

# 6年生児童の英語学習における不安感と 関連する情意要因についての考察

鳴門教育大学大学院学校教育研究科 指導教官 佐藤 美智子  
南国市立大篠小学校 教諭 二宮 崇彰

## 1 はじめに

文部科学省(2018)では中学年外国語活動及び高学年外国語科の目標に、言語活動を通じてコミュニケーションを図る資質・能力を育成することを明記している。言語活動とは文部科学省(2017)によれば、「実際に英語を使用して互いの考えや気持ちを伝え合うなどの活動」と定義されている。つまり、新学習指導要領が全面実施後の小学校外国語教育では、指導者は児童に対して、自らの考えや気持ちを伝え合う活動を仕組み、学習を進めていくこととなる。

一方、国立教育政策研究所(2017)によれば、言語活動の定義と近い「英語で自分のことや意見を言うこと」を楽しいと回答した児童の割合は49.2%であった。この回答結果は、他の学習活動と比較して低い数値であった。つまり、児童はこれまでの外国語学習の中で、今後実施されようとしている言語活動に対して、肯定的な感情を抱いていなかったことが分かる。

この課題に対して、本研究では学習者の情意の視点から、いかにして言語活動を仕組んでいけばよいかについて考察することとした。課題をより明確化するために、研究する情意の焦点を「外国語不安(foreign language anxiety)」(Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986)に置いた。外国語不安は、これまで研究者の間で認知や他の情意等に負の影響があることが共通の認識としてあり、研究が蓄積されている。また、八島(2004)は外国語不安について、第二言語を用いてコミュニケーションをする時に影響する重要な要因と述べている。

本稿では、外国語不安の視点から、現在の児童の外国語不安の実態を明らかにするとともに、軽減の可能性やその他の情意等の関連について調査を行うことで、今後実施される言語活動に対して、外国語不安の視点からどういったことを大切にすることが必要かについて考察を行う。

## 2 研究の目的

本研究の目的は、外国語不安軽減の観点から授業実践を行い、不安の軽減が可能であるかを調査するとともに、児童の英語学習に対する外国語不安の実態と外国語不安に関連する情意や認知の関係性について調査することで、小学校外国語教育で言語活動を実施していく上で、どういったことを大切にしていけることが必要かについて考察することである。

## 3 研究内容

### (1) 先行研究の概観

#### ア 外国語不安について

外国語不安(foreign language anxiety)とはHorwitz et al. (1986)によれば、「言語学習過程の独自性から生じる教室での言語学習に関係した自己認識、信念、感情、行動の複合体」と定義されている。そして、MacIntyre&Gardner(1991)は、外国語不安は①特性不安(trait anxiety)と②状態不安(state anxiety)以外の③状況特定不安(situation specific anxiety)として、外国語学習の状況下で生起すると述べた。外国語不安が生起する具体的な学習場面と

しては、外国語を教室の前で使用すること(Young 1990)が典型例とされる。その原因について、八島(2003)は「不十分な自己呈示の結果、自己概念が傷つけられ、さらなる失敗を予測し不安が増幅される。」と述べている。

#### イ 外国語不安と関連するその他の要因について

外国語不安が情意等に及ぼす影響を調査するために、先行研究より関連が予想される要因を次の3つとした。1点目は、英語の習得を指す「認知」(クラッシュェン 1986)、2点目は英語を好きだという気持ちの度合いである「好感度」(國本 2006)、3点目は国際的な仕事への興味、日本以外の世界との関わりをもとうとする態度、異文化や外国人への態度などを包括的に捉えようとした概念である「国際的志向性」(八島 2004)である。

### (2) 調査の概要

#### ア 調査目的

本研究の調査目的は、質問紙調査を通じて児童の英語学習に対する不安の実態及び、その他の情意面や認知との関係を調査するとともに、授業実践を通じて、外国語不安の軽減の可能性を調査することである。そのために本研究では以下3つの課題を設定した。

【課題1】 手立てを講じながら1単元(8コマ)の学習を進めることで、児童の英語学習に対する不安を軽減することは可能か。また軽減が認められた場合、どの程度軽減がされるか。

【課題2】 英語学習による不安と「国際的志向性」「好感度」「認知」にはそれぞれ相関関係がみられるか。

【課題3】 英語学習による不安が増減する理由には、どのような要因が考えられるか。

#### イ 調査方法

##### (ア) 調査対象と実施時期

調査対象：南国市立大篠小学校第6学年4クラスの児童133名の内、抜かりなく事前・事後調査を得ることができた117名

調査時期：2019年9月3日～10月7日 各クラス全8回(45分×8コマ)

##### (イ) 調査手続き

調査対象児童に対して、質問紙により不安と不安と関連が予想される情意や認知について事前調査を実施した後、不安軽減を目的とした授業実践を行い、単元最後の授業で振り返りシートによる自由記述と質問紙による不安に関する事後調査を実施する流れで行った。

#### ウ 質問紙及び振り返りシートについて

調査に使用した質問紙は、①授業実践を実施する前の事前質問紙(以降、同質問紙を使用した調査を事前調査とする)、②授業実践後の事後質問紙(以降、同質問紙を使用した調査を事後調査とする)の2種類と、③学習の振り返りシート(自由記述)の計3種類である。

事前調査質問紙は、児童の英語学習に対する①国際的志向性(5問)②好感度(4問)③認

知（5問）④不安（16問）の計4観点30問から構成されている。なお、①国際的志向性③認知を問う質問は、物井(2015)を②好感度を問う質問は、國本(2006)を④不安を問う質問は、物井・羽根井(2017)を、それぞれ参考にし、質問の削減や一部文章の改変を行い作成した。質問は「それぞれの質問について、自分の気持ちに一番近いものの番号に1つ○をつけてください。」と統一し、事後調査は④不安(16問)のみ実施した。回答形式は、①国際的志向性②好感度③認知の観点では「とてもそう思う(4点)」「そう思う(3点)」「そう思わない(2点)」「思わない(1点)」の4段階のリッカート尺度、④不安の観点の回答は「とても不安に思う(4点)」「やや不安に思う(3点)」「あまり不安に思わない(2点)」「不安に思わない(1点)」の4段階のリッカート尺度をそれぞれ統一して用いた。調査の分析では、児童の回答結果を点数化し、検定を行った。

また、単元最後の時間に自由記述による単元の振り返りを行った。質問文は「この単元を通じて、どんなことを学びましたか？(自分の成長、心の変化、心に残ったこと、気がついたこと、新しい発見など)」とした。

## エ 授業実践

### (ア) 単元の概要

副読本 We Can! 2 Unit 5 My Summer Vacation をもとに授業案を作成した。

### (イ) 授業実践の工夫

授業案作成にあたり不安軽減を目的として次の4つの手立てを講じた。

1点目は、ペア・グループワークの活動を学習活動の中心とした単元づくりである。飯村(2016)を参考にして、発表までの練習や言語活動では、児童同士が関わりあう必然性のあるペア・グループワークによる学習活動を盛り込んだ。

2点目は、認知を高める工夫である。荒木(2014)は小学生の外国語学習に対する不安とCEFR4+1技能の英語の視点による「聞く」「読む」「やりとり」「表現」との間に負の相関関係を報告している。そこで、「聞く」に対してはWe Can! 2の動画を用いる前にイラストから動画の内容を事前に読み取らせ、発話が予想される英単語を事前に共有をした。また、「読む」活動に対してはワークシートを作成し、知っている単語に○をつける等の段階をとり、意味を類推して問題に取り組めるようにした。「やりとり」については、Small Talkを行う前に、ティームティーチングで指導を行っている英語専科やALTと会話の進め方のモデルを示した。更に児童同士でSmall Talkに取り組ませる前に、教師対児童でやり取りする時間を設け、少しずつやりとりの仕方を広げながら取り組ませるようにした。「表現」については、単元の最後で複数の児童を前に発表する前の時間に、ペアによる発表練習の時間をとり、全体発表に対するスモールステップを設けた。

3点目は、授業中の児童に対する教師の態度である。授業中の児童のつぶやきについては、“Good question.”等の短く分かりやすい評価言葉を多用するようにした。また、教室内で温かい雰囲気生まれるよう、授業中に積極的に意見を述べたり、モデルを示したりした児童に対しては、拍手による称賛を促す指示を行うようにした。

4点目は、学習の動機づけである。Gerard MARCHESSEAU 准教授に、単元導入の動画の作成を依頼し、筆者の知り合いの先生からメッセージが届いているという状況設定を行うことで、英語を使用することの必然性を与えるとともに、同准教授にメッセージを送るという単元ゴールを設定することで、動機づけを図るようにした。

オ 不安の程度による集団分類の手続きについて

【課題1】及び【課題2】に対し、分析の集団を(a)学年全体117名の他、(b)低不安群33名(平均点-1SD以上)(c)中不安群44名(平均点±1SD)(d)高不安群40名(平均点+1SD以上)の計4つの集団に分類した。分類の基準は、事前調査④不安(16問)の回答結果を得点化した後、平均点に対して標準偏差1SD以内か以上かを基準としている。【課題3】では、事前調査で分類された不安群の事後調査結果を参照し、各不安群の1SD以上不安が増加した児童を不安増群(13名)、1SD以上に不安が減少した児童を不安減群(24名)とし分析を行った。

(3) 調査結果

ア 【課題1】に対する調査結果

(a) 学年全体(b)低不安群(c)中不安群(d)高不安群に対して、不安が授業介入の事前・事後で軽減されたかどうかを、Wilcoxonの符号付順位検定を用い検定した。検定の結果、合計得点では(c)中不安群及び(d)高不安群で有意差のある減少が認められた。また、質問別では(b)低不安群に有意差のある増加、(a)学年全体(c)中不安群(d)高不安群に有意差のある減少がそれぞれ認められた。有意差のあった質問及び合計得点は以下の通りである。

(a) 学年全体の事前・事後比較結果

表1 学年全体に対するWilcoxonの符号付順位検定の結果(N=117)

質問内容	中央値	75パーセン タイル値	検定統計量 (Z値)	有意確率 (p値)	効果量
8 We Can! 2の登場人物が話していることがわからないとき	事前	2.0	-2.660 <sup>b</sup>	0.008	0.25
	事後	2.0			

(b) 低不安群の事前事後調査結果

表2 低不安群に対するWilcoxonの符号付順位検定の結果(N=33)

質問内容	中央値	75パーセン タイル値	検定統計量 (Z値)	有意確率 (p値)	効果量
5 先生が英語でいったことがわからないとき	事前	1.0	-2.777 <sup>c</sup>	0.005	0.48
	事後	2.0			
7 自分から英語で先生に話しかけなくてはならないとき	事前	2.0	-2.446 <sup>c</sup>	0.014	0.43
	事後	2.0			
11 英語の授業で指名され、一人で発表するとき	事前	2.0	-2.500 <sup>c</sup>	0.012	0.44
	事後	2.0			
16 授業中、英語で先生が言った通りに動けなかったとき	事前	1.0	-2.079 <sup>c</sup>	0.038	0.36
	事後	2.0			

(c) 中不安群の事前事後調査結果

表3 中不安群に対するWilcoxonの符号付順位検定の結果(N=44)

質問内容	中央値	75パーセン タイル値	検定統計量 (Z値)	有意確率 (p値)	効果量
6 自分から英語で友達に話しかけなくてはならないとき	事前	2.0	-2.020 <sup>b</sup>	0.043	0.31
	事後	2.0			
14 言いたい英語の表現が思い浮かばないとき	事前	2.0	-2.724 <sup>b</sup>	0.006	0.41
	事後	2.0			
15 習った英語の言葉を忘れてしまったとき	事前	3.0	-2.216 <sup>b</sup>	0.027	0.33
	事後	2.0			
Total	事前	42.00	-2.284 <sup>b</sup>	0.022	0.34
	事後	41.00			

(d) 高不安群の事前事後調査結果

表4 高不安群に対する Wilcoxon の符号付順位検定の結果(N=40)

	質問内容	中央値	75パーセン タイル値	検定統計量 (Z値)	有意確率 (p値)	効果量
5	先生が英語でいったことが わからないとき	事前 4.0	4.0	-2.120 <sup>b</sup>	0.034	0.34
	事後 3.0	4.0				
8	We Cant! 2の登場人物が騒 していることがわからない とき	事前 3.5	4.0	-2.875 <sup>b</sup>	0.004	0.46
	事後 3.0	3.0				
9	一人で英語の質問に答える とき	事前 4.0	4.0	-2.066 <sup>b</sup>	0.039	0.33
	事後 4.0	4.0				
11	英語の授業で指名され、一 人で発表するとき	事前 4.0	4.0	-2.121 <sup>b</sup>	0.034	0.34
	事後 4.0	4.0				
15	習った英語の言葉を忘れ てしまったとき	事前 4.0	4.0	-3.043 <sup>b</sup>	0.002	0.48
	事後 3.0	4.0				
Total	事前	55.00	57.75	-2.201 <sup>b</sup>	0.028	0.35
	事後	51.00	56.75			

イ 【課題2】に対する調査結果

外国語学習に対する不安と情意や認知の相関関係については、事前質問紙の質問1～30の回答結果を用い、(a) 学年全体 (b) 低不安群 (c) 中不安群 (d) 高不安群の4つの群に対してそれぞれ Pearson の積率相関係数 (r) を算出した。

検定の結果、英語学習による不安と「国際的志向性」「好感度」「認知」とのそれぞれの相関関係については「不安」と「認知」との間には学年全体と低不安群の2つのグループで弱程度の負の相関関係が認められ、その他2つのグループでは相関は認められなかった。一方で、「不安」と「好感度」、あるいは「国際的志向性」の間には、いずれのグループにおいても相関関係は認められなかった。4つの集団の相関関係は次の通りとなった。

表5 学年全体(N=117)の

4 観点間の相関行列

	国際的志向性	好感度	認知	不安
国際的志向性	Pearson の 相関係数 ---			
好感度	Pearson の 相関係数 .670**	---		
認知	Pearson の 相関係数 .273**	.515**	---	
不安	Pearson の 相関係数 0.101	0.085	-.215*	---

\*\*、相関係数は 1% 水準で有意 (両側) です。  
\*、相関係数は 5% 水準で有意 (両側) です。

表6 低不安群(N=33)の

4 観点間の相関行列

	国際的志向性	好感度	認知	不安
国際的志向性	Pearson の 相関係数 ---			
好感度	Pearson の 相関係数 .522**	---		
認知	Pearson の 相関係数 .387*	.553**	---	
不安	Pearson の 相関係数 0.005	0.018	-.366*	---

\*\*、相関係数は 1% 水準で有意 (両側) です。  
\*、相関係数は 5% 水準で有意 (両側) です。

表7 中不安群(N=44)の

4 観点間の相関行列

	国際的志向性	好感度	認知	不安
国際的志向性	Pearson の 相関係数 ---			
好感度	Pearson の 相関係数 .762**	---		
認知	Pearson の 相関係数 0.141	.493**	---	
不安	Pearson の 相関係数 -0.002	0.091	0.173	---

\*\*、相関係数は 1% 水準で有意 (両側) です。

表8 高不安群(N=40)の

4 観点間の相関行列

	国際的志向性	好感度	認知	不安
国際的志向性	Pearson の 相関係数 ---			
好感度	Pearson の 相関係数 .742**	---		
認知	Pearson の 相関係数 .396*	.586**	---	
不安	Pearson の 相関係数 -0.166	-0.209	-0.109	---

\*\*、相関係数は 1% 水準で有意 (両側) です。  
\*、相関係数は 5% 水準で有意 (両側) です。

#### ウ 【課題3】に対する調査結果

不安の増減の要因を検討するため、事後調査の結果から、①不安増群 13名②不安減群 24名、③不安に変化がみられなかった児童 80名の3つのグループに分類した。不安の要因の検討を行うため①不安増群②不安減群の児童らの自由記述に対してテキストマイニングによる分析を実施した。解析ソフトには、KH coder 3を用いた。設定は共起ネットワーク図作成の際、語の最小出現回数は2回、文章の集計単位は文、語と語の共起関係の強さを示す Jaccard 係数は0.2とした。その後、外国語不安との関連の予想される「発表」「緊張」「分かる」という3つのキーワードに焦点をあてて分析を進めた。比較分析の結果は以下3点に整理された。

- (1) 「発表」は「できる」と共起し、不安増群は「できなかった」ことを自己評価する傾向があるのに対して、不安減群は、「できた」ことに対してのみ自己評価をしていた。
- (2) 「緊張」については、不安増群も不安減群も記述があり、不安の増減とは直接的な関係がない可能性があるが、不安減群には自信を得たとの記述があった。
- (3) 「分かる」について、不安増群は「分かったこと」や「分からなかったこと」について述べていたのに対して、不安減群は「分かったこと」のみを述べていた。また、不安減群では「分かる」に「先生」と「教える」が共起していたが、不安増群では「分かる」と「先生」が共起した記述は見られなかった。

#### 4 まとめ

##### (1) 研究の成果

調査を通じて得た知見をもとに成果を4つ述べる。

1点目は、【課題1】の調査結果から、1単元の学習でも条件つきで児童の外国語不安の軽減は可能であることが分かった。一方、低不安群では不安が増加していることから、一斉授業を通じて、不安の程度により増加する場合と減少する場合があることが分かった。もしも外国語不安の構成要素が関連し合う場合は、短期で改善が見込めるものから取り組みを進めることで効果的に不安軽減が見込める可能性があると考えられる。

2点目として、【課題2】の調査結果から、外国語不安とその他の認知や情意等の関連について、本調査では、学年全体と低不安群で認知と弱程度の負の相関関係が示唆された。また、認知はいずれの不安群でもその他の情意と関連していることから、不安を改善することで認知が高まり、間接的にその他の情意の改善が見込める可能性がある。

3点目として、【課題3】の調査結果から、不安が減少したグループでは、自分自身の学習に対して肯定的に捉え、振り返りを行う傾向があった。つまり、「分かる」や「できる」という実感が不安の軽減に結び付いた可能性がある。児童の教え合いにより「分かる」が実感できる指導の実践について今後検討していく必要がある。

4点目として、本調査のまとめとして、第6学年の児童でも高い外国語不安を抱えている児童がいることが明らかとなった。八島(2003)は、不自由な外国語を使うことで失敗が不安を増幅させるが、真に他者と向き合い、互いの意思や考えを伝え合う経験を通じてコミュニケーションの実感と自信を得るとも述べている。そこで、言語活動については、中学年より成功体験を実感させ、自信をもたせることが必要と考える。また、小学校は学級担任の学級経営を基盤として授業づくりや学習規律の形成が行われている。よって、日々の学習において、多くの児童を前にして発表して良かった経験やお互いが相互評価しあう場面、あるいは困ったときには必ず助けをもらえる教室の風土を作っておくことで、学習者は一定の不安を抱えつつも、言語活動を肯定的にとらえ、取り組める可能性がある。

##### (2) 今後の課題

本研究の調査結果より、以下3点を今後の課題に挙げる。

1点目は児童との関係づくり及び学習のルール作りである。小学校での授業は、指導者と児童、あるいは児童同士の信頼関係の上に授業でのやり取りが行われ、学習が成立していると感じている。元田(2005)は外国語学習の最適な心理状態について、学習者が安心して第二言語に興味を持ち、自ら望んでその学習や使用の機会を積極的に求めることができる心理状態と述べているが、不安軽減を目指した学級経営や学習のルール作りといった具体的な手立てを取り込んだ実践的な研究を行っていく必要がある。

2点目は研究期間の対象及び期間の適切性である。本調査は、限定的な対象と期間に行われた。つまり、これらの結果は児童の1地点ないし2地点での調査結果に過ぎない。そこで1学期や1年間、あるいは複数学年といった中・長期的な視点から継続的に児童の情意の変化を見取ることによって本調査では十分に分かりえなかった考察ができるものと考えられる。

3点目は調査方法の限界である。本研究は、児童の情意の変化について、質問紙を中心にその変化を分析した。学習者の不安の増減を量的に示すことはできた一方で、「なぜ」「どうして」という質的な要因を考察することは限界があった。そこで、インタビュー等の個の内面の変化と向き合う手法を用いる必要性を感じた。そうした手法から、個別の要因を帰納的に分類することで、実態に応じた外国語不安軽減のための方策を得ることができると考えられる。

#### <参考文献>

- 荒木史子(2014)『外国語コミュニケーション力に情動が及ぼす影響』—CEFR 自己評価に基づく分析から— 広島：溪水社
- 飯村文香(2016) 日本人英語学習者のプレゼンテーションと不安—プレゼンテーションコンテストの効果検証— 関東甲信越英語教育学会誌 30号 71-84
- 國本和恵(2006) 「英語への好感度」が小学4・5生の英語学習動機づけに及ぼす影響『日本児童英語教育学会(JASTEC)研究紀要』第25号, 75-87
- スティーブ・D・クラッセン(1986) ナチュラル・アプローチのすすめ(英語指導法叢書) 東京：大修館書店
- 国立教育政策研究所(2017)『小学校英語教育に関する調査報告書』 スピールバーガー, C. D. (1983) ストレスと不安 東京：鎌倉書房
- Horwitz, E. K., Howritz, M. B., & Cope, J. (1986) Foreign language classroom anxiety. The Modern Language Journal, 70(2), 125-132.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991) Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of literature. Language Learning, 41, 85-117
- 元田静香(2005)『第二言語不安の理論と実態』 広島：溪水社
- 物井尚子(2015) 日本人児童のWTCモデルの構築—質問紙調査からみえてくるもの—『日本児童英語教育学会(JASTEC)研究紀要』第34号, 1-15
- 物井尚子・羽根井寛人(2017) 高学年児童が感じる外国語不安と英語運用能力との関係 『日本児童英語教育学会(JASTEC)研究紀要』第36号, 53-68
- 文部科学省(2017)『小学校外国語活動・外国語研究ガイドブック』 東京：旺文社
- 文部科学省(2018)『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 外国語活動・外国語編』 東京：開隆堂
- 八島智子(2003) 第二言語コミュニケーションと情意要因：「言語使用不安」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』5:81-93
- 八島智子(2004)『外国語コミュニケーションの情意と動機』—研究と教育の視点— 大阪：関西大学出版部
- Young, D. J. (1990) An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. Foreign Language Annals, 23, 539-553