

中国における日本語専攻学習者の 第二言語不安

—演劇的活動による不安変化を焦点として—

姚 瑶*

(e-mail: zelda24242000@yahoo.co.jp)

目 次

1. はじめに
 2. 先行研究
 3. 調査概要
 4. 結果と考察
 5. おわりに
-
-

1. はじめに

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されるが、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が盛んに行われている。

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。よって、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、成功感を得させる。結果的に学習者が自尊感情や自己効力感が高められ、不安が緩和することができると思う。

本稿では、演劇的手法による第二言語不安変化のメカニズムを探るための実験を行い、日本語学習者における第二言語不安を緩和する演劇的手法を用いた学習法の有効性を検討する。

2. 先行研究

Browm(1973)が第二言語習得に関わる情意要因の一つとして不安を取り上げて以来、第二言語習得と不安の関係について多くの研究がなされてきた。MacIntyre&Gardner(1991)は、数学など他の学科の不安やスピーチ、テスト不安など19種類の不安尺度を用いて調査している。因子分析により、調査対象にとって、外国語であるフランス語に関わる不安は、他の種類の不安や特性不安と区別できることを示した。また、不安が高いと記憶や産出などの言語学習の認知的プロセスが妨げられることを示し、不安の高さが言語学習に影響する認知的メカニズムの一面を明らかにしている。望月(2008)によると、Horwitz、Horwitz、&Cope(1986:128)はこの外国語に関わる不安を「外国語不安 (foreign language anxiety)」、MacIntyre&Gardner(1994:284)は「言語不安 (language anxiety)」と呼び、一般的な他の不安とは異なる性質を有するとしている。元田(2000)は目標言語使用環境での不安を含み、かつ母語における不安を含まないということを明確にするため、「第二言語不安」という用語を用いた。第二言語不安について、以下の定義がある。

Gardner&MacIntyre(1993)は「学習者が第二言語・外国語を使うことを期待されたときに起こる不安感」と定義している。

また、元田(2000)は「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」と定義している。

さらに、八島（2004）は「話者が最も自由に操れる言語でないことば、多くの場合習得の途上で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」と定義している。

本研究の対象である中国における日本語学習者は母語が中国語のみであるため、非目標言語使用環境での不安について「第二言語不安」という用語及び元田の定義を踏襲する。

Horwitz(1986)は3つの言語不安として「コミュニケーション不安」「テスト不安」「否定的評価に対する不安」という構成概念を提示した。さらに、外国語教室不安尺度(FLCAS)を開発し、外国語学習不安の存在を実証している。応用言語学では、1990年ごろからは外国語を使う時の不安に関する研究の急速な増加が見られる(Arnold、1999)、望月(2008)によると、MacIntyre&Gardner(1991)は「不安が習得、記憶保持、そして産出への妨害作用」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」など、第二言語不安に関する多くの実証的研究は言語習得や学習の継続に対し負の影響を与えることを示している。

日本国内においては元田(2000a)が日本国内における日本語学習者を対象に、教室内と教室外の2場面に分けて日本語不安の調査を行った。その結果、目標言語使用環境では教室内、教室外ともに聴解不安が最も高い不安であること、教室内より教室外で不安を感じている学習者の方が多いことなどが明らかになった。元田(2000b)は日本語不安尺度(JLAS)を作成し、その信頼性と妥当性を検討した。

志田(1997)は日本語を学ぶ短期留学生の教室内不安を解明し、さらに、プログラム前期と後期の不安要素の変化について考察した。

しかし、これらの研究には不安を緩和する指導法がいくつか提言されたが、その効果を検証する研究はほとんど見られなかった。

そこで、本研究では、学習者の不安を緩和するための試みとして演劇的活動を行った。「演劇的活動」について筆者は「演劇的手法を用いた学習活動」と定義する。「演劇」との最大の区別は、演技の訓練や役者の養成という目的ではなく、演劇を通して、第二言語不安を緩和し、コミュニケーションを阻害する要素を除き、よりスムーズにコミュニケーションを行うことが目的である。今回の活動で用いた演劇的手法はテレビドラマの再現演劇である。テレビドラマはストーリー性があるため、4つのグループのストーリーの一貫性を保つことができる。セリフも自然な日本語が多く、学習者は受け入れやすいと考え、この手法を選んだ。

3. 調査概要

3.1 調査目的

日本語学習者における第二言語不安を緩和する演劇的手法を用いた指導法の有効性を実証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) 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) 不安が軽減できるとすれば、その原因は何であろうか。

3.2 調査概要

- (1) 調査期間：2010年9月から10月まで。
- (2) 調査対象：中国江西省重点大学--A大学に在籍する日本語専攻学習者三年生27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、活動に対して極端的に積極性或いは抵抗があるという事態を避けるために実験群と統制群の選出は無作為抽出という方法をとった。内訳は表1のとおりである。

表1 調査対象内訳

群	男子学生	女子学生	合計
実験群	4名	9名	13名
統制群	4名	10名	13名

(3) 質問紙の構成と手続き

演劇的活動前と後、二度の調査は、同一の不安尺度を用いた質問紙によって行った。質問紙の作成に当たっては、元田（2005）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（参考文献1）を用いた。さらに元田（2005）の教室外不安（JLAS-OUT）22項目から非目標言語環境にあてはまらない4項目を削除し、18項目で構成された質問紙（参考文献2）を用いた。回答は中間点を廃した6段階のリッカート尺度により求め、「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）」として得点化した。

(4) 調査方法

- 1) ステップ1：実験群13名と統制群14名を対象に事前質問紙調査（教室内不安23項目〈参考資料1〉と教室外不安18項目〈参考資料2〉）を行った。
- 2) ステップ2：実験群13名の学習者を対象として演劇的活動を行う（授業時間外）。普段の授業は統制群と同様に受講する。

本研究で行った演劇的活動は日本のテレビドラマ『Beautiful Life へふたりでいた日々』の再現活動である。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 へふたりでいた日々』は2000年放送されていたテレビドラマである。全11回。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%と驚異的な数字をたたき出した。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。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」と「純愛ドラマ」である。筆者は学習者の意見も受け入れ、前述した二つのジャンルとも含まれているこの作品を選んだ。

具体的な手続きは以下のようになる。

『Beautiful Life へふたりでいた日々』から4つのシーンを選ぶ。各シーンは3分～5分程度、学習者一人あたりのセリフの量もなるべく均等になるように配慮した。

実験群13名を3名、3名、3名、4名で4つのグループで分け、上述のテレビドラマの4つのシーンを再現演劇の練習をさせる。毎回の練習時間は2時間である。合計10回（20時間）の練習をした。流れは以下のようになる。

表2 演劇的活動（テレビドラマ再現）の流れ

内容（時間数）	説明
①脚本選定、配役（2時間）	学習者の意思を尊重し、興味がある脚本を選定する
②ドラマの音声だけを聞かせる（2時間）	ストーリー、未習単語と文法の推測クイズを出す。
③台本読み（2時間）	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

④声優ゲームにチャレンジ (2時間)	音声が消された映像を見せ、声優になりきってもらう。
⑤立ち稽古 (2時間×4回)	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。指摘し合う。
⑥発表会 (2時間)	ビデオ撮影
⑦反省会 (2時間)	活動の反省及びインタビュー

- 3) ステップ3：実験群13名と統制群14名を対象として事後質問紙調査（事前質問紙と同じく、教室内不安23項目と教室外不安18項目）

4. 結果と考察

4.1 教室内不安 (JLAS-IN) の調査結果

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。

4.1.1 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 (表3)。 $\alpha = .910$ 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。

表3 教室内不安下位尺度間の内的整合性

Cronbach のアルファ	標準化された 項目に基づいた Cronbach のアルファ	項目の数
.910	.902	23

4.1.2 教室内不安変化

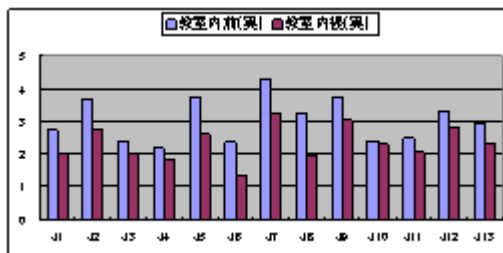
実験群の学習者13名の演劇的活動を通じた教室内不安の変化を探るため、活動前後の教室内不安平均値を測定した。さらに、統制群との有意差を測定するた

め、t検定を行った。

(1) 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。

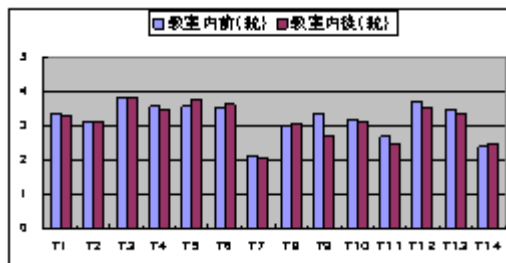
図1 実験群の教室内不安平均値（普通の授業+演劇的活動）
(J：実験群学習者)



(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2）。

図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（t検定）

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。t検定の結果をまとめたものが表4である。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。

表4 実験群統制群 t 検定結果 (教室内不安)

		対応サンプルの検定					t 値	自由度	有意確率 (両側)
		対応サンプルの差							
		平均値	標準偏差	平均値の 標準誤差	差の 95% 信頼区間				
				下限	上限				
A71	内前平均 - 内後平均	71538	35955	09972	49611	93266	7.174	12	.000

従って、教室内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内不安数値のほうが低得点である。

4.2 教室外不安 (JLAS-OUT) の調査結果

4.2.1 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 (表5)。 $\alpha = .714$ と十分な値が得られた。従って、教室外不安の18項目は信頼性が高いと言えよう。

表5 教室外不安下位尺度間の内的整合性

信頼性統計量		
Cronbach のアルファ	標準化された 項目に基づいた Cronbach のアルファ	項目の数
.714	.735	18

4.2.2 教室外不安変化

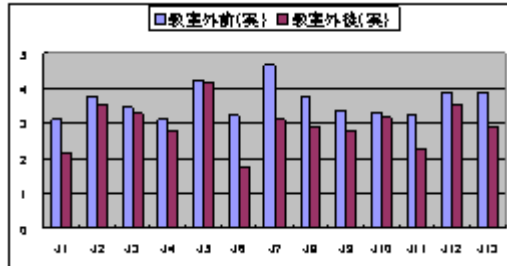
実験群の学習者13名の演劇的活動を通じた教室外不安の変化を探るため、活動前後の教室外不安平均値を測定した。さらに、統制群との有意差を測定するため、t 検定を行った。

(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3)。演劇的活動を通して、教室内不安と同じ、教室外不安も緩和することができた。

図3 実験群の教室外不安平均値（普通の授業＋演劇的活動）

(J：実験群学習者)

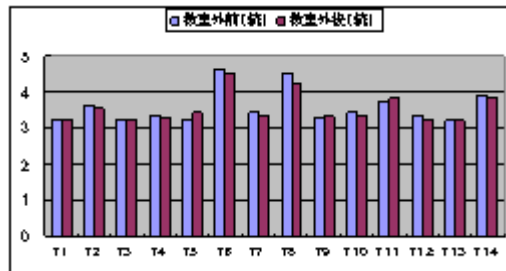


(2) 統制群学習者授業前後平均値の比較

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4）。

図4 統制群の教室外不安平均値（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（t 検定）

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。t検定の結果をまとめたものが表6である。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。

表6 実験群統制群 t 検定結果（教室外不安）

	対応サンプルの検定					t 値	自由度	有意確率 (両側)
	対応サンプルの差							
	平均値	標準偏差	平均値の 標準誤差	差の 95% 信頼区間 下限 上限				
ヘア1 外前平均 - 外後平均	.67308	.50238	.13934	.36949 .97666	4.831	12	.000	

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。

4. 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 $p < .05$ であることと分かった。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内不安、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。

4.4 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。

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。

4.5 考察

本調査を通して以下のことが明らかになった。

演劇的活動に参加した実験群の学習者は統制群の学習者と比べ教室内不安数値と教室外不安数値が両方とも有意に減少することがわかった。特に実験群の学習者は自身の言語能力に対する不安数値の減少から見ると、自信を持てるようになったと言えよう。そして、他者（他の学習者、教師、日本人）を意識することによる緊張や不安も軽減できたことがうかがえる。

以上のように、第二言語不安が緩和できた原因として以下の3点が考えられる。

①リラックスできる環境づくりによる不安緩和

今回の活動は授業として行ったわけではないため、採点や単位の付与などが一切なかった。筆者は学習者の担当教師ではなく、演劇のアドバイザーや劇団の一員という位置づけで活動を行ったこと、学習者のアイデアを十分に尊重し、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グループダイナミクス（集団力学）の力による不安緩和

グループダイナミ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。この理論を採用し、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、演劇的活動は中国の日本語専攻教育に導入し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。

5. おわりに

本稿は演劇的活動を通じて、日本語専攻学習者の教室内不安および教室外不安が軽減できることを明らかにした。さらに、不安が緩和できた原因も分析した。しかしながら、テレビドラマ再現演劇以外の演劇的手法、例えば、ロールプレイ、インプロ（即興演劇）は同じ効果が得られるのかについての検討までは行えなかった。今後は、引き続き、演劇的活動を利用する教育実践について、研究を進めていきたい。

【参考文献】

- 志田あゆみ (2007) 「立命館大学短期留学プログラムで学ぶ日本語学習者の第二言語不安—縦断的調査による実態把握の試み—」、『立命館高等教育研究』、第7号、89-105
- 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号、13-25
- 元田静 (2000a) 「目標言語使用環境における日本語学習者の第二言語不安—その内容と程度について—」『広島大学教育学部紀要』、第二部、第49号、213-221
- 元田静 (2000b) 「日本語不安尺度の作成とその検討—目標言語使用環境における第二言語不安の測定—」『教育心理学研究』、48、422-432
- 元田静 (2005) 『第二言語不安の理論と実態』、 溪水社、24-37
- 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—」『比較社会文化研究』、第26号、45-56
- 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—』、関西大学出版社、17-41
- Arnold, J. (ed.) (1999). *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, H. D. (1973) *Affective variables in second language acquisition*. *Language Learning*, 23, 231-244
- Gardner, R. C. & MacIntyre, P. D. (1993) *On the measurement of affective variables in second language learning*. *Language Learning*, 43, 157-194
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986) *Foreign language classroom anxiety*. *Modern Language Journal*, 70, 125-132
- 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

(参考資料1) 教室内不安質問紙

1) 教室で日本語を話すとき、ふだん緊張します。

全然そう思わない そう思わない あまりそう思わない 少しそう思う そう思う 非常にそう思う
①-----②-----③-----④-----⑤-----⑥

2) 指名されそうだとわかると、不安になります。

全然そう思わない そう思わない あまりそう思わない 少しそう思う そう思う 非常にそう思う
①-----②-----③-----④-----⑤-----⑥

3) 教室で、日本語をましがえないか心配です。

全然そう思わない そう思わない あまりそう思わない 少しそう思う そう思う 非常にそう思う
①-----②-----③-----④-----⑤-----⑥

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。

全然そう思わない そう思わない あまりそう思わない 少しそう思う そう思う 非常にそう思う
①-----②-----③-----④-----⑤-----⑥

5) 教室で、声に出して日本語を読むとき、緊張します。

全然そう思わない そう思わない あまりそう思わない 少しそう思う そう思う 非常にそう思う
①-----②-----③-----④-----⑤-----⑥

6) 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。

全然そう思わない そう思わない あまりそう思わない 少しそう思う そう思う 非常にそう思う
①-----②-----③-----④-----⑤-----⑥

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。

全然そう思わない そう思わない あまりそう思わない 少しそう思う そう思う 非常にそう思う
①-----②-----③-----④-----⑤-----⑥

8) 教室で、日本語を使って口頭発表するとき、緊張します。

全然そう思わない そう思わない あまりそう思わない 少しそう思う そう思う 非常にそう思う
①-----②-----③-----④-----⑤-----⑥

9) 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。

全然そう思わない そう思わない あまりそう思わない 少しそう思う そう思う 非常にそう思う
①-----②-----③-----④-----⑤-----⑥

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。

全然そう思わない そう思わない あまりそう思わない 少しそう思う そう思う 非常にそう思う
①-----②-----③-----④-----⑤-----⑥

11) 他の学生の前で日本語をましがえたとき、恥ずかしいです。

全然そう思わない そう思わない あまりそう思わない 少しそう思う そう思う 非常にそう思う
①-----②-----③-----④-----⑤-----⑥

12) 先生の質問の答えがわからないとき、あせります。

全然そう思わない そう思わない あまりそう思わない 少しそう思う そう思う 非常にそう思う
①-----②-----③-----④-----⑤-----⑥

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。

全然そう思わない そう思わない あまりそう思わない 少しそう思う そう思う 非常にそう思う
①-----②-----③-----④-----⑤-----⑥

14) 先生が早口で日本語を話すと、不安になります。

全然そう思わない ① ② ③ ④ ⑤ ⑥
そう思わない ② ③ ④ ⑤ ⑥
あまりそう思わない ③ ④ ⑤ ⑥
少しそう思う ④ ⑤ ⑥
そう思う ⑤ ⑥
非常にそう思う ⑥

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。

全然そう思わない ① ② ③ ④ ⑤ ⑥
そう思わない ② ③ ④ ⑤ ⑥
あまりそう思わない ③ ④ ⑤ ⑥
少しそう思う ④ ⑤ ⑥
そう思う ⑤ ⑥
非常にそう思う ⑥

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。

全然そう思わない ① ② ③ ④ ⑤ ⑥
そう思わない ② ③ ④ ⑤ ⑥
あまりそう思わない ③ ④ ⑤ ⑥
少しそう思う ④ ⑤ ⑥
そう思う ⑤ ⑥
非常にそう思う ⑥

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。

全然そう思わない ① ② ③ ④ ⑤ ⑥
そう思わない ② ③ ④ ⑤ ⑥
あまりそう思わない ③ ④ ⑤ ⑥
少しそう思う ④ ⑤ ⑥
そう思う ⑤ ⑥
非常にそう思う ⑥

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。

全然そう思わない ① ② ③ ④ ⑤ ⑥
そう思わない ② ③ ④ ⑤ ⑥
あまりそう思わない ③ ④ ⑤ ⑥
少しそう思う ④ ⑤ ⑥
そう思う ⑤ ⑥
非常にそう思う ⑥

19) 急に先生に質問されたとき、緊張します。

全然そう思わない ① ② ③ ④ ⑤ ⑥
そう思わない ② ③ ④ ⑤ ⑥
あまりそう思わない ③ ④ ⑤ ⑥
少しそう思う ④ ⑤ ⑥
そう思う ⑤ ⑥
非常にそう思う ⑥

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。

全然そう思わない ① ② ③ ④ ⑤ ⑥
そう思わない ② ③ ④ ⑤ ⑥
あまりそう思わない ③ ④ ⑤ ⑥
少しそう思う ④ ⑤ ⑥
そう思う ⑤ ⑥
非常にそう思う ⑥

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。

全然そう思わない ① ② ③ ④ ⑤ ⑥
そう思わない ② ③ ④ ⑤ ⑥
あまりそう思わない ③ ④ ⑤ ⑥
少しそう思う ④ ⑤ ⑥
そう思う ⑤ ⑥
非常にそう思う ⑥

22) 先生が私の日本語を分からないとき、あせります。

全然そう思わない ① ② ③ ④ ⑤ ⑥
そう思わない ② ③ ④ ⑤ ⑥
あまりそう思わない ③ ④ ⑤ ⑥
少しそう思う ④ ⑤ ⑥
そう思う ⑤ ⑥
非常にそう思う ⑥

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。

全然そう思わない ① ② ③ ④ ⑤ ⑥
そう思わない ② ③ ④ ⑤ ⑥
あまりそう思わない ③ ④ ⑤ ⑥
少しそう思う ④ ⑤ ⑥
そう思う ⑤ ⑥
非常にそう思う ⑥

(参考資料2) 教室外不安質問紙

1) 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。

全然そう思わない そう思わない あまりそう思わない 少しそう思う そう思う 非常にそう思う
①-----②-----③-----④-----⑤-----⑥

2) 日本人が、私の日本語を下手だと思わないか心配です。

全然そう思わない そう思わない あまりそう思わない 少しそう思う そう思う 非常にそう思う
①-----②-----③-----④-----⑤-----⑥

3) 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。

全然そう思わない そう思わない あまりそう思わない 少しそう思う そう思う 非常にそう思う
①-----②-----③-----④-----⑤-----⑥

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。

全然そう思わない そう思わない あまりそう思わない 少しそう思う そう思う 非常にそう思う
①-----②-----③-----④-----⑤-----⑥

5) 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。

全然そう思わない そう思わない あまりそう思わない 少しそう思う そう思う 非常にそう思う
①-----②-----③-----④-----⑤-----⑥

6) 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。

全然そう思わない そう思わない あまりそう思わない 少しそう思う そう思う 非常にそう思う
①-----②-----③-----④-----⑤-----⑥

7) 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。

全然そう思わない そう思わない あまりそう思わない 少しそう思う そう思う 非常にそう思う
①-----②-----③-----④-----⑤-----⑥

8) 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。

全然そう思わない そう思わない あまりそう思わない 少しそう思う そう思う 非常にそう思う
①-----②-----③-----④-----⑤-----⑥

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。

全然そう思わない そう思わない あまりそう思わない 少しそう思う そう思う 非常にそう思う
①-----②-----③-----④-----⑤-----⑥

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。

全然そう思わない そう思わない あまりそう思わない 少しそう思う そう思う 非常にそう思う
①-----②-----③-----④-----⑤-----⑥

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。

全然そう思わない そう思わない あまりそう思わない 少しそう思う そう思う 非常にそう思う
①-----②-----③-----④-----⑤-----⑥

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。

全然そう思わない そう思わない あまりそう思わない 少しそう思う そう思う 非常にそう思う
①-----②-----③-----④-----⑤-----⑥

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

全然そう思わない そう思わない あまりそう思わない 少しそう思う そう思う 非常にそう思う
①-----②-----③-----④-----⑤-----⑥

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。

全然そう思わない そう思わない あまりそう思わない 少しそう思う そう思う 非常にそう思う

①-----②-----③-----④-----⑤-----⑥

15) 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つて、不安になります。

全然そう思わない そう思わない あまりそう思わない 少しそう思う そう思う 非常にそう思う

①-----②-----③-----④-----⑤-----⑥

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。

全然そう思わない そう思わない あまりそう思わない 少しそう思う そう思う 非常にそう思う

①-----②-----③-----④-----⑤-----⑥

17) 日本人が、私の日本語を笑わないか心配です。

全然そう思わない そう思わない あまりそう思わない 少しそう思う そう思う 非常にそう思う

①-----②-----③-----④-----⑤-----⑥

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。

全然そう思わない そう思わない あまりそう思わない 少しそう思う そう思う 非常にそう思う

①-----②-----③-----④-----⑤-----⑥

要 旨

本研究は、中国の大学における日本語を専攻とする学習者を対象に、演劇的活動を通して抱く第二言語不安の変化を調査したものである。Horwitz et al.

(1986) は、外国語学習において「不安」は口頭コミュニケーション能力の習得を阻害し、それは特に教室活動における外国語学習に特有な「外国語不安」であるとする。更に日本語教育の分野では、元田(2000)が第二言語としての日本語環境を外国語としてのそれと区別して捉え、前者における言語不安を「第二言語不安」と呼んだ。元田はそれを、「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(元田2000: 34)」と位置づけている。これまでの多くの実証的研究により、不安が言語習得や学習の継続に負の影響を与えることが明らかにされているが、具体的な第二言語不安の変化を測定する研究は限られている。そこで本研究では、演劇的活動を通して学習者の不安変化に焦点を当て、演劇的活動が第二言語不安の緩和に効果があるのかを明らかにすることを目的とする。

調査では、まず中国にある大学の日本語専攻に在籍する学習者27名(3年生)を実験群13名と統制群14名に分けて事前質問紙調査(教室内不安調査と教室外不安調査)を行った。次に実験群13名の学生を対象として、ドラマ再現演劇の活動を行った。活動で使用したのは2000年TBSで制作された『Beautiful Life ふたりでいた日々(ビューティフルライフ)』である。13名の被験者を4グループに分け、4つのシーンを再現される練習をさせた。活動の時間は10回×2時間であった。最後は実験群と統制群と合わせて27名の学習者に事前質問紙と同じアンケート調査を行った。

質問紙は教室内不安調査(23項目)と教室外不安(18項目)から構成している。分析はt検定を用いた。調査の結果、以下のことが明らかになった。

演劇的活動に参加した学習者は統制群の学習者と比べ、教室内不安数値と教室外不安数値が両方とも有意に減少することがわかった。

不安が緩和した理由として考えられるのは、リラックスできる環境づくりによる不安緩和、目標言語との接触度、量、頻度の増加による不安緩和、グループダイナミクス(集団力学)の力による不安緩和。

以上の調査から、演劇的活動の有効性が数値で証明できたと言えよう。しかしながら、それ以外の演劇的手法、例えば、ロールプレイ、インプロ(即興演劇)でも同じ効果が得られるのかについては検証できていない。これらの検証も含

め、今後は引き続き、演劇的活動を利用する教育実践について、研究を進めていきたい。

キーワード：第二言語不安 教室内不安 教室外不安 演劇的活動
ドラマ再現演劇 t 検定

투 고 : 2012. 5. 31

1차 심사 : 2012. 6. 16

2차 심사 : 2012. 7. 7