

継続的自律英語学習におけるネガティブな感情への対応

—マインドフルネスを中心とした対応の可能性を探る—

坂田 浩
SAKATA, Hiroshi
徳島大学国際センター

福田 T. スティーブ
FUKUDA, T. Steve
徳島大学総合科学部

要旨: 本稿は、学習者が継続的自律英語学習を実践する上で大きな課題となる「ネガティブな感情」に対応するための具体的な方策について検討するものである。これまでの研究でも、不安などのネガティブな感情が大きすぎると学習の障害となることが報告されているが、現状を見る限り、それらのネガティブな感情に対する具体的な対応策については未だ検討が遅れていると言わざるを得ない。そこで、本稿では、(1) 継続的自律英語学習の困難点について整理し、(2) ネガティブな感情に対する対処法について、情意ストラテジー (Oxford, 1990)、「マインドフルネス認知行動療法」の観点から検討を行い、(3) 両対処法の自律的英語学習ならびに英語授業への応用可能性を探る、以上3点を中心に議論を展開していく。

キーワード: マインドフルネス、学習不安、継続的自律学習、情意ストラテジー

1. 継続的自律英語学習における困難点

1.1. 継続的自律英語学習の必要性

日本人が実用レベルの英語力を身につけるには非常に長い期間の学習が必要であり、「どのような教材を使って学習するか」というよりも、「如何にして学習を継続するか」が英語学習の成否を分けるという意見 (古野, 宮崎 & 藤村, 2011) は、我々の経験則と照らし合わせてみても非常に納得が行くところである。必要とされる学習時間に関しては諸説あるようで (日向, 2006)、サバイバルレベルの英語であれば約 300 時間程度、ビジネスなどでの実用レベルであれば約 4,000 時間、ネイティブにも十分対応ができるレベルであれば約 5,000 時間 (中島, 2006) が必要と言われているようであるが、現行の英語総授業時間数が小学校 5 年生から大学教養課程終了時 (大学 2 年次) まですべて合わせても約 736.4 時間 (Benesse 教育研究開発センター, 2008) となっていることを考えれば、現実的にはサバイバルレベルの英語をマスターするには十分だが、高等学校学習指導要領が目指す「実践的英語コミュニケーション能力を養う」という目標を到達することは「現在の授業時間では達成不可能」(Hato, 2005, p.33) であると考えられる。

確かに、授業時間数のみで現状を判断するのは稚拙過ぎるかもしれないが、2011 年に実施された TOEFL における日本人の得点が全体平均をかなり下回っていた (偏差値 35.9) こと (ETS, 2012)、全体では「標準的」なレベルに位置づけられていても先進国の間では日本人の英語力は未だに低いレベルに位置づけられている

こと (エデュケーション・ファースト, 2011) を見れば、先の授業時間数を基にした推論はあながち的外れとは言えないのではないだろうか。

このように考えていくと、「英語の授業時間数をもっと増やして、日本人学生の英語力を向上させるようにしなければ…」、「イマーシオン・プログラムのように英語以外の教科を英語で教えるようにしたら良いのでは?」といった意見も出てくるであろうが、他教科とのバランスや英語以外の教科を担当する教員の英語力などの点から、現実的には非常に困難であると言わざるを得ない。たとえ英語に割り当てる授業時間数を増やしたとしても、「実用レベルの英語」を獲得するために必要な 4,000 時間という学習時間には程遠い。尚且つ、数学や物理などの英語以外の教科を英語で教えることのできる教員を質・量ともに十分養成するには非常に長い時間が必要であることから、授業時間に関する課題は決して簡単なものではなく、むしろ新たな視点から「じっくりと腰を据えて」取り組むべき課題であると思われる。

その「新たな視点」の一つとして考えられるのが、本稿で取り上げる「継続的自律英語学習」(Fukuda & 坂田, 2010; Fukuda, Sakata, & Takeuchi, 2011) である。4,000 時間という長期間におよぶ英語学習を実現するには、何をおいても「学習を継続すること」が重要であるわけだが、そのためには、在学中だけでなく卒業してからも英語学習を継続する「自律性」が非常に大きなカギになると考えられる (Fukuda & 坂田, 2010; Fukuda, Sakata, & Takeuchi,

2011)。高校や大学などの教育機関に在学している間であれば、教師による様々な学習支援を期待することもできるであろうが、一旦卒業してしまえば、英会話学校や通信教育などによる教育サービスを受けない限り、教師からの支援を受けることは難しく、結局は学習者自らが自律的に英語学習を展開していくことが必要になってくる。たとえ英会話学校に通ったとしてもこのことは同じであり、学校で課題が出されている限りは学習を継続するかもしれないが、その課題が無くなれば、またその学校を辞めてしまえば、英語学習を継続することが非常に難しくなり、最終的には英語学習から遠ざかってしまうことになると思われる。

このように、長期間にわたる英語学習を実現するには「他律的学習から自律的学習への転換」が絶対的に必要であり、その転換をスムーズに行うよう支援することが、今後日本人が実用的な英語力を身につけるために、そしてこれからの英語教育がより実践的なものとなるために求められるのである。

1.2. 継続的自律英語学習の現状

継続的自律英語学習の基本コンセプトは、「自分の力で続けていかないと英語力は伸びない」という、ごく当たり前で、シンプルなものであるが、実際にそのコンセプトを基に英語学習を実践するのは案外難しいようである。

まず、中学校、高校における家庭英語学習時間を見てみると、「平日、英語を勉強するのは30分以下」もしくは「ほとんどしない」と答えた中学生、高校生は、各々66.3% (Benesse 教育研究開発センター, 2009)、72.8% (Benesse 教育研究開発センター, 2008) となっており、実に60%~70%の中高生が日常的に英語学習を行っていないことが分かる。この傾向は大学に進学してからも続いているようで、徳島大学(2010)の調査を見ると、大学生の約70%が「週に30分以下」もしくは「ほとんどしない」と答えており、中学生、高校生同様、日常的に英語学習を行っている大学生はごく限られているのではと推測される。

では、社会人に関してはどうか？組織行動研究所(2013)が英語力初級・中級程度(目安としてTOEIC700点未満)の日本人社会人(n=416)を対象に行った調査を見る限り、社会人にとっても自律英語学習は非常に難しいものようである。同調査に答えた社会人の多くが、仕事で使えるようになるには社会人として働きだした後でも「1,000~3,000時間以上の英語学習が必要」と考えていながらも、全体の約50%が「現在は学習を行っていない」と答え

ており、社会人においても継続的自律学習は十分に実践されていないことが伺える。また、「以前は英語学習を行っていた」と答えた社会人の98%が「最近1年間の英語学習期間累計」が「半年・1年未満」(「まったくやっていない」を含む)と答えており、「たとえ英語学習を行ったとしてお、実際の学習継続期間は半年未満」というのが実情のようである。

おそらく、ほとんどの日本人は英語学習の必要性を十分に理解しており、自分の力で自律的に英語学習を長期間実践することの重要性も十分に理解しているのであるが、上記の資料からも伺えるように、実際の日常生活の中で継続的かつ自律的に英語学習を行っている人はさほど多くはないようである。

1.3. 継続的自律英語学習における困難さ

1.3.1. なぜ英語学習ができないのか？

先に示した組織行動研究所(2013)は「英語学習を継続できない理由」についても質問しており、非常に興味深い。その質問に対する回答を見てみると、最も多くの社会人が(1)「時間がない」(28.6%)を理由として挙げており、続いて(2)「切羽詰まった状況にない」(18.8%)、「明確な目標がない」(12.0%)、(4)「効果的な学習法がわからない」(11.5%)という結果を報告しており、実に約3割の社会人が「時間がない」を理由に継続的英語学習が難しいと考えていることが分かる。

「時間がない」という理由は社会人として仕事をしながら英語学習を行う以上、仕方のないことなのかもしれないが、関(2008)も述べてしているように、短大生も同じ理由で英語学習を回避することが多く、「時間がない」は、社会人や大学生にも広く共通する理由であると考えられる。ただ、多くの社会人や大学生が英語学習の重要性を認めていること、スキマ時間を活用した具体的な学習法が様々なメディアや雑誌で紹介されている(PHP研究所, 2013)ことなどを考えれば、限られた時間の中でも英語学習を実践するアイデアは十分に入手可能であり、そのアイデアを基に英語学習を行うこともできるはずである。ましてや、スマートフォンなどのモバイル通信機器が日常的に利用できる現代においては、いつでも・どこでも英語学習を行うことは、そう難しいことではないと考えられるのだが、実際に英語学習を日常的に実践している人はさほど多いわけではない。

同様の推論は何も「時間がない」という理由のみに当てはまるものではなく、「切羽詰まっ

た状況にない」、「明確な目標がない」、「効果的な学習法がわからない」といった他の理由付けにも当てはまると考えられる。たとえ、職場や学内で英語を使わなければならないような「切羽詰まった状況にない」が故に「明確な目標がない」としても、オンラインでの学習リソースや書店に並ぶ参考書・問題集などを効果的に活用することにより、自律的に英語学習を实践することは可能である。また、「効果的な学習方法がわからない」場合も、友人や先生に相談したり、インターネットで検索したり、ブログで質問したりすることは可能であり、そこから得たヒントを基に自分なりの英語学習を構築することも十分可能である。しかしながら、先の「時間がない」理由の場合と同じように、自らの力で英語学習を構築し、実践している人はさほど多くないのが現状であり、ここに継続的自律学習を行う上での課題を見出すことができると思われる。

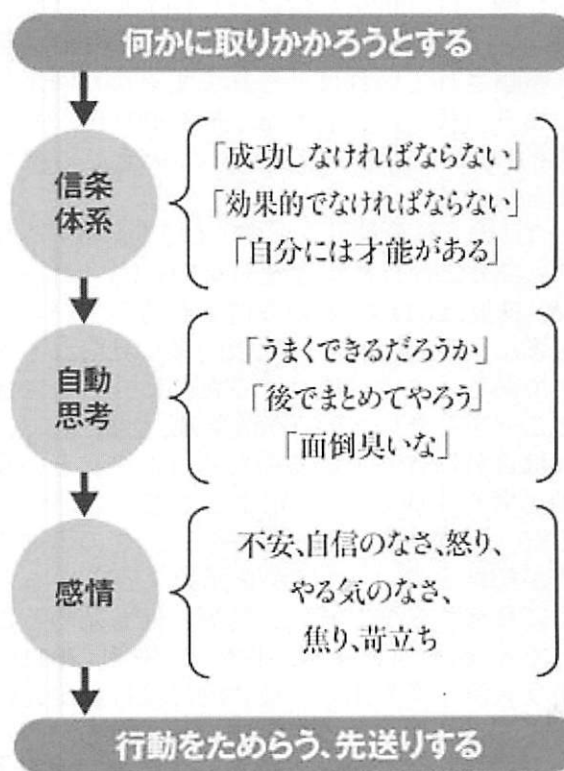
1.3.2. 「学習の先延ばし」にみる困難さ

無論、この背景には様々な原因・理由が複合的に関与していると思われるが、その一つには、やらなければならないことがあるのに、つい他のことをしてしまう心理、つまり藤田 & 野口 (2009) が言うところの「先延ばし行為」に相当するものが関与しているものと考えられる。「先延ばし行為」とは、「行為者がやろうと思えばできるはずのことを「不必要」に先延ばししてしていることを自覚しているような行動」(藤田&野口, 2009, p.101)であり、我々の日常生活や社会生活の上で頻繁に見られるものである。同様の先延ばし行為は英語学習に関しても確認することができ(石井, 2010)、その中でも「時間がない」や「学習方法が分からない」といった理由は比較的頻繁に挙げられる理由のようである。

これまでの学習先延ばし行為に関する研究を見てみると、ほとんどの場合が「学習・遂行達成への不安、完全主義、自信の欠如といった「失敗への恐れ (fear of failure)」に関係」(藤田, 2012, p.44) しており、その「失敗への恐れ」を引き出す特性不安や抑うつ、ならびに低い自尊感情などのパーソナリティ傾向が先延ばし行為者に見られるようである。我々の経験に照らし合わせても、先延ばし行為と学習者の心理面の間に深い関係性があることは理解できるであろうが、佐々木, 平木 & 笹氣 (2011a; 2011b; 2011c; 2011d; 2011e; 2011f) はその関係性を、「信条体系」、ネガティブな「自動思考」、不安や焦りなどの「感情」の3者が一連の流れとして行動に作用するもの(図1)として捉え、

先延ばし行為を(1) 完璧主義タイプ、(2) 効率主義タイプ、(3) 心配性タイプ、(4) 白昼夢タイプ、(5) 自分探しタイプ、(6) リスクテイカータイプという6つのタイプに分類して説明を試みている。

図1 先送りの心理メカニズム



佐々木, 平木 & 笹氣 (2011a)

「完全主義タイプ」ならびに「効率主義タイプは、いわゆる「100点を取らなければならない」という完璧主義的信条や「課題は素早く・効率的にこなすべきである」という効率性を重視する信条をを持つ人達に多く見られるものである。両者共に「自分は有能でなければならない」という信条を持っている点で共通しており、「自分が望む通り完璧に(効率よく)できるだろうか?」などの自動思考が不安や自信のなさを作り出し、結果として行動を先送りしてしまう点でも共通している。

「心配性タイプ」も「自分は有能でなければならない」などの信条を有する人に多く見られるが、その評価基準を他者に求めている点で特徴的である。このタイプでは、「人から何か言われるのではないか?」、「人に文句を言われたくない」(佐々木, 平木 & 笹氣, 2011c) などの他者評価を起点とする自動思考が見られ、「他の人から何か言われるのはないか」といった不安や焦りなどが原因となり行動が先送りされ

ることが多い。

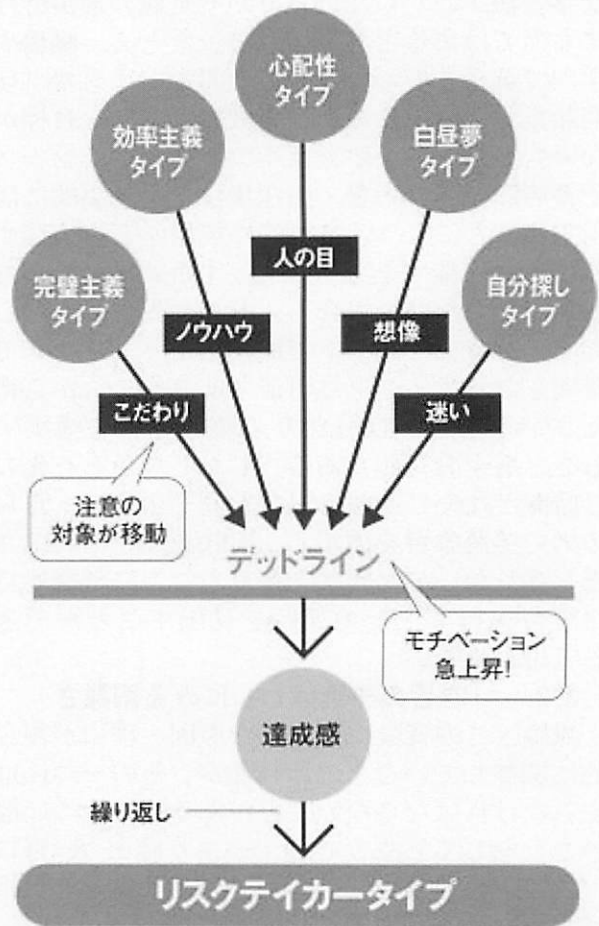
「白昼夢タイプ」は、自らの頭の中ですべての仕事を完了させているタイプであり、「空想にエネルギーを集中し、空想の世界で達成感を得ている」(佐々木, 平木 & 笹氣, 2011d) 点で非常に特徴的である。このタイプは、頭の中で思い浮かべている空想こそが現実であることから、例えば「机を片付ける」作業を考えてみた場合、自身の頭の中でキレイに机の上が整理・整頓されていれば「それですっかり満足してしまう」(佐々木, 平木 & 笹氣, 2011d) ので、現実的には課題が先送りされた状態が継続することになる。

5つ目の「自分探しタイプ」は、「成功するために、自分に合ったことをしたい」(佐々木, 平木 & 笹氣, 2011e) という信条を持っていることが多く、現代の若者に比較的多く見られるタイプである。この「成功するために、自分に合ったことをしたい」という信条は、「果たして、これは自分に合っているのだろうか?」という自動思考を生成し、「決定することへの恐怖心や不安」を行為者に抱かせやすい。この恐怖や不安が契機となり、「何かを始めようとするやすぐに目移りしてしまい、結局、何も始めることができない」(佐々木, 平木 & 笹氣, 2011e) という状況を作り出し、最終的には行動が先延ばしされることになってしまうのである。

最後の「リスクテーカータイプ」は、上記5つの最終形とも言えるもので、ギリギリまで先延ばしした仕事を期限までに終わらせることで得られる快感を求めるタイプである(図2)。締め切りがすぐそこまで近づいてくると、「完璧主義者は妥協を迫られ、効率主義者は段取りに凝る暇がなくなり、心配性も人目を気にする場合ではなく、自分探しタイプは迷う余地をなくし、白昼夢タイプは現実を突きつけられる」(佐々木, 平木 & 笹氣, 2011f) 状況になるわけだが、そのような状況下では信条やこだわりを捨て、なりふり構わず目標に向かって行動するので、一挙に仕事ははかどり、一種の快感を得ることができるのである。

ここまで「英語学習を継続できない理由」について先延ばし行為との関連で述べてきたが、多くの場合は図1に示されているように、各学習者に固有の信条体系から導かれる自動思考、そしてそこから生成される「失敗への恐れ」や不安といったネガティブな感情が学習者の先延ばし行為を形成しているものと考えられる。もう少し付け加えて説明すれば、各学習者が有している「自分は有能ななければならない」などの信条が、「上手くできるだろうか?」、「これ

図2 リスクテーカータイプ



佐々木, 平木 & 笹氣. (2011f)

で良いのだろうか?」などの自動思考を生成し、その思考が生み出す不安や焦りなどのネガティブな感情が英語学習の先延ばし行為を形成しているのであろうが、最終的には、この「ネガティブな感情を生み出す信条体系や自動思考をどのようにコントロールするか?」、「ネガティブな感情が生成された時にどのように対応するか?」という2点が継続的自律学習の成否に大きく影響すると考えられる。

1.3.3. 学習動機にみる困難さ

太田(2012)が述べるように、自律学習の成否は「学習者の学習動機を高く維持し続けること」にかかっている。自らの力で学習を行うということは、時間を確保して学習を実行するという単純なものではなく、「自己鍛錬」や「目標達成へ向けた地道な努力」(太田, 2012, p.54)といった高度で困難なものが求められることから、高い学習動機がなければ達成することは難しい。

学習動機を高く維持するために様々な実践が行われているが、その中でも「ピア・ラーニング」(池田 & 館岡, 2007)や「協働学習」(江

利川, 2012) は多くの注目を集めている。両者の根底には、他者との関わりを通して「学びの楽しさを体感させ、学び続ける意欲を高める」(江利川, 2012, p8) という目的があるものと考えられるが、卒業後も含む長期的な視点から自律学習の支援を考えた場合、他者との協働による学びだけでなく、自らの力で学習を進めていくことも同様に必要であり、学習者自らが自らの学習動機を高く維持するような努力や工夫も必要である。

ここで、学習動機と継続的自律学習との関連に注目すると、先に述べた「学習の先延ばし行為」が非常に大きな課題として浮かび上がってくる。長期間にわたる学習において、「先延ばし行為」は決して単発的なものではなく、何度となく学習者が経験するものである。そして、その度ごとに「また今度もできなかった…」といったあきらめにも似た感情や、「このまま続けていっても大丈夫なのだろうか」といった「失敗への恐れ」(藤田, 2012) を体験しているとすれば、英語学習を通して英語を学んでいるといよりも、失敗すること、ならびにそこから生じるネガティブな感情を学んでいると言っても過言ではない。

英語学習を通してネガティブな感情を体験するだけならまだ許されるであろう。ただ、それが積み重なることで「英語はやっぱり難しい」といった英語学習に対するネガティブなビリーフ (Horwitz, 1985, 1987) や、「何をやってもどうせ英語なんか身につかないんだから」といった学習性無力感 (Learned Helplessness) (ピーターソン, マイヤー, セリグマン, 2000) が学習されてしまう状況は、是非とも避けなければならない。このためにも、英語学習に起因するネガティブな感情に対する対処法を整備する必要性はかなり高いと考える。

2. ネガティブな感情に対する対応

2.1. ネガティブな感情のコントロール

ここまで読むと、「では、英語学習に対する不安や焦りを取り除くようにしないとイケない」と考えてしまうかもしれないが、現実的にはネガティブな気持ちを取り除こうとするよりも、むしろ「学習に対する不安や焦りをコントロールする」ことの方がより賢明のようである。

その第一の理由は、不安や焦りなどのネガティブな感情には学習を促進する効果があり、全くなくなってしまうとかえって学習をしなくなると考えられるからである。一般的には、不安や焦りといったネガティブな感情は、学習性

無力感や英語学習に対するネガティブなビリーフを形成し、学習動機に対してマイナスの影響を与えると考えてしまうかもしれないが、Yerkes-Dodson の法則や Diamond, Campbell, Park, Halobeb, & Zoladz (2007) が示すように、極度の不安や焦りは学習を阻害するが、ある程度の不安や焦りは学習にとって必要であり、たとえ不安や焦りなどのネガティブな感情があったとしても、その感情が適切なレベルにコントロールされていれば、学習を促進させることができると考えられる。つまり、「不安や焦りがあるからこそ努力をする」わけであり、もしそれらの感情が全くなければ現状に満足してしまい、努力することもなくなってしまう可能性があるのである。

第二の理由は、ネガティブな感情を取り除こうとすること自体が難しく、現実的な観点からもネガティブな感情を抑えようとするよりも、その感情をコントロールしようとする方がより合理的であると考えられるからである。

トラウマなどのネガティブな感情と記憶の関連を説明するためによく使われる「シロクマ実験」では、「不安や焦り (この実験では「シロクマ」) については考えないようにしよう!」と思考を抑制しようとするほど、かえってその感情に関する思考を活性化させてしまい (植木, 2008; 熊野, 2011)、結局のところ長い間そのネガティブな気持ちからは抜けられなくなってしまうと言われている。このことは、英語学習に対しても同じと考えられ、「英語学習に対する不安や焦りを忘れよう!」と思えば思うほど、そこから抜け出せなくなってしまう、出口が見つからないまま、最終的には英語学習自体を回避 (もしくは放棄) してしまうケースはに多いと思われる。

従って、より実効性のある対応としては、例えば「このやり方で英語学習を続けていっても大丈夫かなあ…」といった思考から生み出されるネガティブな感情を忘れようとするよりも、今抱いている不安や焦りがあるがままに受け入れ、「そのネガティブな思考は、ただ心の中を通り過ぎていく出来事である」というようなイメージ (Segal, Teasdale, & Williams, 2007) を基にその感情を適切なレベルにコントロールする方がより望ましいと思われる。

2.2. 情意ストラテジー

実際の教育現場で教鞭を取っている英語教師の立場からすれば、「目の前の課題に対応するので手一杯で、学生のメンタル面までの対応はできない」という批判も出てくるだろうが、これまで述べてきたように、情意フィルター

(Dulay, Burt & Krashen, 1984) に影響する不安や焦りなどの心理的課題に対して何かしらの対応をしない限り、そして学習者自身がその課題に対応するための具体的な方法を提供しない限り、学習者の継続的自律学習を期待することは非常に難しいと思われる。

その情意面の課題に対する対処法の枠組みを提示しているのが Oxford (1990) である。Oxford (1990) 情意ストラテジー」の使用を提示しており、非常に興味深い。ここで言う情意ストラテジーとは、学習者の情意面をコントロールする方略のこと (Oxford, 1990) であり、別の言い方をすれば対処療法 (コーピング) やセルフコントロールに近いものである。その中の主なものとして、(1) 自分の不安を軽くする、(2) 自分を勇気づける、(3) 自分の感情を把握する、といった 3 つのストラテジーと各々のストラテジーに対する具体的な行動例 (表 1) を挙げている (田所, 2001)。

表 1: 情意ストラテジー具体例

情意ストラテジー	具体的な行動例
自分の不安を軽くする	<ul style="list-style-type: none"> ・ 漸進的リラククス法、深呼吸や瞑想を活用する ・ 音楽を聞く ・ 笑う
自分を勇気づける	<ul style="list-style-type: none"> ・ 自分を鼓舞することばを言う ・ 適度に冒険をする ・ 自分を褒める
自分の感情を把握する	<ul style="list-style-type: none"> ・ 身体の調子を診る ・ チェックリストを使う ・ 言語学習日記をつける ・ 他の人々と自分の感情について話し合う

これらの情意ストラテジーをどのように使うかは学習者や場面などによっても異なるであろうが、多くの場合はどれか 1 つのストラテジーを単独で用いるのではなく、例えば、

- ・ 英語学習について感じている不安や焦りについて友達と話すことで「自分の感情を把握する」

- ↓
- ・ 漸進的リラククス法、深呼吸や瞑想などで「自分の不安を軽くする」
- ↓
- ・ 「よしっ、やろう！」などの自分を鼓舞することばを吹き、「自分を勇気づける」

というように、複数のストラテジーを組み合わせることで対処しているケースが多いと思われる。

無論、表 1 以外にも様々な情意ストラテジーがあるものと思われるが、複数の情意ストラテジーを使って学習に対する不安や焦りをコントロールすることは非常に大切である。継続的自律学習において学習者が不安や焦りなどのネガティブな感情に襲われることは一度や二度ではないはずである。その度ごとにネガティブな感情に飲み込まれ、学習を先延ばししてしまえば、学習動機を大きく減退させてしまうだけでなく、英語学習に対するネガティブなピルーフや無力感を助長してしまうことにもなりかねない。ましてや、学習者の卒業後までも見越した英語学習支援を想定した場合、基本的には学習者が自らの力で情意面の課題に対しても対処できるようにしておくことが求められるわけであり、その意味においてもここで取り上げた情意ストラテジーは非常に重要な意味を持つ。

一見したところ、メンタル面への対応は英語教師の範疇外と思われるかもしれないが、長期的な視点から英語学習支援を考えた場合、「ネガティブな感情を適切にコントロールすること」、そして「そのための具体的な方法を知っておくこと」は、我々が思う以上に重要な意味を持っている。そして、その新たな動きを、次項で取り上げる「マインドフルネス」に見ることができるのである。

3. 継続的自律英語学習を支える新たなメンタルスキル：マインドフルネス

3.1. マインドフルネスとは？

3.1.1. マインドフルネスの概要

マインドフルネスは第三世代の心理療法とも言われており、学習理論に基づいた行動療法 (第一世代)、行動だけでなく思考や感情にも焦点を当てた認知療法 (第二世代) に続く心理療法として注目を集めている。マインドフルネス療法に代表される第三世代の心理療法は、認知機能ならびに思考・感情・感覚に対する態度や関わり方を身につけることを目的としたもの (Hayes, Follette & Linehan, 2004) として位置づけられており、うつ病、不安障害、気分

障害に代表されるメンタル面の病気に対する治療法として世界各地で用いられている。

一般的にマインドフルネスは、「物事があるがままに受け容れ、現在の瞬間に、価値判断をせずに注意を向けることによって現れる意識＝気づき」(ウィリアムス, ティーズデール, シーガル, カバットジン, 2012, p.60)と定義されており、「今、そこで起こっていることを、まさしく経験していること」(Brown & Ryan, 2003)、「意図的に、今、この瞬間に、価値判断することなく注意を向けること」(Kabat-Zinn, 1994)とも記述されている。

最近の研究を見ると、マインドフルネスを注意機能の観点から捉えようとするものが出てきており、上記の Kabat-Zinn (1994) にもその動きを見ることが出来る。Bishop (2002) はそこから一歩踏み込んだ主張を展開しており、マインドフルネスが注意制御に関わる機能(例えば、注意の維持、注意の切り替え、注意の制御など)を含んでいると述べている。本邦でも注意機能との関係に関する研究が進められているようで、例えば、注制御機能の中でも特に「注意の切り替え」がマインドフルネスに影響を与えているという報告(若松, 境, 佐藤, 川野, 坂田 & 福田, 2011)も出てきていることから、今後は注意機能との観点からマインドフルネスの研究が進められるものと考えられる。

3.1.2. 「あることモード」、「することモード」

ここで、マインドフルネスに関する記述でよく使われる「することモード」、「あることモード」(熊野, 2011)について考えてみると、面白い点に気づく。

様々な記述を見る限り、マインドフルネスは「あることモード」であり、「今この瞬間の出来事があるがままに受け入れている状態である」とされている(熊野, 2011)が、誰もがすぐに「あることモード」に切り替わられるというわけではない。

おそらく、忙しい現代社会ではほとんどの人が「することモード」(＝マインドレス)で日常を過ごしていると思われるが、「あることモード」に至るためには、瞑想などのトレーニングを受ける必要があり、そこでの学習を通して「することモード」から少しずつ「あることモード」にシフトしていく(ウィリアムス, ティーズデール, シーガル & カバットジン, 2012; クレーン, 2010)。そして、マインドフルな「あることモード」の状態に至るまでの段階では「あることモード」と注意の切り替えなどを含む「することモード」が混在する状態となっており、マインドフルな状態とマインドレスな

状態が繰り返して生起し、

- ・ この瞬間の出来事があるがままに受け入れている状態(＝マインドフルな状態)
↓
- ・ 注意が他に向いてしまい、周りに振り回されている状態(＝マインドレス)

といったある種カオス的な状況になっているものと考えられる。

この状況は瞑想トレーニングを例に考えてみると理解しやすい。瞑想トレーニングの当初、「することモード」の人は心の中に浮かび上がってくる様々な考えを「何とか打ち消してしまおう!」と苦勞する。先に述べた「シロクマ実験」と同じように、「打ち消そうとする意識を打ち消せない」、「打ち消そうとすればするほど、打ち消そうとする意識が鮮明になってしまう」といった状態になってしまい、瞑想中にもかかわらず、「打ち消そう - 打ち消せない」の間でグルグルと同じ思考をしている状態が続く。

しかしながら、瞑想を続けていくと、相変わらず色々な考えが心の中に浮かんで消えていくものの、その雑然とした中のほんの一瞬、心の中の動きをまるで動画を見ているかのようにありのまま受け入れている自分を見出す時がある。いわゆる、「脱同一化」(中川, 2002)と言われる瞬間である。

日常の中で我々は「思考や感情や感覚や外部知覚へのたえざる同一化」(中川, 2002, p.22)を行っており、「たえずものごとを解釈し、分類し、評価し、非難し、批判し、価値判断し、合理化している」(中川, 2002 p.22)。このような「することモード」の状態では、外部からの刺激や生起してくる考えにとらわれ、左右されてしまうことになるが、このような「することモード」のマインドを手放し、無自覚な同一化から自分を解放することで、たとえ色々な思いが生起するとしても「何事にもしがみつかない」状態、つまりマインドフルな脱同一化状態に「あること」が可能になるのである。無論、そのような「あることモード」に至るまでには、日常の喧騒から注意や意識を切り替えるという「することモード」を使う必要があり、瞑想の初期段階のように「することモード」と「あることモード」が混在する時期があると考えられるが、いずれにせよ、

「することモード」
↓
「することモード」+「あることモード」

↓
「あることモード」

という段階を経てマインドフルネスが獲得されていくという考えはあながち間違いではないと思われる。

3.1.3. マインドフルネス=心の基盤

マインドフルな状態が「今この瞬間における自分の心の動きを動画として見ているようなもの」であると理解すると、マインドフルネスは感情や認知を含む「心の基盤」のようなものであり、図1で言うところの感情だけでなく自動思考に見られる認知的領域をも含む概念であると考えられる。マインドフルで脱同一化の状態にたどり着くには、感情から距離を置くだけでなく、メタ的視点から自己を眺める「観察者としての自己 (Observing Self)」(中川, 2011)が必要であり、そのためには感情だけでなく、自動思考に支配された認知・思考からも自由であることが求められるからである。そして、マインドフルネスという脱同一化された心の基盤がしっかり根付いていれば、また「今この瞬間への気づき」を可能ならしめる状態に「ある」のであれば、どのような状況に置かれても、ネガティブな感情に惑わされることなく対応することができるものと考えられる。

本稿のような短い紙面上でマインドフルネスについて簡単にまとめることは非常に難しいが、ここであえてまとめてみると、最終的にマインドフルネスが意味するものは、「今この瞬間の心の動きに注意を向け、その動きをあたかも1つの動画を眺めるかのように淡々と受け入れていく」、そういう受け止め方を可能ならしめる「心の基盤」と考えられるのである。

3.2. マインドフルネスと情意ストラテジー

継続的自律英語学習において「学習者自身がいかにしてネガティブな感情をコントロールするか」という課題は非常に重要である。その課題に対応するための方法として、情意ストラテジー (Oxford, 1990) を紹介したが、ここではその情意ストラテジーとマインドフルネスに基づく対処法の違いについて考えてみることにする。

ここで例として、「テスト成績が急に悪くなって、落ち込んでいる学生 A」を考えてみる。この学生 A に対し情意ストラテジーを用いて対応すると仮定してみると、例えば、

- ・ 最近のテスト成績が原因となって感じている不安や焦りについて友達や先生と話すことで「自分の感情を把握する」

↓
・ 深呼吸や瞑想、音楽を聞いたりすることで「自分の不安を軽くする」

↓
・ 「さあっ、次また頑張ろう！」などのことばを使って「自分を勇気づける」

といった指示・助言を考えることができるであろう。

基本的にこの一連の対応は短期的な視点に立った対処療法 (コーピング) であると考えられ、短期間での効果は期待できるものの、長期的な観点から見れば、不安や焦りが再度表面化する可能性は否定できない。例えば、「今度また成績が落ちてしまうかも…」、「また成績が落ちて、同じようなつらい思いをするのはイヤだ…」などの自動思考から生成される不安感に対しては、上記の情意ストラテジーにより短期的にはコントロールできると思われるが、しばらくしてから再度同じように成績が急に落ちた場合は、また同じような理由で不安感を経験することになると考えられる。

一方、マインドフルネスに基づく対応の場合は、学習者の「心の基盤」に働きかけることを目的とすることから、より長期的な視点に立ったジックリ型の対応を取ることになる。1つの例として、ここでは「3分間呼吸法」(クレーン, 2010) を取り上げてみる。

「3分間呼吸法」は文字通り「3分間呼吸する」トレーニングだが、日頃の自動化された行動から一旦自分を切り離し、自らの身体部分に関する「今この瞬間への気づき」を促すことでマインドフルネスのレベルを上げるトレーニングである。具体的な方法としては、

- ・ トレーニングを始める前に、日常の自動化された行動から一旦自分を切り離す
- ・ 呼吸を始める際に身体の特定位 (例えば、腕など) に注意を向ける
- ・ 呼吸を続けながら注意を身体全体に広げ、全身の感覚を感じ取る

といった3つのステップでトレーニングを行う (クレーン, 2010) が、3分間という短い時間でトレーニングを完了できることから、日常生活でも気楽にかつ継続的に実践することが可能であり、マインドフルな「心の基盤」を築く上で非常に効果があると思われる。

ここで、学習者 A に対するマインドフルネスを基盤とした対応を考えてみた場合、「学習者 A は成績が急に悪くなったから落ち込んでいる

のに、なぜ3分間呼吸法を勧めるのか？」という疑問を抱く人もいるだろう。「成績が急に悪くなったことが原因で落ち込んでるのだから、すぐにでも成績上がるための指導をするのが当然だ」などの意見も出てくるであろうが、長期的な視点に立てば、3分間呼吸法を通して心の基盤を強化し、マインドフルネスのレベルを上げることで、「またテストの結果が悪くなっても、学習者Aが落ち込まないようにする」、「テストの結果だけで左右されないような心の基盤を学習者Aに学んでもらう」といった効果を期待することもできる。短期的な視点からの対処だけでなく、長期的な視点に立った時の効果も考えてみれば、「3分間呼吸法」も選択肢として悪くはないであろう。

ここまで、マインドフルネスを基盤とした対応と情意ストラテジーの比較を行ってきたが、最終的に両者の違いは、

- ・ 情意ストラテジーは対処療法に準ずるものであり、短期的な対応としては効果があると思われるが、
- ・ 長期的な観点から見れば、感情・認知両分野に働きかけるマインドフルネスを基盤とした対応が望ましいと思われる

という2点に要約できると考えられる。短期的な対応、長期的な対応、それぞれ長所・短所もあるだろうが、例えば、情意ストラテジーを応急処置的な対応策として使用し、マインドフルネスを基盤とした対応は長期的な視点からの日常ベースのトレーニングというように、それぞれの長所を生かしながら効果的に活用していくことが望ましいと考える。

3.3. 英語学習・英語教育への応用について

学習に対するネガティブな感情に飲み込まれてしまい、「今この瞬間で起こっている事に注意を向ける」ことが困難な状態にある学習者のほとんどが、「学習計画どおりに学習ができなかった…」といった過去の失敗や、「このやり方で続けて大丈夫なんだろうか…」といった未来への不安に囚われてしまっている可能性は非常に大きい。過去に失敗した事やこれから起こる事に心が囚われてしまうと、今この瞬間の出来事に注意を向けることが困難となり、「今何をしているのか分からない」、「今何を説明されても分からない」といった事態に陥ってしまう。いわゆる「心ここに非ず」という状態である。そして、このような状態が続けば、注意力の低下、ネガティブな経験の「反すう」などが助長されることとなり、その結果、学習動

機の低下、学習の先延ばし、英語学習からの回避（または放棄）といった一連の負の連鎖を引き起こしてしまう可能性は非常に高いと考えられる。

このような負の連鎖の可能性は、本稿のテーマである継続的自律英語学習において非常に重要な意味を持つ。4,000時間という長期間にわたる英語学習を考えてみた場合、在学中だけでなく、卒業後の学習も視野に入れた教育支援を提供すべきであり、その点において、本稿で取り上げた情意面での対処法は十分に有意義なものである。

同時に、情意面での対応は授業中においても同様に重要な意味を持つものであり、例えば、「不安や焦りに対する基本的な対処法を多数の学習者に教授する」、「あまり教師に相談しようとしめない学習者に対しても基本的な対処法を提示できる」などの点において重要な役割を担うと考える。

情意ストラテジー、マインドフルネスを基盤とした対処法、その両者共に学習者が英語学習に対するネガティブな感情をコントロールし、英語学習を進めていく上で非常に重要である。この点において「2つのうちどちらが効果的であるか」という考えはあまり意味がなく、むしろ両対処法の長所を生かしながら具体的な事例に対応することが適切であると考えられる。

そこで、先に提示した両者の違いに注目すれば、例えば、

- ・ 英語学習に対するネガティブな感情に対し恒久的に対応できるように、マインドフルを基盤とした対応（例えば、「3分間呼吸法」など）を授業や日常生活で実践する
- ・ 強い不安や焦りなどのネガティブな感情に対する応急処置的対応として情意ストラテジーを使用し、現状の困難な局面を当座の間を乗り切る

のように、両者の強みを生かしたハイブリッド方式で学習者のメンタル面に対する支援を提供した方が、学習者の継続的自律英語学習を促進する上でより望ましいと考える。

4. おわりに

本稿は、近年認知行動療法分野で注目されている「マインドフルネス療法」に注目し、「学習の先延ばし」や「学習動機の低下」の原因となる英語学習に対するネガティブな感情への対応方法について検討を行った。結果としては、

マインドフルネスを基盤とする対処法と従来から唱えられてきた情意ストラテジーの両方を組み合わせながら、ネガティブな感情に対処するよう指導・支援することを提唱した。

本稿は「マインドフルネスを教育分野に取り入れる」という意味では非常に画期的であると思われるが、筆者が担当する英語授業では数年前からマインドフルネスを取り入れた授業を展開しており、受講者からは「英語の勉強を続けるコツが分かった気がする」などの高い評価を得ている。筆者の実践は、今回紹介した「3分間呼吸法」のような具体的エクササイズではなく、「自らの力で自律的に英語学習を展開する際のコツ」のようなものであり、例えば「できなかった事実を受け止め、今できることに注意を向ける」、「将来の学習結果に対する焦りをとりあえず受け入れ、今の学習に注意を向ける」などの行動指針に相当するものである。

マインドフルネスを教育実践に応用するという試みは、まだその緒に就いたばかりである。今後は本稿で紹介したようなマインドフルネスに基づく対処法を実践し、その効果の検証を進めていきたいと考えている。

参考文献：

- Benesse 教育研究開発センター. (2008). 調査データクリップ！子どもと教育. 参照日：2010年1月25日，参照先：英語教育～第1回～：<http://benesse.jp/berd/data/dataclip/clip0014/clip0014a.pdf>
- Benesse 教育研究開発センター. (2009). 第1回中学校英語に関する基本調査 生徒調査速報版. 参照日：2012年1月13日，参照先：http://benesse.jp/berd/center/open/report/chu_eigo/seito_soku/pdf/data_00.pdf
- Bishop, S. R. (2002). What do we really know about mindfulness-based stress reduction? *Psychosom Med*, 61, 71-84.
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 822-848.
- Diamond, D. M., Campbell, A. M., Park, C. R., Halobeb, J., & Zoladz, P. R. (2007). The Temporal Dynamics Model of Emotional Memory Processing: A Synthesis on the Neurobiological Basis of Stress-Induced Amnesia, Flashbulb and Traumatic Memories, and the Yerkes-Dodson Law. Retrieved from doi: 10.1155/2007/78970
- Dulay, H, Burt, M, & Krashen, S. (1984). 第2言語の習得. (牧野高吉, 訳) 鷹書房プレス.
- ETS. (2012). Test and Score Data Summary for TOEFL iBT® Tests and TOEFL® PBT Tests January 2011–December 2011 Test Data. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Fukuda, S. T., Sakata, H., & Takeuchi, M. (2011). Facilitating autonomy to enhance motivation: Examining the effects of a guided-autonomy syllabus. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 8(1), 71-86.
- Fukuda T. Steve, & 坂田浩. (2010). 学習方略形成を中心とした英語授業に関する一考察. *大学教育研究ジャーナル*, 30-40.
- Hato, Y. (2005). Problems in top-down goal setting in second language education: A case study of the "Action Plan to Cultivate Japanese with English Abilities". *JALT Journal*, 27(1), 33-52.
- Hayes, S. C., Follette, V. M., & Linehan, M. M. (2004). *Mindfulness And Acceptance: Expanding The Cognitive-behavioral Tradition*. NY: Guilford Press.
- Horwitz, K. E. (1985). Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals*, 18(4), 333-340.
- Horwitz, K. E. (1987). Surveying student beliefs about language learning. In A. Wenden, & J. Rubin, *Learner strategies in language learning* (pp. 119-129). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kabat-Zinn, Jon. (1994). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. Hyperion.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. NY: Newbury House.
- PHP 研究所. (2013年3月). 頑張らない「英語勉強法」. *PHP Business THE* 21(340), 83-97.
- Segal, V. Zindel, Teasdale, D. John, & Williams, G. Mark. (2007). *マインドフルネス認知療法—うつを予防する新しいアプローチ*. (越川房子, 訳) 北大路書房.
- ウィリアムス, マーク., ティーズデール, ジョン., シーガル, ジンデル., & カバットジン, ジョン. (2012). *うつのためのマインドフル実践 慢性的な不幸感からの解放*. (越川房子, 黒澤麻美, 訳) 星和書店.

- エデュケーション・ファースト. (2011). 2011年 EF EPI 報告書. 参照日: 2011年12月28日, 参照先: EF EPI: EF 英語能力指数: <http://www.efjapan.co.jp/epi/download-full-report/>
- クレーン, レベッカ. (2010). マインドフルネス認知療法入門 理論と実践. (大野裕, 編, 家接哲次, 訳) 創元社.
- ピーターソン, クリストファー, マイヤー, F. スティーブン., & セリグマン, マーティン. (2000). 学習性無力感 パーソナル・コントロールの時代をひらく理論. (津田彰, 訳) 二瓶社.
- 池田玲子, & 館岡洋子. (2007). ピア・ラーニング入門—創造的な学びのデザインのために. ひつじ書房.
- 石井辰哉. (2010). 最強の英語勉強法. PHP 研究所.
- 植木理恵. (2008). シロクマのことだけは考えるな! 人生が急にオモシロくなる心理術. マガジンハウス.
- 江利川春雄. (2012). 協同学習を取り入れた英語授業のすすめ. 大修館書店.
- 太田かおり. (2012). e-learning 英語教育の学習効果に関する研究 -学習者の自律学習へ向けた教師の役割-. 九州国際大学国際関係学論集, 7(2), 51-80.
- 熊野宏昭. (2011). マインドフルネスそして ACT へ 二十一世紀の自分探しプロジェクト. 星和書店.
- 佐々木正吾, 平本あきお, & 笹氣健治. (2011a). なぜ、すぐプレゼンの準備に取りかかれないのか—「先送り症候群」6タイプ別病状と処方箋【1】完璧主義タイプ. 参照日: 2013年2月15日, 参照先: President Online: <http://president.jp/articles/-/7949>
- 佐々木正吾, 平本あきお, & 笹氣健治. (2011b). なぜ、ノウハウ本が机に山積みになってしまうのか—「先送り症候群」6タイプ別病状と処方箋【2】効率主義タイプ. 参照日: 2013年2月15日, 参照先: President Online: <http://president.jp/articles/-/8018>
- 佐々木正吾, 平本あきお, & 笹氣健治. (2011c). なぜ、資料の送付、電話一本すら億劫になるのか—「先送り症候群」6タイプ別病状と処方箋【3】心配性タイプ. 参照日: 2013年2月15日, 参照先: President Online: <http://president.jp/articles/-/8019>
- 佐々木正吾, 平本あきお, & 笹氣健治. (2011d). なぜ、すべきことがあるのにダラダラしてしまうのか—「先送り症候群」6タイプ別病状と処方箋【4】白昼夢タイプ. 参照日: 2013年2月15日, 参照先: President Online: <http://president.jp/articles/-/8047>
- 佐々木正吾, 平本あきお, & 笹氣健治. (2011e). なぜ、英会話の勉強が続かないのか—「先送り症候群」6タイプ別病状と処方箋【5】自分探しタイプ. 参照日: 2013年2月15日, 参照先: <http://president.jp/articles/-/8048>
- 佐々木正吾, 平本あきお, & 笹氣健治. (2011f). なぜ、いつも締め切り前に大慌てするのか—「先送り症候群」6タイプ別病状と処方箋【6】リスクテイクタイプ. 参照日: 2013年2月15日, 参照先: President Online: <http://president.jp/articles/-/8132>
- 関昭典. (2008). 自律的に英語学習を進める力を養成する指導 短大での実践例. 英語教育, 56(12), 17-19.
- 組織行動研究所. (2012). 社会人が英語学習を継続できない理由. 参照日: 2013年2月5日, 参照先: 研究レポート: http://www.recruit-ms.co.jp/research/report/120725_02.html
- 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, 303-320.
- 徳島大学. (2010). ラーニングライフ-第2回学生の学習に関する実態調査報告書. 徳島大学.
- 中川吉晴. (2002). 自覚の臨床教育学序説. 立命館人間科学研究(4), 19-31.
- 中島和子. (2006). 母語以外の言葉を子どもが学ぶ意義: バイリンガル教育からの視点. BERD, 5, 18-22.
- 日向清人. (2006年3月22日). 英語が使えるようになるには、どのくらい勉強すればいいのか—最短は380時間. 参照日: 2010年5月15日, 参照先: 日向清人のビジネス英語雑記帳: <http://eng.alc.co.jp/newsbiz/hinata/2006/03/--30004000.html>
- 藤田正, & 野口彩. (2009). 大学生のセルフ・コントロールと学習課題先延ばし行動の関係. 教育実践総合センター研究紀要(18), 101-106.
- 藤田正. (2012). 学習課題先延ばし行動に及ぼす自己調整要因の検討. 奈良教育大学紀要, 61(1), 43-51.
- 古野庸一, 宮崎茂, & 藤村直子. (2011). 英語学習は「時間確保」「継続」が成功のカギを

握る. RMSmessage(24), 30-37.

若松清江, 境泉洋, 佐藤健二, 川野卓二, 坂田浩, & 福田スティーブ. (2011). 日本語版 Mindful Attention Awareness Scale (MAAS) の開発: 注意機能とマインドフルネスおよび抑うつとの関連についての検討. 日本行動療法学会第 37 回大会発表論文集, 462-463.