

小学校外国語活動における児童の不安に関するモデル構築の試み

Developing a Model of Anxiety-Related Factors in Foreign Language Activities in Japanese Elementary School

中山 晃 NAKAYAMA, Akira

● 愛媛大学英語教育センター
English Education Center, Ehime University

土居 香央理 DOI, Kaori

● 国際基督教大学教育研究所
Institute for Educational Research and Service, International Christian University

 **Keywords** 外国語活動, 目標理論, 不安
foreign language activities, goal theory, anxiety

ABSTRACT

本研究は、平成23年度より必修化された小学校での外国語活動を対象として、児童の授業に対する不安と楽しさの関係について検討を行った。先行研究結果から、授業に対する不安と楽しさが目標理論に基づく目標志向性や通塾から影響を受け、さらに、方略に対して影響を与えると想定した仮説モデルを提案した。小学5・6年生123名に質問紙調査を実施し、カテゴリカル回帰分析を用いて、モデルの検討を試みた結果、評価に関する遂行目標は、授業中に英語の意味が分からない時に感じる不安を予測する一方で、既習事項を思い出そうとする再認方略の使用を予測することから、そうした児童は、他者からの否定的評価を避ける目的で、積極的に学習していることがわかった。また、楽しさが学習目標から正の影響を受けながら、授業内容によっても変容し、理解方略の使用を促進することもわかった。その他、通塾など学外での英語学習に不安の低減と再認方略の使用を促進する役割があることがわかった。以上の結果から、口頭でのコミュニケーション活動が多い外国語活動における、児童の特性を考慮した授業設計と展開の必要性が示唆された。

This study examines students' experience of anxiety and enjoyment during foreign language activities in a Japanese elementary school. We assumed that students' goal orientations and the experience of English learning outside the classroom have an impact on their anxiety and enjoyment, and in turn, influence their learning behavior in class. The participants were 123 students in a public elementary school. They were asked to respond to a questionnaire on goal orientation, anxiety, enjoyment, and learning behavior in class, as well as attendance at English prep schools and an English conversation schools. The results show that students' level of anxiety can be predicted from performance goal orientation, while the degree of performance goal orientation helps predict their positive use of recalling strategies, in order to avoid experiencing negative feedback from others. The results also suggest that we can predict students' positive use of strategies from learning goal orientation. In addition, students' English learning experience outside the classroom helps decrease fear of making mistakes in class and facilitates their use of recall strategies. When we are designing the curriculum and teaching plans for foreign language activities, more considerations are needed of the real-time impact of students' affective variables.

問題と目的

児童・生徒が授業に感じる楽しさと不安の関係は、表裏一体といえる。例えば、授業を楽しんでいる場合、その授業中は、不安を感じることは少ないはずだからである。平成23年度から小学校に導入された外国語活動を取り上げてみると、「コミュニケーション能力の素地を育成する」という目的で必修化された授業である一方、「教科」ではなく「活動」という枠組みであることから、教科書を使わずに、他の児童との英会話やクラスでのスピーチ、歌、ダンスなど、外国語に慣れ親しむための活動が、比較的楽しい雰囲気で行われている¹。

しかしながら、人前での口頭発表を中心に行われるため、他の教科学習に比べて、児童の不安を喚起しやすい側面があることが指摘されている(松宮, 2005)。前述のように、外国語活動は「教科」ではないので、教科書を読み、先生の解説を受け、その後に問題演習を行うという一般的な机上での学習形態をほとんど取らない授業である。口頭でのコミュニケーション活動に不安を感じている場合、外国語に慣れ親しむための活動が苦痛となる可能性もある。松宮(2006)によれば、外国語活動に不安や抵抗感を感じている児童が、単に我慢をしてその活動をこなしている可能性があることを指摘しており、外国語活動中の不安につい

て理解を深めることは今日的な課題といえる。

また、近年の英語教育に対する関心の高まりを反映し、既に学外で英語を学んでいる児童と、外国語活動で初めて英語に触れる児童が同じ教室で学ぶという学習環境が生じ、初習の児童が不安や劣等感を感じやすいという指摘もある(松宮, 2010)。特に、英語の初習児童は、英語の理解度について、他の児童と比較しながら授業を受けており、周囲の視線を気にしているという(松宮, 2010)。すなわち口頭表現を主とした外国語活動では、母語以外で自己表現を行わなくてはならず、机上の読み書きではない、口頭でのやり取りの中で、他者との比較が行われる環境にあるといえる。そうした学習環境での継続的な授業への不安は、その後の外国語活動に対する意欲や態度に否定的な影響を及ぼす可能性が十分考えられる。

一方で、校外で英語を学んでいる児童も、外国語活動中に不安になることが報告されている。Takagi(2003)は、いわゆる「通塾」など学外での英語学習を含めた早期英語教育経験者に、間違いを恐れることを気にするあまりに、不安が高かったことを報告している。また國本(2006)は、既習児童など、英語学習に高い好感度を持つ児童の特徴として、好きな英語で失敗するわけには行かないというプレッシャーがあることを指摘している。これらの知見は、Horwitz, Horwitz & Cope(1986)が指摘した自分との関与度が高い分野に

おける失敗が自尊感情を傷つけるという「否定的評価に対する恐れ (fear of negative evaluation)」と同様の概念と言え、外国語学習には不安が伴いやすい側面があることを示唆している。

以上のように、平成23年度から必修化された外国語活動では、児童の不安は、個人内外の様々な要因によって喚起される可能性があり、これらの関係と役割について検討することは、今後の外国語活動の授業設計の手がかりを得るためにも、十分意義があるといえる。

仮説モデルの提案と概要

上記の議論を踏まえ、ここで本研究の目的を整理する。「教科」ではない年間35時間の授業ではあるが、外国語活動に対する不安は、クラスの友人等からの評価と、通塾などの学校外要因を受けながら変容し、授業中の学習に影響を与えるきわめて重要な要因といえる。その上、中学校入学後に教科として「英語」を学ぶための準備という意味でも、その後の英語学習に影響を与える可能性も十分にある。児童がスムーズに外国語活動を行えるようにカリキュラムや活動内容等を工夫するためには、この関係を整理し、理解する必要がある。

本研究においては、外国語活動に対する楽しさと不安、及び活動中の学習方略との関係を結びつける理論的枠組みとして、目標理論 (Dweck, 1986) を背景とすることにした。目標理論では、遂行目標 (performance goal) と学習目標 (learning goal) という2つの目標志向性 (goal orientation) によって、本研究が扱う学習方略に相当し得る概念といえる一般的な学習に関する行動パターンが大まかに予測されている。以下、本研究で扱う変数との整合性についてまとめると、前者の遂行目標²は「両親や先生にしかられたくないから」や「友達にバカにされたくないから」など、他者からの否定的評価を避け肯定的評価を得ようとする志向性を指すため、本研究が扱う外国語活動における他者からの評価という不安喚起要因を規定し得ると考えた。一方、後者の学習目標は、「新しいことを知ることができるから」など、個人の能

力を伸ばし、何かに熟達しようとする志向性を指すため、本研究が扱う、児童が英語という新しい言語に触れることで感じる面白みや楽しさを規定し得ると考えた。なお、目標理論における一般的な学習に関する行動パターンは熟達志向 (mastery-oriented) と無気力 (helplessness) の2つに分類されているものの、具体的な学習方略についての提案はなされていない。そこで本研究では、児童・生徒の外国語活動中の学習方略は、目標志向性及びその間接的効果として活動中の楽しさや不安の影響を受けると仮定する³が、その行動パターンの具体的な内容、すなわちどのような学習方略を使用するかということについては、特定の仮説を設定せず、探索的に検討することにした。

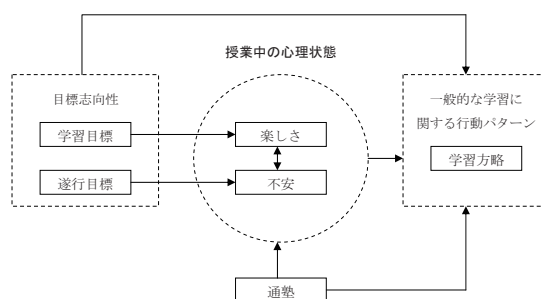


Figure 1 外国語活動における楽しさと不安の関係モデル

以上を踏まえ、本研究では、目標志向性が外国語活動における楽しさと不安を介し、学習方略に影響を与えると仮定した (Figure 1)。具体的にモデルの構成を説明すると、まず目標理論の基本的なモデルにならない、目標志向性を説明変数に、学習方略を目的変数として位置づけた。次に、遂行目標からは不安に対して、学習目標からは楽しさに対して、それぞれパスを引いた。なお、目標志向性に向かう他からのパスは想定していない。なぜならば、これらの志向性は、目標理論が想定する「暗黙の知能観 (Theory of intelligence)」により影響を受け、遂行目標は、「知能は固定的」という知能観によって、学習目標は、「知能は拡大的」という知能観によって裏づけされたものと定義されて (Dweck, 1986) おり、こうした知能観は、幼児期に形成され、以後比較的安定した状態で

維持される (Dweck, 1999; Pintrich, 2000; Smiley & Dweck, 1994) とみなされているからである。すなわち、目標理論において、目標志向性は基本的に変容せず、幼児期以降には、他の要因からの影響を受けにくいという立場を取ることにしたので、本研究もこの立場をとることになった。また、理論上、目標志向性から学習方略が予測できるので、方略への直接的なパスも引いている。さらに、先行研究に基づき、学校外で英語を習っている場合も考えられ、そうした児童の不安の高低や学習方略への影響を考慮し、「通塾」から楽しさと不安、方略への直接的なパスをそれぞれ引いているが、目標志向性と通塾の間に相関や因果のパスは想定していない。最後に、楽しさと不安の間には負の相関を想定し、探索的に双方向のパスを引き、目標志向性からの間接効果を想定して、楽しさと不安からも方略へのパスを引いた。

調査方法

調査参加児童

北海道内の公立小学校（1校）に所属する児童（5年生2クラスと6年生2クラスの計136名）に質問紙調査を行った。内、有効回答は123名となった。内訳は、5年生60名（男子：32名、女子28名）及び6年生63名（男子：34名、女子29名）であった。

調査実施年度である2009年度の授業時間数及び授業内容としては、1学期は45分を7回、2学期は45分を9回、3学期は45分を4回で、5年生も6年生も同数の年間20時間であった。また、ALT (Assistant Language Teacher) の参加回数は年間5回で、英語のアクティビティーと一緒に行うという関わり方であった。基本的には、ティーム・ティーチングで授業を行い、教授法はスモールステップで活動を積み上げ、心理的な側面への配慮をしながら語学学習を指導するB-SLIM方式 (cf. 小山, 2010) とした。授業内容は、「英語ノート」の一部を、電子黒板やリズムボックスを活用しながら、歌やゲームなど身体を動かす活動とコミュニケーション活動を中心に行うものであった。

質問紙

操作的定義として、授業に対する楽しさは調査参加児童が受けている「(当該) 授業への楽しさ」と限定し、2択（「楽しい」、「楽しくない」）での回答とその理由について自由記述で求めることにした。これは、塾などの授業外での「英語学習」に対する楽しさと明確に区別するためである。不安についても、外国語活動中の「授業中に英語で話すときに緊張する」や、「英語の意味が分からないときに不安になる」、あるいは逆転項目のように、「外国語活動中は不安を感じない」などの外国語活動中の「授業不安」について調査することにした。同様に、学習方略についても、学校外での「英語学習」を含まない外国語活動中の学習方法に限定することにした。これは、質問内容を学校内における外国語活動と限定することで、調査結果の解釈を明瞭にするためである。

その他の調査内容としては、性別と通塾の有無（2択）及び通塾歴に関する質問と、下記に示す3種類の尺度を用意した。尺度はすべて4件法（1=「いいえ」、2=「どちらかといえば、いいえ」、3=「どちらかといえば、はい」、4=「はい」）とした。なお、すべての質問項目について、小学生にも理解できるように小学校教員（2名）に項目の表現を推敲してもらった。特に、小学生の理解可能性と負担度を考慮して、質問項目の増加による回答の負担増や6件法や7件法といった幅のあるスケールへの児童の回答可能性という調査の本質にかかわる部分に留意し、4件法とした。

なお、提案しているモデル内では、楽しさと不安が対応する変数として位置付けられているが、異なる尺度水準で扱われている点に関しては、次のような理由がある。まず、活動中に感じる児童の楽しさの理由は多岐にわたり、それら一つひとつを尺度として多項目を設定した場合の質問項目の増加に伴う、小学生児童の回答への負担を軽減することであった。さらに、自由記述によってボトムアップ的に項目を集め、項目を精選する方法も考えられたが、その過程で見過ごされる楽しさ

の理由（項目）もあるという小学校教員からの助言もあり、本研究がモデル構築段階であることを考慮し、あえて楽しさの理由を質的に問うことで、児童が感じる楽しさを包括的に把握することに努めた。具体的な質問項目は、Table 1 及びTable 2 に示す。

Table 1 目標志向性・学習方略・不安の度数分布表（5年生， $n=60$ ）

項目番号と項目内容	Median	各尺度評定の度数			
		1	2	3	4
学習目標					
G1新しいことを知ることができるから	3	5	4	27	24
G2できるようになることがおもしろいから	3	4	7	26	23
G3今勉強していることが、つぎの勉強に役立つと思うから	3	4	5	22	29
現実的な遂行目標					
Pa1 よい成績をとりたいから	4	6	5	14	35
Pa2テストでよい点をとりたいから	4	5	6	11	38
Pa3 良い学校に入学したいから	3	11	8	20	21
評価に関する遂行目標					
Pb1 友達にバカにされたくないから	2	19	13	14	14
Pb2 友達に注目されたいから	1	38	17	3	2
Pb3 先生や親にしかられたくないから	2	22	12	18	8
理解方略					
S1たとえわからなくても、先生の言っていることを理解しようとしています	3と4の間	0	4	26	30
S2授業中は、できるだけたくさんのおぼえようとしています	3	0	8	28	24
S3授業中は、むずかしいことでも、理解しようとしています	3	0	4	26	30
再認方略					
S4授業中に、「私（または僕）、それ知っている」と思うことがある	4	5	7	17	31
S5授業で新しいことを学ぶ時は、前に習ったことを思い出すようにしています	3	4	14	30	12
S6今習っていることが、先生が前に教えてくれたことに似ていると思うことがある	3	8	19	23	10
不安					
A1授業中、英語を話すときに、きんちょうする	3	13	9	16	22
A2授業中、英語の意味がわからないときに、不安になる	3	13	15	16	16
A3英語の時間は、不安を感じません(反転項目)	3	14	14	13	19

注) 目標志向性の9項目はそれぞれG, Pa, Pbで、学習方略はS、不安はAで示してある。

Table 2 目標志向性・学習方略・不安の度数分布表（6年生, $n=63$ ）

項目番号と項目内容	Median	各尺度評定の度数			
		1	2	3	4
学習目標					
G1新しいことを知ることができるから	3	6	11	24	22
G2できるようになることがおもしろいから	3	2	11	24	26
G3今勉強していることが、つぎの勉強に役立つと思うから	4	2	7	22	32
現実的な遂行目標					
Pa1 よい成績をとりたいから	3	4	7	23	29
Pa2テストでよい点をとりたいから	3	3	8	23	29
Pa3良い学校に入学したいから	2	17	17	15	14
評価に関する遂行目標					
Pb1 友達にバカにされたくないから	2	26	13	12	12
Pb2友達に注目されたいから	1	47	12	2	2
Pb3先生や親にしかられたくないから	3	19	9	17	18
理解方略					
S1たとえわからなくても、先生の言っていることを理解しようとしています	3	4	5	30	24
S2授業中は、できるだけたくさんのおぼえようとしています	3	2	7	24	30
S3授業中は、むずかしいことでも、理解しようとしています	3	4	11	29	19
再認方略					
S4 授業中に、「私（または僕）、それ知っている」ということがある	3	6	9	22	26
S5授業で新しいことを学ぶ時は、前に習ったことを思い出そうにしています	3	5	13	28	17
S6今習っていることが、先生が前に教えてくれたことに似ていると思うことがある	3	8	15	24	16
不安					
A1授業中、英語を話すときに、きんちょうする	3	15	17	16	15
A2授業中、英語の意味がわからないときに、不安になる	2	15	17	16	15
A3英語の時間は、不安を感じません(反転項目)	3	12	16	18	17

注) 目標志向性の9項目はそれぞれG, Pa, Pbで、学習方略はS, 不安はAで示してある。

目標志向性尺度. 速水・伊藤・吉崎（1989）を基に、学習目標及び遂行目標のそれぞれについて、回答者が小学生であることを考慮し、負担にならないように項目を厳選した。なお、速水・伊藤・吉崎（1989）では、後者の遂行目標には、「良

い成績をとりたいから」などの現実的で高い成績を求める遂行目標もあることが報告されているので、本研究ではこれにならない、遂行目標を「現実的な遂行目標」と「評価に関する遂行目標」の2つに分けることにした。最終的に、学習目標につ

いて3項目（G1～G3）、現実的な遂行目標について3項目（Pa1～Pa3）、評価に関する遂行目標について3項目（Pb1～Pb3）の、計9項目を用意した。

不安尺度. 外国語活動中は、英語を話すことと、英語を聞いて理解することが求められるので、この2点と、不安を感じていない児童もいることが報告されている（國本，2005）ので、不安を感じていないという逆転項目も含め、3項目（A1～A3）を用意した。

方略尺度. 伊藤（1996）と吉田・戸田（2004）を参考に、授業中に積極的に理解しようとする理解方略（S1～S3）を3項目と、授業中に既習事項を思い出そうとする再認方略（S4～S6）を3項目作成し、合計6項目の尺度を用意した。小学校における外国語活動では、児童は、教科書に書かれている内容を、教員の解説を聞き、板書事項をノートに書き写して理解するという座学としての学習するのではなく、日本人の担任教員とALTなどの外国人数員が口頭で指示する内容を、頭で理解して発話することや、ゲームやロールプレイなど、体を使って反応することが求められる。すなわち、児童は外国語活動中、教員の言うことを素早く理解することに集中している。こうしたことを踏まえ、指示していることや指示されたことを理解するという学習方略を問うことにした。その他、外国語活動は、中学校や高等学校での英語学習とは大きく異なり、児童にその目的や目標が明確でない部分があるので、いわゆる英語学習用に、既に作成された学習方略の尺度使用が困難な側面がある。理由としては、中学校の場合、山森（2004）が報告しているように学習成果という試験や評価に関わる部分で意欲や学習行動に影響が見られ、高等学校の例でも、篠ヶ谷（2010）が定期試験や教室の目標構造など、評価や目的といった変数が生徒の予習や授業内方略を規定する可能性を報告しており、学習方略が評価の方法と密接に関わっているからである。

手順

調査協力校に調査依頼を送付し、調査参加児童の担任教員（4名）に調査を実施してもらった。実施時期は、調査年度の第3学期で、実施には約20分かかった。また担任には、本研究の内容と調査の趣旨を理解してもらうための書類をあらかじめ読んでもらい、その上で調査協力同意書に署名してもらった。

予備分析と結果

2択のデータは名義尺度として、4件法のデータは順序尺度として扱うことにした。分析には、SPSS（バージョン16）を使用した。まず、名義尺度の「性別」と「外国語活動の楽しさ」、「通塾の有無」については度数を、自由記述で求めた外国語活動の楽しさの理由については記述内容を、Table 3にまとめた。次に、順序尺度については、各学年別にすべての項目の中央値（Median）と度数をまとめた（Table 1, Table 2）。その際、5年生のデータにおけるnの数が偶数であるために、中央値が2つ算出される場合は、「～から～の間」と表記し、その2つを中央値として表示することにした。加えて、順序尺度間の相関（Table 4）を求め、関係性を把握することにした。これらの予備分析の結果を基に、一定の基準（ $r \geq .30$ ）で相関が見られた部分についてのみ、カテゴリカル回帰分析を用いて、仮説モデル内の因果関係を検討することにした。

楽しさの理由

今回の調査参加校に関する限り、概して5年生も6年生も、8割以上の児童が外国語活動の時間を「楽しい」と回答しており、調査児童にとって外国語活動が楽しい授業であることがわかる一方、当該授業担当者の授業力の高さも伺えた（Table 3）。また、通塾生も大半が「楽しい」と回答しており、通塾によって授業を「楽しくない」と感じる主な理由にはならないことが伺えた。むしろ、楽しくないと感じる理由は、5年生も6年生も「わからない・難しい」からであった。

Table 3 授業に対する楽しさの度数とその理由

学年							
5年生 (n=60)				6年生 (n=63)			
楽しい		楽しくない		楽しい		楽しくない	
男子	28 (1)	4 (0)		男子	29 (7)	5 (1)	
女子	21 (4)	7 (3)		女子	26 (6)	3 (0)	
理由 (人数) :		理由 (人数) :		理由 (人数) :		理由 (人数) :	
遊びやゲーム形式が楽しい (25名)		わからない・難しい (8名)		ALTが面白い人 (20名)		遊びやゲーム形式が楽しい (17名)	
いろいろなことが学べる (10名)		簡単 (1名)		わかると楽しい (5名)		わからない・難しい (6名)	
将来役に立つ (3名)		英語がいや (1名)		英語がおもしろい (4名)		同じことばかり (2名)	
ALTが面白い人 (3名)		英語が分かる人の方が、		いろいろな国のことが学べる (2名)			
特に理由はない (3名)		英語がよくわかる (1名)		いろいろな英語が学べる (2名)			
簡単・楽な授業 (2名)				楽しく英語をおぼえられる (2名)			
楽しい (2名)				英語を習っている (1名)			
上手になりたい (1名)				わかりやすく教えてくれる (1名)			
				既知語が出てくるとうれしい (1名)			

注) 性別の行における数字に添えてある () 内は、通塾生の内数を示す。

Table 4 スピアマンの順位相関行列 (n=123)

	理解方略			再認方略			不安			学習目標			現実的な 遂行目標		評価に関する 遂行目標		
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	A1	A2	A3	G1	G2	G3	Pa1	Pa2	Pb1	Pb2	Pb3
S1	-	.42**	.59**	.30*	.14	.20	.11	.03	.00	.16	.18	.23	-.04	.02	-.01	-.06	-.17
S2		-	.55**	.20	.47**	.27	-.05	-.01	.02	.21	.22	.13	.21	.22	.10	-.01	.05
S3			-	.29	.39**	.34**	.14	.05	.06	.12	.27	.30*	-.01	.08	.00	-.05	-.11
S4				-	.23	.38**	-.18	-.26	-.26	.20	.26	.15	.13	.12	-.09	-.01	-.04
S5					-	.46**	.21	.18	-.02	.11	.19	.45**	.17	.14	.36**	.21	.11
S6						-	.03	.00	.04	-.01	.31*	.21	.02	.01	.16	.06	.15
A1							-	.62**	.42**	-.13	.09	.19	.02	.05	.12	.12	.16
A2								-	.54**	-.06	-.05	.25	-.04	.01	.34**	.22	.29
A3									-	-.08	-.17	.02	-.01	.00	.30*	.16	.24
G1										-	.31*	.52**	.45**	.42**	.11	-.12	-.05
G2											-	.34**	.42**	.43**	.03	-.16	-.06
G3												-	.34**	.33**	.21	-.04	.04
Pa1													-	.88**	.20	-.18	.24
Pa2														-	.21	-.22	.21
Pb1															-	.27	.47**
Pb2																-	.32*
Pb3																	-

* $p < .05$, ** $p < .01$

しかしながら、5年生と6年生では、授業の楽しさに影響する要因には差があることが分かった。5年生では、4割以上の児童が「ゲーム形式が楽しいから」と回答しているのに対し、6年生では3割以上の児童が「ALTが面白い人」だからと回答している。なお、どちらの学年も同じALTが担当しており、担当ALTの違いによって差が生まれたわけではない。その他、6年生においては、少数ながら楽しく感じる理由を「わかると楽しい」や「英語がおもしろい」からとしており、5年生に比べて、内容関与的な理由により、当該授業を楽しんでいることもわかった。

順序尺度の度数分布表

Table 1とTable 2から、両学年に共通してみられたことは、目標志向性においては、学習目標と現実的な遂行目標をもつ児童が多い一方、評価に関する遂行目標で、特に、「友達に注目されたい」と思わない児童が多くいることがわかった。方略については、理解方略のうち、内容がわからなくても授業中の内容を理解しようとする方略（S1）と、たくさんおぼえようとする方略（S2）を、再認方略のうち、授業中に知っていると思うことがあるという方略（S4）を使用する児童が多くいることがわかった。不安については、「授業中、英語を話すときに、きんちょうする（A1）」と感じている児童が多く、英語でコミュニケーション活動を行うこと自体が、不安を喚起しやすいことがわかった。

順序尺度項目間の相関

スピアマンの順位相関行列を用いて、目標志向性と不安、学習方略間の相関係数を算出し、各項目間の関係性を把握し、モデル内の観測変数間の関係を検討することにした。ただし、ノンパラメトリック検定（Mann-WhitneyのU検定）において、5年生と6年生間の尺度データに、現実的な遂行目標の項目（Pa3）を除くすべての項目に、有意差がみられなかったため、この項目を除外した上で、データを統合して相関係数を算出することにした（Table 4）。

まず、目標志向性と不安の関係を見てみると、評価に関する遂行目標のうち、「友達にバカにされたくないから（Pb1）」が、「授業中、英語の意味が分からないときに不安になる（A2）」（ $r = .34, p < .01$ ）と、逆転項目の「英語の時間は、不安を感じません（A3）」（ $r = .30, p < .05$ ）とに正の相関を示した。すなわち、他者評価を気にするタイプの児童は、同時に不安になりやすいという、外国語活動そのものとは違うところで、不安を感じていることが推測される。

次に、目標志向性と方略使用の関係については、「今勉強していることが、次の勉強に役立つと思う（G3）」と感じている児童は「授業中は、むずかしいことでも、理解しようとしています（S3）」（ $r = .30, p < .05$ ）と、「授業で新しいことを学ぶときは、前に習ったことを思い出すようにしています（S5）」（ $r = .45, p < .01$ ）という方略を使っていることが分かった。一方、「友達にバカにされたくないから（Pb1）」と感じている児童もこの方略（S5）をある程度使うことが分かった（ $r = .36, p < .01$ ）。さらに、「できるようになることがおもしろいから（G2）」と「今習っていることが、先生が前に教えてくれたことに似ていると思うことがある（S6）」に正の相関（ $r = .31, p < .05$ ）がみられた。

なお、不安と方略の関係については、有意な相関係数（ $r \geq .30$ ）が得られなかった。現実的な遂行目標も目標志向性以外の他の変数と有意な関係は見られなかった。他方、各尺度ともに、同一尺度内での相関はおおむね中程度の強さが見られた。

カテゴリーカル回帰分析と結果

予備分析結果を踏まえて、名義・順序尺度水準のデータを扱えるカテゴリーカル回帰分析を用い、モデル内の因果関係を検討することにした。①目標志向性と通塾、及び授業の楽しさで不安を予測する部分と、②授業の楽しさを予測する部分、さらに③これらすべてで方略を予測する部分の3つを分析の対象とした。カテゴリーカル回帰分析の際、名義尺度は最適尺度水準として数量化され、回帰

式の解釈に利用されるため、その値を Table 5 にまとめた。

不安を予測する要因

Table 6 が示しているように、評価に関する遂行目標 (Pb1) で、授業中に英語の意味が分からないときに不安になるという項目 (A2) の分散の約 14% ($r^2 = .141$) が説明でき、得られた回帰式が有意 ($F = 2.686, p = .013$) であったので、不安 (A2) は遂行目標 (Pb1) である程度予測できることがわかった。つまり、他者からの評価を気にする場合、不安が高くなるといえる。次に、全般的な授業中の不安 (A3) についてであるが、通塾の有無で不安の分散の約 13% ($r^2 = .129$) が説明でき、回帰式が有意 ($F = 2.433, p = .023$) であったので、不安 (A3) が通塾の有無である程度予測することができることがわかった。なお、回帰式における通塾 (有) が最適尺度水準 (Table 5) において負の値 (-2.143) として働くので、通塾

Table 5 名義尺度の最適尺度水準 (n = 123)

名義尺度変数	カテゴリ	
	数量化値	
性別	男子	女子
	-.929	1.076
通塾	有	無
	-2.143	.467
楽しさ	楽しい	楽しくない
	-.427	2.340

によって不安は軽減されるという結果が得られた。

楽しさを予測する要因

学習目標 (G2) で、授業の楽しさの約 10% が説明でき ($r^2 = .101$)、得られた回帰式が有意 ($F = 2.639, p = .027$) であった (Table 7) ので、学習目標 (G2) で楽しさを予測できることがわかった。なお、従属変数の楽しさは、最適尺度水準において、「楽しい」が負の値 (-.427) として計算されるので、「できるようになることがおもしろい (G2)」という志向性を持っている場合、授業を楽しみと感じる傾向があることがわかった。

学習方略を予測する要因

Table 8 が示すように、学習方略の S3 と S5、S6 をそれぞれ従属変数として、性別と楽しさ、通塾の各名義尺度、及び、順位相関行列で一定の水準で相関が見られた学習目標 (G2、G3) と遂行目標 (Pb1) を独立変数として、回帰分析を行った。理解方略の項目「授業中は、むずかしいことでも、理解しようとしています (S3)」を予測する回帰式は有意 ($F = 3.735, p = .001$) であったが、「楽しさ ($\beta = -.360$)」のみが有意であった。分散説明率は約 19% ($r^2 = .185$) で、英語の授業を「楽しい (最適尺度水準値 = -.427)」と感じている場合に、当該方略の使用が予測できることがわかった。

次に、同様の手順で、再認方略の項目「授業で新しいことを学ぶときは、前に習ったことを思い出すようにしています (S5)」を予測する回帰分

Table 6 カテゴリカル回帰分析の結果 (n = 123)

独立変数 \ 従属変数	不安 (A2) $r^2 = .141$			不安 (A3) $r^2 = .129$		
	β	F	p	β	F	p
性別	.142	2.614	.109	.049	.296	.587
楽しさ	.032	.139	.871	.152	2.983	.055
通塾	.142	2.628	.077	.293**	11.126	.000
遂行目標 (Pb1)	.290**	10.870	.000	.124	1.898	.155

* $p < .05$, ** $p < .01$

Table 7 カテゴリー回帰分析の結果 (n = 123)

独立変数	従属変数	楽しさ $r^2 = .101$		
		β	F	p
学習目標 (G2)		-.142**	9.591	.000
不安 (A2)		.157	3.203	.076

** $p < .01$

Table 8 カテゴリー回帰分析の結果 (n = 123)

独立変数	従属変数	方略 (S3) $r^2 = .185$			方略 (S5) $r^2 = .252$			方略 (S6) $r^2 = .158$		
		β	F	p	β	F	p	β	F	p
性別		.145	2.872	.061	.102	1.512	.225	.100	1.340	.249
楽しさ		-.360**	18.178	.000	-.079	.907	.407	-.003	.001	.999
通塾		-.123	2.017	.138	-.046	.292	.747	-.306**	12.559	.000
学習目標 (G2)								.238**	7.200	.001
学習目標 (G3)		.141	2.640	.107	.398**	21.903	.000			
遂行目標 (Pb1)					.215**	5.367	.002			

* $p < .05$, ** $p < .01$

析を行った。従属変数の「今勉強していることが、次の勉強に役立つと思う (G3)」と「友達にバカにされたくないから (Pb1)」で、当該分散の約25% ($r^2 = .252$) が説明できた。回帰式が有意 ($F = 3.774, p = .000$) であったので、G3とPb1の両方で、当該方略の使用を予測できることがわかった。

さらに、再認方略の項目「今習っていることが、先生が前に教えてくれたことに似ていると思うことがある (S6)」を予測する回帰分析を行ったところ、回帰式は有意 ($F = 3.082, p = .005$) で、通塾と「できるようになることがおもしろい (G2)」の係数が有意であった。分散説明率は約16% ($r^2 = .158$) で、通塾 ($\beta = -.306$) とG2 ($\beta = .238$) の両方で、当該方略を予測できることがわかった。なお、回帰式の中で通塾 (有) は最適尺度水準において負の値 (-2.143) をとるので、通塾によって当該方略は正に予測できるという結果が得

られた。上記すべての結果の概要をモデル化し、Figure 2に示す。

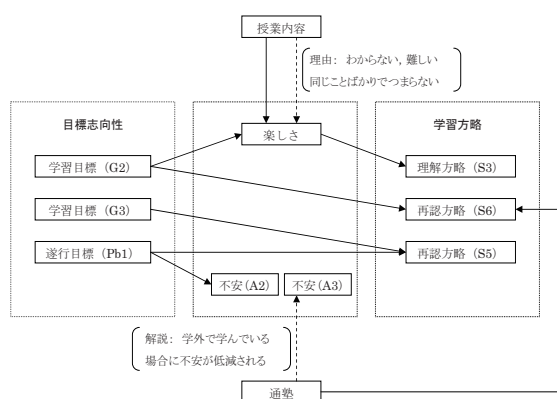


Figure 2 結果の概要

注) 実線の矢印は正の影響を、破線の矢印は負の影響を示す。

考察

楽しさに影響を与える要因

「できるようになることがおもしろい」と思っている児童は、5年生でも6年生でも基本的に授業を楽しんでいると感じやすいといえる。一方で、自由記述の回答から、授業形態や内容、教え方によっては、外国語活動の授業を楽しめないと感じてしまう可能性があることを示している。そうしたことに不満がある児童に対しては、個別のサポートを考える必要があるのかも知れない。具体的な例としては、5年生は「ゲーム形式」という授業形態に対して面白さや興味を示しており、6年生は、「ALTの面白さ」という担当教員に授業の楽しさを見出しているが、一方で6年生は、楽しくない理由に「同じことばかりでつまらない」という回答がわずかながら挙げられた点を考えると、高学年における知的な活動やアクティビティーの新規性を重視する必要性が考えられる。なお、本研究結果に関する限り、通塾から楽しさへの影響は見られなかった。これは、通塾によって児童が高度な内容の英語を既に学んでいたとしても、それによって学校での外国語活動を楽しめないと感じ、また不満を持つということにはならないことを示唆している。

不安に影響を与える要因

他者からの評価に関する遂行目標で、授業中に英語の意味が分からないときに不安になることが予測できたことを考えると、そうした児童は、周囲からバカにされることを嫌うため、授業中に理解できない時に、特に不安になるといえる。こうした児童が英語の初習児童である場合は、なおさらであることが予想できる。また、このように、他者からの評価を気にする児童は、不安になりやすい傾向があり、どのような活動内容でも不安を感じてしまうと推察できる。この点に関して、國本（2005）は日本語でも英語でも性別を問わず、不安が高い児童はいずれの学習においても不安が高い傾向が見られたと報告し、いわゆる性格のような比較的安定した児童個人内の特性によって

も、外国語活動中の児童の不安が規定されることを示唆している。ただし、外国語活動全般に対する不安（A3）に対しては、通塾の影響がみられることから、英会話など学外での英語学習で、こうした不安は低減されることを示唆している。

学習方略に影響を与える要因

本研究結果に関する限り、目標志向性と楽しさから特定の学習方略に正の影響を与える可能性が見られた。授業中に、前回までの授業内容を思い出そうとする方略（S5、S6）については、学習目標及び評価に関する遂行目標の両方とも、その使用を促すと予測でき、楽しさや不安の程度によって促進されたり、阻害されたりするものではないといえる。授業中に難しいことでも理解しようとする方略（S3）は、児童が授業を楽しんでいる場合に、使用されていると言え、そうした児童の積極的な授業参加がうかがい知れた。なお、不安からは学習方略の使用を予測することはできなかったことを考えると、授業中に不安に感じている場合、授業に積極的に、あるいは心理的に余裕を持って参加できていないことが予想され、そうした児童に対しても個別の支援が必要であることを示唆している。ただし、不安（A2）が遂行目標（Pb1）から影響を受けていることを踏まえると、友だちにバカにされたくないという志向性を持っている児童は、授業中に意味が分からなく不安を感じていても、前に習ったことを思い出そうとする方略（S5）を使用している可能性があり、否定的評価を避けようとする方略として、学習方略を使用していることが考察できる。

結語

児童の授業に対する楽しさや不安は、クラス内における他者との関係や授業形態、及び授業内容等の要因により、変化することが分かった。こうしたことは、外国語活動に限らず他の教科学習においてもあてはまる可能性はあるが、外国語活動は他の教科と異なり、机上での学習よりも、他人とのコミュニケーションや口頭練習を多く含むの

で、児童の特性を踏まえた活動の発案と導入が必要であろう。しかし、ここで注意しなければならないことが一つある。それは、不安を喚起しうる活動が「悪い」というわけではないということである。確かに、不安ばかりが喚起されては、外国語活動への意欲が損なわれる可能性は十分にあるが、1対1でのコミュニケーションや人前での発表は、ことばを使う学習や活動では不可避であり、当然こなさなければならない活動といえよう。外国語活動の導入期には、外国語など「ことば」を学ぶことが、どのような活動をともなうものなのか、ということを手際よく児童に伝える必要がある。また、児童一人ひとりのニーズに合わせた授業展開を行うことは困難と思われるが、個別支援という考え方も授業設計や実践の際の一つの選択肢として考慮する必要もあろう。

本研究の限界と今後の課題

本研究では、小学校高学年児童（5，6年生）を対象に、外国語活動中に児童が感じる楽しさと不安、学習方略を中心にそれらの関係と役割について、目標理論の枠組みでモデル化を試み、調査結果をもとに検討してきた。ただし、本研究の調査参加児童は、北海道の一部の小学校で行われているB-SLIM方式によって外国語活動の授業を受けており、他の教授法で授業を受けている小学校児童については検討の余地があろう。また学校間やクラス間などで、雰囲気や構成員（児童）が異なることを考慮すると、結果の過度な一般化は避ける必要がある。

その他、本研究では、調査対象者が小学生であることを考慮し、2択及び、4件法の名義・順序尺度水準での仮説の検討を試みた。今後、モデルの更なる一般化可能性を視野に、提案したモデル全体を同時にかつ包括的に検討することを目的として、尺度評定法のスケールの変更や質問項目の追加と精選を行う必要がある。構造方程式モデリングの適用などが可能となれば、モデルを包括的に検討することができよう。

最後に、児童が使用している方略が他にも存在

する可能性が十分にあることを強調したい。小学校外国語活動は、「活動」であり「教科」ではないことから、試験という形で評価されるものではなく、慣れ親しむことに重点がおかれるため、「何を学び」、「何に習熟すべきか」という明確な目標がないので、児童に成績としてフィードバックされる情報が少ない。試験のための勉強を想定した学習方略よりも、むしろその授業中に「如何に楽しむか」という授業中の活動方略を、児童は見出している可能性もある。一方で、授業に不安を感じている児童は、授業中の不安を回避するための特異な方略を使用しているかもしれないが、本研究においてはそうした方略の抽出を目的としていなかったため、今後の課題としたい。

注

1. 「楽しさ」を直接扱った研究ではないが、授業（及び授業中のアクティビティ）に対する好意度（好き・嫌い）と、英語によるコミュニケーション意欲や（英語の授業に対する）自己評価が相関するという研究結果（國本, 2005）や、英語の授業が好きである場合、英語に対する興味や有用性が高まるという研究結果（國本, 2006）が報告されている。
2. 本研究では、遂行目標の一部である他者からの評価懸念を、不安特性のプロパティの一つとしてとらえているが、遂行目標と不安特性の直接的な関係については調査していない。
3. 目標理論（Dweck, 1986）においては、目標志向性が直接的に特定の感情を導くというモデルは提案されていない。むしろ、任意の課題解決に際し、「失敗」した時の原因帰属プロセスにおいて、無気力型では、課題への嫌悪や問題への不満、遂行不安が随伴することが報告され、また熟達志向型では、失敗を肯定的にとらえ、一層意欲的になることが報告されているに過ぎない。この点において、本稿が扱う外国語活動では、参加・体験型授業であるために感情と目標と行動の反復的な時系列を判別し難く、また教科ではないため定期試験結果等の明確な成功・失敗の判断基準がないの

で、探索的なモデルの提案となっていることを附しておく。

附記

本研究は、JPSP 科研費 20720151 の助成を受けたものです。また、本研究は、小学校英語教育学会（第10回北海道大会，2010年7月19日）で発表したデータを再分析し、新たに論文としてまとめたものです。

謝辞

本論文作成にあたり、旭川英語教育ネットワーク（AEEN）の先生方にご協力をいただきました。心より感謝申し上げます。また調査に参加していただいた児童の皆様に厚く御礼申し上げます。

引用文献

- Dweck, C. S. (1986). Motivational process affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Psychology Press, Philadelphia.
- 速水敏彦・伊藤篤・吉崎一人 (1989). 中学生の達成目標傾向. *Bulletin of Division of Education of Nagoya University*, 36, 55-72.
- Horwitz, E., Horwitz, M., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 125-32.
- 伊藤崇達 (1996). 学業達成場面における自己効力感, 原因帰属, 学習方略の関係. *教育心理学研究*, 44, 340-349. (Ito, T. (1996). Self-efficacy, causal attribution and learning strategy in an academic achievement situation. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 44, 340-349.)
- 小山俊英 (2010). B-SLIMと小学校外国語活動 ～この10年のあゆみ…深化と広がり～
<http://www.aeen.jp/B-SLIM/data/B-SLIM_10years.ppt> (平成23年3月11日)
- 國本和恵 (2005). 小学4年生英語学習者の心理要因に関する研究. *JASTEC Bulletin*, 24, 41-55.
- 國本和恵 (2006). 「英語への好感度」が小学4・5年生の英語学習動機づけに及ぼす影響. *JASTEC Bulletin*, 25, 75-87.
- 松宮奈賀子 (2005). 児童が不安を感じる外国語活動場面とその要因の模索. *JASTEC Bulletin*, 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. *JASTEC Bulletin*, 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学研究科紀要, 第一部, 59, 107-114.
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- 篠ヶ谷圭太 (2010). 高校英語における予習方略と授業内方略の関係—パス解析によるモデルの構築—
教育心理学研究, 58, 452-463. (Shinogaya, K. (2010). Strategies in preparation for learning and during lectures: Using path analysis to develop a relational model. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 58, 452-463.)
- Smiley, P. A., & Dweck, C. S. (1994). Individual differences in achievement goals among young children. *Child Development*, 65, 1723-1743.
- Takagi, A. (2003). The effects of early childhood language learning experience on motivation towards learning English: a survey of public junior high school students. *JASTEC Bulletin*, 22, 47-71.
- 山森光陽 (2004). 中学校1年生の4月における英語学習に対する意欲はどこまで持続するのか. *教育心理学研究*, 52, 71-82. (Yamamori, K. (2004). Durability of the will to learn English: A one-year study of Japanese seventh graders. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 52, 71-82.)
- 吉田典史・戸田弘二 (2004). 小学生の学習方略と原因帰属及び学習意欲との関連. 北海道教育大学紀要 (教育科学編), 54 (2), 15-31. (Yoshida, N., & Toda, K. (2004). Learning strategies, causal attribution and motivation for learning in elementary school students. *Journal of Hokkaido University of Education (Education)*, 54 (2), 15-31.)