

小学校外国語活動における児童の情意要因と コミュニケーションへの積極性を促す活動

武田 享子
小林聖心女子学院

西田 理恵子
大阪大学

概要

本研究では公立小学校 5 年生と 6 年生に対して、量的・質的研究方法による混合研究法を用いて質問紙・半構造化面接・自由記述を実施した。質問紙では、児童の動機付け・言語に関する関心・コミュニケーションへの積極性・Can-Do・他者との関係性について分析を行い、全体傾向と個人差傾向を明らかにした。クラスター分析を行った結果、3 クラスターが確認され、その中でも特に低位群の持つ学習者傾向に関して、教師への半構造化面接を用いて明らかにした。更に、質的データによって、児童のコミュニケーションへの積極性に繋がる活動方法や活動形態について分析している。

Keywords: 小学校外国語活動, 情意, コミュニケーションへの積極性, 混合研究法

1. はじめに

昨今、加速化するグローバル化に伴って、文部科学省は 2020 年度に向けて「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画に基づいた新たな英語教育の在り方」を英語教育全体の方向性として示した (文部科学省, 2013)。2020 年以降には、小学校では中学年にも外国語活動が必須化され、高学年に対しては教科化が義務付けられる方向性が示唆されている。今後、さらなる英語教育を高度化し、小学校段階からグローバル化に対応した英語教育の抜本的充実が計画されている。

今後の英語教育改革実施計画を見据えて、現在の文部科学省の示す小学校新学習指導要領 (2008) では、小学校外国活動の目標を次のように定めている。外国語を通じて、1) 言語や文化について体験的に理解を深める, 2) 積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図る, 3) 外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませるである。“積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成”は、コミュニケーションへの素地を育成するために、積極的な態度を身につけることを重要な要素とし、中学校段階でも同様

にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成が外国語活動の目標の1つとなっているため、小学校段階において積極的な態度を育成していくことは中学校段階への円滑な移行を図るためにも重要な要素であると言える。

文部科学省の外国語活動の目的を基盤として、本研究では、小学児童のコミュニケーションへの積極性（Willingness to Communicate, 以下 WTC）に焦点を当てて調査を行う。主に、コミュニケーションへの積極性に関する全体傾向や個人差の傾向、言語に関する関心、動機付け、Can-Do や他者との関係性についても検討し、外国語活動における WTC を促す小学児童の活動内容や方法を探っていく。WTC は、第二言語習得時の個人差の研究の系譜であり、学習者動機や態度、不安などの延長で示された概念であるため、まず動機付け研究を概観し、WTC に関する先行研究を纏めていく。

2. 先行研究

2.1 動機付け

第二言語習得時における動機付けの研究は、個人差の要因として 1960 年代からカナダの社会心理学者である Robert Gardner(1985) を中心に数多くの実証研究が行われてきた (Dörnyei, 2005)。1990 年代以降になると、教育心理学が動機付けの分野で多く取り入れられるようになり、Deci & Ryan (1985) が提唱した自己決定理論を基盤とした研究がなされてきた (e.g., Deci, Schwartz, Sheinmann & Ryan, 1981; Hiromori & Tanaka, 2006; Miserandino, 1996; Wu, 2003)。自己決定理論は、内発的動機付けと外発的動機付けの概念と基盤としているが、八島 (2004)によれば、内発的動機付けとは「何かをすること自体が楽しく満足感が得られるのでする活動」(p.53)であり、外発的動機づけとは「何か目的があつてする活動の動機」(p.53)である。Deci & Ryan (1985)によれば、人は、自律して行動し（自律性）、自己効力感を高め（有能性）、他者との関係を構築・維持するとき（関係性）、自己決定的な行動を起すと考えている。この自律性・有能性・関係性は、3 つの心理的欲求であり、この3つの欲求を充足することで、人は内発的に動機づけられると考えられている。

2.2 関係性

自己決定理論においても内発的動機付けを高める3つの心理的欲求の中に、関係性があるように、外国語学習場面における他者との関係性に関する先行研究 (Cao, 2011; Carreira, 2006; MacIntyre, Dörnyei, Clément, & Noels, 1998; Wentzel, 1999) においても、WTC や動機付けは、友達・教師・保護者・対話者との関係性に影響を受けていると示している。例えば、Wentzel (1999) は、語学に限らず学業一般において、生徒の動機付けや学業成績について親や友達、教師の影響が大きいと述べている。MacIntyre, et. al., (1998)では、WTC は特定の人と話したいという意味が影響があると示し、対人関係の動機付けやグループ間

の動機付けが、WTC に影響があると示唆した。また、廣森 (2012) は、教室内において、学習者同士がどのような関係にあるのか、教室で教師や学習者はどんな役割を果たしているのか、学習者はお互いにうまく協力し合いながら意志疎通を図ることができているのかなどは、学習に対する取組みに大きく影響を与えると述べた。

2.3 Willingness to Communicate

小学校外国語活動における文部科学省の目的の一つが、“コミュニケーションを図ろうとする態度の育成”であることから、第二言語習得における WTC が注目されるようになった。八島 (2004) は、WTC をいわゆる「他者と対話する意思」や「ある状況で第二言語を用いて自発的にコミュニケーションをしようとする意思」と定義している。また L2 のコミュニケーションには、言語能力、自分の言語能力に対する自信あるいは自信のなさ、民族間の関係、相手文化に対する態度など、L1 でのコミュニケーションと比較すると、多くの心理的要因が複雑に絡んでいると述べている。

WTC に関する研究では、Yashima (2012) は、親しい対話者とペアや小さなグループの組み合わせは、より高い WTC を促し、また、発話者の WTC は、対話者との親しさだけでなく、彼らがどのように返答し、やる気や思いやりがあるかによっても影響されると報告した。

Nishida & Yashima (2009) の研究では、3 年生から 6 年生の動機付け・外国の言語と文化の関心・WTC・Can-Do・外向的傾向・教室の雰囲気に関して、共分散構造分析を用いて研究を行っている。その結果、①児童が教室内の雰囲気が良いと感じると Can-Do も高い傾向へと繋がり、②児童の Can-Do は WTC へと繋がり、③児童が教室の雰囲気が良いと感じていると動機付けが高く、外国の言語や文化への関心へと繋がる、④Can-Do は WTC に対して重要な要因であることを示唆した。

更に、小学児童 (4 年生) の英語学習者を対象とした安達 (2009) の研究では、WTC (日本語) と WTC (英語) の間に、正の相関を示している。日本語の WTC が高ければ、英語の WTC も高くなる傾向にあることを示した。次に、実際の教室内において、どのような活動形態が WTC に繋がるのかを示していく。

2.4 L2WTC を促す活動形態

L2WTC を促す活動形態について Cao (2011) は、学習者が好む 4 つの活動形態を示した。1) ESL と EFL のいずれの環境においても、一般的に生徒は小さなグループやペアでの活動を好む、2) 全体での授業は、クラスメイトの前で間違った答えを言うことに対する不安や、他の生徒が答えることによって、発言しようとする動機が低下する、3) ペアワークよりもグループワークを好む理由は、多くの生徒がディスカッションに参加するので、様々な意見が出ることによる、4) ペアワークは話す機会 (Turn-taking) において要求され

る競争力が低いことから、グループワークよりも好むと示唆した。Dörnyei (2001)もまた、学習者同士が目標を共有する活動は、グループ内の連帯感を生みやすいため、グループ活動は動機付けを高める効果的な活動の一つであるとした。

3. 本研究の目的

上記の先行研究を踏まえて、本研究では、WTC に焦点を置き、動機付け、言語に対する関心、Can-Do、他者との関係性の全体傾向や個人差の傾向を探り、WTC を促す活動形態を明らかにする。国内における小学児童を対象とした L2WTC に関する実証研究はまだ限られているため、量的研究を主とした質問紙を実施し、質的データである半構造化面接・観察記録を補完的に入手している。

本研究目的を次の通りとする。

- ① 小学校外国語活動における小学児童の WTC・動機付け・言語に対する関心・Can-Do・他者との関係性に関する全体傾向と個人差の傾向を探る。
- ② 外国語活動において、児童の WTC がどのような活動を通して高まるのか、児童が好む活動を児童の視点と教師の視点から明らかにする。

4. 調査概要

4.1 調査対象者

本研究は、大阪府豊能町にある公立の A 小学校を対象に調査を行った。2013 年度に調査を行った時点では、全校数は 214 名であった (男子 113 名、女子 101 名)。研究対象者は、5 年生と 6 年生の児童 83 名(男子 38 名、女子 45 名)であり、Assistant Language Teacher (以下 ALT) (1 名)、担任教師 (3 名)も調査対象とした。

第一筆者は 2012 年 10 月から 2014 年 1 月まで、A 小学校で学習支援員として外国語活動での ALT の補助、担任の教師 (Homeroom Teacher: 以下 HRT) と ALT の通訳などの役割を担った。

4.2 外国語活動の概要

調査対象校では、2001 年より ALT (2 名)を配置し、2002 年度より全学年に外国語活動を導入した。2013 年度は、1・2 年生 7 時間、3・4 年生 10 時間、5・6 年生は 35 時間の外国語活動が実施されていた。主に ALT とのチームティーチングを行い、ALT が主導となって外国語活動を行っていた。

4.3 年間カリキュラム

年間カリキュラムについては、”Hi Friends!”を基盤として、ALT が年間カリキュラム

と指導案を作成していた。学期末にはプロジェクト型学習（創作絵本・プレゼンテーション・創作劇）が組み込まれていた（表 1 参照）。

表 1

6 年生年間カリキュラム

	<i>Hi Friends! 2</i>	Key Sentences
4月		What's your name? My name is ___. Nice to meet you.
5月	Lesson 1 & 2	Do you have "a"? Yes, I do./No, I don't. Months (January - December). My Birthday is ___.
6月	Lesson 3	Can you swim? Yes, I can./ No, I can't.
7月		プロジェクト: 創作絵本 "The Very Hungry Caterpillar"より
9月	Lesson 4	Direction: go straight, turn left, turn right. Place: police office, bank... / Where is the ___?
10月		Making own T-shirt: What color? What shape? How many stars?
11月	Lesson 5	プロジェクト: グループプレゼンテーション: Greetings from different countries. Where do you want to go? I want to go to ___. I want to see ___. I want to eat ___.
12月		I can/ I can't __ (play soccer/dance/play the piano/play the recorder/swim/cook)
1月	Lesson 6	What time is it now? It's 10:30 am. What time do you go to school? What time do you study?
2月	Lesson 7	プロジェクト: 創作劇 (赤ずきん・桃太郎・ヘンゼルとグレーテル等)

4.4 調査方法

4.4.1 質問紙調査

2013 年 2 月、質問紙調査を実施した。質問紙項目には、リッカートスケール 5 件法を用いて、WTC、動機づけ、言語に対する関心、Can-Do、他者との関係性に関わる項目と多肢選択項目を設定している。調査実施前に、質問紙の内容については、学校長・担任が表現などの確認を行っている。分析には SPSS Ver.19 を使用した。表 2 に信頼性係数を示す（質問紙の項目は APPENDIX A を参照）。

表 2

質問紙の信頼性係数

調査項目	参考文献	信頼性係数
動機づけ		α . 84
Can-Do	Nishida & Yashima (2009)	α . 78
WTC		α . 77
言語に対する関心	安達(2009)	α . 93
他者との関係性		α . 85

4.4.2 ALT と HRT への半構造化面接

2013年3月にALT(1名)と5・6年生のHRT(3名)に対して、15～20分程度の半構造化面接を行った。内容はボイスレコーダーで録音した後、文字起こしを行い、オープンコード化を行っている。

4.4.3 観察記録

2012年10月～2014年1月にかけて、教室内での観察記録を第一筆者が行い、外国語活動の中での児童の様子や、児童とALTやHRTとの関わりなどに焦点を当て観察し、特に、WTCを促す活動形態(クラス全体・グループ活動・ペア活動・ソロ活動)に注目し、観察記録を作成した。

5. 結果

5.1 研究目的 1

「小学校外国語活動における、小学児童の動機付け・言語に対する関心・Can-Do・他者との関係性・WTCの全体傾向と個人差の傾向を探る」ため、記述統計、相関分析、重回帰分析を実施し、全体傾向を捉えた。その後、児童の個人差を探るために、クラスター分析を実施し、個人の特徴を捉え、その後に多変量分散分析を実施した。更に、低位群に属する児童の数名の特徴を捉えるため、教師に対して面接を行い、低位群の特徴を明らかにした。

5.1.1 全体傾向(記述統計)

全体傾向、6年生・5年生の各学年の傾向と各変数間の相関、重回帰分析の結果を示す(表3・表4・表5参照)。

記述統計から、高学年の全体傾向としては、言語に対する関心と動機付けが高く、他者との関係性が低いことが明らかになった(表3)。

表3

各質問項目における記述統計

	全体(N=83)		6年生(N=45)		5年生(N=38)	
	M	SD	M	SD	M	SD
動機付け	4.14	0.72	4.32	0.55	3.93	0.84
言語に対する関心	4.23	0.82	4.32	0.82	4.12	0.80
Can-Do	3.77	0.65	3.77	0.88	3.78	0.16
他者との関係性	3.47	0.88	3.47	0.95	3.48	0.80
WTC	3.68	0.85	3.64	0.93	3.73	0.76

次に、WTC・動機付け・言語に対する関心・他者との関係性の関係を明らかにするために相関分析を行った。WTC は、言語に対する関心： $r = .64, p < .01$ ，他者との関係性： $r = .63, p < .01$ ，動機付け： $r = .50, p < .01$ 、Can-Do： $r = .48, p < .01$ との間に強い相関があることを示した (表 4 参照)。

表 4
変数間の相関関係

	動機付け	言語に対する関心	Can-Do	他者との関係性
言語に対する関心	.73**			
Can-Do	.34**	.27*		
他者との関係性	.69**	.66**	.38**	
WTC	.50**	.64**	.48**	.63**

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

更に、WTC を従属変数とし、独立変数に動機付け・言語に対する関心・Can-Do・他者との関係性と定め、WTC に対する予測変数を探った。重回帰分析を実施した結果、言語に関する関心 ($\beta = .485, p < .01$) が最も強い予測変数であり、次いで、Can-Do ($\beta = .373, p < .01$) が予測変数であった (表 5 参照)。

表 5
重回帰分析：WTC (従属変数)

R	R2 乗	調整済み R2 乗	独立変数	B	標準化係数	p
.747	.557	.535	動機付け	-.176	-.150	.220
			言語に対する関心	.485	.466	.000
			Can-Do	.373	.286	.001
			他者との関係性	.303	.314	.006

5.2 個人差の傾向

5.2.1 5年生の傾向

5年生の個人差の特徴を明らかにするために、平方ユークリッド距離・ワード法を用いてクラスター分析を行った。テンドログラムからカットオフポイントを判断した結果、3 クラスターに分けることが妥当であると判断した (表 6・図 1 参照)。3 クラスターの特徴として、第 1 クラスターには 25 名が属し、WTC やその他の情意が中間を示す中位群であり、第 2 クラスターは 4 名が属し、WTC やその他の情意が低い低位群であることが明

らかになった。第3クラスターは9名が属する高位群であると示された。第1クラスターは動機付け、言語に対する関心、Can-Do、他者との関係性、WTCの全ての変数で他のクラスターの中間の値を示した。第2クラスターは、Can-Do以外は、他のクラスターよりも低く、外国語活動に対する動機付け、言語に対する関心、他者との関係性、WTCは低い傾向を示した。第3クラスターは動機付けと言語に対する関心が特に高く、他のクラスターよりも全ての項目において高い傾向を示している。多変量分散分析の結果、クラスター間には統計的な有意差が見られた(表7参照)。

表6

5年生の各クラスターにおける記述統計

クラスター分析：5年生						
	クラスター1(25)		クラスター2(4)		クラスター3(9)	
	<i>M</i>	<i>sd</i>	<i>M</i>	<i>sd</i>	<i>M</i>	<i>sd</i>
動機付け	3.86	0.59	2.44	0.66	4.81	0.33
言語に対する関心	4.09	0.58	2.58	0.52	4.89	0.14
Can-Do	3.73	0.11	3.78	0.09	3.93	0.22
他者との関係性	3.35	0.38	2.00	0.61	4.50	0.18
WTC	3.55	0.69	3.10	0.58	4.49	0.38

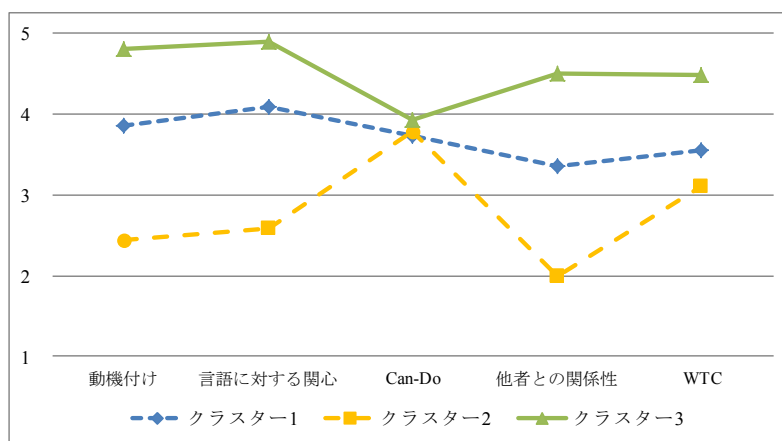


図1. 5年生クラスター分析

表 7

5 年生の多変量分散分析 (MANOVA)

多変量分散分析 (5年生)								
		タイプ III 平方和	<i>df</i>	平均平方	<i>F</i>	<i>p</i>	μ^2	Tukey 多重比較
クラスター	動機付け	15.931	2	7.97	26.80	0.00	0.60	1-2, 2-3, 1-3
	言語に対する関心	14.794	2	7.40	28.31	0.00	0.62	1-2, 2-3, 1-3
	Can-Do	.256	2	0.13	6.58	0.00	0.27	1-3.
	他者との関係性	18.548	2	9.27	66.58	0.00	0.79	1-2, 2-3, 1-3
	WTC	7.562	2	3.78	9.68	0.00	0.36	1-3, 2-3
誤差	動機付け	10.404	35					
	言語に対する関心	9.146	35					
	Can-Do	.682	35					
	他者との関係性	4.875	35					
	WTC	13.671	35					

5.2.2 6 年生の傾向

個人差の傾向を見るために、6 年生に対しても 5 年生と同様にクラスター分析 (ユークリッド距離・ワード法) を実施した (表 8・図 2 参照)。第 1 クラスターには 19 名が属し、動機付け・言語に対する関心・Can-Do・他者との関係性・WTC の全項目において中間の値であるため、中位群であった。第 2 クラスターには 16 名が属し、全項目について高い値であることから、高位群である。第 3 クラスターには 10 名が属し、全ての項目について他のクラスターよりも低い値であることから、低位群であると示された。クラスター間の群間比較を行った結果、3 クラスター間には全変数において統計的な有意差が見られた (表 9 参照)。

表 8

6 年生の各クラスターにおける記述統計

クラスター分析：6年生						
	クラスター1 (19)		クラスター2(16)		クラスター3(10)	
	<i>M</i>	<i>sd</i>	<i>M</i>	<i>sd</i>	<i>M</i>	<i>sd</i>
動機付け	4.33	0.42	4.75	0.21	3.61	0.42
言語に対する関心	4.39	0.50	4.86	0.16	3.29	1.02
Can-Do	3.75	0.71	4.42	0.42	2.76	0.75
他者との関係性	3.39	0.67	4.28	0.46	2.31	0.73
WTC	3.77	0.43	4.33	0.44	2.30	0.80

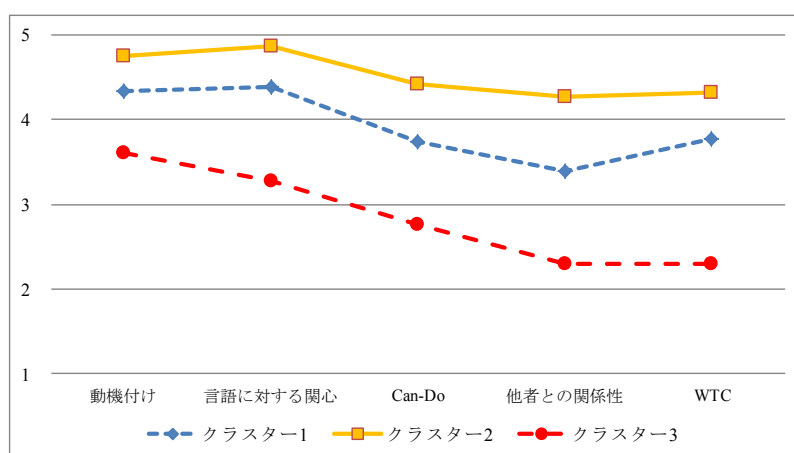


図2．6年生クラスター分析

表9

6年生の多変量分散分析 (MANOVA)

多変量分散分析 (6年生)								
	タイプ III 平方和	df	平均平方	F	p	μ^2	Tukey 多重比較	
クラスター	動機付け	8.03	2	4.015	31.25	0.00	0.60	1-2, 1-3, 2-3
	言語に対する関心	15.53	2	7.764	22.90	0.00	0.52	1-3, 2-3
	Can-Do	17.04	2	8.521	21.46	0.00	0.51	1-2, 1-3, 2-3
	他者との関係性	24.13	2	12.066	31.68	0.00	0.60	1-2, 1-3, 2-3
	WTC	25.78	2	12.888	45.29	0.00	0.68	1-2, 1-3, 2-3
誤差	動機付け	5.40	42					
	言語に対する関心	14.24	42					
	Can-Do	16.68	42					
	他者との関係性	16.00	42					
	WTC	11.95	42					

5.2.3 低位群児童の特徴 (教師への面接から)

クラスター分析で明らかになった低位群の児童の特徴を明らかにするために、担任に対して半構造化面接を実施した。面接の詳細な傾向を分析する分析手順としては、面接データを録音し、文字起こしを行い、グラウンデッドセオリーアプローチの一部を援用して (Strauss & Cobin, 1990), オープンコード化を行っている。その結果、低位群の複数名の特徴は「感情抑制」や「表現」が苦手であり、他の児童と比較して「学力が低い・高い」、英語に対する「苦手意識が強い」、そして「コミュニケーションが困難」である児童であることが明らかになった。教師の面接を通して、外国語活動に限らず普段から人と接することを苦手としている児童であることが示された (表 10 参照)。

表 10

低位群の詳細な傾向：教師からの半構造化面接を通して

オープンコード化	面接データ
感情抑制が苦手	授業を抜けたしたり、気に入らないと怒って逃げ出す
表現が苦手	素直に自分を表現することが苦手
学力が低い・高い	学力が全体的に低い・高い
苦手意識が強い	英語の苦手意識が強い
コミュニケーションが苦手	コミュニケーションを取ることが難しい

5.3 研究課題 2

「外国語活動において、児童の WTC がどのような活動を通して高まるのか、児童の好む活動形態を児童の視点と教師の視点から明らかにする」ために、児童から入手した多肢選択を分析し、教師への半構造化面接を行った。

5.3.1 WTC を促した活動（5年生）

「英語の授業の中でどのような活動で、英語で友だちとよく話しましたか？」に対する 5 年生の有用回答数 (98) のうち、最も回答が多かったのは「大きなかぶ」(劇のプロジェクト) (29%)、友だちがかいた絵をあてるゲーム (20%)、二人で絵本を作った活動 (19%) であった (表 11 参照)。結果として、プロジェクト型授業 (劇・絵本の作成) やゲームに対して多くの回答があった。

表 11

WTC を促した活動 : 5 年生

		n=34	
		回答数	割合 (%)
1	二人で絵本を作った活動	19	19%
2	グループで絵本を作った活動	5	5%
3	アルファベットを使ったカードゲーム	15	15%
4	友だちがかいた絵をあてるゲーム	20	20%
5	アルファベットを使ったボードゲーム	10	10%
6	「大きなかぶ」の劇の練習	28	29%
7	そのほか	1	1%
合計		98	100%

5.3.2 WTC を促した活動 : 6 年生

「英語の授業の中でどのような活動で、英語で友だちとよく話しましたか？」に対して、6 年生は有用回答数 (160) のうち、最も多かった回答の順に、項目 8「劇の内容について考えたり、練習をする活動」(17%)であるプロジェクト型学習に関する回答が最も多く、

次に、項目 6「UNO のゲーム」(16%)と項目 7「数字を 60 までいうゲーム」(16%) が回答の多い項目であった (表 12 参照)。

表 12

WTC を促した活動 (6 年生)

		n=42	
		回答数	割合 (%)
1	二人で絵本を作った活動	1	0%
2	グループで絵本を作った活動	19	12%
3	アイスホッケー	22	14%
4	班で行きたい国を調べて、発表した活動	21	13%
5	ヘビのボードゲーム(I can play the pianoなど	19	12%
6	UNOのゲーム (たべもの、天気、スポーツなどの	26	16%
7	数字を 60 までいうゲーム	25	16%
8	劇の内容について考えたり、練習をする活動	27	17%
9	そのほか	0	0%
合計		160	100%

結果として、高学年においては、WTC を促す活動として、プロジェクト型の活動の関する回答数が多く、次いで、グループによるゲームの活動が WTC を促す活動であることが明らかになった。

5.3.3 WTC を促す活動形態

「英語の時間で友だちと話しやすいのは、どの活動ですか？」との問いに対して、グループでの活動 (5 年生 : 79%, 6 年生 : 74%) (回答例 : 人数が多い方が話しやすいし、いろんな意見が出るから), 2 人での活動の中 (5 年生 : 18%, 6 年生 : 7%), どちらでもない (5 年生 : 3%, 6 年生 : 19%) (回答例 : 一番よく話すし、相手の苦手なところがよく分かって、話しやすい) という回答があった (図 3 参照)。高学年においては、グループ活動の方がペア活動と比較して有効回答数が多く、7 割を超えることから、グループワークを好むことを示した。観察記録においても同様の記録があり、グループ活動に対して積極的に取り組んでいる、ペア活動よりも児童が多く発話している等の記述と同一の見解を示した。

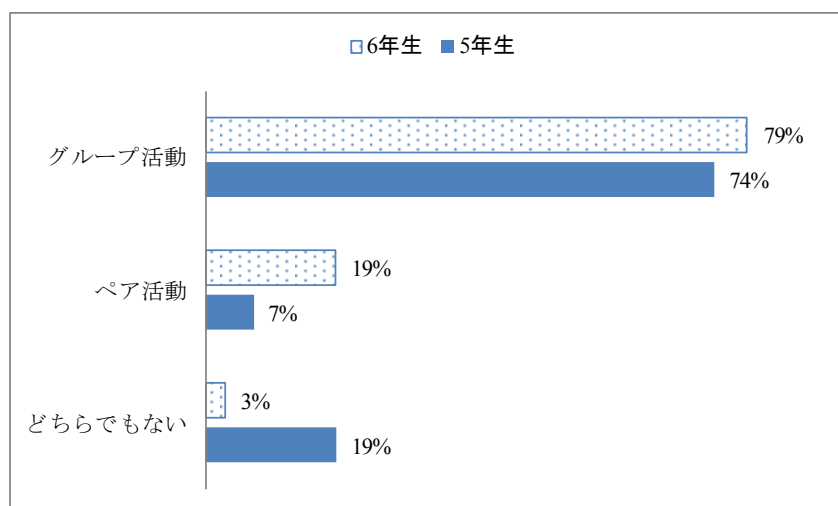


図 3. WTC を促す活動形態(5 年生・6 年生)

5.3.4 WTC を促す活動の詳細

「英語の時間でどのような活動中に、英語で先生や友だちと話したいと思いますか？」に対して「グループで、ゲームをしているとき」が最も多く、次に「グループ (3~4 人) で、英語で発表するとき」が多かった (表 13 参照)。その一方で、回答の少なかった回答項目は「2 人でゲームをしているとき」であった。

表 13

WTC を促す活動：どのような活動中に話したいと思うか

	6年生		5年生	
	回答数	割合 (%)	回答数	割合 (%)
1 2人で調べて、英語で発表するとき	4	5%	9	13%
2 グループ (3~4人) で、英語で発表するとき	30	38%	16	24%
3 2人でゲームをしているとき	6	8%	3	4%
4 グループで、ゲームをしているとき	31	39%	25	37%
5 先生が自分をあててくれたとき	5	6%	7	10%
6 先生が教室をまわっているとき	3	4%	7	10%
合計	79	100%	67	100%

5.3.5 児童の WTC を促す活動：教師の視点を通して

児童の WTC がどのような活動を通して高まるのか、教師の視点から詳細を明らかにするために、ALT と HRT (3 名) に対して半構造化面接を次の項目に対して実施した。半構造化面接の質問内容は、1) 外国語活動の中での活動について、2) クラスメイトや教師との関係性の重要性について、3) 1 年間の外国語活動中を通しての児童の変化であった。以

下に面接の抜粋を示す。

1) 外国語活動の中での活動について

【HRT：5-1】 “やっぱ今日やった劇みたいなやつとか，なんか前に絵本とか作りましたが，(中略) 出来上がったものが見えるし，そういうのは後々積極的になるんじゃないかなと思ったりとかはします。”

【HRT：6-2】 “(中略) まあ発表するのが苦手な子でも，まあこう劇とか普段自分が表現できないところとかも，そういうのを通して，あの一表現出来たりするので，それはアクティビティというか，そういうのはすごくこう良いなと思います。”

外国語活動において，児童たちが絵本のプロジェクト・劇・発表などのプロジェクト型活動に積極的であることが示された。これは児童が示した回答とも一致していた。

2) クラスメイトや教師との関係性の重要性について

【HRT：6-1】 “(中略) クラスでお互いの人間関係，英語だけじゃないよね，遊びの時もそうやし給食もそうだし，掃除もそうだし，授業中もそうだよ，色んな授業でお互いの環境をよくして行ってほんで思ったこと言える，嫌なことでも。(中略) だからなんでも言える空気を作っておいての英語学習じゃないと全然意味なさないと思うのね。”

【ALT】 “I think once they (students) know the teacher kind of cares and she wants to have fun with the students, if they have that idea then you know, they're more willing to participate I find.”

担任と ALT は他者との関係性 (クラスメイトや教師) との関係性に関する重要性を述べ，クラスの雰囲気作りや教師・友人との関係性の構築が英語学習時にも重要であることを示した。

3) 1年間の外国語活動中を通しての児童の変化について

【ALT】 “(中略) like (6-1HRT) sensei, she encourages the students to speak louder and only speak in English right? So I think the students, like last year if I compare when they were grade 5 they were really quiet, they weren't really interested in saying things. But I think *** Sensei changed that a little bit, yeah so they're, I think they speak in louder voice and they're more confident, and they're willing to do more things. I think that was good .”

外国語活動中「大きな声で話すこと」「英語のみを話すこと」を常に児童に促しており，

HRT の促しによって児童達が大きな声で発話をしたという変化の様子を示していた。

6. 考察

本研究では、小学校外国語活動における、小学児童の WTC・動機付け・Can-Do・言語に対する関心・他者との関係性に関する全体傾向と個人差の傾向を捉えた。主に、WTC に焦点を置き、WTC に関わる要因や WTC を促す活動形態や活動方法を明らかにした。

小学児童 5・6 年生の全体傾向は、動機付けや関心が高く、次いで Can-Do や WTC が高いが、他者との関係性が低い傾向も見られた。相関関係を見たところ、WTC は、言語に対する関心、他者との関係性との間に強い相関が示されたため、言語に対する関心を高める活動を行いつつ、教室内での関係性を維持すると WTC も高まるという正の関係にある傾向があると考えられる。

WTC を予測する情意については、Can-Do と言語に対する関心が WTC に繋がる可能性があることを明らかにした。Can-Do が WTC を予測するという結果は Yashima (2002)や Nishida & Yashima (2009)と同一の見解を示している。WTC を促すには自信を高めていけるような活動を行うことや言語に対する関心を高めていくことができるよう教師の教育的配慮が必要となろう。

児童の外国語活動に関わる個人差の特徴を検討した結果では、5 年生の高位群の児童について、Can-Do が他の心理的要因も低い傾向にある。“できる”という気持ちを高めることができるよう、達成感を味わえるような活動を取り入れることや、生徒を褒めることで自信をつけさせることが重要な要素となろう。低位群については、Can-Do や WTC は高い傾向にあるものの、動機付け・言語に対する関心、他者との関係性は低く、特に関係性は低い傾向を示した。中位群も他者との関係性が他の変数と比較して低い傾向にあるため、低位群と同様にクラス内での教師と児童、児童と児童の関係性を維持し高めることが重要な要素と言える。

また、6 年生の個人差の傾向を捉えると、高位群は動機付け・言語に対する関心が高い傾向にある。これらの要因を維持しつつ、その他の心理的要因 (Can-Do, 他者との関係性, WTC) が高めることが大切である。中位群・低位群ともに、動機付け・言語に対する関心が高い傾向を示すものの、他者との関係性が低い傾向を示した。多くの児童が中位群・低位群に分類され、同様の傾向を持つことから、普段からのクラス内における児童・児童、児童・教師のより良い関係性の構築が求められる。更に、クラスター分析によって低位群に分類された児童の詳細を知るため、教師からの面接データをオープンコード化したところ、低位群の特徴は「コミュニケーションが困難」であることや「感情抑制が苦手」「表現が苦手」が、他の児童と比較して「学力が低い・高い」「(英語の)苦手意識が強い」ことが明らかとなった。低位群の児童は、外国語活動における学習場面において表現活動が苦手な可能性が高いことから、そのような児童が参加しやすいような教室の雰囲気

作りやレベルに応じた活動を取り入れるといった教師の配慮が求められる。

児童の WTC を促す活動形態や活動方法を詳細に分析した結果、ペアでの活動よりもグループでの活動を好むことが明らかになり、プロジェクト型学習（例：劇のプロジェクト）が WTC を促す活動形態であることを明らかにした。また教師の面接や観察記録からも同様の結果が得られている。更に、この結果は、先行研究におけるグループ活動が動機付けを高めるとする Dörnyei(2001) の見解とも同一であり、また WTC にも肯定的に変化が見られた研究やプロジェクト型研究の効果を示した研究 (Nishida, 2013) の研究とも同じ見解を示している。児童の持つ言語運用能力や児童の好む活動やグループワークを考慮しながら、教師が必要な手助けをしつつ、適切なタイミングでプロジェクトを実施することで児童たちの達成感や自信、さらには WTC を高めることが期待できるであろう。

7. 結語

本研究では、WTC に焦点を置いて、Can-Do や他者との関係性、言語に対する興味や動機付けの関わりについて小学児童の全体傾向や個人の傾向を捉えた。本研究が示すように WTC は、学習者動機や Can-Do、言語への関心と関わりがあり、特に小学校段階の児童においては、普段の友達や先生との関係性が大きな役割を果たしていると言える。外国語を使って他者とコミュニケーションを図ろうとする意志は、ある日突然身につくものでない。間違えても良い、分からなくても笑われない、クラスの友人や先生が援助してくれるような日々の学習環境で、より良い関係性を構築し、児童たちの学習動機や関心、自信を高めることで、コミュニケーションへの積極性に繋がる可能性があるだろう。

謝辞

本研究にあたりご協力を頂きました公立小学校 A の校長先生、貴重な時間を割いてアンケート調査やインタビューに協力して下さった担任の先生方・ALT の先生・児童たちに心より御礼申し上げます。

参考文献

- 安達理恵 (2009). 「小学校英語学習者の動機付けの影響要因」『日本児童英語教育学会』第 28 号,41-64.
- Cao, Y. (2011). Investigating situational willingness to communicate within second language classrooms from an ecological perspective. *System*, 39(4), 468-479.
- Carreira, J. M. (2006). Developmental trends and gender differences in affective variables influencing English as a foreign language learning among Japanese elementary school pupils. *The Japan Association for the Study of Teaching English to Children Journal*, 25, 57-74.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*.

- London: Plenum.
- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinmann, L. & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73, 642–650.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual differences in second language acquisition*. London: Lawrence Erlbaum Associates
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- 廣森友人 (2012). 「英語学習者の動機付けを高める指導実践: 一動機付け評価の診断的活用ー」『ARELE: annual review of English language education in Japan』23号, 361–372.
- Hiromori, T., & Tanaka, H. (2006). Instrumental intervention on motivating English learners: The self-determination theory view point. *Language Education & Technology*, 43, 111–126.
- MacIntyre, P. D., Dörnyei, Z., Clément, R., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82(4), 545–562.
- Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of Educational Psychology*, 83, 195–200.
- 文部科学省 (2008). 「小学校学習指導要領解説 外国語活動編」東洋館出版社.
- 文部科学省 (2013). 「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」2015年7月21検索. http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/_icsFiles/afieldfile/2014/01/31/1343704_01.pdf.
- Nishida, R., & Yashima, T. (2009). An investigation of Factors Concerning Willingness to Communicate and Interests in Foreign Countries among Young Learners, *LET*(46), pp.151–170.
- Nishida, R. (2013). *Empirical Studies of Affective Variables and Motivational Changes among Japanese Elementary School EFL Learners*. Kinseido: Tokyo.
- Strauss, A.L., & Cobin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA; Sage.
- Wentzel, K. R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school. *Journal of Educational Psychology* 91 (1), 76–97.
- Wu, X. (2003). Intrinsic motivation and young language learners: the impact of the classroom environment. *System*, 31, 501–517.
- 八島智子 (2004). 『外国語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.

Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context.

The Modern Language Journal, 86 (1), 54–66.

Yashima, T. (2012). Willingness to Communicate: Momentary Volition that Results in L2

Behavior. *Psychology for Language Learning: Insights from Research, Theory and Practice*, 119–135.

APPENDIX A. 質問紙項目

[動機づけ]

- 1 学校の英語の時間は好きだ。
- 2 英語を勉強していると、とても楽しい。
- 3 学校の英語の時間は、がんばっていると思う。
- 4 英語を学ぶことは、大切だと思う。

[言語に対する関心]

- 5 英語の勉強をこれからも続けたい。
- 6 英語をもっとうまく話せるようになりたい。
- 7 もっとたくさんの英語の単語を知りたい。
- 8 英語をもっと分かるようになりたい。
- 9 英語でもっと単語や文を書けるようになりたい。
- 10 英語の単語や文をもっと読めるようになりたい。

[Can-Do]

- 11 自分の名前を、英語で言うことができる。
- 12 自分の気分について、英語で言うことができる。
- 13 英語の時間に習ったことば（色や動物）を言うことができる。
- 14 英語の時間に英語の先生（外国人の先生）が言っている英語を理解することができる。

[他者との関係性]

- 15 クラスの友だちが英語をがんばって学んでいるので、英語をがんばろうと思う。
- 16 英語の時間に、英語の先生（外国人の先生）がはげましたり、ほめてくれる。
- 17 英語の時間に、担任の先生がはげましたり、ほめてくれる。
- 18 お母さんやお父さんがはげましたり、ほめてくれるので、英語をがんばろうと思う。

[WTC]

- 19 英語の時間では、クラスの友達と教えあったりして学んでいる。
- 20 英語の時間に分からないことがあったら、ALT や担任の先生に聞く。
- 21 外国人の人と英語で話したい。
- 22 友だちとよくお話をする。

23 たくさんの友だちと話をする。

<記述項目>

24. 英語の授業の中でどのような活動で、英語で友だちとよく話しましたか？（いくつをつけてもかまいません）

- 1) 二人で絵本を作った活動
- 2) グループで絵本を作った活動
- 3) アルファベットを使ったカードゲーム
- 4) 友だちがかいた絵をあてるゲーム
- 5) アルファベットを使ったボードゲーム
- 6) 「大きなかぶ」の劇の練習
- 7) そのほか []

25. 英語の時間で友だちと話しやすいのは、どの活動ですか？（あてはまるものに一つをつけてください。）

- 1) グループでの活動の中 2) 2人での活動の中 3) どちらでもない

その理由はなぜですか？

[]

26 英語の時間でどのような活動中に、英語で先生や友だちと話したいとおもいますか？

（いくつをつけてもかまいません）

- 1) 2人で調べて、英語で発表するとき 2) グループ (3人～4人)で、英語で発表するとき
3) 2人でゲームをしているとき 4) グループで、ゲームをしているとき 5) 先生が自分を
あててくれたとき 6) 先生が教室をまわっているとき 7) そのほか

[]