

# 小学校外国語活動における児童の「不安」に関する 課題と支援のあり方

松 宮 奈賀子

(2012年10月2日受理)

Issues on the Children's Anxiety toward Foreign Language Activities  
and the Ways to Support the Anxious Learners

Nagako Matsumiya

**Abstract:** This paper aims to investigate the relationship between the level of anxiety felt by elementary school pupils while they are in Foreign Language Activities classes and the way they cope with the anxiety provoking situations. The questionnaire research revealed that highly anxious pupils are more likely to act negatively when they come across the situations that they feel anxiety such as when they need to speak in front of other pupils. And the survey also showed that the highly anxious group tends to want more supports from teachers than the low-anxiety group. These results indicate the need of special support by teachers to reduce pupils' anxiety. To seek ways to support pupils' anxiety, interviews with 5 in-service elementary teachers were conducted and their implementations to support children's anxiety were presented as proposals.

Key words: Foreign Language Activities, Anxiety, Support

キーワード：外国語活動, 不安, 支援

## 1. はじめに

外国語学習環境において学習者が感じる不安については、1980年代半ばから多くの研究がおこなわれてきた。「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 (MacIntyre & Gardner, 1989, 1991a, 1991b)、学習に対して妨害的に作用する可能性が高いことが先行研究から指摘されてきた (Horwitz et al., 1986; Aida, 1994)。しかしながら、先行研究の多くでは大学生や高校生を対象に調査をおこなっており、低年齢の学習者は外国語不安研究対象としては、ほとんど関心を向けられてこなかった。この背景には、外国語不安が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てきたことが挙げられる。ステヴィック (1988) は「子ども時代の特徴である開放的で柔軟な状態に戻る」ことが外国語学習にお

いては重要と述べており、児童期は不安とのかかわりが少ないものと捉えられてきたことが推察される。

しかしながら1990年代よりアジア地域においても小学校段階での外国語 (英語) 教育の導入が広がり、児童にとっても外国語学習における不安は無縁のものではない可能性が指摘されてきた (Chan & Wu, 2004)。

また、小学校における外国語学習スタイルが不安の生起に関わっていることも考えられる。先行研究では外国語不安の主な要因の一つとしてスピーキングが指摘され (Horwitz et al., 1986)、中でも他の学習者の前で発話する場面が学習者の不安に大きく関わるということが明らかにされている (Yong, 1990)。Young は「創造的で生きた口頭コミュニケーションを促す活動は、同時に学習者の不安をも促す可能性を孕んでいる」としてコミュニケーションが抱えるジレンマを訴えている。小学校における外国語活動では、「外

国語を聞いたり、話したりすること」が主たる活動内容として設定されており、実際に言語を用いてコミュニケーションを図る体験が重視されている（文部科学省, 2008）。このことから考えると、外国語活動はYoung (1990) の指摘するジレンマ、つまり不安を高める要因を含んだ学習環境となっていることが予測される。

以上のことから、日本の小学校における外国語学習場面での児童の不安の実態を探り、その支援の方策を検討することは有意義なことであると考えられる。

## 2. 児童の外国語活動における不安の実態

松宮 (2010) では、1,497名の小学校5年生および6年生の児童を対象に、外国語活動における不安の実態を明らかにするための質問紙調査を実施した。その結果、特に「人前で一人で発表すること」、「答えが分からない時に指名されること」に対して強い不安感を示す児童が多いことが明らかになった。また、「他の学習者と比較して、自分より他の人の方が上手だと思う」と感じている児童が多いことも明らかになった。

表1 好意・意欲を尋ねる質問項目

項目番号	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

表2 高不安群および低不安群の好意・意欲

項目番号	低不安群 n=437		高不安群 n=521		t(956)	p
	M	SD	M	SD		
1	3.85	1.17	3.68	1.05	2.25	.03
2	3.48	1.35	3.37	1.14	1.29	.20
3	3.00	1.31	3.15	1.05	-2.00	.04
4	4.02	1.30	4.18	1.03	-2.19	.03
5	3.89	1.37	4.12	1.12	-2.82	.01
6	3.80	1.35	3.97	1.14	-2.07	.04
7	3.89	1.30	3.79	1.10	1.29	.20
8	3.49	1.36	3.65	1.09	-2.06	.04
9	3.42	1.41	3.65	1.07	-2.83	.01
10	4.03	1.32	4.15	1.06	-1.58	.12
11	3.64	1.45	3.88	1.22	-2.84	.01

\*高不安群、低不安群の回答平均値を比較し、値の大きい方を網がけした。

また、同じ調査において、感じる不安の強さから調査協力者を高不安群と低不安群に分け、各群の外国語学習への好意や意欲を調査したところ（表1）、多くの項目において高不安群の児童の方が学習に対する意欲が高いことが分かった（表2）。一方で、低不安群は外国語活動そのものを「好き」「楽しい」と感じていることが明らかになった。この結果は、成人学習者や中等教育以上の学習者を対象とした先行研究において指摘されてきた「不安の妨害的作用」とは異なるものであった。

このように不安を強く感じている児童であっても、学習への好意や意欲を喪失していないという結果は喜ばしいものである。しかしながら、実際の不安生起場面でのどのような対応をするか、ということも合わせて重要である。そこで本稿においては高不安群および低不安群の児童が、外国語活動において不安を感じる場面で、どのような対処を行うのか、またどのような教師からの支援を求めているのかを検討する。

## 3. 本研究の目的

本稿では、次の2点を明らかにすることを目的とする。(1) 高不安群と低不安群で、実際の不安生起場面における対処方法に違いがあるかどうかを明らかにする。(2) 高不安群と低不安群で、教師からの支援を求める気持ちに違いがあるかどうかを明らかにする。

さらに、児童の不安を軽減する為に、学級担任の教員はどのような支援をおこなっているのかをインタビューにより調査し、支援策の一案として紹介する。

## 4. 不安調査の方法・手順

### 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765名および6年生732名の合計1,497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。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、本稿においてはセクション2の回答結果から児童を高不安群と低不安群に分け、各群のセクション3～5への回答を検討する。セクション2の質問項目および2群への分割方法の詳細については松宮(2010)を参照されたい。

## 5. 結果と考察

### 5.1 不安生起場面における対処

不安が生じやすいと考えられる授業中の困難時における対処の仕方を探る質問項目を13問用意した(表3)。そのうち6問が困難時にあっても前向き(ポジティブ)に対処しようとする質問であり、7問がネガティブな対処をするかどうかを探る項目であった

(網掛け項目)。なお、項目番号は質問紙のセクション2から連続する番号を付したため、14から始まっている。

表3 セクション3の質問項目

項目番号	質問文
14	間違ってみんなに笑われるのが嫌だから、もっと英語を練習しようと思う
15	難しい言葉を言って間違えたくないの、できるだけ前の人が言ったのと同じ答えを言おうとする
16	ひとりで発表するとき、間違ってもいいから頑張って難しいことばを言ってみようと思う
17	授業中、先生にあてられず、発表しなくてすんだ時ホッとする
18	難しい英語を習った時、頑張って覚えようと思う
19	ひとりで発表する時、頭が真っ白になって覚えていることを忘れてしまう
20	先生の話している英語の意味が分からないと、もうダメだとあきらめてしまう
21	間違ってみんなに笑われたくないから、自分から手を挙げて発表したくない
22	みんなの前で間違えたら、二度と発表したくない気持ちになる
23	みんなの前で間違えても、最後まで頑張って言えたら嬉しいので、また次も頑張ろうと思う
24	当てられた時はドキドキするけど、発表し終わったらホッとして嬉しい気持ちになる
25	英語が難しいと、「もういや」とやる気がなくなる
26	先生が英語で言っていることが分からない時、もう一度言ってもらって、ちゃんと分かりたいと思う

高不安群と低不安群の各項目への回答を検討した結果、ポジティブな対処を尋ねる6項目のうち4項目において高不安群の回答平均値が高く、多くの項目において高不安群の前向きに対処しようとする気持ちがうかがえた(表4)。この結果は松宮(2010)で示された高不安群の高い学習意欲と共通の結果であったといえる。

しかしながら同時に、高不安群はネガティブな対処

を尋ねる7項目全てにおいて低不安群より回答平均値が高く、不安起場面において消極的な対応や諦めの気持ちを持ちがちであることも明らかになった。この結果は、これまで明らかにされてきた高不安群の学習意欲の高さや前向きさと相反する結果であったといえる。この結果から、不安を強く感じている児童は前向きに取り組みたいという意欲は高いものの、いざ実際に緊張を強いられる場面になるとネガティブな対処をしがちであることを示していると考えられる。このことから、人前での発話場面や難しい課題に取り組んでいる場面など、不安を感じやすい困難な場面において、児童が前向きに挑戦できるような支援が必要であると考える。なお、両群間の平均値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。

また、表4に示したように、ポジティブに対処しようとする気持ちを尋ねた質問項目のうち項目番号16と23において高不安群の平均値が有意に低くなっている。これらの項目はどちらも「16. 間違ってもいいから頑張張って難しいことを言ってみようと思う」「23. みんなの前で間違えても、最後まで頑張張って言えば嬉しので、また次も頑張ろうと思う」という「間違う」ことを含む質問となっている。このことから、高不安群の児童は「間違う」ことへの抵抗感を抱いていることが推察される。これは高不安群の前向きな気持ち、「上手くやりたい」という気持ちの裏返しとも

表4 高不安群および低不安群の不安場面での対処

項目 番号	低不安群 <i>n</i> =437		高不安群 <i>n</i> =521		<i>t</i> (956)	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
	14	2.71	1.27	3.64		
16	3.21	1.39	3.04	1.11	2.14	.03
18	3.56	1.38	3.83	1.01	-3.45	.00
23	3.59	1.37	3.38	1.16	2.64	.01
24	3.54	1.34	4.28	0.96	-9.91	.00
26	3.46	1.33	3.64	1.07	-2.22	.03
15	2.06	1.11	3.38	1.07	-18.63	.00
17	2.18	1.24	3.83	1.08	-21.90	.00
19	2.00	1.14	3.63	1.14	-21.99	.00
20	1.87	1.10	2.96	1.17	-14.85	.00
21	1.91	1.07	3.63	1.14	-23.92	.00
22	1.64	0.96	3.20	1.33	-20.47	.00
25	1.97	1.18	2.81	1.18	-10.88	.00

※質問項目はポジティブな対処とネガティブな対処でそれぞれまとめて提示した。そのうち、ネガティブな対処に関する項目番号を網がけした。

※高不安群、低不安群の回答平均値を比較し、値の大きい方を網がけした。

理解できるが、児童が「間違う」ことに対して抱いている不安感を指導者が認識し、適切な支援をおこなう必要があることを示す結果であると考ええる。

## 5.2 教師へ求める支援

次に、高不安群、低不安群の各群の児童が、教師に求める支援の強さを検討したい。外国語活動の一般的な授業時において教師に求める支援（セクション4）と「人前で一人で発表していて答えが分からなくなった」という不安が生じやすいと考えられる困難時に教師に求める支援（セクション5）に分けて調査をおこなった。各質問項目と回答結果を表5から表8に示す。

低不安群、高不安群それぞれの通常の授業時に求める教師支援について結果をみると（表6）、全ての質問項目において高不安群の平均値が高く、質問項目4. についてのみ2群間の統計的有意差が認められなかったが、その他の項目においては両群の差は5%水準において有意であった。この結果から、高不安群の児童の方が、教師からの声かけや評価などの支援をより求めていることが分かる。また特に、「3. 分からなくなったり、間違えたりして困っている時、助けて欲しい」や「2. 覚えたり、練習したり、発表したり

表5 セクション4（一般授業時）の質問項目

項目 番号	質問文
1	発表したら、ほめて欲しい
2	覚えたり、練習したり、発表したりする時、急がせないで待っていて欲しい
3	分からなくなったり、間違えたりして困っている時、助けて欲しい
4	自分から手を挙げて発表する勇気がない時があるから、手を挙げていなくても先生から当てて欲しい
5	うまくできなくても、「大丈夫」だと安心させてほしい

表6 高不安群および低不安群のセクション4結果

項目 番号	低不安群 <i>n</i> =437		高不安群 <i>n</i> =521		<i>t</i> (956)	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
	1	2.84	1.30	3.51		
2	3.23	1.31	4.10	0.95	-11.97	.00
3	3.22	1.28	4.23	0.94	-14.12	.00
4	2.48	1.32	2.60	1.18	-1.41	.16
5	3.05	1.36	3.91	1.03	-11.07	.00

する時、急がせないで待っていて欲しい」への回答平均値が高不安群において特に高く、ゆっくり、しっかり学習したい気持ちを持っていることや、分からなくなってしまう際の支援を求めていることが理解できる。

表7 セクション5（不安生起場面）の質問項目

項目番号	質問文
1	小さな声で、こっそりと答えを教えてください
2	「じゃあ、もう一度みんなと練習しましょう」と言って、みんなの前ではっきりと教えてください
3	「じゃあ、別の人に答えてもらいましょう」と他の人を当てて欲しい
4	「誰でも間違うんだから、大丈夫」と言ってもらいたい
5	答えを思い出すまで、じっと待っていて欲しい

表8 高不安群および低不安群のセクション5結果

項目番号	低不安群 <i>n</i> =437		高不安群 <i>n</i> =521		<i>t</i> (956)	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
1	2.47	1.33	3.51	1.25	-12.45	.00
2	3.16	1.39	3.80	1.15	-7.82	.00
3	2.24	1.15	3.25	1.22	-13.21	.00
4	3.09	1.38	3.79	1.17	-8.51	.00
5	2.31	1.25	2.67	1.25	-4.50	.00

一方、発表場面で答えが分からなくなってしまうという不安生起場面での教師からの支援については（表8）、こちらも全ての質問項目において高不安群の回答平均値が高く、また全ての項目において両群の差は統計的に有意であった。このことから、やはり不安を強く感じている児童の方が教師からの支援を求めていることが分かる。

ただし、両群とも「5. 答えを思い出すまで、じっと待っていて欲しい」への回答は中間値である「3」を下回っており、人前で分からなくなってしまう状態で「じっと待たれる」ことはあまり望んでおらず、このような場面においては適切なタイミングで支援されることを希望していると考えられる。

### 5.3 結果のまとめ

本調査の結果から、高不安群は困難を伴う場面においても前向きに対処しようとする傾向にあることが明らかになったが、「間違う」ことを受け入れることには抵抗を感じていると思われる結果も得られた。しかしながら、特に音声を中心に学習する外国語活動においては、発音や聞き取り等で「間違う」ことを完全に避けることは困難である。従って、児童の「間違う」ことへの抵抗感をいかに軽減するか、「間違う」ことを認める学級の風土をいかに構築していくかが重要になると考える。

また、高不安群は前向きさと同時に、不安生起場面では回避や諦めといったネガティブな対処をしがちであることも明らかになった。合わせて、高不安群の方がより教師からの支援を求めているという結果が得られたことから、不安を感じている児童への支援の必要性を改めて指摘したい。

ただし、多くの児童が一斉に学ぶ教室において、児童一人ひとりの不安の実態を把握することは現実的には容易ではないとも考えられる。そのため、不安を感じやすい人前での発話場面等や、人前で間違ってしまうことに対して、学級全体としてどのような受容的な雰囲気構築していけるかが重要になるであろう。

## 6. 学級担任による支援案

児童の外国語学習に対する不安を軽減し、安心して学べる環境を創出することは重要である。文部科学省(2008)においても「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ためには、豊かな児童理解と高まりあう学習集団作りとが指導者に求められる」と示され、学級担任にこれらの学習環境づくりが求められている。本稿の調査結果は、間違いを恐れずに挑戦することを促す学習環境の必要性を児童の不安という観点から改めて確認するものであったと考える。

では、具体的にはどのような支援策が考えられるであろうか。学級づくりに唯一の正解といえる方法は存在せず、児童の実態や様々な状況等に応じて対応することが重要であるが、外国語活動における支援の一例として、5名の小学校教員へのインタビューを通して明らかになった実践例を紹介したい。

### 6.1 調査協力者

調査協力者は外国語活動（英語活動）を担当した経験を持つ小学校教員5名で、その内4名は大学院を修了しており、残る1名は外国語活動について教員長期

表9 調査協力者の指導歴

協力者	教員歴	外国語活動 担当歴
A	23年	7年
B	3年	3年
C	23年	8年
D	14年	7年
E	22年	11年

研修とエキスパート研修を受けている。

## 6.2 実施時期

調査は2011年2月に行われた。

## 6.3 調査方法

調査は個別インタビューにより行われた。ただし、協力者CとDのみ合同で行った。インタビューでは外国語活動特有と思われる不安要因と、人前での発話に対する不安を軽減するために実際に行っている支援策を尋ねた。

## 6.4 インタビュー結果

インタビュー結果については、A～Eの調査協力者のうち誰がどのような回答をしたかについては言及せず、どのような意見が出されかのみを述べることにする。

### 6.4.1 外国語活動特有の不安要因

まず、外国語活動と他の教科にどのような違いがあると認識されているかを尋ねた。そこから、外国語活動特有の不安要因を検討したい。

#### 【意見1】

他教科：学習パターンが分かっている。

外国語活動：児童にとって、学習の先行きが掴みにくい。

#### 【意見2】

他教科：「できた」が分かりやすい。

外国語活動：テストもなく、出来たかどうか分かりにくい。

#### 【意見3】

他教科：学習内容が明確である。

外国語活動：めあてが曖昧なことが多い。

#### 【意見4】

他教科：机についての学習が多い。

外国語活動：声を出す、話す、交流するといった活動が中心になり、話すことを強要しなくて

はいけない場面が多い。

また、外国語活動と同様に5年生から始まる家庭科との違いについては以下のような意見が出された。  
家庭科：日々の日常にあるものを取り上げる教科で嫌いになりやすい。

外国語活動：外国語であり、未知のもの。

これらの意見から、外国語活動では何ができれば良いのか、という目標が曖昧になりがちで、また知識や技能の習得、定着を主目的にしていないことからそれらが「できた」と児童自身が実感する機会が少ないと感じられていることが伺える。また、話すことを強要しなくてはならない場面が多いのも外国語活動特有の特徴であり、特に引込み思案な児童にとっては厳しい活動になっているという意見が出された。これらの他教科との違いは、外国語活動に対する児童の不安感や学習の先行きの不透明感の要因になっていると考えられる。

### 6.4.2 発話に不安を感じる児童への支援

外国語活動における児童の不安の中でも、特に発話への不安に対してどのような支援をおこなっているかを尋ねたところ、大きく次の5つの支援策が浮かび上がってきた。

- (1) 受容的な雰囲気を作る。
- (2) 困った時の対応の手立てを指導する。
- (3) 学習意欲そのものを育てる。
- (4) 日本語を効果的に使用する。
- (5) 発話場面での対応を工夫する。

まず、第1の「(1) 受容的な雰囲気を作る」であるが、そのための方法として「言おうとしていること自体を評価する」「正解をほめるのではなく、頑張りをほめる」といった意見が出された。また児童が間違った時にも「違うよ」と指摘するのではなく、発言したことを認めるような評価をおこなうという意見も聞かれた。これらの調査協力者の実践から、外国語活動では「正解を求めているのではなく、声を出すことを求めている」ことを児童に伝えていくことが誤りや失敗を認める、学級の受容的な雰囲気を作る上で重要であると考えられる。

次に「(2) 困った時の対応の手立てを指導する」方法として、児童に「Pardon?」や「Sorry?」, 「I don't know」等の困った時に使える表現を指導することで、分からない場面でも沈黙してしまうことがないように支援するという意見が出された。この支援は分からなくてもそれを伝えて良いのだという児童へのメッセージになり、また同時に分からない時に沈黙してしまうのではなく、外国語を使おうとする雰囲気作

りに貢献するものである。「Pardon?」等の言葉を持つことにより、分からなくなってしまう場面における対処法を児童が持つことができると考える。

「(3) 学習意欲そのものを育てる」については、やったことがないことに対しても、やってみたら楽しいかもと思える力を育成することが重要との意見が出された。外国語活動は5年生で初めて始まるため、既に学習のスタイルが確立されている他教科と比べて初めてのチャレンジを求められる場面も多い。初めてのことも挑戦してみようと思える力自体が重要であり、楽しみ上手になれるような支援が必要との意見が出された。そのための方法としては、必ず目標を児童と共有し、児童の知的好奇心を刺激するような学習内容になるように工夫しているとのことであった。「わかる」という知的な喜びや「やりなさい」と言われなくてもやりたくなるような活動をおこなうことの重要性は複数の回答者から述べられており、安心して挑戦できる外国語活動にするためには、不安場面における支援だけでなく、授業そのものをいかに興味深いものにしていけるかが重要であることが示された。

また、児童の「分からない」という不安を和らげるための方法として「(4) 日本語を効果的に使用する」という案も挙げられた。授業の大部分が英語で行われて、指導者の話す内容も、今自分が何をすればよいのかも皆目見当がつかない世界に置かれるのは児童にとって大変辛いことであり、適切に日本語で確認をしたり、説明をしたりすることは、安心して学習するためには必要なことであるとの意見が出された。しかしながら、一方で安易に「日本語を使ってよい」とすることによって、逆に英語を使おうとする意欲をそいでしまったり、日本語を使ってでもゲームで勝利しようとする態度が見られたりと良くない効果も見られたという意見もあった。指導者が適切に日本語を用いて児童の理解を保障することや、児童の限られた英語では十分に表現しきれない場合に日本語で発表することを認めること等は、児童の学習への不安を軽減する上で効果的な方法と思われる。日本語使用が効果的に機能するバランスを検討することが重要といえるであろう。

最後に、多くの児童にとって不安を感じる場面である英語で発表する場面における支援策であるが、「(5) 発話場面での対応を工夫する」方法としては、相対する2つの方法が提案された。一つは「無理に発話することを求めない」という支援策である。発話を求めるのではなく、聞くことを中心とした活動をおこなったり、一人ではなくペアやグループで発話をするように発話場面を工夫したりすることにより、一人で発話す

ることに伴う緊張や不安感を避けようとする方法である。しかしながら、外国語活動が目標とするコミュニケーション能力の素地の育成においては、言葉を用いて自らの意見等を述べる場面を完全に避けて通ることは難しい。そこで上記の支援策とは異なる考えとして、教師から問われたら「とにかく全員必ず手を上げなくてはならない」というルールを作るという実践例や一人ずつ全員に言わせる状況をつくり、無理にでも発話することに慣れさせるという意見も聞かれた。この2つの一見相対する支援策は、どちらも重要な役割を持っていると考えられ、どちらかを採用するというよりは、双方を段階とバランスを意識しながら用いることが重要ではないかと考える。一人で発話することを不安に思う児童が多いことはこれまでに確認されているが、児童が自信をもって発話できるようにするためには、十分な練習段階が必要であることは明白である。その練習段階では、発話の前にしっかり聞く活動が必要であるし、まずはクラス全体やグループでの発話練習が必要であろう。この、まだ十分に発話への自信が培われていない練習段階で一人での発話を無理強いすることは児童の不安や外国語活動への嫌悪感を高めることにつながると予測できる。一方で、十分な練習を経た後には、自分の意見を発話することの大切さを伝えるためにも、全員が話す場面を作ることには意義深いと考える。また全員が発話する場面を作ることにより、必ずしも全員が完璧に発話できるわけでもなく、また「分からない」「できない」ことは悪いことではなく、もう一度復習する為の好機を与えるものであることを児童に伝えて行くことができると考える。

今回のインタビュー調査で出されたこれらの意見の他にも、児童が安心して学び、挑戦することを支援する方法は様々にあると思われる。指導にあたる学級担任が児童の不安な気持ちに寄り添い、児童の実態を考えながら支援策を講じようと努めること自体が重要ではないであろうか。

#### 6.4.3 児童の達成感を高める挑戦的活動例

最後にインタビューにおいてある回答者から紹介された挑戦的な活動を紹介したい。それは、各学期末に児童がALTと1分間の自由会話をを行うというものである。学級担任の同席もなく、全く自分の力だけで1分間の会話をを行うというものであり、児童の学ぶ意欲や挑戦する気持ちを向上させる活動になっている。外国人のALTと1対1で会話をするという事は、ともすれば子どもたちにとって不安を感じる場面になると考えられる。しかしながら、各学期においてどのようなことを学びたいかを児童と一緒に話し合っ

るなどの児童の能動的な関わりを促したり、児童自身が自らの目標を決め、自分の設定したゴールに向かって学習するような方策を採ったりすることで、学期末のALTとの会話という最終目標に向かって意欲的に学ぶことができるよう工夫されていた。このような挑戦的な課題に挑み、達成感を得るという経験が、外国語学習における不安を超えて行こうとする意欲につながるものと考えられる。

## 7. おわりに

外国語活動における不安は、児童を学習回避や諦めといったネガティブな対処に導く可能性があり、教師からの支援が重要である。ただし、その支援は必ずしも、不安場면을回避するようなものだけではない。むしろ適切に工夫された、児童の学習意欲を刺激するような活動であれば、人前での発話のような不安を感じやすい活動に挑戦することも、支援策の一つとなり得ることが5名の学級担任の先生方へのインタビューから示された。

今後は、指導者が支援策として行っていることが、実際には児童にどのように受け止められているのか、どのような支援策が好意的に受け止められ、求められているのか等を検討していきたい。それによって、より児童にとって適切な支援のあり方を模索したい。

## 【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.

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.

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.

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.

松宮奈賀子 (2010) 「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」『広島大学大学院教育学研究科紀要第一部 (学習開発関連領域)』第59号, 107-114.

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.