

英語学習者が抱える授業内言語不安の

解消に向けて

—混合研究を通じた考察—

藤井聡美（北海道大学）

Abstract

Over the last several decades, the negative impact of language anxiety on language learning has been established in the literature. Previous research shows that most of the students usually suffer from language anxiety. This study examined the effectiveness of a classroom intervention utilizing anxiety-reducing strategies in a Japanese EFL classroom. The current study carried out a semi-structured interview and a questionnaire survey targeting high-anxious and low-anxious students in these classes. Participants were 7 high-anxious and 4 low-anxious students extracted from the 48 Japanese EFL students. From the interview results, fear of negative evaluation from others, underestimation of one's ability, and fear of interacting with peers were found to be the sources of student anxiety. From statistical analyses, the anxiety scores of these 11 students decreased significantly after the intervention. Furthermore, 7 high-anxious students' anxiety reduced

significantly. However, the scores of low-anxious students did not reach the level of significance.

1. はじめに

外国語不安 (Foreign language anxiety) というキーワードが第二言語習得研究の分野で初めて用いられてから30年以上が経つが (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986)、それ以来、外国語学習における言語不安の研究は世界中で行われてきた。MacIntyre and Gardner (1994)によると、言語不安とは「スピーキングやリスニング、学習場面での第二言語や外国語環境と特に結びついた緊張感や不安 (p.284)」と定義されている。特に、1990年代から北米を中心に盛んに行われてきた言語不安研究であるが、2013年以降、ここ数年で再び言語不安研究が飛躍的に増えてきているとする研究結果が示されたことから (Şimşek & Dörnyei, 2017)、外国語学習において言語不安を考慮することの重要性が近年再び高まってきているということがうかがえる。

日本国内でも、英語の授業がコミュニカティブな授業になりつつあることに伴い、学習者の不安が高まりやすい環境が増えてきたということが予想できる。Shachter (2018)は、日本人英語学習者にとって、英語で話すというのは恐るべき行為でありうると述べている。その理由として、多くの日本人英語学習者にとって、コミュニカティブな授業に自信を持って臨むことや外国人教師の行う授業についていくことへの抵抗感がみられることが挙げられるという。つまり、「コミュニカティブな指導が導入されると、実践的な言語使用の場を作り出すというだけでなく、教室空間が主に他者との相互作用の中で学ぶ場へと変化する (p.82)」(八島, 2003) のである。そうした言語使用を活発に行うことが求められるような教室内では学習者の不安を引き起こすことが考えられる。したがって、「英語学習者の不安傾向を明らかにすることは、教師にとって不安の影響や

その対処法を考えるうえで非常に重要な指針となりうる (p.49) (Fujii, 2018) のである。

2. 先行研究

これまで行われてきた数々の先行研究では、言語不安が学習者の外国語学習にネガティブな影響を与えるということが実証的に示されてきた (Alrabai, 2014b; Horwitz et al., 1986; Na, 2007 他)。MacIntyre (2017)は、「多くの研究が示してきたのは、言語不安が言語パフォーマンスの低下を引き起こすということである (p.27)」としており、Horwitz (2017)も「学習へのモチベーションが足りないことを理由に学習者の不安を高めようとする教師がいるかもしれないが、本当に強い不安を感じている学習者にとってそれは倫理的な行為ではなく、逆効果である (p. 40)」と主張する。言語不安を取り除くことによって、学習者はより積極的に外国語学習に取り組むことが可能になりうる。教師が学習者の授業内言語不安を解消することで、結果として言語学習モチベーションを高めることにもつながる (Alrabai, 2014a) といえるのである。

こうした言語不安の負の影響を考慮するうえで、学習者が授業中にどの程度不安を感じているのか、そして学習者が感じている不安をどのようにして取り除くかということをも明らかにすることは極めて重要である。Fujii (2015)では、複数の先行研究の中での提案をもとに、不安解消ストラテジー尺度 (Anxiety-reducing Strategy Scale; ARSS)を開発し、学習者の不安を解消するために有効なストラテジー項目を提示した。さらに、その追跡調査として、Fujii (2017)では、これらの不安解消ストラテジーがどの程度効果的かということを実験群と統制群との比較から明らかにすることを試みた。結果として、これらのストラテジーの効果は全体の傾向として実証された。その一方で、これらの効果が学習者の個人差によってどの程度異なるのかということに関しては、まだ探究の余地があるといえる。したがって、量的な研究からのみでは明らかにできなかった余白を埋

めるべく、インタビュー調査をベースとした混合研究から言語不安解消の糸口を探る。以下では、インタビューをもとに個々の学習者に焦点を当てて言語不安を調査した先行研究を挙げる。

Price (1991)は、10人の高不安の学習者に対してインタビューを行った。結果として、学習者の不安の最も大きな要因は目標言語を話すことによるものであることが明らかになった。例えば、目標言語を用いて話す際の言語的な誤りを恐れることや、コミュニケーションがうまくいかないこと、発音がうまくいかないことなどを気にする学習者が多いということであった。Priceは言語不安に大きく関わる二つのパーソナリティの要因として、完璧主義、そして公の前で目標言語を話すことへの恐れがあると指摘する。他人の前で外国語を話すことが不安で、完璧を求めすぎるあまりうまくコミュニケーションが取れなくなってしまうという。外国語の授業を展開する場合は、学習者が人前で話すことを苦手としていることをなるべく考慮した活動を心がけるべきであるとPriceは提案している。

Yan & Horwitz (2008)は中国人英語学習者を対象としたインタビュー調査の中で、高不安、中程度不安、低不安と不安の程度の異なる学習者のインタビューへの回答を分析した。彼らは、学習者の視点から不安にかかわる要因として、ジェンダー、モチベーション、言語的な素質、言語学習ストラテジーをはじめとする12の要因を導き出した。そして、これら12の要因の内的関係性をグランデッド・セオリー・モデルを通して提示し、質的な分析を通して言語不安が第二言語の習得に与える負の影響を導き出した。

Şimşek & Dörnyei (2017)では、トルコ人英語学習者を対象に、インタビューと質問紙調査を用いた調査を行った。彼らはMcAdams (2006)のPersonality Modelをベースに、性格の傾向 (Dispositional trait)、個人の適応 (Characteristic adaptations)、アイデンティティに関する語り (Narrative identity) に分けて学習者の声を分析した。言語不安がもたらすのは、身体的な症状としての緊張や、言語パフォーマンスを下げる一因となるあがり症やテスト不安といった症状などで

あり、そうした負の影響を対処しようとする人、そこから逃げる人、自分自身を守る人などに分けられるという。彼らは「不安な自己」というコンセプトを提示し、学習者の発話に耳を傾ける重要性を説いている。

Gkonou (2017)では、ギリシャ人英語学習者のうち7人の高不安の学習者を対象に、3か月間の授業に関する日記を書かせることに加え、半構造化インタビューを実施した。得られたデータは4種のエコシステム（マイクロシステム、メソシステム、エクソシステム、マクロシステム）になぞらえて分析し、スピーキングやクラス内でのやり取り、他人の目、先生の態度、過去の失敗経験、否定的な自己信条などが不安の要因として明らかになった。Gkonouは、学習者の言語不安がどのようにして構築されるかについては、過去の言語経験がどのような影響を及ぼしているのかを考慮することで見えてくるとしている。

上記に述べた先行研究では、学習者の視点から言語不安の実態を明らかにしている。しかしながら、これらいずれの研究においても、学習者の不安の要因を明らかにすることが一番の目的となっており、その学習者の不安の要因を取り除くために有効な手立てを実際に検証することまでは至っていないといえる。したがって、本研究では、学習者が抱える不安はどこから来ているのかを明らかにするとともに、その不安を低減するためにどんなストラテジーが効果的なのか、インタビューを通じた分析と質問紙調査による混合研究から明らかにしたい。具体的には、学習者の不安の要因は何なのか、不安の高い学習者と低い学習者とでは授業内活動に対する捉え方がどのように違ってくるのか、そして不安解消ストラテジーに対する効果の実感はどの程度異なるのかを明らかにすることを試みる。

3. 研究課題

本研究では、日本人英語学習者の抱える言語不安の要因を明らかにするとともに、学習者の不安を解消するためのストラテジーの効果を高不安の学習者、低不安の学習者双方の声を通して明らかにする。したがって、研究課題は以下の4つとする。

RQ1. 高不安の学習者の不安の要因はどのようなものか。

RQ2. 不安解消ストラテジーを用いた授業によって、学習者の不安は減少するか。

RQ3. 高不安の学習者は不安解消ストラテジーの効果についてどのように感じているか。

RQ4. 低不安の学習者は不安解消ストラテジーの効果についてどのように感じているか。

4. 調査の方法

4.1 調査参加者

本調査では、クラス全体で48人の非英語専攻の大学生の中から、特に不安の高い学習者7名と特に不安の低い学習者4名を抽出し、計11名（男性6名、女性5名）を調査対象とした。その際に用いたのは Horwitz et al. (1986)の Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) である。FLCASは33項目からなる5件法のスケールであり、各項目の回答を得点化すると、合計点数が最低で33点、最高で165点となり、回答者のおおよその不安の程度を測ることができる。本調査では、Arabai (2014b)の基準を参考に、全体の中で不安得点120点以上の7名を特に不安の高い学習者、70点以下の4名を特に不安の低い学習者として抽出した。

4.2 調査の手続き

FLCASを用いた質問紙調査は2017年後期の初回授業にて行った。今回は15回にわたる教育介入を行い、不安を低減させることを念頭に置いた英語授業を行った。教育介入の内容は、1) ペアワークやグループワーク、2) 学習者同士のディスカッションや協力作業、

3) プレゼンテーション前の準備活動、4) ペア・プレゼンテーション、5) 教師による学習者一人一人へのアドバイスであった。これらはFujii (2015)で扱った不安解消ストラテジーである。

ペアワークやグループワークは、毎時間共同で取り組むテキストに沿ったスピーキング活動やコミュニケーションタスクである。ディスカッションや協力作業とは主に相談や意見交換等の活動であり、学期中に複数回行った。プレゼンテーションは学期後半の授業で行い、事前に準備活動を授業内で行ったうえで、最終的にペアで発表を行うこととした。教師は毎回学習者の様子を観察しながら助言や個別指導を行った。最終授業時には、事後調査として再びFLCASへの回答を得た。また、授業後には7名の高不安群、4名の低不安群の学習者を対象に、授業中の不安に関する半構造化インタビューを行った。それぞれのインタビューは10～15分程度であった。

4. 3 分析の手法

質問紙調査から得られたデータは、統計ソフトのSPSS IBM Statistics 22を用いて分析した。具体的には、FLCASを用いた事前事後質問紙調査データを高不安、低不安の学習者に分け、対応のある t 検定により分析した。ノンパラメトリック検定は6名未満のデータに適していないため(水本, 2010)、今回は t 検定を用いた。

インタビュー調査から得られたデータは、大谷(2008)のSteps for Coding and Theorization (SCAT)を用いて質的に分析した。SCATは4つのコーディング手続きからなる書き起こしたインタビューデータから、1) テキスト中の注目すべき語句を抜き出し、2) それを言い換えたのち、3) 言い換えた語句を説明するテキスト外の概念を当てはめ、4) 前後や全体の文脈を考慮してテーマや構成概念を生み出す、という手順でコーディングしていくというものである。この分析手法は、比較的小規模のデータの分析にも有効で、分析のプロセスを明示的に表すことが可能であり、一連の平易な作業手続きから段階を経て理論化に至ることができるという特徴を持つ。今回は筆者を含む3人の研究者が分析作業を行った。今回のインタビューデ

一タの分析過程の一部は付録を参照して頂きたい。SCATの結果は文章がベースとなるため、視覚的に捉えられるようワードクラウドソフト（*WordCloud*）を用い、不安解消ストラテジーの効果について、図式化した。頻出語句であるほど、大きく表示され、逆に、あまりインタビューで出て来なかった語句は小さく表示される。

5. 結果と考察

5. 1 学習者の不安得点

まず、特に不安の高い学習者と特に不安の低い学習者を抽出するべく、FLCASの得点を調べた(表1参照)。FLCASのスコアが最低で33、最高で165であることを考えると、二つのグループに属する学習者の不安傾向の違いは明らかである。本調査では、全体の学習者の得点分布に沿って、特に不安の高い学習者を7名、特に不安の低い学習者を4名として、インタビュー調査及び事前事後質問紙調査の対象とした。

表1 FLCASによる学習者の不安得点

高不安の学習者		低不安の学習者	
学習者 H	137	学習者 MR	67
学習者 K	131	学習者 B	65
学習者 S	137	学習者 Y	58
学習者 M	128	学習者 TS	57
学習者 KY	122		
学習者 T	131		
学習者 N	121		

注) FLCAS は33項目の5件法であるため、
得点は最低で33、最高で165となる。

5. 2 高不安の学習者の不安の要因

高不安の学習者の不安の要因はどういったものなのかを調べるために、半構造化インタビュー調査を通して学習者一人一人の声をデータとして分析した。学習者H、学習者K、学習者S、学習者M、学習者KY、学習者T、そして学習者N、計7人のインタビューでの発話をもとに、大谷 (2008) のSCATを用いて質的に分析を行った。それぞれのストーリーラインを以下に述べる。【 】内が示しているのは、分析から抽出された構成概念である。

学習者Hは【個人学習】には慣れているが、【人前での発表】となると【スピーキングに対する苦手意識】や【他人の評価】が気になり【恥をかくことに強い抵抗感】を示す。それは【高い自尊心】や【人前で失敗することへの恐怖感】から来ていると考えられる。この背景にはこの学習者が置かれてきた【言語環境】における【英語使用頻度の低さ】があり、【英語の語彙不足】から英語に対する【自信を喪失】してしまうようだ。これには【自己解決できる問題】と【教師が解決できる問題】とがあるが、【英語への接触機会の増加】や【段階的な学習の進め方】による【教師のファシリテーション】が必要であるといえる。

学習者Kは【他者との関係性】、他者との【インタラクションに対し強い緊張感】を抱いている。そうした【コミュニケーション不安】に加え、【英語への苦手意識】も感じていることから、【ペアワークへの抵抗感】を示している。この学習者は【自らの英語能力を過小評価】する一方で【他人の評価を最重要視】する傾向にあり、【他者からの評価に対する不安】が高いことがわかる。この学習者は【教師からの支援よりも自分自身で解決する】ことを望んでおり、【十分なりハーサルの実施】や【慣れによる改善】を図り、【不安への自己アプローチ】を行いたいと考えている。

学習者Sは【間違えることへの強い懸念】から、【急な発問を恐れ】ている。人前で【恥をかくことの恐れ】は、【他者からの評価に対する不安】からくると考えられる。その原因として、【英語に

不慣れ】であり【苦手教科】との意識も強く、普段の【授業内容の理解不足】に加え【授業進度にも遅れを取る傾向】にあることが挙げられる。こうした傾向は【これまでの英語学習経験に帰する英語への嫌悪感】や【過去の失敗経験】によるものと考えられ、【継続的に苦手意識】を抱いてきたようだ。この学生は【不安低減の準備方略】として【ペアワークの事前準備】や【発音の確認】をはじめとした【個人学習による本番への備え】を行うよう努めている。

学習者Mは普段から【間違えることへの抵抗感】と【正答への固執】の傾向があり、【自信のなさ】から【否定的な自己省察】をしてしまっている。自らの【英語運用能力不足】に加え、【対人コミュニケーションの難しさ】も感じており、その結果【ペアワーク】時などに【英語によるやり取りへの不安】を抱いている。こうした【コミュニケーション不安の克服】のために、より【明確な意思表示】と【英語による発言の増加】を目指している。

学習者KYは自分と【パートナーとの比較による劣等感】と【他人からの評価の過剰意識】により、【ペアワークへの懸念】を抱いている。この理由として本人は【英語力不足の恥ずかしさ】と【自信のなさ】を挙げている。学習者KYは【スポーツ活動中の対話の利点】として【活動性の上昇による豊かなコミュニケーション】があるとし、【英語の授業】でも【明るい雰囲気】や【ポジティブ思考】により【対話を楽しむこと】ができるのではないかと考える。

学習者Tは【相手との意思疎通の不一致】や【相互理解の不完全性】から他人との【やり取りに不安】を抱きやすい。【正確なメッセージ解釈を重要視】する一方で、【明確化要求への抵抗感】があるため、【コミュニケーション不成立】の【もどかしさ】を感じやすい。自身は【英語運用能力の向上】によりこれを【解決したい】と考えるが、【英語力の同等レベルの仲間への帰属意識】が強く、これにより自身の【理解不足の正当化】をしている。また、【リスニング活動の苦手意識】も持っており、文面による【見える化によ

る安心感】を得たいと考え、【リスニング活動】においては【視覚と聴覚の同時性】を求める傾向にある。

学習者Nは他人に【迷惑をかけたくない心理】から、【ペアワークのやり取りに不安】を感じている。【ペアワーク内容の理解不足】と【自信の欠如】から、【パートナーからの評価に対し不安】があるという。このため、【事前学習による自信の構築】をしたのち、【ペアワークへの段階的な学習の移行】があれば不安は和らぐと語っている。

総じて、7名の高不安の学習者の不安の要因は、SCATから導かれた個々の構成概念から、最終的に3種類に分類された。失敗することへの恐れや、他のクラスメートの前で恥をかくことへの強い懸念を示す学習者がみられた。こうした学習者は他者の前で言語的な間違いをすることに対する抵抗感が強いことがうかがえる。急な発問への恐怖や人前での発表への嫌悪感など、自分が授業内で周りから注目されることを恐れているようである。したがって、1つ目の不安の要因は【他者からの否定的な評価への恐れ】であるといえる。

その一方で、高不安の学習者の多くは不十分な英語運用能力や自身の英語でのスピーキング力の不足、そしてそれに伴う自信の欠如についても触れていた。英語という教科自体への苦手意識や、周りのクラスメートとの比較から自分には十分な英語力が備わっていないのではと悩む学生も多く見られた。よって、2つ目の不安の要因として【英語の能力に関する自己評価の低さ】があげられる。

そして、中にはクラスメートとの英語を用いた会話やパートナーとのやり取りに緊張感を抱く学習者もあり、ペアワークへの抵抗感を感じているようであった。対人コミュニケーションの難しさからパートナーとの関係性に不安を覚える学習者もみられた。また、他人に迷惑をかけたくない心理と、パートナーからどう思われるだろうかという不安から、ペアワークを行うことにストレスを感じてしまうようだ。したがって、3つ目の不安の要因は【クラスメートとのやり取りに対する不安】である。

1つ目の【他者からの否定的な評価への恐れ】はPrice (1991)の結果と重なっており、3点目の【クラスメートとのやり取りに対する不安】はGkonou (2017) が明らかにした不安の要因と共通点があるといえる。今回のインタビューを通じた質的分析から、日本人英語学習者が抱える不安の要因がどういったものなのか、また高不安の学習者が自身の不安感をどのように捉え、どのように解決したいと考えているのかが明らかになった。Horwitz et al. (1986) によると一般的に一学級の中でおおよそ3分の1の学習者が言語不安を抱えているとされる。教師としてもこのような高不安の学習者への配慮と学習面でのサポートを積極的に行う必要があるだろう。

5. 3 介入前後の学習者の不安得点の変化

本調査において実施した、不安解消ストラテジーを用いた教育介入により、学習者の不安は低減したかどうかを調べるために、対象の11名の事前事後質問紙調査の結果から、FLCASの得点を介入前後で比較した。対応のある t 検定を用いて分析した結果を表2に示す。結果として、高不安の学習者の不安得点が1%水準で有意に減少し、11名の学習者全体においても5%水準で有意に減少した。

低不安の学習者に関しては、得点は事前事後で減少はしているものの、有意差は出ないという結果となった。これらの数字が示すのは、15回の不安解消ストラテジーを取り入れた教育介入の結果、ほとんどの学習者の不安が低減したということであり、特に不安の高い学習者を中心に不安解消ストラテジーの一定の効果が認められたといえる。低不安の学習者の不安得点に関しては有意差は出なかったものの、もともとの不安得点が低いという点、分母となる人数が少ない点があるのにもかかわらず、全体の平均点が10点ほど下がったということはある程度の影響はあったことが予測できる。いずれにしても、今回の結果からは、不安解消ストラテジーを用いた教育介入のおおよその有効性が示されたといえる。

表2

FLCASの事前事後調査結果 (N=11)

学習者	事前調査		事後調査		t-value
	M	SD	M	SD	
低不安の学習者 (N=4)	66.5	8.226	55.5	8.062	2.02
高不安の学習者 (N=7)	129.71	7.204	107.28	10.515	3.93 **
学習者全体 (N=11)	106.18	32.18	91.55	24.602	2.85 *

注) ** $p < .01$, * $p < .05$

5. 4 不安解消ストラテジーに対する効果の感じ方

今回実施した教育介入に対し、学習者はどのような効果を感じていたのか。また、各ストラテジーは学習者にとってどの程度有効だったのか。以下では、1) ペアワークやグループワーク、2) 学習者同士のディスカッションや協力作業、3) プレゼンテーション前の準備活動、4) ペア・プレゼンテーション、5) 教師による学習者一人一人へのアドバイス、の5つに分けて学習者の声を記述する。SCAT (大谷, 2008) を用いたインタビューの質的分析から、高不安の学習者と低不安の学習者それぞれが不安解消ストラテジーに対しどのような効果を感じたかについて、上記5つのストラテジーごとにストーリーラインを述べる。【 】内は分析から抽出された構成概念である。

5. 4. 1 ペアワークやグループワーク

ここで意味するペアワークとグループワークは、「ペアで実行する、評価を伴う活動」である。高不安の学習者の中には、ペアワークやグループワークに対し、【強い不安感】を感じている学習者がいることがわかった。ペアワークをする際、【相手に迷惑をかけることへの不安】、【タスク前の不安】、【対人不安】や【スピーキング不安】を感じると話す学習者がみられた。しかしながら、これらの学習者は【ペアワークやグループワークの必要性】は感じており、【共通のタスク】を行うことにより、【ペアワークを通したア

アイデアの構築】や【役割の共有】ができると話す。彼らの【自信のなさ】や自身が思う【英語力不足】がある一方で、【パートナーの配慮】や【協力的な空間】、【一人ではないという感覚】を味わうことができることは【ペアワークやグループワークの利点】であるという。また、グループのメンバーが自分と【同等の英語力】であることがわかると、【間違えることへの抵抗感の緩和】につながるようである。次第に、ペアワークやグループワークを通して【相手との関係への適応】や【コミュニケーションをとることの利点】を感じることができるようになった学習者もいたようである。

一方で、低不安の学習者は皆、【グループワークやペアワークの有効性】について話しており、【コミュニケーションの楽しさ】、【協力的な関係性】、【肯定的なつながり】を実感しているようである。そうした【相互的なコミュニケーション】を通して、【弱点の共有】や【多くの違う視点の共有】ができ、【対人関係の構築】につながるという。プレゼンテーションを行う前に行う【グループ内のリハーサル】も【自信の構築】につながると感じているようだ。しかしながら、【その都度の状況の違い】によって、こうした【ペアワークやグループワークの効果の感じ方】には【個人差】も少なからず見られるのではないかと考える学習者もみられた。



図1. 「ペアワークやグループワーク」のワードクラウド
 (左：高不安の学習者の心情、右：低不安の学習者の心情。
 以下の図も同様)

5. 4. 2 学習者同士のディスカッションや協力作業

ここで意味するディスカッションや協力作業は、「協調的な環境の中で話し合う」というものである。高不安の学習者の多くは【クラスメートのサポート】や【協力することの重要性】について述べており、【アイデアの共有】や【異なる視点への気づき】、【新たな知識の習得】や【共に達成する経験】が得られると考えている。学習者は【個人学習と比べた協同学習の良さ】を強く感じており、一人で取り組む場合では【個人学習であるがために生じる困惑】や【課題の未解決】につながる場合が多いという。一方で、ディスカッションを行う際に初めは【多少の緊張】があったようだが、次第に【協力することの利点】を実感し【協調的な雰囲気】の中で作業ができたという。【互いにアドバイスを与え合うこと】により【自信の高まり】や【不安の低減】へとつながり、【安心感】を感じることができたようだ。【他者の誤りへの気づき】やそうした【誤りから学ぶこと】も、【協力作業の利点】であるという。

低不安の学習者も【共に作業することの必要性】を感じており、【パートナーの助けを得ること】、【相互的な関係性の構築】、【活発な意見交換やディスカッション】と協力作業の利点を述べている。【個人作業】では、【自己解決の難しさ】や【頻繁に起こる誤り】を経験しやすいという。【クラスメートとのディスカッション】を通して、学習者は【相互的な確認作業】をすることができ、また【リラックスした空気感】のなかで作業ができると考えているようだ。



図2. 「学習者同士のディスカッションや協力作業」のワードクラウド

5. 4. 3 プレゼンテーション前の準備活動

【事前の準備活動】を行い、高不安の学習者は【スピーキング不安の低減】を感じ、【リハーサルのありがたみ】を実感していた。多くの学習者は【準備なしのプレゼンテーションと比べた安心感】について話し、【スピーチの暗唱】や【原稿の準備】のおかげで【不安の減少】につながったようだ。しかし一部の学習者は【人前でのプレゼンテーション】に【極度の不安感】を抱いており、【自身の英語力の過小評価】から【クラスメートの前で話すことへの強い懸念】を感じていた。【ある程度の不安】が残る場合もあるが、【準備活動による発表内容の再確認】や【他者からのサポート】から【プレゼンテーション不安の改善】へとつなげることができるようだ。

【十分なリハーサル時間】があるのおかげで、低不安の学習者は【プレゼンテーションへの準備の完了】、【英語で話すことへの慣れ】を経験し、【スピーキングへの不安の無い状態】に至ったようである。そして、【ぶっつけ本番のプレゼンテーション】と比べた【気楽さ】についても述べている。もともと不安が非常に低い学習者にとっては、プレゼンテーションは【スクリプトを読むだけのこと】であるという。他の学習者たちは【スピーキング不安の解消】に【準備活動の時間】は【有効な手段】であると考えているようだ。



図3. 「プレゼンテーション前の準備活動」のワードクラウド

5. 4. 4 ペア・プレゼンテーション

高不安の学習者は【協同発表者がいることの利点】として【役割の共有】、【共同体であるという感覚】、【相互的なサポート】と【安心感】を挙げている。多くの学習者にとって、【ペアでのプレゼンテーション】は【単独でのプレゼンテーション】に比べ【受け入れやすい】ようである。【個人でのプレゼンテーション】の場合、【極度の緊張感】があるため、【パートナーがいることによる安心感】は【人前での話しやすさ】につながるようだ。しかし【人前で発表することへの強い抵抗感】を示す高不安の学習者にとっては、【一人でも二人でも不安なのは一緒】であるという。【人前でのプレゼンテーション】は【強い緊張感や恐怖感】を生じさせるため、【悩みなどをパートナーと共有すること】は大事である。【残る不安の解消法】としては【学習者同士のサポート】や【プレゼンテーションへの準備体制の強化】などが必要であるようだ。

低不安の学習者は【個人でのプレゼンテーション】と比べて【ペア・プレゼンテーション】が【非常に効果的】であると考えており、【一人ではないという感覚】や【パートナーがいる安心感】があるという。【個人でのプレゼンテーション】よりも【効果的】である理由は【順番に話すこと】により【準備の整え】ができ【安心感】を得られることにあるようだ。【協力的なプレゼンテーション】により、【不安感の解消】につながるという。一方で、極度に不安の低い学習者にとっては、【単独のプレゼンテーション】でも【不安は皆無】であるという声も聞かれた。

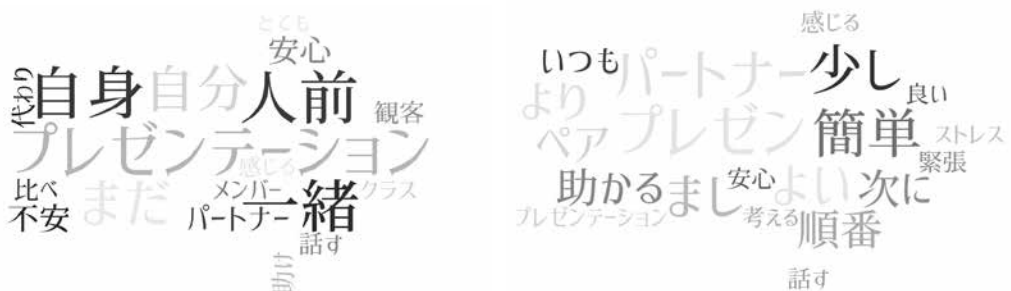


図4. 「ペア・プレゼンテーション」のワードクラウド

5. 4. 5 教師による学習者一人一人へのアドバイス

【教師のサポート】を得ることに関しては、高不安の学習者は【直接の適切な指導】や【理解力の向上】につながることを【教師に聞くことの利点】であると考えているようである。多くの学習者が【教師に質問することの必要性】を感じているが、何人かは【適切な質問であるかどうかの困惑】や【簡単な質問をすることへの抵抗】から【教師に質問するかどうかの自問自答】をしてしまうようだ。ある学習者は【不安感】から【教師に質問する機会】を逃し【質問を未解決のままにすること】を選択してしまったと話していた。特に【恥ずかしがりや】の学習者にとっては、【教師に質問するという行為】は【勇気がいる行為】である可能性があり、【直接質問することへの躊躇】につながりやすい。だが、学習者が【問題を抱えている場合】や【自己解決ができない状態】の時に【教師のサポートを得ること】は学習者には【ポジティブな行動】になりうるようだ。

低不安の学習者は【教師からアドバイスをもらうことのありがたみ】を感じており、教師に質問をすることで【教室内活動の理解の深まり】や【自信の構築】、【自分の答えの正しさの確認】につながると話す。学習者は【教師のサポーターとしての役割】の重要性和【正しい英語を話すために必要な正しい知識】を得るために【必要不可欠】であるという認識を持っているようである。学習者にとって、【自信がないとき】に【質問する機会】があることと【教師のサポートを得られること】は大切であるようだ。



図5. 「教師による学習者一人一人へのアドバイス」のワードクラウド

5. 4. 6 不安解消ストラテジー全体を通して

不安解消ストラテジーの効果について全体を通して明らかになったことを以下にまとめる。まず、「ペアワークやグループワーク」に関しては、高不安の学習者と低不安の学習者との間に明確な違いがみられた。高不安の学習者にとって、ペアワークやグループワークは不安を引き起こすものであるという認識がある一方、低不安の学習者にとっては相互的なコミュニケーションを取れる有効な活動であるという認識があったようである。次に、「学習者同士のディスカッションや協力作業」については、高不安の学習者も低不安の学習者も肯定的な意見を持っており、互いに助け合うことで不安の低減や安心感につながると感じたようである。Nagahashi (2007)も同様に、パートナーやグループの一員とともに作業することは多くの学習者にとってプラスに働くとしている。「プレゼンテーション前の準備活動」に関しては、個々の学習者によって効果に違いがみられた。高不安の学習者は主にリハーサルをすることで不安感の低減を感じていたが、中にはプレゼンテーションに対する不安感が強すぎて何をしても変わらない、とする学習者もいた。一方で低不安の学習者は準備活動によってストレスが減り、プレゼンテーションに取り組みやすくなると感じていたようだ。「ペア・プレゼンテーション」に対しては肯定的な意見が多く、高不安、低不安双方の学習者がパートナーとともに発表できることで安心感を得られたようだが、ごく一部の学習者にとっては発表することで生じる緊張感はほとんど変わらないと感じていることが分かった。

Woodrow (2006)が「口頭でプレゼンテーションを行うことやクラスメートの前で発表することは授業内で生じうる最も大きな不安の要因である (p.322)」とするように、全ての学習者のプレゼンテーションによる不安を解消することは極めて難しい課題であるといえるだろう。そして、「教師による学習者一人一人へのアドバイス」については多くの学習者が助けられているという認識があることが明らかになった。今回は主に、学習者を励ますこと、前向きな

言葉をかけること、誤りを直接的に訂正しないことを心がけた。ところが、特に不安の高い学習者は自らの質問が適切かどうか悩み、教師に質問をすること自体への抵抗感を感じてしまい、うまく聞けない場合もあったようである。以上の各ストラテジーに対する学習者の声から、不安の高低差、そして学習者の個人差によって、言語不安解消のために効果的なストラテジーは変わってくることが示された。Yan & Horwitz (2008)は、不安感の強い学習者であればあるほど、クラスメートとの関係性に対して強いプレッシャーを感じやすいと述べている。したがって、英語授業という環境の中で、少なからず必要とされる他者との関わりに対する不安を払拭できれば、学習者の不安の解消につながるということが予想できる。

6. おわりに

本調査では、日本人英語学習者の授業内言語不安の要因を調べるとともに、不安解消ストラテジーの実際の効果、そして各ストラテジーに対する学習者の認識を明らかにすることを試みた。学習者の不安の要因としては、【他者からの否定的な評価への恐れ】、【英語の能力に関する自己評価の低さ】、そして【クラスメートとのやり取りに対する不安】が主な3つであることが示された。学習者の不安は特に他者との関係性に大きくゆだねられていることも分かり、Gkonou (2017)が授業内言語不安には他者からのフィードバックや評価が大きく関係している、としている調査結果との一貫性が認められたといえる。本調査から、学習者は自身の英語力の低さを感じ、自信を持ってないことから、人前で恥をかくことを極度に恐れていることも分かった。Yan & Horwitz (2008)によると、「他者との比較による不安感を低減するためには、同等の語学力の学習者をグループにして、彼らのレベルに合った適切な教材を提供することが効果的である (p.175)」という。クラスメートとの比較から、自分に自信を持ってない学習者を支援するためには、言語学習における成功

体験を得られるような工夫と、自信の向上のための適切な指導が求められているといえるだろう。

今回行った15週にわたる不安解消ストラテジーを取り入れた教育介入の成果として、学習者全体、そして高不安の学習者の不安得点の有意な減少が確認された。教室内活動に対し当初強い不安を感じていた学習者も、徐々にその不安が和らいだようである。統計的な見地からは、不安解消ストラテジーのある程度の効果が認められたといえるだろう。

上記の結果と合わせて、半構造化インタビューのデータを用いた質的分析を通して、高不安、低不安双方の学習者の各ストラテジーに対する効果の感じ方を詳細に調査した。ペアワークやグループワークが不安を引き起こすと話す学習者がいた一方で、学習者同士のディスカッションや協力作業については多くの学習者が肯定的に捉えていた。この原因としては、ペアワークやグループワークは互いの能力の比較や競争的な要素を含む一方で、ディスカッションや協力作業はより協同的な雰囲気の中で互いに相談し合うことができるためであったということが予測できる。学習者はペアワークやグループワークとなると、パフォーマンスを重視して完璧にこなさなくてはならないというプレッシャーを感じてしまうようである。一方、互いに協力し合いながらディスカッションをすることは、高不安、低不安の学習者どちらにとっても効果的な活動であり、結果として彼らの不安を取り除くことにつながったということが明らかになった。学習者同士のコミュニケーションを増やすことによって、不安の低減につながりリラックスした雰囲気を作ることが可能になるとCrookall & Oxford (1991)も述べている。ペアでのプレゼンテーションも、多くの学習者にとって効果的であった。学習者同士が助け合い、協力し合う活動は非常に有意義であるといえるだろう。加えて、教師からのアドバイスに関しても、学習者からは好意的な意見が多く、Horwitz (2017)も学習者の不安を減らすには教師のサポートが不可欠であり、学習者の教室内活動への積極的な参加を促す

ことにもつながるとしている。Horwitzによると、ポジティブな学習環境を整えることは、学習者の不安を和らげるために非常に大切であるという。したがって、英語の授業内で、学習者が相互に協力し合い、協調的な環境の中で学ぶことができれば、おのずと学習者の言語不安を取り除くことにつながるであろう。

Şimşek & Dörnyei (2017)は、言語不安研究の中で、学習者の語りに耳を傾けることは非常に重要で意義があるとしている。言い換えると、学習者の声を聴き、彼らが抱える英語の授業に対する言語不安を認知することは、英語教師にとって大変重要な任務であるといえる。Horwitz (2017)が述べるように、高不安の学習者の言語不安を解消していくには、教師は英語の授業の環境を学習者にやさしく学びやすい環境へと変えていくことが必要になってくるであろう。コミュニケーション型英語授業が日本国内でも今後ますます増えていく中で、高まりやすい学習者の言語不安を解消していくことがこれからの時代に求められているのである。

引用文献

- 大谷尚 (2008). 「4ステップコーディングによる質的データ分析方法SCATの提案ー着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続きー」. 『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (教育科学)』, 54 (2), 27-44.
- 水本篤 (2010). 「サンプルサイズが小さい場合の統計的検定の比較ーコーパス言語学・外国語教育学への適用ー」. 『言語コーパス分析における数理データの統計的処理手法の検討』, 1-14.
- 八島智子 (2003). 「第二言語コミュニケーションと情意要因」. 『外国語教育研究』, 5, 81-93.
- Alrabai, F. (2014a). *Reducing language anxiety and promoting learner motivation: A practical guide for teachers of English as a foreign language*. Milton Keynes, UK: Lulu.
- Alrabai, F. (2014b). A model of foreign language anxiety in the Saudi

- EFL context. *English Language Teaching* 7(7), 82-101.
- Crookall, D., & Oxford, R. (1991). Dealing with anxiety: some practical activities for language learners and teacher trainees. In E. K. Horwitz & D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 141-150). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Fujii, S. (2015). A conceptualization of strategies for reducing students' language anxiety. *HELES Journal*, 15.
- Fujii, S. (2017). *An investigation into the effectiveness of strategies for reducing student language anxiety*. Doctoral Dissertation, Hokkaido University, Graduate School of International Media, Communication, and Tourism Studies.
- Fujii, S. (2018). Towards the alleviation of language anxiety: A mixed method study. *The Proceedings of 2018 International Conference on Applied Linguistics & Language Teaching*.
- Gkonou, C. (2017). Towards an ecological understanding of language anxiety. In C. Gkonou, M. Daubney, & J-M. Dewaele (Eds.), *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications* (pp. 135-155). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Horwitz, E. K. (2017). On the misreading of Horwitz, Horwitz and Cope (1986) and the need to balance anxiety research and the experiences of anxious language learners. In C. Gkonou, M. Daubney, & J-M. Dewaele (Eds.), *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications* (pp. 31-47). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. A. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal* 70(2), 125-132.
- MacIntyre, P. D. (2017). An overview of language anxiety research and trends in its development. In C. Gkonou, M. Daubney, & J-M. Dewaele (Eds.), *New insights into language anxiety: Theory,*

- research and educational implications* (pp. 11-30). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning, 44*(2), 283-305.
- McAdams, D. P. (2006). The role of narrative in personality psychology today. *Narrative Inquiry, 16*(1), 11-18.
- Na, Z. (2007). A study of high school students' English learning anxiety. *Asian EFL Journal, 9*, 22-34.
- Nagahashi, T. L. (2007). Techniques for reducing foreign language anxiety: Results of a successful intervention study. *Annual Research Report on General Education, Akita University, 9*, 53-60.
- Price, M. L. (1991). The subjective experience of foreign language anxiety interviews with high-anxious students. In E. K. Horwitz & D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: from theory and research to classroom implications* (pp. 101-108). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Shachter, J. M. (2018). Tracking and Quantifying Japanese English Language Learner Speaking Anxiety. *The Language Teacher, 42* (4), 3-7.
- Şimşek. E., & Dörnyei, Z. (2017). Anxiety and L2 self-images: The 'anxious self'. In C. Gkonou, M. Daubney, & J-M. Dewaele (Eds.), *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications* (pp. 51-69). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *RELC Journal, 37*, 308-328.
- WordCloud. Retrieved from <https://wordcloudjp.com/>.
- Yan, J. X., & Horwitz, E. K. (2008). Learners' perceptions of how anxiety interacts with personal and instructional factors to influence their

achievement in English: A qualitative analysis of EFL learners in China. *Language Learning*, 58(1), 151-183.

付録 SCAT 分析過程の一部

番号	発話者	テキスト	<1>テキスト中の注 目すべき語句	<2>テキスト中の語 句の言い換え	<3>左を説明する ようなテキスト外の 概念	<4>テーマ・構成 概念 (前後や全体の文)	<5>疑問・課題
1	聞き手	英語の授業中のだ のようなときに不安 を感じますか。					
2	H学生	普通に課題をやるの は、自分の、個人の 作業なのであれなん ですけど、あてられ たりとかして、答えら れなかったらどうしよ うとか、思います。	課題をやるのは個人 の作業なのであれ なんです。あてられ たりとかして答えら れなかったらどうしよ う	個人学習は不安は ない、発表の場で聞 き逃れることに対する 恐れ、孤立と集団、 熟考と即決、引っ込 み思案、評価懸念、 シャイネス、ステ ージフライン、パフォー マンス型	個人学習への慣 れ、人前で発表に 対する不慣れ、否定 的な評価に対する不 安、失敗は恥	個人学習、人前 での発表、恥をかく ことへの抵抗感、自 尊心	失敗することへの抵 抗感はどういった経 験からくるものなの か？
(中略)							
12	K学生	ペアワークとか、周 りの人と話したり。 自分あんまり英語で きないんで、そこで 不安を感じます。	ペアワークとか周 りの人と話したり。あ んまり英語できない んで、そこで不安を 感じます	ペアワーク、周りの 人とのやり取り、他 者との関係性、英語 ができない、自らの 英語力不足、不安	コミュニケーション 不安、自分と他者との 関係性、英語への 苦手意識、インタラ クションへの抵抗感	ペアワークへの抵 抗感、コミュニケー ション不安、他者との 関係性、インタラ クションに対する緊 張、英語への苦手 意識	周りの学生との関係 性を気にしている？
(中略)							
18	S学生	私は英語が苦手な ので、あてられない か、っていう不安 が一番多いですか ね。わからないこと がほとんどなので、 答えがわからないの に、あてられて答え られないのが多いの で、それが嫌、つて いう感じですかね。	英語が苦手、あてら れないかっていう不 安、わからないこと がほとんど、答えが わからないのに、あ てられて答えられな いのが嫌	英語の苦手意識、 発問への不安、答え られないことへの不 安、人前で恥をかく ことが嫌	急な発問への恐怖 心、間違えることへ の拒否反応、他者 からの評価に対する 不安、恥をかくこと への恐れ	急な発問への恐 れ、間違えること への強い懸念、他 者からの評価に対 する不安、恥をかく ことへの恐れ	この学生には当てな い方が良い？
(中略)							
25	M学生	分からない問題とか 解くときに、合てる のかは不安になりま す。あと、ペアワーク は、ちょっと、私自身 も人見知りなのでう まく英語を話せない のもあって、ちょっと 緊張します。	分からない問題解 くとき、合てるのか は不安、ペアワーク 、私自身人見知り なので、うまく英語 を話せない、ちょっと 緊張	難易度の高い問題、 正解できるか不安、 ペアワーク、他人と のやり取り、人見知 り、コミュニケーション 力不足、英会話へ の不安	誤答への抵抗感、 対人コミュニケーション の難しさ、英語に よるやり取りへの不 安	間違えることへの 抵抗感、正答への 固執、対人コミュニ ケーションの難し さ、ペアワーク、英 語によるやり取り への不安	分からない問題と は、授業中？テスト 中？
(中略)							
31	KY学生	うんと、例えば今 やっているペアワーク だったら、自分の知 らない単語とかがた くさん出てくる、そ の、隣の人の差を 気にしてしまうとい うか。ペアワークの 人どう思われるか、 とか、そういう感じ です。	ペアワーク、自分の 知らない単語とかた くさん出てくる、隣の 人の差を気にして しまう、ペアワーク の人どう思われるか	ペアワーク、自分の 知識が足りない、単 語力不足、他人との 比較、他者からどう 思われるか	英語力不足の恥、 他者との比較による 劣等感、他人からの 評価の意識	ペアワークへの懸 念、パートナーとの 比較による劣等 感、他人からの評 価の過剰意識	ペアワークへの不安 があるが、グルー プワークはどうか。
(中略)							
37	T学生	やっぱり言語なの で、伝わらない、自 分で理解できない 、何か言われてる ときに理解できな い、っていうので焦 ります。そういうやり 取りの中で、不安を 感じます。	言語なので、伝わ らない、自分で理解 できないと何か言わ れる時に理解でき ない、焦る、そう いうやり取りの中 で不安	言語であるがゆえ、 伝わらないと不安、 理解ができないと焦 る、やり取りによる 不安	相手との意思疎通 がうまくいかない、 相互理解のむずか しさ	相手との意思疎通 の不一致、相互理 解の不完全性、や り取りによる不安	理解、やり取りへの 不安は英語に限った ことなのか？
(中略)							
47	N学生	やっぱりペアワーク が、けっこう多くあ るので、その時に相手 に迷惑をかけないか とか、そういうこと ですね。	ペアワークが多い、 相手に迷惑をかけ ないか	ペアワークにおける 不安、相手への迷 惑に対する意識	ペアワーク時の相手 とのやり取りに関 する不安、パート ナーへの迷惑の意識	ペアワーク時のや り取りによる不安、 迷惑をかけたくな い心理	ペアワークの相手へ の配慮がある？