

発話練習における学習者の内省分析

坂本 美枝¹ 半田 純子² 宍戸 真³ 阪井 和男⁴ 新田目 夏実⁵

¹サイバー大学 IT 総合学部 〒105-0011 東京都港区芝公園 1-6-8 泉芝公園ビル 2 階

²青山学院大学社会連携機構室ヒューマン・イノベーション研究センター 〒150-8366 東京都渋谷区渋谷 4-4-25 青山学院大学総合研究所ビル 3 階

³東京電機大学情報環境学部 〒270-1382 千葉県印西市武西学園台 2-1200

⁴明治大学法学部 〒101-8301 東京都千代田区神田駿河台 1-1 明治大学サービス創新研究所

⁵拓殖大学国際学部 〒193-0985 東京都八王子市館町 815-1

E-mail: ¹yoshie_sakamoto@cyber-u.ac.jp, ²junko.handa0506@gmail.com, ³shishido@mail.dendai.ac.jp,
⁴sakai@meiji.ac.jp, ⁵naratame@ner.takushoku-u.ac.jp

概要 大学英語教育において育成が重視されている英語コミュニケーション能力向上のため、学生が主体的かつ意欲的に継続できる発話活動を解明する。Listening と Speaking を中心的に鍛える audio-lingual 法の一形態である「カランメソッド」を用いた少人数対面式の講座を実験的に開催し、受講者の感情的な側面を調査し、その結果を分析する。調査の焦点は次の3点である。1) この講座の受講前/後で、受講者の Listening/Speaking スキルにたいする自己評価に変化があったか、2) 受講者の感情が出席率に影響を及ぼすか、3) 受講時の感情と自己評価の関係はどのようなものであるか。これらの分析を踏まえ、学習者の内省から推測される学習支援方略を提案する。

キーワード：発話、内省、感情、フロー状態、自己評価、出席率

A Study of Learners' Self-reflection in Oral Communication Practice

Yoshie SAKAMOTO¹ Junko HANDA² Makoto SHISHIDO³ and Kazuo SAKAI⁴
Natsumi ARATAME⁵

¹ Faculty of IT and Business, Cyber University 1-6-8 Shibakouen, Minato-ku, Tokyo 105-0011 Japan

² Human Innovation Research Center, Aoyama Gakuin University 4-4-25 Shibuya, Shibuya-ku, Tokyo 150-8366 Japan

³ Department of Information Environment, Tokyo Denki University 2-1200 Muzai Gakuendai, Inzai, Chiba 270-1382 Japan

⁴ School of Law, Meiji University 1-1 Kanda-Surugadai, Chiyoda-ku, Tokyo 101-8301 Japan

⁵ Faculty of International Studies, Takushoku University 815-1 Tatemachi, Hachioji-shi, Tokyo 193-0985 Japan

E-mail: ¹yoshie_sakamoto@cyber-u.ac.jp, ²junko.handa0506@gmail.com, ³shishido@mail.dendai.ac.jp,
⁴sakai@meiji.ac.jp ⁵naratame@ner.takushoku-u.ac.jp

Abstract This paper investigates oral communication drilling which can be expected to motivate learners to continue their oral communication practice voluntarily, responding to the current demand at the university level for development of students' English communication skills. A small-group oral communication drill course using the "Callan Method," an audio-lingual method which mainly trains learners' listening and speaking skills, was conducted, and the learners' feelings were examined. The focuses of the examination were 1) if the learners' self-evaluation of their listening and speaking skills changed before and after the course, 2) if their feelings affected their class-persistence rate, and 3) how their feelings were related to their self-evaluation. Moreover, some learning-support measures based on the learners' self-reflection are suggested in this paper.

Key words: oral communication, self-reflection, feelings, flow state, self-evaluation, class-persistence rate

1. はじめに

現在、日本の大学英語教育が目指すべきものは、英語コミュニケーション能力育成であるとされる。文部科学省が「外国語で積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てる」のように、外国語教育に関連して「コミュニケーション」に言及した 1989 年の中学校学習指導要領改訂以降[1]、さらなる小中高指導要領の改訂等を経て、教育現場は「グローバル人材」育成を求められるようになった。

「グローバル人材」の定義から読み取れる育成されるべき外国語能力とは「異なる言語、文化、価値を乗り越えて関係を構築するためのコミュニケーション能力と協調性」である[2]。このように、文化的背景も価値観も異なる人々と関係を築ける英語コミュニケーション能力を身に付けるためには、その言語にたいする知識だけではなく、それを使うことができるスキルを習得する必要がある。つまり、単にどのように文章を組み立てるのかという知識をもつだけでなく、その文章を実際に組み立て、状況に応じて発信する必要がある。会話の中であれば、瞬時に文章を組み立て、流暢に発話しなければならないのである[3]。

このように、意味と形式双方の処理を促進する学習方法を調査するため、明治大学文明とマネジメント研究所¹で 2012 年 7 月から 9 月にかけて、Listening と Speaking を中心的に鍛える audio-lingual 法の形態である「カランメソッド」(第 3.2 節で詳述)を用いたオンライン講座を開催した。日本人大学生には、とくに「口頭で英語を使う」実践の機会が不足しがちであろうと推測されたため、発話/会話練習を中心としたメソッドに注目した。

この講座は、フィリピン人の準ネイティブスピーカーを講師とするマンツーマン形式で行われた。受講者にたいする 5 件法アンケート調査の結果 (n=41、回収率 100%)、「満足度」において非常に高い評価を得た(「大変満足」51.22%、「満足」46.34%)が、その高い満足度をもたらした原因を自由記述から見ると、興味深い傾向が明らかになった。「マンツーマンなのでみっちりできた」などの授業運営方法等にたいする高評価とともに、「先生が優しい」「楽しい」

など、「講師や授業にたいする感情的な高評価(好感)」が目立ったのである[4]。そして、「学習効果を実感することがあったか」という問いには、80%を超す受講者が、効果があったと回答した(「大変あった」21.95%、「あった」63.41%)。ただし、どのような効果であったかを問う自由記述には、Listening 力や Speaking 力などスキルについての評価だけでなく、「自信がついた」「英語を話すことに抵抗がなくなった」などの記載も見られた[4]。「意欲が高まることがあったか」という問いにも非常に高い評価が得られた(「大変あった」56.10%、「あった」36.59%) [4]。

この結果はさらなる研究課題へとつながるものとなった。「授業や講師にたいして感情的な高評価を抱くことは、学習継続への意欲と関連するか」「どのようなスキルがどれほど向上したと感じているか、具体的な回答を得るためには、それに見合った指標を提供すべきではないか」等である。

そこで、文明とマネジメント研究所は再度「カランメソッド」を用い、準ネイティブスピーカー講師による少人数対面型の発話練習講座を実施し、受講者の感情的な側面に関して調査を行うこととした。さまざまな感情的側面から、「楽しい」「うれしい」などの好感情、自己の習得スキルにたいする自己評価、学習継続への意欲(モチベーション)に注目し、次の 3 点について調査/分析することとした。1) この講座の受講前/後で、受講者自身の英語 Listening/Speaking スキル自己評価(以下、L/S スキル自己評価)に変化があったか、2) 受講者の感情が出席率に影響を及ぼすか、3) 受講時の感情と L/S スキル自己評価の関係はどのようなものであるか。これらの結果を踏まえ、学習者の内省から推測される学習支援方略をまとめた。

2. 先行研究

2.1 モチベーション

学習へのモチベーションは、好奇心(Curiosity)と関心(Interest)という要素によってもたらされる。教師は、学習者が学習内容に好奇心をもち、学習者の関心を引くようなものをうまく活用することで、学

¹ 2015 年 4 月 1 日から明治大学サービス創新研究所(<http://www.service-innovating.jp/>)に統合されている。

習へ誘導することが可能である[5]。そして、学習や研修では、多様な教育的アプローチを使用することで、知覚レベルの関心を維持することが可能である[5][6]。教師がただ、単調な口調で説明するような講義にはだれもがうんざりしてしまう。学習者の気持ちを引き付けるためには、口調を変えたり、ユーモアを加えたり、実践やグループワークを授業に入れ込む必要がある[7]。つまり、教師の単調な説明ばかりを聞くような授業では学習へのモチベーション維持は難しい。それゆえ、多くの教師は学習者の目を学習内容に向けさせようと授業を工夫しているが、実際学習者がどのような感情や意識で学習に取り組んでいるかという問題は、あまり注視されてこなかった。

2.2 フロー状態

それでは、モチベーションを維持あるいは向上させる状況では、学習者はどのような感情を覚えているのだろうか。人は「楽しい」という理由で、時を忘れて、物事に没頭して取り組むことがある。楽しいという感情は内発的動機づけの要素の1つと考えられ、当該行為へのモチベーションと密接に関わる。楽しさ(enjoyment)を感じ、高い集中力で取り組んだ場合には、その行為に没頭し、それと関係のない自己意識や時間的な感覚すら失ってしまうような状態になることがあるが、これを「フロー状態」という[8]。

Nakamura and Csikszentmihalyi は、フロー状態に至る条件を2点述べている。1) 適切なレベルでチャレンジしている。2) 適切な目標を定めて、即時フィードバックが得られる[8]。さらに、石村は、フロー体験の促進要因について調査し、フロー体験は、因子分析によって3つの因子にまとめられ、「能力への自信」、「肯定的感情と没入による意識経験」、「目標への挑戦」によって与えられると提示している[9]。フロー状態の生起に関わる個人変数としては、自己目的主義的な性格(autotelic personality)が挙げられる[9]。自己目的主義的な性格とは、どのような活動でも、適切なレベルの挑戦にたいして、楽しみながら自身の能力を高めることができる人である。自己目的主義的な性格の人は、高い挑戦と高い能力に向けて活動することに喜びを感じるが、低い挑戦と低い能力に

向けて活動することには興味をもたない。一方で、自己目的主義的な性格でない人は、低い挑戦と低い能力に向けて活動することに関心を示さないわけではない。このように、個人の特性もフロー状態の生起に関わっている。

教育の場でもこのフロー状態を生起させる環境や支援を提供することが求められる。学習者が、フロー状態の意識で学習活動を行うことができれば、モチベーションの維持は可能であり、学習が継続すると考えられるからである。自分に合った難易度の素材を用いて、自信をもって取り組める目標を設定し、楽しく学習できれば、フロー状態になりやすいと思われる。一方、教師は、学習者に合った素材や目標を与え、学習活動にたいして速やかにフィードバックを与えられるよう支援するべきである。

2.3 感情と記憶

長期間の学習継続を促進しようとするなら、一授業内でフロー状態を生起させるだけでなく、その体験が学習者によってどのように記憶され、学習活動全般への姿勢が定まっていくのかを観察していく必要がある。学習者が毎回「この授業は楽しい」「今日の学習は楽しくなかった」という印象をもつことには、どのような要素が関わっているのだろうか。

Kahneman は、記憶に基づく評価について、「苦痛」という感情に注目し「ピーク・エンドの法則」を次のように詳説している[10][11]。患者AとBに苦痛を伴う検査を行い、苦痛を評価させたところ、ピークは2者とも10段階のうち8であった。しかし、最後に感じた苦痛は、Aが7でBが1であり、ピーク・エンドの値(ピーク時と終了時の評価の平均)は、Aが7.5でBが4.5となった。この結果、AはBより検査にたいして悪い印象をもったという。Aは痛みを感じる瞬間に検査が終わったため、Bより不快な記憶が残ったというのである。これは、検査の持続時間が苦痛の総量の評価に影響しないことも示している[10][11]。

苦痛と記憶の関係を、楽しさという感情と記憶との関係に置き換えてみると²、学習終了時の楽しさにたいする重要性が見えてくる。つまり、学習者は、学

² その後の研究により、ピーク・エンドの法則は「楽しさ」にも適用できることが判明している[10]。

習している最中に最高の楽しみを見出すのはもちろんだが、学習終了時に楽しかったという感情をもっていなければ、学習全体にたいする感情的評価が下がってしまうと推測できる。そして教師は、学習者がタスクを行っている最中に、楽しみながら行っているか否かを気にかけるのはもちろんだが、学習終了時も、学習者が楽しいという感情を抱いているような授業を行わなければならないことになる。この学習終了時に感じる感情の重要性は、大学教育において意外と考慮されていなかったことに気づかされる。

3. 調査方法

3.1 対象者

関東にある2つの大学で参加者を募り、M大学87名(1年生3名/2年生4名/3年生55名/4年生25名)、J大学6名(3年生3名/4年生3名)の計93名がこの講座を任意で受講した。参加者は、事前にレベルチェックを受け、その結果に基づいて、同レベルの最大4名の参加者でグループが作られた。

3.2 講座概要

「カランメソッド対面型講座」は、2013年5月13日から6月29日の期間に実施された。レッスンは、フィリピン/セブ島で開校している「QQイングリッシュ」に協力を仰ぎ、フィリピン人講師1名にたいして学生最大4名が1グループとなり、週3回のペースでレッスンが行われた。1回のレッスンは90分で、まずカランメソッドでの指導を50分間、間に15分の休憩を挟み、トピック・カンバセーション(あるトピックについて、自由に自分の意見を述べるレッスン)を25分間という構成である。授業はすべて英語で行われた。また、学習者間で、不安や懸念点などを共有するなど学習者間の交流を図るためにFacebookの非公開グループを立ちあげた。

カランメソッドとは、1959年に開発された英語訓練方法である[12]。「聞く力・話す力」の育成に特化した訓練方法であるため、レッスン内の主たる学習活動は、「講師の口頭での質問にたいして、受講者がフルセンテンスで解答を発話する」ことである。

カランメソッドの特徴は次の5点にまとめられる。

(1) 講師の発話スピードがたいへん速い。1分間に

180-200語(1回目の質問)、220-240語(2回目の質問)のスピードを保ち、英語ネイティブスピーカーの発話スピード(150-180語/分)を上回る。

- (2) レッスン中の主たる学習活動は、講師の質問に受講者が定められた形式で解答する、というものである。講師は質問を2度繰り返し、受講者は即座にフルセンテンスで解答しなければならない。
- (3) 受講者が講師の質問に即答できないときでも、講師は解答を待つことはない。すぐさま自ら正解を発話しはじめるので、受講者はシャドウイングのようにその音声について正解を発話する。
- (4) 毎回のレッスンはまず前回の復習から始められる。さらに、定期的に以前の復習回が挟まれ、受講者には自学習としての復習が奨励されるなど、反復練習を重視している。
- (5) 受講者の発話について、即時に、かつ具体的にフィードバックが与えられる。

ここで、カランメソッドの講師は、誤りについてはひとつのポイントにつき3回まで矯正を行い、正しい解答や発音については、“Good”など、簡潔ではあるが明確に、「正しくできている」ことを伝えるよう徹底的に指導されている。

3.3 データ取得方法

本研究では、3種類のデータ、(1) L/S スキル自己評価についての受講前/後アンケート(表1、表2)、(2) SAN感情測定スケールによる受講時感情(図1)、(3) フロー状態(表3)——を用いて検証した。レッスン内容は二部構成となっているが、カランとトピック・カンバセーションというように1回のレッスンを分断して意識させることは受講者の学習意欲を停滞させてしまうのではないかと懸念し、レッスンごとに調査を行った。

まず、受講者のL/Sスキル自己評価についての受講前/後アンケートである。「英検Can-doリスト」[13]をもとに、英検2級/準1級/1級のそれぞれのレベルで特徴的なスキルを、Listening/Speakingそれぞれ10項目ずつ提示(表1、表2を参照)し、受講者に「あなたが英語でできるすべての項目のアルファベットに○印をつけてください。」と、英語力を判断させ、L/Sスキル自己評価を測る指標とした。

表 1 Can-do リスト : Listening スキル

スキル項目 / 自己評価指標	英検レベル	ポイント
a (外国の文化や生活様式を紹介するなど) 内容が簡単であれば、英語で行われる授業や研修を理解できる。	2 級	1
b (呼び出しのアナウンスやイベントの情報など) 館内 / 場内放送を聞いて、重要な情報を理解できる。	2 級	1
c (商品のサイズ、値引き率、在庫があるかどうかについての情報など) 買い物をする際に、店員が行う簡単な説明を理解できる。	2 級	1
d (スピーチや講義など) 自分が興味のある話題についての、非常に長い会話や独白を理解できる。	準 1 級	2
e テレビやラジオのニュース番組で、主要な点を理解できる。	準 1 級	2
f (電車の乗り換えについての指示や遅延について説明するお知らせなど) 飛行機や公共交通機関を利用する際に、指示やお知らせを理解できる。	準 1 級	2
g 自分の仕事や専門分野に関連していれば、電話で注文や問い合わせの内容を理解できる。	準 1 級	2
h (一般教育のために行われるスピーチや講義など) 幅広い話題や問題についての、非常に長い会話や独白を理解できる。	1 級	3
i (イベントを計画する会議や職場での会議など) 会議に参加する際に、議論の内容を理解できる。	1 級	3
j 政治や経済関連の話題について、テレビやラジオのニュースを理解できる。	1 級	3

表 2 Can-do リスト : Speaking スキル

スキル項目 / 自己評価指標	英検レベル	ポイント
a (遅刻や欠席の理由を説明するなど) 日常生活で起こる身近な状況を説明できる。	2 級	2
b (色やサイズ、値段など) 買い物をする際、店員に、自分が探しているものを説明したり、自分の好みを伝えたり、簡単な質問をしたりできる。	2 級	2
c (「ジェインに折り返し電話してと伝えて」「今日は会議に行けないとジョンに伝えて」など) 簡単な伝言をすることができる。	2 級	2
d (研究課題の結果を発表する、仕事でプレゼンを行う、など) 自分が研究 / 調査した話題について詳細に話すことができる。	準 1 級	4
e 自分の仕事や専門分野に関連していれば、講義やプレゼンなどの内容について、質問したり意見を表明したりできる。	準 1 級	4
f (歯医者や美容院に予約を入れるなど) 決まりきった事柄であれば、作業ややり取りを電話で 処理することができる。	準 1 級	4
g 読んだ本や見た映画について、あらすじを説明できる。	準 1 級	4
h 現代の社会問題や時事問題について、意見を表明したり質問をしたりできる。	1 級	6
i (イベントを計画する会議や職場での会議など) 会議に参加する際に、意見を交換したりコメントしたりできる。	1 級	6
j (スケジュールの変更や値段交渉など) 幅広い話題について、電話で交渉できる。	1 級	6

それぞれの項目には、英検レベルと Listening / Speaking スキルの別にしたがってポイントを付与し、自己評価の数値化を試みた。全 20 指標のうち、英検 2 級レベルが 6 つ (Listening で 1 ポイント×3 / Speaking で 2 ポイント×3)、準 1 級レベルが 8 つ (Listening で 2 ポイント×4 / Speaking で 4 ポイント×4)、1 級レベルが 6 つ (Listening で 3 ポイント×3 / Speaking で 6 ポイント×3) とした。高いレベルになるほど、そして難易度に鑑みて同レベルの

Listening よりも Speaking のスキルに、より高いポイントを配点している。(表 1、表 2 参照)。このアンケートには自由記述欄も付した。93 名の全受講者にたいして講座受講前 / 後の 2 回調査を行った。

次に、SAN 感情測定スケール[14][15]を使用し自己の感情を聞き出すアンケートで、受講者のレッスンごとの感情データを取得した。SAN 感情測定スケールとは、顔のイラストで感情を 7 段階に表したもので、次の質問から構成されている。

Q5. あなたの今の心境にもっとも近い絵をひとつだけ選んでください。

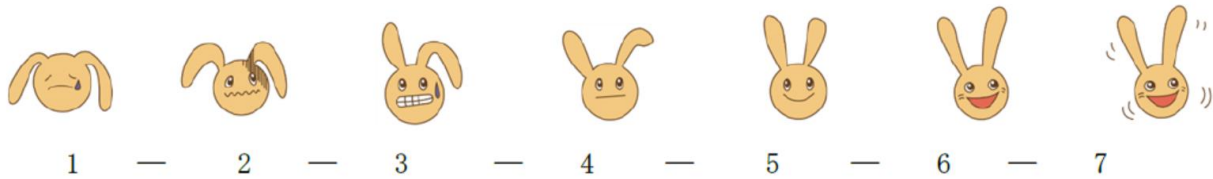


図 1 SAN 感情測定スケールの顔のイラスト³

「あなたの今の心境にもっとも近い絵を1つだけ選んでください。(1-7まで)」この問いの後に7段階の顔のイラストを並べてあり、択一式で回答を求めている(それぞれの表情の説明は、「1:グスン」「2:マズイ...」「3:エッ!」「4:んっ」「5:ヨシ」「6:ヤッター」「7:ワクワク」)である。そして次の設問で、自由回答項目「その絵にあなたの今の心境を表すセリフを付け加えてください。」を付加し、感情スケールを選んだ根拠を聞いている。

最後に、フロー状態を聞く質問項目10問[9](表3参照)を用意した。これらの問いにたいして、「全くあてはまらない」が1、「あてはまらない」が2、「あまりあてはまらない」が3、「どちらともいえない」が4、「すこしあてはまる」が5、「あてはまる」が6、「非常にあてはまる」が7の7件法で回答を求めた。

表 3 フロー状態チェックリスト

番号	質問内容
1	チャレンジ(挑戦)している
2	うまくやる自信がある
3	目標に向かっていく
4	うまくいっている
5	完全に集中している
6	思いのままに動いている
7	我を忘れていく
8	コントロール(うまく対応)できる
9	時間を忘れていく
10	楽しんでいる

※「能力への自信」(2,4,6,8)、「肯定的感情と没入による意識経験」(5,7,9,10)、「目標への挑戦」(1,3)[9]

感情およびフロー状態に関するアンケートは、全93名を対象として、20回の授業の後に毎回実施した。

この10問は因子分析によって3因子にまとめられ、第2、第4、第6、第8問からの寄与によって「能力への自信」が、第5、第7、第9、第10問から「肯定的感情と没入による意識経験」が、第1、第3問から「目標への挑戦」が、それぞれ導き出されている[9]。

4. 結果分析

4.1 L/S スキル自己評価の変化

まず L/S スキル自己評価についてのアンケート結果を分析する。

自己評価の指標となるスキル項目には、レベルごと、そして Listening/Speaking の区別に従ってポイントが付与していることは前述のとおりである。英検2級レベルの項目ポイントをすべて合算すると9 (Listening で1ポイント×3/Speaking で2ポイント×3)、準1級レベルの項目ポイントであれば24 (Listening で2ポイント×4/Speaking で4ポイント×4)、1級レベルのポイントであれば27 (Listening で3ポイント×3/Speaking で6ポイント×3)となる。よって、大まかな目安ではあるが、ポイントが9までであれば英検2級レベルの、33までであれば準1級レベルの、60を超えれば1級レベルのスキルをもつと自己評価していると判断する。

総受講者93名のアンケート結果のうち、受講前あ

³ SAN 感情測定スケールは、もともと言語が未発達の子どもたちを対象に開発されたものであるため、言語によって選択肢を提示するリッカート尺度を用いずに開発された。この意味で、今回の研究に限定すれば対象が大学生であるため SAN 感情測定スケールを用いる必然性はないものの、SAN 感情測定スケールを用いた研究で子どもを対象としたワークショップの事前事後感情の変化についての知見が、平行して進められている別の研究によって収集されつつある。このため、今後の比較研究のために SAN 感情測定スケールを今回の研究においても用いることにしたものである。

るいは受講後の自己評価が Listening/Speaking どちらか一方でも 0 の者は、適切な判断がなされていないとみなし、集計から省いた。有効回答は 50 となった。平均は両スキルを併せて受講前 12.13 ポイント、受講後 16.34 ポイントである。4.21 の上昇が見られる結果となり、自己評価はわずかながら高まっている。ここで、受講前/後ともに、受講者の L/S スキル自己評価は英検準 1 級レベルであった。

ただし、自己評価の変化については、さまざまな側面から解釈する必要がある。つまり、受講者が単に「できることが広がったと感じている」とだけ解釈すべきではない。

有効回答者のうち 16 名は自由記述としてコメントを付していたが、そのすべてが受講継続への意欲（「もっと続けたい」等）や対面型アウトプット活動への満足感（「また対面型でやってみたい」等）など、講座にたいする肯定的な評価であった。

非常に意欲の高いグループとしてこの 16 名を分析すると、このグループの自己評価の変化は平均プラス 5.44（受講前 14.31/受講後 19.75）で、全体よりも総じて自己評価が高いといえるが、その中で 2 名は自己評価が受講後に下がっている。

しかし、1 名は短いながら明確に学習継続の意思を示しており、もう 1 名はかなり長文のコメントで自己の英語スキル変化について書いている。「文法の矯正」と「英語処理スピードの向上」を目立った効果と

して挙げ、前者が英語コミュニケーションにおける自信につながったと講座の学習効果を強く実感している。

ここから、自己評価がマイナスになった場合でも、受講者が学習を深め、より適切に自分の能力を判断できるようになったことを意味する可能性も示唆される。

4.2 感情と出席率

受講時の感情に関する調査としては、全 93 名を対象に、20 回の授業終了後に毎回、SAN 感情測定スケールのアンケートを実施した。

その結果、第 1 回目の授業後の感情スケールの各頻度は、1 (0%)、2 (7%)、3 (29%)、4 (11%)、5 (14%)、6 (28%)、7 (11%) とダブルピークになっており、2 つのグループに分類できることがわかった。このため、1-4 の低（初期）感情と 5-7 の高（初期）感情に分けて 20 回分を時系列で図 2 に示す。ここで、図中のエラーバーは四分位範囲を示している。

これによって、初期に肯定的反応を示した「高感情」グループ 49 名は、否定的反応を示した「低感情」グループ 44 名よりもほぼ全面的に高く推移し、最終回の 20 回目で低感情群よりも差が開いていることがわかる。すなわち、初期感情によってその後の感情体験の推移が異なるのである。このことから、相関分析を解釈する際、初期感情の高低によって詳細な分析ができる可能性が示唆される。

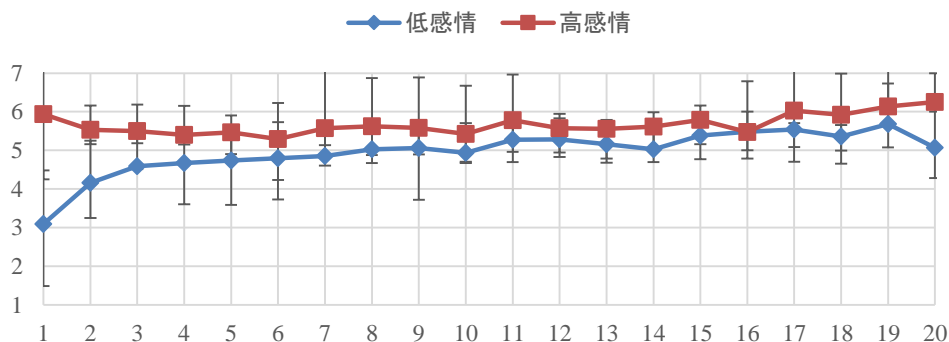


図 2 対面授業における低（初期）感情群と高（初期）感情群の感情変化⁴

⁴ SAN 感情測定スケール[14][15]から得られる回答数値は順序尺度であるため算術演算は行うことはできないのだが、図 2 を平均値で示したのは表示を簡略化するためである。選択肢ごとの回答頻度を時系列的に並べた頻度表によって得られた知見を簡略化して表示するために平均値による変化によって図示したものである。

はじめに、まず初期感情によって出席率に差が出るかどうかを調べてみる。全 93 名のうち、1 回目に感情スケール 1-4 (低初期感情群) の受講者数は 44 名から減少し、最終回の第 20 回目には出席者が 28 名 (65.1%) にまで落ち込んだのに対して、1 回目に感情スケール 5-7 (高初期感情群) の受講者数は 49 名から 44 名 (89.8%) にしか減少しなかった。この事実は出席率が初期感情の高低によって著しい違いがあることを意味している。

そこで、前記の低初期感情群と高初期感情群のふたつに分けて、出席率がどのように低下するか、指数関数的な減衰を仮定し、回帰式：出席者数(回数) = $N \times \exp(-\gamma \times \text{回数})$ を用いて回帰分析を実施する。ここで、N は仮想的な第 0 回目の出席者数で、 γ は減衰率 (出席の低下率) を意味し、回数は 20 回実施した何回目の授業かを示す。

回帰分析は高・低初期感情群に分けて行い、20 回の授業のそれぞれにおける出席者数が回帰式にもっともよくあてはまる N と γ を最小二乗法で推定した。

その結果、次の回帰式：低初期感情群の出席者数 = $40.0 \times \exp(-0.022 \times \text{回数})$ 、高初期感情群の出席者数 = $45.6 \times \exp(-0.0090 \times \text{回数})$ が得られた。ここで、決定係数はそれぞれ 0.794 と 0.369 である。

一回あたりの減衰率は、 $\exp(-\gamma)$ で与えられるため、低初期感情群では $\exp(-0.022) = 97.8\%$ 、高初期感情群では $\exp(-0.0090) = 99.1\%$ となる。20 回目の最終回での出席率は低初期感情群で 64.4%、高初期感情群で 83.5% と推計され、初期感情の高さは出席率に大きな影響を及ぼすことが明らかになった。

4.3 感情と L/S スキル自己評価の関係

受講者の感情を測る 2 つの尺度「受講時感情」および「フロー状態」と、Can-Do リストを用いた受講前/後の「L/S スキル自己評価」、それぞれに関わる数値の相関係数を求めたものを表 4 に示す。これから、受講時感情とフロー状態、L/S スキル自己評価の間には、次に示す(A)から(K)まで 11 個の関係を読み解くことができる。

まず「受講時感情」分類内での相関を検証する。

表 4 受講時感情とフロー状態・L/S スキル自己評価の変化に関わる相関係数⁵

		受講時感情				自己評価			フロー状態					
		初期	ピーク	終了	ピーク・エンド	PreL	PostL	ΔL	PreS	PostS	ΔS	自信	肯定・没入	挑戦
受講時感情	初期	1												
	ピーク	0.384	1											
	終了	0.292	0.320	1										
	ピーク・エンド	0.371	0.589	0.954	1									
自己評価	PreL	0.092	-0.201	-0.051	-0.107	1								
	PostL	0.084	-0.130	-0.170	-0.186	0.559	1							
	ΔL	-0.020	0.097	-0.111	-0.064	-0.571	0.360	1						
	PreS	0.291	0.117	0.079	0.104	0.749	0.433	-0.413	1					
	PostS	0.213	0.018	0.070	0.065	0.612	0.603	-0.091	0.706	1				
	ΔS	-0.080	-0.123	-0.005	-0.044	-0.123	0.262	0.398	-0.313	0.450	1			
フロー	自信	0.241	0.296	0.183	0.250	0.177	0.038	-0.160	0.337	0.192	-0.167	1		
	肯定・没入	0.091	0.356	0.143	0.234	0.025	0.002	-0.026	0.000	-0.085	-0.115	0.526	1	
	挑戦	0.187	0.451	0.098	0.226	0.033	0.023	-0.014	0.128	0.044	-0.102	0.814	0.695	1

※ここで、次の略記法を用いた。『自己評価』分類の「PreL」は Pre-Listening、「PostL」は Post-Listening、「 ΔL 」は Δ Listening (= PostL - PreL)、「PreS」は Pre-Speaking、「PostS」は Post-Speaking、「 ΔS 」は Δ Speaking (= PostS - PreS)、「フロー状態」分類の「自信」は「能力への自信」、「肯定・没入」は「肯定的感情と没入による意識経験」、「挑戦」は「目標への挑戦」を示す。

⁵ SAN 感情測定スケールの回答数値を相関分析に用いている妥当性についてはつぎの点に留意する必要がある。表中で、各回答者の SAN 感情測定スケールによる回答番号から「初期」「ピーク」「終了」「ピーク・エンド」(「ピーク」と「終了」の平均値) を抽出し、その数値を相関分析にかけている。本来はこの数値は順序尺度であるため、他の数値と一緒に相関分析することには問題がある。しかし、第 2.3 節で解説したように、Kahneman の「ピーク・エンドの法則」ではピーク時と終了時の「評価の平均」に意味がある (記憶される感情と相関している) ことが明らかにされているため、本研究において相関分析を試行した。ただし、算出された相関係数は相関の程度をおおまかに示すという意味しかもちえない。

非常に強い相関が「終了」「ピーク・エンド」間に見られる(0.954)。ピーク・エンドの法則[10][11](第2.3節)によれば記憶に残るのはピーク感情と終了感情の平均値で決まるといえるが、本実験では「ピーク・エンド」が「終了感情」でほぼ決まっている。したがって、(A)受講者の授業にたいする感情は終了時の状態でほぼ決まると結論づけてよい。

次に「フロー状態」分類内での相関を見てみよう。フロー状態の3項目「能力への自信」「肯定的感情と没入による意識経験」「目標への挑戦」は、互いに中程度以上の相関があるが、特に「能力への自信」と「目標への挑戦」に0.814という強い相関がある。つまり、(B)「能力への自信」が高い者は「目標への挑戦」も高いという強い傾向がある。この傾向は、低初期感情群のほうが0.887とわずかに高く、高初期感情群では0.805となっている。

「自己評価」分類内の傾向については次のような結果となった。ListeningとSpeaking、受講前(Pre)と受講後(Post)から、「Pre-Listening」「Pre-Speaking」「Post-Listening」「Post-Speaking」という4種類の数値が考えられる。ここで、「Pre-Listening」と「Pre-Speaking」との間で0.749ととても強い相関が見られたため、(C)受講前にSpeakingに自信をもつ者は、Listeningにたいしても強い自信をもっていることがわかる。

「Post-Listening」と「Post-Speaking」とは0.603と中程度の相関が見られ、(D)受講後のListeningに自信をもつ者は受講後のSpeakingにも自信をもつ可能性が考えられる。これらの寄与は主として高初期感情群からであり、相関係数はそれぞれ0.769(高感情群)と0.664(低感情群)である。

「Pre-Speaking」と「Post-Speaking」との間で0.706と強い相関が見られ、(E)受講前にSpeakingに自信をもつ者ほど受講後もSpeakingに強い自信をもつことがわかる。ただし、これは主として高初期感情群からの寄与(0.713)であり、低初期感情群(1-4)では0.513と中程度の相関に低下する。

低初期感情群で興味深いのは、「Post-Speaking」と「 Δ Speaking」とが0.818と強い相関を示すことである。これを表5に示す。

表5 低初期感情とL/Sスキル自己評価の相関係数

低初期感情(n=15)	Pre-L	Post-L	Δ L	Pre-S	Post-S	Δ S
Pre-L	1					
Post-L	0.639	1				
Δ L	-0.218	0.609	1			
Pre-S	0.566	0.318	-0.180	1		
Post-S	0.394	0.311	-0.012	0.530	1	
Δ S	0.081	0.150	0.107	-0.051	0.818	1

ここで、Pre-Speakingは2~8に分散しているのにたいして、Post-Speakingは4~16と広く分散し、 Δ SpeakingがおもにPost-Speakingによる影響が大きいことを反映している。これは、(F)低初期感情グループの受講者の場合、受講後のSpeakingスキル自己評価はほぼSpeakingスキル自己評価の伸びで決まることを意味する。

負の相関が見られたものとして、Listeningスキル自己評価の伸びにたいして、Listeningスキル受講前自己評価およびSpeakingスキル受講前自己評価の両方には中程度の負の相関(それぞれ-0.571と-0.413)がある。これは、(G)受講前にListeningとSpeakingともに自信のない者ほどListeningスキル自己評価の伸びが大きいと自己評価していることを意味する。Speakingスキル自己評価の伸びにたいしてこのような関係がないことから、本講座においては(F)SpeakingよりもListeningの分野で自己評価を向上させていることがわかる。

「受講時感情」分類と「フロー状態」分類の間では、「ピーク感情」と「目標への挑戦」の間に0.451と中程度の相関が見られるため、(I)「ピーク感情」の強い者は「目標への挑戦」にも積極性が見られるが、これは主として低初期感情群からの寄与(0.501)である。

「自己評価」分類と「受講時感情」分類とについては、表4からは弱い相関しか見られない。しかし、低初期感情群に限定すると、Speakingスキルについての自己評価は「初期感情」や「ピーク感情」、Listeningスキルについての自己評価は「終了感情」や「ピーク・エンド」と中程度の相関が現れる。すなわち、「初期感情」は「Pre-Speaking」と中程度の相関0.543があり、「Post-Speaking」とも中程度の相関0.449が見られる。一方、「終了感情」と「Pre-Listening」は中程度の0.420、「Post-Listening」とは中程度の

0.612 の相関が見られる。このように(J)「初期感情」が低い者は、それが **Speaking** スキルに関わる自己評価の低さに反映し、**Listening** スキル自己評価が「終了感情」に反映していることになる。

「自己評価」分類と他分類との関係については低初期感情群に特徴が出ている。すなわち、「能力への自信」は「Pre-Speaking」と 0.513 の中程度の相関、「目標への挑戦」は「ピーク感情」と 0.501 の中程度の相関が見られるが、高初期感情群にはいずれも弱い相関しか見られなかった。つまり、(K)低初期感情群の場合、受講前の **Speaking** の自信のなさが「能力への自信」の低さに反映し、「ピーク感情」の高さが「目標への挑戦」を高めている。

5. まとめ

本研究では、少人数の対面型発話／会話練習の実践によって受講者がどのような内省を行うか、スキル自己評価と感情的側面から検証を進めた。少人数で行われ、特殊な発話ドリルを含んだ指導であったこともあり、ここで得られた知見は一般的な英語授業活動にそのまま適用できるものではないと考えるが、**Listening** と **Speaking** を中心とした授業への示唆を含んでいると判断する。

20 回という短期間での実践であったにも関わらず、全体として受講後に自己評価の高まりが見られた。ただ、自己評価の変化については、受講をとおして正確な自己分析に至る可能性も示唆され、解釈には注意深い検証が必要であることもわかった。

受講時の感情的側面については、受講開始時の肯定的感情はその後の出席率の維持に大きな影響を与えることが明らかとなった。この肯定的感情は、そのまま全受講終了時まで維持される傾向も見られた。さらに今回の講座においては、授業全体にたいする感情的な評価は、全回終了時の感情によって決定されることがわかった(A)⁶。

そして、受講開始時の感情の高低に関わらず、「能力への自信」が高い者は「目標への挑戦」も高いという強い傾向がある(B)。特に初期感情が低い者のグループでは、「ピーク感情」の強い者は「目標への挑戦」

にも積極的な傾向があった(I)。

感情的側面と L/S スキル自己評価の関係から読み取れることをまとめる。全体的に、受講前に **Speaking** に自信をもつ者は、**Listening** にも強い自信をもっている(C)。そして、受講前に **Listening** と **Speaking** ともに自信のない者ほど **Listening** スキルに関わる自己評価の向上が大きい(G)。**Speaking** スキル自己評価の伸びにたいしてこのような関係がないため、今回の講座で受講者は **Speaking** よりも **Listening** で自己評価を向上させたことがわかる(H)。

受講開始時の感情の高低に沿ってそれぞれのグループを見てみると、受講開始時に高感情であるグループでは、受講後の **Listening** に自信をもつ者は受講後の **Speaking** にも自信をもつ可能性があり(D)、受講前に **Speaking** に自信をもつ者ほど受講後も **Speaking** に強い自信をもつ(E)。一方、受講開始時に低感情であったグループでは、受講後の **Speaking** スキルに関する自己評価は、ほぼ **Speaking** スキル自己評価の伸びで決まっている(F)。さらにこのグループでは、初期の低感情が **Speaking** スキルに関わる自己評価の低さに反映し、**Listening** スキル自己評価が「終了感情」に反映する(J)。そして、受講前の **Speaking** の自信のなさが「能力への自信」の低さに反映し、「ピーク感情」の高さが「目標への挑戦」への積極性を高めている(K)。

これらの結果から、教師が学習者にどのような支援を行うのが効果的かについて、いくつかのヒントが得られる。

まず、学習者が受講開始時にその授業にたいして肯定的な態度を示せるなら出席率は高いまま維持されることが期待できるが、肯定的な感情を示さなかった場合でも受講終了時の感情に注意を払うことが求められよう。すべての受講が終了するときの感情が授業全体への感情を決定するという結果は、毎回の授業においても、終了時の感情が肯定的であればその回の授業への感情的評価が高まるという仮説につながるからである。

毎回の受講終了時に心地よい雰囲気を作ることができれば、回を重ねるごとに授業にたいする肯定的

⁶ 以下、括弧付きアルファベット(A)-(K)の詳細は、第 3.4 節の該当部分を参照のこと。

な評価は高まり、「ピーク感情」が高くなることが期待される。そうすれば、初期低感情群の学習者であっても「目標への挑戦」を積極的に試みることができ、そのような挑戦がさらに「能力への自信」につながる可能性が高いことが期待される。

カランメソッドのように Listening と Speaking を主な活動とする授業においては、自己評価の変化を手掛かりに、効果的なタスクの提供方法を検討できる。Listening/Speaking 力に自信をもつ学習者は楽しく受講を始めることができ、受講後の効果についても容易に実感を得ることができる傾向にある。しかし、特に Speaking について自信のない学習者は、受講開始時に否定的な態度で授業に臨んでしまう傾向がある。そのようなグループには、Speaking に比べて自己評価が高まりやすい Listening タスクをまず与え、ある程度 Listening 力が伸びたことを実感させてから Speaking のタスクを始めると、つまづきを防止できる可能性が示唆される。

6. おわりに

本研究によって、英語発話/会話練習における受講者の感情的側面と、L/S スキル自己評価との関係について多くの知見を得ることができた。受講者が学習への意欲を持続するには、受講時の感情が大きな影響をもたらしていることは明らかであり、そのような感情を生起させ保持させる状況をどう整えていくかが重要な課題である。

今回実施したのは少人数対面型の講座であったが、望ましい学習環境の整備という観点からは、遠隔教育の授業実践においても重視すべき要素である。

今後はこの知見を活かし、対面だけでなくオンラインでも、効果的なアウトプット活動について検証したい。

7. 謝辞

本研究に多大なご協力をいただいた QQ イングリッシュ社に厚く御礼申し上げます。

参考文献

- [1] 文部科学省「中学校指導要領（平成元年改訂）」1989年。 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/old-cs/1322470.htm (2016年2月5日アクセス)
- [2] 文部科学省「産学官によるグローバル人材の育成のための戦略」2011年。 http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2011/06/01/1301460_1.pdf (2016年2月5日アクセス)
- [3] Bygate, M. *Speaking*, Oxford: Oxford University Press, 1987.
- [4] 坂本美枝・半田純子・宍戸真・阪井和男, 「カラン・メソッドを使用したオンライン英会話活動は何をもたらすか: 学習効果と学習姿勢への影響」, 第96回次世代大学教育研究会, 2014年8月2日.
- [5] Driscoll, M. P., *Psychology of learning for instruction*, Boston, MA: Allyn & Bacon Pub., 1994.
- [6] Keller, J. M., "Motivational design of instruction", In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories and models*, New York: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 383-433, 1983.
- [7] Keller, J. M., "Strategies for stimulating the motivation to learn", *Performance & Instruction*, Vol. 26, No. 8, pp. 1-7, 1987.
- [8] Nakamura, J. and Csikszentmihalyi, M. "The concept of flow", In Snyder, C. R. and Lopez, Shane J. (Ed), *Handbook of positive psychology*, Oxford University Press, pp. 89-105, 2002.
- [9] 石村郁夫, 「フロー体験の促進要因とその肯定的機能に関する心理学的研究」, PhD Thesis, 筑波大学人間総合科学研究科ヒューマン・ケア科学専攻, 2008年.
- [10] Kahneman, Daniel, *Thinking, fast and slow*, Farrar, Straus and Giroux, Nov 9, 2011. (和訳) カーネマン, ダニエル, 『ファスト&スロー (あなたの意思はどのように決まるか?)』 (下巻), 村井章子訳, 早川書房, 2012年.
- [11] Redelmeier, Donald A., and Kahneman, Daniel, "Patients' memories of painful medical treatments: real-time and retrospective evaluations of two minimally invasive procedures", *Pain*, Vol. 66, pp. 3-8, 1996.
- [12] 坂本美枝, 『カラン・メソッド「英語反射力」を鍛える奇跡の学習法』, 東洋経済新報社, 2013年.
- [13] 英検 Can-do リスト. <http://www.eiken.or.jp/eiken/exam/cando/list.html> (2014年9月29日アクセス)
- [14] 阪井和男・有賀三夏・内藤隆, 「SAN感情測定スケール」, 2013年. <https://dl.dropboxusercontent.com/u/12166972/siing-SAN-emotion-scale-v11.pptx> (2014年9月16日アクセス)
- [15] 阪井和男・戸田博人・内藤隆・有賀三夏・片桐隆嗣, 「行動観察を用いた多重知能理論にもとづく芸術系ワークショップの評価と特徴」, 第15回情報コミュニケーション学会研究会発表論文集, pp. 3-12, 2014年11月8日.