

# 小学校外国語教育における社会性の育成が 自己効力感に及ぼす効果

— Small Talkの活動におけるSSTの導入に基づいて —

植木清華\*・直井涼香\*\*・渡邊祐太\*\*\*・大場浩正\*\*\*\*

(令和6年1月26日受付；令和6年4月3日受理)

## 要 旨

本研究の目的は、外国語の授業の中で児童のソーシャルスキルを高めながらSmall Talkの指導をすることが、児童の自己効力感にどのような効果を及ぼすのかを検証していくことである。本研究では、「社会性」と「自己効力感」の2つの因子からなる事前・事後の質問紙調査の結果を統計的手法により分析し、また質的データ分析手法SCATを用いて、量的分析だけでは測れない児童の内面の変化を探ることを試みた。その結果、児童の社会性が高まり、それによって自己効力感も高まることの因果関係が確認された。また、社会性の中でも「配慮スキル」よりも「かかわりスキル」の方が「自己効力感」の向上に有意に影響を与えていることが明らかとなった。特に「社会性」が低位の児童にとって、外国語（英語）学習に対する自己効力感の得点の有意な上昇が認められた。また、児童は外国語で会話をすることについて、不安が低下し、会話の喜びを感じられるようになり、外国語によるコミュニケーションに対する自信を高めたことが明らかになった。

## KEY WORDS

Small Talk スモールトーク Social Skill Training ソーシャルスキル・トレーニング Elementary School English Education 小学校英語教育 Sociality 社会性 Self-efficacy 自己効力感

## 1 はじめに

2020年度から現行の学習指導要領の下、3年生と4年生では年間35単位時間の「外国語活動」が、5年生と6年生では年間70単位の「外国語科」が完全実施されている。平成29年告示の外国語活動・外国語科の小学校学習指導要領の改訂に当たっては、グローバル化が急速に進展する中で、目標として「コミュニケーションを図る基礎となる資質・能力」(p. 67)の育成が掲げられ、特に「学びに向かう力、人間性等」では、「主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度」を養うことを目標として挙げている(文部科学省, 2018, p. 72)。この改訂については、2011年度より導入され、5年生と6年生で年間35単位時間行われてきた「外国語活動」のおかげで、「外国語への慣れ親しみ」や「コミュニケーションへの積極性」に大きな成果が見られると報告されている一方で、「外国語活動が歌やゲームだけで終わってしまい、児童が自分の立場で自分の考えや気持ちを指導者や友達と伝え合うコミュニケーションにまで至っていない可能性」があるとも指摘されている(国立教育政策研究所, 2017, pp. 2-3)。

本実践では、外国語によるコミュニケーション能力の涵養に資するものとして、児童の社会性の育成に着目し、小学校外国語の授業における「話すこと [やり取り]」、特にSmall Talkの指導において、社会性の育成を基盤とするために、河村(2007)のソーシャルスキル・トレーニング(Social Skill Training: SST)を取り入れた。ソーシャルスキルには、対人関係における言語及び非言語によるかかわり方の知識と技術が含まれる。英語力が十分ではない小学生にとって、ソーシャルスキルを高め、親和的な雰囲気の中で英語による会話を続けることは、児童の自信の向上につながると考えられる。

従って、本研究の目的は、小学校外国語科において児童のソーシャルスキルを高めながらSmall Talkの実践を行うことが、児童の外国語(英語)学習への自己効力感にどのような効果を及ぼすのかを検証することである。実践においては、外国語による会話において、実践しやすい対人関係を築いていくために必要だと思われる「配慮スキル」と「かかわりスキル」をSmall Talkの指導に取り入れた。このソーシャルスキル・トレーニングを取り入れることで、児童が親和的な雰囲気の中で話すことが可能となると思われる。

## 2 先行研究の概観

### 2.1 「コミュニケーションを図ろうとする態度」に関わる研究

塚田・吉田・中山(2013)は、特別支援学級での外国語指導に、「順番をまもる」「ゆずる」および「勝ち負けにこだわらない」のようなソーシャルスキルの獲得を促す指導を導入した。結果として、外国語活動に特別支援学級における自立活動と接点をもった活動を仕組むことで、その両方の活動に相乗効果が期待されることが報告されている(塚田・吉田・中村, 2013, p. 14)。

また、中村(2021)は、小学校外国語の指導において、(1)ペアで親近感を深める活動、(2)グループで親近感を深める活動、および(3)ペアでお互いの価値観の多様性に気付かせる活動それぞれにおいて、教育カウンセリングにおいて用いられる構成的グループ・エンカウンターによるショートエクササイズを段階的に取り入れ、他者とのかかわりを深め、自分の気持ちを伝え合える学習集団づくりを目指した実践を試みた。これにより、児童の活動体験に、「相手とのコミュニケーションを単純に楽しむプロセスから、他者受容を通して他者に意識が向くプロセスへ辿る可能性」が示唆された(中村, 2021, p. 156)。

以上のような研究報告は見られるものの、小学校外国語教育において「話すこと[やり取り]」における「コミュニケーションを図ろうとする態度」に関わる先行研究はまだ少ないのが現状である。

### 2.2 ソーシャルスキル・トレーニング(SST)

河村(2007)は、ソーシャルスキルについて、「対人関係を営む知識と技術」で「もって生まれたものではなく、学習によって向上するもの」であり、また、「言語的および非言語的行動から成り立っており、「働きかけと応答、相互性とタイミングが効果的である」と述べている。つまり、知識だけでなく体験学習が重要であり、繰り返し練習し、周りの友達から承認されることで身につくものである(河村, 2007, p. 16)。また、河村(2007: 18)は、ソーシャルスキルを身につけることで、多くの人と仲良く交流し、自分らしく主体的に活動できると述べている。

さらに、河村は、ソーシャルスキルの学習では、集団で日常生活を送っていくうえでのルールと集団内においてみんなが活動するうえでのルールの上に、「配慮のスキル」と「かかわりのスキル」の学習が必要であることを指摘している。

## 3 実践内容と研究方法

### 3.1 参加者と実践内容

本実践の参加者は、公立A小学校に在籍する5年生1学級の児童36名であり、実践は、2021年8月～11月の3ヶ月間、外国語専科教員と筆者達のティームティーチングで行われた。Small Talkは、使用教科書『Blue Sky Elementary 5』のUnit 4とUnit 5において、ほぼ毎時間15分程度行われた。

Small Talkの指導に当たっては、英語による「言語的行動」つまり、英語による「話すこと[やり取り]」を児童が円滑に行っていくことができるように、文部科学省(2017)における外国語での「対話を続けるためのスキル」を取り入れた。これは、河村(2007)が述べているように、ソーシャルスキルは「言語的行動」と「非言語的行動」から成り立っているためである。文部科学省(2017)は、「我々が母語で対話をする際にも、相手の話した言葉を繰り返して話し手が伝えたい内容を確認したり、相手の話したことに何らかの反応を示したりすることで対話は続く」

(p. 84)と述べている。英語による対話においても、対話を続けていくためのスキルを高めていくことは、対人関係を築いていく上で必要なスキルであると考えられる。本実践では、文部科学省(2017)を参考に、「対話の開始(Hello. やHi. などの挨拶)」「繰り返し(相手の話した内容の中心となる語や文を繰り返して確かめる)」「一言感想(That's great. やNice. など)」「確かめ(Once more, please.)」「相槌(Uh-huh.)」「さらに質問(Tell me more. やWhy?)」および「対話の終了(See you. やBye.)」などを指導した。

さらに、外国語での会話を円滑に行える対人関係を築いていくために必要だと思われる「配慮スキル」と「かかわりスキル」の指導を取り入れた。具体的には、表1に示した小学生の学級ソーシャルスキル(Classroom Social Skills: CSS)のカテゴリー(河村, 2007, p. 27)をもとにした指導を行った。しかし、河村(2007)のSSTは小学校中学年を対象としており、また学級での指導を想定したものである。したがって、児童の英語レベルに配慮し、外国語科の中でもSSTを育成できるような項目を一部抜粋してSmall Talkの実践に取り入れた。

スキルの指導にあたっては、教師によるTeacher's Talkを2回行った。1回目は全くスキルを無視した会話をし、2回目はその日に獲得してほしいスキルを取り入れた会話をを行った。その手立ての理由としては、児童が好意的な態

度で聴く良さや話をつなぐ良さなどを学び、その良さを実感できるようにするためである。

表1 小学校のCSSのカテゴリー（河村, 2007, p. 27より抜粋）

配慮のスキル	かかわりのスキル
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ <u>基本的なあいさつ</u></li> <li>・ <u>基本的な聞く態度</u></li> <li>・ 会話への配慮</li> <li>・ 集団生活のマナー遵守</li> <li>・ <u>許容的態度</u></li> <li>・ <u>さりげないストローク</u></li> <li>・ 対人関係のマナー遵守</li> <li>・ 反省的態度</li> <li>・ 能動的な態度</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ <u>基本的な話す態度</u></li> <li>・ 集団への能動的な参加</li> <li>・ <u>感情表出</u></li> <li>・ 自己主張</li> <li>・ 対人関係形成行動</li> <li>・ リーダーシップの発揮</li> </ul>

\* 下線部がSmall Talkで取り入れたもの

Unit 4では「聞くこと」を中心に英語でのSSTを行い、他者への配慮について、児童の気付きを促すような指導を行った。Unit 5では外国語専科教員がメインとなり、Unit 4での学習の上に「かかわりスキル」の指導を行った。その際、SSTの要素と同時に外国語でのやり取りを維持し、会話の破綻（breakdown）を修復していく「話を続けるためのスキル」も併せて指導した（表2と表3参照）。

表2 Unit 4の毎時間のSmall Talkのめあてと活動内容

	◎Small Talkのめあて ・ 活動内容	SSTの項目
1	◎想像しながら聴く ・ 分からない言葉があっても想像しながら聞き、クイズに参加する。	<配慮スキル> 基本的な聞く態度
2	◎最後まで集中して聴く ・ Teacher's Talkを最後まで黙って聞く。	<配慮スキル> 基本的な聞く態度
3	◎最後まで集中して聴く ・ Teacher's Talkを集中して聞くことで、「会話を引き出す表現（Tell me more）」に気付く。	<配慮スキル> 基本的な聞く態度 さりげないストローク
4	◎好意的な態度で聴く ・ Teacher's Talkを通じて「あいづち」（Uh-huh）に気付く。	<配慮スキル> 基本的な聞く態度 許容的態度
5	◎好意的な態度を示す ・ Teacher's Talkに「あいづち」（Uh-huh）を打ちながら聴く練習をする。	<配慮スキル> 基本的な聞く態度 許容的態度
6	◎好意的な態度で挨拶をする ・ 友達同士で“Hello” から気持ちのよいあいさつをして会話を始める。	<配慮スキル> 基本的なあいさつ

表3 Unit 5の毎時間のSmall Talkのめあてと活動内容

	◎Small Talkのめあて ・ 活動内容	SSTの項目
1	◎好意的な態度で話をつなぐ① ・ Teacher's Talkから「繰り返し」に気付き、話す練習をする。	<かかわりスキル> 基本的な話す態度
2	◎好意的な態度で話をつなぐ② ・ Teacher's Talkから「ほめ言葉」（That's great, Nice, Wonderfulなど）を聞き取り、話す練習をする。	<かかわりスキル> 基本的な話す態度 感情表出
3	◎ペアで会話をする ・ 録画された自分たちの会話を見て、自らの課題に気付く。 ・ 相手意識をもって話すために必要なことを、学級全体で話し合っ決めて。	<かかわりスキル> 基本的な話す態度 感情表出
4	◎相手意識をもって話す ・ 聞き手の評価、話し手の評価、話し手の評価のルーブリックを意識して会話する。	<かかわりスキル> 基本的な話す態度 感情表出

5	◎話し方や聞き方に気を付けて好きな人物の良さを伝え合おう ・相手を変え、聞き手の評価、話し手の評価のルーブリックを意識して会話する。	<かかわりスキル> 基本的な話す態度 感情表出
6	◎話し方や聞き方に気を付けて好きな人物のよさを伝え合おう ・グループでルーブリックに沿ってアドバイスし合い、互いのよさを認め合う。	<かかわりスキル> 基本的な話す態度 感情表出

図1は、実際のUnit 4 第4回目のSmall Talkの具体的な指導プロセスである。この指導は、①モデリング、②教示、③ロールプレイ、④強化の手順で行った。このプロセスは、河村（2007, p. 35）のプロセスをSmall Talkの指導に馴染むようにアレンジしたものである。

まず、Teacher's Talkとして指導者同士の会話を児童に聞いてもらい、話し手が困っている様子を見せる。その後、ペアでどのような会話がなされていたのか、なぜ話し手が困っていたのかを確認する。そして、聞き手があいづち(Uh-huh)を使って話を聞いたことで、話し手が楽しく話す様子を見せる。次に、1回目の会話と何が違ったのか、どんな英語が使われていたのか（その日に獲得するスキル）に注目してもらい、クラス全体で獲得してほしいスキルについての意見交流を行った。考えを出し合い、交流する手段として、ミニホワイトボードを活用した。ミニホワイトボードを活用して児童同士の対話を重視することで、児童が自ら気づくことを促すように心がけた。最後に、獲得したスキルを使い、ペアでSmall Talkを行った。ペアでSmall Talkを行う際には、iPadで動画を撮影し、その動画を蓄積した。動画を蓄積することで、児童が自らの成長や達成感を得られるようにした。

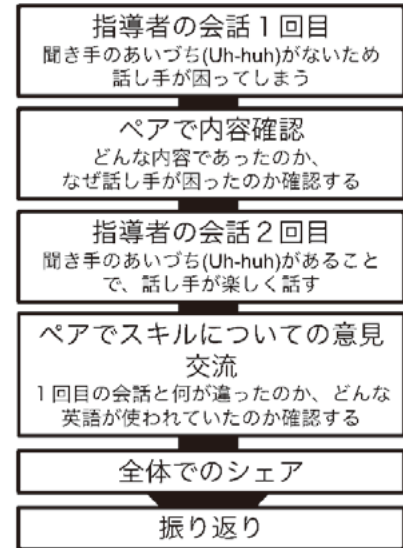


図1 具体的な指導プロセス

### 3. 2 研究方法

本実践研究は、対象者に何らかの被害や不利益が生じないように十分に配慮した上で実施され、また対象者および当該小学校の学校長に研究の趣旨に関する説明を十分に行い、参加についての承諾を事前に得た。

#### 3. 2. 1 量的分析の方法

本実践研究では、小学校外国語科において児童のソーシャルスキルを高めながらSmall Talkの実践を行うことが、児童の外国語（英語）学習への自己効力感にどのような効果を及ぼすのかを検証することである。それらを検証するために、すべての児童を対象に、全18項目の質問紙調査（5件法）を実施した（資料参照）。内訳は、英語を学習する際の「社会性」に関する設問12項目（配慮スキルとかかわりスキル各6項目）と英語学習への「自己効力感」に関する設問6項目であった。各項目は、河村（2001）のソーシャルスキルに関する尺度と松沼（2006）の英語自己効力感尺度を基に作成した。

本実践がどの要因に影響を与えたのか調べるために、質問紙調査の得点について、「実践前後」と「社会性と自己効力感」を要因として、参加者間2要因分散分析によって検討した。また、「社会性」と「自己効力感」のどの層（高位群と低位群）の児童に、より効果があったのかを調査するため、事前調査の「社会性」と「自己効力感」の平均値を算出し、平均値よりも得点の高い児童を高位群、低い児童を低位群とした。平均値で分けた理由としては、サンプル数を確保するためである。なお、「社会性」と「自己効力感」の平均値（標準偏差）はそれぞれ3.64（0.42）と3.23（0.51）であった。そして、「社会性」と「自己効力感」の高位群と低位群を各要因とし、実践前後の質問紙調査の得点について、参加者間2要因分散分析を行った。

さらに、「社会性」のどの下位要因が「自己効力感」に影響を与えているのかを調べるために、「配慮スキル」得点と「かかわりスキル」得点を独立変数、「自己効力感」の得点を従属変数として重回帰分析（強制投入法）を用いて検討した。

#### 3. 2. 2 質的分析の方法

質問紙調査による実践前後の調査から、「社会性」と「自己効力感」がともに伸びた児童とともに変化がなかった児童のうち、2名の児童（児童A及び児童B）をランダムに抽出して半構造的インタビューを実施した。収集した言

語データは、大谷（2007）に基づき、SCAT（Steps for Coding and Theorization）を用いた質的な分析を行った。SCATとは、「言語データをセグメント化し、そのそれぞれに<1>データ中の注目すべき語句、<2>それを言いかえるためのデータ外の語句、<3>それを説明するための語句、<4>そこから浮き上がるテーマ・構成概念の順にコードを考案して付していく4ステップのコーディングと、そのテーマや構成概念を紡いでストーリー・ラインと理論を記述する手続きとからなる分析手法」であり、「比較的小さな質的データの分析にも有効」である。そのため、本研究の分析に適していると判断した。

## 4 結果と考察

### 4. 1 量的分析の結果と考察

表4と図2は、実践前後における社会性と自己効力感の結果を示している。

表4 社会性と自己効力感の実践前後の平均値と標準偏差

	実践前	実践後
社会性	4.14 (0.57)	4.43 (0.61)
自己効力感	3.89 (0.79)	4.33 (0.69)

実践前後で児童の英語学習における「社会性」と英語学習に対する「自己効力感」において変化が生じたか、参加者間2要因分散分析によって検討したところ、交互作用が有意傾向であった ( $F(1, 31) = 3.47, p < .10$ )。下位検定の結果、「社会性と自己効力感」における単純主効果が有意であり ( $F(1, 62) = 11.92, p < .01, d = .567$ )、事前では「社会性」が「自己効力感」より高かったが、事後では差は確認されなかった。また、実践前後の単純主効果も有意であり、「社会性」と「自己効力感」はともに事後で平均値が高くなった (図2参照)。これは、単にペアでSmall Talkの活動を行うのではなく、「対話を続けるためのスキル」としての英語表現をしっかり練習・使用し、また、「想像して」「最後まで集中して」そして「好意的な態度で」聴く「配慮スキル」や「好意的な態度で」「相手意識を持って」話す「かかわりスキル」を指導することによって、児童間に良い人間関係が構築され、安心・安全な環境の中でSmall Talkの活動を行ったためであると思われる。さらに、そのような支持的雰囲気の中で活動することで、失敗を恐れず成功体験を積み重ねることが出来たことが、実践前後の質問紙調査の得点から推測できる。さらに、Small Talkでの成功体験は、英語でコミュニケーションを取ることに自信と意欲を高め、英語学習への自己効力感の大きな上昇にも寄与した可能性がある。

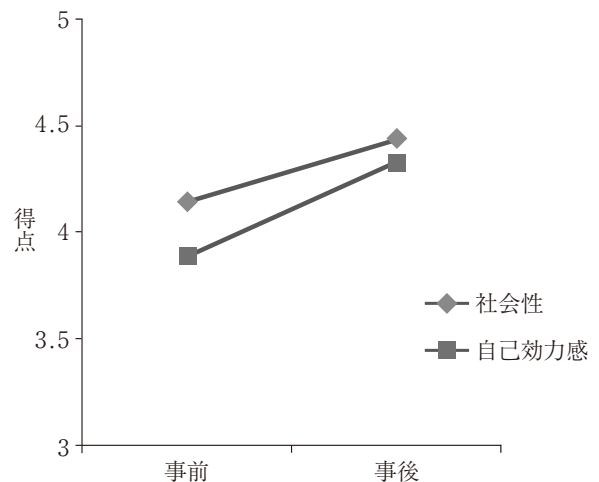


図2 「実践前後」と「社会性と自己効力感」を要因とする2要因分散分析の結果

表5は、児童の英語学習における「社会性」の群ごとの実践前後の平均点と標準偏差である。「社会性」における各群に実践前後でどのような変化があるのかを検討するために参加者間2要因分散分析を行った結果、交互作用が有意であった ( $F(1, 30) = 7.36, p < .05$ )。下位検定の結果、低位群においてのみ実践前後の単純主効果が有意となり ( $F(1, 30) = 21.21, p < .01$ )、実践後の平均値 (4.15)の方が実践前の平均値 (3.64)よりも高かった。

また、表6は、児童の英語学習への「自己効力感」の群ごとの実践前後の平均点と標準偏差を示している。「自己効力感」における各群に実践前後でどのような変化があるのかを検討するために参加者間2要因分散分析を行った。結果として、交互作用が有意であった ( $F(1, 30) = 7.35, p < .05$ )。下位検定の結果、低位群においてのみ実践前後の単純主効果が有意となり ( $F(1, 30) = 26.12, p < .01$ )、実践後の平均点 (3.94)の方が実践前の平均点 (3.23)よりも高かった。

以上の結果から、児童の英語学習における「社会性」および英語学習への「自己効力感」の実践後の平均値が、低位群のみ実践前よりも有意に高くなった。従って、本実践のSmall Talkの指導は、全体ではなく、実際には「社会性」と「自己効力感」の低位群に対してのみ効果があったと言えるだろう。本実践においては、15分程度の活動では

あるが、Small Talkをインプットからアウトプットへと段階を踏んだことが効果的であったと考えられる。本実践で扱ったスキルについて、意見を出し合い交流する際に、ミニホワイトボードを用いて対話することでお互いの意見が可視化され、多くの学びや気づきが自信につながり、また、各児童が所有しているiPadによって、Small Talkの活動を撮影することによって効果的なフィードバックや振り返りが可能になったと思われる。

表5 社会性の群ごとの実践前後の平均値と標準偏差

	実践前	実践後
高位群 ( $n=17$ )	4.59 (0.20)	4.69 (0.31)
低位群 ( $n=15$ )	3.64 (0.42)	4.15 (0.73)

表6 自己効力感の群ごとの実践前後の平均値と標準偏差

	実践前	実践後
高位群 ( $n=16$ )	4.54 (0.33)	4.72 (0.31)
低位群 ( $n=16$ )	3.23 (0.51)	3.94 (0.77)

次に、「配慮スキル」と「かかわりスキル」から成る「社会性」が児童の英語学習への「自己効力感」を予測できるかを検証するために、実践後の質問紙調査の「配慮スキル」と「かかわりスキル」の平均値を独立変数、「自己効力感」の平均値を従属変数として重回帰分析を用いて検討した。表7はその結果を示している。「配慮スキル」および「かかわりスキル」の各平均点の標準化係数 $\beta$ 値から、有意な数値が得られ、配慮スキルとかかわりスキル、つまり社会性の育成が、児童の外国語（英語）学習への自己効力感に有意に影響を与えていることが分かった。したがって、児童の英語に対する自己効力感を高めるためには、英語を用いてソーシャルスキルを高めることが有効であると考えられる。この結果から、前述したように、「配慮スキル」や「かかわりスキル」の指導をSmall Talkに取り入れていくことによって、お互いを承認する雰囲気が醸成され、英語学習への「自己効力感」を高めることが出来たと考えられる。

表7 「自己効力感」に影響を及ぼす要因（重回帰分析結果、 $N=32$ ）

	標準化されていない係数	標準化係数	相関係数 (決定係数 $R^2$ )
(定数)	0.133		$R^2 = .712$
配慮スキル	0.469	.393*	
かかわりスキル	0.477	.500**	

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

## 4. 2 質的分析の結果と考察

### 4. 2. 1 「社会性」と「自己効力感」が上昇した児童A

児童Aは、事前調査の結果、「社会性」12項目及び「自己効力感」6項目の両因子において、ともに低位群に属する児童であったが、事前・事後調査の平均値に対して対応のある $t$ 検定を行った結果、「社会性」( $t(11) = 5.61$ ,  $p < .01$ )と「自己効力感」( $t(5) = 3.50$ ,  $p < .05$ )の両因子において、有意な上昇が認められた。したがって、児童Aは本実践を通して、「社会性」と「自己効力感」が高まった児童と言える。

SCATによる分析結果（表8参照）から、次のことが明らかになった。まず、[多様な他者との交流とコミュニケーションに対する肯定的な評価]には、[多様な他者との英語でのコミュニケーションを行うことへの抵抗感の低さ]や[多様な他者との英語でのコミュニケーションを行うことへの不安の低さ]が必要である可能性がある。児童Aは5件法の事前調査において、「学習不安」の項目で「3（どちらともいえない）」を選択しており、必ずしも外国語学習に対して不安がない児童ではなかった。しかしながら、毎時の振り返りでは、「すらすら読めて楽しかった。」や「緊張せずにしゃべれたので楽しかった。」等、活動への肯定的な記述がみられる。これについて、[コミュニケーションの流暢性の向上による自信の表出]が[方略使用の成功]によって生じている可能性があることから、ソーシャルスキルや対話を続けるためのスキルの獲得によってコミュニケーションが円滑になり、外国語によるコミュニケーションに対する不安の低下及び自信の向上がみられたと考えられる。このことは、「自己効力感」が実践の前後で有意に変動していることに影響を与えているものと推測される。その上で、[自己評価に対する他者の存在]があることによって[方略の適切な使用]が成功体験として認識でき、それが[コミュニケーションの成就感]につな

がっていると考えられ、これは、量的分析において「社会性」に有意な上昇がみられたことと矛盾しない。したがって、児童Aについて、「社会性」の高まりが不安の低下を導き、それによって「自己効力感」の向上が生じていることが示唆された。

表8 SCATによる児童Aのインタビュー分析

番号	発話者	テキスト	<1> テキスト中の注目すべき語句	<2> テキスト中の語句の言い換え	<3> 左を説明するようなテキスト	<4> テーマ・構成概念（前後や全体の文脈を考慮して）	<5> 疑問・課題
60	A	えー、楽しかった。	(外国語の授業全体をふり返って) 楽しかった	授業や活動に対しての肯定的な評価, 満足感	授業や活動についての肯定的な振り返り, 学習活動適応感	授業全体への肯定的な評価	学校適応感も高まっているか?
62	A	えっと、いろんな人としゃべって、会話できて楽しかった。	いろんな人としゃべって、会話できて楽しかった	肯定的な評価の理由, 複数人, 会話, 満足感	協働, ペア・小集団交流, コミュニケーションの良さ, 肯定的な評価, 多様な他者, 自信, 達成感, 上達実感, 承認	多様な他者とのコミュニケーション, 多様な他者とのコミュニケーションに対する肯定的な評価	「会話ができて楽しかった」のはなぜか?
64	A	うーん、まあ、違う人もいたし、そういう人とかともしゃべりました。	(普段話すのとは) 違う人もいたし、そういう人とかともしゃべりました	必ずしも仲の良い人と話したわけではない事実, だれとでも話せた事実	多様な他者, 人間関係形成, コミュニケーションの促進	多様な他者とのコミュニケーションの促進	コミュニケーションの量的な増加と質的な向上との関係はどうなっているのか?
74	A	分かんない。	(なぜうまく取り組めたのかは) 分かんない	なぜうまく取り組めたのかの理由は不明, 言語化の困難性	メタ認知の不在	自信の根拠に対するメタ認知の不在	状態不安があったか? 外国語教室不安尺度(FLCAS)の測定が効果的か?
76	A	えーっと、Xさんとしゃべってて、えっとなんか、ジェスチャーとか、あいづちとか、全てできて、楽しかったです。	Xさんとしゃべってて、ジェスチャーとかあいづちとか、全てできて、楽しかった	2学期の授業で印象的な場面, 友人, クラスメイト, 成功体験, 肯定的な感情, 有用感, 有能感, 自信, 満足感	他者の存在, 相手意識, 上達実感, 達成感, 方略の認知・使用, 成功体験, 肯定的な感情, 具体的体験, 文脈固有性	方略の適切な使用, 特定のコミュニケーション場面における成功体験と肯定的な評価	社会的スキルの具体的な活用場面を質的に評価する必要がないか?
ストーリーライン (現時点で言えること)		児童Aは、Small Talkの活動を経て感じた変化として、[流暢性の向上による自信の高まり]を挙げている。そのプロセスとしては、[方略の明示的な認識と使用]、その[方略使用に対する自己評価]があり、その認識には[自己評価に対する他者の存在]に基づいていることが確認される。これらは[具体的コミュニケーション場面における自己評価に対する他者の存在]にみられるように、他者の存在を前提としており、それによって[コミュニケーションの成就感]が生じていることがうかがえる。また、児童Aは「外国語のコミュニケーションがどちらかというとい行いやすくなった」背景として、[上達実感の背景にある他者の支援]を挙げている。[支援の内容]としてはジェスチャーで単語や順番を教えてもらうというものであるが、その[他者の支援を受けての喜び]や[他者の支援に対する感謝]が当該児童には感じられている。この[コミュニケーションが円滑になったことへの喜び]は、[具体的コミュニケーション場面]が[他者の支援に対する肯定的評価]から生じているが、そこには[コミュニケーションが行いやすい雰囲気]があったことが想起されている。最後に、2学期を通しての外国語の学習について、児童Aは[授業全体への肯定的な評価]をしている。これは、[多様な他者との交流とコミュニケーションに対する肯定的な評価]として語られており、[多様な他者とのコミュニケーションの促進]や[多様な他者との英語でのコミュニケーションへの抵抗感の低さ]、[多様な他者との英語でのコミュニケーションへの不安の低さ]、[周囲には多様な他者とのコミュニケーションに抵抗感や不安を抱いている者もいたという認識]が確認される。その上で、当該児童は[多様な他者との英語でのコミュニケーションへの自信]をのぞかせているように思われるが、しかしながら[自信の根拠に対するメタ認知の不在]が生じており、本人にはその根拠や理由付けは認識されていない。エピソードとしては、[方略の適切な使用]ができた[特定のコミュニケーション場面における成功体験と肯定的な評価]が想起されており、それは[方略使用の成功]によって[コミュニケーションの流暢性の向上による自信の表出]が経験された体験であった。					

理論記述	<ul style="list-style-type: none"> <li>・社会性の向上を企図した外国語授業のSmall Talkの活動において、学習者には「流暢性の向上による自信の高まり」がみられる可能性がある。</li> <li>・学習者が「流暢性の向上による自信の高まり」を得るためには、「コミュニケーションの成就感」が必要である可能性がある。</li> <li>・学習者が他者の支援を受ける際には、「他者の支援を受けての喜び」や「他者の支援に対する感謝」が感じられる可能性がある。</li> <li>・「コミュニケーションが円滑になったことへの喜び」は「具体的コミュニケーション場面」から生じる可能性がある。</li> <li>・学習者が「他者の支援への肯定的評価」を持つには、「コミュニケーションが行いやすい雰囲気」を前提とする可能性がある。</li> <li>・「多様な他者との交流とコミュニケーションに対する肯定的な評価」には、「多様な他者との英語でのコミュニケーションへの抵抗感の低さ」や「多様な他者との英語でのコミュニケーションへの不安の低さ」が必要である可能性がある。</li> <li>・「特定のコミュニケーション場面における成功体験と肯定的な評価」は、「多様な他者との英語でのコミュニケーションへの自信」につながる可能性がある。</li> <li>・「多様な他者との英語でのコミュニケーションへの自信」が獲得されても、「自信の根拠に対するメタ認知の不在」が生じる可能性がある。</li> <li>・「方略使用の成功」によって「コミュニケーションの流暢性の向上による自信の表出」が経験される可能性がある。</li> </ul>
さらに追及すべき点・課題	<ul style="list-style-type: none"> <li>・流暢性の向上を経験せずに、自信が高まることはあるのだろうか？</li> <li>・他者存在を欠いた自己評価は、自信の高まりにつながるのだろうか？</li> <li>・コミュニケーションが行いやすい雰囲気を前提としない他者からの支援場面ではどのような評価になるのだろうか？</li> <li>・自信の根拠を認識することができると、自信の獲得はどのような進むのだろうか？</li> <li>・不安や抵抗感が高い場合、それらの要因は自信の獲得にどのような影響を与えるのだろうか？</li> </ul>

#### 4. 2. 2 「社会性」と「自己効力感」に変化がみられなかった児童B

児童Bは、事前調査の結果、「社会性」及び「自己効力感」の両因子において、ともに低位群に属する児童であった。また、事前・事後調査の平均値に対して対応のあるt検定を行った結果、「社会性」( $t(11)=1.91, p<.10$ )と「自己効力感」( $t(5)=2.07, p<.10$ )の両因子において変化が認められなかった児童であり、本実践を通して「社会性」と「自己効力感」が変化しなかった児童と考えられる。

SCATによる分析結果(表9参照)から、次のことが明らかになった。まず、指導の仕方によって「相手意識をもって伝えること」は、「他者へ配慮」をもって「即興的に伝える力」のことであると学習者に捉えさせる可能性があるだろう。「相手に伝わる話し方のコツ」への気付きをねらい、Teacher's Talkを行った際、児童Bは振り返りに「工夫を見つけられてうれしかったです。次は自分の考えを話すときにすぐに分かりやすい言葉にできるように気を付けたいです。」と書いている。児童Bにとって、指導者が相手に理解しやすいことばで即興的に語っている姿が印象的で、自分もそうありたいと感じるものだったと推察される。「音声的なインプットの充実」や「語彙の増強」など「英語力向上への意欲」が強い児童Bにとって、他の児童よりも英語で話すことにおいては高い目標をもつきっかけとなったことが考えられる。

表9 SCATによる児童Bのインタビュー分析

番号	発話者	テキスト	<1> テキスト中の注目すべき語句	<2> テキスト中の語句の言い換え	<3> 左を説明するようなテキスト	<4> テーマ・構成概念(前後や全体の文脈を考慮して)	<5> 疑問・課題
12	B	他にアレンジとかは特にしてないんで。ただ、紙に書いたものを言っているだけなんで。伝える、分かりやすく説明してるとか思っていないで。	アレンジしていない、紙に書いたものを言っている、伝える・分かりやすく説明していると思っていない	自分の能力への批判	即興的な会話についての認識、朗読と相手意識をもって伝えることの違い、英語力不足、伝えることに対する困難	相手意識をもって伝えること、即興的に伝える力、他者への配慮、英語力不足、伝えることに対する困難	小学校のこの発達段階では「話すこと[やり取り]」の内容には必ずしも即興性が求められているわけではないことを指導し、モチベーション向上を図る必要性があったのではないか？



20	B	なんかいろんな人と話したりすると、耳、英語を聞く耳が育つて聞いたことがあって、それで、なんか、いろんな人と話すと、いろんな英語が入ってくるから、より、なんか分からない単語が分かるようになったりとか、だと思っています。	いろんな人と話す耳が育つ、いろんな英語が入ってくる、分からない単語が分かるようになる	人との関わり、リスニング量、語彙の増強	音声的なインプットの充実、英語での会話の重要性、語彙の増強	音声的なインプットの充実、語彙の増強、英語力向上	語彙習得には音声的なインプットの充実以外にどのような手立てがあるのか？
26	B	えーと、Yさんの時、Yさんのあいづちが丁寧で、あのごく話して嬉しくなりました。	Yさん、あいづちが丁寧、話していて嬉しい	他者の態度面のスキルの承認、会話の楽しさ	他者との会話、モデリング、他者のコミュニケーションの態度に対する承認、学びを吸収しようとする意欲	会話することの喜び、モデリング、共感的コミュニケーションの態度、英語力向上への意欲	
35	B	あと、ジェスチャーとか付けてくれたり、リアクションがあげさだったりして、一緒に笑えるところがいいと思う。	ジェスチャーつける、リアクションがあげさ、一緒に笑える	他者の態度面のスキル、他者承認、喜び、話しやすさ	話しやすい雰囲気醸成	共感的コミュニケーションの態度の重要性	
37	B	なんか、話して良かったっていうか、Yさんとなら、間違っても大丈夫そうっていう。	話してよかった、間違っても大丈夫	コミュニケーションの良さ、間違ってもいい雰囲気	コミュニケーションの態度、不安の軽減	共感的コミュニケーションの態度の重要性、実感を伴った理解、不安軽減	L2不安軽減を図るためには、共感的コミュニケーションの態度育成以外に、どのような要因の改善が必要なのだろうか？
42	B	日本語の意味とかちゃんと理解して、英語でもそれを役立たせて、なんか、Yさんみたいに、なんかしゃべってて、楽しい人になりたい。	意味をちゃんと理解して英語にも役立たせる、Yさんみたいに、しゃべって楽しい人になりたい	言語理解、英語力向上、親しみやすい人	英語力向上への思いと対人的スキル向上を望む気持ち	言語への深い意味理解、確かな英語力、モデリング、コミュニケーション・スキルを備えた人間性への熱望	
ストーリーライン(現時点で言えること)	<p>児童Bは2学期の自分の学習を振り返り、自己の「方略的表現の増加」を認識している。また、「相手意識をもって伝えること」についての説明では、「朗読と相手意識をもって伝えることの違い」について感覚的に捉えており、「他者への配慮」をもって「即興的に伝える力」のことだと語っている。さらに、自身の「伝える力」については、「英語力不足」から「伝えることに対する困難」を述べている。そこには、「母語の発達不十分からくる困難」と「英語力不足からくる困難」の2側面が含まれている。その一方で、「英語力向上への意欲」を示し、それには「音声的なインプットの充実」により「語彙の増強」を図ることが有効であると考えている。「他者との会話経験」から、「共感的コミュニケーションの態度」が「不安軽減」と「会話することの喜び」につながり、「実感を伴った理解」へと至っている。それは、「モデリング」によって「共感的コミュニケーションの態度の重要性」や「非言語コミュニケーションの重要性」への学びとなっている。以上のことから、児童Bは「言語への深い意味理解」を伴った「確かな英語力」を身に付けると同時に、「モデリング」から学んだ「コミュニケーション・スキルを備えた人間性」への熱望を抱いている。</p>						

理論記述	<ul style="list-style-type: none"> <li>・社会性の向上を企図した外国語授業のSmall Talkの活動において、学習者は「[方略的表現の増加]」を認識する。</li> <li>・「[相手意識をもって伝えること]」は、朗読と違い「[他者への配慮]」をもって「[即興的に伝える力]」のことだと捉えさせる可能性がある。</li> <li>・「[伝えることに対する困難]」は「[母語の発達不十分からくる困難]」と「[英語力不足からくる困難]」である可能性がある。</li> <li>・学習者の「[英語力向上への意欲]」は、「[音声的なインプットの充実]」と「[語彙の増強]」を求める。</li> <li>・「[共感的コミュニケーションの態度]」を伴った「[他者との会話経験]」は、学習者にとって「[不安軽減]」と「[会話することの喜び]」といった「[実感を伴った理解]」を促している。</li> <li>・「[共感的コミュニケーションの態度]」の「[モデリング]」によって、学習者は「[確かな英語力]」だけでなく、「[コミュニケーション・スキルを備えた人間性]」を望むことがあり得る。</li> </ul>
さらに追及すべき点・課題	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の考えをもつことができるように思考力を働かせ、準備したメモ内容を基に相手意識をもって話すことも十分「伝える」ことなのだという意識の転換も必要なのではないか？</li> <li>・小学校のこの発達段階では「話すこと [やり取り]」の内容には必ずしも即興性が求められているわけではないことを指導し、モチベーション向上を図る必要性があったのではないか？</li> <li>・語彙習得には音声インプットの充実以外にどのような手立てがあるのか？</li> <li>・L2不安軽減を図るためには、共感的コミュニケーションの態度育成以外に、どのような要因の改善が必要なのだろうか？</li> <li>・母語の発達と第二言語習得の間にはどのような関係があるのだろうか？</li> </ul>

また、ソーシャルスキルの指導（SST）をSmall Talkの指導に取り入れることによって、学習者が「[不安軽減]」と「[会話をする喜び]」を感じ、「[確かな英語力]」だけでなく、「[共感的コミュニケーションの態度]」の重要性に気付くことにつながっている。したがって、児童Bは、量的分析では「社会性」も「自己効力感」も得点が低いが、それは数字には表れていないものの、英語力向上への強い思いを持つためであることが明らかとなった。より高い目標値を自ら掲げる児童Bだからこそ、得点に変化がなかったと推測される。

## 5 まとめ

本実践研究では、小学校5年生の外国語科の授業において、「話すこと [やり取り]」の活動にソーシャルスキルの指導（SST）を導入することによる効果を検証した。分析の結果、次のことが明らかとなった。まず、量的な分析から、SSTを小学校外国語科の授業に導入することで、児童の社会性が高まり、それによって自己効力感も高まることの因果関係が確認された。特に「社会性」が低位の児童にとって、外国語（英語）学習に対する自己効力感の得点の有意な上昇が認められた。また、社会性の中でも「配慮スキル」よりも「かかわりスキル」の方が「自己効力感」の向上に有意に影響を与えていることが分かった。

次に、質的な分析から、「社会性」の低位群に属し、実践によって「社会性」の向上がみられた児童の中には、社会的スキルを獲得し、外国語によるコミュニケーションに対する不安が軽減されて自信をつけたと考えられる児童がいたことが分かった。本実践で導入した会話を続けるためのスキルを習得・活用したことで、より円滑なコミュニケーションを図れるようになり、外国語によるコミュニケーションに対する自信を獲得したものと考えられる。これは、泉（2017）が、自身の論文の中でMacIntyre et al. (1998) を引用して、「方略的能力を育むことは、自信に大きく貢献する」と述べていることと一致する。さらに、SSTをSmall Talkの指導に取り入れることは、学習者の不安が軽減されるだけでなく、会話をする喜びを感じられるようになり、それによって英語力の向上だけでなく、共感的コミュニケーションの態度の重要性への気付きを得ることにつながっていることも確認された。

これらの質的分析は、量的分析からは読み取ることができない児童の実態を明らかにしたものであった。定量的には変化がみられなかったものの、定性的に検証をすると、英語力向上への高い目標を持つがために、数値には変化が表れていないという児童が存在することが確認された。この結果は、学習者の学びを、量的側面・質的側面という両側面から分析することの意義を感じさせるものと言える。

最後に、今後の課題として、分析が部分的である点が挙げられる。今回は社会性因子と自己効力感因子の得点がともに上昇した児童と変化しなかった児童をそれぞれ1名ずつ抽出した。そのため、今回分析対象としなかった児童については、その学びの過程を捉えることができていない。今後、更に多くの質的分析を積み重ねていくことで、児童の学びの過程をより深く探っていくことができるだろう。

## 謝辞

本稿は、令和4年度児童英語教育学会（JASTEC）第42回全国大会（令和4年6月19日）において「小学校外国語教育における社会性の育成が自己効力感に及ぼす影響－Small Talkの活動におけるSSTの導入に基づいて－」と題して発表したものに、大幅な加筆修正を行ったものである。また、本実践はA小学校の全面的なご理解とご協力のもと実施することが出来た。この場を借りて感謝の意を表す。

## 参考文献

- 泉恵美子 (2017). 「小学校英語における児童の方略的能力育成を目指した指導」『京都教育大学教育実践研究紀要』17, 23-33.
- 大谷尚 (2019). 『質的研究の考え方 研究方法論SCATによる分析まで』名古屋大学出版会.
- 河村茂雄 (2001). 「ソーシャル・スキルに問題が見られる児童・生徒の検討」『岩手大学教育学部研究年報』61, 1, 77-88.
- 河村茂雄 (2007). 『いま子どもたちに育てたい 学級ソーシャルスキル』図書文化社.
- 国立教育政策研究所 (2017). 『「小学校英語教育に関する調査研究報告書」の概要』国立教育政策研究所ホームページ  
[https://www.nier.go.jp/05\\_kenkyu\\_seika/pdf\\_seika/h28a/syocyu-4-1\\_s.pdf](https://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf_seika/h28a/syocyu-4-1_s.pdf)
- ちよんせいこ (2016). 『ホワイトボード・ミーティング®検定試験公式テキスト Basic 3級』株式会社ひとまち.
- 塚田初美・吉田広毅・中山晃 (2013). 「ソーシャルスキル・トレーニング (SST) を導入した特別支援学級での外国語活動」『小学校英語教育学会誌』13, 4-19.
- 中村岳 (2021). 「ショートエクササイズを活用した小学校外国語の指導－軽量テキスト分析を用いた事例的検討－」『教育実践研究』31, 151-156.
- 松沼光泰 (2006). 「自己効力感尺度 (ESE) の作成」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要別冊』14, 89-97.
- 文部科学省 (2017). 『小学校外国語活動・外国語研修ガイドブック』旺文社.
- 文部科学省 (2018). 『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』開隆堂出版.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2002). *Circles of learning: Cooperation in the classroom*. International Book Company. [石田裕久・梅原巳代子訳 (2010). 『学習の輪：学び合いの協同教育入門』二瓶社.]
- MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82, 545-562.

## 資料

事前・事後アンケートの質問内容

因子	項目	項目内容
社会性	配慮スキル	01 授業のルールを守ろうとしている。
		02 相手が話してよかったと思えるような聞き方を考えて行動している。
		03 友だちが上手く話せず間違ったり失敗したりしたときは、許している。
		04 話すときに、相手に伝わっているかを考えながら話している。
		05 友だちと英語でのやりとりをするときに、アドバイスやフォローをしている。
		06 友だちのがんばりに対して「がんばったね」「すごいね」などの言葉がけをしている。
	かかわりスキル	07 友だちが話しているときに、もっと話が続くようにしている。
		08 相手と意見が違ってても、自分の意見を言っている。
		09 相手と同じくらい、話をするようにしている。
		10 普段あまり話さない友だちとも、英語の授業で話すことができる。
		11 相手に聞こえるような声で、話している。
		12 自分の気持ちや考えを、笑顔やジェスチャーなどの身ぶりも交えて表している。
自己効力感	13 英語でのやりとりで、良い成績をとることができる。	
	14 授業であたえられた英語でのやりとりの課題に、適切に答えることができる。	
	15 英語でのやりとりについて授業で教えられたことを理解することができる。	
	16 英語のやりとりの学習方法を知っている。	
	17 英語のやりとりがもっとできるようになると思う。	
	18 英語のやりとりが得意だ。	

# The Effects of Social Development on Self-Efficacy in Elementary School Foreign Language Education Based on the Introduction of SST in Small Talk Activities

Sayaka UEKI\* · Suzuka NAOI\*\* · Yuta WATANABE\*\*\* · Hiromasa OHBA\*\*\*\*

## ABSTRACT

This study aims to examine the effects of teaching “Small Talk” in foreign language classes while improving children’s social skills on their sense of self-efficacy. In this study, the results of pre- and post-questionnaire surveys consisting of two factors, namely, “social skills” and “self-efficacy,” were analyzed using statistical methods, and a qualitative data analysis method, SCAT, was used to explore internal changes in children that cannot be measured solely through quantitative analysis. As a result, we confirm a causal relationship between children’s increased social skills and their sense of self-efficacy. Furthermore, it was found that “involvement skills” had a greater influence on the improvement of “self-efficacy” than “consideration skills” among social skills. Learning a foreign language (English) significantly increased self-efficacy scores for children with low social skills. Furthermore, children’s anxiety about speaking in a foreign language decreased, they became happy to speak in a foreign language, and their confidence in communicating in a foreign language increased.

---

\* Myoko City Myoko Elementary School \*\* Niigata City Niitsu Daiichi Junior High School \*\*\* Jiyu Gakuen Joshibu Chutoka · Koutoka  
\*\*\*\* Humanities and Social Studies Education