

演劇的手法による日本語教育に関する理論的・実証的研究 : 中国人日本語学習者の情意要因を中心に

姚, 瑶

<https://doi.org/10.15017/1440991>

出版情報 : 九州大学, 2013, 博士 (比較社会文化) , 課程博士
バージョン :
権利関係 : 全文ファイル公表済



演劇的手法による日本語教育に関する 理論的・実証的研究

—中国人日本語学習者の情意要因を中心に—

姚 瑤

目 次

第 1 章 序論	1
1.1 研究の背景	1
1.2 本研究の視点・目的.....	3
1.3 研究方法.....	7
1.4 本研究の構成.....	9
 第 2 章 先行研究の概観	11
2.1 はじめに	11
2.2 情意要因について	11
2.2.1 情意要因とは	11
2.2.2 不安について	12
2.2.2.1 心理学における不安	13
2.2.2.2 コミュニケーション不安	13
2.2.2.3 第二言語不安	17
2.2.2.3.1 第二言語不安の定義	17
2.2.2.3.2 第二言語習得における不安	18
2.2.2.3.3 第二言語不安の尺度	20
2.2.2.3.4 日本語教育分野の第二言語不安の研究	22
2.2.3 心理的欲求と動機づけ	25
2.2.3.1 第二言語教育における動機づけ	25
2.2.3.2 動機づけを高めるプロセス	27
2.2.4 自信と自尊感情	29
2.2.4.1 第二言語教育における自尊感情	29
2.2.4.2 自尊感情の実証研究.....	29
2.2.5 情意要因に焦点を当てた方法論	30
2.2.5.1 第二言語不安軽減の観点	30
2.2.5.2 動機づけ向上の観点	31
2.2.5.3 自信・自尊感情向上の観点	32
2.3 演劇的手法と言語教育	33
2.3.1 演劇的手法による日本語教育の位置づけ	33

2.3.1.1	演劇教育と演劇的教育	33
2.3.1.2	演劇的手法による教育の位置づけ	33
2.3.1.3	演劇的手法の種類と特徴	35
2.3.2	言語教育における演劇的手法の先行研究	35
2.4	本研究の仮説	38
2.5	第2章のまとめ	38
第3章	中国の大学における日本語教育の現状分析	39
3.1	はじめに	39
3.2	現状と問題点	39
3.3	日本語専攻学習者と非日本語専攻学習者のビリーフ — 予備調査 —	42
3.3.1	学習者のビリーフ	42
3.3.2	調査目的	44
3.3.3	調査方法	44
3.3.4	結果と考察	45
3.3.4.1	各項目の平均値	45
3.3.4.2	因子分析による考察	47
3.3.4.3	日本語専攻学習者と非専攻第二外国語学習者ビリーフ傾向の相違点	49
3.3.4.4	指導法の提案	50
3.4	第3章のまとめ	51
第4章	中国の大学における日本語学習者の情意要因の実態	52
4.1	はじめに	52
4.2	教室内不安と教室外不安 — 調査1 —	53
4.2.1	調査目的	53
4.2.2	調査方法	53
4.2.3	結果	54
4.2.3.1	教室内不安	54
4.2.3.2	教室外不安	59
4.2.4	考察	63
4.3	心理的欲求と動機づけ — 調査2 —	64
4.3.1	調査目的	64
4.3.2	調査方法	65
4.3.3	結果	67
4.3.3.1	心理的欲求	67
4.3.3.2	動機づけ	69

4.3.4 考察	72
4.4 自信と自尊感情 — 調査3 —	74
4.4.1 調査目的	74
4.4.2 調査方法	74
4.4.3 結果	75
4.4.3.1 自信	75
4.4.3.2 自尊感情	76
4.4.4 考察	78
4.5 第4章のまとめ	79
第5章 演劇的手法による活動の実態	82
5.1 はじめに	82
5.2 演劇的手法の選択	83
5.2.1 テレビドラマ利用の可能性	83
5.2.2 テレビドラマを利用する実態 — 調査1 —	84
5.2.2.1 調査方法	84
5.2.2.2 調査結果と考察	85
5.2.3 テレビドラマの利用と演劇的手法による活動 — 調査2 —	94
5.2.3.1 調査方法	94
5.2.3.2 調査結果と考察	95
5.2.4 テレビドラマの選択	100
5.3 演劇的手法による活動の実践	102
5.3.1 演劇的手法による活動の学習モデル	102
5.3.2 活動の概要	103
5.3.2.1 参加者	104
5.3.2.2 上演会の設定	104
5.3.2.3 活動の流れ	104
5.3.3 インプロゲーム	104
5.3.3.1 インプロゲームの効果	104
5.3.3.2 インプロゲームの内容	105
5.3.4 テレビドラマの再現演劇	105
5.3.4.1 脚本の選定	105
5.3.4.2 配役	106
5.3.5 寸劇作り	107
5.3.5.1 寸劇作りの手順	107
5.3.5.2 寸劇作りの内容	108

5.3.6 演劇的手法による活動の観察と指導.....	109
5.3.6.1 第二言語不安軽減の観点.....	109
5.3.6.2 心理的欲求・動機づけ向上の観点.....	111
5.3.6.3 自信・自尊感情向上の観点.....	112
5.4 第5章のまとめ.....	114
第6章 演劇的手法による活動の実証および教育モデルの提案.....	115
6.1 はじめに.....	115
6.2 演劇的手法による活動前後における情意要因の変化.....	115
6.2.1 調査目的.....	115
6.2.2 調査方法.....	116
6.2.3 結果と考察.....	117
6.2.3.1 教室内不安と教室外不安.....	117
6.2.3.1.1 教室内不安の変化.....	117
6.2.3.1.2 教室外不安の変化.....	119
6.2.3.1.3 演劇的活動の前後で有意差が見られた項目（教室内不安）.....	120
6.2.3.1.4 演劇的活動の前後で有意差が見られた項目（教室外不安）.....	121
6.2.3.1.5 考察.....	121
6.2.3.2 心理的欲求と動機づけ.....	122
6.2.3.2.1 心理的欲求の変化.....	122
6.2.3.2.2 動機づけの変化.....	124
6.2.3.3 自信と自尊感情.....	125
6.2.3.3.1 日本語の自信の変化.....	125
6.2.3.3.2 日本語での自尊感情の変化.....	127
6.3 演劇的手法の教育モデルの提案.....	128
6.4 第6章のまとめ.....	130
第7章 結論.....	131
7.1 本研究の要約.....	131
7.2 本研究の意義.....	132
7.3 今後の課題.....	133
参考文献.....	135
付録.....	146

謝辞

第1章

序 論

1.1 研究の背景

近年、世界では、急速なグローバル化が進行すると共に、経済および文化面での交流も活発に行われてきている。なかでも英語は、主たる言語として学習者が最も多い。しかしながら、交流相手国の言語を学習することも非常に重要である。そのため、第2外国語として、交流相手国に応じた言語学習も盛んに行われている。

そのような情勢において、中国では、日本との経済・文化交流が年々深まっている。そのため、高い資質と日本語による優れたコミュニケーション能力を持つ人材育成が急務となってきている。

中国における日本語学習者の推移についてみると、2011年度の国際交流基金の調査¹では、2000年代に入り初等・中等教育機関で減少しているものの、高等教育機関では大幅な伸びが見られた。なかでも、2009年海外日本語教育機関調査における日本語学習者数約83万人であった。なお、高等教育機関の学習数は約53万にのぼる。

上述の学習者数推移の傾向としては、第二外国語としての履修学生の増加があげられる。また、学習者の目的も、就職、日本留学や日本の社会文化に対する興味など多様化している²。そのため、中国教育部は、日本語学習者数の増加や多様化している学習者のニーズに

¹ 国際交流基金のホームページによる（2013年11月4日）。調査は3年ごとに行われているため、これが最新の調査である。参考URL：<https://www.jpf.go.jp/j/japanese/survey/country/2011/china.html>

² 同上

対応し、日本語専攻のシラバス、『大学日本語専攻基礎段階教学大綱』（低学年用）と『大学日本語専攻高学年段階教育大綱』（高学年用）を制定した（譚 2004：47）。そこでは、日本の文部科学省が提唱している今後における日本語教育施策の在り方としての「コミュニケーション言語としての日本語教育」、「文化発信の基盤としての日本語教育」、「情報化社会における日本語教育」³の三つの考え方が示されている。さらに、教育原則の中でコミュニケーション能力と言語の応用能力、文化の理解能力との関係を述べている（譚 2004：52）。

外国語によるコミュニケーション能力の捉え方については様々あると考えられ、一様に定義できるものではないが、しかしながら、もっとも広く知られている考え方の1つは Canale(1983)が提唱している枠組みであり、文法能力、社会言語能力、談話構成能力、ストラテジー能力の4つの要素が含まれている。つまり、外国語によるコミュニケーションの認知的領域⁴である。しかし、学習者はいかに高い言語能力を持っていても、実際のコミュニケーションの場面では不安や緊張などの負の心理状態であれば、スムーズにコミュニケーションをとることが難しいであろう。すなわち、外国語によるコミュニケーションに関わる情意的領域⁵も非常に重要である。情意的領域の変数としては、不安、動機づけ、心理的欲求、自信、自尊感情、信念など、学習者の心理面に関わる要因があげられる。これらは通常、「情意要因」と呼ばれる（元田2005：3）。本研究は情意要因を「不安、動機づけ、自信、自尊感情など学習者の心理的側面にかかわる要因」と定義する。

近年、情意要因が外国語教授、学習過程に果たす役割に関する研究が盛んになってきた。この情意要因の役割を考えて枠組みされる理論に情意フィルター仮説（affective filter hypothesis）がある（図1-1）。

Krashen (1982)によれば、情意フィルターは第2言語習得の心的障害のようなものである。言語入力を行っても、学習者は強い不安を感じ、動機づけられていないなど情意フィルターの障壁が大きい学習者の場合は、言語入力の一部しか言語習得装置へ送られず、従って言語出力も呼応して減少することになるとされる。一方、あまり不安を感じない十分に動機づけられている学習者の場合は、言語入力に注意が向けられ、情意フィルターはかから

³ 今後の日本語教育施策の推進について—日本語教育の新たな展開を目指して—（1999）文部科学省
参考 URL：http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/t19990319001/t19990319001.html

⁴ 認知的領域：ブルームらの教育目標分類の1領域。教育内容の理解・習得に関する目標からなる。以下のような階層をもち、各階層にはさらに細かい目標が設定されている。1.知識……概念・基準・方法・手続きなどを知っている、言える 2.理解……知識を別の言葉で言い換えられる、説明や要約ができる 3.応用……知識を新しい具体的な場面に適用できる 4.分析……知識の内容を、構成要素や部分に分解できる 5.総合……知識の構成要素や部分をまとめて、新しい全体を構成できる 6.評価……目的や基準に照らして、知識の価値を判断できる

⁵ 情意的領域：ブルームらの教育目標分類の1領域。教育内容に対する態度・価値観の形成に関する目標からなる。以下のような階層をもち、各階層にはさらに細かい目標が設定されている。1.受容……ある対象から刺激を感じ、進んでそれを受け入れる 2.反応……対象に積極的・能動的に反応し、注意する 3.価値づけ……対象のもつ価値を自覚し、主体的にかかわる 4.価値の組織化……2つ以上の価値を組織立て、中心となる価値を設定する 5.価値あるいは価値組織による性格化……価値観が行動を統御する

ず、言語入力そのまま言語習得装置へと送られる。そのため、情意フィルターを取り除くことが、第二言語の学習・使用を促進し、習得度を向上させる。最終的に外国語によるコミュニケーション能力の向上につながると考える。情意フィルターを取り除くには、まずは外国語によるコミュニケーションに関わる情意要因を考慮した指導法を検討すること

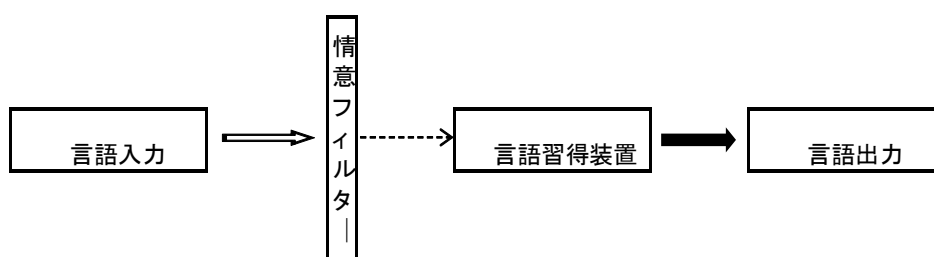


図1-1 Krashen (1982).の情意フィルターの仕組み

が必要となる。

1.2 本研究の視点・目的

以上のように、中国の日本語人材養成に求められているコミュニケーション能力の養成という課題に対して、特に情意要因に着眼する必要があると認識するに至った。

情意要因は、その性質によって習得に促進的に作用する情意要因として代表的なものは、学習者の「動機づけ」、「自信・自尊感情」である。一方、習得に対して妨害的に作用する情意要因としては、「不安」が挙げられる。したがって、促進的に作用する情意要因を向上させ、妨害的に作用する情意要因を軽減することがきわめて重要だと考える。

そこで、本研究は、日本語によるコミュニケーションに関わる情意要因を強化する指導法の提案を行い、その指導法の有効性についての実証を行う。

第二言語教育においては、動機づけはどのように発達・変化するかを記述・解釈した研究、ならびにそのプロセスに影響を与える要因を明らかにした研究などが多数見られる（廣森, 2003 ; Hotho, 1999; Gardner, 2004）。一方不安が第二言語教育・習得研究で注目され始めたのは1970以降であり、動機づけや態度の研究に比べて比較的歴史が浅い。多くの研究は不安の第二言語習得に対する妨害的作用を実証するものにとどまる（Aida, 1994; 池田, 1997; Saito, Horwitz, & Garza, 1999）。しかしながら、各情意要因を総合的に強化する実践的方策に対して具体的な提案が少ない。特に、中国における日本語学習者の日本語によるコミュニケーションに関わる情意要因を強化する具体的な指導法についての実証的研究はほぼ見られない。そこで、不安を取り除き、情意要因の強化を促進する鍵になる「自

己受容」⁶と「他者受容」⁷が深められるという利点から、演劇的手法は一つの良い方法であると考ええる。

演劇的手法については、三隅（2011：160）はロールプレイ⁸、シミュレーション⁹、プロジェクトワーク¹⁰、ラジオドラマ¹¹、スピーチ等を利用する総合的に学ぶことのできる活動と定義している。本研究では、上記に加え、インプロ¹²、テレビドラマ再現演劇¹³、寸劇作り¹⁴も演劇的手法として扱い、これらを総称して演劇的手法とする。日本語教育における演劇的手法の先行研究では、非言語行動も含めた四技能の総合的学習を目指しているものをはじめ、発音、文法、表現、機能、自己評価、協同作業、文化交流、異文化理解、社会知識向上、自主性向上などの様々な目的に焦点が置かれている教室活動が報告されている（村野, 1984; 清末, 2005; 中山, 2003; 中山, 2012; 中井, 2012）。

本研究では、特に、学習者の日本語によるコミュニケーション能力促進に関わる情意要因を強化するための総合的な実践活動としての演劇的手法に焦点をあて、その可能性と有効性を検討し、演劇的手法の教育モデルを提案する。

なぜ演劇的手法であるのか、その理由を3つ挙げる。

第一に、演劇的手法は第二言語不安¹⁵を軽減する。元田（2005：163）は不安の軽減には「自己受容」と「他者受容」の観点が必要であるという。Horney（1950）は不安の高い人

6 自己受容とは、価値ある一人の自分として、非難よりもむしろ尊敬にあたたいするものとして、自分自身を知覚すること（元田 2005：161）。

7 他者受容とは、他者に受容され、他者を受容することである（元田 2005：161）。

8 ロールプレイとは、複数の学習者に会話のための「状況」とそれぞれの「役割」を与えて、それに従って自由に会話をさせる練習方法（高見澤 2004：33）。実際の教室活動では、ある程度制約がある場合と、自由度が高いものの2種類がある。

9 シミュレーションとは、実際にありそうな社会問題などを取り上げ、それをめぐって対立する二つのグループに分かれて、それぞれの立場から目標言語で討論する練習方法（高見澤 2004：33）。

10 プロジェクトワークとは、グループごとに設定されたプロジェクトを実施する準備として、おのおのの分担を決めて調査・情報収集・計画の立案を行い、それを報告書にまとめて口頭あるいは文書で発表する練習（高見澤 2004：34）。

11 ラジオドラマとは、ラジオで放送され、主に俳優または声優が演じるドラマのことである。

12 インプロとは、英語の Improvisation=インプロヴィゼーションを短く略したもの。日本語では「即興」と言われており、芸術分野—音楽・美術・ダンス・映画・演劇で、創作・表現手段の一つとして用いられている。絹川（2008:11）はインプロを「既成概念にとらわれないで、その場の状況・相手にすばやく柔軟に反応し、今の瞬間を生き生きと生きながら、仲間と共通のストーリーを作っていく能力のこと」と定義する。

13 テレビドラマ再現演劇とは、学習者はテレビで放送したドラマの台本を用いて、登場人物としての言語活動を行う練習方法のことである。ホールデン(S. Holden)によると、(1) 仮想の場面で自分自身を演じるタイプのドラマ、(2) 仮想な場面で仮想の人物を演じるドラマの2種類があるという。本研究では利用した方法は後者である。

14 寸劇とは、上演時間のごく短い演劇である。本研究では、学習者に場面状況の設定を伝え、学習者自身がストーリーの流れを考え脚本を作り、劇として上演するまでの一連の活動を日本語学習として取り組むもので一種のプロジェクトワークである。一般的なロールプレイは役割演技であるが、本研究で行った寸劇作りは学習者に場面状況を提示するが、ストーリーの展開については一切制限せず、全て学習者に任せた。

15 元田（2005:8）は「第二言語不安」という用語を用い、「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」と広く定義する。本研究では、元田（2005）の定義を踏襲する。

は、失敗を責める傾向が強いため、自己疎外の状態になりやすいと述べている。自分自身を受け入れる覚悟と困難な状態にある自分に共感することによって不安が軽減されることが考えられる。不安のもう一つの根源としてSullivan(1953)は、「重要な他者」を重要視している。第二言語使用場面における「他者」は、教室内では他の学習者や教師、教室外では目標言語母語話者などを指す。元田（2005：162）は不安を自分一人だけで軽減することが難しいのは、自尊感情の脅威に根を持つ不安は、何らかの形で他者を意識して生じるものであるからと述べている。従って、第二言語使用場面では「自己受容」だけではなく、他者を理解し、認め、更に他者から理解され、認められるという「他者受容」が相互的に関わることによって不安が軽減されることが考えられる。

演劇的手法の効果について、他者を認識し、自己の見つめ直しができるようになるという他者認識の力と、自己認識の力の向上が挙げられる¹⁶。創造的活動や演劇的活動などの表現手法により、自分と異なる状況を擬似的に体験したり、他者の生き方を追体験したりすることで、様々な立場や考え方に置かれた人間を主体的に考え、理解し、共感するとともに、自分自身を見つめ直し、自分について考えることができるようになる。このことは、「自己受容」と「他者受容」と言い換えることもできる。更に、「自己受容」と「他者受容」が行われるためには、安全で、自由で、脅威のない、暖かく、くつろいだ雰囲気をつくる必要がある（May, 1938; Horney, 1950; Maskiw, 1962）。演劇的手法はこのような雰囲気をつくることによって、「自己受容」と「他者受容」を深め、第二言語不安の軽減に効果があると考えられる。

第二に、演劇的手法は心理的欲求を満たし、動機づけを高める。廣森（2006：113）は学習者の動機づけの発達を促す3つの心理的欲求があり、3つの心理的欲求を満たした学習活動は、学習に対する動機づけを高めることができるという。その3つの心理的欲求は自律性¹⁷、有能性¹⁸と関係性¹⁹である。自律性の欲求を満たす方法として、元田（2005：179）は、教師が授業の中で学習者が選択できる教材や機会を用意することを提案し、学習者は責任を持って自分の行動を自分で決めることができれば、自己決定感を増すことができると述べている。廣森（2006：114）は、教師が学習者に対して、主体的に学習に取り組む機会を提供することが重要だと主張している。有能性の欲求を満たす方法としては、元田（2005：178）は自分の目標をどれだけ達成できたかではなく、その目標を目指してどれだけ行動したかを肯定的に評価するように心がけることと提案している。さらに、教師が学習者一人ひとりに対する価値観を広げ、肯定的に見るという態度が大切であると元田（2005：179）

16 文部科学省「児童生徒のコミュニケーション能力の育成に資する芸術表現体験事業」平成23年活動報告『子どもたちのコミュニケーション能力を育むために～「話し合う・創る・表現する」ワークショップへの取組～』（2013年12月1日）参考URL：

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/23/08/_icsFiles/afieldfile/2011/08/30/1310607_2.pdf

17 自律性の欲求：学習者が、自律的に外国語学習に取り組もうとすること。

18 有能性の欲求：学習者が、外国語ができるようになりたい、あるいは外国語の授業内容を理解しようとする。

19 関係性の欲求：学習者が、教師や仲間と、お互いに協力的に外国語学習に取り組もうとすること。

は主張している。これらの方法を通して、学習者の有能性の欲求を満たすことができる。関係性の欲求を満たす方法として、廣森（2005：114）は他者との相互作用の機会を数多く与える、グループ活動を積極的に取り入れる、共通した目標を設定し、学習者集団の連帯感を生み出す活動の必要性を強調している。内発的動機を高めるもう一つの方法として、感動体験を重視することを元田（2006：179）は提案している。感動とは、意外なものや発見したことに対する驚きや喜びの感情である。元田（2006：179）は作品や学習活動を通して、新たな言語規則の発見、目標言語の文化的特徴の観察および自文化との比較によって、認知・情意・相互作用を統合させた感動体験ができると述べている。

学習者にとって教師やクラスメートと協力しながらドラマ再現演劇や寸劇作りに励む過程は、苦労はあるものの、みんなと一緒に同じ目標を目指して努力することが有能性と自律性の欲求が満たされる。更に、望ましい人間関係ができることによって、関係性の欲求も満たされる。また、上演会で観客や教師から認められ、更なる有能性の欲求が満たされると考えられる。その結果、目標言語に対する興味をより強く抱くことができ、動機づけの向上につながる。

第三に、演劇的手法は自信・自尊感情²⁰を高める。第二言語能力に対する自信を高めるためには、特に「話す」と「聞く」ことに対する自信を向上させる必要がある。演劇的手法にはその有効性があると考えられる。野呂（2009：26）はドラマ・演劇が日本語教育に持つ可能性は大きいと述べている。その理由は、演劇は話し言葉、会話から独り言まで、人間が話すさまざまな種類の言語形式を使った芸術活動であるため、話し言葉の訓練をする上で最適な場だという。FitzGibbon, E. (1993) は外国語のクラスにおいてドラマの持つ有効性について以下の4つを挙げている。1) 目標 (target) 言語を用いて、意味のある、流れのあるインターアクションが生まれやすいこと、2) 音声、韻律上の特徴が、断片的でなく、インターアクティブでコンテキストのある場面で学べること、3) 新出語彙、表現が断片的でなく、意味のあるコンテキストの中で学べること、4) 目標 (target) 言語を習得する上で自信が生まれることの4つである。佐野（1990：12）は台詞を繰り返し練習することで正しいイントネーションや発音の習慣形成に役立つと述べている。その結果、「話す」ことの自信向上に繋がると考えられる。また、再現演劇の活動などで利用するテレビドラマの音声を繰り返し聞くことで、学習者は自然な会話のスピードやリズムに慣れる。それに、演技するには相手の台詞を聞いて反応しなければならないので、「聞く」ことの練習になる。したがって、演劇的手法による活動は「聞く」ことの自信向上にも繋がると考えられる。第二言語での自尊感情については、学習者の第二言語能力に対する自信や第二言語不安に大きく関与しているという（元田, 2006:171）。元田（2004）の調査によると、日本語学習者の自尊感情と日本語に対する自信は正の相関関係にあること、日本語学習者の自尊感情と日本語不安は負の相関関係にあることが明らかになった。すなわち、日本語に対する自信を高めることが自尊感情を高めることができ、また、日本語不安が軽減すれば、

²⁰ 本研究では、自尊感情を「自分自身に対する価値感情のこと」と定義する。

自尊感情を高めることができる。

以上の分析を通して、日本語によるコミュニケーションに関わる情意要因を強化する指導法においては演劇を利用することが有効だと考える。本研究で扱う演劇的手法による活動は教育目標があり、一定の時間内で行われ、ファシリテーター²¹（教師）、役者（学習者）、観客（学習者）が存在する構造化された学習活動である。学習者は学んだ内容を演劇という手法によって表出し、そして、お互いに見せ合うことを通して、振り返りと評価を行う行動である。日本語教育においては演劇的手法による活動の有効性については多数報告されている（高橋，2000；清末，2005；三隅，2009；奥村，1988；パマル，2009 など）。しかしながら、これらの研究は言語、音声や談話能力待遇表現などの認知的領域のものが主である（中井，2004；橋本，2004）。そのため、学習者の情意面については演劇的手法を通して学習者の感情表現の教育やインターアクション能力の育成のものはあるが、（縫部，1991；清末，2005；中山，2012；橋本，2002；中井，2012）、第二言語不安、動機づけ、自信・自尊感情に関する研究はあまりみられない。また、演劇的手法の学習者の情意面に与える影響や有効性を測定する方法は学習者のレポートやインタビューの分析に留まる。なお、中国における日本語教育では、現在のところ、演劇的手法においては、日本語によるコミュニケーションに関わる情意要因に与える影響が報告されていないことから、上述の要因を強化する適切な指導法は確立されていないと思われる。

そこで、本研究では、中国人日本語学習者を対象として、日本語によるコミュニケーションに関わる情意要因を強化する演劇的手法を用いた指導法を開発し、その有効性を実証することを目的とする。

1.3 研究方法

本研究は、基本的に実証研究として位置づけられる。一般に、データに基づいた実証研究を行う際には、研究の目的に応じた方法論が利用される。例えば、市川（2001）は、心理学の研究では、どのような場でデータを取るのかという観点から、研究の方法が次のように分類されるとしている。

- (1) 調査：研究者から対象者にあまり影響を与えることなく、通常の意識や行動についての情報を得ようとするもの
- (2) 実験：日常的な場面にはないような状況を研究目的のために設定し、厳密な測定を行ったり、条件間の比較をしたりするもの

²¹ ファシリテーター（facilitator）とは、促進者を意味する言葉である。1947年、体験学習を用いた人間関係トレーニングが開発され、米国 NTL Institute によってこの人間関係トレーニングが全世界に広まる際、ここでグループ・プロセスを適切に観察し、介入と促進を行う者をファシリテーターと呼ぶようになった。また1960年代、カール・ロジャーズが、カウンセラーの養成を目的にエンカウンターグループと呼ばれるグループ・アプローチを開発し、この場での学習や気づきを促進する教育スタッフがファシリテーターと呼ばれた。

- (3) 実践：教育場面や治療場面のよう、研究者が対象者に働きかける（介入する）という関係を持ちながら、対象者に対する援助と研究を同時に行っていこうとするもの。

「調査」に、代表的な研究手法として、観察法、面接法、質問紙法、「実験」に、実験法（実験計画）、「実践」に教育研究としてのアクションリサーチなどが取り上げられる。本研究では、情報集めの段階において、第3章のビリーフ調査、第4章の情意要因の実態調査、第5章のテレビドラマ利用の実態調査は、主に質問紙法を用い、統計的分析²²を行う。そして、演劇的手法による活動の実践・実証の段階においては、観察法と質問紙法、実験法を併用し、第二言語不安の軽減、動機づけ、自信・自尊感情の向上ができるように意図された教育介入を一定期間にわたって行い、その効果を検証する。

一般に、人間の客観的な行動は、観察によってかなりの部分を明らかにすることができる（中澤・大野木・南, 1997）。しかしながら、廣森（2006：52）は、人間の意識や感情、あるいは期待や不安といった情意的な要因について研究しようとする場合、観察による調査には自ずと限界が伴うことが多いと指摘する。この理由から、不安、動機づけなどの心理的な構成概念を記述・説明しようとする研究においては、言語を媒介として方法論が進んで利用される傾向がある。なかでは、頻繁に用いられる方法論の一つは質問紙法という（Brown 2001）。本研究の中心的な研究対象は中国人日本語学習者の第二言語不安、動機づけ、自信・自尊感情などの情意要因であるため、外からの観察によって記述することが難しいと考える。質問紙法は言語を媒介とした方法論であるため、情意的要因を測定するには適していると考えられる。また、第4章の調査1、調査2、調査3、第6章の調査では情意的要因の各要素の関連や教育介入前後の情意要因の変化について調査するという仮説検証的な要素を強く持つ調査である。このような場合には、統計的処理も可能な量的データを短時間で収集できる質問紙法が有効だと考えられる。

質問紙法に用いた研究に対しては、調査対象者の反応の客観性は必ずしも保障されないという指摘があるが（石郷岡, 1969）、質問紙法の利点や長所も数多く報告されている。その主要なものとしては、研究に要する時間や労力、そしてコストの問題が挙げられる（Gillham, 2000）。質問紙を集団的に実施することにより、多くの情報を短時間で集められる。また、宮下（1998）は質問紙法の長所として、個人の内面を幅広く捉えることができること、多人数に同時に実施できること、実施の条件を斉一にできること、そして、調査対象者のペースで、よく考えながら回答できること、を挙げている。

以上の議論と本研究における研究目的を踏まえ、本研究では質問紙法を主たる研究方法として利用する。

²² 代表的な統計分析方法として、*t*検定、因子分析、相関分析、分散分析などが取り上げられる。

1.4 本研究の構成

本研究は全7章から構成される。第2章では文献考察、第3、4章では予備的考察、第5章では演劇的手法による活動の実践例、第6章では、演劇的手法による活動の実証および演劇的手法の教育モデルの提案、第7章では総合考察を行う。

各章の主な内容は以下の通りである。

第1章では、本研究の背景、目的および論文の構成について述べた。中国の日本語教育現場では、日本語教育施策の在り方として「コミュニケーション言語としての日本語教育」の重要性が認識されるようになった。しかし、日本語によるコミュニケーションに関わる認知的領域（教育内容の理解・習得）を強化する指導法の開発が盛んである一方で、同様な重要性を持つ情意的領域（教育内容に対する態度・価値観の形成）を強化する具体的な教育方法論が未だ確立されていない。この問題意識から出発し、日本語によるコミュニケーションに関わる情意的領域の変数である情意要因を強化する指導法を提案することを目的とした。

第2章では、先行研究を概観し、本研究の位置づけを確認した。まず、これまでの情意要因研究を不安、動機づけ、自信と自尊感情に分けて概観した。また、コミュニケーションに関わる情意要因を強化する指導法に関する先行研究を概観し、中国の日本語教育の現場においては、情意要因を強化する指導法はまだ十分に開発されていないことを確認した。次に、演劇的手法との接点を考察した。この考察から、演劇的手法は第二言語不安の軽減、動機づけ、自信および自尊感情の向上につながる可能性について考察することで、本研究の立場を述べた。

第3章では、中国における日本語教育の現状分析と学習者のビリーフ調査を通して、学習者が求めている教授法や学習法を分析した。中国の日本語教育現場において、学習者の自律的学習を求めるニーズと文法訳読法が主導する教授法、文法訓練とコミュニケーション能力養成のバランスの不均衡などの問題の間の矛盾が存在することを明らかにした。また、学習者の自律的学習を支援する演劇的手法の可能性を提示した。

第4章では、学習者の教室内不安と教室外不安、心理的欲求と動機づけ、自信と自尊感情の実態把握を目的とした。中国の大学における575名の日本語学習者を対象に、アンケート調査を実施した。男女および各学年の情意要因の傾向と内容を明らかにし、演劇的活動の活用可能性を示した。

第5章では、第4章の考察を踏まえ、さらに、中国の大学における演劇的活動の実態に基づき、演劇的手法による活動を実施した。演劇的手法による活動はインプロ、テレビドラマの再現演劇、寸劇作りから構成される。さらに、第二言語不安の軽減、心理的欲求・動機づけの向上、自信・自尊感情の向上という3つの観点から活動を分析した。

第6章では、第5章で実施した演劇的手法による活動の前後における第二言語不安、動機づけ、自信・自尊感情の変化について分析し、考察を行った。その結果、学習者の第二

言語不安が緩和できたこと、動機づけおよび自信・自尊感情が向上できたことを明らかにした。この結果より、演劇的手法の日本語によるコミュニケーションに関わる情意要因を考慮した指導法としての有効性が実証できたと考えられる。さらに、演劇的手法による活動の実践と実証の結果に基づいて、演劇的手法の教育モデルを提案した。

第7章では、各章のまとめを行い、本研究の意義および今後の課題について述べた。

第 2 章

先行研究の概観

2.1 はじめに

本章では、情意要因および演劇的手法の先行研究および先行実践事例を概観する。第 2 節では、まず、情意要因に関する先行研究を概観する。続いて、第二言語不安、心理的欲求と動機づけ、自信と自尊感情に関する先行研究を概観する。第 3 節では、演劇的手法による教育に関する先行研究および先行事例の代表的な研究をとりあげ、その意義および問題点を考察し、本研究の立場を述べる。第 4 節では、本研究の仮説を立てる。第 5 節では、本章のまとめを行う。

2.2 情意要因について

2.2.1 情意要因とは

一般に外国語学習を規定する要因には三つがあると考えられる（倉八 1991）。

- ①無意図的環境：ある国や地域における外国語の必要性、文化のパターン、異文化に対する態度、言語に対する態度などの社会・文化的環境
- ②意図的環境：授業、教師などを含む学習環境
- ③学習者の要因：認知的側面（知能、外国語適性等）、情意的側面（態度、動機等）

1950年代後半にN. Chomsky（チョムスキー）の「言語獲得装置（Language acquisition device）」理論を発端に、言語特有の「精神構造（mental structure）」が注目を浴びるようになった。しかしながら、それ以降の研究は文法の理解、記憶などに効率のよい教授

法など教授側の要因に焦点があてられた研究が中心に行われていた。すなわち、意図的環境に関する研究が主流になっていた。

それは外国語教育がまず教育の目的を果たすものでなければならなかったことによるものである。ヨーロッパにおいて1960年代には文法規則の理解という目的を果たすため、1970年代以降は口頭表現能力の達成という目的を果たすため、それぞれに最も効率的な教授法は何かということに焦点があてられ研究が行われた。しかし、外国語学習研究の発展につれて、意図的環境が同じであっても学習者によって習得度が異なることが明らかになった。従って、教授側の要因とともに、学習者の要因についても関心が高まるようになった。小西（1994）によると、この学習者要因—個々の学習者により言語学習の習熟度に違いが出てくることを説明する学習者に内在する要因—を中心に据えた研究が盛んに行われるようになってきたのは1980年代の末期からであるという。Chaudron(2001)が“The Modern Language Journal”に掲載された1916年から2000年までの85年間の言語学習に関する論文を分析した結果、1980年代は学習者心理や学習者の習得の可能性や達成度の測定に関する研究が増える傾向があるとわかった。

倉八（1991）によると、学習者の要因は認知的側面（知能、外国語適性等）と情意的側面（態度、動機等）があるという。近年、情意要因が外国語教授、学習過程に果たす役割に関する研究が盛んになってきた。この情意要因の役割を考えると枠組みされる理論に情意フィルター仮説²³ (affective filter hypothesis) がある。Krashen (1982)によれば、情意フィルターは第2言語習得の心的障害のようなものである。言語入力を行っても、学習者は強い不安を感じ情意フィルターが学習者の心の中で高いと、そのインプットが学習習得装置 (Language Acquisition Device—LAD) に達せず、言語は習得されないという。

2.2.2 不安について

近年の外国語学習研究において、特に日本の英語学習者の不安や動機づけなどの情意要因に関する研究がなされているが、第二言語としての日本語教育に関する研究において、情意要因の問題を扱ったものはまだ少ない。元田（1998）は情意要因を学習意欲、興味、自尊感情、目標言語社会に対する態度など、学習者の感情に関わる心理的要因と定義する。

インターネットやマスメディアの発達につれて、現在の中国では、日本語学習者が日本語話者とコミュニケーションする機会が増えてきた。しかし、日本語は、学習者にとって日常生活で接することが少なく、日本語学習に対して学習者が好奇心とともに不安を感じているとすれば、この不安感により日本語授業で緊張状態になりがちである。すなわち、情意フィルターがかかり、学習が効率的に行われない。

その結果、学習への動機づけが低下すると思われる。このような観点から、以下で不安および動機づけ、自己評価と外国語学習の関係に関する先行研究を概観する。

²³ 序論で記述している。

2.2.2.1 心理学における不安

心理学が定義する不安 (anxiety) は、対象のはっきりしない漠然とした「恐れ」を感じている状態を指す。対象が明確な場合は恐怖と呼ばれるが、最近では対人不安、テスト不安など特定の対象があるものにも使用され、明確な区別はなされていない。

Spielberger(1972)によると、「不安」は、「unpleasant emotional state or cognition which is characterized by subjective feelings of tension, apprehension, and worry, and by activation or arousal of the automatic nervous system(自律神経の活性化による主観的な緊張感, 心配などの不愉快な感情の状態あるいは認識)」(筆者訳)と定義される。

スピールバーガー (1983) は、比較的安定した個人差、つまり性格としての不安を「特性不安 (trait anxiety)」と呼び、一方自律神経の活性化による一時的な緊張状態としての不安を「状態不安 (state anxiety)」と呼び二者を区別した。つまり、人は常にある程度の不安(特性不安)をもっており、それには個人差がある。しかしクラスの前でスピーチするとか、来週はテストがあるのに復習していないとか、厳しい先生の授業になるといやな気持ちになるとか、一時的な不安を状態不安という。

このスピールバーガーの特性—状態不安理論に対し、Endler(1975)は、特性不安は多次元的であり、状況と個人の相互作用を考慮することが必要であると述べ、それぞれの場面における不安の測定を試みた。この概念は「特性不安」と「状態不安」に加えて「状態特定不安 (situation specific anxiety)」と呼ばれる (MacIntyre & Gardner, 1991)。

2.2.2.2 コミュニケーション不安

八島 (2004 : 20) は「実際の、あるいは想像上の対人コミュニケーションに関連した恐怖や不安のレベル」をコミュニケーション不安 (communication apprehension) と定義する。個人の能力が評価されるような場面では、特性不安の高い人の方が自分のコミュニケーション能力を低く評価する傾向があるという。つまり、特性不安の高い人の方がコミュニケーション不安も高くなりやすいと言える。しかし、対人場面、社会的場面で不安や緊張を感じるのは誰しも経験することである。そこで、1970 年以降、対人コミュニケーション場面における不安の問題がコミュニケーション論や社会心理学の領域で研究されるようになってきたのである。たとえば、スピーチ不安、シャイネス、聴衆不安 (stage fright)、社会不安、無口 (reticence) などがコミュニケーション不安として扱われている。

八島 (2004 : 21) によれば、コミュニケーション不安 (対人不安) 理論は以下の 3 つの理論に分類できる。

①学習 (条件づけ) によって形成される

はじめは不安を引き起こすことのなかった中性刺激が、不安や恐怖を引き起こすような別の刺激と連合したときに恐怖が生じるという理論。脅威刺激と何度もペアにして呈示されていくと、元々は中性であった刺激が次第に不安を引き起こす力を獲得していくのである。例えば、日本語で話すことに不安を感じていなかった人が、日本語の授業で先生に怒

られた、あるいは他の学習者に笑われた経験があるとする、それ以降日本語で話す状況を嫌な気持ちや脅威とを感じるようになる可能性がある。

② ソーシャル・スキルの欠如

対人不安はソーシャル・スキルの乏しさがもたらした直接的あるいは間接的な結果であるとした理論。他人との関わりを円滑にするには、熟練した上手な方法で相互作用を行う能力を要求される。

相川（2000）によればコミュニケーション不安の高い人は低い人に比べて話す量が少なく、相手と目を合わせず、顔の表情や身振りが乏しく否定的な話題を選ぶ傾向が見られるという。スキルが不足している人は、自分自身に不都合な対人的状況を作り上げてしまうのである。したがって、対人不安とスキルの欠如は相互に影響すると言える。

③ 認知過程における誤り

自分自身に対する認知や対人不安を引き起こすような対人的環境についての「認知」を重視する理論である。これは、否定的な自己評価、不合理な思い込み、過度に高い水準という3つの分類がなされている。

外国語学習者、特に初中級学習者の場合は、外国語を母語話者のように話さなければならないという高すぎる水準を設けると、その水準に達してない時に不安は高くなる。自己評価が下がり、学習意欲も低下する恐れがある。これは完璧主義の学習者に起きやすい現象である。渡部（2003）は対人不安を「他者に特定の印象を与えようと動機付けられているが、そうできるかどうか疑わしいときに生ずる」不安と定義している。自己呈示への動機付けと自己呈示が成功するかどうかという二つの変数の変動によって対人不安の生起、強さが変化するというものである。つまり、不安が高いと対人関係が苦手になりがちである。

Sarason, Sarason, & Pierce (1991) は、「不安を起ししやすい認知」として、①ある状況について困難度が高いとか脅威的と認知する、②そのタスクを行う能力が自分にはないと認知する、③好ましくない結果が頭から離れない、失敗の予測をするといった点を挙げている。このように自分の行動やその結果を否定的に認知することにより、タスクに関連した認知活動が妨げられる。たとえば自分はスピーチが下手だ、スピーチを失敗するのではない、聞いている人になんて思われるだろう、失敗したらどうしようという認知が、スムーズなタスク関連の認知活動（たとえば覚えたスピーチを思い出すという活動）を妨げて失敗の可能性を高めるのである。このような否定的な認知は図 2-1 に示すようなコミュニケーション不安の悪循環を引き起こしやすいのである。

人前で話すときにコミュニケーション不安が高まるとどのような状態になるのであろうか。スピーチ、面接、研究発表などで、足が震えたり、顔が真っ赤になって汗がでてきたり、頭が真っ白になって覚えたことをすべて忘れてしまったというような経験をした人も少なからずいるであろう。

近藤・ヤン（1995）は、コミュニケーション不安の緩和法として以下の3つを挙げている。

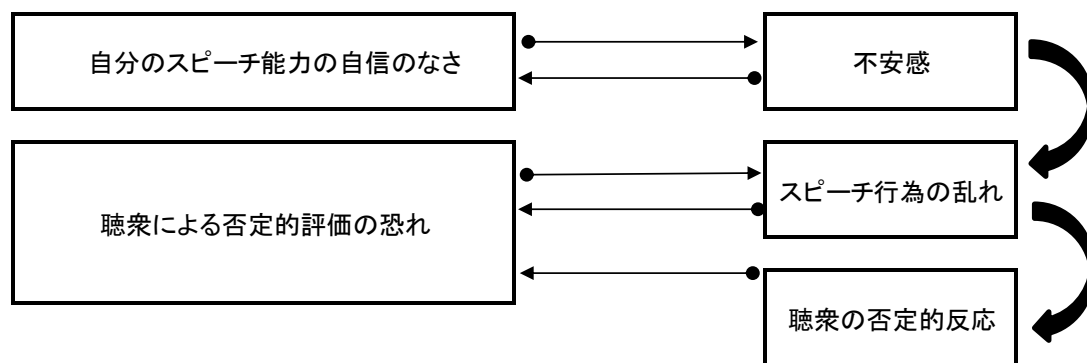


図 2-1 近藤・ヤン (1995) によるコミュニケーション不安の悪循環 (八島 2004:22)

①系統的脱感作法：対人場面でリラックス感を体験させることを目的にしたもので、筋肉を弛緩させる体操がよく用いられる。音楽や体操、ダンスなどを用いて、外国語を話すたびにリラックス感を体験させることにより外国語と不安の結びつきを切る。

②ソーシャル・スキル・トレーニング：ソーシャル・スキルの低さと不安は結びつきやすいことから、ソーシャル・スキルを訓練することで、対人不安を緩和させることをめざしたものである。ソーシャル・スキルは第一言語の習得にともない無意識で習得されるが、外国語では意識的に学習することが多い。

③認知変容法：間違った認知パターンを面接やロールプレイで直す。自分の能力を実際以下に見る傾向、人の評価を過度に気にする傾向、あるいは完璧でないといけないとか、下手な発音を人前で披露するのは避けるべきだというような、間違った信念を面接やロールプレイなどの演劇的手法で直すという方法である。

Tobias(1986)は、学習と情報処理の過程と捉え、3段階、すなわち、1. 情報の入力段階、2. 情報の処理段階、3. 情報の出力段階、に分けた上で、不安と学習の関係を図 2-2 のように表した。まず、1. 情報の入力 (input) 段階では、高不安者は課題以外のこと (不安) に注意を向けてしまい、入力情報自体に注意を向けることができないので、情報の入力効率的に行われない。一方、低不安者は入力情報に注意を集中することができるので、情報の入力効率的に行われる。従って、高不安者の情報入力時の損失を補うには、たとえば、フレーズを繰り返し聞かせる、音声や映像を繰り返し聞かせる、見せるなど、教授側のサポートが必要である。Deutsch & Tobias (1980) によれば、ビデオを個人で何回でも見られる条件と、ビデオをグループで一回しか見られない条件で、不安と遂行行動の関係を検討したところ、高不安者は一人で何回も見られる条件の方がその後の遂行行動の質が高かったという。この結果は、不安が情報の入力段階に干渉していることを示している。

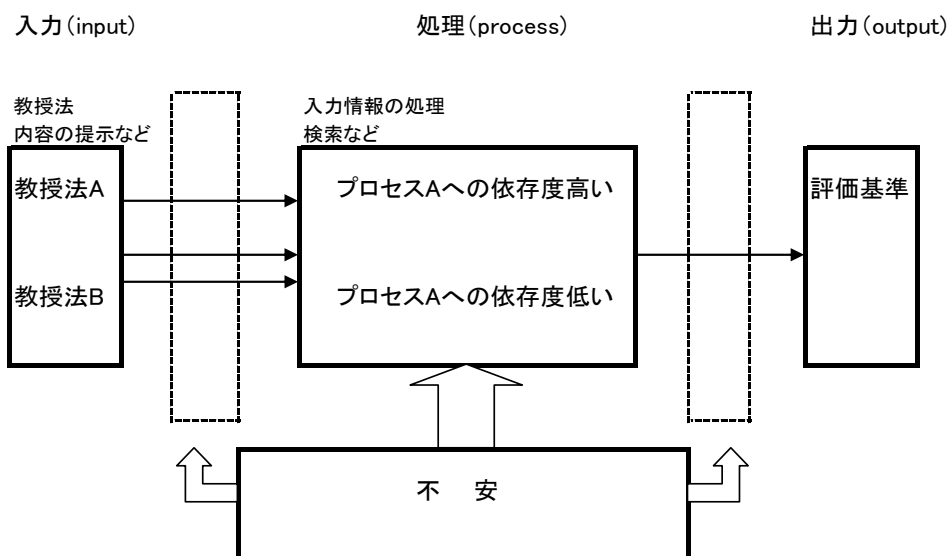


図 2-2 Tobias (1986) による不安が教授・学習に及ぼす影響についてのモデル (倉八 1995 : 82)

次に、2. 情報の処理 (processing) 段階であるが、不安が高い場合には、処理容量の一部あるいは全部を不安に使用することになる。処理容量は一定であるので、課題の処理自体に割り当てられる処理容量が相対的に低下し、処理に支障をきたすことになる。これに対し、不安が低い場合には、処理容量を課題自体に使うことが出来るので、適切な処理が行われる。従って、高不安の人には、①. 課題を易しくする、②. 課題の記憶への依存度を低くする、③. 課題の構造化の程度を高める、といった処遇を行うなどして、課題処理に要する処理容量を減少させるような配慮が必要になって来る。

最後に、3. 情報の出力 (output) 段階であるが、これ学習後の検索時 (例えばテスト時、コミュニケーションの発信時) における不安の干渉である。課題の内容は適切に処理されていても、不安のために情報の検索の際に認知的干渉が生じ、遂行行動の質を低下させる場合である。一般に高不安者が不安を低減し適切な出力を行えるようにするには、以下の2つの方法が考えられている。一つはスキル学習法であり、処理をより完全なものにし出力しやすい状態で処理する技術を教授したり、効果的な出力を行える方略を教授しておく方法である。出力を効果的に行う方略とは、たとえば、コミュニケーションの発信時において、コミュニケーションに行き詰まった時の言い換えの方略を教えるなどである。もう一つは不安緩衝法であり、カウンセリングなどにより環境をそのまま受け入れるトレーニングを行い、出力時の不安そのものを和らげる方法である。第一のスキル教授法は、不安がスキルの不足から生じるとする考え方、すなわち、スキル (学習) が原因で不安が結果であるという考え方に立脚するものである。これに対し、第二の不安緩衝法は、不安が原因

で学習が阻害されるという考え方、すなわち、不安が原因で学習が結果であるという考え方に立脚するものである。図 2-2 の Tobias のモデルは、不安が学習に優先するという立場に立っているが、不安と学習の因果関係についての実証的研究は不安と学習が双方向に作用することを示しており、学習の不足が不安を生じると共に、その生じた不安がさらに学習を阻害するという双方向作用の考え方が一般的になっている。いずれにしても、今日では、不安と学習には有意義な関係があることは明らかであり、教授側で学習者の不安に配慮し過度の不安を生じないよう十分な時間を与えるなどの環境を作ることが、効率的な学習を生むと言って間違いない。

2.2.2.3 第二言語不安 (Second Language Anxiety)

外国語で話す時に緊張したり、不安を感じたりする人が多い。言語教育の中で不安などの感情を考慮する必要性について、八島 (2004 : 30) は外国語教育においては学習者に自分が良く知らない言語を用いて自己開示するというのは極めて心理的に脅威を感じやすいと述べている。

八島 (2004) は言語と自己意識は、密に関係するという。ことばによるコミュニケーションで人は自己を認知し、自己を表現し、他者に対して自己を開く。それゆえに「自分が自由に操れないことば」を用いて自己表現することに伴う心理を十分に考慮する必要がある。Second Language Anxietyに対して、外国語不安、第二言語使用不安、第二言語不安などの訳がある。本稿は第二言語不安という訳を援用する。

2.2.2.3.1 第二言語不安の定義

Brown (1973) が第二言語習得に関わる情意要因として不安を取り上げて以来、第二言語習得と不安との関係について多くの研究がある (MacIntyre & Gardner, 1991a)。また、Gardner を中心とした研究者は、第二言語習得に関わる動機づけや態度の研究を進めるにつれて、不安の重要性を感じ、研究を進めてきた。不安は、認知面では新しい言語の習得や産出を妨げ、行動面では不安状況を回避させることがいくつかの研究によって報告されている。

Horwitz, & Cope (1986 : 128) は第二言語不安を「外国語不安 (foreign language anxiety)」と呼び、「言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」と定義した。MacIntyre & Gardner (1994 : 284) は第二言語不安を「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付けられる緊張と懸念の感情」と定義した。両者に共通しているのは、外国語不安、あるいは言語不安というものが第二言語学習及び使用という特定の場面に結びついているという点である (元田 2005 : 32)。

Horwitz (1986) は外国語不安の大きい学生を集めてトレーニングセッションを行うなどの臨床的な観察を通して、外国語不安を感じている学習者は集中力がなく、忘れやすい。さらに、クラスを休んだり宿題の提出をのばしたりなどの回避する行動が見られた。また

外国語学習状況で最も不安が高くなるのは、聴解と発話であることを示している。彼らのこの臨床経験は、外国語教育不安測度（FLCAS）の開発に活かされた。

そして、Horwitz(1986)は外国語不安を「コミュニケーション不安（communication apprehension）」、「テスト不安（test anxiety）」、「否定的評価に対する不安（fear of negative evaluation）」の3つの不安要素からなると捉える。

一方、MacIntyre & Gardner (1991a) は、特性不安の観点では、あらゆる状況の平均しか出せず、それぞれの場面での個人差を見ることができないこと、状態不安の観点では、「今不安ですか」という問い方をするため、何が原因で不安になったのかを特定できないことに問題があるとした。MacIntyreらは、第二言語習得に関わる不安の本質を捉え、言語学習過程における不安の役割を証明するためには、状況特定不安の観点から第二言語不安を捉えるのが最も適当であると考え、第二言語不安を「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的に関わる緊張や懸念の感情」（元田訳 1999：45）と定義した。

八島（2004:31）はSecond Language Anxietyを第二言語使用不安と訳し、これを「話者が最も自由に操れる言語でないことば、多くの場合習得途上にあることばを使う時に感じたり、学習する時に経験する不安」と定義する。

元田（2005：8）は「第二言語不安」という用語を用い、「第二言語の学習や使用、習得に特定的に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」と広く定義する。本研究では、元田（2005）の定義を踏襲する。

2.2.2.3.2 第二言語習得論における不安

第二言語習得論において、不安は習得に負の影響を与える学習者要因であると考えられてきた。不安と習得との関係について元田（1998）は以下の3つのモデルを提示した。

(1) Maslowのモデル

Maslow（1970）の動機付けの基本的欲求階層説によれば、人間には基本的に5つの欲求が存在し、それらは階層的構造をなしている。すなわち、上位の欲求を満たすためには下位の欲求から順に満たしていかなければならない。図2-3は基本的欲求の階層説を示す。

このMaslowによる、人間の基本的欲求を低次から述べると、以下の①-⑤のようになる。

- ① 生理的欲求 (Physiological needs)
生命維持のための食事・睡眠・排泄等の本能的・根源的な欲求。
- ② 安全の欲求 (Safety needs)
安全性・経済的安定性・良い健康状態の維持・良い暮らしの水準、事故防止、保障の強固さなど、予測可能で秩序だった状態を得ようとする欲求。
- ③ 所属と愛の欲求 (Social needs / Love and belonging)
生理的欲求と安全欲求が十分に満たされると、この欲求が現れる。情緒的な人間関係・他者に受け入れられている、どこかに所属しているという感覚。

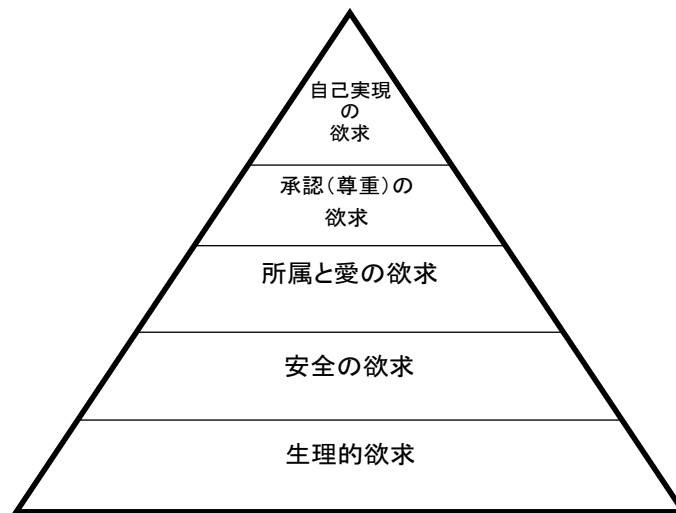


図 2-3 基本的欲求階層図 (Maslow の理論にもとに筆者作成)

④ 承認（尊重）の欲求 (Esteem)

自分が集団から価値ある存在と認められ、尊重されることを求める欲求

⑤ 自己実現の欲求 (Self-actualization)

以上4つの欲求がすべて満たされたとしても、人は自分に適していることをしていない限り、すぐに新しい不満が生じて落ち着かなくなってくる。自分の持つ能力や可能性を最大限発揮し、具現化して自分になりえるものにならないといけないという欲求。すべての行動の動機が、この欲求に帰結されるようになる。

このうち①から④は「欠損欲求」と呼ばれ、⑤は「成長欲求」と呼ばれる。Maslow の理論によって説明するならば、第二言語不安は欠損欲求の充足に関わっているといえる。すなわち、学習者は不安という不快な状況によって危機感を感じ (①)、自己防衛を行う (②)。そして不安の根元には他者との関係をよいものにし (③)、他者に認められたいという欲求がある (④)。これらの欠損欲求が満たされて初めて言語習得に障害のない状況を得ることが可能となり、内発的な成長欲求につながるのである (⑤)。不安は特に安全の欲求と関わっている。言語学習を促進し、学習効果を高めていくためには、学習者に防衛的な態度を取らせるような強い不安を取り除く必要があるといえる。

(2) Krashen のモデル

Maslow(1970)の安全の欲求に関連する理論に加えて、Krashen の「情意フィルターの仮説」がある。Krashen & Terrell(1983)は、習得には情意的な前提条件があり、学習者の気持ちが言語入力に「開いて」いなければならないと主張している。すなわち、情意フィルター

の低い学習者が理想的というわけである。

Krashen(1983)は、言語習得に関わる情意要因を重視し、その成功に関わる情意変数には以下の3つがあるとしている(元田訳 2005)。

- ① 動機づけ：動機づけの高い学習者が第二言語習得に成功する。
- ② 自信：自信があり、よい自己イメージを形成している学習者が第二言語習得に成功する。
- ③ 不安：不安が低い学習者が第二言語習得に成功する。

このうち①と②は現実的な促進効果、すなわち、より多くの言語入力を求め、それを実際に得ることに貢献する。一方、③は情意フィルターに関与する。すなわち、言語を習得するときに生じる不安は情意フィルターを高め、言語入力を妨げる。

Krashen & Terrell(1983)は、特に情意フィルターを低くすることが極めて重要であると見なし、情意フィルターを低くするためには学習者の不安が少なく、防衛的な態度を取る必要のない学習環境を作ることが必要であると述べている。

(3) Gardner のモデル

Krashen が言語入力における不安の妨害的效果について論じたのに対し、Gardner は第二言語の学習効果に及ぼす不安の影響について言及した。Gardner(1985)は、フランス語の学習成果を決定する要因についてパス解析²⁴によって明らかにした因果モデルを提示している。それによると、フランス語の習得に直接の影響を与えるのは「自信」と「言語適性」であり、その「自信」は「動機づけ」と「不安」の影響を受けていた。従って、不安は第二言語習得に直接の影響を与えてはいないが、自信を通して間接的に影響していると言える。このモデルから、不安を軽減し、自信を高めることが第二言語の習得度を高める上で必要であることが示唆される。

2.2.2.3.3 第二言語不安の尺度

第二言語不安尺度は1980年代頃から作成され、発展してきた。第二言語不安尺度は大きく2つの観点によって分けられる。元田(1998: 432)はそれを「状態不安の観点」と「教育的観点」と呼ぶ。状態不安の観点から作られた尺度は、その場で不安かどうかを知ることが目的としており、項目数が少なく、場面も主に発話場面に狭く限定している。一方、教育的観点から作られた尺度は、多角的かつ広く不安を捉えており、項目数も多い。

まず、状態不安の観点から作られた尺度について概観する。Gardner(1985)のAMTB (Attitude/Motivation Test Battery)に含まれる不安尺度は、そのあとの第二言語不安尺度の研究に多大な影響を与えており、第二言語不安尺度の原点といえる。AMTBは元々動機

²⁴ パス解析は、重回帰分析の集合を扱う手法である。パス解析では、まず、自分の経験則や仮説に基づいて、各変数についての目的変数と説明変数の関係(因果関係)を考え、パス図を作る。

づけ、態度を測定する尺度であったが、後にフランス語教室内の不安を測定する5項目が加えられた。この尺度はHorwitz, & Cope(1986)、MacIntyre & Gardner(1988)、Ehrman & Oxford(1991)など、後の不安尺度の作成基準になっている。MacIntyre & Gardner(1988)のFCA (French Classroom Anxiety) /FUA(French Use Anxiety)は、Gardner(1985)の尺度の改訂版である。FUAは、電話やレストランなど8つの想定場面におけるフランス語使用不安を尋ねている。

その他、状態不安の観点から作られた尺度には、発話を中心としてEly(1986)のLanguage Class Discomfortや言語学習の認知過程における不安を測定するInput/Processing/Output Anxiety Scaleがある。図2-4はMacIntyre & Gardner (1994) による外国語不安プロセスモデルである。

これらの尺度範囲は言語使用場面における不安に着目しており、不安の範囲が明確である。しかし、言語学習場面における不安については言及していない。

次に、教育的観点から作られた尺度について概観する。Horwitz, & Cope(1986:128)は第二言語不安を「外国語不安 (foreign language anxiety) 」と呼び、その測定スケール FLCAS (Foreign Language Classroom Anxiety Scale) を開発した。不安の大きい学生を集めてトレーニングセッションを行うなどの臨床的な経験に基づき、彼らは、外国語学習状況で最も不安が高くなるのは、聞く活動と話す活動であることを示している。特に外国語で「話す」という行為が最も大きな不安の引き金になるとしている。彼らのこの臨床経験は、外国語教育不安測度 (FLCAS) の開発に活かされており (八島 2004 : 34) 、この測度開発の概念基盤として、「コミュニケーション不安 (communication apprehension) 」、「テスト不安 (test anxiety) 」、「否定的評価に対する不安 (fear of negative evaluation) 」の3つの不安要素からなると捉えられている。FLACS は、これらの要素を測定するいくつかの既存尺度と、学習者や教師の経験、言語カウンセラーの意見を基に作成された。FLACS の問題点は、各項目がカテゴリーとして明確に分類されていないこと (元田 1998 : 433) である。

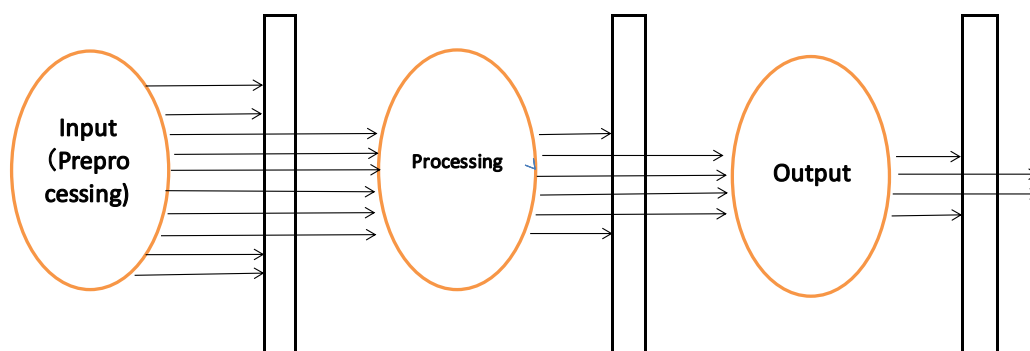


図2-4 MacIntyre & Gardner (1994) による
外国語不安プロセスモデル (八島 2004 : 41)

そのほか、教育的観点から作られた尺度には、Young(1990)の具体的なクラス活動における不安を測定する尺度や Ehrman & Oxford(1991)の AFF (Affective Survey) がある。AFF は Motivation, Belief, Affective Factors の 3 尺度からなり、不安は Affective Factors(67 項目)において測定される。項目は主に Gardner(1985), Horwitz(1986)を引用、あるいは修正して引用したものである。質問項目は「公前でのパフォーマンス」「母語話者に対する使用」「間違い・訂正」「理解」「自尊感情」「競争」「結果」「言語学習における一般的快・不快とその他」の 8 グループに分けられている。これら教育的観点から作られた尺度では、言語使用場面だけでなく、言語学習場面に関わる不安についても広く取り上げられている。問題点は、不安の範囲が明確ではないことである。さらに、AFF のように項目数が多すぎて被調査者の負担となる場合がある。また、Young(1990)の尺度の使用は、尺度と同じクラス活動を行っている場合に限定されるという問題がある(元田 1998 : 433)。

2.2.2.3.4 日本語教育分野の第二言語不安の研究

望月 (2008 : 14) によると、1980 年代以降、ほとんどの研究が外国語不安と習得度との間には負の相関があることを報告している (Young, 1986; Aida, 1994)。また、言語能力の自己評価と言語不安との間にも負の相関があることが確認されている。不安が負の影響をもたらすという認識の下に、習得、記憶保持、そして産出への妨害作用 (MacIntyre & Gardner, 1991:86) や言語情報の入力、処理、出力への妨害や言語習得に必要な情報処理容量の低下作用 (MacIntyre & Gardner, 1994) など、多くの実証的研究が言語習得や学習の継続に対する負の影響を確認している。

第二言語としての日本語教育に関する研究において、情意要因の研究が少ない。日本語教育分野では Aida(1994)が、米国の大学の初級日本語学習者の不安を測定している。因子分析による FLCAS (Foreign Language Classroom Anxiety Scale) は「発話不安と否定的評価」「落第する不安」「日本語母語話者と話すことの快適さ」「日本語クラスに対する否定的態度」の 4 因子に分けられ(表 2-1)、不安の高い学習者ほど期末の成績評価が低いことが確認されている。抽出された 4 因子のうち「発話不安と否定的評価」因子はかなり多かった。このほかに、New York のビジネスマン学習者の不安の度合いと発話能力との高い負の相関(池田 1997)、非漢字使用国である米国の JFL 学習者(大学生)のリーディング不安と成績との負の相関(Saito, Horwitz, & Garza, 1999)、外国語不安と日本語の口頭試験との有意な負の相関(Machida 2001)などが報告されている。

元田(1997、1999、2005)は、初級日本語学習者98名を対象とし、独自作成の教室内不安7項目、教室外不安7項目について調査した。目標言語使用環境では教室内よりも教室外で不安を感じる学習者の方が多く、発話不安よりも聴解不安の方が高いという結果が示された。さらに、教室内と教室外で間違いに対する不安は、性質が異なることが示唆された。日本語能力や学習者要因については、有意相関の見られた不安項目は少なく、明確な結論が得られなかった。

因子名	項目数
因子1 発話不安と否定的評価	18項目
因子2 落第する不安	4項目
因子3 日本語母語話者と話すことの快適さ	3項目
因子4 日本語クラスに対する否定的態度	2項目
その他	6項目

表 2-1 Aida (1994) による FLCAS の因子分析

さらに、元田 (2004) では、初級38名、中級58名、上級10名の計98名の日本語学習者を対象に、日本語不安²⁵と自尊感情（「全体的な自尊感情」と「日本語での自尊感情」）の関係について実証的に検証した。その結果、自尊感情と日本語不安は負の相関関係にあること、「日本語での自尊感情」の方が「全体的な自尊感情」よりも日本語不安との相関が高いことを報告している。これらの結果から、自尊感情の低い学習者は日本語不安が高いということ、あるいは日本語不安の高い学習者は自尊感情が低いということが示唆された。また、日本語不安は、全体的な自尊感情よりも日本語での自尊感情と強い関係にあることがわかった。

倉八 (1995 : 94) は Price (1991) のコミュニケーション不安を軽減する環境要因を 5 つにまとめた。それらは 1. 目標言語が使用されている地域で学習すること、2. 適齢で学習すること、3. 小グループで学習の興味・関心に合った内容で学習すること、4. 他の学習者も同じ悩みを持つことを知らせること、5. 教師がその不安を和らげる働きを行うことである。

Alpert & Haber (1960) は AAT (Achievement Anxiety Test) を作成した。この AAT は「促進的不安 (facilitating anxiety)」と「妨害的不安 (debilitating anxiety)」の 2 尺度から構成されている。促進的不安とは課題達成や遂行 (performance) において促進的な効果をもたらす不安のことであり、妨害的不安とは妨害的な効果をもたらす不安のことである。Scovel (1978) によると、促進的不安は学習に対して「やる気」を動機づけ、妨害的不安は「逃げ」を動機づけるとされる。

しかし、促進的不安は第二言語教育には必要であろうか。

元田 (2005) は第二言語使用において第二言語不安は妨害的に作用すると考え、「認知レベル」と「行動レベル」に分けて考察した。

(1) 認知レベル

「認知レベル」とは、第二言語を使用している最中、すなわち言語の入力・処理・出力過程において不安が与える影響の範囲を指す。このレベルでは、緊張や血圧の上昇などの

²⁵ 日本語不安とは、日本語の学習や使用、習得に特定的に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である。

生理的なレベルも含まれる。認知レベルにおける妨害的作用としては、言語処理上の混乱や失敗があげられ、促進的作用としては集中力の向上があげられる（元田 2005：150）。

認知レベルの妨害的作用については、元田（2005：150）は実験心理学におけるテスト不安研究などを中心に展開された認知的妨害説によって理論的に説明した。すなわち、第二言語の発話や聴解の際に、不安という課題無関連情報が課題情報と二重課題状況や注意が分散した状況に陥り、遂行度が低くなる。

促進的作用については、元田（2005：151）は実験心理学における不安動因説によって説明した。この説は、容易で自我関与の少ない課題において不安は何にもまして促進的に作用する可能性があるという。しかし、第二言語学習者は第二言語使用することによって自分の意思を伝え、その出来不出来によって相手や周囲の人々に自分の能力を評価される可能性もあるため、きわめて自我関与しやすい課題であると元田が指摘する。この見解からは、第二言語使用において第二言語不安は妨害的に作用すると考える方が妥当であろう。

また、Buss(1986)は公的スピーチやテスト場面では、不安がある方がかえって集中力が高まり、高い遂行がなされるという意見に対して、「興奮」によるものと「不安」によるものに区別すべきだと主張している。快い緊張感で有益な感情の興奮と不快な緊張感で認知的作業を妨害する不安は内容的に区別される必要がある。

スピーチやテストなど正確さを求められる課題においては不安がある程度慎重さや集中力を高めるといえるかもしれないが、第二言語使用の場合を考えると、発話や聴解など実際のコミュニケーションでは、正確さと同様に、速い反応や柔軟性が求められる。不安のより判断に時間をかけることで、スムーズにコミュニケーションを取れず、さらに不安を招くという悪循環に陥りがちである。

従って、認知レベルにおける不安は、多くの場合、第二言語の学習や使用を妨害すると考えてよいであろう。

（2）行動レベル

「行動レベル」とは、実際の言語使用時に経験した不安が、その後の行動の選択に与える影響の範囲を指す。このレベルでは、動機づけや態度が大きく関係しているという（元田 2005：150）。行動レベルにおける妨害的作用としては、学習や使用の回避があげられ、促進的作用としては努力の増加があげられる。

不安による影響で学習者は第二言語の学習・使用場面を避ける行動を取りがちである。さらに、不安によって第二言語学習を完全に放棄する可能性もある。元田（2005：152）は自尊感情を守るための行動だと分析する。このように、不安による回避は第二言語の学習や使用の量を減少させるので、第二言語の習得に妨害的に作用すると考えてよいであろう。

促進的作用については、不安による「努力の増加」があげられる。学習者は自分の勉強不足を感じ、かえって努力するという場合である。しかし、Horwitz et al. (1986:127)は、これを「強迫的努力 (compulsive effort)」と呼び、否定的なものに捉えている。Price(1991)は高不安者にインタビューを行った。その結果、不安が高い学習者はかなり努

力しても理想的な結果が得られないため不満が生じることが分かった。

以上、見てきたように、不安は言語使用において認知的にも行動的にも妨害する。第二言語の学習に必要な集中力や緊張感は不安によるものではなく、言語に対する興味や意欲などの動機づけおよび認められたい自分の存在、いわば自尊感情によるものである。

不安の本質を理解する上で、動機づけの要因および自尊感情との関係について考えることが重要である。

2.2.3 心理的欲求と動機づけ

これまでの研究から、不安によって第二言語の遂行や学習が阻害されるということが実証されている。さらに、不安は動機づけにも負の影響を及ぼすという因果モデルが提示されている (Laronde & Gardner, 1984)。つまり、不安が高まることによって動機づけが低くなるのである。元田 (2005 : 125) によると、これからの議論は、主に不安から動機づけを捉えたものであるが、逆に動機づけから不安を捉えたと、動機づけの高さによって目標意識が高まり、不安が低くなるのである。すなわち、不安と動機づけは相互に影響すると考えられる。

2.2.3.1 第二言語教育における動機づけ

動機づけは、言語適性と同様に、第二言語習得に大きく関与する重要な情意要因である (Gardner & Lambert, 1959; Gardner et al., 1976)。小嶋 (2010) は第二言語を学ぶ上で代表的な学習動機について述べているが、それを表としてまとめたものが表 2-2 になる。

廣森 (2006) はこれまで数多く提案されてきた動機づけに関する理論を「目標」に関連した理論、「期待×価値」に関連した理論、「自己決定」に関連した理論の 3 つに分類している。

それぞれの動機づけの理論に演劇的活動はどのような働きかけができるのか、以下では動機づけを高める要因の観点から順に検討していく。

(1) 「目標」に関連した動機づけ理論

「目標」に関連した動機づけ理論には、目標設定理論 (Goal Setting Theory; Locke & Latham, 1990) がある。この理論のプロセスは、図 2-5 のようになる。

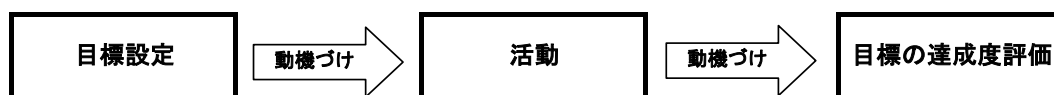


図 2-5 目標設定理論をもとに筆者が作成した

本理論では目標をどのように設定するのかが、達成度に大きな影響を与えたと考える。目標設定に当たっては、3つの条件が重要とされている。明確であること、適度な困難度を伴うこと、設定に至るプロセスには学習者を参与させることである (廣森 2006 : 5)。特

に、目標が教師によって課されるのではなく、学習者自身の選択によって設定される場合、その後の課題に対する取り組みや興味・関心は大きく異なるという（Epstein, 1989; Macaro, 2003）。

表 2-2 学習動機を構成する代表的な要因（小嶋 2010：48）

研究例	学習動機またはその関連要因	具体的な内容
Gardner (1985) Gardner & Lambert (1972)	統合的動機	第二言語社会やその文化に同化・統合しようとする態度
	道具的動機	就職や経済的成功など、何らかの実利的目的を達成しようとする態度
Clément (1980) Clément, Dörnyei, & Noels (1994)	言語に対する自信	第二言語を首尾よく学ぶことができるとする信念
Atkinson & Raynor (1974) Wigfield & Eccles (2001)	達成動機	基準や目標を立て、それに到達しようとする動機
Weiner (1986) Williams & Burden (1997)	原因帰属	過去の成功や失敗に対する主観的な理由づけ
Deci & Ryan (1985, 2002) Noels, Pelletier, Clément, & Vallerand (2000)	内発的動機	第二言語を学ぶこと自体が目的となるような動機
	外発的動機	第二言語を学ぶことは手段であり、それ以外に目的があるような動機
MacIntyre, Clément, Dörnyei, & Noels (1998) Yashima (2002)	他者対話する意思	第二言語で自発的にコミュニケーションを図ろうとする意思
Csizér & Dörnyei (2005) Dörnyei & Ushioda (2009)	第二言語を使う理想な自己	第二言語学習を「なりたい自分」に近づく手段として捉える態度

(2) 「期待×価値」に関連した動機づけ理論

「期待×価値」に関連した動機づけ理論（Expectancy Value Theory ; Eccles, 1983; Rheinberg, Vollmeyer, & Rollett, 2000）では、学習者の動機づけは、課題遂行の努力が何らかの個人的報酬をもたらすであろうという期待とそのような報酬に対して彼らが持つ主観的な価値の積によって規定されとする。

(3) 「自己決定」に関連した動機づけ理論

「自己決定」に関連した動機づけ理論では、自律（autonomy）という概念が重要視される。その中核に据えた動機づけ理論が自己決定理論（Self-Determination Theory）である。自己決定理論とは、人間の動機づけの根源に焦点を当てた動機づけ理論であり、この理論では人間が生得的に持っている成長への性向や生理的、心理的欲求が、まわりの社会文化的要因とどのように相互作用しながら発達、あるいは衰退するのかといった問題とを扱う

(Reeve, Deci, & Ryan, 2004)。

廣森(2006：6)は自己決定理論に関する研究をまとめ、学習者の動機づけが高まる前提条件として、3つの心理的欲求 (psychological needs) の充足を提示している。

- ① 自律性 (autonomy) の欲求：自身の行動がより自己決定的であり、責任感を持ちたいという欲求。
- ② 有能性 (competence) の欲求：行動を自信や自己の能力を示す機会を持ちたいという欲求。
- ③ 関係性 (relatedness) の欲求：周りの人や社会と密接な関係を持ち、他者との友好的な連帯感を持ちたいという欲求。

自己決定理論では、この3つの心理的欲求が満たされれば、学習者は内発的に動機づけられ、学習課題に対しても自ら積極的に取り込むようになるという (廣森 2006：6)。

自己決定理論は内発的動機・外発的動機という概念を核とする理論である。内発的動機 (intrinsic motivation) と外発的動機 (extrinsic motivation) は以下のように定義されている (八島 2004：53)。

内発的動機：それをする事自体が目的で何かをすること、それをする事自体から喜びや満足感が得られるような行動に関連した動機。

外発的動機：金銭的な報酬や他者に認められることなど、何らかの具体的な目的を達成する手段として行う行動に関連した動機。

2.2.3.2 動機づけを高めるプロセス

Dörnyei & Csizér(1998)では、言語教師 200 名を対象とした調査から、「第二言語学習者を動機づける 10 か条」をまとめている (表 2-3) (小嶋 2010：68)。

表 2-3 第二言語学習者を動機づける 10 か条 (Dörnyei&Csizer,1985:215)

1. 教師自身の行動によって、見本を示すこと
2. 教室に、楽しく、リラックスした雰囲気を作り出すこと
3. タスクを適切に提示すること
4. 学習者と良い人間関係を築くこと
5. 学習者の言語に対する自身を高めること
6. 授業を学習者の関心を引くようなものにすること
7. 学習者の自立を促すこと
8. 学習プロセスの個人化を計ること
9. 学習者の目標志向性を高めること
10. 学習者に目標言語文化に慣れてもらうこと

Dörnyei (2001) では、動機づけの可変性を重視したプロセスモデル (Dörnyei & Ottó, 1998) の観点から、動機づけストラテジーの整理を試みている。具体的には、動機づけを行動前段階 (pre-actional stage)、行動段階 (actional stage)、行動後段階 (post-actional stage) といったプロセスからなるものとして捉え、各段階に影響を与えると想定される動機づけ要因を体系的にまとめている。

行動前段階においては、動機づけはまずもって生み出さなければならない。したがって、そこでは目標設定や実際の行動開始を支援するような働きかけが必要となる。次に行動段階においては、生み出された動機づけが維持、あるいは保護されなければならない。ここでは学習を阻害すると考えられる要因をできるだけ排除し、逆に、促進すると考えられる要因を積極的に活動に取り込んでいく必要がある。最後に行動後段階においては、学習のプロセスが回顧的に評価される。従って、そこではのちの行動につながるような振り返りを支援する働きかけが必要となる。図 2-6 は、以上のような動機づけのプロセスと動機づけストラテジーとの関連を概略的にまとめたものである。

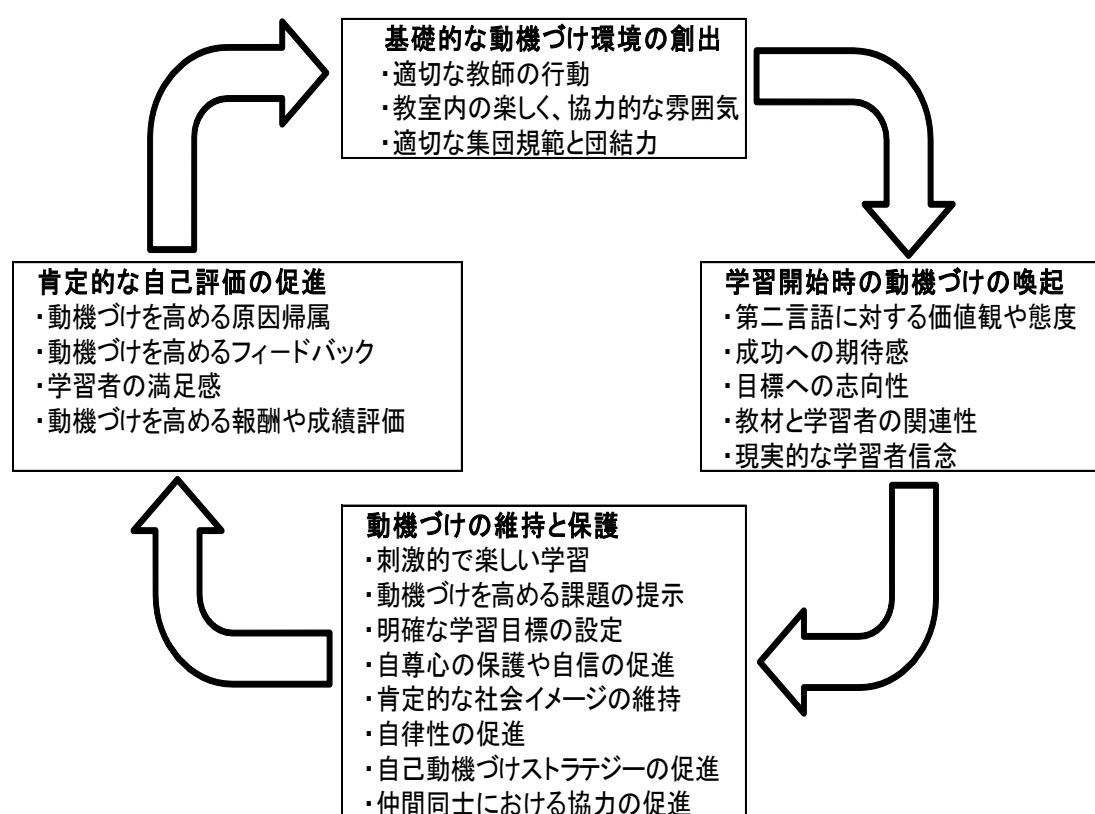


図 2-6 動機づけを高める指導実践の構成要素
(Dörnyei 2001b : 29) (小嶋 2010 : 70)

教育者は、授業が思うように進まないと感じた時や、自らの指導法を振り返りたいと感じた時などは、こういった要素が指導実践にうまく取り入れられているかどうか、確認することが重要となる。

ライアン（1995）は、動機づけの発達過程を、他律的な学習から自律的な学習へと進むプロセスととらえ、このプロセスを概念的に 5 段階に分けている。第二言語習得の初期の段階では、教授者が与えた目標、文型練習、宿題が行動を方向づける（外的調整）。日本語についての知識が身に付いてくると、日本の映画を見たり、日本に関する本を読んだり、日本文化を取り入れるようになる（取り入れ）。次の段階で、日本に留学したい、日本人とコミュニケーションしたいという日本文化・日本人との同一化感情が生じる（同一化）。この段階では、自ら学びたいから学ぶ、学ぶ必要があるから学ぶという学びの自律化が進んでいる。地球人の一員となるために、共生のために日本語学習をする（統合）段階では、言語習得が自分のアンデンティティに統合されている。最終的な自律段階である内発的に動機づけられた学習段階とは、学びそのものに意義を見出し、自ら学んでいく段階である。

2.2.4 自信と自尊感情

2.2.4.1 第二言語教育における自尊感情

Maslow（1970）は基本的欲求の階層図の最上層の成長欲求である「自己実現の欲求」が発見するためにはまず 4 つの欠損欲求が満たされなければならないという仮説が提示している。その 4 つの欠損欲求とは、「生理的欲求 (Physiological needs)」「安全の欲求 (Safety needs)」「所属と愛の欲求 (Social needs / Love and belonging)」「承認（尊重）の欲求 (Esteem)」である。「承認（尊重）の欲求」とは自分が集団から価値ある存在と認められ、尊重されることを求める欲求であり、自尊感情はこの欲求に相当する。最上層の成長欲求である「自己実現の欲求」が発見されるためには、この欲求が満たされなければならないという（元田 2005：105）。自尊感情が高い方が精神的健康や自己成長、及び環境適応に望ましいと見なされている（元田 2005：107）。一方、低自尊感情者には、自分に対して否定的に評価する傾向があったり、失敗による自信の低下が大きいといの特徴が見られる。また、他者からの否定的評価に過敏で傷つきやすい。他者に対して否定的な感情を抱く傾向がある（Horney, 1950; 榎本, 1998）。これは第二言語習得や第二言語使用の時にも当てはまる。

2.2.4.2 自尊感情の実証研究

自尊感情は、第二言語教育・習得研究においても重要な情意要因の一つとして取り上げられてきた。1970 年代の第二言語教育・習得研究では、ヒューマニスティック心理学の影響を受けて第二言語学習者の自己概念や自尊感情が大きく注目された（Chastain, 1976; Moskowitz, 1978）。

しかし、1980 年代以降の第二言語教育・習得研究では、自尊感情そのものについて検討した研究は少ないが、他の情意要因、特に第二言語不安との関わりの中で自尊感情が言及

されることが多い。その理由としては、自尊感情よりも不安の方がより顕在的で第二言語習得との関係を検討しやすいこと、そしてその不安を考える上で自尊感情は切り離すことのできない重要な概念であると元田（2005）は分析する。元田（2004）は日本国内の98名の日本語学習者を対象として自尊感情と日本語不安との関係を明らかにするため調査を行った。その結果、学習者の自尊感情と日本語不安は負の相関関係にあること、「日本語での自尊感情」のほう「全体的な自尊感情」よりも日本語不安との相関が高いことがわかった。すなわち、自尊感情の低い学習者は日本語不安が高い、あるいは日本語不安の高い学習者は自尊感情が低いということである。また、日本語不安は、全体的な自尊感情よりも日本語での自尊感情とより強い関係にあることが報告されている。さらに、元田は「日本語での自尊感情」、「全体的な自尊感情」および日本語不安と学習者の「クラスでの位置づけ」（上位・中位・下位）や「日本語レベルの自己評定」（初級・中級・上級）との関係についても検討した。その結果、「日本語レベルの自己評定」よりも「クラスでの位置づけ」の方が日本語での自尊感情や日本語不安、とくに教室内不安との相関が高かった。この結果は、実質上の第二言語能力に基づいた自己評価よりも、身近なクラスメートとの比較に基づいた自己評定の方が第二言語での自尊感情や第二言語不安により深く関与していることを示している。

2.2.5 情意要因に焦点を当てた方法論

2.2.5.1 第二言語不安軽減の観点

元田（2005：160）は第二言語不安を軽減するために第二言語能力を向上させることが第一に考えられるという。しかし、第二言語能力が向上してもやはり不安を感じてしまう場合があるため、根本的、かつその後の個人の成長につながるような不安を軽減する必要があると元田が指摘する。そこで、元田（2005：161）は第二言語不安を軽減するには「自己受容」（Rosenberg（1965）によると、「自尊感情」は「自己受容」という言葉で表すことができる）と「他者受容」が必要という観点を提示した。Horney（1950）は不安の高い人は、理想化された自己像に心の重心を置いているため、それより劣った自分を否定し、失敗を責める傾向が強いが、結局現実の自分から逃れられないために自己不一致に陥り、外界の脅威に傷つきやすくなると述べている。さらに、Horney（1950）は「不安を軽減するためには、限界を有した自分自身を受け入れる覚悟をすることと苦しんでいる自分に何らかの共感を持つ必要があるという。元田（2005）は、これらを「自己受容」という言葉によって表す。第二言語使用場面において、うまく話せなかったり、失敗したとしても、自分を責めず、自分を嫌悪したりしない、そのような困難な状態にある自分に共感することによって不安は軽減されるというのである。

「自己受容」と同様に必要なものが「他者受容」であると元田（2005：161）は指摘する。元田は Maslow（1954）の基本的欲求の一つである「所属と愛の欲求」において他者受容感の必要性を示している。Horney（1950）は、不安を軽減し、潜在的可能性を発達させてゆ

くためには、「私たち」という帰属感を持つことが必要であると述べている。Sullivan(1953)も、不安の根源として「重要な他者」との関係は何より重視している。元田(2005:162)は以上の観点から第二言語場面において他者とどのように関わり、知覚するかということが、不安軽減のもう一つの重要な観点になるという。

そして、「自己受容」や「他者受容」が行われるためには、安全で、自由で、脅威のない、暖かく、くつろいだ雰囲気をつくる必要がある(May, 1938; Horney, 1950; Maskiw, 1962)。

聴解不安の軽減に対して、Vogely(1998)は、教師側の理解可能なインプットや視覚教材の利用、聴解の練習時間を増やすことなどを提案している。

教室外での聴解不安を軽減するためには、元田(2005:166)は自然な日本語の速さに慣れ、教室外特有の語彙や表現の知識を増やすことを提案している。そのためには、技術的な準備と学習者の心理的な準備が必要という。

間違いに対する不安に対して、Tsui(1996)は「多様な回答の受容」を提案している。また、Price(1991)や Young(1990)は、不安の高い学習者は完璧志向であることを指摘し、発音や文法の正確さよりもコミュニケーションの伝達性を重視することを提案している。しかし、間違いを指摘しなければ、正しい目標言語の習得に支障をもたらすことがあるため、「間違いを指摘せずに不安を軽減することよりも、間違いの訂正方法への配慮や間違いを学習に必要なものとする価値観の形成、間違いの奨励、間違いをおかすことが苦痛にならないような環境づくりが必要だ」と元田(2005:170)は指摘する。

2.2.5.2 動機づけ向上の観点

廣森(2006:113)は学習者の動機づけの発達を促す3つの心理的欲求があると述べている。3つの心理的欲求を満たした学習活動は、学習に対する動機づけを高めることができるという。その3つの心理的欲求は自律性、有能性と関係性である。また、学習者の動機づけを規定する要因として、有能感の認知に関しては早くからその重要性が指摘されてきた(White, 1959)。さらに、Deci(1975)によると、内発的動機づけの本質は「有能感」と「自己決定感」にあるという。元田(2005:178)は有能感と自己決定感を高めることによって内発的動機づけも高まると述べている。有能感を高める方法、つまり有能性の欲求を満たす方法としては、自己の第二言語能力を客観的に把握し、その個人にとって興味や意義のある目標を立て、目標の修正を行っていくことを提案しているが、目標をどれだけ達成できたかではなく、その目標を目指してどれだけ行動したかを肯定的に評価するように心がけることを注意している。もう一つの方法は、教師による肯定的な評価であるという。ただし、教師は肯定的評価を行う際には、統制的意図を持たずに純粋な気持ちで接する必要があると指摘する。また、学習者の第二言語の正確さや流暢さなどだけではなく、第二言語能力以外の多様な側面、例えば、声、笑顔、問題を発見する能力などを肯定的な評価を行う必要があるという。さらに、教師が学習者一人ひとりに対する価値観を広げ、肯定的に見るという態度は大切であると元田は主張している。これらの方法を通して、学習者の

有能性の欲求を満たすことができる。

一方、自己決定感を高める方法、つまり自律性の欲求を満たす方法として、元田（2006：179）では、教師は授業の中で多くの学習者が選択できる教材や機会を用意することを提案している。これにより学習者は責任を持って自分の行動を自分で決めることができ、自己決定感を増すことができると述べている。廣森（2005：114）も学習者の意思で主体的に学習に取り組む機会を提供することが重要だと主張している。

関係性の欲求を満たす観点については、関係性の欲求の充足は動機づけの喚起に必要不可欠だという（廣森, 2005：114）。Dörnyei (2001) は、協力的な雰囲気は、学習者の自尊感情や自信に対して、正の作用をもたらすことを指摘している。廣森（2005：114）は他者との相互作用の機会を数多く与える、グループ活動を積極的に取り入れる、共通した目標を設定し、学習者集団の連帯感を生み出す活動の必要性を強調している。

内発的動機を高めるもう一つの方法として、感動体験を重視することを元田（2006：179）が提案している。感動とは、意外なものや発見したことに対する驚きや喜びの感情である。作品や学習活動を通して、新たな言語規則の発見、目標言語の文化的特徴の観察および自文化との比較によって、認知・情意・相互作用を統合させた感動体験ができると述べている。

2.2.5.3 自信・自尊感情向上の観点

第二言語での自尊感情には、学習者の第二言語能力に対する自信が大きく関与しているという（元田, 2006:171）。第二言語能力に対する自信を高めるためには、第二言語能力を向上させるのが一つの方法であるが、一部の学習者は自分たちの能力を肯定的に判断していないことを Foss&Reitzel (1988) は指摘している。第二言語での自尊感情と自信を高めるためには、第二言語のスキルや能力を重視する以上に、学習者自身の第二言語能力に対する受け取り方を重視する必要があるという。McCoy (1979) が心理学での認知療法 (Cognitive Therapy) の手法を第二言語学習に導入することを提案している。認知療法は、否定的な方向へ歪んだ認知を修正し、現実的・客観的に評価する方法である。教師がすべきなのは、学習者自身の能力を客観的に把握できるようにサポートすることと元田（2006：172）は主張している。さらに、他者との比較に対する意識をできるだけ緩和し、学習内容への興味や自分の能力の進歩に視点を移すことを提案している。

他者との比較を緩和する方法として、①順位づけをせず、評価は学習の確認ということを学習者に認識させる、②多様な学習課題を学習者が興味に応じて選択できるような工夫をする、③グループでの活動で他者との関係づくりを通して、仲間意識を作る、の 3 つである。

つまり、不安軽減と同様に、「自己受容」と「他者受容」を深める指導法が重要である。

以上、第二言語不安、動機づけ、自信・自尊感情に焦点を当てた方法論を概観した。上述の方法論に基づいて、「演劇的手法は「自己受容」と「他者受容」を深める指導法として、

第二言語不安を軽減し、動機づけ、自信・自尊感情を高めることができる。それによって、日本語によるコミュニケーション能力の向上に効果がある」という仮説を立てる。次は、演劇的手法と言語教育の関係について説明する。

2.3 演劇的手法と言語教育

2.3.1 演劇的手法による日本語教育の位置づけ

2.3.1.1 演劇教育と演劇的教育

演劇的手法による教育については、決して新しい動向というわけではない。谷口（2010:11）によると、演劇や演劇的な活動については、学校教育においても少なくとも1950年代から注目されており、演劇の教育全般における位置づけに関して、渡部（2009a:20）は富田博之（1950年代に活躍した演劇教育の第一人者とされる）の所論から演劇教育と演劇的教育の区別を提示する。富田の著書『演劇教育』では演劇教育を大きく2つに区別し、演劇人を養成するための教育、あるいは、演劇を創造し、鑑賞すること、それ自体を目的にする教育を「演劇教育」と定義する。一方、演劇をつくりあげる過程や鑑賞を通して人間の教育を目指す教育を「演劇的教育」と定義するという。富田が提示した演劇的教育の内容を図2-7に示す。

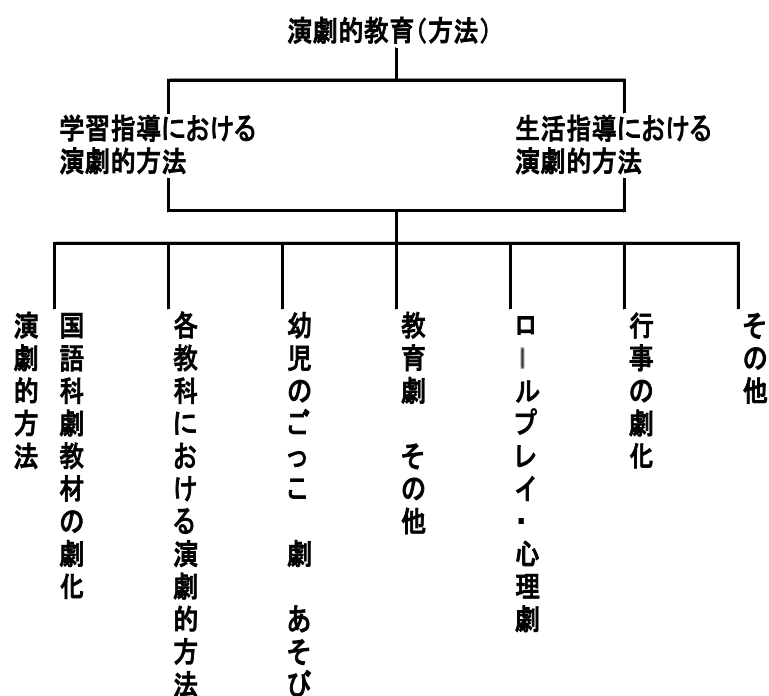


図2-7 富田による演劇的教育（渡辺 2009：25）

また渡部（2009a:15）は、演劇には上演を前提とするシアターと（theatre）と、観客に見せることを前提としない(drama)の両方が含まれていることを指摘し、これからの教育においてはドラマ・アクティビティを広げる必要があることを強く述べている。

2.3.1.2 演劇的手法による教育の位置づけ

本研究で扱う演劇は、商業演劇ではなく言語教育の中での演劇である。つまり、教育的目的をもつ活動である。本研究で扱う演劇的手法による教育は教育目標があり、一定の時間内で行われ、ファシリテーター（教師）、役者（学習者）、観客（学習者）が存在する構造化された学習活動である。学習者は学んだ内容を演劇という手法によって表出し、そして、お互いに見せ合うことを通して、振り返りと評価を行う行動である。

1960年代から英国を中心に DRAMA ACROSS THE CURRICULUM(すべての教科に演劇を)という考え方が広まってきた。「演じることを通して学ぶ」(learning through playing)という学習スタイルへの提案が含まれ、教育方法としての演劇の可能性をさぐる様々な模索が続いているという(渡部 2001:172)。渡部(2001:172)は、演劇的表現活動を授業に取り入れることの学習論的意味として次の三点を挙げている。1) 学習者を単に受動的な情報を受け手としてではなく、授業への参加者として扱うことによって、より能動的な学びとなる、2) 協力しあいながら体を動かすことによって、学習者間の相互交流が生まれ、より緊密な関係が生まれる、3) 演じることそのものの楽しさと「異なる生」を生きる喜びがともなっている。

ロシアの心理学者レフ・ヴィゴツキー(L. S. Vygotsky)の ZPD (Zone of Proximal Development)「発達の最近接領域」という概念がある。発達の最近接領域とは、子どもが新しいことにチャレンジする際に、自分一人では達成できないが、大人や仲間と一緒にの協同作業を通して達成できることがある。その2つの水準のずれをヴィゴツキーは発達の最近接領域と呼ぶ。簡単に言うと、その人が持っている成長可能性、潜在的能力とでも言える。この発達の最近接領域は年齢に関わらず大人にも適用できる考え方である。大人や仲間同士との協同があって、自分ひとりでは到達できないレベルに「背伸び」ができる。しかし、「発達の最近接領域」では、その「背伸び」に対して、具体的な学習場面や状況、また教師、大人、子どもたち同士がどのように援助するのか、ということが追及されず、一般化されなかった。今井(2008:35)によれば、ブルナー(Bruner)はヴィゴツキーが提唱した「発達の最近接領域」では明らかにされなかった「背伸び」の仕組みを「足場かけ」(scaffolding)という概念を使って示している。足場は永久的な場所ではなく、仮りの場所という意味合いが強い。「足場かけ」とは、「発達の最近接領域」での「支援」ということになると考えられる。適切な「足場かけ」をすると、はじめは一人では出来ないけど、手助けすることでできるようになり、やがて手助けなしでもできるようになっていく。

野呂(2012:35)は演劇的活動のその「足場かけ」としての可能性を提示した。野呂(2012)は子どもの潜在的能力の中の模倣能力に注目すべきと主張する。子どもは大人や仲間と一緒にの協同作業を通して自身の限界を超えた様々な行為を模倣することができることから、大人の日本語学習者にも応用できると考える。演劇的活動を通して、プロによるパフォーマンスをお手本にしてそれをクラスメートと一緒に教師の助けも借りながら模倣することによって、自分ひとりでは到達できないコミュニケーションのレベルに「背伸び」ができ

るようになる、と野呂は主張する。言い換えると、「足場かけ」としての演劇的活動ということである。この理念を図示したものが図 2-8 である。

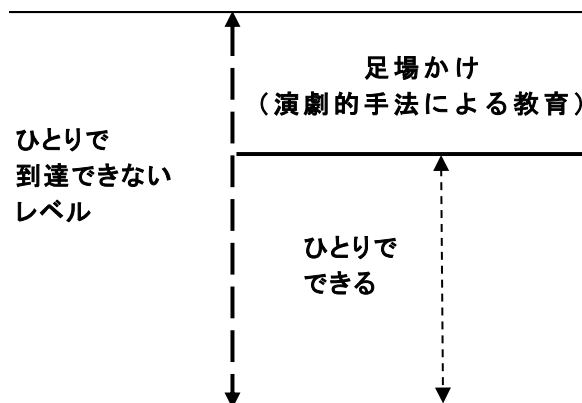


図 2-8 足場かけとしての演劇的手法による教育（筆者作成）

2.3.1.3 演劇的手法の種類と特徴

日本語教育においては様々な演劇的手法が活用されている。例えば、ロールプレイ、シミュレーション、プロジェクトワーク、ラジオドラマ（アフレコ・朗読劇）、スピーチ等である（Gehrtz 三隅 2009:93）。Gehrtz 三隅（2011:160）は演劇的手法の特徴として、授業内やコース内で明確な役割があることを前提として次の4つの特徴を挙げている。

- ①教師側がその実施の手順と関係性を把握し実施するものであること
- ②学習者の主体的な取り組みとそれを促進する教師の役割があること
- ③身体を使いながら、言語表現のみならず自らと他者の非言語表現をよく観察すること
- ④その評価に、パフォーマンス評価（結果を振り返る）及びポートフォリオ評価（過程を振り返る）の二つを組み込み、記録することによって最終的には教師や学習者等の関わった人全てが評価に関与することができること。

野呂（2012:27）は演劇・ドラマ的な特徴として、以下の6点を紹介した。

- ①総合的な（ホリスティック）活動であること、
- ②身体を使う活動であること、
- ③現在進行形の活動であること、
- ④演劇・ドラマ的活動にかかわる人たちは具体的な場を共有する必要があること、
- ⑤何回でも試すことができる活動であること、
- ⑥演技の基本は模倣であることである。

2.3.2 言語教育における演劇的手法の先行研究

言語教育における演劇的手法を取り入れた授業は 1970 年代から盛んになった。演劇的手法とはスキット、ロールプレイ、シミュレーション、既製脚本による演技などを利用する

教授法のことである。Kao & O'Neill(1998)は、演劇的手法を学習の自由度の違いによって分類している。自由度が低く、制御された活動としては準備されたスキットを演じるスキット・ロールプレイ、既製の脚本を学習し演技するドラマ、それにランゲージ・ゲーム(学習者が決められた文型を使用し、タスクを完成する練習のことである)がある。少し制御された活動としてはシミュレーションとロールプレイが、最も自由度の高い活動としてはプロセス・ドラマ(即興ドラマ)がある。

日本語教育にも演劇的手法が取り入れられている。その多くは学習者がシナリオを作成し、演技するドラマである。日本語教育における演劇的手法に関する先行研究としては、Hewgill, Noro, & Poulton(2004)、中山(2003)、清末(2005)、ユニアルシー(2005)などがある。

Hewgill, et al. (2004)の研究では日本語、特にコミュニケーション・スキルの向上のために、英語母語話者に、劇作家平田オリザの「東京ノート」という演劇のビデオの一部分を観察させ、それについて話し合わせ、分かったことをもとに参加者にスキットを作成させた。その結果、学習者に次の5点の変化・向上が見られたことが報告されている。つまり、①社会文化的意識を高めた、②非言語行動による感受性を高めた、③社会言語的知識を高めた、④日本語でコミュニケーションする自信を高めた、⑤グループワークを通して、連帯感を強めたの5点である。

中山(2003)は日本語学習者(留学生)と日本人学生をグループにし、自由にテーマを選ばせ、ビデオを作成させた。その結果、「ビデオドラマ作成」を取り入れた授業は言語学習だけではなく、ネットワーキング・ストラテジー²⁶の上での学びも促進することができたと報告している。

清末(2005)はドラマ作りを取り入れた会話授業を実践した。学習者は、4回のドラマ作りやグループによる自己推敲を経て、日本語で会話ができ、新しい語彙や表現を学び、また、誤りの自己修正もできたということを指摘している。

ユニアルシー(2005)の実践では、学習者に『みんなの日本語』第31～34課で習った文型や文法項目を使って、①「電話での談話構造」②「電話で伝言を依頼する表現」③「話し言葉の特徴」④「相手による表現の使い分け」の四つを学習内容(条件)として、シナリオを作成させた。シナリオ作成の際、「ディスカッション」(話し合い)は学習者の母語(インドネシア語)で行われた。最終的に、ほとんどの学習者が「話し言葉の特徴」をシナリオに取り入れ、感情を伴って表現ができるようになったということに加え、ディスカッションがシナリオ作成に役に立ったということが報告されている。

パルマ・ヒル; フロリンダ・アンパロ(2009)はフィリピン大学の初級日本語学習者を対象として、グループ全体が作成したシナリオに関する学習者同士の話し合い活動を実施

²⁶ 「既に出来上がったネットワークの創造的展開、生産的持続を図る活動を指す時、「ネットワーキング」という言葉を使う。ネットワーキング・ストラテジーには、交流・学習の場を創出するもの(「場のネットワーキング」と呼ぶ)と、参加者個人の中での知のネットワークの組み換えにかかわるもの(「知のネットワーキング」と呼ぶ)の二種類がある(春原 1992: 18)。

し、学習者のシナリオの日本語理解にもたらす効果について報告した。その結果、シナリオについての話し合い活動において、言語に関する学習者の自律的な気づきがあったこと、また、学習者は語彙選択の適切さだけでなく、言語形式にも注目したことがわかった。さらに、学習者同士で自律的にシナリオを正しく修正できたことに加え、日本人教師による修正に対して、修正の理由を考えながら、何を受け入れるか、受け入れないかを決定したことが報告されている。

中井(2012)は中上級～上級の留学生を対象として、映画視聴と演劇上演を融合した日本語授業を行った。コース前半では、映画を視聴して様々な授業活動を行い、映画という「学ぶ対象」とのインターアクションを行った。コース後半では、視聴した映画のテーマや台詞、設定を参考に学習者自身の言語と身体を用いて表現する演劇上演を行った。授業分析の結果、様々な活動において「学ぶ対象」「自己」「仲間の学習者」「教師」「観客」などとインターアクションを実際に行うことで、多角的にインターアクション能力が育成されることを報告されている。

中井(2004)は、中上級の学習者を対象として、会話データ分析活動と演劇プロジェクトを融合させ、言語的・非言語的な談話能力の向上を目指した総合的授業を実施した。この授業は、主に、会話における非言語行動の分析や言語的・非言語的ターンの受け継ぎの表示の分析をもとに指導学習項目を設定している。まず、会話データ分析活動では、会話ビデオを見ながら、あいづち、うなずき、評価表現(＝評価的発話)、目線、姿勢等による会話への参加の仕方の観察・意識化を図る。そして、演劇の台詞練習では、登場人物の参加態度をより効果的に表出できるように、会話データ分析活動で意識化した談話要素の用い方の反復使用練習を行う。その後、演劇の上映会を撮影したビデオを自己分析して、振り返る「反省会」を行い、今後の学習者の日本語の会話学習の課題を検討する。中井(2004)によると、このような活動の融合により、学習者がより高い動機を持って活動に参加し談話能力を効率良く向上させられるのではないかとしている。また、この会話教育実践では、学習者自身が「会話データ分析－学習項目の意識化－会話実践(実際使用)」という研究と実践のプロセスを経験しながら、自身の会話能力を向上させていくことになるとしている。

林(1996)は心理劇と演劇論を応用した言語教育を支える教育理念とそれが日本国内における日本語教育に示唆する点について考察を試みた。

中山(2012)は中上級以上の日本語学習者を対象にオリジナルの舞台演劇作品を制作するクラスでの授業実践を行った。実践の目的は演劇作品制作活動を通し、抽象的な表現を他者に伝えられるような表現力の拡張、他者とのコミュニケーションについて内省し、より前向きなコミュニケーションを目指すことである。それと同時に、教室から社会に向けての発信をする、ということも意図している。実践の意義として、中山(2012)はこうした演劇作品制作活動が「深いコミュニケーションを行う機会の提供」となることを挙げている。

高橋（2002）は中級後半の日本語学習者を対象にビデオドラマ制作活動を行った。日本人学生との共同作業によるドラマ制作活動を通して、学習者は身振りや態度など非言語コミュニケーションとともに、発話能力を高めたと報告している。

しかしながら、中国における日本語教育ではドラマ視聴に関する調査研究に関しては、徐軍（2008）などがあるが、演劇的手法に関する研究はほとんど行われていないのが現状である。

2.4 本研究の仮説

以上の情意要因と演劇的手法の先行研究を踏まえ、本研究では、以下の 3 つの仮説を立てる。

- (1) 演劇的手法による活動によって、中国における日本語学習者の第二言語不安を軽減することができる。
- (2) 演劇的手法による活動によって、中国における日本語学習者の自己決定理論における 3 つの心理的欲求が満たされ、日本語学習の動機づけを高めることができる。
- (3) 演劇的手法による活動によって、中国における日本語学習者の自信・自尊感情を高めることができる。

2.5 第 2 章のまとめ

本章では、先行研究を概観した。第 2 節では、本研究で扱う「情意要因」を確認するため、「第二言語不安」、「心理的欲求・動機づけ」、「自信・自尊感情」という 3 つの側面から情意要因に関する普遍的な理論と実証研究を概観した。

第 3 節では、情意要因の強化の鍵になる「自己受容」と「他者受容」が深められると考えられる演劇的手法に関する先行研究を概観し、非言語行動も含めた四技能の総合的学習を目指しているものを始め、発音、文法、表現、機能、自己評価、協同作業、文化交流、異文化理解、社会知識向上、自主性向上などの様々な目的に焦点が置かれている教室活動の報告や研究を見た（村野, 1984; 清末, 2005; 中山, 2003; 中山, 2012; 中井, 2012）。これらの研究はコミュニケーションに関わる認知的領域が主であり、情意的領域の研究はまだ少ないことを確認した。また、演劇的手法の有効性を測定する方法は学習者のレポートの分析やインタビューに限られる。そのため、演劇的手法の有効性について実証する必要がある。第 4 節では、本研究の仮説を立てる。

第 3 章

中国の大学における日本語教育の現状分析

3.1 はじめに

第 2 章で述べたように、本研究は先行研究を踏まえながら、演劇的手法を利用して、学習者の第二言語不安を軽減させ、動機づけや自信・自尊感情を向上させる方法の開発を模索するものである。対象者は中国の大学における日本語学習者を考えているため、中国の大学における日本語教育にはどのような現状と問題点が存在するのか、さらに、学習者は日本語学習に対してどのようなニーズがあるのかを把握する必要があると考える。

そこで、本章では、現状・問題点と学習者のビリーフという 2 つの側面から、中国の大学における日本語教育を分析し、演劇的手法の可能性を検討する。

以下では、まず第 2 節では現状と問題点を概観し、第 3 節では日本語専攻学習者と非専攻第二外国語学習者に対するアンケート調査を行い、日本語学習に対する双方のビリーフの傾向と相違点を明らかにする。さらに、比較分析を行い、それぞれの傾向に適合する演劇的手法を検討する。第 4 節では、本章のまとめを行う。

3.2 現状と問題点

現在、中国の大学では、複合型（知識多様化）の人材の養成が急務になっている。日本語をはじめとする外国語教育もその一環である。

1980 年代以後中国における日本語教育の主流は大学である。大学には日本語を専門とす

る日本語専攻のための「専門日本語」と一般外国語科目としての「公共日本語」という二つのコースがある。

本名（2000：66）は中国の日本語教育の問題点として以下の4つを提示した。①授業科目の設置やそれにとともなう知識のカリキュラムやシラバスの欠如である。②日本語教師の人材不足である。つまり、日本語だけでなく、日本の社会の現状を正しく伝えられる人材の重要性を強調している。③設備、教材、資料などの教育施設に関する問題である。④日本語教育が地域的に偏っていることである。

換言すれば、中国における日本語教育は量的拡大の下で、質的には不十分かつ非均質の状態が続いてきた、ということである。次は大学日本語専攻の日本語教育を中心として、現状と問題点を追及していきたいと思う。

中国の大学における日本語教育の現状と問題点について以下のようにまとめられる。

（1）学生急増と教育水準の質保証の矛盾

学生の増員、専攻、研究科の増設により、教員、教育施設、教材などが不足し、日本語の教育水準が保証できなくなる。さらに、中国の場合は学習者地域が広くて教師の教授レベルも均質的ではない。

修（2006：28）によると、現に、すでに実施した四、八級試験²⁷でわかるものだが、両方90%以上の合格率をもつ大学もあれば、40%未満の大学もある。極端な場合、ある大学の八級の作文の水準と他の大学の四級の水準とはほぼ同じレベルにあるという。

（2）文法訓練とコミュニケーション能力養成のバランスの不均衡

各大学の日本語専攻は教育部の教学大綱（シラバス）に基づき、教学プランを策定し、それに準拠した科目を設定している。長期にわたって使用されていたシラバスは、日本語理解力の育成が重視されていた。しかし、科目内容は文学・言語学を中心として構成、設置されていたので、日本語のコミュニケーション能力の養成が不十分である。倪（2006：37）は日本語学習項目の指導は比較的行き届いているが、日本社会や日本人に関する知識や理解が足りない。物事を考える、処理するための総合な能力が足りない指摘している。

（3）時代性が欠如した教材、教育資源不均衡と情報共有の難しさ

中国各大学の日本語専攻は、いくつかの有力大学がシラバスに準拠して作成した教材を、そのほかの大学が利用することが多い。日本語専攻で広く使われている教材としては、『新編日語』全4冊（上海外国語大学）、『新編基礎日語』（北京大学）などがある。東京外国語大学の初級用教材（旧版）に中国語の説明をつけたもの（『新編日語』吉林教育出版社、『新

²⁷ 大学専攻日語四級試験、八級試験とは、大学の日本語専攻学科の学生を対象とする試験である。四級試験は大学2年次修了時に受験する。八級試験は大学4年次修了前に受験する。四級、八級試験とも、現在6月に実施されている。

日本語』山西教育出版社）もよく使用されている。

中・上級は、日本で出版された教材や自主制作教材を使用することもあるが、『日語』（5～8）（上海外国語大学）は代表的な教材となっている。最近日本で出版された教材、例えば『新日本語の基礎』（1998 年）や、『みんなの日本語』（2002 年）を使用する大学も一部存在するが、依然として中国国内で編纂されたものが絶対多数を占めている。しかも、これらの教科書は初版から十数年も経過し、社会情勢と日本語教育の変化を反映していないという問題点がある。例えば、先に例として提示した『日語』（5～8）（上海外国語教育出版社）は 1986 年初版で、未だに使用されているものの、大きな改訂がされていない。

一方、日本の大学では、留学生の日本語教育として使われている日本語に関する教科書は量的にも、内容的にも非常に豊富である。国際交流基金、日本語教育学会、講談社、大修館書店、学習研究社、凡人社などの政府機構や出版社により多くの日本語教材が出版されている。近年、一部の大学の留学生センター、日本語教育センターが学習者のニーズに合わせて独自に教材を編纂し、出版することも増えてきている。

日本国内における日本語教育と比較してみると、中国の大学における日本語専攻に使用されている教材は種類が少なく、内容も古く実務性に乏しいという点が指摘されている（倪 2006：38）。近年、日中共同の教科書編纂が進んでいるが、それらの教科書を利用する大学はまだ限られているのが課題である。

（4）文法訳読法が主導する日本語教授法

中国の日本語教育に最も広範囲、伝統的に採用されてきた教授法は文法訳読法である。それは母語への翻訳を通じて、単語や文構造、文章の意味を説明し、言語を習得する方法である。もちろん、文法訳読にも利点がある。その利点について倪（2006）は以下のように述べている。第一に、文法や文構成などをしっかり身につけることができる。第二に、会話力の弱い教師でも大勢の生徒に教えることができる。第三に、自己学習ができる、言語学、心理学に適応しやすい。しかし、ここで、筆者は第二と第三の利点に疑問を抱いている。文法訳読法は利点を持っている反面、大きな欠点もある。それはコミュニケーション能力養成という視点の欠如である。なぜこのような欠点が存在するのかについては、以下のように教室活動の観点から検討してみることとする。

日本語教育の教室活動には 2 つの型がある。それは「教師主導型」と「学習者主導型」である。この 2 つを比較してみる。

1) 会話の主体

「教師主導型」は教師と学習者が会話をすることがメインである。会話のリーダーシップは教師がとり、生徒はこれに則って話す練習をする。

「学習者主導型」は生徒同士が会話をすることがメインである。教師の仕事は生徒同士が会話を目的を与えることで、あとは生徒がこの目的を利用して自分で話す。

2) 会話の内容

「教師主導型」は会話で何をどう言うかは教師が決めるが、「学習者主導型」は話す内容をある程度生徒にまかせるやり方である。

3) 学習者の日本語の「誤り」の直し方

「教師主導型」では学習者が発音や表現を間違えた場合これをすぐ直す。「学習者主導型」では、コミュニケーションを重視し、学習者の間違いを厳密に直さず会話を続けさせる。直す場合も相手が誤りに自然に気づくやり方で直す。

この比較から見ると、「教師主導型」は学習者の会話する機会が少ないことがわかる。教師が一人の生徒と話している間、他の生徒はそれを聞いていることになる。「学習者主導型」の長所は学習者同士を組み合わせさせて話させるため、いくつもの会話が同時進行的にすすむことになるので、それぞれの学習者の会話量が増える。今日の中国の大学における日本語専攻で伝統的に採用されてきた文法訳読法はこの「教師主導型」である。したがって、上述したコミュニケーション能力養成の欠如の状況が普遍的に存在している。

しかし、本研究の立場は文法訳読法に対して全面的に否定するものではない。「教師主導型」も捨てがたい良さがあるため、「学習者主導型」をメインに使うと同時にどのように両者をバランスよく組み合わせ教室活動を行うのが課題であると考え。

3.3 日本語専攻学習者と非専攻第二外国語学習者のビリーフ

— 予備調査 —

3.3.1 学習者のビリーフ

学習者のビリーフ (belief) について、日本語論文では、言語学習観、信念、信条、確信、ビリーフなどと訳されている。渡辺 (1990) は、「言語学習の様々な側面・次元について知っていること・信じていること」とであると定義している。岡崎 (1997) は「確信」と訳した。板井 (1999) は、「学習者が言語学習に対して意識的・無意識的に抱いている態度や意識である」と定義している。片桐 (2005) は、「ビリーフ」という訳を用いて、「言語学習を管理する学習のメタ認知的な支えであり、学習ストラテジーにも影響を与える」としている。本稿では、belief を「ビリーフ」と表記することにする。筆者はビリーフを学習者の言語学習に対する認知と情意であると定義する。

中国の大学において、日本語を主専攻とする学習者と日本語を第二外国語とする学習者に分けられる。筆者は前者を日本語専攻学習者、後者を非専攻第二外国語学習者と名付ける。同じ中国人日本語学習者と言っても日本語を主専攻とするか否かによって、日本語に対するビリーフが一致しない可能性がある。近年、学習者の学習特性を重視する考えが強くなり、学習者の学習特性、学習動機、ニーズなどを生かした学習活動を行う傾向へと進んでいる。しかし、中国の日本語教育現場では、非専攻第二外国語学習者は日本語専攻学

習者と同じ教科書を使ったり、教師は専攻が異なる学習者に同様な学習リソースやクラス活動を行ったりする現状が存在している。

学習者のビリーフを無視することは学習者の学習効果に負の影響をもたらすと考えられる。従って、筆者は専攻が異なる学習者それぞれの日本語学習に関するビリーフに応じた指導法や教室活動を検討する必要があると考えている。

本調査は日本語専攻学習者と非専攻第二外国語学習者に応じた指導法や教室活動を探るために行ったものである。

学習者の特徴を重視し、教授・学習過程の最適化をはかる教育観に Cronback (1967) の適正処遇交互作用 (aptitude-treatment interaction, ATI) の考えがある。それによると、学習成果は知能などの能力だけでなく、性格や認知スタイルなどの学習適性と処遇 (教授法) との交互作用によって決まるということである。日本語学習者の多様化が進むとともに、学習者の特徴を把握したうえで学習指導を行うことが重大な課題となっている (細田 1994)。

Horwitz (1987) が開発した BALLI (Beliefs About Language Learning Inventories) は言語学習ビリーフに関する質問 5 領域 (言語学習に対する適性、言語学習の難易度、言語学習の性質、コミュニケーション・ストラテジー、言語学習の動機)、35 項目から構成される調査票である。Horwitz は成人クラスで実施した調査報告の中で、学習者のビリーフの違いによって、学習者の教室活動への取り組み方やストラテジー使用に差が現れることから、学習者のビリーフを把握することの重要性を指摘している。さらに、学習者の認知スタイルで阻害要因になっているものを取り除けば、学習を促進できるかもしれないと述べている。BALLI は言語教育において、学習者のビリーフの調査に使われているほか、学習者に合った教室活動や教授法への提案などにも使われ、その成果も数多く報告されている (橋本 1993、Cotterall 1994、外山 1997、山本 1999、板井 1999、岡崎・堀 2000、岡崎 2001)。

橋本 (1993) は BALLI を教師が学習者の大まかな特徴を教師が把握するための道具の一つとして位置づけ、言語学習観を意識化させ、学習の参考になるような観点やストラテジーを獲得してもらうことを目的として BALLI 討論を実施し、一定の効果をあげた。

Cotterall (1994) は教師と学習者にはビリーフのずれがあり、教師が学習者の信念を無視したり、無理に変えさせようとする マイナスであると警告している。

外山 (1996) は中国人学習者のビリーフの傾向を捉えるため、BALLI アンケートを中国上海の復旦大学で実施し、学年によるビリーフの変化、教師と中国人学習者とのビリーフのズレ、成績上位者と成績下位者とのビリーフの差について検討している。

山本 (1999) はドイツ人大学生と中国人大学生のビリーフを比較し、両群間に教室活動や学習ストラテジーの好み、教師の役割についての考え方に違いが見られたと報告している。板井 (1999) は中国語版 BALLI アンケートを香港城市大学で実施し、香港の中国人学習者特有のビリーフの傾向を明らかにしている。

岡崎・堀 (2000) は韓国人日本語初級学習者のビリーフが日本語学習の経験によって変

化するかを調査し、数項目の変化が認められたが全体としてはビリーフが強固で安定したものであったと報告している。同調査では BALLI が学習成績を予測するものさしとして使える可能性があることも示している。岡崎（2001）は、日本語教育の日中共同カリキュラム作成の協力体制構築のため、日本人日本語教師と中国人日本語教師のビリーフを比較し、日本人教師は教養としての、中国人教師は実用としての外国語学習を志向する傾向が強いことや両群間に 4 技能に関する難易度の判定に異なる認識があることなどの結果を得ている。

Horwitz(1987)が指摘しているように、学習者の教室活動への取り組み方や戦略使用に差が現れるため、学習者のビリーフを把握することは非常に重要である。しかし、これまでの研究は、特定の学習者のビリーフの傾向、教師間のビリーフ、ビリーフの変容に関するものが多数あるものの、同じ大学における日本語専攻学習者と非専攻第二外国語学習者の日本語学習に関するビリーフの比較研究は限られている。両者の学習戦略やニーズが異なれば、それぞれに応じた指導法を検討する必要があると筆者は考える。従って、日本語専攻学習者と非専攻第二外国語学習者を対象として、日本語学習に関するビリーフ調査を行った。

3.3.2 調査目的

中国の大学における日本語専攻学習者と非専攻第二外国語学習者に応じた指導法や教室活動を提供するためのデータ収集する目的で調査を行った。以下のことを明らかにしたい。

(1) 日本語専攻学習者と非専攻第二外国語学習者は日本語学習に対してどのようなビリーフを持っているか。

(2) 日本語専攻学習者と非専攻第二外国語学習者のビリーフは違いがあるのか、あるとすれば、その違いはどこにあるのか。

(3) 両者の違いによってどのような指導法や教室活動を導入すべきか。

3.3.3 調査方法

(1) 対象者

中国国内の 3 つの国立大学²⁸における日本語を主専攻としている学習者 179 名、日本語を第二外国語としている学習者 132 名である。質問紙の配布・回収にあたっては、授業開始前の学習者に依頼し、後日再度訪問し回収する方法を採用した。質問紙の回収率は 100%であった。

(2) 調査時期

2009 年 9 月

(3) 質問紙と手続き

²⁸ この 3 つの大学の日本語専攻は全国平均レベルであるため、研究対象として選んだ。

Horwitz (1987) のオリジナル版の BALLI と板井 (1999) の調査で使われていた中国版 BALLI のアンケート調査項目を修正し、質問紙調査を行った。調査内容は①言語学習の性質、②コミュニケーション・ストラテジー、③教師への要求、④媒介語の 4 領域、46 項目である。調査時は 4 領域を伏せ、通し番号とした。各項目に対して「強くそう思う」から「全然そう思わない」までの 5 段階評定で回答してもらい、「強くそう思う」=5、「全然そう思わない」=1 として数値化した。数値が 5 に近いほど当該ビリーフに賛成度が高いことになる。

3.3.4 結果と考察

3.3.4.1 各項目の平均値

日本語専攻学習者と非専攻第二外国語学習者のビリーフの違いを探るため、全項目の平均値を算出し、板井 (1999) のアンケートで設けた 4 領域で分析を行った。各領域の項目は筆者によって分類したものである。データは以下の図 3-1 のようになる。

(1) 「言語学習の性質」領域

「言語学習の性質」領域は 13 項目からなっている。グラフ 1 から見ると、日本語専攻学習者と非日本語専攻学習者の両者とも同意する傾向がある項目は「発音の重要性」(項目 2)、「日本文化の重要性」(項目 3)、「大量の反復練習」(項目 12)、「語彙の学習」(項目 13)、「積み上げて学習する」(項目 20)、「リスニングの重要性」(項目 35) である。両者とも同意しない傾向がある項目は「最も重要なのは文法」(項目 17)、「最も重要なのは翻訳」(項目 39) である。この結果から見ると、日本語専攻学習者も非日本語専攻学習者も発音、語彙の学習や大量の反復練習など伝統的な学習法を好む傾向があることがわかった。しかし、学習者は伝統的な教授法が重要だと言いながら、文法の説明や文章の翻訳について最も重要だと考えていない。

(2) 「コミュニケーション・ストラテジー」領域

「コミュニケーション・ストラテジー」領域は 14 項目からなっている。グラフ 2 から見ると、両者ともに同意する「日本人と日本語の練習をするのは楽しい」(項目 8) と両者ともに同意しない「非母語話者と日本語を話すのは意味がない」(項目 46) を見ると、学習者は日本人とのコミュニケーションを求めていると同時に非母語話者の役割も認めていると見ることができる。

(3) 「教師への要求」領域

「教師への要求」領域は 11 項目からなっている。グラフ 3 から見ると、「宿題は教師が学習者に出すべきだ」(項目 5) に対して日本語専攻学習者は同意傾向 (2.87) である一方、非日本語専攻学習者 (2.18) は同意しない傾向である。「教師のアドバイスは気に入らなくてもそれに従う」(項目 9) に関しては、日本語専攻学習者 (2.10) は同意しない傾向に対して非日本語専攻学習者 (4.22) は強く同意する傾向が見られた。この結果から見ると、非日本語専攻学習者は教師主導型の授業を好む、教師依存の傾向があるとわかった。その原因について、因子分析の結果と合わせて総合的に分析していく。

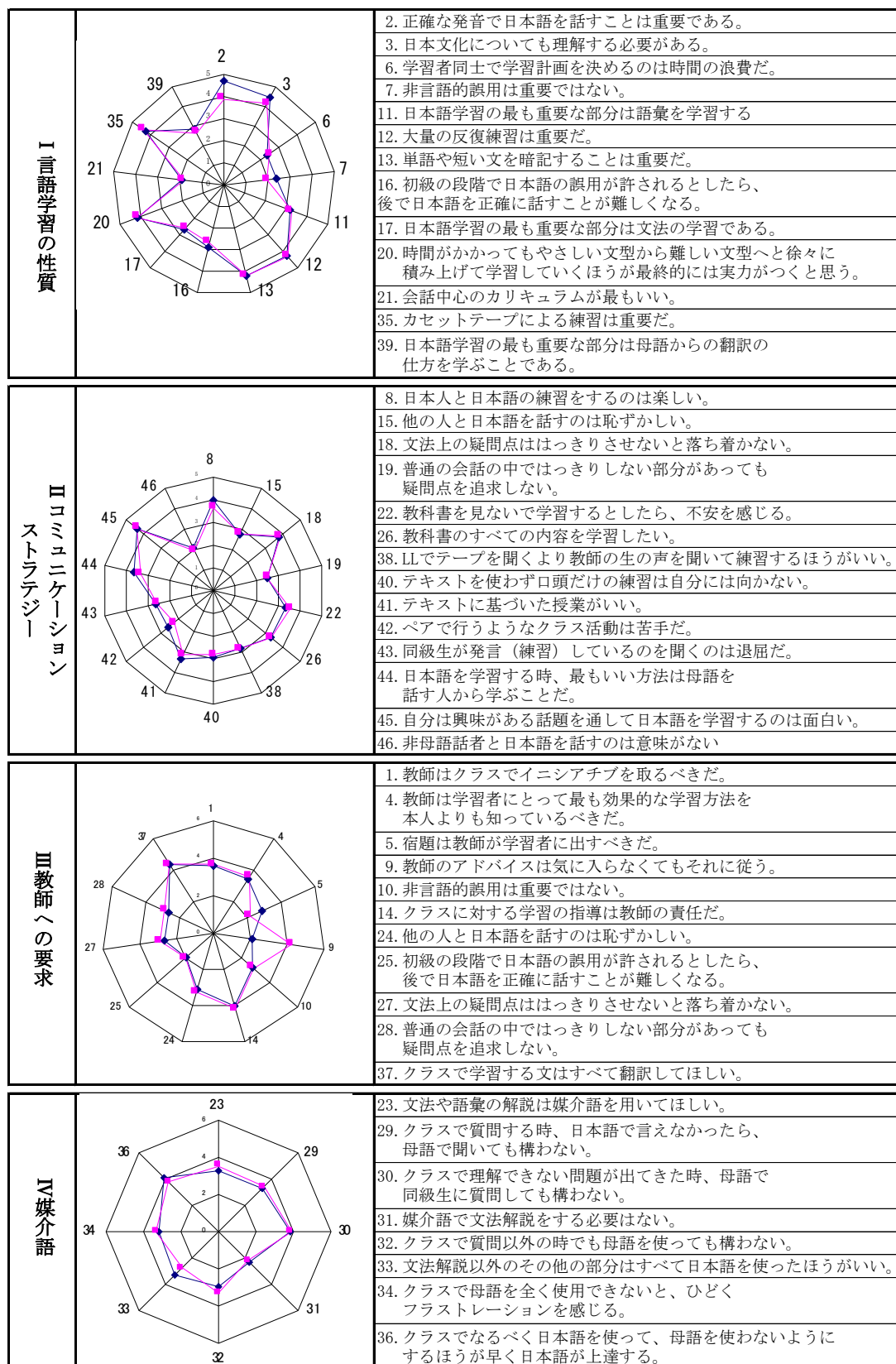


図 3-1 日本語専攻学習者及び非専攻第二外国語学習者の日本語学習観

〈グラフ凡例〉 () 内の数字は質問紙の項目番号

日本語専攻学習者：◆+線 非専攻第二外国語学習者：■+線

(4)「媒介語」領域

「媒介語」領域は8項目からなっている。グラフ4から見ると、日本語専攻学習者と非日本語専攻学習者は大差が見られなかった。両者のデータから見ると、母語に依存する傾向が見られる。しかし、「クラスでなるべく日本語を使って、母語を使わないようにするほうが早く日本語が上達する」(項目36)に同意する結果から見ると、日本語を主専攻とするかどうかは関係なく、学習者は日本語を学習する際に、上達したい願望と強い不安が同時に存在する矛盾した心理状態にあるとわかった。

以上は各項目の平均値を分析した結果である。両者のビリーフ各項目に関する相違点を明らかにした。次は専攻が異なる学習者のそれぞれのビリーフの傾向を因子分析で分析していく。

3.3.4.2 因子分析による考察

日本語専攻学習者と非専攻第二外国語学習者の日本語学習に関するビリーフはそれぞれの学習特性、学習動機及びニーズなどによって異なる傾向を示している。因子分析で抽出した各因子は上述の4領域と異なるものである。以下は因子分析の結果である。

表3-2 日本語専攻学習者 BELIEFS の因子負荷量行列

項目	第1因子 教授法に対する 情意反応	第2因子 媒介語	第3因子 伝統的 教授法	第4因子 学習法
46. 非母語話者と日本語を話すのは意味がない	0.69	0.03	-0.10	-0.16
43. 同級生が発言(練習)しているのを聞くのは退屈だ	0.57	0.12	-0.15	0.05
25. 言語学習の進歩がないのは教師の責任	0.57	0.12	-0.01	-0.10
19. 会話の中の疑問点を追及しない	0.54	0.00	-0.24	0.23
42. ペアで行う活動は苦手	0.47	0.21	-0.08	0.02
07. 非言語の誤用重要じゃない	0.45	-0.07	0.24	-0.12
06. 学習者同士で学習計画を作るのが無駄	0.39	0.02	0.08	-0.14
09. 教師のアドバイスの気がいらなくても従う	0.38	-0.14	0.23	0.01
02. 正確な発音大事	-0.33	-0.04	0.01	0.31
41. テキストに基づいた授業がいい	0.32	0.24	0.17	0.15
31. 媒介語で文法解説をする必要はない	0.32	-0.31	0.14	0.06
27. 学生に関する評価は教師によってなされるべき	0.32	0.05	0.21	0.17
30. 理解できない問題、母語で同級生に質問しても可	-0.03	0.59	0.03	0.15
29. 質問する時、日本語で言えなかったら、母語も可	0.11	0.58	0.15	-0.03
32. 質問以外の時でも母語は可	0.23	0.52	0.06	0.02
34. 全く母語使えないとひどくフラストレーションを感じる	0.11	0.48	-0.01	0.12
33. 文法解説以外全部日本語を使ったほうがいい	0.29	-0.46	0.16	0.18
23. 文法、語彙の解説は媒介語を用いてほしい	0.08	0.41	0.27	-0.07
36. 母語を使わないほうが早く日本語が上達	-0.08	-0.37	0.12	0.37
17. 文法学習が最も重要	0.09	0.09	0.62	-0.17
18. 文法の疑問点ははっきりさせないと落ち着かない	-0.18	0.08	0.61	-0.02
26. 教科書のすべての内容を学習したい	-0.15	-0.03	0.44	0.16
38. 教師の生の声を聞いて練習するほうがいい	0.22	0.02	0.39	0.01
11. 語彙学習最も重要	0.05	0.05	0.37	0.09
45. 自分が興味がある話題で学習するのは面白い	-0.07	-0.01	-0.02	0.49
35. カセットテープによる練習は重要	-0.18	0.15	-0.01	0.40
44. 日本人から学ぶことが最もいい方法	0.26	-0.18	-0.01	0.38
20. やさしい文型から難しい文型へと積み上げて学習すると実力付く	-0.30	0.29	0.21	0.37
12. 大量な反復練習が重要	0.02	0.01	0.12	0.36
03. 日本文化理解の必要性	0.03	0.06	-0.04	0.35
14. クラスを指導するのは教師の責任	0.24	0.28	-0.19	0.30
因子間相関	1	2	3	4
1	—	.03	.28	-.03
2	.03	—	.00	.06
3	.28	.00	—	-.07
4	-.03	.06	-.07	—

(1) 日本語専攻学習者の因子分析の結果

46 項目に対して重み付けのない最小二乗法による因子分析を行った。固有値の変化は 5.52、3.32、2.67、2.33、1.86、…というものであり、4 因子構造が妥当であると考えられた。そこで再度 4 因子を仮定して重み付けのない最小二乗法・プロマックス回転による因子分析を行った。その結果、十分な因子負荷量を示さなかった 0.3 以下の 15 項目を分析から除外し、再度重み付けのない最小二乗法・プロマックス回転による因子分析を行った。プロマックス回転後の最終的な因子パターンは表 3-2 に示す。

第 1 因子は 12 項目で構成されており、「同級生が発言（練習）しているのを聞くのは退屈だ」、「ペアで行う活動は苦手」、「言語学習の進歩がないのは教師の責任」などに対して高い負荷量を示していた。そこで「教授法に対する情意反応」因子と命名した。

第 2 因子は 7 項目で構成されており、「質問以外の時でも母語は可」、「文法、語彙の解説は媒介語を用いてほしい」などに対して高い負荷量を示していた。そこで「媒介語」因子と命名した。

第 3 因子は 5 項目で構成されており、「文法学習が最も重要」、「語彙学習が最も重要」などに対して高い負荷量を示していた。そこで「伝統的教授法」因子と命名した。

第 4 因子は 7 項目で構成されており、「日本人から学ぶことが最もいい方法」、「やさしい文型から難しい文型へと積み上げて学習すると実力が付く」などに対して高い負荷量を示していた。そこで「学習法」因子と命名した。

各因子の相関は表 3-2 のようになる。日本語専攻学習者の 4 因子間の相関はほとんどないことがわかった。

(2) 非専攻第二外国語学習者の因子分析の結果

46 項目に対して重み付けのない最小二乗法による因子分析を行った。固有値の変化は 5.25、3.72、2.30、…というものであり、2 因子構造が妥当であると考えられた。そこで再度 2 因子を仮定して重み付けのない最小二乗法・プロマックス回転による因子分析を行った。その結果、十分な因子負荷量を示さなかった 23 項目を分析から除外し、再度重み付けのない最小二乗法・プロマックス回転による因子分析を行った。プロマックス回転後の最終的な因子分析結果は表 3-3 に示す。

第 1 因子は 12 項目で構成されており、「単語、フレーズの暗記が重要」、「クラスを指導するのは教師の責任」、「テキストに基づいた授業がいい」などに対して高い負荷量を示していた。そこで「伝統的教授法」因子と命名した。

第 2 因子は 11 項目で構成されており、「学習するすべての文を翻訳してほしい」、「文法解説以外全部日本語を使ったほうがいい」などに対して高い負荷量を示していた。そこで「媒介語」因子と命名した。

表 3-3 非専攻第二外国語学習者 BELIEFS の因子負荷量行列

項目	第1因子	第2因子
	伝統的 教授法	媒介語
14クラスを指導するのは教師の責任	0.67	-0.06
24教科書の項目の順番に学習したい	0.56	0.26
26教科書のすべての内容を学習したい	0.56	0.01
13単語、フレーズの暗記が重要	0.56	-0.20
41テキストに基づいた授業がいい	0.48	0.25
12大量な反復練習が重要	0.47	-0.09
18文法の疑問点ははっきりさせないと落ち着かない	0.45	-0.18
27学生に関する評価は教師によってなされるべき	0.44	0.12
22教科書を見ないで学習するのは不安	0.42	0.21
4教師は学生より有効な学習法を知る	0.40	-0.02
5教師は宿題を出すべき	0.37	0.10
45自分が興味がある話題で学習するのは面白い	0.33	-0.09
8日本人と会話が楽しい	0.37	-0.52
28学習するすべての文を翻訳してほしい	0.21	0.51
23文法、語彙の解説は媒介語を用いてほしい	0.33	0.50
34全く母語使えないとひどくフラストレーションを感じる	0.06	0.44
3日本文化理解の必要性	0.20	-0.43
6学習者同士で学習計画を作るのが無駄	-0.08	0.38
33文法解説以外全部日本語を使ったほうがいい	0.27	-0.37
44日本人から学ぶことが最もいい方法	0.35	-0.37
25言語学習の進歩がないのは教師の責任	0.10	0.36
29質問する時、日本語で言えなかったら、母語も可	0.02	0.36
15ほかの人と日本語と話すのは恥ずかしい	0.05	0.33
因子間相関	1	2
1	—	.14
2	.14	—

各因子の相関は表 3-3 のようになる。非専攻第二外国語学習者の 2 因子の相関はほとんどないことがわかった。

3.3.4.3 日本語専攻学習者と非専攻第二外国語学習者のビリーフ傾向の相違点

因子分析を通して、日本語専攻学習者と非専攻第二外国語学習者のビリーフに関する違いが明確になった。

日本語専攻学習者の因子分析の結果から見ると、教師主導を重視する傾向が見られなかった。特に、因子 3「伝統的教授法」と因子 4「学習法」の各項目を分析してみると、学習者は積極的に自分に合う学習法を探る傾向があることがわかった。受け身の学習姿勢から実際に日本語を運用する場面に視点が移っているとも言えよう。

一方、非専攻第二外国語学習者の因子分析の結果から見ると、強い教師依存傾向が見られた。この結果は平均値を分析した結果と一致した。たとえば、「テキストに基づいた授業がいい」（項目 41）、「教科書を見ないで学習するのは不安」（項目 22）、「教師は学生より有効な学習者を知っている」（項目 4）、「教師は宿題を出すべき」（項目 5）などの項目から学習者は伝統的な教授法に基づいた授業を好む傾向が見られる。非日本語専攻学習者は実際に日本語を運用する機会が少なく、単位取得のため日本語を学習するケースが多いため、受け身の学習傾向が強いと考えられる。

日本語専攻学習者のデータは因子 1「教授法に対する情意反応」に集中しているのに対し

て、非日本語専攻学習者は集中していない。これについては、以下の原因が考えられる。日本語専攻学習者はクラスメートや教師と実際に日本語を運用する機会が多いため、「非母語話者と日本語を話すのは意味ない」（項目 46）、「会話の中の疑問点を追及しない」（項目 19）、「ペアで行う活動は苦手」（項目 7）など情意反応に関する項目に集中している。しかし、非日本語専攻学習者は上述のように、日本語を運用する機会が限られている。そのため、これらの情意反応がほとんど見られなかった。さらに、日本語専攻学習者は就職や資格取得など強い学習動機を持っているため、日本語学習に対する強い信念を明確に持っていると考えられる。

媒介語に関しては、両者の大差が見られなかった。これも平均値の結果と一致した。ただし、今回の非専攻第二外国語学習者は全員英語専攻の学習者であるため、媒介語に対するビリーフは日本語専攻学習者と同様の傾向があると考えられる。

3.3.4.4 指導法の提案

日本語専攻学習者は教師依存の傾向が少ないという結果がわかった。従って、筆者は教室内の教師の役割を見直す必要があると考える。教師は全面的に主導する役割からファシリテーターの役割に転換し、学習者の自律学習を支援する必要があると考えている。学習内容を教えると同時に、学習者に合った学習法をアドバイスし、日本語コミュニケーション能力を高める指導法を積極的に授業に取り入れるべきだと考える。たとえば、寸劇作り、インプロ（即興演劇）、ドラマ再現演劇などの演劇的手法を利用して日本語を運用する場面を増やす必要がある。

一方、非専攻第二外国語学習者は教師依存の傾向が強く、教師主導の指導法を好む傾向がある。例えば、調査項目 9「教師のアドバイスを気に入らなくてもそれに従う」、項目 5「教師は宿題を出すべき」などのビリーフが強い傾向にあるとわかった。練習してほしい内容を宿題に入れるなど、彼らの言語学習観の土台を動かさない程度で徐々に無理のないような指導法を導入していく必要があると思う。さらに、日本語専攻と同様に、演劇的手法を導入することも可能だと考えている。ただし、非専攻第二外国語学習者は日本語の学習時間も日本語に関する知識も限られている。且つ、彼らは受け身の学習傾向及び教師依存傾向が強いいため、練習する時間が必要なだけでなく、教師の指導が不可欠な演劇の活動を好まないであろう。ただし、短くて簡単なロールプレイなどの活動を教室内活動として導入する可能性は十分にあると考える。

教師は日本語専攻学習者と非専攻第二外国語学習者のそれぞれのビリーフを正確に把握し、両者に同様な指導法を使うのではなく、それぞれに応じた指導法を検討する必要があるといえよう。

3.4 第3章のまとめ

以上、中国の大学における日本語教育の現状を把握するため、中国の大学における日本語教育の問題点と学習者の日本語学習に対してニーズという2つの側面から分析を行った。

第2節では、中国の大学における日本語教育の問題点を分析した。その課題は、①学生急増と教育水準の質保証の矛盾、②文法訓練とコミュニケーション能力養成のバランスの不均衡、③時代性が欠如した教材、教育資源不均衡と情報共有の難しさ、④文法訳読法が主導する日本語教授法、の4点にまとめられる。

第3節では、中国の大学における日本語学習者の日本語学習に対してニーズを把握するため調査を行った。その結果、日本語専攻学習者は教師依存の傾向が少ないという結果がわかった。一方、非専攻第二外国語学習者は教師依存の傾向が強く、教師主導の指導法を好む傾向があることを明らかにした。従って、教師は日本語専攻学習者と非専攻第二外国語学習者のそれぞれのビリーフを正確に把握し、両者に同様な指導法を用いるのではなく、それぞれに応じた指導法を検討する必要があるといえよう。日本語専攻学習者を指導する際、教師は全面的に主導する役割からファシリテーターの役割に転換し、学習者の自律学習を支援する必要があると考える。非専攻第二外国語学習者を指導する際、練習してほしい内容を宿題に課すなど、彼らの言語学習観の土台を動かさない程度で徐々に無理のないような指導法を導入していく必要があると考える。学習者のニーズの違いが存在することにより、演劇的手法を導入する方法も調整する必要があると考える。たとえば、日本語専攻学習者には寸劇作り、インプロ（即興演劇）、ドラマ再現演劇など自律的学習の要素が多く含まれる演劇的手法を利用する。一方、非専攻第二外国語学習者に教師は指導を行いながら、短くて簡単なロールプレイなどの活動を教室内活動として導入する可能性は十分にあると考える。

第4章

中国の大学における日本語学習者の 情意要因の実態

4.1 はじめに

第3章では、中国の大学における日本語教育の現状・問題点および学習者の日本語学習に対するニーズ分析を行った。中国の日本語教育現場において、学習者の自律的学習を求めるニーズと文法訳読法が主導する教授法、文法訓練とコミュニケーション能力養成のバランスの不均衡などの問題が存在することを明らかにした。また、学習者の自律的学習を支援する演劇的手法の可能性を提示した。

第4章では、第2章、第3章の考察を踏まえ、中国の大学における日本語学習者の情意要因の実態がどのようになっているのかを明らかにし、第5章の演劇的手法の有効性を実証するための基礎的な情報を得ることを目的とする。序章で述べたように、外国語によるコミュニケーション能力の捉え方については様々あると考えられ、一様に定義できるものではないが、しかしながら、もっとも広く知られている考え方の1つはCanale(1983)が提唱している枠組みであり、文法能力、社会言語能力、談話構成能力、ストラテジー能力の4つの要素が含まれている。つまり、外国語によるコミュニケーションの認知的領域である。しかし、学習者はいかに高い言語能力を持っていたとしても、実際のコミュニケーションの場面では不安や緊張などの負の心理状態であれば、スムーズにコミュニケーションをとることが難しいであろう。すなわち、外国語によるコミュニケーションに関わる情意的領域も非常に重要である。情意的領域の変数としては、不安、動機づけ、心理的欲求、自信、自尊感情、信

念など、学習者の心理面に関わる要因があげられる。通常、「情意要因」と呼ばれる（元田2005：3）。本研究は情意要因を「不安、動機づけ、自信、自尊感情など学習者の心理的側面にかかわる要因」と定義する。

第2節では、日本語学習者の教室内不安と教室外不安の傾向と内容を明らかにする。第3節では、日本語学習における心理的欲求と日本語学習における動機づけの傾向と内容を明らかにする。第4節では、日本語の自信と日本語での自尊感情の傾向と内容を明らかにする。最後に、第5節では、本章のまとめを行う。

4.2 教室内不安と教室外不安 — 調査1 —

4.2.1 調査目的

中国の大学における日本語学習者の教室内不安と教室外不安について、その実態を把握することを目的とする。本調査では、日本語専攻学習者を対象に、以下の2点について検討する。

- (1) 教室内不安と教室外不安の程度と内容（性差と学年差を含む）
- (2) 教室内不安と教室外不安の相関関係

4.2.2 調査方法

(1) 対象者

中国国内の4つの国立大学²⁹の日本語専攻に在籍する初級～中上級の日本語学習者 575名を対象とした。詳細は以下の通りである。

①性別：男性 46 名、女性 529 名

②学年：2 年生 124 名、3 年生 270 名、4 年生 181 名（注：調査を行ったのは9月だったため、1 年生はまだ入学していなかった）

③日本語能力試験：1 級 162 名、2 級 138 名、3 級 2 名、4 級 11 名、無記入 216 名

(2) 調査時期

2010 年 9 月

(3) 配布・回収方法

質問紙の配布と回収は、すべて各大学の担当教師に委託して行われた。その際、調査結果は大学での単位や成績などには一切関係しないことを説明した。回収率は 100%である。

(4) 質問紙の構成と手続き

質問紙の内容は、以下の通りであった。（具体的な項目内容については付録を参照されたい）

²⁹ この4つの大学の日本語専攻は全国平均レベルであるため、研究対象として選んだ。

①教室内不安尺度

質問紙の作成に当たっては、元田（2005：62）により開発された日本語不安尺度（JLAS：Japanese Language Anxiety Scale）の教室内不安（JLAS-IN）23 項目の質問紙を用いた。教室内不安は、基本的に母語使用環境においても目標言語使用環境においても同じであるという前提で項目を作成した。

②教室外不安尺度

元田（2005）の教室外不安（JLAS-OUT）22 項目から目標言語環境ではない中国の日本語教育にあてはまらない4 項目を削除し、18 項目で構成された質問紙を用いた。

①と②においては、「全然そう思わない（1 点）」、「そう思わない（2 点）」、「あまりそう思わない（3 点）」、「少しそう思う（4 点）」、「そう思う（5 点）」、「非常にそう思う（6 点）」までの6 件法で求めた。質問紙は、中国語に訳したものであった。

4.2.3 結果

4.2.3.1 教室内不安

（1）性差

教室内不安の質問全項目を表 4-1 に示す。男女の得点の平均値は図 4-1 に示す。

表 4-1 教室内不安尺度全項目内容

01. 教室で日本語を話すとき、ふだん緊張します。
02. 指名されそうだとわかると、不安になります。
03. 教室で、日本語をまちがえないか心配です。
04. 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。
05. 教室で、声に出して日本語を読むとき、緊張します。
06. 日本語の授業の速さについていけないとき、不安になります。
07. テープやビデオの日本語がわからないとき、不安になります。
08. 教室で、日本語を使って口頭発表するとき、緊張します。
09. 私の日本語のレベルは、他の学生よりも低いのだろうか、心配になります。
10. 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。
11. 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。
12. 先生の質問の答えがわからないとき、あせります。
13. 日本語の授業の内容が難しくてわからないとき、不安になります。
14. 先生が早口で日本語を話すと、不安になります。
15. 他の学生が、私の日本語を下手だと思わないか心配です。
16. 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。
17. 教室の前に出て、日本語のロールプレイをするとき、緊張します。
18. 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。
19. 急に先生に質問されたとき、緊張します。
20. 日本語を話すとき、他の学生に笑われないか心配になります。
21. 教室で、日本語を使ってディスカッションをするとき、緊張します。
22. 先生が私の日本語を分からないとき、あせります。
23. テープやビデオの日本語の速さについていけないとき、不安になります。

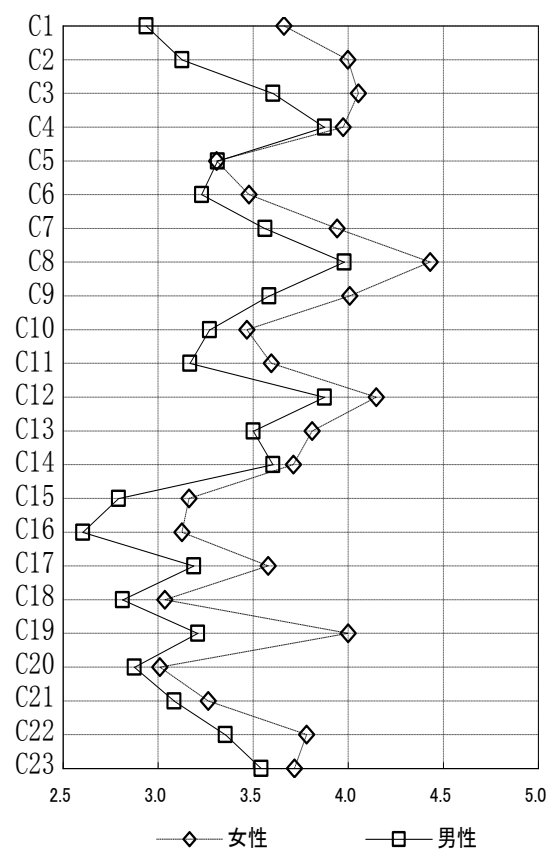


図 4-1 教室内不安の性差

表 4-2 教室内不安の性差 t 検定

項目	性別	平均値	標準偏差	平均値の差
C1	F	3.66	1.29	0.72***
	M	2.94	1.44	
C2	F	4.00	1.27	0.87***
	M	3.13	1.52	
C3	F	4.05	1.22	0.44*
	M	3.60	1.53	
C8	F	4.43	1.17	0.45*
	M	3.98	1.31	
C9	F	4.01	1.29	0.42*
	M	3.58	1.66	
C11	F	3.60	1.20	0.42*
	M	3.17	1.67	
C16	F	3.13	1.27	0.52**
	M	2.60	1.28	
C19	F	4.00	2.59	0.79*
	M	3.21	1.35	
C22	F	3.78	1.20	0.42**
	M	3.35	1.52	

* $p<0.05$, ** $p<0.01$, *** $p<0.001$

全体的に見ると、男性と比べて女性の教室内不安数値が高いことがわかった。つまり、女性は男性より教室内不安を感じやすいともいえる。分析に当たっては、記述統計量の算出や独立したサンプルの t 検定などには SPSS12.0J を用いた。具体的な数値は表 4-2 に示す。平均値の差は有意である項目、つまり女性が男性より教室内不安が有意に高い不安内容を以下のカテゴリーにまとめた。

① 教室の雰囲気に対する不安

- ・教室で日本語を話すとき、ふだん緊張する。(C1)
- ・教室で、日本語を使って口頭発表するとき、緊張する。(C8)
- ・指名されそうだとわかると、不安になる。(C2)

② 間違いに対する不安

- ・教室で、日本語をまちがえないか心配だ。(C3)

③ 教師に対する不安

- ・日本語をまちがえたとき、先生にしかられないか心配だ。(C16)
- ・先生が私の日本語を分からないとき、あせる。(C22)

④ 他者の評価に対する不安

- ・私の日本語のレベルは、他の学生よりも低いのだろうか、心配になる。(C9)
- ・他の学生の前で日本語をまちがえたとき、恥ずかしい。(C11)
- ・急に先生に質問されたとき、緊張する。(C19)

(2) 学年差

各学年の差については図 4-2 に示す。

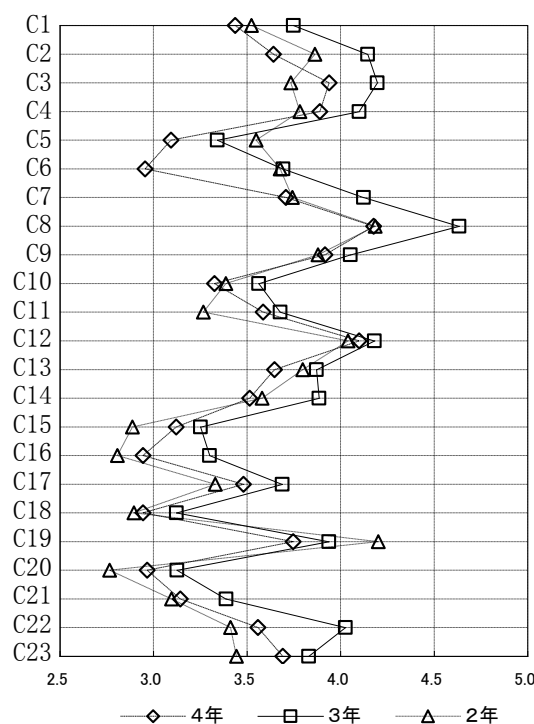


図 4-2 各学年教室内不安平均得点

全体的に見ると、3つの学年の教室不安数値は大差がなかったが、C6「日本語の授業の速さについていけないとき不安」に関しては2年生、3年生の平均値がほぼ同じに対して、4年生は低い数値を示している。またC7「テープやビデオの日本語がわからないとき不安」、C8「日本語を使って口頭発表するとき不安」、C16「日本語をまちがえたとき、先生にしかられないか不安」、C22「先生が私の日本語を分からないとき不安」に関しては、2年生、4年生の平均値がほぼ同じなのに対して、3年生は高い数値を示している。

(3) 因子分析の結果

全体の教室不安の傾向を分析するため、教室不安23項目について因子分析（主成分法バリマックス回転）を行った。データの解析には、統計パッケージSPSSを用いた。結果として、因子数を3とした場合の因子負荷量行列を表4-3に示す。

表4-3 教室不安の因子負荷量行列

項目	第1因子	第2因子	第3因子
	日本語能力の低さに対する不安	日本語の使用に対する不安	日本語の理解に対する不安
20. 日本語を話すとき、他の学生に笑われないか心配になります。	0.70	0.27	0.29
15. 他の学生が、私の日本語を下手だと思わないか心配です。	0.62	0.14	0.39
18. 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。	0.61	0.16	0.38
11. 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。	0.59	0.33	0.30
16. 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。	0.57	0.27	0.38
21. 教室で、日本語を使ってディスカッションをするとき、緊張します。	0.52	0.40	0.32
17. 教室の前に出て、日本語のロールプレイをするとき、緊張します。	0.48	0.42	0.33
12. 先生の質問の答えがわからないとき、あせります。	0.38	0.37	0.35
02. 指名されそうだとわかると、不安になります。	0.09	0.81	0.15
01. 教室で日本語を話すとき、ふだん緊張します。	0.15	0.79	0.18
03. 教室で、日本語をまちがえないか心配です。	0.22	0.67	0.26
08. 教室で、日本語を使って口頭発表するとき、緊張します。	0.24	0.62	0.22
04. 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。	0.21	0.55	0.24
05. 教室で、声に出して日本語を読むとき、緊張します。	0.32	0.45	0.01
19. 急に先生に質問されたとき、緊張します。	0.26	0.29	0.19
23. テープやビデオの日本語の速さについていけないとき、不安になります。	0.30	0.13	0.71
07. テープやビデオの日本語がわからないとき、不安になります。	0.14	0.23	0.67
14. 先生が早口で日本語を話すと、不安になります。	0.40	0.28	0.63
13. 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。	0.38	0.14	0.60
10. 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。	0.43	0.26	0.51
22. 先生が私の日本語を分からないとき、あせります。	0.42	0.28	0.50
09. 私の日本語のレベルは、他の学生よりも低いのだろうか、心配になります。	0.45	0.22	0.49
06. 日本語の授業の速さについていけないとき、不安になります。	0.32	0.32	0.48

因子負荷量の高い項目に基づいて、各因子の意味を解釈すると、第1因子は自分の日本語能力の低さによる他者からの低い評価や態度によって構成されていたので、〈日本語能力の低さに対する不安〉と命名する。第2因子は、「日本語を話すとき緊張する」、「日本語を使って口頭発表するとき緊張する」、「ふだんは知っている日本語が思い出せない」など日本語の使用が中心になっていることから〈日本語の使用に対する不安〉と命名する。第3因子は、「日本語がわからないとき不安になる」「先生が早口で話すとき不安になる」など日本語を正確に理解できないことに対する不安によって構成されていたことから、〈日本語の理解に対する不安〉と命名する。

また、各学年の教室内不安の特徴を把握するため、散布図を提示する（図 4-3）。

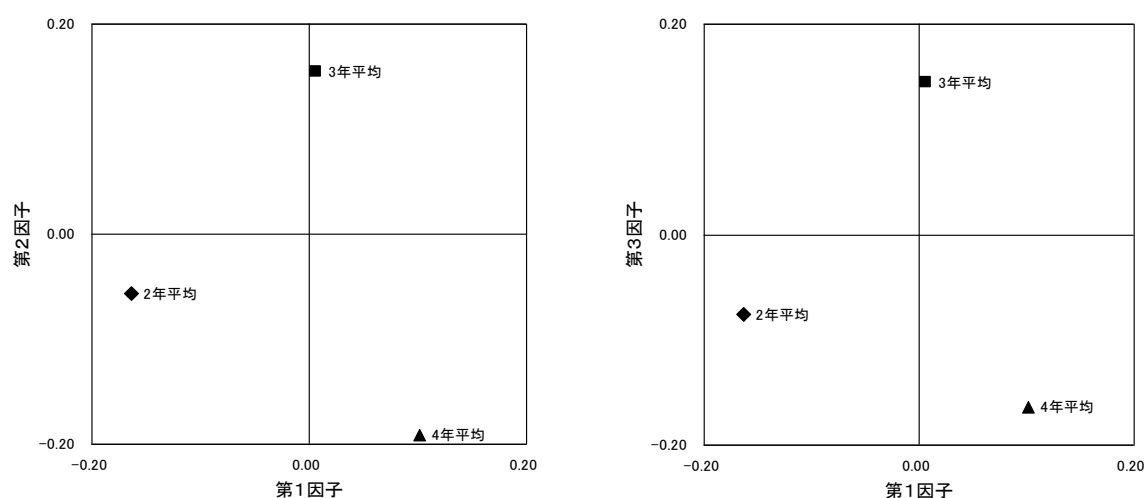


図 4-3 教室内不安因子得点散布図

図から見ると、第 1 因子<日本語能力の低さに対する不安>に対して、2 年生の平均因子得点が最も小さく、次いで 3 年生、4 年生となった。第 2 因子<日本語の使用に対する不安>に対して、最も学習期間の長い 4 年生で平均因子得点が最も小さく、次いで 2 年生、3 年生となった。第 3 因子<日本語の理解に対する不安>に対して、4 年生の平均因子得点が最も小さく、次いで 2 年生、3 年生となった。

(4) 信頼性の検討と下位尺度間の関連

教室内不安尺度の信頼性については、クロンバックの α 係数（以下、 α 係数）を算出し、尺度の内的整合性によって検討した。教室内不安尺度の α 係数は.94 であった。3 つの下位尺度に相当する項目の平均値を算出し、『日本語能力の低さに対する不安』下位得点（平均 3.25、標準偏差 1.01）、『日本語の使用に対する不安』下位得点（平均 3.90、標準偏差 0.97）、『日本語の理解に対する不安』（平均 3.74、標準偏差 0.98）として、内的整合性を検討するために各下位尺度の α 係数を算出したところ、『日本語能力の低さに対する不安』で $\alpha = .89$ 、『日本語の使用に対する不安』で $\alpha = .86$ 、『日本語の理解に対する不安』で $\alpha = .89$ と十分な値が得られた。各下位尺度間相関を表 4-4 に示す。3 つの下位尺度はお互いに有意な正の相関を示した。

表 4-4 教室内不安の下位尺度間相関と平均、標準偏差、 α 係数

	IN低い能力	IN使用	IN理解	平均値	標準偏差	α 係数
IN低い能力	-	.60**	.79**	3.25	1.01	.89
IN使用	.60**	-	.57**	3.90	0.97	.86
IN理解	.79**	.57**	-	3.74	0.98	.89

** $p < .01$

4.2.3.2 教室外不安

(1) 性差

教室外不安の質問全項目については表 4-5 に示す。

表 4-5 教室外不安尺度全項目内容

01. 日本人と話しているとき、日本語を間違えないか心配です。
02. 日本人が、私の日本語を下手だと思わないか心配です。
03. 日本人が、教室で勉強したものと違う日本語を使ったとき、不安になります。
04. 日本人との会話で、言いたいことが日本語でうまく言えないとき、あせります。
05. 何回言っても、日本人が私の日本語をわからないとき、あせります。
06. 初めて会った日本人と話すとき、日本語がうまく話せるかどうか心配です。
07. 日本語の敬語を使って話さなければならないとき、緊張します。
08. 日本人が私の日本語を聞いて、「え？」と聞き返したとき、不安になります。
09. 日本人が私の知らない日本語をたくさん話すと、不安になります。
10. 日本人との会話で、知っている日本語が思い出せないとき、あせります。
11. 日本人の日本語がわからなくて、どう反応してよいかわからないとき、不安になります。
12. 私より日本語のうまい学生がそばにいと、落ち着いて日本語が話せます。
13. 教室の外で先生と話すとき、日本語でうまく話せるかどうか心配です
14. 私には日本語の会話能力がないのだろうか、と心配になります。
15. 日本人と話すとき、日本語を速く話さなければならないと思って、不安になります。
16. 日本人が私の日本語を聞いて、わからないという顔をしたとき、不安になります。
17. 日本人が、私の日本語を笑わないか心配です。
18. 日本語での会話が、なかなか上手にならないことが心配です。

男女の得点の平均値については図 4-4 に示す。

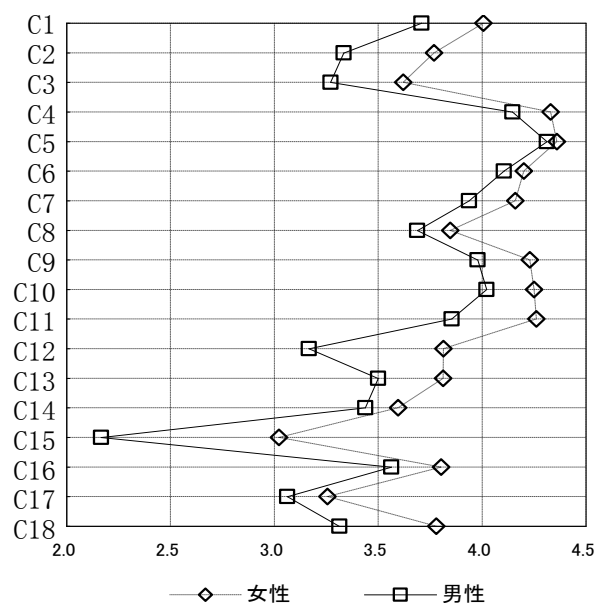


図 4-4 教室外不安の性差

全体的に見ると、教室内不安と同様、男性と比べて女性の教室外不安数値が高いことがわかった。分析に当たっては、記述統計量の算出や独立したサンプルの t 検定などには SPSS12.0J を用いた。

女性が男性より教室外不安が有意に高い内容は以下のカテゴリーになる。具体的な数値については表 4-6 に示す。

表 4-6 教室外不安の性差 t 検定

項目	性別	平均値	標準偏差	平均値の差
C2	F	3.77	1.26	0.44*
	M	3.33	1.26	
C11	F	4.26	1.21	0.40*
	M	3.85	1.20	
C12	F	3.81	1.34	0.65**
	M	3.17	1.42	
C15	F	3.02	1.33	0.86***
	M	2.17	1.10	
C18	F	3.78	1.46	0.47*
	M	3.31	1.56	

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

①日本人と会話する時に感じる不安

- ・日本人が、私の日本語を下手だと思わないか心配だ。(C2)
- ・日本人と話すとき、日本語を速く話さなければならぬと思って、不安になる。(C15)
- ・日本人の日本語がわからなくて、どう反応してよいかわからないとき、不安になる。(C11)

②低い日本語の能力に対する不安

- ・私より日本語のうまい学生がそばにいと、落ち着いて日本語が話せる。(C12)
- ・日本語での会話が、なかなか上手にならないことが心配だ。(C18)

(2) 学年差

各学年の差については図 4-5 に示す。全体的に見ると、教室外不安の数値は高い水準になっている。平均得点は 4 年生<2 年生<3 年生である。4 年生と 2 年生の不安数値は著しい差がなかったが、3 年生の不安数値はほかの学年と比べて高い水準になっていることがわかった。とくに、C4「日本人との会話で、言いたいことが日本語でうまく言えないとき」、C5「何回言っても、日本人が私の日本語をわからないとき」C9「日本人が私の知らない日本語をたくさん話すとき」、C11「日本人の日本語がわからなくて、どう反応してよいかわからないとき」の不安は非常に高い数値を示している。

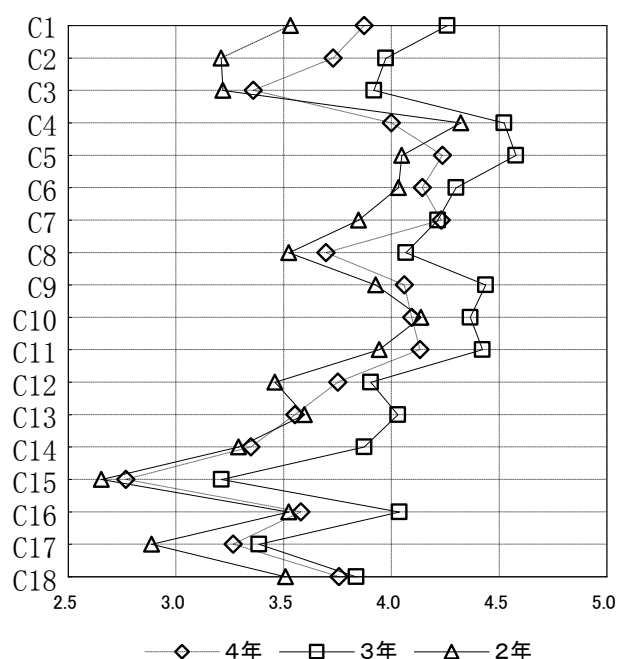


図 4-5 各学年教室外不安平均得点

(3) 因子分析の結果

全体の教室外不安の傾向を分析するため、教室外 18 項目について因子分析（主因子法バリマックス回転）を行った。データの解析には、統計パッケージ SPSS を用いた。結果として、因子数を 3 とした場合の因子負荷量行列を表 4-7 に示す。

因子負荷量の高い項目に基づいて、各因子の意味を解釈すると、第 1 因子は、「日本人が私の日本語をわからないとき」、「日本人との会話で、知っている日本語が思い出せないとき」、「日本人が私の知らない日本語をたくさん話すとき」など日本人と会話する時、自分の意思がうまく相手に伝わらないときや、相手の意思を的確に理解できないとき感じた不安から〈日本人との意思疎通に対する不安〉と命名する。第 2 因子は、「日本人が、私の日本語を笑わないか心配」、「私の日本語を聞いて、わからないという顔をしたとき」、「教室の外で先生と話すとき、日本語でうまく話せるかどうか心配」など日本人だけではなく、教師や他の学習者からの評価に対して感じる不安によって構成されていたので、〈他者の評価に対する不安〉と命名した。第 3 因子は、「日本語を間違えないか心配」、「日本人が、私の日本語を下手だと思わないか心配」、など自分の低い日本語能力に対する心配によって構成されていたことから、〈日本語能力の低さに対する不安〉と考えられる。

また、各学年の教室外不安の特徴を把握するため、散布図を提示する（図 4-6）。図から見ると、第 1 因子〈日本人との意思疎通に対する不安〉では、最も学習期間の長い 4 年生で平均因子得点が最も小さく、次いで 2 年生、3 年生となった。これは、学習期間の長さが意思疎通に対する不安を緩和している結果と考えられる。しかしながら、2 年生における不安が 3 年生よりも小さくなったのは、知識量がある一定レベルに到達するまでは、現状認識

と不安の度合いに乖離が生じた結果、前述のような結果となったものと考えられる。第2因子<他者の評価に対する不安>に対して、2年生の平均因子得点が最も小さく、次いで4年生、3年生となった。第3因子<日本語能力の低さに対する不安>に対して、2年生の平均因子得点が最も小さく、次いで4年生、3年生となった。

表 4-7 教室外不安の因子負荷量行列

項目	第1因子	第2因子	第3因子
	日本人との意思疎通に対する不安	他者の評価に対する不安	日本語能力の低さに対する不安
05. 何回言っても、日本人が私の日本語をわからないとき、あせります。	0.73	0.22	0.30
10. 日本人との会話で、知っている日本語が思い出せないとき、あせります。	0.69	0.27	0.27
09. 日本人が私の知らない日本語をたくさん話すと、不安になります。	0.66	0.32	0.29
04. 日本人との会話で、言いたいことが日本語でうまく言えないとき、あせります。	0.63	0.22	0.38
11. 日本人の日本語がわからなくて、どう反応してよいかわからないとき、不安になります。	0.57	0.40	0.26
06. 初めて会った日本人と話すとき、日本語がうまく話せるかどうか心配です。	0.53	0.35	0.38
07. 日本語の敬語を使って話さなければならないとき、緊張します。	0.52	0.23	0.11
08. 日本人が私の日本語を聞いて、「え?」と聞き返したとき、不安になります。	0.49	0.46	0.30
17. 日本人が、私の日本語を笑わないか心配です。	0.17	0.74	0.32
15. 日本人と話すと、日本語を速く話さなければならないと思って、不安になります。	0.18	0.64	0.22
16. 日本人が私の日本語を聞いて、わからないという顔をしたとき、不安になります。	0.48	0.51	0.28
13. 教室の外で先生と話すと、日本語でうまく話せるかどうか心配です。	0.40	0.51	0.28
12. 私より日本語のうまい学生がそばにいと、落ち着いて日本語が話せます。	0.40	0.50	0.22
18. 日本語での会話が、なかなか上手にならないことが心配です。	0.44	0.45	0.21
14. 私には日本語の会話能力がないのだろうか、と心配になります。	0.18	0.29	0.02
01. 日本人と話しているとき、日本語を間違えないか心配です。	0.36	0.22	0.78
02. 日本人が、私の日本語を下手だと思わないか心配です。	0.31	0.36	0.70
03. 日本人が、教室で勉強したものと違う日本語を使ったとき、不安になります。	0.41	0.35	0.41

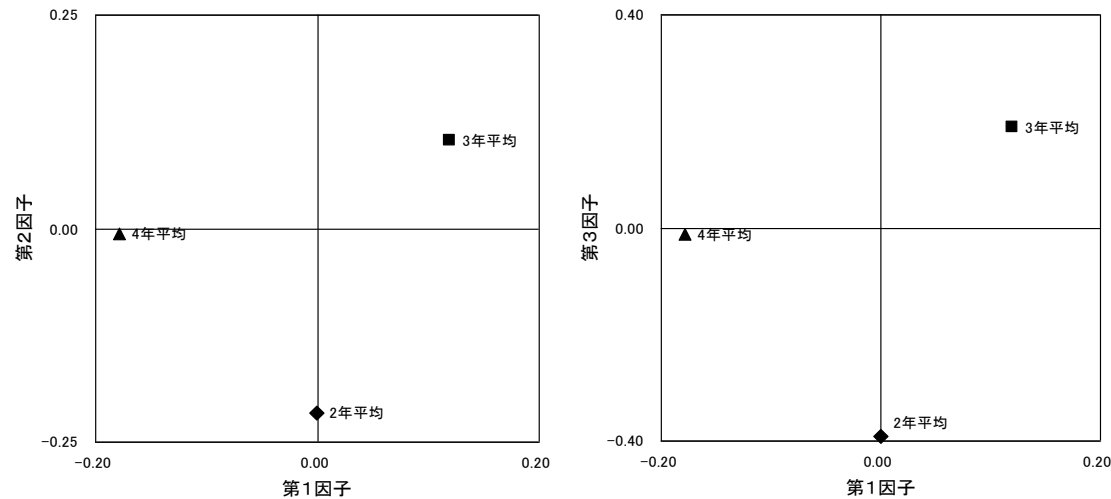


図 4-6 教室外不安因子得点散布図

(4) 信頼性の検討と下位尺度間の関連

教室外不安尺度の信頼性については、 α 係数を算出し、尺度の内的整合性によって検討した。教室外不安尺度の α 係数は.94であった。3つの下位尺度に相当する項目の平均値を

算出し、『日本人との意思疎通に対する不安』下位得点（平均 4.26、標準偏差 0.94）、『他者の評価に対する不安』下位得点（平均 3.54、標準偏差 0.99）、『日本語能力の低さに対する不安』（平均 3.89、標準偏差 1.20）として、内的整合性を検討するために各下位尺度の α 係数を算出したところ、『日本人との意思疎通に対する不安』で $\alpha = .90$ 、『他者の評価に対する不安』で $\alpha = .84$ 、『日本語能力の低さに対する不安』で $\alpha = .86$ と十分な値が得られた。各下位尺度間相関を表 4-8 に示す。3 つの下位尺度はお互いに有意な正の相関を示した。

表 4-8 教室外不安の下位尺度間相関と平均、標準偏差、 α 係数

	OUT意思疎通	OUT他者評価	OUT低い能力	平均値	標準偏差	α 係数
OUT意思疎通	-	.74**	.69**	4.26	0.94	.90
OUT他者評価	.74**	-	.64**	3.54	0.99	.84
OUT低い能力	.69**	.64**	-	3.89	1.20	.86

** $p < .01$

4.2.4 考察

まず、性差について考察する。有意な性差は、教室内不安と教室外不安で見られ、いずれも女性が男性よりも高い不安傾向を示した。学習者のストレスに関する研究においても、女性は学業や対人関係（教師との関係、家族、友人関係）に関する出来事をストレス³⁰としてより高く評価すること（高倉・城間・秋坂・新屋・崎原、1998）、情動的ストレス反応の 1 つである「抑うつ、不安」を表出しやすいのは女性であること（嶋田・戸ヶ崎・坂野、1994）が報告されている。本研究の結果はこれらの結果と一致する方向を示している。

学年差については、3 つの学年の教室内不安数値は大差がなかったが、日本語の授業の速さに対する不安に関しては 2 年生、3 年生が強く感じるのに対して、4 年生は不安数値が低い。これは、学年が上がるによって聴解力や理解力も向上したことが原因と考えられる。また、3 年生は全体から見ると、教室内不安がほかの学年より強いことがわかった。通常、3 年生になると、日本語能力試験など資格の取得のための受験環境に置かれ学習量や難易度が増している。さらに、大学によって資格の取得は卒業の必要条件になっている場合がある。その結果、3 年生はより高いストレスにさらされていると考えられる。

3 つの学年の教室外不安数値は高い水準になっている。平均得点は 4 年生 < 2 年生 < 3 年生である。4 年生と 2 年生の不安数値は著しい差がなかったが、3 年生の不安数値はほかの学年と比べて高い水準になっていることがわかった。とくに、日本人との意思疎通がスムーズにできないとき感じる不安について 3 年生は非常に高い数値を示している。これは通常、目標言語の使用環境ではないことが一つの原因と考えられる。日本人との交流は「質」も

³⁰ ストレッサーとは、ストレスを生物に与える何らかの刺激のことを言う。また、その範囲は広い。主に物質的な刺激のことをいうが心理的な意味も含まれる（暑さ、寒さ、痛み、生理的物質への反応、怒り、苦しみ、など）。

「頻度」も限られているため、慣れていない日本人の会話に不安を感じやすいのであろう。日本人との接触機会を増やすのが一つの解決方法である。しかし、これは目標言語環境ではない中国の大学にとって実施することは容易ではない。したがって、本研究は日本人とのコミュニケーション場面を演劇的手法を通して練習したり、再現したりする活動に注目すべきだと考える。

因子分析の結果から、教室内と教室外においてそれぞれ 3 種類の不安因子が抽出された。尺度の内的整合性に関しては、 α 係数が .84～.94 の範囲にあったため、教室内不安尺度と教室外不安尺度の信頼性が十分に高いといえる。

教室内不安の各因子の負荷量から見ると、4 年生は日本語能力の不十分によってほかの学習者や教師に低く評価されることに対する不安を強く感じるが、日本語の理解や使用に対する不安が少ない。3 年生は日本語の使用と理解に対して強い不安を感じていることがわかった。2 年生は 3 つの因子に対して中程度の不安を感じる。

教室外不安の各因子の負荷量から見ると、2 年生は他者の評価や低い日本語能力に対する不安が低いのにに対して、3 年生は高い不安を感じるということがわかった。4 年生が最も不安を感じにくいのは日本人との意思疎通に対する不安である。4 年生は日本語の知識や使用経験がある程度あるので、教室内の日本語の理解や使用に対する不安や日本人とのコミュニケーションに対する不安が少ないが、自尊感情が高いため、他者に低く評価されることを恐れているといえる。

教室内不安と教室外不安の下位尺度間の相関関係は表 4-9 になる。すべての教室内不安の下位尺度においても教室外不安の下位尺度と有意な正の相関が見られた。つまり、教室内不安と教室外不安がお互いに影響している。教室内不安が高まると教室外不安も感じやすい。逆に、教室内不安が緩和できれば、教室外不安も軽減できる。

表 4-9 教室内不安と教室外不安の下位尺度間相関と平均値、標準偏差

	IN低い能力	IN使用	IN理解	OUT意思疎通	OUT他者評価	OUT低い能力	平均値	標準偏差
IN低い能力	-	.60**	.80**	.32**	.31**	.36**	3.25	1.01
IN使用	.60**	-	.57**	.38**	.37**	.35**	3.90	0.97
IN理解	.80**	.57**	-	.38**	.34**	.37**	3.74	0.98
OUT意思疎通	.32**	.38**	.38**	-	.74**	.69**	4.26	0.94
OUT他者評価	.31**	.37**	.34**	.74**	-	.64**	3.54	0.99
OUT低い能力	.36**	.35**	.37**	.69**	.64**	-	3.89	1.20

** $p<.01$

4.3 心理的欲求と動機づけ — 調査 2 —

4.3.1 調査目的

中国の大学における日本語学習者の心理的欲求と動機づけについて、実態を把握することを目的とする。本調査では、日本語専攻学習者を対象に、以下の 2 点について検討する。

- (1) 心理的欲求と動機づけの程度と内容（性差と学年差を含む）
- (2) 心理的欲求と動機づけの相関関係

4.3.2 調査方法

(1) 対象者

中国国内の4つの国立大学の日本語専攻に在籍する初級～中上級の日本語学習者575名を対象とした。詳細は以下の通りである。

①性別：男性46名、女性529名

②学級：2年生124名、3年生270名、4年生181名（注：調査を行ったのは9月だったため、1年生はまだ入学していなかった）

③日本語能力試験：1級162名、2級138名、3級2名、4級11名、無記入216名

(2) 調査時期

2010年9月

(3) 配布・回収方法

質問紙の配布と回収は、すべて各大学の担当教師に委託して行われた。その際、調査結果は大学での単位や成績などには一切関係しないことを説明した。回収率は100%である。

(4) 質問紙の構成と手続き

質問紙の内容は、以下の通りであった。（具体的な項目内容については付録を参照されたい）

① 日本語学習における心理的欲求尺度

徐（2012）は廣森（2006）が開発した「英語学習における心理的欲求尺度」、「英語学習における動機づけ尺度」に基づいて、「日本語学習における心理的欲求尺度」「日本語学習動機づけ尺度」を開発した。徐（2012）は中国人日本語学習者を対象として調査を行い、「日本語学習における心理的欲求」「日本語学習動機づけ」を測定する尺度としての妥当性を示した。

本調査では、徐（2012）の「日本語学習における心理的欲求尺度」と「日本語学習動機づけ尺度」を援用する。「心理的欲求尺度」は、学習者の日本語学習における心理的欲求の充足の程度を測定するものとする。測定する内容は、自律性の欲求、有能性の欲求、関係性の欲求に分かれている。本調査で使われた「日本語学習における心理的欲求尺度」に関しては、自律性の欲求尺度は、「日本語の授業で勉強することは、すべて教師が決めている」（反転項目）、「日本語の授業の課題内容には、選択の自由が与えられている」、「教師は日本語の授業の進め方などを相談してくれる」、「日本語の授業でどんなことを勉強したいか、述べる機会がある」といった自律学習の支援に関する項目である。有能性の欲求は、「日本語の授業での自分の頑張りに満足している」、「日本語の授業では、よい成績が取れると思う」、「日本語はできないと思うことがよくある」、「日本語の勉強はやれば出来ると感じている」といった日本語能力の自己評価に関する項目である。関係性の欲求は、「日本語の授

業と一緒に受けている友達とは、仲がよいと思う」、「日本語の授業では、友達と協力して勉強できていると思う」、「日本語の授業では、友達同士で学びあう雰囲気があると思う」、「授業でのグループ活動には、協力的に取り組んでいると思う」といったグループ学習や人間関係に関する項目である。

質問項目は全部で12項目あり、「全然そう思わない(1点)」から、「非常にそう思う(5点)」までの5段階で評価を行う。

② 日本語学習における動機づけ尺度

廣森(2006)は「動機づけ尺度」が、学習者の語学学習に対する動機づけの強さを測定するものという。測定内容は、内発的動機づけ³¹、同一視的調整³²、取り入れ的調整³³、外的調整³⁴、無動機³⁵に分かれている。本調査で使われた「日本語学習における動機づけ尺度」に関しては、内発的動機づけ尺度は「日本語を勉強するのは楽しいから」、「日本語を勉強して新しい発見があると嬉しいから」、「日本語の知識が増えるのは楽しいから」、「日本語の授業が楽しいから」といった日本語の授業や勉強内容に関する項目である。同一視的調整尺度は、「将来使えるような日本語の技能を身につけたいから」、「自分にとって必要なことだから」、「外国語を少なくともひとつは話せるようになりたいから」、「自分の成長にとって役立つと思うから」といった自己受容性に関する項目である。取り入れ的調整尺度は「日本語を勉強しておかないと、あとで後悔すると思うから」、「日本語で会話ができると、何となく恰好がよいから」、「日本語くらいできるのは、普通だと思うから」といった自尊心に関する項目である。外的調整は、「よい成績を取りたいと思うから」、「日本語を勉強するのは、決まりのようなものだから」、「日本語を勉強しなければならない社会だから」といった外的要因に関する項目である。無動機は、「授業から何を学んでいるのか、よくわからない」、「日本語は勉強しても、成果が上がらないような気がする」、「日本語を勉強する理由をわかろうとは思わない」、「時間を無駄にしているような気がする」といった消極的な態度に関する項目である。

質問項目は全部で18項目あり、「全然そう思わない(1点)」から、「非常にそう思う(5点)」までの5段階で評価を行う。質問紙は、中国語に訳したものであった。

³¹ 内発的動機づけ (intrinsic motivation) : 最も自己決定性の程度が高い。授業を受けるのが楽しかったり、新しい発見があるとうれしくなるというような状態である。

³² 同一視的調整 (identified regulation) : 構造の内面化と統合がすすみ、自己決定性がかなり高い状態である。この段階では、行動を個人的に重要なものとして受容し、その価値を認めた上で行動を調整している。

³³ 取り入れ的調整 (introjected regulation) : 自己価値を維持するなど自尊心に関連したものであり、勉強しないと不安になるので取り組んでいるという状態などが挙げられる。

³⁴ 外的調整 (external regulation) : 最も自己決定性の低い外発的動機づけである。この段階では報酬などの外的圧力によって、行動が調整されている。

³⁵ 無動機 (amotivation) : 全く自己決定されていない状態。いわゆる、語学学習に対して、「拒絶反応」を示している学習者など、この状態にあるという。

4.3.3 結果

4.3.3.1 心理的欲求

(1) 性差

日本語学習における心理的欲求尺度の全項目内容については表 4-10 に示す。

性差を 図 4-7 に示す。独立したサンプルの t 検定の結果は、すべての項目において有意差がないことがわかった。つまり、男女の心理的欲求について、大差がなかった。

表 4-10 日本語学習における心理的欲求尺度の全項目内容

01. 日本語の授業で勉強することは、すべて教師が決めている。(反転項目)
02. 日本語の授業の課題内容には、選択の自由が与えられている。
03. 教師は日本語の授業の進め方などを相談してくれる。
04. 日本語の授業でどんなことを勉強したいか、述べる機会がある。
05. 日本語の授業での自分の頑張りに満足している。
06. 日本語の授業では、よい成績が取れると思う。
07. 日本語はできないと思うことがよくある。
08. 日本語の勉強はやれば出来ると感じている。
09. 日本語の授業を一緒に受けている友達とは、仲がよいと思う。
10. 日本語の授業では、友達と協力して勉強できていると思う。
11. 日本語の授業では、友達同士で学びあう雰囲気があると思う。
12. 授業でのグループ活動には、協力的に取り組んでいると思う。

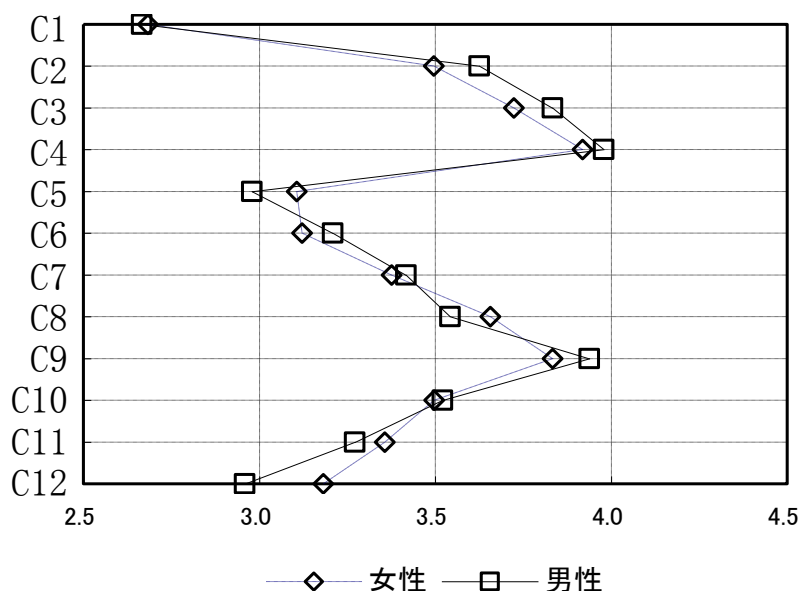


図 4-7 心理的欲求尺度の性差

図 4-7 から見ると、男女とも数値が低い項目は C1「日本語の授業で勉強することは、すべて教師が決めている」、C5「日本語の授業での自分の頑張りに満足している」、C12「授業でのグループ活動には、協力的に取り組んでいると思う」である。

男女とも数値が高い項目は C4「日本語の授業でどんなことを勉強したいか、述べる機会

がある」、C9「日本語の授業を一緒に受けている友達とは、仲がよいと思う」である。

(2) 学年差

各学年の差は図 4-8 に示す。

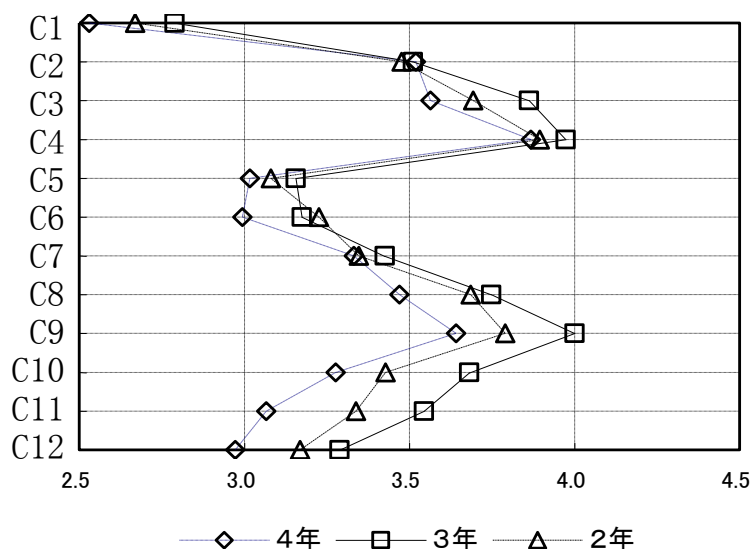


図 4-8 各学年心理的欲求尺度の平均得点

全体的に見ると、心理的欲求の平均数値は 4 年生<2 年生<3 年生であるが、数値はほぼ同じの項目が C2「日本語の授業の課題内容には、選択の自由が与えられている」、C4「日本語の授業でどんなことを勉強したいか、述べる機会がある」、C7「日本語はできないと思うことがよくある」である。3 つの学年とも数値が低い項目は C1「日本語の授業で勉強することは、すべて教師が決めている」であり、3 つの学年とも数値が高い項目は男女差の結果と同様、C4、C9 である。

(3) 信頼性の検討と下位尺度間の関連

心理的欲求尺度の信頼性については、 α 係数を算出し、尺度の内的整合性によって検討した。心理的欲求尺度の α 係数は .64 であった。心理的欲求尺度は自律性の欲求、有能性の欲求、関係性の欲求という 3 つの下位尺度に分かれている（廣森 2006）。筆者は 3 つの下位尺度に相当する項目の平均値を算出し、〈自律性〉下位得点（平均 3.45、標準偏差 0.50）、〈有能性〉下位得点（平均 3.32、標準偏差 0.52）、〈関係性〉（平均 3.47、標準偏差 0.71）として、内的整合性を検討するために各下位尺度の α 係数を算出したところ、〈自律性〉で $\alpha = .72$ 、〈有能性〉で $\alpha = .75$ 、〈関係性〉で $\alpha = .67$ と十分な値が得られた。各下位尺度間相関を表 4-11 に示す。3 つの下位尺度はお互いに有意な正の相関を示した。

表 4-11 心理的欲求の下位尺度間相関と平均、標準偏差、 α 係数

	自律性	有能性	関係性	平均値	標準偏差	α 係数
自律性	-	.17**	.17**	3.45	0.50	.72
有能性	.17**	-	.39**	3.32	0.52	.75
関係性	.17**	.39**	-	3.47	0.71	.67

** $p < .01$

4.3.3.2 動機づけ

(1) 性差

日本語学習における動機づけ尺度の全項目内容については表 4-12 に示す。

表 4-12 日本語学習における動機づけ尺度の全項目内容

01. 日本語を勉強するのは楽しいから。
02. 日本語を勉強して新しい発見があると嬉しいから。
03. 日本語の知識が増えるのは楽しいから。
04. 日本語の授業が楽しいから。
05. 将来使えるような日本語の技能を身に着けたいから。
06. 自分にとって必要なことだから。
07. 外国語を少なくともひとつは話せるようになりたいから。
08. 自分の成長にとって役立つと思うから。
09. 日本語を勉強しておかないと、あとで後悔すると思うから。
10. 日本語で会話ができると、何となく恰好がよいから。
11. 日本語くらいできるのは、普通だと思うから。
12. よい成績を取りたいと思うから。
13. 日本語を勉強するのは、決まりのようなものだから。
14. 日本語を勉強しなければならない社会だから。
15. 授業から何を得ているのか、よくわからない。
16. 日本語は勉強しても、成果が上がらないような気がする。
17. 日本語を勉強する理由をわかろうとは思わない。
18. 時間を無駄にしているような気がする。

また、性差を 図 4-9 に示す。独立したサンプルの t 検定の結果は、C14「日本語を勉強しなければならない社会だから」($t(573) = -3.02, p < .01$) 以外の項目は有意差がなかったことがわかった。つまり、男女の日本語学習者の動機づけには大差がなかった。項目を見れば、男女とも数値が高いのは C5「将来使えるような日本語の技能を身につけたいから」、C6「自分にとって必要なことだから」、C7「外国語を少なくともひとつは話せるようになりたいから」、C8「自分の成長にとって役立つと思うから」、男女とも数値が低いのは C15「授業から何を得ているのか、よくわからない」、C16「日本語は勉強しても、成果が上がらないような気がする」、C17「日本語を勉強する理由をわかろうとは思わない」、C18「時間を

無駄にしているような気がする」である。

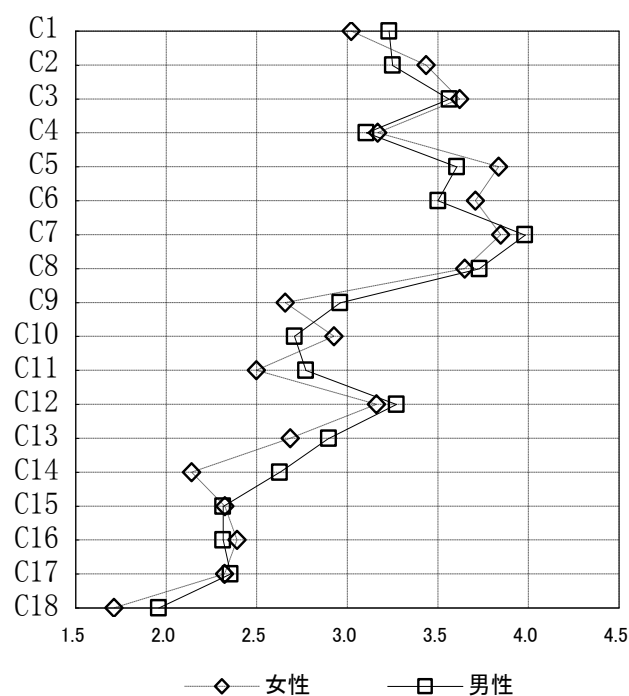


図 4-9 動機づけ尺度の性差

(2) 学年差

各学年の差については図 4-10 に示す。

動機づけの平均数値については、2 年生と 3 年生ではほぼ同じ傾向が見られた。一方、4 年生では多少違う傾向が見られる項目があった。

ほかの学年と比べて低い数値を示したのが以下の項目である。

- C2「日本語を勉強して新しい発見があると嬉しいから」
- C4「日本語の授業が楽しいから」
- C12「よい成績を取りたいと思うから」

ほかの学年と比べて高い数値を示した項目は以下の項目である。

- C15「授業から何を得ているのか、よくわからない」
- C16「日本語は勉強しても、成果が上がらないような気がする」
- C17「日本語を勉強する理由をわかろうとは思わない」

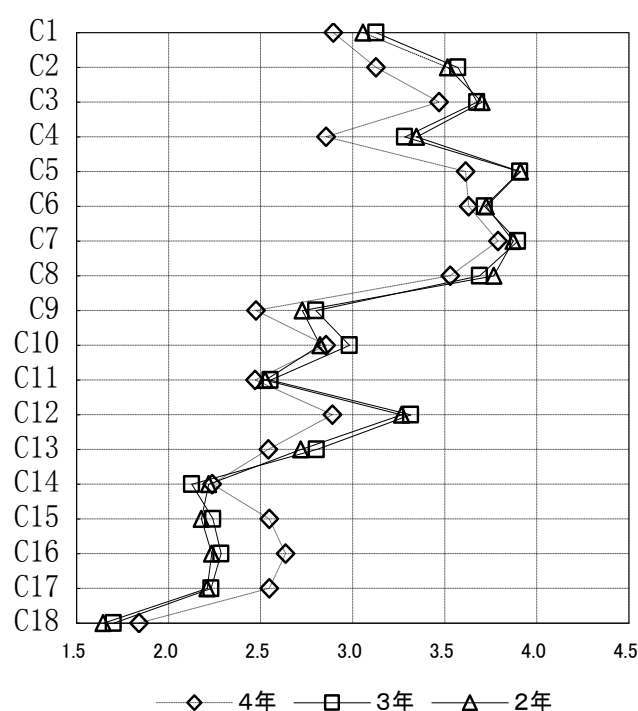


図 4-10 各学年動機づけ尺度平均得点

(3) 信頼性の検討と下位尺度間の関連

動機づけ尺度の信頼性については、 α 係数を算出し、尺度の内的整合性によって検討した。動機づけ尺度の α 係数は.75 であった。動機づけ尺度は、内発的動機づけ、同一視的调整、取り入れ的调整、外的調整、無動機に分かれている（廣森 2006）。これら 5 つの下位尺度に相当する項目の平均値を算出し、〈内発的動機づけ〉下位得点（平均 3.31、標準偏差 0.81）、〈同一視的调整〉下位得点（平均 3.76、標準偏差 0.80）、〈取り入れ的调整〉（平均 2.69、標準偏差 0.80）、〈外的調整〉下位得点（平均 2.66、標準偏差 0.84）、〈無動機〉（平均 2.19、標準偏差 0.70）として、内的整合性を検討するために各下位尺度の α 係数を算出したところ、〈動機づけ〉で $\alpha = .85$ 、〈同一視的调整〉で $\alpha = .82$ 、〈取り入れ的调整〉で $\alpha = .53$ 、〈同一視的调整〉で $\alpha = .61$ 、〈無動機〉で $\alpha = .71$ と十分な値が得られた。各下位尺度間相関を表 4-13 に示す。内発的動機づけ、同一視的调整、取り入れ的调整、外的調整はお互いに有意な正の相関を示した。取り入れ的调整と無動機は有意な相関がなかった。

表 4-13 動機づけの下位尺度間相関と平均、標準偏差、 α 係数

	内発的動機づけ	同一視的调整	取り入れ的调整	外的調整	無動機	平均値	標準偏差	α 係数
内発的動機づけ	-	.54**	.37**	.24**	.32**	3.31	0.81	.85
同一視的调整	.54**	-	.25**	.30**	.29**	3.76	0.80	.82
取り入れ的调整	.37**	.25**	-	.48**	-.01	2.69	0.80	.53
外的調整	.24**	.30**	.48**	-	.11**	2.66	0.84	.61
無動機	.32**	.29**	-.01	.11**	-	2.19	0.70	.71

** $p < .01$

4.3.4 考察

まず、性差について考察する。すべての項目に有意差がなかった。

学年別で見ると、平均数値は4年生<2年生<3年生である。男女別で見ても、学年別で見ても教師主導型の教室環境にいることに対して否定的な意見である。つまり、すべての学習内容は教師が決めているのではなく、学習者はどのようなことを勉強したいのかを述べる機会がある環境にいることがわかった。また、学習者はある程度自律的に学習を行っているが、自分の頑張りに満足していない状況である。また、授業を一緒に受けている友だちとは仲がいいと思っているが、グループ活動には積極的ではないことがわかった。

心理的欲求尺度の α 係数は.64であった。心理的欲求尺度は自律性の欲求、有能性の欲求、関係性の欲求という3つの下位尺度に分かれている（廣森 2006）。下位尺度の内的整合性に関しては、 α 係数が.67～.75の範囲にあったため、信頼性が十分に高いといえる。3つの下位尺度はお互いに有意な正の相関を示した。つまり、自律的に学習に取り組んでいる学習者ほど、高い有能感を持つ傾向にあるといえる。また、他の学習者や教師と良好な関係を築くという関係性の欲求が満たされている学習者は、教師が彼らの要求に柔軟に応じてくれていると認識している。それによって、自律性の欲求が満たされている。これら3つの要素は密接に関連しながら、学習者に影響している可能性がある。

男女別で動機づけ尺度の各項目を見ると、C14「日本語を勉強しなければならない社会から」（ $t(573)=-3.02, p<.01$ ）以外の項目は有意差がなかったことがわかった。項目を見れば、男女とも数値が肯定的な傾向を示したのは「同一視的調整」の4項目である。同一視的調整（identified regulation）とは構造の内面化と統合がすすみ、自己決定性がかなり高い状態である。この段階では、行動を個人的に重要なものとして受容し、その価値を認めた上で行動を調整している。つまり、日本語は自分にとって必要なこと、自分の成長にとって役立つものだとしっかり意識しながら学習活動を行っている。一方、男女とも数値が否定的な傾向を示したのは「無動機」の4項目である。無動機（amotivation）とは全く自己決定されていない状態のことでいわゆる、語学学習に対して、「拒絶反応」を示している学習者は、この状態にあるという。被験者の学習者のほとんどは無動機に対して否定的な意見を示している。この点から言えば、日本語学習に対して積極的な態度であることがわかった。

次に、学年差について考察する。動機づけの平均数値は、2年生と3年生がほぼ同じ傾向が見られた。一方、4年生は多少違う傾向が見られる項目があった。日本語の授業や新しい知識の発見についての楽しさに対して、ほかの学年より低得点である。一方、「授業から何を得ているのかよくわからない」、「日本語は勉強しても、成果が上がらないような気がする」といった項目はほかの学年より高得点である。すなわち、4年生は日本語の学習に対して消極的な傾向がある。原因としては、高学年になると、学習内容の難易度が上がるにつれモチベーションが下がる可能性がある。会話など参加型の授業の代わりにビジネス日本語、通訳などの内容が増えるため、授業の楽しさを感じにくくなると考えられる。

動機づけ尺度 α 係数は.75 であった。動機づけ尺度は、内発的動機づけ、同一視的調整、取り入れの調整、外的調整、無動機に分かれている（廣森 2006）。下位尺度の内的整合性に関しては、 α 係数が.53～.85 の範囲にあったため、信頼性が十分に高いと見なすことができる。内発的動機づけ、同一視的調整、取り入れ的調整、外的調整はお互いに有意な正の相関を示した。取り入れ的調整と無動機は有意な相関がなかった。廣森（2006：70）は隣接する概念間（例えば、内発的動機づけと同一視的調整）では強い正の相関が見られ、連続体の対極に位置する概念間（例えば、内発的動機づけと無動機）では強い負の相関あるいは無相関を示すという。取入れ調整は自己決定性の程度の高い動機づけであるため、無動機とは無相関であった。

最後は、自己決定理論において「動機づけを高める要因」として想定される、自律性・有能性・関係性という 3 つの心理的欲求と動機づけとの関連について分析する。各下位尺度の相関関係については表 4-14 に示す。

表 4-14 心理的欲求と動機づけの下位尺度間相関、と平均、標準偏差

	内発的動機づけ	同一視的調整	取り入れ的調整	外的調整	無動機	自律性	有能性	関係性	平均値	標準偏差
内発的動機づけ	-	.54**	.37**	.25**	.32**	.14**	.30**	.49**	3.31	0.81
同一視的調整	.54**	-	.25**	.30**	-.29**	.12**	.32**	.33**	3.76	0.80
取り入れ的調整	.37**	.25**	-	.48**	-.00	-.01	.16**	.26**	2.69	0.80
外的調整	.25**	.30**	.48**	-	.11**	.09*	.13**	.23**	2.66	0.84
無動機	.32**	-.29**	-.00	.11**	-	-.11*	-.20**	-.19**	2.19	0.70
自律性	.14**	.12**	-.01	.09*	-.11*	-	.17**	.17**	3.45	0.50
有能性	.30**	.32**	.16**	.13**	-.20**	.17**	-	.39**	3.32	0.52
関係性	.49**	.33**	.26**	.23**	-.19**	.17**	.39**	-	3.47	0.71

* $p < .05$, ** $p < .01$

3 つの心理的欲求のうち、有能性の欲求、関係性の欲求と動機づけの下位尺度の内発的動機づけ、同一視的調整、取り入れ的調整、外的調整は有意な正の相関が見られ、無動機とは負の相関が見られた。したがって、学習者の有能性と関係性の認知が、動機づけを高める上で重要な役割を果たす可能性があることが示された。自律性の欲求は内発的動機づけ、同一視的調整と有意な正の相関であったため、自律性の欲求は自己決定性の程度の高い動機づけと密接な関係があることがわかった。つまり、学習者は他者と良好な関係性を持ちながら、自律的に学習に取り組み、結果としては有能性を感じるという学習形態ができれば、動機づけを高めることができる。

演劇的活動はこの学習形態に相応しい教授方略であると考ええる。演劇的活動は一種の協調活動（collaborative learning）である。岡本（2000：463）は協調活動を「学習者がグループ活動の中で互いの学習を助け合い、一人一人の学習に対する責任を果たすことでグループとしての目的を達成していく、協調的な相互依存学習」と定義する。このような活動を通して 3 つの心理的欲求が満たされることができる。そして、動機づけを高めることも可能になると考える。

4.4 自信と自尊感情

— 調査3 —

4.4.1 調査目的

中国の大学における日本語学習者の自信と自尊感情について、その実態を把握することを目的とする。本調査では、日本語専攻学習者を対象に、以下の2点について検討する。

- (1) 自信と自尊感情の程度と内容（性差と学年差を含む）
- (2) 自信と自尊感情の相関関係

4.4.2 調査方法

(1) 対象者

中国国内の4つの国立大学の日本語専攻に在籍する初級～中上級の日本語学習者 575名を対象とした。詳細は以下の通りである。

①性別：男性 46 名、女性 529 名

②学級：2 年生 124 名、3 年生 270 名、4 年生 181 名（注：調査を行ったのは9月だったため、1 年生はまだ入学していなかった）

③日本語能力試験：1 級 162 名、2 級 138 名、3 級 2 名、4 級 11 名、無記入 216 名

(2) 調査時期

2010 年 9 月

(3) 配布・回収方法

質問紙の配布と回収は、すべて各大学の担当教師に委託して行われた。その際、調査結果は大学での単位や成績などには一切関係しないことを説明した。回収率は 100%である。

(4) 質問紙の構成と手続き

質問紙の内容は、以下の通りであった。（具体的な項目内容については付録を参照されたい）

①日本語の自信尺度

日本語の自信を測定する尺度としては、元田（2005）は Carroll(1973)が開発した総合力テストとして測定すべき技能にあげた 10 項目の中から「読解力」と「ライティング力」を除き、「文法力」「語彙力」「発音力」「音素識別力」「音読力」「書き取り力」「聴解力」「発話力」の 8 項目を用いた。本調査で行った演劇的活動は「書き取り力」に関わりがなかったため、筆者は「書き取り力」を除き、それ以外の 7 項目を用いた。各項目における自信の程度を、「全く自信がない（1 点）」から「非常に自信がある（7 点）」までの 7 件法で求めた。

②日本語での自尊感情尺度

元田（2005）は Rosenberg による自尊感情尺度の 10 項目を日本語場面に聞き換え、教室内、教室外に分けて作成した。教室外自尊感情尺度の中に「私は、他の留学生と同じくらい日本語がうまくできます」など目標言語環境に関する項目が多い。本調査で実施した演劇的活動は非目標言語環境で行ったため、元田の「日本語での自尊感情（内）」のみを用い

た。質問項目は全部で 10 項目あり、「全然そう思わない (1 点)」から、「非常にそう思う (4 点)」までの 4 段階で評価を行う。質問紙は、中国語に訳したものであった。

4.4.3 結果

4.4.3.1 自信

(1) 性差

日本語の自信尺度の全項目内容は表 4-15 に示す。

表 4-15 日本語の自信尺度の全項目内容

- | |
|--|
| 01. 文法に関する知識 |
| 02. 語彙に関する知識 |
| 03. 音の違いを聞き分ける力(1つ1つの音、アクセントやイントネーション) |
| 04. 発音力(1つ1つの音、アクセントやイントネーション) |
| 05. 音読力(すらすらと抑揚をつけて読めるかどうか) |
| 06. 聴解の速さと正確さ |
| 07. 話し方の速さと内容の質 |

性差を図 4-11 に示す。独立したサンプルの t 検定の結果は、すべての項目は有意差がなかったことがわかった。

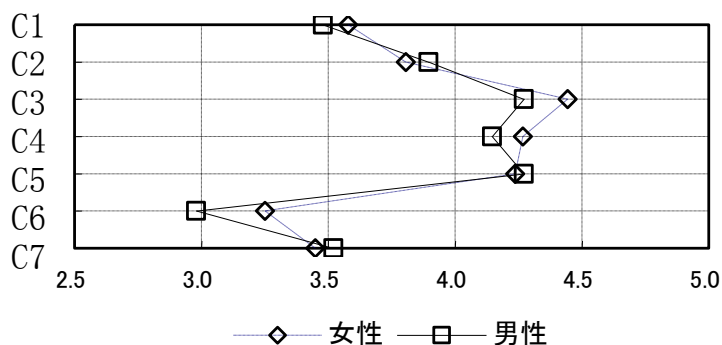


図 4-11 自信尺度の性差

項目別で見ると、発音力や音読力に対して自信を持っているのに対して、聴解に対して男女とも自信がないことが分かった。C3「音の違いを聞き分ける力」、C4「発音力」、C6「聴解の速さと正確さ」について、女性は男性よりさらに自信があることがうかがえる。

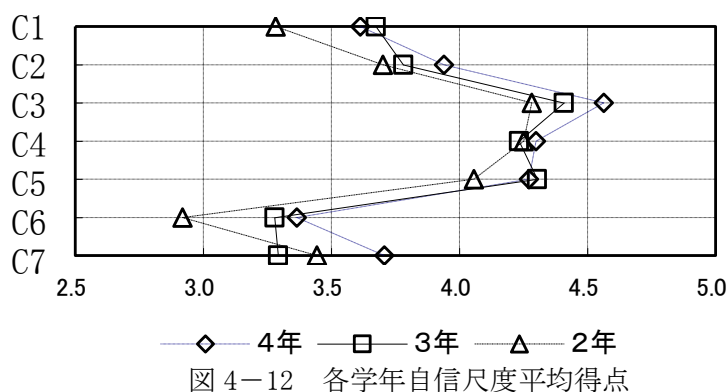
(2) 学年差

各学年の差については図 4-12 に示す。

全体的に見ると、音読に対する自信を持っているが、聴解や会話に対する自信がないことが分かった。

自信の平均数値については、ほとんどの項目は 2 年生 < 3 年生 < 4 年生という傾向になっ

ている。とくに 2 年生は文法に関する知識や聴解の速さと正確さに対する自信数値が非常に低いという傾向が見られた。



(3) 信頼性の検討

自信尺度の信頼性については、 α 係数を算出し、尺度の内的整合性によって検討した。自信尺度の α 係数は.88であった。信頼性は十分に高いと見なすことができる。

4.4.3.2 自尊感情

(1) 性差

日本語での自尊感情尺度の全項目内容については表 4-16 に示す。

表 4-16 日本語での自尊感情尺度の全項目内容

01. 日本語の教室で、私には他の学生と同じくらい価値があると思っています。
02. 自分の日本語には、いい面がたくさんあると思います。
03. 日本語の教室で、自分はだめだなと思う傾向があります。
04. 私は、他の学生と同じくらい日本語がうまできます。
05. 自分の日本語には、あまり得意なところがないと思います。
06. 私は、自分の日本語を前向きにとらえています。
07. だいたい、自分の日本語に満足しています。
08. 日本語の教室で、もっと自分に自信を持てたらいいのに、と思います。
09. ときどき、自分の日本語は本当に役に立たないと思います。
10. ときどき、自分の日本語は全くだめだと思います。

性差を図 4-13 に示す。項目別で見ると、C1「私は他の学生と同じくらい価値がある」、C6「自分の日本語を前向きにとらえている」、C8「もっと自分に自信を持つべき」など肯定的な感情の項目に関しては、男女とも高得点である。

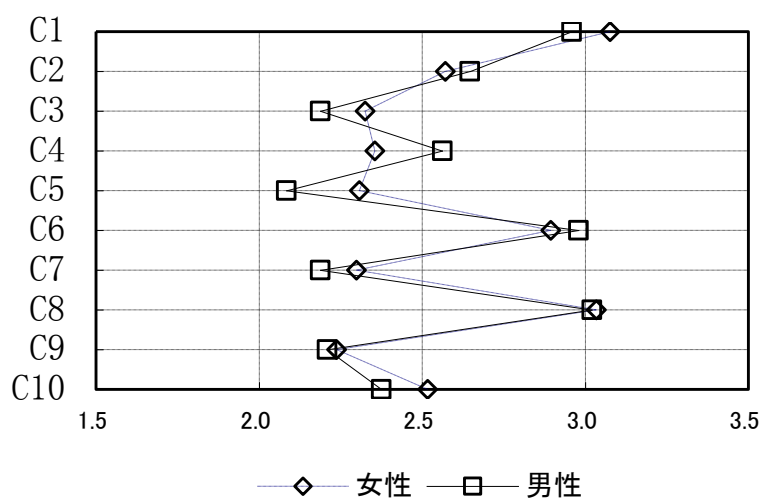


図 4-13 自尊感情尺度の性差

独立したサンプルの t 検定の結果は、C4「私は、他の学生と同じくらい日本語がうまくできる」($t(573)=-1.96, p<.05$) 以外の項目は有意差がなかったことがわかった。C4 については、男性は女性より肯定的意見を持つ傾向がある。

C3「日本語の教室で、自分はだめだなあと思う傾向がある」、C5「自分の日本語には、得意なところがない」、C9「ときどき、自分の日本語は本当に役に立たないと思う」など否定的な感情の項目については低い数値を示している。C7「だいたい、自分の日本語に満足している」の数値については男女とも低い傾向がある。すなわち、日本語の能力に満足していない状態である。

(2) 学年差

各学年の差は図 4-14 を示す。

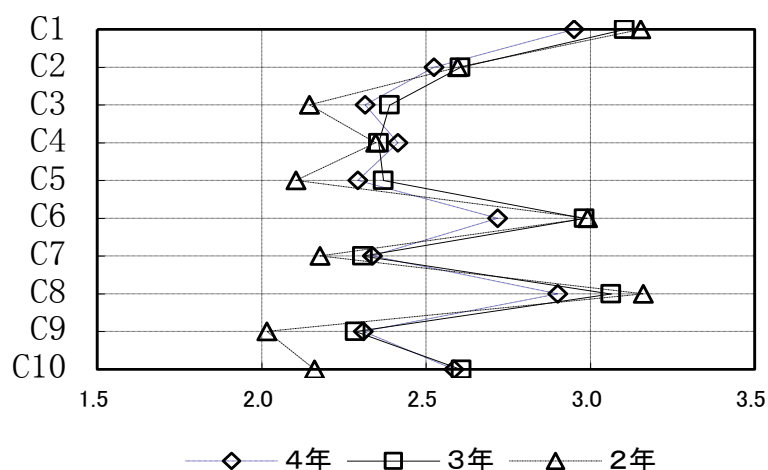


図 4-14 各学年自尊感情尺度平均得点

全体的に見ると、自尊感情の平均数値については、各学年ともほぼ同じ傾向が見られた。男女差で分析した結果と同様、C1、C6、C8 など肯定的感情の項目に関しては、三学年とも

高得点で、日本語の学習に対して積極的な態度を示している。C3、C5、C9 など否定的な感情項目については低い数値を示している。C7 に関しても、各学年は低得点で、自分の日本語能力に満足しているとは言えない状況である。

項目別で見ると、三学年がほぼ同じ傾向になっている。しかし、C3、C5、C9、C10 の4つの項目(否定的な感情の項目)に関して、2年生はほかの学年と比べて低い数値が見られた。

(3) 信頼性の検討

自尊感情尺度の信頼性については、 α 係数を算出し、尺度の内的整合性によって検討した。自尊感情尺度の α 係数は.72と十分な値が得られたので、信頼性は十分に高いと見なすことができる。

4.4.4 考察

まず、性差について考察する。すべての項目は有意差がなかった。つまり、男女の自信に関しては、大差がなかった。項目別で見ると、発音力や音読力に対して自信を持っているのに対して、聴解に対して男女とも自信がないことが分かった。

自信の平均数値については、ほとんどの項目は2年生<3年生<4年生という傾向になっている。とくに2年生は文法に関する知識や聴解の速さと正確さに対する自信数値が非常に低いという傾向が見られた。一つ考えられる理由は、目標言語環境ではないことである。日本人と実際に会話する機会が限られていることから日本語のスピードや内容理解に自信がないと考えられる。もう一つ考えられる理由は、音声教育の方法である。一般的な聴解練習は教室でテープやCDを流す。学習者はそれを聞いて文章の意味を理解する。無論、これも重要な練習である。しかし、学習者はいざ日本人と実際に会話する時、相手のスピードに付いていけないとか意味が理解できないことがよく起きる。つまり、音声教育と実際のコミュニケーションが分離している。橋本(2012:38)は演劇を使った日本語教育の可能性の一つとして、音声教育への応用を提示している。一般的に「音声教育」というと、単音やアクセントなどの言語情報が対象である。しかし発音やアクセントが正しいだけでは十分ではないと橋本は指摘する。音声にはもう一つ、コミュニケーションにおける音声という側面がある。演劇的活動はセリフの朗読や暗記などの練習を通して、発音力や音読力をさらに高めると同時に、相手のセリフやことばを聞き取る練習にもなっている。これは一般的なテープやCDなどの聴解練習と違って、発音そのものより、相手との関係、内容による話し方の違い、また話者の意図・態度・感情などが織りなす「パラ言語情報」を受け取りながら意味を理解する。その結果、聴解力が向上し、自信が高まると考える。橋本(2012:42)によると、演劇的アプローチは学習者の発音全体の向上に有効なアプローチと述べている。そこで、本研究は、演劇的手法による活動は日本語の「話す」と「聞く」ことは自信向上に有効な方法である可能性があると考ええる。

次に、男女別で自尊感情尺度の各項目を見ると、C4以外の項目は有意差がなかったが、C4「日本語を勉強しなければならない社会だから」($t(573)=-1.96, p<.05$)の得点に関し

ては、男性のほうが有意に高かった。項目別で見ると、肯定的な感情の項目については、男女とも高い数値で、否定的な感情の項目については低い数値になっているため、日本語の学習に対して、積極的な自尊感情を持っていることを示している。学年別の分析結果も同様である。ただし、C3、C5、C9、C10 の 4 つの項目（否定的な感情の項目）に関して、2 年生はほかの学年と比べて低い数値が見られた。つまり、2 年生はほかの学年より自分の日本語能力や日本語学習に対して肯定的で前向きな感情を持っていることを示している。全体的に見ると、学習者の自尊感情が高く、日本語の学習に積極的な態度を示している。元田（2005：171）は第二言語での自尊感情には、学習者の第二言語能力に対する自信が大きく関与しているという。本調査の自尊感情との関連について分析した結果、両者は有意な正の相関があることがわかった（表 4-17）。

つまり、自信が向上できれば、自尊感情も高くなる。自尊感情が高まると、日本語の学習に対してもっと前向きで積極的になってさらに自信がつくという良いスパイラルになる。

表 4-17 自信と自尊感情の下位尺度間相関、と平均、標準偏差

	自信	自尊感情	平均値	標準偏差
自信	-	.10*	3.86	1.02
自尊感情	.10*	-	2.56	0.28

* $p < .05$

4.5 第 4 章のまとめ

第4章では、中国の大学における日本語学習者の情意要因の実態を把握し、第5章の演劇的活動の有効性を実証するための基礎的な情報を得ることを目的とした。

調査では中国国内の 4 つの国立大学の日本語専攻に在籍する初級～中上級の日本語学習者 575 名を対象とし、教室内不安 23 項目、教室外不安 18 項目、日本語学習における心理的欲求 12 項目、日本語学習における動機づけ 18 項目、日本語の自信 7 項目、日本語での自尊感情 10 項目について、それぞれの程度を尋ねた。

その結果、男性と比べて女性の教室内不安と教室外不安の数値が高いことがわかった。教室内不安に関しては、教室の雰囲気、教師、他者の評価に対して、女性は男性より不安を感じやすいこと、教室外不安に関しては、日本人と会話する時、女性はより相手に通じるかどうかを心配する傾向があること、さらに、日本人から低く評価されることに対して、女性は男性より不安を感じやすいことがわかった。

日本語の授業の速さに対する不安に関しては 2 年生、3 年生が強く感じる傾向があるのに対して、4 年生は不安数値が低い。また、3 年生は教師に対する不安がほかの学年より強いことがわかった。

3 つの学年とも教室外不安数値は高い水準になっているが、とくに 3 年生の不安数値はほ

かの学年と比べて高い水準になっていることがわかった。3年生になると、日本語能力試験など資格の取得のための受験に置かれ学習量や難易度が増しており、さらに、大学によって資格の取得は卒業の必要条件になっている場合がある。その結果、3年生はより高いストレスにさらされていると考えられる。

教室内と教室外においてそれぞれ3種類の不安因子が抽出された。教室内不安の各因子の負荷量から見ると、4年生は日本語能力が不十分であることによってほかの学習者や先生に低く評価されることに対する不安を強く感じるが、日本語の理解や使用に対する不安は少ない。3年生は日本語の使用と理解に対して強い不安を感じていることがわかった。2年生は3つの因子に対して中程度の不安を感じる。教室外不安の各因子の負荷量から見ると、2年生は他者の評価や低い日本語能力に対する不安が低いに対して、3年生は高い不安を感じることがわかった。4年生が最も不安を感じにくいのは日本人との意思疎通に対する不安である。

すべての教室内不安の下位尺度においても教室外不安の下位尺度と有意な正の相関が見られ、教室内不安と教室外不安がお互いに影響していることを示している。

心理的欲求については、男女別で見ても、学年別で見ても教師主導型の教室環境にいることに対して否定的な意見である。つまり、すべての学習内容は教師が決めているのではなく、学習者はどのようなことを学習したいのかを述べる機会がある環境にいることがわかった。また、学習者はある程度自律的に学習を行っているが、自分の頑張りには満足していない状況である。さらに、授業を一緒に受けている友たちとは仲が良いと思っているが、グループ活動には積極的ではないことがわかった。

動機づけ尺度については、「同一視的調整」に男女とも数値が肯定的な傾向を示した。一方、「無動機」に否定的な傾向を示した。つまり、学習者は日本語学習に対して積極的な態度であることがわかった。学年別で見ると、4年生は日本語の学習に対して消極的な傾向が見られた。

自己決定理論において「動機づけを高める要因」として想定される、自律性・有能性・関係性という3つの心理的欲求と動機づけとの関連について分析した結果、3つの心理的欲求のうち、有能性の欲求、関係性の欲求と動機づけの下位尺度の内発的動機づけ、同一視的調整、取り入的調整、外的調整は有意な正の相関が見られ、無動機とは負の相関が見られた。したがって、学習者の有能性と関係性の認知が、動機づけを高める上で重要な役割を果たす可能性があることを示された。自律性の欲求は内発的動機づけ、同一視的調整と有意な正の相関であったため、自律性の欲求は自己決定性の程度の高い動機づけと密接な関係があることがわかった。

自信については、性差と学年差がほとんどなかった。発音力や音読力に対して自信を持っているのに対して、聴解に対して自信がないことが分かった。

自尊感情については「日本語を勉強しなければならない社会だから」に関しては、男性のほうが有意に高かった。さらに、項目を分析した結果、学習者日本語の学習に対して、

積極的な自尊感情を持っていることがわかった。自信と自尊感情との関連について分析した結果、両者は有意な正の相関があることがわかった。つまり、自信が向上できれば、自尊感情も高くなる。自尊感情が高まると、日本語の学習に対してもっと前向きで積極的になってさらに自信をつくという良いスパイラルになる。

以上の結果をふまえ、次章では学習者の情意要因の傾向と内容に合わせた演劇的手法による活動の実践について検討する。

第 5 章

演劇的手法による活動の実践

5.1 はじめに

第 4 章では、中国の大学における日本語専攻学習者の第二言語不安、動機づけ、自信・自尊感情に関する実態を明らかにした。第二言語不安を軽減するため、さらに、動機づけ、自信・自尊感情を高めるためには、演劇的手法の可能性も検討した。

言語教育における演劇的手法を取り入れた授業は 1970 年代から盛んになった。演劇的手法とはスキット、ロールプレイ、シミュレーション、既製脚本の演技などを利用する教授法のことである。Kao & O'Neill(1998)は、演劇的手法を学習の自由度の違いによって分類している。自由度が低く、制御された活動としては準備されたスキットを演じるスキット・ロールプレイ、既製の脚本を学習し演技するドラマ、それにランゲージ・ゲーム(学習者が決められた文型を使用し、タスクを完成する練習のことである)がある。少し制御された活動としてはシミュレーションとロールプレイが、最も自由度の高い活動としてはプロセス・ドラマ(即興ドラマ)がある。実際に、演劇的手法を導入するには、中国の大学における日本語専攻の演劇的手法の利用状況を把握する必要がある。

以下、まず、第 2 節では、学習者と教師の 2 つの側面から分析し、演劇的手法による活動、とくにテレビドラマの利用状況を把握したい。第 3 節では、第 3 章、第 4 章で確認された学習者のニーズや情意要因の傾向および内容に基づいて、演劇的手法による活動の実践を試みる。最後の第 4 節では、本章のまとめを行う。

5.2 演劇的手法の選択

5.2.1 テレビドラマ利用の可能性

中国では、近年、インターネットやメディアの急速な普及により、学習者を取り囲む学習環境が急激に変化した。学習者は DVD やインターネットなどを通して、日本の映画やドラマ、アニメなどが簡単に見られるようになってきた。徐（2008）は中国の大学における日本語専攻の学習者を対象に、教室外のドラマ視聴について質問紙調査を行った。その結果、半数以上の学習者が週に 2, 3 回ドラマなどを見ているという実態が明らかになった。

水原（1999）によれば、テレビドラマの台詞の内容、長さ、言葉のリズム、その背景は日常の場面に合致した状況に近づくという。

村野（1984）は R . Via (Richard Via) が提唱しているドラマ方式を紹介した。R . Via によると、「ドラマ方式は体系的な教授法という性質のものではなく、言葉の学習をより効果的な楽しいものにする一つの手段である」という。さらに、R . Via はドラマ方式をある程度の基礎知識を持った学生を対象に考えたが、村野の実践によると、R . Via の理論と手法は入門期の会話教育にも非常に有効であるという。村野（1984）は、ドラマ方式はコミュニケーションのルールにかなった最も自然な会話であり、目標言語についての知識を教えるのではなく、日常的コミュニケーションの場面で十分に意味のある話をするための道具として言語をとらえることに役立つと主張している。

ドラマのメリットについては有賀（1990：210）が学生の興味を引き付けて集中力を持続させ、発話を促す効果に加えて教室で教師一人が与えるより、ドラマははるかに多くの情報を一度に与えることができると述べ、また、映像に現れる個々の場面や時間の流れに沿った文脈、複数の話者によるさまざまな日本語使用など、視覚・聴覚双方からの情報が文字教材よりはるかに多いため、より現実のコミュニケーション場面に近い教材形態であると述べている。

岡崎（1993:40）は（ドラマ）ビデオの適切な活用により、映像を注視して登場人物相互の関係を把握しつつストーリーの展開をたどり、これを学習者が自らの日本語で説明する作業を行うこと、またそれを通じて言語生活のベースにある諸々の事象に関する認識を高めることは大きな意義があると主張している。さらに、ドラマの効用について、岡崎（1993:40）は、ビデオにおいては場面々々における人物の動きや顔色その他の要素から、憤怒・歓喜・驚愕・抗議・謝罪等様々の言語行動を促発する裏面の感情やその機能について知覚しつつ、具体的発話の内実を捉えるプロセスを通して、コミュニケーションストラテジーの望ましき発動に資することにも通ずると述べている。

渡嘉（1997：121）は「総合的に学習するもの」としてドラマ教材の有用性を主張している。渡嘉によれば、ドラマ教材は言語情報と非言語情報が豊富であり、言語教育に有効な情報を多重的に提供できる。さらに、学習者が言語的にまたは非言語的に収集、蓄積した様々な情報を自分の言葉で伝達したり、意見を述べたりすることによって、より本来の言

語活動に近いものが授業活動として体験できる。すなわち、ビデオ教材を使うことによって現実的な世界を疑似的に体験できるのであるという。また、視覚的な刺激によって学習者の動機づけを高める効果にも言及している。

熊谷（2003：12）は日本語学習素材としてのドラマの利点を述べ、筆者は以下の 3 点をまとめている。

①特定の表現の意味や文法を文脈（場面状況、話者の属性、相手との人間関係、話題、など）もろとも効果的に提示できる。

②内容的にもストーリーへの興味から学習者の関心をつなぎやすい。

③様々な属性を持つ日本人が、様々な状況においてどのようなコミュニケーションを行っているかという例を示せることができる。

中国の大学における日本語学習者は実際に日本人と触れ合うことが少ないため、実生活ではあまり遭遇する機会のないタイプの日本人の行動や、見聞きすることのない場面などテレビドラマの再現演劇を通して、疑似的に体験できると筆者は考える。

つまり、台詞の自然さ、日常性および場面状況、話題の豊富さを総合的に考えるならば、テレビドラマが演劇的手法による活動として、相応しい素材であると言えよう。

5.2.2 テレビドラマを利用する実態 ー調査1ー

5.2.2.1 調査方法

数多くの研究者はドラマ教材化の可能性及び必要性を提唱している。しかし、ドラマといってもすべては日本語学習の役に立つものとは限らない。したがって、ドラマの選択は教師側の重大な任務ともいえよう。中国における日本語専攻の学習者ニーズに合わせて、一体どのようなドラマを選ぶべきであろうか。

数多くのテレビドラマの中から日本語教材としてどれを選ぶのかがドラマ教材開発の課題で最も重要でかつ困難な課題である。学習者に学習させたい項目（語彙、文型、表現など）のすべてを包含する完璧な生教材を探すのは非常に難しいことであるから、それに近いものを探し出し、その教材を使って学習者が最大限に体験、また学習できるように検討するのが現実的だと言えよう。

そこで、筆者は中国の 3 つの大学³⁶における日本語学習者と教師を対象に、「ドラマを利用する日本語授業」の実態について、アンケート調査を行った。

学習者と教師の内訳は表 5-1 と表 5-2 になる。教師と学習者の考えの共通点と相違点を比較できるように、アンケートの一部分は同じ質問を設定している。日本語専攻の 1 年～4 年の学習者 491 人にアンケートを配った。調査期間は 2007 年 9 月～11 月の間であった。各大学に行き、調査対象の学習者と教師に調査用紙を配り、後日、回収をした。

³⁶ この 3 つの大学の日本語専攻は全国平均レベルであるため、研究対象として選んだ。

表 5-1 学習者の内訳 単位：人

	A 大学		B 大学	C 大学	回答者数/総数	回収率
1 年生	65		40	17	32/122	26.2%
2 年生	68		70	0	94/138	68.1%
3 年生	63		32	27	110/122	90.1%
4 年生	64		20	25	63/109	57.8%
合計	260		162	69	299/491	60.9%

表 5-2 教師の内訳（日本語教育歴順）

教師 の 属 性	教師	性別	年齢 (歳)	日本語 教育歴 (年)	滞日歴 (年)
	T1	男	41	2	8.5
	T2	女	29	2	4
	T3	女	27	3	0.5
	T4	男	39	5	10
	T5	男	33	5	1
	T6	女	29	5	1.5
	T7	女	28	5	0.5
	T8	男	30	6	1
	T9	男	31	7	0
	T10	女	30	8	2
	T11	女	35	11	1
	T12	女	39	14	3
平均			32.5	6	2.8

5.2.2.2 調査結果と考察

今回のアンケート調査は調査対象によって日本語専攻の教師に対するアンケート、日本語専攻の学習者（4つの学年）に対するアンケートの2種類に分かれる。

まず、学習者から収集してきたデータと情報をまとめる。次は、教師に対するアンケートから収集してきたデータと情報をまとめて、学習者の資料と比較する。最後に学習者と教師の調査結果に基づいて、現在の「ドラマ教材を利用する授業」の現状と問題点について考察する。

1) 学習者アンケートの調査結果と考察

(1) 日本語を学習する理由

日本語を学習する理由についての質問は複数回答できる質問である。結果は図 5-1 のようになる。

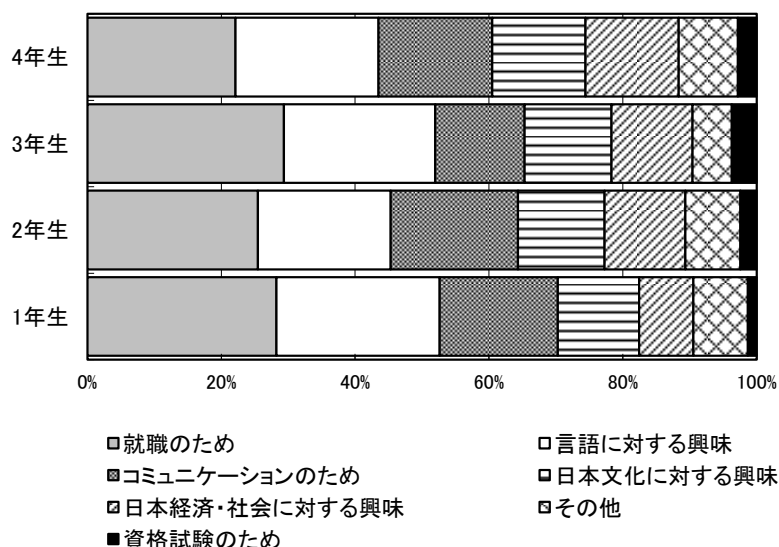


図 5-1 日本語を学習する理由

図 5-1 から見ると、日本語を学習する 1 番目の理由は「就職のため」である。岡崎 (2002 : 28) は中国人学習者の多くは道具的動機を持って日本語学習を行い、日本語ができれば就職のチャンスも増えると述べている。

経済成長に伴い、中国の大学は近年大幅に募集定員を増やし、ますます多くの若者が高等教育を受けられるようになったが、大学生の就職問題は以前よりさらに深刻になってきた。こうした状況の中で、よい就職ができる実際的かつ実用的な日本語運用能力の習得が急務になってきた。

2 番目の理由は「日本語そのものに対する興味」である。3 番目の理由は「日本語によるコミュニケーションができるようにするため」である。「資格試験のために」日本語を学習する学習者は最も少ない。

縫部 (1991 : 66) はブルーナー (J. S. Bruner) の理論を日本語に応用し、次の 3 つの内発的動機をあげている。

- A. 好奇心：これは、外国語としての日本語や外国文化としての日本文化そのものに関心や好奇心をもって、日本語学習を開始するような場合を示す。
- B. (モデルとの)同一視：これは、ある日本語教師にひかれて、そのように上手に日本語を話せるようになりたいというような動機を示す。
- C. 仲間との相互作用：これは、日本人とコミュニケーションし、友たちになりたいとか、

もっと日本語や日本人、日本社会・文化を知りたいという動機である。

「外国語教育の本質に根ざした日本語教育は、内発的動機づけに立脚したものである。換言すれば、自己を高めることに貢献しない外国語（日本語）教育は本物ではないということである」という。

調査から見ると、単純に試験のために学習している学習者と比べて、「日本語そのものに対する興味」および「日本語によるコミュニケーションができるようにするため」に日本語を勉強する学習者が圧倒的に多い。

(2) 日本に関する情報を獲得する手段

学習者の日本に関する情報を獲得する手段については図 5-2 に示す。

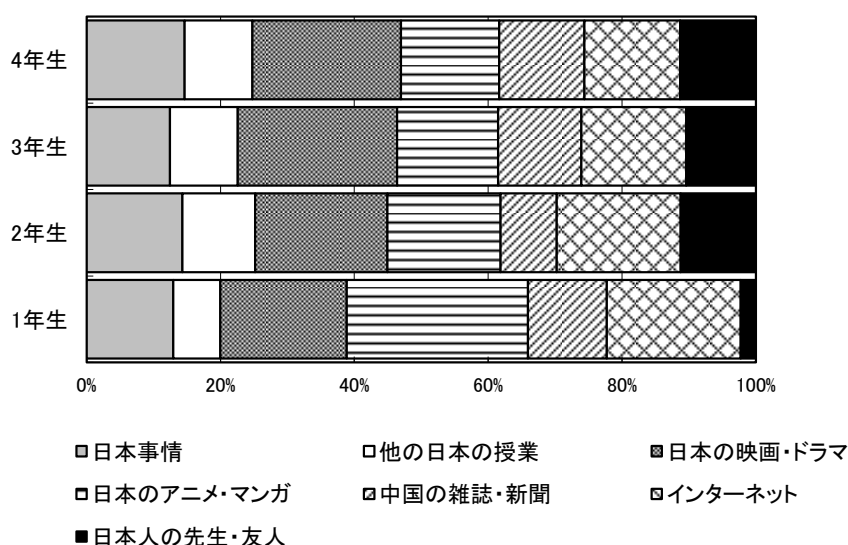


図 5-2 日本に関する情報を獲得する手段

- ① 1年生のデータから見ると、情報獲得として使われる手段のうち、最も多いのが日本のアニメ・マンガである。2 番目は日本の映画・ドラマである。もう一つ無視できないのはインターネットから情報を獲得している比率である。50%以上の学習者がインターネットを選んでいて、最も少ないのは「日本人の先生・友人とのコミュニケーションを通して情報を獲得する」である。日本語専攻の1年生はほぼゼロ・スタートの学習者で日本語力はまだ入門段階である。さらに、日本人の先生の授業を受けるのは大体大学2年の時からであるため、日本人の先生・友人とコミュニケーションをとる機会が少ない。この点は選択者が少ない原因として考える。
- ② 2年生のデータから見ると、1 番目に多く選ばれたのは日本の映画・ドラマ、2 番目はインターネット、3 番目は日本のアニメ・漫画である。1 年生では6%にしか選ばれていない「日本人の先生・友人（を通して情報獲得する）」は2年生の40%以上に選ばれている。学習者は日本人とのコミュニケーション行為を通して、コミュニケーションの日本語学習に対する重要性をしだいに意識し始めることがわかった。

- ③ 3年生のデータから見ると、圧倒的に多いのが「日本の映画・ドラマ」で、90%近い。2番目と3番目は「日本のアニメ・マンガ」「インターネット」である。
- ④ 4年生のデータから見ると、他の学年と違う現象が見られる。それは『日本事情』科目以外の日本語授業を通して日本の情報を獲得する学習者が70%を越えていることである。4年生は1、2、3年生に多く選ばれている映像情報とインターネット情報より、日本語授業を選んでいる。4年生になると、選択科目が増え、日本語授業を通して情報を獲得する機会も多くなってくる。さらに、就職活動や卒業論文の執筆によって、ドラマやマンガなどを見る時間が少なくなるため、他の学年より選択した者が少ないと考えられる。

4つの学年について全体から見ると、「日本映画・ドラマ」を選ぶ学習者は学年が上がるにつれ、増える傾向にある（ただし、4年生は上述の原因で除外）。その一方、「日本のアニメ・マンガ」を選ぶ学習者は逆に減りつつある。マンガやアニメーションは優れた教育資源であるが、日常会話に近いものはやはり映画やテレビドラマ、特にテレビドラマである。なぜなら、「ドラマには毎日の暮らしや人生の一コマが描かれている」といわれる（熊谷2003：8）。学習者は学年があがるほど日本語に対する言語の理解が深くなり、日本語によるコミュニケーションの重要性に対する理解も深くなる。さらに、実際の日本語によるコミュニケーション能力が優れているなら、就職も有利になるため、娯楽性がメインであるアニメ・マンガより、実際に使われる日本語に近いドラマ・映画を選ぶ傾向が強くなってくると考えられる。

(3) 日本のドラマの視聴

それでは、学習者のテレビドラマの利用状況はどうなっているかを見てみよう。

学習者は普段「どこで日本のドラマを見るか」という質問に対して、1年生は「授業中見せてくれる」を選んだ人はわずか7%である。2、3、4年生はそれぞれ40%くらいに達している。教師が授業の中でドラマを日本語教育資源として利用するかどうかは学習者のドラマに対する関心に影響があることがわかった。ただし、教師がドラマを単に見せるだけなら、学習者にとって、自分でインターネットやレンタルDVDなどを利用して視聴するのとほとんど差がないであろう。したがって、教師がドラマを教材としてどのように活用するかが肝心な点である。

インターネットで日本ドラマを視聴するのは日本情報の獲得や日本語の学習によい手段ともいえるが、一口に日本のドラマといっても、すべてが学習者により影響に与える内容とは限らない。さらに、著作権に関わる問題の発生もあり得るであろう。この二つの問題点に関して、教師側はドラマの選択や視聴する時の指導などの責任を問われる。

(4) 日本のドラマの字幕について

初級・中級の学習者としては普通のテレビドラマをしっかり理解し、楽しむためには、かなりの日本語力が必要となる。本調査では、「中国語字幕」で視聴する学習者が70%以上を越えたことがわかった。「日本語字幕」を選んだ学習者は3、4年生が割合に多い。1、2

年生はまだ入門～初級段階の学習者で、日本語の書くこと・読むことをはじめ、聴く能力もまだ十分ではない。それで、中国語字幕を頼りながら視聴することが多い。利用する字幕については図 5-3 に示す。

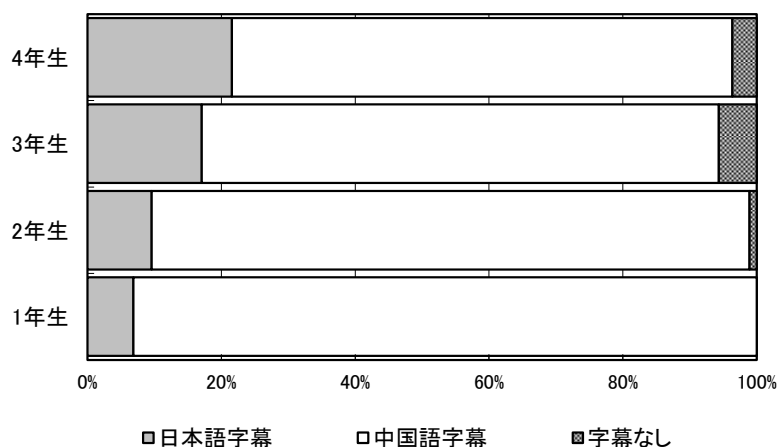


図 5-3 視聴時に利用する字幕

これより、問題点としては、テレビドラマを視聴する時、母語に頼りすぎて、結局ストーリーだけに集中してしまうことが挙げられる。この場合、ドラマの学習資源としての価値はかなり下がってしまうおそれがあるであろう。一方、かなり難しいが、「字幕なし」で視聴する学習者が各学年とも存在している。

ほとんどの学習者は母語の字幕で視聴しているのがわかったが、日本語学習に有効な字幕について学習者自身は、どのように考えているのであろうか。学習者は「日本語字幕」、あるいは「字幕なし」で視聴すること、つまり、母語に頼らず目標言語で考えるのが学習に有効ということを理解していると考えられる。これに関しては、1、2、3 年生は学年があがるほど「日本語字幕」を選ぶ学習者が増加しているが、4 年生になると、逆に減少する傾向があることから推測できる。

(5) 「日本のドラマを利用する授業」の現状

学習者は様々な手段を通じてドラマを視聴するが、「日本語教材としてのドラマを利用する授業」の現状はどうなっているのか。これに関する結果は図 5-4 のようになる。

必修科目として行っているのは 4 つの学年ともほんのわずかである。授業の中あるいは授業以外の時間に学習者に見せる教師が多い。とくに、授業以外の時間で見せるのは気分転換として使われた可能性が高いと考えられる。テレビドラマの場合、出演者の誰かが好きだとか、なんとなくドラマの雰囲気がオシャレだとかいったことから、セリフは十分にわからなくても見続けられる可能性がある。

クラスメイト同士で視聴する場合はみんな一緒にドラマを楽しめて、日本語に対する共感と興味もわきおこるという長所もある。そして、その中で、楽しみながらいくつかのフレーズを拾う、といったこともあろう。ただし、この場合、教材としてのドラマが最大限

の価値を発揮できるかどうかが問題である。どのように最大限の価値を発揮させるのがこれからの課題であろう。さらに、1年生の中に日本のドラマを利用する授業に関しては、「まったくない」と答えた学習者は60%を越えている。教師は入門段階の学習者の日本語能力に配慮して見せなかったことが考えられる。

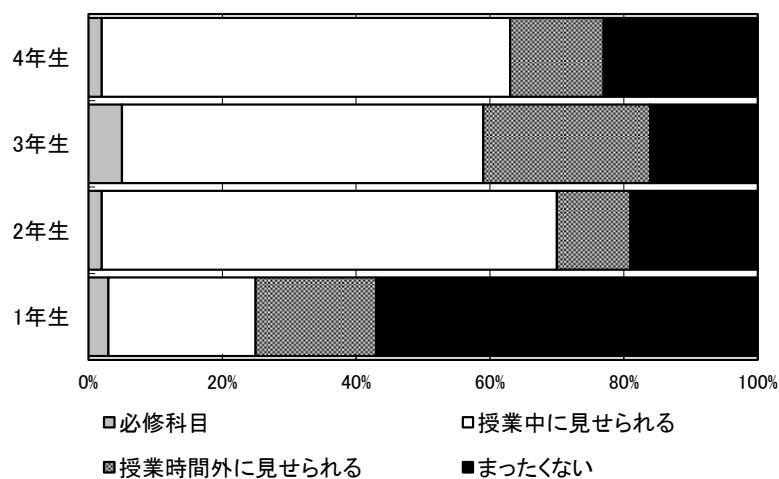


図 5-4 「日本のドラマを利用する授業」の現状

(6) ドラマの内容について

学習者はどのようなテレビドラマに興味を持っているのか。学習者のニーズがわかれば教師側もニーズに応じてより効率的に教えることができる。ドラマを視聴する際に関心を持つ部分について、図 5-5 に示す。

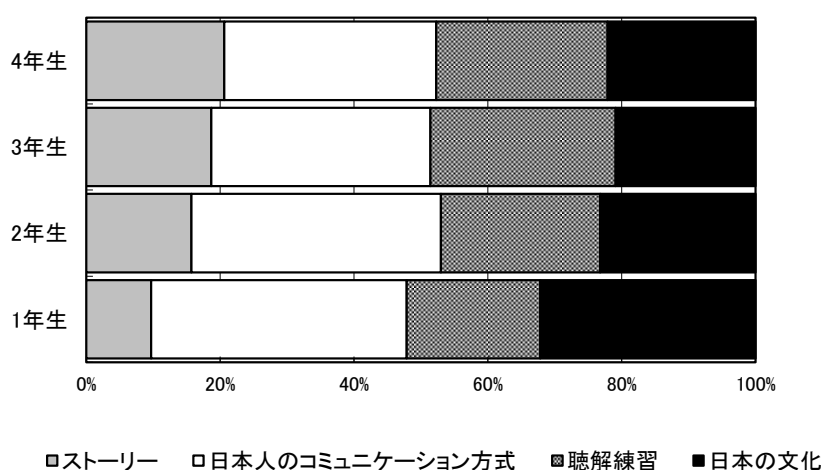


図 5-5 視聴時に関心を持つ部分

4つの学年平均6割以上の学習者は「日本人のコミュニケーション方式（を重視する）」を選んでいる。この点からはドラマを通じて「聴解練習」や「日本文化の学習」を重視する学習者も多い。選択者は割合に少ないのが「(ドラマの)ストーリー」である。これから見ると、「娯楽のためのドラマ」より「日本語学習の資源としてのドラマ」を意識している学習者が多いことがわかった。

日本のドラマは社会問題に関するドラマ、家庭に関するドラマ、微妙な恋愛心理を反映する純愛ドラマ、現代女性の職場生活を描く女の生き方のドラマなど様々な種類がある。

中国のドラマと比べると、日本のドラマは若者の恋愛、友情、結婚、仕事、そして、女性の社会地位などの内容が多くて、生活感があるので人気が集まっている。

それでは、「社会問題ドラマ」、「純愛ドラマ」、「女性の生き方ドラマ」、「家族愛ドラマ」、「探偵ドラマ」の中で、学習者自身はどれが日本語によるコミュニケーションを高めるのには有効だと思っているのか。これに関する結果は図5-6のようになる。

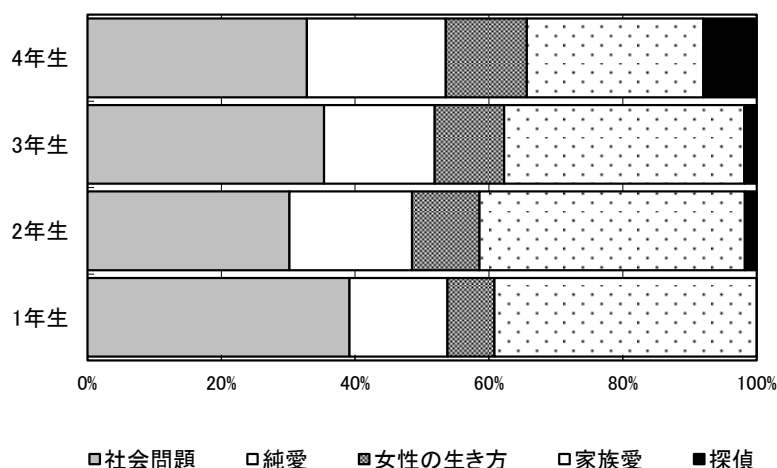


図 5-6 日本語学習に有効なドラマ

「社会問題ドラマ」は学習者の中で人気が非常に高い。エイズ、不倫、ニートなどの社会問題やいじめ、進学などの学園問題が日常生活の中での問題を取り上げることは、視聴者も同様な問題に直面しているため、現実を反映されているということから、考えられているようである。視聴者に共感を抱かせることができるのだと考えられる。

もうひとつ人気が高いのは「家族愛ドラマ」である。儒教の思想は中国と日本に絶大な影響を与えている。つまり、家族を大切にす理念も両国共通であるため。似ている人間関係、家族関係、日常生活が、学習者に親しみを抱かせるということが考えられる。

上述の二種類のドラマと比べて、純愛ドラマは繊細な感情を表現するシーンが多いが、人間関係と場面が限られているため、コミュニケーション能力を高めるという点では物足りないと考える。そして、女性の生き方を扱ったドラマと探偵ドラマを選んだ学習者は比較的少ない。

2) 教師アンケートの調査結果と考察

(1) 「映像を利用する日本語授業」の現状

調査対象とした12名のうち7名の教師は現在、必修科目として「映像を利用する日本語授業」を行っていることがわかった。しかし、ほとんどの教師は自分で教材を用意している。2名の教師だけは学校指定の『日本語聴力』（沙秀程著、華東師範大学出版社）という教材を使って授業を行う。しかし、「現在使用している教材は授業の目標に合っているか」という質問に対して、2名の教師の答えは異なっている。T5は「1年生から3年生までの教材があって、内容も日本の文化、歴史、風習、教育、社会問題などを幅広く含めている」と答えている。一方、T12は「入門の教科書は1年生の聴解能力に合っていない」と反論する。これから見ると、教師の教育理念や教育方法によって、教材の使い方や教材に対する満足度も異なることがわかる。

自分で教材を用意する教師が使っているのは「ほとんどは生活の題材で、経済、社会などの専門用の教材はあまりない」「十数年前の教材を使っている授業もある」などの声があった。教師としては、教材の欠如と古さがよい教室活動を展開するのに大きな支障となっていることがうかがえる。

(2) コミュニケーションを高める映像教材

「日本語によるコミュニケーション能力を高めるためにどのような映像教材が有効か」という質問に対して、最も多い答えは「テレビドラマ」と「ニュース番組」である。これについては11名の教師が選んでいる。これは学習者の調査結果と比べてみると、ほぼ一致している。これから見ると、「テレビ」はコミュニケーションの向上に有効という認識は教師側と学習者側双方にある。最も少ない選択肢は「演劇」である。「演劇」を選ぶ学習者は多いが、教師は2人のみであった。

(3) 日本のドラマの利用状況

教師側は「テレビドラマ」はコミュニケーション能力を高める効果を認めていることがわかった。それでは、実際に「ドラマ」を利用して教室活動を行っているだろうか。まずはドラマ教材の有無の質問に対して、12名の教師のうち、ドラマを教材として利用しているのは9名である。3名の教師はドラマを教材として使っていない。

また字幕に関しては、教師はドラマ教材を利用するとき、12名の教師のうち、8名は中国語字幕で、4名は日本語字幕で見せると答えている。字幕なしで見せる教師は1人もいない。このデータは学習者の調査結果とほぼ一致している。

「字幕なし」でドラマを視聴する学習者は各学年とも存在しているが、教師側は「字幕なし」で利用していないことがわかった。

日本語学習に有効な字幕に関しては、学習者の調査結果と比べると、著しい相違点があった。教師側は半分の人には「字幕なし」が有効と考えるのに対して、学習者側は平均わずか11.5%である。「日本語字幕」を選んだ教師はわずか2名で、16%を占めているにすぎないが、学習者側は平均49%にも達している。「中国語字幕」を選んだ教師は4名で、33%を占

めている。学習者側は平均 38%である。これは差がほとんど見られない。この結果から見ると、字幕の利用という点では教師側と学習者側の見解に相違点がある。教師の中にも「目標言語派」と「母語派」に分かれている。しかし、母語に頼らず目標言語でドラマを視聴するのは日本語学習に有効という考えは教師側と学習者側は一致していることがわかった。教師はドラマを目標言語で見せるのは日本語学習に利点が多いと考えているが、なぜ実際の授業中に使わないだろうか。教師によると、授業中使われているドラマはほとんど中国で購入したもので、中国語字幕しかないのが多い。「日本語字幕や字幕なしで見せたいが、字幕や音声などを自由に転換できないのも難問」という声もあった。

(4) ドラマの内容について

学習者がドラマを視聴する際に最も関心を持つのが「日本人のコミュニケーション方式」、ドラマを通じての「聴解練習」や「日本文化の学習」であることが明らかになった。

一方、12名のうち10名の教師はドラマを通じて学習者に「日本人のコミュニケーション方式」を学習させたいことがわかった。ほかには、「言葉の聞き取り」や「日本の社会・文化の学習」も学習者のデータと合致している。教師側はドラマを通じた日本語によるコミュニケーション能力向上の効果を認めていることがわかった。

日本語学習に有効なドラマの種類についてみると、教師側で「純愛」、「女の生き方」、「探偵」ドラマを選ぶ教師は1人もいなかった。選択はすべて「社会問題」と「家族愛」に集中している。この点では学習者と一致している。

(5) 「日本のドラマを利用する授業」の内容について

「ドラマを見せるだけでいい」と考えている教師は1人もいなかったが、実際に授業中、ドラマを見せるだけの教師が4名がいる。この点は教師側はドラマの教材としての利用方法や教室活動のノウハウに悩んでいることがよく反映されている。学習者側は「ドラマの再現演劇をしたい」の要望がつよいが、教師側は演劇活動の有用性をあまり重視していない。ほとんどの学習者は積極的に教室活動に参加したいという気持ちが強い。教師側も学習者側も「娯楽のドラマ」を乗り越えて、学習資源としての最大限の作用を発揮してコミュニケーション能力を高めることが「ドラマを利用する授業」の最終目的ではないかと考える。

(6) 「ドラマを利用する授業」の重要性および改善のための提言

「ドラマを利用する授業とても重要だ」と考えている教師たちは以下の理由を述べている。原文は中国語のため、以下は翻訳したものである。

- ① (ドラマを通じて) 本当の日本語の学習ができる。
- ② 日本人の考え方を知ることができる。
- ③ 日本社会・文化の理解の役にたつことができる。
- ④ 言語能力を高めるだけでなく、社会、文化、コミュニケーションの仕方をすべて理解しうるようなやり方である。
- ⑤ 生きた日本語を学生に学習してもらえるのと文化、生活習慣、日本的な考え方を理解

しやすくなる。

- ⑥ 補助手段として大切なものだ。
- ⑦ 日本での生活実感が得られる。
- ⑧ 学生の聴解能力を高められる。
- ⑨ 学生が日本の社会問題などについて、理解できるようになる。
- ⑩ 日本のドラマを見ているうちに、自然に日本語を話す意欲を出してくれる。
- ⑪ 学生の興味を引き出せるし、受け入れやすい。

「ドラマを利用する授業」に対する要望についても多くの提言があった。もっとも多いのは以下の5つである。

- ① 授業に合うドラマ教材を多く開発してほしい。
- ② 日本国内で流行っている映像を利用したい。
- ③ 映像を放映する機械をもっと整備してほしい。
- ④ 字幕を自由に選択できるようにしてほしい。
- ⑤ 教員がまず自分で見て、適切な教室活動を計画してから授業に臨むことである。見せるべきところ、重要なところを学生に考えさせないといけないから。

今回の調査は、3大学12名の教師と同3大学の299名の学習者を対象として「ドラマ教材を利用する授業」の現状を調査した。調査データを分析した結果、いくつかの問題点が明らかになった。

- (1) ドラマは補助手段として使われているが、教材化したものはほとんどなく、さらに、正式な科目でもない。
- (2) 学習者のニーズにあわせてどのようなドラマを、どのような字幕で見せることがもっとも効果的か。この点に関しては教師側の判断力が問われる。
- (3) ドラマを利用する適切な指導法がまだ確立されていない。

5.2.3 テレビドラマの利用と演劇的手法による活動 — 調査2 —

5.2.3.1 調査方法

(1) 対象者

中国国内の4つの国立大学³⁷の日本語専攻に在籍する初級～中上級の日本語学習者525名及び日本語教師11名（中国人）を対象とした。質問紙の配布と回収は筆者が行った。学習者の回収率は96%で、教師の回収率は100%である。詳細は以下の通りである。

学習者：

- ①性別：男性46名、女性529名
- ②学年：2年生124名、3年生270名、4年生181名（注：調査は行ったのは9月だったため、1年生はまだ入学していなかった）

³⁷ この4つの大学の日本語専攻は全国平均レベルであるため、研究対象として選んだ。

③日本語能力試験：1 級 162 名、2 級 138 名、3 級 2 名、4 級 11 名、無記入 216 名
教師：

- ① 性別：男性 6 名、女性 5 名
- ② 教育年数：10 年以上 8 名、5 年以上 3 名

(2) 調査時期

2010 年 9 月

(3) 質問紙と手続き

学習者と教師にそれぞれ 5 つの質問の自由記述を求めた。

5.2.3.2 調査結果と考察

1) 学習者の自由記述

学習者の自由記述問題には 5 つの質問がある。以下、順に述べる。記述内容は学年別にまとめた。

なお、原文は中国語のため、以下は翻訳したものである。

(1) 現在、授業で使われている教材をどう思いますか。どのような教材が希望ですか。 (具体的な例を挙げてください)

① 二年生

- ・ 文法の説明が詳しいが、会話文の設定などが不自然
- ・ もっと現実味、面白みがある内容を入れてほしい
- ・ 文字だけではなく、イラストなどで場面を説明する教材がほしい
- ・ 日本のドラマのシナリオを教材に入れてほしい
- ・ 日本人の実際の生活場面で使う敬語会話を入れてほしい
- ・ 横書きの教材がほしい
- ・ 全部日本語で書いた教材がほしい

② 三年生

- ・ 単語量が多すぎる
- ・ 単語のところに、アクセントをつけてほしい。
- ・ もっと文法知識の詳しい説明が入っている教材がほしい
- ・ もっと若者の興味がある内容を入れてほしい
- ・ 会話中心の教材がほしい
- ・ 日本のドラマや映画などのせりふを教材にいれてほしい
- ・ 使用教材の文法は広くて浅い。もっと具体的な説明や例文がほしい。
会話文が堅い、人物や場面設定は現実味が乏しい。
- ・ 日本歴史、政治の内容

③ 四年生

- ・ 翻訳の教材に関しては、もっと実用性があるものがほしい
- ・ 日本で実際に使われている教材がほしい
- ・ 自分のレベルに合わせて、浅くても深くても勉強できる教材がほしい
- ・ イラストや漫画が入っている教材がほしい
- ・ 日本文化や風習などを紹介する教材がほしい
- ・ 表面的な日本だけではなく、考え方の違いなどの異文化コミュニケーションの知識が入っている教材がほしい
- ・ 難しい単語を勉強させる内容ばかりではなく、内容を考えさせる教材がもっとほしい
- ・ もっとインタラクションができる教材がほしい。寸劇、ロールプレイなどのタスクを行ってほしい
- ・ 音声、映像などの教材をもっと使ってほしい

(2) 授業の時、先生は日本のドラマを教材として利用したことがありますか。どのようなドラマが希望ですか。(具体的なドラマのタイトルを記入してください)

① 二年生

「先生が日本のドラマを教材として利用したことがある」と答えた学習者は 36%で、ないと答えたのは 54%である。ドラマに対する要望に関しては、以下のようにまとめられる。

内容に関する要望：①日本人の社会、文化を描くドラマ

②実際の日常生活の場面がたくさんあるドラマ

③学園ドラマなど若者の成長を描くドラマ

言葉に関する要望：①自然な日常会話が多いドラマ

②発音がきれいで、聞き取りやすいドラマ

③セリフのスピードが適切、実際の会話に近いドラマ

教材として使ってほしいドラマは『ごくせん』、『大奥』、『のだめカンタービレ』、『医龍』、『白い巨塔』などである。

② 三年生

「先生が日本のドラマを教材として利用したことがある」と答えた学習者は 76%で、ないと答えたのは 24%である。ドラマに対する要望に関しては、以下のようにまとめられる。

内容に関する要望：①日本人の考え方、生活習慣、日本社会を描くドラマ

②学園ドラマ

③若者の友情、努力などを描く明るいドラマ

言葉に関する要望：①自然な日常会話が多いドラマ

②方言がなく、セリフが標準語で、きれいな言葉遣いのドラマ

③セリフのスピードが適切、実際の会話に近いドラマ

教材として使ってほしいドラマは『ガリレオ』、『ホタルノヒカリ』、『1リットルの涙』、『東京ラブストーリー』、『ファースト・キス』、『プロポーズ大作戦』などである。

③ 四年生

「先生は日本のドラマを教材として利用したことがある」と答えた学習者は85%で、ないと答えたのは15%である。ドラマに対する要望に関しては、以下のようにまとめた。

内容に関する要望：①日本の歴史や文化を描くドラマ

②人間や社会の闇を描くドラマが苦手、希望や勇気を与えてくれるドラマがいい。

言葉に関する要望：①自然な日常会話が多いドラマ

②正しくて美しい日本語のドラマ

③日本語字幕があるドラマ

教材として使ってほしいドラマは『篤姫』『百年の物語』『大奥』『世にも奇妙な物語』、『Beautiful Life ～ふたりでいた日々～』、『JIN-仁』などである。

(3) ドラマなどの映像資料を用い、どのような教室活動を行ってほしいですか。

① 二年生

- ・ ドラマ、映画のセリフを真似る練習をしたい
- ・ ドラマを通して日本文化を紹介してほしい
- ・ ドラマを観ながら、新しい単語やフレーズを探す練習をしたい
- ・ ドラマの一部を見せて、続きのドラマを作る活動をしたい
- ・ ドラマを見た後の感想をディスカッションする活動をしたい

② 三年生

- ・ セリフを暗記する練習をしたい
- ・ ドラマの感想文を書いて、口頭発表をする練習
- ・ 声優ゲームをしたい
- ・ ドラマの再現演劇の活動をしたい
- ・ ドラマの同時通訳練習
- ・ ドラマの人物性格分析、ストーリーの推測

③ 四年生

- ・ ドラマの再現演劇の活動をしたい

- ・ 同時通訳の練習をしたい
- ・ 「自分はドラマの中の人物だったらどうする？」という創作演劇をしたい

(4) 日本語コミュニケーション能力を高めるにはどのような活動が希望ですか。

① 二年生

- ・ ドラマなどの再現演劇
- ・ グループで競争する活動（例えばディベート、口頭発表）
- ・ ドラマ、アニメ、映画などの声優ゲーム
- ・ ロールプレイ
- ・ 日本人と交流する活動

② 三年生

- ・ ドラマ再現演劇
- ・ 自分で台本を作る演劇
- ・ ディベートやスピーチ
- ・ 日本人と交流する活動
- ・ 全部日本語で授業を行う
- ・ グループで競争する活動
- ・ 日本語のみを使用する活動

③ 四年生

- ・ 日本人教師との交流
- ・ ロールプレイ
- ・ 演劇

(5) 授業でドラマ再現演劇、ロールプレイ、即興演劇などの演劇的活動を行ったことがありますか？このような演劇的活動を授業に導入してほしいですか。

「授業でドラマ再現演劇、ロールプレイ、即興演劇などの演劇的活動を行ったことがありますか」という質問に対して、ほぼ全員行ったことがあると答えた。演劇的活動を授業に導入してほしい学習者は 93%であった。導入してほしいと答えた学習者からは以下のような意見があった。

- ・ みんなの前で演じるのは恥ずかしい。
- ・ 先生に指名されると緊張や不安を感じる。

2) 教師の自由記述

教師の自由記述問題には 5 つの質問がある。以下、順に述べる。

- (1) 授業を行う時、日本のドラマや映画などの映像資料を利用したことがありますか。もしあれば、タイトルを教えてください。

11名の教師は全員、使用したことがあると答えた。

使用したドラマは『月の恋人～Moon Lovers～』、『鬼嫁日記』、『ドラゴン桜』、『1リットルの涙』、『東京大空襲』などである。使用した映画、アニメは『千と千尋の神隠し』、『ワンピース』、『日本沈没』などがある。

さらに、NHKのドキュメンタリーの映像資料や人気のアニメ、ドラマをよく利用すると答えた。テレビドラマに関しては日本語字幕、中国語字幕を両方見せているという。

- (2) 授業を行う時、映像資料をどのように利用していますか。具体的な方法を教えてください。

教師の記述を以下のようにまとめた。

- ① 一部の内容を見せてから、学習者に自分のことばでまとめて発表させる。
- ② 授業の内容と関連がある映像資料を見せる。
- ③ ただ見せるだけ。
- ④ リスニングのタスクとして利用する。

- (3) 映像資料を利用する時、不便や困難を感じることはありますか。

教師の記述を以下のようにまとめた。

- ① 授業の時間が限られているので、映像資料を利用しにくい。
- ② ドラマや映画から必要なシーンを選び出すのに体力と時間が必要。
- ③ 映像の画質がよくない。
- ④ 中国語字幕がない映像資料に対して、学習者は理解しにくい場合がある。
- ⑤ 大部分の映像資料はストーリー性重視で、日本語教育に合う映像資料が少ない。

- (4) 学生の日本語コミュニケーション能力を高めるにはどのような活動を行っていますか。

教師の記述を以下のようにまとめた。

- ① 毎回授業の最初の五分間は、口頭発表をさせる。
- ② ロールプレイ
- ③ テキストの会話を暗記させる。
- ④ テーマを決めてディスカッションをさせる。
- ⑤ グループ別のロールプレイコンテスト

- (5) 授業でドラマ再現演劇、ロールプレイ、即興演劇などの演劇的活動を行ったことがありますか。このような演劇的活動に興味がありますか。ご意見や提案を教えてください。

「ドラマ再現演劇、ロールプレイ、即興演劇などの演劇的活動」に対して興味あると興味なしの二種類の意見に分かれている。演劇的活動の導入に賛成する教師は演劇的活動に関して、「学習者のコミュニケーション能力を高める効果がある」「授業の雰囲気をよくする効果がある」「学習者同士や教師と学習者の関係をよくする効果がある」という意見が多い。

演劇的活動に関する提案は以下のようなになる。

- ・ドラマの再現演劇
- ・自分でドラマを作って演じる
- ・ドラマのセリフを吹き替える練習（声優ゲーム）など

中には演劇的活動に対して興味はあるが、実際に行う際に困難を感じる教師もいた。主な意見は以下のようなになる。

- ・人前で演じることにに対して恥ずかしいと感じ、抵抗がある学習者がいる。
- ・演劇的活動に関する教材はほとんどない
- ・教師自身は演劇の知識がないため、どのように指導するのがわからない。
- ・会話授業以外の教室の実施が難しい

5.2.4 テレビドラマの選択

数多くのテレビドラマの中から日本語教材としてどれを選ぶのかがドラマ教材開発の課題で最も重要でかつ困難な課題である。学習者に学習させたい項目（語彙、文型、表現など）のすべてを包含する完璧な生教材を探すのは非常に難しいことであるから、それに近いものを探し出し、その教材を使って学習者が最大限に体験、また学習できるように検討するのが現実的だと言えよう。

筆者のアンケート調査の結果から見ると、初級から上級までの学習者はすべて実践的な表現が習得できるコミュニケーションを重視した教材を望むということがわかった。学習者のニーズや要望を把握した上で、教師側が自ら判断し、日本語学習に相応しい教材を選ぶべきと考える。

言語的内容の点では既習の語彙や文型が豊富で学習者に復習の機会が与えられるものが好ましい。未習のものばかりでは、学習者の理解の限界を超えてしまうこともある。かといって、既習の文型や表現が使われているといった基準だけで教材選定を行うと、内容の理解にとどまってしまう。したがって、学習者の学習意欲を高めるために、言語的内容の既習と未習の微妙なバランスが必要である。

言葉遣いについては、標準語が望ましい。近年、日本語の乱れが指摘され、特に若者の

言葉遣いは世間の注目を集めている。バラエティなどのテレビ番組も大きな影響を受けている。テレビドラマもこの影響を少なくとも受けているであろう。テレビドラマを選ぶ際、正しく、美しく、自然な日本語の言葉遣いは重要なポイントである。

教師側はドラマを選ぶ際に、なるべく学習者が自分の生活との比較や連想が可能な現代劇が望ましい。「時代劇」は日本文化や歴史を学習するには適した素材であるが、中国の日本語専攻はほぼ流行に敏感な10代や20代前半の学習者である。少しでも教材に対して「古い」「時代遅れ」という印象を持った時、その教材に対する興味を失う傾向がある。現実として若い学習者が「今一番新しい」ものに興味を抱くことは否定できない。学習者に対するアンケート調査の中に、好きな日本のドラマに関しては、最も多い答えは1991年～2000年の高視聴率ドラマ『東京ラブ・ストーリー』、『ロングバケーション』や『ビューティフルライフ』などである。さらに、2000年以降、日本社会問題ドラマ、『白い巨塔』、『華麗なる一族』なども学習者の中に絶大な人気を得た。したがって、教師側はドラマ教材を選ぶとき、学習者が教材に興味を失うことのないよう、ドラマ教材の場面時代の設定に注意を払う必要がある。

渡嘉（1997：124）はドラマを選択する際に、学習者がある程度愛着を持ち、その性格まで分析できるよう、登場人物の数は多すぎないほうが好ましい。しかも、様々な年齢層また背景を持った人達、種類の異なる人間関係（親子、会社、恋人など）で構成されている内容であると話題提供が豊富で理想的と思われると述べている。また、学習者の生活環境や価値観からあまり離れていないもので、自分自身と関連づけられる範囲での背景や状況だと再現演劇などの教室活動を行いやすいであろう。

筆者の学習者に対するアンケート調査の中に、4つの学年の平均50%の学習者は「ドラマのストーリーは面白さが必要」と思っている。この結果からみると、ドラマを選択するとき、なるべくドラマ性の強い、学習者を飽きさせないような内容が学習者の興味や好奇心を刺激し、結果的に学習者の学習意欲を持続させることができる。一方、渡嘉（1997：124）はストーリーが適度に展開しディスカッションの題材に富むものが理想的だが、その娯楽性だけに着目して教材を選び『見て内容を把握する』といった作業を繰り返すだけでは学習者は娯楽としてテレビを見ているような心理状態に陥り受動的になりがちと指摘している。したがって、ドラマを選ぶ際に、学習者が積極的に能動的に参加できるよう、ドラマのストーリー性には工夫が必要になるものの、本来の目的は言語教育であることを忘れてはならない。

さらに、学習者に対するアンケート調査の結果から見ると、学習者はドラマを通じて、言語だけではなく、日本の社会や文化に関しても学びたいことが分かった。したがって、ドラマの文化的・社会的内容は非常に重要である。ドラマを選ぶ際に、日本の文化、習慣、日本的な思想などが全体に適切にちりばめられていて、文化的または社会的にも内容が濃いものが良いと渡嘉（1997：124）は主張する。

5.3 演劇的手法による活動の実践

5.3.1 演劇的手法による活動の学習モデル

渡辺（2009）は演劇を演劇そのものとして追求するだけでなく、「学びの扉を開く鍵＝マスターキー」のようなものとして演劇的手法を捉えている。渡辺（1990：20）によれば、理念型としての獲得型授業（＝学習者の活動としての獲得型学習）は、知識注入型授業の対概念である。獲得型授業には二つの側面が含まれる。一つは自学の訓練である。情報収集の活動から論文作成にいたる一連のプログラムがここに含まれる。

二つ目は、参加型の学習活動である。渡辺（2009）は二つの学習モデルを提示した。

<モデル1ー発表や討論などの表現活動の学習モデル> （図5-7）

矢印は相互の関係を示す。例えば高いレベルのディベートを行うには、双方が客観的に論議するにたる資料や論点を提供しあうことが不可欠である（リサーチワーク→ディベート）。また、ディベートを通して新たな論点が浮上し、追加の調査が必要になる場合しばしば起こる（ディベート→リサーチワーク）。この事例のように、三つの要素が各々の活動を促進し相互に支え合う関係になっているという。

<モデル2ードラマワークの要素を組み込んだ場合の学習モデル> （図5-8）

リサーチワーク（RW）を中核として、参加・表現型の活動であるプレゼンテーション（P）、ディスカッション/ディベート（D/D）、ドラマワーク（DW）が等距離に並んだ形になっている。この場合のドラマワークは、芸術活動というよりも、学習ツールとして機能することが期待されている。ここでもリサーチワークが、学習内容の客観性、事実性を裏付ける役割を担っているという。

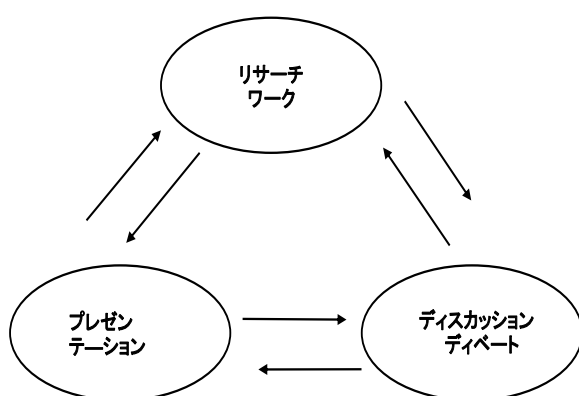


図5-7 獲得型学習の学習モデルー1

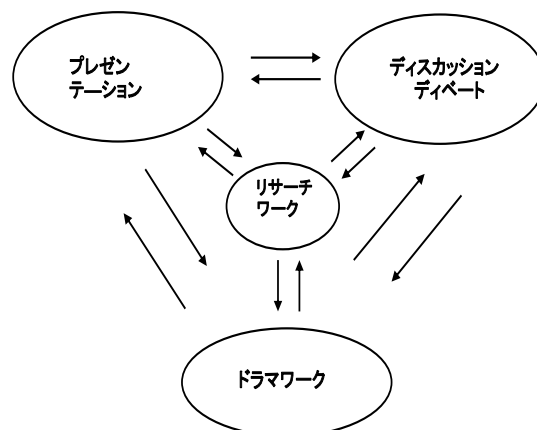


図5-8 獲得型学習の学習モデルー2

ドラマワークを成立させるアクティビティは、「純粋な」ドラマ・コンベンションだけではない。ドラマが学習活動として効果を発揮するためには、学習者同士のディスカッション/ディベートが不可欠だからである。

本研究で行う演劇的手法による活動は、モデル 2 のドラマワークの要素を組み込んだ場合の学習モデルに相当する活動としてデザインする必要があると考える。

5.3.2 活動の概要

表 5-3 演劇的手法による活動の流れ

内容	詳細	留意点
①オリエンテーション	活動概要の説明 脚本選定、配役	学習者の意思を尊重し、 興味がある脚本を選定する
②インプロゲーム	ゲーム例: ネーム・バレーボール オオカミとヒツジ	協力する。グループ間の コミュニケーションをとる
③ドラマの音声だけを聞いてみよう	ストーリー、未習単語と文法の推測クイズを出す	人物の関係や心理を想像させる
④台本読み	発音、未習単語の指導	人物の心理、表情などの 非言語要素を重視する
⑤声優ゲームにチャレンジ	音声が消された映像を見せ、声優になりきってもらう	発音の正確さだけでなく、感情を 込めることを重視する
⑥立ち稽古	グループ別で練習し、成果を他のグループの前で発表する。	学習者の意思を尊重する同時に 自律的学習をしっかりサポートする
⑦リハーサル	通し稽古、発音個人レッスン	教師のファシリテーターとしての 役割を発揮すべき
⑧上演会準備	宣伝活動(掲示板、ポスター)、 道具、音楽、美術などの準備	宣伝から道具、音楽などまで すべて自主的に行うことによって、 動機づけの向上も期待できる
⑨上演会	観客は、当該大学50名ほどの日本語専攻学習者	ビデオカメラの設定と撮影ポイント は事前に確認すべき。
⑩寸劇作りにチャレンジ	16の場面をペアで寸劇を作る 30分の時間制限	学習者の個性・創造性を十分に 引き出すため、教師の支援が必要
⑪振り返り	活動全体の反省点及び評価についてインタビュー	グループで話し合う

5.3.2.1 参加者

A 大学³⁸の日本語専攻学習者（三年生）13 名で構成されている。女性は 9 名、男性は 4 名である。全員日本語検定試験 2 級に合格している。

5.3.2.2 上演会の設定

上演会は、日本語専攻の各学年の学習者を観客として招き、教室ではなく、大学の講堂にて、実施した。上演会の様子をビデオカメラで撮影し、フィードバックの際に利用した。教室以外の場所で上演することで、学習者は授業というより公的な場所で行う演劇として意識し、動機づけを高めることも期待できる。上演したのはテレビドラマの再現演劇のみである。

5.3.2.3 活動の流れ

演劇的手法による活動はインプロ（即興劇）、テレビドラマの再現演劇、寸劇作りから構成されている。活動の流れは表 5-3 に示す。

5.3.3 インプロゲーム

インプロとは、英語の Improvisation=インプロヴィゼーションを短く略したものである。日本語では「即興」と言われており、芸術分野—音楽・美術・ダンス・映画・演劇で、創作・表現手段の一つとして用いられている。絹川（2008:11）はインプロを「既成概念にとらわれなくて、その場の状況・相手にすばやく柔軟に反応し、今の瞬間を生き活きと生きながら、仲間と共通のストーリーを作っていく能力のこと」と定義している。

5.3.3.1 インプロゲームの効果

インプロの効果について、絹川（2008:11）は以下の 7 点を提示した。

- ① クリエイティブなアイデアや、自分自身の経験からくる意見を堂々と表現することで、自主性や存在感が増す。
- ② 仲間と協力する楽しさの中から協調の大事さを学べる。
- ③ お互いの個性を尊重しあうことで、仲間を魅力的に見せて、自分も魅力的になれる。
- ④ 既成概念に縛られることなく、柔軟に対応するための応用力が身につく。
- ⑤ 今の瞬間に生きられるようになる。
- ⑥ 発想力・瞬発力が高まり、自分の枠を越えた発想・発見ができるようになる。
- ⑦ 失敗してもよくよしない、前向きな気持ちを持てるようになる。

最初の不安や緊張、恥ずかしさを除き、さらに、グループとしての信頼関係を作るために、ウォーミングアップ・ゲームを行う。

ウォーミングアップ・ゲームの種類について、絹川（2008：270）は以下のように区分している。

A=オリエンテーション・ゲーム（仲間の名前を覚え、コミュニケーションをとる）

³⁸ A 大学の日本語専攻は全国平均レベルであるため、研究対象として選んだ。

- B=身体を使うゲーム（いろいろなオニゴッコ。身体のウォーミングアップ）
C=アンサンブル・ゲーム（よく見て、よく聞いて、グループが同じ目的に向かう）
D=ペアやグループ・ゲーム（協調性を養う）
E=瞬発力、発想力のゲーム（すばやく反応・自由に発想する）
F=スローモーション・ゲーム（身体のコントロール力を養う）
G=トラストゲーム（グループの信頼感をつくる）

5.3.3.2 インプロゲームの内容

本研究では、「ネーム・バレーボール」、「ワンワード～シェアードストーリー」、「オオカミとヒツジ」、「ポートレート」などのインプロゲームを行った。

プログラムを進めていくために、教師の役割について絹川（2008：320）は以下のようにまとめている。

- ①全員を平等に扱うこと
- ②プレーヤーの一人である
- ③すべてに気をくばること
- ④サイドコーチをする
- ⑤ポジティブなアドバイスをする
- ⑥真実味のある演技を要求する
- ⑦教師も表現者である

5.3.4 テレビドラマ再現演劇

テレビドラマ再現演劇とは、学習者はテレビで放送したドラマの台本を用いて、登場人物としての言語活動を行う練習方法のことである。ホールデン(S. Holden)によると、(1) 仮想の場面で自分自身を演じるタイプのドラマ、(2) 仮想な場面で仮想の人物を演じるドラマの2種類があるという（高見澤訳 2004：34）。本研究で利用した方法は後者である。

5.3.4.1 脚本の選定

アンケートの結果から見ると、教材として使ってほしいドラマは『ごくせん』、『大奥』、『のだめカンタービレ』など多彩なジャンルにわたる。しかし、再現演劇を行うとき、言葉や表現、物語の展開を考えなければならない。たとえば、よく知られている『GT0』や『ごくせん』などの高校生活を描かれている作品は、ドラマチックで面白いが、主人公の言葉遣いについて乱暴なシーンが多く、再現演劇の素材としては不適切である。また『大奥』や『篤姫』などの時代劇のセリフは現代の言葉と違いがあるので、再現演劇として不向きであろう。

因（2001：135）によれば、学習者から積極的な学習活動を引き出すためには、教材として適した作品は、少なくとも「現実的な設定の作品」、「多様な人間関係を含む作品」、「考察や議論を行うための話題を含む作品」という3つの条件がある。そこで、本研究は以上

の条件を考慮し、さらに、学習者の意思を尊重して検討した結果、テレビドラマ『Beautiful Life ～ふたりでいた日々～』（以下『Beautiful Life』）を選んだ。脚本は北川悦吏子著『ビューティフルライフ シナリオ』（2000年、角川書店）を用いた。『Beautiful Life』は2000年放送されていた全11回のテレビドラマである。腕はあるが人気のない美容師の男性、柊二（木村拓也）と、難病に侵され車椅子での生活を強いられながらも健気に生きる図書館司書の女性、杏子（常盤貴子）を描いたラブストーリー。平均視聴率 32.3%、最高視聴率 41.3%と驚異的な数字をあげた。第26回放送文化基金賞本賞（1999年度）も受賞している作品である。

この作品を選んだ理由として、以下の3点が挙げられる。第一に、学習者の要望である。姚（2009）の調査によると、中国における日本語学習者は日本のテレビドラマについて最も関心があるジャンルは「社会問題ドラマ」、「家族愛ドラマ」と「純愛ドラマ」である。『Beautiful Life』はラブストーリーである同時に、障がい者に関する社会問題の作品である。さらに、第5章第2節の調査2であるアンケート調査でも教材として使ってほしいドラマは『Beautiful Life』が各学年の学習者に選ばれた。第二に、発音、言葉遣い、話すスピードが適切である。セリフには方言や極端な若者言葉がなく、全体的には理解しやすい。第三に、多様な人間関係を含む。学習者がドラマを通して多様な人間関係を体験し、さらに、人物の感情の変化を共感し、表現する。

5.3.4.2 配役

実験群13名の学習者を3名、3名、3名、4名で4つのグループで分け、以下の4つのシーンを再現演劇の練習をさせた（台本は付録10を参照されたい）。

ドラマに登場する人物の人間関係を表5-4のように示す。

表5-4 『Beautiful Life』登場人物の人間関係

登場人物	人物説明
沖島 柊二（おきしま しゅうじ）〈27〉 演 - 木村拓哉（SMAP）	医師一家に生まれるも美容師を志した。 有名店に勤め腕もあるのだが、客からの人気はない。
町田 杏子（まちだ きょうこ）〈27〉 演 - 常盤貴子	図書館司書。難病に冒され10年以上 車椅子での生活を強いられているが、明るく前向きな性格。
田村 佐千絵（たむら さちえ）〈26〉 演 - 水野美紀	杏子の同僚で親友。杏子のよき理解者で 柊二との恋を応援する。杏子の兄に思いを寄せている。
美山 耕三（みやま こうぞう）〈32〉 演 - 的場浩司	ボランティアスタッフ。杏子が好きで何かと お節介を焼くが、本人には冷たくあしらわれる。
岡部 巧（おかべ たくみ）〈23〉 演 - 池内博之	柊二の職場の後輩でアシスタント。柊二を慕い憧れている。 スタイリストへの昇格を望む。
小沢 真弓（おざわ まゆみ）〈25〉 演 - 原千晶	柊二の同僚で元恋人。まだ柊二に未練があるようで 杏子を毛嫌いし、ことあるごとに辛く当たる。
川村 悟（かわむら さとる）〈27〉 演 - 西川貴教	柊二と同期の人気美容師。柊二に一方向的にライバル心 を抱き、公私に渡り何かと邪魔を仕掛ける。
町田 正夫（まちだ まさお）〈33〉 演 - 渡部篤郎	杏子の兄。実家の酒屋で働く。鈍感で少々古臭い考えを 持つが、妹の杏子を大切にしている。
さつき〈27〉 演 - 小雪	柊二の大学時代の同級生でかつての想い人。 現在夫と離婚調停中であり、街で偶然柊二と再会。

一般的な舞台は主要人物が数人にしかいない。そうすれば、ほとんどの学習者は脇役にあたり、出場回数もセリフの量も主要人物と極端に違う。このような状況を避けるため、学習者のグループ分けをした。それぞれのグループに主要人物を設定し、セリフの量もなるべく均等に振るよう考慮した。各グループの上演時間は5分ほどである。

シーン1 出会う（図書館）

キャスト：

学習者 J1（男性）—— 沖島 柊二

学習者 J2（女性）—— 町田 杏子

学習者 J3（女性）—— 田村 佐千絵（サチ）

シーン2 美山の誘い（図書館）

キャスト：

学習者 J4（男性）—— 沖島 柊二

学習者 J5（女性）—— 町田 杏子

学習者 J6（女性）—— 田村 佐千絵（サチ）

学習者 J7（男性）—— 美山 耕三

シーン3 カットモデルを頼む（図書館）

キャスト：

学習者 J8（男性）—— 沖島 柊二

学習者 J9（女性）—— 町田 杏子

学習者 J10（女性）—— 田村 佐千絵（サチ）

シーン4 謝る（美容室『ホットリップ』 夜・就業時間後）

キャスト：

学習者 J11（男性）—— 沖島 柊二

学習者 J12（女性）—— 町田 杏子

学習者 J13（女性）—— 田村 佐千絵（サチ）

5.3.5 寸劇作り

5.3.5.1 寸劇作りの手順

寸劇とは、上演時間のごく短い演劇である。本研究では、学習者に場面状況の設定を伝え、学習者自身がストーリーの流れを考え脚本を作り、劇として上演するまでの一連の活動を日本語学習として取り組むもので一種のプロジェクトワークである。寸劇を作らせる時に、状況、場面、登場人物を決めて、台詞

を書かせるという手順をとった。16 の場面をペアで活動を行った。被験者は 13 人であるため、各ペアは 2 つか 3 つの場面を演じる。

1 つの場面の準備時間は 30 分であった。

5.3.5.2 寸劇作りの内容

学習者に提示した 16 の場面は以下のようになる。

- ① A：あなた B：上司（親しくない）

あなたは一ヶ月後寿退社のつもりです。退職前、上司に挨拶をします。感謝の気持ちをどう伝えますか？

- ② A：学生 B：先生（親しい）

先生の指導のおかげで、あなたはスピーチコンテストに優勝しました。先生にどう感謝しますか？

- ③ A：あなた B：同僚（親しくない）

あなたの休暇の間、同僚の B さんはあなたの代りにたくさんの仕事をしました。B さんにどう感謝しますか？

- ④ A：あなた B：友達（親しい）

友達はあなたのために誕生日パーティーを準備しています。その友達にどう感謝しますか？

- ⑤ A：あなた B：友達（親しい）

友達と映画の約束をしましたが、あなたは忘れてしまいました。その友達にどう謝りますか？

- ⑥ A：あなた B：上司（親しくない）

あなたの計算ミスで会社は損をしました。上司にどう謝りますか？

- ⑦ A：あなた B：バイト先の店長（親しい）

バイトに 30 分遅れました。店長にどう謝りますか？

- ⑧ A：あなた B：クラスメート（親しくない）

あなたはクラスメート B さんから借りた本を紛失しました。B さんにどう謝りますか？

- ⑨ A：あなた B：課長（親しい）

金曜日の夜、仕事を終わろうとしているとき、課長に呼ばれました。課長は「今週中に終わらせなければならない仕事がたくさん残っているんだけど、土曜日、仕事に入ってくれないか」と頼んできました。あなたはどうか断りますか？

- ⑩ A：あなた B：上司（親しくない）

あなたは一所懸命仕事をしています。この仕事はあと 2 時間で提出しなければならないのですが、突然上司は「悪いけど、この表をすぐ作ってほしいんだけど」と言いました。あなたはどうか断りますか？

- ⑪ A：あなた B：友達（親しい）

今晚、恋人と映画を見に行く約束があります。しかし、仲のいい友達から英語に訳した資料（20 枚）のチェックの依頼が来ました。あなたはどうか断りますか？

- ⑫ A：あなた B：知り合い（親しくない）

知り合いの Bさんはあなたにお金を借りたいと頼んできました。あなたはどうか断りますか？

- ⑬ A：学生 B：指導教官（親しい）

先生に今日の論文指導の開始時間を遅らせてほしいと思っています。どう依頼しますか？

- ⑭ A：あなた B：友達（親しい）

明日のアルバイトを急に代ってもらいたいと思っています。どう依頼しますか？

- ⑮ A：学生 B：知らない大学教官（親しくない）

B教官の研究室にある本を貸してもらいたいと思っています。どう依頼しますか？

- ⑯ A：あなた B：クラスメート（親しくない）

来週のテストの範囲を教えてもらいたいと考えています。さらに、プリントをコピーさせてもらいたいとも思っています。どう依頼しますか？

5.3.6 演劇的手法による活動の観察と指導

5.3.6.1 第二言語不安軽減の観点

第4章で明らかにした中国の大学における日本語学習者の情意要因の実態からみると、学習者の教室内不安は<日本語能力の低さに対する不安>、<日本語の使用に対する不安>、<

日本語の理解に対する不安>、教室外不安は<日本人との意思疎通に対する不安>、<他者の評価に対する不安>、<日本語能力の低さに対する不安>が存在することが分かった。

日本語能力や日本語の使用、理解に関する不安を軽減するために第二言語能力を向上させることが第一に考えられるという。しかし、第二言語能力が向上してもやはり不安を感じてしまう場合があるため、根本的、かつその後の個人の成長につながるような不安を軽減する必要があると元田（2005：161）は指摘する。そこで、元田（2005：161）は第二言語不安を軽減するには「自己受容」（Rosenberg（1965）によると、「自尊感情」は「自己受容」という言葉で表すことができる。）と「他者受容」が必要という観点を提示した。

「自己受容」と「他者受容」が行われるためには、安全で、自由で、脅威のない、暖かく、くつろいだ雰囲気をつくる必要がある（May, 1938; Horney, 1950; Maskiw, 1962）。そこで、演劇的手法による活動の最初のプログラムとして採用し、実施したのがインプロゲームである。演劇的手法による活動にはじめて参加する学習者はクラスメート同士とはいえ、緊張感と恥ずかしさがあるため、なかなか自ら発言してくれなかった。さらに、筆者は担当教師ではないことから、学習者との信頼関係を築く必要がある。したがって、緊張する雰囲気をはぐし、グループとしての信頼関係をつくるために、筆者も一員として学習者と一緒に「ネーム・バレーボール」³⁹などのインプロゲームを行った。インプロゲームを通して、学習者は仲間と協力する楽しさの中から協力の大事さを学べる。さらに、お互いの個性を尊重しあうことで、仲間を魅力的に見せて、自分も魅力的になれる。このことから、インプロゲームは「自己受容」と「他者受容」の最初のステップと考えられる。

また、「自己受容」と同様に必要なものが「他者受容」であると元田（2005：161）はいう。すなわち、他者に受容され、他者を受容することである。Sullivan(1953)も、不安の根源として「重要な他者」との関係を何より重視しているという。元田（2005：162）はMaslow（1954）の基本的欲求の一つである「所属と愛の欲求」において他者受容感の必要性を示している。元田（2005：162）は第二言語場面において他者とどのように関わり、知覚するかということが、不安軽減のもう一つの重要な観点になるという。他者との関わりを深めるには、他者と心を開いて意見交換ができる雰囲気を作る必要がある。今回の活動は、グループでの活動（インプロゲーム、テレビドラマの再現演劇）とペアワーク（寸劇作り）が必要な仲間意識を作るため、他者への共感⁴⁰を高めるように指導した。学習者に「他者受容」や「共感」は自己を犠牲にして行われるも

³⁹ ネーム・バレーボールのルールは、グループを半分に分けて、バレーボールの試合をやる。ネットとボールは本物ではなく、イメージでつくる架空のものである。試合のルールは、バレーボールと同じである。パスをする相手の名前を呼びながらボールをパスする。自分が狙う、相手チームのプレイヤーの名前を呼びながらサーブし、呼ばれたプレイヤーはボールを受け、チームメートの名前を呼びながらボールをパスして、3回でボールを返す。

⁴⁰ 共感とは、Jersild（1955）によると、他者が考えていることだけでなく、感じていることを理解することである。

のではなく、自己と同じように他者を尊重するように指導した。「YES」「NO」という結論をぶつけ合うだけではなく、「では、どうしたらよいのか」を建設的に話し合うことが求められる。そのためには「YES」「NO」の主張の背景にあるさまざまな立場や考え方を理解しあい、お互いを受け入れなければならない。特に寸劇作りは、このような合意形成や他者受容、そのためのコミュニケーションなどの能力を高めるためのトレーニングになる。

また、他者との比較に対する意識をできるだけ緩和し、学習者に学習内容への興味や自分の能力の進歩に視点を移すことを提案した。今回の活動は、グループやペアで行ったため、学習者は自分を、自然に同グループの他者や他グループと比較するが、筆者は学習者の他者との比較を緩和するため、以下の 3 つの方法を応用した。①各グループやペアに順位づけをせず、評価は学習の確認ということを学習者に認識させる、②寸劇作りなど創造力を活かせる活動を導入し、学習者の個性を十分に尊重する、③グループでの活動で他者との関係づくりを通して、仲間意識を作らせる。

5.3.6.2 心理的欲求・動機づけ向上の観点

廣森（2006：113）は学習者の動機づけの発達を促す 3 つの心理的欲求があると述べ、3 つの心理的欲求を満たした学習活動は、学習に対する動機づけを高めることができるという。その 3 つの心理的欲求は自律性、有能性と関係性である。また、学習者の動機づけを規定する要因として、有能感の認知に関しては早くからその重要性が指摘されてきた（White, 1959）。さらに、Deci（1975）によると、内発的動機づけの本質は「有能感」と「自己決定感」にあるという。元田（2005：178）は有能感を高める方法、つまり有能性の欲求を満たす方法としては、自己の第二言語能力を客観的に把握し、その個人にとって興味や意義のある目標を立て、目標の修正を行っていくことを提案しているが、目標をどれだけ達成できたかではなく、その目標を目指してどれだけ行動したかを肯定的に評価するように心がけることを注意している。第 4 章の調査結果から見ると、学習者はある程度自律的に学習を行っているが、自分の頑張りに満足していない状況である。そこで、今回の取組ではテレビドラマの再現演劇の上演会という目標に向かって、学習者は未習単語、文法を調べたり、台詞を暗記したりして、最終的に仲間と一緒に上演会に参加するという過程を経て、自分の頑張りに満足し、有能性の欲求を満たすと考えた。

また、教師による肯定的な評価も学習者有能性の欲求を満たす方法である。元田（2005：179）教師は肯定的評価を行う際には、統制的意図を持たずに純粋な気持ちで接する必要があると述べる。筆者は活動の時、ほめるポイントを学習者ごとに細かくメモし、適切に褒めることに心がけてきた。学習者の日本語の正確さや流暢さだけでなく、能力以外の側面、例えば、声の質がいい、表情がいい、努力家であるなども褒める材料として利用した。

一方、自己決定感を高める方法、つまり自律性の欲求を満たす方法として、元田（2006：179）では、教師は授業の中で多くの学習者が選択できる教材や機会を用意することを提案

している。これにより学習者は責任を持って自分の行動を自分で決めることができ、自己決定感を増すことができると述べている。廣森（2005：114）も学習者の意思で主体的に学習に取り組む機会を提供することが重要だと主張している。テレビドラマの再現演劇とは学習者はテレビで放送したドラマの台本を用いて、登場人物としての言語活動を行うが、単純な模倣ではない。筆者は、学習者に単純の言葉の模倣をさせず、自律的に人物の人間関係や心理状況を分析ように指導した。また、テレビドラマの中に出てくる場面の中からある状況を選び、役を与える。学習者は自分の言葉と表現を使ってその状況を演じる。例えば、シーン 2 の中に「美山さんは杏子に映画の誘いをする」というような場面がある。学習者にはそのドラマのシーンを参考にして「自分ならどうやって誘うか」と自分なりの方法で演技させた。学習者の創造力を刺激し、ドラマの映像や台詞にしばられない活発な展開が行われた。その結果、学習者は台詞や感情を模倣するではなく、状況の中で適切に振る舞うことによって感情が表現できた。また、寸劇作りの活動では、場面と状況だけを提示し、ストーリーの展開を全て学習者に任せた。学習者は与えられた役柄を演じ、話し合うためには、その役柄や扱っているテーマについての知識や想像力、情報が必要となる。また、話し合いを通して課題が明確になってくれば、その課題についての理解を一層深めることができる。その過程は、学習者の自律性の欲求を満たすことができたと考える。

関係性の欲求を満たす観点については、関係性の欲求の充足は動機づけの喚起に必要不可欠だという（廣森, 2005：114）。Dörnyei (2001) は、協力的な雰囲気は、学習者の自尊感情や自信に対して、正の作用をもたらすことを指摘している。廣森（2005：114）は他者との相互作用の機会を数多く与える、グループ活動を積極的に取り入れる、共通した目標を設定し、学習者集団の連帯感を生み出す活動の必要性を強調している。今回の活動は、グループ活動とペアワークから構成している。学習者と学習者、教師と学習者は具体的な場を共有し、信頼関係を築く。筆者は、一ヶ月間の活動期間を経て、学習者が最初の緊張、不安、警戒の状態から段々リラックスになっていったことを実感している。最初はなかなか言葉を発しない学習者であるが、途中から学習の相談をしに来たり、演劇に関する質問をしたり、進路に関する悩みまで話してくれた。

第 4 章の調査結果から見ると、学習者の内発的動機づけが高いことがわかった。つまり、学習者は日本語を学習すること自体から喜びや満足感が得られる。筆者は学習者のこの傾向を考慮し、テレビドラマの再現演劇や寸劇作りを通して、学習者に新たな言語規則を発見させ、目標言語の文化的特徴の観察および自文化と比較させることによって、学習者の内発的動機づけを更に高めることができると考える。

5.3.6.3 自信・自尊感情向上の観点

第 4 章で行った中国の大学における日本語学習者による日本語に関する自信の調査結果から見ると、最も程度が低いのは聴解に関する自信である。

元田（2005：170）によると、第二言語不安の高い学習者は自尊感情が低い傾向があり、

また、第二言語での自尊感情は学習者の第二言語不安に対する自信が大きく関与しているという。したがって、聴解に関する自信を高めるには聴解不安を取り除くことが重要であると考えられる。聴解不安の原因としては、速いスピードについていけない、音がはっきり聞き取れない、文がどこで区切られるのかがわからないというような音声上の問題と、語彙や表現自体がわからないような語彙・表現上の問題、そして知らない語があるとそれに気を取られて全体がわからなくなるというストラテジーの問題が挙げられる(元田 2005:165)。教室内の聴解不安の軽減に対して、Vogely (1998) は、教師側の理解可能なインプットや視覚教材の利用、聴解の練習時間を増やすことなどを提案している。教室外での聴解不安を軽減するためには、元田 (2005 : 166) は自然な日本語の速さに慣れ、教室外特有の語彙や表現の知識を増やすことを提案している。

そのため、筆者はテレビドラマ再現演劇の活動を行う時、発音、言葉遣い、話すスピードが適切であるテレビドラマを選んだ。また、テレビドラマの台詞は日常生活に近い語彙や表現が多数あり、方言や極端な若者言葉がなく、全体的には理解しやすい。筆者は学習者にテレビドラマの音声を何回も聞かせ、ストーリー、未習単語・文法に関する推測クイズを答えさせたほか、役者の話し方、言葉遣いから人物の意図・態度・感情などのパラ言語⁴¹情報を読み取る練習をさせた。聴解に関する自信が最も低いという今回の結果を重視し、急いで発話中心の活動を行わせるよりも、まず聴解中心の活動から始める指導法を用いた。

また、第4章の調査結果から見ると、学習者の最も高い自信は音読に関する自信である。学習者の音読に対する有能性の欲求を満たすことによって、更なる自信の向上につながると考える。そのため、台本読みのほか、テレビドラマの音声が消された映像を見せ、声優になりきってもらうという声優ゲームを行った。発音、イントネーションを指導すると同時に、特に場面、状況を強調し、人物の人間関係、心理、感情などのパラ言語情報を考えさせながら活動を行った。

André & Lelord (1999)は、自尊感情の源泉として「能力があるという感情」と「愛されるという感情」の2つをあげている。これは能力要因とともに、他者との支援的な関係や所属感なども重要であるということ提示している。元田 (2005 : 175) は第二言語での自尊感情を高めて第二言語不安を軽減するためには、①自己の能力について客観的に受け入れられるよう習慣づけ、②自分の不安を抑圧することなく認め、③他者との相互作用を通して自己受容感を高めることの3点を提示している。①と②は「自己受容」に関わり、③は「他者受容」と関わる内容である。第二言語での自尊感情と自信を高めるためには、第二言語のスキルや能力を重視する以上に、学習者自身の第二言語能力に対する受け取り方を重視する必要があるという。McCoy (1979) が心理学での認知療法 (Cognitive Therapy) の手法を第二言語学習に導入することを提案している。認知療法は、否定的な方向へ歪んだ認知を修正し、現実的・客観的に評価する方法である。今回の活動、このような方法を採用し、教師一人の評価ではなく、学習者の自己評価と学習者間の相互評価を毎回活動の後

41 パラ言語とは、表情、うなずき、目線、ジェスチャーなど非言語要素である (高見澤 2004 : 16)。

に行った。学習者は自己の日本語能力について客観的に受け入れられることによって「自己受容」が深められる。また、伊藤（1995）は、コミュニケーションの基本は「聞くこと」であるとし、他者への関心の度合いは「安心感」の大きさに比例すると述べている。したがって、他者との関係を深めるためには、「伝えること」や「聞くこと」を重視した活動が必要であるといえる。これらを満たす活動の例として、縫部（1983）の傾聴訓練がある。この活動では、相手の発言を繰り返して聞くことによって相手の意見に注意を傾け、関心を示す。今回の活動、特にテレビドラマの再現演劇と寸劇作りではこのような方法を応用した。台本読みや立ち稽古、寸劇作りの際、相手が話す時の反応をうなずきや繰り返しや相づちにとどめて注意深く聞くことに専念し、会話のあとに相手の発話をまとめてそれを相手に確認するように学習者を指導した。このような活動で重視されるのは、他者の発言をそのまま受容することである。第4章の調査結果から見ると、学習者の自尊感情は全体的に高く、日本語の学習に積極的な態度を示している。上述の活動を通して、学習者の自尊感情をさらに高めることができると考える。

5.5 第5章のまとめ

第4章で得られた中国の大学における日本語学習者の情意要因の傾向と内容に基づき、本章では演劇的手法を利用し活動を試みた。まず、「自己受容」と「他者受容」が行われるための安全で、自由で、脅威のない、暖かく、くつろいだ雰囲気をつくるようにインプロゲームを行った。インプロゲームを通して、学習者は仲間と協力する楽しさの中から協力の大事さを学べる。さらに、お互いの個性を尊重しあることで、仲間を魅力的に見せて、自分も魅力的になれる。このことから、インプロゲームは「自己受容」と「他者受容」の最初のステップと考える。続いて、テレビドラマ『Beautiful Life』の再現演劇を行い、稽古から最終的に上演会まで、「自己受容」と「他者受容」を深めるように指導を行った。最後に、更に学習者の自律性の欲求を満たすため、学習者に場面状況の設定を伝え、学習者自身がストーリーの流れを考え脚本を作るという手順であった寸劇作りの活動を行った。

次章では第5章で行った演劇的手法による活動の前後における情意要因の変化について検討し、演劇的手法の教育モデルを提案する。

第 6 章

演劇的手法による活動の実証 および教育モデルの提案

6.1 はじめに

第 5 章では、学習者と教師の 2 つの側面から分析し、中国の大学における演劇的手法、とくにテレビドラマの演劇的手法としての利用状況を確認し、インプロゲーム、テレビドラマの再現演劇、寸劇作りの 3 つの活動を試みた。本章では、第 2 節では、演劇的手法による活動の前後における情意要因の変化について検討を行う。第 3 節では、演劇的手法の教育モデルの提案を行う。最後の第 4 節では、本章のまとめを行う。

6.2 演劇的手法による活動前後における情意要因の変化

6.2.1 調査目的

日本語教育分野では、第二言語習得理論や教授法の構築を中心に研究がなされているが、近年、不安、動機づけなど様々な情意要因に焦点を当てた研究も盛んになってきている。

文法や単語がわかっているのに、緊張して話せない学習者は決して少なくない。このように第二言語を用いてコミュニケーションを行う時に影響する情意要因のひとつと考えられるのが「第二言語不安 (Second Language Anxiety)」である。

ことばによるコミュニケーションは自己呈示の過程でもある。しかし、第二言語という自由に操れないことばでコミュニケーションを行う時、母語と同じレベルでの自己呈示が難し

い。

従って、コミュニケーションを避けたり、不安を高めたりする傾向がある。学習者は誰でも間違いを他者に笑われたり、教師に怒られたりした経験があるであろう。その際に一時的に緊張を感じるが、緊張や不安が高まると、目標言語を使うたび不安が起こりやすい。このようなことから、教師は日本語の知識を伝授するだけでなく、学習者の情意要因も考慮する必要がある。そこで、筆者は学習者が不安を感じにくい学習環境づくりの試みとして演劇的活動を行った。「演劇」というものが本来持ついわば「癒しの力」を意図的に用いて、学習者に満足感、成功感を体得させる。それにより、結果的に学習者の自尊感情や自己効力感が高められ、不安が緩和でき、動機づけや自尊感情を高めることができると考える。

第3節は演劇的手法による活動の有効性について検討する。

本調査の目的は、日本語学習者における第二言語不安を緩和し、さらに、動機づけと自信・自尊感情を高める演劇的手法を用いた指導法の有効性を実証することである。以下のことを明らかにしたい。

- (1) 演劇的活動を通じて、学習者の教室内不安および教室外不安が軽減できるか。
- (2) 演劇的活動を通して、心理的欲求を満たすことができるか。
- (3) 演劇的活動を通して、動機づけを高めることができるか。
- (4) 演劇的活動を通して、自信を高めることができるか。
- (5) 演劇的活動を通して、肯定的な自尊感情を高め、否定的な自尊感情を下げるができるか。

6.2.2 調査方法

(1) 対象者

中国のA大学に在籍する日本語専攻学習者三年生13名を調査対象とした。ほとんどの学習者は日本語能力検定試験2級に合格している。A大学の日本語専攻は全国平均水準と言えるため、本調査はA大学を調査対象として選んだ。客観性が欠ける結果になる恐れがあるため、研究意図を調査対象に伝えなかった。

さらに、活動に対して極端に積極性或いは抵抗があるという事態を避けるために対象者の選出は無作為抽出という方法をとった。

活動に参加した13名の学習者を実験群として調査を行った。同じクラスにおける通常の授業のみを受ける学習者14名を統制群⁴²とする。

(2) 調査期間：2010年9月から10月まで。

(3) 質問紙の構成と手続き

⁴² 統制群の学習者は実験群と同じ教室で同じ授業を受ける。また、分析結果の客観性を保つため、統制群の学習者に実験群の活動期間中に授業以外のテレビドラマの視聴などの活動を行わないように指示した。

第 5 章で述べた演劇的活動の前と後、実験群と統制群に二回に分けて同様な質問紙を用いて調査を行った。調査紙は第 4 章で利用した尺度と同様のものである。

- ①教室内不安尺度
- ②教室外不安尺度
- ③日本語学習における心理的欲求尺度
- ④日本語学習における動機づけ尺度
- ⑤日本語の自信尺度
- ⑥日本語での自尊感情尺度

調査対象者による演劇的活動前後の自己評価は、自己評価活動の一環として実施した。その際、調査結果は大学での単位や成績などには一切関係しないことを説明した。

(4) 分析方法

上記の質問紙尺度を用いて、演劇的手法による活動が学習者の情意要因に与える影響を調査する。分析に当たっては、記述統計量の算出や対応のある t 検定などに SPSS20.0 を用いた。

6.2.3 結果と考察

6.2.3.1 教室内不安と教室外不安

6.2.3.1.1 教室内不安 (JLAS-IN) の変化

回収した事前と事後質問紙は、統計ソフト SPSS を用いて平均値比較及び t 検定を行った。調査の結果、以下のようになる。

(1) 教室内不安下位尺度間の内的整合性

教室内不安 23 項目の内的整合性を検討するために各下位尺度の α 係数を算出した。 $\alpha = .91$ と十分な値が得られた。従って、教室内不安の 23 項目は信頼性が高いと言えよう。

(2) 教室内不安変化

実験群の学習者 13 名の演劇的活動を通した教室内不安の変化を探るため、活動前後の教室内不安平均値を測定し、 t 検定を行った。

①実験群学習者演劇的活動前後の平均値の比較

平均値の比較により、実験群の学習者 (13 名) 全員は演劇的活動後の教室内不安数値は活動前の数値と比べて、低いことがわかった (図 6-1)。つまり、演劇的活動を通して、教室内不安が緩和することができたと言えよう。

②統制群学習者授業前後平均値の比較

平均値の比較により、統制群の学習者 (14 名) は通常授業前後の教室内不安数値は著しい変化がないことがわかった (図 6-2)。

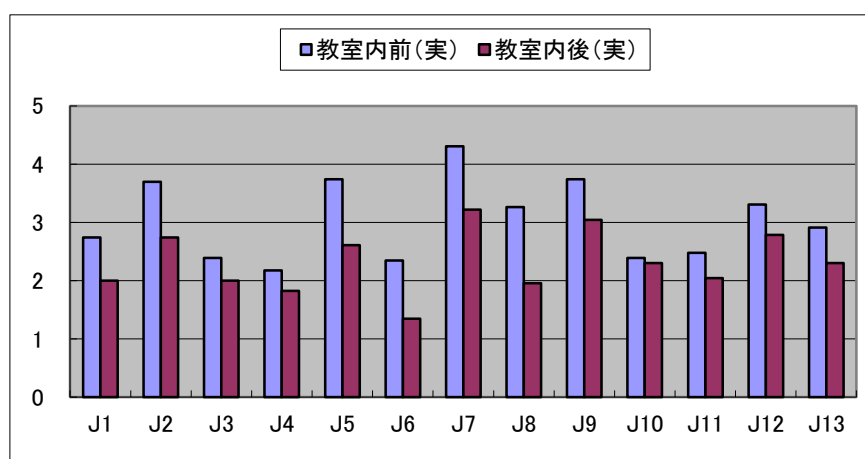


図 6-1 実験群の教室内不安平均値（普通の授業＋演劇的活動）
（J：実験群学習者）

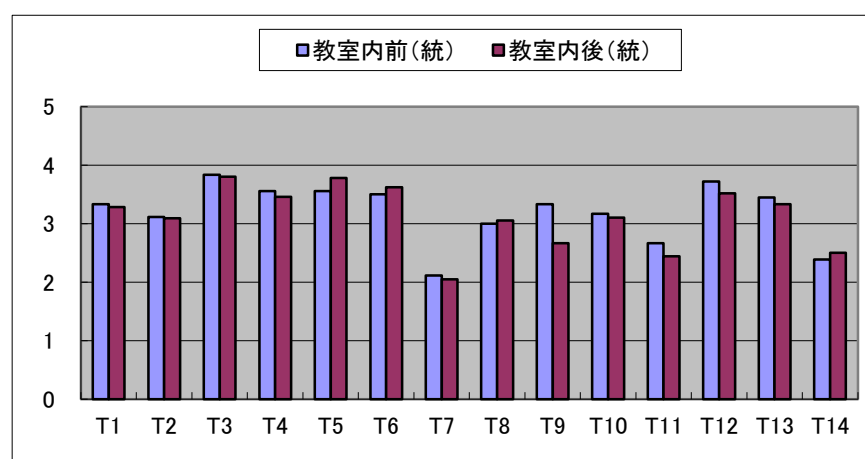


図 6-2 統制群の教室内不安平均値（普通の授業のみ）
（T：統制群学習者）

③実験群と統制群の有意差の検討

実験群の不安を緩和したのは偶然なのか、それとも有意なのかを検証するため、統制群の数値と合わせて t 検定を行った。

両群差の検討を行うために、各下位尺度得点について t 検定を行った。その結果、 $t(12) = 7.17$ 、 $p < .001$ について、統制群より実験群の方が有意に高い得点を示していることがわかった。

したがって、教室内不安の平均値を総合的に見ると、演劇的活動前と比べて活動後の教室内不安数値のほうが低得点である。

6.2.3.1.2 教室外不安 (JLAS-OUT) の変化

(1) 教室外不安下位尺度間の内的整合性

教室外不安 18 項目の内的整合性を検討するために各下位尺度の α 係数を算出した。 $\alpha = .714$ と十分な値が得られた。したがって、教室外不安の 18 項目の信頼性は十分に高いと見なすことができる。

(2) 教室外不安変化

実験群の学習者 13 名の演劇的活動を通した教室外不安の変化を探るため、活動前後の教室外不安平均値を測定した。さらに、統制群との有意差を測定するため、 t 検定を行った。

① 演劇的活動前後平均値の比較

平均値の比較により、実験群の学習者 (13 名) 全員は演劇的活動後の教室外不安数値は活動前の数値と比べて、低いことがわかった (図 6-3)。

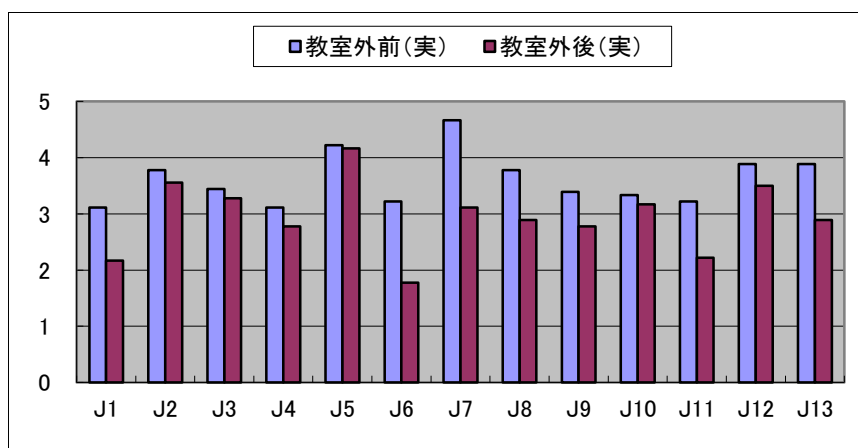


図 6-3 実験群の教室外不安平均値 (普段の授業+演劇的活動)
(J : 実験群学習者)

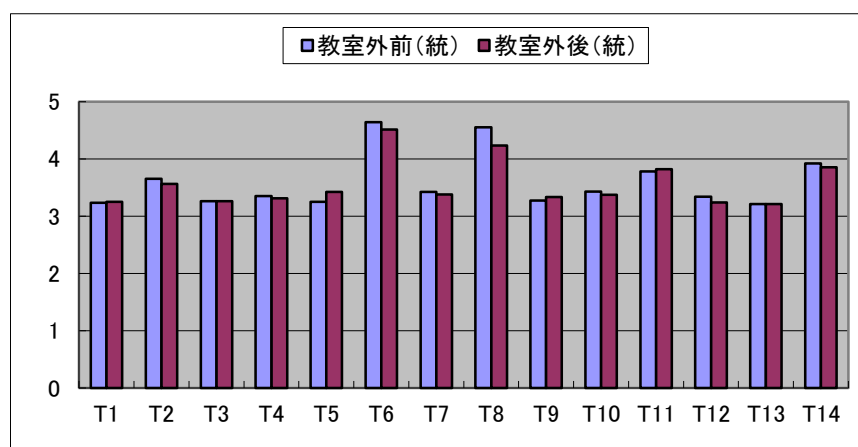


図 6-4 統制群の教室外不安平均値 (普段の授業のみ)
(T : 統制群学習者)

演劇的活動を通して、教室内不安と同じく、教室外不安も緩和することができた。

②統制群学習者授業前後平均値の比較

平均値の比較により、統制群の学習者（14 名）は通常授業前後の教室外不安数値もほとんど変化がないことがわかった（図 6-4）。

③実験群と統制群の有意差の検討

実験群と統制群の教室外不安数値の有意差を検討するために、各下位尺度得点について t 検定を行った。その結果、 $t(12) = 4.83$ 、 $p < .001$ について、統制群より実験群の方が有意に高い得点を示していた。

教室外不安の平均値と総合的に見ると、演劇的活動前と比べて活動後の教室外不安数値のほうが低得点である。

以上、教室内不安 23 項目の平均値による t 検定と教室外不安 18 項目の平均値による t 検定の分析を行った。次は具体的に有意差が見られた項目の傾向を分析する。

6.2.3.1.3 演劇的活動の前後で有意差が見られた項目（教室内不安）

教室内不安 23 項目に関してそれぞれ t 検定を行った結果、項目 1、2、3、4、7、8、10、11、14、15、17、18、19、21 は $p < .05$ であることが分かった。つまり、前述の 14 項目は活動前と比べて活動後の不安数値が有意に減少した。

具体的にはどのような不安なのかということを把握するため、14 項目をカテゴリー化してみた。その結果、以下の 4 種類の不安にまとめることができると考える。

(1)他の学習者を意識することによる不安

項目 1) 教室で日本語を話すとき、ふだん緊張します。

項目 11) 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。

項目 15) 他の学生が、私の日本語を下手だと思わないか心配です。

項目 17) 教室の前に出て、日本語のロールプレイをするとき、緊張します。

項目 21) 教室で、日本語を使ってディスカッションをするとき、緊張します。

(2)教師とのインターアクションに伴う言語学習の不安

項目 2) 指名されそうだとわかると、不安になります。

項目 14) 先生が早口で日本語を話すと、不安になります。

項目 19) 急に先生に質問されたとき、緊張します。

(3)自身の能力に対する不安

項目 8) 教室で、日本語を使って口頭発表するとき、緊張します。

項目 18) 教室で、私には日本語の学習能力がないのだろうか心配になります。

項目 4) 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。

(4) 学習内容に対する不安

項目 10) 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。

項目 7) テープやビデオの日本語がわからないとき、不安になります。

以上の調査結果から見ると、今回の演劇的活動を通して教室外不安、特に他者を意識することによる不安、教師の存在に伴う言語学習の不安、自身の能力に対する不安、学習内容に対する不安の緩和に効果があると言えるであろう。

6.2.3.1.4 演劇的活動の前後で有意差が見られた項目（教室外不安）

また、教室外不安 18 項目も同様に t 検定を行った。その結果、項目 4、9、10、14、16 は $p < .05$ であることと分かった。前述の 5 項目は活動前と比べて活動後の不安数値が有意に減少した。この 5 項目は以下のように 2 種類の不安にまとめることができる。

(1) 自身の言語能力に対する不安

項目 4) 日本人との会話で、言いたいことが日本語でうまく言えないとき、あせります。

項目 9) 日本人が私の知らない日本語をたくさん話すと、不安になります。

項目 10) 日本人との会話で、知っている日本語が思い出せないとき、あせります。

(2) 日本人を意識することによる不安

項目 14) 私には日本語の会話能力がないのだろうか、と心配になります。

項目 16) 日本人が私の日本語を聞いて、わからないという顔をしたとき、不安になります

6.2.3.1.5 考察

以上の調査結果から見ると、今回の演劇的活動を通して教室外不安、特に学習者自身の言語能力に対する不安、日本人を意識することによる不安の緩和に効果があると言えるであろう。本調査を通して以下のことが明らかになった。

① 関係性による不安緩和

筆者は学習者の担当教師ではなく、演劇のファシリテータという位置づけで活動を行ったこと、学習者のアイディアを十分に尊重し、積極的に演技の中に取り入れようと努めたことも不安緩和に役立ったのではないかと考える。さらに、今回の活動は 4 つのグループに分けて行ったが、グループの間のコミュニケーションを促進するため、毎回立ち稽古の最後に発表会を行った。これは自分の演技だけではなく、他人の演技にも関心を持たせること、これこそコミュニケーションの始まりだと考えたためである。このような工夫によって、学習者間、学習者と演劇指導者（筆者）の間に良好な関係を築き、常にリラックスできる環境が保たれていった。第二言語を学ぶ際に、よく見られる不安は他者に笑われる不安や怒られる不安であるが、このように演劇的活動を行うことによって築いた安心できる人間関係も不安を緩和した一因と考えられる。

② 目標言語との接触度、量、頻度の増加による不安緩和

認知心理学によると、人間には特定の情報処理能力があり、何度も練習すると、その情

報処理能力が働き、注意を払わなくても自然にできるようになる。これを自動化という。今回の演劇的活動は脚本（シナリオ）があるテレビドラマを再現する活動であるため、同じセリフを何十回も練習する。最終的には、シナリオがなくても流暢に演技をこなせるまでになった。この過程を経験することによって、学習者は自信を持つことができ、それが達成感の獲得につながる。さらに、演劇以外の目標言語を使う場面でもその時の自信や達成感を思い出すことにより、不安の軽減が期待できる。

③グループダイナミックス（集団力学）の力による不安緩和

グループダイナミックスとは集団力学の意味である。社会心理学の 1 分野で、グループの機能とメンバーの行動に影響を及ぼす心理学的な諸条件を研究する科学である。具体的にはどのような条件でグループがもっとも団結するか、どのようなリーダーの時メンバーは協力的、積極的になるか、グループとしてどのような目標の設定をしたら各自が協力的にその目標に向かって努力するかなどについて研究することである。グループダイナミックス理論では個人では出せなかったと思われる新たなアイデアの創造を刺激する効果であるとか、仲間集団との議論により自発的に率直な発言を誘発させる効果などが指摘されている。この理論を援用し、筆者はディスカッション、指摘し合うなどの方法を多用して、参加者全員のアイデアを出し合うよう促した。こうした方法を取り入れたのは他者に共感を示す・他者を受容することによって、より真のコミュニケーションに近づくことができると考えたためである。さらに、個人ではなく、グループとして一つの目標に向かって努力することによって孤独感に伴う不安も軽減できる。

今回の活動を通して、演劇的手法による活動が中国の日本語専攻教育に導入された場合の有効性の検証ができたと言える。現在、中国では演劇的手法による活動を正式科目とする大学はまだ限られるが、会話や視聴などの科目に導入する可能性が十分あるであろう。

6.2.3.2 心理的欲求と動機づけ

6.2.3.2.1 心理的欲求の変化

表 6-1 に演劇的活動の前と演劇的活動の後における心理的欲求の各下位尺度得点と t 検定の結果を、図 6-5 に各下位尺度平均の変化を図示したものを示す。

表 6-1、ならびに図 6-5 から明らかなように、演劇的活動後の調査における心理的欲求尺度の得点は、いずれの下位尺度とも大きな変動を示した。（自律性： $t=-11.69$, $p<.001$, 有能性： $t=-4.48$, $p<.001$, 関係性： $t=-8.89$, $p<.001$ ）。自律性に関する各項目では、演劇的活動の前後において、大きな変化が見られた。演劇的活動について、活動の進め方や各グループの交流などを筆者はなるべく学習者の意見を尊重し行った。教師は主導的な立場ではなく、ファシリテーターとして活動に参加した。自律性の下位項目の尺度得点の変化は、演劇的活動が学習者の自律学習を促進する上で有効に機能していたことを示すものである。有能性の下位項目も変化が見られた。

表 6-1 日本語学習における心理的欲求尺度の平均, 標準偏差とその変化

	活動前 (2010.9)		活動後 (2010.10)		前-後
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	変化量
自律性	2.63	0.30	3.48	0.26	0.85***
日本語の授業で勉強することは、すべて教師が決めている(反転項目)	3.77	0.73	2.69	0.48	-1.08***
日本語の授業の課題内容には、選択の自由が与えられている。	2.15	0.55	3.46	0.52	1.31***
教師は日本語の授業の進め方などを相談してくれる。	2.31	0.48	4.23	0.44	1.92**
日本語の授業でどんなことを勉強したいか、述べる機会がある。	2.31	0.48	3.54	0.52	1.23***
有能性	3.15	0.35	3.60	0.28	0.45***
日本語の授業での自分の頑張りに満足している。	2.92	0.49	4.00	0.58	1.08***
日本語の授業では、よい成績が取れると思う。	2.92	0.64	3.85	0.69	0.93***
日本語はできないと思うことがよくある。	3.62	0.51	2.62	0.51	-1.00***
日本語の勉強はやれば出来ると感じている。	3.15	0.55	3.92	0.64	0.77**
関係性	2.87	0.22	4.13	0.43	1.26***
日本語の授業を一緒に受けている友達とは、仲がよいと思う。	3.08	0.49	4.23	0.60	1.15***
日本語の授業では、友達と協力して勉強できていると思う。	2.46	0.52	3.85	0.69	1.39***
日本語の授業では、友達同士で学びあう雰囲気があると思う。	2.69	0.48	4.54	0.52	1.85***
授業でのグループ活動には、協力的に取り組んでいると思う。	3.23	0.44	3.92	0.76	0.69**

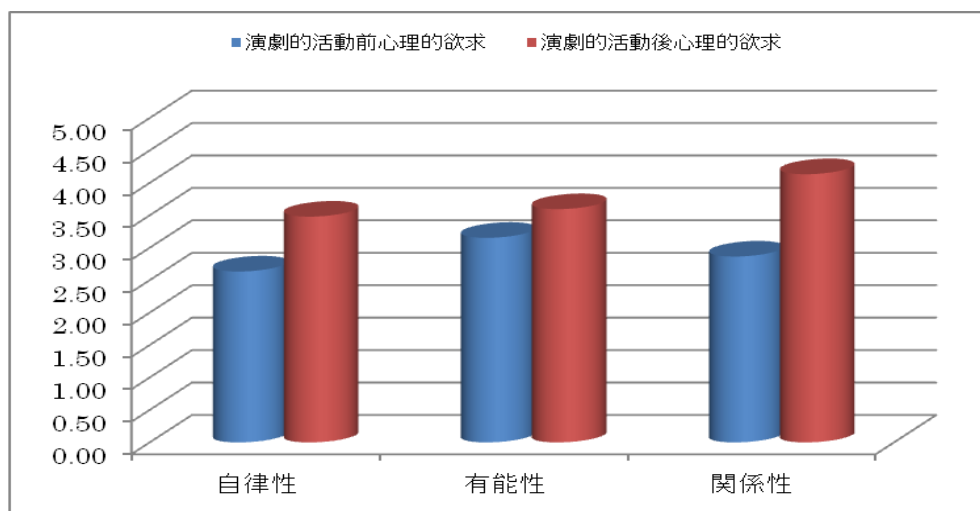
(** $p<.01$, *** $p<.001$)

図 6-5 心理的欲求尺度の各下位尺度得点の変化

これは、演劇的活動を通して、日本語学習に対する自信が付いたことを示すものである。関係性に関する各項目では、演劇的活動の前後において、明らかな変化が見られた。廣森 (2006) は行われたペア・ワークやグループ・ワークが、学習者間の連帯感や仲間意識を育てる上で有効に機能していたと分析している。本調査はこの説を実証したと言えよう。全体から見ると、演劇的活動前の調査より演劇的活動後の方が高い平均値が得られた。これらの結果から、演劇的活動は、学習者の日本語学習における心理的欲求に影響を与えたと考えられる。したがって、本調査で行われた演劇的活動は、学習者の 3 つの心理的欲求 (自律性・有能性・関係性) を満たすことができる学習活動と言えよう。この 3 つの心理的欲求は動機づけを高める要因であるため、学習者の動機づけが高まったとも言えよう。

6.2.3.2.2 動機づけの変化

表 6-2 に演劇的活動の前と演劇的活動の後における動機づけの各下位尺度得点と t 検定の結果を、図 6-6 に各下位尺度平均の変化を図示したものを示す。

表 6-2 日本語学習における動機づけ尺度の平均, 標準偏差とその変化

	活動前 (2010.9)		活動後 (2010.10)		活動前―後
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	変化量
内発的動機づけ	3.15	0.57	3.90	0.83	0.75**
日本語を勉強するのは楽しいから。	3.00	0.58	4.00	0.58	1.00**
日本語を勉強して新しい発見があると嬉しいから。	3.46	0.52	4.38	0.51	0.92***
日本語の知識が増えるのは楽しいから。	3.69	0.48	4.23	0.60	0.54**
日本語の授業が楽しいから。	3.15	0.38	4.08	0.76	0.93*
同一視的調整	3.55	0.75	4.08	0.89	0.53***
将来使えるような日本語の技能を身に着けたいから。	4.31	0.48	4.62	0.51	0.31*
自分にとって必要なことだから。	3.54	0.52	4.38	0.65	0.84**
外国語を少なくともひとつは話せるようになりたいから。	4.08	0.64	4.46	0.66	0.38***
自分の成長にとって役立つと思うから。	3.31	0.48	4.08	0.64	0.77***
取り入れの調整	2.68	0.38	3.31	0.63	0.63***
日本語を勉強しておかないと、あとで後悔すると思うから。	2.85	0.38	3.54	0.52	0.69*
日本語で会話ができると、何となく恰好がよいから。	3.46	0.52	3.69	0.48	0.23**
日本語くらいできるのは、普通だと思うから。	2.00	0.58	3.31	0.48	1.31***
外的調整	3.26	0.43	3.34	0.64	0.08
よい成績を取りたいと思うから。	4.38	0.51	4.69	0.48	0.31*
日本語を勉強するのは、決まりのようなものだから。	2.62	0.51	3.00	0.58	0.38**
日本語を勉強しなければならない社会だから。	3.15	0.80	3.15	0.55	0.00
無動機	2.50	0.38	1.68	0.26	-1.82***
授業から何を得ているのか、よくわからない。	2.92	0.49	1.54	0.52	-1.38***
日本語は勉強しても、成果が上がらないような気がする。	3.15	0.55	2.15	0.38	-1.00***
日本語を勉強する理由をわかろうとは思わない。	2.08	0.49	1.38	0.51	-0.7**
時間を無駄にしているような気がする。	2.00	0.58	1.62	0.51	-0.38***

(* $p<0.05$, ** $p<0.01$, *** $p<0.001$)

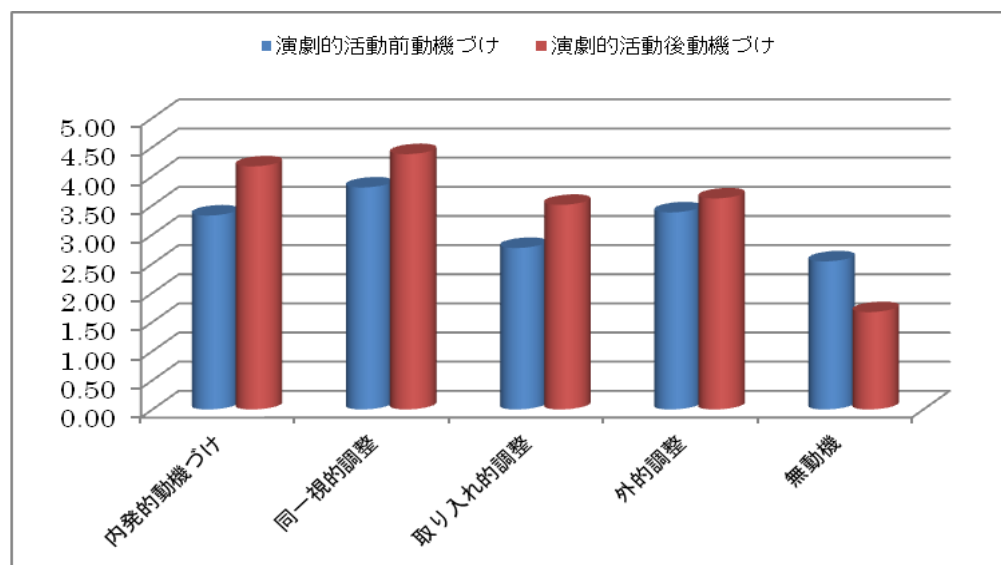


図 6-6 動機づけ尺度の各下位尺度得点の変化

表 6-2、ならびに図 6-6 から明らかなように、演劇的活動後の調査における動機づけ尺度の得点は、外的調整以外のいずれの下位尺度とも大きな変動を示した。(内発的動機づけ： $t=-7.05$, $p<.001$ 、同一視的調整： $t=-5.49$, $p<.001$ 、取り入的調整： $t=-5.11$, $p<.001$ 、外的調整： $t=-1.85$, n. s.、無動機： $t=-8.80$, $p<.001$)。外的調整下位尺度については演劇的活動前後の得点差は有意ではなかった。

内発的動機づけに関する各項目では、演劇的活動の前後において、大きな変化が確認された。これは対象となった学習者が演劇的活動を通して日本語を勉強する楽しさが体感でき、自ら意欲的に学習しようとしていることを示すものである。

同一視的調整および取り入的調整に関する各項目も上昇する変化が確認された。演劇的活動を通して、学習者が日本語学習の重要性と価値に対する意識が高まったことを象徴するものである。外的調整の下位尺度では、平均値に僅かの変化が見られたが、有意ではなかった。外的調整は学習に対して否定的な感情を持っていたり、外的な圧力によって行動が支えられていると言われるが(廣森 2006: 90)、被験者は日本語専攻の学習者なので、「よい成績を取りたい」、「日本語を勉強するのは、決まりのようなものだから」という考え方で、日本語学習を消極的に捉えていないと言える。したがって、教育活動の介入があっても、その考え方に変化がなかった。

最も大きな変化が確認されたのは無動機に関する各項目である。各項目の尺度平均は下降が確認された。この結果は、日本語学習に対して無関心の状態から関心を寄せる状態に大きく変化したことを示すものである。演劇的活動を通して、日本語学習に対して否定的、消極的な感情を軽減し、積極的に学習に取り組むように変化したと考えられる。

これらの結果から、演劇的活動は、学習者の日本語学習における動機づけに影響を与えたと考えられる。したがって、本調査で行われた演劇的活動は、学習者の日本語学習への動機づけによい影響を与えた学習活動と言えよう。ただし、短い活動期間であるため、各尺度には変化が弱かった項目があった。今後は活動時間と被験者を増やした更なる調査の必要がある。

6.2.3.3 自信尺度と自尊感情尺度

6.2.3.3.1 日本語の自信の変化

表 6-3 に演劇的活動の前と演劇的活動の後における日本語の自信の各下位尺度得点と t 検定の結果である。図 6-7 に各被験者平均の変化を示したものである。

演劇的活動後の調査における日本語の自信尺度の得点は、活動前と比べて大きな変動を示した。($t=-6.42$, $p<.001$)

自信に関する各項目では、演劇的活動の前後において、大きな変化が見られた。学習者は台詞を通して、新出単語や文法が習得できたため、「文法に関する知識」、「語彙に関する知識」自信向上につながったと考えられる。

表 6-3 日本語の自信尺度の平均, 標準偏差とその変化

	活動前(2010.9)		活動後(2010.10)		活動前―後 変化量
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	
文法に関する知識	4.31	0.85	5.23	0.44	0.92**
語彙に関する知識	4.23	0.73	5.00	0.71	0.77**
音の違いを聞き分ける力(1つ1つの音、アクセントやイントネーション)	4.46	0.66	5.38	0.51	0.92***
発音力(1つ1つの音、アクセントやイントネーション)	4.77	1.01	5.69	0.48	0.92**
音読力(すらすらと抑揚をつけて読めるかどうか)	4.85	0.75	5.85	0.38	1.00***
聴解の速さと正確さ	3.62	0.77	5.15	0.55	1.53***
話し方の速さと内容の質	3.92	0.76	5.23	0.60	1.31***

(** $p<.01$, *** $p<.001$)

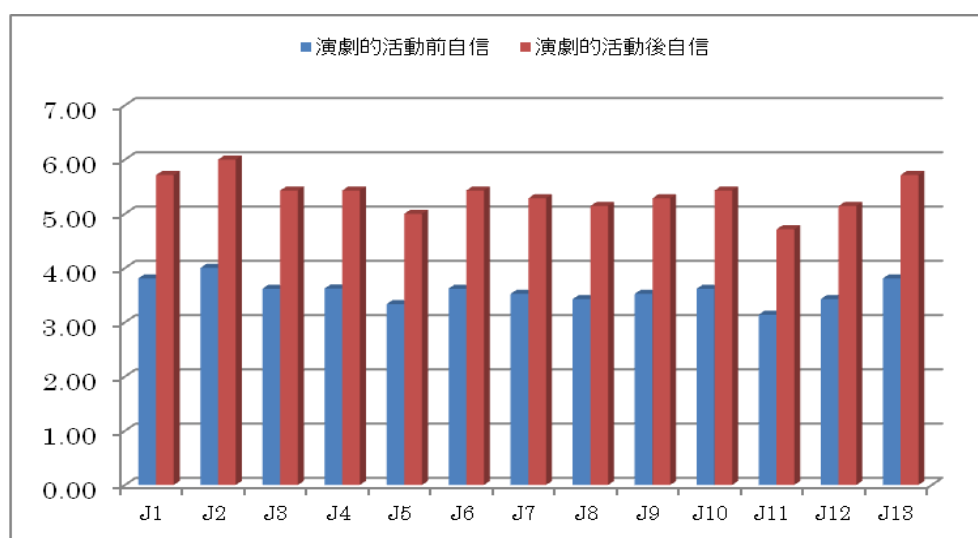


図 6-7 日本語の自信尺度の各学習者の変化

「音の違いを聞き分ける力」、「発音力」、「音読力」項目も明らかな変化が確認された。映像資料の発音の模倣や教師の指導、学習者同士の指摘によって、学習者のアクセントやイントネーションなどの発音全体の向上につながる可能性がある。そして、学習者の音声に関する自信の向上にもつながったと考えられる。

一般的に「音声教育」というと、単音やアクセントなどの言語情報が対象である。しかし、橋本（2012：38）は発音やアクセントが正しければ十分というわけでないという指摘する。音声にはもう一つ、コミュニケーションにおける音声という側面がある。この側面では、言語情報だけではなく、発音そのものより、相手との関係、内容による話し方の違い、また話者の意図・態度・感情などが織りなす「パラ言語情報」が重要である。パラ言語情報の不備により、「印象誤解」などの問題も起きかねないという。演劇は本来、様々な人間関係、身体と感情の表現、さらに、言語的要素と非言語的要素を含む総合芸術であるため、パラ言語情報を意識した音声教育として、演劇的手法による活動の導入は十分に可能性があるという筆者は考える。

最も大きな変化が確認されたのは「聴解の速さと正確さ」項目である。演劇的活動は一人での学習ではなく、グループでの集団学習と言える。自分の台詞だけではなく、相手の台詞がわからなければ、活動は成立できない。自分の言葉に相手が反応し、さらに相手の

言葉に自分が反応する。その繰り返しで会話が進んでいく。これは聴解の速さと正確さが求められる。ドラマ再現演劇、ロールプレイ、インプロの三種類の演劇的活動はすべて自然な日常会話のスピードで行ったため、学習者の聴解力のトレーニングにもなっていた。そこで、聴解力の自信向上にもつながったと考えられる。

「話し方の速さと内容の質」項目も明らかな変化が見られた。テレビドラマ再現演劇では、なるべく実際のドラマと同じスピードで話すように練習させた。学習者は話し方の速さなどを意識して活動を行ったため、この項目の自信向上につながったと考えられる。

さらに、ただ一人で台詞を朗読や暗記するではなく、実際に話すように身体を動かしながら読むと、会話の状況、相手との距離感、目線などを体感し、言葉の内容に対する理解が深まり、「内容の質」の自信向上にもつながったであろう。

6.2.3.3.2 自尊感情の変化

表 6-4 に演劇的活動の前と演劇的活動の後における日本語での自尊感情の各下位尺度得点と t 検定の結果である。図 6-8 に各被験者平均の変化を示したものである。

項目①「日本語の教室で、私には他の学生と同じくらい価値があると思っています」以外には有意な変化が確認された。項目②「自分の日本語には、いい面がたくさんあると思います」、項目④「私は、他の学生と同じくらい日本語がうまくできます」、項目⑥「私は、自分の日本語を前向きにとらえています」、項目⑦「だいたい、自分の日本語に満足しています」、項目⑧「日本語の教室で、もっと自分に自信を持てたらいいのに、と思います」の得点は有意な上昇があった。この 5 つの項目は肯定的な自尊感情であるため、学習者は演劇的活動を通して、肯定的な自尊感情が高まったと言える。

項目③「日本語の教室で、自分はだめだなあと思う傾向があります」、項目⑤「自分の日本語には、あまり得意なところがないと思います」、項目⑨「ときどき、自分の日本語は本当に役に立たないと思います」、項目⑩「ときどき、自分の日本語は全くだめだと思います」の得点は有意な下降があった。この 4 つの項目は否定的な自尊感情であるため、学習者は演劇的活動を通して、否定的な自尊感情が下がったと言えよう。

自尊感情は、「自分は価値のある人間である」という原始的な感情であり、人間は本能的にこの感覚を求めると言われている（遠藤,1992）

第 2 章でも述べたように、Maslow (1970) の動機付けの基本的欲求階層説がよれば、人間には基本的に 5 つの欲求が存在し、それらは階層的構造をなしている。最上層の成長欲求である「自己実現の欲求 (Self-actualization)」を満たすため、まず 4 つの欠損欲求が満たされなければならないという仮説を提示している。その 4 つの欠損欲求とは、「生理的欲求 (Physiological needs)」、「安全の欲求 (Safety needs)」、「所属と愛の欲求 (Social needs / Love and belonging)」、「承認 (尊重) の欲求 (Esteem)」である。そのうち「承認 (尊重) の欲求 (Esteem)」は、自分が集団から価値ある存在と認められ、尊重されることを求める欲求である。自尊感情はこの欲求に当たる。自己実現の欲求を満

表 6-4 日本語の自尊感情尺度の平均, 標準偏差とその変化

	活動前(2010.9)		活動後(2010.10)		活動前-後 変化量
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	
日本語の教室で、私には他の学生と同じくらい価値があると思っています。	3.15	0.55	3.46	0.52	0.31
自分の日本語には、いい面がたくさんあると思います。	2.77	0.73	3.38	0.51	0.61**
日本語の教室で、自分はだめだなと思う傾向があります。	2.54	0.52	1.69	0.48	-0.85***
私は、他の学生と同じくらい日本語がうまくできます。	2.92	0.64	3.54	0.52	0.62**
自分の日本語には、あまり得意なところがないと思います。	2.15	0.55	1.69	0.48	-0.46**
私は、自分の日本語を前向きにとらえています。	2.85	0.80	3.54	0.52	0.69**
だいたい、自分の日本語に満足しています。	2.31	0.48	2.62	0.51	0.31*
日本語の教室で、もっと自分に自信を持てたらいいのに、と思います。	2.77	0.44	3.38	0.51	0.61**
ときどき、自分の日本語は本当に役に立たないと思います。	2.46	0.78	2.00	0.58	-0.46**
ときどき、自分の日本語は全くだめだと思います。	2.00	0.58	1.54	0.52	-0.46*

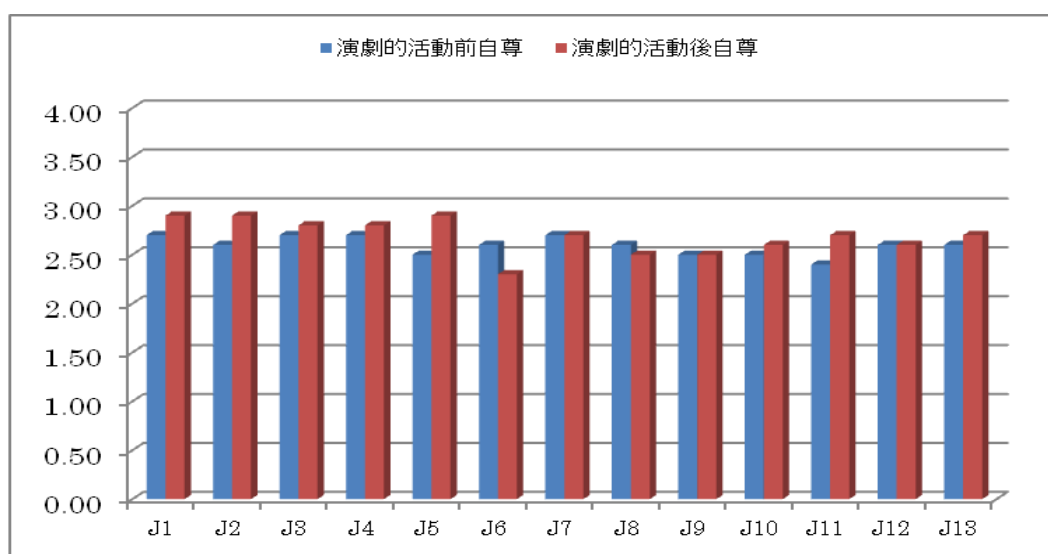
(* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$)

図 6-8 日本語での自尊感情尺度の各学習者の変化

たすには、自尊感情が満たされなければならないといえる。さらに、第二言語での自尊感情には、学習者の第二言語能力に対する自信が大きく関与していると元田（2005：171）はいう。演劇的活動を通して、自信がついた学習者は、教師や他の学習者から価値ある存在と認められ、肯定的な自尊感情が高まって、否定的な自尊感情が下がったと思われる。

6.3 演劇的手法の教育モデルの提案

以上の調査結果から、演劇的手法は日本語によるコミュニケーションに関わる情意要因を考慮した指導法としての有効性が実証されたといえよう。

ここで、本研究は演劇的手法の教育モデルを提案する。教育モデルを図 6-9 に示す。この図では、演劇的手法を利用することによって、学習者の心理的欲求が満たされ、動機づけが向上するため、不安が軽減される。また、不安が軽減されることによって、第二言語での自信・自尊感情や動機づけがさらに高まる。

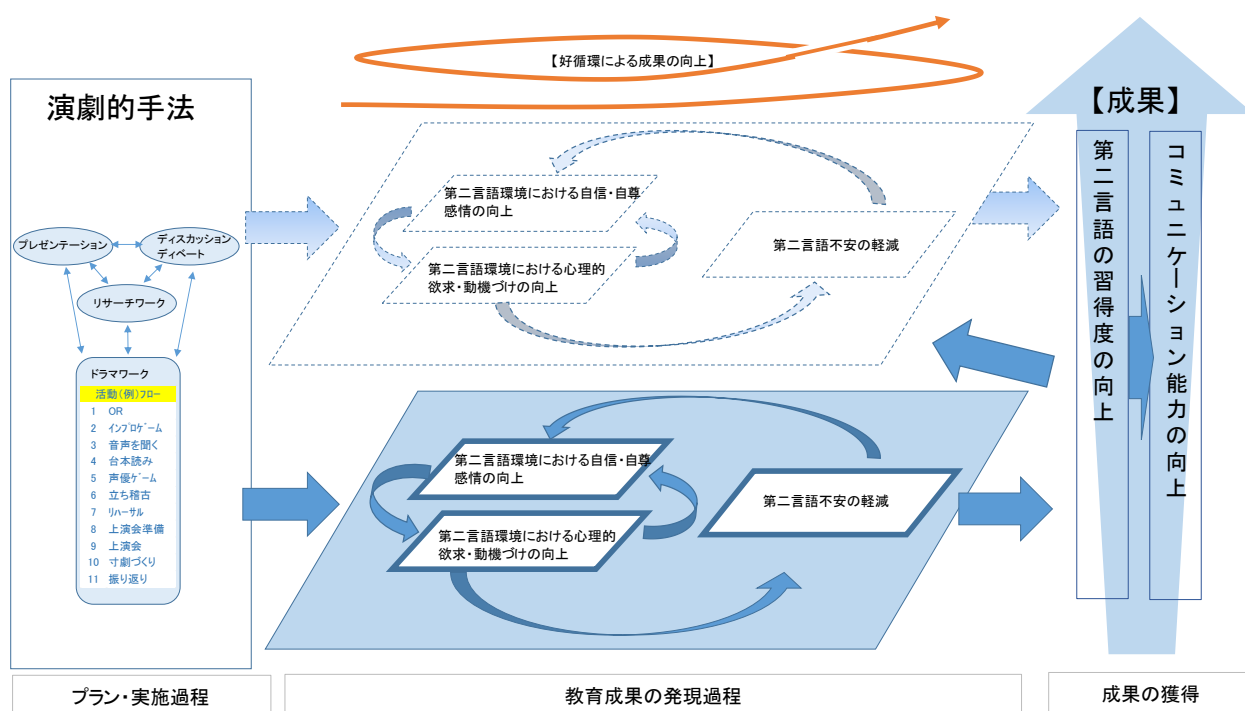


図 6-9 演劇的手法の教育モデル

上述の情意要因を考慮したことで情意フィルターが取り除かれ、第二言語の学習・使用が促進され、習得度が向上する。学習者は習得度の向上を実感することによってさらに自信や自尊感情、動機づけが高まり、不安が軽減される。最終的に外国語によるコミュニケーション能力の向上につながる、という一連の流れを仮定している。

縫部（2001：102）は、第二言語教育の究極の目標を「自らの母語と異なる言語（異文化も含める）の習得を通して人間的成長を達成することである」とし、以下のように述べている。

目標言語は、学習者が個体外領域として、自己の生活、自己の価値、自己の思想様式を客体視し、自己を学習することができる鏡を学習者に提供することができるのである。「最終的には一個の人間として己のあるべき姿を確立すること」とは、人間が異質な世界との力動的な相互交流を通して、自己を客体視する機会を得て、徐々に「真の自己」に近づくことを意味する。そのためには、自己の仮面を脱ぎ、安心して自己を開くことができるような他者との関係——自己を開きたくなるような関係が形成されなければならない。（縫部 2001：104）

本研究でとりあげた演劇的手法による活動に参加することは「真の自己」を探す一つの過程であると考え。その過程を通して、自分と異なる状況を擬似的に体験したり、他者の生き方を追体験したりすることで、様々な立場や考え方に置かれた人間を主体的に考え、理解し、共感するとともに、自分自身を見つめ直し、自分について考えることができるようになる。また、学習者は自分で作り上げた自己と他者に対する既存の枠組みを取り払い、自己受容と他者受容を深めることができると考える。それによって、自分自身を受け入れ、自分が知覚していた以上の潜在的可能性を発揮することもできると考える。このように、演劇的手法を通して、学習者は自分を見つめなおし、他者を共感し、理解すること

によって、新たな価値を身につけ、大きく成長することができると思う。

6.4 第6章のまとめ

本章では、演劇的手法による活動の前後における情意要因の変化について検討を行った。また、演劇的手法の教育モデルの提案を行った。演劇的手法による活動を通して、学習者の教室内不安と教室外不安を有意に軽減したことが実証できた。また、学習者の心理的欲求が満たされ、内発的動機づけを高めることができた。さらに、日本語に対する自信と日本語での自尊感情も向上したことを明らかにした。演劇的手法による活動の実践と実証の結果に基づいて、筆者は、演劇的手法の教育モデルを提案した。演劇的手法を利用することによって、学習者の心理的欲求が満たされ、動機づけが向上したため、不安が軽減される。また、不安が軽減されることによって、第二言語での自信・自尊感情や動機づけがさらに高まる。これらの情意要因を考慮したことで情意フィルターが取り除かれ、第二言語の学習・使用が促進され、習得度が向上する。学習者は習得度の向上を実感することによってさらに自信や自尊感情、動機づけが高まり、不安が軽減される。このような一連の好循環が繰り返されることによって最終的に外国語によるコミュニケーション能力の向上につながると考えられる。

第 7 章

結論

本研究の目的は、中国人日本語学習者を対象とする日本語教育、とりわけ、日本語によるコミュニケーションに関わる情意要因を考慮した演劇的手法を用いた指導法の提案を行い、高度な日本語によるコミュニケーション能力を養成することである。本章では、これまでの各章における内容を総括し、本研究の成果をまとめるとともに、今後の課題について示し、全体の結論とする。

7.1 本研究の要約

各章の主な内容は以下の通りである。

第 1 章では、本研究の背景、目的および論文の構成について述べた。中国の日本語教育現場では、日本語教育施策の在り方として「コミュニケーション言語としての日本語教育」の重要性が認識されるようになった。しかし、日本語によるコミュニケーションに関わる認知的領域（教育内容の理解・習得）を強化する指導法の開発が盛んである一方、同様な重要性を持つ情意的領域（教育内容に対する態度・価値観の形成）を強化する具体的な教育方法論が未だ確立されていない。この問題意識から出発し、日本語によるコミュニケーションに関わる情意的領域の変数である情意要因を考慮した指導法を提案することを目的とした。

第 2 章では、先行研究を概観し、本研究の位置づけを確認した。まず、これまでの情意要因研究を不安、動機づけ、自信と自尊感情に分けて概観した。また、コミュニケーションに関わる情意要因を考慮した指導法に関する先行研究を概観し、中国の日本語教育の現場においては、情意要因を強化する指導法はまだ十分に開発されていないことを確認した。

次に、演劇的手法との接点を考察した。この考察から、演劇的手法は第二言語不安の軽減、動機づけ、自信および自尊感情の向上につながる可能性について考察することで、本研究の立場を述べた。

第 3 章では、中国における日本語教育の現状分析と学習者のビリーフ調査を通して、学習者が求めている教授法や学習法を分析した。中国の日本語教育現場において、学習者の自律的学習を求めるニーズと文法訳読法が主導する教授法、文法訓練とコミュニケーション能力養成のバランスの不均衡などの問題の間の矛盾が存在することを明らかにした。また、学習者の自律的学習を支援する演劇的手法の可能性を提示した。

第 4 章では、学習者の教室内不安と教室外不安、心理的欲求と動機づけ、自信と自尊感情の実態把握を目的とした。中国の大学における 575 名の日本語学習者を対象に、アンケート調査を実施した。男女および各学年の情意要因の傾向と内容を明らかにし、演劇的活動の活用可能性を示した。

第 5 章では、第 4 章の考察を踏まえ、中国の大学における演劇的活動の実態に基づき、演劇的手法による活動を実施した。演劇的手法による活動はインプロ、テレビドラマの再現演劇、寸劇作りから構成される。さらに、第二言語不安の軽減、心理的欲求・動機づけの向上、自信・自尊感情の向上という 3 つの観点から活動を分析した。

第 6 章では、第 5 章で実施した演劇的手法による活動の前後における第二言語不安、動機づけ、自信・自尊感情の変化について分析し、考察を行った。その結果、学習者の第二言語不安が緩和できたこと、動機づけおよび自信・自尊感情が向上できたことを明らかにした。この結果より、演劇的手法の日本語によるコミュニケーションに関わる情意要因を強化する指導法としての有効性が実証できたと考えられる。さらに、演劇的手法による活動の実践と実証の結果に基づいて、演劇的手法の教育モデルを提案した。

第 7 章では、各章のまとめを行い、本研究の意義および今後の課題について述べた

7.2 本研究の意義

上記の要約に基づき、本研究の意義を以下の 3 点にまとめることができる。

第 1 は、中国の大学における日本語学習者の情意要因の実態を明らかにした。本研究により、今までほぼ研究されていない中国の大学における日本語学習者の情意要因の実態を明らかにすることで、今後の中国の日本語教育での情意要因の研究、および情意要因を強化する指導法の実践において、一つの有益な情報となる。

第 2 は、演劇的手法を中国の日本語教育現場へ応用し、実証的な分析を行って、その効果について検証したことである。本研究では情意要因を測る 6 つの尺度、すなわち、日本語学習者の第二言語不安を測る「教室内不安尺度」と「教室外不安尺度」及び「日本語学習における心理的欲求尺度」、「日本語学習動機づけ尺度」、「日本語の自信尺度」、「日本語での自尊感情尺度」を利用し、演劇的手法による活動の終了時に特定の指導方法が学習者

の各情意要因に与えた影響を調査した。その結果、活動前後で学習者の心理的变化をより客観的に測定することができた。このことによって、演劇的手法の日本語によるコミュニケーションに関わる情意要因を強化する指導法としての有効性が実証できた。

第 3 は、演劇的手法の教育モデルを提案した。これまでの演劇的手法の研究では取り上げられることの少なかった情意要因を強化する観点を取り入れ、さらに、演劇的手法と情意要因の関係、および第二言語習得、コミュニケーション能力との関係の循環モデルを提案した。本研究で提示した教育モデルは、今後の教育場面における演劇的手法と情意要因の関係に関する実践において、一つの有益な情報となる。また、今後の中国の日本語教育現場に演劇的手法がさらに拡大し、推進されることが期待できる。

7.3 今後の課題

本研究の結びとして、今後の課題を 3 点述べる。

第 1 は、演劇的手法の追加と改良である。本研究では、インプロ、テレビドラマの再現演劇、寸劇作りを利用した活動に対しては、学習者から比較的肯定的な評価が得られた。しかし、今回の活動は短期的に行ったため、結果を一般化できる段階ではない。また、今回の活動で利用した演劇的手法は三種類に限られるため、他の演劇的手法は同じ効果が得られるのか、更なる検討が必要である。今後、多種類の演劇的手法を利用し長期的な実践と分析を行う必要がある。

第 2 は、研究対象の拡大である。本研究では、演劇的手法のコミュニケーションに関わる情意要因を強化する効果を明らかにしたが、主に 3 年生が対象であったため、他の学年についてより詳細な情報を得ることができなかった。また、本研究はあくまでも中国人日本語学習者のうち、一校一クラスで限られた人数の学習者を調査対象としたものであり、結果の過度の一般化は慎むべきである。したがって、今後の研究では、研究対象を増やし、さらに検討していく必要があると考える。

第 3 は、演劇に関する教師⁴³自身の専門性の向上である。演劇的手法を利用するには、教師側に演劇について十分な知識があることが求められる。また、渡辺（2009：146）は教師のファシリテーターとしての役割について、「(学習ツールとしてのドラマは) コミュニケーション空間として効果的に機能するかどうか、その成否はドラマワークをデザインし運営にあたるファシリテーターの力量に依存する度合いがきわめて高くなるのが特徴である」という。教師の演劇の知識が不足であれば、ファシリテーターとしての役割を十分に果たすことができず、演劇的手法による活動の効果を低下させると考える。こうした専門性の向上は、教師自身の日々の実践と研究しか方法がないと細川（2003）が指摘している。小嶋（2010：143）は、現職教師は、勤務先の学習者と活動の目的・目標を共有しあい、アク

⁴³ ここでの教師は中国語を母語とする日本語教師のことを指す。

ション・リサーチ⁴⁴の省察的サイクルを繰り返しながら授業改善を図り、学習者オートノミー⁴⁵を育むとともに自らの専門職能・オートノミーを向上させることができるように奨励する。教師は協働的・省察的な指導を通して演劇に関する専門性を向上させることになると思う。ただし、教師は専門知識や指導法を自律的に学びたくてもマニュアルや学び方の提示が全くなければ、専門性の向上が難しい。教師の演劇に関する知識および自律的成長をいかに支援していくかは、今後追求していきたい課題の一つである。

⁴⁴ アクション・リサーチ：ドイツの心理学者レビンが提唱した研究方法である。社会活動で生じる諸問題について、小集団での基礎的研究でそのメカニズムを解明し、得られた知見を社会生活に還元して現状を改善することを目的とした実践的研究。

⁴⁵ オートノミー：自主性、自律性。Henri Holec（1981）が、「自分の学習に責任を持つ能力」を定義する。

参考文献

【和文文献】

- 相川充（2000）『人づきあいの技術：社会的スキルの心理学』サイエンス社
- 朝倉なぎさ（2009）「授業改善に向けて―「クリエイティブ・ムーブメント（ドラマ教育）」の指導技術をどう生かすか―」岩国短期大学文化教育研究所『岩国短期大学文化教育研究報告』27号 pp.23-31
- 有賀千佳子（1990）「中級における映像教材活用の可能性―ドラマ素材を用いた授業の一例―」日本語教育学会『日本語教育』71号 pp.210-224
- 安藤昭一編（1991）『英語教育現代キーワード事典』東京：増進堂
- 市川伸一（2001）「心理学の研究とは何か」南風原朝和・市川伸一・下山晴彦（編）『心理学研究法入門：調査・実験から実践まで』東京：大修館書店 pp.47-49
- 石郷岡泰（1969）「質問紙調査法」北村晴朗・安倍淳吉・黒田正典（編）『心理学研究法』東京：誠信書房 pp.155-202
- 池田伸子（1997）「外国語学習不安と成人学習者の日本語習得」『留学生教育』第2号 pp.121-130
- 伊藤守（1995）『こころの対話』講談社
- 板井美佐（1999）「日本語学習についての中国人学習者の BELIEFS」筑波大学留学生センター日本語教育論集14 pp.163-179
- 板津裕巳（1994）「自己受容性と対人態度との関わりについて」『教育心理学研究』42 pp.86-94
- 今井康晴（2008）「ブルーナーにおける「足場かけ」概念の形成過程に関する一考察」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第一部 第57号 pp.35-42
- 遠藤辰雄（1992）「セルフ・エスティームの視座」遠藤辰雄・井上祥治・蘭千尋（編）『セルフ・エスティームの心理学―自己価値の探究―』ナカニシヤ出版 pp.8-25.
- 大野純子（2005）「中国の高等教育機関における日本語教育―その現状と展望―」『国文学踏査』大正大学国文学会 17号 pp.174-165
- 奥村訓代（1988）「授業の延長としての日本語劇」『Cosmica：area studies』京都外国語大学機関誌編集委員会編 18号 pp.118-139
- 岡崎眸（1996）「教授法の授業が受講生の持つ言語学習についての確信に及ぼす効果」日本語教育学会『日本語教育』89 pp.25-38
- 岡崎眸；堀和佳子（2000）「言語学習についての確信―韓国人留学生の場合」『お茶の水女子大学人文科学紀要』第53巻 pp.185-201
- 岡崎智己（2001）「母語話者教師と非母語話者教師のビリーフ比較―日本と中国の日本語

- 教師の場合—」日本語教育学会『日本語教育』110号 pp.110-119
- 岡崎智己；大神智春（2002）「コミュニケーション能力の育成を目指した教材開発—中国国内の日本語学習者を対象として—」『九州大学留学生センター紀要』第12号 pp.27-41
- 岡崎正道（1993）「ドラマ・漫画による日本語教育」 岩手大学人文社会科学部 『Arts liberales』第53号 p39-53
- 岡本敏雄（2000）「協調学習」日本教育工学会（編）『教育工学事典』実務出版
- 海保博之・柏崎秀子（2006）『日本語教育のための心理学』新曜社
- 片桐準二（2005）「フィリピンにおける日本語学習者の言語学習 Beliefs」『国際交流基金日本語教育紀要』第1号 pp.85-101
- 北川悦吏子（2000）『ビューティフルライフ シナリオ』角川書店
- 絹川友梨（2008）『インプロゲーム』晩成書房
- 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」『社会学心理学教育学』慶応義塾大学大学院社会学研究学紀要 第33号 pp.17-25
- 倉八順子（1995）「不安と第二言語習得」 明治大学人文科学研究所紀要 37 pp.77-100
- 倉八順子（1996）「第二言語学習への意欲—目標との関連—」 明治大学人文科学研究『明治大学人文科学研究所紀要』39号 pp.55-73
- 熊谷智子（2003）「シナリオのある会話—ドラマの日本語の特徴—」『日本語学』vol.22 明治書院 pp.6-12
- 小嶋英夫・尾関直子・廣森友人（編）（2010）『成長する英語学習者—学習者要因と自律学習』大修館書店
- 小林明子（2006）「第二言語教育における Willingness to Communicate に関する研究の動向」『広島大学大学院教育学研究科紀要』 第二部 第55号 pp.285-293
- 小林由利子；中島裕昭；高山昇；吉田真理子；山本直樹；高尾隆；仙石桂子（2010）『ドラマ教育入門』図書文化書店
- 小西正恵（1994）「第二言語習得における学習者要因」小池生夫（監修）SLA研究会（編）『第二言語習得研究に基づく最新の英語教育』大修館書店 pp.127-146
- 近藤真治；ヤン．L（1995）『コミュニケーション不安の形成と治療』ナカニシヤ
- 佐野正之（1982）『英語劇のすすめ』大修館
- 佐野正之（1990）『英語劇指導マニュアル』玉川大学出版部
- 嶋田洋徳；戸ヶ崎泰子；坂野雄二（1994）「小学生用ストレス反応尺度の開発」『健康心理学研究』7(2) pp.46-58
- 清末逸子（2005）「演劇的活動を取り入れた日本語学習—ドラマ作りと即興演劇的活動を取り入れた会話授業の実践を通して—」横浜国立大学国語・日本語教育学会『横浜国立大学 国語研究』23 pp.48-38
- 城生佰太郎（2002）『映像の言語学』おうふう

- 徐燕 (2012)「映像作品を利用した語用論的技能養成の方法開発—中国人中・上級日本語学習者を対象として—」博士論文
- 徐軍 (2008)「日本語学習者のドラマ視聴に関する調査研究—深圳職業技術学院を例に—」『日本言語文化研究会論集』 第 4 号 pp.61-88
- 末永俊郎(編) (1987)『社会心理学入門』 東京大学出版社。
- 修剛 (2006)「中国における大学日本語専攻の現状と問題点」2006'清華大学日本言語文化国際フォーラムパネルディスカッション pp.27-29
- スピールバーガー, C.D. (1983) (池上千寿子他訳)『ストレスと不安』 鎌倉書房
- 席衛国 (2008)「日中初級日本語教科書におけるコミュニケーション技能育成の意識の比較分析」『東アジア言語文化研究』 第 9 集 東アジア言語文化研究会 pp.138-153
- 外山美佐 (1996)「コミュニケーション能力向上のための『相互学習』について—中国上海復旦大学のアンケート結果から—」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』 11 号 pp.145-170
- 曾莉芬 (2007)「日本語学習者の教室内言語不安に関する研究—中国における会話授業を対象として—」中国四国教育学会『教育学研究紀要』 第 53 卷 pp.542-547
- 高尾隆 (2006)『インプロ教育：即興演劇は創造性を育てるか?』 フィルムアート社
- 高倉実；城間亮；秋坂真央；新屋信雄；崎原盛造 (1998)「思春期用日常生活ストレスサ—尺度の試作」『学校保健研究』 40 号 pp.29-40
- 高橋純子 (2002)「中級後半日本語会話クラスにおけるビデオドラマ制作活動の報告—その効果と応用への可能性—」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』 17 号 pp.115-125
- 高見澤孟 監修 (2004)『新・はじめての日本語教育』 ask
- 田所真生子 (2001)「外国語学習における学習者の情意要因に関する研究」名古屋大学言語文化部言語文化研究会 『ことばの科学』 14 pp.303-319
- 田中博晃 (2010)「英語授業への動機づけを高める要因：外国ドラマ・映画を用いたコミュニケーション活動における 3 欲求の役割の検討」『大学英語教育学会中国・四国支部研究紀要』 7 号 pp.1-10
- 谷口すみこ (2001)「日本語能力とは何か」『日本語教育を学ぶ人のために』 世界思想社 pp.19-33
- 谷口直隆 (2010)「コミュニケーション教育における演劇的活動の意義と可能性—目標と方法の対応という観点からの一考察—」『国語教育思想研究』 第 2 号 pp.11-20
- 因京子 (2001)「マンガを用いた日本語教育の視点と方法」『韓日言語文化研究』 第 2 巻 pp.131-150
- 張文麗 (2010a)「ドラマを素材にした Form-focused Instruction の効果—暗示的知識と明示的知識の測定を通して—」『日本言語文化研究会論集』 第 6 号 pp.51-67
- 張文麗 (2010b)「ドラマ視聴時の学びは指導によって変えられるか—プロトコル分析に

- よる指導効果の検証—『言語文化と日本語教育』39号 pp.174-177
- 譚晶華（2004）「中国大学日本語専攻のシラバスと四、八級試験要綱について」『世界の日本語教育』国際交流基金日本語国際センター編 第7号 pp.47-58
- 土屋康範（2010）「ドラマ教育における即興劇の効用に関する試論」『文芸研究』111号 pp.139-152
- 渡嘉敷恭子（1997）「テレビドラマを使ったビデオ教材の開発と教室活動」『関西外国語大学留学生別科日本語教育論集』第7号 pp.119-135
- 中井陽子（2012）「映画視聴と演劇上演を融合させた授業の分析—インターアクション能力育成を目指して—」国際表現言語学会 『IAPL オンラインジャーナル』創刊号 pp.1-28
- 中田賀之（2001）「英語学習動機づけ研究：量的データと質的データ融合に向けての試み—大学1年生の意識調査を用いて—」『社会文化研究所紀要』48号 pp.117-138
- 中島義明 など編（2001）『心理学辞典』有斐閣
- 中山由佳（2003）『『ビデオドラマ作成』の授業の可能性』早稲田大学日本語研究教育センター『講座日本語教育』第39号 pp.122-138
- 中山由佳（2012）「ひととものをつくる—演劇作品作りの現場としての日本語の教室から—」早稲田日本語養育実践研究 刊行記念号 pp.107-118
- 倪鏡（2006）『中国における日本語教育について—高等教育日本語専攻を中心に—』日本地域政策研究学会 vol.4 pp.33-39
- 縫部義憲（1983）「学習意欲を喚起する英語教室雰囲気と人間関係」垣田直巳（監）三浦省吾（編）『英語モノグラフ・シリーズ 英語の学習意欲』大修館書店 pp.93-123
- 縫部義憲（1991）『日本語教育学入門』創拓社
- 縫部義憲（2001）『日本語教師のための外国語教育学—ホリスティック・アプローチとカリキュラム・デザイン—』風間書房
- 縫部義憲；迫田久美子（2006）『講座・日本語教育学 第3巻 言語学習の心理』スリーエーネットワーク
- 野呂博子（2009）「演劇・ドラマ的要素を日本語教育に導入する意義—日本語コミュニケーション教育への一提言—」『Journal CAJLE』Vol. 10. pp.25-42
- 野呂博子；平田オリザ；川口義一；橋本慎吾（編）（2012）『ドラマチック日本語コミュニケーション「演劇で学ぶ日本語」リソースブック』ココ出版
- 橋本慎吾（2002）「演劇指導論に基づく日本語感情表現指導試論—「感情そのものは思い出せない」について—」『岐阜大学留学生センター紀要』2002 pp.45-57
- 橋本慎吾（2004）「パラ言語情報の音声的特徴抽出に関する一考察—異なる演者が発する「俺は遊びじゃ歌わない」の定量分析」『岐阜大学留学生センター紀要』2004 pp.3-9
- 橋本慎吾（2012）「演劇を活用した日本語音声教育」『ドラマチック日本語コミュニケーション「演劇で学ぶ日本語」リソースブック』ココ出版

- 橋本洋二(1993)「言語学習についての BELIFS 把握のための試み—BALLI を用いて」『筑波大学留学生センター日本語論集』第 8 号 pp.215-241
- 春原憲一郎(1992)「ネットワーキング・ストラテジー交流の戦略に関する基礎研究」『日本語学』明治書院 11 号 pp.17-26
- 林明子(1996)「心理劇と演劇論を応用した言語教育(=PDL) : その教育理論の示唆するところ」『東京学芸大学紀要』第 2 部門 人文科学 47 pp.39-48
- パルマ・ヒル ; フロリンダ・アンパロ (2009)「ドラマ・プロジェクトワークにおけるシナリオについての話し合い活動の効果—初級日本語学習者の日本語理解を目指して—」『日本言語文化研究会論集』第 5 号 pp.139-165
- 伴紀子(1987)「学習の反映から見た映像教材ビデオとその利用」国立国語研究所『映像教材による教育の現状と可能性—日本語教育映画ワークショップ報告—』
- 廣瀬清人 ; 菱沼典子 ; 印東桂子 (2009)「マズローの基本的欲求の階層図への原典からの新解釈」『聖路加看護大学紀要』35 号 pp.28-36
- 廣森友人(2002)「第二言語外国語教育における言語学習動機づけ研究 : 動機づけ研究の新しい枠組みへ」大学英語教育学会 『Hokkaido JACET journa』1 pp.19-31
- 廣森友人(2005)「外国語学習者の動機づけを高める 3 つの要因 : 全体傾向と個人差の観点から」大学英語教育学会紀要 41 pp. 37-50.
- 廣森友人(2006)『外国語学習者の動機づけを高める理論と実践』多賀出版
- ブライアン・ウェイ(1995)(岡田陽/高橋美智訳)『ドラマによる表現教育』玉川大学出版部
- 平田オリザ(1995)『現代口語演劇のために』晩聲社
- 平田オリザ(2006)『演劇入門』講談社現代新書 1422
- 平田オリザ(2008)『演技と演出』講談社現代新書 1723
- 細川英雄(2003)「『個の文化』再考—日本語教育における言語文化教育の意味と課題」『21 世紀の「日本事情」5』くろしお出版 pp.1-10
- 細田和雅 ; 伊藤克浩 ; 水田直美.(1994)「日本語学習者と日本語教師養成課程大学生の日本語学習に関するビリーフ」広島大学日本語教育学科紀要 4 号 pp.85-90
- 本名信行・岡本佐智子(2000)『アジアにおける日本語教育』三修社
- 水原明人(1999)「作る談話・脚本制作の現場」『日本語学』第 18 巻第 11 号 pp.28-39
- 宮下一博(1998)「質問紙法による人間理解」鎌原雅彦・宮下一博・大野木裕明・中澤潤(編)『心理学マニュアル 質問紙法』北大路書房 pp.1-8
- 村野良子(1984)「ドラマ方式を用いた日本語授業—日本語教育映画を使った場合—」日本語教育学会 『日本語教育』第 53 号 pp.83-91
- 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』16 pp.13-25
- 元田静(1997)「日本語教室内および教室外における第二言語不安」『教育学研究紀要第

- 二部』 第43号 pp.435-440
- 元田静(1998a)「第二言語不安研究の史的考察—日本語教育への導入に向けて—」『広島大学教育学部紀要』 第二部 第 47 号 pp.285-294
- 元田静 (1998b)「第二言語不安研究の史的考察」『広島大学教育学部紀要』 第二部 第 47 号 pp.285—294
- 元田静(1998c)「第二言語不安尺度の史的発展と課題」中国四国教育学会『教育学研究紀要』 第 44 卷 第 2 部 pp.432-437
- 元田静 (1999)「初級日本語学習者の第二言語不安についての基礎的調査」『日本教科教育学会誌』 第 21 卷 第 4 号 pp.45-52
- 元田静(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
- 元田静 (2005)『第二言語不安の理論と実態』 溪水社
- 守谷智美 (2004)「日本語学習の動機づけに関する探索的研究—学習成果の原因帰属を手がかりとして—」『日本語教育』120 号 pp.73-82
- 八島智子 (2003)「第二言語コミュニケーションと情意要因—「言語使用不安」と「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度」についての考察」関西大学外国語研究機構 『Journal of foreign language education and research』 5 pp.81-93
- 八島智子 (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—』 関西大学出版部
- 山本そのこ (1999)「中・独留学生のビリーフ比較 BALLI 調査をもとに」拓殖大学『拓殖大学日本語紀要』第 9 号 pp.91-107
- ユニアルシー (2005)「ドラマを用いた日本語会話授業—コミュニケーション能力の養成を目指して—」国際交流基金日本語国際センター 国立国語研究所 政策研究大学院大学『日本言語文化研究会論集』創刊号 pp.229-255
- 姚瑶 (2009)「日本語学科におけるテレビドラマ教材の使用に関する一考察—中国と韓国を比較して—」九州大学比較社会文化学府『比較社会文化研究』第 26 号 pp.45—56
- リアリィ,M.R. (1990)『対人不安』 北大路書房
- 陸静華 (1993)「中国における日本語教育の問題点—現在使用されている教科書を中心に—」『活水日文』27 号 pp.30-42
- 和田俊彦 (2009)「英語授業の言語活動におけるグルーピング—ドラマワークへのはじめの一步—」『日本私学教育研究所紀要』45 号 pp.101-104
- 渡辺淳 (1990)『海外帰国生—日本の教育への提案』 太郎次郎社 pp.20-24
- 渡部淳 (2001)『教育における演劇的知』 柏書房
- 渡辺淳 (2009a)『教育方法としてのドラマ』 晩成書店
- 渡部淳 (2009b)「ドラマワークとコミュニケーションの変容—獲得型学習モデルおよび

- 教師研修モデルに関する試案ー」『異文化間教育』 29 pp.40-49
- 渡辺晴世（1990）「学習者ビリーフと学習ストラテジー、学習者からの言語学習に関する情報獲得の試み」国立国語研究所日本語教育センター 『日本語教育論集』 7 号 pp.94-119
- 渡部敦子（2003）「対人不安と自己呈示－様々な場面における自己呈示動機付けと効力感について－」 『東北大学大学院教育学研究科研究年報』 51 pp.187-197
- Gehertz三隅友子(2009)「日本語教育における演劇の役割-まほろば国際プロジェクトⅠ・Ⅱ-」 第14 回ヨーロッパ日本語教師学会大会報告書 pp.92-99
- Gehertz三隅友子（2011）「地域と作る演劇と日本語教育-まほろば国際プロジェクト3 年の活動を経て-」 第23回日本語教育連絡会議報告発表論文集 No.23 pp.159-168

【英文文献】

- Aida,Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *The Modern Language Journal*,78,155-168
- Alpert,R., & Haber,R.N. (1960). Anxiety in academic achievement situations.*Journal of Abnormal and Social Psychology*,61,207-215.
- Brown,H.D.(1973). Affective variables in second language acquisition.*Language Learning*,23,231-244.
- Brown,H.D.(1980).Principles of language learning and teaching,Englewood Cliffs, New Jersey:Prentice-Hall. BulletinNo.672).London,Ontario,The Univrsity of Western Ontario.
- Brown,H.D.(2001).Teaching by principles:An interactive approach to language pedagogy(2nd ed.).White Plains,NY:Addison Wesley Longman.
- Buss,A.H. (1986). Social behavior and personality.Lawrence Erlbaum Associates.[大渕 憲一（監訳）（1991）『対人行動とパーソナリティ』 北大路書房]
- Canale,Michael.(1983). Form communicative competence to communicative language pedagogy,J.C.Richards and R.Schmidt(eds.)*Language and communication*, London:Longman,2-27
- Chastain,K. (1976).Developing second-language skills:Theory to practice.2nd ed.U.S.A.:Rand McNally College Publishing.

- Chaudron, C. (2001). Progress in Language Classroom Research: Evidence from The Modern Language Journal, 1916-2000. The Modern Language Journal, 85, 57-76
- Cronback, L. J. (1967). "How can instruction be adapted to individual differences?" In R. M. Gagne (Ed.), Learning and individual differences. Columbus, Ohio: Merrill
- Dörnyei, Z. (2000). Motivational strategies in the language classroom. Cambridge: CUP. (米山朝二・関昭典 (訳) 2005 『動機づけを高める英語指導ストラテジー35』大修館書店)
- Dörnyei, Z. & Csizér, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners-Results of an empirical study. Language Teaching Research, 2, 203-229
- Dörnyei, Z. & Ottó, I. (1998). Motivation in action-A process model of L2 motivation. Working Papers in Applied Linguistics, 4, 43-69
- Deci, E. L. (1975). Intrinsic motivation. New York: Plenum Press. [安藤延男・石田梅男 (訳) 1980 内発的動機づけ—実験社会学的アプローチ— 誠信書房]
- Deutsch, T. & Tobias, S. (1980). Prior achievement, anxiety, and instructional method. Paper presented at the annual convention at the American Psychological association, Montreal.
- Easty, E. D. (1966). On Method Acting, IVY BOOKS. (米村あきら訳 (1978) 『メソッド演技』 劇書房)
- Eccles, J. (1983). Expectations, values and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), Achievement and achievement motives, San Francisco: Freeman. , 75-146
- Ehrman, M. E., & Oxford, R. L. (1991). Affective survey. Unpublished manuscript. Arlington, VA: Foreign Service Institute.
- Ehrman, M. E., & Oxford, R. L. (1991). Affective survey. Unpublished manuscript. Arlington, VA: Foreign Service Institute.
- Endler, N. S. (1975). A person-situation interaction model for anxiety. In C. D. Spielberger & I. G. Sarason (Eds.), Stress and anxiety. Vol. 1. Washington, D. C.: Hemisphere Publishing Corporation, 145-164
- Epstein, J. (1989). Family structures and student motivation: A developmental perspective. In C. Ames & R. Ames (Eds.), Research on motivation in education Vol. 3, 259-295.
- FitzGibbon, E. (1993). Language at Play: Drama and Theatre in Education as Stimuli in Language Learning. In Schewe, M. and Shaw, P. (eds.), Towards drama as a method in the foreign language classroom. Frankfurt: Verlag Peter Lang. 269-281.
- Foss, K. A., & Reitzel, A. C. (1988). A relational model for managing second language anxiety. TESOL Quarterly, 22, 437-454
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1959). Motive variables in second-language acquisition.

- Canadian Journal of Psychology, 13, 266-272;
- Gardner, R.C., Smythe, P.C., & Clément, R. & Gliksmann, L. (1976). Second-language learning: A social psychological perspective. *The Canadian Modern Language Review*, 32, 198-213
- Gardner, R.C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*, London: Edward Arnold.
- Gillham, B. (2000). *Developing a questionnaire*. London: Continuum.
- Hewgill, D., H. Noro, & C. Poulton (2004). Exploring Drama and Theatre in Teaching Japanese: Hirata Oriza's play, Tokyo Notes, in an advanced Japanese conversation course. 『世界の日本語教育』 14、 pp227-252.
- Horney, K. (1950). *Neurosis and human growth*. New York: W.W. Norton & Company [榎本譲・丹治竜郎(訳) 1998 ホーナイ全集第六巻 神経症と人間の成長 誠信書房]
- Horwitz, E.K., Horwitz, M.B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 125-132
- Horwitz, E.K. (1987). "Surveying student beliefs about language learning" *Learner Strategies in Language Learning*. Anita Wenden & Joan Rubin eds, Prentice Hall International. 119-132
- Jersild, A.T. (1955). *When teachers face themselves*. Teachers College Press. 「船岡三郎(訳) 1975 自己を見つめる—不安の解決と共感— 創元社」
- Kao, S. & O'Neill, C. (1998). *Word Into Words: Learning a second language through Process Drama*. London: Ablex Publishing Corporation.
- Krashen, S.D. & Terrell, T.D. (1982). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Alemany Press
- Laronde, R.N. & Gardner, R.C. (1984). Investigating a causal model of second language acquisition: Where does personality fit? *Canadian Journal of Behavioural science*, 16, 224-237.
- Locke, E.A., & Latham, G.P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Ly, C.M. (1986). An analysis of discomfort, risk taking, sociability, and motivation in the L2 classroom. *Language Learning*, 36, 1-25
- MacIntyre, P.D., & Gardner, R.C. (1988). The Anxiety measurement of anxiety and applications to second language learning: An annotated bibliography (Research)
- MacIntyre, P.D., & Gardner, R.C. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning*, 41, 85-117
- MacIntyre, P.D. & Gardner, R.C. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning*, 41, 85-117

- Machida,S.(2001). Test anxiety in Japanese-language class oral examinations.世界の日本語教育, 11, 115-138.
- Maslow,A.H. (1962).Toward a Psychology of Being.U.S.A.:D.Van Nostrand.[上田吉一 (訳) 1964 完全なる人間—魂のめざすもの— 誠信書房]
- Maslow,A.H. (1970). Motivation and personality.New York:Harper &Row.
- May,R(1938) The art of counseling. New York:Abingdon Press. [黒田昭登 (訳) 1969 精神科学全書 6 カウンセリングの技術 岩崎学術出版社]
- McCoy,I.R.(1979) .Means to overcome the anxieties of second language learners.Foreign Language Annals.12,185-189
- Moskowitz,G.(1978). Caring and shairing in the foreign language class.Rowley,Massachusetts:Newbury House Publishers.Spielberger,C.D.Anxiety as an Cmotional State.In C.D. Spielberger(Ed.) (1972)..Anxiety:Current trends in theory and research .Vol 1.New York:Academic Press.
- Price,M.L. (1991). The subjective experience of foreign language anxiety:Interviews with highly anxious students.In E.K. Horwitz & D.J.Young(Eds.),Language anxiety:From theory and research to classroom implications.Englewood Cliffs,New Jersey:Prentice-Hall,101-108
- Reeve,J., & Deci,E.L.& Ryan,R.M. (2004). Self-determination theory:A dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation.In D.M.McInerney & S.V. Etten (Eds.), Big theories revisited,Greenwich,CO:Information Publishing Press,31-60
- Rheinberg,F,Vollmeyer,R., & Rollett,W. (2000). Motivation and action in self-regulated learning. In M.Boekaerts,P.R.Pintrich & M.Zeidner (Eds.),Handbook of self-regulation.San Diego,CA:Academic Press. ,503-529
- Rosenberg,M. (1965) .Society and the adolescent self-image. Princeton,New Jersey:Princeton University Press.
- Saito,Y.,Horwitz,E.K.,& Garza,T.J. (1999) .Foreign language reading anxiety.Modern Language Journal,83,202-218、
- San Diego,CA:Academic Press.;Macaro,E.(2003). Teaching and learning a second language: A guide to recent research and its applications.London:Continuum.
- Sara Cotterall(1994) .“Readiness for Autonomy: Investigating Learner Beliefs “.System,Vol.23,No2,195-205.
- Sarason,I.G.,Sarason,B.R.,&Pierce,G.R.(1991).Anxiety,cognitive interfereance ,and performance.InM.Both-Butterfield(Ed.)Communication mcognitionmand anxiety, Newbury Park,CA:Sage. 19-44,
- Scovel,T. (1978) .The effect of affect on foreign language learning:A review-of the

- anxiety research. *Language Learning*, 28, 129-142.
- Sullivan, H.S. (1953). *Conceptions of Modern Psychiatry*. New York: W.W. Norton & Company. [中井久夫・山口隆 (訳) 1976 現代精神医学の概念 みすず書房]
- Tobias, S. (1986). Anxiety and cognitive processing of instruction. In Schwarzer (Ed.), *Self related cognition in anxiety and motivation*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tsui, A.B.M. (1996). Reticence and anxiety in second language learning. In K.M. Bailey & D. Nunan (Eds.), *Voices from the language classroom*. Cambridge University press. 145-167
- Vogely (1998). Listening comprehension anxiety: Students' reported sources and solutions. *Foreign Language Annals*, 31, 67-80
- White, R.W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333
- Yerkes, R.M. & Dodson, J.D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, 18, 459-482
- Young, D.J. (1990). An investigation students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*, 23, 539-553
- Young, D. (1999). *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating low-anxiety classroom atmosphere*. Boston: McGraw-Hill

【中国語文献】

- 中国教育部高等学校外国語専攻教学指導委員会日本語組 (編) (2003) 『高等院校日本語専攻高学年教学大綱』
- 中国教育部高等学校外国語専攻教学指導委員会日本語組 (編) (2001) 『高等院校日語專業基礎段階教学大綱』

付録

1. 日本語学習に対するビリーフ調査（中国語）
2. 日本語不安（教室内）尺度
3. 日本語不安（教室外）尺度
4. 日本語学習における心理的欲求尺度
5. 日本語学習における動機づけ尺度
6. 日本語の自信尺度
7. 日本語での自尊感情尺度
8. 映像教材と教室活動に関する調査（教師用）
9. 映像教材と教室活動に関する調査（学習者用）
10. ドラマ再現演劇『Beautiful Life ～ふたりでいた日々～』台本

付録 1

日语学习需求调查表

(中国語)

感谢你能参加这次研究活动。本次调查的主要目的是了解关于你的日语学习需求的问题。你的回答不涉及对错，也不会影响到学分和成绩，请您务必按照真实想法填写。调查数据，仅限教学研究使用。非常感谢您的合作！

姓名： 年级： 性别： 日本語能力試験（ ）級

(1=完全不同意 2=不同意 3=比较同意 4=同意 5=非常同意)

01. 教师在课堂教学中应起主导作用	1	2	3	4	5
02. 正确的日语发音非常重要	1	2	3	4	5
03. 为了说日语有必要了解日本文化	1	2	3	4	5
04. 教师应该比学生更了解，什么是最有效的学习方法	1	2	3	4	5
05. 作业应该由老师来布置给学生	1	2	3	4	5
06. 通过相互商量来制定上课计划及学习日程，只是浪费时间	1	2	3	4	5
07. 非言语（如：肢体语言）的误用并不重要	1	2	3	4	5
08. 与日本人练习日语很愉快	1	2	3	4	5
09. 老师的建议即使不适合自己，也照做	1	2	3	4	5
10. 没有老师学习外语是不可能的	1	2	3	4	5
11. 外语学习最重要的部分是学习词汇	1	2	3	4	5
12. 反复，大量练习是很重要的	1	2	3	4	5
13. 背单词或短语是很重要的	1	2	3	4	5
14. 对全班的学习进行指导和引导，是教师的责任	1	2	3	4	5
15. 和别人说日语时，感到很不好意思	1	2	3	4	5
16. 允许初学者出现日语错误，以后就很难把日语说得正确了	1	2	3	4	5
17. 外语学习最重要的部分是学习语法	1	2	3	4	5
18. 语法上的疑点搞不清楚就会感到心里不踏实	1	2	3	4	5
19. 在平常会话中，即使有语法上的问题，也不去追根问底	1	2	3	4	5
20. 由浅入深地学习句型，才能最终培养出真正的日语实力	1	2	3	4	5
21. 以会话为中心的课程最好	1	2	3	4	5
22. 如果不看课本学习的话，会感到不安	1	2	3	4	5

23. 解说语法和词汇时，希望用中文	1	2	3	4	5
24. 希望按照课本项目的顺序学习	1	2	3	4	5
25. 外语学习不见长进，责任在于老师	1	2	3	4	5
26. 我想学习课本里所有的内容	1	2	3	4	5
27. 应由老师来对学生做出评价	1	2	3	4	5
28. 在课堂上学习的文章，希望老师全部翻译	1	2	3	4	5
29. 在课堂上提问题，如不会用日语说，用中文说也无妨	1	2	3	4	5
30. 在课堂上遇到不懂的问题，可以用中文问同学	1	2	3	4	5
31. 不需要用中文来解释语法	1	2	3	4	5
32. 学生在课堂上，除了提问题其他的也可使用中文	1	2	3	4	5
33. 除了语法解释以外的部分，其他部分应该全部用日语	1	2	3	4	5
34. 在课堂上，如果一点也不能使用母语，会感到无聊	1	2	3	4	5
35. 听录音磁带练习是很重要的	1	2	3	4	5
36. 在课堂上，尽量说日语，不说中文，才能早日学好日语	1	2	3	4	5
37. 对于因文化而异所形成的不同习惯，老师在课堂上应当讲解	1	2	3	4	5
38. 听老师的发音比听磁带练习还好	1	2	3	4	5
39. 日语学习最重要的部分，是学习怎样把中文翻译成日语	1	2	3	4	5
40. 不使用教材，只做口语练习的方法不适合自己的	1	2	3	4	5
41. 按照教材讲课好	1	2	3	4	5
42. 不习惯两人一组进行练习	1	2	3	4	5
43. 听同班同学发音和做练习没有多大意思	1	2	3	4	5
44. 学习日语最好的方法，是跟日本人学习	1	2	3	4	5
45. 通过自己感兴趣的话题来学外语，是很有意思的	1	2	3	4	5
46. 与日本人以外的人说日语，毫无意义	1	2	3	4	5

付録 2

日语学习教室内不安调查表

感谢你能参加这次研究活动。本次调查的主要目的是了解你在日语学习中可能遇到的教室
内不安情绪的问题。你的回答不涉及对错，也不会影响到学分和成绩，请您务必按照真实想
法填写。调查数据，仅限教学研究使用。非常感谢您的合作！

姓名： 年级： 性别： 日本語能力試験（ ）級

（1=完全不同意 2=不同意 3=不完全同意 4=比较同意 5=同意 6=非常同意）

- | | | | | | | |
|----------------------------|---|---|---|---|---|---|
| 01. 上课说日语时，很紧张。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 02. 要被点名回答问题时，很紧张。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 03. 担心上课时说错日语。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 04. 上课紧张时，平时懂的日语也想不起来了。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 05. 上课时，朗读日语会紧张。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 06. 担心能不能跟上日语课的进度。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 07. 听不懂磁带或 DVD 的日语时，会感到不安。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 08. 课堂上，用日语演讲时会紧张。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 09. 担心自己的日语是不是比别的同学差。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 10. 上日语课要学很多内容时，感到不安。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 11. 在其他同学面前，日语出错时感到很害羞。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 12. 回答不出老师的问题时，感到不安。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 13. 日语课的内容太难时，感到不安。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 14. 老师说日语说得太快时，感到不安。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 15. 担心别的同学会不会认为我的日语差。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 16. 日语说错时，担心老师批评。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 17. 在同学和老师面前表演情景对话，感到紧张。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 18. 担心自己没有学习日语的能力。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 19. 突然被老师提问，感到紧张。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 20. 说日语时，担心被别的同学笑话。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 21. 上课时，用日语讨论感到紧张。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 22. 看到老师听不懂我的日语时，感到不安。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 23. 磁带或 DVD 的日语速度太快时，感到不安。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

付録 3

日语学习教室外不安调查表

感谢你能参加这次研究活动。本次调查的主要目的是了解你在日语学习中可能遇到的教室外不安情绪的问题。你的回答不涉及对错，也不会影响到学分和成绩，请您务必按照真实想法填写。调查数据，仅限教学研究使用。非常感谢您的合作！

姓名： 年级： 性别： 日本語能力試験（ ）級

（1=完全不同意 2=不同意 3=不完全同意 4=比较同意 5=同意 6=非常同意）

- | | | | | | | |
|--------------------------------|---|---|---|---|---|---|
| 01. 和日本人说话时，担心说错日语。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 02. 担心日本人觉得我日语不好。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 03. 日本人说的日语和在日语课中学的不一样时，感到不安。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 04. 和日本人说话时，想说的内容用日语说不好时，感到着急。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 05. 说好几次，日本人也不懂我说什么时，感到着急。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 06. 担心和初次见面的日本人说话时，能不能说得好。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 07. 必须用敬语时，感到不安。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 08. 日本人听到我的日语，说「え？」时，感到不安。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 09. 日本人说很多我不懂的日语时，感到不安。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 10. 和日本人说话，知道的日语想不起来时，很着急。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 11. 不懂日本人说的日语，却不知道如何反应时，感到不安。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 12. 日语说得比我好的同学在旁边时，自己说日语感到不安。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 13. 在课堂外和老师说日语时，担心能不能说得好。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 14. 担心自己是否没有日语会话能力。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 15. 和日本人说话时，担心是否要说得很快才可以。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 16. 日本人听到我的日语，表现出不明白的表情时，感到不安。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 17. 担心日本人是否会笑话我的日语。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 18. 担心自己的日语会话很难进步。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

付録 4

日语学习意愿调查表

感谢你能参加这次研究活动。本次调查的主要目的是了解关于日语学习意愿的问题。你的回答不涉及对错，也不会影响到学分和成绩，请您务必按照真实想法填写。调查数据，仅限教学研究使用。非常感谢您的合作！

姓名： 年级： 性别： 日本語能力試験（ ）級

（1=完全不同意 2=不同意 3=比较同意 4=同意 5=非常同意）

- | | | | | | |
|---------------------------|---|---|---|---|---|
| 01. 日语课的内容，全部由老师决定。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 02. 日语课的学习内容有选择的自由。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 03. 老师和我们商量日语课的进度。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 04. 我们能向老师提议日语课时希望学的内容。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 05. 对自己在日语课上的努力感到满意。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 06. 认为自己在日语课中能取得好成绩。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 07. 经常觉得自己日语学得不好。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 08. 认为只要好好努力就能学好日语。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 09. 和一起上日语课的同学关系很好。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. 认为上日语课时与同学合作学到了很多東西。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. 认为上日语课时，同学之间有相互学习的氛围。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. 认为课堂上的小组活动进行得很协调。 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

付録 5

日语学习动机调查表

感谢你能参加这次研究活动。本次调查的主要目的是了解关于日语学习动机的问题。你的回答不涉及对错，也不会影响到学分和成绩，请您务必按照真实想法填写。调查数据，仅限教学研究使用。非常感谢您的合作！

姓名： 年级： 性别： 日本語能力試験（ ）級

（1＝完全不同意 2＝不同意 3＝比较同意 4＝同意 5＝非常同意）

01. 因为日语学习很愉快。	1	2	3	4	5
02. 因为日语学习能有新的发现。	1	2	3	4	5
03. 因为增加日语知识很愉快。	1	2	3	4	5
04. 因为日语课很愉快。	1	2	3	4	5
05. 因为想学到将来有用的日语知识。	1	2	3	4	5
06. 因为日语对自己来说有用。	1	2	3	4	5
07. 因为想至少会说一门外语。	1	2	3	4	5
08. 因为觉得有利于自己的成长。	1	2	3	4	5
09. 因为不学日语的话，将来会后悔。	1	2	3	4	5
10. 因为觉得会说日语的话，很帅。	1	2	3	4	5
11. 因为觉得会日语是很普通的事。	1	2	3	4	5
12. 因为想取得好成绩。	1	2	3	4	5
13. 因为学日语就像是必须要做的事。	1	2	3	4	5
14. 因为不学日语就找不到工作。	1	2	3	4	5
15. 不知道课堂上能学到什么。	1	2	3	4	5
16. 觉得学日语也没有感到成效。	1	2	3	4	5
17. 没有想过学习日语的理由。	1	2	3	4	5
18. 觉得学日语是在浪费时间。	1	2	3	4	5

付録 6

日语学习自信调查表

感谢你能参加这次研究活动。本次调查的主要目的是了解你在日语学习中自信的问题。你的回答不涉及对错，也不会影响到学分和成绩，请您务必按照真实想法填写。调查数据，仅限教学研究使用。非常感谢您的合作！

姓名： 年级： 性别： 日本語能力試験（ ）級

完全没有自信				非常有自信			
1	2	3	4	5	6	7	
1. 关于语法的知识			1	2	3	4	5 6 7
2. 关于词汇的知识			1	2	3	4	5 6 7
3. 分辨发音的能力			1	2	3	4	5 6 7
4. 准确发音的能力			1	2	3	4	5 6 7
5. 朗读能力			1	2	3	4	5 6 7
6. 对快语速听力内容的理解能力			1	2	3	4	5 6 7
7. 语速与会话能力			1	2	3	4	5 6 7

付録 7

日语学习自尊感情调查表

感谢你能参加这次研究活动。本次调查的主要目的是了解你在日语学习中自尊感情的问题。你的回答不涉及对错，也不会影响到学分和成绩，请您务必按照真实想法填写。调查数据，仅限教学研究使用。非常感谢您的合作！

姓名： 年级： 性别： 日本語能力試験（ ）級

（1＝完全不同意 2＝不同意 3＝同意 4＝非常同意）

01. 日语课上，我和其他同学有同等价值。	1	2	3	4
02. 认为自己的日语，有很多好的地方。	1	2	3	4
03. 课堂上常觉得自己日语不好。	1	2	3	4
04. 我的日语说得和其他同学一样好。	1	2	3	4
05. 认为自己的日语没有擅长的方面。	1	2	3	4
06. 乐观地看待自己的日语学习。	1	2	3	4
07. 对自己的日语基本上满足。	1	2	3	4
08. 觉得在课堂上对自己的日语应该更加有自信。	1	2	3	4
09. 有时觉得自己的日语没有实用价值。	1	2	3	4
10. 有时觉得自己的日语完全不行。	1	2	3	4

付録 8

关于影像教材及课堂活动的调查（教师）

各位亲爱的老师，感谢您能参加这次研究活动。本次调查的主要目的是了解您在日语教学中使用影像教材及组织课堂活动的调查。调查数据，仅限教学研究使用。由衷地感谢您的合作！

性别：

年龄：

教龄：

1. 您在课堂上使用过日本电视剧，电影等影像资料吗？如有，能否告知具体的名称。

2. 课堂上，您是如何使用上述影像资料的？望能尽量具体说明使用方法。

3. 使用影像资料时有什么感到不便与困难的地方？

4. 你经常开展怎样的课堂活动以提高学生的日语口语水平？

5. 课堂上，进行过例如：电视剧再现表演，情景对话，即兴表演等活动吗？
你是否对这些表演形式的教学方法感兴趣？希望能写下您的提案。

付録 9

关于影像教材及课堂活动的调查（学生）

各位亲爱的同学，感谢大家能参加这次研究活动。本次调查的主要目的是了解大家在日语课堂中接触的影像教材及课堂活动的调查。调查数据，仅限教学研究使用。由衷地感谢大家的合作！

姓名： 年级： 性别： 日本語能力試験（ ）級

1. 你对现在使用的教材满意吗？希望使用怎样的教材？（请具体说明）

2. 上课时老师使用过日本电视剧作为教材吗？你希望老师用怎样的电视剧作为教材？
（请写出具体的电视剧名）

3. 你希望老师用电视剧，电影等影像资料开展怎样的课堂活动？

4. 你希望开展怎样的课堂活动以提高日语口语水平？

5. 课堂上，进行过例如：电视剧再现表演，情景对话，即兴表演等活动吗？
你希望通过这些表演形式练习会话吗？

付録 10

ドラマ再現演劇『Beautiful Life ～ふたりでいた日々～』台本

シーン1 図書館・中

沖島 柊二(おきしま しゅうじ)

医師一家に生まれるも美容師を志した。有名店に勤め腕もあるのだが、客からの人気はない。

27 歳。

町田 杏子(まちだ きょうこ)

図書館司書。難病に冒され 10 年以上車椅子での生活を強いられているが、明るく前向きな性格。27 歳。

田村 佐千絵(たむら さちえ)

杏子の同僚で親友。杏子のよき理解者で柊二との恋を応援する。杏子の兄に思いを寄せている。26 歳。

図書館の中の風景

男、本を探している。

女、カウンターの中に座っている。

女、なんとなく男の方を見る。

男、視線に気がつく。

女、フンッて感じて、目を逸らして作業。

カウンター。

サチ 「(来て) 今週末、書棚の整理するって」

杏子 「あいよ」

そこに、男、柊二、来る。

柊二 「あの、すいません」

体は、サチの方へ向き。

サチ 「はい？」

柊二 「水酸化ナトリウムの本、ありますか？」

サチ 「水酸化…… ナトリウム……」

杏子 「そのようなものは、当図書館では扱っておりませんが」

と割って入る。

柊二 「この人に（とサチ）聞いてんの。あなたじゃなく（あんたじゃなく、の方が感じ
だったら、こっちで）」

杏子 「————」

サチ 「あの、水酸化ナトリウム、ですか？」

柊二 「ええ、水酸化ナトリウム」

杏子 「だから、（相手しなくて）いいんだって。からかってるだけなんだから。」

とサチに

サチ 「あ、少々お待ちください」

と中に入る。

柊二 「作ってません」

杏子 「国会議事堂でも爆破すんですか？」

柊二 「まずは、あなたの頭だね。お、もう爆発しているか」

杏子 「どういう意味よ」

柊二 「すごいよ、そのパーマ」

杏子は、カチンと来たところで、サチ、戻る。

サチ 「あの、ここから三つ目の本棚を曲がって、突き当りに（と図書館の見取り図を持
って来て説明）

化学書（？）のコーナーがあります。そこにカードの引出しがあって、五十音順
で並んでますから、

水酸化ナトリウムの（イントネーションついてしまって）『ス』のところを引いて
いただければ……」

柊二 「『ス』のところね」

と少し笑う。

サチ 「(くくつと笑って) やだ」

杏子、横で面白くない。

柊二 「(いい笑顔) どうもありがとう」

サチ 「(♡) あっ、これ、お持ちになって」

と見取り図の紙。

柊二 「いい、わかるよ」

とまた、感じのいい笑顔。

にサチには見え。

柊二、そちらの方へ。

杏子のことは、無視、して行く。

杏子も、まあ無視。

サチ 「……（夢見心地）」

杏子 「おいっ」

サチ 「はい？（まだ、夢見心地）」

杏子 「爆弾、作ってるよ、あいつ」

※ ※ ※

柊二、本を二冊抱えてカウンターの方へ。

サチ、近くの本棚に、返却されて来たらしき本を戻している。

柊二——「……」

仕方なく、杏子の前に。

ドンと置く。

杏子、見る。

杏子 「何でしょうか？」

柊二 「借りる、これ」

エラそうに。水酸化ナトリウム関係の本。『水酸化ナトリウムの使用法』。

杏子 「……」

作業をするが、（あの、コンビニみたいにピッと値段を測るやつ）

杏子 「（若干得意そうに）申し訳ありませんが、これは、館外貸し出し禁止、となっております。

図書館内での閲覧のみです」

背表紙、めくったところかどこかに禁止のシールが。

柊二 「じゃ、コピー機ある？」

杏子 「あちらでございます」

黒山のひとだかり。たくさん、待っている。

サチ、戻って来て。

サチ 「あ、コピー。ごめんなさいね。今、すぐ裏の、青山学院の学年末試験と重なっているもんだから……」

柊二 「……………」

サチ 「(ササッと本見て) あっ、いいですよ。(と小声)」

えっと、杏子、見る。

サチ 「いいですよ。持ってっちゃってください」

杏子 「ちょっと、サチ」

サチ 「だって(と、一番背表紙の裏、開いて。図書カード) この本、最後に貸し出されたの1984年だよ。16年ぶりだよ。

三日くらい貸し出したってこの世の誰も困らない……」

杏子 「規則は規則でしょ」

柊二 「交通規則は守らないくせに」

杏子 「なによ」

省略

と言ってる時に、青学の男子学生風が、本を持ってスタッと向こうの方へ。

杏子、すばやい動きで、サッとカウンターから外に出て。

すごい速度で車イスを漕いで。

杏子 「ちょっと、そこのあなた待って！」

男の子、とっさに逃げようとする。

杏子 「とまりなさい！」

ともうダッシュ。追いつく。

柊二 「(すごい物を見たって感じで) すげースピード」

サチ 「時速12キロ」

柊二 「えっ？」

サチ 「あの子、スピード狂なの」

柊二 「ああ、朝のビータ(赤い車の車種)も出してたなあ……」

青山学院生、お腹から本を出す。

杏子 「館外、持ち出し禁止でしょう」

男の子「スイマセン……。コピーが、混んでたもんで」

杏子 「見逃してあげるから、並んで」

男の子「はい……」

と、本を持って、コピーの方へ。

杏子、戻ってくると。

柊二に。

杏子 「あなたも、並んで」

柊二 「(時計見て) 時間ないんだ」

杏子 「…… (顔見て)」

何を出すかと思ったら、紙とえんぴつ。

杏子 「だったら、これ貸したげるから、書き写したら？」

柊二 「(意地悪とわかっている) 面白いこと言うね」

サチ 「(悪いなあ、という感じで、ドキドキして) あのお……」

柊二 「いいです。また、来ます」

とまあ、サチに感じ悪くなく言うと、踵返す。

サチ 「聞いたあ？また来ますだって。私に会いに来るのかなあ。杏子に会いに来るのかなあ。」

杏子 「もう来ないでしょう」

サチ 「何でそういうこと言うの？何やってる人かなあ♡」

杏子 「だから、爆弾作ってるんだって」

サチ 「ねえ、水酸化ナトリウムで爆弾作れないよ」

杏子 「……そう」

サチ 「うん。私、ほら、一応、大学、理系だったから。」

杏子 「ふうん」

、

シーン2 図書館・中

沖島 柊二(おきしま しゅうじ)

医師一家に生まれるも美容師を志した。有名店に勤め腕もあるのだが、客からの人気はない。
27 歳。

町田 杏子(まちだ きょうこ)

図書館司書。難病に冒され 10 年以上車椅子での生活を強いられているが、明るく前向きな性格。27 歳。

田村 佐千絵(たむら さちえ)

杏子の同僚で親友。杏子のよき理解者で柊二との恋を応援する。杏子の兄に思いを寄せている。26 歳。

美山 耕三(みやま こうぞう)

ボランティアスタッフ。杏子が好きで何かとお節介を焼くが、本人には冷たくあしらわれる。32 歳。

サチ 「その髪型、変だよ」

杏子 「(振り向いて) わかってるよ」

サチ 「だったら、いいけど」

杏子 「お兄ちゃんがさ、いつもの近くの床屋さん行くって時に連れてってもらってさ、いつものカットだけにしときゃよかったんだけど、そこの新人の入ったばかりの男の子がさ、パーマ覚えました、かけてみたい、2000 円でいいですって言うからさ」

サチ 「2000 円のパーマか」

杏子 「2000 円の新小岩の床屋さんのパーマだよ」

サチ 「2000 円の新小岩の床屋さんのパーマか……。今時、そういう子、めずらしいだろうね。」

杏子 「うん……お客さん、商店街のオジサンばかり」

サチ 「顔も剃ってもらうの？ (もちろん、冗談)」

杏子 「……。剃らないよ。私は」

その時、スタスタスタッと近づいてくるジーパン。マニキュアを塗っていたサチ、気がつき、ハッとして顔を上げる。

杏子も、顔上げる。

一瞬、柊二と思わせて。

美山 「こんにちは」

健康的な笑顔。とっちゃんボーヤ風

杏子 「あ、こんにちは」

なぜか、妙に緊張。

美山 「(顔、輝いて) あっ、髪形変えましたね。素敵です(本気)」

杏子 「いや……素敵じゃないと思いますけど(小声で反論)」

美山 「お似合いです(ニコッ)。どうですか？杏子さん。決心つきましたか？」

杏子 「はっ……？」

美山 「来週の日曜、『みんなで踊ろう』パーティーのことですよ。

僕らと一緒に踊るダンスパーティーです。勇気出してください。」

杏子 「あ、でも、私、踊りはちょっと」

美山 「大丈夫、僕らにまかせて下さい。この間は、前橋その前は三戸。いろんなところで、

やりました。その度に、杏子さんのような方、みなさんに喜んでいただきました」

杏子 「あの……杏子さんのような方ってどういうことでしょう？私は私であって、

私でしかなくて、私のような人ってどこにもいないと思うんですけど」

つい、思わず、マジで。

美山 「あ、いや……(困る)」

杏子 「だいたい、なんで車イスで踊んなきゃいけないんですか？車イスで踊って楽しいと思いますか？

目、回るだけでしょ」

美山 「いや……そんな」

杏子 「だいたい、あなた方ボランティアの人って、こう、なんていうか、恵まれない人たちに、

手、差し伸べるのが、気持ちいいんでしょ。いいことしているって。そういうの。

善意の押し売りって言うんです」

言ってしまった……。

美山 「あの、だったら……」

杏子 「……？(だったら?)」

美山 「映画はどうでしょう？」

杏子 「だからあ。映画くらい、ひとりで行けます！」

美山 「……。そうですか。すみません」

しょぼん。

くるりと向こう向く。

行く。

杏子——「……(ちょっと、胸が痛い)」

サチ 「杏子……」

たしなめる（窘める）ように。

杏子 「いいのよ。ああいう人は、あのくらい言わないとわからないのよ」

柊二 「でも、今のはないんじゃないかな」

と水酸化ナトリウム関係の本、ポンと出しつつ。

杏子 「何よ。あなた……お説教？」

本の処理しつつ。

柊二 「そうじゃないさ」

杏子 「いつからいたの？」

柊二 「勇気出してください！のあたりから」

杏子 「……」

柊二 「あの人、善意の押し売りじゃないと思うよ。ナンパだよ」

杏子 「はあ？」

あんた、何言ってるの？的ニュアンス。

柊二 「あんたのこと、好きなんだよ。デートに誘ってるの」

杏子 「まさかあ」

柊二 「映画のチケット二枚、手に握りしめてたよ。」

杏子 「ウソ……」

柊二 「あなた、見えなかったかもしれないけど」

サチ 「私も、見えた……」

サチ、立っていたので。

杏子 「バカなこと言わないで」

と言って、カウンター、扉開けて出て行く。

図書館の本棚の脇で、本のチェックをするなど作業しながら。

ついて来るといふか、横に来る柊二。

杏子 「私、自慢じゃないけど、車イスの男にナンパされたことはあるけど、健常者にはないの」

作業しながら。

柊二 「甘いね。」

杏子 「……。ねえ、あなたさ。この間も、変な時間に来たけど。何やっている人なわけ？」

柊二 「え……？」

杏子 「いい歳してそんなかつこうして、平日の昼間に図書館来て。あっ、わかった。リストラだ。

プーだ。最近、その手多いのよね、図書館って」

机に上半身、寝そべっていたサエない中年たちが、ふっとその声に反応して見たりする。

杏子 「……（ちょっと、つつしむ（慎む））。じゃなかったら、リストラすれすれとか（小声）。

やることなくて昼間っからナンパしてたりして～」

柊二、ちょっと当たっていて、ドキッ。

柊二 「あのさ（形勢不利）」

杏子 「はいさ（形勢有利）」

柊二 「さっき、変なこと言ってたよ」

杏子 「え？」

柊二 「私は私であって、私でしかない、とか言っているくせに、なんで、相手の人はボランティア

の人たちって十把ひとからげ（じっぱ一絡げ）なの？」

杏子 「……あっ（ちょっと痛い）……それは……」

柊二 「あの人がかわいそうだったよ。善意の押し売りとか言われて。だいたい、そういうこと言うの、

やっぱ、どっか自分がひが（僻む）んでるからじゃないの？」

杏子 「（カッチーン）あのね、私のどこがひがんでるのよ」

柊二 「あ、かわいくない。そのかわいくなさがさ。」

杏子 「これは、生まれつき。ちょっと、あなた、さっきから何やってんのよ」

柊二、棚の本をどんどん抜いてた。

わからないけど、童話とか、カチカチ山とか、色とりどり、笑えるのが混じっていると楽しい。

柊二 「借りようと思ったんだけど、やっぱやめとくわ。あっ、丸禁マーク、どうせ館外持ち出し禁止だわ。（女言葉の『だわ』ではない）」

と杏子の膝にドンと全部置く。十冊以上。

絵画の図録など思い本も混じっていて。

杏子 「ちょっとお」

柊二、どんどん行ってしまう。

杏子 「ちょっと、ねえ、これどうすんのよお」

身動き取れない。

柊二、どんどん出入口の方へ。

杏子 「おい！障害者に何すんのよ」

と出入口の**柊二**に向かって大声で叫ぶ。

柊二、立ち止まって振り返って。

柊二 「どこが障害者だよ。元気**ありあまってる**よ（あんた）。春の砂ネズミみたいだよ！」

なにか、すがすがしい雰囲気のふたり。

大声で叫び合って。

杏子 「……春のスナネズミ……？」

シーン3 図書館・中（午前）

沖島 柊二（おきしま しゅうじ）

医師一家に生まれるも美容師を志した。有名店に勤め腕もあるのだが、客からの人気はない。
27 歳。

町田 杏子（まちだ きょうこ）

図書館司書。難病に冒され 10 年以上車椅子での生活を強いられているが、明るく前向きな性格。27 歳。

田村 佐千絵（たむら さちえ）

杏子の同僚で親友。杏子のよき理解者で柊二との恋を応援する。杏子の兄に思いを寄せている。26 歳。

やはり、ボーッとした顔をしている杏子。

の顔が、ふっと真顔になり、そちらの方をじっと見ている。

柊二が、近づいてくる。

柊二 「よおっ」

杏子 「ああ……」

柊二 「何、幽霊でも見たような顔して」

杏子 「何か用？」

柊二 「ねえ、その髪、何とかしない？」

杏子 「え……？」

柊二 「なかなか、すごいよ、その髪」

杏子 「好きでやってるんだから、ほっといてよ」

柊二 「俺が切ってやるよ」

杏子 「はあ？」

柊二 「カットモデルやってくれないかと思って」

サチ、スッと横から出て来て。

サチ 「美容師……さんなんですか？」

柊二 「ああ、まあ」

サチ 「何だ、そうだったんだ。どうもお洒落だなあ～と思ってたんですよ
と調子いい。

柊二 「あそ？」

サチ 「どこのお店、ですか？」

柊二 「えっ、場所？」
サチ 「場所」
柊二 「青山」
サチ 「青山……ああ、近いもんね。だから、この図書館……」
杏子 「(実は気になって) 青山の……何て店？」
柊二 『ホットリップ』
杏子 「ふうん……」
サチ 『ホットリップ』！知っている。よく雑誌に載ってる！私じゃダメかな？！
柊二 「え、あ、いや……」
サチ 「……ダメか。あ、ねえ、芸能人とか来るんだよね」
柊二 「まあ……俺が切ってるわけじゃないけど」
サチ 「ねえ、杏子、この間、『アンアン』見て、ここ行ってみたいねって言ってたじゃん」
杏子 「そうだっけ」

とぼける。

サチ 「(続けて) でも、**バリアフリー**じゃないから、行けないって。お兄ちゃん行ってる床屋さんじゃないとって……」
杏子 「(遮って) **さえぎる**余計なこと言わないで！」
サチ 「……ゴメン……」
柊二 「何？バリアフリーって？」
サチ 「……(杏子の目を気にして、答えられない)」
柊二 「(サチに近寄って、小声で) 何？バリアフリーって？」
サチ 「あの……。ほら、車イスだと段差とかあると、行けないじゃない？そういうの、ないところのことよ。」

スロープ (斜坡) になってて、お店ン中もスペースがあって」

柊二 「ああ。じゃあ、俺があんたのバリアフリーになるからさ」

と杏子に。

杏子 「———」

あまりにも、くったくなく (屈託ない：さっぱりしている、心配ごとがなく) 言われて。

シーン4 『ホットリップ』 (夜・就業時間後)

沖島 柊二(おきしま しゅうじ)

医師一家に生まれるも美容師を志した。有名店に勤め腕もあるのだが、客からの人気はない。
27 歳。

町田 杏子(まちだ きょうこ)

図書館司書。難病に冒され 10 年以上車椅子での生活を強いられているが、明るく前向きな性格。27 歳。

田村 佐千絵(たむら さちえ)

杏子の同僚で親友。杏子のよき理解者で柊二との恋を応援する。杏子の兄に思いを寄せている。26 歳。

誰もが帰ったあと。

柊二が、ひとりで、美容室の雑誌など全部ひっぱり出して、見ている。

床に散らばっている雑誌類。

そこに人の気配。

サチ。

柊二 「あ……君」

サチ 「ごめんなさい、声かけたんだけど」

と勝手に入った言い訳。

柊二 「ワルイ、夢中になってたかな。何？」

とやわらかく聞く。

サチ、振り返って、杏子、呼ぶ。

サチ 「杏子」

杏子、車イスで来る。

柊二 「どうしたの？」

杏子 「ごめん」

柊二 「何か？」

キツイ感じではなく。

杏子 「スケッチブック……」

柊二 「ああ。気にしない、気にしない」

杏子 「でも、盗まれちゃったんでしょ？」

柊二 「別に。盗まれたって、名画描いてる絵描きなわけじゃないから。ヘアデザインくらい、どうにかなるさ」

杏子 「……」

柊二 「あ、入る？（と言いつつ、中見て）と言っても、ひどい状況。雑誌で足の踏み場もないの」

杏子 「勉強？」

柊二 「うん。いろいろ髪形、研究しようと思って。でも、店があるからさ、街に出て、人見るとか、

本屋行くとかの時間ないから、店にあるもんで」

杏子 「ふうん」

柊二 「……」

杏子 「……」

サチ、杏子の方に出て来る。

サチ 「何か、邪魔かもよ」

と杏子に。

杏子 「そっか。とりあえず……とりあえずってことはないな。とにかく、……謝ろうと思って」

柊二 「そっちのせいじゃないさ。気にしないで。あっ（と急にお茶目な表情になって）、今日は牛丼の差し入れないの？」

杏子 「……（軽く返せず、うつむいたりするしかなく）」

柊二 「……（も、その杏子のリアクション見て、しまった。マズイこと自分から言ったと思って）」

杏子 「一人で来るの、よくないと思って」

柊二 「え……？」

杏子 「だから、サチと一緒に。何か、妙な誤解、されたら悪いと思って」

柊二 「誰に？」

杏子 「え……？」

柊二 「誰に誤解されるの？」

杏子 「彼女とかに……（小声）」

柊二 「ああ、真弓のこと？あれ、別に彼女じゃないよ」

杏子 「え、でも……」

柊二 「単なるともだち」

杏子 「ともだち、家に泊めるんだ」

強い目で柊二を見て、言う。

柊二 「……………」

も、見返している。

その瞳がどっか淋しく見えて。

サチ 「(杏子について) ちょっと、あんた何しに来たのよ。謝りに来たんでしょ
責め立てて[厳しく非難する]どうする、というニュアンス)」

杏子 「どうも、お邪魔しました」

と行く。

サチも、タタッとついて行く。

柊二——「……」

車イス、自分で押して歩く杏子。

サチ、なんか押せない感じ。

サチ 「あんたさあ。ああいうこと言うの、一番、嫌われるよ。」

杏子 「…… (何か泣けて来る)」

サチ 「あの人が、どういう暮らししてようとさ、それは、自由じゃん」

杏子 「…… (止まる)」

サチ、その杏子の気配、感じてやっぱり止まる。

後ろの位置で止まっている。

(涙、見えないように、気を配ってやっているサチ)

サチ 「ほら」

とハンカチ

杏子 「泣いてないでしょ」

サチ 「これから泣くじゃん」

杏子 「泣かないよ」

泣いている。

サチ 「強情」

杏子 「(鼻すすっている)」

サチ 「おいこらはい」

と実用的なガーゼハンカチ。

後ろから差し出す。

杏子、ひったくる。(引っ手繰る：人の持っているものをつかみとり、無理に奪う。)

杏子 「まだ、ないてないけどね」

サチ 「うわ～負けず嫌い！」

そのハンカチで涙を拭いた。

杏子の声 「溢れ出る涙は、抑えていた気持ちが、ばあーっと一度に出て来るみたいで焦った。そして、潮が引いて行くように、やがて気持ちが沈んで行くのを待つ」

夜の帳（とばり）がふたりを包んで、静かに、夜が更けて行く。

謝 辞

本論文は筆者が九州大学大学院比較社会文化学府日本社会文化専攻博士後期課程に在籍中の研究成果をまとめたものである。本研究を遂行し、まとめるにあたり、実に多くの方にお世話になりました。この場を借りて、感謝の意を述べさせて頂きたいと思います。

本論文をまとめるにあたり、本研究の機会を与えてくださり、終始ご指導および研究者としての心構えなど多岐に渡りご教授を賜った松永典子教授へ感謝の意を表するとともに、心からお礼申し上げます。研究者としての自覚が不足していた筆者に対し、時には厳しく、また、時には親身になって接していただくなど、研究以外にも大変多くのことを学ぶ機会を与えていただきました。

副査の松村瑞子先生（九州大学大学院言語文化研究院教授）、志水俊広先生（九州大学大学院言語文化研究院准教授）、李相穆先生（九州大学大学院言語文化研究院准教授）、並びに平田オリザ先生（大阪大学コミュニケーションデザインセンター教授・劇作家）には研究遂行中に様々にご指導を賜り心からお礼申し上げます。

さらに、九州産業大学工学部建築学科講師深川健太先生には、本論文の内容をご理解いただき、研究を進めるにあたり、多大なご協力をいただきました。また、友人の中尾浩史さん、江上雄次さんには、本論文の日本語を丁寧直して頂き、深く感謝の意を表します。

それから、調査を実施するにあたり、多大なご協力をいただきました江西省の4大学の皆様方に深く感謝申し上げます。

最後に、これまであらゆる場面で温かく見守り続けてくれた両親、友人に深く感謝の意を表します。