

情意領域を主眼とした第二言語習得における教授法について

著者	山本 千波
雑誌名	筑波大学留学生センター日本語教育論集
号	29
ページ	233-244
発行年	2014-02
その他のタイトル	Second Language Learning and Teaching with a Focus of on the Affective Domain
URL	http://hdl.handle.net/2241/121155

情意領域を主眼とした第二言語習得における 教授法について

山本 千波

要 旨

第二言語又は外国語学習方法の研究は多岐に亘り、時代とともに方法論や関心の対象が変わってきた。本稿では、第二言語（外国語を含む）学習法の流れの中からキーポイントを探し出し、これからの第二言語教授法に活かすために整理し、まとめる。また、Krashenのモニター理論を考察し、情意フィルター仮説に着眼した情意要因と学習成果との関係を論じ、認知的学習法に加えて学習者の「こころ」に配慮したホリスティック教育を提供するための要因を探る。

【キーワード】 情意要因 感情フィルター 第二言語習得 動機付け モニター理論
ホリスティック教育

Second Language Learning and Teaching with a Focus of on the Affective Domain

YAMAMOTO Chinami

[Abstract] Second/foreign language learning methodologies are various, and the objects or interests of methodologies have changed with the trend of the times. Looking at the changes of the methods and finding the strengths of each, better second language learning (including foreign language learning) methodologies are summarized. Simultaneously, the monitor theory by Krashen is reviewed and the affective filter hypothesis is closely examined. With a close look at the affective filter, the relationship between the affective domain and achievement in learning is discussed, and comprehensive language learning methods, with a consideration of learners' minds and feelings are discussed as a part of holistic education.

[Keywords] affective element, affective filter, second language learning, motivation, monitor theory, holistic education

1. はじめに

概ね人は、外国語を流暢に使う能力があり、また、日常使っていても、感情的になると母語を好む傾向があるという。その理由として「言語の感情性は神経生理学的なりアリティをもつ、つまり、言語は、ポジティブ或いはネガティブな自律神経の覚醒を引き起こすことによって、特定の感情を経験させる」(Pavlenko 2002、八島 2006訳) ことがあり、それは、例えば、「悔しい」という単語は幼少期の「悔しい」経験を通してコンテキストと共にインプットされて、インプリンティングを経て、習得される。感情を表すには言語は不可欠で、言語があっても感情がなければ言語は死んだのと同然になってしまうだろう。言語、コミュニケーション、感情は人間の基本的な生きていくための活動であるに相違ない。

第二言語学習(小論では、外国語学習を含む)及び教育全般では、認知偏重の教育が先行してきたため、「こころ」や「感情」に配慮する教育観は、遅れをとっている。「こころ」に焦点をあてた教育法は「ホリスティック教育」(西郷 2007)として知られているが、認知主義の教育方法を否定するものではなく、ホリスティック教育を視点とした学習方法を追加することで、第二言語獲得のための「知」と「こころ」に働きかけたバランスのとれた学習方法を考察していきたい。

第二言語習得理論の流れに言及するが、どの理論が正しく、また、相反するかを述べることを意図するのではなく、言語学習活動及び教授法改善の一助とするべく、それぞれの理論の原点や言語習得としての必須要素をまとめることを目的とする。

2. 第2言語習得学習法の変遷

言語習得は、Skinner (1953)の行動主義理論(刺激-反応理論)から始まり、それに対比してChomsky (1965)は生来の言語能力を「言語獲得装置(Language Acquisition Device (LAD))」と名付け、それは近年になってPinker (1994)によって、言語習得のための「遺伝子に備わった能力(hard-wired in the genes)」として支持されている。一方、Sampson (2005)は、経験主義理論者として、Skinnerの刺激-反応理論を発展させ、言語習得における環境の影響を唱えている。Krashenは、ChomskyやPinkerの生得理論を踏襲して、第一言語と第二言語の習得過程には基本的には差がなく、人間に本来備わっている先天的な能力が言語獲得へ導くとして、言語習得と言語学習の違いを唱え、認知学に根差す領域を意識的な言語学習とし、情意に関する領域を無意識的な言語習得としている(倉八 1994)。これらの考えは、モニター理論として5つの仮説を含む。

2.1 Krashenのモニター理論

Krashenの言語習得理論に対しては多くの批評があるが、情意領域を言語習得の視点と

して論じたことは第二言語獲得に甚大な影響を及ぼしている。「こころ」の影響を考察するためにモニター理論を次に概説する。

2. 1. 1 言語習得仮説 (Acquisition-Learning Hypothesis)

学習と習得の2つの方法によって言語能力を発達させることができることを仮定する。習得は、幼児や子供が母国語を無意識のうちに日々の感情織りなす生活の中で習得していく、又は、大人が第二言語を現地での生活の中で経験によって習得していく、無意識な経過であり、学習は、文法などのレッスンを通して、第二言語を発展させていく意識的な経過である。学習は習得にはなり得ないという主張には、反対論 (Steinberg 1982) があるが、学習は意識的な第二言語能力発達過程であって、実際の状況に即したアウトプットを学習者自らが訂正できるシチュエーションでなければ、学習による知識はコミュニケーションにおいて役に立たないことがこの仮説の重要な要素であると考えられる。

2. 1. 2 自然順序仮説 (Natural Order Hypothesis)

言語が全ての学習者にとって、自然な順序で獲得されるというもので、それは母国語習得と同じ順序を表す。文法学習においてこの順序を外れた教材を提供されることは、学習者には大きなストレスになり得る。最も頻繁に文法学習のための自然順序が研究されている言語は英語 (Krashen 1982) であるが、言語に関らず習得順序の研究では、インプットの中の出現を「習得の始まり」と捉えるか否かにも賛否両論が予想される。日本語学習者の文法学習項目では、早い段階で教科書に、「ても」が「たら」との対比で使われている場合もあるが、自然習得者 (母語者) は、「～でもいい」の文脈で「たら」より先に習得している (大関 2005)。状態を表す「テイル」に関しても、結果の状態 (例、「冷蔵庫にジュースがはいっている」) よりも、動作の進行 (例、「今、ごはんを食べている」) の方が獲得が早い。日本語のレベル上昇に伴って現れる共通した誤用と、レベルが上がってもなかなか獲得されない文法の研究等が行われている (小林 2004) が、こうした結果が総合的に判断された日本語の文法自然秩序についての今後の情報は、文法学習項目の順序を見直すための有益な情報になるに違いない。教材提供には、習得される文法の順序を重視する必要があることがわかる。

2. 1. 3 モニター仮説 (Monitor Hypothesis)

この理論は、学習者は、既習した知識に基づいて、自分が使用した言語をモニターすることができ、自分が出力した文章を自分で正しいかどうか判断して訂正することができるというものである。これは、第二言語獲得には不可欠で、インプットのみならず、アウトプットも理解可能で正確でなければならない。言語習得仮説では、モニターできるような

シチュエーション設定の必要性が主要であったが、モニター仮説では、それを実際に行うことを唱える。

学習の定義は、意識的にインプット及びアウトプットをモニターすることであり、それが行われるために、3つの条件がある。ひとつは、十分な時間を学習者に与えること。2つ目は、文型に焦点をあて、正確に使えることに細心の注意を払うこと。3つ目は、学習者が文型をよく習熟していること。そしてアウトプットには、多くの文型を一度に含めないことを、モニター、つまり意識的な学習が行われる条件としている。文法学習は、学習者の中で情報として処理され、適用可能なまでに理解されることが不可欠で、出力の際には、学習者が文型を意識して、その情報をフルに活用する。それが得意な学習者は、効果的に学習が進む。個別項目の文法テストやドリルが意識の高さを増すわけではない。「モニター」の機能は、「意識的に自己調整し、表出された形式を訂正する学習者の心理作用の一部のことである。」(田所 2004: 305) モニターは心理作用であるため、個々の自信と自意識に左右され、自信があり自意識の低い学習者は、モニターに依存することが少なく、自分の誤りを気にせずに出力する。モニター不足の学習者は、アウトプットが多くても発話に改善が見られず、過度のモニターは、コミュニケーションに支障をきたす。適度のモニターを意識させる(「気づき」を学習者にもたらすこと)ことが教師の課題にもなる。

言語習得仮説とこのモニター仮説から、学習者がアウトプットを求められるための条件とシチュエーションが提案できる。文法の習熟度や意識の高さの必要性に加え、具体的には、発話と同時に意識的な学習をすることはほとんど不可能なため、それができるように学習者に十分な時間を与えること、つまり、発話の内容を筆記し、発話の準備をさせること、また、発話のトピックは、学習者にとって日頃から慣れている内容であること、また、以前話し合われた内容の継続性のあるものにするなど環境を制限することが必要になる。

2.1.4 インプット仮説 (Input hypothesis)

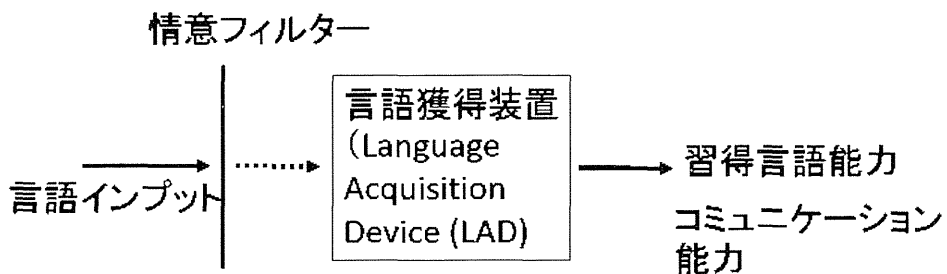
インプット仮説は、現在では、Comprehension Hypothesisと称され、 $i+1$ の理論としても知られている。 i は学習者の現在の能力レベル及び理解力であり、学習者は知り得る全ての情報や理解力を駆使して、現在のレベルより少し上のレベルの内容に晒されることによって、意識的な努力をせずに、習得が起こり得るという理論である。学習者に理解可能な十分な量のインプットがなされれば、学習者は自ずと次に学ぶべき文法構造を理解できるとしている。「話す」という行為は、このような理解可能な「 i 」及び $+1$ の自然の結果として現れる。また、Long (2006) は、インプット仮説をさらに発展させ、インターアクションにおける意味交渉を通じて理解可能になるインプットを与えることにより、言語学習が促進することを強調している。

言語学習には、十分に適切なレベル内容のインプットにインタラク션을伴って与えることが効果的である。

2. 1. 5 情意フィルター仮説 (Affective Filter hypothesis)

情意フィルター仮説は、理解可能なインプットも、情意フィルターが障壁となって、インプットが脳の言語処理部位に到達するのを遮ってしまうという仮説である (図 1 参照)。フィルターとは、新しい言語を情意的要因によって学習者が無意識にふるいにかける心理的作用の一部である (Dulay and Burt 1984)。結果的にアウトプットの量と質に著しく影響を与える。この情意フィルターは第二言語学習の障壁になる。情意フィルターが低ければ、理解可能なインプットをフルに受容して、効果的な学習者になれるというもので、そればかりでなく、他者とのインタラクシオンも積極的に行い、間違いを恐れず、インプットやアウトプットを増やすことができる。

情意フィルターが心理作用の一部であり、前述した「モニター」も心理作用であることから、双方の関係が気になる。情意フィルターはインプットに立ちはだかり、アウトプットはモニターを通過していく。情意フィルターとモニター心理作用のどちらがより強い影響力があるのだろうか。心理的作用に起因するモニター仮説での文法に関する意識は、文法に対する感受性としても表現でき、統語上のパターンを知覚し、そのパターンの関係を見出す能力は、言語適正能力とも解釈され一般知能と相関関係が高い (倉八 1994) ことが知られている。Naimonら (1978) が行った高いコミュニケーション能力を有する学生を対象とする研究において、かれらが、言語適正能力の高い学生ではなかったことから、モニターの心理作用よりも情意フィルターの言語習得に対する影響の方が大きいことが考えられる。情意フィルターが高ければインプットがフィルターに遮られて、LADに到達する量が減少し、当然のことながら、アウトプットの質と量、及びモニタープロセスに影響を与えるだろう (図 1 参照)。



Krashen (1982:32) in "Principles and Practice in Second Language Acquisition"

図 1 Dulay and Burt (1977) の情意フィルター・オペレーション

教師の役割としては、モニター意識を高めることも必要であるが、まず、学習者に入力される言語インプットが、情意フィルターを可能な限り通過するように尽力することが不可欠になる。

3. 情意要因

Krashenのモニター理論を前節で述べてきたが二つの視点が考察できる。ひとつは、2.1.1から2.1.4までの認知主義的な観点からの学習法提案であり、もう一つは、ヒューマニスティック心理学 (humanistic psychology) の観点から、学習者の心情を視点にするものである。情意フィルター仮説は、第二言語獲得における個人差を説明するために1970年代になってから、関心が持たれるようになり (倉地 1994、望月 2008、元田 2004)、認知学習偏重から抜け出て、本格的に研究が始まった (倉地 1994)。情意フィルターは、最初に、Dulay & Burt (Krashen 1982) が唱え、Krashenがモニター理論の一部として組み入れて、第二言語獲得に重要な役割を示している。

冒頭で述べたように「知」と「こころ」のバランスを図るための日本語教育への留意点を検討すべく、情意領域に属し、第二言語学習及び習得に直接的な影響を与える要因について次に展開していく。

3.1 ヒューマニスティック心理学の変遷

情意領域がヒューマニスティック心理学からの視点であることを受けて、ヒューマニスティック心理学からの第二言語学習及び習得に関する理論を概略する。

ヒューマニスティック心理学は、Freudの精神分析理論 (psychoanalytic theory) 及びSkinnerの行動主義に反応する形で、20世紀の半ばからRogers等が個人の内面や潜在性に焦点をあてて、個人の成長と自己実現の重要性を唱えた。Maslow (1968) は、精神分析理論及び行動主義をfirst force、second force、そして、ヒューマニスティック心理学をthird forceとして、これら3つが統合して人間のこころ、行い、思いを説明するとしている。ヒューマニスティックアプローチには、3つの領域：cognitive domain (認知的領域)、interpersonal domain (対人関係的領域)、affective domain (情意的領域) が含まれる (倉地 1994)。認知的領域の一例を挙げれば、Bloomの分類 (Bloom's taxonomy)：記憶、理解、適用、分析、評価、創出の6つの領域の認知的行動の分類とそれが行われる順序が示されている。対人関係的領域では、グループまたはクラスでの対人関係で、集団のルールや規範を学び、その集団の中で自分を位置付けることになるが、その過程には、リーダーシップ、説得、回避、グループ全体の利益に対する自分の利益等のジレンマに対処していくことが含まれる。そのプロセスは、認知的領域で述べた過程 (記憶、理解、適用、分析、評価、創出) を経る。その過程を経ることは、対人関係に起因する情意に関り、情意的領域

の中での向上を目指す経過と重なる。従って、ヒューマニスティックアプローチは、3つの領域に分かれるというよりは、3つの領域が相乗していくことを表しているように解釈できる。それは、ヒューマニスティック心理学が、対立関係にあると解釈されてきた行動主義と精神分析理論を統合して個人の成長と自己実現を図るための方法として捉えたことに類似している。第二言語学習者全体への認知的な学習方法を模索すると同時に、個々の内面に潜むこころの要因を探ることは、学習の結果としてもたらされる喜びや自己実現に寄与し、第二言語学習の更なる改善へと繋がると解釈していいのではないだろうか。或いは、筆者には第二言語学習のための方法論の「進化」とさえ思える。その移行を果たすためには、学習者個々の内面の変化の要因を探ることが必須であろう。情意領域には、フィルターとしてネガティブに機能するものと、学習への意識を高めるポジティブなものがある。

3.2 情意フィルター要因

情意フィルターとして障壁になるものは、第二言語学習及び習得における不安であり、「外国語不安」又は「第二言語不安」と称されることが多く、第二言語不安の定義は、「第二言語の学習や使用、習得に特定の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 2004)であり、言い換えれば自尊感情であると説明できる。今まで母国語で培われていた自意識や自尊感情が、外国語を媒介とすることにより、母国語と同様に行えないことで、自己概念に影響を与え、不安を喚起する。第二言語不安は、ネガティブフィードバックを自己の否定のように受けとめたり、他者と比較して自分の進歩や言語獲得にジレンマを生じ、それが自尊感情の低下に直結したりすることは容易に考えられる。不安とは、元田(2004)に依ると、或る「価値」が脅かされているときに生じる価値感情であり、自尊感情の程度は、個人が、或る「価値」を伴う対象をどれだけ重視しているかという重要度によって異なるという。つまり、自尊感情を低下させる要因を自意識の中に持っていればいるほど、情意フィルターが高くなることがわかる。

図1は、情意フィルター・オペレーションでは、情意フィルターを通過し、LADを経てアウトプットされた言語表現から、言語能力又はコミュニケーション能力が判断される。言い換えれば、インプット仮説の中でも述べたように、自然に習得された結果として発話が起る。そして、発話(アウトプット)は、第二言語学習及び習得の成果としての判定にも役立ち得、WTC(Willingness to communicate)「自発的にコミュニケーションを行う意思」(McCrosky, Kuperinen, & Richmond 1991)として、コミュニケーション分野での研究対象にもなり得る。MacIntyre(1994)に依ると「不安」と「自らの言語能力の認知」が最も強くWTCに関連している。言い換えれば、自らの言語能力のネガティブな認知が、個人の価値を脅かしていることになる。元田は、「自尊感情」、「クラスでの位置づけ」「日

本語レベルの自己評価」「日本語不安」との関係のサーチで、クラスでの位置づけが高ければ、自尊感情も高く、言語不安は低くなる。日本語レベルの自己評価が高ければ、日本語場面に特化した自尊感情も高くなるが、「日本語レベルの自己評価」より「クラスでの位置づけ」の方が自尊感情に影響が強く、WTCにも正の関係で相関する。クラスでの位置づけと実際の日本語レベルとの相関関係が低いことは、クラスでの個々が相対的に且つ主観的に自分の能力を評価することが、正しい評価ではないにも関わらず、自尊感情に直結することを示しており、結果は、MacIntyreの研究結果と同様であった。

不安は、インプットのフィルターとしてだけではなく、アウトプットにも影響を与え、習得や記憶保持、情報処理にも支障をきたすことが判っている (MacIntyre & Gardner 1994)。これは、タスク関連の認知と自己関連の認知との間で注意力が散漫になり起こり得る。MacIntyreと元田の実験結果から、情意フィルターの一番の要因は、日本語の自己評価で、クラスでの位置づけが学習者にとって感情フィルターを高くする要因になっていることがわかった。教師が学習者に対してポジティブなフィードバックを与えることが著しく大切であり、学習者がポジティブな日本語レベルの自己評価ができるシチュエーションを模索する必要があるだろう。

3.3 ポジティブな情意要因

学習者にポジティブに働く情意要因は「動機付け」である。第二言語学習における動機の意味は、Gardner (1985) に依ると、個々の学習者が、外国語学習に望みを抱き、活動の中で満足感を味わうために、学習に努力して取り組む度合いである。これが学習者の行動の源になる。動機は、2つのタイプ：外発的動機付け (外的な報酬を得るための手段) と内発的動機付け (その行動自体が目的) に分けることができる。目標言語やその国の文化に興味があり、目標言語でコミュニケーションしたいという望みは、内発的動機付けであり、知的好奇心、有能さ (大村 1996) などを含む。動機付けとしては、外発的動機付けより強力な行動を誘導する要因である。これらの動機付けは、先行研究 (倉八 1992) によると、Maslow (1954) の欲求段階説 (図2参照) に対比することができ、この段階説では低次の欲求が満たされてから高次の欲求へと向かうのだが、動機付けの要因が高次の欲求段階に含まれていればいるほど、学習成果との正の相関関係が強くなる。

例えば、家族が日本に仕事で在住することになったため、日本に住みたいという気持ちも日本への興味もなく、家族と離れたくないという帰属心を満たすためだけに、日本に来て日本語を学習することになれば、家族と一緒に生活することが外発的動機づけになり、家族への帰属心を満足させるための社会的欲求を満たす行為に該当し、欲求段階説では上から3番目になる。日本語学習の成果を期待するにはそれほどポジティブな動機づけではない。日本で医者になりたいから日本語を勉強するというのは内発的動機付けであり、自

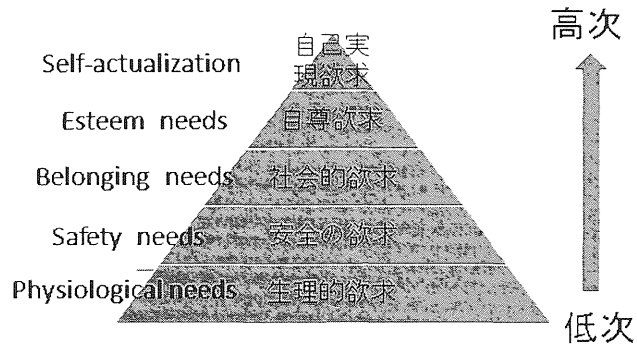


図2 Maslow (1954) の欲求段階説

分の将来を医者として実現したいという、欲求段階では一番高次の自己実現欲求の段階にあてはまる。動機付けとして一番パワフルになることが予想される。また、YTHuang (2009) の学習成果と志向の研究では、カルチャー志向（接触する文化への好意的な態度）、交流的志向、又は国際性学習志向が強いほど、学習成果が高くなることを示している。つまり、目標言語の文化や人と交わることに興味を抱いている学習者は、内発的動機が相対的に強く、日本語で人とコミュニケーションできることが自己実現欲求につながる。この欲求を満たすような学習活動を提供できることが重要になってくるだろう。

動機付けにはいろいろな要素が考えられ、また、出身国によって動機も違う（倉八 1992）が、動機付けがなされている学習者には次の性質がある：積極的にタスクに取り組む、自我関与、達成への必要性、やる気、目標意識、継続性、曖昧に対しての忍耐力。教師として、学習者が方法は違っても究極的には「自己実現欲求」を満たすような内発的動機付けを行うことを目的とすることが大切ではないだろうか。

その他のポジティブな情意要因としては態度があげられるが、態度は、感情、認知、行動の3要素を含む評価的感情的反応を指す（Du 2009）ので、情意要因や動機付けなど、学習者の心的動向を示唆する2次的な情意要因と捉えてよいだろう。当然のことながら、ポジティブな態度は第二言語学習の迅速で効果的な結果をもたらし、ネガティブな態度は学習速度を遅くする。態度は、情意が行い及び目に見える表情として現れるため、教師には推測が比較的簡単であるが、反面、憶測の範疇を出ないことにも留意しておくべきだろう。

最後に、性格（外交的性格、内向的性格）は、第二言語獲得において、外交的性格の学習者の方が積極的に目標言語話者と話す機会を求めるので、学習上有利であると考えられている（Brown 1987）。教師として学習者の性格を変えることができないが、性格故に、外国語不安が増す学習者への配慮や励ましが学習活動に必要なことになるだろう。

4. 学習活動で留意すべき点

教室をインタラクティブの場とし、尚且つ、情意フィルターを低くし、意味ある適切な量のインプット ($i+1$) を学習者に与え、学習者が自らのアウトプットをモニターして訂正できる学習の場、そして、学習者が日本語を通して自己実現できる喜びを増すことができる学びの場が理想的であり、教師にとって目指すべき学習環境及び教材の提供並びに指導の目標になるべきではないだろうか。認知的活動を主たる指導・学習方法とすることから移行して、教師は、活動を促進する役割を果たし、学習者の感情の動きを敏感にキャッチしながら、学習者の日本語への自己意識が高められるように指導力を発揮しなければならない。クラスを友好的か緊張した雰囲気にするかにも、教師の存在が関わってくる。教師として学習者の興味をそそるような話題及び教育活動、及び学習者間や教師と学習者との関係がよく、不安が少ない状況を整え、教師の励まし等で、学習者が自分の考えや感情、希望などを伝えられるような学習環境を整えること (Krashen & Terrell 1983、倉地 1994、八島 2003) が必要だと思われる。

情意領域を意識した、「知」と「こころ」のバランスの大切さを考察してきたが、西郷 (2007) は、それを「学習者が自分自身の内面世界に向き合い、そこで触れたものを目標言語で表現すること」と定義している。内面世界に向き合うためにそのきっかけとなる環境や教材と、内面を表現できる日本語能力とのコーディネートが不可欠になる。環境や教材としては、グループプロジェクト (物語やフィルムの創作、レポート番組をまねたインタビュー形式、物語をペアで読んでコメントや感想を述べながら読み進むこと等) であったり、人の経験を聞いて自分をその場においてみて自分ならどうするか考えてみるなど挙げられる。また、「感情スクリプト」の観点から考察することも有益だろう。スクリプトとは、「社会的、歴史的、文化的に規定された社会・集団行動の慣習的パターン、あるいは、公にある意味構造である」(北山 1998:82) ことから、感情スクリプトとは、個々の生まれ育った環境の中で培われた感覚や意識が、感情や思いとして現れることである。日本人で言えば、ある特定の場面での日本人特有の物の捉え方、感じ方である。特定の場面での日本人や他の国の学習者の行いや感じ方を自分のそれと比較することは、学習者の情意を表面化するには効果的である。例えば、上級日本語クラスにおいて、自分と仲のよい友人が「いじめ」にあっている場合の、自分の心の葛藤や行動についての表現など、社会性に密着し、国民性が反映される話題は、学習者の自己表現への欲求が高く、その意欲が、既存し得る情意フィルターを下げる効果もある。更に、こうした話題は他の学習者の考えや個性、人格に気づく機会となり、日本語よりもこうした個々の特徴の方がクラスでの自分の位置付けのために優勢な要因になっていくだろう。教室という限られた空間であっても、「知」と「こころ」に働きかけることは可能である。更にまた、この過程で、目標言語で表現できないジレンマから「気づき」を得る。「気づき」はKrashenの理論の中で繰

り返し出てきた「意識的」と同義で、モニター仮説の項で詳細に述べたように、意識することで、自分が何が言え、何が言えないのかを意識することが意欲と次の目標 (i + 1) に繋がる。

5. まとめ

情意要因を取り入れた学習法の提案は、従来の認知的活動やコミュニカティブアプローチ (インタラクションの重視) に追加していくもので、授業の取り組みに大きく影響を及ぼし、教師には、全体像を捉えながら詳細な準備が要求される。完璧な一つの方法論がない (Brown 1994) ように、それぞれのアプローチを相乗させることによって、Krashenの目指す「自動化」、つまり、言いたい時に言いたいことが言えるような語学力とそれが促進される自由な環境を整えていくことが可能になることを願う。

参考文献

- 大村彰道 (1996) (編集) 『教育心理学－発達と学習指導の心理学－』 東京大学出版会
- 大森浩美 (2005) 「日本語習得における文法項目の提出順序を考える」 『2005年度日本語教育学会春季大会予稿集』 日本語教育学会 : 284-285
- 倉八順子 (1994) 「第二言語習得における個人差」 『教育心理学研究』 42号 : 227-239
- 倉地暁美 (1994) 「第二言語習得を重視した第二言語習得理論とジャーナル・アプローチとの接点－外国人学習者の文化学習と言語習得の関わり－」 『広島大学日本語教育学科紀要』 4号 : 17-24
- 北山忍 (1998) 『自己と感情』 共立出版
- 小林ミナ (2004) 「新しい「日本語教育文法」の構築をめざして」 *Research on the Japanese Language & the Japanese Language Education*
http://www.jpf.go.jp/j/japanese/survey/tsushin/dw_pdfs/tushin49_p06-07.pdf
- 西郷英樹 (2007) 「学習者の情意領域を意識した活動－学習者の想像力を生かす－」 『関西外国語大学留学生別科日本教育論集』 17号 : 29-48
- 神保尚武 (1989) 「クラッシュェンの言語習得理論の諸問題」 『早稲田商学論集』 333 : 189-207
- 田所真生子 (2001) 「外国語学習における学習者の情意要因に関する考察」 『ことばの科学』 14号 : 303-320
- 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 (2004) 「第二言語不安と自尊感情との関係－日本語学習者を対象として－」 『言語文化と日本語教育』 28号 : 22-28
- 八島智子 (2003) 「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』『関西大学外国語教育研究』5号：81-93
- 八島智子 (2006) 「感情スクリプトと第二言語コミュニケーション」『関西大学外国語教育研究』12号：43-58
- Brown H.D. (1987) *Principle of language learning and teaching*, NJ: Prentice-Hall
- Du, X. (2009) “The Affective Filter in Second Language Teaching”, *Asian Social Science*, v5, n8: 162-165
- Dulay, H., Burt, M., & Krashen, S. (1984) 牧野高吉 (訳) 第二言語の習得 “Language Two” 鷹書房プレス
- Krashen, S. D. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon Press Inc.
- Kuparinen, A. S., McRoskey J. C., & Richmond, V. (1991) “Willingness to Communicate, Communication, Apprehension, Introversion, and Self-Reported Communication Competence: Finish and American Comparisons”, *Communication Research Reports*, 8
- Long, M. H. (2006) “Input, Interaction, and Second-Language Acquisition”, *Annals of the New York Academy of Science*, 379: 259-278
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994) “The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language”, *Language Learning*, 44: 283-305
- MacIntyre, P. D. (1994) “Variables underlying willingness to communicate: A causal analysis”, *Communication Research Reports* 10, n2: 135-142
- McCroskey, J. C., & Richmond, V. P. (1991) “Willingness to communicate: A cognitive view”, in M. Bothbutterfield (Ed.) *Communication, cognition and anxiety*, Sage
- Naimon, N, Frohlich, M, Stern, H.H., & Todesco, A. (1978) *The good language learner*, Multilingual Matters Ltd.
- Pavlenko, A. (2002) “Bilingualism and emotions”, *Multilingua*, 21: 45-78
- Steinberg, D. (1982) *Psycholinguistics: Language, Mind, and World*, London: Longman
- Sammons, A. “The humanistic approach: the basics”
http://www.psychotron.org.uk/newResources/approaches/AS_AQB_approaches_HumanisticBasics.pdf