

指導法の異なる授業で留学生が抱く言語不安[†]

佐藤 雅彦*

秋田大学国際交流センター非常勤講師

宮本 律子**

秋田大学教育文化学部

本研究は、二つの異なる指導法の授業を通して日本語文型を学んだ留学生が、それぞれどのような言語不安を覚えたかについての調査の報告である。調査の結果、指導法により高い不安を覚える項目が異なることが明らかになった。また、協働学習の考えを取り入れた指導を行うと、言語不安が低くなる可能性が示唆された。

キーワード：日本語教育、日本語文型、協働学習、言語不安、言語不安尺度

1 はじめに

本論は留学生に対する日本語文型指導の場において見られる言語不安の特徴について、指導法の異なる二つの授業を受けた学生から得た結果をもとに考えるものである。データ収集には、日本語学習者向けに開発された言語不安尺度を一部加除して用いた。

2 言語不安と尺度の開発

外国語学習などに際し学生が覚える不安は、「言語不安」(MacIntyre & Gardner, 1994) と呼ばれ尺度の開発などが行われている。元田によると、不安というものは「直接的には学習者の言語処理を混乱させ、間接的には言語学習からの回避を促す可能性を有している」。小柳(2004)はその例として、「他人とうまくコミュニケーションがとれるだろうか、他人が自分のことをどう見ているだろうか、いい成績がとれるだろうか」などを挙げている。程度の軽い不安は適度な緊張感を生み、集中して学習する助

けとなる可能性があるが、大きなものは反対にその妨げとして機能してしまう可能性を持っている。

その不安の程度を測る尺度として、第二言語不安尺度が作成されはじめたのは、1980年代以降である。英語、フランス語などの学習不安尺度を用いた研究から、外国語学習において不安は軽減されるのが望ましいものだということが明らかになった(元田2000)。

3 本研究における不安測定の目的と使用した尺度

秋田大学で行われている留学生向けの日本語の授業においても、上に挙げたような不安は生じるものと思われる。そこで以下では、異なる指導法を用いた二つの文型クラスを取り上げ、学生が授業中どのような不安を覚えていたのか、その程度はどのようなものであったのかについて、尺度を用いて行った調査結果から考える。ここで用いた尺度は、元田(2000)の作成した日本語不安尺度(JLAS)の教室内不安項目(JLAS-IN)23件から、筆者が調査目的に合っていると判断し選んだもの(18)と、筆者が新たに作成、追加したもの(5)により構成されている。回答は中間点を排し、「全然ない」から「とてもそうだ」までの6件法を用いて求めている。

2010年2月15日受理

[†]A Look At Language Anxieties Caused By Two Different Teaching Methods

*Masahiko SATO, Adjunct Instructor, Akita University International Exchange Center

**Ritsuko MIYAMOTO, Faculty of Education and Human Studies, Akita University, Akita

表 1¹ 各クラスの学生内訳と調査参加者数

出身国・地域	中級クラス	上級クラス
韓国	21 <男7女14> / (19) <男6女13>	10 <男3女7> / (8) <男2女6>
中国	2 <女2> / (1) <女1>	3 <女3> / (0)
台湾	3 <男1女2> / (2) <女2>	0
ベラルーシ	0	1 <女1> / (1) <女1>
合計	26 / (22)	14 / (9)

4 対象者・実施時期

対象となったのは、中級文型の授業（2009年4月～8月実施）と、上級文型の授業（2009年10月～2月実施）を受講した留学生である。どちらの学生に対しても、授業全体の3/4程度が終了した時点で調査を行っている。また、中級の学生に対しては、授業開始間もない頃にも不安の測定を行っている。それぞれの授業がどのような指導法で進められたかについては後述する。

5 調査に用いた不安項目

元田の教室内不安項目は、三つの因子群により構成されている。「発話活動における緊張」、「状況把握の不確かさに対する不安」、「低い日本語力に対する心配」である。その中で筆者が利用しなかった5項目は、口頭発表・ディスカッション・ロールプレイに関するもの、テープやビデオの日本語に関するものである。上に挙げた活動は、中級クラスでは行わなかったためである。代わりに追加したのは、文型の授業に焦点を当てたものである。この加除により、教室での日本語学習全般に関する不安を元田の18項目で、文型学習に関するものを筆者の5項目でそれぞれ見るものとした。なお、筆者が加えた5項目は妥当性の検討が事前になされたものではないため、調査結果を見るにあたっては筆者のものと元田のものをそれぞれ別個に論ずる。調査に用いた項目は以下の通りである。

元田による項目から選んだもの（計18項目）

- 18-01 指名されそうだとわかると、不安になります。
 18-02 教室で日本語を話すとき、ふだん緊張します。
 18-03 教室で、声に出して日本語を読むとき、緊張します。

- 18-04 教室で、日本語をまちがえないか心配です。
 18-05 教室で緊張すると、ふだんは知っている日本語が思い出せません。
 18-06 急に先生に質問されたとき、緊張します。
 18-07 日本語の授業の内容が難しくわからないとき、不安になります。
 18-08 先生が早口で日本語を話すと、不安になります。
 18-09 日本語の授業の早さについていけないとき、不安になります。
 18-10 先生が私の日本語をわからないとき、あせります。
 18-11 先生の質問の答えがわからないとき、あせります。
 18-12 日本語の授業で、たくさんのことを勉強しなければならないとき、あせります。
 18-13 日本語を話すとき、他の学生に笑われないか心配です。
 18-14 他の学生が、私の日本語を下手だと思わないか心配です。
 18-15 他の学生の前で日本語をまちがえたとき、恥ずかしいです。
 18-16 私の日本語のレベルは他の学生より低いのだろうか、と心配になります。
 18-17 教室で、私には日本語の学習能力がないのだろうか、と心配になります。
 18-18 日本語をまちがえたとき、先生にしかられないか心配です。

筆者が文型の授業に合わせて独自に加えたもの（計5項目）

- 5-1 自分の書いた例文が文法的に正しいか心配。
 5-2 場面や目的などに合った例文が書けるか心配。
 5-3 なぜその文法を使って書くのがいいか分から

¹ 各クラスの学生全員が言語不安の調査に参加したわけではない。調査参加者の内訳はカッコ内の数字参照。中級のカッコ内の数字は、二度目に行った調査のときのもの。一度目の調査時は韓国の学生がこれよりも2名多く21名であった。

ず、心配。

- 5-4 教室で文法について他の学生と話し合うと、緊張する。
- 5-5 自分が持っている文法の知識と使い方に不安がある。

6 協働学習の考えを取り入れた授業の目的と指導方法

中級の授業の目的は、学習した文型を使って文が作れるようになるのみならず、状況に応じた適切な文の作成や類義文型との使い分けができるようになることにある。授業は、協働学習²の考え方を取り入れた活動を柱に構成されている。授業の流れを簡単に示す。

学生は教科書に書かれた文型の要点と例文を予習してくる。授業では教師による要点と例文の確認に続き、学生が近くに座っている他の学生と協働して自分たちの生活や趣味などを反映させた新たな例文を作成、ワークシートに記入する。例文には状況説明をつける。それにより、どのような状況で使うことを目的として書いたのか、その用い方は適切かなどを机間巡視している教師と学生双方が確認できるようにするためである。例文と状況説明を書き終えたら、学生たちは他のグループから例文を見せてもらい、自分のワークシートに書き写す。そしてグループごとに発表を行う。発表の中に自分にとって参考になるもの（例文、状況説明、状況設定など）があったら、学生はそれもワークシートに書き写す。教師

は学生に対し、日常生活や友達との会話場面で言うこと、好き嫌いといった自分たちの世界を反映させた楽しい例文を作るよう促した。またその促進のため、例文の内容に対して直接コメントし、楽しいものに対しては笑ったり、他の学生にもそれを伝えたりといったことを机間巡視の度に行った。小テストは3回の授業で一つの課が終わると、次の授業の冒頭で実施した。一連の活動を通し、学生は持っている知識やものの見方が自分と異なる他者と、それぞれの知識や視点を出し合い話し合っ、一つの例文を作成する。そして他者の例文を聞いたり読んだりする機会を通し、他者ではなく自分個人にとって有益な例文や視点などを見つけ出し、ワークシートに書き込む。これは『他者』と異なったアイデンティティを維持しながら、対等な立場で創造的な目的や目標を共有し、互いの異なったスキルや能力を活用する学習」であり、「お互いに違う人間として」（坂本 2008）学習する機会の提供を意味する。そのため、この中級の授業は協働学習の考えを取り入れたものであると言える。

6.1 中級の調査結果（一度目）に見る不安の特徴

中級に対して授業開始2週間後に行った一度目（有効回答24名）の結果をまとめたものを以下に示す。「合計人数」は、「とてもそうだ」から「全然ない」までである6つの選択肢それぞれを選んだ人の延べ数。「合計割合」は、「とてもそうだ」を6点、「全然ない」を1点としてそれぞれを選択した人の数を掛けたものの合計を素点とし、全員が「とても

表2 中級クラスの授業の流れ

流れ	教師の活動	学生の活動
文型の確認	教科書に書かれた要点とそこに示された例文の確認を口頭と板書で行う。	予習して来たことがらを確認する。
例文作成	確認した内容をもとに新たな例文を作成するよう指示する。作成作業中は机間巡視を行う。	他の学生と話し合っ、例文とそれが使われる状況を考え、ワークシートに書き込む。できない時は教師や他のグループに相談する。書いたら他のグループと見せ合い、作例を写し合う。
例文の発表	全体が作成し終えたことを確認し、グループごとに発表するよう指示する。	他のグループの発表を聞き、自分にとって有益と思われる例文や視点などをメモする。

² 坂本ら（2008）によると、協働学習とは『「他者」と異なったアイデンティティを維持しながら、対等な立場で創造的な目的や目標を共有し、互いの異なったスキルや能力を活用する学習』であり、「お互いに違う人間として」行う学習のことである。

表3 中級クラスの調査結果 (一度目)

	質問要旨	そとでも	そっだ	少し	あまり	んほと	な全然	割合計 (%)
18-01	指名されそうだと不安	0	3	6	7	4	4	50.0
18-02	教室内で日本語を話す時、緊張	0	0	6	12	3	3	47.9
18-03	音読時に緊張	0	0	5	10	3	6	43.0
18-04	教室内で間違えないか心配	1	2	10	6	3	2	56.9
18-05	緊張時、知っている日本語が思い出せない	4	3	6	5	3	3	60.4
18-06	急に質問されると緊張	3	0	13	4	2	2	61.1
18-07	授業内容が難しくてわからない時、不安	2	5	7	7	3	0	63.8
18-08	先生が早口で話す不安	0	2	11	4	3	4	52.7
18-09	授業の速さについていけない時、不安	1	2	11	5	4	1	58.3
18-10	先生が私の日本語を理解しない時、不安	1	3	10	9	1	0	62.5
18-11	質問の答がわからない時、不安	1	2	14	6	1	0	63.8
18-12	たくさん勉強が必要な時、あせる	1	6	9	6	0	2	63.8
18-13	話す時、他学生に笑われないか心配	1	0	7	10	3	3	50.6
18-14	他学生が日本語を下手だと思わないか心配	1	3	5	10	2	3	54.1
18-15	他学生の前でまちがえた時、恥ずかしい	2	5	8	6	0	3	62.5
18-16	私のレベルは低いのか心配	0	4	11	5	1	3	58.3
18-17	私には学習能力がないのか心配	0	4	6	10	1	3	54.8
18-18	間違えた時、先生にしまがられないか心配	0	1	5	6	3	9	40.2
人数計		18	45	150	128	40	51	

5-1	自分の例文が文法的に正しいか心配	2	12	7	2	1	0	75.0
5-2	場面・目的に合った例文が書けるか心配	1	3	16	2	1	1	65.2
5-3	なぜその文法を使うかわからず、心配	0	3	6	11	3	1	54.8
5-4	文法について他学生と話し合うと緊張	0	1	6	9	2	6	45.8
5-5	自分の文法の知識と使い方に不安	1	4	13	5	1	0	65.9
人数計		4	23	48	29	8	8	

「そっだ」を選択した場合の点数で割ったもの。上の18-01を例にとると、 $3 \times 5 + 6 \times 4 + 7 \times 3 + 4 \times 2 + 4 \times 1 = 72$ となり、これが素点である。これを144 (24人 \times 6点)で割ったものが合計割合である。小数点第2位以下を切り捨て、単位は%で示している。

授業開始間もない頃の18項目を横断的に見ると、不安の程度が全体の中央部分である「少し」と「あまり」に集まっているのがわかる。その頂点が、不安の存在に対し肯定的な側に属する「少し」寄りになっていることから、クラス全体としての不安は高かったものと言える。各項目の合計割合は総じて

高く、55%以上のものが10項目あり、それらに対する不安の高さがうかがえる。その中でも18-05、06、07、10、11、12、15が60%台となっており特に目立つ。これらは大きく4つに分けて考えることができよう。わからない(授業内容、質問に対する答え)ということに対する不安、勉強量の多さへの不安、予想外の質問への不安(質問されると緊張、思い出せない)、恥ずかしさ(人前で間違える、教師に自分の日本語が理解されない)に対する感情である。これらからは授業開始間もない頃のため、授業の難易度、手順や全体像がまだ飲み込めていないことや、まだ他の学生たちと打ち解けるまでに至っていない

様子が想像される。

文型学習に直接関連した5項目の方は、「少し」のみを頂点としたものになっており、これからも不安の存在がはっきりと認められる。各項目の点数からは、5-1, 2, 5, 特に5-1の不安が突出して高いことがわかる。文型に関する知識を使って場面に合った例文を実際に書くこと、つまり自分の知識を実体化することへの不安がその背景にあるものと思われる。また、上で合計割合が高かった18-15と重ね合わせて考えると、作り出した例文が他者の目に触れ、低い評価を受けることへの不安があることも想像される。

6.2 中級の調査結果（二度目）に見る不安の特徴

次に、二度目（有効回答数22名）の結果をまとめたものを以下に示す。

授業終了近くになってからの結果は、全体的に学生たちが以前よりも不安を感じなくなっていることを示している。日本語学習全般に関する18項目の不安の度合いは、中央ではあるが不安の存在に対し否定的な側に属する「あまり」を頂点として左右対称に広がっている。その中においても「とてもそうだ」、「そうだ」を選択した学生はいるが、ほぼすべての項目において、その数や不安の程度が以前よりも低下している。「少し」が頂点から完全にはずれたこと、

表4 中級クラスの調査結果（二度目）

	質問要旨	そと うだも	そ うだ	少 し	あ ま り	ん ほ と	な 全 い 然	割 合 計 (%)
18-01	指名されそうだと不安	0	0	3	6	10	3	40.1
18-02	教室内で日本語を話す時、緊張	0	0	3	8	9	2	42.4
18-03	音読時に緊張	0	1	2	7	9	3	41.6
18-04	教室内で間違えないか心配	0	1	7	8	3	3	50.0
18-05	緊張時、知っている日本語が思い出せない	2	3	6	6	4	1	59.0
18-06	急に質問されると緊張	0	3	9	4	4	2	55.3
18-07	授業内容が難しくわからない時、不安	1	3	4	10	2	2	55.3
18-08	先生が早口で話す不安	1	1	3	8	6	3	46.9
18-09	授業の速さについていけない時、不安	1	2	3	12	3	1	53.7
18-10	先生が私の日本語を理解しない時、不安	0	3	6	10	2	1	56.0
18-11	質問の答がわからない時、不安	0	4	5	10	2	1	56.8
18-12	たくさん勉強が必要な時、あせる	0	2	6	7	5	2	50.7
18-13	話す時、他学生に笑われないか心配	0	2	5	3	8	4	44.6
18-14	他学生が日本語を下手だと思わないか心配	1	1	5	5	7	3	47.7
18-15	他学生の前でまちがえた時、恥ずかしい	1	3	7	7	2	2	57.5
18-16	私のレベルは低いのか心配	0	2	6	8	4	2	51.5
18-17	私には学習能力がないのか心配	0	0	4	10	5	3	44.6
18-18	間違えた時、先生にしかられないか心配	0	0	1	8	5	8	34.8
人数計		7	31	85	137	90	46	

5-1	自分の例文が文法的に正しいか心配	1	4	6	8	3	0	60.6
5-2	場面・目的に合った例文が書けるか心配	1	5	2	11	2	1	58.3
5-3	なぜその文法を使うかわからず、心配	1	2	5	5	7	2	50.7
5-4	文法について他学生と話し合うと緊張	0	0	0	7	9	6	34.0
5-5	自分の文法の知識と使い方に不安	0	0	7	10	5	0	51.5
人数計		3	11	20	41	26	9	

若干ではあるが「ほとんど」、「全然ない」寄りの割合が「そうだ」、「少し」に比べて多いことも、不安の低下を明示するものである。各項目の合計割合も、最高で50%台後半となっていることから明らかなように、個別の項目における学生たちの不安が低くなっていることを示している。この時点において不安の度合いが比較的高い項目は、18-05、11、15である。これらは、実際の例文作成活動時に学生が覚えた感情を反映したものではないかと思われる。他のグループが例文を書き進めているのにどんなものを書こうかとまだ悩んでいるときは、慌ててしまって知っている日本語も出なくなる。間違えたら恥ずかしいし、どうしよう……などと考えている姿が想像できる。しかし、それらの項目も授業開始時の合計割合が60%台前半であったのに比べ、18-05が1.4ポイントの低下であり変わらないのを除き、残りの2つは5または7ポイント低下している。また18-15同様、他者を意識することに関連すると思われる項目の8-13、14、16がすべて6ポイント以上低下していることは、全般的に他の学生に対する気構えが変化したことを意味する。ここで述べている「他の学生」には、一緒に例文作成をする相手と、他のグループの構成員双方が含まれる。そのため、他者と一緒に例文作成活動を行った結果、その他者に対する不安が低下していったこと、そして協働学習の考えを取り入れた指導が他者に対する不安を募らせるものではないことが示唆される。

文型学習に関する5項目でも、不安の度合いの頂点は不安の存在に対し否定的な側の「あまり」の方にシフトし、左右対称な広がりを見せている。開始時点で23項目全体の中でも突出して高かった5-1、2、5の合計割合は、18項目同様の程度にまで低下している。5-1と5の不安低下からは、自身の文型知識およびそれが実体化されたものである例文に対す

る不安が、大幅に減少したことがわかる。そのような中、この時点で5-1と2の不安が相対的に高いことから、学生の抱えている不安が授業終了間近において、例文を場面や目的に合わせて書くことに対して覚えるものへとしぼられていたことがうかがえる。例文作成活動を何度も繰り返していくことにより、真に活動に必要とされるものに対して注意が向けられるようになったことを示すものだと思われる。

6.3 中級クラスに対する調査結果からわかること

以上2回の調査から、授業が進むにつれて不安が全体的に低下していったことがわかった。また、例文作成活動の相手を含む他者を意識することに起因すると思われる不安が、その他者と一緒にする活動やそれ以外の他者との例文の見せ合いといった知識共有のための活動を経た結果、低下していったことも示唆された。さらに、学習活動で何が必要とされるのかに対して、学生が注意を集中させていったと思われることも浮き彫りになった。これらのことから協働学習の考えを取り入れた指導は、学生の不安や緊張を高めるものではないこと、むしろ日本語学習に否定的に働き得る心理的要因を、減少させる働きがあるものと言える。

7 協働学習の考えを取り入れない授業の目的と指導方法

上級の授業の目的は、日本語能力試験1級に出される文型の意味理解とその習得にあり、試験対策問題集に載っている問題を解いていくことにより進められる。具体的な進め方は以下のようなものである。

毎回10種類程度の文型を取り上げ、それぞれについての練習問題を学生が個人で解いていく。問題を解くに先立ち、教師は問題集に載っている文型説明の中の重要箇所を確認、説明する。その上で、書か

表5 上級クラスの授業の流れ

流れ	教師の活動	学生の活動
文型の解説	問題集の文型説明の中の重要箇所を確認、説明する。付加的な説明も行う。	問題集の該当部分を読んで学習する。
問題練習	学生を指名し、載っている問題の答えを言わせる。 ※問題ごとに上の二つを繰り返す。	説明に基づき、正しい答えを考えて言う。他の学生と相談してもいいが、基本的に学生個人で行う。

れていない付加的な説明を文型ごとに与える。具体的には文型の意味、接続の仕方、それをを用いた慣用表現、類似する文型との違い、その文型が使われる状況などである。教師はその説明に続いて学生を指名し、学生は練習問題の答えを述べる。そして翌週は前週学習した内容を確認する小テストを行う。ここからわかるように、協働学習の考えを取り入れた活動は指導の中に取り入れられていない。

7.1 上級の調査結果に見る不安の特徴

上級に対して行った調査（有効回答9名）の結果をまとめたものを以下に示す。なお、上級クラスへ

の学習不安の質問は、前半の18項目は変わらないが、後半の5項目において、項目が一つ少なくなっているほか、授業に合わせて文言の修正が加えられている。下が修正箇所である。

・中級クラスに用いたもの（計5項目）

- 5-1 自分の書いた例文が文法的に正しいか心配。
- 5-2 場面や目的などに合った例文が書けるか心配。
- 5-3 なぜその文法を使って書くのがいいか分からず、心配。
- 5-4 教室で文法について他の学生と話し合うと、緊張する。

表6 上級クラスの調査結果

	質問要旨	そと うだも	そ うだ	少 し	あ ま り	ん ほ と	な 全 然	割 合 計 (%)
18-01	指名されそうだと不安	0	0	3	3	2	1	48.1
18-02	教室内で日本語を話す時、緊張	0	1	2	3	2	1	50.0
18-03	音読時に緊張	0	0	1	5	1	2	42.5
18-04	教室内で間違えないか心配	0	1	1	5	1	1	50.0
18-05	緊張時、知っている日本語が思い出せない	1	2	2	1	2	1	59.2
18-06	急に質問されると緊張	0	2	2	2	2	1	53.7
18-07	授業内容が難しくわからない時、不安	1	1	4	1	1	1	61.1
18-08	先生が早口で話す不安	0	0	2	4	1	2	44.4
18-09	授業の速さについていけない時、不安	1	2	1	3	1	1	59.2
18-10	先生が私の日本語を理解しない時、不安	0	1	4	0	2	2	50.0
18-11	質問の答がわからない時、不安	2	0	4	2	0	1	64.8
18-12	たくさん勉強が必要な時、あせる	0	1	2	3	2	1	50.0
18-13	話す時、他学生に笑われないか心配	0	1	0	3	3	2	40.7
18-14	他学生が日本語を下手だと思わないか心配	0	0	3	4	0	2	48.1
18-15	他学生の前でまちがえた時、恥ずかしい	0	1	4	2	1	1	55.5
18-16	私のレベルは低いのか心配	1	0	4	2	1	1	57.4
18-17	私には学習能力がないのか心配	0	0	1	3	3	2	38.8
18-18	間違えた時、先生にしかられないか心配	0	1	0	2	2	4	35.1
人数計		6	14	40	48	27	27	

4-1	自分の選んだ答えが文法的に正しいか心配 (当てはまらないので使用せず)	0	5	1	1	2	0	66.6
4-2	なぜその文法を使うかわからず、心配	0	2	4	1	0	2	57.4
4-3	文法について他学生と話し合うと緊張	0	1	1	3	2	2	44.4
4-4	自分の文法の知識と使い方に不安	0	1	3	2	2	1	51.8
人数計		0	9	9	7	6	5	

5-5 自分が持っている文法の知識と使い方に不安がある。

・上級クラスに用いたもの（計4項目³。ゴシック体は、上の5項目と文言が異なっている部分）

4-1 自分の**選んだ答え**が文法的に正しいか心配。（5-1に相当）

4-2 なぜその文法を**使う**のがいいか分からず、心配。（5-3に相当）

4-3 教室で文法について他の学生と話し合っていると、緊張する。（5-4と同じ）

4-4 自分が持っている文法の知識と使い方に不安がある。（5-5と同じ）

18項目の不安の度合いは、「少し」と「あまり」の2つを頂点にしている。不安の存在に対し否定的な側に属する「あまり」の方が高くなっているものの、「少し」との差はさほど大きいものではない。授業終了間近に実施した調査ではあるが、クラス全体の覚えている不安が、あまり低いとは言えないことを示している。各項目の中では、18-05、07、09、11、15、16の合計割合の高さが目立つ。これらは、わからないという不安に関するもの（内容が難しいとき、答えがわからない時）、練習の時に感じるもの（思い出せない、間違えたらはずかしい）、授業のスピードに対するもの、授業を通して自身の日本語レベルについて感じるものに分けて考えることができる。ここに挙げた不安の度合いの高い項目からは、テンポが早く内容的にも難しい授業を、緊張して受けている学生の姿が想像される。

文型学習に関する4項目の不安の度合いは18項目とは異なり、いずれも不安の存在に対し肯定的な側に属する「そうだ」と「少し」を頂点としており、学生の不安が特に高いことを表している。各項目では4-1と2の高さが目立っている。これらからは、特定の文法を使う理由がよくわからないため、選んだ答えに自信が持てないと感じている学生の様子がうかがえる。

8 中級と上級の不安の比較

次に、中級と上級の不安調査の結果（どちらも授業終了間近のもの）を比較する。以下では各調査の

結果を対等に扱うため、結果の出た時点のみに立って論じ、時間により不安の軽減したことがわかっている中級の項目に対しても特にその事実を考慮しない。また、それぞれのクラスを担当した教師の性格、中級・上級間の学力差、各クラスの学生の人数、性格、男女の比率、年齢構成、出身地、クラスの雰囲気などもここでは考慮に入れないものとする。

8.1 中級と上級における不安の全体比較

18項目全体を見てみると、中級では項目横断的に見たときの頂点の位置が「あまり」を中心としているのに対し、上級では「少し」と「あまり」を中心としている。これは、上級における全般的な不安の度合いが中級より高いことを明確に示している。同様のことが5項目/4項目にも言える。項目数が異なるのみならず、質問の文言も授業内容に合わせるため一部異なっており、単純に比較することはできない。しかし、上級における横断的頂点が「そうだ」と「少し」にあり、頂点が「あまり」に位置する中級のそれよりかなり高いことは無視できない。以下では、中級、上級それぞれの結果において不安の存在を肯定する学生が多い項目を抜き出し、そこからのようなことがわかるかを考える。なお、ここで不安の存在を肯定する学生が多い項目は、次の二点のいずれかに該当するものとした。「少し」側に頂点が来ているもの、または「少し」と「あまり」に平均して頂点がまたがっているものである。

中級では、以下が不安の高い項目に該当する。

18-05 教室で緊張すると、ふだんは知っている日本語が思い出せません。

18-06 急に先生に質問されたとき、緊張します。

18-15 他の学生の前で日本語をまちがえたとき、恥ずかしいです。

5-1 自分の書いた例文が文法的に正しいか心配。

上級では、以下が不安の高い項目に該当する。

18-01 指名されそうだとわかると、不安になります。

18-05 教室で緊張すると、ふだんは知っている日本語が思い出せません。

18-06 急に先生に質問されたとき、緊張します。

18-07 日本語の授業の内容が難しくてわからないと

³ 5-2「場面や目的などに合った例文が書けるか心配」は、上級の学生が受けた授業の内容に当てはまらないので省いた。

表7 中級クラス(二度目)・上級クラスの調査結果一覧

	中級クラスの結果						割合 合計 (%)	上級クラスの結果						割合 合計 (%)
	そと ても だも	そ う だ	少 し	あ ま り	ん ほ ど	な 全 然		そと ても だも	そ う だ	少 し	あ ま り	ん ほ ど	な 全 然	
18-01	0	0	3	6	10	3	40.1	0	0	3	3	2	1	48.1
18-02	0	0	3	8	9	2	42.4	0	1	2	3	2	1	50.0
18-03	0	1	2	7	9	3	41.6	0	0	1	5	1	2	42.5
18-04	0	1	7	8	3	3	50.0	0	1	1	5	1	1	50.0
18-05	2	3	6	6	4	1	59.0	1	2	2	1	2	1	59.2
18-06	0	3	9	4	4	2	55.3	0	2	2	2	2	1	53.7
18-07	1	3	4	10	2	2	55.3	1	1	4	1	1	1	61.1
18-08	1	1	3	8	6	3	46.9	0	0	2	4	1	2	44.4
18-09	1	2	3	12	3	1	53.7	1	2	1	3	1	1	59.2
18-10	0	3	6	10	2	1	56.0	0	1	4	0	2	2	50.0
18-11	0	4	5	10	2	1	56.8	2	0	4	2	0	1	64.8
18-12	0	2	6	7	5	2	50.7	0	1	2	3	2	1	50.0
18-13	0	2	5	3	8	4	44.6	0	1	0	3	3	2	40.7
18-14	1	1	5	5	7	3	47.7	0	0	3	4	0	2	48.1
18-15	1	3	7	7	2	2	57.5	0	1	4	2	1	1	55.5
18-16	0	2	6	8	4	2	51.5	1	0	4	2	1	1	57.4
18-17	0	0	4	10	5	3	44.6	0	0	1	3	3	2	38.8
18-18	0	0	1	8	5	8	34.8	0	1	0	2	2	4	35.1
人数計	7	31	85	137	90	46		6	14	40	48	27	27	

5-1 4-1	1	4	6	8	3	0	60.6	0	5	1	1	2	0	66.6
5-2	1	5	2	11	2	1	58.3	-	-	-	-	-	-	
5-3 4-2	1	2	5	5	7	2	50.7	0	2	4	1	0	2	57.4
5-4 4-3	0	0	0	7	9	6	34.0	0	1	1	3	2	2	44.4
5-5 4-4	0	0	7	10	5	0	51.5	0	1	3	2	2	1	51.8
人数計	3	11	20	41	26	9		0	9	9	7	6	5	

き、不安になります。

18-10 先生が私の日本語をわからないとき、あせります。

18-11 先生の質問の答えがわからないとき、あせります。

18-15 他の学生の前で日本語をまちがえたとき、恥ずかしいです。

18-16 私の日本語のレベルは他の学生より低いのだろうか、と心配になります。

4-1 自分の選んだ答えが文法的に正しいか心配。

4-2 なぜその文法を使うのがいいか分からず、心配。

4-4 自分が持っている文法の知識と使い方に不安がある。

8.2 共通する不安項目の比較に見るそれぞれの特徴

中級にある項目4つはすべて上級にも共通してみられるので、双方を比較しながら考える。

- 18-05 教室で緊張すると、ふだんは知っている日本語が思い出せません。
 18-06 急に先生に質問されたとき、緊張します。
 18-15 他の学生の前で日本語をまちがえたとき、恥ずかしいです。
 5-1 自分の書いた例文が文法的に正しいか心配。

まずこれら全体から言えることである。この4項目からは、授業終了間近の中級、上級どちらにおいても、授業活動における自分の行動や選択が文法的に正しいかに関して不安を抱くこと、急に質問されると緊張し、例えばそのようなときには知っていることが思い出せなくなってしまう学生の姿が想像される。また、急に質問される状況に加え、順番に従って行われる指名や発表時など、他の学生がいる場合全般で間違えたくないと思っていることもうかがえる。続けて各項目を一つずつ見ていくこととする。

まず、文法的に正しいかについてだが、文型の授業ゆえその部分に注意が向くは当然のことであり、その結果たる不安は必然的なものだと言える。では、「とてもそうだ」から「全然ない」までの選択肢は、それぞれ何人の学生に選ばれたのだろうか。中級ではその人数分布から「少し」と「あまり」に頂点があるのに対し、上級では「そうだ」に学生の不安が

集中している。つまり同様に不安が見られると言っても、その質は異なるものであり、上級の不安は中級のそれに比べて明らかに高いものである。

緊張すると本来の力が出ないという経験が生ずるのは、何も外国語学習においてだけのことではない。ただ、どのようなアプローチの授業の場においてどの程度緊張するのかは、それぞれ異なるものと見てよいだろう。中級は頂点が「少し」と「あまり」に均等にあり、その裾も対称に広がっている。高い不安を覚える学生もそうではない学生も同程度いることを示している。一方、上級クラスは「そうだ」と「少し」が頂点をなしており、表8同様、中級クラスに比べて不安の程度が明らかに高い。また、上級では「ほとんど」にも頂点が見られることに注目したい。不安を感じている学生とそうではない学生がいるだけでなく、その不安の感じ方に大きな隔たりのあることがわかる。上の表8のところでは言及しなかったが、「ほとんど」を選択した学生は、表8でも同じく2名見られる。これらは学生の持つ文型に関する知識が、いくつかのレベルに分かれて存在していること示しているものと思われる。

中級は「少し」が目立って高い頂点をなしている。教科書に書かれていることを説明しているときに確認の意味で全員に問いかける質問が、多くの学生にとっては、予期しないところで生じる緊張の原因として認識されていることがわかる。上級では平均的に広く分布している。表8、9に見られたような学

表8 中級・上級に共通する4つの不安項目(1)

	5-1 自分の書いた例文が文法的に正しいか心配。 4-1 自分の選んだ答えが文法的に正しいか心配。						合計割合 (%)
	とても そうだ	そうだ	少し	あまり	ほとんど	全然ない	
中級	1	4	6	8	3	0	60.6
上級	0	5	1	1	2	0	66.6

表9 中級・上級に共通する4つの不安項目(2)

	18-05 教室で緊張すると、ふだんは知っている日本語が思い出せません。						合計割合 (%)
	とても そうだ	そうだ	少し	あまり	ほとんど	全然ない	
中級	2	3	6	6	4	1	59.0
上級	1	2	2	1	2	1	59.2

表10 中級・上級に共通する4つの不安項目 (3)

	18-06 急に先生に質問されたとき、緊張します。						合計割合 (%)
	とても そうだ	そうだ	少し	あまり	ほとんど	全然ない	
中級	0	3	9	4	4	2	55.3
上級	0	2	2	2	2	1	53.7

表11 中級・上級に共通する4つの不安項目 (4)

	18-15 他の学生の前で日本語をまちがえたとき、恥ずかしいです。						合計割合 (%)
	とても そうだ	そうだ	少し	あまり	ほとんど	全然ない	
中級	1	3	7	7	2	2	57.5
上級	0	1	4	2	1	1	55.5

生間の感じ方の隔たり、または学生の持つ文型に関する知識の差によるものであろうか。

中級が「少し」と「あまり」を頂点とし、左右対称な広がりを持つものに対して、上級は「少し」に中心を持ち、「あまり」の方向に長く延びる結果となっている。これは中級も上級も、教室で他者に混じって学習するゆえ生じる他者の目に対する意識が、授業終了間近になっても少なからずあることを示しているものと思われる。

8.3 二者の比較からわかること

以上から、同じように不安の度合いが高い項目でも、その質は異なっていることがわかった。そして、ここで論じたもの以外にも文型学習2項目、日本語学習全般5項目で上級の不安が他方より高いことから、以下の可能性が示唆される。

- (1) 指導方法の違いにより、学生が高い言語不安を覚える内容やその不安の高さは異なる。
- (2) 協働学習の考えを活動に取り入れた指導が日本語学習に否定的な心理的要因を減少させる働きは、取り入れていないものより強い。

9 結論

本調査から言語不安は、授業における指導法により、その内容や程度が異なる可能性が示された。言語不安はその軽減が望まれるものである。そのため教師には、不安調査を実施してどのようなことに不安を覚えているか把握につとめることや、不安の軽

減に効果のある活動などを考え出して授業に取り入れることが望まれる。そしてその際の活動は、協働で他者と一緒に行う種類のものであることが、好ましい結果につながるものとして考えられる。

10 課題

中級の不安が授業終了間近になり低下していたことから、上級でも同様の低下が生じていたものと推測される。しかし、上級に対する調査は一度きりのものであったため、仮にそうであったとしても、何がどの程度変化したのか実際のところは不明である。次の機会には両方とも二度調査するほか、アンケートに記述項目を設けたりインタビューを行ったりすることで変容の特徴を明確にし、より詳しい比較を行いたい。また、同じ授業を受ける別の学生を対象に調査を重ね、本調査で得られた結果が一般的なものであると言えるかについて考えたい。このほか、文型クラス以外における言語不安がどのようなものなのか、そして指導法によって異なるのかに関しても、機会を改めて調査の対象としたい。

引用・参考文献

- 小柳かおる (2004) 『日本語教師のための新しい言語習得概論』スリーエーネットワーク
- 坂本 旬, 村上郷子, 菅原真悟 (2008) 「協働学習とは何か - その理論と実践 -」 (第67回「日本語教育学会」一般「教育方法」発表資料) <http://docune.jp/doc/7035/download/pdf> (2009年3月現在)

- 元田 静 (2000) 「日本語不安尺度の作成とその検討 - 目標言語使用環境における第二言語不安の測定 -」『教育心理学研究』第48巻 第4号 422-432
- 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
- Terri Lee NAGAHASHI (2007) 「A Cross-Sectional Study of Foreign Language Learning Anxiety among Freshmen at Akita University」『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』第29号 93-102

Summary

This article looks at the difference of language anxiety between two classes that resort to different methods of teaching. What became apparent is that the feature of anxiety in these classes is different. Also it is suggested that the anxiety can become lower in a class that provides activities of collaborative learning to its students compared to a class that does not provide those activities.

Key Words : Teaching Japanese As A Second Language, Japanese-language Education, Collaborative Learning, Japanese Grammar, Language Anxiety, Language Anxiety Scale

(Received February 15, 2010)