

小学校英語活動における児童の「不安の強さ」と 「求める教師支援」との関係

松 宮 奈 賀 子*

1. 研究の背景と目的

2008年3月28日に小学校学習指導要領が改訂され、小学校第5学年および第6学年に年間35単位時間（週1コマ相当）の「外国語活動」が新設されることが決まった。この決定に至るまでの道のりは長く、約20年にわたり導入が検討され続けてきたが、この度ついに必修の「外国語活動」導入という結論に至った。

ここに至るまでの過程を振り返ると、大きく分けて2つの「段階」を経てきたことが分かる。まず第1の段階は「研究開発学校での取組段階」である。1992年に大阪市の2小学校が文部省（現文部科学省）の研究開発学校として「国際理解の基礎を培う小学校での英語学習のあり方」をテーマに実践研究に取り組んだことが、小学校における英語学習を考えるスタート地点となった。その後も多くの研究開発学校が指定され、1996年には47都道府県すべてに1校ずつ研究開発学校が設置されるに至った。このことにより小学校における英語活動は全国的な関心事となったといえる。しかしながら、2万校を超える全国の公立小学校のうちの数十校における実践であったことも事実であり、多くの学校にとっては「全国的に実践研究を行って

表1 小学校英語活動実施状況調査結果（文部科学省調べ）

2002年度	56.1%
2003年度	88.3%
2004年度	92.1%
2005年度	93.6%
2006年度	95.8%
2007年度	97.1%

* 広島経済大学経済学部講師

いるらしいが、うちの学校には関係ない」という、ごく一部の先進的取り組みを行う学校のみが関心を強めていた段階といえるのではないだろうか。この段階から第2の段階へ移行する大きな転機となったのが1998年の学習指導要領改訂である。新しい学習指導要領では「総合的な学習の時間」が新設され、その中で国際理解教育の一環として英語会話等を取り扱うことが可能となった。2002年の全面実施以降、英語活動を導入する学校数が右肩上がりに増加していったことは表1からも見てとれる。

2007年度には全国の公立小学校の97.1%が何らかの形で英語活動を実施しており、この数値だけを見るとほとんどの小学校で英語活動導入を受け入れる準備が整ったと見えなくもない。しかしながら、実状は複雑かつ問題を孕んだものであった。

1998年の学習指導要領改訂で新設された「総合的な学習の時間」は各学校の実態に応じて創意工夫を生かした教育活動を行うものとされ、学習の目標や内容をはじめとする実践に関わるすべてのことを各学校で設定することとなっている。当然ながら英語を指導する場合、その目標設定から具体的な指導内容に至るまで各教員が決めなければならなかった。しかしながら小学校教員の多くは英語を指導した経験も、英語を指導するための方法を学んだ経験も持たず、具体的なカリキュラムや教科書がない中での指導が困難なものであったことは想像に難くない。また、各学校の裁量で自由に指導が展開したため、小学校間で指導の内容やレベルのばらつきが徐々に大きくなっていった。また、指導の回数やばらつきも広がり、その結果、中学校での英語教育のスタートの在り方にも影響を及ぼすようになってきた。このような現状の抱える課題を打破することが今回の学習指導要領改訂に伴う「外国語活動」必修化の背景にあると考えられる。

では、必修の「外国語活動」とこれまでのいわゆる「英語活動」では何が変わるのだろうか。「外国語活動」は教科ではなく領域という扱いのため、検定教科書は存在しない。だが「英語ノート」と呼ばれる教材が作成され全児童に配布されることになった。指導に道筋を与えてくれる「英語ノート」ができたことは必修化に伴う大きな変化と呼べるであろう。一方、指導の目的や指導法については、これまで「総合的な学習の時間」を通して培ってきた土台を受け継ぐこととなった。つまり、これまでと変わらずコミュニケーション能力の育成に主眼を置き、音声や基本的な表現に慣れ親しむことを目標とする。また、指導者についてもこれまで多くの学校が採用してきたALT (Assistant Language Teacher) と学級担任 (以下HRT) とのティーム・ティーチングを中心とする指導体制が取られる予定である。

小学校英語活動の第2段階(「総合的な学習の時間」における実践の段階) におい

て得られた知見をもとにこれから「外国語活動」が始まることになるが、これまでと変わらず重要になるのは「英語嫌い」を生み出さないことであろう。これまで、小学校における英語活動は「楽しくなければならぬ」と強調されてきた（第4回文部科学省中央審議会外国語専門部会配布資料，2004）。実際，ゲームなどを中心とした英語活動に対して児童の多くが「楽しい」と感じている調査結果も多くみられた。しかしながら，小学校英語活動が本格化するにつれ，英語を楽しめない，嫌いだと感じる児童の存在も耳にするようになってきた。また，特に高学年での指導の難しさも聞かれるようになってきた。このような現状の中，2011年度の学習指導要領全面実施に先行して2009年度より「英語ノート」を用いての「外国語活動」前倒し実施を行う学校も多いと予測される。新しい形での英語学習が始まるに当たり，児童を英語嫌いにならないためにどのような支援が可能であるか，児童の感じる「不安」への支援に焦点を当てて検討していく。

2. 外国語不安に関する先行研究

外国語不安は1980年代からさかんに研究された分野である。これまでの先行研究の多くで外国語不安は学習に対して妨害的に作用する情意要因であるとされてきた。また，外国語不安は特性としての不安（パーソナリティとしての不安）やテスト不安など他の不安とは区別できるものとされ，外国語を学習する環境に特有の不安であると考えられている（Horwitz, 1986; MacIntyre & Gardner, 1989）。

また，外国語不安の生起には，他の学習者の前でのスピーキングが大きく関わっているとされており（Young, 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な外国語学習の持つジレンマを訴えている。小学校外国語活動について考えてみると，中学校以降の英語学習にも増して「話す」，「聞く」のコミュニケーションな言語活動が中心となり，Young のいうところの不安を高める要因を多く含んだ状況での学習といえる。このことから小学校外国語活動における児童の不安への支援の在り方を検討することは重要なことと考えられる。

しかしながら，これまで外国語不安は年少の学習者よりも成人学習者に関わるものと考えられ（MacIntyre & Gardner, 1991），子どもの外国語学習不安を取り扱った研究はほとんどない。むしろ，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され（ステヴィック，1988），児童期は自我防衛反応が少なく，外国語学習に適した時期であると考えられることも多い。

しかしながら Cajkler & Addelman (2000) が「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などと、一方的に決めてかかるようなことはあってはならない」と教師たちに警鐘を鳴らしているように、児童の心理面への配慮は、児童が安心して英語を学べる環境を作る上で欠かすことのできないものであり、中でも学習を阻害する可能性が指摘されている「不安」への支援を考えることは重要なことと考える。

3. 不安への支援に関する先行研究

先述のように、これまでの外国語不安研究の多くにおいて外国語不安は学習に妨害的に作用するものと捉えられてきた。そのため、外国語学習環境における不安の軽減策が求められる。

Young (1990) はスペイン語を学習している英語を母語とする大学生および高校生244名を対象として質問紙調査を行い、学生が強く不安を感じる活動を調査した。外国語学習にはスピーキング、リスニング、ライティング、リーディングという4技能があるが、中でもスピーキングが最も不安の生起に影響するものと考えられてきた (Horwitz, Horwitz and Cope, 1986)。しかし、Young はこの調査からスピーキングそのものが不安の原因ではなく、クラスメイトの前に立ってスポットライトを浴びた状態でのスピーキングが不安の生起に最も大きく関わっていることを示した。

では、この外国語不安の最大の要因と考えられる「他の学習者の前でのスピーキング」の機会を授業から取り除いてしまえば学習者の不安も取り除くことができるのであろうか。確かにこのような学習場面を削除することで不安が生起する機会は減少するかもしれない。しかしながらコミュニケーションの道具たる言語を学習している以上、発話の練習は必須であり、その機会を完全に授業から取り除いてしまうことは言語の学習としてふさわしいとは言えないであろう。そこで、「他者の前でのスピーキングの機会をなくす」という方法ではなく、学習者の不安を軽減する策を講じることが重要になる。先述の Young (1990) では同じ244名の調査協力者に、教師が授業中に行う行動のうち不安を軽減させると考えるものを自由記述で求めた。その結果、「誤りの訂正」と「活動の在り方」という大きくわけて2つの項目についての意見が多く出された。まず「誤りの訂正」については、①授業中に間違えることはたいした問題ではないという教師の態度、②誰もが間違えることがあるという教師の態度、③授業中に間違ってしまったとしても決してバカにしない教師の態度、④教師

の間違い訂正が厳しすぎないこと、⑤間違ってしまったときに教師が過剰に反応しないこと、などの意見が「不安を和らげる」として挙げられた。また、「活動の在り方」については、①学生を人前で発話するように仕向けないこと、②指名するのではなく、学生が自主的に挙手をして答えられるようにすること、③小グループやペアで活動する機会を与えること、④すべての学生が平等に指名されること、⑤教師は授業を十分に準備し、そして復習してくること、⑥学生にスピーキングの練習をする時間を十分に与えること、などが挙げられた。この調査において Young は次の点も明らかにしている。それは、学生たちは間違えること、特に他者の前で間違えてしまうことに不安を覚えている反面、多くの学生は自分たちのおかす外国語の誤りを教師に訂正してもらいたいと思っていることである。Young は「学習者は間違いは訂正される必要があることを理解している」とし、むしろ重要なのはいつ、どのように、そしてどのくらいの頻度で誤りを訂正するかであると指摘している。また、調査協力者からは「誰でも間違えるものであり、間違えることは重大なことではないということがクラス皆に認識されていれば、人前で話すことにそんなに不安にならない」という考えに賛同する意見が多く出され、クラスの中に間違いを受け入れる雰囲気構築することの重要性も指摘している。

Young (1990) から得られた知見を参考に、外国語授業での不安支援策を考えると、「他者の前での発話」や「他者の前での誤りの訂正」という不安生起場面を完全に削除するのではなく、いかにこれらの「外国語学習には必要」であると同時に「不安生起に結びついた」活動の場を与えていくか、そこにどのような細かな支援策を運用するかが、外国語不安軽減のためには重要な要素となると考えられる。

4. 調査

4.1 調査目的

本調査は児童が英語活動中に感じる「不安の強さ」と「教師に求める支援」との関係を探ることを目的とする。

Young (1990) ではいくつかの不安軽減策が提案されたが、果たしてそれらの支援策は英語を学習する日本人小学生にも受け入れられるものであろうか。また、英語活動の時間に児童が感じる不安の強さは個人個人で異なると考えられる。はたして不安を強く感じている児童は、教師への支援もより強く求めているのであろうか。本調査では、児童が英語活動中に感じる「不安の強さ」と「教師に求める支援」との関係を明らかにし、実際の教室活動に寄与できる知見を得ることを目指す。

4.2 調査協力者

調査協力者はある公立小学校に在籍する3年生から6年生529名であった。この小学校は文部科学省の指定を受け、教科としての「英語科」の実践に取り組む研究開発学校であり、年間授業時間数は35時間であった。また、調査時において、この小学校の研究開発学校としての取り組みは3年目であった。年間35時間の実践は、全国的に見ても実施時間数の多い学校に分類される。2007年度には全国97.1%の学校が取り組んだとされる英語活動であるが、実施時間数で見ると第5学年、第6学年ともに半数以上の学校が年間11時間以下の実施にとどまっているのが実態であった(文部科学省, 2008)。これらの学校にとって、年間35単位時間の実施となる新学習指導要領の下での「外国語活動」は未知の世界であり、その未知の世界で起こり得る児童の「不安」とその支援策を探る上で、この先進的实践に取り組む公立小学校を調査対象とすることは意義深いことと考えた。

なお、529名の調査協力者のうち、全問同じ回答であるなど、明らかに信頼がおけないと判断したものの14名分、および1問でも回答に欠損があったものの81名分、合計95名分を分析から除外した。その結果、有効回答数は434となった。

4.3 調査時期

調査は2006年7月に実施した。

4.4 調査方法

調査は質問紙により行った。質問紙は4つのセクションから構成され、項目数は45問であった。回答はすべて5件法により、「すごくあてはまる」、「あてはまる」、「どちらでもない」、「あてはまらない」、「全然あてはまらない」から適当なものを選択することを求めた。質問紙は調査者が当該小学校へ持参し、調査はHRTによって実施された。

4.5 質問紙の内容

質問紙は次の4つのセクションから構成された。なお、本稿ではセクション2およびセクション4を検討の対象とする。

セクション1 「英語活動に対する好意や意欲」 11問

セクション2 「英語活動における不安」 12問

セクション3 「不安場面における対処法」 12問

セクション4 「児童が教師に求める支援」 10問

4.5.1 セクション2 「英語活動における不安」

外国語不安を測定する尺度としては、代表的なものとして Horwitz et al. (1986) による Foreign Language Classroom Anxiety Scale (以下 FLCAS) がある。FLCAS は「発話不安」, 「他者と自らの比較」, 「否定的評価に対する恐れ」を構成概念とする尺度である。FLCAS の構成概念および各質問項目の多くは日本の小学校の学習環境においても通用するものであるが、本来大学生や成人学習者を対象として開発された尺度であることから、「落第」や「宿題」に関する項目など一部、日本の公立小学校における英語活動とは整合しない項目も存在する。そのため、FLCAS をそのまま本調査に借用することは適切ではないと判断した。そこで、松宮 (2004, 2005) が自由記述により公立小学校の児童が英語活動の中で不安を感じる場面を調査した結果をもとに質問項目を作成することとした。松宮の調査で児童は「人前で話すこと」, 「指名されること」, 「間違ふこと」, 「周りからの評価」, 「暗記すること」, 「聞き取り」を不安生起要因として挙げたが、これらは FLCAS の構成概念とほぼ一致するものであり、児童の自由記述結果は外国語学習における不安を測定する項目として妥当であると考えた。また、Horwitz らの調査環境とは異なる「日本の公立小学校」で学ぶ児童の実態に即した質問項目にするという目的においても、児童の自由記述から出された「人前で話すこと」, 「指名されること」, 「間違ふこ

表2 セクション2 「英語活動における不安」

項目番号	分類	質問文
1	人前	みんなの前でひとりで発表するとき、緊張する
2	指名	先生に当てられるかもしれないと思ったら、ドキドキする
3	間違ふ	ひとりで発表して間違ったらはずかしい
4	周りの評価	ひとりで発表するとき、みんながどう思うか、とても気になる
5	暗記	新しいことばを覚えられないとき、心配になる
6	聞き取り	先生が英語で言ったことがわからないと不安になる
7	人前	みんなの前でひとりで発表するのはドキドキする
8	指名	こたえが分からないとき、当てられたらどうしようと思う
9	間違ふ	みんなの前でまちがって、笑われるのがこわい
10	周りの評価	他のみんなのほうが自分より英語が上手だと思う
11	暗記	習ったことばを忘れてしまったとき、不安になる
12	聞き取り	外国人の先生が話していることが分からないとき、不安になる

と]、「周りからの評価」,「暗記すること」,「聞き取ること」の6つの不安生起要因を柱として項目を作成することがふさわしいと考えた。なお、それぞれの不安生起要因に各2問ずつ質問項目を用意し、全12問とした。質問項目の文言に関しては、できるだけ児童が産出した元の表現を用いることとした。その理由は、児童が用いた表現こそ、児童にとって分かりやすいものであると考えたからである。なお、必要に応じて、表現を変更した部分もある。質問項目は表2に示した。

4.5.2 セクション4「児童が教師に求める支援」

セクション4ではYoung (1990) で提案された不安軽減策を参考に、通常の授業時(特に不安を感じない場面)と「人前で1人で発表していて分からなくなったとき」という不安を感じやすい場面において教師が取り得る支援策を項目として作成した。ただし、Youngの調査はスペイン語を学習する英語母語話者の大学生および高校生を対象としており、日本の小学校における英語活動における場面設定とは異なる部分も多いと想像される。そこで、質問項目作成に当たってはYoungによって提唱された支援策の基本アイデアを借用しつつ、実際の小学校英語活動において教師が用いることが多い支援策を質問項目として立てた。本調査では得られた結果を実際の小学校英語活動での実践へと活用することを目的としていることから、

表3 セクション4「児童が教師に求める支援」

項目 番号	支援を求め る場面	質 問 文
1		発表したら、ほめてほしい
2		覚えたり、練習したり、発表したりするとき、急がせないで待ってほしい
3	英語活動中 一般	分からなくなったり、間違えたりして困っているとき、助けてほしい
4		自分から手を挙げて発表する勇気がないときがあるから、手を挙げていなくても先生から当ててほしい
5		うまくできなくても、「だいじょうぶ」と安心させてほしい
6		小さな声で、こっそりこたえを教えてほしい
7	1人で発表 していて 分からなく なったとき	「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教えてもらいたい
8		「じゃあ、別の人にこたえてもらいましょう」と他の人を当ててほしい
9		「誰でも間違うんだから、だいじょうぶ」と言ってもらいたい
10		答えを思い出すまで、じっと待っていてほしい

実際に小学校で用いられている支援策がいかにかに児童に受け入れられているのか、そして児童の不安の強さの違いにより、各支援策が求められる強さに何らかの違いがみられるのかを検討していくこととする。

具体的には、英語活動中一般の支援に関する質問項目が5問、不安生起場面における支援に関する質問項目が5問の計10問からセクション4は構成された。具体的な質問項目を表3に示す。

5. 結果

5.1 全体結果

まずは調査協力者全体の傾向を探るために、各セクションの全体的な結果および学年別結果を概観する。

5.1.1 セクション2「英語活動における不安」

セクション2の α 係数は.93であった。表4には学年ごとの不安得点結果を示した。

表4 セクション2の記述統計量

	度数	平均	標準偏差	最小値	最大値
3年生	117	42.71	13.52	12	60
4年生	108	42.92	12.39	12	60
5年生	100	42.43	12.44	12	60
6年生	109	43.99	8.82	12	60

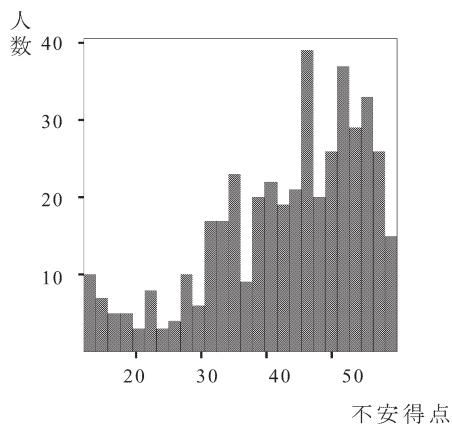


図1 不安得点の分布

この結果を見ると、各学年とも平均値は43点前後で、図1のヒストグラムを見ても頂点が得点の高い方にきており、不安を強く感じている児童が多いことが伺える。なお、不安得点に関して、学年間の平均値の差を分散分析により検討したが、 $F(3,430) = .35$, $p = .79$ であり、統計的に学年間の差は有意ではなかった。

5.1.2 セクション4「児童が教師に求める支援」

セクション4は一般の英語活動時において児童が教師に求める支援と、1人で発表して答えが分からなくなってしまうという不安時において児童が求める支援の2つの場面から構成されている。それぞれ5問ずつ質問が用意され、その合計点の平均値を学年ごとに検討した。詳細は表5に示した。

どちらの場面においても、学年進行にしたがって平均値が低くなっている。つまり、高学年ほど、教師に支援を求めない傾向にあることが分かる。さらに学年差について検討するため、分散分析をおこなった。その結果、一般の英語活動場面においては、 $F(3,430) = 7.49$, $p = .00$ 、不安場面においては、 $F(3,430) = 4.65$, $p = .00$ であり、学年間の平均値の差は有意であった。そこでテューキーの方法による多重比較をおこなった結果、一般の英語活動場面においては3年生と5年生および3年生と6年生の間に5%水準で有意な差があることが分かり、また不安場面においては3年生と6年生の間の差が有意であることが分かった。

なお、一般的な英語活動の時間において求める支援と不安場面において求める支援の平均値の差については検討しない。その理由は、セクション4の質問項目を作る際、特に不安場面における支援に関しては実際の教室でHRTが使用している支援方を項目として採用した結果、一般時と不安時の質問項目が必ずしも対として

表5 セクション4の記述統計量

場面	学年	度数	平均	標準偏差	最小値	最大値
英語活動中 一般	3年生	117	18.53	4.20	5	25
	4年生	108	17.37	3.91	5	25
	5年生	100	16.74	4.58	5	25
	6年生	109	16.03	3.76	5	25
1人で発表 していて 分からなくな ったとき	3年生	117	16.64	3.95	5	25
	4年生	108	15.52	3.85	5	25
	5年生	100	15.55	3.89	5	25
	6年生	109	14.75	3.86	5	25

比較できるものにはなっておらず、どちらの平均値が高いということが、その場面においてより多く児童が支援を求めているということにはならないからである。つまり、表5を見ると、一般の英語活動時における得点平均値の方が不安時における平均値と比べてどの学年でも高くなっているが、そのことは必ずしも、不安場面よりも普通の英語活動の時間の方において支援を多く求めているとを意味するわけではない。したがって、この2場面間での平均値の差については検討しない。

さらに、セクション4に関しては、すべての質問項目それぞれに対する学年別の平均値を検討する。HRTにとって、児童はどのような支援を特に求めているのか、あるいは好意的に受け止めているのかを知ることは重要なことであり、また各学年において好まれる支援に違いがあるのかということもまたHRTにとって示唆に富んだ情報となると考えるからである。表6に各学年の回答の平均値を示した。

代表的な結果としては、項目3「分からなくなったり、間違えたりして困っているとき、助けて欲しい」や項目5「うまくできなくても『大丈夫』と安心させて欲しい」、項目9「『誰でも間違うんだから、大丈夫』と言ってもらいたい」に対する平均値がどの学年においても高く、間違ってしまう場面における支援を児童は特に求めていると解釈できる。また、項目7「『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教えてもらいたい」に対する回答も、どの学年も比較的高く、他の児童の前で分からなくなってしまう状態にいるより、全体練習の安心した雰囲気の中で、再度学習したいという気持ちがうかがえる。また、項目2の「覚えたり、練習したり、発表したりするとき、急がせないで待って欲しい」という項目に対する平均値も学年を通して比較的高く、ゆっくり、しっかり学びたいという気持ちを子どもたちは持っていると推察される。その一方で、項目10の、1人で発表していて分からなくなってしまうとき「答えを思い出すまで、じっと待っていて欲しい」に対する平均値は項目2と比べて低く、学習段階においてはせ

表6 児童が教師に求める支援に関する質問項目の平均値

	英語活動中一般					不安場面				
	項目番号	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3年生	3.79	3.91	4.02	2.87	3.93	3.23	3.50	2.75	4.15	3.01
4年生	3.43	3.61	3.82	2.98	3.53	2.74	3.55	2.50	3.71	3.02
5年生	2.82	3.56	3.93	2.69	3.74	2.67	3.74	2.54	3.88	2.72
6年生	2.86	3.58	3.69	2.58	3.32	3.10	3.23	2.72	3.23	2.45

かされることなく時間をかけて学びたい反面、他の児童の視線にさらされている状況で、教師が忍耐強く待つことは求めていないと解釈できる。また、項目4「自分から手を挙げて発表する勇気がないときがあるから、手を挙げていなくても先生から当てて欲しい」に対する回答平均値はどの学年においても低く、やはり「指名されること」への抵抗感があることが明らかになった。加えて、項目8「『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」に対する平均値もどの学年も低く、自分で最後までやり遂げたい、途中交代をさせられたくないという気持ちを、学年に関わらず抱えていると考えられる。なお、項目4における分散分析結果は $F(3,430) = 2.12$, $p = .10$ であり、項目8における分散分析結果は $F(3,430) = 1.03$, $p = .38$ で、どちらの質問においても学年間の平均値の差は有意ではなかった。

一方、学年別の主な特徴としては、項目1「発表したらほめて欲しい」に対する高学年の平均値が低く、分散分析により検討した結果、 $F(3,430) = 17.51$, $p = .00$ で学年間の平均値の差は有意であり、テューキーの方法による多重比較をおこなった結果、3年生と5年生および3年生と6年生の間で平均値の差は有意であった。また、項目10「答えを思い出すまで、じっと待っていて欲しい」に対する平均値も3年生、4年生と比べて高学年では低くなっており、分散分析結果でも $F(3,430) = 4.70$, $p = .00$ で、学年間の差が認められ、テューキーの方法による多重比較において3年生と6年生および4年生と6年生の間に有意差が認められた。北條(1992, 1993a, 1993b, 1994, 1995, 1996)は、「英語の授業中に教師が学生をほめる」、「英語で発言するように励ます」、「学生の面倒見がよい」、「忍耐強い」といったこれらの特性が、日本人大学生は不安に感じていると結論づけている。小学生においても、高学年になるにつれ、みんなの前でほめられたり、手取り足取り支援されることに気恥ずかしさのようなものを感じるようになると推測でき、上記のような結果を得たとも考えられる。

5.2 「不安の強さ」と「求める教師支援」との関係

不安の強さと不安場面における対処の関係を探るため、まずは調査協力者から高不安群と低不安群を抽出した。高不安群と低不安群の分割に当たっては、全調査協力者をセクション2の12質問項目に対する合計点を不安得点とし、不安得点の高い順に4群に分割した。そのうち、不安得点の最も高い1群を高不安群、最も低い1群を低不安群とした。

高不安群と低不安群それぞれの「求める教師支援」を検討するため、両群のセク

ション4の回答得点平均値を比較した。結果は表7のとおりである。また、英語活動中一般の支援と不安が生じやすい場面での支援に関する項目をそれぞれまとめた場面別の平均値を表8に示す。

まず、表7および表8を概観すると、通常時、不安生起時に関わらず、すべての質問項目において高不安群の方が低不安群に比べて高い得点を示している。両群の平均値の差を t 検定により検討した結果、まず英語活動中一般の支援については $t(202) = -6.23, p = .00$ であり2群間の差は統計的に有意であった。また、不安時の支援についても $t(202) = -7.37, p = .00$ で有意差が確認された。さらに、各項目ごとに検討した結果、項目番号4「自分から手を上げて発表する勇気がないときがあるから、手を上げていなくても先生から当ててほしい」および項目番号10「答えを思い出すまで、じっと待っていてほしい」の2項目を除くすべての項目において5%水準にて統計的有意差が見られた。このことから、不安を強く感じている児童の方がより教師からの支援を求めているといえるであろう。

高不安群において特に平均値が高い、つまりは高不安群の児童から求められている支援項目(表7網掛項目参照)としては、まず項目3の「わからなくなったり、間違えたりして困っているとき、助けてほしい」が挙げられる。やはり困難な状況に陥った時に児童は支援を求めていることが分かる。したがって、活動中に児童が感じている難しさを適切に見とり、支援していくことが重要と考える。また、次に平均値が高かった項目は、項目2の「覚えたり、練習したり、発表したりするとき、

表7 高不安群と低不安群の「求める教師支援」に関する質問項目の平均値

	一般活動場面での支援					不安場面での支援				
	項目番号									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
調査協力者全体	3.23	3.67	3.87	2.78	3.63	2.95	3.50	2.63	3.75	2.80
高不安群	3.70	4.22	4.43	2.99	4.08	3.40	3.86	3.21	4.19	3.10
低不安群	3.03	3.16	3.36	2.75	3.45	2.43	3.27	1.97	3.44	2.78

表8 高不安群と低不安群の「求める教師支援」に関する場面別の平均値

	一般活動場面での支援	不安場面での支援
調査協力者全体	17.20	15.63
高不安群	19.42	17.77
低不安群	15.74	13.88

急がせないで待っていてほしい」である。このことから、児童は十分な時間をかけて練習をすることを望んでおり、さらに発表する際にはせかすようなことばをかけないよう配慮することが児童の不安を和らげるためには有効であると考えられる。限られた授業時間内で様々な活動を行おうとすると、児童がまだ十分な準備ができていないにもかかわらず、発表などの不安に強く影響する活動へと移ってしまうことも実際の授業ではあるのではないかと予想される。しかしながら、急いだ結果、児童が不安を募らせることや、自信を持っていないことにつながっては、活動本来の目的を十分に果たせないことにつながってしまうであろう。特に児童にとって挑戦的なレベルの活動を行う際には、十分な練習の時間を取ることが大切となる。また、項目9の「『誰でも間違うんだから、だいじょうぶ』と言ってもらいたい」を求める要望も高く、Young (1990) での結果同様、小学生も「間違うこと」への不安を感じ、それに対する支援を求めていることが分かる。

一方、高不安群の回答において平均値が低かった項目としては、項目4「自分から手を挙げて発表する勇気がないときがあるから、手を挙げていなくても先生から当てて欲しい」が挙げられる。ここでも Young (1990) の先行研究と同様に、児童も指名されることに不安を抱いていることが明らかになった。しかしながら、項目8の「『じゃあ、別の人に答えてもらいましょう』と他の人を当ててほしい」に対する回答平均値はさほど高くなく、どんなに不安であったり、困難な状況であっても途中で他の人に受け渡すのではなく、最後まで自分でやり遂げたいという気持ちを持っていると推察される。このことから学級担任は普段の児童の様子や性格などから、最後まで挑戦するよう励ました方がよい場面と、無理強いをせず、再度練習した後で改めて挑戦させる機会を設けた方がよい場面を見極めつつ支援をしていくことが有効策として考えられる。また、通常の授業時支援である項目2（表7二重下線参照）で児童は練習や発表などにおいて急がされることなく、時間を十分与えてもらいたいと感じていることが明らかになったが、一方で「発表している場面で答えが分からなくなった」という不安時の支援項目10「答えを思い出すまで、じっと待っていてほしい」（表7二重下線参照）に対する回答平均値は低くなっており、他の学習者の前で答えが分からなくなってしまうという場面においては、分からないままいたずらに時間を経過させるのではなく、児童の感じている困難を見極めて、素早く適切な支援をすることが望まれるであろう。

6. 教育的示唆

本調査結果からは、不安の強い児童の方が通常授業時、不安時に関わらずより教師支援を求めていることが明らかになった。英語の指導に関わる小学校の学級担任には、児童の様子から不安や緊張、難しさを感じていないかを察知するよう心掛けることがまず望まれる。その上で、不安の強い児童の方が、教師からの支援をより強く求めているという今回の結果をもとに、不安を感じていそうな児童への適切なサポートをしていくことが、児童のより安心した環境での学びの保証へと繋がっていくであろう。

不安場面をなるべく作らないためには、発表など児童への要求度の高い活動の前には十分な練習時間を確保する、あるいはまずは全体練習から始め、徐々にグループでの会話、ペアでの会話を段階を踏んでから最終的な個人発表へと導いていくなどの工夫が重要である。しかしながら、そのような事前準備に配慮をしても、必ずしも児童が発表場面で分からなくなってしまったり、間違えてしまったりすることがなくなるわけではない。そこで事前準備と共に重要になるのが、1人で発表して間違えてしまった場面における対応であると考えられる。渡部・佐久間（1998）は児童の算数不安に対する教師のサポートについて調査し、児童は、算数の問題が解けないなど、算数の本質に関して生じる不安の場合には、その答えのヒントをくれるなどの道具的なサポートを望み、一方、間違ってしまった周りの友達から嘲笑やからかいを受けた場合などには、教師からの励ましや「かばい」などの情緒的サポートを求めるとしている。算数不安における支援のあり方が英語活動における不安に対する支援と通じるものがあると考えられるなら、周囲の視線の中、1人で発表して間違えてしまった場合には、「誰でも間違えることはある」し、「間違えることは重大なことではない」ということをことばがけによって児童に伝えていくことが効果的と考えられる。また、谷田（2002）は、「失敗を恐れず発表しよう」とか「間違えることは大切なことだ」と教師が口で言うだけでは十分ではなく、教師は授業実践を通して、それを示していく必要があると述べている。さらに谷田は、勇気を出して発表しても、間違えてしまった場合、大きなショックを感じる児童が多く、それに対するフォローがうまくいかない、次から自発的に発表できなくなるとし、発表したことへの賞賛と、児童が発表した、成功ではない答えをうまく授業に取り込み、その児童の発表に意味を持たせることが、失敗を恐れない姿勢へつながっていくとしている。したがって、ことばがけと合わせて、児童の間違いを批判したり、強く訂正するのではなく、むしろ、改めて理解するためのよい事例として活用し、発表者への賞賛

と感謝を表現することが有効と考える。

さらに、羞恥感と心理的距離の関係を検討した佐々木・菅原・丹野（2005）では、何らかの失態をおかした際、その失態をした人と観察者との心理的距離が近くなるほど羞恥感が高まるが、ある程度の心理的距離をピークとして「身内、仲間内」と解釈できるレベルまで心理的距離が近くなると、逆に羞恥感は低下することを明らかにしている。このことから、クラスの仲間との関係を「身内」と呼べるくらい近いものにし、失敗をおかしたことを恥ずかしいと思わなくて済むような関係を築くことも、失敗を恐れず1人での発表に挑戦できる児童を育成する上で大切なことではないであろうか。

また、松宮（2004, 2005）や本研究は、高学年における好意の低下や、不安の増大、高学年高不安群の1人で発表することへの抵抗感などを明らかにしてきたが、中邑（2002）は、「高学年になると、間違ったらどうしよう、笑われるのが恥ずかしい、という気持ちが大きくなり、発言しない子が多くなってくる」としながらも、「それを発達のな特徴、個人的な性格の問題であると片付けてしまってはならない」と警鐘を鳴らしている。児童は、集団の雰囲気左右されやすく、学級全体の雰囲気が間違いを認め、発言しやすい雰囲気であれば、児童は積極的に発言できると中邑は述べている。その発言しやすい雰囲気づくりのためには、やはり児童の発表を賞賛し、内容が間違っている場合でも、発表したこと自体や発表態度、声の大きさなどよい点を見つけてほめていくことが大切であろう。

Nunan（1991）は、学習者に発表させる場面において、発表者が答えるまでにどのくらいの時間を教師が待てるか、によって学習者の回答に変化があることを指摘している。1秒待って答えられなければ、すぐに次の学習者を当てたり、再度問題を繰り返していったり、あるいは教師自身が答えてしまうのではなく、3～4秒待つことにより、答えることができる学習者が増えることと合わせて、回答がより長い発話になるとしている。今回、児童が教師に求める支援を調査した結果、通常の英語活動時においては、急がせないで、じっくり待つ欲しいと児童は感じていたが、一方、1人で発表して分からなくなってしまった場面においては、教師が忍耐強く待っていてくれることをあまり望んでいないという結果であった。他の児童の前で、答えられない状態で長く置いておくことは望ましくないが、「すぐに答えなければならぬ」と児童を急かすことは、児童の緊張を高め、はやく答えなければと、焦りを生むことに繋がりがねない。児童は、答えが分からなくなってしまった場面でも、他の人に回答を譲ることはあまり望んでおらず、自分自身でやり遂げたいという気持ちを持っていることが調査結果から分かっている。そこで、HRT

は、児童のやり遂げたい気持ちを尊重し、焦らすことなく待つ姿勢をもつことが大切であるが、発表において困難を感じているときには適切に援助してもらうことを児童は欲していることを認識することが重要である。

人生経験の少ない小学生にとって、初めて学ぶ英語に対して、将来などのために学習するなどの動機を持っていることは考えにくく、興味深い授業をすること、子ども達が「楽しい」、「もっと学びたい」と思うような英語活動にすることこそが児童の動機づけを高める要因になると考える。そのためには、本稿で提案したような、安心して英語活動に臨み、時に英語での発話にチャレンジできる環境づくりが重要である。そのためには、教師の適切な支援が何より大切であり、本稿における提案がその一助となることを期待する。

7. 今後の課題

本稿では、外国語不安研究の多くで言われているように不安は妨害的な作用をする情意要因であり、何らかの軽減策を講じることが必要であるという立場に立って調査及び考察を行った。しかしながら、不安には学習に促進的に作用する側面があることも指摘されており、不安があるからこそ、より一層準備をして授業に備えるなど「やる気」へと作用することもあると言われている。逆に全く不安がない状態は注意力が不足し、学習に対して努力しなくなるとも言われている (Young, 1992; Kondo and Yang, 2004; 元田, 2005)。今後は、不安の学習への促進作用も考慮しつつ、不安場面を取り除くことを考えるのではなく、学習者が自らの不安につきあっていけるようになるには、ひいては不安を前向きな力へと転換していけるようになるには、どのような支援が必要かを検討していくことが重要と考える。

引用文献

- Cajkler, W., & Addleman, R. (2000). *The practice of foreign language teaching*. London: David Fulton.
- Horwitz, E. K. (1986). Preliminary Evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *TESOL Quarterly*, 20, 559-562.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, A. J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- 北條礼子 (1992). 「外国語 (英語) 学習に対する学生の不安に関する研究(1)」. 『上越教育大学研究紀要』 12, 53-64.
- 北條礼子 (1993a). 「外国語 (英語) 学習に対する学生の不安に関する研究(2)」. 『上越教

- 育大学研究紀要』12, 409-421.
- 北條礼子 (1993b). 「外国語 (英語) 学習に対する学生の不安に関する研究(3)」。『上越教育大学研究紀要』13, 239-251.
- 北條礼子 (1994). 「外国語 (英語) 学習に対する学生の不安に関する研究(4)」。『上越教育大学研究紀要』13, 351-361.
- 北條礼子 (1995). 「外国語 (英語) 学習に対する学生の不安に関する研究(5)」。『上越教育大学研究紀要』15, 163-173.
- 北條礼子 (1996). 「外国語 (英語) 学習に対する学生の不安に関する研究(6)」。『上越教育大学研究紀要』15, 495-505.
- Kondo, D. S., & Yang, Y. L. (2004). Strategies for coping with language anxiety: The case of students of English in Japan. *ELT Journal*, 58, 258-265.
- 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. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: a review of the literature. *Language Learning*, 41, 85-117.
- 松宮奈賀子 (2004). 「小学校英語活動に対する児童の意識調査 - 児童が英語授業中に感じる不安の検討-」。『中国四国教育学会 教育学研究紀要 (CD-ROM 版)』50, 422-427.
- 松宮奈賀子 (2005). 「児童が不安を感じる英語活動場面とその要因の模索」。『日本児童英語教育学会 研究紀要』24, 57-69.
- 元田静 (2005). 『第二言語不安の理論と実態』. 溪水社.
- 文部科学省 (2008). 「平成19年度小学校英語活動実施状況調査 集計結果」. http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/20/03/08031920/002.htm
- 中邑至道 (2002). 「自信のない子の教育相談 授業で発言しない・手を挙げない」。『児童心理』, 56, 658-661.
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology: A textbook for teachers*. Hemel Hempstead, UK: Prentice Hall.
- 佐々木 淳・菅原健介・丹野義彦 (2005). 「羞恥感と心理的距離との逆U字的関係の成因に関する研究」。『心理学研究』, 76, 445-452.
- ステヴィック, アール W. (梅田 巖他訳) (1982). 『外国語の教えかた 学習者中心のアプローチ』. サイマル出版会.
- 谷田弘子 (2002). 「自信のない子の教育相談 失敗を気にしすぎる」。『児童心理』, 56, 674-677.
- 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.
- 渡部玲二郎・佐久間達也 (1998). 「児童の算数不安の構造及びそれに対する教師のサポートについて - ソーシャル・サポートの観点からの検討-」。『教育学心理研究』46, 184-191.