

「小学校外国語活動における児童の動機づけと
情意要因に関する縦断調査」

平成 24 年～平成 26 年度
若手研究 (B) 科研番号 24720256
調査報告書

大阪大学大学院言語文化研究科
西田理恵子

はじめに

本調査報告は科学研究費助成金（若手 B）「小学校外国語活動における児童の動機づけと情意要因に関する縦断調査」を受け、大阪府豊野町立小学校にて 2 年間の調査を実施した。本調査報告書では、調査結果を総括し、報告を行う。

本調査を実施するにあたり、多くの先生方・学生さんのご協力を得ました。豊野町立吉川中学校 下林昇校長先生（東ときわ台小学校前校長先生）、豊野町立東ときわ台小学校 濱野裕民校長先生、牛場智明教頭先生、担任の先生方である、東しのぶ先生、谷脇純一先生、今村淳先生、永松希美先生、外国人講師である Ellen Kim 先生、ボランティアで現場に貢献してくれた大阪大学大学院言語文化研究科 Simon Yu さん、神田美穂さん、武田亨子さんには大変お世話になりました。大阪大学大学院言語文化研究科 日野信行先生には、豊野町立東ときわ台小学校をご紹介頂きました。ここに深くお礼を申し上げます。

目次

1. 序章	1
2. 先行研究	2
2.1 動機づけ	
2.2 コミュニケーションへの積極性	
2.3 小学校外国語活動における動機づけと情意要因に関する研究	
3. 本研究の目的	4
4. 調査対象者	5
4.1 調査対象者	
4.2 ティームティーチングスタイル	
4.3 カリキュラム構想と指導案	
5. 研究結果	7
5.1 調査結果 1 : 2012 年～2013 年度にかけての調査結果	
5.2 調査結果 2 : 2013 年～2014 年度にかけての調査結果	
6. 考察	13
7. 参考文献	14
8. APPENDIX A & APPENDIX B	16
9. 学術論文	18
神田美穂(2012)「小学校外国語活動における文字指導のあり方-大阪府豊能町の取り組みを踏まえて-」	
10. 学会発表資料	36
小学校英語教育学会 (JES, 2013)	
小学校英語教育学会 (JES, 2013) 神田美穂氏[1]と共同	
British Association of Applied Linguistics (BAAL, 2013)	
Hawaiian International Conference on Education (HICE, 2014)	
11. 教員研修に関する資料	71
「動物の鳴き声」プロジェクト	
12. さいごに	93

1.序章

グローバル化に伴って私たちが日々共有する情報は加速化し、人々は国境を超えて移動を行い、様々な文化的背景を有する人たちと時間と場所を共有し接触している。国内においても高齢化社会と人口軽減に伴って日本国内のあらゆる場所でアジア諸国をはじめとした異なる文化的背景を持つ人々と出会い、言語や文化を融合しながら多文化を共生する時代を生きている。このような時代の中で、未来を生き抜く子供達には、グローバル化に伴って自分の意見を発信していく力、国内においては異なる文化的背景を持つ人々と共生していく力が求められている。

このような流れを受け、近年、アジア各国においては小学校外国語活動（英語）導入を早期に行いはじめ、その開始年齢を中国（10歳：但し北京・上海などの大都市は小学校1年生から）・韓国（9歳）・マレーシア（7歳）・台湾（9歳：台北などの大都市では小学校1年生から）・タイ（10歳）・日本（10歳）とした（バトラー後藤, 2005）。日本国内においても、2011年4月、小学校外国語活動が公立小学校5年生・6年生（10歳～12歳）に対して年間35時間の必須化が義務づけられ、小学校外国語活動が開始して以来既に数年が経過している。全国の各公立高等学校においては、概ねスムーズに活動が展開されていると報告があり（ベネッセ教育開発センター, 2010）、今後、さらに高学年に対しては教科化を、中学年（3年生・4年生）には必須化を実施していく可能性が示唆されている。

文部科学省が示す新学習指導要領に基づく小学校外国語活動の目的は「①言語や文化について体験的に理解を深め、②積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、③外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませながら、コミュニケーションへの素地を養う」であるため、言語的向上を促すよりも寧ろ、外国語活動を介した情意的側面の向上に焦点が置かれていると言える。コミュニケーションへの積極性や異文化理解は、研究史の中では、第二言語習得における個人差要因とされる動機づけの系譜を受けており、動機づけ・異文化理解・コミュニケーションへの積極性は、関連性があると考えられている。従って、本稿では、最初に、本研究に関わる情意要因（動機づけ・コミュニケーションへの積極性）に関する先行研究と小学校外国語活動に関する先行研究を概観し、本研究目的を明らかにする。更に、同調査対象校で行われた、文字指導について示唆された学術論文を紹介し、上記の報告に関する学会発表資料並びに教員研究資料を紹介していく。

2. 先行研究

2.1 動機づけ

第二言語習得理論の分野においては、1960年代以降に、外国語を学習する上での個人差要因の研究が数多く行われてきた。特に動機づけは個人の学習に大きな影響を及ぼすと考えられているため、半世紀以上に渡って、実証研究・実践報告の蓄積がある。

研究初期段階では、1960年代以降に、カナダの心理学者である R. Gardner らによって、統合的志向性・道具的指向性といった構成概念を中心として、動機づけの構造を取り上げた研究が行われ、異文化への接触・態度・不安・自信に関する研究も実施されてきた。

1990年代以降になると、構成概念を中心とした研究よりも寧ろ、より教育現場に根差した動機づけ研究の必要性が問われるようになり、教育心理学的理論が当該研究分野において取り入れられるようになった。自己決定理論(Deci & Ryan, 1985, 2002)、帰属理論(Weiner, 1992)、期待価値理論(Eccles & Wigfield, 1985)が応用され、その中でも特に、自己決定理論を中心とした研究が行われるようになった。自己決定理論を用いて、実際の教育現場に根差した多様な動機づけを明らかにしようと試みている。自己決定理論とは、Deci & Ryan (1985, 2002) が提唱した教育心理学的理論であり、内発的動機づけと外発的動機づけを基盤とする。内発的動機づけは『何かをすること自体が楽しく満足が得られるのである活動』(Yashima, 2004)であり、外発的動機づけは『何か目的があってする活動の動機』(Yashima, 2004)である。内発的動機づけを充足するためには3つの心理的欲求があり、自律性(自ら進んで学習しているという認知)・有能性(自分は学習ができるという認知)・関係性(周囲と一緒に学習をしているという認知)が充足されると内発的動機づけに繋がるとされている。外発的動機づけは4つの調整から成り(External regulation から Integrated regulation)、自己決定度の度合いを示している。

2000年以降になると、経年データを取り入れた時間の経過に伴った動機づけの動的な変化と変化の起こるプロセスを捉える研究が行われるようになった。更に、新たな構成要素として、future possible selves (可能自己)に関する研究が行われ、L2 理想自己(成りたい自分、ありたい自分)、L2 義務自己(成るべき自分、あるべき自分)、努力から構成され、研究が行われている。

2.2 コミュニケーションへの積極性

近年、第二言語習得の上で注目されている個人差要因の1つが、コミュニケーションへの積極性である。文部科学省の外国語活動の目的の1つが「積極的のコミュニケーションをはかろうとする態度の育成」であることから、近年、コミュニケーションへの積極性の

概念(Willingness to communicate: 以下 L2WTC)を取り入れた研究が関心を集めている。L2WTC の概念は、カナダの研究者らを中心として概念化され、MacIntyre, Clément, Dörnyei, & Noels (1998)が提唱し、第二言語で他者とコミュニケーションを図ろうとする行為を概念モデル化(ピラミッド型モデル)した。概念モデルの中には、社会的・個人的コンテクスト、情動的・認知的コンテクスト、動機傾向、状況的要因、コミュニケーション行動への意志、コミュニケーション行動 (L2 使用)とピラミッド型のモデル化構造となり、コミュニケーション行動の複雑さを示している (八島, 2004)。この概念モデルは、カナダの社会心理学者 R. Gardner の個人差要因に関する研究の系譜であり、異文化接触・態度、動機づけ、不安、自信などの研究の延長とされている。

国内では、大学英語学習者における L2WTC を Yashima (2002), Yashima et al (2004) がモデル化し、共分散構造分析を用いて行い分析している。日本人英語学習者においては、L2 WTC に繋がる重要な要因として、L2 コミュニケーションの自信が重要な役割を形成していると報告した。Yashima (2002)の日本の EFL コンテクストにおける WTC モデルにおいては、国際的志向性もまた、L2WTC に関わる要因であると報告している。

2.3 小学校外国語活動における動機づけと情意要因に関する研究

これまでの研究の流れの中での第二言語習得論上での情意に関する研究、小学校外国語活動が始動された現時点において、小学校外国語活動における小学児童に関する動機づけ・コミュニケーションへの積極性・異文化への関心に関する実証研究が蓄積されつつあり、活動時の情意の傾向が明らかになりつつある。年齢・性差別比較を行った研究においては、性差においては、低学年・中学年・高学年ともに男子生徒よりも女子生徒の方が動機づけや情意的要因は高い傾向にあることが明らかになっている(Adachi, 2011b, Carreira, 2006a, Kunimoto, 2005, 2006, 2007, Nishida, 2008, 2011, 2012a, 2013, 西田, 2012)。年齢差を比較すると、年齢が上がるにつれて興味・関心、動機づけが低下する傾向を捉えつつある (Carreira, 2006b; Carreira, 2012a, Carreira, 2012b, Nishida, 2008; Nishida, 2011, Adachi, 2011b)。更に、小学校外国語活動の年間時間数比較による児童の外国語活動時の動機づけや情意要因に関しては、年間時間数が多い学習者群の方が、少ない学習者群と比較して、動機・言語や文化に関する関心・CanDo・コミュニケーションへの積極性が高い傾向を示しているも明らかになっている (Nishida, 2011)。また、Nishida and Yashima (2009)が共分散構造モデリングを使用してモデル化した結果、コミュニケーションへの積極性への重要な要因として CanDo であると言及しており、異文化への理解に関する重要な要素を動機づけと報告している。

時間の経過に伴う教育介入型研究においては、ミュージカルの介入を行った授業実践は

児童の内発的動機づけやコミュニケーションへの積極性に肯定的な変化があることが明らかになっており (Nishida, 2013)、プロジェクト型学習が効果的である可能性を示唆している。更に、内容重視の授業 (Content-based instruction : 教科横断型授業)を用いたプロジェクトを行った公立小学校においても、その効果が報告され、Carreira (2008)では、3日間に渡る内容重視型授業(家庭科・社会科・英語の教科横断)を行った結果、事後報告において、児童の知的好奇心や外国に関わる変数に肯定的な変化を認めた。同様に Nishida (2009)において、7日間に渡る内容重視のプロジェクト型授業 (社会科・図工・英語の教科横断) を行った結果、知的好奇心、動機づけ、自信、L2WTC などの心理的要因に肯定的な変化を認め、特に男子生徒に効果があることを示した。

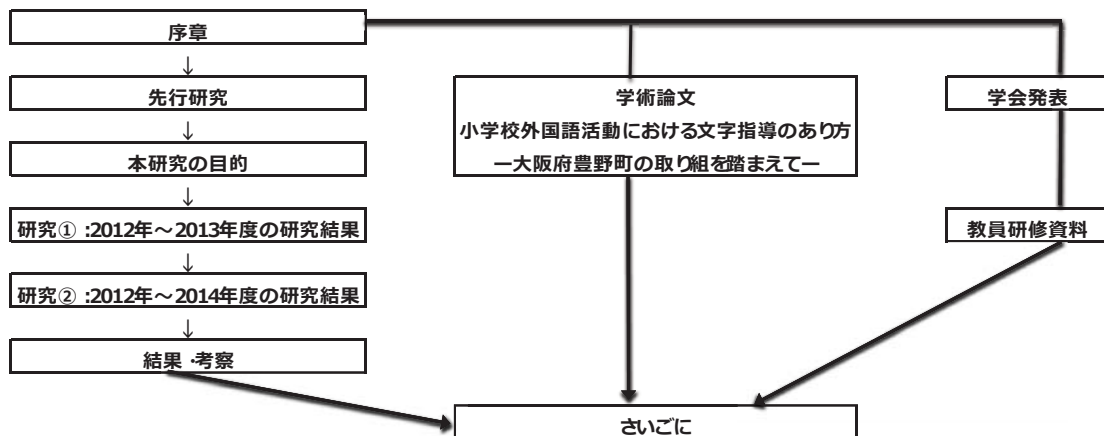
上記を概観すると、①基礎研究 (年齢・性差・時間差・情意要因の構造的モデル) ②教育介入型研究による動機づけの変化に関する研究は行われつつある。しかし、動機や情意要因と言語能力に関する縦断的調査は行われておらず、今後、情意的側面と言語的側面の両側面を捉えていく必要があるため、本結果は、高学年への教化科や中学年からの正式導入を示唆する上でも、有益な情報となろう。

3. 本研究の目的

本研究の目的を次の通りとする。

- ① 小学校外国語活動において縦断的調査を行い、児童の情意的側面と言語的側面がどのように変化するのかを量的調査方法を用いて探り、
- ② 小学児童の変化の詳細を把握するために、質的調査を行って分析する。

本稿の構造を次の通りとする。



序章に続き、本論の先行研究・研究の目的・研究結果（研究①・研究②）・考察を示し、本調査現場で明らかとなった文字指導に関する一考察（学術論文）を紹介し、学術発表・教員研修を行った資料を提示していく。

4. 調査対象者

4.1 調査対象者

調査対象者である小学児童と担任教師は、大阪府豊能町立東ときわ台小学校の児童である。調査対象校は閑静な住宅地にあり、山々に囲まれた自然豊かな環境の中に位置していた。児童たちは落ち着いた環境の中、学習に取り組んでいる様子が伺えた。調査を開始した2012年度4月～2013年度3月にかけては、全児童数は224名であり、調査対象となった5年生は35名、6年生は42名であった。2012年～2013年にかけては、5年生には担任が1名（男性）、6年生には担任が2名配属（6年1組：女性、6年2組：男性）されており、週に一度、ALT (Assistant Language Teacher)が小学校に訪問し、外国語活動が行われていた。この他に、筆者ならびに大阪大学大学院の院生1名～2名がボランティアで教室内に入り（以下、教室内支援員）、通訳的役割・児童の手助けをしていた。筆者は約1年間、院生たちは約1年から1年半ほどボランティア活動を行っていた。

4.2 ティームティーチング

外国語活動ではティームティーチングが行われており、5年生・6年生の担任の各1名（計2名）は、ALTの補完的役割を担い、児童に対して日本語での説明を行うなどして、ティームティーチングを行っていた。6年生の担任（6年1組）は“**No Japanese**”とし、英語のみでの授業を試みている様子が伺えた。英語のみならず、中国語にも精通され、英語の授業内でも中国語も取り入れるなどし、ALTを中心としながらも英語でのティームティーチングが行われていた。

4.3 カリキュラム構想と指導案

豊野町には3校の公立小学校があり、ALTは全ての学校に対してカリキュラム構想を行っていた。同様に、指導案も担任の意見を取り入れながら、ALTが中心となって作成していた。年間カリキュラムおよび指導案を以下に示す。年間カリキュラムは、文部科学省から配布された「**Hi, Friends!**」を基盤として構想されており、学期末には、絵本プロジェクト・劇プロジェクト・グループプレゼンテーションプロジェクトが組み込まれており、児童たちは学期末には、発表形式の活動を行っていた。通常の授業においては、挨拶・復習・単語/

センテンス導入・メイン活動・振り返りの流れで構成され、児童たちはメイン活動に入る前に十分に単語/センテンスの練習をしていた。

表 1. 年間カリキュラム (5 年生)

Hi Friends 1		Key sentences
April		What's your name? Hello, My name is _____. Nice to meet you.
May	Lesson 1& 2	Hello! I'm happy! Learning "hello" in different languages, and learning emotional expressions.
June	Lesson 3	How many? Learning "numbers" in different languages, and counting how many apples do you have.
July		Picture Book Project. Making a Picture book based on "Brown Bear, Brown Bear, What do you see"
Sept	Lesson 4	I like apples. I don't like pineapples. Expressing what you like and what you don't like.
Oct	Lesson 5	What do you like? Learning colors and shapes. What color do you like? Making a T-shirt.
Nov		Group Presentation Project
Dec	Lesson 6	What do you want? Learning Alphabet. Big "A" and small "a".
Jan	Lesson 7	What's this? Pointing games. What's this? It's a --.
Feb		Project: Making a Play

表 2. 年間カリキュラム (6 年生)

Hi Friends 2		Key sentences
April		What's your name? Hello, My name is _____. Nice to meet you.
May	Lesson 1& 2	Do you have "a"? Yes, I do/No, I don't. Please write letter "_". .Recognize the 12 months and learn about the different events *Key Expression: January ~ December. My birthday is _____
June	Lesson 3	My birthday is _____. I can _____. I can't _____. Ask if someone can do something *Key Expression: Can you swim? Yes, I can _____. No, I can't _____.
July		Picture Book Project. Making a Picture book based on "The Very Hungry Caterpillar
Sept	Lesson 4	Direction: Police station, bank, etc... / go straight, turn right, turn left/Where is the ___? Let's go to Italy! (Hi, friends).
Oct		Direction: Police station, bank, etc... To make own T-shirts. What T-shirt? What shape? What color? How many stars?
Nov		Group Presentation Project
Dec	Lesson 5	I can/ can't play ___. (play soccer, play baseball, play the piano, play the recorder, can swim, can cook).
Jan	Lesson 6	Let's try "clock". What time is it now? It's 10:30 am. What time do you go to school? What time do you study? What time do you eat school lunch? What time do you take a bath?
Feb	Lesson 7	Project: Making a Play

4.4 質問紙項目

児童の聴覚能力・動機づけ・心理的要因を調査するため、質問紙調査を実施した。質問紙には、内発的動機づけ・自律性・有能生・関係性・言語や文化への興味関心、CanDo(できる感)、コミュニケーションへの積極性(L2WTC)、成りたい自己像、聴覚能力(英検ブロンズテスト)を用いて測定した。

5. 研究結果

5.1 調査結果 1 : 2012 年～2013 年度にかけての調査結果

2012 年 7 月と 2013 年 2 月に質問紙とリスニングテストを実施した。5 年生・6 年生の総括した結果を、以下 表 3・図 1・図 2（平均値と標準偏差）に示す。

表 3. 質問紙とリスニングテストの結果 (2012 年 7 月・2013 年 2 月実施)

Variables	Time	<i>M</i>	<i>sd</i>
Autonomy	Jul-12	2.88	1.00
	Feb-13	3.10	1.01
Competency	Jul-12	3.05	0.87
	Feb-13	3.44	0.81
Relatedness	Jul-12	3.85	0.81
	Feb-13	4.09	0.69
Intrinsic Motivation	Jul-12	3.76	1.07
	Feb-13	3.85	1.02
Interest in Foreign Countries	Jul-12	3.61	0.96
	Feb-13	3.72	0.87
CanDo	Jul-12	3.48	0.96
	Feb-13	3.76	0.75
L2WTC	Jul-12	3.32	1.09
	Feb-13	3.54	0.92
L2Ideal Self	Jul-12	3.42	1.00
	Feb-13	3.45	0.84
Listening	Jul-12	11.78	1.83
	Feb-13	13.34	1.67

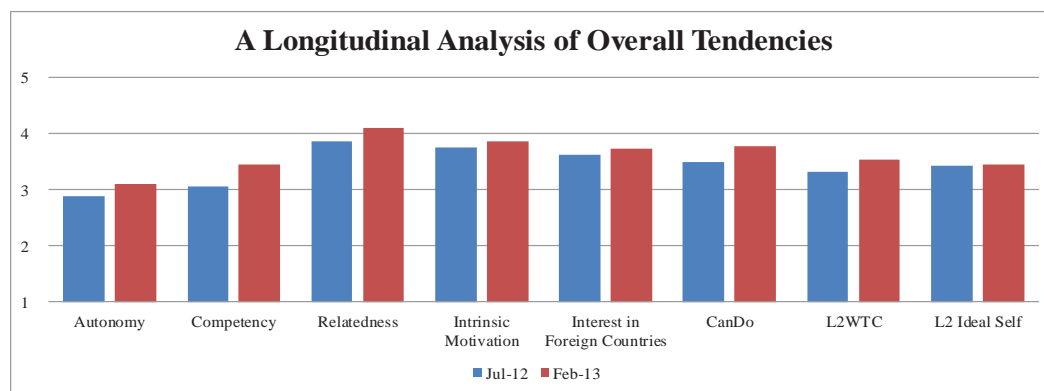


図 1. 心理的側面に関する質問紙の結果 (2012 年 7 月・2013 年 2 月実施)

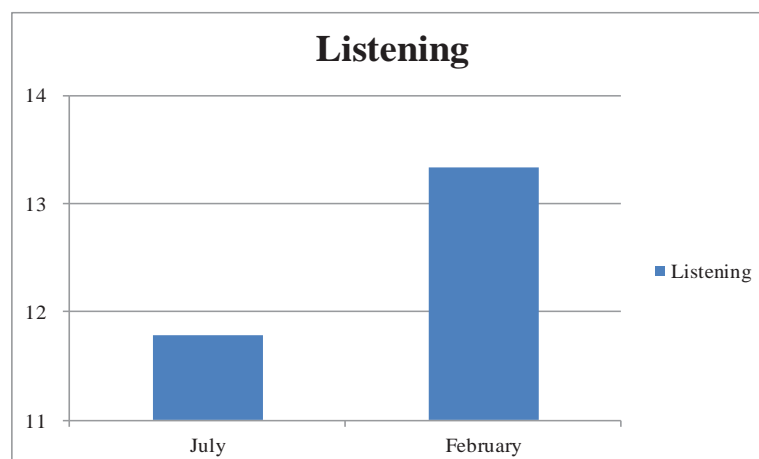


図 2. リスニングの結果 (2012 年 7 月・2013 年 2 月実施)

表 4. *t* 検定 (反復測定) の結果

Repeated <i>t</i> -tests				
	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
Autonomy	-2.25	76	0.03	.25
Competency	-4.54	76	0.00	.46
Relatedness	-2.59	76	0.01	.29
Intrinsic Motivation	-0.98	76	0.33	.11
Interest in Foreign Countries	-1.06	76	0.29	.12
CanDo	-3.51	76	0.00	.37
L2WTC	-1.77	76	0.08	.2
L2Ideal Self	-0.32	76	0.75	.04
Listening	-7.01	76	0.00	.63

調査結果から、2012 年度 7 月と 2013 年度 2 月を比較すると、リスニングテストについては肯定的な変化があり、統計的な有意差も認められている。動機づけ・情意要因についても、半年後の 2 月には肯定的な変化があり、特に、有能感 (competency)、CanDo (できる感) に統計的有意差を認めた。

表 5 に、5 年生と 6 年生の比較 (2012 年 7 月・2013 年 2 月) を行っているが、全体傾向として高い数値を示しており、2013 年 2 月の時点においては、心理的要因の全項目とリスニングテストに肯定的な変化を示している。

表 5. 年齢別比較：5 年生・6 年生の比較 (2012 年 7 月・2013 年 2 月)

	Jul-12					Feb-13					
	Grades	N	M	sd	Standard Error	Grades	N	M	sd	Standard Error	
Autonomy	5	35	3.04	0.88	0.15	Autonomy	5	35	3.24	0.88	0.15
	6	42	2.75	1.07	0.17		6	42	2.98	1.11	0.17
Competency	5	35	3.21	0.87	0.15	Competency	5	35	3.49	0.81	0.14
	6	42	2.91	0.86	0.13		6	42	3.40	0.83	0.13
Relatedness	5	35	3.92	0.65	0.11	Relatedness	5	35	4.10	0.69	0.12
	6	42	3.80	0.93	0.14		6	42	4.08	0.70	0.11
Intrinsic Motivation	5	35	3.85	1.13	0.19	Intrinsic Motivation	5	35	3.98	0.98	0.17
	6	42	3.68	1.03	0.16		6	42	3.75	1.06	0.16
Interest in Foreign Countries	5	35	3.41	1.00	0.17	Interest in Foreign Countries	5	35	3.63	0.79	0.13
	6	42	3.77	0.91	0.14		6	42	3.79	0.94	0.14
CanDo	5	35	3.61	0.81	0.14	CanDo	5	35	3.75	0.72	0.12
	6	42	3.37	1.06	0.16		6	42	3.76	0.78	0.12
L2WTC	5	35	3.37	1.15	0.19	L2WTC	5	35	3.67	0.81	0.14
	6	42	3.27	1.05	0.16		6	42	3.43	1.00	0.15
L2Ideal Selves	5	35	3.38	0.99	0.17	L2Ideal Selves	5	35	3.44	0.84	0.14
	6	42	3.45	1.01	0.16		6	42	3.46	0.85	0.13
Listening	5	35	11.66	1.91	0.32	Listening	5	35	13.40	1.31	0.22
	6	42	11.88	1.78	0.28		6	42	13.29	1.93	0.30

2012 年 7 月～2013 年 2 月の調査結果から、5 年生・6 年生の全体傾向としてリスニングテスト・心理的要因に関して、質問紙・テスト実施の半年後においては肯定的な変化を示した。年齢別比較（5 年生・6 年生）を行った結果、5 年生・6 年生共に、半年後にはリスニング・心理的要因に関して肯定的な変化を認めている。この結果は、授業を開始してより半年後には聴覚能力が高まったということと、心理的要因である、内発的動機・自律性・有能性・関係性・CanDo (できる感)・コミュニケーションへの積極性・成りたい自己像が児童の中で、外国語活動を通して英語に対して肯定的に捉える事ができるようになったことを示している。

5.2 調査結果 2：2013 年～2014 年度にかけての調査結果

次に、2012 年 4 月～2014 年 2 月にかけて、現在の 6 年生を対象に縦断調査（2 年間）を行った結果を示す。本児童に対しては、5 年生～6 年生にかけて縦断調査を行い、合計 34 名の児童を最終的に調査対象とした。4 名は欠席のため、分析から除外している。結果として、2012 年 7 月（5 年生）と比較して、2013 年 2 月、2013 年 7 月、2014 年 2 月とリスニングについては上昇する傾向にあり、特に、2012 年 7 月と比較すると、5 年生の後半（2 月）・6 年生の時点では、反復測定 ANOVA の結果、統計的にも有意差を認めている(Nishida, under review を参照)。

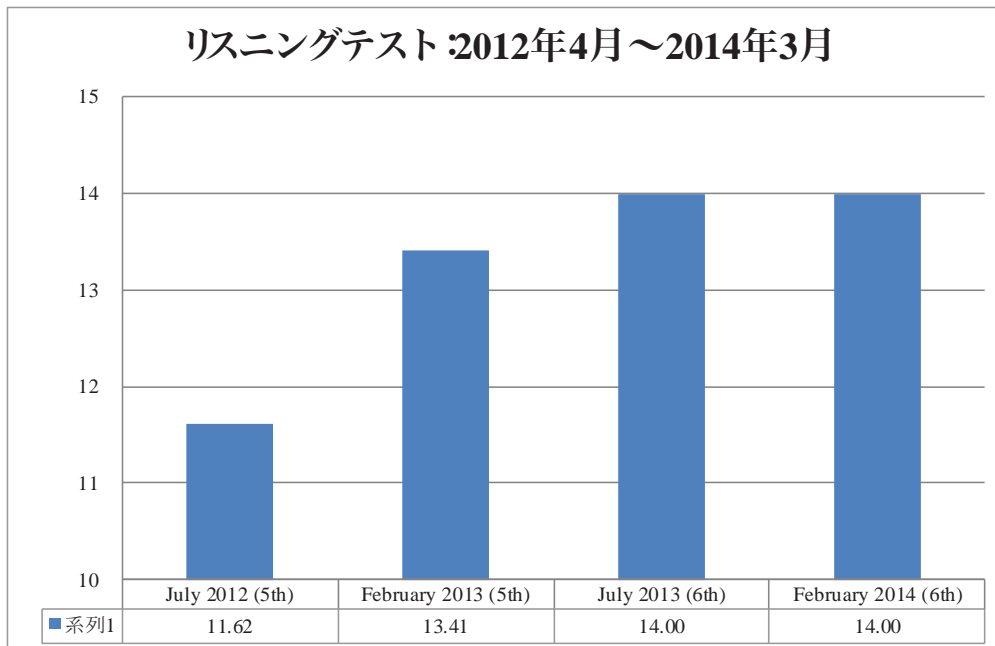


図 3. 聴覚能力の縦断的变化: 2012 年 7 月～2014 年 2 月にかけて

次に、2012 年 7 月、2013 年 2 月・7 月、2014 年 2 月の 4 度にわたり、心理的側面に関する質問紙調査を実施していることから、結果を図 4・図 5 に示す。自律性、有能性、関係性、内発的動機づけ、外国への関心、CanDo、L2WTC、L2 Ideal Selves を測定した結果、若干低下する傾向にある要因（内発的動機づけ、自律性）があるものの、その他の要因（関係性、有能性、外国への関心、L2WTC）については、5 年生の 2 月（2013 年 2 月）に上昇傾向にあるが、その後、維持しているか、あるいは、CanDo や L2 Ideal Selves については維持する傾向にあることが明らかになった。分散分析（反復測定）では、統計的有意差を認めていない(Nishida, under review 参照)。

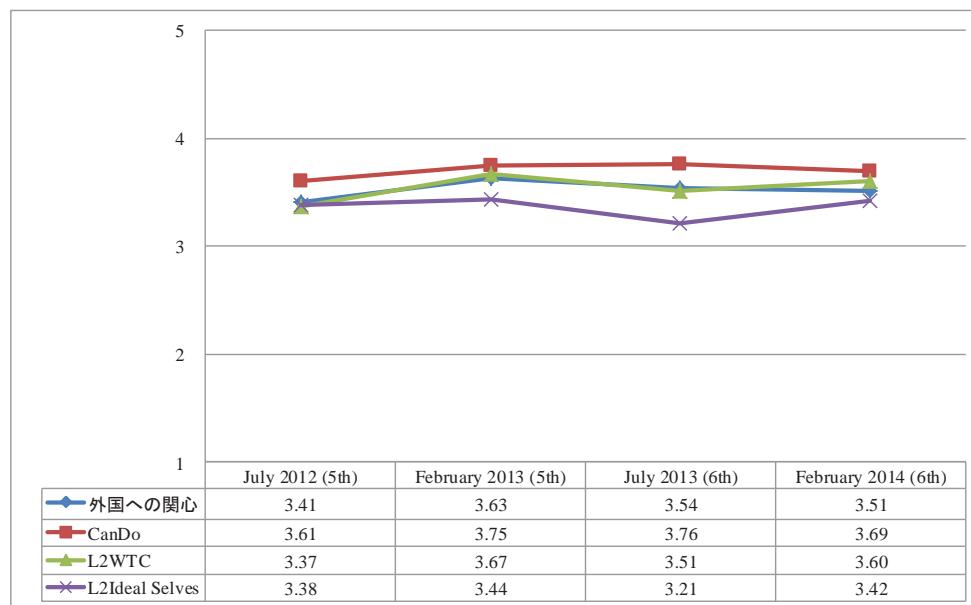
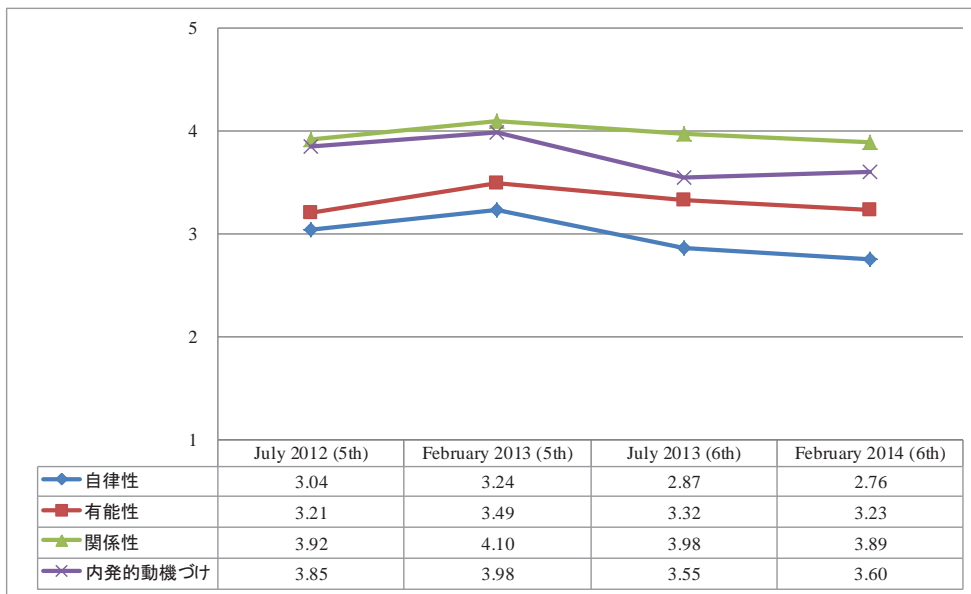


図 4-図 5. 心理的側面に関する質問紙の結果
(2012年7月・2013年2月・7月・2014年2月に実施)

変化の傾向をより詳細に捉えるため、2013年3月と2014年2月に教師に対して半構造化面接を行っている。2013年3月には担任教師（3名）とALT、2014年2月には教室内支援員（補助）からの面接データを入手した。変化のあった傾向を捉えたリスニング能力並びに情意要因に関する教師らの意見を以下に提示する。

・面接（質問1）：“この1年間（2年間）を通して、リスニングについて何か変化の傾向があると思われましたか？”

2012年3月（教師A）

「1学期と3学期を比較するとリスニング能力には変化があったと思いますね。児童たちは、英語できいて、英語で応えていましたしね。最初は少し恥ずかしがっていた子供たちも、リスニングに関しては大きな変化があったと思います。その点については、とてもうれしく思っています。」

2012年3月（ALT）

“Yeah, especially Teacher A’s class. They were kinda objective to the idea that they were only allowed to speak up in English in the class at the beginning, but toward the end, English was more natural for them. I think they were able to understand English toward the end”. （変化があったと思いますよ。特にA先生の授業では。最初は子供たちは英語だけで話すのに抵抗があったようですが、学年末には英語は子供たちにとって“自然”な感じになっていましたからね。学年末には、児童たちは英語を理解できるようになっていたと思います）（下線部 筆者翻訳）

2014年2月（教室内支援員）

「リスニングは目に見えてはわからないけど、英語で返せなくても日本語で返事をしていたりとか、5年生時には担任の先生が日本語で説明したけれど、“分かるやろ”って日本語が減るようになっていましたね」

・面接（質問2）：“この1年間（2年間）を通して、児童たちの意欲や関心、態度について何か変化の傾向があると思われましたか？”

2013年3月（担任B）

「“英語できるうれしい”って思うようになったんちがうかな。E先生（ALTの先生）がいつも褒めてくれてたし。褒めてもらったし、“できる”っていう気持ちめばえたんちがうかな」

2013年3月（担任C）

「全然違うと思いますよ。最初は全然教室内でも話せんかったけど、だんだんとクラスで話せるようになってきてましたからね。最初はほんまに声出せへんかったけど、少しずつ、声が出せるようになったと思います」

教師と教室内支援員への面接から、変化に対する気づきが捉えられた。特に、リスニングに関しては「自然と」聞けるようになっていくように思えるという意見や、担任の日本語での説明が2年間後には減っていたなどの意見が認められた。また、情意要因についても、最初は声が出せなかった児童たちが、だんだんと声が出せていく様子や、英語の時間外（例：給食の時間）でもALTの先生に積極的に話していく様子が報告されている。

6. 考察

本研究では、2年間の縦断的調査（2012年4月～2014年3月）において、小学児童（5年生・6年生）のリスニング能力と心理的側面（内発的動機づけ、自律性、有能性、関係性、CanDo、L2WTC、L2成りたい自己像）が2年間の外国語活動においてどのように変化するかを調査した。結果として、リスニングテストにおいては、2年間を通して肯定的な変化が認められた。聴覚能力テストに関しては、縦断的調査を行った結果、どのような効果があるのかに関する報告は皆無に等しかったため、本調査結果は、今後の小学校外国語活動を推進していく上で有益な情報となろう。

児童の情意面（内発的動機づけ・自律性・有能性・関係性・CanDo・L2WTC・L2成りたい自己像）に肯定的な変化があった。特に、1年目（5年生）の段階においては、活動を始動してから5年生の後半にかけては、内発的動機付けをはじめとする全ての心理的要因に関して肯定的な変化を認めた。2年間（5年生～6年生にかけて）を見ると、一旦、5年生の後半（2月）に上昇した心理的要因が若干低下、あるいは、維持されるものの、大幅な低下は認められていない。更に、教師や教室内支援員の面接から、児童たちのリスニング能力や意欲・態度においても変化の傾向が認められたと報告がなされている。

先行研究から考察すると、年齢が上がるにつれて動機・異文化への関心が低下する傾向にあると報告されているものの、本調査によれば「維持できる」傾向にあることが明らかになった。動機づけの高低については、1年間を通した縦断的調査を行った先行研究(Nishida, 2012)では、一年間の5年生の縦断的調査(4月・7月・11月・2月)においては、児童の動機づけ・知的好奇心・L2WTC・CanDoが低下する傾向が認められている。しかしながら、動機づけやコミュニケーションへの積極性が維持できたという報告もあり、Nishida & Yashima (2009)、Nishida (2013)が示すように、プロジェクト型学習を取り入れたカリキュラム構想においては、児童の内発的動機づけやL2WTCに効果があったことを認めている。この結果を総括すると、本調査対象校において、学期末にミニプロジェクトが組み込まれていたように、児童にとって良いと考えられるプロジェクトを適宜取り入れる事が、外国語活動を行う上で、児童の心理的側面の向上や維持をすることに繋がるのではないかと考える。

7. 参考文献

- バトラー後藤裕子(2005). 日本の小学校英語を考える. アジアの視点からの検証と提言. 三省堂:
東京
- ベネッセ教育開発センター(2010). 『第二回小学校英語に関する基本調査 (教員調査) 報告書』
Retrieved from http://benesse.jp/berd/center/open/report/syo_eigo/2010/index.html
- 西田理恵子(2012). 小学校外国語活動の理論と実践 I : 内容重視のプロジェクトを中心に. 豊能
町教育委員会. 豊能町立東ときわ台小学校教員研修. 8月28日
- 八島智子 (2004). 外国語コミュニケーションの情意と動機. 関西大学出版.
- Adachi, R. (2011b). The difference of sex and age on motivation and sociocultural attitudes among
Japanese young EFL students. The 9th Asia TEFL International conference, Seoul, Korea. July 28th.
- Carreira, M.J. (2006a). Developmental trends and gender differences in affective variables influencing
English as a foreign language learning among Japanese elementary school pupils, *JASTEC Journal*,
25, 57-74.
- Carreira, M.J., Ohkubo, N., Akiyama, M. Tanabe, S. (2007). Content-based approach in elementary
school English education: International understanding in the period for integrated study. *Language
Education and Technology* 44, 1-22.
- Carreira, M.J. (2012a). Affective factors contributing to intrinsic motivation for learning English among
elementary school pupils in Japan, In Muller, T, Herder, S., Adamson, J., & Brown, P.S. *Innovating
EFL Education in Asia*, pp.239-248, Palgrave Macmillan, London.
- Carreira, M.J. (2012b). Motivational orientations and psychological needs in EFL learning among
elementary school students in Japan, *System*, 40, 191-202.
- Deci, E. L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. NY:
Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R.M. (2002). *Handbook of self-determination*. Rochester: University of Rochester
Press.
- Eccles, J.S. & Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement
task values and expectancy-related belief. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 215-225.
- Kunimoto, K. (2005). A study on the psychological factors of primary school fourth-grade learners of
English. *The Japan Association for the Study of Teaching English Children*, 24, 41-55.

- Kunimoto (2006). Effects of interest in English on learning motivation of English of fourth and fifth graders. *The Japan Association for the Study of Teaching English Children*, 25, 75–87.
- Kunimoto (2007). What variables does the perceived competence of young English learners consist of?: A comparison between 4th and 5th graders. *Kyouiku kenkyujournal*, 3, 211–221.
- 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.
- Nishida, R.(2008). An Investigation of Japanese Public Elementary School Students' Perception and Anxiety in English learning: A Pilot Study comparing 1st to 6th graders, *LET* (45), pp.113-131
- Nishida, R.(2009). Exploring content based approaches to young learners, *JES* (9),pp.39-46.
- Nishida, R. (2011). Elementary School Pupils' Motivation and Affective Variables in Foreign Language Activities as Related to Annual Hours of English Instruction, *LET Kansai Chapter*, 1-15.
- Nishida, R. (2012a). A Longitudinal Study of Motivation, Interest, CANDO and Willingness to Communicate in Foreign Language Activities among Japanese Fifth-Grade Students. *Language Education and Technology*, 49, 23-45.
- Nishida, R. (2013a). Empirical studies of affective variables and motivational changes among Japanese elementary school EFL learners. Kinseido: Tokyo.
- Nishida, R. (under review). Two-year longitudinal study of listening abilities and psychological factors among children learning English in the Japanese EFL context.
- Nishida, R. and Yashima, T. (2009). An investigation of Factors Concerning Willingness to Communicate and Interests in Foreign Countries among Young Learners, *Language Education and Technology* 46, pp.151-170.
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *The Modern Language Journal*, 86, 55-66.
- Yashima, T., Zenuk-Nishide, L., & Shimizu, K. (2004). Influence of attitude and affect on willingness to communicate and L2 communication. *Language Learning*, 54,

8. APPENDIX

APPENDIX A. 聴覚能力テスト

例1) This is a hippopotamus.

This is a sheep.

This is a horse.



上記の例1のように、児童は絵ながらリスニングを行い、正しい回答に○をしていく。

- ① 1. This is a hippopotamus. 2. This is a sheep. 3. This is a horse.
- ② 1. I have two pineapples. 2. I have two pears. 3. I have two oranges.
- ③ 1. I play the violin. 2. I play the guitar. 3. I play the harmonica.
- ④ 1. It's sunny. 2. It's rainy. 3. It's snowy.
- ⑤ 1. it's a fire engine. 2. It's a bus. 3. It's a rocket.
- ⑥ 1. I'm 8 years old. 2. I'm 3 years old. 3. I'm 7 years old.
- ⑦ 1. We're at the bus stop. 2. We're at the department store. 3. We're at the museum.
- ⑧ Do you like snakes? 1. Yes, I do. 2. No, I like monkeys. 3. No, I like hamsters.
- ⑨ Do you like french fries? 1. Yes, I do. 2. No, I like hot dogs. 3. No, I like sandwiches.
- ⑩ Do you want a triangle cookie? 1. Yes, I do. 2. No, I want a heart cookie. 3. No, I want to a diamond cookie.
- ⑪ Can you ride a unicycle? 1. Yes, I can. 2. No, I can ride a bicycle. 3. No, I can ride a pony.
- ⑫ Are you a firefighter? 1. Yes, I am. 2. No, I'm a nurse. 3. No, I'm a bus driver.
- ⑬ Is it three o'clock? 1. Yes, it is. 2. No, it's two o'clock. 3. No, it's ten o'clock.
- ⑭ Are you watching TV? 1. Yes, I am. 2. No, I am playing a video game. 3. No, I am reading a book.
- ⑮ 1. I want to be a carpenter. 2. I want to be a nurse. 3. I want to be an astronaut.

APPENDIX B. 質問紙（動機づけ・心理的要因）：5 件法

自律性	Hiromori (2006)	英語のクラスで勉強したことは、とても興味があるので、自分でもすすんで勉強していると思います。
		英語のクラスで勉強した歌を、自分でも練習しています。
		英語のクラスで勉強したことをもっと知りたいので、自分でも進んで勉強しようと思います。
		英語のクラスで勉強した言葉をおうちの人や友達に教えてあげていると思います 犬はドッグとか)。
有能性		英語のクラスでは、「できた」と思うことがあります。
		英語のクラスでは、「よくできた」とほめてもらっていると思います。
		英語のクラスでは、「よくがんばった」と思います。
関係性		英語のクラスでは、自分は、いっしょうけんめい頑張っていると思い、うれしくなります。
		英語のクラスでは教室の中でクラスのみんなが、なかよくしていると思います。
		英語のクラスでは、グループで活動することがあるとき、協力しあえていると思います。
		英語のクラスでは、クラスのみんなが、楽しそうにしていると思います。
内発的動機		英語の時間では、クラスのお友達に教えあったりして、お友達同士で学びあっていると思います。
	英語は好きだと思いますか？	
	英語は楽しいですか？	
外国への関心	Nishida (2008)	英語をこれから続けたいと思いますか？
		世界の国について知ろうと思います。
		外国や文化を知るうえで、英語は大切だと思います。
CanDo	Nakahira, Yashima, Maekawa (2011)	外国に住んでみたいので、英語を学ぶことは大切です。
		自分の名前を英語でいうことができます。
		自分の気分について、英語でいうことができます。
		英語の時間にならった歌を歌うことができます。
L2WTC	Yashima (2002, 2004)	英語の時間にならった言葉を「色やたべもの」いうことができます。
		英語のクラスでは、たくさんのお友達とお話をします。
理想自己	Ryan (2009)	英語のクラスでは、よくお友達とお話をします。
		将来、英語が話せる人になるだろうと思います。
		将来のことを考えると英語を勉強することは大切だと思います。
		将来、自分の夢がかなったら、英語を自由に話せるようになっていると思います。

信頼性係数（クロンバック α ）：2012年7月～2014年2月

	2012年7月	2013年2月	2013年7月	2014年2月
自律性	α .70	α .81	α .75	α .69
有能性	α .79	α .85	α .84	α .86
関係性	α .64	α .86	α .65	α .77
内発的動機づけ	α .94	α .92	α .84	α .70
外国への興味	α .71	α .41	α .64	α .63
CanDo	α .69	α .72	α .49	α .64
L2WTC	α .92	α .74	α .81	α .72
L2Ideal Selves	α .84	α .61	α .77	α .73

9. 学術論文

小学校外国語活動における文字指導のあり方 -大阪府豊能町の取り組みを踏まえて-

神田美穂
(大阪大学大学院修了生)

次に、2012年5月～2012年10月間での半年間の縦断的調査を行った中で、小学校外国語活動における文字指導のあり方について考察した学術論文を紹介する。文字指導をどのように導入するかは小学校外国語活動において今後の課題として捉えられているため、本論文は、当該研究分野、実践現場において、小学校外国語活動を推進していく上で貴重な情報をなりうる。更に、本稿は、「文字」に関して児童への質問師と教師への面接を通して行われた量的・質的調査を精緻な手法で実施した優れた学術報告である。

小学校外国語活動における文字指導のあり方

—大阪府豊能町の取り組みを踏まえて—

神田美穂
大阪大学大学院

キーワード：小学校外国語活動 文字指導 意識調査

要旨

本研究では、公立小学校の担任教師、ALT、児童を対象に、小学校外国語活動における文字導入に関して、半年間の縦断的調査を行い、質的研究を中心とした折衷方法を用いて分析を行った。量的研究には質問紙を行い、質的研究には観察法・半構造化面接を通して調査を実施し、実態を把握した。量的研究においては、意識調査の分析結果から、児童が英語学習において文字の読み書きの学習を希望していることを明らかにした。質的研究においては、半構造化面接をグラウンデッドセオリーの一部を使用してコード化を行った結果、担任教師やALTは、文字指導の必要性を理解し、英語の授業で自然に文字を導入しつつも、明示的な文字指導を行うことに対しては慎重であるという結果を示した。また、観察データの分析結果から、ALTは板書を有効活用し、児童の負担を考慮しつつ、必要に応じて文字を提示することで、児童の英語への理解を促していることが示された。担任教師、ALT、児童の要望や懸念を考慮した上で、外国語活動において文字の導入を検討することが重要だといえよう。

1. はじめに

2011年4月より小学校5、6年生を対象に、週1時間の外国語活動が実施されている。外国語活動の目標は、「外国語を通じて、言語や文化について体験的に理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませながら、コミュニケーション能力の素地を養う。」(文部科学省 2008)である。外国語活動では、音声を中心とした英語の指導には焦点が置かれているものの、文字指導においては認識が低く、今後導入の是非を検討していく必要があると考えられる。

これまでの先行研究から、児童が英語の文字学習に対して高い関心を持っているということは明らかにされている(北條・松崎 2004, 北條・小林・尾矢 2008, 片岡 2012)。小学校学習指導要領解説(文部科学省 2008)で述べられているように、児童の学習意欲や知的好奇心に配慮した上で、外国語活動の内容を検討することが重要だといえる。

本研究では、大阪府豊能町の公立小学校の教師や児童を対象に、文字の導入に関する質問紙(意識調査)・面接・観察調査を行う。児童の実態を把握し、活動内容を検証した上で、外国語活動において

文字指導を今後どのように推進していくかを考察したい。

2. 先行研究

小学校段階で文字を導入することに関して、Cameron (2001) は、第一言語において、子どもは初め「話し言葉から得られる情報」をもとに生活を送るが、8歳、9歳ごろから、次第に文字情報、つまり、「書き言葉から得られる情報」を頼りに行動するようになると論じている。英語圏の子どもたちと同様に、日本でも小学校中学年頃を境に、学校生活の中で文字言語の重要性が増すと考えられている (アレン 2010)。また、日本の小学校5、6年生を対象に、アルファベットのテストを実施した結果、複数のアルファベットを認識できる子どもやアルファベットの「書く」能力がある子どもは、単語認識が優れているということが明らかにされた (アレン 2010)。

一方、英語圏での研究として、アルファベットの文字と音には強いつながりがあり、アルファベットの文字を把握している子どもは、その音についても早く習得することができるということが報告されている (Adams 1990)。英語を母語とする子どもや英語圏で英語を学ぶ子どもにとって、「アルファベットの知識」と「音素認識能力」を高める指導を行うことは、リテラシー能力を獲得するために必須であるという研究結果も報告されており (Ehri et al. 2001)、外国語として英語を学ぶ子どもへの指導にも応用できる可能性があるのではないかと考えられる。

以上のように、文字言語による学習は児童の発達レベルと合致しており、小学校段階から文字を導入することは、英語学習の効果を高めるのではないかと考えられる。

日本の英語教育における文字学習について検討すると、伝統的な教授法である「訳読」にみられるように、日本人はこれまで文字学習を重んじ、英語の「読み」に力を入れて取り組んできたという歴史的、文化的背景を持っている (Hino 1992)。石川 (2005) は、日本が「文字中心の言語文化」を持ち、漢字文化圏の英語学習者にとって、文字を書くことが第二言語習得において不可欠であると述べている。実際に、日本と同じ漢字文化を有し、英語を外国語として学んでいるなど、共通点の多い韓国の初等英語教育では、オーラルを中心としたコミュニケーション活動を重視しているものの、文字を導入し、第4・5学年より読み書きの指導も行っている (バトラー 2005)。それぞれの地域の文化的な側面や教育環境を考慮したうえで、独自の英語教育を検討することは重要であると考えられる。

日本の公立小学校での文字導入に関する研究についてだが、荒川ほか (1999) は、音声による言語学習に文字の使用を加える意義として、「①子どもの知的欲求に合致している、②音声の把握を自覚的、分析的にさせる、③記憶内容を定着、蓄積させる、④自習を可能にし、学習材料を拡げる」(p.37)の4つの項目をあげ、小学校英語教育に文字を導入することが有効であると示唆している。

北條・松崎 (2004) は、公立小学校6年生416名を対象に5件法意識調査を行い、英語の文字学習に対する希望を調べたが、全項目で平均が4.18以上と高い数値を示した。だが、英語活動の時間数が10時間と、現在とは大きく異なっており、研究結果を現在外国語活動において英語を学んでいる児童の意見として捉えることには限界があると考えられる。

北條・小林・尾矢 (2008) は、小学校3年生31名を対象にアルファベットの読み方とフォニックス読みの指導を行い、児童の読み書きへの関心が高い傾向にあると結論づけた。しかし、対象者は3年生のみであるため、児童の文字への関心について全体像を捉える必要があると考えられる。

片岡（2012）は、公立小学校5、6年生358名に対し5件法意識調査を実施した。小学生が一番支持した項目は「外国語（英語）の文字（アルファベット）を、読めるようになりたい」であった。しかし、その結果は意識調査の分析や解釈にとどまり、授業中の児童の様子などは言及されていない。

このように先行研究結果から、日本の小学生の文字の読み書きへの関心は高く、文字学習を希望しているということは明らかにされている。だが、児童の文字学習に対する興味・関心については、そのほとんどが意識調査をもとに結論づけられた研究であり、学校の特徴や児童の様子なども考慮に入れて結論としてまとめている研究は少ないといえる。

3. 研究目的

本研究では、公立小学校での文字の導入に関する先行研究（北條・松崎 2004, 北條・小林・尾矢 2008, 片岡 2012）ではまだ明らかにされなかった以下の研究課題について考察する。小学校外国語活動の中で、現場の教師が文字指導をどのように考え、小学校5・6年生が英語の文字学習をどのように捉えているのかという観点から、3つの研究課題を設定した。

- ①児童に対して、質問紙を用いて文字学習に関する意識調査を行い、実態を把握する。
- ②外国語活動における文字指導について、教師がどのように捉えているのかを、半構造化面接を実施し、明らかにする。
- ③参与観察を通して、クラス内での活動において文字がどのように導入されているのかを探る。

4. 研究方法

対象者は、大阪府豊能町立小学校5年生（38名）と6年生（48名）及びALT（1名）、担任教師（3名）である。調査期間は、2012年5月上旬～10月下旬の半年間であり、縦断的調査を行った。豊能町は、公立小学校4校と、公立中学校2校を有し、2002年度から小学校全学年に英語活動を導入している。小学校1年生から4年生までの児童は、年に10回程度の英語の授業を受けている。

2012年度は、韓国人系カナダ人のALTがA小学校をはじめ、豊能町内全公立小学校（4校）において、教鞭をとり、また、豊能町立小学校の全体におけるカリキュラム構想・指導案作成など多岐にわたって中心的役割を担っている。A小学校では、ALTと担任教師によるチームティーチングが行われ、ALTはカリキュラム構築・指導案作成に関して中心的役割を果たし、同様に、授業に関しても中心となって教鞭をとっている。担任教師は、クラスの運営や、通訳者としてALTと児童をつなぐ役割を果たしている。A小学校では文字指導を趣旨としていないが、ALTが主に板書を通じて、自然な流れで英語の文字を導入している。本研究では、主に質的調査に焦点を置いた折衷方法（量的・質的研究方法）を取り入れ、量的調査においては、文字指導に関する意識調査（質問紙）を行い、質的研究においては、担任教師とALTへの半構造化面接と半年間の教室内における参与観察を行った。

5. 結果

5.1 量的調査（意識調査）の結果

①「児童に対して、質問紙を用いて文字学習に関する意識調査を行い、実態を把握する。」という研究課題について、調査結果を示す。本調査では、外国語活動において英語を学んでいる児童が文字学習と活動内容についてどのように捉えているのか、意識調査の分析を通して全体像をつかむことを目的とした。本調査において、項目1～7は5件法（1:ぜんぜんそう思わない, 3:どちらでもない, 5:とてもそう思う）を用いて意識調査を行い、自由記述を設けた。調査結果から、本研究対象の小学校5, 6年生（83名）は、外国語活動において文字学習を希望し、英語の文字を読めるようになりたい、書けるようになりたいと考えているであろうことが明らかとなった。

5.1.1 量的調査（意識調査）結果

意識調査の結果は表1, 図1の通りである。本研究対象の小学校5, 6年生が1番支持した項目は、4「英語の文字（アルファベット）を、読めるようになりたい」で、平均値は4.23であった。5件法でも5が1番多く、全体の57%を占めていた（表1, 図1）。項目4を1番支持していたことから、本研究対象の児童は、外国語活動において英語の文字を読めるようになりたいと望んでいることが伺える。

表1から、児童が2番目に支持した項目は、7「英語の文字（アルファベット）を、書けるようになりたい。」で、平均値は4.11という結果だった。1番目に項目4を、2番目に項目7を支持していたことから、本研究対象の児童は、英語学習において文字の読み書きを希望する傾向にあることが明らかになった。

番号	項目	平均値
1	英語を話す練習をするのが好き。	3.35
2	英語の歌を歌うのが好き。	2.76
3	英語のゲームをするのが好き。	3.94
4	英語の文字（アルファベット）を、読めるようになりたい。	4.23
5	英語の文字（アルファベット）を、読める。	2.98
6	英語の文字（アルファベット）を、読むのが好き。	2.80
7	英語の文字（アルファベット）を、書けるようになりたい。	4.11

表1. 意識調査（5件法）結果（83名）

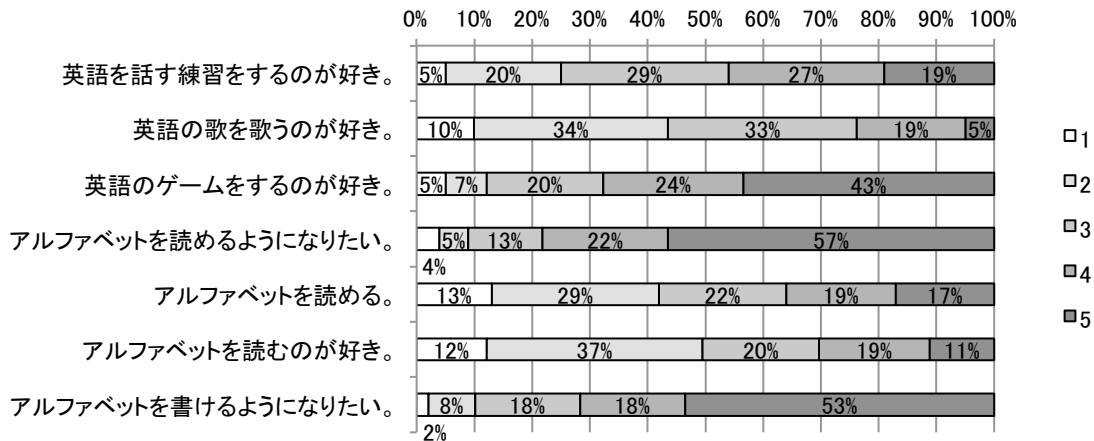


図1. 意識調査（5件法）結果（83名）

5.1.2 自由記述調査の結果

本研究では、児童の興味・関心を明らかにする上で、自由記述を設けた。自由記述調査では、「英語学習でどんな活動をしたいですか。あなたの考えを書いてください。」と児童に尋ねた。本研究対象者である全83名中7名が未記入で、76人から回答を得た。総記述数は81であった。記述内容は、「話す」、「歌」、「ゲーム」、「文字学習（読み書きを含む）」、「その他」、の5種類のカテゴリーに分類し、結果を表2に示した。「文字学習（読み書きを含む）」に関する記述数は、21（＝26%）であった。

自由記述調査の結果から、本研究調査対象の児童は、ゲームを通じた英語学習を望む一方で、メタ言語、メタ認知が進む高学年ということもあり（アレン 2010）、英語の文字に関心を示し、文字学習を望んでいるということを明らかにした（表2参照）。

カテゴリー	記述数	割合 (%)	代表的な記述 ¹
話す	3	4%	難しい単語のれんしゅう。発音。 英語だけで、5分間、好きな人と、か題を決めて話し合う。
歌	1	1%	楽しい歌やゲームをしたい。
ゲーム	37	46%	英語学習で、他の国などのゲームをしてみたいです。 カードゲームをしながら英語をおぼえられたらいいと思います。
文字学習	21	26%	英語の文字をお手本をまねして書いたりしたい。 もっと読めるようになりたい。
その他	19	23%	ふだんよく使っている英語やまちがいがしやすい英語を教えてください。 みんなが英語をおぼえられるような楽しい英語。
有効回答数	81	100%	

表2. 自由記述調査結果

5.2 半構造化面接の分析

研究課題②「外国語活動における文字指導について、教師がどのように捉えているのかを、半構造化面接を実施し、明らかにする」について、担任教師、ALT、担任教師・ALTの3つの視点から分析を行った。

本研究では、グラウンデッドセオリーアプローチ（木下 2003, 出口 2009）の一部を使用し、以下の手順で面接の分析を進めた。1) 面接記録から逐語録を作成する。2) 対象者自身の発言の意図や文脈を重視し、半構造化面接の内容を意味ごとに切片化する。3) 切片化された発言を一つの具体例（ヴァリエーション）とし、概念を生成する。4) 概念をつくる際には、分析ワークシートを作成し、概念名、定義、具体例などを記入する。5) 分析を進める中で、新たな概念を作成するが、分析ワークシートは個々の概念ごとに作成する。6) 生成した概念について、対極例を探し、比較の観点からデータをみていく。その結果をワークシートの理論的メモ欄に記入していく。7) 概念同士を比較し、意味の似ているものをグループ化する。それぞれのグループに対し、さらに抽象度の高いカテゴリー名をつける。8) カテゴリーの相互関連を検討し、半構造化面接の全体の流れを解釈する。9) カテゴリーと概念の関係図を作成し、面接の全貌を明らかにする。面接を分析した結果、6つのカテゴリーと9つの概念が抽出された。カテゴリーの相互関連を図2に示し、面接全体の流れを明らかにした。

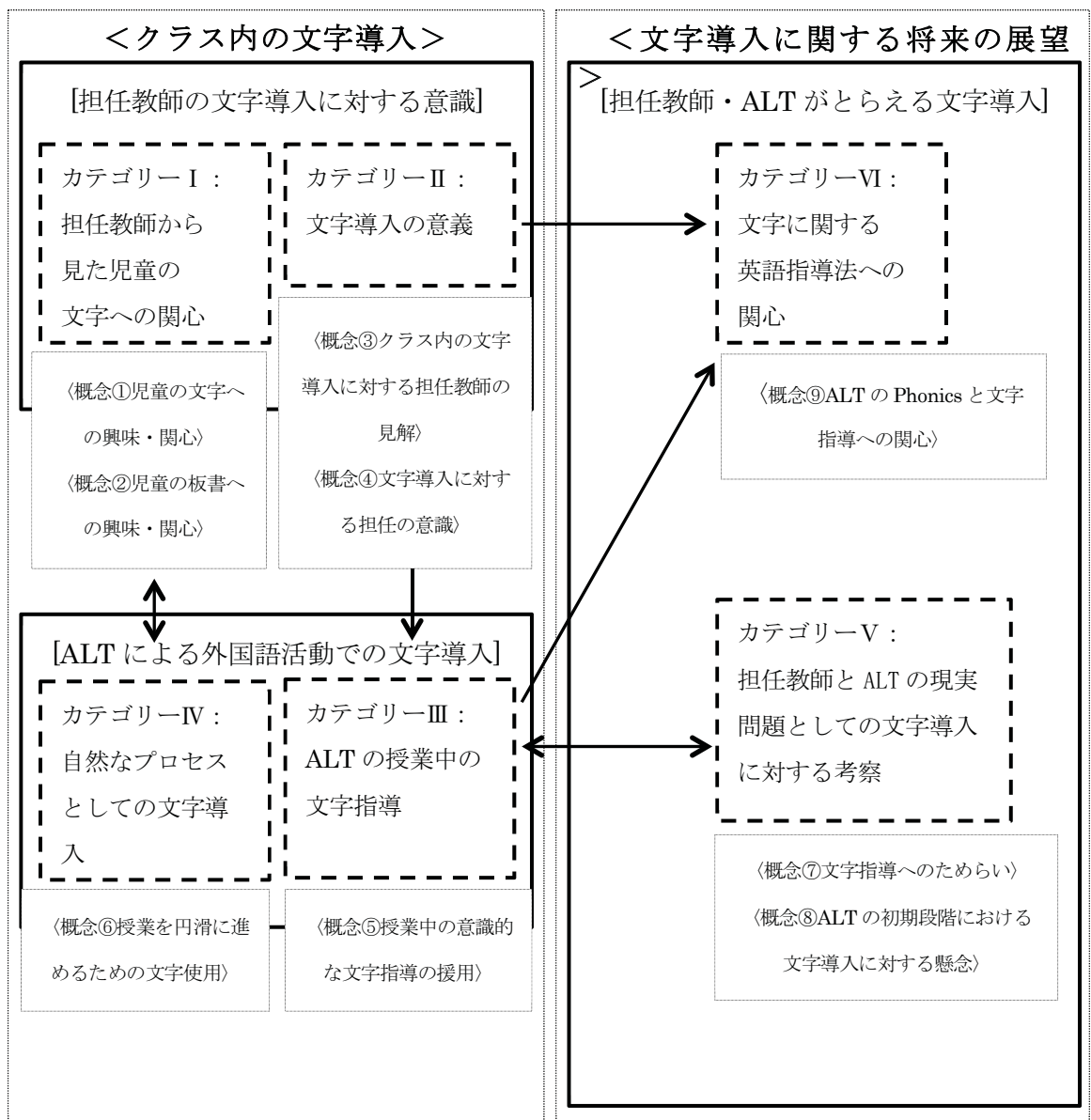


図2. 教師（担任・ALT）の文字導入に対する意識

↔ 影響の方向性

5.2.1 担任教師の文字導入に対する意識

カテゴリーⅠ 《担任教師から見た児童の文字への関心》

担任教師は、学校生活で児童と接する時間が長く児童の興味・関心をよく把握しているといえよう。筆者²は面接の中で、担任 T（以下 T 先生）、児童の英語の文字への興味・関心について尋ねた (1)³。担任 T は児童との会話の中で、文字を書けるようになりたいと児童が望んでいると再認識している (2)。

概念① <児童の文字への興味・関心>

1 筆者：英語の時間に英語の文字を学ぶということについて、児童が関心を持っていると思われますか？

2 T 先生：はい、あのめっちゃくちゃ関心持っていると思いますね。

<中略>実際書けるようになりたいって言うてる子も、あの意識調査（＝7月に児童を対象に実施した英語学習に関する意識調査）取らせてもらった後に、うん、あんなふう書いてたけど（＝児童：英語の文字を書けるようになりたい）ほんまそう思ってたんやみたいな感じで、軽く聞いてみたら、『そら書けたほうがうれしいよ』って、言うてる子がたくさんいたんで。

特に、7月に児童を対象に実施した意識調査の結果は、担任教師が児童の興味・関心を知る上で手がかりとなったと考察できる (2)。

授業中の文字の使用についてだが、現在は主に ALT が板書を通じて文字を導入している。黒板で文字を提示した際の児童の反応を尋ねた (3)。担任 H（以下 H 先生）は、普段から児童の様子をよく観察し、クラスの実態を把握し、児童が板書に興味を示していると述べられた (4)。

概念② <児童の板書への興味・関心>

3 筆者：黒板で文字を提示した際に、児童は興味を示していると思いますか？

4 H 先生：うん、だって横向いてへんやん（＝板書に対して）。みんな見とるやん。あんだけいらん、いらんこと言うとったのに（＝英語に積極的でない児童も含め）見とるやん。

5 筆者：見てますね。

6 H 先生：でしょ。でそれを頼りに何か考えようとしてるから、うん、うん、やっぱり手がかりにしようとしてるんよね。

担任教師は、英語活動に積極的でない児童も含めて、児童の大部分が黒板に書かれた文字に注目している様子を見て、板書に興味を示していると認識したようであった (4)。特に、児童が英語を理解する上で、文字を手がかりとしているということを、担任教師は面接の中で繰り返し述べていた (6)。

カテゴリーⅡ 《文字導入の意義》

担任教師は、文字指導に関して肯定的に捉えている様子が伺える。児童の英語学習において文字言語は重要であり、文字指導が必要であるということを認識していると考えられる (8)。

概念③ <クラス内の文字導入に対する担任教師の見解>

7 筆者：黒板に文字を書いて示すことをどのように捉えていますか？

8 T 先生：<中略>うん、だからああいうスタイルでやっていく（＝黒板にキーワード

やキーセンテンスを書いて示す) のは全然問題ないですし、うーん E 先生のね、授業上手なんで、もう見てるだけなんですけど、〈中略〉こうやって書くんやっていうこと (= 書き方) も教えてあげても、より深まるんじゃないかなとは、はい思います。

担任教師は、現在のように黒板に文字を書いて児童に示すことを肯定的に受け止めているが、さらに文字を書くということを学習する必要があると考えている様子であった (8)。

次に、外国語活動の中でアルファベットや単語などの文字を教えることについて尋ねた (9)。担任 I (以下 I 先生) が面接の中で、「同じようなこと」(10) と述べられていたので発言の意図を確認した (11)。

概念④ <文字導入 (アルファベット・単語) に対する担任教師の意識>

9 筆者：英語の時間にアルファベットとか単語を、子どもたちに教えることについてどのように思われますか？

10 I 先生：いやっ自分は別にそのいいと思いますけどね。結局は同じようなことですからね、いうても。

11 筆者：特にじゃあこう文字だからとか音声だからじゃなくて、そういうの (= 文字も音声も) 示してもいいんじゃないかっていう感じですかね？

12 I 先生：うーん、やっぱり字なかったらわからなかったりするし。結局字も教えますし。教えてるといっか、結局その出てくるでしょう、活動の中とかで。

担任教師は、児童に文字を教えることを望ましいと捉えているようであった (10)。現在、英語の授業において、板書やプリントを通じて英単語や英文を示し、ゲームや歌などの活動を通して児童が文字に触れる機会がある。担任教師は英語を教えていく上で、文字を導入することは自然なプロセスであると認識していると考えられる (12)。

また、3 人の担任教師との面接を通じて浮かび上がってきたことは、多くの児童が文字に興味を示しつつも、読み書きができないために困惑している様子を見て、英語活動の中で明示的に文字を教えていく必要があると認識したようであった。

5.2.2 ALT による外国語活動での文字導入

カテゴリーⅢ <<ALT の授業中の文字指導>>

現在、ALT が黒板に毎回の授業でのキーフレーズやキーワードを書き、自然な流れで文字を示している。調査対象校である A 小学校では、文字指導を趣旨としていないため、授業中に文字を提示することの意図を、ALT に尋ねた (13)。

概念⑤ <授業中の意識的な文字使用の援用>

13 筆者：Do you intentionally use English letters while you were teaching English? (=E 先生は、児童に英語を教える際に、意識的に文字を使用していますか?)

14 ALT：I usually write the expressions that we are going to use, on the board, so although they can't read it, they can see what like how many words are there, they can see rhythm of the sentence, it helps them to, it helps I think. (=筆者訳：私は普段、その日の授業で導入する英語の表現を黒板に書きます。そうすることで、たとえ児童たちは文字が読めなくても、単語がいくつ書かれているかを見ることができて、文章の中の強弱やリズムを確かめる

ことができます。私はこの点がきつと児童の英語学習に役立つと思います。)

このように、ALT は授業の中で意識的に文字を使用しており、板書を通じて文字を示すことが児童の英語学習の役に立つと考えている (14)。

カテゴリーⅣ 《自然なプロセスとしての文字導入》

教室において、ALT が黒板に文字を書いたり、授業で使用するプリントには英単語や英文が載せられていたり、文字の使用は避けられない。特に、高学年になるほど、児童は学習を通じて文字と接している傾向にある。面接の中で、6年生と5年生の違いについて、ALT に尋ねた (15)。

概念⑥ <授業を円滑に進めるための文字使用>

15 筆者：In my impression, you teach more letters to the 6th grade students than 5th grade students, and do you think the 6th grade students show more interests in English letters, or do you think they are old enough to teach letters? (=E 先生は、5年生のクラスと比べて、6年生のクラスで文字を多く使用しているという印象を受けます。E 先生は、6年生の児童の方が文字に興味を示し、英語学習において文字を必要としているとお考えですか?)

16 ALT：In the textbook there are different topics that you have to use or... teach, but I find that it's harder for the grade 6 curriculum, and change that into the game, especially like "I can" and "I can't".

<中略>So maybe that's why I have to write more, explain more, maybe. (=筆者訳：教科書にはさまざまな話題や英語の表現が取り上げられていますが、特に6年生のカリキュラムに関しては、I can や I can't のフレーズのように、ゲームを通じて習得することが難しい表現もあります。<中略>だから私は授業の中で、黒板にさまざまなキーフレーズやキーワードを書いたり、より詳しい説明を加えたりしているのです。)

ALT は、授業中の文字使用に関して、特に5年生と6年生の児童の学年による違いを意識していないと話していた。しかし、授業で扱う内容や表現には、ゲームを通じて習得することが難しいものもあり、その際には文字による説明が有効であろうと示唆された (16)。

また、児童はゲームや歌、プロジェクトなど、授業中のさまざまな場面で文字と接する機会があり、英語学習において文字は不可欠であると伺えた。特に、クラスの絵本作りのプロジェクトを行った際には、文字は必須であり、英単語や英文を読んだり、書いたりする機会が多くみられた。

5.2.3 担任教師・ALT が捉える現実問題としての文字導入

カテゴリーⅤ 《担任教師とALTの現実問題としての文字導入に対する考察》

現実問題としての文字指導のあり方について、3人の担任教師とALTに意見を求めた。担任H(以下H先生)は、文字指導を行う上での問題点を指摘していた (18, 20)。

概念⑦ <文字指導へのためらい>

17 筆者：今後先生としては、英語の文字をもっと児童たちに教えていきたいと思われませんか?

18 H先生：もっととは思われへんな。必要最低限でいいと思う。なんかね、文科省の部分もあるし(=文部科学省の意図としては文字の導入は目的とされていないこと)、

うん、なんかそんだけ、まだきちっと押さえてるわけだし、書く作業もしてへんわけでしょう。〈中略〉

19 筆者：そうですね、全然（していませんね。）

20 H先生：〈中略〉時間数考えても無理やろう。一週間に1回やもん。あの45分のあのカリキュラムでゲームして、歌って、何かして、言うとならもう書く時間なんてないわ。

担任教師は外国語活動の目的や時間数を踏まえると、文字指導は必要最低限にとどめた方がいいと考えており（18, 20）、明示的な文字指導を行うことに対しては慎重であった。

次に、ALTに、文字指導を行うことのメリットとデメリットを尋ねた（21）。ALTは文字指導の必要性を認識しているが、実際に外国語活動の中で文字を指導する不安を示した（22）。

概念⑧ 〈ALTの初期段階における文字導入に対する懸念〉

20 筆者：What do you think the advantages and disadvantages to teach letters for children?（＝児童に文字を教えることのメリットとデメリットは何だと思われますか？）

21 E先生：Disadvantage I think, ah, for some students I think it might be like a stress, maybe it's too much for them to start with maybe, so just not knowing exactly how it works, just speaking and playing games might be more fun way to approach it in the beginning,（＝筆者訳：感じる者がいたり、児童にとって負担が大きくなるかもしれないということです。文字を教えることが、児童たちにどのような影響を与えるのかわからないので、英語学習の初期段階では会話やゲームといった方法のほうが、より児童たちは楽しめるのではないかと思います。）

ALTは、文字数と文字指導を増やすことが、児童の負担になる可能性があり（21）、現場の教師は手探りの状態で、指導しているように伺えた（21）。また、ALTは児童と接する時間数（週1回）が少ないため、文字指導を十分に行えていないことを懸念していた。

5.2.4 担任教師・ALTの指導法への関心

カテゴリーVI 《文字に関する英語指導法への関心》

担任教師やALTは現在も授業で文字を導入しているが、文字指導を行う上での方法と指導について関心を持ち、指導方法に関しては（22）phonicsを言及していた（23）。

概念⑨ 〈ALTのphonicsと文字指導への関心〉

22 筆者：I'd like to ask your opinion regarding teaching English letters in Japanese elementary school.（＝日本の小学校で英語の文字を教えることについて、E先生の考えを聞かせてください。）

23 ALT：〈中略〉I might start teaching phonics a little bit, so that they know the sound of letters, ah... so that they can write bit more than usual.〈中略〉 But I think for them to like read words, new words and find out new words are important too, so maybe I will start teaching phonics for umm, grade 5 and 6.（＝筆者訳：私はこれからphonicsを少し教えていきたいと考えています。そうすることで、児童たちはアルファベットの音と文字の関係を知ることができて、のちに文字を書くことにもつながると思います。児童たちにとっては単語

を読んだり、新しい単語を学ぶということも重要なのだと思います。だから、私は5、6年生を対象に phonics の指導を始めたいと思っています。)

ALT は英語の文字と発音を対応させる指導の必要性を感じているようであり、たとえば phonics を教えることで児童は文字と音の関係に気づき、後に読み書きを習得する上で役に立つだろうと話していた (23)。

また、担任教師は文字を指導するにあたり、特にアルファベットなどの書き方を児童に教えることが重要であると考えているようだった。

5.2.5 考察：質的研究（面接）

教師の文字導入に対する意識を探索的に調査した結果、担任教師や ALT は、文字指導の必要性を理解し、英語の授業において自然に文字を導入しつつも、明示的な文字指導（特に読み書きの指導）を行うことに対しては慎重な考えを示していた。

A 小学校の外国語活動では、担任教師と ALT によるチームティーチングが行われているが、担任教師は普段の児童の様子から、児童が英語の文字に強い関心を抱いていることを感じ取り、その上で、ALT が主に板書やプリントを通じて文字を示し、児童の注意を文字へと向けている。つまり、担任教師や ALT は児童の興味・関心を考慮した上で、授業プランを組み立てている。

また、担任教師は文字の導入が児童の英語学習において有効であると考え、文字をどのように教えていくべきかということに興味を示している。具体的には、英語学習において文字を書くということが記憶を促進し、知識の定着をはかる上で重要であると捉えている。同様に、中心となって授業を進めている ALT も指導法に関心を持っているが、ALT は特に、英語学習において文字と音を対応させることが重要であると考え、英語活動の中に phonics を取り入れていきたいと面接の中で話していた。

一方、現在 ALT は自然な流れで文字を導入しているものの、文字指導を意図して行うとなると課題は多く、担任教師も ALT も外国語活動という枠組みの中で文字の読み書きを指導することは難しいと考えているようだ。たとえば、担任教師と ALT が抱える不安として、時間数の問題やカリキュラムの問題があげられる。面接の中で、文部科学省の方針についての発言がみられるなど、担任教師や ALT は教育政策についても言及していた。現行の小学校学習指導要領（文部科学省 2008）が定める外国語活動の目的を踏まえると、文字の読み書きが指導内容には含まれないのではないかと疑問を感じている様子であった。さらに、教師の中には文字の読み書きを教えることや教える文字の量を増やすことが、児童にとって負担になるのではないかと心配している者もいた。

以上のように、現場の教師は文字を教えることに関心を持っているが、文字を導入する上で、さまざまな問題に直面し、ジレンマを抱えているということがわかった。面接を通して、文字導入に対する教師の意識の一端を垣間見ることができた。

5.3 参与観察

研究課題③である、「参与観察を通して、クラス内での活動において文字がどのように導入されているのかを探る。」について、調査結果を述べる。箕浦 (1999) の一部を参考にし、フィールド全体の観察を通して全体像をつかんだ後に、焦点観察を行った。授業観察を進めていく中で、特に ALT の板書の仕方と、文字を提示した際の児童の反応について、強く興味を引かれた。

ALTは現在、板書を効果的に用いることで、自然な流れで文字を導入している。毎回の授業において板書の仕方を工夫し、必要に応じて文字を示すことで児童の英語への理解を促している。以下に、外国語活動においてALTがどのように文字を提示しているのか、実際の板書の様子を紹介する。

以下の例は、2012年6月5日、6年1組において、“I can __/I can't__.”という表現を導入する際の板書である。以下のように、ALTは文字と絵を組み合わせる提示し、文字を示す手順を工夫し、板書を通じて自然に文字を導入している（図3）。

- 1) ALTが黒板にI can/I can'tを書く。
- 2) 担任教師が口頭で日本語訳を与える。
「私は～ができます。」
「私は～ができません。」
- 3) 黒板に絵（スポーツ）を貼り、単語 play を板書する。
→絵を一枚ずつ提示し、I can/I can't の使い方を一つ一つ確認する。
（例）I can (can't) play basketball.
- 4) 黒板に絵を貼り、単語 swim, cook を加え、play に×マークをつける。（例）I can (can't) swim. I can (can't) cook.
- 5) 黒板に ride の文字と車輪の絵を書く。
→絵と文字をもって、unicycle と bicycle の違い（車輪の数）を説明する。
（例）I can (can't) ride unicycle.
- 6) 黒板に I can BUT I can't を書く。
→黒板の文字と絵を見ながら、発話練習を行う。
（例）I can play tennis but I can't swim.



図3. I can __/I can't__の導入場面

ALTは板書を活用し、文字情報を提示することで、児童が表現を理解できるように働きかけているようだ。板書の工夫として、ターゲットとなる表現を黒板の真ん中に大きな文字で示すことや、文字と絵・写真を組み合わせる提示することなどがあげられるが、動詞などの単語の導入の仕方にも工夫がみられる。児童が“I can/I can't”という表現を習得するためには、動詞を知る必要があるが、ターゲ

ットとなる表現と動詞の意味・役割を同時に説明することは、児童の負担が大きくなるであろうと思われる。そのため、ALTは例文をあげ、口頭で説明した上で、適宜 play や ride などの動詞を書き加え、“I can/I can’t”の使い方を一つ一つ丁寧に確認している。発話練習を行う際には、さらに BUT という単語を書き加え、“I can”と“I can’t”の違いを浮き彫りにすることで、児童の表現への理解を深めている。このように、ALTは児童の負担が大きくなるように、文字の量や文字を示す手順を工夫し、必要に応じて文字情報を与えることで、児童の理解を促していた。また、発話練習などを行う際にも、黒板の文字を指しながら発音するなど、意識的に児童の注意を文字へと向けていた。

児童については、多くの児童が板書の文字に注目していた。クラス内には文字の読み書きができない児童も多いが、全体をみると、文字を何らかの手がかりとして英語を理解している様子が伺えた。

6. 考察

本研究では、小学校外国語活動における文字の導入について探索的に調査を行った結果、担任教師、ALT、児童が望む文字指導のあり方が浮かび上がってきた。担任教師は、英語学習における文字の重要性を理解し、文字指導が必要であると捉えている。また、ALTは実際に授業の中で文字を導入し、文字をどの程度どのように指導していくかということについて関心を持っている。そして、児童は英語学習において文字の読み書きの学習を希望しているのである。担任教師、ALT、児童のそれぞれの要望を考慮した上で、今後の文字指導のあり方について検討していく必要がある。

一方、文部科学省（2008）の小学校学習指導要領では、文字はあくまで「音声によるコミュニケーションを補助するもの」という位置づけであり、本研究の調査対象であるA小学校においても、現在文字の使用はみられるものの、文字指導は趣旨とされていない。だが、実際には、英語の授業中に教師は文字を使用し、児童も活動を通して文字と接する機会があるため、教師の間では文字指導をどのように扱うかについて、意識の違いが認められる。教師は、文字指導の必要性を認識する一方で、文字を導入するにあたり、文部科学省の方針やカリキュラム、時間数といった多くの問題に直面し、ジレンマを抱えている。児童については、授業中に文字を使用する機会があると、すでに読み書きを知っている者は文字を自然に受け入れているものの、児童の大部分は読んだり書いたりすることができないために、どのように対処してよいのかわからず、困惑している様子である。

小学校英語教育に関して、外国語活動の中で文字を導入することは児童の負担になる、中学校の前倒しになるなどの不安の声も上がっているが、バトラー（2005）が述べているように、現状では、「小学校で英語の文字学習は必要ない」とする研究結果は示されておらず、フィールドでの調査を踏まえると、英語学習における文字の導入は自然なプロセスであり、逆に文字の使用を控えることが不自然であるように思われた。実際に、教師（担任・ALT）への面接を通して、文字指導を行うことで児童の負担が増えるのではないかと心配する声も一部あがったが、その理由は明確にされず、やや漠然としたものであった。

面接の中で、担任教師は、児童の文字への関心が高いことを考慮した上で、文字指導が必要であると繰り返し述べていた。児童に対する文字指導の効果については、アレン（2010）や Adams（1990）、Ehri et al.（2001）が示しているとおりであり、児童の実態を一番よく知る担任教師が文字の指導を望

んでいるという点においても、小学校外国語活動における文字指導のあり方について考えることは重要であると思われる。

A 小学校では、ALT がさまざまな活動を通して児童の注意を文字へと向けている。板書に加え、授業で使用するプリント（付録参照）には絵と文字を載せ、phonics を取り入れたゲームを行っている。面接でも述べられていたが、児童は黒板などに示された文字を手がかりに理解しようとはしているものの、現状では「ただ文字を見るだけ」に留まっている。上記のような活動に加え、アルファベットの読み書きの指導を行うことは児童の理解を促し、後にリテラシー能力を獲得することにもつながり、英語学習の効果を高めるのではないかと考えられる（Adams 1990, Ehri *et al.* 2001, アレン 2010）。

週に1時間、すなわち45分という限られた時間の中で、文字指導を加えることは難しいと思われるが、片岡（2012）を参考に、朝のホームルームの時間や外国語活動の導入の5分、10分の時間を利用し、アルファベットを読む練習や書く練習を継続して行うことは可能であると思われる。また、教室内外にアルファベット表や英単語を掲示することも有効だと考えられる。さらに、面接の中で、ALT は「英語クラブ」を立ち上げたいと話しており、今後は放課後や休み時間などを利用して英語を教えることも可能になるだろうと思われる。そのような時間を利用し、試験的に文字指導を行い、指導の効果をみて、外国語活動の時間に一部を取り入れることもできるのではないかと期待できる。

また、本研究の調査結果から、児童の文字学習に関する先行研究（北條・松崎 2004, 北條・小林・尾矢 2008, 片岡 2012）と同様に、調査対象者である小学校5, 6年生86名は文字への関心が高く、文字学習を望んでいるということが明らかになったが、実際に授業を観察すると、クラス内に文字学習を望む児童と、文字学習に積極的でない児童が存在するというように、2つの対立する構造が浮かび上がってきた。意識調査の回答をみても、「英語の文字（アルファベット）を、読めるようになりたい。」という項目を支持した児童は全体の79%⁴を占め、「英語の文字（アルファベット）を、書けるようになりたい。」と望む児童は71%いるのに対し、「英語の文字（アルファベット）を、読める。」と答えた児童は36%にとどまっている。現在、英語活動を通して児童は文字と接する機会が多いものの、児童の大半はアルファベットの読み書きができず、何らかの不自由を感じているのではなかろうか。パトラー（2005）も、英語のインプットさえ与えていれば、児童が自然に言語を習得してしまうかのような印象を持つのは、誤りであることを指摘しているように、現在文字指導が行われていないという状況で、児童が文字を見るだけで英語を理解することは難しく、さらに活動の中で文字を読んだり書いたりすることが求められるということは、児童にとっての負担が大きいのではないかとと思われる。つまり、児童は文字の読み書きができないからこそ、文字を使用した活動に消極的であり、文字使用を避けようとする一方で、英語学習を通して文字が読む、書くことを望んでいるのではなかろうか。

他方で、一部の児童は文字や単語を理解しているが、英会話や英語教室に通うなど、学校外で文字学習を含め、英語を学んでいるとのことであった。このように、クラスの中で英語の理解に差がみられ、ばらつきが生じている。教育機会の均等を目指して始まった外国語活動であるため、各地域、学校での取り組みのばらつきを最小限に留める必要がある。

以上のように、本研究の分析結果を考察すると、文字指導について現在さまざまな見解があることがわかった。小学校外国語活動の実態を踏まえ、担任教師、ALT、児童のそれぞれの要望や懸念を考慮した上で、文字指導のあり方を問い、外国語活動において文字の導入を検討することが重要であるといえよう。

7. おわりに

本研究を通して、小学校外国語活動の中で、現場の教師が文字指導をどのように捉え、小学校5・6年生が英語の文字学習をどのように捉えているのかを調査した結果、担任教師やALTは文字指導の必要性を理解し、英語の授業において自然に文字を導入しつつも、読み書きの指導を行うことに対しては慎重であるということが明らかになった。5、6年生の児童については、クラス内に文字学習を望む児童及び文字学習に抵抗感を示す児童が存在しているが、児童にとって英語学習における文字の学習は不可欠であり、外国語活動の中で文字の読み書きを学びたいと思っているということがわかった。本研究結果は、小学校外国語活動における文字指導に関して、一定の示唆を提示したといえよう。

8. 今後の課題

本研究は、小学校外国語活動の実態を踏まえたうえで、教師と児童の2つの視点から文字指導のあり方について論じた。しかし、一定の期間に少人数で行った調査ではあるため、一般化しにくい可能性はあるものの、ある一定の教育的示唆があるといえよう。今回の調査を踏まえ、今後は大阪府豊能町内全公立小学校（4校）の児童に対して意識調査を行い、全教師、ALTを対象に、面接を実施し、外国語活動における文字指導のあり方を問い、文字の導入について検討していきたい。小学校外国語活動はまだ始まったばかりであり、新しいカリキュラムのもとで各学校がさまざまな取り組みを行っているが、一定の期間に少人数で行った調査ではあるため、一般化しにくい可能性はあるものの、ある一定の教育的示唆があるといえよう。現在の試行錯誤の状態から、よりよい教育を行っていくためには更なる実践報告や実証研究を蓄積していく必要がある。現在の試行錯誤の状態から、よりよい教育を行っていくためには更なる実践報告や実証研究を蓄積していく必要がある。さらに、小学校外国語活動の実態を踏まえたうえで、文字の導入について検討することは重要であり、今後は全国規模の調査も望まれよう。また、本調査において文字をどの程度、どのような方法で提示するかなど、具体的な指導法を示すことができなかったという点においても、さらなる研究と考察が必要であるといえる。

注:

- 1) 漢字の間違いなどは訂正せずに、児童が書いたとおりに記載する。
- 2) 筆者は第一著者を示す。
- 3) 分析した発言の番号を指す。
- 4) 5件法意識調査において、4、5を選んだ児童の割合。

引用文献

- 荒川ゆり・伊藤弥香・金澤延美・高橋茅香子・鶴田君江・橋本和・長谷川眞澄・松原木乃実・宮本尚世 (1999). 「子供の言語習得と文字—日本の子どもの英語学習における文字の役割について—」『日本児童英語教育学会研究紀要』第 18 号, 37-53.
- アレン玉井光江 (2010). 『小学校英語の教育法—理論と実践』大修館書店.
- 石川圭一 (2005). 『ことばと心理：言語の認知メカニズムを探る』くろしお出版.
- 片岡晴美 (2012). 「小学校 5 年生と 6 年生対象の外国語活動—文字学習と活動内容に関する検証—」『関西英語教育学会紀要』第 35 号, 99-116.
- 木下康仁 (2003). 『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践—質的研究への誘い』弘文堂.
- 出口朋美 (2009). 「国際ボランティア・プロジェクトにおける葛藤解決プロセス」『関西大学外国語教育学紀要』第 17 号, 17-38.
- バトラー後藤裕子 (2005). 『日本の小学校英語を考える アジアの視点からの検証と提言』三省堂.
- 北條礼子・松崎邦守 (2004). 「公立小学校における英語活動に関する意識調査：千葉県沼南町の小学 6 年生児童・中学 1, 2 年生に対する意識調査調査をとおして」『日本児童英語教育学会研究紀要』第 24 号, 71-90.
- 北條礼子・小林克美・尾矢貞雄 (2008). 「小学校 3 年生対象のアルファベット文字指導の効果に関する事例研究」『日本児童英語教育学会研究紀要』第 28 号, 123-132.
- 箕浦康子 (編著) (1999). 『フィールドワークの技法と実際—マイクロ・エスノグラフィー入門—』ミネルヴァ書房.
- Adams, M.J. (1990). *Beginning To Read: Thinking and Learning about Print*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ehri, L.C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36, 250-287.
- Hino, N. (1992). The Yakudoku Tradition of Foreign Language Literacy in Japan. In Dubin, F. & Kuhlman, N. A. (Eds.), *Cross-cultural literacy: Global perspectives on reading and writing* (pp.99-111). Englewood Cliffs, NJ: Regents/Prentice Hall.

付録

授業で使用するプリントの例 (2012年9月11日6年1組, 2組)

Can you?

Name: _____

① play badminton? Yes/No Name: _____

② play baseball? Yes/No Name: _____

③ play the piano Yes/No Name: _____

④ cook Yes/No Name: _____

⑤ SWIM YES/NO Name: _____

⑥ play soccer Yes/No Name: _____

⑦ play kendama Yes/No Name: _____

⑧ play table tennis Yes/No Name: _____

⑨ ride unicycle? Yes/No Name: _____

10. 学会発表資料

本章では、本研究結果に基づいて行った国際学会・国内学会における発表資料を提示する。

- 1) 縦断的調査方法を用いた小学児童の動機づけ、情意要因、リスニングに関する実証研究。小学校英語教育学会。琉球大学。2013年7月14日。
- 2) 神田美穂氏[1]と共同。小学校外国語活動における文字指導の在り方—大阪府豊能町の取り組みを踏まえて—。小学校英語教育学会。琉球大学。2013年7月14日。
- 3) A longitudinal analysis of fifth and sixth graders of psychological factors and listening abilities among Japanese elementary school EFL learners. Paper presentation. The British Association for Applied Linguistics (BAAL). September 5, 2013. Harriot-Watt University, Edinburgh, Scotland, the UK.
- 4) A longitudinal analysis of individual differences in linguistic abilities and psychological factors among Japanese elementary school EFL learners. Hawaiian International Conference on Education. Hilton Waikiki Beach Hotel. Honolulu, Hawaii. January, 8, 2014.

**縦断的調査方法を用いた
小学児童の動機づけ、情意要因、
リスニングに関する実証研究**

小学校英語教育学会 (2015年全国大会: 沖縄大学)
大阪大学大学院言語文化研究科
西田理恵子

Topics

- ① はじめに
- ② 理論的背景
- ③ 調査概要
 - 調査実施校
 - 調査対象者・調査概要
- ④ 調査結果
- ⑤ 考察
- ⑥ おわりに

はじめに

概要

- ① 2008年1月、学習指導要領の改訂に伴い小学校外国語活動の位置づけがより明確となり、2011年4月には高学年に対して年間35時間の必須化が義務付けられた。全国の各公立小学校においては、ベネッセ教育開発センターの『第二回小学校英語に関する基本調査(教員調査)報告書』(2010)によると、概ねスムーズに活動が展開されているといえる。
- ② しかしながら、小学校外国語活動においては、更なる実践報告と実証研究の蓄積が必要である。

はじめに

本研究の目的

- ① 本研究では、小学校外国語活動における動機づけ、情意要因、リスニング能力に関して、縦断的調査方法を用いて、これまでに明らかになっていない児童の情意とリスニング能力に関する長期的な変化の傾向と特徴を明らかにする。縦断的調査を介して児童の動機や情意要因の変化に関する全体傾向を実証的に解明することを目的としている。本発表においては6年生児童を対象とした1年間の縦断調査の結果を報告する。

先行研究

第二言語習得時における学習者動機と情意要因

Research Background

Motivation

The Socio-psychological period (1960-1990)
カナダの心理学者 R.Gardnerらを中心とした社会心理学的アプローチ (integrative-instrumental dichotomy)
★The Cognitive-situated Period (1990-)
教育心理学的理論の応用: e.g., 自己決定理論、帰属理論、など
★The Process-Orientated Period (2000-)
The Process-orientated approach (The process-modelの提案) The Motivational Self System (L2 Ideal Selves/ L2 Ought-to Selves)

Research Background 自己決定理論

1990年以降にCrooks and Schmidt (1990)
 ◎教育環境に根ざした研究
 ◎学習環境にあったモデルの必要性を主張
 ◎動機づけの研究への再燃となった
 ⇒ 教育心理学的理論が取り入れられるようになった
 ⇒ Self-Determination Theory

内発的動機: 活動をすること自体が楽しく満足感が得られるという行動に関連した動機づけ

外発的動機: 成績や報酬など、目的を達成するための手段として行う行動に関連する動機づけ

Literature Review 自己決定理論

Type of Motivation	Amotivation			Extrinsic Motivation			Intrinsic Motivation	
Type of Regulation	Non-regulation	External Regulation	Introjected Regulation	Identified Regulation	Integrated Regulation	Intrinsic Motivation		
Quality of Behaviour	Nonself-determined			Self-determined				
	無動機			外発的動機づけ			内発的動機づけ	
	Less self-determined			More self-determined				
	最も自己決定性が低い						最も自己決定性が高い	

Figure 1: The SDT Continuum (Deci & Ryan, 2002)

Literature Review 自己決定理論

Intrinsic Motivation (Deci & Ryan, 2000)
 ○ 3つの心理的欲求(自律性、有能性、関係性)が充足されると内発的動機づけが高まる。

Research Background L2理想自己

Future Self Guide

L2理想自己	成りたい自分、ありたい自分
L2義務自己	成るべき自分、あるべき自分

Dörnyei (2005)によれば、L2 Ideal Selves と Ought-to-selves をより明確に持つと動機づけの効果を高め、自分の姿の中にL2を使う自己像があれば、学習者を動機づけると述べている

Literature Review Willingness to Communicate

Willingness to Communicate (L2WTC)	近年注目されている第二言語習得を行う上での個人差要因であり、国内でも積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成が目的とされているので、L2WTCは、その心理的傾向の根本となりうる。
------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------

文部科学省が提示する
 小学校外国語活動の目的の1つでもある

Literature Review CanDo—できる感—

Perceived Competence	"the overall belief in being able to communicate in the L2 in adaptive and efficient manner"(p.551)
----------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------

八島(2002, 2004)が行った日本人英語学習者を対象とした調査によれば、日本人学習者においては、自信がWTCにつながる重要な要素であると指摘している。

Research Questions

- ① 小学校外国語活動において、6年生を対象とした1年間の縦断的調査方法を用いて、児童の動機づけ・情意要因に関する変化の傾向を捉え、
- ② 1年間のリスニング力の変化の傾向を探る。

調査概要

調査実施校と調査対象者

調査対象者・調査概要

調査対象者	小学生6年生42名。(48名中、6名を欠席により分析より除外)
調査期間	縦断調査 2012年7月・2013年2月
調査方法	質問紙・リスニングテスト(英検ブロンズ15問)

調査対象校

公立小学校	大阪府豊能町立小学校 スローガン:「やってみせて 言ってみせて やらせて見せて ほめてやらねば 人は動かず 人は育たず」
生徒	全校生徒:224名(1年生~6年生)
ALT(1名)	韓国系カナダ人、小学校教諭も務めていた経験有するため、児童の言語的側面のみならず、児童の様子をよく捉えていた。カリキュラム構築・指導案共にALTが中心となって作成しているが、児童が好む活動(ゲーム)については、担任との打ち合わせで決定していた。
担任(2名)	6-1の教諭は、英語・中国語共に堪能で、台湾に住んでいた経験有する。チームティーチングは英語のみを使用。6-2の教諭は、日本語も使用。ALTとの通訳的役割を果たしていた。
私と院生(2名)	教室内での参与観察をすると同時に、通訳・授業のアシスタントとして外国語活動に参加していた。

質問紙項目

自律性	英語のクラスで勉強したことは、とても興味があるので、自分でも勝手に勉強していると思います。 英語のクラスで勉強した事は、自分でも練習しています。 英語のクラスで勉強したこともっとも好きなので、自分でも勝手に勉強しようと思います。 英語のクラスで勉強した言葉をもっとも人々に教えるために覚えてあげたいと思います。(又はトランプとか)。
有能性	英語のクラスでは、何でもかんでも知っていると思います。 英語のクラスでは、 <u>よくがんばった</u> と思います。 英語のクラスでは、自分ほ、いっしょにがんばる仲間がいると思います。少しだけです。 英語のクラスでは得意な中々クラスのみんなが、なまよっています。
関係性	英語のクラスでは、グループで活動することがある時、協力しあっていると思います。 英語のクラスでは、クラスのお友達に教えあったりして、お友達同士で学びあっていると思います。 英語は好きですか? 英語は楽しんでいますか? 英語をこれから続けたいと思いますか? 世界の事について知ろうと思いますか?
内発的動機	世界のことについて知ろうと思います。
外展への関心	外国や文化を知りたいので、英語は大切だと思います。 外国に行きたいので、英語を学ぶことは大切です。 自分の名前を英語でいうことができます。 自分の気分について、英語でいうことができます。 英語の時間にならなうたを歌うことができます。 英語の時間にならなうたを歌う。他の人へも教えることができます。 英語のクラスでは、たのしみなお友達と遊べます。 英語のクラスでは、よい友達と遊べます。 将来、英語が話せる人にならなうたを歌うことができます。 将来、英語が話せる人にならなうたを歌うことができます。 将来、自分の夢がかなうので、英語を自由に話せるようになっていきたいと思います。

リスニングテスト

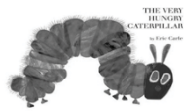
30 Bronze (1). 31 This is a hippopotamus. 32 This is a sheep. 33 This is a horse.	34 Bronze (9) 35 It's a fire engine. 36 It's a bus. 37 It's a rocket.	38 Bronze (2) 39 Do you like French fries? 40 Yes, I do. 41 No, I like hot dogs.	42 Bronze (11) 43 Is it three o'clock? 44 Yes, it is. 45 No, it's ten o'clock.
46 Bronze (3) 47 I have two pears. 48 I have two oranges.	49 Bronze (14) 50 I'm 8 years old. 51 I'm 3 years old. 52 I'm 7 years old.	53 Bronze (4) 54 Do you want a triangle cookie? 55 Yes, I do. 56 No, I want a heart cookie.	57 Bronze (17) 58 Are you watching TV? 59 Yes, I am. 60 No, I am playing a video game.
61 Bronze (6) 62 I play the violin. 63 I play the guitar. 64 I play the harmonica.	65 Bronze (15) 66 We're at the bus stop. 67 We're at the department store. 68 We're at the museum.	69 Bronze (8) 70 Can you ride a unicycle? 71 Yes, I can. 72 No, I can ride a bicycle.	73 Silver (15) p.23 74 I want to be a carpenter. 75 I want to be a nurse. 76 I want to be an astronaut.
77 Bronze (8) 78 It's sunny. 79 It's rainy. 80 It's snowy.	81 Yes/No questions 82 Bronze (1) 83 Do you like snakes? 84 Yes, I do. 85 No, I like hamsters.	86 Bronze (9) 87 Are you a firefighter? 88 Yes, I am. 89 No, I'm a nurse. 90 No, I'm a driver.	91 Bronze (1). 92 A B C D 93

カリキュラム

Hi Friends 2	Key sentences
4月	What's your name? Hello, My name is _____. Nice to meet you.
5月 Lesson 1 & 2	Do you have "a"? Yes, I do/No, I don't. Please write letter " ". Recognize the 12 months and learn about the different events *Key Expression: January - December. My birth day is _____
6月 Lesson 3	My birth day is _____. I can _____. I can't _____. Ask if someone can do something *Key Expression: Can you swim? Yes, I can _____. No, I can't _____.
7月	★Mini-Project. 絵本のプロジェクト "The Very Hungry Caterpillar"から★
9月 Lesson 4	Direction: Police station, bank, etc... / go straight, turn right, turn left/Where is the ___? Let's go to Italy! (Hi, friends から)
10月	Direction: Police station, bank, etc... To make own T-shirts. What T-sha? What shape? What color? How many stars?
11月 Lesson 5	★グループプレゼンテーションプロジェクト★ Greeting from different countries! Where do you want to go? I want to go to Italy! I want to go to _____. I want to see _____. I want to eat _____. I want to try _____. I want to meet _____.
12月	I can't play _____. (play soccer, play baseball, play the piano, play the recorder, can swim, can cook).
1月 Lesson 6	Let's try "clock". What time is it now? It's 10:30 am. What time do you go to school? What time do you study? What time do you eat school lunch? What time do you take a bath?
2月 Lesson 7	★劇のプロジェクト★

指導案

Students will be able to: Recognize place names	Materials Needed												
<table border="1"> <thead> <tr> <th>Time</th> <th>Procedure</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>5 min</td> <td>1. Greeting Ellen: Good _____ everyone! HRT&Students: Good _____ Ellen teacher! Ellen: How are you? HRT&Students: I'm _____ Ellen: How is the weather? HRT&Students: It's _____.</td> </tr> <tr> <td>5 min</td> <td>1. Warm up / Review Ask students to take turns asking their partner if they can play _____.</td> </tr> <tr> <td>10 min</td> <td>1. Introduction 2. Play three hints game to introduce place names Eg. I can buy flowers 1. Listen/Repeat place names</td> </tr> <tr> <td>20 min</td> <td>1. Main Activity Students play English Karuta using place names</td> </tr> <tr> <td>5 min</td> <td>1. Wrap up Give out stamps or stickers to top two and bottom two students Ellen: See you next time everyone HRT&Students: See you Ellen teacher</td> </tr> </tbody> </table>	Time	Procedure	5 min	1. Greeting Ellen: Good _____ everyone! HRT&Students: Good _____ Ellen teacher! Ellen: How are you? HRT&Students: I'm _____ Ellen: How is the weather? HRT&Students: It's _____.	5 min	1. Warm up / Review Ask students to take turns asking their partner if they can play _____.	10 min	1. Introduction 2. Play three hints game to introduce place names Eg. I can buy flowers 1. Listen/Repeat place names	20 min	1. Main Activity Students play English Karuta using place names	5 min	1. Wrap up Give out stamps or stickers to top two and bottom two students Ellen: See you next time everyone HRT&Students: See you Ellen teacher	Hi, Friends! CD Small picture cards stamps
Time	Procedure												
5 min	1. Greeting Ellen: Good _____ everyone! HRT&Students: Good _____ Ellen teacher! Ellen: How are you? HRT&Students: I'm _____ Ellen: How is the weather? HRT&Students: It's _____.												
5 min	1. Warm up / Review Ask students to take turns asking their partner if they can play _____.												
10 min	1. Introduction 2. Play three hints game to introduce place names Eg. I can buy flowers 1. Listen/Repeat place names												
20 min	1. Main Activity Students play English Karuta using place names												
5 min	1. Wrap up Give out stamps or stickers to top two and bottom two students Ellen: See you next time everyone HRT&Students: See you Ellen teacher												



Mini-Project: 絵本を題材として



Let's make a Story

- ⇒ The Very Hungry _____.
- ⇒ On Monday, he/she ate _____.
- ⇒ On Tuesday, he/she ate _____.
- ⇒ On Wednesday, he/she ate _____.
- ⇒ On Thursday, he/she ate _____.
- ⇒ On Friday, he/she ate _____.
- ⇒ On Saturday, he/she ate _____.
- ⇒ On Sunday, he/she ate _____.
- ⇒ Then, he/she became _____.

Making a Picture Book

1. 表紙

2. Monday,
Tuesday

3. Wednesday,
Thursday

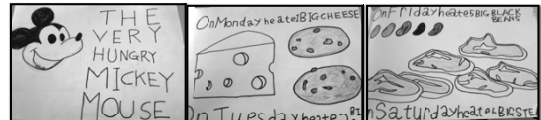
4. Friday

5. Saturday

6. Sunday

5. 何になるか

Making a Picture Book



調査結果

∞ ∩

分析結果 (記述統計・t検定 対応あり)

信頼性係数

	7月	2月
自律性	α.90	α.91
有能性	α.84	α.86
関係性	α.87	α.81
内発的動機づけ	α.91	α.91
外国への関心	α.69	α.78
CanDo	α.88	α.84
WTC	α.93	α.84
L2 Ideal Selve	α.81	α.73

全項目の平均値

項目	平均値	人数
自律性7月	2.75	42
自律性2月	2.98	42
有能性7月	2.91	42
有能性2月	3.40	42
関係性7月	3.80	42
関係性2月	4.08	42
内発的動機7月	3.68	42
内発的動機2月	3.75	42
外国への関心7月	3.77	42
外国への関心2月	3.79	42
CanDo7月	3.37	42
CanDo2月	3.76	42
L2WTC7月	3.27	42
L2WTC2月	3.43	42
理想自己7月	3.45	42
理想自己2月	3.46	42
リスニング7月	11.88	42
リスニング2月	13.29	42

心理的要因の質問紙結果

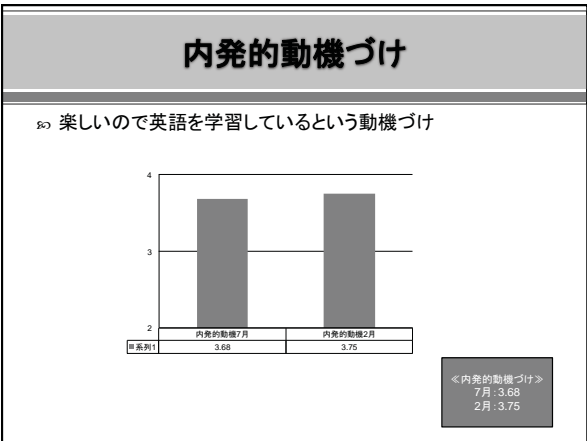
∞ ∩

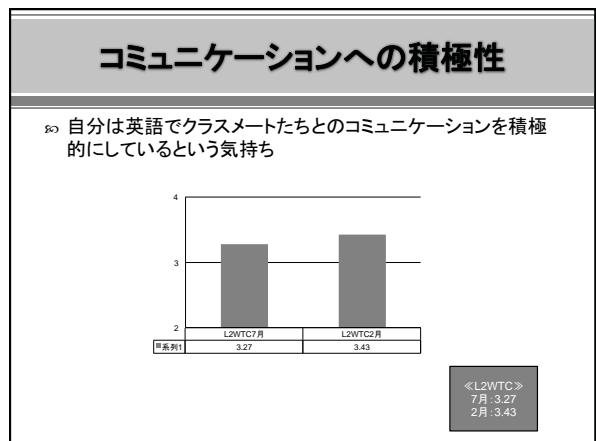
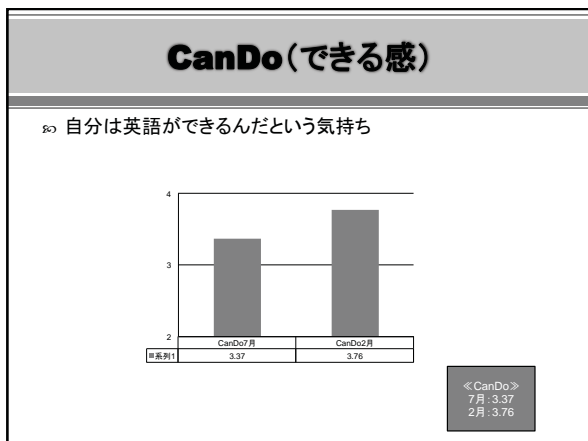
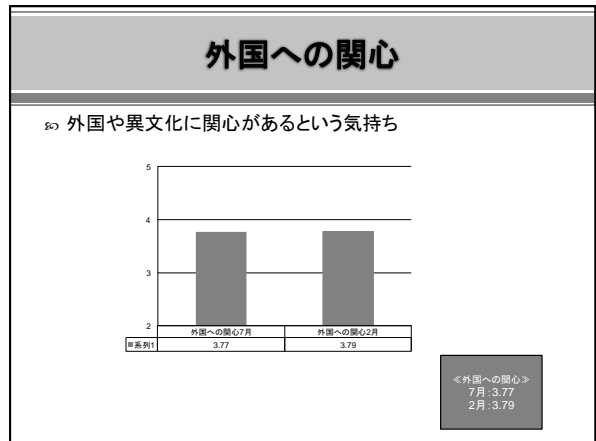
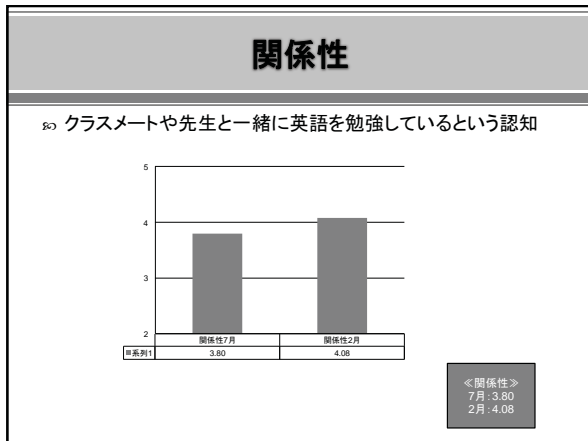
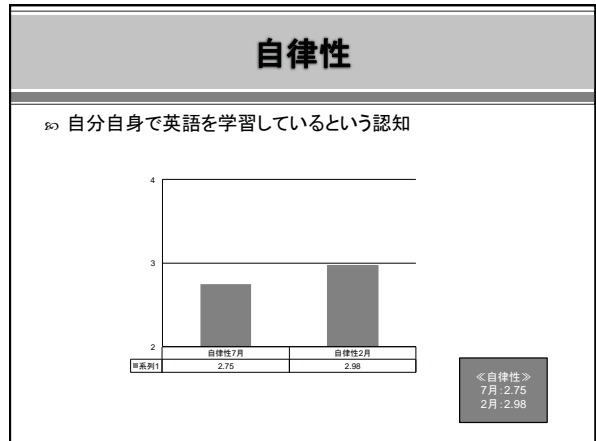
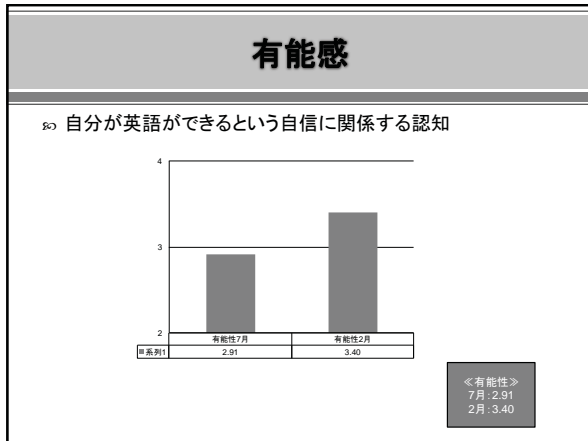
2012年7月・2013年2月

t検定

Variables	対応サンプルの差					t値	自由度	有意確率 (両側)
	平均値の差	標準偏差	標準誤差	下の95%信頼区間	上の95%信頼区間			
自律性	-220.19	.93836	.14479	-.51860	.86622	-1.5623	41	.134
有能性	-492.98	.77144	.11904	-742.96	-251.00	-4.134	41	.000
関係性	-281.75	.91767	.14160	-.56771	.09222	-1.990	41	.053
内発的動機づけ	-.067	.986	.152	-.375	.240	-.444	41	.660
外国への関心	-.016	.871	.134	-.287	.256	-.118	41	.907
CanDo	-394.84	.71332	.11007	-617.13	-172.55	-3.587	41	.001
L2WTC	-1.548	.9595	.1480	-.4538	.1442	-1.045	41	.302
L2Ideal Selve	-.012	.845	.130	-.275	.251	-.091	41	.928
Listening	-1.405	2.264	.349	-2.110	-.699	-4.021	41	.000

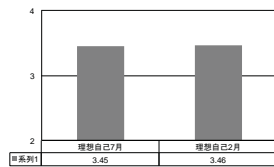
∞ 有能性、CanDo、リスニングテストに統計的有意差を認めた





理想自己

※ 将来の理想の英語が話せる自分



《理想自己》
7月: 3.45
2月: 3.46

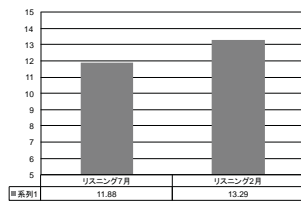
リスニングテスト結果

80 03

2012年7月・2013年2月

リスニング結果

※ 英検ブロンズから15項目を選定し、テストを実施。



《リスニング》
7月: 11.88
2月: 13.29

量的結果

80 03

分析結果

- ※ 全体傾向として、2012年度に行ったリスニングテスト・全心理的要因に関して肯定的な変化を認めた。
- ※ 統計処理(t検定)によると、子供たちの変化に特に有意差が見られたのは、有能感(自信)とCanDo(できる感)であった。
- ※ リスニング能力にも、半年後の2月には、顕著な変化が認められた。

考察

80 03

考察

- 80 本調査では、小学児童を対象とした1年間の縦断的調査を行い、6年生のリスニング力と動機づけをはじめとする情意要因に関する変化を捉えた。
- 80 結果として、児童のリスニング力は、7月と比較して、半年後の2月には顕著な変化を認めていた。
- 80 質問紙調査の結果においても、全体傾向として動機づけや情意要因が高まる傾向にあり、特に、CanDo(できる感)や、自己決定理論に依拠した有能感(Perceived Competency)に統計的有意差がみられた。

考察

- 80 CanDoは、コミュニケーションへの積極性に繋がる重要な要素であると指摘されており、本調査結果において、CanDoに顕著な変化があったことは、極めて重要であるといえる。
- 80 内発的動機づけに関わる要因である有能感にも変化を認めた。児童においては有能感を高めることが内発的に動機づける重要な要素であると先行研究で明らかになっている。

考察

- 80 変化があった要因と考えられる授業実践とし、以下の要因が考えられる。

1	ALT、担任、ALT補助(院生・ボランティア)は肯定的なフィードバックを児童たちに行っていたことや、
2	ミニプロジェクトを介して、「できる」という達成感を持たせる活動を行っていたこと、
3	授業中にも児童たちの様子をうかがいながら、「できない」児童がないよう、様々な形での「足場かけ」(例:ジェスチャー、グループ・ペアワークでの補助)などが考えられる。児童たちは、授業内の活動や教師らの「援助」を介して、CanDoを高めたものではなかろうか。

限界点と今後の展望

- 80 <限界点>
- 80 調査実施校が全校生徒約250名の小学校であり、6年生児童数も48名と数に限りがあったため、児童数の多い学校・地域での調査が必要となろう。
- 80 担任主体の外国語活動では、児童のリスニング力や情意にどのような傾向があるのかを捉える必要があろう。
- 80 <今後の展望>
- 80 何故、CanDoや有能感が高まり、リスニング能力も高まりを認めたのかを、観察データをより徹視的に分析を進め、面接記録から変化のプロセスを捉えていく。質・量を組み合わせた分析を行っていく。

結語

- 80 リスニングテスト・情意に関する調査に関して、1年の縦断的調査を通して肯定的な変化があった。
- 80 情意に関しては、意図的な教育的介入なくしては低下する傾向にある中で、6年生において肯定的な変化があったことは画期的であるといえる。
- 80 カリキュラム・指導案・チームティーチングの在り方など、優れた点が多くみられるので、本調査結果は、今後の外国語活動を行っていくうえで、国内の公立小学校において、有益な情報となる。

References

- 80 ベネッセ教育開発センター(2010)『第二回小学校英語に関する基本調査(教員調査)報告書』 Retrieved from http://benesse.jp/benesse/center/open/report/ayo_eigq/2010/index.html
- 80 Dörnyei, Z. (2005a). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- 80 Deci, E. L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. NY: Plenum.
- 80 Deci, E. L., & Ryan, R.M. (2002). *Handbook of self-determination*. Rochester: University of Rochester Press.
- 80 Gardner, R.C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- 80 Hiromori, T. (2008). *Gaikokugo no doukizuke wo takameru riron to jissen*. [Foreign language learner's motivation: research and practice]. Tokyo: Taiga syuppan.
- 80 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.
- 80 Nakahira, S., Maekawa, Y. & Yashima, T. (2010). Relationships among motivation, psychological needs, FL WTC, and Can-Do statements of English language learning based on self-determination theory: preliminary study of non-English-major junior college students in Japan. *JACET Kansai Journal*, 12, 44-55.
- 80 Nishida, R. (2009). An Investigation of Japanese Public Elementary School Students' Perception and Anxiety in English Learning: A Pilot Study comparing 1st to 6th graders. *LET* (45), pp.113-131
- 80 Ryan, S. (2009). Self and identity in L2 motivation in Japan: The ideal L2 self and Japanese learners of English. In Z. Dörnyei, & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters.
- 80 Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *The Modern Language Journal*, 86, 55-66. doi: 10.1111/1540-4781.00136
- 80 Yashima, T. (2004). *Gaikokugo communication no jiyuu to douki*. [Motivation and affect in foreign language communication]. Osaka: Kansai University Press.

小学校外国語活動における 文字指導のあり方

—大阪府豊能町の取り組みを踏まえて—

大阪大学大学院修了生 神田美穂
大阪大学 西田理恵子

背景

研究背景

- ・ 音声を中心とした指導に焦点が置かれている。
- ・ 文字指導への言及が限られている。

「アルファベットなどの文字や単語の取扱いについては、児童の学習負担に配慮しつつ、音声によるコミュニケーションを補助するものとして用いる」
(文部科学省 2008)



文字導入の是非を検討する必要がある。

背景

先行研究

小学校段階での文字の導入

<日本> アレン(2010)

- ・ 小学校中学年を境に文字言語の重要性が増す。
- ・ アルファベットの書く能力がある子は、単語認識に優れている。

<英語圏> Adams(1990), Ehrlich(2001)

- ・ アルファベットの文字を把握している子どもは、その音も早く習得する。
- ・ アルファベットの指導は、リテラシー能力の獲得に必須である。

背景

先行研究

日本の公立小学校での文字導入に関する研究

- ・ 小学生の英語の読み書きへの関心は高い。
- ・ 小学生は英語の文字学習を希望している。

(北條・松崎 2004, 北條・小林・尾矢 2008, 片岡 2012)



児童と教師の両方から質的・量的研究手法を取り入れた実証研究は数少ない。

目的

本研究の目的

公立小学校の担任教師, ALT, 児童を対象に, 小学校外国語活動における文字導入に関する質問紙(意識調査)や質的研究(観察法・半構造化面接)を通して調査を行い, 実態を把握する。

目的

研究課題

① 児童に対して, **質問紙**を用いて文字学習に関する意識調査を行い, 実態を把握する。

② 外国語活動における文字指導について, 教師がどのようにとらえているのかを, **半構造化面接**を実施し, 明らかにする。

③ **参与観察**を通して, クラス内での活動において文字がどのように導入されているのかを探る。

調査

調査対象校

- 大阪府豊能町は、2002年度に小学校全学年に英語活動を導入した。
- A小学校では、ALTと担任教師によるチームティーチングが行われている。
- 文字指導を趣旨とせず、ALTが板書やプリントを通じて、英語の文字を導入している。

調査

授業中の文字使用(板書)



調査

調査方法

調査対象者	小学校5年生(38名)と6年生(48名)及びALT(1名), 担任教師(3名)
調査期間	2012年5月上旬~10月下旬(6か月間)
調査方法	量的調査(質問紙) 質的調査(半構造化面接・観察法)



半構造化面接と参与観察の分析を中心に実態を探索的に調査し、質問紙は質的データの補完とする。

分析

意識調査(質問紙)の分析

- 研究課題①児童に対して、文字学習に関する意識調査を行い、実態を把握するため、質問紙を用いて調査を実施した。
- 本調査において、項目1~7は5件法意識調査とし、自由記述を設けた。(片岡 2012)
- 本研究対象の小学校5、6年生は、英語の文字を読めるようになりたい、書けるようになりたいと考えているであろうことが明らかとなった。

分析

5件法意識調査

番号	項目	平均値
1	英語を話す練習をするのが好き。	3.35
2	英語の歌を歌うのが好き。	2.76
3	英語のゲームをするのが好き。	3.94
4	英語の文字(アルファベット)を、読めるようになりたい。	4.23
5	英語の文字(アルファベット)を、読める。	2.98
6	英語の文字(アルファベット)を、読むのが好き。	2.80
7	英語の文字(アルファベット)を、書けるようになりたい。	4.11

表1. 意識調査(5件法)結果

分析

5件法意識調査

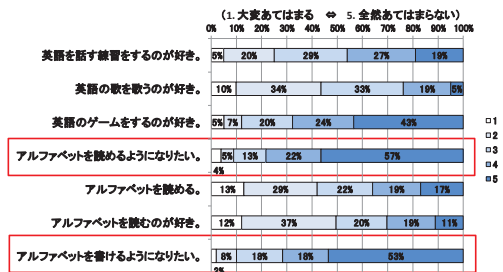


図1. 意識調査(5件法)結果

分析

自由記述調査

カテゴリー	記述数	割合 (%)	代表的な記述
話す	3	4%	難しい単語のれんしゆう。発音。英語だけで、5分間、好きな人と、か題を決めて話し合う。
歌	1	1%	楽しい歌やゲームをしたい。
ゲーム	37	46%	英語学習で、他の国などのゲームをしてみたいです。カードゲームをしながら英語をおぼえたいと思います。
文字学習	21	26%	英語の文字をお手本をまねて書いてみたい。もっと読めるようになりたい。
その他	19	23%	ふだんよく使っている英語やまがいがやすい英語を教えてください。 みんなが英語をおぼえられるような楽しい英語。
有効回答数	81	100%	

表2. 自由記述調査結果

分析

半構造化面接の分析

・ 研究課題②外国語活動における文字指導について、教師がどのようにとらえているのかを明らかにするため、半構造化面接を実施する。

・ 本研究では、グラウンデッド・セオリー・アプローチ (木下 2003, 出口 2009) の一部を使用した。

- 1) 逐語録を作成する。
- 2) 半構造化面接の内容を意味ごとに切片化する。
- 3) 切片化された発言を一つの具体例とし、概念を生成する。
- 4) 分析を進める中で、新たな概念を作成する。
- 5) 生成した概念について、対極例を探し、比較の観点からデータをみていく。
- 6) 概念同士を比較し、意味の似ているものをグループ化する。それぞれのグループに対し、さらに抽象度の高いカテゴリー名をつける。
- 7) カテゴリーの相互関連を検討し、関連図を作成し、全体の流れを解釈する。

分析

半構造化面接の分析結果

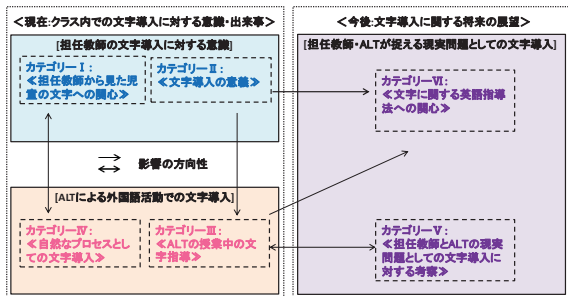


図2. 教師 (担任・ALT) の文字導入に対する意識

分析

半構造化面接の分析結果

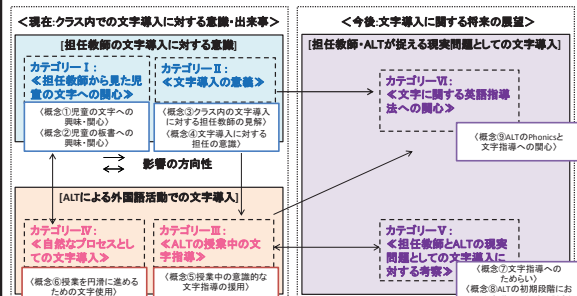


図2. 教師 (担任・ALT) の文字導入に対する意識

分析

担任教師の文字導入に対する意識

カテゴリー I 《担任教師から見た児童の文字への関心》
概念①《児童の文字への興味・関心》

- 1 筆者: 英語の時間に英語の文字を学ぶということについて、児童が関心を持っていると思われますか?
- 2 T先生: はい、あのめっちゃ関心持っているとしますね。
〈中略〉実際書けるようになりたいって言うてる子も、あのアンケート取らしてもらった後に、うん、あんなふう書いてたけどほんまそう思ってたんやみたいな感じで軽く聞いてみたら、「そら書けたほうがうれしいよ」って、言うてる子がたくさんいたんで。

分析

担任教師の文字導入に対する意識

カテゴリー II 《文字導入の意義》
概念③《クラス内の文字導入に対する担任教師の見解》

- 3 筆者: 黒板に文字を書いて示すことをどのようにとらえていますか?
- 4 T先生: 〈中略〉うん、だからああいうスタイルでやっていく(=黒板にキーワードやキーセンテンスを書いて示す)のは全然問題ないです、うーんE先生のね、授業上手なんで、もう見るだけなんですけど、〈中略〉こうやって書くんややっていうこと(=書き方)も教えてあげてもより深まるんじゃないかなとは、はい思います。

分析

ALTによる外国語活動での文字導入

カテゴリーⅢ ≪ALTの授業中の文字指導≫
 概念⑤ ≪授業中の意識的な文字使用の援用≫

- 5 筆者: Do you intentionally use English letters while you were teaching English?
- 6 E先生: I usually write the expressions that we are going to use, on the board, so although they can't read it, they can see what like how many words are there, they can see rhythm of the sentence, it helps them to, it helps I think.

分析

ALTによる外国語活動での文字導入

カテゴリーⅣ ≪自然なプロセスとしての文字導入≫
 概念⑥ ≪授業を円滑に進めるための文字使用≫

- 7 筆者: In my impression, you teach more letters to the 6th grade students than 5th grade students, and do you think the 6th grade students show more interests in English letters, or do you think they are old enough to teach letters?
- 8 In the textbook there are different topics that you have to use or.., teach, but I find that it's harder for the grade 6 curriculum, and change that into the game, especially like "I can" and "I can't". <中略> So maybe that's why I have to write more, explain more, maybe.

分析

担任教師・ALTがとらえる 現実問題としての文字導入

カテゴリーⅤ ≪担任教師とALTの現実問題としての文字導入に対する考察≫
 概念⑦ ≪文字指導へのためらい≫

- 9 筆者: 今後先生としては、英語の文字をもっと児童たちに教えていきたいと思われませんか？
- 10 H先生: もっととは思われへんな。必要最低限でいいと思う。なんかね、文科省の部分もあるし<中略> 時間数考えても無理やろう。一週間に1回やもん。あの45分のあのカリキュラムでゲームして、歌って、何かして、言うとならもう書く時間なんてないわ。

分析

担任教師・ALTがとらえる 現実問題としての文字導入

カテゴリーⅥ ≪文字に関する英語指導法への関心≫
 概念⑨ ≪ALTのphonicsと文字指導への関心≫

- 11 筆者: I'd like to ask your opinion regarding teaching English letters in Japanese elementary school.
- 12 E先生: <中略> I might start teaching phonics a little bit, so that they know the sound of letters, aa.., so that they can write bit more than usual. <中略> But I think for them to like read words, new words and find out new words are important too, so maybe I will start teaching phonics for umm, grade 5 and 6.

分析

半構造化面接の考察

担任教師, ALT

- 児童が英語の文字に強い関心を抱いていることを認識し、文字指導の必要性を理解している。
- 英語の授業の中で自然に文字を導入している。
- 明示的な文字指導を行うことに対しては慎重。

分析

参与観察の分析

- 研究課題③ クラス内での活動において文字がどのように導入されているのかを探るため、参与観察を実施した。
- フィールド全体の観察を通して全体像をつかんだ後に、ALTの板書の仕方と、文字を提示した際の児童の反応について、焦点観察を行った。
- ALTは板書において文字の量や文字を示す手順を工夫し、必要に応じて文字情報を与え、児童の理解を促している。

分析

クラス内での文字導入の具体例

図3. I can __/I can't__の導入場面



- 1) ALTが黒板にI can/ I can'tを書く。
- 2) 黒板に絵(スポーツ)を貼り, 単語playを板書する。
(例) I can (can't) play basketball.
- 3) 黒板に絵を貼り, 単語swim, cookを加え, playに×マークをつける。
- 4) 黒板にrideの文字と車輪の絵を書き, 一輪車の特徴を説明する。
- 5) 黒板にI can BUT I can'tを書き, 発話練習する。
(例) I can play tennis but I can't swim.

結果・考察

参与観察の分析結果

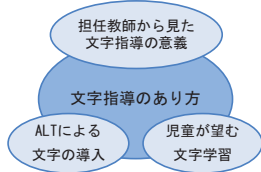
ALT	児童
<ul style="list-style-type: none"> •文字の量や文字を示す手順を工夫している。 •必要に応じて文字情報を与え, 児童の理解を促していた。 	<ul style="list-style-type: none"> •板書の文字に注目している。 •文字を何らかの手がかりとして英語を理解しようとしているのではないかと考えられた。

結果・考察

分析結果からの考察

小学校外国語活動での文字導入に関して調査を行った結果, 担任教師, ALT, 児童が望む文字指導のあり方が明らかになった。

図4. 文字指導のあり方



- 担任教師: 文字指導が必要だと考えている。
- ALT: 実際に授業の中で文字を導入し, 指導法にも関心を持っている。
- 児童: 文字への関心が高く, 読み書きの学習を望んでいる。

結果・考察

小学校外国語活動への示唆

英語の文字導入は自然なプロセスであり, 逆に文字使用を控えることは不自然に思われた。

アルファベットの読み書きを指導することは児童の理解を促し, 英語学習の効果を高めるのではないかと考えられる。

(Adams 1990, Ehri et al. 2001, アレン 2010)

- (例) 教室内外にアルファベット表や英単語を掲示する。
朝のHRを利用しアルファベットを読む練習や書く練習を行う。

結果・考察

本研究のまとめ

本研究は, 小学校外国語活動の実態を踏まえたうえで, 教師と児童の2つの視点から文字指導のあり方について論じた。

本研究結果は, 小学校外国語活動における文字指導に関して, 一定の示唆を提示したといえよう。

参考文献

- アレン玉井光江 (2010).『小学校英語の教育法—理論と実践』大修館書店.
- 片岡晴義 (2012).『小学校5年生と6年生対象の外国語活動—文字学習と活動内容に関する検証—』『関西英語教育学会紀要』第35号, 99-116.
- 木下康仁 (2003).『グラウンデッド・セオリー—アプローチの実験—貫的研究への問い』私文堂.
- 出口朋典 (2009).『国際ボランティア・プロジェクトにおける英語解決プロセス』『関西大学外国語教育学会紀要』第17号, 17-38.
- パトラ—後藤裕子 (2005).『日本の小学校英語を考えるアジアの視点からの検証と提言』三省堂.
- 北條礼子・松嶋邦守 (2004).『公立小学校における英語活動に関する意識調査: 千葉県沼南町の小学6年生児童・中学1, 2年生に対するアンケート調査をとおして』『日本児童英語教育学会研究紀要』第24号, 71-90.
- 北條礼子・小林克美・尾矢貞雄 (2008).『小学校3年生対象のアルファベット文字指導の効果に関する事例研究』『日本児童英語教育学会研究紀要』第28号, 123-132.
- Adams, M.J. (1990). Beginning To Read: Thinking and Learning about Print. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Ehri, L.C., Nunes, S. R., Willows, D. M, Schuster, B. V, Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. Reading Research Quarterly, 36, 3, pp. 250-287.

A longitudinal analysis of fifth and sixth graders of motivation, psychological factors and listening abilities among Japanese elementary school EFL learners

Rieko Nishida, Ph.D.
Osaka University
BAAL. 2013.09.05



Topics

- ◆ Background
- ◆ Literature Review
 - ◆ Motivation: Process-orientated
 - ◆ Self-determination theory
 - ◆ L2 Ideal selves
 - ◆ Willingness to communicate (L2WTC)
 - ◆ The Zone of Proximal Development: Scaffolding
- ◆ Study Context
- ◆ Objectives of the Study
- ◆ Method
 - ◆ Quantitative Analysis
 - ◆ Qualitative Data –Observation Notes-
- ◆ Discussion
- ◆ Conclusion



BACKGROUND



Background

- ◆ In 2011, the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) announced the introduction of an official requirement for “foreign language activities” for 5th and 6th grade students at public elementary schools in Japan.
- ◆ As the purposes of “foreign language activities” are to “actively engage in communication in a foreign language” and “to deepen the experiential understanding of the language and cultures of Japan and foreign countries”, it can be said that the focus of “foreign language activity” is students’ affect in language learning, which includes motivation, willingness to communicate, interest in foreign countries and other psychological factors.



Background

- ◆ Although “foreign language activities” have officially commenced in Japanese public elementary schools, there has been no longitudinal analysis of how motivation and psychological factors, as well as listening abilities, develop; nor has the way in which the process of learning changes during the course of studies been identified.
- ◆ In order to understand these crucial processes in more depth, two main theoretical perspectives, a motivational theoretical framework based on educational psychology, and willingness to communicate and scaffolding, based on socio-cultural theory, will be used as the basis of this longitudinal study of Japanese elementary school students in which data will be considered both quantitatively and qualitatively.



LITERATURE REVIEW



Literature Review

1	Motivation: 1) Process-orientated period of motivation 2) Self-determination theory (intrinsic motivation, extrinsic motivation), 3) L2 future possible selves (L2 ideal selves/ L2 ought-to selves/intended learning effort)
2	Willingness to Communicate in L2
3	Zone of Proximal Development (ZPD): Scaffolding

Research Background

The Socio-psychological period (1960-1990) Social-psychological approach centering in Canadian Social-psychologist, R.Gardner (integrative-instrumental dichotomy)
★The Cognitive-situated Period (1990)★ The application of theories of educational psychology. E.g., Self-determination theory.
★The Process-Orientated Period (2000)★ The Process-orientated approach (The process-model) The Motivational Self System (L2 Ideal Selves/ L2 Ought-to Selves)

Literature Review: Motivation

- More recently, after the year 2000, the process of language learning, rather than the product, has received significant attention (e.g., Dörnyei & Ottó, 1998; Hiromori, 2009; Williams & Burden, 1997 among others). Dörnyei & Ottó (1998) proposed a process model which emphasized dynamic characteristics and temporal variation in motivation in language learning.
- As learners' motivation shows continuous fluctuations over the course of time, the integration of the "time" factor can be crucial in understanding motivational changes among language learners.

Motivation: Self determination theory (Deci & Ryan, 1985)

Intrinsic Motivation	When learners exhibit intrinsic motivation, they find activities interesting and enjoyable, which in turn leads to growth in learning; learners would engage in the activities without having operationally separable consequences.
Extrinsic Motivation	Conversely, with extrinsic motivation, learners' behaviors are related to extrinsic cues including reward or punishment (Deci & Ryan, 1985).



Future Possible L2 Selves: L2 Ideal selves & L2 Ought-to selves

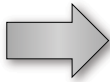
This concept of 'possible self' is considered to be a powerful motivator to learn L2, as L2 learners try to reduce the discrepancy between learners' actual selves and future possible selves, ideal and ought-to selves.	
L2 Ideal Selves	The 'L2 ideal self' which refers to what someone hopes and wishes to become, incorporates the L2-specific aspect of learner' ideal selves.
L2 Ought to Selves	A complementary self-guide is the 'ought-to self', which refers to what someone feels obligated to become, including the attributes that learners believe they ought to possess, including those which are the result of obligations and responsibilities, as they wish to avoid possible negative consequences.

Literature Review: L2 WTC

- As one of the focuses of foreign language activities in Japan is to foster a positive attitude toward communication, "willingness to communicate", defined as "the intention to initiate communication, given a choice" (MacIntyre, Baker, Clement & Conrod, 2001, p.369) has received attention from researchers and practitioners in Japan.

Literature Review

- Analyzing the classroom interactions of how teacher-student interactions change over time will increase our understanding of children's language development in the classroom, and will surely benefit teaching practice.



Zone of proximal development (Scaffolding) based on sociocultural theory

Literature Review:

Zone of Proximal Development (ZPD)

- The zone of proximal development (ZPD) has been the subject of much interest amongst researchers, as it provides the basis for a better understanding of the process of performing tasks and solving problems in language learning (e.g. Ohta, 1995; Adair-Hauck and Donato, 1994; Takahashi, 1998).
- The ZPD is defined as "the difference between the child's developmental level as determined by independent problem solving and the higher level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers" (Vygotsky, 1978, p. 86). When children are learning languages, teachers and/or practitioners assist by filling the gap between children's current level and potential level; this assistance is called "scaffolding".

STUDY CONTEXT

Study Context

- The focus of this study was Public Elementary School A in Osaka prefecture in Japan. The city was rather small and there were only 224 students in total aged between 6 and 12 years old (1st to 6th grade).
- During the period of the present research, an assistant language teacher (hereinafter, ALT) organized curricula for the City Board of Education, where the ALT was visiting once a week, totaling 35 hours of foreign language activities, for the 5th and 6th grades at the School A.

Study Context:

Team-teaching style

- Team-teaching was carried out with the ALT and homeroom teacher (hereinafter, HRT) in the class. HRT was using both English and Japanese.

Study Context: Curricula

Hi! Friends 2		Key sentences
April		What's your name? Hello, My name is _____. Nice to meet you.
May	Lesson 1 & 2	Do you have "a"? Yes, I do/No, I don't. Please write letter "a". Recognize the 12 months and learn about the different events *Key Expression: January December. My birth day is _____
June	Lesson 3	My birth day is _____. I can _____. I can't _____. Ask if someone can do something *Key Expression: Can you swim? Yes, I can _____. No, I can't _____.
July		★Picture Book Project. Making a Picture book based on "The Very Hungry Caterpillar"★
Sept	Lesson 4	Direction: Police station, bank, etc.../go straight, turn right, turn left/Where is the ___? Let's go to Italy! (Hi, friends 2-5).
Oct		Direction: Police station, bank, etc... To make own Tabirns. What Tshir? What shape? What color? How many stars?
Nov	Lesson 5	★Group Presentation Project★ Greeting from different countries Where do you want to go? I want to go to Italy! I want to go to _____. I want to see _____. I want to eat _____. I want to try _____. I want to meet _____.
Dec		I can/ can't play _____. (play soccer, play baseball, play the piano, play the recorder, can swim, can cook).
Jan	Lesson 6	Let's try "clock". What time is it now? It's 10:30 am. What time do you go to school? What time do you study? What time do you eat school lunch? What time do you take a bath?
Feb	Lesson 7	★Project: Making a Play★

Study Context: Lesson Plans

Greeting

Review

Main Activity

Wrap Up

Time	Procedure	Materials/Needs
5 min	1. Greeting Ellen: Good _____ everyone! HRT&Students: Good _____ Ellen teacher! Ellen: How are you? HRT&Students: I'm _____ Ellen: How is the weather? HRT&Students: It's _____.	
5 min	1. Warm up / Review Ask students to take turns asking their partner if they can play _____.	
10 min	1. Introduction 2. Play three hints game to introduce place names Eg. I can buy flowers 1. Listen/Repeat place names	Hi, Friends! CD
20 min	1. Main Activity Students play English Karuta using place names	Hi, Friends! CD Small picture cards
5 Min	1. Wrap up Give out stamps or stickers to top two and bottom two students Ellen: See you next time everyone HRT&Students: See you Ellen teacher	stamps

OBJECTIVES OF THE STUDY

Objectives of the Study

- ◆ To examine how overall tendencies and gender differences of elementary school students' intrinsic motivation, perceived autonomy, competency and relatedness, interest in language and culture, willingness to communicate (L2WTC), and future possible selves in L2, as well as students' listening abilities would change during a single year, with data collected in July 2012 and February 2013.
- ◆ To examine the process of student changes through classroom interactions in foreign language activities throughout the year in the context of EFL in a Japanese elementary school.

METHOD

Method: Participants

- ◆ A total of 77 students participated in the study including 33 boys and 44 girls aged between 10 and 12 years old.

Method: Procedure

Items	References	Cronbach's Alpha	
		Jul-12	Feb-13
Perceived Autonomy		a.83	a.87
Perceived Competency	Hiromori (2006) and adapted for children (Nishida & Yashima, 2009)	a.82	a.86
Perceived Relatedness		a.81	a.83
Intrinsic Motivation		a.81	a.91
Interest in Foreign Countries	Nishida & Yashima (2009)	a.71	a.65
CanDo	Nakahira, Yashima, & Maekawa (2011)	a.81	a.79
L2WTC	Referred to Yashima (2002)	a.92	a.84
L2Ideal Self	Referred to Ryan (2009) modified by Nishida	a.82	a.66

QUANTITATIVE ANALYSIS

Results: Overall Tendencies

Variables	Time	M	sd
Autonomy	Jul-12	2.88	1.00
	Feb-13	3.10	1.01
Competency	Jul-12	3.05	0.87
	Feb-13	3.44	0.81
Relatedness	Jul-12	3.85	0.81
	Feb-13	4.09	0.69
Intrinsic Motivation	Jul-12	3.76	1.07
	Feb-13	3.85	1.02
Interest in Foreign Countries	Jul-12	3.61	0.96
	Feb-13	3.72	0.87
CanDo	Jul-12	3.48	0.96
	Feb-13	3.76	0.75
L2WTC	Jul-12	3.32	1.09
	Feb-13	3.54	0.92
L2Ideal Self	Jul-12	3.42	1.00
	Feb-13	3.45	0.84
Listening	Jul-12	11.78	1.83
	Feb-13	13.34	1.67

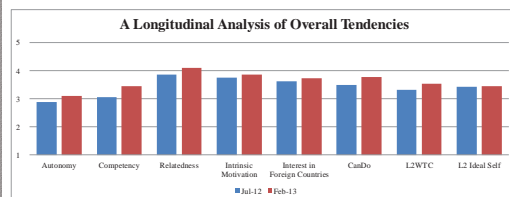
Longitudinal Analysis of Intrinsic Motivation, Perceived Autonomy, Competency and Relatedness, Interest in Language and Culture, L2WTC, and Future Possible Selves in L2, and Listening Abilities

Results: Repeated Measurement of t-tests

	Repeated t-tests		
	t	df	p
Autonomy	-2.25	76	0.03
Competency	-4.54	76	0.00
Relatedness	-2.59	76	0.01
Intrinsic Motivation	-0.98	76	0.33
Interest in Foreign Countries	-1.06	76	0.29
CanDo	-3.51	76	0.00
L2WTC	-1.77	76	0.08
L2Ideal Self	-0.32	76	0.75
Listening	-7.01	76	0.00

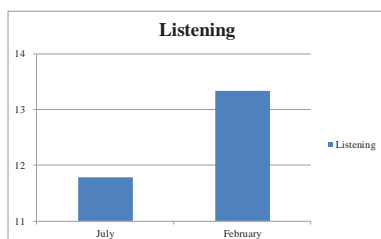
Repeated Measurement of t-tests
Perceived competency and relatedness, CanDo, Listening showed statistical significance.

Results: Quantitative Analysis



Longitudinal Analysis of Intrinsic Motivation, Perceived Autonomy, Competency and Relatedness, Interest in Language and Culture, L2WTC, and Future Possible Selves in L2.

Results: Listening Test



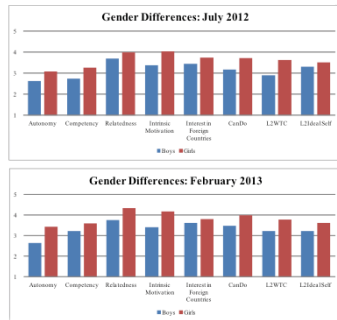
Longitudinal Analysis of Listening Abilities

Results: Gender Differences

		Jul-12				Feb-13				Standard Error	
		N	M	sd	Standard Error	N	M	sd	Standard Error		
Autonomy	Boys	33	2.82	0.98	0.18	Autonomy	Boys	33	2.84	1.00	0.18
	Girls	44	3.08	1.01	0.15	Girls	44	3.43	0.87	0.13	
Competency	Boys	33	2.75	0.77	0.13	Competency	Boys	33	3.23	0.89	0.16
	Girls	44	3.27	0.88	0.13	Girls	44	3.60	0.72	0.11	
Relatedness	Boys	33	3.68	0.87	0.15	Relatedness	Boys	33	3.76	0.74	0.13
	Girls	44	3.98	0.75	0.11	Girls	44	4.33	0.54	0.08	
Intrinsic Motivation	Boys	33	3.38	1.05	0.18	Intrinsic Motivation	Boys	33	3.41	1.12	0.19
	Girls	44	4.03	1.01	0.15	Girls	44	4.18	0.81	0.12	
Interest in Foreign	Boys	33	3.44	0.95	0.17	Interest in Foreign	Boys	33	3.43	0.76	0.13
	Girls	44	3.73	0.96	0.14	Girls	44	3.80	0.94	0.14	
CanDo	Boys	33	3.16	1.01	0.18	CanDo	Boys	33	3.47	0.76	0.13
	Girls	44	3.71	0.85	0.13	Girls	44	3.98	0.66	0.10	
L2WTC	Boys	33	2.91	1.08	0.19	L2WTC	Boys	33	3.21	1.05	0.18
	Girls	44	3.63	1.00	0.15	Girls	44	3.78	0.73	0.11	
L2Ideal Self	Boys	33	2.93	1.01	0.18	L2Ideal Self	Boys	33	3.23	0.81	0.14
	Girls	44	3.50	0.99	0.15	Girls	44	3.61	0.83	0.12	
Listening	Boys	33	11.42	1.82	0.32	Listening	Boys	33	12.82	2.01	0.35
	Girls	44	12.05	1.82	0.27	Girls	44	13.73	1.25	0.19	

To show gender differences, general statistics and t-tests were carried out.

Results: Gender Differences



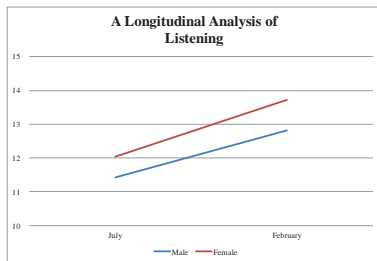
Gender Differences in Intrinsic Motivation, Perceived Autonomy, Competency and Relatedness, Interest in Language and Culture, L2WTC, and Future Possible Selves in L2

Results: Gender Differences

	Jul-12	t	df	p	Feb-13	t	df	p
Autonomy	-2.04	75.00	0.05		Autonomy	-1.66	75.00	0.00
Competency	-2.70	75.00	0.01		Competency	-1.99	75.00	0.05
Relatedness	-1.62	75.00	0.11		Relatedness	-3.89	75.00	0.00
Intrinsic Motivation	-2.74	75.00	0.01		Intrinsic Motivation	-3.49	75.00	0.00
Interest in Foreign Countries	-1.31	75.00	0.20		Interest in Foreign Countries	-0.96	75.00	0.34
CanDo	-2.58	75.00	0.01		CanDo	-3.09	75.00	0.00
L2 WTC	-3.00	75.00	0.00		L2 WTC	-2.81	75.00	0.01
L2 Ideal Self	-0.83	75.00	0.41		L2 Ideal Self	-2.02	75.00	0.05
Listening	-1.48	75.00	0.14		Listening	-2.44	75.00	0.02

t-tests for Gender Differences conducted on July 2012 and February 2013

Results: Gender Differences



Gender Differences in Listening Abilities

Results: Gender Differences

- ◆ In gender comparisons, girls exhibited higher scores on motivation and other psychological factors in both July 2012 and February 2013.
- ◆ Also in listening tests, girls showed higher scores compares to boys. In t-tests, listening tests showed statistical significance in February 2013.
- ◆ With Bonferroni's adjustments, gender comparisons in motivation and psychological factors revealed statistical significance for girls in L2WTC in July 2012, and for perceived autonomy, perceived relatedness, intrinsic motivation and CanDo in February 2013.

QUALITATIVE DATA -OBSERVATION NOTES-

Qualitative Data: Procedure

- ◆ Observation notes were taken in order to identify the changes in classroom dynamics and examine the process of learner changes. During the year 2012 and 2013, thirty-five lessons were conducted for both the fifth and the sixth grades, and observation notes were obtained throughout the course.

Qualitative Data: Procedure

- ◆ To investigate the second research question, which was concerned with changes in classroom dynamics, observation notes were closely examined with a view to identifying aspects of these changes; in particular, the nature of the interactions between teachers and students was analyzed, with the ALT being the main focus of observation.

Qualitative Data: Procedure

- ◆ The transcriptions of observation notes were open-coded based on the use of Grounded Theory Approach, referring to Strauss and Cobin, and similar ideas were abstracted to axial coding.

Qualitative Data: Procedure

- ◆ Six main classroom interactions featuring the use of scaffolding by the ALT were identified, examples of which are given below:

1	Teacher's use of gesture,
2	Class-focused scaffolding in the use of modeling and repetition,
3	Teacher's emotional scaffolding,
4	Teacher's use of scaffolding in the use of Japanese,
5	Group focused scaffolding
6	Individual focused scaffolding.

Teachers' Use of Gesture (May 8, 2012)

- ◆ *"The ALT was trying to use gestures a lot. Especially when she tries to teach new words and sentences to students, she often uses gestures. For example, when she tries to teach 'expressions' to students including 'I'm hungry and I'm angry', she puts her hands on her stomach and/or made her angry face and puts her hand out stiffly. Then students imitated her when they tried to say 'I'm hungry' and/or 'I'm angry'"*

Class-Focused Scaffolding: Modeling-Repetition (June 12, 2012)

- ◆ *"When the ALT tries to teach new words/or sentences, she modeled them and the students repeated them after her. She quite often did this modeling-repetition, until the students were used to saying the words and/or sentences. For example, when she tried to teach 'I can read a book', firstly, she showed them a picture card and said 'read a book', then she added 'I can read a book' as a sentence, then students repeated 'I can read a book'"*.

Teachers' Emotional Scaffolding (June 12, 2012).

- ◆ *"The teachers, both the ALT and the HRT, often praised students by saying 'very good' and 'good job'. Whenever students were able to say the words and/or sentences in English, they praised them. In addition to praising students verbally, the teachers smiled at students, patted them on the head, and/or held them when they were having trouble in learning."*

Teachers' Scaffolding in the Use of Japanese (June, 5, 2012)

- ◆ "Although the HRT tried to use English only, she sometimes used Japanese to explain English words and/or sentences. For example, when students did not understand the word 'play' soccer, the HRT used the Japanese "Soccer wo surutokiha play wo kuwaemasu" (When you use the word "soccer", you need to use "play"). But she used Japanese only when students did not understand what was happening; then the HRT used Japanese for them in order to truly understand how to say the words and sentences."

Group-Focused Scaffolding (June 12, 2013)

- ◆ "After having enough modeling/repetition in the class, the HRT often focused practices within the group to do group presentation activities and/or games. Then both the ALT and the HRT tried to look around the group to see if the group was doing well in activities and/or games".

Individual-Focused Scaffolding (June, 5, 2012)

- ◆ "The ALT and HRT tried to focus on helping individual students to say the words and sentences when he/she had trouble saying something in English. For example, when the student A (Kazuma: pseudonymous) had trouble remembering 'piano', the ALT interacted with him by saying "So, Kazuma, what is it?". Kazuma says 'Organ'. ALT says 'not Organ... pi..'. 'Piano!' Kazuma said happily. By giving him a hint, the student was able to say the words and/or sentences in English."

Results: Observation Notes

- ◆ As shown in these entries, the dynamics of the classroom interactions between teachers and students were observed. Teachers, especially the ALT, assisted students well by 1) Teacher's use of gesture, 2) Class-focused scaffolding in the use of modeling and repetition, 3) Teacher's emotional scaffolding, 4) Teacher's use of scaffolding in the use of Japanese, 5) Group focused scaffolding, and 6) Individual focused scaffolding.
- ◆ These patterns were frequently observed in classroom exercises, though they differed in every classroom lesson.

DISCUSSION

Discussion

- ◆ The current study has yielded a number of findings on motivation, psychological factors, and listening abilities among Japanese elementary school students over the period of a year. Changes in the way teachers and students interacted in the language classroom during this period were recorded, and the ALT and HRT's perspectives were identified through the analysis of qualitative data.

Discussion

- ◆ Quantitatively, the study results indicated that the three psychological needs of motivation (perceived autonomy, perceived competency, and perceived relatedness), Can-Do, L2WTC and L2 ideal self increased over the course of time. In particular, CanDo and perceived competency showed statistical significance toward the end of the year.

Discussion

- ◆ In addition to motivation and psychological factors, the present study recorded an increase in listening abilities over the second half year. There are only few reports concerning listening and speaking among children learning English in a Japanese context.
- ◆ However, it would be beneficial to have data on the extent to which students' linguistic abilities, including listening ability, are affected by "foreign language activities".

Discussion

- ◆ Regarding the changing dynamics of the language classroom, observation notes indicated that teacher-student interactional patterns had shown changes throughout the course. This included teachers' use of scaffolding with gestures and Japanese, and the use of scaffolding focusing on the class as a whole, groups and individual students.
- ◆ The focus of teachers' scaffolding and interactional patterns with students differed in lessons from day to day and within each lesson; for example, they might use modeling and repetition at the beginning of the lessons, focusing on the whole class; later, the focus of their assistance was changed to groups and individuals to allow them to be able to perform their activities and games.

Discussion

- ◆ Also, at the beginning of the lessons, the ALT often used gestures in order to elicit student utterances, and the use of Japanese was sometimes observed when students were unable to say the words and sentences. By assisting students in this manner, students seemed to have developed and were able to use language to say what they wanted. Such processes were observed in every lesson, and throughout the course, and as students received sufficient scaffolding from teachers, this may have enhanced their listening abilities as well as motivation and other affective factors.

CONCLUSION

Conclusion

- ◆ In this presentation, a longitudinal analysis of elementary school students' motivation, L2WTC, Can-Do and listening abilities was conducted in a quantitative manner. At the same time, the study examined the dynamics of changes in classroom interactional patterns and recorded teachers' use of scaffolding. As students' listening abilities as well as motivation and other psychological factors were enhanced, teachers' use of scaffolding may have enhanced students' learning.

Conclusion

- As the study identifies changes in students' learning process, emphasizing the importance of teacher-student interaction, and suggests this may be instrumental in improving both motivational factors and linguistic ability, it is hoped it will provide both stimulation and encouragement for those involved in teaching languages to children.

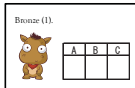
Thank you very much!

HP: rienishi.jimdo.com
Email: rienishi@lang.osaka-u.ac.jp



Listening Test

- | | | | |
|---------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| • Bronze (1) | • Bronze (9) | • Bronze (2) | • Bronze (11) |
| • This is a hippopotamus. | • It's a fire engine. | • Do you like French fries? | • Is it three o'clock? |
| • This is a sheep. | • It's a bus. | • Yes, I do. | • Yes, it is. |
| • This is a horse. | • It's a rocket. | • No, I like hot dogs. | • No, it's two o'clock. |
| • | • | • No, I like sandwiches. | • No, it's two o'clock. |
| • | • | • | • |
| • Bronze (3) | • Bronze (4) | • Bronze (4) | • Bronze (17) |
| • I have two pineapples. | • I'm 8 years old. | • Do you want a triangle cookie? | • Are you watching TV? |
| • I have two pears. | • I'm 3 years old. | • Yes, I do. | • Yes, I am. |
| • I have two oranges. | • I'm 7 years old. | • No, I want a heart cookie. | • No, I am playing a video game. |
| • | • | • No, I want a diamond cookie. | • No, I'm reading a book. |
| • | • | • | • |
| • Bronze (6) | • Bronze (15) | • Bronze (8) | • Silver (15) p.23 |
| • I play the violin. | • We're at the bus stop. | • Can you ride a unicycle? | • I want to be a carpenter. |
| • I play the guitar. | • We're at the department store. | • Yes, I can. | • I want to be a nurse. |
| • I play the harmonica. | • We're at the museum. | • No, I can't ride a bicycle. | • I want to be an astronaut. |
| • | • | • No, I can't ride a pony. | • |
| • | • | • | • |
| • Bronze (8) | • Yes/No questions | • Bronze (9) | • Are you a firefighter? |
| • It's sunny. | • Bronze (1) | • Yes, I am. | • Yes, I am. |
| • It's rainy. | • Do you like snakes? | • No, I'm a nurse. | • No, I'm a nurse. |
| • It's snowy. | • Yes, I do. | • No, I like monkeys. | • No, I like hamsters. |
| • | • No, I like hamsters. | • No, I'm a bus driver. | • |



Questionnaire Items

自律性	英語のクラスで勉強したことは、とても興味があるので、自分ですずんで勉強していると思います。 英語のクラスで勉強した歌を、自分でも練習しています。 英語のクラスで勉強したことをもっと知りたいので、自分でも進んで勉強しようと思います。 英語のクラスで勉強した言葉をおうちの人や友達に教えてあげていると思います。 夾は ドラッグとか。
可能性	英語のクラスでは、"できた"と思えることがあります。 英語のクラスでは、自分でできることが増えていると思います。 英語のクラスでは、"自分もできる"と思います。 英語のクラスでは、自分はいっしょにがんばる強さを感じています。 英語のクラスでは、自分はいっしょにがんばる強さを感じています。
関係性	英語のクラスでは教室の中でクラスのみならず、なにかよくなっていると思います。 英語のクラスでは、グループで活動することがあるとき、協力しあっていると思います。 英語のクラスでは、クラスのみならず、楽しそうにしていると思います。 英語の時間では、クラスのお友達に教えあったりして、お友達同士で学びあっていると思います。 英語は好きですか？
内発的動機	英語をこれからも続けたいと思いますか？ 世界の国について知ろうと思います。
外国への関心	外国や文化を知るうえで、英語は大切だと思います。 外国にたのびたいので、英語を学ぶことは大切です。
CanDo	自分の名前を英語でいうことができます。 自分の気分について、英語でいうことができます。 英語の時間にならった歌を歌うことができます。 英語の時間にならった言葉を色やたべものいうことができます。
L2WTC	英語のクラスでは、たくさんのお友達とお話をします。 英語のクラスでは、よくお友達とお話をします。
理想自己	将来、英語が話せる人になるだろうと思います。 将来、自分の夢がかなったら、英語を自由に話せるようになりたいと思います。

A longitudinal analysis of individual differences in motivation, psychological factors, and listening abilities among children learning English in a Japanese EFL context

Rieko Nishida, Ph.D.
Osaka University
Hawaiian International Conference on Education,
January 8, 2014



Topics

- ◆ Background
- ◆ Literature Review
 - ◆ Motivation: Process-orientated
 - ◆ Self-determination theory
 - ◆ L2 Ideal selves
 - ◆ Willingness to communicate (L2WTC)
- ◆ Study Context
- ◆ Objectives of the Study
- ◆ Method
 - ◆ Quantitative Analysis
 - ◆ Qualitative Data -Semis-structural Interview Data-
- ◆ Discussion
- ◆ Conclusion



BACKGROUND



Background

- ◆ In 2011, the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) announced the introduction of an official requirement for “foreign language activities” for 5th and 6th grade students at public elementary schools in Japan.
- ◆ As the purposes of “foreign language activities” are to “actively engage in communication in a foreign language” and “to deepen the experiential understanding of the language and cultures of Japan and foreign countries”, it can be said that the focus of “foreign language activity” is students’ affect in language learning, which includes motivation, willingness to communicate, interest in foreign countries and other psychological factors.



Background

- ◆ Although “foreign language activities” have officially commenced in Japanese public elementary schools, there has been no longitudinal analysis of how motivation and psychological factors, as well as listening abilities, develop; nor has the way in which the process of learning changes during the course of studies been identified.
- ◆ In order to understand these crucial processes in more depth, two main theoretical perspectives, a motivational theoretical framework based on educational psychology, and willingness to communicate will be used as the basis of this longitudinal study of Japanese elementary school students in which data will be considered both quantitatively and qualitatively.



LITERATURE REVIEW



Literature Review

1	Motivation: 1) Process-orientated period of motivation 2) Self-determination theory (intrinsic motivation, extrinsic motivation), 3) L2 future possible selves (L2 ideal selves/ L2 ought-to selves/intended learning effort)
2	Willingness to Communicate in L2

Research Background

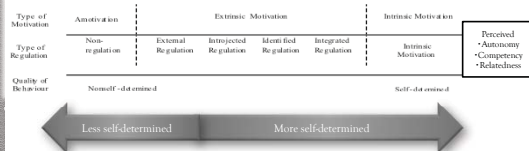
The Socio-psychological period (1960-1990) Social-psychological approach centering in Canadian Social-psychologist, R.Gardner (integrative-instrumental dichotomy)
★The Cognitive-situated Period (1990)★ The application of theories of educational psychology. E.g., Self-determination theory.
★The Process-Orientated Period (2000)★ The Process-orientated approach (The process-model) The Motivational Self System (L2 Ideal Selves/ L2 Ought-to Selves)

Literature Review: Motivation

- More recently, after the year 2000, the process of language learning, rather than the product, has received significant attention (e.g., Dörnyei & Ottó, 1998; Hiromori, 2009; Williams & Burden, 1997 among others). Dörnyei & Ottó (1998) proposed a process model which emphasized dynamic characteristics and temporal variation in motivation in language learning.
- As learners' motivation shows continuous fluctuations over the course of time, the integration of the "time" factor can be crucial in understanding motivational changes among language learners.

Motivation: Self determination theory (Deci & Ryan, 1985)

Intrinsic Motivation	When learners exhibit intrinsic motivation, they find activities interesting and enjoyable, which in turn leads to growth in learning; learners would engage in the activities without having operationally separable consequences.
Extrinsic Motivation	Conversely, with extrinsic motivation, learners' behaviors are related to extrinsic cues including reward or punishment (Deci & Ryan, 1985).



Future Possible L2 Selves: L2 Ideal selves & L2 Ought-to selves

This concept of 'possible self' is considered to be a powerful motivator to learn L2, as L2 learners try to reduce the discrepancy between learners' actual selves and future possible selves, ideal and ought-to selves.

L2 Ideal Selves	The 'L2 ideal self' which refers to what someone hopes and wishes to become, incorporates the L2-specific aspect of learner' ideal selves.
L2 Ought to Selves	A complementary self-guide is the 'ought-to self', which refers to what someone feels obligated to become, including the attributes that learners believe they ought to possess, including those which are the result of obligations and responsibilities, as they wish to avoid possible negative consequences.

Literature Review: L2 WTC

- As one of the focuses of foreign language activities in Japan is to foster a positive attitude toward communication, "willingness to communicate", defined as "the intention to initiate communication, given a choice" (MacIntyre, Baker, Clement & Conrod, 2001, p.369) has received attention from researchers and practitioners in Japan.

STUDY CONTEXT

Study Context

- ◆ The focus of this study was Public Elementary School A in Osaka prefecture in Japan. The city was rather small and there were only 224 students in total aged between 6 and 12 years old (1st to 6th grade).
- ◆ During the period of the present research, an assistant language teacher (hereinafter, ALT) organized curricula for the City Board of Education, where the ALT was visiting once a week, totaling 35 hours of foreign language activities, for the 5th and 6th grades at the School A.

Study Context: Team-teaching style

- ◆ Team-teaching was carried out with the ALT and homeroom teacher (hereinafter, HRT) in the class. HRT was using both English and Japanese.

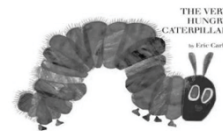
Study Context: Curricula

Hi, Friends 2		Key sentences
April		What's your name? Hello, My name is _____. Nice to meet you.
May	Lesson 1 & 2	Do you have "2"? Yes, I do/No, I don't. Please write letter "2". Recognize the 12 months and learn about the different events *Key Expression: January - December. My birth day is _____
June	Lesson 3	My birth day is _____. I can _____ I can't _____ Ask if someone can do something *Key Expression: Can you swim? Yes, I can _____ No, I can't _____
July		★Picture Book Project, Making a Picture book based on "The Very Hungry Caterpillar"★
Sept	Lesson 4	Direction: Police station, bank, etc... / go straight, turn right, turn left/Where is the ___? Let's go to Italy! (Hi, friends 2-5).
Oct		Direction: Police station, bank, etc... To make own T-shirts. What T-shirt? What shape? What color? How many stars?
Nov	Lesson 5	★Group Presentation Project★ Greeting from different countries! Where do you want to go? I want to go to Italy! I want to go to _____. I want to see _____ I want to eat _____ I want to try _____ I want to meet _____
Dec		I can/ can't play _____ (play soccer, play baseball, play the piano, play the recorder, can swim, can cook).
Jan	Lesson 6	Let's try "clock". What time is it now? It's 10:30 am. What time do you go to school? What time do you study? What time do you eat school lunch? What time do you take a bath?
Feb	Lesson 7	★Project: Making a Play★

Study Context: Lesson Plans

	Time	Procedure	Materials Needed
Greeting	5 min	1. <u>Greeting</u> Ellen: Good _____ everyone! HRT&Students: Good _____ Ellen teacher! Ellen: How are you? HRT&Students: I'm _____ Ellen: How is the weather? HRT&Students: It's _____.	
	5 min	1. <u>Warm up / Review</u> Ask students to take turns asking their partner if they can play _____	
Review	10 min	1. <u>Introduction</u> 2. Play three hints game to introduce place names Eg. I can buy flowers 1. Listen/Repeat place names	Hi, Friends! CD
	20 min	1. <u>Main Activity</u> Students play English Karuta using place names	Hi, Friends! CD Small picture cards
Wrap Up	5 min	1. <u>Wrap up</u> Give out stamps or stickers to top two and bottom two students Ellen: See you next time everyone! HRT&Students: See you Ellen teacher	stamps

MAKING A PICTURE BOOK



Let's make a Story

- ◆ The Very Hungry _____.
- ◆ On Monday, he/she ate _____.
- ◆ On Tuesday, he/she ate _____.
- ◆ On Wednesday, he/she ate _____.
- ◆ On Thursday, he/she ate _____.
- ◆ On Friday, he/she ate _____.
- ◆ On Saturday, he/she ate _____.
- ◆ On Sunday, he/she ate _____.
- ◆ Then, he/she became _____.

Making a Picture Book



OBJECTIVES OF THE STUDY

Objectives of the Study

- ◆ To examine how individual differences in elementary school students' intrinsic motivation, perceived autonomy, competency and relatedness, interest in language and culture, willingness to communicate (L2WTC), and future possible selves in L2, as well as students' listening abilities according to age would change during a single year, with data collected in July 2012 and February 2013.
- ◆ To identify student changes between July 2012 and February 2013, and how teachers of elementary school perceived student changes over the course of time.

METHOD

Method: Participants

- ◆ A total of 77 students participated in the study including 33 boys and 44 girls aged between 10 and 12 years old.

Method: Procedure

Items	References	Cronbach's Alpha	
		Jul-12	Feb-13
Perceived Autonomy	Hiromori (2006) and adapted for children (Nishida & Yashima, 2009)	$\alpha.83$	$\alpha.87$
Perceived Competency		$\alpha.82$	$\alpha.86$
Perceived Relatedness		$\alpha.81$	$\alpha.83$
Intrinsic Motivation	Nishida & Yashima (2009)	$\alpha.81$	$\alpha.91$
Interest in Foreign Countries		$\alpha.71$	$\alpha.65$
CanDo	Nakahira, Yashima, & Mackawa (2011)	$\alpha.81$	$\alpha.79$
L2WTC	Referred to Yashima (2002)	$\alpha.92$	$\alpha.84$
L2Ideal Self	Referred to Ryan (2009) modified by Nishida	$\alpha.82$	$\alpha.66$

Results: Age differences

Jul-12	Grades	N	M	sd	Standard Error		Feb-13	Grades	N	M	sd	Standard Error
					Autonomy	Competency						
Autonomy	5	35	3.04	0.88	0.15	0.17	Autonomy	5	35	3.24	0.88	0.15
	6	42	2.75	1.07	0.17		Competency	6	42	2.98	1.11	0.17
Competency	5	35	3.21	0.87	0.15		Relatedness	5	35	3.49	0.81	0.14
	6	42	2.91	0.86	0.13			6	42	3.40	0.83	0.13
Relatedness	5	35	3.52	0.65	0.11		Intrinsic Motivation	5	35	4.10	0.69	0.12
	6	42	3.80	0.93	0.14			6	42	4.08	0.70	0.11
Intrinsic Motivation	5	35	3.85	1.13	0.19		Interest in Foreign Countries	5	35	3.98	0.98	0.17
	6	42	3.68	1.03	0.16			6	42	3.75	1.06	0.16
Interest in Foreign Countries	5	35	3.41	1.00	0.17		CanDo	5	35	3.63	0.79	0.13
	6	42	3.77	0.91	0.14			6	42	3.79	0.94	0.14
CanDo	5	35	3.61	0.81	0.14		L2WTC	5	35	3.67	0.81	0.14
	6	42	3.37	1.06	0.16			6	42	3.76	0.78	0.12
L2WTC	5	35	3.37	1.15	0.19		L2Ideal Selves	5	35	3.44	0.84	0.14
	6	42	3.27	1.05	0.16			6	42	3.43	1.00	0.15
L2Ideal Selves	5	35	3.38	0.99	0.17		Listening	5	35	11.44	0.84	0.14
	6	42	3.45	1.01	0.16			6	42	11.34	0.85	0.13
Listening	5	35	11.66	1.91	0.32			5	35	13.40	1.31	0.22
	6	42	11.88	1.78	0.28			6	42	13.29	1.93	0.30

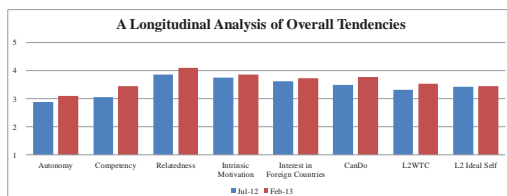
QUANTITATIVE ANALYSIS

Results: Overall Tendencies

Variables	Time	M	sd
Autonomy	Jul-12	2.88	1.00
	Feb-13	3.10	1.01
Competency	Jul-12	3.05	0.87
	Feb-13	3.44	0.81
Relatedness	Jul-12	3.85	0.81
	Feb-13	4.09	0.69
Intrinsic Motivation	Jul-12	3.76	1.07
	Feb-13	3.85	1.02
Interest in Foreign Countries	Jul-12	3.61	0.96
	Feb-13	3.72	0.87
CanDo	Jul-12	3.48	0.96
	Feb-13	3.76	0.75
L2WTC	Jul-12	3.32	1.09
	Feb-13	3.54	0.92
L2Ideal Self	Jul-12	3.42	1.00
	Feb-13	3.45	0.84
Listening	Jul-12	11.78	1.83
	Feb-13	13.34	1.67

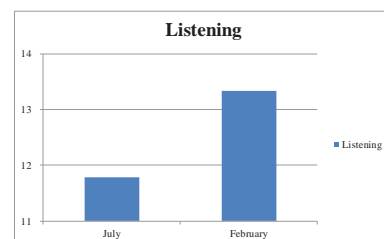
Longitudinal Analysis of Intrinsic Motivation, Perceived Autonomy, Competency and Relatedness, Interest in Language and Culture, L2WTC, and Future Possible Selves in L2, and Listening Abilities (Nishida, 2013, in press).

Results: Quantitative Analysis



Longitudinal Analysis of Intrinsic Motivation, Perceived Autonomy, Competency and Relatedness, Interest in Language and Culture, L2WTC, and Future Possible Selves in L2 (Nishida 2013, in press).

Results: Listening Test



Longitudinal Analysis of Listening Abilities (Nishida 2013, in press).

Results: Repeated Measurement of *t*-tests

Repeated <i>t</i> -tests			
	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Autonomy	-2.25	76	0.03
Competency	-4.54	76	0.00
Relatedness	-2.59	76	0.01
Intrinsic Motivation	-0.98	76	0.33
Interest in Foreign Countries	-1.06	76	0.29
CanDo	-3.51	76	0.00
L2WTC	-1.77	76	0.08
L2Ideal Self	-0.32	76	0.75
Listening	-7.01	76	0.00

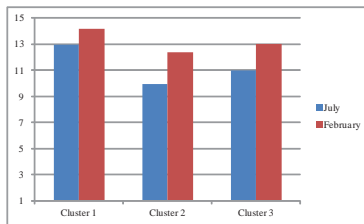
Repeated Measurement of *t*-tests
Perceived competency and relatedness, CanDo, Listening showed statistical significance (Nishida, 2013, in press).

RESULTS: 5TH

Results: Cluster Analysis (5th) on Listening

	July	February
Cluster 1	12.94	14.17
Cluster 2	9.91	12.36
Cluster 3	11.00	13.00

Cluster 1: 18
Cluster 2: 11
Cluster 3: 6



Results: Mixed Design of ANOVA (Clusters x Listening x Time)

Within Subject and Interaction Effect for Listening

	Squared Sum	Type III	<i>df</i>	Mean Square	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Listening	51.46	1	51.46	50.02	0.00	0.61	
Listening x Clusters	5.42	2	2.71	2.64	0.09	0.14	
Error	32.92	32	1.03				

Between Subject for Listening

	Squared Sum	Type III	<i>df</i>	Mean Square	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Clusters	83.96	2	41.98	22.40	0.00	0.58	
Error	59.98	32	1.87				

Results: Mixed Design of ANOVA (Clusters x Psychological Factors x Time)

Cluster 1: 18
Cluster 2: 11
Cluster 3: 6

	Autonomy	Competency	Relatedness	Intrinsic Motivation	Interest in Foreign Countries	CanDo	L2WTC	L2 Ideal selves
Cluster 1	3.35	3.47	4.13	4.30	3.82	4.07	3.83	3.56
Cluster 2	3.18	3.38	3.82	4.15	3.12	3.32	3.05	3.79
Cluster 3	1.88	2.13	3.50	1.94	2.72	2.74	2.58	2.11
Cluster 1	3.57	3.67	4.37	4.30	4.09	4.04	3.94	3.85
Cluster 2	3.46	3.78	3.79	4.24	3.18	3.61	3.09	3.18
Cluster 3	1.83	2.42	3.83	2.56	3.08	3.17	3.92	2.67

Clusters	Time	Autonomy	Competency	Relatedness	Intrinsic Motivation	Interest in Foreign Countries	CanDo	L2WTC	L2 Ideal selves
Cluster 1	Jul-12	3.35	3.47	4.13	4.30	3.82	4.07	3.83	3.56
	Feb-13	3.57	3.67	4.37	4.30	4.09	4.04	3.94	3.85
Cluster 2	Jul-12	3.18	3.38	3.82	4.15	3.12	3.32	3.05	3.79
	Feb-13	3.46	3.78	3.79	4.24	3.18	3.61	3.09	3.18
Cluster 3	Jul-12	1.88	2.13	3.50	1.94	2.72	2.74	2.58	2.11
	Feb-13	1.83	2.42	3.83	2.56	3.08	3.17	3.92	2.67

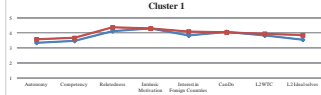
Results: Mixed Design of ANOVA (Clusters x Psychological Factors x Time)

Cluster 1: 18
Cluster 2: 11
Cluster 3: 6



Results: Mixed Design of ANOVA (Clusters x Psychological Factors x Time)

High

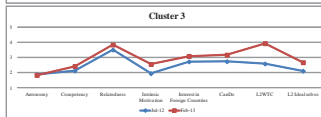


Cluster 1: 18
Cluster 2: 11
Cluster 3: 6

Middle



Low



Results: Mixed Design of ANOVA (Clusters x Psychological Factors x Time)

Within Subject and Interaction Effect for Psychological Factors

	Squared Sum Type III	df	Mean Square	F	p	η^2
Autonomy	24.22	2, 32	12.11	18.75	0.00	0.54
Competency	16.87	2, 32	8.43	12.54	0.00	0.44
Relatedness	4.39	2, 32	2.20	3.60	0.04	0.18
Intrinsic Motivation	40.25	2, 32	20.12	24.04	0.00	0.60
Intrinsic Foreign Countries	14.47	2, 32	7.24	8.94	0.00	0.36
CanDo	12.56	2, 32	6.28	10.49	0.00	0.40
L2WTC	10.26	2, 32	5.13	5.37	0.01	0.25
L2 Ideal selves	15.74	2, 32	7.87	9.38	0.00	0.37

Between Subject for Psychological Factors

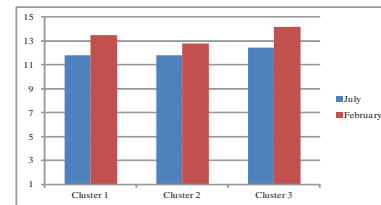
	Squared Sum Type III	df	Mean Square	F	p	η^2
L2 Ideal selves x Clusters	5.679	2	1.840	5.331	.010	.250
Error	11.042	32	.345			

RESULTS: 6TH

Results: Cluster Analysis (6th) on Listening

	July	February
Cluster 1	11.76	13.47
Cluster 2	11.78	12.78
Cluster 3	12.43	14.14

Cluster 1: 13
Cluster 2: 18
Cluster 3: 11



Results: Mixed Design of ANOVA (Clusters x Listening x Time)

Within Subject and Interactional Effect by Listening

	Squared Sum Type III	df	Mean Square	F	p	η^2
Listening	37.98	1, 39	37.98	14.45	0.00	0.27
Error	102.48	39.00	2.63			

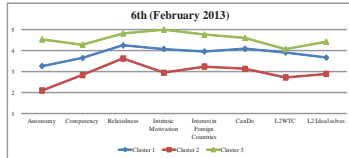
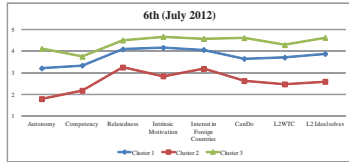
Cluster 1: 13
Cluster 2: 18
Cluster 3: 11

Results: Mixed Design of ANOVA (Clusters x Psychological Factors x Time)

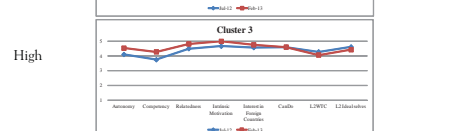
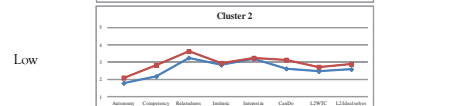
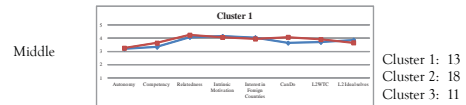
	Cluster	Time	Interest in							
			Autonomy	Competency	Relatedness	Intrinsic Motivation	Foreign Countries	CanDo	L2WTC	L2 Ideal selves
July	Cluster 1	Jul-12	3.21	3.34	4.08	4.16	4.06	3.65	3.71	3.87
		Feb-13	1.79	2.18	3.25	2.84	3.19	2.63	2.47	2.59
		Cluster 3	4.11	3.75	4.50	4.67	4.57	4.61	4.39	4.62
	February	Cluster 1	3.26	3.65	4.25	4.08	3.96	4.09	3.91	3.67
		Cluster 2	2.10	2.83	3.63	2.94	3.24	3.13	2.72	2.89
		Cluster 3	4.54	4.29	4.82	5.00	4.76	4.61	4.07	4.43
Clusters	Cluster 1	Jul-12	3.35	3.47	4.13	4.30	3.82	4.07	3.83	3.56
		Feb-13	3.57	3.67	4.37	4.30	4.09	4.04	3.94	3.85
	Cluster 2	Jul-12	3.18	3.38	3.82	4.15	3.12	3.32	3.05	3.79
		Feb-13	3.66	3.78	3.79	4.24	3.18	3.61	3.69	3.13
	Cluster 3	Jul-12	1.88	2.13	3.50	1.94	2.72	2.74	2.58	2.11
		Feb-13	1.83	2.42	3.83	2.56	3.08	3.17	3.92	2.67

Cluster 1: 13
Cluster 2: 18
Cluster 3: 11

Results: Mixed Design of ANOVA (Clusters x Psychological Factors x Time)



Results: Mixed Design of ANOVA (Clusters x Psychological Factors x Time)



Results: Mixed Design of ANOVA (Clusters x Psychological Factors x Time)

Within Subject and Interaction Effect for Psychological Factors

	Squared Sum Type III	df	Mean Square	F	p	η^2
Autonomy	64.87	2, 39	32.43	86.87	0.00	0.82
Competency	29.53	2, 39	14.76	34.23	0.00	0.64
Relatedness	18.11	2, 39	9.05	17.82	0.00	0.48
Intrinsic Motivation	47.31	2, 39	23.66	41.37	0.00	0.68
Interest in Foreign Countries	24.38	2, 39	12.19	16.01	0.00	0.45
CanDo	35.34	2, 39	17.67	27.17	0.00	0.58
L2WTC	37.17	2, 39	18.58	23.88	0.00	0.55
L2 Ideal Selves	37.72	2, 39	18.86	38.71	0.00	0.67

Between Subject for Psychological Factors

	Squared Sum Type III	df	Mean Square	F	p	η^2
Competency	4.33	1, 39	4.33	14.45	0.00	0.27

QUALITATIVE DATA -SEMI-STRUCTURAL INTERVIEWS-

Qualitative Data

- In addition to the quantitative study, qualitative data consisting of semi-structured interviews was obtained in order to gain in-depth information about teachers' perspectives of student changes over the course of time. The participants were four teachers, who were the teachers of School A, the same school investigated in the quantitative study. Three homeroom teachers, including two male teachers of grade 5 classes, one female teacher of grade 6, and a female ALT participated in the study.

Qualitative Data

Breakdown of Participants

Teacher	HRT/ALT	Gender	Grades	Teaching experience in English
A	HRT	Female	6th	Capable of speaking English
B	HRT	Male	5th	Shy using English in front of students
C	HRT	Male	5th	
D	ALT	Female	1st to 6th	Canadian (Korean origin. Move to Canada when she was a teenager.

Analysis and Results of Qualitative Data

- ◆ To gain additional information on student changes between July 2012 and February 2013, semi-structured interviews were conducted to see how HRTs and the ALT perceived their students over the course of time. Each interview lasted approximately 15-20 minutes, and the data was transcribed for analysis. Major questions included the following:

Analysis and Results of Qualitative Data

The semi-structured interviews were conducted in the participants' native language. The interviews were carried out during the latter months of the academic year (March 2013). All data were recorded with the permission of the participants.

- ◆ 1) "Did you see any changes in listening abilities among student in the course of time?"
- ◆ 2) "Did you see any changes in students' attitude toward English learning?"
- ◆ 3) "Do you think that you saw changes in students' competency?"

Analysis and Results of Qualitative Data

- ◆ To answer the question 1) "Did you see any changes in listening abilities among students in the course of time?"

[Excerpt 1]

"Comparing the first semester (between April and July) and the third semester (between January and March), students' listening ability has been enhanced positively. Students are listening and responding in English. Some of them are still very shy in English class, but students showed remarkable growth in listening. I feel very good about that." (Teacher A)

[Excerpt 2]

"I think the students are focusing on what the ALT is saying during the third semester. And even on a small listening test, their attitude toward the listening test has changed a lot." (Teacher B)

[Excerpt 3]

"Yeah, especially Teacher A's class. They were kinda objective to the idea that they were only allowed to speak up in English in the class at the beginning, but toward the end, English was more natural for them. I think they were able to understand English toward the end." (Teacher D)

Analysis and Results of Qualitative Data

- ◆ To the second question, "Did you see any changes in students' attitudes toward English learning?" were examined carefully. Three teachers gave answers showing they had observed such changes:

[Excerpt 4]

"During the first semester, they were behaving like 'Why do we have to study English now?', but toward the end of the year, they were trying to speak up only in English. It was a big change. I can say that their attitude and motivation toward learning English was completely different from the first semester" (Teacher A).

[Excerpt 5]

"I think students were interested in English in general, but toward the end of the year, they showed an interest toward foreign countries and cultures. I think they showed a great interest in foreign cultures. I think showing their interest toward other cultural backgrounds was a great change." (Teacher B)

[Excerpt 6]

"I saw a big difference. At the beginning of the year, they were not able to speak up in the class, but toward the end, they were able to speak up in the class. They improved a lot. As they were so shy in the beginning, but they were able to open up their mind" (Teacher C).

Analysis and Results of Qualitative Data

- ◆ In answer to question 3) "Do you think that you saw changes in students' competency?" two teachers identified changes in the perceived competency of the students in language learning.

[Excerpt 7]

"I've never thought the students showed an increase in their "Can-do!" in English, but the questionnaire showed "Can-do" has increased. I think it is vital for students to feel that they "can do English", because in the beginning of the year, students were often telling me "no, I cannot do that...", but now they are enhancing their competency, and I am really happy to see that. I think they were making their efforts little by little which probably enhanced their competency in English." (Teacher A)

[Excerpt 8]

"I see students feel that "I can do it, so I am happy!". I think Teacher D always gave praise to student. I think because students were given constant praise, it probably enhanced students' competency in learning". (Teacher B)

DISCUSSION

Discussion

- ◆ The current study has yielded a number of findings on motivation, psychological factors, and listening abilities among Japanese elementary school students in individual differences over the period of a year.
- ◆ Changes in the way students' listening abilities and attitudes in the language classroom during this period were recorded, and the ALT and HRT's perspectives were identified through the analysis of qualitative data.

Discussion

- ◆ Quantitatively, the study results indicated that the three psychological needs of motivation (perceived autonomy, perceived competency, and perceived relatedness), Can-Do, L2WTC and L2 ideal self, showed an increase over the course of time.

Discussion

- ◆ Cluster analysis identified three groups related to listening and psychological factors, identifying the high, middle, and low groups of listening and affect. Among the clusters, all showed an increase in listening and psychological factors although some of the factors were low in July 2012.
- ◆ In particular, listening ability showed great differences half-a-year later. In comparing two different time sets, July 2012 and February 2013, all three clusters showed an increase in listening ability, which also showed statistical significance. This point needs further attention as even the lowest clusters of both 5th and 6th grades showed an improvement on scores in listening.

Discussion

- ◆ In addition to listening ability, most psychological factors among all clusters in both 5th and 6th grades showed an increase over the course of study.
- ◆ In particular, competency was shown to have improved among 6th grade students, while among 5th grade students, L2WTC showed a marked improvement in the low scoring cluster half-a-year after initial testing.
- ◆ .

Discussion

- ◆ In addition to the quantitative analysis, in-depth interviews were carried out to gain more information about the ways in which students changed throughout the course. These semi-structured interviews provided information from the perspective of teachers on changes in students' listening ability, attitude and perceived competency.
- ◆ Regarding listening ability, at the beginning of the year, students were not able to listen to English effectively, but towards the end, their listening ability had improved greatly: students were eager to listen to English as well as making more efforts in listening tests. According to teachers, students' attitude, interest in language and cultures, and their competency showed an increase towards the end of the year.

Discussion

- ◆ According to teachers, students' attitude, interest in language and cultures, and their competency showed an increase towards the end of the year. Though some students were shy at the beginning of the year, they demonstrated an improvement in their attitude toward English over the course of time, and showed their willingness to participate in the class. In addition, they seemed to develop their perceived competency throughout the course, as noted by one teacher, referring to students' belief that "they can do it" in English class.

CONCLUSION



Conclusion

- ◆ In this presentation, a longitudinal analysis of individual differences among elementary school students' listening abilities as well as motivation and other psychological factors was conducted in both a quantitative and a qualitative manner. Cluster analysis identified the high, middle and low clusters of students with reference to listening and psychological factors, with all clusters showing an increase half-a-year later.



Conclusion

- ◆ Also, in-depth interviews with teachers showed students' attitude, language interest and perceived competency had developed throughout the course. Further detailed investigation from a socio-cultural perspective into how teachers and students associated within and without the class and school, the curricula organization as well as instructional methods is needed, as it is hoped this could provide further benefit for teaching practices as well as for empirical research in teaching languages to children.



Thank you very much!

HP: rienishi.jimdo.com
Email: rienishi@lang.osaka-u.ac.jp



11. 教員研修に関する資料

本章では、本調査に関連して行われた教育研修に関する資料を提示する。紙面の都合上、実際の教員研修で使用したパワーポイント資料の提示は行うことはできないが、本調査を通して作成した教材（「動物の鳴き声」プロジェクト）の資料提示を行う。以下に示す、小学校外国語活動の理論と実践Ⅱ：プロジェクト型授業実践（動物の単元に焦点を当てて）、で使用した資料である。

- 1) 小学校外国語活動の理論と実践Ⅰ：内容重視のプロジェクトを中心に。豊能町立教育委員会。豊能町立東ときわ台小学校。2012年8月28日。
- 2) 小学校外国語活動の理論と実践Ⅱ：プロジェクト型授業実践（動物の単元に焦点を当てて）。豊能町立教育委員会。豊能町立東ときわ台小学校。2013年1月15日。



『動物の鳴き声』プロジェクト

大阪大学

西田理恵子

2012年12月3日

本プロジェクト：「動物の鳴き声」においては、PPT教材を作成し、PPT上のボタンに「音のなる」動物の鳴き声（日・英）を組み込み（例：猫→ニャーオ（日）・ミャーオ（英）、動物オノマトペを用いて、児童に気付きを促す活動の一環として絵本を作成した。動物オノマトペに加えて、高学年に対しては、知的好奇心が高まるよう地球環境・環境問題を取り扱った題材を含めている。

本プロジェクトを実施するにあたり、大阪大学大学院言語文化研究科 秋田喜美先生がご協力くださいました。ここに感謝の意を表します。



『動物の鳴き声』プロジェクト

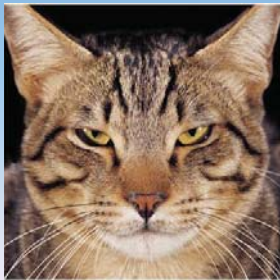
1-2年生用

Farm Animals

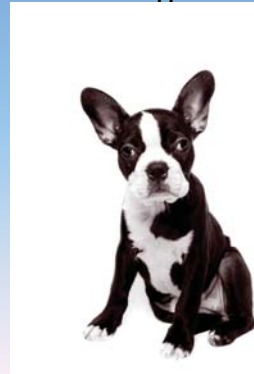
英語できくと、動物の声はどんな声かな？



Cat



Dog



Rooster



Sheep



Bird



Duck



Cow



Pig



In the Farm

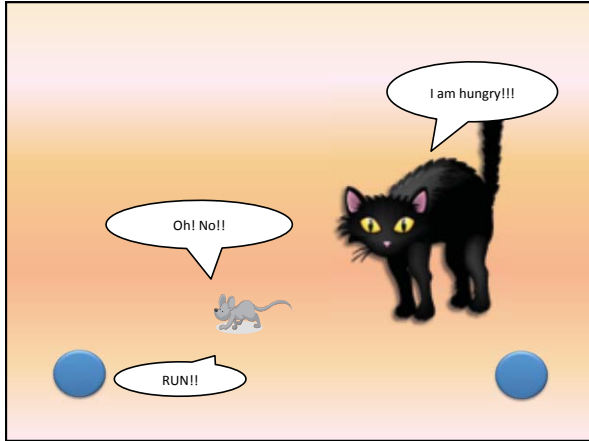
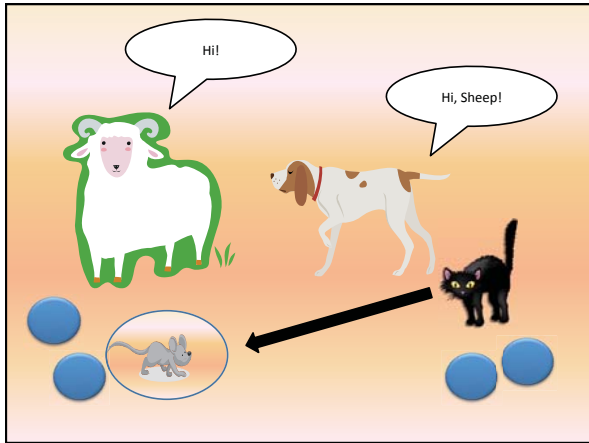
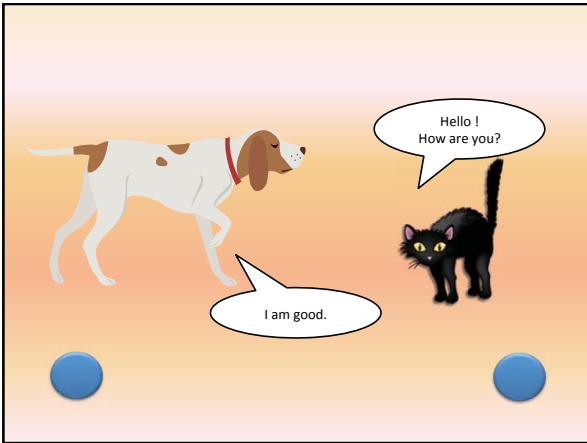
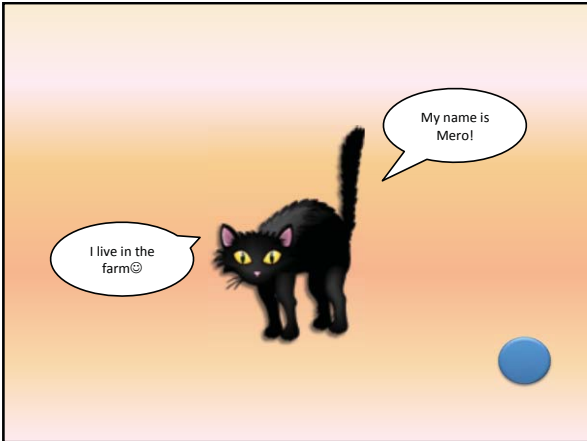
Storytelling

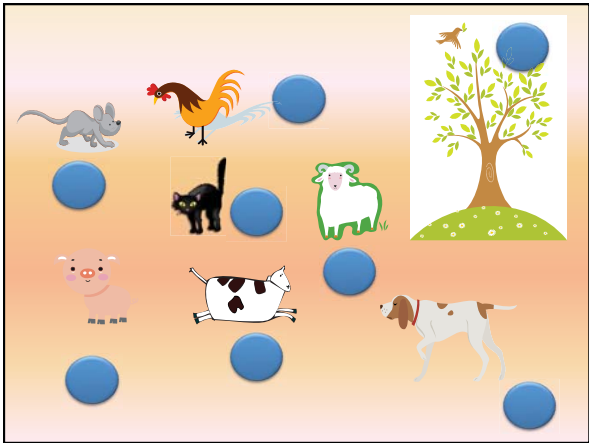
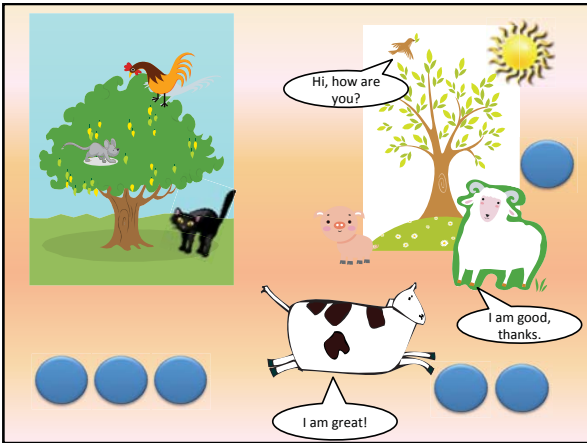
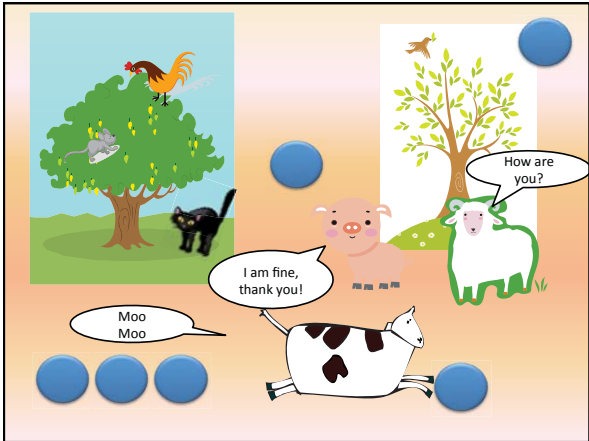
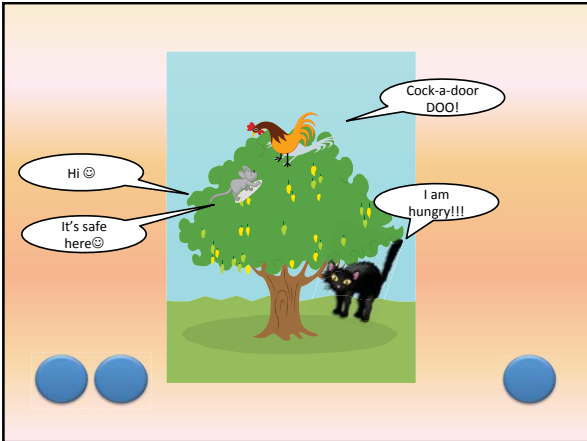
Good to see you!



Hello!

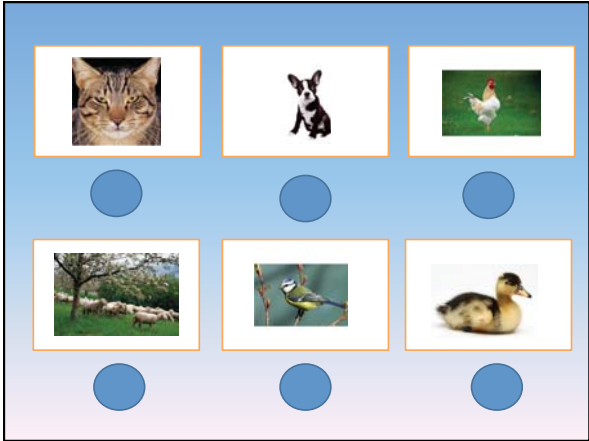


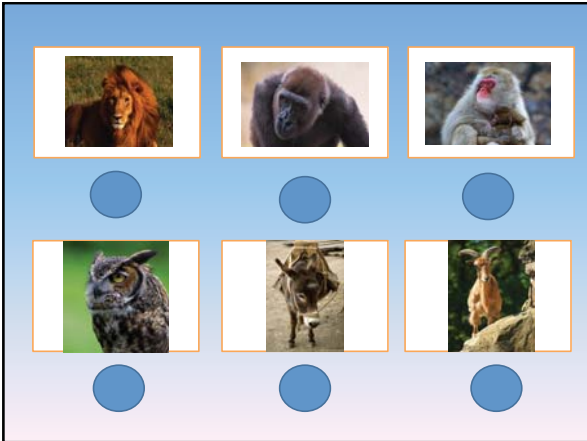




Game

動物の声をきいて
何の動物かをあててみよう！





Countries

動物の声をきいて(例:猫)、
どの国の動物か(例:猫)をあててみよう!

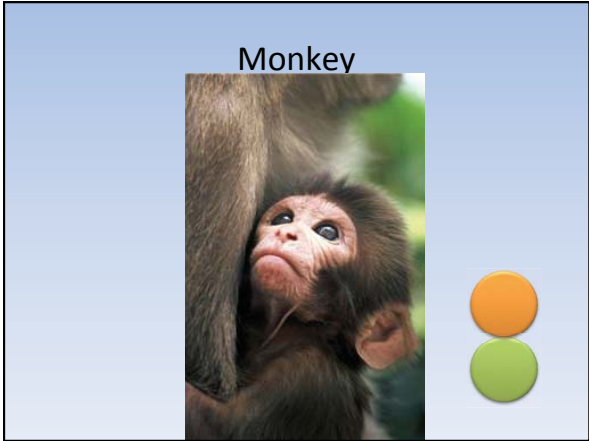
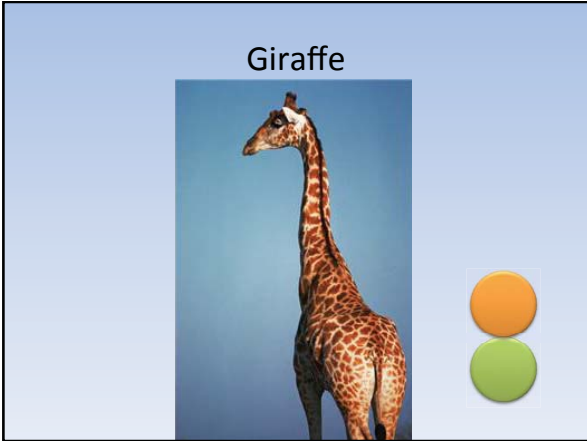
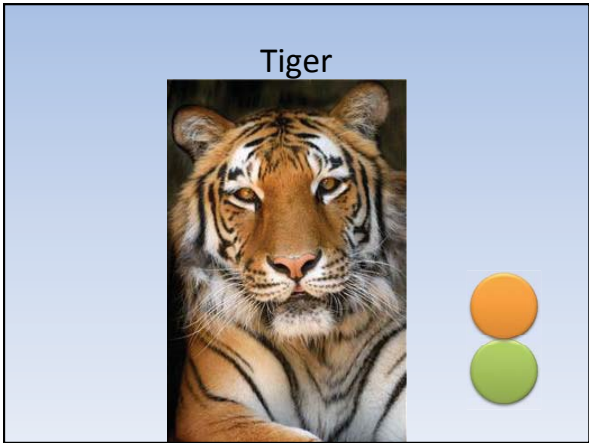
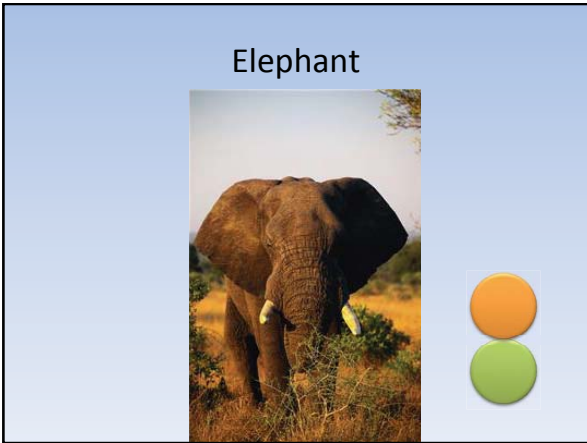
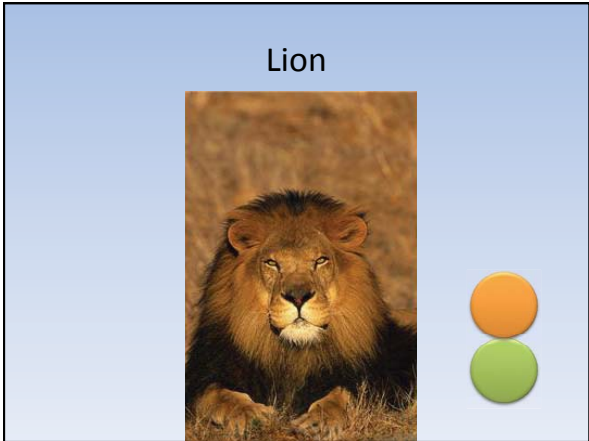
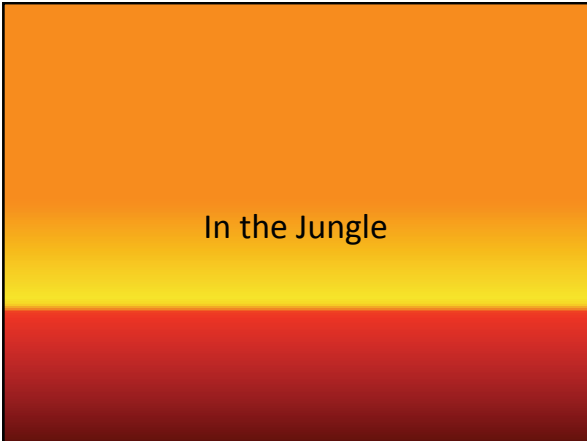
Fin

Thank you!
See you!





『動物の鳴き声』プロジェクト



3-4年生用





Zebra

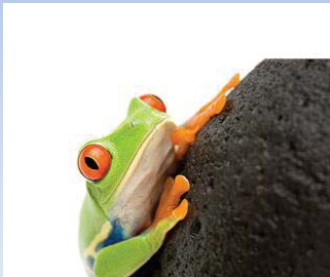

Parrot

Snake


Frog

Let's go to Kenya
-In the jungle, what do you want to see?-




In the jungle,
what do you want to see?



I am from Osaka, Japan.

Hi, my name is Miffy.

I am 4 years old.



In the jungle,
what do you want to see?



I'm excited!

OK! Let's go!!

Today, I go to Kenya to see jungle animals.



What do you want to see?



First, I want to see lions. Wow! Great!




What do you want to see?



Second, I want to see parrots. Wow! Beautiful!




What do you want to see?



Third, I want to see giraffes. Wow! Very tall!




What do you want to see?



Then, I want to see elephants! Wow! Very big!



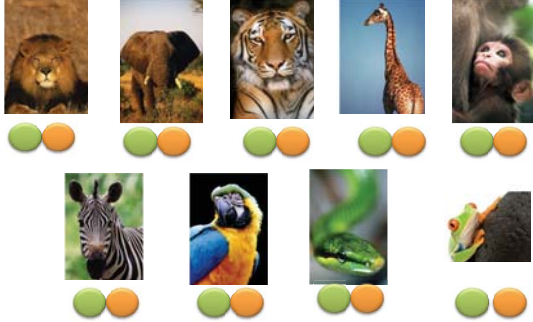

What do you want to see?



Finally, I want to see snakes! Wow! Very scary.




What do you want to see in the jungle?
I want to see -----.



What do you want to see in the jungle?

I want to see



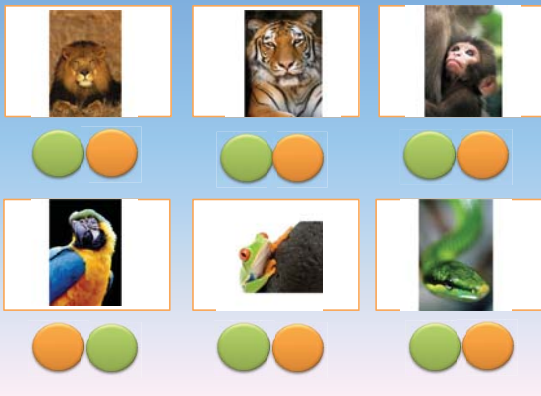
and



Let's sing a song!
"The Lion Sleeps Tonight"

GAME

動物の声を聴いて
何の動物かをあててみよう!



Countries

動物の声をきいて(例:猫)、
どの国の動物か(例:猫)をあててみよう!

BOARD GAME

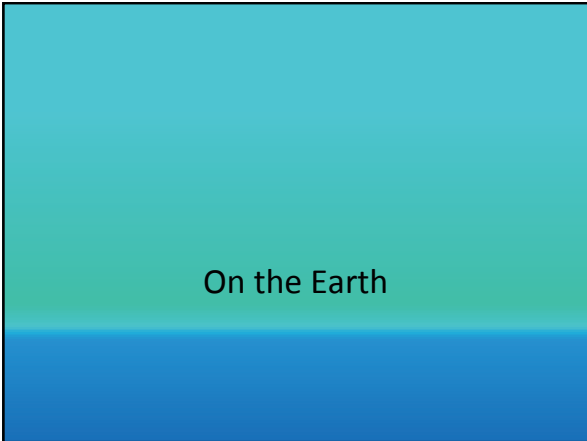
START! → What do you want to see?

GOAL




『動物の鳴き声』プロジェクト

5-6年生用



On the Earth

My name is Anna.



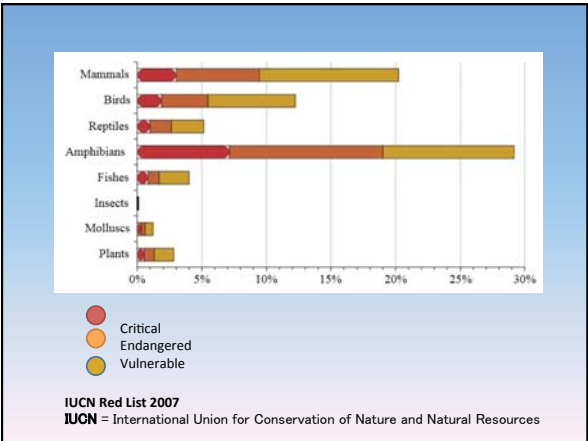
Hello! Everyone!
My name is Anna.
I am 10 years old.
I live in Canada.

Today, I want to think about
the Earth.


First, let's take a look at
endangered animals.




ENDANGERED ANIMALS



Polar Bear



Vulnerable



<http://www.iucnredlist.org/>

Andean Flamingo



Vulnerable



<http://www.iucnredlist.org/> © Omar Rocha

Giant Panda

Endangered



<http://www.iucnredlist.org/> © San Diego Zoo

Drill

Endangered



<http://www.iucnredlist.org/> © Bethan Morgan \ ZSSD

Cross River Gorilla


Critically Endangered



<http://www.iucnredlist.org/> © Nicky Lankester, Limbe Wildlife Centre

Riverine Rabbit


Critically Endangered



<http://www.iucnredlist.org/> © Keir Lynch

Sumatran Rhinoceros


Critically Endangered



<http://www.iucnredlist.org/> © Bill Konstant / IRF

Sumatran Orangutan

Critically Endangered



<http://www.iucnredlist.org/> © Thomas Marent

What can we do?



They are disappearing from the Earth.

What can we do?

What Can We Do?



What can we do?



Now, let's talk about the problem of global warming.



What can we do?



Polar bears in the North Pole are disappearing..



Why?

<http://www.iucnredlist.org/>

What can we do?



Because Arctic ice is melting.



Source: mirror.co.uk

What can we do?



I am very sad... ☹



Source: mirror.co.uk

What can we do?



Because of global warming, "OUR" iceberg is melting.




Source: guardian.co.jp Source: mirror.co.uk

What can we do?



Polar bears cannot swim long distance.




Source: guardian.co.jp Source: mirror.co.uk

What can we do?



So, sometimes they die.

I am very sad....☹




Source: guardian.co.jp Source: mirror.co.uk

What can we do?



What can we do?




Source: guardian.co.jp Source: mirror.co.uk

What can we do?



What can we do?

Reduce, reuse and recycle.



Good idea!

What can we do?




What can we do?

Save water.




Good idea!

What can we do?



What can we do?

Use chopsticks.



Good idea!

What can we do?



What can we do?

Do not use plastic bags.



Good idea!

What can we do?



What can we do?

Anything else?

Think, think, think!

What can we do?



Now, can we save them?









What can we do?



We need to save their beautiful voices.









<http://www.iucnredlist.org/>



















Thank you very much!





















Thank you very much for listening!
I hope to see you soon!

GAME

動物の声をきいて
何の動物かをあててみよう！




		
		
		
		
		
		

Countries

動物の声をきいて(例:猫)、
どの国の動物か(例:猫)をあててみよう！



12.さいごに

本研究報告においては、これまでに明らかになっていなかった小学校外国語活動における小学児童の縦断的調査を行い、聴覚能力と心理的側面に関して量的・質的調査方法を用いて実証研究を実施した。本研究を通して以下を明らかにした。

- ① 縦断的調査の結果、小学児童の聴覚能力は、縦断的調査結果から、肯定的な変化を示す。
- ② 縦断的調査の結果、小学児童の心理的側面は、プロジェクト型カリキュラムの援用（学期末のミニプロジェクト導入）において、維持する傾向にある。
- ③ 縦断的調査の結果、教師や教室内支援員の視点から見た小学児童の聴覚能力と心理的側面は、肯定的な変化を示し、児童の言語運用能力と心理面において児童にとって効果があることが示された。

これまでに、経年データを用いた聴覚能力や心理的要因（自律性・有能性・関係性・内発的動機づけ・CanDo・L2WTC・L2成りたい自己像）に関して行った調査報告は、国内では皆無に等しいため、本調査は、今後、小学校外国語活動を行っていく上での貴重な情報となりうる。しかしながら、本調査の限界点としては、比較的落ち着いた環境下に位置する公立小学校での調査であったため、今後は更に、全国規模での言語能力テストや心理的要因に関する調査が必要となろう。小学校外国語は開始してよりまだ数年しか経っていないため、未だ過渡期にあり、文字指導のあり方、開始年齢、教科化など、様々な課題を残している。今後、小学校外国語活動を推進していく上では、よりよい教育が行われていくためにも、更なる実証研究や実践報告の蓄積が必要となる。本研究は、今後の小学校外国語活動を推進する上での、一示唆を提示するものである。