

Why Has the "Qualitative View "Become Necessary in Current CLT-Based English Education?

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2016-07-01 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 千田, 誠二 メールアドレス: 所属:
URL	https://otsuma.repo.nii.ac.jp/records/6363

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 International License.



CLT 時代の英語教育学研究に 「質的な見方」が求められる背景とはなにか

千 田 誠 二

1. はじめに

外国語教育学の分野では、海外のメジャージャーナルをはじめ、日本国内でも質的研究を扱った論文の数がますます増加している。ワークショップやシンポジウムではその実践方法への関心だけでなく、なぜこの研究方法が注目されるようになったのかその背景を問う声も多く聞かれるようになった。社会学、看護学、心理学等の分野で広がりを見せてきたこの質的研究は、人間との関わりにおける本質的な共通の課題を示しているのかもしれない。本稿において質的研究が外国語教育分野においても注目を集めるようになった背景を理解することは、現代の英語教育現場の複雑化した課題を十全に捉え、解決を考えていく上で有益であると思われる。

2. 頻発して出される英語教育改革案の根底にあるもの

英語学習についての全国調査結果では、中高大を通じて英語科目に苦手意識を持つ学習者の割合は 60% 前後であると報告されている（ベネッセ, 2008, Tsumura, 2010 など）。平成 14 年に文部科学省（以下「文科省」）によって「英語が使える日本人の育成」構想が出され、「実践的な英語コミュニケーション能力の育成」¹の重視が謳われた。いわゆる Communicative Language Teaching（以下 C L T）である。2002 年から小学校外国語活動の導入、近年の学習指導要領改訂に基づいて高校における英語で授業を行うことの推奨、大学入試へ TOEFL 試験導入、そして英語教師への留学義務づけなど、多様な英語教育対策案が出されてきた。

これらの対策案の根底に、英語学習の場に“authenticity”（自然な言語環境や場面）が必要との考えがあることが伺える。第二言語習得研究（SLA）の見地から説明すれば、言語への気づきや発話の力を育成するには、意味処理を伴う多量の「インプット処理」が必要である（Krashen, 1982., Krashen and Terrell, 1983., VanPatten, 1996）ということになる。インプットを多くすれ

ば、特定言語項目に触れる頻度との関係から習得が促進される (Goldschneider and DeKeyser, 2001 参照) であろうし、後の文産出に必要な創造性が育成される (浦野, 酒井, 渡邊, 1995) と考えられる。第二言語習得分野でのこのような見地を現場に反映したい意図は少なからずあるのではないだろうか。

3. 英語教育学の移り変わりから見た CLT 時代の今日的課題

しかし、これまでの制度的な改革の試みがうまくいっているとはいいがたい面がある (Miyahara, 2015)。Taguchi (2005) は、高校英語教師 92 人の oral communication class を観察し、その活動内容・構成などを分析した。それによると、ほとんどの授業がリスニングドリルと対話練習中心に行われているとし、生徒らによる意味交渉や自己表現活動などはほとんどなかったと報告している。Miyahara (2015) はこの調査結果について、CLT のティーチングスタイルへの教師の理解不足が原因との見解を述べている。そもそも「英語シャワーを浴びさせる」というやり方は、日本の学校英語教育においてはなじみがあるものとは言い難かった。なぜ、学校英語教育現場で英語でのやりとりはあまり実践されてこなかったのでしょうか。

従来英語教育では「文法・訳読式」が主流であったが、戦後になってオーラルメソッドやオーラルアプローチなど音声面による言語活動が取り入れられるようになった。「刺激 - 反応」によって言語習得が成り立つという構造主義言語学の考え方を前提としたこれらの教授法は画期的と言われ、言語構造の口頭反復練習が授業の中心活動となった。教師やテープ (CD) の音声で英文を聞いたあと、個別あるいは集団で読み上げるパターンプラクティスの光景が英語授業の象徴となった。この種の活動は、手順・構成が明快で、教師にとっても実践が容易であった。評価方法も比較的単純であり、学習者にとっても達成感が得られやすかった。そういう意味では、利便性が高い方法であった。

ところが後になって、「言語の獲得は反復・定着によってなされる」という考え方が見直され、「言語が習得されていく過程自体」が注目されるようになった。とりわけ言語活動における「意味処理」が重要視されるようになった。文法形態素の習得順序や、発話の土台となる「意味の理解処理」の観点からインプットの重要性が叫ばれた (Krashen, 1982., Krashen, S and Terrell, T D, 1983)。同時に、聞き手にとってわかりやすく修正されたインプットの質

に焦点を当てた elaboration (Yano, Long, Ross, 1994., etc), discourse marker (Chaudron and Richards, 1986), Topic Reinstatements (Chaudron, 1983), thematic-structure (Parker and Chaudron, 1987) などの研究が盛んに行われた。また同時に、インプットだけで言語習得が進むという見方ではなく、インタラクションにおける訂正フィードバック等の「調整」こそが言語習得を促進するという主張 (Pica and Doughty, 1983, 1985, etc) や、アウトプット仮説 (Swain, 1995 etc) などの提唱がなされていった。

これらの理論的發展は一定の評価を受けながらも、集団授業下への適用は難しいという見方もあって、新しいクラスルーム・リサーチの流れが強くなっていった。中でも学習者の「ビリーフ (信念)」や「英語学習不安」は、実践的コミュニケーション能力重視が提唱されて以来、特に重要な研究テーマの一つとなってきた。例えば、目標言語の発話、年齢、学習形態、学級、自己概念、などにまつわる「英語学習不安」(佐々木, 1993; 久保, 1999; 八島, 2003; 野口, 2006; 重迫・吉田・三浦, 2008; 島村, 2011) が、教師－学習者双方の動機や目標にある「ズレ」によって生起していることが伺えた。あるいは、CLT を実践する教師が、学習者のモチベーションによって教え方を変えてしまうとの課題も示された (Ushioda, 2009)。両者は相関関係の形で影響し合っているという主張である。

このように、インタラクションの有用性が早い時期に唱えられながらも、以後研究対象が学習者要因の細部へ際限なく入っていくのを見ると、CLT 活動の成立がそれほど容易ではないことがわかってくる。要因を細部に分けて解明しようとする一方で、「事象が成り立っていく過程」を動的に見ることが可能とする新たな研究方法が求められるようになったのである。

4. 新しいモノの見方が必要とされる今日の英語教育

Norton (2013) は、「言語習得はアイデンティティ形成の過程である」という新しい考え方を示し、外国語習得の場を「社会相互の環境」という視点で見るとすべきだと主張した。また、佐々木 (2015) も “science envy” という表現を引き合いにして、第二言語習得研究の注目が「言語習得における認知的活動」の側面ばかりに偏っていたことを批判した上で、①置かれた社会文化的環境に影響を受ける ②学習者自身こそが意思を持つ発達の当事者である、という「個と社会相互作用」の見方を紹介した。Ushioda (2009) もモチベーション

ン研究において、学習者とは環境と複雑に相互作用を伴う存在と述べている。教室のような言語学習環境は真空の場ではなく、学習者は学校の立地や建物、環境、教師－生徒の関係性、パーソナリティ、男女比などのクラスを構成する要因、教科書タイプや難易度、教師の教え方、学力や体調などの個別要因、デジタル時代の生活の変化など、さまざまなものに影響されているとされる。

学習者を取り巻く環境以外にも、CLT 活動における対話形態の特有さもその成立過程に複雑さを与えている。CLT のような、意味を重視する言語活動においては、特定の言語項目の習得を想定していない「非構造」の会話 (LTF: Less-Task-Focused) がしばしば生じるという指摘がある。意味のやりとりが中心となった場合に、対話は予測不能で即興的な性質が出てくるのである。藤井 (2011) は、タスクを進行していない時の学習者間の対話に出現した言語項目について、事前に練られた対話練習を通じてよりも高い記憶を保持していたという研究結果を紹介した。このような、LTF の authenticity は魅力でもある。が、反面そのような状況は「学習者の注意が、言語項目から周囲のコミュニティへの対処や人間関係にシフトする」(Hellermann, 2009) という言語認知処理以外の側面が出てくるとの指摘もあり、CLT の実践は複雑な状況変化を伴うものと予想される。Authentic、あるいは非構造の場面を提供することは学習者にとって新鮮な場合もあるが、そのようなタイプのインタビュー調査に例えてもわかるように、教師には高いレベルの対処力が要求されている (竹内・水本, 2003) ことになるのである。

これらの視点から、CLT に見られる教室現象は従来よりも「予測・把握しづらい対象」になってきたと言えるのではないだろうか。そして、目の前の学習者や彼らの置かれている状況を見る行為をつい避けがちになる (舘岡, 2015) という教師の一般的傾向が加わると、学習者理解はますます困難なものとなるだろう。「対象を深く質的に捉える」研究の在り方は、このような問題意識のもとに出てきたものと考えられる。

5. 質的に英語学習者を理解することとは

目の前の状況把握が十分でないままに他の教師のやり方や実証結果をやみくもに自身の実践の場に適用しようとしてしまうことはないだろうか。一時的にうまくいっても本質部分で状況が改善されないとわかると、また他の方法を探し始めるといういわゆる「ドクターショッピング」状態である。コルト

ハーヘン (2010) の ALACT モデルで言えば、「行為」,「振り返り」を経て,「(次の行為などの) 選択肢の拡大」に移るまでの間にあるべき「本質的な諸相への気づき」の段階が抜けているといえることができる。質的研究が補完し得るのはこの部分と言える。

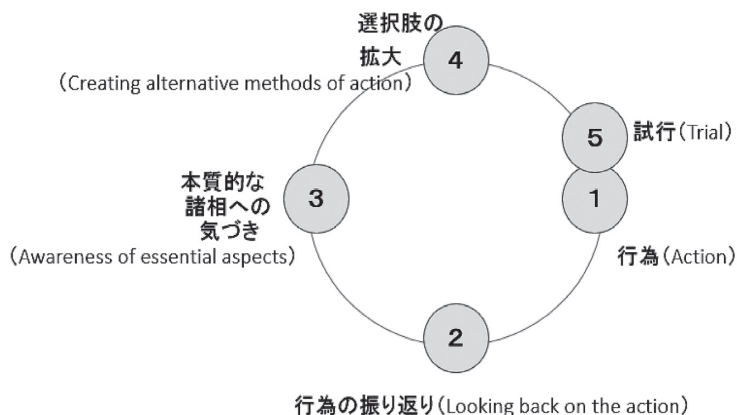


図1 ALACT モデル (コルトハーヘン, 2010)

定義でみると、次のように述べられている。

「質的研究は、その場に生きる人々にとっての事象や行為の意味を解釈し、その場その時のローカルな状況の意味を具体的に解釈し構成していく (meaning-making) ことをめざしています」(秋田, 2007, p.9)

「質的研究とは、具体的な事例を重視し、それを文化・社会・時間的文脈の中でとらえようとし、人びと自身の行為や語りを、その人々が生きているフィールドの中で理解しようとする学問分野である」(やまだ, 2004, p.8)

英語学習者の不安感などの情意面を数量的に捉える FLCAS (Foreign Language Classroom Anxiety Scale: Horwitz, E. K., Horwitz, M.B. & Cope, J. (1986)) は、一般的傾向を把握する指標という点で有効である。しかし、情意面がどのように生起し変容していったかという「過程」を捉えるのは難しい。質的なモノの見方による研究方法では、ことばのデータの分析を通して現象を成り立たせている構造を明示化しようとする。とりわけ CLT による授業活動においては意味を創造していく「過程」が大事にされることから、現象の変容過程や構造の把握を目的とする質的研究方法は、授業改善のサポートに

ふさわしい研究ツールとして期待できるのである。以下、質的研究方法手続きの概観を示していきたい。

6. 質的研究の実践の流れ

6.1 リサーチクエスション (RQ):「自身の置かれている『場』から立てる」

例えば教師が授業中、英語のやりとりにおいて「学生の反応・応答が鈍い…」と漠然と感じたとする。この段階ではまだ inquiry であって、その問題意識はことばによって具体的には示されていない。手始めに、授業の感想を自由に記述させてみる。それを読んで、自分が関心持った部分に線を引くなど印をつけておく。その中で英語でのやりとりにおける学生自身の「自己表現」について、中高時代の経験をつづりながら、肯定的・否定的の見方に分かれていることに気づいたとする。そこで、「英語でのやりとり時の自己表現について学生はどのような思いで捉えているのかをインタビュー（又は質問紙によって）深く調べることにした」といった RQ が生まれてくる。

6.2 調査対象の選択:「豊富な語りを提供してくれそうな相手を選ぶ」

従来のように「母集団からの代表性を持つ対象」ではなく、自分の関心に基づいて選んだ研究対象の事象について「豊かな情報を与えてくれるような個体を選ぶ」。これを「質的サンプリング」(やまだ, 2007. p.26), あるいは「関心相関的サンプリング」(西條, 2007. p.102) と呼ばれる。質的研究では「研究結果の一般化」でなく、「事例を深く調査し、構造を明示する」ことが目的であるから、一回の調査対象の数は少数であっても成り立ちうる(西條, 2007)。例えば、英語やりとり時の自己表現の積極性が大きく改善した学生や、逆に意欲が大きく減少したと見られる学生など、自身が関心を抱いた対象について、豊富な情報を引き出せると判断した対象を選ぶのである。

6.3 インタビューなどのデータ収集:「語り手の豊富な情報を引き出す」

質問調査紙かインタビューが一般的である。質的研究は研究の性格上、相互交渉的な側面を重視していることから、対話が中心のインタビューがしばしば使用される。インタビュー調査の場合、質問項目をある程度決めておき語り手の話す自由度もある程度保つ「半構造化型」、また、テーマは決まっているが、質問項目や手順は特になく自由に語らせる「非構造化型」がある。

インタビューでは参加者の理解を得た上でその対話のやりとりを録音する。質的研究の要である「厚い記述 (thick description)」を得るために、事実型の質問から語りの内容を深める、あるいは意味づけを促すような質問を駆使していく (桜井・小林, 2005)。また, Richards (2009) が述べているように「研究者側の返答や促しの傾向にも着目する」, 「フレーム (立場・場面など) を多様に変えて聞いていく」といった指針も重要となる。

6.4 データ分析: 「質的分析方法を使って概念化を進める」

録音した音声は文字起こしする。関心のあるところをポストイットに一つずつ記入し, 似たものをまとめる, あるいは情報カード (分析ワークシート) に記入するなどして概念名をつけていく。必要に応じてそれらの構造を図にする (図 2 参照)。これは, 西條 (2007) が提唱した SCQRM (Structure-Construction Qualitative Research Method: 構造構成的質的研究法) による現象の構造化の方法である。また, 文字起こしした言語データを視点に分けて段階的に概念化していく GTA (Grounded Theory Approach) (戈木, 2008) もポピュラーな方法である (表 1 参照)。その他, 語りの相互的動きを明確化していくライフストーリー分析 (桜井・小林, 2005) などがある。

表 1 言語データの概念化 (例) (千田, 2015)

No	学習者のコメント	プロパティ (視点)	ディメンション (視点の答え)	抽出した概念名
質問① 4月授業開始時, 授業についてどのような印象を持ったか?				
1	A 君: コミュニケーションが多かったという印象があります。	・当授業の特徴への気づき ・特徴の内容	あり コミュニケーション	「予想と異なる授業スタイル」
2	B 君: 黒板にずっと書いている先生の授業とだいたいちがうなあ, と最初思いました。	・相互的関わり ・ちがうなあ, と思っていた時期 ・「ちがう」と思っていた内容	多い 始めの頃 黒板にずっと書かない	「授業スタイルの違いへの気づき」
質問③ 不安を感じた時, どのような行動を取ったか?				
5	A 君: 答案を隠していました (笑), あと寝たふりもしたかな…。 B 君: 答がわかってても皆の前で言いたくないから書かない (苦笑)。	・防御の意識 ・それが原因で起こる行動の表面化 ・その行動の種類	あり あり 答案隠す, 寝たふり, わかってても答えを書かない	「答える際に感じた不安から取った回避行動」

質問⑤ 教師との英語でのやりとりを思い出してみてもどんな不安があったか？				
7	A 君：自分が答えを考えていて沈黙が続くと、注目されて焦燥感感じます。(先生が)ずっとこちらを待っている状態は嫌だな… B 君：自分のために時間を使われて、しかも言った答えが間違ったり単語が合っていない、「なんだ、結局間違うんじゃない」周りから思われるのが嫌です。	・返答時の沈黙の長さ ・自分が感じる周囲からの注目度 ・注目に対する心理的反応 ・待たれていると感じる時間の長さ ・その時の感情 ・周りが自分に期待している(と思っている)内容 ・不正解を出した自分に対して周りが思う(と思っている)こと ・自分の感情	長さ 高い 焦燥感 長い 嫌な気持ち 「時間使ったのだから、正解を答えてほしい」 「迷惑」 嫌な気持ち	「周りの注目への怖れと本人の感覚がもたらす焦燥感」 「『周囲の自分への期待』という思い込みと、できなかった自分への嫌悪感」

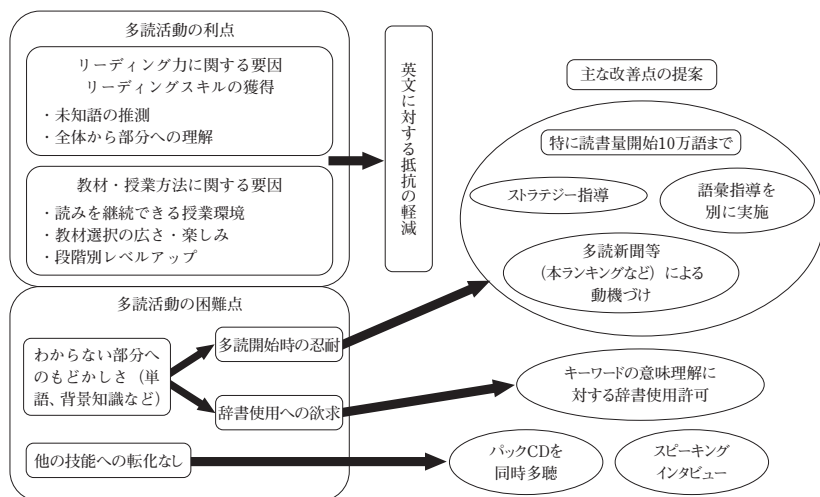


図2 モデル図(例)

いずれの方法においても共通しているのは、量的研究のように仮説を設定・検証していくのとは異なり、文字起こしした言語データを「ボトムアップに」解釈・概念化していくことで構造を明示化することである。

6.5 分析結果の考察：「多様な視点から綴っていく」

出てきた語りの言語データに関心ある分析枠を使って考察していく(大久

保, 2009)。例えば、「自己表現について」出てきた言語データを「グループダイナミックス（集団力学）の視点」から考察してみる、などである。あるいは出てきた語りの内容構成そのものを分析枠として使いつつ考察する方法もある（桜井・小林, 2005）。

深い考察を行うには、データの厚み・多様さが不可欠である。また、解釈のひとりよがりを防ぐために前後の文脈、多様な視点からの記録、等を十分加えることも必要である。他の研究者とともに解釈を行っていくいわゆる「トライアングレーション」によって考察を深めるやり方もある。いずれにしても「厚い記述、文脈の明示」は質的研究の生命線である。「このような『構造やモデルの集積』が研究になるのだろうか」という批判的な声を聞くことがある。質的研究の分野では、現場から得られた言語データを「了解可能な一貫性」を伴って解釈・記述していくことで、その信頼性を担保できるとの一般的な説明がなされている。

7. 最後に：今日の質的研究の問題点と今後へのヒント

「科学研究とはなにか」という問いに対する答えは別の論考に譲るとして、質的研究を標ぼうしている研究者自身が「質の質たる所以」を「確実性を際限なく求めようとする」実証主義的な議論によって説明してしまうことがある。それとは逆に単に「語りやことばの解釈とその説明をすることが質である」という捉え方をしてしまうケースもある。研究手続きのレベルで見ると、「静的・固定的な答え」を求める質問項目で構成されている調査が多くみられる。例えば関係代名詞を扱ったタスク活動の質的インタビュー調査において、「（生徒のコメントから）授業中そのように説明すると生徒が理解しやすくなることがわかった」というように「よい回答を得た満足感」とともに言語データを拙速に意味づけてしまう。その結果が役に立つ可能性はもちろんある。しかし、そもそも教室現象を読み解くに必要な「ローカルな文脈」を補完すべき質的研究が、結果として「中途半端な実証研究」に様変わりしてしまうことも少なくない。個別の文脈や状況が宝を探し当てた興奮の犠牲となるような、「単純な因果関係を求める」姿勢によって調査を続ける限り、質的研究は発展していかないだろう。筆者自身も質的研究を始めた頃、そのような誤りに何度か陥りそうになったことがある。

これらを防ぐには、語り手や調査者（教師）の置かれている社会的な、あ

るいは自己に特有な文脈（ポジショナリティ）、言語教育観・学習観、時間的文脈、などをしっかり明示することである。

加えてもう一つ重要なこととして、「問いの生起の在り方」を考えることである。従来の実証研究では先行研究に見られる疑問点から出発し、それを自身の授業実践の中で仮説として立て検証するといったパターンが主流であった。しかし田端（2011）が述べるように、十全なる問いの立て方として、調査者自身の「感情」を起点にしていくことも有益ではないだろうか。このようなアプローチの事例としては、ベネッセによる中高生の英語学習意識調査でも使用されているTAE（Thinking at the Edge）の手法がある。これについては別稿に譲りたいと思う。

今後さらに質的研究の望ましい在り方が整備され、実証されたものとうまく組み合わせることでCLT混迷時代のサポート役になっていくことを願う次第である。

注1.「意味内容の伝達」という観点から、「聞けることと話せること」だけでなく「書いたり読んだりすること」にもコミュニケーション能力は含まれる（渡邊、米沢、塩川、奥村、1997）。

引用文献

- Chaudron, C. 1983. "Simplification of input: Topic reinstatements and their effects on L2 learners' recognition and recall." *TESOL Quarterly*, 17, pp.437-458.
- Chaudron, C., and Richards, J.C. 1986. "The effect of discourse markers on the comprehension of lectures." *Applied linguistic*, 7, pp.113-127.
- Fujii, S. 2008. "Factors affecting Japanese EFL high school students' awareness in classroom settings." Unpublished master's thesis, Tokyo: Sophia University.
- Goldschneider, J.M., and DeKeyser, R. 2001. "Explaining the 'natural order of L2 morpheme acquisition' in English: A meta-analysis of multiple determinants." *Language Learning*, 51
- Hellermann, J. 2009. "Practices for dispreferred responses using no by a learner of English." *International Review of Applied Linguistics in teaching*, 47 (1), pp.95-126.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M.B. & Cope, J. 1986. "Foreign language classroom anxiety." *The Modern Language Journal*, 70(2): pp.125-132.
- Krashen, S. 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pegamon.

- Krashen, S and Terrell, T D, 1983. *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Alemany Press. [藤森和子 (訳) 1986. 『ナチュラル・アプローチのすすめ』大修館]
- Long, M H. 1983. "Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input." *Applied Linguistics*, 4.2, pp.177-93
- Miyahara, M. 2015. *Emerging Self-Identities and Emotion in Foreign Language Learning: A Narrative-Oriented Approach*. Bristol: Multilingual Matters.
- Norton, B. 2013. *Identity and Language Learning: Extending the Conversation*. Bristol: Multilingual Matters.
- Parker, K., and Chaudron, C. 1987. "The effects of linguistic simplifications and elaborative modifications on L2 comprehension." *University of Hawaii Working papers in ESL*, 6, pp.107-133
- Pica,T., and Doughty, C. 1983. "The role of group work in classroom second language acquisition." *Studies in second language acquisition* 7, pp.233-248.
- Pica, T., and Doughty, C. 1985. "Input and interaction in the communicative classroom: A comparison of teacher-fronted and group activities." In Gass,S. and Madden,C. (Eds.), *Input and Second Language Acquisition*. New York: Newbury House Division of Harper and Row Publishers.
- Richards, K. 2009. "Interviews." In Heigham, J & Croker, R.A (Eds.) *Qualitative Research in Applied Linguistics*. A practical Introduction, pp.182-199.
- Swain, M. 1995. "Three functions of output in second language learning." In G. Cook & Seidlhofer, B. (Eds.), *Principle and Practice in Applied Linguistics*, pp.125-144. Cambridge: Cambridge Univercity Press.
- Taguchi, N. 2005. "The communicative approach in Japanese secondary schools: Teachers' perceptions and practice." *Language Teacher*, 29 (3), pp.3-9.
- Tsumura, S. 2010. A qualitative study on demotivating factors. In A. M. Stoke (Ed.), *JALT 2009 conference proceedings*, pp. 69-76. Tokyo: JALT.
- Ushioda, E. 2009. A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity. In Z. Dörnyei and E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self*, pp.215-228. Bristol: Multilingual Matters.
- VanPatten, B. 1996. *Input processing and grammar instruction*. Norwood, NJ: Ablex.
- Yano, Y., Long, M., and Ross, S. 1994. "The effects of simplified and elaborated texts on foreign language reading comprehension." *Language Learning*, 44, 2, pp.189-219.
- 秋田喜代美 (2007) 「教育・学習研究における質的研究」秋田喜代美・能智正博 (監) 『はじめての質的研究法 教育・学習編』東京図書.
- 浦野研, 酒井英樹, 渡邊時夫 (1995) 「幼稚園イメージ・プログラムにおける教

- 師の発話 Teacher talk in kindergarten immersion program: Teacher's speech modification over time』『中部地区英語教育学会紀要』25, 151-156.
- 大久保孝治 (2009)「ライフストーリー分析—質的調査入門」(早稲田社会学ブックレット—社会調査のリテラシー) 東京: 学文社.
- 菊地恵太 (2015)「英語学習動機の減退要因の探求 日本人学習者の調査を中心に」東京: ひつじ書房.
- 久保信子 (1999)「大学生の英語学習における動機づけモデルの検討」『教育心理学研究』47, 511-520.
- コルトハーヘン, F (武田信子監訳) (2010)『教師教育学—理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ』学文社.
- 才木クレイグヒル滋子 (2008)『実践 グラウンデッド・セオリー・アプローチ』東京: 新曜社.
- 西條剛央 (2007)『ライブ講義・質的研究とは何か (SCQRM ベーシック編)』東京: 新曜社.
- 桜井厚・小林多寿子 (編) (2005)『ライフストーリー・インタビュー 質的研究入門』東京: せりか書房.
- 佐々木邦夫 (1993)「日本人 EFL 中学生の英語学力と不安について— Classroom activities に着目した情意的側面からの考察—」『関東甲信越英語教育学会研究紀要』第 1 号 11-22.
- 佐々木みゆき (2015)「1 ページの第二言語習得 (SLA) 研究の歴史」『英語教育』2015 年 11 月号 41 ページ 東京: 大修館書店.
- 重迫隆司・吉田一衛他 (2008)「英語学習における不安について」『福山大学人間文化学部紀要』第 8 号 55-68.
- 島村恭輔 (2011)「日本人大学生英語学習者の抱える学習不安感と英語授業に対する認識について」『福岡国際大学紀要』第 26 号 1-12.
- 竹内理・水本篤 (編) (2003)『外国語教育研究ハンドブック 改訂版 —研究手法のより良い理解のために』東京: 松柏社.
- 千田誠二 (2015)「大学生の英語学習不安に関する質的研究—活動・場面に関する言語データの分析」中部地区英語教育学会紀要 第 44 号 111-118.
- 館岡洋子編 (2015)『日本語教育のための質的研究入門 学習・教師・教室をいかに描くか』東京: ココ出版.
- 田端 健人 (2011)「質的研究における『問い』について:『問いの現象学』を手がかりに」宮城教育大学紀要 46 185-192.
- 野口朋香 (2006)「英語学習における不安とコミュニケーション能力: 不安軽減のための教室環境づくりへの提言」*Language Education & Technology* 43, pp.57-76.
- 藤井里美 (2011)「教室内インタラクショを通して学習される英語」ARCLE REVIEW No.5, 27-36.

- ベネッセ教育研究開発センター (2008) 『第 1 回 中学校英語に関する基本調査』
http://benesse.jp/berd/center/open/report/chu_eigo/seito_soku/index.html
2012 年 8 月 29 日検索.
- 八島智子 (2003) 「第二言語コミュニケーションと情意要因—「言語不安」と「積極的に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」『関西大学外国語研究』 第 5 号 81-93.
- やまだようこ (2004) 「質的研究の核心とは」 無藤隆・やまだようこ・南博文・麻生武・サトウタツヤ (編) 『質的心理学—創造的に活用するコツ』 p.8 東京：新曜社.
- やまだようこ (編) (2007) 『質的心理学の方法—語りをきく—』 東京：新曜社.
- 渡邊時夫, 米沢修一, 塩川春彦, 奥村信彦, (1997) 「ペーパーテストによるコミュニケーション能力の測定—どこまで可能か (1)」 現代英語教育 10 月号 4-7.