



HAL
open science

B1

Michiko Nagata

► **To cite this version:**

Michiko Nagata. B1 . [Research Report] Katholieke Universiteit Leuven; Université Stendhal - Grenoble III. 2013. hal-02568419

HAL Id: hal-02568419

<https://hal.science/hal-02568419>

Submitted on 9 May 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

B1 レベル学習者の読解における情意ストラテジーの考察

永田道子

1 研究の目的

読解の授業で学習者の様子を観察していて、学習者が漢字や語彙の困難さに不安を覚えながら読んでいる姿が印象に残っている。辞書なしでは読み進められず、分からない語彙が続くとあきらめる学習者、または何とか最後まで読み進めようとする学習者、その違いは何に起因するのだろうか。CEFR（吉島・大橋訳編 2004）では、7章で学習者の能力と性格について言及しているが、学習者の能力差と結びつく要因の一つとして、情意的要因を挙げている。課題が成功しやすくなる要素として、学習者の自尊心を挙げ、自己イメージが肯定的で、自己抑制もなければ、課題を行う際充分自信を持ち、読解の場合であれば理解しづらいところがあってもそのまま読み進める事ができると説明している。（前掲書：175）

この研究の目的の一つは、B1の学習者はどのような心理状態で日本語文献をよんでいるのか、どのような情意ストラテジーを使って困難点を乗り越えようとしているかを知る事である。情意ストラテジーを観察する事によって、学習者の情意ストラテジーを知識として認識すること、それが学習者の読解過程での情意コントロールの助けになるのではないかと考えるからである。そして学習者がどう情意ストラテジーを使っているかを観察することにより、自立した読み手となれるよう支援する指導のありかたを探ることが、この研究の最終目的である。

1.1 考察の方法

学習者が困難点をどういう情意ストラテジーを使って乗り越えようとしているかを観察するために、学習者が読解教材「日本人の大人と漫画」を読む過程で「わからない」「難しい」などと困難さを表明している箇所注目した。そして、その困難点をどういう情意ストラテジーを使って切り抜けようとしているかを観察する。ジェスチャーや表情を含めて情意表出を観察するためにビデオコーパスを、またより詳細な学習者の発話を観察するために、発話思考法で収集したプロトコルを分析データとする。

O'Malley, J. M. & Chamot A.U. (1990)は、社会的・情意的ストラテジーの一部として自己対話(Self-talk)と自己強化(Self-reinforcement)を挙げている。自己対話(Self-talk)は、タスクがうまく行っていることを自己に確認させるために精神面でのコントロールをし不安の軽減を図るストラテジーであり、自己強化(Self-reinforcement)は、タスクがうまく行ったときには、自分を称賛するなどして、自己の習得に対する動機を高めるストラテジーであると説明している。これらのストラテジー分類を参照に、学習者がどのような情意ストラテジーを使って、不安をコントロールし、困難点を乗り越え理解に導こうとするのか、その過程を考察ポイントとして分析を進めたい。

2 社会的情意的ストラテジーの考察

2.1 いらだち

「いらだち」という一見否定的に思われる情意表現であるが、学習者は「いらだち」を表出した

後、様々なストラテジーを展開させ、困難を乗り越えようとしている。G5 の場合は、わからない漢字があり、「putain (ああもう)」(G5 資料 11 105) といらいちども嘆きともとれる感情を吐露しているが、その後困難点を認識し、次に理解できたことに視点を移し、もう一度困難点を今度は文法知識を使うという他のストラテジーに切りかえて読み進めている。

<例 1>

	段落・行	プロトコル	ストラテジー (ST) 観察
G5	4)L4	ちゅうい、ふかく、ちょう—huuu c'est quoi ces kanji-là (うわ、この漢字なんだ)、ちょうし、ちょう、ちょうあんされていて、ちょう、どくしゃの、ちてき putain (ああもう)	いらいち
	4)L4	どくしゃの、わあ c'est compliqué ça (複雑だな)	困難点の認識
	4)L4L5	すくな、すくなくない donc on ne peut pas dire qu' il n'y a pas beaucoup de de… mince alors, ah bon qu'est-ce que je comprends maintenant (つまり、あまりたくさん、あー、あ、もう、なにかがあるとは言えない。あ、何がわかるかな)	ST の転換 ⇒理解できたことに注目
	4)L3L4	donc le contenu de l'histoire (つまり話の内容), に donc c'est un passif encore (それから、また受身形だ)	⇒3 行目から読み返す

G7 の学生は(資料 13 38-39)、「 je connais ce kanji mais ça m'énerve (この漢字知ってるんだけど、イラつくな)」といらいちを見せているが、同時にメモをとるというストラテジーも使っている。その後文法知識を使い、何が分からないのかを明確にしようとしている。また、自身の読解の過程を振り返り「もっとスピード上げよう」(G7 資料 13 49-53) とモニタリングしている。

<例 2>

	段落・行	プロトコル	ストラテジー (ST) 観察
G7	2)L2	もっとも て…な りらつくすので, je connais ce kanji mais ça m'énerve (この漢字知ってるんだけど、イラつくな)	いらいち ⇒メモをとる
	2)L2	だといえるだろう nous pouvons donc dire que c'est certainement pour les, ces adultes-là quand ils vont au travail un moyen de se relaxer même ce kanji me… je ne comprends pas l'adjectif …qui qualifie りらつくす(だから われわれはこういえるだろう、つまり確かに この大人たちにとって、仕事に行くとき、リラックスする手段だといえるだろう、この漢字が「リラックス」を 修飾している形容詞がわからない)	ST の転換 ⇒文法知識の利用
	2)L2	mais je ne sais pas l'adjectif on a donc je ne connais pas de sens (でもこの「な形容詞」がわからない、だから意味がわからない)	困難点の再認識
	2)L1	じだけのほんにくらべて ない…がとてもわかりやすい donc le contenu contenu est facile à comprendre parce qu'il y a des images il y a des images et pas seulement du texte, donc c'est facile à lire pas seulement le texte j'accélère un peu (つまり、内容、内容がわかりやすい、なぜなら絵がある、絵があるから、そしてテキストだけじゃないから、テキストだけのより簡単だ、もっとスピード上げよう)	ST の転換 ⇒読解スピードの調節

同じく G7 の学生であるが、漢字の読みに苦勞して「non ah putain j'ai vraiment du mal (いや、あーもう！だめだな)」(G7 資料 13 70) といらだち、また「qu'est ce que je raconte (何言ってるんだ)」(G7 資料 13 85) と自嘲しながら読んでいるが、「もう漢字のことは考えない、直接意味を見ることにする」(G7 資料 13 90-91) と困難点から新たな読解の進め方を導き出している。

<例 3>

	段落・行	プロトコル	ストラテジー (ST) 観察
G7	3)L3	この、りてんを いかして 会社 や euh non (ええと、いや) かい, non ah putain j'ai vraiment du mal (いや、あーもう！だめだな)	いらだち
	3)L3	しょくひん<笑い> しなもの qu'est ce que je raconte <笑い> c'est, ah là là! c'est le produit donc les produit...euh le mode d'emploi de certain produit manufacturé je pense さん ah làlà, je sais plus les ... c'est fou (しなもの、何言ってるんだ、あー、だから、うーん、それは製品、つまり製品、ええと、ある製品、製造された、ということだと思うけど、さん、あー何なんだ!) .	笑い いらだち
	4)L1	そして euh le lecteur je ne pense même plus aux kanji, je vois directement le sens. euh en en français dans ma tête je ne pense pas du tout à euh よむ 読む人 そ (ええと 読者は、もう漢字のことは考えない、直接意味を見ることにする、ええと、頭の中でフランス語で、もう考えるのはやめる。)	ST の転換 ⇒モニタリング ⇒新しい読解法への気づき

G5 と G7 に共通している点は、「いらだち」の表出が困難点を認識し、それに対応するために、文法知識を利用したり、自身の読解の方法を振り返って新しい読み方に切りかえたりするなど、様々なストラテジーへ転換する分岐点になっている事である。CEFR では、情意的要因について自己イメージが肯定的で、自己抑制もなければ、理解しづらいところをそのまま読み進めると説明しているが、B1.1 と判定された学生は、困難点で「いらだち」や「あせり」を見せるとき、G3 (B1.1) 「また ah là aussi ça m'emmerde (あーここも、これ嫌だ)」(資料 9 110) G4 (B1.1) 「Ah, merde ! J'ai oublié...chite ! (ああ、やだ！忘れちゃった...ああ、もう！) C'est pas grave...c'est pasgrave (ああ、やだ！忘れちゃった...ああ、もう！)」(資料 10 56-58) といらだちを表出させたあと、そのまま読み進めようとするが、G5 (B1.3) や G7 (B1.2-1.3) のように B1.2 に達していると判定された学習者は、理解できない事にとらわれず読み進めるだけでなく、「いらだち」の表出を契機にして、多様なストラテジーを展開して困難点を乗り越え、理解へ導こうとするという特徴があるといえる。

2.2 笑い、ジョーク

G4 は漢字が理解できた自身を褒めるためだろうか「merci la leçon de kanji (漢字の授業に感謝だ)<笑い>」(資料 10 108-109) とジョークとも取れる表現を使っている。それから、分からない漢字があるという困難点の認識にはじまり、わかる事への注意の転換、文法知識の利用など多様なストラテジーを使って読み進めていく。次の段落では、「子供」という語彙から今まで「大人」を「だいじん」と解釈していたが、それが「おとな」を意味することに気づいている。笑いやジョークは、O'Malley, J. M. & Chamot A.U. (1990)のいう、不安を軽減するための精神的コントロールである自己対話であり、G4 の場合はジョークで自身のタスクへのモチベーションを鼓舞するという自己強化のストラテジーが観察される。

<例 1>

	段落・行	プロトコル	ストラテジー (ST) 観察
G4	4)L3L4	はんえい、はんえい Ah, refléter, refléter, attends, merci la leçon de kanji (あ、refléter, refléter, ああ、漢字の授業に感謝だ) <笑い>	笑い、ジョーク
	4)L4	しん, non しん je sais plus et les kanji après, je ne connais pas (もう、わからない。その後の漢字は知らないし)	困難点の認識
	4)L4	が reflé…さくひんや、てーま や…ん、せん……が… Ha! (rire) j'ai lu せなか, mais c'est pas du tout ça... Noon, c'est pas ça. (は <笑い> 背中って読んだけど、全然違う …うーん、そうじゃない) Je crois que…ou-i (たぶん…うーんと) ちゅうい、ちゅうい、ちゅうい、りよく?…… Ah……alors là je comprends le sens vite fait, mais avec les kanji, laisse tomber. (あ…ここはおおまかな意味はわかるけど、漢字があるから飛ばそう)	気づき ST の転換 ⇒わかる事に注目 ⇒読み方の変更
	4)L5L6	しゅったい ça fait bizarre en plus. (それに変だし) Il y a un petit « tsu » juste après, donc c'est un verbe, mais しゅっかん non, ça m'étonnerai…Ah je je sais pas. (ちいさい「っ」があるから、これは動詞だけど、しゅっかん、ちがう、そんなはずない…ああ、わからない) ときとおなじように… ah! ça, je connaissais, ce mot, je le connaissais mm ah… (あ! これは知ってる、この語は知ってる。ん、あ…)	ST の転換 ⇒文法知識の利用
	4)L1	そして、かれらが…Ah, mais non !!! (ああ、違う!!!) Je dis だいじん tout le long, mais c'est pas だいじん, c'est おとな, c'est adulte! (私、ずっと「だいじん」って言ってたけど、「だいじん」じゃなくて「おとな」、adulte のことだ!) oh là là…c'est おとな d'accord. (あーあ…おとな、そうか) Mais oui! je me…おとな et moi, depuis tout à l' heure だいじんの ce'st pas ça, c'est おとな OK. (ああ、そうだった! おとな、なのに、私はさっきからずっと だいじんって。そうじゃない。おとな、だ。OK) Heureusement en fait en fait quand on parle de こども (運良く子供のことが話題になったときに) ok おとな…donc (だから) おとなになった…	気づき ⇒関連語からの連想

L1 は、教師が再入室した場面で、教師に「30 分って速いんですね」(資料 1 210) と語りかけ、教師の笑いを誘っている。笑いによって場が和んだのを感じたのか、「OK」(資料 1 210-211) と言って教師の存在にもあまり焦る様子なくテキストの最後まで読んでいく。O'Malley, J. M. & Chamot A.U. (1990)は社会的・情意的ストラテジーの一項目として分類した社会的ストラテジーについて、自分の理解をより明確にするために分からないところを「質問する (questioning for clarification)」、問題解決のために仲間と一緒に作業して情報を収集したりするなどの「協力 (cooperation)」であると説明している。L1 の学生は、教師に語りかけ笑わせるという社会的ストラテジーを使って、場を和ませ不安を軽減させるという情意ストラテジーの使用に成功している。

<例 2>

	段落・行	プロトコル	ストラテジー (ST) 観察
L1	4)L4	<教師が入ってくる> Een half uur is snel om. (30 分って速いんですね)	笑い、ジョーク 社会的 ST
		Euh... ok ja volgende zin. (OK 次の文。)	⇒読み進める

L2 はわからない箇所や、漢字の読みが不確かな時に「ふふ」と自嘲気味に笑っている。わからないという不安を解消するための感情の表出なのか、笑いが L2 にとって困難点を認識するというマーカーとなっている。笑いに続いて、後に読み返す点を認識したり、メモをとったりという多様なストラテジーを展開している。また、漢字全体がわからないと読解上の問題点を指摘しながら、スキーマを使って自身の解釈を加えるというストラテジーを用いて、わからない箇所を理解しようとしている。

<例 3>

	段落・行	プロトコル	ストラテジー (ST) 観察
L2	3)L3	euh (えっと) りてん?, 'k denk da 't de り is van べんり en dan de てん van punt, てん, dus een handig punt? (りは便利のりだと思う そして点のてん、てん、だから便利な点かなあ) 'k Weet het ni zo goed (よくわからない) <笑い>	笑い 困難点の認識
	3)L3	euh, (えっと) を...ja, de kanji van せい, hu <笑い> of うまれる, dus, euh, eventjes, daar kom ik nog op terug, (うん、せいの漢字、または生まれる、だからえっと、ちょっと待って、ここにまた後で戻ろう) <メモを書きながら> Euh, dus, de laatste tijd, (えっと、だから最近) <メモ終わり>	ST の転換 ⇒後で読み返す ⇒メモ
	3)L3L4	de laatste tijd deze handigheid is opgekomen en in bedrijven en hm hm の, ... ah, dat het dus ook vaak in bijvoorbeeld, 'k neem aan zo powerpointpresentaties en al da soort dingen en vergaderingen bij bedrijven dat ook vaak euh dingen in mangastijl worden voorgebracht voor de mensen omdat het dan gemakkelijker te begrijpen is. Dus ik weet eigenlijk niet de complete kanji maar ik denk wel dat ze dat ermee bedoelen. (えっと、つまり、最近、この便利さが現れてきてそして会社の中で そして何々の、…ああ、だからよく例えば、私はパワーポイントのようなものとか、そして会社の会議でも人々に漫画スタイルのものがよく作られている、なぜなら、人々に理解しやすくなるから。だから私は実は漢字全体がよくわからないけど、わたしはこれが意味するところだと思う。) <メモを書きながら>	困難点の認識 ST の転換 ⇒解釈を加える ⇒メモ

2.3 日本語での自己対話と自己強化

G2 は、作品という漢字が理解できたことを「ええ、もちろん、もちろん」(資料 8 255-256) と日本語で喜びを表現し、称賛することで自己を鼓舞しているようだ。G5 (資料 11 133) と L6 (資料 6 137) はうまく理解できたことの確認を日本語で自己対話し、精神的なコントロールを図っている。G2, G5, L5 とも B1.3 と判定された学生であるが、レベルが高い学生になると、日本語での自

己対話を不安の軽減や自己強化のストラテジーとして使っていることが観察された。

<例 1>

	段落・行	プロトコル	ストラテジー (ST) 観察
G2	4)L4L5	あ！さくひん！ ah ! depuis tout à l'heure (ああ！さっきからずっと) さくひん ええ、もちろん、もちろん、	自己称賛

<例 2>

G5	4)L5	donc (つまり) さくひんもおおい、ってこと かな	問い、確認
----	------	-----------------------------	-------

<例 3>

L5	4)L1	ah おもしろさ!...ですよね。	問い、確認
----	------	-------------------	-------

2.4 テスト不安

O'Malley, J. M. & Chamot A.U. (1990)は情意ストラテジーの自己対話を不安を軽減するための精神コントロールであると説明しているが、学習者はどのような点に不安を感じているのだろうか。L2の学生は、「文法的な質問はあまりたくさんされないといいなあ。」(資料 2 286)と自分が教師の質問に十分に答えられないのではないかという不安を吐露している。同時に、「なぜなら私はもっとよく勉強しなくてはいけないから」(資料 2 287)と自身の学習をモニタリングするきっかけにしている。「えっと、今何時？」(資料 2 287)と時間を気にしているが、教師が入室し、内容に関して話さなければならないという事も学習者にプレッシャーを与えているようだ。L2は時間を確認し、困難箇所を読み返すというストラテジーを用いて、不安を乗り越えタスクに取り組もうとしている。

<例 1>

	段落・行	プロトコル	ストラテジー (ST) 観察
L2	4)L1	… ja, hopelijk gaan er ni teveel grammaticale vragen gesteld worden want ik moet echt nog meer gaan studeren. Euhm 's zien hoe laat het is,<時計を見ながら> ja, eventjes misschien herlezen. (だからえっと文法的な質問はあまりたくさんされないといいなあ。なぜなら私はもっとよく勉強しなくてはいけないから。えっと、今何時？<時計を見ながら>はいもうちょっと多分読み返そう)	テスト不安 ⇒モニター ST 転換 ⇒読み返す

2.5 不安への対処が対照的な事例

日本語の文章を読む際に、学習者は不安にどのように対処しているのだろうか。B1と判定された多くの学習者が比較的スムーズに読み進めていった前半の1~3段落の読解過程で、情意コントロールが対照的な学生G3とL1の二人を比較分析したい。G3はタイトルから、「bon jusque-là ça va c'est pas trop difficile (ここまでは大丈夫そこまで難しくない)」(資料 9 10-11)と、大丈夫と自身を励ましながら読み始める。次に「簡単だ」「難しいところはない」とテキストの難易度を評価し、「何を言っているのかわかる」と理解できるということを多く表明している。

<例1>

	段落・行	プロトコル	ストラテジー (ST) 観察
G3	タイトル	にはんじんのおとなとまんが bon jusque-là ça va c'est pas trop difficile (ここまでは大丈夫そこまで難しくない)	理解度+難易度の評価
	1)L1	là déjà une phrase sur la copie ça va c'est pas trop (ここですすでに答案の上一文、大丈夫そんなに)	
	1)L3	ah めずらしいことではない la phrase est simple jusque là (文はここまで簡単)	難易度の評価
	1)L3	donc là pour l'instant ça va. (ここまでは大丈夫)	理解度の評価
	1)L5	donc てみたい donc c'est ... pour l'instant la première partie j'ai pas eu trop de difficulté, on va essayer la suite(さて今のところは一段落目でそんなに難しいところはないな、続きをよんでみよう)	難易度の評価
	2)L2	まいにちしごとでいそがしいひとたちにとっては ... là ... Je vois de quoi ça parle (なにいつてるのかわかる)	理解度の評価 わかる事に注目
	2)L2	On va dire là je peux pas lire ce kanji. (この漢字よめない) Il y a からだ mais les 2 ensemble, je ne sais pas qu'est-ce que ça veut dire mais j'arrive à peu près fin le sens de la phrase ça va. (体の漢字がある、でも二つ一緒の意味はわからないけど、文の意味はだいたいわかる、大丈夫)	困難点の認識 理解度の評価 わかる事に注目

G3 とは対照的に L1 は、自身がわからない、できない点に注意を払っている。そして、何故わからないのか、どうやって理解しようとしているかについて語っている。倉八 (1991) は、不安と外国語学習について、中程度の不安を伴う場合には覚醒レベルが適度であり、人は課題に対して最高の遂行行動を示すと説明している。G3 は不安度が高いのか、自分を励まし鼓舞する情意ストラテジーを多用し、タスク遂行に最良な心理状態へ自身を導こうとしているようだ。一方 L1 は不安のフィルターが低いのか、分からないという点に注目し困難点を乗り越えようとしている。

<例2>

	段落・行	プロトコル	ストラテジー (ST) 観察
L1	1)L3	…ja da weet ik ook niet. Het is alleszins niet de kanji voor はずかしい want die heb ik daarnet nog gezien. (はい、この漢字は読めない、ある形容詞、ことではない、ふん、しいことではない、はい、これはわからない。これはやっぱり恥ずかしいの漢字じゃない、なぜならこれは私はさっきもう見たから。)	困難点の認識 理解できない理由
	2)L2	euh…さいもう、ik heb geen idee wat de くんよみ is van さい… of 'k kan er alleszins nu niet opkomen. (さいのくんよみが全くわからない。…または、今ちょっと思い出せない)	困難点の認識 理解できない理由
	2)L3	Nee die 2 kanji die ken ik niet allé het is terug hand, maar die herken ik wel ergens van, die andere nie. <笑い> Ik denk dat we die al eens bij luisteren hebben gezien maar ik ben er niet 100 procent zeker van. Maar… waarschijnlijk is het gewoon dat het iets dat, dat het praktisch is om, om te ontspannen, denk ik en dat wordt, allé dat	困難点の認識 ST 転換 ⇒既知情報の利用

		dat zeggen ze. (いやこの2つの漢字がわからない。これはまた手だ。でももう一つのは見たことがあるけど、もう一つはわからない。私はちょっと聞く練習で見たと思う、でも100%確かじゃない。でもおそらくそれは何か、それは便利ということ、ために、息抜きのために、そう言われて、えっとそう言っている。	
	2)L3	Ok wacht ik ga al iets opschrijven want anders.... (ちよっともう何か書いておこう、そうしないと…) <メモを書きながら>	ST 転換 ⇒メモ
	3)L3	Euh (えっと) …さい、さいきん ik twijfel altijd met de さい、woorden. (いつもさいの、言葉では迷う。) Ik vind het zo lastig om de laatste altijd te onthouden. (私はいつも最後のを覚えるのがとても大変だ。) Ik denk dat het さいきん is, ah ja recent alleszins. (私は最近、ああはい、やっぱり最近だと思う。) さいきんでは、この、えり?、えりてん? Euhm てん is een punt, (えっと点はある点,) り is van べん van べんり… (りはベンのベンリのだ) ja maar wat die alleen nu weer betekent dat weet ik eigenlijk al niet meer. Afijn (はい、でもそれが何を意味するか実はもうわからない。じゃあ。)	困難点の認識

3 読解指導への示唆

3.1 「わからない」を肯定的にとらえる

B1 レベルの学習者の観察から、いらだちや焦りという一見不快と思われる心理状況にあっても、それを問題点の気づきというモニタリングのきっかけにし、様々なストラテジーを使って理解へと導きながら読み進めていることがわかった。このことから、「わからない」という事、またその時に表出するいらだちや焦りは否定的にとらえることではなく、困難点を学習者自身が自覚するメタ認知を働かせるきっかけとなる肯定すべき事象だと教師が認識し、学習者に示唆していくことが重要であると言えるのではないだろうか。

3.2 不安への気づき

観察した B1 レベルの学習者たちは、いらだちや笑いなど多様な情意ストラテジーを使って、不安を軽減させ、自身を励ましながら感情をコントロールし日本語文献を読み進めている。つまり、不安などの不快な状況を、自身の読解がうまくいくために適した状況になるよう心理的にコントロールしながらタスクに対処している。この観察結果から、読解過程における不安やストレスへの気づきの大切さが導き出せるのではないだろうか。自身がどのような不安を抱えて読んでいるのかを意識化させ、自身の力が発揮できる状態とはどのような心理状況なのか、どうコントロールしたらいいのかを考える機会を与える事が大事であるだろう。具体的には内省シートに情意面の気づきの項目を付け加えるなどの方法が考えられる。

3.3 学習者の感じるテスト不安に対して

前例の被験者 (L2) は教師の質問に答えられるだろうかという不安を語っているが、教室環境において学習者は教師により評価される事に対して不安を感じている。教師は学習者が教室内で対面している不安について注意を払うことが必要である。また、同被験者はテスト不安と同時に「もっと勉強しなくてはいけない」という学習目標を導き出している。このことから、テスト不安は学習

者の習得に対するモニタリングのきっかけになるという事が言える。学習者に読解の困難点とその対処法について考えさせる機会を設ける事が大切であろう。さらに学習者は限られた時間の中でタスクを遂行しなければならないというプレッシャーも感じていることが観察されたが、学習者自身に読解のタスク遂行に必要な時間を考えさせるという事は、自身が設定した制限時間とタスク到達度に関してモニタリングするきっかけとなる有効な手段となるのではないだろうか。

3.4 学習者の内的要因への対処

不安への対応の仕方が学習者によって違う事が観察されたが、CEFRの7章で学習者の能力差の要因として挙げられている自尊心、自己イメージへの肯定感、自己抑制のなさといった学習者の内的要因に教師がどう介入するかは難しい問題である。しかしその困難さから教師が目をそらしてきた要素であることを認識することが必要である。尹（2011）は、性格などの内的要因に比べて、学習ストラテジーは外部からの働きかけによって学習者が新しく習得したり、改善したりできる要因だと指摘している。この情意ストラテジーの研究で明らかになった、「わからない」ときに表出するいらだちや焦りが問題点のモニタリングのきっかけとなること、またできる所に注目することで不安軽減を図ることなどについて、教師が注意を払い、学習者の内的要因を考慮しながら示唆していくことは、重要な学習支援の一つであると言えるだろう。

<参考文献>

尹智鉉（2011）「日本語学習者の第二言語習得と学習ストラテジー」『日本大学文理学部人文科学研究研究所研究紀要』第81号, pp17-40.

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」『慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要』第33号, pp17-25.

吉島茂・大橋理恵（他）訳・編（2004）『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版社

O'Malley J.M. and Chamot A.U（1990）*Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge : Applied Linguistics