

ペアワーク及び背景音楽による不安緩和のための教室活動

－ タイ人日本語学習者の不安の特徴に基づいて －

橋本 功

(5680170022)

チュラーロンコーン大学文学部東洋言語学科

日本語講座・修士課程

2015年5月

チュラーロンコーン大学著作権

氏名 : 橋本 功

論文名 : ペアワーク及び背景音楽による不安緩和のための教室活動
— タイ人日本語学習者の不安の特徴に基づいて —

指導教官 : カノックワン・ラオハブラナキット・片桐准教授

ページ数 : 61 ページ

要旨

本研究の目的は、タイ人日本語学習者（日本語能力試験 N4 相当レベル）の第二言語不安の特徴を検証することに加え、教室内での発話に関わる第二言語不安を緩和するための効果的な教室活動を検証し提案することである。

まず、学習者が抱く第二言語不安の特徴を探るために質問紙法により調査した結果、教育機関別では、日本語学校の学習者は「クラスメートからの否定的評価に対する不安」「教室内における発話に対する不安」が特に高い傾向を示し、大学の学習者は前述の傾向に加え「成績に対する不安」が高い傾向を示した。

次に、他者の注目を引き学習者の不安が高まる発話タスクとして四コマ漫画によるストーリーテリングを与えた上で、ペアワークの有無及び背景音楽の有無を組み合わせた4つのパターンで実験を行った。実験による第二言語不安の緩和効果を分析した結果、1人でタスクを遂行する際は背景音楽の効果は小さく、ペアワークの場合は背景音楽の効果が大きくなることがわかった。また、ペアワーク及び背景音楽との併用による教室環境を作り出すことで、第二言語不安を緩和する効果が最も高くなることが示された。

以上を踏まえ、教室活動としてのペアワーク及び背景音楽の併用がタイ人日本語学習者の発話に関わる第二言語不安の緩和に貢献するものとして提案する。

文学部東洋言語学科

院生の署名 : _____

日本語講座

2014 年度

指導教官の署名 : _____

目次

第1章 序論	1
第2章 先行研究及び予備調査	4
2.1 第二言語不安	4
2.1.1 第二言語習得に対する負の影響及び発話に関する不安	4
2.1.2 不安尺度	5
2.2 第二言語不安緩和のための教室活動	6
2.2.1 ペアワーク	6
2.2.2 背景音楽	7
2.2.3 タスク活動	8
2.3 予備調査	9
2.3.1 方法	9
2.3.2 結果	9
2.3.3 因子分析方法の問題点	10
2.4 本章のおわりに	11
第3章 調査概要及び実験概要	13
3.1 熟達度レベル	13
3.1.1 被験者	13
3.1.2 評価基準	13
3.2 調査概要	16
3.2.1 調査方法	16
3.2.2 調査に関わる統計的分析方法	17
3.3 実験概要	19
3.3.1 実験方法	19
3.3.2 フォローアップ調査	22
3.3.3 実験に関わる統計的分析方法	22
第4章 結果及び考察 - 第二言語不安の特徴 -	24
4.1 基本統計量からみた第二言語不安の特徴	24
4.1.1 信頼性係数	24
4.1.2 全被験者の不安得点	25
4.1.3 教育機関別の不安得点	27

4.2	相関からみた第二言語不安の特徴	29
4.2.1	全被験者の相関関係	29
4.2.2	教育機関別の相関関係	32
4.3	因子分析からみた第二言語不安の特徴	34
第5章	結果及び考察 - 不安緩和のための教室活動 -	36
5.1	実験の結果及び考察	36
5.1.1	信頼性係数	36
5.1.2	実験後の不安得点及び教室活動の効果	36
5.2	ペアワークと背景音楽の関係	39
5.3	フォローアップ調査による分析と考察	41
5.4	日本語教育への応用	45
第6章	結論	46
6.1	まとめ	46
6.2	結論	47
6.3	今後の課題	48
	参考文献	49
	出典	52
	謝辞	53
添付資料1	質問紙（調査の不安尺度）	54
添付資料2	四コマ漫画	57
添付資料3	質問紙（実験後の不安尺度）	59
添付資料4	質問紙（音楽の尺度）	60
添付資料5	フォローアップ調査の例	61

図表の目次

表 1	因子分析予備調査結果	10
表 2	JFS の総合評価と JLPT の合否	14
表 3	A2 の判定の指標	15
表 4	ロールプレイによるオーラルテストの結果	15
表 5	第二言語不安尺度における除外項目	16
表 6	第二言語不安尺度における補充項目	17
表 7	実験グループの割り当て	20
表 8	調査の不安尺度のデータ信頼性	24
表 9	第二言語不安の基本統計量(1)	25
図 1	第二言語不安の度数分布（全被験者）	26
図 2	第二言語不安の正規分布表（全被験者）	26
表 10	第二言語不安の基本統計量(2)	27
図 3	第二言語不安の度数分布（大学）	28
図 4	第二言語不安の度数分布（日本語学校）	28
表 11	項目ごとの相関係数（全被験者）	30
表 12	不安得点と相関関係が強い項目（全被験者）	31
表 13	不安得点と相関関係が強い項目（大学）	32
表 14	不安得点と相関関係が強い項目（日本語学校）	32
表 15	因子分析結果	34
表 16	実験後の不安尺度のデータ信頼性	36
図 5	実験後の第二言語不安の度数分布	37
図 6	実験後の不安得点の合計（組み合わせ別）	38
図 7	音楽の尺度の項目別平均値	39
表 17	音楽の尺度における 1 人・ペア群間の差の t 検定の結果	40
表 18	群間における心的状態の理由（項目 02. 集中できない）	42
表 19	群間における心的状態の理由（項目 03. 落ち着かない）	42
表 20	群間における心的状態の理由（項目 04. 気持ちがくつろぐ（反転項目））	43
表 21	群間における心的状態の理由（項目 08. 積極的な気分だ（反転項目））	44
[再掲]	表 15 因子分析結果	46
[再掲]	図 6 実験後の不安得点の合計（組み合わせ別）	47

第1章 序論

教室活動においてタイ人日本語学習者のインターアクションを図るために、文型練習・指示質問・提示質問・タスクの種別を問わず、学習者にできる限り発話の機会が与えられるように教師として改善を図ってきた。学習者の中には発話および発話に関わる活動に積極的に取り組む者もいる反面、苦手意識を抱く者も少なくない。特に、教師とのインターアクションに不安そうな面持ちで臨む学習者にしばしば出会う。学習者の声が小さくてその発言内容が聞き取れないために筆者が明確化要求すると、学習者はますます萎縮し発言しなくなるという悪循環に遭遇する。そこで、学習者が抱く不安心理を緩和し快適な教室環境を作り出すことが可能な発話に関わる教室活動を行いたいと考えた。

第二言語習得研究分野において、認知面の研究が長年に渡り進められてきた。一方で、1980年代以降、学習者の情意面にも着目し解明しようとする研究活動も盛んである。中でも、第二言語習得における不安について、英語学習者の特徴と傾向を探る研究が米国を中心に行われてきた。教室内での学習者の心理状態が学習意欲に相当な影響を及ぼすことは想像に難くない。MacIntyre & Gardner(1994) は、情意面の三つの要因である動機、態度、不安の中で、不安が第二言語習得にもたらす影響が最も大きく、学習の達成度との負の相関を報告している。さらに、多くの研究が不安と習得度との間には負の相関 (Aida, 1994; Machida, 2001) があることを報告している。また、言語情報の入力、処理、出力に対する妨害や言語習得に必要な情報処理量の低減 (MacIntyre & Gardner, 1994) が報告されるなど、多くの実証的研究により言語習得や学習の継続に対する負の影響があることが明らかになっている。

アジア圏出身の日本語学習者を対象にした不安の研究には、元田 (2000, 2005)、Imai (2006)、下村 (2008)、石橋 (2011)、王 (2013) などがあるが、これらの中でタイ人学習者に特化したものは、Imai (2006)、下村 (2008)、石橋 (2011) である。Imai (2006) は、バンコク都内の某大学にて学習者の不安に関する質問紙調査を行った結果、クラスメートや教師からの否定的評価に対する不安があまりなかったことを報告しているが、Fukai (2000)、Aida (1994)、志田 (2006) と逆の結果になっている。これは、タイ人日本語学習者と他の国籍の日本語学習者とは、否定的評価に対する不安に差異があることを示唆している。一方、前述の先行研究では、下村(2008)を除き、全て大学の学習者を対象としている。タイ国における日本語学習者の社会的属性が学生・生徒及び

社会人と多岐に渡るため、大学生のみを対象にしてもタイ人日本語学習者全体の特徴を反映できるかどうか疑問が残る。そこで、本研究では大学に加えて日本語学校を対象としたタイ人日本語学習者の不安の特徴と傾向を検証することを第一の目的とする。

言語不安を緩和させる活動について、いくつかの提案がなされている。Young (1990) は、皆の注目を浴びるような発話活動をできるだけ避け、少人数のグループでの活動やペアワーク活動を多く取り入れることを提案している。Imai (2006) は、初期の段階では皆の面前での意見の陳述やロールプレイなどの不安を刺激するような活動を避けて少人数グループ内での活動が望ましく、十分な練習を積んだ後の次段階として皆の面前での活動への移行を提案している。先行研究では皆の注目を浴びるような活動をなるべく回避し、学習者主体の少人数での活動が望ましいとの見解は一致している。しかしながら、4技能のうちの発話に関しては他者とのインターアクションを通じて能力が磨かれていくものであり、早晚スピーチや発表など、多人数の面前での発話場面を経験することから、学習の早い段階から不安を回避するのではなく、克服するための教室活動に焦点を当てるのがよいのではないかと考えた。外国語学習に基づく不安を取り扱った先行研究では、学習者の教室活動における不安の特徴と傾向を探り、不安を緩和する教室活動としてペアワークを提案するものが主流である。しかしながら、ペアワークが学習者の不安の緩和に効果があるのか否かを実験により実証する研究は管見の限り見当たらない。そこで本研究では、まずタイ人日本語学習者（日本語能力試験 N4 相当レベル）に焦点を当て、教室活動における不安の特徴及び傾向を予備調査により検証する。次に、予備調査から得られた特徴を基に、本調査及び実験を行う。予備調査と本調査の違いは被験者の社会的属性及び人数である。実験については、予備調査により得られた不安の特徴の条件に合致するタスクを選定し、教室活動としてのペアワークに加え、背景音楽¹ (BGM: Background Music) (以下、背景音楽という) を新たに取り入れたものが学習者の不安の緩和に効果があるか否かを解明した上で新たな教室活動として提案する。

第二言語習得に対して妨害的に作用する情意要因として、「不安」が挙げられるが、Horwitz et al. (1986:128) は「外国語不安 (foreign language anxiety)」と呼び、「外国語学習過程の独自性から生じる、教室での言語学習に関係した自己認識、信念、感情、行動の明白な複合体」と定義している。一方、MacIntyre & Gardner (1994:284) は「言語不安 (language anxiety)」と呼び、「発話や聴解や学習を含めた第二言語状況に特定の結びつけられる緊張と懸念の感情」と定義した。さらに、元田 (2005:8, 32) は「第二言

¹ その場の主役にはならないが、その場を演出するために背景として流れる音楽。

語不安 (second language anxiety) と呼び、「第二言語の学習や使用、習得に特定の関わる不安や心配と、それによって引き起こされる緊張や焦り」と、他の2つの不安を包括し広く定義したものであることから、本研究では元田の用語と定義を踏襲する。また、本研究での「発話」は、聞き手が存在する話し言葉であり「聞く」「話す」「読む」「書く」の4技能のうちの「話す」に該当するが、聞き手に対する表現意図を含意しないものとして定義する。

以上のことから、本研究での課題は以下の2点である。

【課題1】 タイ人日本語学習者の教室活動における第二言語不安の特徴について解明する。

【課題2】 ペアワーク及び背景音楽を併用した教室活動が、タイ人日本語学習者の発話に関する第二言語不安の緩和に効果があることを検証し提案する。

本稿の構成は次の通りである。第2章では、先行研究及び予備調査について述べる。第3章では、調査概要及び実験概要について述べる。第4章では、第二言語不安の特徴についての結果及び考察を述べる。第5章では、不安緩和のための教室活動についての結果及び考察について述べる。最後に第6章では、結論及び今後の課題について述べる。

第2章 先行研究及び予備調査

本章では、先行研究について述べる。まず、第二言語不安と第二言語習得との関係、教室活動における発話と不安との関係、不安に関する尺度について述べる。次に、第二言語不安を緩和するための教室活動について述べる。

また、予備調査を本章で述べる。次章で述べる調査及び実験は、予備調査の結果から得られた不安の特徴に基づき実行されるべきものとの判断によるものである。

2.1 第二言語不安

2.1.1 第二言語習得に対する負の影響及び発話に関する不安

1980年代以降、第二言語習得研究において、言語適性、学習ストラテジー、学習スタイル、動機づけ、不安などの個人差に注目されるようになってきた。特に、動機づけ及び不安が学習者の第二言語習得に強い影響を及ぼすことが多くの研究から指摘されてきたが、中でも第二言語不安は、学習の達成度との間に負の相関が強いことが報告されている (MacIntyre & Gardner, 1994)。

日本語教育の分野でも、不安と日本語の習得の間に負の相関が確認されている。Aida (1994) は、アメリカの某大学で、強い不安を抱く学習者ほど、成績評価が低い結果になったことを報告している。また、Machida (2001) は、オーストラリアの某大学で、初級日本語学習者の不安と日本語の口頭試験の結果との間に負の相関があることを報告している。石橋 (2011) は、タイの某大学で日本語を主専攻とする学習者に対して、作文に関わる不安と作文の成績との関連を調査した結果、負の相関があったことを報告している。王 (2013) は、中国の某大学で日本語を専攻する中国人学習者等に対して、不安と成績評価との相関関係を調査した。その結果、全てのグループで負の相関がみられ、第二言語不安は習得に対して負の影響があることが確認された。

外国語学習において技能面から鑑みて重要な要素は、「読む」「書く」「聞く」「話す」の4つであるが、最も情意面に影響を及ぼすのはどの技能であろうか。「『読む』ことも『書く』ことも、書き手から影響を受けたり、読み手に影響を与える過程であり、自己と対象の間に共通の意味を構築するコミュニケーションの過程である。しかし、聞く・話すに比べて、時間的余裕があり、自己提示操作も行われやすいため情意的にはかなり異なる」(八島 2003:82) との主張の通り、口頭コミュニケーションが情意面に強く影響することがわかっている。

Aida (1994) は、それまで欧米の言語において高い信頼性を示していた「外国語教室不安尺度 (2.1.2 にて後述)」を日本語にも適用可能であることを実証した。Aida (1994) は、アメリカの某大学の初級日本語学習者の不安を外国語教室不安尺度を用いて測定している。因子分析の結果、第1因子「発話不安と否定的評価」、第2因子「クラスを落第することの恐れ」、第3因子「日本語母語話者と話すことの快適さ」、第4因子「日本語クラスに対する否定的態度」の4つに分類した。このうち、第1因子の「発話不安と否定的評価」が33項目中、18項目と最も多く占めたことが確認されている。つまり、日本語の習得において「発話」が学習者に不安をもたらす程度が最も高いことを示唆している。

また、蔡愛芬・蔡愛玲(2013)は、台湾の総合大学と技術大学の日本語専攻の学生が抱く不安について調査し、発話に関する不安については、日本語能力試験二級合格者のほうが一級合格者よりも高い傾向を示したことを報告している。

2.1.2 不安尺度

Horwitz et al. (1986) は、不安が第二言語習得において、口頭でのコミュニケーション能力の習得を妨害するとして「外国語不安」と命名した。そして、構成概念として「コミュニケーション不安 (communication apprehension)」（例：自分の英語の授業における発言にはあまり自信がない）、「テスト不安 (test anxiety)」（例：英語の試験を受けていても緊張することはない(反転項目)）、「否定的評価に対する恐れ (fear of negative evaluation)」（例：他の学生の前で英語を話すのはとても恥ずかしい）の3つを提示した。また、Horwitz et al. (1986) は、学習スキルセンターの報告や教師の経験などを参考にして「外国語教室不安尺度 (Foreign Language Classroom Anxiety Scale)」（以下、「FLCAS」という）を開発した。王(2013)によると、この FLCAS は33項目から成る質問紙で、主にクラスのコミュニケーション不安、テスト不安と負の評価に対する不安を測定し、そのうち、29項目はリスニング、スピーキング、リーディング、ライティング、メモリと言語処理速度関連の典型的な項目であるという。また、答えは「まったくそう思う、そう思う、どちらとも言えない、そう思わない、まったくそう思わない」の5段階に分かれるという。Horwitz et al. (1986) は、アメリカの某大学でスペイン語学習者75名を対象に調査を行った。その結果、外国語不安の存在が明らかになり、さらに口頭コミュニケーション活動と関係していることがわかった。

FLCAS は、アメリカの大学、つまり外国語としての日本語を学習する環境（以下、「JFL環境²」という）で開発された不安尺度であるため、教室外での不安（項目例：ネイティブスピーカーと話すとき、不安にならない）を含んでいる。そのため、これを日本国内で日本語を学習する環境（以下、「JSL³環境」という）にそのまま適用するには無理があった。そこで、JSL環境に適応した不安尺度として、元田（2005）は、23項目から成る「教室内不安」と22項目から成る「教室外不安」より構成された質問紙「日本語不安尺度（Japanese Language Anxiety Scale）」（以下、「JLAS」という）を開発した。

2.2 第二言語不安緩和のための教室活動

本節では、第二言語不安と教室活動との関係についての先行研究を述べる。まず、第二言語不安とペアワークとの関係について述べる。次に、第二言語不安と背景音楽との関係について述べる。最後に、第二言語不安とタスク活動との関係について述べる。

2.2.1 ペアワーク

泰（2012）は、中国の大学における日本語の授業で日本語母語話者の参加を導入したグループワークによる会話授業の実践を行った。分析の結果、学習者は仲間の助言で自分の意見を補足することによって、自分の言いたいことを適切に日本語で述べていたことに加え、お互いに助け合うというやり方に恥ずかしさを感じておらず、むしろ他人を助ける行動に対して好感を持っていたことを報告している。

「リラックスした雰囲気の中で、友達とあれこれ議論しながら、マイペースで問題を協力して解決していく『グループによる学習』はメンバーの学習意欲を高め、全体として授業の活性化を促す学習法である」（高橋 2008:33）のとおり、ペア・少人数のグループワークは教室活動を活性化させる点で効果的な指導法と言える。

一方、ペア・少人数のグループワークが不安という情意面にどのような影響を与えるのであろうか。教師は、学習者が人前で話したり意見を述べたりすることに起因する発話活動における不安を緩和できるように考慮する必要がある。教師の役割を限定し、タスク活動を重視するコミュニケーション・アプローチは、学習者中心の教授理論としてコミュニケーション能力（Communicative Competence）を醸成するのに適したものであ

² Japanese as a Foreign Language の略語である。

³ Japanese as a Second Language の略語である。

る。コミュニケーション・アプローチまたはその代表的な活動であるペア・少人数のグループワークが、学習者の不安緩和に適した教室活動であるとの研究が複数報告されている（Young, 1990、倉八 1991、Fukai, 2000、西谷・松田 2003）。

2.2.2 背景音楽

近年、音楽によるリラクゼーション効果が盛んに叫ばれるようになってきた。内藤（2006）は、音楽聴取後の感情変化について、癒されると感じる音楽が抑うつ・不安的な感情を減少させることを実証した。このことから音楽聴取がストレス軽減や、気分を落ち着かせる作用があることを報告している。

次に、第二言語や外国語の授業と音楽との関係についての先行研究を以下に述べる。

鬼木(1996)は、ブルガリアのロザノフが暗示学による「サジェストペディア」を確立し、1978年ユネスコで発表されて以来、世界各国で、外国語教育をはじめとする様々な分野の指導に取り入れられ、現在に至っていると述べている。また、鬼木（1996）によると、授業活動の手段として芸術（音楽・絵画・演劇等）を採用し潜在意識に調和のとれた周辺知覚の情報を与えるが、中でも、音楽を活用するコンサートが中心となるという。コンサートにはアクティブ・コンサートとパッシブ・コンサートがあるが、後者で使われる音楽はリラックスして α 波状態になり易いバロック音楽を背景に教師が自然な調子で朗読するものだという。サジェストペディアを用いた外国語授業では、学習者が情緒的に解放され、精神的にリラックスして学習できるように、学習環境や授業のプロセスから緊張、不安、恐怖などのネガティブな要因を取り除くことを原則としている（壹岐 1986、鬼木 1996）。

Oxford (1999) は、学習者の不安に関する先行研究を取りまとめ、学術論文として学習者が不安を抱いた際に示す兆候を、①回避行動、②身体行動、③身体的兆候、④その他の兆候（文化・過度の勉強・完璧主義・会話の欠如・アイコンタクトの欠如など）の4つに分けて提示している。そして4つの兆候を分析し、学習者の教室活動における不安を緩和するためのヒントとして13項目にまとめ、その一つの手段として、音楽、笑い、ゲームなどでリラックスさせることが有効であると主張している。

Ohata (2005) は、アメリカの英語教育において教師にインタビュー調査をしている。学習者にとっての快適な教室環境を作り出すために教師は何をするかの問いに対して、①ゲームや音楽でリラックスさせる、②冗談を言って笑わせる、③背景音楽を用いる、との回答を得ている。

松井・小原・松本・井上（2005）は、日本語母語話者 235 名に対してクラシック音楽である「パッヘルベルのカノン(Pachelbel:Canon)」を音楽刺激として呈示し心理評定表（質問紙）を用いて調査を行った。その結果、一般的に知覚される感情経験として、聴取者に快の状態を与え、癒しやリラクゼーションの効果が得られやすい音楽であることを実証している。また、音楽聴取後に身体の変化に伴って心理面においても安定した状態となったことから、不安の軽減につながる可能性について言及している。松井・小原・松本・井上（2005）の心理評定表は、ボストン大学のマクネアほかによる、Profile of mood states (POMS)⁴ における因子の中から質問を抜粋して用いたものである。POMS は国際的に認知された心理評定であるため、タイ語母語話者にも適用可能なものとみなして本研究を進めることとする。

以上、複数の先行研究から、外国語の授業での発話活動に背景音楽を取り入れることにより、学習者の情意面に何らかの影響を及ぼすことが推測される。発話に関わる不安を緩和する方策として、ペア・少数数のグループワークが提案されている（Young, 1990、倉八 1991、Fukai, 2000、西谷・松田 2003）が、日本語教育において第二言語不安と背景音楽との関係を扱った実証研究は管見の限り見当たらない。

2.2.3 タスク活動

Young (1990) は、“ on the spot（即座に）” “ in front of the class（教室の前に出て）” 行うような、学習者の第二言語不安を高める発話活動をできるだけ避け、少数やペアでの活動を提案している。しかしながら、本研究は前述の通り、第二言語不安が高まる状況にあっても回避するのではなく、緩和し克服することを目的とした教室活動を探る立場から、敢えて第二言語不安が高まるタスクを選択することとしたい。タスクの候補として、ロールプレイが挙げられるが「即座に、教室の前に出て」の条件を満たすものの、組み合わせとしての複数の学習者を要する。一方、ストーリーテリング⁵については「即座に、教室の前に出て」の条件を満たすとともに、学習者は一人でも複数でも可能なタスクである。

⁴ 性格傾向を評価するのではなく、その人のおかれた条件の下で変化する一時的な気分・感情を測定するテスト。

⁵ 自分の過去の経験に言葉を与え、他者との関わりを通して具体化していくという意味で、社会的な性質を持つ活動でもある（Ochs & Capps, 2001）。本研究では、起承転結の展開がある内容を持つ四コマ漫画から構成されたタスクとして用いる。

本研究では、学習者が一人で発話タスクを行う場合と複数で行う場合とを対照するために、ストーリーテリングを発話タスクとして採用する。

2.3 予備調査

タイ人日本語学習者に特化した第二言語不安に関する研究はまだ少なく歴史が浅いため、解明すべき余地が多く残っている。本研究では、未解明の特徴と傾向を明らかにすることを目的とする。本予備調査の結果及び問題点を踏まえ、次章での本調査及び実験につなげる。

2.3.1 方法

本データは、2013年11月及び12月に、バンコク都内の某日本語学校において日本語の授業を受講している日本語学習者40名を対象として調査した。内訳は、初級（日本語能力試験 N5 レベル相当）27名、中級レベル（日本語能力試験 N4～N3 レベル相当）13名である。

FLCAS を不安尺度として採用し、第二言語不安についての調査を行った。FLCAS の質問紙は33項目から成る。回答は「まったくそう思う」から「まったそう思わない」までの5件法で求めた。FLCAS の質問紙には、日本語とタイ語を併記した。尚、英語（原文）から日本語への翻訳は、王（2013）を参考にした。また、英語（原文）からタイ語および日本語からタイ語への翻訳はタイ語母語話者へ依頼したが、両者間に翻訳による意味に差異が生じた場合は、英語（原文）からタイ語への翻訳を優先することとした。

質問紙調査実施後に、タイ人日本語学習者の質問項目ごとの不安得点がどのような潜在因子から影響を受けているかを把握するために因子分析（最尤法⁶、バリマックス回転⁶）を行った。尚、共通因子数については、解釈の可能性から2因子とした。

因子分析による統計手法については、第3章の3.2.2にて後述する。

2.3.2 結果

因子分析の結果、表1の通り2因子が抽出され、第1因子は「他者の評価に対する不安」、第2因子は「状況把握の不確かさに対する不安」と解釈された。

⁶ 因子分析の際の因子抽出法の一つ。

バリマックス回転は直交回転の一つで、因子分析の初期解を得た後、因子軸を回転させることにより結果の解釈をしやすくする。（松尾・中村 2002）

第1因子では「他の学生の前で日本語を話すのはとても恥ずかしい」「授業中、率先して質問に答えるのは恥ずかしい」の負荷量が高く、タイ人学習者は自分の発言がクラスメートからどのように評価されるのかを相当気にかけていることが読み取れる。FLCASを開発した Horwitz, E. K., et al.(1986) は不安の構成要素として、「コミュニケーション不安 (communication apprehension)」（例：自分の英語の授業における発言にはあまり自信がない）、「テスト不安 (test anxiety)」（例：英語の試験を受けていても緊張することはない（反転項目））、「否定的評価に対する恐れ (fear of negative evaluation)」（例：他の学生の前で英語を話すのはとても恥ずかしい）の3つを提示したが、予備調査では、Horwitz, E. K., et al.(1986) の「否定的評価に対する恐れ」が強く表出する結果となった。つまり、タイ人日本語学習者にとって、クラスメートの面前での発話に関わる不安が教室活動における学習を阻害する要因の一つになっていると考えられる。

表1 因子分析予備調査結果

変数 (質問項目)	I	II
第1因子：他者の評価に対する不安		
24. 他の学生の前で日本語を話すのはとても恥ずかしい。	.89	.16
13. 授業中、率先して質問に答えるのは恥ずかしい。	.74	-.13
15. 先生がどこを訂正しているのかわからないと、不安になる。	.54	.07
第2因子：状況把握の不確かさに対する不安		
10. 日本語の授業についていけないのではないかと心配になる。	.29	.78
09. 予習していないのに発言しなければならないとき、慌ててしまう。	.18	.76
33. 先生に予習していない部分について聞かれると不安になる。	.15	.72
14. ネイティブスピーカーと日本語で話すとき、不安にならない。	.01	.64
12. 日本語の授業を受けているとき、知っていることも忘れるほど緊張する。	.14	.52
08. 日本語の試験を受けていても緊張することはない。	.04	.50
11. 日本語の授業で、他人がなぜ悩むのかわからない。	-.02	.43

(08) (11) (14) は反転項目。

2.3.3 因子分析方法の問題点

タイ人日本語学習者が教室活動にて抱く第二言語不安の特徴と傾向を因子分析により検証したが、本予備調査の因子分析に問題点が見受けられる。まず、FLCASの項目にテストに対する不安（例：英語（日本語）の試験を受けていても緊張することはない）及び教室外での不安（例：ネイティブスピーカーと一緒にいても、気持ちよく接することができる（反転項目））が含まれていることである。本研究では教室活動における学習

者の不安を取り扱う観点から、テストに対する不安と教室外での不安の項目は不適切と思われる。次に、第1因子を「他者の評価に対する不安」と命名したが、項目「先生がどこを訂正しているのかがわからないと、不安になる」は聴解に関わる不安との解釈も可能である。さらに、第2因子を「状況把握の不確かさに対する不安」と命名したが、カテゴリー化に曖昧さが残る。

以上、33の質問項目に対して40人の被験者で予備調査を行ったが、因子分析において精密さが欠落する問題点の原因として考えられるのは、被験者の人数の不足によるものである。松尾・中村（2002）によると、因子分析での正しい解釈をするためには、通常、質問項目の5倍程度以上の被験者を必要とするという。そこで、次章の本調査では150人以上程度の被験者を獲得の上、実行することとしたい。また、質問項目の選定の際には、本研究の目的に適ったものであるかどうかの精査を行う必要がある。

2.4 本章のおわりに

先行研究では、これまでに第二言語不安は第二言語習得を阻害するものとの認識が主流であり、特に成績評価との負の相関により実証されている。また、不安尺度としてのFLCAS, JLAS等が開発されたことにより、学習者が抱く不安の特徴についても徐々に明らかになりつつある。さらに、不安尺度を用いた複数の研究において、外国語学習者が発話に関する不安や他者の否定的評価に関する不安に高い傾向を示すことが報告されている。2000年以降、日本語教育における第二言語不安に関する実証研究は着実に増えてきている。FLCAS, JLAS等を尺度とする質問紙法を採用し統計処理を実行することにより、学習者の不安要因を探り出すもの（Aida, 1994、西谷・松田2003、志田2006）がある。その他に、不安と成績や習得との相関関係（Machida, 2001、Aida, 1994、王2013）、不安と他の情意要因との相関関係（元田2005、西谷・松田2008、望月2008、王2013）を検証するものなどが挙げられるが、それらの結果に基づき第二言語不安の対処法を示唆することが昨今の研究の主流である。本研究でも、FLCAS及びJLASの尺度を用いてタイ人日本語学習者の第二言語不安の特徴について解明する。

一方、実際の教室で具体的な教室活動（ペア・少人数のグループワーク、背景音楽など）を用いてタスクを試行した後に学習者の情意を汲み取ること、つまり、タイ国内の日本語教育において実験を用いた研究は管見の限りこれまでのところない。先行研究では、学習者の第二言語不安の特徴を探り出し、その結果から不安緩和のための教室活動を提案しているが、この手法による結論の導き方は推論（推測に基づいた結論）に過ぎないと考えられる。本研究では、推論ではなく、実際にそれらの教室活動を取り入れた

授業を行うことにより発話に関わる不安緩和の実効性を検証したいと考えた。つまり、実験を行うことが検証につながるものと考えた。そこで次章にて、発話タスクとしてストーリーテリングを、第二言語不安緩和のための教室活動としてペアワーク及び背景音楽を、用いた実験を行う。

第3章 調査概要及び実験概要

本章では、まず日本語熟達度レベルを設定し、タイ人日本語学習者の教室活動における第二言語不安の特徴を明らかにするための調査（以下、「調査」という）の概要について述べる。次に、第二言語不安緩和のための教室活動として、ペアワーク及び背景音楽を用いた実験（以下、「実験」という）の概要について述べる。

3.1 熟達度レベル

調査及び実験を行うに当たり、被験者となるタイ人日本語学習者の日本語熟達度が一定となるよう設定する必要がある。日常のコミュニケーション活動において最低限必要とされる文型及び語彙は、初級日本語コース終了レベルであるが、日本語能力試験（以下、「JLPT」という）のN4が認定の目安となっている（JLPT <http://www.jlpt.jp/>）。そこで本研究では、JLPTのN4を熟達度レベルとして設定する。

3.1.1 被験者

調査の被験者として、バンコク都内の某大学（以下、「大学」という）の日本語学科主専攻から大学生110人、バンコク都内の某日本語学校（以下、「日本語学校」という）から18歳以上の学習者43人、合計153人を選出した。また、実験の被験者として日本語学校から18歳以上の学習者43人を選出した。尚、被験者の熟達度レベル及び選出の方法については、以下の3.1.2にて詳述する。

3.1.2 評価基準

同大学日本語主専攻の担当教師によると、対象となる被験者は同大学同主専攻の3年生及び4年生であり、大半がN4相当レベルに達しているとのことである。そこで、同大学の担当教師に依頼し、対象者からN3以上の資格保持者を除外することにより、N4相当レベルの被験者110人を選出してもらった。次に、日本語学校からも大学と同様に、N4レベルの被験者を選出するが、別の評価基準を設定した。日本語学校からの被験者については、調査のみならず実験の対象者としても必要なN4レベルのコミュニケーション能力を測定する必要がある。

JLPTにはN4の聴解レベルとして「日常的な場面で、ややゆっくりと話される会話であれば、内容がほぼ理解できる」（<http://www.jlpt.jp/>）との認定の目安があるものの、オーラルテストの提供がないために発話運用能力を測定することができない。一方、国際

交流基金(2012)では、JF 日本語教育スタンダード（以下、JFS）のパフォーマンス評価と JLPT の合否判定との関係について調査している。そこで、国際交流基金(2012)に従い、JLPT の N4 レベルが JFS のパフォーマンス評価に相当するものとして本研究における評価基準とした。

以下の表 2 は、国際交流基金(2012)の調査結果に基づくもので、JFS の評価と JLPT の評価を対比している。JFS で A1 または A2 と評価された者が N4 に合格しているかどうかを示すものである。それぞれ●が合格者、○が不合格者を表している。

表 2 JFS の総合評価と JLPT の合否

	A1	A2
N4	●●●●●	●●●●● ●●●●●
	○	

(国際交流基金 2012:5) 筆者一部修正

表 2 により、JFS と JLPT に明確な連関が見られないものの、A2 と評価された者は A1 の 2 倍となっており、A2 (JFS) と N4 (JLPT) との関連性が最も高い結果になっている。そこで、本研究では、この結果に基づき、A2 (JFS) を評価基準として本稿を進める。

国際交流基金(2014)は、JF 日本語教育スタンダードに準拠した「ロールプレイテスト」を提供している。A2 レベルで測定する能力は「日常生活に必要な基本的やりとりができる」（国際交流基金 2014:20）としており、以下のロールカードを例として提示している。

<A2 ロールカード>

あなたは今、日本に住んでいます。デパートで、とてもいい色の服を見つけました。

しかし、サイズが合いません。お店の人に相談してください。

さらに、国際交流基金(2014)は判定の指標を表 3 のとおり提示している。

表3 A2の判定の指標（国際交流基金 2014:21）

日常生活に必要な基本的やりとりができる		日常生活に必要な基本的やりとりができる	
◎	○	△	×
相手の簡単な働きかけに、苦勞なく、簡単な言葉で応じ、必要な情報を伝えてタスクが達成できる。簡単な感想・見解もつけ加えることができる。	相手の簡単な働きかけに、簡単な言葉や身振りで応じ、必要な情報を伝えてタスクが達成できる。ただし自分から話を進めることはできない。	相手の簡単な働きかけに言葉や身振りで応じるが、必要な情報を伝えられず、タスクが達成できない。	相手の簡単な働きかけに言葉でも身振りでも応じられない。必要な情報を伝えられず、タスクが達成できない。

2014年11月初旬、日本語学校の日本語コースにおいてA, B, C, Dの4つのクラスの学習者にA2 (JFS 基準) のロールプレイによるオーラルテストを実施し、表3の指標に基づいて判定した結果、調査及び実験の対象として43人の被験者を表4のとおり選出した。

表4 ロールプレイによるオーラルテストの結果

クラスA			クラスB			クラスC			クラスD		
被験者	達成度	判定	被験者	達成度	判定	被験者	達成度	判定	被験者	達成度	判定
A01	○	合格	B01	◎	合格	C01	○	合格	D01	◎	合格
A02	○	合格	B02	○	合格	C02	◎	合格	D02	○	合格
A03	◎	合格	B03	◎	合格	C03	○	合格	D03	○	合格
A04	◎	合格	B04	◎	合格	C04	×	不合格	D04	◎	合格
A05	○	合格	B05	○	合格	C05	○	合格	D05	△	不合格
A06	◎	合格	B06	◎	合格	C06	◎	合格	D06	◎	合格
A07	◎	合格	B07	◎	合格	C07	○	合格	D07	◎	合格
A08	△	不合格	B08	◎	合格	C08	◎	合格	D08	○	合格
A09	◎	合格	B09	○	合格	C09	○	合格	D09	◎	合格
A10	◎	合格	B10	◎	合格	C10	◎	合格	D10	◎	合格
A11	◎	合格				C11	◎	合格			
A12	○	合格									
A13	◎	合格									
A14	◎	合格									
A15	○	合格									

尚、表 4 の「達成度 (◎、○、△、×)」については、表 3 の指標に従うものである。

3.2 調査概要

3.2.1 調査方法

タイ人日本語学習者の教室活動における第二言語不安の特徴を探ることを目的に、調査を行う。被験者は、3.1 で選出した 153 人であるが、実施時期については、2014 年 11 月であった。また調査に当たって、本研究では、FLCAS 及び JLAS を尺度として採用した。タイにおける日本語教育は JFL 環境であるため、FLCAS を尺度として用いるのが妥当である。FLCAS は、33 の質問項目から成るが、項目の中にはテストに対する不安（例：英語（日本語）の試験を受けていても緊張することはない）及び教室外での不安（例：ネイティブスピーカーと一緒にいても、気持ちよく接することができる（反転項目））が含まれているために、本研究で取り扱う教室活動における学習者の第二言語不安の尺度としては妥当性に問題がある。

表 5 第二言語不安尺度における除外項目

除外する FLCAS の項目
[テストに対する不安]
08. 日本語の試験を受けていても、緊張することはない。
[教室外での不安]
14. ネイティブスピーカーと外国語で話すとき、不安にならない。
[テストに対する不安]
21. 試験の準備をすればするほど不安になる。
[教室外での不安]
32. ネイティブスピーカーと一緒にいても、気持ちよく接することができる。

そこで、表 5 のとおり、FLCAS から本研究において不適切な 4 項目を除外した。

次に、表 5 で除外した 4 項目と同数の 4 項目を JLAS から補充した。JLAS は 23 項目から成る「教室内不安（例：教室で日本語を話すとき、ふだん緊張します。）」と 22 項目から成る「教室外不安（例：レストランで、日本語を使って注文するとき、緊張します。）」より構成されているが、JLAS から補充した項目は「教室内不安」に該当する。

尚、補充する項目の選定に際して、元田(2005:75-79)の教室内不安の全項目内容を参考にした。元田(2005:75-79)は、項目選定に当たり「聴解」「発話」「質問」「間違い」「言語処理」「特定の教室活動」「他の学習者」「教師」「能力」「授業」の10内容に区分した。本研究では10内容から以下の表6の4内容の項目を無作為に抽出し補充した。

表6 第二言語不安尺度における補充項目：[]は元田(2005)の区分内容

補充する JLAS の項目
[聴解]
先生が早口で日本語を話すと、不安になります。
[間違い]
教室で、日本語をまちがえないか心配です。
[他の学習者]
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。
[質問]
急に先生に質問されたとき、緊張します。

以上により、本研究で採用する質問紙は巻末の資料1のとおりである。回答は「まったくそう思う(5点)」「そう思う(4点)」「どちらともいえない(3点)」「そう思わない(2点)」「まったくそう思わない(1点)」の5件法で求めた。

質問紙には、日本語とタイ語を併記した。英語(原文)から日本語への翻訳は王(2013)を参考にした。また、英語(原文)からタイ語および日本語からタイ語への翻訳はタイ語母語話者へ依頼したが、両者間に翻訳による意味に差異が生じた場合は、英語(原文)からタイ語への翻訳を優先した。

3.2.2 調査に関わる統計的分析方法

調査に関わる本研究の方法として、①王(2013)の基本統計量算出による度数と平均値の比較、②王(2013)の質問項目間の相関係数の算出、③石橋(2011)ほかの因子分析により不安の特性を個々の質問項目結果を規定している潜在因子から探る方法、合計3つの方法を先行研究に倣って取り入れることにより、様々な角度から包括的に第二言語不安の特徴及び傾向を探ることが可能となることが考えられる。本研究では以上の3つの方法を採用する。

統計ソフトについては、R (version 3.0.2) を用いて数量的に解析する。

(1) 基本統計量

基本統計量は、データの基本的な特性を表す値である。さらに基本統計量は、「代表値」と「散布度」の2種類に区分される。代表値は分布全体を一つの数で表すものであり、平均(mean)、中央値(median)、最頻値(mode)、最大値(maximum)、最小値(minimum)等から構成される。一方、散布度はデータのばらつきの大きさを表すものであり、分散(variance)、標準偏差(SD: standard deviation)⁷等から構成される。

本研究では、基本統計量の算出によって第二言語不安の傾向を数量的かつ包括的に把握する。

(2) 相関

相関は、2種類のデータに関して関連性があるかどうかを判断する指標である。通常、相関係数または散布図で表される。

相関係数の強さは、一般的な基準として以下のように区分されている（小塩 2004:34）。

- ① $.00 \sim \pm .20$: 2つの変数の間にはほとんど相関がない（.00は無相関）
- ② $\pm .20 \sim \pm .40$: 2つの変数の間には低い（弱い）相関がある。
- ③ $\pm .40 \sim \pm .70$: 2つの変数の間にはかなり（比較的強い）相関がある。
- ④ $\pm .70 \sim \pm 1.00$: 2つの変数の間には高い（強い）相関がある（+1.00は完全な正の相関、-1.00は完全な負の相関）。

本研究では、巻末の資料1の各々の質問項目における不安得点と全体の質問項目との相関関係を比較することによって、個別の質問項目の全体に対する影響力を検証する。

(3) 因子分析

松尾・中村（2002）によると、因子分析とは、ある観測変数がどのような潜在因子から影響を受けているかを探るものであるという。観測変数とは、質問項目に対する回答と読み替えることができ、知り得るデータであると説明している。それに対して、因子は直接観察することができない潜在的なものであるという。また、因子と観測変数との

⁷ 分散の正の平方根であり、統計値や確率変数の散らばり具合（ばらつき）を表す数値のひとつ。

関係を調べるのが因子分析で、その関係が因子負荷⁸という数値で説明されると述べている。

本研究では、被験者 153 人分の質問項目に対する回答（1 点～5 点）を集計し因子分析を実行することによって、タイ人日本語学習者が教室活動にて抱く不安がどのような潜在因子で説明可能であるかを検証する。

3.3 実験概要

3.3.1 実験方法

第二言語不安緩和のための教室活動として、ペアワーク及び背景音楽を用いた実験を行う。被験者は、3.1 で選出した 43 人であるが、実施時期については、2014 年 11 月～12 月であり、1 ヶ月半の期間に一定の間隔を空けて合計 3 回の実験を行った。

本実験では、実際の教室活動において被験者にストーリーテリングのタスクを与える。ストーリーテリングは、「準備」及び「発表」の 2 段階から構成される。「準備」とは、被験者が四コマ漫画を観察しストーリーを作成するための活動段階である。一方、「発表」とは、被験者が教室の前に立ちクラスメートに対してストーリーを語る活動段階である。

実験では、ペアワーク及び背景音楽の教室活動としての効果を測定するが、背景音楽に「パッヘルベルのカノン（ミュンヘン・プロアルテ管弦楽団）」を採用する。音楽は、コンパクトディスク（CD）を、CD プレーヤーにより再生する。

被験者を以下の 4 つのグループに分割する。

- (a) 「準備」から「発表」まで、被験者は 1 人で行い背景音楽を使用しない。
（以下、「1 人・音楽なし」という）
- (b) 「準備」から「発表」まで、被験者は 1 人で行い背景音楽を使用する。
（以下、「1 人・音楽あり」という）
- (c) 「準備」から「発表」まで、被験者はペアで行い背景音楽を使用しない。
（以下、「ペア・音楽なし」という）
- (d) 「準備」から「発表」まで、被験者はペアで行い背景音楽を使用する。
（以下、「ペア・音楽あり」という）

⁸ 因子の観測変数に対する影響の強さを示すもの。因子分析は、この因子負荷を計算することが最大の目的となる。（松尾・中村 2002）

本実験は授業の一環として実施するため、43人の被験者は4つのクラスから構成される。クラス、ペアワークの有無及び背景音楽の有無を割り当てたものが、以下の表7である。例えば、被験者A01は[1人・音楽なし]であるが、3回の実験を通して同条件で行う。

表7 実験グループの割り当て

クラス A				クラス B			
1人・ 音楽なし	1人・ 音楽あり	ペア・ 音楽なし	ペア・ 音楽あり	1人・ 音楽なし	1人・ 音楽あり	ペア・ 音楽なし	ペア・ 音楽あり
3人	3人	4人	4人	3人	3人	2人	2人
A01, A02, A03	A04, A05, A06	A07, A09, A10, A11	A12, A13, A14, A15	B01, B02, B03	B04, B05, B06	B07, B08	B09, B10
クラス C				クラス D			
1人・ 音楽なし	1人・ 音楽あり	ペア・ 音楽なし	ペア・ 音楽あり	1人・ 音楽なし	1人・ 音楽あり	ペア・ 音楽なし	ペア・ 音楽あり
3人	3人	2人	2人	2人	3人	2人	2人
C01, C02, C03	C05, C06, C07	C08, C09	C10, C11	D01, D02	D03, D04, D06	D07, D08	D09, D10

ストーリーテリングに使用する四コマ漫画12種については、巻末の資料2のとおりである。四コマ漫画作成に当たっては、JLPTのN4レベルの文型及び語彙でタスク遂行が可能となるよう配慮した。

[実験手順]

1. [1人・音楽なし]、2. [1人・音楽あり]、3. [ペア・音楽なし]、4. [ペア・音楽あり]の順に実行する。以下、[1人・音楽なし]及び[ペア・音楽あり]の場合を例に挙げ、手順を述べる。

<1回目[1人・音楽なし]の場合>

- 1) クラス全員に対して、タスクを「準備」から「発表」まで1人で行うよう指示する。
- 2) 巻末の資料2の1-1をクラス全員に配付する。

- 3) 「準備」として、5分間の考慮時間を与える。尚、ストーリーを作成するに当たり一切の筆記を禁止する。
- 4) 5分経過後、表7に従い該当者を指名する。該当者は1人ずつ教室の前に立ち「発表」を行う。「発表」はナレーション形式、登場人物による会話形式等の種別に制約を設けず自由に行ってよい。
- 5) クラス終了後、表7の該当者は巻末の資料3の質問紙に記入する。

<1回目[ペア・音楽あり]の場合>

- 1) クラス全員に対して、タスクを「準備」から「発表」までペアで行うよう指示する。(ペア)のグループに該当する者は表7に従い指名する。尚、表7の(1人)のグループに該当する者同士についても組み合わせてペアにするが、グループ内の人数が奇数の場合は他の(1人)のグループの学習者または筆者と組み合わせてペアにする。
- 2) 背景音楽として「パッヘルベルのカノン」のCDをCDプレーヤーにより2分間呈示する。
- 3) 2分経過後、巻末の資料2の1-4をクラス全員に配付する。
- 4) 「準備」として、7分間の考慮時間を与える。「準備」中はペアのクラスメートとの母語の使用を許可するが、ストーリーを作成するに当たり一切の筆記を禁止する。
- 5) 7分経過後、背景音楽の音量を若干低減する。表7に従い該当者を指名し、該当者は一組ずつ教室の前に立ち「発表」を行う。「発表」はナレーション形式、登場人物による会話形式等の種別に制約を設けず自由に行ってよい。
- 6) 全員が「発表」を完了した後、CDを停止する。
- 7) クラス終了後、表7の該当者は巻末の資料3及び資料4の質問紙に記入する。

資料3の回答は「まったくそう思う(5点)」「そう思う(4点)」「どちらともいえない(3点)」「そう思わない(2点)」「まったくそう思わない(1点)」の5件法で求めた。また、資料4の回答は「非常に多くあった(5点)」「かなりあった(4点)」「まあまああった(3点)」「少しあった(2点)」「まったくなかった(1点)」の5件法で求めた。資料3の回答を得点化したものを以下、「実験後の不安得点」と呼び、資料4の回答を得点化したものを以下、「音楽得点」と呼ぶ。各々の質問紙には、日本

語とタイ語を併記した。日本語からタイ語への翻訳はタイ語母語話者へ依頼した。尚、資料4については、松井・小原・松本・井上（2005）の心理評定表を採用した。

「実験後の不安得点」は、被験者全員に対して資料3の質問紙を用いて心理測定を行い得点化したものである。「音楽得点」は、背景音楽を聴取した被験者のみに対して資料4の質問紙を用いて心理測定を行い得点化したものである。

以上の実験を1ヵ月半の期間に間隔を空けて3回実施した。質問紙への回答も同様に3回実施した。

[1人・音楽なし] [1人・音楽あり] [ペア・音楽なし] [ペア・音楽あり]の4つのグループの「実験後の不安得点」を3回分集計した後、2要因（ペアワークの有無）2水準（背景音楽の有無）で主効果及び交互作用を分析する。つまり、どの組み合わせのグループが第二言語不安の緩和に最も高い効果があるかを検証する。

3.3.2 フォローアップ調査

巻末の資料4の対象者は[1人・音楽あり]及び[ペア・音楽あり]の2つのグループの被験者であるが、2つのグループの音楽得点の間に有意な差があるか否かを検証する。有意差がある場合は、該当する質問項目を取り出し、音楽得点の上位2名と下位2名に対して、被験者が資料4の質問項目のとおり感じた理由について、巻末の資料5を質問例としてEメールによるフォローアップ調査を行う。

3.3.3 実験に関わる統計的分析方法

質問紙を回収後、統計ソフトR (version 3.0.2)を用いて数量的に解析する。

(1) t 検定 (t -test)

t 検定とは、2群の標本について平均値に有意差があるかどうかにより用いられる統計的検定の一つである。結果を「 t 値」「 p 値」で表す。「 t 値」は2組の標本の平均値の差、「 p 値」は有意確率である。5%水準で有意 ($*p < .05$)、1%水準で有意 ($**p < .01$)、0.1%水準で有意 ($***p < .001$)、有意差なし ($n.s.$)の基準で判断する。

(2) 分散分析 (ANOVA)

分散分析とは、3群以上の標本について平均値に有意差があるかどうかにより用いられる統計的検定の一つである。結果を「 F 値」「 p 値」で表す。「 F 値」は分散比、「 p 値」は

有意確率である。5%水準で有意 ($*p < .05$)、1%水準で有意 ($**p < .01$)、0.1%水準で有意 ($***p < .001$)、有意差なし ($n.s.$) の基準で判断する。

第4章 結果及び考察 - 第二言語不安の特徴 -

本章では、タイ人日本語学習者が教室活動にて抱く第二言語不安の特徴と傾向を検証する。まず、第3章の3.2の方法で収集した被験者のデータに基づき、基本統計量の分析によって第二言語不安の傾向を数量的かつ包括的に把握する。

次に、巻末の資料1の各々の質問項目における不安得点と全体の質問項目との相関関係を比較することによって、個別の質問項目の全体に対する影響力を検証する。

最後に、因子分析を実行することによって、タイ人日本語学習者が教室活動にて抱く第二言語不安がどのような潜在因子で説明可能であるかを検証する。

以下、4.1及び4.2では、タイ人学習者が抱く不安の特徴を全体的に把握するために、行う全被験者対象の包括的考察に加え、教育機関ごとの特徴を把握するための考察も併せて行う。ただし、4.3については、第2章の2.3（予備調査）の問題点であった被験者数の関係から、全被験者を対象とした全体考察のみとする。

4.1 基本統計量からみた第二言語不安の特徴

本節では、第3章の3.1で選出したタイ人日本語学習者を被験者として、教室活動で抱く第二言語不安について、全被験者を大学の被験者と日本語学校の被験者に分類することにより、合計3つの観点から基本統計量の分析を行い、傾向及び相違点を探る。

4.1.1 信頼性係数

基本統計量、相関、因子分析の3つの指標から結果を述べる。

3.2の調査概要に従った巻末資料1の質問紙の不安尺度についてクロンバックの α 信頼性係数⁹を求めたところ、表8が示すように、0.88の値が得られたため、内的整合性の観点から調査の不安尺度の信頼性は十分にあると言える。

表8 調査の不安尺度のデータ信頼性

α 係数	項目数
0.88	33

⁹ アンケート調査などで、尺度に含まれる個々の質問項目が内的整合性を持つかどうかを判定するために用いられる（統計学用語辞典 <http://www.weblio.jp/content/> アクセス日：2014年10月30日）。

0から1の数値で表され、1に近いほど内的整合性が高いと判断する（小塩 2005:14）。

4.1.2 全被験者の不安得点

巻末の資料1の質問紙に基づいてデータを収集後、全被験者の教室活動における不安を得点化した。不安得点は数値が大きいほど不安が高いことを意味し、「まったくそう思わない(1点)」から「まったくそう思う(5点)」までの5段階評定で得点化したことにより、33項目の合計不安得点は理論上33点から165点までの範囲を取る。

タイ人日本語学習者(全被験者)が教室活動において抱く第二言語不安の不安得点を基に数量化した基本統計量の結果を、表9に示す。

表9 第二言語不安の基本統計量(1)

項目	タイ人日本語 学習者 (全被験者)
平均	104.58
標準誤差	1.33
中央値(メジアン)	105.00
最頻値(モード)	113.00
標準偏差	16.47
分散	271.30
尖度	0.01
歪度	-0.08
範囲	83.00
最小	60.00
最大	143.00
合計	16001.00
標本数	153

表9では、平均は104.58であった。巻末の資料1の質問紙では「まったくそう思わない(1点)」から「まったくそう思う(5点)」までの5段階評定で得点化するため、中央の段階評定である「どちらともいえない(3点)」を中立の回答とし得点化すると、99.00であるが、タイ人日本語学習者(全被験者)の平均が104.58であることから、全体として教室内で不安を抱いている傾向がうかがえる。平均104.58に対して、中央値が105.00とほぼ同数値である。つまり、不安の高い学習者と低い学習者との間に得点に

よる偏りが無いと言える。標準偏差 (SD) は、16.47 を示しており、平均(104.58)からの乖離はそれほど大きなものではない。

次に、表 9 で数量化された基本統計量を視覚化するために、ヒストグラム¹⁰ (度数分布図) 及び正規分布表として図 1 及び図 2 に提示する。

N = 153

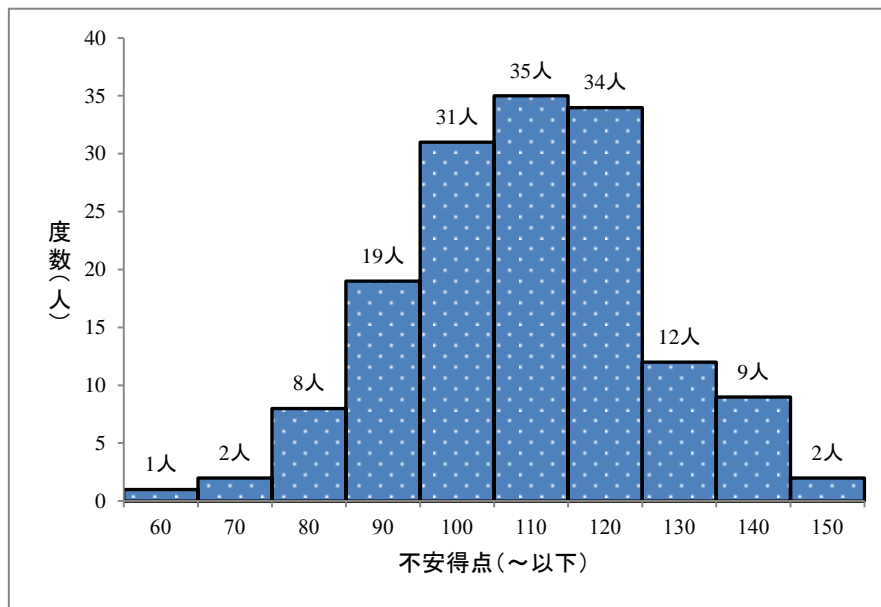


図 1 第二言語不安の度数分布 (全被験者)

N = 153

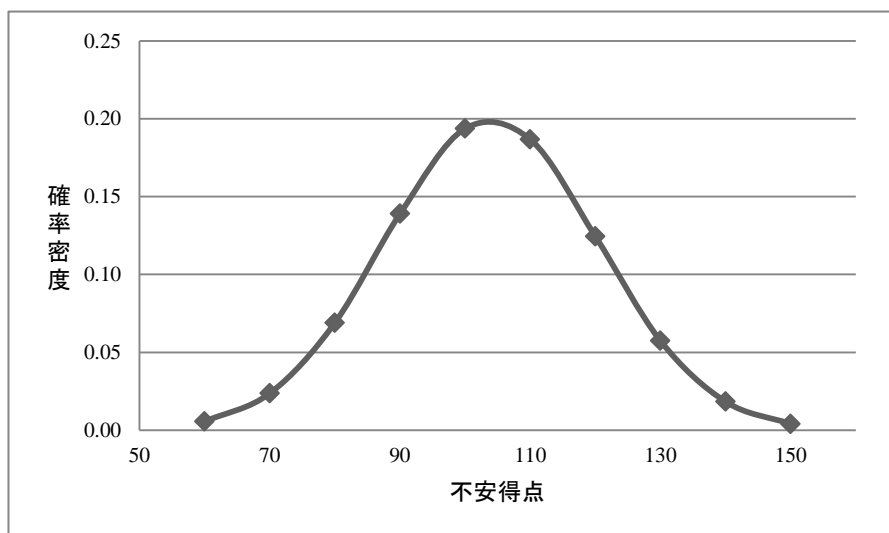


図 2 第二言語不安の正規分布表 (全被験者)

¹⁰ 縦軸に度数、横軸に階級をとった統計グラフの一種で、データの分布状況を視覚的に認識するために主に統計学や数学、画像処理等で用いられる。度数分布図ともいう。

図1のヒストグラムでは、山が一つあり、不安得点91点以上120点以下の度数が最も高く、全被験者153人のうち100人がこの得点範囲内に該当している。

度数分布図は、図2に示すとおり、正規分布に近似している。さらに、表9で尖度¹¹は0.01、歪度¹²は-0.08を示していることから、ほぼ0と同値である。このことから、図2のとおり、左右対称の正規分布に近似する分布となっている。

4.1.3 教育機関別の不安得点

4.1.2により、タイ人日本語学習者（全被験者）の基本統計量を分析したが、次に、タイ人日本語学習者を教育機関別に区分し、教室活動において抱く第二言語不安の不安得点を基に数量化した基本統計量の結果を、表10に示す。

表10 第二言語不安の基本統計量(2)

項目	大学	日本語学校
平均	102.80	109.13
標準誤差	1.59	2.30
中央値（メジアン）	103.50	107.00
最頻値（モード）	103.00	118.00
標準偏差	16.70	15.09
分散	279.11	227.74
尖度	-0.16	-0.18
歪度	-0.20	0.52
範囲	80.00	61.00
最小	60.00	82.00
最大	140.00	143.00
合計	11308.00	4693.00
標本数	110	43

¹¹ 分布の尖（とが）り具合を示す量。正規分布と比べて、尖度が大きければ鋭いピークと長く太い裾を持った分布を持ち、尖度が小さければより丸みがかかったピークと短く細い尾を持った分布となる。

¹² 分布の型が左右対称になっているかどうかを示す量。歪度が大きければ右に裾（すそ）が長い分布を持ち、歪度が小さければ左に裾が長い分布を持つ。

表 10 の標準偏差 (SD) では、大学が 16.70 であるのに対して、日本語学校が 15.09 であるため、大学のほうが散らばりのやや大きい分布となっている。

次に、表 10 で数量化された基本統計量を視覚化するために、ヒストグラム (度数分布図) として図 3 及び図 4 に示す。

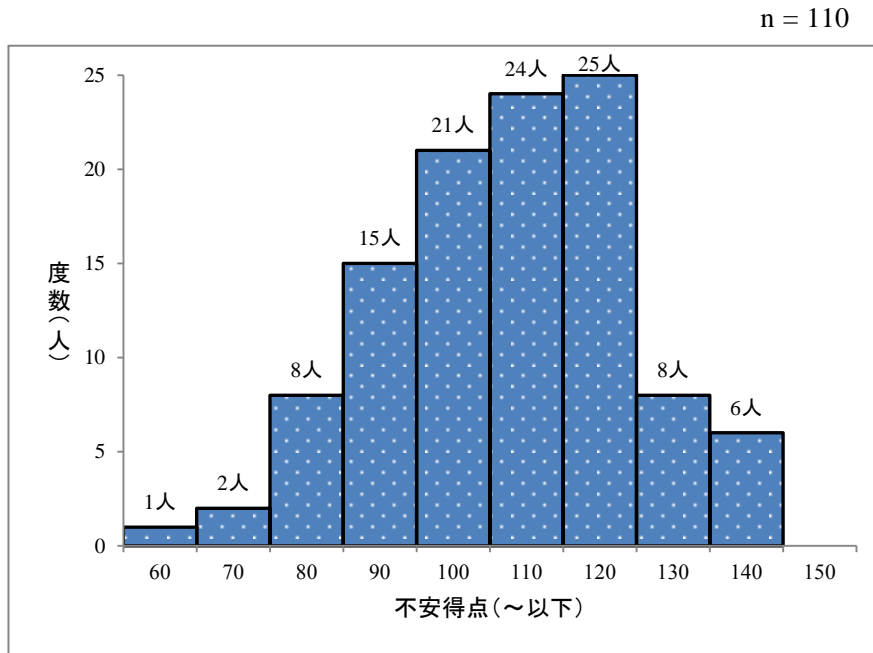


図 3 第二言語不安の度数分布 (大学)

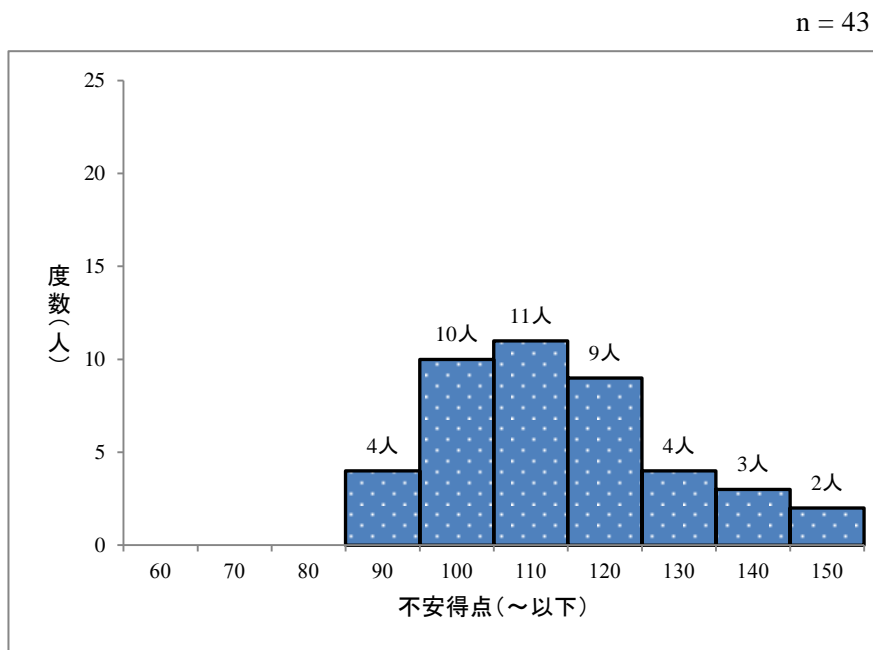


図 4 第二言語不安の度数分布 (日本語学校)

表 10 より、尖度は大学は-0.16、日本語学校は-0.18 と小さいため、図 3 及び図 4 のとおり、やや丸みがかったピークを持つ分布である。一方、歪度は大学は-0.20、日本語学校は 0.52 を示していることから、大学は裾が左にやや長い分布を持つものに対して、日本語学校は右に長い分布を持つ。つまり、日本語学校の日本語学習者は大学の日本語学習者より全体的に不安得点が高いことを示している。特に、図 4 では、日本語学校の学習者に不安得点が 80 点以下の者が一人もいないことから、全体として不安感情が強い傾向にある。

4.2 相関からみた第二言語不安の特徴

本節では、タイ人日本語学習者が教室活動で抱く第二言語不安について、4.1 と同様、全被験者を大学の被験者と日本語学校の被験者に分類し、合計 3 つの観点から分析を行い、傾向及び相違点を探る。各グループ内における、巻末の資料 1 の質問項目ごとの不安得点と全項目の不安得点の合計との間のピアソンの積率相関係数¹³（以下、「相関係数」という）を分析することにより、傾向と相違点を探る。

4.2.1 全被験者の相関関係

全被験者の質問項目ごとの不安得点と全項目の不安得点との間の相関係数を比較することによって、全項目の不安得点に貢献度が高い項目を探る。全項目の不安得点に貢献度が高いということは、つまり相関関係が強いことを意味する。

巻末の資料 1 の質問紙における項目ごとの相関係数を以下の表 11 に示す。

表 11 では、「24. 他の学生の前で日本語を話すのはとても恥ずかしい」の 1 項目に強い相関 ($r > .70$) が検出された。さらに、相関係数が 0.60 超を検出したもの ($r > .60$) に焦点を当てると、該当する 7 項目のうち 6 項目が、「02. 日本語の授業で間違いを恐れずに発言できる」「13. 授業中、率先して質問に答えるのは恥ずかしい」「14. 教室で、日本語をまちがえないか心配だ」「18. 授業中の自分の発言には自信を持っている」「21. 他の学生の前で日本語をまちがえたとき、恥ずかしい」「24. 他の学生の前で日本語を話すのはとても恥ずかしい」であり、発言・発話に対する不安とクラスメートに対する羞恥心が強く現れる結果となった。

¹³ 2 つの確率変数の間の相関（類似性の度合い）を示す統計学的指標であり、普通単に相関係数といえば、ピアソンの積率相関係数を指す。

表 11 項目ごとの相関係数（全被験者）

番号	質問項目	相関係数
01	自分の日本語の授業における発言には、あまり自信がない。	.561
02	日本語の授業で間違いを恐れずに発言できる。	.632
03	日本語の授業で、指名されるのがわかると、つい慌ててしまう。	.224
04	日本語の授業で、先生が日本語で何を話しているのかわからないとき、不安になる。	.424
05	日本語の授業が増えても、全く苦にならない。	.565
06	授業中、ぼんやりしていることがある。	-.105
07	他の人の日本語のレベルは、私より優れていると思う。	.360
08	先生が早口で日本語を話すと、不安になる。	.673
09	予習していないのに発言しなければいけないとき、慌ててしまう。	.565
10	日本語の授業についていけないのではないかと心配になる。	.569
11	日本語の授業で、他の人がなぜ悩むのかわからない。	.238
12	日本語の授業を受けているとき、知っていることも忘れるほど緊張する。	.498
13	授業中、率先して質問に答えるのは恥ずかしい。	.696
14	教室で、日本語をまちがえないか心配だ。	.661
15	先生がどこを訂正しているのかわからないと、不安になる。	.577
16	予習を十分していても不安だ。	.561
17	日本語の授業には出たくない、とよく思う。	.349
18	授業中の自分の発言には自信を持っている。	.629
19	先生が自分の間違いを一つ一つ訂正しようとするとき、不安になる。	.451
20	授業中に指名されそうになったとき、どきどきする。	.556
21	他の学生の前で日本語をまちがえたとき、恥ずかしい。	.640
22	日本語の授業のために十分な予習をすることは、あまりプレッシャーにはならない。	.228
23	他の学生は、自分より日本語を話すのが上手だいつも思う。	.579
24	他の学生の前で日本語を話すのはとても恥ずかしい。	.715
25	授業の進度が速く、ついていけないのか心配である。	.444
26	日本語の授業は他の授業より、緊張し不安になる。	.137
27	日本語の授業で発言するのは、不安で緊張する。	.476
28	日本語の授業に自信を持っており、かつリラックスして受けている。	.390
29	先生が話す日本語にわからない語彙がある度に、不安になる。	.349
30	日本語を話すのに、たくさんの文法規則を学ばなければならないので、大変だ。	.404
31	日本語を話すとき、他の人から笑われるのではないかと心配である。	.569
32	急に先生に質問されたとき、緊張する。	.419
33	先生に予習していない部分について聞かれると不安になる。	.413

* (02) (05) (11) (18) (22) (28) は反転項目。

次に、表 11 の項目ごとの相関係数から上位 10 項目を取り出し、高い順に並べたものが、表 12 である。

表 12 不安得点と相関関係が強い項目（全被験者）

項 目	相関係数	順位
24. 他の学生の前で日本語を話すのは恥ずかしい。	.715	1
13. 授業中、率先して質問に答えるのは恥ずかしい。	.696	2
08. 先生が早口で日本語を話すと、不安になる。	.673	3
14. 教室で、日本語をまちがえないか心配だ。	.661	4
21. 他の学生の前で日本語をまちがえたとき、恥ずかしい。	.640	5
02. 日本語の授業で間違いを恐れずに発言できる。	.632	6
18. 授業中の自分の発言に自信を持っている。	.629	7
23. 他の学生は、自分より日本語を話すのが上手だいつも思う。	.579	8
15. 先生がどこを訂正しているのかがわからないと、不安になる。	.577	9
31. 日本語を話すとき、他の人から笑われるのではないかと心配である。	.569	10

表 12 では、「24. 他の学生の前で日本語を話すのは恥ずかしい」「13. 授業中、率先して質問に答えるのは恥ずかしい」「21. 他の学生の前で日本語をまちがえたとき、恥ずかしい」「31. 日本語を話すとき、他の人から笑われるのではないかと心配である」が 10 項目中の 4 項目を占めており、クラスメートからの否定的な評価に対して気にする学習者が多いことがわかる。同じ産出技能の「書く」と比べて「話す」には、アウトプットまでの時間に制約があるため誤用を誘発しやすいことに加え、他の学習者に自らの誤用を知らしめる結果となりやすいと言える。タイ人日本語学習者の傾向の一つとして、クラスメートの面前で失敗することの恐れが教室内での最大の不安要因となっていることが考えられる。

前出の 4 項目に加え、「14. 教室で、日本語をまちがえないか心配だ」「02. 日本語の授業で間違いを恐れずに発言できる」「18. 授業中の自分の発言に自信を持っている（反転項目）」「23. 他の学生は、自分より日本語を話すのが上手だいつも思う」の合計 8 項目が、発言・発話に関する項目となっている。タイ人日本語学習者の多くが、正しく発話（正用）したいという気持ちが強く、間違い（誤用）を犯すことに対する不安な気持ちをよく表す結果となった。

4.2.2 教育機関別の相関関係

不安得点を大学と日本語学校の2つのグループに区分して分析を行う。まず、大学における被験者の相関係数から上位10項目を取り出し、高い順に並べたものを表13にまとめ、日本語学校における被験者の相関係数から上位10項目を取り出し、高い順に並べたものを表14にまとめる。

表13 不安得点と相関関係が強い項目（大学）

項 目	相関係数	順位
24. 他の学生の前で日本語を話すのは恥ずかしい。	.725	1
08. 先生が早口で日本語を話すと、不安になる。	.714	2
13. 授業中、率先して質問に答えるのは恥ずかしい。	.699	3
14. 教室で、日本語をまちがえないか心配だ。	.697	4
21. 他の学生の前で日本語をまちがえたとき、恥ずかしい。	.663	5
18. 授業中の自分の発言に自信を持っている。	.630	6
10. 日本語の授業についていけないのではないかと心配になる。	.611	7
02. 日本語の授業で間違いを恐れずに発言できる。	.602	8
16. 予習を十分にしているでも不安だ。	.591	9
15. 先生がどこを訂正しているのかがわからないと、不安になる。	.578	10

表14 不安得点と相関関係が強い項目（日本語学校）

項 目	相関係数	順位
23. 他の学生は、自分より日本語を話すのが上手だいつも思う。	.744	1
02. 日本語の授業で間違いを恐れずに発言できる。	.710	2
27. 日本語の授業で発言するのは、不安で緊張する。	.682	3
12. 日本語の授業を受けているとき、知っていることも忘れるほど緊張する。	.668	4
13. 授業中、率先して質問に答えるのは恥ずかしい。	.666	5
24. 他の学生の前で日本語を話すのは恥ずかしい。	.660	6
18. 授業中の自分の発言に自信を持っている。	.653	7
01. 自分の日本語の授業における発言には、あまり自信がない。	.626	8
31. 日本語を話すとき、他の人から笑われるのではないかと心配である。	.597	9
15. 先生がどこを訂正しているのかがわからないと、不安になる。	.579	10

表 13 では、10 項目中 6 項目が否定的評価に対する羞恥心と発言・発話に関するものであった。大学の学習者にとっても学習者全体の場合と同様にこれらの相関が強い傾向を示す結果となった。

しかし、10 項目中の 4 項目が否定的評価に対する羞恥心と発言・発話に関するもの以外の要因となっている。つまり、「08. 先生が早口で話すと、不安になる」「10. 日本語の授業についていけないのではないかと心配になる」「16. 予習を十分にしている不安だ」「15. 先生がどこを訂正しているのかがわからないと不安になる」に強い相関または比較的強い相関がある。特に、項目 08. は「聴解に対する不安」に該当する。大学と日本語学校の教育システム上の相違点は何であろうか。その最たるものは、成績評価であろう。成績評価が進級の可否及び卒業の可否を決定する。大学の学習者は成績評価を重んじるために、教室内での日本人教師の発言を聞き漏らすまいとする姿勢、日本人教師の発言が理解不可能な場合の戸惑い（聴解不安）、落第の恐れ、等の不安感が複雑に交錯している様子が感じ取れる。

続いて、表 14 では、10 項目中 8 項目が他人の否定的評価に対する羞恥心と発言・発話に関するものであった。日本語学校のタイ人日本語学習者にとっては、大学の場合よりもこれらの相関が強い傾向を示す結果となった。

調査協力を得た日本語学校では進級のための試験制度がないため、コース進級の決定は学習者自身の意思により行う。また、教師は学習者の熟達度レベルが基準に到達していないと判断した場合は、既習コースの再履修を勧告する場合もある。いずれにせよ、成績評価による進級の可否及び卒業の可否がないために、学習者が授業活動に臨む姿勢は大学の場合と異なる。つまり、日本人教師の発言が理解不可能な場合の戸惑い（聴解不安）は相対的に低く、落第の恐れのない環境であると言える。結果として、他人の否定的評価に対する羞恥心と発言・発話に関するものが不安の上位を占めたと考えられる。

タイの日本語教育における大学と日本語学校の相違点は何であろうか。最大の相違点は、年齢及び社会的属性であろう。大学におけるクラスメートは同年代であり同じ大学生の社会的属性を持つことから、友人関係を育むことが容易な環境だと考えられる。一方、日本語学校における年齢及び社会的属性は様々であり、年齢層に幅があるだけでなく職業及び社会的地位も多岐に渡る。この観点から、大学では学習者同士の人間関係が「ヨコ」の関係を基盤としているのに対して、日本語学校では学習者同士の人間関係が「タテ」を基盤としている。それは、日本語学校は大学に比べて学習者同士の相互扶助が形成されにくい環境にあるためであろう。日本語学校では、学習者は様々なニーズを

持って学んでおり、学習者一人一人が異なった目標の下に日本語学習に臨むことから、孤立感を生む教室環境になりがちで、学習者に不安の感情が芽生えやすいのではないかと考えられる。ロールプレイやペアワーク等の教室活動の場合でも、よく知らない相手とでは友人同士の場合とは異なり、不安感が強く表出すると推察される。

4.3 因子分析からみた第二言語不安の特徴

巻末の資料1の質問項目に対して、因子分析（最尤法、バリマックス回転）を行った。次に、各項目のうち、因子負荷が0.40に満たなかった10項目（項目2、5、6、7、11、17、22、28、29、33）を削除し、再度、因子分析を行い、因子負荷が0.50以上のものを抽出した。因子数は解釈の可能性により判断し3因子となった。その因子負荷を表15に示す。本研究では、タイ人日本語学習者の教室活動における第二言語不安の因子をそれぞれ以下のように呼ぶこととする。

第1因子（Ⅰ）… クラスメートからの否定評価に対する不安

第2因子（Ⅱ）… 教室内的における聴解に対する不安

第3因子（Ⅲ）… 教室内的における発話に対する不安

以降、表中等では便宜上それぞれの因子を（ ）内のローマ数字で表記する。

表 15 因子分析結果

変数（質問項目）	I	II	III
I			
24. 他の学生の前で日本語を話すのはとても恥ずかしい。	.76	.15	.09
13. 授業中、率先して質問に答えるのは恥ずかしい。	.72	.19	-.05
21. 他の学生の前で日本語をましがえたとき、恥ずかしい。	.65	.27	-.01
31. 日本語を話すとき、他の人から笑われるのではないかと心配である。	.56	-.02	.10
II			
08. 先生が早口で日本語を話すと、不安になる。	.22	.73	.27
15. 先生がどこを訂正しているのかがわからないと、不安になる。	.39	.66	.26
III			
14. 教室で、日本語をましがえないか心配だ。	.17	.06	.68
18. 授業中の自分の発言には自信を持っている。	.06	.07	.66
27. 日本語の授業で発言するのは、不安で緊張する。	.05	.13	.63

(18) は反転項目。

表 15 では 3 因子が抽出されたが、第 1 因子の 4 項目のうち項目 24、項目 13、項目 21 の 3 項目の因子負荷が高い。いずれも「恥ずかしい」という感情が優先する結果となった。タイ人学習者はクラスメートから否定的な評価をされたくない、間違った発言をすることによって恥をかきたくない、といった心理が交錯するようである。

王 (2013) は、自分に対する他人の否定的評価に過度に関心を傾けると、黙り込む、自分から先に話題を持ち込まないようにする、他人の話に口を挟まないようにするような典型的行動をとると述べているが、コミュニケーションを重視した教室活動では学習者のこれらの行動は習得の障害になると考えるのが妥当であろう。いずれにせよ、因子分析の結果、クラスメートの存在が学習者の学習心理に多大な影響を及ぼすことが明らかになった。

次に、第 2 因子は「教室活動における聴解に対する不安」であった。本研究の予備調査の時点では、教師の発言及び発言内容が聞き取れないことに対する因子が抽出されなかった。一方、本調査では因子負荷が高く表出した。その理由としては、予備調査の被験者が日本語学校の学習者のみであったのに対し、本調査では大学の学習者が全体の 72% と多数を占めることにある。4.2.2 で述べたように、大学の学習者は成績評価を重んじるために、教室内での日本人教師の発言を聞き漏らすまいとする姿勢、日本人教師の発言が理解不可能な場合の戸惑い、落第の恐れ、等の不安感が高いと考えられる。

最後に、第 3 因子の「教室活動における発話に対する不安」も第 1 因子と同様に学習を阻害する要因の一つとなっている。第 1 因子と第 3 因子は共通する部分が多く、クラスメートからの否定評価は自分自身の発言・発話に起因している。特に、教室活動の中でも、教室の前に出て行うタスク、つまりロールプレイ、ストーリーテリング、スピーチ等については、クラスメートの注目を浴びるものであり、学習者にとっては第 1 因子と第 3 因子が最も顕著に現れるタスクと言えるだろう。

次章の実験の被験者は日本語学校の学習者であり、4.2.2 の表 14 のとおり、日本語学校の学習者は上位 10 項目中 8 項目が否定的評価に対する羞恥心及び発言・発話に関するものであり、相関が見出された。次章では、日本語学校の学習者のみを被験者として、クラスメートの面前、つまり教室の前に出て注目を浴びる発話タスクを実施することで不安状態を高め、ペアワーク及び背景音楽を取り入れた教室活動による不安緩和についての結果及び考察を述べる。

第5章 結果及び考察 - 不安緩和のための教室活動 -

本研究では、実際にペアワークと背景音楽を取り入れた授業の実験を行うことにより、ペアワーク及び背景音楽を併用した教室活動が発話に関わる第二言語不安緩和に最大の効果を発揮することを実証する。

本章では、第3章の3.3の方法により、ペアワーク及び背景音楽の組み合わせ、つまり、[1人・音楽なし] [1人・音楽あり] [ペア・音楽なし] [ペア・音楽あり]の4つのグループのうち、第二言語不安の緩和に最も高い効果が高い組み合わせを明らかにするために、実験を行うことにより検証する。

次に、第3章の3.3の方法により、背景音楽を聴取した被験者のみ、つまり、1人で音楽を聴取したグループ（以下、「1人群」という）とペアで音楽を聴取したグループ（以下、「ペア群」という）の2つのグループの音楽得点の間に有意な差があるか否かを検証し考察を行う。

最後に、1人群とペア群の2つのグループ間に有意差がある場合は、該当する質問項目を取り出し、実験後の不安得点の上位2名及び下位2名に対して回答した理由についてのフォローアップ調査を実施し、結果及び考察を行う。

5.1 実験の結果及び考察

本節では、第二言語不安緩和のための教室活動として、ペアワーク及び背景音楽を用いた実験を行った。その結果及び考察について述べる。

5.1.1 信頼性係数

第3章の3.3の実験概要に従い、実施した巻末の資料3の質問紙の不安得点に対して、クロンバックの α 信頼性係数を求めたところ、表16が示すように、0.77の値が得られたため、内的整合性の観点から実験後の尺度の信頼性はあると言える。

表16 実験後の不安尺度のデータ信頼性

α 係数	項目数
0.77	5

5.1.2 実験後の不安得点及び教室活動の効果

巻末の資料3の質問紙に基づいてデータを収集後、全被験者の不安を得点化した。不安得点は数値が大きいほど不安が高いことを意味し、「まったくそう思わない(1点)」から「まったくそう思う(5点)」までの5段階評定で得点化した。合計3回の実験により、5項目の合計の不安得点は理論上15点から75点までの範囲を取る。

実験後の不安得点を視覚化するために、ヒストグラムとして図5に提示する。

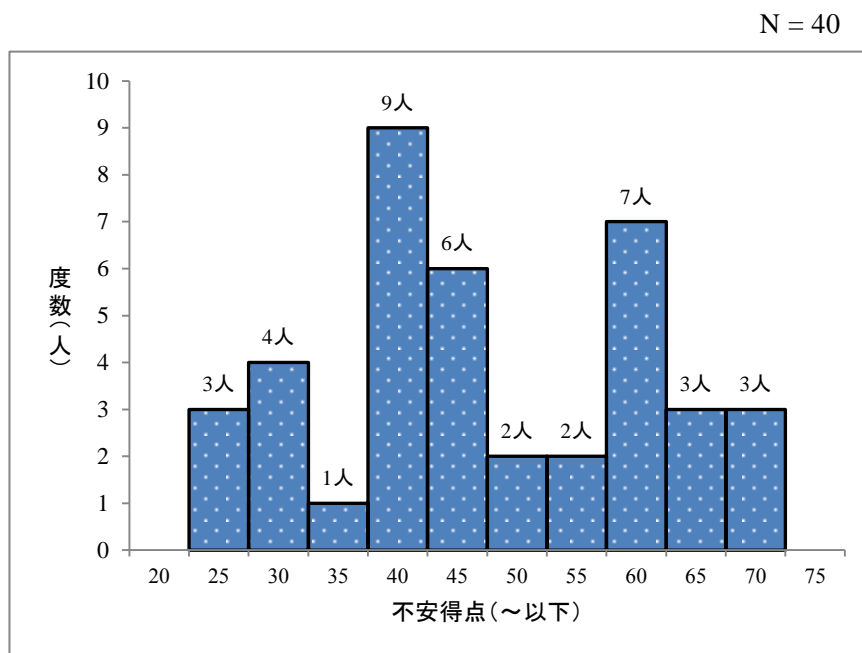


図5 実験後の第二言語不安の度数分布

図5に示すように、実験後の不安得点のヒストグラムは、3つの山があり、分布は分散しており、集中していないことがわかった。

本実験は、[1人・音楽なし] [1人・音楽あり] [ペア・音楽なし] [ペア・音楽あり]の4つの組み合わせに分割して行った。図5における実験後の不安得点の散布の大きさは、ペアワークの有無または背景音楽の有無により被験者の第二言語不安の高低に大きな影響を及ぼすことを示唆しており、不安得点が高い組み合わせと低い組み合わせとの差異が大きいことを示している。

次に、ペアワークの有無と背景音楽の有無による4つの組み合わせの中で、最も不安得点の低い組み合わせを探るために、組み合わせ別に合計得点化したものが以下の図6である。

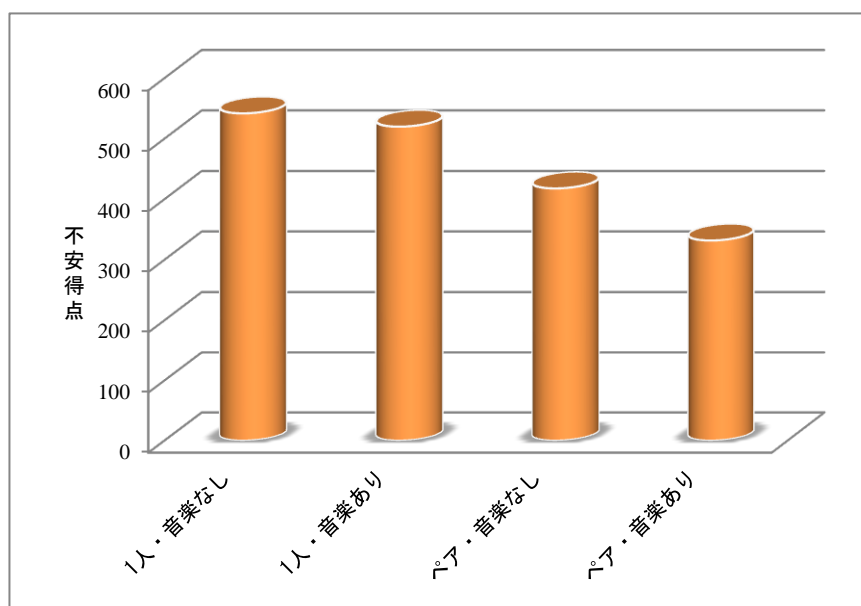


図6 実験後の不安得点の合計（組み合わせ別）

図6より、一人でタスクを実行した場合とペアワークで実行した場合とを比較すると、ペアワークの場合のほうが不安得点が低い傾向にある。一方、背景音楽なしでタスクを実行した場合と背景音楽ありで実行した場合を比較すると、不安得点の違いが微妙であり判断が難しい。そこで、タイ人日本語学習者の教室活動における発話に関する不安の効果を検討するために、二要因（ペアワークの有無×背景音楽の有無）の分散分析を行った。その結果、5%水準で交互作用は認められなかった ($p > .05$) が、ペアワークの主効果が認められ ($p < .001$)、背景音楽の主効果も認められた ($.01 < p < .05$)。つまり、1人でタスクを実行するよりもペアで実行するほうが学習者の不安を緩和する効果が高いことがわかった。さらに、背景音楽なしでタスクを実行するよりも背景音楽ありのほうが学習者の不安を緩和する効果が高いことがわかった。但し、ペアワークは0.1%水準で有意 ($***p < .001$) であるのに対し、背景音楽は5%水準で有意 ($*p < .05$) であることから、比較の上ではペアワークのほうが明らかに効果が高いと言える。このことから、コミュニケーション・アプローチの代表的な活動であるペアワーク・少人数のグループワークが、学習者の不安緩和に適した教室活動であると主張する多くの先行研究 (Young,1990、倉八 1991、Fukai,2000、西谷・松田 2003 等) を裏付ける結果となった。また、背景音楽の主効果も認められたことから、ペアワーク及び背景音楽を併用した教室活動が第二言語不安を緩和することが最も高いことが明らかになった。

タイ人日本語学習者にとって、教室の前に出てストーリーテリングのタスクを行うことは、第4章の結果からも「クラスメートからの否定評価に対する不安」及び「教室活

動における発話に対する不安」が高まる状態となるが、ペアワークと背景音楽を併用した教室環境を作り出すことにより、発話に関わる第二言語不安の緩和に相乗効果を発揮することが明らかになった。ペアワークを用いた教室活動は仲間がいることにより安心感をもたらし、背景音楽を用いた教室活動はリラックスして授業に臨むことを可能とする効果があると考えられる。

但し、図6の[1人・音楽あり]と[ペア・音楽あり]との比較及び前述の分散分析の結果から判断すると、たとえ背景音楽を導入しても学習者間の活動形態、つまり1人であるかペアワークであるかによって効果に顕著な差が生じる。学習者が1人の場合の効果は小さく、ペアワークの場合の効果は大きいと言える。以上のことから、背景音楽という教室活動はペアワークとの相性が良く、それらの併用による教室活動が発話に関わる第二言語不安に高い緩和効果を期待できるものであると考えられる。

5.2 ペアワークと背景音楽の関係

実験後に実施した巻末の資料4の質問紙調査に基づき、背景音楽を聴取した被験者20名を対象に、音楽を聴いていたときの気分について調査した。音楽の尺度は、「まったくなかった(1点)」から「非常に多くあった(5点)」までの5段階評定で得点化した。項目ごとの平均値を算出し、以下の図7に示す。

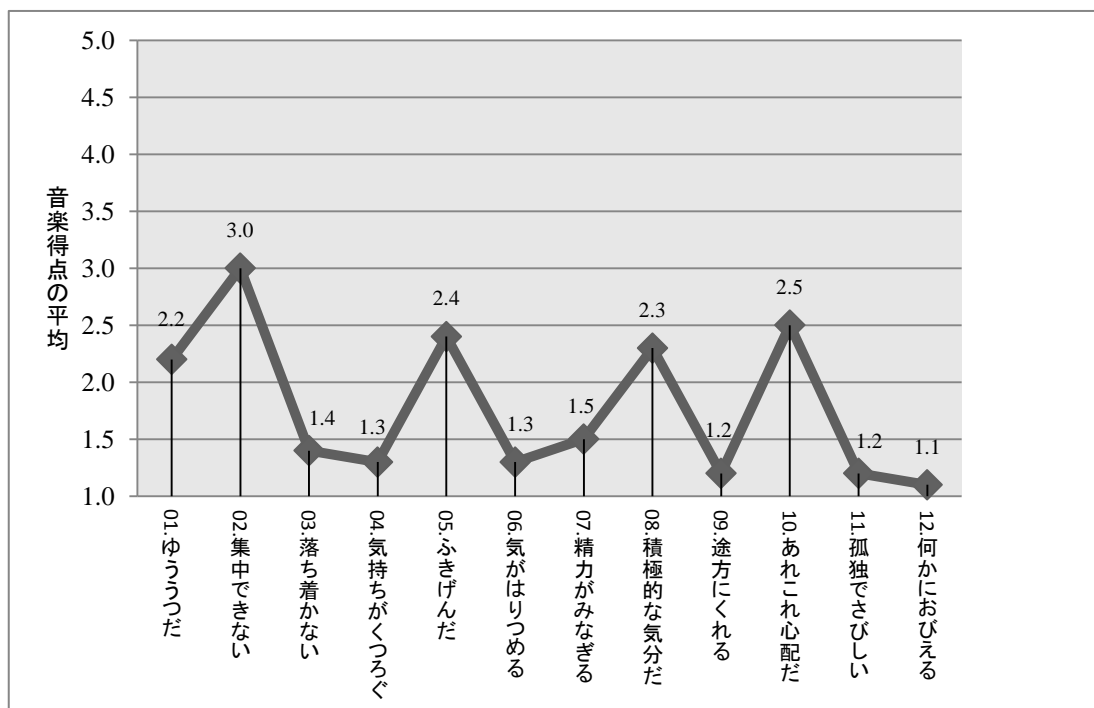


図7 音楽の尺度の項目別平均値

各項目の平均値は5段階評価の中心である3.0以下であり、本実験で用いた背景音楽によって得られた感情経験は、総体的に快の感情を表す結果となった。つまり、学習と平行して背景音楽を聴取した被験者は、全体として心理的に安定し、落ち着いた状態の中で快の感情を自覚しており、呈示された背景音楽に対して良い印象を持っていたことが考えられる。このことは、クラシック音楽である「パッヘルベルのカノン」が、聴取者に快の状態を与え、癒しやリラクゼーションの効果が得られやすい音楽であるとの、松井・小原・松本・井上（2005）の主張と同様の結果となった。松井・小原・松本・井上（2005）は生理心理学に基づいた研究であるが、本実験結果が教育目的、特に外国語教育にも応用可能であることを示唆している。

一方、項目別に注目すると、項目02「集中できない」が平均値3.0と相対的に高い数値を示している。被験者の中には背景音楽に対しての不快の感情を表し、背景音楽が学習を阻害する要因であると感じた者がいることが推察される。

次に、項目別に分析を行う。

まず、巻末の資料4により得られた得点を、1人群とペア群に二分した。そして、音楽の尺度にある項目ごとに1人群とペア群に有意差があるかどうかを検討するために、*t*検定を行った結果を表17に示す。1人群とペア群の間に5項目「02.集中できない」「03.落ち着かない」「04.気持ちがくつろぐ（反転項目）」「08.積極的な気分だ（反転項目）」「10.あれこれ心配だ」に有意差が検出された。

表17 音楽尺度における1人・ペア群間の差の*t*検定の結果

項目	有意な傾向	<i>t</i> 値	有意確率
01. ゆううつだ	1人群 > ペア群	1.44	$p > .05$ <i>n.s.</i>
02. 集中できない	〃	4.01	$p < .01$ **
03. 落ち着かない	〃	4.40	$p < .01$ **
04. 気持ちがくつろぐ	〃	3.20	$p < .01$ **
05. ふきげんだ	〃	1.94	$p > .05$ <i>n.s.</i>
06. 気がはりつめる	〃	1.98	$p > .05$ <i>n.s.</i>
07. 精力がみなぎる	〃	1.76	$p > .05$ <i>n.s.</i>
08. 積極的な気分だ	〃	5.44	$p < .001$ ***
09. 途方にくれる	〃	1.89	$p > .05$ <i>n.s.</i>
10. あれこれ心配だ	〃	3.14	$p < .01$ **
11. 孤独でさびしい	〃	1.50	$p > .05$ <i>n.s.</i>
12. 何かにおびえる	〃	1.70	$p > .05$ <i>n.s.</i>

(04) (07) (08) は反転項目

項目に有意な差があるということは、群間における音楽得点の差が大きいことを意味する。つまり「1 人群：集中できない」及び「ペア群：集中できる」、「1 人群：落ち着かない」及び「ペア群：落ち着く」、「1 人群：気持ちがくつろがない」及び「ペア群：気持ちがくつろぐ」、「1 人群：積極的な気分ではない」及び「ペア群：積極的な気分だ」、「1 人群：あれこれ心配だ」及び「ペア群：心配がない」の間にそれぞれ該当する被験者の音楽得点の差異が大きいと言える。特に、「1 人群：積極的な気分ではない」及び「ペア群：積極的な気分だ」の有意確率 (***) $p < .001$) が示すとおり、教室活動に前向きに取り組むことができたか否かに最も大きな個人差があったと推察される。

次節では、1 人群とペア群において音楽得点に有意差があった項目の上位・下位それぞれ 2 名ずつを抽出し、項目のとおりに感じた理由についてのフォローアップ調査を行い考察を行う。

5.3 フォローアップ調査による分析と考察

5.2 にて、1 人群とペア群において音楽得点に 5 項目の有意差があったことを述べた。1 人群に属する被験者のうち音楽得点が上位の 2 名、ペア群に属する被験者のうち音楽得点が下位の 2 名、合計 4 名に対して項目のとおりに感じた理由について、巻末の資料 5 を用いて E メールにてフォローアップ調査を実施した。5 項目の中で、「あれこれ心配だ」の「心配」は本研究で取り扱う「不安」と同義語であるため、対象の調査項目から除外した。結果、「集中できない」「落ち着かない」「気持ちがくつろぐ（反転項目）」「積極的な気分だ（反転項目）」の 4 項目でフォローアップ調査を行った。

4 人の被験者の回答に当たり、音楽を聴いていたときの気分を十分に内省してもらうよう依頼した。また、記入に際して被験者の母語であるタイ語で行うよう指示した。タイ語から日本語への翻訳については、日本語母語話者に依頼した。

まず、項目 02. 「集中できない」についての被験者の回答は表 18 のとおりであった。ストーリーテリングのタスクは「準備段階」から「発表」までの全ての過程を含むものであった。表 18 の 4 人の回答は、内容から判断して「準備段階」での活動中について述べていると考えられる。「集中できない」理由として、被験者 A05 は聴いた音楽が雑音であり自宅学習では音楽を聴かない、と表現していることから、音楽は学習を阻害するとの認識を抱いていると考えられる。被験者 C05 も考え事をしているとき音楽は邪魔な存在との認識を示している。このことから、教室活動において 1 人でタスクを遂行する際、背景音楽は学習者の思考を遮断または阻害するという負の影響を及ぼすものと推察される。一方、「集中できる」理由として、被験者 A15 は理由は不明としながらも「準

備段階」でのストーリー構築は順調であったこと、被験者 C11 は「準備段階」でのクラスメートとのインターアクションについて言及している。このことから、背景音楽それ自体の効果については定まらないが、教室活動においてペアでタスクを遂行する際、背景音楽は学習者の思考を妨害または阻害する要因とはならないことが考えられる。

表 18 群間における心的状態の理由（項目 02. 集中できない）

心的状態	群	被験者	属性		回答（理由）
集中できない	1人群	A05	女性	30代/会社員	音楽は雑音でうるさいと感じたから。リラクゼーション用の音楽とは違う。自宅で学習するときは音楽を聴かない。
		C06	男性	20代/大学生	熟考しなければならなかったとき、音楽は鬱陶しかった。
集中できる	ペア群	A15	女性	20代/会社員	理由はわからないが、ストーリーはうまく作れた。
		C11	女性	20代/大学生	静かな音楽だと思うが、どんな感じだったかよく覚えていない。クラスメートと話すことに夢中だったから。できれば、もう一度聴きたい。

次に、項目 03. 「落ち着かない」についての被験者の回答は表 19 のとおりであった。

表 19 群間における心的状態の理由（項目 03. 落ち着かない）

心的状態	群	被験者	属性		回答（理由）
落ち着かない	1人群	A05	女性	30代/会社員	人前で話すのが好きではないし、教室の前に出て話したとき緊張していた。どんな音楽だったかよく覚えていない。
		C06	男性	20代/大学生	わからない。
落ち着く	ペア群	A15	女性	20代/会社員	カノンはお気に入りの曲の一つだ。教室で聴いたときリラックスできたし、授業が終わってからもクラスメートとカノンについて話し合った。
		C11	女性	20代/大学生	友達と一緒にいたから。

表 19 では、「落ち着かない」理由として、被験者 A05 は教室の前に出て話すことに緊張感があると回答している。このことから、背景音楽それ自体の効果については定まらないが、教室活動の中でもストーリーテリングのようなクラスメートの注目を浴びるタスクを 1 人で実行する際、気持ちが不安定になることが伺える。一方、「落ち着く」理由として、被験者 A15 は背景音楽を好意的に捉えている。被験者 C11 は友達との共同作業に安心感を抱いたようである。このことから、背景音楽それ自体の効果については定まらないが、教室活動においてペアでタスクを遂行する際、背景音楽は学習活動を阻害する要因とはならないことが考えられる。

次に、項目 04. 「気持ちがくつろぐ」についての被験者の回答は表 20 のとおりであった。表 20 では、「気持ちがくつろがない」理由として、被験者 A05 は背景音楽が学習には不向きであるとの見解を述べている。被験者 C06 はカノンが教室内では別の音楽のように感じた述べている。両者共、カノンという曲に対しては一定の評価をしつつも、教室活動において 1 人でタスクを実行する際、背景音楽の使用には違和感を抱いていると思われる。一方、「気持ちがくつろぐ」理由として、被験者 A15 は自身の音楽に対する個人の嗜好を述べた上で音楽と学習効果と関係を主張している。C11 も音楽に対する肯定的な態度を表明した上で、自宅やカフェなどのリラックスした環境にいるような感覚だったことを述懐している。このことから、背景音楽それ自体の効果については定まらないが、教室活動においてペアでタスクを実行する際、背景音楽は学習者に快の感情をもたらすと推察される。

表 20 群間における心的状態の理由（項目 04. 気持ちがくつろぐ（反転項目））

心的状態	群	被験者	属性		回答（理由）
気持ちがくつろがない	1 人群	A05	女性	30 代 / 会社員	音楽それ自体はいいと思うが、勉強には邪魔だ。
		C06	男性	20 代 / 大学生	この曲が有名でいい音楽なのは知っているが、教室で聴いたとき別の音楽のように聞こえた。
気持ちがくつろぐ	ペア群	A15	女性	20 代 / 会社員	クラシックがとても好きだから。音楽があれば勉強がはかどると思う。
		C11	女性	20 代 / 大学生	自宅でたいてい音楽を聴いている。だから自宅やカフェにいるような気分だった。クラスメートとストーリーを作るのは楽しかった。

最後に、項目 08. 「積極的な気分だ」についての被験者の回答は表 21 のとおりであった。表 21 では、「積極的な気分ではない」理由として、被験者 A05 は 1 人で教室の前に出てストーリーテリングを実行しなければならないことに自信がなかったと述べている。このことから、教室活動において 1 人でタスクを実行する際、クラスメートから注目を浴びることによる否定評価への不安または発言・発話の間違いの恐れを引き起こした可能性が考えられる。一方、「積極的な気分だ」の理由として、被験者 A15 は背景音楽がタスク遂行を助力する働きがあったこと、被験者 C11 はモチベーションの向上がみられたことに言及している。このことから、教室活動においてペアでタスクを遂行する際、背景音楽が正の影響をもたらすことが推察される。

以上を整理すると、「準備段階」において 1 人でタスクを遂行する場合、背景音楽は学習者の思考を妨害する。課題に取り組む際、1 人の場合は相手がいらないため思考を集中させる傾向があるためではないかと考えられる。

表 21 群間における心的状態の理由（項目 08. 積極的な気分だ（反転項目））

心的状態	群	被験者	属性		回答（理由）
積極的な気分ではない	1 人群	A05	女性	30 代 / 会社員	教室の前に出て一人で話さなければならないと思うと自信がなかった。
		C06	男性	20 代 / 大学生	わからない。
積極的な気分だ	ペア群	A15	女性	20 代 / 会社員	音楽を聴いたことで、その音が自分を力づけてくれたような感じだった。
		C11	女性	20 代 / 大学生	クラスメートと一緒に「がんばろう」という気持ちだった。

一方、「準備段階」においてペアでタスクを遂行する場合、クラスメートとのインターアクションを伴い、相互支援的な雰囲気の中で行なわれることから、背景音楽には学習者をリラックスさせる効果があるのではないかと推察される。また、「発表段階」において 1 人でタスクを遂行する場合、クラスメート全員から自分 1 人だけに視線が集中するため、否定的評価に対する不安感が最も強く背景音楽の効果が発揮できないと推察される。一方、「発表段階」においてペアでタスクを遂行する場合、クラスメートから

注目を浴びる状況でも、ペアという仲間同士の協力関係により学習者の不安感を低下させ、さらには背景音楽のリラックス効果が相乗効果となって発揮するのではないかと考えられる。

5.4 日本語教育への応用

先行研究の多くは、第二言語不安を可能な限り回避する教室活動を提案するものであった。本研究では、第二言語不安が高まる教室活動及びタスクであっても、回避するのではなく克服するためにどのような教室活動が適切かという観点で述べてきた。タイ人日本語学習者が教室内で抱く第二言語不安で最も高いものは、クラスメートから注目を浴び否定的評価を伴うものであった。具体的なタスクとしては、ロールプレイ、ストーリーテリング、スピーチ等が挙げられるが、いずれも教室の前に出て行うためクラスメートからの注目度は高い。コミュニケーション能力を養成するためには、これらのタスクは学習者が創造力を発揮できる自由度の高いものであり、特にロールプレイは実際の教室現場でも日常的に取り上げられるものである。その際に、教室の前に出て発表（実演）する前の時間、つまり、準備段階での時間を十分に確保し、ペアまたは少人数のグループで自由に活動させると良い。準備段階で活動中は、教師による介入はできるだけ回避し学習者の主体性を尊重すべきである。また、準備段階で使用する言語は、目標言語使用に伴う精神的な負担の軽減と学習者間の信頼関係醸成を目的として学習者の母語使用を認めるとよい。教室の前に出て発表（実演）する段階でも、学習者同士の相互支援を促すための事前指導を取り入れることが望ましい。以上の方法でも、第二言語不安緩和に十分な効果が期待できるが、本研究の結果から得られた知見、つまり、ペアワークと背景音楽の相乗効果を活用することが可能であれば、学習者にとって第二言語不安緩和のためのより良い環境を提供できるのではなかろうか。背景音楽をペアまたは少人数のグループワークと併用する場合は、タスク開始前から音楽を開始しておくなど、学習者がリラックスできる雰囲気作り、教室環境作りが教師側に求められるであろう。

第6章 結論

本章では、第4章及び第5章の結果及び考察についてのまとめを述べる。次に、本研究の結論を述べる。最後に、今後の課題を述べる。

6.1 まとめ

タイ国における日本語学習者の社会的属性が多岐に渡ることから、第二言語不安の特徴を分析するに当たり、大学に加えて日本語学校を対象にした。第4章の4.1から、日本語学校のタイ人学習者は大学のタイ人学習者よりも全般的に不安感情が高く表出することがわかった。また、第4章の4.2の相関による分析から、クラスメートからの否定的評価に対して羞恥心を抱く学習者が多く、また発言・発話に関わる不安も同様に高いことがわかったが、教育機関別では、大学の学習者はこれらに加えて成績評価に関わる不安が高い傾向にある。さらに、第4章の4.3の因子分析では、表15のとおり、第1因子（クラスメートからの否定評価に対する不安）、第2因子（教室活動における聴解に対する不安）、第3因子（教室活動における発話に対する不安）の3つの因子が抽出された。

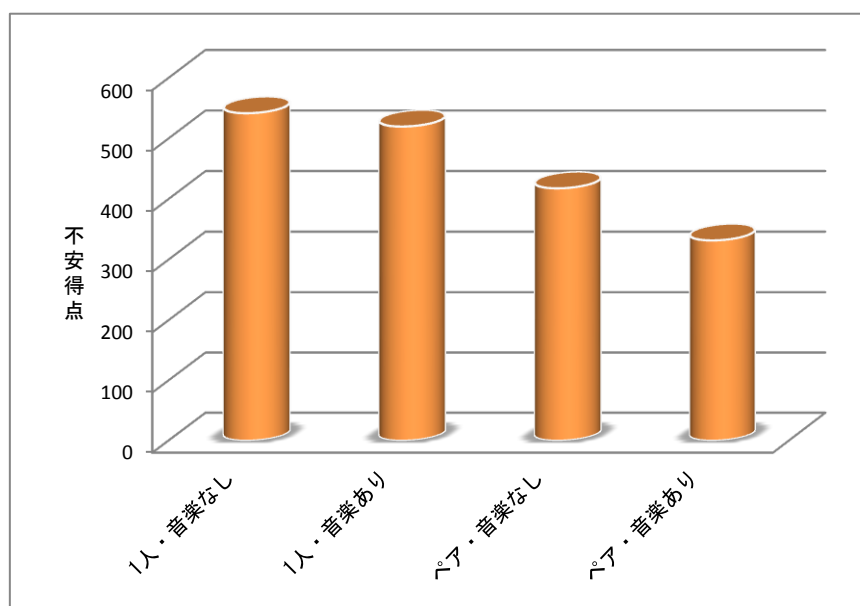
[再掲] 表15 因子分析結果

変数（質問項目）	I	II	III
I			
24. 他の学生の前で日本語を話すのはとても恥ずかしい。	.76	.15	.09
13. 授業中、率先して質問に答えるのは恥ずかしい。	.72	.19	-.05
21. 他の学生の前で日本語をまちがえたとき、恥ずかしい。	.65	.27	-.01
31. 日本語を話すとき、他の人から笑われるのではないかと心配である。	.56	-.02	.10
II			
08. 先生が早口で日本語を話すと、不安になる。	.22	.73	.27
15. 先生がどこを訂正しているのかわからないと、不安になる。	.39	.66	.26
III			
14. 教室で、日本語をまちがえないか心配だ。	.17	.06	.68
18. 授業中の自分の発言には自信を持っている。	.06	.07	.66
27. 日本語の授業で発言するのは、不安で緊張する。	.05	.13	.63

(18) は反転項目。

次に、クラスメートからの否定評価に対する不安及び教室活動における発話に対する不安が高く表出した日本語学校の学習者を被験者として、ペアワーク及び背景音楽を組

み合わせた実験を行い、ストーリーテリングをタスクとして採用し不安緩和の効果を測定した。第5章の5.1.2の図6のとおり、ペアワーク及び背景音楽を併用した教室活動が最も不安得点が低く、分散分析の結果、第二言語不安の緩和に最も高い効果を発揮することが明らかになった。



[再掲] 図6 実験後の不安得点の合計（組み合わせ別）

最後に、学習者が1人で活動する場合は、背景音楽による不安緩和の効果が小さいこと、加えて、フォローアップ調査から得られた結果、つまり、1人でタスクを遂行する際の「準備段階」で背景音楽が学習者の思考を阻害する可能性を示唆したことから、背景音楽による不安緩和の効果はあまり期待できないと考えられる。一方、ペアでタスクを遂行する際の準備から発表までの全段階での相互支援的な雰囲気かつ協力関係が不安緩和に一定の効果が見られる中で、背景音楽はペアワークでの教室活動との相性が良いと推察される。

6.2 結論

本研究の課題は、タイ人日本語学習者を対象に、教室活動で抱く第二言語不安について調査及び実験を行い、次の2点を明らかにすることであった。

【課題1】タイ人日本語学習者の教室活動における第二言語不安の特徴について解明する。

【課題2】ペアワーク及び背景音楽を併用した教室活動が、タイ人日本語学習者の発話に

関する第二言語不安の緩和に効果があることを検証し提案する。

【課題1】について、不安得点の基本統計量、項目ごとの相関、及び因子分析の結果、タイ人日本語学習者は教室活動におけるクラスメートからの否定評価に対する不安及び教室活動における発話に対する不安が強い傾向にあることを明らかにした。この結果は、アメリカの日本語学習者を調査した Aida(1994)の研究を支持するものであった。また、教育機関別では、日本語学校のタイ人学習者は大学のタイ人学習者よりも全般的に不安感情が高く表出するものの、大学の学習者特有の不安の特徴として、成績評価に関わる不安が高い傾向にあることも明らかにした。

【課題2】について、日本語学校の学習者を被験者として発話タスクを与え、ペアワーク及び背景音楽を組み合わせた実験を行い不安緩和の効果を測定した結果、ペアワーク及び背景音楽を併用した教室活動の不安得点が最も低く、タイ人日本語学習者の発話に関わる第二言語不安を緩和するための効果が最も高いことが明らかになったため、新たな教室活動の一つとして提案することとしたい。

6.3 今後の課題

実験では、時間的な制約の関係上、被験者を [1人・音楽なし]、[1人・音楽あり]、[ペア・音楽なし]、[ペア・音楽あり] の4つのグループに分けて行った。しかしながら、各々の被験者が4つの組み合わせパターンの全てに参加可能な実験を行えば、組み合わせパターンの、より精緻な比較が期待できるものと考えられる。

また実験では、クラスメートからの否定評価に対する不安及び教室活動における発話に対する不安が強く現れた「日本語学校の学習者」を対象として行った。しかしながら、本研究の調査結果である、第4章の4.2.2「教育機関別の相関関係」において「大学の学習者」の第二言語不安の特徴が示されたように、「聴解に対する不安」についても、どのような教室活動が不安緩和に効果的かを明らかにする必要がある。

いずれにしても、学習者が抱く不安心理を緩和し快適な環境を作り出すことが可能な発話に関わる教室活動として、ペアワーク及び背景音楽の併用に効果があることが明らかになったわけであるが、今後、実際の教室内での運用を重ねていくことで学習環境の向上が期待できるものとする。

【参考文献】

- 壹岐節子(1986)「楽しい学習『サジェストペディア』」『日本語教育』第 61 号、pp.90-104、日本語教育学会
- 石橋玲子(2011)「日本語学習者の作文産出に関わる不安要因の関連」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』第 8 号、pp.25-34、国際交流基金バンコク日本文化センター
- 王玲静(2013)『第二言語習得における心理的不安の研究』ひつじ書房
- 緒賀郷志(2010)『R による心理・調査データ解析』東京図書
- 小塩真司(2004)『SPSS と Amos による心理・調査データ解析 [第 2 版] - 因子分析・分散分析まで -』東京図書
- (2005)『研究事例で学ぶ spss と Amos による心理・調査データ解析』東京図書
- 鬼木和子編(1996)「6 章サジェストペディア」『日本語教授法ワークブック』pp.104-126、凡人社
- 倉八順子(1991)「外国語学習における情意要因についての考察」『慶応義塾大学社会学研究科紀要』第 33 号、pp.17-25、慶応義塾大学
- (1996)「スピーチ指導におけるフィードバックが情意面に及ぼす効果」『日本語教育』第 89 号、pp.39-51、日本語教育学会
- 国際交流基金(2012)「JF 日本語教育スタンダードに基づいたパフォーマンス評価と日本語能力試験の可否判定との関係」国際交流基金
<http://jfstandard.jp/information/attachements/000125/jfs_jlpt_report.pdf>
アクセス日：2014 年 10 月 30 日
- (2014)『JF 日本語教育スタンダード準拠 ロールプレイテスト— テスター用マニュアル—』国際交流基金 <<https://jfstandard.jp/roleplay/ja/render.do>>
(アクセス日：2014 年 10 月 30 日)
- 蔡愛芬・蔡愛玲(2013)「台湾人大学生の日本語学習の不安— 総合大学と技術大学の比較を例として—」『徳明學報』第三十七卷第一期、pp.129-151、徳明財經科技大学
- 志田あゆみ(2006)「立命館大学短期留学プログラムで学ぶ日本語学習者の第二言語不安— 縦断的調査による実態把握の試み—」『立命館高等教育研究』第 7 号、pp.89-105、立命館大学
- 下村朱有美(2008)「タイ後期中等教育における選択科目としての日本語教育— 高校生を対象とした第二言語不安の調査からの一考察—」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』第 5 号、pp.27-36、国際交流基金バンコク日本文化センター

-
- ゾルタン・ドルニェイ(2006) (八島智子・竹内理監訳) 『外国語教育のための質問紙調査入門—作成・実施・データ処理』 松柏社
- 泰松梅(2012) 「中国人学習者は事前課題と日本語母語話者の参加を取り入れたグループワークによる内容重視の会話授業をどう受け止めたか—中国の大学における日本語専攻クラスの場合」 『言語文化と日本語教育』 第44号、pp.21-30、お茶の水大学
- 高橋寿夫(2008) 「授業の活性化に向けて—グループによる学生参加型授業の実践的考察」 『関西大学外国語教育フォーラム』 第7号、pp.23-34、関西大学外国語教育研究機構
- 内藤正智(2006) 「音楽聴取後の感情変化についての研究」 『日本大学大学院総合社会情報研究科紀要』 No.7、pp.441-450、日本大学
- 西谷まり・松田稔樹(2003) 「ベトナム人日本語学習者の外国語不安」 『一橋大学留学生センター紀要』 第6号、pp.77-89、一橋大学
- (2004) 「日本語学習者の言語不安軽減策としてのディベート活動」 『留学生教育』 第9号、pp.7-18、留学生教育学会
- (2008) 「外国語学習者の言語不安を制御するフィードバック」 『一橋大学留学生センター紀要』 第11号、pp.35-46、一橋大学
- 松井琴世・小原依子・松本和雄・井上健(2005) 「音楽聴取による生体反応の生理心理学研究—不安との関連を中心として—」 『臨床心理学研究』 第31号、pp.1-11、関西学院大学
- 松尾太加志・中村知靖(2002) 『誰も教えてくれなかった因子分析—数式が絶対出てこない因子分析入門』 北大路書房
- 望月通子(2008) 「複合環境における第二言語不安」 『関西大学外国語教育研究』 第16号、pp.13-25、関西大学
- 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』 48(4)、pp.34-44、日本教育心理学会
- (2004) 「第二言語不安と自尊感情との関係—日本語学習者を対象として」 『言語文化と日本語教育』 第28号、pp.22-28、お茶の水大学
- (2005) 『第二言語不安の理論と実態』 溪水社
- 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』 第5号、pp.81-93、関西大学
- (2004) 『外国語コミュニケーションの情意と動機—研究と教育の視点』 関西大

学出版社

- Aida, Y (1994) Examination of Horwitz, Horwitz and Cope's Construct of Foreign Language Anxiety: The Case of Students of Japanese, *Modern Language Journal*, 78, pp.155-167.
- Fukai, M. (2000) Foreign Language Anxiety and Perspectives of College Students of Japanese in the United States: An Exploratory Study. *Japanese-Language Education around the Globe*, 10, pp.20-41. The Japan Foundation.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986) Foreign Language Classroom Anxiety, *The Modern Language Journal*, 70, pp.125-132.
- Horwitz, E. K., & Young D J. (1991) *Language Anxiety from Theory and Research to Classroom Implication*, Prentice Hall.
- Imai, M. (2006) A Study on Thai Students' Language Learning Anxiety in Speaking Japanese at Chulalongkorn University, Bangkok.: MA-ELT, Graduation School of English(GSE), Assumption University.
- Long, M. (1996) The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition. In W. Ritchie & T. Bhatia (Eds.) *Handbook of Second Language Acquisition*, pp.413-468. San Diego: Academic Press.
- Machida, S. (2001) Test Anxiety in Japanese-Language Class Oral Examinations. *Japanese-Language Education around the Globe*, 11, pp.115-138. The Japan Foundation.
- MacIntyre P.D. & Gardner R. C. (1994) The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language. *Language Learning*, 44 (2), pp.283-305.
- Ochs, E. & Capps, L. (2001). *Living Narrative*, pp.113-118. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ohata, K. (2005) Language Anxiety from the Teacher's Perspective: Interviews with Seven Experienced ESL/EFL Teachers. *Journal of Language and Learning* Vol.3, pp.133-155.
- Oxford, R. L. (1999) Anxiety and the Language Learner: New Insights. In Arnord, J. (ed). *Affect in Language Learning*, pp.58-67. Cambridge University Press.
- Young, D.J. (1990) An Investigation Students' Perspectives on Anxiety and Speaking. *Foreign Language Annals*, 23, pp.539-553.

【使用コンピューターソフトウェア】

R : 統計解析ソフト、The R Project for Statistical Computing <<http://www.r-project.org/>>

(アクセス日 : 2014 年 10 月 30 日)

【出典】

【四コマ漫画の出典】

園山俊二(1988)『ペエスケ③ ガタピシの子守うた』 p.161、朝日新聞社

長谷川町子(1995)『サザエさん④』 p.5, p.117, p.123、朝日新聞社

ทรงยศ สุขมากอนันต์ (พ.ศ.2551) “ปิดเทอมใหญ่ หัวใจว้าวุ่น”

【コンパクトディスク (CD) の出典】

Orchestra “Pro Arte” of Munich, Pachelbel’s Canon ON PALADE, PolyGram K.K., 1998

謝辞

本研究の過程において、指導教官のカノックワン・ラオハブラナキット・片桐先生には、終始懇切なるご指導と力強い励ましを賜った。また、アサダーユット・チューシー先生には、研究に対する姿勢や論文の書き方について、一からご指導いただいた。そして、ウォラウト・チラソンバット先生、池谷清美先生、ユパワン・ソービットヴッティウォン先生には、温かいご支援、ご配慮をいただいた。今井己知子先生による先行研究のおかげで、本研究の方向性を見出すことができた。ご支援くださった先生方に、この場をお借りして、心より深くお礼を申し上げたい。

調査及び実験の実施に際しては、タイ国元日本留学生協会の河島久枝先生に多大なお力添えをいただいた。そして、日本語教師のソムチャイ・チャイヤケッタナン先生、酒井聡先生、ウィモンワン・ウォンヤラー先生、タナッスィー・ヨックンナウト先生には、質問紙調査、四コマ漫画の作成、タイ語の翻訳等のさまざまな段階でご支援いただいた。ご協力くださった先生方に、改めて感謝の意を表したい。また、本研究のために調査及び実験にご協力くださった日本語学習者の皆様に、感謝の意を表したい。

日本語講座の先輩の香山恆毅さん、同期の斎藤太郎さん、ポーンナッチャー・プラティープチンダーさん、後輩の皆さんの協力にも改めて感謝を表したい。

最後に、陰ながら常に支えてくれた最愛の妻、ポーンシン・サワンワタナクンに心より感謝を表す。

2015年5月5日

橋本 功

添付資料 1 質問紙 (調査の不安尺度)

	まったく そう 思う	そう 思う	どちら ともい えない	そう 思 わない	ま っ た く そ う 思 わ な い
	เห็นด้วยอย่าง ยิ่ง	คิดว่าเป็น เช่นนั้น	ไม่ใช่ทั้งสอง อย่าง	ไม่คิดว่าเป็น เช่นนั้น	ไม่คิด เช่นนั้นเลย
01. 自分の日本語の授業における発言には、あまり自信がない。 ฉันไม่ค่อยมีความมั่นใจเวลาพูดภาษาญี่ปุ่นในชั้นเรียน	5	4	3	2	1
02. 日本語の授業で間違いを恐れずに発言できる。 ฉันไม่กังวลเวลาพูดภาษาญี่ปุ่นผิดในชั้นเรียน	5	4	3	2	1
03. 日本語の授業で、指名されると、つい慌ててしまう。 ฉันรู้สึกหวาดกลัวเมื่อรู้ว่ากำลังจะถูกเรียกชื่อในชั้นเรียนภาษาญี่ปุ่น	5	4	3	2	1
04. 日本語の授業で、先生が日本語で何を話しているのかわからないとき、不安になる。 ฉันรู้สึกกังวลเวลาไม่เข้าใจสิ่งที่อาจารย์พูดเป็นภาษาญี่ปุ่น	5	4	3	2	1
05. 日本語の授業が増えても、全く苦にならない。 ฉันไม่ได้รู้สึกกังวลใจเวลาที่มีชั่วโมงเรียนภาษาญี่ปุ่นเพิ่มมากขึ้น	5	4	3	2	1
06. 授業中、ぼんやりしていることがある。 ฉันเคยคิดอะไรเรื่อยเปื่อยขณะกำลังนั่งเรียนภาษาญี่ปุ่นอยู่	5	4	3	2	1
07. 他の人の日本語のレベルは、私より優れていると思う。 ฉันคิดว่าระดับความรู้ทางภาษาญี่ปุ่น ของคนอื่นเหนือกว่าตนเอง	5	4	3	2	1
08. 先生が早口で日本語を話すと、不安になる。 ฉันรู้สึกกังวลใจเวลาที่อาจารย์พูดภาษาญี่ปุ่นเร็วมาก	5	4	3	2	1
09. 予習していないのに発言しなければいけないとき、慌ててしまう。 ฉันรู้สึกประหม่าเวลาที่ต้องพูดภาษาญี่ปุ่นในชั้นเรียนโดยไม่ได้เตรียมตัวมาก่อนล่วงหน้า	5	4	3	2	1
10. 日本語の授業についていけないのではないかと心配になる。 ฉันกังวลว่าจะใช้ภาษาญี่ปุ่นผิดพลาดติดต่อกันในชั้นเรียน	5	4	3	2	1
11. 日本語の授業で、他の人がなぜ悩	5	4	3	2	1

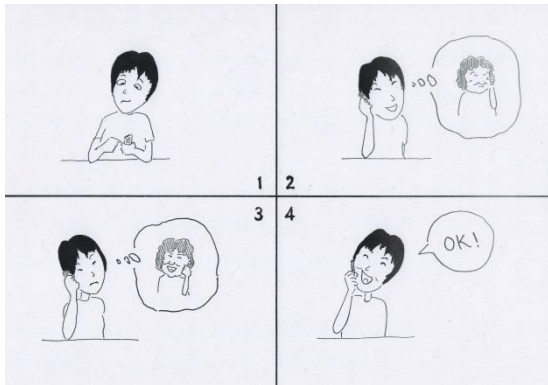
むのかがわからない。					
ฉันไม่เข้าใจว่าทำไมคนอื่นในถึงได้วิตกกังวลเกี่ยวกับการเรียนภาษาญี่ปุ่นในห้องเรียน					
12. 日本語の授業を受けているとき、知っていることも忘れるほど緊張する。	5	4	3	2	1
ฉันรู้สึกประหม่าเวลาลืมสิ่งที่ตนเองรู้ในขณะที่อยู่ในชั้นเรียนภาษาญี่ปุ่น					
13. 授業中、率先して質問に答えるのは恥ずかしい。	5	4	3	2	1
ฉันรู้สึกอายในการเป็นผู้ตอบคำถามแทนคนอื่นเวลาอยู่ในชั้นเรียนภาษาญี่ปุ่น					
14. 教室で、日本語をまちがえないか心配だ。	5	4	3	2	1
ฉันรู้สึกวิตกกังวลว่าตนเองจะพูดภาษาญี่ปุ่นในชั้นเรียนผิดหรือเปล่า					
15. 先生がどこを訂正しているのかがわからないと、不安になる。	5	4	3	2	1
ฉันรู้สึกกังวลใจเวลาที่ไม่ว่าอาจารย์ชาวญี่ปุ่นกำลังแก้ตรงจุดไหนที่ฉันผิดกันแน่					
16. 予習を十分していても不安だ。	5	4	3	2	1
ถึงจะเตรียมตัวมาก่อน แต่ก็ยังรู้สึกกังวลเวลาอยู่ในชั้นเรียนภาษาญี่ปุ่น					
17. 日本語の授業には出たくない、と思う。	5	4	3	2	1
ฉันรู้สึกไม่ค่อยอยากเข้าชั้นเรียนภาษาญี่ปุ่น					
18. 授業中の自分の発言には自信を持っている。	5	4	3	2	1
ฉันมั่นใจที่จะพูดภาษาญี่ปุ่นเวลาอยู่ในชั้นเรียน					
19. 先生が自分の間違いを一つ一つ訂正しようとするとき、不安になる。	5	4	3	2	1
ฉันกลัวว่าอาจารย์จะแก้ภาษาญี่ปุ่นที่ผิดของฉันทุกครั้ง					
20. 授業中に指名されそうになったとき、どきどきする。	5	4	3	2	1
ฉันรู้สึกใจเต้นตุบๆ เวลาที่กำลังจะถูกเรียกในชั้นเรียน					
21. 他の学生の前で日本語をまちがえたとき、恥ずかしい。	5	4	3	2	1
ฉันรู้สึกอายเวลาที่พูดภาษาญี่ปุ่นผิด ต่อหน้านักเรียนคนอื่น					
22. 日本語の授業のために十分な予習をすることは、あまりプレッシャーにはならない。	5	4	3	2	1
ฉันจะไม่รู้สึกตึงเครียดหากได้เตรียมตัวมาเป็นอย่างดีสำหรับชั้นเรียนภาษาญี่ปุ่น					
23. 他の学生は、自分より日本語を話すのが上手だといつも思う。	5	4	3	2	1

ฉันมักจะรู้สึกว่าเป็นในชั้นเรียนพูดภาษาญี่ปุ่นได้เก่งกว่าตนเอง					
24. 他の学生の前で日本語を話すのはとても恥ずかしい。 ฉันรู้สึกอายเวลาพูดภาษาญี่ปุ่นต่อหน้าเพื่อนในห้องเรียน	5	4	3	2	1
25. 授業の進度が速く、ついていけるのか心配である。 การเรียนภาษาญี่ปุ่นในห้องดำเนินไปอย่างรวดเร็วมากจนฉันเกรงว่าจะตามไม่ทัน	5	4	3	2	1
26. 日本語の授業は他の授業より、緊張し不安になる。 ฉันรู้สึกกังวลและตึงเครียดกับการใช้ภาษาของตนเองในช่วงเรียนภาษาญี่ปุ่นมากกว่าชั่วโมงเรียนวิชาอื่นๆ	5	4	3	2	1
27. 日本語の授業で発言するのは、不安で緊張する。 ฉันรู้สึกประหม่าและตื่นเต้นเวลาที่พูดภาษาญี่ปุ่นในห้องเรียน	5	4	3	2	1
28. 日本語の授業に自信を持っており、かつリラックスして受けている。 ฉันรู้สึกมั่นใจและผ่อนคลายในเวลาเรียนภาษาญี่ปุ่น	5	4	3	2	1
29. 先生が話す日本語にわからない語彙がある度に、不安になる。 ฉันรู้สึกกังวลเวลาที่ผมเข้าใจทุกคำที่อาจารย์ชาวญี่ปุ่นพูด	5	4	3	2	1
30. 日本語を話すのに、たくさんの文法規則を学ばなければならないので、大変だ。 ฉันคิดว่าการต้องเรียนรู้ไวยากรณ์จำนวนมากเพื่อพูดภาษาญี่ปุ่นนั้นเป็นสิ่งยากลำบาก	5	4	3	2	1
31. 日本語を話すとき、他の人から笑われるのではないかと心配である。 ฉันกังวลว่านักเรียนคนอื่นจะหัวเราะเยาะฉันเวลาที่พูดภาษาญี่ปุ่น	5	4	3	2	1
32. 急に先生に質問されたとき、緊張する。 ฉันรู้สึกตื่นเต้น เวลาที่ถูกอาจารย์เรียกถามขึ้นมาอย่างกะทันหัน	5	4	3	2	1
33. 先生に予習していない部分について聞かれると不安になる。 ฉันรู้สึกประหม่าเวลาที่อาจารย์ชาวญี่ปุ่นถามคำถามซึ่งฉันไม่ได้เตรียมตัวมาก่อน	5	4	3	2	1

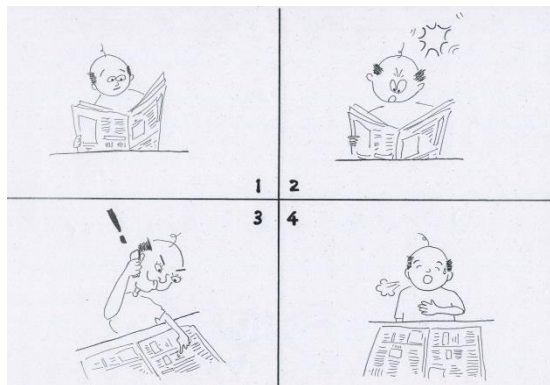
* (02) (05) (11) (18) (22) (28) は反転項目。

添付資料 2 四コマ漫画

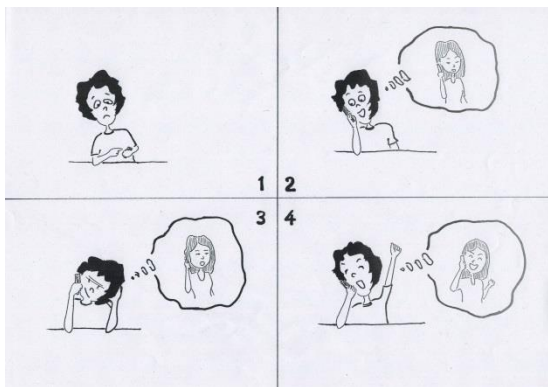
1-1 (1回目 (1人・音楽なし))



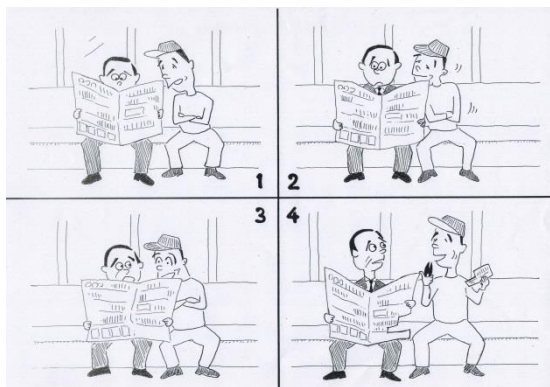
1-2 (1回目 (1人・音楽あり))



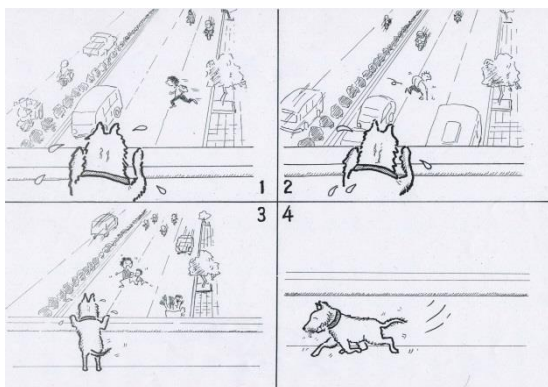
1-3 (1回目 (ペア・音楽なし))



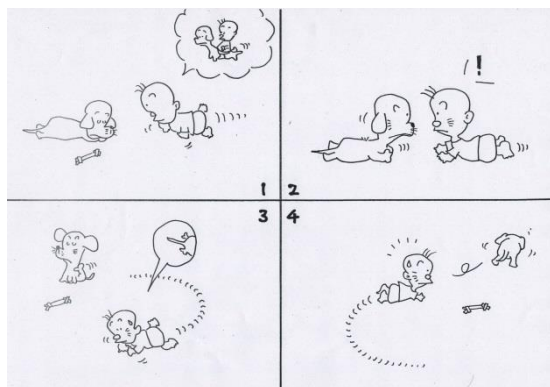
1-4 (1回目 (ペア・音楽あり))



2-1 (2回目 (1人・音楽なし))



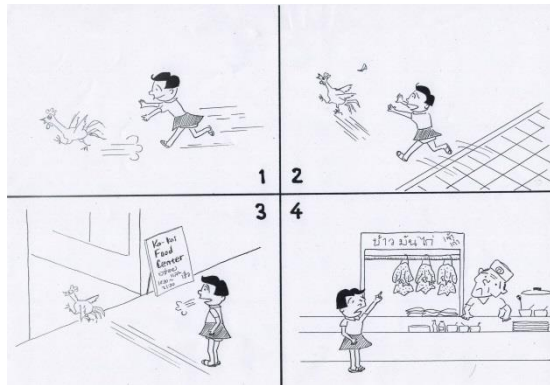
2-2 (2回目 (1人・音楽あり))



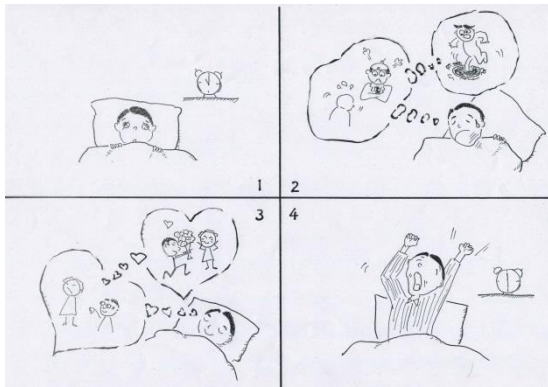
2-3 (2回目 (ペア・音楽なし))



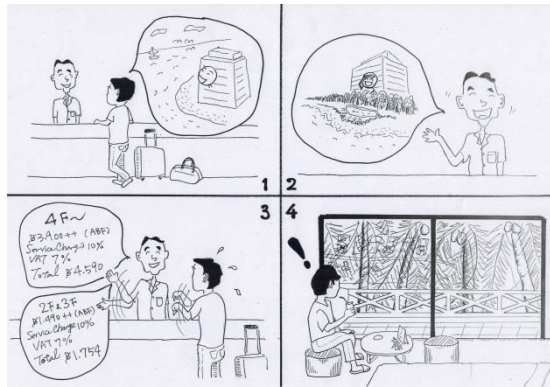
2-4 (2回目 (ペア・音楽あり))



3-1 (3回目 (1人・音楽なし))



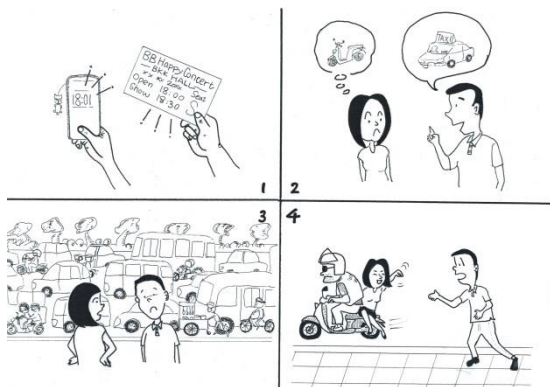
3-2 (3回目 (1人・音楽あり))



3-3 (3回目 (ペア・音楽なし))



3-4 (3回目 (ペア・音楽あり))



添付資料 4 質問紙（音楽の尺度）

音楽を聴いているときの気分について

ความรู้สึกขณะที่ได้ฟังเสียงดนตรี

	非常に 多くあ った	かなり あった	まあま ああつ た	少しあ った	まった くなか った
	รู้สึก มาก	รู้สึก ค่อนข้าง มาก	ปานกลาง	รู้สึก นิดหน่อย	ไม่มีเลย
01. ゆううつだ รู้สึกซึมเศร้า	5	4	3	2	1
02. 集中できない ไม่มีสมาธิ	5	4	3	2	1
03. 落ち着かない จิตใจไม่สงบ	5	4	3	2	1
04. 気持ちがくつろぐ รู้สึกผ่อนคลาย	5	4	3	2	1
05. ふきげんだ หงุดหงิด	5	4	3	2	1
06. 気がはりつめる รู้สึกตึงเครียด	5	4	3	2	1
07. 精力がみなぎる รู้สึกมีพลังกระฉับกระเฉงขึ้นมา	5	4	3	2	1
08. 積極的な気分だ รู้สึกกระตือรือร้น	5	4	3	2	1
09. 途方にくれる รู้สึกสับสนไม่รู้ว่าควรทำอย่างไร	5	4	3	2	1
10. あれこれ心配だ รู้สึกกังวลกับเรื่องนั้นเรื่องนี้	5	4	3	2	1
11. 孤独でさびしい รู้สึกเหงาและโดดเดี่ยวอยู่ตามลำพัง	5	4	3	2	1
12. 何かにおびえる รู้สึกหวาดกลัวบางสิ่งบางอย่าง	5	4	3	2	1

* (04) (07) (08) は反転項目

添付資料 5 フォローアップ調査の例

あなたは、授業中に音楽を聴いていたときの気分として、アンケートの項目「集中できない」「落ち着かない」「気持ちがくつろがない」「積極的な気分ではない」にチェックを入れました。そう感じた理由は何だと思えますか。音楽を聴いていたときをよく思い出して、書いてください。

ตอนที่ฟังดนตรีในระหว่างเรียนนั้น ท่านได้ตอบคำถามในแบบสอบถามด้วยความรู้สึกต่างๆ เช่น "ไม่มีสมาธิ" "จิตใจไม่ค่อยสงบ" "รู้สึกไม่ค่อยผ่อนคลาย" "รู้สึกไม่กระตือรือร้น"

ที่คุณรู้สึกอย่างนั้น เพราะอะไร ขอให้คิดถึงตอนที่ฟังดนตรีอีกครั้ง และตอบข้างล่างด้านล่างนี้

1) 集中できない

ไม่มีสมาธิ

2) 落ち着かない

จิตใจไม่ค่อยสงบ

3) 気持ちがくつろがない

รู้สึกไม่ค่อยผ่อนคลาย

4) 積極的な気分ではない

รู้สึกไม่กระตือรือร้น