【研究ノート】

大学生の言語不安のグループ間比較

中西　廣
青森公立大学

Abstract

The purpose of this paper is to examine language anxiety between the two groups of university students in Japan who have different backgrounds such as their majors and experiences of interaction with English speakers. ELCAS (the English Language Classroom Anxiety Scale) was composed of their subscales: (1) low proficiency (2) evaluation from classmates (3) speaking activities. As a result, the general scale and the subscales were all analyzed to be reliable enough. In addition, some differences between the two groups were noted. The study suggests the further importance of seeking for sources, nature and influences of language anxiety in language learning and teaching.

1.　はじめに

第二言語習得（second language acquisition）や第二言語使用に学習者の性格や意欲、動機などの個人差（individual differences）が関係しているとの意見があり（Ellis, 1997）、研究が重ねられている。不安（anxiety）も、一つの心理的要因であると考えられており（村野井, 2006）、第二言語習得研究では言語不安（language anxiety）と呼ばれることがある（Richards and Schmidt, 2010）。

Ellis (2008) によると、不安は第二言語習得において重要な要因であり、他の個人差要因に部分的に依存するという。実際に、EFL（English as a foreign language）環境下の教育現場でも言語不安による影響はしばしば観察される（Horwitz, Horwitz and Cope, 1986）。例えば、筆者が担当する大学生や社会人に対する英語クラスにおいても、学習者が緊張や不安によって発話の際、声が小さくなったり、コミュニケーションの機会を回避したり、学習意欲が減退したかのように見られる負の側面が多く見られる。一方で、不安があるからこそ一層学習に取り組む学習者の姿も見られ、学習者の言語習得に対して促進的に作用して

いる可能性も考えられる。

したがって、言語不安と第二言語習得の関係を追究することは、学習者の言語習得メカニズムの理解につながるだけでなく、不安と第二言語習得との関係を踏まえた教授法の開発などの教育的示唆を得られる可能性も考えられる（Kondo & Yang, 2004; Nagahashi, 2007）。

2. 研究の背景

言語不安研究は、北米を中心に海外で特に盛んに行われており、Ellis（2008）によると、扱われる論点は、その源泉と性質、学習への影響の 3 つに分けられるという。

Krashen and Terrell（1983）は、モニター理論の中で情意フィルター仮説（affective filter hypothesis）を提唱した。この仮説によると、言語習得には情意的な前提条件が存在し、言語習得で生じる不安は情意フィルターを高め、言語の入力を妨げるという。そのため、情意フィルターの低い状態が理想的であり、不安が低い学習者が第二言語習得に成功すると考えられている。つまり、英語教育の観点からは、学習者の不安が少なくなる学習環境を提供することが学習者の第二言語習得を促進する可能性があると考えられる。

その後、1980 年代後半になると第二言語習得と不安との関係を量的に測る目的で、不安を測定する多くの尺度が開発されている。代表的なものに、Horwitz, et al.（1986）が開発した FLCAS（Foreign Language Classroom Anxiety Scale）がある。FLCAS は、外国語教室環境における状況特定不安を測定する尺度として言語不安研究の中で広く使用されているものの 1 つである。それまで言語学習者の不安を把握するためには、観察法や面接法に加え、日記による方法等が試みられてきた。質問紙による調査もあったが、王（2013）によると、その多くは心理学の領域において使用されてきた尺度であったという。そのため、状況特定不安の観点から第二言語状況に絞って作成された FLCAS は、言語不安を有効的に測るツールとして評価されてきた。

しかし、近藤・楊（2003, p.189）によると、FLCAS 等のカナダやアメリカで作成された既存の尺度について、「翻訳してそのまま日本人の学生に使用することは多くの問題を含んでいる」という。具体的には、①不安概念の文化的共有性、②多様な学習形態への対応、③尺度の妥当性の 3 つの問題が指摘されている。

また、王（2013）によると、FLCAS は多くの研究において高い信頼性が認められたが、33 の質問項目がカテゴリー化されておらず、研究者がそれぞれ独自の因子を抽出しているため、結果の主観性が高いことが指摘されている。

近藤他（2003）は、これらの問題を踏まえて日本人大学生を対象とした英語授業環境における不安に特化した尺度である英語授業不安尺度（ELCAS: English Language Classroom Anxiety Scale）を開発した。ELCAS を作成するにあたっては、まず既存の外国語不安尺度の全 90 項目と日本人英語学習者から自由記述で得た全 317 項目が整理され、そこから 38

項目が選定された。尺度はさらに、11 の質問項目で構成される「英語力に対する不安」、4 つの質問項目で構成される「他の学生からの評価に対する不安」、そして 5 つの質問項目で構成される「発話活動に対する不安」の 3 つの下位尺度に分けられる。近藤他によると、尺度の内的整合性を確認するために、クロンバックのアルファ係数を再検査法によって計算したところ、すべてにおいて高い信頼性が得られたという。さらに、Carreira (2006) による調査でも、尺度全体だけではあるが高い信頼性が確認されたという。また、尺度の妥当性についても検討され、対人不安や英語学習におけるスキル・コストの認知との有意な正の相関関係が確認されたことから、概ね信頼性が保証されている。

以上のように言語不安研究は、理論と実証の両面から様々な視点により研究が進められている。日本においても近年英語によるコミュニケーションが重視されるにつれて、特に英語と日本語についての研究が進められている（八島, 2004; 元田, 2005）。しかし、多くの研究課題も指摘されており、議論の余地も残されている。例えば、ELCAS の信頼性は、近藤他（2003）や Carreira（2006）によって確認されているが、更なる検討が必要と言えるだろう。また、学習者を取り巻く環境によって不安の性質や程度が異なる場合が考えられるため、学習者間の共通性や相違性について検討する必要があると思われる。

本研究は、以上の問題意識に基づいて、日本のある大学の学生を対象に ELCAS を使用して調査し、近藤他（2003）の調査結果と比較する。それにより、ELCAS の信頼性を再確認し、測定される言語不安の程度が言語学習者によってどの程度異なるのか、またその違いが生まれる原因について分析・検証を行う。

3.　調査対象及び方法

3.1.　調査対象

本調査は、日本の北東北にある大学で学ぶ学生 53 名を対象に行われた。調査協力者は、経営学または経済学を専攻している 1 年次生から 4 年次生であり、1 年次にビジネス英語を必修科目として 1 回あたり 90 分のクラスを週 2 回受講している。また、2 年次以降は主にビジネス英語に関連した科目を選択必修科目や選択科目として履修している。

比較対象は、近藤他（2003）が調査した中部圏および北陸圏の大学生 213 名である。調査協力者の専攻は、医学部、工学部、教育学部、地域科学部と多岐にわたっており、必修科目として英語を受講した 1 年次もしくは 2 年次の学生である。

3.2.　調査方法

ELCAS を使用し、2013 年 12 月に調査を行い、調査協力者 53 名全員から回答を得た。この結果を近藤他（2003）の調査結果と比較・分析を行い、2 つのグループに不安の程度

の差があるのか否かを考察した。回答は、「全くあてはまらない」から「非常によくあてはまる」までの6件法によって求めた。

ELCASは、既存の尺度に基づきながら日本人学習者に用いる際に考えられる問題点について検討し、修正を加えている。このことから、大学生の言語不安を対象とした今回の調査に適した尺度と考えられるため採用した。

4. 結果と考察

はじめに、ELCASの内的整合性を検討するため、尺度全体と3つの下位尺度についてクロンバックのα係数を求めた。その結果、ELCAS全体で.88、下位尺度ではそれぞれ「英語力に対する不安」が.81、「他の学生からの評価に対する不安」が.75、「発話活動に対する不安」が.80であった。アルファ係数は、飯野・中谷・寺内（2012）によると、α=.80以上あることが望ましいとされているが、.70以上あれば一般的に許容できると考えられているという。したがってELCASの信頼性は、近藤他（2003）やCarreira（2006）の調査と同様に、高いと判断できる。

続いて、異なる背景を持つ大学生のELCASの結果を2つのグループに分けて分析・検証した。表1は、本調査と近藤他(2003)の調査の基本統計量を比較した形式で示している。

表1　本調査と近藤他（2003）の基本統計量

	平均値		標準偏差	
	本調査	近藤他	本調査	近藤他
英語授業不安尺度（全体）	71.34	72.17	15.21	15.53
英語力に対する不安	36.08	35.68	7.79	8.65
他の学生からの評価に対する不安	13.83	13.86	4.56	4.51
発話活動に対する不安	21.43	22.68	5.68	4.71

まず尺度全体として比較した場合、本調査協力者の方が近藤他（2003）の調査協力者に比べて不安の度合いが平均して.83低いことが分かった。データのばらつきを示す標準偏差は.32低い値を示したため、本調査協力者の方が全体として相対的に不安が低いと考えられる。

次に全体として本調査協力者の方が英語授業不安の値が低い原因を検討するため、下位尺度について結果を確認する。はじめに英語力に対する不安については、本調査協力者の方が.4高いことが分かった。標準偏差は本調査協力者の方が.86低く、ばらつきは大きくないものの、全体として英語力に自信がないことをうかがい知ることがで

きる。これは、本調査協力者の少なからぬ割合が学力試験を課さない推薦入試によって大学へ入学していることから、学力に対して自信のある学生が少ないことが可能性として考えられる。

そして、他の学生からの評価に対する不安は、平均値、標準偏差共にほとんど変わりないため、同程度の不安を抱えていることがわかる。ただし、この尺度の最高得点は24であり、2グループ共にその中央値である12を超えていることから、グループ間の違いはなく同程度ではあるが少し不安を抱えていると考えられる。これは、英語が言語コミュニケーションであり、多くの場面において他の学生と関わることが必要になるため、他の学生から評価される場面は同じ程度あることによるのかもしれない。

最後に発話活動に対する不安は、本調査協力者の方が1.25低い値を示した。北東北の大学生グループは、経営学または経済学を専攻としているため、必修科目としてビジネス英語を学んでいる。そのため、会議やプレゼンテーション、電話対応等の場面を想定したスピーキング活動が多く行われている。調査を行った時期が年度の後半であったことから大学生が発話活動に慣れて不安が軽減された可能性も考えられる。

ただし、標準偏差は.97高く本調査協力者の方がばらつきがあるため、グループ内にも個人差があると考えられる。一部の学生は海外への渡航経験があることから、1つのグループ間で差が生まれているのかもしれない。また、法務省（2014）によると、北東北は中部圏や北陸圏と比べて在留外国人数が非常に少ないため、英語話者との接触機会も少ないと思われる。したがって、日常生活における英語話者との接触頻度や会話への慣れによって差が生まれた可能性も考えられるだろう。

5.　まとめ

本研究では、日本のEFL教室環境における言語不安を測定し、異なる背景を持つ大学生の不安を2つのグループに分けて比較した。用いた尺度であるELCASについては、これまでの研究と同様に高い信頼性が概ね確認された。以上の結果から、ELCASで測定した不安の程度が安定的であることを示しており、現時点ではELCASが日本人の言語不安を測定するための有効な手段であると考えられる。ただし、今回得られた回答は53名分であるため、さらに多くの調査協力を得て、尺度の信頼性をさらに検証することが求められるだろう。

グループ間比較では、英語力に対する不安を除いた尺度において北東北の大学生グループの方が僅かながら不安が低いという結果を得た。考えられる要因としては、専攻や英語の使用機会が少ないことが考えられる。しかし、この点についても更なる定量的調査や、観察法や面接法等の質的調査法も平行して用いることが必要であると思われる。

第二言語不安の実態を把握し、教授法の開発へ繋げるためには、定量・定性の両面から

多くの調査・研究を行うことが必要であると思われる。今後も言語不安のメカニズム解明と言語教育への応用を目指し、検討を続けて行く予定である。

参考文献

Carreira, M. J. (2006). Relationships between Motivation for Learning English and Foreign Language Anxiety: A Pilot Study. *JALT Hokkaido Journal, 10,* 16-28.

Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition.* Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal, 70,* 125-132.

Kondo, D. S., Yang, Y. (2004). Strategies for coping with language anxiety: the case of students of English in Japan. *ELT Journal, 58,* 3, 258-265.

Krashen, S.D., & Terrell, T.D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the class room.* San Francisco: Alemany Press.

Nagahashi, T. L. (2007). Techniques for Reducing Foreign Language Anxiety: Results of a Successful Intervention Study. *Bulletin of The Center for Educational Research and Practice, 9,* 53-60.

Richards, J. C., & Schmidt, R. (2010). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (4th Ed.). Harlow: Longman.

飯野厚・中谷安男・寺内正典（2012）.「アンケート調査の調査と集計」寺内正典（編集代表）・中谷安男（編集）『英語教育学の実証的研究法入門 Excel で学ぶ統計処理』東京：研究社, 75-96.

王玲静（2013）.『第二言語習得における心理的不安の研究』東京：ひつじ書房.

近藤真治・楊瑛玲（2003）.「大学生を対象とした英語授業不安尺度の作成とその検討」『JALT Journal』25(2), 187-196.

法務省（2014）.「平成 25 年末（確定値）公表資料」（http://www.moj.go.jp/content/001127288.pdf, 2015-01-12）.

村野井仁（2006）.『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』東京：大修館書店.

元田静（2005）.『第二言語不安の理論と実態』広島：渓水社.

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—』大阪：関西大学出版部.

付録

英語授業不安尺度全体の質問項目（全 18 項目）

英語力に対する不安の質問項目（9 項目）

2.　英語を早口で話されると不安になる。

3.　長文を何度読んでも意味が取れないとあせる。

4.　英作文で書きたいことがうまく表現できないと不安になる。

11.　自分の英語のレベルは他の学生より低いのだろうかと心配になる。

12.　単語や文法事項がなかなか覚えられないとあせる。

13.　自分の話した英語が相手に通じないとあせる。

28.　英作文の際自分が書いた文がうまく通じるか心配になる。

36.　授業について行けるか不安になる。

38.　英語を日本語に訳読するとき緊張する。

他の学生からの評価に対する不安（4 項目）

9.　自分の英語が他の学生に笑われないか心配だ。

21.　他の学生が自分の英語を下手だと思わないか心配だ。

23.　他の学生の上手な発音を聞くとあせる。

25.　英語を話すとき発音やイントネーションがうまくできるか心配だ。

発話活動に対する不安（5 項目）

1.　教室で英語を話す時、ふだん緊張する。

5.　指名されそうだと分かると、不安になる。

8.　教室の前へ出て発表するとき緊張する。

17.　苦手なところを質問されるとあせる。

20.　教室で声を出して英語を読むとき緊張する。