

# 高校生の英語学習不安の測定と支援

学籍番号 219225  
氏名 森田 琢也  
主指導教員 水野 治久  
副指導教員 高橋 登

## 1. 背景

### 1.1 基本学校実習で見えてきた学校の様子

基本学校実習(2021年度)において、実習校の課題は、英語授業の必要性を感じている生徒は9割以上いる一方、英語のアウトプットや学習に不安を感じている生徒がいることが確認できた。この傾向は発展課題実習時(2022年度)においても継続している。このような外国語学習不安は、妨害的影響があるとされ、元田(2005)においても、外国語学習における不安は軽減されるべきものである、と考えられている。また、野口(2000)は、生徒と教員における信頼関係の構築やクラス作りの重要性、学習者に自信を持たせるための工夫など、英語学習に対する不安を低減させる方法をまとめている。このような先行研究を参考にしながら本研究は、生徒の英語に対する不安を軽減する授業を開発し、研究対象校における英語学習の生徒の特性や実態を把握するとともに、研究対象校の教育実践や個別支援に資するような知見を得て、高校生の英語学習に対する不安を軽減する授業を開発し、生徒のニーズに応じた適切な援助を検討することを目的とする。

## 2. 方法

### 2.1 研究1の方法及び結果について

研究1では、量的検討及び同時的妥当性検証のため、2022年2月28日公立A高等学校の生徒対象にアンケート調査が実施された。Google Formによる調査方法を採用し、生徒は大阪府より貸与されているパソコン端末、または自身の携帯端末を利用し、回答承諾者のみ回答した。公立A高等学校の2021年度3年生153名のうち、大学入試やコロナ不安等による欠席を除き117名が研究の調査に参加した。尺度は因子分析され、英語理解評価不安、英語使用不安の2因子が抽出された。

英語授業場面における不安尺度の21項目は、因子分析(最尤法、プロマックス回転)が実施された。第1因子は、「先生が英語で話していることが理解できなくなると不安になる」「授業中事前に準備していないことについて質問をされると不安になる」など10項目が集約され「英語理解評価不安( $\alpha = .906$ )」と命名された。第2因子は、「授業で英語を話すとき自信

を持って話している」「授業中英語で話すときまったく自信がない」など9項目が集約され、〈英語使用不安 ( $\alpha = .893$ )〉と命名された。第1因子〈英語理解評価不安〉は、居心地の良さの感覚と弱い負の相関があり、第2因子〈英語使用不安〉は相関が確認されなかった。第1因子〈英語理解評価不安〉は、居心地の良さの感覚 ( $r = -.242$ )と弱い負の相関があり、学校で周囲の人と楽しい時間を共有していないと感じている生徒や、学校でありのままの自分を出せていないと思っている生徒、学校で周りに共感できていないと思っている生徒、安心して学校にすることが難しいと感じている生徒、自分は学校で周りと助け合っているとは感じていない生徒ほど、英語理解や評価に対する不安を感じ、居心地の良さとの関係がある可能性が示唆された。しかし、第2因子〈英語使用不安〉は、居心地の良さの感覚 ( $r = -.159$ )となり、相関は確認されなかった。

## 2.2 研究2の方法及び内容、結果について

2022年10月に実施した19名対象の介入実践では、性別と効果の2要因の分散分析を行った結果、第1因子の〈英語理解評価不安〉において、時期の主効果 ( $F(1, 15) = 25.25, p < .01$ ) が認められた。英語理解評価不安得点は、介入前 (PRE) より介入後 (POST) が、有意に低下した。性別の主効果 ( $F(1, 15) = 1.06$ ) 及び交互作用 ( $F(1, 15) = .93$ ) は、有意ではなかった。第2因子の〈英語使用不安〉は時期の主効果 ( $F(1, 15) = 7.31, p < .01$ ) が認められた。英語理解評価不安及び英語使用不安尺度得点は、介入前 (PRE) よりも、介入後 (POST) は有意に低下した。性別の主効果 ( $F(1, 15) = .02$ ) 及び交互作用 ( $F(1, 15) = 2.30$ ) は、有意ではなかった。

研究及び実践の結果、教室環境の整備を行い、リフレッシュメントやリラクゼーションを含めた社会性と情動の学習を授業に取り入れ、適切に個別支援をすることで、生徒の英語学習に対する不安を軽減する可能性があることを確認した。

## 3. 課題

### 3.1 今後考えるべき課題

統制群を設けることができなかったことや実践の実施対象が限定されていることなどは、今後の課題として挙げられる。コロナ禍、変則的な時間割が連続し、授業時数確保と授業進度の兼ね合いから、統制群を立てることができず、1つの学校でのみの調査及び実践となり、介入の実施が研究者すなわち筆者自身によるものとなった。また、10月の介入は、7月の介入より、ゆとりのある介入となったことや、7月に実施した実践対象グループの定期考査の平均点は、10月に実施した実践対象グループより高い傾向にあり、実践対象グループの学力層に差異が生じていた。実践効果をより明確にするため、統制群の設定、対象クラスの精査、介入実施者を他の意図が介入しない教員に依頼するなど、質的指標を充実させる方法の検討を課題とした。

また、本研究で得られた介入実践の知見などを活かして現場に還元することや、学校実習で得た様々な学びを次年度の取り組みとして継続研究していくこと、そして英語教育全体へ寄与することは、教員としての筆者自身の課題である。