉強で競争相手に負けるのはくやしいです。

9. 勉強に関しては、どうしても私は人より優れていたいと思います。

10.勉強や仕事を努力するのはほかの人に負けないためです。

11.勉強や仕事を努力するのは将来お金をもうけるためです。

12 いろいろなことを学んで社会や国の役にたちたいです。

13.失敗すると恥ずかしいので勉強や仕事に努力します。

14.勉強や仕事を努力するのはそれがすきだからです。

15.一生懸命勉強するのは、将来いい仕事につきたいからです。

16.一生懸命勉強して教養のある人になりたいです。

17.勉強して新しい知識を得ることは楽しいことです。

18.勉強するのは、先生や親に叱られたくないたいからです。

19.勉強するのは、先生や親にほめられたいからです。

20.大学を卒業しても何かの勉強を続けていきたいです。

＜学習方略＞

1.自分の日本語力を向上させるために、常にいつまでにどのような目標を達成するか計画を立てています。

2.毎日または毎週ごとに、計画的に勉強時間を確保し、自分で決めた量の勉強をしています。

3.他の人の勉強の仕方を聞いたり、先生に相談したりして、勉強の仕方を工夫しています。

4.日本語を読む機会を増やすために、日本語の新聞や Web ページ、字幕つきの映画やドラマなどを積極的に見るようにしています。

5.日本語で話す機会を増やすために、日本語で話ができる知り合いと会う機会

を積極的に作っています。

6.目標と比べて、今どのぐらい日本語学習が進んでいるか記録をつけたりします。

7.間違いをする心配があるときも、日本語を話すように自分を励まします。

8.日本語をできるだけ多く使える機会を見つけようとします。

9.日本語を使う不安を感じるときはいつでもリラックスしようとします。

10.辞書で調べる前に、すでに知っている単語から新しい単語の意味を推察します。

11.辞書で調べる前に、新しい単語の意味を文脈から推察します。

12.声に出しながら発音とセットで言葉を覚えます。

13.日本語を勉強していてわからない時、日本語ができる人に助けてくれるように頼みます。

14.友達や他の学生と一緒に日本語を勉強します。

15 時間を区切って勉強します。

16.書きながら覚えるようにしています。

17.成績がよかったり、うまく日本語が話したりしたら、自分で自分をほめるようにしています。

18.間違いや失敗を生かすために、間違いや失敗をメモしておきます。

19. テストで間違えたところは見直して、次は間違えないようにします。

20. 他の人の間違いから、正しいものが何かを学びます。

21.わからない言葉があれば、すぐに辞書をひいて調べます。

22.日本語の上手な人の学習方法を真似してみます。

23. ただ暗記するのではなく，理解して覚えるように心がけていいます。

24. テストの成績が悪かった時、勉強の量よりも勉強のやり方を見直してみます。

25.勉強の仕方をいろいろ工夫してみます。

26.図や表で整理しながら勉強します。

27. 間違えを直された時は、練習のためにその表現を授業以外の場面で繰り返し使ってみます。

＜言語不安＞

１．授業を受けている時、言いたいことが正しい日本語で表現できているかどうか、いつも不安です。

2.日本人と話すとき、言いたいことが日本語でうまく言えないのではないかと不安です。

3．授業を受けている時、私の知らない日本語が出てこないか、いつもドキドキ心配しています。
4.日本人と話すとき、私の知らない日本語をたくさん話すのではないかと不安でたまりません。
5．先生の説明を聞いたり、テキストを読んだりしている時に、少しでもわからないことがあると不安になります。
6.日本人は私が教室で勉強したものとちがう日本語を使うのではないかと不安でどきどきします。
7．間違いを指摘された時、先生の説明を聞いてもどう直していいのか理解できないことがあって不安です。
8．私の国の母語にはない日本語の表現を学習する時は、ちゃんと理解できていないのではないかと不安です。
9．授業中に日本語を話しているとき、まちがえるのではないかと心配です。
10．日本人と日本語を話しているとき、まちがえるのではないかと心配です。
11．敬語を使って話さなければならないとき、緊張してしまいます。
12．一生懸命勉強しても日本語が上達しないのではないかと不安です。

＜不安の解釈＞
1．日本語のテスト前に自信がないと、いい成績がとれないことが多いです。
2．日本語のテストの前に自信がないと、一生懸命勉強していい成績がとれることが多いです。
3．いい成績がとれない時は、テスト前に自信がないことが多いです。
4．日本語について不安があるから、日本語の勉強が進まないのだと思います。
5．日本語について不安があるからこそ、それを克服しようと思ってがんばります。
6．不安になると、勉強したことが余計に思い出せなくなる方です。
7．変なことを質問すると笑われたりしかられたりしそうで質問できません。
8．間違えたら先生が直してくれるので、どんどん質問することが大事だと思います。
9．授業で失敗しておいた方が、本番では失敗せずにすむので、授業中は積極的に話すようにしています。
10．授業で、自分より日本語が上手な人がいると、負けずにがんばろうという意欲がわきます。
11．授業で、自分より日本語が上手な人がいると、緊張して話ができなくなります。

12. 少し緊張している時の方がよい結果が出せることが多いです。
13. 緊張して失敗することが多いです。
14.不安や緊張を感じた時には、自分を励ましてがんばります。
15. 自分で「間違えたかな？」と思った時に、先生から間違いを指摘されると、かえって自信になります。
16.授業で自信がない時は、日本語でうまく話せません。
17.授業で失敗せずに話せるくらいなら、授業をとる必要はないから、失敗して当たり前だと思います。
18.授業中に先生に励まされると、自分がなかなかうまくならないので、なぐさめられていると感じます。
19.自分の間違いは、他に人にも参考になるので、間違えないようにと気を遣うことはないと思います。
20.授業中に間違っても平気な人を見ると、うらやましく思えます。・・・
21.授業中に間違えると、今まで勉強したことが分からなくなって、自信がなくなってしまいます。
22.間違いを指摘されることで、今まであいまいだったことがはっきり分かるようになります。
23.授業中に自分の間違いが多いか少ないかを知ることで、自分の理解度が確認できます。
24.授業中に間違えたところは、自分の記憶に残るので、次に失敗しなくなります。
25.他の人の間違いも自分の勉強になるので、自分が間違えることも他の人に役立つと思います。

資料７　第７章の関連資料

資料７－１　教材２＜日本人の友人とのキャンパスでの対話場面＞

ダニエルさんと友達の李さん、王さんはキャンパスで、同じサークルの由美さんに会いました。由美さんはきれいな服を着ています。

(1)会話文の提示

由美さん「クッキー作ってきたんだけど食べる？」
ダニエル「ちょうどおなかすいてたんだ」
（クッキーを食べて）
ダニエル「これ、やばい。」
王「うん、チョーやばい！」
由美さん「じゃあ、別のものを作ってくるわね、また今度」」
王「高そうな服ね。」 ①
ダニエル「よくお似合いですね」 ②
李「きれいな服ですね。」 ③
ダニエル「馬子にも衣装だね。」 ④

(2) 発言の問題点を考える。
「由美さん洋服をほめたつもりの留学生ですが、由美さんは喜ばない言葉がありましたね。学生たちの発言に問題があるとしたらどれでしょうか。（複数選択可）」
言葉の選択
文法
敬語表現
話題の選択
礼儀
その他

(3)由美さんの気持ちを、顔の表情のイラストとともに提示。

① 「高そうな服ね。」→私が着れば安い服でもきれいよ！値段のことなんか言うなんて・・・
② 「よくお似合いですね」 →私のセンスいいでしょ。
③ 「きれいな服ですね。」→服はきれいだけど、私はきれいじゃないの！？
④ 「馬子にも衣装だね。」→どうせ私はきれいじゃないわよ！

（4）失敗した時の対処について考えさせる。

相手を不愉快にさせたかな、と不安になった時あなたはどうしますか。（複数選択可）

① その場で電子辞書や携帯で調べます。
② 「失礼なことを言った？」と相手に聞きます。
③ あとでインターネットで調べます。
④ あとで日本人の友達に聞いてみます。
⑤ 相手がよく聞きとれなかったかもしれないので、はっきりもう一度言ってみます。
⑥ 他の日本語で言い換えてみます。

① →日本語としては正しくても、相手を不愉快にする表現があります。こういう表現は辞書には出ていないことも多いのです。
② →由美さんは親切に教えてくれました。
王さんは「高そうな服ね。」と言ったけど、日本では持っているものの値段について話すのはあまりよくないのよ。
李さんは「きれいな服ですね。」と言ったけど、洋服をほめてることで着ている人をほめてはいないのよ。
『馬子にも衣装』は外側を飾ると中身はりっぱに見えるっていう意味なので、ほめことばじゃないことを知っていた？
③ →日本語としては正しくても、相手を不愉快にする表現があります。こういう表現はインターネットで調べられないことも多いのです。

④ →由美さんとわかれてから会った日本人に話してみました。どこがよくなかったのか、わからないので、会話を再現してみました。
「別に問題ないわよ。馬子にも衣装ってすごいほめ言葉だし・・・」と不思議そうです。「高そうな服」とか「きれいな服」も許容範囲のようでした。 日本人が同じ感じ方をするとは限りませんので、一人だけに聞くのは、ちょっと危険でもあります。

⑤ →由美さんは「本当に失礼ね！」と怒りました。もし、相手を不愉快にしたことをもう一度言ったらもっと怒らせてしまいますね・・・

⑥ →「由美さん、とっても素敵ですね！」と言ってみたら、「あら、そう？」と笑顔です。

（5）失敗しない方略を考える。

「失敗するかもしれない、間違った日本語を言ってしまうかもしれないという不安があるのはいいことです。 失敗したときに、どうしたらいいかを勉強しましたが、失敗せずにすんだほうがいいですね。 そのための方略を考えてみましょう。」

「ダニエルさんはテレビのお笑い番組で「馬子にも衣装」という言葉を覚えました。みんなそれを聞いて笑っていたので、使ってみたいと思ったのですが、初めてなので、ちょっと不安です。 こんなときはどうすればいいでしょうか。」

⇩

①自信がないので言わないでおく。
②使ってみて間違っていたら、あとで訂正すればよいので言ってみる。
③「すごい素敵だと思ったときに、馬子にも衣装だね、って言ってもいいの？」と聞いてみる。

① →それもいい選択ですが、いつまでも使えなくなるかもしれません。

② →相手を怒らせてしまうと、訂正してもあとが大変かもしれません。

③ →相手を怒らせずに、正しい使い方を学ぶには最も適切です。

教材７-２　教材２＜友人の家庭を訪問する場面＞

(1)会話文の提示

あなたはホストファミリーの山田さんの家に夕飯を食べに行きました。
山田さんのお宅は大学生の山田くん、お父さんとお母さん、おばあさんの4人暮らしです。

お母さん「どうぞたくさん食べてくださいね。」
あなた「とてもおいしい肉じゃがですね。」
山田君「やばいよね。おばあちゃんが作ったんだ。」
（そこに、おばあさんが入って来ました。）
あなた「こんにちは」
おばあさん「よくいらっしゃいましたね。」
あなた「スカーフがとってもお似合いですね。」
おばあさん「そうですか・・・」 ①
あなた「この肉じゃが、やばいですね。」
おばあさん「あら、そう」 ②
山田君「もう80歳なんだよ。シルバーなんだ」
あなた「本当にお年寄りなんですね。」 ③

(2) 発言の問題点を考える。

(3)おばあさんの気持ちを顔の表情とともに提示。

(4)おばあさんを怒らせない対処方法を考える。
「やばい」という発言に注目し、教科書にのっているかどうかを聞くいて、教科書には出て来ないことを確認する。

⇩

「そうですね、日本語の教科書にはふつう、のっていません。いわゆる若者言葉です。こんなときは、どうするのがよいと思いますか。 」

① 教科書にのっている「おいしい」を使う。
② 「やばいですね、ほんとにおいしいです」と両方言っておく。
③ 「とってもおいしいんだけど、やばいって言ってもいい？」と山田君とおばあさんに聞く。

① →無難な選択です。
② →これもいいですね。
③ →「やばい」の使い方を確かめるには最適な方法です。

「本当にお年寄りなんですね。」という発言に注目し、おばあさんを怒らせない方法を考える。

（5）まとめ
「間違えるかもしれないと予測しておくのは大事です。
失敗を回避するには、いろいろな方法があります。
失敗してしまったあとでも、失敗から学ぶ方法はいろいろあります。
日本人との会話のなかで、実際に試して、学んでいってください。 」

本研究に関する論文・報告

直接本研究にかかわるもの

学術雑誌（査読付）

(1) 西谷まり、松田稔樹（2004）日本語学習者の言語不安軽減策としてのディベート活動．留学生教育,Vol.9：7-18

(2) 西谷まり、松田稔樹（2006）e-learning を利用した言語不安操作のためのフィードバックとその効果．留学生教育,Vol.11：133 -142

(3) Nishitani,M.& Matsuda, T(2011) The Relationship between Language Anxiety, Interpretation of Anxiety, Intrinsic Motivation and the use of Learning Strategies, US-China Education Review、Vol.8, No.9, 2011: 438-446

(4) 西谷まり、松田稔樹(2012)言語不安の解釈に着目した日本語教育用 e-learning 教材の開発．教育システム情報学会，Vol.29, No.3 (in print)

国際会議（査読付 Full Paper）

(1) Nishitani,M.& Matsuda, T(2006)The Effect of Feedback in order to Manage Language Anxiety,Proceeding of E-Learn 2006：1342 -1347

(2) Nishitani,M.& Matsuda, T(2009)A Consideration of the Interaction of Languages Anxiety and the Leaning Strategy, Proceeding of E-Learn 2009：1853-1860

紀要

(1) 西谷まり、松田稔樹（2003）ベトナム人日本語学習者の外国語不安．一橋大学留学生センター紀要 Vol.6：77-89

(2) 西谷まり、松田稔樹（2006）ベトナムと中国の学習者の『言語不安』に着目した e-Learning 日本語教育．一橋大学留学生センター紀要 Vol.9：27 -39

口頭発表

(1) 西谷まり、松田稔樹（2004）日本語学習者の「言語不安」を制御する e-Learning の効果．日本教育工学会 第 20 回全国大会講演論文集：237-239

(2) 西谷まり、松田稔樹（2005）日本語学習者の言語不安を制御する

e-Learning　－ベトナムと中国の学生を対象として－．日本教育工学会研究会報告集、JET05-1：39-42
(3) 西谷まり、松田稔樹（2007）外国語学習者の言語不安を制御するフィードバック－ e-Learningフィードバックシステム作成に関する一提案 －．日本教育工学会第 23 回全国大会講演論文集：431-432
(4) 西谷まり、松田稔樹（2008）外国語不安と学習方略．日本教育工学会研究報告会報告集：JET08-5：221-228
(5) 西谷まり、松田稔樹（2009）日本語学習者の学習方略使用を促すＥラーニング教材の開発.日本教育工学会研究報告会報告集:JET09-5:189-196
(6) 西谷まり、松田稔樹（2010）言語不安とその捉え方に着目した学習方略使用促進のための指導方略の効果．日本教育工学会研究報告会報告集：JET10-5：71-78

その他の論文

紀要

(1) 西谷まり、松田稔樹（2005）日本語学習者の言語不安を制御し日本語能力を向上させる e-Learning の効果．一橋大学留学生センター紀要 Vol.8：29-40
(2) 西谷まり、松田稔樹（2008）外国語学習者の言語不安を制御するフィードバック．一橋大学留学生センター紀要 Vol.11：35-46
(3) 西谷まり（2009）動機づけ・外国語不安の捉え方と学習方略—ベトナムと中国の学習者の比較—．一橋大学留学生センター紀要 Vol.12：15-25

謝辞

本研究の過程において、終始熱心なご指導を頂いた東京工業大学大学院社会理工学研究科人間行動システム専攻の松田稔樹准教授に心から感謝の意を表します。長年に渡るご指導を感謝いたします。厳しさと同時に、指導学生への綿密な指導に多大な時間を割き、教育に情熱をかけている姿に感銘を受けました。

また、有益なご助言ならびにご指導を賜った東京工業大学大学院社会理工学研究科人間行動システム専攻の石井源信教授、同仁科喜久子教授、同前川眞一教授、同室田真男准教授に感謝し、厚く御礼申し上げます。心より感謝いたします。

さらに、本研究に関する議論・検討にあたって、さまざまな相談に応じてくださった東京工業大学特別研究員の石井奈津子講師、江戸川大学メディアコミュニケーション学部の玉田和恵教授、東京工業大学附属科学技術高等学校の遠藤信一教諭、日本女子大学人間社会学部の久東光代准教授、産業技術大学院大学の網代剛助教、埼玉大学教育学部の萩生田伸子准教授、松田研究室の滝沢ほだか様、三尾綾子様、修士課程の皆様に心より感謝いたします。特に、石井様、玉田様、遠藤様には、常に暖かくかつ厳しく見守って頂きました。

調査・実験にあたっては、多くの方々のご協力を頂きました。国際関係学院の駒澤千鶴講師、東北師範大学の山田花尾里講師（当時）、清華大学の磐村文乃講師、ドンズー日本語学校のグエン・ドウック・ホエ校長、サイゴンランゲージスクールの小島秀仁先生ご夫妻には大変お世話になりました。本当にありがとうございました。

仕事と研究の両立のためにさまざまな応援をしてくださった一橋大学国際教育センターの同僚、五味政信国際教育センター長、石黒圭准教授、庵功雄准教授、二宮理佳講師に感謝します。一橋大学教育センター長筒井泉雄教授の助言にも感謝いたします。一橋大学在学中に、調査・実験にご協力くださった学生諸君に心から感謝いたします。

博士論文に取り組むきっかけは、一橋大学名誉教授高橋一先生の後押し

でした。松田先生をご紹介くださったのは、2000年の夏、中国長春の東北師範大学赴日本国予備学校の派遣教授であった清水優史東京工業大学名誉教授と梶雅範東京工業大学社会理工学研究科准教授です。私は日本語教育の指導、清水先生と梶先生は専門教育で文部省の派遣教師として、中国長春で2カ月間ご一緒しました。この出会いがなければ、松田先生とお会いして、ご指導を受ける機会はなかったと思います。高橋先生、清水先生、梶先生に心より感謝いたします。

最後に、愛する家族である夫西谷浩、長女星来、長男玲音、母内村伸子、父内村昭臣、義母西谷篤子、義父西谷三郎に心から感謝いたします。

2012年2月