

小学6年生の手紙による国際交流 —児童の文字によるL2コミュニケーションに対する情意への影響—

細谷開世¹⁾・物井尚子²⁾*

¹⁾千葉大学大学院・教育学研究科・修士課程

²⁾千葉大学・教育学部

International Exchange Through Letters:
The Influence of 6th Graders' Emotional Attitude Toward Communication Through Letters

HOSOYA Kayo¹⁾ and MONOI Naoko²⁾

¹⁾Faculty of Education, Chiba University, Japan; Graduate Student

²⁾Faculty of Education, Chiba University, Japan

本稿は、関東圏のA私立小学校で英語科の授業の一環として行われた、英国の小学校との手紙交流の実践が、参加児童の「L2での文字でコミュニケーションを取りたいという気持ち」(L2 Willingness to Read, L2 WTR)とその周辺要因にどのような影響を与えたか、質問紙調査を用いて明らかにすることを目的とする。小学6年生を対象に、全5回の手紙交流前後に質問紙を配布し、調査を行なった。質問紙は、物井(2015)、Wigfield(1996)を参考に、「L2 WTR・英語を読む力の認知」「国際的志向性(文字を通した海外の出来事・外国人への興味)」「文字を通した英語コミュニケーションにおける不安感」「英語で読むことにおけるモチベーション」の4領域(各3項目)、計12問の質問項目を作成した。活動前後の時間を独立変数とする対応のあるt検定による統計分析の結果、文字を通したコミュニケーションにおける不安感が軽減され、統計的な有意差が認められ、計量テキスト分析においても、「不安」「心配」に変化が認められた。

The purpose of this paper is to clarify how the letter exchange with a British elementary school, which was conducted as part of an international exchange program at a private elementary school in the Kanto region, affected the participating students' "willingness to communicate through letters" (L2 WTR) by using a questionnaire and free-writing survey. This activity was conducted with sixth-grade students before and after a total of three sending and two receiving letter activities. This questionnaire was based on Monoi (2015) and Wigfield (1996), and includes four affective factors (three items in each domain): *L2 WTR and perceived competence to read English*, *Interest in foreign events and foreigners through letters*, *Anxiety in English communication through letters*, and *Motivation in learning and reading English*. At the same time, we conducted a quantitative text analysis of the free-writing survey regarding their feelings about this activity and reading. The results of the questionnaire survey showed that anxiety was reduced and there was a statistically significant difference between before and after the activity, but there were no significant differences in the other three affective factors. Furthermore, *t*-test of pre- and post-results of their L2 anxiety for the high and low proficiency groups, based on the school's evaluation of English (4 skills, including interest and attitude), showed a particularly significant difference for the low proficiency group, and their enthusiasm towards other forms of communication was observed in the quantitative text analysis. This suggests that the L2 letter exchange project could lead to reduction of anxiety and could also be an opportunity for students with different characters to engage positively not only in reading but also in L2 communication in general.

キーワード：国際交流 (international exchange), L2 WTC (L2 WTC), L2 WTR (L2 WTR),
手紙交流 (Letter exchange), 小学校英語 (elementary school English education)

1. はじめに

2017年告示の小学校指導要領では、新しい時代に必要となる資質・能力の育成と学習評価の充実を目指し、(1)知識・技能、(2)思考力・判断力・表現力等、(3)学びに向

かう力・人間性等、という3つの柱が定められ、それらに従った目標が詳細に設定されている。外国語科において「知識・技能」の項目では、「実際のコミュニケーションにおいて活用できる基礎的な技能を身につける」(文部科学省, 2017, p. 69) ことが必要であるとされており、「思考力・判断力・表現力等」では、「自分の考えや気持ちなどを伝え合うことができる基礎的な力を養う」(p.

*連絡先著者：細谷開世 8217kh@gmail.com

72) と示され、「学びに向かう力・人間性等」では、「外国語の背景にある文化に対する理解を深め、他者に配慮しながら、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」(p. 79) ことが求められている。さらに今回の外国語科の指導対象に加えられた、「(2)読むこと」では、「ア 活字体で書かれた文字を識別し、その読み方を発音することができるようにする」「イ 音声で十分に慣れ親しんだ簡単な語句や基本的な表現の意味が分かるようにする」(p. 78) との目標が示された。

「外国語の背景にある文化に対する理解を深め、他者に配慮しながら、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」(p. 72) を外国語科の目標とする以上、目的意識や相手意識を持って、外国語を使用する機会が設けられることが必要である。本稿では、「手紙交流活動」が外国語を使用する機会を授業内に創出する一例となり得るかを議論する。当該活動を通して相手と外国語を読むことでコミュニケーションを取りたいと思う気持ち (L2 WTR) と関連要因 (国際的志向性, L2によるコミュニケーション能力の認知, L2使用に関する不安感, 動機づけ) にどのような影響を与えたかに注目して調査することを今回の研究の意義と考える。

2. 先行研究

本節は、Willingness to Communicate (WTC) と関連要因, WTCとWillingness to Read (WTR) の関係, 国際交流と心的効果の順に先行研究を整理する。

2.1. Willingness to Communicate (WTC) と関連要因

元来, Willingness to Communicate (以下, WTC) は, 母語でのコミュニケーションに基づく概念であり (McCroskey & Richmond 1987; McCroskey, 1992), 個人の性格傾向として示された (Burgoon, 1976; McCroskey, 1992)。つまり, 定性的であり, 場面や状況によって変動することが少ない概念とされた。その後, L2におけるWTCがMacIntyre and Charos (1996) により示され, その後, “A readiness to enter into discourse at a particular time with a specific person or persons, using a L2” (MacIntyre et al, 1998, p. 547) と定義づけられた。言語の使用場面, 相手などを意識した学習者の内的要因

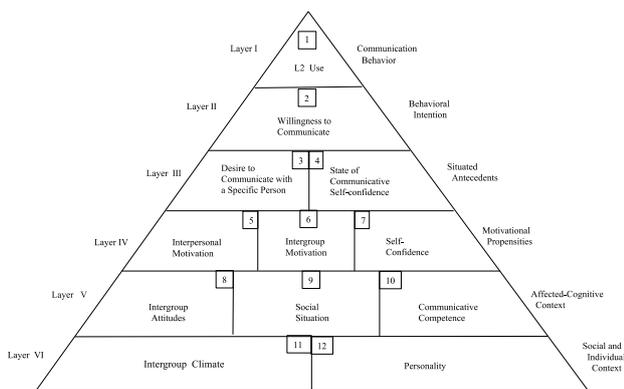


図1 L2 WTCピラミッド型モデル (MacIntyre, et al, 1998, p. 547より抜粋)

とその動的な関係性モデルがピラミッド型モデルとして表された (図1)。

日本のEFL環境下におけるL2 WTCに焦点を当てたYashima (2002) は, 大学1年生を対象に, 日本における英語のWTCと周辺要因の関連性を調査した。ここで, 日本人特有の「国際的志向性」という概念を用い, 新たに日本人独自のL2 WTCモデルを構築した。国際的志向性とは「日本において『英語』が象徴する『漠然とした国際性』つまり国際的な仕事への興味, 日本以外の世界との関わりをもとうとする態度, 異文化や外国人への態度などを包括的に捉えようとした概念」(八島, 2004, p. 84) である。「国際的志向性」を高めることがL2 WTC向上につながり, 学習意欲を高める効果があると確認された。また, 物井 (2015) は, 児童のL2 WTC構築のために質問紙調査を作成, 実施した結果, 小学生は高校生や大学生以上に, 国際的志向性がL2 WTCの向上に直接的な効果をもたらし, 不可欠な要素であると結論づけた。

さらに, Yashima (2002) はL2 WTCモデルにおけるL2使用に関する自信 (L2 self-confidence) (これはL2使用に関する不安とL2コミュニケーション能力の認知を併せた概念とされている), 動機づけ (motivation) の重要性をも論じており, L2でのコミュニケーションに関する自信を持つことで, 間接的に動機づけがL2 WTCの向上に影響することを報告した。Hashimoto (2002) はL2 WTCと動機づけとの強い関係を明らかにし, そのことがL2コミュニケーションの頻度に影響することを示した。さらに, 日本以外の地域で行われた先行研究により, L2使用に関する自信と動機づけの強い関係性が指摘されている (Khajavy & Ghonsooly, 2017; Shirvan, et al., 2019)。

2.2. WTCとWillingness to Read (WTR) の関係

WTCはコミュニケーションの手段として4技能全てに関わる概念であるが (MacIntyre et al., 1998; MacIntyre et al., 2001), 先行研究の多くは口頭によるコミュニケーションに集中していることをKhajavy and Ghonsooly (2017) は指摘した。その上で, 彼らは4技能の中でも特に読むこと (reading) に注目して, Willingness to Read (以下, WTR) という用語を用いて “WTR is part of WTC construct which concentrates on reading. Considering the definitions of WTC by MacIntyre and his colleagues, WTR is defined as readiness to read a text given the choice and opportunity.” (p. 3) と定義づけ, WTRはWTCの一部であること, さらに, 学習者に選択や機会が与えられた場合に文章を読もうとするレディネスであると述べた。この定義のもと, L2 WTC尺度をもってイランの大学生のL2 WTRの予測因子を調査した。結果として, L2学習経験, 理想の自分, コミュニケーションに対する自信が, L2 WTRと有意な正の相関を示し, 中でもL2学習経験が最も大きなL2 WTRの予測因子であることを明らかにした。

2.3. 国際交流と心的効果

小林ら (2021) の調査では, 公立小学校における外国の児童とのビデオ通話の取り組みが, 参加児童の質問作

成能力の向上に役立ち、英語で聞くことや話すことに対する興味や意欲の高まりが期待できることが明らかにされた。ビデオ通話において英語を使用することにより、参加児童は、外国語を学ぶ必然性や異文化に対する理解を深めることができ、達成感を味わう機会となった。さらに、この活動が、児童の外国語学習への意欲を高めることに有効である可能性が示された。また、田上（2015）では、国際交流活動が、児童の外国語活動への好意度と異文化への興味・関心を高めることを明らかにした。王・石坂（2023）は、留学生との交流活動を通じた国際理解教育を通じて、児童の異文化への関心・意欲が高まったことを報告している。

国際交流と読むことに対する動機づけを調査した研究としては、山本（2011）が英語の読み書き練習は国際交流前、後ともに積極的な姿勢を示す子どもが過半数であるとし、高学年で実施することについて抵抗感は少なく、読み書き練習の動機づけを目指して行った国際交流は概ね効果があったことを報告している。また、安達ら（2018）はティペアプロジェクトを通して、異文化の人々との繋がり、異文化への強い関心を持ち、書くことにも全員が意欲的に取り組めたことを報告している。井上・山本（2014）では、手紙とビデオレターを通して、児童たちが、不安を感じながらも自分の思いを伝えるための英語を学び、外国の子どもたちと交流を行うことで、児童の英語学習への関心・意欲を育むことができたと述べている。

英語熟達度と国際交流活動の関係として、小林ら（2021）が行った小学生のビデオ通話の実践で示された計量テキスト分析の結果を、事前に取り組んだ共通テストの結果で上位群、下位群に分け、特に下位群において英語で相手と活動することの楽しさに気づいたことが明らかになり、熟達度に関わらず皆で取り組める実践方法になる可能性が示唆された。既習内容と比較し、難易度の高い本活動において、クラス全員が前向きになれる活動であるのかを明らかにする必要があると考え、本研究においても、児童の授業内評価をもとに、児童を2群に分割して群ごとの特徴を調査することとした。

3. 研究の目的

本研究では、小学6年生のWTR向上を目指し、読む活動が中心となる「手紙による国際交流活動」を通して、児童のWTRおよびその関連要因（国際的志向性、L2でのコミュニケーションに関する不安、L2使用の動機づけ）にどのような変容が見られたかを確認するために、以下の2点を研究課題とする。

- (1) 「手紙による国際交流活動」において、L2 WTRとその周辺概念であるL2によるコミュニケーション能力の認知、国際的志向性、L2でのコミュニケーションに関する不安、L2使用の動機づけに注目して、
 - a) 活動前後で違いが確認できるか。
 - b) 成績の上位群、下位群において違いは確認できるか。
- (2) 「手紙による国際交流活動」前後に実施した自由記述において、読むことに関して特徴的な情意変化が確認できるか。

4. 研究方法

本節では、本研究で実施内容、調査の参加者、使用した質問紙、手順、分析方法について述べることとする。

4.1. 参加者

参加者は、2022年度2学期と3学期、関東圏に位置する私立小学校に在籍した6年生134名である。実践データ使用の同意を得られなかった児童、2022年10月と2023年1月の授業に参加できなかった児童、事前、事後の質問紙の回答に欠損があった児童を除き、最終的に90名の児童のデータを使用した。実践者は日本人教員4名、母国語話者教員2名であった。

参加者の特徴としては、各家庭で長期休みを利用し海外を訪れたり、国内のイングリッシュ・キャンプに参加するなど、海外や英語学習への意欲が高い家庭の児童が多い。学校外でも英語に触れる機会がある児童は含まれるが、実際に海外の人と自ら進んで会話し、手紙のやりとりをする経験は乏しく、特に海外の人と生活の様子を紹介し合ったりするような機会は限定的といえる。授業での学習内容は中学1年程度である。帰国子女も若干名含まれるが、英語の能力が有利に働く調査ではなく、対象外とする必要性はないとした。対象となる90名の児童のデータは、授業内総合英語評価を踏まえて、上位群、下位群に分けられた。

4.2. 手順

本研究は、2022年10月と、2023年1月に、A小学校6年生4クラスの英語授業の一環として実施された。2022年10月18日の活動開始直前に、事前調査として、一人一台のタブレット端末で、クラウド型支援アプリ「ロイロノート・スクール」（以下、ロイロノート）のアンケート機能を利用して、質問紙を配布、回収し、自由記述は手書きで同日に行なった。手紙を書く活動を、10月20日、25日、27日の3回、手紙を読む活動を、1月17日、19日の2回、計5回行い、1月24日に、事後調査として、ロイロノートを利用した質問紙調査と手書きによる自由記述調査を行なった。

4.3. 質問紙

本研究は、日本人児童のL2 WTRに絞って、手紙を通じた国際交流活動前後の児童の情意変容を明らかにすることを目的としており、研究課題(1)に定める適当な尺度を作成することから、物井（2015）とWigfield（1996）を参考に「L2 WTR・英語を読む力の認知」「国際的志向性（文字を通じた海外の出来事・外国人への興味）」「文字を通じたコミュニケーションに関する不安」「英語で読むことにおけるモチベーション」の4領域、各3項目、計12問の質問用紙を作成した（表1）。なお、質問紙の形式は児童の答えやすさを重視し、「そう思う、ややそう思う、ややそう思わない、そう思わない」（質問により不自然な場合は、文言を調整）の4件法とした。

表1 日本人学習者を対象としたWTRとその関連項目に関する質問

(領域A) L2WTR・英語を読む力の認知
1. 英語を勉強して世界の人たちと手紙やメールでやりとりしたい
2. 英語を勉強して世界の人たちの暮らしについて読んだり、調べたりしたい
3. 英語を読むのが、昨年より上達しているのが分かる
(領域B) 国際的志向性（文字を通した海外の出来事・外国人への興味）
1. 海外で起こっているニュースなどをネットニュースや新聞などで読んでみたいと思う
2. 海外のニュースや出来事を調べることがある
3. 家族や友達、先生などと話した海外の事がらについて、英語で読んでみたいと思う
(領域C) 文字を通したコミュニケーションに関する不安
1. もらった英語の手紙が読めるか心配だ*
2. 自分の書いた英語の手紙の内容が、相手に伝わるか心配だ*
3. 声に出して文章を読むことは緊張する*
(領域D) 英語で読むことにおけるモチベーション
1. 街で見かけた英語を読んでみたいと思う
2. 英語の本を自分の力で読めるようになりたいと思う
3. 英語を学ぶことはわくわくする

注：*は逆転項目を示す。

4.4. 実践の流れ

4.4.1. 手紙を送る

2022年度の10月に手紙を書く活動を3回、翌1月から2月にかけて手紙を受け取る2回の活動が行われた。第1時では、参加者が相手国や学校のことを知るための、英国に関するクイズ（人口や人気のある食べ物、英国で有名なキャラクターなど）から導入され、盛り上がりを見せた。英国について、相手校のある街、学校の様子などが説明された後、それぞれの児童は、最終的に自分が手紙を送る相手の名前などの詳細が伝えられることにより、段階を踏んでより相手を意識するようになっていった。便利な表現の単語集、表現集も提供され、手紙交流が自分に関わることでであると認識していった。

第2時では、前時に配布された表現集を参考に、自身のブレイン・ストーミング・シートを用いて、書きたい内容を絞り込んでいった。好きな食べ物、ペット、スポーツ、教科など、それまで授業で扱った内容に加え、辞書、Google翻訳、教員に聞くなど、それぞれがあらゆる手段を駆使して問題解決をする機会を得た。下書きをロイロノートで教員に提出し、次時の清書に備えた。

第3時では、各自が便箋と封筒を用意し、手紙と宛先の書き方を学んだ後、清書を行なった。時間に余裕のある児童は、相手が好みそうなアニメキャラクターの絵を描いたり、折り紙を同封するなど、それぞれが工夫を凝らしていた。児童自身の写真はプライバシー上の取り決めにより、送付は見送られた。宛先は全員が学校の住所と相手児童の名前を書き、最終的に業者が取りまとめて一括投函した。

4.4.2. 手紙を受け取る

手紙の投函から3ヶ月を経て、2023年1月に姉妹校の児童より受け取った手紙を読む授業が行われた。第4時では、手紙が配布される前に、手書き文字の読解の難し

さを体感するクイズが行われ、これまで文字の読み書きを勉強してきたのにも関わらず、手書き英語文字を読むことができないと自信を失ってしまうことがないように、声かけにも注意が払われた。その後、自分宛の手紙を受け取り開封したが、事前説明があったにも関わらず、教室には「こんなの読めないに決まっている」「長い、絶対無理」など、否定的な声が聞かれる一方、事前に紹介した手書き文字よりも「読みやすい」などの声も聞かれた。教員にとっても手書き文字を読むのは困難であることを伝え、一緒に頑張っ読んでいこうと声かけをしながら対応した。第5時では、第4時に読み解いた交流相手の手紙の内容をまとめ、一人ずつ発表し、クラスで共有をすることで、活動の締めくくりとした。

4.5. 分析方法

活動前後の質問紙調査の回答結果を用いて、研究課題(1)に基づき情意の変化を測定し、対応のあるt検定を用いて分析した。質問紙の信頼性係数はクロンバックアルファ係数にて測定を行った。研究課題(1a)に基づき、授業内評価による2群分割の妥当性を検証するために、45名ずつの2群の質問紙の回答結果を対応のないt検定で有意差を確認した。研究課題(2)の記述については、KH Coderによる計量テキスト分析を行い、活動前後で見られる情意変化を確認した。

5. 結果と考察

本節では、調査の結果と考察について述べる。

5.1. 手紙交流活動の前後でL2 WTRおよび関連項目に有意差は確認できるか

先述のL2 WTRを調査するために、参加者90名の質問紙調査結果について「L2 WTR・英語を読む力の認知」

「国際的志向性」「文字を通したコミュニケーションに関する不安」「英語で読むことにおけるモチベーション」それぞれについて、時間（授業前、授業後を2水準とする）を独立変数とする対応のあるt検定を行った。事前調査、事後調査の各要素の信頼性係数は、表2の通りである。児童の回答であることが影響してか、事前調査では6～7割の信頼性係数の値が確認された。一方、事後調査については、領域A、Bの信頼性係数が1～2割ほど低下していた。領域A（L2 WTR・能力認知）、B（国際的志向性）内の項目ごとに組み合わせを確認したところ、A領域において項目3を省いた場合、信頼性係数の値が事前.62から.76、事後.49から.65へと上昇したことから、質問項目の再検討の必要性が示された。またB領域においては、項目の組み合わせ確認の結果、値に上昇が見られなかったことから、活動によって生じる不安定要素があると考えられ、質問内容の見直し、項目数を増やすなどの対応が今後の調査では必要である。

4領域の質問紙調査の変化を事前・事後テストを比較して、対応のあるt検定を行った。その結果、「WTR・L2によるコミュニケーション能力の認知」は $t(89) = 1.10, p = .27, r = .12$ 、「国際的志向性」は、 $t(89) = 1.32, p = .19, r = .14$ 、「L2でのコミュニケーションに関する不安」は、 $t(89) = 3.01, p < .01, r = .30$ 、「L2使用の動機づけ」は、 $t(89) = 0, p = 1.66, r = 0$ となり、「L2でのコミュニケーションに関する不安」においてのみ有意差が認められた。なお、中程度の効果量があったことから、参加者の文字を通した英語コミュニケーションにおける不安感が、活動によって有意に減少したことが確認された。調査の結果、領域A、B、Dにおいて有意差が認められなかった理由の一つとして、事前調査の時点で平均値が、領域Cが $M = 5.58$ に対し、領域A（ $M = 10.08$ ）、領域B（ $M = 9.28$ ）、領域D（ $M = 10.22$ ）と値が既に高く、天井効果が見られたことが推測でき、活動後の変化を確認できな

表2 質問紙4領域別の信頼性係数

	領域A	領域B	領域C	領域D
事前質問紙の信頼性係数 (Cronbach's α)	.62	.70	.78	.67
事後質問紙の信頼性係数 (Cronbach's α)	.49	.51	.70	.72

表3 事前・事後質問紙調査記述統計（上位、下位群別）（ $n = 45$ ）

領域	群	事前				事後				p値	r値
		平均	標準偏差	最大値	最小値	平均	標準偏差	最大値	最小値		
A	上位	10.53	1.59	12	6	10.64	1.32	12	6	.60	.08
	下位	9.62	1.86	12	6	9.89	1.70	12	7	.34	.15
B	上位	9.56	2.10	12	3	9.49	1.87	12	5	.78	.04
	下位	9.00	2.14	12	3	8.56	2.17	12	3	.13	.23
C	上位	6.18	2.53	12	3	6.56	2.21	12	3	.08	-.26
	下位	4.98	2.05	12	3	5.80	2.38	12	3	.02	-.35
D	上位	10.80	1.42	12	6	10.69	1.36	12	8	.53	.10
	下位	9.64	1.84	12	4	9.76	2.32	12	3	.66	.07

かったことが考えられる。

5.2. 手紙交流活動前後でL2 WTRと関連項目の回答について所属群による相違は見られるか

小林ら（2021）が行った小学生のビデオ通話による国際交流の実践で示された上位群、下位群は、事前実施した共通テストの結果をもとに分けられたものだが、しかし、本調査の実践校において、小林らが活用した客観的英語力テスト「小学校英語トライアル」の実施が困難であったため、授業内総合的英語評価（教員3名による4技能、興味・関心を含む評価）を用いた。リーディングの授業内テストの実施はあるが、文字以外の視覚情報も提供されているために、読む能力のみが測られていると断言するには不十分と考え、総合評価を用いた。参加者90名を総合評価で2分割をして、対応のないt検定を行った結果、 $t(54) = 11.66, p < .01$ 、となり有意差が認められたため、45名ずつ上位群、下位群として、L2 WTRの結果を分析することとした。

上記の所属群ごとに「L2 WTR・英語を読む力の認知」「国際的志向性」「文字を通したコミュニケーションに関する不安」「英語で読むことにおけるモチベーション」のそれぞれに活動前後で情意変化が見られるか、対応のあるt検定を行った（表3）。「L2 WTR・英語を読む力の認知」について、上位群（ $t(44) = -.53, p = .60, r = .08$ ）・下位群（ $t(44) = -.97, p = .34, r = .15$ ）にそれぞれ事前・事後調査において統計的な有意差は確認されなかった。「国際的志向性」についても同様であり、上位群（ $t(44) = .26, p = .78, r = .04$ ）と下位群（ $t(44) = 1.55, p = .13, r = .23$ ）ともに有意差は認められなかった。「L2使用の動機づけ」についても同様である（上位群： $t(44) = .64, p = .53, r = .10$ 、下位群： $t(44) = -.44, p = .66, r = .07$ ）。一方、「文字を通したコミュニケーションに関する不安」では、上位群には有意差が確認されなかったものの、下位群に統計的な有意差が認められた（ $t(44) = -2.45, p = .02, r = .35$ ）。領域Dについて上位群、下位群ともに、有意差は認められなかった（上位群： $t(44) = .64, p = .53, r = .10$ 、下位群： $t(44) = -.44, p = .66, r = .07$ ）。4領域のうち、事前・事後に実施した質問紙調査において「文字を通した英語コミュニケーションに関する不安」でのみ、下位群で統計的な有意差が確認された。それ以外の項目に関しては、上位、下位、両群において有意差が認められなかったことから、下位群につ

いては、英語使用に関する不安を払拭できたこと、また、両群について、難易度の高い活動を通して、事前調査で高い値にあった「L2 WTR・英語を読む力の認知」「国際的志向性」「英語で読むことにおけるモチベーション」を下げることなく取り組むことができたことを示唆している。

5.3. KH Coderによる自由記述の分析

活動前102名、活動後92名の参加者より得られた自由記述のうち、事前・事後の質問紙の両方に記述がある79名から得たデータを分析対象として、KH Coderによる前処理を実施した。「これから行うイギリスの学校とのお手紙交流について、どのような思いがありますか、また、特に読むことに対して、どのような気持ちを持っていますか。」(事前)、「お手紙交流を終えてどのような思いがありますか、特に読むことに対してどのような気持ちになりましたか。」(事後)という質問に答える形で自由に記述してもらった。KH Coderは助詞などが除外されるため、括弧内の数字が実際の分析対象となった語数を表している(表4)。

事前よりも事後調査の方が、抽出語数、異なり語数のどちらも増えていることから、小林ら(2021)の指摘にもあるように、活動により認知プロセスの活性化が促され、結果としてさまざまな表現を用いた記述量が増えた可能性が推測される。

次に、資料1に事前の頻出語を出現回数順位50位まで、

事後の頻出後出現回数順位50位までをまとめている。この結果から、事前、事後調査のいずれにおいても、活動内容に沿った言葉や「楽しさ」が上位を占めているが、事前では活動に対する「不安」や「心配」が大きく、また同時に自分自身に関する言葉が多く見られる。事後に特徴的な記述は、不安や心配という表現が減り、「実際に会いたい」、「話したい」という記述に表されるような、対面のコミュニケーションを希望していることが示されており、さらに緊張が強えられる可能性の高いコミュニケーション手段への前向きな態度が読み取れる。

KWICコンコーダンスのコロケーション統計による「読める」、「読む」の事前、事後比較は(表5-1から5-4)の通りである(同合計の語は、頻度に加え中心語からの距離などのスコアによって順位づけされる)。

事前の傾向としては、「読める」かどうかに対する「心配」「不安」と、「うれしい」「楽しみ」が入り混じる感情が示されている。また「読む」において出現頻度の最も高い「頑張る」から、高い意欲を持ってこの活動に取

表4 KH Coderに関する前処理結果

	事前	事後
総抽出語数	4,322 (1,508)	6,883 (2,389)
異なり語数	448 (328)	626 (479)
文	313	388
段落	79	79

資料1 事前・事後の出現回数順位50位までの頻出語

順	抽出語	出現回数									
1	書く	54	26	伝える	11	1	読む	103	26	意味	14
2	手紙	46	27	良い	11	2	手紙	77	27	心配	14
3	読む	42	28	好き	10	3	書く	73	28	大変	13
4	英語	36	29	文化	10	4	楽しい	50	29	返事	13
5	楽しみ	35	30	話す	10	5	英語	48	30	国	12
6	相手	31	31	楽しい	9	6	相手	46	31	文字	12
7	知る	31	32	今	9	7	交流	42	32	不安	11
8	イギリス	30	33	子	9	8	人	42	33	会う	10
9	人	28	34	単語	9	9	外国	35	34	解読	10
10	読める	28	35	意味	8	10	読める	33	35	難しい	10
11	不安	27	36	学校	8	11	初めて	26	36	文	10
12	少し	19	37	使う	8	12	伝わる	26	37	話す	10
13	外国	18	38	難しい	8	13	気持ち	25	38	ワクワク	9
14	楽しむ	18	39	たくさん	7	14	自分	22	39	最初	9
15	交流	18	40	書ける	7	15	違う	20	40	実際	9
16	心配	18	41	調べる	7	16	頑張る	18	41	内容	9
17	頑張る	17	42	文通	7	17	単語	18	42	理解	9
18	初めて	17	43	返事	7	18	たくさん	17	43	いろいろ	8
19	自分	14	44	海外	6	19	字	16	44	機会	8
20	友達	14	45	嬉しい	6	20	知る	16	45	勉強	8
21	ワクワク	13	46	苦手	6	21	分かる	16	46	英文	7
22	伝わる	13	47	内容	6	22	文通	16	47	使う	7
23	文章	13	48	ドキドキ	5	23	嬉しい	15	48	子	7
24	日本	12	49	違う	5	24	好き	15	49	質問	7
25	気持ち	11	50	機会	5	25	少し	15	50	文章	7

表5-1 事前自由記述「読める」コロケーション統計

中心語	順	抽出語	頻度
読める	1	心配	4
出現頻度 28	2	うれしい	4
	3	楽しみ	4
	4	不安	4
	5	英語	4

表5-2 事前自由記述「読む」コロケーション統計

中心語	順位	抽出語	頻度
読む	1	頑張る	6
出現頻度 42	2	書く	5
	3	楽しみ	4
	4	心配	3
	5	楽しい	2

表5-3 事後自由記述「読める」コロケーション統計

中心語	順位	抽出語	頻度
読める	1	楽しい	4
出現頻度 33	2	手紙	5
	3	うれしい	3
	4	頑張る	4
	5	英文	3

表5-4 事後自由記述「読む」コロケーション統計

中心語	順位	抽出語	頻度
読む	1	楽しい	14
出現頻度 103	2	少し	6
	3	手紙	7
	4	頑張る	7
	5	英語	10

り組もうとしていることが確認できる。一方、事後の傾向としては、最も出現頻度の高い「楽しい」に加え、「頑張る」が上位に入っていることから、挑戦的な活動であったにも関わらず意欲が削がれることなく、前向きに捉えられていることが示唆されている。また、さらに詳しく動詞の組み合わせを見ていくと、事前記述では、「読めるようになりたい」が6件確認され、事後記述では、10件確認されたことから、活動を通して、読む力を向上させたいという、具体的な意欲が確認できる。事前記述の「読めない」の出現頻度、7件のうち、5件が不安や心配に関わる記述で、他2件は、「読めなくても、調べたい」など、前向きな記述であった。事後記述の「読めない」の3件の出現頻度では、3件とも「読めない単語もあったが、ワクワクした」、「読めなかったけど、たくさん書いてくれてうれしい」などと続くことから、不安を抱えてスタートした活動が、活動後に肯定的に受け止められており、自信喪失の大きな原因となっている様子はここでは示されていない。事前には確認されなかった「読みにくい」は、事後に15件出現し、手書き文字に衝撃を受けている様子が伺えるものの「読みにくかったが、読めた時の達成感が何倍にもなった」など、戸惑いながらも初めての体験を楽しむことができている記述が大多数であった。一方、「活字を読むのは好きだが、筆記体は好きではない」という記述も見られたことから、筆記体も学んでいない状態で、ブロック体と筆記体の混在する英語母国語話者の小学生が書いた手紙を読むことの困難さを再認識し、ストレスのない形で手紙を提供する必要性を示している。

図2および図3の事前自由記述、事後自由記述の共起ネットワークから読み取れることとしては、事前(図2)には、集合体①が示すように、児童が、手紙交流という英語での読み書きを伴う、初めての活動に対しての「楽しみ」な気持ちと「不安」とを同時に持ち合わせており、この活動が、児童にとってハードルが高く、ストレスのかかる活動になりうる側面を抱えているといえる。活動を前に、手紙交流をする相手を集団としての「イギリス人」と捉えており、漠然とした対象を思い描いていることが示されてい

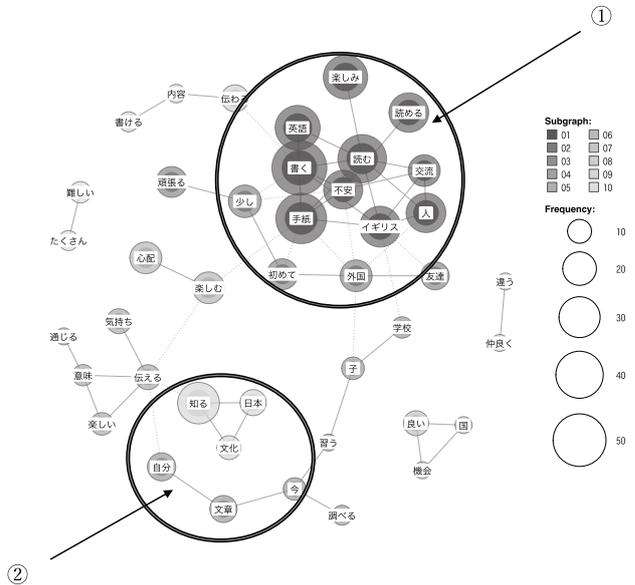


図2 共起ネットワーク図 事前自由記述

*バブルの単位10/20/30/40/50

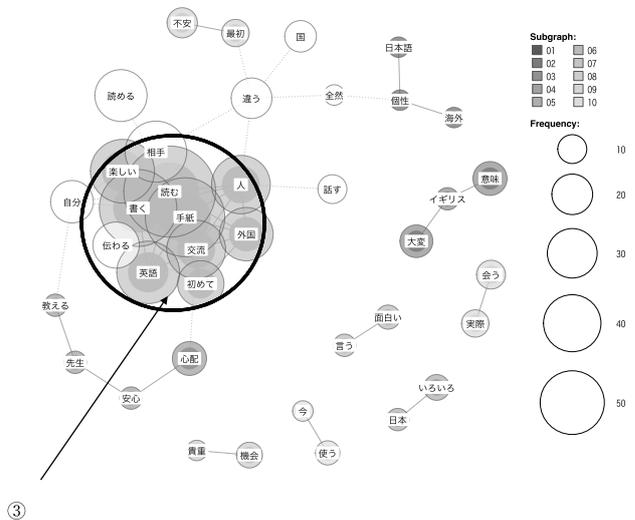


図3 共起ネットワーク図 事後自由記述

*バブルの単位25/50/75/100

る。また、集合体②では、日本の文化を伝えたい、自分のことを知ってもらいたいという気持ちが確認できる。一方、事後(図3)では、集合体③に「相手」が加わり、対象がより具体化し、相手意識の高まりが読み取れる。「不安」が③に含まれていないことから、活動を経て、研究課題1の結果と同様、不安が軽減され、その要因として教員のサポートが重要であることも示唆される。

6. まとめ

本実践では、関東圏私立小学校における、英国の姉妹校との手紙交流の取り組みが、どのように児童の文字を通してコミュニケーションを取りたいという気持ちに影響を与えたかを調査した。児童のL2 WTRおよび関連要因を測定するために、先行研究を参考に質問紙を作成した。質問紙では「L2 WTR・英語を読む力の認知」「国際的志向性(文字を通した海外の出来事・外国人への興味)」「文字を通したコミュニケーションに関する不安」「英語で読むことにおけるモチベーション」の各3項目、計12項目の質問紙を作成し、手紙交流活動の前後に調査を行った。対応のあるt検定の結果、「文字を通したコミュニケーションに関する不安」において有意差が確認された。他の3要因に関しては、有意差が確認されなかった。その理由の一つとして、活動実施前調査の時点で既に値が高く、活動後の変化を確認できなかったことが考えられる。一方、不安感には統計的な有意差を持って減少が確認された。つまり、先の3要因には、天井効果が見られたことが推測され、活動後の変化を確認できなかった可能性がある。

さらに授業内総合評価をもとに上位群、下位群に分けて行なった、対応のあるt検定の結果、「文字を通したコミュニケーションに関する不安」の下位群において、数値が軽減されたことが明らかになった。この結果は、活動が参加者全員に対して、L2 WTCに大いに影響する「不安感」が、L2 WTRにおいても軽減に作用する可能性を示唆している。また、事前調査で高い値を示していた「L2 WTR・英語を読む力の認知」「国際的志向性(文字を通した海外の出来事・外国人への興味)」「英語で読むことにおけるモチベーション」が、事後調査の結果、有意な変化を示さなかったことから、難易度の高い本活動を通して、肯定的な態度で取り組めたことを示唆している。

活動前後の自由記述の内容分析では、質問紙同様、活動に対する「不安」の軽減が確認された。同時に「安心」と「教員」の共起が見られたことから、児童たちにとって不安感の高い活動において、教員のサポートにより、安心感を手にしている児童の存在も確認できた。また、質問紙では明らかにならなかった、読みたいという気持ちの高まりも確認された。事前の記述では、自分自身のことを伝えたい気持ちの先行と、漠然とした対象への意識に留まっていたが、活動後、活動内容と相手が結びつき、相手意識の高まりと、読むことへの目的意識も示された。

7. おわりに

最後に、本活動の意義について述べる。コロナ禍を経て、ICTの充実、今後盛んに行われることが期待される

オンライン交流、対面といった国際交流も、L2での会話に困難や苦手意識を抱えている児童にとって、ストレスのかかる活動にもなり得る。一方、本調査で実施した手紙交流は、不安感の軽減が見られ、ストレスのかけにくい、自分のペースで取り組める活動であると確認できたことから、他の児童にとっても同様の活動になりうることを示唆された。L2 WTCは、個人の外交性が大いに影響し、そのような傾向にない児童への配慮が必要であると、物井(2015)で述べられているように、対面やオンラインによる交流の前段階に、本活動のような手紙交流を設定することで、さまざまな個性を持つ児童が、広く安心して取り組むことのできる活動の一つになりうることを考える。また、手紙交流を経て、「実際に会ってみたい」、「話してみたい」という、児童によっては一段階ハードルの高い、対面によるコミュニケーションへと誘われたことから、この活動が、次のステップへの足がかりとなった可能性が示されたという点において、意義のある調査であったといえる。しかしながら、この活動を行うにあたり、専任教員や、サポート業者の方々の、多くの時間と労力を要しており、児童にとっても、手厚いサポートがあるからこそ、ハードルの高い活動に安心して挑戦できたともいえることから、それぞれの学校の実態に合わせた仕組みや判断が必要であろう。

本研究の限界点として、ここに3点を挙げる。第1点目は、今回は関東圏私立小学校一校での実践であり、環境やサポート体制の違いによる影響の比較検証が行われていないことである。第2点目は、今回提示したのは、一度のやりとりの結果であり複数回行った場合の推移や、長期的影響が未確認であることである。第3点目は、質問紙の信頼度において一定以上の高さを保てなかった点である。質問項目の再考が、今後の研究には必須である。

今後の課題として、質問項目の再検討、複数回の手紙のやり取り、実態の異なる学校における複数の調査校での取り組みを追跡していく必要があると考える。文字を通した国際交流活動が、児童の情意にどのような影響をもたらすか、さらに信頼性の高い分析が可能になると考える。また、活動環境、教員によるサポートのあり方など、より良い活動にするための方法を模索し、今後の指導に活かしていきたい。

謝 辞

本論文執筆にあたりご協力いただいた参加児童の皆様、A小学校の先生方、サポート業者の皆様にご心より御礼申し上げます。

引用文献

- 安達理恵・阿部志乃・北野ゆき(2018)。「児童の動機づけと異文化間交流プロジェクト」愛知大学語学教育研究室『言語と文化』, 第39号, 83-97.
- Burgoon, J.K. (1976). The unwillingness-to-communicate scale: Development and validation. *Communication Monographs*, 43, 60-69. <https://doi.org/10.1080/0363757609375916>

- Hashimoto, Y. (2002). Motivation and willingness to communicate as predictors of reported L2 use: The Japanese ESL context. *Second Language Studies*, 20, 29-70.
- 井上桃子・山本長紀 (2014). 「児童が求める国際交流：日本・オーストリア間の交流授業の実践報告」『小学校英語教育学会誌』第14号, 50-65. https://doi.org/10.20597/jesjournal.14.01_50
- Khajavy, G.H., & Ghonsooly, B. (2017). Predictors of willingness to read in English: Testing a model based on possible selves and self-confidence. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38, 871-885. <http://dx.doi.org/10.1080/01434632.2017.1284853>
- 小林翔・古屋雄一朗・中川右也 (2021). 「小学校児童のスピーキング力向上とコミュニケーションをしようとする意思の育成を目指したビデオ通話の実践」『小学校英語教育学会誌』第21号, 4-19. https://doi.org/10.20597/jesjournal.21.01_4
- MacIntyre, P.D., Baker, S.C., Clément, R., & Conrod, S. (2001). Willingness to communicate, social support, and language-learning orientations of immersion students. *Studies in Second Language Acquisition*, 23 (3), 369-388. <https://doi.org/10.1017/S0272263101003035>
- MacIntyre, P.D., & Charos, C. (1996). Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communication. *Journal of Language Social Psychology*, 15, 3-26.
- MacIntyre, P.D., Clément, R., Dörnyei, Z., & 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. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb05543.x>
- McCroskey, J.C. (1992). Reliability and validity of the willingness to communicate scale. *Communication Quarterly*, 40, 16-25.
- McCroskey, J.C., & Richmond, V.P. (1987). Willingness to communicate. In J.C. McCroskey & J.A. Daly (Eds.), *Personality and interpersonal communication* (pp. 129-156). Newbury Park, CA: Sage.
- 文部科学省 (2017a). 『小学校学習指導要領解説 (平成29年告示) 解説 外国語活・外国語編』開隆堂.
- 物井尚子 (2015). 「日本人児童のWTCモデルの構築—質問紙調査からみえてくるもの—」『日本児童英語教育学会 (JASTEC) 研究紀要』第34号, 1-20.
- Shirvan, M.E., Khajavy, G.H., MacIntyre, P.D., & Taherian, T. (2019). A meta-analysis of L2 Willingness to Communicate and its three high evidence correlates. *Journal of Psycholinguistic Research*, 48, 1241-1267. <https://10.1007/s10936-019-09656-9>.
- 田上達人 (2015). 『国際交流活動による児童の情意の変容』 (Doctoral dissertation, Shinshu University Library). <https://doi.org/10.50928/0000002262>
- 王小雨・石坂広樹 (2023). 「オンライン環境下での留学生との交流活動を通じた国際理解教育：日本の小学校外国語科における実践の考察」『鳴門教育大学国際教育協力研究』第16号, 21-28. <https://doi.org/10.24727/00029680>
- Wigfield, A. (1996). A questionnaire measure of children's motivations for reading (No. 22). National Reading Research Center.
- 山本淳子 (2011). 「小学校英語教育における国際交流の役割と意義」『新潟経営大学紀要』第17号, 103-116.
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *The Modern Language Journal*, 86(1), 54-66. <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00136>
- 八島智子 (2004). 『研究と教育の視点—外国語コミュニケーションの情意と動機』関西大学出版部.