

Title	外国語学習における情意要因についての考察
Sub Title	A study of affective factors in a foreign language learning
Author	倉八, 順子(Kurahachi, Junko)
Publisher	慶應義塾大学大学院社会学研究科
Publication year	1991
Jtitle	慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要 : 社会学心理学教育学 (Studies in sociology, psychology and education). No.33 (1991.) ,p.17- 25
JaLC DOI	
Abstract	
Notes	論文
Genre	Departmental Bulletin Paper
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN0006957X-00000033-0017

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the KeiO Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

外国語学習における情意要因についての考察

A Study of Affective Factors in a Foreign Language Learning

倉 八 順 子

Junko Kurahachi

According to Krashen's affective filter hypothesis, affective factors such as motivation, attitude and anxiety have a direct relationship to foreign language acquisition. This article reviews several bodies of literature concerned with the relationship of affective factors towards foreign language achievement. Particular attention is given to the two specific fields of research; motivation and anxiety. It is suggested that a teaching method adaptive to a learner's affective variables may produce more effective achievement.

はじめに

普通の人なら誰でも母語は習得するのに、外国語においては習得度に大きな個人差がでてくるのはなぜであろうか。外国語の学習は学習者の興味を喚起し学習成果をもたらす場合もあるが、何年学習しても成果があがらない場合もある。そこで外国語学習の心理プロセスを検討し、どのような要因が外国語学習を規定しているかを考察することは、よりよい外国語教育の実践を目指すものに示唆を与えてくれると思われる。

本論では、外国語学習を規定する要因の中でも、現在及び将来の学習行動を規定すると思われる学習者の情意面に焦点をあて、外国語学習の心理プロセスにおける情意面の役割を検討し先行研究を概観することによって、よりよい外国語教育実践の在り方を考察することを目的とする。

外国語学習における情意フィルター

一般に外国語学習を規定する要因には次の3つがあると考えられている。

1. 無意図的環境: ある国や地域における外国語の必要性、文化のパターン、異文化に対する態度、言語に対する態度な

どの社会・文化的環境

2. 意図的環境: 授業、教師等を含む学習環境
3. 学習者の要因: 認知的側面 (知能, 外国語適性等), 情意的側面 (態度, 動機等)

外国語学習研究は初期においては、教授側の要因に焦点があてられ教授法の研究がなされてきた。すなわち上記の分類で言えば、意図的環境に関する研究が主なものであった。それは外国語教育がまず教育側の目的を果たすものでなければならなかったことによるだろう。例えば、ヨーロッパにおいて1960年代には文法規則の理解という目的をはたすため、1970年代以降は口頭表現能力の達成という目的を果たすため、それぞれに最も効率的な教授法は何かということに焦点があてられ研究が行われた。日本における英語教育研究も、学習者の要因を考える前に、まず文法項目を理解させるという教授側の要請を最も効率的に果たし得る教授法は何かという視点にたって行われてきた。しかし外国語学習研究の進行とともに、意図的環境が同じであっても学習者によって学習成果が異なることが明らかになってきた。そして、教授側の要因とともに、学習者の要因に焦点があてられるようになった。

学習者の要因としては、知能、知識の習得などの認知的側面と、学習への態度、動機などの情意的側面とがあ



Fig. 1. 情意フィルター仮説における情意フィルターの障壁

る。Jacobovits (1970) は外国語学習を規定する諸要因として、4 つをあげている。すなわち、認知的側面として、①外国語適性、②一般知能、情意的側面として③動機づけ、および④その他の要因である。Jacobovits は外国語学習においては特に、動機づけが重要であると指摘している。

近年、情意要因が外国語教授、学習過程に果たす役割に関する研究が盛んになってきた。この情意要因が外国語教授、学習過程に果たす役割を検討する枠組みとして、情意フィルター仮説がある (Krashen, 1982)。情意フィルター仮説は Fig. 1 の様に図示される。

情意フィルター仮説では、言語入力を制限する心理的な障壁として情意フィルターを仮定している。例えば、学習へ動機づけられていない学習者の場合を考えてみると、入力された言語に注意が向かず、言語入力にフィルターがかかり、その学習者の内部にはいる言語入力は少なくなると考えられる。一方、十分に動機づけられている学習者の場合は、言語入力に注意が向けられ、フィルターはかからず、言語入力はそのまますべて言語習得装置へと送られる。Krashen の情意フィルター仮説によれば、情意フィルターの障壁がない学習者の場合は、言語入力は言語習得装置へそのまま送られ、言語出力へとつながるが、情意フィルターの障壁が大きい学習者の場合は、言語入力の一部しか言語習得装置へ送られず、従って言語出力も呼応して減少することになるとされる。この仮説によれば外国語学習を決定づけるのは、新しい言語入力が最初に受ける障壁である情意フィルターということになる。Krashen はさらに、情意フィルターが学習者に決定づけることを以下の 4 つに特定している。すなわち、①どの目標言語モデルを選ぶか、②最初に言語のどの部分に注意を払うか、③いつ言語習得を終止させるか、④その言語をいかに速く習得するか、である。これらは、学習者が学習を開始し、学習を維持していくエネルギーとなる側面として重要なものであろう。

日本の中学校における英語教育は、生徒が日常生活の中で特に学習への必要性を感知できないという状況の中で行われる場合がほとんどであろう。あらかじめ学習へむかって動機づけられていないとすれば、授業の中で動

機づけていくことが、特に肝要だと思われる。そこで外国語学習における動機づけの役割を検討することは、日本の中学校の英語教育をより効率的なものにする上で意義があろう。

また、近年の外国語学習研究において、特に学習者の不安が動機づけを規定する媒介変数として考えられている。日本の中学生にとって、英語は、日常生活で接することが少なく、英語学習に対して生徒が新奇性ととも不安を感じているとすれば、この不安感により英語クラスで生徒は緊張状態になり、学習への動機づけが低まり、学習が効率的に行われたいと思われる。不安の影響が外国語学習で大きいとすれば、不安を取り除く様な教授実践の試みがなされなければならない。

この様な観点から本論では、以下で動機づけおよび不安と外国語学習の関係に関する先行研究を概観する。

動機づけと外国語学習

教育実践に関わるものにとって、学習者が学習にむかって動機づけられているかどうかは、学習を決定する大きな要因として関心があるものであろう。学習を開始させ、維持し、方向づける原動力となる心的プロセスが動機づけであるととらえれば、習得に長い年月を要する外国語学習では、特にこの動機づけが将来にわたる学習行動を規定するという意味で重要であると考えられる。

外国語学習における動機づけ研究は、Gardner, Lambert によって始められ、彼らを中心に行われてきた。Gardner, Lambert (1950) は、子供の第一言語獲得がなぜ起こるかという考察、つまり第一言語獲得の動機づけの考察から、外国語学習の動機づけにはどのようなものがあるかについて探索的な研究を行った。彼らは外国語学習には大きく分けて 2 つの動機づけ、すなわち、道具的動機づけ (instrumental motivation) および統合的動機づけ (integrative motivation) があるとしている。道具的動機づけとは、例えば、職を得るのに有利であるから、より高い教養を身につけることができるからなど、目標言語を何かの手段として使う場合の動機づけであり、統合的動機づけとは、例えば、目標言語話者の理解、目標言語文化の理解につながるから、より多くの人と知り合い話することができるからなど、目標言語集団に参加するために、その集団で話されている言語の能力を向上させたいという動機づけである。Gardner らの外国語習得の理論モデルを Fig. 2 に示す。このモデルによると、道具的動機づけおよび統合的動機づけを規定するのは社会文化的背景であるとされる。そして動機づけ

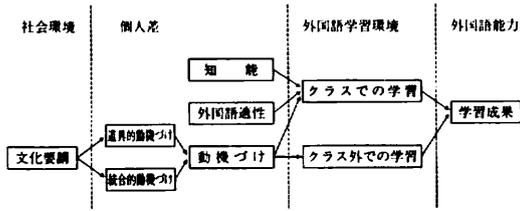


Fig. 2. 外国語習得の理論モデル (Gardner ら 1972)

および知能、外国語適性などの認知的な諸変数が結合して学習成果を規定するとされる。

ここで注意すべきことが 2 つある。まず 1 つは、この道具的動機づけおよび統合的動機づけという分類は第 1 言語獲得を想定して考えられた分類であり、外国語学習といっても目標言語の環境の中で目標言語を学習する学習者を対象にしている。であるから日本における英語教育の様な日常生活で目標言語に接することがないという意味で異なった社会環境では、この分類の妥当性が検討される必要がある。第 2 は、ここでいう道具的動機および統合的動機が学習前に測られた目標言語に対する一般的な動機であり、特にその目標言語の授業にむけられた動機ではないことである。以下で道具的動機づけおよび統合的動機づけの分類に基づいて行われた研究を概観する。

Gardner らの初期の研究 (1959) は、次の 2 つの観点すなわち、統合的動機づけと道具的動機づけのどちらが学習成果を高めるかという観点および、両動機づけを規

定する文化的背景の特徴を見出だすという観点から、いろいろな異なる環境を選んで研究が進められた。まず、Gardner らはカナダのモントリオールでフランス語を学習している英語を母語とする高校生 75 人を対象に研究を行い、統合的動機づけが高い生徒が学期末の成績がよかったと報告している。次に彼らは、アメリカ内部で文化的背景の異なる地域を選び、高校生のフランス語学習者を対象に調査研究を行っている。これらの結果をまとめて Table 1 に示す。この中で例えば Connecticut は純粋なアメリカ的な文化的背景の地域という位置付けをもち、Maine, Louisiana はフランスの文化的背景が強い地域としての位置付けをもち、そして前者では統合的動機づけが学習成果と強く結びついており、後者では道具的動機づけが学習成果と強く結びついていたことが示された。このことから、目標言語の実用的価値が高かつ使用頻度が高い環境では、道具的動機づけが高い学習者が学習成果が高く、また目標言語の実用的価値が低く生活の中で目標言語に接することの少ない環境では、統合的動機づけが学習成果を高めることが示唆される。Gardner らはさらにフィリピンで高校生の英語学習者を対象に研究を行い、道具的動機づけの高い学習者がより効率的に英語を学習したと報告している。Lukmani は、同様の観点からインドで高校生の英語学習者を対象に研究を行い、やはり道具的動機づけの強い学習者が効率的に英語を学習したと報告している。

Gardner らは結論として、目標言語学習に対して動

Table 1. 1960 年代初期の外国語学習における動機づけ研究

年	研究者	研究が行われた国	目標言語	被験者	結果
1, 1960	Gardner ら	アメリカ (Louisiana)	フランス語	アメリカ人高校生 (96)	道具的動機づけと成績との相関
2, 1961	Gardner ら	アメリカ (Maine)	フランス語	アメリカ人高校生 (145)	道具的動機づけと成績との相関
3, 1961	Gardner ら	アメリカ (Connecticut)	フランス語	アメリカ人高校生 (142)	統合的動機づけと成績との相関
4, 1961	Gardner ら	アメリカ (Louisiana)	フランス語	フランス系高校生 (80)	道具的動機づけと成績との相関
5, 1961	Gardner ら	アメリカ (Maine)	フランス語	フランス系高校生 (98)	道具的動機づけと成績との相関
6, 1961	Arisfeld ら	アメリカ	ヘブライ語	ユダヤ系大学生	道具的動機づけと成績との相関
7, 1969	Spolsky	アメリカ (Indiana)	英語	留学生大学生 (79)	道具的動機づけと成績との相関
8, 1969	Spolsky	アメリカ (Minnesota)	英語	留学生大学生 (71)	道具的動機づけと成績との相関
9, 1969	Spolsky	アメリカ (Indiana)	英語	留学生大学生 (135)	道具的動機づけと成績との相関
10, 1969	Spolsky	アメリカ (Indiana)	英語	日本人留学生 (30)	道具的動機づけと成績との相関
11, 1972	Gardner	フィリピン (Manila)	英語	フィリピン人高校 (103)	道具的動機づけと成績との相関
12, 1972	Lukmani	インド (Bombay)	英語	インド人高校生 (69)	道具的動機づけと成績との相関
13, 1977	Oller ら	アメリカ	英語	中国人留学生 (44)	統合的動機づけと成績との相関
14, 1978	Chihara ら	日本	英語	専門学校生 (123)	動機と成績の相関なし

() 内は人数

機づけがあるかどうかは目標言語習得に大きな影響を及ぼし、特に、目標言語習得の速度を速め質を高めると述べている。動機づけが学習を規定することは目標言語が英語でもフランス語でも同様である。さらに、道具的動機づけあるいは統合的動機づけのどちらが重要であるかは、社会環境および学習者のおかれた条件によって異なる。目標言語を道具として使う可能性が少なければ、統合的動機を高めることがより学習を効率的にするとと思われる。ここで重要なことは、動機づけの種類が学習プロセスに果たす役割に本質的な違いはなく、学習への動機づけが高ければ情意フィルターの障壁がなく、外国語学習が促進されることが示されたことである。さらに、この知見を英語が外国語であり、差し迫った道具的動機づけが弱いという日本の中学校における英語教育にあてはめて考えてみると、道具的動機づけは高めにくく、英語話者への統合的態度を身につけさせることが学習成果を高めることになる。

Chihara, Oller (1978) は日本人の専門学校生を対象に動機づけと学習成果の関係についての研究を行った。日本においては統合的動機づけが高いほうが学習成果が高いと予測されたが、動機の強さと学習成果の間に一定の関係は見出だされなかった。この研究で、動機の強さと学習成果に関係がなかった原因として次の 2 つが考えられる。1 つは、動機の測度の妥当性の問題である。Chihara らは動機の測度として、Gardner らの Attitude Motivation test Battery を用いているが、まず日本においてこの様な区別が妥当であるかという問題がある。学習者が、目標言語話者に統合したいからそのための道具として英語を学習したいと思っている場合、両動機づけを区別することは本質的ではないだろう。つまり両動機づけが関連をもつ同じものを測っているとすれば、道具的動機づけ、統合的動機づけを別々に検討することは意味をもたなくなる。次にこの動機づけが英語学習に向けられた動機の強さを測っていたかという問題がある。たとえ統合的動機が強い学習者でも、そのクラスの授業に動機づけられているかどうかはまた別であろう。クラスの学習へむけられた動機づけの強さを測る必要がある。第 2 は、学習成果の測度の妥当性の問題である。Chihara らは、学習成果の指標として学期末の成績を用いているが、一般に学期末の成績には教育的配慮がなされ努力したものが高く評価される傾向がある。とすれば、学習成果の指標としては、学期末の成績は妥当性を欠くものであるかもしれない。Chihara らの結果は、動機づけの測度の妥当性および学習成果の指標の妥当性

に問題があったことによると考えられる。日本という社会環境の中で妥当な動機づけ測度を研究する必要がある。

ところで、外国語教育の目標は、外国語の 4 技能すなわち、読む、書く、聞く、話す、の習得にある。欧米の外国語教育においては、特に口頭技能が強調される傾向にあるが、日本においても近年特に、口頭表現能力および意思伝達能力の向上が強調されている。Gardner (1972) は、意思伝達能力の習得のためには特に、統合的動機づけが重要であることを示した。倉八 (1991) も、小学生を対象とした研究で同様の結果を示し、目標言語話者に対して肯定的な態度をもっていることが、口頭表現能力を高めることを示した。ここから、目標言語に対して肯定的な態度をもっていることが外国語学習を効果的にし口頭表現能力を高めると考えられる。であるから、現在中学校などで試みられている、AET (Assisted English Teacher) と日本人英語教師との Team Teaching や世界の人々や文化理解のための国際理解教育により、目標言語話者に対して肯定的な態度が身に付くとすれば、英語の口頭表現能力を高めるものと期待される。

以上のことから、外国語学習においては、動機づけが重要であることが明らかにされてきた。また、口頭表現能力を身に付けるためには、目標言語話者に対して、好感情をもっていることが重要であることも示唆された。しかし、以上の動機づけ研究は、前述した通り、学習者が学習前にもっている動機の強さを対象に行われた研究である。ここで、学習前の動機づけと学習中の動機づけに一定の関係があるかどうかという問題が一つある。さらに、動機づけを考える場合、学習前の動機づけが低くても、学習者にとって適切な学習環境すなわち教授を施すことによって、学習中に動機づけていき学習成果を高める、という視点をもつことが必要であると思われる。

Gardner ら (1976) および Glikzman ら (1982) は、カナダの高校生のフランス語学習者を対象に研究を行い、フランス語に対してあらかじめ持っている動機の強さと、授業中の意欲的行動の間には相関があったと報告している。すなわち、フランス語に対して動機づけが高い生徒は授業中意見などを言う時の挙手率や教師の質問への返答率も高く成績も良かったのである。Naiman ら (1978) も高校生を対象とした研究で同様の結果を示し、一般的に目標言語に対する動機の高い生徒が授業中の学習意欲も高く成績もよかったと報告している。Seliger (1977) はアメリカにおける成人の英語学習者を対象に研

究を行い、やはり授業中の意欲が高かった学習者が成績がよかったと報告している。しかし、Day (1984) はやはりアメリカにおいて成人の英語学習者を対象に研究を行った結果、授業中の学習意欲は学習成果に結びついていなかったと報告している。また、Ely (1986) はアメリカの大学生のスペイン語学習者を対象に研究を行い、授業中の学習意欲と口頭表現能力との相関が高かったと報告している。この様に、必ずしも結果は一樣ではないが、目標言語に対して学習前から持っている動機が高い学習者は、授業中にも挙手率や返答率に表れる学習意欲が高く、よい高い学習成果に結び付いている可能性が高いと思われる。

では次に、授業前の動機が低い学習者に対してどのような教授環境を与えれば授業中の学習意欲が高まってくるのであろうか。Gardner (1985) は、アメリカにおいて大学生を被験者とした対連合学習の実験により、音声呈示は文字呈示よりも、学習前の動機が低い学習者の動機を高めることを示した。すなわち、学習前の動機が低い学習者は、文字呈示による対連合学習では動機が高まらず学習成果も相対的に低かったが、音声呈示では、学習回数が増すに連れて動機が高まっていき学習成果も高まった。Brumfit (1984) はアメリカの大学生を対象に教授法の比較実験を行い、グループ活動中心で意味に注目させる教授法が、文法に注目させる教授法よりも学習者の動機を高めたことを報告している。これらの知見は、文字呈示よりも音声呈示のほうが、また文法に注目させる教授法よりもグループ活動中心で意味に注目させる教授法が、学習にむけての動機を高める可能性を示唆している。

以上に概観した外国語学習の動機づけに関連した一連の研究は、外国語学習が効果的に行われるために動機づけが重要であることを示している。そして大切なことは、前述した無意図的環境によって動機づけが与えられないとすれば、外国語学習に動機づけしていく環境を意図的に与えていく必要がある、ということである。日本の社会環境を考えた場合、中学生が英語話者に直接接する機会が少しずつ増えてきたとはいえ、日常生活の中ではあまり期待できない。とすれば、先行研究の知見から言えることは、学校の中で目標言語者への肯定的な態度を身に付けさせるような、例えば国際理解教育、国際交流などの教育実践や、また授業の中で動機づけを高めるような教授法を積極的に与えていくことだと思われる。特に、動機が低い学習者にとっては、音声を媒介としかつグループ活動中心の教授法が動機を高め、効率的な外

国語学習を促進するということが示されている。逆に、文字を中心としかつ文法に注目させる教授法が学習前の動機づけの低い学習者にとって効果的ではないことも示されている。この様な学習意欲の観点からの教授法研究がさらに行われれば、教育実践に対して有意義な示唆が与えられるものと思われる。

不安と外国語学習

学習者の感情の状態もフィルター作用の一部である。近年の動機づけ研究においては学習者の不安などの感情の状態が動機づけを規定する媒介変数として想定されている。つまり、不安感に代表される学習者の感情の状態は、学習へ向けられた動機づけに影響を与え、これが次に経るべき作用、すなわち外国語学習における言語習得装置に影響を及ぼす。

一般に不安は教育場面に大きく関わる要因であるとされる。今世紀の初めに定式化された Yerkes-Dodson の法則によれば、不安は遂行行動に対して逆 U 字型の関係を持つ。低不安では、緊張感がなく覚醒レベルが低く遂行行動は起こらず、また高不安状態では覚醒レベルが高すぎ、極度の緊張を招き遂行行動を妨害する。中程度の不安を伴う場合には覚醒レベルが適度であり、人は課題に対して最高の遂行行動を示す。すなわち、適度な不安レベルに保つことが最も効率的な学習を引き起こすことになる。ここから、もともと不安傾向が高い学習者は不安を和らげるような教授法が望ましいであろうし、また不安傾向が低い学習者に対しては、適度な緊張を付与する教授法が望ましいことがわかる。

近年の外国語学習研究の知見として、種々の不安が外国語習得に影響を与えることが明らかにされている。すなわち、学習者の不安度が適度に保たれれば、学習者は効率的に目標言語を学習する。不安が学習の効率に大きく影響するという認識は、1970年代後半から一般的なものとなっている。この認識に伴って、不安を和らげる教授法がいくつか生み出された。例えば、ブルガリアの心理学者の Lozanov が提唱した Suggestopedia は、学習者をリラックスさせるために音楽を使用し、教師の態度も和やかなものにすることによって、外国語学習という新奇な体験から生ずる不安や、心理的緊張を除去するために工夫されたものである。

ところで、不安が外国語学習に及ぼす効果についての研究を概観した Scovel (1978) は、不安と外国語学習成果との関係は必ずしも一定した結果が得られていないと報告している。Swain (1976) は、アメリカでのフランス

語学習者を対象に研究を行い、フランス語クラスに対する不安と口頭表現能力の間に負の相関があることを見出した。しかし Tucker (1976) らは、やはりフランス語クラスで研究を行い、言語能力を示す 4 指標のうち、不安と負の相関があったのはわずか 1 指標のみであったと報告している。ここで結果が一定していないのには 2 つの理由が考えられる。1 つは、一般に不安といっても、どのような不安なのか、あるいは何に対する不安なのか、その種類がさまざまであるのに、不安が特定化されずに研究が行われている点である。Spielberger (1983) は不安を特性不安 (trait anxiety) と状態不安 (state anxiety) に分けている。特性不安はある人がその性格特性として持っている不安であり、状態不安とは例えばテスト不安などある特定の状況下で感知する不安である。外国語教育で不安という場合、外国語教育のどの様な状況に対して不安を感じるのかが特定されれば、不安を和らげる教育実践への道が開かれるだろう。もう 1 つは、学習者の不安はその環境によって大きく左右される可能性がある点である。例えば、前述した Suggestopedia のような緊張を和らげる教授法のもとでは、不安と学習成果には正の相関関係が見出されるかもしれない。逆に、緊張感を高める教授法の下では、不安と学習成果の間に負の相関関係が見出される可能性がある。この様に、不安を考える場合、学習者が接する環境すなわち教授法との交互作用を考慮する必要がある。

Chastain (1975) は、アメリカの大学生を対象に研究を行い、テストの時不安を感じ易いかを示す指標である一般的テスト不安傾向と、教授法との間に交互作用を見出した。すなわち、口頭での機械的練習が中心の Audio-lingual 法によるフランス語クラスでは、テスト不安と成績との間に有意な負の相関 ($r = -.48$) が見られたが、文法中心の伝統的教授法によるスペイン語やドイツ語クラスでは、テスト不安と成績との間に正の相関があったと報告している (スペイン語: $r = .21$ ドイツ語: $r = .37$)。このことから、機械的練習中心の教授法の場合には、常に目標言語での産出を強いるので学習者に緊張感を与え、テスト不安が高いと学習に妨害的に働き、学習が効率的に行われぬが、伝統的教授法の様な意識的学習では、ある程度の不安があったほうが緊張感を高め、学習成果を高めることが示唆された。

ところで、外国語学習における不安の特定化を試みた Kleinmann (1977) は外国語学習における不安に 2 種類あることを指摘している。1 つは外国語の学習を促進させる不安 (facilitating anxiety) であり、もう 1 つは外

国語の学習低下を引き起こす不安 (debilitating anxiety) である。Kleinmann はアラビア人大学生の英語クラスで研究を行い、学習を促進させる不安が高成績と結び付いていたと報告している。さらに、誤答分析の結果、学習低下を引き起こす不安が高い学習者の産出した文は短くかつ意思伝達を目的とした説明文よりも、具体的な例示の文が多かったことが示された。ここから、Kleinmann は外国語学習において学習低下を引き起こす不安は、意思伝達に対する不安すなわち相手とのコミュニケーション時に感じる不安ではないかと考察している。すなわち、コミュニケーション時に不安を感じるためなるべく短い文で答え、不安を感じる時間を回避しようとするわけである。また、Horwitz ら (1986) はアメリカの大学生の外国語学習者を対象に研究を行い、やはり不安傾向が高いとコミュニケーションに対して障壁となり、文が短くなる傾向があることを見出した。特に役割練習 (role play) などでの傾向が顕著であったと報告している。ここから Horwitz らは、外国語不安の構成要素として次の 3 つを特定した。第 1 は、コミュニケーション不安である。これは、思考は成人であるのにその思考を外国語で表現する能力がないことがフラストレーションとなって引き起こされる不安である。そしてこの不安が高いと意思伝達が妨げられる。第 2 は、社会的な評価に対する不安である。これは、外国語で表現できないので、適切な社会的印象を与えることができないことに対する不安である。そのため、この不安が高い人は社会的評価がマイナスになると思われるような発言をさけようとする。第 3 はテスト不安である。これは、外国語の授業の成績評価に対する不安である。

以上の結果は、外国語学習において外国語学習という状況に特有の不安が存在することを示している。一般に、不安が学習に及ぼす役割を検討する理論的枠組みとして、Tobias (1986) のモデルがある。これによると、不安は情報処理の 3 つの段階、すなわち①情報の入力段階、②情報の処理の段階、③情報の出力段階、で生じるとされる。MacIntyre, Gardner (1989) は、Tobias のこの理論に基づいて、カナダの大学生のフランス語学習者を対象に実験を行い、外国語学習不安のメカニズムを明らかにした。それによると、外国語学習の不安には 2 因子あり、1 つは上記の①②の段階すなわち言語入力と処理の段階で生じる不安、もう 1 つは③の言語出力の段階で生じる不安である。前者を一般的不安、後者をコミュニケーション不安と呼ぶ。MacIntyre らは、このコミュニケーション不安が学習成果を規定し、学習成果が

次の学習の一般的な不安を規定することを示した。この理論によれば、コミュニケーション不安が外国語学習を規定する要因であるとされる。倉八 (1990) も小学生を対象とした実験で同様の結果を示し、コミュニケーション指向をもっている児童において学習成績が有意に高かった。このことから、コミュニケーションに対して不安を感じていないこと、あるいはより積極的にコミュニケーション指向をもっていることが外国語学習をより効率的にすることが示唆される。

Ely (1986) も不安と学習成果の因果モデルを見出すという観点から研究を行った。アメリカの大学生のスペイン語学習者を対象に研究を行った結果、外国語クラスに対する不安が高いと、クラスで発言するといった意欲的行動が起らず、このことが口頭表現能力の習得を困難にしていることが示唆された。この結果はクラス不安が動機づけを低めることを媒介として学習成績に悪影響を及ぼしていることを示している。しかしこの様なクラス不安も、教授法との交互作用として検討される必要がある。例えばクラス不安が高い生徒に対して、クラスでの活動を多くすることによりリラックスさせることが出来れば、クラス不安が減少し学習を効率的にするかもしれない。同時にクラス不安は、クラスの教師による評価に規定される可能性が大きい。クラス不安が高い学習者にとってどの様な教授法および評価が学習を効率的にするのが検討される必要がある。

ところで、近年注目されている外国語教授の考え方として、Communicative approach がある。Communicative approach は、授業を実際のコミュニケーションに近付けるため規則よりも意味に注目させる教授法であり、また個別学習ではなく共同学習を中心としリラックスした状態で授業を行うことを目的としている。ここから、Communicative approach はクラス不安が高い学習者にとって有利な教授法であると考えられる。倉八 (1991) は、小学生を対象とした研究において、テスト不安が高い児童が Communicative approach において高い学習成果を示し、文法を中心とした教授法がテスト不安が低い児童に有利であることを示した。すなわち、Communicative approach がテスト不安の高い学習者の不安を和らげ、情意フィルターを下げることによって、学習成果を高めたものと思われる。今後さらに研究が進んで不安と教授法の間で一定した傾向が得られれば、外国語教育実践にとって有意義な示唆が与えられるだろう。

以上から、外国語学習においては特にコミュニケーシ

ョン不安とクラス不安が学習成果を規定していることが明らかにされてきた。しかし、これらの不安は教授法との交互作用という視点をもって考えられなければならない。さらには、同じ教授法でも、教師がどの様な評価を与えるかによって不安感は異なってくるだろう。今後は、教授法および教師による評価という視点をいれた研究が行われる必要がある。

ま と め

以上、外国語学習において、学習者の情意面である動機づけと不安がどの様な役割を果たすかについて、概観してきた。ここで紹介した先行研究は、主に、高校生、大学生あるいは成人を対象としたものが殆どであり、また文化的背景も日本とは異なるものが多かった。であるから、この様な知見が、日本の英語教育特に中学校の英語教育に直接的に示唆を与えるかどうかは、慎重に考察される必要があろう。この点に配慮した上で、動機づけおよび不安が外国語学習で果たす役割について、以下でまとめとして、効率的な英語教育の在り方について考察を加える。

まず、動機づけについてであるが、学習者が、目標言語に対して学習前にもっている動機づけの強さが学習成果を規定していることが示唆された。このプロセスは、まず、学習前にもっている動機づけが強ければ、授業中、例えばよく発言するなどの積極的な行動として表われる。次に、この授業中の学習意欲が高い学習成果をもたらす。そしてさらに学習成果が次の学習の動機づけを規定するという循環モデルである。逆に、学習前の動機づけが低いと、授業中に積極的な行動が示されず、言語入力が学習者の中にはいっていかないので、学習成果に結び付かず次回の学習にも悪影響を与える。とすれば、学習前の動機づけが弱くても、学習中に目標言語に対して動機づけを高めていくことができれば、外国語教育はより効率的に行われるであろう。ここで、学習環境が極めて大切であることがわかる。学習環境としては、教授法と教師が考えられる。教授法としては、音声呈示でグループ活動中心、そして意味に注目させる教授法が動機づけの低い学習者の意欲を高めていくことが示唆されている。教師についても、どの様な教師、特に教師の評価が学習者の動機づけを高めていくかが、学習者の個人差との交互作用という視点から検討される必要がある。例えば Day ら (1991) は外国語教授法の比較実験の考察の中で教師差を検討しているが、これは学習成果の観点からの検討である。どの様な教師、特に教師の評価が、学習

者に動機づけをもたらすかという観点からの研究が、教授法の研究と並んで行われることが、教育実践に示唆を与えるものと思われる。

次に、不安についてであるが、外国語学習における不安はコミュニケーション不安と、外国語クラスに対する不安および一般的な不安があることが示された。そして不安と学習成果の関係は、コミュニケーション不安が学習への動機づけを媒介として学習成果を規定し、学習成果が次の学習の不安を規定するというように循環的に機能するものと思われる。不安も、動機づけ同様に学習環境すなわち教授法および教師との交互作用という視点から考察されなければならない。不安の高い学習者にとっては、前述した Communicative approach などのグループ活動中心の教授法が不安を和らげるものと思われるが、この点については教師要因も考慮した上でさらに研究が進められることが必要であろう。

最近の情意面についての研究は、動機づけと不安のほかにも、自尊感情 (self esteem) と学習成果に関する研究 (細田ら 1989)、冒険心 (risktaking) と学習成果に関する研究 (Ely, 1986) など、より多方面に広がる傾向をみせている。今後の方向としては、学習者の情意側面のどのような要因が外国語学習を規定しているのかが、教授環境との交互作用という視点から検討され、理論的な検討がなされた上で、学習者の情意的側面の個人差に適合したより効率的な外国語学習は何か、という実践的研究が行われていくことが必要であろう。

文 献

- Brumfit 1984 The Bangalore procedural syllabus. *English language teaching journal* 38, 233-241.
- Chastain, K. 1975 Affective and ability factors in second-language acquisition. *Language Learning*, 25, 153-161.
- Chihara, T. & Oller, L. W. 1978 Attitude and attained proficiency in EFL: A sociolinguistic study of adult Japanese speakers. *Language Learning*, 28, 55-68.
- Day, R. R. 1984 Student participation in the ESL classroom or some imperfections in practice. *Language learning*, 34, 69-102.
- Day, E. M., & Shapson, S. M., 1991 Integrating formal and functional approaches to language teaching in French immersion: An experimental study. *Language Learning* 41 25-58.
- Dulay, H. Burt, M., & Krashen, S., 1982 *Language 2*. Oxford University Press.
- Ely, C. M. 1986 Language learning motivation: A descriptive and causal analysis. *The Modern Language Journal*, 70, 28-35.
- Ely, C. M. 1986 An analysis of discomfort, risk-taking, sociability, and motivation in the L2 classroom. *Language learning*, 36, 1-25.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. 1959 Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266-272.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. 1965 Language aptitude, intelligence, and second language achievement. *Journal of Educational Psychology*, 56, 191-199.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. 1972 *Attitudes and Motivation in second-language learning* Newbury House.
- Gardner, R. C., Smythe, P. C., Clement, R., & Gliksmann, L. 1976 Second-language learning: a social psychological perspective. *The Canadian Modern Language Review*, 32, 198-213.
- Gardner, R. C. 1980 On the validity of affective variables in second language acquisition: Conceptual, contextual, and statistical considerations. *Language Learning*, 30, 255-270.
- Gardner, R. C., Lalonde, R. N. & Moorcroft, R. 1985 The role of attitudes and motivation in second language learning: Correlational and experimental consideration. *Language Learning*, 35, 207-227.
- Gliksmann, L., Gardner, R. C., & Smythe, P. C. 1982 The role of the Integrative motive on student's participation in the French classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 38, 625-647.
- 細田和雅 1990 第二言語としての日本語の教授・学習課程の研究 1989年度科学研究費補助金研究成果報告書
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. 1986 Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- Jacobovits, L. A. 1970 Foreign language learning: A psycholinguistic analysis of the issues. Newbury House.
- Kleinmann, H. H. 1977 Avoidance behavior in adult second-language acquisition. *Language Learning*, 27, 93-107.
- 倉八順子 (1991) 外国語教育における意欲面の考察——Communicative approach と学習意欲 慶應義塾大学社会学研究科修士論文
- 倉八順子 (1991) Communicative approach と学習意欲, 未発表論文
- Krashen, S. D. & Terrell, T. D. 1982 *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Alemany Press.
- Lukmani, Y. M. 1972 Motivation to learn and language proficiency. *Language learning* 22, 261-273.
- 町田喜義 1987 英語学習と学習者の情意的要因 獨協

大学外国語教育研究 6 77-98

- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. 1989 Anxiety and second-language learning: Toward a Theoretical Clarification. *Language learning*, 39, 251-275.
- Naiman, N., Frohlich, M., Stern, D., & Todesco, A. 1978 The Good Language Learner. Ontario Institute for studies in education.
- Oller, J. W., Hudson, A. J. & Liu, P. F. 1977 Attitudes and attained proficiency in ESL: A sociolinguistic study of native speakers of Chinese in the United States. *Language Learning*, 27, 1-23.
- Oller, J. W. & Perkins, K. 1978 Intelligence and language proficiency as sources of variance in self-reported affective variables. *Language Learning*, 28, 85-97.
- Oller, J. W. & Perkins, K. 1978 A further Comment on language proficiency as a source of variance in certain affective measures, *Language Learning*, 28, 417-423.
- Scovel, T. 1978 The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language learning*, 28, 129-142.
- Seliger, H. 1977 Implication of a multiple critical periods hypothesis for second language learning. Academic Press.
- Spielberger, C. D. 1983 Manual for the state-trait anxiety inventory. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Spolsky, B. 1969 Attitudinal aspects of second language learning. *Language Learning*, 19, 271-285.
- Svanes, B. 1987 Motivation and cultural distance in second-language acquisition. *Language Learning*, 37, 341-359.
- Swain, M., & Burnaby, B. 1976 Personality characteristics and second language learning in young children: A pilot study. *Working papers in Bilingualism*, 11, 115-128.
- Tobias, S. 1986 Anxiety and cognitive processing of instruction. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tucker, R., Hamayan, E., & Genesee, F. H. 1976 Affective, cognitive, and social factors in second language acquisition. *The Canadian Modern Language Review*, 32, 214-226.