

# 外国語学習における学習者の情意要因に関する考察

田所 真生子

## 1. はじめに

第2言語・外国語習得研究の分野において、言語習得過程や教授法についての研究から、学習者に内在する要因へと関心が広がるに従い、学習者の情意的要因を中心に据えた研究が増えてきた。本稿では、まず外国語学習における学習者の情意要因研究を概観し、それによって得られる示唆を活かした学習法を考察することを目的とする。

## 2. 情意フィルター仮説

1950年代後半に N. Chomsky (チョムスキー) によって主張された「言語獲得装置(Language acquisition device)」の理論を発端に、言語習得は模倣、記憶、正しい発話に対する報酬によるという一般通念が覆され、言語特有の「精神構造 (mental structure)」なるものが注目を浴びるようになった。しかしながらそれ以降も、文法規則の理解や記憶、またそれを口頭表現する能力をつけるために最も適した効率のよい教授法はなにか、といった教授側に焦点をあてた研究が中心に行われていた。しかし、同じ外国語学習環境にあっても学習者によって習得度が異なることが明らかになるにしたがい、学習者自身に内在する要因についても関心が高まるようになった。小西(1994)によると、この学習者要因 - 個々の学習者により言語学習の習熟度に違いが出てくることを説明する学習者に内在する要因 - を中心に据えた研究が盛んに行われるようになってきたのは1980年代の末期からであるという。また、Chaudron (2001) が、1916年から2000年の85年間に The Modern Language Journal に掲載された言語学習の教授場面を扱った論文を総括し、動向を調べたところ、1980年代は学習者に焦点を当てた時期であり、学習者心理の様々な側面と学習者の習得の可能性や達成度の測定を関連づける研究が増えてきたと

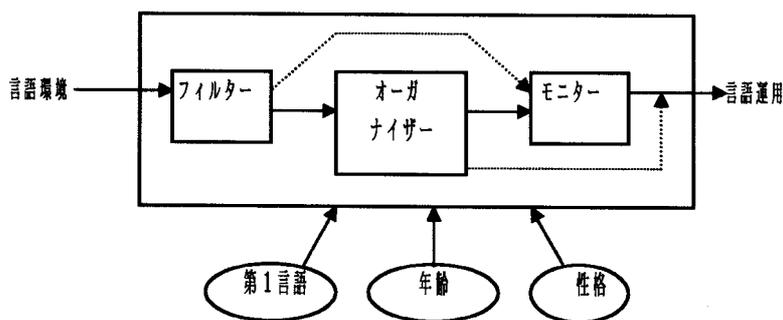
田所真生子

している。

外国語学習における学習者の要因には、外国語適性や一般知能といった認知的側面と、学習への態度や動機づけといった情意的側面があるという(倉八、1991)。そして、外国語教授・学習過程において、情意的側面がより重要であるとされ、学習者の情意要因に焦点が当てられるようになった。この情意要因の役割を考えるうえで枠組みとされる理論に Krashen の情意フィルター仮説 (affective filter hypothesis) がある。この仮説では、通常、言語入力が言語獲得装置を経て言語出力へつながっていく一連の流れの中に、言語入力を制限する心理的な障害として情意フィルターという存在を仮定している。この情意フィルターの障壁が大きいと、言語獲得装置へ送られる言語入力も減り、それに呼応して、言語出力も減少すると考えられている。また、この情意フィルターは、学習者が(1)どの目標言語モデルを選ぶか、(2)最初に、言語のどの部分に注意を払うか、(3)いつ言語習得を終止させるか、(4)その言語をいかに速く習得するかを4つを決定するという(Dulay、Burt、& Krashen、1984)。

Dulay、Burt、& Krashen (1984) は、図1. のモデルを基に言語習得の心理作用を説明している。<sup>1</sup>

図1. 心理作用体系 (Dulay、Burt、& Krashen、1984)



<sup>1</sup> このモデルの原型は、Burt、Dulay、& Finocchiaro 編 (1977) の “Viewpoints on English as a second language” に掲載されている。

Dulay らによると、「フィルター」あるいは「情意フィルター」とは新しい言語を情意因子である動機づけ・ニーズ・態度・感情の状態などに基づいて、無意識的にふるいにかける心理作用の一部のことであるという。「オーガナイザー」とは、学習者が新しい言語体系を徐々に組織化するために必要な心理作用の一部のことを指す。これは、Chomsky の提示した「言語獲得装置」と類似しており、言語習得の認知的・分析的側面と関連しているという。そして、「モニター」とは、意識的に自己調整し、表出された形式を訂正する学習者の心理作用の一部のことである。この「モニター」は主として、性格、特に自信と自意識に左右されるという。例えば、自信があり、自意識が低く、社交的で外交的性格の持ち主は、モニターに依存する度合いが低く、自分の誤りを気にせずに出力することができるということである。

Krashen はこれを「モニター理論」としても展開しており、関心を集めてきた。この情意フィルター仮説を含んだモニター理論に関しては、さらなる検討が必要とされているが (Seliger, 1987)、第 2 言語習得の包括的な理論に情意変数を組み入れようとした試みの功績は大きいといえる。

### 3. 動機づけ

動機づけが学習者を学習に向かわせる大きな要因となることについて、異論を唱える者は、ほとんどいないであろう。特に、習得に長期間を要する外国語学習では、学習を開始しようと思立たせ、維持する意欲を持たせる動機づけは、重要であると考えられている。言語習得に影響を及ぼす動機づけには、統合的動機づけ・道具的動機づけ・社会集団への帰属意識、の3種類があるという。中でも、1950年代後半に Gardner & Lambert によって初めて分類された統合的動機づけ (integrative motivation) と道具的動機づけ (instrumental motivation) がよく知られている。前者は、目標言語話者・文化の理解を深めるために、あるいは目標言語集団に参加し、より多くの人と交流するために、その集団で話されている言語の能力を向上させたいという動機づけであり、後者は、職を得るために有利であるなどといった実用的な理由から、ある新しい言語の能力を向上させたいという動機づけである。

田所真生子

これまでに、どちらの動機づけがどのような環境でより優位に働くのかということについて、数々の研究がなされているが、学習効果に与える影響については、道具的動機づけを優位とする報告も統合的動機づけを優位とする報告も、さらに両方の動機づけに関係しているという報告もあり、また、学習者が目標言語の環境下で学習しているか否かという前提によっても、この分類の妥当性に検討の余地があるため、さらなる研究が進められている。倉八(1991)は、「動機づけの種類が学習プロセスに果たす役割に本質的に違いはなく、学習への動機づけが高ければ情意フィルターの障壁がなく、外国語学習が促進されることが示された」(p.20)ことが重要であると述べている。

さらに、倉八(1991)は、学習前と学習中の動機づけに一定の関係があるかどうかという問題を指摘し、たとえ学習前の動機づけが低くても、学習者にとって適切な学習環境を提供することにより、学習中に動機づけていき、学習成果を高めることができるという視点を持つことが必要だと述べている。

#### 4. 外国語学習不安

感情の状態も情意フィルターのひとつであるが、外国語学習者の情意要因の中でも特に「不安」に焦点を当てた研究がなされている。一口に不安といっても、どのような不安なのか、また何に対する不安なのか、明確にされていないことが、調査の結果を複雑に分かりにくくしているものと考えられる。

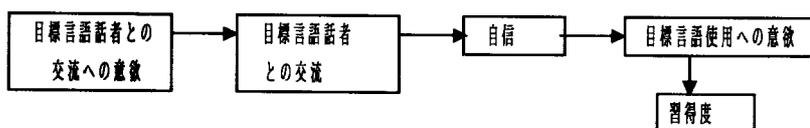
倉八(1995)や MacIntyre & Gardner (1989) は過去の外国語学習不安の研究をまとめ、紹介している。これによると Spielberger は不安を、1. 特性不安、2. 状態不安、3. 状況特殊な不安の3種類に分類している。特性不安が、どのような状況でも不安になりやすい性格特性を記述する概念であるのに対し、状態不安というのは、現在の不安な状態を記述する概念のことであり、状況特殊な不安は、ある状況になると不安を感じる性格特性を記述する概念である。そして、倉八(1995)は、不安という心理学的概念は、特性不安と状況不安に大別でき、いずれの場合にもその場その時の不安を記述する用語が、状態不安であると言っている (p. 81)。確かに、不安が高ければ行動の質を低下させるであろうという想像は難しくなく、そのような経験をもつ者は多いと思われるが、ある程度の不安が適度の緊張感をもた

らすときは、かえって、学習効果を高めるといことが言われている。倉八 (1991) によると、Kleinmann は外国語学習における不安には、外国語の学習を促進させる不安と学習の低下を引き起こす不安の2種類があるという。そして、特に学習低下を引き起こす不安は、意思伝達に対する不安、つまり相手とのコミュニケーション時に感じる不安ではないかと考察しているという。この他に、学習を情報処理の過程と捉えて、1. 情報の入力段階 (input)、2. 情報の処理段階 (process)、3. 情報の出力段階 (output) のそれぞれに働く不安と学習の関係を扱った研究もある (MacIntyre & Gardner, 1994, Onwuegbuzie, Bailey, & Daley, 2000)。

Horwitz, Horwitz, & Cope (1986) は、外国語学習において口頭でのコミュニケーション能力の習得を阻害する理由は「不安」にあり、それは外国語学習 (特に教室活動における外国語学習である) に特有な「外国語不安」であると考え、その概念を明らかにした。Horwitz らによると、外国語不安には3種類の構成要素があるという。一つめはコミュニケーション不安 (communication apprehension): 目標言語の音声による情報の授受活動に伴う不安、二つめは、テスト不安 (test anxiety) : テストにより評価される時に生じる不安、そして三つめは、否定的評価に対する恐れ (fear of negative evaluation) : 母語では自分を表現できるのに、目標言語では自分を十分に表現できないことにより社会的評価が低くなるのではないかという不安である (倉八, 1995)。Horwitz らは「外国語クラスルーム不安尺度 (Foreign Language Classroom Anxiety Scale: FLCAS)」を開発し、アメリカの大学でスペイン語のクラスを受講している75人の学生を対象に調査を行った。その結果、外国語学習不安の存在が明らかにされ、それは特に口頭でのコミュニケーション活動に関係していることがわかった。Horwitz らは、この外国語不安は教室活動以外にも究極的には職業の選択等にまで影響しうることを示唆しているが、ここで調査されたのはあくまで外国語クラスルーム不安である。その後、学習者の不安を扱った研究は数々行われており、外国語不安が言語学習のみならずコミュニケーションにも影響することがいわれているが、その実証的研究は十分に行われていたとはいえない。

一方で、外国語不安を接触度という視点から捉えた研究もある。つまり、その目標言語に接触する時間が増え慣れてくれば、不安が減少するという立場である。倉八 (1995) によると、Clément & Kruidenier は目標言語との接触度を変数に加え、態度要因と第2言語習得の関係を図2. のようにモデル化した。

図 2. Clément & Kruidenier のモデル (倉八、1995)



また、アメリカの大学で日本語のクラスを受講している学生を対象に外国語クラスルーム不安を調査した Aida (1994) も目標言語文化圏の人々や文化などとの接触量が多いほど、不安は少ないと述べている。倉八 (1995) は、目標言語を習得するには、目標言語が話されている地域に行って使用しながら学習の方が効率よいという経験的事実が実証されたと結論づけている。しかしながら、素朴な疑問が残る。ときに、目標言語文化圏で生活をしている人の中で、接触量が多いにも関わらずコミュニケーションに不安を感じている人がいるのはなぜであろうか。この違いには、個人の性格特性、慣れでも消失しきれない外国語不安等様々な要因が作用しあっているのではないかと思われる。この要因の相互作用の解明は今後の課題となろう。

不安を学習者の重要な情意要因とする研究が盛んに行われる中、不安を数量化し、安易に言語習得と結びつけることに警鐘を鳴らす者もいる。Spielmann & Radnofsky (2001) は緊張という概念を使って、認知的なものと情意的なものに分け、さらに心地よい緊張なのか、不快な緊張なのか、または心地よい緊張ではない状態なのか、不快な緊張ではない状態なのかというように、より詳細に分析し説明しようと試みている。集中的なイマージョンプログラムに参加している学習者を対象に質的調査を行ったところ、参与観察では言語不安やコミュニケーション不安に類似した経験が見られたにも関わらず、インタビューを行ってみると、「不安」については全く語られず、その代わりに、「緊張」という表現で語られたという。さらに、これまで使っていた「特性～」「状態～」というカテゴリーの分け方も余り意味はないという。よって、ストレスを生むような出来事を中和したり減らすというよりも、快適な緊張に変える力を育てていくことが大切なのではないかと説いている。また、学習者はたとえ情意的に不快な緊張状態であっても、認知的に大切なものであると思えば、不快な緊張ではない状態、あるいは快適な緊張では

ない状態までは持っていけるし、結果的に快適な緊張に引き上げることも可能ではないかとしている。そして、さらに緊張に対する研究を進めること、1次元的な変数ではなく、また個人や状況に決まりきったものとして内在しているわけでもない、不安やストレスといったものへの気づきを、どのようにこれからの研究に組み込んでいくかが課題であるとしている。

## 5. 外国語学習における自己評価

次に、外国語学習者の自己評価について見ていくことにする。学習する過程で、人は自分の能力というものを認識せずにはいられない、またそれを評価せずにはいられないであろう。では、人はその自己評価を正確に行っているのだろうか。Anderson (1982) は、外国語能力に対する学習者自身の評価と、それぞれの学習者に対する教師の評価との間に違いがあることを見出した。Anderson は、成人の ESL (English as a Second Language : 第2言語としての英語) 学習者22名を対象に、15項目からなる質問紙調査を実施した(選択肢は、1 から 6 (6 は「ほぼネイティブ並みの熟達度」を示す) までの 6 件法であった)。この質問紙は、英語の学習者が自分の英語能力をどのように評価しているかを Open-ended 形式で問うものであった。そして、同様の質問紙を担当教師らにも行い、これらの得点を比較した。その結果、15 項目中 10 項目において、学習者は教師よりも低い評価を下していた。特に、学習者自身の評価の平均値が教師の評価の平均値を大きく下まわっていたものは、全体的なスピーキングの産出(学習者が3.59、教師が4.41; 以下もこの順序で)、全体的な英語の知識に対する評価(3.68、4.36)、スピーキングにおける正確さ(4.18、4.76)、ライティングにおける正確さ(3.68、4.14)、全体的なライティングの産出(3.64、4.05)、の5項目であった。逆に学習者自身の評価の平均値が教師の評価の平均値を大きく上まわっていたものは、代名詞の使い方(学習者4.91、教師4.41)、冠詞の使い方(4.50、4.04)、形容詞の使い方(4.64、4.23)、の3項目であった。そして、学習者自身の評価の平均値と教師の評価の平均値がほぼ同等であったものは、理解可能なボキャブラリー(学習者4.32、教師4.41)であった。以上から、学習者は細かい文法事項については肯定的に評価しているものの、スピーキングとライティング、つまり言語の産出に関して、そして全体的な英語

田所真生子

能力に関して自信を持っていないことがわかった。さらに、学習者と教師それぞれの評価と TOEFL (Test Of English as a Foreign Language) スコアとの相関を調べたところ、学習者の自己評価との間に有意ではないが負の相関があったのに対し、教師による評価との間では有意な正の相関があったという。<sup>2</sup> 学習者の熟達度をよく知る教師の評価と、より客観的な統一テストである TOEFL スコアの間に正の相関があったということは、学習者の英語力を測るうえで、お互いの評価の正確度を表わしているといえよう。そして、学習者がいかに自己の英語能力を過小評価しているかがわかる。次に Anderson は、学習者の文化背景による自己評価の比較を行った。学習者は、極東、中東、南アメリカの3グループに分けられた。学習者による自己評価の平均値と教師による評価の平均値は(以下学習者、教師の順に)、極東: 2.91、4.76; 中東: 4.48、3.92; 南アメリカ: 4.51、5.13、であった。この結果、極東出身の学習者は過小評価を、また中東出身の学習者は過大評価をしがちであることがわかった。<sup>3</sup> しかしながら、この研究で注意しなければならないのは、サンプル数の少なさである。この研究の対象者の出身は11カ国で、母語は1言語である。全体数でも22名しかいないので、今回の結果を一般化することはできないが、学習者の自己評価に対する傾向を探るうえでは参考にできる。Anderson が述べているように、この結果は、たとえ学習者が目標の言語運用能力に到達したとしても、学習者自身は、そうは思っていない可能性があり、学習者自身の主観的な自己評価の低さが、外国語学習における学習者の動機づけや自信を失わせてしまうことにもなりかねないことを示唆している。

Blanche & Merino (1989) によると、自己評価の正確さは、学習者の自律や自主性の状態を示しているという。しかし外国語学習においては、学習者の情意や性格特性といった主観的な要因が重要な役割を担っている複雑な過程であるため、その複雑さが学習者の自己評価を妨げているという。そこで、Blanche ら外国語能力の自己評価に関する過去の研究を総括した。その結果、学習者の自己評価は正確であるとは言えないまでも、十分に正確 (accurately enough) であろうと述べている。中でも、自己評価と客観的測定法との相関関係を分析した数件の数量的研究において、その相関係数の範囲は  $r = .50$  から  $.60$  であったという。また、他の

<sup>2</sup> 相関係数は明示されていない。

<sup>3</sup> Anderson は、文化的背景による違いを認めているものの、それと同様、個人差にも目を向ける必要性を説いている。

研究からは学習者の自己評価の正確さと実際の（教室活動またはテストにおける）言語運用には、有意な関係はみられなかった。Blanche らは、この自己評価が Krashen の提唱したモニターを適切に働かせることができるかどうかに影響を受けていると主張した。

外国語能力の自己評価と不安との関係を明らかにした研究として、MacIntyre, Noels, & Clément (1997) がある。コミュニケーションすることに対する不安とコミュニケーション能力に対する自己評価は母語・第2言語のいずれにおいても強いつながりがあるといわれているが、MacIntyre らは、外国語能力の自己評価がしばしば本来の能力を正確に評価していない事実、つまり過小評価したり過大評価したりする事実があることから、情意要因が言語能力の自己評価をするうえでバイアスになっているのではないかと考えた。またその逆に、自己評価が上達を示すだけでなく情意的構成概念をも評価するのではないかと述べている。そしてこの情意要因として不安の存在を挙げている。フランス語のプログラムでドロップアウトした学習者は、他の学習者達と客観的言語能力では変わりがないのに、フランス語のクラスでの不安が高くスピーキング能力に否定的な評価をしていたといい、MacIntyre 自身も言語不安と主観的な熟達に強い相関関係があることを見出している。さらに、Clément らも認知された言語能力（つまり自己評価）と不安の関係の方が認知された言語能力と客観的な達成度との関係よりもより密接であると報告している。これら過去の自己評価と情意要因の研究による知見に、社会心理学の分野の「自己効力」や「自己高揚」などといった理論を加え、カナダにあるバイリンガルの大学で調査を行った。目的は、一つめに言語不安・認知された能力（自己評価）・実際の運用能力（特に出力の量と質）の相関関係を調べること、二つめに運用能力の自己認知（自己評価）におけるバイアスは言語不安と関係があるのかを探ることであった。対象者の第1言語は英語で第2言語はフランス語であるが、そのほとんどが、イマージョンプログラムで教育を受けるなどフランス語との接触度が非常に高かった。その結果、一つめの目的である相関分析はすべての変数間において.001レベルで有意な正の（言語不安に関しては負の）相関がみられた。二つめの目的に対しては、回帰分析により不安の高い学習者は自分の言語能力を過小評価し、不安の低い学習者は過大評価する傾向がみられた。MacIntyre らは以上のことから、不安・（否定的な）自己評価・（失敗するのではないかという）結果の予想・経験・上達等の要因は相互に関係しあっており、悪

田所真生子

循環を引き起こす危険性を指摘している。学習者は客観的な基準ではなく自己の主観的な認知に基づいており、その自己の認知の仕方を変えればこの悪循環を断ち切ることができるのではないであろうか。MacIntyre らは、外国語のクラスの中で、教師が、不安傾向があり自己を過小評価している学習者に対し、肯定的なまたは楽観的な評価をするように促すことを奨めている。そしてこの研究が、自己認知（自己評価）が不安と達成において重要な役割を果たしていること、実際の言語能力とその自己評価との差異には情意要因が関与していることを見出したとまとめている。

## 6. 外国語使用におけるグローバル・セルフ・エスティーム

外国語学習における学習者の情意要因に関する研究は、外国語教授場面を想定したものほとんどである。外国語教育の目的を学習者がいつか教授場面を離れた後の、実践としての言語使用とするならば、教室活動における外国語学習に限らない学習者の情意要因にも目が向けられるべきであろう。

田所（1999）は目標言語が使われている地域での滞在期間や目標言語の習熟度にかかわらず、その目標言語使用における快適さに個人差があるという経験的事実に着目し、アメリカの短期大学と英語学校で学ぶ日本人留学生を対象に調査分析を行った。アメリカでの滞在期間、客観的英語能力（TOEFLスコア）、英語使用における快適さ、英語能力に対する主観的自己評価、グローバル・セルフ・エスティーム（自己に対する全体的自尊感情）という5つの変数を想定し、その相関を調べたところ、日本人留学生は自分の英語力をある程度正当に評価しているものの（ $r = .576$ 、 $p < .00$ ）、正確とはいえず、客観的評価と彼等の主観的評価との差に何らかの情意要因が隠されていることが予想された。また、英語使用における快適さは、滞在期間とは有意ではあるが弱い相関しか持たず（ $r = .251$ 、 $p = .01$ ）、客観的英語力とは相関がない（ $r = .207$ 、 $p < .05$ ）のに対し、グローバル・セルフ・エスティーム（ $r = .585$ 、 $p < .00$ ）と主観的な自己評価（ $r = .532$ 、 $p < .00$ ）に有意な中程度の相関があった。一般に、目標言語圏に長く滞在し、その言語に慣れるほど、そして、目標言語の習熟度が上がるほど、目標言語使用に対する不安は軽減されるであろうという通念があるが、田所の研究の結果においては、目

標言語使用における快適さは、滞在期間や客観的英語力よりも、むしろ、グローバル・セルフ・エスティームや主観的な自己評価といった情意的な変数と相関関係をもつことが分かった。そして、教育現場では、学習者の動機づけや意欲を高めるだけでなく、外国語を使うことに対する安心感を与えることが大切であり、目標言語の能力が個人の価値を決めることはないという気づきを与えることも重要ではないか、そして、この理解がかえって学習者の言語運用能力を引き出すことになるのではないかとまとめている。また、ストレスや否定的情動の緩衝材となりえるグローバル・セルフ・エスティームを育てていくことの重要性が示された。

## 7. 学習者の情意要因を視野に入れた教授方法の試み

以上、外国語学習における学習者の情意要因について概観してきたが、学習者の情意要因を考慮した教授法あるいは学習法にはどのようなものがあるのだろうか。また、どのような方法が考えられるであろうか。

林（1992）は、カウンセリングの理論と技法から外国語教育（この場合は日本語教育）の援用性を探ったところ、カウンセリングと語学教授法の流れが同じような形で発展しているのを見出し、以下のようにまとめている（p.111）。

表1. カウンセリングと語学教授法の接点（林、1992）

カウンセリングの領域	語学教授法の領域
指示的カウンセリング Directive Counseling 診断・助言・支持・説得などの 指示的方法 （心理学の発展）	学習項目中心主義 文型積み上げ式教授法 オーディオ・リンガル・メソッド TPR = Total Physical Response サジェストベディア サイレント・ウェイ
非指示的カウンセリング Non-directive Counseling 来談者中心主義 （相談心理学の発展） エンカウンター Encounter	学習者中心主義 カウンセリング・ラーニング Counseling Learning コミュニカティブ・アプローチ Communicative Approach

田所真生子

この表から分かるように、構造主義言語学と行動主義心理学を背景に形成されたオーディオ・リンガル・メソッドから、学習者のリラクゼーションを促進し、心地よい状態で言語学習を促進させるサジェストベディアへと移行している。しかしながら、サジェストベディアを使って、学習における学習者の不安や緊張を和らげたとしても、ゆったりとした気分ではいられるのは、教室場面の間のみで、実践として使う場面にできれば、学習場面とは違った緊張状態にさらされるため、再び不安の影響を受けてしまうであろう。そこから、教師がカウンセラーの役割となって学習者の自己表現の手助けをしていくカウンセリング・ラーニングや、コミュニケーション能力習得を目的とし、4技能を必要に応じて自然に使えるように、さまざまな方法を使って行うコミュニカティブ・アプローチが生まれてきた。

八島・田中(1996)は、コミュニカティブ・アプローチによる学習だけでは、実際の場面で効果的に習得した言語表現形態を使用できるとは限らないとし、臨床心理学の分野で発達したソーシャルスキル訓練を取り入れた語学教育を提唱している。長くなるが引用すると、「ソーシャルスキル訓練では、より積極的に行動の習得を進める手続きを取る。課題を細かく分けたスモールステップ方式、試した行動の適否を判定するフィードバック、自分の行動をチェックしていくセルフモニタリング、組になって役割演技を行うロールプレイ、見本を見て学習していくモデリング、そのほか行動リハーサル、心理的にリラックスするためのリラクゼーション、正の強化子(行動を起きやすくする要因、例えば誉めるなど)の利用、宿題など行動理論で有効と考えられてきたさまざまな手法をパッケージとして適用しながら、速やかに新しい行動レパートリーを習得していくように指導する。そこでは、言語教育であまり強調されてこなかった非言語スキルや言語の使用に至る環境作りに関するスキル、行動や状況の解釈、行動選択に必要な文化文法などの知識、感情の処理といった認知的なスキルなど言語教育の範疇を超えた部分も扱う。」(p.158 - 159)このようなソーシャルスキル訓練を取り入れることによって、特定の場面に対して決まった言語表現を覚えるだけでは対応しきれない、予測不可能な実際のコミュニケーション場面にどのように臨むのか、その効果的なスキルや心構えが身につくものと思われる。アメリカに留学する日本人高校生を対象に調査を行った結果、ソーシャルスキルの実施度と適応の相関は概して高く、人間関係への満足度との相関も高かったという。英語力からは必ずし

も人間関係の満足を予測しえないということであるが、最終的には言語習得に良い結果をもたらされることが期待できる。ソーシャルスキルが身につくと、人間関係が広がり、不快な事態における原因の帰属の偏りが修正されるという。そして、学生たちが、初期の語学力不足、過度の語学力不足への帰属 劣等感 引きこもり 対人接触の低下 言語習得の停滞という悪循環を早期に断ち切り、自信をもって多くの人との積極的なコミュニケーションを行うのに役立つとしている（八島・田中、1996、p.163）。

先に、外国語学習とカウンセリングの発展の関係について述べたが、林（1992）は、中でも、ニュー・カウンセリングの5領域とカウンセリング・ラーニングの5段階論、そして適応理論の5段階論の対応関係に言及し、外国語学習におけるカウンセリング理論の援用性を説いている。そして、対人関係を学ぶ際には、カウンセリングの分野で行うグループ・エンカウンターを利用することが有効であるとしている。エンカウンター（Encounter）という言葉は「出逢い・遭遇」という意味で使われており、グループの個と個が出会う場であるとされている。エンカウンターはカウンセリングの分野では、非構成的エンカウンターと構成的エンカウターの二つに分けられる。構成的エンカウンターは課題志向的（task-oriented）で、与えられた課題をワークショップ形式で行い、短時間・短期間でグループ内の人間関係を深めることができるようデザインされている。林（1992）は、構成的エンカウターの発案者である国分康孝氏の示す「エンカウンター＝自己開示」の6つの原理を以下のように挙げている。

- 1) ホンネを知る：自己覚知（Self awareness）
- 2) ホンネを表現する：自己表現（言語的および非言語的メディア）
- 3) ホンネを主張する：自己主張（言語的および非言語的メディア）
- 4) 他者のホンネを受け入れる（他者受容＝傾聴訓練）
- 5) 他者の行動の一貫性を信じる：信頼感（トラスト）、安心感
- 6) 他者とのかかわりを持つ：役割遂行

二宮（2000）は、「人間中心の日本語教育理論」を説いている縫部が、外国語学習の本質として挙げている「目標言語で自己を語り、他者を理解し、相互に交流しながら自他の関係を築くこと」を目標に、自己の内面の成長が成果となるよ

田所真生子

うな日本語教育の実践として、構成的グループ・エンカウンターの手法を取り入れることを提唱している。ここでは、「いいこと探し」というショートエクササイズを用い、質問技法、傾聴、繰り返し、要約技法等を用いたシナリオ・プレイ形式のペア・ワークを行って、その後、心の気づきを話し合ったり、ワークシートに記述したりといった20～30分のプログラムを実施している。ワークシートの記述を基に情意的側面を中心に分析を行ったところ、74%の学習者がこの活動を肯定的に評価し、その多くがこの活動を通じてプラス思考の体験をしたということである。言語面での難しさは多少あるものの、「外国で暮らしている学習者にとっての異文化不適應の予防対策的なカウンセリング効果も認めて、むしろ、来日間近の初級者にこそ心理的、情緒的な側面を期待して肯定的な姿勢で」(p.45)このような構成的グループ・エンカウンターエクササイズを実施すべきであると薦めている。

ここまででは、カウンセリングの理論・実践と関連した教授法を見てきたが、Oxford (1990) はさまざまな言語学習の場で実践研究を重ねた結果、言語学習に有効ないくつかのストラテジーのうち、間接ストラテジーの一つとして情意ストラテジーを紹介している。外国語学習の技術的な面を理解していても、否定的な感情は進歩を妨げ、一方、肯定的な感情や態度は言語学習を一層効果的にし、楽しいものにするという。Oxford によると、教師は三つの方法でクラスの情緒的雰囲気大きな影響を与えることができるという。第一に、クラスの活動構造を変え、学習者により責任を持たせること。第二に、自然の状況でのコミュニケーションの量を増やすこと。第三に、学習者に情意ストラテジーを使うように指導することである。ここでは10種類ある情意ストラテジーの中から主なものとして、「自分の不安を軽くする」、「自分を勇気づける」、「自分の感情をきちんと把握する」の3つを挙げている。さらに、「自分の不安を軽くする」には、1. 漸進的リラククス、深呼吸、瞑想を活用する、2. 音楽を使う、3. 笑いを使う。「自分を勇気づける」には、1. 自分を鼓舞することばを言う、2. 適度に冒険をする、3. 自分を褒める。「自分の感情をきちんと把握する」には、1. 身体の調子を診る、2. チェックリストを使う、3. 言語学習日記をつける、4. 他の人々と自分の感情について話し合う、といった具体的方法が挙げられている (p. 122 - 123)。以上のようなストラテジーを使うことによって、自尊心や態度、動機づけを支える肯定的思考を維持したり、不安を和らげたり、曖昧さに対する寛容さや冒険への積極

的な試みといった態度を取ることができるようになるという。

## 8. まとめ

以上、外国語学習における学習者の情意要因を概観するとともに、情意要因を考慮に入れた、効果的な教授法にはどのようなものがあるのか考察した。学習者の情意要因を扱った研究が増え、そのメカニズムを解明しようという試みはなされているものの、学習者の情意要因が、必ずしも習得達成度と一致しないため、成果をどこに求めるのかは難しいところである。しかし、本稿でも触れたように、一人一人の自己成長であったり、コミュニケーションを楽しむといった目的を持つとするならば、この目標達成の延長線上に、外国語の習得・上達も自ずと見えてくることになりはしないだろうか。

## 参考文献

- Aida, Y. (1994) Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's Construct of Foreign Language Anxiety: The Case of Students of Japanese. *The Modern Language Journal*, 78, 2, 155-168.
- Anderson, P. L. (1982) Self-Esteem in the Foreign Language: A preliminary Investigation. *Foreign Language Annals*, 15, 109 - 114.
- Bailey, P., Onwuegbuzie, A. J., & Daley, C. E. (2000) Correlates of Anxiety at Three Stages of the Foreign Language Learning Process. *Journal of Language and Social Psychology*, Vol.19 No. 4, 474-490
- Balanche, P., & Merino, B. J. (1989) Self-Assessment of Foreign-Language Skills: Implications for Teachers and Researchers. *Language Learning A journal of Applied Linguistics*, 39, 313-340.
- Chaudron, C. (2001) Progress in Language Classroom Research: Evidence from The Modern Language Journal, 1916-2000. *The Modern Language Journal*, 85, 57-76.
- Dulay, H., Burt, M., & Krashen, S. (1984) 牧野 高吉 (訳) 第2言語の習得 鷹書房プレス

田所真生子

- 林 伸一 (1992) カウンセリングの理論と技法から日本語教育への援用の可能性を探る 日本語教育76号 日本語教育学会 110-122.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986) Foreign Language Classroom Anxiety *The Modern Language Journal*, 70, 125-133.
- 小西 正恵 (1994) 第二言語習得における学習者要因 小池 生夫 (監修) SLA研究会 (編) (1994) 第二言語習得研究に基づく最新の英語教育 大修館書店 127-146.
- 倉八 順子 (1991) 外国語学習における情意要因についての考察 慶応義塾大学大学院社会学研究科紀要 第33号 17-25.
- 倉八 順子 (1995) 不安と第二言語習得 明治大学人文科学研究所紀要第37冊 77-100.
- MacIntyre, P. D., Noles, K. A., & Clement, R. (1997) Biases in Self-Ratings of Second Language Proficiency: The Role of Language Anxiety. *Language Learning*, 47, 265-287.
- MacIntyre, P. D. (1995) How Does Anxiety Affect Second Language Learning? A Reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal*, 79, 90-99.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, P. D. (1989) Anxiety and Second-Language Learning: Toward a Theoretical Clarification. *Language Learning*, 39, 251-275.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, P. D. (1994) The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language. *Language Learning*, 44, 283-305.
- 二宮喜代子 (2000) 日本語教育に活かす構成的グループ・エンカウンターの試み ショートエクササイズ「いいこと探し」 日本語教育 106号37 - 46.
- Oxford, R. (1990) 言語学習ストラテジー 外国語教師が知っておかなければならないこと 穴戸 通庸・伴 紀子 (訳) (1994) 凡人社
- Seliger, Herbert (1987) 心理言語学的視点：第二言語習得における心理言語学的諸問題 島岡 丘 (監修) 卯城 祐司 (訳) 第二言語習得の研究 5つの視点から (1998) 大修館書店 23-47
- Spielmann, G. & Radnofsky, M. L., (2001) Learning Language under Tension: New Directions from a Qualitative Study, *The Modern Language Journal*, 85, 259-278.

- 田所真生子 (1999) 外国語使用における自己評価と Global Self-Esteem の影響  
日本人留学生の英語使用を通して 名古屋大学大学院国際  
開発研究科1998年度修士論文(未刊行)
- Thomas, M.. (1994) Assessment of L2 Proficiency in Second Language Acquisition  
Research. *Language Learning*, 44, 307 - 336.
- 八島智子、田中共子 (1996) ソーシャルスキル訓練を取り入れた英語教育 アメリカ  
に留学する日本人高校生を対象として、異文化間教育10号  
150 - 166.

