

EFL 環境下における児童の対話力向上を目指す研究 —マレーシアの小学生とのオンライン交流が児童の情意に及ぼす影響—

言語文化系教育サブプログラム (英語)

中村 恵美

【指導教員】 及川 賢 武田ちあき 田子内健介

【キーワード】 小学校外国語 オンライン交流 Willingness to Communicate (WTC) 国際的志向性 動機づけ

1. はじめに

今日の社会は、ものごとの規模が国家の枠組みを越え地球規模で拡大し、誰も予想もできないような困難に直面している。政治・経済、環境問題、感染症、そして戦争。これらは、全世界が協力しなければ解決できない問題である。問題解決のために話し合い、お互いを理解する手段として欠かせないものは言葉である。国境を越えて、お互いの考えや思いを伝え合う言葉は外国語(英語)なのだ。改めて、地球的視野に立って主体的に生きる子どもを育成する必要があると感じる。

多様な人々との日常的な交流が拡大する中であっては、異文化や異なる文化をもつ人々を理解するだけでなく、理解した上で、それらを受容しながら共生することのできる力が重要となる。外国語教育においても、単に英語力を身に付けさせるだけでは十分であるとは言えない。総合的な(異文化)コミュニケーション能力が求められ、異なる他者を受け入れ、予測不可能なこれからの社会を他者と協働しながら生き抜く児童生徒の育成が求められる。

Kachru (1985) によれば、世界の英語人口 17.5 億人のうち、アメリカ、イギリス、オーストラリア等の Inner Circle に属するネイティブスピーカーは 3.2~3.8 億人であるとされている。それに対し、ESL (English as a Second Language) 環境であるインド・フィリピン・シンガポールなどの Outer Circle に属している人口は 1.5~3 億人とされている。さらに、日常生活において英語のコミュニケーションが必要とされにくい EFL 環境に属する中国・日本・ドイツ等の Expanding Circle に属する人口は 10 億人にのぼるとされている。

つまり、世界の総人口の 4 人に一人ないし 3 人に一人は英語を使用していて、そのほとんどが Non Native Speaker である。Kachru は Outer Circle や Expanding Circle の英語は World Englishes であると位置づけた。

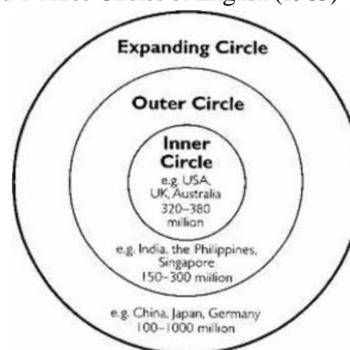
これらを踏まえると、単に英語力やコミュニケーション能力を伸ばすだけでなく、様々な世界の事柄、文化、宗教、歴史などの国際的な課題を理解し、多様な文化を尊重する人材の育成が重要であると言える。

では、日本の英語教育に目を向けるとどうか。小学校では 2020 年度から 3・4 年生が外国語活動、5・6 年生は外国語を行っている。学習指導要領の改訂による大きな変化の一つは、5・6 年生が活動から教科となり、4 技能 5 領域(「聞くこと」「話すこと(やり取り)」「話すこと(発表)」「読

むこと」「書くこと」)を総合的に学び、検定教科書を使って学習するようになった。小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説 外国語活動・外国語編によると「話すこと(やり取り)」で求めているのは「その場で、自分の力で伝え合うこと」であり、それが中学校の「即興」で話すことへとつながっていくと記されている。解説には、「外国語を使って何ができるようになるか」とあり、外国語(以下、英語)を学ぶことに留まらず、英語を実際のコミュニケーションで活用し、相互の考えを伝え合うことや、多様な考え方を尊重し受け入れることが大切であると述べられている。

しかし「日本人は英語が苦手」、特に「話せない」というイメージは根強い。寺沢(2012)は、「日本人の 9 割に英語はいらないというのは本当なのか」を検証し、「英語を仕事で必要とする人は、就労者全体でおそらく 1 割程度、幅を持たせて見積もっても数%~40%程度である」という結論が示された。日本は教室の外で英語を使ったり耳にする機会が少なく、EFL (English as a Foreign Language) 環境である。日本人の英語力が向上しにくいことの原因とも言えるかもしれない。しかしながら、コロナの影響により、ICT 環境の整備が進められ、インターネットを通じたオンライン上の会議など、国境を越えたやり取りがより簡単にできるようになった。英語を必要とする環境は、より身近になっている。

図 1 : Kachru's Three Circles of English (1985)



1.2 本研究における「対話力」の定義

本研究における対話力とは、知識や理解といった言語の側面ではなく、「外国語で会話してみたいという気持ち(L2 WTC)」、「異文化を好意的に受け入れること(国際的志向性)」そして「外国語学習に対する動機付け」など、児童・生徒の情意面を指している。

2. 先行研究

2.1 WTC

Willingness to Communicate (WTC)は、コミュニケーションに対する学習者の意欲を表す概念である。L2 WTC とは、特定の場面、特定の話し相手に対して、第二言語 (L2) を用いてコミュニケーションをとろうとする意志のことである。この定義には、外国語でコミュニケーションをとろうとする気持ちは、場面や話し相手によって常に変化し、一定しないことが示されている。この感情次第では、いかに学習者が高い語学力を有していたとしても、その言語を用いたコミュニケーション行為に結びつかない場面がありうる。

L2 WTC は、もともと大学生や高校生が有する情意概念として知られており、小・中学生の有する情意概念であるかどうかは明らかにされてこなかった。しかし、小・中学校段階から、教室環境における語学教育を開始している国や地域は多く、この年齢層の L2 WTC の解明は必要不可欠である。そこで物井 (2015) は小学5、6年生を対象にL2 WTC が児童の有する概念として妥当かを調査し、この学年の児童にも L2 WTC が存在することを確認した。

2.2 国際的志向性

高い英語力を備えている学習者が、必ずしも英語コミュニケーションに対して積極的であるわけではない。国際的志向性 (International Posture) は Yashima (2002) で示されている概念である。この概念は、ネイティブ・スピーカーとの日常的な接触がほとんどない日本の EFL 学習者の特徴を考慮して考えられた。特定の L2 集団ではなく、英語が連想させる国際的な職業への興味や異文化への接近など、漠然とした国際社会に対する学習者の態度を包括的に捉えるものである。

国際的志向性は Yashima (2002) により4つの尺度で測定されている。「異文化友好オリエンテーション」、「異文化間接近回避傾向」、「国際的 職業・活動への関心」、「海外での出来事や国際的問題への関心」である。

2.3 動機づけ

L2 分野における動機づけ研究では、ドルニエイが「動機づけの基礎的な環境の創造」「学習開始時の動機づけの喚起」「動機づけの維持と保護」「肯定的な追観自己評価の促進」といった4つの局面を提唱しており、特に「時間の経過による動機づけの変化」を捉えることを重要視している。

この分野の先行研究では、Nishida (2012) が、1年間、106名の小学5年生に対して週に1回の頻度で外国語活動の授業を行い、その間に4度の質問紙調査を実施(4月、7月、11月、2月)した。その結果、多くの参加者が7月以降、学習動機、教科および学習言語への興味、コミュニケーション能力の認知、WTCの全てにおいて数値を低下させていた。Koizumi and Matsuo (1993) は中学1年生を対象に英語学習への態度と学習動機を1年間調査し、学習開始から3か月もしくは7か月後に数値を下げていることが確認された。同様の結果が、山森 (2004) でも確認され、初回の授業では9割以上の生徒が英語の学習に対して高い学習意欲を有するも

の、3月までそれを持続できたのは6割程度であることを明らかにした。

上記の理論や先行研究から、以下の3点が浮かび上がってくる。

1. 英語力を伸ばすだけでなく、様々な国の人が話す英語に慣れ親しみ、多様な歴史や文化を好意的に受け取る児童を育成する必要があること。
 2. 高い英語力を持っていても、その言語を使って交流したいという気持ちが育っていなければ、積極的にコミュニケーションをとろうとする行動にはつながらないこと。
 3. 高い学習意欲を持っている学習者でも、英語学習に対するモチベーションを維持し続けるのは難しいこと。
- そこで、ICT を活用し海外の小学生と英語で交流することで、児童の対話力を向上させ、国際的な視野を広げながら、英語学習への意欲を高め続けることができるのではないかと考え、本研究テーマを設定した。

3. これまでの実践について

3.1. 西オーストラリア州の私立校との交流

平成26年度から文科省より「外国語教育教科拠点事業」の研究委託を受け、鴻巣市立川里中学校区(中学校1校、小学校3校)で4年間の研究実践を行った。研究テーマを「生き生きと主体的に活動する川里の児童・生徒たち～グローバル化に対応した新たな英語教育の推進～」と設定した。

その頃筆者は中学校に籍をおき、西オーストラリア州のスワンクリスチャンカレッジの中学生と、オンライン遠隔授業や文通などの交流を行っていた。生徒は、英語を実際のコミュニケーションで抵抗なく使用し、臆することなくやりとりをした。時には英語のジョークを交えながら発表したり、ジョークに対して英語で反応したりと、高いコミュニケーション能力を身に付けた。研究のまとめとなる平成29年度の埼玉県学力・学習状況調査の結果から、「聞くこと」と「書くこと」に県平均を超える正答率が確認された。観点別の「外国語表現の能力」は平均正答率46.3%であり、県の平均29.6%を大きく上回る結果となった。反対に、単語の綴りや語順など、正確性に課題が見られた。

3.2.1.1. マレーシアの国立小学校とのこれまでの交流

その後小学校に異動し、縁あって海外の小学生との交流を始めた。令和3年度から令和5年度までの3年間、勤務校の6年生児童と、マレーシアのケバヤウ・テリポック・コタキナバル小学校の6年生とが、年数回にわたってオンライン交流を実施し、現在も交流を続けている。その実践については、中村(2021, 2022, 2023a, 2023b)で報告している。

先の実践で意識したことは、従来のような教師主導型の授業ではなく、児童主体型の授業を心がけることである。教師はただ知識を与えるのではなく、児童が課題解決に向かうような思考のヒントを与えるよう Facilitator (進行役) に徹した。例えば、「〇〇は英語で何と言うのか」と児童に聞かれてもすぐに答えは与えないようにした。ある児童の将来の夢は「気象予報士」だった。「weather forecaster」という

言葉はすぐには教えず、「気象予報士はどんなことをする人？」と思考のヒントを与えると、別の児童が「サニー (Sunny) アナウンサー (Announcer) !」と表現した。おそらく、授業の初めに扱う「晴れ」という天気という言葉と、ニュースを伝える「アナウンサー」という言葉から生み出された表現だろう。次第に、児童が仲間と協力して知恵を絞るようになっていき、試行錯誤しながら既存の知識を駆使して言いたい内容を表現する様子が見られた。そして、「獣医」は「アニマルドクター」、「株取引」は「マネーチケットトレーダー」という表現にたどりついた。後に ALT から英語の言い方を教えてもらうことで、児童は得た知識をより強固なものとしていた。

以下に令和3年からの交流の内容について示す。

令和3年度

2021-04-13 初めての打ち合わせ オンライン校内見学
2021-04-16 6-1 自己紹介
2021-04-30 6-2 自己紹介
2021-05-07 6-1 マレー語と日本語を教え合おう
2021-05-21 6-2 マレー語と日本語を教え合おう
2021-06-05 My favorite destination (Malaysian Students)
2021-11-19 日本のおすすめの観光地を紹介しよう
2021-11-26 日本の食べ物、アニメ、ファッション紹介
2021-12-03 Traditional foods and clothes in Malaysia
2022-01-28 Future Dream、和太鼓の披露

令和4年度

2022-05-20 6-1 自己紹介
2022-05-27 6-2 自己紹介
2022-09-15 ハリケーンによる通信障害のため延期
2022-09-30 日本のおすすめの観光地を紹介しよう
2022-12-09 修学旅行で見つけた日本のすばらしさ
2023-02-03 Future Dream

令和5年度

2023-05-19 自己紹介
2023-05-16 自己紹介
2023-06-23 MoU 学校間の姉妹校協定締結式
2023-07-14 マレーシアの校長先生に挨拶 日本のアニメ
2023-09-15 6-1 My Hero
2023-09-29 6-2 My Hero
2023-11-10 日本の歌とマレーシアの歌の紹介
2024-01-19 日本文化マレーシアの文化
2024-01-26 日本文化マレーシアの文化
2024-02-02 Future Dream video letter の交換

自己紹介や自分の町紹介、日本のおすすめ観光地、自分のヒーロー紹介、将来の夢など、教科書の内容に準拠し、授業で学んだことを交流で使えるようにトピックを設定した。時には教科書の内容に関わらず、児童の興味関心に基づいた内容について交流した。例えば、日本語とマレーシアの言葉を教え合い、お互いの文化を紹介した。「Thank you はマ

レー語で何て言うの?」「テリマカシーだよ。」「日本語は『ありがとう』だよ。」互いの共通言語である英語を媒介に、言葉の多様性や豊かさに気づかせることができた。交流後の児童の感想から「最後にバイバイする時に、テリマカシーと言ったら、『ありがとう』が返ってきた。すごく嬉しかった。前よりもっと仲良くなれた気がした。」など、交流に対して充実感を得ていることが読み取れた。日本のアニメを紹介した回では、「自分の好きなアニメのキャラクターを相手も知っていて、嬉しかった。」「マレーシアの伝統的な生活を紹介するアニメのことも教えてもらい、興味が広がった。」「マレーシアの伝統的な衣装の中に、男の子もはく“サロン”というスカートのような服があって、なんかいいなと思った。」等の、相手の文化を好意的に受け取る様子が見られた。

この実践により、今後さらに異文化への関心を育むとともに、英語を母語とする欧米の文化だけでなく、ESL/EFL 環境の人々が有する多様な文化に目を向けさせる工夫が必要なのではないか、と考えるようになった。

3.2.2.1 頼りとした概念①: TBLT

本実践は、TBLT (Task Based Language Teaching) の理論に基づく。TBLT は、学習者が与えられた課題 (タスク) に対して、その時点で持っている知識を自立的に使うことで取り組ませる指導 (Ellis, 2003) と定義され、以下の4点が含まれることが必要となる。

- ① The students' primary focus must be on meaning. That is, students must be trying to use language rather than to learn it. (言語の型ではなく意味内容が重視され、言語を学ぶことより使うことに重きが置かれる。)
- ② There must be some kind of gap. The gap motivates the exchange of information or opinions. (ギャップがあること。ギャップにより情報や意見の交流が促進される。)
- ③ The students must rely on their own linguistic and non-linguistic resources to perform the task. (使用される言語形式が指定されず、既存の知識に頼らなければならない。)
- ④ There is a communicative outcome. (タスクを行った後にコミュニケーション的な成果物がある。)

ここで一つの疑問が生じる。初期学習者の非常に限られた言語資源で、意味内容に重きをおいた活動ができるのか、という疑問だ。これに対して Shintani (2011) は、yong learner に対して input-based と production-based のタスクを与え、初期学習者に対する TBLT の有効性を示唆した。また Ellis は表1にあるように、TBLT を3つの局面に分類しており、本実践もこの分類を参考に行った。

TBLT を意識した理由は、下の2点である。まず、学習指導要領にも示されているように、小学生は体験的に学ぶことが推奨されている。TBLT であれば、学んだ言語材料を丸暗記して相手に伝えるのではなく、既存の知識や経験と結びつけて、深い学びが実現できるのではないかと考えたからである。2点目の理由は、TBLT の基本的な考え方にある。

TBLT は学習者の accuracy (正確性) や language learning (言語学習) よりも、fluency (流暢さ) や language use (言語使用) に焦点を当てており、言語的に正しいかということに邪魔されずに、学習者が学んだ言語を自由に使うことを推奨している。小学校段階では、間違いを恐れることなくたくさん言葉を発し、後に適切な場面で明示的な指導を入れ、正確性へとつながればよいと考えたからである。

表 1 : Three Phases in a Task-based Lesson Ellis (2003)

Phase	Aim
Pre-task phase	To help students prepare to perform the task.
Main-task phase	To enable students to perform the task in ways that will assist language development.
Post-task phase	To extend the task and/or to focus on any language problems that occurred during the main-task phase.

3.2.2.2 頼りとした概念② : ZPD

言語不安 (Language Anxiety) が L2 学習の進歩を阻害する強力な因子となっていることは、これまでの研究から明らかになっている。英語を使って、しかも外国の小学生とオンラインで会話することは、児童にとって情意面の負担は大きい。英語学習に対する意欲を失うことを防ぐため、児童の L2 コミュニケーションに対する不安感を軽減する配慮が必要であった。そこで注目したのが、ヴィゴツキーの最近接発達領域 (Zone of Proximal Development : 以下 ZPD) の概念と協働的な学びの関係についてである。Comfort Zone Model では、①学習者は comfort zone (自分一人のできること) と Stretch zone (手助けがあればできること) の範囲を自由に行き来できるようになれば、自分ができないことにも挑戦しようとする。②教師が Scaffolding による足場かけをしてあげること、学習者が上位の階段を自ら登ろうとし自発的な学習者の育成が実現できる、と考えられている。

本実践でも、より良い学習集団の形成のため、個とグループでの活動を意図的に行った。PC の操作が得意な児童や英語の発音が得意な児童、豊かな発想でグループに新たな挑戦を持ち込む児童など、それぞれが得意とする場面で仲間を応援し、個人で取り組む以上の力を発揮させられた。

自分でできることと手助けが必要なところを個別に把握することは、一人 1 台端末を活用することで、以前よりも容易になった。Microsoft の Teams を活用し、提出された課題に対して、教師が個人あてのフィードバックを行い、指導の個別化を図ったことが効果的であった。

3.2.3 交流方法

これまで、日本とマレーシアそれぞれの教室に PC とモニターを 1 台ずつ配置し、ウェブ会議ツール (zoom) による遠隔授業を行ってきた。すべての児童に交流の機会を与えるため、マレーシアの児童 1 名に対し、本校児童 2 名で会話することを基本としている。

3.2.4 過去の質問紙の結果

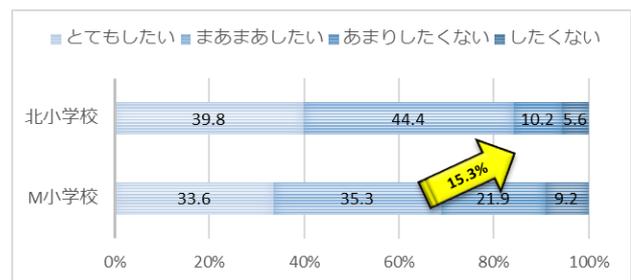
令和 5 年 1 月、オンライン交流を経験した本校児童 5・6

年生と、経験をしたことがない市内 M 小学校 5・6 年生に対して質問紙調査を実施した。筆者は英語専科教員として M 小学校に兼務校していた経緯があり、オンライン交流の有無以外は、同じ条件で授業を行っていた。

この調査により、海外の同世代の子どもたちとの交流は、情意面に大きく影響することが明らかになった。図 2 に見られるように、外国の人との会話に対する意欲 (WTC) や、海外へ行くことへの興味関心 (国際的志向性) について、交流を行った児童の方が 15% 以上肯定的な回答をした。

図 2 : 令和 4 年度の質問紙調査より

【外国の人と話したり、外国に行ってみたりしたいですか?】



R5.1 月鴻巣市立北小学校 5・6 年 108 名/M 小学校 5・6 年 119 名

3.2.5 今年度の交流 : 姉妹校協定と現地訪問

年度が変わっても、この交流を学校同士の取り組みと位置付けて、継続していくことが課題である。そこで今年度は、両校の管理職の協力を仰ぎ、オンラインによる姉妹校協定の調印式を行った。調印式では、お互いの学校の発展のために、これからも協力関係を築いていくことを確認し、MoU (Memorandum of Understanding) に署名した。MoU は、契約や条約、協定などが正式に締結される前段階の合意文書 (覚書) のことをいう。日本語では了解書と訳される。

先の MoU の書類と、本校 5・6 年生が英語で書いた手紙を届けるため、筆者は現地の学校を訪問した。現地の空港で、相手校のアン・ミッシェル先生が出迎えてくれ、3 年目にして初の対面を喜び合った。学校に到着すると、校長先生や教頭先生、6 年生の児童が、マレーシアの伝統衣装に身を包み、筆者を出迎えてくれた。すぐに歓迎のセレモニーが始まり、伝統の踊りや、打楽器の演奏を披露してくれた。続いて、6 年生の児童がマレーシアの伝統衣装の説明を英語でしてくれた。まるでテレビのアナウンサーが話しているような流暢な英語で、この日のために沢山練習してくれたことが伝わってきた。

ケバヤウ小学校は、中等部も含めて全児童生徒数 66 名、教員 13 名の学校である。授業開始は 7:10、終業は 13:00。途中 10 時頃に昼食の時間があり、筆者も職員室と一緒に昼食をいただいた。経済的な事情で、お昼ご飯を買うお金を持たせてもらえない児童には、政府がランチボックスを提供していた。「ジャングルの中にあるシンプルで何もない学校なのよ」と相手校の先生から学校紹介があった。日本のように最新の ICT 機器等は導入されていなかったが、隅々まで

手が行き届いた温かな学校だった。予定より滞在時間を延長し、小6の英語の授業を参観させてもらった。言語材料は現在進行形で、授業は全て英語で行われていた。教師と生徒のインタラクションを中心に授業が展開されており、自分のことを表現させ、言語活動を大切に指導している点は、日本の外国語教育と共通していると感じた。

3.2.6 対話例

自己紹介に始まり、姉妹校協定や現地視察の様子を経て、児童はさらに交流を深めた。以下に示すのは、2023年9月29日に実施したオンライン交流での児童の対話の書き起こしである(図3)。好きなアニメのキャラクターや身近な人物など、互いのヒーローを紹介した。以下の対話は、Walsh (2011)のTranscription system(表2)を採用し、実態に合わせて修正を加えた。

図3：児童の対話例

1	J1:	hello
2	M:	...hello(手を振る)
3	J1:	[my name is]
4	M:	[my name is]= =Amber...what is your name
5	J1:	one more time, please
6	M:	hello(手を振る)
7	J1:	hello my name is Haruto Endo (自分の名札を見せる)
8	M:	...hello Haruto(手を振る)
9	J1:	thank you
10	J2:	my name is Mirika
11	M:	hello Mirika(手を振る)= =my name is Amber
12	J1:	hello Amber
13	J2:	Amber
14	M:	hello
15	J1:	...Katakuri is my hero he is strong= =he can look future= =I like Katakuri very much= =do you know One Piece?
16	M:	...yes(笑顔になる)= =that's nice
17	J1:	thank you
18	J2:	Cinnamoroll is my hero= =she is cute= =she can fly= =I like Cinnamoroll very much do you know Cinnamoroll?
19	M:	yes...that's nice
20	JJ:	yes だって〜〜(クラスがどよめく)
21	J1:	thank you(自分の席に帰ろうとする)
22	T:	° 向こうの子言った°

23	J1:	ahhhh(モニターの前に戻る)= =who is your hero
24	M:	my hero is my mom...= =my mom is like no others= =she is beautiful amazing strong= =and hard working and EVERYTHING
25	J1:	Oh
26	M:	I'm very lucky to have a mother like her= =thank you
27	J1:	oh that's nice
28	J2:	° nice°
29	J1:	thank you see you(手を振る)
30	M:	thank you bye(手を振る)

表2：Transcription system (Walsh, 2011) を基に筆者作成

記号	意味	記号	意味
T:	教師	?	上がり調子
J1, J2, etc:	日本人学習者	!	下がり調子
M:	マレーシア人学習者	Paul, Mary	固有名詞
JJ:	数名の学習者、クラス全体	...	3秒以内の間
[my name is]		(4)	4秒以上の間
[what's your ...]	オーバーラッピング	(laugh)	動作をする
=	会話の継続 間がない	HELLO	強調して言う
/ok/ok/ok/	複数の学習者の同時の発話	° yes°	小声で言う

J1は、日頃からコミュニケーションに対して積極的な児童である。それに対してJ2は、たくさん話したいという気持ちは持っているが、普段から控えめな性格の児童である。前述の通り、マレーシアの児童1人に対し、日本の児童2人で対話をしているのは、全ての児童に対話の機会を与えるためである。どちら側から話しかけるか、誰からヒーローを紹介するかと言った順番は決められていない。そのため児童は、相手をよく観察し、会話の流れを把握しながら対話を進める必要がある。

まず、J1が元気よく挨拶をするが(Line1:以下L1)、名前を名乗る場面で相手とタイミングが重なってしまい、相手の名前を聞き取ることができなかった。しかし、もう一度聞き返し、粘り強くコミュニケーションを図ろうとする姿が見られる(L5)。日本人の名前はマレーシアの友だちには難しいだろうという相手意識から、名札を見せながら自己紹介をしている(L7)。するとM(マレーシアの児童)が名前呼び返してくれた。続いてJ2も自己紹介を行う。相手に名前を呼び返してもらい、さらには相手の名前を呼ぶことができた(L11)。名札を見せながら自己紹介したり、相手の名前を呼び返すということが、タスクの反復(Task Repetition)によってJ2の行動につながったことが推察される。

続いてJ1が好きなアニメのヒーローについて紹介をし、このアニメを知っているか尋ねる(L15)。するとMは知っていると回答し(L16)、J1はThank youと返す。後にJ1に聞き取りをしたところ、「自分の好きなアニメを相手も知っていて嬉しかったのでThank youと言った」と答えている。続けてJ2が自分の好きなキャラクターを紹介する。J1と同

様に、このキャラクターを知っているか尋ねると、予想に反して「知っている」と返ってきたので、クラス中が驚きに包まれた。このインフォメーションギャップが、相手のことをもっと知りたい、という気持ちを促進していると言える。

途中、Mのヒーロー紹介を聞く前にJ1が自席に戻ろうとするハプニングもあるが、Mの紹介を聞きJ1は途中で「Oh」というリアクションをしている(L25)。Mの紹介の最後には「That's nice」と返し、J2も小さな声ではあるが「nice」と返すことができた。なお、L15,8,24の発話は、事前に準備され練習を行ったもので、presentation(発表)にあたり、それ以外はinteraction(即興の対話)と分類できる。

以上の数年にわたる実践を踏まえ、次節では研究課題について述べる。

4. 研究課題

4.1 目的

本研究の目的は、小学校外国語の授業で、海外の小学生とのオンライン交流を経験した児童を追跡調査し、その経験が中学生になった生徒の情意面にどのような影響を及ぼすか明らかにすることである。具体的には、情意の中でも外国語学習において特に大切にされている①WTC: Willingness To Communicate、②国際的志向性、③動機づけに焦点を当て、アンケート調査を実施し、自由記述欄をもとに共起ネットワークを作成し、テキストマイニングを行う。

本研究は、「3.これまでの実践について」で引用した中村(2021,2022)を発展させたものである。この実践を出発点とした理由は2点ある。まず、第二言語習得のような学習活動は長期にわたって見とる必要がある。実際、生徒の英語学習へのモチベーションは、年度途中の様々な局面で変動し、ある程度の浮き沈みを経ながら進んでいくのを感じる。2点目の理由は、ICTを活用した海外との交流実践は、今後増加することが予想されるが、小学生を対象とした実践や研究はまだ少なく、さらなる検証が必要と考えたからである。

4.2 参加者

本校卒業生である、埼玉県内の公立A中学校1年生(50名)、同中学校2年生(56名)、計106名に対して質問紙に回答してもらった。回収率は100%だが、過去に交流を経験していない生徒が1名回答していたため、分析の対象となったのは105名分の回答である(有効回答率:99.0%)。参加者は小学校3年生から外国語活動として英語の授業を受けており、質問紙の時点で5・6年余り英語に触れている。参加者に、小学校6年生の時に経験したオンライン交流を振り返りながら回答してもらった。

4.3 調査用質問紙

参加者に対し、WTC、国際的志向性、動機づけの3つの心的概念の学年ごとの値を調査した。本研究の調査用質問紙は、Yashima(2002)の調査を参考にし、Yashima(2012)で大学生を対象として作成された尺度を中学生に応用して使用した。作成にあたり、英語を専攻する大学院生3名から助

言を受け、必要となる修正を加えた。概念と項目数は以下のとおりである(表3)。中1・中2とも、心的概念については6件法を用いた。自由記述欄については、テキストマイニングを行う。

表3 質問紙の項目の分類

項目	中1	中2
WTC	2	2
国際的志向性	2	2
動機づけ	2	2
自由記述	1	1
合計	7	7

質問紙の内容は以下の通りである。

WTC①: 日本にきている外国の人と友だちになりたい。

WTC②: もしできるなら、外国の人とは話したくない。

国際的志向性①: 英語ができるようになったら、海外で学んだり働いたりしたい。

国際的志向性②: 海外へ行くより、ずっと地元になりたい。

動機づけ①: マレーシアの小学生とのオンライン交流は、心に残っていますか?

動機づけ②: あなたは、オンライン交流が英語学習のやる気につながっていると思いますか?

回答者が質問文を十分に把握せず、単に同じ数値で回答する傾向を把握するため、WTC①②、および国際的志向性①②では、敢えて肯定的および否定的な言い回しを採用した。否定的な表現への回答に対する数値は、後に反転させ、その結果を表4に示した。なお、各項目における質問の順序は、無作為に配置されている。

4.4 質問紙実施方法

テスト実施に際し、事前に管理職の承諾を得た。クラスごとに2023年11月の学活の時間等を用いて実施した。MicrosoftのFormsのリンクを本校卒業生に送付し、各自の端末から回答した。

4.5 自由記述回答の分析

自由記述データについてテキストマイニングを実施した(KH coder Ver.3. Beta.32c, KH coder については樋口, 2014, を参照)。テキストマイニングとは、英語教育学・第二言語習得研究でも記述データを分析する際に、近年用いられるようになってきた方法である。まずは、これらのテキストデータを分析が行えるように形式を整えた。句読点は「、」「。」に統一した。入力ミスや変換ミス、あるいは誤字脱字があれば、元データが伝える意味を崩さないことを確認した上で修正した。例えば、「話す」と「はなす」といった漢字表記と仮名表記がテキストデータには見られたが、この場合は意味内容が変わらないことを確認して「話す」と漢字表記に統一した。「ですます調」などの文体についての修正は行わなかった。以上の作業の後、分析用のデータとしてExcel形式で再保存をした。円で示されたものがノード(node)と呼ばれ、いわゆる単語のことを指す。大きい円は小さい円より

出現頻度が高いことを示している。次に、円と円を結ぶ線はエッジ (edge) と呼ばれ、結ばれた円同士の境域の度合いが結ばれていない線よりも強いことを表している。両図ともいくつかのグループに色分けされているが、これは比較的強く互いに結びついている単語同士がグループとして検出されたものである。本校卒業生である中1と中2、それぞれの抽出語について共起ネットワーク分析を行い、図 4, 5 を描いた。

5. 研究の結果と考察

5.1 質問調査紙

参加者 105 名の WTC、国際的志向性、動機づけについて、質問項目ごとの結果を学年別に以下に示す。6 件法の平均値である 3.5 よりも上回ったのが 12 項目中 10 項目であった。特に動機づけ①②の項目について、他より高い数値が確認できる。このことから、実践から 1・2 年が経過しても、マレーシアの児童とのオンライン交流は生徒の心に強く印象付けられ、この実践が後の英語学習への意欲を促進している可能性が示唆される。WTC①②に対しても、平均値以上の数値が確認され、オンラインの交流相手に限らず、コミュニケーションをとろうとする気持ちが高められていると考えられる。国際的志向性①については平均値を超えたものの、国際的志向性②については中1中2の両者とも平均以下の数値が示された。これは、短期的な海外経験には関心がありつつも、住む場所を変更するといった大きな変化には抵抗感を感じている可能性が読み取れる。

表4 各概念の記述統計量

WTC①	(平均値及び標準偏差)	
中1	4.2	1.43
中2	4.5	1.20
WTC②	(平均値及び標準偏差)	
中1	3.8	1.58
中2	4.3	1.36
国際的志向性①	(平均値及び標準偏差)	
中1	3.5	1.82
中2	3.7	1.42
国際的志向性②	(平均値及び標準偏差)	
中1	2.7	1.28
中2	2.9	1.45
動機づけ①	(平均値及び標準偏差)	
中1	4.4	1.35
中2	4.9	1.21
動機づけ②	(平均値及び標準偏差)	
中1	4.2	1.21
中2	4.5	1.16

5.2 自由記述

図4：小学校の外国語学習が楽しかった理由（中1）

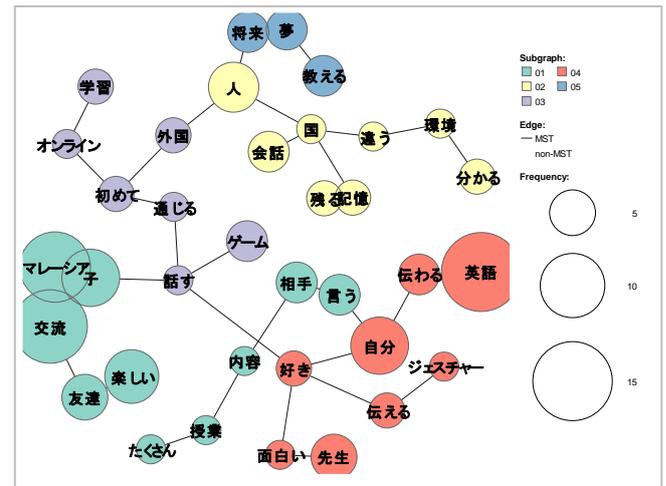


図4は、中1の自由記述の共起ネットワークである。この図で一番目を引くのは、「マレーシア」「交流」という語が最も大きく描かれて位置し、「子」「楽しい」「友達」、「英語」「伝わる」「自分」と線で結ばれていることであろう。このことから、オンライン交流から1年後の生徒の心情にも肯定的に残っていることが読み取れる。また、「ゲーム」「話す」「通じる」というつながりから、かるたやポイントングゲーム等の単語をインプットするためのゲーム活動ではなく、友だちと自分のことを伝えあったインタビュー活動等が想起される。「教える」「伝える」「分かる」「通じる」などの言葉の表出から、言い方を覚えることを中心とした活動から、実際に英語を使った体験についての自由記述が多いということも読み取れる。

見逃してならないのは、共起ネットワークに表出しなかった少数意見である。「友達とたくさん交流できるので英語の授業は好きだが、一人で発表するのが嫌だった」という回答や、「英語が話せないし書けないから」という回答も見られた。教師はこのネガティブな意見を大切にし、自身の授業を省察するとともに、個別最適な支援を心掛ける必要がある。

図5：小学校の外国語学習が楽しかった理由（中2）

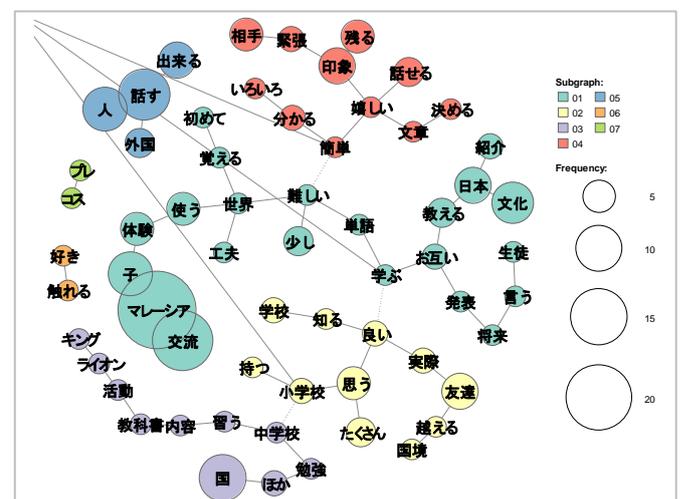


図5は中2の自由記述の共起ネットワークである。この図で一番目を引くのは、「マレーシア」「交流」「子」という語が最も大きく描かれて位置し、同じカテゴリーに「日本」「文化」「紹介」と表れている。続いて「話す」「人」「外国」「出来る」という語のまとまりが大きく描かれている。「キング」「ライオン」「活動」「教科書」「勉強」「中学校」と線が結ばれているのは、本校では、令和3年度に創立50周年を迎え、全校で英語ミュージカルに取り組んだ背景を表している。中2の生徒は、学校を中心となって活動したため、多数の生徒がこの取り組みについて記述していた。それにもかかわらず、クラスターが7個あるうちの5つは、オンライン交流に関わる事柄となっていることから、実施から2年が経過した今でも、マレーシアの小学生とのオンライン交流は、小学校の英語学習について大きな印象として残っている。「少し」「難しい」や「緊張」などのネガティブな言葉が、楽しい要因の中にネガティブな語が出現することは、興味深い現象として捉えられる。これは、学習や経験において楽しいと感じる瞬間には、必ずしも全てが順風満帆でなく、挑戦や困難も含まれることを示唆している。

6. 研究の成果と課題

海外の児童とのオンライン交流は、児童・生徒の情意面に肯定的な影響を与え、その効果の持続性が示された。今後は、質問紙調査に加え、インタビューや行動観察を行うことで、データの信憑性を高めていく必要がある。

及川(2017)では、埼玉県内の9つの公立中学生1,442名に対して、小学校から中学校へ進んだ生徒の英語授業に対する好き・嫌い(英語授業好感)の変化とその原因について質問紙調査を行った。その結果、「ゲームや歌のありなしで小学生の英語の授業の好き・嫌いは左右されない」という調査結果が示された。では、児童生徒の外国語学習へのモチベーションを高めるものは何か。筆者は、本実践のような内容に重きを置いた体験的な学習がかぎになると考える。児童・生徒は言語の学習者であると同時に使用者であってほしい。完璧でなくてもいい。今ある力で英語を使っていく。そして、相手に伝わったという経験が内発的動機づけになっていくことが期待される。また、対話力に限らず、異文化に対する好意的な態度を育むことや、自ら英語を学習をしようとする、自立性の育成にも寄与しているのではないかと推察される。オンライン交流が、日本などのEFL環境において自然な英語使用を促進する場として考えられるのではないかと。

本研究で取り上げた①WTC②国際的志向性③動機づけという3つの概念は、外国語教育における「主体的に取り組む態度」や「意欲」そして「学びに向かう人間性」と捉えることができる。我々教師は、児童・生徒の情意をどう測るか、どう伸ばしていくか、日々試行錯誤を繰り返している。本研究が今後の研究や実践において有益な示唆となれば幸いである。

7. 参考文献

- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Dömyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Koizumi, R., & Matsuo, K. (1993). A longitudinal study of attitudes and motivation in learning English among Japanese seventh-grade students. *Japanese Psychological Research*, 35, 1-11.
- Nishida, R. (2012). A longitudinal study of motivation, interest, can-do and willingness to communicate in Foreign Language Activities among Japanese fifth-grade students. *Language Education & Technology*, 49, 23-45.
- Walsh, S. (2011). *Exploring classroom discourse: Language in action*. Routledge.
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *Modern Language Journal*, 86, 55-66.
- Yashima, T., Zenuk-Nishide, L., & Shimizu, K. (2004). The influence of attitudes and affect on willingness to communicate and L2 communication. *Language Learning*, 54, 119-152.
- 及川賢. (2017). 「小中における英語授業好感の変化に影響を及ぼす要因」 *関東甲信越英語教育学会誌* 31(0), 71-84.
- 川里中学校区英語教育強化地域拠点事業研究推進委員会. (2017) 「いきいきと主体的に活動する川里の子どもたち～グローバル化に対応した新たな英語教育の推進～」『外国語教育強化地域拠点事業 研究紀要』川里中学校区英語教育強化地域拠点事業研究推進委員会.
- 白井恭弘. (2017). 『外国語学習の科学～第二言語習得論とは何か』岩波新書
- 高島秀幸. (2020). 『タスク・プロジェクト型の英語授業』大修館書店
- ドルニエイ. ゴルダン. (2006). 『外国語教育のための質問紙調査入門』松柏社(八島智子/竹内理 監訳)
- 中村恵美. (2021). 「グローバルな時代を共に生き抜く児童の育成～タスク・ベースを意識した外国語学習の実践を通して～」第19回埼玉県大野正巳英語教育賞優秀賞
- 中村恵美. (2022). 「世界の人々と共存しようとする児童の育成～心と技能を育てる協働的な学びと個別最適な学びの実践～」第20回埼玉県大野正巳英語教育賞優秀賞
- 中村恵美. (2023a). 「英語教育は国境を越えてー海外の友達とオンライン交流」『英語教育 2023年8月号別冊 英語教師のためのアナログ×デジタル活用ガイド』, 28.
- 中村恵美. (2023b). 「海外の小学生とのオンライン交流プロジェクトー英語教育は国境を越えて」『英語教育』72(9), 24-25.
- 樋口耕一(2014). 『社会調査のための計量テキスト分析』ナカニシヤ出版
- 松村昌紀(2017) 『タスク・ベースの英語指導ーTBLTの理論と実践』大修館書店
- 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』第52号, 71-82.