

英語学習に対する学習者の不安要因*

—専攻、性差、およびその変化—

河内 千栄子

要旨

本論文は大学生の英語学習における不安要因について、専攻と性差を中心に、不安理由、英語自己評価、動機の影響を調べたものである。また大学入学1年間の英語学習後の不安の変化、および学習者の不安軽減の方法についても調査した。北條(1996)や Gardner (2004)らの研究をもとに、53項目からなるアンケートが作成され、英語専攻の103名、非英語専攻の114名に実施された。結果としては、非英語専攻生は英語専攻生より不安の程度がより大きいことがわかったが、英語専攻生の不安の理由はより強かった。不安に影響を与える学習活動は両群に高い順位相関がみられ、共通した不安の高い活動は「突然英語で発言するように指名される」、「皆の前で英語で話す」であった。自由記述による学習者が感じる不安は、英単語や英文法などの不安が最も多く、「覚えられない」、「覚え方がわからない」といった学習方法であった。性差に関しては不安、不安理由、英語自己評価、動機には有意差が見られなかったが、男子学生(110名)は不安と動機、英語自己評価に強い負の相関があった。非英語専攻生の1年後の変化については、不安が有意に低下する一方、動機は維持され、英語自己評価の半分の項目は有意に上昇した。不安軽減のために学生が行う項目で最も多いのが「資格試験を受ける」であり、自由記述では「英語の勉強をする」であった。不安が学習の促進にもなっていることは注目すべきであろう。これらの結果をもとに、教育的な示唆を行う。

キーワード：学習不安、専攻、性差、動機、英語自己評価

1. はじめに

スピーキングというと、おそらく日本人の多くが苦手なスキルだと思っているだろう。実際、インターネットで「英語スピーキング苦手」とキーワードを打つと、144,000件がヒットし、多くの苦手克服法のタイトルであふれている。英語母語話者でも人前でのスピーキングは恐怖のようで、アメリカのABC放送は次のようなニュースを流していた。

“What is the one thing Americans say they fear the most, even more than dying? It’s public speaking.” (NHK ニュースシャワー、1月17日、2014)

英語を母語にしない学習者にとっては、この恐怖は倍増すると言える。不安や動機などの情意要因が外国語の達成に影響していることが言われているが、特に、不安は外国語の最終成績と最も強い負の相関を示している (MacIntyre & Gardner, 1994a)。すなわち、成績が低い学習者は、外国語を聞いたり (input)、理解したり (processing)、話す (output) 時のいずれの段階も不安が高いということである。特に学習者が外国語で話すときに経験する不安やストレスのために、その能力を十分に反映させることができないことも調査されている (Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986; Young, 1986, 1990)。本論の目的は、学習者が授業中に感じる不安要因について、学習者の専攻及び性差を中心に調べ、それが動機、英語自己評価などの要因とどのように関係するかを考察する。また、学習者がどのように不安を軽減しているのか、大学入学後1年間の英語学習の後、不安や関連要因がどのように変化するか調査し、より効果的は指導の手がかりを探る。

1.1 外国語学習に関する不安

MacIntyre and Gardner (1994b) は不安を3つのタイプに分けている。1つは不安性向 (trait anxiety) と呼ばれる個人の性向としての比較的一定の長期にわたる不安傾向で、2つ目は不安状態 (state anxiety) と呼ばれ、目の前の状況に対する一過性の、その時々的情感的な反応としての不安である。3つ目は、特定状況不安 (situation-specific anxiety) というもので、テストや、数学、語学といった特定の状況で不安になることである。八島 (2004) はL2言語使用や学習により焦点を当て「話者が最も自由に操れる言語でないことば、多くの場合習得の途上にあることばを使う時に感じたり、学習する時に経験する不安」(p.31) としている。本論では八島の定義をもとに特に英語授業における学習活動の不安について扱う。

Andrade and Williams (2009) は不安を次の4つに分類している。

- (1) 認知的緊張 (授業の内容が予想と合致しない緊張)

(2) 感情的緊張 (ほかの学習者や先生との相互関係からくる緊張)

(3) テスト不安 (テストでうまくできないのではという恐怖)

(4) 科目やタスク不安 (授業での様々な活動に関する緊張)

また、単にタスク前にビデオカメラを導入するだけで、不安が上昇し、直後のタスクが低下することがわかっている (MacIntyre & Gardner, 1994b)。初期の研究で注目されるのは、Horwitz, Horwitz, and Cope (1986)で、外国語の授業の中で不安についてアンケート調査している。調査された33項目の中で次の4項目が最も高い不安材料であることが分かった。下記のパーセントは5件法尺度で5 (大賛成)、あるいは4 (賛成) と回答した合計の割合である。

- ・準備なしで話さなければならないとパニックになる。(49%)
- ・前もって準備していない質問を先生からされると緊張する。(49%)
- ・クラスで話すとき緊張し混乱する。(33%)
- ・ほかの学生のほうが自分よりうまく話すといつも感じる。(31%)

ここからわかるのは、準備していない場合と、皆の前で話すことや他の学生との関係から生まれる不安である。これらは先述した(1)(2)(4)の不安と関係している。

Young (1990) による高校生、大学生244名のアンケートにおいても同様の結果が示されている。最も不安が高いのは、「クラスの前でぶっつけ本番でロールプレイをする」活動で、次が「クラスの前で話す」活動であった。人前でのスピーキングが最も不安を高める学習活動であることがわかる。反対に、最も不安が少ないのは「クラスで黙読する」「教師の後にクラス全体で繰り返す」であった。Young (1991) は教師がどのような方法で不安を軽減しているかについても調べている。不安軽減は誤り訂正時と学習活動時に見られ、前者では、「教師が間違いは大したことではないとする態度」「間違いは誰もあるとする態度」が最も多く、後者では、「学生を窮地に (on the spot) 追い込まない」が最も多く、次に「学生に答えを求めるときは自主的にさせ、指名しない」が続く。また、教師のどんな性格が不安を軽減させるかについても調査を行い、最も多いのが「ユーモアのセンス」で次に「親しみやすい」や「ゆったりした穏やかさ」と続き、これらが45%を占めた。Crookall and Oxford (1991) は、従来の教師と学習者とのコミュニケーションから、学習者同士のペアワーク、グループワークへの授業パタンの変更を強調している。また、学習者自身に不安を軽減するための

活動として、“Agony Aunt”と呼ばれる新聞の悩み相談形式を取り入れ、学習者自身が、外国語学習の悩みを想像で書き、グループでその悩みの回答を示し、その回答を相談した学習者に返却し議論するというものを紹介している。

1.2 日本人の英語学習の不安と関連要因

前節では主にアメリカ人の高校生、大学生の外国語学習者の不安についての先行研究を述べたが、不安についての認識は日本人と性質が異なることがわかっている。Imada (1989)は、アメリカ人大学生は不安の体験が直接的に身体的感覚であり、求めているゴールに届かない状況からくる不安であるが、日本人大学生はすでに存在していた平穏さや心地よさを失うのではないか、という「落ち着かない予想」を不安と感じると説明している。

日本人学習者について英語と不安の関係を調べたものでは、Andrade and Williams (2009)、北條 (1996)、関谷 (2008)、Yashima, Zenuk-Nishide and Shimizu (2004)、Watanabe (2013)がある。北條 (1996)はYoungら (1990)のアンケートをもとに大学入学生の不安を調査した結果、Youngらとほとんど同じ結果がみられたと報告している。最も不安が高いのは、「突然英語で発言するように指名される」、次に「授業中、皆の前で英語で話す」、そして「授業中、英語で意見を発表したり寸劇を演じる」が続き、5件法尺度のうちいずれも4以上(やや不安を感じる～非常に感じる)であった。その一方、グループ活動や視聴覚を併用する学習など個人的に目立たない学習には抵抗感がなく、さらに英語を話す前に十分に口頭練習の機会があれば不安が強くないことが明らかになった。また、不安を感じる理由として最も強いのは、「恥をかきたくない」ことであり、次が「とにかく英語を話すのが嫌」であった。これらの結果は、前年度の入学生との順位相関を見ても有意な差がみられなかったため、少なくとも大学入学時の英語に対する不安は一様なものだとしている。ただ、これらの学生が入試を意識せずに大学の英語教育を受けた後の1～2年後、あるいは学生の専攻の違いによって差があるのかどうかについては調査されていない。

不安は動機や「他者と対話しようとする意思」“willingness to communicate”(WTC)とも関係する。WTCとは「本来、L1におけるコミュニケーションをいかに取らせるかという可能性を扱ったものであるが、外国語学習においては、コミュニケーションを取るかどうか自由に選べる場合のコミュニケーションへ

のかかわりの可能性」と定義されるものである (MacIntyre, Crément, Dörnyei & Noels, 1998, p.546)。L2の習熟度を学習の目的としてではなく、対人関係や異文化間関係を作り上げることとし、WTCの働きをその要因の1つと見ている。

Yashimaら(2004)は高校在学時、1年間の留学直前、およびアメリカ滞在初期(3か月後)の高校生にWTCと不安、動機を調査している。在学時の調査では、不安とWTCおよびコミュニケーション能力の自己評価に有意な負の相関がみられ、WTCが低い学習者や英語に自信がない学生は高い不安があることが示された。しかし、アメリカ滞在初期の調査では有意な相関がみられず、WTCはコミュニケーションの頻度や量と正の相関がみられた。このことから、WTCはコミュニケーションの頻度や量を予測することができ、またコミュニケーション能力の自己評価(英語への自信)がWTCと強く関連していると報告している。

Yashimaら(2004)の調査対象者は高校生で留学を目指す動機が高い学習者と言えるが、より一般的な日本の高校生を調査したものにWatanabe(2013)の研究がある。Watanabeは高校生に英語が話される国で生活していると想像させ、19問の状況について英語でのWTCの程度を調べた。状況は「友人や知人に対するWTC」および「見知らぬ人に対するWTC」のタイプに分けられるが、彼らを3年間縦断的に調査した結果、どちらも有意な変化がなく、WTCの程度は低いままであった。これらの結果から、受験中心の英語学習の動機やEFLの学習環境が、WTCや不安に大きな影響があることがうかがえる。

不安は性別の違いによって程度が異なるのかについては、研究結果がわかれる。Andrade and Williams(2009)では女子学生のほうが男子学生に比べると不安の程度が強く、特に英語能力の自己評価が低い女子学生は同じく低い男子学生に比べてより強く不安を感じているとしている。また「不安が学習の妨げになるか」についての質問に対して、英語能力を低く自己評価している女子学生は最も強く賛成し、反対に自己評価の高い女子学生は最も弱くその差は有意であった。しかし、性差はないという先行研究もある。Tajima(2002)は英語を使うことに女子学生はより活発ではあるが、動機、不安、英語の必要性という要因には性別による差はみられなかったと示している。また、「英語圏の友人」「英語の資格」「海外経験」が不安を克服する要因になるが、1つでも欠けると不安が高まるとしている。

これまで見たように、不安要因は、クラスの前で準備なしにやるスピーキングなどの学習活動、WTC、学習環境、動機、学習者自身の英語能力に対する自己評価や性差がかかわっていることが判明した。

しかし、これらの先行研究からいくつかの課題が見えてくる。大学入学後、受験から解放され、成熟した大人に向かう学習者は大学での英語学習体験を得て不安は変化するのか。また先行研究では、性差による不安の違いも明白ではない。英語を専攻とする学習者とそうでない学習者の不安や動機がどのように異なるかも興味あるところである。Young (1991) の研究では、不安軽減のためにとる教師の態度や教師の性格については調査がなされたが、学習者自身がどのようなことによって不安を軽減しようとしているかはあまり知られていない。本論では、北條 (1996) や Gardner (2004) などのアンケートをもとに次の4つの研究課題について調査する。

- (1) 英語の専攻、非専攻の違いによって、英語学習の不安、不安理由、英語自己評価、動機に差がみられるか。
- (2) 性の違いによって不安、不安理由、英語自己評価、動機に差がみられるか。
- (3) 英語学習の不安、不安理由、英語自己評価、動機は1年後に変化がみられるか。
- (4) 不安を軽減するために学習者はどのようなことを行っているか。

2. 調査

2.1 参加者

英語専攻生(英語群)は、2年生、3年生の103名、非英語専攻生(非英語群)は、1年生114名が参加した。前者に対しては次章で述べるアンケートを前期の4月～5月に、また後者については前期4月第2～3週目と後期1月の最終週目の2回実施し、その変化をみた。

2.2 アンケート項目

北條 (1996) による不安を感じる学習活動アンケートの28項目について12名にパイロットテストを実施した。その結果、ほとんど経験がない項目、あいまいな質問項目などが指摘された11問を除いた(例: Q16, 17b, 20, 23, 24)。

また、より具体的に明確な活動と理解されるように文言を修正したり(例:一人か全体で行うのか、外国人教師か日本人教師かなど)、著者が実施している学習活動を念頭に新たに13項目を追加した。最終的に不安に関する質問は29項目となった。

加えて、北條(1996)で使用された不安を感じる理由7項目、英語力の自己評価7項目、最後に、Gardner(2009)による英語学習の動機に関する質問10項目を追加し、アンケートの質問は合計53項目となった(質問項目の詳細は次章を参照)。最後に筆者が不安軽減につながると考えられる8方法を列挙し、複数回答でチェックさせた。不安と不安軽減方法には自由記述欄も設けた。

3. 調査結果と考察

3.1 英語の専攻、非専攻の違いによって、英語学習の不安、不安理由、自己評価、動機に差がみられるか

まず初めに、不安の29項目についての英語群(n=103)と非英語群(n=114)の結果を表1に挙げる。基準は5件法尺度である(1:全く不安を感じない, 2:あまり不安を感じない, 3:どちらでもない, 4:やや不安を感じる, 5:非常に不安を感じる)。表1は英語群において平均値の高い順に項目を整理したもので、括弧は標準偏差を示している。また、英語群と非英語群の平均に差があるかどうかt検定を行い、その値も示している。

不安の全体平均(各学習者の不安29項目の平均)は両群とも3(どちらでもない)未満であることを考えると、学習者はそれほど大きな不安を感じていないとも解釈される。しかしその中でも、平均3以上の項目は、注目すべきであろう。不安の上位3項目は、両群とも「突然英語で発言するように指名される」(3.69～3.96)であり、次に「授業中、皆の前で英語で話す」(3.66～4.14)そして「役割を自発的に皆の前で演じる」(3.63～3.72)が続く。すべて、皆の前で英語を話すことが求められた時である。

表1. 英語群と非英語群の英語学習の不安と学習活動

不安項目	英語群	非英語群	t 値
10. 突然英語で発言するように指名される	3.69 (1.22)	3.96 (0.95)	1.80
6. 授業中、皆の前で英語で話す	3.66 (1.16)	4.14 (0.96)	3.31**
12. 与えられた役割を、自発的に皆の前で演じる	3.63 (1.05)	3.72 (0.98)	0.65
9. 2人のロールプレイを、みんなの前でする	3.41 (1.23)	3.70 (1.08)	1.87
13. 英語によるディスカッションに自主的に参加	3.34 (1.09)	3.37 (0.99)	0.179
15. 質問に指名されるのではなく自発的に答える	3.25 (1.15)	3.30 (0.93)	0.37
11. 準備してきた英会話を全員の前で発表する	3.16 (1.26)	3.53 (1.12)	2.31*
26. 外国人の英語教師に英語で質問する	3.06 (1.21)	3.42 (1.15)	2.28*
8. 口頭練習の後で、英語で発表する	3.06 (1.31)	3.26 (1.20)	1.18
18. みんなの前で、一人で音読する	3.05 (1.26)	3.19 (1.24)	0.84
22. 教師の言ったことを、前で一人だけ繰り返す	3.09 (1.31)	3.16 (1.18)	0.75
14. 2人1組で作った英会話を皆の前で発表する	2.98 (1.29)	3.34 (1.12)	2.25*
28. 日本人の英語教師に英語で質問する	2.85 (1.15)	3.24 (1.10)	2.69*
5. 英語による質問を聞いて、その答えを英語で書く	2.79 (1.14)	3.35 (1.09)	3.71**
7. 2人でロールプレイ(役割練習)をやる。	2.67 (1.19)	2.89 (1.10)	1.39
29. 2人1組になってお互いに英語で質問しあう	2.65 (1.17)	2.92 (1.00)	1.77
1. 答えを黒板に英語で書く	2.63 (1.13)	3.21 (1.28)	3.50**
4. 2人1組になって、短い英会話を考えて作る	2.53 (1.21)	2.79 (1.15)	1.48
2. 授業中、教科書の英作文を書く	2.39 (1.20)	2.74 (1.11)	2.21*
23. テープの後について一人で何度も繰り返す	2.30 (1.20)	2.87 (1.12)	3.56**
3. 授業中、何度も英文を書いて覚える	2.30 (1.16)	2.41 (1.00)	0.73
25. 外国人の英語教師に日本語で質問する	2.24 (1.22)	2.28 (1.17)	0.23
19. 2人一組になって音読する	2.17 (1.02)	2.29 (1.18)	0.81
24. 授業中、何度も繰り返しながら英文を覚える	2.03 (1.02)	2.39 (1.02)	2.61**
20. 授業中、何度も読んで覚える	1.94 (1.02)	2.19 (1.03)	1.78
17. 授業中、英文を全員で音読する	1.86 (1.08)	1.88 (1.08)	0.10
16. 授業中、英文を黙読する	1.80 (0.95)	2.04 (1.14)	1.66
27. 日本人の英語教師に日本語で質問する	1.78 (0.99)	1.78 (1.00)	0.02
21. 教師のあとについて、全員で繰り返す	1.73 (0.99)	1.73 (0.92)	0.07
全体平均	2.70 (0.69)	2.94 (0.66)	2.51**

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

29項目のうち両群で有意差が見られたものは、10項目あり、その中で最も大きな差が見られたものは、Q5「英語による質問を聞いてその答えを英語で書く」($t=3.71$, $df=215$, $p<.01$, $d=0.51$)で、次にQ23「テープの後について一人で何度も繰り返す」($t=3.56$, $df=215$, $p<.01$, $d=0.49$)やQ1「答えを黒板に英語で書く」($t=3.50$, $df=215$, $p<.01$, $d=0.46$)であった。不安の上位3位の中では、Q6「授業中に皆の前で話す」($t=3.31$, $df=215$, $p<.01$, $d=0.48$)で有意差がみられた。非英語群は、一人で英語を話したり書いたり聞いたりする活動に、英語群に比べてより不安を感じていることがわかる。

最も不安が低い項目は、両群とも、Q21「教師の後について全員で繰り返す」(1.73)、Q27「日本人の英語教師に日本語で質問する」(1.78)、Q16「授業中、英文を黙読する」(1.80～2.04)であり、有意差が見られなかった。不安が低い項目は、全員でやる音読、繰り返し、黙読で、自分一人が目立つことがない学習活動である。英語の専攻に関係なく、不安をもたらず学習活動は同様の傾向があることがわかる。このことは順位相関の結果からも支持された。英語群と非英語群の間にこの29項目において関連が見られるかスピアマン相関分析を行った結果、両群に強い正の相関が認められた($Rho=0.963$)。不安要因の全体平均を2群間で比較した結果、有意差が見られたが効果量はやや小さかった($t=2.51$, $df=215$, $p<.01$, $d=0.36$)。

以上の結果から、非英語群は英語群よりより強く不安を感じる傾向があると言える。非英語群は大学入学したばかりであり、英語を専攻としていないことが英語に対する不安を高めているのかも知れない。非英語群の1年後の変化は後述する。

本研究の結果は、北條(1996)やYoung(1990)の調査と同様の結果と言える。不安の上位3項目や下位の2項目は同じ結果であった。このことから、学習者の専門領域に関係なく、日本人英語学習者の不安を起す学習活動や不安の程度が共通していることがうかがえる。

次に、不安の理由7項目、自己評価の7項目、および、動機の10項目の結果をそれぞれ、表2、3、4に示す。英語群の回答順位が高いものから示している。評価は先行研究と同様に5件法尺度である(1:全くそう思わない～5:全くそう思う)。

表2. 英語群と非英語群の不安の理由

	英語群	非英語群	t 値
30. 間違ったり変なことを言って恥をかきたくない	3.69 (0.93)	3.63 (1.04)	0.47
31. クラスメートに英語ができないと思われたくない	3.20 (1.11)	2.80 (1.11)	2.67**
32. 先生に英語ができないと思われたくない	2.98 (1.10)	2.65 (1.08)	2.20*
33. 皆の前で英語を話すのは理屈抜きでいやだ	2.85 (1.16)	3.35 (1.04)	3.36**
34. クラスメートに英語ができないと思われるとプライドが傷つく	2.72 (1.05)	2.36 (0.99)	2.55*
35. 先生に英語ができないと思われるとプライドが傷つく	2.55 (0.93)	2.20 (0.92)	2.69**
36. 英語は得意なので、不安を感じない	2.27 (0.97)	1.96 (0.97)	2.35*
全体平均	2.88 (0.65)	2.70 (0.64)	1.98

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

表2に示すように、不安の理由の最も大きいものは、両群とも「間違ったり変なことを言って恥をかきたくない」(3.69～3.63)で、英語群は次に「クラスメートに英語ができないと思われたくない」(3.20)が来るが、非英語群は「皆の前で英語を話すのは理屈抜きでいやだ」(3.35)となっている。「恥の文化」と言われるようにまわりの目を気にしたり、話すことに対する苦手意識が強くみられる。それ以外の項目は3以下である。

英語群と非英語群との間には7項目中4項目で、英語群のほうが有意に高いことが判明した。面白いことに、表1で示したように英語群は不安の程度が非英語群より有意に低いにもかかわらず、理由の程度ではより強く感じていることがわかった。両群でもっとも大きな有意差はQ33「皆の前で英語を話すのは理屈抜きでいやだ」(2.85～3.35)で、非英語群はQ30とともに、大きな不安理由となっている。

表3に示す学習者の英語力の自己評価では、両群とも上位2項目は同じであり、Q38「私はもう少し英語を勉強すれば、もっと英語ができるはずだと思う」(3.83～3.37)、Q37「英語の質問に英語で答えるとき、いつもあがってしまい、うまく答えられない」(3.53～3.42)と回答している。努力不足を認識しており、英語で答えることに難しさを感じている。4技能はいずれも平均3を下回っているが、その中でも「英語を読む力」(2.97～2.79)を最も高く評価しており、「話

表3. 英語群と非英語群の自己評価

	英語群	非英語群	t値
38. 私はもう少し英語を勉強すれば、もっと英語ができるはずだと思う	3.83 (1.05)	3.37 (1.00)	3.34**
37. 英語の質問に英語で答える時いつもあがってうまく答えられない	3.53 (1.02)	3.42 (1.10)	0.62
39. 私は英語を読む力はある	2.97 (0.99)	2.79 (1.00)	1.37
40. 私は英語を聞く力はある	2.74 (0.92)	2.54 (0.97)	1.61
42. 私は英語は得意である	2.69 (0.98)	2.18 (0.98)	3.81**
41. 私は英語を書く力はある	2.68 (0.93)	2.33 (0.95)	2.75**
43. 私は話す力はある	2.60 (0.89)	2.04 (0.90)	4.50**
全体平均	3.00 (0.53)	2.69 (0.62)	3.97**

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

す力はある」(2.60～2.04)が最も低い。

英語群と非英語群の自己評価に有意差があるかt検定をしてみると、7項目中4項目で英語群が有意に高く回答していることがわかる。特にQ43「話す力」(2.60～2.04)には2群間に大きな差が見られ、Q42「得意である」(2.69～2.18)、Q41「書く力」(2.68～2.33)も非英語群と有意な差があった。この3項目は平均値が3以下で自己評価は高くないが、しかし、これらが英語群と非英語群を大きく分ける学習者の意識の違いであることがうかがえる。全体平均にも有意差が見られ($t=3.97$, $df=212$, $p<.01$, $d=0.54$)、効果量は中程度であった。

表4. 英語群と非英語群の動機の強さ

	英語群	非英語群	t 値
47. 英語を学びたいという私の欲求は？	4.27 (0.75)	3.67 (0.91)	5.25**
46. 英語に対する私の興味は？	4.25 (0.67)	3.63 (0.94)	5.45**
53. 英語を勉強することに親が応援してくれる程度は？	4.06 (1.06)	3.69 (0.98)	2.68*
52. 英語を学ぼうとする私の動機の程度は？	3.93 (0.79)	3.48 (0.91)	3.77**
44. コミュニケーションのために英語を学ぶ動機の強さは？	3.93 (1.00)	3.39 (0.91)	4.08**
50. 仕事を得るなどの目的のために英語を勉強する私の動機の強さは？	3.84 (1.00)	3.53 (0.97)	2.34*
45. 英語話者に対する私の態度は？	3.77 (0.87)	3.39 (0.86)	3.20**
49. 英語の先生に対する私の態度は？	3.77 (0.81)	3.59 (0.51)	1.71
48. 英語学習に対する私の態度は？	3.76 (0.87)	3.40 (0.51)	3.35**
51. 英語クラスに対する私の態度は？	3.61 (0.78)	3.39 (0.66)	2.23*
全体平均	3.92 (0.59)	3.52 (0.59)	4.94**

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

表4は動機についての両群の結果である。両群とも平均が3以上で、特に英語専攻生はこれまでの調査項目の中で最も高い回答である。動機の回答が高い上位3項目は両群とも同じで、「学びたいという強さ」(4.27～3.64)、「英語に対する興味」(4.25～3.63)、そして「親の応援」(4.06～3.69)であった。英語群と非英語群の平均には1項目以外はすべて有意差があり、英語群の動機の高さが顕著にみられた。特にQ47「英語を学びたい」、Q46「英語の興味」は非英語群に比べると大きな差があり、高い学習動機を持っていることが認められた。全体平均でも有意差が見られ($t=4.94$, $df=212$, $p<.01$, $d=0.68$)、効果量は中程度であった。英語専攻であることを考えれば、この結果は当然のことであろう。

最後に、不安、不安理由、英語自己評価、及び動機がどのように関係しているかを調べるために、各要因の全体平均を用いて英語群と非英語群別に相関分析を行った。結果を表5に示す。

表5. 英語群と非英語群の不安と関連要因の相関関係

	不安	自己評価	動機	理由
不安	1			
自己評価 (英語群)	-0.280*	1		
(非英語群)	-0.391*	1		
動機 (英語群)	-0.270*	0.515*	1	
(非英語群)	-0.387*	0.389*	1	
理由 (英語群)	0.245*	0.086	0.035	1
(非英語群)	0.362*	0.009	-0.108	1

* $p < .05$

不安は両群ともすべての関連要因と有意な相関がみられたが、 r 値はそれほど高いとは言えない。の中で最も高い値は、非英語群の不安と英語自己評価の負の相関 ($r = -0.391$) である。このことから、不安が高い学生は自己評価が低く、また不安が低い学生は自己評価が高い傾向があると言えよう。英語群では動機と自己評価にもっとも大きい値の正の相関 ($r = 0.515$) がみられ、英語専攻生は動機と英語力の自己評価に強い結びつきがあることがうかがえる。

3.2 性の違いによって不安、不安理由、自己評価、動機に差がみられるか

不安などの要因に性差が見られるかを調べるために、被験者を男女別に再分析した。男子学生は110名、女子学生は107名である。表6に不安、不安理由、自己評価、及び動機についての全体平均と標準偏差を括弧で示す。また、これらの要因の回答に性差があるかどうかについて t 検定を行い、その結果も示している。(各要因のすべての項目結果は、資料を参照のこと)。

表6. 男女別における不安、理由、自己評価、動機

	不安	理由	自己評価	動機
男子学生	2.83 (0.68)	2.77 (0.66)	2.83 (0.61)	3.63 (0.61)
女子学生	2.80 (0.69)	2.82 (0.66)	2.82 (0.61)	3.77 (0.63)
t 値	0.33	0.58	0.11	1.63

資料に示すように、不安の29項目のうち、Q13「ディスカッションに自主的に参加する」($t=2.30^*$)、Q15「質問に自発的に答える」($t=2.01^*$)については女子学生の方が有意に高い回答をし、Q23「テープの後について一人で繰り返す」($t=3.91^{**}$)、Q24「授業中、何度も繰り返しながら英文を覚える」($t=2.95^{**}$)については男子学生が有意に高い回答をした。全体的には大きな差が見られず、全体平均の差も有意ではなかった($t=0.33$, $df=212$, $p>.05$, $d=0.04$)。

理由にはすべての項目で有意差が見られなかった。男女とも同程度の理由を持っていることがうかがえる($t=0.58$, $df=212$, $p>.05$, $d=0.05$)。英語の自己評価についても男子学生と女子学生の回答にすべての項目に有意な差が見られなかった($t=0.11$, $df=212$, $p>.05$, $d=0.02$)。

動機についてはQ46「英語に対する興味」($t=2.07^*$)、Q53「親の応援」($t=2.03^*$)に女子学生に高い回答が見られたが、全体平均では有意な差ではなかった($t=1.63$, $df=212$, $p=.10$, $d=0.21$)。以上の結果から、本研究では男女差が顕著に見られず、Tajima (2002) の結果に近いことが判明した。

不安と関連要因について、各要因の平均をもとに相関分析を男子学生と女子学生別に行った。結果は表7のとおりである。

表7. 不安、自己評価、動機の男女別相関関係

	不安	自己評価	動機	理由
不安 (男子・女子)	1			
自己評価 (男子)	-0.422*	1		
(女子)	-0.336*	1		
動機 (男子)	-0.213*	0.516*	1	
(女子)	-0.283*	0.355*	1	
理由 (男子)	0.257*	0.065	0.093	1
(女子)	0.289*	0.135	0.039	1

* $p<.05$

不安は関連要因とすべて有意な相関が見られたが、 r 値はそれほど高くない。その中でも、特に男子学生は不安と英語自己評価に最も高い負の相関があった($r=-0.422$)。これは、表5に示した専攻に基づく相関結果と比べても高く、男子学生の特徴と言えるだろう。また英語自己評価と動機に最も高い正の相関

($r=0.516$)が見られ、ともに女子学生より高い相関であった。このことから英語に自信がない男子学生は、不安が高くなり動機は低くなる傾向が強いと言える。言い換えれば、男子学生は英語に自信を持てば、不安は低くなり、動機は高くなる可能性が高い。女子学生で最も高い相関は、自己評価と動機($r=0.355$)であった。

以上の結果から、不安やその理由、英語自己評価、動機には顕著な男女差が認められなかったが、男子学生には英語自己評価が不安や動機に大きく影響を与える傾向が強いことがわかった。

3.3 英語学習の不安、不安理由、自己評価、動機は1年後に変化がみられるか

研究課題3について、非英語群の学習者に事後調査を行い、大学1年間の英語授業を通して不安、理由、英語自己評価、動機がどのように変化したかを調べた。欠席、失格、無記名の学生を除き事前、事後調査の両方を受けた学生91名のみを対象とした。表8は事前と事後調査の全体平均および t 値である。(各要因のすべての項目結果は、資料を参照のこと)。

表8. 不安、理由、自己評価、動機の変化

	不安	理由	自己評価	動機
事前	2.95 (0.68)	2.72 (0.64)	2.62 (0.60)	3.47 (0.57)
事後	2.64 (0.63)	2.58 (0.66)	2.72 (0.57)	3.46 (0.56)
t 値	3.90**	1.72	1.59	0.09

** $p<.01$

二学期間の授業を通して最も変化があったのは不安に関する回答で、有意な差が見られたが($t=3.90$, $df=90$, $p<.05$, $\Delta=0.46$)、効果量はやや小さかった。資料に示しているように、最も大きな変化はQ6「皆の前で英語で話す」($t=4.09$ **）、Q7「二人でロールプレイをやる」($t=4.02$ **）、および、Q1「答えを黒板に英語で書く」($t=3.96$ **）であった。英語の産出にかかわる話すことや書くことに対する不安が大きく軽減されていることがわかる。事後調査の不安の結果と前節の英語専攻群の不安の結果を比較してみると、両者に有意な差が見られなかった($t=0.69$, $df=192$, $p>.05$)。やはり1年間の学習体験は不安を大

きく軽減させたと言える。

不安理由では、Q30「恥をかきたくない」($t=2.70^*$)、Q31「皆の前で話すのが嫌だ」($t=4.74^{**}$)が低下した。しかし全体平均では有意差に至らなかった($t=1.72$, $df=90$, $p=.08$)。自己評価では7項目中4項目で有意差が見られ、Q37「あがる」($t=3.50^{**}$)は低下し、Q39「読む力」($t=2.49^{**}$)、Q42「英語は得意」($t=3.94^{**}$)、Q43「話す力」($t=3.17^{**}$)は事後で有意に伸びている。しかし全体平均には差が見られなかった($t=1.59$, $df=90$, $p=.11$)。動機にはすべての項目で有意な差がみられなかった。

この結果は注目に値すると言える。通常、大学に入ると入試がなくなるため、学習者の動機や英語力は低下すると言われるが、本調査を見る限り学習者の意識は維持されている。実際、自己評価は項目の半数以上が有意に伸びている。ただ、これらは教員の指導法、教材などの影響も考えられ、一般化には注意が必要であろう。

3.4 不安を軽減するために学習者はどのようなことを行っているか

最後の研究課題について述べる前に、まず先述の不安29項目以外で英語を勉強するときの心配や不安に関する自由記述の回答を紹介する。29項目以外の不安要因としては、英語群で14件、非英語群の事前調査で15件、事後調査で4件の回答があった。これらの回答を領域ごとにまとめると次のようになった。

(1) 英単語、英文法などの不安(11件):覚えられない;覚え方がわからない;覚えるのが遅い;文法など分からなくなる;書いたり英会話する際、簡単な英文法しか出てこない;単語が読めるか不安;英作文で文法の間違いが気になる

(2) スピーキングに関する不安(4件):口頭で返答がうまくいかない;英語で話すことを求められると文構造が不安;発音が苦手で発表するとき不安;書くことより話すことに不安

(3) リスニングに関する不安(4件):英語を聞き取るのが苦手;全部英語で話されるとわからなくなり頭がついていかない

(4) 英語母語話者とのコミュニケーションの不安(2件):言いたいことが伝わっているか不安;変な文法を使っていないか不安

最も多いのが、語彙、文法の不十分な理解からくる不安で、これらは英語学習の土台となる領域である。本研究の対象者は中学から大学入学までに2,700

語の語彙を学習することになっているが、この語彙数は1969年～1970年の語彙数5,000語(横川, 2004)と比べるとはるかに少なくなっているにもかかわらず、それでも語彙や文法を覚えることに困難を感じている学習者が多いことが分かる。「覚える方法がわからない」という回答がみられることは、今後の指導の課題となろう。これらの自由記述の不安は、後述するように彼らが行っている不安軽減の方法(自由記述)とも関係している。

最後の研究課題である不安軽減の方法については、あらかじめ筆者が不安を軽減すると思われる8項目を明示し、該当するものを複数回答で選ばせた。この質問では「あなたがやっていること」が前提になっており、「希望」ではなくより具体的で現実的な対応を聞いたものである。該当するものがない場合はその他として自由記述を求めた。英語群と非英語群(事前・事後)の結果を表9に示す。

表9. 不安を軽減するためにやっていること

	英語群	非英語群(事前)	非英語群(事後)
資格試験を受ける	50	24	18
先生と仲良くなる	33	22	18
間違いを恐れない	25	29	25
英語を話す友人をつくる	17	5	6
英語圏へ旅行する	16	1	3
ほかの外国語を勉強する	5	10	9
英会話学校へ行く	2	0	1
英語から自分を避ける	0	7	8
その他(自由記述)	11	18	14
無回答	18	30	18

英語群は、「資格試験を受ける」ことを選択した学生が最も多く、これによって不安を軽減しようとする傾向が見られた。これは、英語を専門に勉強していることから自分の英語能力を測る必要性があり、またその能力向上のために資格試験を受験しているのであろう。この英語資格試験のための勉強や本番での受験体験が、英語に対する不安軽減に関係しているのかもしれない。英語群では次に「先生と仲良くなる」が続く。英語群の学生は2年生以上であることもあ

り、先生との親密さが英語学習の不安を軽くしているようだ。また、英語母語話者との友人作りや英語圏旅行によって英語に対する不安を軽減しようとしていることがわかる。

非英語群では、「無回答」を除けば最も多いのが「間違いを恐れない」である。これは事前、事後調査で最も多く、学生が間違えることよりも積極性を優先していることがわかる。次に「資格試験を受ける」「先生と仲良くなる」がほぼ同数である。英語群に比べて「他の外国語を勉強する」ことも多く、他の外国語にチャレンジすることで英語不安を軽減しようとしているようだ。このことは、「英語から自分を避ける」こととも関係し、この回避のストラテジーは非英語群のみにみられた。英語群は全体の回答数が多く、より積極的に不安に対処していることがうかがえる。反対に非英語群では、無回答が多く不安の対応についての意識はあまり高くないようだ。

自由記述での回答は下記のとおりであった。

- (1) 英語の勉強をする、予習する (7件)
- (2) 英語の曲、洋楽を聞く (6件)
- (3) 英語を何回も聞く、英語音声で聞く (3件)
- (4) 表現、単語を覚える、暗記する (3件)
- (5) 辞書を見る、調べて確認する (2件)
- (6) わからないところは先生や友人に質問する (2件)

「英語の曲、洋楽を聞く」ことは、余暇の中で英語に触れる方法だが、それ以外は授業に向けて学習者が自主的に英語学習に取り組んでいることがわかる。学習者は、表現や単語を覚えたり、辞書で確認したり、とにかく勉強(予習)することで不安を軽減しようとしている。このことは、先述した不安に対する自由記述にみられたように、英単語、英文法に対する学習不安とも関係している。注目すべきは、不安が単純に学習を阻害するというネガティブな要因ではなく、不安軽減をするために学習に励むというポジティブな要因にもなっているということである。これについては先行研究では言及がないが、注目に値すべき点だと思われる。

4. 結論および教育的示唆

本研究は、学習者の英語学習不安について、専攻、性差を中心に、理由、動機、英語自己評価の影響を調査し、また不安要因の1年後の変化、および学習者の不安軽減の方法について調べた。結果としては、非英語専攻の学習者は英語専攻の学習者より不安の程度が大きいことがわかったが、不安理由は英語専攻生の方が強かった。不安に影響を与える学習活動の順位は専攻に関係なく同様であった。不安をもたらす最大のものは、スピーキングを一人で、準備なしで、人前で行うという状況である。不安やその他の要因には性差は見られなかったが、男子学生は英語の自己評価と不安や動機に大きな負の関係がみられた。1年間の大学での英語学習を経験した後では、不安は低下し、不安理由、自己評価や動機には有意な差が見られなかった。このことは、受験戦争を終えた入学1年後に、英語学習の動機や英語自己評価が必ずしも低下するわけではないことを示している。実際、不安理由の3項目は有意に低下し、自己評価の4項目は有意に上昇していた。

不安とスピーキングの関係は、英語自己評価の結果からもわかるように「話す力」が最も低い評価であった。不安の理由は両者とも、「間違っただけで恥をかきたくない」ことであり、「クラスメートに英語ができないと思われたくない」、「皆の前で英語を話すことは理屈抜きでいやだ」が続く。しかし、大学英語教育実態調査によると、大学で最も学びたいことは「話すこと」であり、それは68%を占めている(大学英語教育学会授業学委員会編, 2007)。このことからわかるようにスピーキングへの希望は高いにもかかわらず、恥をかきたくない、人前で話したくないという結果は矛盾しているとも言えよう。

スピーキングを促進させる要因の一つとして、「学習者の情意要因である動機や自信が高く、不安が低いこと」が指摘されている(河内, 2010, p. 173)。本調査では不安に比べると英語学習の動機は高く、専攻にかかわらず学びたいという欲求や英語への興味は強いことが示された。自信は英語自己評価と関係し、一朝一夕に向上させることは難しいが、スピーキングに伴う不安を軽減するためにはやはり学習法や指導の工夫が必要である。

たとえば、十分な事前練習、事前のプランニングの活用はスピーキングの流暢さや正確さを高めることが示されているが(Kawauchi, 2004)、このことは学習者の不安を軽減させることにもつながる。授業の中に、さまざまなタスクを

取り入れ、慣れさせることによってタスクの親密性を高めることも一つの方法である。また、タスクの複雑さの加減によって不安の程度を調整することができる。具体的な例として、Maurice (1983) の Repetition practice を応用したタスク (相手を変えて同じスピーチを3回行うが、それぞれ時間を2分、1.5分、1分と減少するタスク) を用いることで、学習者のスピーキングの流暢さに効果があることが検証されている (Kamimoto & Kawachi, 2000)。このタスクは、繰り返しのよって親密性を高め、スピーキングのトピックを工夫することで複雑性も加減できる。

さらに、不安に関する質問項目以外で学習者が感じている不安は、英単語、英文法などの不安が最も多く、「覚えられない」、「覚え方がわからない」といった学習方法の不安がある。このことから、教師は単に内容理解や文法復習だけでなく、より具体的な指導を工夫しなければならないであろう。たとえば、学習ストラテジー (Oxford, 1990) の中の記憶、認知、補償ストラテジーを意識的に使用することの指導や、接辞や語源などの語彙分析の活用、そしてより効果的な辞書の使用法 (たとえば、品詞、活用、例文の読み方) が考えられる。

学習者による不安軽減法としては「資格試験を受けること」が最も多く、授業においても資格試験に関係した指導や関連の科目設置は学習者のニーズに合致していると言える。また、「間違いを恐れない」も多く、指導としては、学生の「間違い」にどのように対応するか今以上に注意を払う必要がある。なぜなら彼らの「間違い」がどのように扱われるかによって、不安が軽減されることもあろうが、反対に不安を高めることにもなりうるからである。「先生と仲良くなる」という回答も多く、教師と学習者の信頼関係も必要であろう。まずは、学習者が間違いを恐れる必要のない親和的なクラスの雰囲気作りがその第一歩となるであろう。また、授業の中で不安を感じた活動を、授業終了後に学生に書かせるなどして確認することも役に立つ。

本研究はいくつかの問題点がみられる。まず、アンケートの項目は先行研究をもとに同様の分析を行ったが、今後はより多くの被験者を対象に因子分析等のより詳しい分析が必要であろう。また、本研究で扱った自己評価や動機の項目は少なく、英語を専攻する新入生や彼らの縦断的調査も行っていない。

最後に重要なことは、不安軽減のために「資格試験を受ける」、「勉強する」が多くみられたように、不安は必ずしもL2学習に悪影響を与えるとは限らないと

いうことである。不安だからもっと勉強し、それによってより学習が進む。そして、より具体的な学習目標をたて、英語習熟度が上がり、そして不安が軽減されるというサイクルができれば望ましいことである。そして教師は不安を上手く活用しながら授業を工夫することが求められる。

注 本論文は2015年全国英語教育学会全国大会において発表したものに加筆修正したものである。

謝 辞

本研究に当たり、データ収集に協力していただいた文学部の矢野英子先生、非常勤講師の郡嶋由美子先生に心よりお礼申し上げます。また、本調査にご協力いただいた、文学部、法学部、商学部の学生の皆様にも感謝申し上げます。

参考文献

- (1) 河内千栄子 (2010) 「スピーキングの習得と指導」 冨田かおる・小栗裕子・河内千栄子 (編) 『リスニングとスピーキング：効果的な指導のための理論と実践』 第3章, 大修館, pp. 160-177.
- (2) 関谷弘毅 (2008) 「スピーキング学習における英語学習観尺度と性格・情緒尺度の開発」 『東京大学大学院教育学研究科紀要』 第48巻, 147-154.
- (3) 大学英語教育学会授業学研究委員会編 (2007) 『高等教育における英語授業の研究』 松柏社
- (4) 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』 第15巻, 2号, 495-506.
- (5) 八島智子 (2004) 『外国語子コミュニケーションの情意と動機：研究と教育の視点』 関西大学出版部
- (6) Andrade, M., & Williams, K. (2009). Foreign language learning anxiety in Japanese EFL university classes: Physical, emotional, expressive, and verbal reactions. *Sophia Junior College Faculty Journal*, 29, 1-24.
- (7) Crookall, D., & Oxford, R. (1991). Dealing with anxiety: Some practical activities for language learners and teacher trainees. In E. K. Horwitz & D. J. Young (eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Upper River, NJ: Prentice-Hall. pp. 141-150.

- (8) Gardner, R. C. (2004). Attitude/Motivation Test Battery: International AMTB Research Project. publishuwo.ca/~gardner/docs/englishamtb.pdf. Retrieved, Dec, 2013.
- (9) Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 2, 125-132.
- (10) Imada, H. (1989). Cross-language comparisons of emotional terms with special reference to the concept of anxiety. *Japanese Psychological Research*, 31, 1, 10-19.
- (11) Kamimoto, T., & Kawauchi, C. (2000). The effects of repetition on EFL oral fluency: A quantitative approach. *Kumamoto Gakuen Daigaku Bungaku Gengogaku Ronshu*, 7(1), 1-24.
- (12) Kawauchi, C. (2004). The roles of pre-task activities and proficiency differences in planning. *JACET Bulletin*, 39, 15-29.
- (13) MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994a). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44, 2, 283-305.
- (14) MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994b). The effects of induced anxiety on three stages of cognitive processing in computerized vocabulary learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 1-15.
- (15) MacIntyre, P., Clement, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82, 545-562.
- (16) Maurice, K. (1983). The fluency workshop. *TESOL Newsletter*, 17(4), 29.
- (17) Oxford, R. (1990). *Language learning strategies*. New York: Newbury House Publishers.
- (18) Tajima, M. (2002). Motivation, attitude and anxieties toward learning English as a foreign language: A survey of Japanese university students in Tokyo. *Gengo no Sekai*, 20(1), 115-155.
- (19) Watanabe, M. (2013). Willingness to communicate and Japanese high school English learners. *JALT Journal*, 35(2), 153-172.
- (21) Yashima, T., Senuk-Nishide, L., & Shimizu, K. (2004). The influence of attitudes and affect on willingness to communicate and second language

communication. *Language Learning*, 54, 119-152.

- (22) Young, D. (1986). The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings. *Foreign Language Annals*, 19(5), 439-445.
- (23) Young, D. (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*, 23(6), 539-533.
- (24) Young, D. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal*, 75(4), 426-437.

資料

	女子	男子	<i>t</i> 値	事前	事後	<i>t</i> 値
1. 答えを黒板に英語で書く	3.05 (1.22)	2.83 (1.26)	1.29	3.23 (1.29)	2.62 (1.26)	3.96**
2. 授業中、教科書の英作文を書く	2.64 (1.24)	2.49 (1.08)	0.99	2.78 (1.11)	2.70 (1.24)	0.52
3. 授業中、何度も英文を書いて覚える	2.52 (1.11)	2.45 (1.04)	1.37	2.45 (0.99)	2.30 (1.02)	1.25
4. 二人一組になって、短い英会話を考えて作る	2.63 (1.16)	2.72 (1.21)	0.57	2.78 (1.13)	2.28 (0.97)	3.46**
5. 英語による質問を聞いてその答えを英語で書く	3.19 (1.14)	2.97 (1.15)	1.37	3.42 (1.12)	3.03 (1.16)	2.55*
6. 授業中、皆の前で英語で話す	3.95 (1.05)	3.86 (1.12)	0.59	4.09 (0.93)	3.57 (1.14)	4.09**
7. 二人でロールプレイ(役割練習)をやる	2.77 (1.12)	2.79 (1.17)	0.15	2.88 (1.11)	2.34 (0.96)	4.02**
8. 口頭練習後で、英語で発表する	3.18 (1.12)	3.15 (1.25)	0.18	3.22 (1.24)	2.81 (1.08)	2.82**
9. 二人のロールプレイをみんなの前でする	3.60 (1.09)	3.51 (1.22)	0.53	3.70 (1.05)	3.19 (1.02)	3.71**
10. 突然英語で発言するように指名される	3.88 (1.08)	3.77 (1.11)	0.70	4.02 (0.94)	3.57 (1.15)	3.28**
11. 準備してきた英会話を全員の前で発表する	3.35 (1.20)	3.35 (1.20)	0.00	3.45 (1.16)	3.09 (1.10)	2.49*
12. 与えられた役割を、自発的に皆の前で演じる	3.75 (1.04)	3.60 (0.98)	1.06	3.79 (0.96)	3.45 (0.93)	2.69**
13. ディスカッションに自主的に参加する	3.51 (1.04)	3.19 (1.01)	2.30*	3.42 (1.01)	3.16 (1.00)	1.83

14. 二人一組で作った英会話を皆の前で発表する	3.15 (1.19)	3.18 (1.24)	0.20	3.34 (1.12)	2.99 (0.98)	3.03**
15. 質問に指名されるのではなく自発的に答える	3.42 (1.07)	3.14 (0.99)	2.01*	3.32 (0.94)	3.03 (1.05)	2.22*
16. 授業中、英文を黙読する	1.86 (1.00)	2.00 (1.11)	0.97	2.02 (1.14)	1.85 (1.08)	0.95
17. 授業中、英文を全員で音読する	1.76 (1.01)	1.98 (1.14)	1.53	1.87 (1.11)	1.63 (0.90)	1.81
18. みんなの前で、一人で音読する	3.07 (1.21)	3.15 (1.28)	0.47	3.15 (1.22)	2.84 (1.24)	2.03*
19. 二人一組になって音読する	2.21 (1.11)	2.22 (1.10)	0.09	2.29 (1.23)	2.02 (0.99)	1.88
20. 授業中、何度も読んで覚える	1.99 (1.07)	2.14 (0.99)	1.10	2.19 (1.04)	2.05 (0.94)	1.00
21. 教師のあとについて、全員で繰り返す	1.62 (0.91)	1.83 (0.97)	1.69	1.69 (0.92)	1.63 (0.83)	0.53
22. みんなの前で一人だけ繰り返す	2.99 (1.24)	3.20 (1.25)	1.23	3.19 (1.18)	2.79 (1.18)	2.92**
23. テープの後について一人で何度も繰り返す	2.29 (1.20)	2.90 (1.11)	3.91**	2.85 (1.11)	2.58 (1.09)	1.95
24. 授業中、何度も繰り返しながら英文を覚える	2.00 (1.05)	2.42 (0.98)	2.95**	2.37 (0.99)	2.25 (0.96)	0.91
25. 外国人の英語教師に日本語で質問する	2.11 (1.26)	2.39 (1.14)	1.74	2.27 (1.18)	2.11 (1.04)	1.03
26. 外国人の英語教師に英語で質問する	3.39 (1.18)	3.11 (1.18)	1.74	3.51 (1.07)	3.29 (1.16)	1.67
27. 日本人の英語教師に日本語で質問する	1.68 (0.97)	1.87 (1.01)	1.40	1.79 (1.02)	1.77 (0.96)	0.13
28. 日本人の英語教師に英語で質問する	3.12 (1.16)	2.97 (1.11)	0.96	3.33 (1.07)	2.85 (1.05)	3.76**
29. 二人一組になってお互いに英語で質問しあう	2.76 (1.20)	2.82 (1.06)	0.39	3.00 (1.05)	2.70 (1.03)	2.11*
不安 全体平均	2.80 (0.69)	2.83 (0.68)	0.33	2.95 (0.68)	2.64 (0.63)	3.90**

30. 間違ったり変なことを言っただけを恥をかきたくない	3.74 (0.88)	3.58 (1.09)	1.20	3.63 (1.02)	3.31 (1.18)	2.70**
31. 皆の前で英語を話すのは理屈抜きでいやだ	3.10 (1.15)	3.12 (1.11)	0.09	3.35 (1.01)	2.76 (1.14)	4.74**
32. 先生に英語ができないと思われたくない	2.87 (1.07)	2.73 (1.12)	0.88	2.66 (1.08)	2.58 (1.07)	0.61
33. クラスメートに英語ができないと思われたくない	3.00 (1.00)	2.97 (1.16)	0.17	2.84 (1.06)	2.61 (1.03)	1.78
34. クラスメートにできないと思われるとプライドが傷つく	2.56 (1.06)	2.51 (0.99)	0.34	2.38 (0.98)	2.42 (1.03)	0.20
35. 先生にできないと思われるとプライドが傷つく	2.42 (0.93)	2.31 (0.95)	0.83	2.21 (0.89)	2.23 (0.88)	0.14
36. 英語は得意なので、不安は感じない	2.06 (0.94)	2.16 (1.01)	0.73	1.93 (0.91)	2.15 (0.86)	2.20*
不安理由 全体平均	2.82 (0.66)	2.77 (0.66)	0.58	2.72 (0.64)	2.58 (0.66)	1.72
37. 英語で答える時あがって、うまく答えられない	3.54 (1.03)	3.42 (1.08)	0.54	3.48 (1.02)	3.01 (1.05)	3.50**
38. もう少し英語を勉強すれば英語ができるはず	3.62 (1.05)	3.55 (1.05)	0.50	3.29 (0.98)	3.38 (1.11)	0.74
39. 私は英語を読む力はある	2.90 (1.06)	2.85 (0.95)	0.30	2.75 (0.99)	2.99 (1.02)	2.49*
40 私は英語を聞く力はある	2.64 (0.96)	2.62 (0.95)	0.10	2.43 (0.89)	2.42 (0.93)	0.10
41 私は英語を書く力はある	2.49 (1.00)	2.50 (0.92)	0.10	2.30 (0.97)	2.42 (0.81)	1.31
42 私は英語は得意である	2.39 (0.99)	2.45 (1.03)	0.45	2.12 (0.97)	2.52 (0.93)	3.94**
43 私は英語を話す力はある	2.19 (0.85)	2.43 (1.00)	1.83	1.97 (0.87)	2.30 (0.94)	3.17**
自己評価 全体平均	2.82 (0.61)	2.83 (0.61)	0.11	2.62 (0.60)	2.72 (0.57)	1.59
44 英語を学ぶ動機の強さは？	3.72 (0.98)	3.59 (0.98)	1.15	3.30 (0.88)	3.30 (0.93)	0
45 英語話者に対する私の態度は？	3.55 (0.96)	3.59 (0.81)	0.28	3.35 (0.83)	3.44 (0.79)	0.90
46 英語に対する私の興味は？	4.05 (0.81)	3.80 (0.93)	2.07*	3.51 (0.90)	3.57 (0.89)	0.78
47 英語を学びたいという私の欲求は？	4.04 (0.83)	0.86 (0.93)	1.44	3.59 (0.90)	3.57 (1.00)	0.25

48 英語学習に対する私の態度は？	3.62 (0.77)	3.52 (0.83)	0.87	3.40 (0.69)	3.38 (0.74)	0.11
49 英語の先生に対する私の態度は？	3.71 (0.75)	3.64 (0.77)	0.68	3.59 (0.71)	3.64 (0.70)	0.50
50 仕事を得る目的のために英語を勉強する動機？	3.71 (1.03)	3.63 (0.97)	0.59	3.48 (0.98)	3.54 (0.92)	0.48
51 英語クラスに対する私の態度は？	3.55 (0.69)	3.44 (0.75)	1.33	3.38 (0.64)	3.28 (0.70)	1.17
52 英語を学ぼうとする私の動機の程度は？	3.78 (0.81)	3.60 (0.94)	1.43	3.42 (0.87)	3.35 (0.73)	0.74
53 英語の勉強に親が応援してくれる程度は？	4.01 (1.01)	3.72 (1.03)	2.03*	3.63 (0.96)	3.53 (0.91)	1.06
動機 全体平均	3.77 (0.63)	3.63 (0.61)	1.63	3.47 (0.57)	3.46 (0.56)	0.09

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