

# 英語体験学習が「コミュニケーション不安」に 及ぼす影響

～東京都英語村（TGG）における調査から～

長尾素子

## The Influence of English Experiential Learning on Communication Apprehension:

A Comparative Study of TGG's Programs

Motoko NAGAO

### 要 旨

一般的に、英語に関して語彙力や文法力は高くても、話すのが苦手と感じている日本人は少なくない。コミュニケーションの際に感じる心理的バリアーの1つが「コミュニケーション不安（Communication Apprehension, 以下「CA」と表記）」であり、日本人が英語を不得意と感じるのは、知識が不足しているからではなく、CAが高いからではないだろうか。このような問題意識のもと、英語によるコミュニケーション能力の育成にCAを低下させる試みとして、体験型英語学習プログラム（以下「体験プログラム」と表記）に注目した。

東京都教育委員会が民間企業と共同で運営する東京都英語村 TOKYO GLOBAL GATEWAY（以下「TGG」と表記）における体験プログラムに参加した大学1年生（実験群）と参加しなかった同1年生（統制群）のCAを比較した。その結果、実験群のCAは有意に低かった。また、体験プログラムに参加する前の実験群と統制群のCAには有意な差がみられなかったことから、体験プログラムの効果があったことが推測される。

実験群の参加前と参加後のCAに有意差は見られなかったが、場面ごとのCAを精査すると、プレゼンテーションの場面における参加前後の差は顕著であった。この結果から、プレゼンテーションにおけるCAに効果があったことが推測される。実験群の参加後におけるヒアリングからは、認知面と情動面で影響があったことが明らかになった。

**キーワード：**コミュニケーション不安, 異文化, 自己効力感, 英語教育

## 1. はじめに

内閣府（2012）がまとめたグローバル人材に必要な要素の冒頭に挙げられているのが、外国人とやり取りをする道具としての「語学力・コミュニケーション能力」である。非

言語が重要な意味をもつ高コンテクストの日本において、言語を用いたコミュニケーションに不安を感じる日本人は珍しくない。コミュニケーションの際に感じる心理的バリアーの1つが「コミュニケーション不安 (Communication Apprehension, 以下「CA」と表記)」であり、日本人は他国と比べてCAが高く、外国語習得の障壁になっているという調査がある<sup>(1)</sup>。また、CAと「コミュニケーション能力 (Communication Competence, 以下「CC」と表記)」は負の相関関係にあり、CCを上げるためには、CAを低下させる必要があるのではないかと考えられる<sup>(2)</sup>。

一般的に、日本人は英語に関して語彙力や文法力は高くても、話すのが苦手と感じている。英語を不得意と感じるのは、知識が不足しているからではなく、CAが高いからではないだろうか。さらには、CAは大学生の退学率や成績とも関連性があるとされており、グローバル人材の育成や大学教育において、CAを低下させる試みは注目に値すると思われる<sup>(3)</sup>。

筆者は、大学教員であると同時に東京都英語村 TOKYO GLOBAL GATEWAY (以下「TGG」と表記)の運営に関わっている。TGGについては後ほど詳述するが、小学生から社会人まで多くの来場者がTGGの施設とプログラム(以下「体験プログラム」と表記)を利用して外国人とのコミュニケーションを体験する。来館時には不安そうな表情を見せる児童、生徒、学生たちが、プログラムを体験し、会場を後にするときには笑顔になり、さらには自信に満ちた表情に変化するのを筆者は観察してきた。また、引率者のアンケートによると、教室ではおとなしい児童や英語が得意でない生徒が、教室とは異なる様子を見せることもしばしばあり、また、体験プログラムに参加前と後では明らかな行動変容があることに驚くという。

TGGにおける外国人とのコミュニケーションの体験は、たとえ数時間であっても、参加者の態度に明らかに変化を生じさせていることがわかる。それは、参加者のコミュニケーションに対する不安を低下させ、コミュニケーションに対する意識に変化を生じさせている何かがあるからではないだろうか。このような問題意識のもと、本稿では、体験プログラムは、参加者のCAにどのような影響を及ぼすのか、について明らかにすることを試みる。

## 2. 東京都英語村 (TOKYO GLOBAL GATEWAY) (TGG) の体験型 学習施設とプログラム

TGGは、東京都教育委員会が英語でコミュニケーションが図れるグローバル人材の育成を目指して、民間企業と共同し、2018年9月に東京都江東区に開業した施設である。英語を共通語とし、外国人とコミュニケーションを体験する「英語体験学習」を実

践する場として、施設やプログラムが設計されている。機内、ホテル、レストランなどが再現され、海外にいるかのような雰囲気の「アトラクション・エリア」と、日本文化、ニュース報道、ものづくりなどを学ぶために用意された茶室、スタジオ、クラフト室などの「アクティブイマージョン・エリア」の二つのエリアから構成され、場面に応じたオーセンティックなコミュニケーションが展開される。8人のグループに1人の「エージェント」と呼ばれる英語インストラクターがグループでのやり取りをファシリテートする。「アトラクション・エリア」では、海外で実際に起こり得るコミュニケーションを实践、また、「アクティブイマージョン・エリア」では、国際問題、企業分析、プログラミング、日本文化、演劇などを英語で学習する。

TGGで展開されるプログラムの多くは、CLILメソッドがベースとなっている。CLILとは、Content and Language Integrated Learning（内容言語統合型学習）の略であり、言語「を」学ぶのではなく、言語「で」内容を、または言語と内容を同時に学習するというアプローチである。例えば、SDGsの考え方や実践例などについて英語を使いながら、知識や気づきなどを深める、という学習方法である。

さらに、CLILは「4つのC」①Content（学習内容）、②Communication（コミュニケーション）、③Cognition（気づき）、④Community/Culture（協働・異文化理解）を意識しながら、プログラムが進められる。内容の学習に加え、他者とのコミュニケーション能力を育成し、学習者の気づきを促すことも重要な目的である。

TGGでは、このような学習方法に基づき、エージェントと参加者の間で双方向のコミュニケーションが展開される。しかしながら、コミュニケーション不安（CA）が一般的に高いとされる日本人にとって、体験プログラムに参加している間、参加者は大きな心理的負担を感じるのではないだろうか。プログラム開始直後に参加者が見せる緊張感、CAに起因するかもしれない。また、体験プログラムが進むにつれ、参加者のCAにどのような変化が生じるのであろうか。「コミュニケーション不安」「経験学習モデル」に関する先行研究を整理し、説明を試みたい。

### 3. 「コミュニケーション不安」と体験プログラム

人前でスピーチをするときや、見知らぬ人と会話をしなければならないときに、誰しも不安を感じることはあるだろう。これが、外国語で外国人とコミュニケーションをとる場合は、なおさらである。このような不安な気持ちを、McCroskey（1978）は、「コミュニケーション不安（CA）」と呼び、「実際の、あるいは想像上の対人コミュニケーションに関連した恐怖あるいは不安のレベル」と定義づけている。スピーチにおける不安から始まったCAの概念は、より広く、様々な対人コミュニケーションの場面で感じ

る不安に適用されるようになった。以来、McCroskey に続き、他の研究者によっても CA の研究が行われてきた。例えば、CA は大学入学後の中退率と成績に関連していることを明らかにした研究がある (McCroskey, Booth-Butterfield & Payne, 1989)。また、コミュニケーション能力 (CC) と CA は、負の相関関係にあり、CA が高い大学生は CC が低いと指摘している研究もある (Rubin, Rubin and Jordan, 1997)。

日本人に目をむけると、Klopf (1984) の調査で、オーストラリア人、フィリピン人、韓国人、ミクロネシア人、中国人の中では、日本人が最も高い CA を示したという。また、調査対象者のうち、強度の CA の割合は、日本人が最も多かった。日本人の発話が他の国の人々と比較して少ないのは、文化的な側面もあるかもしれないが、CA が高いことに要因がある可能性も否めない。

外国語学習と CA の関係性については、Matsuoka (2008) は、CA の高さが学習効果を阻害しているのではないかと指摘する。つまり、効果的に外国語を習得するには、CA を低下させることが重要といえよう。日本人以外の外国人は、総じてブロークンな英語でも積極的に発話するが、豊富な語彙力や十分な文法力があっても、日本人がなかなか英語で発話できないのは、CA が原因だとも考えられる。

さらに、外国語学習の際に生じさせる不安として、Horowitz et al. (1986) は、「コミュニケーション不安」「テスト不安」「社会評価」の3つを挙げている。実際にコミュニケーションを行うときに感じる不安、テストを受ける際に感じる不安、指導者または仲間から受ける評価がそれに当たる。学校で英語を学習するということは、CA に加えてテストや評価を受けるといった側面も不安を増加させる要因となっている。

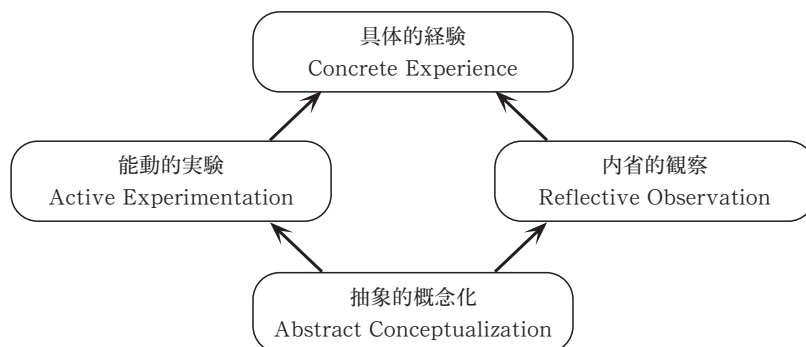
このように学校で生じる「不安」について、TGG ではどうであろうか。TGG ではテストは行われず、またエージェントからの評価的なフィードバックも行われぬ。TGG で展開される英語でのコミュニケーションは、文法や音声上の完璧さを求めない。常に、“That’s right!” “Great job!” など、発話にチャレンジできたことに対する肯定的な言葉がエージェントから参加者にフィードバックされるのである。Maclyntyre & McDonald (1998) は、肯定的フィードバックは、CA を低下させ、発話を促す効果があると述べる。さらに、親しみやすい雰囲気、寄り添ってくれる指導者の存在、間違いは普通の学習プロセスであるといった指導者からのメッセージもまた、不安を低下させる働きがある (Brophy, 1996)。TGG の体験プログラムは、上記のようなコミュニケーションが展開されるよう訓練を受けたエージェントによってファシリテートされるため、コミュニケーションにおける不安度が低下されるのではないだろうか。これが、来場者が見せた表情の変化の要因と考えられる。

次に、TGG における体験プログラムは、どのような学習効果が想定されるか、「経験学習モデル」から説明を試みたい。

#### 4. 経験学習モデルから見た体験プログラムの効果

経験学習モデルの提唱者としてよく知られているのは、コルブ（Kolb, 1984）であろう。コルブは、「学ぶというのは経験の変容をとおして、知識を構築していくプロセス」だと述べ、4つの段階、①具体的経験、②内省的観察、③抽象的概念化、④能動的実験を示している（図1）。コルブのモデルを体験プログラムに当てはめれば、①TGGでの外国人との出会い（具体的経験）、②言いたいことがうまく言えなかったくやしい経験（内省的観察）、③英語力がもっとあれば通じたかもしれないという思い（抽象的概念化）、④英語力を身につけるために学校や家で勉強する（能動的実験）、⑤ネイティブの先生や留学生に英語で積極的に話しかけてみる（具体的経験）というような行動変容を起こす可能性がある。⑤で最初の「具体的経験」に戻るが、その時の意識は、最初と異なり、経験への動機付けも英語力も一段階上のレベルに向かっているはずである。このように、体験プログラムに参加して外国人とコミュニケーションをとってみた、という最初の経験学習がきっかけとなって、学習者は螺旋的に4つの段階を繰り返しながら、学びを高めていくことになる。

図1 コルブの学習サイクル



大学生の経験学習の場として一般的なのは、インターンシップと留学であろう。学生は、インターンシップを通じて、職場体験する（具体的経験）ことで気づきを得て（内省的観察）、職業に就くために必要な知識とスキルはどのようなものかを概念化するだろう（抽象的概念化）。そして、それらを体得しようと学習に向かう（能動的実験）。留学においては、語学力のみならず、日常的な異文化を「内省的観察」することになる。留学当初は日本とは異なる生活様式そのものに馴染みがなく、自信がない状態に陥るが、自分に何が不足しているのか、次に何をやればよいのか、と「抽象的概念化」することで、能動的な行動につながる。小西（2017）は、そのようなプロセスを経て、次第に

「自分にはできる」といった新たな自分の発見と自己効力感を得ると述べる。

また、小林（2017）は、留学はたとえ短期間であっても、英語学習へのモチベーションや態度に好ましい影響を与えているとしている。つまり、留学という経験学習は、認知レベル（例えば「新たな自分を発見」）と情動レベル（例えば「自己効力感」）に影響を及ぼしていると言えよう。そして、帰国後には、さらに高度な英語への取組や海外インターンシップに挑戦するなど、行動レベルでの変化が起きる。

以上から、経験学習は、認知と情動において変化をもたらし、結果的に行動変容につながる事が予想される。TGGの体験プログラムは、海外にいるかのような環境で、実際の場面に近いやり取りがなされるようデザインされている。留学体験が認知レベルと情動レベルにも影響を及ぼし、さらには行動レベルにも変化を生じさせることから、TGGで体験プログラムに参加した学生たちも同様に、認知、情動、さらには行動に何等かの影響を受けるのではないだろうか。

## 5. 調査方法と結果

以上の観察と先行研究から次のリサーチクエスション（RQ1, RQ2）が導かれる。

RQ1. 体験プログラムは、参加者の「コミュニケーション不安」に影響を及ぼすのではないか

RQ2. 体験プログラムは、参加者の認知・情動・行動に影響を及ぼすのではないか  
上記のリサーチクエスションを明らかにするために、次の仮説（H1, H2, H3）を設定した。

H1. TGGの体験プログラムに参加した学生は、参加する前と比較して参加後の「コミュニケーション不安」が低下する

H2. TGGの体験プログラムに参加した学生の方が参加しなかった学生より「コミュニケーション不安」は低い

H3. TGGの体験プログラムに参加した学生の認知・情動・行動になんらかの変化が生じる

仮説1と2を検証するために、McCRosky（1974）によって考案されたコミュニケーション不安を測るアセスメント Personal Report of Communication Apprehension（以降 PRCA 24 と呼ぶ）を用い、大学生の不安度を調査した。PRCA 24 は、「グループディスカッション」「ミーティング」「1対1の会話」「プレゼンテーション」の4つ

の状況に関する不安度を尋ねる 24 項目からなる質問紙である。それぞれの項目については、1:「全くそう思わない」から 5:「とてもそう思う」の 5 件法となっている。PRCR 24 は、これまで繰り返し使用されており、信頼性は高い（笠原, 2006）。本調査では、近藤・ヤン（1996）の翻訳による簡易版を使用した。また、「小グループの討論」を「グループディスカッション」、「集会」を「ミーティング」とするなど、一部大学生にわかりやすい表現に変更を加えた。

調査対象者は、新入生オリエンテーションの一環として TGG の体験プログラムに参加した大学 1 年生 144 名（実験群）と参加しなかった 1 年生 164 名（統制群）である。実験群グループは、約 1 週間のオリエンテーションプログラムのうち、1 日を TGG において、3 時間半の英語によるプログラムに参加した。統制群グループは、キャンパスで行われる約 1 週間のオリエンテーションプログラムにのみ参加した。実験群 144 名のうち、22 名については、参加して 2 週間後にヒアリングを行った。

まず、TGG に参加する予定の 1 年生 53 名について、TGG 体験プログラム参加前の CA を参加前日に PRCA 24 質問紙で測った。新入生オリエンテーション期間のスケジュールの関係から、参加予定 144 名の一部しか実施できなかった。さらに、53 名を含む 144 名に対し、TGG 参加後に CA を測り、比較した（Step 1）。日本人の CA を調査対象とするため、国籍で「日本」と示した回答のみ抽出し、結果的に、参加前の有効回答数は 53 名、参加後は 118 名となった。参加しなかった 164 名に対しても、同じ質問紙を用いて CA を測った。有効回答数は 146 名であった。そして、参加した 118 名と参加しなかった 146 名の CA を比較した（Step 2）。なお、参加する、しない、については、本人の希望ではなく、学科による方針であることを補足しておく。

さらに、参加した実験群と参加しなかった統制群の CA にもともと差があったかどうかについて比較した（Step 3）。実験群の 118 名のうち 22 名については、TGG に参加した 2 週間後に、外国人とコミュニケーションするイメージをテーマにグループディスカッションを行ってもらい、その結果についてヒアリングした（Step 4）。ヒアリングのポイントは、「体験プログラムに参加した前と後で、外国人とのコミュニケーションに関してどのようにイメージが変化したか」である。調査フローおよび回答者の詳細は、それぞれ図 2、表 1 のとおりである。

まず、正規性を確認するために Shapiro-Wilk 検定を行った。その結果、正規性が認められた。そこで、2 つの群を比較するために対応のない  $t$  検定を実施した。仮説 1 「TGG の体験プログラムに参加した学生は、参加する前と比較して参加後の「コミュニケーション不安」が低下する」については、実験群の参加前後の間に有意差は見られず、支持されなかった（表 2）。

図2 調査フロー

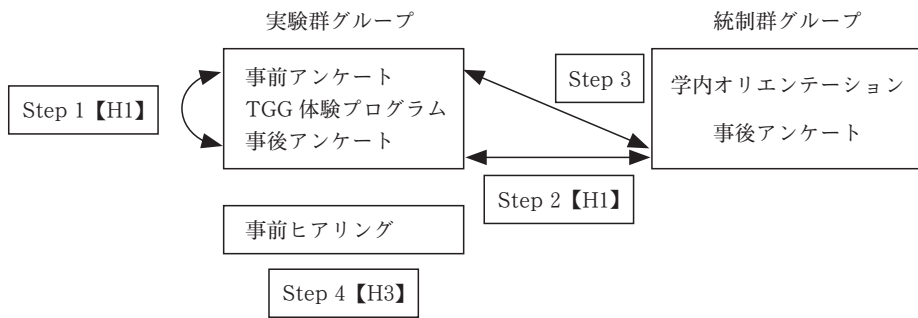


表1 回答者（日本人学生）

	N	年齢（平均）	年齢（S.D）
<b>実験グループ（参加前）</b>	<b>53（100%）</b>	18.23 歳	0.47
性別 男性	30（56.6%）		
性別 女性	23（43.4%）		
<b>実験グループ（参加後）</b>	<b>118（100%）</b>	18.21 歳	0.53
性別 男性	64（54.2%）		
性別 女性	53（44.9%）		
<b>統制グループ</b>	<b>146（100%）</b>	18.18 歳	0.43
性別 男性	92（63.0%）		
性別 女性	54（37.0%）		

表2 実験群の TGG 前後の CA の変化

	N	MEAN	SD
実験グループ（参加前）	53	3.10	.721
実験グループ（参加後）	118	3.01	.756

$t(169) = 0.483, p > 0.05$

仮説1は支持されなかったが、どの場面についての不安度であるか、について詳細に見たところ、プレゼンテーションにおける不安度については、 $p = .05$ に近い数字を示し、他の場面とは異なる傾向を示した（表3）。

表3 各場面における CA の変化

	参加前 平均値（S.D）	参加後 平均値（S.D）	t 値	自由度	有意確率
グループディスカッションにおける CA	2.93 (1.09)	2.91 (1.07)	.072	168	.943
ミーティングにおける CA	3.06 (1.06)	2.98 (1.01)	-.084	168	.933
会話における CA	2.96 (1.13)	2.88 (1.03)	.102	168	.919
プレゼンテーションにおける CA	3.20 (1.21)	3.10 (1.07)	-1.956	168	<u>.052</u>



次に、仮説2「TGGの体験プログラムに参加した学生の方が参加しなかった学生より「コミュニケーション不安」は低い」について差があるのか、確認した。こちらも正規性が認められ、対応のない*t*検定を実施したところ、実験群と統制群に有意差が見られ、本仮説は支持された（表4）。

表4 実験群と統制群のCAの比較

	N	MEAN	SD
実験群（参加後）	118	3.01	.756
統制群（不参加）	146	3.19	.639

$$t(262) = 0.39, p < 0.05$$

ここで、実験群と統制群では、参加前にそもそもCAに差があったのではないだろうか、と疑問がわく。そこで、実験群の参加前53名のCAと統制群146名のCAを比較してみたところ、両者の間にCAについての有意差は、どの場面においても見られなかった（表5）。従って、実験群の学生も統制群の学生も、もともとは同じ程度のCAをもった学生たちであることがわかる。

表5 実験群と統制群の各場面におけるCA（参加前）

	実験群 平均値 (S.D)	統制群 平均値 (S.D)	<i>t</i> 値	自由度	有意確率
グループディスカッションにおけるCA	2.93 (1.09)	2.90 (1.10)	.752	197	.453
ミーティングにおけるCA	3.06 (1.06)	2.97 (1.02)	.213	197	.832
会話におけるCA	2.96 (1.13)	3.00 (1.09)	1.108	197	.269
プレゼンテーションにおけるCA	3.20 (1.21)	3.25 (1.20)	.968	197	.334

最後に仮説3「TGGの体験プログラムに参加した学生の認知・情動になんらかの変化が生じる」を検証するために、実験群22名に「TGGの体験によって何か変化はあったか」について、「1-2-4-ALL」を用い、ヒアリングを行った。「1-2-4-ALL」というのは、まず、ひとりで質問に対する回答を考えたのち、ペアになって共有し、さらに4人一組で共有する。最後に全員の前で発表する、というディスカッションツールである。個人の回答から、ディスカッションしたことをすべて記録にし、提出してもらった。その記録された回答をいくつかのカテゴリーに分けた。その結果、認知および情動において、いくつかの変化を認めることができたが、行動についての言及はなく、行動面における変化については、確認することができなかった（表6）。

表6 実験群の認知, 情動, 行動における変化

認知・情動・行動	カテゴリー	ヒアリングの回答 (22名)
認知	英語・コミュニケーションに関する理解	<ul style="list-style-type: none"> <li>・英語がコミュニケーションツールだとわかった</li> <li>・単語でも通じることがわかった</li> </ul>
	自己に関する理解	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の英語でも通じた</li> <li>・自分の英語のレベルがわかった</li> </ul>
情動	英語・コミュニケーションに対する気持ち	<ul style="list-style-type: none"> <li>・英語の時間に発言することがこわくなくなった</li> <li>・外国人に話しかけることがこわくなくなった</li> </ul>
	外国(人)に対する気持ち	・留学したくなった
		・海外に行きたくなった
		・留学生の気持ちがわかった
		・エージェントの出身国(バングラデシュ)に行きたくなった
行動	—	—

## 6. 体験プログラムは参加者のコミュニケーション不安に影響を及ぼすのか

TGGにおける英語体験学習は、コミュニケーション不安の低下に影響を及ぼすのではないかと、この疑問から、本研究はスタートした。調査結果からは、1日の体験だけでは、不安度を低下させる効果は見られなかった。しかしながら、場面ごとに見ていくと、「グループディスカッションにおける不安」、「ミーティングにおける不安」、「会話における不安」、「プレゼンテーションにおける不安」のうち、「プレゼンテーションにおける不安」に変化が見られた。過去の研究でも、4つの場面のうち、「プレゼンテーションにおける不安」が一般的に最も高い((McCroskey, 1974, 笠原, 2006)。たとえば、1日の体験であったとしても、英語経験学習は、最も不安度が高くなる「人前で発表する」場面に効果的である可能性がある。TGG体験プログラムでは、各セッションの最後に発表する機会が設けられている。これまで英語を使って人前で発表する機会がなかった、または少なかった学生たちが、人前で発表を経験することで、自分にもできた、という達成感が他の場面よりも得られたのではないだろうか。それによって、CAが低下し、これからもできそうな感覚が得られたと考えられる。

このように、達成感が次のパフォーマンスに影響を与える認知的要素を「自己効力感」(self-efficacy)と呼ぶ(Bandura, 1977)。Edwards (2021)は、英語学習者の「自己効力感」を上げるためには、「達成感(mastery of experience)」「追体験(vicarious experience)」「励まし(encouragement)」「不安度の軽減(reduced anxiety)」が重要であると述べる。TGGのエージェントは、常に肯定的なフィードバックを行い、励

まし、不安を軽減するようなフィードバックを行う。また、英語力が同等のメンバーとグループ分けされていることから、他者の発話を「自分にもできる」「自分も同じように間違えたかも」などと追体験した可能性もある。以上のように、体験プログラムに参加し、自己効力感が上がることによって、CA が低下した可能性を指摘したい。

次に、実験群が参加する前に測った CA と統制群の CA にはほとんど差異がなかった一方で、実験群が TGG に参加した後に測った CA と統制群の CA には有意差が見られた。これは、実験群の学生は、TGG に参加したことで、CA が低下した可能性を示す。仮説 1 「TGG の体験プログラムに参加した学生は、参加する前と比較して参加後の「コミュニケーション不安」が低下する」では有意差が見られなかったことで、矛盾しているように思われる。が、実験群の一部の学生にしか、参加前の不安度を測ることができなかったため、有意差が出なかった可能性がある。仮説 1 は支持されなかったが、場面ごとに見ていくと、「プレゼンテーションにおける不安度」においては、変化が見られたことは指摘したとおりである。それらを合わせると、体験プログラムが CA の低下に影響を及ぼした可能性は十分にあると説明できるものである。

最後に、実験群の認知・情動・行動について変化があったか、について説明を試みたい。

異文化に出会ったときに起きる変化について、石井（2013）の示したモデルを参考にする。石井は、「認知」とは、文化に関する知識やものの見方、「情動」とは、異文化に接した際の感情、「行動」は関係性を築く際の実際的な行動と説明する。そして、この 3 つを異文化における重要な「コミュニケーション能力」であると述べる。これは、Spitzberg and Cupach（1984）が提唱した「コミュニケーション能力」の 3 つの構成要素、「知識」「動機」「技能」を異文化という状況に設定して当てはめたものである。本調査で示した大学生 22 名のヒアリングの回答内容を見ると、「認知」「情動」「行動」の 3 側面のうち、「認知」と「情動」の 2 つにおいて変化があったものの、「行動」については言及がなく、行動面の変化については確認することができなかった。つまり、1 日だけの体験プログラムでは、即効的な行動にまで影響を及ぼさないが、その前段階の認知と情動においては変化を生じさせる。「単語だけでも通じることがわかった」（認知）や「発言することがこわくなくなった」（情動）という変化が次の行動の変化につながる可能性は十分にある。実際の行動の変化に現れるまでタイムラグが生じるか、または、行動に変化を起こすためには、さらにハードルが上がり、別の刺激または要素が必要になるのかもしれない。しかしながら、体験プログラムが終了するころには、参加者がリラックスした明るい表情を見せるというのは、本人も意識していないレベルの行動の変化であったとも言えよう。

認知レベルの変化として、「自己理解」がある。「自分の英語でも通じた」「自分の英

語のレベルがわかった」である。「英語ができない」と思っていた自分から「英語ができる」自分へ、また自分の英語力を客観視および相対化する自分である。宮原（2006）は、「コミュニケーション能力」には、「適正な自己理解」が必要と述べる。体験プログラムでエージェントと英語で通じ合えた経験から「内省的観察」が起き、「英語が全然できないわけじゃないよね」といった「抽象的概念化」によって「適正な自己理解」への認知の修正がはかられたのではないだろうか。

この認知の修正は情動にも影響を及ぼすと考えられる。「意外と英語ができる」自分へと自己理解が修正されると、「コンプレックス」は「自信」へとつながる。さらには、次はもっとできるかもしれないといった将来のパフォーマンスへの予測「自己効力感」の向上にも結びつくかもしれない。言語へのコンプレックスは、“Inferiority Complex”とも呼ばれ、言語習得の際の障害となり得る。言語はパワーであり、言語の流暢さが権力関係を決定づける（津田，1990）。つまり、英語を使用している間は、ネイティブスピーカーは「先生」であり、ネイティブでない自分は「生徒」である。このような関係性を認知している間は、「間違いを指摘されるのではないか」「評価されるのではないか」といった心理的不安が働きやすい。しかしながら、ヒアリングから「こわくなくなった」「海外に行きたくなった」のように、コミュニケーションに対する不安感が軽減され、むしろ相手に対して関心をもつようになり、さらには「留学生の気持ちがわかった」など共感を示すようになったのは、情動の大きな変化である。TGGでは、英語スピーカーを「先生」「インストラクター」とは呼ばず、「エージェント」と称する。「エージェント（Agent）」というのは、「仲介者」という対等な関係性を示す。参加者は、英語を話す「エージェント」を対等な関係性にある「個人」と見なし、どうすれば相手と分かり合えるのだろう、協働者としていかにタスクを達成できるのだろう、といった視点でコミュニケーションを体験していったのではないだろうか。

以上からわかることは、TGGの体験プログラムは、情動面に起きるCAに影響を及ぼす可能性があるということである。参加者は、プログラムの開始直後と終了時では、明らかな変化を見せる。その正体は、体験プログラムによって「認知」「情動」が刺激され、CAが低下したことによるものではないだろうか。

## 7. おわりに

本稿の目的は、TGGの体験プログラムはコミュニケーション不安に影響を及ぼすかについて明らかにすることであった。大学行事である新入生オリエンテーションの一環としてTGGに参加する初めての機会だったこともあり、調査人数に偏りがあるなど、調査方法および結果に限界があったことは否めない。しかしながら、調査結果からは、

TGGの体験プログラムには、コミュニケーション不安を低下させる効果があると十分に推測できる。特に、不安度が一般的に高いとされる「プレゼンテーションの場面」での低下が期待される。すぐに4技能が上達したり、コミュニケーションが流暢になったりするものではないが、「認知」と「情動」において変化を生じさせるものであり、その結果として、積極的に4技能の向上に取り組んだり、コミュニケーションを図ろうとする態度に向かわせる可能性がある。

ただ、このコミュニケーション不安の低下は一時的なものなのか、もし、一時的なものであるとすれば、長期的、継続的に低下に結びつくような学習方法にはどのようなものがあるのか、明らかにする必要がある。また、アンケート調査によってコミュニケーション不安の低下が見られたとしても、実際のコミュニケーションの場面ではどうなのか、という疑問もわく。さらに、大学生のみならず、TGGには多くの小学生、中学生、高校生が参加している。大学生と同じ傾向を示すのか、といった点についても今後の課題として考えていきたい。

以上の課題を認識しつつ、日本人のコミュニケーション不安を低下させ、コミュニケーション能力を育成するための方法として、体験プログラムを活用する価値は十分にあると思われる。

#### 《注》

- (1) 日本人が他国と比較してコミュニケーション不安(CA)が高いというのは、Klopf (1984), Pryor 他 (2005) の調査で明らかにされている。また、外国語を習得する際に感じる不安を“foreign language anxiety”と呼び、英語のみならず、一般的に外国語を学習するときに障壁となることがいくつかの先行研究で指摘されている (Chia, S. A., 2021 など)。日本人のCAが他国と比較して高いことから、外国語運用において日本人が苦手意識を取り除くためには、不安度の低下が課題になると考えられる。
- (2) CAとCCの負の相関関係性については、いくつかの調査で明らかになっている。ここでは、代表的なものとして、Rubin, Rubin and Jordan (1997) と Rachmi and Khotimah (2010) をあげておく。
- (3) 例えば、McCroskey, Booth-Butterfield and Payne (1989) の調査では、CAが高い学生ほど中退率が高く、また成績も低い傾向があるとするが、Blume, Baldwin and Ryan (2012) の調査では、GPAと直接関連性が見られなかった。しかしながら、リーダーシップ、多様性への理解などには負の相関関係が見られるとし、CAとパフォーマンスとの関連性には引き続き研究が必要としている。

#### 参考文献

- 浅井亜希子 (1996) 「異文化コミュニケーション教育としてのステレオタイプ研究」『駒沢女子短期大学研究紀要』第29号, 111-120頁。
- 石井敏・久米昭元・長谷川典子・桜木俊行・石黒武人 (2013) 『はじめて学ぶ異文化コミュニケーション』有斐閣選書。

- 笠原正秀 (2006) 「コミュニケーション不安と自己認識との関係性について」『椋山女学園大学論集』第 37 号, 137-152 頁.
- 小林千穂 (2017) 「短期留学の外国語学習モチベーションへの効果」『天理大学学报』第 68 号第 2 号, 1-19 頁.
- 近藤真治・ヤン・インリン (1996) 『コミュニケーション不安の形成と治療』ナカシヤ出版.
- 竹内美由紀・横川絹恵 (2000) 「体験学習による学習効果」『香川県立医療短期大学紀要』第 2 巻, 107-114 頁.
- 津田幸男 (1990) 『英語支配の構造』第三書館.
- 内閣府 『グローバル人材育成戦略』 <https://www.kantei.go.jp/jp/singi/global/1206011matome.pdf> (2019 年 5 月 2 日参照)
- 宮原哲 (2006) 『入門コミュニケーション論』松柏社.
- Blume, B. D., Baldwin, T. T., & Ryan, K. C. (2012) Communication apprehension: A barrier to students' leadership, adaptability, and multicultural appreciation. *Academy of Management Learning & Education, Vol. 12 (2)*, <https://journals.aom.org/doi/abs/10.5465/amle.2011.0127> (2021 年 10 月 17 日参照)
- Brophy, J. (1996) Working with perfectionist students. (Report No. 4) Urbana IL, ERIC Clearing House on Elementary and Early Childhood (ERIC Document Reproduction Service NO. ED 40024).
- Caffery, J. A. (1993) Independent effectiveness and unintended outcomes of cross-cultural orientation and training, In R. Michael Page (Ed.), *Education for the Intercultural Experience*, Yarmouth, Maine: Intercultural Press.
- Chia, S. A. (2021). Overcoming Foreign Language Anxiety (FLA) (part 1) 『城西短期大学紀要』第 38 巻 1 号, pp. 65-78.
- Donovan, L. A., & Maclntyre, P. D. (2004) Age and sex differences in willingness to communicate, communication apprehension, and self-perceived competence. *Communication Research Reports, 21*, pp. 420-247.
- Edwards, M. (2021) Developing Speaking Efficacy Beliefs in Japanese University Students with Repetitive Information Exchange Tasks. 『実践女子大学短期大学部紀要』第 42 号, pp. 25-34.
- Ericson, P. M. & Gardner, J. W. (1992) Two longitudinal studies of communication apprehension and its effects on college students' success. *Communication Quarterly, 40*, pp. 127-137.
- Frymier, A. B. (1993) The relationships among communication apprehension, immediacy and motivation to study. *Communication Reports, 6*, pp. 8-17.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope J. (1986) Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal, 70 (2)*, pp. 125-132.
- 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. pp. 157-169.
- Kolb, D. (1984) *Experiential learning: experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- McCroskey, J. C. (1978) Validity of the PRCA as an index of oral communication apprehension. *Communication Monographs, 45*, pp. 192-203.
- McCroskey, J. C., Booth-Butterfield, S., & Payne, S. K. (1989) The impact of communication apprehension on college student retention and success. *Communication Quarterly, 37*

- (2), pp. 100–107.
- MacIntyre, P. D., & MacDonald, J. R. (1998) Public speaking anxiety: Perceived competence and audience congeniality. *Communication Education, 47*, pp. 359–365.
- Matsuoka, R. (2008) Communication apprehension among Japanese college students. *Pan-Pacific Association of Applied Linguistics, 12* (2), pp. 37–48.
- Pryor, B., Butler, J., & Boehringer, K. (2005) Communication apprehension and cultural context: A comparison of communication apprehension in Japanese and American students. *North American Journal of Psychology, Vol. 7* (2), pp. 247–252.
- Rubin, R. B., Rubin, A. M., & Jordan, F. F. (1997) Effects of instruction on communication apprehension and communication competence. *Communication Education, 46* (2), pp. 104–114.
- Spitzberg, B. H., & Cupach, W. (1984) *Interpersonal Communication Competence*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Wiemann, J. M. (1977) Explication and test of a model of communicative competence. *Human Communication Research, 3*, pp. 195–213.
- McCroskey, J. C., Booth-Butterfield, S., & Payne, S. K. (1989) The impact of communication apprehension on college student retention and success. *Communication Quarterly, 37* (2), pp. 100–107.
- MacIntyre, P. D., & MacDonald, J. R. (1998) Public speaking anxiety: Perceived competence and audience congeniality. *Communication Education, 47*, pp. 359–365.
- Matsuoka, R. (2008) Communication apprehension among Japanese college students., *Pan-Pacific Association of Applied Linguistics, 12* (2), pp. 37–48.
- Rachmi, E. & Khotimah (2010) Reducing public communication apprehension by boosting self-confidence on communication competence. *Health Science Journal of Indonesia, Vo.1* (1), pp. 37–42.
- Rubin, R. B., Rubin, A. M., & Jordan, F. F. (1997) Effects of instruction on communication apprehension and communication competence. *Communication Education, 46* (2), pp. 104–114.
- Spitzberg, B. H., & Cupach, W. (1984) *Interpersonal communication competence*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Wiemann, J. M. (1977) Explication and test of a model of communicative competence. *Human Communication Research, 3*, pp. 195–213.

(原稿受付 2021年10月26日)