

CLIL 型授業が学習者の情動に与える影響

— 言語不安の変容と心理欲求の充足 —

Effects of the Soft Version of CLIL on EFL Learners' Affective Variables

柳川浩三
法政大学

Abstract

This study aims to assess the “soft” version of Content and Language Integrated Learning (CLIL) by exploring: i) to what extent the version influences language anxiety in the classroom; ii) to what extent it meets L2 learners’ three psychological needs of autonomy, relatedness, and competency posited in Self Determination Theory (SDT); iii) whether language anxiety varies according to the fulfilment of these psychological needs; and iv) of the three psychological needs and the 4Cs (Content, Communication, Cognition, and Culture) that CLIL is theoretically grounded on, what factors make L2 learners perceive the CLIL class as significant. Twenty-eight third-year university students participated in a total of fifteen ninety-minute CLIL classes in one semester in 2017 to 2018. The participants responded to a 30-item questionnaire during their regular class periods. The results showed that the CLIL class reduced their language anxiety to a significant degree regardless of the fulfilment of their psychological needs. The CLIL class did more to boost students’ sense of relatedness than autonomy and competency, although fulfilling these latter two needs was found more relevant in making students perceive the class as significant. Management of L2 learners’ emotion in a CLIL class is also discussed.

キーワード: CLIL (内容言語統合学習)、教室内言語不安、心理欲求、やりとり

1. はじめに

本研究の目的は、Content and Language Integrated Learning (CLIL, 内容言語統合学習)が自信や不安といった L2 学習者の情意的要因と心理欲求にどのような影響を与えるかを調べることである。CLIL は文法や読解中心の伝統的な授業に代わりうる、実行可能な指導法の一つとして脚光を浴びている (池田, 2012; 和泉, 2016)。これは、4 技能をバランスよく育成することを謳った新学習指導要領や 4 技能を含めた大学入試の導入と軌を一にする。しかし、CLIL と学習者の情意的・心理的要因との関係については今まであまり研究がなされてこなかった。それが分かれば、CLIL がもっと教室に取り入れられる弾みともなる。生徒や学生が自分の席でとりあえず先生の話聞いてノートを取ってればよかった伝統的な授業とでは、CLIL 型授業が行われる教室内の学習者の認知・心理的作用は大きく異なる (八島, 2003)。そこで、本研究では、それを調べることで、CLIL 型授業の可能性と課題を提示する。尚、本研究でいう CLIL 型授業とは、“soft (weak) version” (Ikeda, 2013) のことを指す。このタイプの授業を取り上げる理由は、それが、イマージョン形式を含めたいくつかある CLIL の授業形態の中では、内容指導よりも言語指導に比重を置いているという点で (Ikeda, 2013)、日本の英語教育の現場では最も実行可能な形態であると思われるからである。

CLIL が従来の言語観や指導方法と異なるのは、CLIL では形式指導から始めるという固定観念を捨てて言語と内容を同時に教える点にある (池田, 2012)。形式を優先しない点は Task Based Language Teaching (TBLT) と類似しているが、TBLT と異なるのは言語に加えて内容学習をももう一つの目的としている点にある。また、Content Based Instruction (CBI) と異なるのは、CLIL では四つの C (Content, Communication, Cognition, Culture) を有機的に結びつける点にある。具体的には、設定された学ぶべき内容 (Content = トピック・教科) に関わる必要な言語知識と言語技能 (Communication) を具体的に定義し、それを使った様々な思考 (Cognition) レベルを要求するタスクを考案し、学習者同士をそのタスクに共同・協働 (Culture) して取り組ませることで言語と内容の両方を学ばせるのである。

CLIL のような参加型の授業が教室で取り入れられるようになるに伴い、日本でも言語不安や心理欲求・動機づけ (Deci & Ryan, 2002) といった、学習者の認知や情動的な側面に関心が向けられるようになってきた。和泉 (2016) は、CLIL の認知・心理的な側面における強みとして、形式重視でないことによる学習者の言語不安の軽減を挙げている。しかし、CLIL では本当に言語不安が軽減されるのだろうか。八島 (2003) は懐疑的である。教室でコミュニケーション活動の場が設けられると、これまで個という殻の中で認知的な活動

を行うことに心地よさを感じていた学習者は不安を感じる可能性もある。「ペアワークであれグループワークであれ、気の置けない友人以外の相手に会話を通して一定の自己開示を求められることは、楽しさの共有につながる可能性もある反面、脅威にもなる」(ibid., 83)。加えて、近藤・楊(2003)によれば、日本人大学生の言語不安は、「英語力に対する不安」「他の学生からの評価に対する不安」、そして「発話活動に関する不安」(例、「自分が指名されそうだとわかると不安になる」)の三つの因子から構成されるとして、コミュニケーション中心に行われる教室内の学習者の言語不安は、教師が思っている以上に複雑かつ多面的であることを示唆している。

そうした複雑で多面的な言語不安が生徒や学生の認知活動を阻害するとすれば、英語教員がその実態を知り、その不安を軽減させるための手順や方略を取り入れ、その効果を検証することは CLIL の環境整備にとって有益なことであろう。飯村(2016)は、大学1年生85名を対象にして、半期30回のセメスター授業の期間中に計4回のプレゼンテーションと最終回の授業の中でプレゼンテーションのコンテストを設けた。そして、学習者の言語不安がコンテスト開催前後で(第21回目の授業と第30回のコンテスト終了時)どのように変化するかを調べた。その結果、コンテスト出場者の言語不安は聴衆の役割をする学習者に比べて有意に減少した。このことから飯村(2016)は、教室内での継続的なプレゼンテーション活動とそれに続くコンテストが、言語不安の軽減に有効であるとしている。

自己決定理論(例, Deci & Ryan, 2002)では、学習者の三つの心理欲求を満たすことで、学習者自らが学びたいとする意欲—内発的動機づけ—を高めることが出来るとされている。その三つの欲求とは自律性欲求、有能性の欲求、関係性の欲求である。自律性欲求とは、自己責任を持ちたいという欲求であり、有能性欲求とは達成感や自己の能力を顕示する機会を持ちたいという欲求であり、関係性欲求とは他者とより良い人間関係を築きたいという欲求のことである。田中・廣森(2007)は、この理論に基づいて大学2年生78名を対象にして、準備3週間、発表2週間の計5週間に及ぶグループプレゼンテーションの授業を行い、その前後で彼らの内発的動機づけと心理欲求との関連を調べた。その結果、3欲求のうち自律性欲求が学習者の内発的動機づけを高める上では最も大切であること、動機づけの程度によって心理欲求の働きは異なることが示された。具体的には、低い動機づけの学習者には3欲求全てが動機づけに重要だが、中程度及び高い動機づけの学習者には関係性はさほど重要ではないことがわかった。また、とりわけ高い動機づけの学習者にとっては有能性は動機づけと負の関連にあることが示された。動機づけと有能性欲求が負の関連にある理由として田中・廣森(2007)は、調査回答者の有能性の判断が自分自身の内面の成長や英語力の向上という「個人内絶対基準」(p. 73)におかれたのではなく、他者(クラスメート)との相対的な優劣を基準にしてなされたことが原因ではないかとしている。高

い動機づけの学習者ほどプレゼンテーションをそつなくこなし、他のクラスメートより相対的に高い評価（有能感）が得られればそれで良しとする消極的姿勢をとる傾向があり、それが結果として内発的動機づけを下げたとする解釈である。

Maekawa and Yashima (2012) は、1年間に渡るプレゼンテーション活動が（グループでは必ずしもない）動機づけに与える影響を理工系大学生 2、3 年生 60 名を対象に検証した。その結果、授業前に比べて、参加学生の英語を使う自信は以前とあまり変わらないものの、プレゼンテーションに対する自信と文法・語彙知識において有意に有能感が向上した。さらに、授業開始の 4 月時点で最も動機づけが低かった学習者集団の内発的動機づけが 7 月には有意に向上し、それが翌年 1 月まで維持された。この研究は、田中・廣森 (2007) と異なり、英語に苦手意識を持つ傾向にある理工系大学生の動機づけの変容を検証したこと、そして 1 年間という長期のスパンを通じてプレゼンテーション活動の有効性を示したことの 2 点において意義が大きい。

ここまで、CLIL が日本の英語教育で伝統的な英語授業に代わり得る授業スタイルとして注目を集めていること、プレゼンテーション活動により言語不安は和らぐ傾向にあること、プレゼンテーション活動によって内発的に動機づけられる程度は学習者の動機づけの程度と心理欲求の満たされ方によって変わってくる傾向にあることを述べた。しかし、言語習得という授業本来の目的から見たとき、果たしてプレゼンテーション（飯村, 2016; 田中 & 廣森, 2007; Maekawa & Yashima, 2012）が CLIL 型授業の中心的なタスクになり得るのであろうか。一般に、プレゼンテーションはその後の質疑応答を除けば事前に用意された原稿を読み上げるスピーチ（prepared speech）である。いきおい、そこでは言語習得で必要とされる意味のやりとり（interaction）や意味交渉（negotiation of meaning）や明確化（clarification）は起き難い。ややもするとそれは、おきまりの（おごなりの）一方的な発表で終わってしまう。また、通常、プレゼンテーションで使われる言語は自然な即興のやりとりで使われる言語とは異なるものである。してみると、プレゼンテーションを中心とした授業展開（例, Maekawa & Yashima, 2012）では、英語の習得を促進するためには十分とは言えない。そこにはタスクによって誘発された学習者間の L2 による自然で即興なやりとりが欲しい。もちろん、田中・廣森 (2007) と Maekawa and Yashima (2012) は CLIL（型）授業の一環としてプレゼンテーションを行ったわけではない。飯村 (2016) も同様である。また、CLIL 型授業にプレゼンテーションを入れるのは望ましくないということでは全くない。問題なのは、プレゼンテーションを通じた学習者の言語不安や心理欲求の変容が検証されている（田中・廣森, 2007; Maekawa & Yashima, 2012）一方で、やりとりを含んだタスクで構成される一定期間の授業を受けた学習者の情動の変容を検証した研

究が、海外に比べて(例, Smet, Mattewie, Galand, Hiligsmann, & Mense, 2018) 圧倒的に不足していることである。両者がそろえば、より汎用性の高い CLIL 型授業が可能となる。

福田 (2017) は高校一年生 117 名を対象に CLIL 型授業を実施し、3 心理欲求の充足度が四月の授業開始時と比べて七月時点で向上し、特に自律性欲求の充足度の向上が大きかった (6 件法で 4.29→4.67) としている。しかし、質問項目の詳細が不明なことと統計的な分析が不十分であることに加え、心理欲求の充足と言語不安との関連については検証がなされていない。また、Ikeda (2013) は 80 名の高校 2 年生を対象に 1 年間に渡って行った CLIL 型授業の効果をライティング能力の点から検証した。その結果、高校生の使用語数および語彙の多様性が伸びたことを報告しているが、福田 (2017) と同様、学習者の情動的な面についての分析はなされていない。学習者の情動的な面での情報がプラスされれば、伝統的な英語授業に代わりうる新しい授業を支えるエビデンスともなろう。そこで、以下のような実践課題を設定した。

- 課題 1 学習者の言語不安は CLIL 型授業の前後でどのように変容するか。
- 課題 2 学習者の心理欲求は CLIL 型授業でどの程度満たされるか。
- 課題 3 言語不安の変容が異なる学習者では (課題 1)、心理欲求の充足感 (課題 2) も異なるか。
- 課題 4 3 心理欲求と 4C のうち、学習者に授業が有意義であると感じさせる要素は何か。

2. 授業実践

2.1 授業概要と参加学生

対象授業は、筆者が 2017 年 9 月中旬から 2018 年 1 月中旬までに行った半期 1 回 90 分の計 15 回の CLIL 型授業である。CLIL 型と称する所以は、内容を教えることよりも言語を教えることに比重を置いたことによる (Ikeda, 2013)。実際、カリキュラム上、この授業は英語の必修科目として設定されている。参加者は私立大学理系学部 に在籍する計 28 名の大学 3 年生であった。彼らの英語熟達度は 2016 年 12 月実施の TOEIC IP テストで概ね 350 点～450 点である。本研究実践はこのテストの実施から約 9 ヶ月経過しているが、筆者 (授業者) の観察では彼らの英語熟達度に大きな変化はなかったと思われる。28 名には高校までをニュージーランドで過ごした帰国学生が一名含まれていた。

2.2 CLIL 型授業

本実践では、全 15 回の授業を三つのラウンドに分けた。第 1 ラウンドは学生の不安や緊張を和らげ、タスクを通して学生同士のレポートを築くと同時に、この授業が自ら英語を使い参加する授業であることを印象づけることを狙った。従って、タスクはグループ対抗で行うゲーム系と認知的には負荷の低い *Building Rapport*、*Jeopardy*、*Show & Tell*、*Drawing Pictures* とした。第 1 回の日本語で行ったガイダンスに続いて 2 回目から本格的な授業に入った。第 2 回目の *Building Rapport* では、*Have you ever . . . ?*、*What is common between us?*、*What is good about your partner?* の 3 つの話題についてペアで対話をし、関係性の欲求を満たすためのレポート構築と言語不安の軽減につとめた。第 3 回と 4 回では、グループ単位で global issue についてのクイズを作り、勝敗を競うゲーム *Jeopardy* を行った。第 5 回では写真を見せながら自分の興味ある global issue について語るナレーションタスク *Show & Tell* を行った。その後、ペアでキーワードやキーフレーズだけを見ながら複数回口頭で用意した原稿を反復させた後に、原稿を見ないで 200~300 語のエッセイを書かせた (*Essay writing*)。原稿は回収した。第 6 回では、絵・写真を描写しグループで優劣を競うゲーム *Drawing Pictures* を行った。

第 2 ラウンドでは、特定の global issue について内容理解を深めるとともに、言語の運用面ではインテイク・アウトプットにつながる演習を行った。第 7 回では、第 6 回の授業で扱った前置詞を用いた位置関係の表現を穴埋めプリントを使って復習したあと、トランプ米大統領の国連総会での初の演説を素材に北朝鮮の核問題と拉致問題を取り上げた。トランプ氏の 5 文程度の演説を各グループでディクテーションし、翻訳し、ペアで逐語通訳をさせながら暗誦するというタスクである。予想外に時間がかかり第 7 回はこれで終わった。第 8 回では、教師自身が経験した面白い話を聞かせ、それをペアで再話させた後、実際に学生自身が経験または見聞きした面白い話をパートナーに語り伝える *Humour is a common language* を行った。そして、第 9 回では、第 8 回までの授業のインプットをインテイク~アウトプットにつなげるために、添削して返却済みの *Show & Tell* の原稿、トランプ大統領の 5 文の演説、そして *Humour is a common language* の再生をペアで行わせた。これは、同じタスクを繰り返すことで発話の正確性や流暢さを向上させる (Fukuta, 2016) だけでなく、断片的になりがちな各回の授業に繋がりをもたせることを狙った。

第 3 ラウンドでは *Petite Debate* とパブリックスピーチ (*Another Sky*) の二つのタスクを用いて、内容学習と言語学習の総仕上げ的な授業を試みた。まず、第 10 回では、立論の基本的な構成と定型フレーズ (例、*We have three points: . . . First, . . .*) に習熟させるため *Petit Debate* を導入した。トピックは個人的話題 (例、*Travelling in Japan versus travelling abroad*) から始めて、慣れてきた頃を見計らって global issue に切り替えた。第

CLIL 型授業が学習者の情動に与える影響

11 回と第 12 回の 2 回分を使って *Petit Debate* を実施した。*Petit Debate* と *Another Sky* の結果がそれぞれ成績の 15%、計 30% を決定することは第 1 回の授業で学生に伝えてあったがここで再確認した。*Petit Debate* では、くじ引きでランダムに組んだパートナーとのペアディベートとすることで 2 人の関係性の構築と言語不安の軽減を図る一方で、敗者にも復活戦やジャッジや司会の役割を与えることで、参加者全員の参加意欲や手作り感覚（自律性欲求）が最後まで減じないよう配慮した。第 13 回の筆記試験を挟んで、第 14 回と第 15 回では *Another Sky* を行い、自分が強く影響を受けた場所や時（と global issue とを関連づけて）を英語で表現する機会とした。*Another Sky* のイメージがわかり易いように第 13 回の試験終了後 30 分くらいを使って、先輩たちの発表例のパワーポイント(PPT)を見せておいた。*Another Sky* では、PPT を基に文字、画像、動画、音楽、どれでも好きなものを組み込んで使ってよいこととし、発表者が英語そのものに不安があったとしても、そうした媒体を補助的に使うことで達成感と有能感を感じられるようにした。また、机を排除し椅子だけのレイアウト (Dörnyei & Murphey, 2009) とすることで発表者と聞き手の垣根を取り払い、教室の一体感（協学）を演出するようにした。加えて、司会、タイムキーパー、pc 補助係りのボランティア学生を募り、学生の自律性欲求を刺激するように配慮した。各プレゼンテーションの後には、発表者が聴衆と 1~2 回やり取りする時間を設けた。これは、話し手と聞き手の関係性欲求を刺激し、クラス全体の一体感（自律性欲求）を増すためである。言語不安の一つでもある自ら進んで質問をするのが恥ずかしいという理由で質問が出ない場合に備えて、事前に質問する学生を一つの発表について一人ずつ機械的に割り振っておいた。この方法だとボランティアで質問をしたい学生の意欲をそぐというマイナス面もあるが、本実践では質問が出ないことのマイナス面 (Yashima, Noels, Shizuka, Takeuchi, Yamane, & Yoshizawa, 2009) を最小限に抑えることを優先した。

以上が半期全 15 回に渡る学習者の言語不安と心理欲求に配慮した CLIL 型授業である。表 1 にその授業を CLIL の 4C に沿って整理した。ただし、この表では思考(Cognition)を除いてある。それは、それが特定困難であることによる。

表 1 CLIL 型授業

タイトル	タスク	内容	文化・協働	コミュニケーション
[1] Guidance				
[2]Building Rapport	情報ギャップ	相互理解・他者尊重を育む。	クラスの構成員の責任を果たし良好な人間関係を築く。	適切な声量・視線でやり取りを維持できる。
[3-4] Jeopardy	クイズ	様々な国際問題		Wh-/How 疑問文を作れる。

[5] Show & Tell	語り/意見 交換	貧困		写真を使って国際問題についてまとまりのある話ができる
[6] Describe pictures	情報ギャップ	芸術		対象物の位置関係を前置詞を用いて表現できる。
[7] Trump speech	書き取り・再生	核開発・拉致問題	当事者意識で国際問題を考えられる。	国際問題に関わる一定の長さの演説を再生できる。
[8] Humor is a common	再話	笑い・家族	英語の絵本を共同体験する。	面白い話や絵本の概要とオチを伝えることができる。
[9] Review	再話	様々な国際問題		インプットを素材に再生・再現できる
[10-12] Petite debate	ディベート	様々な国際問題	分担をして説得的な主張ができる。	適切な論拠と構成で自分の主張ができる。
[13] Exam	エッセイライティング	笑い・様々な国際問題・核		150-200ws のまとまりのある英文を書ける。 米大統領演説を再生できる。
[14-15] Another Sky	個人発表	個人的体験（と国際問題）	重要な経験を開示し相互理解を深める。	様々な媒体 (PPT) を使って印象的な発表ができる。

ここで、Stryker and Leaver (1997), Ellis and Shintani (2014), Ikeda (2013), 和泉 (2016), 柳川 (2017) に従って、本実践が CLIL 型と称する所以を TBLT と CBI との比較を通じて明らかにしておきたい。まず、TBLT はタスクを遂行する過程で学習者が目標言語に習熟することを目指すため、特定の言語形式や表現の使用を教師が学習者に明示的に説明しその使用を誘導しないのが本来であるのに対し (Ellis & Shintani, 2014)、本実践ではタスクを遂行する際に必要かつ効果的だと思われる言語形式を明示的に指導する場面を設けたこと (例, Lesson [6])、そして言語学習に加えて内容学習をも目的としたことで TBLT とは異なる。次に、CBI と本実践は、ともに言語学習と内容学習の両方を目的としている点で共通点が多く、とりわけ CBI の一典型例であるテーマ中心 (theme-based) 指導法 (Stryker & Leaver, 1997) との区別は難しい。しかし、本実践では global issue という人類共通の課題を様々な協同学習を通じて学習者自らが考える機会とした点で、CBI よりも CLIL にそのコンセプトに近い。CLIL の要諦である 4C の内の 2C、内容学習 (Content) と協学 (Culture) に重きを置いたからである。他方、本実践は、EFL 学習者を対象として英語の運用力の向上に比重を置いた授業を行った点で “hard” CLIL (Ikeda, 2013) とは言えない。以上が本実践を “soft” CLIL (Ikeda, 2013), 「CLIL 型」と称する所以である。

2.3 データ収集

*Another Sky*を実施した最終回（第15回）の授業時に、学生にアンケート用紙に記入回答してもらった。アンケート用紙は5件法による30項目の多肢選択式とした（付録1）。30項目の内訳は、言語不安に関わる項目が10項目、心理欲求の充足度を問う項目が12項目、CLIL型授業を4Cの観点から評価する項目が7項目、授業全体の有意義性を問う項目の1項目であった。言語不安を問う10項目はYashima et al. (2009)で用いた全31項目の中から本実践参加者の実情に合い且つ優先順位が高いと思われる10項目を筆者が選択して利用した。心理欲求の充足度を問う12項目はAgawa and Takeuchi (2016)の質問紙項目12項目をそのまま使用した。それらの項目については、高い信頼性と妥当性が示されている。12項目の内訳は、自律性欲求に関わる項目が6項目、有能性欲求と関係性欲求に関わる項目がそれぞれ3項目であった。また、本CLIL型授業を4Cの観点から評価する7項目の内訳は内容（Content）と言語（Communication）がそれぞれ1項目、文化・協働（Culture）が2項目、思考（Cognition）が3項目とした。各質問文は筆者がCoyle, Hood, and Marsh (2010, 84-85)と池田（2012）を参考に作成した。

3. 結果

3.1 実践課題1

表2 言語不安の変容 (最大2, 最小-2)

言語不安	平均 (SD)
自信を持って話せる	.43 (.79)
間違うと気になる	-.79 (.99)
笑われる	-.79 (.88)
発言は恥ずかしい	-1.0 (.90)
直される心配	-1.0 (1.0)
指名の不安	-.68 (1.2)
先生の話の理解不安	-.54 (1.3)
緊張と混乱	-.89 (1.1)
自分より上手	.36 (1.2)
自意識高まる	-.29 (.90)

実践課題1は、「学習者の言語不安はCLIL型授業の前後でどのように変容するか」であった。10項目の質問に対する5件法の各選択肢「前ほどそう思わない」「前ほど、あまりそう思わない」「前とかかわらない」「前より、ややそう思う」「前より、そう思う」をそれぞれ、-2点、-1点、0点、1点、2点として学習者の言語不安の変容を項目ごとに数量化した。表2に各項目の平均値（標準偏差）を示した。質問紙の信頼性係数（ α ）は、.79であった。

表2によると、学習者はこの授業を受ける前よりもわずかに「英語を自信をもって話せる」ようになった（ $M = .43$ ）と感じる一方で、前よりもわずかに「他の学生のほうが自分より英語で話すのが上手」（ $M = .36$ ）であるという印象を抱いたようである。

反面、それ以外の 8 項目の不安の平均値はマイナスを示し、不安が幾分和らいだことを窺わせる。中でも、「自分から進んで発言するのは恥ずかしい」気持ち ($M = -1.0$) や、「先生が自分の間違いを直しそうで心配」($M = -1.0$) する傾向は減少幅が大きい。

続いて、各項目間で統計的に有意な差があるかどうかを検定するため、表 2 の結果を用いて 1 要因の分散分析を行った。その結果、1%水準 ($F(9, 270) = 7.36, \eta^2 = .20$) で有意な差が検出されたため、Tukey HSD による多重比較を行った。その結果、「自信をもって話せる」と「他の学生のほうが自分より英語で話すのが上手だと感じている」の 2 項目の平均値が以下の 7 項目のそれより有意に高かった ($p = .00$)。「間違うと気になる」「笑われる」「進んで発言するのは恥ずかしい」「直される心配」「指名される心配」「先生の話を理解できるか不安」「緊張と混乱」の 7 項目である。「自信をもって話せる」の平均値は、「自意識が高まる」「他の学生のほうが自分より英語で話すのが上手だと感じている」の 2 項目のそれと、「他の学生のほうが自分より英語で話すのが上手だと感じている」の平均値は「自意識が高まる」「自信をもって話せる」の 2 項目のそれと有意な差は見られなかった。つまり、半年間の CLIL 型授業を受けた学習者の言語不安はやや和らぎ英語を話す自信がわずかについた一方で、学習者は自分よりはクラスメートのほうが英語が上手いといつも劣等感情を抱いていることが窺える。

3.2 実践課題 2

表 3 心理欲求の充足度 (満点 5)

欲求	アンケート項目	平均値(SD)
自律性	学生の意見を尊重	4.04 (.69)
	課題の価値・意義を説明	3.90 (.69)
	学生の気持ちを理解	3.50 (.88)
	学生を励ます	3.39 (.79)
	学生の視点を考慮	3.68 (.77)
	質問しやすい雰囲気	3.64 (.83)
有能性	努力が実った充実感	3.54 (.84)
	「できた」達成感	3.86 (.76)
	自分のがんばりに満足	3.21 (.99)
関係性	和気あいあいとした雰囲気	4.04 (.69)
	仲良くやっている	4.04 (.71)
	協力し合う雰囲気	4.21 (.63)

実践課題 2 は、「学習者の心理欲求は CLIL 型授業でどの程度満たされるか。」であった。回答者の 12 項目への回答を、「あてはまらない」を 1 点→「あてはまる」を 5 点として、各項目の平均値 (標準偏差) を算出し表 3 に示した。この結果を 1 要因の分散分析を行ったところ、1%水準で有意な差が見られ ($F(11, 323) = 4.33, \eta^2 = .13$)、Games-Howell の多重比較を行った。その結果、5%水準で、「協力し合う雰囲気」($M = 4.21$) の平均値が「学生の気持ちを理解」($M = 3.50$)「学生を励ます」($M = 3.39$)「自分のがんばりに満足」($M = 3.21$) の 3 項目

CLIL 型授業が学習者の情動に与える影響

のそれよりも有意に（それぞれ、 $p = .04$, $p = .004$, $p = .002$ ）高かった。また、「和気あいあいとした雰囲気」（ $M = 4.04$ ）、「仲良くやっている」（ $M = 4.04$ ）、「学生の意見を尊重」（ $M = 4.04$ ）の3項目の平均値は「自分のがんばりに満足している」（ $M = 3.21$ ）のそれよりも5%水準で有意に高かった（それぞれ、 $p = .034$, $p = .037$, $p = .034$ ）。それ以外の項目では平均値に有意な差はなかった。「協力し合う雰囲気」「和気あいあいとした雰囲気」「仲良くやっている」の3項目の関係性欲求の充足度が統計的に有意に高く、「自分のがんばりに満足」に代表される有能性の欲求への充足度が低いことから、本授業実践でのCLIL型授業は、学習者の関係性欲求には十分に答えられた一方で、それと同程度には有能性欲求と自律性欲求には答えられていないことがわかった。

3.3 実践課題3

3.3.1 学習者の類型化

実践課題3は、「言語不安の変容が異なる学習者では、心理欲求の充足感も異なるか」であった。まず、言語不安10項目に対する学習者の5値の回答データからWard法によるクラスター分析を行い、参加者を不安の変容に応じて複数の学習者集団に類型化した。その結果、図1のデンドログラムを得て、参加者28人を4つの学習者集団に分けることが妥当であると判断した。

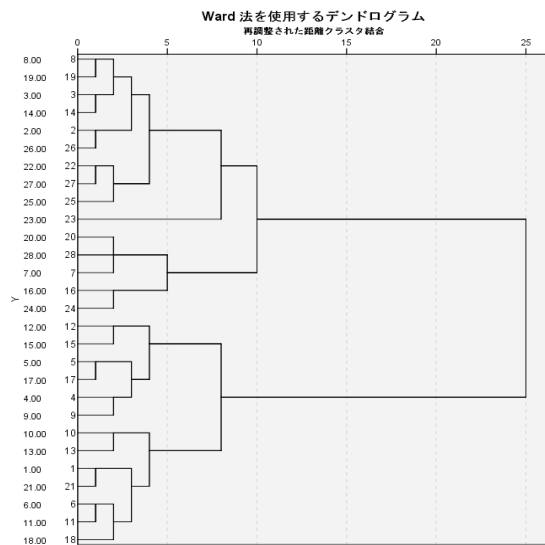


図1 学習者28人分のデンドログラム

そして、各グループごとの言語不安10項目の平均値（標準偏差）を算出し（表4）、レーダーチャート（図2）に示した。それによると、4つのグループは以下のように特徴づけられる。まず、G1 ($n = 7$) は、レーダーチャートの座標が「話す自信」を除いて負の値であり、且つ、各座標で囲まれる面積が4つのグループの中では最小であることから、約4ヶ月の授業前後で言語不安の減少幅が最も大きかったグループであることがわかる。

このグループでは、英語を話す自信は十分に高まっているとは言えないものの（.29）、「直される心配」（-1.57）「指名の心配」（-1.43）「緊張・混乱」（-1.57）は減少している。

とりわけ、「自分より上手」であるという意識が4グループの中では唯一減少している (-.86) のが目目を引く。そこでG1を「不安低下グループ」とした。対照的にG2 (n=10) は、レーダーチャートで囲む面積が大きく、4つのグループの中では授業前後で不安の減少幅が最も小さい。「間違いが気になる」「進んで発言するのは恥ずかしい」「緊張・混乱」はそれぞれ-.50, -.40, -.30でわずかに低下しているものの、「自分より上手」に思える不安がやや高まり (1.00)、「理解不安」(.00)「直される心配」(.00)「笑われる」(.00)は、授業前後で減少していない。そこでG2を「不安固定グループ」とした。G3 (n=6) は、「話す自信」はやや高まり(.83)、「恥ずかしい」「直される心配」(-2.0)、「理解不安」「緊張・混乱」(-1.5)「笑われる」(-1.0)「間違いが気になる」「指名の心配」(-.67)が低下しており、G1同様に授業の前後で多くの不安が和らいでいる集団である。G1と異なるのは、「自意識が高まる」(.50)「自分より上手」(.67)がわずかではあるが高まっており他者からの評価に敏感になっている傾向が見られる点である。このグループは、近藤&楊 (2003) の「他の生徒からの評価に関する不安」が強いグループであると言えよう。そこで、G3を「不安低下・高自意識グループ」とした。G4 (n=5) は、「理解不安」が授業前よりもやや増している (M=1.0) 点が特徴的で、教師の話す英語が理解できないことへの不安がやや強い。このグループは、それでいて、教師からの「指名の心配」「直される心配」はそれぞれ-1.60, -1.0とむしろやや低下しており、教師が直接的に作り出す言語不安要因のうち、教師の発話の理解にのみ不安を抱えたグループである。そこで、G4を「先生の話の理解不安グループ」とした。これは、教師の発話そのものが学習者にとっては不安要因になることを示している。

表4 グループごとの言語不安の変容

	自信	誤り	笑われる	恥ずかしい	直される心配	指名の心配	理解不安	緊張・混乱	自分より上手	自意識高まる
G1 (7)	.29 (1.1)	-1.00 (.82)	-1.29 (.76)	-1.29 (.76)	-1.57 (.53)	-1.43 (.53)	-1.57 (.79)	-1.57 (.53)	-.86 (.90)	-1.29 (.76)
G2 (10)	.40 (.52)	-.50 (1.3)	.00 (.47)	-.40 (.84)	.00 (.67)	.30 (.95)	.00 (.82)	-.30 (1.1)	1.00 (.82)	-1.10 (.32)
G3 (6)	.83 (.75)	-.67 (.82)	-1.00 (.63)	-2.00 (.00)	-2.00 (.00)	-.67 (1.2)	-1.50 (.84)	-1.50 (.84)	.67 (1.2)	.50 (.84)
G4 (5)	.20 (.84)	-1.20 (.84)	-1.40 (.89)	-.60 (.54)	-1.00 (1.0)	-1.60 (.54)	1.00 (.71)	-.40 (1.3)	.40 (1.3)	-.20 (.84)

Note; 誤り = 「間違いが気になる」

CLIL 型授業が学習者の情動に与える影響

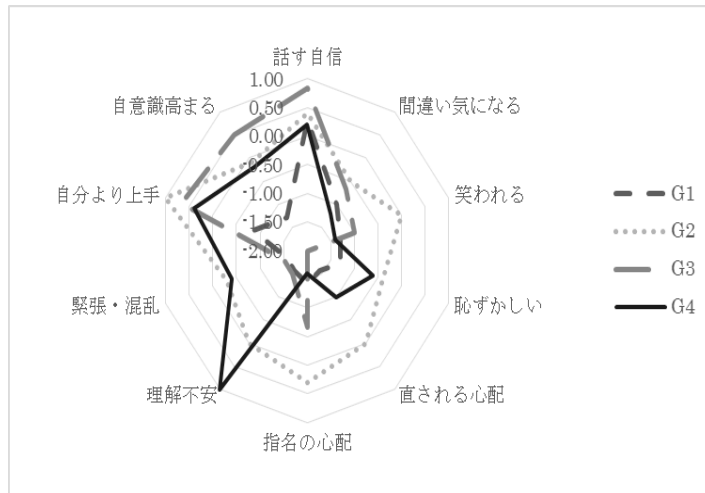


図2 グループごとの言語不安の変化

続いて、各グループ間で10項目の言語不安の変容に見られる差が有意であるかを検証した。そうすることで、前述のG1~G4の特徴づけの妥当性を検証できると同時に、各学習者集団の特性を浮き彫りにできる。一要因(学習者集団)の分散分析を行った結果、5%水準で10項目のうち8項目で有意な差が見られ、「話す自信」と「間違いが気になる」の2項目では有意な差が見られなかった。「話す自信」については、表4から、グループを問わず全体的に英語を話すことへの自信がわずかではあるが(.29, .40, .83, 20)高まっている。また、「間違いが気になる」もグループ間で有意な差がなかったことと、4グループとも-1.00, -.50, -.67, -1.20と気になる程度がやや減少していることから、間違えることへの抵抗が授業を通じてやや低下したと見受けられる。「話す自信」がつくことと「間違いが気になる」程度が減少することは相補的な現象であろう。有意な差が見られた8項目ではTukey HSDまたはGames-Howellの多重比較を行い、4つのグループのどこに有意な差があるかどうかを調べた。その結果をまとめたものが表5である。

表5 グループごとの言語不安の変容の多重比較 (p)

	G1&G2	G1&G3	G1&G4	G2&G3	G2&G4	G3&G4	F	p	η^2
笑	G2>G1 (.003)			G2>G3 (.04)	G2>G4 (.004)		7.6	.00	.49
恥				G2>G3 (.001)		G4>G3 (.016)	8.0	.00	.50

直	G2>G1 (.00)		G2>G3 (.003)		.00	.65
				15.1		
指 名	G2>G1 (.003)		G2>G4 (.003)		.00	.49
				7.7		
理 解	G2>G1 (.003)、	G4>G1 (.00)		G4>G3 (.00)	14.6	.00 .65
緊 混	G2>G1 (.026)				.03	.31
				3.6		
上 手	G2>G1 (.003)	G3>G1 (.037)			5.6	.01 .41
自 意	G2>G1 (.007)	G3>G1 (.01)			8.3	.00 .51

Note : 「話す自信」「間違い」にはグループ間で有意な差なかった。笑; 笑われる、恥; 恥ずかしい、直:直される、指; 指名の心配、理解; 理解不安、緊張; 緊張・混乱、上手; 自分より上手、自意; 自意識高まる

G1は有意な差の見られた8項目中7項目で他の複数のグループよりも有意に教室不安が減少している(表5)。「笑われる」「直される」「指名の心配」「緊張・混乱」ではG2より、「理解不安」ではG2とG4より、「自分より上手」「自意識高まる」ではG2とG3より有意に平均値が下がった。G1を「不安低下グループ」としたのは妥当と言えよう。

G2では7項目において特定のグループまたは他のグループ全てよりも不安が有意に高い。具体的には、「理解不安」「緊張・混乱」「自分より上手い」「自意識高まる」ではG1より、「恥ずかしい」ではG3より、「指名される心配」ではG1とG4より、「直される心配」ではG1とG3より、「笑われる」心配では他の全てのグループよりも不安が有意に高い。G2を「不安固定グループ」としたのは妥当と言えよう。

G3は「不安減少・高自意識グループ」とした。「理解不安」はG4より、「笑われる」「直される」はG2より、「恥ずかしい」はG2とG4よりも有意に平均値が低いものの、「自分より上手い」 $G3 > G1$ ($p = .037$)と「自意識高まる」 $G3 > G1$ ($p = .011$)がG1より有意に高い(不安が大きい)。このことから、G1とG3は4グループのうち不安が低下しているという点では共通しているが、G3がG1に比して他者からの評価により敏感である点で異なることがわかる。

G4は「笑われる」「指名の心配」でG2より有意に平均値が低かった一方で、「恥ずかし

い」で G3 より、「先生の話の理解不安」で G1 と G3 より有意に平均値が高かった。とりわけ「理解不安」が強いことがレーダーチャート (図 2) から示され、G4 を「先生の話の理解不安グループ」としたことはうなずけよう。

3.3.2 学習者の類型化と心理欲求の充足

実践課題 3 は、言語不安の変容に違いが見られる G1~G4 のグループで、心理欲求の充足感に違いがあるかであった。そこで、グループ (4) と心理欲求 (3) の対応のある二要因の分散分析を行った。その結果、交互作用は有意ではなく ($F(6, 72) = .325, \eta^2 = .02$)、心理欲求の単純主効果のみが有意 ($F(2, 72) = 6.6, \eta^2 = .14, p = .002$) であった。続く、Tukey の多重比較の結果、関係性 > 自律性 ($p = .03$)、関係性 > 有能性 ($p = .002$) から、言語不安の変容が異なる学習者集団でも、心理欲求の満たされ方には違いがなかった。これは、日本人学習者が抱える教室内言語不安が心理欲求の充足とは独立した構成概念であることを示唆していて興味深い。これについては、4.1 で議論したい。

3.4 実践課題 4

表 6 重回帰分析の統計量

	β	t	p	VIF
役立つ	.58	5.6	.00	1.13
意見を尊重	.43	3.1	.01	1.95
価値・意義を説明	.40	3.1	.01	1.76
努力が実る充実感	-.32	-2.7	.01	1.42

実践課題 4 は、「3 心理欲求と 4C のうち、学習者に授業が有意義であると感じさせる要素は何か」であった。この解を得るために、質問紙中の「総合的に

みてこの授業は有意義であった」への回答を従属変数、心理欲求 12 項目 (表 3) と CLIL 型授業での構成要素 7 項目計 19 項目の回答値を説明変数とした重回帰分析を行った。以下に、従属変数と説明変数それぞれの平均値 (標準偏差) を示す。総合的に有意義 3.96 (.74)、役立つ 3.86 (.59)、内容を理解 3.57 (.84)、共有・共感 4.17 (.57)、多文化的視点 3.32 (.86)、難易度適合 3.36 (.91)、批判的思考力・想像力 3.25 (.93)、理解・応用・説明力 3.46 (.84)。

重回帰分析の結果、以下の 4 項目が有意な説明変数として抽出された (調整済み重決定係数: .79, Durbin-Watson: 2.70)。「この授業は英語力の向上に役立つ (役立った)」、「先生は私たちの授業に関する意見を尊重している」、「先生は、活動や課題の価値や意義を説明してくれる」「この授業では、自分の努力が実ったという充実感が得られることがあると思う」の 4 項目である。それぞれの標準化係数 (β)、 t 値、 p 値、VIF を表 6 に示した。表 6 の結果から、まず、CLIL 型授業が学習者に有意義であると感じられるためには、そ

れが英語力の向上に役立つと思われること、そして、先生が学習者の意見を尊重し、タスクの手続きや内容について説明責任を果たすことが大切であることが窺える。実際、課題2の結果(表3)から、「先生は学生の意見を尊重」と「課題の価値や意義を説明」の2項目は、それぞれ、 $M = 4.04 (.69)$ と $M = 3.90 (.69)$ で高い数値を示している。一方、課題2の「自分のがんばりに満足している」度合いが統計的に有意に低く ($M = 3.21$)、課題4の「努力が実る」が「総合的に見てこの授業は有意義であった」と負 ($B = -.32$) の関連を示した結果から一つの課題が見えてくる。これについては4.2で省察する。

4. 振り返りと考察

4.1 課題1と課題3

課題1は「学習者の言語不安はCLIL型授業の前後でどのように変容するか」、課題3は「言語不安の変容が異なる学習者では心理欲求の充足感も異なるか」であった。課題1の結果から、CLIL型授業の後で学習者の言語不安は概ねやや和らぐ傾向にあり、わずかではあるが彼らは英語を「自信を持って話せる」($M = .43$) ようになったことがわかった。これは、二重の意味で意義が大きい。第1に、即興のやりとりを求められるタスクを含めたCLIL型授業においても言語不安が和らぐことを示した点。第2に、その対象者が理工系を専門とする大学生であった点である。この結果はプレゼンテーション以外の様々なタスクが言語不安を低下させることを示し、幅広い学習者にそれが受け入れ可能であることを示した点で、CLIL型授業が教室で普及する一つの弾みとなろう。

課題3からは、2点が示された。第1に、学習者には言語不安の変容によっていくつかのタイプがあることである。本実践では4タイプが抽出されたが、この結果は、学習者の言語不安特性に応じた教師の働きかけが求められることを示している。たとえば、自意識が必要以上に高まってしまふ学習者には、過度の一般化を抑制する言葉かけが有効であろう。教師の発話を不安に思う学習者に対しては、必要に応じて日本語(L1)を使う(Ellis & Shintani, 2014)ことも検討に値するであろう。

第2に、日本人学習者が抱える教室内言語不安は心理欲求とは独立した構成概念であることが示唆された。これは、教室内で心理欲求を満たすことが必ずしも学習者の言語不安の軽減につながらないことを示している。では、どのようにしたら言語不安を少しでも減らすことができるのか。例えば、教室で英語を使う楽しみ(Dewaele & MacIntyre, 2014)を増したり、学習者のIdeal L2 self(Dörnyei, 2005)(学習者自身が将来、外国語を使っている明確なイメージ)の構築に働きかけることも有力な一つであろう。他方、言語不安はそもそも外国語教室では不可避な心理状態で、それは適度の緊張感を学習者にもたらすも

のとして肯定的に捉えることもできよう。いずれにしても、今後ますますコミュニケーション活動が多く取り入れられる英語の授業にあって、教室内で起きる言語不安とそれに影響を与える他の要因との関係を検証する研究が急がれる。

4.2 課題2と課題4

課題 2 は「学習者の心理欲求は CLIL 型授業でどの程度満たされるか」、課題 4 は「3 心理欲求と 4C のうち、学習者に授業が有意義であると感じさせる要素は何か」であった。実践の結果、関係性欲求は他の二つの欲求に比べて有意に多く満たされた一方で、「自分のがんばりに満足」（有能性欲求）と「学生の気持ちを理解」と「学生を励ます」（自律性欲求）の 2 項目は有意に低くしかその欲求は満たされなかった（課題 2）。他方、関係性欲求よりは自律性と有能性欲求の充足が CLIL 型授業を有意義せしめることが示された（課題 4）。この結果は、田中・廣森（2007）の報告－3 欲求の中で内発的動機づけを高めるためには特に自律性欲求が重要で、関係性欲求は相対的に重要性は低い(ibid., 73)－とも一致する。本実践研究は田中・廣森（2007）とは異なり、動機づけの変容を検証することを目的としたものではないが、プレゼンテーション活動の授業にせよ CLIL 型授業にせよ、それが学習者の動機づけを高めたり有意義な授業だとうけとめられるためには、自律性が特に重要であるという結果で一致した点は興味深い。CLIL 型授業ではややもすると、教師の関心は生徒や学生の関係性の構築に向きがちである。本実践もそうであった（課題 2）。しかし、それと同様にまたはそれ以上に、生徒や学生の自律性に働きかけていくことの重要性を両研究結果は示している。教師が「学生の意見を尊重」し、「課題の価値や意義を説明」する（課題 4）ことの重要性を再認識したい。

言うまでもないことであるが、自律性欲求の重要性は関係性欲求を軽視していいということではない。「教室はもとより対人相互作用のおこる社会的な場所」（八島, 2003, 82）であるとすれば、クラスメート間の良好な関係性の構築なくして英語による自然なやりとりも起こりえない。関係性欲求の充足はむしろ、教室をコミュニケーションの場とする土台と解すべきであろう。実際、本実践でもそれを考慮した (2.2)。

課題 2 と課題 4 からはもう一つ、有能性に関して重要な知見が示されている。本実践では「自分のがんばりに満足」（ $M = 3.21$ ）している学生が有意に少なく（課題 2）、「努力が実る充実感」が「総合的に見てこの授業は有意義であった」と負の関係にあった（課題 4）。つまり、本実践は参加学生の十分な努力や潜在能力を引き出せずに終わった可能性がある。それが、この授業に対する満足度が $M = 3.96$ (表 3) に留まった一つの理由であろう。このことは、生徒や学生が「個人内絶対基準」に揺り動かされて CLIL 型授業に臨むのが容易ではないことを示していると同時に、教師からの働きかけが重要であることを示している。

5. まとめ

もとより、本実践研究には多くの限界がある。第 1 に、本実践では、授業開始時の 9 月に参加者の言語不安を測定せず、授業終了時の 1 月にのみ言語不安に変化があったかどうかを尋ねた。また、アンケート用紙にインタビュー調査や授業観察も加えれば、参加者の言語不安の変容をより立体的に捉えられたであろう。第 2 に、対象群を欠いていることがある。学習者の言語不安の変容を、伝統的な指導法で行ったクラスと CLIL 型授業のクラスとの間で比較・対象できれば、本実践の結果を CLIL 型授業特有の効果としてより強く打ち出せたであろう。第 3 に、本実践の CLIL 型授業が別の教師によって行われていたらその結果はいかようにも変わっていたであろう。とりわけ、CLIL 型授業では教師の学習者への向き合い方やパーソナリティが学習者の情動を大きく左右し、それが指導の効果に直接影響してくる。これは授業が人間対人間で行われる以上、不可避な限界と言わねばなるまいが、反面、教師という変数によって CLIL 型授業の効果が著しく損なわれないような、汎用性の高い日本人学習者向けの CLIL の教科書作りや評価法の確立が急がれる。

こうした限界があるものの、本実践研究は以下の 3 点を新たに示した点で意義が大きい。第 1 に、プレゼンテーションに依存しない CLIL 型授業でも、学習者の言語不安は低下する傾向にあることを示した（課題 1）。とりわけ理工系を専門とする熟達度が低～中（TOEIC350 ～450 点）の大学生の言語不安が低下した結果は、プレゼンテーションに重きを置く傾向（例、Maekawa & Yashima, 2012）にあった理工系大学生対象の英語授業のあり方に別の可能性を示した。第 2 に、学習者の言語不安の変容傾向を類型化し、それぞれの特性を記述した（課題 3）。それによって不安傾向に応じた実効ある対策が教室で取られることが可能となろう。第 3 に、CLIL 型授業においては 3 心理欲求の中では特に自律性欲求が、CLIL の 4 構成要素の中では英語力の向上の実感が重要であることを示した。一方で、関係性欲求はコミュニケーションの場としての教室空間の土台作りと解されるべきであり、有能性欲求が学習者個人の絶対評価基準として充足されることの難しさを示した（課題 2, 4）。本実践研究が、CLIL 型授業が普及し、定着する一助となれば幸いである。

謝辞

査読者の方と編集委員会より貴重なご助言をいただきました。深く感謝申し上げます。

参考文献

- Agawa, T., & Takeuchi, O. (2016). A new questionnaire to assess Japanese EFL learners' motivation: Development and validation. *ARELE (Annual Review of English Language Education)*, 27, 1-16.

- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2013). *Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R.M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Dewaele, J.M., & MacIntyre, P.D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237-274. Doi:10.14746/ssllt.2014.4.2.5
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. London: Routledge.
- Dörnyei, Z., & Murphey, T. (2009). *Group dynamics in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R., & Shintani, N. (2014). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. Oxon: Routledge.
- Fukuta, J. (2016). Effects of task repetition on learners' attention orientation in L2 oral production. *Language Teaching Research*, 20, 321-340. doi: 10.1177/1362168815570142.
- Ikeda, M. (2013). Does CLIL work for Japanese secondary school students? Potential for the "Weak" version of CLILL. *International CLIL Research Journal*, 2, 30-43.
- Maekawa, Y., & Yashima, T. (2012). Examining the motivational effects of presentation-based instruction on Japanese engineering students: From the viewpoints of the ideal self and self-determination theory. *Language Education & Technology*, 49, 65-92.
- Smet, D.A., Mattewie, L., Galand, B., Hiligsmann, P., & Mensel, L.V. (2018). Classroom anxiety and enjoyment in CLIL and non-CLIL: Does the target language matter? *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8, 47-71.
- Stryker, S., & Leaver, B. (1997). Content-based instruction: From theory to practice. In Stryker, S., & Leaver, B. (Eds.), *Content-based instruction in foreign language education* (pp. 3-28). Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Yashima, T., Noels, K., Shizuka, T., Takeuchi, O., Yamane, S., & Yoshizawa, K. (2009). The interplay of classroom anxiety, intrinsic motivation, and gender in the Japanese EFL context. *Journal of Foreign Language Education and Research*, 17, 41-64.
- 池田真 (2012). 「CLIL の基本原理」 渡辺良典, 池田真, 和泉伸一共著『CLIL (内容言語

- 統合型学習) 上智大学外国語教育の新たなる挑戦 第1巻 原理と方法』(pp. 1-13) 東京：上智大学出版
- 和泉伸一 (2016). 『フォーカス・オン・フォームと CLIL の英語授業』 東京：アルク
- 飯村文香 (2016). 「日本人英語学習者のプレゼンテーションと不安—プレゼンテーションコンテストの効果検証—」 *KATE Journal*, 30, 71-84.
- 近藤真治・楊瑛玲 (2003). 「大学生を対象とした英語授業不安尺度の作成とその検討」, *JALT Journal*, 25, 187-196.
- 田中博晃・廣森友人 (2007). 「英語学習者の内発的動機づけを高める実践的介入とその効果の検証」 *JALT Journal*, 29, 59-80.
- 福田恭久 (2017). 「都立高校における CLIL の実践と効果と課題」『英語で教科内容や専門を学ぶ—内容重視指導, 内容言語統合学習と英語による専門科目の指導の視点から—』(pp.46-59) 東京：学文社
- 柳川浩三 (2017). 「CLIL 型授業の実践—学習者はどう受けとめタスクは機能するか—」 *ARELE*, 28, 319-334.
- 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.

付録1

☆2017 中級コミュニケーション 授業アンケート オリジナル☆

I 半年間あったという間でした。この授業を受けた最初の頃(または受ける前)と今とを比較して、下の各問いについて、あなたの素直な印象を①～⑤で回答してください。

①:前とかわらない ②:前ほどそう思わない ③:前ほど、はるかに思わない ④:前より、ややそう思う ⑤:前より、そう思う

		一つだけマークして下さい。				
1	英語を自信をもって話せる(自信の強さが前と変わらなければ①を選択。以下同様)。	①	②	③	④	⑤
2	英語を話すとき間違っていると気になる。	①	②	③	④	⑤
3	私が英語を話すとき他の学生が笑うのではないかと思う	①	②	③	④	⑤
4	自分から進んで英語で発言するのは恥ずかしい。	①	②	③	④	⑤
5	先生が自分の間違いを直しそうで心配になる。	①	②	③	④	⑤
6	指名されそうになると胸がドキドキする。	①	②	③	④	⑤
7	先生が話す英語を理解できないと不安になる。	①	②	③	④	⑤
8	英語を話すとき緊張したり混乱したりする。	①	②	③	④	⑤
9	他の学生のほうが自分より英語で話すのが上手だと感じている。	①	②	③	④	⑤
10	他の学生の前で英語を話すとき自意識がとても高くなる。	①	②	③	④	⑤

II この授業に対する下の各問いについて、あなたの印象や取り組みを①～⑤で回答して下さい。

①:あてはまらない ②:あまりあてはまらない ③:どちらとも言えない ④:ややあてはまる ⑤:あてはまる

		一つだけマークして下さい。				
1	先生は私たちの授業に関する意見を尊重していると思う。	①	②	③	④	⑤
2	先生は、活動や課題の価値や意義を説明してくれる。	①	②	③	④	⑤
3	先生は、私たちの気持ちを理解していると思う。	①	②	③	④	⑤
4	先生は、私たちの英語の学習について励ましてくれる。	①	②	③	④	⑤
5	先生は、私たちの視点を考慮してくれていると思う。	①	②	③	④	⑤
6	先生は、質問しやすい雰囲気をもっていると思う。	①	②	③	④	⑤
7	この授業では、自分の努力が実ったという充実感が得られることがあると思う。	①	②	③	④	⑤
8	この授業では、「できた」という達成感が得られることがあると思う。	①	②	③	④	⑤
9	この授業での自分のがんばりに満足している。	①	②	③	④	⑤
10	この授業では、和気あいあいとした雰囲気があると思う。	①	②	③	④	⑤
11	この授業では、同じ教室の仲間と仲良くやっていると思う。	①	②	③	④	⑤
12	この授業のグループ・ペア活動では、協力し合う雰囲気があると思う。	①	②	③	④	⑤
13	総合的にみてこの授業は有意義であった。	①	②	③	④	⑤
14	この授業は英語力の向上に役立つ(役立った)と思う。	①	②	③	④	⑤
15	この授業の内容をよく理解できた。	①	②	③	④	⑤
16	この授業では、他の学生の経験や考え方を共有(共感)することができた。	①	②	③	④	⑤
17	この授業を通じて、多文化的視点やグローバルな視点をもつことができた。	①	②	③	④	⑤
18	この授業での活動や課題は学生のレベルに合っていた。	①	②	③	④	⑤
19	この授業を通じて分析力・批判的に考える力・創造力が伸びた。	①	②	③	④	⑤
20	この授業を通じて理解力・説明力・応用力が伸びた。	①	②	③	④	⑤