

# 小学校外国語科における 英語スピーキング不安に関する事例的研究 —構成的グループエンカウンターの実践と評価—

仲川 雅\*・榎原 範久\*\*  
(令和5年1月25日受付；令和5年4月12日受理)

## 要 旨

本研究では、小学校外国語科において、SGEを用いた授業実践が児童の英語スピーキング不安に与える影響について明らかにすることを目的とした。活動中のプロトコル、インタビュー調査、質問紙調査による分析を行った。その結果、本研究の授業内で話したり、聞いたりする時に守るべきこととして設定した「お約束」が、学習者間の話しやすい雰囲気や安心感の醸成に寄与していたことが示唆された。授業内の発話では、発表者の発言に対してグループの人が、反応やミスフォローする場面があり、お約束が生かされている場面が多く見られた。また、SGEによって醸成された話しやすい雰囲気や安心感が英語スピーキング不安の緩和に一定の効果をもたらしていたことが示唆された。一方で、英語スピーキング不安が増強、変化しない学習者も複数名いた。その解決策として、授業者が介入する回数を増やし、お約束の定着や知識不足への支援を行うことが考えられる。

## KEY WORDS

英語スピーキング不安、小学校外国語科、構成的グループエンカウンター

## 1 問題の所在

文部科学省(2014)<sup>(1)</sup>は、国際共通語である英語力の向上は日本の将来にとって極めて重要であると述べている。加えて、2020年4月から小学3年生以降の外国語活動が全面的に実施されている(文部科学省, 2019)<sup>(2)</sup>。一方で、小学校外国語活動に対する教員の不安を扱った先行研究も多く見られる(米崎ら, 2016)<sup>(3)</sup>。

Young(1991)<sup>(4)</sup>は、「教室での手続きに関する不安の主な原因は、集団の前で目標言語で話さなければならないこと」と述べており、外国語学習への不安の主な原因はスピーキングにあると推察される。一方で、ベネッセ教育総合研究所(2020)<sup>(5)</sup>の調査によると、小学校教員は、小学校英語の授業で『英語を話すこと』を最も重点的に指導しようとしている傾向にあることが分かった。英語スピーキング不安の原因として、熊田・岡村(2017)<sup>(6)</sup>は、他者とのコミュニケーションに対する不安、他者からの否定的評価に対する不安、自尊心が関係し、『自尊感情』を傷つけずに、英語スピーキングに対する『自信』をつける英語の授業の必要性を述べている。さらに、小学校外国語活動における児童の授業に対する楽しさや不安について、中山・土居(2013)<sup>(7)</sup>は、「クラス内における他者との関係や授業形態、及び授業内容等の要因により、変化する」と述べている。以上のことから、小学校外国語科の授業において、児童の英語スピーキング不安を和らげるためには、児童が安心感、自尊感情を高めることができる授業内容の工夫が必要だといえる。

人間関係づくりや自己発見の方法として、構成的グループエンカウンター(Structured Group Encounter, 以下SGE)がある(水野, 2014)<sup>(8)</sup>。SGEの定義について、片野(1999)<sup>(9)</sup>は、「エンカウンターとは、ホンネとホンネの交流や感情交流ができるような親密な人間関係(体験)をいう」とし、「構成的とは、対象、グループ、エクササイズ、時間をセッティングするという意味」であるとしている。國分(2018)<sup>(10)</sup>は、SGEの効果として、「安心して自己表現ができる、仲間は私をわかってくれている、私は受け入れられているという感情が育つ」ということを挙げている。曾山・木原(2013)<sup>(11)</sup>は、『対人関係を円滑に行うソーシャルスキル』、『自己評価の感情である自尊感情』の育成の方法としてSGEを挙げている。加えて、大湊(2005)<sup>(12)</sup>は、高専1年生を対象に、英語の授業において英語でのSGEの活動を行った。結果として、英語学習に対するネガティブな感想が多くなり、原因としてオールイングリッシュで活動を行ったことが、負担を増大させた可能性があるとしている。内山・染谷(2019)<sup>(13)</sup>は、小学校外国語科において日本語であらかじめ話したことを英語でスマールトークとして扱うことが児童の英会話理解を促し、授業への向上心を高

\*上越教育大学(初等教育教員養成課程) \*\*学校教育学系

めることを明らかにした。このことから、授業の難易度を高めすぎないためにも、日本語を効果的に用いた外国語科の授業が必要だといえる。しかし、小学校外国語科の中で日本語を適宜、使用したSGEの活動を実践をし、児童の英語スピーキング不安に与える影響を調査した研究は、管見の限り見られない。

## 2 研究の目的と定義

### 2. 1 研究の目的

小学校外国語科において、SGEを用いた授業を開発し、児童の英語スピーキング不安への影響について明らかにすることを目的とする。

### 2. 2 英語スピーキング不安の定義

Horwitz(1986)<sup>(14)</sup>は、外国語不安を「教室での学習に関連している自己認識、信念、感情、行動の明確な複合体」と定義している。また、熊田・岡村(2017)<sup>(15)</sup>は、英語スピーキング不安を「英語スピーキングに対する感情・不安」として扱っている。以上のことから、本研究内では「英語スピーキング不安」を「教室での英語スピーキング学習に関連している自己、感情、行動の明確な感情・不安」として定義する。

加えて、各分析を行うにあたり、表1に示した英語スピーキング不安カテゴリーを使用した。英語スピーキング不安カテゴリーは、熊田・岡村(2017)<sup>(16)</sup>において、英語スピーキング不安と相関が見られた「否定的評価懸念」、「情動的反応性」、「対人関与の苦痛」の3因子と松尾・新井(1998)<sup>(17)</sup>を参考に、教職経験15年以上で小学校外国語教育の実践経験を持つ教員養成系大学教員と協議の上、第一筆者が作成した。

## 3 調査方法

### 3. 1 調査の概要

#### 3. 1. 1 調査期間

令和4年12月

#### 3. 1. 2 調査対象

新潟県A小学校第6学年1学級(男子4名、女子8名 計12名)

授業者：第一筆者

#### 3. 1. 3 学習者の実態

学習者は、週に2回の外国語科の授業を受けている。「サイコロトーク(サイコロを振って出た目のテーマについて話す活動)」は日本語版・英語版ともに実施経験がない。

#### 3. 1. 4 授業の展開

授業の展開は、表1の流れで行った。小学生で学習する英語のレベルを考慮した結果、八巻(2001)<sup>(18)</sup>で紹介されているSGEのミニエクササイズの中から、小学6年生で習う構文である“What's your favorite”を用いることができる「サイコロトーク」を参考にした。サイコロトークは、4人1組のグループで実施し、サイコロを振って出た目のお題を発表者以外のグループの学習者が全員で問いかける形で行った。また、発表の最後に“That's all.”と、発表が終了したら発表への称賛の言葉として、“Nice challenge!”と英語で言うことを1、2時間目で共通して行った。英語版では、お題に対する回答の理由を少なくとも一文は英語で伝えるように定め、それ以外は日本語を使用してもよいこととした。加えて、1時間ごとに、活動の最後に感じたことや思ったことを共有するシェアリングを行った。

#### 3. 1. 5 授業の様子

本研究では連続2時間で授業実践を行った。SGEの活動とするため、「サイコロトーク5つのお約束(以下、お約束)」(図1)を黑板や机上に掲示し、授業の中で話したり、聞いたりする時に守るべきこととして全体の共通事項とした。加えて、知識不足を補うための手段として、お助けシートを用いた(図2)。お助けシートの使用は、強制ではなく、任意とした。

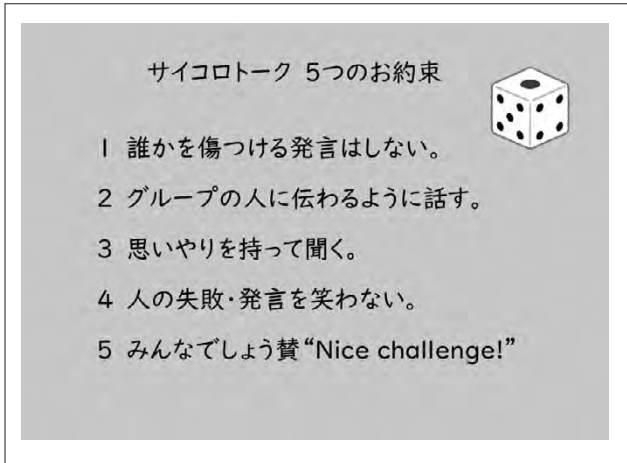


図1 サイコロトーク5つのお約束

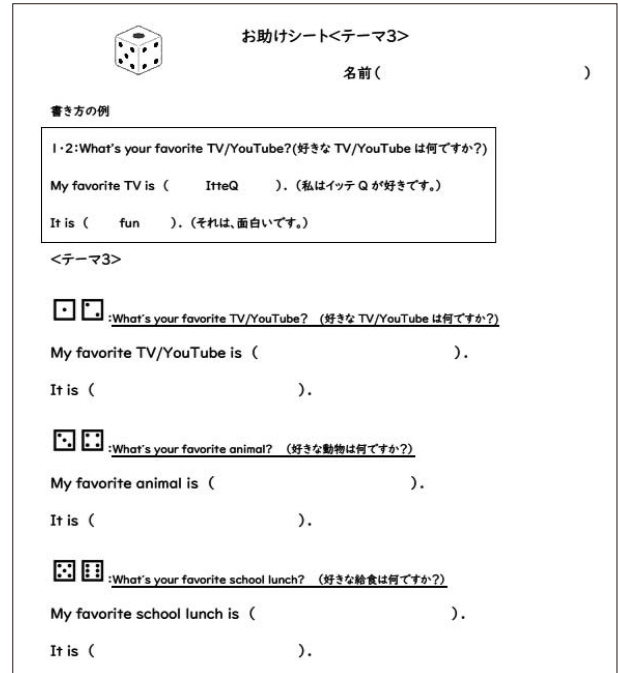


図2 お助けシート

3. 1. 6 英語スピーキング不安カテゴリー

各分析を行うにあたり、表2に示した英語スピーキング不安カテゴリーを使用した。英語スピーキング不安カテゴリーは、熊田・岡村(2017)<sup>(19)</sup>において、英語スピーキング不安と相関見られた対人不安傾向の3因子である「否定的評価懸念」、「情動的反応性」、「対人関与の苦痛」と松尾・新井(1998)<sup>(20)</sup>の対人不安傾向尺度を参考に、教職経験15年以上で小学校外国語教育の実践経験を持つ教員養成系大学教員と協議の上、第一筆者が作成した。

3. 1. 7 記録方法

- ・ICレコーダーを学習者全員に装着し、SGE活動時の発話を記録
- ・ビデオカメラを教室後方に設置して記録
- ・タブレット端末にて授業の様子を撮影
- ・ICレコーダーでインタビューを記録

3. 1. 8 分析方法

- 分析1 学習者の発話プロトコル分析
- 分析2 学習者のインタビュー調査
- 分析3 学習者への質問紙調査の分析

分析1および分析2における学習者は、以下のような手順で抽出を行った。まず、分析3で行った質問紙調査の結果から、事前と事後の得点を比較し、下降率上位群(6名)、下降率下位群(6名)に分類をした。下降率上位群と下降率下位群から1名ずつ無作為抽出をしたところ、下降率上位群は学習者I、下降率下位群は学習者Lとなった。

表1 授業の展開

| 時   | 学習活動                             | 分  |
|-----|----------------------------------|----|
| 1   | ①質問紙調査(事前)                       | 5  |
|     | ②めあて・ルールの確認                      | 5  |
|     | ③日本語でのSGEの活動(サイコロトーク) テーマ1, テーマ2 | 25 |
|     | ④振り返り用紙の記入とシェアリング                | 10 |
| 2   | ①めあて・ルールの確認                      | 5  |
|     | ②英語でのSGEの活動(サイコロトーク) テーマ3, テーマ4  | 25 |
|     | ③振り返り用紙の記入とシェアリング                | 10 |
|     | ④質問紙調査(事後)                       | 5  |
| 放課後 | インタビューの実施                        |    |

表2 英語スピーキング不安カテゴリー

|            | 分類                   | 説明                          | 具体例   |
|------------|----------------------|-----------------------------|---|
| 英語スピーキング不安 | (I a)<br>+ 否定的評価懸念   | 対人場面において、否定的な評価を受けることを気にしない | ・安心して話すことが出来た<br>・ルールがあったので、話しやすかった<br>・自信をもって取り組むことが出来た                    |
|            | (I b)<br>- 否定的評価懸念   | 対人場面において、否定的な評価を受けることを気にする  | ・英語で話して笑われるのではないかと思った<br>・英語で話すのを失敗したらどうなるかと不安だった<br>・自分が嫌な人と思われなにか心配       |
|            | (II a)<br>+ 情動的反応性   | 対人場面において肯定的な生理的反応を含む情動が喚起する | ・緊張しなかった<br>・面白かった<br>・楽しかった  |
|            | (II b)<br>- 情動的反応性   | 対人場面において否定的な生理的反応を含む情動が喚起する | ・心配した<br>・緊張してしまった<br>・難しかった  |
|            | (III a)<br>+ 対人関与の苦痛 | 人と関わることに對して肯定的に捉えている        | ・グループの人の話を聞いて楽しかった<br>・グループの人に話せて嬉しかった<br>・もっとよく知りたい／やりたいと思った               |
|            | (III b)<br>- 対人関与の苦痛 | 人と関わることに對して苦痛を感じる           | ・英語で話すとき、いつもだれかが自分のことを見ているようで心配だった<br>・他の人と英語で話すのが嫌だった<br>・英語で話していて嫌な気分になった |

## 4 結果と考察

### 4.1 分析1 学習者への質問紙調査の分析

#### 4.1.1 分析の目的と方法

本分析では、全活動の事前と事後に実施した質問紙調査の各平均値を比較し、英語スピーキング不安の下降率を分析する。英語でのSGEの活動がどのように学習者の英語スピーキング不安に影響を与えたのかを明らかにすることを目的とする。使用する質問紙は、熊田・岡村(2017)<sup>(21)</sup>の現在の英語スピーキング不安尺度で信頼性と妥当性を得た13項目を基に作成した。また、小学生用に文章を改編して作成した。質問紙の反応形式は、「5：あてはまる」から「1：あてはまらない」までの5件法で回答を求めた。(表3)

表3 質問紙の内容

| <質問項目> |                                     |
|--------|-------------------------------------|
| Q 1    | 先生から前もって準備していない質問をされると緊張する。         |
| Q 2    | 外国語科の授業で自分からすすんで答えるのははずかしい。         |
| Q 3    | 英語で話しかけられると、ドキドキする。                 |
| Q 4    | 外国語科の授業の予習を十分にしているにもかかわらず心配になる。     |
| Q 5    | 他の人の方が英語で話すのが上手だと感じている。             |
| Q 6    | 外国語科の授業で話すとき、緊張したり、混乱したりする。         |
| Q 7    | 私が英語を話すとき、他の人が笑うのではないかと思う。          |
| Q 8    | 英語を話すとき、いつも誰かが自分のことを見ているようで心配だ。     |
| Q 9    | 英語の授業では、緊張のあまり、知っていたことも忘れてしまうときがある。 |
| Q 10   | 英語で話すのを失敗したらどうなるかと不安である。            |
| Q 11   | 外国語科の授業で間違ふことは気にならない。               |
| Q 12   | 英語で話すとき、緊張で顔が赤くならないか心配だ。            |
| Q 13   | 英語を母語とする人(ALTなど)と英語で話しても緊張しない。      |

#### 4.1.2 結果

質問紙調査の事前と事後の数値を比較し、英語スピーキング不安の下降率を分析した結果は、表4の通りである。また、不安が緩和された学習者の人数は8名、変化なしは3名、不安増強は1名であった。

4. 1. 3 考察

(1)英語スピーキング不安が緩和した学習者の分析

学習者Iの質問紙調査の事前と事後の平均値の比較では、反転項目を含む全ての項目で英語スピーキング不安が緩和もしくは変化なしであった。学習者Iは、インタビュー時に、グループの人の聞く姿勢に嬉しさを感じていたことが分かり、自分の発言時に自信をもって取り組むことができた可能性がある。質問紙調査の結果からも、英語で話すことに自信を持ちながら取り組むことができたと推察される。

(2)英語スピーキング不安が増強した学習者の分析

英語スピーキング不安が増強した学習者Cは、質問(9)「英語の授業では、緊張のあまり知っていたことも忘れてしまうことがある。」が事前2(あまりあてはまらない)から、事後4(ややあてはまる)に変化している。また、知識不足や記憶保持を補うためのお助けシートを使用していないのも学習者Cだけである。Woodrow(2006)<sup>(22)</sup>では、「アウトプット段階で知識の不足の実感をする事で、アウトプット段階の不安が生じる。」としており、学習者Cは、お助けシートを用いなかったことで知識不足を実感し、不安が生じた可能性が示唆される。

表4 学習者の質問紙調査の得点

| 問番号 | 学習者 | A   | B    | C    | D    | E    | F    | G    | H    | I    | J   | K    | L   | 平均  | 増減   |
|-----|-----|-----|------|------|------|------|------|------|------|------|-----|------|-----|-----|------|
| 1   | 前   | 4   | 1    | 3    | 4    | 2    | 3    | 3    | 3    | 4    | 4   | 4    | 2   | 3.1 | -0.8 |
|     | 後   | 4   | 1    | 3    | 4    | 2    | 2    | 1    | 2    | 2    | 3   | 2    | 2   | 2.3 |      |
| 2   | 前   | 4   | 1    | 2    | 4    | 1    | 2    | 4    | 2    | 2    | 3   | 2    | 2   | 2.4 | -0.5 |
|     | 後   | 3   | 1    | 3    | 2    | 2    | 2    | 1    | 1    | 2    | 3   | 1    | 2   | 1.9 |      |
| 3   | 前   | 2   | 1    | 3    | 1    | 1    | 2    | 3    | 1    | 3    | 4   | 1    | 3   | 2.1 | -0.1 |
|     | 後   | 4   | 1    | 2    | 2    | 2    | 2    | 1    | 1    | 2    | 4   | 1    | 2   | 2   |      |
| 4   | 前   | 1   | 2    | 5    | 5    | 2    | 4    | 4    | 4    | 5    | 3   | 2    | 2   | 3.3 | -0.6 |
|     | 後   | 1   | 1    | 5    | 4    | 1    | 3    | 3    | 4    | 2    | 3   | 2    | 3   | 2.7 |      |
| 5   | 前   | 5   | 5    | 5    | 4    | 4    | 5    | 4    | 4    | 3    | 5   | 3    | 4   | 4.3 | ±0   |
|     | 後   | 5   | 5    | 5    | 4    | 4    | 5    | 4    | 4    | 1    | 5   | 5    | 4   | 4.3 |      |
| 6   | 前   | 2   | 2    | 1    | 4    | 2    | 2    | 2    | 2    | 2    | 4   | 1    | 3   | 2.3 | -0.4 |
|     | 後   | 2   | 1    | 1    | 4    | 1    | 2    | 2    | 1    | 1    | 4   | 1    | 3   | 1.9 |      |
| 7   | 前   | 1   | 1    | 3    | 1    | 2    | 1    | 1    | 1    | 2    | 2   | 1    | 2   | 1.5 | ±0   |
|     | 後   | 1   | 1    | 3    | 1    | 1    | 1    | 1    | 1    | 1    | 3   | 1    | 3   | 1.5 |      |
| 8   | 前   | 1   | 1    | 1    | 2    | 1    | 1    | 2    | 1    | 1    | 3   | 1    | 1   | 1.3 | -0.1 |
|     | 後   | 1   | 1    | 1    | 1    | 1    | 1    | 1    | 1    | 2    | 2   | 1    | 1   | 1.2 |      |
| 9   | 前   | 1   | 1    | 2    | 4    | 3    | 2    | 3    | 2    | 2    | 4   | 2    | 2   | 2.3 | -0.1 |
|     | 後   | 1   | 1    | 4    | 4    | 1    | 2    | 3    | 2    | 1    | 4   | 1    | 2   | 2.2 |      |
| 10  | 前   | 2   | 1    | 4    | 2    | 1    | 2    | 2    | 1    | 3    | 3   | 1    | 2   | 2   | -0.2 |
|     | 後   | 2   | 1    | 3    | 1    | 1    | 1    | 2    | 1    | 2    | 4   | 1    | 2   | 1.8 |      |
| 11  | 前   | 2   | 1    | 2    | 2    | 1    | 3    | 4    | 4    | 3    | 3   | 3    | 1   | 2.4 | -0.5 |
|     | 後   | 1   | 1    | 1    | 1    | 1    | 2    | 4    | 2    | 3    | 3   | 2    | 2   | 1.9 |      |
| 12  | 前   | 1   | 1    | 1    | 1    | 1    | 2    | 1    | 1    | 1    | 3   | 1    | 2   | 1.3 | -0.1 |
|     | 後   | 1   | 1    | 1    | 1    | 1    | 1    | 1    | 1    | 1    | 3   | 1    | 1   | 1.2 |      |
| 13  | 前   | 4   | 2    | 1    | 2    | 2    | 2    | 2    | 2    | 3    | 4   | 2    | 2   | 2.3 | ±0   |
|     | 後   | 4   | 1    | 2    | 2    | 1    | 3    | 3    | 2    | 3    | 4   | 2    | 1   | 2.3 |      |
| 平均  | 前   | 2.3 | 1.5  | 2.5  | 2.8  | 1.8  | 2.4  | 2.7  | 2.2  | 2.6  | 3.5 | 1.8  | 2.2 |     |      |
|     | 後   | 2.3 | 1.3  | 2.6  | 2.4  | 1.5  | 2.1  | 2.1  | 1.8  | 1.8  | 3.5 | 1.6  | 2.2 |     |      |
| 増減  |     | ±0  | -0.2 | +0.1 | -0.4 | -0.3 | -0.3 | -0.6 | -0.4 | -0.8 | ±0  | -0.2 | ±0  |     |      |

4. 2 分析2 学習者の発話プロトコル分析

4. 2. 1 分析の目的

本分析では、英語でのSGEの活動を取り入れた授業における学習者のプロトコルを分析する。授業中の学習者の発話内容から、英語でのSGEの活動がどのように学習者の英語スピーキング不安に影響を与えたのかを明らかにすることを目的とする。

4. 2. 2 分析の結果と考察

学習者Iと学習者Lの2時間目の各自グループでの発話内容については、表5と表6に示す。



表5 学習者Iの2時間目発表時の発話内容

※アルファベット：学習者

※（ ）表記は内容補足のための筆者による加筆である。

<テーマ3>

J：Iさん、いいよ。

I：はい。

J：えーっと、5番だから、What's your favorite school lunch?

I：My favorite school lunch is nan!

全員：Nan!

I：えっとー、It's...It is delicious!

B：おお！

D：ナンとカレーじゃ

B：ナン！

I：①ナンとカレー。

B：Nan and curry.

I：Nan and curry.

D：curryだよ。

B：curry.

I：That's all.

全員：Nice challenge!

(中略)

<テーマ4>

全員：What's your favorite memory of class?

I：It's a school trip!えっとー、えっと、英語?

D：英語。

I：It...It...exciting!!えっとー、なんかー、みんなでー、なんか佐渡金山とかー、

D：うん。

I：たらい船とかー宿根木とか行って楽しかったです。

B：(拍手)

J：②え、まだ終わってなくない。

I：えっと、なんだっけ。

J：That's

I：That's

J：all

I：all...!

全員：Nice challenge! (大きな声で)

### (1) 学習者Iの考察

下線部①において、学習者Iの発言について、学習者Bが英語の発音に言い直している場面がある。学習者Iは、フォローされたことで、英語を話すことに自信を持つことができたのではないかと推察される。この場面では、(I a)「+否定的評価懸念(対人場面において、否定的な評価を受けることを気にしない)」に対して、他者からのフォローによる効果があった可能性が推察される。下線部②では、学習者Jが学習者Iに“‘That's all.’をいうことを促している。学習者Iが“‘That's all.’と言えた後に、グループの全員が大きな声で“‘Nice challenge!’と称賛の言葉を伝えているため、学習者Iは、達成感を感じたのではないかと推察される。

表6 学習者Lの2時間目発表時の発話内容

※アルファベット：学習者

※（ ）表記は内容補足のための筆者による加筆である。

<テーマ3>

全員：What's your favorite TV of...or YouTube?

L：My favorite YouTuber is え、 t q 9

C：え？

L：え、Tq9、Tにq、9。

G：③何それ？グループの人に分かりやすいように

L：④え、英語のtに、まあ大文字のTに、Over watchのプレーヤー。え、q q、で数字の9 9

全員：へへへ。(笑い)

(中略)

<テーマ4>

(中略)

F : What's your favorite memory of class?

G : いいよ, L, こっから始めよ。

L : えーと, My favorite memory of class…えー, ⑤school チュリップ。

G : ⑥チュリップ? (笑い)

L : え?

F : ⑦School tripでしょ。

L : ⑧あ, school チュリップって言っちゃった。School trip えー, in Sado.

G, F : ああ。

C : ⑨えーでも, チュリップ?

(中略)

⑩最後にこれだけ。えーっと, たらい船も楽しかった。That's all.

全員 : Nice challenge! (拍手)

(2)学習者Lの考察

下線部③において、学習者Gは、グループの人に分かりやすく説明することを促しており、これはお約束内の「2.グループの人に伝わるように話す。」を意識した助言である可能性が高い。また、下線部④以降では、学習者Gからの発言を生かし、学習者Lがグループの人に分かりやすく説明することを意識し始めたことが分かる。下線部⑤では、学習者Lがschool tripの発音を間違えており、下線部⑥では、学習者Gが学習者Lの発音のミスに気づき、反応している。下線部⑦では、学習者Iが正しい発音を伝え、フォローをしている。下線部⑧において、学習者Lは自分の発言を言い直しており、グループの人に助けられていることを実感しているのではないかと推察される。一方で、下線部⑥や下線部⑨では、失敗に対する笑いやミスを繰り返す発言が見られる。このことから、学習者Lは、英語で話すことに対して、悲観的に感じた可能性が示唆される。学習者Lは、他の学習者に比べて発表時の発話量が多く、下線部⑩では、さらに話したい気持ちが表れている発話があり、グループの人に話す活動を好意的に捉えていることが推察される。

4. 3 分析3 学習者のインタビュー調査

4. 3. 1 分析の目的と方法

本分析では、英語でのSGEの活動を取り入れた授業後に実施したインタビュー調査での学習者のプロトコルを分析する。英語でのSGEの活動がどのように学習者の英語スピーキング不安に影響を与えたのかを明らかにすることを目的とする。インタビュー項目は、事前に3つ作成し、半構造化インタビューの手法を用いて実践した(表7)。

表7 インタビュー項目

|     |                                    |
|-----|------------------------------------|
| 質問1 | みんなでサイコロトークをしてみた感想を教えてください。        |
| 質問2 | サイコロトークをした時に、何か気がつけたことがあれば教えてください。 |
| 質問3 | 日本語の後に英語でのサイコロトークをしてみて、どう感じましたか。   |

4. 3. 2 分析の結果と考察

表8に学習者I、表9に学習者Lのインタビュー時の発話内容をそれぞれ示す。

表8 学習者Iのインタビュー内容

|   |
|---|
| ※X : インタビュアー, I : 学習者I  |
| X : みんなでサイコロトークをしてみた感想を教えてください。   |
| I : えっとー, なんか普段喋ってるけど, なんだろう, 結構, なんだろう, ①自分の好きなこととかを言えて, 言えたり, 聞いてくれて, とても嬉しかったです。 |
| X : そっかそっか。なんか, どういう時に嬉しいなって思ったりした?   |
| I : なんか, ②意見を言う時に, なんだろう拍手とかしてくれたりとか, あいづちとかをうってかれて, 嬉しかったです。                       |
| X : サイコロトークをした時に, 何か気がつけたことがあれば教えてください。   |
| I : はい, えっとー, 気がつけたことはー, ③相手が傷つけないように, なんだろう, 笑ったりとか, あんましないように心がけました。              |
| X : そっか, 他に何か気がつけたこと, あったかな?  |
| I : えっとー, えっと, なるべく, ④あいづちとかをうったりして, 相手の意見を聞きました。                                   |
| (後略)  |

### (1) 学習者Iの考察

下線部①より、自分のことについて話せたこと、それを他の人が聞いてくれたことに嬉しさを感じていることが示唆される。下線部②より、拍手や相槌など、グループの人の真剣な聞く姿勢に対して嬉しさを感じていたことが推察される。下線部③、④より、他の人の発言時に相手を傷つけない配慮をし、相槌をうつことで真剣に相手の話を聞こうとしており、自分が話したときに嬉しかったことを他の人の発言時にも実行していたことが推察される。これらのグループの人が真剣に話を聞いてくれたことや自分も真剣に聞き返していたといったことは、授業内で絶えず示していたお約束の効果が大きいと示唆される。相手に話す時や相手の話を聞く時の姿勢が共通事項となっていたことで、学習者Iは、グループの人に話すことを嬉しく感じたのだと推察される。加えて、(Ⅲa)「+対人関与の苦痛(人と関わることにに対して肯定的に捉えている)」にも効果があったことが示唆される。

表9 学習者Lのインタビュー内容

※X：インタビュアー，L：学習者L

X：みんなでサイコロトークをしてみた感想を教えてください。

L：えっとー、みんながお題に沿ったことを、まあ上手にわかりやすく言ってたし、自分が終わった後とか、みんな、⑤あのNice challenge!って言ってきて嬉しかったです。

X：おお、嬉しかったか。そっかそっか。なるほどね。どうして嬉しかったのかな？

L：まあ、Nice challenge!って明るくみんなが言ってくれたから、あとなんか⑥わざとらしくなかったから、なんか言ってきて嬉しいなあ。って感じました。

X：サイコロトークをした時に、何か気をつけたことがあれば教えてください。

L：あー、できるだけ人を⑦馬鹿にする発言とか、あのまあ、5つの約束を破らないように、守れるように頑張りました。

X：おお、なるほど。どうして、その人を馬鹿にしない発言、人を馬鹿にする発言をしなかったり、5つのお約束を守ろうって思ったのかな？

L：みんな、せっかく⑧Nice challenge!とか言って明るかったから、そんな、なんか、そういう馬鹿にすることって、なんかつつ、続けるときに、⑨暗い空気になりたくないっていうか。

X：日本語の後に英語でのサイコロトークをしてみて、どう感じましたか。

L：あ、えっと、⑩あの1文だけだったけど、英語でその説明ができて、英語が言えたと思った。

### (2) 学習者Lの考察

学習者Lは、下線部⑤では、Nice challenge!と言われたことに対して嬉しさを感じていることが示唆される。また、下線部⑥では、みんなが本心で称賛してくれていることに嬉しさを感じていることが推察される。下線部⑦で、馬鹿にしないことやお約束の内容を守ること、雰囲気明るくなったと感じていたことが推察される。また、下線部⑧、⑨から、Nice challenge!と言うことが明るい雰囲気につながると考え、自分自身も明るい雰囲気を作り出そうとしていたことが推察される。学習者Lは、明るい雰囲気の中で話せたと述べていることから、(Ia)「+否定的評価懸念(対人場面において、否定的な評価を受けることを気にしない)」について、効果があったと推察される。下線部⑩より、英語を話せたという実感を得ることができたことと示唆される。学習者Lは、質問紙調査の結果では、得点の下降率下位群であり、英語スピーキング不安に変化が見られなかった。一方で、インタビューの中では、活動を通して得た嬉しさや英語を話せた実感を記録することができた。

## 5 成果と課題

### 5.1 研究の成果

分析の結果、本研究では、以下のことが示された。

1つ目は、お約束が、学習者間の話しやすい雰囲気や安心感の醸成に寄与していたことである。授業内の発話では、発表者の発言に対してグループの人が、反応やミスフォローする場面があり、お約束が生かされている場面が多く見られた。2つ目は、聞き手が真剣に聞く態度を示すことで、学習者が話すことに積極的になれていたことである。また、インタビュー調査では、学習者自身も真剣に聞く態度を取ろうとしていたことが分かり、活動内で学習者同士が互いに話しやすい雰囲気づくりに関わっていたことが明らかとなった。3つ目は、これらのSGEによって醸成された話しやすい雰囲気や安心感が英語スピーキング不安の緩和に一定の効果をもたらしていたことである。質問紙調査では、全体の3分の2にあたる児童の英語スピーキング不安が緩和されたという結果が得られた。

これらのことから、英語でのSGEの活動は、児童たちの間に話しやすい雰囲気や安心感をもたらし、それらが英語



スピーキング不安の緩和に効果を与えていたことが示唆された。

## 5. 2 今後の課題

本研究の課題は2点ある。1点目は、日本語でのSGEの活動時間である。本研究では、内山・染谷(2019)<sup>(23)</sup>を参考に、授業内で日本語を効果的に用いた外国語科の授業が必要であると推察し、日本語でのSGEの活動を1時間含んだ授業の開発・実践を行った。しかし、インタビューの結果では、1時間目の日本語でのSGEの活動が英語スピーキング不安の緩和に寄与したとされる発話は見られなかった。一方で、ルールやお約束の定着等の1時間目の効果は見られるため、日本語でのSGEの活動時間を短縮することが可能であると推察される。2点目は、全体的に英語スピーキング不安が緩和された一方で、英語スピーキング不安が増強、変化しない学習者も複数名いたことである。それらの要因として、お約束が定着せずに失敗を笑う発言があがったことや学習者が自分自身の知識不足を実感するタイミングがあったこと等が考えられる。解決策として、授業者が介入する回数を増やし、お約束の定着や知識不足への支援を行うことが考えられる。

## 引用及び参考文献

- (1) 文部科学省：「今後の英語教育の改善・充実方策について報告～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言」, 2014, [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/102/houkoku/attach/1352464.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/houkoku/attach/1352464.htm), (2022.10.13閲覧)
- (2) 文部科学省初等中等教育局：「新学習指導要領全面实施に向けた小学校外国語に関する取組について」, 2019, [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/\\_icsFiles/afieldfile/2019/09/11/1420968\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/_icsFiles/afieldfile/2019/09/11/1420968_2.pdf), (2022.10.13閲覧)
- (3) 米崎里・多良静也・佃由紀子：「小学校外国語活動の教科化・低学年化に対する小学校教員の不安」, 小学校英語教育学会誌, 16, pp.132-146, 小学校英語教育学会, 2016.
- (4) Dolly Jesusita Young：「Creating a low-anxiety classroom environment」, *The Modern Language Journal*, 75, pp.426-437, WILEY, 1991.
- (5) ベネッセ教育総合研究所：「小中学校の学習指導に関する調査2020」, 2020, <https://benesse.jp/eigo/202101/20210115-1.html>, (2022.10.13閲覧)
- (6) 熊田岐子・岡村秀光：「英語スピーキングに対する不安尺度作成－小学校英語の教科化に向けて－」, 奈良学園大学紀要, 7, pp.67-74, 奈良学園大学, 2017.
- (7) 中山晃・土居香央理：「小学校外国語活動における児童の不安に関するモデル構築の試み」, 教育研究, 55, pp.303-316, 国際基督教大学, 2013.
- (8) 水野邦夫：「構成的グループエンカウンターにおける感情体験が人間の成長に及ぼす影響」, 帝塚山大学心理学部紀要, 3, pp.57-66, 帝塚山大学心理学部, 2014.
- (9) 片野智治：「エンカウンターのキーワード1」, 國分康孝, 「エンカウンターで学級が変わるPart 3 小学校編」, p.6, 厚徳社, 1999.
- (10) 國分康孝：「構成的グループエンカウンターの理論と方法」, pp.24-36, 図書文化社, 2018.
- (11) 曾山和彦・木原明子：「朝の会を活用した短時間のグループ体験が小学校1年児童の学級適応に及ぼす効果－『れん友タイム』の実施－」, 名城大学教職センター紀要, 10, pp.27-36, 名城大学教職センター, 2013.
- (12) 大湊佳宏：「人と人のつながりを意識した英語教育の試み」, 長岡工業高等専門学校研究紀要, 41, pp.19-27, 長岡工業高等専門学校, 2005.
- (13) 内山寿彦・染谷藤重：「小学校外国語における児童の動機づけを高める授業実践－効果的なスモールトークの使用－」, 鳴門教育大学小学校英語教育センター紀要, 10, pp.51-59, 鳴門教育大学小学校英語教育センター, 2019.
- (14) Horwitz, E. K.：「Foreign language classroom anxiety」, *The Modern Language Journal*, 70, pp.125-132, 1986.
- (15) 前掲書(6)
- (16) 前掲書(6)
- (17) 松尾直博・新井邦二郎：「児童の対人不安傾向と公的自己意識, 対人的自己効力感との関係」, 日本教育心理学会教育心理学研究編集委員会, 46, pp.21-30, 日本教育心理学協会, 1998.
- (18) 八巻寛治：「構成的グループエンカウンターミニエクササイズ56選」, pp.116-117, 明治図書, 2001.
- (19) 前掲書(6)
- (20) 松尾直博・新井邦二郎：「児童の対人不安傾向と公的自己意識, 対人的自己効力感との関係」, 日本教育心理学会教育心理学研究編集委員会, 46, pp.21-30, 日本教育心理学協会, 1998.
- (21) 前掲書(6)
- (22) Lindy Woodrow：「Anxiety and Speaking English as a second language」, *RELC journal*, 37, pp.308-328, 2006.
- (23) 前掲書(13)

# Reducing elementary school English speaking anxiety using structured group encounters

Miyabi NAKAGAWA \* · Norihisa SAKAKIBARA \*\*

## ABSTRACT

This study examined the impact of structured group encounters (SGE) on English speaking anxiety in primary school foreign language classes. Data were collected using in-activity protocols, interviews, and questionnaires. It was found that the 'promises' set as things to be observed when speaking and listening promoted a comfortable atmosphere and a sense of security, which reduced the students' speaking anxiety. There were many situations in which the promise was utilized in the class conversations, with group members giving feedback on the reactions to and mistakes made by the presenter. However, there were several learners whose English speaking anxiety did not either intensify or change. A possible solution could be to increase the number of teacher interventions and provide support for the retention of promises and the lack of knowledge.