

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

Affective Variables and Second Language Communication

八 島 智 子
YASHIMA Tomoko

This article discusses the influence of affective variables including anxiety, personality, and attitudes on L2 communication both inside and outside the language classroom. First the discussion focuses on how classroom related variables are affected when interactive communicative English teaching is introduced into conventional classrooms. Second, it is shown how individual and intergroup variables interact to influence a person's tendency to communicate with people who have different cultural backgrounds and speak different languages, by introducing a model of willingness to communicate in L2. The author emphasizes that the language learning environment needs to help students to become autonomous learners who find personal meaning in learning English as well as in communication with dissimilar others.

キーワード

第二言語コミュニケーション (L2 communication)、情意要因 (affective variables)、言語使用不安 (language use anxiety)、コミュニカティブな英語教育 (communicative English teaching)、willingness to communicate in L2

はじめに

外国語教育の場は、益々コミュニケーションの空間となりつつある。コミュニケーションのために言語を用いるということは、他者に対して自己を表現し、他者と相互交渉をもちつつ自己を変革するプロセスを開始することである。そのような中で、学習者も教師も、学習に関わる要因も変化する。

平成15年より高等学校で施行される新学習指導要領では、コミュニケーション能力の涵養をめざしてきたこれまでの方針を踏襲し、外国語科の目標として、「外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、情報や相手の意向などを理解したり、自分の考えなどを表現したりする実践的コミュニケーション能力を養う」と謳っている（文部省、p.10）。すなわち、外国語の音声や文字を使って実際に

コミュニケーションを図ることが出来る実践的能力の実現のためには「言語・文化の理解」や「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度」が深く関わりと指摘されているのである。ところが、この「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度」に代表されるような情意的な側面は、実態が掴みにくいためかこれまであまり議論や研究の対象にされてこなかった。しかし、コミュニケーションの場を創設するとなると、態度や性格などこれまで外国語教育学の中心的な研究対象ではなかった情意的な要因が、より深く関わるようになり、教師や学習者に新たな課題をつきつけることになる。本論では第二言語・外国語でコミュニケーションを行う際の情意的な問題を、特に発話の積極性に直接関わる「不安」や「自信」を中心に考察する。

本論では、コミュニケーションを「言語による意志疎通」を越えて、「対人関係の成立と維持に関わる活動」「相手と影響しあう過程」と定義したい。つまり、コミュニケーションを目的とした外国語の使用は、対人行動であると考えられる。外国語を用いた対人行動には、自分が相手に与える印象の形成、自己概念、自己提示、自己効力感・言語使用不安・コミュニケーション不安、性格といった心理的な要因が大きく関わるのである。これは、主に実際の異文化接触場面における対人関係の成立過程に特に関係する視点である。しかし、外国語学習の場面でコミュニケーション活動（メタ言語的な知識の学習でなく、相手との意味の共有を目的とした活動）が増加する現状を鑑みると、教室でおこる社会的コミュニケーションにも目を向ける必要があるだろう。コミュニケーションを目的とすることによって学習に関連する要因がどのように変化するかを考えることが必要となるのである。無論、英語でコミュニケーションを図るのは、「聞く」「話す」活動にとどまらない。「読む」ことも「書く」ことも、書き手から影響を受けたり、読み手に影響を与える過程であり、自己と対象の間に共通の意味を構築するコミュニケーションの過程である。しかし、聞く・話すに比べて、時間的余裕があり、自己提示操作も行いやすいため情意的にはかなり異なる。本論では、英語教育を中心に対面、すなわち口頭のコミュニケーションに関わる要因に限って論じることとする。

1. 教室内のコミュニケーションと情意要因

1.1 コミュニカティブな英語の授業実践に関わる心理的側面

スピーキング・リスニング活動を中心に据えた「コミュニケーション型英語教育¹」は教室にどのような変化をもたらす可能性があるだろうか。

教室は元より対人相互作用のおこる社会的な場である。しかし、従来型の教室では、一人の教師対大勢の学習者という一斉型のコミュニケーションが行われ、そこでは、個々の学習者が個別に知識を吸収し、記憶し、知識の記述により習熟度を確認するという活動が中心であった。しかし、コミュニケーション型指導が導入されると、実践的な言語使用の場を作り出すだけでなく、教室空間が主に他者との相互作用の中で学ぶ場へと変化する。また、外国人の教員

(ALT など) という異文化の存在が教室の中に登場する。

学習者の反応はどうであろうか。大学1年生を対象としたオーラル・コミュニケーション関連の授業実践から、大きく分けて2種類の学生が存在するように見受けられる。学生の多くは、人との相互作用を通して学ぶことが楽しく、コミュニケーション活動を積極的に捉えている。その一方で、口頭で表現できるということを目的にすると、「読んで理解できる」ことを目的にした場合と比べ、扱える言語材料の難易度が語彙や構文の面で低下するので、幼稚なことをさせられていると感じる学生もいる。中には難解な英語をパズルのように解読していくことが知的な作業だと考えている人もいる。つまり、コミュニケーションを活性化するためとはいえ学習者の年齢相応の知的欲求を満たさないような内容の教材を使うと、学習意欲に影響するのである。言語材料としては平易だが、内容的に年齢に応じた問題意識を刺激する教材の選定が必要となる。また、教室内にコミュニケーション活動の場が設けられると、これまで個という殻の中で一種の安定を保ちつつ、認知的な活動を行うことに心地良さを感じていた学生は、対人行動をもつことを要求されるので、不安定となる可能性がある。教室空間の変化に伴い、従来型の授業と違った個人変数やその他の要因が学習意欲や効果に影響するようになるのである。

それに伴って、教師の役割も変化する。知識を一方向的に供与する存在から、コミュニケーション活動のファシリテーターとしての役割への変化である。コミュニケーションの空間としての教室の管理は、一方向的な講義スタイルよりエネルギーや指導力を要求されることが多い。「教室の中に対話の場を創り出す技術と気構えがあるか」、「教師自体が学習者と対話を開く用意があるか」というように、全人格的に学習者と対峙することが求められるのである。また、教師は、学習者の感情の動きに今まで以上に配慮する必要があるので、学習者の意見や反応を定期的に聴取し、把握することが求められる。

教育という社会的な場においては、これまでも決して無関係ではなかったが、外向性、社交性などの性格要因、対人不安、外国人に対する態度などの個人要因に加え、グループダイナミックス、つまり、クラスが友好的な雰囲気か緊張した雰囲気かといったことや、周囲の人との人間関係がこれまで以上に意味をもつことになる。さらに、スピーチなどが取り入れられるようになると、人前で「あがる」傾向 (stage flight) など、パブリックコミュニケーションの心理的側面も関係する。

ペアワークであれ、グループワークであれ、気の置けない友人以外の相手に、会話を通して一定の自己開示を求められることは、楽しさの共有につながる可能性もある反面、脅威でもありうる。対人不安の高い学習者にとって、外国語の教室は不安を高める場なのである。それゆえ、日本よりも一足先に「外国語の教室=コミュニケーションの場」になった北米においては、1990年ごろから外国語学習不安 (foreign language anxiety) の研究が盛んに行われてきたのである。

1. 2 外国語学習不安研究の動向

外国語学習に関わる情動的な側面である「第二言語学習不安」については、北米を中心に研究が蓄積されており、言語習得にネガティブな影響を与えることが報告されている (MacIntyre, 1999 に詳しい)。不自由な第二言語を使うことと、周囲の評価を意識することで学習者の不安は引き起こされる。不十分な自己呈示の結果、自己概念が傷つけられ、さらなる失敗を予測し不安が増幅される。不安と第二言語行動との関係では、Ely (1986) が、教室内で不安が高い学習者は、積極的に発言しない傾向があることを示している。Clément, Gardner & Smithe (1980)、Clément (1986) は、二言語併用 (バイリンガル) 地域の研究に基づき、不安の低い学習者の方が、不安の高い人より、目標言語を母語とするグループとより多くの接触を持つ傾向があることを見出している。MacIntyre, Noels, & Clément (1997) は、不安があると第二言語能力を十分発揮できないだけでなく、能力の認知にも影響することを見出している。

Horwitz, Horwitz, & Cope (1986) は外国語学習に関わる不安を定義し、最も良く使われている測定スケールである FLCAS (Foreign Language Classroom Anxiety Scale) を開発した。彼らは、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、外国語学習状況で最も不安が高くなるのは、リスニングとスピーキング活動であると言う。特にスピーキングが最も大きな不安の引き金となると報告している。彼らのこの臨床経験はスケールの開発に活かされており、FLCAS は概念的基盤として、1) コミュニケーション不安 2) テスト不安 3) 否定的な評価に対する不安の3要素から構成されている。つまり、外国語使用の社会的な側面を強調していることが伺える。

MacIntyre & Charos (1996) では、第二言語使用時の不安と内向的性格の関係を認めている。第二言語習得と外向的性格・内向的性格との関係については、個人差研究の一環として研究が行われてきた。多くの研究者が、外向的な性格を持っていると目標言語話者との接触頻度や教室内での使用頻度が多くなるため、第二言語学習をする上で有利と考えているが (Brown, 1994; Rossier, 1975; Rubin & Thomson, 1994)、日本人英語学習者を対象とした教室場面での研究では、外向性・内向性による習得度の差が認められない (Busch, 1982; 八島, 1996)。この結果は、これまでの日本の学習環境のように目標言語話者との日常的接触が少なく、教室内でも自由意思による発話が必ずしも奨励されない環境では、外向的な性格要因は関与しにくいと分析できる。

以上の結果から、教室内にリスニング・スピーキング活動が多くなると、外国語の学習不安が高まりやすいことはほぼ明らかである。また、要求される学習行動が変わるので外向性・内向性など性格要因の関与のあり方も変化することが予想される。

1. 3 不安と能力の認知、発話の積極性の関係

不安と発話の積極性に関連して、最近、カナダを中心に Willingness to Communicate (WTC)、

すなわち、「自発的にコミュニケーションを行う意思」を表す概念を用いた研究が行われている。Willingness to Communicate (WTC) は、元々コミュニケーション分野での研究に基づく概念 (McCroskey & Richmond, 1991) であるが、MacIntyre & Charos (1996)、MacIntyre & Clément (1996) は、パス解析を用いて第二言語における WTC の関連要因の分析を試み、学習動機や性格などとの関連を報告している。MacIntyre (1994) によると、「不安」という情動的な要因と「自らの言語能力の認知」という認知的な要因が、最も直接的に WTC に関係しているという。これまでの研究を総合すると第一言語を用いる状況やイメージングプログラムで長年学習している第二言語の習熟度の高い人の場合は「不安」の影響が大きいとされ、習熟度の低い学習者の場合は「言語能力の認知」の影響が大きいとされる (MacIntyre, Clément, & Donovan, 2002)。日本人の英語学習者の場合も自分の英語力をどう認知するかが、「不安」より WTC に強く影響するようである (Yashima, 2002b)。また、その両者を組み合わせた概念「第二言語コミュニケーションの自信」の影響が大きいことも示された (Yashima, 2002a)。

1. 4 社会的相互作用としての不安

不安や積極的に発言する傾向は、個人の性格が基盤になり、比較的变化しにくい側面もあるが、それと同時に、学校や家庭など個人が置かれた環境の中で環境との相互作用を通して変化するという側面もある。教師の教え方と学習者がそれをどう受けとめるか、教師との相性、教師の学習者の発言に対するフィードバックの与え方、他の学習者との人間関係や日常の接触などが影響し、不安を強く感じたり、不安を払拭して積極的に発話するようになったりする。そして、それは日々刻々変化する。(この意味で「積極的コミュニケーションを図ろうとする態度」の評価についての議論は極めて慎重に行われなければならない。) また、前節で示したように、学習者がどのように自分の英語力を認知しているかが、自らコミュニケーションを行うかどうかにも最も影響するとなると、いかに学習者が自分の英語力を肯定的に認知し、知っている知識を活用できるような学習環境を創設できるかが鍵であることを示唆する。自信を失わせる何かのきっかけが、コミュニケーションに消極的な態度につながっていくことは十分に考えられる。

これまで、教室内の社会的要因と個人の要因の関わりについて考察したが、個人の日常の経験の中での何らかの出来事や出会いが契機となり、英語でコミュニケーションをすることに意味を見出すという経験をする場合がある。夏休みに海外での研修を経験した後、見違えたように学習意欲が増す生徒がいる。日本にいても外国人の留学生や旅行者、隣人などと直接接し英語でコミュニケーションをするという実体験を通して、「教科」であった英語が人と関わるために用いる「ことば」であるという実感を得る学生がいる。あるいは、将来の進路などが具体化し、その中で英語の役割が明確化することであろう。こういった教室外の経験は、学習者の視点や情意の変化をもたらす、教室での学習行動に影響するのである。同時に、日々マスメ

ディアで流される情報や周囲の人との接触を通して、学習者は政治・経済・社会状況の変化を肌で感じる。こういった情報は目に見えない形で学習者の英語学習に対する態度形成に影響するのである。

次節では、教室外のコミュニケーションと情意要因について論じる。

2. 教室外のコミュニケーションと情意要因

人が教室外で英語を使う機会に遭遇した時、積極的にコミュニケーションを図るかどうかが、また自ら英語を使う機会を作ろうとするか—こういった行動傾向に影響する要因は何であろうか。英語を上達したいという強い気持ちに加えて、言語使用不安、自らの英語力の認知、内向性、シャイネスなど心理要因が関係するのである。同時にその相手との接触動機、その相手の出身文化に対する関心、さらにその文化のイメージ、ステレオタイプなどの要因も関わると考えられる。

2.1 コミュニケーション不安の研究

外国語・第二言語学習時に経験される不安についての研究は上記に示したとおりであるが、これまでのところ、外国語を使用する際の対人コミュニケーション不安に注目した研究は少ない。コミュニケーション研究の分野では主に母語使用時の「コミュニケーション不安 (communication apprehension)」というものが長く研究されており、コミュニケーション不安の測定スケールも開発されている (前述の FLCAS の一部はこれに準拠している)。この不安傾向は、内向的な性格や自分の話す能力を低く認知する傾向と相関があり、言語による明解な表現や積極性を評価するアメリカにおいては、否定的な人物評価につながる原因となる (McCroskey, 1977, 1978)。一方、コミュニケーション不安の国際比較研究では、日本人は、アメリカ人、オーストラリア人、韓国人、中国人、フィリピン人、プエルトリコ人より対人コミュニケーション不安が高いことが報告されている (Klopf, 1984, Klopf & Cambra, 1979; McCroskey, Fayer, & Richmond, 1985)。こういった研究はすべて質問紙調査によるもので、実際の発話時の心理測定に基づくものではないことや、研究方法が一貫しているわけではないので、その解釈は慎重にすべきである。しかし、日本人の言語行動様式に関する日米比較研究などこれまで蓄積されてきた種々の研究結果を参考にすると (e.g., Geatz, Klopf, & Ishii, 1990; Ishii, Thompson, & Klopf, 1990)、日本人は、一般的に少なくともアメリカ人と比べて初対面の人との相互作用や未知の人とのコミュニケーションに消極的になりやすい傾向をもっているようである。第二言語を用いた時に経験される不安は、その人の性格や第二言語能力によって異なるが、通常第一言語使用時より高くなると考えられる。元々コミュニケーション不安を感じやすいとすれば、不自由な第二言語で話すとなると、コミュニケーションに対して消極的な

ることは十分納得できる。

2.2 民族的アイデンティティーと関係した情意要因

移民者など第一言語の喪失の危機に直面している人にとって、第二言語を学習することが自らの民族的アイデンティティーへの脅威と感じられる場合がある。カナダの社会心理学的な第二言語習得研究においては、同化への抵抗感（Clément, 1986）あるいは、接触する文化への好意的な態度（Gardner, 1985）が言語習得に影響することを問題にしてきた。多文化が共存する社会においては、少数言語話者に対して、ホスト国の言語の持つ「力」や「機能」へのアクセスと、第二言語アイデンティティーの保持を保証する必要がある。国際語となり、「力」を増し続ける英語を巡っても、Crystal（1997）が“language of opportunity”の保証と“language of identity”の維持の必要性を指摘するように、同様の情意的葛藤がおりうるのである。

日本で英語を外国語として学習する場合、自己のアイデンティティーを意識することになっても通常文化的アイデンティティーの危機や喪失にはつながらないが、逆にコミュニケーションの相手が見えにくい。日常的に英語話者と接触するわけではないので、特定の民族グループに対して態度を形成しにくい。また、英語は国際語であり、アメリカ、イギリスという特定の文化を代表するものではなくなりつつあるということもある。しかし、異文化コミュニケーションを想定して英語を学習する傾向が高まるにつれて、漠然とでも、「英語」が象徴する世界やグループ、つまり、英語でコミュニケーションをすると想定される相手への態度、接触動機などを考慮する必要が生じるのである。また、英語で異文化コミュニケーションを行うことは、英語を用いて行動することを意味する。英語の音やリズム、英語的な意味の世界をある程度内面化し、これまで知識として捉えていた英語を対人行動として実現することである。その結果、英語の行動様式や対人意味世界の一端を引き受けることになるが、こういった行動レパトリーの拡充に積極的な人と違和感を感じる人がいる。これも個人差の一つと捉えることができる。コミュニケーション調整論（communication accommodation theory, Giles & Noels, 2001）を援用すると、英語が代表する世界への「接触意欲」もしくは「抵抗感」を表わすと見ることができる。

2.3 WTC (willingness to communicate) モデル

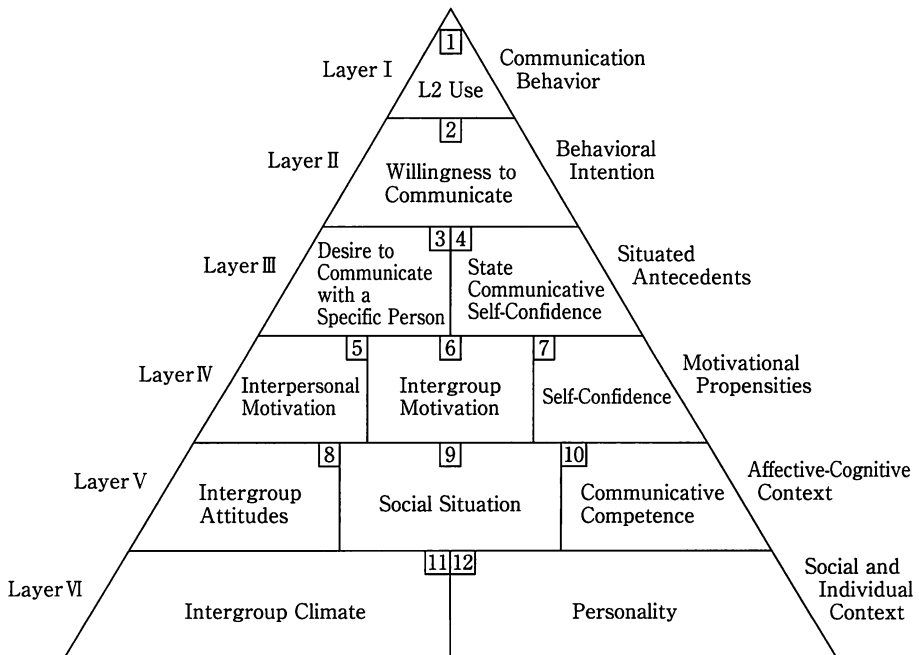
最近、第二言語でコミュニケーションをするという行為の複雑さを視覚的に捉えたモデルが紹介された。すでに述べた“Willingness to Communicate (WTC)”に関して、MacIntyre, Clément, Dönyei, & Noels（1998）は概念モデル（図1）を提示し、異文化間の態度・接触動機など民族間の関係や社会状況に影響を受ける要因と、性格や第二言語能力・自信など個人の要因が、複雑に組合わさって第二言語使用に影響を与える様相を表そうとした。第二言語のコミュニケーションには、英語力、自分の英語力に対する自信（あるいは自信のなさ）、異文化

間の関係など、第一言語（母語）でのコミュニケーションよりはるかに多くの要因が複雑に絡むのである。この複雑さをモデルは良く捉えている。

このモデルの特徴は、上の3層は状況に依存して変化しやすい要素と捉えられているのに対し、下の3層は比較的安定した要因と考えられていることである。第1層（1）に、最終目標の「第二言語の使用」、すなわちコミュニケーション行動が置かれている。（本論では主に口頭のコミュニケーションに限ったが、このモデルにおいては、外国語の新聞を読むとかテレビの外国語放送を見るというようなことも含まれる。）言語行動に直接的な影響を与えるのが、第2層の（2）*Willingness to Communicate (WTC)*、すなわちある状況で第二言語を用いて自発的にコミュニケーションをしようとする意思である。行動を起こす準備が出来た心理状態を指し、そのためには、コミュニケーションの機会があることが望ましいが、機会がなくても意思をもつことはできると考えられている。

第3層には、*Willingness to Communicate* に直接影響する要因として、特定の相手とコミュニケーションをしたいと思うかどうかということと、その状況でどの程度第二言語コミュニケーションに自信をもてるかということが挙げられている。つまり気の合った友人が相手の場合と初対面の相手と話すのでは、心理的反応はかなり違うであろう。今までに経験したことがないような状況に置かれると、緊張が高まり、コミュニケーションの意思は低下すると考えられる。

第4層から下がより安定した要因となるが、（5）*Interpersonal Motivation* は、社会的役割や仕事上の必要などから相手を管理する必要があるとコミュニケーションをする場合と、純粋



に友人関係を結びたいという場合ではコミュニケーションに対する動機が異なるが、このような点を問題にしている。また、(6) *Intergroup Motivation* はグループ間（文化・民族間）のコミュニケーションの意欲や接触動機の強さを指す。さらに(7)で、比較的安定した傾向としての *Self Confidence*（第二言語使用に対する自信）が挙げられている。そしてこの「自信」を支えるのが、第5層(10)の *Communicative Competence*（コミュニケーション能力）であり、第6層(12)の *Personality*「性格」である。また、(9) *Social Situation*、すなわち、コミュニケーションが行われる社会的状況、例えば正式な会議か非公式な集まりか、その目的や参加者が誰であるかが影響する。

一方、(6)で示したグループ間の接近動機に密接に関係するのが、第6層の(11) *Intergroup Climate* 自分の属するグループ（文化・民族）と相手の属するグループ（文化・民族）の政治的関係、第5層(8) *Intergroup Attitudes* の相手の属するグループ（文化・民族）などへの態度である。(6)、(8)に相当する部分は、例えば、日本人がポルトガル語や朝鮮語を学習したり、これらの言語でコミュニケーションをする際に影響を与える要因を考えると理解しやすいし、また、(11)の *Intergroup Climate*（異文化・民族間の政治・経済的状況）は、ヘブライ語を学習するアラブ人（あるいはその逆）の状況を思い浮かべれば、理解できるであろう。日本人の学生が英語を学習する際にはこれらの要因は無関係が薄いように思える。しかし、世界の人々とのコミュニケーションを最終的な目的として学習するのであれば、自分も相手もそれぞれが、民族的、国家的、社会的アイデンティティを持った存在であることを忘れるべきではない。異文化コミュニケーションの場面は、自己のアイデンティティを意識せざるを得なくなる状況だからである。

一方、モデルの右側の下から上へ、性格、コミュニケーション能力、自信、WTCとつながる部分は、まさに本論前半で述べた教室状況での情意的側面にも直接関連する。

3. 英語コミュニケーション教育のめざすもの

3.1 日本人と英語コミュニケーション

「日本人は何故英語ができないか」という議論は、昔から盛んに行われている。これは正確に言うと、「日本人は何故英語でコミュニケーションを図ることが苦手なのか」と言う意味である。こういった議論は、むしろ英語教育研究や実践に関わっていない人の間で活発に行われ、「英語力が低いから」「知識はあるが使える英語を学んでこなかったの」など学校英語教育に原因を帰属させる傾向がある。比較言語文化研究を基盤にした、日本人の言語文化的制約や言語社会化の議論もある。つまり、「人間関係の調和を尊び対立を避ける日本人独特の葛藤解決の方法」と、言語で自分の立場を主張し、議論を通して葛藤解決をしようとする西洋的な方法との違いや、文化的に構成された日本人の主張性の低さに原因を見出そうとする傾向である。

西洋人に対する劣等意識を問題にする学者もいる。

「日本人は何故英語でコミュニケーションを図ることが苦手なのか」という問題の答えは単純ではない。英語の知識の量や能力・練習量、特性不安・性格といった個人の要因。しかし、個人の性格も社会や文化の影響を受けているわけで、社会や文化の産物としてのコミュニケーション様式。さらに、「いつ、どこで、誰とコミュニケーションをするのか」と言う「コンテキスト」の問題。これには相手との個人的な関係 (interpersonal) の問題を越えて、自文化と相手の属する文化との歴史的な経緯、地理的な位置関係、現在の政治経済的關係など文化的なコンテキストを内包する。そして、何よりも日本で「英語を話す能力を身につけること」の社会的・政治的・経済的意味。こういったことすべてが複雑に絡み、日本人の英語を用いたコミュニケーション行動に影響する。

第二言語を使用する際の心理的要因や言語能力など個人の要因が一方にある。そして、第二言語使用場面の多くは異文化間相互作用の場面であるので、そのことから派生する多くの要因が同時に働く。教室の英語コミュニケーションは特に前者と直接的に関係する。しかし、世界の人々とのコミュニケーションを最終の目的とするのであれば、教室の先に広がる異文化コミュニケーションの可能性と関連要因を考慮しないわけにはいかないはずである。つまり、英語教育においては、英語に対する態度、英語を話す人に対する態度、外国人や異文化性に対する情意的反応、国際的な職業や活動に対する志向性、つまり学習者にとって自分と社会や世界との関係において英語がどういう意味をもつか (つまり漠然とでも世界と自分をつなぐものと感じるかどうか) は、学習意欲に影響すると同時に、英語でコミュニケーションを図ろうとする傾向にも影響すると考えられる。

最後に

コミュニケーションは英語学習の目的であると同時に手段である。教室の中でも外でも積極的に英語を使わないと、コミュニケーション能力が育成されない。その結果自信がつかず、コミュニケーションを図る意欲はさらに低下し習得は停滞する。教室においても、実際の異文化接触場面でも、この悪循環を断ちきることがコミュニケーション能力の育成をめざす上での要である。すなわち、英語で自分の考えや感情を開示し、対話を開く。真に他者と向き合い、互いの意思や考えを伝え合う経験を通してコミュニケーションの実感を得るとともに自信が生まれる。ひいては学習意欲の増進につながる。その結果としてさらにコミュニケーションに積極的になるという良い循環を築くことが、コミュニケーションな英語学習の場には求められる。

日本人が英語でコミュニケーションが出来ないと言うとき、常にやり玉にあげられてきたのが「学校の英語教育」である。本論で見てきたように異文化間対人行動としての第二言語コミュニケーションには、複雑な要因が関係し、「学校での英語教育」だけに還元できない。また、

学校の授業で学習する時間は限られている。英語が堪能と言われる人であれば誰でも、おそらく、正規の教育で受けた授業時間以外に相当量の時間を学習に費やしたであろう。そしてその中には実際に対面でコミュニケーションを行った時間も多く含まれるであろう。つまり、最終的な習得度には、英語学習にかける熱意、動機、持続する意思、個人的な関心の度合い、自らの選んだキャリアとの関わりといった要因が大いに関係する。外国語教育は、教室の外で外国語を効果的に自らの目的に沿って使用できる学習者を創ることが目的であり、そのためには、自らを律し、学習を続ける自立的な学習者を育成する必要がある。同時に人と人とのコミュニケーションそのもの楽しさを見出せる場を提供すること、コミュニケーションを創出する空間を生み出す力量が教師には求められるのである。

コミュニケーションは、互いに影響を与えあう課程である。他者と対話を通して意味を共有し、共に新たな意味世界を構築する。そのプロセスで自分も変わり、相手も変わる。コミュニケーションは他者に対して存在すること、そして他者から見た自己を通して自分と出会うことである。外国語コミュニケーションの空間はそういったプロセスを創り出す社会的な実践の場でなくてはならない。

注

1. メタ言語知識の明示的な説明を制限する、真正なコミュニケーション場面を創設するなどいくつかの特徴をもった教授法を指す。

引用文献

- Brown, H. D. (1987). *Principles of language learning and teaching*. NJ: Prentice-Hall.
- Busch, D. (1982). Introversion-extraversion and the EFL proficiency of Japanese students. *Language Learning*, 32, 109-132.
- Crystal, D. (1997). *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clément, R. (1986). Second language proficiency and acculturation: An investigation of the effects of language status and individual characteristics. *Journal of Language and Social Psychology*, 5, 271-290.
- Clément, R., Gardner, R. C., & Smythe, P.C. (1980). Social and individual factors in second language acquisition. *Canadian Journal Behavior Science*, 12, 293-302.
- Ely, C. (1986). Language learning motivation: A descriptive and causal analyses. *Modern Language Journal*, 70, 28-35.
- Gaetz, W., Ishii, S., & Klopf, D. (1990). *Predispositions toward verbal behavior of Japanese and Americans*. Paper presented at the annual convention of Communication Association of Japan, Tokyo.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Giles, H. & Noels, K. A. (1998). Communication accommodation in intercultural encounters. In J. N.

- Martin, T. K. Nakayama, & L. A. Flores. *Readings in cultural context's*. (pp.193-149). Mountain View, CA : Mayfield.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- Ishii, S., Thompson, C., & Klopf, D. (1990). A comparison of assertiveness/ responsive construct between Japanese and Americans. *Otsuma Review*, 23, 63-71.
- Klopf, D. W. (1984). Cross-cultural apprehension research: A summary of Pacific Basin studies. In J.A. Daly & J.C. McCroskey (Eds.). *Avoiding communication. Shyness, reticence and communication apprehension*. Beverly Hills: Sage.
- Klopf, D. W., & Cambra, R. E. (1979). Communication apprehension among college students in America, Australia, Japan, and Korea. *Journal of Psychology*, 102, 27-31.
- MacIntyre, P. D. (1994). Variables underlying willingness to communicate: A causal analysis. *Communication Research Reports*, 11, 135-142.
- MacIntyre, P. D. (1999). Language anxiety: A review of the research for language teachers. in D. J. Young, (Ed.) *Affect in foreign language and second language learning*. Boston: McGraw-Hill.
- MacIntyre, P. D., & Charos, C. (1996). Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communication. *Journal of Language and Social Psychology*, 15, 3-26.
- MacIntyre, P. D., Clément, R., Donovan, L. A., (2002, October). *Willingness to communicate in the L2 among French immersion students*. Paper presented at the Second Language Research Forum, Toronto.
- MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *Modern Language Journal*, 82, 545-562.
- MacIntyre, P. D., Noels, K. A., & Clément, R. (1997). Biases in self-ratings of second language proficiency: The role of language anxiety. *Language Learning*, 47, 265-287.
- McCroskey, J. C. (1977). Oral communication apprehension: A summary of recent theory and research. *Human Communication Research*, 4, 78-96.
- McCroskey, J. C. (1978). Validity of the PRCA as an index of oral communication apprehension, *Communication Monographs*, 45, 192-203.
- McCroskey, J. C., Fayer, J. M., & Richmond, V. P. (1985). Don't speak to me in English: Communication apprehension in Puerto Rico. *Communication Quarterly*, 33, 185-192.
- McCroskey, J. C., & Richmond, V. P. (1991). Willingness to communicate: A cognitive view. In M. Both-Butterfield (Ed.) *Communication, cognition and anxiety* (pp.19-44). Newbury Park, CA: Sage.
- 文部省 (1999). 『高等学校学習指導要領解説 外国語編 英語編』 東京：開隆堂
- Rossier, R. (1975). Extroversion-introversion as a significant variable in the learning of English as a second language. Doctoral Dissertation, University of Southern California. *Dissertation Abstracts International* 36: 7308A-7309A.
- Rubin, J & Thompson, I. (1982). *How to be a successful language learner?* (2nd edition). Boston : Heinle & Heinle.
- 八島智子 (1997). 「外向性、内向性と外国語学習に関する一考察 —アメリカに留学する高校生の調査より—」 *Language Laboratory*, 34, 93-105.

第二言語コミュニケーションと情意要因 (八島)

Yashima, T. (2002a). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *Modern Language Journal*, 86, 55-66.

Yashima, T., Zenuk-Nishide, L., & Shimizu, K. (2002b, December). *Influence of attitudes and affect on L2 communication: A study of Japanese high school students*. Paper presented at the 13th World Congress of Applied Linguistics, Singapore.