

小学校英語活動における児童の コミュニケーションに対する認識

—— 年間授業時数と ALT の招聘回数の違いが
児童の認識に与える影響 ——

阿 部 始 子

【要旨】

本稿は、福岡市内の公立小学校85校の3～6年生約9300人を対象に、英語活動の年間授業時数や ALT の招聘回数の違いが、児童の①コミュニケーションへの関心・意欲、②コミュニケーション能力の自己認識にどう影響するかを調査したものである。調査結果は、年間授業時数が30時間以上の学校をタイプ1、同16～29時間をタイプ2、同15時間以下をタイプ3というグループに分け、さらに各タイプを ALT の授業頻度別に、ほぼ毎回 ALT が参加する学校群を A、ほぼ2回に1回という学校群を B、3回に1回以下を C として、タイプ別に（例：1と2、1と3）、さらに ALT の招聘頻度のグループ別に（例：2-A と2-B、2-A と2-C 等）、t 検定で平均値を比較するという方法で分析された。①の結果は、タイプ1の学校群では、ALT と話したいという意欲だけでなく、日本人である友達や先生、また言語に関係なく色々な人と話したいという関心・意欲が高いことが分かった。学年別に見てみると、学年があがるにつれて、コミュニケーションへの関心・意欲は下がっており、現在の「聞く・話すこと中心の英語活動」が高学年の発達段階に適切かどうかの検討が必要である。ALT の参加頻度別に見ると、タイプ1では ALT が2回に1回か3回に1回以下かという頻度はさほど児童の認識に影

響を与えてないが、タイプ2ではALTが毎回来る学校とそうではない学校で、高学年においてALTの影響が強く、タイプ3では中学年に影響を与えることが分かった。しかしALTが2回に1回か、3回に1回以下かという頻度の差は児童の認識に影響を与えないことが分かった。つまり、年間授業時数が20時間程度でALTが毎回来れば、定期的な交流で人間関係を築く高学年はコミュニケーションへの意欲・関心が増し、15時間以下でALTが毎回来るとALTの存在自体に刺激を受ける中学年では頻度が少ない学校よりも意欲・関心が高まることが予想される。しかしどの学年もそれ以下の頻度では影響を受けないことから、毎回ALTを招聘することが難しい学校では3回に1回以下であっても、2回に1回と同じ効果があることが示唆された。②の結果は、中学年では年間授業時数の違いによって大きな差は見られなかったのに対し、高学年では差が顕著になっている。また、リスニングや発音といった音声に関する能力については、学年があがるにつれて自己認識は低くなり、年間授業時数が下がるほど中学年と高学年の差が広がっていくことが分かった。ALTの招聘頻度は、タイプ1では影響が見られないのに対し、タイプ2では、高学年で顕著な影響が見られ、タイプ3では中学年に影響が見られた。つまり、高学年では授業時数が多ければ、コミュニケーション能力に関する自信が増すが、「聞く・話す」といった音声の能力については、学年が上がる、また年間授業時数が少なくなるほどその自信が低くなる。年間授業時数が20時間程度ある場合は、高学年の自信を高めるが、授業時数が15時間以下の学校では、基本的な内容を繰り返し扱っているため、中学年は「英語ができる」という自信を持っていることが予想された。

今後5・6年生に対して年間35時間の英語活動が導入され、週1回定期的に英語活動が行われるにあたって、ALTは毎回来なくとも3回に1回程度のコミュニケーションの機会があれば、担任が発達段階にあわせた内容や活動を工夫していくことで、子どもたちの意欲や関心を伸ばし、自信をつけさせることは十分可能であること、また中学年の段階で少ない時数であってもALTと出会い、英語の基本的な語彙や表現に音声で親しんでおくというこ

小学校英語活動における児童のコミュニケーションに対する認識（阿部）

とはコミュニケーションへの関心・意欲，また自信を高めるために有効であることが示唆された。

1. はじめに

公立小学校での英語活動は，1992年以降全国各地の研究開発校指定校で研究が続けられ，福岡県では福岡市立飯倉中央小学校（1994－1996年度）や小郡市立東野小学校（1997－2000・2001－2003年度，詳細は東野小学校 2003）が指定を受けた。文部科学省の平成17年度小学校英語活動実施状況調査（文部科学省 2006）によると，全国の93.6%，第6学年では21,772校でなんらかの形で英語活動が実施されている。これまでの英語活動は，総合的な学習の中の国際理解に関する学習の一環としての外国語活動（文部省 1998）として，全国各地において様々な形で展開してきた（松川 2004）が，2007年10月に文部科学省中央教育審議会が学習指導要領の改定にあたりまとめた提案には，高学年に週1回の外国語活動を総合の時間とは別の枠で設けることが盛り込まれた。これは，現在展開されている英語活動が，活動内容，年間実施時間数などが地域や学校によって様々であるという状況を改善し，機会均等を保障するための措置だが，そのためには指導者の研修，教材教具の充実，英語活動の意義や目標の共通理解など，条件整備をする必要性はますます高まり，平成19年度からは文部科学省による「小学校英語条件整備推進プラン」が実施されている（文部科学省 2007）。

福岡市教育委員会が平成17年度に行った全市小学校の英語活動実施状況調査（表1）によると，福岡市内144校（平成17年度当時）の公立小学校のうち，英語活動に取り組んでいる学校は140校，うち全学年で実施している学校は116校だった。時間数で見ると，低学年は4－11時間，中・高学年は12－22時間の実施が多く，平成16年度と17年度を比較すると，年間4～12時間英語活動を実施している学校が全学年で増加しており，英語活動の実施に積極的になった傾向がうかがえる。

表1 福岡市小学校英語活動 活動時間数別学校数 (平成17年度)

	第1学年	第2学年	第3学年	第4学年	第5学年	第6学年
1～3時間	10(15)校	11(13)校	1(5)校	1(1)校	2(4)校	2(4)校
4～11時間	69(41)校	65(42)校	43(34)校	41(34)校	38(28)校	38(32)校
12～22時間	25(21)校	28(21)校	62(49)校	59(53)校	65(59)校	66(55)校
23～35時間	12(9)校	13(21)校	25(28)校	31(27)校	28(31)校	24(31)校
36～70時間	0(0)校	0(11)校	1(2)校	1(4)校	3(4)校	5(4)校
71時間以上	0(0)校	0(0)校	0(0)校	0(0)校	0校	0(0)校
計	116(86)校	117(87)校	132(118)校	133(119)校	136(126)校	135(126)校

* () は平成16年度の学校数。色つきは平成16年度よりも学校数が増加していることを示す。
(福岡市教育委員会 平成17年度調査より)

また、福岡市教育委員会は「ゲストティーチャー (GT) 支援事業」(以下 GT 支援事業)を実施している。これは、各校の実態に応じて、ゲストティーチャー、主に ALT (Assistant Language Teacher の略で、外国人英語指導助手のこと) の招聘に補助金を出すという事業である。平成15年度にモデル校7校で開始し、平成16年度は9校で実施され、平成17年度には全市を8ブロックに分け各ブロックから A タイプ (年間30時間程度うち GT16時間)、B タイプ (年間20時間程度うち GT11時間)、C タイプ (年間10時間程度うち GT 3時間) の募集を行い、A タイプ9校、B タイプ9校、C タイプ41校が指定を受けた。平成18年度は「小学校英語活動地域サポート事業」の指定を受け、全市を5ブロックに分け A タイプ5校、スペシャル C タイプ26校、C タイプ55校を指定し、A/スペシャル C タイプの学校では授業公開と同時に教員研修会を開催した。

このように、GT を活用していく中で、英語活動の目標である「コミュニケーションへの関心・意欲」「コミュニケーション能力」の育成 (渡邊 2006) について、GT との TT 体制が児童の認識にどのような影響を与えているのかについて、正確に把握する必要性が出てきた。本稿は平成18年度に GT 支援事業の支援を受けていた85校の3～6年生約9300人を対象に、英語活動の年間授業時数や ALT の招聘回数の違いが、①コミュニケーションへの関心・

意欲、②コミュニケーション能力の自己認識にどう影響するのかを、アンケートによって調査したものである。高学年での週1回の英語活動実施を目前に控え、発達段階に適切なALTの招聘頻度、またALTの活用の仕方などについて提案したい。

2. コミュニケーションへの意欲（WTC：Willingness to Communicate）

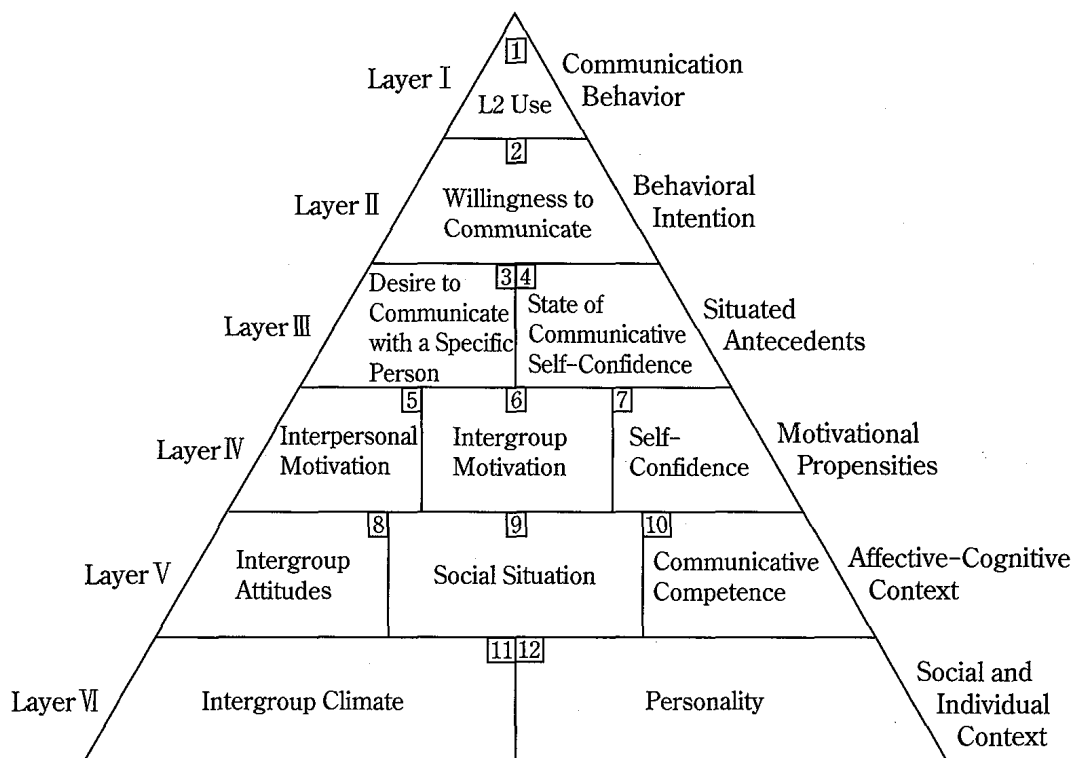
児童のコミュニケーションへの関心・意欲とは、どのようなことに影響を与えるのだろうか、またコミュニケーション能力をどう認識しているかはこの関心や意欲とどのように結びついているのだろうか。MacIntyre, Clément, Dörnyei, and Noels (1998) はコミュニケーションへの意欲（Willingness to Communicate：以下WTC）が第二言語を使用するという「行動」を左右する大きな要因であるとして、以下のように定義している。

“a readiness to enter into discourse at a particular time with a specific person or persons, using a L2” (p.547)

そして、WTCに影響を与える要因を図1（次頁）のようにまとめた。

MacIntyre等(1998)は、第1言語におけるWTCと第2言語におけるWTCでは、後者のほうがはるかに複雑に様々な要因が関係しあうとし、図1にあるモデルを使ってその複雑な構造を説明している。まず、WTCは6つのレイヤーから構成され、ⅠからⅢのレイヤーを「ある状況において特定されるWTCへの影響(筆者訳：situation-specific influences on WTC at a given moment in time)」, Ⅳ～Ⅵのレイヤーを「コミュニケーションの過程に与える、安定した持続的な影響(筆者訳：stable, enduring influences on the process)」と定義している。つまり、最初の3段階に属する要因は特定の相手と話したいという気持ちや話題といった学習者の置かれた状況に大きく影響されるが、下の3段階に属する要因は学習者の性格やグループ内での人間関係といったあまり変化を伴わない長期間に及ぶ影響だとしたのだ。そして、「第2言語の使用(図中1)」を左右する意思として「コミュニケーションしようとする

図1 Heuristic Model of Variables Influencing WTC
(MacIntyre, Clément, Dörnyei, Kimberly, & Noels, 1998)



意思 (WTC : 図中 2)」をあげ, 「ある特定の人とコミュニケーションしたいと思う気持ち (図中 3)」、 「コミュニケーションに対する自信 (図中 4)」がそれを最も直接的に決定付ける前提条件であるとしている。Yashima (2002) が行った日本人大学生を対象とした WTC に関する調査からも, コミュニケーション能力に関する自信 (self-confidence) や他国の文化や人物への興味や関心が高いといった態度 (international posture) が WTC に大きな影響を与えることが指摘されている。

本稿では, II と III のレイヤーに注目し, 小学校英語活動の実態に合わせ, 「ある特定の人」つまり他の児童, 日本人教員, ALT, 色々な人と, 言語 (英語・他の言語)・非言語 (身振り手振り) の手段を用いてコミュニケーションしようとする意思がどの程度あるのか, また, 英語を聴く・話す, あるいは発表するというコミュニケーション能力についてどの程度自己認識 (つまり「自信」) があるのかについて調査することが, WTC を支える, ひ

小学校英語活動における児童のコミュニケーションに対する認識（阿部）

いては第二言語使用に大きな影響を与える要因を探る1つの方法であると考えた。しかし、今後Ⅳ～Ⅵのレイヤー（図中5～12）についても調査し、WTCを多角的にとらえる必要性はあるだろう。

3. 調査目的と内容

3-1. 調査目的

本調査の目的は福岡市教育委員会がGT支援事業として支援している小学校において、英語活動の年間授業時数、ALTの招聘回数の違いが、児童の①コミュニケーションへの関心・意欲、②コミュニケーション能力の自己認識の2項目について、どのように影響するのかを調査することである。

3-2. 調査内容

調査内容は①コミュニケーションへの関心・意欲、②コミュニケーション能力の自己認識の2分野に分かれ、各分野について7つの質問項目を設けた。回答は、児童の混乱を避ける為、福岡市が平成17年度に英語活動に関するアンケート調査したときと同じ形式をとり、全て5件法によるものとした。「とてもそう思う」が5、「そう思う」が4、「まあまあそう思う」が3、「あまりそう思わない」が2、「全くそう思わない」が1である¹⁾。

3-2-1. コミュニケーションへの関心・意欲

（話すことを中心とした）コミュニケーションへの関心・意欲を質問するため、場面（授業内・授業外）、相手（ALT・友達・日本人教員・その他）、手段（言語・非言語）という要因を組み合わせて、以下のような質問項目を作成した。

1) 本調査では児童の混乱を避けることを優先し、このような形式を採用したが、分析の際には、回答内容が肯定的なものに偏っていることを考慮した。

表2 コミュニケーションへの関心・意欲に関する質問項目

質問項目	場面	相手	手段
1-1) 英語の時間に ALT の先生と英語で話したい。	授業内	ALT	英語
1-2) 英語の時間に ALT の先生に身振り手振りを使っても話したい。	授業内	ALT	非言語
1-3) 英語の時間に友達と英語で話したい。	授業内	友達	英語
1-4) 英語の時間に担任の先生や他の日本人の先生と積極的に話したい。	授業内	日本人 教員	英語
1-5) 英語の時間に英語で話をすることは楽しい。	授業内	友達・ 教員	英語
1-6) 英語の時間以外にも、言葉に関係なく、色々な人と話したい。	授業外	不特定	言語
1-7) ALT の先生が言っている英語を一生けん命に聴いていると思う。	授業内	ALT	英語

3-2-2. コミュニケーション能力の自己認識

コミュニケーション能力の自己認識について質問するため、聴く、理解する、話す（伝える）、音の認識などの内容について、単語、単文、（意味のある関連を持った）複文という言語形式を組み合わせ、以下のような質問項目を作成した。

表3 コミュニケーション能力の自己認識に関する質問項目

質問項目	言語能力の分野	言語形式
2-1) ALT の先生の英語の説明を聴いて、その通りにできると思う。	聴く	単文・複文
2-2) 英語の単語がたくさん分かるようになったと思う。	理解する	単語
2-3) 英語で簡単なあいさつができると思う。	聴く・話す	単文・(複文)
2-4) 英語で自分のことを話せる（自己紹介できる）と思う。	(聴く)・話す	単文・複文
2-5) 自分の言いたいことを英語で伝えられると思う。	聴く・話す	単文・複文
2-6) 日本語と英語の音のちがいがわかると思う。	聴く(音の認識)	単語・文
2-7) 英語の正しい発音が身についたと思う。	話す(音の生産)	単語・文

4. 調査対象と方法

4-1. 調査対象

調査対象は福岡市教育委員会のGT支援事業の支援を受けていた市内85の小学校に在籍する3～6年生（平成18年度当時）である。対象児童の概要は以下の通りである。

表4 調査対象児童の概要

	3年	4年	5年	6年
総回答数（人）	2,916	2,785	2,827	2,869
学外で英語を習っている児童数（人）	467	428	496	621
学外で英語習っている児童の割合（％）	16.1	15.4	17.5	18.2
無効回答（人）	24	9	9	7
有効回答数	2,425	2,348	2,322	2,241
有効回答数が総回答数に占める割合（％）	83.16	84.31	82.14	78.11
英語活動年間授業時間数の平均（時間）	19.9	20.3	20.4	20.5
ALT年間授業時間数の平均（時間）	7.9	8.0	8.0	8.0
英語活動経験年数の平均（年）	2.6	3.0	3.3	3.6

最初の6項目は、アンケート回答数に関するものである。本調査にあたって、学外で定期的に英語を習っている児童は調査の対象から除外した。表4からも明らかなように、学外で英語を習っている児童は全体の15%～18%に達し、6年生が一番値が高い。「無効」とは、質問全体について未記入、または全て同じ番号を回答しているなど明らかに回答の信頼性がないものを指している。数箇所未記入であっても、回答内容に信頼性があると筆者が判断した場合には、有効回答に含めた。各学年の有効回答数は2,241～2,425、合計9,336の有効回答を得ることができた。

次の3項目は、英語活動年間授業時数、ALT年間授業時数、児童の英語活動経験年数の平均について調べたものである。結果をみると、英語活動年間授業時数は約20時間、そのうちALT約8時間、これまでに約3年の経験を積んでいるというのが平均的な状況であることが分かる。しかし実際には、

年間授業時数は10～35時間，ALT 授業時数は年間3～22時間と幅が大きく，この平均値に該当する学校ないしは学級は少ないことが報告された²⁾。こうした状況をふまえて，調査対象を英語活動年間授業時数別に3つのグループに分け，さらに各グループをALT 授業時数の割合別に分けて，結果の分析を行った。

4-2. 調査方法

本調査は福岡市教育委員会の協力を得て実施され，GT 支援事業の指定を受けていた86校中，パイロット調査を行った1校を除いた85校の回答を分析対象としている。パイロット調査は平成18年10月に本調査と同じように3～6年生を対象に実施された。パイロット調査は，アンケート項目の内容，書式，回答方法，実施方法などについて検討するため，本調査と同じ形式で行われた。このパイロット調査の結果をもとに，調査内容や形式が部分的に修正された後，本調査を実施した。

本調査を行うにあたって，平成18年12月にGT 支援事業を受けている全ての学校から各2名の教員を集めて説明会を開催し，調査の実施方法や集計方法についての説明がなされた。その後，平成19年1月までの間に各校でアンケートが実施，集計され，児童が記入したアンケート用紙と集計結果は全て福岡市教育委員会に提出された。集計したデータに不備があった場合には，回収した原本で，筆者が再確認した。データの処理及び分析は筆者が一人で行った³⁾。

5. 調査結果と分析

5-1. 調査結果のまとめ方

本調査の結果は，調査目的である「年間の授業時数や，ALT の招聘回数が児童の意識にどのような影響を及ぼしているか」に沿って，アンケートの

2) 調査結果を回収する際に，各校の英語活動に関する基本情報（年間授業時数・ALT 授業時数・児童の経験年数など）も報告された。

3) データ処理については，複数で担当し，多面的な処理方法を検討する必要があったかもしれない。

小学校英語活動における児童のコミュニケーションに対する認識（阿部）

項目別（①コミュニケーションへの関心・意欲，②コミュニケーション能力の自己認識）に，以下のようにまとめられた。

まず英語活動年間授業時数が30時間以上の学校をタイプ1，同16～29時間の学校をタイプ2，同15時間以下をタイプ3に分けた（表5参照）。その上で，タイプ別に学年ごとの平均値を概観し，各タイプ間の平均値に有意差があるかどうかt検定で検証した。この結果から，年間授業時数の差が児童の意識に影響を与えているかどうかについて考察した。

次に各タイプの中で，ALTの招聘率（英語活動の全時数に占めるALT時数の割合）によって，80%以上（ほぼ毎回）をA，34～79%（2回に1回前後）をB，33%以下（3回に1回以下）をCとして，ABCの平均値の比較を行った。この分け方は，例えばタイプ1の場合はAに該当する学校はなかったため，1-Bと1-Cの比較を，タイプ2の場合は，2-Aと2-Bの比較，2-Aと2-Cの比較というように結果を記載した。この結果からは，同じような年間授業時数であってもALTの招聘頻度が違うことで，児童の意識に影響があるかどうかについて考察した。

表5 英語活動年間時数別に見た調査対象の概要

学年 タイプ	第3学年			第4学年			第5学年			第6学年		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
N(人)	438	956	1,024	419	1,045	884	363	1,182	775	340	812	1,089
英語活動年間授業時数の平均(時数)	32.9	20.5	13.5	32.9	20.8	13.6	32.8	20.7	13.6	32.8	21	13.8
ALT年間授業時数の平均(時数)	10.9	7.6	6.8	11.2	7.5	6.9	10.9	7.8	6.7	10.9	7.4	7.2

5-2. コミュニケーションへの関心・意欲について

5-2-1. 年間授業時数（タイプ1，2，3）の比較

この章では，コミュニケーションへの関心・意欲という項目⁴⁾について，

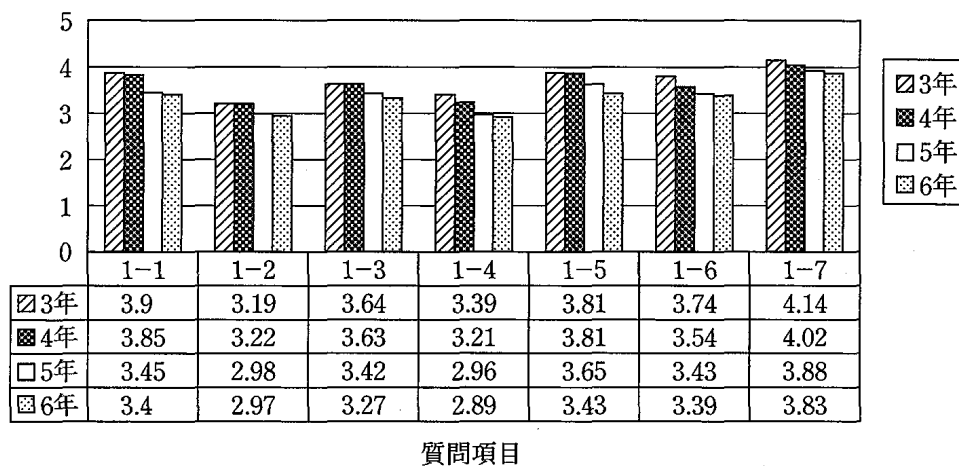
4) 質問内容は表2を参照。

年間授業時数別にみた3～6学年の平均値の差を概観し各学年のタイプ別の平均値をt検定で比較していく。

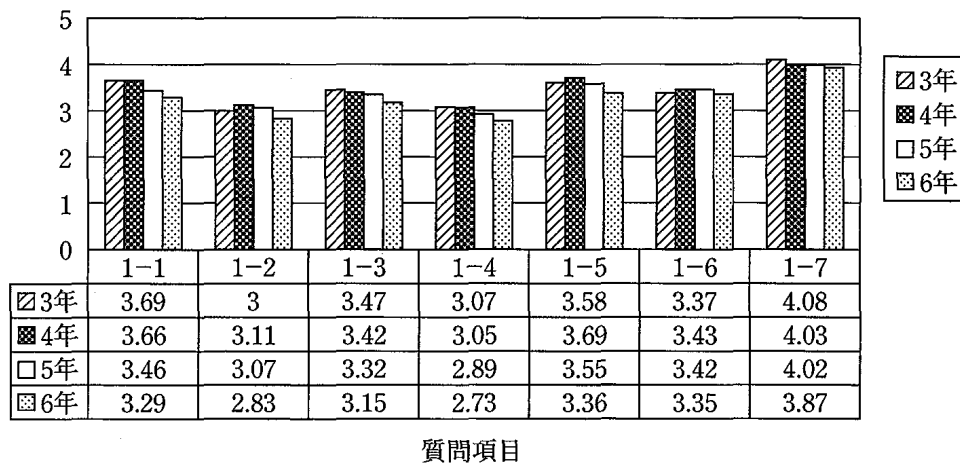
表5から、タイプ1では年間の英語活動33時間中ALTは11時間（3回に1回）、タイプ2では同21時間中8時間（2.6回に1回）、タイプ3では14時間中7時間（2回に1回）が平均的な割合であることが分かる。

まず、タイプ1～3の学年別の平均値を以下にまとめた。

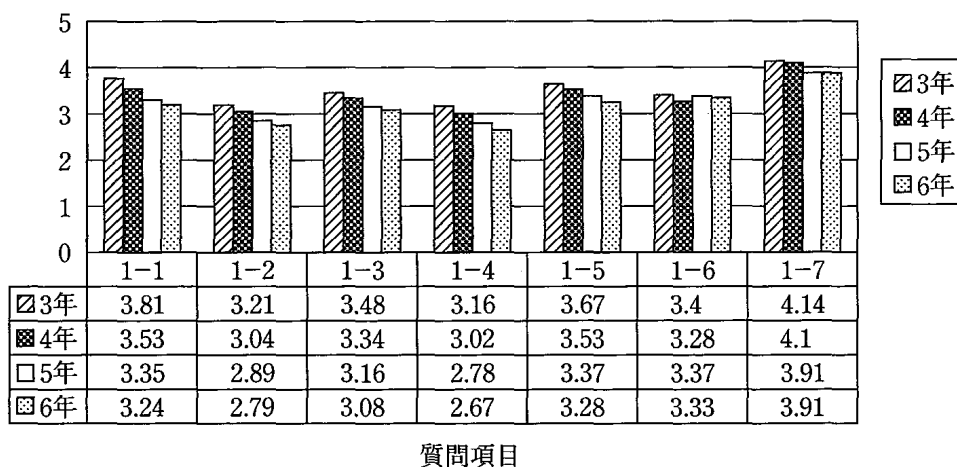
図表1 コミュニケーションへの関心・意欲 タイプ1の結果（学年別）



図表2 コミュニケーションへの関心・意欲 タイプ2の結果（学年別）



図表3 コミュニケーションへの関心・意欲 タイプ3の結果（学年別）



全体的にいえることは、「ALTの言っている英語を一生けん命に聴いていると思う」（1-7：以下「ALTの英語を聴いていると思う」）という聴き取りへの意欲は、全学年・全タイプにおいて高い数値を示している。次に高い数値を示しているのは、「英語の時間にALTの先生と英語で話したい」（1-1：以下「ALTと英語で話したい」）である。また、「英語の時間に英語で話すことは楽しい」（1-5：以下「英語で話すのは楽しい」）も比較的高い数値を得た。

タイプ別の特徴としては、タイプ1では、3年と6年の間で差はあるものの、「ALTと英語で話したい（1-1）」という意欲も高いが、「英語の時間に友達と英語で話したい」（1-3：以下「友達と英語で話したい」）、「英語の時間に担任の先生や他の日本人の先生と積極的に話したい」（1-4：以下「日本人の先生と話したい」）、「英語の時間以外にも、言葉に関係なく、色々な人と話したい」（1-6：以下「授業外でも色々な人と話したい」）という関心・意欲も高くなっているという点である。本稿ではこれらの関心・意欲を「発展的コミュニケーションへの関心・意欲」とする。これは、ALTに対してだけでなく、日本人である児童（1-3）や教師（1-4）との英語によるコミュニケーションや、英語活動の時間だけでなく授業外でも、また英語だけではなく広い意味での言語によるコミュニケーションへの関心・意欲（1-6）を

指している。この「発展的コミュニケーションへの関心・意欲」がタイプ1で高いというのは、英語活動の年間授業時数が30時間を越える学校では、学校での英語活動をきっかけとして、児童の広い意味でのコミュニケーションへの関心・意欲を育成するという、英語活動の目的が達成されつつあることを示唆しているのではないだろうか。タイプ2では、全体的に平均値が下がり、特に3年の平均値が下がっているため学年間の差はタイプ1より小さくなる(1-7を除く)。しかしタイプ3では、3年の「ALTと英語で話したい(1-1)」「ALTと身振り手振りでも話したい(1-2)」でタイプ2より高くなり、5年の「友達と英語で話したい(1-3)」「英語で話すのは楽しい(1-5)」で0.15以上下がるが、他の項目は漸減する傾向が見られる。

全項目についての傾向としては、学年があがるにつれて、関心・意欲は下がっている。「ALTと英語で話したい(1-1)」は、3年と6年を比較すると、6年の方がタイプ1で-0.5、タイプ2で-0.4、タイプ3で-0.57低くなっている。他にも、「日本人の先生と話したい(1-4)」についても、タイプ1で-0.5、タイプ3で-0.49と比較的大きな差となっている。時間数の多いタイプ1の学校でもこのような差が示されたということは、「高学年の英語活動」の課題を端的に示しているのではないだろうか。現在の活動中心(いわゆるゲーム中心)で、文字を積極的に指導しないという英語活動が、高学年の発達段階を考慮した適切な活動になりえているのかを検討していく必要があるだろう。具体的には、「話すこと」を中心にした活動だけではなく文字への関心を伸ばしていく読み書きのインプット、知的好奇心を刺激するような内容を自分でさらに深めていくような活動、などが挙げられるだろう。

次に、タイプ1と2、タイプ1と3の平均値の差を、t検定で比較した(表6・7参照)。

小学校英語活動における児童のコミュニケーションに対する認識（阿部）

表6 コミュニケーションへの関心・意欲 タイプ1と2の比較

質問	タイプ	第3学年			第4学年			第5学年			第6学年		
		N	MEAN	SD	N	MEAN	SD	N	MEAN	SD	N	MEAN	SD
1-1	1	438	**3.9	1.19	418	**3.85	1.15	363	3.45	1.15	339	3.4	1.12
	2	953	3.69	1.27	1,044	3.66	1.21	1,182	3.46	1.16	1,075	3.29	1.15
1-2	1	431	*3.19	1.31	415	3.22	1.24	363	2.98	1.17	339	2.97	1.13
	2	941	3	1.33	1,037	3.11	1.21	1,181	3.07	1.17	1,070	*2.83	1.09
1-3	1	433	*3.64	1.38	417	**3.63	1.3	363	3.42	1.24	340	3.27	1.24
	2	948	3.47	1.4	1,040	3.42	1.33	1,182	3.32	1.3	1,087	3.15	1.21
1-4	1	436	***3.39	1.32	417	*3.21	1.28	363	2.96	1.14	340	2.89	1.15
	2	954	3.07	1.3	1,038	3.05	1.26	1,182	2.89	1.15	1,087	*2.73	1.08
1-5	1	438	**3.81	1.32	414	3.81	1.23	361	3.65	1.15	339	3.43	1.23
	2	954	3.58	1.3	1,043	3.69	1.26	1,182	3.55	1.18	1,086	3.36	1.17
1-6	1	433	***3.74	1.34	418	3.54	1.28	361	3.43	1.2	338	3.39	1.25
	2	952	3.37	1.41	1,034	3.43	1.31	1,177	3.42	1.24	1,080	3.35	1.25
1-7	1	438	4.14	0.99	419	4.02	0.97	363	3.88	0.94	339	3.83	0.99
	2	951	4.08	1	1,044	4.03	1	1,178	4.02	0.92	1,076	3.87	0.95

*有意差の認められた箇所は薄い灰色で強調した。

***=p<.001, **=p<.01, *=p<.05

*下の欄の平均が上の欄の平均を上回る有意差は濃い灰色で強調した。

表7 コミュニケーションへの関心・意欲 タイプ1と3の比較

質問	タイプ	第3学年			第4学年			第5学年			第6学年		
		N	MEAN	SD	N	MEAN	SD	N	MEAN	SD	N	MEAN	SD
1-1	1	438	3.9	1.19	418	***3.85	1.15	363	3.45	1.15	339	*3.4	1.12
	3	1,026	3.81	1.23	883	3.58	1.26	775	3.35	1.19	810	3.24	1.23
1-2	1	431	3.19	1.31	415	*3.22	1.24	363	2.98	1.17	339	*2.97	1.13
	3	1,014	3.21	1.32	874	3.04	1.27	767	2.89	1.17	805	2.79	1.17
1-3	1	433	*3.64	1.38	417	**3.63	1.3	363	***3.42	1.24	340	*3.27	1.24
	3	1,023	3.48	1.44	882	3.34	1.38	775	3.16	1.25	811	3.08	1.28
1-4	1	436	**3.39	1.32	417	*3.21	1.28	363	*2.96	1.14	340	**2.89	1.15
	3	1,023	3.16	1.33	881	3.02	1.26	772	2.78	1.14	807	2.67	1.16
1-5	1	438	3.81	1.32	414	***3.81	1.23	361	***3.65	1.15	339	3.43	1.23
	3	1,024	3.67	1.32	884	3.53	1.27	774	3.37	1.26	811	3.28	1.24
1-6	1	433	***3.74	1.34	418	**3.54	1.28	361	3.43	1.2	338	3.39	1.25
	3	1,024	3.4	1.38	881	3.28	1.35	775	3.37	1.28	811	3.33	1.28
1-7	1	438	4.14	0.99	419	4.02	0.97	363	3.88	0.94	339	3.83	0.99
	3	1,024	4.14	1.01	884	4.1	0.98	775	3.91	1.38	809	3.91	1

*有意差の認められた箇所は薄い灰色で強調した。

***= $p < .001$, **= $p < .01$, *= $p < .05$

3年のタイプ1と2の比較では、「ALTの英語を聴いていると思う(1-7)」を除き、全ての項目で有意差が認められた⁵⁾。特に「日本人の先生と話したい(1-4)」、「授業外でも色々な人と話したい(1-6)」については、それぞれ0.32, 0.37と有意差が大きい。タイプ1と3の比較では、「ALTと英語で話したい(1-1)」、「ALTと身振り手振りでも話したい(1-2)」、「英語で話すのは楽しい(1-5)」では有意差は認められなかったが、「友達と英語で話したい(1-3)」、「日本人の先生と話したい(1-4)」、「授業外でも色々な人と話したい(1-6)」で有意差が認められた。特に1-4では0.23, 1-6では0.34という差があり、発展的コミュニケーションへの関心・意欲が大きく下がって

5) t検定の結果は全て、本文の最後に「t検定の結果一覧表」として掲載している。

る。意外なことは「ALTと英語で話したい（1-1）」についてタイプ3が3.81とタイプ2の3.69を上回っていることだ。これは「（時間数が少ないのでもっと）ALTの先生と英語で話をしたい」という解釈が妥当なのではないかと思う。「ALTと身振り手振りでも話したい（1-2）」でもタイプ3の平均値の方が高いのは、同じように「（あまり話す機会がないので）身振り手振りを使っても話したい」という気持ちの表れとも取れる。

4年のタイプ1と2の比較では「ALTと英語で話したい（1-1）」、「友達と英語で話したい（1-3）」、「日本人の先生と話したい（1-4）」について、有意差が認められた。タイプ1と3の比較では、これらに「ALTと身振り手振りでも話したい（1-2）」、「英語で話すのは楽しい（1-5）」、「授業外でも色々な人と話したい（1-6）」が加わり、「ALTの英語を聴いていると思う（1-7）」を除く全項目で有意差が認められた。特に、1-1で0.27、1-3で0.29、1-5で0.28、1-6で0.26の差となっている。

5年のタイプ1と2の比較では、1-1から1-6まで有意差のある項目はなかった。そればかりか、「ALTの英語を聴いていると思う（1-7）」については、タイプ2がタイプ1の平均値を上回り、有意差が見られた。タイプ1と3の比較では、「友達と英語で話したい（1-3）」、「日本人の先生と話したい（1-4）」、「英語で話すのは楽しい（1-5）」について、有意差が認められた。このことは、高学年の関心・意欲に影響を与えるものが、3・4年よりも少し複雑化していることを示唆しているのではないだろうか。また、「ALTと身振り手振りでも話したい（1-2）」、「日本人の先生と話したい（1-4）」ことへの意欲の平均が3以下と低くなっていることから、「話したい」という意欲だけでなく、「文字を読みたい」「書いて伝えたい」といった意欲・関心についても調査してみる必要があるのではないだろうか。

6年のタイプ1と2の比較では、5年と同様に有意差の認められた項目は3・4年と比較すると少なくなり、「ALTと身振り手振りでも話したい（1-2）」、「日本人の先生と話したい（1-4）」のみで、その差も大きくない。タイプ1と3の比較では、「ALTと英語で話したい（1-1）」、「ALTと身振り手

振りでも話したい (1-2)], 「友達と英語で話したい (1-3)], 「日本人の先生と話したい (1-4)」の項目で有意差が認められた。差が大きいのは、1-4の0.22である。特に1-2, 1-4はどのタイプも3以下で、タイプ3の1-4の平均値は2.68となった。時数の差による違いは大きいですが、全体的に平均値が低くなっているということは、タイプ1の学校でも活動内容の再検討をしていく必要があることを示唆しているのではないだろうか。

5-2-2. ALTの授業時数の割合別 (A, B, C) の比較

次に、各タイプの中で、ALTの授業時数の割合が全英語活動授業時数の80%以上 (ほぼ毎回) をA (例: タイプ2であれば2-Aとする), 34~79% (2回に1回前後) をB, 33%以下 (3回に1回以下) をCとして、t検定で平均値を比較した。

まず、各学年各タイプの平均授業時数を以下にまとめた。

表8 ALT授業時数の割合別に見た平均授業時数

	3年		4年		5年		6年	
	英語活動年間平均授業時数 (時数)	ALTの年間平均授業時数 (時数)	英語活動年間平均授業時数 (時数)	ALTの年間平均授業時数 (時数)	英語活動年間平均授業時数 (時数)	ALTの年間平均授業時数 (時数)	英語活動年間平均授業時数 (時数)	ALTの年間平均授業時数 (時数)
1-B	31.9	14.4	32.2	14.4	33.1	14.3	33.1	14.3
1-C	33.9	7.9	33.8	7.5	32.5	7.5	32.5	7.5
2-A	22.5	20.5	23	20	21	19	23	19
2-B	20.5	10.5	20.7	11.1	20.4	10.7	20.9	10.9
2-C	20.4	4.8	20.8	4.9	20.8	4.9	21	4.9
3-A	12.5	11.8	12.9	12.3	13	12.2	13.3	13
3-B	12.5	6.7	12.5	6.1	12.7	6.2	13	6.7
3-C	15	5	15	5	15	5	15	5

注: 1-Aに該当する学校はなかった。

小学校英語活動における児童のコミュニケーションに対する認識（阿部）

5-2-2-1. タイプ1におけるBとCの比較

タイプ1ではALT授業時数の割合が80%を超えるAに該当する学校がなかったため、BとCを比較した。つまり、年間平均約33時間英語活動を実施している学校で、ALTが平均約14時間関わっている学校群（約42%：ほぼ2回に1回）を1-B、ALTが平均約7時間関わっている学校群（約21%：ほぼ5回に1回）を1-Cとして比較をした。

表9 コミュニケーションへの関心・意欲 タイプ1 ALTの割合別BとCの比較

質問	タイプ	第3学年			第4学年			第5学年			第6学年		
		N	MEAN	SD	N	MEAN	SD	N	MEAN	SD	N	MEAN	SD
1-1	1-B	216	3.8	1.28	211	3.85	1.18	196	3.36	1.16	169	3.5	1.17
	1-C	222	3.99	1.08	207	3.86	1.12	167	3.57	1.12	170	3.29	1.06
1-2	1-B	213	3.11	1.41	209	3.26	1.25	196	2.96	1.18	169	*3.09	1.18
	1-C	218	3.27	1.21	206	3.18	1.23	167	2.99	1.16	170	2.85	1.08
1-3	1-B	214	3.64	1.38	210	3.63	1.26	196	3.38	1.22	169	*3.41	1.27
	1-C	219	3.64	1.39	207	3.63	1.34	167	3.46	1.26	171	3.12	1.19
1-4	1-B	215	*3.52	1.33	209	3.11	1.21	196	3.02	1.13	169	**3.11	1.19
	1-C	221	3.25	1.29	208	3.3	1.34	167	2.9	1.14	171	2.68	1.07
1-5	1-B	216	*3.66	1.37	208	3.81	1.2	195	*3.53	1.19	168	3.45	1.24
	1-C	222	3.96	1.26	206	3.82	1.26	166	3.78	1.09	171	3.42	1.23
1-6	1-B	214	3.84	1.35	210	3.57	1.22	195	3.36	1.19	167	3.4	1.23
	1-C	219	3.64	1.33	208	3.51	1.34	166	3.52	1.19	171	3.38	1.27
1-7	1-B	216	4.07	1.01	211	4.08	0.93	196	3.82	0.95	169	3.89	1
	1-C	222	4.2	0.97	208	3.96	1.02	167	3.96	0.93	170	3.78	0.98

*有意差の認められた箇所は薄い灰色で強調した。

***=p<.001, **=p<.01, *=p<.05

*下の欄の平均が上の欄の平均を上回る有意差は濃い灰色で強調した。

1-Bと1-Cの比較では、3年の「日本人の先生と話したい(1-4)」で有意差が認められたものの、その他の項目で有意差は認められず、「英語で話すのは楽しい(1-5)」では1-Cの平均値が1-Bの平均値を上回って有意差がある。他にも「ALTと英語で話したい(1-1)」、「ALTと身振り手振りでも話したい(1-2)」、「ALTの英語を聴いていると思う(1-7)」でも有意差では

ないものの1-Cが1-Bを上回っている。4・5学年では全項目において有意差は認められず、1-Cが1-Bを上回る項目が随所に見られるようになり（4年：1-1, 1-4, 1-5, 5年：1-4以外全て）、特に5年の「英語で話すのは楽しい（1-5）」では有意差が認められた。6年は「ALTと身振り手振りでも話したい（1-2）」、「友達と英語で話したい（1-3）」、「日本人の先生と話したい（1-4）」において有意差が見られ、特に1-4では差が0.43と比較的大きい。

このことから、年間30時間以上の英語活動を行っている学校においては、ALTの時間数の割合は、特に3～5年の児童のコミュニケーションへの関心・意欲に大きな影響を与えていないということが示唆された。6年を見ても、「ALTと身振り手振りを使っても話したい（1-2）」「英語の時間に友達と英語で話したい（1-3）」「英語の時間に日本人の先生とも話したい（1-4）」という発展的コミュニケーションへの意欲・関心については有意差が認められたものの、「ALTと英語で話したい（1-1）」という直接ALTの影響が出るのではないかと予想された項目での有意差はなかった。

5-2-2-2. タイプ2におけるAとBとCの比較

次に年間授業時数が平均約21時間のタイプ2で、ALT授業時数が平均約20時間（約95%：ほぼ毎回）を2-A、同11時間（約52%：ほぼ2回に1回）を2-B、同5時間（約24%：4回に1回）を2-Cとして、2-Aと2-C、2-Aと2-C、2-Bと2-Cの比較を行った。

小学校英語活動における児童のコミュニケーションに対する認識（阿部）

表10 コミュニケーションへの関心・意欲 タイプ2 ALTの割合別AとBの比較

質問	タイプ	第3学年			第4学年			第5学年			第6学年		
		N	MEAN	SD	N	MEAN	SD	N	MEAN	SD	N	MEAN	SD
1-1	2-A	50	3.44	1.13	24	3.79	1.1	71	3.72	1.14	25	***3.96	0.89
	2-B	325	3.73	1.25	337	3.51	1.24	407	3.45	1.08	372	3.16	1.08
1-2	2-A	47	2.62	1.13	24	3.46	1.22	71	**3.45	1.14	25	**3.48	0.92
	2-B	323	3.11	1.34	337	2.99	1.23	407	3.01	1.1	371	2.79	1.09
1-3	2-A	50	3.54	1.16	24	3.54	1.1	71	***3.9	1.16	25	**3.92	0.95
	2-B	322	3.47	1.39	334	3.2	1.36	408	3.27	1.31	372	3.1	1.22
1-4	2-A	50	3.02	1.32	24	3.21	1.18	71	***3.45	0.95	25	***3.52	0.87
	2-B	325	3.16	1.31	335	2.81	1.24	408	2.81	1.11	370	2.67	1.07
1-5	2-A	50	3.72	1.16	24	3.75	1.19	71	*3.86	1.12	25	*3.88	1.01
	2-B	324	3.6	1.3	337	3.6	1.29	408	3.54	1.16	370	3.27	1.21
1-6	2-A	49	3.2	1.26	24	**4.04	1	71	3.65	1.11	24	*3.83	0.92
	2-B	323	3.47	1.39	337	3.32	1.25	405	3.56	1.18	367	3.29	1.26
1-7	2-A	50	4.08	0.75	24	4.25	0.74	71	4.15	0.84	25	**4.36	0.64
	2-B	323	4.18	0.95	336	3.92	1.01	406	3.99	0.9	372	3.72	0.93

*有意差の認められた箇所は薄い灰色で強調した。

***= $p<.001$, **= $p<.01$, *= $p<.05$

*下の欄の平均が上の欄の平均を上回る有意差は濃い灰色で強調した。

タイプ2のAとBの比較では、3年の「ALTと身振り手振りでも話したい (1-2)」で2-Bが2-Aを上回る有意差が認められ、「ALTと英語で話したい (1-1)」、「日本人の先生と話したい (1-4)」、「授業外でも色々な人と話したい (1-6)」、「ALTの英語を聴いていると思う (1-7)」でも有意差はないものの2-Bが2-Aを上回っている。4年では「授業外でも色々な人と話したい (1-6)」で有意差が認められ、他の項目も2-Aが2-Bを上回っている。5年では「ALTと身振り手振りでも話したい (1-2)」、「友達と英語で話したい (1-3)」、「日本人の先生と話したい (1-4)」、「英語で話すのは楽しい (1-5)」で2-Aが2-Bを上回る有意差が認められ、1-3、1-4はそれぞれ0.63、0.64と大きな差となった。6年では、全項目で2-Aが2-Bを上回る有意差が認められ、特に1-1で0.8、1-3で0.82、1-4で0.85と5年以上の大きな差が認められた。

次にタイプ2のAとCの平均値を同様に比較した。

表11 コミュニケーションへの関心・意欲 タイプ2 ALTの割合別AとCの比較

質問	タイプ	第3学年			第4学年			第5学年			第6学年		
		N	MEAN	SD	N	MEAN	SD	N	MEAN	SD	N	MEAN	SD
1-1	2-A	50	3.44	1.13	24	3.79	1.1	71	3.72	1.14	25	**3.96	0.89
	2-C	578	3.69	1.3	683	3.72	1.19	704	3.43	1.2	678	3.34	1.18
1-2	2-A	47	2.62	1.13	24	3.46	1.22	71	**3.45	1.14	25	**3.48	0.92
	2-C	571	2.97	1.34	676	3.16	1.2	703	3.06	1.2	674	2.84	1.09
1-3	2-A	50	3.54	1.16	24	3.54	1.1	71	***3.9	1.16	25	**3.92	0.95
	2-C	576	3.47	1.42	682	3.52	1.32	703	3.29	1.29	690	3.15	1.21
1-4	2-A	50	3.02	1.32	24	3.21	1.18	71	***3.45	0.95	25	***3.52	0.87
	2-C	579	3.02	1.3	679	3.16	1.26	703	2.88	1.17	692	2.73	1.08
1-5	2-A	50	3.72	1.16	24	3.75	1.19	71	*3.86	1.12	25	*3.88	1.01
	2-C	580	3.56	1.31	682	3.72	1.25	703	3.52	1.2	691	3.38	1.15
1-6	2-A	49	3.2	1.26	24	*4.04	1	71	*3.65	1.11	24	3.83	0.92
	2-C	580	3.33	1.42	673	3.47	1.33	701	3.32	1.27	689	3.37	1.25
1-7	2-A	50	4.08	0.75	24	4.25	0.74	71	4.15	0.84	25	*4.36	0.64
	2-C	578	4.02	1.03	684	4.08	0.99	701	4.03	0.94	679	3.93	0.96

* 有意差の認められた箇所は薄い灰色で強調した。

***=p<.001, **=p<.01, *=p<.05

タイプ2のAとCの比較でも、高学年に顕著に有意差が認められた。5年の「ALTと身振り手振りでも話したい(1-2)」、「友達と英語で話したい(1-3)」、「日本人の先生と話したい(1-4)」、「英語で話すのは楽しい(1-5)」、「授業外でも色々な人と話したい(1-6)」の項目で、6年では1-6以外のすべての項目で2-Aが2-Bを上回る有意差が認められた。特に差が顕著であったのは、5年の1-3で0.61、1-4で0.57、6年の1-1で0.62、1-2で0.64、1-3で0.77、1-4で0.79だった。逆に中学年では4年の1-6以外に有意差は認められず、特に3年では「ALTと英語で話したい(1-1)」、「ALTと身振り手振りでも話したい(1-2)」、「授業外でも色々な人と話したい(1-6)」で2-Bが2-Aを上回っている。

次に、タイプ1のBとCの比較と対応させて、タイプ2におけるBとCの比較を試みた。

表12 コミュニケーションへの関心・意欲 タイプ2 ALTの割合別BとCの比較

質問	タイプ	第3学年			第4学年			第5学年			第6学年		
		N	MEAN	SD	N	MEAN	SD	N	MEAN	SD	N	MEAN	SD
1-1	2-B	325	3.73	1.25	337	**3.51	1.24	407	3.45	1.08	372	*3.16	1.08
	2-C	578	3.69	1.3	683	3.72	1.19	704	3.43	1.2	678	3.34	1.18
1-2	2-B	323	3.11	1.34	337	*2.99	1.23	407	3.01	1.1	371	2.79	1.09
	2-C	571	2.97	1.34	676	3.16	1.2	703	3.06	1.2	674	2.84	1.09
1-3	2-B	322	3.47	1.39	334	***3.2	1.36	408	3.27	1.31	372	3.1	1.22
	2-C	576	3.47	1.42	682	3.52	1.32	703	3.29	1.29	690	3.15	1.21
1-4	2-B	325	3.16	1.31	335	***2.81	1.24	408	2.81	1.11	370	2.67	1.07
	2-C	579	3.02	1.3	679	3.16	1.26	703	2.88	1.17	692	2.73	1.08
1-5	2-B	324	3.6	1.3	337	3.6	1.29	408	3.54	1.16	370	3.27	1.21
	2-C	580	3.56	1.31	682	3.72	1.25	703	3.52	1.2	691	3.38	1.15
1-6	2-B	323	3.47	1.39	337	3.32	1.25	405	**3.56	1.18	367	3.29	1.26
	2-C	580	3.33	1.42	673	3.47	1.33	701	3.32	1.27	689	3.37	1.25
1-7	2-B	323	*4.18	0.95	336	*3.92	1.01	406	3.99	0.9	372	**3.72	0.93
	2-C	578	4.02	1.03	684	4.08	0.99	701	4.03	0.94	679	3.93	0.96

*有意差の認められた箇所は薄い灰色で強調した。

***=p<.001, **=p<.01, *=p<.05

*下の欄の平均が上の欄の平均を上回る有意差は濃い灰色で強調した。

タイプ2のBとCの比較では、3年「ALTの英語を聴いていると思う(1-7)」、5年「授業外でも色々な人と話したい(1-6)」、6年「ALTの英語を聴いていると思う(1-7)」で2-Bが2-Cを上回る有意差が認められたものの、4年では1-5、1-6以外の項目全てで2-Cが2-Bを上回る有意差が認められ、ALTの招聘回数が2回に1回か3回に1回以下かという差は1部を除きどの学年でもコミュニケーションへの意欲・関心にほとんど影響していないことが明らかとなった。

つまり、英語活動を年間20～25時間行っている学校(タイプ2)で、ALTがほぼ毎回来る学校(2-A)と、2回に1回前後(2-B:ALT平均11時間)、3回に1回以下(2-C:ALT平均5時間)を比較すると、ALT授業時数の頻度は特に高学年のコミュニケーションへの意欲に影響を与えているが、中学年にはほとんど影響していないことが示唆された。しかも、「ALTと英語で

話したい」というだけではなく、日本人の友達や先生と英語で話したい、授業外で色々な人と話したいといった発展的コミュニケーションへの関心・意欲や、英語で話をする楽しさについて大きな差が認められたことに注目したい。しかし一方で注意しなくてはならないのは、2-Aに該当する学校は3年2校、4年1校、5年3校、6年1校（うち4年と6年は同じ学校で同じALT）と極端に少数であったため、学級の英語活動への取り組み方や児童の特徴といったALT授業時数以外の要因が2-Aグループの比較的高い平均値に反映されやすい状況であるため、ALTの授業時数のみによる有意差かどうかは、検討の余地があるだろう。特に6年では他の学年では見られない「ALTの英語を聴いていると思う（1-7）」の項目において2-Aが4.36という高い平均値を示しているのは、児童の他教科での聴く態度や能力についても調査する必要があるだろう。

ALTが2回に1回か、3回に1回以下かというBとCの比較では、どの学年においてもALTの影響は見られなかった。逆にいうと、毎回ALTが来ることが難しい学校では、たとえ3回に1回以下であっても、定期的に児童との出会いの場を設定し、HRTが行う授業と有機的に関連づけていけば、コミュニケーションへの関心・意欲を伸ばすことは十分可能であることが示唆されたのではないのだろうか。

5-2-2-3. タイプ3におけるAとBとCの比較

次に英語活動年間授業時数が平均14時間のタイプ3の中で、ALT平均授業時数約12時間（約86%：ほぼ毎回）を3-A、同6-7時間（約50%：ほぼ2回に1回）を3-B、同5時間（約36%：ほぼ3回に1回）を3-Cとして、3-Aと3-B、3-Aと3-C、3-Bと3-Cを比較した。

小学校英語活動における児童のコミュニケーションに対する認識 (阿部)

表13 コミュニケーションへの関心・意欲 タイプ3 ALTの割合別AとBの比較

質問	タイプ	第3学年			第4学年			第5学年			第6学年		
		N	MEAN	SD	N	MEAN	SD	N	MEAN	SD	N	MEAN	SD
1-1	3-A	162	***4.07	1.16	178	*3.8	1.22	118	3.27	1.13	138	3.07	1.03
	3-B	478	3.65	1.28	372	3.55	1.29	374	3.42	1.19	365	3.12	1.23
1-2	3-A	162	3.2	1.32	176	**3.4	1.32	116	2.94	1.12	138	2.71	0.98
	3-B	477	3.27	1.34	365	2.99	1.29	370	2.92	1.17	362	2.68	1.16
1-3	3-A	162	***3.83	1.25	177	***3.73	1.25	118	3.25	1.27	139	3.03	1.18
	3-B	477	3.39	1.47	371	3.22	1.44	374	3.17	1.23	364	2.93	1.27
1-4	3-A	162	*3.38	1.3	178	**3.34	1.27	118	2.82	1.12	137	2.56	1.03
	3-B	477	3.12	1.3	371	2.9	1.3	372	2.83	1.18	364	2.52	1.08
1-5	3-A	162	3.8	1.32	178	***3.9	1.16	118	3.46	1.27	139	3.22	1.18
	3-B	476	3.64	1.29	372	3.41	1.31	373	3.39	1.26	364	3.14	1.22
1-6	3-A	162	3.56	1.41	178	**3.56	1.28	118	3.39	1.25	138	*3.49	1.3
	3-B	477	3.42	1.33	371	3.25	1.39	374	3.45	1.28	365	3.21	1.26
1-7	3-A	162	4.28	0.97	178	4.16	0.95	118	3.97	0.95	137	*3.95	0.91
	3-B	477	4.13	1.02	372	4.12	0.95	374	3.92	0.99	364	3.75	1.05

*有意差の認められた箇所は薄い灰色で強調した。

***= $p < .001$, **= $p < .01$, *= $p < .05$

タイプ3のAとBの比較では、3年では「ALTと英語で話したい (1-1)」, 「友達と英語で話したい (1-3)」, 「日本人の先生と話したい (1-4)」で、4年では「ALTの英語を聴いていると思う (1-7)」を除く全ての項目で、6年では「授業外でも色々な人と話したい (1-6)」と1-7で有意差が認められた。5年では有意差は認められず、平均値もほとんど変わらない。3年で特に差が大きいのは1-1の0.42, 1-3の0.44, 4年で差が大きい項目は1-2の0.41, 1-3の0.51, 1-4の0.44, 1-5の0.49だった。

こうした差が中学年で顕著にみられた背景を、市内の小学校での授業観察の経験から推測すると、少ない英語活動の中でALTが来る頻度が高いと、中学年には「新鮮である」「いつもと違う感じで楽しい」といった肯定的な

刺激となり、コミュニケーションへの関心・意欲へとつながっているのではないかと思われる。しかし、「話したい」という意欲そのものが下がっていて、コミュニケーションへの関心・意欲を高める動機が複雑化する⁶⁾高学年では、少ない時間数であるが故に、ALTがほぼ毎回来ても、2回に1回前後でも、すぐにコミュニケーションへの関心・意欲にはつながらないのではないのだろうか。このことを示唆するような結果が次のタイプ3のAとCの比較でも見られる。

表14 コミュニケーションへの関心・意欲 タイプ3 ALTの割合別AとCの比較

質問	タイプ	第3学年			第4学年			第5学年			第6学年		
		N	MEAN	SD	N	MEAN	SD	N	MEAN	SD	N	MEAN	SD
1-1	3-A	162	4.07	1.16	178	*3.8	1.22	118	3.27	1.13	138	*3.07	1.03
	3-C	386	3.88	1.19	333	3.5	1.22	283	3.3	1.2	307	3.45	1.28
1-2	3-A	162	3.2	1.32	176	***3.4	1.32	116	2.94	1.12	138	*2.71	0.98
	3-C	375	3.14	1.31	333	2.91	1.21	281	2.82	1.2	305	2.95	1.24
1-3	3-A	162	**3.83	1.25	177	***3.73	1.25	118	3.25	1.27	139	*3.08	1.18
	3-C	384	3.43	1.45	334	3.27	1.36	283	3.12	1.28	308	3.27	1.32
1-4	3-A	162	*3.38	1.3	178	**3.34	1.27	118	2.82	1.12	137	*2.56	1.03
	3-C	384	3.13	1.39	332	2.97	1.19	282	2.7	1.09	306	2.9	1.28
1-5	3-A	162	3.8	1.32	178	***3.9	1.16	118	3.46	1.27	139	*3.22	1.18
	3-C	386	3.65	1.36	334	3.47	1.25	283	3.3	1.26	308	3.48	1.26
1-6	3-A	162	3.56	1.41	178	**3.56	1.28	118	3.39	1.25	138	3.49	1.3
	3-C	385	3.31	1.43	332	3.17	1.32	283	3.27	1.31	308	3.41	1.29
1-7	3-A	162	4.28	0.97	178	4.16	0.95	118	3.97	0.95	137	3.95	0.91
	3-C	385	4.1	1.02	334	4.04	1.03	283	3.87	1.88	308	4.07	0.94

*有意差の認められた箇所は薄い灰色で強調した。

***= $p < .001$, **= $p < .01$, *= $p < .05$

*下の欄の平均が上の欄の平均を上回る有意差は濃い灰色で強調した。

6) 例えば、ALTや友達との人間関係、性格、自我の芽生え、英語に対する苦手意識等も影響するだろう。

小学校英語活動における児童のコミュニケーションに対する認識（阿部）

中学年では、3-A と3-B の比較と同じような傾向、つまり3年の「友達と英語で話したい (1-3)」, 「日本人の先生と話したい (1-4)」, 4年の「ALTの英語を聴いていると思う (1-7)」以外の全項目で有意差が認められた。しかし、高学年を見てみると、5年では全く有意差は認められず、6年にいたっては3-Cの平均値が3-Bの平均値を上回る有意差が1-6, 1-7以外の全ての項目で認められた。

つまり中学年では、年間授業時数が15時間程度であっても、ALTが関わる時数が、コミュニケーションへの関心・意欲に影響するが、高学年は、年間授業時数が15時間程度であれば、ALTの授業時数は直接コミュニケーションへの関心・意欲に大きな影響を与えていないことが分かる。

さらに3-B と3-C を比較してみると、以下のような結果となった。

表15 コミュニケーションへの関心・意欲 タイプ3 ALTの割合別BとCの比較

質問	タイプ	第3学年			第4学年			第5学年			第6学年		
		N	MEAN	SD	N	MEAN	SD	N	MEAN	SD	N	MEAN	SD
1-1	3-B	478	***3.65	1.28	372	3.55	1.29	374	3.42	1.19	365	***3.12	1.23
	3-C	386	3.88	1.19	333	3.5	1.22	283	3.3	1.2	307	3.45	1.26
1-2	3-B	477	3.27	1.34	365	2.99	1.29	370	2.92	1.17	362	**2.68	1.16
	3-C	375	3.14	1.31	333	2.91	1.21	281	2.82	1.2	305	2.95	1.22
1-3	3-B	477	3.39	1.47	371	3.22	1.44	374	3.17	1.23	364	***2.93	1.27
	3-C	384	3.43	1.45	334	3.27	1.36	283	3.12	1.28	308	3.27	1.31
1-4	3-B	477	3.12	1.3	371	2.9	1.3	372	2.83	1.18	364	***2.52	1.08
	3-C	384	3.13	1.39	332	2.97	1.19	282	2.7	1.09	306	2.9	1.26
1-5	3-B	476	3.64	1.29	372	3.41	1.31	373	3.39	1.26	364	***3.14	1.22
	3-C	386	3.65	1.36	334	3.47	1.25	283	3.3	1.26	308	3.48	1.24
1-6	3-B	477	3.42	1.33	371	3.25	1.39	374	3.45	1.28	365	*3.21	1.26
	3-C	385	3.31	1.43	332	3.17	1.32	283	3.27	1.31	308	3.41	1.28
1-7	3-B	477	4.13	1.02	372	4.12	0.95	374	3.92	0.99	364	***3.75	1.05
	3-C	385	4.1	1.02	334	4.04	1.03	283	3.87	1.88	308	4.07	0.94

*有意差の認められた箇所は薄い灰色で強調した。

***=p<.001, **=p<.01, *=p<.05

*下の欄の平均が上の欄の平均を上回る有意差は濃い灰色で強調した。

タイプ3のBとCの比較では、3年の「ALTと英語で話したい(1-1)」、6年では全項目において、3-Cが3-Bの平均値を上回っての有意差が認められ⁷⁾、その他の項目については、ほとんど変わらないという結果になった。つまり、年間授業時数が15時間以下の学校では、ALTの来る頻度が2回に1回か、3回に1回以下かということは、全学年においてコミュニケーションへの関心・意欲に影響を与えないという、タイプ2と同じ結果が得られた。

5-2-2-4. 「コミュニケーションへの関心・意欲」に関するまとめ

タイプ別に学年の差を概観すると、年間授業時数の多いタイプ1の学校群では、3年と6年に差はあるものの、全体的に「ALTと英語で話したい(1-1)」という意欲だけでなく、日本人である友達や先生、また英語に関係なく授業外でも色々な人と話したいという発展的コミュニケーションへの関心・意欲が高いことが分かった。これは、年間授業時間が30時間を越える学校では、小学校英語活動の「コミュニケーションへの関心・意欲を伸ばす」という目的を達成しつつあることを示唆している。

しかし、学年別に見てみると全項目について学年があがるにつれ、関心・意欲は下がっている。特に「ALTと英語で話したい(1-1)」、「日本人の先生と話したい(1-4)」でその差は顕著で、年間授業時数の多いタイプ1の学校でも同様の傾向が見られたということは、現在の聞く・話す活動中心の英語活動が高学年の発達段階を考慮した適切な活動になりえているかという疑問を投げかけている。本調査は「話したい」という話すことに関する関心・意欲を中心に設問しているので、「読みたい・書いて伝えたい」といったことへの関心・意欲などについても今後調査する必要があるだろう。

また、タイプ1と2の比較を見てみると、主に3年において「ALTの英語を聴いていると思う(1-7)」以外の全ての項目で有意差が見られ、特に発展的コミュニケーションへの関心・意欲についての差が大きい。一方タイプ1と3の比較では3年では有意差のある項目が減るが、4年を中心に、高学

7) この6年の結果の背景については、他の要因も検討することが必要だろう。

小学校英語活動における児童のコミュニケーションに対する認識（阿部）

年にその差が広がり、やはり発展的コミュニケーションへの関心・意欲について差が認められた。

次に ALT の授業頻度別に見てみると、年間授業時数が平均約33時間のタイプ1の学校では、ALT が2回に1回来るか、3回に1回以下かということは、児童の意識に影響を与えていないことが分かった。同21時間のタイプ2において ALT の授業頻度別に見てみると、ALT が毎回来るか、それ以下の頻度かということは高学年に大きな影響を与えていることが示唆された。特に「ALT と英語で話したい (1-1)」だけではなく、「友達と英語で話したい (1-3)」や「日本人の先生と話したい (1-4)」で大きな有意差が認められた。一方同14時間のタイプ3の学校で ALT が毎回来るか、それ以下の頻度かということは、中学年の意識には影響があったものの、高学年にはほとんど影響を与えていないことが示唆された。このことによって、ALT が毎回来る場合、中学年では授業時数が少ないと、ALT の存在が「新鮮で」コミュニケーションへの関心・意欲を高める効果がある程度あるが、全体的に関心・意欲が下がっている高学年では、少ない授業時数だと ALT が毎回来てもすぐにコミュニケーションへの関心・意欲につながらないのではないかと示唆された。しかし、タイプ2もタイプ3も ALT が2回に1回か、それ以下の頻度かということは、全学年とも影響はなく、タイプ1と同じ結果となった。

5-3. コミュニケーション能力の自己認識について

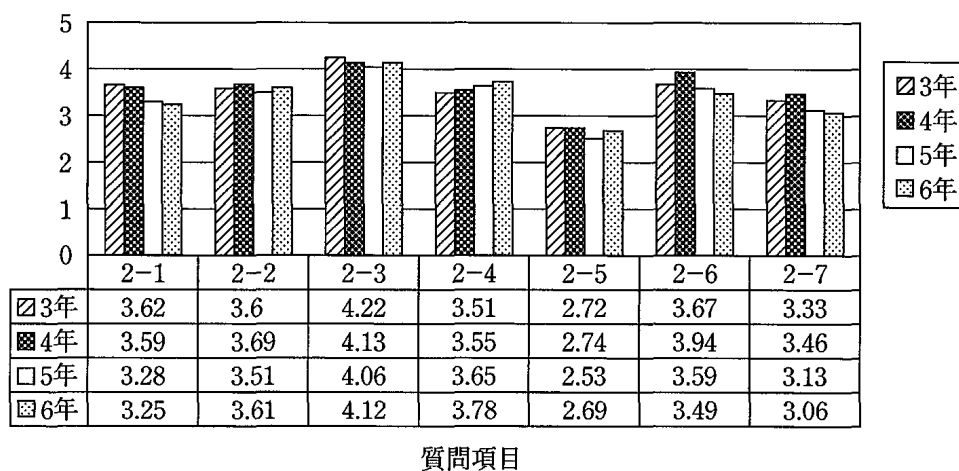
5-3-1. 年間授業時数別（タイプ1，2，3）の比較

この章では、コミュニケーション能力の自己認識という項目⁸⁾について、年間授業時数別にみた3～6学年の平均値の差を概観し、各学年のタイプ別の平均値を t 検定で比較していく。（各タイプの年間平均授業時数や ALT の年間平均授業時数は表5参照）

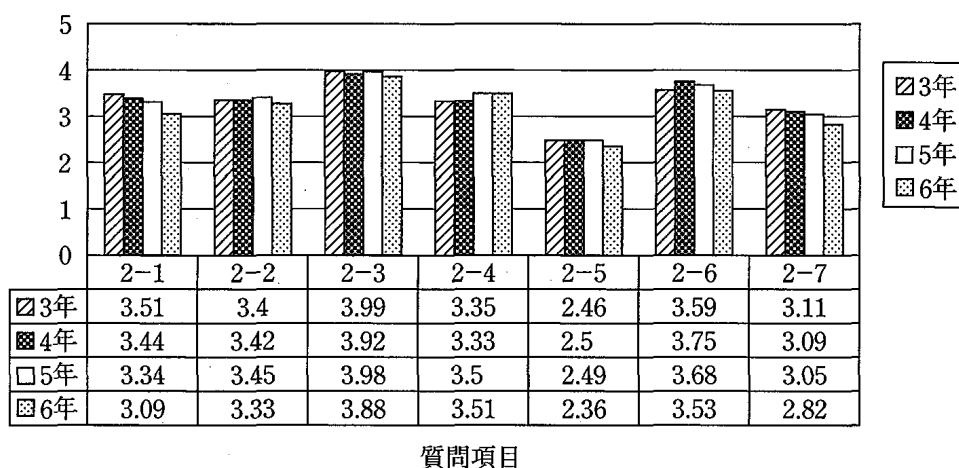
まず、各タイプの学年別の差を以下にまとめた。

8) 質問内容については表3を参照。

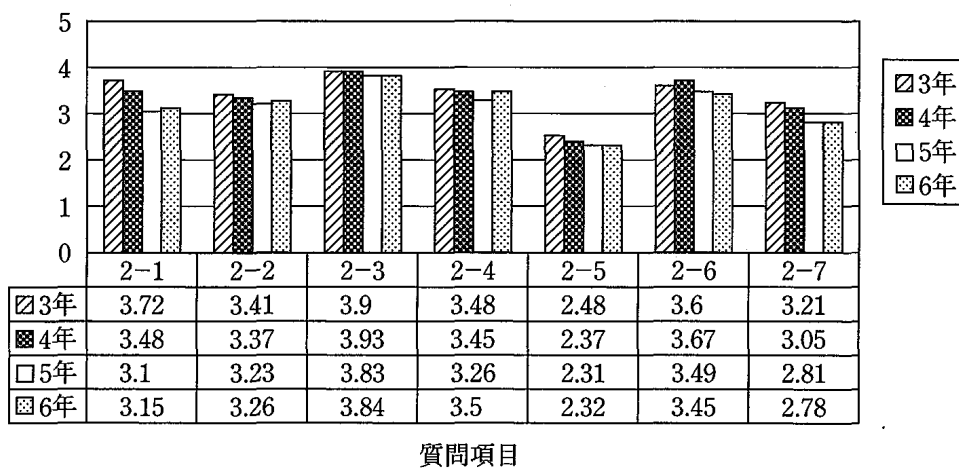
図表4 コミュニケーション能力の自己認識 タイプ1の結果 (学年別)



図表5 コミュニケーション能力の自己認識 タイプ2の結果 (学年別)



図表6 コミュニケーション能力の自己認識 タイプ3の結果 (学年別)



小学校英語活動における児童のコミュニケーションに対する認識（阿部）

全体的な傾向としては、「英語で簡単なあいさつができると思う」（2-3：以下「あいさつができると思う」）の平均値が最も高く、「自分の言いたいことを英語で伝えられると思う」（2-5：以下「言いたいことを伝えられると思う」）が最も低い。「簡単な英語表現に慣れ親しむ」という小学校英語活動の目標からすると、当然の結果ともいえる。2-5の質問項目が適切であったか検討の余地があるだろう。

次にタイプ別に見てみると、タイプ1では、全体的に平均値が高いのは「英語の単語がたくさん分かるようになったと思う」（2-2：以下「単語が分かるようになったと思う」）で、この質問項目は2-3、2-5とともに、3～6年まで学年間の差はほとんどない。一方、学年が上がるにつれて、平均値が下がるのは「ALTの先生の英語の説明を聴いて、その通りにできると思う」（2-1：以下「ALTの指示通りにできると思う」）であった。これは、高学年になるにつれて、ALTの指示内容が複雑になり、あるいは認知的に発達するので、中学年では「ALTの言っていることをなんとなく分かっている」状態でも満足していたのが、高学年では「全部、はっきりと分かりたい」という欲求が生まれ、全部分かっているという状態を基準としたら、「うまく聞き取れない」という感覚が出てくるからではないかと思われる。4年生でピークとなり5、6年と下がっていくのが、「日本語と英語の音の違いが分かると思う（2-6：以下「音の違いが分かると思う」）」「英語の正しい発音が身についたと思う（2-7：以下「正しい発音が身についたと思う」）」という音声に関する質問項目だった。これは、音声インプットに柔軟な「敏感期（sensitive period：諸説あるが10歳前後）」を過ぎると、音声の認識に対して苦手意識を持ちはじめ、分からないという感覚が出てきてしまうと説明できるかもしれないが、筆者の授業観察の経験から推測すると、「話す聴く中心の活動」の中で、高学年は「正しい発音をする活動」（リピート練習など）への関心・意欲が下がり、恥ずかしさや他者と比較するといった自意識の芽生えから、余計に正しい発音が身についたという自己認識を持ちにくいのではないだろうかと考えられる。一方、高学年になるにつれて、平均値があ

がっているのは「英語で自分のことを話せる（自己紹介できる）と思う（2-4：以下「自己紹介できると思う」）」である。これは、認知的な発達が進むことで論理的思考が可能となり、自分で内容を構成するスピーチのような活動ができるといった児童のレディネスも影響しているだろうし、「福岡市英会話活動の手引き」⁹⁾で紹介されているような簡単な英語表現を使って自己紹介する活動が高学年で取り入れられる傾向¹⁰⁾があるからではないかと考えられる。

タイプ2を見てみると、全体的にタイプ1よりも平均値が下がる。学年間の差をみると、差がほとんどないのは「あいさつができると思う（2-3）」、「単語が分かるようになったと思う（2-2）」、「言いたいことを伝えられると思う（2-5）」、学年と共に下がるのは「音の違いが分かると思う（2-6）」、「正しい発音が身についたと思う（2-7）」、「ALTの指示通りにできると思う（2-1）」、学年と共にあがるのは「自己紹介できると思う（2-4）」と、タイプ1と同じような傾向を示しているが、「自己紹介できると思う（2-4）」、「音の違いが分かると思う（2-6）」の学年間の差は小さくなっている。ただ、「ALTの指示通りにできると思う（2-1）」はタイプ1よりも差が大きくなり、3年と6年の差はタイプ1では0.37あるのに対し、タイプ2では0.42となっている。

タイプ3では、「ALTの指示通りにできると思う（2-1）」と「正しい発音が身についたと思う（2-7）」を除く項目で、学年間の差がさらに小さくなっている。「正しい発音が身についたと思う（2-7）」については、学年があがるにつれて平均値が下がる傾向は続き、3年と6年の差は0.43となっている。「ALTの指示通りにできると思う（2-1）」も、3年と6年の差は、0.57にもなっている。

つまり、英語活動の年間授業時数が低くなるほど、単語が分かる、あいさ

9) 「福岡市英会話活動の手引き」は福岡市教育委員会より平成18年3月に全市小学校に配布されたもので、学年別の年間指導計画の例や実践事例などが掲載されている。

10) GT支援事業を受けている86の学校の平成18年度年間指導計画を調べたところ、「自己紹介（スピーチ）」を単元として扱っているのは5年で39校、6年で48校あった。

小学校英語活動における児童のコミュニケーションに対する認識（阿部）

つ、自己紹介、言いたいことを伝えるなどについて、学年間の平均値の差は小さくなるが、「ALTの先生の言うことを聞いてその通りにできる（2-1）」というリスニング能力に関する質問や、「英語の正しい発音が身についたと思う（2-7）」音声のアウトプットに関する質問では、学年があがるにつれて能力の自己認識は次第に低くなっており、タイプ2・3では中学年と高学年の平均値の差がタイプ1よりも広がっていく傾向があることが分かった。

次にタイプ1と2，タイプ1と3の平均値をt検定で比較した。

表16 コミュニケーション能力の自己認識 タイプ1と2の比較

質問	タイプ	第3学年			第4学年			第5学年			第6学年		
		N	MEAN	SD	N	MEAN	SD	N	MEAN	SD	N	MEAN	SD
2-1	1	437	3.62	1.21	417	*3.59	1.02	363	3.28	1.02	337	*3.25	1.04
	2	950	3.51	1.15	1,037	3.44	1.07	1,180	3.34	1.07	1,073	3.09	1.02
2-2	1	438	**3.6	1.33	418	***3.69	1.16	362	3.51	1.21	340	***3.61	1.2
	2	952	3.4	1.29	1,040	3.42	1.22	1,177	3.45	1.18	1,086	3.33	1.17
2-3	1	435	*4.22	2.21	413	**4.13	1.1	359	4.06	1.01	340	***4.12	1.02
	2	952	3.99	1.2	1,040	3.92	1.16	1,180	3.98	1.06	1,081	3.88	1.06
2-4	1	436	*3.51	1.38	416	**3.55	1.27	362	*3.65	1.16	340	*3.78	1.16
	2	950	3.35	1.41	1,039	3.33	1.29	1,177	3.5	1.24	1,089	3.51	2.38
2-5	1	436	***2.72	1.3	416	***2.74	1.18	363	2.53	1.02	340	***2.69	1.08
	2	952	2.46	1.22	1,039	2.5	1.14	1,179	2.49	1.05	1,086	2.36	1
2-6	1	438	3.67	1.39	413	3.94	1.14	361	3.59	1.14	333	3.49	1.18
	2	952	3.59	1.71	1,037	3.75	2.11	1,180	3.68	1.16	1,078	3.53	1.98
2-7	1	434	**3.33	1.32	417	***3.46	1.15	361	3.13	1.07	339	**3.06	1.15
	2	948	3.11	1.26	1,045	3.09	1.22	1,181	3.05	1.08	1,085	2.82	1.11

*有意差の認められた箇所は薄い灰色で強調した。

***=p<.001, **=p<.01, *=p<.05

表17 コミュニケーション能力の自己認識 タイプ1と3の比較

質問	タイプ	第3学年			第4学年			第5学年			第6学年		
		N	MEAN	SD	N	MEAN	SD	N	MEAN	SD	N	MEAN	SD
2-1	1	437	3.62	1.21	417	3.59	1.02	363	**3.28	1.02	337	3.25	1.04
	3	1024	3.72	1.14	882	3.48	2.14	774	3.1	1.06	807	3.15	1.06
2-2	1	438	*3.6	1.33	418	***3.69	1.16	362	***3.51	1.21	340	***3.61	1.2
	3	1023	3.41	1.3	880	3.37	1.24	770	3.23	1.23	810	3.26	1.2
2-3	1	435	**4.22	2.21	413	**4.13	1.1	359	**4.06	1.01	340	***4.12	1.02
	3	1019	3.9	1.27	879	3.93	1.17	772	3.83	1.12	811	3.84	1.11
2-4	1	436	3.51	1.38	416	3.55	1.27	362	***3.65	1.16	340	***3.78	1.16
	3	1022	3.48	1.44	882	3.45	1.32	775	3.26	1.28	812	3.5	1.25
2-5	1	436	**2.72	1.3	416	***2.74	1.18	363	**2.53	1.02	340	***2.69	1.08
	3	1023	2.48	1.25	879	2.37	1.15	775	2.31	1.06	808	2.32	1.06
2-6	1	438	3.67	1.39	413	***3.94	1.14	361	3.59	1.14	333	3.49	1.18
	3	1021	3.6	1.39	881	3.67	1.28	771	3.49	1.22	807	3.45	1.25
2-7	1	434	3.33	1.32	417	***3.46	1.15	361	***3.13	1.07	339	***3.06	1.15
	3	1024	3.21	1.29	881	3.05	1.23	773	2.81	1.11	809	2.78	1.13

*有意差の認められた箇所は薄い灰色で強調した。

***=p<.001, **=p<.01, *=p<.05

3年生のタイプ1と2の比較では、「ALTの指示通りにできると思う (2-1)」、「音の違いが分かると思う (2-6)¹¹⁾」以外の全ての項目について有意差が認められた。有意差が見られた項目は、「単語が分かるようになったと思う (2-2)」、「あいさつができると思う (2-3)」、「自己紹介できると思う (2-4)」、「言いたいことを伝えられると思う (2-5)」、「正しい発音が身についたと思う (2-7)」であった。しかし、タイプ1と3の比較を見てみると、「単語が分かるようになったと思う (2-2)」、「あいさつができると思う

11) 「音の違いが分かると思う (2-6)」については、4年のタイプ1と3の比較を除き、全学年、全タイプにおいて有意差は認められず、「音の違いの認識」については、授業時数の影響をほぼ受けていないことが示唆された。

(2-3)」、「言いたいことを伝えられると思う (2-5)」では、タイプ1と2の比較同様有意差が認められたのに対し、「自己紹介できると思う (2-4)」、「正しい発音が身についたと思う (2-7)」では有意差は認められなかった。2-4ではタイプ3の平均がタイプ2の平均を上回り、2-1については、タイプ3の平均がタイプ1と2の平均を上回っている。2-1、2-4に有意差がないことについては、筆者が小学校を訪問して観察した活動内容から推測すると、時数が少ない学校ではALTの指示は単純なものでそれを繰り返しかえし体験し、活動内容は「自己紹介」つまり、簡単なあいさつや自分の名前を言う、好きなものを言うといった内容を取り扱うことが多く、なおかつ回数が少ないため、英語活動の間が空くので「前回の復習」といった形で何回も「自己紹介」を取り扱っている傾向があるのではないかとと思われる。しかし、「正しい発音が身についたと思う (2-7)」について、授業時間数の差が平均値の差に必ずしも影響を与えていない理由については、3年にだけ有意差が認められないことから、発達段階の特徴なども考慮しなければならないだろう。

4年生のタイプ1と2の比較では、「音の違いが分かると思う (2-6)」以外の全ての項目について有意差が認められ、特に「正しい発音が身についたと思う (2-7)」については0.37という差が認められた。タイプ1と3の比較で1と2の比較よりも差がもっと広がっていく項目は、「単語が分かるようになったと思う (2-2)」、「言いたいことを伝えられると思う (2-5)」、「音の違いが分かると思う (2-6)」、「正しい発音が身についたと思う (2-7)」であるのに対し、有意差がなくなってしまうのは、「ALTの指示通りにできると思う (2-1)」、「自己紹介できると思う (2-4)」であった。これは3年と同じような傾向であり、同じような背景があるのではないかと推測される。

5年のタイプ1と2の比較は、他学年と違う傾向を示している。「自己紹介できると思う (2-4)」以外の項目全てについて、有意差が認められなかった。5年生のタイプ1と2の比較で有意差があまり認められないという傾向は、コミュニケーションの関心・意欲の分野の結果にも見られた。その理由として挙げられるのは、タイプ2の平均値の高さである。6年の同じタイプ

2の平均と比較しても、「ALTの指示通りにできると思う(2-1)」(5年3.34, 6年3.09), 「単語が分かるようになったと思う(2-2)」(5年3.45, 6年3.33), 「あいさつができると思う(2-3)」(5年3.98, 6年3.88), 「言いたいことを伝えられると思う(2-5)」(5年2.49, 6年2.36), 「音の違いが分かると思う(2-6)」(5年3.68, 6年3.53), 「正しい発音が身についたと思う(2-7)」(5年3.05, 6年2.82)といずれも5年タイプ2の方が6年タイプ2よりも平均値が高い。タイプ2に該当する学校数は5年で39校, 6年で38校と1校しか差がなく, その差が全体の平均値に大きな影響を与えているとは考えにくいので, 各校の平均値をさらに詳しく分析し, 背景を探る必要があるだろう。タイプ1と3の比較では, 2-6以外の項目で有意差が認められ, 特に「自己紹介できると思う(2-4)」で0.39, 「正しい発音が身についたと思う(2-7)」で0.32の有意差が認められた。

6年のタイプ1と2の比較では, 「音の違いが分かると思う(2-6)」以外の全ての項目において有意差が認められ, 特に「言いたいことを伝えられると思う(2-5)」は0.33と差が大きい。1と3の比較を見てみると, 3・4年と同様に, 「ALTの指示通りにできると思う(2-1)」については有意差が認められないものの, 2-6以外の他の項目では有意差が認められ, タイプ1と2の比較よりも差が広がり, 特に「あいさつができると思う(2-3)」が0.28から0.35, 「音の違いが分かると思う(2-6)」が0.33から0.37となっている。3・4年と比較して6年で1と3の間の差が広がっていくのは, 発達段階の特徴として自分の能力について他人と比較する認識を強く持ち, 「分かる」「できる」といったことにより敏感に反応しているからではないかと推測される。

まとめると, 3・4年では, ほぼ全ての項目で有意差が認められたものの, 「ALTの指示通りにできると思う(2-1)」「自己紹介できると思う(2-4)」について, 英語活動の授業時数が少ないタイプ3とタイプ1の間で有意差が認められなかった。これは時数が少ない学校ではALTの指示があまり複雑ではなく, 自分の名前を言う, 好きなものを言うといった「自己紹介」の内

小学校英語活動における児童のコミュニケーションに対する認識（阿部）

容を取り扱うことが多く、なおかつ英語活動の間が空くので、「前回の復習」といった形で何回も同じ内容を取り扱っている傾向があるのからではないかと推測された。一方高学年では、5年タイプ2の平均値は全体的に高いものの、特にタイプ1と3の比較においては、「自己紹介」も含めて有意差が認められ、差が大きくなる項目が増えていることから、「分かる」「できる」ことについて、授業時数が少ない学校の高学年の自己認識は低くなっていることが推測された。

5-3-2-1. タイプ1におけるBとCの比較

次に英語活動を年間30時間以上実施しているタイプ1の学校群を、ALTが平均約14時間の1-Bと同約8時間の1-Cに分け（タイプ1はALT授業時数の割合が80%を超えるAに該当する学校はない）t検定で比較し、ALTの授業時数の割合が、児童のコミュニケーション能力の自己認識に影響しているかを分析した。1-Bのグループの英語活動年間授業時数の平均は32時間、1-Cグループの平均は34時間で、ALTの授業時数の割合は1-B約44%（3回に1回は必ず、時々2回に1回）、1-C約24%（ほぼ4回に1回）である（表8参照）。

表18 コミュニケーション能力の自己認識 タイプ1 ALTの割合別BとCの比較

質問	タイプ	第3学年			第4学年			第5学年			第6学年		
		N	MEAN	SD	N	MEAN	SD	N	MEAN	SD	N	MEAN	SD
2-1	1-B	215	3.59	1.26	209	3.61	0.98	196	3.25	1	169	3.28	1.05
	1-C	222	3.64	1.16	208	3.58	1.06	167	3.31	1.04	168	3.22	1.02
2-2	1-B	216	3.67	1.25	210	*3.82	1.07	196	3.47	1.2	169	3.59	1.21
	1-C	222	3.52	1.41	208	3.56	1.23	166	3.55	1.22	171	3.64	1.19
2-3	1-B	216	4.15	1.21	210	4.22	1.02	194	**3.93	1.05	169	4.17	0.99
	1-C	219	4.29	2.87	203	4.04	1.18	165	4.21	0.95	171	4.08	1.06
2-4	1-B	214	3.64	1.39	210	*3.69	1.24	195	3.63	1.19	169	3.82	1.2
	1-C	222	3.39	1.37	206	3.4	1.3	167	3.68	1.13	171	3.74	1.11
2-5	1-B	215	2.82	1.33	210	2.78	1.11	196	2.53	1.01	169	**2.83	1.11
	1-C	221	2.63	1.26	206	2.69	1.25	167	2.53	1.03	171	2.54	1.02
2-6	1-B	216	3.79	1.36	209	3.93	1.09	195	3.52	1.17	169	3.6	1.22
	1-C	222	3.56	1.42	204	3.96	1.19	166	3.67	1.11	164	3.38	1.13
2-7	1-B	214	3.4	1.29	210	3.53	1.07	195	3.11	1.1	169	3.18	1.2
	1-C	220	3.27	1.35	207	3.39	1.22	166	3.14	1.03	170	2.94	1.09

*有意差の認められた箇所は薄い灰色で強調した。

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

*下の欄の平均が上の欄の平均を上回る有意差は濃い灰色で強調した。

結果、3年では全ての項目において有意差はなく、「ALTの指示通りにできると思う(2-1)」、「あいさつができると思う(2-3)」は1-Cの平均が1-Bの平均を上回っている。4年では「単語が分かるようになったと思う(2-2)」、「自己紹介できると思う(2-4)」で有意差が認められるものの、他の項目では有意差はない。5年では、「言いたいことを伝えられると思う(2-5)」以外で全て1-Cの平均が1-Bの平均を上回っており、「あいさつができると思う(2-3)」では1-Cの平均が1-Bの平均を0.28も上回り有意差も認められた。6年でも「言いたいことを伝えられると思う(2-5)」以外の全ての項目で有意差は認められなかった。つまり、タイプ1の学校群では、どの学年においても、ALTの授業時数がコミュニケーション能力の自己認識

小学校英語活動における児童のコミュニケーションに対する認識（阿部）

に与える影響は、比較的少ないといえるだろう。

5-3-2-2. タイプ2におけるAとBとCの比較

次に英語活動年間授業時数が平均約21時間のタイプ2の学校群を、ALTの授業時数が平均約20時間（約95%：ほぼ毎回）を2-A，同約11時間（約52%ほぼ2回に1回）を2-B，同約5時間（約24%：ほぼ4回に1回）を2-Cとして（表8参照），2-Aと2-B，2-Aと2-C，2-Bと2-Cをt検定で比較した。

表19 コミュニケーション能力の自己認識 タイプ2 ALTの割合別AとBの比較

質問	タイプ	第3学年			第4学年			第5学年			第6学年		
		N	MEAN	SD	N	MEAN	SD	N	MEAN	SD	N	MEAN	SD
2-1	2-A	50	3.74	1.05	24	3.17	1.05	71	3.54	1.04	25	*3.56	0.77
	2-B	324	3.64	1.16	335	3.35	1.05	407	3.36	1	370	3.06	1
2-2	2-A	50	3.68	1.2	24	3.83	0.96	71	*3.83	1.15	25	***4.16	0.8
	2-B	324	3.5	1.29	336	3.35	1.22	406	3.5	1.13	369	3.27	1.14
2-3	2-A	49	4.1	1.05	24	4.21	0.83	71	4.08	0.97	25	*4.28	0.84
	2-B	325	3.97	1.24	335	3.81	1.16	406	4.02	0.98	367	3.72	1.07
2-4	2-A	49	3.37	1.38	23	3.39	1.31	71	**3.96	1.02	25	3.76	1.01
	2-B	323	3.33	1.37	336	3.26	1.29	408	3.54	1.18	372	3.56	3.7
2-5	2-A	50	2.36	1.17	23	*2	1.04	70	***2.9	0.89	25	*2.76	0.78
	2-B	322	2.65	1.22	336	2.51	1.15	408	2.47	1.05	372	2.36	0.99
2-6	2-A	49	3.51	1.26	24	3.88	1.15	70	3.54	1.24	25	3.64	1.04
	2-B	324	3.65	2.26	333	3.67	3.26	408	3.63	1.12	370	3.43	1.21
2-7	2-A	50	3.4	1.31	24	2.67	1.13	71	2.99	0.98	25	**3.36	1.08
	2-B	322	3.2	1.29	337	2.96	1.25	407	2.97	1.03	370	2.75	1.1

*有意差の認められた箇所は薄い灰色で強調した。

***=p<.001, **=p<.01, *=p<.05

*下の欄の平均が上の欄の平均を上回る有意差は濃い灰色で強調した。

表20 コミュニケーション能力の自己認識 タイプ2 ALTの割合別 AとCの比較

質問	タイプ	第3学年			第4学年			第5学年			第6学年		
		N	MEAN	SD	N	MEAN	SD	N	MEAN	SD	N	MEAN	SD
2-1	2-A	50	3.74	1.05	24	3.17	1.05	71	3.54	1.04	25	*3.56	0.77
	2-C	576	3.43	1.15	678	3.49	1.08	702	3.31	1.1	678	3.08	1.03
2-2	2-A	50	3.68	1.2	24	3.83	0.96	71	**3.83	1.15	25	***4.16	0.8
	2-C	578	3.32	1.29	680	3.45	1.22	700	3.38	1.21	692	3.33	1.19
2-3	2-A	49	4.1	1.05	24	4.21	0.83	71	4.08	0.97	25	4.28	0.84
	2-C	578	3.99	1.19	681	3.97	1.16	703	3.94	1.11	689	3.95	1.05
2-4	2-A	49	3.37	1.38	23	3.39	1.31	71	***3.96	1.02	25	3.76	1.01
	2-C	578	3.35	1.44	680	3.36	1.3	698	3.44	1.29	692	3.48	1.23
2-5	2-A	50	2.36	1.17	23	*2	1.04	70	***2.9	0.89	25	*2.76	0.78
	2-C	580	2.37	1.22	680	2.51	1.14	701	2.46	1.05	689	2.35	1.02
2-6	2-A	49	3.51	1.26	24	3.88	1.15	70	3.54	1.24	25	3.64	1.04
	2-C	579	3.56	1.34	680	3.79	1.24	702	3.72	1.18	683	3.5	1.22
2-7	2-A	50	*3.4	1.31	24	*2.67	1.13	71	2.99	0.98	25	*3.36	1.08
	2-C	576	3.04	1.24	684	3.17	1.19	703	3.11	1.12	690	2.84	1.12

*有意差の認められた箇所は薄い灰色で強調した。

***=p<.001, **=p<.01, *=p<.05

*下の欄の平均が上の欄の平均を上回る有意差は濃い灰色で強調した。

2-Aと2-Bの比較を見てみると、3年では有意差は認められず、「言いたいことを伝えられると思う(2-5)」、「音の違いが分かると思う(2-6)」で2-Cの平均が2-Bの平均を上回っている。4年では、「単語が分かるようになったと思う(2-2)」で0.48の差(有意差ではない)が認められるが、3年同様、他の項目では有意差は認められず、「言いたいことを伝えられると思う(2-5)」にいたっては2-Cが2-Aを0.51も上回って有意差となっている。一方5年では、「単語が分かるようになったと思う(2-2)」、「自己紹介できると思う(2-4)」、「言いたいことを伝えられると思う(2-5)」で有意差が認められ、それぞれ0.33, 0.42, 0.43と差も比較的大きい。6年ではさらに有意差の項目が増え、2-4, 2-6以外の全ての項目で有意差が認められた。特に

「単語が分かるようになったと思う（2-2）」では0.89, 「正しい発音が身についたと思う（2-7）」では0.61と顕著な差となっている。

2-A と2-C の比較でも同様の傾向が見られ, 3年では「ALTの指示通りにできると思う（2-1）」で0.31, 「単語が分かるようになったと思う（2-2）」で0.36という差（有意差ではない）が認められるが, 2-7以外に有意差はない。4年では「あいさつができると思う（2-3）」で0.38という差（有意差ではない）が認められるが, 「言いたいことを伝えられると思う（2-5）」, 「正しい発音が身についたと思う（2-7）」でいずれも2-Cが2-Aを上回る有意差が認められた。一方, 5年では2-A と2-B の比較と同様に, 「単語が分かるようになったと思う（2-2）」, 「自己紹介できると思う（2-4）」, 「言いたいことを伝えられると思う（2-5）」で有意差が認められ, 特に2-2の項目についての差は0.33から0.45に, 2-4の項目は, 0.42から0.52へと差が大きくなっている。意外だったのは, 「正しい発音が身についたと思う（2-7）」について, ALTの時数の少ない2-Cの平均3.11が2-Aの平均2.99や2-Bの平均2.97を上回っていたことだった。この背景については, さらなる調査が必要だろう。6年では, 2-A と2-B の比較では認められた「あいさつができると思う（2-3）」で有意差が認められなかったものの, 「ALTの指示通りにできると思う（2-1）」, 「単語が分かるようになったと思う（2-2）」, 「言いたいことを伝えられると思う（2-5）」, 「正しい発音が身についたと思う（2-7）」で有意差が認められ, 2-A と2-B の比較と同様に, 「単語が分かるようになったと思う（2-2）」で0.83という大きな差が認められた。

次にALTの来る頻度が2回に1回の2-Bと4回に1回以下の2-Cを比較してみる。

表21 コミュニケーション能力の自己認識 タイプ2 ALTの割合別BとCの比較

質問	タイプ	第3学年			第4学年			第5学年			第6学年		
		N	MEAN	SD	N	MEAN	SD	N	MEAN	SD	N	MEAN	SD
2-1	2-B	324	**3.64	1.16	335	*3.35	1.05	407	3.36	1	370	3.06	1
	2-C	576	3.43	1.15	678	3.49	1.08	702	3.31	1.1	678	3.08	1.03
2-2	2-B	324	*3.5	1.29	336	3.35	1.22	406	3.5	1.13	369	3.27	1.14
	2-C	578	3.32	1.29	680	3.45	1.22	700	3.38	1.21	692	3.33	1.19
2-3	2-B	325	3.97	1.24	335	*3.81	1.16	406	4.02	0.98	367	**3.72	1.07
	2-C	578	3.99	1.19	681	3.97	1.16	703	3.94	1.11	689	3.95	1.05
2-4	2-B	323	3.33	1.37	336	3.26	1.29	408	3.54	1.18	372	3.56	3.7
	2-C	578	3.35	1.44	680	3.36	1.3	698	3.44	1.29	692	3.48	1.23
2-5	2-B	322	**2.65	1.22	336	2.51	1.15	408	2.47	1.05	372	2.36	0.99
	2-C	580	2.37	1.22	680	2.51	1.14	701	2.46	1.05	689	2.35	1.02
2-6	2-B	324	3.65	2.26	333	3.67	3.26	408	3.63	1.12	370	3.43	1.21
	2-C	579	3.56	1.34	680	3.79	1.24	702	3.72	1.18	683	3.5	1.22
2-7	2-B	322	3.2	1.29	337	**2.96	1.25	407	*2.97	1.03	370	2.75	1.1
	2-C	576	3.04	1.24	684	3.17	1.19	703	3.11	1.12	690	2.84	1.12

*有意差の認められた箇所は薄い灰色で強調した。

***=p<.001, **=p<.01, *=p<.05

*下の欄の平均が上の欄の平均を上回る有意差は濃い灰色で強調した。

2-Bと2-Cの比較では、3年の「ALTの指示通りにできると思う(2-1)」「単語が分かるようになったと思う(2-2)」「言いたいことを伝えられると思う(2-5)」に有意差が認められるものの、他学年では平均値はあまり変わらないか、2-Cが2-Bを上回る形での有意差(4年の2-1, 2-3, 2-7, 5年の2-7, 6年の2-3)が認められた。

つまり、年間授業時数が平均21時間程度の学校群において、中学年では、ALTの授業がほぼ毎回(2-A)でも、2回に1回(2-B)でものコミュニケーション能力の自己認識にほとんど影響を与えていないことが推測され、ほぼ4回に1回(2-C)と毎回(2-A)の比較でも、大きな影響は認められなかった。一方高学年では、5年では「自己紹介できると思う(2-4)」, 6年では

小学校英語活動における児童のコミュニケーションに対する認識（阿部）

「ALTの指示通りにできると思う(2-1)」, 「あいさつができると思う(2-3)」, 「正しい発音が身についたと思う(2-7)」でALTの授業時数の差の影響が示唆された。また「単語が分かるようになったと思う(2-2)」 「言いたいことを伝えられると思う(2-5)」について、両学年ともに顕著な差が認められ、特に単語の認識については、大きく影響していることが示唆された。このことから、ALTが直接関係している指示(2-1)や発音(2-7)だけでなく、あいさつ、単語の理解、自己紹介、言いたいことを伝えるといったことについても、ALTが毎回来ることが高学年のコミュニケーション能力の自己認識に影響していることが示唆された。しかし、ALTが2回に1回か4回に1回以下かという頻度の影響は、3年のいくつかの項目に見られるが、他の学年にはほとんど影響していないことがわかった。

5-3-2-3. タイプ3におけるAとBとCの比較

次に英語活動の年間授業時数が15時間以下のタイプ3の学校群を、ALTの授業時数が平均約12時間(約96%：ほぼ毎回)を3-A, 同約7時間(約51%：ほぼ2回に1回)を3-B, 同5時間(約33%：3回に1回)を3-Cとして(表8参照), 3-Aと3-B, 3-Aと3-C, 3-Bと3-Cをt検定で比較した。

表22 コミュニケーション能力の自己認識 タイプ3 ALTの割合別AとBの比較

質問	タイプ	第3学年			第4学年			第5学年			第6学年		
		N	MEAN	SD	N	MEAN	SD	N	MEAN	SD	N	MEAN	SD
2-1	3-A	162	**3.98	1.08	176	3.59	1.02	118	3.21	1.03	135	3.2	1.05
	3-B	478	3.65	1.13	372	3.49	3.04	373	3.12	1.05	364	3.01	1.05
2-2	3-A	162	3.59	1.28	176	***3.71	1.2	118	**3.49	1.22	138	**3.35	1.16
	3-B	477	3.42	1.27	371	3.3	1.29	372	3.15	1.21	365	3.01	1.19
2-3	3-A	162	4.09	1.22	176	*4.06	1.12	118	3.88	1.0	138	*3.95	1.07
	3-B	474	3.88	1.28	371	3.84	1.23	372	3.8	1.16	365	3.71	1.17
2-4	3-A	162	**3.77	1.35	177	***3.71	1.28	118	3.22	1.27	139	**3.62	1.22
	3-B	476	3.39	1.46	372	3.2	1.41	374	3.15	1.28	365	3.26	1.28
2-5	3-A	161	*2.68	1.28	177	***2.76	1.2	118	2.29	1.08	138	***2.61	0.98
	3-B	478	2.45	1.21	371	2.21	1.17	374	2.27	1.07	364	2.18	1.07
2-6	3-A	162	3.67	1.41	176	***3.93	1.21	118	3.6	1.23	137	**3.7	1.15
	3-B	475	3.59	1.39	372	3.5	1.33	370	3.5	1.24	364	3.31	1.24
2-7	3-A	162	**3.51	1.25	176	3.24	1.21	118	2.95	1.12	137	***3.07	1.07
	3-B	477	3.15	1.26	372	3.02	1.26	372	2.81	1.09	364	2.57	1.08

*有意差の認められた箇所は薄い灰色で強調した。

***=p<.001, **=p<.01, *=p<.05

小学校英語活動における児童のコミュニケーションに対する認識（阿部）

表23 コミュニケーション能力の自己認識 タイプ3 ALTの割合別AとCの比較

質問	タイプ	第3学年			第4学年			第5学年			第6学年		
		N	MEAN	SD	N	MEAN	SD	N	MEAN	SD	N	MEAN	SD
2-1	3-A	162	**3.98	1.08	176	3.59	1.02	118	3.21	1.03	135	3.2	1.05
	3-C	384	3.69	1.17	334	3.4	1.1	283	3.03	1.07	308	3.27	1.07
2-2	3-A	162	*3.59	1.28	176	***3.71	1.2	118	*3.49	1.22	138	3.35	1.16
	3-C	384	3.31	1.33	333	3.27	1.18	280	3.22	1.26	307	3.51	1.18
2-3	3-A	162	*4.09	1.22	176	4.06	1.12	118	3.88	1.04	138	3.95	1.07
	3-C	383	3.85	1.28	332	3.97	1.11	282	3.85	1.1	308	3.97	1.04
2-4	3-A	162	*3.77	1.35	177	3.71	1.28	118	3.22	1.27	139	3.62	1.22
	3-C	384	3.46	1.45	333	3.59	1.19	283	3.41	1.28	308	3.68	1.18
2-5	3-A	161	*2.68	1.28	177	***2.76	1.2	118	2.29	1.08	138	*2.61	0.98
	3-C	384	2.42	1.28	331	2.34	1.06	283	2.37	1.05	306	2.38	1.06
2-6	3-A	162	3.67	1.41	176	3.93	1.21	118	3.6	1.23	137	3.7	1.15
	3-C	384	3.59	1.38	333	3.72	1.25	283	3.42	1.19	306	3.51	1.28
2-7	3-A	162	**3.51	1.25	176	*3.24	1.21	118	2.95	1.12	137	3.07	1.07
	3-C	385	3.16	1.34	333	2.96	1.19	283	2.76	1.11	308	2.93	1.16

*有意差の認められた箇所は薄い灰色で強調した。

***= $p<.001$, **= $p<.01$, *= $p<.05$

タイプ3は特に中学年の結果においてタイプ2とは違う傾向を示した。3-Aと3-Bの比較については、3年で「ALTの指示通りにできると思う(2-1)」、「自己紹介できると思う(2-4)」、「言いたいことを伝えられると思う(2-5)」、「正しい発音が身についたと思う(2-7)」において有意差が認められた。4年では2-1, 2-7以外の全ての項目について有意差が認められた。一方、5年では「単語が分かるようになったと思う(2-2)」以外の項目全てで有意差は認められなかった。6年では逆に2-1以外の全ての項目で有意差が認められた。しかも、6年の3-Bは、5年の3-Bと比較しても2-4以外の全ての項目で平均値が低くなっている。

3年の3-Aと3-Cの比較では、2-6以外の全ての項目において有意差が認

められた。4年では有意差を示す項目は減り、「単語が分かるようになったと思う (2-2)」, 「言いたいことを伝えられると思う (2-5)」, 「正しい発音が身についたと思う (2-7)」のみとなった。5年では3-A と3-B の比較同様「単語が分かるようになったと思う (2-2)」以外の全ての項目で有意差はない。6年でも「言いたいことを伝えられると思う (2-5)」以外は全て有意差が認められなかった。

興味深いのは3・4年の3-A の平均と2-A の平均を比較すると、3-A の方がかなり大きな差で平均が高い項目があるということだ。例えば、3年で「ALT の指示通りにできると思う (2-1)」は3-A : 3.98, 2-A : 3.74 (0.24の差), 「自己紹介できると思う (2-4)」は3-A : 3.77, 2-A : 3.37 (0.4の差), 「言いたいことを伝えられると思う (2-5)」は3-A : 2.68, 2-A : 2.36 (0.32の差) となっている。4年になるとこの差はさらに広がり、2-1は3-A : 3.59, 2-A : 3.17 (0.42の差), 2-4は3-A : 3.71, 2-A : 3.39 (0.32の差), 2-5にいたっては3-A : 2.76, 2-A : 2 (0.76の差) となっている。また、「正しい発音が身についたと思う (2-7)」でも差が生まれ、3-A : 3.24, 2-A : 2.67 (0.57の差) となった。つまり、年間平均時数が約21時間でほぼ毎回 ALT が来る学校よりも、年間平均時数が約13時間でほぼ毎回 ALT が来る学校の方が、中学年のコミュニケーション能力の自己認識が、特に指示通りにできる、自己紹介、言いたいことを伝えられる、さらに発音について、高いということになる。これは少ない時数の中で、繰り返し同じような内容を扱うことで中学年の「英語ができる」という意識を高めているのではないかと予想されるが、さらに多角的に分析する必要があるだろう。

さらに、3-B と3-C を比較してみると以下のような結果を得た。

小学校英語活動における児童のコミュニケーションに対する認識（阿部）

表24 コミュニケーション能力の自己認識 タイプ3 ALTの割合別BとCの比較

質問	タイプ	第3学年			第4学年			第5学年			第6学年		
		N	MEAN	SD	N	MEAN	SD	N	MEAN	SD	N	MEAN	SD
2-1	3-B	478	3.65	1.13	372	3.49	3.04	373	3.12	1.05	364	***3.01	1.05
	3-C	384	3.69	1.17	334	3.4	1.1	283	3.03	1.07	308	3.27	1.06
2-2	3-B	477	3.42	1.27	371	3.3	1.29	372	3.15	1.21	365	***3.01	1.19
	3-C	384	3.31	1.33	333	3.27	1.18	280	3.22	1.26	307	3.51	1.16
2-3	3-B	474	3.88	1.28	371	3.84	1.23	372	3.8	1.16	365	**3.71	1.17
	3-C	383	3.85	1.28	332	3.97	1.11	282	3.85	1.1	308	3.97	1.03
2-4	3-B	476	3.39	1.46	372	***3.2	1.41	374	**3.15	1.28	365	***3.26	1.28
	3-C	384	3.46	1.45	333	3.59	1.19	283	3.41	1.28	308	3.68	1.18
2-5	3-B	478	2.45	1.21	371	2.21	1.17	374	2.27	1.07	364	*2.18	1.07
	3-C	384	2.42	1.28	331	2.34	1.06	283	2.37	1.05	306	2.38	1.04
2-6	3-B	475	3.59	1.39	372	*3.5	1.33	370	3.5	1.24	364	3.31	1.24
	3-C	384	3.59	1.38	333	3.72	1.25	283	3.42	1.19	306	3.51	1.26
2-7	3-B	477	3.15	1.26	372	3.02	1.26	372	2.81	1.09	364	***2.57	1.08
	3-C	385	3.16	1.34	333	2.96	1.19	283	2.76	1.11	308	2.93	1.15

*有意差の認められた箇所は薄い灰色で強調した。

***= $p < .001$, **= $p < .01$, *= $p < .05$

*下の欄の平均が上の欄の平均を上回る有意差は濃い灰色で強調した。

3-Bと3-Cの比較を見てみると、有意差が認められた項目は全て3-Cが3-Bの平均値を上回っており（4年で2-4、2-6、5年で2-4、6年で2-7以外全て）、ALTが2回に1回来るか、3回に1回以下かという頻度は児童の認識に影響を与えていない、むしろ6年では少ないほど自己認識が高いということが分かった。

このことから、年間授業時数が平均12時間の学校群では、ALTが毎回来る学校と、2回に1回の学校では、5年以外の学年でコミュニケーション能力の自己認識に与える影響は大きい、3回に1回以下の学校との比較では特に3年に与える影響が大きいことが分かった。さらに、中学年では、年間授業時数が平均21時間のタイプ2でALTがほぼ毎回来る学校群の平均より

も、同12時間でALTがほぼ毎回来る学校群の平均が高い項目があるという結果は、少ない時数の中で、繰り返し同じような内容を扱うことで中学年の「英語ができる」という意識を高めているのではないかと予想されるが、中学年の認知的特徴や、ALTとの人間関係、地域性、各校でALTをどう活かしているのかなど、他の要因をさらに調査する必要があるだろう。6年ではほぼ毎回来る学校と2回に1回程度の学校群の比較では有意差のある項目は多かったものの、ほぼ毎回来る学校と3回に1回以下の学校群の比較においては、ほとんど有意差はなかった。これは、(他の学年ではほとんど差が見られなかったにも関わらず)ALTが2回に1回来る学校の平均よりも3回に1回来る学校の平均の方が有意に高かったからであり、これもさらなる調査が必要だろう。

5-3-2-4. 「コミュニケーション能力の自己認識」に関するまとめ

「コミュニケーション能力の自己認識」については、中学年と高学年で傾向の差が見られた。まず、年間授業時数の差で分けたタイプ1・2・3のグループの平均を学年ごとに見てみると、年間授業時数が低くなるほど、「単語が分かるようになったと思う(2-2)」、「あいさつができると思う(2-3)」、「自己紹介できると思う(2-4)」、「言いたいことを伝えられると思う(2-5)」について、学年間の平均値の差は少なくなるが、「ALTの指示通りにできると思う(2-1)」というリスニング能力に関する質問や、「正しい発音が身についたと思う(2-7)」という音声のアウトプットに関する質問では、学年が上がるにつれて、平均値が次第に低くなり、時数が下がるほど、中学年と高学年の差が広がっていくことが分かった。

また、タイプ1と2の比較では、5年を除く全ての学年のほとんどの項目で有意差が認められたが、1と3の比較では、中学年では「ALTの指示通りにできると思う(2-1)」「自己紹介できると思う(2-4)」について、授業時数の差による有意差が認められなくなり、これは、時数が少ない学校ではALTの指示があまり複雑ではなく、自分の名前を言う、好きなものを言うといった「自己紹介」の内容を取り扱うことが多く、なおかつ英語活動の間

小学校英語活動における児童のコミュニケーションに対する認識（阿部）

が空くので「前回の復習」といった形で何回も同じ内容を取り扱っている傾向があるからではないかと推測された。一方高学年では、特にタイプ1と3の比較において、「自己紹介できると思う（2-4）」も含めて有意差が認められ、差が大きくなる項目が増えていることから、「分かる」「できる」ことについて、授業時数が少ない学校の高学年は自己認識が低くなっていることが示唆された。

ALTの授業頻度別に見てみると、タイプ1の学校群では、どの学年においても有意差が認められた項目は少なく、週1時間程度の英語活動をしていれば、ALTが2回に1回来るか3回に1回以下かという頻度はコミュニケーション能力の自己認識にあまり影響を与えないことが分かった。タイプ2の学校群のALTの割合別の比較では、中学年ではALTの頻度は児童の認識にあまり影響を与えていないが、高学年では「単語が分かるようになったと思う（2-2）」、「言いたいことを伝えられると思う（2-5）」についてALTの頻度が顕著な影響を与えており、特に6年では、「ALTの指示通りにできると思う（2-1）」、「正しい発音が身についたと思う（2-7）」でも影響が見られた。しかし、ALTの影響が予想される「正しい発音が身についたと思う（2-7）」については、6年を除き大きな影響は見られなかった。タイプ3の学校群のALTの割合別の比較では、タイプ2とは逆にALTの頻度が中学年に与える影響も大きいことが示唆された。さらにほぼ毎回ALTが来るタイプ3の学校群の平均が、同じくほぼ毎回ALTが来るタイプ2の学校群の平均を上回る項目が「ALTの指示通りにできると思う（2-1）」、「自己紹介できると思う（2-4）」、「言いたいことを伝えられると思う（2-5）」、「正しい発音が身についたと思う（2-7）」で見られた。これは少ない時数の中で、繰り返し同じような内容を扱うことで中学年に「英語ができる」という意識を高めているのではないかと予想されるが、さらに多角的に分析する必要があるだろう。一方高学年の結果を見てみると、6年でALTがほぼ毎回来る学校と2回に1回の学校の比較では差があったものの、3回に1回来る学校との比較ではほとんど有意差はなくなり、3回に1回来る学校の平均の方が2回に1回来

る学校の平均を上回るという結果となった。これには中学年と同じような背景があるかもしれないが、6年の発達段階を考慮すると他の理由も十分考えられるので、さらなる調査が必要だろう。

6. まとめ

「コミュニケーションへの関心・意欲」について、年間授業時数の違いに注目すると、30時間以上（週1回・定期的）という学校では、ALTと話したいという意欲だけでなく、日本人である友達や先生と英語で、また言語に関係なく色々な人と話したいという発展的コミュニケーションへの関心・意欲が高く、小学校英語活動が広い意味でのコミュニケーションへの意欲・関心を伸ばしていることが示唆された。しかし、学年別に見てみると時数の多い学校でも高学年になるにつれて、全体的に関心・意欲が低下するという傾向があり、「聞く・話す」中心の英語活動が高学年の発達段階に適当なものになっているのか疑問を投げかけた。また、年間授業時数20時間前後の学校ではALTが毎回来るか、それ以下の頻度かということは高学年に、同15時間以下では中学年に影響を与えていることが分かった。しかし、ALTが2回に1回来るか、それ以下の頻度かということは、年間授業時数や学年に関わらず、影響を与えていないという結果が出た。逆の見方をすれば、ALTが毎回来ることが難しければ、3回に1回以下であっても、活動やALTの活用の仕方を工夫すれば2回に1回と同じ効果が期待できるという結果となった。

児童のコミュニケーションへの関心・意欲を高めるための工夫としては、例えばMacIntyre等（1998）はある特定の人物との共通点を見出したり（affiliate）、何らかの働きかけ（control）をしたりすることによってコミュニケーションしたいという意欲が高まると提案していることから、ALTから一方的に英語を教えてもらうということではなく、児童がALTの言語や文化との共通点を見出したり、ALTに日本の文化や日本語のすばらしさなどを伝えたり、そうした内容を表現（スキットやスピーチなど）したりする

小学校英語活動における児童のコミュニケーションに対する認識（阿部）

ような活動を積極的に取り入れていくといったことが有効だろう。

「コミュニケーション能力の自己認識」に関しては、年間授業時数の違いに注目すると、時数が低くなるほど、「単語が分かるようになったと思う (2-2)」、「あいさつができると思う (2-3)」、「自己紹介ができると思う (2-4)」、「言いたいことを伝えられると思う (2-5)」について、学年間の平均値の差は少なくなるが、「ALTの指示通りにできると思う (2-1)」というリスニング能力に関する質問や、「正しい発音が身についたと思う (2-7)」という音声のアウトプットに関する質問では、学年が上がるにつれて、平均値が次第に低くなり、年間授業時数が下がるほど、中学年と高学年の平均値の差が広がっていくことが分かった。ALTの授業頻度別に見てみると、年間英語活動時数が30時間以上の学校ではどの学年においても有意差が認められた項目は少なく、週1時間程度の英語活動をしていれば、ALTが2回に1回来るか3回に1回以下かという頻度は児童のコミュニケーション能力の自己認識にあまり影響を与えないことが分かった。年間授業時数が20時間前後の学校群の中学年ではALTの頻度は児童の認識にあまり影響を与えていないが、高学年では「単語が分かるようになったと思う (2-2)」、「言いたいことを伝えられると思う (2-5)」について顕著な影響を与えており、特に6年では、「ALTの指示通りにできると思う (2-1)」「正しい発音が身についたと思う (2-7)」でも影響が見られた。しかしALTの影響が予想される「正しい発音が身についたと思う (2-7)」については、6年を除き大きな影響は見られなかった。年間授業時数が15時間以下の学校群では、タイプ2とは逆にALTの頻度が中学年に与える影響が大きいことが示唆された。高学年の結果を見てみると、6年でALTがほぼ毎回来る学校と2回に1回の学校の比較では差があったものの、3回に1回来る学校の平均の方が2回に1回来る学校の平均を上回るという結果となった。この背景についてはさらなる調査が必要だろう。

このように、児童の中で「できる」という程度の基準が一定ではないので、年間授業時数やALTの授業頻度が中学年と高学年のコミュニケーション能

力の自己認識に与える影響は複雑ではある。しかし、児童に「自信 (self-confidence)」をもたせることが第二言語学習の動機付けとなることは明らかで、自信をもたせるためには ALT の授業頻度が高いということが最も大切なのではなく、与えられた状況の中で児童に達成感を味あわせる手立てを続けていくことが重要だろう。そのためには、児童の成長の見取り方 (例：大きい声で言っていたということだけではなく、気持ちを伝えようという意欲や相手の話によく耳を傾けているといった態度も含めて評価する等)、単元や授業ごとの目標を明確にする、児童の自己評価や相互評価を積極的に活用するといった工夫が有効な手段の例となるだろう。

コミュニケーションへの関心・意欲を高め、自信をつけさせる工夫は、Dörnyei (2005) が指摘しているように WTC の形成に影響し、また WTC を形成することは言語学習の手段であると同時に最終的な目的でもある。今後 5・6 年生に対して年間 35 時間の英語活動が導入され、週 1 回定期的に英語活動が行われるにあたって、ALT は毎回来なくとも 3 回に 1 回程度のコミュニケーションの機会があれば、担任が発達段階にあわせた内容や活動を工夫していくことで、子どもたちの意欲や関心を伸ばし、自信をつけさせることは十分可能であること、また中学年の段階で少ない時数であっても ALT と出会い、英語の基本的な語彙や表現に音声で親しんでおくということは、コミュニケーションへの意欲・関心を伸ばし、自己認識を高めるために大切であることが示唆された。

今後の課題としては、中学年・高学年といった発達段階によってある程度の傾向の差異が見られたことから、ALT や英語活動、自分の英語の能力というものをどのように認識するのかといった児童の認識過程についても調査することが必要だろう。さらに、MacIntyre 等 (1998) の WTC モデルでも指摘されているコミュニケーションへの不安や、Yashima (2002) が取り上げた異文化や自国文化に対する興味・関心が年間授業時数や ALT の授業頻度とどのように関連しているのかについて取り上げていくのも、本調査を発展させていく有効な手段となるだろう。また、各学校のカリキュラムの中で

小学校英語活動における児童のコミュニケーションに対する認識（阿部）

の英語活動の位置づけ、地域の特性、学校文化、学級経営、児童の特徴（性格、言語学習の経験、家庭環境、等）といった様々な要因が児童の意識にどう影響するのかについても調査を進めると、さらに重層的に児童の認識に与える要因を理解できるだろう。

参考文献

- Dornyei, Z. (2005). *The Psychology of the language learner – Individual differences in second language acquisition –*. Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- 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*, vol.82, No.4. pp.545-562.
- Yashima, T. (2002) Willingness to communicate in a second language : the Japanese EFL context, *The Modern Language Journal*, vol.86. No.1, pp.54-66.
- 福岡県小郡市立東野小学校（2003）『Let's Try! ～小学校英語科への挑戦～英語科で「コミュニケーション能力が育つ」』明治図書
- 福岡市教育委員会（2006）『小学校英語活動実施状況調査〔平成17年度〕』
- 松川禮子（2004）『明日の小学校英語教育を拓く』アプリコット
- 文部科学省（2006）小学校英語条件整備推進プラン事業評価書
http://www.mext.go.jp/a_menu/hyouka/kekka/06091508/018.pdf より 2007年10月25日にダウンロード
- 文部科学省（2006）平成17年度小学校英語活動実施状況（結果推移）
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/18/03/06031408/001/002.pdf より 2007年10月25日にダウンロード
- 文部省（1998）『小学校学習指導要領』平成10年12月
- 渡邊寛治（監修）小学校英語カリキュラム開発研究会（著）（2006）『子どもが変わる！小学校英語活動 低・中・高学年』新学社

資料1 英会話活動についてのアンケート

とてもそう思う5 まあまあそう思う4 そう思う3 あまりそう思わない2 全くそう思わない1	
1-1) 英語の時間に ALT の先生と英語で話したい。	5-4-3-2-1
1-2) 英語の時間に ALT の先生に身振り手振りを使っても話したい。	5-4-3-2-1
1-3) 英語の時間に友達と英語で話したい。	5-4-3-2-1
1-4) 英語の時間に担任の先生や他の日本人の先生と積極的に話したい。	5-4-3-2-1
1-5) 英語の時間に英語で話をするのは楽しい。	5-4-3-2-1
1-6) 英語の時間以外にも、言葉に関係なく、色々な人と話したい。	5-4-3-2-1
1-7) ALT の先生が言っている英語を一生けん命に聴いていると思う。	5-4-3-2-1
2-1) ALT の先生の英語の説明を聴いて、その通りにできると思う。	5-4-3-2-1
2-2) 英語の単語がたくさん分かるようになったと思う。	5-4-3-2-1
2-3) 英語で簡単なあいさつができると思う。	5-4-3-2-1
2-4) 英語で自分のことを話せる（自己紹介できる）と思う。	5-4-3-2-1
2-5) 自分の言いたいことを英語で伝えられると思う。	5-4-3-2-1
2-6) 日本語と英語の音のちがいがわかると思う。	5-4-3-2-1
2-7) 英語の正しい発音が身についたと思う。	5-4-3-2-1

*分析しやすいように、順番を入れ替えた箇所もある。

小学校英語活動における児童のコミュニケーションに対する認識（阿部）

資料2 t検定の結果一覧

コミュニケーションへの関心・意欲				
タイプ1と2の比較（表6）				
	第3学年	第4学年	第5学年	第6学年
1-1	t(1389)=2.85, p<.01	t(1460)=2.82, p<.01		
1-2	t(1370)=2.50, p<.05			t(1407)=2.04, p<.05
1-3	t(1379)=2.14, p<.05	t(1455)=2.75, p<.01		
1-4	t(1388)=4.22, p<.001	t(1453)=2.15, p<.05		t(1425)=2.43, p<.05
1-5	t(1390)=3.04, p<.01			
1-6	t(1383)=4.57, p<.001			
1-7			t(1539)=2.52, p<.05	
タイプ1と3の比較（表7）				
1-1		t(887)=3.81, p<.001		t(1147)=2.05, p<.05
1-2		t(1287)=2.36, p<.05		t(1142)=2.43, p<.05
1-3	t(1454)=2.08, p<.05	t(866)=3.63, p<.001	t(1136)=3.25, p<.001	t(1149)=2.30, p<.05
1-4	t(1457)=2.93, p<.01	t(1296)=2.53, p<.05	t(1133)=2.51, p<.05	t(1145)=3.06, p<.01
1-5		t(1296)=3.74, p<.001	t(766)=3.71, p<.005	
1-6	t(1455)=4.31, p<.001	t(1297)=3.24, p<.01		
タイプ1 ALTの割合別BとCの比較（表9）				
1-2				t(337)=1.98, p<.05
1-3				t(338)=2.18, p<.05
1-4	t(434)=2.13, p<.05			t(338)=3.45, <.01
1-5	t(431)=2.41, p<.05		t(359)=2.07, p<.05	

コミュニケーションへの関心・意欲

タイプ2 ALTの割合別AとBの比較(表10)

	第3学年	第4学年	第5学年	第6学年
1-1				t(395)=3.60, p<.001
1-2	t(368)=-2.41, p<.05		t(476)=3.07, p<.01	t(394)=3.12, p<.01
1-3			t(477)=3.82, p<.001	t(395)=3.29, p<.01
1-4			t(477)=4.57, p<.001	t(393)=3.88, p<.001
1-5			t(477)=2.12, p<.05	t(393)=2.46, p<.05
1-6		t(359)=2.76, p<.01		t(389)=2.09, p<.05
1-7				t(395)=3.38, p<.01

タイプ2 ALTの割合別AとCの比較(表11)

1-1				t(27)=3.37, p<.01
1-2			t(772)=2.61, p<.01	t(697)=2.91, p<.01
1-3			t(772)=3.85, p<.001	t(713)=3.14, p<.01
1-4			t(772)=3.98, p<.001	t(715)=3.61, p<.001
1-5			t(772)=2.29, p<.05	t(714)=2.13, p<.05
1-6		t(695)=2.09, p<.05	t(770)=2.11, p<.05	
1-7				t(702)=2.21, p<.05

タイプ2 ALTの割合別BとCの比較(表12)

1-1		t(1018)=2.66, p<.01		t(821)=2.42, p<.05
1-2		t(1011)=2.18, p<.05		
1-3		t(1014)=3.64, p<.001		
1-4		t(1012)=4.14, p<.001		
1-6			t(897)=3.25, p<.01	
1-7	t(899)=2.30, p<.05	t(1018)=2.37, p<.05		t(1049)=3.45, p<.01

小学校英語活動における児童のコミュニケーションに対する認識 (阿部)

コミュニケーションへの関心・意欲				
タイプ3 ALTの割合別AとBの比較 (表13)				
	第3学年	第4学年	第5学年	第6学年
1-1	t(303)=3.87, p<.001	t(369)=2.18, p<.05		
1-2		t(539)=3.41, p<.01		
1-3	t(325)=3.71, p<.001	t(394)=4.26, p<.001		
1-4	t(637)=2.26, p<.05	t(547)=3.78, p<.01		
1-5		t(389)=4.46, p<.001		
1-6		t(378)=2.64, p<.01		t(501)=2.21, p<.05
1-7				t(279)=2.12, p<.05
タイプ3 ALTの割合別AとCの比較 (表14)				
1-1		t(509)=2.59, p<.05		t(323)=3.50, p<.001
1-2		t(330)=4.11, p<.001		t(331)=2.32, p<.05
1-3	t(348)=3.31, p<.01	t(509)=3.76, p<.001		t(297)=2.03, p<.05
1-4	t(544)=2.00, p<.05	t(342)=3.21, p<.01		t(320)=2.83, p<.01
1-5		t(384)=3.90, p<.001		t(445)=2.12, p<.05
1-6		t(508)=3.19, p<.01		
タイプ3 ALTの割合別BとCの比較 (表15)				
1-1	t(845)=2.69, p<.01			t(670)=3.62, p<.001
1-2				t(665)=3.08, p<.001
1-3				t(670)=3.56, p<.001
1-4				t(600)=3.97, p<.001
1-5				t(645)=3.58, p<.001
1-6				t(671)=2.00, p<.05
1-7				t(667)=4.35, p<.001

コミュニケーション能力の自己認識

タイプ1と2の比較 (表16)

	第3学年	第4学年	第5学年	第6学年
2-1		t(1452)=2.59, p<.05		t(1408)=2.55, p<.05
2-2	t(1388)=2.63, p<.01	t(1456)=3.88, p<.001		t(1424)=3.90, p<.001
2-3	t(1385)=2.52, p<.05	t(1451)=3.15, p<.01		t(1419)=3.76, p<.001
2-4	t(1384)=2.05, p<.05	t(1453)=2.87, p<.01	t(637)=2.12, p<.05	t(1427)=2.01, p<.05
2-5	t(1386)=3.65, p<.001	t(1453)=3.53, p<.001		t(1424)=5.37, p<.001
2-7	t(1380)=3.00, p<.01	t(1460)=5.31, p<.001		t(1422)=3.39, p<.01

タイプ1と3の比較 (表17)

2-1			t(1135)=2.65, p<.01	
2-2	t(1459)=2.53, p<.05	t(874)=4.54, p<.001	t(1130)=3.54, p<.001	t(1148)=4.56, p<.001
2-3	t(1452)=3.46, p<.01	t(1290)=2.95, p<.01	t(766)=3.42, p<.01	t(687)=4.15, p<.001
2-4			t(773)=5.16, p<.001	t(685)=3.71, p<.001
2-5	t(1457)=3.44, p<.01	t(1293)=5.32, p<.001	t(1136)=3.27, p<.01	t(1146)=5.29, p<.001
2-6		t(900)=3.88, p<.001		
2-7		t(1296)=5.81, p<.001	t(1132)=4.55, p<.001	t(1146)=3.75, p<.001

タイプ1 ALTの割合別BとCの比較 (表18)

2-2		t(407)=2.36, p<.05		
2-3			t(357)=2.68, p<.01	
2-4		t(414)=2.35, p<.05		
2-5				t(338)=2.51, p<.05

小学校英語活動における児童のコミュニケーションに対する認識 (阿部)

コミュニケーション能力の自己認識				
タイプ2 ALTの割合別AとBの比較 (表19)				
	第3学年	第4学年	第5学年	第6学年
2-1				t(393)=2.45, p<.05
2-2			t(475)=2.28, p<.05	t(31)=5.24, p<.001
2-3				t(390)=2.56, p<.05
2-4			t(106)=3.13, p<.01	
2-5		t(357)=-2.06, p<.05	t(105)=3.64, p<.001	t(29)=2.44, p<.05
2-7				t(393)=2.68, p<.01
タイプ2 ALTの割合別AとCの比較 (表20)				
2-1				t(701)=2.28, p<.05
2-2			t(769)=3.01, p<.01	t(28)=4.97, p<.001
2-4			t(94)=4.0, p<.001	
2-5		t(701)=2.13, p<.05	t(90)=3.89, p<.001	t(27)=2.56, p<.05
2-7	t(624)=1.98, p<.05	t(706)=2.05, p<.05		t(713)=2.30, p<.05
タイプ2 ALTの割合別BとCの比較 (表21)				
2-1	t(898)=2.60, p<.01	t(1011)=2.01, p<.05		
2-2	t(900)=2.05, p<.05			
2-3		t(1014)=1.97, p<.05		t(1054)=3.28, p<.01
2-5	t(900)=3.34, p<.01			
2-7		t(1019)=2.70, p<.01	t(907)=2.05, p<.05	

コミュニケーション能力の自己認識

タイプ3 ALTの割合別AとBの比較(表22)

	第3学年	第4学年	第5学年	第6学年
2-1	t(289)=3.27, p<.01			
2-2		t(545)=3.54, p<.001	t(488)=2.64, p<.01	t(501)=2.82, p<.01
2-3		t(545)=2.01, p<.05		t(268)=2.16, p<.05
2-4	t(636)=2.84, p<.01	t(379)=4.21, p<.001		t(502)=2.84, p<.01
2-5	t(637)=2.10, p<.05	t(546)=5.03, p<.001		t(500)=4.15, p<.01
2-6		t(372)=3.70, p<.001		t(499)=3.17, p<.001
2-7	t(637)=3.15, p<.01		t(499)=4.67, p<.005	

タイプ3 ALTの割合別AとCの比較(表23)

2-1	t(325)=2.78, p<.01			
2-2	t(544)=2.22, p<.05	t(507)=3.97, p<.001	t(396)=1.99, p<.05	
2-3	t(543)=1.98, p<.05			
2-4	t(544)=2.29, p<.05			
2-5	t(543)=2.15, p<.05	t(322)=3.90, p<.001		t(442)=2.23, p<.05
2-7	t(545)=2.9, p<.01	t(507)=2.51, p<.05		

タイプ3 ALTの割合別BとCの比較(表24)

2-1				t(648)=3.55, p<.001
2-2				t(670)=5.45, p<.001
2-3				t(669)=2.76, p<.01
2-4		t(700)=4.04, p<.001	t(655)=2.59, p<.01	t(671)=4.77, p<.001
2-5				t(668)=2.38, p<.05
2-6		t(701)=2.25, p<.05		
2-7				t(670)=3.86, p<.001