

博士学位論文

情動がコミュニケーション力に及ぼす影響
－CEFRと外国語学習者の情動についての
国際比較－

2012年7月

広島女学院大学大学院

言語文化研究科

英米言語文化（英語教育）

特別研究生

荒木史子

謝辞

第2の人生として心に決めた目標を抱き、およそ半世紀ぶりに母校へ戻って来た。季節の移ろいに合わせ、咲き乱れる野草に彩られたキャンパス・ロードを辿るにつけ、自身の若かりし日々とロバート・フロストの描いた *The Road Not Taken* の光景を重ね合わせ、歩んできた5年半を振り返る。

まず、本学大学院言語文化研究科、林桂子教授に衷心より感謝申し上げる。林教授の幅広い経験と知見へ親しく接することができたお蔭で、教育分野では経験も知識も皆無に近い筆者でありながら、無謀とも思える本研究への取り組みに踏み切ることができた。その上、研究計画から最後の修正にいたるまで、林教授には懇切丁寧なご指導を頂いた。林教授の献身的なご指導がなければ、本博士論文は完成を見なかったであろう。林教授に出会えた幸に感謝する。

次に、本博士論文の要である調査にご協力頂いたトーストマスターズの仲間、広島YMCA日本語専門学校、広島修道大学他に在学中の留学生、広島女学院大学言語文化英米言語科学生他、広島広陵高等学校、広島市立早稲田中学校、広島市立早稲田小学校の生徒・児童の方々に心より感謝する。これら調査実施にあたり、趣旨をご理解頂き、ご協力頂いた諸先生方へ深く感謝の意を表す。留学生に対する調査にあたり、様々なご助言と情報を頂いた広島YMCA日本語専門学校の末田朝子先生へ心より感謝申し上げます。

最後に、本博士論文へ取り組んできたさなか、何度となく挫けそうになった筆者を叱り励ましてくれた友人や知人に心より感謝する。

2012年7月

荒木史子

追記：現慶応義塾大学及び明海大学名誉教授、大学英語教育学会(JACET)前会長・現特別顧問*の小池生夫先生による本博士論文の外部審査を受けるといふ大変貴重な機会に恵まれ、今後の研究に向け極めて有益な指針となるご指導・ご助言を賜わることができた。心より感謝の意を表したい。

*注 2012年9月1日付で名誉会長

目次

第 1 章	序論	1
1.1	研究の目的と意義	5
1.2	日本人学習者の現状	6
1.3	コミュニケーションが不得手な背景	9
1.4	これまでの研究	11
1.5	調査方法	12
1.5.1	国際比較調査	16
1.6	調査結果	18
第 2 章	理論的背景	23
2.1	情動とは何か	23
2.2	コミュニケーションとは何か	27
2.3	情動に関する先行研究	31
2.3.1	第二言語習得と情動との関係	32
2.3.2	社会心理学的観点から捉えた情動	34
2.3.3	認知的観点から捉えた情動と第二言語習得との関係	41
2.3.4	個人差の観点から情動と第二言語習得との関係	43
2.4	8つの情動要素の特徴と定義	46
2.5	CEFR とは何か	55
2.6	まとめ	61
第 3 章	情動とコミュニケーション力に関する事例研究	63
3.1	グローバル社会で必要とされるコミュニケーション力	63
	・事例 1	66
	・事例 2	68
3.2	コミュニケーション力と情動との関係	70
3.3	情動、態度、動機づけの関係	72
	・事例	72
3.4	外国語学習における情動と年齢の視点から	77
3.5	小学校英語教育における情動と年齢の視点から	81
3.6	まとめ	85

第 4 章	情動と外国語学習の関連性についての調査	86
4.1	本調査の目的	86
4.2	情動と外国語学習の関連性についての国際比較調査	87
4.3	調査方法	89
4.4	調査対象者	91
4.5	調査手順	97
4.6	分析方法	101
4.7	まとめ	103
第 5 章	調査結果	107
5.1	調査の概要	107
5.2	調査結果	110
5.2.1	学習者が抱く心理状態の量的な考察： 情動要素レベルの平均値（Mean）と標準偏差（SD）	110
5.2.2	学習者が有するコミュニケーション力の量的な考察： CEFR 技能レベルの平均値（Mean）と標準偏差（SD）	112
5.2.3	心理状態とコミュニケーション力との関連性についての 統計的考察：情動要素と CEFR 技能の関連性	115
5.3	調査結果に対する考察	155
5.3.1	仮説 1 の検証	161
5.3.2	仮説 2 の検証	163
5.3.3	仮説 3 の検証	168
5.3.4	調査結果が示唆する日本の英語教育の在り方	171
5.4	調査結果の補足	173
5.4.1	CEFR と TOEIC 及び C-Test との相関性	173
5.4.2	目標言語や学習環境による影響	177
5.5	まとめ	182
第 6 章	結論	187
6.1	本研究の成果	190
6.2	まとめ	194
6.3	日本の英語教育への示唆	196
6.4	今後の課題	203

参考文献.....	205
付録.....	215
付録 1 (社会人・大学学部 1 回生用)	215
I アンケート：英語学習に関する設問 (選択 & 自由記述)	
II 8つの情動要素に関連する 40 の設問	
III CEFR [欧州言語共通参照枠] 自己評価表	
付録 2 (留学経験ありの学部 3 回生用).....	220
I アンケート：英語学習に関する設問 (選択 & 自由記述)	
II 8つの情動要素に関連する 40 の設問 (留学前 & 留学後)	
III CEFR [欧州言語共通参照枠] 自己評価表 (留学前 & 留学後)	
付録 3 (高校 2 年生用).....	225
I アンケート：英語学習に関する設問 (選択 & 自由記述)	
II 8つの情動要素に関連する 40 の設問	
III CEFR [欧州言語共通参照枠] 自己評価表	
付録 4 (中学 2 年生用).....	230
I アンケート：英語学習に関する設問 (選択 & 自由記述)	
II 8つの情動要素に関連する 40 の設問 (初級学習者用に調整)	
III CEFR を基に初級学習者用に再編集自己評価表 (到達最高レベル A2 用)	
付録 5 (小学 6 年生用).....	234
I アンケート：英語学習に関する設問(中学生とは多少変更) (選択 & 自由記述)	
II 8つの情動要素に関連する 40 の設問 (初級学習者用に調整)	
III CEFR を基に初級学習者用に再編集自己評価表 (到達最高レベル A2 用)	
付録 6 (在日外国人留学生用).....	238
I アンケート：日本語学習に関する設問 (選択 & 自由記述)	

- II 8つの情動要素に関連する40の設問
 III CEFR〔欧州言語共通参照枠〕自己評価表

論文中の表・図のリスト

(表・図の番号の一桁目は含まれる章を、ハイフンに続く番号は章内での追番を示す)

表 1-1	情動の構成要素と設問項目数	14
表 1-2	CEFRの4+1技能	15
図 2-1	動機づけを高める指導実践	36
表 2-1	CEFR自己評価に用いられる尺度	56
表 3-1	CEFR、TOEIC、実用英語技能検定、TOEFL-PBTのレベル比較	69
表 3-2	CEFR、実用英語技能検定のレベル比較	69
表 4-1	日本語専門学校のカリキュラム	96
表 4-2	相関性の強さ	103
表 5-1	調査対象者のグループ構成	108
表 5-2	情動の構成要素	109
表 5-3	CEFRの4+1技能 (一般4技能との比較)	110
表 5-4	情動要素レベルの平均値と標準偏差	111
表 5-5	CEFR技能の段階	113
表 5-6	CEFR技能レベルの平均値と標準偏差	114
表 5-7	情動とCEFR自己評価による英語力間の相関係数 (社会人英語上級者)	118
表 5-8	情動(SE&AN)関連事項とCEFR自己評価による英語力間の 相関係数	120
表 5-9	情動とCEFR自己評価による英語力間の相関係数 (留学経験ありの学部3回生) 留学後	123
表 5-10	情動とCEFR自己評価による英語力間の相関係数 (大学学部1回生)	130
表 5-11	情動とCEFR自己評価による英語力間の相関係数 (高校2年生)	136
表 5-12	情動とCEFR自己評価による英語力間の相関係数 (中学2年生)	140
表 5-13	情動とCEFR自己評価による英語力間の相関係数 (小学6年生)	146

表 5-14	情動と CEFR 自己評価による英語力間の相関係数 （在日中国人留学生）	150
表 5-15	情動と CEFR 自己評価による英語力間の相関係数 （在日ベトナム人留学生）	154
表 5-16	情動要素と有意な相関性のある CEFR 技能の個数集計	156
表 5-17	CEFR 技能と有意な相関性のある情動要素の個数集計	158
表 5-18	CEFR 技能へより多くの影響を与える情動要素の順位	159
表 5-19	情動要素からより多くの影響を受ける CEFR 技能の順位	159
表 5-20	上位ランクの情動要素及び CEFR 自己評価による 外国語力の平均値	160
表 5-21	情動と CEFR 自己評価による英語力間の相関係数 （留学経験ありの学部 3 回生）留学前	164
表 5-22	CEFR 自己評価による英語力と TOEIC の相関係数 （社会人英語上級者）	175
表 5-23	CEFR 自己評価による英語力と C-Test の相関係数 （大学学部 1 回生）	176
表 5-24	目標言語・学習環境の違いによる各情動要素レベル および CEFR 各技能レベルの比較	179
表 5-25	英語学習に関する各情動要素レベルおよび CEFR 各技能レベルの比較	180

第 1 章 序論

外国語学習¹⁾に関し、さまざまな分野で多岐にわたる研究が、数えきれないほどの研究者によって長年行われてきた。その中で、学習者の心理的な側面に焦点を当てた研究はいまだ十分に開拓されているとは言い難い分野である。人は、コミュニケーションの手段として言葉を持ち、人間の気持ち、心理学でいう情動²⁾を根幹として言葉が発信されると考えられる。つまり、言葉は、人間の内面である精神状態、心の状態を反映して発信されると言えよう。その意味で、コミュニケーション力と、情動がどのように影響し合っているのかを解明することは、逆にコミュニケーション力を高めるには、情動がどうあれば効果が高まるのかを明らかにできる。その意味で、外国語学習に関して学習者の情動に焦点をあてた研究の意義があると言えよう。

この数十年、政治、経済、文化、教育、科学、医療など多様な分野において、グローバル化とボーダーレス化が、嘗てないほど急速に進んだ。それに連れ、世界中の人々が互いにコミュニケーションを図る必要性が今日ほど高まったことはなく、我が国においても国際的に通用する高いレベルのコミュニケーターの育成は緊急の課題となっている。

世界的にコミュニケーションに用いられるツールの第一位は、言うまでもなく英語であり、日本における外国語学習もほぼ英語である。そのため、殆どの日本人は高等学校までに短くとも6年間は英語教育を受けてきた。それでいながら「日本人は一般的に英語によるコミュニケーションが不得手」という不名誉なレッテルを貼られてしまっている。

その要因として英語と日本語の言語距離の問題は根底にあるものの、これまで問題視されてきたのは、文法や訳読に重点を

置いた英語指導、英語で指導しない英語教育、コミュニケーション力向上の訓練になるはずのディベートなど臨機応変な遣り取りをあまり取り入れていない英語指導などといった視点であった。

言語運用面の育成の重要性が盛んに指摘される中、結局は受験などへの対応が優先し、もっぱら言語知識に重点が置かれているのが現実であろう。英語がコミュニケーションのツールとして使えるかどうかという言語運用の視点からすると、学習者の感情的あるいは心理的側面は考慮すべき重要な要素である。しかしながら、学習者の性格的特徴や心のあり様への対応などといった心理的側面はほとんど軽視されてきた。

MacIntyre (2002)は、第二言語習得³⁾には学習者の心のあり方、性格的な特徴などが深く関係しているとの研究を発表しており、学習者の心理的な面が過小評価されていると論じている。日本人は英語によるコミュニケーションが不得意という要因を探る上で、MacIntyre のこの指摘は示唆に富むものである。

本論文では、これまで日本の英語指導で軽視されてきた学習者の感情的あるいは心理的側面、心理状態に焦点を当て、それと外国語習得との間にどのように重大な関連性があるかを明らかにする。この視点での研究は国内外においてさほど多くはなく、しかも実証的な研究に至っては極めて少ない。そのため、調査手法を新たに考案し、試みることにした。

その一つ目は、学習者の「心理状態を数値化し量的に評価する」事である。二つ目は、外国語習得の総合的な成果としての「コミュニケーション力」を数値化し量的に評価する事である。三つ目は、学習者の「心理状態」と「コミュニケーション力」との間にどのような関連性があるかを統計的に評価する事である。それらの試みにより、年代、学習歴、目標言語など前提条件の異なる学習者あるいは学習者グループ間の比較対比を客観的に行うこ

とが可能になると考える。

一つ目の心理状態の評価には、心理学で言う「情動 (emotion)」を尺度として用いることとした。先行研究によれば、人間の情動、感情や心理全般を外部から観察するのは極めて困難ではあるが、表情や反応、動作などの具体的な行動を通じて、客観的な観察が可能とされる。それが、情動を採用した理由である。情動の調査方法としては、個々の学習者の心理状態プロフィールを引き出し、総合的に評価するための設問リストを用意することとした。すなわち、まず情動を、自尊心 (self-esteem)、危険負担 (risk-taking)、不安 (anxiety)、共感 (empathy)、抑制 (inhibition)、外向性 (extroversion)、内向性 (introversion)、寛容性 (tolerance) という八つの要素に分ける。次いで、それぞれの要素の持つ意味が正しく伝わるための具体的な記述文を要素ごとに 5 個ずつ用意する。そのように用意した全部で 40 項目からなる記述文に対して一つずつ、学習者は自分の抱く気持ちのレベルを 4 件法で回答する形態をとる。

二つ目のコミュニケーション力の評価には、Common European Framework of Reference for Languages (欧州言語共通参照枠、以降 CEFR と称す。詳細は 2 章 5 節で述べる。) を尺度として用いることとした。

Widdowson (1978) が指摘するように、一般的には、外国語学習は、受容的・受動的技能である聞く (listening)、読む (reading) と、産出的・能動的技能である話す (speaking)、書く (writing) という 4 技能により表わされているが、CEFR では、話す (speaking) を更に、やりとり (spoken interaction) と表現 (spoken production) とに細区分している。CEFR の 5 つの技能を、一般の 4 技能と区別し、本論文では 4 + 1⁴⁾技能と称することとした。相手との当意即妙な「やりとり」や臨機応変の「表現」は、コミュニケーションのプロセスに一層即したもの

となっており、同時に、心理状態に左右され易く、正にコミュニケーション力の中核を成すものである。CEFRは、元来、目標言語学習者のコミュニケーション力到達度を示す指標として開発されている。それが、CEFRを採用した理由である。コミュニケーション力の調査方法としては、CEFR 英語版オリジナルとCEFR 日本語版（吉島・大橋訳・編，2004）を基に、調査対象とする学習者の特性を考慮して筆者が微調整した調査表に対して、学習者がオリジナル同様自己評価する形態をとる。なお、CEFRは多言語主義、複言語主義に対応して開発されており、欧州言語のみならず、あらゆる言語学習の到達尺度として活用可能であるため、EFLとしての日本人学習者、在日外国人留学生在が日本で日本語を学習しているグループを調査対象とする本論文の場合にも適用可能と考える。

三つ目の関連性の評価については、学習者の心理状態とコミュニケーション力のそれぞれを数値化し統計的に表わすことにより、両者の間にどのような関連性があるのか統計的に評価することが可能となる。更に、心理状態の尺度とした情動を構成する各要素およびコミュニケーション力を構成する各技能についても、要素間相互、技能間相互、要素対技能などあらゆる組合せでの統計的な評価を行うこととした。

以上のことから、これらは本研究を実証的なものへ導く手法になるものと確信する。

なお、統計的な量的研究に加えて、補足的に、調査対象者による自由記述等を基に、質的研究もおこなう。

本論文の構成は、次の通りである。1章では、本論文の総括として、研究の目的と意義を示し、EFL環境での日本人学習者の現状を押えた上で、多面的に捉えた情動とコミュニケーション力の関連性について、仮説を立て調査分析することの必要性を論じる。加えて調査手法、調査対象、調査結果についての概要を述

べる。2章では、理論的背景として、情動と第二言語習得に関する内外の主たる論争を中心に、情動の定義、コミュニケーションの定義、CEFRの意義、歴史的背景、国際指標としての流れ、本論文の調査指標にCEFRを使用した理由などについて述べる。3章では、情動とコミュニケーション力について、事例を中心に、現状と課題について述べる。4章では、仮説を基に、調査の必要性、調査方法、手順、調査対象者、分析方法について述べる。5章では、調査結果について、データを基に分析し、仮説を検証する。6章は、結論とする。

1.1 研究の目的と意義

本研究は、コミュニケーションの最も根幹となる学習者の心理状態とコミュニケーション力との間にどのように重大な関連性があるのか明らかにすることを目的とする。

学習者の心理状態にも様々な要素とその度合いがあると考えられるが、それらの要素、度合いとコミュニケーション力それぞれの関連性について、可能な限り量的に表現し、実証的な研究へ取り組む。しかしながら、心理状態を幅広く捉えた上で、心理状態とコミュニケーション力との関連性について、両者を数値化し量的に検証する研究手法などの前例は皆無と言ってよい。そのように前例の希少な実証的アプローチへチャレンジすること、そして、その成果をこれからの英語教育へいかに活かしていくべきか、探求することに本研究の意義がある。

車に譬えれば、英語力という車が効率よく前に進むためには、これまで指導上重視されてきた技術的側面の前輪だけでなく、後輪を担うものとして学習者の感情的あるいは心理的側面を加えることが必須と考える。

本研究は、学習者の心理状態、すなわち、人間の心の領域に

踏み込むことになる。更には、日本人のコミュニケーション不得手、裏返せば、外国人のコミュニケーション上手という現象の根底にある要因は一体何なのか解明する必要がある。言うまでもなく、人間一人ひとりの心のあり様は様々であり、類似点もあれば相違点もある。従って、可能な限り年代や学習経験などで偏ることなく、なるべく多くの調査対象者を集めることとした。また、外国人と比べて日本人の特性を鮮明にするため、被験者の中に一定の割合となるよう外国人を加え国際比較することとした。

以上を踏まえ、情動とコミュニケーション力との間の関連性について、以下の仮説を立て、量的な統計手法を用いた実証的検証を試みる。

仮説 1：日本人学習者、外国人学習者を問わず、情動は外国語によるコミュニケーション力に影響を与える。

仮説 2：日本人学習者に関し、情動と **CEFR** との関連性は発達段階によって異なる。

仮説 3：日本人学習者と外国人学習者を比較すると、情動レベルと **CEFR** レベルの関連性において明らかな違いがある。

1.2 日本人学習者の現状

社会人のある日本人女性は、大学時代に 1 年間の米国留学を経験したが、当時を振り返り、「自分は人前に立つと英語でうまくしゃべれない。同じクラスの中国人は、間違いだらけの英語なのに、立派にコミュニケーションを図っている。間違いをすると馬鹿にされるのではという不安から、自分はなかなか話すことが

出来なかった。間違いを全く気にせず、言いたいことを表現する中国人と頻繁に接するにつけ、恐れることはないと感じ、しだいにしゃべることができるようになった」と語ってくれた。現在彼女は、英検準1級を取得し、TOEICは860点レベルであり、英語でコミュニケーションすることについては一般的な内容であれば、ほぼ不自由はない。キャリア・アップをめざしてコミュニケーション力向上のための訓練をしているが、国際ビジネスの場で交渉するとか、相手を説得できるレベルには至っていない。

文部科学省は、平成14年改定の教育指導要領で、「英語が使える日本人」を育成するといった目標を明確に打ち出している。平成20年改定の新学習指導要領における小学校の外国語活動の目標は、「言語や文化を体験させ、コミュニケーションを図ろうとする態度を育成し、外国語の音声や基本的表現に慣れ親しませ、中学校以降へのコミュニケーション力の素地を養うこと」としてきた。また、中学校、高等学校においてもコミュニケーション力の育成に重点を置くことを目標とするなど、日本の英語教育は、長年コミュニケーション力育成指導を重視してきた。

実際にどの程度の効果を上げているかの報告は乏しいが、英会話演習などという形で、コミュニケーション指導がカリキュラムに組み込まれてきた。少数であるが、英語コミュニケーション能力育成を重点教育目標に掲げる学校もあり、SEL-Hiなどでのコミュニケーション指導実践成功事例が学会でも取り上げられている。また、岩井（2008, 2011）は、英語の使える日本人を育成するためには能動的方略能力を備えた学習者の育成が不可欠であるとして、その信念に基づき、大学の授業などへ積極的に **Oral presentation & performance** を取り入れ、成果を上げている。

しかしながら、コミュニケーション指導の訓練を十分に受け、英語で授業を行うことができる指導者はさほど多くはないよう

である。2012年5月26日英語教員セミナーにて配布された文部科学省・初等中等教育局、向後の資料「新学習指導要領と5つの提言（2012）を考える」によると、2012年1月31日現在公立中学校英語担当教員数27,633名(岩手県、宮城県、福島県、仙台市を除く)の内、英検準1級以上取得している教員数は27.7%にとどまっている。更に、文部科学省「平成22年度公立高等学校における教育課程の編成・実施状況調査(B表)の結果について」を基に、波多野(2011)は、「英語Iは4技能を総合的に扱う科目であり、英語を用いて授業を行う必要があるにもかかわらず、英語の使用率が極めて低い」と述べている。このように指導者のレベルは、十分とは言い難い。

Benesse教育研究開発センターによる「東アジア高校英語教育GTEC調査2006」によると、日本と韓国の高校生について4技能すべての分野で日本の高校生の英語使用経験率が韓国を大きく下回っていることが示されている。例えば、listeningに関して「テレビ・ラジオでの英語音声のニュースを聞く」の設問に対して、韓国60.6%、日本27.3%、speakingに関して「英語で道を尋ねられて、英語で答える」に対し韓国は73.8%、日本は22.5%となっている。国の政策の違い、英語教育時間数等の違い等はあるものの、日本人が中学校、高等学校を通して少なくとも6年間英語教育を受けているわりには、同じEFL言語環境のアジア圏において運用面でこれほどの差がある事を考えると、「英語が使える日本人」の育成からは程遠い現実である。

TOEFLの国際比較において、日本人の平均スコアはアジア諸国の中で下から2番目(2004-2005年結果)であった。国際ビジネスコミュニケーション協会のTOEICテストDATA & ANALYSIS 2010によると、2006年から2010年のTOEIC IPの日本での受験者平均スコアの推移は446点から460点であり、わずかに上昇してはいる。しかしながら、英語によるコミュニケ

ーションを必須とする商社の平均スコアは 2010 年度で 595 点、企業の海外部門で 686 点、英語専攻(大学、短大、専門学校)学生が 496 点である。TOEIC 主催元はこのレベルについて、日常生活のニーズを充足し、限定された範囲内では業務上のコミュニケーションができる程度であるという評価ガイドラインを出している。

これらの結果は、日本人の英語運用能力が国際舞台で丁々発止とやり取りし、相手を説得できるレベルにはいまだ至っていない実態を表している。実際に、国際ビジネスや国際会議など外国人を交えた公式の場へ臨むと、説得力に欠け、コミュニケーション力不足を露呈する日本人が多い現実にはしばしば遭遇する。

1.3 コミュニケーションが不得手な背景

長きに亘って英語教育の改革、指導技術、指導教材の開発が進められているにもかかわらず、現実に日本人のコミュニケーション力に対する国際的な評価が上向いてこないという厳しい現実を認めざるを得ない。ちなみに、大学英語教育学会実態調査委員会は、大学の英語教育教員 800 名に対して実態調査を行い、その報告書である「わが国の外国語・英語教員に関する実態の総合的研究」の中で、「日本人は本来コミュニケーションとしての外国語学習が不得意であるという考え方をどう思いますかの設問に対して、40.5%の回答者が肯定していることは注目すべきである」(2003,p.16)と記述している。

コミュニケーションが適切に機能するためには、自分の意見や思いを相手に正しく投げかける一方で、相手の意見や立場を正しく受け止める、言うならば双方向に上手く噛み合った、会話のキャッチボールを展開しなければならない。これを外国語で行うとなると、まして、場合によっては初対面の外国人と直接対峙し

て行うとなると、外国語を単に話すことや聞くことが出来さえすればうまくコミュニケーションできるというほど簡単ではない。緊張を強いられる国際会議の場や、利害の反する相手との交渉の場などでは、自分の本来の意図とは外れた発言や、相手の発言を曲解するような返答によって、コミュニケーションを心ならずも失敗に終わらせてしまう。その過程では、心や感情という人間の心理が、習得したはずの言語能力を最大限発揮できるかどうかの鍵を握り、コミュニケーションの成否を左右するのである。

つまり、目標言語に関する能力と、人間の心理が車の両輪となって、会話のキャッチボールが上手く噛み合えば、うまくコミュニケーションが図れるのであって、EFLとかESLといった言語環境が、絶対的な違いとして決定的な影響を及ぼすとは限らない。なぜなら、今日、言語環境でさえ、変えることが可能な時代である。つまり、日本においてEFLの学習者に対し、音声・映像資料・メディアを駆使し、ESLに近い環境を、生み出すことも物理的に可能だからである。

日本の英語教育において、CLTをはじめ、欧米の様々な指導法がこれまで導入されてきた。しかしながら、教育現場では、指導上、心理的側面に対しては軽視あるいは見過ごされてきたようである。

本研究では、人間の心理状態、例えば、間違いをして人に笑われるのではないかと不安を覚える、あえて危険負担をしない、抑制がかかる、一般的に日本人の性格的特徴と言われる内向的になるといった、心のあり様が他者とのコミュニケーションに影響を及ぼしているのではないかと考え、情動と外国語によるコミュニケーションとの間にどのような関連性があるか、情動に焦点を当てて考察する。

1.4 これまでの研究

情動と第二言語学習との関連性に関する研究は、1970年代以降、海外で盛んに行われてきたが、実証的な研究となると国内はおろか海外でも希少である。感情あるいは心理という人間の内面を、外部からつぶさに観察することは極めて困難な作業であるが、その断片あるいは結実が、言語となって表面に現れてくるものと考えられる。

Asher(1981), Krashen(1985), R.C.Gardner(1972, 1991, 1994), H.Gardner(1983), Brown(2000, 2001), Larsen-Freeman(1991), MacIntyre(1994, 2002), Dörnyei(2001, 2005)他多くの学者が、「L1獲得さらにはL2獲得の過程において、心理的なもの、人間の情動というものが影響している」と指摘している。

Krashen(1985, pp.3-4)は、第二言語習得の過程における五つのインプット仮説を立てている。その中の一つの情意フィルター仮説(Affective Filter Hypothesis)で、「学習場面において情意フィルターが高いと、言語入力や言語運用がうまくいかない場合がある。従って、情意フィルターを下げれば集中力が上がり、効果がある」と述べている。

MacIntyre(2002, pp.43-61)は、「情動は言語学習においてもっと注目されてしかるべきである。情動と動機の関係は強く、増幅器として機能し、行動のエネルギーを促進し、すべての活動にかかわる。人間の行動すべてに影響を与え、情動が強ければ強いほど、その影響は強い」と指摘し、情動が言語学習に影響を与えると主張している。

つまり、第一言語あるいは第二言語を問わず、その習得過程において、学習者の抱く情動を positive な方向へ導くことができれば、習得への阻害要因を少なくし、効果的な発達が可能になるのではなかろうか。

それでは、具体的にどのような情動がどのように影響しているのでしょうか？ R.C.Gardner, Smythe, Clement and Glicksman は、「不安の多い生徒はスピーチ力が劣る (More anxious students are less proficient in speech skills)」(1976, p.202) と述べている。MacIntyre と R.C.Gardner (1994) の共同研究でも、「言語学習の研究において情動にもっと関心を払うべきである。特に不安は第二言語学習過程で明らかにマイナスの影響を与える」と論じている。Scovel (1978) などは、心理学の視点から、不安を取り上げた研究を行っている。日本においては、Kondo and Yang (2006) が情動の一要素である不安に限定した研究を行っている。

1.5 調査方法

これまでも、「学習者の抱く情動が第二言語の効果的な習得へ影響する」という主旨の研究が、国内外において僅かながら見受けられる。しかしながら、実証的なものとなると極めて少ない。しかも、それらのほとんどは、情動の中のどのような要素が影響するかといった、情動の中身にまで踏み込むまでに至らないか、或るいは、例えば「不安」という情動の一要素に限定した研究にとどまっている。

Bailey (1983) は、情動の一要素である不安が学習者に与える影響について調査する手法として **Personal diaries** を用いている。しかしながら、単に **diaries** をベースに考察するだけでは、研究者の期待する内容が必ずしも得られるとは限らず、また、数値化した量的な検証を行うには情報が不十分と思われるため、説得力に欠けるのではないかと考える。

従って、本研究では以下の通り調査手法を新たに考案し、実証的な検証を試みることにした。

- (1) 第一の要点は、外国語学習過程において学習者の抱く情動がどのような状態であるか、量的な評価によって、明らかにすることにある。その際、対象とするのは単に「情動全体」というように漠然としたものではなく、また、例えば「不安」という情動の一要素に限るものでもない。すなわち、情動を幅広く多面的に捉え、構成しているすべての主要要素を対象にしようとするものである。具体的には、対象とする情動は、先行研究をもとに表 1-1 に示す 8 つの要素から構成されるものとする。それぞれの要素が具体的にどのような意味を持つかは、要素ごとに 5 項目ずつ用意した筆者オリジナルの記述文によって示される。その記述文の一つ一つが設問となり、合計 40 項目から成る設問リストを構成する。学習者は、設問リストに沿って、自分がどのレベルに該当するか、4 件法で回答することとなる。そのようにして、学習者の抱く情動のどの要素がどのレベルにあるかを明らかにし、量的に評価するのである。なお、今回の調査では、年代や学習経験あるいは国籍において異なる被験者を対象とするため、被験者が理解しやすいよう微調整した情動に関する項目リストを 5 種類(①小学生、②中学生、③高校生・一般大学生・社会人、④留学経験のある英語専攻大学生、⑤在日外国人留学生)準備した。(付録参照)

表 1-1 情動の構成要素と設問項目数

	構成要素	設問項目数
1	自尊心 (self-esteem : SE)	5
2	危険負担 (risk-taking : RT)	5
3	不安 (anxiety : AN)	5
4	共感 (empathy : EM)	5
5	抑制 (inhibition : IH)	5
6	外向性 (extroversion : EX)	5
7	内向性 (introversion : IN)	5
8	寛容性 (tolerance : TR)	5

- (2) 第二の要点は、学習者のコミュニケーション力がどのレベルにあるか、量的な評価によって、明らかにすることにある。この際、コミュニケーション力を測定する尺度として、CEFRを用いる。CEFRは、「多文化社会で複数の言語を学習し相互理解の促進や共存能力を育成する」(大谷他, 2010, p.5) 観点から開発され、目標言語学習者のコミュニケーション力到達度を示す指標として、2001年欧州評議会が公表したものである。CEFRは、学習者自身が到達レベルを自己評価することが特徴であり、その為、「なに」を「どこまでできる」かを示すCan-do-statements (到達レベル記述文) が設定されている。CEFRでは、コミュニケーション力を生み出す言語技能を、表 1-2 に示す5つの技能で示している。一般的に言語技能は、聞く、読む、話す、書く、という4技能から構成される。CEFRでは、「話す」を更に「やりとり」と「表現」とに細分化することにより、コミュニケーションのプロセスにより一層即したものになってい

る。それぞれの技能が「どこまでできる」かについては、その到達度合いが、最初級から最上級までの6段階レベルのどれに該当するかということを学習者自ら自己評価するシステムになっている。本研究では、これらの自己評価データを数値化し量的に評価する。なお、今回の調査では、CEFR 日本語版（吉島・大橋訳・編，2004）と、この日本語版の基になった英語版を合わせて参照し、更に年代、学習経験、国籍において異なる被験者の理解を容易にする為、それぞれの被験者にあわせて微調整した独自の CEFR 自己評価を合計4種類(①小・中学生用、②高校生・一般大学生・社会人、③留学経験のある英語専攻大学生、④在日外国人留学生)用意することとした（付録参照）。

表 1-2 CEFR の 4 + 1 技能

	CEFR 4 + 1 技能	一般的 4 技能
1	聞く (listening)	聞く (listening)
2	読む (reading)	読む (reading)
3.1	やりとり (spoken interaction)	話す (speaking)
3.2	表現 (spoken production)	
4	書く (writing)	書く (writing)

- (3) 第三の要点は、学習者の抱く情動とコミュニケーション力との間にどのような関連性があるか明らかにするため、統計的な評価を行うことにある。更に、情動を構成する各要素およびコミュニケーション力を構成する各技能についても、要素間相互、技能間相互、要素対技能などあらゆる組合せでの統計的な評価を行う。

- (4) 第四の要点は、目的、動機、意欲、環境など目標言語学習の背景を捉えるため、学習者への面接およびアンケート調査の自由記述などを用いた質的考察を、併せて行うことにある。

以上の試みにより、年代、学習経験、目標言語などといった前提条件の異なる学習者あるいは学習者グループ間の比較を客観的に行うことが可能になると考える。また、テストによる調査方法に比べ被験者が抱く不安などがほとんどなく、分析の妨げとなる無用の心理的負担を被験者へ与えないものと考ええる。(調査方法に関する詳細については第4章で述べる。)

1.5.1 国際比較調査

内向的で間違いをすることが気になる為、危険をおかさない等といった日本人に特徴的と考えられる情動要素が、コミュニケーション力にどのように影響するか調査検証することにより、英語によるコミュニケーションを苦手とする日本人が多いといわれる原因がどこにあるか明らかにする。その為、日本人学習者320名(社会人46名、一般大学生47名、留学経験のある大学生35名、私立高等学校2年生50名、公立中学校2年生58名、公立小学校6年生84名)に、在日外国人留学生102名(中国人69名、ベトナム人33名、目標言語は日本語)を加えた総合計422名を対象とし、国際比較を行うこととした。

この中、日本人学習者については、小学生から社会人まで英語を第一外国語として学習経験のある幅広い層に亘っており、合計320名となる。このため、調査結果はかなり一般化できるものと考ええる。

更に、日本人とは情動的に異なる特徴を持つと考えられる外

国人学習者を調査対象として加えた。在日中国人留学生、在日ベトナム人留学生の2グループである。同じアジア圏にしながら、陳（1984, p.85）によれば「自己主張が強く説得を重視する中国人」、また、実際に日本語指導にあたった複数名の教師によれば「日本人によく似たマインドを持つとの印象は間違いで、むしろ自己主張の強い中国人に近いベトナム人」であるという。これら外国人留学生のグループと、人前で話すことが苦手とされる日本人学習者との対比を通して、両者の類似点あるいは相違点を浮き彫りにできるものとする。

これら3カ国学習者のパーソナリティ上の特徴が目標言語学習に影響をおよぼすのか、さらに、学習者の抱くどのような情動がコミュニケーション力へどのように影響をおよぼすのか調査・面接に基づき国際比較分析を試みる。それにより、日本の英語教育で過小評価されている学習者のメンタルな面を認識する必要性を明らかにし、特に指導者の指導の在り方、指導環境への配慮を促すことを期待するものである。

国際比較対象である中国人留学生、ベトナム人留学生はともに、母国では多くの日本人学習者と同様に英語は EFL の環境にある。調査の対象者の言語環境条件をすべて EFL にそろえるという考え方もあるが、本研究は「情動とコミュニケーション力との間にどのような関連性があるのか」明らかにすることを目的としており、まず手始めに、EFL 環境にある日本人学習者と、日本で日本語を第一外国語または第二外国語として学んでいる外国人留学生、いわば JFSL⁵⁾ (Japanese as a foreign or second language) ともいえる言語環境の異なるグループとの比較アプローチを手がけることとした。

なお、目標言語や学習環境の違いによってどのような影響が見られるかを確認するため、調査対象の在日外国人留学生の中から中国人留学生、ベトナム人留学生を一人ずつ無作為に選び、4

章 4 節、5 節、6 節で詳細に述べている調査方法、手順、分析方法をそのまま適応し、補完調査を行った。具体的には、これらの留学生の場合、自国で第一外国語として英語学習した場合と、第二外国語である日本語を日本で学ぶ場合とで、情動およびコミュニケーション力についてどのような違いがあるか調査した。(両者とも、中国、ベトナムそれぞれ自国で、英語を第一外国語として、日本語を第二外国語として日本で学んでいる。) アンケート調査および面接において、「目標言語の違いにかかわらず、言語学習に対する気持ちのあり方、情動は同じである」と回答している。(補完調査に関する詳細については第 5 章 4 節 2 項「目標言語や学習環境による影響」として述べる)

この補完調査により、JFSL の中国人留学生およびベトナム人留学生と、EFL の日本人学習者との比較に際して、言語環境の違いが重大な影響をもたらす可能性がさほど高くないことを確認した。

以上の調査概要に基づき、コミュニケーション力の育成をめざす日本の英語教育が見落とししてきた重大な視点を明らかにする。

1.6 調査結果

量的な統計手法を用いた実証的な検証を試みることにより、「外国語習得過程において学習者の抱く情動とコミュニケーション力との間に重大な関連性があり、そして、どの情動要素がコミュニケーション力へのどの程度影響するか」について明らかにするという、本研究の目的を概ね達成できた。また、年代、学習経験、国籍、目標言語など異なる前提条件の被験者をグループ分けして比較したことにより、グループを超えた類似性あるいはグループ間の相違性が浮き彫りとなり、本研究の副題である「CEFR

と外国語学習者の情動について国際比較」する上で、外国人と比べた日本人の具体的な特性を明らかにすることができた。

仮説1の「日本人学習者、外国人学習者を問わず、情動は外国語によるコミュニケーション力に影響を与える」については次の様な結果が得られた。8グループ合計422名を対象として、8つから成る各情動要素のレベルと5つから成る各CEFR技能のレベルを統計処理し、その間の相関性について分析したところ、全てのグループにおいて類似性が見られた。具体的には、「自尊心」とほとんどのCEFR技能との間に正の相関性が見られ、「不安」とほとんどのCEFR技能との間に負の相関性が見られた。つまり、コミュニケーション力へ「自尊心」はプラスに影響し、逆に「不安」はマイナスに影響することが明らかになった。

仮説2の「日本人学習者に関し、情動とCEFRの関連性は発達段階によって異なる」については、次の様に仮説に近い結果が得られた。すなわち、年代や学習経歴、留学経験などにおいて異なる日本人の各グループの間に相違性が見られた。具体的には、相関性が見られる「情動要素」と「CEFR技能」との組合せの数を見ると、小学生が26個、中学生が19個、高校生が12個、大学1回生が11個、留学経験大学生が24個、社会人英語上級者が9個と変遷している。これらのデータは、日本人各グループの結果を総括したものであり、その詳細については5章で述べるが、その変遷を筆者は次のように解釈する。学校の授業で外国語に慣れてくるにつれ、自尊心や不安といった人間の根底にある情動からは容易に抜け出せないものの、それ以外からの影響は徐々に薄れてくる、あるいは耐性が出てくることを示す。しかし、外国へ行って現実のコミュニケーションに晒されると、一転して多くの情動要素からの影響が再び蘇ってくる。そして、それを凌ぐだけの経験を積むことにより、ようやく平常心の境地へ達するものと考えられる。

仮説3の「日本人学習者と外国人学習者を比較すると、情動レベルとCEFRレベルの関連性において明らかな違いがある」については、日本人と外国人との間に相違性が見られた。具体的には、自尊心のレベルを日本人平均11.94と比較すると、外国人平均14.00はかなり高く、逆に、不安のレベルは13.09に対し11.87とかなり低い(ちなみに最大値は情動要素毎に20である)。日本人平均を日本人グループの中でも年代的に近く、海外留学経験のある大学生と社会人英語上級者の二者に限って比較すると、自尊心レベルは12.73に対して14.00、不安レベルは12.75に対して11.87と約1.1倍高く、自尊心レベルは約0.9倍低い。また、CEFR技能レベルを比較すると、全ての技能において格段に高く、日本人平均を留学経験大学生と社会人英語上級者の二者に限って比較しても、ほぼ同等の「書く」を除く全ての技能で、1.1倍から1.2倍ほど高い。これは、コミュニケーション力へ、自尊心がどの程度プラスに影響し、逆に、不安がどの程度マイナスに影響するかについて、量的に表した具体例と言える。また、相関性が見られる「情動要素」と「CEFR技能」との組合せの数は、中国人が5個、ベトナム人が6個と、日本人の各グループと比較して格段に少なく、社会人英語上級者と同様の境地に既に達していると思われる。

以上のことから、これからの英語教育、とりわけ幼少からの英語教育における根本的な視点として、「コミュニケーション力育成に情動の及ぼす影響」を取り上げ、一人ひとりの個性、とりわけ情動面の違いに対する配慮の必要性、それを踏まえ、国際社会に通用する英語力を取得するため、日本人学習者のコミュニケーション力の効果的な育成・強化へ向けて一つの示唆を与えるものとする。

注

1)&3)本論文における外国語学習と第二言語習得の定義

一般には、「外国語学習」と「第二言語習得」は同意義で用いられている場合が多いが、米国などの英語を母語とする目標言語圏で自然に英語を獲得する場合を第二言語としての英語（ESL）とし、日本のように外国語圏で英語を第二言語として学ぶ場合を外国語としての英語（EFL）として区別する場合もある。本論文では、日本人学習者の場合には主として日本で英語を学ぶ環境から外国語学習（EFL）とし、調査対象として用いている日本で日本語を学んでいる在日外国人留学生のケースや、先行研究で ESL について論じているケースには第二言語習得と表現している。特に EFL と比較して在日外国人留学生について言語習得環境を論じる場合には 1 章 5 節 1 項で言及しているように、JFSL (Japanese as a foreign or second language) と筆者造語を使用している。なお、自然な言語環境下で第二言語に接することは、無意識の過程をたどることになるので「獲得」とし、文法規則や語彙の説明指導や練習問題によって意識的過程をたどる言語環境については「学習」として区別して使用している。（林, 1999^b, p.281 参照）

2) 情動

情動とは、人間の行動、発言、反応の根底にあって、その動きを左右する心の動きである。広い意味では「感情」と同義。Krashen (1985) が唱える affective filter の訳語である情意フィルター「情意」が、応用言語学の世界では同様の意味で広く使われている。本論文では、心理学の視点が不可欠と考えるため、心理学の世界で広く使われている「情動」を用

いる。

4) CEFR 4 + 1 技能

欧州言語共通参照枠 (Common European Framework of Reference for Languages、CEFR) は、コミュニケーション力到達度の尺度として開発されている。単に、従来の 4 技能 (listening, reading, speaking, writing) の区分けではなく、speaking がさらに spoken interaction、spoken production に細分化されている。したがって、本論文においては単純に従来の 4 技能に対して、CEFR 4 + 1 技能と称することとする。

5) JFSL

EFL に対比した筆者の造語 (Japanese as a Foreign or Second Language) の略語として本論文に便宜的に使用する。本研究では、EFL の言語環境にある日本人と比較するため在日外国人留学生 (中国人、ベトナム人) を調査対象にしているが、在日中国人留学生の場合、大半が日本語を第一外国語として学習し、在日ベトナム人留学生の場合、大半が日本語を第二外国語として学習している。調査対象のこれら中国、ベトナムからの留学生について、日本語学習期間は母国と来日後を合わせて 1 年から 3 年程度が主流である。

第 2 章 理論的背景

2.1 情動とは何か

認知・記憶・情動など高次脳機能の脳内メカニズムの研究者である小野は、情動について科学的定義は存在しないが、人間のあらゆる行動の根底にあると論じている（2005, pp.53-54）。

心理学では、何らかの事象を心が知覚すると、情動といわれる心情が引き起こされ、この心の状態が身体的な表現を作り出すとされている。心理学者であり脳神経学者でもある LeDoux は、「情動は、身体的な変化が刺激を知覚した後に続いて直接的に起きるものであり、そのままの変化を感じて生まれる状態が情動である」（1996, p.56）と、一般的な心理学における情動の生まれる行程の説明とは逆の流れで解説している。

社会心理学者である Goleman は、「人間は情動の生き物であり、すべての思い、行動に情動が表れ、われわれは情動に影響されている。情動は、人間の感情、明確な思い、心理的、生物学的状態、行動の性癖を表すものである」（1995, p.289）と唱えている。

心理学者である鈴木は、「情動と感情を区別するのは難しい」と前置きしながら、「感情は、情動に比べ比較的穏やかなもので、基本的には快・不快を両極とした心の状態をいう。・・・さまざまな知覚に対する主観的な意識を感情という。・・・これに対して情動は、何らかの情報を与えられた時や欲求が満たされなかった場合や阻止された時などに心や身体は動揺した状態になる。こういった状態が情動であり、情動には必ず、身体的表出や生理的反応を伴う」（1991, p.80）と述べている。鈴木は、個人の持つ

独自の感情的・情動的傾向を表す用語として「パーソナリティー」を用いている。

Scovel(1978)は、感情とは、性格を創り出す複雑、かつ不思議な化学反応の1つの要因であると、表現している。

Krashen (1985) が唱える affective filter の訳語である情意フィルターの「情意」が、応用言語学の世界では、情動と類似の意味合いで広く使われている。Krashen は、「学習場面において情意フィルターが高いと、言語入力や言語運用がうまくいかない場合がある。従って、情意フィルターを下げれば集中力が上がり、効果がある」(pp.3-4)と述べている。

このように、研究者の間で、情動や感情、情意など、言葉の使い方も異なり、それらの定義も、必ずしも一致していない。しかしながら、注目すべきは、情動が人間としての活動、行為に影響を及ぼす或いは反映されるという共通認識である。人間の感情や心理全般を外部から観察するのは極めて困難であるが、その一部である情動については、人間の行動や発言、反応の根底にある心の働きとして、表情や反応、動作などの具体的な行動を通じて、客観的な観察が可能であるとの見解である。

このような視点から、情動が外国語学習と関連性があるのかどうか、関連があればどのような情動がどのように影響を及ぼすのかを追及する事は、外国語学習についてこれまでとは異なる視点で考察してみる機会となるものと確信する。

情動が外国語学習に及ぼす影響について実証的な研究は情動の一要素である不安に限定したものがほとんどである。数少ない事例として Dörnyei (2005) は、不安以外に自己効力感 (Self-efficacy) を影響要素として言及し、Scovel も、不安だけが影響要因ではないと述べている。情動と第二言語習得の関係性についての研究には、心理学、神経言語学、更には最近の先進技術を駆使した脳と言語の関係を含む幅広い領域が関連しており、

全体像をつかみ実証するのは容易ではない。視野に入れるべきは、言語学習過程で起こる人の心、感情の動きは不安に限らず、もっと多面的に捉える必要があるという点である。情動と第二言語との関係についての研究は海外では 1950 年代にさかのぼり、特に 1970 年以降盛んになるが、日本での研究はさほど多くない。人間にはさまざまな情動があるが、具体的にどのような情動が言語にどのように影響するのであろうか。本章では、言語に影響を及ぼす可能性のある変動因子としての情動の中身について、Brown(2000), Larsen-Freeman and Long(1991), Skehan(1998), McLaughlin(1985), Dörnyei (2001) 他の研究を参考に情動を不安以外の要素を含め多面的、包括的に捉えて考察する。

情動の要素については、主として Brown (2000) の研究を参考に、数名の被験者との面談で主要な情動要素を事前に列挙してもらった。その結果、Brown(2000)の指摘する self-esteem(SE), risk-taking(RT), anxiety(AN), empathy(EM), inhibition(IH), extroversion(EX)という 6 つの情動に加え、Larsen-Freeman, Skehan らが指摘する introversion(IN) と tolerance(TR)を追加し、被験者に共通する主要な 8 つの情動要素(自尊心、危険負担、不安、共感、抑制、外向性、内向性、寛容性)とした。更に、学内外大学院生 10 名に対し、8 つの要素選択についてヒアリングし、妥当性を確認した。(本論文では以降、それぞれの要素を SE、RT、AN、EM、IH、EX、IN、TR と略称する)。これら 8 つの情動要素について特徴と定義については本章の 2 節 4 項で詳細を述べる。

情動については、以下に言及するように本研究に参考となる、視点の異なるさまざまな理論がある。それらを参考にしながら、学習者の情動がコミュニケーション力に及ぼす影響を検証していく。

先ず、学習を含め人間のあらゆる行動を左右する要素として

Goleman (1995) は情動をあげている。しかしながら、情動あるいは人間の気持ち、感情、心のあり様は状況により変化し、とらえどころがなく、態度、表情、言語による表現などに表れるが、それがどのレベルなのか、どのように人間の行動、活動にどのように影響しているか、しかも個人差があるため、全体像を把握する事は難しい。最近の科学の進歩により、脳波の動きや脳内温度の変化などから、人間の心の動きと脳の反応、変化に関するデータを収集できるようにはなってきている。

思考・判断などの情報処理は前頭葉で行われるが、情動に関する情動処理は感情の中樞である扁桃体で行われる。不安、恐怖、怒りなどの感情は扁桃体の活動が低下し、海馬も萎縮している状態にあると考えられている。情動を司る扁桃体が記憶や対人コミュニケーションに影響するという理論をもとに、Kagan and Kagan は不安や恐怖を与えないような指導法を提唱している(林, 2011, pp.90-91 参照)。

扁桃体とは、脳内で情動を司る中樞であり、特に不安や恐怖といった感情に深くかかわっている。扁桃体の活動が低下すれば、感情や対人コミュニケーションへの障害がおこるとされている。脳科学者の茂木は、感情について「現代の脳科学では、感情は理性によって抑え込まれるべき単純で原始的な衝動ではなく、人間の知性のもっとも高度なレベルに至るまで世界を秩序付け、意味づける際本質的な役割を果たす、ある意味では最も高度な脳の働きの一部とみなされるようになっている」(2005, p.69) と述べている。

将来的には、脳神経科学や神経言語学の進歩・融合により、言語習得の過程、情動と言語の関係などについても克明に解き明かされる時が来るであろうが、一朝一夕に解決できるほど容易な問題とは思えない。

しかしながら、先進的脳科学技術を駆使する以前に調査の手

法として何をどのように組み合わせるかで情動と言語の関係を統計的に検証することは可能である。何をどのように組み合わせるかについて、田中・春原は、性格・情緒要因と対象との相関を測る場合、次のように分類している（2006, p.121）。

- (1) 言語能力や言語行動に属するもの：外向性や内向性と読解・文法との相関
- (2) 学習の態度に属するもの：危険負担と授業への参加度および発音の正確さの相関
- (3) 学習や教育の環境にかかわるもの：適性・動機と不安の相関

本論文は、第1章で述べたように情動8つの要素とCEFRを組み合わせ、学習者の心理的側面とコミュニケーション力の関係を統計的に分析する事例であり、上記の3つの分類に属さず、これまでにない新しい視点による組合せである。本調査研究は実証的アプローチの一つとして試みる。

2.2 コミュニケーションとは何か

本研究が情動は第二言語によるコミュニケーション力にどのように影響するのかをテーマにするにあたり、日常的にしばしば使用されるコミュニケーションという用語が何を意味するのかその概念、定義を明らかにしておく。

コミュニケーションという用語は日常的に使用されると同時に専門用語として使用される場合、多様な意味が含まれる。それについて塚本（1985）は15の概念群に整理統合している。例えば、英語学習に関し小学校学習指導要領に記載されている「コミュニケーションの基礎となる云々」や、今日、日本が必要として

いる「国際舞台でコミュニケーションが出来る」人材というコンテキストで使用されている意味は、塚本の概念群のうち、主として以下の6つが単独に又は同時に含まれると考えるのが妥当であろう。

- (1) シンボル・言語、会話を中心とするもの：コミュニケーションとは言語による思想や観念の交換である。
- (2) 理解を中心とするもの：コミュニケーションとは、われわれが他者を理解するプロセスであり、また他者に理解されようとする試みである。
- (3) 相互行為・関係・社会過程を中心とするもの：生物学的レベルにおいて相互行為は一種のコミュニケーションであり、それなしには共通の行動は生じない。
- (4) 不確実性の現象を中心とするもの：コミュニケーションは不確実さを減少させて効果的に行動し、エゴを防御し且つ強める必要性から生じる。
- (5) プロセスを中心とするもの：コミュニケーションとは、シンボル（言葉、絵、数字、グラフ）を使って情報、観念、情感、技術などを伝達することである。
- (6) 移動・伝達・交換を中心とするもの：この考えは、ある事柄の移動、移動の手段、移動のプロセスに基づくものである。多くの場合、移動した情報は、依然として相互に共有されている。したがって、「コミュニケーション」という言葉は、「共有する」という意味も含んでいる（pp.9-10）。

八島（2008）は、これに対して、代表的な定義として3つのキーワードを使って説明している。コミュニケーションは第一に「他者に対して存在すること」であり、他者を意識した時に生じる人間の認知、行動、情動の変化が深くかかわるものとし、更にコ

コミュニケーションを「意味の共有」、あるいは「共通の意味を構築する」こととして第二のキーワードで解説している。第3のキーワードは、「相互作用」であり、互いに影響を与えあうこと、相手の反応に合わせて自分の反応を変え、それを受けて相手もまた反応するという動的に変化するプロセスであると定義している(pp.2-3)。八島の概念定義は正に、国際社会で日本人が必要とするグローバル・コミュニケーション力である。

Brown も、コミュニケーションについて上述の塚本と同様の概念を含めた意味合いで、「コミュニケーションには相手に対する高度の共感が伴う。効果的なコミュニケーションをするには相手の情意、認知の状態に対する理解が必要である・・・特に口頭によるコミュニケーションは聞き手から即座にフィードバックがあるため、ともに共感するコミュニケーションにいたるのは比較的容易である。書き言葉によるコミュニケーションは認知的共感とも言うべき特別なものが必要である。書き手は、読み手からの即座のフィードバックはないため、明確な共感的直感と読み手のマインドや知識構造を判断しながら考えをコミュニケーションしなければならない」(2000, p.153)と述べている。

コミュニケーション能力 (communicative competence) について、Canale and Swain (1980, pp.1-31) は次の様に分類している。

- ① 文法能力 (grammatical competence) : 言語体系を習得し、運用する能力である。言語の語彙、語形、構文、音声を理解し、文法構造を正確、かつ迅速に使用する能力であり、流暢さにとって重要な要素である。
- ② 社会言語能力 (sociolinguistic competence) : 言語が利用される社会的文脈を理解し、適切に言語を使用する能力である。対話参加者の役割、共有する情報、相互交渉の機能を理解す

ることである。

- ③ 談話能力 (discourse competence) : 意味のある全体を組み立て、与えられた文脈に関連のある一貫した話題を形成するために、一連の発話を解釈したり、創造したりする能力である。
- ④ 方略的能力 (strategic competence) : 対処能力であり、自分の能力の限界に対処すること、背景的知識を利用して意味を理解するトップダウン過程と、単語、句、文から意味を理解していくボトムアップ過程とのふたつの方略がうまく使える能力であるとしている。

Canale and Swain の分類するこれらのコミュニケーション能力がうまく組み合わさって十分に発揮されれば問題ないのであるが、そうならない現実が多い。それには何等かの要因があると思われる。筆者はその要因として学習者の情動の影響があるのではないかと考える。

Widdowson (1978) は、「言語能力 (communicative ability) には、言語技能 (linguistic skills) が含まれており、後者の習得なくして前者が習得されることはないが、どのようにすれば技能が能力に関連づけられ、言語運用に関連づけられるかが問題であると指摘している」(東後・西出邦訳, 1991, p.85)。

一方、Savignion は、「コミュニケーションとは、連続して表現し、理解し、交渉を行うプロセスである」(1983, pp.8-9) と定義しており、communicative competence と communicative performance を理論的に区別している。前者は “presumed underlying ability” であり、“Competence is what one knows.” に対し、“Performance is what one does.” としている。

更に、Savignion はコミュニケーションを言語によらず、態度、表情、口調など人が表現するすべてを含むとしているが、本

論文では 上述に指摘している *communicative performance* を外国語によるコミュニケーション力に限定して議論していく。

本来、上述のようなコミュニケーションの定義は第二言語であろうが、母語であろうが共通してあてはまるが、明確にしておく点は、本研究は情動と第二言語によるコミュニケーション力の関連性について論じており、日本人学習者にとっては主として英語によるコミュニケーション力に焦点を当てる。従って、比較的自在に言葉を選択し、表現できる母語の場合とくらべて、情動の影響はいつそう大きいものと予測され、外国語によるコミュニケーション力の場合、**EFL** の言語環境であれば、なお一層乗り越える壁は高い。

学校教育で期待されるコミュニケーション力とは、自分の考えを明確な論旨に整理し、それを正しく相手に伝え、相手が考えていることを正しく理解し、さらにやり取りを発展させていく能力がコミュニケーション力であろう。情動がコミュニケーション力の育成、ひいてはコミュニケーションの成否に強い影響を与えるのであれば、良い影響を与えるような情動を学習者から上手に引き出せるような学習環境と指導法を導入し、定着させることが日本人のコミュニケーション力向上の鍵を握っているものと考えられる。「コミュニケーション能力の素地を養う」ことを目標としている小学校への英語教育導入に際しては、とりわけ、これまで見過ごされがちであった情動に焦点を当てた指導法が必要であろう。

2.3 情動に関する先行研究

情動に関するこれまでの研究は、情動の一要素である不安に限定したものが主体である。実証的な研究となるとほとんどないと言えよう。但し、**Dörnyei (2005)** は調査及び実際の授業体験

から、不安だけでなく、自己効力感 (self efficacy) の要素を学習の動機付けを高める要素としてあげている。Dörnyei (2005) による情動と第二言語の関係については、第 2 章 3 節 2 項でふれる。

情動と言語習得については、古くは 1950 年代にさかのぼり、特に 1970 年代以降欧米で研究がおこなわれてきた。今日主流となっているのは社会心理学的視点で議論されている理論であるが、これまでの研究の論点を以下にまとめ、本研究論文の参考とする。

2.3.1 第二言語習得と情動との関係

社会心理学者である Goleman は「人間は情動の生き物である。すべての思い、行動に情動が表れ、われわれは情動に影響されている」(1995, p.289) と述べており、彼は情動を人間の感情、明確な思い、心理的、生物学的状態、行動の性癖を表すものであると定義している。

Asher (1981) は、第二言語習得についてストレスの側面から、学習する行為と学習の間にはストレスが邪魔をしており、ストレスが少ないほど学習効果は上がると考えている。Asher のこの考えに近いものに Krashen の情意フィルター説がある。

Krashen (1985, pp.3-4) は、第二言語習得過程において 5 つのインプット仮説を立てており、その中の一つに情意的要因が大きく作用するという情意フィルター仮説 (Affective Filter Hypothesis) を立てている。Krashen は emotion を情意フィルターという用語で表現しており、学習者は学習場面において情意フィルターが高く遮断作用している場合、言語入力や言語運用がうまくいかないとしている。つまり、情意フィルターを下げ、遮断されている状態から解放すれば、集中力が上がり、効果があるとしている。

Krashen は、言語学習する際、情意フィルターが理解可能なインプット (Comprehensible Input : CI) を受け入れるよう開いていれば、聞くことも読んで理解することもできる。情意フィルターが開き、学習者が失敗を気にせず、クラスの中で受け入れられ、十分やっていると感じる場合に初めて言語獲得装置 (Language Acquisition Device:LAD)が働くとしている(2000, pp. 37-39)。

Krashen の情意フィルター説は、動機や、自信、不安などを含むさまざまな要素は、原因ではなく、促進する働きをするとの考え方である。動機が薄く、自尊心が低く、不安に駆られているなどの状態では、フィルターが上がり、精神的な遮断を作りあげ、それにより、CI が LAD に届かないために言語獲得がうまくいかない。否定的な情意の状態、つまりフィルターが高い状態では CI がうまく働かない。したがって、肯定的な情意の状態にすることが、第二言語習得の過程で重要であるとしている。

第二言語習得について心理的側面から調査研究している研究者に Bailey (1983)がおり、情動要素のうち「不安」がどのように影響するかを学習者に Journal または Diary を描かせる事により、学習者の心の内を理解し、効果的な指導に結びつける質的研究をしている。しかしながら、Bailey の研究は、学習者が記録する diaries に頼りすぎており、この場合、必ずしも研究者が求めている内容に一致するものではない可能性がある。逆に、Bailey の実際の研究に引用されているように正に研究者が必要とする情報ばかりであっては、diaries 記載について何らかの意図的な方向づけがあったのではないかなど、懐疑的疑問を持ってしまう。Bailey の論文である Competitiveness and anxiety in adult second language learning: looking at and through the diary からは特にこの疑問が強く起こる。

結局のところ、学習者には不安と競争心があり、それがプラ

スにもマイナスにも作用するという指摘については、学習者の心情の記録から察することは出来るが、研究としては、Baileyのように質的アプローチだけでは、説得性にかける。これに加え、量的分析が加われば、納得のいく内容になるものと考ええる。したがって、本論文では学習者の自由記述や言語学習に関する背景情報をもとにした質的研究と、数値化した量的研究の2段構えのアプローチを取ることとする。さらに、質的な側面に関しては、社会心理学的観点及び認知的側面からも合わせて検討する。

2.3.2 社会心理学的観点から捉えた情動

Scovel (1978) も学習者の心理的側面から研究しており、情動要素について次のように述べている。

Scovel は、不安は、第二言語習得との関係を調査する場合、先ず、学習者に内在する変動要因の一つの情動要素に過ぎないことを認識すべきであると指摘している。実際、これまでの研究には不安だけを取り上げている例が多くみられるが、人間として多面的な感情、気持ち、心を持つ学習者の一面のみを限定しては、実態を捉えていないものと考ええる。その意味で、Scovel の指摘する外国語言語学習に影響を与える変動要因が不安だけでないという視点は、8つの情動要素を取り上げた本研究に示唆となるものである。

Dörnyei (2001)は、単なる情動とは異なる視点で言語習得に影響する要素をとりあげている。「動機づけ」の視点であり、「動機づけ」が人間の心の最も基本的な側面の一つに関係し、学習場面での成功或いは失敗を決定づける際にきわめて重要な役割を持つと唱える。この「動機づけ」だけでも研究テーマとして様々にとりあげられており、学習者の心の問題に関わる点で、本研究で情動の影響を検証していく際、参考となる視点である。興味深い点は、Dörnyei は「動機づけ」が「言語に関する自信」の上位シ

システムであるという Clément 他 (1980, 1994)の考えを支持し、実際の授業経験と調査に基づき動機づけを高める指導実践を図 2-1 の様にまとめている。学習者の心の面を取り上げ、それに対応した実践的な提言をしている数少ない研究である。Dörnyei がここにまとめているのは、学習者の動機を高めるための根底にある肯定的な情動をもたらす為に指導者が実際の教育の現場で取り入れるべき事例である。教室での学習環境や、指導者の態度、指導法等が学習者自身の根底にある情動に肯定的に影響し、その結果、動機づけを高めるとしている。

学習者の気持ちを肯定的に持っていくために、指導者の態度を含めメンタルな教育環境を整える方向での提言であり、日本での教育現場でもとりあげていくべき指導実践内容である。(Dörnyei, 2001, 邦訳米山朝二・関昭典, 2005, p.32)

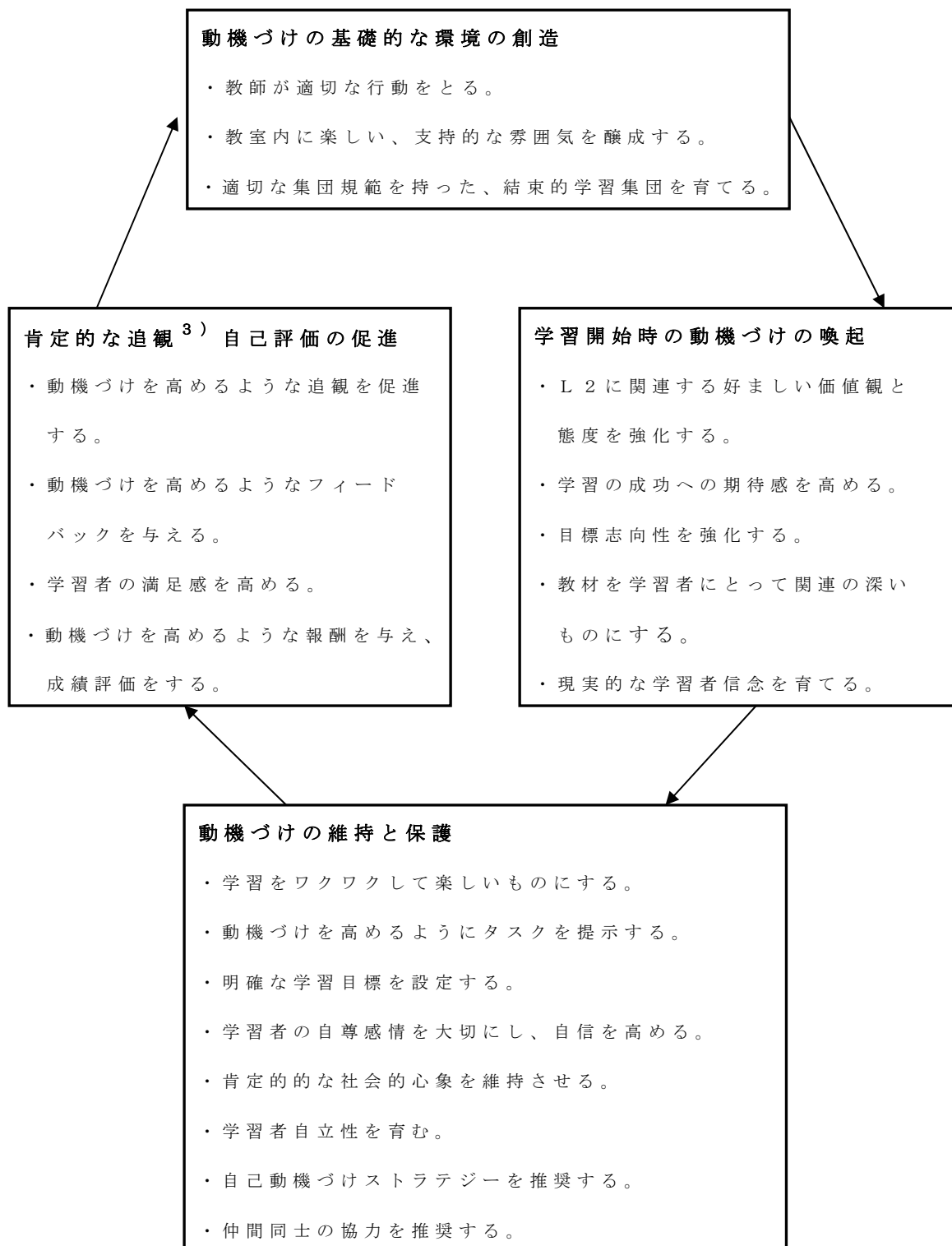


図 2 - 1 動機づけを高める指導実践

(出典：Dörnyei 2001, 邦訳米山朝二・関昭典, 2005)

2章4節において情動の要素、特徴、定義の詳細を述べるが、基本的に情動には肯定的な情動と否定的な情動があると考えられる。肯定的な情動とは、概念的には、自尊心、共感、外向性、寛容性である。否定的な情動とは不安、抑制であり、肯定と否定の両面を持っている情動は危険負担、内向性であると考えられる。危険負担の両面性とは、危険負担をしないことが、否定的な情動、つまり、間違いをすることを避けるため、あえて、挑戦することをしないことである。一方、失敗を恐れず、挑戦し、失敗から学ぶことが出来れば、危険負担は肯定的情動になる。内向性は言語技能の内、*reading* や *writing* には、必ずしも否定的な情動ではないが、相手との対峙を必要とし、相手とのコミュニケーションに欠かせない *speaking*、特に **CEFR** における言語技能分類の *spoken interaction*、*spoken production* においては、有利とは言えず、むしろマイナスの情動と考える。林は、内向性について次のように述べている。「日本人は内向的であるとよくいわれる。内向的な性格であっても文法規則を把握したり、語彙を覚えたり、話を聞いて、読んで理解することは、出力より入力を多くし反応的より思索的で、感覚的より想像的で、・・・より深く集中的であるため内向的な性格が外向的な性格より劣るということはない」(2004, p.15)。

これらの要素がどのように外国語学習に影響を及ぼすかは、調査結果を基に第5章で詳細を述べる。動機づけについては、きわめて多くの研究で取り上げられており、本論文は、Dörnyeiの動機づけ論の下位概念としての情動に焦点を当てるため、動機づけに関する詳細なる議論は今後の研究課題とする。

本論文で取り上げる8つの情動要素(自尊心、危険負担、不安、共感、抑制、外向性、内向性、寛容性)のうち、自尊心は上記のDörnyeiの動機づけを高める指導実践では英語では *self-efficacy* (自己効力感) または *self-confidence* (自信) が

使用されている。この表現は、本研究で使用している self-esteem (自尊心)、児童心理学で使用される自己肯定感 (榎本、2010) と同義であると解釈する。Dörnyei は自尊心を「建物の土台」のようなものと称しており、言語にかかわる不安や恐れは動機づけと達成感を阻害する最重要な要因としている。本研究で取り上げる情動要素のうち、Krashen らが指摘するように、不安が軽減され、自尊心が高くなれば 上位概念としての動機づけが高まり、結果として、言語習得に効果があるという理論は方向性としては Dörnyei と共通している。それをどのように実証するかが本研究で取り上げるところである。

社会心理学者である Goleman は情動を言語学習に限らず人間の「不安や怒り、意気消沈している状態では、学習者は情報を効率よく受け入れられないし、処理することが出来ない」(1995, p.78) と述べている。また「情動は理性よりはるかにすばやく行動を決定づける」(1995, p.291)とし、情動と行動との間に働くメカニズムを問題児のケーススタディーに適用し、マイナスの情動を制御しプラスに転じれば学習成果が上がるとしている。

Goleman は、IQ と異なり、日本では「心の知能指数」と訳されている Emotional Intelligence (EI) を提唱しており、EI とは、自分の本当の気持ちを自覚し尊重して、心から納得できる決断を下す能力、衝動を自制し、不安や怒りのようなストレスのもとになる感情をコントロールする能力、目標の追求に挫折した時でも楽観を捨てず、自分自身を励ます能力、他人の気持ちを感じ取る共感能力、集団の中で調和を保ち、協力しあう社会的能力等であるとしている。一人ひとり異なる情動に対応し、この EI の視点を日本の英語教育に導入し、それぞれの持てる力を最大限に発揮できるようにできないものかと考える。

MacIntyre は、情動を次のように捉えている。「情動は動機づけに根本的な基盤となり、言語学習にとって最も注意を払うべ

きものである。動機づけに至る過程そのものが情動であり、動機づけと情動の結びつきは強く、複雑で、驚くべきものである。情動がいかに関動機づけの元になっているかは言語習得の文献の中できわめて過小評価されてきた。情動は増幅器として機能し、行動を推進するエネルギー、強さ、緊急性をもたらす。情動はわれわれのすべての活動を前向きに働きかける。増幅器として機能すれば、情動はすべての行動に影響を与える。情動が強ければ強いほどその影響は強い」(2002, pp. 43-61)。正に、この視点で、情動が言語習得活動にどのように作用するかを本研究において調査を通して検証していく。

R.C.Gardner and Lambert (1972) は第二言語学習の過程について社会心理学的視点から見ることに特別な意義があるとし、長年の研究をもとに、彼らは第二言語習得または外国語学習に関する社会心理学理論を打ち立てる先駆けとなった。彼らの理論によると、学習する動機は道具的なものと、統合的なものがあるが、統合的な場合の方がより一層、学習の動機は大きいとしている。彼らは、モントリオールの高校生(75名)を対象とし第二言語(フランス語)学習において、言語適性と態度・動機との関係性について調査した結果、新しい言語を習得すべく長期間にわたって動機の高さを維持していくには、単に目の前の現実的な必要性からとか、失敗するのが怖いからだとかといった道具的動機では、不十分であるとの見解を出している。しかしながら、フィリピンの大学生を対象にした R.C.Gardner and Lambert (1959) の研究では、態度と動機が第二言語習得に大きな役割を果たすと指摘しており、この調査では道具的な目標が動機を高める強力な促進剤になると報告している(Larsen-Freeman and Long, 1991, 参照)。結局のところ、その後の Gardner の研究では、学習者の志向(道具的動機か又は統合的動機)は、両親の態度に影響され、統合的動機は、両親の対象言語コミュニティーに対する好意的態

度に育成されることを明らかにしている。この点については、両親の対象言語に対する態度や言語形式（2章3節4項 参照）だけでなく、今日では、更に広い意味での教育環境、経済を含む社会環境、学習者の属する社会の価値観なども影響しているものと考えられる。例えば、日本では受験にパスするとか、一流企業に就職するとかであり、ビジネスがグローバルに展開するのに伴い、アジアの国々、特に韓国、中国、そのほか発展途上国では、日本よりはるかに英語に対するニーズが強い。英語が自由に使いこなせないと、「よい仕事につけない」などの雰囲気があり、まさに道具的動機が経済中心の現代社会に浸透しているのが現実である。韓国では、国際的な競争力をつける上で、外国語、特に英語ができる人材の育成が不可欠であるという考え方から、国家政策としての英語教育強化に取り組んでいる。韓国の教育事情をまとめ、インターネットで発信している「韓国の英語教育改革」によると、李明博大統領の新政権発足に伴い、韓国では2008年に発表した英語教育改革を推し進めており、小・中・高で英語の授業を英語のみで行い高校卒業段階で流暢な英語が話せるようにする計画である。その一環として、英語の授業を英語で行うことのできる英語専任教師の育成を目的とし、2009年から5年間に亘り、毎年3,000人ずつ研修の機会を提供するため4,800億ウォン（約320億円、1yen=15wonで換算）を投入するという。

（<http://blog.goo.ne.jp/dive-gurukun/e/5827da64cf98c1e2164e27ecfe8b99cf>）実際、英語圏における英語教育研修²⁾には、公費による韓国の英語教師は参加者の約3分の1という圧倒的な多数をしめており、しかもすでに英語運用能力、コミュニケーション力も極めて高い人材を派遣し磨きをかけている。韓国の意気込みがわかる実態である。これに対して、「英語が使える日本人」の育成のための戦略構想を基に

2008年までにその体制づくりを目指していた日本に関し、上述の韓国と対比できる数字として次のデータがある。本年5月に開催された英語教育セミナー「新学習指導要領と5つの提言（2012）を考える」における文部科学省教科調査官による基調講演資料によると、国の対応として英語教員の資質向上／グローバル人材の育成のための制度として「日本人若手英語教員米国派遣事業」を2011年度から開始している。毎年100名を英語教員の指導力、英語によるコミュニケーション能力を高め、英語教育の充実を図るため、若手英語教員を米国の大学に派遣する事業として機能している。ただし、2012年度の予算額は2億4400万円となっており、前述の韓国の例とはスケールが大幅に小さいことがわかる。

2.3.3 認知的観点から情動と第二言語習得との関係

Piaget（1964）の定義によると認知能力とは、知覚、運動、分類、関連づけ、推論、適用などの操作機能であるとしている（林，2004，p.10 参照）。Vygotsky（1962：柴田邦訳，1987）は認知を伝達、言葉の意味づけ、一般化、理解、問題解決、概念形成できる能力と定義している。これらの認知能力をうまくそれぞれ機能させるための触媒の働きをするのが、情動ではないかと考える。Vygotsky の考え方からすると、「人は、模倣や繰り返しから意味に焦点を当てるようになる。社会的相互作用とともに認知能力も発達し、状況に応じで判断や関連づけが出来るようになり、徐々に認知構造の中で体系的な意味把握ができるようになる」（林，2004，p.13）。林は、「外国語学習においては文法規則を理解して適用する論理的操作、意味内容の把握」（2002，p.29）等を認知能力としている。このような認知能力により、人は、ことばを発達させ、思考能力を高めていく。獲得したこれらの力を十分に発

揮できるか否かは、情動という触媒がプラスに働くかマイナスに作用するかにかかっており、指導上、留意すべき点であると考えられる。たとえば、失敗を恐れ、抑制や危険負担を避ける場合、結局持てる力を存分に発揮できないし、失敗から学ぶ機会もないため認知能力も伸びないことにつながる。一方、自尊心を高め学習に自信を持たせれば、不安が少なくなり、結果として、認知の働きが活発になり、その蓄積は増え、潜在的に持てる力が存分に発揮できるというプラスの循環が生まれるものと考えられる。

Skehan(1998, pp.190-206)は、外国語能力は言語適性能力、次に言語知性、そして推論という順序で高い相関性があるとしている。さらに、言語適性能力の要素として①音声識別能力、②言語分析能力、③記憶力を挙げ、中でも最も重要なのは記憶力であると述べている。彼の理論では記憶は単純に言葉を覚える能力ではなく、「新しい複雑な言語資料を入手した言語構造を検索し符号化することが出来る能力である」(林, 2002, p.10)としている。言語知性としての分析力と記憶力の側面からすると、言語適性は認知能力に関連すると考えられる。

Khan (1969)³⁾は、通常の学習クラスでの第二言語の塾達度について調査し、それをメタ分析 (meta-analysis) することにより、25～50%が認知的要因、残りの 25～50%が感情、性格、その他の非認知的要因に起因するという研究を報告している (Larsen-Freeman & Long, 1991, p.172, 牧野高吉・萬谷隆一・大場浩正邦訳, 1995, p.182)。筆者としては、このように分散されていることが検証されたことに重要な意味を見出す。単純に分散しているだけでなく、感情・性格など非認知的要因が認知能力に影響をあたえ、学習者の認知能力の発揮と発達を抑制または、促進するものと考えられるからである。つまり、それぞれの分散が相互に影響しあっているものと考えられる。上述した Khan のメタ分析の結果は、認知要因と、非認知的要因は互いに人間の言語と思考

の発達に密接に関連していることを間接的に証明するものと考ええる。言い換えれば、いずれかの要素のバランスが崩れても言語と思考の発達に影響するということである。加えて、注目すべきは、Khan の分散結果の配分に幅がある点であり、それが個人差につながっていると考える。

2.3.4 個人差の観点から情動と第二言語習得の関係

R.C.Gardner and MacIntyre (1992)は、情意変数 (affective variables) として、態度、動機、言語に対する不安、自信を挙げており、認知要素として、知性、言語学習に対する態度、言語学習方略を変数としている。これらの要素に関する個人差、特に情意変数については R.C.Gardner 他の学者が焦点を当てているところである。R.C.Gardner and MacIntyre は、「第二言語習得の要素には個人差があり、個人の数だけいろいろな違いがある」(1992, p.212) と述べている。

ある学習者は第二言語の習得に成功し、別の学習者は第二言語の学習が単に精神的苦痛や失敗に終わる。なぜこのような差が生まれるのであろうか。個人差を生む要因として認知スタイルの違い、知的レベルの違い、性格による要因、学習スタイルの違いなど、いろいろな説が研究されているが、多くの研究者は言語指導の方法と学習者の認知スタイル、学習スタイルの3つの視点をうまく適合させることが重要であるとしている。以上は McLaughlin (1985)の説である。これに対して、Larsen-Freeman and Long (1991, p.153) は年齢、言語適性、社会・心理的要因、性格、態度、認知スタイル、学習ストラテジーなどを挙げている。個人差は、人が生まれる以前の DNA はもちろんのこと、誕生後、成長していく過程で接するあらゆる物理的事象・環境、心的環境、意識・無意識に拘わらず、さまざまな影響を受けて作り出され、言語能力を含むあらゆる能力に様々に反映されていくものと考え

えられる。林（2002, 2004）は、子供の認知発達に関連する親子言語相互交渉の形式における言語環境の側面から研究し、「言語形式（親の話し方）、言語環境（親の態度）が子供の認知能力に影響する」（2011, p.46）とし、次の4つの言語形式に分類している。

- (1) 民主的：親が肯定的な態度で子どもに話しかけたり、子どもの疑問や質問に答えたりする。
- (2) 命令的・権威的：子どもに考えさせる機会が少なく、親が命令する場合が多い。
- (3) 否定的・非難的：子どもの要求・質問・行為に、親は否定的・非難的で、認めない場合が多い。
- (4) 放任・無関心：親が忙しさのあまり、子どもと話し合うことが少ない。

このような言語形式は、学校での英語指導現場においては、教師、指導者などがどれに相当するかが問題であり、「情動のおよび社会相互作用の側面から子どもの理解力や自尊心、さらにはコミュニケーション能力の育成に大きく影響する」（林, 2011, p.47）としている。これら言語形式の違いが結果として言語環境に違いをもたらし、認知能力の違い、学習者の個人差につながるということである。

ひいては、外国語学習のレベル、速度においても影響を与えるものと考えられる。しかしながら、さまざまな要因で現実に存在する個人差をそのまま個人差でかたづけるとは、教育の意義はない。現実の個人差にどう対応するか、最適なレベルで効果のある方法を導入していく積み重ねが指導者の使命と考える。行き届いた指導を補完する手段としては、例えば、協同学習であるとか、ポート・フォーリオを取り入れ、学習者と指導者が一層、一人ひとり

にきめ細かく個人差に対応する教育ができるものと信じる。本論文において取り上げている学習者の情動とコミュニケーション力の関連性の検証は、学習者一人ひとりの心のあり様が外国語学習に影響するという考えを踏まえて指導にあたる必要性を示唆するものであり、この点に対する指導者の認識を期待するものである。

情動と第二言語習得の関連性について、**Krashen** や **Brown** などの理論や研究は知られているが、この分野の研究は動機づけや認知的視点などの研究に比べると世界的にさほど多くはない。

日本では、**Kondo and Yang (2006)**は言語に対する不安と学習者が使用する 5 つの方略 (**Preparation, Relaxation, Positive thinking, Peer seeking, Resignation**) との関連性を調査しており、結論として、言語不安は準備(**Preparation**)がきちんと出来ている事と、明確に相関性があるとしている。

Anxiety を含め、8 つの情動とコミュニケーション力がどう関連しているのであろうか。そこで、具体的に情動と英語力がどうかかわりあっているかを、調査する必要がある。

一般的に 4 技能は互いに相乗作用を発揮し、総合的な英語力に結びつくものと考えるが、本研究では **CEFR4+1** 技能の中でもコミュニケーションの要となる **spoken interaction, spoken production** に特に注目し、8 つの要素からなる情動が、それらにどのような影響を及ぼすかを調査することとする。その結果、コミュニケーションの要となる **spoken interaction, spoken production** にマイナスの影響を与える因子を示すデータを得ることができれば、その影響因子を少なくすることが、コミュニケーション力を伸ばす一つの方法となり得るものと考えられる。それが **Krashen** が述べている情意フィルターを下げることである。具体的に何を下げれば効果が出るのか、その力学が明確になれば、どうすれば下がるかの方法論を今後追求しやすくなるものと考え

える。

次の節では、8つの情動要素の定義と特徴について、Brown、Larsen-Freeman、Skehan 他 の見解を参考にしてまとめる。

2.4 8つの情動要素の特徴と定義

Brown (2000) は、情動 (emotion) について触れるとき、自尊心 (self-esteem)、抑制 (inhibition)、危険負担 (risk-taking)、不安 (anxiety)、共感 (empathy)、外向性 (extroversion) という6つの要素を取り上げて論じている。

本研究では、上記6つの要素に、Larsen-Freeman and Long (1991) らが指摘する内向性 (introversion) と Truscott (1996) が論じる寛容性 (tolerance) という2つの要素を加えた合計8つの要素によって情動を定義することとする。その8つの情動要素へ絞り込む最終的な選定に際しては、これら研究者の見解に拘泥することなく、2章2節で述べた通り、被験者の一部および学内外大学院生へヒアリングを行い、その結果を参考に妥当性を確認した。

本節では、情動とコミュニケーション力との関連性を明らかにするための基本として、まず、8つの情動要素の特徴と定義を以下に明確にしておく。

コミュニケーション力には SE が非常に大事であるとよく言われるが、その逆方向の概念である AN はコミュニケーション力に否定的に作用するものと思われる。Kondo and Yang (2004) は、言語に対して不安が少ない学習者は方略をうまく使うことが可能であり、不安に対する反応が低くあまり緊張しないことから自然に対応することが出来るようだとしている。

したがって、SE と、その逆方向の概念である AN との関係性について、実際に調査してみることは興味深い。本論文におい

て、情動相互の関連性も分析するのはその為である。人間の気持ちは単一の要素でなく、複雑に影響し合って行動、言語に現れているものと考えからである。

RT は、外国語学習に必要であると一般的によく言われているが、果たして、日本人の EFL の学習環境にとってコミュニケーション力の向上に必須の情動であるかどうかについては調査に基づいて確認する必要がある。更に、RT は単独ではなく、抑制、不安、内向性といった他要素と互いに関連し合って作用するものと考えられる。

EM について、Guiora と Goleman は次のように述べている。Guiora は「EM とは、自己と対象との境界が一時的に溶け合う感覚により他者の気持ちを共有することが出来る過程である」(1972)と、説明している。Goleman は、「EM とは、他の人の気持ちを理解し、他の人の視点に立ち、人々がどのように感じるのかその違いに対して敬意を払うといった重要な社会的能力である。人と協力することを学び、衝突を解決し、互いに妥協点を見出すことを学ぶ要素である」(1995, p.268)と説明している。Goleman の視点はもともと問題児を矯正していく臨床的発想で持論を展開しているが、これは言語習得の過程でも当てはまる考え方である。EM がなければ、学習者の社会性は鍛えられず、そのことは、他者との互いのコミュニケーションを阻むことになり、コミュニケーション力そのものの発達を阻害することにつながる。

IH について、Guiora 他 (1980) は被験者にアルコールを飲ませた場合、発音の良さにどのような影響が起こるかについて調査している。一見、なぜアルコールなのかと思うが、アルコールにより心理的な抑圧や、不安が和らぐと想定した実験であり、間接的に、言語、この場合には特に発音に情動がどのように影響するかを検証するものである。実験では、アルコールを飲む事によ

り抑制を下げ、自我の境界透過性を高めることで、結果的に発音の柔軟性が高まることを確認している。アルコールを飲ませることを活用するのは言語の学術的研究として適切ではないかもしれないが、抑制を下げるのが基本的な自己 ID を修正する点を証明する実験としては分かり易いものではある。

以上のことから、IH がコミュニケーション力に実際にどう影響するのか、その関連性について調査することは興味深い。

IN は、EX とは逆方向の概念であり、一般的に内向的といわれる日本人の性格、それに対して、自己主張型の中国人、さらに中国人と心のあり様が似ているといわれるベトナム人を含めた比較を考慮すると、今回の調査には、IN を情動の要素として加えるのが妥当と考える。日本人学習者の場合、IN は人前で英語を話すことを控える消極性となって現れると一般的に考えられており、コミュニケーション力へ否定的に作用するものと見られるが、実際にどう影響するのか検証する価値は大いにある。

TR について、Truscott は、次のように述べている。「文法の修正は有害である。… 学習を成功させるには、ストレスが少なく、リラックスし、自信を持ち、学習自体が楽しいと思えるようにすることが重要である。間違いを修正することはまさにその正反対の状況を生み出すことになる」(1996, p.354)。

上述の Truscott の指摘は、日本の指導者、学習者が最も配慮すべき点と考える。文法上の正確さを気にし過ぎるきらいがあり、そのため、コミュニケーションにおいても、文法の間違いを恐れる余り積極的に話したがらない傾向が起こる。オランダの社会学者 Hofstede (1995,p49-79) は、集団主義的な社会の特徴の一つとして、「面子を失うことを恐れる」という心理をあげているが、公衆の面前で例えば、間違いを指摘されることは、特に集団主義的傾向の顕著な日本人にとって、Truscott の見解に相通じるものである。そうした特徴は、自他の間違いに対する寛容性と

してコミュニケーションに作用すると考えられることから、EFLの言語環境にある日本人学習者にとって、本研究の調査に TR を情動要素として加えるのは適切と考える。

以下、8つの情動要素に関し、それらの定義について考察する。

① 自尊心 : Self- Esteem (SE)

Brown によると、「自尊心 (SE) は、人それぞれに内在するものであり、自分が価値のある存在であると感じられることである。それは態度に現れるものである」(2000, p.145)としている。言語活動に当てはめれば、SE は自分の価値や能力に対する自信であり、間違いやうっかりミスにかかわらず、おそれや不安を感じることなくしゃべることで自信や勇気をあたえるものである。この要素は第二言語習得で重要な変数の一つといえる。Brown はさらに、SE が弱い人は、課題を与えられた場合やある状況において、自信がなく、自分で弱いとか、脆いと思っている自我を守ろうとする抑制の壁をもっている。危険を冒すことを恐れることなく挑戦し、学習者が新しい言語体験に対して持つ障壁をこわすような環境や状況を作るのは、SE が強い場合であると説明している (2000,p.147)。一般的に、SE と IN は相反する関係にあるため、これらの情動がどのように互いに関連しているのかを調査をもとに、検証するのは意義深い。

② 危険負担 : Risk-Taking (RT)

RT は、学習者にとって不愉快で、歓迎できないような何かに対して気持ちが反応することである。EFL 環境にある日本人学習者は危険を冒したとされないと言われている。特に、人前で話すような場合にそうである。危険負担を避けるなら

ば、練習や失敗から学ぶ機会は少ない。その意味で、RT は言語学習をうまく達成する為に重要な要素である。Ely (1986, p.8)は、RT を次の 4 つの行動パターンに分類している。

- 1)初めて学習した言語要素を躊躇せずに使用する。
- 2)複雑、且つ困難であると思われる言語要素を進んで使用する。
- 3)言語の使い方の誤りや不正確さを気にしない寛容性がある。
- 4)口に出す前に新しい項目を頭の中でリハーサルする。

Ely によるこれら RT のパターンはいずれも、言語習得にプラスに働くものと、歓迎すべき特徴である。ただし、3)については、本論文では 8 つの要素の寛容性の範疇に入れている。

一方、Brown は次のように言っている。「クラスの中で、悪い点を取ったとか、試験に落ちたとか、きまりの悪い思いをさせられたとか、罰を受けたとか、先生に叱られたとか、クラスメートにバカにされた等の経験によりマイナスの気持ちに陥る。更には教室の外でも、いろいろ間違いをすることが重なれば、人は否定的な感情に陥る」(2000, p.149)。

このように、否定的な気持ちは、その後あえて危険を冒さないといった抑制が働き、間違いをして恥をかかないよう危険負担を回避する傾向につながると考えられる。抑制や危険負担、不安は互いに関連し、多くの日本人学習者がスムーズにコミュニケーションできない要因になっているのではないか、この点は調査を通して、検証していく必要がある。

③ 不安 : Anxiety (AN)

Scovel は、心理学者の研究をかりて情動のうち不安について「不安とは、対象に対して間接的に抱く漠然としたおそれ、憂慮の感情である」(1978, p. 34) と定義している。AN は、フラストレーションや、自己懐疑心、心地悪い状況などにかかわる心配や不安を言う。AN は、SE とも相対立する関係にあり、IH, IN とならび、否定的情動に分類する。Oxford (1999)によると、不安にも二つのタイプがあるとしている。有害な不安と役に立つ不安である。役に立つ不安とは、課題を達成することに対してある程度の心配が肯定的に働く場合である。しかしながら、過度の心配や不安は第2言語学習を阻害する可能性があるとは指摘している。MacIntyre and R.C.Gardner は、AN とは「緊張する気持ちや憂鬱に思う気持ちであり、第二言語や外国語に関連して特に speaking や listening などの学習において生まれる言語不安である。また、不安が起こるのは厳しい自己評価をしたり、失敗するのではないかと過度に心配したり、他者の意見を気にしたりする場合である」(1994, pp.284-285) と説明している。Truscott (1996) も、ミスは誤りを直されたりする場合、学習者は再度間違いをするのではないかとの不安から学習に対する興味をなくしてしまうと述べている。彼の理論は文法に関連するものであるが、コミュニケーション力の発達にも当てはまる考え方である。

④ 共感 : Empathy (EM)

EM は、他者の気持ちを共有し、自分を他者の立場に立たせ、自分を超えて他者がどのように感じているかを理解する力である。Brown は、EM について次のようにまとめている。コミュニケーションには洗練されたレベルの共感が必要

である。そのためには、他者の情意や認知の状態を理解することが必要で、それにより、効果的に人は他者とうまくコミュニケーションが可能となる。口頭によるコミュニケーションは少なくとも認知的には、聞き手から即座にフィードバックがあるので互いに共感するコミュニケーションがとりやすい。しかしながら、書くことによるコミュニケーションは読み手の即座の反応が得られないため、読み手のマインドや知識の状態から本能的に明確な共感と判断により、相手とコミュニケーションしなければならないとしている(2000, pp. 152-154)。その意味で、他者とうまくやり取りをする事が成否にかかわるコミュニケーションには、EMは欠かせない情動要素と言える。例えば、相手の内面まで読み取りながら議論を進める外交交渉や、ビジネス上の交渉には必須である。

Guiora は、EMを「客観視する自己の境界を取り去り、他者が経験する気持ちを即座に理解し、融合する過程である」(1972, p.142)と表現している。

これに対して、Goleman は、問題児などの具体的処方を提言している社会心理学者の視点で、「他者の気持ちを理解し、人は物事に対していかに異なる気持ちを持っているのか、その違いに敬意を払うことが出来るような社会的能力の鍵となるものである」としている。続けて彼は、「怒りや活気がないのとは異なり、活発で、他者との協力、問題解決、妥協点を見いだせる重要な社会的能力の要素である」(1995, p.268)と述べている。EMがなければ、学習者の社会的技能は、十分に発達せず、結局は他者とのやりとりがうまくいかず、コミュニケーションをうまく図ることが出来なくなってしまうのである。

⑤ 抑制：Inhibition (IH)

IH は、自分を意識しすぎる故に、リラックスして、自然に振舞うことが出来ないようにさせる気持ちである。Guiora 他（1980）の実験によると、IH が低くなると、共感する気持ちが強くなり、自我の境界の浸透性が高くなる。別な研究では、催眠により IH を低くすることが可能であり、さらに、基本的な自己アイデンティティを抵抗なく変化させることができるという仮説を Guiora は立てている。既述の実験で Guiora は、アルコールとバリウムを使って IH を低くする効果を調査した。重要な点は、IH を低くすると、言語学習の際に危険負担をいとわず、学習者のプラスの態度を導き出し、結果的にプラスの影響が生まれることを証明するものである。Brown は、「ほとんどの学習者は、言語学習のクラスであまりに多くの IH を感じ、危険負担するのを極力避けたがる。その結果、言語やその他の学習において自信レベルが低くなる傾向がある」(2001, p. 213) と指摘している。

⑥ & ⑦ 外向性と内向性：Extroversion and Introversion (EX and IN)

RT と同様に、EX、IN も第二言語習得に重要な要素である。EX 型の人 は 積極的であり、陽気であり、社会的に自信があり、外部のことに非常に興味を持っているとか、目的志向が強い。一方、IN 型の人 は、恥かしがり屋で、あまり人と話さず、おとなしく、控えめな人である。さらに、外部のことより自分の内的な思いや気持ちを気にする傾向がある。これらの性格はそれぞれ良い点、そうでない点があろう。一般的に EX 型は対人的なコミュニケーションには有利であると考えられている。しかし、Brown (2000) も指摘しているように、単にどちらが良いか悪いかという問題ではなく、

学習スタイルの違いであると考えられるが、日本人学習者の多くが IN 型であることから、本調査を通し、これらの要素がコミュニケーション力にどのように作用するかを明らかにすることは興味深い。

⑧ 寛容性：Tolerance (TR)

TR は、自分が嫌いだとか、受け入れがたい行動や意見があることに耐える力や気持ちである。究極的には、周りの条件などに対して、反対の反応をせず、それに服従することに耐える力ともいえる。これを言語学習の過程にあてはめてみると、Truscott (1996) が述べているように、TR とは、自他の誤りに対する寛容性であり、忍耐力である。さらに、少々間違いに気後れしない精神力である。間違いに対しても寛容で、落胆せず、言語学習に欠かせないものと考えられる。Goleman のいう自己制御能力に近い要素である。Goleman の自己制御能力とは、自分自身の行動を適切な方法でコントロールし、自分の内的な制御ができる能力であるとし、「心の知能指数」、EI (emotional intelligence) の重要な要素であり、コミュニケーション力に影響を与えている (2005, pp.193-194)。

以上の 8 つの情動を EFL の環境にある日本人に特に影響があるものと思われる因子として実際に調査を行う際使用していく。

次の節では、本調査で使用する CEFR について、その概念、特性、調査に用いる理由などについて述べる。

2.5 CEFR とは何か

CEFR (Common European Framework of Reference for Languages, 欧州言語共通参照枠) は、第二次世界大戦後まもなく、欧州評議会が元々提唱したものである。国際社会における相互理解へ有益な外国語教育を平和教育の一環と位置づけ、複言語・複文化能力を身につけることを背景としている。その欧州評議会・言語政策部門が発行した CEFR 大綱、その日本語訳本「外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠」の冒頭に CEFR の目的は何かの次のように明確に述べられている。「目的は、ヨーロッパの言語教育のシラバス、カリキュラムのガイドライン、試験、教科書作成などの向上のために一般的基盤を与えることである。言語学習者が言語をコミュニケーションのために使用するには何を学ぶ必要があるか、効果的に行動できるようになるためには、どんな知識と技能を身につければよいかを総合的に記述するものである。そこでは言語の文化的なコンテキストをも記述の対象とする。CEFR はさらに学習者の熟達度のレベルを明示的に記述し、それぞれの学習段階で、また生涯を通して学習度が測れるように考えてある」(吉島・大橋他, 2004, p.1)。

Language Learning by Adult (成人の現代語学習のヨーロッパ単位制度における敷居レベル) が、1975 年に公開された。それを更に発展的に開発した詳細が、2001 年に公開された現在の CEFR である。CEFR は、異言語教育におけるシラバス、カリキュラム、教材および試験などの作成や、学習者の能力評価に対する共通の基準 (共通参照枠) である。

「多文化社会で一人が複数の言語を学習し相互理解の促進や共存能力を育成する観点から、外国語学習、教育、評価に関して言語横断的に共通のフレームを提供することにある。・・・異文化間コミュニケーションにおいて重要な、開かれた態度、世界

知識、文化知識、社会的技能、学習能力なども重視し、複合的にコミュニケーションを捉えるものとなっている」（杉谷、2010, p.5）として、日本にも今日紹介され、日本の英語教育への導入も検討されている。すでに実験的に導入している大学、高等学校もある。

CEFR は、学習者による自己評価の尺度に、能力記述文（Can-do-statements）を用いる。Can-do-statements は、「なに」を「どこまでできる」という形式を取って簡潔明瞭に表現されている。「なに」というのは、「聞く」、「読む」、「やりとり（対話に参加する）」、「表現（1人でまとまった話をする）」および「書く」という五つの技能（既述の通り、一般的4技能と区別して筆者は4+1技能と称する）に分けられている。なお、その中の「やりとり」と「表現」については、一般的には「話す」とされている言語技能を更に区分けしたものである。また、「どこまでできる」というのは、それぞれの技能について、一番下のレベルが A1、そのすぐ上が A2、続いて B1、B2、C1、一番上のレベルが C2 というように、6段階のレベルに分けられている。つまり、Can-do-statements は、「どの技能」が「どのレベル」にあるかを現す内容を持った複数の記述文から成っており、付録に示すように、それらの組合せの数（30項目）ほど定義されている。

表 2-1 CEFR 自己評価に用いられる尺度*

		技 能				
		聞く	読む	話す		書く
				やりとり	表現	
レ ベ ル	A1	「聞く」の A1 レベルを現す Can-do-statements	「読む」の A1 レベル	「やりとり」の A1 レベル	「表現」の A1 レベル	「書く」の A1 レベルを現す Can-do-statements
	A2	↓	↓	↓	↓	↓

	B1	↓	↓	↓	↓	↓
	B2	↓	↓	↓	↓	↓
	C1	↓	↓	↓	↓	↓
	C2	「聞く」の C2 レベルを現 す Can-do-statements	「読む」の C2 レベル	「やりとり」の C2 レベル	「表現」の C2 レベル	「書く」の C2 レベルを現 す Can-do-statements

*（注）実際の CEFR 自己評価表は付録を参照

学習者は、**Can-do-statements** を用いて、自分の技能がどのレベルにあるか自己評価することができる。また、それを用いて、どの技能をどのレベルまで引き上げるか、具体的な目標設定がやり易くなる。指導者は、指導者から見た評価と学習者自身による自己評価とを対比し、学習者との話し合いを通して相互理解を深めることができる。それにより、指導者と学習者双方にとって納得の行く目標設定、指導計画および進歩確認が容易となる。

今回の調査に **CEFR** 自己評価を使った理由は、第一に、**EU** ではオランダをはじめとし、既に **CEFR** を実際に使用しており、英語はもちろんのこと、どのような言語にも適用できるという点である。外国語能力評価について共通の尺度としての機能をもっている。第二に、**CEFR** は上述のように、元々コミュニケーションの到達レベルを示すための尺度として開発されている。それゆえ、調査対象者の現実のコミュニケーション到達レベルを図るには最適の自己評価システムである。第三に、ビジネス界、学会、外交などを中心とした世界規模の共通言語として英語は幅広く使用されている言語でありながら、**ESL** または **EFL** を含めグローバル時代に対応した世界基準が未だ確立されておらず、世界基準たりうるものが **CEFR** 以外他に見当たらないという現状である。

ちなみに **Crystal (2004)** によると、英語を **L1** として話す

人口は世界で 3.3 億人、さらに L2 として話す人口は 4.2 億人、EFL としての人口は、14.6 億人におよぶ。日本でも、世界共通の基準によって目標設定し、「英語を駆使し国際的に活躍できる人材」を育成することが否応なしに要求される時代が来ている。CEFR は、日本でも導入検討が論議されており、小池他(2007)の研究報告でも支持されている。

現在、TOEIC や英検など、いくつか普及している試験はあるが、世界標準にはなりえない。特に TOEIC は一般的英語 4 技能をふくむ総合的な英語力を包含すると言われているものの、実際の試験形態は listening と reading から成っており、speaking と writing は表向き含んでいない。更に、ビジネス英語偏重の傾向があるため、コミュニケーション力の総合評価としては不十分と言わざるを得ない。

CEFR は、実際に英語がどのレベルで使えるかどうか Can-do-statements としてのチェック・リストであり、同時に学習者と指導者が共有できる目標リストでもある。客観的に自己評価できるかどうかについて、例えば、小学生であれば、発達心理の視点では自己中心化から脱中心化への過渡期であり、まだ社会化が完成していない状態である。したがって、いわば「怖いもの知らず」の傾向があるため、自己を過大評価する可能性もある。逆に、自我に目覚め、他者との比較を意識する年頃になると過小評価する傾向がある可能性もある。そのため、正當に自己評価が出来るかどうかの懸念を指摘する人もいるのは事実である。

しかしながら、CEFR による自己評価の妥当性については、長年専門家があらゆる視点で時間をかけて開発し、既に欧州では実際に導入され検証済みである。実際に使われていることの意味は極めて大きい。妥当性に問題があれば、使用されていないはずである。日本でも様々な研究がされており、実際に導入への検討が進んでいる。日本女子大付属高等学校や名城大学、大阪大学(旧

大阪外国語大)、茨木大学では、試験的に導入している。

CEFR と TOEIC や英検との相関性についても小池他(2007)や小山(2011)などが取り上げ検証していることから、自己評価の妥当性についてはクリアされていると考える。ちなみに、本研究の調査対象者から得た TOEIC と C-test の結果とそれぞれの被験者の CEFR 自己評価の相関性を分析してみたところ、強い相関性がみられた。その詳細については 5 章 4 節「調査結果の補足」で述べる。

日本への導入については、欧州版の Can-do-statements の記述を日本の英語教育、文化背景に照らし、何をどこまで記述し応用するかについて、実験的に試行錯誤されている状況である。小池によると、「CEFR の共通参照レベルをその地域や学校の実態に合わせて細分化したり、組み替えたりすることは欧州評議会も推奨している。そのために、具体性をあえて捨象する形で構成され、記述されている」(2009,p.25)と述べている。

今後のグローバル化の進展の方向から考えて、世界基準になりえる尺度が必要である事、それには既に実際に使用されている CEFR が適しており、最も重要な点は、CEFR がコミュニケーションの到達度の尺度として開発されている事を考慮した結果、今回の調査に採用することとした。表 2-1 に示す通り CEFR は speaking を更に spoken interaction と spoken production、すなわち、「やりとり」と「表現」とに分け、4+1 技能により構成されている。コミュニケーションの要となるのは、言うまでもなく speaking であるが、相手との当意即妙な「やりとり」や臨機応変な「表現」は、その場における感情や心理状態に左右され、内面的特徴が出易い。そうした視点からも、情動とコミュニケーション力との関連性を明らかにする今回の調査に、CEFR を採用するのが最適と考えた。

なお、国際的に導入されつつあるとはいうものの、オリジナ

ルのままでは現状の日本における外国語学習者初級段階へそのまま適用するのは困難と考え、4章5節で詳細に述べるが、実際に使われている英語教科書・テキスト等を参考にしながら、小・中学生向けの簡易版 **Can-do-statements** を独自に作成し、使用することとした。

今回の調査は、被験者を小学生、中学生、高校生、大学生、社会人、在日外国人留学生というように、年代や学習経験、国籍において満遍なく範囲を広げると共に、被験者の学習状況や意識、環境などの情報、情動に関する自己申告、**CEFR** 自己評価など多岐に亘るデータを集めることになる。そのため、**CEFR** 自己評価についても被験者へ過度の負担とならないよう配慮した。すなわち、吉島・大橋の翻訳による **CEFR** 日本語版をベースに、英語版オリジナルをあわせて参照しながら、被験者が分かり易いことを主眼として許容範囲内と考えられる程度に僅かな修正を加えた。それを一般用 **CEFR** 自己評価とし、高校生、大学生および社会人に適用した。

なお、小学生および中学生に対しては、小・中学生が到達できる最高レベルを考慮すると、一般 **CEFR** 自己評価をそのまま適用するのは適切でないと考えた。何故なら、小・中学校で現在使用されている英語教科書・テキストおよび授業内容などを参照すると、小・中学生が到達できる最高レベルは、最大限でも一般用 **CEFR** 自己評価における **A2** レベルであろうと判断したからである。従って、一般用 **CEFR** 自己評価の **A2** レベルを最高点とした小・中学生用 **CEFR** 自己評価を独自に作成し、適用した。なお、小学6年生で **A2** のレベルは現実的ではないという見方も承知しているが、小学6年生の内かなりの割合の生徒がすでに塾で勉強していることが事前にわかっていた為、あえて、中学生と同じ自己評価表を用いた。小学生、中学生に対し共通の自己評価軸を使用する理由は、全体8グループを比較する際、評価軸の種類を最

小限におさえる為でもある。その上で、大人との評価結果数値比較を公平にするため調整を行っている。(作成方法及び調整方法詳細に関しては、本論文 4 章 5 節、「日本人学習者小学 6 年生・中学 2 年生用調査方法について」を参照)

また、在日外国人留学生に対しては、記述文の内容は変えず、一般用 CEFR 自己評価表の日本語が外国人に分かりにくい単語や表現部分を、日本語専門学校の指導者の助言に基づき微修正し、外国人留学生用 CEFR 自己評価として適用した。(付録を参照)

2.6 まとめ

人間の内部にある心、感情は見えないものの、その表れが、言葉になる。L1 の獲得においても、さらに L2 の獲得においてもその過程で心理的なもの、人間の情動というものが影響していることは Asher, H. Gardner, R.C.Gardner, Krashen, Brown, Larsen-Freeman, MacIntyre 他多くの学者が指摘している所である。端的にいえば特に外国語学習の場合、情動を前向きにプラスの方向へ開放すれば、その発達を阻害する状態が少なくなるものとする。MacIntyre が述べている「言語学習において肯定的な経験は、目標とする言語能力を高めることに貢献するだけでなく、とりわけ動機づけを高め、肯定的な態度を促す」(2002, P.49) としているのは言語習得と情動との関係を明確に表すものである。このことを指導者は根底に理解しておかねばならない。

注：

1) 追観評価

Dörnyei (2001) の著書 *Motivational Strategies in the*

Language Classroom の翻訳書である『動機づけを高める英語指導ストラテジー35』（2005, p.32）で翻訳者米山・関は「retrospective self-evaluation」を追観自己評価と翻訳している。意味としては、学習者が自ら気づき、学習し、自ら設定した目標を達成すべく自己管理する過程のことである。

- 2) 英語教育研修：筆者が参加した 2009 年ハワイ大学における夏期研修の例である。
- 3) Khan (1969) の引用部分は、直接的には Larsen-Freeman & Long の著書 *An introduction to second language acquisition research* (1991) を牧野高吉・萬谷隆一・大場浩正等が邦訳した「第 2 言語習得への招待」(1995, p.182) を引用している。念のため Larsen-Freeman and Long が彼ら自身の上記英語版オリジナルで参照している Khan (1969) の論文 *Affective correlates of academic achievement, Journal of Educational Psychology* (60:216-22) を確認したところ、該当する内容部分の記述はない。牧野他による邦訳には誤りはなく、Larsen-Freeman and Long の著書の中で何らかの手違いによるものと考えられる。しかしながら、興味深い部分なので、本論文に使用した。

第3章 情動とコミュニケーション力に関する事例研究

3.1 グローバル社会で必要とされるコミュニケーション力

多くの外国人と比べ、日本人のコミュニケーション力は国際的にどこに出ても対応できるレベルとは言いがたい。『企業が求める英語力調査報告書』（小池他，2007）では7,300人を超える国際的に活躍する日本人ビジネスパーソンを対象に53項目におよぶアンケート調査を行ったところ、日本人の英語によるコミュニケーション力の弱さを裏付けるかのように、次のような興味深い点が報告されている。

外国人との職務上の討論についての経験に対して、「10回中5回以上討論についていくのが精一杯で積極的に貢献できない」との回答者が40%を超えている。TOEICの得点でコミュニケーション力を評価することが必ずしも最適な方法であると筆者は考えないが、国際ビジネスコミュニケーション協会のTOEICテストDATA & ANALYSIS 2010によると、日本の商社の平均スコアは2010年度で595点、企業の海外部門で686点と決して高いとは言えず、上記回答と無関係とは思えない。また、上記報告書によれば、「国際的なビジネスには英語による交渉力、説得力を含むコミュニケーション力が必要なのは言うまでもないが、このほかにも要求される能力は何か」との設問に対し、「国際的な交渉力を備えたプレゼンテーション能力」が「非常に必要」と「かなり必要」との回答をあわせると85%を超えている。国際競争に耐えうる日本人の英語コミュニケーション力向上にあげられている解決策を選択させる設問に対し、「ディベートとスピーチの向上を目指し相手を説得できる教育体制を整える」が80%を超えている。

つまり、ビジネス社会において求められる能力として、プレゼンテーション力や英語による交渉力、説得力などのディベートやスピーキング力が求められていることが明確に示されている。ところが、日本の学校における英語教育といえ、入試にそなえ主とし読解力を付ける為文法や語彙に焦点をあてた逐語訳の指導法がいまだに多く行われている。日本の学生側も、外国語学習の動機は、大抵は上級学校への入試に合格する為であり、また、一部は大学卒業間際になってからの就職試験の為等にとどまり、その先の進路を見据えたものでないのが実情である。教える側も、教えられる側も共に、今日の国際ビジネスのニーズにあまりに疎いのではないだろうか。

今日、英語教育に対する関心の高さから開発されたさまざまな豊富な教材は、視聴覚機器の発達により選択に困るほど市場に出回っている。それでも一向に、日本人のコミュニケーション力は期待するほど顕著な上達が感じられない。日本人の英語による表現能力を高める効率的な指導法とはどのようにすればよいのであろうか。

筆者が接した複数の米国人経営幹部は一様に「子供の頃から、自分の意見や主張をはっきり表現する訓練を受けてきた。子供心にさほど好きではなかったこういった訓練が、将来必ず必要となることをたたきこまれた」と語る。彼らのプレゼンテーションは聞くものの共感を得た。そこから見えてきたのは、彼らは、自分の狙い通りに相手に分かってもらうにはどう話せばよいか、戦略的に計算し尽くして、話を組み立てているのである。つまり、自分の狙い通りに相手にメッセージが伝わっているか、聞く者の反応に終始気を配り、自在に話をコントロールする。このあたりが実に巧みなのである。

コミュニケーションは、対峙する両者が交互に、自分の意思を相手に話し、同時に相手の意思を聞くことにより成立する。筆

者は、コミュニケーションに対する認識が、洋の東西で歴史的に大きく異なっていたと考えている。すなわち、西洋では「自己主張は良い」という価値観に支えられ、東洋では以心伝心つまり沈黙を尊ぶことから、「自己主張は良くない」という価値観に支えられてきた。現代のグローバル化社会とりわけ国際ビジネスでは、西洋型のコミュニケーションが主流となっているのは周知の通りである。そこでは、考えは主張されるべきであり、沈黙は考えがないものとみなされる。いきおい自己主張の得意な者が勝者となり苦手な者は敗者となる。自分の考えをはっきりと相手に伝えることは在るべき姿であり、それ自体に何ら問題はない。同時に、いかにして相手の考えを理解するかは、互いのやり取りを成功させる重要な点である。人の考えは、育った環境、文化、社会、風土などが違えば異なるのが当然であり、お互いの違いを理解しておかなければコミュニケーションは正しく成立しない。

筆者は、「自分の考えを明確な論旨に整理し、それを正しく相手に伝え、相手が考えていることを正しく理解するための能力」こそが、双方向に成り立つコミュニケーション力であると考えている。脳科学者の茂木は、1996年にイタリアの研究グループによって報告されたミラーニューロンの報告を基に、「他人の心の状態と、自分の心の状態をあたかも鏡に映したように共通のプロセスで処理することによって、他者とのコミュニケーションを可能にしている」(2005, pp.110-111)としている。

日本の長い歴史の中で、最高のコミュニケーションは「以心伝心」であるとされ、「自己主張は避けたほうがよい」という価値観が、日本社会の隅々まで浸透してきた。日本の学校教育について茂木は、「他人とかかわりながら、何か新しいものを生み出すという創造の力を育むことが、重視されてこなかった」(2005, p.108)と述べている。これでは厳しい競争のグローバル社会には通用しない。相手の真意をお互いに汲み取った上で、自分の考

えをはっきりと相手に伝えるという日本型と西洋型の双方の長所を組み合わせたコミュニケーション、それが理想の姿ではないかと考える。

その為には、まず、自分の考えを明確な論旨に整理しなければならない。考えてみると、それらは外国語以前の問題である。つまり、日本人を相手に日本語でも正しくコミュニケーションできなければ、外国人を相手に英語でまともにコミュニケーションできるはずがない。「不安」や「抑制」から開放された、能動的コミュニケーション能力の開発と、その場に即した英語表現能力の開発を両輪とした「グローバル・コミュニケーション教育」の確立が必要である。

サッカーの元全日本チーム監督イビチャ・オシム(2007)は、その語録で、国際試合の場で日本チームに欠けるものとして次の点を指摘している。

- ① 意見を明確にもち、自己主張すること
- ② 日本人らしさを大事にすること：相手への思いやり、相手を理解する感性を発揮せよ

この指摘は、国際的なビジネスの場において、グローバルなコミュニケーション能力に見劣りする日本人の姿を言い表していると言えよう。元来、相手を理解することに長じた日本人の特性を最大限に生かす一方、自分の意見を明確に主張すること、それが国際舞台でも通用する力となる。

以下の事例 1, 事例 2 は荒木(2011^a)を基にまとめている。

事例 1

自動車メーカーで 23 年間、グローバル・コミュニケーション部門で国際広報業務に従事した筆者の経験を通し、自分を含め

日本人社員のコミュニケーション下手を実感した。それは米自動車メーカーが経営参画した 1996 年以来特に顕著となった。社内資料の殆どについて、日本語版と英語版を同時に準備し、英語で説明することが求められた。米国メーカーからの出向組は、必ずしも英語を母語としていないが、資料を頭に叩き込んだ上で、自分の考えや意見を強烈にアピールし、企画を実現していく。米国では小学校 1 年生の時から **public speaking** の授業があり、訓練されていると聞く。これに対して、日本人社員のほとんどは、英文版の翻訳原稿を棒読みするだけで、その差は歴然としていた。

国際社会で英語をツールとしてビジネスを遂行していくためには、バランスよく発達した 4 技能が必要となる。小池他 (2007) によると、「日本人が国際交渉を第 1 線で行うのに必要な英語力はどのくらいないと役に立たないと思いますか」という設問に対して総数 7,354 名の回答者の 7 割以上が TOEIC800 点以上、英検でいうと、83.6%が準 1 級以上必要と回答している。しかしながら、実際にビジネスの現場における筆者の経験上、TOEIC900 点以上でも十分とは言えない。小池の調査結果によると、「高度で複雑な場合の対応力は、・・・総じていえば、読む力、聞く力の受容力、書く力、話す力の発表力の順に難しいと言えよう」(2007, p.132) としている。さらに、「国際的なビジネスの交渉の場で、積極的な外国人に先を越され、交渉事で引けを取り、マイナスの影響を被るというのは、英語能力の低さと学校教育でコミュニケーションの技能を修練していない日本の教育政策の貧困さ、また、日本人のメンタリティ、穏やかさ、性格的に弱いところがあるからであろう」(2007, p.133) と報告書にまとめているのは、国際ビジネスの現場経験者として同感である。本論文では、調査に基づいて、日本人学習者の何が弱点なのかを検証していく。

事例 2

広島市留学生会館在職中、中国、韓国、タイ、日本の大学生を対象に 2003 年度青少年国際文化交流プログラムの実施を教育委員会の依頼で手伝ったときの体験である。最終日、各国の学生が平和や環境などについて 2 週間に及ぶフィールドワークの結果を英語で発表した。日本チームは、準備したチャートや聴衆には目もくれず、緊張で手や声を震わせながらニコリともせず、メモを読み上げるだけの発表であった。海外組は全員、英語を母語としないにも拘らず、聴衆を見て、チャートを自在に操り、にこやかに英語で説明し自分達をアピールした。

これらの事例から見えてくるのは、事例 1 の社会人、事例 2 の大学生の場合、最低でも中学、高校で 6 年以上、社会人となると、10 年以上英語を学んできたにもかかわらず、英語を使って特に口頭で表現するということがいかに不得手であるかを示している。現時点で社会人、大学生ということは、これまで受けてきた英語教育では実際に使える英語にあまり重点が置かれなかった結果といえよう。

ちなみに、欧州では高校卒業時点で CEFR、B2 が平均的レベルであるという。それと比較すれば、日本人学習者の場合、現実に力の差は明らかである。B2 とは **spoken interaction** では「外国人と流暢に自然にやり取りが出来る。身近な内容の議論に積極的に参加し、自分の意見を説明、弁明できる」レベルであり、**spoken production** では「関心のある時事問題や幅広い話題について自分の見解を明瞭で詳細な説明が出来る」レベルである。日本人学習者の場合、高校生は無論、大学生でも、B2 には程遠い現実である。学校の教室だけの学習が大多数であったとしても、最低でも中学校、高等学校での英語教育 6 年間、さらには大学で 2 年～4 年以上、合計 8 年～10 年以上から考えると、この学習年数とその成果は、効率の悪さと世界レベルとの格段の差を示して

いる。

参考までに、CEFR 評価レベルと TOEIC、実用英語技能検定、TOEFL-PBT の得点レベル比較を以下の表にまとめておく。

(http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouiku_kondan/kansai/dai3/2seku/2s-siryou2/pdf-windows Internet Explorer から編集)

表 3-1 CEFR、TOEIC、実用英語技能検定、TOEFL-PBT のレベル比較*

CEFR	TOEIC	実用英語技能検定	TOEFL-PBT
C2	900 点～	1 級	650 点～
C1	850 点～	1 級	600 点～
B2	800 点～	準 1 級	550 点～

(小池他, 2007)

* 小池(2007)による『企業が求める英語力調査報告』表 3。「日本人が国際交渉を第一線で行うのに必要な英語力」から抜粋。

表 3-2 CEFR, 実用英語技能検定のレベル比較

CEFR	TOEIC	実用英語技能検定	TOEFL-PBT
B1	—	2 級	—
A2	—	準 2 級	—
A1*	—	3 級*, 4 級*, 5 級*	—

(日本英語検定協会、

<http://www.eiken.or.jp/forteachers/data/cefr/cefr03.html>

を参照)

* 上記英検資料によると、A1 をさらに 3 つのレベルに分けるフィンランドなどの例を参考に、「英検 5,4,3 級までは、中学校の指導要領や教室での活動なども考慮しながら、初級段

階の学習者に対して実用性がある目標として、3つとも、A1の中に幅広く位置づけている」としている。

3.2 コミュニケーション力と情動との関係

前節で、現代のグローバル化社会とりわけ国際ビジネスの世界では、「自己主張は良い」という価値観に支えられた西洋型のコミュニケーションが主流となっていると述べた。相対峙する両者の利害が反するようなディベートなどでは、相手にかまを掛ける、不安心理につけ込むなど、手段を選ばず何としても自分の主張を通そうとする。ディベートの発達した国では、そのようなフェアでないと思えるような戦略も、洗練された形でテクニックとして教え込まれる。その反面、友好的な雰囲気での社交の場や日常会話などでは、互いに自己主張を抑え相手の主張を受け入れることを美德とする。ディベートの指導については、日本では一部の大学で行われている(林, 1999a)ものの、実際に社会で将来ディベート力が発揮できるほどの指導までには至っていないのが一般的な現状である。

この点は小池他(2007)による約7300人を対象にした調査報告でも8割を超えて「ディベートとスピーチの向上を目指し相手を説得できる教育体制を整える」ことが必要であると回答している事でもわかる。

本論文では、相対する両者の抱く情動が、相互のコミュニケーションの過程や成果に強い影響を与えるのではないかとの視点で検証する。情動は、人の心、精神の中で起こる感情であり、他者と対峙する場合や人以外でも心を動かす状況に接した場合に生まれる心の反応、変化であり、心理的にも生物学的にも自分さらには対峙する相手にも影響を及ぼすものと考えられる。

本研究では情動について、既述の8つの要素を取り上げ、そ

れらが外国語習得にどのような影響をおよぼすかを検証するものである。その8つの要素について、相手を無条件に肯定する受容を正極とし、相手を問答無用とばかりに否定する拒絶を負極とする、いわば、情動座標系の尺度として使用できると考えている。情動は、座標軸に沿って振り子のように揺れ動き、自己が脅かされそうでなければ正極側へ振れ、少しでも脅かされそうになれば負極側へ振れ、コミュニケーションの過程で、その情動の動きに連れて、正極と負極の間を揺れ動くのではないかと考える。

一般的に考えると、自尊心(SE)、危険負担(RT)、共感(EM)、外向性(EX)および寛容性(TR)が、受容側へ向いた状態が肯定的な情動と考えられ、不安(AN)と抑制(IH)および内向性(IN)とが、拒絶側へ向いた状態が否定的な情動と考えられる。しかしながら、前者が絶対的に肯定的な情動とは限らず、後者が絶対的に否定的な情動とは限らない。例えば、SEは、十分な努力と実績に裏付けられた「自信」と、大した根拠も無い自信、つまり「過信」や「自惚れ」という対極の間で揺れ動き、一方、ANは、何に対してもいたずらに抱く「不安」と、細心の注意を払う「繊細」という対極の間で揺れ動くと考えられる。筆者は、自分の考えを正しく相手に伝えるためには、自分の考えを臆せず堂々と伝える「自信」と同時に、相手の考えを正しく理解する「繊細」が、コミュニケーションには欠かせないと考える。要は、正のベクトルを持つ情動をよりプラスの方向へ引き上げ、負のベクトルを持つ情動をよりプラスの方向へ引き上げることが大事なのである。

言語を構成する技能は、一般的には聞く(listening)、読む(reading)、話す(speaking)、書く(writing)の四つとされる。コミュニケーションは、直接的にはlisteningとspeakingの二つの技能によって行われるが、ただ単純に聞いて(listening)、話し(speaking)さえすればコミュニケーションが常に成立するわけではなく、その行為を通して両者の間に意図した相互作用

(interaction) が働かなければ、コミュニケーションとはいえない。

筆者は、コミュニケーションを根底で支える二つのものに着目し、情動との関係に焦点を当て、考察したいと考えている。一つ目は、どのような動機 (motivation) を得てコミュニケーションに臨むかであり、二つ目は、どのような態度 (attitude) でコミュニケーションに臨むかである。相対する両者の動機しだいで、そして両者の態度しだいで、いくら明確な論旨を準備していても、それを正しく相手に伝えられず、また、相手が考えていることを正しく理解できなくて、コミュニケーションが思いもよらぬ展開になる、つまり、意図した相互作用が働かなることを、誰しも経験するところである。筆者は、肯定的な動機は、受容側に寄った、すなわち肯定的な情動をもたらし、前向きな態度を生み出し、そして意図した相互作用を働かせることを容易にするものと考えている。

3.3 情動、態度、動機づけの関係

前節では動機づけが、情動と、ひいては態度に作用し、コミュニケーション力とコミュニケーションの成否に強い影響を及ぼすと述べた。ここでは8歳の子供が第2言語である英語を使ってコミュニケーション力をどう獲得したかという事例を引いて、情動、態度、動機づけの関係について更に考察する。本事例は、両親帰国時に、直接面接及び電話インタビュー等による情報を基にまとめたものである。

事例：

ある日、家族旅行で遊覧船に乗った。妹の B ちゃんの帽子が風にあおられて、岸辺の手の届かない所へ飛んでしまった。両親

はあっさりあきらめて B ちゃんを一生懸命になだめ、ボートが桟橋に着いて家族は船を後にした。ところが A 君が見当たらない。両親がうろうろさがしていると、A 君がボートの船員に一生懸命に何かを話している姿を見つけた。船員は長い棒を手にして B ちゃんの帽子を拾い上げに行き、無事、妹の手に戻った。8 歳の A 君は英語で現地の大人と交渉 (negotiation) し、見事に目的を達成したのである。5 歳で入学したときは英語を殆ど話せず、友達から仲間はずれにされ寂しい思いをしたと聞く。それでも、学校へ進んで出かけ、3 年足らずで、立派な交渉術 (discourse skill) を身につけたのである。

本事例の子供たちの両親は日本人であり、ニュージーランドで約 10 年生活している。両親やその子供たちにとっては ESL の環境である。長男の A 君はもうすぐ 8 歳。妹の B ちゃんは 5 歳。両親とも英語は流暢であるが、無理強いせず自然に覚えさせればよいとの考えで、両親は直接には子供たちに英語を教えないようにしている。A 君は 5 歳 (7 歳未満は pre-school の位置づけで入学可能) からオークランド市内の私立 Michael Park School へ通っている。A 君とニュージーランド国籍を持つ 2~3 人のインド人、アジア人を除けば、全て英語を母語とするニュージーランド人である。

その学校は、生徒に自主性を養わせるため、問題の答えを丸暗記させることは避け、答えがなぜそうなのかと納得行くまで考えることを、生徒に奨励する。更に、14 歳くらいまでの年代の生徒に対して、将来必要となる思考力の土台として豊かな感情を養わせることを教育目標としている。更に、様々な芸術的刺激を生徒に与え、芸術体験を通して世界は美しいと感じる感性を育ててゆくとしている。また、エポック授業と称して、毎日の特定の時間帯は数週間に亘り特定の授業をやり続ける。例えば、今月の朝の 2 時間は毎日国語の授業という具合である。集中的に学習し

効果を上げるやり方である。テストというものは無く、点数を付けるということは一切しない。クラスサイズは 20 人程度で、14 歳になるまでクラス変えはなく、教師は持ち上がりである。教師は、じっくり日常的に生徒の表情、反応、態度や言動を通して、個々の生徒の気質を観察し、それに合わせた接し方をしよう心掛ける。長年に亘る経験の蓄積に基づき、生徒の気質は、4 分類に大別し①自己顕示型 ②内向悲観型 ③マイペース型 ④外向楽天主型などというようにタイプを分けられる。生徒がどのタイプに近いかを判断する際の拠り所となるのは、タイプ別に用意されているプロフィール記述である。その記述は、「褒められると頑張る」、「思い通りにならないと癪癪を起こす」などと非常に具体的であり、タイプ別に 10 種ほどになる。そして、それぞれのタイプの生徒への接し方について、非常に具体的なインストラクション記述が用意されている。

これらすべてを日本の教育環境に取り入れるのは現実的に無理としても、個人差にいかにかうまく対応した指導をするか、生徒の気持ちをどう把握して動機を高め、持てる力をどう伸ばすか等については、情動と関連した個人差の側面から、学習スタイルに合わせた指導や生徒別のポート・フォリオを導入するなどによって可能ではないかと考えさせる、示唆に富む教育である。

このケースを、A 君の情動(E:emotion)と、態度(A:attitude)、動機(M:motivation)の関係で見ていくと次のようになる。

E: クラスのみなと仲良くしたい、楽しくおしゃべりしたい、遊びの仲間に入りたい。

A: だれかれかまわず、日本語ででも話しかけアプローチする。

他の子のしゃべり(英語)を聞きかじり、まねる。

上手くまねることができなくて笑われても、からかわれても、へこたれない。

一つでも通じると大喜びして、もっとももっとまねる。成功体験から、言葉(英語)を選ぶようになる。

いつしかクラスのみなをリードできるまでになる。

M: その間、先生や親は、「このように話さない」と答えを与えるとか、A君を助けようとはしない。クラスの子供たちにも「一緒に遊んであげなさい」と、助け舟を出したりしない。どうすれば仲間に入れるか自分自身で考え、行動するよう、「諦めずにトライしてごらん」と、A君をひたすら励まし、見守ることに徹する。生徒が自ら選択と、決断をする能力を育てるという方針を徹底している。

この過程について、A君の心の内を Dörnyei の説に照らして分析してみると、「友達と話が出来るようになりたい」とか「学校に行くのが楽しくなるように」といった内発的動機づけに支えられ、肯定的な「情動」とくじけそうになる否定的な「情動」の交錯を乗り越え、前向きな「態度」が生まれた。そして、3年がかりで、友達と会うのが楽しい、学校が楽しい、他の子をリードできるようになり、遂には、誰にも頼らず、ボートの船員と自分一人で交渉できるまでになった。

個性を尊重し自主性を奨励する肯定的な「動機づけ」は、肯定的な「情動」を導き、前向きな「態度」を生み出すものと考えられる。それに対して、画一的な価値観を押し付ける否定的な「動機づけ」は、学習者を否定的な情動に陥れ、消極的な「態度」を誘うと考えられる。日本人学習者は多くの場合、受験や就職等に伴う競争原理に追い立てられるストレスや文法完璧追求主義

等により、否定的な「動機づけ」に支配されがちである。

肯定的な「動機づけ」に導かれた肯定的な「情動」と、同じく肯定的な「動機づけ」によって生み出された前向き（肯定的）な「態度」、それら三者が相俟ってコミュニケーション力を豊かなものへ育成するのである。三者のどれか一つでも否定的なものになったとすれば、中でも特に「動機づけ」が否定的なものになったとすれば、否定的な連鎖となって、残る二つの「情動」、「態度」も否定的なものとなり、コミュニケーション力は貧しいものにとどまることになる。

第2章で言及した Dörnyei は、肯定的な情動の上位概念としての「動機づけ」を位置づけているが、本論文においては、情動と動機、態度に関する人間の内的空間概念は、まず、情動が基盤にあり、情動要素のうち、肯定的な要素は肯定的な動機を導き、積極的、且つ前向きな態度を生み出す構造になっているものと考ええる。情動、動機、態度の高低、それぞれの強弱は学習者それぞれに個人差があることは言うまでもない。しかも8つの情動要素に関する相互の影響関係は5章の調査結果で明らかにするが、単純に二次元ではなくそれぞれの要素が多重・多層構造になって影響しあい、さらに、動機、態度の軸と互いに反応し合ってプラスのエネルギー、マイナスのエネルギーを発し、最終的にはコミュニケーション力となって発信されていくという仕組みをイメージしている。

前述した事例1で述べた米国人経営幹部達の幼少時の姿と、A君の事例には類似性がみられる。双方とも、周囲からの励ましや肯定的な「動機づけ」となって、自身の根底にある肯定的な「情動」を刺激し、それが「態度」としてあらわれ、諦めず努力し続け自分の願いを叶えたものと考ええる。褒めたり、励ましたりすることが良い方向への流れを支えるものと思われる。

これらの事例は、学習者の「情動」に着目し、彼らから肯定

的な「情動」と前向きな「態度」を上手に引き出すこと、コミュニケーション力の育成に欠かすことのできない重要な視点であることを示唆するものである。人間の成長過程に沿って、学習者の「情動」を客観的に観察し、肯定的な「動機づけ」によって肯定的「情動」と前向きな「態度」を奨励する、そのような学習環境と指導法を日本に導入し定着させることが、日本人のコミュニケーション力の向上に極めて有益であると考えられる。

3.4 外国語学習における情動と年齢の視点から

前述の事例での A 君は、入学当初、英語に関しては片言以下のニュージーランド人幼児と同じスタートラインに立っていたと言える。そして、コミュニケーション力においては、3年足らずの間に同年齢のニュージーランド人と並ぶまでに至った。英語を覚え始めたのが 5 歳という幼少時だったのが幸いしたものと考えられる。そのため A 君は、間違えるのが不安、恥ずかしい、という大人が往々にして陥るような否定的な「情動」に支配されず、クラスの皆と仲良くしたい、楽しくおしゃべりしたい、遊びの仲間に入りたい、という子供が自然に抱く肯定的な「情動」に恵まれた。そして、A 君は、彼の肯定的な「情動」と前向きな「態度」を奨励し続けてくれる環境に恵まれた。肯定的な「情動」とそれを支える環境という、二つの幸いに恵まれていなかったら、これほどの成功事例にはならなかったであろう。

Listening や speaking から始まるコミュニケーション力を自然に習得する英語教育の開始時期としては、これまでの日本のように中学生からではあまりにも遅く、世界的な傾向でもある小学生からとするのが、理に適っていると考える。国際的な潮流にあわせ現状の 5 年生からさらに早めることも検討すべきと考える。A 君は幼少期から ESL の言語環境で英語に接したわけであ

るが、EFLの言語環境である日本の場合でも、間違ったら恥ずかしいとか、人がどう思うが不安になったりするような意識が生まれる前のタイミングで、英語に慣れ親しませれば、その後の英語に対する苦手意識を大きくしないものと考えられる。更に、日本のEFLの言語環境においても、今日のようにグローバル化し、教材や様々なメディアのそろった時代であれば、ESLの環境に近い状況にする手段や道具立ては豊富である。大切な事は、子供の心理発達の面から最も効果的なタイミングで英語との接点を持たせ、その後、自分から学びたいという前向きの動機が生まれるように、また、プラスの情動に支えられるように配慮する工夫が必要ということであろう。

6歳から12歳のアジア圏の幼児・児童への英語指導の専門家であるPaulは「殆どの子供たちは、英語を学ぶことに対して前向きまたは少なくとも拒否感はないが、この前向きな姿勢を失わせたり、プレッシャーを感じさせたり、過度な競争意識を生み出したり、家庭でやる気を高める努力を怠ることなどにより、マイナスの影響を与えることになる。最も大切なことは、子供たちが、本を読んだり、英語で話したり、もっといろいろな新しいことを自ら学びたいという思いで目を輝かすのをサポートしてやることである」(2003, p.160)と述べている。

Paulは教師の役割について、教師と児童の間に心理的なバリアが生まれるような怖い存在であってはならないとしている。「うまくいけば達成感を持たせること、それにより次の課題への挑戦に興味を持つようになり、自発的に前向きに取り組むようになる」と人間の成長の過程を心理的な側面からとらえ、幼少から自発的に取り組むようなchild-centered learningの第二言語指導を実践している(p.23)。

さらに、以下のように論じている。初級レベルでは間違いを指摘するよりも、口を開かせることにより、積極的に話す自信を

生むよう育成することが大事である。間違いの指摘は上達してからであれば、指摘をすんなり受け入れる土壌が育っている。また、自分で気づくようにもなる。児童は、常にチェックされるとか、評価されていると、自発的な動機を失ってしまう。また、他の人と比較されたりすると、失敗をすまいと抑制がかかり、自信を失い、前向きに取り組む気持ちを失ってしまう。少々間違っても口を開くよう工夫することである。プラスの情動は学習にプラスに働き、脳はこの情報が重要だとメッセージを出し、記憶も保持される。恐れやネガティブな情動は脳が合理的な学習効率を低下させ、学んだことも保持するように働かない。したがって、子供たちには楽しく学ばせ、不安やストレスといったマイナスの影響を与えないことが大切であると示唆している。

第二言語習得に関して、臨界期仮説についてここでふれておきたい。Lenneberg (1967) は、「子どもが自然に言語を獲得するまでの時期を臨界期とし、思春期 (12 歳～14 歳) になって脳の一側化(左脳優位性)が完了すると言語の自然な獲得が困難になる」としている。これに対して Krashen(1973) は「脳の一側化は 4～5 歳頃までに終わり、臨界期と脳の一側化の年齢を関係づけることはできない」としている。(林, 1999^b, pp.308-309 参照)。

第二言語習得に関しては、自然な言語環境での習得 (ESL) と形式的な言語環境 (EFL) によって異なってくる。臨界期、つまり思春期までの習得について最適な時期は、自然か教室かという習得場面の型といった 2 つの要因に左右される。この見解に関連して Steinberg は、幼い子ども (6 歳以下)、年長の子ども (6 歳～9 歳 / 10 歳～13 歳)、大人 (13 歳以上) にわけて次のようにまとめている (国広・鈴木邦訳、1988、pp.219-220)。

自然場面：

幼少児 > 年長児 > 大人

- ・記憶力および運動技能の高さを最大発揮し、幼い子供の方が最も優れている。
- ・習得のための社会的交わりについて、大人は年長の子供より不利になる。

教室場面：

年長児>幼少時

- ・教室での適応能力と説明の処理は向上する。

年長児>大人

- ・説明の処理は大人は進歩するものの、記憶力の低下の影響が不利に働く。

幼少児>年長児>大人

- ・運動機能の低下により、発音は幼い子どもが優れている。

大人>年長児>幼少児

- ・教示の処理(教えられた事等の処理)や教室での技能は優れている。

以上のまとめについて、Steinberg は、基本的能力に関し個人差がある事は言うまでもないとしている。ただし、個人の能力が変化していく時、年齢の幅には差があっても、それが生じる順序は同じであると指摘している。

更に、第二言語習得に関しては、発音と文法の側面について次のような調査がある。発音に関して、大山(Oyama, 1976)は、イタリア語を母語としてアメリカで英語を自然言語環境で学ぶ6歳～20歳の60名の移民の子供たちを対象に、米国への到着年齢と滞在年数について調査した結果、滞在年数より到着年齢が低いほど母語話者に近いとしている(林, 1999^b, p.309, 参照)。文法に関しては、Snow and Hoefnagel-Höhle(1978)は3～10歳の学習者は勝るが、最も速く獲得するのは12歳～15歳であるとし

ている(林,1999^b, p.309 参照)。

第二言語習得に関して、年齢の影響が強いという臨界期仮説については諸説論争がある事は前述のとおりであるが、臨界期仮説にかかわる諸説は明確に実証されたわけではない。要するに、共通しているポイントは、幼少の時に第二言語に接する環境であれば、自然さ、流暢さが獲得できるというものである。しかしながら、英語が母語話者のように自然であるかどうかと、コミュニケーション力が育つかどうかは次元の異なるものである。コミュニケーション力はもっと人間の内的なものであり、自分の思いを表現できるかどうかの領域である。Brown (2000) は 幼児は恥かしいとか、間違いを恐れるなどの感情が比較的弱く、一方、成人の方が精神的な抑制が強いとか、L1 話者としてのアイデンティティがより確立しているという点で、幼児の方が自然に会話に入っていける。したがって、この時期に、第二言語に接することは年齢が高くなってから接する場合に比べ、抵抗が少ないであろうと主張している(pp.63-66)。

この点は、EFL での言語環境で長年日本人の幼児、児童に英語指導している Paul(2003)も同様な見解である。ESL の環境ではあるが、ニュージーランドの A 君の事例でもそのことが言える。つまり、子供であるがゆえに間違えるかどうか不安等により抑制されることなく、大人と対峙して自由にコミュニケーションすることが可能ということであろう。言語知識も必要ではあるが、それ以上に言語運用には、精神的な面が強く関わっているものと考えられる。

3.5 小学校英語教育における年齢と情動の視点から

文部科学省は 2011 年度から小学校 5 年生、6 年生で必修化されている小学校英語活動の概要を発表している。2008 年 6 月

に公布された小学校学習指導要領解説・外国語活動編によると、その目標は「コミュニケーション能力の素地を養うことであり、外国語を用いて、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成」に重点が置かれている。筆者は、2006年、文科省指定研究開発校の一つである広島県内の公立小学校の1年生から6年生まで各学年の授業を観察した。授業では、単にお決まりの挨拶を鸚鵡がえしに繰り返し覚えさせる事が中心であった。思考が伴わないこれらの指導では記憶の訓練としか言いようが無い。前述したニュージーランド在住のA君のケースでは、指導者は徹底して、自分で考えさせ、判断させることを教育の大前提としており、自分で問題を解決に導くのが当たり前の教育方針であった。ESLの言語環境にあるA君のケースと同じにする事はできなくても、日本の教室で以下のようなことは試みることは可能と考える。「コミュニケーションの素地をつくる」という意味において児童の小学校における英語力を伸ばす為に情動の側面から、児童の自信に結びつく次の点を示唆したい。

一つ目は、指導者が授業中は一切日本語を使わないようにすることである。言い換えれば、指導者もそれが可能なレベルの人材を指導者とするのがまず体制として必要である。英語教育についても、その他の技芸(例えば、ピアノやバレー等)と同じく、初級だからこそ、よい指導者が必要と考える。指導者は生徒を外国人と見立てて、根気強く英語で話しかける。話の内容はごく簡単なことで、出来るだけ生徒の日常に起こっていることについて質問、僅かな断片でも生徒が回答したら、褒めたり、励ましてあげる。褒めることが子供の心に前向きな気持ち、態度を養うことを指導者は理解し、日常的に取り入れる必要がある。段々と生徒が慣れてくれば、生徒が興味を持ちそうな場面を演出して、生徒の方から質問や発言が出るように導いて行く。上述の授業観察の事例で目の当たりにした実態は、お決まりの挨拶を繰り返し同じ

パターンで鸚鵡がえしに覚えさせているだけであり、そのような教え方では現実に起こる様々な文脈に対応できないと思われる。それでは目標の「コミュニケーション能力の素地を養う」こととは程遠いと言わざるを得ない。コミュニケーションの基盤となる積極的且つ自発的な対話の形に持っていくことが重要ではなからうか。

二つ目は、指導者と保護者の問題意識を変えることである。指導者と保護者の多くは、自身の学生時代体験した進学至上のあまり、もっぱら点数を取るため文法訳読式の授業に追われた。英会話がいくら上手になっても進学試験に役立たないという思い込みが、指導者自身のコミュニケーション力の強化を妨げ、保護者も試験の点数がとれるような授業を期待する事態を生んではいないだろうか。生徒のコミュニケーション力を最大限に引き出し、伸ばすことができるかどうかは指導者の研鑽と保護者の理解にかかっているものと考える。

アイルランドの臨床心理学者である **Humphereys** は特に幼児、児童に対して指導者、保護者がどう扱うかが極めてその後の成長、発達に重要であるとしている。例えば、自尊心の低い子どもに対して、過剰抑制(overcontrol)の場合には観察調査の結果、次のようになる傾向があるとしている(1996, p.3)。

- ・ 恥ずかしがり屋であり、すぐにあきらめる。
- ・ 非常におとなしい。
- ・ 新しいことに取り組むことを嫌う
- ・ ほかに子供と溶けあう事ができない。
- ・ 学習場面で意識しすぎるか、無関心である。
- ・ 新しい状況に対して怖れを抱いたり、気弱である。
- ・ 積極的に間違いを指摘されたら、すぐに頭にくる。
- ・ 否定的に間違いを指摘されたら、かなり激しく頭にくる。
- ・ 間違いや失敗を恐れる。

これに対して、自尊心が高い場合、次の様な特徴があるとしている(1996, p.80)。

- ・独立心が強い。
- ・オープンで、反応が早い。
- ・柔軟である。
- ・直接的で、明確なコミュニケーションができる。
- ・自分を他人も受け入れる寛大さがある。
- ・他人との違いや価値に敬意を持つ。
- ・他人の意見をきく。
- ・情緒的に大人である。
- ・弱み、強みを現実的に認識している。
- ・弱みを強みに変える機会としてとらえている。
- ・いろいろな感情・気持ちを豊かに表現できる。
- ・必要な場合には支援、アドバイス、助けを素直に求める。
- ・人生のすべての面に全力投球する。
- ・自分を信じ、価値を認知している。
- ・他人を大事にする。
- ・問題解決ができる。

Humphreys はこれらをコミュニケーションに必要な要素として指摘しているわけではないが、筆者はまさにこれらは人とのコミュニケーションに必要な要素であると考え、自尊心をうまく育てることが人間としてコミュニケーション力育成にいかにか大事であるかを示すものであり、将来の健全な成長の基盤となるために幼い時期であれば尚更、重要であると言えよう。この基盤がうまく育っていれば、外国語によるコミュニケーションにおいても臆することなく自分を巧みに表現し、相手を理解しながら、やりとりができるものと考え、少なくとも言語知識がありなが

ら、うまく運用できないという日本人にありがちな現象は減少するものと思っている。

3.6 まとめ

コミュニケーション力を引き出し、伸ばしてゆくには、EFLとしての学習の開始時期、指導者の役割、情動に配慮した指導法が鍵となるということを述べた。学習者の情動を肯定的なエネルギーに向かわせるのは、学習者、特に幼少期に不安等過度のプレッシャーを与えないこと、指導者や保護者等の意識改革等の取り組みが重要な条件になるものと考えます。学習者が積極的に関心を持ち、自ら疑問や質問が出るような教育環境を指導者や保護者が作り出すことが、結果として学習者の思考力を発達させ、それがコミュニケーション力を育成する重要な基盤となる。

以上のことから、本論文においてコミュニケーション力の発達に情動がどのように影響するかを明確にするため実証的調査をする必要がある。

第4章 情動と外国語学習の関連性についての調査

4.1 本調査の目的

本研究では、情動とコミュニケーションの関係を検証する為、多くの人々の協力を得てアンケート調査を実施した。

アンケート調査の主眼は、情動とコミュニケーション力が、どのような関係にあるのか、もっと厳密に言えば、情動の肯定的または否定的度合い、つまり本章3節で言及する4件法による選択の度合い(以後、情動レベルと呼ぶ)とコミュニケーション力との間に、どの程度の相関性が存在するかについて、明確にすることにある。本研究では、学習者の情動レベルを上手に引き上げるような学習環境と指導法を導入し定着させることが日本人のコミュニケーション力向上の鍵を握るものと想定し、その観点から、以下の3つの仮説をたて、調査を通して統計的に検証し考察することとする。考察に際し、1章や、本章4節、5節、6節で述べるように、本論文は、データを統計処理し主として量的研究をおこない、さらに、補足的に質的研究を加え、以下の仮説を両面から検証した結果を基に論じていく。ちなみに、やまだ(2004)によると、質的研究とは「具体的な事例を重視し、それを文化・社会・時間的文脈の中でとらえようとし、人々自身の行為や語りを、その人々が生きているフィールドの中で理解しようとする学問分野である」(住, 2012, p.243 参照)と述べている。

仮説1：日本人学習者、外国人学習者を問わず、情動は外国語によるコミュニケーション力に影響を与える。

仮説 2：日本人学習者に関し、情動と CEFR の関連性は発達段階によって異なる。

仮説 3：日本人学習者と外国人学習者を比較すると、情動レベルと CEFR レベルの関連性において明確な違いがある。

以下、これらの仮説を検証する為、調査内容、調査方法、調査対象者、調査手順、分析方法について詳細を述べる。

4.2 情動と外国語学習の関連性についての国際比較調査

外国語学習において、コミュニケーション力は英語の 4 技能が統合的に成果を発揮した結果であると考えられるが、日本人はこの英語によるコミュニケーションが不得意であるといわれている。本研究の目的は、その要因を調査考察し、明らかにすることにある。

外国語学習の成否にはいろいろな要素が関連している。2 章 3 節 4 項で言及したように Larsen-Freeman and Long (1991, p.153))は、言語適性、社会・心理的要因、性格、認知スタイル、大脳半球の一側化、学習ストラテジー、その他の要因が考えられるとしている。本研究では、日本人学習者のコミュニケーション力には学習者の情動が影響を与えているという仮説をたて、外国人を含めた調査・面接結果を基に国際比較検証する。これにより、日本人学習者の特徴をより明確に出来ると考える。

コミュニケーションと情動の視点で、EFL としての日本人を対象とした調査は殆どない。本章では、小学生、中学生、高校生、英語を専攻としない大学生、英語圏への留学経験のある大学生、社会人英語上級者など、すべての学習段階におよぶ日本人学習者

320名と在日外国人留学生102名の比較調査を基に、情動がコミュニケーション力に及ぼす影響に焦点をあてて考察する。

国際比較する対象の学習者は、日本に留学生として日本語専門学校、大学および大学院で勉強している中国人、ベトナム人である。留学生の中には社会人として就業経験のある学生も含まれている。留学生を調査対象に加えた理由は、情動の形成に強く影響すると考えられる地理的風土、文化的背景、社会的慣習、人生的価値観において、同じアジア圏でありながら、日本人と大きく異なるため、情動のコミュニケーション力への影響は一層明確になると考えるからである。調査において日本人学習者と比較対象にするこれらの留学生はいわば、JFSL (Japanese as a foreign or second language) の言語環境で日本語を目標言語とし日本で学んでいる。

このケースを、日本人学習者が英語を EFL の環境で英語を学んでいる場合と比較することが妥当かどうか検証するため、中国人留学生、ベトナム人留学生の中からそれぞれ一人ずつ無作為に選び補完調査をおこなった。これら留学生は、母国中国、ベトナムにおいて、それぞれ英語を EFL の環境で第一外国語として学習しており、その後、日本に留学し、本格的に日本語を第二外国語として学習している。4章3節で言及している調査方法と全く同じ方法で、英語学習の場合と日本語学習の場合の二通り回答をしてもらい、さらに面接調査をおこなった。これら補完調査の結果、学習者は目標言語に左右されないことを確認し、情動とコミュニケーション力との関係性を国際比較する場合、EFL と JFSL の条件で調査を行う事が不適切ではないとの確信を得た。

補完調査結果の詳細については5章4節「調査結果の補足」で述べるが、留学生に面接を行った際、日本で日本語を学ぶことと、母国で英語を学ぶことに関して、情動面で著しい変化があるかどうかの質問に対して、中国人留学生は「全くない」と回答し

ている。さらに、ベトナム人留学生に対する面接では、日本語の場合、「特に教室で細かい間違いまで指摘されるので、人前で話すのはストレスを感じる」と答えている。この点は、日本人学習者が英語を EFL 環境で学ぶ場合と似通っている。ベトナムで英語を勉強した際には、指導者から微細な間違いなど指摘されることはなく、「勉強が楽しかった」と答えている。

本研究の目的は学習者の心のあり方、心情が、相手と対峙しコミュニケーションをする能力にどのように影響を及ぼすかについて明らかにするものである。故に目標言語の違いや、さらに、EFL や JFSL といった習得する際の外部環境の違いよりも、これら中国人、ベトナム人が回答している通り、学習者一人ひとりの気持ちのあり様がどう影響しているかが問題である。したがって、言語環境が同じでなければ適切に比較できないとは言えない。手始めに今回の調査では、EFL の日本人学習者と、JFSL の在日外国人留学生を国際比較する。基本となる情動要素関連設問と CEFR 自己評価システムを基に、言語環境が異なる条件で調査し、影響要因の一端を見ていく。なお、今後の課題として、必要に応じて条件を EFL の日本人学習者と中国で英語を学習している EFL としての中国人学習者を比較調査することも視野に入れている。

4.3 調査方法

調査手法は、一つ目は、上述の 8 つの情動要素 SE、IH、RT、AN、EM、EX、IN、TR（自尊心、危険負担、不安、共感、抑制、外向性、内向性、寛容性）についてそれぞれ 5 項目ずつコミュニケーションや動機に関連する合計 40 項目の設問を作成し、調査対象者は、次の 4 つ「全くそうである」「まあまあそうである」「まあまあそうではない」「まったくそうではない」の中から選び、4

件法で情動レベルを測る選択尺度を設定する。

なお、8つの情動要素に対し計40の設問項目を作成した段階で、内的整合性を持つかどうか判定する為に求めたクロンバックアルファは、 $\alpha = .78$ であり、妥当であることを確認した。

二つ目は、実際にEUの一部、アジアの一部で使用されている欧州言語共通参照枠組み(CEFR)に着目し、その日本語版CEFR自己評価表を用いる。CEFR自己評価表は、実際に外国語を運用する状況に則した育成指標の機能を持ち、元来コミュニケーション力の到達目標を示す指標である。したがって、情動との関連性を反映し易いと考える。なお、CEFRの到達レベルを示す能力記述文(Can-do-statements)は吉島・大橋の翻訳による日本語版を参考にし、被験者の負荷軽減のため許容範囲内で微調整し、分かりやすくした。CEFRは、speakingを「やりとり(spoken interaction)」と「表現(spoken production)」という二つの技能要素へ細分化され、listening、reading、writingと合せ全部で5つの技能要素(以後、CEFR技能と呼ぶ)へ分解されている点に特徴がある。各CEFR技能は6段階からなり、それぞれの段階には到達レベルを示すCan-do-statementsが明記されているため、自己評価が容易になっている。(CEFRについての詳細は2章5節を参照)

なお、すべての調査は共通に日本語で行う。中国人・ベトナム人留学生に対する設問の日本語表現は、日本語専門学校の指導専門家の協力を得て、基本の意味を変えず理解し易いよう工夫した。更に、事前に調査対象以外の学習者で同レベルの日本語力を有する留学生数名に対して試みに回答してもらい、理解度を確認したうえで調査紙を微調整した。回収後の調査データは、情動要素とコミュニケーション力との関係についてピアソン相関係数を求め分析する。

更に調査対象者の個人差を考慮する為に、調査対象者全員に

目標言語に関する学習歴、学習の目的、好き嫌い、好き嫌いの理由、どのような授業・指導を受けたか、英語学習に対する意識など、一般的な項目を選択方式と自由記述による回答を求めた。これらの情報は、本章 1 節で言及している仮説に対し量的調査結果を基に検証する際、質的分析材料として補足的に参考にした。

4.4 調査対象者（計 422 名）

調査結果の一般化を図るため、英語学習歴および年齢層において幅広く満遍なく行き亘るよう、小学 6 年生（英語学習経験 2 年目）、中学 2 年生、高校 2 年生、大学学部 1 回生（英語力が日本の大学生平均レベル）、大学学部 3 回生（英語専攻で英語圏へ留学経験あり）、社会人英語上級者から成る計 320 名の日本人を調査対象とする。

更に、国際比較のため、日本語能力検定 2 級または 1 級の資格を有する日本語専門学校に在籍する留学生、大学学部生および院生（一部母国で就業経験のある学生も含む）から成る外国人（中国人 69 名、ベトナム人 33 名）計 102 名を調査対象に加え、総計 422 名を本調査の対象とした。なお、これら調査対象総計 422 名は、設問項目に対して未回答部分がある場合や、すべての項目に対して同じマークをしているなど不誠実な回答と判断されるケースを除外した数である。

（A 群）社会人英語上級者 46 名

トーストマスターズメンバー¹⁾、英米言語文化専攻大学院生、国際交流団体メンバー、外資系企業社員等の社会人が主な対象者である。年齢層も 20 歳代から 60 歳代と幅が広い。その内 20 歳代が 15.2%、30 歳代が 30.4%、40 歳代が 21.7%である。その他は 18 歳～20 歳未満、50 歳代、6

0 歳代である。TOEIC 受験者が 46 名中 29 名である。得点は 485 点から 965 点と広範囲に亘るが、700 点台が 19.6%、800 点台が 13%、900 点台が 19.6%と、大半が高レベルにある。700 点以上は 52.2%である。得点平均は 802.4 点である。他には英検 1 級が 17.4%、準 1 級が 21.7%である。被験者の大半は、日本の社会で日常的に英語を使用している。英語学習は最低でもほとんどが 10 年以上のグループである。

(B 群) 留学経験のある大学学部 3 回生 35 名

英語専攻の大学学部 3 回生が対象である。被験者は、2 回生の時、1 ヶ月から 1 年の範囲で英語圏への留学経験がある。これら、ESL の言語環境で学習経験のある学生を本調査に加えた理由は、日本語を目標言語とし、比較的年代の近い在日外国人留学生(後述の G 群と H 群)との学習条件を類似させて比較するためである。なお、B 群に関し、留学以前の学部 1 回生時に実施した C-Test²⁾ の平均点は 46 点であり、英語専攻でない大学学部 1 回生の C 群と比べて英語力はそれほど高くない。

留学後 3 回生時点で行った本調査の一部である自由記述(35 名中 28 名が記入)をみると、「留学により、人前で話すことに積極的になった」との感想が 28 名中の 18 名、64.2%あった。筆者の見解では、海外という生活習慣の異なる環境で実際に ESL 学習者としての経験をすることは人を精神的に大きく、強く成長させることが出来るものと確信している。その成果が外国語学習にも良い結果として表れているものと考え。この点については実際の検証結果を 5 章で述べる。

(C 群) 大学学部 1 回生 47 名

一般教養として英語を履修する、英語専攻でない大学学部 1 回生が対象である。英語学習は 7 年目であり、2009 年 4 月に受験した C-Test の平均点は 53.3 点である。この点数は、JACET 関西支部ライティング指導研究会（林, 2009）が 1998 年に 16 大学の学部生 1,440 名に対して実施した C-Test の平均値(52.81)に近いものであり、平均的英語力の日本人大学生と考えられる。

(D 群) 高校 2 年生 50 名

調査対象は私立高等学校の 50 名で、国公立大学を目指す文系・理系の男子・女子生徒である。

年間約 32 週の授業があり、英語は週 7 時間の授業。そのうち、3 時間は **writing** の授業である。2 年次終了までに積極的に英語検定準 2 級を取得するよう指導されており、大半の生徒は 1 年次終了までに取得している。学校全体として、英語検定 2 次試験対策として面接指導もしている。ちなみに、1 年次では週 7 時間の英語授業の内、1 時間が英会話演習であり、ペア・ワークを取り入れている。3 年次には 6 時間の **reading**、3 時間の **writing** になっている。比較的余裕のある 1 年次に会話演習、2 年、3 年次になると大学受験に重点を置いた取り組みとなるのは他の一般的な高等学校と同様である。本私立高等学校に特徴的な点は、国際理解教育に熱心であり、海外からの留学生を受け入れる一方、日本人生徒の海外留学を積極的に進めている。「英語で少しずつ話ができるようになって、英語が好きになった」「英語が話せるようになって、外国に行きたい」などといった生徒の自由記述から、指導者が **oral presentation** に熱心であることが理解できる。なお、高等学校 2 年生で

あるこの調査対象群はすでに、英語学習歴は 5 年目であるため、大学生、社会人向けに使用した調査表と同じものを適用する。

(E 群) 中学 2 年生 58 名

2011 年 4 月から公式に英語が必須化される以前に実験的に小学校 5 年から英語学習が導入されており、調査対象の公立中学校 2 年生は、英語学習は既に 4 年目である。本中学校は、F 群の小学校からの入学が殆どであり、いわゆる小・中連携は、英語の授業について小学校教師による中学校英語授業参観や、意見交換などを通してある程度実施されている。英語時間数は週 3 時間(2009 年度から 4 時間)、年間 35 週である。調査対象の公立中学校 2 年生の英語クラスを参観したところ、テキストと指導者が独自に準備した視聴覚教材を使用し、listening、speaking にかなり力を入れている指導法であった。約 40 人のクラスを 8 グループに分け、少人数の生徒同士英語で質問し答えさせる機会が授業時間の約半分を占めていた。

(F 群) 小学 6 年生 84 名

2011 年 4 月から公式に英語が必須化される以前に実験的に小学校 5 年から英語学習が導入されている。広島市独自のカリキュラムにより文字指導は無く、聴く、話すことに慣れ親しむことを中心に過去 1 年間(計 35 時間、帯時間と称し週 3 回、計 45 分の発音練習を合わせると、年間合計 70 時間)英語学習をしてきた公立小学校 6 学年児童 84 名を調査対象とする。この内 31%が塾で英語を学んでいる。塾での学習期間は 3 週間から 10 年の幅があるが、6 年から 7 年が主流であり 40%を占めている。

(G群&H群) 日本語専門学校学生が主であるが、大学生、院生を含む留学生（日本に留学している中国人 69名、ベトナム人 33名）

目標言語は日本語であり、実用日本語検定 1 級または 2 級取得者を対象とする。日本語専門学校入学時期は個々の学生により異なるが、通常の場合では 2 年間で 1,260 時間の日本語学習時間があり、中級(2 級レベル相当)、上級レベルでは、日本語表現、語彙、文法、漢字、句型表現など基礎となる勉強(840 時間)以外に、技能別授業 420 時間(作文、会話、聴解)がある。中国人留学生について、日本語を第一外国語とするのは、全体の 20%である。日本語学習歴は、1 年から 3 年が全体の 78%である。日本語学習の目的は日系企業への就職が主流の 33%を占める。ベトナム人留学生の場合、日本語を第一外国語とするのは 48%である。日本語学習歴は 1 年から 3 年が 74%。日本語学習の目的は学者・研究者希望が 48%を占める。日系企業への就職・昇進の為に 26%である。

ちなみに、調査参加者の中国人 69 名、ベトナム人 33 名のほとんどは日本語専門学校で学習中であり、卒業まじかである。中国人の調査参加者のうち大学学部および院生は 7 名である。年齢は 20 歳代から 30 歳代、わずかながら、社会での就業体験のある 30 歳代も含まれている。表 4-1 は日本語専門学校のカリキュラムを示したものである。調査対象とした留学生は、表 4-1 の中級、上級クラスであり、通常 2 年間で 1,260 時間のうち、420 時間を技能別授業で作文、会話、聴解の訓練を受ける。

表 4-1 日本語専門学校のカリキュラム

日本語専門学校言語コミュニケーション科		2011.5 現在
カリキュラムについて		
レベル	教材名	内容
初級クラス	日本語初歩(凡人社)	基礎日本語構文、語彙の習得を、読み・書き・聞き・話すことを通して総合的に行う。漢字 400 字程度、語彙 1400 語程度を習得。
中級クラス	中級から学ぶ日本語(研究社)	中級日本語表現、語彙、文法の習得を総合的に行う。漢字総数 1000 字程度、新出文型表現 200 程度を習得。
上級クラス	上級で学ぶ日本語(研究社)	社会科学からテーマを取り上げ、上級日本語表現、語彙、文法の習得を行う。漢字総数 2000 字程度、新出文型表現 150 程度を習得。
中級・上級クラスには以下のような技能別授業を行っている		
作文	初級～中級の表現、語彙を用いて簡単な作文から小論文に至るまで、さまざまな形式の文を練習する。	
会話	話す力を養い、実際のコミュニケーションに役立つ表現を学習する。	
聴解	日本語のリズム、音などに慣れる練習から始まり、最終的にはニュースに至るまでの聴解の練習を行う。	

(出典：広島 YMCA 日本語専門学校ホームページから転載・編集)

4.5 調査手順

アンケートは、学習に関する個人情報や TOEIC 等の試験結果について答えてもらう Part I、情動について自己評価してもらう Part II、および英語力について自己採点してもらう CEFR 自己評価表からなる Part III の 3 部構成とした。なお、回答方式は、以下の通りである。（実際の調査紙サンプルは付録参照）

Part I: 21 個からなる設問に対し、選択・記述式で回答する。

なお、CEFR との相関を見るため、TOEIC、英検等受験した場合、得点記入の設問を加えた。

Part II: 40 項目からなる設問に対し、各設問に付随する記述が自分にどの程度当てはまるか自己評価し、4 件法で回答する。なお、アンケート上では、対象者に無用な先入観を与えることを避けるため、8 つの情動要素とそれぞれに属する合計 40 項目の設問がどの要素に属するかは被験者にわからないようにしてある。

4 件法： まったくそうでない → 1
まあまあそうでない → 2
まあまあそうである → 3
まったくそうである → 4

Part III: CEFR 自己評価

4+1 からなる CEFR 技能に対し、各技能に付随した技能レベルを解説する能力記述文（Can-do-statements）の中から、自分に当てはまるものを選ぶことにより、自己評価する。なお、技

能レベルは 6 段階からなり、自分のレベルに該当するレベルを 4+1 の技能に対し A1、A2、B1、B2、C1、C2（A1 は初級、C2 はネイティブレベル）から選び記号で記入してもらおう。なお、相関性の数値的評価に際しては、A1～C2 を 1 点～6 点に置き換えて統計処理に使用する。

日本人学習者中学 2 年生・小学 6 年生用調査方法について：

社会人、大学生、高校生、留学生に使用する従来型の CEFR 自己評価システムの Can-do-statements は最高到達基準レベルが C2 に設定されている。調査対象である E 及び F グループの中学 2 年生、小学 5 年生に対し、このシステムではレベル的に自己評価が難しく、表現内容も理解できないものとする。その為 Can-do-statements の内容を、実際に学校で使用している教材及び資料(小学生用単語絵カード、指導計画書)、教科書(中学 2 年生用 SUNSHINE, ONE WORLD, NEW HORIZON) 等を参考に、より具体的で文脈に即した内容からなる独自のシステムを考案した。

従来型の CEFR 自己評価システムの点数配分は A1 から C2 を 1 点から 6 点とするが、本調査に独自に作成したシステムでは、「聞き取り」、「話すこと(相手とのやりとり、表現)」、「読むこと」、「書くこと」の 4+1 技能に関し、具体的な Can-do-statements をそれぞれの技能について 4 つずつ合計 20 の項目を設定し、自己判定しやすいように 4 件法リッカートスケールにより自己評価していく。

Can-do-statements の内容は頑張れば到達可能

なレベルに調整しており、4段階（最高4ポイント）で自己選択させ、すべての項目への回答が「まったくそのとおりである」の場合、最高点が16点になる。これは、従来型のCEFR自己評価におけるA2レベルの2点に相当するよう設計した。従って、2/16の係数、0.125（ $2 \div 16$ ）をかけて調整し、全体的に他のグループと比較できるようにしている。

Can-do-statementsについて、例えば、「聞き取り」の①の項目には「天気予報など、やや長めの話でも要点はわかる」のように判りやすく設定している。「話すこと」は「相手とのやりとり」と「表現」に分け、「相手とのやりとり」の⑤の項目には「人を紹介したり、あいさつしたり、あるいは“さようなら、これで失礼します”といったやりとりができる」の項目を設定している。「表現」の⑨には「自分の趣味や、やりたいことについて相手に話ができる」を設定している。「読むこと」の⑬には「外国の友達から手紙をもらい、どこに住んでいるとか、年齢がいくつとといったことが書いたあった場合、理解できる」を設定している。「書くこと」の⑱には「サッカーが好き、音楽が好きとか、自分の趣味が何であるか書ける」を設定している。このように、基本的には大人用のCEFR自己評価と同様、listening、spoken interaction/spoken production、reading、writingの4+1技能に関し、can-do-statementsを設定している。

以上、出来るだけ調査対象者の負担を最小限にし、回答しやすくする配慮をした。（実際の調査用紙は本論文の付録を参照）。

なお、小学生については、本章 4 節調査対象で述べたように、塾を合わせれば英語学習歴が 6～7 年間以上に及ぶ生徒がかなりいるが、その他の英語学習歴が 1.4 年という短期の児童に引っ張られて、「まったくそうではない」「まったく出来ない」の意味)という回答に集中するのではないかと危惧したが、現実には回答に自然なバラツキが見られ、杞憂であった。

上述の小学生・中学生用調整版 CEFR 自己評価表に加え、情動 8 要素の設問 40 項目および、英語学習歴など一般的な質問・自由記述の調査は他のグループ同様に使用する。情動 8 要素の設問 40 項目表現については、全群との共通性を保ちながら、理解しやすく単純化したものを使用する。特に、分かり易さについては事前に調査対象の小学校英語担当主任の先生による助言を反映して調査用紙を完成させた。

例えば、大人用（高校生以上）と比較し、情動 8 要素の設問 40 項目の内容は変わらないが、小・中学生用には以下の通り、表現を分かり易くしている。

設問事例(1)

大人用：「現在学んでいる言語(英語)について、自分の能力に自信がある。」

小・中学生用：「英語を上手になる自信がある。」

設問事例(8)

大人用：「自分の英語力が伸びると思うと誤りを指摘されても気にせずしゃべる。」

小・中学生用：「英語を上手になるため、習った事は少々間違っても恐れなくて新しく取り入れて話す。」

表現については事前に小学校 6 年生担任(英語指導主任)に内容を見てもらい、生徒にわかりやすい表現に

修正している。統計的に処理するため、基本的には大人用の設問と共通である。さらに、小学 6 年生の調査については 3 クラス、それぞれのホームルームの時間に担任から回答の進め方、テストではないので精神的に気を楽しんで取り組むことなど説明をしてもらったのちに、調査を実施した。なお、小学生・中学生用調査用紙には、「情動」という用語は避け、わかりやすく「気持ち」という表現にしている。

4.6 分析方法

アンケート(付録参照)の設問は、Part I が 21 項目、Part II が 40 項目、CEFR が 5 項目あり、全部で 66 項目にのぼるが、Part I の 1 項目、Part II の 40 項目、CEFR の 5 項目、計 46 項目に関して相関分析を行った。Part I の、残り 20 項目と自由記述は、量的分析結果を考察する際、補足的に参考資料とする。(小学生、中学生の設問数は Part I が 12 項目、Part II が 40 項目、CEFR が 20 項目である。小・中学生用の CEFR 自己評価を大人用と比較する為の点数調整方法に関しては、本章 5 節を参照。実際の評価表サンプルは付録を参照)

(1) 相関分析の対象

Part I については、設問 5 のみ相関分析に利用する。設問 5 は、proficiency のレベルを TOEIC 点数や英検級などの実績値で回答してもらおうようにしており、社会人グループ 46 名の内 29 名が TOEIC 点数を記載している。その他英検、IELTS 等は回答件数が少なかったため参考情報にとどめた。

Part II については、40 項目の全設問に対して回答している被験者全員について、その全てを相関性分析に利用する。

CEFR 自己評価についても、5 項目の全設問に対して回答している被験者について、その全てを相関性分析に利用する。

回答が不完全な場合や、すべて同じ回答で不誠実だと判断される被験者は統計処理対象から除外している。

(2) 相関分析の組合せ

以下の 4 つの組合せを対象とし、アンケート調査の主眼である、情動と CEFR 英語力との間にどの程度の相関性が存在するか分析する。

- ① 情動要素と CEFR 技能との関係
- ② 情動要素相互の関係
- ③ CEFR 技能相互の関係
- ④ CEFR 技能および CEFR 合計と TOEIC 合計、C-test 合計との関係

④について補足すると、CEFR は、英語の総合力としてのコミュニケーション力を到達目標に照らして自己評価するための尺度として開発されており、それ自体の信頼性は既に世界的に検証されている。しかしながら、本調査被験者による自己評価結果の信頼性について、より慎重に確認することを目的として TOEIC や C-test など客観的データとの相関性分析を加えたものである。なお、TOEIC には 4 技能すべてはそろっていない上、個別の技能点数は不明なため、29 名分それぞれの TOEIC 総合得点数を CEFR 4 + 1 技能との相関性分析に用いることとする。

(3) 相関性評価の方式

相関性評価にはピアソンの相関係数を基に両側検定を用い、「 p 値」によって有意性の高さを判定する。本研究では、一般的

に相関性評価に使われている基準を基に、表 4-2 に示す通り相関性の強さを表現する。有意水準 5 % で有意な相関があり ($p < .05$)、且つ、相関係数が $\pm .20 \sim \pm .40$ の場合「弱い正あるいは負の相関性がある」、相関係数が $\pm .40 \sim \pm .70$ の場合「比較的強い正あるいは負の相関性がある」、相関係数が $\pm .70 \sim \pm 1.00$ の場合「強い正あるいは負の相関性がある」と判定することとした。とりわけ、有意水準 1 % で有意な相関がある ($p < .01$) 場合はより重視し、それぞれグループ毎の分析に対する解釈の文脈中で言及する。

表 4-2 相関性の強さ

相関係数	相関性の強さ
.00 ~ $\pm .20$	ほとんど相関がない
$\pm .20 \sim \pm .40$	弱い相関がある
$\pm .40 \sim \pm .70$	比較的強い相関がある
$\pm .70 \sim \pm 1.00$	強い相関がある

(出典: 小塩, 2007, p.29)

(4) 質的評価の方式

Part I は、調査対象者が英語学習に関する一般的な情報を選択して回答する部分と、自由記述から構成されている。選択式回答を集計し、件数、全体に対する割合を求めその傾向を捉える。自由記述はキーワードで分類し、類似の記述の件数を集計する。これらのデータから、ある程度の傾向が判明するものと考え、その結果を量的分析結果考察の際に参考とする。

4.7 まとめ

日本人の英語によるコミュニケーション力を高めるために、

これまで様々な取り組みが行われてきた。その多くは、技術的なものであった。しかしながら、目覚ましい進歩は見られない。それには多様な原因があると考えられるが、一つの視点として、これまであまり重視されてこなかった学習者の情動、特に負の情動がコミュニケーション力の促進を阻んでいるのではないかという考えに基づき、3つの仮説を立て、8つの情動要素（自尊心、危険負担、不安、共感、抑制、外向性、内向性、寛容性）がコミュニケーション力にどのように、プラスに、またはマイナスに影響を及ぼしているかを統計的に検証していく。コミュニケーション力を測る尺度として、元来、コミュニケーション力の到達レベルを測る尺度として開発された **CEFR** 自己評価システムを使用する。調査は、小学生、中学生、高校生、大学生、留学経験のある大学生、社会人から成る学校での英語学習経験のある幅広い世代の日本人 6 グループ計 320 名と、これら日本人学習者と比較する為、在日外国人留学生（中国人、ベトナム人）2 グループ計 102 名を対象に加え、相違性を検証する。3種類の調査票（①英語学習に関する一般的質問と自由記述用紙、②8つの情動に関する合計 40 項目の設問に対する 4 件法での選択式回答用紙、③**CEFR** 自己評価用紙）による回答を、統計処理して相関性の分析を行う。合わせて、質的研究の位置づけで自由記述を補足として調査結果に反映させる。以上の調査方法に基づいて、第 5 章で調査結果の詳細を基に考察を加え、仮説の検証を行う。

注：

1) トーストマスターズクラブ

トーストマスターズクラブは、**public speaking** の訓練と **leadership** を磨くことを目的として、1924 年に米国で設立さ

れた非営利教育団体である。現在、世界 113 ケ国に 12,500 以上のクラブがあり、総計 26 万人のメンバーを有する。国際語としての英語と母語による **public speaking** 力を鍛錬し、組織運営を通して会員の **leadership** を鍛え、総合的にコミュニケーション力を磨く活動をしている。毎年米国で、世界大会が開催され、**public speaking** 世界一を競う。本クラブにおける活動を通して獲得するコミュニケーション力、**leadership** 力を人事評価の対象として認知している米国の大企業は多々ある。日本国内には 126 のクラブがあり、英語および日本語による **public speaking** や、組織運営活動を通して **leadership** 力を研鑽している。本論文において調査協力していただいた広島トーストマスターズクラブ会員である調査対象者の TOEIC(46 名中 29 名回答あり)の点数は、485 点から 965 点と広範囲に亘るが、700 点台が 19.6%、800 点台が 13%、900 点台が 19.6%と、大半が高レベルである。700 点以上は 52.2%である。ちなみに 46 名の内、英検 1 級は 17.4%、準 1 級は 21.7%を占める。

2) C-test

C-test は、1972 年 Oller により開発されたクローズテストの一種であり、Klein-Braley、Raatz により 1984 年に熟達度テストとして改訂された。回答は評価しやすいように設計されている。本書で用いる C-test は、JACET 関西支部ライティング指導研究会(1999)で開発されたものである。主として、文科省認定の高等学校教科書から、それぞれ異なる 4 節を抜粋して問題が作成される。林(1999a)のデータによると、C-test と TOEFL の総合点の間には $r = .526(p < .01)$ の比較的強い相関がある。本論文でも CEFR 合計点と C-test 合計点、TOEIC の総合点とはいずれも $r = .51 (p < .01)$ という比較的強い相関が見られる。C-test には **listening** や **speaking** はないが、全般的

な英語力を測るのに適しているとされる。15分という短時間でテスト出来ることもメリットである。

第 5 章 調査結果

5.1 調査の概要

本研究の目的は、外国語学習過程において学習者の抱く情動とコミュニケーション力との間にどのような関連性があるか、そして、それに関して日本人と外国人との間で類似性あるいは相違性はあるかについて明らかにすることである。

この分野の研究事例は国内外において少なく、情動やコミュニケーション力の評価方法について未だ確立されたものはない。ましてや、情動やコミュニケーション力の内部にまで踏み込んだ実証的な検証に至っては全くと言ってよいほど事例がないのが実状である。そのため本研究では、第 4 章で述べた調査方法を新たに考案し、以下の三つの仮説を立て、統計技法に基づく実証的な検証を試みることにした。

仮説 1：日本人学習者、外国人学習者を問わず、情動は外国語によるコミュニケーション力に影響を与える。

仮説 2：日本人学習者に関し、情動と **CEFR** の関連性は発達段階によって異なる。

仮説 3：日本人学習者と外国人学習者を比較すると、情動レベルと **CEFR** レベルの関連性において明らかな違いがある。

本研究では、情動という人間の心の領域を扱う。言うまでもなく、人間一人ひとりの心のあり様は様々であり、だれ一人として同じではない。しかしながら、生育や学習の環境、個人の資質・

価値観などが似通った人間どうしには、情動においてもある程度の類似性が見られるのではないか、またその逆に、環境や資質・価値観などがかけ離れた人間どうしには、情動においてもある程度の相違性が見られるのではないかと考える。そこに着目し、本研究では、集団としての大きな傾向を明らかにする統計的考察をする。このような視点は、少子化に伴ってクラスサイズが小さくなると予想されるとはいえ、集団を対象とした英語教育の今後の在り方について考察する上で、参考になるものと考ええる。

なお、統計分析の信頼度を増すため、可能な限り年代や経験などで偏ることなく、表 5-1 の通り、なるべく幅広い層の学習者を調査対象にすることとした。また、外国人と比べた日本人の特性をより明確にするため、調査対象者の中に一定の割合を占めるよう外国人を加え国際比較することとした。

表 5-1 調査対象者のグループ構成

日本人(320名)	社会人英語上級者	46名
	留学経験大学学部3回生	35名
	大学学部1回生	47名
	高校2年生	50名
	中学2年生	58名
	小学6年生	84名
外国人(102名)	在日中国人留学生	69名
	在日ベトナム人留学生	33名
		合計 422名

調査と考察は、次の3項目に集約できる。

- ・学習者が抱く心理状態の量的な考察
- ・学習者が有するコミュニケーション力の量的な考察

- ・ 学習者が抱く心理状態とコミュニケーション力との関連性について統計的考察

外国語学習過程において学習者が抱く心理状態を量的に考察するための尺度に「情動」を用いた。その際、情動を幅広く多面的に捉えると同時に、できるだけ内部にまで踏み込むため、情動を大まかに捉えるのではなく、表 5-2 に示す通り、8 つからなる情動の構成要素を定義し、評価項目とした。

表 5-2 情動の構成要素

	情動要素
1	自尊心 (self-esteem : SE)
2	危険負担 (risk-taking : RT)
3	不安 (anxiety : AN)
4	共感 (empathy : EM)
5	抑制 (inhibition : IH)
6	外向性 (extroversion : EX)
7	内向性 (introversion : IN)
8	寛容性 (tolerance : TR)

学習者が有するコミュニケーション力を評価するための尺度に CEFR を用いた。その理由は、第 2 章で述べたように、CEFR は元来コミュニケーション力の到達目標の尺度として開発され、認知されているからである。

表 5-3 CEFR4 + 1 技能（一般的 4 技能との比較）

	CEFR 4 + 1 技能	一般的 4 技能
1	聞く (listening)	聞く (listening)
2	読む (reading)	読む (reading)
3.1	やりとり (spoken interaction)	話す (speaking)
3.2	表現 (spoken production)	
4	書く (writing)	書く (writing)

以下、調査結果の詳細について述べ、量的及び質的考察を加える。

5.2 調査結果

5.2.1 学習者が抱く心理状態の量的な考察

— 情動要素レベルの平均値 (Mean) と標準偏差 (SD) —

表 5-4 は、各被験者の情動要素のレベル値を基に、調査対象者各グループに属する全員の平均値 (Mean) および標準偏差 (SD) を集計したものである。4 章 6 節で述べた通り、422 名からなる全被験者による回答は、8 つの各情動要素に 5 項目ずつ用意した合計 40 の設問に対して、4 件法で行った。従って、情動要素ごとの 5 つの設問を合計すると、レベル値は 5 点の最低点から 20 点の最高点までとなる。(表 5-4 では、Max 20 と表示)。日本人と外国人との国際比較のため、6 つの日本人グループ全体と 2 つの外国人グループ全体のそれぞれについて、日本人グループ平均値と外国人グループ標準偏差を加えた。

表 5-4 情動要素レベルの平均値 (Mean) と標準偏差 (SD)
(N=422)

			情 動							
			SE	RT	AN	EM	IH	EX	IN	TR
			Max	20	20	20	20	20	20	20
日 本 人	社会人英語 上級者 N=46	Mean	14.02	12.59	11.26	14.48	9.04	13.91	11.30	12.37
		SD	2.26	2.47	3.00	2.76	2.77	2.99	2.46	1.93
	留学経験大 学生 N=35	Mean	11.43	11.54	14.23	15.43	10.71	11.57	13.77	12.80
		SD	3.06	3.09	2.85	2.50	2.72	3.20	2.87	2.52
	大学学部1 回生 N=47	Mean	9.75	10.72	13.70	13.60	11.43	11.94	12.83	12.34
		SD	2.91	3.41	3.57	3.09	3.81	3.62	2.96	2.32
	高校2年生 N=50	Mean	10.78	11.32	14.88	13.22	10.62	10.80	13.36	12.20
		SD	2.64	2.51	2.53	2.48	2.60	3.07	2.16	2.23
	中学生 N=58	Mean	12.71	11.59	12.38	16.67	9.57	13.19	11.48	12.88
		SD	2.35	1.94	3.29	2.52	2.61	2.78	2.59	1.82
	小学生 N=84	Mean	12.94	12.20	12.08	15.83	9.85	13.74	11.57	13.48
		SD	3.33	3.45	3.58	3.40	2.96	3.51	2.39	3.14
	日本人平均	Mean	11.94	11.66	13.09	14.88	10.21	12.53	12.39	12.68
		SD	2.76	2.82	3.14	2.80	2.92	3.20	2.57	2.33
外 国 人	中国人 N=69	Mean	14.04	12.68	12.07	14.67	11.35	13.38	12.13	13.14
		SD	2.54	2.31	2.37	2.78	2.66	2.45	2.69	2.25
	ベトナム人 N=33	Mean	13.94	12.24	11.67	14.76	10.55	13.91	11.42	12.88
		SD	2.06	2.79	2.17	2.56	2.88	2.14	1.72	2.10
	外国人平均	Mean	14.00	12.46	11.87	14.72	10.95	13.65	11.78	13.01
		SD	2.30	2.55	2.27	2.67	2.77	2.30	2.21	2.18
総平均	Mean	12.46	11.86	12.78	14.84	10.39	12.81	12.24	11.39	
	SD	2.65	2.75	2.92	2.77	2.88	2.97	2.48	2.29	

備考	SE: Self-Esteem(自尊心) IH: Inhibition(抑制)
	RT: Risk-Taking(危険負担) EX: Extroversion(外向性)
	AN: Anxiety(不安) IN: Introversion(内向性)
	EM: Empathy(共感) TR: Tolerance(寛容性)

表 5-4 から、日本人 6 グループの SE の平均値は、小学生から大学学部 1 回生までは、12.94 から 9.75 へと下降線を辿るものの、留学経験ありの 3 回生のところで反転し、社会人英語上級者となると 14.02 に至り、外国人 2 グループの平均値とほぼ匹敵するレベルになることが分かる。日本人 6 グループにおける SE 平均値の変遷は、5 章 3 節の仮説 2 の検証において詳細を述べるが、思春期や、受験、留学経験などによる影響が考えられる。

また、日本人 6 グループの AN の平均値は、SE とは逆に、小学生から留学経験ありの 3 回生までは、12.08 から 14.23 へと概ね上昇線を辿るものの、そこで反転し、社会人英語上級者となると 11.26 に至り、外国人 2 グループの平均値とほぼ匹敵するレベルになることが分かる。日本人 6 グループにおける AN 平均値の変遷は、5 章 3 節の仮説 2 の検証において詳細を述べるが、上述した SE 同様、思春期や、受験、留学経験などによる影響が考えられる。

5.2.2 学習者が有するコミュニケーション力の量的な考察

—CEFR 技能レベルの平均値 (Mean) と標準偏差 (SD)—

表 5-6 は、各被験者の CEFR 技能のレベル値を基に、調査対象者各グループに属する全員の平均値及び標準偏差を集計したものである。

4 章 6 節で述べた通り、422 名からなる全被験者による回答は、5 つの各 CEFR 技能に対して、表 5-5 に示す 6 段階評価方式で行われた。従って、CEFR 技能ごとのレベル値は 1 点の最低点

から 6 点の最高点までとなる。また、日本人と外国人との国際比較のため、6 つの日本人グループ全体と 2 つの外国人グループ全体のそれぞれについて、日本人グループ平均値と外国人グループ標準偏差を加えた。

なお、4 章で詳細を述べたように、中学生および小学生向けの CEFR 自己評価表は、通常のものとは異なる独自の評価表を用いた(付録参照)。その場合、既述の通り、CEFR 技能ごとのレベル値は 4 点の最低点から 16 点の最高点となるが、最高点の 16 点は大人用 CEFR 自己評価表の 2 点に相当するよう設計している。そのため、表 5-6 の全グループを相互比較することを考慮し、小学生および中学生のレベル値に 0.125 (2 点/16 点) の係数を掛けて表示している。頭部に#を付加したものがこの調整結果の数値である。

表 5-5 CEFR 技能の段階

CEFR 呼称	レベル値
A1	1
A2	2
B1	3
B2	4
C1	5
C2	6

表 5-6 CEFR 技能レベルの平均値 (Mean) と標準偏差 (SD)
(N=422)

			CEFR 自己評価による英語力				
			L	R	I	P	W
			Max	6	6	6	6
日 本 人	社会人英語上級者	Mean	3.45	3.62	3.55	3.45	3.86
	N=46	SD	0.80	0.84	0.88	0.80	0.72
	留学経験大学生	Mean	2.74	2.83	2.26	2.74	3.46
	N=35	SD	1.02	0.81	0.91	0.87	0.91
	大学学部1回生	Mean	1.85	2.09	1.72	1.87	2.02
	N=47	SD	0.92	0.90	0.87	0.94	1.16
	高校2年生	Mean	2.22	2.06	1.62	1.94	2.02
	N=50	SD	1.07	0.73	0.71	0.73	0.90
	中学2年生	Mean	#1.70	#1.74	#1.55	#1.58	#1.63
	N=58	SD	1.86	1.93	2.17	2.26	1.73
	小学6年生	Mean	#1.41	#1.38	#1.30	#1.17	#1.20
	N=84	SD	3.18	3.38	3.28	3.43	4.00
日本人平均	Mean	2.23	2.29	2.00	2.13	2.37	
	SD	1.48	1.43	1.47	1.51	1.57	
外 国 人	中国人留学生	Mean	3.45	3.61	3.35	3.41	3.73
	N=69	SD	1.29	1.24	1.24	1.07	1.14
	ベトナム人留学生	Mean	3.49	3.85	3.70	3.49	3.42
	N=33	SD	0.78	0.89	1.03	0.96	0.92
	外国人平均	Mean	3.47	3.73	3.53	3.45	3.58
		SD	1.04	1.07	1.14	1.02	1.08
総平均		Mean	2.54	2.65	2.39	2.46	2.67
		SD	1.37	1.34	1.39	1.39	1.44

備考	L: Listening	R: Reading
	I: Spoken Interaction	
	P: Spoken Production	W: Writing

(頭部に#を付加したものは調整結果の数値)

表 5-6 から、外国人の 2 グループは、CEFR のすべての技能において、日本人 6 グループの中で最も高い平均値を示す社会人英語上級者とほぼ匹敵しているのが分かる。言語環境が異なるとはいえ、学習期間が 1～3 年に過ぎない外国人のレベルに、海外出張など豊富な経験のある社会人英語上級者が学習期間 10 年以上でやっと追いつくというのでは、いかに日本の英語教育の効率が悪いかを物語っているのではないか。5 章 3 節の仮説 3 の検証において詳細を述べるが、表 5-4 について言及している結果と併せて考えると、SE 及び AN の平均値が、外国人 2 グループと社会人英語上級者との間でほぼ匹敵することと密接な関連があるものと言えよう。

以上、表 5-4 および表 5-6 の詳細は、5 章 3 節「調査結果に対する考察」の「仮説 1～3 の検証」において言及する。

5.2.3 心理状態とコミュニケーション力との関連性についての統計的考察

— 情動要素と CEFR 技能の関連性 —

調査対象者のグループごとに、各グループに属する全被験者の情動要素と CEFR 技能との間にどのような関連性があるか統計的に分析し、論述する。

8 つのグループそれぞれの表に共通に示しているように、28 通りから成る情動要素相互の組合せ、40 通りから成る 8 つの情動要素と 5 つの CEFR 技能の組合せ、10 通りから成る 5 つの

CEFR 技能相互の組合せ、合計 78 通りから成る全ての組合せについて、どのような相関性があるか評価する。

以下、調査対象者のグループごとに解説する。その中で用いる表 5-7 から表 5-15 までの各表は、相関性を評価する組合せの一方を縦軸に他方を横軸に並べ、縦横クロスした組合せの相関性データを、そのクロスした升目に配置したものである。各升目の上の行には相関係数 (r) を、また、下の行には有意水準 5% で有意な相関である場合 ($p < .05$) は*の記号を、有意水準 1% で有意な相関の場合は**の記号を載せた。以下の解説における相関性の強さについての表現は、第 4 章 6 節(3)相関性評価の方式で述べた原則に基づく。

(1) 社会人英語上級者

まず、情動要素相互の組合せについては、表 5-7 から、SE は、EX との間に $r = .48, p < .01$ という比較的強い正の相関性が見られる。EX は IN との間に $r = -.39, p < .01$ という弱い負の相関性が見られる。AN は、IN との間に $r = .68, p < .01$ という比較的強い正の相関性が、IH との間に $r = .37, p < .05$ という弱い正の相関性が見られる。IH は、IN との間に $r = .61, p < .01$ という比較的強い正の相関性が、EX との間に $r = -.46, p < .01$ という比較的強い負の相関性が見られる。

次に、8 つの情動要素と 5 つの CEFR 技能の組合せについては、表 5-7 から、情動要素 SE は、CEFR 技能 L および I との間に共に $r = .44, p < .01$ という比較的強い正の相関性が、P との間に $r = .32, p < .05$ および W との間に $r = .36, p < .05$ という共に弱い正の相関性が見られる。情動要素 AN は、CEFR 技能 L との間に $r = -.55, p < .01$ および R との間に $r = -.47, p < .01$ という比較的強い負の相関性が、I との間に $r = -.32, p < .05$ および W との間に $r = -.31, p < .05$ という弱い負の相関性が見られる。情動要

素 IN は、CEFR 技能 I との間に $r = -.30, p < .05$ という弱い負の相関性が見られる。

CEFR 技能相互の組合せについては、表 5-7 から、L は、R との間に $r = .63, p < .01$ 、I との間に $r = .54, p < .01$ 、P との間に $r = .44, p < .01$ および W との間に $r = .53, p < .01$ という共に比較的強い正の相関性が見られる。R は、I との間に $r = .52, p < .01$ 、P との間に $r = .49, p < .01$ という共に比較的強い正の相関性が、W との間に $r = .71, p < .01$ という強い正の相関性が見られる。I は、P との間に $r = .77, p < .01$ という強い正の相関性が、W との間に $r = .50, p < .01$ という比較的強い正の相関性が見られる。P は、W との間に $r = .58, p < .01$ という比較的強い正の相関性が見られる。すなわち、10 通りから成る CEFR 技能相互の組合せの全てについて、比較的強いあるいは強い、しかも有意水準 1 % で有意な相関が見られることが分かった。

以上をまとめれば、SE と EX は互いに強めあい、ほとんど全ての CEFR 技能へプラスに働く。一方、AN、IH および IN は三つ巴となって強めあうと共に、EX ひいては SE を牽制し、全ての CEFR 技能へマイナスに働く。つまり、情動要素の影響を受け、全ての CEFR 技能が完全に連動して、プラスあるいはマイナスの方向へ動くことが分かる。

一般的に内向的な特性を持つ日本人学習者の場合、IN が AN および IH と三つ巴となって SE を牽制し、せっかく SE が英語力の発達へプラスに働こうとしても、それを阻害してしまう。つまり、内向的であるがゆえに、抑制し、不安を抱いて自信を喪失し、失敗を恐れて人前で話したがらない。それが、EFL としての日本人学習者が往々にして陥る、コミュニケーションが不得手というマイナス循環の構造ではないかと考える。

表 5-7 情動と CEFR 自己評価による英語力間の相関係数 (社会人英語上級者 N=46)

		情 動							CEFR 自己評価による英語力				
		RT	AN	EM	IH	EX	IN	TR	L	R	I	P	W
情 動	SE	0.18	-0.19	0.09	-0.26	0.48 **	-0.24	0.09	0.44 **	0.28	0.44 **	0.32 *	0.36 *
	RT	—	-0.02	-0.10	-0.14	0.22	-0.26	0.55 **	-0.15	-0.02	0.02	-0.11	-0.08
	AN	—	—	-0.02	0.37 *	-0.25	0.68 **	-0.08	-0.55 **	-0.47 **	-0.32 *	-0.26	-0.31 *
	EM	—	—	—	0.02	0.06	0.16	0.02	0.01	-0.16	-0.04	-0.04	-0.03
	IH	—	—	—	—	-0.46 **	0.61 **	-0.14	-0.13	0.02	-0.15	-0.14	-0.04
	EX	—	—	—	—	—	-0.39 **	-0.07	0.12	0.10	0.16	0.19	0.01
	IN	—	—	—	—	—	—	-0.29	-0.28	-0.27	-0.30 *	-0.18	-0.15
	TR	—	—	—	—	—	—	—	0.06	0.06	-0.01	0.13	0.15
CEFR 自己評価による英語力	L	—	—	—	—	—	—	—	—	0.63 **	0.54 **	0.44 **	0.53 **
	R	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0.52 **	0.49 **	0.71 **
	I	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0.77 **	0.50 **
	P	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0.58

													**
	W	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
備考	<p>** $p < 0.01$ SE: Self-Esteem(自尊心) IH: Inhibition(抑制)</p> <p>* $p < 0.05$ RT: Risk-Taking(危険負担) EX: Extroversion(外向性)</p> <p>AN: Anxiety(不安) IN: Introversion(内向性)</p> <p>EM: Empathy(共感) TR: Tolerance(寛容性)</p> <p>L: Listening R: Reading I: Spoken Interaction</p> <p>P: Spoken Production W: Writing</p>												

次に、8つの情動要素の中、CEFR技能との間に比較的強い相関性を有する情動要素SE（自尊心）とAN（不安）について更に詳細に考察してみる。4章3節で、情動要素ごとに5つの設問を用意したと述べた。SEおよびANに関するそれぞれ5つの設問の中から、上記判定に結びついたそれぞれ3つの設問について詳細に調べてみれば、どのような質問に対して、自己評価にどのような変化が起こるか、きめ細かく具体的に分かってくる。

表5-8は、SEとANに関する上記それぞれ3つの設問項目とCEFR技能との間の相関性を表示したものである。

SEに関する設問の中、回答者の自信を表す項目1、項目2および項目5が、正の相関性を高めることに寄与している。特に、「自分の英語力に自信がある」という項目1と、CEFR技能R、Wとの間に、それぞれ $r = .52, p < .01$ および $r = .60, p < .01$ という比較的強い正の相関性が見られる。このことは、読み書きに力を入れてきた日本人学習者の強みを特徴的に表している。同様に、項目1とL（listening）との間にも、 $r = .49, p < .01$ という比較的強い正の相関性が見られる。読み書きにとどまらず、加えて一方向で受身型のL（listening）にもかなり自信のあることがうかがえる。相手と対峙するコミュニケーションの要となる双方向で発信型

のI(spoken interaction)に関しては、SEと項目2が $r = .59, p < .01$ という比較的強い正の相関性を示しており、SEがCEFR技能に与える影響がかなりある事を示している。

ANに関する設問の中、英語力に不安がある事を表す項目11、項目13および項目15は、すべての技能に対して「負の相関性」に寄与している。特に、日本人学習者の強みであるL, R, Wにおいて顕著である。つまり、ANは否定的なmotivationにつながり、強味をも阻害することになる可能性を示している。

表 5-8 情動(SE&AN)関連項目と CEFR 自己評価による英語力間の相関係数 (社会人英語上級者 N = 46)

			CEFR 自己評価による英語力				
			L	R	I	P	W
情動	SE	項目 1	0.49 **	0.52 **	0.24	0.13	0.60 **
		項目 2	0.42 **	0.32 *	0.59 **	0.32 *	0.20
		項目 5	0.36 *	0.22	0.39 *	0.20	0.25
	AN	項目 11	-0.43 **	-0.46 **	-0.31 *	-0.20	-0.42 **
		項目 13	-0.47 **	-0.46 **	-0.26	-0.20	-0.24
		項目 15	-0.39 **	-0.31 *	-0.21	-0.21	-0.37 *

** $p < .01$ SE: Self-Esteem(自尊心) AN: Anxiety(不安)

* $p < .05$ L:Listening R:Reading I:Spoken Interaction
P:Spoken Production W:Writing

[SE 関連質問項目]

項目1：自分の英語力に自信がある。

項目2：自分はスピーキングが得意である。

項目5：スピーキングが上手と言われて自信がついた。

[AN 関連質問項目]

項目 11：英語力に自信がない。

項目 13：テストや時間が限られているとうまく話せない。

項目 15：発音、語彙、文法などの間違いを指摘されたので、
話したくなくなった。

(2) 留学経験のある大学学部3回生

表 5-9 は大学学部 3 回生の留学後の結果を示している。まず、情動要素相互の組合せについては、表 5-9 から、SE は、RT との間に $r = .58$, $p < .01$ という比較的強い正の相関性が、EM との間に $r = .34$, $p < .05$ という弱い正の相関性が、EX との間に $r = .72$, $p < .01$ という強い正の相関性が、AN との間に $r = -.59$, $p < .01$ および IN との間に $r = -.60$, $p < .01$ という共に比較的強い負の相関性が、IH との間に $r = -.40$, $p < .05$ という弱い負の相関性が見られる。RT は、EX との間に $r = .54$, $p < .01$ という比較的強い正の相関性が、EM との間に $r = .37$, $p < .05$ という弱い正の相関性が、TR との間に $r = .42$, $p < .05$ という比較的強い正の相関性が、IH との間に $r = -.45$, $p < .01$ という比較的強い負の相関性が見られる。AN は、IH との間に $r = .54$, $p < .01$ および IN との間に $r = .51$, $p < .01$ という共に比較的強い正の相関性が、EX との間に $r = -.46$, $p < .01$ という比較的強い負の相関性が見られる。EM は、EX との間に $r = .37$, $p < .05$ という弱い正の相関性が見られる。IH は、EX との間に $r = -.57$, $p < .01$ という比較的強い負の相関性が見られ

る。EX は、IN との間に $r = -.64$, $p < .01$ という比較的強い負の相関が見られる。

次に、8つの情動要素と5つのCEFR技能の組合せについては、表5-9から、情動要素SEは、CEFR技能Lとの間に $r = .76$, $p < .01$ およびIとの間に $r = .70$, $p < .01$ という共に強い正の相関性が、Rとの間に $r = .58$, $p < .01$ 、Pとの間に $r = .44$, $p < .01$ およびWとの間に $r = .44$, $p < .01$ という共に比較的強い正の相関性が見られる。情動要素RTは、Lとの間に $r = .42$, $p < .05$ という比較的強い正の相関性が見られる。情動要素ANは、Lとの間に $r = -.48$, $p < .01$ 、Rとの間に $r = -.42$, $p < .05$ 、Iとの間に $r = -.58$, $p < .01$ およびPとの間に $r = -.41$, $p < .05$ という比較的強い負の相関性が見られる。情動要素EMは、Iとの間に $r = .41$, $p < .05$ という比較的強い正の相関性が、Lとの間に $r = .39$, $p < .05$ およびPとの間に $r = .37$, $p < .05$ という弱い正の相関性が見られる。情動要素IHは、Iとの間に $r = -.46$, $p < .01$ 、Pとの間に $r = -.42$, $p < .05$ という比較的強い負の相関性が見られる。情動要素EXは、Lとの間に $r = .58$, $p < .01$ 、Rとの間に $r = .42$, $p < .05$ 、Iとの間に $r = .68$, $p < .01$ 、Pとの間に $r = .48$, $p < .01$ およびWとの間に $r = .52$, $p < .01$ という共に比較的強い正の相関性が見られる。情動要素INは、Lとの間に $r = -.62$, $p < .01$ 、Rとの間に $r = -.61$, $p < .01$ 、Iとの間に $r = -.59$, $p < .01$ およびPとの間に $r = -.43$, $p < .01$ という比較的強い負の相関性が見られる。

次に、CEFR技能相互の組合せについては、表5-9から、Lは、Rとの間に $r = .67$, $p < .01$ 、Iとの間に $r = .69$, $p < .01$ 、Pとの間に $r = .66$, $p < .01$ およびWとの間に $r = .40$, $p < .05$ という共に比較的強い正の相関性が見られる。Rは、Iとの間に $r = .53$, $p < .01$ 、Pとの間に $r = .58$, $p < .01$ およびWとの間に $r = .54$, $p < .01$ という比較的強い正の相関性が見られる。Iは、Pとの間に $r = .73$, $p < .01$ という強い正の相関性が、Wとの間に $r = .59$, $p < .01$ という比較

的強い正の相関性が見られる。P は、W との間に $r = .62$, $p < .01$ という比較的強い正の相関性が見られる。すなわち、10 通りから成る CEFR 技能相互の全ての組合せについて、比較的強い、あるいは強い相関が見られ、しかも 9 通りの組合せについて有意水準 1% で有意な相関が見られることが分かった。

以上をまとめれば、SE、RT、EM、EX および TR は互いに強めあい、全ての CEFR 技能へプラスに働く。一方、AN、IH および IN は三つ巴となって強めあうと共に、SE、RT および EX を牽制し、全ての CEFR 技能へマイナスに働く。つまり、全ての CEFR 技能が、情動要素の影響を受け、完全に連動してプラスあるいはマイナスの方向へ動くことが分かる。上述した社会人英語上級者のケースと極めて類似した状況がここでも見られる。

表 5-9 情動と CEFR 自己評価による英語力間の相関係数 (留学経験あり学部 3 回生 N=35) (留学後)

		情 動							CEFR 自己評価による英語力				
		RT	AN	EM	IH	EX	IN	TR	L	R	I	P	W
情 動	SE	0.58 **	-0.59 **	0.34 *	-0.40 *	0.72 **	-0.60 **	0.30	0.76 **	0.58 **	0.70 **	0.44 **	0.44 **
	RT	—	-0.12	0.37 *	-0.45 **	0.54 **	-0.31	0.42 *	0.42 *	0.16	0.29	0.23	0.15
	AN	—	—	-0.09	0.54 **	-0.46 **	0.51 **	-0.13	-0.48 **	-0.42 *	-0.58 **	-0.41 *	-0.23
	EM	—	—	—	-0.26	0.37 *	-0.25	0.19	0.39 *	0.26	0.41 *	0.37 *	0.33
	IH	—	—	—	—	-0.57 **	0.33	-0.23	-0.24	-0.26	-0.46 **	-0.42 *	-0.25
	EX	—	—	—	—	—	-0.64	0.27	0.58	0.42	0.68	0.48	0.52

							**		**	*	**	**	**
	IN	—	—	—	—	—	—	0.01	-0.62	-0.61	-0.59	-0.43	-0.30
									**	**	**	**	
	TR	—	—	—	—	—	—	—	0.21	-0.00	0.26	0.32	0.18
CEFR 自己評価による英語力	L	—	—	—	—	—	—	—	—	0.67	0.69	0.66	0.40
										**	**	**	*
	R	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0.53	0.58	0.54
											**	**	**
	I	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0.73	0.59
											**	**	
P	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0.62	
												**	
	W	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
備考	<p>** $p < 0.01$ SE: Self-Esteem(自尊心) IH: Inhibition(抑制)</p> <p>* $p < 0.05$ RT: Risk-Taking(危険負担) EX: Extroversion(外向性)</p> <p>AN: Anxiety(不安) IN: Introversion(内向性)</p> <p>EM: Empathy(共感) TR: Tolerance(寛容性)</p> <p>L: Listening R: Reading I: Spoken Interaction</p> <p>P: Spoken Production W: Writing</p>												

これら 35 名の留学経験のある大学 3 回生グループに対する質的分析は、次のようにまとめられる。

「コミュニケーション力の向上に役立った勉強法、さらに、留学を経験して英語力や情動(感情や気持ち)の面で変化した点があれば自由に記述ください」の設問に対し、35 名の内 80%である 28 名が興味深い回答を記入している。それをキーワードで分

類してみると以下のようなになる。(なお、以下の人数には、ひとりが複数のキーワードを使用しているケースもある)。

- ・積極性が大切:18名
- ・自信が生まれた:6名
- ・間違いを気にせず話すことが大切:5名
- ・褒められて、やる気が出た:3名

具体的な自由記述の代表例をいくつか以下にまとめておく。

自由記述事例

- ・「自分から進んで言動することが大切であると思った」
- ・「私にとって、なかなか英語が聞き取れず大変だった。しかし、話せなくても結構コミュニケーションが取れた。もっと話したいという気持ちが高まった」
- ・「ホームステイ先のファミリーにスピーキングが良くできていると褒められて、自信がついた。もっと英語を学びたいと思った」

自由記述の中で、文法や間違いに関する以下のコメントは興味深い。

「発音とか文法に自信がなくても、結構相手に言いたいことが伝わった。…知っている単語でも話せば伝わるので、まずは恥ずかしがらず話をしてみるのが大切だと思った」

「いくら文法を学んでいても、いざ外国へ行くとあまり使わなかった。必要なのは、コミュニケーションしたいと思う行動力と間違えてもよいので話すことが大切だと思った」

「中学校と高校で文法ばかりを勉強していたけど、もっと **speaking** を身につけた方がいいと思った」

「留学前には、どうしても正しい文法で話さないといけ
ないと考えるあまり、うまく自分の思いが伝わらない時が
あった。・・・留学後、文法がめっちゃめっちゃでも、会
話はできた。会話の上では、文法をあまり意識しない方が
いいと思った」

「とりあえず、話してみることが大事と思い始め、文法と
かをあんまり気にせず話すようになった」

「・・・英語を使ってコミュニケーションする事はお互い
に理解しあえない場合もあるが、失敗を恐れずに、相手
が何を伝えようとしているか理解しようとする姿勢が
大切だと思った。留学後、たくさんの人たちと関わって、
自分の意見を持ってそれが間違っただけでも発言する
ことは恥ずかしいことではないと思えるようになった」

以上、自由記述に記入している 28 名はもちろん、本調査参
加者 35 名全員がこれまでの英語の授業に関する設問に対して
「会話の授業はあった」が、「文法・訳読式が中心の授業」を受
けてきたと回答している。これら回答と自由記述から次のような
状況が読み取れる。留学後実際にコミュニケーションする際、文
法が頭から離れず、間違っただけはいけないという意識が働き、自由
闊達なコミュニケーションの抑止力になっている状態が見えて
くる。いったんそれを取り外し、「間違ってもいいのだ」「話して
みれば何とかなる」という事に気づき、危険負担をいとわなけれ
ば、積極的になり、その結果「やればできる」、「もっと勉強した
い」「褒められて自信が持てた」などと、プラスの循環に至る傾
向が見えてくる。

そのような学習者の質的研究を試みることにより、量的分析
で検証してきた学習者の情動が英語学習に影響を与え、プラスに
働くと、結果として、英語をもっと勉強したいという意欲につな

がっていることがわかる。

以上のように、留学経験のある大学3回生でさえも、文法は英語で話す際の足枷になっていたようである。だからと言って文法は無視してよいわけではない。文法の規則性が頭に入っていないと、英語としての文章構造が作れない。やはり、文法は読む、書く、話す、聴くの基盤である。

鳥飼(2012)は文法について「高校では、最低限の文法を知って基本的な英語を聴いて書いて読んで話せる力をつけること。生徒の自信や意欲をそがないようにしながら正確性も確保するのが、教師の腕の見せ所である」(読売新聞,2012.6/23)と述べている。

文法学習について酒井(2008)は1～6年間の短期学習者より、6年以上続けている長期学習者の方が文章理解の回路が出来ており、英語学習開始年齢より英語の接触量が多い方が、文法知識は定着するという実験結果を出している。この結果は、英語の文法の学習は短期間で獲得できるものではなく、多くの文章を読み続けていけば、自然に規則性が分かるようになることを示していると思われる(林、2012, p.62 参照)。

つまり、読み、書き、話し、聴くという4技能をバランスよく継続的に鍛えることを通して英語の接触量を増やし、その結果文法の規則性は自然に身に付くということであろう。重要なのは、話す際に文法が抑止力になってはいけない。文法が抑止力ならず、気にならないまで4技能を鍛えること、そして、話そうとする際の環境を話しやすい雰囲気、プラスの動機を引き出すことが大事であると言いたい。それは指導者の工夫次第で可能となることである。

留学経験のある大学学部3回生の留学前のデータに関しては、5章3節2項「仮説2の検証」において、留学前と留学後を比較して論述する。

(3) 大学学部 1 回生

16 大学 1,440 名 (JACET 関西支部ライティング研究会, 1998) の C-test 平均 52.81 点よりやや上の 53.3 点を獲得しているほぼ日本の大学生の平均的英語力を有する大学学部 1 回生 47 名の調査結果が表 5-10 である

まず、情動要素相互の組合せについては、表 5-10 から、SE は、RT との間に $r = .35$, $p < .05$ という弱い正の相関性が、EM との間に $r = .55$, $p < .01$ および EX との間に $r = .56$, $p < .01$ という共に比較的強い正の相関性が、AN との間に $r = -.47$, $p < .01$ という比較的強い負の相関性が、IH との間に $r = -.36$, $p < .05$ という弱い負の相関性が見られる。RT は、EM との間に $r = .43$, $p < .01$ 、EX との間に $r = .42$, $p < .01$ および TR との間に $r = .40$, $p < .01$ という共に比較的強い正の相関性が、IH との間に $r = -.30$, $p < .05$ という弱い負の相関性が見られる。AN は、IH との間に $r = .50$, $p < .01$ および IN との間に $r = .53$, $p < .01$ という共に比較的強い正の相関性が、EM との間に $r = -.43$, $p < .01$ および EX との間に $r = -.51$, $p < .01$ という共に比較的強い負の相関性が見られる。EM は、EX との間に $r = .80$, $p < .01$ という強い正の相関性が、RT との間に $r = .43$, $p < .01$ 、TR との間に $r = .40$, $p < .01$ という比較的強い正の相関性が、IH との間に $r = -.46$, $p < .01$ という比較的強い負の相関性が見られる。IH は、IN との間に $r = .50$, $p < .01$ という比較的強い正の相関が、EX との間に $r = -.45$, $p < .01$ という比較的強い負の相関性が見られる。EX は、TR との間に $r = .47$, $p < .01$ という比較的強い正の相関が見られる。

次に、8 つの情動要素と 5 つの CEFR 技能の組合せについては、表 5-10 から、情動要素 SE は、CEFR 技能 I との間に $r = .49$, $p < .01$ 、P との間に $r = .48$, $p < .01$ および W との間に $r = .43$, $p < .01$ という共に比較的強い正の相関性が、L との間に $r = .35$, $p < .05$

および R との間に $r = .36, p < .05$ という共に弱い正の相関性が見られる。情動要素 AN は、CEFR 技能 P との間に $r = .29, p < .05$ および W との間に $r = .32, p < .05$ という共に弱い正の相関性が見られる。情動要素 EM は、I との間に $r = .33, p < .05$ という弱い正の相関性が見られる。情動要素 IH は、P との間に $r = -.34, p < .05$ という弱い負の相関性が見られる。情動要素 EX は、I との間に $r = .32, p < .05$ および P との間に $r = .31, p < .05$ という共に弱い正の相関性が見られる。

CEFR 技能相互の組合せについては、表 5-10 から、L は、R との間に $r = .63, p < .01$ 、I との間に $r = .48, p < .01$ 、P との間に $r = .42, p < .01$ および W との間に $r = .60, p < .01$ という共に比較的強い正の相関性が見られる。R は、I との間に $r = .61, p < .01$ 、P との間に $r = .62, p < .01$ および W との間に $r = .61, p < .01$ という共に比較的強い正の相関性が見られる。I は、P との間に $r = .74, p < .01$ という強い正の相関性が、W との間に $r = .62, p < .01$ という比較的強い正の相関性が見られる。P は、W との間に $r = .75, p < .01$ という強い正の相関性が見られる。すなわち、10 通りから成る CEFR 技能相互の全ての組合せについて、比較的強い、あるいは強い、しかも有意水準 1 % で有意な相関が見られることが分かった。

以上をまとめれば、SE、RT、EM、EX および TR は互いに強めあい、全ての CEFR 技能へプラスに働く。一方、AN、IH および IN は三つ巴となって強めあうと共に、SE、EM および EX を牽制し、全ての CEFR 技能へマイナスに働く。つまり、情動要素の影響を受け、全ての CEFR 技能が完全に連動して、プラスあるいはマイナスの方向へ動くことが分かる。社会人英語上級者など上述した 2 つのグループのケースと類似した状況がここでも見られる。

本論文 1 章 3 節で「コミュニケーションが適切に機能する

ためには、自分の意見や思いを相手に正しく投げかける一方で、相手の意見や立場を正しく受け止め、双方向にうまく噛み合った、会話のキャッチボールを展開する必要がある」と述べた。つまり、EM（共感）なしでは、SE（自尊心）は独り善がりの自己主張であったり、おざなりでうわべだけの EX（外向性）では、相手を納得させるやり取り、折衝など到底期待できないのである。

この大学学部 1 回生の場合、EM（共感）と SE、RT、TR との間にはいずれも比較的強い正の相関性がみられ、特に EX との間には $r=0.80$, $p<0.01$ という強い正の相関性が特徴的であり、興味深い。上述からすれば、この大学 1 回生グループは、コミュニケーション力を高めるために有益なプラスの要素を潜在的に持っていると言えよう。

表 5-10 情動と CEFR 自己評価による英語力間の相関係数（大学学部 1 回生 N=47）

		情 動							CEFR 自己評価による英語力				
		RT	AN	EM	IH	EX	IN	TR	L	R	I	P	W
情 動	SE	0.35 *	-0.47 **	0.55 **	-0.36 *	0.56 **	-0.26	0.07	0.35 *	0.36 *	0.49 **	0.48 **	0.43 **
	RT	—	-0.26	0.43 **	-0.30 *	0.42 **	-0.10	0.40 **	-0.01	0.11	0.23	0.14	0.11
	AN	—	—	-0.43 **	0.50 **	-0.51 **	0.53 **	-0.19	-0.22	-0.13	-0.24	-0.29 *	-0.32 *
	EM	—	—	—	-0.46 **	0.80 **	-0.22	0.40 **	0.21	0.28	0.33 *	0.26	0.16
	IH	—	—	—	—	-0.45 **	0.50 **	0.10	-0.16	-0.17	-0.20	-0.34 *	-0.15
	EX	—	—	—	—	—	-0.24	0.47	0.13	0.19	0.32	0.31	0.25

								**			*	*	
	IN	—	—	—	—	—	—	0.13	-0.17	-0.04	-0.25	-0.02	-0.18
	TR	—	—	—	—	—	—	—	-0.17	0.01	-0.03	-0.05	-0.00
CEFR 自己評価による英語力	L	—	—	—	—	—	—	—	—	0.63	0.48	0.42	0.60
										**	**	**	**
	R	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0.61	0.62	0.61
											**	**	**
	I	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0.74	0.62
											**	**	
	P	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0.75
													**
	W	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
備考	<p>** $p < 0.01$ SE: Self-Esteem(自尊心) IH: Inhibition(抑制)</p> <p>* $p < 0.05$ RT: Risk-Taking(危険負担) EX: Extroversion(外向性)</p> <p>AN: Anxiety(不安) IN: Introversion(内向性)</p> <p>EM: Empathy(共感) TR: Tolerance(寛容性)</p> <p>L: Listening R: Reading I: Spoken Interaction</p> <p>P: Spoken Production W: Writing</p>												

情動要素と CEFR 技能との間の相関性を見ると、SE は全ての CEFR 技能との間に比較的強いあるいは弱い正の相関性が、EX は I と P との間に弱い正の相関性が、EM は I との間に弱い正の相関性が、それぞれ見られる。つまり EM は、直接的には I に限定されるが、間接的には SE や EX を介して CEFR 技能全般へ影響するのである。

しかしながら、注目すべき情動要素 SE、EM、EX および CEFR の各技能について、表 5-4 および表 5-6 を基にこの大学学部 1 回生のデータを見ると、情動要素および CEFR 各技能のレベル値は社会人英語上級者や留学経験のある大学学部 3 回生、さらには日本人全体の平均にすら達していないことがわかる。大学入学直後に実施した本調査段階では、この大学学部 1 回生の資質が十分に発揮できていないと言えよう。

(4) 高校 2 年生

まず、情動要素相互の組合せについては、表 5-11 から、SE は、EM との間に $r = .31, p < .05$ という弱い正の相関性が、EX との間に $r = .52, p < .01$ という比較的強い正の相関性が、AN および IN との間に共に $r = -.34, p < .05$ という弱い負の相関性が、IH との間に $r = -.49, p < .01$ という比較的強い負の相関性が見られる。RT は、EM との間に $r = .34, p < .05$ という弱い正の相関性が、EX との間に $r = .40, p < .01$ および TR との間に $r = .57, p < .01$ という共に比較的強い正の相関性が、AN との間に $r = -.31, p < .05$ および IH との間に $r = -.32, p < .05$ という共に弱い負の相関性が見られる。AN は、IH との間に $r = .56, p < .01$ という比較的強い正の相関性が、IN との間に $r = .39, p < .01$ という弱い正の相関性が、EX との間に $r = -.38, p < .01$ という弱い負の相関性が見られる。EM は、EX との間に $r = .49, p < .01$ という比較的強い正の相関性が、TR との間に $r = .35, p < .05$ という弱い正の相関性が、IH との間に $r = -.38, p < .01$ という弱い負の相関性が見られる。IH は、IN との間に $r = .50, p < .01$ という比較的強い正の相関が、EX との間に $r = -.63, p < .01$ という比較的強い負の相関性が、TR との間に $r = -.29, p < .05$ という弱い負の相関性が見られる。EX は、TR との間に $r = .34, p < .05$ という弱い正の相関が、IN との間に $r = -.41, p < .01$ という比較的強い負の相関性が見られる。

次に、8つの情動要素と5つのCEFR技能の組合せについては、表5-11から、情動要素SEは、CEFR技能Iとの間に $r = .53$, $p < .01$ および P との間に $r = .51$, $p < .01$ という共に比較的強い正の相関性が、R との間に $r = .31$, $p < .05$ および W との間に $r = .32$, $p < .05$ という共に弱い正の相関性が見られる。情動要素ANは、I との間に $r = -.38$, $p < .01$ および P との間に $r = -.34$, $p < .05$ という共に弱い負の相関性が見られる。情動要素IHは、I との間に $r = -.32$, $p < .05$ および P との間に $r = -.28$, $p < .05$ という弱い負の相関性が見られる。情動要素EXは、I との間に $r = .36$, $p < .05$ という弱い正の相関性が見られる。情動要素INは、I との間に $r = -.32$, $p < .05$ および P との間に $r = -.34$, $p < .05$ という弱い負の相関性が見られる。

次に、CEFR技能相互の組合せについては、表5-11から、Lは、R との間に $r = .34$, $p < .05$ 、I との間に $r = .37$, $p < .01$ および P との間に $r = .29$, $p < .05$ という共に弱い正の相関性が見られる。Rは、I との間に $r = .46$, $p < .01$ という比較的強い正の相関性が、P との間に $r = .38$, $p < .01$ および W との間に $r = .39$, $p < .01$ という共に弱い正の相関性が見られる。Iは、P との間に $r = .53$, $p < .01$ および W との間に $r = .41$, $p < .01$ という比較的強い正の相関性が見られる。Pは、W との間に $r = .42$, $p < .01$ という比較的強い正の相関性が見られる。すなわち、10通りから成るCEFR技能相互の組合せのうちLとWを除いて9通りについて何らかの相関が見られ、その中の4通り(RとI、IとP、IとW、PとW)については、比較的強い、あるいは強い相関性が見られ、しかも有意水準1%で有意な相関が見られることが分かった。

以上をまとめれば、SE、RT、EM、EXおよびTRは互いに強めあい、ほとんど全てのCEFR技能へプラスに働く。一方、AN、IHおよびINは三つ巴となって強めあうと共に、SEおよびEXを牽制し、ほとんど全てのCEFR技能へマイナスに働く。つ

まり、情動要素の影響を受け、ほとんど全ての CEFR 技能が連動して、プラスあるいはマイナスの方向へ動くことが分かる。社会人英語上級者など上述した 3 つのグループのケースと類似した状況がここでも見られる。

高等学校 2 年生 50 名の Part I 回答を基に、質的研究としてまとめると、次のようになる。

まず、英語が「大好き」は 5 名であり、「まあまあ好き」は 26 名、「嫌い」は 14 名、「大嫌い」は 5 名となっている。準 2 級取得している生徒は 50 名の内 38 名であり、英語が「大好き」「まあまあ好き」の回答者については 80%以上が取得している。「嫌い」の回答者は 85.7%、「大嫌い」の回答者でさえも 2 級又は 3 級を全員が取得している。実際の授業で模擬面接を導入している事からみても、学校をあげて英語検定受験を推進し、積極的な取り組みをしている事が理解できる。英語が好きな理由としてあげているのは「外国へ行きたいから」「英語の映画を理解したい」「外国人と話したい」が主流である。

一方、嫌いな理由は「文法がわからない」「勉強についていけない」「試験があるから」「勉強の仕方がわからない」の回答がほとんどを占める。不安は、英語が「大好き」「まあまあ好き」と回答した生徒も含めて、35 名に及ぶ。「嫌い」や「大嫌い」の回答者はほとんどが「少し不安」「不安である」と回答している。「嫌い」の理由がそのまま、不安につながっているものと考えられる。

興味深いのは、「英語の必要性」を認識しているのは、「まあまあ好き」「嫌い」「大嫌い」の回答者において合計 11 名いる点である。英語が嫌いな生徒でさえも、必要性を認識していることから、指導によっては、勉強のやり方がわかるようになり、理解につながり、英語嫌いの解消につながる可能性もある事を示唆している。

英語塾に通っている生徒は 19 名おり、学習期間は 3 年が主流である。自由記述を見ていくと、この年代になると、自分に適した学習スタイルを身に着け始めていることと、ALT の影響がいかに大きいかがわかる。自由記述から事例を以下にあげる。

自分に適した学習スタイルに関連する記述：

- ・「英語の歌詞をたくさん聞いて表現をおぼえた」類似 3 件
- ・「海外ドラマを吹き替えなしで見て表現を覚えた」類似 2 件
- ・「対話文のテキストを覚えて会話に役立てた」
- ・「英語で話す機会をたくさん持つこと」類似 3 件
- ・「暗証してそれをつかうこと」類似 3 件
- ・「英語が完璧でなくても外国人と話して通じたのでこれでも良いのかと自信がもてた」類似 3 件
- ・「人前で話す訓練をして慣れた」
- ・「とりあえず、喋ってみることでコミュニケーションができた」類似 2 件
- ・「音読により、力がついた」類似 5 件
- ・「間違っても、とにかくしゃべってみること」類似 3 件
- ・「ゲーム形式の授業は楽しいが、実際の英語に役立つ事はなかった」

ALT に関する記述：

- ・「間違っても優しく直してくれるので、話すことに抵抗がなくなった」類似 2 件
- ・「ALT の指導で話の仕方について指導され、スピーチすることが楽になった」
- ・「ALT の話を理解したいと思い、英語に興味がわいた」類似 3 件

これら質的研究からわかることは、英語嫌いは試験や文法が理解できない、勉強についていけない等それが不安につながっている点である。さらに、人前で話す際に間違いをすることを生徒はかなり不安に感じているが、ALTなどの指導により、気を楽しんで人前で話せるようになったと述べている。

この点は、日本の英語教育の特徴を表している。つまり、日本人指導者は文法など完璧さを求めるあまり、生徒が人前で英語を話すことに対して委縮してしまう。学習者の気持のあり様を、指導者自ら理解する必要があると言えよう。

表 5-11 情動と CEFR 自己評価による英語力間の相関係数（高校 2 年生 N=50）

		情 動							CEFR 自己評価による英語力				
		RT	AN	EM	IH	EX	IN	TR	L	R	I	P	W
情 動	SE	0.28	-0.34	0.31	-0.49	0.52	-0.34	0.18	0.25	0.31	0.53	0.51	0.32
			*	*	**	**	*			*	**	**	*
	RT	—	-0.31	0.34	-0.32	0.40	-0.12	0.57	0.06	0.08	0.20	0.19	-0.00
			*	*	*	**		**					
	AN	—	—	0.04	0.56	-0.38	0.39	-0.21	-0.08	-0.18	-0.38	-0.34	-0.14
					**	**	**				**	*	
	EM	—	—	—	-0.38	0.49	0.20	0.35	0.22	0.10	-0.01	-0.12	-0.02
				**	**		*						
IH	—	—	—	—	-0.63	0.50	-0.29	-0.10	-0.09	-0.32	-0.28	0.00	
					**	**	*			*	*		
EX	—	—	—	—	—	-0.41	0.34	0.40	0.20	0.36	0.21	0.01	
						**	*	**		*			
IN	—	—	—	—	—	—	-0.03	-0.03	-0.08	-0.32	-0.34	-0.00	

											*	*	
	TR	—	—	—	—	—	—	—	0.04	0.08	0.17	0.08	-0.00
CEFR 自己評価による英語力	L	—	—	—	—	—	—	—	—	0.34	0.37	0.29	0.22
										*	**	*	
	R	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0.46	0.38	0.39
											**	**	**
	I	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0.53	0.41
											**	**	
P	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0.42
													**
W	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
備考	<p>** $p < 0.01$ SE: Self-Esteem(自尊心) IH: Inhibition(抑制)</p> <p>* $p < 0.05$ RT: Risk-Taking(危険負担) EX: Extroversion(外向性)</p> <p>AN: Anxiety(不安) IN: Introversion(内向性)</p> <p>EM: Empathy(共感) TR: Tolerance(寛容性)</p> <p>L: Listening R: Reading I: Spoken Interaction</p> <p>P: Spoken Production W: Writing</p>												

ここで、参考までに上述の学習スタイル(本論文 p.134)について、学習方略との定義の違いを明確にしておく。Reid(2005)の定義によると、「学習方略とは、学力を上げる為に生徒がしばしば意識的に使う目に見えるスキルである。つまり、学習スタイルを改良したり、拡大したりできるように生徒に教えられたスキルである。一方、学習スタイルとは、性格上の特徴に基づくものであり、意識的には使われない。新しい情報を理解したり、吸収

したりする際の基盤であり、生徒は自分の好みの学習スタイルを自分自身認識し、さまざまな学習方略を実践したり、吟味したりすることにより、自分のスタイルを拡大することができる」(p.viii)と、述べている。

この定義を当てはめると、上述の「自分に適した学習スタイル」とは、高校2年生までの学習経験により、自由記述に記載されているように、「音読による勉強で学力が上がった」とか「映画や音楽で英語を覚えた」などと、それぞれ自分に適した学習の仕方が生徒に芽生えてきていると解釈できる。

(5) 中学2年生

まず、情動要素相互の組合せについては、表5-12から、SEは、EXとの間に $r = .58$, $p < .01$ という比較的強い正の相関性が、ANとの間に $r = -.38$, $p < .01$ という弱い負の相関性が、IHとの間に $r = -.51$, $p < .01$ という比較的強い負の相関性が見られる。RTは、EXとの間に $r = .29$, $p < .05$ という弱い正の相関性が見られる。ANは、IHとの間に $r = .54$, $p < .01$ および INとの間に $r = .51$, $p < .01$ という共に比較的強い正の相関性が、EXとの間に $r = -.48$, $p < .01$ という比較的強い負の相関性が見られる。EMは、EXとの間に $r = .43$, $p < .01$ および TRとの間に $r = .49$, $p < .01$ という共に比較的強い正の相関性が見られる。IHは、INとの間に $r = .60$, $p < .01$ という比較的強い正の相関が、EXとの間に $r = -.60$, $p < .01$ という比較的強い負の相関性が見られる。EXは、INとの間に $r = -.36$, $p < .01$ という弱い負の相関性が見られる。

次に、8つの情動要素と5つのCEFR技能の組合せについては、表5-12から、情動要素SEは、CEFR技能Rとの間に $r = .56$, $p < .01$ 、Iとの間に $r = .49$, $p < .01$ および Wとの間に $r = .42$, $p < .01$ という共に比較的強い正の相関性が、Lとの間に $r = .34$, $p < .05$ および Pとの間に $r = .39$, $p < .01$ という共に弱い正の相関性が見

られる。情動要素 RT は、P との間に $r = .28, p < .05$ という弱い正の相関性が見られる。情動要素 AN は、I との間に $r = -.50, p < .01$ という比較的強い負の相関性が、R との間に $r = -.35, p < .01$ という弱い負の相関性が見られる。情動要素 EM は、L との間に $r = .51, p < .01$ という比較的強い正の相関性が見られる。情動要素 IH は、R との間に $r = -.34, p < .01$ 、I との間に $r = -.39, p < .01$ および P との間に $r = -.34, p < .01$ という弱い負の相関性が見られる。情動要素 EX は、R との間に $r = .48, p < .01$ および P との間に $r = .41, p < .01$ という共に比較的強い正の相関性が、L との間に $r = .29, p < .05$ という弱い正の相関性が見られる。情動要素 IN は、I との間に $r = -.34, p < .01$ という弱い負の相関性が見られる。情動要素 TR は、L との間に $r = .37, p < .01$ 、P との間に $r = .33, p < .05$ および W との間に $r = .29, p < .05$ という共に弱い正の相関性が見られる。

CEFR 技能相互の組合せについては、表 5-12 から、L は、R との間に $r = .56, p < .01$ 、I との間に $r = .47, p < .01$ 、P との間に $r = .58, p < .01$ および W との間に $r = .59, p < .01$ という共に比較的強い正の相関性が見られる。R は、I との間に $r = .57, p < .01$ 、P との間に $r = .53, p < .01$ および W との間に $r = .44, p < .01$ という共に比較的強い正の相関性が見られる。I は、P との間に $r = .47, p < .01$ および W との間に $r = .55, p < .01$ という比較的強い正の相関性が見られる。P は、W との間に $r = .44, p < .01$ という比較的強い正の相関性がある。すなわち、10 通りから成る CEFR 技能相互の全ての組合せについて、比較的強い、しかも有意水準 1% で有意な相関が見られることが確認された。つまり、英語 4 + 1 技能は統合的に関連性がある事を明確に示している。

以上をまとめれば、SE、RT、EM および EX および TR は互いに強めあい、ほぼ全ての CEFR 技能へプラスに働く。一方、AN、IH および IN は三つ巴となって強めあうと共に、SE および

EX を牽制し、全ての CEFR 技能へマイナスに働く。つまり、情動要素の影響を受け、全ての CEFR 技能が完全に連動して、プラスあるいはマイナスの方向へ動くことが分かる。社会人英語上級者など上述した 4 つのグループのケースと類似した状況がここでも見られる。

表 5-12 情動と CEFR 自己評価による英語力間の相関係数 (中学 2 年生 N=58)

		情 動							CEFR 自己評価による英語力				
		RT	AN	EM	IH	EX	IN	TR	L	R	I	P	W
情 動	SE	0.07	-0.38 **	0.19	-0.51 **	0.58 **	-0.26	0.02	0.34 *	0.56 **	0.49 **	0.39 **	0.42 **
	RT	—	0.12	-0.06	-0.23	0.29 *	0.02	0.21	0.05	0.01	-0.01	0.28 *	-0.14
	AN	—	—	0.06	0.54 **	-0.48 **	0.51 **	0.21	-0.11	-0.35 **	-0.50 **	-0.22	-0.04
	EM	—	—	—	-0.04	0.43 **	0.01	0.49 **	0.51 **	0.21	0.08	0.24	0.25
	IH	—	—	—	—	-0.60 **	0.60 **	-0.07	-0.22	-0.34 **	-0.39 **	-0.34 **	-0.19
	EX	—	—	—	—	—	-0.36 **	0.10	0.29 *	0.48 **	0.25	0.41 **	0.05
	IN	—	—	—	—	—	—	0.21	-0.13	-0.25	-0.34 **	-0.26	-0.06
	TR	—	—	—	—	—	—	—	0.37 **	-0.01	0.05	0.33 *	0.29 *

CEFR 自己評価による英語力	L	—	—	—	—	—	—	—	—	0.56 **	0.47 **	0.58 **	0.59 **
	R	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0.57 **	0.53 **	0.44 **
	I	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0.47 **	0.55 **
	P	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0.44 **
	W	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
備考	** $p < 0.01$ SE: Self-Esteem(自尊心) IH: Inhibition(抑制) * $p < 0.05$ RT: Risk-Taking(危険負担) EX: Extroversion(外向性) AN: Anxiety(不安) IN: Introversion(内向性) EM: Empathy(共感) TR: Tolerance(寛容性) L: Listening R: Reading I: Spoken Interaction P: Spoken Production W: Writing												

質的研究の視点から、Part I の選択による回答と自由記述から次の点が読み取れる。調査した中学 2 年生 58 名の内、英語が「大好き」は 31 名、「まあまあ好き」は 27 名であり、全員が、英語に対して前向きである。4 章 4 節で述べたように、授業観察した限りでは、テキストと音声教材を活用し、生徒は少人数のグループで積極的に発言できるよう巧みな指導がなされていることと無関係ではないと推測される。回答を詳細に見ていくと、英語が好きな理由として「自由に話したり、書いたりしたい」を挙げているものが 25 名、「外国へ行きたい」や「外国人と友達になりたい」が 17 名であった。英語に対して「まったく不安がない」が 18 名であり、「あまり不安でない」が 22 名であり、「少し不安」

が 14 名であった。小学生の場合と異なり、中学 2 年生になると、一般的に将来の進路等が意識に上ってくるタイミングであり、全員が「英語が好き」と回答しているものの、不安の要素が表れている。不安の理由としては、「試験があるから」「勉強についていけないから」「周りの人に笑われるから」のいずれかを挙げている。なお、中学 2 年生で塾に行っている生徒は 13 名で、全体の 22.4 %であった。塾での学習経験は 1 年から 7 年と幅があるが、1 年程度が 46%と主流である。

以上のような質的研究を、量的分析を基にまとめた 5 章 3 節、表 5-20「上位ランクの情動要素及び CEFR 自己評価による外国語力の平均値」を発達段階の変化にあわせてみると、小学生から高校生への変化は、社会化が進み、思春期が重なるにつれ、特に不安の情動が高くなり、「間違うと、周囲の人に笑われるから」とか「勉強についていけない」とか、さらには「試験があるから」等の回答につながっていると見えよう。この点は、表 5-20 の AN の平均値に表れている。その後、発達段階を経るにつれて、さらに、AN は高くなり、紆余曲折を経て社会人になると下がる傾向をたどっていく。

(6) 小学 6 年生

まず、情動要素相互の組合せについては、表 5-13 から、SE は、RT との間に $r = .40, p < .01$ および EX との間に $r = .64, p < .01$ という共に比較的強い正の相関性が、EM との間に $r = .28, p < .05$ という弱い正の相関性が、AN および IH との間に $r = -.47, p < .01$ という共に比較的強い負の相関性が見られる。RT は、EX との間に $r = .54, p < .01$ および TR との間に $r = .41, p < .01$ という比較的強い正の相関性が、EM との間に $r = .26, p < .05$ という弱い正の相関性が、AN との間に $r = -.31, p < .01$ および IH との間に $r = -.30, p < .01$ という弱い負の相関性が見られる。AN は、IH および IN

との間に $r = .51, p < .01$ という共に比較的強い正の相関性が、EX との間に $r = -.50, p < .01$ という比較的強い負の相関性が見られる。EM は、EX との間に $r = .43, p < .01$ という比較的強い正の相関性が、IH との間に $r = -.30, p < .01$ という弱い負の相関性が見られる。IH は、IN との間に $r = .48, p < .01$ という比較的強い正の相関性が、EX との間に $r = -.60, p < .01$ という比較的強い負の相関性が見られる。EX は、TR との間に $r = .27, p < .05$ という弱い正の相関性が、IN との間に $r = -.37, p < .01$ という弱い負の相関性が見られる。

次に、8つの情動要素と5つのCEFR技能の組合せについては、表5-13から、情動要素SEは、CEFR技能Lとの間に $r = .61, p < .01$ 、Rとの間に $r = .46, p < .01$ およびIとの間に $r = .41, p < .01$ という共に比較的強い正の相関性が、Pとの間に $r = .30, p < .01$ およびWとの間に $r = .23, p < .05$ という共に弱い正の相関性が見られる。情動要素RTは、Lとの間に $r = .25, p < .05$ およびIとの間に $r = .24, p < .05$ という共に弱い正の相関性が見られる。情動要素ANは、Lとの間に $r = -.48, p < .01$ およびIとの間に $r = -.42, p < .01$ という比較的強い負の相関性が、Rとの間に $r = -.36, p < .01$ およびPとの間に $r = -.25, p < .05$ という共に弱い負の相関性が見られる。情動要素EMは、Lとの間に $r = .29, p < .01$ およびPとの間に $r = .27, p < .05$ という共に弱い正の相関性が見られる。情動要素IHは、Lとの間に $r = -.40, p < .01$ という比較的強い負の相関性が、Rとの間に $r = -.22, p < .05$ およびIとの間に $r = -.30, p < .01$ という共に弱い負の相関性が見られる。情動要素EXは、Lとの間に $r = .51, p < .01$ 、Rとの間に $r = .43, p < .01$ およびIとの間に $r = .43, p < .01$ という共に比較的強い正の相関性が、Pとの間に $r = .27, p < .05$ およびWとの間に $r = .22, p < .05$ という共に弱い正の相関性が見られる。情動要素INは、Lとの間に $r = -.29, p < .01$ およびIとの間に $r = -.25, p < .05$ という弱

い負の相関性が見られる。情動要素 TR は、L との間に $r = .33$, $p < .01$ 、R との間に $r = .26$, $p < .05$ および I との間に $r = .29$, $p < .01$ という共に弱い正の相関性が見られる。

CEFR 技能相互の組合せについては、表 5-13 から、L は、R との間に $r = .73$, $p < .01$ および I との間に $r = .74$, $p < .01$ という共に強い正の相関性が、P との間に $r = .58$, $p < .01$ および W との間に $r = .47$, $p < .01$ という共に比較的強い正の相関性が見られる。R は、I との間に $r = .76$, $p < .01$ という強い正の相関性が、P との間に $r = .53$, $p < .01$ および W との間に $r = .56$, $p < .01$ という比較的強い正の相関性が見られる。I は、P との間に $r = .68$, $p < .01$ および W との間に $r = .67$, $p < .01$ という共に比較的強い正の相関性が見られる。P は、W との間に $r = .68$, $p < .01$ という比較的強い正の相関性が見られる。すなわち、10 通りから成る CEFR 技能相互の全ての組合せについて、比較的強い、あるいは強い、しかも有意水準 1% で有意な相関が見られることが分かった。興味深い点は、塾に行っている割合が調査対象者の 31% であることを反映しているためか、すでに小学 6 年生においても英語 4 + 1 技能の統合的関連性を示している。中でも、特に強い相関性がみられるのは L と R、L と I、R と I であるが、小学生の段階でも主に使用される技能に統合的関連性が表れているのは自然な結果であろう。ちなみに、大手英語塾に見学に行くと、小学 1 年生ですでに、絵と共に文字を教え、フォニックスを導入している。英語でのやり取りも指導者と児童、児童と児童の間で行っている。

以上をまとめれば、SE、RT、EM および EX および TR は互いに強めあい、全ての CEFR 技能へプラスに働く。一方、AN、IH および IN は三つ巴となって強めあうと共に、SE および EX を牽制し、全ての CEFR 技能へマイナスに働く。つまり、情動要素の影響を受け、全ての CEFR 技能が完全に連動して、プラスあるいはマイナスの方向へ動くことが分かる。社会人英語上級者な

ど上述した 5 つのグループのケースと類似した状況がここでも見られる。

本調査対象は、学校での英語学習歴は 2 年目の小学校 6 学年、84 名であり、その質的分析結果は以下のとおりである。

全体の約 31% は半年から 10 年間英語塾での学習経験がある児童である。塾で学んでいるこれら学習者のうち、6 年から 7 年英語を勉強している児童は約 40% にのぼる。なお、表には出していないが、Part I の質問中、「ほめられるとどうしますか」の質問に対して、「もっと勉強する」「自信がわき勉強が楽しくなる」「むずかしいことにも挑戦する気になる」のプラスの行動を選択した児童は 60 名 (71.4%) であり、示唆に富む結果である。また、「話し方をほめられて自信がついた」という自尊心の設問と殆ど全ての 4 + 1 技能との間に、かなり高い相関性があり、一方、「言葉や発音が間違っているとと言われるのがいやで、あまり話さない」という不安の設問と殆ど全ての 4 + 1 技能との間に、負の相関性が、それぞれ見られる。「英語は好きですか」の設問に対して、「大好き」が 30 名「まあまあ好き」は 48 名であり、あわせて全体の 92.8% にのぼる。「好きな理由」は「外国へ行きたいから」「外国人と友達になりたいから」「自由に英語を話したり、読んだり、書いたりしたいから」を 48 名のうち 35 名が選択している。その他は「いい学校へ入るのに必要だから」「先生がほめてくれるから」と全員が前向きな回答をしている。

興味深い点は、英語が「大好き」「まあまあ好き」と回答した児童は英語を学ぶことに[まったく不安でない]「あまり不安でない」との回答が 54 名、64.2% にのぼる。なお、塾で英語学習している児童の全員、英語が「大好き」「まあまあ好き」と回答している。

一方、英語が「嫌い」は 6 名「大嫌い」は 1 名であった。「嫌い」「大嫌い」を選択した児童は「発音が覚えられないから」が

最も多く 5 名、「まちがうと先生や友達に笑われるから」が 1 名、「中学から、英語の試験があるのでいやだから」を 1 名が選択している。これら英語が嫌いを選択した児童は英語を学ぶことに「不安がある」を 2 名が、「少し不安」を 5 名が選択している。上述の「発音が覚えられないから」が「大嫌い」「嫌い」の理由の 71%を占めている背景には、広島型カリキュラムの特徴、つまり文字を教えないことと関係があるものと思われる。特に塾に行っていない児童は英語をカタカナでメモしている実態がある。以上の回答から、英語に対するプラスの動機づけと不安をなくすことが英語好きになる可能性を示唆する児童の反応が読み取れる。特に児童期では、前向きな動機づけや気持ちのあり様に影響されていることが、質的研究からも分かる。

表 5-13 情動と CEFR 自己評価による英語力間の相関係数 (小学 6 年生 N=84)

		情 動							CEFR 自己評価による英語力				
		RT	AN	EM	IH	EX	IN	TR	L	R	I	P	W
情 動	SE	0.40 **	-0.47 **	0.28 *	-0.47 **	0.64 **	-0.39 **	0.17	0.61 **	0.46 **	0.41 **	0.30 **	0.23 *
	RT	—	-0.31 **	0.26 *	-0.30 **	0.54 **	-0.20	0.41 **	0.25 *	0.18	0.24 *	0.12	0.08
	AN	—	—	0.00	0.51 **	-0.50 **	0.51 **	-0.16	-0.48 **	-0.36 **	-0.42 **	-0.25 *	-0.16
	EM	—	—	—	-0.30 **	0.43 **	0.05	0.09	0.29 **	0.17	0.18	0.27 *	0.06
	IH	—	—	—	—	-0.60 **	0.48 **	-0.12	-0.40 **	-0.22 *	-0.30 **	-0.15	-0.07

	EX	—	—	—	—	—	-0.37 **	0.27 *	0.51 **	0.43 **	0.43 **	0.27 *	0.22 *
	IN	—	—	—	—	—	—	-0.05	-0.29 **	-0.21	-0.25 *	-0.19	-0.10
	TR	—	—	—	—	—	—	—	0.33 **	0.26 *	0.29 **	0.14	0.20
CEFR 自己評価による英語力	L	—	—	—	—	—	—	—	—	0.73 **	0.74 **	0.58 **	0.47 **
	R	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0.76 **	0.53 **	0.56 **
	I	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0.68 **	0.67 **
	P	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0.68 **
	W	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
備考	<p>** $p < 0.01$ SE: Self-Esteem(自尊心) IH: Inhibition(抑制)</p> <p>* $p < 0.05$ RT: Risk-Taking(危険負担) EX: Extroversion(外向性)</p> <p>AN: Anxiety(不安) IN: Introversion(内向性)</p> <p>EM: Empathy(共感) TR: Tolerance(寛容性)</p> <p>L: Listening R: Reading I: Spoken Interaction</p> <p>P: Spoken Production W: Writing</p>												

次に、在日外国人留学生として調査対象の中国人、ベトナム人の場合について述べる。これら留学生には、日本語専門学校卒業直前の学生が主で大学学部生、院生も一部含んでいる。いずれの学生も日本語能力試験¹⁾の2級又は1級取得済み、或いはそれ

以上の日本語力を有している。ちなみに、日本語専門学校に入学するには、正規の学校教育における12年以上の過程を修了しており、日本語学習歴は日本語教育機関で150時間以上受講し、日本語能力試験4級・3級・2級のいずれかを取得しているか、実用日本語検定²⁾のE-以上を取得していることのある条件がある。

(7) 在日中国人留学生

まず、情動要素相互の組合せについては、表5-14から、SEは、EMとの間に $r = .62, p < .01$ およびEXとの間に $r = .41, p < .01$ という共に比較的強い正の相関性が見られる。RTは、EMとの間に $r = .42, p < .01$ およびTRとの間に $r = .41, p < .01$ という比較的強い正の相関性が、IHとの間に $r = .30, p < .05$ およびEXとの間に $r = .29, p < .05$ という弱い正の相関性が見られる。ANは、IHとの間に $r = .46, p < .01$ 、INとの間に $r = .58, p < .01$ およびTRとの間に $r = .34, p < .01$ という弱い正の相関性が見られる。EMは、EXとの間に $r = .52, p < .01$ という比較的強い正の相関性が、TRとの間に $r = .26, p < .05$ という弱い正の相関性が見られる。IHは、INとの間に $r = .37, p < .01$ およびTRとの間に $r = .27, p < .05$ という弱い正の相関性が見られる。INは、TRとの間に $r = .45, p < .01$ という比較的強い正の相関性が見られる。

次に、8つの情動要素と5つのCEFR技能の組合せについては、表5-14から、情動要素SEは、CEFR技能Rとの間に $r = .24, p < .05$ という弱い正の相関性が見られる。情動要素ANは、Lとの間に $r = -.29, p < .05$ という弱い負の相関性が見られる。情動要素INは、Lとの間に $r = -.35, p < .01$ 、Iとの間に $r = -.28, p < .05$ およびPとの間に $r = -.26, p < .05$ という共に弱い負の相関性が見られる。

CEFR技能相互の組合せについては、表5-14から、Lは、Rとの間に $r = .53, p < .01$ 、Iとの間に $r = .69, p < .01$ およびPとの

間に $r = .47$, $p < .01$ という共に比較的強い正の相関性が、W との間に $r = .30$, $p < .05$ という弱い正の相関性が見られる。R は、I との間に $r = .54$, $p < .01$ および P との間に $r = .40$, $p < .01$ という共に比較的強い正の相関性が見られる。I は、P との間に $r = .61$, $p < .01$ および W との間に $r = .54$, $p < .01$ という共に比較的強い正の相関性が見られる。P は、W との間に $r = .59$, $p < .01$ という比較的強い正の相関性が見られる。すなわち、10 通りから成る CEFR 技能相互の組合せの中、W と L、W と R の組合せを除く 8 通りについて、比較的強い、しかも有意水準 1% で有意な相関が見られることが分かった。

以上をまとめれば、SE、RT、EM および EX は互いに強めあい、ほとんど全ての CEFR 技能へプラスに働く。一方、AN、IH および IN は互いに強めあい、ほとんど全ての CEFR 技能へマイナスに働く。つまり、情動要素の影響を受け、ほとんど全ての CEFR 技能が連動して、プラスあるいはマイナスの方向へ動くことが分かる。但し、上述した社会人英語上級者など 6 つの日本人グループのケースと比べ、SE に代表される CEFR 技能へプラスに働く情動要素群と、AN に代表される CEFR 技能へマイナスに働く情動要素群との間の互いに牽制しあう関係はそれほど強くない。また、6 つの日本人グループのケースでは、TR は SE などと相俟って CEFR 技能へプラスに働くが、このケースでは TR は AN、IN などと相俟って CEFR 技能へマイナスに働いている。

この中国人留学生グループの場合、EM と SE、RT、EX との間に強い正の相関性が、TR との間に弱い正の相関性が、それぞれ見られ、日本人大学学部 1 回生と類似した傾向を示している。一方、情動要素と CEFR 技能との相関性を見ると、SE は R との間に弱い正の相関性が見られるのみであり、その点は日本人大学学部 1 回生と異なる傾向を示している。更に、日本人に典型的とされる IN であるが、中国人グループにも程度の差こそあれ確認

できる点は興味深い。

中国人留学生について Part I の回答と自由記述を基に、質的研究に関し、以下にまとめる。69名の内、「あまり日本語に自信がなくても人前で自分の意見は積極的に話すタイプですか」の設問に対し、46名が「はい」、34名が「いいえ」、残りが無回答であった。「はい」と回答した理由は、「発音に自信がないから」が12名、「人前で話すとき緊張するから」が8名であった。「自信がなくても積極的に話す」という回答が66.7%にも上る点は、日本人学習者の姿勢とはかなり異なる。英語圏への留学経験のある日本人大学学部3回生の場合、8年以上の英語学習経験を経た留学後に「間違いをすることが恥ずかしく、自信はないが、積極的にとにかく話すことが大切と気づいた」と、回答者28名中23名が類似の記述をしている。

表 5-14 情動と CEFR 自己評価による日本語力間の相関係数
(在日中国人留学生 N=69)

		情 動							CEFR 自己評価による 日本語力				
		RT	AN	EM	IH	EX	IN	TR	L	R	I	P	W
語 彙	SE	0.21	-0.05	0.62 **	-0.12	0.41 **	-0.21	-0.12	0.21	0.24 *	0.23	0.22	0.17
	RT	—	0.14	0.42 **	0.30 *	0.29 *	0.23	0.41 **	0.00	0.04	-0.01	0.02	-0.01
	AN	—	—	0.15	0.46 **	0.15	0.58 **	0.34 **	-0.29 *	0.09	-0.16	-0.21	-0.13
	EM	—	—	—	0.10	0.52 **	0.03	0.26 *	0.15	0.16	0.12	0.07	0.14

	IH	—	—	—	—	-0.03	0.37 **	0.27 *	-0.01	0.13	0.07	0.01	0.08
	EX	—	—	—	—	—	-0.01	0.19	0.17	0.11	0.14	0.12	0.14
	IN	—	—	—	—	—	—	0.45 **	-0.35 **	-0.14	-0.28 *	-0.26 *	-0.15
	TR	—	—	—	—	—	—	—	-0.05	0.14	-0.07	-0.04	-0.13
CEFR 自己評価による日本語力	L	—	—	—	—	—	—	—	—	0.53 **	0.69 **	0.47 **	0.30 *
	R	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0.54 **	0.40 **	0.14
	I	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0.61 **	0.54 **
	P	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0.59 **
	W	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
備考	<p>** $p < 0.01$ SE: Self-Esteem(自尊心) IH: Inhibition(抑制)</p> <p>* $p < 0.05$ RT: Risk-Taking(危険負担) EX: Extroversion(外向性)</p> <p>AN: Anxiety(不安) IN: Introversion(内向性)</p> <p>EM: Empathy(共感) TR: Tolerance(寛容性)</p> <p>L: Listening R: Reading I: Spoken Interaction</p> <p>P: Spoken Production W: Writing</p>												

このように ESL 経験が 1 年未満の EFL 環境の日本人学習者は、計 8 年以上の英語学習経験があり、一方、中国人留学生は日本語学習期間が 1 年から 3 年が主流の JFSL である。言語環境と

学習経験の違いを考慮にいれても、両グループの心のあり様は、かなり異なっているようである。

以上、中国人留学生の場合、量的、質的調査結果をあわせて考察すると、自己主張の文化的背景もあってか他人とのコミュニケーションに対して抵抗感が少なく、少々の文法上の誤りも気にせずしゃべるといふ姿が見えてくる。

(8) 在日ベトナム人留学生

まず、情動要素相互の組合せについては、表 5-15 から、SE は、EX との間に $r = .58$, $p < .01$ という比較的強い正の相関性が、IH との間に $r = -.39$, $p < .05$ という弱い負の相関性が見られる。RT は、AN との間に $r = -.38$, $p < .05$ という弱い負の相関性が見られる。AN は、IN との間に $r = .68$, $p < .01$ という比較的強い正の相関性が見られる。IH は、TR との間に $r = .40$, $p < .05$ という弱い正の相関性が見られる。

次に、8つの情動要素と5つのCEFR技能の組合せについては、表 5-15 から、情動要素 SE は、CEFR 技能 I との間に $r = .58$, $p < .01$ および P との間に $r = .54$, $p < .01$ という共に比較的強い正の相関性が、L との間に $r = .38$, $p < .05$ という弱い正の相関性が見られる。情動要素 AN は、I との間に $r = -.34$, $p < .05$ という弱い負の相関性が見られる。情動要素 IN は、I との間に $r = -.37$, $p < .05$ という弱い負の相関性が見られる。情動要素 TR は、P との間に $r = -.35$, $p < .05$ という弱い負の相関性が見られる。

CEFR 技能相互の組合せについては、表 5-15 から、L は、R との間に $r = .63$, $p < .01$ 、I との間に $r = .45$, $p < .01$ 、P との間に $r = .66$, $p < .01$ および W との間に $r = .51$, $p < .01$ という共に比較的強い正の相関性が見られる。R は、I との間に $r = .45$, $p < .01$ 、P との間に $r = .62$, $p < .01$ および W との間に $r = .52$, $p < .01$ という共に比較的強い正の相関性が見られる。I は、P との間に $r = .76$,

$p < .01$ という強い正の相関性が、W との間に $r = .52$, $p < .01$ という比較的強い正の相関性が見られる。P は、W との間に $r = .73$, $p < .01$ という強い正の相関性が見られる。すなわち、10 通りから成る CEFR 技能相互の全ての組合せについて、比較的強い、あるいは強い、しかも有意水準 1% で有意な相関が見られることが分かった。調査対象の在日ベトナム人留学生の目標言語は日本語であるが、日本語においても 4 + 1 技能は統合的に関連性がある事を示している。

以上をまとめれば、SE および EX は互いに強めあい、全ての CEFR 技能へプラスに働く。一方、AN、IH および IN は互いに強めあうと共に、SE を牽制し、全ての CEFR 技能へマイナスに働く。つまり、情動要素の影響を受け、全ての CEFR 技能が完全に連動して、プラスあるいはマイナスの方向へ動くことが分かる。

社会人英語上級者など上述した 6 つの日本人グループのケースと類似した状況がここでも見られる。但し、6 つの日本人グループのケースでは、TR は SE などと相俟って CEFR 技能へプラスに働くが、在日中国人留学生グループと似て、このベトナム人のケースでも TR は AN、IN などと相俟って CEFR 技能へマイナスに働く。

Part I の回答を基に、質的分析し、以下にまとめる。調査したベトナム人留学生 33 名の内、「あまり日本語で話す自信がなくても人前で自分の意見は積極的に話すタイプですか」の設問に対し、18 名が「はい」と回答し、「いいえ」は 9 名であった。「いいえ」の回答理由として「人前で話すとき緊張するから」が 7 名で最多であった。「人前で話すのは恥ずかしいから」が 3 名であった。これから見えてくるのは、中国人留学生の場合と同様、日本人との明確な違いである。自信がなくても話すという姿勢はベトナム人留学生の場合 54.5% に上る。日本人に似て「おとなしいべ

トナム人」という印象は誤っていることがわかる。

実際にベトナムで講義を行った複数の教師や日本でベトナム人に日本語を教えている教師も、「彼らはとても積極的に自分の意見をのべる。むしろ中国人のマインドと似ている」という見解を持っており、その経験に近い調査結果と言えよう。

表 5-15 情動と CEFR 自己評価による日本語力間の相関係数
(在日ベトナム人留学生 N=33)

		情 動							CEFR 自己評価による 日本語力				
		RT	AN	EM	IH	EX	IN	TR	L	R	I	P	W
情 動	SE	0.26	-0.26	-0.15	-0.39	0.58	-0.17	-0.58	0.38	0.23	0.58	0.54	0.27
					*	**		**	*		**	**	
	RT	—	-0.38	-0.09	-0.08	0.34	-0.31	-0.02	0.06	0.13	0.32	0.22	0.24
			*										
	AN	—	—	-0.10	0.28	-0.17	0.68	0.10	-0.07	-0.17	-0.34	-0.26	-0.27
							**				*		
	EM	—	—	—	-0.22	0.01	-0.05	0.28	0.06	0.08	-0.24	-0.06	0.11
IH	—	—	—	—	-0.20	0.26	0.40	-0.02	-0.08	0.20	0.00	0.00	
							*						
EX	—	—	—	—	—	-0.08	-0.19	0.28	0.23	0.32	0.33	0.20	
IN	—	—	—	—	—	—	—	0.09	-0.09	-0.14	-0.37	-0.24	-0.32
											*		
TR	—	—	—	—	—	—	—	—	-0.30	-0.12	-0.21	-0.35	-0.02
												*	

CEFR 自己評価による日本語力	L	—	—	—	—	—	—	—	—	0.63 **	0.45 **	0.66 **	0.51 **
	R	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0.45 **	0.62 **	0.52 **
	I	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0.76 **	0.52 **
	P	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0.73 **
	W	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
備考	** $p < 0.01$ SE: Self-Esteem(自尊心) IH: Inhibition(抑制) * $p < 0.05$ RT: Risk-Taking(危険負担) EX: Extroversion(外向性) AN: Anxiety(不安) IN: Introversion(内向性) EM: Empathy(共感) TR: Tolerance(寛容性) L: Listening R: Reading I: Spoken Interaction P: Spoken Production W: Writing												

以上、グループごとに、被験者が自己評価した各情動要素と各 CEFR 技能と相関性について調査結果の詳細を述べ、量的および質的考察を加えてきた。以下、5 章 3 節では、これまでの調査の結果を基に、考察を深め、仮説の検証をしていく。

5.3 調査結果に対する考察

本章 2 節では、調査対象者のグループごとに、各グループに属する全被験者の情動要素と CEFR 技能との間にどのような相関性があるかを明らかにしてきた。

3 節では、調査結果に対する考察を通して仮説 1~3 の検証

を行うが、その前提として、グループごとの相関性データをまとめた表 5-7、表 5-9～表 5-15 を基に、本研究で「有意な相関がある」と判定した組合せ、すなわち、相関係数が±.20～±1.00 で、且つ、有意水準 5%で有意な相関がある ($p<.05$)、あるいは有意水準 1%で有意な相関がある ($p<.01$) 組合せ（簡単に言えば、*あるいは**の付いた組合せ）を抜粋し、大きく二つの視点から相関性データを再編成した表 5-16 および表 5-17 を提示する。

表 5-16 情動要素と有意な相関性のある CEFR 技能の個数集計

		情動要素								合計	
		SE	RT	AN	EM	IH	EX	IN	TR	個数	割合
日本人	社会人	4	0	4	0	0	0	1	0	9	23%
	留学大学生	5	1	4	3	2	5	4	0	24	60%
	大学生	5	0	2	1	1	2	0	0	11	28%
	高校生	4	0	2	0	2	2	2	0	12	30%
	中学生	5	1	2	1	3	3	1	3	19	48%
	小学生	5	2	4	2	3	5	2	3	26	65%
	平均	93%	13%	60%	23%	37%	57%	33%	20%	42%	
外国人	中国人	1	0	1	0	0	0	3	0	5	13%
	ベトナム人	3	0	1	0	0	0	1	1	6	15%
	平均	40%	0%	20%	0%	0%	0%	40%	10%	14%	
合計		32	4	20	7	11	17	14	7	112	

(注) SE: 自尊心 RT: 危険負担 AN: 不安 EM: 共感
 IH: 抑制 EX: 外向性 IN: 内向性 TR: 寛容性
 社会人: 社会人英語上級者
 留学大学生: 留学経験学部 3 回生
 大学生: 大学学部 1 回生 高校生: 高校 2 年生
 中学生: 中学 2 年生 小学生: 小学 6 年生

中国人：在日中国人留学生

ベトナム人：在日ベトナム人留学生

まず、表 5-16 は、相関性データを情動要素の視点から再編成したものであり、それぞれの情動要素と「有意な相関がある」と判定した CEFR 技能の個数を集計したものである。なお、表 5-16 の見方は、以下の通りである。

- ・各情動要素と、有意な相関がある CEFR 技能の個数を、グループごとに集計した。(表 5-16 中央)
- ・情動要素ごとに集計した個数を、グループ別に全ての情動要素を横断して合計した。また、その個数が 8 つの情動要素と 5 つの CEFR 技能との組合せ個数である 40 に対する割合を表示した。(表 5-16 右端)
- ・情動要素ごとに集計した個数を、情動要素別に全てのグループを縦断して合計した。(表 5-16 下端) また、日本人 6 グループ、外国人 2 グループについても、それぞれの合計個数を求め、日本人 6 グループと 5 つの CEFR 技能との組合せ個数である 30、外国人 2 グループと 5 つの CEFR 技能との組合せ個数である 10 に対する割合を表示した。(表 5-16 平均欄)

次に、表 5-17 は、相関性データを CEFR 技能の視点から再編成したものであり、それぞれの CEFR 技能と「有意な相関がある」と判定した情動要素の個数を集計したものである。なお、表 5-17 の見方は、以下の通りである。

- ・各 CEFR 技能と、有意な相関がある情動要素の個数を、グループごとに集計した。(表 5-17 中央)

- ・CEFR 技能ごとに集計した個数を、グループ別に全ての CEFR 技能を横断して合計した。また、その個数が 8 つの情動要素と 5 つの CEFR 技能との組合せ個数である 40 に対する割合を表示した。(表 5-17 右端)
- ・CEFR 技能ごとに集計した個数を、CEFR 技能別に全てのグループを縦断して合計した。(表 5-17 下端) また、日本人 6 グループ、外国人 2 グループについても、それぞれの合計個数を求め、日本人 6 グループと 8 つの情動要素との組合せ個数である 48、外国人 2 グループと 8 つの情動要素との組合せ個数である 16 に対する割合を表示した。(表 5-17 平均欄)

表 5-17 CEFR 技能と有意な相関性のある情動要素の個数集計

		CEFR 技能					合計	
		L	R	I	P	W	個数	割合
日本人	社会人英語上級者	2	1	3	1	2	9	23%
	留学経験学部 3 回生	6	4	6	6	2	24	60%
	大学学部 1 回生	1	1	3	4	2	11	28%
	高校 2 年生	1	1	5	4	1	12	30%
	中学 2 年生	4	4	4	5	2	19	48%
	小学 6 年生	8	5	7	4	2	26	65%
	日本人平均	46%	33%	58%	50%	23%		
外国人	在日中国人留学生	2	1	1	1	0	5	13%
	在日ベトナム人留学生	1	0	3	2	0	6	15%
	外国人平均	19%	6%	25%	19%	0%		
合計		25	17	32	27	11	112	

ちなみに、「より多くの CEFR 技能と相関性がある、すなわち、CEFR 技能へより多くの影響を与える」という視点で、情動

要素の順位づけをしてみると、表 5-18 の通りとなる。その順位は、表 5-16 の下端に示される合計数に基づいている。

日本人、外国人を問わず、コミュニケーション力へより多くの影響を与える情動要素 SE（自尊心）と AN（不安）が、1位と2位という順位を占めるのは興味深い結果である。

表 5-18 CEFR 技能へより多くの影響を与える情動要素の順位

1 位	SE（自尊心）
2 位	AN（不安）
3 位	EX（外向性）
4 位	IN（内向性）
5 位	IH（抑制）
その他	RT（危険負担） EM（共感） TR（寛容性）

また、「より多くの情動要素と相関性がある、すなわち、情動要素からより多くの影響を受ける」という視点で、CEFR 技能の順位づけをしたものが表 5-19 である。その順位は、表 5-17 の下端に示される合計数に基づいて判定した。

表 5-19 情動要素からより多くの影響を受ける CEFR 技能の順位

1 位	I（spoken interaction やりとり）
2 位	P（spoken production 表現）
3 位	L（listening 聞く）
4 位	R（Reading 読む）
5 位	W（Writing 書く）

CEFR 技能 I、P および L は、コミュニケーションの要となる技能であり、相手と対峙するストレスや緊張感に晒され正に情動の影響を受けるであろう技能が、1 位から 3 位までを占める統計結果が出たことは意義深いと言えよう。

更に、表 5-4 及び表 5-6 を基に、考察の焦点となる上位ランク（表 5-18 参照）の情動要素 SE と AN 及び全ての CEFR 技能に絞ってレベル値の各グループ平均を示した表 5-20 を提示する。

表 5-20 上位ランクの情動要素および CEFR 自己評価による外国語力の平均値(Mean) (N=422)

		情 動		CEFR 自己評価による外国語力				
		SE	AN	L	R	I	P	W
日 本 人	社会人英語上級者 N=46	14.02	11.26	3.45	3.62	3.55	3.45	3.86
	留学経験大学生 N=35	11.43	14.23	2.74	2.83	2.26	2.74	3.46
	大学学部 1 回生 N=47	9.75	13.70	1.85	2.09	1.72	1.87	2.02
	高校 2 年生 N=50	10.78	14.88	2.22	2.06	1.62	1.94	2.02
	中学 2 年生 N=58	12.71	12.38	#1.70	#1.74	#1.55	#1.58	#1.63
	小学 6 年生 N=84	12.94	12.08	#1.41	#1.38	#1.30	#1.17	#1.20
	日本人平均 N=320	11.94	13.09	2.23	2.29	2.00	2.13	2.37

外国人	中国人留学生 N=69	14.04	12.07	3.45	3.61	3.35	3.41	3.73
	ベトナム人留学生 N=33	13.94	11.67	3.49	3.85	3.70	3.49	3.42
	外国人平均 N=102	14.00	11.87	3.47	3.73	3.53	3.45	3.58
1とした外国人平均を	日本人平均の比率	0.85	1.10	0.64	0.61	0.57	0.62	0.66
	社会人&留学経験 大学生平均の比率	0.91	1.07	0.89	0.86	0.82	0.90	1.02
備考		SE:Self-Esteem(自尊心) AN:Anxiety(不安) L:Listening R:Reading I:Spoken Interaction P:Spoken Production W:Writing						
		中学生および小学生向けの CEFR 自己評価値の満点は 16 点であるが、これは一般の CEFR 自己評価における A2 レベルの 2 点に相当とする。従って、相互比較のため小学生および中学生の CEFR 自己評価値平均に 0.125 (2/16) の係数を掛けて表示する。(頭部に#を付加)						

つまり、表 5-20 は、上位ランク（表 5-18 参照）の情動要素 SE と AN および全ての CEFR 技能に絞って、そのレベル値の平均値を 8 つのグループ別に再編集したものである。

5.3.1 仮説 1 の検証

仮説 1 「日本人学習者、外国人学習者を問わず、情動は外国語によるコミュニケーション力に影響を与える」について、以下、データに基づき検証する。表 5-16 から、多くのグループにおいて、程度の差こそあれ、多くの情動要素が多くの CEFR 技能との

間に有意な相関性があるという共通性が見られる（本章 3 節、p.155 参照）。中でも、情動要素の SE（自尊心）は、8 つのグループ全てに共通して、数多くの CEFR 4 + 1 技能との間に有意な相関性のあることが明らかとなった。特に日本人グループについては、ほとんど全ての CEFR 技能に対してこのことが該当する。なお、5 章 2 節に言及している調査から、その相関係数は正の値であり、CEFR 技能に対してプラスに働く。また、情動要素 AN（不安）および IN（内向性）は、大学学部 1 回生を除く全てのグループに共通して、数多くの CEFR 技能との間に相関性のあることが明らかとなった。なお、その相関係数は負の値であり、CEFR 技能に対してマイナスに働くことになる。

このことから、仮説 1 の通り、「日本人学習者、外国人学習者を問わず、情動は外国語によるコミュニケーション力に影響を与える」ことを統計上示した。ここでは、更に一步進めて、「日本人学習者、外国人学習者を問わず、情動要素 SE および AN は CEFR 技能 I、P および L に対してより多くの影響を与える」ことが明らかとなった。

表 5-17 から、在日中国人留学生および在日ベトナム人留学生の W、在日ベトナム人留学生の R が例外である他はすべてのグループにおいて、程度の差こそあれ、「全ての CEFR 技能が情動要素との間に有意な相関性があるという共通性」が見られる。中でも、CEFR 技能の I、P および L は、8 つのグループ全てに共通して、多くの情動要素との間に有意な相関性のあることが明らかとなった。興味深いのは I と P について高校生で影響が大きいこと、留学経験のある学部 3 回生では I、P に加えて L も影響が大きい点である。小学 6 年生は英語学習歴が他のグループと比べ短い点と、思春期といわれる年齢に重なることから、心のあり様を微妙に反映しやすく、影響を受けやすい結果につながっていると考えられる。この成長過程は中学 2 年生、更には感受性の敏

感な年齢の高校生にも I、P に対して引き続き同様の結果をもたらしていると考えられる。

5.3.2 仮説 2 の検証

仮説 2 「日本人学習者に関し、情動と CEFR の関連性は発達段階によって異なる」について、以下、データに基づき検証する。

日本人の 6 グループ間で、表 5-16 の右端に示した「情動要素と相関性のある CEFR 技能の合計個数」を比較すると、小学 6 年生は 26 個（65%）、中学 2 年生は 19 個（48%）、高校 2 年生は 12 個（30%）、大学学部 1 回生は 11 個（28%）、留学経験のある学部 3 回生は 24 個（60%）、社会人英語上級者は 9 個（23%）となる。

大きな流れとして、小学 6 年生から社会人英語上級者へと、年代・経歴・留学経験という発達段階を経るにつれ、情動要素と相関性のある CEFR 技能の割合が下がる傾向にあることを明らかに示している。つまり、発達段階を経るにつれ、CEFR 技能つまり英語力に対して、プラスあるいはマイナスを含めた「情動の影響の度合い」が下がる。（どの情動要素がどの程度影響しているかに関する詳細は表 5-16 を参照）。

但し、唯一の例外は、留学経験のある学部 3 回生のところで一転して 24 個（60%）へ急上昇している点である。しかし、この留学経験のある学部 3 回生に対して特別に実施した調査によって、その理由の一端を明らかにすることが出来た。その手法として、留学経験のある学部 3 回生に対しては、留学後の状況に対する調査に加えて、留学前の状況に対する調査を全く同じ方法で行い、どのような変化があったか明らかにした。留学前に対する調査結果をまとめたものが、次の表 5-21 である。

表 5-21 情動と CEFR 自己評価による英語力間の相関係数 (留学経験あり学部 3 回生 N=35) (留学前)

		情 動						CEFR 自己評価による英語力					
		RT	AN	EM	IH	EX	IN	TR	L	R	I	P	W
情 動	SE	0.23	-0.31	-0.24	-0.06	0.25	-0.27	0.21	0.40	0.51	0.32	0.21	0.31
	RT	—	-0.22	-0.00	-0.33	0.49	-0.05	0.27	0.12	-0.06	-0.09	-0.10	-0.10
	AN	—	—	0.28	0.44	-0.26	0.42	-0.08	-0.26	-0.10	0.05	-0.20	-0.25
	EM	—	—	—	0.06	0.07	0.23	0.06	-0.11	-0.19	0.08	0.05	0.05
	IH	—	—	—	—	-0.46	0.25	-0.05	-0.20	0.08	0.06	-0.21	-0.12
	EX	—	—	—	—	—	-0.39	0.26	0.10	-0.03	0.21	0.20	-0.02
	IN	—	—	—	—	—	—	0.21	-0.27	-0.23	-0.04	-0.08	-0.19
	TR	—	—	—	—	—	—	—	0.16	-0.05	0.09	0.08	0.07
CEFR 自己評価による英語力	L	—	—	—	—	—	—	—	—	0.51	0.60	0.48	0.33
	R	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0.43	0.44	0.51
	I	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0.64	0.41
	P	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0.63

													**
	W	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
備考	<p>** $p < 0.01$ SE: Self-Esteem(自尊心) IH: Inhibition(抑制)</p> <p>* $p < 0.05$ RT: Risk-Taking(危険負担) EX: Extroversion(外向性)</p> <p>AN: Anxiety(不安) IN: Introversion(内向性)</p> <p>EM: Empathy(共感) TR: Tolerance(寛容性)</p> <p>L: Listening R: Reading I: Spoken Interaction</p> <p>P: Spoken Production W: Writing</p>												

1 か月から 1 年間の英語圏への留学から帰国した後に、留学前を回想した回答であるため、記憶の確からしさにおいてある程度割り引く必要があると思われるが、その変化の差は著しい。注目すべきは、表 5-21 から、いずれかの情動要素と相関性のある CEFR 技能の個数が、留学前には SE と L および R という僅か 2 個 (5%) となっている。この結果を、表 5-16 「情動要素と有意な相関性のある CEFR 技能の個数集計」とあわせてみると、留学を経験した後には一転して 24 個 (60%) に跳ね上がる点である。

発達段階を経るにつれ、EX (外向性)、IN (内向性)、EM (共感)、IH (抑制) など下位ランク (表 5-18 参照) の情動要素からの影響は下がっていくものの、英語圏へ行き現実に英語でコミュニケーションせざるを得ない状況下で極度の自信喪失や不安に陥ると、気持ちのあり様が発達段階を後戻りしてしまう、しかし、更に精進して自信を取り戻せばまた下がり始めるといった状況が起こるのではないかと考えられる。留学経験のある学部 3 回生の 24 個 (60%) から社会人英語上級者の 9 個 (23%) への変遷が、それを物語っている。時間もかかり、さらに一本調子には行かないが、発達段階を経るにつれ、情動からの影響は徐々に薄れてくるものとする。

留学前と留学後の調査に関し次の様に補足しておく。留学前と留学後の差が際立っている理由は、回答者の気持ちが留学後の違いを鮮明に心に刻んでいるため、留学前の回答がやや希薄になったことが考えられる。更に、留学前の時期は、学部 2 年生であり、就活に関する不安はさほど深刻ではない。むしろ留学が決まり、精神的にはもっとも前向きで、期待感にあふれ、不安感もさほど大きくない状態を反映しているものと解釈できる。したがって、情動的には、留学後のように目立った特徴が表れなかったものと考えられる。留学直後から、ESL の環境に直面し、情動は敏感に心のあり様、変化を反映している状態は上述の通りである。

なお、表 5-20 から、明確に興味深い特徴を読み取ることができる。発達段階別に見た日本人の各グループは、小学生グループから到達点の社会人英語上級者グループに向けて、情動要素 SE（自尊心）のレベルは、小学 6 年生の 12.94 から社会人英語上級者の 14.02 まで、紆余曲折しながらも上昇傾向を辿る反面、AN（不安）のレベルは、小学 6 年生の 12.08 から社会人英語上級者の 11.26 まで、紆余曲折しながらも下降傾向を辿る。それに連れて CEFR 自己評価による外国語力（英語力）の各技能のレベルは、例えば L については小学 6 年生の 1.41 から社会人英語上級者の 3.45 まで、総じて徐々に上昇していく。

特に、SE についてこの数字の変遷・特徴は次のように解釈できる。つまり、小学 6 年生では発達心理学的にはいわば怖いもの知らずで、社会化が未発達故に自尊心もさほど砕かれていない。中学生になると、徐々に他者との競争にさらされ自尊心も低くなる傾向が見られ、高校 2 年生、大学学部 1 回生になると、更に低下の一途を辿る。このように、上級学校にすすむにつれて SE が低下している事は、最終段階である大学受験競争と無関係ではないと考える。その後、英語圏への留学を経験後は、SE は上昇傾向を示している。英語上級者社会人グループは、情動の 3 要素、

CEFR 自己評価ともに、在日外国人留学生グループと類似した結果となっている。日本人学習者も、社会人となり、10年以上かけて、英語力を磨き、経験を重ねた後やっと、学習期間が比較的短期間（1年から3年）の在日外国人留学生グループと同様のレベルに達している。

ANについても、ほぼ同様の傾向を示している。つまり、小学生、中学生の折には、比較的ANが低く、高校生になると最も高くなっている。これは大学受験とも関連するものと考えられる。大学学部1回生で少し下がるのは、大学入学直後の安堵感と将来への不安など入り交ざった複雑な心理状況を反映しているものと考えられる。留学経験のある大学3回生になると、既述したように、ESLとしての言語環境変化による新たな不安がつのり、さらに、社会人になって、やっと、外国人のレベルに近づいている。

以上のことから、仮説2について筆者は次のように考察する。上位ランク（表5-18参照）にあるSE（自尊心）やAN（不安）は、8つのグループに共通してCEFRに影響する、言わば人間の根底にある情動要素であり、そこからは容易に抜け出せないものの、学校の授業で外国語に慣れてくるにつれ、EX（外向性）やIN（内向性）、EM（共感）、IH（抑制）といった下位ランクの情動要素からの影響は徐々に薄れてくる、あるいは耐性が出てくるのではないか。しかし、留学などにより現実の英語によるコミュニケーションに晒されると、薄れていた下位ランクの情動要素からの影響が再び現れてくる。しかし、そこから更に努力して、それを凌ぐだけの経験を積みさえすれば、社会人英語上級者のように、下位ランクの情動要素から再び脱することができる。まとめれば、日本人は、根底にあるSE（自尊心）やAN（不安）からは容易に抜け出せないものの、発達段階を経るにつれ、下位ランクの情動要素からの影響は克服できるものと考えられる。

八島は、海外語学研修などの成果として、「英語を話す不安

が取れた」、「話す事に抵抗がなくなった」、「積極的になった」(2009, p.57)などを挙げる学習者が多いとしている。

実際に、本論文における調査において留学経験のある大学3回生のアンケート自由記述でも、「話すことが怖くなくなった」、「自信が出てきた」、「やればできることを実感した」[間違っても積極的に話すことが大切である]などと、留学当初の不安が経験により低下したことを述べている。

5.3.3 仮説3の検証

仮説3「日本人学習者と外国人学習者を比較すると、情動レベルとCEFRレベルの関連性において明らかな違いがある」について、以下、データに基づき検証する。

仮説1の検証で、「日本人学習者、外国人学習者を問わず、情動は外国語によるコミュニケーション力に影響を与える」ことが明らかとなった。しかしながら、情動がCEFR技能へ影響を与える度合いにおいて、日本人と外国人との間に顕著な相違のあることも同時に明らかとなった。

まず、8つの情動要素の内、いずれかの情動要素と有意な相関性のあるCEFR技能の割合をしてみる。表5-16から、情動要素SEと相関性のあるCEFR技能の割合について比較すると、日本人グループの平均の約93%に対して、外国人グループの平均は約40%に止まる。また、情動要素ANについては、日本人グループの平均の約60%に対して、外国人グループの平均は20%に止まる。

次に、CEFR4+1技能の内、いずれかの技能と有意な相関性のある情動要素の割合をしてみる。表5-17から、CEFR技能Iと相関性のある情動要素の割合について比較すると、日本人グループの平均の約58%に対して、外国人グループの平均は約25%に止まる。また、CEFR技能Pについては、日本人グループの平

均の約 50%に対して、外国人グループの平均は約 19%に止まり、CEFR 技能 L については、日本人グループの平均の約 46%に対して、外国人グループの平均は約 19%に止まる。

このように、情動が CEFR 技能へ影響を与える度合いにおいて、日本人と外国人との間に顕著な差があることが明らかとなった。正に、情動の影響を受け易い日本人の特性が明確に表れたものと考えられる。

更に、情動要素のレベル値を見てみると、表 5-4 から、情動要素 SE のレベル値は、日本人グループの平均に対して外国人グループの平均はかなり高い。一方、情動要素 AN のレベル値は、日本人グループの平均に対して外国人グループの平均はかなり低い。ちなみに、日本人グループの中でも他のグループと比べ年代的に近く、海外経験もある社会人英語上級者と留学経験のある学部 3 回生の 2 つのグループに限って外国人グループと比較すると、SE のレベル値の平均は、日本人の上記 2 グループの平均 12.73 に対して、外国人グループの平均は 14.00 である。一方、AN のレベル値の平均は、日本人の上記 2 グループの 12.75 に対して、外国人グループの平均は 11.87 である。

また、表 5-6 から、CEFR 技能のレベル値を日本人グループの平均と比較すると、外国人グループの平均は全ての CEFR 技能においてかなり高い。一般的に、中国人は、日本人と比べ、自信過剰で、自己評価は高くなる可能性はあるものの、ちなみに、日本人の上記 2 グループに限って外国人グループと比較すると、CEFR 技能 L のレベルは、日本人の上記 2 グループの平均 3.10 に対して、外国人グループの平均は 3.47、また同様に、CEFR 技能 R のレベルは 3.23 に対して 3.73、CEFR 技能 I のレベルは 2.91 に対して 3.53、CEFR 技能 P のレベルは 3.10 に対して 3.45、ほぼ同等の CEFR 技能 W を除く全ての技能で、1.1 倍から 1.2 倍ほど高いことが明らかとなった。

以上のことは、コミュニケーション力へ、情動要素 SE がどの程度プラスに影響し、逆に、情動要素 AN がどの程度マイナスに影響するかについて表した比較事例と言える。なお、情動要素と強い相関性がある CEFR 技能との組合せの数は、中国人が 5 個、ベトナム人が 6 個と、日本人の各グループと比較して格段に少なく、社会人英語上級者と同様の境地に比較的短期間の学習経験で既に達していると思われる。

ちなみに、発達段階という視点で、外国人留学生と年代および学習環境が似通った日本人のグループを選択し、両者を比較してみる。これにより、外国人と比べた日本人の特性についての国際比較が一層鮮明になるのではないかと考える。その比較には年代および留学経験からして、外国人留学生に対し、社会人英語上級者と留学経験のある学部 3 回生とを平均したものが適していると考え、表 5-20 の一番下の行に、その平均値を示している。このデータを基に、外国人平均と社会人英語上級者および留学経験大学学部 3 回生の平均を比較すると、上記の「外国人と比べ、日本人は各情動要素からの影響を受け易く、CEFR 各技能のレベルが総じて低い」という結論に、W のレベルが同等であることを除いて、大筋で変わりはなかった。情動要素 SE（自尊心）のレベルは外国人平均の 0.91（91%）に止まる反面、AN（不安）のレベルは 1.07（107%）に達する。CEFR 自己評価による外国語力の各技能のレベルは、例えば、L については外国人平均の 0.89（89%）である。コミュニケーション力の要となる I については 0.82（82%）に止まる。また、表 5-20 から、情動要素 SE および AN のレベル値と CEFR 各技能のレベル値を比較すると、外国人平均は社会人英語上級者とほぼ同等であることが分かる。つまり、外国人平均は既に社会人英語上級者の域に達していることを明確に表している。

一般的に、中国人は、日本人と比べ、自信過剰で、自己評価

は高くなる可能性はある。しかし、少々間違っても気にせず、精神的に鍛錬され、積極的に自己主張する特性は、コミュニケーション力を高める為に日本人が習得すべき点であろう。

5.3.4 調査結果が示唆する日本の英語教育の在り方

以上の相関分析と、調査対象者の自由記述を発達段階別に合わせて考察すると、情動の影響を受けやすい日本人学習者について、言語の運用力、つまり英語によるコミュニケーション力を伸ばすには、指導上、プラスの情動が働きやすいような環境を生み出すことが大切と考える。特に、小学校、中学校までは「英語が好き」の気持ちを持続させ、高等学校あたりからは、「不安」の元凶である受験対応偏重の文法やテストでの得点に重点を置いた指導から脱却し、4技能をバランス良く鍛えることであろう。それが、自分の意見や思いを英語で伝える基盤となる。

「不安」は留学経験のある大学生の自由記述にあるように、コミュニケーションをしようという気持ちに抑制をかけてしまう。失敗しても問題ないという経験を学習当初から繰り返し訓練しておくこと、ネガティブな情動に左右されない、コミュニケーション力への鍛錬が徐々に備わっていくものと考えられる。

直近の新聞記事連載教育ルネサンス「英語で教える」（読売新聞,2012,6/2）に興味深い事例が報道されている。2013年度から英語で教える指導を明記した学習指導要領の実施に先立ち、公立高等学校授業の改革の事例である。「テキストの文章を読み、自分の言葉で内容を英語で説明し、英語を英語のまま理解させるような指導」がおこなわれている。「英国の学校と姉妹校協定を結び、生徒が現地を訪問して研究発表を英語で行う機会」を設けていることも紹介されている。

たとえ、現地に行かずとも、インターネットでつなぐことは今日可能である。疑似留学体験させることは、容易にできる。指

導者、学校の方針でいかようにも工夫可能と考える。ちなみに、本年 5 月開催の英語教育セミナー、「新学習指導要領 5 つの提言（2012）を考える」における資料によると、情報通信技術（ICT）を導入し英語を使用する機会を設定している日本の高等学校は 2012 年 1 月末現在で 735 校（22.2%）となっている。

以上のような指導法が本格的に展開されれば、高等学校卒業時に CEFR の B2 レベルに到達するのは、遠くない将来可能であると期待する。英語で遜色なく太刀打ちできるコミュニケーション力を備え、国際的に通用する人材育成の為には、逆算してこの段階で B2 レベルには到達してほしいと願う。ちなみに B2 は TOEIC で 800 点、英検で準 1 級レベルと言われている（本論文 p.68, 表 3-1 参照）。言語環境の違いはあるものの、欧州では、B2 が高校卒業時の平均的なレベルであるという。

小池は、7,300 名を超えるビジネスパーソンへの調査結果を基に、国際レベルのコミュニケーション力を備えるには「大学 4 年卒業時点で B2～C1 レベルに達することを到達基準と設定し、以下、高校卒業時点で B2 前後、中学卒業時点では A2 前後、小学校卒業時点で A1～A2 という目標達成を仮に設定している」（2008,p.16）と述べている。

その目標を達成するためには「一貫したシステム、カリキュラム、教授法、学習法、教材、学習ストラテジー、教師養成を再構成して提案する」（p.15）と論じている。心にとどめておきたいのは、学習者の心のあり様に配慮し、自信をもたせ、学びたいというプラスの動機を引き出し、失敗の経験が力をつけることを信じて学び続けるよう指導者は手助けすることが肝要という視点である。

5.4 調査結果の補足

調査の最終的な目標は、学習者の抱く心理状態がコミュニケーション力にどのように関係するか、つまり、情動要素のレベルと、CEFR 技能のレベルとの間にどのような相関性があるか明らかにすることであるが、5 章 1 節および 2 節で述べたように、「どの情動要素が、どの CEFR 技能との間に、どの程度の相関性を有するか」その基本的な構造を調査データから明らかにできたものとする。なお、そこに至る過程で、本節「調査結果の補足」として述べる CEFR と TOEIC や C-test の相関性、また目標言語や学習環境による影響の側面から、以下、検証を試みる。

5.4.1 CEFR と TOEIC 及び C-Test との相関性

2 章 5 節、4 章 3 節で述べたように、コミュニケーション力を評価する尺度として CEFR 自己評価システムが適切であると考え、本研究の調査に CEFR 自己評価システムを用いることとした。しかしながら、長期に亘る様々な視点からの検証と十分な実績に基づき、標準としての CEFR の活用が確立されている欧州とは異なり、CEFR の利用が検討され始めて間もない日本においては、とりわけ「自己評価」であるが故に過少評価あるいは過大評価する可能性があるといった疑念があるのも事実である。

そこで、今回の一部被験者を対象に、CEFR 自己評価と並行して TOEIC または C-Test の受験結果について調査し、両者の間にどのような関連性があるか統計的な視点で分析することにより、過少評価あるいは過大評価といった疑念に対して、補足することとした。CEFR 自体の信頼性ではなく、あくまで本調査対象者による自己評価の信頼性を確認するためである。なお、TOEIC および C-Test の受験結果は、一般的英語 4 技能で言えば、listening、reading、speaking、writing といった技能ごとの得

点ではなく、それらを総合したもの（総合点）で表されている。従って、CEFR の 4+1 技能との間で、技能ごとに（例えば、TOEIC の listening と CEFR の listening）相関性を評価することはできない。そのため、主として、総合点同士の相関性を評価し、更に、補足として TOEIC または C-Test の総合点と CEFR 各技能との間の相関性についても評価し以下に考察する。

(1) CEFR 自己評価による英語力と TOEIC との相関性

社会人英語上級者グループ 46 名の中、TOEIC 受験経験のある 29 名を対象に、CEFR 自己評価による英語力と TOEIC との相関性を評価した。

まず、表 5-22 から、TOEIC 総合点と CEFR 自己評価による英語力の総合点（Total）との間に $r = .51$, $p < .01$ という比較的強い正の相関性が見られる。TOEIC の試験形態は listening と reading から成っており、speaking と writing は表向き含まないよう見えるが、一般的英語 4 技能をふくむ総合的な英語力を包含するとみなされている。その観点から、総合点同士の相関性が有意水準 1% で比較的強いという評価結果は、CEFR 自己評価による英語力の妥当性を補完する材料として十分な意味を持つと考える。なお、表 5-22 から、CEFR 各技能相互の 10 通りの組合せ、そして、CEFR 各技能と CEFR 総合点（Total）の 5 通りの組合せ、その全てについて有意水準 1% で比較的強い相関性が見られる。総合点相互の相関性が極めて高いという評価結果の持つ意味に一段と重みを増すものと考えられる。

次に、TOEIC 総合点と CEFR 各技能との間の相関性を見ると、I との間に $r = .57$, $p < .01$ および R との間に $r = .42$, $p < .05$ という共に比較的強い正の相関性が見られる。また、他の L、P および W についても、有意水準 5% で有意という水準に僅かに届かないが、弱い正の相関係数を示しており、CEFR 自己評価と

TOEIC との間の乖離の少なさが見られる。

表 5-22 CEFR 自己評価による英語力と TOEIC の相関係数
(社会人英語上級者 N=29)

		CEFR 自己評価による英語力					
		L	R	I	P	W	Total
TOEIC		0.34	0.42 *	0.57 **	0.35	0.28	0.51 **
CEFR 自己評価による英語力	L		0.63 **	0.54 **	0.44 **	0.53 **	0.76 **
	R			0.52 **	0.49 **	0.71 **	0.82 **
	I				0.77 **	0.50 **	0.82 **
	P					0.58 **	0.82 **
	W						0.82 **
備考		** $p < .01$ L : Listening R : Reading * $p < .05$ I : Spoken Interaction P : Spoken Production W : Writing					

(2) CEFR 自己評価による英語力と C-Test との相関性

大学学部 1 回生グループの 47 名全員を対象に、CEFR 自己評価による英語力と C-Test との相関性を評価した。

まず、表 5-23 から、C-Test 総合点と CEFR 自己評価による英語力の総合点 (Total) との間に $r = .51$, $p < .01$ という比較的

強い正の相関性が見られる。C-Test の試験形態は listening と speaking を表向き含んでいないように見えるが、実際には一般的英語 4 技能の全てを包含すると考えられている。林(1999a)のデータによると、C-test と TOEFL の総合点の間には $r = .526, p < .01$ という比較的強い相関があるという調査結果が出ている。

以上の観点から、本調査における「C-test と CEFR 自己評価による英語力総合点の相関性が高い」という評価結果は、本調査対象者による CEFR 自己評価の信頼性を補足する材料として十分な意味を持つと考える。なお、表 5-23 から、CEFR 各技能相互の 10 通りの組合せ、そして、CEFR 各技能と CEFR 総合点 (Total) の 5 通りの組合せ、その全てについて $r = .75, p < .01$ から $r = .88, p < .01$ という共に強い正の相関性が見られる。総合点相互の相関性が極めて高いという評価結果の持つ意味に一段と重みを増すものとする。

次に、C-Test と CEFR 各技能との間の相関性を見てみると、L、R、P および W という CEFR4+1 技能の中、実に 4 つの技能との間に $r = .41, p < .01$ から $r = .52, p < .01$ という共に比較的強い正の相関性が見られる。残る I については、相関性はみられない。元来 C-test は L、R、P、W に関連した総合力を示すものとして考案されており、コミュニケーションの要となる I と相関性が見られないのは当然と言えよう。

表 5-23 CEFR 自己評価による英語力と C-Test の相関係数 (大学学部 1 回生 N=47)

	CEFR 自己評価による英語力					
	L	R	I	P	W	Total
C-Test	0.52 **	0.47 **	0.27	0.41 **	0.42 **	0.51 **

CEFR 自己評価による英語力	L		0.63 **	0.48 **	0.42 **	0.60 **	0.75 **
	R			0.61 **	0.62 **	0.61 **	0.83 **
	I				0.74 **	0.62 **	0.82 **
	P					0.75 **	0.85 **
	W						0.88 **
備考	** $p < .01$ L : Listening R : Reading * $p < .05$ I : Spoken Interaction P : Spoken Production W : Writing						

5.4.2 目標言語や学習環境による影響

1章5節1項、4章4節で述べたように、日本人6グループの学習環境は、ほとんどの被験者がEFL (English as a foreign language) である。社会人英語上級者グループの一部および留学経験学部3回生グループの全員が、ESL (English as a second language) の学習環境を経験しているものの、学習期間全体からすればその比率はかなり低い。一方、外国人2グループの学習環境は、全員がJFSLの環境にある。具体的には、在日中国人留学生被験者のほとんどにとって「日本語」は第一外国語であり、第二外国語が「英語」である。ベトナム人留学生被験者のほとんどにとって、「日本語」は第二外国語であり、第一外国語が「英語」である。

今回の422名に対する全体調査については、日本人グループ

と外国人グループとの間で、目標言語や学習環境において差異がある。そのため、特に日本人グループと外国人グループとの間で、適正な比較が困難との見方はあり得る。

しかしながら、本研究が目指すのは、何ら前提条件を置かず「情動がコミュニケーション力に及ぼす影響」を明らかにすることである。つまり、目標言語が何であれ、学習環境がどうであれ、「情動とコミュニケーション力の関連性」について本質的に明らかにすると共に、国際比較を通して「日本人学習者の特性」を浮き彫りにすることである。そうした考えから、目標言語や学習環境の異なるグループ同士の比較調査を積極的に行うことは、本研究の目的に適うものと確信する。

更に、非常に僅かな標本数に止まるが、目標言語や学習環境の違いがどのように影響するかテスト事例として以下の方法で検証してみることにした。調査対象の在日中国人留学生および在日ベトナム人留学生の中から、各 1 名を無作為に抽出し（以降、それぞれ A 氏および B 氏と称する）、アンケート調査を行うと共に面接調査を行った。

なお、情動および CEFR 自己評価についてのアンケート調査は、目標言語を「英語」と条件設定した以外は、4 章 4 節で述べた、在日外国人留学生計 102 名を対象に実施したものと全く同じ方法で行った。ちなみに、A 氏、B 氏の場合、両者とも、英語が第一外国語、日本語は第二外国語である。英語学習に関する基本情報（期間、指導法など）に関する記述式アンケート調査については、日本人の留学経験のある学部 3 回生に用いたものと全く同じ方法で行った。

また、面接調査では、第一外国語としての英語、第二外国語として日本語について、それぞれの教育、学習がどのようなであったか、英語と日本語との間でどのような相違点あるいは共通点があったか、等について聞き取りを行った。A 氏(在日中国人留学

生)および B 氏(在日ベトナム人留学生)に対する、情動および CEFR 自己評価についてのアンケート調査結果をまとめたものが表 5-24 である。

上段は「JFSL 環境で目標言語が日本語」に関する、下段は「EFL 環境で目標言語が英語」に関する、それぞれの結果である。A 氏の場合、目標言語および学習環境が異なったとしても、各情動要素のレベルは全く同じであり、CEFR 各技能のレベルは listening および reading が僅かに異なる他は同じである。B 氏の場合、各情動要素のレベルは、日本語学習と比べて英語学習の SE (自尊心) レベルが 2 点低い一方、AN (不安) レベルが 3 点高い。CEFR 各技能のレベルは writing が同じである他は全て 1 ~ 2 点低い。

表 5-24 目標言語・学習環境の違いによる各情動要素レベルおよび CEFR 各技能レベルの比較 (N=2)

	目標言語	情 動								CEFR 自己評価による 外国語力				
		SE	RT	AN	EM	IH	EX	IN	TR	L	R	I	P	W
A 氏	日本語	13	14	10	14	9	14	11	13	4	4	4	4	4
	英語	13	14	10	14	9	14	11	13	3	3	4	4	4
B 氏	日本語	16	13	13	15	9	15	10	15	5	5	5	4	4
	英語	14	12	16	15	12	12	12	14	4	4	3	3	4

5 章 3 節での検証の結果、仮説 1 「日本人学習者、外国人学習者を問わず、情動は外国語によるコミュニケーション力に影響を与える」を更に一步前進させ、「日本人学習者、外国人学習者を問わず、情動要素 SE および AN は、CEFR 技能 I、P および L に対してより多くの影響を与える」そして「CEFR 各技能に対し

て、SE はプラスに、AN はマイナスに働く」ことを明らかにした。

A 氏の場合、目標言語によらず各情動要素および CEFR 各技能のレベルがほとんど同じであることから当然であるが、上記の結論と矛盾する程ではない結果である。B 氏の場合、目標言語の違いによって、各情動要素および CEFR 各技能のレベルに違いがある。CEFR 技能へプラスに働く情動要素 SE が 2 点低く、同時に、CEFR 技能へマイナスに働く情動要素 AN が 3 点高い、そのため、CEFR 各技能のレベルが軒並み下がっているのであって、このケースも上記の結論に何ら矛盾しないと考える。

次に、中国、ベトナムそれぞれ EFL 環境で英語を学習した A 氏および B 氏と、学習期間全体に占める割合がかなり低いものの ESL 環境で英語学習した経験を有する日本人の社会人英語上級者および留学経験学部 3 回生の各グループとを比較してみる。表 5-25 は、5 章 1 節の表 5-4 および表 5-6 から、社会人英語上級者グループおよび留学経験のある学部 3 回生の各情動要素ならびに CEFR 各技能レベルの平均値を抜粋し、表 5-24 の「目標言語が英語」の欄と統合したものである。

表 5-25 英語学習に関する各情動要素レベルおよび CEFR 各技能レベルの比較

(EFL 環境の中国人・ベトナム人学習者と日本人学習者を比較)

	情 動								CEFR 自己評価による 英語力				
	SE	RT	AN	EM	IH	EX	IN	TR	L	R	I	P	W
社会人平均	14.02	12.59	11.26	14.48	9.04	13.91	11.30	12.37	3.45	3.62	3.55	3.45	3.86
3 回生平均	11.43	11.54	14.23	15.43	10.71	11.57	13.77	12.80	2.74	2.83	2.26	2.74	3.46
A 氏	13	14	10	14	9	14	11	13	3	3	4	4	4
B 氏	14	12	16	15	12	12	12	14	4	4	3	3	4

備考	SE: Self-Esteem(自尊心)	IH: Inhibition(抑制)	
	RT: Risk-Taking(危険負担)	EX: Extroversion(外向性)	
	AN: Anxiety(不安)	IN: Introversion(内向性)	
	EM: Empathy(共感)	TR: Tolerance(寛容性)	
	L: Listening	R: Reading	I: Spoken Interaction
	P: Spoken Production	W: Writing	
	社会人: 社会人英語上級者	3回生: 留学経験あり学部3回生	

表 5-25 から、A 氏の場合、情動要素 SE および AN のレベルは社会人英語上級者の平均値とかなり近く、CEFR 各技能のレベルは社会人英語上級者の平均値とほぼ同等である。B 氏の場合、情動要素 SE のレベルは社会人英語上級者の平均値とほとんど同じであるが、AN のレベルが社会人英語上級者はもとより留学経験のある学部 3 回生の平均値よりかなり上回っている。しかしながら、CEFR 各技能のレベルは、A 氏同様、社会人英語上級者の平均値とほぼ同等である。

5 章 3 節での検証の結果、仮説 3「日本人学習者と外国人学習者とでは、情動レベルと CEFR レベルの関連性において明確な違いがある」を更に一步前進させ、「日本人学習者と外国人学習者を比較すると、情動レベルと CEFR レベルの関連性において、影響の度合いに著しい差が見られる」ことを明らかにした。

表 5-25 が示すように、A 氏および B 氏は、それぞれ、中国、ベトナムにおいて EFL 環境の英語学習にもかかわらず、学習期間および学習環境（ESL 経験や豊富な海外出張経験有り）の双方において有利な日本人社会人英語上級者の域に達しているのである。このことは、CEFR レベルへの影響は、目標言語や学習環境によるものよりも、情動レベルによるものが大きいことを示唆していると言えよう。

国際比較する場合、調査対象者の言語環境が同じでなければ

(例えば、同じ EFL 言語環境)、比較の意味をなさないという見解もある。しかし、本研究で目指すのは、あくまで情動がコミュニケーション力にどのように影響を与えるかを明らかにすることである。そして、外国人に比べて高いとは言い難い日本人のコミュニケーション力は、日本人の心理的特性に由来するのではないかとの推察に基づき、敢えて海外経験や学習環境の条件を特定せず幅広い層を調査対象者に選んだ。その結果、情動とコミュニケーション力の関係性の本質は、年齢や経歴、学習環境、国籍などに左右されないことが明らかとなった。とはいえ、日本人と外国人との心理的特性に由来する差が浮き彫りになったように、学習環境の違いに由来する新たな発見があるかも知れない。更なる調査を進める考えである。

5.5 まとめ

本研究では、「情動がコミュニケーション力へ及ぼす影響」を明らかにすると同時に、日本人学習者の特性を浮き彫りにするため、下記の 3 つの仮説を立て、日本人 6 グループ計 320 名および在日外国人留学生 2 グループ計 102 名の総計 422 名から成る被験者を対象に、主としてアンケート方式による調査を数値的に統計処理し、量的分析を行った。

仮説 1：日本人学習者、外国人学習者を問わず、情動は外国語によるコミュニケーション力に影響を与える。

本章で言及した多面的な調査結果を包括的にとらえたのが、情動要素と有意な相関性のある CEFR 技能の個数を集計した表 5-16 であり、これらのデータから上記の仮説 1 は検証できた。しかも、情動要素 SE (自尊心) および AN (不安) は、CEFR 技能

I、P および L に対してより多くの影響を与え、CEFR 各技能に対して SE はプラスに、AN はマイナスに働くという事も統計的に示すことが出来た。

仮説 2：日本人学習者に関し、情動と CEFR との間の関係性は発達段階によって異なる。

仮説 2 については、主として本章のデータを包括的にとらえた表 5-16、表 5-4 情動要素レベルの平均値と標準偏差、表 5-6 CEFR 技能レベルの平均値と標準偏差、留学前後の変化を分析した表 5-9 および表 5-21 などから、検証できた。さらに、それぞれの調査対象グループの詳細結果を総合的に見ると、発達段階において CEFR 技能に対する情動要素 SE（自尊心）や AN（不安）による影響からは容易に抜け出せないものの、発達段階を経るにつれ、その他の情動要素からの影響は克服できる事が統計的に示されている。

仮説 3：日本人学習と外国学習者を比較すると、情動レベルと CEFR レベルの関係性において明らかな違いがある。

仮説 3 について、統計的に分析した結果、次のようにまとめられる。外国人と比べ、日本人は各情動要素からの影響を受け易く、特に SE（自尊心）と AN（不安）からの影響はかなり強い。さらに、日本人は CEFR レベルへプラスに作用する SE（自尊心）のレベルが低い反面、CEFR レベルへマイナスに作用する AN（不安）のレベルが高い。その結果、外国人と比べ、日本人は CEFR 各技能のレベルが総じて低い」ことが統計的に表れている。

以上、調査結果は 3 つの仮説を検証するものであり、更にそ

それぞれの仮説に対して、上述のように具体性を加えることに繋がったという点で、調査の意義を一步深める事が出来たと考える。

また、CEFR技能により多くの影響を与える情動要素の順位と、その逆に、情動要素からより多くの影響を受けるCEFR技能の順位が、以下の通り明らかになったことが特筆される。(詳細は表5-18および表5-19を参照)

情動要素の順位：1位 = SE (自尊心)

2位 = AN (不安)

3位 = EX (外向性)

CEFR技能の順位：1位 = Spoken Interaction

2位 = Spoken Production

3位 = Listening

注：

1) 日本語能力試験

財団法人日本国際教育支援協会と独立行政法人国際交流基金が主催の、日本語を母語としない人を対象に日本語能力を認定する検定試験である。日本を含め世界58カ国・地域(平成22年)で実施。日本語を母語としない人を対象とした日本語の試験としては最も受験者の多い試験である。

最上級のN1から最下級のN5までの5段階のレベルがある。(平成21年)までは1級～4級の4段階であった。日本語を母語としない者の、日本の国立大学への派遣留学には日本語能力試験1級を要求されることが多い。

本論文の被験者である留学生の日本能力レベルは平成21年

以前の実績であるため、参考までに各級ごとの日本語能力レベルを下記に記しておく。

平成 21 年までの受験級レベルと概要

- 1 級:高度の文法・漢字(2,000 字程度)・語彙(10,000 語程度)を習得している。社会生活をする上で必要な、総合的な日本語能力である。900 時間程度学習したレベル。
- 2 級:やや高度な文法・漢字(1,000 字程度).語彙(6,000 語程度)を習得している。一般的な事柄について、会話ができ、読み書きできる能力である。600 時間程度学習し、中級コースを修了したレベル。
- 3 級:基本的な文法・漢字(300 字程度)・語彙(1,500 語程度)を習得している。日常生活に役立つ会話ができ、簡単な文章が読み書きできる能力である。300 時間程度学習し、初級コース終了したレベル。
- 4 級:初歩的な文法・漢字(100 字程度)・語彙(800 語程度)を習得している。簡単な会話ができ、平易な文、または短い文章が読み書きできる能力である。150 時間程度学習し、初級コース前半を終了したレベル。

2) 実用日本語検定

日本語を使ったビジネスコミュニケーション能力及びその基礎となる知識を測定する試験である。日本語能力試験 N1(旧 1 級)合格レベル程度の日本語能力がある日本語を母語としない者が対象である。基準点は下記 8 分野すべてにおいて 30% 以上の得点であること。ビジネス A 級、ビジネス準 A 級～ビジネス D 級、準 D 級、認定なしの 7 段階レベルで評価する。

・読解試験

- 1 文法語彙問題(ビジネスを間接的に支える語彙力および敬語を含む基礎的な表現力)

- 2 読解問題(ビジネス文書や図表、新聞などの内容を深く理解できる能力)
 - 3 漢字問題(企業関連のニュース、新聞などを理解するために必要な基礎的な漢字理解力)
 - 4 記述問題(短文作成による正確な文章を書く能力)
- ・ 聴解試験
- 1 写真問題(状況の理解と基本的な表現力)
 - 2 聴解問題
 - 3 応答問題
 - 4 会話・説明問題

6章 結論

コミュニケーション力の向上を狙いとして、長年主流であった訳読式主体の日本の英語教育に **Communicative Language Teaching (CLT)** が取り入れられて久しい。文部科学省(2009)による高等学校学習指導要領外国語編においては「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、情報や相手の意向などを理解したり自分の考えなどを表現したりする実践的コミュニケーション能力を養う」とし、また、中学校学習指導要領では「実践的コミュニケーション能力の基礎を養う」とし、更には、小学校学習指導要領では「コミュニケーション能力の素地を養う」とするなど、表面的には国を挙げてコミュニケーション能力向上に邁進しているかに見える。しかしながら、さほど目覚ましい成果を上げるに至っていないのが現状である。言語を通して相手と対峙するコミュニケーションの過程で、人間の心理状態がコミュニケーションの出来・不出来を大きく左右するのではといった心理的側面に真正面から取り組んだ研究は限られており、ましてや実際の指導施策として取り入れられた事例はほとんどない。

その主たる要因は、「心理状態」および「コミュニケーション力」という抽象的な二つの事象について、どのように明確に定義し、どのようにその本質を逃さず統計処理し量的分析を行い、また、どのように両者の関連性を明らかにするか、その方法論が定かでなかったためと考えられる。

実際に、この分野における国内外の研究事例は、2章で述べたようにほとんどが「不安」などという心理状態の特定の一面を捉えた研究が主であり、心理状態を幅広く数値化し量的に捉えた

実証研究の事例や、外国人と比較した日本人の心理面での特性について探求した事例はほとんどない

本研究の目的は、外国語学習者の心理状態とコミュニケーション力との間にどのような重大な関連性があるか明らかにすると同時に、それを通して、外国人と比較した日本人の心理面での特性を浮き彫りにすることにある。

本研究の目標は、第一に「心理状態」と「コミュニケーション力」の双方を幅広く且つ量的に捉えることであり、第二に「両者の間の関連性」を実証的に検証することである。

そのため、研究調査の対象を、日本人の小学生、中学生、高校生、大学生、社会人の他に在日外国人留学生を加えた合計 422 名とし、年代や学習歴、国籍において多様性をもたせることとした。また、独自に考案した下記の方法により、「心理状態」と「コミュニケーション力」双方の数値化、および、「両者の間の相関性」の分析を行うこととした。（詳細は、4 章 5 節および 6 節を参照）

(1) 心理状態の数値化

自尊心（SE）、危険負担（RT）、不安（AN）、共感（EM）、抑制（IH）、外向性（EX）、内向性（IN）、寛容性（TR）という 8 つから成る情動の各要素を評価軸とし、422 名の対象者一人ひとりについて情動の各要素がどのレベルにあるか調査することによって、心理状態を数値化し統計処理した。これにより、大雑把な捉え方や「不安」などという特定の一面に止まることなく、心理状態を幅広く多面的に捉えると同時に、その内部にまで踏み込むことが可能となる。調査の手段は、独自に考案した 40 項目から成る設問表を用いるアンケート方式とした。

(2) コミュニケーション力の数値化

元来、コミュニケーション力の到達目標の尺度として開発された **CEFR** を統計処理するためのツールとして活用した。**listening (L)**、**reading (R)**、**spoken interaction (I)**、**spoken production (P)**、**writing (W)** という 5 つから成る **CEFR** の各技能を評価軸とし、422 名の対象者一人ひとりについて **CEFR** の各技能がどのレベルにあるか自己評価調査することによって、「コミュニケーション力」を数値化し量的に捉えることが可能である。コミュニケーション力の要となるのは一般的に英語 4 技能でいう「speaking」であるが、**CEFR** ではそれを、相手と対峙することで感情や心理状態に左右され、内面的特徴が出易い「やりとり：**spoken interaction (I)**」と「表現：**spoken production (P)**」とに細分化しているため、「心理状態」と「コミュニケーション力」との間の関連性を明らかにするのに適していると判断した。

(3) 心理状態とコミュニケーション力との間の相関性の分析

上記(1)および(2)の調査により数値化して統計処理した各情動要素と各 **CEFR** 技能との間に、どのような相関性が見られるか、それぞれのグループごとに、以下の合計 78 通りの組合せについて分析した。(詳細は、5 章 2 節を参照)

- ① 各情動要素对各 **CEFR** 技能のあらゆる組合せ (40 通り)
- ② 各情動要素相互のあらゆる組合せ (28 通り)
- ③ 各 **CEFR** 技能相互のあらゆる組合せ (10 通り)

①については、文字通り各情動要素と各 **CEFR** 技能との間の相関性を直接見るためのものであるが、②および③については、更にそれへ間接的に働きかけるメカニズムを解明するためのも

のである。例えば社会人の場合、SE と L、I および P との間に相関性がある。一方、EX はどの技能とも相関性がない。しかし、SE と EX との間には高い相関性がある。従って、EX が高ければ SE が高く、その結果 L、I および P が高い。つまり、EX は間接的に L、I および P を高めるというメカニズムが働いていると解釈できる。(表 5-7 参照)

6.1 本研究の成果

(1) 各情動要素と各 CEFR 技能との間の相関性

前節で述べたように、各情動要素対各 CEFR 技能の 40 通りのあらゆる組合せについて、両者の間の相関性を分析したところ、以下のことが明らかとなった。(詳細は、5 章 2 節を参照)

① 情動要素と CEFR 技能との間の相関性 (仮説 1 の検証)

8 つの調査グループの全てにおいて、多くの情動要素と多くの CEFR 技能との組合せに相関性が見られる。中でも、情動要素の自尊心 (SE) および不安 (AN) と、CEFR 技能の I、P および L との組合せに有意な相関性が見られることが、ほとんどの調査グループにおいて明らかとなった。なお、全ての CEFR 技能に対して、自尊心 (SE) はプラスに働くが、不安 (AN) はマイナスに働くことも同時に明らかとなった。

② 情動要素および CEFR 技能の順位づけ

8 つの調査グループを総合したところ、より多くの CEFR 技能と有意な相関性がある、すなわち CEFR 技能へより多くの影響を与える情動要素の順位づけは、以下に示す通り

であることが明らかとなった。なお、8つの調査グループを総合すると CEFR 技能の合計は 40 個となるが、第 1 位の自尊心 (SE) については、その中の 80% に当たる 32 個へ影響を与える。以降、不安 (AN)、外向性 (EX)、内向性 (IN)、抑制 (IH)、共感 (EM)、寛容性 (TR)、危険負担 (RT) については、それぞれ、50%、43%、35%、28%、18%、18%、10% の CEFR 技能へ影響を与える。(表 5-16 参照) なお、CEFR 技能へプラスの影響を与える情動要素に対しては「positive」、マイナスの影響を与える情動要素に対しては「negative」と表現して区別する。

第 1 位：自尊心 (SE)	→ 80%	positive
第 2 位：不安 (AN)	→ 50%	negative
第 3 位：外向性 (EX)	→ 43%	positive
第 4 位：内向性 (IN)	→ 35%	negative
第 5 位：抑制 (IH)	→ 28%	negative
第 6 位：共感 (EM)	→ 18%	positive
第 6 位：寛容性 (TR)	→ 18%	positive
第 8 位：危険負担 (RT)	→ 10%	positive

逆に、より多くの情動要素と相関性がある、すなわち情動要素からより多くの影響を受ける CEFR 技能の順位づけは、次の通りであることが明らかとなった。なお、8つの調査グループを総合すると情動要素の合計は 64 個となるが、第 1 位の I については、その中の 50% に当たる 32 個から影響を受ける。(表 5-17 参照) 以降、P、L、R、W については、それぞれ、42%、39%、27%、17% の情動要素から影響を受ける。

- 第 1 位 : Spoken interaction (I) → 50% の影響
- 第 2 位 : Spoken production (P) → 42% の影響
- 第 3 位 : Listening (L) → 39% の影響
- 第 4 位 : Reading (R) → 27% の影響
- 第 5 位 : Writing (W) → 17% の影響

③ 日本人の発達段階による変遷（仮説 2 の検証）

日本人 6 グループにおいて、発達段階を経るにつれ、情動要素の上位順位の自尊心 (SE) や不安 (AN) からは容易に抜け出せないものの、下位順位の情動要素からは脱することができることが明らかとなった。

④ 日本人の心理面での特性（仮説 3 の検証）

日本人 6 グループの平均と外国人 2 グループの平均を比較すると、情動要素の自尊心 (SE) から影響を受ける CEFR 技能の割合は、前者が 93%、後者が 40%、というように日本人の方が格段に高い。そして、情動要素の不安 (AN) から影響を受ける CEFR 技能の割合についても、前者が 60%、後者が 20%、というように日本人の方が格段に高い (表 5-16 参照)。また、その他の情動要素についても、程度の差こそあれ、日本人の方が全てについて高く、情動からの影響を受け易い日本人の特性が明らかとなった。

(2) 情動の各要素相互および CEFR の各技能相互の相関性

前節で述べたように、各情動要素相互の 28 通りのあらゆる組合せ、および各 CEFR 技能相互の 10 通りのあらゆる組合せについて、両者の間の相関性を分析したところ、以下のことが明らかとなった。(詳細は、5 章 3 節を参照)

① 8つの調査グループの全てにおいて、情動要素の自尊心（SE）と外向性（EX）との組合せに比較的強いあるいは強い正の相関性が見られる。また、ほとんどの調査グループにおいて、不安（AN）、内向性（IN）および抑制（IH）の三つ巴の組合せに比較的強い正の相関性が見られると同時に、それらが、自尊心（SE）および外向性（EX）に対してマイナスに働くことが明らかとなった。

② 8つの調査グループを総合すると、各 CEFR 技能相互の組合せは合計 80 通りとなるが、その中の 72 通りの組合せに比較的強いあるいは強い正の相関性が、6 通りの組合せに弱い正の相関性が見られる。（表 5-7、5-9～5-15 参照）

(3) 情動要素と CEFR 技能の相関性についてのまとめ

前述した各情動要素相互および各 CEFR 技能相互の相関性についての分析結果を踏まえ、各情動要素と各 CEFR 技能との間の相関性についてまとめると、以下のことが明らかとなった。

① 各情動要素相互の協調関係あるいは牽制関係

ほとんどの調査グループにおいて、情動要素の自尊心（SE）と外向性（EX）は互いに強め合い、全ての CEFR 技能へプラスに働く。一方、情動要素の不安（AN）、内向性（IN）および抑制（IH）は三つ巴となって強め合い、全ての CEFR 技能へマイナスに働く。そして、自尊心（SE）と外向性（EX）といった positive な情動要素群と、不安（AN）、内向性（IN）および抑制（IH）といった negative な情動要素群とは、互いに牽制し合う関係にある。従って、せつかく positive な情動要素群が CEFR 技能へプラスに働こうとしても、それ

を negative な情動要素群が阻害してしまう。

② 各 CEFR 技能相互の協調性

8つの調査グループを総合すると、各 CEFR 技能相互のあらゆる組合せの約 98%に有意な正の相関性が見られる。従って、調査結果から判明した positive な情動要素群 (p.189 の positive, negative 情動要素リスト参照。具体的には positive な情動要素は、自尊心、外向性、共感、寛容性、危険負担)の影響を受け、全ての CEFR 技能のレベルが揃ってプラスの方向へ動く。一方、negative な情動要素群 (p.189)の positive, negative 情動要素リスト参照。具体的には不安、内向性、抑制)の影響を受け、全ての CEFR 技能のレベルが揃ってマイナスの方向へ動く。

6.2 まとめ

本研究は、外国語学習者の心理状態とコミュニケーション力との間の関連性を明らかにすると同時に、それを通して、外国人と比較した日本人の心理面での特性を浮き彫りにするための独自の試みとして、日本人 320 名、外国人 102 名から成る合計 422 名を対象に調査し、「情動要素と CEFR 技能との間の相関性」について分析した。

その結果、自尊心 (SE) や不安 (AN) といった「情動要素」と、全ての「CEFR 技能」との間に「相関性がある」ことが明らかとなったが、同時に、その相関性の程度が「日本人は外国人よりも格段に高い」ことが明らかとなった。そして、自尊心 (SE) に代表される「positive な情動要素群」と、不安 (AN) に代表される「negative な情動要素群」とは互いに牽制し合いながら、「positive な情動要素群」は全ての CEFR 技能と協調し合い、

「negative な情動要素群」は全ての CEFR 技能と牽制し合うことが明らかとなった。更に、全ての CEFR 技能は相互に協調し合うことが明らかとなった。また、平均して日本人は外国人よりも自尊心 (SE) のレベルが低く、不安 (AN) のレベルが高いことが明らかとなった。以上の分析結果を総合すれば、「外国人と比べ、日本人の英語コミュニケーション力は劣る」と一般的に言われている評判に、本研究は統計的裏づけを与えたことになる。

ここで、「協調し合う、すなわち、正の相関性がある」とは、どういうことか再確認しておく。それは、「どちらか一方のレベルが高ければ他方のレベルも高く、その逆に、どちらか一方のレベルが低ければ他方のレベルも低い」ことを意味する。一方、「牽制し合う、すなわち、負の相関性がある」とは、「どちらか一方のレベルが高ければ他方のレベルは低く、その逆に、どちらか一方のレベルが低ければ他方のレベルは高い」ことを意味する。

例えば、「自尊心 (SE) のレベルが高ければ、不安 (AN) のレベルは低く、全ての CEFR 技能のレベルは高い」、その逆に、「自尊心 (SE) のレベルが低ければ、不安 (AN) のレベルは高く、全ての CEFR 技能のレベルは低い」という具合である。また、「どれか一つの CEFR 技能のレベルが高ければ、他の全ての CEFR 技能のレベルは高く、自尊心 (SE) のレベルは高く、不安 (AN) のレベルは低い」、その逆に、「どれか一つの CEFR 技能のレベルが低ければ、他の全ての CEFR 技能のレベルは低く、自尊心 (SE) のレベルは低く、不安 (AN) のレベルは高い」という具合である。そのように、「相関性」は、両者間の双方向の関係性であり、両者の変化の方向性を評価している。

日本人の自尊心 (SE) のレベルが総じてかなり上がるか、または不安 (AN) のレベルが総じてかなり下がれば、理論的には全ての CEFR 技能のレベルはかなり上がり、上述とは逆に、平均して日本人は外国人と比べ英語コミュニケーション力が勝る

ことになると言えよう。

以上統計分析による量的研究結果を論じてきた。量的研究を補足する位置づけで調査対象者に対しておこなった英語学習などに関する質問、自由記述を質的研究としてまとめた結果は、次の節で言及するように、まさに、EFLとしての日本人学習者の特徴を示すものである。量的、質的研究の両方の視点から、以下のように英語教育へ示唆したい。

6.3 日本の英語教育への示唆

日本の教育現場で、これまで CLT を含め様々な指導法が取り入れられてきたが、心理的側面に真正面から取り組んだものはほとんどないと本章冒頭で述べた。しかしながら、諸施策そのものが無益であったとは考えていない。本研究の視点から俯瞰すれば、CLT をはじめとする諸施策により「コミュニケーション力」のレベルは間違いなく上がる方向にあったと思われる。しかし、その過程で、自尊心 (SE) を始めとする「positive な情動要素群」を挫き、不安 (AN) を始めとする「negative な情動要素群」を煽るような指導方法や学習環境が日本の英語教育の現場に溢れていなかったらどうか。そうであったとしたら、せっかく上がるはずだった「コミュニケーション力」のレベルは逆に下がり、その結果、「positive な情動要素群」のレベルは下がり、そして「negative な情動要素群」のレベルは上がり、その結果、再度「コミュニケーション力」のレベルは下がる、というように正に「萎縮のスパイラル」に陥ってしまったものと考えている。

諸施策の過程で、心理的側面に真正面から迫り、自尊心 (SE) を始めとする「positive な情動要素群」を育み、不安 (AN) を始めとする「negative な情動要素群」を和らげるような指導方法や学習環境が日本に根付いていたならば、期待通り「コミュニケ

ーション力」のレベルは上がり、そして「positive な情動要素群」のレベルは上がり、その結果、再度「コミュニケーション力」のレベルは上がる、というように正に「伸張のスパイラル」の軌道へ乗ったであろうと考える。

更に筆者は、外国語教育に力を入れている最近の東アジアの状況を見聞きするにつけ、日本人の英語によるコミュニケーションレベルは、国際化という時代の趨勢から取り残されるのではないかという危惧を覚える。3章で取り上げた小池他による日本の第一線で国際ビジネスに従事する約7,300名を対象としたアンケート調査の結果を知るに及んで、その危惧は更に深まった。小池他アンケートによれば、既にこれらの人達ですら、その半数近くが「討論に50%程度しかついて行けない」と回答している。

その原因はどこに在るのか。日本人だけが生まれつき能力を持ち合わせていないとは思えないし、日本人だけが外国語(英語)に興味や関心がないとも思えない。その証拠に、小池他アンケートによれば、80%以上の人達が「国際競争に耐えうるレベルのコミュニケーション力が要求されている」との認識を示しており、また、決して努力を怠っているとは思えない。

日本の学校では進学試験に役立つような文法や語彙に焦点をあてた訳読式授業は重視され、特に、試験が迫ると oral communication は軽んじられる傾向があるという。筆者は、本研究に取り組む当初は、そのような「英語授業の方式」にこそ、コミュニケーション力が伸びない原因のほとんどが在るのではないかと考えてみた。従来の授業形態で英語学習してきたと予想される社会人グループ(本論文調査対象の46名)について見てみると、確かに、本研究のアンケート調査 Part I 質問 10「英語授業の方法は？」によれば、「文法・訳読式中心の教育だけ」だったと、被験者の65%が回答している。年代の内訳は、50歳以上の89%と、50歳未満の50%である。しかしながら、「文法・訳読式」が中心

ながらも「会話やスピーチ、Native teacher による授業などがあった」と、被験者の 35% が回答している。年代の内訳は、50 歳以上の 11% と、50 歳未満の 50% である。つまり、50 歳以上の大多数と、50 歳未満の半分以上が、「文法・訳読式中心の教育」だけで育ったが、50 歳未満の半分は、「文法・訳読式中心の教育」から次第に脱却しつつあることを示している。そのようなことから、筆者は、文法・訳読式中心の「英語授業の方法」にかなりの原因が在るものとしても、それだけでは説明がつかない、これまで見過ごされてきたところに、もっと根本的な原因が在るのではないかと考えるに至った。その原因とは、まず日本人の「コミュニケーションに対する認識」と、「コミュニケーション力の発達に強い影響を与える情動」の、二つだと、筆者は考えている。この 2 点については後述する。

「英語授業の方法」については、「文法・訳読式中心」から「会話・スピーチ中心」へと、授業方法をただ単に変えさえすれば良いとは考えていない。それにもまして大事なものは、肯定的な動機づけを与え続けることによって、根底にある肯定的な情動を引きだし、その結果前向きな態度が生まれるような学習環境と指導法を導入し、定着させることである。3 章で述べた幼少時の米国人経営幹部やニュージーランド在住の日本人学習者 A 君の事例では、彼らは、周囲からの励ましが肯定的な動機となって、自身の可能性を高めるという肯定的な情動を引き出し、諦めず努力するという態度を取り続けることによって、自分の願いを叶えた。また、1 章 2 節で言及した広島トーストマスターズ・クラブの C さんの場合には、自分の中にある「間違えることが怖い」といったような「不安」という否定的な情動を克服することによって、持てる力を思う存分発揮できるようになった。筆者は、英語指導法について考察する場合、情動へ配慮した指導環境は不可欠な視点であると考える。

高等学校2年生の自由記述から次の様なことが読み取れる。英語嫌いは「試験や文法が理解できない」、「勉強についていけない」などその心理的状況が学習者の不安につながっている点である。さらに、「人前で話す際に間違いをおかし、恥をかくのではないかと不安を感じるが、ALTなどにより、間違ってもいいのだという指導環境づくりのおかげで、気を楽にして人前で話せるようになった」と述べている。この点は、日本の英語教育の特徴を表しているように思われる。つまり、日本人指導者は文法など完璧を求めるあまり、生徒は人前で英語を話すことに対して委縮してしまう。学習者の気持のあり様を、指導者自ら理解する必要があると言えよう。知識だけを習得させるのではなく、いかに運用させるかに指導者は心を砕くことが大切であろう。

さらに、留学経験のある大学3年生の自由記述は、学習者の心のあり様の変化を留学前と留学後で明確な違いを示している。留学後に改めて、自分の英語によるコミュニケーション力の乏しさに気づくが、話さざるを得ない状況におかれると、文法的に間違いをしてはならない、恥ずかしいことであるなどといったこれまでとらわれてきたトラウマのごとき不安の意識を捨てざるをえない。「中学校、高校で文法ばかりをしていたけど、もっと **speaking** を身につけた方がいいと思った」「とりあえず、話してみることが大事と思い始め、文法とかをあんまり気にせず話すようになった」などの記述から、まさに日本の英語教育が、このような学習者を育成してきたということであろう。無論、文法だけが要因ではない。指導者の指導の仕方、伝統的な読み書き偏重の傾向、入試問題、点数だけで判断するような評価方法、更に日本人に特有な性格的特徴、個性の主張を良しとしなかった文化的背景など、複合的に絡み合った結果であるともいえよう。言語は運用出来て初めて、ツールとしての目的を果たすものである。4技能のバランスの取れた統合的指導が基盤となり、コミュニケーション

ョンの潜在力がつき、それをうまく発揮できるように作用するのがポジティブな情動である。つまりプラスの情動は良質な潤滑油のようなものであると考える。荒木は、プラスの情動とマイナスの情動を次のようにも表現している。「プラスの情動はコミュニケーション力を推進するアクセルとして作用し、マイナスの情動はブレーキとして作用する」(2011^b, p.7)。

上述の一つ目の、日本人の「コミュニケーションに対する認識」(本論文 p.196)については、3章1節で述べたように、コミュニケーションに対する認識は、洋の東西で歴史的に大きく異なっている。すなわち、西洋では「自己主張は良い」という価値観に支えられ、一方、東洋では「自己主張は良くない」という価値観に支配されてきた。そして、現代のグローバル化社会とりわけ国際化したビジネスの世界では、西洋型のコミュニケーションが主流であり、そこでは、自己主張の得意な者が勝者となり苦手な者は敗者となる。対峙する両者の利害が対立する国際競争の場などでは、日本人の感覚ではフェアではないと思えるようなテクニックも高度な戦略として用いられる。しかし、近代に至るまで、学校での外国語(英語)教育の第一義的な目的を、知識・教養の研鑽においてきた日本では、実用的なコミュニケーション技能の習得に重きを置かなかつた。また、教える側と教えられる側の双方に染み付いた「自己主張は避けたほうが良い」という価値観が、**speaking** と **listening** によって意見を戦わせ、それを通して互いに理解し合うという西洋型コミュニケーションを取り入れることへの意欲や熱意を阻む根深い抵抗感になったのではないかと考える。そのため、これまで、対話教育などは重要視されず、ディベートやプレゼンテーションに至っては長い間、度外視されたのであろう。ちなみに同じ東洋にあっても韓国や中国では日本と違う道を歩んでいるように見える。王少鋒氏の著書「日・韓・中国の比較文化論」によれば、中国では個人主張が強く意見をは

つきり言う個人主義の国民性が顕著であるとされる。また、多数の韓国人留学生からは、「韓国人はものの考え方が欧米に近い自己主張の強い個人主義である」と聞く。大陸にあって、有史以来何度となく異民族による侵略や支配にさらされたという地政学的な共通点が、「生き延びるためには自己主張するしかない」という西洋型の価値観を韓国や中国にもたらしたものと、筆者は考えている。グローバル時代を生き抜くためには、日本人に染み付いた「自己主張は避けたほうが良い」という価値観を払拭することが、積極的なコミュニケーションを図る前提となる。そのうえで、人間の考え方、行動、表現を大きく左右している情動をプラスのエネルギーを発揮するエンジンとすることがコミュニケーション力向上に大きな成果をもたらすものと信じる。

二つ目の、「コミュニケーションに強い影響を与える情動」(本論文 p.196)については、それを考察することが、本研究の、正に目的とするところである。2章2節で述べたように、自分の考えを明確な論旨に整理し、それを正しく相手に伝え、相手が考えていることを正しく理解するための能力こそがコミュニケーション力であると考えられる。更に、3章3節で述べたように、肯定的な動機が、肯定的な情動を引き出すと同時に、否定的な情動を引き下げ、持てる力を思う存分発揮できるようにすることが、コミュニケーション力の育成につながり、ひいてはコミュニケーションの成否に強い影響を与えるものと考えている。筆者は、逆に、コミュニケーション力のレベルが高くなったから肯定的な情動のレベルが高くなったとは言えないだろうかと、一応考えてみた。例を挙げれば、「listening や speaking が上手になったから、ディベートで相手を言い負かせるようになった」といった具合である。しかしながら、この考えには強い違和感がある。listening や speaking がいくら上手になっても、対峙する相手にどう働きかけるかという論旨と、それをどう表現するかという戦略は、何

としてもディベートに勝ちたいという肯定的な動機抜きでは生まれてこないのではないか。肯定的な動機は、プラスの情動レベルを引き上げ、コミュニケーション力のレベルを引き上げることにつながるものと考えられる。但し、両者はスパイラルな関係にあるのではないかと、筆者は考えている。すなわち、肯定的な情動のレベルを引き上げることがコミュニケーション力を引き上げることにつながり、それがまた、肯定的な情動のレベルを引き上げることにつながり、肯定的な動機が触媒となって、連鎖し続けるのである。上記の例でいえば、何としてもディベートに勝ちたいと努力した結果、**speaking** がそこそこ上手になり、またそれが嬉しくて努力を続ける、そして、周囲がそれを後押しするといった具合である。

一人ひとりの個性を尊重し自主性を奨励することによって、学習者に肯定的な動機づけをし続けるような学習環境と指導法を導入し定着させることが、学習者の肯定的な情動を引き出し、前向きな態度につながる。そして、その流れが、学習者のコミュニケーションに対する認識を大きく転換させ、コミュニケーション力の向上へつながるものと考えられる。

N. リヒテルズ（2010）によると、教育先進国であるオランダにおける教育の特徴は、自尊心と自立心を育てながら、個々の力を伸ばす教育に力を入れていると言う。子供の自主性を尊重し自分自分の個性や能力の現状を把握し、目標を設定する。指導者は子供たち一人ひとりのニーズに合わせて能力や個性を伸ばすための支援する役割を担う。画一的な教育、入試競争に象徴される点数獲得競争を強いる日本の教育とは根本的に異なる。

ますます国際化がすすみ、文化や価値観の多様化する現代にあって、日本は、外国語学習に限らず、単に得点競争に明け暮れる教育社会から脱却し、個人差を尊重し、一人ひとりが、自信を取り戻し、持てる力を最大発揮できるよう、真に人を育てる教育

本来の使命を取り戻すことを期待し、本研究結果の一端がその方向でいささかながらでも役立てば幸いである。

6.4 今後の課題

本研究の成果を基に、心理的な側面をふくめた実践的な外国語教育指導法につながる研究を目指していく所存であるが、引き続き、本研究テーマとの関連では、以下を課題として研究の精度を向上させていきたいと考えている。

(1) 本論文で用いた研究方法を以下の視点で更に充実

- ・ 調査対象
- ・ 目標言語
- ・ 学習環境

今回の調査に関し、EFL環境にある日本人学習者については小学生、中学生、高校生、一般大学生、英語圏へ留学経験のある大学生、社会人と、幅広い学習者層に及んでいるため分析結果はかなり一般化できるものと考えられる。一方、留学生に関しては、第1章5節1項、4章4節で述べたように、日本で第一外国語、または第二外国語として日本語を勉強している環境にある。なお、少人数であるが無作為に選択した中国人、ベトナム人留学生に対して補完調査し確認したように、情動は目標言語の違いには殆ど変わらないという結果を得ている。本研究において EFL, JFSL という異なる言語環境で比較調査したことは、一つのアプローチとして第一段階では有意義であると考えられる。今後の研究段階では、必要に応じ言語環境をそろえた調査、例えば、中国において英語を学習する EFL 環境の学習者を対象に実施することも視野に入れている。

(2) 新たな研究方法の開拓

- ・ 情報収集および調査方法
- ・ 相関性に代わる分析技法

本研究では、統計分析手法として相関性を用いたが、人間の微妙な心の動き・変化を図るうえで、相関性に代わるより一層適した分析技法があるのか、あればその新しい手法を用いて更に研究を深めていきたい。

これまでの調査結果を基に、実際に指導にどのように生かしていけるかが今後の課題であるが、学習者の情動を観察し、それぞれに最も適したポジティブな環境に導いていくということが鍵となる。人間には個性があるため、抱く情動には一人ひとり個人差がある、しかも、その情動は、時間や状況、対峙する相手などによって、受容と拒絶の間を揺れ動く。全ての学習者の情動を、個性を無視して画一的に導くのではなく、一人ひとりの長所を伸ばし短所を抑える視点が必要だと考える。Dörnyei, Skehan が指摘するように、個人差は心理、認知、態度などに表れ、これらは学習者のものの見方や、言語学習のスタイルに影響を与える。

以上のことを踏まえ、どのような学習環境が効果的なのか、いかなる指導法が適しているのか等、指導者の在り方についても、今後追求しなければならないと考えている。また、心理学、ニューロ・サイエンスなどを含む幅広い領域へ目を向け、全体像をつかむ試みにチャレンジして行きたい。

参考文献

- Aebersold, A. J., & Field, L. M. (1997). *From reader to reading teacher, issues and strategies for second language classrooms*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Asher, J. (1981). The fear of foreign languages. *Psychology Today* 15 (8). 52-59.
- 荒木史子(2010). 「情動とコミュニケーション力の関係について」
JACET KANSAI Journal 12.
- 荒木史子(2011^a). 「第5章 日本人の自尊心と英語教育:子どもに自尊心を持たせて英語力を伸ばす」『小学校の英語教育』 東京: 明石書店.
- Araki, F.(2011^b). A comparative study of emotional influences on language learning between Japanese and Chinese. *Presented at the 16th world congress of applied linguistics*.
- Bailey, M. K., & Savage, L., (Eds.) (1994). *New ways in teaching speaking*. Virginia: Teachers of English to speakers of other languages, Inc.
- Bailey, M. K.(1983). Competitiveness and anxiety in adult second language learning: Looking at and through the diary studies. In Seliger & Long 1983
- Benesse 教育研究開発センター(2012). 「調査データクリップ! 子どもと教育—英語教育」 2012年6月27日検索, <http://benesse.jp/berd/data/dataclip/clip0013/index.html>
- Brown, H.D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. (4th ed.). New York: Pearson Education.
- Brown, H.D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (2nd ed.). New York: Longman.
- バトラー後藤裕子 (2005). 『日本の小学校英語を考える』東京:

三省堂.

- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1 (1),1-47.
- 陳舜臣(1984). 『日本人と中国人』東京：集英社文庫.
- Clément, R. (1980). Ethnicity, contact and communicative competence in a second language. *Presented at the first international conference on social psychology & language held at University of Bristol, England*. 147-154.
- Clément, R, Z. Dörnyei, & K. A. Noels (1994). Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning* 44. 417-448.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W.H.Freeman.
- Crystal,D.(2004).*The Cambridge encyclopaedia of the English language (2nd ed.)*. U.K.: University of Cambridge.
- 大学英語教育学会実態調査委員会(2003).『わが国の外国語・英語教育に関する実態の総合的研究』東京:丹精社
- Dörney,Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. 邦訳 米山朝二・関昭典 (2005). 『動機づけを高める英語指導ストラテジー3』東京：大修館書店.
- Dörney,Z. (2005). *The psychology of the language learner. Individual differences in second language acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Dulay, H., Burt, M.,& Krashen, S. (1982). *Language two*. New York: Oxford University Press.
- Ely,C.(1986). An analysis of discomfort, risktaking, sociability, and motivation in the L2 classroom. *Language Learning* 36:1-25

- 榎本博明 (2010) . 910, pp.5-9, 「子どもの自己肯定感の持つ意味」『児童心理』東京：金子書房.
- 深田博巳 (編著) (1999). 『コミュニケーション心理学—心理学的コミュニケーション論への招待』. 京都：北大路書房.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, R.C., & Lambert, W.E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Massachusetts: Newbury House.
- Gardner, R.C., & MacIntyre, P. D. (1992). A student's contributions to second language learning. Part I: cognitive variable. *Language Teaching*, 25, 211-220
- Gardner, R.C., & MacIntyre, P. D. (1993). On the measurement of affective variable in second language learning. *Language Learning*, 43, 157-194
- Gass, S.M., & Selinker, L. (1994). *Second language acquisition, an introductory course*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*, New York: Bantam Books.
邦訳：土屋京子 (1996). 『こころの知能指数』 東京：講談社.
- Griffin, E.M. (2006). *First look at communication theory* (6th ed.). New York : McGraw-Hill.
- Guiora, Z. A., Brannon, Robert C., & Dull, C. Y. (1972). Empathy and second language learning. *Language Learning* 22: 111-130.
- Guiora, Z. A., Acton, R.W., Erand, R., & Strickland, W. F. Jr., (1980). The Effects of benzodiazepine (valium) on permeability of language ego boundaries. *Language Learning* 30: 351-363.

- 波多野五三(2011).「英語教師に求められる英語力-CEFR(ヨーロッパ言語共通参照枠)の言語能力観を反映した授業での英語使用-」『広島女学院大学英語英米文学研究』 19, 99-148. 広島:広島女学院大学文学部英米言語文化学科.
- 林桂子(1994). *Learner strategies in second language learning*. 『関西外国語大学研究論集』 59, 137-157 大阪:関西外国語大学.
- 林桂子(1999^a). 「The effects of listening and dictation activities on grammatical correction」 大学英語教育学会(JACET 関西支部) 第5次(1997-1999)研究プロジェクト, ライティング指導研究会紀要, 大学におけるライティング指導の課題:実践研究の報告」 4, 33-42.
- 林桂子(1999^b). 「第10章 言語獲得と外国語学習:ことばの獲得と学習のしくみ」『ことばの世界—英語学入門』(第2版)藤井健夫・大島新(共編).大阪:大阪教育図書.
- 林桂子(2002).『外国語学習における認知能力の役割 - 認知発達と親子言語相互交渉』和歌山:和歌山大学教育学部大学特別経費成果報告書.
- 林桂子(2004).『外国語学習に影響を及ぼす親と子のコミュニケーション』東京:風間書房.
- 林桂子(編著)(2008).「脳科学と外国語指導」『言語・文化研究諸相—藤井健夫教授退任記念論集』大阪:大阪教育図書.
- 林桂子(2009). 「リーディングとライティングの統合的アプローチ—理解のための指導を目指して—」『JACET 関西支部ライティング指導研究会紀要』 8, 1-14.
- 林桂子(2011).『MI理論を応用した英語指導法:個性を尊重し理解を深めあう協同学習』東京:くろしお出版.
- 林さと子他(2006).『ことばを学ぶ一人ひとりを理解する第二言語学習と個別性』横浜:津田塾大学言語文化研究所.

- 広島 YMCA 国際ビジネス専門学校日本語科 HP, 2012 年 1 月 2 0
日検索, <http://www.hymca.jp/jp>
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations, software of the mind*. New York : McGraw-Hill.
- Humphereys, T. (1996). *Self-Esteem- the key to your child's education*, Dublin: ColourBooks Ltd.
- イビチャ・オシム (2007). 『日本人よ！』東京:新潮社
- 磯博行・杉岡幸三 (編) (1994). 『情動・学習・脳』大阪:二瓶社.
- 岩井千秋 (2011). Oral presentation and performance (OPP).
第 50 回 JACET 国際大会ポスターセッション資料.
JACET 関西支部ライティング指導研究会 (1999)
第 5 次 (1997-1999) 研究プロジェクトライティング指導研究会紀要第 4 号
- Kam, H.W., & Wong.R.Y.L. (2004) *English language teaching in east Asia today*. (2nd ed.) Singapore: Eastern Universities Press
- 河添恵子 (2005). 「遅れる日本?進むアジア!」『アジア英語教育最前線』東京:三修社.
- Khan, S. (1969). Affective correlates of academic achievement. *Journal of Educational Psychology*. 60:216-22.
- 小池生夫 他 (2007). 「第二言語習得研究を基盤とする小、中、高、大の連携をはかる英語教育の先導的基礎研究」企業が求める英語力調査報告書』千葉:明海大学.
- 小池生夫 他 (2008 a). 「グローバル時代における日本人の英語コミュニケーション能力の到達目標のナショナル・スタンダード化を目指して」『明海大学大学院応用言語学研究科紀要・応用言語学研究』10, 55-65, 千葉:明海大学.
- 小池生夫 (2008^b). 「世界基準を見据えた英語教育」『英語展望』, 116, 14-23

- 小池生夫(2009). 「CEFR と日本の英語教育の課題」『英語展望』, 117,14-19
- Kondo, S., & Yang, Y. (2006). Perceived effectiveness of language anxiety coping: The case of English learning students in Japan. *JACET Bulletin*, 42.
- 国際ビジネスコミュニケーション協会(2011) 「TOEIC テスト DATA & ANALYSIS 2010」 2011年11月20日検索.
http://www.toeic.or.jp/toeic/data/data_ave01.html?score_id=0000000072
- 小塩真司(2007). 『SPSS と Amos による心理・調査データ解析』 東京:東京図書
- Koyama, Y., & Kimura, T. (2011). Linking can-do statements with language tests using neural testing theory. *Presented at the JACET 50th Commemorative Internatioanl Convention*.
- Krashen, S.D. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. London: Longman.
- Larsen-Freeman, D., & Long, M. H. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman.
- 邦訳: 牧野高吉・萬谷隆一・大場浩正 (1995): 『第2言語習得への招待』 東京: 鷹書房弓プレス.
- LeDoux J. E. (2003). *The emotional brain*. 情動の脳科学. 邦訳: 松本元・川村光毅他. 『エモーショナル・ブレイン』. 東京: 東京大学出版会.
- Lenneburg, E. H. (1967). *Biological foundation of language*. New York:John Wiley.
- MacIntyre, P.D., & Gardner, R.C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44. 283-305.
- MacIntyre, P.D. (2002). *Motivation, anxiety and emotion in second*

- language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- McLaughlin, B. (1985). *Second-language acquisition in childhood* (2nd ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- 栢田清 (2011). 複言語主義の理念と大学英語教育: ヨーロッパ言語共通参照枠(CEFR)導入の在り方を考える, JACET 第 50 回全国大会口頭発表資料.
- 文部科学省. (2008). 小学校学習指導要領解説 外国語活動編. 2010 年 3 月 10 日検索.
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-CS/youryou/syokaisetsu/index.htm.
- 文部科学省 (2009). 「中学校学習指導要領解説・外国語編」2010 年 3 月 15 日検索.
- 文部科学省 (2009). 「高等学校学習指導要領解説・外国語編・英語編」2010 年 3 月 15 日検索.
- 文部科学省(2011). 報道発表「図表で見る OECD インディケーター(2011 年度)」(Education at a glance) 2011 年 11 月 3 日検索. http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/22/09/_icsFiles/afieldfile/2010/09/07/1297267_01_1.pdf#search
- 茂木健一郎 (2005). 『脳と創造性』東京: PHP 研究所.
- 向後秀明(2012). 「新学習指導要領と 5 つの提言(2012)を考える」英語教育セミナー<広島>. 2012, May 26
- Munoz, C. (Ed.) (2006). *Age and the rate of foreign language learning*. New York: Multilingual Matters Ltd.
- 岡秀夫・川成美香・吉田章人 (2011). 「ジャパン・スタンダードの開発—CEFR 日本への適用」JACET 全国大会第 50 回発表資料.
- 大森裕實 (編著) (2006). 「臨界期仮説 [CPH] 基本文献資料集」. JACET CPH と SLA 研究会. 愛知: 愛知県立大学.
- 小野武年 (2005) 「3 章:心とは何なのだろうか」『脳はどこまで

- わかったか』東京：朝日新聞社.
- 王少鋒 (2002). 『日・韓・中三国の比較文化論』東京：明石書店.
- 大谷泰照・林桂子・相川真佐夫・東真須美・沖原勝昭・河合忠仁・竹内慶子・武久文代編著 (2004) 『世界の外国語教育政策』東京：東信堂.
- 大谷泰照・杉谷眞佐子・脇田博文・橋本武・林桂子・三好康子編著(2010). 『EUの言語教育政策』東京：くろしお出版.
- Oxford, L.R. (1990). *Language learning strategies*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Oxford, L.R.(1999). *Anxiety and the language learner :New insights*. In Arnold (ed.), *Affect in language learning* (pp.58-67).Cambridge:Cambridge University Press.
- Paul, D. (2003). *Teaching English to children in Asia*. Singapore: Longman Asia ELT.
- Piaget, J. (1964). *Six études de psychologie*.
邦訳:滝沢武久(1968)『思考の心理学』東京:みすず書房.
- リヒテルズ直子(2010). 『オランダの共生教育』東京:平凡社
- Reid, J.(2005) . *Learning styles in the ESL/EFL classroom*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Richards, J.C. (1997). *From reader to reading teacher, issues and strategies for second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards,J.C., & Rodgers,T. S.(2001). *Approaches and methods in language teaching*. (2nd ed.). Cambridge:Cambridge University Press
- Robinson,P.(Ed.) (2002). *Individual differences and instructed language learning*. Amsterdam : John Benjamins.
- Savignon, J.S.(1983).*Communicative competence: Theory and classroom practice*. New York: Longman.

Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: review of the anxiety research. *Language Learning*, 28, 129-142.

塩澤利雄・伊部哲・園城寺信一・小泉仁 (2005) 『新英語科教育の展開』 (新訂版) 東京: 英潮社

Steinberg, D.D. (1982). *Psycholinguistics: language, mind and world*, London: Longman

邦訳: 国広哲弥・鈴木敏昭 (1988) 『心理言語学－思考と言語教育－』 東京: 研究社.

Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.

Strozer, J.R. (1994). *Language acquisition after puberty*. Washinton, D.C: Georgetown University Press.

邦訳: 木下耕児 (2001). 「思春期をめぐる脳の言語機能」 『言語獲得から言語習得へ』 東京: 松柏社.

杉谷眞佐子 (2010) . 「『EU の言語教育政策』 関連事項の解説」 大谷泰照他 (編著) 『EU の言語教育政策』 東京: くろしお出版.

住政二郎 (2012) 「17章 質的研究入門－基盤概念を知るには」 『外国語教育研究ハンドブック-研究手法のより良い理解のために-』 竹内理・水本篤 (編著), 東京: 松柏社.

鈴木清 (編著) (1991) . 『心理学: 経験と行動の科学』 京都: ナカニシ出版.

只木徹 (2008). 「事例研究: 名城大学英語教育プログラムとヨーロッパ言語共通参照枠組み」 『グローバルな英語力を求めて』 東京: 大学英語教育学会 (JACET) 第47回全国大会口頭発表資料.

Tadaki, T. (2011) . Challenges of a CEFR based program. *Presented at the JACET 50th Commemorative Internatioanl Convention*.

- 田中幸子・春原憲一郎(2006)「5章 性格・情緒要因」『第二言語学習と個別性』横浜:春風社
- 竹内理・水本篤(編著)(2012)。「『外国語教育研究ハンドブック』-研究手法のより良い理解のために-」東京:松柏社.
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*. 46 (2), 327-369.
- 塚本三夫 (1985). 『コミュニケーションの論理と構造』東京:サイエンス社. 1-48.
- Tudor, I. (2001). *The dynamics of the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Widdowson, H.G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- 邦訳: 東後勝明・西出公之 (1991) 『コミュニケーションのための言語教育』東京: 研究社.
- 八島智子・竹内理 (監訳) (2006). 『外国語教育学のための質問紙調査入門』東京: 松柏社.
- 八島智子 (2008). 『外国語コミュニケーションの情意と動機』大阪: 関西大学出版部.
- 八島智子(2009). 『海外研修による英語情意要因の変化:国際ボランティア活動の場合』 *JACET Journal*, 49, 57-69.
- 吉島茂・大橋理枝他 (訳・編) (2004). 『外国語教育 II 外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』東京: 朝日出版社.
- 柳瀬陽介(2006). 「英語教育内容への指針」『第二言語コミュニケーション力に関する理論的考察』広島: 溪水社.
- 読売新聞 (2012). 「教育ルネサンス・英語で教えるー授業改革: 入試と両立」(6月13日).
- 読売新聞 (2012). 「教育ルネサンス・英語で教えるー対話に文法力は必須」(6月23日).

付録

- 調査の構成 Part I : 英語学習に関すること
Part II : 情動 (emotion) に関すること
Part III : 英語力/日本語力に関する自己申告

社会人・大学学部1回生用

Part I : 英語学習に関すること

該当する項目を一つ選び、その番号を回答欄へ記入して下さい。その他に該当する場合は () の中へ具体的に記入下さい。

1. 職業は? 回答 ()
(1) 会社員 (外国語・英語使用) (2) 会社員 (外国語・英語使用なし)
(3) 小・中・高・大学教員 (外国語・英語使用) (4) 小・中・高・大学教員 (外国語・英語使用なし)
(5) 学生 (外国語・英語学習あり) (6) 学生 (外国語・英語学習なし) (7) 国際交流関連職員
(8) 公務員 (外国語・英語使用) (9) 公務員 (外国語・英語使用なし) (10) その他 ()
2. 性別は? 回答 ()
(1) 男性 (2) 女性
3. 年齢層は? 回答 ()
(1) 10~20代 (2) 30~40代 (3) 50~60代 (4) 60代以上
4. 英語を勉強し始めて何年になりますか? 回答 ()
(1) 6~10年 (2) 10~20年 (3) 20年以上
5. これまでに以下の試験を受けたことがあれば、差し支えなければそのスコアまたは級を、回答欄へ記入してください。
(ア) TOEICのスコア 回答 ()
(イ) TOFLEのスコア 回答 ()
(ウ) IELTSのスコア 回答 ()
(エ) 英検の級 回答 ()
(オ) その他 (種類とスコア/級など ())
6. 英語は日常的に使いますか? 回答 ()
(1) 仕事で使用している (2) 趣味で勉強している (3) 海外旅行などでよく使う
(4) 外国人をホームステイ受け入れで使用する (5) 学校の勉強で使用する
(6) 友人が外国人であるため使用する (7) 英語関連クラブに入っている
(8) その他 (具体的に;)
7. 英語圏への留学や海外出張の経験がありますか?
(ア) 留学経験又は海外駐在経験があればその期間は? 回答 ()
(1) 1年 (2) 2年 (3) 3年 (4) 4年 (5) 5年以上
(イ) 海外出張経験があればその回数は? 回答 ()
(1) 1~5回 (2) 5~10回 (3) 10~20回 (4) それ以上
8. 英語と今日までかかわってきた動機はなんですか? 回答 ()
(1) 英語が好きだから (2) 試験に合格したいから (3) 工作上必要だから
(4) 外国の文化を知り、外国人と不自由なく話したいから (5) 英語が上達すると昇進の可能性が高いから
(6) その他 (具体的に;)

中学校、高校、大学での英語の授業について思い出して回答してください。

9. 中学校および高校ではどのようなクラス分けでしたか?
(ア) 英語クラスの人数は何人程度でしたか?
回答: 中学 ()、高校 ()

(1) 20人程度 (2) 30~40人 (3) 40~50人 (4) 50人以上

(イ) 出身校分類(私立、国・公立)および所在地(県)はどこですか?

(1) 私立 (2) 国・公立

回答: 中学 () - () 県

高校 () - () 県

10. 英語の授業はどのような内容でしたか? 複数回答可 ()

- (1) 文法・訳読式が中心であった (2) 会話の授業があった
(3) Native teacher または ALT(英語指導助手)による授業から刺激を受けた
(4) ディベートやパブリック・スピーチなどを取り入れた授業があった
(5) その他 (具体的に;)

11. 英語の授業はどのような形態でしたか? 回答 ()

- (1) 得意分野別にグループ分けしていた (例; speaking グループ、writing グループなど)
(2) 試験の成績別にグループ分けしていた (3) ペアワークやグループワークを取り入れた授業があった
(4) 得意分野別や成績別などのグループ分けは一切なかった
(5) その他 (具体的に;)

12. 英語の先生はどんな先生でしたか? 回答 ()

- (1) 発音にきびしい (2) Speaking に力を入れた (3) 文法を詳細に教えた
(4) テキスト以外にもいろいろ工夫した教材をもちいた
(5) 生徒のレベルに応じてきめ細かく指導した (6) 英語だけでなく、外国の文化を紹介した
(7) その他 (具体的に;)

13. 以上のような授業を受けた結果、自分はどう変わりましたか? 回答 ()

- (1) 英語が好きになった (2) どちらかといえば好きになった (3) 英語をもっと勉強したいと思った
(4) 英語の必要性を感じた (5) どちらかといえば嫌いになった (6) 大嫌いになった

13. で (1) または (2) (好きになった) と回答した方へ

14. 英語が好きになった理由は何ですか? 回答 ()

- (1) 先生が誤りに対して寛容であったから (2) 試験の成績が良かったから
(3) 先生がよくほめてくれたから (4) 先生の教え方が楽しかったから
(5) その他 (具体的に;)

15. 英語を熱心に勉強するきっかけはなんですか? 回答 ()

- (1) 外国映画を英語で理解したかったから (2) 外国人と友達になって自由に話せるようになりたかったから
(3) 外国旅行するとき言葉で困らないようになりたかったから (4) 受験や就職の役に立つと思ったから
(5) その他 (具体的に;)

16. 4技能 (reading, listening, writing, speaking) のうちどれが好き・得意ですか?

いちばん好きな・得意な順に、1から4までの番号を () の中へ記入して下さい。

() reading () listening () writing () speaking

16. で Speaking を1番 (いちばん好き・得意) と回答した方へ

17. Speaking がいちばん好きな理由は何ですか? 回答 ()

- (1) 人前で話すのが好きだから (2) 英語の発音に自信があるから (3) 話の主導権をとれるから
(4) 相手の反応をみながら話しをできるから (5) 相手の考えを聞きだすことができるから
(6) その他 (具体的に;)

16. で Speaking を4番 (いちばん嫌い・にがて) と回答した方へ

18. Speaking がいちばん嫌い、にがてな理由は何ですか? 回答 ()

- (1) 人前で話すのは恥ずかしいから (2) 人前で話すとおがるから (3) 英語の発音に自信がないから
(4) どう話せば相手に通じるか考えが纏まらないから
(5) 変な英語だと相手から笑われたり、ばかにされたりしないかと不安だから
(6) その他 (具体的に;)

16. で Listening を1番 (一番好き・得意) と回答した方へ

19. Listening が好きな理由は何ですか？ 回答 ()
- (1) 人の話を聞くのが好きだから
 - (2) 話すより聞くほうが気が楽だから
 - (3) 自分が話す前に相手の考えを正しく理解したいから
 - (4) 人の話がきちんと聞き取れたら自信になるから
 - (5) その他 (具体的に;)

16. でListeningを4番(一番嫌い・にがて)と回答した方へ

20. Listening が嫌い、にがてな理由は何ですか？ 回答 ()
- (1) 人の話を聞くのが煩わしいから
 - (2) 人の話をきちんと聞き取れなくて、人に笑われたり、ばかにされたら嫌だから
 - (3) 予備知識や興味・関心のある話題でなければ、ちゃんと聞き取れないから
 - (4) 反論されそうな相手だと話を聞く気が失せるから
 - (5) その他 (具体的に;)

13. で(5)または(6)(嫌いになった)と回答した方へ

21. 英語が嫌いになった理由は何ですか？ 回答 ()
- (1) 発音を何度も訂正されたから
 - (2) 文法が分かり難かったから
 - (3) 人前で話すのが嫌だったから
 - (4) 先生に叱られたり、クラスの人に笑われたりしたから
 - (5) 試験の点数が悪かったから
 - (6) その他 (具体的に;)

これまでのご経験で、英語 communication 力の向上に最も役立った勉強法はどんなものですか？
下のテキストボックスへご自由に記述下さい。

引き続き次ページの Part II: 情動 (emotion) に関すること へお進み下さい。

Part II : 情動 (emotion) に関すること

下表 (1) ~ (40) の 40 項目に対し、お手数ですが**もれなく**、下記 1, 2, 3, 4 の選択肢の中から現在のあなたの心境に当てはまる番号を一つだけ選択し回答欄へ記入して下さい。あまり謙虚にならず、率直にお答え下さい。

1 ↓	2 ↓	3 ↓	4 ↓
まったくそうでない	まあまあそうでない	まあまあそうである	まったくそのとおりである

	項 目	回答
(1)	現在学んでいる言語 (英語) について、自分の能力に自信がある。	
(2)	自分は speaking が得意である。	
(3)	自分の話を受け入れるよう相手を説得しようとする。	
(4)	問題解決に必要な意見は主張する。	
(5)	英語での話し方が上手とほめられて自信がついた。	
(6)	人に笑われても気にせずしゃべる。	
(7)	発音、文法、語彙の誤りは気にせずしゃべる	
(8)	自分の英語力が伸びると思うと誤りを指摘されても気にせずしゃべる。	
(9)	人が理解するかどうか気にせずしゃべる。	
(10)	意味内容が重要であれば臆せず話すことが大切と言われて話すようになった。	
(11)	現在学んでいる言語 (英語) について、自分の能力に自信が持てない。	
(12)	人前で話すばあい、間違いをするのではないかと不安になる。	
(13)	試験や時間制限内に話そうとすると、自分自身をうまく表現できない。	
(14)	公式な場で話す際、あがる。	
(15)	発音、語彙、文法などの間違いを指摘されてから話すのがいやになってあまりしゃべらない。	
(16)	外国の人や文化を理解するおもしろさを教えられ、外国語 (英語) を勉強している。	
(17)	他人と一緒にグループ・ワークをするのが好きである。	
(18)	他人の話聞くのが好きである。	
(19)	他人の話に共感しやすい。	
(20)	相互理解に重点を置くことが大切と聞いたことから、理解に焦点を置くようになった。	
(21)	義務感からこの言語 (英語) を勉強している。	
(22)	自分の殻に閉じこもり、他の人から距離を置く。	
(23)	控えめな性格である為、人前で口数が少ない。	
(24)	予期せぬことに即答できない。	
(25)	間違いをする事がはづかしいので、なるべく話さないようにする。	
(26)	時代のニーズに対応するため communication 力をみがいている。	
(27)	誰とでも臆することなく話ができる。	
(28)	自分の存在を口頭でアピールするのが上手と思う。	
(29)	自分から進んで他人との communication をはかる。	
(30)	自分の話を受け入れてもらえるよう積極的に相手に働きかける。	
(31)	外国文化等に関心があるが、communication のツールである英語がなかなかうまくならない。	
(32)	自分の発言に対し反省しがちである。	
(33)	グループで話し合うことが苦手である。	
(34)	人前で話をするのが恥ずかしい。	
(35)	正しいかどうか意識的に自己確認しながら話すタイプである。	
(36)	英語の Speaking 力が伸びないが、継続が大事と教えられ、ねばりづよく勉強を続けている。	
(37)	相手の話を理解しようとする。	
(38)	意味内容を理解してもらえなくても気にしない。	
(39)	語彙、文法の正誤にこだわらない。	
(40)	人の誤り (発音、文法、語彙) に対して無頓着なほうである。	

Part III : 英語力に関する自己申告

(横軸の各技能について、あなたに最も近いと思うレベルをA1～C2の中からひとつ選び、その記号を一番下の解答欄に記入して下さい)

作成者荒木史子 (吉島・大橋 C E F R 2004 参照)

技能	理解すること		話すこと		書くこと
	聞くこと	読むこと	やり取り	表現	
A1	ゆっくり、はっきりと話してもらえば、日常的によく使われる単語や語句を聞き取れる。	国名や地名、駅名、案内表示など日常的によく使われる単語や単純な文を理解できる。	ゆっくり、はっきりと話してもらい、聞き直しや助け舟を出してもらえば、簡単な言葉でやり取りできる。	どこに住んでいるかや、知っている人たちについて簡単な語句や文を使い表現できる。	新年挨拶やクリスマスカードなど定型的な葉書であれば書ける。 ホテルの宿帳に姓名や住所、国籍などを記帳できる。
A2	日常的によく使われる簡単なメッセージや短いアナウンスの要点を聞き取れる。	簡単なパンフレットや商品カタログ、メニュー、予定表などから、情報を取り出せる。簡単な短い個人的な書簡は理解できる。	身近な話題や活動について話し合いができる。短い社交的なやり取りができる。	家族、周囲の人々、居住条件、学歴、職歴など簡単な言葉で一連の語句や文を使って説明できる。	お礼状やお祝い状など目的のはっきりした短い簡単な手紙であれば書ける。
B1	身近な話題について、ゆっくりとした明瞭な話し方であれば、ラジオやテレビ番組の要点を理解できる。	日常語で書かれた仕事関連の内容なら理解できる。出来事、感情、希望など表現した書簡を理解できる。	当該言語圏を旅行中通常起こる状況に対処できる。日常生活に関連あること、個人的な関心事について、準備なしで会話できる。	自分の経験や計画について、日常的によく使われる語句や文で、簡潔に説明できる。本や映画のあらすじを話し、感想を表現できる。	身近な出来事や体験について、感想や印象に残ったことなどを手紙やレポートに書ける。
B2	関心のある時事問題や身近な話題であれば、長くて複雑な話しでも、ラジオやテレビ番組が理解できる。標準語の映画なら殆ど理解できる	論説記事や報告書が読める。現代文学の散文は読める。	母語話者と流暢に自然にやり取りができる。身近なコンテキストの議論に積極的に参加し、自分の意見を説明、弁明できる。	関心のある時事問題や幅広い話題について自分の見解を明瞭で詳細な説明できる。	興味関心のある分野なら、明瞭で詳細な説明文を書くことができる。 エッセイやレポートで情報を伝え、支持や反対の理由を書くことができる。
C1	ほとんどの時事問題や話題について、長くて複雑な話しでも、ラジオやテレビ番組の一部始終を聞き取れ理解できる。	専門外の分野の記事や技術的説明書が理解できる。文体の違いを認識しながら文学テクストを理解できる。	言葉を探さず流暢に自然に自己表現ができる。自分の意見を正確に表現し自分の発言をうまく他の話し手の発言にあわせることができる。	複雑な話題でも、詳しく論じ、一定の観点を展開しながら、適切な結論にまとめ上げることができる。	相手の心情や立場を念頭に置いた適切な文体で、自己表現ができる。 どんな主題でも、主題に則した文体ときちんとした論理構成で、主張の重要点を上手に強調するレポートを書ける。
C2	母語話者が早口で話しても、話し方の癖に慣れさえすれば、どんな種類の話し言葉も難なく聞き取れ理解できる。	抽象的で言語的にも複雑な文学書や難解な論理構成の学術書、専門的記事などあらゆる形式の著作物を容易に読める。	慣用表現、口語体表現を駆使しどんな会話や議論でも参加できる。流暢に自己表現し詳細に細かなニュアンスを伝えられる。	状況にあった文体で流暢に、はっきりとした論述ができる。説得力ある論理構成で、相手の共感を呼ぶ表現ができる。	主題に相応しい格調高い文体と巧みな論理構成で、主張の独自性、優位性を鮮明に印象付けるレポートを書ける。 文学作品の概要や評を書くことができる。
回答					

留学経験あり学部3回生用

Part I: 英語学習に関すること

該当する項目を一つ選び、その番号を回答欄へ記入して下さい。その他に該当する場合は（ ）の中へ具体的にご記入下さい。

1. 社会人の方：職業は？ 回答（ ）
(1) 会社員(外国語・英語使用) (2) 会社員(外国語・英語使用なし)
(3) 小・中・高・大学教員(外国語・英語使用) (4) 小・中・高・大学教員(外国語・英語使用なし)
(5) 国際交流関連職員 (6) 公務員(外国語・英語使用) (7) 公務員(外国語・英語使用なし)
(8) その他()
2. 年齢層は？ 回答（ ）
(1) 10～20代 (2) 30～40代 (3) 50～60代 (4) 60代以上
3. 英語を勉強し始めて何年になりますか？ 回答（ ）
(1) 6～10年 (2) 10～20年 (3) 20年以上
4. これまでに以下の試験を受けたことがあれば、差し支えなければそのスコアまたは級を、回答欄へ記入してください。
(ア) TOEICのスコア 回答（ ）
(イ) TOEFLのスコア 回答（ ）
(ウ) IELTSのスコア 回答（ ）
(エ) 英検の級 回答（ ）
(オ) その他(種類とスコア/級など) ()
5. 英語圏への留学・インターンシップや海外駐在・出張の経験がありますか？
(ア) 留学経験・インターンシップ又は海外駐在経験があればその期間は？ 回答（ ）
留学 (1) 1ヶ月 (2) 4ヶ月 (3) 1年 (4) 2年 (5) 3年 (6) 4年以上
(イ) 英語4技能 (①listening, ②reading, ③speaking, ④writing) の内、もっとも必要な技能はなんでしたか？
()
インターンシップ
(ウ) 期間 (1) 4ヶ月 (2) その他 具体的な期間 ()
(エ) 仕事内容 具体的に ()
英語4技能 (①listening, ②reading, ③speaking, ④writing) の内、もっとも必要な技能はなんでしたか
()
(オ) 留学・インターンシップをした国は？
(1) 米国 (2) 英国 (3) その他 具体的に国名 ()
(カ) 英語圏への海外出張経験があればその回数は？ 回答（ ）
(1) 1～5回 (2) 5～10回 (3) 10～20回 (4) それ以上
6. 英語と今日までかかわってきた動機はなんですか？ 回答（ ）
(1) 英語が好きだから (2) 試験に合格したいから (3) 工作上必要だから
(4) 外国の文化を知り、外国人と不自由なく話したいから (5) 英語が上達すると昇進の可能性が高いから
(6) その他(具体的に;)

中学校、高校、大学での英語の授業について思い出して回答してください。

7. 中学校および高校ではどのようなクラス分けでしたか？
(ア) 英語クラスの人数は何人程度でしたか？
回答： 中学（ ）、高校（ ）
(1) 20人程度 (2) 30～40人 (3) 40～50人 (4) 50人以上
(ロ) 出身校分類(私立、国・公立)はどこですか？

(1) 私立 (2) 国・公立

回答： 中学 ()

高校 ()

8. 英語の授業はどのような内容でしたか? 複数回答可 ()

- (1) 文法・訳読式が中心であった (2) 会話の授業があった
(3) Native teacher または ALT(英語指導助手)による授業から刺激を受けた
(4) ディベートやパブリック・スピーチなどを取り入れた授業があった。
(5) その他 (具体的に;)

9. 英語の授業はどのような形態でしたか? 回答 ()

- (1) 得意分野別にグループ分けしていた (例; speaking グループ、writing グループなど)
(2) 試験の成績別にグループ分けしていた (3) ペアワークやグループワークを取り入れた授業があった
(4) 得意分野別や成績別などのグループ分けは一切なかった
(5) その他 (具体的に;)

10. 英語の先生はどんな先生でしたか? 回答 ()

- (1) 発音にきびしい (2) Speaking に力を入れた (3) 文法を詳細に教えた
(4) テキスト以外にもいろいろ工夫した教材をもちいた
(5) 生徒のレベルに応じてきめ細かく指導した (6) 英語だけでなく、外国の文化を紹介した
(7) その他 (具体的に;)

11. 以上のような授業を受けた結果、自分はどう変わりましたか? 回答 ()

- (1) 英語が好きになった (2) どちらかといえば好きになった (3) 英語をもっと勉強したいと思った
(4) 英語の必要性を感じた (5) どちらかといえば嫌いになった (6) 大嫌いになった

11. で (1) または (2) (好きになった) と回答した方へ

12. 英語が好きになった理由は何ですか? 回答 ()

- (1) 先生が誤りに対して寛容であったから (2) 試験の成績が良かったから
(3) 先生がよくほめてくれたから (4) 先生の教え方が楽しかったから
(5) その他 (具体的に;)

13. 4技能 (reading, listening, writing, speaking) のうちどれが好き・得意ですか?

いちばん好きな・得意な順に、1から4までの番号を () の中へ記入して下さい。

() reading () listening () writing () speaking

13. で Speaking を1番 (いちばん好き・得意) と回答した方へ

14. Speaking がいちばん好きな理由は何ですか? 回答 ()

- (1) 人前で話すのが好きだから (2) 英語の発音に自信があるから (3) 話の主導権をとれるから
(4) 相手の反応をみながら話しをできるから (5) 相手の考えを聞きだすことができるから
(6) その他 (具体的に;)

13. で Speaking を4番 (いちばん嫌い・にがて) と回答した方へ

15. Speaking がいちばん嫌い、にがてな理由は何ですか? 回答 ()

- (1) 人前で話すのは恥ずかしいから (2) 人前で話すとあがるから (3) 英語の発音に自信がないから
(4) どう話せば相手に通じるか考えが纏まらないから
(5) 変な英語だと相手から笑われたり、ばかにされたりしないかと不安だから
(6) その他 (具体的に;)

13. で Listening を1番 (一番好き・得意) と回答した方へ

16. Listening が好きな理由は何ですか? 回答 ()

- (1) 人の話を聞くのが好きだから (2) 話すより聞くほうが気が楽だから
(3) 自分が話す前に相手の考えを正しく理解したいから (4) 人の話がきちんと聞き取れたら自信になるから
(5) その他 (具体的に;)

13. でListeningを4番(一番嫌い・にがて)と回答した方へ

17. Listeningが嫌い、にがてな理由はなんですか? 回答 ()
- (1) 人の話を聞くのが煩わしいから
 - (2) 人の話をきちんと聞き取れなくて、人に笑われたり、ばかにされたら嫌だから
 - (3) 予備知識や興味・関心のある話題でなければ、ちゃんと聞き取れないから
 - (4) 反論されそうな相手だと話を聞く気が失せるから
 - (5) その他(具体的に;)

13. で(5)または(6)(嫌いになった)と回答した方へ

18. 英語が嫌いになった理由は何ですか? 回答 ()
- (1) 発音を何度も訂正されたから
 - (2) 文法が分かり難かったから
 - (3) 人前で話すのが嫌だったから
 - (4) 先生に叱られたり、クラスの人に笑われたりしたから
 - (5) 試験の点数が悪かったから
 - (6) その他(具体的に;)

これまでのご経験で、英語 **communication** 力の向上に最も役立った勉強法はどんなものですか? 更に、留学や海外でのインターンシップを経験して英語力や情動(感情や気持ち)の面でもっとも変化した点を、下のテキストボックスへご自由にご記述下さい。(例: 英語でコミュニケーションすることが上手になった。英語で話すことに不安がなくなった。自信がついた。)

引き続き Part II: 情動(emotion)に関すること、Part III: 英語力に関する自己申告 へお進み下さい。

重要なお注意

解答欄が留学前と留学後に二分されております。

留学前はすべてにもれなくご記入下さい。

留学後については著しく変化した場合にのみご記入下さい。変化がない場合、記入は不要ですが、留学前と同じ数値とみなして統計処理させていただきます。お手数をおかけしますが、信頼性の高い情報となるよう、すべてに率直にご回答いただくようご協力お願いいたします。

Part II : 情動 (emotion) に関すること

下表 (1) ~ (40) の 40 項目に対し、お手数ですが**もれなく**、下記 1, 2, 3, 4 の選択肢の中から現在のあなたの心境に当てはまる番号を一つだけ選択し回答欄へ記入して下さい。あまり謙虚にならず、率直にお答え下さい。これらの項目は人間の感情がコミュニケーション能力にいかにか作用するか調べる為のものです。

1 ↓	2 ↓	3 ↓	4 ↓
まったくそうでない	まあまあそうでない	まあまあそうである	まったくそのとおりである

	項 目	回答	
		留学前	留学後
(1)	現在学んでいる言語 (英語) について、自分の能力に自信がある。		
(2)	自分は speaking が得意である。		
(3)	自分の話を受け入れるよう相手を説得しようとする。		
(4)	問題解決に必要な意見は主張する。		
(5)	英語での話し方が上手とほめられて自信がついた。		
(6)	人に笑われても気にせずしゃべる。		
(7)	発音、文法、語彙の誤りは気にせずしゃべる。		
(8)	自分の英語力が伸びると思うと誤りを指摘されても気にせずしゃべる。		
(9)	人が理解するかどうか気にせずしゃべる。		
(10)	意味内容が重要であれば臆せず話すことが大切と言われて話すようになった。		
(11)	現在学んでいる言語 (英語) について、自分の能力に自信が持てない。		
(12)	人前で話すばあい、間違いをするのではないかと不安になる。		
(13)	試験や時間制限内に話そうとすると、自分自身をうまく表現できない。		
(14)	公式な場で話す際、あがる。		
(15)	発音、語彙、文法などの間違いを指摘されてから話すのがいやになってあまりしゃべらない。		
(16)	外国の人や文化を理解するおもしろさを教えられ、外国語 (英語) を勉強している。		
(17)	他人と一緒にグループ・ワークをするのが好きである。		
(18)	他人の話聞くのが好きである。		
(19)	他人の話に共感しやすい。		
(20)	相互理解に重点を置くことが大切と聞いたことから、理解に焦点を置くようになった。		
(21)	義務感からこの言語 (英語) を勉強している。		
(22)	自分の殻に閉じこもり、他の人から距離を置く。		
(23)	控えめな性格である為、人前で口数が少ない。		
(24)	予期せぬことに即答できない。		
(25)	間違いをする事がはづかしいので、なるべく話さないようにする。		
(26)	時代のニーズに対応するため communication 力をみがいている。		
(27)	誰とでも臆することなく話ができる。		
(28)	自分の存在を口頭でアピールするのが上手と思う。		
(29)	自分から進んで他人との communication をはかる。		
(30)	自分の話を受け入れてもらえるよう積極的に相手に働きかける。		
(31)	外国文化等に関心があるが、 communication のツールである英語がなかなかうまくならない。		
(32)	自分の発言に対し反省しがちである。		
(33)	グループで話し合うことが苦手である。		
(34)	人前で話をするのが恥ずかしい。		
(35)	正しいかどうか意識的に自己確認しながら話すタイプである。		
(36)	英語の Speaking 力が伸びないが、継続が大事と教えられ、ねばりづよく勉強を続けている。		
(37)	相手の話を理解しようとする。		
(38)	意味内容を理解してもらえなくても気にしない。		
(39)	語彙、文法の正誤にこだわらない。		
(40)	人の誤り (発音、文法、語彙) に対して無頓着なほうである。		

Part III： 英語力に関する自己申告

(横軸の各技能について、あなたに最も近いと思うレベルをA1～C2の中からひとつ選び、その記号を一番下の解答欄にもれなく記入して下さい)

作成者荒木史子 (吉島・大橋 CEFR 2004 参照)

	理解すること		話すこと		書くこと
	聞くこと	読むこと	やり取り	表現	
A1	ゆっくり、はっきりと話してもらえば、日常的によく使われる単語や語句を聞き取れる。	国名や地名、駅名、案内表示など日常的によく使われる単語や単純な文を理解できる。	ゆっくり、はっきりと話してもらい、聞き直しや助け舟を出してもらえば、簡単な言葉でやり取りできる。	どこに住んでいるかや、知っている人たちについて簡単な語句や文を使い表現できる。	新年挨拶やクリスマスカードなど定型的な葉書であれば書ける。 ホテルの宿帳に姓名や住所、国籍等を記帳できる。
A2	日常的によく使われる簡単なメッセージや短いアナウンスの要点を聞き取れる。	簡単なパンフレットや商品カタログ、メニュー、予定表などから、情報を取り出せる。簡単な短い個人的な書簡は理解できる。	身近な話題や活動について話し合いができる。短い社交的なやり取りができる。	家族、周囲の人々、居住条件、学歴、職歴など簡単な言葉で一連の語句や文を使って説明できる。	お礼状やお祝い状など目的のはっきりした短い簡単な手紙であれば書ける。
B1	身近な話題について、ゆっくりとした明瞭な話し方であれば、ラジオやテレビ番組の要点を理解できる。	日常語で書かれた仕事関連の内容なら理解できる。出来事、感情、希望など表現した書簡を理解できる。	当該言語圏を旅行中通常起こる状況に対処できる。日常生活に関連あること、個人的な関心事について、準備なしで会話できる。	自分の経験や計画について、日常的によく使われる語句や文で、簡潔に説明できる。本や映画のあらすじを話し、感想を表現できる。	身近な出来事や体験について、感想や印象に残ったことなどを手紙やレポートに書ける。
B2	関心のある時事問題や身近な話題であれば、長くて複雑な話しでも、ラジオやテレビ番組が理解できる。標準語の映画なら殆ど理解できる	論説記事や報告書が読める。現代文学の散文は読める。	母語話者と流暢に自然にやり取りができる。身近なコンテキストの議論に積極的に参加し、自分の意見を説明、弁明できる。	関心のある時事問題や幅広い話題について自分の見解を明瞭で詳細な説明できる。	興味関心のある分野なら、明瞭で詳細な説明文を書くことができる。 エッセイやレポートで情報を伝え、支持や反対の理由を書くことができる。
C1	ほとんどの時事問題や話題について、長くて複雑な話しでも、ラジオやテレビ番組の一部始終を聞き取れ理解できる。	専門外の分野の記事や技術的説明書が理解できる。文体の違いを認識しながら文学テキストを理解できる。	言葉を探さず流暢に自然に自己表現ができる。自分の意見を正確に表現し自分の発言をうまく他の話し手の発言にあわせることができる。	複雑な話題でも、詳しく論じ、一定の観点を展開しながら、適切な結論にまとめることができる。	相手の心情や立場を念頭に置いた適切な文体で、自己表現ができる。 どんな主題でも、主題に則した文体ときちんとした論理構成で、主張の重要点を上手に強調するレポートを書ける。
C2	母語話者が早口で話しても、話し方の癖に慣れさえすれば、どんな種類の話し言葉も難なく聞き取れ理解できる。	抽象的で言語的にも複雑な文学書や難解な論理構成の学術書、専門的記事などあらゆる形式の著作物を容易に読める。	慣用表現、口語体表現を駆使しどんな会話や議論でも参加できる。流暢に自己表現し詳細に細かなニュアンスを伝えられる。	状況にあった文体で流暢に、はっきりとした論述ができる。説得力ある論理構成で、相手の共感を呼ぶ表現ができる。	主題に相応しい格調高い文体と巧みな論理構成で、主張の独自性、優位性を鮮明に印象付けるレポートを書ける。 文学作品の概要や評を書くことができる。
回答	留学前				
	留学後				

実施日 ____ 年 ____ 月 ____ 日 学年 ____ 年

Part I: 主として英語学習に関すること

該当する回答を選んで番号に○をしてください。その他に該当する場合は自由に具体的に () 内に記入してください。

1. 英語は好きですか? 一つ選んでください。
 (1) とても好き (2) まあまあ好き (3) 嫌い (4) 大嫌い
2. 英語が好き、または嫌いな理由はなんですか? 一つ選んでください。
1で(1)または(2)と回答した方へ (好きな理由)
 (1) 外国へ行きたいから (2) 外国人と友達になりたいから (3) いい学校へ入るのに必要だから
 (4) 試験の成績が良いから (5) 先生がよくほめてくれるから (6) 先生の教え方が楽しいから
 (7) その他 (自由に記述)
- 1で(3)または(4)と回答した方へ (嫌いな理由) 一つ選んでください。
 (1) 文法がわからないから (2) まちがうと先生や友達に笑われるとおもうから
 (3) 発音を何度も訂正され、はずかしいから (4) 自分だけ出来ないとおもうから
 (5) 英語の試験がいやだから (6) その他 (自由に記述)
3. 英語の勉強でどんなことをしたいですか? 一つ選んでください。
 (1) 実際に外国人と話をしたい (2) 先生や、友達と英語で話をしたい
 (3) 英語の映画などを見たい (4) 英語で手紙やメールを書きたい (5) その他 ()
4. 英語を学ぶことに不安がありますか? 一つ選んでください。
 (1) はい (2) 少し不安 (3) あまり不安ではない (4) 全く不安でない
5. 英語を学ぶことに不安がある人は、具体的に何が不安ですか? 一つ選んでください。
 (1) 勉強についていけないから (2) 試験があるから (3) 間違うと周りの人に笑われるとおもうから
 (4) その他 (自由に記述)
6. 先生やまわりの人からほめられると、あなたはどうしますか? 一つ選んでください。
 (1) もっと勉強する気になる (2) 自信がわき、勉強が楽しくなる
 (3) むずかしいことにも挑戦する気になる (4) うれしくて安心するが何もしない
 (5) その他 (自由に記述)
7. 将来の夢は何ですか?
 (自由に記述)
8. 自分の性格は次のうちどれに近いとおもいますか? 一つ選んでください。
 (1) 自信家である (2) 失敗しても挑戦するタイプ (3) 心配性である (4) 失敗しそうなことはさけるタイプ
 (5) いろいろな人とたくさん友達になれるタイプ (6) なんでも積極的にとりくむタイプ
 (7) 人とあまり話をしたくないタイプ (8) 間違っても気にならないタイプ
9. 英語の塾へ行ったことがありますか? (1) はい (2) いいえ
 「はい」の人は次の質問にすすんでください。
10. いつから何年くらい、塾で英語を勉強していますか? () 内に記入してください。
 いつから () 何年くらい ()
11. これまでに以下の試験を受けたことがあれば、差し支えなければそのスコアまたは級を () に記入してください。
 (1) TOEICのスコア ()
 (2) 英検の級 ()
 (3) その他 (種類とスコア/級など) ()
12. 中学校および高校では英語クラスの人数は何人程度でしたか? () 内に番号を記入してください。
 回答: 中学 ()、高校 ()
 (1) 20人程度 (2) 30~40人 (3) 40~50人 (4) 50人以上

13. これまで中学校・高校の英語の授業はどのような内容でしたか？ いくつでも選んでください。
 (1) 文法・訳読式が中心であった (2) 会話の授業があった
 (3) 外国人またはALT(英語指導助手)による授業から刺激を受けた
 (4) ディベートやパブリック・スピーチなどを取り入れた授業があった
 (5) その他 (具体的に;)
14. 英語の授業はどのような形態でしたか？ 一つ選んでください。
 (1) 得意分野別にグループ分けしていた (例; speaking グループ、writing グループなど)
 (2) 試験の成績別にグループ分けしていた (3) ペアワークやグループワークを取り入れた授業があった
 (4) 得意分野別や成績別などのグループ分けは一切なかった
 (5) その他 (具体的に;)
15. 英語の先生はどんな授業に重点を置かれましたか (現在も含め) ? いくつでも選んで下さい。
 (1) 発音に力を入れた (2) Speaking に力を入れた (3) 文法に力を入れた
 (4) Reading に力を入れた (5) Writing に力を入れた
 (6) テキスト以外にもいろいろ工夫した教材をもちいた
 (7) 生徒のレベルに応じてきめ細かく指導した (8) 英語だけでなく、外国の文化を紹介した
 (9) その他 (具体的に; (7) その他 (具体的に;)
16. 以上のような授業を受けた結果、自分はどう変わりましたか？ 一つ選んでください。
 (1) 英語が好きになった (2) どちらかといえば好きになった (3) 英語をもっと勉強したいと思った
 (4) 英語の必要性を感じた (5) ついていけないので、あまり好きになれなかった
17. 4技能 (reading, listening, writing, speaking) のうちどれが好き・得意ですか？
 いちばん好きな・得意な順に、1から4までの番号を () の中へ記入して下さい。
 () reading () listening () writing () speaking

17でSpeakingを1番(いちばん好き・得意)と回答した方へ

18. Speaking がいちばん好きな理由はなんですか？ 一つ選んでください。
 (1) 人前で話すのが好きだから (2) 英語の発音に自信があるから (3) 自分の考えを聞いてほしいから
 (4) その他 (具体的に;)

17でSpeakingを4番(いちばん嫌い・にがて)と回答した方へ

19. Speaking がいちばん嫌い、にがてな理由は何ですか？ 一つ選んでください。
 (1) 人前で話すのは恥ずかしいから (2) 人前で話すとおがるから (3) 英語の発音に自信がないから
 (4) どう話せば相手に通じるか考えがまとまらないから
 (5) 変な英語だと相手から笑われたり、ばかにされたりしないかと不安だから
 (6) その他 (具体的に;)

17でListeningを1番(一番好き・得意)と回答した方へ

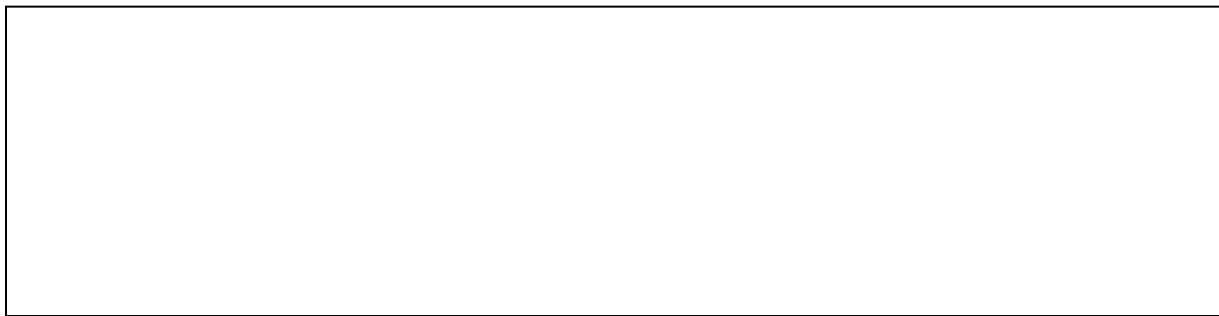
20. Listening が好きな理由は何ですか？ 一つ選んでください。
 (1) 人の話を聞くのが好きだから (2) 話すより聞くほうが気が楽だから
 (3) 自分が話す前に相手の考えを正しく理解したいから
 (4) その他 (具体的に;)

17でListeningを4番(一番嫌い・にがて)と回答した方へ

21. Listening が嫌い、にがてな理由はなんですか？ 一つ選んでください。
 (1) 人の話を聞くのがわずらわしいから
 (2) 人の話をきちんと聞き取れなくて、人に笑われたり、ばかにされると嫌だから
 (3) 予備知識や興味・関心のある話題でなければ、ちゃんと聞き取れないから
 (4) その他 (具体的に;)

これまでの経験で、英語 communication 力の向上に最も役立つ勉強法はどんなものですか？ その方法はどのように役立ちましたか？ 下のテキストボックスへご自由にご記述下さい。(例:・・・をすることにより、英語でコミュニケーション

ヨンすることが上手になった。英語で話すことに不安がなくなった。自信がついた。)



引き続き **Part II: 情動 (emotion) に関すること**、**Part III: 英語力に関する自己申告** へお進み下さい。

Part II : 情動 (emotion) に関すること

(注：社会人・大学学部1回生用と共通)

下表(1)～(40)の40項目に対し、お手数ですが**もれなく**、下記1, 2, 3, 4の選択肢の中から現在のあなたの心境に当てはまる番号を一つだけ選択し回答欄へ記入して下さい。あまり**謙虚にならず、率直にお答え下さい**。これらの項目は人間の感情がコミュニケーション能力にいかにか作用するか調べる為のものです。

1 ↓	2 ↓	3 ↓	4 ↓
まったくそうでない	まあまあそうでない	まあまあそうである	まったくそのとおりである

	項 目	回答
(1)	現在学んでいる言語(英語)について、自分の能力に自信がある。	
(2)	自分は speaking が得意である。	
(3)	自分の話を受け入れるよう相手を説得しようとする。	
(4)	問題解決に必要な意見は主張する。	
(5)	英語での話し方が上手とほめられて自信がついた。	
(6)	人に笑われても気にせずしゃべる。	
(7)	発音、文法、語彙の誤りは気にせずしゃべる。	
(8)	自分の英語力が伸びると思うと誤りを指摘されても気にせずしゃべる。	
(9)	人が理解するかどうか気にせずしゃべる。	
(10)	意味内容が重要であれば臆せず話すことが大切と言われて話すようになった。	
(11)	現在学んでいる言語(英語)について、自分の能力に自信が持てない。	
(12)	人前で話すばあい、間違いをやるのではないかと不安になる。	
(13)	試験や時間制限内に話そうとすると、自分自身をうまく表現できない。	
(14)	公式な場で話す際、あがる。	
(15)	発音、語彙、文法などの間違いを指摘されてから話すのがいやになってあまりしゃべらない。	
(16)	外国の人や文化を理解するおもしろさを教えられ、外国語(英語)を勉強している。	
(17)	他人と一緒にグループ・ワークをするのが好きである。	
(18)	他人の話を聞くのが好きである。	
(19)	他人の話に共感しやすい。	
(20)	相互理解に重点を置くことが大切と聞いたことから、理解に焦点を置くようになった。	
(21)	義務感からこの言語(英語)を勉強している。	
(22)	自分の殻に閉じこもり、他の人から距離を置く。	
(23)	控えめな性格である為、人前で口数が少ない。	
(24)	予期せぬことに即答できない。	
(25)	間違いをやる事ははづかしいので、なるべく話さないようにする。	
(26)	時代のニーズに対応するため communication 力をみがいている。	
(27)	誰とでも臆することなく話ができる。	
(28)	自分の存在を口頭でアピールするのが上手と思う。	
(29)	自分から進んで他人との communication をはかる。	
(30)	自分の話を受け入れてもらえるよう積極的に相手に働きかける。	
(31)	外国文化等に関心があるが、 communication のツールである英語がなかなかうまくならない。	
(32)	自分の発言に対し反省しがちである。	
(33)	グループで話し合うことが苦手である。	
(34)	人前で話をするのが恥ずかしい。	
(35)	正しいかどうか意識的に自己確認しながら話すタイプである。	
(36)	英語の Speaking 力が伸びないが、継続が大事と教えられ、ねばりつよく勉強を続けている。	
(37)	相手の話を理解しようとする。	
(38)	意味内容を理解してもらえなくても気にしない。	
(39)	語彙、文法の正誤にこだわらない。	
(40)	人の誤り(発音、文法、語彙)に対して無頓着なほうである。	

(横軸の各技能について、あなたに最も近いと思うレベルをA1～C2の中からひとつ選び、その記号を一番下の回答欄にもれなく記入して下さい)

作成者荒木史子 (吉島・大橋 CEFR 2004 参照)

	理解すること		話すこと		書くこと
	聞くこと	読むこと	やり取り	表現	
A1	ゆっくり、はっきりと話してもらえば、日常的によく使われる単語や語句を聞き取れる。	国名や地名、駅名、案内表示など日常的によく使われる単語や単純な文を理解できる。	ゆっくり、はっきりと話してもらい、聞き直しや助け舟を出してもらえば、簡単な言葉でやり取りできる。	どこに住んでいるかや、知人について簡単な語句や文を使い表現できる。	新年挨拶やクリスマスカードなど定型的な葉書であれば書ける。ホテルの宿帳に姓名や住所、国籍等を記帳できる。
A2	日常的によく使われる簡単なメッセージや短いアナウンスの要点を聞き取れる。	簡単なパンフレットや商品カタログ、メニュー、予定表などから、情報を取り出せる。簡単な短い個人的な書簡は理解できる。	身近な話題や活動について話し合いができる。短い社交的なやり取りができる。	家族、周囲の人々、居住条件、学歴、職歴など簡単な言葉や語句、文章を使って説明できる。	お礼状やお祝い状など目的のはっきりした短い簡単な手紙であれば書ける。
B1	身近な話題について、ゆっくりとした明瞭な話し方であれば、ラジオやテレビ番組の要点を理解できる。	日常語で書かれた仕事関連の内容なら理解できる。出来事、感情、希望など表現した書簡を理解できる。	外国を旅行中、通常起こる状況に対処できる。日常生活に関連あること、個人的な関心事について、準備なしで会話できる。	自分の経験や計画について、日常的によく使われる語句や文で、簡潔に説明できる。本や映画のあらすじを話し、感想を表現できる。	身近な出来事や体験について、感想や印象に残ったことなどを手紙やレポートに書ける。
B2	関心のある時事問題や身近な話題であれば、長くて複雑な話しでも、ラジオやテレビ番組が理解できる。標準語の映画なら、殆ど理解できる	論説記事や報告書が読める。普通の文章の現代文学は読める。	外国人と流暢に自然にやり取りができる。身近な内容の議論に積極的に参加し、自分の意見を説明、弁明できる。	関心のある時事問題や幅広い話題について自分の見解を明瞭で詳細な説明できる。	興味関心のある分野なら、明瞭で詳細な説明文を書くことができる。エッセイやレポートで情報を伝え、賛成や反対の理由を書くことができる。
C1	ほとんどの時事問題や話題について、長くて複雑な話しでも、ラジオやテレビ番組の一部始終を聞き取れ理解できる。	専門外の分野の記事や技術的説明書が理解できる。文章の特色を認識しながら文学テキストを理解できる。	言葉を探さず流暢に自然に自己表現ができる。自分の意見を正確に表現し自分の発言をうまく他の話し手の発言にあわせることができる。	複雑な話題でも、詳しく論じ、一定の観点を展開しながら、適切な結論にまとめ上げることができる。	相手の心情や立場を念頭に置いた適切な表現ができる。どんな主題でも、主題に則した文章の様式で、論理構成が明確な、しかも重要点を上手に強調するレポートを書ける。
C2	母語話者が早口で話しても、話し方の癖に慣れさえすれば、どんな種類の話し言葉も難なく聞き取れ理解できる。	抽象的で言語的にも複雑な文学書や難解な論理構成の学術書、専門的記事などあらゆる形式の著作物を容易に読める。	慣用表現、口語体表現を駆使しどんな会話や議論でも参加できる。流暢に自己表現し詳細に細かなニュアンスを伝えられる。	状況にあった文章様式で流暢に、はっきりとした論述ができる。説得力ある論理構成で、相手の共感を呼ぶ表現ができる。	主題に相応しい格調高い文章と巧みな論理構成で、主張の独自性、優位性を鮮明に印象付けるレポートを書ける。文学作品の概要や評論を書くことができる。
回答					

中学2年生用

学年と組を書き入れ、あなたが男子、女子か、いずれかに○を入れてください。

早稲田中学校 ()年 ()組 男子() 女子()

小学校何年生から英語を勉強しましたか？ 小学校5年() 小学校6年() その他()

Part I: 英語についての質問リスト

次の質問に対して、一つ選んで答えてください。(○で選ぶ場合と、自由に記述の場合があります。)

1. **英語は好きですか** ?

- a. 大好き b. まあまあ好き c. 嫌い d. 大嫌い

2. **英語が好きな理由、嫌いな理由はなんですか？ 当てはまるものをひとつ選んでください。**

好きな理由

- a. 外国へ行きたいから b. 外国人と友達になりたいから c. いい学校へ入るのに必要だから
d. 先生がほめてくれるから e. 覚えるのが得意だから
f. 自由に英語を話したり、読んだり、書いたりしたいから g. その他 (自由に記述)

嫌いな理由

- a. 発音が覚えられないから b. まちがうと先生や友達に笑われるから
c. ひとりで発音するのが、はずかしいから d. 自分だけ出来ないとおもうから
e. 中学生から、英語の試験があるのでいやだから f. その他 (自由に記述)

3. **英語の勉強でどんなことをしたいですか？ 一つ選んでください。**

- a. お話を英語でしてほしい b. 先生や、友達と英語で話したい
c. 英語のアニメなどを見たい d. 英語で手紙やカードを書きたい e. その他 ()

4. **英語をもっと勉強して上手に話したり、書いたりしたいですか？**

- a. はい b. まあまあしたい c. あまりしたくない d. 全く興味がない

5. **英語を学ぶことに不安がありますか？**

- a. はい b. 少し不安 c. あまり不安ではない d. 全く不安でない

6. **英語を学ぶことに不安がある人は、具体的に何が不安ですか？**

- a. 勉強についていけないから b. 試験があるから c. 周りの人に笑われるから
d. その他 (自由に記述)

7. **英語を勉強するのが楽しいですか？**

- a. とても楽しい b. まあまあ楽しい c. あまり楽しくない d. 全く楽しくない

8. **英語の勉強が楽しくないのはなぜですか？**

- a. 理解できないから b. 興味が無いから c. 人に笑われるから
d. その他 (自由に記述)

9. **先生やまわりの人からほめられると、あなたはどうしますか？**

- a. もっと勉強する気になる b. 自信がわき、勉強が楽しくなる
c. むずかしいことにも挑戦する気になる d. うれしくて安心するが何もしない

e. その他 (自由に記述))

10. 将来の夢は何ですか?

(自由に記述))

11. 自分の性格は次のうちどれに近いとおもいますか? 一つ選んでください。

- a. 自信家である b. 失敗しても挑戦する c. 心配性である d. 失敗しそうなことはさける
e. いろいろな人とたくさん友達になれる f. なんでも積極的にとりくむ
g. 人とあまり話をしたくない h. 他人が間違っても気にならない。

12. 英語の塾へ行ったことがありますか? a. はい b. いいえ

「はい」の人は次の質問にすすんでください。

13. いつから何年くらい、塾で英語を勉強していますか? (記入してください。)

いつから () 何年くらい ()

14. 家で誰かが英語を教えてくださいませんか? a. はい b. いいえ

「はい」の人は誰に教えてもらいますか?

- a. お父さん b. おかあさん c. お兄さん、またはお姉さん d. その他 家庭教師など

15. 家で英語はどんな勉強をしますか?

- a. DVD を見て勉強する b. テープをきいて勉強する c. その他 具体的に書いてください。

Part II : 英語の勉強に関することや自分の性格や気持ちに関すること

下表の 40 項目に対し、**もれなく**、下記 1, 2, 3, 4 の中から現在のあなたの気持ちに当てはまる番号を**直感**で一つだけ選択し回答欄へ記入して下さい。

1 ↓	2 ↓	3 ↓	4 ↓
まったくそうでない	あまりそうでない	まあまあそうである	まったくそのとおりである

	項 目	回答
(1)	英語を上手になる自信がある。(英語)	
(2)	他の人に自分の考えを話すのは得意である。(英語)	
(3)	他の人を自分の考えに賛成させようとする。(性格・気持ち)	
(4)	何か問題が起こったら、その解決に必要な意見は進んで言う。(性格・気持ち)	
(5)	話し方をほめられて自信がついた。(英語)	
(6)	話しているとき他の人に笑われても気にせず話す。(英語)	
(7)	言葉や発音のまちがいは気にしないで話す。(英語)	
(8)	英語を上手になるため、まちがいを恐れないで話す。(英語)	
(9)	他の人が理解するかどうかは気にしないで話す。(英語)	
(10)	大事なことはだまっけてはいけなさと教えられ、話すようになった。(性格・気持ち)	
(11)	英語を上手になる自信がない。(英語)	
(12)	人前で話す場合、まちがうのではないかと不安になる。(英語)	
(13)	制限時間を決められると、自分の考えがまとまらなくなる。(英語)	
(14)	試験や面接で話す場合、あがってしまう。(英語)	
(15)	言葉や発音がまちがっているとと言われるのがいやで、あまり話さない。(英語)	
(16)	外国人や外国の文化を理解するために、英語を勉強したい。(英語)	
(17)	グループで活動するのが好きである。(性格・気持ち)	
(18)	他の人の話を聞くのが好きである。(性格・気持ち)	
(19)	他の人の話に、よく賛成する。(性格・気持ち)	
(20)	自分も理解してもらいたいし、他の人を理解することも大切だと思う。(性格・気持ち)	
(21)	授業があるので仕方なく英語を勉強する。(英語)	
(22)	自分の殻に閉じこもり、他の人と話すのはあまり好きでない。(性格・気持ち)	
(23)	控えめな性格であるため、人前で話すことは少ない。(英語)	
(24)	急に質問されたら、すぐに回答できない。(英語)	
(25)	間違いをする事がはずかしいので、なるべく話さないようにする。(英語)	
(26)	将来必要になると思うので、英語を上手になるよう努力する。(英語)	
(27)	誰とでも恐れずに気軽に話ができる。(英語)	
(28)	自分が目立つように話ができる。(英語)	
(29)	自分から進んで他の人と話をしようとする。(英語)	
(30)	自分の話を理解してもらえよう、積極的に話しつづける。(英語)	
(31)	外国の文化などに興味はあるが、英語がなかなか上手にならない。(英語)	
(32)	(英語で) 自分の話したことについて、よく反省する。	
(33)	グループで話し合うことが苦手である。(性格・気持ち)	
(34)	人前で話をするのがはずかしい。(性格・気持ち)	
(35)	(英語で) 自分の話すことが正しいか、よく考えて慎重に話す。	
(36)	英語が上手にならないが、継続が大事と教えられ、ねばりつよく勉強を続けている。(性格・気持ち)	
(37)	相手の話を理解しようとする。(性格・気持ち)	
(38)	自分の話を相手から理解してもらえなくても気にしない。(性格・気持ち)	
(39)	語彙、文法の誤りにこだわらない (性格・気持ち)	
(40)	他の人の話に言葉や発音のまちがいがあってもあまり気にならない。(性格・気持ち)	

Part III : 英語に関する自己申告 (CEFR オリジナルを基に初級学習者用に編集)

下の表の 20 項目に対し、現在あなたが英語で出来ることを下記矢印 1, 2, 3, 4 のレベルの中からえらんで、右の回答欄に、レベル番号をもれなく記入して下さい。

作成者 荒木史子

1 ↓ まったくそうでない	2 ↓ あまりそうでない	3 ↓ まあまあそうである	4 ↓ まったくそのとおりである
ここへ番号を記入 ↓			

英語で		項 目	回答	
聞き取り	①	天気予報など、やや長めの話でも要点はわかる。		
	②	数字、値段、時間などは聞いてわかる		
	③	自分の知っている言葉や表現なら、人の話の中や歌の中で断片的に聞き取れる。		
	④	よく使う日常的表現なら聞いたときにわかる。		
話すこと	相手とのやりとり	⑤	人を紹介したり、あいさつしたり、あるいは「さようなら、これで失礼します」といったやり取りができる。	
		⑥	ほしい物を相手に伝え、「これをどうぞ」といったやり取りができる。	
		⑦	天気がどうだとか、物の名前を言うといった程度であれば、簡単な言葉や表現を使ってやり取りができる。	
		⑧	どこの学校の生徒かとか、どこに住んでいるか、兄弟は何人だといった事実に関することを質問する程度のやり取りができる。	
	表現	⑨	自分の趣味ややりたいことについて相手に話ができる。	
		⑩	「来週」「先週の何曜日」「月」「時間」等をあらわす言葉を使って相手に話ができる。	
		⑪	駅や空港などで、行き先や時間などを伝えることができる。	
		⑫	何が食べたいか、飲みたいかなどの話ができる。	
読むこと	⑬	外国の友達から手紙をもらい、どこに住んでいるとか、年齢がいくつといったことが書いてあった場合、理解できる。		
	⑭	ポスターを見て、映画やイベントがいつ、どこで行われるかを理解できる。		
	⑮	日常的に見かける駅名などの表示や簡単な案内情報を読んで、理解できる。		
	⑯	クリスマスカードなどへの添え書きなどの簡単なものであればだいたい理解できる。		
書くこと	⑰	自分がどこにいるとか、どこで会おうといった内容の簡単なメモ書きを作れる。		
	⑱	サッカーが好き、音楽が好きだとか、自分の趣味が何か書ける。		
	⑲	自分の住所、年齢などが書ける。		
	⑳	買い物用のリストを作ったり、絵はがきなどにちょっと一言書くことができる。		

小学6年生用

学年と組を書き入れ、あなたが男子、女子かいずれかに○を入れてください。

早稲田小学校 () 年 () 組 男子 () 女子 ()

Part I: 英語についての質問リスト

次の質問にたいして、答えてください。(○で選ぶ場合と、記入場合があります。)

1. 語は好きですか？
(1) 大好き (2) まあまあ好き (3) 嫌い (4) 大嫌い
2. 好きな理由、嫌いな理由はなんですか？ 当てはまるものを全て選んでください。
好きな理由：
(1) 国へ行きたいから (2) 外国人と友達になりたいから
(3) 学校へ入るのに必要だから (4) 先生がほめてくれるから (5) 覚えるのが得意だから
(6) たくさん勉強して、自由に英語を話したり、読んだり、書いたりしたいから
嫌いな理由：
(1) 音が覚えられないから (2) まちがうと友達に笑われるから
(3) ひとりで発音するのが、はづかしいから (4) 自分だけ出来ないとおもうから
(5) 中学生からは、英語の試験があるのでいやだから
3. 英語の勉強でどんなことをしたいですか？ 一つ選んでください。
(1) 話しを英語でしてほしい (2) 先生や、友達と英語で話しをしたい
(3) 英語のアニメなどを見たい (4) 英語で手紙やカードを書きたい
4. 英語をもっと勉強して上手に話したり、書いたりしたいですか？
(1) はい (2) まあまあしたい (3) あまりしたくない (4) ぜったいしたくない
5. むずかしくなるのが不安ですか？
(1) はい (2) 少し不安 (3) あまり不安ではない (4) 全く不安でない
6. 英語を勉強するのが楽しいですか？
(1) とてもたのしい (2) まあまあたのしい (3) あまり楽しくない (4) 全く楽しくない
7. 将来の夢は何ですか？
英語を使う仕事をしたい。(例：通訳、英語の先生、宇宙飛行士、外国で仕事など)
将来の夢：(自分で自由に書いて下さい。)
()
英語は嫌いだから、関係ない仕事をしたい。
将来の夢：(自分で自由に書いて下さい。)
()
8. 自分の性格は次の内どれに近いとおもいますか？ 一つ選んでください。
(1) 自信家である (2) 失敗しても挑戦する (3) 心配性である
(4) いろいろな人とたくさん友達になれる (5) 失敗しそうなことは避ける
(6) んでも積極的にとりくむ (7) 人とあまり話しをしたくない
(8) 他の人が間違っても気にならない。
9. 英語の塾へ行ったことがありますか？ (1) はい (2) いいえ
「はい」の人は次の質問にすすんでください。
10. いつから、何年くらい塾で英語を勉強していますか？(記入してください。)
いつから () 何年くらい ()
11. 家で誰かが英語を教えてくださいませんか？ (1) はい (2) いいえ
「はい」の人は誰に教えてくださいませんか？
(1) お父さん (2) おかあさん (3) お兄さんまたはお姉さん (4) その他 家庭教師など
12. 家で英語はどんな勉強をしますか？
(1) DVDを見て勉強する (2) テープをきいて勉強する

(3) その他 具体的に書いてください。

(

)

Part II の質問に回答する際の注意：英語だけの勉強にかかわらず、「言葉で表現する」事とおもってください。
全部の質問にもれなく 1, 2, 3, 4の中から選んでください。

Part II : 英語の勉強に関することや自分の性格や気持ちに関すること

下表の 40 項目に対し、**もれなく**、下記 1, 2, 3, 4 の中から現在のあなたの気持ちに当てはまる番号を一つだけ選択し回答欄へ記入して下さい。

1 ↓	2 ↓	3 ↓	4 ↓
まったくそう思わない	あまりそう思わない	まあまあそう思う	とてもそう思う

	項 目	回答
(1)	英語を上手になる自信がある。	
(2)	他の人に自分の考えを話すのは得意である。	
(3)	他の人を自分の考えに賛成させようとする。	
(4)	何か問題が起こったら、その解決に必要な意見は主張する。	
(5)	話し方をほめられて自信がついた。	
(6)	話しているとき他の人に笑われても気にしない。	
(7)	言葉や発音の間違いは気にしないで話す。	
(8)	英語を上手になるため、間違いを恐れなくて話す。	
(9)	他の人が理解するかどうかは気にしないで話す。	
(10)	大事なことは黙ってはいけなくて教えられ、話すようになった。	
(11)	英語を上手になる自信がない。	
(12)	人前で話す場合、間違いをするのではないかと不安になる。	
(13)	制限時間を決められると、自分の考えがまとまらなくなる。	
(14)	試験や面接で話す場合、あがってしまう。	
(15)	言葉や発音が間違っているとと言われるのが嫌で、あまり話さない。	
(16)	外国人や外国の文化を理解するために、英語を勉強したい。	
(17)	グループ・ワークをするのが好き。	
(18)	他の人の話を聞くのが好きである。	
(19)	他の人の話に、よく賛成する。	
(20)	自分も理解してもらいたいし、他の人を理解することも大切だと思う。	
(21)	授業があるので仕方なく英語を勉強する。	
(22)	自分の殻に閉じこもり、他の人と話すのはあまり好きでない。	
(23)	控えめな性格であるため、人前で話すことは少ない。	
(24)	急に質問されたら、すぐに回答できない。	
(25)	間違いをする事がはずかしいので、なるべく話さないようにする。	
(26)	将来必要になると思うので、英語を上手になるよう努力する。	
(27)	誰とでも恐れずに気軽に話ができる。	
(28)	自分が目立つように話ができる。	
(29)	自分から進んで他の人と話しをしようとする。	
(30)	自分の話しを理解してもらえよう、積極的に話につづける。	
(31)	外国の文化などに興味はあるが、英語がなかなか上手にならない。	
(32)	自分の話したことについて、よく反省する。	
(33)	グループで話し合うことが苦手である。	
(34)	人前で話をするのがはずかしい。	
(35)	自分の話すことが正しいか、いちいち確認しながら話すタイプである。	
(36)	英語が上手になれないが、大切だと教えられ、ねばりづよく勉強を続けてる。	
(37)	相手の話を理解しようとする。	
(38)	自分の話しを相手から理解してもらえなくても気にしない。	
(39)	自分の話に言葉や発音の間違いがあっても気にしない。	
(40)	他の人の話に言葉や発音の間違いがあってもあまり気にならない。	

下の表の 20 項目に対し、現在あなたができることを下記矢印 1, 2, 3, 4 のレベルの中からえらんで右の回答欄に、レベル番号を **もれなく** 記入して下さい。

作成者 荒木史子

- | | | | |
|---------------------|--------------------|---------------------|------------------------|
| 1
↓
まったくそうでない | 2
↓
あまりそうでない | 3
↓
まあまあそうである | 4
↓
まったくそのとおりである |
| ここへ番号を記入 ↓ | | | |

英語で		項 目	回答
ききとり		① 天気予報など、やや長めの話でも要点はわかりますか？	
		② 数字、値段、時間などは聞いてわかりますか？	
		③ 自分の知っている言葉や表現なら、人の話の中や歌の中で断片的に聞き取れますか？	
		④ よく使う日常的表現なら聞いたときにわかりますか？	
話すこと	相手とのやりとり	⑤ 人を紹介したり、あいさつしたり、あるいは「さようなら、これで失礼します」といったやり取りができますか？	
		⑥ ほしい物を相手に伝え、「これをどうぞ」といったやり取りができますか？	
		⑦ 天気がどうだとか、物の名前を言うといった程度であれば、簡単な言葉や表現を使ってやり取りができますか？	
		⑧ どの学校の生徒かとか、どこに住んでいるか、兄弟は何人だといった事実に関することを質問する程度のやり取りができますか？	
	表現	⑨ 自分の趣味ややりたいことについて相手に話ができますか？	
		⑩ 「来週」「先週の何曜日」「月」「時間」等をあらわす言葉を使って相手に話ができますか？	
		⑪ 駅や空港などで、行き先や時間などを伝えることができますか？	
		⑫ 何が食べたいか、飲みたいかなどの話ができますか？	
読むこと	⑬ 外国の友達から手紙をもらい、どこに住んでいるとか、年齢がいくつとといったことが書いてあった場合、理解できますか？		
	⑭ ポスターを見て、映画やイベントがいつ、どこで行われるかを理解できますか？		
	⑮ 日常的に見かける駅名などの表示や簡単な案内情報を読んで、理解できますか？		
	⑯ クリスマスカードなどへの添え書きなどの簡単なものであればだいたい理解できますか？		
書くこと	⑰ 自分がどこにいるとか、どこで会おうといった内容の簡単なメモ書きを作れますか？		
	⑱ 自分の趣味が何か書けますか？		
	⑲ 自分の住所、年齢などを書けますか？		
	⑳ 買い物用のリストを作ったり、絵はがきなどにちょっと一言書くことができますか？		

在日外国人留学生用

あなたの出身国は？ () あなたの母語は？ ()

Part I : 日本語学習に関すること

該当する項目を一つ選び、その番号を回答欄へ記入して下さい。その他に該当する場合は () の中へ具体的に記述して下さい。

1. 日本語はあなたにとって何番目の外国語ですか？ 回答 ()
(1) 1番目 (2) 2番目 → この場合1番目は何ですか？記述して下さい ()
2. 日本語を勉強する目的・動機は何ですか？ 回答 ()
(1) 日本語が好きだから (2) 大学の試験に合格したいから (3) 日系の企業で仕事をしたいから
(4) 日本語が上達すると昇進の可能性が高いから (5) 日本語の先生になりたいから
(6) 日本の文化を知り、日本人と流暢(りゅうちょう)に話したいから
(7) その他(具体的に;)
3. 性別は？ 回答 ()
(1) 男性 (2) 女性
4. 年齢層は？ 回答 ()
(1) 10~20代 (2) 30~40代 (3) 50~60代
5. 日本で日本語を勉強し始めて何年になりますか？ 回答 ()
(1) 1年 (2) 2年 (3) 3年 (4) 4年 (5) 4年以上
6. これまでに以下の試験を受けたことがあれば、差し支えなければその点数または級を、回答欄へ記入して下さい。
(1) 日本語能力試験 回答 ()
(2) その他(試験名と点数/級など;)
7. 日本語は日常的に使いますか？ 回答 ()
(1) アルバイト先で使用している (2) 学校以外でも勉強している (3) 旅行などでよく使う
(4) 学校の勉強で使用する (5) その他(具体的に;)
8. 日本に来る前に、あなたの母国で日本語を勉強しましたか？ 回答 ()
(1) はい (2) いいえ
9. どこで勉強しましたか？ 回答 ()
(1) 日本語学校に行った (2) 自分の母校で日本語の授業を受講した (3) どこへも行かず、自分で勉強した
(4) その他(具体的に;)
10. 日本に来る前に日本語をどれくらい勉強しましたか？ 回答 ()
(1) 1ヶ月から2ヶ月 (2) 2ヶ月から3ヶ月 (3) 3ヶ月から5ヶ月 (4) それ以上どれくらい()
11. 日本語の勉強は好きですか？好きであればその理由は何ですか？ 回答 ()
(1) 間違っても厳しく指摘されないから (2) 試験の成績が良かったから (3) 先生がよくほめてくれたから
(4) 先生の教え方が楽しかったから (5) その他(具体的に;)
12. 日本語の勉強は嫌いですか？嫌いであればその理由は何ですか？ 回答 ()
(1) 発音を何度も訂正されたから (2) 文法が難しいから (3) 人前で話すのが嫌だから
(4) 先生に怒られたり、クラスの人に笑われるから (5) 試験の点数が悪かったから
(6) その他(具体的に;)
13. あまり日本語に自信がなくても人前で自分の意見は積極的に話すタイプですか？ 回答 ()
(1) はい (2) いいえ (3) その他(具体的に;)
14. 人前で日本語で話すのが苦手な人は、その理由は何ですか？ 回答 ()
(1) 人前で話すのは恥ずかしいから (2) 人前で話す緊張するから (3) 発音に自信がないから
(4) どう話せば相手に通じるか考えがまとまらないから
(5) 変な日本語だと相手から笑われたり、ばかにされたりしないかと不安だから
(6) その他(具体的に;)

Part II: 情動 (emotion) に関すること

下表 (1) ~ (40) の 40 項目に対し、お手数ですが**全部に**、下記 1, 2, 3, 4 の選択肢の中から現在のあなたの気持ちに当てはまる番号を一つだけ選択し回答欄へ記入して下さい。あまり謙虚にならず、率直にお答え下さい。これらの項目は人間の感情がコミュニケーション能力にいかに関与するか調べる為のものです。

1 ↓	2 ↓	3 ↓	4 ↓
まったくそうでない	まあまあそうでない	まあまあそうである	まったくそのとおりである

	項 目	回答
(1)	言語 (日本語/英語) について、自分の能力に自信がある。	
(2)	自分は話すのが得意である。	
(3)	自分の話を受け入れるよう相手を説得しようとする。	
(4)	問題解決に必要な意見は主張する。	
(5)	日本語/英語での話し方が上手とほめられて自信がついた。	
(6)	人に笑われても気にせずしゃべる。	
(7)	発音、文法、語彙の誤りは気にせずしゃべる	
(8)	自分の日本語力/英語力が伸びると思うと、誤りを指摘されても気にせずしゃべる。	
(9)	人が理解するかどうか気にせずしゃべる。	
(10)	意味内容が重要であれば、勇気をもって話すことが大切と言われて話すようになった。	
(11)	日本語/英語について、自分の能力に自信が持てない。	
(12)	人前で話す場合、間違うのではないかと不安になる。	
(13)	試験や時間制限内に話そうとすると、自分自身をうまく表現できない。	
(14)	公式な場で話す場合、緊張する。	
(15)	発音、語彙、文法などの間違いを指摘されてから話すのが嫌になってあまりしゃべらない。	
(16)	外国人の人や文化を理解するおもしろさを教えられ、日本語/英語を勉強している/した。	
(17)	他人と一緒にグループ・ワークをするのが好きである。	
(18)	他人の話を聞くのが好きである。	
(19)	他人の話に自分もそのとおりで感じやすい。	
(20)	自分を理解してもらうとともに他人を理解する相互理解に重点を置くようになった。	
(21)	義務感から日本語を勉強している。	
(22)	自分のほうから他人に話しかけたりしない。	
(23)	ひかえめな性格であるため、人前であまり話さない。	
(24)	予期しない質問にすぐに答えられない。	
(25)	間違うのが恥ずかしいので、なるべく話さないようにする。	
(26)	時代のニーズに対応するためコミュニケーション力をみがいている。	
(27)	誰とでも恐れずに気軽に話ができる。	
(28)	自分の存在を口頭でアピールするのが上手と思う。	
(29)	自分から進んで他人とのコミュニケーションをする。	
(30)	自分の話を受け入れてもらえるよう積極的に相手に働きかける。	
(31)	外国文化等に関心があるが、コミュニケーションの手段である日本語/英語がなかなかうまくならない。	
(32)	自分の発言に対し反省しがちである。	
(33)	グループで話し合うことが苦手である。	
(34)	人前で話をするのが恥ずかしい。	
(35)	間違えたりしないか心配しながら話すタイプである。	
(36)	日本語/英語を話す力が伸びないが、継続が大事と教えられ、あきらめなくて勉強を続けている。	
(37)	相手の話を理解しようとする。	
(38)	意味内容を理解してもらえなくても気にしない。	
(39)	語彙、文法の誤りにこだわらない。	
(40)	人の誤り (発音、文法、語彙) に対して気にしない。	

Part III : 日本語/英語力に関する自己申告

(横軸の各技能について、あなたに最も近いと思うレベルをA1～C2の中からひとつ選び、その記号を一番下の解答欄に記入してください)

作成者荒木史子 (吉島・大橋CEFR2004 参照)

技能	理解すること		話すこと		書くこと
	聞くこと	読むこと	やり取り	表現	
A1	ゆっくり、はっきりと話してもらえば、日常的によく使われる単語や語句を聞き取れる。	国名や地名、駅名、案内表示など日常的によく使われる単語や単純な文を理解できる。	ゆっくり、はっきりと話してもらい、聞き直しやヒントを出してもらえば、簡単な言葉でやり取りできる。	どこに住んでいるかや、知っている人たちについて簡単な語句や文を使い表現できる。	新年挨拶やクリスマスカードなど定型的な葉書であれば書ける。ホテルの宿泊者カードに姓名や住所、国籍などを記入できる。
A2	日常的によく使われる簡単なメッセージや短いアナウンスの要点を聞き取れる。	簡単なパンフレットや商品カタログ、メニュー、予定表などから、情報を取り出せる。簡単な短い個人的な手紙は理解できる。	身近な話題や活動について話し合いができる。短い社交的なやり取りができる。	家族、周囲の人々、住んでいる家の事、学歴、職歴など簡単な語句や文を使って説明できる。	お礼状やお祝い状など目的のはっきりした短い簡単な手紙であれば書ける。
B1	身近な話題について、ゆっくり、はっきりとした話し方であれば、ラジオやテレビ番組の要点を理解できる。	日常語で書かれた仕事関連の内容なら理解できる。出来事、感情、希望など表現した手紙を理解できる。	日本/英語圏を旅行中通常起こる状況に対処できる。日常生活に関連あること、個人的な関心事について、準備なしで会話できる。	自分の経験や計画について、日常的によく使われる語句や文で、簡潔に説明できる。本や映画のあらすじを話し、感想を表現できる。	身近な出来事や体験について、感想や印象に残ったことなどを手紙やレポートに書ける。
B2	関心のある時事問題や身近な話題であれば、長くて複雑な話しでも、ラジオやテレビ番組が理解できる。標準語の映画ならほとんど理解できる	新聞の論説記事や報告書が読める。現代文学のエッセイは読める。	母語話者と流暢に自然にやり取りができる。身近な内容の議論に積極的に参加し、自分の意見を説明、主張できる。	関心のある時事問題や幅広い話題について自分の見解を分かりやすく、くわしく説明できる。	興味関心のある分野なら、分かりやすく、くわしい説明文を書くことができる。エッセイやレポートで情報を伝え、賛成や反対の理由を書くことができる。
C1	ほとんどの時事問題や話題について、長くて複雑な話しでも、ラジオやテレビ番組の最後まで全部を聞き取れ理解できる。	専門外の分野の記事や技術的説明書が理解できる。文章の特徴を認識しながら文学テキストを理解できる。	言葉を探さず流暢に自然に自己表現ができる。自分の意見を正確に表現し自分の話し手の発言にあわせることができる。	複雑な話題でも、くわしく論じ、一定の観点を展開しながら、適切な結論にまとめ上げることができる。	相手の心情や立場を念頭に置いた適切な文章様式で、自己表現ができる。どんなテーマでも、それにふさわしい文章様式と、きちんとした論理構成で、主張の重要点を上手に強調するレポートを書ける。
C2	母語話者が早口で話しても、話し方の癖に慣れさえすれば、どんな種類の話し言葉も簡単に聞き取り理解できる。	抽象的で言語的にも複雑な文学書や難しい論理構成の学術書、専門的記事などあらゆる形式の著作物を容易に読める。	慣用表現、口語体表現を使いこなし、どんな会話や議論でも参加できる。流暢に自己表現し詳細に細かなニュアンスを伝えられる。	状況にあった文体で流暢に、はっきりとした論述ができる。説得力ある論理構成で、相手が賛成してくれやすい表現ができる。	テーマにふさわしい格調高い文章と上手な論理構成で、主張の独自性、優位性を鮮明に印象付けるレポートを書ける。文学作品の概要や評を書くことができる。
回答					