

## Reading Anxiety と英語習熟度の関連性に関する一考察

佐々木 友美\*・上田 敦子\*

(2022年2月1日 受理)

### Foreign Language Reading Anxiety and Proficiency Levels in Japanese EFL Context

Tomomi SASAKI\* and Atsuko UEDA\*

(Received February 1, 2022)

#### Abstract

In this study, the authors investigated the relationship between foreign language (FL) reading anxiety and proficiency levels in English among Japanese college EFL students studying at a national university. Studies have shown that anxieties related to FL learning, such as FL classroom anxiety and FL reading anxiety, could negatively influence the learners' learning (e.g., Sellers, 2000; Young, 1999). Past studies have also shown that learners' proficiency levels could be one factor that explains the reading anxiety. For example, Saito *et al.* (1999), Sellers (2000), Shi and Liu (2006), Zhao, Guo and Dynia, (2013) have shown learners' performance in reading tests and reading anxiety have negative correlations. The authors conducted a questionnaire that consists of questions taken from FLRAS (Saito, *et al.*, 1999) with 135 Japanese college students. The results showed, however, that proficiency level might not be the major factor that could explain the reading anxiety students have. In some questions, students in higher levels showed higher anxiety than the students in lower proficiency levels. This implies that the reading anxiety could be a complicated construct that may be affected by various factors, including students' learning experiences. There could be factors that cannot be explained by simple statistics observed from FLRAS and qualitative analysis needs to be conducted to further investigate the factors that could be associated with students' reading anxiety.

Keywords: foreign language reading anxiety, pleasure reading, extensive reading, FLRAS, proficiency levels

---

\* 茨城大学全学教育機構

## 1. はじめに

著者らは、所属大学で担当している統一カリキュラムの英語科目において、Pleasure Reading としての「多読」を導入している。多読とは、「目標言語のまま、頭のなかで逐一訳すことなく」「なるべく簡単で、自分の好きなものを」「ある程度のスピードをつけてサクサクと」「多少の不明な箇所があったとしても飛ばしながら」「多くの量を」読んでいく活動である。この活動によって、モチベーションが上がり、「勉強」としてだけではなく、楽しみながら英語に向かい合うことができるようになる学生が非常に多いということを過去の経験から強く感じてきている。同時に、それを単に「教師としての経験則」としてしまうのは残念なことであるとも感じてきた。そのため、多読活動の導入と並行して、どのような角度から切り込むことで多読活動の効果を立証しつまびらかにすることができるのかを検討してきた。この試行錯誤のなか、2018年頃から「学習不安」、「読解不安」という要素に着目するようになった。著者らは現在、多読活動の本格的導入とそれに伴う「英語読解に対する不安感（以降 Reading anxiety と表記する）」の変化・影響を探求すべく研究を進めている。その本格的な研究の事前準備として、佐々木・上田（2019）においては、学習開始初期の学生の抱えている Reading anxiety をあきらかにするために FLRAS（Foreign Language Reading Anxiety Scale）という読解不安感の測定基準を用いて調査研究を行った。本稿では、2021年度前学期に対象学生を拡大して行った FLRAS の結果から、Reading anxiety における習熟度による差異、その差異の特徴から読み取れる要因の2点について調査した。過去の調査結果とも比較しつつ、以下に詳しく述べていくこととする。

## 2. 背景と先行研究

### 2.1. これまでの研究

著者らは佐々木・上田（2019）において、担当学生を対象に、「外国語授業に対する不安」および「英語読解に対する不安感（Reading anxiety）」に関する調査を実施した。この研究においては、同一レベルに配置された大学1年次生（全学部）を対象に、学生の抱えている Reading anxiety に隠れている要因を確認すべく、FLRAS を用いた調査・分析を行った。その考察の中で、「多読」または“Pleasure Reading”を含む活動はこれらの不安要素を軽減する方法として有効であろうという提案をした。佐々木・上田（2021）では、「多読」活動を統一カリキュラムの中で実践するための具体的な課題と工夫について報告した。本稿における調査は、2019年の調査の延長、且つ、拡大版という位置づけとなる。また、授業内において実施される多読活動の効果・影響を探るための調査の事前調査でもある。2021年に著者らは習熟度及び学年の異なる複数のクラスを担当することとなったため、2019年の調査とは別の視点での分析も可能となった。この習熟度の違いや学習経験の違いは学生たちの Reading anxiety にどのように現れているのか、それが本調査の大きな問いである。

### 2.2. 先行研究

外国語学習における学習者の不安感に関する研究が広く実施されるようになったのは、授業内での不安感（Foreign Language Classroom Anxiety）に着目した Horwitz ら（1986）の研究がきっかけとなっている。彼らは学習者の不安感を測定する尺度として、「コミュニケーション不安」「テスト不

安」「否定的評価不安」などの要素を測る項目を含む FLCAS (Foreign Language Classroom Anxiety Scale) を作成し、それ以来、この尺度を用いて学生の不安感をより明らかにしようという研究が進んできた。不安感の研究は単に授業内だけでなく、話すこと、そして読むことなどの細かな個別の活動にも視点があてられるようになったが、当初は主に「話す技能」を中心とした発話行動に対する不安の研究が多く (Horwitz, 2001)、「読む技能」に関する研究は少なかった。

当初あまり行われていなかった「読む技能」についての研究が広まったきっかけとなったのは、Saito *et al.* (1999) の Reading に特化した質問尺度である FLRAS (Foreign Language Reading Anxiety Scale) の開発である。Saito らは、読解においても、馴染みのない表記方法、語彙や文法、そして違和感のある文化的背景などに会った際に学習者は不安感を抱えると考えた。FL Classroom anxiety と FL Reading anxiety には共通する点が多く、これらは同一のものを測定しているのではないかという疑問が持たれ、実際に、FLCAS と FLRAS には強い相関は見られるものの、これらはあくまで別の要素を測定しているのもであると Saito らは結論づけている。この結論については、複数の研究者が引き続き調査を行っており、それらの結果からも支持されている (Zhao *et al.*, 2013; KuruGonen, 2005; Wu, 2011 など)。

過去の先行研究からは、読解力テストにおける結果と Reading anxiety は負の相関を示している、つまり、「習熟度が低いほど学習不安は高い」ことが確認されている (Saito *et al.*, 1999; Sellers, 2000; Shi and Liu, 2006; Zhao *et al.*, 2013)。それは感覚的には自然な結果なようにも思われるが、果たして本当にそのとおりだろうか。実際に、最近の Reading anxiety の研究からは、習熟度レベルの下位、中位、上位の学生を対象にした調査において、下位と上位の学生が Reading anxiety の特定の要素において中位の学生よりも有意に高い不安度が観測されるなど、習熟度との関連においても必ずしも先行研究の予測通りにはいかないケースがみられる (Zhou, 2017)。本研究の結果において後述するが、今回の調査においても、先行研究とは異なる不安度の測定パターンは複数の項目においてみられている。

Saito *et al.* (1999) はまた、学習者の Reading anxiety は細かなつまづきや事柄が絡み合って形成されていくことを指摘しており、この部分に関してさらなる究明が必要であるとも述べている。一方で、Zhao *et al.* (2013) の、中国語を学習している英語話者を対象とした調査においては、英語と中国語の表記方法が大きく違うことと文化的背景が違うことが二大不安要素であり、他の不安要因については説明がつかないと結論づけている。これからの Reading anxiety を含む外国語学習不安に関する研究では、量的な調査から得られる視点のみならず、学習者の背景や学習経験などの、付随するデータをより細かに分析し、質的な研究とも関連付けて行うことへの重要性が示唆されている。

### 2.3. 本研究の目的と Research questions

本研究では、大学生の Reading anxiety の特徴と習熟度レベルとの関連性を把握するために、FLRAS を用いて、その結果の統計的分析をもとに考察する。Research questions は以下の通りである。

- 1) Reading anxiety における学生の不安要素に習熟度のレベルによる差異が存在するのか。
- 2) レベル間の差異が存在する場合、それらの不安要素の特徴・要因は何なのか。

### 3. 調査手法

#### 3.1. 調査対象者

本研究における調査対象は、2021年度前学期に茨城大学において統一カリキュラムの英語授業を受講していた学生のうち、著者ら2名が担当したクラスの受講学生（1年次生111名、2年次生24名）である。以下に簡単に説明する。

1年次生対象者：1年次生は入学時に、センター試験または本学実施のプレイスメント・テストいずれかのスコアによって、大きく3つの習熟度に分けられる。いわゆる初級レベルにあたるコースを Integrated English I (以下 IE I)、初中級レベルにあたるコースを Integrated English II (以下 IE II)、中級レベルにあたるコースを Integrated English III として分類し、その3つのレベルに分けられた後に、各担当教員のクラスにランダム配置される。1年次生対象のクラスのうち、著者らが担当したのは、IE I と IE II のクラスである。全5学部、教育学部、農学部、理学部、工学部、人文社会科学部の学生が受講している。この中では、IE II が最も大きなボリュームゾーンとなっており、例年、全1年次生約1500名のうち約3分の2にあたる1000～1100名程度が受講している。一方でIE Iは、例年、約200～300名が受講しており、IE II と比較すると受講生は少ないものの、これらの2レベルを受講している学生を合計すると、全体の8割超を占める。授業は週2回、全30回である。

2年次生対象者：1年次後学期に受験する The TOEIC Test<sup>®</sup>のスコアによってクラス分けが実施される。2年次生は、スコアに応じて4つに分けられ、それぞれ Advanced English I、Advanced English II、Advanced English IIIA、Advanced English IIIC の4レベルに配置される。本調査の対象となったのは、1年次後期の The TOEIC Test<sup>®</sup>において、550点以上を取得し、いわゆる上級レベルにあたる Advanced English IIIC (以下 AE IIIC) のクラスに配置された学生のうち、農学部所属の24名である。授業は週1回、全15回である。

上記の受講生のうち、本調査にて使用したアンケート実施の際に出席していた学生135名のうち、回答に不備のなかった133名分を分析の対象とした。詳細な内訳は表1～表4に示してある通りである。

表1 調査対象者内訳（レベル別）

Frequencies of Class			
Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
IE I	51	38.3 %	38.3 %
IE II	58	43.6 %	82.0 %
AE IIIC	24	18.0 %	100.0 %

表2 調査対象者内訳（学部別）

Frequencies of Dept.			
Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
Education	19	14.3 %	14.3 %
Agriculture	35	26.3 %	40.6 %
Science	37	27.8 %	68.4 %
Engineering	27	20.3 %	88.7 %
Humanities	15	11.3 %	100.0 %

表3 調査対象者内訳（性別）

Frequencies of Sex			
Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
Male	85	63.9 %	63.9 %
Female	47	35.3 %	99.2 %
No Answer	1	0.8 %	100.0 %

表4 調査対象者内訳（年齢別）

Frequencies of Age			
Levels	Counts	% of Total	Cumulative %
18-19	128	96.2 %	96.2 %
20-21	5	3.8 %	100.0 %

### 3.2. アンケート

本研究では、Saito *et al.* (1999) の作成した Foreign Language Reading Anxiety Scale (FLRAS) を基に佐々木・上田 (2019) で作成した FLRAS の日本語版を使用した。同論文でも触れているとおり、先行研究において既に日本語で実施された調査が存在する場合は、その中で使用されている日本語訳の設問を使用し (Kimura, 2008; タンヤラット, 2016)、適切な日本語訳が存在しないと思われる設問については、著者1が設問を和訳、その和訳を著者2が英訳とつぎ合わせ、設問の意図に大きな齟齬がないかを確認し、修正をかける形で作成した。アンケートは、背景情報に関する設問（性別、年齢、所属学部など）5問、Reading anxiety に関する設問20問の計25問で成り立っており、Reading anxiety に関する設問20問は、「強く同意する（5）」から「全く同意しない（1）」までの5段階の Likert-scale で回答する形になっている。1年次生においては第2回目、2年次生においては第6回目、それぞれ Pleasure Reading 導入に関する説明が行われる直前に実施された。学生は、授業実施時間内にオンライン上で上記の設問に回答した。本調査は無記名式で実施された。また、実施にあたり、分析結果は必要に応じて匿名化されたうえで統計的に分析されること、分析結果が研究等に利用される可能性があること、回答の内容や有無が成績には影響しないこと等をアンケート開始前に文書で伝え、了承する者のみ回答するよう指示した。（詳細は Appendix を参照のこと）

### 3.3. 分析

統計的分析を行うにあたり、まずは以下の処理を行った。設問群の中に、測定の向きが逆になっている逆転項目がいくつか存在するため、それらの項目の点数を他項目と同様に分析できるよう、最初に数値変換を行った。数値変換を行ったのは、設問「12」「13」「14」「18」の4項目である。数値変換終了後、アンケートの内部一貫性（信頼性）を確認するため、実施アンケートに対し、項目分析（ $\alpha$ 係数）を実施した。 $\alpha$ 係数は0.713となり、オリジナルの Saito. *et al.* に比較すると低いものの、アンケートの信頼性について大きな問題はないことが確認された。

その後、本調査では以下の分析を行った。各設問の平均値と最頻値等を含む記述式統計を中心に、受講者全体が英語の授業開始時に抱えている読解や外国語学習に関連する Anxiety の種類を確認。その後、1) One-way ANOVA における総合点、平均値、項目別でのレベル間差異の確認、2) 有意差の見られた項目における、レベル間での差異に関する要因の検討、を行った。以下に各分析手法について説明する。

1) 不安に関連する要素に、習熟度のレベルによって差異があるのかを、One-way ANOVA を用いて確認した。従属変数に設定したのは、FLRAS の総合点（全項目を合計したもの）と平均値（全項

目の平均を取ったもの)の2種類のスコアと、FLRASの設問項目1~20である。そのうえで、習熟度レベル(クラス)をグループ変数に設定してOne-way ANOVAを実施した。One-way ANOVA実施にあたっては、「各グループの分散が等しいと想定しない」形でのウェルチの検定を実施、有意差が確認された場合にはGames-Howell法による多重検定を事後検定として行った。統計処理は、*jamovi 1.6.23 (solid)*を用いて行われた。

2) 1)の結果としてレベル間での有意差が確認された項目において、各レベルにおける不安要素の特徴を把握すべく、レベル間の差異がどのような要因に基づいて発生しているのか、何かしらの特徴が見られるのかを検討した。

#### 4. 結果

##### 4.1. 受講者の抱える Foreign Language Reading Anxiety の概要

以下に、FLRASの総合点、全項目の平均値、各設問の平均値、最頻値等を含む記述式統計を中心に、受講者が英語の授業開始時に抱えているReading anxietyを受講者全体(表5)とレベル別(表6)に分けて示す。

表5 FLRAS 項目別記述統計(全レベル)

Descriptives																						
	FLRAS Total Score	FLRAS Mean Score	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	Q19	Q20
Mean	65.5	3.27	3.61	3.45	3.44	3.34	3.38	3.62	3.21	2.88	2.84	3.06	2.87	2.96	3.47	3.02	2.90	3.53	3.51	4.35	3.08	2.97
Mode	65.0*	3.25*	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	2.00	2.00	2.00	2.00	3.00	4.00	4.00	3.00	4.00	4.00	5.00	3.00	3.00
Standard deviation	8.69	0.433	1.06	1.04	1.09	1.24	1.19	1.01	1.28	1.14	1.19	1.16	1.09	1.06	1.08	1.07	1.10	1.15	1.25	0.729	0.974	1.01

\* More than one mode exists, only the first is reported

受講者全体のデータにおいて平均値が3.0以上の項目を見ると、Q1, Q2, Q3, Q4, Q5, Q6, Q7, Q10, Q13, Q14, Q16, Q17, Q18, Q19となる。特に不安度が高いのは、Q18の「英語の読解力」への満足に関する項目である。この項目は、佐々木・上田(2019)でも非常に高い数値が観測されており、学生が自らの読解力を否定的に評価している様子がうかがえる。その次に高いのは、Q1, Q6の「文章のきちんとした理解」と「知らない文法」に関連する項目。続いてQ16, 17の「話す力」や「音読」と関連する項目であった。その他にQ2, Q3, Q4, Q5に関連する不安度も高く、それらの項目からは「英語そのものに対する恐怖心」がうかがえる。(詳細は表5を参照のこと)

表6 FLRAS 項目別記述統計（レベル別）

Group Descriptives					
	Class	N	Mean	SD	SE
FLRAS Total Score	IE I	51	67.22	9.157	1.2823
	IE II	58	64.60	8.269	1.0858
	AE III C	24	63.83	8.386	1.7117
FLRAS Mean Score	IE I	51	3.36	0.458	0.0641
	IE II	58	3.23	0.413	0.0543
	AE III C	24	3.20	0.414	0.0845
Q1.	IE I	51	4.02	0.860	0.1204
	IE II	58	3.72	0.833	0.1094
	AE III C	24	2.46	1.179	0.2406
Q2	IE I	51	3.75	0.997	0.1396
	IE II	58	3.48	0.922	0.1211
	AE III C	24	2.75	1.113	0.2272
Q3	IE I	51	3.57	1.204	0.1686
	IE II	58	3.53	0.922	0.1210
	AE III C	24	2.96	1.122	0.2290
Q4	IE I	51	3.35	1.339	0.1875
	IE II	58	3.22	1.060	0.1392
	AE III C	24	3.58	1.442	0.2944
Q5	IE I	51	3.47	1.189	0.1665
	IE II	58	3.41	1.170	0.1537
	AE III C	24	3.13	1.262	0.2576
Q6	IE I	51	3.76	0.951	0.1331
	IE II	58	3.66	0.983	0.1291
	AE III C	24	3.21	1.103	0.2251
Q7	IE I	51	3.06	1.406	0.1969
	IE II	58	3.24	1.247	0.1637
	AE III C	24	3.46	1.062	0.2169
Q8	IE I	51	2.65	1.128	0.1580
	IE II	58	2.86	1.083	0.1422
	AE III C	24	3.42	1.176	0.2401
Q9	IE I	51	2.76	1.176	0.1647
	IE II	58	2.52	1.096	0.1439
	AE III C	23	3.83	0.937	0.1953
Q10	IE I	51	3.16	1.155	0.1618
	IE II	58	2.69	1.096	0.1439
	AE III C	24	3.75	0.989	0.2019
Q11	IE I	51	2.78	1.064	0.1490
	IE II	58	2.60	1.008	0.1323
	AE III C	24	3.71	0.955	0.1949
Q12	IE I	51	3.45	0.986	0.1381
	IE II	58	2.66	0.983	0.1291
	AE III C	24	2.67	1.049	0.2142
Q13	IE I	51	3.63	1.076	0.1507
	IE II	58	3.50	0.941	0.1236
	AE III C	24	3.04	1.334	0.2724
Q14	IE I	51	3.24	1.142	0.1599
	IE II	58	2.83	0.861	0.1131
	AE III C	24	3.00	1.285	0.2624
Q15	IE I	51	2.86	1.200	0.1681
	IE II	58	2.62	0.914	0.1201
	AE III C	24	3.67	0.963	0.1966
Q16	IE I	51	3.80	0.960	0.1344
	IE II	58	3.95	0.867	0.1138
	AE III C	24	1.96	0.751	0.1532
Q17	IE I	51	3.63	1.264	0.1770
	IE II	58	3.78	1.044	0.1370
	AE III C	24	2.63	1.345	0.2746
Q18	IE I	51	4.45	0.783	0.1096
	IE II	58	4.29	0.649	0.0852
	AE III C	24	4.25	0.794	0.1621
Q19	IE I	51	3.06	0.988	0.1384
	IE II	58	3.03	0.898	0.1179
	AE III C	24	3.21	1.141	0.2330
Q20	IE I	51	2.76	0.862	0.1207
	IE II	58	3.00	1.060	0.1391
	AE III C	24	3.33	1.129	0.2305

## 4.2. FL Reading anxiety におけるレベル間差異

不安に関連する要素における習熟度レベルによる差異の有無を One-way ANOVA を用いて確認した。表7は、FLRAS の総合点（全項目を合計したもの）と平均値（全項目の平均を取ったもの）の2種類のスコアと、FLRAS の設問項目1~20を従属変数とし、習熟度レベル（クラス）をグループ変数に設定した One-way ANOVA の実施結果である。FLRAS の総合点（FLRAS Total Score）と平均値（FLRAS Mean Score）においては、それぞれ p 値が 0.196（総合点）、0.206（平均値）となっており、レベル間の有意差は認められなかった。一方で、項目別にみた場合、全 20 の設問のうち、Q1, Q2, Q8, Q9, Q10, Q11, Q12, Q15, Q16, Q17 の 10 項目においてレベル間での有意差が確認された（ $p < 0.05$ ）。（詳細は表7を参照のこと）

表7 FLRAS（全体・項目別）における差異（One-way ANOVA）

One-Way ANOVA (Welch's)				
	F	df1	df2	p
FLRAS Total Score	1.670	2	63.2	0.196
FLRAS Mean Score	1.621	2	63.5	0.206
Q1.	16.647	2	57.2	< .001
Q2	6.887	2	59.7	0.002
Q3	2.763	2	59.8	0.071
Q4	0.640	2	57.9	0.531
Q5	0.651	2	61.5	0.525
Q6	2.259	2	60.4	0.113
Q7	0.921	2	67.6	0.403
Q8	3.550	2	61.5	0.035
Q9	14.957	2	64.8	< .001
Q10	9.206	2	65.7	< .001
Q11	11.298	2	64.5	< .001
Q12	9.934	2	61.6	< .001
Q13	1.751	2	57.3	0.183
Q14	2.151	2	56.5	0.126
Q15	10.224	2	62.8	< .001
Q16	59.760	2	67.1	< .001
Q17	7.022	2	58.8	0.002
Q18	0.808	2	59.7	0.450
Q19	0.221	2	58.9	0.802
Q20	2.566	2	59.8	0.085

これらの10項目について、具体的にどのレベルの間に有意差が存在するかを Games-Howell 法を用いた事後検定により確認した。有意差の確認された項目は大きく4つに分けられた。A) IE I & II vs AE III C : IE I と IE II 間には有意差はないが、両レベルと AE III C の間に有意差が見られるもの。B) IE I vs AE III C : IE I と AE III C には有意差が見られるが、IE I と IE II の間と IE II と AE III C の間には有意差が見られないもの。C) IE II vs AE III C : IE II と AE III C の間には有意差が見られるが、IE I と IE II、IE I と AE III C の間には有意差が見られないもの。D) IE I vs IE II & AE III C : IE I と



IE II, IE I と AE III C の間には有意差が見られるが、IE II と AE III C の間には有意差が見られないもの。以上の4種類である。有意差の確認された10項目のうち、Aにあてはまるものは、Q1, Q2, Q9, Q11, Q15, Q16, Q17の7項目で、ほとんどがこのパターンにあてはまった。

しかしながら、過去の先行研究 (Samimy and Tabuse, 1999; Aida, 1994 など) から推測される「習熟度低>習熟度高」という不安度予測とは逆のパターン、つまり、習熟度の高いレベルの学生の方が大きな不安を持っている様子がQ9, Q11, Q15の3項目において観測された。パターンBにあてはまるものは、Q8の1項目であったが、これも同様に習熟度の高いレベルの学生の方がより大きな不安を持っているケースであった。パターンCにあてはまるのはQ10。パターンDにあてはまるのはQ12のそれぞれ1項目であった。すべての項目に関し、 $p$  値 $<0.05$ のものを有意差ありとした。以下に詳細を示す。また、各項目の統計データについては、表8～表17を参照のこと。

Q1：読んでいる英語の文章をきちんと理解できているかどうかかわからないと不安になる。

IE I と AE III C、IE II と AE III C の間に有意差が確認された (パターンA)。IE I と AE III C の間の平均値には1.56 (IE I > AE III C) の差が存在し、IE II と AE III C の間には1.27 (IE II > AE III C) の差が存在し、それぞれ  $p$  値 $<0.001$  で有意と判断された。(表8)

Q2：英語を読んでいて、単語の意味はわかっているけど書き手や作者が言いたいことがわからないことがよくある。

IE I と AE III C、IE II と AE III C の間に有意差が確認された (パターンA)。IE I と AE III C の間には0.995 (IE I > AE III C)、IE II と AE III C の間には0.733 (IE II > AE III C) の差が存在し、それぞれ  $p$  値 $<0.05$  で有意と判断された。(表9)

Q8：英語を読んでいて、発音がわからない単語が出てくるとどうも落ち着かない。

IE I と AE III C の間に有意差が確認されたが、IE II と AE III C の間には有意差は確認されなかった (パターンB)。IE I と AE III C の間には0.770 (AE III C > IE I) の差が存在し、 $p$  値 $<0.05$  で有意と判断された。この項目においては、従来推測される anxiety の観測パターン、つまり、Q1, Q2 で見られたような「習熟度が上がるほど Anxiety level が下がる」という傾向とは逆に、上級レベルである AE III C における Reading anxiety が IE I よりも有意に高く観測された。(表10)

Q9：英語の文章を読む際に、よく一語ずつ訳してしまう。

IE I と AE III C、IE II と AE III C の間に有意差が確認された (パターンA)。IE I と AE III C の間には1.06 (AE III C > IE I) の差が存在し、IE II と AE III C の間には1.31 (AE III C > IE II) の差が存在し、それぞれ  $p$  値 $<0.001$  で有意と判断された。この項目においては、Q8と同様に、上級レベルである AE III C における Reading anxiety が IE I, IE II よりも有意に高く観測された。(表11)

Q10：知らない文字・表記を見ると、読んでいた内容について思い出せなくなる。

IE II と AE III C の間に有意差が確認されたが、IE I と AE III C の間には有意差は確認されなかった (パターンC)。IE II と AE III C の間には1.06 (AE III C > IE II) の差が存在し、 $p$  値 $<0.001$  で有意と判断された。この項目においても、Q8, Q9同様に、上級レベルである AE III C における Reading anxiety が IE II よりも有意に高く観測された。(表12)

Q11：英語の文章を読むため、全ての未知の表記や単語を知らなければならないのではないかと気になる。

IE I と AE III C、IE II と AE III C の間に有意差が確認された (パターン A)。IE I と AE III C の間には 0.924 (AE III C > IE I) の差が存在し、IE II と AE III C の間には 1.105 (AE III C > IE II) の差が存在し、それぞれ p 値 < 0.01, < 0.001 で有意と判断された。この項目においても Q8, Q9 等と同様に、上級レベルである AE III C における Reading anxiety が IE I, IE II よりも有意に高く観測された。(表 13)  
 Q12 : 英語を読むのは楽しい。(\*逆転項目)

IE I と IE II、IE I と AE III C の間には有意差が見られるが、IE II と AE III C の間には有意差が見られなかった (パターン D)。IE I と IE II の間には 0.796 (IE I > IE II)、IE I と AE III C の間には 0.784 (IE I > AE III C) の差が存在し、それぞれ p 値 < 0.001, < 0.05 で有意と判断された。(表 14)  
 Q15 : 英語を学ぶうえでいちばん大変なのは、読めるようになることだ。

IE I と AE III C、IE II と AE III C の間に有意差が確認された (パターン A)。IE I と AE III C の間には 0.804 (AE III C > IE I) の差が存在し、IE II と AE III C の間には 1.046 (AE III C > IE II) の差が存在し、それぞれ p 値 < 0.01, < 0.001 で有意と判断された。この項目においても、Q8, Q9 等と同様に、上級レベルである AE III C における Reading anxiety が IE I, IE II よりも有意に高く観測された。(表 15)

Q16 : 英語を読めるようになることより、話せるようになることのほうが嬉しく感じる。

IE I と AE III C、IE II と AE III C の間に有意差が確認された (パターン A)。IE I と AE III C の間には 1.85 (IE I > AE III C)、IE II と AE III C の間には 1.99 (IE II > AE III C) の差が存在し、それぞれ p 値 < 0.001 で有意と判断された。有意差の確認された 10 項目のうち、IE I & IE II と AE III C との平均値の差が最も大きく出ているのはこの Q16 であった。(表 16)

Q17 : ひとりで読むことはなんでもないが、人前で英語を音読するのはすごく不安だ。

IE I と AE III C、IE II と AE III C の間に有意差が確認された (パターン A)。IE I と AE III C の間には 1.00 (IE I > AE III C)、IE II と AE III C の間には 1.15 (IE II > AE III C) の差が存在し、それぞれ p 値 < 0.05, < 0.01 で有意と判断された。(表 17)

表 8 Q1 クラス間差異 (多重検定)

Games-Howell Post-Hoc Test - Q1

		IE I	IE II	AE III C
IE I	Mean difference	—	0.295	1.56***
	t-value	—	1.82	5.80
	df	—	104	35.0
	p-value	—	0.169	< .001
IE II	Mean difference		—	1.27***
	t-value		—	4.79
	df		—	32.9
	p-value		—	< .001
AE III C	Mean difference			—
	t-value			—
	df			—
	p-value			—

Note. \* p < .05, \*\* p < .01, \*\*\* p < .001

表 9 Q2 クラス間差異 (多重検定)

Games-Howell Post-Hoc Test - Q2

		IE I	IE II	AE III C
IE I	Mean difference	—	0.262	0.995**
	t-value	—	1.42	3.73
	df	—	103	41.0
	p-value	—	0.335	0.002
IE II	Mean difference		—	0.733*
	t-value		—	2.85
	df		—	36.7
	p-value		—	0.019
AE III C	Mean difference			—
	t-value			—
	df			—
	p-value			—

Note. \* p < .05, \*\* p < .01, \*\*\* p < .001

表 10 Q8 クラス間差異（多重検定）

Games-Howell Post-Hoc Test – Q8

		IE I	IE II	AE IIIC
IE I	Mean difference	—	-0.215	-0.770 *
	t-value	—	-1.01	-2.68
	df	—	104	43.5
	p-value	—	0.571	0.028
IE II	Mean difference		—	-0.555
	t-value		—	-1.99
	df		—	40.0
	p-value		—	0.129
AE IIIC	Mean difference			—
	t-value			—
	df			—
	p-value			—

Note. \* p < .05, \*\* p < .01, \*\*\* p < .001

表 11 Q9 クラス間差異（多重検定）

Games-Howell Post-Hoc Test – Q9

		IE I	IE II	AE IIIC
IE I	Mean difference	—	0.247	-1.06 ***
	t-value	—	1.13	-4.15
	df	—	103	52.7
	p-value	—	0.497	< .001
IE II	Mean difference		—	-1.31 ***
	t-value		—	-5.39
	df		—	47.0
	p-value		—	< .001
AE IIIC	Mean difference			—
	t-value			—
	df			—
	p-value			—

Note. \* p < .05, \*\* p < .01, \*\*\* p < .001

表 12 Q10 クラス間差異（多重検定）

Games-Howell Post-Hoc Test – Q10

		IE I	IE II	AE IIIC
IE I	Mean difference	—	0.467	-0.593
	t-value	—	2.16	-2.29
	df	—	104	52.1
	p-value	—	0.083	0.066
IE II	Mean difference		—	-1.060 ***
	t-value		—	-4.28
	df		—	47.4
	p-value		—	< .001
AE IIIC	Mean difference			—
	t-value			—
	df			—
	p-value			—

Note. \* p < .05, \*\* p < .01, \*\*\* p < .001

表 13 Q11 クラス間差異（多重検定）

Games-Howell Post-Hoc Test – Q11

		IE I	IE II	AE IIIC
IE I	Mean difference	—	0.181	-0.924 **
	t-value	—	0.908	-3.77
	df	—	103	49.9
	p-value	—	0.637	0.001
IE II	Mean difference		—	-1.105 ***
	t-value		—	-4.69
	df		—	45.2
	p-value		—	< .001
AE IIIC	Mean difference			—
	t-value			—
	df			—
	p-value			—

Note. \* p < .05, \*\* p < .01, \*\*\* p < .001

表 14 Q12 クラス間差異 (多重検定)

Games-Howell Post-Hoc Test – Q12

		IE I	IE II	AE IIIC
IE I	Mean difference	—	0.796 ***	0.7843 *
	t-value	—	4.21	3.0772
	df	—	105	42.7
	p-value	—	<.001	0.010
IE II	Mean difference		—	-0.0115
	t-value		—	-0.0460
	df		—	40.6
	p-value		—	0.999
AE IIIC	Mean difference			—
	t-value			—
	df			—
	p-value			—

Note. \* p < .05, \*\* p < .01, \*\*\* p < .001

表 15 Q15 クラス間差異 (多重検定)

Games-Howell Post-Hoc Test – Q15

		IE I	IE II	AE IIIC
IE I	Mean difference	—	0.242	-0.804 **
	t-value	—	1.17	-3.11
	df	—	92.8	55.3
	p-value	—	0.473	0.008
IE II	Mean difference		—	-1.046 ***
	t-value		—	-4.54
	df		—	41.1
	p-value		—	<.001
AE IIIC	Mean difference			—
	t-value			—
	df			—
	p-value			—

Note. \* p < .05, \*\* p < .01, \*\*\* p < .001

表 16 Q16 クラス間差異 (多重検定)

Games-Howell Post-Hoc Test – Q16

		IE I	IE II	AE IIIC
IE I	Mean difference	—	-0.144	1.85 ***
	t-value	—	-0.820	9.06
	df	—	102	56.6
	p-value	—	0.692	<.001
IE II	Mean difference		—	1.99 ***
	t-value		—	10.43
	df		—	49.3
	p-value		—	<.001
AE IIIC	Mean difference			—
	t-value			—
	df			—
	p-value			—

Note. \* p < .05, \*\* p < .01, \*\*\* p < .001

表 17 Q17 クラス間差異 (多重検定)

Games-Howell Post-Hoc Test – Q17

		IE I	IE II	AE IIIC
IE I	Mean difference	—	-0.148	1.00 *
	t-value	—	-0.663	3.07
	df	—	97.2	42.7
	p-value	—	0.785	0.010
IE II	Mean difference		—	1.15 **
	t-value		—	3.75
	df		—	35.0
	p-value		—	0.002
AE IIIC	Mean difference			—
	t-value			—
	df			—
	p-value			—

Note. \* p < .05, \*\* p < .01, \*\*\* p < .001

#### 4.3. FL Reading anxiety におけるレベル間差異

有意差の見られた項目における、レベル間での差異に関する要因の検討については、5.考察の欄において述べる。

## 5. 考察

4.2 で有意差が確認された 10 項目について、レベル間の差異において何が要因となっているのかを検討した。過去の外国語学習における Reading anxiety の先行研究における認識では、通常、学習者の Performance に対して anxiety は「負の相関」がある、つまり、習熟度が高いほど不安度が低くなると考えられている。しかしながら、本調査においては逆のパターン、つまり、習熟度が高い学生の不安度が有意に高いという結果も複数項目で見られた。どのような要因が影響を与えているのかを考察・検討した。

### 5.1. 英語力の「多面性」にたいする「多角的」な理解

Q16 「英語を読めるようになることより、話せるようになることのほうが嬉しく感じる」における結果は、IE I 3.81、IE II 3.93、AE IIIC 1.96 となり、AE IIIC が IEI、IEII と比較して有意に anxiety が低いと判断された。Q16 については、佐々木・上田 (2019) において著者らが IE II を対象に調査した際にも数値が 3.94 と非常に高く出ており、学生の「話すこと」への意識の強さが感じられた項目であった。英語の「会話力」に対する切望は習熟度が上がっても変化しないと著者らは当初推測していたが、その期待は見事に裏切られた。有意に低い、のみならず、下の 2 レベルとの差が最も大きく出てきた項目であったからである。その要因として、AE IIIC の学生たちは「英語力」の多面性を理解し、「英語ができる」ことを多角的に捉えることができるようになっていないからではないかと考える。

一般的に、「英語ができる」ことは「英語で話せる」ということとイコールだと捉えられがちである。中等教育における「会話力」重視の風潮からもそれがうかがえる。しかしながら、受講生らは実際の英語力は「会話力」とどまらない多面的なものであるということを、理解し始めてきたのではないだろうか。AE IIIC は上級レベルであるだけでなく、2 年次生が履修している授業である。そのため、受講生は全員本学で 1 年間の授業を受講してきている。

彼らが 1 年次に受講してきた IE は、全てのコースにおいて 4 技能統合型プログラムを採用しており、統一カリキュラム・統一シラバスのもとに授業が実施されている。レベル毎に、Listening, Reading, Speaking (Interaction, Production), Writing の技能別に到達目標が設定され、且つ、その到達目標を達成するための課題を連携させることで、多面的な学習・評価を実践することが可能となっている。教科書や副教材を利用した Listening や Reading 関連の課題、パラグラフ・ライティング、エッセイ・ライティングを中心とした Writing 関連の課題、スピーチやプレゼンテーションを中心とした Speaking 関連の課題、そして、自律的学習としての英語多読関連の Book Report や CALL (Computer-Assisted Language Learning) の課題を相互に連携させつつ、学生の 4 技能全体の向上を目指している。このような多面的な学習を 1 年間経験してきた学生たちが、英語学習をより多角的に捉え、「会話力」偏重の意識から脱却し始めていることが、Q16 における回答のレベル差から推察できるのではないだろうか。本項目に関しては、単なる習熟度のレベル差というよりは、大学初年次における学習経験の差がより大きく影響している可能性がうかがえる。

学習経験が何らかの形で不安感に関連している可能性は、Zhu (2021) でも述べられている。Zhu の調査においては、英国に留学している中国人学習者と中国本土での学習者の不安感を比較しているが、留学生が置かれている学習環境や授業スタイルの差が学習者の不安感の増加に有意に働いて

いる可能性を示唆している。中国本土では、教師中心の知識伝達型の授業が多くの教育現場において行われている。一方で、英国においては学習者中心の授業が行われ、そこでは Reading のみならず、Critical thinking、Problem-solving、質問や意見の提案や共有などの様々な能力を身に付けていかなければならない。そのような学習環境の変化に適応するための努力をすること自体が Reading に対する不安感に影響している可能性があるとして Zhu は述べている。このことは、直接的に本研究における学習経験の影響を肯定するものではないが、学習環境を含む学習経験が不安感に何らかの影響をもたらす可能性は推察できるのではないだろうか。

## 5.2. 「読む力」に対するより深い理解

Q15「英語を学ぼうとすれば大変なのは、読めるようになることだ」における結果は、IE I 2.86、IE II 2.62、AE III C 3.76 となり、上級レベルである AE III C における Reading anxiety が IE I、IE II と比較して有意に高いと判断された。佐々木・上田 (2019) でも、IE II の平均値は 2.46 となっており、本調査の結果と大きく変わらない。Q15 の結果については、そもそも英語を「読める」ことが何を意味しているのかの捉え方が、IE I、IE II と AE III C では異なっており、そこには Q16 と同様に学生の学習経験が影響を与えているのではないかと考える。

先述のように、AE III C 受講生は 1 年間 IE を受講している。IE では、英語のウェブサイトや雑誌・本などからの情報収集を行い、それらの情報を基にパラグラフやエッセイを書くなど、中等教育における英語学習と比べるとより長文、且つ、多量のリーディングが短期間で必要とされる状況で 1 年間を過ごすことになる。その経験の中から、少量を正確に読むという精読のみならず、大量の英文を短時間・短期間で読み、理解することが「読む」ことにおいて大きな意味を持つこと、そして、その大変さについて理解してきていることが、Q15 における高い不安度に影響しているのではないだろうか。IE I、IE II の受講生たちは、大学での英語学習が始まって間もないのもあり、中等教育や受験英語における学習経験から、「読む」=「精読」というイメージからの脱却ができておらず、読むことに対する認識が AE III C の学生たちとは異なっているのではないだろうか。Q16 において観測された英語力の多面性の理解にも通じるものがあるが、本項目における AE III C 受講生の不安度の高さは、「読む力」の精読以外の側面を理解したこと、そして、その力の向上にはより複雑で高度な技術が必要であることを理解したことが、反映されているのではないだろうか。

## 5.3. 「不足している力」の認識の差

Q11「英語の文章を読むため、全ての未知の表記や単語を知らなければならないのではないかと気になる」における結果は、IE I 2.78、IE II 2.60、AE III C 3.71 となり、上級レベルである AE III C における Reading anxiety が IE I、IE II と比較して有意に高いと判断された。Q11 についても、Q15 等と同様に上級レベルの学生の不安度が高いという結果になっており、先行研究における習熟度との関連性予測とは逆の結果となっている。

ここで我々は、文法と単語という文章理解に関連する項目に注目してみた。習熟度の高い学生とそうでない学生とで、自らの読解力について「不足している」と感じられる項目について、より不安度が高くなるのではないだろうか。IE I、IE II の学生は自らの文法力の不足をより強く感じ、AE III C の学生は自らの語彙力が不足していると感じており、その認識の差が不安度の差となって出て

きているのではなからうか。

文法に関する設問には Q6「英語を読む際に、知らない文法が出てくると不安になる」がある。この設問においては、有意差はないものの、IE I 3.76、IE II 3.66、AE III C 3.21 と、AE III C において比較の数値が低くなっている。Q11 の結果と比較すると、AE III C の学生は他レベルの学生よりも文法に対する不安度は比較的低いものの、「未知の表記や単語」に対する不安が高いと考えられる。その理由として、AE III C の学生たちは既にある程度の文法力が身につけており、基本的な文法力があればある程度の文章が読めると認識している一方で、より読めるようになるには、文法力よりも語彙力の向上が必要であるという認識が強い可能性がある。一方で、IE I、IE II の学生については、基本的な文法力が不足している学生が多く、自らの文法力不足を強く感じているために、そちらに対する不安がより大きく出てくるのが推測できる。基本的な文法が理解できていなければ、いかに知っている単語が並んでいたとしても、それは単語の羅列となってしまって結局理解することができないと感じているのではないだろうか。

#### 5.4. 人前で間違えることに対する恐怖心

Q17「ひとりで読むことはなんでもないが、人前で英語を音読するのはすごく不安だ」における結果は、IE I 3.63、IE II 3.78、AE III C 2.63 となり、AE III C が IE I、IE II と比較して有意に Reading anxiety が低いと判断された。この項目への反応は、Q16「読めるようになることより話せるようになることの方が嬉しく感じる」こととも関連があるのではないだろうか。「話す」ことと「音読」には、発音やイントネーションなど、読んでいるものを音声化することに深い関連のある活動であるという共通点がある。「話す」ことと異なる点としては、音読は人と共通で見ているものを音声化しなければならない活動であるという点が挙げられる。習熟度が低いほど、分からないことは増えてくるであろう。そして、分からないことが多ければ多いほど、音読がうまくできない可能性は高くなる。それは、発音に限らない。文法が分からず、内容理解が伴わなければ、全体のトーンやイントネーションにも違和感が出てきてしまい、結局音読がうまくできない要因となってしまう。他人は分かっているかもしれないが自分だけが間違っていて認識しているかもしれない、その間違いを聴いている人たちに知られてしまうかもしれない、という恐怖心、つまり、人前で間違えてしまう可能性に対する恐怖心が、この音読に対する不安として表れているのではないだろうか。

例えば、Gibson (2008) は、授業内での音読は“anxiety provoking”、つまり、不安を増長する活動であり、それを用いての学習に大きな利点はないと述べている。音読そのものの効果については議論の余地があるが、Zhou (2017) においても音読と読解不安の関連を支持する内容が見受けられる。Zhou の調査における学習者のインタビューからは、音読そのものには抵抗はなくても授業内での音読、つまり、周りに自分以外の学習者がいる状態での音読には不安感を感じるという発言が見られた。また、別の学習者のインタビューからは、発音さえわかっていたら授業内での音読に抵抗はない、という発言も見られた。これらのコメントは、「人前で間違えることに対する恐怖心・不安感」が音読という活動に対する不安と繋がっていることを示していると考えられないだろうか。

一方で、習熟度が上がれば、授業内で扱う教材の難易度も上がり、それに伴い、音読する教材の難易度も上がるであろう。そうすると分からないことも増えるので、間違えることに対する恐怖心については上級レベルでも同様の結果が出るのではないかという疑問もわく。それについては、Q8

の結果がヒントを与えてくれるのではないだろうか。

### 5.5. 習熟度の高さゆえの不安

Q8「英語を読んでいて、発音がわからない単語が出てくるとどうも落ち着かない」における結果は、IE I 2.65、IE II 2.86、AE III C 3.42 となり、上級レベルである AE III C における Reading anxiety が IE I と比較して有意に高いと判断された。この項目については、Q15 と同様に上級レベルの学生の不安度が高いという結果になっており、先行研究からの不安度予測とは逆の結果となっているが、我々は、習熟度自体は影響を与えている、つまり、習熟度が高いからこそ不安度が高くなっているのではないかと考える。

Q8 については、「発音」が不安を増加させる大きな要因となっている。初級・初中級レベルの IE I、IE II では、「発音が分からない単語」は、発音のみならず、意味も理解できていない、つまり「分からない単語」、「未知の単語」と同様のものと認識されるケースが多いのではないだろうか。そもそも、「発音」は分からないが、意味は分かっているという状況が発生すること自体が習熟度が高くない場合には起きる頻度が少なく、習熟度の高い AE III C の学生だからこそ、そのような状況が起こり得ると考えられないだろうか。この設問に対する回答からも、先述の Q17 における、音読の場で間違えることの不安が、音読そのものよりも、音読の場で「発音」できないことに集約されている可能性が示されていると考えられる。

習熟度の高さから来る不安感が存在する可能性は、Zhou (2017) でも述べられている。Zhou の調査においては4つの習熟度レベル（低い方から 100、200、300、400）の学生の不安感を比較しているが、レベル 300 までは、習熟度に応じて不安感も減少していくものの、レベル 400 になると再び不安感が増加していた。この理由として Zhou は、授業で扱う Reading の教材の難易度の問題を挙げている。100 から 300 までは、母語話者が日常的に使用する、いわゆる authentic な教材は用いられていない一方で、400 になると、authentic な教材が用いられている。Zhou は、習熟度が高くなり、使用教材の難易度が上がることで、不安感の増加に影響を与えているのではないかと推察している。同様に、Kitano (2001) や Samimiy and Tabuse (1992) などの複数の研究者の調査においても、習熟度が高くなるにつれ不安感が増加する可能性が示唆されている。Q8 における発音に関する不安度の逆転においても、同様の理由があてはまる可能性があるのではないだろうか。

### 5.6. 英語を勉強することの「意味」の影響

Q12「英語を読むのは楽しい」(\*逆転項目) における結果は、IE I 3.45、IE II 2.66、AE III C 2.67 となり、AE III C と IE II の両レベルが、IE I と比較して有意に Reading anxiety が低いと判断された。IE II と AE III C の間には有意差は認められなかった。この項目への回答からは、習熟度の高くないクラスでは英語を読むことが「楽しい」と認識しづらい様子がうかがえる。ここには、英語を学習することの意味に「勉強する」こと以外の要素が含まれているかどうかの影響を及ぼしているのではないかと考える。学生たちに英語の好き・嫌いや勉強する理由などを尋ねると、IE II、AE III C の受講生からは「英語が好き」「得意ではないけど好き」「海外に行ってみたい」「外国人と話してみたい」「映画や音楽を理解したい」などのコメントが IE I と比較すると多く聞こえてくる。IE I では「英語は嫌い」という英語に対するかなり強い拒否感が大半の学生にみられる。英語学習に対して、あ



くまで「勉強」としてしかとらえられていないのか、それとも「勉強+ $\alpha$ 」の要素を何かしら見出すことができているのかが Q12 に対する解答の数値差として表れているのではないだろうか。IE I の学生たちにとって英語は「読まなければならない」ものであり、また、英語を学習することが「楽しい」という経験も少なく、読むことを楽しむという認識そのものがほとんど存在していない可能性がある。

## 6. まとめと今後の課題

今回の調査においては、以下の事柄が明らかになった。Research question 1) 「Reading Anxiety において学生の不安要素に習熟度のレベルによる差異が存在するのか」については、Anxiety と習熟度については、必ずしもいつも負の相関があるわけではないという結果が得られた。Zhou (2017) でも示されたように、本研究でも、先行研究から得られた仮説とは一致しない結果が一部の項目において見られた。そして、習熟度が高いゆえに生じる不安要因の存在もうかがえた。データを分析していく過程で、厳密には習熟度が要因ではないように思えるものもあった。今回の調査において習熟度の高いグループは、その他のグループとは異なった学習経験を積んでおり、この学習経験の差が大きく影響している可能性が推測できる。AE IIIC は習熟度のより高い学生のために用意されたクラスであるが、受講生は 2 年次生である。今回の調査では、習熟度と学習経験の厳密な切り分けを行うことができず、それは一見反省点のように思えるが、一方で、それをきっかけに学習経験が不安度に影響している可能性が見いだされたともいえる。これは、同学年で習熟度の異なる学生間での比較からでは得られなかった結果であるともいえ、本調査における新たな視点を生み出した要因ともいえるであろう。

しかしながら、本研究において習熟度と学習経験の切り分けができなかったために、得られた結果の考察が不十分となった点は否めない。習熟度に焦点をあてて再調査する場合、学年の異なるコースを対象とするのではなく、同学年を対象とした中級クラスにあたる IE III を対象に含めることで、より正確な結果が出たのではないかと考える。また、今回新たな視点として出てきた学習経験にも着目して調査を行う場合には、1 年次の IE I~III 履修者に加え、2 年次の英語コースである Advanced English の I~III の履修学生を調査対象者として加えることで、習熟度と学習経験の影響について、切り分けた分析が可能となるであろう。

一方で、本研究において AE IIIC の履修学生が単一学部（農学部）の学生であったことは、調査結果には大きく影響を与えていないのではないかと筆者らは考える。本研究を進めるうえで、学部の影響がないかどうかを確認するために、IE I、II のアンケート結果において One-way ANOVA を実施した。従属変数に設定したのは、FLRAS の総合点（全項目を合計したもの）と平均値（全項目の平均を取ったもの）の 2 種類のスコアと、FLRAS の設問項目 1~20 である。そのうえで、「学部」をグループ変数に設定して One-way ANOVA を実施した。唯一、Q12 において「理学部」と「人文社会科学部」間に有意差が認められたが（F 値 6.882, P 値 <0.001）、総合点、平均点、その他の全ての項目（Q1~Q11, Q13~20）においては、有意差は認められなかった。このことは、勿論、同様の調査を行う上で学部間の差を無視してよいことを意味しないが、今回の調査においては学年の異なるような大きな影響は与えていないと考えて差し支えない数値であると筆者らは考える。習熟

度と学習経験の影響を検討するにあたり、全学部の学生が調査対象として含まれていることが望ましいことには変わらない。

Research question 2) 「レベル間の差異が存在する場合、それらの不安要素の特徴・要因は何なのか」については、本稿5章においても詳しく述べたが、以下の6つの要因が不安度の違いに影響していると推察される。

1. 英語力の「多面性」に対する「多角的」な理解
2. 「読む力」に対するより深い理解
3. 「不足している力」の認識の差
4. 人前で間違えることに対する恐怖心
5. 習熟度の高さゆえの不安
6. 英語を学習することの「意味」の影響

本調査で示されたように、仮に学習経験が Reading anxiety に影響するとすれば、それは Saito *et al.* (1999) の述べている「より複雑な要因」の一部であると考えられる。学習経験も含む、「複雑な要因」を明らかにするためには、量的調査のみならず、質的な研究・分析が必要となるであろう。

また、考察 5.6 「英語を勉強することの『意味』の影響」からは、英語学習に「楽しむ」要素を見いだせるかどうか、つまり、英語学習を単なる「勉強」と認識するのか、「勉強+α」として認識するかどうか、不安感に影響を与える要素のひとつであることが推察された。多読 (Pleasure Reading) を実施した際の自由記述からは「思ったよりも楽しめた」「楽しかった」などの感想が数多く得られており、多読の経験が「楽しみ」に繋がっている様子がうかがえる。習熟度の低い学習者においても、多読を通して学びの中に「楽しさ」を見出す経験を作ることができれば、不安感を軽減し、英語学習を促進できる可能性は高いであろう。今後のさらなる調査研究が望まれる。

## 引用文献

- 佐々木友美・上田敦子. (2019) 「学習者の Reading Anxiety に関する一考察—Pleasure Reading 導入にあたっての課題」 茨城大学全学教育機構論集 大学教育研究 第2号, 65-74.
- 佐々木友美・上田敦子. (2021) 「統一シラバス科目における Pleasure Reading 導入に対する課題と対応」 茨城大学全学教育機構論集 大学教育研究 第4号, 133-144.
- タンヤラットサグアンシー. (2016) 「外国語としての日本語における読解不安・外国語学習不安・読解力との関係—タイ人大学生を対象に—」 言語科学研究：神田外語大学大学院紀要, **22**, 45-64.
- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *The Modern Language Journal*, **78**, 155-168.
- Gibson, S. (2008). Reading aloud: a useful learning tool?. *ELT Journal*, **62**, 29-36.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. and Cope, J. (1986) Foreign language classroom anxiety, *The Modern Language Journal*, **70(2)**, 125-132.
- Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, **21**, 112-126.
- Kimura, H. (2008) Foreign language listening anxiety: Its dimensionality and group differences, *JALT Journal*, **30(2)**, 173-195.

- Kitano, K. (2001). Anxiety in the college Japanese language classroom. *Modern Language Journal*, **85**, 549-566.
- Kuru-Gonen, I. (2009). The Sources of foreign language reading anxiety of students in a Turkish EFL context. *Proceeding of the 5th WSEASIASME International Conference on Educational Technologies*, Anadolu University, 50-55.
- Saito, Y., Horwitz, E. and Garza, J. (1999) Foreign language reading anxiety, *The Modern Language Journal*, **83**, 202-218.
- Samimy, K. K. and Tabuse, M. (1992) Affective variables and a less commonly taught language: A study in beginning Japanese classes. *Language Learning*, **42**, 377-398.
- Sellers, V. D. (2000) Anxiety and reading comprehension in Spanish as a foreign language, *Foreign Language Annals*, **33**, 512-520.
- Shi, Y. Z., and Liu, Z. Q. (2006) Foreign language reading anxiety and its relationship to English achievement and gender, *Journal of PLA University of Foreign Languages*, **29**, 59-64.
- Wu, H. (2011). Anxiety and reading comprehension performance in English as a foreign language. *Asian EFL Journal*, **13(2)**, 273-306.
- Young, D. J. (1999). A perspective on foreign language learning: From body to mind to emotions, In D, J. Young(Ed.), *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere* (pp.13-23). Boston: McGraw-Hill.
- Zhao, A., Guo, Y. and Dynia, J. (2013) Foreign language reading anxiety: Chinese as a foreign language in the United States. *The Modern Language Journal*, **97**, 764-778.
- Zhou, J. (2017) Foreign language reading anxiety in a Chinese as a foreign language context. *Reading in a Foreign Language*, **29(1)**, 155-173.
- Zhu, Z. (2021). The Relationship between Reading Anxiety and Reading Performance: A Comparison Study of Chinese Postgraduates in China and in the UK. *Journal of higher Education Research*, **2(4)**, 197-211.

## Appendix

本調査で使用した、FLRAS の日本語訳（著者らによる）

- 1 読んでいる英語の文章をきちんと理解できているかどうか分からないと、不安になる。
- 2 英語を読んでいて、単語の意味はわかっているけど書き手や作者が言いたいことが分からないことがよくある。
- 3 英語を読む際に、混乱してどんなことが書いてあったか、わからなくなってしまう。
- 4 英語でいっぱいページを見るだけで怖気づいてしまう。
- 5 馴染みのないトピックの文章を読むと、不安になる。
- 6 英語を読む際に、知らない文法が出てくると不安になる。
- 7 英語の文章を読む際に、全ての単語を知らないと不安になる。
- 8 英語を読んでいて、発音がわからない単語が出てくるとどうも落ち着かない。
- 9 英語の文章を読む際に、よく一語ずつ訳してしまう。
- 10 知らない文字・表記を見ると、読んでいた内容について思い出せなくなる。
- 11 英語の文章を読むため、全ての未知の表記や単語を知らなければならないのではないかと気になる。
- 12 英語を読むのは楽しい。（\*）
- 13 英語の本を読むときに特に不安は感じない。（\*）
- 14 慣れてしまうと、英語を読むことはそれほど難しくはない。（\*）
- 15 英語を学ぼうとでいちばん大変なのは、読めるようになることだ。
- 16 英語を読めるようになることより、話せるようになることのほうが嬉しく感じる。
- 17 ひとりで読むことはなんでもないが、人前で英語を音読するのはすごく不安だ。
- 18 今の自分の英語の読解力に満足している。（\*）
- 19 英語圏の文化や考え方にはとても距離を感じる。
- 20 英語を読めるようになるためには英語圏の歴史や文化を熟知しなければならないと思う。

（\*は逆転項目）