

# 小学校外国語活動における児童の 不安に関する実態調査

松 宮 奈賀子

(2010年10月7日受理)

The State of Anxiety Felt by Elementary School Pupils  
during Foreign Language Activities

Nagako Matsumiya

**Abstract:** This paper aims to investigate the state of anxiety felt by elementary school pupils while they are in foreign language activities classes. “Foreign language anxiety” is considered to have negative effects to the learners’ learning and thus should be taken away. However, the foreign language anxiety has been believed to relate basically to the adult learners and few studies have been conducted which deals young learners’ anxiety on foreign language learning. In this paper, about 1,500 elementary school pupils’ self assessed state of anxiety was examined. The results revealed the existence of pupils who feel anxiety during the lessons and the factors such as sex, grade, and the experience of learning the foreign language outside of schools have a relation with the degree of anxiety they feel. Also, if the degree of anxiety relates with the pupils’ friendly feelings and willingness toward learning the foreign language was investigated and the results showed that pupils have a fair willingness to the learning regardless of the degree of anxiety they feel.

Key words: anxiety, elementary school, foreign language activities

キーワード：不安，小学校，外国語活動

## 1. はじめに

平成20年3月の小学校学習指導要領改訂により，平成23年度から小学校第5学年および第6学年に外国語活動が新設されることとなった。外国語活動では「コミュニケーション能力の素地」を養うことが目標とされている。授業では，外国語を通じて，言語や文化について体験的に理解を深めたり，積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育成したり，外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませながら，上記の目標の実現を図ることを目指している。

外国語活動においては，コミュニケーションの楽しさを味わうことなしに，コミュニケーションへの積極的な態度を育成することは難しいという考えにより，「外国語を用いてコミュニケーションを図る楽しさを

体験すること」を重視している（文部科学省，2008）。さらに学習指導要領解説外国語活動編では，児童の自己表現したいという気持ちやコミュニケーションを図ることへの興味を失わせることのないように留意して指導する必要があることも示されており，コミュニケーション活動を通しての「楽しさの体験」や「自己表現への興味，意欲の喚起」が重要視されているといえる。このような実践を行うために指導者（学級担任の教師）には「児童が初めて出会う外国語への不安を取り除き，新しいものへ挑戦する気持ちや失敗を恐れない雰囲気を作り出す」ことが求められ，そのためには「豊かな児童理解と高まりあう学習集団作り」が必要であることが示されている（文部科学省，2008）。

初めて学習する外国語への不安を取り除き，外国語への興味や学習意欲を育てることが求められる外国語

活動であるが、実際には児童は外国語活動に対してどのような感情を抱いているのであろうか。これから全面实施となる外国語活動を本来の目標に向かって進めていくためには、まずは適切な児童理解が必要である。平成23年度からの全面实施を待たずして多くの学校で実践されている外国語活動であるが、近年では高学年児童の外国語活動への興味喪失や指導の困難さが指摘されることも増えてきた (Merner, 2010)。そこで本稿においては、高学年児童が外国語活動においてどのような気持ちを抱いているのかを、児童の「不安」を中心に検討する。これから始まる外国語活動を児童が安心して学べるものにするためには、子どもたちが外国語活動において感じている「不安」を理解することが重要と考える。

## 2. 外国語不安

### 2.1 状況特定不安としての外国語不安

外国語学習における「不安」に関する研究は1980年代半ばからさかに行われるようになった。これらの先行研究により、外国語不安は個人のパーソナリティとしての特性不安やテストに対する不安などとは異なるもので、外国語学習場面に特有のものであることが示されてきた。例えば、一般的に不安になりやすい傾向にある人であっても、外国語に長けている場合は、外国語学習場面においては不安になりにくい可能性が考えられる。またその逆に、普段は不安になりにくい人であっても、外国語が不得手である場合、その学習場面においては不安を覚えやすくなることも考えられる。このようなことから、外国語不安は外国語学習場面に特有の状況特定不安と考えられている (MacIntyre & Gardner, 1989, 1991a, 1991b)。

なお、外国語不安には緊張や「あがり」といった感情も含まれる。外国語不安に関する尺度においても「anxious (不安な、心配な)」、「upset (うろたえた)」、「feel my heart pounding (胸がどきどきした)」、「feel pressure (プレッシャーを感じた)」、「tense (緊張した)」などの表現が用いられており (Horwitz et al., 1986; Young, 1990)、緊張や焦り、「あがり」や羞恥心などを含む感情であると捉えられている。

### 2.2 外国語不安のもたらす作用

外国語学習場面における不安のもたらす作用については、妨害的に作用する可能性が高いことがこれまでの研究において明らかにされてきた。具体的には学習者の感じている不安とテスト成績との間の負の相関の検出や、学習者が失敗をおかしやすくなったり、自発的な発言を避けたりすることが示されている (Horwitz

et al., 1986; Aida, 1994)。この外国語不安のもつ妨害的作用の存在から、外国語学習における不安は軽減されるべきものと考えられている (元田, 2005)。

### 2.3 外国語不安測定尺度

外国語不安を測定する尺度として代表的なものに、Horwitz et al. (1986) による FLCAS (Foreign Language Classroom Anxiety Scale) がある。FLCAS は「コミュニケーションへの懸念 (communication apprehension)」、「否定的評価に対する恐れ (fear of negative evaluation)」、「テスト不安 (test anxiety)」の3つの理論的概念により構成されている。しかしながら、その後の Aida (1994) や Ibusuki (2000) による追検討によって、テスト不安は因子として支持されず、外国語不安の構成要素として否定された。また、MacIntyre & Gardner (1989) でもテスト不安を外国語学習場面に特有の不安ではないとしており、近年ではテスト不安は外国語不安とは異なると解釈される傾向にある。

上記の FLCAS がアメリカでスペイン語を学ぶ大学生を対象に開発されたものであるのに対して、英語を学習する日本人学生を対象に開発された「英語授業不安尺度」として ELCAS (English Language Classroom Anxiety Scale) がある (近藤・楊, 2003)。ELCAS は「英語力に対する不安」、「他の学生からの評価に対する不安」、「発話活動に対する不安」の3因子から構成されている。

### 2.4 外国語不安と低年齢学習者

従来、外国語不安は年少の学習者よりも成人学習者に関係するものと考えられ、ほとんどの先行研究が大学生や高校生を対象として行われてきた。ステヴィック (1988) は語学学習においては「子ども時代の特徴である開放的で柔軟な状態に戻る」ことが重要であると述べている。このことから、従来、児童期にある学習者は外国語学習を柔軟に受け入れられる状況にあると捉えられてきたことが分かる。そのため、外国語不安研究において低年齢学習者にはほとんど関心が向けられなかったのである。

小学生の外国語不安を扱った数少ない研究として、英語を学習する台湾の児童を対象に行われた Chan & Wu (2004) がある。Chan & Wu は FLCAS を用いて調査を行った結果、各質問項目の回答平均値が大学生等を対象に行われた他の研究と同等レベルにあることから小学生も外国語学習において不安を感じていることを明らかにした。

Cajkler & Addelman (2000) は「子どもたちがたえず積極的な気持ちで外国語の授業に臨んでいると一方的に決めてかかってはならない」と警鐘をならしてい

る。一般的には異なるもの受入れに柔軟であると考えられる児童期であるが、新しい学習内容である外国語の学習に対して不安を覚えている児童の存在の可能性とその支援について考えることは、これから本格的に始まる外国語活動を考える上で重要なことと考える。

### 3. 本研究の目的

本研究では、日本において外国語（英語）を学習する小学校高学年の児童が、外国語活動に対して抱いている不安の実態を明らかにすることを目的とする。

### 4. 方法

#### 4.1 調査協力者

調査協力者は首都圏、北陸地方および中国地方の公立小学校全9校に所属する小学校5年生および6年生1,497名であった。学年内訳は5年生が765名、6年生が732名であった。また、男子児童が770名、女子が726名、性別不明が1名であった。

#### 4.2 実施時期

調査は2010年1月～3月に行われた。

#### 4.3 調査方法

調査は質問紙により行われた。質問紙は調査者により調査協力校に持参あるいは郵送され、実際の調査は各校の行事や時間割の都合に合わせて実施された。回答が終了し次第、記入済みの質問紙が調査者に返送された。

#### 4.4 質問紙の構成

質問紙は5つのセクション、全47質問項目から構成された。全ての質問において5件法による回答が求められた。また、47項目以外にも回答者の性別、学校外での英語学習状況も合わせて調査された。

質問紙の各セクションは以下の内容で構成された。

セクション1：外国語活動への好意および外国語への興味、関心（全11項目）

セクション2：授業時（外国語活動時）における児童の不安や緊張の状況（全13項目）

セクション3：授業中の困難時（不安や緊張の生起場面）における対処（全13項目）

セクション4：外国語活動時に教師に求めたい支援（全5項目）

セクション5：授業中の困難時（不安や緊張の生起場面）において教師に求めたい支援（全5項目）

なお、本稿においては児童が授業時に感じている不安の実態把握を主目的とすることから、セクション2

の結果を中心に検討していく。セクション2の具体的な質問項目を下記表1に示す。

表1 セクション2 質問項目

| 項目番号 | 質問文                         | 分類    |
|------|-----------------------------|-------|
| 1    | みんなの前でひとりで発表する時、緊張する        | 人前    |
| 2    | 先生に当てられるかもしれないと思ったら、どきどきする  | 指名    |
| 3    | ひとりで発表して間違っただけは、ずかしい        | 間違う   |
| 4    | 一人で発表する時、みんながどう思うか、とても気になる  | 周りの評価 |
| 5    | 新しいことばを覚えられない時、心配になる        | 暗記    |
| 6    | 先生が英語で言ったことが分からないと不安になる     | 聞き取り  |
| 7    | みんなの前でひとりで発表するのはどきどきする      | 人前    |
| 8    | 答えが分からない時、当てられたらどうしようと思う    | 指名    |
| 9    | みんなの前で間違っただけは、笑われるのがこわい     | 間違う   |
| 10   | 他のみんなの方が自分より英語が上手だと思う       | 周りの評価 |
| 11   | 習ったことばを忘れてしまった時、不安になる       | 暗記    |
| 12   | 外国人の先生が話していることが分からない時、不安になる | 聞き取り  |
| 13   | みんなの前で発表する時、どきどきしてうまく言えない   | 人前    |

セクション2の質問項目作成に当たっては、日本人英語学習者の不安測定尺度である ELCAS（近藤・楊, 2003）の構成概念である「英語力に対する不安」、「他の学生からの評価に対する不安」、「発話活動に対する不安」を参考にした。小学校における外国語活動は「聞く」、「話す」活動を中心に行われ、「読み」、「書き」は基本的にはほとんど行われない。そのため、「英語力に対する不安」については「聞き取りへの不安」、「暗記することへの不安」、「間違うことへの不安」に関する質問項目を用意した。また、「発話活動に対する不安」については、これまでの先行研究において「人前での発話」が特に不安の生起に関係することが示されており（Young, 1990）、本調査においても「人前で一人で発話することへの不安」および「指名されることへの不安」を問う質問項目を用意した。これらに「他の

学習者からの評価への不安に関する質問項目を加え、全部で13項目とした。

## 5. 結果と考察

### 5.1 セクション2の全体結果

外国語活動時の児童の不安について尋ねるセクション2への回答結果を以下に示す。セクション2では、不安を強く感じている回答を「5」、不安を感じないという回答を「1」として計算した。

表2 セクション2への回答結果

| 項目番号 | 平均値  | 標準偏差 |
|------|------|------|
| 1    | 3.60 | 1.31 |
| 2    | 3.26 | 1.38 |
| 3    | 3.37 | 1.33 |
| 4    | 3.39 | 1.31 |
| 5    | 3.32 | 1.32 |
| 6    | 3.10 | 1.34 |
| 7    | 3.39 | 1.38 |
| 8    | 3.63 | 1.35 |
| 9    | 2.92 | 1.39 |
| 10   | 3.58 | 1.30 |
| 11   | 3.20 | 1.27 |
| 12   | 2.97 | 1.28 |
| 13   | 2.90 | 1.29 |

上記結果を概観すると、項目番号9、12、13を除く10項目において平均値が「3」を上回っており、不安を感じている児童の存在が認められる。しかしながら、平均値が「4」を超えた項目はなく、「強い不安を多くの児童が感じている」という状況ではないと考えられる。特に平均値が高かった質問項目は、項目番号8の「答えが分からない時、当てられたらどうしようと思う」、項目番号1の「みんなの前でひとりで発表する時、緊張する」、項目番号10の「他のみんなの方が自分より英語が上手だと思う」が挙げられる。一方で、項目番号13の「みんなの前で発表する時、どきどきしてうまく言えない」への回答平均値は2.90と低く、質問項目1との比較で考えると、発表時に緊張はするものの、それによってうまく言えないといった妨げは感じていないものと考えられる。また、質問項目9の「みんなの前で間違っ、笑われるのがこわい」への回答平均値も2.92と低く、間違っことへの強い恐怖心は認められなかった。また、失敗を否定せず、認め合う風土が学級内に存在することもこの結果から予測される。さらに、質問項目12の「外国人の先生が話してい

ることが分からない時、不安になる」への回答平均値は2.97であった。外国人講師は授業内の会話のほとんどを英語で行うと考えられるが、その発話の全てを理解できなくてもさほど強い不安を覚えているわけではないことが示された。

さらに結果を具体的に見るために、回答の度数分布を検討したい（特に人数の多い回答を網掛けした）。

表3 セクション2への回答度数分布（人数）

| 項目番号 | 選択した回答   |     |     |     |          |
|------|----------|-----|-----|-----|----------|
|      | 1<br>不安弱 | 2   | 3   | 4   | 5<br>不安強 |
| 1    | 158      | 162 | 261 | 447 | 468      |
| 2    | 248      | 180 | 340 | 381 | 345      |
| 3    | 201      | 161 | 375 | 386 | 369      |
| 4    | 180      | 179 | 392 | 363 | 380      |
| 5    | 206      | 183 | 534 | 421 | 330      |
| 6    | 253      | 212 | 425 | 328 | 275      |
| 7    | 223      | 169 | 301 | 410 | 392      |
| 8    | 180      | 128 | 271 | 399 | 517      |
| 9    | 331      | 244 | 406 | 243 | 271      |
| 10   | 164      | 93  | 416 | 339 | 481      |
| 11   | 204      | 196 | 444 | 382 | 265      |
| 12   | 256      | 237 | 481 | 311 | 206      |
| 13   | 286      | 254 | 471 | 279 | 203      |

質問項目1、8、10に関しては、回答平均値が高く、不安を感じている児童が多いことをすでに確認したが、上記の回答度数分布からもやはり質問項目1、8、10において不安を強く感じていることを意味する「5」を選択した児童の数が多くが見て取れる。また、質問項目5「新しいことばを覚えられない時、心配になる」、7「みんなの前でひとりで発表するのはどきどきする」において不安を感じていることを意味する「4」を選択した人数が多いことも上記の表3より分かる。このことから、「読み」、「書き」を基本的に行わず、どうしても「暗記」を求める活動が多くなりがちな外国語活動において、児童の暗記への負担に対する配慮を考えていく必要があることが提案される。また、質問項目7からは、やはり人前での発表に緊張を覚える児童が多いことが見て取れる。一方で、質問項目13の「みんなの前で発表する時、どきどきしてうまく言えない」に対して「4」あるいは「5」と回答した児童の数はさほど多くなく、人前での発表は緊張するが、うまくできないという悪影響を感じるほどではないことが本結果からもうかがえる。

### 5.2 男女差とセクション2への回答傾向

次に、男子と女子で不安の感じ方に違いがあるのかを検討する。回答者数は男子770名、女子726名であった。男女差の検討に当たっては、*t*検定を行った。

表4 男女別セクション2への回答結果

| 項目<br>番号 | 男子   |      | 女子   |      | <i>t</i> 値 |
|----------|------|------|------|------|------------|
|          | 平均値  | 標準偏差 | 平均値  | 標準偏差 |            |
| 1        | 3.37 | 1.38 | 3.85 | 1.19 | -7.18      |
| 2        | 2.92 | 1.39 | 3.63 | 1.27 | -10.32     |
| 3        | 3.05 | 1.37 | 3.71 | 1.20 | -9.96      |
| 4        | 3.14 | 1.34 | 3.66 | 1.22 | -7.93      |
| 5        | 3.11 | 1.36 | 3.56 | 1.23 | -6.74      |
| 6        | 2.91 | 1.37 | 3.31 | 1.26 | -5.95      |
| 7        | 3.08 | 1.40 | 3.71 | 1.27 | -9.10      |
| 8        | 3.32 | 1.41 | 3.96 | 1.21 | -9.41      |
| 9        | 2.50 | 1.31 | 3.37 | 1.33 | -12.49     |
| 10       | 3.51 | 1.38 | 3.67 | 1.19 | -2.50      |
| 11       | 3.02 | 1.33 | 3.39 | 1.18 | -5.61      |
| 12       | 2.79 | 1.30 | 3.17 | 1.22 | -5.86      |
| 13       | 2.68 | 1.29 | 3.14 | 1.26 | -6.99      |

表4に示された結果から分かるように、全ての質問項目において女子の平均値が高く、男女間の差は全ての項目において5%水準で統計的に有意であった。このことから、女子の方がより強く不安を感じる傾向にあるといえる。

### 5.3 学年差とセクション2への回答傾向

次に、第5学年と第6学年で不安の感じ方に違いがあるかを検討する。回答者数は5年生が765名、6年生が732名であった。

表5に示した各学年の回答平均値を見ると、全ての質問項目において6年生の平均値の方が高く、5年生と比較して強く不安を感じる傾向にあると考えられる。ただし、質問項目4、6、10、11では統計的な有意差（5%水準）は認められなかった。これらの結果から、学年の差については6年生の方が不安を感じる傾向にあるといえるが、その差は一貫したものではないといえそうである。

### 5.4 学外英語学習の有無とセクション2への回答傾向

最近では学外で英語や英会話を学習する子どもたちも増えてきている。今回の調査では学外で英語を学んでいる児童が386名、学外で学んでいない児童が1106名であった。全体の約3分の1に相当する児童が学外での英語学習を行っていた。

表6に示した結果から、全ての質問項目において学外で英語を学習していない児童の平均値が高いことが

読み取れる。このうち、5%水準において統計的有意差が認められたのは項目番号1、5、6、7、8、10、12、13の8項目であった。このことから、学外で英語を学んでいない児童の方が不安を感じやすい傾向にあるとはいえそうだが、あらゆる場面において確実な差があるとは認められなかった。

### 5.5 セクション2の結果のまとめと考察

外国語活動において児童が感じている不安の状況を尋ねたセクション2の回答結果から、次のようにまとめることができる。

#### (1) 授業時に不安や緊張を感じている児童が存在する

セクション2の13質問項目のうち6質問項目において全回答者の半数以上が「4」または「5」と回答し

表5 学年別セクション2への回答結果

| 項目<br>番号 | 5年   |      | 6年   |      | <i>t</i> 値 |
|----------|------|------|------|------|------------|
|          | 平均値  | 標準偏差 | 平均値  | 標準偏差 |            |
| 1        | 3.48 | 1.38 | 3.73 | 1.22 | -3.85      |
| 2        | 3.12 | 1.41 | 3.42 | 1.33 | -4.23      |
| 3        | 3.30 | 1.39 | 3.44 | 1.26 | -2.08      |
| 4        | 3.36 | 1.35 | 3.42 | 1.27 | -0.95      |
| 5        | 3.24 | 1.36 | 3.41 | 1.27 | -2.59      |
| 6        | 3.03 | 1.37 | 3.18 | 1.30 | -2.22      |
| 7        | 3.27 | 1.44 | 3.51 | 1.29 | -3.35      |
| 8        | 3.57 | 1.40 | 3.69 | 1.30 | -1.68      |
| 9        | 2.87 | 1.42 | 2.96 | 1.36 | -1.29      |
| 10       | 3.47 | 1.32 | 3.71 | 1.26 | -3.55      |
| 11       | 3.14 | 1.31 | 3.26 | 1.23 | -1.85      |
| 12       | 2.91 | 1.31 | 3.04 | 1.23 | -1.93      |
| 13       | 2.86 | 1.36 | 2.94 | 1.22 | -1.10      |

表6 学外英語学習の有無別セクション2への回答結果

| 項目<br>番号 | 学外学習あり |      | 学外学習なし |      | <i>t</i> 値 |
|----------|--------|------|--------|------|------------|
|          | 平均値    | 標準偏差 | 平均値    | 標準偏差 |            |
| 1        | 3.46   | 1.32 | 3.65   | 1.31 | -2.45      |
| 2        | 3.15   | 1.41 | 3.30   | 1.37 | -1.86      |
| 3        | 3.31   | 1.36 | 3.40   | 1.32 | -1.15      |
| 4        | 3.36   | 1.34 | 3.40   | 1.30 | -0.57      |
| 5        | 3.10   | 1.33 | 3.40   | 1.31 | -3.92      |
| 6        | 2.96   | 1.36 | 3.15   | 1.32 | -2.43      |
| 7        | 3.24   | 1.41 | 3.44   | 1.36 | -2.43      |
| 8        | 3.46   | 1.36 | 3.69   | 1.35 | -2.92      |
| 9        | 2.87   | 1.37 | 2.93   | 1.40 | -0.77      |
| 10       | 3.31   | 1.24 | 3.68   | 1.31 | -4.94      |
| 11       | 3.14   | 1.32 | 3.22   | 1.26 | -1.14      |
| 12       | 2.87   | 1.29 | 3.01   | 1.27 | -1.97      |
| 13       | 2.71   | 1.33 | 2.97   | 1.28 | -3.33      |

ており、このことは半数以上の児童が不安を「感じている」あるいは「強く感じている」と回答したことを表している。また、その他2項目においても回答者の約半数が不安を感じていると回答していた。これらのことから、不安を感じている児童が少なからず存在することが確認された。一方で全回答者の35%程度しか「不安を感じる」または「強く感じる」と回答していない項目もあった(項目番号9, 12, 13)。このことから児童があらゆる場面で常に不安を感じていたり、不安や緊張のために「うまく言えない」といった妨害的な作用を感じていたり、さらには、人前で間違えてしまうことに恐れを抱いたりするほどの状況にはないといえそうである。

### (2) 女子の方が不安を感じる傾向にある

本調査からは女子の方が全ての質問項目において有意に不安を強く感じていることが明らかになった。男女の違いに応じて特別に異なる指導や支援を行うことは実際の授業場面では容易なことではないと思われるが、指導者がこの女子の不安傾向を理解して授業に臨むことは重要なことであると考えられる。それにより、学習した内容についての発話を求める場面などでの発表順や指名順に配慮をしたり、練習場面での机間指導の際などに意識的に支援を行ったりするなどの対応が可能になるであろう。

### (3) 6年生の方が不安を感じる傾向にある

不安の強さを表す平均値からみると6年生の方が平均値が高く、不安を強く感じる傾向にあることが分かった。しかしながら、統計的に有意な差が認められなかった項目もあった。

「高学年」とくられる5年生および6年生であるが、実際に指導に当たっている指導者からは「5年生では興味を持って取り組めた活動も6年生では通用しないことがある」等、この2学年の発達段階の差を指摘する声も聞かれる。従って、6年生の不安を強く感じる傾向に対して特別な支援をするというより、それぞれの学年特徴に応じた指導や支援を行うことにより、彼らの不安傾向へも対応できるのではないかと考える。

### (4) 学外で英語を学んでいない児童の方が不安を感じる傾向にある

本調査では回答者の約3分の1が学外で英語を学んでいた。これを教室に置き換えて考えると、3分の2の児童は学校で初めて外国語(英語)に触れ、年間35単位時間の授業だけが外国語(英語)を学ぶ場面となる。そのような真の入門期にある児童と、外国語活動で導入される語彙や表現のかなりの部分を学外で既習している児童とが1つの教室で共に学ぶという状況

は、特に外国語を初めて学習する環境であることから配慮が必要であると考えられる。

項目番号10の「他のみんなの方が自分より英語が上手だと思う」への回答結果からは、学外学習をしていない児童の約6割が他の学習者の方が自分より優れていると感じていることが示されている(表7参照)。このことから小学生も他の学習者の視線を気にしており、また自らと他者を比較していることが分かる。学外学習の有無によって感じる不安の度合いの差が、必ずしもすべての項目において有意であったわけではないが、学外で学習した経験を持たない児童は不安をより強く感じる傾向にあり、他の学習者との比較により自信を喪失することがないように指導者は心を配る必要があると考えられる。

表7 質問項目10への学外学習有無別回答結果

|        | 選択した回答 |     |      |      |      |
|--------|--------|-----|------|------|------|
|        | 1      | 2   | 3    | 4    | 5    |
|        | 不安弱    |     |      | 不安強  |      |
| 学外学習あり |        |     |      |      |      |
| 人数     | 44     | 37  | 146  | 73   | 85   |
| %      | 11.4   | 9.6 | 37.9 | 19.0 | 22.1 |
| 学外学習なし |        |     |      |      |      |
| 人数     | 119    | 56  | 268  | 265  | 395  |
| %      | 10.8   | 5.1 | 24.3 | 24.0 | 35.8 |

## 5.6 不安の強さと外国語活動に対する好意や意欲との関係

最後に児童の感じる不安の強さと外国語活動への好意や意欲との関係を検討する。小学校外国語活動では中・高等学校においてコミュニケーション能力を育成するための素地を作ることが重要と考えられている(文部科学省, 2008)。このことから中・高等学校での学びへと繋がる興味や意欲を育てることが小学校段階で求められていると考えられる。また、外国の文化と日本の文化との比較により、相違を受け入れたり、我が国の文化についての理解をさらに深めたりすることも目指されている。これらの外国語活動が目指すものに関連して、外国語活動および外国語学習に関する好意や意欲を尋ねる質問項目をセクション1に11問用意した(異文化、自国文化への興味関心を含む)。小学校における外国語活動では「聞く」、「話す」活動が中心に行われ、「読む」、「書く」活動は基本的には行われない。しかしながら、中・高等学校へと繋がる関心や興味について検討するため、中学校以降で学習する「読むこと」、「書くこと」に関する興味を尋ねる質問項目も用意した。具体的な質問項目は表8に示す。

表8 セクション1 質問項目

| 項目<br>番号 | 質問文                          |
|----------|------------------------------|
| 1        | 英語の時間はすきだ                    |
| 2        | 外国の人ともっと話してみたい               |
| 3        | 外国のことを勉強すると、日本のことをもっと知りたくなった |
| 4        | 外国の人が話していることをもっと分かるようになりたい   |
| 5        | 英語の本や、外国からの手紙を読めるようになりたい     |
| 6        | 外国の人のような発音ができるようになりたい        |
| 7        | 英語活動は楽しい                     |
| 8        | 外国の生活についてもっと知りたい             |
| 9        | 日本のことを外国の人に教えてあげたい           |
| 10       | 英語でもっとたくさん話ができるようになりたい       |
| 11       | 英語で手紙や日記を書けるようになりたい          |

なお、本稿では平成23年度から始まる「外国語活動」に倣って、外国語活動という名称を使用しているが、調査時における各学校での名称は「英語活動」や「イングリッシュタイム」など学校独自のものであった。そのため、児童にとっての分かりやすさを考慮して質問紙においては「英語の時間」（質問項目1）や「英語活動」（質問項目7）の表現を採用した。どちらも小学校における授業としての活動を意味しており、調査実施に際して、調査紙の配布を担当する学級担任の教師に「英語の時間」や「英語活動」についての説明を行い、誤解が生じないよう努めた。

児童が外国語活動において感じている不安の度合いと外国語活動への好意や意欲がどのような関係にあるのかを検討するにあたり、不安の強さに応じて回答者を高不安群と低不安群に分けた。このグループ分けに際しては、以下の手順をとった。

手順1：セクション2の13項目への回答得点を合計し、セクション2全体の不安得点を集計した

手順2：セクション2全体の得点の全回答者平均値および標準偏差を算出した

手順3：全回答者を3群に分割した

低不安群：平均値-1/2SD

高不安群：平均値+1/2SD

中間群：高不安群、低不安群以外の回答者

グループ分けの結果、低不安群は437名、中間群は539名、高不安群は521名となった。なお、検討に際しては低不安群および高不安群のみを対象とする。

低不安群と高不安群それぞれのセクション1に対する回答結果を概観すると（表9参照）、高不安群の方が平均値の高い項目が多い（2群のうち、平均値が高い方を網掛けした）。このことから不安が高い児童も外国語活動や外国語を学ぶことへの興味や意欲を保持していることが確認された。これまでの先行研究からは不安のもつ妨害的作用が指摘されてきたが、本調査からは不安を強く感じている児童も学習に対して好意や意欲を持っていることが示された。

表9 高不安群および低不安群のセクション1への回答結果

| 項目<br>番号 | 低不安群 |      | 高不安群 |      | t 値   |
|----------|------|------|------|------|-------|
|          | 平均値  | 標準偏差 | 平均値  | 標準偏差 |       |
| 1        | 3.85 | 1.17 | 3.68 | 1.05 | 2.25  |
| 2        | 3.48 | 1.35 | 3.37 | 1.14 | 1.27  |
| 3        | 3.00 | 1.31 | 3.15 | 1.05 | -1.99 |
| 4        | 4.02 | 1.30 | 4.18 | 1.03 | -2.15 |
| 5        | 3.89 | 1.37 | 4.12 | 1.12 | -2.77 |
| 6        | 3.80 | 1.35 | 3.97 | 1.14 | -2.04 |
| 7        | 3.89 | 1.30 | 3.79 | 1.10 | 1.27  |
| 8        | 3.49 | 1.36 | 3.65 | 1.09 | -2.02 |
| 9        | 3.42 | 1.41 | 3.65 | 1.07 | -2.77 |
| 10       | 4.03 | 1.32 | 4.15 | 1.06 | -1.55 |
| 11       | 3.64 | 1.45 | 3.88 | 1.22 | -2.80 |

また、低不安群の方が平均値が高かった質問項目は、1「英語の時間はすきだ」、2「外国の人ともっと話してみたい」、7「英語活動は楽しい」であった。不安をあまり強く感じていない児童は、外国語活動そのものを楽しみ、好意を抱いていることが分かる。一方で、高不安群において好意や意欲の平均値が高かった項目は、具体的な英語のスキル上達に関する項目や文化について知りたい、紹介したいという意欲を問う項目であった。このことから、高不安群の児童は外国語を学ぶことに意欲的かつ、様々なスキルについても将来的に習得したいという気持ちを抱いていると考えられる。なお、両群間の統計的有意差を検討した結果、質問項目2、7、10以外の全ての項目において有意差が認められた。今回の結果からは高不安群の方が中学校進学以降につながる学習意欲などをより高く持っていることが明らかになった。

## 6. おわりに

先行研究の多くで不安の持つ妨害的作用が指摘されてきたが、一方で、ある程度の緊張感や注意が喚起さ

れた状態は学習にとって必要であるとの意見や (Young, 1992), 何らかの緊張や不安が先行して存在し, その不安が解消された時に安堵感がもたらされることから, 不安というネガティブな感情と安堵感といったポジティブな感情は近接するものであるとの考えもある (門地・鈴木, 2000)。本調査で得られた結果は, 不安を感じている児童はいるものの, 学習への興味や意欲を喪失してはいないことを示しており, また児童が「まじめにやりたい」, 「上手にできるようになりたい」という思いを抱いているからこそ, 学習場面で不安や緊張を覚えていることも考えられる。

今後は, 不安の存在イコール即座に不安の原因となるものを取り除く方法を考える, というやり方ではなく, 不安場面でいかに対処していくか, 不安を安堵や達成感へと導くためには何が必要かを考えていくことが重要と思われる。そのためには, まず人前での発表や, そこで間違えてしまうなどの不安や緊張が生じやすい場面において児童がどのような感情を抱き, どのように対処しているのかの実態把握が求められる。

## 【引用文献】

- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *Modern Language Journal*, 78, 155-168.
- Cajkler, W., & Addleman, R. (2000). *The practice of foreign language teaching*. London, UK: David Fulton.
- Chan, T. Y., & Wu, G. (2004). A study of foreign language anxiety of EFL elementary school students in Taipei county. *Journal of National Taipei Teachers College*, 17, 287-320.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, A. J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- Ibusuki, K. (2000). Foreign language classroom anxiety among Japanese junior and senior high school English students. *Nansan Studies in English Language Education*, 7, 1-36.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second-language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39, 251-275.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991a). Language anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning*, 41, 513-534.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991b). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning*, 41, 85-117.
- Young, D. J. (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*, 23, 539-553.
- Young, D. J. (1992). Language anxiety from the foreign language specialist's perspective: Interviews with Krashen, Omaggio Hadley, Terrell and Rardin. *Foreign Language Annals*, 25, 157-172.
- 近藤真治・楊瑛玲 (2003) 「大学生を対象とした英語授業不安尺度の作成とその検討」『JALT Journal』第25号, 187-196頁。
- ステヴィック, アール W. (1988) 『新しい外国語教育 サイレントウェイのすすめ』アルク。
- Merner, T. (2010) 「高学年児童を対象としたコミュニケーション能力の素地をはぐくむ活動の一例」『日本児童英語教育学会 第31回全国大会資料集』20-24頁。
- 元田静 (2005) 『第二言語不安の理論と実態』溪水社。
- 門地里絵・鈴木直人 (2000) 「状況からみた安堵感の因子構造 -緊張からの解放とやすらぎ-」『心理学研究』第71巻, 42-50頁。
- 文部科学省 (2008) 『小学校学習指導要領解説 外国語活動編』東洋館出版社。

## 【付記】

本研究は科学研究費補助金 (若手 (B) 課題番号 20720155) の助成を受けたものである。