

公立小学校児童の「外国語科」の授業における 不安の尺度開発

Development of a Foreign Language Anxiety Scale for Elementary School Children

今井朋子
Tomoko IMAI

1. はじめに

2020 年度より、小学校の新学習指導要領（文部科学省，2017）が全面実施され、「外国語（英語）科」が5、6年生の正式な教科として導入された。「外国語（英語）科」では、従来外国語（英語）活動で行われてきた「聞くこと」、「話すこと」に加えて、「読むこと」、「書くこと」の技能が扱われる。筆者は、小学校6年生の児童の外国語（英語）活動中の不安と不安の対処についての研究（Tamura, 2014）を行い、児童は、外国語（英語）活動中に、聞くこと、話すことを中心とした楽しいゲーム性のある活動を体験する一方で、英語によるコミュニケーションや発表に対する不安など、様々な不安を抱えていることを示した。新学習指導要領の下、「外国語（英語）科」が正式な教科となり、時間数が35時間から70時間と倍に増えたことや、外国語（英語）活動で扱われていた「聞くこと」、「話すこと」の技能に加えて「読むこと」、「書くこと」が新たな技能に取り入れられたことで、児童は、外国語（英語）活動中とは異なる新たな不安を抱えていると推測される。

本研究では、新学習指導要領に沿って行われる「外国語（英語）科」の授業における児童の不安を測る質問紙を作成し、6年生児童が「外国語（英語）科」の授業中にどのような不安を児童が抱えているかについて考察する。

2. 研究の背景

2.1 新学習指導要領の「外国語科」について

2011 年度より、外国語（英語）活動が科目として5、6年生に導入され、「聞くこと」、「話

すこと」といった音声を中心とした英語に慣れ親しむことが目的とされた。小学校では、2020 年度より新学習指導要領が全面実施となり、3、4 年生で音声中心とした外国語活動、5、6 年生で「外国語（英語）科」が教科として導入された。外国語（英語）活動の週 1 回年 35 時間に対して、「外国語（英語）科」は、週 2 回年 70 時間実施される。「外国語（英語）科」では、段階的に「読むこと」、「書くこと」が行われ、中学校の「外国語（英語）科」への接続を目的としている。小学校 5、6 年時の「外国語（英語）科」では、「聞くこと」、「読むこと」、「話すこと [やり取り]」、「話すこと [発表]」、「書くこと」の 5 つの領域に分けられる。各領域の目標を表 1 にまとめた。

表 1 小学校第 5、6 学年外国語科における 5 つの領域別の目標
(文部科学省 (2017) より抜粋)

領域 (技能)	目標
聞くこと	ア ゆっくりはっきりと話されれば、自分のことや身近で簡単な事柄について、簡単な語句や基本的な表現を聞き取ることができるようにする。 イ ゆっくりはっきりと話されれば、日常生活に関する身近で簡単な事柄について、具体的な情報を聞き取ることができるようにする。 ウ ゆっくりはっきりと話されれば、日常生活に関する身近で簡単な事柄について、短い話の概要を捉えることができるようにする。
読むこと	ア 活字体で書かれた文字を識別し、その読み方を発音することができるようにする。 イ 音声で十分に慣れ親しんだ簡単な語句や基本的な表現の意味が分かるようにする。
話すこと [やり取り]	ア 基本的な表現を用いて指示、依頼をしたり、それらに応じたりすることができるようにする。 イ 日常生活に関する身近で簡単な事柄について、自分の考えや気持ちなどを、簡単な語句や基本的な表現を用いて伝え合うことができるようにする。 ウ 自分や相手のこと及び身の回りの物に関する事柄について、簡単な語句や基本的な表現を用いてその場で質問をしたり質問に答えたりして、伝え合うことができるようにする。
話すこと [発表]	ア 日常生活に関する身近で簡単な事柄について、簡単な語句や基本的な表現を用いて話すことができるようにする。 イ 自分のことについて、伝えようとする内容を整理した上で、簡単な語句や基本的な表現を用いて話すことができるようにする。 ウ 身近で簡単な事柄について、伝えようとする内容を整理した上で、自分の考えや気持ちなどを、簡単な語句や基本的な表現を用いて話すことができるようにする。
書くこと	ア 大文字、小文字を活字体で書くことができるようにする。また、語順を意識しながら音声で十分に慣れ親しんだ簡単な語句や基本的な表現を書き写すことができるようにする。 イ 自分のことや身近で簡単な事柄について、例文を参考に、音声で十分に慣れ親しんだ簡単な語句や基本的な表現を用いて書くことができるようにする。

2.2. 外国語学習における不安 (Foreign Language Anxiety)

MacIntyre & Gardner (1991) は、外国語不安 (Foreign Language Anxiety) は、1) trait anxiety (特性不安)、2) state anxiety (状態不安)、3) situation specific anxiety (状況場面不安) の 3 種類に分けられると述べている。また、Oxford (1999) は、外国語不安に関連する要素として、1) self-esteem (自己肯定感)、2) tolerance of ambiguity (曖昧さに対する寛容さ)、3) risk-taking (リスクを犯す不安)、4) competitiveness (競争心)、5) test anxiety (テスト不安)、6) identity and culture shock (アイデンティティとカルチャーショック)、7) classroom activities and methods (授業中の活動と教授法)、8) instructor-learner interactions (教師と学習者のインタラクション) を挙げている。

MacIntyre (2017) は、不安は、他の学習者や場面要因、言語能力、対人関係、扱われて

いる話題などの要因と影響し合っており、時間とともに変化するものであることから、最近の外国語不安の研究は、外国語不安を様々な外国語学習や言語発達と相互に影響している動的なものと捉える傾向にあると述べている。

2.3. 外国語クラスルーム不安尺度

Horwitz, Horwitz & Cope (1986) は、外国語の授業中の生徒の不安を測る質問紙である Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) を開発した。Horwitz et al. (1986) によると、外国語不安には、1) コミュニケーション不安 (communication apprehension)、2) テスト不安 (test anxiety)、3) 否定的評価への恐れ (fear of negative evaluation) の3つのパフォーマンス不安が関連している。Horwitz et al. (1986) によると、コミュニケーション不安 (communication apprehension) とは、人とコミュニケーションを図る際に起こる恐れや不安を指し、ペアやグループや人前で聞いたり話したりすることが困難である状態のことである。学習者にとって、外国語のクラスでは、常にパフォーマンスが見られているだけでなく、限られた言語知識の中で、他人の言っていることを理解し、通じるように話すことが難しいことから、コミュニケーション不安が生まれるという。また、Horwitz et al. (1986) は、テスト不安 (test anxiety) とは、失敗することへの恐れに起因しており、テスト不安を持つ学習者とは、テストでの完璧なパフォーマンスができないと失敗と感じてしまう者を指すと述べている。さらに、否定的評価への恐れ (fear of negative evaluation) について、Horwitz et al. (1986) は、他人が否定的に評価をするのではないかと思うことで起こる不安であり、特に外国語の授業においては、学習者がテストで評価をされるだけでなく、授業で話すことを常に先生やクラスメイトから評価されることに敏感になっていることから起こると指摘している。このようにして、Horwitz et al. (1986) は、外国語学習の不安は、このような3つのパフォーマンス不安が合わさっただけでなく、外国語をクラスで学ぶことに関連した自己概念、信条、感情や行動が複雑に合わさって生まれるものであると位置づけ、外国語クラスルーム不安尺度 (FLCAS) を作成した。FLCAS は33項目から構成され、これらの項目は、先述の3つのパフォーマンス不安が反映されている。しかしながら、FLCAS は、主にリスニングとスピーキングのパフォーマンスに関する不安についての項目で構成されており、リーディングやライティングに関する不安を想定した項目は含まれていない。

FLCAS を使用した研究では、外国語不安と様々な変数の関係を探る研究が行われている。FLCAS を使用した日本の英語学習者の不安の研究には、外国語不安とスピーキング能力を関係を探る研究 (Nakanishi, 2020)、男女差と外国語不安の関係を扱った研究 (Matsuda & Gobel, 2004; Yashima, Noels, Shizuka, Takeuchi, Yamane & Yoshizawa, 2009) がある。

近藤・楊 (2003) は、FLCAS は学習者の発話に関する不安を測る尺度であることから、

読解や作文に対する不安の項目も含めた日本の英語学習環境に適した不安の尺度の必要性を指摘し、FLCASなどのカナダやアメリカなどで開発された既存の外国語不安尺度と、日本人英語学習者の自由記述に基づいた日本人英語学習者の持つ不安を測る尺度を加味したELCAS (English Language Classroom Anxiety Scale) の開発を行った。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. 日本の小学校の児童の英語の授業における不安の研究

日本の小学校で行われた英語の授業における児童の不安については、5、6年生に導入されていた外国語（英語）活動中の不安の研究が行われてきた（松宮, 2005, 2006, 2010, 2012; Tamura, 2014; 物井・羽根井, 2017）。

松宮（2010）は、小学校5、6年生児童の外国語（英語）活動における不安の調査を行った。松宮（2010）は、ELCAS（近藤・楊, 2003）の項目や先行研究を参考にして、1）外国語活動への好意および外国語への興味、関心、2）授業時における児童の不安や緊張の状況、3）授業中の困難時における対処、4）外国語活動時に教師に求めたい支援、5）授業中の困難時において教師に求めたい支援の5つのセクションから構成される5件法の質問紙を作成し、1497名の5、6年生に実施した。2）のセクションで、特に児童が不安を感じていた項目は、「答えがわからない時、当てられたらどうしようと思う」、「みんなの前で1人で発表する時、緊張する」、「他のみんなの方が自分より英語が上手だと思う」であった。また、松宮（2010）は、女子児童の方が男子児童よりも全ての質問項目に対して強い不安を感じていたことから、指導者は、発表を指名する順序を配慮し、練習場面でもこのような傾向を意識して指導することの必要性を述べている。また、学校外で英語を学習していない児童の方が、学校外で英語を学習している児童よりも、不安を感じていることが分かった。松宮（2010）は、学校外で英語を学習していない児童の60%が、他のクラスメイトが自分より英語ができていると感じていることから、指導者は、児童が他の児童と自身を比較して自信をなくさないように配慮することが大切であると示唆している。

松宮（2012）は、松宮（2010）で行った質問紙のセクション4及び5の結果から、児童が教師に求めたい支援について、不安が高い児童の方が、不安が低い児童よりも声がけや評価などの支援を求めていると述べている。特に、児童は、分からなくなったり、間違えて困っている時に助けて欲しいと感じており、人前で分からなくなってしまう時には、答えを思い出すまで待たれるのではなく、適切なタイミングでの教師による支援を望んでいることが明らかになった。さらに、松宮（2012）は、外国語活動を指導する学級担任に対して児童の発話への支援に関するインタビューを行い、1）授業的な雰囲気を作る、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という5つの支援策が行われていることを見出した。

筆者 (Tamura, 2014) は、5、6年生に外国語 (英語) 活動が導入される前の2008年度と2009年度に外国語 (英語) 活動のモデル校において、6年生児童が外国語活動中に持つ不安とその不安の対処について調査を行った。6年生児童に対するインタビューと授業観察によって収集・記録した質的データを修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (M-GTA) (木下, 2003, 2007) を用いて分析し、児童が外国語 (不安) 活動中に抱える不安に対処していくプロセスを明らかにした。児童は、潜在的に英語への苦手意識や曖昧な理解に対するもどかしさに起因する発話と聴解に対する不安を抱えており、そのような潜在的不安は、児童が、外国語 (英語) 活動中に、人前で発表する、Assistant Language Teacher (ALT) と一対一で会話をする、突然当てられて答えなければいけないなどの場面に直面すると、「スポットライトがあたる」不安、「コントロールが効かない」不安、「ALT と通じ合えないことによる緊張」といった形で顕在化することが分かった。このような顕在化した不安に対処するため、児童は自発的に教師やクラスメイトの助けを求めており、その結果、窮地を逃れ「乗り切れた」という気持ちになることが見出された。また、ALT と会話をする場面では、児童は、担任教員からの通訳や ALT の適切なサポートを受けながら、英語でスムーズなコミュニケーションができたという成功体験を得て、アクティビティやタスクを楽しむ気持ちを持つことができることが確認された。このように、顕在化した児童の外国語 (英語) 活動中の不安の対処には、教師とクラスメイトとのインタラクションが重要な役割を果たしていることから、Tamura (2014) は、教師は児童の顕在化した不安に気づき、児童が助けを求めながら対処しようとする兆候を見逃さないことが大切であると述べている。

物井・羽根井 (2017) は、小学6年生116名を対象に、英語の授業中の不安とスピーキング能力の関係を調査した。近藤・楊 (2003) が開発した ELCAS、松宮 (2005, 2006)、「第2回小学校英語に関する基本調査」(ベネッセ教育総合研究所, 2011) を参考に、児童の英語の授業について感じる不安の質問紙を作成し、児童が英語の授業で感じる不安について状況、場面別に調査し、また、児童の spontaneous speaking の力 (即興的なスピーキング能力) を測るインタビューテストを行った。児童が英語の授業で感じる不安には、「英語で外国人の先生と会話する」、「英語で友達と会話する」といった、能動的に1人で英語を使用する場面で、比較的児童の不安が高いことがわかった。英語のスピーキング能力と児童の不安感に中程度の負の相関があることが見出されたことから、物井・羽根井 (2017) は児童のスピーキング能力を維持することが、英語の授業中の不安感の軽減につながると示唆している。

これらの研究は、日本の小学校の英語の授業において、1人で英語による発表や会話をする場面や、答えが明確ではなく即興的に英語で話す場面で、高学年児童の不安が高くなる傾向にあること、そして、不安を解消するために、児童は教員やクラスメイトからの適切なタ

イミングで支援を受けるだけでなく、自発的に教員やクラスメイトに自発的に支援を求めに行っていることを明らかにした。

2.5. 本研究の目的

本研究は、以下の 2 点を目的とする。

1. 新学習指導要領における「外国語（英語）科」の授業における 5、6 年生児童の不安を測るために必要な質問項目を見出し、児童を対象者とする文言に配慮した質問紙の作成を行う。
2. 作成した質問紙を使用して、公立小学校 6 年生に対する予備調査を行い、6 年生児童が英語の学習や「外国語（英語）科」の授業に対して持つ不安について考察する。

3. 研究方法

3.1. 質問紙の作成

以下、括弧内に記す番号は、作成した質問紙（表 2 参照）の項目番号である。

質問紙は、Horwitz et al. (1986) が開発した FLCAS を元に作成することとした。まず、FLCAS の 33 項目の中から、Tamura (2014) で得られた、小学校 6 年生児童の外国語（英語）活動中の不安と一致する項目を選定し、小学校 5、6 年生の「外国語（英語）科」の授業で行われている内容に沿うように文言を調整した。（項目 5, 6, 7）。FLCAS に含まれていない項目で、Tamura (2014) で確認された学校 6 年生児童の外国語（英語）活動中の不安や、松宮 (2010) 及び物井・羽根井 (2017) で見出された外国語（英語）の授業で行われている活動に起因すると想定される不安に対する質問項目、すなわち 1) CD や映像の音声の聴解に対する不安、2) 人前で発表する不安、3) 友達同士で英語を話す不安に関する項目を新たに作成した（項目 4, 8, 9）。また、本研究において質問紙調査を実施した小学校の「外国語（英語）科」の授業は、担任教員と JTE（英語専科指導員）のチームティーチング体制がとられていたため、英語の先生（JTE）および担任教員と英語で話す不安に関する項目を作成し追加した（項目 10, 11）。FLCAS には、外国語のリーディング（読むこと）およびライティング（書くこと）の 2 つの技能に対する不安に関する質問項目は含まれていないが、2020 年度から実施される「外国語（英語）科」の授業では、「読むこと」、「書くこと」が新しい技能として導入されたことから、読み書きに関わる不安の項目（項目 14 ～ 19）を追加した。「読むこと」、「書くこと」に対する不安の項目の設定にあたり、新学習指導要領に記載されている「外国語科」における「読むこと」、「書くこと」の目標を反映し設定した。具体的には、「読むこと」に関しては、アルファベット（大文字、小文字）を声

に出して読む不安（項目 14, 15）、すでに習った文を読む不安（項目 16）の 3 項目、「書くこと」に関しては、アルファベット（大文字、小文字）の名前を聞いて書きとることの不安（項目 17, 18）、モデルの文を参考にして自分の言いたいことが書くことの不安（項目 19）の 3 項目を設定した。この時点で、JTE や児童英語教師に、設定した項目が日本の小学校英語高学年児童の英語の授業に対する不安を反映しているかを確認し、児童は他の学習者と比較する傾向にあるとの示唆があり、FLCAS の項目から、クラスの他の人の方が英語ができると感じる不安（項目 3）の項目を追加した。また、項目 4 の逆転項目として、項目 20 を、項目 6 の逆転項目として項目 21 を設定した。質問紙は、「とてもそう思う」、「ややそう思う」、「どちらともいえない」、「あまりそう思わない」、「全くそう思わない」の 5 件法を採用した。最後に自由記述として、他に英語の授業で不安に感じていること、英語の授業で不安を感じた時の対処法を聞いた。

設定した項目の文言が 5、6 年生児童に理解できるように、JTE や児童英語教育に携わる研究者に確認しながら、平易な文言への調整を行った。また、6 年生児童 2 名に実際に質問紙に回答してもらい、理解できなかった文言については、わかりやすい言葉に調整した。また質問の意図が伝わりにくく項目についても把握することができ、その項目については、授業で行っている活動の例を挙げて説明すると理解できることが分かった。回答時間についても、10 分程度ということ把握できたことで、小学校での質問紙の実施の際は、研究者が 1 項目ずつ読み上げて、児童が意味を理解したかどうかを確認しながら行うため、15 分程度かかると予想された。

3.2. 質問紙の実施

3.2.1 質問紙を実施をした小学校と児童について

2021 年 2 月に東京都内の公立小学校 6 年生児童 43 名（2 クラス）に質問紙を実施した。児童は、2020 年度と 2021 年度に 5、6 年生と新学習指導要領に沿った外国語（英語）科の授業を受けてきた。筆者は、質問紙を行う前に、2 回授業見学を行い、授業の流れや、教員や児童の様子を知ることができた。授業担任と JTE とは、のチームティーチングで行われていた。担任教員も積極的に指導に関わり、担任、JTE の役割も授業の流れで自然と分担している様子であった。JTE によると、授業は、フレームワークとして 1）リタラシー（読み書き）に関わる活動 2）ジョイントストーリーテリング（アレン玉井, 2010, 2019） 3）教科書：NEW HORIZON Elementary English Course 6（東京書籍）と 3 つで構成されており、2020 年度は、COVID-19 の感染防止のため、1 学期に会話をする活動（即興的な活動）をあまり行なっておらず、発表については、発表：1 学期に個人発表 1 回、2 学期グループ発表 1 回、個人発表 1 回、3 学期に個人発表を 1 回行ったということであった。また、当該小学校では、アルファベットの読み書きを、3 年生から計画的に指導を行ってい

る。見学した授業は、3学期の2月ということで、2年間の総仕上げの内容になっていた。リタラシー活動としては、文字と音との関係を意識させ、単語を発音させる活動をした上で、教科書に出てくるリスニング教材をリーディング指導に発展させることで、リタラシー指導と教科書指導を関連付けていた。

3.2.2. 質問紙の実施

質問紙は、2月下旬に6年生2クラスで実施した。実施に当たっては、筆者が学校長に研究の趣旨を説明し、質問紙実施に学校長の同意を得た。また、授業を担当しているJTEと2クラスの担任教員それぞれに許可を得た。質問紙は、モジュール授業の時間にJTE及び担任教員立ち合いのもと行った。研究者が、1項目ずつ読み上げる形で行った。児童が聞かれていることを理解できていないと感じた項目については、例を挙げながら説明した。その際、JTEがスクリーンに関連の教科書のページを映し、授業で行ったことを児童が思い出すように説明した。実施時間は、自由記述を含めて約15分であった。

3.3. 分析方法

「とてもそう思う」を5、「ややそう思う」を4、「どちらともいえない」を3、「あまりそう思わない」を2、「全くそう思わない」を1として回答を得点化した。

4. 分析結果

本調査では、43名の児童の回答を得ることができた。欠損値はないため、43名全ての児童の回答を分析した。統計学的分析においては、IBM SPSS Statistics 27を用いた。質問紙の α 係数は、項目1～19が、 $\alpha = 0.915$ 、項目1～21が、 $\alpha = 0.917$ であった。

4.1 項目分析

まず、各項目の項目分析を行った。各項目の平均値、標準偏差を表2の通りである。天井効果はどの項目にも見られなかったが、フロア効果は、項目12, 14, 15, 16, 17, 18と主に読み書きに関する項目で現れた。質問紙を回答した児童の授業を担当したJTEによると、アルファベットの読み書きについては、小学校3年生から計画的に指導を行っているとのこと、「全くそう思わない」と回答した、つまり不安を感じていない児童多かったと推測され、回答者の特徴をよく表していると言える。本研究の目的は、2020年度から行われている5、6年生の「外国語（英語）科」の授業中の不安を測る尺度の開発であることから、「外国語（英語）科」に新たに導入された「読むこと」「書くこと」のスキルに関わる不安の項目14, 15, 16, 17, 18を因子分析に含めることとした。また、項目12についても、「話すこと」,[や

りとり」の目標の達成に必要な、友達同士で英語を話す活動に対しての不安を聞く項目であることから、因子分析に含めた。

表2 小学校6年生児童の「外国語（英語）科」の授業における不安の尺度項目の記述統計量

項目	平均値	標準偏差
1. 英語は苦手だ。	2.810	1.160
2. 英語の授業に対して不安を感じる。	2.230	1.172
3. クラスの他の人の方が英語ができると感じて不安になる。	2.350	1.289
4. 映像やCDの音声理解できないと不安になる。	2.600	1.365
5. 先生が英語で話していることを、完璧に理解できないと不安になる。	2.600	1.417
6. 英語を話す時に間違うことを不安に思う。	2.860	1.283
7. 先生に突然当てられて、英語で話すのは不安だ。	3.020	1.354
8. 友達と一緒にみんなの前で英語で発表する時、不安になる。	2.350	1.232
9. 1人でみんなの前で発表する時、不安になる。	3.160	1.479
10. 英語の先生と英語で話す時、不安になる。	2.440	1.240
11. 担任の先生と英語で話す時、不安になる。	2.440	1.119
12. 友達同士で英語で話す時、不安になる。	2.140	1.283
13. 英語を話す時、皆に笑われないかと不安になる。	2.770	1.541
14. アルファベットの大文字を声に出して読むことに不安を感じる。	1.280	0.591
15. アルファベットの小文字を声に出して読むことに不安を感じる。	1.490	0.935
16. すでに習った英語の文を声に出して読む時、読めるかどうか不安だ。	2.280	1.297
17. アルファベットの大文字の名前を聞いて書きとることに不安を感じる。	1.490	0.798
18. アルファベットの小文字の名前を聞いて書きとることに不安を感じる。	1.700	1.081
19. モデルの文を参考にして自分の言いたいことが書けるかどうか不安だ。	2.400	1.237
20. 映像やCDの音声理解できなくても不安にならない。（逆転項目）	2.930	1.280
21. 英語を話す時に間違うことは不安に思わない。（逆転項目）	2.930	1.352

4.2 因子分析結果

項目 20 及び 21 については、逆転項目のため、因子分析を行う項目からは除外し、除外しても、 α 係数に影響はないため、因子分析には、項目 1～19 の 19 項目を使用した。項目 14、15 のアルファベットの読み書きについては、回答者の 75% が「全くそう思わない」と回答し、回答に偏りが見られたが、新学習指導要領に基づいて、5、6 年生の「外国語（英語）科」に「書くこと」、「読むこと」の指導が行われるようになったため、因子分析を行う項目として含めた。因子分析には、主因子法、プロマックス回転を実施した。因子数の決定に際しては、スクリー基準をもとに、固有値の落差を考慮し 4 因子解を採用した。固有値の推移は、第 1 因子から、7.909, 2.638, 1.814, 1.063 であった。因子分析の結果を表 3 にまとめた。

表3 小学校6年生児童の「外国語（英語）科」の授業における不安の尺度因子分析結果

	I	II	III	IV
18. アルファベットの小文字の名前を聞いて書きとることに不安を感じる。	.91	-.03	-.12	.07
14. アルファベットの大文字を声に出して読むことに不安を感じる。	.90	.05	.14	-.12
17. アルファベットの大文字の名前を聞いて書きとることに不安を感じる。	.90	.07	-.09	-.07
15. アルファベットの小文字を声に出して読むことに不安を感じる。	.61	.15	.23	.04
2. 英語の授業に対して不安を感じる。	.48	-.05	.02	.41
16. すでに習った英語の文を声に出して読む時、読めるかどうか不安だ。	.44	-.11	.04	.38
6. 英語を話す時に間違ふことを不安に思う。	.05	.95	.01	-.14
12. 友達同士で英語を話す時、不安になる	.07	.78	.10	-.02
13. 英語を話す時、皆に笑われないかと不安になる。	.02	.64	.09	.16
4. 映像やCDの音声理解できないと不安になる。	-.03	.56	-.31	.52
5. 先生が英語で話していることを、完璧に理解できないと不安になる。	-.17	.52	.23	.23
8. 友達と一緒にみんなの前で英語で発表する時、不安になる。	.05	.01	.73	-.08
9. 1人でみんなの前で発表する時、不安になる。	-.15	.32	.66	-.05
1. 英語は苦手だ。	.19	-.35	.56	.32
11. 担任の先生と英語で話す時、不安になる。	.07	.21	.47	.19
7. 先生に突然当てられて、英語で話すのは不安だ。	-.21	.07	.40	.63
19. モデルの文を参考にして自分の言いたいことが書けるかどうか不安だ。	.16	.17	.16	.49
3. クラスの他の人の方が英語ができると感じて不安になる。	.15	.43	-.30	.47
10. 英語の先生と英語で話す時、不安になる。	.11	.33	.19	.37
因子間相関	I	II	III	IV
	I	—	.33	.20
	II		—	.36
	III			—
	IV			

注) 主因子法、プロマックス回転

第1因子 (I) には、6項目 (18,14,17,15,2,16) が抽出された。アルファベットの読みとり、書き取り、すでに習った英語の文を読むなど、読み書きに関する不安の項目の結びつきが強いことから、「読み書き不安」因子とした。第2因子 (II) には、5項目 (6,12,13,4,5) が抽出された。英語を話す時に間違ふことの不安、映像やCDの音声理解できない不安、先生が話していることを完璧に理解できない不安など、正確にできない、理解できないことに対する不安の項目の結びつきが強いことから、「正確性・理解度不安」と命名した。第3因子 (III) には、4項目 (8,9,1,11) が抽出された。第3因子のラベルは、みんなの前で発表する不安、英語で話す不安の項目群であることから、「発表・表現不安」とした。第4因子 (IV) には、4項目 (7,19,3,10) が抽出された。第4因子は、突然当てられて英語で話す不安、英語の先生と英語で話す不安、モデルの文を参考にして自分の言いたいことを書く不安など、答えが明確なものではなく、即興性が問われる活動に対しての不安の項目の結びつきが強いことから、「不確実性への不安」と命名した。

各因子の α 係数は、第1因子「読み書き不安」は.875、第2因子「正確性・理解度不安」は.881、第3因子「発表・表現不安」は.789、第4因子「不確実性への不安」は.800

であった。各因子が4項目以上で構成されていることから、十分な信頼性が確認できた。

4.4 不安度が高い項目、低い項目

平均値が2.7以上の比較的不安度の高い項目（項目1, 6, 7, 9, 13）に注目すると、先生に突然当てられて、英語で話すといった不確実性に対する不安、1人でみんなの前で発表するなどの発表・表現不安、また、英語を話す時に間違えることへの不安や英語を話す時にみんなに笑われる不安度が高い傾向にあることがわかった。また、リタラシー（読み書き）に対する不安、（項目14, 15, 16, 17, 18）については、低い傾向にあることがわかった。この結果から、3.2.1でも述べたように、質問紙を回答した児童は、小学校3年生から、アルファベットの読み書きを学習していることから、アルファベットを「読むこと」、「書くこと」に抵抗が少ないことがうかがえる。

表4 小学校6年生児童の「外国語（英語）科」の授業における不安の尺度の不安の高い項目、低い項目

項目	平均値	標準偏差
1.英語は苦手だ。	2.810	1.160
6. 英語を話す時に間違えることを不安に思う。	2.860	1.283
7. 先生に突然当てられて、英語で話すのは不安だ。	3.020	1.354
9. 1人でみんなの前で発表する時、不安になる。	3.160	1.479
13. 英語を話す時、皆に笑われないかと不安になる。	2.770	1.541
14. アルファベットの大文字を声に出して読むことに不安を感じる。	1.280	0.591
15. アルファベットの小文字を声に出して読むことに不安を感じる。	1.490	0.935
16. すでに習った英語の文を声に出して読む時、読めるかどうか不安だ。	2.280	1.297
17. アルファベットの大文字の名前を聞いて書きとることに不安を感じる。	1.490	0.798
18. アルファベットの小文字の名前を聞いて書きとることに不安を感じる。	1.700	1.081

4.5 学校外での英語学習経験の有無による4つの不安の不安度の差異の検証

学校外での英語学習経験がある児童とない児童によって、「外国語（英語）科」の授業中の不安度に差異があるかを検証するため、児童の学校外での英語学習経験の有無別に4.2で得られた4つの不安因子得点の比較を行った。Shapiro-Wilk 検定により、正規性が確認できた因子は、第3因子「発表・表現不安」のみであったことから、児童の英語学習経験の有無と第3因子の不安度との差については、 t 検定を用いて検証し、第1因子「読み書き不安」、第2因子「正確性・理解度不安」、第4因子「不確実性への不安」の不安度の差については、ノンパラメトリック検定（Mann-Whitney U 検定）を用いて検証した。

Mann-Whitney のU検定を行なった結果、第1因子と児童の学校外での英語学習経験の有無に統計的な有意差が見つかった（ $U=132.500$, $p=.016$, $r=0.37$ ）。第1因子においては、

学校外での英語学習の経験が有る児童の方が、無い児童に比べて不安が少ない結果となった。第 2 因子と児童の学校外での英語学習の有無には、統計的に有意な差は確認できなかった ($U=205.000, p=.526, r=0.10$)。また、第 4 因子と学校外での英語学習の有無についても、統計的に有意な差は確認できなかった ($U=157.000, p=.070, r=0.28$)。t 検定を行なった結果、第 3 因子と児童の学校外での英語学習経験の有無に統計的に有意な差が確認された。($t=2.065, df=41, p=.045, r=0.31$)。第 3 因子において、学校外で英語学習の経験が無い児童 ($M=11.95, SD=3.375$) の方が学校外での英語学習経験の有る児童 ($M=9.64, SD=3.619$) よりも不安度が高いという結果になった。

4.6 性別による 4 つの不安の不安度の差異の検証

児童の性別によって「外国語（英語）科」の授業中の不安度に差異があるかを検証した。性別と因子分析で得られた 4 つの不安因子得点の比較を行った。Shapiro-Wilk 検定の結果、第 2, 3, 4 因子には正規性が認められたため、性別と第 2, 3, 4 因子の不安度の差については、t 検定を用いて検証した。第 1 因子に正規性が認められなかったため、性別と第 1 因子の不安度の差については、ノンパラメトリック検定 (Mann-Whitney U 検定) を用いて検証した。

Mann-Whitney U 検定の結果、第 1 因子と性別との間に統計的に有意な差が認められなかった ($U=159.000, p=0.152, r=0.22$)。t 検定を行なった結果、性別と第 2 因子の間には、統計的に有意な差がみられなかった ($t=.089, df=41, p=.929, r=0.01$)。また、性別と第 4 因子の間にも、統計的に有意な差が認められなかった ($t=.027, df=41, p=.979, r=0.01$)。第 3 因子と性別の間には、統計的に有意な差がみられ、($t=2.086, df=41, p=.043, r=0.31$)。女子 ($M=9.25, SD=3.454$) よりも男子 ($M=11.67, SD=3.793$) の方が、強い不安が見られた。

4.7 不安度の高低による 4 つの不安の不安度の差異の検証

まず、それぞれの児童の項目 1 ～ 19 の 5 件法の得点の合計点の平均値 ($M = 44.419$) 以上を不安度が高い児童群とし、平均値以下を不安度が低い児童群として、児童を高不安群 ($n=22$) と低不安群 ($n=21$) に分けた。平均値 44 点の児童は、低不安群に含めた。Shapiro-Wilk 検定の結果、全ての因子に正規性が認められなかったため、児童の不安度の高低と 4 つの因子のそれぞれの不安度の差の検証については、ノンパラメトリック検定 (Mann-Whitney U 検定) を使用した。Mann-Whitney の U 検定を行った結果、第 1 因子 ($U=88.500, p=0.000, r=0.53$)、第 2 因子 ($U=28.500, p=0.000, r=0.75$)、第 3 因子 ($U=74.000, p=0.000, r=0.59$)、第 4 因子 ($U=31.500, p=0.000, r=0.75$) 全ての因子と高不安群と低不安群の間に統計的な有意な差が見られた。

4.8 自由記述から得られたその他の不安

自由記述では、「外国語（英語）科」の授業で不安を感じていることを聞いた。自由記述で得られた回答を不安の種類ごとにまとめた結果、主に3つの不安が見出された。単語が分からない、英語を日本語に訳せないなどの英語の理解についての不安、自分だけすら言えない、皆から笑われるのが怖くてわからない単語を聞けないなど周りを気にしての不安、中学校での英語の授業や高校入試の英語の難易度についてなどの将来の英語学習への不安が見つかった。

4.9 自由記述から得られた不安の解消法

自由記述では他に、英語の授業で不安を感じた時、どのように不安を解消しているかを聞いた。児童は、4種類の不安の解消法を実践していることが確認された。わからないことがあれば、親、友達、きょうだい、先生に聞くなど「人に尋ねる」、復習や発音練習を何度も行うといった「練習」、「好きなことをして忘れるという「現実逃避」、深呼吸やストレス発散といった「リラックス」をすることでの不安の解消を実行していることが分かった。また、不安の解消法がわからないという回答もあった。

5. 考察

本研究は、新学習指導要領における「外国語（英語）科」の授業における5、6年生児童の不安を測るために適した質問紙の作成を行い、作成した質問紙を使用した公立小学校6年生に対する予備調査を行い、質問紙の適用可能性を検討した。また、児童が「外国語（英語）科」の授業中に、どのような不安を感じているのかを明らかにし、学校外の英語学習経験の有無や性別によって、児童の不安の感じ方に違いがあるか検討した。

小学校6年生児童の「外国語（英語）科」の授業における不安の尺度は、逆転項目を除いた質問項目1～19の α 係数が0.915であったことから、十分な信頼性を確認することができた。今後、2020年度から新学習指導要領が実施された5、6年生の「外国語（英語）科」の授業における児童の不安を測る尺度として適用可能であると考えられる。

また、因子分析の結果、4因子が抽出された。第1因子を「読み書き不安」、第2因子を「正確性・理解度不安」、第3因子を「発表・表現不安」、第4因子を「不確実性への不安」と解釈した。「聞くこと」、「読むこと」、「話すこと」、「書くこと」の4技能に因子が分かると推測していたが、技能に関する因子は、第1因子の「読み書き不安」のみであった。因子分析の結果から、小学校6年生児童の「外国語（英語）科」の授業における不安は、各技

能に起因するものではなく、授業中に行われる活動や場面が原因で起こっていると考えられる。

不安度の高い項目については、先生に突然当てられて、英語で話すといった不確実性に対する不安、1人でみんなの前で発表するなど、発表や正確性に対する不安度が高い傾向にあることが明らかとなった。この結果は、能動的に1人で英語を使用する場面や答えが明確ではない、即興的な会話の場面で児童の不安が強くなるという、物井・羽根井（2017）や松宮（2010）の研究を支持している。児童が1人で発表の練習を行う際に、教師がサポートすることで、児童に自信を持たせることができ、発表不安を軽減できるのではないと考える。また、友達と一緒に発表することに対する児童の不安は、1人で発表する不安に比べて、不安度が低かったことが確認されたことから、グループやペアで発表することは、児童の発表不安の軽減につながるのではないかと推測される。英語を話す時に間違えることについての不安、また英語を話す時に皆に笑われないかについての児童の不安度が比較的高いことが分かったが、このような周りを気にすることで起こる不安については、間違っても大丈夫、間違えることは英語の上達に欠かせないといった、間違えることに対して寛容なクラス環境を作ることで、児童が周りを気にせずに英語を発話することができるのではないかと考える。

学校外での英語学習経験が無い児童は、学習経験が有る児童と比較して、読み書きや英語で発表や会話をするに対して不安を感じていることが明らかになった。松宮（2010）においても、学校外での英語学習経験が無い児童の方が、学習経験が有る児童よりも不安を強く感じており、英語学習経験が無い児童に対しては、他者と比べて英語ができないと感じてしまう傾向にあることが確認されている。松宮（2010）が、学校外での英語学習経験が無い児童が、自信を喪失させないような教員の支援が必要であると述べているように、英語を読み書きする活動や発表や会話などの場面には、学校外での英語学習経験が無い児童に対して、教員が意識して支援していくことが重要だと思われる。

性別による不安の程度の差異については、人前で発表をする不安に対して、女子よりも男子の方が高い傾向が示された。質問紙調査を実施したクラスのJTEによると、対象となったクラスは生活面も学習面も女子がリーダーシップを取っている傾向にあり、グループ発表に関しても、女子が男子を励ましながらいっているということであった。このように、性別によって感じる不安度の差異に関しては、クラス全体の雰囲気によるところが大きいと言えるので、教員は、担当しているクラスの雰囲気や男子と女子の関係などを注意深く観察し、適切なサポート方法を見出していくことが必要であると思われる。

不安度の高低による4つの不安の不安度の差異においては、全ての因子と高不安群と全ての因子と低不安群の間に統計的な有意な差が見られた。「外国語（英語）科」の授業に対して不安を強く感じている児童は、4つの不安それぞれについて強い不安を感じており、不安

をあまり感じていない児童は、4つの不安それぞれに対して不安をあまり感じていないことがわかった。このことから、指導者は、不安を強く感じている児童に対しては、特に注意を払い適切にサポートをしていくことが大切であると考ええる。

自由記述では、児童の「外国語（英語）科」の授業で感じた不安の解消法について回答を求めたところ、児童は、授業内で先生や友達にわからないことを尋ねて助けを求めるだけでなく、授業外でも何度も練習をしたり、親や兄弟にも尋ねたりして不安を解消していることが分かった。このことから、授業外での練習のサポートや、英語の授業で行っていることを保護者に伝えるなど、教員と児童の家庭とのコミュニケーションも児童の不安の解消に有効ではないかと考えられる。

その他の「外国語（英語）科」の授業に対する不安として、中学校や高校入試の英語の難易度など将来の英語学習への不安が挙げられた。2020年度から小学校5、6年生に「外国語（英語）科」が正式な教科として導入され、「読むこと」、「書くこと」という新しい技能が導入されたことから、児童が小学校と中学校の授業内容や難易度に隔たりを感じて不安を持つことがないような小中連携を考えていくことが今後の課題であると考えられる。

6. まとめ

本研究の主な目的は、新学習指導要領における「外国語（英語）科」の授業における5、6年生児童の不安を測るために適した質問紙の作成を行うことであった。また、予備調査として、作成した質問紙による調査を6年生児童に対して実施し、その信頼性を確認するとともに、調査対象とした6年生児童が英語の学習や「外国語（英語）科」の授業に対して持つ不安について考察した。今回実施した調査は、質問紙の回答者数が43名であったため十分な信頼性が得られたとは言えないため、今後、回答者数を増やして質問紙の信頼性を高めていくことが課題となる。

また、小学校や地域によっては、本調査で質問紙を行った小学校のように、担任教員とJTEがティームティーチングで指導している学校や、専科教員が1人で指導している学校もある。質問紙の内容（特に教員に関する記述）について、質問紙調査を実施する学校の状態に合わせて変えていく必要がある。

本研究では、小学校5、6年生が「外国語（英語）科」の授業中に感じる不安のみを対象として調査を実施した。しかし、Dewaele & MacIntyre (2016)によると、近年、外国語学習にまつわる情意の研究は、不安のようなネガティブな感情から enjoyment（楽しみ）といった、学習者のポジティブな感情に焦点を当てる研究に移行している傾向にあると述べている。また、MacIntyre & Gregersen (2012)は、ポジティブな感情は、ネガティブな感

情とは対極には位置しないと主張している。小学校の「外国語（英語）科」の授業中に児童が持つ情意面の研究においても、児童が感じる不安にのみ焦点を当てるのではなく、児童が「外国語（英語）科」の授業中に楽しいと感じることなどポジティブな感情についても調査し、児童の持つ不安とポジティブな感情の関係性に注目していきたい。

謝辞

本研究の調査に快くご協力いただいた小学校の校長先生、担任の先生、英語専科指導員、6年生の児童の皆様に感謝いたします。

参考文献

- アレン玉井光江（2010）.『小学校英語の教育法—理論と実践』大修館書店.
- アレン玉井光江（2019）.『小学校英語の文字指導』東京書籍.
- アレン玉井光江他（2020）. NEW HORIZON Elementary English Course 5, 東京書籍.
- 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.
- 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, 25 (2), 187-196.
- ベネッセ教育総合研究所（2011）.『第 2 回小学校英語に関する基本調査（教員調査）』（株）ベネッセコーポレーション Benesse 教育研究開発センター.
- 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.
- 松宮奈賀子（2006）. 児童が好む活動に関する意識調査 -- 不安の強さに焦点をあてて.『日本児童英語教育学会研究紀要』25, 89-106.
- 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研究紀要第一部（学習開発関連領域）』59, 107-114.
- 松宮奈賀子（2012）.「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」『広島大学大学院教育研究紀要第一部（学習開発関連領域）』61, 107-114.
- 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研究紀要』36, 53-68.
- 文部科学省（2017）.『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：開隆堂出版
- Dewaele, J. M., & MacIntyre, P. D. (2016). 9 Foreign Language Enjoyment and Foreign Language Classroom Anxiety: The Right and Left Feet of the Language Learner. In *Positive psychology in SLA* (pp. 215-236). Multilingual Matters.

- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70 (2), 125-132.
- MacIntyre, P. D. (2017). 2. An overview of language anxiety research and trends in its development. *New Insights Into Language Anxiety*, 11-30.
- 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 (1), 85-117.
- MacIntyre, P.D., & Gregersen, T. (2012). Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination *Studies in Second Language and Teaching*, 2, 193-213.
- Matsuda, S., & Gobel, P. (2004). Anxiety and predictors of performance in the foreign language classroom. *System*, 32 (1), 21-36.
- Nakanishi, Y. (2020). The relationship between foreign language anxiety and oral performance of Japanese college students in English oral communication classes¹. *JACET Kansai journal*, (22), 14-33.
- Oxford, R. (1999). Anxiety and language learner: New insights. In J. Arnold (Ed), *Affect in language learning* (pp.58-67). New York: Cambridge University Press.
- Tamura, T (2014). Anxiety-coping in Foreign (English) Language Activities: Views from the 6th grade. *Language Education & Technology* 51, 141-168.
- Yashima, T., Noels, K., Shizuka, T., Takeuchi, O., Yamane, S., & Yoshizawa, K. (2009). The interplay of classroom anxiety, intrinsic motivation, and gender in the Japanese EFL context, *Journal of Foreign Language Education and Research*, 17, 41-64.