

Japanese Children's Communicative Ability in English through Skype-based Exchanges with Australian Peers

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-10-05 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/2297/47150

豪児童とのスカイプ交流における日本人児童の英語会話力 Japanese Children's Communicative Ability in English through Skype-based Exchanges with Australian Peers

米田 佐紀子
YONEDA Sakiko

Abstract

This paper discusses research investigating to what extent fifth and sixth graders (CEFR Pre-A1 to A1 level) at a Japanese private school were able to communicate with their Australian peers during video calls facilitated by Skype. The results indicated that the children appreciated the chance to talk with their Australian peers, but they were not aware of factors that affected their ability to be understood. Through this research, insights were gained for English education in elementary school: it is important to teach intonation as a conversation turn-taking cue; children need to project and enunciate more deliberately in English than in Japanese; children should learn and employ nonverbal communication strategies such as gestures and facial expressions effectively; and different communicative styles between English speakers and Japanese speakers should be taught intentionally. Also, using the same or similar words and phrases in video calls and face-to-face exchange programs would enhance children's confidence.

1. はじめに：研究の背景と目的

2002 年、文部科学省（以下「文科省」）は「『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想」（文科省，2002）を策定し、「趣旨」において、グローバル化が進む中で、国際的共通語となっている「英語」のコミュニケーション能力（英語力）が十分でないために「外国人との交流において制限を受けたり、適切な評価が得られないといった事態も生じている」だけでなく、「自らの意見を表現する能力も十分とは言えない」と日本人の課題を指摘している。2003 年に策定した「『英語が使える日本人』の育成のための行動計画」では、英語による授業の実施を求めている（文科省，2003）。しかし、その後も日本人の英語コミュニケーション力の低さに関する指摘は続いている（大谷，2015：1）。ここから、十分な効果が得られていないことが分かる。

2020 年に新学習指導要領が全面実施されるにあたり、小学校での英語が 5, 6 年生で教科化され、高校卒業時の到達目標は現在の外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠（Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment, 以下「CEFR」）の A2~B1 から、ワンランク上の CEFR B1~B2 に設定されている（文科省，2013a, 2013b:12）。一方、小学校英語を教科にし、4 技能を

教え、週に3時間分を確保することで、小学生がどの程度のコミュニケーション能力がつけられると文科省が想定しているのかは具体的には示されていない。

こうした背景を踏まえ、本研究は小学生の英語におけるオーラルコミュニケーション能力を探るべく、4技能指導を行っている小学校の日本人児童5~6年生によるオーストラリア人児童とのスカイプ交流の様子を分析し、何ができて何が課題なのかを浮き彫りにし、今後の指導への示唆を得ることを目的に実施された。

2. 先行研究

2-1. コミュニケーション能力とは

本研究では日本人児童のオーラルコミュニケーションについて検証するにあたり、まず、コミュニケーションおよびコミュニケーション能力の定義を先行研究から見ていく。

コミュニケーションとは「意思伝達であり、情報を伝える行為」とであると定義されている(岩田, 2015: 39)。コミュニケーションに必要な能力を、Canale (1983: 7-14)は grammatical competence (語彙、統語、音声などを認識する力)、sociolinguistic competence (その言語が使われている社会的文脈を理解する力)、discourse competence (文や発話をまとまりとして理解する力)、strategic competence (会話を持続させるために言い換えや繰り返しなどの方略を使用する力)の4つに分けている。一方、前述した文科省(2013a, 2013b)でも触れられているCEFRでは、communicative language competences (コミュニケーション言語能力)として、①linguistic competences (言語構造的な能力: 語彙・音韻・統語に関する知識や技能のこと。実用的な機能や社会言語的能力とは関係がない。)、②sociolinguistic competences (社会言語能力: 当該社会における慣習(丁寧表現や性などによる言語表現)についての感覚で、異文化を持った人間同士の言語コミュニケーションに影響が出る。)、③pragmatic competences (言語運用能力: 話し合いや対話の予測や段取りなどで用いられる言語機能を表現に盛り込む能力。)の3つに分けられている(吉島・大橋, 2004: 13-14)。CEFRでは、自分の言語運用能力がどれくらいあるのかを自己評価記述表に照らし合わせて判断する尺度を、5つの技能(「聞くこと」「読むこと」「話すこと・やり取り」と「話すこと・表現」と「書くこと」)に分けて示している(吉島・大橋, 2004: 28-29)。ここから、CEFRではスピーチのような一方的な発話表現と、やり取りは別の能力としていることが分かる。日本人が課題だと言われているのは、まさにこのやり取りであろう。

次節ではコミュニケーションのスタイルの違いが口頭での情報伝達を阻害しているという先行研究から、社会文化的に適切な伝え方が日本語話者と英語話者の間でどのように異なるのか見ていく。

2-2. 日・英語談話スタイルの対照研究

津田他(2015)は米・英・豪の英語母語話者と日本語母語話者の学士号以上の学歴のある男性を対象に、初対面での会話という設定を作り、対照研究を行った。この研究は成人が対象であり、本研究で扱う児童とは発達段階等が異なる。しかし、本研究対象者の

11~12 歳は自文化の影響をすでに受けている年齢であり（Weinreich 1966: 78），本研究への示唆が得られると筆者は考える。

津田他（2015）の研究によると，日本語と英語の話し方やスタイルは異なる類型に分類されており，この相違が解釈の違いや障壁になるという。津田他（2015）が行った調査では，「友人宅のホームパーティで初対面の人と会話する」という設定で実験を行った後，設定場面で気を付けることについてフォローアップインタビューを実施したところ，使用言語間で異なる特徴が見られた（重光，2015：28-36）。これらの特徴について，英語母語話者の発言に見られた特徴ごとに筆者が番号を振り，ポイントをまとめた（表 1）。

表 1． 英語母語話者と日本語母語話者の会話に関する相違点

英語母語話者	日本語母語話者
I． 場面設定について	
①大学や仕事関連の場で多く経験している。 ②アカデミックな会話になる。 ③能力を見せ合う場であり，知性に満ちた会話を心がけるが，他の参加者と明らかに差が出るような能力の示し方はしない。 ④初対面の相手の情報を知ろうと質問をする。 ⑤全員が平等に話すのが望ましい。	①指定の場面設定は日常的に経験がない。 ②共通した回答なし。 ③～④能力や情報に関する回答なし。 ・相手に気を使う。 ・相手の話を聞く。 ・話の腰を折らない。 ・プライベートな事は聞かない。 ⑤一人だけが話していても，また話さない人がいても構わない。
II． 満足感の得られる会話について	
①笑いが出るのが良い。 ②楽しい会話とは，自分の意志をしっかり持った人との知的な会話のことである。 ③会話は新しい知識を得るためにするもの。 ④意見交換できることや互いの考えを知り気持ちをシェアすることはラポールに繋がる。 ⑤ジョークは大切。ジョークは言葉遊びの一種で，言語能力を競ったり，背景知識や経験を共有している証になる。	①笑いについてのコメントなし。 ②～⑤に該当するような回答なし。 ・「他の人が話してくれたので楽しかった」「進行役の人がいて良かった」「話しやすい会話だった」という話し易さに関する回答が多く見られた。
III． 苦手な会話	
①沈黙のある会話。	①沈黙についてのコメントなし。 ・感情的な人がいる会話，質問してくる人がいる，自分の意見に対して意見を述べる会話等というコメントあり。

IV. 初対面会話で好まれる話題	
①教育歴，職業，仕事内容，専門的な話題，政治情勢，スポーツ ②天候，故郷，家族，旅行は話題が尽きた時に持ち出す話題	①～②明確な傾向なし。 ・スポーツ，天候，故郷，家族，旅行に関するコメントなし。 ・学生は学校関係の話題が多い。
V. 会話の参加者のとらえ方	
①年齢差関係なし ②社会階層，既婚・未婚が会話に影響すると感じる。 ③名前は覚えていない。 ④出身地，職業，大学などの属性での説明が多い。	①～②属性の差が言語使用の判断材料になる。 ③名前は覚えていない。 ④属性に加えて，「よくしゃべる人」「優しい人」など個人の印象で説明することが多い。

注) 重光 (2015 : 28-36) を基に作成。

表 1 から，英語圏では会話に共通の規範（能力を発揮する，質問をする，知的であることを示す，平等に発言する等）があるが，日本語話者は属性の差が言語使用の判断材料になることや，質問は控えるという等の回答以外，参加者共通の規範はあまり見られなかったことが分かる。特に発言・質問する英語話者の積極的なスタイルに比べ，日本語話者の消極的なスタイルは対照的である。重光 (2015 : 35-36) は，英語では日本人同士の会話とは異なるスキルが必要であり，日本人が英語圏の相手に会話において良い印象を与えるためには，英語圏における会話のテクニックや規範を知るとともに，会話自体への慣れも必要だと述べている。

村田 (2015:277-283) は，会話におけるルールは，調査対象の英・米・豪の英語母語話者同士で共有されており，このルールは母語の習得過程を通して無意識に身に付けていくため，言語学習者にとっては言語形式だけでは分かりづらいという。また，このルールは言語使用のリズム，イントネーション，語彙選択，頭語形式，定型表現，あいづちなどあらゆるところで見られ，母語からの単純な転移が誤解につながる危険性もあると指摘している。これを日本人に対する英語教育への応用を考えた場合，英語会話がアクティブなスタイルかつ平等性を重んじるのに対し，日本語会話はモノローグ・スタイルで聞き役に回ることを踏まえ，発話量や順番取りを増やす練習が必要だとしている。また英語のポジティブ・ポライトネスを明示的に示した指導や，Ask-Talk-Ask という手法を取り入れたことで活発な会話ができるようになったという事例も示され，日本の教育現場での活用により変化がもたらされる可能性を示唆している。

2-3. 児童のコミュニケーション能力に関する研究

湯川・高梨・小山 (2009) は，小学校英語の成果の把握のため YTK スピーキングテスト YTK リスニングテストを開発し，調査を行った。スピーキングの評価の観点は①発音（英語らしい発音で話せたかどうか），②語彙・文法（必要な語彙を知っており，文法的

に正しい英語を使っていたかどうか), ③集中力(集中して相手の話を聞き, 理解していたかどうか)であり, それぞれ 4 段階で評価するものである(湯川・高梨・小山, 2009:104-105)。

研究結果からは, 日本人児童の英語力はアジアにおける先行研究で示された英語力より低いことが示されたという。リスニング力は中学校の 1 年生で扱う範囲の一部であり, また, スピーキング力も中学校以降の英語教育では正確に完全な文章で答えることが求められるため, そのような評価の観点からでは小学校時代の英語活動の成果は見えないと述べている(湯川・高梨・小山, 2009:147-148)。

2-4. CEFR における「聞くこと」「話すこと」の能力記述文

CEFR について, 2-1 で触れたが, 本節ではより詳しく見ていく。CEFR は個人を社会的存在としてとらえ, 行動中心主義に基づき, どのような課題をなし得るかを能力尺度で示している。能力尺度は, A (基礎段階の言語使用者), B (自立した言語使用者), C (熟達した言語使用者) の 3 つに分けられ, 各レベルは 2 つの下位区分に分けられ, リーディング, リスニング, スピーキング (インタラクション, プロダクション), ライティングの 5 つの技能で, 何ができるかという能力記述文 (Can-Do ディスクリプタ) で表されている(吉島・大橋, 2004; 投野, 2013)。このレベルの土台は, 1913 年の Cambridge ESOL のテストであるという(投野, 2013: 24)。このケンブリッジ英検は本研究でも用いている。本英検を用いることで, 受験者が何をなし得ると考えられるのかが, 世界的に用いられている CEFR のレベルで捉えられる。

ケンブリッジ英検には児童用テストがあり, 身近なトピックを取り上げ, 英語で聞いたり話したり読んだり書いたりして, 効果的にコミュニケーション取れるスキルに焦点を当てて作成されている (Cambridge English, 以下「UCLES」, 2017a)。CEFR には A1~C2 の 6 レベルがあるが, ケンブリッジ英検では児童用テストを Starters (Pre-A1), Movers (A1), Flyers (A2) の 3 つのレベルに分けているため, 事実上, 7 つのレベルが設定されている。10 年間ケンブリッジ英検の児童用テストを用いて実施された研究結果では, 日本人児童 6 年生における英語力は CEFR の A1~Pre-A1 (または Below A1) レベルだったことが示されている(米田・西村, 2016)。

次に, 本研究の児童の英語力である Pre-A1 と A1 の「聞く」「話す」の能力記述文を見ていく。CEFR には Pre-A1 レベルがないが, 日本の文脈で使用できる CEFR-J に記載がある(投野, 2013: 142-148)。そこで, Pre-A1 は投野 (2013: 142-147), A1 は吉島・大橋 (2004: 28-29) を参考に能力記述文を表にまとめた (表 2)。CEFR-J では, Pre-A1 は『外国語活動』を想定して作られており, 当該科目のねらいが「慣れ親しむ」ことであって「定着させる」ことではないため, 「～を想定している」という表現を用いている(投野, 2013: 142-148)。筆者はこれに対し, 外国語活動には英語でのやり取りが取り入れられており, 「誕生日を聞く」などの課題をなし得るのであるから, 「～できる」という表現を用いても問題はないと考え, 表 2 では文末の文言を「～できる」に改変して作成した。CEFR-J では「表現」を「発表」としているが, 両者ともモノローグのような一方的な発話を意味している。

表 2. Pre-A1 と A1 レベルにおける「聞くこと」「話すこと」の能力記述文

	Pre-A1	A1
聞くこと	指導者が“Teacher talk”を使用して、日常生活に馴染みのある簡単な語彙をゆっくりと丁寧に話す時に、学習者がそれを聞いて理解することができる。	はっきりとゆっくりと話してもらえれば、自分、家族、すぐ周りの具体的なものに関する聞きなれた語やごく基本的な表現を聞き取れる。
話すこと	やり取り 簡単な定型表現や“chunk（チャンク：意味の塊）”や基礎的な語句を使用して、自分の思いや欲求を相手に伝えたりすることや、言語の補助としてジェスチャーを使って、相手とコミュニケーションを図ることができる。	やり取り 相手がゆっくり話し、繰り返したり、言い換えたりしてくれて、また自分が言いたいことを表現するのに助け船を出してくれるなら、簡単なやり取りをすることができる。直接必要なことやごく身近な話題についての簡単な質問なら、聞いたり答えたりできる。
	表現・発表 学習者が簡単な語彙や基本的な表現を用いて、自己紹介（名前や年齢など）ができることや、前もって話すことを準備した上で、基礎的な語句、定型表現を用いて、友だちの前で Show & Tell（絵や実物を提示してそれについて話す）ができる。	表現・発表 どこに住んでいるか、また、知っている人たちについて、簡単な語句や文を使って表現できる。

注) 投野（2013：142-147），吉島・大橋（2004：28-29）を基に作成。

上記から、Pre-A1～A1 レベルでは、身近な話題であっても相手の助けが必要であることが示されており、言い換えなど、発話者への配慮ができるレベルの人、つまり年齢や語学力が上の人が対話の相手になると想定される。

以上の先行研究を踏まえ、次章では小学校 5～6 年生のスカイプ交流での英語会話力について見ていく。

3. 調査の概要

3-1. 参加者および協力校の英語教育への取り組みの概要

参加者は地方都市にある私立小学校 5 年生（11 名）と 6 年生の児童（13 名），合計 24 名である。調査協力校では英語の位置づけは教科であり，全 6 学年で 4 技能の指導に日本人教師（JTE）と母語話者指導助手（ALT）とのチームティーチングで行っている。教科書は Oxford University Press の *Magic Time 1* (Kampa & Vilina 2011), *English Time 1* (Rivers & Toyama, 2011a) と *English Time 2* (Rivers & Toyama, 2011b) である。それぞれの教科書を 2 年間かけて使用し，6 年間で 3 冊終えるカリキュラムになっている。会話・語彙・文型・フォニックスが扱われており，語彙や文型を場面に即した会話で学べる構成である。教科書とワークブックを使用するだけでなく，振り返りをするためのポートフォリオを教科書に合わせて作成し，学校・児童・保護者が児童の学びを確認できるよ

うにしている。2016 年度の授業時間数（1 時間 45 分）は 1～2 年生が週 1 時間、3～4 年生が週 2 時間、5～6 年生が週 2.5 時間であった。

授業外の活動として、約 30 年前からオーストラリアの姉妹校の児童と交流をしており、3 年に一度日本人児童が訪豪し、2 年に一度姉妹校の児童が訪日している。2014 年度末からはスカイプによる交流も取り入れ、全学年が 1 年間を通じて英語と日本語で交流している。

参加者の英語力を測るため、ケンブリッジ英検の Starters (CEFR Pre-A1) を 2016 年 11 月に受験した。ケンブリッジ英検公式テストの Starters には 3 つのテストがある：Reading & Writing（以下「RW」）、Listening（以下「L」）、Speaking（以下「S」）である。それぞれ 5 点満点で、合計 15 点満点で結果が示される。本児童英検に合否はないものの、当該テストの力がある目安は 10 点とされている (UCLES, 2017b)。本調査参加者の Starters の得点結果は表 3 に示した通りである。10 点以上の得点を取った者は 21 名、そのうち、A1 の力があると想定される 14 点以上だった者は 10 名であった。ここから、全体として Pre-A1～A1 の力がついていることが確認された。

表 3. ケンブリッジ英検 Starters テスト結果 (N=24)

RW	L	S	合計平均値	最小値	最大値	標準偏差
3.92	4.54	4.38	12.83	8	15	2.22

注) RW, L, S は各 5 点満点、合計は 15 点満点である。

3-2. 時期

スカイプ交流は 2014 年 3 月に開始され、2016 年度には 1 年間に各学年 3 回程度行われるように計画された。そのうち、本調査では 2016 年 9 月に行われた、参加者にとって 3 回目になるスカイプ交流を取り上げた。なお、振り返りシートはスカイプ交流当日 (2016 年 9 月)、スカイプの有用性についての質問紙調査は 2016 年 10 月に実施した。

3-3. 材料と手続き

まず、材料であるが、スカイプ交流の様子を撮影したビデオ、振り返りシート (図 1, 問 3 は教員の評価シートとしても使用)、スカイプ交流に関する有用性を問う質問紙を用いた。

次に手続きについて述べる。スカイプ交流は全学年がほぼ同じ回数になるように年度開始時に割り振りを行った。テーマは学年によって異なるが、既習事項に基づく語彙・文型・話題を取り上げた。形式は Show & Tell やクイズで、日本人児童には英語で台本を準備し、授業内で指導し、家庭で練習をしてくるよう指示した。同時に姉妹校にも台本を送った。姉妹校では日本語の時間が毎週 1 回あるのでその時間を利用した。所要時間は毎回 20～30 分程度であった。2～3 人のグループになり、自分達で考えたクイズを 1 つ出すようにした。以下は調査時期に使用した台本の一部である。自分の好きなものを題材にクイズにしている。挨拶から始まり、ヒントを出す。ヒントや正解を示す際に実物を見せるなど、

Show & Tell の要素も取り入れている。相手から答えが出たら、相手の回答に応じた応答をし、挨拶で終わる形式になっている¹。

(A と B は日本人児童)

A: Hello. My name is A.

B: My name is B.

A: We will give you three hints.

B: Please look, listen and guess what it is.

No. 1 They are made from potatoes, oil, and salt.

No. 2 You enjoy collecting them.

No. 3 You have to be interested in a sport.

A & B: What is it?

豪児童: _____

A & B: That's right. / Close. / Try again.

The answer is Professional Baseball Potato Chips. (Show the objects.)

Bye!

スカイプ交流の実施後、校内で作成した振り返りシートを用い、児童に振り返りをさせた。問 1 はスカイプ交流に関する感想について聞いており、問 2 はそれに対する準備への取り組みについての自己評価、問 3 は A の「話し方」(delivery) と B の言語使用(use of English)についての自己評価をするようになっている。全問が 4 点法で回答した後、その理由について自由記述形式で記載するようにした。

スカイプ交流の実施後、振り返りシートの問 3.AB を用いて日本人英語教師(JTE)と母語話者指導助手(ALT)が評価を行った。評価の観点と基準は打ち合わせたがルーブリックは用いなかった。

スカイプ交流を実施する効果について検討するため、2016 年 10 月に姉妹校が協力校を訪問した後に質問紙調査を行った。

3-4. 分析方法

質問紙の項目ごとに児童の得点の平均値を算出するとともに、「理由」の欄の自由記述から得点の背景を探った。また、児童のパフォーマンスについて、振り返りシートを用いて JTE と ALT が評価し、その得点の平均値を算出した。なお、クイズ形式のため、3A-5 の「あいづち」と、3B-6 の「相手の言いたいことの理解」については、日本人児童の理解がつかめたとはいきれないケースもあったことから、分析から外した。

1. オーストラリアのお友達と Skype でお話ししてうれしかったですか？
 (4) と思う (3) まあと思う (2) あまりそう思わない (1) そう思わない
 なぜそう思いますか？

2. 準備は一生けんめいしましたか？
 (4) と思う (3) まあと思う (2) あまりそう思わない (1) そう思わない
 なぜそう思いますか？

3. 今日の出来栄えについて、下の項目に 1～2 番と同じ 4 点満点で答え、理由やききとれた内容を簡単に書いてください。

A. 話し方や表情

話し方	評価				理由
1. 明るく始めのあいさつができた。	4	3	2	1	
2. 明るい表情でできた。	4	3	2	1	
3. 大きな声ではっきり言えた。	4	3	2	1	
4. 相手の顔（画面）を見て話せた。	4	3	2	1	
5. あいづちを打ちながら聞いた。	4	3	2	1	
6. 相手に分かりやすく絵や写真、ジェスチャーが使えた。	4	3	2	1	
7. 明るく最後のあいさつができた。	4	3	2	1	

B. 英語について

英語表現について	評価				理由（分かった内容）
1. 必要な単語を正しく使うことができた。	4	3	2	1	
2. 英文を正しく言うことができた。	4	3	2	1	
3 準備した英文（英単語）を覚えた。	4	3	2	1	
4. 英語らしい発音やイントネーションができた。	4	3	2	1	
5. 「いいね」など励ます言葉が言えた。	4	3	2	1	
6. 相手の言いたいことが分かった	4	3	2	1	

図 1 スカイプに関する振り返りシート

4. 結果と考察

4-1. 児童の得点および教員評価得点から

まず、児童の得点の平均値を算出した。結果は以下のとおりである（表 4）。4 点法で、問 1 は得点が 4 点に近いほど嬉しさの度合いが高いことを示し、問 2~3 では得点が高いほど、自己評価が高いことを示している。

表 4. 振り返りシートの児童の得点平均値 (N=24)

1. オーストラリアのお友達と Skype でお話ししてうれしかったですか？	2. 準備は一生けんめいし ましたか？	3A. 話し方や表情	3B. 英語について
3.56	2.94	2.85	2.93

注) 表中の 1~3B までの番号・記号は振り返りシートの各問いの番号と呼応している。

問 1 の結果から、児童はスカイプ交流を肯定的に捉えていることが示された。自由記述欄には、「とても楽しかったし、おもしろかったから。」「相手に伝えたいことが伝わっていたから。」「クイズに対してうれしそうに答えてくれたから。」など肯定的な意見が多かった。一方で、「外国人と話してもおもしろくない。」という意見が 1 つあった。

問 2 の結果は 3 点を若干下回り、「一生懸命練習した」とは言いきれないことが示された。自由記述欄には、「なるべく多くの英文を覚えるようにしたから」「発音の練習をしたから」等、具体的な記述が見られた一方で、「練習してないから」と言うものも見られた。中には、「3」の「まあそう思う」を付けた理由に、「ものをもってきたから」という記述が見られ、単に物を持参しただけでは一生懸命な準備とは言えない等、練習内容やねらい等、具体的な指導をする必要性が明らかになった。

問 3 では児童の自己評価と JTE と ALT の両教員（各 1 名、合計 2 名）によるパフォーマンス評価が行われた。評価結果は以下のとおりである（表 5）。

表 5. 話し方や表情と英語使用に関する児童と教員による評価得点平均値

評価 項目	3A. 話し方や表情						3B. 英語について				
	1.初め の挨拶	2.明る い表情	3.明瞭 で大き い声	4.相手 の顔を 見た	6.実 物・ジェ スチャー	7.最後 の挨拶	1.語 彙 使用	2.英文 使用	3.暗記	4.発 音・抑 揚	5.励ま し、応 答
児童	2.58	2.79	2.79	2.71	3.21	3.00	3.08	3.25	2.75	2.50	2.57
JTE	1.92	2.33	2.29	2.54	2.83	2.04	2.92	2.92	2.17	2.29	2.13
ALT	2.38	2.29	2.04	2.54	2.33	2.29	3.46	3.29	2.25	2.58	2.08

注) 「評価項目」は紙面の都合上、簡略化した。

番号・記号は振り返りシートの各問いの番号と呼応している。

JTE:日本人の英語教師; ALT:母語英語指導助手を指す。

児童数は 24 名、JTE, ALT は各 1 名である。

3A-5, 3B-6 は分析から外した。

問 3A の「話し方や表情」では児童の自己評価得点では中点の 2.5 を超え、「できている」と捉えている傾向が示された。一方、教員の評価で両教員評価が中点を上回った項目は A-4 のみであった。評価項目 A-1, A-2 の明るさについては、緊張のためか無表情の児童も確認された。A-3 の声の大きさは後述するが、明瞭さも声量も大きな課題の一つとして浮かび上がった。A-4 の相手の顔を見たという点では、発話中は台本から顔を上げていない児童が多かったものの、相手が話している時にはほとんどの児童が画面を見つめ、興味を持っている様子が見て取れた。A-6 のジェスチャーや実物（写真）では、得点が高くなった。ただ、「見せたから」というコメントに表れているように、相手にどのように見えているのかという視点が児童に欠けていたことが分かる。A-7 の最後の挨拶も、明確に言わなかったり、Nice talking to you.と言っている最中にカメラ前から立ち去る姿が見られ、児童は自分の振る舞いに関心が行き、「通じた・伝わった」ことを確認する指導の必要性が示された。

問 3B の「英語について」であるが、B-1, B-2 の語彙と英文の使用で、児童と ALT の評価が高くなった。一方、**What's are they?*のように、*What's this?*をチャンクとして覚えた影響とみられる誤りが見られたため、JTE は台本があるのだから、こうした誤りは低評価につながると捉えたが、ALT は台本があるのだからそれほど逸脱したようには思えないと考えた。また、B-3 の暗記についても、JTE は相手の顔を見て発話するのであれば暗記すべきと考え、ALT は、暗記は不要で、台本を見ても良いのではないかという見解だった。B-4 のイントネーションと発音では、児童の平均点は 2.50 となり、あまり自信がないことが示された。もともと母語が持つ特徴が異なり、英語の発音は日本語より強く発音しなくてはならない（清水，2011）。児童は自信の無さや恥ずかしさから、台本で顔を隠してしまったり、うつむいたまま台本を読み上げたりする様子が見られた。そのため、豪児童が分からなかったあるいは（文末が）聞こえなかったと言うことが数回起こった。児童と同じ文言を再度豪児童に伝える ALT のイントネーションは、日本人児童のフラットなイントネーションとは異なっていた。日常の授業では英語らしい発音やイントネーションの練習をしていますが、本番で発揮できないという課題が明らかになった。また、B-5 では、*Great!*や *Sorry, try again.*などを使えるかという項目であるが、こうした日本語会話では使わない反応（表現）をすること自体に躊躇する児童が見られた。一方、相手が正解すると、思わず拍手する日本人児童もいた。英語での反応が難しい児童には、日本語会話にも出てくる拍手や歓声、ジェスチャーを用いた対応を選択肢の一つとするのも一案かもしれない。

母語話者である ALT の立場から見た大きな課題は、声の大きさと無表情、声のトーンであった。児童で Pre-A1～A1 のレベルであれば、こうした場面では緊張することは当然なことであると理解できる。しかし、実物や絵で顔を隠してしまうことで、声がますます聞こえなくなるケースが見られた。課題に気づかせるためには、客観的視点を持たせることが必要である。そこで、スカイプ交流の事前練習時にビデオを見せ、児童に感想を聞いた。「自分達は暗い」「声が小さい」「相手は明るい」「楽しそう」という意見が出された。しかし本番ではあまり改善は見られなかった。

また、教員評価であるが、JTE は英語話者と日本人児童との間に顕著な違いが見られると「英語らしい発音やイントネーション」ではないと判断し、評価に反映させた。一方、ALT は不自然なイントネーションのため、母語話者である相手はいつ答えれば良いのか掴めないことがあるとしつつも、日本人児童で Pre-A1～A1 ならばこのレベルとしては出来ていると判断し評価した。ここから教員間の評価のすり合わせを、ルーブリックを用い、より詳細かつ周到に準備すべきだったことが明らかになった。

次にコミュニケーションスタイルについて見ていく。母語ではないため、気後れしたり自信が持てなかったりする上に、日本語は英語話者の会話スタイルより消極的と言われている。日本語話者の特性とはいえ、質問紙の回答にもあったように、楽しみにしているという前向きな気持ちがあるのにその気持ちが相手に伝わるように表現できなかったり、英語らしい発音やイントネーションができるのに恥ずかしがって小さな声になってしまい、分かってもらえないというのは、甚だ残念である。今後の検討課題である。こうした日本人の特性と発達段階を踏まえて、クイズ形式ならやり取りが自然に生まれ、アイコンタクトをせざるをえないと考え、取り入れた。しかし、日常のコミュニケーションスタイルは容易には変わらなかった。手を振るしぐさでも、腕を大きく振って体全体で表現する豪姉妹校児童と、肘をまげて小さく振る日本人児童の間に、顕著な違いが見られた。その一方で、豪姉妹校児童は自己紹介を日本語でする際に、わざわざ正座をして発表しているケースがあった。彼らにとって、「日本（人）らしさ」に触れることも本交流の楽しみの一つとなっているのかもしれない。そう考えると、この交流のねらいを英語らしさにのみ置くべきではないのかもしれないとも思え、今後の交流のねらいについて議論を重ねていく必要性を感じた。

本研究ではスカイプというアプリケーションを用いているが、今回の調査でも画質や音声不安定になり、つなぎ直すなどの作業が入った。英語を扱うことで精いっぱい児童には、「準備したのに通じない」、「聞こえないと言われた」、「回線が途切れてせっかくの流れが乱された」など、ストレスや不満になることが実施中のつぶやきや振り返りシートから明らかになった。より良い機器の導入なども今後検討していく必要があるだろう。しかし、テレビ会議システムは高額であり、簡単に実現できるものではない。このトラブルを逆手に取り、たとえ機器のトラブルがあっても伝わるように、いつもより大きな声・伝わるイントネーション・ジェスチャーなど様々な工夫をするよう指導することが、現段階での最善策だと言えよう。

4-2. スカイプ交流に対する児童の有用感

2016年10月上旬に、2泊3日で豪姉妹校の児童と教員が日本の研究協力校を訪問した。ホームステイをしたり、スーパーマーケットに買い物に行ったり、日本文化を体験的に学んだりと様々な企画がなされ、子どもたちは班行動で交流を深めた。

この交流の後で質問紙調査を行った。「スカイプはオーストラリア姉妹校との交流で役に立ったと思いますか」という質問に対し、4点法で回答を求めたところ、「4. そう思う」と「3. まあそう思う」の合計が 79%になり、実体験をする中でスカイプ交流をしたことが役に立っていると感じていることが示された（図 2）。

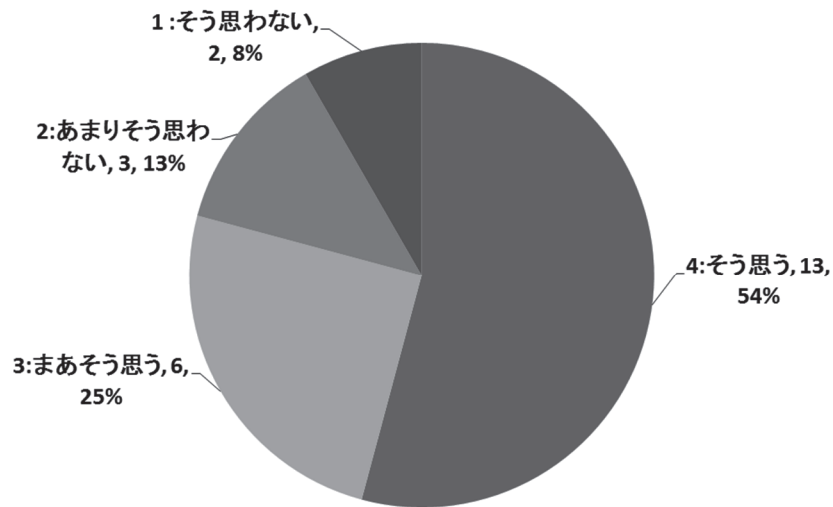


図2 スカイプ交流に対する有用感 (N=24)

注) 図内の数は回答の実数と割合 (%) である。

上記の回答に対する理由を尋ねたところ、以下のような意見が見られた。全ては記載できないため特徴的なものを挙げる。2点と1点の回答者は理由欄に無記載が多かったため、全記載を記載する。なお、固有名詞については書き換えてある。

4点の回答理由

- ・今回は紙も見ずに自分ですぐ考えて言えたから役に立ったと思う。
- ・スカイプで姉妹校の子のテンションが高いことを知っていたから、楽しく交流できた。

3点の回答理由

- ・スカイプをして、英語を学べたと思うから。
- ・なんとなく会話ができたから。

2点の回答理由

- ・交流の時、使った会話と全くちがう会話だから。
- ・ちょっと短いと感じたから。

1点の回答理由

- ・スカイプの会話がなかった。(「スカイプで使った表現が、対面交流の会話の中に出てこなかった」という意味。)

上記の結果から、スカイプ交流で英語表現を練習していたことや、事前に姉妹校の子どものたちの雰囲気をつかんでいたことが、肯定的な評価に繋がったことが示された。同時に、回答で「1, 2」と評価した児童は、スカイプ交流と全く同じ表現が出てくることを期待していたのに、出てこなかったというコメントをしている。ここから、対面した時に使用できる表現をスカイプで使用したいと考えていることが読み取れる。Pre-A1～A1の児童は、

事前に練習した表現が使えるというレベルであることから、直接的な体験をとおして、日常の学習活動の効果や有用性を感じ、英語学習の動機づけにもつながる。今後、児童のこうした言葉を念頭に、スカイプ交流のテーマや表現をすり合わせるだけでなく、授業・スカイプ・対面交流すべてが繋がっている事を児童に感じさせる声掛けや取り組みが必要であることが明らかになった。

5. まとめ

本研究は小学生のオーラルコミュニケーション能力を探るべく、4技能指導を行っている小学校の日本人児童 5~6 年生によるオーストラリア人児童とのスカイプ交流の様子を分析し、何ができて何が課題なのかを浮き彫りにし、今後の指導への示唆を得ることを目的に実施された。

今回の研究から分かったことは以下のとおりである。まず、児童がスカイプでの交流を肯定的に捉えている反面、準備や練習の取り組みにはばらつきが見られたことから、教師は具体的に指導する必要があることが分かった。第 2 に、やり取りについての児童の自己評価得点結果から、できていると捉えている傾向が示された一方で、児童は自分の発表に意識が集中しており、相手に伝わったのかどうかも気が回らず、コミュニケーションとは何かという点を理解させる必要性が明らかになった。また、声の大きさと無表情、声のトーンの改善も大きな課題であることが分かった。第 3 に、言語使用では台本を準備して練習していても、語彙・文法・発音・イントネーションで、日本語の干渉、あるいはチャンクとして定着したものが弊害として出てしまうことが明らかになった。第 4 に、コミュニケーションスタイルでは、積極的な欧米のスタイルとは対照的に、日本人児童の消極的なスタイルは対照的なことである。交流について前向きな気持ちがあること、伝えたいことがあることを相手に分かってもらいにはどうすべきかを考えさせ、実行に移させることが今後の指導の課題であることが分かった。第 5 に、スカイプというアプリケーションを用いることによる画質や音声の不具合など機器のトラブルを想定に入れ、児童に分かりやすい発話やジェスチャーなどを使用させるとともに、今後は機器の環境整備も検討課題であることが明らかになった。

以上、本研究から 4 技能を指導している小学校でのスカイプ交流における日本人児童の英語会話力について多角的に検証し、取り組みの成果と課題を掴むことができた。英語を使って「通じた」「分かり合えた」という喜びは、英語学習の大きな原動力になる。Pre-A1~A1 の児童であれば、学習事項が使えたという直接的な体験が動機づけにもつながる。学習内容と交流が繋がっていることを、児童に理解させる工夫をすることにより児童の英語によるコミュニケーション力を高めていく道筋をつけることになると期待される。

一方、研究上の課題もあった。まず教員評価であるが、ルーブリックを用い、事前にもっと摺合せを行うべきであった。また、本研究は地方都市の私立小学校 1 校、24 名という少人数のデータに基づくものであり、一般化することは出来ない。今後もこうした研究を幅広く検証を積み上げ、汎用性のある教育プログラムの構築に繋げていきたい。

謝辞

本研究は『小学生の英語運用能力向上のための教育プログラム構築への研究』基盤研究(C)15K02803の一部として、科研費の助成を受けて実施された。研究の機会を与えて頂いたことに感謝する。また、スカイプ交流の継続的な実施や質問紙調査等に理解と協力をしてくださった、日・豪の協力校および関わってくださった方々に心からお礼を申し上げる。特に、本研究の遂行および論文作成にあたり、Katherin Shreves氏には協力・コメント・英文校閲をして頂いた。心から感謝を申し上げる。

注

¹姉妹校の児童は日本語・英語のどちらかで答えた。また、用意したクイズの後に、姉妹校の児童が日本語による自己紹介等をすることもあった。

引用文献（英語はアルファベット順、日本語は50音順）

- Canale, Michael. (1983). *Language and Communication*. New York: Routledge.
- Kampa, Kampa. & Vilina, Charles. (2011). *Magic Time 1*. Oxford: Oxford University Press.
- Rivers, Susan. & Toyama, Setsuko. (2011a). *English Time 1*. Oxford: Oxford University Press.
- Rivers, Susan. & Toyama, Setsuko. (2011b). *English Time 2*. Oxford: Oxford University Press.
- UCLES (Cambridge English, Language Assessment). (2017a). Cambridge English: Young Learners. 2017年2月13日引用,
<http://www.cambridgeenglish.org/exams/young-learners-english/>
- UCLES (Cambridge English, Language Assessment). (2017b). Cambridge English: Starters (YLE Starters), Results. 2017年2月13日引用,
<http://www.cambridgeenglish.org/exams/young-learners-english/starters/results/>
- Weinreich, Uriel. (1966). *Languages in Contact*. Mouton & Co. (ワインライヒ、U.『言語間の接触—その事態と問題点—』 神鳥武彦訳、東京：岩波書店、1976)
- 岩田祐子 (2015) 「日・英語初対面会話における自己開示の機能」『日・英語談話スタイルの対照研究 英語コミュニケーション教育への応用』津田早苗・村田泰美・大谷麻美・岩田祐子・重光由加・大塚容子著 東京：ひつじ書房 pp.37-57.
- 大谷麻美 (2015) 「日本人にとっての英語コミュニケーションの壁」『日・英語談話スタイルの対照研究 英語コミュニケーション教育への応用』津田早苗・村田泰美・大谷麻美・岩田祐子・重光由加・大塚容子著 東京：ひつじ書房 pp.1-14.
- 重光由加 (2015) 「‘We had a good conversation!’—英語圏の ‘Good conversation’ とは—」『日・英語談話スタイルの対照研究 英語コミュニケーション教育への応用』津田早苗・村田泰美・大谷麻美・岩田祐子・重光由加・大塚容子著 東京：ひつじ書房 pp.27-36
- 清水英之 (2011) 「英語はなぜ日本人には難しいのか：日本語と英語の発音上の根本的違い」『学習院女子大学紀要』13号, pp.75-89, 2017年2月13日引用,
https://glim-re.glim.gakushuin.ac.jp/bitstream/10959/3446/1/joshidaigaku_14_31_43.pdf
- 投野由紀夫 (編) (2013) 『英語到達度指標 CEFR-J ガイドブック』東京：大修館

文部科学省 (2002) 「『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想の策定について」
2017 年 2 月 13 日引用,

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/020/sesaku/020702.htm

文部科学省 (2003) 「『英語が使える日本人』の育成のための行動計画」2017 年 2 月 13
日引用,

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/04031601/005.pdf

文部科学省 (2013a) 「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」2017 年 2 月 13
日引用,

http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/_icsFiles/afieldfile/2014/01/31/1343704_01.pdf

文部科学省 (2013b) 「次期学習指導要領に向けたこれまでの審議のまとめ (素案) のポイント」2017 年 2 月 13 日引用,

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/_icsFiles/afieldfile/2016/08/02/1375316_2_1.pdf

湯川笑子・高梨庸雄・小山哲春 (2009) 『小学校英語で身につくコミュニケーション能力』
東京: 三省堂

吉島茂・大橋理枝 (訳・編) (2004) 『外国語の学習, 教授, 評価のためのヨーロッパ共通参照枠』東京: 朝日出版社

米田佐紀子・西村洋一 (2016) 「教科としての小学校英語の成果と課題—CEFR に準拠したケンブリッジ英検を用いて—」大学英語教育学会 SIG on CEFR 第 1 回研究会,
明治大学中野キャンパス, 2016 年 6 月 25 日発表