

教室内的インタラクションに於ける学習者感情の多元的分析
 —ビネット調査を通した多様な学習者の感情資本に着目して—
 Multiple Analyses of Diverse Learners' Emotions and Interactions within the Classroom:
 Exploring Emotional Capitals through a Scenario-based Questionnaire

野瀬由季子, 大阪大学
 守屋亮, 早稲田大学
 Yukiko Nose, Osaka University
 Ryo Moriya, Waseda University

1. はじめに

昨今、日本の外国語教育はかつてないほど学習者層の多文化化が見て取れる。殊教室内に限っても、人種・国籍・性別・年齢など多様な学習者が共存している以上、対話によるコミュニケーションの重要性が指摘されている（佐藤, 2019; 細川, 2019）。しかし、教室での対話は自然と発生するものではなく、人同士の営みとして間主観的に構成される感情が、教室活動および他者との関わり方に大きく影響し外国語学習や教育とも不可分の関係性にある（Gkonou & Miller, in press; Lantolf & Swain, 2019）。そのため、言語学習にとどまらない、感情にも着目した教師と学習者双方への包括的な支援が教室内外を問わず必要不可欠となっている（e.g., Moriya, 2019; Moriya & Ishizuka, in press; Morris & King, 2018）。

外国語学習において「楽しさ」や「悔しさ」といった感情は誰もが経験してきたように、第二言語習得の分野でも、ポジティブ感情とネガティブ感情が教育や学習に与える影響が明らかにされてきた（e.g., 清田, 2018; Dewaele & MacIntyre, 2014）。先行研究では、感情単独で捉えるのではなく感情がその文脈でどのように働くのかを調べる必要性が指摘されている（e.g., Gkonou & Miller, 2017; Oxford, 2017）。しかしながら、これまでの研究では感情が学習や教育に与える影響を調査したものが主であり、その感情がどのような背景や文脈から生じたのかまでを詳細に調査したものはまだ知見が積み重なっているとは言い難い。

そこで本研究では、多様な学習者の感情資本が過去から現在にかけて形成されていく時間的なプロセスと、学習者が教室内活動における感情を制御していく現象としてのプロセスの双方を明らかにすることを目的とする。本論では先ず、外国語学習と感情およびそれに派生した感情制御と感情資本について概観し、異なる他者同士が共存している空間としての教室に於ける感情の重要性を対話や多文化共生の観点から述べる。さらに、留学生と日本人学生双方から収集・分析した感情制御と感情資本のデータを紹介する。最後に、データに対する考察を通し、多様な学習者に対してどのような支援が可能か、感情という観点から示唆を述べて結びとする。

2. 先行研究

2.1 外国語学習と感情

感情の多面性は様々な先行研究で指摘されているように、単一的な定義を下すのは困難を極める（Barcelos, 2015）。しかし、対話や多文化共生から感情を捉え

た際、感情というものは関主観的に構成される社会文化的な存在と言え、このような立場は多くの研究と同様の認識論的立場に依拠する (c.f., Douglas Fir Group, 2016; Miyahara, 2019; Prior, 2019)。また、今回の焦点となる感情制御や感情資本も感情の社会文化的な側面を前提としており、本研究でも感情を「社会文化的な状況に対する主観的評価」と定義することが可能である。

2.2 感情制御と感情資本

感情制御とは、「状況→注意→評価→反応」という一連の流れを通して自らの感情の強度や持続時間を調整する取り組みである (Gross, 2015)。感情制御に関する研究は、近年のポジティブ心理学 (c.f., MacIntyre, Gregersen, & Mercer, 2016) の隆盛とともに発展してきた。これらの先行研究では、不安は必ずしも忌避すべきものではなく、その不安とどのように向き合い処理していくかが関心となっている。例えば、テストの答案用紙が返却され答案を鞆に捻じ込んだ外国語学習者を想定すると以下のようになる一テストが返却され（「状況」）、点数が芳しくないことに気づき（「注意」）、結果が悪いと「評価」し悔しさや怒りといった感情を抱き、それにより「反応」として答案を鞆に捻じ込んだ。このように感情制御のモデルは外国語学習の場面とも符合する。そのため、感情を支援する側と支援される側の双方が互いに、どの段階でどのような対処をするかを把握し考えていくことは、後の教室内外での学習活動においても肝要なものとなる。また従来は個人の感情制御の調整プロセスのみに焦点が置かれていたが、近年は他者の視点を取り入れた研究も増加している (e.g., Niven, 2017; Zaki & Williams, 2013)。

感情資本は Bourdieu (1986) の社会資本の考えから派生した概念であり、その人が抱く感情を管理して人間関係を形成していくリソースとして定義される (Zembylas, 2007)。この個々人のリソースとしての感情資本は他の社会資本や文化資本にも影響を与え、感情知能や社会的知性とも通じるものがある (Gkonou & Mercer, 2017)。先の感情制御との違いは、感情制御がそれぞれの出来事に対する一連の個別具体的なプロセスなのに対し、感情資本はその個別的な感情制御に留まらない、本人にとっての総合的に創発された感情や感情管理の知識体系として区別可能である (Cottingham, 2016)。

このように「他者」の観点を踏まえた場合、感情制御と感情資本はどちらも他者と共有可能なリソースとしての可能性を秘めている。教室という外国語学習の場においても、多様な学習者同士が共存を目指す場においても、対話は互いの理解を重ねるために不可欠な要素である。ゆえに、感情も対話と同様に看過できない重要な要素として捉えることが可能である。しかし、外国語教育の分野でも近年は感情研究が盛んにはなったが (c.f., Prior, 2019)、感情制御や感情資本にまで踏み込んだ研究の知見はまだ不十分と言えよう。

上記の先行研究を踏まえ、本研究では以下3点の研究課題を設定する。

RQ1: 学習者の現在の感情資本はどのように形成されてきたのか

RQ2: 学習者の感情資本はどのような特徴があるのか

RQ3: 教室内活動に対し、学習者は自らの感情をどのように制御するのか

3. 調査概要

3.1 参加者および調査方法

参加者として、日本国内の交換留学生3名と日本人学生3名の計6名の協力を得た。参加者の概要は表1の通りである。名前は全て匿名で、参加時点で全員が20代前後の大学生である。それぞれ異なる大学に所属しており、関西の交換留学生は第一著者が、関東の日本人学生は第二著者が研究協力を依頼・実施した。なお、参加時には研究主旨を説明した上で同意書にサインしてもらった。

本調査であるアンケートとインタビューはそれぞれ別日におこない、所要時間は両日で90分から120分であった。初回はMYE (Managing Your Emotions for Language Learning; Gkonou & Oxford, 2016)という、10個の教室内活動を想定したシナリオを読み、それに対する感情や経験を選択式・記述式のアンケートに回答してもらった(資料1)。回答時の記憶が薄れない1週間以内を目途に、2回目はMYEの記述を基に半構造化インタビューをおこなった。

表1 参加者概要

名前	性別	第一言語	第二言語*
H (韓国)	女性	韓国語	英語, 日本語
K (中国)	男性	中国語	英語, 日本語
M (カザフスタン)	女性	カザフ語	ロシア語, 英語, 韓国語, 日本語
H (日本)	女性	日本語	英語, フランス語
K (日本)	男性	日本語	英語, 中国語
T (日本)	女性	日本語	英語

*: 左から学習順で列挙

3.2 参加者および調査方法

本調査ではインタビューから得られた参加者の語りを主な分析対象とし、MYEでの回答や他のデータはデータトライアングレーションとして補完的に利用した(Denzin & Lincoln, 2017)。語りを分析する際に用いた手法は、複線径路・等至性モデリング(Trajectory Equifinality Modeling; TEM)と修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(Modified Grounded Theory Approach; M-GTA)の2つである。同一データに対し、異なる分析手法を用いる際は様々な注意を要するが、TEMも柔軟な分析法である上(やまだ et al., 2013)、本研究目的でもある感情資本や感情制御の探索的理解という価値論を踏まえ、互いの手法は共約可能であると判断し、両手法を採用することにした(c.f., Ortega, 2012)。

TEMは人間の成長を時間的変化と社会文化的文脈との関係の中で捉え、多様な径路として記述することを目指す(c.f., 能智 et al., 2018; Sato, Mori, & Valsiner, 2016)。本研究で着目する学習者の感情資本の特徴および感情資本が形成される過程も、学習者の歴史的・社会文化的側面を切り離して考えることはできない。TEMではまた、社会的助成と社会的方向付けの概念を用いて、等至点に向かうのを後押しする力と阻害する力を描ける。そのため学習者の感情資本が形成される過程に存在する可視的・不可視的な力を同時に示せる。こうした特徴を踏まえ、本研究ではTEMを用いた分析をおこなう。

次に M-GTA は、限定した範囲内における人間行動の予測と説明に優れた実践的な応用を目指す理論を生成するアプローチである（木下, 2003, 2007）。M-GTA では現象としてのプロセスに着目する。本論で着目する学習者の感情制御という現象は過去から未来へと徐々に進むものではなく、人同士の相互作用の中で達成されるものだと考えられる。また、M-GTA は要因間の現象としてのプロセスを示すことができるのに加えて、分析焦点者と分析テーマを設定する。本研究における分析焦点者は「言語学習者（大学生）」、分析テーマは「言語学習者（大学生）が感情に向き合い、対処するプロセス」である。この2つを設定することで、生成された理論を教室における包括的な支援に関心のある実践者集団がその知見を応用する、理論と実践の往還が可能となる。以上の理由から、本研究では M-GTA を用いて分析をおこなう。

4. 調査結果

TEM による分析の結果、RQ1 と RQ2 に対応する学習者の感情資本の特徴および感情資本が形成された過程には、一見似たような径路でもその内実や径路自体に多くの違いが見られた。本論では便宜上、留学生と日本人学習者と 2 グループに分け、双方の TEM 図から考察を深めていく。

また、M-GTA による分析の結果、RQ3 に対応する感情制御のプロセスとして 10 の概念と 3 つのカテゴリーが生成された。なお、カテゴリー名にはそれぞれ具体例数を示している。4.2 ではストーリーラインを述べる。

4.1 TEM による分析

TEM 図内での記号が示す凡例は表 2 の通りである。表 2 にあるように、今回は「学習者の現在の感情資本」を等至点として設定（RQ2）し、そこに至るまでの径路（RQ1）を学習者の感情に関する語りから描いていった。また、図 1 と図 2 はそれぞれ留学生と日本人学生の TEM 図を示している。

表 2 TEM 図での凡例

概念	本研究における TEM 用語の意味	記号
等至点	「学習者の現在の感情資本」	四角 (□)
必須通過点	参加者の全員が経験している「進学」	丸 (○)
分岐点	個々人の径路が分岐する箇所、ターニングポイント	角丸
社会的助成	分岐点やその後の径路を後押しした存在	上向き矢印 (↑)
社会的方向付け	分岐点やその後の径路の阻害要因	下向き矢印 (↓)

図 1 は留学生 3 名 (HKM) の TEM 図を 1 枚にまとめたものである。三者の特徴は、大小の違いはもちろんあれども、(1) 幼少期から周囲と比較される環境にあり、そのような環境下で (2) 現地の大学で日本語を L3 または L5 として学習し始め、(3) いわゆる競争の「勝者」として日本に留学しにきたという 3 点の背景を持っている点が注目し値する。ここから、本人たちの学習に対する積極的な姿勢が絶えず伺え、それが社会的助成として機能している一方で、その姿勢が自らや他者に対してのプレッシャーまたは社会的方向付けとして働いているこ

とが考えられる (e.g., Gkonou, 2017; Moriya, 2019)。また、日本に留学してからは「話すこと」に関する語りが増え、間違いを指摘された経験を象徴的な出来事として述べていた。つまり、どの学習者も間違いを指摘された際、「恥ずかしい」や「悔しい」といった感情を抱いたが、感情資本が二極化しているように過去の経験に対しての意味づけも二極化したのである。

このように同様の経験で似たようなネガティブ感情を抱いても、それをどう捉え意味づけるかによってその後の成長に影響を与えることは多くの先行研究とも一致する (e.g., Dewaele & MacIntyre, 2014; Lantolf & Swain, 2019)。

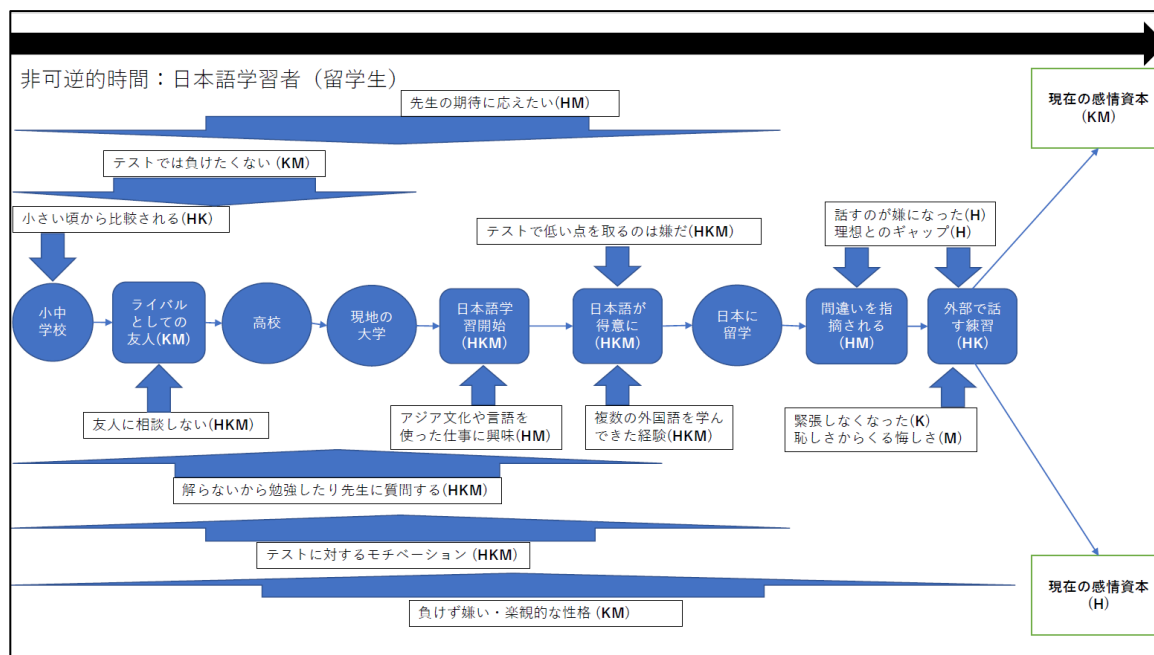


図1 留学生3名のTEM図

図2は日本人学生3名(HKT)のTEM図を1枚にまとめたものである。三者の特徴は、(1)過去に英語が苦手であったが、(2)その経験が「失敗」に対する寛容さを与え、(3)現在は肯定的に英語学習を捉えているという3点が特筆すべき背景を持っている。英語が苦手になった当時を彼らは「劣等感」や「危機感」として振り返っていたが、過去にそのような経験があったからこそ現在の英語学習の態度に繋がっていると意味づけている(Moriya & Ishizuka, in press)。さらに、感情資本がポジティブなのを表すように、社会的方向付けに関しての語りは限られており、学習開始時から終始、社会的助成に関する要因が繰り返して述べられている。特に、共感相手としての他者によるサポート(Imai, 2010)に関しては、「仲間にも恵まれた」や「家族に相談する」等、要所々々で語られていた。

このように傍目からは「失敗」と思える経験でも、本人にとっては失敗ではなく、むしろ現在の自己を形成する上で重要な成長の機会となり得るため、単にネガティブな感情を抑制するのではなく、他者との対話によって意味づけていく協働的なプロセスが重視される(e.g., Gkonou & Miller, in press; Miyahara, 2019)。

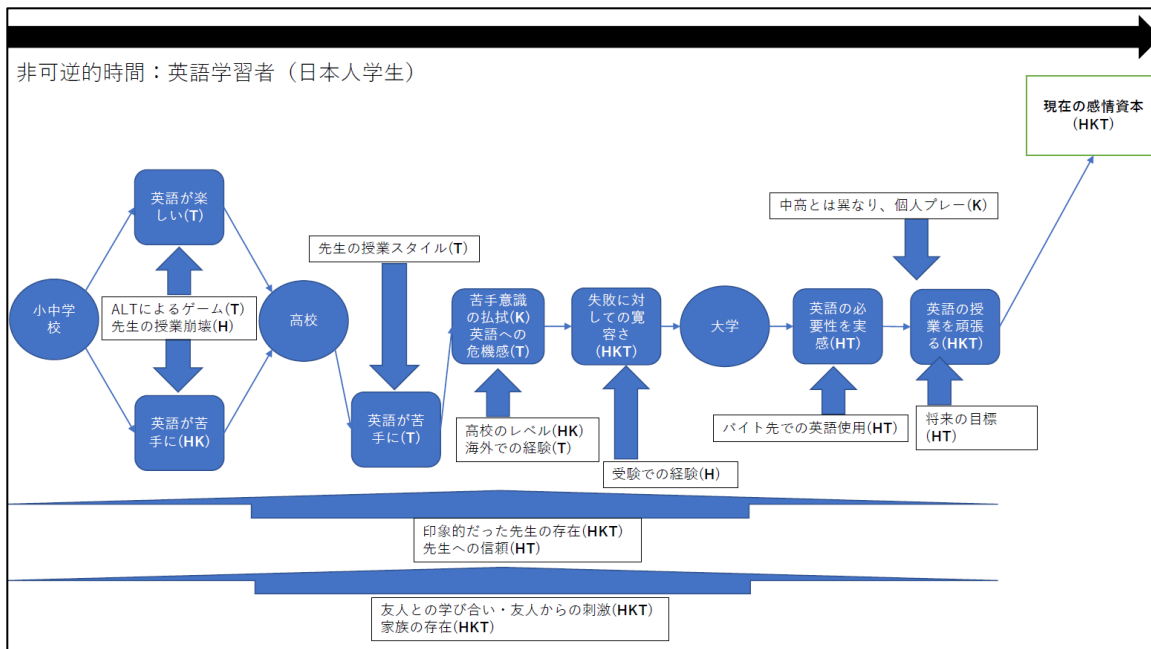


図2 日本人学生3名の TEM 図

これまでは各グループの TEM 図を個別で見 てきたが、2つの TEM 図を比較した際、表3に示す3点が対比的な特徴として述べられる。1点目は、周囲の人物を競争的な存在と捉えるか協働的な支えとして捉えるかという「友人や他者」の観点である。2点目は、周囲の環境や自己からもたらされた、学習に対する考えや感情としての評価を表す「学習と感情」である。そして3点目は、その感情を伴った経験を自己と社会文化的な他者との関係においてどのように語るかという「経験のフレーミング」である。このように感情資本の観点から学習者を捉えた際、単なる言語能力の差異では片付けられない、学習者の異なった様相が見えてくる。しかし、これはあくまで過去から現在に至るまでの感情資本というリソースの特徴や形成過程を明らかにしたにすぎず、実際にどう対処しているかまで明らかにするには限界がある。そこで、次節からは M-GTA を用いて教室内活動という眼前の状況に対してどのように感情制御をおこなうのかについて考察する。

表3 留学生・日本人学生間の特徴

観点	留学生	日本人学生
友人や他者	友人＝競争し合うライバル、権威としての先生	友人＝学び合う仲間、家族や先生からの支え
学習と感情	周囲や自己から生じる成功体験（テスト結果等）へのこだわり	過去の挫折から生じた「学び」や失敗への寛容さ
経験のフレーミング	自己を中心とした感情の語り	周囲との関係から語られる感情

4.2 M-GTA：ストーリーライン

言語学習者が感情に向き合い対処する上では、常に未来に出会うであろう人の存在がその対処プロセスの原動力になっている。その上で、教室内の具体的な状況においてネガティブな感情に直面した時には大きく2つの感情方略をとる。その1つが、感情に向き合うこと自体が心理的負担となるため、感情そのものに向き合わないという対処法である（[ネガティブ感情の自分から意識をそらす]）。もう一つの対処法は、ネガティブな感情を伴う経験をポジティブに捉えようとするもので、ここでは3つの要素が影響し合う。ネガティブな感情を経験した時、言語学習者は自ら【他者援助の確保】をしたり、【場数こなし】で類似する経験を何度もしたり、【比較・相対化による経験意味付け】をしたりする。これら3つの対処方法をそれぞれの状況で使い分けながら、ポジティブな感情を経験させる形で感情に向き合い、教室内状況を乗り越えていくのである。

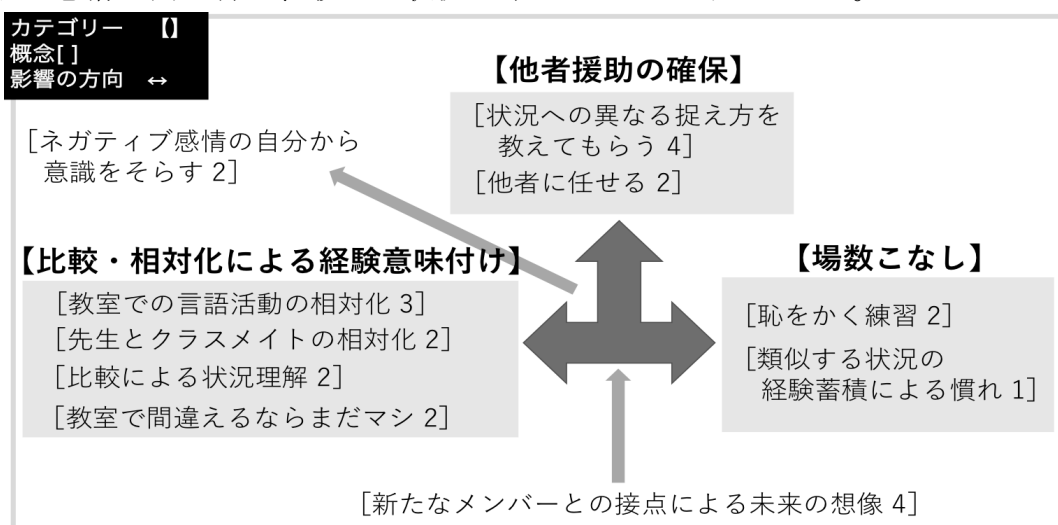


図3 言語学習者（大学生）が感情に向き合い、対処するプロセス

4.3 全体考察

以上、RQ1 から RQ3 の分析結果・考察を踏まえると、学習者の感情資本の形成過程において、学習者は経験の意味づけを感情とともに過去・現在・未来へと変えていくことがわかる。教室内の状況においては、他者の助けを得たり同一状況に自身を慣れさせたりして感情を制御していくが、こうした状況も学習者のフレーミングを通して経験され、現在の感情資本のあり方に繋がっているのである。

以下では理論と実践の両面から全体考察をおこなう。まず、理論面からは Gross (2015) が提唱する感情制御モデルへの新たな知見が得られた。つまり、従来は「状況→注意→評価→反応」という一方通行のモデルであったが、(1) 「状況」への「評価」は、経験の比較・相対化の過程で「再評価」されること、(2) 感情を無視するという形で感情に対処していくという「無反応」のケースがあること、そして (3) 個別的な感情制御の繰り返しが後の感情制御に影響を与えるということが挙げられる。また実践面からは、上記の感情資本の様相を踏まえ、教室内の学習者感情を支援する上では、ネガティブ感情を抱く学習者への

その場しのぎ的な支援をするのではなく、感情制御の方法や感情資本の様相を自ら振り返る活動など、長期的な視野を見据えたアプローチが重要だと考えられる。

5. まとめと今後の課題

本研究では、多様な学習者の感情資本が過去から現在にかけて形成されていく時間的なプロセスと、学習者が教室内活動における感情を制御していく現象としてのプロセスの双方を明らかにすることを目的としたアンケート調査およびインタビュー調査をおこなった。その結果、外国語学習者の感情資本の形成には個別的な感情制御の蓄積が学習者感情に影響を与えることが明らかになり、教室での支援には感情に配慮した個別・包括の両面からのアプローチが重要であることが示唆された。本研究では、多様な外国語学習者の感情資本や感情制御に他者の観点を取り入れ、個々の背景や周囲の文脈を考慮しつつ、感情に対して複眼的な探索的調査をおこなった点で示唆に富むものとなっている。

しかしながら、本研究ではそれぞれ 1 度のアンケートとインタビューから TEM 図を描いたため、研究者とインタビュー参加者間でのトランスビュー (c.f., 能智 et al., 2018) が実施できておらず、分析手順として「厚い記述」ができたとは言いがたい。また、探索的研究としての側面であったがゆえに、M-GTA の分析焦点者と分析テーマを適切な範囲で限定できていなかったことが限界点としてあげられる。しかし、従来は単独の手法が使われがちであったが、両者の手法の独自性を生かして相互補完的に感情の様相を明らかにしたという意味では粗雑ながらも貴重な知見であると言えよう。今後は調査対象者の焦点化と、トランスビューの実施を通じた分析手続き上の課題の克服が課題として残される。また、外国語学習における感情の支援に向けて実践研究をおこない、具体的な支援アプローチを提案していく必要があるだろう。

参考文献

- 木下康仁 (2003) 『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践—質的研究への誘い』 弘文堂
- 木下康仁 (2007) 『ライブ講義 M-GTA 実践的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて』 弘文堂
- 清田顕子 (2018) 「習熟度が低い学習者の英語学習同期の喚起・保護・維持において生じる感情について」 *Journal of Language Learner Development*, 1, 36–50.
- 佐藤慎司 (編) (2019) 『コミュニケーションとは何か—ポスト・コミュニケーション・アプローチ』 くろしお出版
- 能智正博 (編集代表), 香川秀太, 川島大輔, サトウタツヤ, 柴山真琴, 鈴木聡志, 藤江康彦 (編) (2018) 『質的心理学辞典』 新曜社
- 細川英雄 (2019) 『対話をデザインする: 伝わるとはどういうことか』 ちくま新書
- やまだようこ, 麻生武, サトウタツヤ, 能智正博, 秋田喜代美, 矢守克也 (編) (2013) 『質的心理学ハンドブック』 新曜社

- Barcelos, A. M. F. (2015). Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5(2), 301–325.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. E. Richardson (Ed.), *Handbook of theory of research for the sociology of education* (pp. 241–258). New York, NY: Greenwood Press.
- Cottingham, M. D. (2016). Theorizing emotional capital. *Theory and Society*, 45(5), 451–470.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2017). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. (2014). Two faces of Janus?: Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237–274.
- Douglas Fir Group. (2016). A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *The Modern Language Journal*, 100(Supplement 2016), 19–47.
- Gkonou, C. (2017). Towards an ecological understanding of language anxiety. In C. Gkonou, M. Daubney, & J.-M. Dewaele. (Eds.) *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications* (pp. 135–155). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Gkonou, C., & Mercer, S. (2017). *Understanding emotional and social intelligence among English language teachers*. London, UK: British Council.
- Gkonou, C., & Miller, E. R. (2017). Caring and emotional labour: Language teachers' engagement with anxious learners in private language school classrooms. *Language Teaching Research*, 1–16.
- Gkonou, C., & Miller, E. R. (in press). 'Critical incidents' in language teachers' narratives of emotional experience. In C. Gkonou, J.-M. Dewaele, & J. King (Eds.), *The emotional rollercoaster of language teaching*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Gkonou, C., & Oxford, R. L. (2016). *Questionnaire: Managing your emotions for language learning*. University of Essex, UK.
- Gross, J. J. (Ed.) (2015). *Handbook of emotion regulation* (2nd ed.). New York, NY: The Guilford Press.
- Imai, Y. (2010). Emotions in SLA: New insights from collaborative learning for an EFL classroom. *The Modern Language Journal*, 94(2), 278–292.
- Lantolf, J. P., & Swain, M. (2019). On the emotion-cognition dialectic: A sociocultural response to Prior. *The Modern Language Journal*, 103(2), 528–530.
- MacIntyre, P. D., Gregersen, T., & Mercer, S. (Eds.). (2016). *Positive psychology in SLA*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Miyahara, M. (2019). Methodological diversity in emotions research: Reflexivity and identities. *Journal for the Psychology of Language Learning*, 1, 83–105.
- Moriya, R. (2019). Longitudinal trajectories of emotions in four dimensions through language advisory sessions. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 10(1), 79–110.
- Moriya, R., & Ishizuka, A. (in press). In the midst of emotion and identity: Investigating trajectories of learners' self-esteem from psychological and sociocultural perspectives. *The Lerner Development Journal*, 3.

- Morris, S., & King, J. (2018). Teacher frustration and emotion regulation in university language teaching. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 41(4), 433–452.
- Niven, K. (2017). The four key characteristics of interpersonal emotion regulation. *Current Opinion in Psychology*, 17, 89–93.
- Ortega, L. (2012). Epistemological diversity and moral ends of research in instructed SLA. *Language Teaching Research*, 16(2), 206–226.
- Oxford, R. L. (2017). *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
- Prior, M. T. (2019). Elephants in the room: An “Affective Turn,” or just feeling our way? *The Modern Language Journal*, 103(2), 516–527.
- Sato, T., Mori, N., & Valsiner, J. (Eds.) (2016). *Making of the future: The Trajectory Equifinality Approach in cultural psychology*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Zaki, J., & Williams, W. C. (2013). Interpersonal emotion regulation. *Emotion*, 13(5), 803–810.
- Zembylas, M. (2007). Emotional capital and education: Theoretical insights from Bourdieu. *British Journal of Educational Studies*, 55(4), 443–463.

資料1 MYE 日本語版シナリオ

シナリオ1：先生がエッセーの課題を授業中に出し、60分の時間が与えられました。数分後、あなたが全体のアウトラインに取り組んでいる間にクラスメートが既に書き始めていることに気づきました。
シナリオ2：教室でスピーキング活動をしている時に間違いをしました。先生がクラスの前であなたの間違いを直しました。
シナリオ3：教室でスピーキング活動をしている時に間違いをしました。クラスメートがクラスの前であなたの間違いを直しました。
シナリオ4：あなたに期末テストが返されました。テスト結果は50%でした。同様のテストがあと2学期分残っています。
シナリオ5：先生が1対1のチュートリアルを各生徒に行います。先生はこのチュートリアルは言語や教材に関する心配事や悩みを話し合う機会だと説明しました。
シナリオ6：言語の授業で、クラスメートの1人がとても困惑しています。「この言語はもう学ばない！」と言ったあとに先生に対してとても否定的な言葉をかけ、クラスメートはドアの外に行ってしまいました。あなたはクラスメートを助けようとして追っかけました。
シナリオ7：先生がクラスを4人グループに分けました。バイリンガルに関するポスターを作成する課題で週の最後の授業で発表します。あなたはメンバーの1人をよく知りませんでした（教室外ではなしたことがない）。
シナリオ8：先生がクラスであなたに質問しました。あなたは質問が解らなかったのので、先生に繰り返してもらいましたが、それでも質問が解りませんでした。
シナリオ9：とあることがあって宿題をする時間が無かったので、あなたは言語のクラスに準備なしで行きました。
シナリオ10：先生はクラスで生徒が解りづらかった文法のルールを説明し直しました。しかし、あなたはその文法を理解しており、説明を繰り返してもあなたにとっては役に立たないかもしれません。それどころか、あなたは文法項目の練習の方が好みます。