

科学研究費助成事業 研究成果報告書

平成 30 年 6 月 15 日現在

機関番号：57701

研究種目：挑戦的萌芽研究

研究期間：2015～2017

課題番号：15K12928

研究課題名(和文) 不安心理に対応した英語表現授業によるアサーティブ学習ストラテジーの構築

研究課題名(英文) the development of a learning strategy with assertiveness and social skills focusing on the foreign language anxiety

研究代表者

坂元 真理子 (SAKAMOTO, Mariko)

鹿児島工業高等専門学校・一般教育科・准教授

研究者番号：60370061

交付決定額(研究期間全体)：(直接経費) 1,600,000円

研究成果の概要(和文)：高専生の外国語学習に伴う不安心理の内部構造を明らかにした。学習者は教室内の人間関係に不安を感じているが学習が進むと「コミュニケーションは練習すれば上達する」一方「座学の授業形式の方が良い」と考えることが分かった。ソーシャルスキルについては視察調査から社会性育成の支援体制や技術への示唆を得られた。それらを基に学習者が自ら英語でコミュニケーションを行う頻度を高める事を目的とし外国の高校と2つの協働プロジェクトを行った。学習者のやる気や期待が不安を上回る内容にし、内容に役立つ基礎・話し合い・発表活動、ソーシャルスキルのメタ活動を併せて行うことで、学習者は動機を維持しつつ積極的に参加できた。

研究成果の概要(英文)：The findings from the factorial analysis, English learners from jr.-high considered English communication was the activity which occurs only in classroom, and they felt anxiety to the relationship with classmates rather than the English learning level. Older students felt their fluency would be improved with practice. As for the knowledge about the development of social skill training, we learned about the facilitation systems and skills with the interviews and observation to the educational institutions as NTI Stockholm and centers for immigrants. We carried out 2 joint projects with the teachers in NTI to increase learners' motivations and willingness to communicate so that they overcome the anxiety. We developed the basic training menus and performance tasks, and carried them out in the projects too. As the results of them, the learners could complete the projects with high motivations and interests, and they could perform all the tasks with reducing the foreign language anxiety.

研究分野：第二言語習得

キーワード：英語コミュニケーション ソーシャルスキル 外国語不安

1. 研究開始当初の背景

(1) 外国語不安(foreign language anxiety)

外国語学習者が標的言語の習得過程やコミュニケーションの際に感じる不安は「外国語不安(foreign language anxiety)」と呼ばれ、従来は学習者個人の性格や適性の一部として捉えられてきた(例: Scovel, 1978)。しかしその一方で、この「外国語不安」は外国語学習者に普遍的に起こる現象として心理学や応用言語学の分野で研究が進められてきた背景がある。「外国語不安」は、学習者の個性や言語学習への適性、外国語の語学的成績や習得の度合いとは関係なく、ある状況下に置かれると誰にでも起こりうる不安であり(Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986)、社会評価不安(他者からの評価に対する不安)や状態不安(場所や状況がもたらす不安)などの一つである「言語不安(Language Anxiety)」として認識されるのである。これについて更に Horwitz らは学習者の外国語学習、特に学校での学習活動に起因する不安の測定尺度として、外国語教室不安測定(Foreign Language Classroom Anxiety: FLCAS)を開発し、学習者は外国語で話す活動と聞く活動に特に不安を感じ、また外国語で話す活動では不安が大きくなるということを示した。

MacIntyre らは一連の研究(MacIntyre and Gardner (1991), MacIntyre (1994), MacIntyre, Dörnyei, Clément, & Noels (1998), 他)の中で、第2言語でのコミュニケーション行動に伴う心理的側面についての研究を行った。MacIntyre and Gardner (1991) は外国語不安に認知心理が大きく影響することを示唆し、インプットや認知の段階で不安感を刺激する要因について調査した。また、McCrosky and Richmond (1991) は外国語不安に対し、認知心理学的視点に基づきコミュニケーション行動の面からの研究を行った。彼らはコミュニケーション行動に影響を及ぼす学習者個人の特徴として、学習者が自らコミュニケーションをとろうとする頻度を示す Willing to Communication (以下 WTC) という概念について論じ、その中でコミュニケーション不安という「他者との会話あるいは会話への不安の中で生成される個人の恐れや不安感(McCroskey, 1977, 1984)」は学習者の行動を決定する要因の一つとなると述べた。彼らはコミュニケーション不安の WTC への影響を分析し、学習者のコミュニケーション不安の程度は WTC の程度を測定する指標たりうるとした(McCrosky and Richmond, 1991:27)。

MacIntyre (1994) では、WTC に正の影響を与える要因として自尊心やコミュニケーション能力に対する認知、負の影響を与える要因として内向性やコミュニケーション不安をあげている。MacIntyre, Dörnyei, Clément, & Noels (1998) では、学習者の第二言語 WTC に潜在的影響を与える社会的要素や個人的

特性という複数の要因についての包括的モデル(WTC モデル)を提示している。このモデルにおいて、WTC に影響を与える状況的要因として「コミュニケーション行動」「行動の意図」「状況不安」、安定的要因として「動機傾向」「認知的状況」「社会的・個人的状況」などをあげている。そして、学習者の第二言語使用における目標を言語能力的な意味での到達度(proficiency)ではなく、第二言語での WTC の獲得に設定することを提案した。

Yashima(1998) は日本の大学生の母語 WTC について調査し、彼らの WTC が米人学生の WTC よりも低いことを明らかにした。Yashima (2002) は日本の学習者の英語 WTC と学習動機の関係について調査し、動機が高い学生はコミュニケーションへの自信と WTC も高い事を明らかにした。

(2) 日本の教育現場における特殊教育と発達障がい者支援の方針と事例について

平成 28 年 4 月、「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律(障害者差別解消法)」が施行された。これにより、障害を理由とする不当な差別的取扱いの禁止や合理的配慮の提供が法的に義務ないし努力義務とされ、大学等でも一定の取り組みが求められることとなった(日本学生支援機構, 2018, p.191)。その取り組みの中では学習面だけでなく対人関係や社会性の発達への支援において、カウンセリングやソーシャルスキルトレーニング、授業や実験実習、評価に関する合理的配慮を含めた包括的支援が行われている。福岡大学では支援対象者の対人関係スキル向上のために、学習・コミュニケーション・ストレス対処・就職活動に必要なスキルについて数回のセミナーやカウンセリングを通し包括的な支援を行っている(国立特別支援教育総合研究所, 2007, p.68)。九州ルーテル学院大学の事例では大学教員による授業中の対応として、板書やノートテイキング、レポートの書き方の指導や、グループワーク場面での支援を行っている(同, pp.74-75)。

中学校、高等学校、工業高等専門学校(以下、高専)など学級制度下にある学校では、主に学級担任が主軸となり校内委員会や特別支援教育コーディネーター・保護者等校外の支援者と連携を取って支援を行っている。平成 20 年度の文部科学省調査では、特別支援教育コーディネーターの指名率は小中学校とも 99%を超えるが、多くの場合担任との兼務であるため両立が難しく、複数指名する学校も増えているという指摘がなされている(奥住, 2009, p.26)。奈良高専の事例では学級担任を中心に校内(特に教務)委員会との連携を軸に、心理カウンセラーに支援のあり方や個別指導の実際について意見を求めている。また保護者のニーズを把握し理解するために学級担任が窓口となって連絡を取り、必要時には複数の教職員が保護者と連携できるようにしているといった報告がなさ

れている(国立特別支援教育総合研究所, 2007, p.18)。

通常学級での支援の取り組みでは、校内の組織の各担当者が連携を取って支援を行っているものの、実際に支援が必要な場面での具体的な対応をはじめ情報共有や担当者間の連絡について全般的に学級担任が中心となっている。このため対象者が学級に複数いる場合等は学級担任の負担が大きくなり、学級担任に連携の主軸と業務が集中するため、支援の程度が教員の支援方法以前の基本的指導技術や方針、他の業務との兼ね合いに左右される場合もあると考えられる。

2. 研究の目的

(1) 学習者の外国語でのコミュニケーション能力習得およびその意欲を阻害する情意的要因(外国語不安)の内部構造について明らかにする。

(2) 学習者が不安から解放され外国語で伸び伸びと自己表現ができることを目指し、心理的阻害要因の除去・克服と外国語コミュニケーション能力の習得を支援するための教授法及び教材や授業活動を開発する。特に学習者の外国語コミュニケーション上の社会性を発達させることを目指し、ソーシャルスキルを取り入れた授業や教授法について模索と実践を行う。

3. 研究の方法

(1) 2015年度及び2016年度の調査では工学系学科に所属する英語学習者の英語の授業やコミュニケーション活動に伴う不安心理の構造について調査し明らかにすることを目的としている。そのために、対象となる学習者にアンケート調査を行いその結果を統計的分析を行なうことにより、学習者の不安心理を構成する潜在的因子と学習への態度や意識について統計的分析を行なった。

(2) 1(2)の状況を踏まえ、学校現場や自治体において、特に大人の学習者で対人関係やコミュニケーション面での支援を行っている施設への視察と調査が必要とされた。研究者らは、スウェーデンやフィンランドといった北欧諸国においては校内と校外での組織の連携と各担当者の分業が進んでいるほか、通常学級での授業内・授業外活動における支援が一般化しているとの情報を得た。また、特にスウェーデンでは移民の受け入れに伴い、大人で知的能力を十分に有している人が再社会化していくという状況があり、異文化社会の中で大人の学習者が外国語でコミュニケーションスキル獲得の過程を調査する機会を得ることができた。1)日本人補習校(スウェーデン校)2)NTI Stockholm(高等学校)3)Gårdesskolan(小中一貫校の中にある特殊学級)4)多文化センター(移民が多い地域の中にある地域交流センター)5)Sigtuna Folkhögskola(特別教育学校)6)SFI(移民センター)7)Tehtaankatu(特殊支援教育を専門

領域とする校長が学校を運営している小学校)の施設視察と支援関係者及び対象者、在住者にインタビューを実施した。

(3) (1)と(2)の調査結果を踏まえ、有効と思われる方法を授業活動に取り入れた。NTIの教員と連携して実際の交流場面や疑似コミュニケーション活動を実施し、それと同時進行で活動を活性化させ心理面及び学習面での支援とするために、調査結果に基づいた学習活動を実施した。

4. 研究成果

(1) 中学校卒業時の学生と高専でのコミュニケーション活動を取り入れた英語学習が進んだ状態の学生(2-7年生:本科2-5年生及び専攻科1,2年生)の外国語不安の内部構造を調査した。4件法を用いた全70項目から成る質問紙法を行い、因子分析(斜交回転:バイコーティミン基準)を実施した。使用項目はYoung(1990), Ely(1986), Horwitz, Horwitz, & Cope(1986)の項目を日本語訳したものに日本人の英語学習者の心理状況に関連があると考えた項目を加えた。質問カテゴリと内容は1)コミュニケーション不安(コミュニケーションの場面で話したり聞き取ったりする事、母語話者への恐れや不安)2)否定的評価への恐れ(外国語の授業で低い評価を受ける/恥をかく/緊張する事への恐れや不安)3)テスト不安(外国語テスト/試験/試験勉強への恐れや不安)である。項目の信頼性についてはクロンバックの信頼性統計量で $r = .88$ を得た。

因子分析の結果から、中学校卒業時の英語学習者の不安心理の構成要素について「外国語教室コミュニケーション不安」「教室社会化不安」「学習内容の難易度への非不安」の3因子を抽出した。一方、高専2-7年生の潜在的因子については「外国語教室コミュニケーション不安」「外国語教室社会化不安」「コミュニケーション練習への意欲」「典型的な座学としての授業形態を好む傾向」の4因子を抽出した。分析の結果において、コミュニケーション不安・教室不安・母語話者不安が同じ因子内で抽出されたという、先行研究では観察されてこなかった結果を得た。この結果は、学習者にとって授業での不安とコミュニケーションで感じる不安、母語話者不安を潜在的に同種の不安と捉えていることを示唆しており、英語コミュニケーションを社会の中で行われる生きたコミュニケーションというよりは授業で英語を使って話す活動と捉えていると考えられる。日本というEFL(=第2言語ではなく外国語として英語を学習する)環境下では、学習者にとって英語コミュニケーションや学習機会、母語話者とのコミュニケーションはほぼ学校や学習塾等の授業の中だけで起こっていることを考えると、学習者が「英語コミュニケーションとは教室で教師やALT、留学生、英会話教室の講師、生徒と英語で行う活動のことだ」という潜在

的印象を持つのは想像に難くなく、それは日本もしくはEFL環境の英語学習者が持つ特徴と捉えられるであろう。また、2-7年生の学習者が教室での英語コミュニケーションとクラス内での社会性に不安感を持ち、不安を感じにくい典型的な座学を好む傾向はありながらも、練習すればコミュニケーションスキルを習得することができると考えているという結果からも授業形態や授業内活動の方法論について有意義な示唆を得ることができた。

分析結果で示された英語学習者の心理状況を踏まえた上でWTCを上げるための実践を提案する。まず学習者が既に感じている、教室でのコミュニケーション不安と教室での人間関係と社会性への不安を練習と慣れにより克服させるため、言語活動中に不安以外の心理状況に集中させて相対的に不安を少なくするようなタスクの工夫が考えられる。題材と目的を学習者にとって「面白い/意味がある/やってみたい/どうなるか試してみたい」等、期待が不安を上回るものに設定するか、「どうしても遂行しなければならない/重要性が高い」等、緊急性や重要性の高さが不安を上回るものに設定する。一方で、タスク遂行に有用な基礎的言語活動を複数用意しそれらをタスクと並行で行う。これを教室や自宅で自己練習ができる形式にしておくことで学習者は初めから不安が小さい状態で練習を行える。タスクと同じメンバーでのペアやグループでの言語活動も加えておくことでタスク遂行という目的を共有できると共に、回数を重ねる内にまず決まった相手とのコミュニケーションに慣れ、徐々に不安を減らせることが期待できる。

(2)日本人の英語学習者 191名(高専2年生)に対し、英語コミュニケーションへの自信と不安、英語学習動機、英語の授業活動への意識との関連性について調査を行った。英語コミュニケーションへの自信を4件法で質問した他、4(1)と同じ項目と方式で質問を行った。その後、自信がある学生と無い学生間で「外国語学習への不安感」「英語の授業内活動の好悪」「英語学習と授業への意欲と態度」「日本語が話せない英語話者とコミュニケーションを行う時の不安感」という4つの要因で回答に差があるかどうかについて2要因分散分析を行なった。分析の結果、英語コミュニケーションに自信がある学習者は無い学習者よりも動機が高く不安が低かったが、授業活動への参加の程度や活動内容への好悪には差が無いことが明らかになった。学習者のWTCを上げるために授業活動で鍵となるのは、授業内活動の種類や活動内容そのものについての好悪よりも、授業活動時に感じる学習者の自信や不安感といった情意的側面であることが示唆された。つまり、具体的実践場面への提案としては、学習者の自信を育て不安感を失くすように、適切なフィードバックや活動の機会を与えることが重要であ

る。例えば上手く行った時は肯定的な言葉がけを行い、上手くいかなかった時には具体的に有用なアドバイス及び修正の時間と共に次の機会を与えろといったことが学習者のWTCを上げるために有効であると言える。

(3)スウェーデン及びフィンランドの教育現場における特殊支援と大人の外国語学習、社会化についての視察とインタビュー調査を実施し、例えば次のような知見を得ることができた。

1)スウェーデンの障がい者特別支援は、政府主導の Elevhä という制度の中で行われており、支援チームの構成員は校長の権限によって決められる。NTI では支援チームの構成員は校長、スクールカウンセラー、養護教諭、保健士(精神科医)、進路指導の教員、担任であり、全員が常駐の教職員である。学級担任は担任を専任し、学級担任を支援が必要な生徒のケアを含めた学級運営に集中させている。個々の支援対象者について隔週でミーティングを開き、生徒の様子や支援内容についての確認を行っている。語学科目は発表活動やグループワークが多い分支援や合理的配慮が特に必要となり、教科担当者に具体的方法を提案することがある。教科担当者はこれを受けて生徒と直接話し合い、練習や評価の方法を工夫することになる。対人面や授業内での問題を回避・解決するための方略は専門家である保健士がアドバイスすることが多く、また保護者との連絡は通常はスクールカウンセラーが行いチームとの連携をとる。対象者と保護者は支援チームの誰にでも直接相談を行う事ができ、校長室はそれに対応して学校正面玄関近くに設置されている。支援状況は政府機関から毎年査察と評価をされる。NTIの校長によると、この支援体制は生徒の能力を開花させるのに必要で有効な手段である。つまり、支援が必要な生徒は独自の潜在的能力を持っており、それを開花させる事ができればそれが彼らの卒業後のキャリアのためになると同時に進学率向上や受賞等が学校の実績にもなり、教育実績としての評価も高くなる。支援が必要な生徒を通常学級の中で十分に支援ができれば特殊学級や施設を設置することに伴うコストのカットにもつながる。それらが総じて学校のマネージメントのためになるという考えから、学校運営の予算の20%あまりをこの支援制度に充当している。

2)小中学校や高校、移民センター等で視察した全ての施設で支援対象者と支援担当者の両方に現場での具体的な支援状況についてインタビューを実施した。対象者は自分が困っている事や症状、時には自身の障害についての知識をある程度有している場合もあり、それについて話しあったり克服への具体的アドバイスを提示したりすることが有効だと支援者と対象者双方が経験的に感じていた。例えば対人関係で問題があった場合、後でその時の状況や理由、打開策についてピク

チャーキューを用いて話し合い、適切な行動について気づきを促す事が改善につながるなどである。また挨拶や話すきっかけ等日常的な場面では対象者は体調により反応が揺れる場合があるが、変わらず同じ行動の機会を与え続けることにより次第に行動を改善することができるようになる。これらの活動は学習者の外国語コミュニケーション習得のために有効な方法として取り入れられる。つまり、学習者が外国語で社会性を学ぶ場合には外国語でのインプットと疑似コミュニケーションによる活動だけでなく、同時にソーシャルスキルについてのメタ認知的活動による理解がソーシャルスキル獲得の促進に有効であることを示唆している。

(4) 4(1)(2)(3)の成果をまとめ具体的な授業活動に取り入れたのが、ソーシャルスキルトレーニングを取り入れた、スウェーデンの学校とのコラボ授業を通じた共同プロジェクトで、NTI のゲーム制作及び日本語の科目と高専2年生の英語の授業における授業内コラボレーション活動である。この2つの活動ではまず、学習者のWTCを上げることを目的として、「やってみたい、どうなるか試してみたい」という期待感と動機が英語コミュニケーションに伴う不安感を上回るような活動内容を提示した。また、4(1)で「コミュニケーション練習への意欲」「教室社会化不安」「典型的な座学としての授業形態を好む傾向」という潜在因子が抽出されたことから、実際のコミュニケーション場面での不安を少なくし自分で練習できる、コミュニケーション場面に役立つあるいは基礎となる、ワーキングメモリを増やすための活動や作文活動、文脈や談話を意識させる活動を同時に取り入れた。活動中のやり取りの中で学習者は相手の意図と自分の主張について高次の理解と適切な表現を行う事が必要になり、それについて授業内でグループワークと発表活動を通して学習することができた。NTI のゲーム制作の科目と高専の英語の科目の協働活動では、日本の英語学習者が英語で企画したゲームをNTI の生徒が制作するという内容のものである。日本の英語学習者は企画書を採用してもらうために相手が「良い企画書」だと思えるようなものを提示しなければならず、また、企画書が選考される過程や制作の過程で質問や変更についてのやり取りが何度も必要となるというものであった。一方、NTI の日本語の科目との協働活動では、双方が外国語の科目であることから、学習者の外国語コミュニケーション不安を少なくしつつWTCを上げることを目的とした工夫が行われた。外国語の学習としては直接話す活動を取り入れることが最終目的となりがちであるが、双方の学習者のニーズや性格から、直接話す活動にこだわらず、学習者同士が活動が終わっても個人的に交流しあえることを目的とし、「外国に友達を作れる」という活動を設定した。双方の学習者が相互に相手の

国(地域)への旅行計画の企画書を標的言語で提出し、企画書から具体的に旅程表や見積書を作る過程の中でメールやアプリを通して完成するまで何度もやり取りを行った。

これらの活動を通して学習者は、興味のある課題について実際にコミュニケーションを行いながら相手と協力して大きなタスクを遂行するためにソーシャルスキルについて練習し駆使する機会を得ることができた。またその一方で、ソーシャルスキルについて模索するグループワーク・発表活動と、個人でできる基礎活動や練習といった小さいタスクを何度も行うことにより、不安感を少なくすることができた。また、どちらの協働活動においても、最終的に相手と協力することによって制作されたコンテンツを手にすることができたことや、最終発表会の実施と礼状の作成を行うことが達成感にも繋がったのではないかと考えている。

(5) ドイツ語学習者の外国語不安の内部構造と研究成果を取り入れた授業の実践

4(1)と同じ方法で初修ドイツ語学習者(学習歴1・2年, A1~A2 前半レベル)の外国語不安の構造について2015年から4回調査した。新しく外国語学習を始める1年目の学生のクラスの雰囲気は普通、期待に満ちて活発だが、英語学習者と同じく外国語不安は初修外国語のクラスにもはっきりあることが確認された。この不安は1年後には解消されているので、下記の不安緩和活動には効果があるのかもしれない。ドイツ語学習者は英語学習者と違い、1年目で分離していた「教室不安」と「コミュニケーション不安」の因子は2年目では未分化となった。英語学習者が学習を進めるに従い「教室の外の現実で英語を使う」というイメージを持つに至ると逆に、1年で科目履修を終えることの多いドイツ語学習者は学習が進むと「現実にドイツ語を使う」というイメージをなくしていくのかもしれない。そうであれば各大学・高専で行われているドイツ語圏への学生派遣補助などは学習にリアリティを与えるために不可欠であろう。

研究期間を通じて外国語不安を緩和する活動を取り入れた授業を行い、その方法の提案も調査結果の報告と併せて紹介している。不安緩和活動は傾聴、共感、鸚鵡返し、ペーシング、内観、身体活用の活用、フォーカシング等古くからある心理ケアの技法や移民・難民の子供の教室でのトラウマケアのプログラム等を参考にしている。実践的活動は常時報告し参考にしてもらうのがよいと考えHPを開設した。研究期間終了後も言語活動のアイデアを公開する予定である。

<引用文献>

Ely, C. M. (1986) An analysis of discomfort, risktaking, sociability, and motivation in the L2 classroom, *Language Learning*, 36(1), 1-25.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986), Foreign language classroom anxiety, *The Modern Language Journal*, 70, 125-32.

MacIntyre, P. D. (1994) Variables underlying willingness to communicate: a casual analysis, *Communication Resesearch reports*, 11, 135-42.

MacIntyre, P. D., Dörnyei, Z., Clément, R., and Noels, K. A. (1998) Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of confidence and affiliation, *Modern Language Journal*, 82, 545-62.

MacIntyre, P. D. and Gardner, R. C. (1991) Language anxiety: Its relation to other anxieties and to processing in native and second languages, *Language Learning*, 41, 513-34.

McCrosky, J. C. and Richmond, V. P. (1991) Willingness to communicate: a cognitive view. In M. Both-Butterfield (Ed.) *Communication, cognition and anxiety*, 19-44, Sage.

Scovel, T. (1978) The effect of affect on foreign language learning: a review of the anxiety research, *Language Learning*, 28, 129-42.

Yashima, T. (1998). Willingness to communicate in foreign language: A preliminary study, *Kansai University Journal of Informatics*, 9, 121-134.

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

Young, D. J. (1990) An Investigation of students' perspectives on anxiety and speaking, *Foreign Language Annuals*, 23(6), 539-553.

奥住秀之, 発達障害児の学校における配慮・支援「教育と医学」2009, 11月号, pp. 24-31
独立行政法人国立特別支援教育総合研究所編著, 2007, 「発達障害のある学生支援ケースブック - 支援の実際とポイント -」
独立行政法人日本学生支援機構, 障害のある学生の就学支援に関する検討会報告(第二次まとめ), 「合理的配慮ハンドブック」2018, p.191

5. 主な発表論文等

〔雑誌論文〕(計 1 件)

坂元真理子, 日本人外国語学習者の外国語不安に関する研究: 工学系学科の学習者の英語学習と英語コミュニケーションでの不安心理に焦点を当てて, 日本教科教育学会紀要, 査読中

〔学会発表〕(計 8 件)

Sakamoto, M., A study on Language Anxiety and self-confidence of Japanese

English learners in the process of learning English in classroom, *Proceedings of The 7th International Conference on Social Sciences and Business*, 2017, 査読有, pp.152-161

坂元真理子, 保坂直之, 日本人外国語学習者の外国語不安に関する研究, 日本教科教育学会第42回全国大会日本教科教育学会全国大会論文集, 2016, pp.98-99

坂元真理子, 保坂直之, 日本人外国語学習者の外国語不安と学習意欲に関する研究, 日本教科教育学会第41回全国大会日本教科教育学会全国大会論文集, 2015, pp.162-163

保坂直之, 外国語不安に対応した授業の例, 第48回高専ドイツ語教育研究会, 東京ドイツ文化センター, 2018

保坂直之, 坂元真理子, 初級ドイツ語を1年間履修した学習者の不安心理, 第69回日本独文学会西日本支部学会, 山口大学吉田キャンパス, 2017

保坂直之, 坂元真理子, 初修外国語(ドイツ語)学習者が感じる外国語不安の変化, 第7回日本独文学会関東支部学会, 東京理科大学野田キャンパス, 2016

保坂直之, 坂元真理子, 初修外国語教室での学習者の不安心理, 第46回高専ドイツ語教育研究会, 東京ドイツ文化センター, 2015

保坂直之, 坂元真理子, 第2外国語学習者が感じる外国語不安と学習意欲に関する研究, 第47回高専ドイツ語教育研究会, 東京ドイツ文化センター, 2015

〔開設ホームページ〕(計 1 件)

empathisches (保坂直之)
<http://2pappel.n.jugem.jp>

6. 研究組織

(1) 研究代表者

坂元 真理子 (SAKAMOTO, Mariko) 鹿児島工業高等専門学校・一般教育科・准教授

研究者番号: 60370061

(2) 研究分担者

保坂 直之 (HOSAKA, Naoyuki) 鹿児島工業高等専門学校・一般教育科・教授

研究者番号: 80280501