

第二言語学習者における
アドベンチャーコミュニケーションプログラムの
効果に関する研究

**Study on effect of the Adventure Communication
Program in the second language learner**

江川 潤¹
市瀬 良行¹
村井 伸二²

Abstract

本研究は、2016年から2018年度にかけて開講されたACPを受講した学生のコミュニケーションスキルと言語不安尺度の関連性を明らかにするとともに、有効性の検証をおこない3年間に渡って取り組んだ研究成果を報告することを目的とする。「3年間で集計された値」で分析したACP実施前と実施後の分析結果は、CSの6因子のうち、「解読力 (p=0.00)」、「自己主張 (p=0.00)」において $p < 0.001$ となり高い有意差が認められた。言語不安尺度においては、5因子の下位尺度すべてにおいて $p < 0.001$ の有意差が認められた。ACPを通じたCS、言語不安共に一定量の効果があったことが明らかになった。

¹ 神田外語大学 体育・スポーツセンター

² 玉川大学 TAPセンター

1. 背景

近年、教育現場、特に語学教育において日本は大きな変化の波が押し寄せている。2018年度から小学校で扱われる英語教育では、3、4年生が「外国語活動」として「聴く」と「話す」を中心に、5、6年生においては「教科化」となり「聴く」と「話す」に加え、「文字を読む」と「書く」ことが求められている。教育現場において中村（2012）は、英語の授業はコミュニケーションの場としての性格を帯びているとし、コミュニケーション不安（母国語）が高い学生は積極的なスピーキング活動（第二言語）が出来ないことを指摘している。Macintyre（1999）や Horwitz（2008）らの研究でも「外国語学習不安」が述べられており、学習不安を軽減させる環境に配慮した授業デザインが必要であることを指摘している。

アドベンチャーコミュニケーションプログラム（Adventure Communication Program 以下「ACP」）は神田外語大学の理念である「言葉は世界をつなぐ平和の礎」、「一人ひとりが言葉を通じたコミュニケーションにより、お互いを認め合い尊重しあうあたたかな世界を目指す」という運営ビジョンを基に、アドベンチャー教育の哲学、手法を取り入れたプログラムである。アドベンチャー教育は教育哲学者 Kurt Hahn が提唱し、世界中で実践されている Outward Bound が基となっている。Outward Bound は人間教育を目指した教育であり、ACP は Outward Bound を元に、学校教育システムの中に導入するために開発された Project Adventure Inc.の手法とコミュニケーションスキルを高めることをねらいとした体験学習プログラムである。ACP は教養科目「体育・スポーツ」において 2014 年に導入されているが、国内の大学体育授業で開講され、かつこのようなプログラムとコミュニケーションスキルおよび言語不安における関連性、効果に関する研究は筆者が知っている限り皆無である。このような研究における取り組みは、言語教育の支援の一つにもなり、その応用範囲は広いと考える。

そこで本研究では、2016年から2018年度にかけて開講されたACPを受講した

学生のコミュニケーションスキルと言語不安尺度の関連性をあきらかにするとともに、有効性の検証をおこない3年間に渡って取り組んだ研究成果を報告することを目的とする。

2. 研究方法

2. 1. 調査対象者

2016～2018年度にかけて神田外語大学体育・スポーツセンターが開講している授業科目ACPを受講した学生309名（男性126名、女性183名）を対象とした。

2. 2. 調査時期

調査の時期は、初回オリエンテーション時、15回目の最終授業における振り返り時に全て実施された。初回オリエンテーションの際に、研究の目的と調査用紙の扱い方について説明をおこない、賛同を得た対象者においては同意書にも同様に署名をしてもらった。

2. 3. 調査内容

参加者の第二言語不安を測定するため、近藤³が作成した英語授業不安尺度および元田⁴が作成した日本語不安尺度を参考に、筆者が「日本語」という名詞を「第二言語」に置き換え作成した言語不安尺度を採用した。調査項目は教室内における発話活動における緊張（9項目）、状況不確かさに対する不安（6項目）、低い外国語能力に対する不安（6項目）と教室外における外国人との意思疎通に対する不安（10項目）、低い第二言語能力に対する不安（7項目）であり、非常に良くあてはまる＝6点、あてはまる＝5点、少しあてはまる＝4点、あまりあ

³ 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、Vol.25, No.2, 187-196

⁴ 元田 静（2000）：日本語不安尺度の作成とその検討、教育心理学研究、48, 422-432

てはまらない=3点、あてはまらない=2点、全くあてはまらない=1点までの6件法によって回答を求め、得点化した。得点が高ければ不安が高く、得点が低ければ不安が低いという見解をする。

コミュニケーションスキルを測定するため、藤本ら⁵が作成した自己統制尺度、表現力尺度、解読力尺度、自己主張尺度、他者受容尺度、関係調整尺度の各4項目24項目から成るコミュニケーションスキルENDCOREs (EN-CODE、DE-CODE、CONTROL、REGULATIONの頭文字、及び複数のsを付けた)モデルを採用した。「かなり得意=7点」から「かなり苦手=1点」までの7件法によって回答を求め、平均値を求めた。平均値が高ければコミュニケーションスキルが高く、平均値が低ければコミュニケーションスキルが低いという見解をする。

2. 4. 分析方法

分析は「性別」、「学年別」、「学科別」、「年度別」毎に対応のあるt検定をおこなった。それらはIBM SPSS Statistics 26を用いて統計処理を行った。危険率は $.05 < p < .10$ を10%水準における有意傾向(†)、 $p < .05$ を5%(*)、 $p < .01$ を1%(**)、 $p < .001$ を0.1%(***)未満をもって有意とした。

3. プログラム(授業)内容

3. 1. これまでの取り組みについて

ACPは担当している授業以外にプログラム提供をおこなっている。取り組み内容は表-1の通りである。依頼は職員、教員、学生からであった。対象の多くが学生であったが、社会人を対象としたプログラムは学内教職員向けに開催した指導者養成講習会、または外部企業を対象(公には取り扱ってない)としたプログラムを展開していた。1グループ辺りの人数を15名以下と設定していたため、

⁵ 藤本 学・大坊郁夫(2007): コミュニケーション・スキルに関する諸因子の階層構造への統合の試み パーソナリティ心理学研究、15, 347-361

第二言語学習者における
アドベンチャーコミュニケーションプログラムの効果に関する研究

それに準じた形で対応するスタッフ人数の調整を図っていた。目的の多くは、参加者間におけるコミュニケーションの促進であった。

表-1 ACPの授業以外における取り組み

| No | 年度 | 対象者 | 実施目的 | 人数(名) | ファシリテーターの人数 |
|----|------|-----|---|-------|-------------|
| 1 | 2016 | 社会人 | 職員研修 | 60 | |
| 2 | 2016 | 学生 | 参加者間における交流及び現場を意識した縦と横の意思疎通、コミュニケーションの促進 | 400 | 3 |
| 3 | 2016 | 学生 | クラス内におけるコミュニケーションの促進 | 30 | 2 |
| 4 | 2016 | 学生 | 留学生及び日本人学生合同授業におけるコミュニケーション促進のための雰囲気づくり | 40 | 2 |
| 5 | 2016 | 学生 | サークル内における意思疎通、コミュニケーションの促進 | 40 | 2 |
| 6 | 2016 | 学生 | ACPの体験を通して、教育実習への準備をおこなう | 60 | 2 |
| 7 | 2016 | 社会人 | 中間管理職の人材育成 | 500 | 6名×6回 |
| 8 | 2016 | 学生 | 全国大連携プログラム 通訳ボランティアセミナーにおける参加者及び実践場面を意識したコミュニケーションの促進 | 120 | 4 |
| 9 | 2017 | 学生 | 留学生及び日本人学生合同授業におけるコミュニケーション促進のための雰囲気づくり | 130 | 2 |
| 10 | 2017 | 学生 | 基礎演習内におけるコミュニケーションの促進 | 20 | 2 |
| 11 | 2017 | 学生 | 学生間に置けるコミュニケーションの促進 | 40 | 1 |
| 12 | 2017 | 学生 | サークル内における意思疎通、コミュニケーションの促進 | 40 | 2 |
| 13 | 2017 | 社会人 | 職員研修 | 30 | 3 |
| 14 | 2017 | 学生 | ACPの体験を通して、教育実習への準備をおこなう | 60 | 2 |
| 15 | 2017 | 社会人 | 中間管理職の人材育成 | 500 | 3名×6回 |
| 16 | 2017 | 学生 | 全国大連携プログラム 通訳ボランティアセミナーにおける参加者及び実践場面を意識したコミュニケーションの促進 | 120 | 4 |
| 17 | 2018 | 学生 | クラス内におけるコミュニケーションの促進 | 40 | 1 |
| 18 | 2018 | 学生 | サークル内における意思疎通、コミュニケーションの促進 | 40 | 2 |
| 19 | 2018 | 学生 | 留学生及び日本人学生合同授業におけるコミュニケーション促進のための雰囲気づくり | 15 | 2 |
| 20 | 2018 | 学生 | 基礎演習内におけるコミュニケーションの促進 | 25 | 1 |
| 21 | 2018 | 教職員 | 大学内教職員を対象とした指導者養成講習会 | 10 | 1 |
| 22 | 2018 | 学生 | ACPの体験を通して、教育実習への準備をおこなう | 60 | 2 |
| 23 | 2018 | 学生 | 全国大連携プログラム 通訳ボランティアセミナーにおける参加者及び実践場面を意識したコミュニケーションの促進 | 120 | 4 |

2016年～2018年の3年間において「述べ人数2500名を対象に実施」

3. 2. グループ編成について

本研究においては1グループの人数を15名以下とした。組織心理学を専門とする英国ランカスター大学経営大学院教授のマイケル・A・ウェストは、組織における業務遂行に必要な最低限の6～8名は超えないようにするのが良いと指摘し

ている⁶が、本研究においては教育プログラムであり、望んでいる参加者に出来る限り応えたいこと。また、人数が多すぎて意見が出にくくなることを考慮して、スモールグループでの振り返りのしやすい環境作りや参加者間でアサーティブな行動が実現できるよう指導者間で注意を払い、このような参加人数に設定した。

3. 3. 実施内容について

全体の流れに関しては表-2の通りである。授業の前半から中盤においては、情報の共有、難易度の低い課題解決プログラムを実施していき、緊張をほぐしコミュニケーションが取りやすい環境を作った。また受講者が主体的にチャレンジ出来るようなグループの雰囲気作りを意識した。後半に実施した内容は自分の身体を他者に預け、活動場所は高さが伴った。ビレイチーム*1は責任を持ちチャレンジャー*2の活動を支える行動をおこなった。

*1 ビレイチームとはハイエレメントにおいて、複数人のビレイヤー、アンカー、脚立を押さえる者、チャレンジャーが下りてくる際に迎え入れる者がチームとなりチャレンジャーをロープを通して地上でサポートしているグループの総称である。

*2 チャレンジャーとはグランドアクティビティ、ローエレメント、ハイエレメントの活動中における特に主たる動き、活動をおこなっている者を指す。

4. 結果

4. 1. コミュニケーションスキルと言語不安との関連

ACPを通したコミュニケーションスキルと言語不安における効果の検証の前に、双方の下位尺度の間におけるピアソンの積率相関係数を算出した(表-3)。結果としては、表現力を除きほとんどの要因間において、概ね相関関係があるといえる。自己主張と言語不安においては、弱い負の相関関係が認められている。

⁶ マイケル・A・ウェスト (2013): チームワークの心理学、東京大学出版会、88

第二言語学習者における
アドベンチャーコミュニケーションプログラムの効果に関する研究

表-2 ACPプログラムの流れ

| 回数 | 目的 | 活動内容 |
|----|---|---|
| 1 | 内容の確認と同意 | ・授業の目的及び進め方の確認 ・受講者数の調整 ・アンケート調査他 |
| 2 | 緊張を低くする | ・シラバスの説明 ・写真(名簿作成) ・全体活動 ・プログラムの理解 ・他者を知る ・情報の共有 |
| 3 | 緊張を低くする | ・プログラムの理解 ・他者を知る ・情報の共有 ・全体活動 →スモールグループ→ラージグループ |
| 4 | 緊張を低くする 人間関係の構築 | ・班毎の活動 ・自分の居場所作り ・情報の共有 ・名前を覚える ・設定が低めの課題解決活動 |
| 5 | 人間関係の構築 コミュニケーションに慣れる・ 課題解決活動に取り組む(低) | ・「4」のフィードバック及び実施 ・プログラムの理解 |
| 6 | 人間関係の構築 コミュニケーションに慣れる・ 課題解決活動に取り組む(低) | ・グラウンドアクティビティ ・Low-Element |
| 7 | 人間関係の構築 コミュニケーションに慣れる・ 課題解決活動に取り組む(中) | ・グラウンドアクティビティ ・Low-Element |
| 8 | コミュニケーションを取る・ 課題解決活動に取り組む(中)、 信頼関係の構築していく | ・グラウンドアクティビティ ・Low-ElementとTrust activity |
| 9 | コミュニケーションを取る・ 課題解決活動に取り組む(中～高)、 信頼関係の構築していく | ・グラウンドアクティビティ ・Low-ElementとTrust activity |
| 10 | コミュニケーションを取る・ 課題解決活動に取り組む(中～高)、 信頼関係の構築していく | ・グラウンドアクティビティとTrust activity ・High-Element |
| 11 | 自ら意思決定をし、挑戦する 社会的・個人的責任に おける活動に取り組む | ・グラウンドアクティビティとTrust activity ・High-Element |
| 12 | 自ら意思決定をし、挑戦する 社会的・個人的責任に おける活動に取り組む | ・グラウンドアクティビティとTrust activity ・High-Element |
| 13 | 自ら意思決定をし、挑戦する 社会的・個人的責任に おける活動に取り組む | ・グラウンドアクティビティとTrust activity ・High-Element |
| 14 | 自ら意思決定をし、挑戦する 社会的・個人的責任に おける活動に取り組む | ・グラウンドアクティビティとTrust activity ・High-Element |
| 15 | まとめ | ・体験学習の気づきを日常に生かし継続していく。 「活動→振り返り→一般化→適用」のサイクルの確認 |

4. 2. ACPを通じたコミュニケーションスキルと言語不安の効果検証

コミュニケーションスキル尺度における分析結果は表-4の通りである。下位尺度である「自己主張」においては9項目(13項目中)、「解読力」においては8項目(13項目中)、「他者受容」においては4項目(13項目中)、「自己統制」においては3項目(13項目中)、「関係調整」においては2項目(13項目中)、「表現力」においては1項目(13項目中)において有意傾向、または有意差が認められた。

言語不安尺度における調査結果は表-5の通りである。下位尺度である「発話における緊張」においては10項目(13項目中)、「状況不確かにおける不安」においては9項目(13項目中)、「低い外国語能力」においては8項目(13項目中)、「外国人との意思疎通の不安」においては9項目(13項目中)、「低い第二言語に関する不安」においては7項目(13項目中)において有意傾向、または有意差が認められている。

5. 総合考察

本研究の目的は、ACPを受講した学生のコミュニケーションスキルと言語不安尺度の関連性を明らかにするとともに、ACPにおける有効性の検証をおこなうことであった。

5. 1. ACPと関連するコミュニケーションスキルと言語不安尺度との関連

表-4は年齢、学年別、学科別、年度別におけるコミュニケーションスキル(6つの下位尺度)のt検定の結果である。コミュニケーションスキルの6因子のうち特に「解読力」、「自己主張」において大きな変化が認められた。「解読力」は、ACPの活動中に頻繁に発生する「達成課題への取り組み」とその取り組みは「形成されたグループ内で、メンバー間で話し合われる」ため、その課題や置かれている個人及びグループ状況を把握することに集中がされることから、このよ

表-3 実施前におけるPearsonの相関係数

| | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
|-------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|---------|---------|---------|---------|---------|
| 1 自己統制 | .179** | .505** | .167** | .554** | .417** | -0.04 | -0.02 | -0.09 | -0.05 | -0.06 |
| 2 表現力 | | .364** | .585** | .280** | .284** | -.300** | -.178** | -.279** | -.270** | -.244** |
| 3 解読力 | | | .280** | .504** | .396** | -0.03 | -0.06 | -0.09 | -.122* | -0.11 |
| 4 自己主張 | | | .216** | .270** | .270** | -.380** | -.312** | -.352** | -.330** | -.321** |
| 5 他者受容 | | | | .510** | .510** | -0.09 | -0.04 | -.117* | -.125* | -.141* |
| 6 関係調整 | | | | | -0.06 | -0.06 | -0.03 | -.127* | -0.06 | -.113* |
| 7 発話における緊張 | | | | | | | .718** | .728** | .730** | .674** |
| 教室 8 状況不確かに おける不安 | | | | | | | | .741** | .763** | .719** |
| 9 低い外国語能力 | | | | | | | | | .785** | .868** |
| 10 外国人との意思 疎通の不安 | | | | | | | | | | .832** |
| 11 低い第二言語に 対する不安 | | | | | | | | | | |

**p<.01,*p<.05

表-4 コミュニケーションスキル尺度における分析結果

| | 自己抑制 | | | | 表現力 | | | | 解読力 | | | | 自己主張 | | | | 関係調整 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|------|------|------|------|------|-------|-------|-------|------|------|------|------|-------|-------|------|---|
| | M | SD | Pre Post | Pre Post | M | SD | Pre Post | Pre Post | M | SD | Pre Post | Pre Post | M | SD | Pre Post | Pre Post | M | SD | Pre Post | Pre Post | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Pre Post | Pre Post | t | p | Pre Post | Pre Post | t | p | Pre Post | Pre Post | t | p | Pre Post | Pre Post | t | p | Pre Post | Pre Post | t | p | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 男性 (n120) | 4.83 | 4.91 | 0.80 | 11.2 | -0.31 | 0.75 | 4.38 | 4.36 | 0.98 | 1.09 | -0.32 | 0.75 | 5.05 | 5.15 | 4.09 | 4.30 | 0.85 | 1.06 | 2.70 | 0.01 | ** | 5.51 | 5.55 | 1.01 | 1.10 | 0.37 | 0.71 | 5.22 | 5.00 | 1.37 | 1.12 | 1.78 | 0.08 | † | | |
| 女性 (n183) | 4.85 | 4.89 | 0.84 | 1.09 | 0.56 | 0.69 | 4.38 | 4.41 | 1.08 | 1.21 | 0.39 | 0.69 | 4.92 | 5.19 | 1.00 | 1.25 | 3.22 | 0.001 | *** | 4.13 | 4.34 | 5.46 | 5.70 | 0.89 | 0.89 | 1.11 | 2.66 | 0.01 | ** | 4.89 | 5.15 | 0.85 | 1.18 | 1.80 | 0.07 | † |
| 1年生 (n185) | 4.91 | 4.94 | 0.87 | 1.12 | -0.34 | 0.73 | 4.39 | 4.36 | 1.01 | 1.14 | 0.28 | 0.76 | 5.00 | 5.14 | 1.03 | 1.24 | -1.88 | 0.09 | † | 4.05 | 4.27 | 5.49 | 5.58 | 0.90 | 0.90 | 1.13 | -1.01 | 0.31 | 0.01 | 5.04 | 5.05 | 0.88 | 1.19 | -0.18 | 0.87 | |
| 2年生 (n160) | 4.80 | 4.56 | 0.85 | 1.21 | 0.08 | † | 4.42 | 4.28 | 1.04 | 1.33 | 0.81 | 0.37 | 4.81 | 5.04 | 0.90 | 1.36 | -1.38 | 0.17 | 0.26 | 4.04 | 4.32 | 5.45 | 5.62 | 0.88 | 1.38 | -0.91 | 0.37 | 0.16 | 4.83 | 4.98 | 0.88 | 1.30 | -1.04 | 0.30 | | |
| 3年生 (n41) | 4.81 | 4.99 | 0.80 | 0.97 | -1.49 | 0.14 | 4.10 | 4.41 | 0.88 | 1.05 | -2.35 | 0.02 | 4.97 | 5.28 | 1.01 | 1.05 | -1.78 | 0.08 | † | 4.38 | 4.54 | 5.35 | 5.81 | 1.18 | 0.68 | -2.78 | 0.01 | ** | 5.46 | 5.25 | 1.83 | 0.77 | 0.71 | 0.48 | | |
| 4年生 (n24) | 4.85 | 5.18 | 0.91 | 0.71 | -1.40 | 0.17 | 4.72 | 4.78 | 1.31 | 1.16 | -0.28 | 0.78 | 5.22 | 5.61 | 0.94 | 0.81 | -2.38 | 0.03 | * | 4.40 | 4.43 | 5.67 | 5.83 | 0.90 | 0.73 | 0.76 | 0.45 | 5.43 | 5.40 | 0.88 | 1.05 | 0.16 | 0.87 | | | |
| 英米 (n107) | 4.80 | 4.72 | 0.84 | 1.06 | 0.88 | 0.38 | 4.29 | 4.23 | 1.00 | 1.18 | 0.57 | 0.57 | 5.00 | 5.06 | 0.91 | 1.22 | -0.84 | 0.52 | 0.15 | 4.07 | 4.22 | 5.34 | 5.45 | 1.01 | 1.14 | -0.86 | 0.39 | 0.02 | 4.90 | 4.92 | 0.84 | 1.16 | -0.18 | 0.86 | | |
| イロ (n21) | 4.80 | 4.86 | 0.70 | 0.82 | -1.78 | 0.08 | † | 4.29 | 4.51 | 1.31 | 1.20 | -1.31 | 0.21 | 4.80 | 5.30 | 1.00 | 1.18 | -2.28 | 0.03 | * | 4.18 | 4.68 | 5.22 | 5.51 | 0.83 | 0.81 | -1.51 | 0.15 | 0.24 | 4.77 | 5.01 | 0.88 | 0.97 | -1.67 | 0.11 | |
| アジア (n54) | 4.89 | 4.83 | 0.91 | 1.41 | 0.30 | 0.77 | 4.48 | 4.50 | 1.10 | 1.31 | -0.12 | 0.90 | 4.74 | 5.04 | 1.01 | 1.45 | -2.04 | 0.05 | * | 3.93 | 4.16 | 5.64 | 5.69 | 0.84 | 1.36 | -0.20 | 0.84 | 5.13 | 5.04 | 1.09 | 1.42 | 0.44 | 0.66 | | | |
| IC (n121) | 4.86 | 5.08 | 0.85 | 0.98 | -1.00 | 0.32 | 4.41 | 4.45 | 1.02 | 1.08 | -0.40 | 0.69 | 5.06 | 5.31 | 0.99 | 1.11 | -2.13 | 0.04 | * | 4.25 | 4.42 | 5.58 | 5.80 | 0.90 | 0.85 | -2.31 | 0.02 | * | 5.26 | 5.26 | 1.33 | 1.01 | 0.05 | 0.86 | | |
| 2016 (n64) | 4.86 | 4.91 | 0.91 | 1.24 | 0.30 | 0.77 | 4.31 | 4.43 | 1.18 | 1.43 | -0.88 | 0.50 | 4.96 | 5.18 | 0.96 | 1.32 | -1.32 | 0.19 | 0.07 | 4.27 | 4.35 | 5.35 | 5.61 | 1.10 | 1.33 | -1.28 | 0.21 | -0.13 | 5.25 | 5.12 | 1.85 | 1.38 | 0.48 | 0.64 | | |
| 2017 (n111) | 4.80 | 4.94 | 0.80 | 0.90 | -1.95 | 0.08 | * | 4.34 | 4.35 | 0.98 | 1.04 | -0.06 | 0.95 | 4.63 | 5.20 | 1.03 | 1.05 | -4.24 | 0.001 | *** | 4.06 | 4.26 | 5.43 | 5.79 | 0.97 | 0.91 | -4.10 | 0.001 | *** | 5.10 | 5.20 | 1.04 | 0.97 | -1.42 | 0.23 | |
| 2018 (n134) | 4.86 | 4.86 | 0.82 | 1.18 | 1.21 | 0.23 | 4.44 | 4.40 | 1.02 | 1.13 | 0.46 | 0.65 | 5.10 | 5.15 | 0.95 | 1.29 | -0.50 | 0.62 | 0.20 | 4.08 | 4.37 | 5.59 | 5.53 | 0.81 | 1.13 | 0.55 | 0.58 | 5.00 | 4.99 | 0.92 | 1.18 | 0.08 | 0.84 | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

***p<.001, **p<.01, *p<.05, †p<.10

第二言語学習者における
アドベンチャーロジックコミュニケーションプログラムの効果に関する研究

表-5 言語不安尺度における分析結果

| | 教室内 | | | | 教室外 | | | | 外国人との意思疎通の不安 | | | | 低い第二言語に対する不安 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----------------|-------------|------|-------------|------|-------------|----------|-------------|------|--------------|------|-------------|----------|--------------|------|-------------|------|-------|----------|------|------|------|------|-------|----------|-------|------|------|------|------|-------|----------|
| | 状況不確かにおける不安 | | 状況不確かにおける不安 | | 状況不確かにおける不安 | | 状況不確かにおける不安 | | 状況不確かにおける不安 | | 状況不確かにおける不安 | | 状況不確かにおける不安 | | 状況不確かにおける不安 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | M | SD | Pre | Post | t | p | Pre-Post | Pre | Post | t | p | Pre-Post | Pre | Post | t | p | | | | | | | | | | | | | | | |
| 性別 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 男性 (n120) | 4.15 | 3.65 | 1.11 | 1.15 | 5.51 | 0.001*** | 4.09 | 3.63 | 1.17 | 1.22 | 5.02 | 0.001*** | 3.43 | 2.93 | 1.19 | 1.20 | 5.51 | 0.001*** | 3.90 | 3.55 | 1.13 | 1.17 | 3.91 | 0.001*** | 0.46 | 3.54 | 3.08 | 1.17 | 1.13 | 5.38 | 0.001*** |
| 女性 (n183) | 4.11 | 3.71 | 1.13 | 1.18 | 5.26 | 0.001*** | 4.10 | 3.78 | 1.12 | 1.19 | 5.391 | 0.001*** | 3.44 | 3.03 | 1.19 | 1.15 | 4.82 | 0.001*** | 3.90 | 3.70 | 1.08 | 1.14 | 2.44 | 0.02** | 0.25 | 3.48 | 3.23 | 1.15 | 1.14 | 2.94 | 0.01** |
| 学年別 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1年生 (n185) | 4.35 | 3.73 | 0.98 | 1.07 | 8.02 | 0.001*** | 4.35 | 3.83 | 0.97 | 1.10 | 6.48 | 0.001*** | 3.64 | 2.89 | 1.13 | 1.11 | 7.87 | 0.001*** | 4.07 | 3.73 | 0.98 | 1.05 | 4.23 | 0.001*** | 0.43 | 3.66 | 3.23 | 1.10 | 1.09 | 5.16 | 0.001*** |
| 2年生 (n95) | 3.93 | 3.56 | 1.30 | 1.42 | 2.73 | 0.01** | 3.90 | 3.55 | 1.31 | 1.47 | 2.43 | 0.02* | 3.27 | 2.88 | 1.24 | 1.25 | 2.83 | 0.01** | 3.86 | 3.44 | 1.24 | 1.45 | 2.60 | 0.01** | 0.47 | 3.46 | 2.99 | 1.23 | 1.30 | 2.90 | 0.01** |
| 3年生 (n41) | 3.85 | 3.71 | 1.08 | 1.12 | 1.01 | 0.32 | 3.76 | 3.67 | 1.11 | 1.20 | 0.58 | 0.58 | 3.19 | 3.22 | 1.12 | 1.21 | -0.25 | 0.80 | 3.62 | 3.55 | 1.18 | 1.09 | 0.47 | 0.64 | 0.00 | 3.26 | 3.16 | 1.12 | 1.01 | 0.84 | 0.40 |
| 4年生 (n94) | 3.33 | 3.50 | 1.31 | 1.35 | -0.97 | 0.34 | 3.08 | 3.23 | 1.19 | 1.18 | -0.92 | 0.37 | 2.65 | 2.75 | 1.15 | 1.28 | -0.58 | 0.57 | 3.10 | 3.45 | 1.08 | 1.22 | -1.96 | 0.06† | -0.28 | 2.74 | 3.02 | 1.17 | 1.25 | -1.89 | 0.11 |
| 英米 (n107) | 3.99 | 3.69 | 1.08 | 1.23 | 2.91 | 0.001*** | 3.88 | 3.60 | 1.12 | 1.21 | 2.70 | 0.01** | 3.25 | 3.07 | 1.13 | 1.18 | 1.62 | 0.11 | 3.71 | 3.56 | 1.09 | 1.25 | 1.92 | 0.06† | 0.14 | 3.34 | 3.20 | 1.08 | 1.22 | 1.34 | 0.18 |
| イペロ (n21) | 4.03 | 3.51 | 1.01 | 0.98 | 2.72 | 0.01** | 4.08 | 3.86 | 1.12 | 1.22 | 0.65 | 0.40 | 3.31 | 3.04 | 1.00 | 1.25 | 1.12 | 0.26 | 3.80 | 3.68 | 0.87 | 1.02 | 1.12 | 0.28 | 0.14 | 3.46 | 3.13 | 0.92 | 1.03 | 1.62 | 0.12 |
| アリア (n54) | 4.43 | 3.88 | 0.96 | 1.16 | 4.03 | 0.001*** | 4.62 | 4.13 | 0.63 | 1.21 | 3.15 | 0.001*** | 3.84 | 3.02 | 1.21 | 1.15 | 5.69 | 0.001*** | 4.17 | 3.74 | 0.88 | 1.02 | 2.88 | 0.01** | 0.57 | 3.88 | 3.31 | 1.10 | 1.08 | 3.61 | 0.001*** |
| IC (n121) | 4.14 | 3.61 | 1.23 | 1.17 | 5.63 | 0.001*** | 4.02 | 3.58 | 1.21 | 1.18 | 4.68 | 0.001*** | 3.41 | 2.85 | 1.22 | 1.17 | 5.65 | 0.001*** | 3.89 | 3.62 | 1.20 | 1.17 | 2.74 | 0.01** | 0.39 | 3.44 | 3.05 | 1.23 | 1.13 | 3.72 | 0.001*** |
| 2016 (n64) | 3.72 | 3.49 | 1.16 | 1.34 | 1.52 | 0.13 | 3.68 | 3.57 | 1.10 | 1.36 | 0.65 | 0.30 | 3.11 | 2.95 | 1.10 | 1.29 | 0.95 | 0.34 | 3.58 | 3.39 | 1.14 | 1.27 | 1.10 | 0.28 | 0.14 | 3.20 | 3.06 | 1.07 | 1.19 | 0.91 | 0.37 |
| 2017 (n111) | 4.12 | 3.88 | 1.14 | 1.06 | 3.26 | 0.001*** | 4.07 | 3.94 | 1.13 | 1.10 | 1.68 | 0.10† | 3.46 | 3.21 | 1.21 | 1.16 | 2.74 | 0.01** | 3.87 | 3.85 | 1.15 | 1.03 | 0.23 | 0.82 | 0.07 | 3.50 | 3.43 | 1.18 | 1.10 | 0.70 | 0.48 |
| 2018 (n194) | 4.32 | 3.61 | 1.04 | 1.15 | 7.88 | 0.001*** | 4.31 | 3.60 | 1.11 | 1.19 | 7.61 | 0.001*** | 3.57 | 2.92 | 1.19 | 1.09 | 8.42 | 0.001*** | 4.07 | 3.57 | 1.00 | 1.17 | 5.85 | 0.001*** | 0.65 | 3.65 | 3.00 | 1.16 | 1.11 | 7.41 | 0.001*** |

***p<0.001**p<0.01†p<0.05†p<0.10

うな結果を導いたものと考えることができる。「自己主張」は、上記に挙げた「達成課題への取り組み」とプログラムは「形成されたグループ内で、メンバー間で話し合われる」。課題を多くこなし、段階的にコミュニケーションレベルが効果的に上がっていくことと同時に、課題の達成経験を通し、自己効力感（自信）及び、集団効力感の向上が期待出来たことが考えられる。そのため、居場所の安心感（所属意識）も伴い、自己主張の不安が低くなり、安心を伴った発言（自己主張）の向上につながったものとする。

5. 2. ACP と関連する言語不安について

多くの因子において変化が見られた。「発話における緊張」においては 10 項目（13 項目中）、「状況不確かにおける不安」においては 9 項目（13 項目中）、「低い外国語能力」においては 8 項目（13 項目中）、「外国人との意思疎通の不安」においては 9 項目（13 項目中）、「低い第二言語に関する不安」においては 7 項目（13 項目中）において有意傾向、または有意差が認められている。「発話活動における緊張」はコミュニケーションスキルにおける自己主張で数値上有意差が認められたことから、関連性が及ぼされていることが考えられる。ACP はそのグループの状態、目標によって取り組む課題は多岐に及ぶ。そのような状態の中で、課題を把握し、各々で意見を伝え合い、他者の意見を受け入れていることから「状況把握の不確かさに対する不安」に対する数値は有意に下がったのではないかと考える。「低い第二言語力に対する心配」においては、達成経験から自己効力感及び集団効力感を取得し、自信を得たことから居場所の安心感につながり、心配が減少したものとする。「外国人との意思疎通に対する不安」が有意に下がった要因は、ACPは、体験における失敗経験、成功経験において、「どのような点が要因で達成が出来なかったのか」、「達成出来たのか」。「コミュニケーションは十分におこなわれていたか」、「身体的サポートが出来ていたか」、「課題に対する活動には、自分自身が挑戦する心を持てたか」、「能動的に動け

たか」、「受動的だったか」などと振り返りを実践し、次にどのようにつなげるかを随時、グループで確認をしている。直接的ではないが、このような課題原因は何か？ どうしてなのか？ といった思考方法が PDCA サイクルを経て、ルーティン化されているため、教室の外における「外国人との意思疎通に対する不安」においても、その場を落ち着いて対処、失敗を恐れず会話を試みることが出来るようになり、得点が低くなったためではないかと考える。

6. 今後の展望と課題

本研究では、2016年から2018年度にかけて開講された ACP を受講した学生のコミュニケーションスキルと言語不安尺度の関連性を明らかにするとともに、有効性の検証をおこない3年間に渡って取り組んだ研究成果を報告することが目的であった。3年間取り組んできた結果を俯瞰すると、コミュニケーションスキル、言語不安ともに一定の効果があったことが明らかになった。しかし、コミュニケーションスキルの下位尺度「自己統制」、「表現力」、「関係調整」においては有意差が認められなかった。今回の調査方法では、授業1回目と授業15回目のみの調査だったため、その間にどのような活動、行動に取り組み、対象調査内容に影響を及ぼしているかを把握していないため、項目数を少なくした毎回出来る調査を実施するなど、その間を埋めるための調査、取り組みが今後必要になる。また、この活動への取り組みが学生の普段の生活や第二言語習得場面に、どのように般化されていくのかは検討が出来ていないため、追跡調査を実施するなどの工夫が必要ではないかと思われる。

*本稿は2016～2018年神田外語大学研究助成を受けて作成できた研究である。

ご協力いただいた皆様に感謝の気持ちをお伝え致します。ありがとうございます。