

小学校「外国語活動」の教育効果に関する実証的研究  
—「日本型小学校英語教育」の創設へ向けて—

2014

兵庫教育大学大学院  
連合学校教育学研究科

学校教育実践学専攻  
(鳴門教育大学)

松 宮 新 吾

## 目 次

はじめに .....	1
<b>第 I 部 序論 課題と目的</b> .....	<b>2</b>
<b>第 1 章 小学校「英語活動」の概観 第 1 期:1996(平成 8)年～2011(平成 23)年 ..</b>	<b>3</b>
第 1 節 第 15 期中央教育審議会「審議のまとめ」 .....	3
第 2 節 1998(平成 10)年告示の学習指導要領 .....	3
第 3 節 「英語が使える日本人」の育成のための戦略構想及び行動計画 .....	4
第 4 節 教育特区による英語活動の推進 .....	6
第 5 節 まとめと課題 .....	8
1. まとめ	
2. 課題	
<b>第 2 章 小学校「外国語活動」の現状と課題 第 2 期:2011(平成 23)年～</b>	
<b>2013(平成 25)年 .....</b>	<b>11</b>
第 1 節 中央教育審議会「教育課程部会におけるこれまでの審議のまとめ」と 「幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導 要領等の改善について答申」 .....	11
第 2 節 新学習指導要領 2008(平成 20)年告示, 2011(平成 23)年施行 .....	12
1. 教育課程上の位置づけ	
2. 教育目標の設定	
3. 教育内容の概要	
4. 教育方法の在り方	
第 3 節 「国際共通語としての英語力向上のための 5 つの提言と具体的施策」.....	14
1. 英語教育に関する国の動向	
2. 日本の英語教育の実態	
第 4 節 小学校「外国語活動」の実施状況 .....	17
1. 年間授業実施時数について	
2. 「外国語活動」の授業実施者について	
3. 使用教材について	
第 5 節 まとめと課題 .....	18
<b>第 3 章 研究の理論的枠組 .....</b>	<b>19</b>
第 1 節 小学校「外国語活動」の理念 .....	19

第2節 小学校「外国語活動」に関わる言語習得理論 .....	21
1. 年齢と第二言語習得	
2. 第二言語習得と教授法	
3. 年齢と教授・学習方略	
第3節 小学校「外国語活動」と学習者要因 .....	24
1. 情意要因 affective factor	
2. 認知要因 cognitive factor	
第4節 学級担任教師の抱える授業指導不安 .....	28
第5節 研究の枠組みと方法 .....	28
<b>第4章 研究の課題と目的 .....</b>	<b>30</b>
第1節 研究の課題と目的 .....	30
1. 日本型早期英語教育についての実証的な教育効果の検証	
2. 「日本型小学校英語教育」の創設に関わる提言	
第2節 研究の方法 .....	31
1. 多変量分析による仮説モデルの検証	
2. 比較研究	
第3節 論文の構成について .....	32
第4節 用語と年代の表記について .....	34
1. 用語	
2. 年号表記	
3. 国名表記	
<b>第5章 第I部のまとめ .....</b>	<b>36</b>
第1節 日本型早期英語教育の概観 .....	36
第2節 研究の理論的枠組と研究の目的 .....	36
<b>第II部 小学校「外国語活動」が児童生徒に及ぼす教育効果に関する研究</b>	<b>38</b>
<b>第6章 小学校「外国語活動」の教育効果の検証と課題の特定(調査1) .....</b>	<b>39</b>
第1節 本章の問題と目的 .....	39
1. 日本型早期英語教育の特徴	
2. 日本型早期英語教育の問題	
3. 日本型早期英語教育の実施効果	
4. 目的	
5. 研究の枠組み	

第2節 研究方法 .....	42
1. 評価尺度項目の作成と予備調査	
2. 調査対象と調査時期	
3. 調査の手続き	
第3節 結果と考察 .....	44
1. 第一次調査の結果	
2. 第二次調査の結果	
3. 因子分析結果の考察	
4. 「外国語活動」の学習因果モデルについての考察	
第4節 結論と課題 .....	54
1. 結論	
2. 課題と展望	
<b>第7章 小学校「英語活動」が中学校の英語学習に及ぼす影響(調査2) .....</b>	<b>56</b>
第1節 問題と目的 .....	56
1. 先行研究	
2. 目的	
第2節 方法 .....	58
1. 調査対象と実施時期	
2. 調査の手順	
3. 分析方法	
第3節 結果と考察 .....	61
1. 因子分析の結果	
2. 外部標準テスト・スコアと学習因子との因果関係	
3. 分散分析による両群の差異の検証	
4. 考察	
第4節 課題と展望 .....	67
1. 課題	
2. 提言と展望	
<b>第8章 小学校「英語活動」が高等学校の英語教育に及ぼす中・長期的影響 .....</b>	<b>69</b>
<b>についての研究(調査3)</b>	
第1節 問題と目的 .....	69
1. 調査実施時期の社会的背景と課題	
2. 研究の背景	
3. 研究の目的	

第2節 方法 .....	72
1. 研究の枠組み	
2. 調査方法	
3. 分析方法	
第3節 結果と考察 .....	75
1. GTEC のテスト・スコアによる2群間の母平均の差の検定	
2. 因子分析の結果	
3. 多母集団同時分析の結果	
4. 小学校「英語活動」の学習経験の有無が因子得点に及ぼす影響	
5. 学習因子と英語学習成績との因果関係	
6. 総合的考察	
7. 課題と展望	
<b>第9章 日本・中国・韓国における小学校英語教育の国際比較 .....</b>	<b>87</b>
第1節 問題と目的 .....	87
1. 研究の背景	
2. 先行研究	
3. 本研究の目的	
第2節 日本・中国・韓国の小学校英語教育の比較研究 .....	89
1. 目的	
2. 方法	
3. 結果と考察	
4. まとめと課題	
第3節 日本・中国・韓国の小学校英学習実態調査(調査4) .....	101
1. 目的	
2. 方法	
3. 結果と考察	
第4節 日本・中国・韓国の小学校5年生の英語力診断テスト .....	115
1. 目的	
2. 方法	
3. 結果と考察	
第5節 総合的考察 .....	122
第6節 課題 .....	124
<b>第10章 第II部のまとめ .....</b>	<b>126</b>

第Ⅲ部 小学校「外国語活動」を担当する学級担任教師に関する研究 129

第 11 章 現職教員研修プログラムの実態と課題 .....	130
第 1 節 外国語活動に関わる現職教員研修の体系 .....	130
第 2 節 各種研修を分析するための枠組み .....	130
第 3 節 中央研修 .....	131
第 4 節 中核教員研修 .....	132
第 5 節 校内研修 .....	133
第 6 節 課題と展望 .....	134
第 12 章 小学校「外国語活動」を担当する学級担任教師の意識と実態 .....	136
第 1 節 目的 .....	136
第 2 節 方法 .....	136
第 3 節 結果と考察 .....	136
1. 「外国語活動」の実施状況	
2. 「外国語活動」に対する目的意識	
3. 「外国語活動」の教育的効果に対する評価	
4. 「外国語活動」に対する問題意識	
第 4 節 課題と展望 .....	143
第 13 章 小学校「外国語活動」担当学級担任教師の授業指導不安に関する研究 (調査 5) .....	145
第 1 節 問題と目的 .....	145
1. 日本型早期英語教育の特徴と課題	
2. 先行研究	
3. 研究の目的	
4. 研究の枠組み: 授業指導不安に関する仮説モデル	
第 2 節 方法 .....	148
1. 授業指導不安尺度項目の作成と予備調査の実施	
2. 調査対象と調査時期	
3. 調査の手続き	
第 3 節 結果と考察 .....	149
1. 授業指導不安に影響を及ぼしている因子の抽出	
2. 7つの不安要因による探索的授業指導不安モデルの構築	
3. 授業指導不安モデルの考察	

第4節	まとめと課題	155
1.	まとめ	
2.	課題と展望	
第14章	第Ⅲ部のまとめ	156
	第Ⅳ部 「日本型小学校英語教育」創設へ向けての提言	158
第15章	「日本型小学校英語教育」創設へ向けての提言	159
第1節	日本の英語教育の課題とその原因	159
第2節	児童の発達段階に応じたフレームワークの設定	160
1.	低学年の児童の特徴	
2.	中学年の児童の特徴	
3.	高学年の児童の特徴	
第3節	「日本型小学校英語教育」の教育課程上での位置づけ	163
第4節	「日本型小学校英語教育」の教育目標	165
第5節	「日本型小学校英語教育」の教育内容	165
第6節	「日本型小学校英語教育」の教育方法及び評価	167
1.	教育方法	
2.	評価	
第7節	「日本型小学校英語教育」を担当する英語専科教員の養成	170
第16章	現職教員研修を最適化するための提案	172
第1節	目的と方法	172
第2節	研修に対する教員の意識	172
第3節	韓国と台湾における教員研修	174
1.	韓国の教員研修	
2.	台湾の教員研修	
第4節	現職教員研修に対する提案	174
第17章	第Ⅳ部のまとめ	179
	第Ⅴ部 総括	180
第18章	研究のまとめと展望	181
第1節	研究のまとめ	181

1. 第Ⅰ部	
2. 第Ⅱ部	
3. 第Ⅲ部	
4. 第Ⅳ部	
第2節 展望 .....	186
1. 教育効果の検証	
2. 授業指導不安	
おわりに .....	188
文献 .....	189
付記 .....	200
資料目次 .....	201



## はじめに

本論文を執筆中の 2013(平成 25)年 12 月 13 日に、文部科学省は、同年 5 月の「教育再生実行会議」の第三次提言(教育再生実行会議, 2013)において、「国は、小学校の英語学習の抜本的拡充(実施学年の早期化, 指導時間増, 教科化, 専任教員配置等)や中学校における英語による英語授業の実施, 初等中等教育を通じた系統的な英語教育について, 学習指導要領の改訂も視野に入れ, 諸外国の英語教育の事例も参考にしながら検討する。」とされて以来, さまざまな形で報道されてきた小学校英語教育の教科化と早期化を含む小学校から高等学校までの英語教育の改革プランを, 「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」(以下, 実施計画と呼ぶ。)としてとりまとめ, 発表した(文部科学省, 2013c)。

本論文の趣旨である「小学校英語教育の早期化と教科化」については, 期せずして, 計画レベルではあるものの, 文部科学大臣が記者会見を行い, 実施計画を説明するとともに, 国民及び教育関係者に対するアピールを行ったものと, 一部重なることとなった。

今回の実施計画は, 2020(平成 32)年に予定されている東京オリンピック・パラリンピックの開催を見据えたものであることは自明の理である。実施計画においても, 「2020(平成 32)年の東京オリンピック・パラリンピックを見据え」という文言が示されている。他方, 中国が小学校での英語教育を教科として導入することを決定した 2001(平成 13)年は, 奇しくも, 中国の WTO への加盟や, 2008(平成 20)年の北京オリンピックの開催や, 2010(平成 22)年の上海万博の誘致等のグローバル化の潮流に呼応するものであった。

今回発表された実施計画は, 概要において, 「小・中・高等学校を通じた英語教育全体の抜本的充実を図る。」とされていることと, 今後の改革のためのスケジュールが, 従来の 10 年毎の学習指導要領の改訂を待たず, 1 年早められ, 東京オリンピック・パラリンピック開催予定の年である 2020(平成 32)年度から全面実施するとされるなど, これまでにない異例の実施計画となっていることが窺える。また, 現在実施されている小学校高学年の「外国語活動」が教科化されることに伴い, 名称も「小学校英語」(教科)が使用されるとともに, 教員養成に関わる具体的施策の一つとして, 初めて, 小学校英語に対応する特別免許状の創設が盛り込まれるなど, 今回の教育施策が新たな雇用や人材育成を創出する可能性があることが示されたことは評価に値するものである。しかし, 小学校中学年に移行することが予定されている現行の「外国語活動」型の授業担当者は, 依然として学級担任教師が中心とされていることなど, 今後のさらなる検討が求められる部分が散見される。

日本の英語教育は, 上述した実施計画が発表されるなど, グローバル化と, アジアを中心とした世界情勢の微妙なバランスの中で, 大きな変革を迎えようとしている。このような状況の中で, 本研究は, 2011(平成 23)年に施行された現行の学習指導要領により, 教科としてではないものの, 小学校 5・6 年で必修化された「外国語活動」の教育効果を実証的に検証し, 小学校英語教育の「教科化」と「早期化」に関わる提言を行うとともに, 日本における小学校英語教育(日本型小学校英語教育)を創設するための考察と提言を行う。

## 第 I 部 序論 課題と目的

- 第 1 章 小学校「英語活動」の概観 第 1 期:1996(平成 8)年～2011(平成 23)年
- 第 2 章 小学校「外国語活動」の現状と課題 第 2 期:2011(平成 23)年～2013(平成 25)年
- 第 3 章 研究の理論的枠組
- 第 4 章 研究の課題と目的
- 第 5 章 第 I 部のまとめ

第 I 部では、日本型早期英語教育を 2 期に分け、小学校「英語活動」と「外国語活動」の導入の経緯や実施状況及び課題について概観するとともに、本研究の理論的枠組と研究の課題及び目的を示す。

## 第1章 小学校「英語活動」の概観 第1期:1996(平成8)年～2011(平成23)年

本章では、2002(平成14)年に施行された学習指導要領の枠組みの中で、小学校での「英語活動」として実施されていた日本型早期英語教育に関わる実施状況や導入の経緯を概観し、2011(平成23)年に施行された現行の学習指導要領で規定されている「外国語活動」へ至るまでの経緯と課題を明らかにする。

### 第1節 第15期中央教育審議会「審議のまとめ」

1996(平成8)年にまとめられた、第15期中央教育審議会「審議のまとめ」(中央教育審議会、1966)では、小学校における外国語教育について、「大変重要な検討課題」であるとしながらも、教科として一律に実施する方法ではなく、国際理解教育の一環として、「総合的な学習の時間」を活用したり、「特別活動」などの時間を利用したりする中で、英会話等に触れる機会や外国の生活や文化などに慣れ親しむ機会を提供することが適当であるとされた。また、審議のまとめでは、「外国語活動」を教科として一律に実施することのメリットとして、英語の発音の習得や中学校英語の教育効果を高めることが認められているものの、児童の学習負担の増大の問題や、「外国語活動」を必修化することによる授業時数の縮減に関わる問題が明らかとなり、小学校段階では国語の能力の育成が重要であること、さらに、外国語教育については中学校以降の英語教育を改善することで対応するとされた。

この「まとめ」を受け、小・中学校の学習指導要領は1998(平成10)年に告示され、2002(平成14)年度から施行された。この学習指導要領の改訂では、「学校完全週5日制」の実施を受け、教育内容の厳選や「総合的な学習の時間」の新設により、「基礎・基本」を確実に身に付けさせ、「自ら学び自ら考える力」などの「生きる力」の育成を実現することが最大の関心事となった。この改訂により、小学校中学年から「総合的な学習の時間」が創設された。また、中学校では英語が必修となった。

ちなみに、2002(平成14)年度から実施された学習指導要領は、学習内容の大幅な削減、「完全学校週5日制」の実施、「総合的な学習の時間」の新設など、今までのものに比べて大幅に改訂されたものであったため、一般的には2002(平成14)年度がいわゆる「ゆとり教育」の始まりとされている。

### 第2節 1998(平成10)年告示の学習指導要領

1998(平成10)年に告示され、2002(平成14)年に施行、2003(平成15)年に一部改正された学習指導要領の「第1章 総則 第3 総合的な学習の時間の取り扱いについて6-(5)」において、「国際理解に関する学習の一環としての外国語会話等を行うときは、学校の実態等に応じ、児童が外国語に触れたり、外国の生活や文化などに慣れ親しんだりするなど小学校段階にふさわしい体験的な学習が行われるようにすること」という、ガイドラインが示された。

これに基づき、各小学校の3年生から年間数時間から10時間程度の外国語(英語)会話が実践されるようになった。この結果、文部科学省(2003a)が実施した小学校英語活動実施状況調査によ

ると、「英語活動」を実施した学校は全体の 93.6% (N=22,232) に達していることが報告されている。

また、「総合的な学習の時間」や「特別活動」等を利用した「英語活動」の学年別年間平均実施時間は、1・2 年生で 8 時間程度、3・4 年生で 12 時間程度、5・6 年生で 13 時間程度となっている。しかし、英語活動の年間実施時間数別学校数から判断すると、年間 1 時間程度から 71 時間以上と、各学校により大きな差異が生じていたことが窺える(表 1-1)。

表1-1 小学校「英語活動」年間実施時間数別学校数と比率(%) (N=22,232)

時間数/学年	1	2	3	4	5	6
1～3	5,129 (30.7)	5,107 (30.2)	3,275 (17.0)	3,130 (16.1)	2,992 (15.2)	2,803 (14.0)
4～11	8,361 (50.1)	8,539 (50.5)	8,475 (44.0)	8,429 (43.4)	8,350 (42.4)	8,429 (42.0)
12～22	2,379 (14.3)	2,426 (14.3)	4,756 (24.7)	4,950 (25.5)	5,113 (26.0)	5,311 (26.5)
23～35	681 (4.1)	693 (4.1)	2,253 (11.7)	2,390 (12.3)	2,600 (13.2)	2,824 (14.1)
36～70	134 (0.8)	136 (0.8)	467 (2.4)	498 (2.6)	600 (3.0)	661 (3.3)
71～	4 (0.0)	8 (0.0)	19 (0.1)	21 (0.1)	25 (0.1)	41 (0.2)
計	16,688 (100.0)	16,909 (100.0)	19,245 (100.0)	19,418 (100.0)	19,680 (100.0)	20,069 (100.0)

※文部科学省(2003a)から作成

### 第 3 節 「英語が使える日本人」の育成のための戦略構想及び行動計画

文部科学省は、「英語教育改革に関する懇談会」で集約された意見を基に、「英語が使える日本人」の育成のための戦略構想(英語力・国語力増進プラン)を、2002(平成 14)年 7 月に策定した。そこでは、日本人の多くが、英語力が十分でないために、外国人との交流において制限を受けたり、適切な評価が得られないといった問題や、しっかりした国語力に基づき、自らの意見を表現する能力も十分ではないといった課題を示し、国際的共通語となっている英語のコミュニケーション能力を身に付けることは、子どもたちの将来のためにも、我が国の一層の発展のためにも重要な課題であることを示した。これにより、日本人に対する英語教育を抜本的に改善する目的で、具体的な施策として「『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想」が作成された。

さらに、文部科学省は、「戦略構想」に基づき、2002(平成 14)年に提出された「経済財政運営と構造改革に関する基本方針 2002」(経済財政諮問会議, 2002)で位置づけられている 6 つの経済活性化戦略の一つである「人間力戦略」の具体的なアクションプランとして、2003(平成 15 年)に「『英語が使える日本人』の育成のための行動計画」を発表した。これによると、5か年で「英語が使える日本人」を育成する体制を確立し、2008(平成 20)年度を目指した英語教育の改善の目標や方向性を明らかにし、その実現のために国として取り組むべき施策を「具体的な英語教育改善のための行動計画」として取りまとめることとされていた。その中で、国民全体に求められる英語力を、「中学校・高等学校を卒業したら英語でコミュニケーションができる」こととして、以下のとおり具体的な到達目標が示された。

#### ① 中学校卒業段階

挨拶や応対、身近な暮らしに関わる話題などについて平易なコミュニケーションができる(卒業生の平均が実用英語技能検定(英検)3級程度)

#### ② 高等学校卒業段階

日常的な話題について通常のコミュニケーションができる(卒業者の平均が英検準2級～2級程度)

### ③ 大学卒業段階

専門分野に必要な英語力や国際社会に活躍する人材等に求められる英語力として、「大学を卒業したら仕事で英語が使えること」が求められ、各大学が、仕事で英語が使える人材を育成する観点から、達成目標を設定することとされた。

また、行動計画では、英語教員の指導力向上及び指導体制の充実を図るため、英語教員が備えておくべき英語力を初めて具体的な数値目標として示した。これによると、概ね全ての英語教員が、英語を使用する活動を積み重ねながら、コミュニケーション能力の育成を図る授業を行うことのできる英語力として、英検準一級、TOEFL ITP550点、TOEIC 730点程度以上の英語力を有することが求められた。

小学校の英会話活動については、「総合的な学習の時間」などにおいて英会話活動を行っている小学校について、その実施回数の3分の1程度は、外国人教員、英語に堪能な者又は中学校等の英語教員による指導を行うことができるよう支援することが必要であるとされた。また、「総合的な学習の時間」における英会話活動においては、単なる中学校の英語教育の前倒しは避けるとともに、教員が一方的に教え込むのではなく、児童が楽しみながら外国語に触れたり、外国の生活や文化などに慣れ親しんだりするなど、小学校段階にふさわしい体験的な学習活動を行い、積極的にコミュニケーションを図ろうとする意欲や態度を育成することが重要であるとされた。また、その際には、児童が異なった言語や文化などに触れ、興味や関心を持つことや、音声を使った体験的な活動を行うことが重要であるとされた。

そのため、文部科学省(2001)は、「効果的な指導法や指導に当たっての配慮」や、「中学校の英語教育を踏まえた指導の在り方」など、小学校の英会話活動の指導に関する教師用のガイドブックとなる、「小学校英語活動実践の手引」を作成した。また、全国レベルでの「英会話活動の実施状況に関する調査」を実施し、「英語教育に関する改善実施状況調査」の中で、小学校の英会話活動の実施状況や内容などについて調査・公表し、一層の取組の改善に資することとした。さらに、研究開発学校制度を推進し、小学校の英語教育に関する指導方法などを開発した。

これと並行し、文部科学省は、独立行政法人教員研修センター主催による中央研修を頂点とした「伝達講習」を全国レベルで実施し、英会話活動担当教員の指導者となる教員の研修を重点的に実施した。さらに、外国語指導助手や地域人材の活用だけでなく、中・高等学校教員の小学校英会話活動への参加を促進し、小学校での指導者不足に対応すると共に、教育内容の質の確保を実現するために、2002(平成14)年に、教育職員免許法の改正を行い、中学校又は高等学校の教諭の免許状を有する者が小学校で相当する教科及び「総合的な学習の時間」の授業を担当することができるようにした。この改訂には、小学校の英会話活動の支援とともに、小・中学校等間の連携を促進する観点から、小学校の英会話活動への中・高等学校教員の活用を促進する目的があった。

その他、文部科学省は、「小学校の英語教育の在り方に関する研究」の一環として、研究開発学

校を指定し教育課程の研究開発を継続的に実施した。また、小学校の英会話活動の実情把握及び分析を行うことを目的に、2003(平成 15)年度から、英会話活動の実施状況について詳細な調査・分析を行ってきた。

これらの調査研究に基づき、2003(平成 15)年度に調査研究協力者会議を設置し、2005(平成 17)年度までを目途として研究開発学校における研究実践の成果・課題の分析、児童の言語習得の特質に関する研究、諸外国の事例等の収集・分析など、中央教育審議会における教育課程の基準の改善に係る審議において、小学校の英語教育の在り方を検討する上で必要となる研究等が行われることとなった。

#### 第 4 節 教育特区による英語活動の推進

2003(平成 15)年に施行された「構造改革特別区域法」により、従来、学習指導要領や学校教育法施行規則等の関係で不可能とされてきたユニークな教育事業を、特別に行うことが可能になった。これを受け、2003(平成 15)年から各地方自治体の教育委員会が教育特区を申請し、学習指導要領の枠組みによらない英語活動を、それぞれの地域の実態に応じて実施するようになった(表 1-2-1,2)。

自治体によっては、英語活動の指導者を確保するために、市町村負担教職員任用の容認を行ったり、自治体の特色を生かした独自の教材や指導資料等を編纂したりした<sup>1</sup>。また、中学校英語の教科書の早期給与を実施したり、英語活動の開始時期を1年生から実施したりするなど、様々な取り組みが展開された。

これらの先進的・挑戦的な取り組みが、「日本型早期英語教育」のひな型となり、広く普及することとなった。その結果、2006(平成 18)年に Benesse 教育研究開発センター(2007, 2011b)が実施した「小学校英語に関する基本調査」では、英語活動の実施率が 94.0%(N=3,503)であったものが、2010(平成 22)年の調査では 99.6%(N=2,383)にまで達していることが報告されている。しかし、その年間実施時数は、0時間から36時間以上と、依然として、大きなバラツキがあることが確認されている。

このような状況の中で、中央教育審議会教育課程部会においては、2007(平成 19)年に「教育課程部会におけるこれまでの審議のまとめ」が作成され、2008(平成 20)年に「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について(答申)」がとりまとめられた。これにより、文部科学省は、2008(平成 20)年に、幼稚園教育要領、小学校学習指導要領、中学校学習指導要領の改訂案と、小・中学校学習指導要領の改訂に伴う移行措置案を提出し、2011(平成 23)年度から施行される学習指導要領へのスムーズな移行を図った。

その結果、教育特区事業による小学校「英語活動」の推進は実質的にその役割を終え、これまでの教育実践や教育開発研究は、次の学習指導要領で規定される「外国語活動」に収斂されるこ

---

<sup>1</sup> 金沢市では、小学校3年生から5年生用に小学校英語副読本の「Sounds Good Book 1, 2」を作成した。横浜市では、「横浜版学習指導要領・YICA(Yokohama International Communication Activities:横浜国際コミュニケーション活動)・外国語科編」, 同「指導資料」, 同「評価の手引き」や「授業改善ガイド単元づくり編」を独自に編纂した。

ととなった。

表1-2-1 「英語活動」に関わる教育特区一覧

認定年度	都道府県	自治体	教育特区名	
2003年 (平成15年)	群馬県	太田市	太田外国語教育特区	
	福島県	会津若松市	会津若松市IT特区	
	埼玉県	狭山市	外国語早期教育推進特区	
	埼玉県	新座市	国際化教育特区	
	埼玉県	戸田市	国際理解教育推進特区	
	千葉県	千葉県・成田市	国際教育推進特区	
	東京都	荒川区	国際都市「あらかわ」形成特区	
	滋賀県	長浜市	ホスピタリティ都市構想特区	
	栃木県	足利市	足利英会話教育特区	
	東京都	品川区	小中一貫特区	
	奈良県	御所市	葛小中一貫教育特区	
	熊本県	富合町	富合町小中一貫教育特区	
	沖縄県	宜野湾市	宜野湾市英語教育特区	
	宮城県	登米市	豊里小中一貫教育特区	
	岐阜県	岐阜市	岐阜発「英語でふるさと自慢」特区	
	高知県	高知市	国際理解教育推進特区	
	2004年 (平成16年)	宮城県	角田市	小学校英語教育推進特区
		福島県	郡山市	郡山市小中学校英語教育特区
		神奈川県	藤野町	(藤野『教育芸術』)特区
石川県		金沢市	世界都市金沢小中一貫英語教育特区	
長野県		下諏訪町	英語教育推進特区	
京都府		京都市	京都市小中一貫教育特区	
大阪府		池田市	「教育のまち池田」特区	
奈良県		奈良市	「世界遺産に学び、ともに歩むまち-なら」小中一貫教育特区	
沖縄県		浦添市	浦添市英語教育特区	
三重県		津市	津市小中一貫教育特区	
北海道		三笠市	岡山・萱野小中一貫教育特区	
宮城県		宮城県	みやぎ私立学校教育特区	
福島県		いわき市	国際交流都市いわき・英語教育特区	
栃木県		宇都宮市	うつのみや生き生き宮っ子特区	
栃木県		今市市	今市市小中一貫教育特区	
栃木県		小山市	小山市英語教育推進特区	
栃木県		大田原市	大田原市英語教育特区	
群馬県		大泉町	大泉町英語教育特区	
埼玉県		行田市	「古代蓮の里ぎょうだ」のびのび英語教育特区	
長野県		松本市	学都松本英語教育特区	
岐阜県	大垣市	水都っ子わくわく英語プラン特区		
大阪府	寝屋川市	寝屋川市小中学校英語教育特区		
大阪府	堺市	さつき野小中一貫キャリア教育特区		
岡山県	倉敷市	「国際文化都市倉敷」英語教育推進特区		
2005年 (平成17年)	埼玉県	さいたま市	さいたま市小・中一貫「潤いの時間」教育特区	
	東京都	杉並区	小学校英語教育特区	
	東京都	足立区	小中一貫教育による「人間力育成」特区	
	福岡県	潁田町	「教育のまち潁田」特区	
	鹿児島県	鹿児島市	かのや英語大好き特区	
	青森県	三沢市	三沢市英語教育推進特区	
	東京都	港区	国際人育成を目指す教育特区	
	大阪府	富田林市	「学びのまち富田林」特区	
	宮崎県	日向市	日向市小・中一貫教育特区	
	富山県	黒部市・宇奈月町	黒部国際化教育特区	
	愛知県	豊橋市	「国際共生都市・豊橋」英語教育特区	
	愛知県	飛島村	小さくてもキラリと光る飛島村教育特区	
	大阪府	枚方市	枚方市小中一貫英語教育特区	
	愛媛県	松山市	小中連携による「国際・職業」教育特区	
	熊本県	宇城市	宇城市国際理解教育特区	

※文部科学省(2003c)から作成

表1-2-2 「英語活動」に関わる教育特区一覧

認定年度	都道府県	自治体	教育特区名
2006年 (平成18年)	青森県	北津軽郡鶴田町	「鶴と国際交流の里」英語教育推進特区
	千葉県	船橋市	船橋市英語教育特区
	愛知県	宝飯郡御津町	「ハートフルタウン みと」英語教育特区
	愛知県	一宮市	一宮市英語教育特区
	大阪府	三島郡島本町	島本町英語教育特区
	愛媛県	新居浜市	新居浜市伝える力を育てる教育特区
	鹿児島県	薩摩川内市	薩摩川内市小中一貫教育特区
	青森県	東通村	東通村小学校英語教育特区
	千葉県	千葉県・千葉市	千葉国際教育特区
	岡山県	新見市	「国際交流を推進する新見市」英語教育充実特区
	北海道	豊浦町	豊浦『自然と芸術』教育特区
	埼玉県	八潮市	八潮市小中一貫教育特区
	大阪府	柏原市	『生きる学力育成』小中一貫教育特区
	広島県	広島市	ひろしま型義務教育創造特区
	香川県	高松市	高松市小中一貫教育特区
	愛媛県	四国中央市	新宮小中一貫教育特区
	長崎県	佐世保市	宇久地区小中高一貫教育特区
	長崎県	五島市	五島市奈留地区小中高一貫教育特区
	熊本県	産山村	産山村小中一貫教育特区
	大分県	大分市	大分市小中一貫教育特区
大分県	佐伯市	佐伯市小・中一貫教育特区	
2007年 (平成19年)	茨城県	鹿島市	鹿島英語教育特区
	神奈川県	相模原市	相模原市国際教育特区
	宮崎県	串間市・西都市・えびの市・美郷町	地域の特性を生かした多様な一貫教育特区
	新潟県	南魚沼市	高等教育機関を活用した異文化理解特区
	栃木県	那須烏山市	那須烏山市英語コミュニケーション特区

※文部科学省(2003c)から作成

## 第5節 まとめと課題

### 1. まとめ

1996(平成8)年に提出された第15期中央教育審議会「審議のまとめ」や、「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について(第一次答申)」においては、グローバル化を視野に入れた小学校への英語教育の導入の意義と、学力の基盤であり、また、国家や個人のアイデンティティとしての国語教育の重要性が掲げられた。そして、小学校における外国語教育の取り扱いについては、「総合的な学習の時間」等を活用した国際理解教育の一環として実施することが妥当であるとされた。

また、2002(平成14)年には、当時では画期的と評された「英語が使える日本人」の育成のための戦略構想が、また、2003(平成15)年には、戦略構想を受けた行動計画が策定され、後の日本における外国語教育の施策に大きな影響を及ぼした。なお、戦略構想と行動計画には、当時の議論の趣旨を踏まえ、「英語力・国語力増進プラン」というサブタイトルが使用されたことは興味深いことである。

このような流れの中で、2002(平成14)年に「完全学校週5日制」の実施や、「総合的な学習の時間」が導入された学習指導要領が施行された。それにより、「総合的な学習の時間」等を利用し、国際理解教育の枠組みの中で、小学校での「英語活動」が、いわゆる「ゆとり教育」の時間内で年間3分の1程度(10単位時間相当)実施されるようになった。

これと平行して、いわゆる「小泉構造改革」の一環として、2003(平成15)年に施行された「構造



改革特別区域法」に基づき、各自治体が教育特区制度の認可を受け、学習指導要領の規定によらない、地域の実態に応じた特色のある「英語活動」が展開されることとなった。

しかし、教育特区による特色のある小学校「英語活動」の取り組みも、2007(平成18)年の中央教育審議会の「審議のまとめ」を受け、2008(平成20)年に告示された現行の学習指導要領の施行によりその大部分が役割を終えることとなった。

## 2. 課題

本章では、1996(平成8)年から2010(平成22)年までの小学校「英語活動」に関わる教育施策を中心に小学校における英語教育の変遷を概観した。その中で、日本をはじめ、アジア諸国や諸地域で実践されている小学校英語教育の例をみると、グローバル化や経済的な価値意識が英語教育の施策にも大きな影響を及ぼしていることが窺えた。

日本では、その一例として、2006(平成18)年に導入されたセンター試験におけるリスニング・テストの実施を挙げることができる。リスニング・テストの導入による波及効果は大きく、特に高校での英語教育の在り方が大きく問われることとなった。また、小学校英語教育の目的も、経済界からの要請に応える中で、英語を使つてのコミュニケーション能力や、異文化理解能力の育成といった、グローバル社会に求められる基本的な素養を育成し、中学校の英語教育へ発展的につなぐことが期待されていた。しかし、当時の小学校における英語教育の実態は、このような経済界からの要望に応えることができるものとはなっていなかった。

2004(平成16)年における、日本と同様の社会言語環境を有するアジア諸国や諸地域の、小学校英語教育の実施状況は、表1-3に示すとおりである。グローバル化が加速度的に進展する中で、小学校英語教育に関わる日本の立ち後れは明らかであった。

表1-3 2011年より前のアジア諸国・諸地域における小学校英語教育の比較一覧

項目/国	日本	韓国	中国	台湾	タイ
導入年	2002	1997	2001	2001	1996
位置づけ	総合的な学習の時間等における国際理解教育の一部として実施	必修教科	必修教科 (2001年に都市部から導入し、2005年から学年進行で実施)	必修教科 (2001年に5年生で導入し、2005年から開始時期を3年生に早期化)	必修教科
開始学年	3年生 (原則として総合的な学習の時間が設定されている3年生以上の学年で実施)	3年生	3年生 (北京、上海、天津等の都市部では1年生から実施)	3年生 (台北等の都市部では1年生から実施)	1年生
授業時数	年間10数単位時間程度 (1単位時間=45分、実施時数については大きなバラツキがあった)	3・4年生週1単位時間(40分)、5・6年生週2単位時間	ショートタイム(20分)とロングタイム(40分)の組み合わせにより週4回以上実施	週2単位時間 (1単位時間=40分)	1年から3年週2単位時間年間80時間、4年から6年週2単位時間年間80単位時間から120単位時間
教材	独自に開発した教材や文部科学省が編纂した「小学校英語活動実践の手引」	国定教科書1種類	検定教科書	検定教科書	検定教科書
指導教員	学級担任が主として指導し、外国語指導助手等とのティーム・ティーチングも実施された	英語専科教員又は学級担任教師	英語専科教師(教科担任制)	英語専科教師又は学級担任教師	学級担任教師又は英語専科教師

※文部科学省(2008a,b,c,d)から作成

また、「総合的な学習の時間」等を活用して実施している「英語活動」や、教育特区による「英語活動」に関わる内容や時間数には相当な不均衡が生じており、教育の機会均等や中学校英語への円滑な接続等に問題が生じていることが窺えた。

さらに、2008(平成20)年に学習指導要領が告示されるまで、小学校の英語教育については、その導入の是非を巡り、①第二言語習得理論における臨界期と小学校英語教育の関連性について、②コミュニケーション能力と異文化能力(intercultural competence)の関係性について、③小学校英語教育の目的や意義について等、様々な観点や立場から議論が深められた。

そこで、文部科学省は、これらの問題を解決するために、上述の議論を踏まえた上で、2008(平成20)年に、小学校における「外国語活動」の必修化を盛り込んだ中央教育審議会の答申をとりまとめ、同年に新学習指導要領を告示した。

## 第 2 章 小学校「外国語活動」の現状と課題 第 2 期:2011(平成 23)年～2013(平成 25)年

本章では、2008(平成 20)年に告示された学習指導要領に関わる中央教育審議会の答申(中央教育審議会、2008)と、小学校学習指導要領解説「外国語編」(文部科学省、2008e)と、2011(平成 23)年に全国の国公立の小学校を対象に、財団法人日本英語検定協会英語教育研究センター(2010, 2011, 2012)が実施した、小学校の「外国語活動」に関する現状調査の報告書等の関連資料を参考に、2011(平成 23)年度から小学校の 5・6 年で全国一律に実施されている小学校「外国語活動」の実施状況を概観するとともに、「外国語活動」が抱えている課題について考察を行う。

### 第 1 節 中央教育審議会「教育課程部会におけるこれまでの審議のまとめ」と「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について(答申)」

中央教育審議会が 2007(平成 19)年に提出した「審議のまとめ」と、2008(平成 20)年の「答申」において、教育内容に関する主な改善事項として、小学校段階における「外国語活動」が取り上げられた。すなわち、グローバル化が一層進む「知識基盤社会」の時代にあつて、学校教育において外国語教育の充実が求められており、小学校段階において、新たに「外国語活動」(仮称)を導入する必要があると明記された。

これにより、小学校段階の「外国語活動」については、①小学校段階にふさわしい国際理解やコミュニケーションなどの活動を通じて、コミュニケーションへの積極的な態度を育成するとともに、②言葉への自覚を促し、③幅広い言語に関する能力や国際感覚の基盤を培うことを目的とすることが示された。また、各学校における取組に相当ばらつきがあるため、教育の機会均等の確保や中学校との円滑な接続等の観点から、国として各学校において共通に指導する内容を示すことが必要であることや、「総合的な学習の時間」とは別に、高学年において一定の授業時数(年間 35 単位時間)を確保することが適当であるとされた。

さらに、「外国語活動」の学習内容については、小学校段階で外国語に触れたり、体験したりする機会を提供することにより、中・高等学校においてコミュニケーション能力を育成するための素地をつくることが重要であるという認識が示される一方、スキルの習得に関しては、音声面でのスキルの習得を除いて、中学校段階の文法等の英語教育を前倒しするのではなく、小学校段階では、小学生のもつ柔軟な適応力を生かして、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ることが妥当であるとされた。すなわち、「コミュニケーション能力の素地」という概念を導入することにより、「外国語活動」が目指すとされる極めて曖昧な到達目標を設定し、授業を担当する学級担任教師や児童の保護者や、授業の主体である児童自身に対する情意フィルタを一気に下げさせることには、効果があったと判断される。特に、中学校英語の前倒しではなく、文法や目標言語である英語について学ばせるのではないとしたところに、その趣旨を垣間見ることができる。

併せて、日本語とは異なる英語の音声や基本的な表現に慣れ親しませることは、言葉の大切さや豊かさ等に気付かせたり、言語に対する関心を高め、これを尊重する態度を身に付けさせたりすることにつながるものであり、国語に関する能力の向上にもつながることが期待されていた。この項

目は、「外国語活動」が単に英語によるコミュニケーション活動を展開するための授業ではなく、母語と英語による相互補完的なコミュニケーション能力を育成するための授業としての位置づけが、明確に示されているものと考えられる。

また、「外国語活動」は、教育課程上では教科としては位置づけないとされた。その根拠としては、「外国語活動」の目標等に鑑みて、教科のような数値による評価には、なじまないものと考えられることなどが挙げられていた。しかし、実際には、小学校教員養成課程において、早期英語教育や外国語教育に関わる専門科目や教科教育法等の履修が行われていない等の、小学校教員免許取得に関わる履修要件が、「外国語活動」の教科化に影響を与えたものと推察される。

そのため、指導者に関しては、学級担任教師を中心に、外国語指導助手や英語が堪能な地域人材等とのティーム・ティーチングを基本とすべきとされた。また、「外国語活動」の質的水準を確保するために、共通教材を提供することや、音声面の指導における CD や DVD や、電子教具等の ICT の活用による指導の充実を図ることも重要であるとされた。このようにして、外国語教育や外国語教授法に関する専門性や経験を有していない小学校の学級担任教師に対する過大な負担に対する配慮を示しつつ、また、十分な人材育成の環境が整備されていない中で、小学校への「外国語活動」の導入を図ろうとする意図が、前述の中央教育審議会の答申から窺えた。

さらに、「外国語活動」の導入に当たっては、小学校と中学校とが緊密に連携を図ることが重要であり、そのために、小学校における「外国語活動」を通じて培われた一定の素地を踏まえて、中学校における外国語教育では、「聞く」・「話す」・「読む」・「書く」という4技能のバランスのとれた育成がなされるよう、見直しを図る必要があることが指摘された。

このように、学習指導要領の改訂のガイドラインとなる中央教育審議会のまとや答申は、長年にわたる小学校への英語教育の導入に対する論争における賛成論や反対論をうまく取り込みながら、実現可能な最低限のラインを示したものであると考えられる。

## 第2節 新学習指導要領(2008(平成20)年告示, 2011(平成23)年施行)

文部科学省は、中央教育審議会の答申(中央教育審議会, 2008)を受け、2008(平成20)年3月28日に、学習指導要領の改訂を行い、小学校5・6年生に「外国語活動」が導入されることとなった。

以下に、学習指導要領で規定された「外国語活動」について、①教育課程上の位置づけ、②教育目標の設定、③教育内容の概要、及び、④教育方法の在り方、について取りまとめる。

### 1. 教育課程上の位置づけ

「外国語活動」は、教科としては位置づけないで、小学校5・6年生において、それぞれ週1単位時間(1単位時間:45分)、年間35単位時間の授業時数を確保し、英語を取り扱うことが原則とされた。

### 2. 教育目標の設定

学習指導要領に示された「外国語活動」の目標は、以下のとおりである。  
「目標 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。」

すなわち、「外国語活動」の目標は、①言語や文化について体験的に理解を深めること、②積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育成すること、③英語の音声や基本的な表現に慣れ親しませること、という3つの枠組みにより構成されていることが分かる。そして、最終的な目標を示す言葉として、中学校・高等学校の英語教育が目指すコミュニケーション能力を底辺で支えることが期待される「コミュニケーション能力の素地」という概念が用いられている。小学校学習指導要領解説(2008)によると、「コミュニケーション能力の素地」は、以下のとおり定義されている。

「小学校段階で「外国語活動」を通して養われる、言語や文化に対する体験的な理解、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度、外国語の音声や基本的な表現への慣れ親しみを指したものである。」

しかし、学習指導要領で示されている目標は大綱的なものであるため、「外国語活動」で取り扱う内容等を参照しない限り、その具体的な到達目標は見えてこない。

### 3. 教育内容の概要

前述の「外国語活動」の目標を達成するために、取り扱うべき教育内容として、①コミュニケーションに関する事項と、②言語と文化に関する事項が示されている。

#### (1) コミュニケーションに関する事項

「外国語活動」においては、実際に外国語を用いてコミュニケーションを図る楽しさを体験させることを通じて、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育成することが大切であるとされている。また、児童の柔軟な適応力を生かして音声面でのスキル、すなわち、外国語を聞いたり、話したりすることが主な活動内容として設定されている。さらに、児童が実際に英語を用いてコミュニケーションを図る体験を通して、コミュニケーションの大切さに気づかせることが重要であるとされている。

#### (2) 言語と文化に関する事項

日本と外国との言語や文化について、体験的に理解を深めることができるように、特に、音声面に関しては、児童の柔軟な適応力を活用し、英語独特の音声、リズムや、イントネーションなどに慣れ親しませることが大切であるとされている。また、音声のみに止まらず、「外国語活動」においては、自国の文化と外国の文化について知識として学ぶのではなく、体験的な学習活動を通して具体的に気づいていくことが大切であるとされている。そのためには、外国語指導助手等、異なる文化を持つ人々との交流を通じて、体験的に文化などの理解を深めることが大切であるとの認識が示されている。

このように、学習指導要領で示されている「外国語活動」の教育内容を概観すると、体験的に学ぶ中で児童の気づきを誘発するという経験主義に基づくアプローチがとられていることが分かる。しかし、目標の枠組みの1つである、「英語の音声や基本的な表現に慣れ親しませること」に関わる具体的な内容が示されないで、「(1) コミュニケーションに関する事項」の中に包括的に示されていることが課題として残されている。大綱的な目的の実現を目指すためには、より具体的な教育内容

の設定と提示が求められるところである。

#### 4. 教育方法の在り方

「外国語活動」の教育方法については、学習指導要領の指導計画の作成と内容の取り扱いにおいて記載されている。特に教育方法上の配慮として、指導内容が必要以上に細部にわたったり、形式的になったりしないようにすることが求められている。これは、言語や文化についての知識を一方的に与えるのではなく、体験的に理解させることの大切さを示したものであり、中学校英語で取り扱われる文法項目を知識として理解させたり、機械的な繰り返し練習や暗記を強要したりすることにより、児童の興味や学習意欲を減衰させることがないようにするための留意事項であるとされている。

特に、過度に文字を習得させることや、定型対話文を暗記させたりすることは、「外国語活動」の目的にそぐわないものであるとされている。さらに、アルファベットなどの文字や単語の取り扱いについては、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ことが求められている。すなわち、あくまで音声によるコミュニケーションを第一義とし、アルファベットなどの文字の指導や、発音と綴りとの関係などは補助的に扱い、児童に過度の負担を強いることなく指導することの重要性が示されていると考えられる。

次に、「外国語活動」の指導計画の作成や授業の実施については、学級担任教師又は「外国語活動」を担当する教師(専任教員)が、指導内容や活動について、児童が興味・関心を示す題材や活動を扱い、他教科の学習内容や学習成果との相互の関連について十分意識した授業のデザインや展開をすることが求められたり、外国語指導助手等の活用に努めることの必要性が示されたりしている。そのために、主たる指導者として位置づけられている学級担任教師には、ある程度の英語の運用能力や国際理解力が求められるとされている。また、「外国語活動」の指導計画の作成や授業の全体的なマネジメントについても、主たる指導者である、学級担任教師が中心となって行うことが期待されている。

このように、「外国語活動」の教育方法についても、学級担任教師が主たる指導を行うことが前提となっているため、学級担任教師に対する過度な負担や、音声第一主義と経験主義が中心となった、バランスを欠いた方法論が展開されている可能性があると考えられる。

### 第3節 「国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策」

社会や経済のグローバル化が急速に進展する中、日本の国際競争力を高めていくためにも、日本人の英語力の向上は、教育界のみならず産業界など様々な分野に共通する喫緊かつ重要な課題である。この認識のもと、文部科学省は、2010(平成22)年11月に「外国語能力の向上に関する検討会」(以下、「検討会」)を設置し、生徒に求められる英語力や英語教員の質の向上、ALT や ICT の活用等について、今後の施策に反映させるための議論を進めてきた。「検討会」は、2011(平成23)年6月に、これまでの審議内容をまとめた「国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策～英語を学ぶ意欲と使う機会の充実を通じた確かなコミュニケーション能力の育成に向けて～」(以下、「提言」)をとりまとめ公表した(文部科学省, 2011a)。本節では「提言」

に盛り込まれた内容を参考に、現行の学習指導要領による小学校「外国語活動」の方向性の検討に資するための考察を行う。

## 1. 英語教育に関する国の動向

「提言」には、2003(平成 15)年に出された『「英語が使える日本人」の育成のための行動計画」(以下、「行動計画」)や、2008(平成 20)年に改訂され、2011(平成 23)年度から施行されている小学校学習指導要領(「外国語活動」編)の実績や課題等を評価しつつ、今後の英語教育、特に、初等・中等学校英語教育に関わる 5 つの提言と、それを実現するための具体的な施策が盛り込まれている。

「提言」では、「英語を学ぶ意欲を高める」ための創意工夫や教育環境の整備と、「使う機会の充実」を図ることにより、確かなコミュニケーション能力の育成をめざし、国際共通語としての英語力の向上を達成するという意図が示されてはいるものの、「行動計画」ほどのインパクトはなく、「焼き直し版」的性格を帯びたものとなっている。

「検討会」が取りまとめた 5 つの提言は、以下の通りである。

- ① 生徒に求められる英語力について、その達成状況を把握・検証する。
- ② 生徒にグローバル社会における英語の必要性について理解を促し、英語学習のモチベーション向上を図る。
- ③ ALT、ICT 等の効果的な活用を通じて生徒が英語を使う機会を増やす。
- ④ 英語教員の英語力・指導力の強化や学校・地域における戦略的な英語教育改善を図る。
- ⑤ グローバル社会に対応した大学入試となるよう改善を図る。

そこで、これらの提言とそれに付随する具体的な施策の詳細を確認してみると、国が 2003(平成 15)年に策定した「行動計画」の「マイナー・チェンジ版」としての性格が色濃く出ていることが判明した。このことは、「検討会」がまとめた「行動計画」の達成状況の検証結果から判断しても、明らかである。すなわち、「提言」では、「行動計画」の達成状況について検証を行った結果を、「一定の成果はあったものの、生徒や英語教員に求められる英語力など、必ずしも目標に十分到達していないものもあり、真に英語が使える日本人を育成するためには、我が国の英語教育についてその課題や方策を今一度見直すことが必要である。」としている。

「一定の成果」、「必ずしも…十分…ない」「今一度見直す」等の、日本の教育行政において多用される文言が書き並べられていることから判断しても、2009(平成 21)年までに英語教育の改善の目標や方向性を明らかにし、その実現のために国として取り組むべき施策を実行するためのガイドラインを示した「行動計画」は、その目標を達成することができなかつたと評価せざるを得ない。

また、日本はこれまで何度、英語教育を「見直して」きたであろうか。今回の「提言」においても、2016(平成 28)年までの達成を目標としていることが明記されている。このように、現状に甘んじながら、10 年毎に行われている学習指導要領の改訂を待っていたのでは、加速度的に変容を遂げている今日の世界に対応することはおろか、追従することさえ困難となり、外国語教育におけるアジアの「ガラパゴス」になりかねない様相を呈している。

一方、「提言」の中で具体的な施策として示されている学習到達目標としての CAN-DO リスト(能力

記述文による絶対評価指標)については、これまで一部の都道府県を除き、全国的に、学校における評価システムとして、観点別評価や「指導と評価の一体化」をはじめとする評価の方法論が導入され、相対評価から絶対評価へと移行されてきたところである。しかし、評価方法は導入されたものの、その根幹を成す評価規準が明確に示されていないため、大きな矛盾をはらんだままとなっていた。「提言」においては、具体的な学習到達目標を CAN-DO リストとして提示することとしている。しかし、依然として曖昧さは残されている。CAN-DO リストを設定・実践し、達成状況を把握するのは各学校単位であり、国は国として学習到達目標を CAN-DO リストの形で設定することに向けて検討を行う、とされているだけである。2016(平成 28)年までに 5 年間かけて「検討を行う」だけで日本の英語教育をグローバル・スタンダードにまで押し上げることが可能であろうか。

## 2. 日本の英語教育の実態

「検討会」では、2003(平成 15)年の「行動計画」で示されたアクションプランの成果を検証している。「行動計画」では「大学を卒業したら仕事で英語が使える」という目標を設定し、中学校、高等学校の授業改善、英語教員の資質・能力向上、英語学習環境の整備・強化を推進してきた。本稿では、生徒の英語力、教員の資質向上、授業の改善の 3 点に関わる成果指標の概要を示すことで、日本の英語教育の実態を概観する。

### (1) 生徒の英語力について

生徒の英語力に関する指標として、実用英語検定試験(以下、英検)の合格者比率が示されている。「行動計画」では、中学校卒業時に英検 3 級程度の英語力を、高校卒業時には英検 2 級から準 2 級程度以上の英語力を身につけることが目標として設定されていた。

公立中学校 3 年生の英語力については、英検 3 級以上を取得した者の比率は 18.3%で、同程度とみなされる生徒 14.0%を含め、計 32.3%とされている。

公立高等学校 3 年生の英語力については、英検準 2 級以上を取得した者の比率は 10.7%。同程度とみなされる生徒 19.6%を含め、計 30.3%となっている。なお、同程度の根拠は明確には示されていない(文部科学省, 2007a)。

このデータから判断する限りにおいて、目標を達成することができた生徒は依然として少ない。また、「大学を卒業したら仕事で英語が使える」という目標の到達度については、海外の大学への留学をめざす大学生が主として受験する TOEFL iBT のテスト・スコアにより判定を試みる。2008(平成 20)年度の TOEFL iBT の日本人受験者の平均点は 70 点(120 点満点)で、全世界 163 か国と地域の中で、カタール、トーゴ、クウェートと並び 135 位となっている。また、この成績は、韓国の 81 点(世界 80 位)に大きく差をつけられ、アジア 30 カ国中 27 位となっている。このような実態から判断して、『英語が使える日本人』の育成という目標は達成されなかったと結論づけることが妥当であると考えられる。

### (2) 英語教員の英語力について

「行動計画」では英語教員に求められる英語力として英検準 1 級、TOEFL(PBT) 550 点、TOEIC730 点程度以上が目標として設定されていた。これについては、中学校英語教員で英検準 1 級程度以上を取得した者の比率は、24.2%(文部科学省, 2009d)で、高等学校英語教員で英検



準 1 級程度以上を取得した者の比率は、48.9% (文部科学省, 2011d) となっている。この数値から判断できるとおり、英語教員の英語力はグローバル・スタンダードからはほど遠く、教えるための英語力や専門職としての英語運用能力が十分に開発されていないことが窺える。

また、TOEFL 等の検定試験や技能試験を受験したことのない英語教員の比率は、中学校で 40%、高校で 30% 程度とされている。校務や生徒指導等に追われ自己研鑽や研修のための時間や機会すら見いだせない教員の姿が見えてくる。

### (3) 英語の授業の改善に関わる成果指標

英語の授業改善に関わる成果指標として、高校での英語による授業の実施率が示されている。高校の授業における英語担当教員の英語使用状況は、普通科の「オーラルコミュニケーション I」の授業において発話のほとんどを英語で行っている教員の比率は 19.6% で、発話の半分以上を英語で行っている教員の比率は 32.8% であることが示されている (文部科学省, 2011d)。なお、学習指導要領では、2013 (平成 25) 年度から高校の英語の授業は、英語で行うことを基本とするということが明記されている。この結果から判断する限り、英語の授業改善においても、十分な成果が現れていないことが窺える。

以上、「行動計画」についての成果指標の概観を通して浮かび上がってくる日本の英語教育の実態は、決して満足できるものではなく、現行の学習指導要領による英語教育体系の中で教育を受けている児童・生徒の英語運用能力については、アジア諸国の実態と照らし合わせてみても、さらに、厳しいものが予測される。

## 第 4 節 小学校「外国語活動」の実施状況

本節では、財団法人日本英語検定協会英語教育研究センター (2012) が、全国の国公立の小学校を対象に実施した小学校の「外国語活動」に関する現状調査結果報告書から、「外国語活動」が必修化された以降の実態を探る。

### 1. 年間授業実施時数について

「外国語活動」が必修化された 5・6 年生においては、23 時間から 35 時間の「外国語活動」を実施している学校が 85.1%、36 時間から 70 時間で実施している学校が 7.9% で、93% の学校が学習指導要領に沿った時間数で実施しているという実態が明らかとなった。また、中学年 (3・4 年) や低学年 (1・2 年) においても、4 時間から 11 時間を中心に 5 割から 6 割の学校で、学期に 2 回程度「外国語活動」に準じた学習活動が行われていることが分かった (表 2-1)。

表 2-1 2011 (平成 23) 年度の外国語活動の年間実施時間数 (%、N=1,463)

学年 時間	0	1-3	4-11	12-22	23-35	36-70	71以上	わから ない	無回答	計
1年	26.6	20.1	28.4	7.9	1.6	.3	.0	.6	14.5	100.0
2年	26.0	20.2	28.6	8.3	1.6	.3	.0	.5	14.5	100.0
3年	23.0	15.2	26.8	14.0	6.0	.7	.0	.5	14.0	100.0
4年	22.1	14.8	27.5	14.6	6.0	.8	.0	.5	14.0	100.0
5年	.0	.3	.5	1.8	85.1	7.9	.3	.0	4.2	100.0
6年	.0	.3	.5	1.8	85.1	7.9	.3	.0	4.1	100.0

※財団法人日本英語検定協会英語教育研究センター (2012) より作成

## 2. 「外国語活動」の授業実施者について

「外国語活動」の主たる授業実施者についての回答(複数回答)から、学級担任教師が 90.4% (N=1,463)、外国語指導助手が 89.0% (N=1,463)であることが分かった。すなわち、大半の学校で学級担任教師と外国語指導助手とのチーム・ティーチングがなんらかの形で実施されていることが判明した。

## 3. 使用教材について

「外国語活動」で使用している教材についての回答(複数回答)から、「英語ノート」を活用している学校が全体の 97.3% (N=1,463)、電子黒板用「英語ノート」の付属 CD が 50.5% (N=1,463)、次いで、独自のオリジナル教材が 45.8% (N=1,463)となっており、学習内容の平準化を図ることを目的に制作・配布された統一教材である「英語ノート」がほとんどの学校で使用されていることが確認できた。

以上、「外国語活動」が必修化された初年次の調査報告書の結果から、学習指導要領の移行期間を経て、各学校では、5・6年生の学級担任教師が中心となり、スムーズに「外国語活動」が導入・実施されている実態が窺えた。また、教育の機会均等の確保や中学校との円滑な接続等の観点から、編纂・配布された統一教材である「英語ノート」も、大半の学校で主たる教材として活用されていることが確認できた。

## 第5節 まとめと課題

本章では、2011(平成 23)年に施行された学習指導要領(文部科学省, 2008e)に基づき実施されている小学校「外国語活動」の基本理念を中心に、2003(平成 15)年以降の、日本における英語教育施策の成果について考察を行った。これにより、小学校「外国語活動」は、英語運用能力の直接的な向上を目指すものではなく、児童のコミュニケーションに対する情意面や態度面を重視した緩やかな教育目的を達成しようとするものであることが明らかになった。また、このような教育施策を決定することになった要因として、「外国語活動」を指導することができる専門的知識や指導技術を有する教員の育成・確保が十分にできていないことを指摘した。すなわち、「外国語活動」を主として担当する専科教員の資格を認定する仕組みとしての、大学の教員養成課程が構築されていないことが最も重大な課題であると考えられる。

資質の高い教員を育成することが、質の高い教育の成果を生み出すことにつながることは言うまでもない。これまでの、中央研修・中核教員研修・校内研修といった伝達講習による現職教員研修の枠組みを当てはめるだけで実現することができる容易なものではない。また、小学校教員養成課程のカリキュラムを一部追加・変更するだけで解決できる課題でもない。小学校英語教育をはじめとする早期英語教育から、中学校・高等学校・大学までの英語教育を系統的に一貫して指導することができる専科教員の育成が強く望まれるところである。

### 第3章 研究の理論的枠組

本章では、日本型早期英語教育(小学校「英語活動」及び小学校「外国語活動」)の教育効果を検証するための理論的枠組を考察する。そのために、早期英語教育と「外国語活動」の基本理念や、第二言語習得理論と英語教授法等に関する理論や方法論を概観し、本研究のテーマである小学校「外国語活動」の教育効果を検証するための仮説を構築するための理論的なフレームワークを明らかにする。

さらに、「外国語活動」の主体である学習者に関わる理論的なフレームワークだけではなく、「外国語活動」の授業実践という特定の状況下において、早期英語教育等についての体系的な専門知識や実践的な指導技術を有していない小学校の学級担任教師が、「外国語活動」を担当しなければならないことによって生起する「教師不安」(teacher anxiety)を解明するためのフレームワークについても考察を行う。

#### 第1節 小学校「外国語活動」の理念

小学校「外国語活動」の基本理念は、小学校学習指導要領(文部科学省, 2008e)に目標として示されている。すなわち、「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」ことである。

この目標の理念となるものが、2008(平成 20)年に中央教育審議会の「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善について(答申)」で、次のように示されている。

外国語活動を行うに当たっては、身近な場面やそれに適した言語や文化に関するテーマを設定し、ALT<sup>2</sup>の活用等を通して、英語でのコミュニケーションを体験させるとともに、場面やテーマに応じた基本的な単語や表現を用いて、音声面を中心とした活動を行い、言語や文化について理解させることを基本とすることが適当である。なお、日本語とは異なる英語の音声や基本的な表現に慣れ親しませることは、言葉の大切さや豊かさ等に気付かせたり、言語に対する関心を高め、これを尊重する態度を身に付けさせることにつながるものであり、国語に関する能力の向上にも資するものと考えられる。

また、国は、小学校に「外国語活動」を導入する理由として、以下の3点を挙げている(文部科学省, 2008e)。

---

<sup>2</sup> ALT (Assistant Language Teacher : 外国語指導助手) は、1987 (昭和 62) 年にスタートした文部科学省・外務省・総務省の3省が管轄するJET (The Japan Exchange and Teaching Programme : 語学指導等を行う外国青年招致事業) プログラムにより招聘され、各自治体に配置されている外国語指導助手のことを示す。さらに、自治体独自の雇用契約による外国語指導助手等として、NET (Native English Teacher : 英語を母語とする英語指導助手) 等の呼称も用いられている。

### ①グローバル化の進展への対応

社会や経済のグローバル化が進展する中で、次世代を担う子どもたちに、自らのアイデンティティと国際的な視野を持ったコミュニケーション能力を育成することが求められている。また、アジアの中において、韓国は1997年から、中国と台湾は2001年から、小学校での英語教育が導入される等、近隣諸国や地域における教育の国際化施策や、人材育成面での国際競争も影響を及ぼしているものと考えられる。

### ②外国語教育の早期化に伴うメリット

早期外国語教育の効果については、母語の形成に対する影響や、臨界期仮説(Critical Period Hypothesis)<sup>3</sup>、異文化理解能力(Intercultural Communicative Competence)<sup>4</sup>の形成に及ぼす影響等さまざまな観点からの議論があった。こうした中で、児童の発達段階と言語適性の観点から、小学校段階で馴染みやすい「外国語活動」を適切に位置づけることにより、中学校・高等学校で育成するとされているコミュニケーション能力の素地が形成されることが期待された。

### ③教育の機会均等の確保

新学習指導要領の施行前に、「総合的な学習の時間」を活用したり、教育特区事業により各自治体を実施したりしていた小学校「英語活動」の実施状況は、その内容や実施時間数において相当なバラツキが認められた。そのため、教育の機会均等の実現や中学校の英語教育へのスムーズな接続等の観点から、中学校入学時に共通の基盤を形成することができるよう、小学校段階での「外国語活動」の指導内容や指導時数について、国としてガイドランを示すことが求められた。

そこで国は、グローバル社会の中で、自らのアイデンティティを保持し、異文化を理解し、我が国独自の文化を発信するためのコミュニケーション能力の育成を中心課題として位置づけた「外国語活動」を、小学校5・6年に導入することにより、これら課題の解決を図ろうとした。そのため、小学校における「外国語活動」は、学習指導要領では、広義のコミュニケーション能力を育成するための教育の一環として位置づけられている。

こうした小学校「外国語活動」の枠組みの中で、「外国語活動」における活動内容と、国語教育における学習内容とを積極的に結びつけて、母語とは異なる言語に触れることにより、言語の面白さや豊かさに気づき、言語に対する関心を高め、これらを尊重する態度を育成することを通じて、児童の言語能力を総合的に高めようとするねらいがあるものと考えられる。

したがって、小学校「外国語活動」においては、特定の会話表現や文法等のスキルを学習し、「習得させる」ことを直接の目的とするものではなく、小学校5・6年段階にふさわしい外国語でのコ

---

<sup>3</sup> 臨界期(critical period):年齢と言語習得の研究から、Lenneberg(1967)は、言語習得には臨界期があり、その終わりは脳の一側化が確立する時期(思春期)であるとし、臨界期を過ぎると新しい言語の習得が困難になるとした。その後、その期間はそれほど厳密なものではなく、もっと緩やかな広がりをもった可逆的なものであって、その意味で敏感期(sensitive period)とよぶべきだと考えられるようになった。

<sup>4</sup> 異文化理解能力:本章では、異文化理解能力の定義としてByram(1997)が提唱した“Intercultural Communicative Competence”を用いる。Byramのモデルでは、異文化理解能力の構成要素は、①態度(attitude)、②知識(knowledge)、③比較、解釈する技能(skills)であるとされている。すなわち、異文化理解能力とは、異文化的場面における姿勢と態度、知識と行動と、批判的認識に関するスキルすべてを含む多面的な能力である。

コミュニケーション活動を「体験させる」ことがねらいであるとされている。

## 第2節 小学校「外国語活動」に関わる言語習得理論

本節では、小学校「外国語活動」に関わる言語習得理論を取り上げ、現行の学習指導要領に基づき実施されている「外国語活動」の教育効果を検証するための仮説を構築することにおいて必要な理論的背景を概観する。これにより、第二言語習得理論 (Second Language Acquisition Theory, 以下, SLAと示す。) に基づく、「外国語活動」に関わる児童の「学習モデル」を探究するためのベースを構築することが可能になると考える。

SLAの研究は1970年代から本格的に行われ始め、形態素の習得順序や、音韻、語彙、統語構造、語用論、談話構造、中間言語の発達分析等の分野にわたり、広範囲な内容を研究のテーマとして取り扱われてきた。さらに、第二言語習得に関わる学習者要因(年齢や適性等)や、母語の干渉や転移、学習環境、教室での外国語・第二言語習得(Instructed SLA)のための教授・学習ストラテジー等についても研究が進められ、多くの知見や仮説が得られている。

特に、日本における英語教育は、目標言語である英語が第二言語として、一般的な社会生活ではあまり使われていない社会言語環境の中で英語を学習するという、「外国語としての英語教育(English as a Foreign Language)」の枠組みの中で考察することが求められる。そのためには、小学校の教室内で実践されている「外国語活動」において英語を意識的に学習し、または無意識のうちに習得していく過程を研究し、その学習や習得をコントロールしたり影響を及ぼしたりしている要因を特定するなど、「外国語活動」における児童の学習・習得のメカニズムを明らかにするための学習モデルの構築が必要となる。

### 1. 年齢と第二言語習得

学習者の年齢が、第二言語の習得に影響を及ぼしていることは、広く認められているところである。しかし、学習者の年齢がどのように習得と関連しているかについては、諸説紛々である。Singleton (1989)は、臨界期(critical period)について、第一言語習得においても、また、第二言語習得においても共通に認められるもので、10歳前後までの子どもは、言語を学習によらず自然に習得する能力を有しているとし、ESL(English as a Second Language: 第二言語としての英語)の環境下では、臨界期の前の子どものほうが、臨界期を過ぎた学習者よりも、目標言語の習得が優れていることが長期にわたる縦断的研究で明らかであることを示している。

母語の習得に関わる臨界期について、Richards, Platt, J. & Platt, H(1992)は、次のとおり説明している。

“... the period that in child development there is a period during which language can be acquired more easily than at any other time. According to the biologist Lenneberg, the critical period lasts until puberty (around age 12 or 13 years), and is due to biological development. Lenneberg suggested that language learning may be more difficult after puberty because the brain lacks the ability for adaptation. This, he believed, was because the language functions of the brain have

already been established in a particular part of the brain; that is, because lateralization has already occurred by this time.”

「子どもの発達段階において、言語習得が他の段階よりも極めて容易に行える時期が存在する。生物学者の Lenneberg によると、臨界期は 12, 13 才頃の思春期あたりまで継続するもので、生物学上の発達によるものである。Lenneberg は、言語習得は、思春期を過ぎると、脳が柔軟性を欠いてしまうことから、より困難なことになるとしている。この理由として、Lenneberg は、脳の言語機能は脳の特定の部位において、(思春期頃までに)形成されてしまうとしている。すなわち、臨界期までに脳の一側化が完了するからであるとしている。(筆者注・訳)」

他方、短期間の研究結果によると、臨界期を過ぎた大人の学習者のほうが、習得開始時期においては、効率的に目標言語を習得しているとされている。さらに大人の学習者は、次第に学習の速度が緩やかになるのに対し、臨界期前の子どもはその速度が増し、特に音声面での習得の度合いは、大人が到達できないほどの母語話者レベルにまで近づくことが報告されている。

このように、第二言語習得と年齢要因の関係は、十分に解明されていない分野ではあるが、筆者が審査員を務めている、「枚方キッズ英語スピーチ・コンテスト」<sup>5</sup>の応募音源(4才児から小学校6年生、年間約150本、計4年間約600本)のリスニング評価から判断して、日本の英語学習者(幼児・児童)における臨界期は、音声面については、存在するようである。また、その時期は Lenneberg (1967)の説よりもかなり早く、小学校の3・4年生の時期から、すでに発音における母語の干渉が観察され、日本人独特のアクセントが顕著になってきていることから、日本の英語学習者における音声面の臨界期は、6才から8才の小学校低学年の頃までであると考えられる。これについて、Oyama (1976)は、児童の音韻体系の習得に関わる敏感期(sensitive period)に関わる研究で、「11歳以前に学習を始めればアクセント(なまり)はほとんどないが、11歳から15歳の間に始めた場合、アクセントは珍しくない。さらに、15歳以降ではアクセントは一般的となる。」としている。

もちろん、日本の英語学習者において、臨界期が過ぎたからといって、英語の発音が不十分になるわけではない。その後の、学習経験や学習環境、学習者要因等が複雑に関与しながら、学習者の発音体系が形成されていくものであると考えられる。

なお、前述の Oyama が示しているように、言語習得には、臨界期というよりも、むしろ「最適の期間」(sensitive period: 敏感期・感受期)があるとする Selinger (1978)等の研究もある。

## 2. 第二言語習得と教授法

これまで、日本の英語教育において用いられてきた教授・学習方略は、文法・訳読法、直接教授法、オーラル・メソッド、オーラル・アプローチ、コミュニカティブ・アプローチなど、様々なものが提唱され試みられてきた。しかし、どの教授・学習方略をしても満足できるものはなく、時代の流行りに左右されながらも、それぞれの教授・学習方略を相互補完的に活用してきたといえる。そこで、これ

---

<sup>5</sup> NPO 法人 BE アカデミーが主催し、枚方市・枚方市教育委員会が後援を行っている。4才児から小学校6年生までを対象とした英語スピーチ・コンテストで、2010年にスタートし、2013年で4回目を迎えている。

らの教授・学習方略を分類すると、次の 3 つのカテゴリに当てはめることが可能であると考えられる。

#### ①習慣形成理論(Audio-lingual Habit Theory)に基づくもの

言語習得において、行動主義と構造主義的なアプローチを採用し、言語的な刺激・反応・フィードバックによる言語習慣形成や、言語の自動化により、言語習得や言語発達を促進しようとするもの。正しいモデルの反復練習やドリル練習、パターン・プラクティスなどがその代表例である。

#### ②認知・学習理論(Cognitive-code Learning Theory)に基づくもの

言語習得や言語発達は、一般的認知の発達の一側面であるという考えに基づいている。すなわち、人間が生得的に備えていると仮定されている言語獲得能力により、言葉を理解し、自分の論理で作り上げた規則を適用し、未知の言葉を理解したり、新しい言葉を作り出したりするなど、言語に関する創造的な能力を発揮させる中で、言語能力の育成を図ろうとするものである。文法・訳読法はその代表例である。

#### ③社会的相互作用(Interaction)に基づくもの

発達心理学に基づく教授・学習法で、言語の習得は社会的相互作用の中で最も効果的に行われるとされている。Bruner(1983)は、Chomsky(1957)が唱えた言語獲得装置(LAD: Language Acquisition Device)に対し、言語獲得支援システム(LASS: Language Acquisition Support System)を提唱し、子どもが生得的に持っている言語獲得装置は、周辺の大人との社会的相互作用がなければ機能しないことを指摘した。さらに Vygotsky(1978)は、

“the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance, or in collaboration with more capable peers”

「個人の課題解決能力により決定される実際の発達レベルと、大人、または、自分よりも能力の高い仲間友だちのガイダンスによる到達可能な発達レベルとの距離。(筆者訳)」を、「最近接領域(ZPD: Zone of Proximal Development)」と定義し、言語習得における大人や有能な友だちとの社会的相互作用に基づく支援(scaffolding)の重要性を提唱した。

これら3つの教授法の基盤となる概念をベースに、学習者の年齢や言語適性や、到達目標等を反映した具体的な教授・学習方略が工夫・考案され実践されてきた。

### 3. 年齢と教授・学習方略

教授・学習方略と年齢の関係について Cook(1991)は、子どもは学習の過程では、遊びを通して言語を学ぶのが得意であるが、大人は教室で言語形式を分析し、統合する技術を中心に学ぶことが得意であるとしている。また、子どもは目の前にある状況(here and now)を意識し、大人よりも、目に見え、身の回りにあるものを理解し習得する傾向があるのに対し、大人は文法など形式にそって論理的な思考を伴う学習が適していると述べている。すなわち、子どもには子どもの、大人には大人の学びかたがあるため、学習者の発達段階や学習段階に応じた適切な教授・学習方略を用

いることが重要であると考えられる。

そこで、本項では、第二言語学習者の年齢要因と教授・学習方略に影響を及ぼすと考えられる学習者の認知能力について第二言語習得理論に関わる先行研究を概観する。

Felix (1985, 1987)は、言語専有の認知能力を LS-system<sup>6</sup>とし、他の自律的体系をなす認知能力を PS-system<sup>7</sup>と定義して、第二言語習得と年齢要因のメカニズムの解明を試みている。Felix によると、形式操作期以前の学習者の第二言語習得においては、LS-system が有効に機能するが、形式操作期以降の学習者においては、PS-system が優先的に機能し、LS-system との競合が生じるという「競合モデル(Competition Model)」を提案した。これに対し、白畑(1994)は、2つのシステムが競合するのではなく、年齢により衰えてくるLS-systemをPS-systemが補う働きをするという仮説を提唱している。すなわち、分析的思考能力が高く、動機づけが強い大人の学習者であれば、年齢とともに弱まるLS-systemの能力をPS-systemにより補い、ある一定のレベルにまで目標言語を習得できる可能性があるということになる。したがって、形式操作期までの子どもは、LS-systemにより無意識的に第二言語を習得していくことが可能であるが、形式操作期を過ぎた学習者は、PS-systemを活用した意識的・分析的な第二言語習得に関わる教授・学習方略による習得が適していると考えられることができる。

以上、学習者の年齢と第二言語習得に関わる代表的な先行研究や仮説等を概観したことを踏まえ、日本の小学校「外国語活動」において、学習者の年齢や発達段階に最適化された教授・学習方略を研究することにより、目標言語である英語学習の教育効果を高めるとともに、母語である日本語への新しい視点が与えられたり、日本語をより深く理解したりすることが期待される。

### 第3節 小学校「外国語活動」と学習者要因

第二言語習得においては、学習者個人に内在し外国語の習熟度に影響を及ぼす学習者要因(learner factor)を的確に捉え、学習者一人ひとりに内在している心理的な特性や外国語適性が、外国語学習に及ぼす影響について科学的に分析し、外国語の教授・学習に関わる課題を特定し、課題解決のための具体的な方策を講じることが求められている。そこで、本節では、本論文のテーマの一つである学習者要因について概観する。

一般的に学習者要因は、Skehan(1989)の枠組みに基づき、以下のとおり、情意要因と認知要因の2つに分類することができる。

#### 1. 情意要因(affective factor)

本論文では、情意要因としてコミュニケーション活動や異文化理解に対する動機、意欲や志向性と、コミュニケーション活動や異文化に対する態度要因を主として取り上げる。

##### (1) 動機づけ

一般的に、動機づけ(motivation)の概念は、行動を一定の方向に向けて生起させ、持続させる

<sup>6</sup> Language Specific system: Chomsky の提唱する普遍文法(UG: Universal Grammar)と同義。

<sup>7</sup> Problem Solving system: 一般問題解決能力と呼び、年齢を重ねるごとにその発達段階が変化し、Piaget が定義した「発達の第4期」である「形式操作期」に相当する最終段階に達すると、学習者は抽象度の高い思考や言語操作が可能になり、強いメタ意識やメタ言語能力を持つ。



過程や機能の全般を指すと定義されている。すなわちその行動がどのような時に起こり、継続し、どの方向を向いているのかを説明する時に用いられるもので、行動の原因全般を示す用語である。第二言語習得において参照される社会的・心理的要因としての動機づけの定義としては、Gardner & Lambert(1972)による統合的動機づけ(integrative motivation)と道具的動機づけ(instrumental motivation)の2つがある。

統合的動機づけは、目標言語が用いられる社会の一員とみなされるようになりたいという気持ちにより学習が動機づけられるもので、EFLの環境で英語を学ぶ日本の学習者にとっては活性化が困難な要因となる。

一方、道具的動機づけは、目標言語を習得することが学校での成績や、仕事や生活が有利になるという気持ちにより学習が方向付けられるものである。日本での英語学習者にとっては、道具的動機づけのほうが統合的動機づけよりも強く作用するものと考えられる。

これは、Gardner & Lambertが、統合的動機づけの方が、道具的動機づけよりもはるかに重要な動機づけの要因であるという仮説を立て、カナダ、米国、フィリピンで調査を行った結果からも推察することができる。すなわち、カナダと米国では、学習者の統合的動機づけがより強く作用していることが確認されたが、フィリピンでは道具的動機づけがより強く作用していることが報告されていることから、カナダや米国のように、社会への帰属意識やアイデンティティといった深層心理レベルにまで言語学習の動機づけがリンクされる環境と、フィリピンのように第1公用語がタガログ語で、英語は第2公用語として機能しているという社会言語環境の差異が、言語学習の動機づけに影響を及ぼしたものと考えられる。

次に、国内に目を転じてみると、英語学習に関する学習者の情意要因を扱ったものとして、日本の中学校1年生を対象としたKonishi(1990a, b)の調査がある。小西(1994)によると、統合的動機づけや道具的動機づけという要因以外に、英語学習に対する好意性に関わる「英語学習が好きだと感じる因子」と「英語学習が苦手だと感じる因子」という、学校教育特有の因子が形成されていることが報告されている。これは、日本における英語学習のモデル化を試みようとする本研究にとって、貴重な示唆となる。

## (2) 態度

本論文では、日本における英語学習者(児童)が目標言語である英語や、目標言語話者の属する社会や、目標言語話者が有する文化等に対し生起させる感情、評価、行動意図などの心的な傾向を態度(attitude)として定義する。Rosenberg & Hovland(1960)は、態度の構成要因を、感情的成分(好き・嫌い、好意・非好意)、認知的成分(良い・悪い、役に立つ・役に立たない)、行動的成分(対象への行動意図)の3つに分類している。本論文において実施した調査においても、この分類に従い、態度要因に関わる調査項目を設定した。

態度は学習されるものであり、知識の習得や経験を通して、対象となるものへの態度を形成していくことが知られている。学校教育においては、社会的に望ましい価値基準の方向で態度形成をさせる指導を継続的に行っている。「外国語活動」においても、コミュニケーションへの積極的な態度を育成することが最重要課題の一つとして位置づけられている。本論文では、これら学習者の態

度要因が学習経験を通じて期待される方向で形成されているのか、また、形成された態度が目標言語の習得とどのような関係性を有するのかについて解明を試みる。

第二言語習得において、態度と目標言語である英語の習熟度との関連性を調査した Gardner & Lambert (1972) は、動機づけと態度と習熟度との間に関連性があることを示唆している。一方、Genesse & Hamayan (1980) は、態度と習熟度とは関係がないことを、また、Chihara & Oller (1978) は、関係性が薄いことを報告している。

このように、態度要因が英語の習熟度に及ぼす影響については明確な結果が得られていないことから、学習者の動機づけや態度要因と、目標言語の習熟度がそれぞれ相互に影響を及ぼ合っている可能性があると考えられる。

次に、異文化に対する態度要因については、イマージョン教育を推進しているカナダのケベック州では、単一言語のみを使用する児童と、二言語を使用することができる児童との比較において、二言語を使用する児童のほうが、異質な文化や人々に対してより寛容な態度を有することが報告されている。すなわち、言語習得だけではなく、異文化や異なった価値観等に対する柔軟な態度の育成にとっても臨界期、又は、最適期に相当する時期があるものと考えられる。そこで、異文化等を経験したり触れたりする機会を、自国文化に対する帰属意識が形成され異文化等の異なるものに対する違和感を持つようになるといわれている 9 歳前後よりも前に経験させることが重要になると考えられる。

このように、能力的・発達の・心理的に柔軟な時期に、外国語を通じて異なる文化や価値観等に触れることの大切さについては、多くの研究者や教育実践者が述べているところである。これについて、Curtain & Dahlberg (2010) は、著書で以下のように述べている。

“The early language classroom that incorporates the goals of global and multicultural education into carefully developed culture instruction can help students take on a new and broader perspective. ...Guiding students in the comparison of cultures helps them develop a deeper and more personalized understanding of both the target culture and their own culture.”

「早期の言語の授業で、グローバル教育と多文化教育の目標を、文化学習とうまく関連づけることは、児童が新しい視点や視野を広げることににおいて有効である。(中略) 学習者を、文化を対比することができる環境に導くことは、目標としている文化と自国の文化の両者に対するより深い、また、より個人化された理解を生み出すことに役立つ。(筆者訳)」

## 2. 認知要因 (cognitive factor)

本論文では、学習者の認知要因として言語適性 (language aptitude) と学習方略 (learning strategy) を取り上げる。

### (1) 言語適性

言語適性については、Cummins (1980) が提唱した 2 つの言語能力を参照する。

1 つは、BICS (Basic Interpersonal Communication Skills) と呼ばれるコミュニケーションに関する

基本的な技能のことを示し、日常生活の一般的な場面で人と人との関係を維持しつつ、一般的な会話を自然に行うことができる言語能力のこと、すなわち、対人関係を処理するための基本的なコミュニケーション・スキルを意味するものである。

もう1つは、CALP(Cognitive Language Proficiency)と呼ばれるもので、学校等の学習場面で育成される知識やスキルとしての言語能力のことで、アカデミックな学習内容を理解したり思考したりすることができる言語運用能力を意味するものであるとされている。

この枠組みを、小学校「外国語活動」に適用すると、「児童の発達段階を十分考慮し、小学校での早期学習段階においては、コミュニケーション能力の素地を育成するために、リスニング及びスピーキングを中心とした基本的対人伝達能力(BICS)の基礎を築き、小学校での後期学習段階においては、BICS をベースにししながら、リーディングとライティングを段階的に導入し、認知・学習言語能力(CALP)の基礎を築くことを目標とする。」という新しい枠組みを提案することが可能になると考える。すなわち、本論文では、BICS レベルを「外国語活動」の到達目標としている現行の学習指導要領のアプローチでは、「小学校5・6年生が本来有する言語適性や認知・学習能力を十分に活性化することができていない」、という見解を採用する。

## (2) 学習方略

学習方略について Oxford(1990)は、“... learning strategies are specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferrable to new situations.” 「(中略)学習方略は、学習をより容易に、より速く、より楽しく、より自発的に、より効果的にし、また、新しい状況への応用能力をより高めるために、学習者がとる特定の行動である。」と定義し、また、“Learning strategies are steps taken by students to enhance their own learning. Strategies are especially important for language learning because they are tools for active, self-directed involvement, which is essential for developing communicative competence. Appropriate language learning strategies result in improved proficiency and greater self-confidence.”

「学習方略は学習者が自らの学習効果を高めるために用いる学習手段である。学習方略が言語学習にとって特に重要であるのは、学習者がコミュニケーション能力を育成するために、より活発に、より主体的に、言語学習と関わり合いを持つための道具となるからである。適切な学習方略を用いることで、言語運用能力を高めるだけでなく、学習者の自信を高めることにもつながる。(筆者訳)」と述べている。

Oxford は、学習方略を6つのカテゴリに分類し(記憶、認知的、補償的、メタ認知的、情意的、社会的)、Strategy Inventory for Language Learning (SILL: 言語学習のための学習方略調査一覧)を作成している。本研究で実施した各種質問紙調査項目も、SILL を参考に作成したものである。

なお、学習方略の効果を検証した研究によると、学習方略に関して指導を受けた学習者と、指導を受けなかった学習者との学習成果について、必ずしも、学習方略指導を行うことが明確な効果をもたらすとは限らないという結果が報告されている(Bialystok, 1985 ; O'Malley, Chamot, Stewner-Manzanares, Russo, Kupper, 1985)。

#### 第4節 学級担任教師の抱える授業指導不安

教師の不安(teacher anxiety)に関する先行研究の中で、Gibson & Dembo(1984)が作成した教師効力尺度を用いた国内における研究として、桜井(1992)や西松(2005)による研究報告がある。Gibson & Dembo は、教師の不安尺度として個人的教授効力感(personal teaching efficacy)と一般的教育効力感(general teaching efficacy)を特定した。また、国内において西松は、「授業実践不安因子」と「児童生徒関係不安因子」の2因子を抽出し、小中学校の新規採用教員が抱える不安を探究している。

本論文においては、早期英語教育に関する専門的な教育や経験を有していない、小学校学級担任教師が、「外国語活動」を指導する上で抱える授業指導不安は、一般的な教師としての不安とは質的に異なった領域固有のものであると仮定し、「外国語活動」の指導に関わる不安を生み出す要因の特定と、各不安要因の因果関係等を明らかにする。そのために、Gibson & Dembo が特定した個人的教授効力感、また、西松が抽出した授業実践不安因子を中心に、「外国語活動」の指導に関わる言語運用能力や教授スキル等に関わる不安尺度を作成し、調査・分析を行う。

なお、本論文で扱う授業指導不安は、「外国語活動」の指導という特定の状況下で喚起される状態不安にのみ限定して分析・考察を行うもので、人格特性として状況を超えて比較的安定した不安であるとみなされている特性不安については、研究の対象とはしない。

#### 第5節 研究の枠組みと方法

学習指導要領で小学校「外国語活動」の理念及び目標として示されている「コミュニケーション能力の素地」については、以下の通り仮定し、「外国語活動」に関する学習モデルに組み込むこととした。

コミュニケーション能力(Communicative Competence)については、Canale & Swain(1980)の、コミュニケーション能力を4つの構成要素で定義した仮説が一般的に用いられている。4つの構成要素とは、文法的能力(Grammatical Competence)、社会言語的能力(Sociolinguistic Competence)、談話的能力(Discourse Competence)、方略的能力(Strategic Competence)である。

そこで、「外国語活動」の目標として示されている3本の柱を、4つの構成要素に当てはめると、「文法的能力」に相当する部分が含まれていないことが判明した。ちなみに、小学校学習指導要領解説「外国語活動」編(文部科学省, 2008e)では、その内容の取り扱いについて、「必要以上に細部にわたったり、形式的になつたりしないようにすること」とされ、文法や言語形式を強調したり、知識として理解させることがないよう留意点として示されている。「文法的能力」については、中学校学習指導要領の外国語において、「2. 内容」の、「(3)言語材料」の中で初めて、「エ. 文法事項」として明確に位置づけられている。

次に、「社会言語的能力」については、発話の適切さを的確に判断し、特定の文脈や状況に応じ運用することができる能力のことであり、発話行為と特定の表現の持つ機能を正しく判断し用いることができる能力のことを意味している。したがって、学習指導要領では、内容の取り扱いに対する配慮事項として、「コミュニケーションの場面やコミュニケーションの働きを取り上げるようにすること」

が求められ、コミュニケーションの働きとして、「相手との関係を円滑にする」、「気持ちを伝える」、「事実を伝える」、「考えや意図を伝える」、「相手の行動を促す」という具体的な状況や文脈の中で、コミュニケーション活動を展開する等の配慮をする必要性が示されている。

「談話的能力」については、英語のパラグラフやそれ以上の単位の文章やストーリーを理解したり、構成・展開したりすることに関わる能力であり、小学校の「外国語活動」では言及されておらず、中学校の学習指導要領「外国語」において、初めて「まとまりのある英語」や「つながりなどに注意して」という談話的能力を意識した留意事項が、「言語活動や指導内容の取り扱い」において示されている。

最後の「方略的能力」については、「話すこと」の言語活動と、「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」に深く関わっており、「外国語活動」の目標そのものと合致したものとなっている。すなわち、コミュニケーションに関わる能力と態度を一体として育成するという理念が表されているものと考えられる。

また、「コミュニケーション活動」について、伊東(2003)は、「言語コミュニケーション」を成立させる能力として、上述の4つの構成要素に加え、第5の要素として、「文化的能力」も必要になると指摘している。これは、「異文化理解能力」(Intercultural Communicative Competence)を包括したものであると捉え、前述した学習者要因を構成する情意要因にも、認知要因にも関わる影響力を有する要素であると考えられる。

以上の、理論的な枠組みや先行研究結果から判断して、本研究においては、小学校5・6年生の「外国語活動」の学習モデルとして、「外国語活動」が目標としている①「コミュニケーション能力」が育成されることを想定し、学習者要因のうち、情意要因として②「情意・態度」を、また、認知要因として③「認知・学習」を、さらに、コミュニケーション能力の観点から、リスニングとスピーキングを中心とした④「言語スキル」と、コミュニケーション能力が育成された結果として表出されることが期待される、音声を中心とした⑤「言語表現能力」をそれぞれ位置づけた、「外国語活動」の学習モデルを仮定し、「外国語活動」の教育効果を検証することとした。

また、「外国語活動」の授業を担当する学級担任教師が抱える授業指導不安については、教師個人の教授能力や、教授そのものに関する効力期待についての自己効力感(self-efficacy)を意味する「個人的教授効力感」と、授業実践についての「カリキュラムに関する要因」が主として作用していると判断し、指導教師の資質や経験に関わるもの(英語運用能力、指導内容に関する知識・理解、指導技術や経験、異文化理解能力)と、「外国語活動」のカリキュラム(目標、内容、指導法、教材、評価等)に関わるものに大別することができると考えた。そこで、「外国語活動」の授業指導不安は、①指導内容である「英語そのものに対する不安」、②教えるための指導スキルやカリキュラム開発などに関わる「専門職レベルの不安」、③外国や異文化に対する「個人レベルの不安」により生み出されるものと考え、指導者である学級担任教師が抱える授業指導不安のモデルを仮定し、そのメカニズムを検証することとした。

## 第4章 研究の課題と目的

2002(平成14)年に施行された学習指導要領に基づき、3年生以上の学年で「総合的な学習の時間」を一部活用し、「英語活動」が多くの小学校で実施されるようになった。さらに、2003(平成15)年に施行された「構造改革特別区域法」による教育特区事業を活用し、学習指導要領の枠組みによらない「英語活動」を実施することも可能となった。そして、2011(平成23)年に施行された現行の学習指導要領により、全国の小学校5・6年生で「外国語活動」が必修化され実施されている。

このような状況の中で、文部科学省は、2013(平成25)年12月13日付で、「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」を発表し、グローバル化にふさわしい教育環境づくりを進めるために、小学校における英語教育の拡充強化、中・高等学校における英語教育の高度化など、小・中・高等学校を通じた英語教育全体の抜本的充実を図るための計画を示した。

それによると、小学校中学年(3・4年)において活動型(現「外国語活動」)の英語教育を週1から2単位時間(1単位時間:45分)程度実施し、学級担任教師が中心となって指導を行い、コミュニケーション能力の素地を育成し、小学校高学年(5・6年)においては、教科型の英語教育を週3単位時間程度実施し、英語を読むことや書くことを含めた初歩的な英語の運用能力を養うことが、計画として示されている。

この発表は、あくまで「計画」ではあるものの、有識者会議や中央教育審議会の審議を経て、2016(平成28)年を目途に学習指導要領の改訂を行い、東京オリンピック・パラリンピックの開催が予定されている2020(平成32)年には、全面実施することとされている。2013(平成25)年5月に行われた「教育再生実行会議」の提言以降、小学校「外国語活動」の教科化や早期化については、さまざまな形で報道されてきたが、今回の発表により、一定の方向性が示されたものと考えられる。

これにより、日本の英語教育は、小・中・高の各段階を通じて英語教育を充実させ、児童生徒の英語力を向上させるために、小・中・高一貫英語教育カリキュラムを開発したり、小・中・高一貫英語教育を指導・担当することができる人材育成を行うことが、根本的に問われることになる。

本章では、「英語活動」や「外国語活動」の教育成果や効果が十分に検証されていない中で、繰り返される国の外国語教育に対する教育施策の変更や計画について、より実証的な根拠(evidence)に裏付けられた検証結果を導き出し、「日本型小学校英語教育」に関する新たな提言を行うことを目的とした本研究の課題と意義について論じる。

### 第1節 研究の課題と目的

本研究の課題と目的は、以下に示すとおり、「教育効果の検証」と、それに基づく「日本型小学校英語教育の創設に関わる提言」である。

#### 1. 日本型早期英語教育についての実証的な教育効果の検証

##### (1) 児童を対象とした教育効果の検証

日本型早期英語教育(「英語活動」,「外国語活動」)を研究テーマとして扱い、その教育効果を実証的に検証した先行研究は、樋口・北村・守屋・三浦・中山(1986), 樋口・北村・守屋・三浦・中

山・國方(1987, 1988), 樋口・三浦・國方・守屋・北村・中山(1989)や, 実施状況調査等に基づく各種報告書を除き, 限定的である。そこで, 本研究においては, 授業の主体である児童生徒を対象に, 日本型早期英語教育の目標として設定されている「コミュニケーション能力の育成」を課題として, 日本型早期英語教育の短期的, 中・長期的な教育効果について実証的な検証を行う。

さらに, 本研究では, 日本と同様に EFL(English as a Foreign Language:外国語としての英語教育)の環境で英語教育を実施している中国・韓国で, 小学校英語教育を受けている児童の英語学習実態に関わる国際比較を課題として, 質問紙法による調査と, リスニング力や単語認識力によって示される英語運用能力を測定するためのテストを実施し, 日本・中国・韓国の比較研究から, 日本型早期英語教育の特性や問題を把握する。

なお, 日本・中国・韓国を対象とした国際比較に関わる研究としては, 日本・中国を比較した藤, 福田(2010), 宮内(2005)や, 日本・韓国を比較した八田(2007)等, そのほとんどが, 外国語教育のガイドライン(学習指導要領等)や, カリキュラム, 教科書等の資料比較をベースにしたものや, 授業への参与観察による研究報告書等であり, 直接各国や各地域の児童に対し調査やテストを実施し, 日本の児童との比較研究を行っている例はほとんどない。なお, 高校生を対象とした比較研究としては, Benesse 教育研究開発センター(2006, 2008)が実施した「東アジア高校英語教育 GTEC 調査 2006」及び同「二次調査」がある。

## (2) 学級担任教師を対象とした教育効果の検証

日本型早期英語教育を主として担当している学級担任教師が抱える授業指導不安についての調査研究も, ほとんどなされていない。そこで, 本研究においては, 学級担任教師が抱える課題として, 「授業指導不安」を取り上げ, 日本型早期英語教育が学級担任教師にもたらす影響や効果を, 実証的に検証する中で, 担当教師が抱える「授業指導不安」のメカニズムを解明する。

また, 小学校「外国語活動」の導入に際し実施された各種現職教員研修の効果についても考察を行い, 現行の学習指導要領により規定されている, 小学校「外国語活動」の指導を行う学級担任教師を支援するための, 研修内容と方法を検討する。

## 2. 「日本型小学校英語教育」の創設に関わる提言

1. の検証結果に基づき, 現行の学習指導要領の枠組みによる, 小学校「外国語活動」の「教科化」と「早期化」を課題に, 「日本型小学校英語教育」の創設について提言を行う。

### 第 2 節 本研究の方法

第 1 節で掲げた研究の課題と目的を達成するために, 以下に示すとおり, 「仮説モデルの構築と検証」と, 「資料研究」に基づく分析・考察を行う。

特に, 第二言語習得及び小学校「外国語活動」に関わる要因は, 多様な複雑系の様相を呈している。したがって, ある特定の学習者要因と学習者の外国語能力との関係を単純に分析し, 結果を導く方法を採用すると, 偏った結果を導き出す可能性が高くなると考えられる。また, 授業担当者の授業不安に関わる要因も極めて多様で, 各要因が複雑に関わり合っている中で, 授業指導不安が生み出されていることが想定される。そこで本研究においては, 多変量解析という手法を用い,

小学校「外国語活動」の教授・学習に関わる複数の要因間に存在する関係性を解明する。

## 1. 多変量分析による仮説モデルの検証

第 1 節の目的を達成するために、本研究における各調査では、各課題に対する実証的な仮説検証を行う。そのために、学習者である児童生徒を対象とした調査では、学習指導要領で教育目標として設定され、本研究の課題の 1 つとした「コミュニケーション能力」を位置づけた日本型早期英語教育に関する「学習モデル」を構築し考察を行う。また、授業担当者である学級担任教師を対象とした調査においては、日本型早期英語教育において学級担任教師が抱える「授業指導不安」のメカニズムを解明するために「授業指導不安モデル」を構築し考察を行う。

本研究では、外国語教育という複雑系を対象にした調査を実施するため、因子分析や共分散構造分析等の多変量解析による分析方法を採用することを前提に、各調査のデザインを行う。そのために、学習者を対象とした調査については、「学習モデル」を仮定し、授業者に対する調査については、「授業指導不安モデル」を仮定する。その上で、それぞれの対象に内在する複数の要因間の関係性や、学習効果や教授効果との因果関係や共変関係等について考察し、仮定したそれぞれのモデルの妥当性を検証する中で、調査対象における最終モデルを構築・提案する。

多変量解析を用いたモデル化により、児童生徒に対する日本型早期英語教育の教育効果や課題を、また、授業担当教師が抱く授業指導不安や課題を特定し、そのメカニズムを明らかにする。

## 2. 比較研究

1. の分析結果や構築したモデルの一般化を図るために、全国レベルで実施された日本型早期英語教育に関する実態調査や国が実施した教育課程実施状況調査等の資料から得られる知見やデータとの比較検証を試みる。また、比較研究の対象は、日本国内に限らず、日本と同様に EFL (English as a Foreign Language: 外国語としての英語教育) の環境で英語教育を実施しているアジア諸国や諸地域における小学校英語教育に関わるガイドライン等を参照し、日本との対照比較を行うことで、日本固有の特色や課題を把握する。

以上のとおり、本研究では、小学校「外国語活動」の主体である児童と、授業の実施者である学級担任教師を対象に、質問紙等による調査を実施し、「外国語活動」の教育効果を検証すると共に、比較研究を通じてその問題点を明らかにし、小学校「外国語活動」の早期化と教科化を視野に入れた「日本型小学校英語教育」の創設について提言を行う。

グローバル化に後押しされ、大きな変動期を迎えている日本の英語教育の基盤となる、小学校英語教育を対象とした、実証的な研究の成果に基づき、「日本型小学校英語教育」を新たに提案することが期待されている。そのためには、現行の学習指導要領による小学校「外国語活動」の実態や教育効果を実証的に検証するとともに、アジア諸国や諸地域の小学校英語教育との比較研究を通じ、考察を加えたり、提言をしたりすることは、意義のあることだと考えられる。

## 第 3 節 論文の構成について

日本型早期英語教育の児童生徒に対する教育効果と、授業を担当する教師に対する影響を実証的に検証し、日本における小学校英語教育の方向性を提案する。そのために、本論文は、図



4-1 に示すとおり、5 部構成とし、第 I 部においては、日本型早期英語教育の概観を通じて、本研究の課題と目的及び理論的枠組を明示する。

第 II 部においては、本論文の研究テーマの 1 つである日本型早期英語教育の教育効果について取りまとめる。そこで、日本型早期英語教育の実態を把握することを目的に、小学生を対象とした調査(調査 1)と、短期的教育効果を検証するために、中学生を対象とした調査(調査 2)と、中・長期的な教育効果を検証することを目的に、高校生を対象とした調査(調査 3)を、それぞれ実施し、分析結果をまとめ、考察を行う。また、アジア諸国・諸地域における小学校英語教育と日本型早期英語教育の教育効果を比較分析し、日本型早期英語教育の課題を明らかにすることを目的に、日本・中国・韓国の 3 か国の小学生を対象に実施した調査(調査 4)とテストの結果を比較分析し、その結果に基づき考察を行う。

第 III 部においては、日本型早期英語教育の授業実施者である、小学校 5・6 年の学級担任教師を対象に実施した、授業指導不安に関わる調査(調査 5)の結果を分析し、考察を行う。これにより、学級担任教師が抱える授業指導不安のメカニズムを明らかにするとともに、授業指導不安が授業効果に及ぼす影響について考察する。

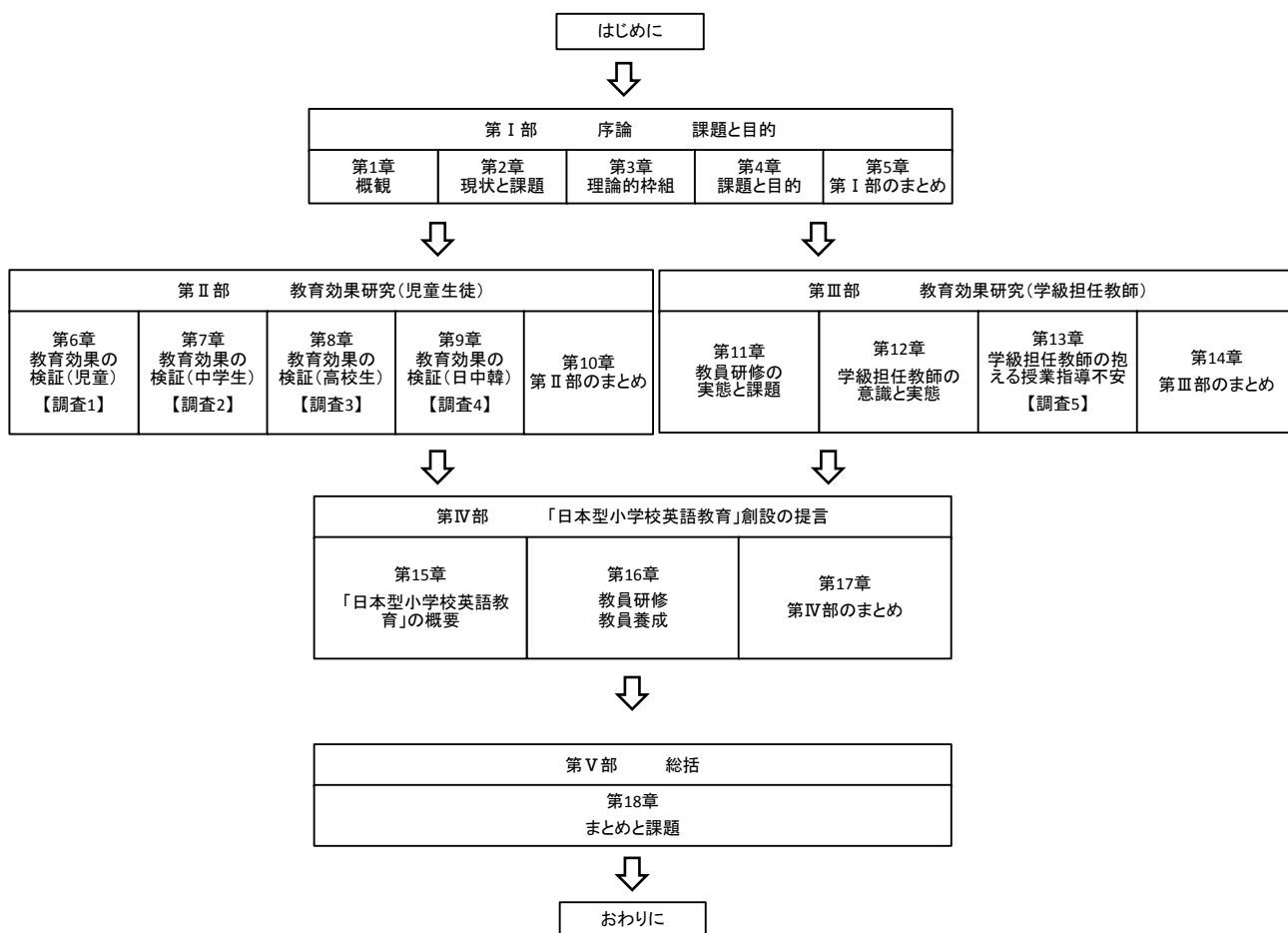


図 4-1: 論文の構成

第Ⅳ部においては、第Ⅱ部と第Ⅲ部による日本型早期英語教育の教育効果に関わる検証・考察結果に基づき、本研究の第2のテーマである「日本型小学校英語教育」創設についての提言を取りまとめ、最終章である第Ⅴ部では、本研究の総括を行う。

なお、本論文で取り扱う調査の概要は、表4-1に示すとおりである。

5つの調査のうち、調査2と3と5は、縦断的方法(longitudinal study)を採用した。調査2では、入学年次が異なる中学1年生を対象とし、調査3においては、高校1年次の5月と1年次12月、2年次12月に同一調査対象集団に対し調査を行った。調査5は、10年経験者研修等の現職教員研修に参加した小学校「外国語活動」担当教師に対し実施し、2年に渡り収集したデータを統合して分析を行った。それ以外の調査は、横断的方法(cross-sectional study)を用いて調査を行った。

表4-1 調査等一覧

調査	実施年	実施場所	調査対象者	調査内容	調査方法
1	2011年7月 2012年2月	大阪府	小学校5・6年生児童	外国語活動実態調査	質問紙法
2	2005年11月 2008年11月	大阪府	中学校1年生生徒	英語学習実態調査	質問紙法
3	2007年5・12月 2008年12月	大阪府	高校1・2年生生徒	英語学習実態調査	質問紙法
4	2008年2・7・12月	大阪府(2月) 天津市(7月) ソウル市(12月)	小学校5年生児童	小学校英語学習実態調査 リスニング・テスト及び単語認識テスト	質問紙法 テスト法
5	2011年6・7・12月 2012年6・7・12月	大阪府	小学校外国語活動担当教師	小学校外国語活動実施状況調査	質問紙法

また、中学1年生を対象とした調査2と高校生を対象とした調査3においては、調査対象者の英語能力指標として、外部英語能力標準テストによるテスト・スコアの提供を受け、分析を行った。

## 第4節 用語と年代の表記等について

### 1. 用語

本論文で用いる小学校での英語教育に関わる用語は、以下のとおりとする。

#### ① 「英語活動」

2011(平成23)年度よりも前に、研究開発校や教育特区制度により、また、旧学習指導要領の「総合的な学習の時間」の一部を活用して実施されてきた小学校英語教育を、「英語活動」とする。

#### ② 「外国語活動」

2011(平成23)年度以降、現行の学習指導要領に基づき実施されている小学校5・6年の英語教育を「外国語活動」とする。

#### ③ 日本型早期英語教育

アジア諸国等の小学校において実施されている早期英語教育(FLES: Foreign Languages in the Elementary School)と区別し、日本固有の教育事情や社会言語環境の中で実践されている早期英語教育を「日本型早期英語教育」と総称する。なお、「英語活動」も「外国語活動」も「日

本型早期英語教育」に包括される。

④ 小学校英語教育

日本を含め、英語を母国語としない国や地域で実践されている小学校での英語教育の総称として、「小学校英語教育」を用いる。

**2. 年号表記**

本論文で用いる年号表記については、以下のとおりとする。

原則として西暦による表記を用いるが、文部科学省の資料等に関しては、西暦と元号を併記する(例:2013(平成 25)年)。

**3. 国名表記**

本論文では、国名及び地域名については、外務省が採用している表記にならない、中華人民共和国を「中国」、大韓民国を「韓国」、中華民国は「台湾」と表記する。

## 第5章 第I部のまとめ

### 第1節 日本型早期英語教育の概観

第I部では、1996(平成8)年以降実施されてきた、日本型早期英語教育の実態を概観する中で、課題を特定するとともに、第二言語習得理論をはじめとする、本研究の背景となる理論的な枠組と、研究の目的を示した。

第1章、第2章においては、日本型早期英語教育を、旧学習指導要領(1998(平成10)年告示)のもとで「英語活動」として実施されていた第1期(1996(平成8)年～2011(平成23)年)と、現行の学習指導要領(2008(平成20)年告示)のもとで「外国語活動」として実施されている第2期(2011年(平成23)年～2013(平成25)年)に分け、それぞれの実施状況や課題について考察を行った。その結果、第1期においては、第15期中央教育審議会「審議のまとめ」で示されたように、小学校段階での国語能力の育成の重要性を考慮するとともに、小学校での外国語教育については、「全国一律に実施する方法はとらず、中学校以降の英語教育の改善によりグローバル社会の要請に応える」という見解が反映され、「総合的な学習の時間」や教育特区事業の申請による特色のある「英語活動」が全国各地で展開された。そのため、英語活動で取り扱われる内容や時間数には大きな不均衡が生じてきた。また、アジアの他の諸国や諸地域で実施されている小学校英語教育と比較しても、日本の実態は大きく出遅れていることが明らかとなった。

第2期においては、第1期の課題を解決するとともに、知識基盤社会における外国語教育の充実に対する意識が反映され、小学校5・6年生における「外国語活動」が必修化されることになった。これに伴い、国は伝達講習や統一教材の編纂・配布を行う等、円滑な導入を行うための様々な方策を講じてきた。しかし、導入支援のための方策は、その質・量ともに、韓国や中国にはとうてい及ばないものであった。特に、外国語活動を担当する教員の養成については、目標言語である英語の運用能力や指導技術等について、具体的な到達目標等が示されず、他国と比較しても、4分の1程度の時間配分で研修が行われ、結果として、授業を担当する学級担任教師に、過度な負担や不安を課することとなっている。また、「外国語活動」の目標が大綱的で緩やかなものであるため、2年間70単位時間をかけて、具体的にどのような能力を育成するのか、また、育成することができるのかということについては、十分な検証がなされていないことが窺えた。その原因は、「外国語活動」に対する信念と、教えるための英語力と指導力を兼ね備えた教員の養成が不十分であったことに帰することができると考えられる。

### 第2節 研究の理論的枠組と研究の目的

第3章、第4章においては、研究の理論的枠組と研究の課題及び目的を示した。

第3章では、外国語活動の目標として示されている「コミュニケーション能力の素地」を取り上げ、その理念や背景となる第二言語習得理論についての考察を行った。その結果、「外国語活動」の主体である5・6年生の児童の情意要因と認知要因等の学習者要因を、「外国語活動」の学習モデルの枠組の中で探究し、習慣形成理論、認知・学習理論、社会的相互作用説に基づく教授・学習

方略や「外国語活動」の教育効果について検証する必要があることが確認できた。また、授業の実施者でありながら、外国語教育の専門家ではない学級担任教師が抱える授業指導不安が、「外国語活動」の教育効果に及ぼす影響とその不安構造について探究することは、今後の教員養成について重要な示唆を得ることができるものと判断された。

そこで、第4章において、本研究の課題と目的を、「外国語活動」の教育効果を検証し、「外国語活動」に対する国の教育施策について、実証的な根拠やデータを示す中で、あるべき方向性や提言を行うこととして示した。そのために、児童生徒と学級担任教師を対象とした調査や、日本・中国・韓国の児童を対象とした国際比較調査に基づき、日本型早期英語教育の教育効果とその課題を考察することとし、5部からなる本論文の構成を示した。

## 第Ⅱ部 小学校「外国語活動」が児童生徒に及ぼす教育効果に関する研究

第6章 小学校「外国語活動」の教育効果の検証と課題の特定(調査1)

第7章 小学校「英語活動」が中学校英語教育に及ぼす短期的影響(調査2)

第8章 小学校「英語活動」が高等学校英語教育に及ぼす中・長期期的影響(調査3)

第9章 日本・中国・韓国における小学校英語教育の国際比較(調査4)

第10章 第Ⅱ部のまとめ

第Ⅱ部では、児童生徒を対象とした、4編の調査の分析結果に基づき、日本型早期英語教育が児童生徒に及ぼす教育効果について考察を行う。なお、4編の調査のうち、1編は日本・中国・韓国の児童を対象とした国際比較調査であり、これにより、日本型早期英語教育の特性と課題を検討する。

## 第6章 小学校「外国語活動」の教育効果の検証と課題の特定(調査1)

本章<sup>8</sup>では、学習指導要領の改訂により、2011(平成23)年度から必修化された、小学校「外国語活動」の教育効果を、小学校5・6年生の児童を対象に実施した調査の分析結果に基づき検証する。

### 第1節 本章の問題と目的

小学校「外国語活動」は、日本固有の教育・社会事情の中で誕生したもので、アジア諸国や諸地域で展開されている早期外国語教育(FLES: Foreign Languages in the Elementary School)と比較しても、教育課程、教育目標、教育内容、教育方法等において、特異な存在となっている(Kim, 2011; Kwon, 2007, 2009; Liu, 2009; Ministry of Education and Human Resources Development, Korea, 2007; UNESCO, 2011; 井川, 2007; 長沼, 2007; 文部科学省, 2008a, b, c, d)。

#### 1. 日本型早期英語教育の特徴

日本型早期英語教育の特徴は以下のとおりである。

##### (1) 教育課程

教育課程上、「道徳」や「総合的な学習の時間」同様に、教科としては位置づけないで、「外国語活動」として、5・6年生において、それぞれ週1単位時間(45分)、年間35単位時間の授業時数が設けられている。

##### (2) 教育目標

教育目標について、学習指導要領では、「外国語活動を通じて、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。」と設定されている(文部科学省, 2008e)。特に、中学校の英語学習の基盤となる概念が、外国語や異文化に対する体験的な理解と積極的な態度と慣れ親しみという不可分に統合されたコミュニケーション能力の素地として定義されていることは注目に値する。

##### (3) 教育内容

「外国語活動」の内容については、教育の機会均等の確保と中学校との円滑な接続が重視され、原則として「英語」を取り扱い、国が編纂した旧「英語ノート」や、現「Hi, friends!」等により共通に指導する内容が示されている。

##### (4) 教育方法

学級担任の教師又は「外国語活動」を担当する教師が、「外国語活動」の指導計画の作成と授業の実施を行う。

---

<sup>8</sup> 本章は、『英語授業研究会紀要』第22号(2013(平成25)年11月)に掲載された論文「小学校外国語活動の学習モデルの構築と検証に関する研究—日本型早期英語教育の教育効果と課題について—」と、「教育実践学論集」第15号(2014(平成26)年3月発行予定)に掲載予定の論文「小学校外国語活動の教育効果と課題に関する研究—日本型早期英語教育の学習モデルの構築と検証—」(2013(平成25)年12月3日受理)に基づき再構成されたものである。

## (5) 評価方法

小学校「外国語活動」における評価方法については、教科のような数値による評価にはなじまないものとされ、文部科学省(2010)の改善通達で、①コミュニケーションへの関心・意欲・態度、②外国語への慣れ親しみ、③言語や文化に関する気付きが、評価の観点として示されている。

## 2. 日本型早期英語教育の問題

松宮(2012)が行った実態調査や授業参与観察、「外国語活動」担当教員、外国語指導助手等に対するヒアリング等の結果を参考に、「外国語活動」の問題となる主なポイントを4点示す。

### (1) 教授・学習方略に関する問題

外国語や異文化に「慣れ親しませる」教育に終始してしまうと、言語脳の持つ創造性や学習能力を活性化することなく、結果として、音に対して器用に反応できる模倣上手な児童を生み出してしまうことになる(酒井, 2002; Sugiura, Ojima, Matsuba-Kurita, Dan, Tsuzuki, Katura, and Hagiwara, 2011)。習慣形成理論(ALH: Audio-lingual Habit Theory)と認知・学習理論(CCL: Cognitive Code Learning)をバランス良く配置することが望まれる。また、学習内容の定着を図り、児童の認知・学習を促進するためにも、文字(アルファベット)の認識や活用について研究を行うことが期待される。

### (2) 学習内容と学習発達段階に関する問題

未就学児童や小学校低学年向けの内容と教授・学習方略を、「初めてだから」という理由で、そのまま強引に高学年に押しつけてしまう可能性がある。5・6年生の児童が有するメンタリティや発達段階、また、他教科の学習段階や学習内容等に対応したコンテンツと教授・学習方略を採用し、授業をデザインすることが望まれる。

### (3) 指導者に関わる問題

小学校教員養成課程において、外国語教育に関する専門教科教育等を履修していない学級担任教師が、「外国語活動」を担当することにより生じる授業指導不安が、授業成果にネガティブな影響を及ぼしていることが報告されている(松宮, 2013)。また、外国語指導助手等に「丸投げ」の状態での「外国語活動」が展開されている例も散見される。わずか週1単位時間(45分)であっても、児童にとってはかけがえのない時間である。「外国語活動」の教科化を見据えた専任教員の養成システムを構築することはいうまでもなく、教育内容を充実させるための方策が求められている。

### (4) カリキュラムに関する問題

外国語教育は、5・6年生だけで推進できるものではない。小学校6年間と中学校3年間を通じた小中一貫英語教育のカリキュラム開発が望まれるところである。

## 3. 日本型早期英語教育の実施効果

このような特徴と問題を有する日本型早期英語教育は、2008(平成20)年の学習指導要領の改訂に伴い、「外国語活動」として2011(平成23)年度から全国の小学校5・6年生で実施され、2年目が終了したところである。教育行政サイドからも、学校教育現場からも、教育施策の点検や「外国語活動」の実施効果や課題について、実証的な検証が求められている。

これまで、日本型早期英語教育の教育効果についての研究は、特定の言語分野領域に関わるものや(西尾, 1999, 2011; 西垣・中條・西岡, 2007), 「外国語活動」の導入へ向けて教育施策を決



定・検証するための国レベルでの教育課程実施状況調査等(文部科学省, 2011c, 2013b;財団法人日本英語検定協会英語教育研究センター, 2010, 2011, 2012;Benesse 教育研究開発センター, 2007, 2011a, 2011b, 2011c)のデータから一部垣間見ることができるもの等, 限定的なものである。

一方, 日本国内で実践された早期英語教育の効果については, 私立小学校で 6 年間教科として英語学習を経験した児童と, 未経験児童との比較追跡調査の結果が, 樋口・北村・守屋・三浦・中山(1986), 樋口・北村・守屋・三浦・中山・國方(1987, 1988), 樋口・三浦・國方・守屋・北村・中山(1989)により報告されている。アジアに目を転じると, 1997年に小学3年生から早期英語教育を導入した, 韓国での小学校英語教育の教育効果を測定した Kwon(2005, 2007)の研究等があるが, 日本型早期英語教育において期待される教育効果とは, 当然大きく異なることが推察される。

日本型早期英語教育の教育効果については, 松宮(2013b)が自治体 A で「外国語活動」を担当している小学校学級担任教師を対象に, 「外国語活動」の教育的な効果について質問した調査項目の集計から, 35%が否定回答を, 48%が肯定回答をしていること(n=220)が報告されている。また, 「外国語活動」の教育効果に対する評価と, 中学校英語との連結についての不安感との間には, 5%水準の有意な正の相関関係( $r=.27$ )があることが報告されている。すなわち, 「外国語活動」の教育的効果について好意的な評価をしていない学級担任教師は, 中学校英語への肯定的な影響に対し疑問を抱いている可能性があると考えられる。しかし, これらは授業実施者からの間接的な評価であり, 児童から直接得られたデータに基づく考察ではない。

#### 4. 目的

本章の目的は, 日本型早期英語教育の実施効果を検証することである。そのために, 授業の主体である児童から直接データを収集し, 教育効果を検証するためのフレームワークとなる「外国語活動」の学習モデルを探求し解明を試みる。また, 学習モデルの分析を通じ, 日本型早期英語教育の問題点を解決するための提言を行うとともに, 「外国語活動」を推進するための方策を模索することも併せて, 目的として設定する。

#### 5. 研究の枠組み

学習指導要領で示されている「外国語活動」の教育目標である「コミュニケーション能力の素地」の育成と, その達成の度合いを評価するための規準や方策として国が示したガイドラインに基づき, 本研究の枠組みとなる「外国語活動」の学習モデルを仮定することとした。

そこで, 本研究では, 松宮(2009, 2010, 2011a, 2011b, 2012a, 2012b)が行った小学校「外国語活動」に関わる実態調査の分析結果を参考に, 学習指導要領で示されている三つの柱と, 評価のための三つの観点を統合し, 「外国語活動」の学習の成果として求められる「コミュニケーション能力の素地」は, 「認知要因(知識・理解)と情意・態度要因(関心・意欲・態度)がリスニングとスピーキングを中心とした言語スキルとパラレルな関係を保持する中で形成され, その結果, 言語表現能力(思考・判断・表現力)として表出される」というモデルを仮定した。すなわち, 日本型早期英語教育の教育効果を把握・検証するための枠組みとして, (A)認知・学習, (B)情意・態度, (C)言語スキル, (D)言語表現能力という4つの要因と, 成果として期待される(E)コミュニケーション能力を配置した学習モデル(図 6-1)を仮定した。

このモデルは、コミュニケーション能力を外国語活動の出口として捉えるものではなく、コミュニケーション能力が、言語表現力として表出されることで、より意欲的・行動的になり、新しい知識・理解や言語スキルの獲得に対する関心や意欲が増進され、さらに、コミュニケーション能力が高められるという、循環的なモデルとして想定したものである。

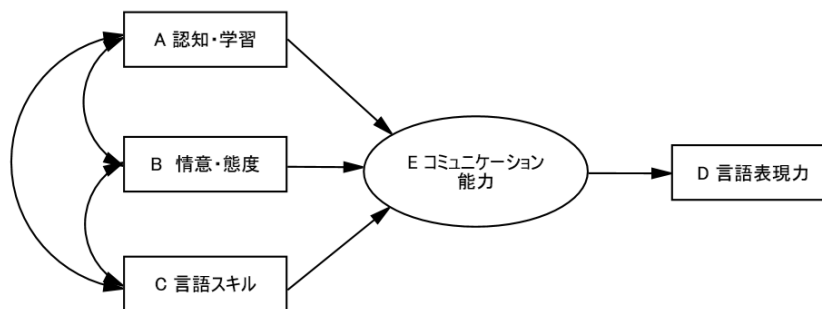


図 6-1 外国語活動の仮定学習モデル

## 第 2 節 研究方法

### 1. 評価尺度項目の作成と予備調査

教育効果を測定する方法としては、学力検査等の量的データを用いることが考えられるが、現行の学習指導要領の規定による小学校「外国語活動」の評価方法については、文部科学省が示す評価規準に従い、観点別に評価を行い、評価については文章で記述することとされている(文部科学省, 2010)。そのため、他の教科で設定されている技能や知識・理解といった認知的評価基準を設け、教育効果を「点数で表される知識の量」(水越・北尾, 1995)として測定・検証することは困難であり、また、現在の学力観とは相容れない可能性が生じると考える。

そこで、認知的評価基準のように具体的な学習内容の到達点や到達目標を示し評価するのではなく、情意的評価基準を設け、児童に期待される態度傾向や意欲傾向などの方向目標を明示し評価することとした。すなわち、「外国語活動」を通じ、児童が形成する情意面に関わる学習要因や、認知・学習に基づき形成される自己有能感等を捉え考察を行うことができる評価尺度項目を作成し、「外国語活動」の実施効果を検証することとした。

Benesse 教育研究開発センター(2011b)が用いた質問紙項目や、B 市(自治体 A)の英語教育特区事業を推進することを目的に、松宮が 2005(平成 17)年に作成した質問紙項目(資料 1)等を参考に、「外国語活動」により児童が形成する学習成果指標となる要因を探るための尺度を設定した。そのために、仮定学習モデルで採用した 4 つのカテゴリ(認知・学習、情意・態度、言語スキル、言語表現能力)に基づき、①学習内容の理解や定着等に関する認知・学習要因、②外国語学習やコミュニケーション、異文化に対する情意・態度要因、③リスニングとスピーキングを中心とした言語スキル要因、④コミュニケーション及び言語表現に関する能力要因という 4 つのカテゴリを設定し、それぞれに、「外国語活動」の授業に関すること、コミュニケーションに関すること、異文化や英語に関することについての尺度項目を準備した。これにより、仮定したモデルに照らし合わせ、児童が「外国語活動」の学習を通じて形成する学習成果指標となる要因を特定し、各要因間の関係性を

追究することにより、「外国語活動」の学習モデルを解明するとともに、「外国語活動」の実施成果を検証することとした。

作成した評価尺度は、「外国語活動」の授業に対する関心・意欲・態度や理解，異文化や外国の人に対する興味・好意性や態度，コミュニケーションに対する志向性や技能・能力等を問う 22 項目からなり，調査対象者が 5・6 年生であることを考慮し，4 段階評定尺度法(4. よくあてはまる, 3. どちらかといえばあてはまる, 2. どちらかといえばあてはまらない, 1. あてはまらない)を採用した。さらに，英語の必要性と英語を学ぶ理由を問うプリコード法による多項選択形式の質問項目を 2 項目付加した合計 24 項目からなる質問紙を作成した(資料 2:5 年生用質問紙, 資料 3:6 年生用質問紙)。なお，分析に際しては，データの反転処理を行った。

質問紙の作成に際しては，自治体 A 教育委員会外国語教育担当指導主事 3 名を中心に，英語教育を専門とする大学教員 2 名，「外国語活動」を担当している小学校学級担任教師 5 名の意見を参考に，調査対象者の発達段階を考慮し，項目数や調査時間，項目内容やワーディング，回答方法やレイアウト等について十分検討し，調査実施に伴う負担を最小限にとどめるよう工夫した。また，内容的妥当性を検討するため，2011(平成 23)年 6 月に B 市の小学校 5 年生 98 名，6 年生 107 名を対象に予備調査を実施し，項目分析を行った。項目分析では，設定したカテゴリ内の項目間相互の相関係数を算出した。その結果，各学年の各カテゴリを構成する項目間において有意な相関(5 年生:  $.34 \leq r \leq .64$ , 6 年生:  $.32 \leq r \leq .70$ , いずれも  $p < .01$ )があることが確認された。さらに，各カテゴリに含まれる個々の質問項目が内的整合性を有するかどうかを判定するために，Cronbach の  $\alpha$  係数を算出した。その結果，5 年生においては  $.58 \leq \alpha \leq .87$ , 6 年生においては  $.64 \leq \alpha \leq .83$  となり，各カテゴリの内的一貫性は，おおむね高いレベルであることが確認された。この結果に基づき，前述の有識者に質問紙の妥当性等の検討を依頼したところ，適切な質問紙であると判断された。

## 2. 調査対象と調査時期

調査の対象は，自治体 A 教育委員会の管轄下にある市町村教育委員会が所管する小学校 5・6 年生の児童である。調査の時期と回数は，「外国語活動」がスタートして間もない 7 月と，1 年間の学習の成果を確認することができる 2 月の計 2 回実施することとした。その結果，「外国語活動」全面実施の初年次である 2011(平成 23)年 7 月に第一次調査を実施し，5 年生 6,891 名，6 年生 7,102 名から有効回答があった。また，初年次末となる 2012(平成 24)年 2 月に第二次調査を実施し，5 年生 7,025 名，6 年生 7,066 名から有効回答が寄せられた。なお，本調査の対象校における「外国語活動」の授業実施環境は，学級担任教師と外国語指導助手等によるティーム・ティーチングを実践している学校とした。また，調査対象者の中には，学習指導要領の改訂に伴う移行措置期間に，総合的な学習の時間の授業時数が一部割り当てられ，「英語ノート 1・2」等を活用した「英会話活動」等を経験した 6 年生や，教育特区により小学校「英語活動」を推進した市町村教育委員会が所管する小学校で，一部「英語活動」を経験した 5・6 年生が混在している。

## 3. 調査の手続き

質問紙調査は，「外国語活動」の時間を一部活用し，学級担任教師の指導・監督のもと，質問紙

調査実施の趣旨説明や回答・記入上の注意事項を確認しながら、クラス単位で調査を実施しその場で回収された。回収された質問紙は、学校毎に集計表に入力され、各市町村教育委員会が取りまとめ、A教育委員会へ送付された。その後、A教育委員会からデータの提供を受け、データの統合とデータ入力に関わるエラー訂正等の処理を行った。なお、質問紙調査の実施及びデータ分析に際しては、自治体Aにおける個人情報保護条例及びC大学の個人情報等保護管理・運用規則等の適用を受け実施した。

### 第3節 結果と考察

本研究では、小学校5・6年生の「外国語活動」に関わる学習モデルを構築する過程を通じて、自治体Aにおける「外国語活動」全面実施初年次の授業実施効果を検証する。そのために、質問紙調査により回収したデータをベースに、探索的因子分析や共分散構造分析等の多変量解析を、SPSS/PASW(Ver. 18.0)とAmos(Ver. 18.0)を用いて行った。また、5・6年生という異なる集団を対象にした調査分析に基づき考察を行うため、年齢という集団を規定する変数によって、構築した共分散構造モデルの解が変化する可能性を検討することが必要となる。そのため、Amos(Ver. 18.0)による、多母集団の同時分析を併せて行った。以下に、その結果と考察を示す。

#### 1. 第一次調査の結果

「外国語活動」の学習がスタートして4か月が経過した7月末に行った第一次調査に基づく因子分析と共分散構造分析の結果は、以下のとおりである。

##### (1) 因子分析の結果

学年毎に因子分析を行うため、分析の対象となる22項目の平均値と標準偏差から、それぞれ天井効果とフロア効果の有無を検証した。その結果、両学年で天井効果を示す項目が3項目(項目番号6, 7, 9)、フロア効果が認められた項目が1項目(項目番号17)、それぞれ検出された。そこで、これらの項目を以後の分析から除外し、対象となる18項目に対し「重みなし最小二乗法」による因子抽出を行った。スクリー・プロットの形状と因子の固有値( $\geq 1.0$ )から、5因子解が適当であると判断し、「Kaiserの正規化を伴うPromax回転」により因子の収束を図った。

その結果、因子負荷量.40を基準として解釈可能な因子解をそれぞれ5つ抽出することができた(表6-1, 2)。なお、5年生の因子分析では、第IV因子の項目15の因子負荷量が.37、6年生では第V因子に含まれる項目24の因子負荷量が.38と基準値を下回っていたが、Cronbachの $\alpha$ 係数を算出し検定した結果、5年生で抽出した5つの因子解は、 $.62 \leq \alpha \leq .79$ 、6年生においては $.65 \leq \alpha \leq .81$ の値を示しており、因子解釈を行う上での一貫性を備えた項目内容であると判断し、当該項目を含め因子解釈を行った。

5・6年生の第I因子を構成する項目群は共通で、「外国語活動」の中心的活動であるコミュニケーション活動に対する好意性や態度、スキルに関する項目が高い因子負荷量を示している。そこで、この因子を「コミュニケーション志向因子」と命名した。また、5・6年生の第II因子の項目群も同一で、異文化や外国に対する志向性を示す項目により構成されていることから、「異文化英語志向因子」と命名した。次に、第III因子の項目群も両学年共通で、コミュニケーション活動に対する理

解や自己表現に関わる有能感を示す項目により構成されているので、「自己有能因子」と命名した。また、5・6年生の第IV因子も同様に、「外国語活動」の学習内容に関する理解を明確化することについての質問項目としてまとまっている。そこでこの因子を「理解明確化因子」と命名した。第V因子も、両学年とも共通で、学校以外でも外国の人とのインターアクションを形成・維持することについての因子であると解釈し、「インターアクション形成因子」とした。

表6-1 小学校5年生の外国語活動に関する因子分析結果(第一次調査)

因子番号	項目内容	因子					共通性	M	SD
		(Cronbachのα)	I (.79)	II (.74)	III (.76)	IV (.62)			
I	12 授業では相手の話す英語をしっかりと聞いている	.70	-.15	.08	-.01	.06	.46	3.31	.77
	14 外国人指導助手や英語教育支援員の先生とするコミュニケーションは楽しい	.64	.08	-.09	.02	.00	.43	3.30	.88
	11 授業には積極的に参加している	.61	.03	.02	-.01	.00	.41	3.05	.89
	13 授業で英語を話すときはわかりやすく話すことを心がけている	.55	-.10	.07	.06	.14	.42	3.02	.87
	3 授業は好きだ	.50	.40	-.05	.01	-.14	.55	3.20	.91
II	1 外国に興味がある	-.05	.67	-.04	-.01	.12	.45	3.11	.92
	2 英語は好きだ	.15	.65	.08	.00	-.07	.61	2.99	.95
	4 中学校で英語の勉強をすることが楽しみだ	.07	.61	.06	.06	-.02	.52	2.60	1.03
	5 将来外国で自分の好きな事や仕事をしたい	-.15	.47	-.02	-.04	.21	.23	2.37	1.13
	21 授業中に担任の先生や友だちが使う英語の意味はわかる	-.02	.00	.83	.01	-.07	.61	2.98	.91
III	22 授業中に 外国人指導助手や英語教育支援員の先生が使う英語の意味はわかる	.00	.01	.81	-.02	-.05	.60	2.73	.93
	23 授業中に先生や友だちに英語を使って自分の考えを伝えることができる	.10	.02	.46	.01	.15	.42	2.54	.99
	18 授業中に分からないことがあったときにはどうにかして解決しようとする	-.09	-.04	.03	.88	.01	.71	3.04	1.00
IV	16 授業中に分からないことがあったときには友人や家の人にたずねる	.12	.04	-.03	.43	-.01	.26	2.61	1.14
	15 授業中に分からないことがあったときには学校の先生にたずねる	.12	.03	-.04	.37	.07	.22	2.43	1.06
	20 外国の人が英語で話しかけてきたら知っている英語を使って受け答える	.09	.04	-.06	-.04	.66	.47	3.04	1.02
V	19 外国の人が英語で話しかけてきたらどうにかして対応しようとする	-.03	.07	-.06	.11	.44	.24	2.97	.98
	24 外国の人に英語を使ってあいさつや自己紹介などのやりとりができると思う	.01	.14	.23	-.02	.42	.46	2.73	1.05

因子相関行列	
第I因子: コミュニケーション志向因子	-
第II因子: 異文化英語志向因子	.74
第III因子: 自己有能因子	.64
第IV因子: 理解明確化因子	.48
第V因子: インターアクション形成因子	.52

表6-2 小学校6年生の外国語活動に関する因子分析結果(第一次調査)

因子番号	項目内容	因子					共通性	M	SD
		(Cronbachのα)	I (.81)	II (.76)	III (.77)	IV (.65)			
I	11 授業には積極的に参加している	.69	-.07	.03	-.03	.02	.43	2.89	.90
	14 外国人指導助手や英語教育支援員の先生とするコミュニケーションは楽しい	.69	.02	-.06	.02	.01	.46	3.06	.94
	12 授業では相手の話す英語をしっかりと聞いている	.66	-.19	.13	.05	.06	.48	3.23	.79
	3 授業は好きだ	.63	.39	-.10	-.06	-.11	.65	2.99	.95
	13 授業で英語を話すときはわかりやすく話すことを心がけている	.55	-.10	.09	.09	.12	.45	2.88	.89
II	1 外国に興味がある	-.09	.69	.01	.03	.08	.48	3.07	.97
	2 英語は好きだ	.26	.64	.05	-.03	-.06	.68	2.90	.96
	4 中学校で英語の勉強をすることが楽しみだ	.16	.57	.04	.04	-.02	.53	2.56	1.02
	5 将来外国で自分の好きな事や仕事をしたい	-.22	.55	.01	.05	.13	.26	2.23	1.10
	21 授業中に担任の先生や友だちが使う英語の意味はわかる	-.04	.03	.88	-.01	-.08	.67	2.97	.91
III	22 授業中に 外国人指導助手や英語教育支援員の先生が使う英語の意味はわかる	.04	.00	.80	-.03	-.10	.59	2.73	.91
	23 授業中に先生や友だちに英語を使って自分の考えを伝えることができる	.08	.03	.45	.03	.16	.43	2.49	.95
	18 授業中に分からないことがあったときにはどうにかして解決しようとする	-.06	.01	.02	.75	.00	.54	2.92	1.03
IV	16 授業中に分からないことがあったときには友人や家の人にたずねる	.03	.06	-.04	.62	-.04	.39	2.51	1.15
	15 授業中に分からないことがあったときには学校の先生にたずねる	.15	.02	-.02	.42	.00	.26	2.31	1.04
	20 外国の人が英語で話しかけてきたら知っている英語を使って受け答える	.08	.06	-.04	-.06	.67	.48	2.99	1.02
V	19 外国の人が英語で話しかけてきたらどうにかして対応しようとする	.01	.05	-.11	.02	.56	.29	2.96	.94
	24 外国の人に英語を使ってあいさつや自己紹介などのやりとりができると思う	.00	.15	.26	-.01	.38	.45	2.65	1.05

因子相関行列	
第I因子: コミュニケーション志向因子	-
第II因子: 異文化英語志向因子	.71
第III因子: 自己有能因子	.64
第IV因子: 理解明確化因子	.52
第V因子: インターアクション形成因子	.52

(2) 多母集団因子分析による因子不変性及びモデルの配置不変性の確認

第一次調査の因子分析の結果を受け、多母集団因子分析により、母集団が異なっても因子が同じ観測変数で測定され、その変数の因子パターンが一定であるという因子不変性の有無について、各適合度の指標に基づき検討を行った。まず、学年毎に因子分析モデルの適合度を確認した。その結果、5年生ではNFI=.936, CFI=.938, RMSEA=.051, 6年生ではNFI=.920, CFI=.922, RMSEA=.061と、満足できる適合度が示されていることが確認できた。そこで、両学年に同時に同一の因子分析モデルを適用し、配置不変性の検討を行った。その結果、適合度指標は、NFI=.927, CFI=.930, RMSEA=.040と、両母集団に対して適合度が高く、配置不変が成り立つ可能性が高いことが判明した。

(3) 下位尺度得点の算出と各得点間の相関関係

抽出した各因子解は、仮定モデルの枠組みとして設定した4つのカテゴリ(認知・学習要因, 情意・態度要因, 言語スキル要因, 言語表現能力要因)にあてはまるものであることから、仮定モデルの検証を行うための基礎データを得るために、各因子解を構成している項目群の平均値を下位尺度得点として算出した。これに基づき、各下位尺度得点間の関係性等を追究することを通じて、各学年の学習モデルを探求することとした(表6-3, 4)。

表6-3 5年生第一次調査各因子の下位尺度得点の相関 (N=6,891)

下位尺度項目	M	SD	コミュニケーション	異文化英語	自己有能	理解明確化	インターアクション
コミュニケーション志向	3.18	.64	-				
異文化英語志向	2.77	.75	.61 ***	-			
自己有能	2.75	.78	.54 ***	.52 ***	-		
理解明確化	2.70	.80	.41 ***	.34 ***	.30 ***	-	
インターアクション形成	2.91	.77	.47 ***	.49 ***	.50 ***	.34***	-

\*\*\*: p<.001

表6-4 6年生第一次調査各因子の下位尺度得点の相関 (N=7,102)

下位尺度項目	M	SD	コミュニケーション	異文化英語	自己有能	理解明確化	インターアクション
コミュニケーション志向	3.01	.67	-				
異文化英語志向	2.69	.77	.61 ***	-			
自己有能	2.73	.77	.56 ***	.49 ***	-		
理解明確化	2.58	.82	.43 ***	.36 ***	.30 ***	-	
インターアクション形成	2.87	.76	.41 ***	.48 ***	.51 ***	.33 ***	-

\*\*\*: p<.001

その結果、5年生においては、コミュニケーション志向得点と異文化英語志向得点との間に  $r=.61$ , コミュニケーション志向得点と自己有能得点との間に  $r=.54$ , 自己有能得点と異文化英語志向得点との間に  $r=.52$  の有意な正の相関があることが判明した。また、6年生では、コミュニケーション志向得点と異文化英語志向得点との間に  $r=.61$ , コミュニケーション志向得点と自己有能得点との間に  $r=.56$ , 自己有能得点とインターアクション形成得点との間に  $r=.51$  の有意な正の相関があることが確認できた。一方、理解明確化得点は、両学年において、どの下位尺度得点とも相関が確

認できなかった。そこで、これら仮定モデルと分析結果から得ることができた知見に基づき、各学年の「外国語活動」に関わる学習因子相互の関係性を共分散構造分析によりモデル化することとした。

#### (4) 探索的「外国語活動」学習モデルの構築

因子分析により特定することができた 5 つの因子による下位尺度得点を用い、学習因子相互の影響や因果関係を検討するために、共分散構造分析によるパス解析を行った。まず、学習指導要領において、「外国語活動」の目標として設定されている、コミュニケーション能力の素地の育成（文部科学省，2008e）を検証するために、「外国語活動」の中核となるコミュニケーション能力という構成概念を仮定し、モデル内に位置づけることとした。モデルの構成概念として位置づけたコミュニケーション能力とは、「外国語活動」を通じて養われる言語や文化に対する体験的な理解と、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度及び外国語の音声や基本的な表現への慣れ親しみや理解を示したものである。

5 年生の学習モデルは、図 6-2 に示すとおり、コミュニケーション志向と異文化英語志向、インターアクション形成の各要因が共変関係を保つ中で、それぞれの要因が児童のコミュニケーション能力に直接影響を及ぼし、結果として、コミュニケーション活動の内容を理解したり、英語で表現したりすることに対する自己有能感が高められるという因果モデルを作成した。また、コミュニケーション能力から、認知・学習を主体的に高めようとする理解明確化要因へとパスが伸びている学習モデルを描いた。その結果、全てのパスにおいて 1%水準で有意なパス係数を示すモデルを構築することができた。なお、この時のモデルの適合度を示す各指標は、NFI=.998, IFI=.998, CFI=.998 で、高い適合度を示していることが分かった。さらに、RMSEA は .039 で、あてはまりの良いモデルであることが確認された。そこで、このパス図を、本研究における 5 年生の「外国語活動」の 7 月期モデルとし、以後の考察を行うこととした。

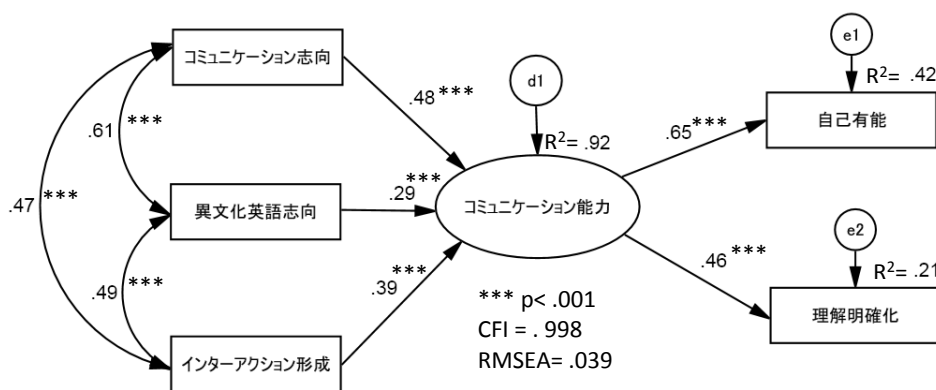


図 6-2 小学校5年生の「外国語活動」学習モデル(第一次調査:7月期モデル)

次に、6 年生の学習モデルの構築に際し、年齢という集団を規定する変数によって、構築した共分散構造モデルの解が変化する可能性を確認するために、多母集団同時分析を行った。適合度指標は、NFI=.997, IFI=.998, CFI=.998, RMSEA=.029と、良好な適合度が示された。これにより、構築したモデルは、両母集団に対して共通して適合度が高く、配置不変が成り立つ可能性が高い

と判断された。そこで、5年生の7月期モデルを6年生の学習モデルとしてあてはめた。その結果、モデルの適合度を示す各指標は、NFI=.997, IFI=.997, CFI=.997 と高い適合度を示し、RMSEAは .044 となり、あてはまりの良いモデルであることが確認された。これにより、図 6-3 の学習因果モデルを、6年生の「外国語活動」の7月期モデルとした。

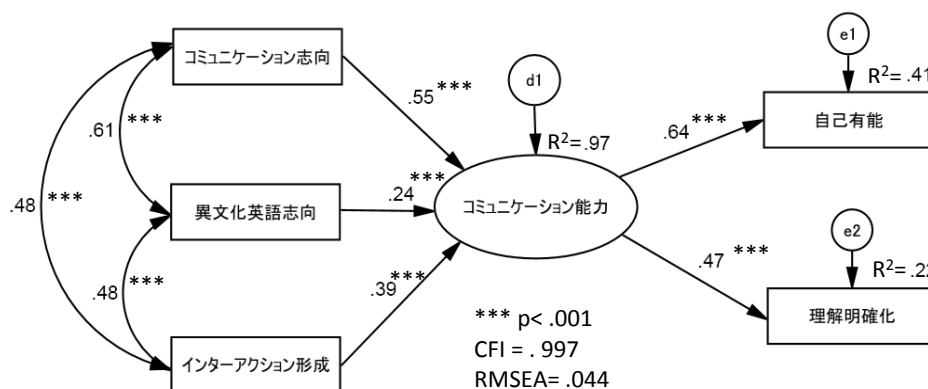


図 6-3 小学校6年生の「外国語活動」学習モデル(第一次調査:7月期モデル)

## 2. 第二次調査の結果

「外国語活動」を、10 か月間学習した年度末の 2 月に行った第二次調査による因子分析と、共分散構造分析の結果を、以下に示す。

### (1) 因子分析結果

第一次調査の因子分析結果と同様に、項目番号 6, 7, 9 において天井効果が、項目番号 17 でフロア効果が確認されたため、これらの項目を除く 18 項目に対し「重みなし最小二乗法」による因子抽出を行った。その結果、スクリー・プロットの形状と因子の固有値 ( $\geq 1.0$ ) の大きさから、5 因子解が適当であると判断し、「Kaiser の正規化を伴う Promax 回転」により因子の収束を図った。これにより、因子負荷量 .40 を基準として、解釈可能な因子解をそれぞれ 5 つ抽出することができた (表 6-5, 6)。なお、第二次調査の 6 年生の第IV因子を構成する項目 15 の因子負荷量が .39、また、第V因子の項目 24 の因子負荷量が .33 と基準値を下回っていたが、内的整合性の指標となる  $\alpha$  係数を確認した結果、5 年生においては、 $.63 \leq \alpha \leq .80$ 、6 年生においては、 $.65 \leq \alpha \leq .82$  となり、因子解釈を行う上での整合性を有する項目であると判断し、当該項目を含め因子解釈を行った。

その結果、各項目の因子に対する因子負荷量や、因子寄与の程度が異なっているものの、第一次調査と同一の項目群により構成されている因子解として抽出されているため、各因子に対し、第一次調査と同様の因子名を採用した。

### (2) 多母集団分析による因子不変性及びモデルの配置不変性の確認

第二次調査の因子分析の結果を受け、一次調査と同様に、多母集団因子分析による因子不変性の検討を実施した。その結果、5 年生では、NFI= .916, CFI= .918, RMSEA= .062、6 年生では、NFI= .908, CFI= .911, RMSEA= .069 と、一次調査と比較すると適合度がやや劣るものの、ほぼ満足できる適合度が示されていることが分かった。そこで、配置不変性の検討を行ったところ、第二次



調査における適合度指標も、NFI= .912, CFI= .914, RMSEA= .046 と、配置不変が成り立つ可能性が高いことが確認された。

表6-5 小学校5年生の外国語活動に関する因子分析結果(第二次調査)

因子番号	項目内容	因子					共通性	M	SD
		(Cronbachのα係数)	I (.80)	II (.78)	III (.75)	IV (.63)			
I	3 授業は好きだ	.85	-.12	.14	-.06	-.09	.76	3.11	.90
	14 外国人指導助手や英語教育支援員の先生とするコミュニケーションは楽しい	.73	-.04	-.06	.04	-.01	.55	3.16	.90
	11 授業には積極的に参加している	.69	.02	-.13	-.02	.08	.50	3.00	.87
	12 授業では相手の話す英語をしっかりと聞いている	.53	.20	-.18	.06	.09	.36	3.27	.76
	13 授業で英語を話すときはわかりやすく話すことを心がけている	.40	.18	-.07	.13	.10	.22	2.96	.88
II	21 授業中に担任の先生や友だちが使う英語の意味はわかる	-.03	.87	.01	-.05	-.07	.77	2.98	.90
	22 授業中に外国人指導助手や英語教育支援員の先生が使う英語の意味はわかる	-.03	.87	.01	-.02	-.11	.77	2.72	.93
	23 授業中に先生や友だちに英語を使って自分の考えを伝えることができる	.05	.51	.03	.05	.13	.28	2.51	.96
III	1 外国に興味がある	-.01	.00	.69	-.01	.06	.48	3.14	.91
	5 将来外国で自分の好きな事や仕事をしたい	-.19	-.01	.58	.04	.08	.38	2.33	1.12
	4 中学校で英語の勉強をすることが楽しみだ	.22	.07	.50	.05	-.05	.31	2.54	1.01
IV	2 英語は好きだ	.42	.04	.48	-.02	-.06	.41	2.98	.93
	18 授業中に分からないことがあったときにはどうにかして解決しようとする	-.11	.04	.02	.79	-.01	.64	2.99	1.03
	16 授業中に分からないことがあったときには友人や家の人にたずねる	.06	-.06	.03	.59	-.02	.35	2.56	1.16
V	15 授業中に分からないことがあったときには学校の先生にたずねる	.15	-.07	.01	.44	-.02	.22	2.33	1.06
	20 外国の人が英語で話しかけてきたら知っている英語を使って受け答えする	.06	-.06	.01	-.06	.74	.56	3.04	1.00
	19 外国の人が英語で話しかけてきたらどうにかして対応しようとする	-.03	-.10	.06	.06	.56	.33	2.97	.95
	24 外国の人に英語を使ってあいさつや自己紹介などのやりとりができると思う	-.03	.25	.16	-.02	.41	.26	2.69	1.03
因子相関行列									
	第I因子: コミュニケーション志向因子	-							
	第II因子: 自己有能因子	.64	-						
	第III因子: 異文化英語志向因子	.68	.55	-					
	第IV因子: 理解明確化因子	.53	.47	.39	-				
	第V因子: インターアクション形成因子	.55	.64	.50	.56	-			

表6-6 小学校6年生の外国語活動に関する因子分析結果(第二次調査)

因子番号	項目内容	因子					共通性	M	SD
		(Cronbachのα係数)	I (.76)	II (.82)	III (.80)	IV (.65)			
I	2 英語は好きだ	.73	.13	.10	-.03	-.06	.56	2.86	.96
	1 外国に興味がある	.69	-.07	.00	.02	.08	.49	3.16	.93
	4 中学校で英語の勉強をすることが楽しみだ	.60	.12	.06	.01	-.03	.38	2.61	1.03
	5 将来外国で自分の好きな事や仕事をしたい	.51	-.14	-.01	.08	.08	.29	2.28	1.11
	14 外国人指導助手や英語教育支援員の先生とするコミュニケーションは楽しい	-.07	.71	-.10	.01	-.01	.52	2.95	.94
II	11 授業には積極的に参加している	-.03	.69	.01	-.01	.03	.48	2.83	.88
	12 授業では相手の話す英語をしっかりと聞いている	-.15	.63	.19	.05	.04	.46	3.19	.79
	3 授業は好きだ	.44	.59	-.13	-.06	-.09	.57	2.88	.94
III	13 授業で英語を話すときはわかりやすく話すことを心がけている	-.08	.56	.13	.09	.09	.35	2.84	.90
	22 授業中に 外国人指導助手や英語教育支援員の先生が使う英語の意味はわかる	.02	-.02	.88	-.01	-.12	.79	2.71	.92
	21 授業中に担任の先生や友だちが使う英語の意味はわかる	.00	-.03	.88	-.03	-.06	.77	2.95	.89
IV	23 授業中に先生や友だちに英語を使って自分の考えを伝えることができる	.04	.11	.49	.04	.12	.27	2.50	.94
	18 授業中に分からないことがあったときにはどうにかして解決しようとする	.06	-.11	.03	.79	.03	.63	2.90	1.04
	16 授業中に分からないことがあったときには友人や家の人にたずねる	.04	.09	-.03	.58	-.06	.35	2.48	1.15
V	15 授業中に分からないことがあったときには学校の先生にたずねる	-.05	.31	-.05	.39	-.03	.26	2.26	1.05
	20 外国の人が英語で話しかけてきたら知っている英語を使って受け答えする	.00	.09	.01	-.07	.70	.50	3.04	.99
	19 外国の人が英語で話しかけてきたらどうにかして対応しようとする	.05	-.03	-.13	.04	.66	.46	2.96	.93
	24 外国の人に英語を使ってあいさつや自己紹介などのやりとりができると思う	.17	.01	.30	-.02	.33	.23	2.63	1.03
因子相関行列									
	第I因子: 異文化英語志向因子	-							
	第II因子: コミュニケーション志向因子	.71	-						
	第III因子: 自己有能因子	.59	.62	-					
	第IV因子: 理解明確化因子	.35	.49	.39	-				
	第V因子: インターアクション形成因子	.51	.52	.60	.44	-			

### (3) 下位尺度得点間の相関関係

特定することができた各因子解を構成する項目群は、α係数から判断して内容的に一貫性を有しているものと考え、項目群毎の平均値を下位尺度得点として算出し、各下位尺度得点間の関係性を検証した(表6-7, 8)。その結果、5年生においては、コミュニケーション志向得点と異文化英語志

向得点との間に  $r=.59$ , コミュニケーション志向得点と自己有能得点との間に  $r=.55$ , 自己有能得点とインターアクション形成得点との間に  $r=.51$  の有意な正の相関があることが確認できた。

表6-7 5年生第二次調査各因子の下位尺度得点の相関 (N=7,025)

下位尺度項目	M	SD	コミュニケーション	異文化英語	自己有能	理解明確化	インターアクション
コミュニケーション志向	3.10	.64	-				
異文化英語志向	2.75	.75	.59 ***	-			
自己有能	2.74	.77	.55 ***	.49 ***	-		
理解明確化	2.63	.82	.44 ***	.34 ***	.33 ***	-	
インターアクション形成	2.90	.77	.48 ***	.47 ***	.51 ***	.38 ***	-

\*\*\*:  $p < .001$

表6-8 6年生第二次調査各因子の下位尺度得点の相関 (N=7,066)

下位尺度項目	M	SD	コミュニケーション	異文化英語	自己有能	理解明確化	インターアクション
コミュニケーション志向	2.94	.68	-				
異文化英語志向	2.73	.77	.63 ***	-			
自己有能	2.72	.77	.56 ***	.51 ***	-		
理解明確化	2.55	.83	.44 ***	.34 ***	.33 ***	-	
インターアクション形成	2.88	.76	.49 ***	.53 ***	.53 ***	.33 ***	-

\*\*\*:  $p < .001$

また、6年生においては、コミュニケーション志向得点と異文化英語志向得点との間に  $r=.63$ , コミュニケーション志向得点と自己有能得点との間に  $r=.56$ , 自己有能得点とインターアクション形成得点との間に  $r=.53$ , インターアクション得点と異文化英語志向得点の間に  $r=.53$  の有意な正の相関があることが判明した。一方、第一次調査同様に、理解明確化得点は、両学年において、どの下位尺度得点とも相関が確認できなかつた。以上の考察結果と、両学年の7月期モデルをベースに、各学年の「外国語活動」に関わる2月期モデルを構築することとした。

#### (4) 「外国語活動」2月期モデルの構築

因子分析と下位尺度得点の相関分析の結果から、「外国語活動」の中核となるコミュニケーション能力という構成概念をモデル内に位置づけた7月期モデルを、第二次調査の結果にあてはめてみた。その結果、両学年とも全てのパスにおいて1%水準で有意なパス係数を示すモデルであることが確認できた。5年生のモデルの適合度は、 $NFI=.998$ ,  $IFI=.998$ ,  $CFI=.998$ ,  $RMSEA=.034$  で、あてはまりの良いモデルであることも確認できた。そこで、このパス図を、本研究における5年生の外国語学習の2月期モデル(図6-4)とし、以後の考察を行うこととした。

次に、6年生のモデルの適合度を示す各指標は、 $NFI=.990$ ,  $IFI=.990$ ,  $CFI=.990$ と高い適合度を示していたが、 $RMSEA$  は  $.088$  となり、あまりあてはまりの良いモデルではないことが判明した。そこで、多母集団同時分析を行った結果、適合度指標は、 $NFI=.994$ ,  $IFI=.994$ ,  $CFI=.994$ ,  $RMSEA=.057$  を示し、6年生のモデルの適合度が低下していることが分かった。

そのため、モデル内のパス係数に等値制約を課し、モデルの適合度の変化から集団の等質性・異質性を検討することとした。その結果、等値制約を課したモデルの適合度指標は、 $NFI=.990$ ,  $IFI=.990$ ,  $CFI=.990$ ,  $RMSEA=.074$  となり、当該モデルにおいて集団の異質性を考慮することは

妥当な判断であると考えられた。そこで、抽出した因子数や採用した因子名は同様であっても、因子構造が異なることや、各要因間の関係性の相異から判断して、探索的にパス解析を行った。その結果、図6-5に示すとおり、全てのパスにおいて1%水準で有意なパス係数を示す因果モデルを得ることができた。なお、この時のモデルのあてはまりの良さを示す指標であるRMSEAは.065と改善され、ますますの適合度を示すモデルとなった。そこで、図6-5の学習因果モデルを、6年生の「外国語活動」の2月期モデルとし、以後の考察を行った。

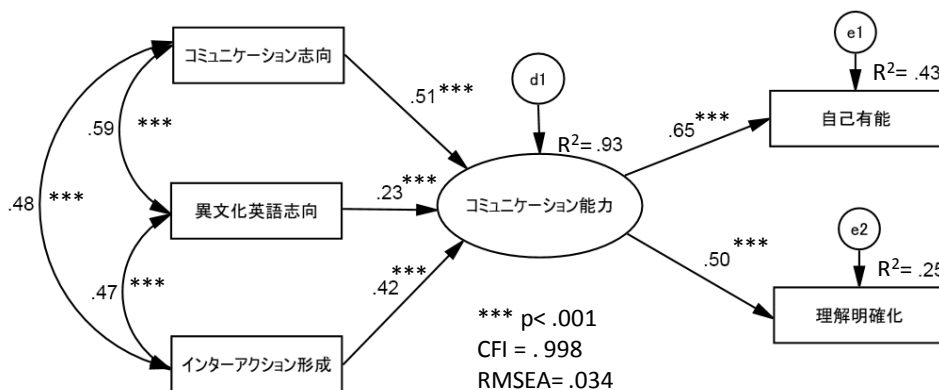


図6-4 小学校5年生の「外国語活動」学習モデル(第二次調査:2月期モデル)

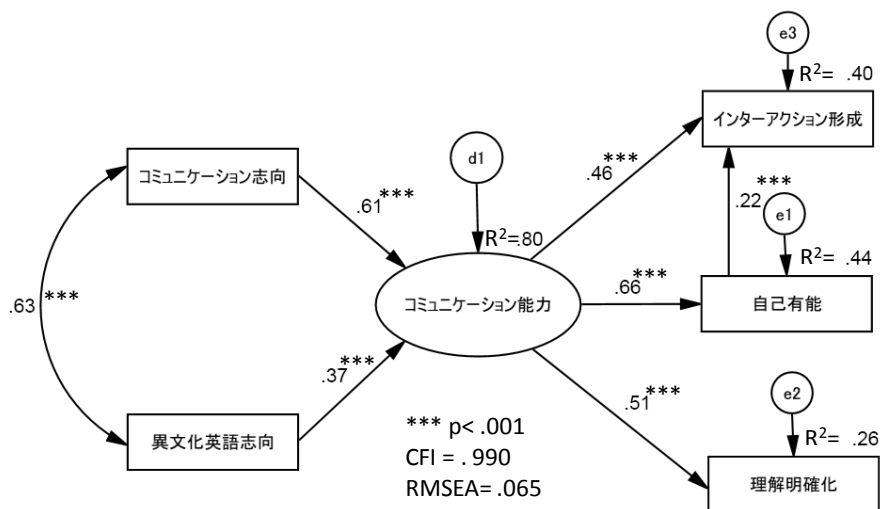


図6-5 小学校6年生の「外国語活動」学習モデル(第二次調査:2月期モデル)

なお、本分析結果の妥当性については、自治体A教育委員会外国語教育担当指導主事3名、市町村教育委員会外国語教育担当指導主事2名、小学校管理職2名、「外国語活動」を担当している小学校学級担任教師3名、英語教育を専門とする大学教員2名に、第一次調査及び第二次調査のデータを用いた多変量解析の結果と、分析の精度や構築したモデルの適合度等を示す指標や基準値を提示・説明した上で、それぞれの専門分野からの意見を聴取した。その結果、「妥当である」(10名)、「おおむね妥当である」(2名)という評価を得た。また、信頼性については、6か月

を隔てた第一次調査(7月)と第二次調査(2月)の各分析結果と、児童の学習や発達段階を考慮に入れた比較検討を依頼した結果、「信頼できる」(12名)という評価が与えられた。

### 3. 因子分析結果の考察

1学期末(7月)に実施した第一次調査においては、調査対象者である児童についても、授業実施者である学級担任教師についても、過度な期待や不安傾向などの特別な影響が現れることが想定された。項目分析の結果、コミュニケーションに対する期待や、英語の重要性・必要性についての質問項目では、天井効果が出現していることが確認できた。因子分析においては、これらの項目を除外し、「外国語活動」の学習実態を把握するとともに、「外国語活動」の実施成果指標となる学習因子を抽出することができた。

第一次調査の因子分析では、コミュニケーション活動と異文化や英語に対する期待や志向を示す因子の寄与率が高いなど、両学年とも同一因子が同順で出現していることが判明した。一方、1年間の学習が終了する時期に実施した第二次調査で特定することができた因子群は、第一次調査と同じネーミングを行ったものではあるが、5年生においては「外国語活動」を通じて自己有能因子の寄与率が高くなったり、6年生においては、中学校の英語を意識した結果、異文化・英語志向因子が第I因子として出現したりするなど、各学年の特性が現れた結果、因子構造上の変容が生じている可能性があることが確認できた。さらに、両調査・両学年で抽出された理解明確化因子については、他のどの要因とも有意な相関を示したが、係数は相対的に低い数値であった。このことから、児童自らが学習内容について認知・学習を深めることができるよう教授・学習方略を改善したり、認知・理解を支援するツールを与えたりすることが、学習効果を一層高めることにつながると考えられた。また、授業外や学校外で英語を使ったコミュニケーション活動を促進することが、自己有能感をさらに高める可能性を有していることが、下位尺度得点間の相関分析から明らかになった。特にこの傾向は、6年生において顕著で、第一次調査の段階から、インターアクション形成と自己有能感との間には有意な正の高い相関が認められた。また、第二次調査では、自己有能感のみならず、異文化英語志向とも有意な高い相関関係が生じていることが判明した。

以上の考察結果から、「外国語活動」の実施効果を検証するために作成した評価尺度項目群は、まとまりのある因子として解釈することができる内的整合性を備えたものであり、授業の実施効果を評価するための一尺度として用いることができるものであると考えられた。

### 4. 「外国語活動」の学習因果モデルについての考察

日本型早期英語教育の教育効果を把握・検証するために構築した仮定モデルの検証を通じて、その成果と課題について考察する。

#### (1) コミュニケーション能力について

学習指導要領で示された目標でもあり、また、「外国語活動」に関わる学習モデルをコントロールする構成概念としてモデル内に位置づけたコミュニケーション能力は、7月期モデルでは決定係数( $R^2$ )の大きさから判断して、5年生では $R^2 = .92$ 、6年生では $R^2 = .97$ と、十分説明されていることが、また、2月期モデルでは、5年生で $R^2 = .93$ 、6年生では $R^2 = .80$ と、ほぼ説明されていることが確認できた。すなわち、調査を実施した自治体 A においては、小学校での「外国語活動」により、コミュ

コミュニケーション能力の素地の育成に必要な要因が、それぞれの学年の特性に応じ十分に形成されている可能性がある判断された。また、パス係数( $\beta$ )の大きさから判断して、コミュニケーション能力に強い影響力を及ぼしている要因が、両学年において「外国語活動」の中核となるコミュニケーション志向(7月期:5年生 $\beta=.48$ , 6年生 $\beta=.55$ , 2月期:5年生 $\beta=.51$ , 6年生 $\beta=.61$ )であることから、自治体 A においては、「外国語活動」の授業そのものが、目標としているコミュニケーション能力の素地の育成に、有意な直接効果を及ぼしている可能性があることが確認された。

#### (2) 自己有能感について

「外国語活動」の授業を通じ育成されたコミュニケーション能力が最も強い影響を及ぼしている要因は、自己有能感(7月期:5年生 $\beta=.65$ , 6年生 $\beta=.64$ , 2月期:5年生 $\beta=.65$ , 6年生 $\beta=.66$ )であると考えられた。授業中に展開されるコミュニケーション活動を通じ、コミュニケーション内容の理解や自己表現活動に対する肯定的な能力感が育まれていることが窺えた。なお、自己有能感の決定係数( $R^2$ )が、両調査・両学年においてやや低くなっている(7月期:5年生 $R^2=.42$ , 6年生 $R^2=.41$ , 2月期:5年生 $R^2=.43$ , 6年生 $R^2=.44$ )ことから、自己有能感に影響を及ぼしている要因が他にも存在していることが示唆されていると考えられた。

#### (3) 理解明確化について

他の要因との高い相関が確認できなかった理解明確化の決定係数は、他の要因と比較して半分程度と低くなっている(7月期:5年生 $R^2=.21$ , 6年生 $R^2=.22$ , 2月期:5年生 $R^2=.25$ , 6年生 $R^2=.26$ )。このことから、コミュニケーション能力から有意な中程度の影響は受けてはいるものの(7月期:5年生 $\beta=.46$ , 6年生 $\beta=.47$ , 2月期:5年生 $\beta=.50$ , 6年生 $\beta=.51$ )、理解明確化を説明するための要因が、コミュニケーション能力だけでは十分ではないか、または、理解明確化のための手段や方法が、調査段階においては形成されていない可能性があることが窺えた。

#### (4) 7月期と2月期モデルの学年別の相異について

両調査・両学年において、同一の5つの因子解を抽出することができた。特に、7月に実施した第一次調査での学習因果モデルは、双方とも適合度の高い同一の因果モデルとして説明することができた。

しかし、1年間の学習が終了する2月に実施した第二次調査による6年生の学習因果モデルは、多母集団同時分析の結果が示すとおり、それぞれの因子構造、因子寄与率や因子負荷量の相異から、異なるものとなった。これは小学校5・6年生という学習発達段階の特性や、中学校への入学を直前に控えた6年生が、「外国語活動」から英語学習を意識し始める等の、情意面での変化が影響を及ぼしはじめたものであると推察することができる。これを検証するために、中学校英語に対する期待度を問う質問項目(4)「中学校で英語の勉強をすることが楽しみだ」の母平均の差をt検定により検証した。その結果、 $t(14188)=4.07, p<.01$ となり、6年生の方が5年生に比べ中学校の英語に対し有意に高い期待を抱いていることが判明した。このことは、下位尺度得点のt検定の結果からも窺い知ることができた。すなわち、6年生の英語学習に対する意識を示す異文化英語志向得点のみが、 $t(14251)=2.49, p<.01$ と、1%水準で有意に高くなっているのである。

さらに、2月期の5・6年生の学習因果モデルにおける著しい相異は、インターアクション形成とコ

コミュニケーション能力の関係性である。5年生では、7月期と2月期の結果は同様に、インターアクション形成はコミュニケーション能力に対し有意な影響を及ぼす要因としてモデル内に位置づけられている。一方、6年生の2月期のモデルでは、コミュニケーション能力とインターアクション形成との因果関係が4月期とは異なり、コミュニケーション能力がインターアクション形成に対し有意な影響を及ぼす関係へと変化しているということである。すなわち、「外国語活動」を通じて育成されたコミュニケーション能力が、授業外や学校外で外国の人とのインターアクションを起こすという具体的な行動を促すまでの影響力を有する要因になりはじめていると考えることができた。また、6年生においては、コミュニケーションに関わる自己有能感が、弱いながらも( $\beta = .22$ )インターアクションの形成に対し有意な直接効果を与えていることが確認された。これらの分析結果から、6年生では、英語によるコミュニケーション能力が、自己有能感を高め、その結果、現実世界でのコミュニケーション活動(インターアクション形成)という具体的な行動と結びつこうとしている可能性が示唆されると考えられる。

次に、7月期と2月期の因果モデルで算出されている推定値(パス係数 $\beta$ と決定係数 $R^2$ )を比較すると、5年生においては、「外国語活動」の授業の影響を強く反映するコミュニケーション志向とインターアクション形成が、コミュニケーション能力に対し大きな影響を及ぼすようになり、結果として認知・学習に関わる理解明確化へのパスがより強く現れるようになった。一方、コミュニケーション能力が自己有能感に及ぼす影響は、やや低下している( $\beta = .85 \rightarrow .65$ )ことが判明した。調査実施時期に関わる影響を考慮したとしても、課題として捉えるべき結果であると考えられる。

6年生においては、両調査のモデル構造が変容しているため、単純な比較はできないものの、コミュニケーション志向と異文化英語志向がコミュニケーション能力に及ぼす影響力が大きくなっていることが確認できた。その結果、能力感を問う項目により構成されている自己有能感に対するコミュニケーション能力の影響の度合いが強くなっていることが分かった。

## 第4節 結論と課題

### 1. 結論

日本型早期英語教育の教育効果を把握・検証するためのフレームワークとして、認知・学習、情意・態度、言語スキル、言語表現能力という4つの学習者要因と、育成すべき目標として求められているコミュニケーション能力を配置した学習モデルを仮定し、それぞれのカテゴリに関わる評価尺度項目を配列した質問紙を開発し、「外国語活動」がはじめて全面実施された直後と、1年間の学習が終了した時期に行った質問紙調査のデータを分析し、考察を行った。その結果、仮定した学習モデルに沿った「外国語活動」の実施成果に関わる5つの学習因子を特定し、それぞれの下位尺度得点に基づき、適合度の高い「外国語活動」の学習因果モデルを構築することができた。

特に、「外国語活動」が全面実施された初年次というユニークな時期に実施した調査ではあったが、1年間「外国語活動」を学習した自治体Aの5・6年生の児童は、日本型早期英語教育の環境下で、学習指導要領で定められている教育目標の一つであり、中・高等学校の英語教育を底辺で支えるコミュニケーション能力の素地を、各学年の学習発達段階の特性を反映しながら、他の学習

因子に有意な影響を及ぼしたり、児童の具体的な行動を促進したりするレベルにまで育成できている可能性があることが確認された。すなわち、自治体 A においては、「外国語活動」について各市町村教育委員会や学校が特色ある取り組みを行う中で、コミュニケーション能力の素地の育成が図られ、結果として、児童の英語によるコミュニケーションについての自己有能感が高められ、授業外や学校外においても、英語を使ったコミュニケーション活動を積極的に行おうとする情意・態度として出現し始めているということである。このような、能力感と具体的な行動とを結びつける傾向は、中学校への進学を間近に控えた 6 年生の児童に、顕著に現れていることが分かった。

## 2. 課題と展望

両学年の学習モデルにおいて、理解明確化に関わる決定係数が小さくなっていることが判明した。「外国語活動」の教科化を視野に入れた場合、認知・学習をいかに促進するのかということが喫緊の課題となる。5・6 年生が学習内容について理解を深めたり、探求的・発見的学習を促進したり、学習内容の定着の度合いを高めたりするためにも、認知・学習を強化するためのツールや教授・学習方略の開発・導入が求められるところである。本来、認知・学習を支えるツールとしての文字の指導や読むことや書くことが、学習指導要領においては、音声指導の補助とされていることが、逆に、児童の学習発達段階に応じた認知・学習を妨げている可能性が一部窺える。「文字指導＝過度の負担」という図式から離れ、5・6 年生の持つ可能性を最大化することができるツールを与えることや、教授・学習方略を工夫・改善することにより、音と文字と意味と状況を理解し、人と人とを結びつけることができるコミュニケーション能力を育成することが可能になると考える。これにより、5・6 年生の学習モデルにおける理解明確化が補強されることで、さらに自己有能感やインターアクション形成との強い因果関係が築き上げられ、コミュニケーション能力の一層の育成が実現できるものとする。このことは、下位尺度得点の検定の結果からも窺い知ることができる。すなわち、両学年の理解明確化得点の母平均の差を t 検定により検証した結果、5 年生では  $t(13921) = 5.110, p < .001$ , 6 年生では  $t(14251) = 2.493, p < .01$  となり、両学年において 7 月期よりも 2 月期の得点の方が有意に低くなっているのである。この結果から、認知・学習が効果的に実践されていない可能性が示唆されているものと考えられる。

本研究においては、「外国語活動」の授業実施に関わる環境要因については、自治体 A の大多数の小学校で実施されている学級担任教師と外国語指導助手等とのチーム・ティーチングによる授業実践のみに限定した。今後の研究においては、外国語指導助手等の訪問回数や授業形態（学級担任教師の単独授業や英語専科教師による授業等）について、各市町村教育委員会や学校固有の教育環境要因を反映させた精緻な分析と考察が求められる。また、「外国語活動」全面実施初年度というユニークな時期での調査実施であったことから、「外国語活動」の授業が十分に定着した時期における調査との比較検証が必要となる。さらに、本研究の考察は、小学校「外国語活動」が全面実施された年の 5・6 年生を対象に実施した質問紙調査の分析結果に基づき行ったものである。そこで、調査対象である児童の発達段階を考慮し、構築した学習モデルや、その変容を確認するためにも、「外国語活動」の授業への継続的な参与観察や、抽出児童への聞き取り調査等により、本研究の考察結果を検証することが望まれる。

## 第7章 小学校「英語活動」が中学校の英語教育に及ぼす短期的影響(調査2)

本章<sup>9</sup>では、小学校「英語活動」の教育効果が強く現れることが想定される中学校1年生を対象に、小学校「英語活動」の短期的な教育効果の検証を行い、小学校「英語活動」及び小中一貫英語教育の在り方について考察を行う。

### 第1節 問題と目的

小学校5・6年で年間35単位時間程度の「英語活動」の学習を経験した児童生徒が、中学校入学後、小学校「英語活動」の学習を経験していない従来の児童生徒と、英語学習成績や、英語学習や異文化に対する情意・態度、認知・学習、スキル面において、どのような差異を示すのかは興味のある問題である。

#### 1. 先行研究

2011(平成23)年度から、全国の小学校で「外国語活動」が一律に実施されているところであるが、全国レベルでの「外国語活動」実施の教育効果に関わる検証は行われていない。財団法人日本英語検定協会英語教育研究センター(2012)が実施した「小学校の外国語活動及び英語活動等に関する現状調査」によると、「外国語活動」の導入による影響として、調査対象校に対する調査報告書では、「外国語・異文化に対する理解の向上」(58.8%)、次いで、「コミュニケーション能力や積極性の向上」(52.6%)が、最も大きかった影響としてあげられている。また、教育委員会を対象とした調査報告書では、最も大きな影響として、「コミュニケーション能力や積極性の向上」(67.2%)と、「外国語・異文化に対する理解の向上」(65.4%)が、上位2項目にあげられている。

この報告書の結果だけから判断すると、文部科学省(2008)が学習指導要領で示している「外国語活動」の教育目標である、「コミュニケーション能力の素地」の育成については、小学校5・6年で、教科として位置づけしないで、学級担任教師が中心となり、年間35単位時間で実施されている日本型早期英語教育の教育効果が、一部現れているものと解釈することができる可能性があると考えられる。

しかし、これらの調査は、児童生徒を直接対象としたものではなく、学級担任教師や学校管理職、及び、教育委員会の外国語担当指導主事等による総括的な評価を反映した数値であると考えられる。したがって、児童生徒が実際に身につけた情意・態度要因、言語スキルや英語運用能力等を忠実に反映したものであるかについては疑問が残されている。そこで、「外国語活動」を直接経験した児童生徒を対象とした調査や、テスト等の客観的データに基づいた統計的分析による授業実施の教育効果の検証が求められるところである。

Oller & Nagato (1974)が、日本の私立の小学校で6年間英語を学習した被験者群と、中学校から英語を学び始めた被験者群とで、中学校1年・2年、及び、高校2年の各学習段階で、クロー

<sup>9</sup> 本章は関西外国語大学「研究論集」第94号(2011(平成23)年)に掲載された『早期英語教育が中等学校英語教育に及ぼす影響についての調査研究(第四次調査)』で用いた調査データと分析方法・結果を精査し、再考察を行ったものである。



ズ・テスト(cloze test)<sup>10</sup>を実施した結果、中学校 1 年段階では経験者群のテスト・スコアが有意に高くなっていたが、学年進行に従いその差は小さくなり、高校 2 年生段階では有意差が確認できなかったとされている。また、その原因の一つとして、小学校・中学校・高等学校間のカリキュラムの接続上の問題があげられている。すなわち、中学入学時に未経験者群は、一般的に知られている「中 1 ギャップ」を経験し、科目として新しく設定されている英語の学習がスムーズに進行しなかった可能性が、また、経験者群においては、未経験者群が経験者群に追従するまでの間、「足踏み現象」を引き起こしていた可能性が示唆されている。一方、樋口・北村・守屋・三浦・中山(1986)、樋口・北村・守屋・三浦・中山・國方(1987, 1988)、樋口・三浦・國方・守屋・北村・中山(1989)が、私立小学校で 6 年間英語教育を受けた被験者と、中学校から英語学習を開始した被験者を対象に、英語の 4 技能(リスニング, スピーキング, リーディング, ライティング)の熟達度を、中学校 1 年次, 2 年次, 及び、高校 2 年次に渡り追跡調査を実施している。その結果、中学校 1 年次においては、経験者群が 4 技能の全ての領域において優れた能力を示していたが、中学校 3 年次にはその差が小さくなり、高校 2 年次には再び、経験者群と未経験者群の差異が開き、経験者群のほうが優れた能力を示していることが報告されている。

しかし、これらの調査対象者は、現在実施されている「外国語活動」とは大きく異なる教育環境下で英語教育を経験した児童生徒であるため、現行の学習指導要領による「外国語活動」の教育効果を予測するための資料として利用することには課題が残されていると考えられる。

そこで、本章においては、現行の「外国語活動」の実施状況と、ほぼ同一の教育環境下での学習経験を有する中学校 1 年生を被験者とした調査を実施し、日本型早期英語教育の教育効果の検証を試みる。

## 2. 目的

本章では、小学校 5・6 年生における小学校「英語活動」の学習経験の有無が、中学校 1 年生段階での英語学習に及ぼす短期的影響について検証するとともに、日本型早期英語教育のあるべき方向性を考察する。

すなわち、小学校「英語活動」の学習経験者群と未経験者群において、中学校 1 年次に、それぞれ異なる学習因子が形成される程度にまで、小学校での「英語活動」が影響を及ぼしているのか、また、両群間の学習因子と英語学習成績との因果関係の差異の有無等を検証することにより、日本型早期英語教育の課題や可能性を追究することが本章の目的である。

松宮(2011)は、小学校「英語活動」においては、グループ活動等の集団活動に対する親和性が高いという学習者特性を、最大限生かした異文化体験活動や、異文化間コミュニケーション活動を、カリキュラム内に位置づけることが効果的であると提言している。特に、小学校高学年においては、「聞く」「話す」という「音に慣れ親しむ」活動だけではなく、自分の気持ちを「書いて」表現する、「読んだ」内容を、「話したり、書いたりして」表現するという、基礎的な表現活動をデザインし、表現活

---

<sup>10</sup> Cloze Test: 一定の間隔(5 語毎等)で虫食い状態にされた読解テキストを用い、穴埋めにより読解力を測定しようとするテスト方式のこと。特に、文脈を利用し意味を類推する能力や、文構造の知識を活用するなど、文法知識の活用能力等が求められる。

動に対する積極的・好意的な態度と、表現活動に対する統合的な学習方略や課題解決能力を、育成することの重要性を指摘している。同様に、異文化理解能力(intercultural communicative competence)を育成するために、外国語指導助手や外国人、及び、英語や外国の文化に対する好意的・肯定的な情意・態度や認知力を養うことができる体験的活動を導入することが、効果的であることも示されている。

また、松宮(2011b, 2012a, 2012b)は、中学校においては、小中の接続を意識し、グループワークやペアワークによるコミュニケーション活動を、積極的に授業内で位置づけることの重要性を示した。特に、人間関係を築き上げるプロセスの中で言語活動を展開する協働学習(cooperative / collaborative learning)や、タスク・ベース学習(task-based language teaching/learning)にふさわしい学習環境を構築し、異文化間コミュニケーション活動を実践することが、大切であることが指摘されている。また、中学校においては、小学校での習慣形成理論(Audio-lingual Habit Theory)をベースにした、オーディオ・リンガル・メソッド(Audio-lingual Method)による音声中心の学習内容を、認知・学習理論(Cognitive Code Learning Theory)に基づくアプローチにより、言語要素とリンクさせるための教授・学習方略を考案することの意義が論じられている。

そこで、本章では、先行研究の成果を踏まえ、小学校「英語活動」の中学校英語教育に対する教育効果を実証的に検証し、小中一貫英語教育を推進するための提言を行う。

## 第2節 方法

### 1. 調査対象と実施時期

調査は、B市内にある公立C中学校の1年生を対象に実施したものである。公立の中学校を調査対象とした場合、本調査研究の目的である小学校「英語活動」の短期的教育効果の検証を行うためには、調査方法、調査時期、分析方法等において、一定の工夫を行う必要がある。特に、公立の中学校の場合には、小学校と中学校を所管する教育委員会が定めるカリキュラムや教育行政により、教育方法や教育内容が一元化されるため、調査に際しては、以下の確認と配慮を行った。

#### (1) 調査の実施時期による調査対象集団の特性

市町村教育委員会が所管する公立の中学校では、同一中学校区内にある2,3校程度の小学校から生徒が入学してくるため、ほぼ全員が同一カリキュラムによる教育を受けてきている。したがって、一つの中学校における同一学年を調査対象群とした場合、小学校英語の経験の有無により統計的に意味のある二群の横断的な比較分析を行うことは実質的に困難となる。そこで、小学校「英語活動」未学習者が入学をする年度と、学習経験者が入学をする年度にそれぞれ調査を実施し、比較分析のためのデータを得ることとした。

予備調査の段階で、小学校英語の経験の有無を確認したところ、2005(平成17)年度入学生に関しては、3クラス118名中、経験者は転入生を中心に10名、未経験者は108名であった。また、2008(平成20)年度入学生に関しては、3クラス119名中、経験者が115名、未経験者は転入者等4名であった(表7-1)。

表7-1 調査対象者の内訳

調査実施年月	学年	調査対象者数 (人)	小学校「英語活動」	
			経験者	未経験者
2005年11月	1年	118	10*	108
2008年11月	1年	119	115	4*

(注) \*印は転入生等

2008(平成20)年度に、小学校英語の経験者数が逆転するのは、B市の教育行政に関わる施策転換によるものである。B市教育委員会は、国際理解教育と外国語教育の推進を目的に、2005(平成17)年に、総務省が主管する「教育特区事業<sup>11)</sup>」の認可を受け、2006(平成18)年度から、「B市小中一貫英語教育特区」事業を実施し、小学校での「英語活動」をスタートした。これにより、2007(平成19)年度以降、B市においては、「英語ノート」の試作版を参考に、教育特区事業により開発した独自の教材等を活用し、小学校「英語活動」の推進を図ることで、一定レベルの小学校「英語活動」を経験した生徒が、中学校へ入学することとなった。

## (2) 調査の実施時期による条件の統制

本章では、調査対象校において、特区事業が実施される前の2005(平成17)年度の入学生と、特区事業による小学校「英語活動」の学習を小学校5・6年の2年間経験した2008(平成20)年度の入学生を対象に、中学校での英語学習が定着する2学期11月にそれぞれ英語学習実態調査を実施した。

なお、2006(平成18)年度と、2007(平成19)年度の入学生は、特区事業が認可され各小学校で試行的に実施された小学校「英語活動」の経験を有する者で、英語学習に関する質的・量的なバラツキが大きくなる可能性があることと、2006(平成18)年度入学生については、小学校6年の1年間みの学習経験となるなど、2011(平成23)年度以降の小学校「外国語活動」と同様の条件を備えた調査対象集団とは大きく異なると判断されたため、教育内容や教育効果が一定レベル以上に均質化され、小学校5・6年の2年間「英語活動」を学習した2008(平成20)年度の入学生を対象に比較調査を実施することとした。また、調査対象校のカリキュラムや使用する英語テキストは、2005(平成17)年度入学生と、2008(平成20)年度入学生においては、同様であることも確認した。

## 2. 調査の手順

### (1) 質問紙

小学校「英語活動」の教育効果の検証を目的とした先行研究では、言語の4技能(聞くこと、話すこと、読むこと、書くこと)の熟達度について、小学校英語学習経験者群と、未経験者群での比較分析が行われ、短期的には経験者群が語彙や文構造に関する知識が優れていることが示されているが、中・長期的には認知面やスキル面における有意差が無くなることが報告されている(Oller et al., 1974)。

そこで、本章においては、中学校1年生段階での小学校「英語活動」の教育効果を検証すること

<sup>11)</sup> 教育特区事業：学習指導要領の枠によらない独自の教育課程を編成し認可を受けることにより、「教育特区」として、自治体の特性を生かした特色ある教育を行うことが可能となる。教科としての「英語活動」の実施や、中学校の教科書の先渡しや、自治体独自の教員配置や雇用も可能となる。

を目的に、学習経験者群と未経験者群との間で、英語学習に関わる学習者要因である認知・学習、情意・態度、言語スキルに関わる影響の現れを追求することができる質問紙による英語学習実態調査を実施することとした。

そのために、多変量解析を行うことを前提として、高校生向けの英語学習実態調査質問紙として開発された English Learning Inventory for Japanese Senior High School Students (松宮, 1999) をベースに、中学生版 English Learning Inventory for Japanese Junior High School Students (以下、ELI-JJ と呼ぶ。) を作成し調査に用いた。

ELI-JJ は、調査対象集団の年齢特性や学習環境等を配慮し、高校生版の質問紙項目(資料 4a, 4b) を精査・整理し、48 の質問項目に精選・編纂したものである(表 7-2, 3 参照, 資料 5)。なお、ELI-JJ で、多変量解析の対象となる尺度項目は、48 項目中 31 項目である。また、ELI-JJ の 31 の評価尺度項目では、4 段階の評定尺度(4. そう思う, 3. どちらかといえばそう思う, 2. どちらかといえばそう思わない, 1. そう思わない)を用いて回答を求めた。

作成した ELI-JJ は、2005(平成 17)年 10 月に、調査対象クラスの内 1 クラス 38 名を対象に予備調査を実施し、質問紙の妥当性と回答傾向を確認した。その結果、質問項目群毎の内部一貫性を示すクロンバックの  $\alpha$  係数は、.87 から .67 と満足できる値を示した。また、項目平均値と標準偏差を用い、各項目の天井効果とフロア効果を確認した結果、項目 45「外国へ行ってみよう。」で、フロア効果が確認された。この結果は、2001 年の米国での「9.11 テロ事件」とそれに続く「イラク戦争」をはじめとする世界各国・諸地域での国際テロ事件の多発や、大量破壊兵器拡散への社会不安や、鈍化した日本経済等によりもたらされた「内向き志向」の影響によるものであると考えられた。そこで、項目 45 のフロア効果は、特殊な社会情勢を映し出すことができる項目であると判断し、当該項目を含めた 48 項目からなる ELI-JJ を採用することとした。質問紙の妥当性については、調査対象校の管理職 2 名と英語科教員 4 名、及び、B 市教育委員会の外国語担当指導主事 2 名に検証を依頼し、「妥当である」との回答を得た。

2005(平成 17)年 11 月と 2008(平成 20)年 11 月に実施した ELI-JJ は、それぞれ英語の授業時間を 30 分利用し、担当教員が調査の趣旨と回答方法についての説明を行い、直接質問紙に回答を記入した後に、マークカードに転記するよう求めた。質問紙とマークカードは調査終了後に回収された。

## (2) 外部標準テスト

調査対象校は、2005(平成 17)年度から 3 年間、文部科学省の学力向上研究拠点校の指定を受け、英語科においては外部標準テストを毎年 12 月に実施し、授業改善と教育効果の測定を行ってきた。本調査では、生徒の英語力の数値指標として、外部標準テストの得点を用いることとした。

## 3. 分析方法

2011(平成 23)年度から全面実施される「外国語活動」に準じた小学校「英語活動」を経験した 2008(平成 20)年度の 1 年生と、未経験の 2005(平成 17)年度の 1 年生を対象に実施した ELI-JJ と、外部標準テストのテスト・スコアを用い、英語学習に関わる学習者要因や英語学習成績に関わ

る有意差の有無を分析することを通じて、小学校「英語活動」の教育効果の検証と考察を行う。

#### (1) 因子分析による教育効果の検証

外部標準テストのテスト・スコア以外に、経験者群と未経験者群の 2 群間の差異を検証するためのデータを得るために、ELI-JJ で得たデータを年次別に因子分析にかけ、解釈可能な英語学習因子の存在の有無を確認し、それぞれの観測変数の背後にある共通因子解を探り出す。そこで、因子解を特定することができれば、各因子解を構成する尺度項目から下位尺度得点を算出し、2 群間の差異の検証を通じて、教育効果に関わる考察を行う。

#### (2) 下位尺度得点と外部標準テストの因果関係の検証

因子分析により、学習因子を抽出することができれば、それぞれの因子解を構成する尺度項目から下位尺度得点を算出し、外部標準テスト・スコアとの因果関係を検証することで、小学校「英語活動」経験者と未経験者における学習因子と英語学習成績との因果関係の有無や差異を考察する。これにより、小学校「英語活動」が英語学習成績に及ぼす教育効果を確認する。

#### (3) 分散分析による 2 群間の差異の検証

小学校「英語活動」経験者群と未経験者群の 2 群間の差異を検証するために、外部標準テストによるテスト・スコアと、因子分析で算出した下位尺度得点を用い、分散分析を行う。これにより、小学校「英語活動」の学習経験者群と未経験者群との主効果や交互作用等について、検証と考察を行う。

そこで、本研究では、検証のために必要な分析データを算出したり、学習因子モデルを比較検討したりするために、SPSS (Ver. 18.0) と Amos (Ver. 18.0) を用い、小学校「英語活動」の短期的な教育効果の実態を探ることとする。

### 第 3 節 結果と考察

2005 (平成 17) 年度、及び、2008 (平成 20) 年度に実施した調査における調査対象者の詳細は、表 7-1 に示したとおりである。両年度の調査では、同一の ELI-JJ を用いてデータを収集した。収集したデータに基づき、英語学習に関わる学習者要因を特定し、両群間の比較を行うとともに、外部標準テストのテスト・スコアを用い、両群間の英語学習成績に関わる差異や、学習者要因と英語学習成績、及び、「英語活動」の学習経験による主効果や交互作用の有無を検証した。

#### 1. 因子分析の結果

##### (1) 2005 (平成 17) 年度入学生 (未経験者群) の分析結果

中学生に対する英語学習実態調査の質問紙である ELI-JJ で採用した 48 項目中、英語学習や異文化に対する評価尺度として設定した、4 段階評定尺度による 31 項目 (表 7-2) を用い、因子分析を行った。因子分析に際して、項目分析を実施した結果、項目 45 においてフロア効果が認められた。前述のとおり、当該項目は調査時期の国際情勢や経済状況を色濃く反映する項目であることや、異文化に対する態度を評価する上で重要な項目であることから、当該項目を含めた全 31 項目を用いて、因子分析を実施した。因子抽出には「重みなし最小二乗法」を採用し、スクリー・プロットの形状と因子の固有値の大きさ ( $>1.5$ ) から、5 因子解が妥当であると判断し、「Kaiser の正規

化を伴うPromax 回転」により因子構造の収束を図った。そこで、どの因子に対しても負荷量が十分に高い値を示さなかった3項目(< .34)を分析から除外し、28項目で因子分析を再度行ったところ、表7-2に示す結果を得た。

表7-2 2005(平成17)年度入学1年生に対する因子分析の結果(Promax回転後)

因子番号	項目内容 (クロンバックの $\alpha$ 係数)	第I因子	第II因子	第III因子	第IV因子	第V因子	共通性	M	SD
		(.90)	(.71)	(.65)	(.59)	(.58)			
I	19 英語を書くこと(英作文)に自信がある	<b>.78</b>	-.13	-.16	-.07	.02	.50	2.88	.99
	20 英語を話すこと(英会話)に自信がある	<b>.78</b>	-.13	.03	.00	.13	.63	3.04	.90
	17 英語を聞いて内容を理解することに自信がある	<b>.75</b>	.04	-.17	.11	.06	.55	2.66	.88
	13 単語や熟語に自信がある	<b>.74</b>	.17	-.18	-.06	-.13	.53	2.58	.98
	16 英語を読んで内容を理解することに自信がある	<b>.68</b>	.21	.04	.14	-.14	.65	2.46	.95
	18 英語を日本語に訳すことに自信がある	<b>.64</b>	.00	-.02	.16	-.04	.46	2.43	.96
	15 文法に自信がある	<b>.62</b>	-.02	.31	-.26	-.14	.60	2.93	.82
	14 発音やアクセントに自信がある	<b>.61</b>	-.06	.12	-.23	.24	.50	3.03	.88
	22 外国語指導助手の先生との対話や授業に自信がある	<b>.56</b>	-.03	.25	.05	.16	.55	3.11	.84
	21 英語の暗唱に自信がある	<b>.49</b>	.08	.22	-.01	-.03	.40	2.91	.89
II	1 英語は好きだ	<b>.47</b>	.01	.10	.24	-.10	.37	2.41	1.00
	38 単語などの小テストは役に立つ	.15	<b>.69</b>	.06	-.01	-.11	.55	1.79	.81
	37 リスニングテストは役に立つ	.01	<b>.65</b>	.09	.01	.19	.55	2.21	.88
	36 少人数クラスは役に立つ	.08	<b>.57</b>	-.28	.01	.21	.42	2.08	.98
	39 文法などのワークブックや問題集は役に立つ	-.06	<b>.45</b>	.07	-.02	.01	.21	2.11	.93
	40 辞書や参考書は役に立つ	-.18	<b>.35</b>	.31	.07	-.02	.23	1.98	.95
	12 英語の授業はよくわかる	.15	<b>.34</b>	.03	.12	.21	.30	2.77	.90
	25 英語の勉強方法は自分なりに工夫している	.11	-.02	<b>.65</b>	.03	-.07	.48	3.12	.84
	35 学校で指示されたこと以外のことも積極的に行っている	.10	.06	<b>.63</b>	-.02	-.03	.47	3.03	.87
	33 英語の授業の予習や復習をしている	-.13	.07	<b>.53</b>	-.01	.23	.35	2.81	.93
IV	46 外国のことに興味がある	.04	-.07	.06	<b>.77</b>	.10	.65	1.83	.92
	45 外国へ行ってみたい	.24	-.01	-.15	<b>.53</b>	-.17	.35	1.52	.92
	2 英語は必要だ	-.10	.16	-.02	<b>.42</b>	.08	.24	1.60	.76
	8 英語以外に、外国に関する情報や話題が必要だ	-.20	.25	.20	<b>.36</b>	-.11	.27	2.07	.89
V	42 外国人の先生とのランチタイム・コミュニケーションは役に立つ	.02	-.05	.07	.07	<b>.62</b>	.41	2.87	.90
	41 外国人の先生とのチーム・ティーチング(授業)は役に立つ	.01	.27	-.02	.00	<b>.60</b>	.50	2.27	.96
	43 ご縁塾は役に立つ	-.06	.22	-.04	-.14	<b>.43</b>	.24	2.37	.91
	48 外国の人とじっくり生活してみたい	.08	-.28	.05	.34	<b>.35</b>	.31	3.04	1.03
因子相関行列									
第I因子 英語力有能因子	-								
第II因子 教授学習方略有用因子	.22	-							
第III因子 自律英語学習因子	.40	.20	-						
第IV因子 異文化志向因子	.19	.26	.15	-					
第V因子 コミュニケーション志向因子	.12	.18	.16	.19	-				

因子分析の結果を受け、各因子を構成する項目群の内的整合性を確認するために、クロンバックの $\alpha$ 係数を算出した。その結果、第I因子と第II因子においては、 $\alpha > .70$ と十分に高い信頼性が示された。一方、第III、IV、V因子においては、 $\alpha > .58$ と、各質問項目間の一貫性がやや劣る可能性があることが示唆されたものの、因子の解釈を行う上では十分な内容的なまとまりを有していることから、以下に示す因子名を採用することとした。

第I因子は、英語の学習項目や英語運用に関する自信度を評価する項目により構成されていることから、「英語力有能因子」と命名した。第II因子は、授業や英語学習における各種教授・学習方略に関する有用感に関する項目により構成されていることから、「教授・学習方略有用因子」と命名した。次に、第III因子は、英語学習に対する積極性や自律的な学習態度を評価する項目により構成されていることから、「自律英語学習因子」と命名した。第IV因子は、外国や異文化に対する興味や関心を評価する項目により構成されていることから「異文化志向因子」と命名した。最後に、第V因子は、外国語指導助手との教室内外でのインターアクションに対する志向性を評価する項目が中心となっていることから、「コミュニケーション志向因子」と命名した。なお、質問項目43で示されている「ご縁塾」とは、放課後、ボランティア大学生や教員、外国語指導助手等により行われる

補習講座のことで、英語科の場合には、外国語学部の学生や留学生、外国語指導助手等との自由なコミュニケーション活動が主として展開されていた。

次に、外部標準テスト・スコアとの因果関係を探るため、抽出された英語学習因子を構成している評価尺度項目の平均値を下位尺度得点として算出した(表 7-3)。

表7-3 2005(平成17)年度入学 1年生の下位尺度得点(N=108)

下位尺度項目	M	SD	英語力有能	学習方略有用	自律英語学習	異文化志向	コミュ志向
英語力有能得点	2.77	.64	-	-	-	-	-
学習方略有用得点	2.15	.58	.28	**	-	-	-
自律英語学習得点	3.01	.67	.39	**	.25	**	-
異文化志向得点	1.77	.59	.20	*	.34	**	.18
コミュニケーション志向得点	2.63	.63	.16	.32	**	.21	*

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

## (2) 2008(平成 20)年度入学生(経験者群)の分析結果

2005(平成 17)年度の入学生を対象とした分析同様に、ELI-JJ で採用した 48 項目中、英語学習や異文化に対する評価尺度として設定した 31 項目(4 段階評定尺度)を用い、「重みなし最小二乗法」による因子の抽出と、「Kaiser の正規化を伴う Promax 回転」による因子の収束を図った。その結果、因子負荷量 .33 以上を示す項目 26 項目から、5 つの因子解を抽出することができた(表 7-4)。

表7-4 2008(平成20)年度入学 1年生に対する因子分析の結果(Promax回転後)

因子	項目番号	項目内容	第 I 因子 (.87)	第 II 因子 (.79)	第 III 因子 (.74)	第 IV 因子 (.71)	第 V 因子 (.68)	共通性	M	SD
I	16	英語を読んで内容を理解することに自信がある	.79	.19	.06	-.02	-.16	.62	2.68	.84
	17	英語を聞いて内容を理解することに自信がある	.76	-.06	-.08	.10	-.12	.53	3.08	.75
	18	英語を日本語に訳すことに自信がある	.69	.13	-.05	-.02	-.12	.45	2.56	.87
	13	単語や熟語に自信がある	.64	.19	-.20	-.07	.10	.51	2.71	.92
	19	英語を書くこと(英作文)に自信がある	.63	-.11	.07	.23	-.03	.48	3.05	.84
	15	文法に自信がある	.61	-.10	.04	-.12	.17	.46	3.00	.86
	14	英発音やアクセントに自信がある	.60	-.13	.10	-.03	.12	.43	3.10	.82
	20	英語を話すこと(英会話)に自信がある	.56	.00	.11	-.30	.19	.44	3.23	.72
	22	外国語指導助手の先生との対話や授業に自信がある	.52	-.17	.05	.42	-.19	.39	3.14	.71
	21	英語の暗唱に自信がある	.36	-.06	.20	-.11	.13	.23	3.25	.83
	II	38	単語などの小テストは役に立つ	.04	.91	.02	-.04	-.13	.74	1.95
39		文法などのワークブックや問題集は役に立つ	.00	.61	-.10	-.05	.04	.35	2.42	.94
37		リスニングテストは役に立つ	-.02	.55	.27	.07	-.01	.49	2.43	1.03
40		辞書や参考書は役に立つ	-.04	.47	.05	.10	.08	.32	1.94	1.02
2		英語は必要だ	.03	.36	.12	.04	.23	.34	1.95	.93
III	36	少人数クラスは役に立つ	-.03	.35	-.12	.26	.20	.36	2.19	1.00
	46	外国のことに興味がある	.02	-.03	.87	.02	-.05	.73	2.24	1.11
	45	外国へ行ってみたい	.11	.07	.79	.01	-.11	.63	2.00	1.14
IV	8	英語以外に、外国に関する情報や話題が必要だ	-.08	.06	.39	.14	.20	.33	2.48	.91
	41	外国人の先生とのチーム・ティーチング(授業)は役に立つ	-.05	-.06	.17	.75	.02	.63	2.67	.90
	43	こ縁塾は役に立つ	.05	.14	-.11	.75	-.25	.56	2.26	1.07
V	42	外国人の先生とのランチタイム・コミュニケーションは役に立つ	-.26	.09	.13	.48	.22	.46	3.03	.94
	32	英語の授業に積極的に参加している	.21	.01	-.22	.13	.63	.55	2.64	.89
	35	学校で指示されたこと以外のことも積極的にやっている	-.12	.02	.02	-.19	.60	.28	3.21	.93
	1	英語は好きだ	.30	.03	.10	.01	.53	.56	2.74	1.01
	11	英語の授業は楽しんだ	.11	.13	-.09	.27	.33	.35	3.30	.74
因子相関行列										
	第 I 因子 英語力有能因子	-								
	第 II 因子 教授学習方略有用因子	.18	-							
	第 III 因子 異文化志向因子	.14	.22	-						
	第 IV 因子 コミュニケーション志向因子	.19	.47	.30	-					
	第 V 因子 自律型英語授業志向因子	.40	.41	.37	.39	-				

次に、各因子を構成する項目群から、クロンバックの  $\alpha$  係数を算出し、各尺度項目群の内的整合性を確認した。その結果、各因子とも  $\alpha > .68$  と、まずまずの信頼性が示されていることが確認された。

これにより、因子の解釈を行う上で、十分な内容的なまとまりを有していると判断され、以下のとおり各因子を命名した。

第Ⅰ因子は、英語の学習項目や英語運用に関する自信度を評価する項目により構成されていることから、2005(平成17)年度同様「英語力有能因子」と命名した。第Ⅱ因子は、授業や英語学習における各種教授・学習方略に関する有用感に関する項目により構成されていることから、同様に「教授・学習方略有用因子」と命名した。次に、第Ⅲ因子は、外国や異文化に対する興味や関心を評価する項目により構成されていることから「異文化志向因子」と命名した。第Ⅳ因子は、外国語指導助手との教室内外でのインターアクションに対する志向性を評価する項目が中心となっているために、「コミュニケーション志向因子」と命名した。最後に、第Ⅴ因子は、授業や英語学習に対する積極性や自律的な学習態度を評価する項目により構成されていることから、「自律型英語授業志向因子」と命名した。

次に、抽出した各因子を構成している尺度項目の単純平均値を下位尺度得点として算出し、以後の分析の指標として用いることとした(表7-5)。

表7-5 2008(平成20)年度入学 1年生の下位尺度得点(N=115)

下位尺度項目	M	SD	英語力有能	学習方略有用	異文化志向	コミュ志向	英語志向
英語力有能得点	2.97	.56	-				
教授学習方略有用得点	2.12	.69	.23	*	-		
異文化志向得点	2.23	.85	.19	*	.33	**	-
コミュニケーション志向得点	2.65	.78	.08	.46	**	.34	**
自律型英語志向得点	2.98	.64	.44	**	.43	**	.28

\*\*：p<.01, \*：p<.05

## 2. 外部標準テスト・スコアと学習因子との因果関係

2005(平成17)年度と2008(平成20)年度の両年度における外部標準テスト・スコアを目的変数、下位尺度得点を説明変数として、ステップワイズ法による重回帰分析を実施した(表7-6)。

表7-6 外部標準テスト・スコアと下位尺度得点による重回帰分析結果

	説明変数	β (標準化係数)	t 値	有意確率	r
2005年度 入学生 (未経験者)	英語力有能得点	.47	5.13	.00	**
	異文化志向得点	.22	2.41	.05	*
	調整済み決定係数 R <sup>2</sup>	.32		.00	**
	N	100			
2008年度 入学生 (経験者)	英語力有能得点	.29	2.87	.00	**
	調整済み決定係数 R <sup>2</sup>	.15		.00	**
	N	107			

\*：p<.05, \*\*：p<.01

その結果、英語力有能得点が、両群において、英語学習成績と有意な因果関係を有していることが判明した。なお、2005(平成17)年度と2008(平成20)年度の因子分析の結果から、同様の因子名を採用してはいるものの、各因子を構成している尺度項目は一部異なっているため、単純に比較することはできないと考えられた。そこで、各因子を構成している尺度項目群の中から、松宮



(2010)が指摘した小学校「英語活動」の特色として捉えることができる要因を含んだ共通の項目を取り出し、それぞれの項目平均値を算出し、分散分析により、両群間の差異を検討することとした。

### 3. 分散分析による両群の差異の検証

松宮(2010)は、「外国語活動」の特色として、音声学習、異文化志向、コミュニケーション志向、英語好意性を挙げている。また、日本英語検定協会(2012)も、「外国語活動」の効果として同様の項目が挙げられていることを報告している。そこで、両群で共通して抽出された因子を構成している項目群の中から、音声、異文化、コミュニケーション、英語好意性を評価する尺度項目のみの平均値を算出し、両群間における差異を、2要因の分散分析により検証することとした。

その結果、音声については尺度項目 14, 17, 20 を、異文化については尺度項目 8, 45, 46 を、コミュニケーションについては尺度項目 41, 42, 43 を、英語好意性については尺度項目 1, 11 をそれぞれ割り当て、各尺度項目の平均値を算出し、それぞれ①音声学習得点、②異文化学習得点、③コミュニケーション得点、④英語好意性得点とした。また、本分析により抽出することができた自律学習に関する共通因子解を構成する尺度項目 32, 33, 35 を⑤自律学習得点として、さらに、⑥情意得点として尺度項目 2 と 48 を割り当て、各得点を算出した。

これら学習者要因に関わる 6 つの得点と、小学校「英語活動」の学習経験の有無による分散分析の結果、学習者要因と学習経験の有無による交互作用は、 $F(5, 212)=2.052$ , (n.s.) で有意とはならなかった。一方、各要因の主効果については、学習者要因は  $F(5, 212)=75.321$ , ( $p<.01$ )、学習経験要因は  $F(1, 212)=12.330$ , ( $p<.01$ ) で、それぞれ 1%水準で有意であることが判明した(図 7-1)。

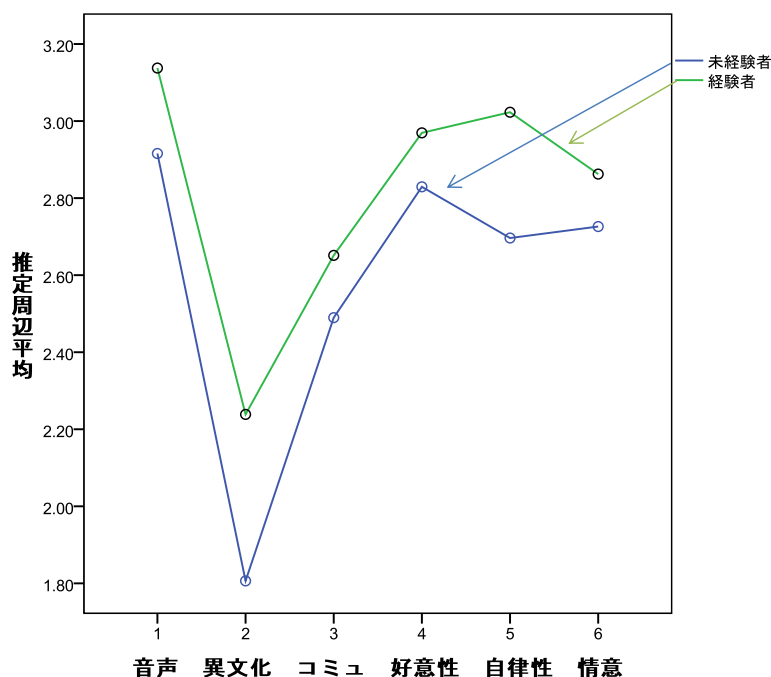


図7-1 分散分析によるプロフィール・プロット

なお、学習経験要因として比較をしてはいるものの、2群の差異を規定する要因が小学校「英語活動」の経験の有無によるものか、2005(平成17)年度・2008(平成20)年度入学生という年度の相違による学習集団の特性差が反映されたものであるかについては、厳密には判断できない。また、要因間の差異については、両群において、特に、「内向き志向」等、不安定な国際情勢や経済状況を反映しやすい異文化得点が有意に低くなっていることが、大きく影響を及ぼしている可能性があるものと考えられる。

本分析では、要因の主効果のみが有意で、交互作用は有意とはならなかったため、学習者要因について多重比較を行った。その結果、両群間の母平均の差の検定において有意差が確認できた要因は、音声学習要因( $t(218)=2.365$ , ( $p<.05$ )), 異文化学習要因( $t(218)=3.972$ , ( $p<.01$ ))と、英語好意性要因( $t(220)=2.933$ , ( $p<.01$ ))であった。いずれの要因も、経験者群のほうが有意に得点が高くなっていることが判明した(表7-7)。なお、外部標準テストのテスト・スコアについては、 $t(216)=0.291$ , ( $n.s.$ )で、2群間における有意差は認められなかった。

表7-7 外部標準テスト・スコアと共通尺度項目得点の群間比較一覧

要因	外部標準テスト		①音声学習		②異文化学習		③コミュニケーション		④英語好意性		⑤自律学習		⑥情意得点	
	未経験	経験	未経験	経験	未経験	経験	未経験	経験	未経験	経験	未経験	経験	未経験	経験
N	105	113	107	113	107	113	105	110	107	115	107	113	107	115
M	70.81	71.71	2.92	3.14	1.82	2.23	2.49	2.65	2.72	3.04	2.84	2.96	2.75	2.87
SD	21.58	23.83	.73	.61	.65	.85	.68	.78	.86	.75	.68	.67	.77	.84

#### 4. 考察

小学校「外国語活動」が全面実施される以前に、教育特区制度を利用し、現行の小学校「外国語活動」とほぼ同等の小学校「英語活動」を積極的に推進してきたB市(自治体A)の公立中学校1年生を対象に、2005(平成17)年度(未経験者群)と2008(平成20)年度(経験者群)に実施した英語学習実態調査等のデータ分析に基づき、小学校「英語活動」学習経験者群と未経験者群において、英語学習成績や、英語学習や異文化に対する情意・態度、認知・学習、スキル面においてどのような差異が生じているのかを検証した。

その結果、学習経験の有無と、算出した6つの学習者要因の主効果は有意ではあったものの、有意な交互作用は確認できなかった。そこで各要因について多重比較を行った結果、小学校「英語活動」の特有の要因である、音声学習、異文化学習、英語好意性の3つの要因については、学習経験者群(2008(平成20)年度入学生)のほうが有意に高くなっていることが確認できた。一方、英語学習成績については両群間における有意差は確認できなかった。

この分析結果から、学級担任教師が中心となり、教材として「英語ノート1,2」を用い、週1単位時間・年間35単位時間の小学校「英語活動」を、5・6年生において2年間実施したことが、中学校1年生の英語学習に及ぼす短期的な教育効果として期待できることは、限定的であると判断される。すなわち、英語学習のスキル面や習熟度(語彙力や読解力、リスニング力等)においては、両群における有意差が確認できなかったことから判断して、中学校での明示的な文法学習や理解学習に求められる認知力や理解力は、小学校「英語活動」という枠組の中では、十分に育成することがで

きない可能性があることが判明した。一方、中学校での英語学習を底辺で支える情意・態度要因や、音声に関するスキル得点においては、経験者群の方が有意に高くなっていることから、小学校「英語活動」の特性を反映しやすい音声に対する親和性と英語に対する好意性が教育効果として表出されたものであり、小学校「外国語活動」の効果が期待できる領域であると考えられた。

## 第4節 課題と展望

### 1. 課題

小学校5・6年の2年間で、70単位時間かけて学習する小学校「外国語活動」の教育効果は、音声に対する親和性と英語や「外国語活動」の授業に対する好意性として、中学校英語に影響を及ぼしている可能性があることが確認された。しかし、主効果が認められた経験の有無については、入学年度の違いによる調査対象集団の特性差によるものか、小学校「英語活動」の学習経験の有無によるものかは判定できていない。

また、調査対象校で実践されている中学校1年生の英語のカリキュラムが、小学校「英語活動」の教育効果を反映しにくくしている可能性もある。すなわち、少なくとも小学校5年生から中学校3年生までの、5年間の系統だった一貫性のある英語教育のカリキュラムを提供することができなければ、「中1ギャップ」を生み出す危険性を孕んでいることになると考えられる。このことは、外部標準テストの2群間における平均点の差の検定結果にも現れているものと考えられる。すなわち、2年間の小学校「英語活動」の学習効果を十分に反映したり、評価したりすることができるテスト問題とはなっていない可能性が示唆されているのである。リスニング、リーディング、語彙、文法といった伝統的なテスト項目と測定方法を用いた標準テストの在り方については、今後の研究が待たれるところである。このことは、今後、小学校「外国語活動」が教科化された場合の評価に関わる重要な課題になると考えられる。

2011(平成23)年度から全国一律に小学校「外国語活動」が実施され、初年次に「外国語活動」を学習した児童が、2013(平成25)年時点で、中学校2年生となっている現在、中学校段階の調査において、小学校「外国語活動」の学習経験の有無を要因とした比較調査を行うことは、調査条件を統制することにおいても、非常に困難であると考えられる。したがって、2005(平成17)年度から小学校「外国語活動」の教育効果を検証することを目的に、中学生を対象に継続的に実施してきた調査データの分析方法を工夫すること等により、分析の精度を高めることが求められる。

### 2. 提言と展望

本章で扱った調査の考察結果から、今後の課題と、小中一貫英語教育のカリキュラム開発に関わる提言を付記する。

小学校「外国語活動」による教育効果を、情意面や態度面のみに限定させないためにも、小中の英語教育をスムーズに接続するための小中一貫英語教育のカリキュラムを開発することが求められる。そのためのキーワードとなるのが、小学校「外国語活動」における音声中心主義(Speech Primacy)による習慣形成と、言語要素の認識を誘発するための認知・学習との融合である。そのためには、音声言語だけではなく、児童の発達段階に最適化された文字言語の学習を、小学校「外

国語活動」の中に織り込み、音声による習慣形成と、文字による認知・学習をスパイラルに、かつ、シームレスにリンクさせることが重要であると考ええる。

また、小学校「外国語活動」において盛んに活用されている班学習を代表とする「社会的学習方略としての協働学習 (cooperative/collaborative learning)」と「創発的 (emergent) な学習環境」を、中学校の英語の授業においても、積極的に導入・展開することが求められている。すなわち、小学校「外国語活動」の学習内容と、中学校英語の学習内容とを、有機的に結びつけることを目的とした、児童生徒の「気づき」を誘発する「社会的」「創発的」な教授・学習方略 (アクティブ・ラーニング) を創意工夫することが必要であると考ええる。

そのためには、児童生徒の発達段階や学習段階を考慮し、小学校低学年 (1, 2 年生) から中学年 (3, 4 年生) へかけて、音声を中心としたなだらかな「外国語活動」を位置づけることが望まれる。特に、低学年・中学年においては、45 分の学習活動ではなく、15 分程度の学習活動を 1 つの学習単位 (モジュール) として実施するモジュール方式の採用が効果的であると考ええる。

さらに、中学年から高学年 (5, 6 年生) にかけては、認知・学習やメタ認知力や言語の操作能力を促進し、児童の「気づき」を誘発させるために、文字 (アルファベット) を使用した活動を積極的に学習活動の中に位置づけ、「音・文字・意味・状況」を理解し、自分と人や、人と人を結びつける力を育成することが重要であると考ええる。文字を使用した活動による認知・学習の促進は、中学校英語へのブリッジとして、最も重要な役割を果たすものであると判断される。

本章では、中学校 1 年生を調査対象とし、小学校卒業後 1 年以内の中学校英語教育における短期的な教育効果の検証を試みた。今後は、高校生等を対象に実施した調査に基づき、中・長期的な教育効果を検証することが望まれる。

## 第 8 章 小学校「英語活動」が高等学校の英語教育に及ぼす中・長期的影響についての研究 (調査 3)

### 第 1 節 問題と目的<sup>12</sup>

#### 1. 調査実施時期の社会的背景と課題

本調査は、2007(平成 19)年度から 2008(平成 20)年度にかけて、自治体 A の高校生を対象に実施されたもので、旧高等学校学習指導要領(1999(平成 11)年告示・2003(平成 15)年施行)による英語教育が実践されるとともに、2003(平成 15)年に文部科学省が示した「英語が使える日本人育成のための行動計画」によるスーパー・イングリッシュ・ランゲージ・ハイスクールの第 2 期目がスタートした時期でもあった。また、平泉・渡部(1995)の「英語教育大論争」を契機とし、小学校への英語教育の導入についての是非が、熱く議論されていた時期でもあった。

このような流れの中で、2008(平成 20)年 1 月 17 日の中央教育審議会総会において、審議のまとめである「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善について」(答申)が承認された。

答申では、小学校における外国語(英語)活動について、高学年で 1 単位時間程度を確保することが明記され、必修となることが決定された。すでに「審議のまとめ」(2007(平成 19)年 11 月)でも示されているように、その目標や内容については、英語の音声面(「聞く」・「話す」)の活動を中心に、言語や文化への理解を深めると同時に、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育成するこや、外国語(英語)活動は教科としては位置づけないことが決定された。また、「言葉」を「認識・思考・判断の道具であり、生きていく上での土台・中核となるもの」として重視し、言語力育成のための「言語活動の充実」を改訂の大きな柱のひとつとし、すべての教科において、言語力、コミュニケーション能力の育成を旨とすることが示された。

これを受け、文部科学省では、小学校新学習指導要領を 2008(平成 20)年 3 月 28 日に公示し、2011(平成 23)年度から全国の小学校高学年で外国語(英語)を必修化し、小学校 5・6 年生で週 1 単位時間、年間 35 単位時間の「外国語(英語)活動」が実施されることとなった。

この背景には、現行の学習指導要領で位置づけられている「総合的な学習の時間」の枠組みの中で、外国語(英語)活動を実施したり、総務省から構造改革特別区域計画(「教育特区」)の認定を受け、市町村単位で「英語活動」を推進したりするなど、地域や学校により英語に対する取組に、大きなバラツキが生じていたことをあげることができる。

この現状を端的に示すデータとして、全国の公立小学校 21,864 校を対象に文部科学省が実施した「小学校英語活動実施状況調査(平成 19 年度)」の結果概要(文部科学省, 2008f)を表 8-1 に示す。

---

<sup>12</sup> 本章は、2007(平成 19)年から 2010(平成 20)年にかけて、松宮(2009, 2010, 2011)が、自治体 A で教育特区事業による小学校「英語活動」の実施を位置づけた教育課程を推進した自治体と、通常の教育課程による教育を実施した自治体が交差する地域にある高等学校に通う高校生を対象に実施した、高等学校英語学習実態調査に基づき、関西外国語大学「研究論集」に投稿した 3 編の論文を統合・再編し、小学校「英語活動」の中・長期的な教育効果について考察するものである。

表8-1 小学校「英語活動」実施時間数別学校数

時間／学年	1	2	3	4	5	6
1～3	4,461	4,357	2,620	2,485	2,167	2,099
4～11	9,271	9,402	8,704	8,708	8,237	8,357
12～22	2,969	3,101	5,200	5,392	5,406	5,472
23～35	717	738	2,814	2,911	3,837	3,931
36～70	175	194	608	632	741	890
71～	3	3	9	15	16	22

※小学校英語活動実施状況調査結果概要(平成19年度) 4「年間実施時間数別学校数」によるデータから作成

### ① 「英語活動」実施学校数

全国の公立小学校 21,864 校のうち、21,220 校が実施している。実施割合は 97.1%で、2006 (平成 18) 年度の調査 (95.8%) と比べ 1.3 ポイント増加した。

### ② 「英語活動」の年間実施時間数

年間平均実施時間数は、6 年生で 15.9 時間 (前回調査時から 1.1 時間増加) である。この結果は、毎月僅か 1 単位時間程度の実施状況であることを示している。

### ③ 年間実施時間数別学校数

年間実施時間数別学校数は、5・6 年で、年間 4～11 時間 (5 年:40.4%, 6 年:40.2%) をピークに、年間 1～3 時間 (5 年:10.6%, 6 年:10.1%) から年間 71 時間以上 (5 年:0.1%, 6 年:0.1%) までと非常に大きなバラツキがあることが窺える。また、全国の小学校で平均すると、1か月に 1.3 単位時間程度の体験的な「英語活動」が実施されているものと推察される。

このような状況をふまえ、国は日本の英語教育の転換を図るために、小学校における「外国語活動」を新学習指導要領に明確に位置づけたところである。ところが、移行実施を直前に控え、「教育再生懇談会」(2008) は、「小学校について、国は、少なくとも 3 年生からの早期必修化を目指し、3 年生から 35 時間以上英語教育を行うモデル校を大規模に (例えば 5, 000 校) 設け支援する。」と、国に対し、小学校 3 年生からの英語必修化を求める提言と報告書を提出するなど、国の教育施策に対する一貫性が問われる状況も生起している。

## 2. 研究の背景

日本人の英語学習者を対象とした早期英語教育の効果に関わる研究として、Oller & Nagato (1974) や樋口・北村・守屋・三浦・中山 (1986)、樋口・北村・守屋・三浦・中山・國方 (1987, 1988)、樋口・三浦・國方・守屋・北村・中山 (1989) の調査報告がある。これらはいずれも、私立小学校の正規のカリキュラムで、6 年間の英語教育を受けた学習者と、中学校から英語を学び始めた学習者を調査対象とし、英語の熟達度に関する比較追跡調査を実施したものである。

Oller & Nagato (1974) は、クローズ・テスト (cloze test<sup>13</sup>) を用い被験者の総合的な英語力を測定し、早期英語教育の学習効果を検証した。その結果、英語の熟達度が、中学校 1 年生では早期英語学習者の方が優れてはいるものの、学年進行に伴いその差が小さくなり、高等学校 2 年生段階では統計的な有意差が認められなかったとしている。

<sup>13</sup> cloze test : 「クローズテスト」英文中に一定間隔で設けられた空所に適語を補充させる読解力のテストである。このテストは、被験者の総合的かつ創造的な英語力を測定することができるとされている。

また、樋口ら(1986, 1987, 1988, 1989)は、言語の基本的4技能(リスニング,スピーキング,リーディング,ライティング)についての熟達度に関わる追跡調査を実施している。その結果は、一部 Oller et al.(1974)のものと一致するが、高校2年生段階では早期英語学習者が、4技能の全てにおいて、早期英語未経験者よりも高い熟達度を示したと報告している。

一方、国外に目を転じると、1997年に小学校英語教育を3年生から必修化した韓国教育省教育人的資源部が、10年目となる2007年1月に、韓国で実施してきた小学校英語教育の成果について調査結果をまとめている。韓国教育省の発表によると、韓国の4,000人の高校生を対象に、2003年と2006年に実施した英語実力テストの得点を分析したところ、小学校英語教育が実施されていなかった高校生を対象として実施した2003年には、平均点数が414.5点だったものが、小学校英語教育を学習した高校生による2006年実施のテストでは、459.6点で45.1ポイント成績が上がったと報告している。また、「自分の英語力が向上したか」という質問に、中学生の35.7%、高校生の23.3%が「向上した」と回答している。また、教員を対象にしたアンケート調査でも、小学校英語教育の実施により生徒の読み取り、書き取りなど全般的な英語運用能力が伸びたと肯定的に捉えていることが明らかとなった。この結果を受け、韓国教育省は、小学校英語教育の導入が好ましい成果をもたらしているとし、2008年下半年期までに、現在、小学校3・4年生は週1単位時間、5・6年生は週2単位時間実施している英語教育を、小学校1・2年生から実施することについて検討することを明らかにした。

ところで、韓国教育省の分析結果に対し一部研究者は、教育省の解釈に疑問を呈しながら、英語教育の内実化が、より重要であると主張している。これは、今回の調査結果から、「小学校英語教育が授業に役に立つか」という質問に対し、高校生の56.3%が「役に立たない」と回答し、「役に立つ」と回答した18.7%を大きく上回っていることによるものである。また、英語に対する興味と自信度は、中学1年生をピークとして、学年が上がるほど下がる傾向があることも指摘されている。

このように、早期英語教育の効果測定に関わる調査は数多く存在するが、これらの調査研究の結果は必ずしも一致していない。このことは、英語学習そのものが非常に多くの要因を伴う教育活動であるということを示唆するとともに、調査における各種環境要因や条件統制が困難であることを示していると考えられる。

また、日本人の英語学習者を対象とした、Oller et al.(1974)らや樋口ら(1986, 1987, 1988, 1989)の調査研究は、私立小学校で6年間の英語教育を受けた学習者と、中学校から英語教育をスタートした学習者との比較調査であるため、小学校5・6年生を対象とし、年間35単位時間(週1単位時間)程度の学習を前提としている2011(平成23)年度からの小学校「外国語活動」の教育効果を予測するための資料としては、適切ではないと考えられる。

そこで本章では、2011(平成23)年度から小学校で実施される「外国語活動」に準じた学習経験を有する被験者として、公立の小学校5・6年で年間35単位時間(週1単位時間)程度の小学校「英語活動」を経験した学習者(以下、経験者と呼ぶ。)と、未学習者(以下、未経験者と呼ぶ。)が混在する高校学校を調査対象校として選定し、経験者と未経験者の2群による英語学習に関する比較分析調査を実施することとした。

### 3. 研究の目的

本章においては、小学校での「英語活動」について、中・長期的に期待することができる教育効果と、予想される課題を追究することにより、日本型早期英語教育の方向性について考察を加える。そのために、以下の2点を研究の目的とする。

- ① 小学校「英語活動」の学習経験の有無が、中・長期的に英語学習成績に及ぼす影響を明らかにする。
- ② 小学校「英語活動」の学習経験の有無が、中・長期的に英語学習者の学習者要因に及ぼす影響を明らかにする。

特に、本章では、初等教育段階の小学校5・6年生で「英語活動」を経験した学習者が、中学校・高等学校という中等教育段階の英語学習において、どのような中・長期的教育効果を保持・発展させているのかということ进行调查・研究し、2008(平成20)年度から施行されている学習指導要領のガイドラインに沿った「英語活動」を実施することにより、期待することができる教育上の効果を考察する。また、2008(平成20)年段階において、教育特区等で実施されている早期英語教育の実態を把握し、学習指導要領の趣旨を効果的に実現するための方策や課題を示す。

## 第2節 方法

早期英語教育の学習効果に関する先行研究においては、言語スキル(リスニング、スピーキング、リーディング、ライティング)別の英語学習成績を用い、早期英語学習の経験の有無による母平均の差の検定や、クロス集計による差異の検証が行われている。そこで、本章では、言語スキルをベースとした英語の熟達度のみならず、学習者要因に着目し、小学校卒業後4年が経過した高校1年段階での、早期英語学習経験者と未経験者の2群間における差異と、高校2年次における両群の変容について追跡調査を行なう。

### 1. 研究の枠組み

#### (1) 対象校の選定

本研究の趣旨を生かすためには、調査対象校の選定が極めて重要な条件となる。そこで、調査対象校の選定に際して、以下の条件を設けた。

- ① 統計処理における信頼性を確保するため、経験者と未経験者の構成比がいずれも25%を超えていること。
- ② 経験者とする被験者は、公立の小学校5・6年次に年間35単位時間(週1単位時間)程度の早期英語教育を経験していること。(小学校低学年・中学年から、または、小学校6年間を通じ英語教育を受けた学習者は除く。)
- ③ 第1年次、及び、第2年次と追跡調査が可能な学校。

上記条件を満たす調査対象校として、教育特区による早期英語教育を実施している市町村にある、または隣接している公立の高等学校を選定することとした。中学校の場合には、中学校を中心とする狭い範囲の中学校区にある同じ市町村立の小学校数校から生徒が進学してくるとともに、小学校「英語活動」に関しては市町村教育委員会の教育施策が全面的に反映されるため、経験者と



未経験者の比率に大きな偏りが生じてしまう可能性がある」と判断したためである。一方、公立の高校の場合には、募集する生徒は学区内の数市町村にまたがり、経験者と未経験者において、統計処理を行う上で十分な構成比率が期待されると考えた。また、小学校を卒業し、3年以上が経過した学習者を調査対象とすることにより、中・長期的な教育効果を測定することができると判断したためである。

次に、選定する公立高校の立地条件として、総務省から構造改革特別区域計画の認定を受け、「教育特区」として小学校の5・6年で小学校「英語活動」を実施している市町村にあること、または、隣接していることを条件とした。これは、文部科学省(2007)の、小学校語活動実施状況調査の結果から、年間実施時間数にバラツキがある地域ではなく、一定時間数を確保し「英語活動」を積極的に推進・実施している小学校を複数有する教育特区内の高等学校においては、統計処理上の信頼性を担保するために必要な調査対象者を確保することができると判断したことによる。

## (2) 調査対象者数と調査の実施時期

前述の条件を勘案し、2002(平成14)年度から小学校英語教育に関わる研究開発校を設け、2004(平成16)年度には教育特区の認定を受け、小学校5・6年での早期英語教育を推進してきたD市(自治体A)にある公立E高等学校を調査対象校として選定・依頼した。これにより、表8-2に示すとおり、上記条件を満たし、統計処理を行う上において十分な信頼性を担保することができる調査対象者数を確保することができた。

表8-2 調査対象者構成比率(公立E高等学校)

グループ	経験者	未経験者	計
2007年度入学生(人)	120	200	320
(構成比率%)	(37.5)	(62.5)	(100.0)
2008年度入学生(人)	176	143	319
(構成比率%)	(55.2)	(44.8)	(100.0)

次に、調査の実施時期については、高校での英語学習が定着し始める2007(平成19)年5月に第一次調査を実施し、引き続き第二次調査を2007(平成19)年12月、第三次調査を2008(平成20)年12月に実施し、小学校「英語活動」の中・長期的教育効果について検証することとした。

## 2. 調査方法

### (1) 質問紙

- ①調査時期:2007(平成19)年5月(第一次調査)、12月(第二次調査)、2008(平成20)年1月(第三次調査)。
- ②調査対象者:2007(平成19)年度入学生、全8クラス320名(表8-2)。
- ③調査内容:質問紙(第一次調査は73項目、第二次・三次調査は72項目まで、第一次調査と同様の内容とした。なお、第二次、及び、第三次調査においては、各学年のカリキュラム内容を反映させた、個別の質問項目を追加した:資料6,7)。
- ④調査方法:クラス毎に英語の時間を利用し、担当英語教員が項目グループ毎に解説と計時を

行い、質問紙調査を実施した。回答は、5段階の評定尺度法とプリコード法による多肢選択により求めた。調査時間として40分を割り当て、質問紙に記入後、マークカードへ転写するよう求めた。また、第一次調査の実施に際しては、小学校「英語活動」の学習経験の有無を問う質問項目73について、担当英語教員が明確に基準を説明し、データの信頼性を高めるための配慮を行った。

本研究で用いた質問紙は、松宮(1999)が、Oxford(1989)の Strategy Inventory for Language Learning (SILL)をベースに、高校生の英語学習因子の特定、学習因子の形成・変容、英語の教授・学習における相互作用の有無を検証することを目的に開発したものを参考に作成したものである。特に、学習者要因に関わる因子分析や、重回帰分析等の多変量解析を行うことを前提として開発された English Learning Inventory for Japanese Senior High School Students (資料4a, 4b)を、調査対象校の実態に合わせて一部改訂したものである(以下、ELI-JSと呼ぶ:資料6, 7)。調査に用いたELI-JSは、調査対象者の英語学習に対する情意・態度・認知要因から言語スキルに対する自己評価、英語学習方略や英語使用経験、国際交流経験等に及ぶ幅広い情報を収集することができるものとした。

調査の実施に際しては、調査対象となる8クラスの内、1クラス40名で予備調査を実施し、質問項目の妥当性を検討した。調査対象校の英語担当教員12名と、管理職2名、及び、自治体教育委員会外国語教育担当指導主事2名、英語教育を専門とする大学教員1名と統計学を専門とする大学教員1名により、質問紙の妥当性の検討を依頼した。その結果、予備調査のデータを用いた項目分析と各質問項目群の内的一貫性を示すクロンバックの $\alpha$ 係数の算出結果に基づき、改訂した質問紙は調査対象集団の英語学習に関わる実態や、学習者要因を把握するためのものとして、「妥当である」との判断がなされた。なお、予備調査として実施したクラスのデータは、後に実施する各種分析の元データに含めることとした。

## (2) 外部英語能力測定テスト

調査対象者の英語学習成績(習熟度)及び英語スキル評価(熟達度)の指標とするため、全生徒に対し外部テストとして実施している英語コミュニケーション能力テスト(以下、GTEC<sup>14</sup>と呼ぶ。)の得点を用いた。

- ①GTECの実施時期:2007(平成19)年6月, 12月, 2008(平成20)年12月。
- ②GTEC実施対象者:第1学年全クラス(8クラス320名)。
- ③GTECテスト内容:リスニング, リーディング, ライティングの各スキルに関する英語運用能力及び習熟度テスト。
- ④実施方法:1学年8クラス一斉に90分の時間を割り当て、担任教員が試験監督をする中で実施。
- ⑤テスト結果:試験実施後、約2週間で個別成績表と評価がフィードバックされた。

本研究では、ELI-JSによる調査の直後に実施したGTECのテスト・スコアを、各時点における

---

<sup>14</sup> GTEC : Global Test of English Communication の略。Benesse コーポレーションが開発した英語能力測定・診断テストのこと。

調査対象者の英語習熟度・熟達度の指標として用いた。

### 3. 分析方法

2011(平成 23)年度から施行される学習指導要領で示されている「外国語活動」に準じた小学校「英語活動」を経験したグループと、未経験のグループ間での、高等学校段階の英語学習に関わる学習者要因や英語学習成績、英語スキルなどにおける差異の有無や、各要因と英語学習成績等との因果関係を追究することで、小学校「英語活動」の教育効果の検証と考察を行う。

#### (1) 因子分析と多母集団同時分析による 2 群間の共通因子構造の検証

GTEC のテスト・スコア以外に、経験者群と未経験者群の 2 群間の差異を検証するための二次データを得るために、ELI-JS による質問紙調査で得た一次データを因子分析にかけ、解釈可能な英語学習因子の存在の有無を確認し、観測変数の背後にある共通因子解を探り出す。因子解を特定することができれば、各因子解を構成する尺度項目から下位尺度得点を算出し、2 群間の差異を検証する。また、高等学校の英語学習モデルにおいて、小学校「英語活動」の学習経験の有無により規定される異なる母集団が、共通の因子構造や潜在変数を共有するという仮定を、多母集団の同時分析により検証する。

#### (2) 分散分析による 2 群間の差異の検証

小学校「英語活動」の教育効果を検証するために、経験者群と未経験者群の 2 群間の差異を確認する。そのために、GTEC によるテスト・スコアと因子分析で算出した下位尺度得点を用いて、分散分析を行う。これにより有意差が確認できた場合には、小学校「英語活動」の学習経験者と未経験者との間に、質的な差異が生じている可能性があるかと判断することができる。

#### (3) 共分散構造分析と重回帰分析による英語学習モデルの比較検証

GTEC のテスト・スコアと因子分析による下位尺度得点との因果関係を、共分散構造分析により解明する。そのために、英語学習モデルにおける、潜在変数間の共変関係と英語学習成績との因果関係の比較分析を行うことで 2 群間の差異を検証する。

そこで、本研究では、検証に必要な分析データを算出したり、学習モデルを比較検討したりするために、SPSS (Ver. 18.0) と Amos (Ver. 18.0) を用い、小学校「英語活動」の教育効果の有様を探ることとした。

## 第 3 節 結果と考察

### 1. GTEC のテスト・スコアによる 2 群間の母平均の差の検定

調査対象者の英語習熟度・熟達度の指標として GTEC の各テスト・スコア(リスニング、リーディング、ライティング)を用い、小学校「英語活動」の学習経験者と未経験者間における差異の有無を検証した。特に、本研究では、小学校「英語活動」の中・長期的な教育効果を検証することを目的の一つとして、高校 1 年次の 6 月、12 月(2007(平成 19)年度)と、高校 2 年次の 12 月(2008(平成 20)度)に、計 3 回 GTEC を実施した。そこで、小学校「英語活動」の学習経験の有無と、GTEC 実施時期と、GTEC のテスト項目の 3 要因による差異を分散分析により検証した(表 8-3)。

その結果、学習経験の有無と GTEC の実施時期と、GTEC のテスト項目による被験者間効果は、

表8-3 小学校「英語活動」学習経験の有無とGTEC実施時期によるテスト・スコアの分散分析結果

実施時期 小学校英語活動	2007年6月		2007年12月		2008年12月		被験者間 効果の検定
	経験者	未経験者	経験者	未経験者	経験者	未経験者	
総合得点	434.86 (48.17)	432.12 (47.29)	442.20 (55.74)	446.40 (59.80)	460.34 (54.82)	466.72 (62.73)	.66
ライティング	114.46 (12.02)	112.17 (13.64)	118.97 (14.71)	114.70 (15.91)	117.30 (10.68)	117.05 (12.14)	.09
リーディング	156.61 (25.07)	157.33 (24.61)	162.57 (25.81)	167.52 (27.56)	176.02 (29.13)	178.77 (31.63)	.33
リスニング	163.78 (25.99)	162.36 (24.73)	160.66 (28.21)	163.99 (30.75)	167.03 (27.29)	170.73 (30.99)	.52

上段: 平均値 下段: (標準偏差)

F(6,310)=1.796, (n.s.) となり、有意差は確認できなかった。また、学習経験の有無とGTECのテスト項目では、F(3, 310)=.271, (n.s.)、学習経験の有無と実施時期においても、F(2, 310)=1.619, (n.s.) と有意とはならなかった。このことから、小学校を卒業して4年目となる高校1年から5年目を迎える高校2年の段階で、小学校「英語活動」の学習経験者群と未経験者群の間での、英語学習成績の差は、統計的に有意でないことが明らかになった。これは、Oller et al. (1974)の調査結果を支持するものとなっているが、高校2年生における経験者群の優位性を示した樋口ら(1986, 1987, 1988, 1989)の結果とは、異なるものとなっている。

## 2. 因子分析の結果

1. の分散分析の結果から、本研究では、第一次調査に基づく因子分析を行うこととした。まず、調査対象集団を、小学校「英語活動」の学習経験の有無に関係なく、ひとまとまりとして因子分析を行った。

第一次調査のELI-JSで採用された73項目中、フェース・シート項目等を除き、因子分析の対象となる53項目の基本統計量から、天井効果とフロア効果を示した5項目(Q2, 33, 55, 64, 65)を除外した49項目を対象に、最尤法による因子抽出を行った。スクリー・プロットの形状と因子固有値の大きさから判断して、6つの因子解が適当であると判断し、「Kaiserの正規化を伴うPromax回転」により因子構造を決定した。その結果、どの因子解に対しても因子負荷量が十分に高い値(>.35)を示さなかった10項目(Q11, 13, 30, 31, 32, 34, 39, 49, 50, 71)を分析の対象から除外し、39項目により再度因子分析を行った。これにより、.35以上の因子負荷量を示す項目群により構成される6つの因子解を抽出することができた。分析結果を表8-4に示す。

次に、各因子解を構成する評価尺度項目間の内的整合性を検証するために、各因子のCronbachの $\alpha$ 係数を算出した。その結果、第I, II, III, IV, V因子はいずれも十分な信頼性を示していることが確認できた(I・II・III: $\alpha>.80$ , IV・V: $\alpha>.73$ )。なお、第VI因子を構成する尺度項目間の $\alpha$ 係数は.65とやや低い値を示したが、それぞれの因子解を解釈する上でのまとまりを有していると判断し、以下のとおり解釈した。

第I因子は、各種英語運用能力に対する自信度を評価する項目により構成されていることから、「英語力有能因子」と命名した。第II因子は、授業で用いられる各種教授・学習方略に対する有用感を評価する質問項目により構成されているので、「教授・学習方略有用因子」と命名した。第III

因子は、異文化交流や外国に関する興味・関心を評価する項目により構成されていることから、「異文化志向因子」と命名した。次に、第IV因子は、各英語科目に対する尺度項目により構成されていることから、各授業に共通する教授・学習方略であるコミュニカティブ・ランゲージ・ティーチング (Communicative Language Teaching) に対する肯定的な志向性を示すものとして「コミュニケーション志向因子」と命名した。第V因子は、音声学習に関する有能感を評価する項目により構成されているので、「音声能力有能因子」と命名した。最後に、第VI因子は、英語で表現する際にモデルとなる英語表現や英文を参考にしたり、正確さを重視したりするという態度や価値意識を示す項目群により構成されているため、「規範・正確性重視因子」と命名した。なお、抽出することができた因子解は、松宮 (2008) の調査研究の結果と整合性が高いものとなっていることが分かった。

表8-4 英語学習実態調査の因子分析結果 (Promax回転後)

因子	項目	項目内容	第I因子 第II因子 第III因子 第IV因子 第V因子 第VI因子						共通性	M	SD
			(クロンバックの $\alpha$ 係数)	(.88)	(.85)	(.81)	(.73)	(.78)			
I	17	文法は自信がある。	.81	-.02	-.05	.16	-.20	-.09	.63	2.75	1.06
	26	英語力がある。	.74	-.06	-.06	.05	.14	-.09	.63	2.48	.96
	23	日本語を英語に訳すことは自信がある。	.70	.03	.03	.01	.10	.05	.57	2.45	.96
	18	英語を読んで内容を理解することは自信がある。	.68	.07	-.04	.04	.03	-.03	.50	2.93	1.00
	22	英語を日本語に訳すことは自信がある。	.67	-.07	-.03	.03	.08	.06	.49	2.95	.95
	14	単語や熟語は自信がある。	.62	-.06	-.06	.12	.04	-.13	.44	2.65	.98
	20	自分の考えなどを英語で書くことは自信がある。	.58	.20	-.03	-.23	.15	.03	.42	2.47	1.00
	1	英語は得意だ。	.47	-.04	.25	.34	-.12	-.05	.49	3.50	1.26
	19	英語を聞いて内容を理解することは自信がある。	.45	-.01	.09	-.13	.27	-.04	.35	2.46	1.02
	24	英語の暗唱は自信がある。	.43	.14	.10	-.14	.15	-.11	.29	2.59	1.09
II	41	英語の勉強方法は自分なりに工夫している。	.41	.09	.03	.00	.07	.21	.28	2.32	.97
	52	リスニング練習は役に立っている。	.03	.72	-.03	.00	-.01	.05	.52	4.08	.90
	56	先生が作成したプリントは役に立っている。	.04	.71	-.06	-.01	-.02	.04	.49	4.09	.85
	53	単語などの小テストは役に立っている。	.17	.71	-.06	-.11	-.06	.00	.44	4.07	.84
	54	文法などのワークブックや問題集は役に立っている。	.07	.68	-.04	-.10	-.19	.03	.40	4.05	.88
	62	英語の補習や講習は役に立っている。	-.12	.54	-.06	.16	-.12	.03	.35	3.64	.89
	61	作文など英語で表現できる機会がある授業は役に立っている。	.12	.51	.14	.04	-.05	.05	.41	3.78	.93
	57	英語で行われる授業は役に立っている。	.05	.49	.08	.10	.06	.02	.39	3.83	.94
	59	外国人の先生とのチームティーチング(授業)は役に立っている。	-.12	.46	.16	.12	.27	-.12	.51	3.71	.96
	51	少人数クラスは役に立っている。	-.09	.46	-.04	.13	.20	.06	.34	3.58	.95
III	60	ペアワークなど友だち同士で英語を話すことは役に立っている。	-.10	.45	.17	.06	.10	-.06	.35	3.50	1.00
	58	和訳中心の授業(英語を日本語に訳すこと)は役に立っている。	-.04	.40	-.05	.01	-.08	-.11	.14	3.58	.92
	69	外国人の人と一緒に生活してみたいと思いますか。	-.11	-.16	.87	.11	-.04	.00	.69	2.90	1.32
	68	外国の人と話をしたいと思いますか。	-.02	-.02	.81	.01	.02	.05	.68	3.52	1.21
	70	姉妹校交流プログラムを通しての国際交流に関心がある。	.03	.09	.81	-.05	-.05	-.11	.66	3.29	1.27
	66	英語を勉強する以外にも、外国に関する情報や話題が必要だ。	.10	.12	.42	-.16	.03	.11	.26	3.82	1.02
IV	8	英語Iの授業は楽しんだ。	.05	.09	-.08	.79	.09	.10	.74	3.18	1.07
	9	英語TTの授業は楽しんだ。	-.17	.08	.00	.70	.33	-.08	.71	3.33	1.18
	10	英語Gの授業は楽しんだ。	.20	.03	.08	.44	-.20	.10	.32	2.66	1.07
	48	英語の授業に積極的に参加していますか。	.06	-.06	.00	.39	.23	.11	.26	3.27	.97
V	21	英語を話すこと(英会話)について自信がある。	.32	-.11	.06	-.04	.62	.12	.61	2.22	.95
	25	外国人の先生との対話や授業について自信がある。	.26	-.13	.15	.00	.62	.05	.61	2.47	.97
	16	英語の読み(音読)について自信がある。	.34	-.02	-.13	.08	.51	-.01	.48	2.65	1.01
	15	発音やアクセントについて自信がある。	.26	-.15	-.13	.09	.46	.00	.34	2.52	1.09
	12	英語TTの授業はよくわかる。	-.04	.19	-.08	.29	.44	-.10	.41	3.17	.94
VI	35	英作文では和英辞書を多用する。	-.02	-.10	.03	.13	-.03	.62	.40	2.64	1.10
	36	英作文では英和辞書や英英辞典の例文を参考にする。	-.06	.03	-.01	-.01	.06	.57	.32	2.30	1.03
	38	英作文では先生から添削を受けないと不安になる。	-.15	.09	.03	.10	-.09	.37	.21	3.63	1.25
	37	英作文では教科書等に出てきた例文を活用する。	.00	.05	-.04	.04	.09	.35	.13	2.88	.98
因子相関行列											
	I 英語力有能因子	-									
	II 教授・学習方略有用因子	.14	-								
	III 異文化志向因子	.19	.44	-							
	IV コミュニケーション志向因子	.26	.47	.37	-						
	V 音声能力有能因子	.35	.22	.33	.25	-					
	VI 規範・正確性重視因子	.07	.22	.21	.10	-.12	-				

次に、各因子解を構成している項目群の平均値を下位尺度得点として算出し、小学校「英語活動」の経験者群と未経験者群における差異を確認した。全体及び群別の各下位尺度得点の相関関係を表 8-5, 6, 7 に示す。

この結果、音声能力有能得点とコミュニケーション志向得点との共変関係において、経験者群で

は中程度の正の相関( $r=.50$ )が示されているのに対し、未経験者群ではやや弱い相関( $r=.38$ )となっていることが判明した。また、規範・正確性重視得点の共変関係も両群においてやや異なる傾向があることが窺えた。

表8-5 各因子解の下位尺度得点の相関(N=320)

下位尺度項目	M	SD	英語有能	学習方略	異文化	コミュニ	音声有能	規範重視
英語力有能得点	2.69	.69	-					
教授学習方略有能得点	3.81	.57	.23 **	-				
異文化志向得点	3.39	.97	.23 **	.41 **	-			
コミュニケーション志向得点	3.11	.80	.37 **	.48 **	.34 **	-		
音声能力有能得点	2.61	.72	.61 **	.21 **	.24 **	.43 **	-	
規範重視得点	2.86	.72	-.01	.21 **	.18 **	.17 **	-.06	-

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

表8-6 小学校英語活動経験者の各因子解の下位尺度得点の相関(N=120)

下位尺度項目	M	SD	英語有能	学習方略	異文化	コミュニ	音声有能	規範重視
英語力有能得点	2.74	.72	-					
教授学習方略有能得点	3.82	.66	.25 **	-				
異文化志向得点	3.52	.95	.19 *	.38 **	-			
コミュニケーション志向得点	3.19	.80	.42 **	.48 **	.35 **	-		
音声能力有能得点	2.71	.71	.60 **	.24 **	.25 **	.50 **	-	
規範重視得点	2.85	.78	-.03	.23 *	.30 **	.22 *	.01	-

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

表8-7 小学校英語活動未経験者の各因子解の下位尺度得点の相関(N=200)

下位尺度項目	M	SD	英語有能	学習方略	異文化	コミュニ	音声有能	規範重視
英語力有能得点	2.65	.67	-					
教授学習方略有能得点	3.80	.51	.22 **	-				
異文化志向得点	3.31	.98	.24 **	.43 **	-			
コミュニケーション志向得点	3.07	.79	.34 **	.49 **	.33 **	-		
音声能力有能得点	2.55	.73	.62 **	.18 **	.23 **	.38 **	-	
規範重視得点	2.87	.68	.00	.19 **	.11	.14 *	-.10	-

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

### 3. 多母集団同時分析の結果

小学校「英語活動」の学習経験の有無が、高校段階での英語学習に及ぼす影響を検証し、小学校「英語活動」の教育効果について考察することを目的に、多母集団同時分析を行った。これにより、因子分析により構築した学習モデルにおいて、母集団間に差異が生じている可能性を検証した。はじめに、調査対象者をひとくくりとして 2. で実施した因子分析の結果をモデル図として図 8-1 に示す。この結果を基に、経験者群と未経験者群による多母集団同時分析を行い、両集団において共通のモデルや、共通の潜在因子が存在するという仮説を検証することとした。

そのために、調査対象集団を、小学校「英語活動」を経験したグループと、未経験のグループに 2 分し、小学校「英語活動」の学習経験の有無という集団を規定する変数によって、因子分析により構築した学習モデルの解が変化する可能性について、「モデル全体における母集団間の差異を

示す」モデルの適合度指標を算出し検証した。

まず、グループ毎にパス解析モデルの解を求めると、適合度指標は、経験者群・未経験者群いずれもモデルの適合度が良好であることが確認された(経験者群:CFI = .989, RMSEA = .039, 未経験者群:CFI = .990, RMSEA = .038)。次に、モデルの配置不変性を検討し、モデルの各推定値に関するグループ間での差異を検討した。その結果、構築したパス解析モデルは、両グループに共通して適合度が高く(CFI = .995, RMSEA = .038), 配置不変性が成り立つ可能性があると考えられた。そこで、各パス係数と潜在変数の共分散に等値制約を課し、各モデルの適合度指標の差異を検討することにより、測定不変性が成り立つかどうかを検証することとした。

そのために、各パス係数や共分散に等値制約を課さない「モデル A」、パス係数のみに等値制約を課す「モデル B」、パス係数と潜在変数の共分散の両方に等値制約を課す「モデル C」と、共分散にのみ等値制約を課す「モデル D」を設定し、多母集団同時分析を行った。

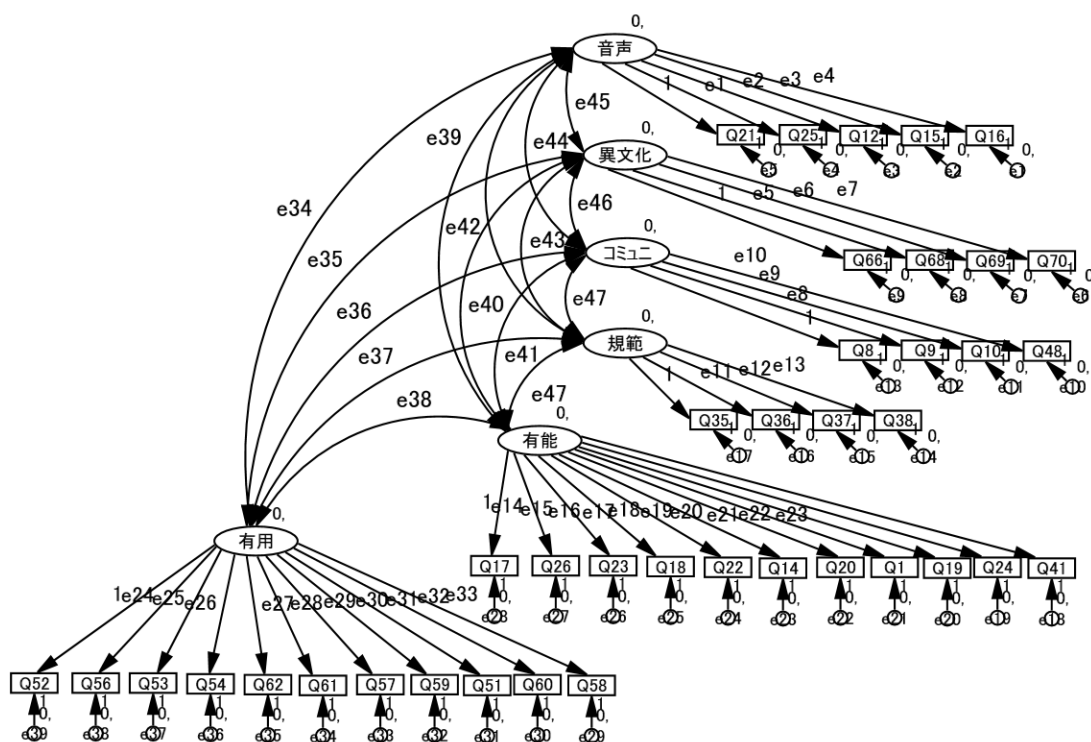


図8-1 因子分析モデル

その結果、等値制約を課していないため、最もデータと一致していると考えられる「モデル A」と、パス係数にのみ等値制約を課した「モデル B」の有意確率が .733 となり、1%水準で棄却された他の「モデル C・D」から判断して、「モデル B」が最適なモデルであると判断された。この時の測定不変モデルの RMSEA は .038 であり、配置不変モデルにおける .038 と同等の適合度を示した。

なお、潜在変数の共分散に等値制約を課した「モデル C・D」は、「モデル A」との比較における有意確率が .000 となり棄却された。すなわち、小学校「英語活動」の学習経験の有無による2つのグ

ループにおいては、各潜在変数(因子)を構成する項目および項目のパス係数は同じ傾向であると仮定することができるものの、潜在変数間の共分散は異なる可能性があると考えられた。

以上の分析結果から、小学校「英語活動」経験者群と未経験者群において、因子分析により抽出された6つの因子解に基づき算出した下位尺度得点間の共変関係を検討することは、小学校「英語活動」の教育効果を検証する上で、意味があることだと考えられた。

そこで、図8-2に示すとおり、英語力という構成概念を位置づけ、英語力によりGTECで測定される観測変数が規定されるという英語学習モデルを想定した。これにより、小学校「英語活動」経験者群と未経験者群における因子間の共変関係の差異を検証した。

その結果、経験者群と未経験者群において、英語力に関わるモデル構造が異なることが判明した。有意となったパスと共分散による学習モデル図をそれぞれ図8-3, 4に示す。

このことから、小学校「英語活動」の学習経験の有無に関わらず、英語力有能因子が直接効果として英語力を有意に規定していることが判明した。

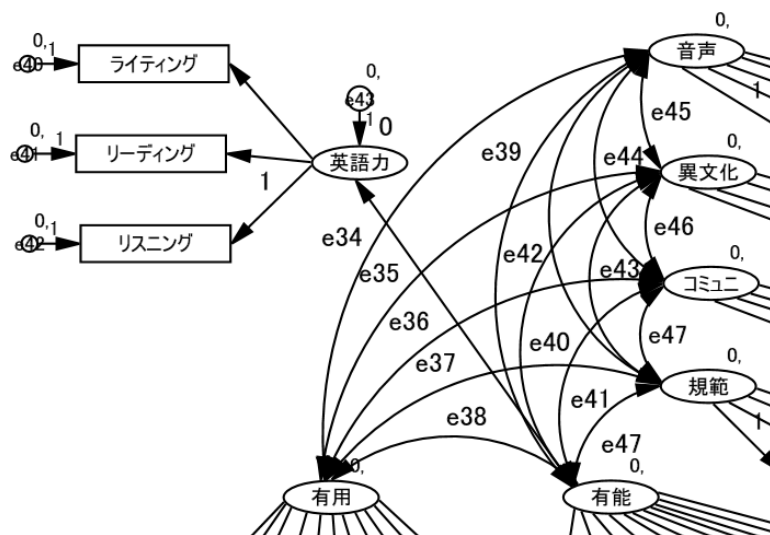


図8-2 英語学習モデル

しかし、その影響力の強さは、パス係数の数値から判断して、経験者群が大きく( $\beta: .65 > .40$ )、結果として英語力という構成概念の説明力を示す決定係数( $R^2$ )の差として表れている( $R^2: .43 > .16$ )ことが確認できた。

また、経験者群においては、音声有能因子が教授・学習方略有能因子との有意な共変関係を示すなど、音声を中心とした学習活動が効果的に作用していることが窺えた。一方、未経験者群においては、規範・正確性重視因子との有意な関係が認められるのは教授・学習方略有用因子のみで、その値も有意ではあるが弱く( $\beta=.09$ )、他の要因との関係性が希薄になっていることが特徴的であることが分かった。

#### 4. 小学校「英語活動」の学習経験の有無が因子得点に及ぼす影響

次に、小学校「英語活動」の経験の有無によって、抽出された因子の傾向を示す因子得点に違いが生じているかどうかを検証する。



多母集団の同時分析の結果、小学校「英語活動」の学習経験者と未経験者の英語学習に関わる因子構造については、同一のモデルを適用することが妥当であることが確認された。これにより、

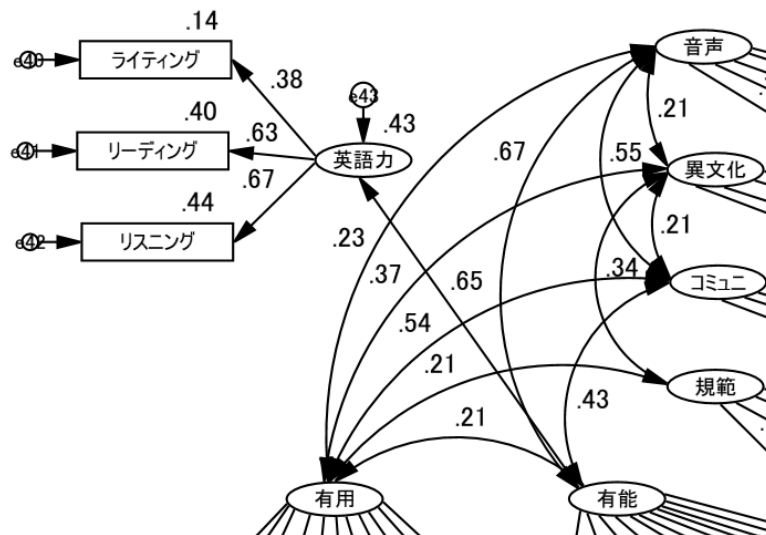


表8-3 小学校「英語活動」経験者モデル

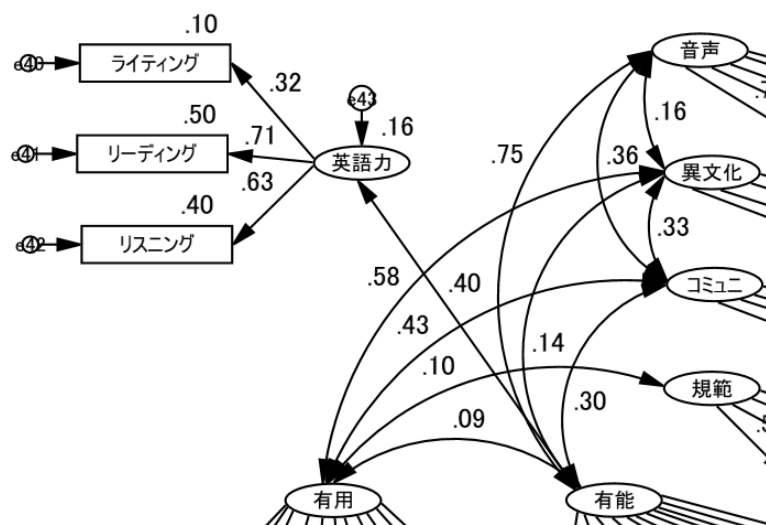


表8-4 小学校「英語活動」未経験者モデル

英語学習モデルで用いられている観測変数(尺度項目)や潜在変数(因子)の配置不変性と係数等の測定不変性を確認することができた。

そこで、算出された因子得点を用い両群の差異を検証することとした。下位尺度得点ではなく因子得点を用いることの利点は、因子得点は、各因子に対する関わりの程度である因子負荷が、重みづけの違いとしてプラス・マイナスの符号を含め反映されるため、両群の特徴がより明確に表現されることである。

図 8-5 の因子得点による分散分析のプロファイル・プロットで、推定周辺平均値のゼロ点を線対

称とする 2 本のグラフが示すように、学習経験の有無によるプラス・マイナスの向きが明らかとなる。2 要因による分散分析の結果、小学校「英語活動」の学習経験の有無と因子得点との間には有意な交互作用は確認されなかった ( $F(5, 317)=1.736, (n.s.)$ )。

すなわち、経験者群と未経験者群における因子傾向は同じであると考えられた。そこで、2 群間の差の検定を行った結果、学習経験の有無による因子得点の差はないことが判明した ( $F(1, 317)=2.261, (n.s.)$ )。なお、参考までに、下位尺度得点を用いた分散分析の結果得られたプロフィール・プロットを図 8-6 に示す。

以上の考察結果から、学習経験の有無という要因の主効果と、下位尺度得点という要因の主効果、および、学習経験と下位尺度得点との交互作用は、因子得点で実施した分散分析の結果同様に、いずれも有意ではないことが分かった。

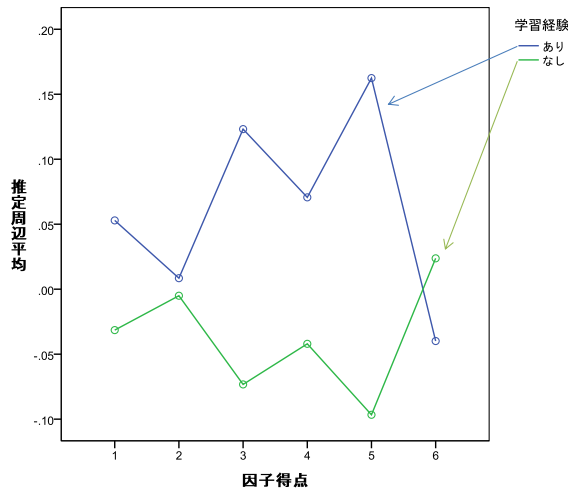


図8-5 学習経験の有無と因子得点による分散分析結果

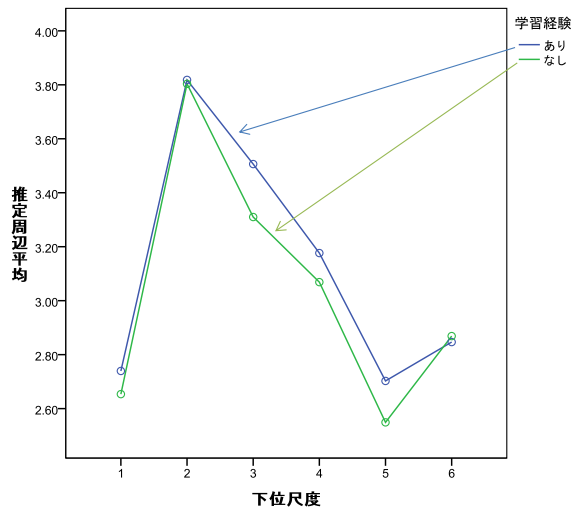


図8-6 学習経験の有無と下位尺度得点による分散分析結果

## 5. 学習因子と英語学習成績との因果関係

GTEC のテスト・スコア(総合, ライティング, リーディング, リスニング得点)をそれぞれ従属変数とし, 2. の因子分析により算出した下位尺度得点を説明変数として, 抽出された学習因子と英語学習の習熟度との因果関係を探った。なお, 重回帰分析では変数選択の基準により分析結果に相違が生じる可能性があるため, 変数増減法(Stepwise Forward Regression, 変数選択の基準:F in = 2.0, F out = 2.0 に設定)により分析を行った(表 8-8, 9, 10, 11)。

次に, 重回帰分析により算出された標準偏回帰係数( $\beta$ )と調整済みの決定係数( $R^2$ )を基準に, 各説明変数の影響の大きさと向きを検証した。本分析で得た重回帰式の分散分析による判定の結果, 全て有意水準 1%を示しており, 極めて誤差が少ない分析であると評価することができた。一方, 有意ではあるものの決定係数の値は 0.40 から 0.09 を示しており, 求められた回帰方程式の精度は劣る可能性があることが示されていると考えられた。

表8-8 GTEC総合得点による重回帰分析結果

説明変数		$\beta$ (標準化係数)	t 値	有意確率	r	
経験者	英語力有能得点	.48	5.85	.00	**	.48
	音声能力有能得点	.20	1.94	.05	*	.39
	調整済み決定係数 $R^2$	.24		.00	**	
N		119				
未経験者	英語力有能得点	.33	4.85	.00	**	.33
	調整済み決定係数 $R^2$	.10		.00	**	
	N	200				

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

表8-9 GTECライティング得点による重回帰分析結果

説明変数		$\beta$ (標準化係数)	t 値	有意確率	r	
経験者	英語力有能得点	.31	3.57	.00	**	.31
	調整済み決定係数 $R^2$	.09		.00	**	
	N	119				
未経験者	英語力有能得点	.21	2.97	.00	**	.21
	調整済み決定係数 $R^2$	.04		.00	**	
	N	200				

\*\* :  $p < .01$

表8-10 GTECリーディング得点による重回帰分析結果

説明変数		$\beta$ (標準化係数)	t 値	有意確率	r	
経験者	英語力有能得点	.35	3.98	.00	**	.35
	調整済み決定係数 $R^2$	.12		.00	**	
	N	119				
未経験者	英語力有能得点	.29	4.28	.00	**	.29
	調整済み決定係数 $R^2$	.09		.00	**	
	N	200				

\*\* :  $p < .01$

表8-11 GTECリスニング得点による重回帰分析結果

説明変数		$\beta$ (標準化係数)	t 値	有意確率	r	
経験者	英語力有能得点	.40	4.64	.01	**	.22
	音声能力有能得点	.22	2.15	.03	*	.22
	調整済み決定係数 $R^2$	.17		.03	*	
N		119				
未経験者	音声能力有能得点	.18	2.61	.01	**	.22
	異文化志向得点	.16	2.19	.03	*	.20
	調整済み決定係数 $R^2$	.10		.00	**	
N		200				

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

#### (1) 小学校「英語活動」経験者群と GTEC テスト・スコアの因果関係

小学校「英語活動」の学習経験者群は、GTEC の総合得点及び各テスト・スコアと下位尺度得点との関係において、全てのテスト項目で、第 I 因子として出現した英語力有能得点との有意なプラスの因果関係 ( $.31 < \beta < .48$ ) が認められた。また、総合得点とリスニング得点との関係においては、第 V 因子として抽出された音声能力有能得点との有意なプラスの因果関係 ( $.20 < \beta < .22$ ) が認められた。

#### (2) 小学校「英語活動」未経験者群と GTEC テスト・スコアの因果関係

小学校「英語活動」の学習未経験者群は、GTEC の総合得点及び各テスト・スコアと下位尺度得点との関係において、リスニング得点を除く他のテスト項目で、第 I 因子として出現した英語力有能得点との有意なプラスの因果関係 ( $.21 < \beta < .33$ ) が認められた。また、リスニング得点を従属変数とした重回帰分析の結果、学習未経験者群においては、第 V 因子として出現した音声能力有能得点と、第 III 因子の異文化志向得点が、リスニング得点に対し、プラス方向に有意な因果関係 ( $\beta = .18, .16$ ) を示していることが判明した。

### 6. 総合的考察

GTEC のテスト・スコアについては、リーディング、リスニング、ライティングの各項目及び総合得点において、小学校「英語活動」の学習経験者群と未経験者群による有意な差異は確認できなかった。また、学習因子モデルに基づき、多母集団同時分析を行った結果、両群の各因子構造は共通のものであることが確認された。また、学習経験の有無が因子得点に及ぼす影響については、主効果も交互作用も確認できず、学習経験の有無が因子構造パターンに影響を及ぼしていないことが判明した。一方、抽出された因子間の共変関係には、2 群間に差異があることが認められた。

その差異を、英語力を構成概念として位置づけた英語学習モデルを用い、共分散構造分析により解釈した結果、経験者群においては、音声能力有能因子が英語学習の成果に有意な影響を及ぼしていることや、未経験者群においては、規範・正確性重視因子の影響力が経験者群と比較して弱くなっていることが判明した。

一般的に、文法的な正確さや表現の適切さに代表される規範・正確性重視に対する概念として用いられる「曖昧さに対する許容 (tolerance of ambiguity)」は、早期英語教育の教育成果の特徴とされているが、本調査においては、経験者群の方が、英語学習モデルを構築する他の要因に対し、規範・正確性重視因子がより強い関係性を有していることが確認できた。今後の継続的な調査・分析が期待されるところである。

また、両群とも共通して、英語力有能因子が英語力に対し有意な直接効果を及ぼしていることが分かった。さらに、英語力有能因子については、経験者群の方が、英語力に対しより大きな影響を及ぼしている可能性があることが判明した。

これらの結果から判断して、小学校「英語活動」の学習経験は、高校 1 年次において、新たな学習因子の形成を促したり、因子構造の差異を生じさせたりするほどの影響を与えてはいないと考えられる。あるいは、中学校 3 年間の英語教育が、小学校「英語活動」により培われた資質・能力を受け継ぎ、最適化するまでには至らなかったことを示しているとも解釈できる。特に、小学校英語学習

経験の有無が、英語の学習成績や英語のスキルに関わる熟達度等に直接的な影響を及ぼしていないことは、中国や韓国で実施されている小学校英語教育の教育効果との比較においても、今後、日本型小学校英語教育を検討する上で、重要な課題となる。

すなわち、小学校「英語活動」の学習経験が、中学校と高等学校の英語教育に引き継がれ、さらに、発展的な学習へと結びつく系統的・継続的なカリキュラムの開発と、小学校での「英語活動」そのものが児童生徒の認知・学習発達と直接的に結びつき、情意・態度、認知、スキルが統合的に発達し、それぞれの要因が測定可能な変容をもたらすレベルにまで高められる必要があると考える。特に、2011(平成 23)年度から全面実施されている小学校「外国語活動」においては、リスニングとスピーキングを中心とした音声面の学習内容の定着とスキルの育成が最大の課題となっている。そこで、音声面の学習を強化・推進するための文字認識(読むこと、書くこと)や、文字を使用した学習活動に関わる教授・学習方略を開発することが重要なテーマであると考えられる。

ところで、樋口ら(1986, 1987, 1988, 1989)の調査によると、リスニング・スピーキング・リーディング・ライティングの4技能の習熟度は、中学校1年生レベルでは早期英語教育経験者群が優れているが、中学校3年生ではその差が縮まり、高校2年生段階では両群の差が再び大きくなったとされている。その原因については、目標言語(英語)に対する知識量(語彙・構造・文法等)ではなく、それらを実際の場面で活用するための運用力に違いがあるためだとされている。

本調査は、高校に入学をして間もない5月に実施した調査であるため、中学校3年生段階での樋口らの追跡調査結果を一定支持するものとなっている。しかし、樋口らが調査対象とした被験者は、私立小学校で6年間に渡り正規の授業として英語を学習した者であるため、本調査対象群とは質的にも量的にも大きく異なる英語学習を経験している。

したがって、言語スキル面の学習や習熟度においては、年間35単位時間(週1単位時間)程度、小学校5・6年のみで実施される公立小学校の「英語活動」を経験した学習者を対象とした調査とは、異なる結果が導き出されたものと考えられる。

以上の考察から、公立の小学校5・6年で、現行の学習指導要領に基づき年間35単位時間(週1単位時間)程度、早期英語教育を専門としない学級担任教師が主となり実施されている「外国語活動」の教育効果として期待することができるものは、言語スキルの熟達や言語の知識や認知に関わるものではないと考えられる。すなわち、基本的な英語運用能力や言語スキルに関わる直接的な教育効果は、分散分析や重回帰分析の結果からも明らかなように、さほど期待できないと判断される。

## 7. 課題と展望

### (1) 小学校「英語活動」の学習経験者群と未経験者群のグルーピングに関する課題

本調査研究は、小学校卒業後3年を経た英語学習者を調査対象者として、2011(平成23)年度から改訂された学習指導要領に基づき実施されている公立の小学校「外国語活動」に準じた小学校「英語活動」を経験した学習者を特定し実施したものである。そのために、週1単位時間年間35単位時間程度という条件付けを行ったものの、調査対象者の過去の記憶に頼らざるを得ず、分散分析等のためのグルーピングにおいては、完全に統制されたものではない。分析の精度を高める

ためにも、小学校「英語活動」の学習経験者と未経験者のグルーピングの方法は今後の課題となる。

しかし、調査対象校の選定を入念に行うことにより、群間の比較検定を行う上で十分な被験者数を確保し、横断的な調査を実施することができたことは意義あることであると考えられる。

#### (2) 第二次・第三次調査の因子分析の検討

本研究では直接取り扱わなかったが、第二次(1年次12月期)・第三次調査(2年次12月期)のデータに基づき、それぞれ因子分析を行った結果、各因子を構成する項目の、同一因子内での因子寄与率や、因子の出現順位は異なるものの、第一次調査と同様の因子解を得ることができた。今後は、本章で行った多母集団の同時分析を、追跡的に行うなど、学習者要因についての、より精緻な分析を行うことが望まれる。また、小学校「英語活動」の経験者群と、未経験者群の学習因子において、有意差が確認された場合には、その差異が、小学校「英語活動」によるものなのか、または、高等学校での英語学習の影響によるものなのか、等についての検証を行うための調査方法や、分析方法を開発することが求められる。

#### (3) 中学校段階での調査研究の実施

公立中学校においては、同一中学校区内にある複数の小学校から、生徒が募集される。したがって、小学校「英語活動」の学習経験者群と未経験者群間の差異を検証するための統計処理を行う上で、十分な被験者数を確保することは、全国一律に小学校「外国語活動」が実施されている現時点においては、極めて困難である。

そこで、本論文の第7章で取り扱ったように、小学校「外国語活動」を学習した学年と、未学習の学年による縦断的な調査を実施し、両群の差異を検証することは、小学校「外国語活動」の短期的な効果検証を行う上でも、また、本調査研究との比較検討を行う上でも、必要であると考えられる。

#### (4) 教育効果を生じさせる小学校「外国語活動」のカリキュラム・デザイン

小学校「英語活動」の中・長期的な教育効果としては、認知面や言語スキル面での効果が期待できない可能性が示唆されているが、児童生徒の「外国語活動」の授業や、異文化体験や、コミュニケーション活動に対する情意面や態度面に関わる学習因子が醸成されていく可能性は否定できない。

今後は、小学校「外国語活動」の授業を受けている5・6年生を対象とした実態調査や、授業参与観察を通して、児童生徒のコミュニケーション能力や、異文化等に対する情意や態度に関する調査・研究が望まれる。

また、少なくとも小学校5・6年の2年間70単位時間が、「外国語活動」として割り当てられている以上、小・中・高の英語教育を見通した上で、情意・態度面だけではなく、児童生徒の発達を促進する中で、総合的に英語運用能力を高めることができるレベルの教育効果を生み出す小学校「外国語活動」のカリキュラム・デザインや、小・中・高一貫英語教育カリキュラムの開発が、強く求められる。そのためには、早期英語教育を専門とする教員養成と重点的な現職教員研修や、教材・教授法開発、外国語指導助手の養成等、複数の課題を同時に解決していくことが望まれる。

## 第9章 日本・中国・韓国における小学校英語教育の国際比較

### 第1節 問題と目的

#### 1. 研究の背景

文部科学省は、2013(平成25)年10月23日に、内閣府の教育再生実行会議が同年5月に提言した小学校「外国語活動」の「教科化」や対象学年の「早期化」を受け、小学校の早い段階から基礎的な英語力を身につけさせ、世界で活躍する人材を育成することを目標に、現行の学習指導要領(2008)により、5・6年生で実施している小学校「外国語活動」の開始時期について検討を始めたことを発表した。

検討内容は、以下の3点に集約することができる。

- ① 教育課程上の教科ではない小学校「外国語活動」の開始時期を早め、3・4年生で実施
- ② 教育課程上の教科として5・6年生で英語教育を実施
- ③ 教育課程の改訂のために必要な人的資源の育成や教育環境の整備

これについて文部科学省は、2014(平成24)年度以降、中央教育審議会で協議したうえで、学習指導要領の改訂作業に着手し、2020(平成32)年度の学習指導要領の改訂までの実施を目指すとしている。この文言から判断すると、具体的な検討方針は示されていないものの、これまでの中央教育審議会の協議や答申の経緯を分析する限りにおいては、小学校「外国語活動」の開始時期を現行の5年生から3年生に早期化し、5年生からは、検定教科書の使用や成績評価の導入を伴う教育課程上の教科として実施することが、検討されるものと考えられる。さらに、3・4年生の「外国語活動」は週1単位時間、5・6年生は週2単位時間の授業実施が想定されていると判断される。

文部科学省は、今後、正式な教科とする5・6年の授業では、基本的な英語の読み書きについて、中学校の学習内容の一部を取り入れるなどの学習内容の見直しや、教科専任制への移行を踏まえ、全ての教員に英語の指導力を備えてもらえるように、教員養成のカリキュラムの見直しを行うとともに、教科書の検定基準や評価方法などを検討し、中教審の議論を踏まえて、2018(平成30)年に、学習指導要領の改訂を行うものと推察される。

すなわち、現行の小学校「外国語活動」の必修化へ向けた国の教育施策の動向から判断すると、特別な状況が生じない限り、今後の検討結果は、2018(平成30)年3月の小学校学習指導要領の改訂に反映され、全国の小学校で試行を経た後、2021(平成33)年の4月から全面実施されるものと想定される。

このように、日本の英語教育の在り方を根底から見直し、再構築する必要にせまられている時期に、小学校英語教育を正規に導入し、10年以上の実績を有する中国と韓国における教育成果と課題を再検証するとともに、日本・中国・韓国の小学生を対象とした国際比較調査から得られる知見をベースに、日本型小学校英語教育のあるべき姿を追究することは、学校英語教育の側面からも、また、教育施策の側面からも必要なことであると考えられる。

#### 2. 先行研究

中国と韓国における小学校英語教育の現状や課題については、「中国・韓国における小学校英語教育の現状と課題」(文部科学省, 2008a, 2008b)等, 中央教育審議会に提出された資料や, 文部科学省が編纂した「諸外国の教育動向」(文部科学省, 2011, 2012, 2013)をはじめ, 中国の小学校英語教育に関しては, Liu (2009), 藤・福岡 (2010), 宮内 (2005)等, また, 韓国の小学校英語教育に関しては, Kwon (2009), 八田 (2007), 金 (2007), 師子鹿 (2009)等の多数の論文や報告書において詳細な記述がある。しかし, そのほとんどは資料研究を中心に, 教育視察等から得られた情報に基づき, 各国の小学校英語教育の導入の経緯や, 教育課程, 教員養成課程等の教育施策や教育制度上の仕組みについての紹介や, 使用されている教科書内容の解説, 及び, 扱われている言語材料の比較分析等を行っているにすぎない。

特に, 小学校英語教育の教育成果を検証することができる調査資料としては, ベネッセ総合教育研究所 (2006, 2008) が 2006 (平成 18) 年と 2008 (平成 20) 年に, 日本・中国・韓国の高校生を対象に実施した「東アジア高校英語教育 GTEC 調査」のみであるといつてよい。この調査では, 限定的ではあるものの, 韓国での調査対象群が, 2006 (平成 18) 年においては, 小学校英語教育を経験していない高校 1 年生で, 2008 (平成 20) 年においては, 小学校英語教育を経験した高校 1 年生を対象にした調査であったため, 小学校英語教育の成果を比較検証することが可能となっている。その結果, 韓国の高校 1 年生においては, 小学校英語教育を経験した 2008 (平成 20) 年の調査対象群の成績が, 40 ポイント上昇していることが報告されている。なお, 2 群間の比較対照ではないものの, 中国の高校 1 年生では総合得点が 15.3 ポイント上昇していることが, また, 日本の高校 1 年生では 8 ポイント上昇していることが示されている。しかし, 両国の調査対象集団においては, 成績上昇の要因や因果関係については言及されていない。

他方, 松宮 (2009) は, 日本の高校生を対象に実施した追跡調査による重回帰分析の結果から, 小学校「英語活動」の経験の有無と, 高校段階におけるリスニング, リーディングと, ライティングに関わる英語学習成績との有意な因果関係が確認できなかったことを報告している。

以上の先行研究は, 小学校英語の学習終了後 3 年から 4 年が経過した時期の高校生を対象に実施されたものであるため, 小学校英語教育の間接的かつ中期的教育効果を検証したものとなっている。そこで, 本研究では小学校英語教育の直接的かつ短期的教育効果を確認する必要があると考え, 日本・中国・韓国で小学生を対象とした実態調査を実施し, 国際比較分析を行うこととした。

### 3. 研究の目的

本研究では, 今後の国の動向を踏まえ, 以下の 2 点を主たる研究目的・課題として考察を行う。

- ① 外国語としての英語教育 (English as a Foreign Language) という共通の社会言語環境を有し, 1997 (平成 9) 年に小学校 3 年生からの英語教育を必修化した韓国, 及び, 2001 (平成 13) 年に小学校 3 年生からの英語教育を導入した中国における小学校英語教育と, 2011 (平成 23) 年から学習指導要領の改訂に伴い, 小学校「外国語活動」が全国一斉に導入された日本における小学校英語教育を概観し, 日本型小学校英語教育のあるべき姿を明確にする。
- ② 筆者が 2008 (平成 20) 年に, 日本 (B 市), 中国 (天津市), 韓国 (ソウル市) の公立小学校 5



年生計 397 名を対象に実施した、小学校英語学習実態調査(質問紙調査)及びリスニング・テストと単語認識テストからなる英語力診断テストのデータの比較分析を通じて、3 か国の 5 年生の英語学習に対する意識や実態及び英語力について考察し、今後の日本型小学校英語教育の課題と方向性を検討する。

上記の目的を達成するために、本章は3部構成とし、研究と分析の方法、結果と考察は、それぞれ以下に示す各部に記載するとともに、総括的な考察を最後にまとめる。

第1部(第2節)は日本・中国・韓国の小学校英語教育に関わる資料研究を通じて、3か国の特色のある小学校英語教育を概観する。第2部(第3節)は、2008(平成20)年に日本・中国・韓国の小学校5年生を対象に実施した小学校英語教育実態調査の結果に基づき、日本型小学校英語教育の在り方を考察する。さらに、第3部(第4節)では、2008(平成20)年に日本・中国・韓国の小学校5年生を対象に実施した英語力診断テスト結果を分析し、日本型小学校英語教育の抱えている課題を明らかにする。

## 第2節 日本・中国・韓国の小学校英語教育の比較研究

### 1. 目的

本節では、主として、文献・資料研究により、3か国の小学校英語教育を概観する。また、2007(平成19)年と2008(平成20)年に、筆者が中国と韓国及び日本国内(自治体A)の小学校を視察・訪問した際に録画した映像や録音した音声、収集した資料や聞き取りによるメモや授業参与観察のフィールド・ノーツ等のデータも併せて活用する。

### 2. 方法

資料や情報等の整理・統合に際しては、それぞれの国で実施されている小学校英語教育の状況を把握するために、以下の枠組みを設定し、対比的に記述する。

- ① 小学校英語教育導入の背景と経緯
- ② カリキュラム(教育目標と特色・対象学年と授業時数・指導方法と指導内容)
- ③ 教員養成と教員研修
- ④ 成果と課題

### 3. 結果と考察

日本・中国・韓国の小学校英語教育の実施状況の比較一覧を表9-1に示す。なお、日本と韓国においては教育内容と教育方法において十分な均質性が保たれているが、中国においては都市部と地方・農村部における教育格差が大きく、表9-1でまとめて記載されている内容は、筆者が訪問することができた上海市や天津市の教育事情を主として反映しているものである。

以下に、より詳細な国別の小学校英語教育の実態を記述する。

#### (1) 小学校英語教育導入の背景と経緯

##### 1) 日本

1986(昭和61)年に臨時教育審議会が出した「教育改革に関する第二次答申」の「外国語教育の見直し」において、「中学校、高等学校等における英語教育が文法知識の習得と読解力の養成

表9-1 日本・中国・韓国の小学校英語教育比較一覧

比較項目/国	日本	中国	韓国	備考
開始年	2011	2001	1997	
教育課程上の位置づけ	教科としては位置づけけない(外国語活動)	教科として実施	教科として実施	
対象学年	5・6年生	3・4・5・6年生 都市部では1年生から導入	3・4・5・6年生 一部都市部では1年生から導入	
授業時数	週1単位時間・年間35単位時間  (1単位時間45分)	全学年週2単位時間  (1単位時間40分)	3・4年生週1単位時間・年間34単位時間、5・6年生週2単位時間・年間68単位時間  (1単位時間40分)	中国の直轄都市においては、1・2年生で週1単位時間実施
教材	教科でないため、検定教科書はない。ただし、教育の均質化を図るため、国が編纂した“Hi, friends! 1, 2”を主として使用	検定教科書	検定教科書	中国、韓国では、各学年で学習すべき語彙数や表現、文法項目等がガイドラインとして示されている
授業担当者	担任教師と外国語指導助手等とのTT (Team-teaching: ティーム・ティーチング)	担任教師又は英語専科教員	担任教師又は英語専科教員とネイティブとのCT (Co-teaching: コ・ティーチング)	日本ではTT (Team-teaching)、韓国ではCT (Co-teaching) と呼ばれている。中国では、都市部の一部を除いて外国人教員が活用されている例はほとんどない
教員研修	担任教師に対する研修は自治体教育委員会により実施	初任者には120時間、現職で英語を担当する教員には240時間の研修を実施	英語を担当する担任教師に対しては120時間の研修を実施	中国、韓国共に教員研修については、海外研修等の機会を提供する等のインセンティブが与えられている
教員養成	教員養成課程には位置づけられていない	教科担任制のため小学校英語教員を育成する教員養成プログラムがある	小学校英語専科教員を養成するための教員養成プログラムがある	中国、韓国共に英語専任教員の数は十分ではない

に重点が置かれ過ぎていることや、大学においては実践的な能力を付与することに欠けていることを改善すべきである。(中略)英語教育の開始時期についても検討を進める。」とされ、中学校から開始されている日本の学校英語教育の開始時期について検討する必要性があることが言及された。

1992(平成 4)年に、文部省は、英語教育を国際理解教育の一環として実験的に実施する研究開発学校を指定した。同年には、いわゆる「ゆとり教育」の理念を実践するための一方策として、月1回の学校週5日制が実施された。グローバル社会の要請や研究開発学校における研究成果を受け、1996(平成 8)年に出された第15期中央教育審議会第一次答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」において、「小学校における外国語教育については、教科として一律に実施する方法は採らないが、国際理解教育の一環として、『総合的な学習の時間』を活用したり、特別活動などの時間において、地域や学校の実態等に応じて、子供たちに外国語、例えば英会話等に触れる機会や、外国の生活・文化などに慣れ親しむ機会を持たせることができるようにする

ことが適当であると考えた。」(その際は、)ネイティブ・スピーカーや地域における海外生活経験者などの活用を図ることが望まれる」とされ、小学校外国語教育についての具体的な提言がなされた。また、この答申においては、「ゆとり教育」の実施理念と方策が提示された。これにより、1998(平成10)年に改訂された学習指導要領で、「総合的な学習の時間」が設けられ、その取扱いの一項目として、「国際理解に関する学習の一環としての外国語会話等を行うときは、学校の実態等に応じ、児童が外国語に触れたり、外国の生活や文化などに慣れ親しんだりするなど小学校段階にふさわしい体験的な学習が行われるようにすること」と小学校における外国語教育が明確に規定された。この後、全国の小学校において、小学校「英語活動」が広く行われることとなった。このように、小学校での外国語教育は、社会のグローバル化、「ゆとり教育」や学校完全週5日制に伴う大きな教育変革の中で誕生したものである。

その後、グローバル化の加速を受け、2002(平成14)年に、文部科学省によって策定された『「英語が使える日本人」の育成のための戦略構想』の中で、小学校の英会話活動の充実についての支援方策が盛り込まれ、小学校の英語教育に関する研究協力者会議が組織され具体的な検討と小学校「英語活動」実施状況調査が行われた。

2003(平成15)年に、小泉内閣の規制緩和政策の一環として法制化された、構造改革特別区域法により、全国各地で学習指導要領の枠組みによらないカリキュラムを実施することができる教育特区が認可され、特色のある小学校「英語活動」が展開されるようになり、小学校での「英語活動」の実施比率とともに、小学校英語教育の実施の気運が一気に高まっていった。

2006(平成18)年、中央教育審議会外国語専門部会から「小学校における英語教育について(外国語専門部会における審議の状況)」が出され、その中で、「高学年においては、中学校との円滑な接続を図る観点からも英語教育を充実する必要性が高いと考えられる。(中略)教育内容としての一定のまとまりを確保する必要性を考慮すると、外国語専門部会としては、例えば、年間35単位時間(平均週1回)程度について共通の教育内容を設定することを検討する必要があると考えられる」とされた。これを受け、2008(平成20)年の中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について(答申)」の中で、小学校段階の「外国語活動」については、「総合的な学習」の時間とは別に高学年において一定の授業時数(年間35単位時間、週1単位時間相当)を確保することが適当であるとされ、小学校「外国語活動」の新設が答申された。これにより、2008(平成20)年に小学校学習指導要領が改訂され、全国の小学校5・6年生で一律に、「外国語活動」が実施されることとなった。

## 2) 中国

中国における小学校英語教育は、2001年に施行された小学校教育課程に基づき実施されている。この教育課程は、同年から施行されている教育理念と教育目標や教育方法等を具体的に示した「課程標準」を拠り所としている。中国では、1999年から国民の資質を高めることを主な目的に、「基礎教育課程改革」が15か年計画で実施されている。その契機となったのが、1998年に発表された「面向二一世紀教育振興行動計画」(21世紀に向けての教育振興行動計画)であり、その一環として、2001年に発表された「基礎教育課程改革綱要」の取り組み目標を具現化した「課程標準」

が編成されたのである。この「課程標準」は、日本の学習指導要領に相当するもので、国が定めた標準的な教育課程で、基礎教育課程における規範と基準を示す大綱的なガイドラインとなっている。これらのことから、2001年は中国の教育政策や教育改革におけるエポックメイキングな年として位置づけられている。また、これらの動きは、2001年の中国のWTOへの加盟や、2008年の北京オリンピックの開催や、2010年の上海万博の誘致等のグローバル化の流れに呼応するものであった。このような社会状況の中で、2001年から実施された「全日制義務教育英語課程標準」に基づき、中国の英語教育は、小学校3年生から、初等教育段階では必修科目として教育課程上に位置づけられ実施されることになった。なお、中国における教育水準の地域間、民族間の格差は深刻であり、標準的な小学校英語教育としての実施状況を代表する数値を示すことは困難である。そこで、教育課程基準に基づき小学校英語を実施する条件が整っている直轄市(上海、北京、天津)での実施状況を本論文では採用することとした。

### 3) 韓国

韓国で小学校英語教育が必修化される直接的なきっかけは、1994年の韓国の世界貿易機構(WTO)への加入であると考えられる。韓国での小学校における英語教育は、全斗煥大統領政権下における1981年からの教育改革にまでさかのぼることができる。その後、1988年の軍事政権の崩壊を受け誕生した盧泰愚政権下では、第6次教育課程により、5・6年生を対象に各学校の裁量時間において英語教育が実施された。その後、1994年に韓国が世界貿易機構に参加したことを受け、金泳三政権下における世界化政策の一環として、小学校英語教育の必修化が議論され、1997年に小学校3年生からの英語教育が必修化された。

#### (2) カリキュラム(教育目標と特色)

##### 1) 日本

小学校「外国語活動」は原則として英語を取り扱い、その教育目標は、「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、2008e)と示されている。

すなわち、外国語を通じて、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ること、が「外国語活動」の3本の柱となっている。

特に、小学校「外国語活動」においては、中学校において育成するコミュニケーション能力の基礎や、高等学校において育成するコミュニケーション能力の素地作りをすることが期待されている。そのため、一定のまとまりのある内容を一律に指導することが求められるとし、教科のような数値による評価にはなじまないとされ、年間一定の授業時数は確保するものの、教育課程上の教科としては位置づけられないこととされている。

##### 2) 中国

教育課程基準において、英語教育は、小・中・高等学校12年間の一貫教育として位置づけられていることが大きな特徴である。この一貫英語教育の枠組みの中で、小学校英語の教育目標は以

下の通り設定されている(文部科学省, 2008b)。

「英語に対する好奇心や興味を養い、英語学習を楽しく好ましいものであると感じることから入り、簡単な英語による遊び・動作・作業、歌やロールプレイに楽しく積極的に参加し、初歩的なコミュニケーション技能を身につけるとともに、外国の文化や生活習慣に対する興味と理解を培う。」

### 3) 韓国

2001年に施行された現行の第7次教育課程では、英語習得の必要性について、「英語が国際的に最も広く使われている言語であること」、「世界の流れに参加し、国家と社会の発展に寄与し、世界人として質の高い文化生活を営むための手段として、英語で意思疎通を図ること」の重要性が明示されている。第7次教育課程においては、小学校から高等学校を通じた一貫した英語教育の目標が設定されている(文部科学省, 2008a)。

- ① 英語に興味と自信を持ち、意思疎通を図れる基本的能力を育成する。
- ② 日常生活と一般的な話題に関して無理なく意思疎通を図れる能力を育成する
- ③ 外国の多様な情報を理解し、これを活用できる能力を養う。
- ④ 外国文化を理解した上で自国の文化を新たに認識し、正しい価値観を養う。

小学校英語教育の教育目標は、「児童が日常生活において使用する基礎的な英語を理解し、表現する能力を育てる。特に、音声を中心に意思疎通の基礎となる言語運用能力を育成する。また、文字の指導は、簡易な内容の文を読んだり、書いたりすることができる能力を養うこととし、音声指導と連携して行うこととする。」とされている。また、小学校段階においては、英語に対する親近感や有能感を育成し、興味・関心を持続的に高め、中学校英語教育とのスムーズな接続を行うことについての配慮の必要性が示されている。

また、第7次教育課程では、その特色として、深化・補充型の水準別教育課程を設け、児童生徒を中心としたきめ細やかな指導が教育課程の枠組みの中で展開できるよう配慮されている。すなわち、水準別教育課程においては、共通の課程として基礎課程を位置づけ、さらに、児童生徒の習熟度に応じ、到達目標に達成していない児童生徒に対する補充課程と、すでに到達目標をクリアすることができている児童生徒を対象とした深化課程を設置し実施することが認められている。

### (3) カリキュラム(対象学年と授業時数)

#### 1) 日本

小学校5・6年生に、それぞれ週1単位時間(45分)、年間35単位時間の授業時数を確保することとされている。

#### 2) 中国

中国教育部は、2001年からの義務教育段階の教育課程基準により、小学校英語教育の公式開始学年は3年生とされている。ただし、国内の多様な実情を踏まえ、地域や学校の実態に応じた弾力的な運用を可能とした。そのため、直轄市では小学校1年生から英語教育が実施されている一方、遠隔地域の農村部や少数民族地域では英語教育が実施されていない学校があることが報告されている。文部科学省(2008b)によると、推計値ではあるが、2005年段階で中国全土の約50%の小学校で英語教育が導入されているとしている。

教育課程基準では、小学校英語教育の実施時間数を教育課程全体の6%から8%(週約2単位時間:1単位時間は小学校では40分)と規定されている。特に英語の学習時間に関しては、外国語学習の特性を考慮し、1回の授業時間数を短くし、英語に接する頻度を高めるための方策がとられている。そのために、低中学年では、40分の授業時間を2分割したショート・タイムにより授業が展開され、高学年では1単位時間40分のロング・タイムとショート・タイムとの組み合わせによる授業が実施されている。小学校英語教育の実施条件が整っている直轄市では、小学校1,2年生から週1単位時間相当の授業時間が確保され、中高学年では、週2単位時間での英語教育が行われている。年間の授業時数は35週70単位時間程度とされている。

### 3) 韓国

現行の第7次教育課程の基礎課程においては、3・4年生では週1単位時間(40分)・年間34単位時間、5・6年生では週2単位時間・年間68単位時間実施されている。

#### (4) カリキュラム(指導方法と指導内容)

##### 1) 日本

目標として設定されている「コミュニケーション能力の素地」の育成について、「児童の柔軟な適応力を活かし、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませ、聞く力などを育てること」が求められている(文部科学省, 2008e)。すなわち、外国語習得が困難な環境(acquisition-poor circumstances)と言われている日本の英語学習環境下で、実感がないまま多くの表現を覚えたり、文構造などに関する抽象的な概念を理解したりすることなど、中学校の英語教育内容を前倒し的に取り扱うことは避け、児童の「外国語活動」に対する興味・関心を持続させることを最優先した教授・学習方略が求められている。そこで、「外国語活動」においては、体験的に「聞くこと」と「話すこと」を通じて、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませるための指導法を工夫することが強く求められており、パターン・プラクティスや暗唱など音声や基本的な表現の習得に過度に偏重した指導法や、スキルの向上のみを目標とした指導法は好ましくないとされている。

学習指導要領に示されている小学校「外国語活動」における指導上の一貫した理念は、外国語を通じて体験的に言語や文化について学習させ、児童の学習に対する興味・関心を持続させながら、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませるというものである。

指導内容については、「コミュニケーションに関する事項」と「言語と文化に関する事項」により構成されている。コミュニケーションに関する事項では、実際的なコミュニケーションを体験的に行うことを通じて、コミュニケーションを図る経験や楽しさを積み上げ、コミュニケーションに対する積極的な態度を音声言語活動を中心に(speech primacy)育成しようとしている。

次に「言語と文化に関する事項」では、外国語の持つ音声やリズムなどに慣れ親しませるために、英語の歌やチャンツを利用し、英語特有のリズムやイントネーションを体得するとともに、日本語と英語との音声面の違いに気づくことが期待されている。さらに文化についても、知識として指導するのではなく、体験的な活動による児童の気づき等を通して具体的に指導することが求められている。

教育課程上の教科としての設定ではないため、検定教科書等は発行されていないが、教育の

機会均等の確保や中学校との円滑な接続等の観点から、国として共通して指導する内容を示す必要があるとして、学習指導要領の試行実施期間から「英語ノート 1, 2」と「英語ノート 1, 2 指導資料」及び準拠 CD が、また、2012 年(平成 24)度からは英語ノートにかわる「Hi, friends! 1, 2」と「Hi, friends!1, 2 指導書」及び準拠 CD が作成され全国に配布されている。また、国は「外国語活動」に関わるポータルサイトを開設し、各種教材情報の提供や共有を図っているところである。

日本教材文化研究所(2010)の調査によると、「外国語活動」の指導形態は、「学級担任と外国語指導助手等によるチーム・ティーチング」が 56.3%、「学級担任が単独で行うケース」が 35.8%で、両指導形態で 90%を超えており、学級担任教師が果たしている役割が極めて大きいことが報告されている。また、文部科学省(2012)の「教育課程実施状況調査」によると、2011 年度に教科担任(専任)制を予定している小学校は全体の 5.5%で、低い比率であることが示されている。また、外国語指導助手とのチーム・ティーチングを予定している学校の比率は 55.9%で、依然として学級担任教師を中心とした指導形態が主流となっている実態が明らかにされた。

## 2) 中国

母国語を可能な限り排し、目標言語である英語のみを用いて教える直接教授法(Direct Method)と、習慣形成理論(Audio-lingual Habit Theory)に基づくオーラル・アプローチ(The Oral Approach)が入門初期である低学年から実施されている。特に、低学年では文字や文法の習得よりも音声を優先させ、反復による再生練習を中心に、模倣と暗記による徹底したパタン・プラクティス(pattern practice)が行われている。そのために、英語の意味は、実物や絵や動作などによって、直接的に連合させる教授・学習方略がとられている。一方、高学年では、初歩的な読むこと、書くことの学習が導入され、演繹的な文法規則の学習など、認知・学習理論(Cognitive Code Learning/Approach)に基づく系統的な言語学習が実践されている。なお、筆者が参観した 4 年生の授業では、発音記号を用いたフォネティック・メソッド(Phonetic Method)を一部採用した学習指導も行われていた。

12 年間の一貫英語教育における教育内容は、小学校の入門期から高校修了までを、学習段階に応じて 1 級から 8 級までの 8 段階に分割し、2 級が小学校修了時に、5 級が中学校修了時に求められるレベルとされている。小学校修了時には、日常的な話題に関する語彙として 600 語から 700 語の学習が求められている。また、「聞くこと」「話すこと」だけではなく、学習した語彙や基本的な表現については「読むこと」や「書くこと」ができるようになることが求められている。特に、言語の伝達機能とコミュニケーション能力の育成に焦点を当てたコミュニカティブ・ランゲージ・ティーチング(CLT: Communicative Language Teaching)の教授理論に基づく教授・学習方略が採用され、カリキュラムやシラバスのデザインが行われ、コミュニケーション活動を優先的に位置づけた教材が開発・配列されている。

教科書は、国の教育部に設置されている全国小中学校教材検定委員会による検定審査に合格し、教科用図書目録に登録されている複数の教科書から採択されている。なお、教科書は、国が指定している山間部や少数民族地域等の特定の地域を除き、有償となっている。

## 3) 韓国

英語専科教員が単独又は学級担任と共同で指導する比率が 60%程度となっている。英語専科

教員は学校単位で配属されているが、一部地域内の学校を巡回指導する場合もある。国は、今後、英語専科教員の比率を高める計画を示している。その他は、国の教育部(文部科学省に相当)が指定する現職教員を対象とした 120 時間の英語研修を修了した学級担任教師が指導するケースが一般的であり、特に 3・4 年生の指導は学級担任教師が主として行っている。

また、ネイティブ・スピーカーとの共同授業(co-teaching)も積極的に導入され、日本の JET (Japan Exchange Teaching) プログラムに相当する EPIK (English Program in Korea) により、ネイティブ・スピーカーの招聘と配置が行われている。さらに、ソウル市等の都市部においては、独自の採用プログラムによるネイティブ・スピーカーの配置が進められている。

韓国の小学校で初めて英語教育が導入された 1997 年当初は、複数の検定教科書が使用されていたが、2001 年から各学年が使用する教科書は、“Elementary School English 3, 4, 5, 6” という国定教科書 1 種類のみとなった。国定教科書は、可能な限り母国語を排し、目標言語のみを用いて教授・学習を成り立たせようとする直接教授法(Direct Method)の理論と実践に基づき編纂されている。そのために、直接教授法の基本理念である、①外国語の教授は母国語を媒介とせず、目標言語(英語)のみを用いて行い、②文字や文法の習得よりも音声面の習熟を優先させ、③実物や絵、動作などによって目標言語と意味とを直接的に連合させ、④文法やストラクチャーは帰納的に導入・学習させることや、⑤学年段階や年齢特性を配慮した構成がなされている。また、教科書の編纂に際しては、早期英語教育に効果的であるとされている TPR (Total Physical Response Approach: 全身反応教授法) や Jazz Chants (ジャズ・チャンツ) や、Audio-lingual Habit Theory (習慣形成理論) による Oral Approach/Audio-lingual Method (オーラル・アプローチ/オーディオリンガル・メソッド) などに基づいた言語活動が重点的・系統的に配列されている。

具体的な言語活動やタスクとして、3 年生では、音声学習を中心とした “Look and Listen”, “Listen and Repeat”, “Let’s Play”, “Let’s Chant”, “Look and Speak”, “Let’s Sing” や、聞くことと話すことを中心とした統合的な言語活動として “Let’s Role-play” や “Let’s Review” が、4 年生では、さらに読み書きの学習が付加され、”Let’s Read” が、5・6 年生では文法学習や学習内容の定着が意識された”Let’s Write” や、4 技能を統合した “Activity” や “Review” が配列されている。

国定教科書の基礎課程における基本的語彙数は、各学年 100 語程度とされ、3 年生から 6 年生までの 4 年間で 450 語程度の基本語彙を学習するものとされている。また、教科書で使用されるセンテンスの長さは、3・4 年生においては 7 語程度、5・6 年生においては 9 語程度となるようコントロールされている。また、各学年の教科書の巻末には、厚紙の絵カードやシールが添付され、教科書に準拠した CD-ROM やカセットテープも配布されている。

2012 年度からは、教科書名は “Elementary School English 3, 4, 5, 6” で、以前の国定教科書と同様ではあるが、全学年が複数の教科書会社から出版されている検定教科書から使用する教科書を選定することができるようになっている。教科書は、著者、編者や出版社の特色が反映されているものの、第 7 次教育課程で示されている小学校英語のガイドラインに沿ったものとなっている。しかし、以前の国定教科書と比較すると、3 年生の段階から、基本的な英語の読み書きを意識的に学習させる活動が系統的に位置づけられるようになっている。これは、社会的に英語教育熱が高ま



り、学校以外で私塾や英会話教室等へ通わせる家庭が急増したことや、教育現場での認知・学習の推進と、学習内容の定着と深化を求める声に呼応したものであると考えられる。

#### (5) 教員養成と教員研修

##### 1) 日本

現行の教育職員免許法及び教育職員免許法施行規則に基づく小学校教員養成課程のカリキュラムでは、法令上教員免許取得要件として、他の教科のような早期(小学校)英語教育に関わる体系的な専門教科科目や教科指導法等の科目等の履修が位置づけられていない。「免許法施行規則第 66 条の 6」で定められている科目としては、一般教養レベルの外国語コミュニケーション科目等の履修が求められている程度である。

小学校英語教育に関する現職教員を対象とした全国レベルの研修としては、2004(平成 16)年に独立行政法人教員研修センターが主催した 5 日間 27 時間の研修プログラムがある。内容は、小学校「英語活動」に関する一般的な理論学習、歌、チャンツ、ゲーム等を活用した指導法に関する研修、教材や教具の開発に関する実践演習、授業実践報告や授業研究等であった。当該研修の受講者は、各自治体の教育委員会から推薦された指導的役割を担う教員や指導主事が主で、研修終了後、各自治体や学校において、小学校「英語活動」を推進するための伝達的な研修を実施することが期待されていた。

##### 2) 中国

中国の小学校の教員は教科担任制で、英語も英語専科教員が担当している。授業の指導は通常 1 名の専科教員が行い、ネイティブ・スピーカー等の外国語指導助手の採用や配置は行われていない。中国の教員研修では、省をはじめとする各行政レベルで教育学院や研修学校が設置され、これらの機関が中心的な役割を担っている。また、師範大学などでも研修が行われている。初任者研修は、模擬授業の参観、教材開発、教授法研究のワークショップ等を含む 120 時間、現職教員研修では、240 時間以上の研修プログラムの受講が求められている。

また、英語担当教員の資質向上のために、選抜による海外研修が実施され、研修を修了した教員は、各地域での英語教育推進の指導的役割を担うことや、重点学校での勤務が求められている。

##### 3) 韓国

1997 年の小学校 3 年生からの英語教育の必修化にともない、英語を担当する教員を対象に 120 時間の悉皆研修が実施された。さらに、各学校や地域の指導的役割を担う教員に対し、120 時間の指導者研修が追加で実施された。その後も継続的に、英語を担当する教員を対象に、英語運用能力を育成するための研修や、教授法や教材開発研究に関わる研修が広く実施されている。また、教員自らが英会話学校に通ったり、韓国 EBS 放送局が提供する英語担当教員用の研修プログラムを視聴したりするなど、小学校英語に関する積極的な自主研修が展開されている。なお、現職の教員を対象とした英語教員養成に関わる大学院修士課程のコースも、夜間や長期休業期間を利用するなど、多様な研修プログラムやキャリア・アップの機会が設けられている。

#### (6) 成果と課題

## 1) 日本

小学校「外国語活動」についての全国レベルの調査報告として、日本英語検定協会(2013)が、全国の国公立私立小学校から抽出した 5,207 校に対し実施した「小学校の「外国語活動」及び「英語活動」等に関する現状調査」がある。当該調査によると、小学校「外国語活動」の成果として最も回答率が高かったものに、「児童の外国語や異文化への理解の向上」(74.8%)と「児童のコミュニケーション能力や積極性の向上」(54.9%)が挙げられている。また、児童の英語力に関する成果としては、「理解している表現が増えたこと」(68.5%)や、「聞いてわかるようになった」(68.1%)、「理解している語彙(単語)が増えた」(59.1%)の 3 項目が挙げられている。

また、松宮(2013a, b)が行った、小学校「外国語活動」担当教師に対するヒアリングにおいては、小学校「外国語活動」の効果として、「児童がより主体的に活動に参加するようになった」、「外国語指導助手をはじめ、他者と積極的に関わり合いを持つようになった」、また、「外国語活動」に参加した児童は他の教科においても、児童の積極的な発言や支持的な風土を維持することができている」といった児童の態度面に対する肯定的な評価が報告されている。また、「間違いを恐れず発話したり、人前で発表することに対する抵抗感が少なくなったり、新しい英語表現や異文化に対する興味・関心が高まってきている」という、情意面での肯定的な評価も示されている。さらに、「外国語指導助手や教材 CD の音声を忠実に再現したり、英語での基本的な挨拶等の応答に反応したりすることができる」など、リスニングとスピーキングの言語スキル面での効果が認められている。

中学校英語担当教師からのヒアリングによると、「小学校「外国語活動」を学習した生徒は、チャッツなどを利用した音声指導に対する反応の良さや発音のスムーズさが顕著である」と評価されている。また、「授業中のペアワーク等による発話練習に対する取り組みが意欲的であること」や、「クラスでの発表活動やデモンストレーションに対するより積極的な態度が認められること」も報告されている。

このように、日本型早期英語教育導入の成果は、児童生徒の態度面、情意面、認知面、及び、スキル面において肯定的な評価として現れていることが窺えた。

他方、自治体 A の小学校 5・6 年生を対象にした英語学習実態調査を分析した松宮(2013c, 2014)によると、学習指導要領で求められているコミュニケーション能力の素地の育成が図られている可能性はあるものの、認知・学習に関わる側面が不十分であることが指摘されている。また、松宮(2009)が、小学校の時期に 1 年以上の系統的な「英語活動」を経験したことのある高校生と、未経験の高校生との英語学習成績の追跡調査を行った調査結果では、小学校「英語活動」の経験の有無は、英語学習成績及び 3 分野(リスニング、リーディング、ライティング)のスキルの熟達度に有意な影響を及ぼしていないことが報告されている。

以上の結果から、日本型早期英語教育の成果として、児童の外国語や異文化に対する情意要因や態度要因の育成は図られてはいるものの、認知・学習に関わる成果は限定的なものになっていると考えられる。

次に、課題として、財団法人日本英語検定協会英語教育研究センター(2012)が取りまとめた報告資料によると、「担当教師の負担の増大」(54.6%)、「担当教師の指導力や英語運用能力に関

する不安」(53.3%)や、「教材に関する課題」(21.7%)が挙げられている。また、松宮(2013a, b)も、「授業指導不安」と「担当教師の英語運用能力」との間に強い因果関係があることを示している。さらに、これらの不安感や負担感は、児童の学びにネガティブな影響を及ぼす要因となっていることも指摘されている。すなわち、小学校「外国語活動」が抱えている最大の課題は、指導することが求められている教師そのものであり、現職教員研修と教員養成に関わる教員養成課程の抜本的な検討及び改革であると考えられる。また、児童の認知・学習を強化・推進するための教授・学習方略や教材等の開発が、喫緊の課題であると考えられる。

## 2) 中国

上海市と天津市における小学校英語教育についての課題と成果を、2007年と2008年に、筆者が行った担当英語専科教員及び学校管理職に対するインタビュー・メモからとりまとめる。なお、担当英語専科教員には、筆者が直接英語でのインタビューを行ったが、学校管理職に対するインタビューは、中国語・日本語の通訳を介し行った。

- ①児童の英語に対する好意性と英語を用いたコミュニケーションに対する積極的な態度が効果的に育成されている。
- ②他の教科・科目の学習では見られない活発な活動や児童相互の積極的な関わり合いが展開されるようになった。
- ③北京オリンピックや上海万博の開催へ向けて、市民レベルでの英語教育や国際理解教育に対する意識が高まる中で、各クラスが特定の国や地域について理解を深め発表し合う等の異文化理解についてのプロジェクトワークが活発に行われるようになってきた。
- ④危惧されていた母国語(中国語)能力の低下という問題は生じていない。
- ⑤実際の日常生活場面において英語を活用する機会が極めて限定的であるため、特に低学年においては、学校での英語学習が他の教科・科目の学習とは異質の「遊び」的にとらわれてしまいう傾向にある。
- ⑥家庭での英語教育熱が高くなり、学校外で英会話学校や塾等に通わせる比率が高くなってきている。そのため、都市部においても経済格差に比例した教育格差が生じはじめている。
- ⑦インターネットや電子教材等に容易にアクセスできる家庭環境を有する児童とそうでない児童との学習差が生じている。
- ⑧農村部からの人口流入による受け入れ児童については、英語学習未経験者がそのほとんどを占め、他の児童と同一の教材を用いた授業に対応することができないため、別教材を用いたり、補習授業を行ったりしている。

中国の小学校英語教育の課題は、全ての教育や経済活動に関わる都市部と地方の格差の問題である。英語教育の分野においては、特に教員不足と教員の資質の向上を図るための研修や教員育成に関わるカリキュラム開発が大きな課題となっている。

また、文部科学省(2008b)がまとめ、中央教育審議会(2008)の外国語部会に提出された資料によると、中国の小学校で英語教育を導入した成果として、「子どもたちが英語を好きになり、楽しく学習して積極的に吸収し、臆せず英語で交流できるようになった。」と示されている。また、保護者

や社会からの評判も良く、塾通いなど学校外での英語教育が熱心に展開されていることが報告されている。また、英語を導入したことにより、児童の中国語の能力が低下したというマイナスの評価はなく、むしろ、英語学習が他の教科の学習にも好ましい影響を及ぼしているという、プラスの評価も記載されている。

一方、中国が直面している最大の課題は、広大な国土で展開されている広範な教育現場に求められる、質的規準を満たした小学校英語教育担当教師数が、圧倒的に不足していることである。北京市、上海市、天津市等の都市部においては、現職教員研修や教員養成において一定レベルの質的保証がなされているものの、地方や農村部における教員不足の問題は深刻である。この課題を解決するための教育施策として、衛星通信やインターネットを利用した遠隔教育の導入や、都市部の教員を地方へ循環させるためのインセンティブを伴う教員の評価・育成システムの構築が試みられている。

さらに課題として指摘されていることに、小学校英語教育の開始学年や検定教科書として使用されている数十種類もある教科書のバラツキ等による能力・経験格差がもたらす小学校・中学校接続の問題が挙げられている。

### 3) 韓国

2010 年度に実施された第 7 次教育課程に基づく全国学力テスト (NAEA: The National Assessment of Educational Achievement) の小学校 6 年生の英語学力テストの分析結果によると、83%の児童が「上級・熟達レベル」に達していることが確認されている。一方、2.1%の児童は「基礎レベルを満たしていない」ことも報告されている。また、5 年生の NAEA の結果によると、85%の児童が「上級・熟達レベル」に達していることと、「基礎レベルを満たしていない」児童の比率が 1.8%であったことが報告されている。

同報告書によると、学年段階に関わりなく、学力到達レベルは、都市部と地方における地域格差と男女差が顕著に現れていることが指摘されている。すなわち、都市部の児童生徒は 4 技能の全ての領域において、地方の児童生徒よりも有意に到達度が高くなっていることが、また、男子よりも女子のほうが高い到達度を示していることが報告されている。特に、リスニングとライティングという「発表的技能 (productive skills)」については、都市部の児童生徒の到達度が有意に高くなっていることが、また、全体的な課題として論理的構成問題に対する到達度が低くなっていることが指摘されている。

次に、韓国の 4,000 人の高校生を対象に、2003 年 (小学校英語学習未経験者群) と、小学校 3 年生からの英語教育が必修化され 10 年が経過した 2006 年 (小学校英語学習経験者群) に実施された「英語実力テスト」の結果から、小学校英語教育の導入の成果が報告されている (박창섭 기자 THE HANKYOREH, 2007)。同報告書によると、小学校英語学習経験者群のテスト・スコアは 459.6 点で、未経験者群と比較して 45 ポイント成績が上昇していることが報告されている。さらに、教員を対象にしたアンケート調査でも、小学校英語教育の実施により、高校生のリスニングやリーディングなどの英語運用能力が伸びていると肯定的に捉えられていることが示されている。同様の結果は、Benesse 教育研究所開発センター (2006, 2008) が日本・中国・韓国の高校生を対象に実

施した東アジア高校英語教育 GTEC<sup>15</sup>調査でも示されている。

一方、「小学校英語教育が授業に役立っているか」という質問に対し高校生の 56.3%が「役に立っていない」と回答し、「役に立っている」と回答した 18.7%を大きく上回っていることや、「英語に対する興味と自信度」は中学校 1 年生をピークに、学年が上がるほど下がる傾向にあることから、「英語教育の内実化」が最も重要な課題であるとする見解も示されている(박창섭 기자 THE HANKYOREH, 2007)。

韓国における小学校英語教育の導入期の最大の課題は、小学校英語教育を担当することができる教員の確保であった。しかし、高い学習到達度に示されているように、小学校英語教育の拡充期に入っている現在は、英語専任制度の整備に伴う英語専科教員の育成と数の確保をはじめとした小学校英語担当教員の質・量の向上だけではなく、小学校英語教育の到達目標と評価の在り方や、中学校や高等学校へのより高い波及効果を生じさせるための具体的な教育方法が求められていると考えられる。

#### 4. まとめと課題

以上、日本・中国・韓国の 3 か国の小学校英語教育に関わる比較分析により、下記に示す各国の教育施策や教育環境の特色及び教育課題が明らかとなった。

- ① 日本における教育の機会均等と教育の質・量の均質化の確保
- ② 中国・韓国の都市部における英語教育熱の過熱化と教育格差に関わる課題
- ③ 日本・中国・韓国における教員養成と教員確保及び教員研修に関わる課題
- ④ 日本・中国・韓国における小学校英語教育の評価の在り方に関する課題
- ⑤ 日本・中国・韓国における小学校英語教育と中学校英語教育とのブリッジに関する課題

以上のことから、日本においては、小学校「外国語活動」の「早期化」と「教科化」と、それを可能にする「教科専任制(教科担任制)」の導入を視野に入れ、小学校英語教育担当教員を養成するための教職課程の改革や見直しを行うことが喫緊の課題となる。同時に、「教科化」へ向けての評価の在り方や教科書・教材の研究開発や、「早期化」へ向けて 9 年間の小中一貫英語教育を実現するためのカリキュラム開発が強く求められている。

### 第 3 節 日本・中国・韓国の小学校英学習実態調査(調査 4)

#### 1. 目的

本節では、日本・中国・韓国の小学校で、英語を学習している 5 年生の、英語、異文化、及び、コミュニケーション活動等に対する意識や、英語学習状況の実態を比較検討し、各国の教育制度に基づく特色を考察し、日本型早期英語教育の課題と方向性を検討することが主たる目的である。

#### 2. 方法

##### (1) 調査対象者及び調査時期

---

<sup>15</sup> GTEC: Global Test of English Communication, Benesse コーポレーションが開発した英語能力測定・診断テスト。以下、GTEC と示す。

日本(B市)、中国(天津市)、韓国(ソウル市)の公立の小学校5年生を対象に、質問紙調査と英語力診断テストを実施した。その概要は表9-2に示すとおりである。調査対象を5年生としたのは、小学校英語教育の実態を把握したり、成果を測定したりする上で、中学校への進学等の影響を受けにくく、小学校英語教育の成果が直接的に現れる学習段階にある学年であると判断したことによる。調査の実施は、1年間の学習が終了する各国の学年末に近い時期に行うこととした。

表9-2 日中韓小学校英語学習実施状況調査対象者

国	人数	実施時期	概要
日本	150	2008年2月	B市内(自治体A)の公立小学校2校, 5年生4クラス
中国	138	2008年7月	中国天津市内の公立小学校1校, 5年生3クラス
韓国	109	2008年12月	韓国ソウル市内の公立小学校1校, 5年生3クラス

また、日本での調査は、2011(平成23)年からの小学校「外国語活動」の全面実施を3年後に控え、教育特区事業により小学校「外国語活動」の実施を見据えた小学校「英語活動」を、2005(平成17)年から実施してきたB市(自治体A)の小学校に在籍している児童を対象に行った。

調査対象校では、小学校3年生から小学校「英語活動」を週1単位時間実施し、3・4年生では独自教材を用い、5・6年生では文部科学省の「英語ノート1, 2」の試行版等を使用し、学級担任教師と自治体から派遣されている外国語指導助手や大学生ボランティアによるティーム・ティーチングが実施されていた。したがって、当該の自治体では、現在、全国一律に実施されている小学校「外国語活動」とほぼ同等の教育環境で「英語活動」が実施されていたものと考えられた。

なお、調査対象校が開発した「英語活動」のカリキュラムでは、アルファベットの指導が3年生から段階的・系統的に位置づけられている部分が、現行の小学校「外国語活動」のカリキュラムとは異なっている。すなわち、教育特区事業による当該の小学校「英語活動」においては、現行のカリキュラムで示されている教育目標を達成するための学習内容に加え、アルファベットの認識や筆記に関わる学習を継続的に行い、到達目標として、アルファベットの大文字小文字の読み書きと基本的な英単語の認識を図ることが盛り込まれていた。

## (2) 調査方法

本研究では、日本・中国・韓国における小学校英語教育の実施状況を把握し比較分析を行うために、質問紙調査により、児童の英語学習に関わる基礎データを収集することとした。

質問紙の作成と調査実施対象校の選定について協議・調整を行うため、日本ではB市教育委員会、中国については在大阪中国領事館と関西外国語大学との連携大学である天津外国語大学、韓国については在大阪韓国総領事館と韓国教育部の紹介を経て、調査協力校の選定を行った。その後、各学校で実施されている英語教育の視察や授業の参与観察を行うとともに、担当英語教師、学校管理職、教育委員会担当者と各国の英語教育についての情報交換や調査実施についての研究協議を行った。参観した授業や使用されている教科書、シラバスやカリキュラム、日本の学習指導要領に相当する各国の英語教育に関わるガイドラインや教育環境等を検討するとともに、

各国の英語教育関係者からの意見等を参考に、質問紙項目の検討を行った。その後、各国の調査対象校の英語担当教員、学校管理職、調査対象校を所管する教育委員会外国語担当者の協力のもと、質問紙項目の選定と翻訳を行った。

その結果、表 9-3 に示すとおり、日本・中国・韓国の小学校 5 年生の英語学習に関わる情意、態度、認知、及び、スキルについての実態と成果を把握するために、各国の学習指導要領に相当する小学校英語教育のガイドラインに共通に設定されているコミュニケーション能力(認知・スキル)の育成に関わる評価尺度 4 項目と、コミュニケーション活動に対する積極性(情意・態度)の育成が図られているかどうかを問う評価尺度 6 項目、計 10 項目を設定した。これらは、①英語の授業に関する評価項目、②英語によるコミュニケーション能力に関する評価項目、③異文化に関する評価項目として、児童の授業、英語力、異文化に関する学習の実態を把握するための指標とすることができるものである。

表9-3 質問紙項目の分類 ((Q数字)は質問紙の項目番号を示す)

項目	コミュニケーション能力		計
	認知・スキル	情意・態度	
授業に関する項目	1 (Q3)	3 (Q1,2,4)	4
英語力に関する項目	3 (Q5,6,7)	1 (Q15)	4
異文化に関する項目	-	2 (Q12,13)	2
計	4	6	10

なお、評価尺度には、5 段階評定尺度(5. そう思う, 4. 少し思う, 3. どちらでもない, 2. あまり思わない, 1. 思わない)を採用した。また、質問紙には、アルファベットの文字学習に関わる 4 つの質問項目(Q8, 9, 10, 11)と、学校以外での英語学習環境の有無を問う質問項目(Q14)を追加し、合計 15 項目からなる質問紙を作成した(資料 8, 9, 10)。

作成・翻訳された質問紙の妥当性を検証するために、日本では 2007 年 12 月に、中国では 2008 年 5 月に、韓国では 2008 年 10 月に、日本と中国では調査対象校とは異なる別の小学校 5 年生 1 クラスを対象に、また、韓国では調査対象校の小学校 5 年生 1 クラスで予備調査を実施した。予備調査の結果に基づき、コミュニケーション能力に関わる 2 つのカテゴリ(認知・スキル、情意・態度)における項目間の内部一貫性を確認するために、国別にクロンバックの  $\alpha$  係数を算出した。その結果、高い信頼性を有していることが確認された(表 9-4)。

次に、国別に項目分析を実施し、天井効果やフロア効果の確認を行った。その結果、日本においては質問項目 15 で弱い天井効果が、中国では全ての項目において天井効果が、韓国では質問項目 3, 5, 6, 13, 15 で天井効果が確認された。これは、国別の回答傾向を示すものとして捉え、不良項目として除外することは避けた。すなわち、日本の児童は回答に際し、中間レベルの評価を好み、結果として一定の分散が認められるものの、中国や韓国においては分散が小さく、高い評価を選択する傾向が窺えた。そこで、天井効果が示されたものの、当該項目については、児童のコミュニケーション能力や授業に関わる評価を求める上で重要な情報ソースであると判断されたため、

質問紙の項目に含めることとした。

これらの結果を、各国の調査協力者に示したところ、妥当であるとの評価が示されたため、小学校英語教育に関わる評価尺度 10 項目と、学習の実態を把握するための 5 項目の計 15 項目からなる質問紙を用いて本調査を行うこととした。

表9-4 国別カテゴリ別のクロンバックの $\alpha$ 係数((Q数字)は質問紙の項目番号を示す)

国名	コミュニケーション能力		予備調査人数
	認知・スキル( $\alpha$ ) (Q3, 5, 6, 7)	情意・態度( $\alpha$ ) (Q1, 2, 4, 12, 13, 15)	
日本	.78	.82	32
中国	.96	.92	42
韓国	.88	.82	30

### (3) 調査手順

#### 1) 日本での調査の手続き

学年末の2008(平成20)年2月に、B市内の2つの小学校5年生4クラス150名を対象に、「英語活動」の最後の授業を利用し、小学校「英語活動」担当教師の指導・監督に従い、英語教室内で調査を実施した。質問紙調査に割り当てた時間は15分で、その場で調査・テスト用紙に記入・回答を求め、その結果を回収した。調査当日は、関西外国語大学で教職課程を履修しているボランティア学生が調査実施の補助に当たった。

#### 2) 中国での調査の手続き

1年間の学習が終了間近となる2008年7月に、天津市内の小学校5年生の英語の授業を利用し、小学校英語担当教師の指導・監督に従い、3クラス138名を対象に、授業実施教室内で質問紙調査が実施された。調査に割り当てた時間は15分で、その場で調査・テスト用紙に記入・回答を求め、その結果を回収した。回収された質問紙とテスト用紙は、取りまとめられ、国際郵便で関西外国語大学まで送付された。

#### 3) 韓国での調査の手続き

年度末の12月に、ソウル市内の小学校の5年生3クラス109名を対象に、英語の授業を利用し、英語担当教師の指導・監督にしたがい、英語教室で調査を実施した。調査に割り当てた時間は15分で、その場で調査・テスト用紙に記入・回答を求め、その結果を回収した。回収された質問紙とテスト用紙は、取りまとめられ、国際郵便で関西外国語大学まで送付された。

### (4) 分析方法

本調査では、外国語としての英語教育(EFL)という同様の社会言語環境を有する中で小学校英語教育を実施している日本・中国・韓国の3か国における早期英語教育の実施状況の比較分析を通じて、日本型小学校英語教育の課題や方向性を明らかにすることが主たる目的である。そこで、質問紙調査により回収したデータを用い、SPSS(Ver. 18.0)とAmos(Ver. 18.0)により、探索的因子分析と共分散構造分析による多母集団の同時分析を実施し、国別の因子構造上の特色や差異の



有無について考察した。

### 3. 結果と考察

#### (1) 分散分析による日本・中国・韓国の小学校5年生の英語学習に対する意識の差の検証

質問紙調査による各質問項目の基本統計量と度数分布一覧を表 9-5 に示す。

なお、表中の質問項目 9 と 11 は、読むことができるアルファベットの大文字と小文字各 26 文字につけられた「○」の数を集計したもので、度数分布の 1 は 0-5 文字、2 は 6-10 文字、3 は 11-15 文字、4 は 16-20 文字、5 は 21-26 文字を示す。また、質問項目 14 は、塾など学校以外での英語学習環境の有無を問うもので、1 が「はい」、2 が「いいえ」を示す。

この結果、5 件法で標準偏差が 1 を下回っていたり、平均値が 4 を超えていたりする質問項目があるなど、国により標本集団の分布に偏りがあることが確認された。そこで、日本・中国・韓国の 3 か国の小学校英語教育の実態や児童の意識の差を検証するための分析方法として、ノンパラメトリック検定で、1 要因 3 水準の分散分析に対応したクラスカル・ウォリス(Kruskal-Wallis)の検定を用いて一元配置の分散分析を実施した。その結果を、表 9-6 に示す。

分散分析の結果、分析対象とした 12 の質問項目全てにおいて、日本・中国・韓国の小学校 5 年生の間で、英語学習に対する意識や態度に差があることが分かった。そこで、有意差が確認された質問項目において、どことどの国の間に有意差があるのかということを確認するためにボンフェローニ(Bonferroni)の修正による多重比較を用いて確認した。

その結果、調査対象とした日本の小学校 5 年生は、全ての項目において中国と韓国の 5 年生との間に 1%水準の有意差があることが分かった。次に、中国と韓国の児童間の有意差を確認したところ、項目 4「授業への積極的な参加」(表 9-7, 図 9-1)と、英語能力感を問う項目 5(表 9-8, 図 9-2)、7(表 9-9, 図 9-3)、10(表 9-10, 図 9-4)と、異文化コミュニケーションに対する興味・関心を問う項目 12(表 9-11, 図 9-5)、13(表 9-12, 図 9-6)と、英語の必要性を問う項目 15(表 9-13, 図 9-7)においては、両国間に有意な差は認められなかった。

以上の結果から、日本・中国・韓国の小学校 5 年生の英語学習に対する意識には有意な差があることが確認できた。また、中国と韓国の小学校 5 年生の間には、12 項目中、「積極的な態度」、「肯定的な能力感」、「異文化に対する志向性」を示す 7 項目において有意差がないことが判明した。このことから、日本と中国・韓国の小学校 5 年生が、英語学習の情意・態度・認知・スキル面に対する評価について差があることが、また、中国と韓国の小学校 5 年生においては、態度、認知、情意面については類似した評価を行っている可能性があることが窺えた。

そこで、質問紙調査によるデータを用い、探索的な因子分析を実施し、3か国の小学校5年生に共通する因子解の存在の有無や、因子構造の比較分析を行い、小学校5年生の英語学習について、各国の特性を明らかにすることとした。

表9-5 日本・中国・韓国小学校英語教育実施状況調査集計一覧

項目 No.	項目内容	分類	N	M	SD	度数(人)				
						5	4	3	2	1
1	英語は好き	全体	394	4.07	1.14	193	98	60	25	18
		日本	149	3.57	1.22	41	42	39	15	12
		中国	137	4.61	.77	101	25	6	4	1
		韓国	108	4.08	1.12	51	31	15	6	5
2	英語の授業は楽しみ	全体	394	4.10	1.11	193	101	62	21	17
		日本	149	3.62	1.17	39	47	42	9	12
		中国	137	4.63	.74	102	23	9	2	1
		韓国	108	4.08	1.14	52	31	11	10	4
3	英語の授業はよく理解できる	全体	394	4.31	.94	216	114	40	18	6
		日本	149	3.97	1.02	53	56	26	10	4
		中国	137	4.69	.60	103	26	7	1	0
		韓国	108	4.31	.98	60	32	7	7	2
4	英語の授業には積極的に参加している	全体	394	4.11	1.09	191	110	54	25	14
		日本	149	3.55	1.23	38	49	31	19	12
		中国	137	4.53	.79	91	34	7	4	1
		韓国	108	4.36	.87	62	27	16	2	1
5	先生のあとにつけて英語が言える	全体	394	4.26	1.03	217	105	45	12	15
		日本	149	3.74	1.18	44	55	29	9	12
		中国	137	4.69	.62	106	21	9	1	0
		韓国	108	4.44	.91	67	29	7	2	3
6	リズムに合わせて英語が言える	全体	393	4.08	1.11	186	109	55	28	15
		日本	149	3.39	1.14	24	53	41	19	12
		中国	137	4.66	.68	104	23	7	3	0
		韓国	107	4.28	1.01	58	33	7	6	3
7	英語の歌をみんなといっしょに歌うことができる	全体	393	4.04	1.20	195	89	58	30	21
		日本	149	3.49	1.29	40	42	33	19	15
		中国	137	4.45	.94	93	21	16	5	2
		韓国	107	4.27	1.08	62	26	9	6	4
8	アルファベットの大文字を全部書くことができる	全体	392	4.60	.88	304	49	19	11	9
		日本	148	4.16	1.19	83	32	14	11	8
		中国	137	4.96	.22	133	3	1	0	0
		韓国	107	4.76	.61	88	14	4	0	1
9	読むことができるアルファベットの大文字を○で囲んでください	全体	393	25.04	3.75	368	9	7	5	4
		日本	150	24.60	4.62	138	2	4	4	2
		中国	136	25.52	3.32	133	0	1	0	2
		韓国	107	25.03	2.74	97	7	2	1	0
10	アルファベットの小文字を全部書くことができる	全体	339	4.47	1.06	251	39	17	21	11
		日本	98	3.43	1.30	24	31	15	19	9
		中国	136	4.99	.09	135	1	0	0	0
		韓国	105	4.76	.75	92	7	2	2	2
11	読むことができるアルファベットの小文字を○で囲んでください	全体	327	23.28	6.09	268	25	13	9	12
		日本	83	19.54	7.42	46	17	10	4	6
		中国	136	25.07	4.80	131	0	0	0	5
		韓国	108	23.92	5.13	91	8	3	5	1
12	外国の人と話をしてみたい	全体	391	3.90	1.32	177	104	45	25	40
		日本	147	3.24	1.44	32	48	20	17	30
		中国	136	4.47	.83	87	31	15	1	2
		韓国	108	4.09	1.25	58	25	10	7	8
13	外国へ行ってみたい	全体	393	4.28	1.19	256	62	29	22	24
		日本	148	3.75	1.44	67	30	16	17	18
		中国	138	4.67	.76	109	17	9	1	2
		韓国	107	4.52	1.00	80	15	4	4	4
14	学校以外で英語を習っている	全体	335	1.27	.45	—	—	—	91	244
		日本	89	1.72	.45	—	—	—	64	25
		中国	138	1.04	.19	—	—	—	5	133
		韓国	108	1.20	.40	—	—	—	22	86
15	英語はこれから必要だと思う	全体	393	4.58	.88	297	52	27	8	9
		日本	148	4.32	1.08	93	26	18	5	6
		中国	138	4.76	.66	117	13	5	2	1
		韓国	107	4.70	.76	87	13	4	1	2

表9-6 日本・中国・韓国の小学校5年生の英語学習に対する意識の差についての検定結果

項目	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q10	Q12	Q13	Q15
$\chi^2$	68.44	69.93	48.41	66.04	74.20	114.72	56.69	72.92	177.73	66.42	48.00	22.74
自由度	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
漸近有意確率	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000

表9-7 Q4: 多重比較によるBonferroniの調整済み有意確率

国名	日本	中国	韓国
日本	-	.000	.000
中国		-	.395
韓国			-

Q4: 英語の授業は積極的に参加している。

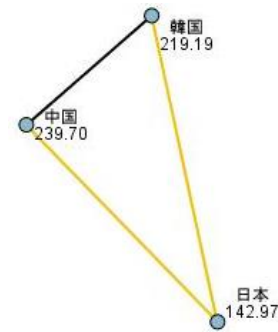


図9-1 Q4: 国別のペア毎の比較結果  
各ノードの数値は国別の平均順位

表9-8 Q5: 多重比較によるBonferroniの調整済み有意確率

国名	日本	中国	韓国
日本	-	.000	.000
中国		-	.084
韓国			-

Q5: 先生のあとにつけて英語が言える。

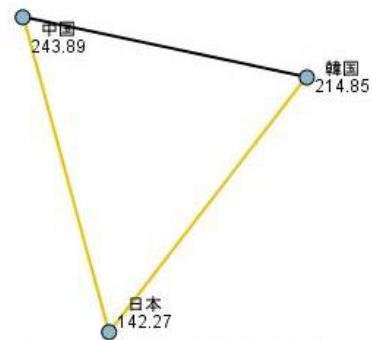


図9-2 Q5: 国別のペア毎の比較結果  
各ノードの数値は国別の平均順位

表9-9 Q7: 多重比較によるBonferroniの調整済み有意確率

国名	日本	中国	韓国
日本	-	.000	.000
中国		-	.631
韓国			-

Q7: 英語の歌をみんなといっしょに歌うことができる。

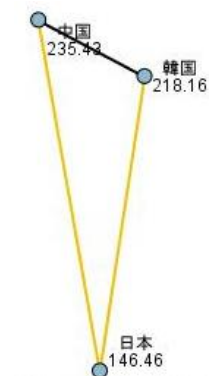


図9-3 Q7: 国別のペア毎の比較結果  
各ノードの数値は国別の平均順位

表9-10 Q10: 多重比較によるBonferroniの調整済み有意確率

国名	日本	中国	韓国
日本	-	.000	.000
中国		-	.139
韓国			-

Q10: アルファベットの小文字を全部書くことができる。

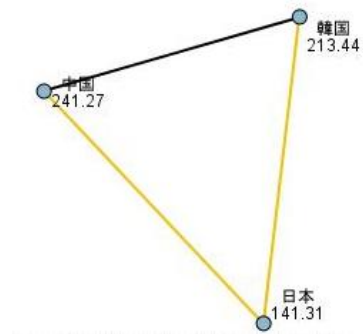


図9-4 Q10: 国別のペア毎の比較結果  
各ノードの数値は国別の平均順位

表9-11 Q12: 多重比較によるBonferroniの調整済み有意確率

国名	日本	中国	韓国
日本	-	.000	.000
中国		-	.127
韓国			-

Q12: 外国の人と話してみたい。

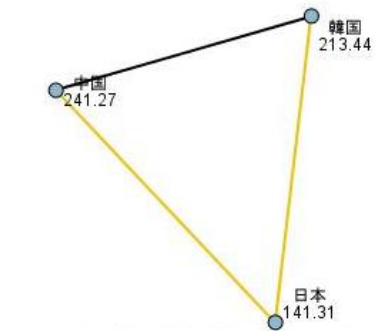


図9-5 Q12: 国別のペア毎の比較結果  
各ノードの数値は国別の平均順位

表9-12 Q13: 多重比較によるBonferroniの調整済み有意確率

国名	日本	中国	韓国
日本	-	.000	.000
中国		-	1.000
韓国			-

Q13: 外国へ行ってみたい。

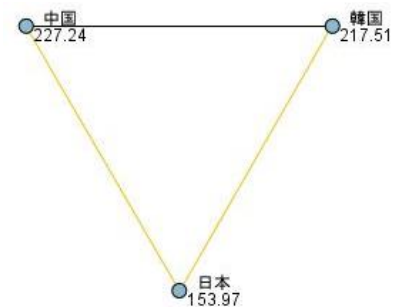


図9-6 Q13: 国別のペア毎の比較結果  
各ノードの数値は国別の平均順位

表9-13 Q15: 多重比較によるBonferroniの調整済み有意確率

国名	日本	中国	韓国
日本	-	.000	.000
中国		-	1.000
韓国			-

Q15: 英語はこれから必要だと思う。

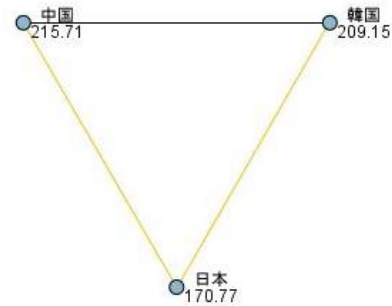


図9-7 Q15: 国別のペア毎の比較結果  
各ノードの数値は国別の平均順位

## (2) 因子分析による共通因子解の探究

本研究は、3か国のそれぞれの小学校5年生を対象に実施した調査に基づくものであるが、「英語の授業が実施される教室以外では、目標言語である英語使用の機会が極めて限定的であるという、外国語習得が困難な EFL 環境(acquisition-poor circumstances)の中で、英語学習に影響を及ぼす共通因子が形成されている」という仮説を設け、それを実証的に検証する。

はじめに、日本・中国・韓国の3か国における共通因子解の存在を確認するために、調査対象者全てを組み合わせた因子分析を行った。次に、日本・中国・韓国という3つの異なる母集団において、小学校英語教育に関わる共通のモデルや共通の潜在因子が存在するという仮説を、多母集団の同時分析により検証した。このように多母集団因子分析により、母集団が異なっても、因子が同じ観測変数で測定され、その変数の因子パターンが一定であるという因子不変性が成り立つかどうかを検証することにより、集団の等質性あるいは異質性を検討することとした。

まず、3か国の小学校5年生を対象に実施した調査結果を統合したデータを用い、因子分析の対象とする10項目の平均値と標準偏差を求め、天井効果とフロア効果の有無を確認した。その結果、フロア効果を示す項目は検出されなかったが、質問項目13「外国へ行ってみたい」と15「英語はこれから必要だと思う」においては、顕著な天井効果が確認されたため、両項目を以降の分析から除外することとした。これにより、因子分析の対象となる8つの質問項目(項目1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 12)を用い、「最尤法」による因子抽出を行った。スクリー・プロットの形状と因子の固有値の大きさ(>1.0)から、2因子解が適当であると判断し、「Kaiserの正規化を伴うPromax回転」により因子の収束を図った。

その結果、因子負荷量.45を基準として解釈可能な因子解を2つ抽出することができた(表9-14)。

次に、抽出することができた因子解を構成している項目群の内的妥当性を検証するために、クロンバック(Cronbach)の $\alpha$ 係数を算出した。その結果、第I因子を構成する項目群の $\alpha$ 係数は.90、第II因子においては.86と因子解釈を行う上で求められる高い内的一貫性を有していることが確認された。そこで、各因子を構成している項目群の特性から、因子の命名を行うこととした。第I因子は、「〇〇することができる」という能力記述を中心とした項目により構成されているため、「英語有能因子」と命名した。

表9-14 日本・中国・韓国の小学校5年生の英語学習に関する因子分析結果

因子番号	項目内容	因子 (Cronbach $\alpha$ 係数)	I	II	共通性	M	SD
			(.90)	(.86)			
I	5 先生のあとにつけて英語が言える		<b>.87</b>	-.07	.68	4.26	1.03
	6 リズムに合わせて英語が言える		<b>.82</b>	.09	.79	4.07	1.12
	7 英語の歌をみんなとっしょに歌うことができる		<b>.76</b>	.05	.63	4.04	1.20
	3 英語の授業はよく理解できる		<b>.53</b>	.26	.56	4.31	.94
II	4 英語の授業には積極的に参加している		<b>.44</b>	.39	.61	4.11	1.09
	2 英語の授業は楽しみ		-.09	<b>.98</b>	.83	4.10	1.12
	1 英語は好き		.10	<b>.82</b>	.80	4.08	1.15
	12 外国の人と話をしてみたい		.25	<b>.48</b>	.48	3.90	1.32
	因子相関行列						
第I因子： 英語有能因子			—	.76			
第II因子： 英語コミュニケーション志向因子			.76	—			

また、第II因子は、英語や英語を使ったコミュニケーション、異文化に対する志向性や好意性を示す質問項目により構成されているので、「英語コミュニケーション志向因子」と命名した。抽出することができた2つの因子解を構成している項目群の平均値を100点換算した値を下位尺度得点として算出した結果、下位尺度得点間にはやや強い相関( $r = .76$ )があることが分かった(表9-15)。

表9-15 下位尺度得点の相関(日本・中国・韓国全体:N=390)

下位尺度項目	M	SD	英語有能	英語志向
英語有能得点	83.17	18.12	—	
英語コミュニケーション志向得点	80.53	21.06	.76	**

\*\* :  $p < .01$

### (3) 多母集団同時分析による母集団間の差異の確認

次に、日本・中国・韓国という複数の母集団において、共通のモデルが存在するという仮説を検証し、国別に因子分析を行うことの妥当性を確認することとした。そこで、Amosによる共分散構造分析で、多母集団に対する同時分析を行い、モデル全体における母集団間での差異の有無を、各種適合度指標に基づいて判断し、3つの異なる母集団に対し、同じモデルを適用することの妥当性を検討した。

まず、(2)で行った複数の母集団を一括して因子分析した結果を参考に、図9-8のとおり、2つの因子間に共変関係を認める共分散構造モデルを作成した。

本モデルを用いた多母集団のパス解析においては、異なる集団間において同じであると仮定される係数等に等値制約をかけ、そのモデルの適合度の程度によって、設定したモデルにおける集団の等質性あるいは異質性を検討することとした。

そこで、図9-8の因子分析モデルを用い、日本・中国・韓国の3つのグループを設定し、等値制約の仮定を認める多母集団パス解析を実施した。等値制約については、等値制約を行わないモデル(a)と、パス係数にのみ等値制約を課したモデル(b)と、パス係数と潜在変数の共分散に等値制約を課したモデル(c)という3つのモデルを設定した。これにより、各モデルの適合度指標を算出し、結論を導くことにした。

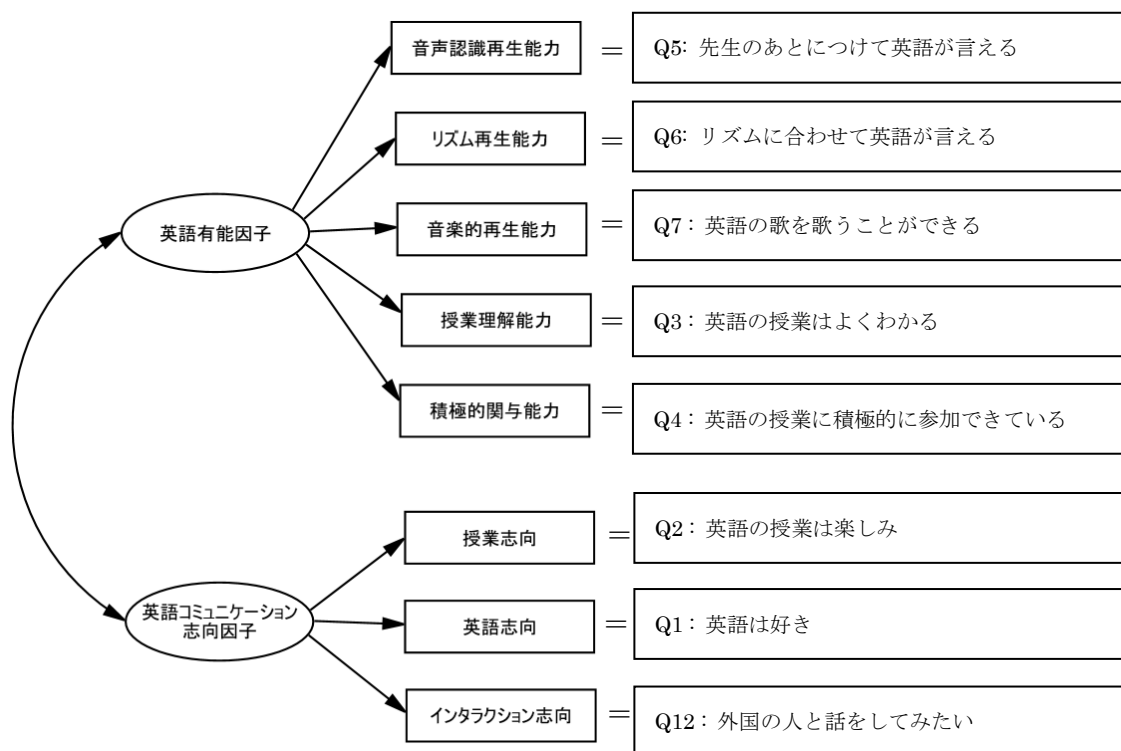


図 9-8 共通因子分析モデル

その結果、適合度指標の RMSEA は、(a).045<(b).046<(c).053, AIC(赤池情報量基準)は、(a)367<(b)371<(c)395 となり、パス係数と潜在変数の共分散に等値制約を課したモデル(c)の適合度が最も低くなっていることが判明した。このことから、等値制約を課さなかったモデル(a)の適合度が相対的に良いと解釈することができ、設定したモデルにおいて集団の異質性を考慮することは妥当であると判断された。そこで、国別に因子分析を行い、以降の考察を行うこととした。

#### (4) 国別因子分析の結果

多母集団のパス解析の結果に基づき、日本・中国・韓国で国別に因子分析を行い、各国の異質性を検討するための分析データを得ることとした。

国別の因子分析に際しては、日本・中国・韓国の 3 か国を一括して行った因子分析同様に、因子分析の対象となる 8 つの質問項目(質問項目 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 12)に対し「最尤法」による因子抽出を行った。そこで、スクリー・プロットの形状と因子の固有値の大きさ(>1.0)から、因子数を決定し、「Kaiser の正規化を伴う Promax 回転」により因子の収束を図った。その結果、因子負荷量 .40 を基準として解釈可能な因子解をそれぞれ抽出することができた(表 9-16: 日本, 表 9-18: 中国, 表 9-20: 韓国)。なお、抽出された因子は、因子構造は異なるものの、(2)で実施した因子分析と類似した特性を有するものになると推察されるため、国別の因子分析における因子の命名は、(2)の因子名を参考に、「〇〇型」と、それぞれの国名を付加することとした。

##### 1) 日本の小学校 5 年生を対象とした因子分析結果

日本の小学校 5 年生を対象とした因子分析で抽出することができた 2 つの因子解を構成してい

る項目群のクロンバック(Cronbach)の $\alpha$ 係数を算出した結果、第I因子を構成している項目群の

表9-16 日本の小学校5年生の英語学習に関する因子分析結果

因子番号	項目内容 (Cronbach $\alpha$ 係数)	因子	因子		共通性	M	SD
			I (.86)	II (.83)			
I	2 英語の授業は楽しみ		<b>.97</b>	-.12	.79	3.61	1.18
	1 英語は好き		<b>.85</b>	.06	.79	3.58	1.23
	12 外国の人と話をしてみたい		<b>.59</b>	.00	.35	3.23	1.45
	4 英語の授業には積極的に参加している		<b>.43</b>	.37	.54	3.54	1.23
	3 英語の授業はよく理解できる		<b>.41</b>	.40	.55	3.97	1.03
II	5 先生のあとにつけて英語が言える		-.13	<b>.86</b>	.59	3.73	1.19
	6 リズムに合わせて英語が言える		.07	<b>.79</b>	.71	3.38	1.15
	7 英語の歌をみんなといっしょに歌うことができる		.05	<b>.73</b>	.58	3.47	1.29
	因子相関行列						
第I因子： 日本型英語コミュニケーション志向因子			—	.70			
第II因子： 日本型英語有能因子			.70	—			

$\alpha$ 係数は .86, 第II因子においては .83と十分に高い内的一貫性を有していることが確認された。そこで、第I因子は、英語の授業や異文化コミュニケーションに対する志向性や好意性を示す質問項目により構成されているので、授業中心の「日本型英語コミュニケーション志向因子」と命名した。

一方、第II因子は、英語の理解やスキル、能力に関わる項目により構成されているため、「日本型英語有能因子」と命名した。

次に、抽出することができた因子解を構成している項目群の平均値を100点換算した値を下位尺度得点として算出した(表9-17)。その結果、両下位尺度得点間にはやや強い相関関係( $r = .66$ )があることが判明した。

表9-17 下位尺度得点の相関(日本:N=146)

下位尺度項目	M	SD	英語志向	英語有能
日本型英語コミュニケーション志向得点	69.45	22.11	—	
日本型英語有能得点	72.54	18.90	.66 **	—

\*\* :  $p < .01$

## 2) 中国の小学校5年生を対象とした因子分析結果

中国の小学校5年生を対象とした因子分析で特定することができた2つの因子解を構成している項目群のクロンバック(Cronbach)の $\alpha$ 係数は、第I因子で .90, 第II因子においては .86と高い内的一貫性を有していることが確認された。第I因子は、「〇〇することができる」という能力記述を中心とした項目と、人との積極的な交流意欲や態度に関わる項目により構成されているため、「中国型英語有能因子」と命名した。次に、第II因子は、英語や英語の授業に対する志向性や好意性を示す尺度項目により構成されているので、「中国型英語志向因子」と命名した。

次に、特定することができた因子解を構成している項目群の平均値を100点換算した値を下位尺度得点として算出した結果、両下位尺度得点間に高い相関関係( $r = .77$ )があることが判明した(表9-19)。



表9-18 中国の小学校5年生の英語学習に関する因子分析結果

因子番号	項目内容 (Cronbach $\alpha$ 係数)	因子	I	II	共通性	M	SD
			(.90)	(.86)			
I	6 リズムに合わせて英語が言える		<b>.74</b>	.27	.82	4.66	.68
	5 先生のあとにつけて英語が言える		<b>.73</b>	.28	.82	4.69	.63
	12 外国の人と話をしてみたい		<b>.60</b>	.05	.40	4.47	.83
	4 英語の授業には積極的に参加している		<b>.53</b>	.48	.76	4.54	.79
	7 英語の歌をみんなといっしょに歌うことができる		<b>.46</b>	.38	.54	4.46	.93
II	3 英語の授業はよく理解できる		<b>.45</b>	.44	.60	4.68	.61
	1 英語は好き		.07	<b>.96</b>	1.00	4.63	.76
	2 英語の授業は楽しみ		.16	<b>.80</b>	.79	4.63	.74
因子相関行列							
第 I 因子： 中国型英語有能因子			—	.50			
第 II 因子： 中国型英語志向因子			.50	—			

表9-19 下位尺度得点の相関(中国:N=136)

下位尺度項目	M	SD	英語有能	英語志向
中国型英語有能得点	91.67	12.35	—	—
中国型英語志向得点	92.41	14.53	.77	**

\*\* : p<.01

### 3) 韓国の小学校 5 年生を対象とした因子分析結果

表9-20 韓国の小学校5年生の英語学習に関する因子分析結果

因子番号	項目内容 (Cronbach $\alpha$ 係数)	因子	I	II	共通性	M	SD
			(.90)	(.86)			
I	3 英語の授業はよく理解できる		<b>.71</b>	.06	.55	4.30	.98
	6 リズムに合わせて英語が言える		<b>.69</b>	.29	.74	4.28	1.01
	5 先生のあとにつけて英語が言える		<b>.68</b>	.15	.58	4.43	.91
	7 英語の歌をみんなといっしょに歌うことができる		<b>.66</b>	.20	.60	4.27	1.08
	2 英語の授業は楽しみ		-.01	<b>.94</b>	.87	4.10	1.12
II	1 英語は好き		.24	<b>.64</b>	.61	4.07	1.12
	12 外国の人と話をしてみたい		.34	<b>.56</b>	.59	4.08	1.25
	4 英語の授業には積極的に参加している		.28	<b>.47</b>	.41	4.36	.87
因子相関行列							
第 I 因子： 韓国型英語有能因子			—	.44			
第 II 因子： 韓国型英語コミュニケーション志向因子			.44	—			

韓国の小学校 5 年生を対象とした因子分析で抽出することができた 2 つの因子解を構成している項目群のクロンバック(Cronbach)の  $\alpha$  係数を算出した結果、第 I 因子を構成する項目群の  $\alpha$  係数は .90、第 II 因子の構成項目群においては .86 と高い内の一貫性を有していることが確認された。そこで、第 I 因子は、「韓国型英語有能因子」、第 II 因子は、「韓国型英語コミュニケーション志向因子」と命名した。

次に、抽出することができた因子解を構成している項目群の平均値を 100 点換算した値を下位尺度得点として算出した結果、両下位尺度得点間には、やや強い相関関係 ( $r = .69$ ) があることが判明した(表 9-21)。

表9-21 下位尺度得点の相関(韓国:N=108)

下位尺度項目	M	SD	英語有能	英語志向
韓国型英語有能得点	86.40	16.71	—	—
韓国型英語コミュニケーション志向得点	83.10	18.04	.69 **	—

\*\* : p&lt;.01

以上の結果から、それぞれの国の教育事情や社会事情を反映した学習因子モデルが構築されている可能性があることが判明した。

国別に実施した因子分析の結果、日本においては、特に、中国と韓国において、第Ⅰ因子として出現している英語の運用能力に関わる自己有能感を示す「英語有能因子」が、第Ⅱ因子として出現していることから、日本の小学校5年生の英語学習における英語運用能力や英語のスキルに関わる因子の支配力や説明力は、中国・韓国と比較すると弱くなっている可能性があることが分かった。また、日本では、英語の授業や英語でのコミュニケーション活動に対する情意や態度の側面がより強く意識されている可能性があることが窺えた。すなわち、韓国においては1997年に、中国においては2001年に、小学校3年生からの英語教育を教科として位置づけ実施しているものの、日本では、2008(平成20)年時点においては、小学校の新学習指導要領が公表され、2011(平成23)年度から全国の小学校5、6年生で「外国語活動」として一斉に実施されるということが周知され、新学習指導要領への移行実施期間がスタートしたばかりの時期であり、韓国や中国のように、言語スキルをベースとした具体的な能力目標や到達目標を示さず、「外国語活動」の目標として設定されている「コミュニケーション能力の素地」を育成するために、外国語や異文化に慣れ親しませるための英語教育が実践されていたことによるものであると考えられる。

一方、中国では、英語学習に対して最も支配力が強い第Ⅰ因子として出現した「英語有能因子」を構成している質問項目群から判断して、日本や韓国とは異なり、他者との関わり合いに対する積極的な態度や関わり合いに対する志向が能力感と結びついていることや、2項目を除き全ての項目が「英語有能因子」との因果関係を有していることが判明した。すなわち、中国の小学校5年生の英語学習においては、英語運用能力についての意識や結果が支配的になっている可能性があることが判明した。

次に、韓国では、英語学習に関する能力やスキルに関わる因子が第Ⅰ因子として、また、英語学習に対する情意や態度に関わる因子が第Ⅱ因子として出現している。中国と同様に、日本とは異なり、英語運用能力に関わる因子が支配的となっていることが明らかになった。一方、各因子を構成する項目群は、日本と最も近いものとなつてはいるものの、日本では、授業を理解できることが英語学習に対する好意性や志向性を構成する要因として現れているが、韓国では、学習内容を理解する能力は英語理解力として、英語有能因子を構成する最も負荷量が高い項目として因子をコントロールしていることが分かった。

## 第4節 日本・中国・韓国の小学校5年生の英語力診断テスト

### 1. 目的

本節では、日本・中国・韓国の小学校で、英語を学習している5年生の、リスニングの能力と英単語の認識・理解力を比較検討し、第3節の考察結果を踏まえ、教育制度の違いによる教育効果の差異を検証することで、日本型早期英語教育の課題と方向性を探ることが主たる目的である。

### 2. 方法

#### (1) 調査対象者及び調査時期

第2節の日本・中国・韓国の小学校英学習実態調査と同時に、同一の対象者に実施した(表9-2)。

#### (2) 方法

日本・中国・韓国の小学校5年生の音声を中心とした英語理解力及び英単語の認識・理解力を把握するための英語力診断テストを作成し実施することとした。英語力診断テストの作成に際しては、調査協力校で使用されている教科書や教材、シラバスやカリキュラム等を参考に、各校の英語教育担当者等の意見を総括し、テスト項目の設定を行った。

その結果、英語力診断テストには、①単語の聞き取り・書き取り・理解問題 2 題、②リスニング問題 11 題、計 13 題を準備した。なお、単語の聞き取り・書き取り・理解問題とリスニング問題については、それぞれの学校の授業内容に対応できるよう、ネイティブの発音による複数の問題(音源)を CD で提供し、リスニング・テストの実施に際し各担当教師が選択することができるよう配慮した。英単語の聞き取り・書き取りテストとリスニング・テストの音声は、それぞれ 8 秒間の無音部分と、問題の区切りを示すチャ임音と、問題番号の読み上げを含め、2 回ずつ再生されるよう編集した。

リスニング・テストのスクリプトは、モノローグにより単発の英語表現や英単語に反応することができる能力を測定するものではなく、ダイアログによる応答の部分や、質問に対する答えの部分を選択する問題形式及び内容が採択されている。これは、可能な限り自然な文脈の中で、音声による情報を手がかりに課題を解決することができる意味交渉能力を測定するという意図で採用されたものである(資料 11)。

なお、質問紙と同様、英語力診断テストの内容や音源については、調査協力校の授業担当教師 12 名、学校管理職 6 名、各市教育委員会担当者 6 名、及び、英語教育を専門とする日本・中国・韓国の大学教員 4 名が妥当性や信頼性について研究・協議を行った。

作成した英語力診断テストを用いて、質問紙調査の事前調査に合わせ、同じ調査対象群に対し予備テストを実施し、英語力診断テスト問題の妥当性と信頼性を確認した。その結果、リスニング・テストの通過率は表 9-22、単語書き取りテストの通過率は表 9-23 のとおりとなり、各国のテスト対象群に期待される学習到達度を適切に示していることが確認された。

なお、本研究における英語力診断テストの結果については、古典的なテスト理論や項目応答理論を適用し、テスト項目の困難度や診断テスト全体の妥当性や信頼性を検証するものではなく、各国の小学校英語教育の成果や特性を把握するための指標として、リスニング・テストと単語書き取りテストの通過率を算出するのみに止めた。そのため、診断テストで採用したテスト項目は、各国で

小学校 5 年生までに学習した共通の項目内容のものに限定した。

表9-22 英語力診断テスト(リスニング・テスト)の予備テスト結果

国名	項目	LQ1	LQ2	LQ3	LQ4	LQ5	LQ6	LQ7	LQ8	LQ9	LQ10	LQ11
日本	人数	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
	通過率(%)	93.75	90.63	93.75	96.88	81.25	93.75	81.25	96.88	90.63	90.63	78.13
	SD	.25	.30	.25	.18	.40	.25	.40	.18	.30	.30	.42
中国	人数	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42	42
	通過率(%)	100.00	100.00	95.24	100.00	92.86	95.24	100.00	97.62	97.62	97.62	97.62
	SD	.00	.00	.22	.00	.26	.22	.00	.15	.15	.15	.15
韓国	人数	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	通過率(%)	96.67	96.67	96.67	100.00	96.67	93.33	80.00	96.67	96.67	96.67	80.00
	SD	.18	.18	.18	.00	.18	.25	.41	.18	.18	.18	.41

表9-23 英語力診断テスト(書き取りテスト)の予備テスト結果

国名	項目	書き取り	意味理解
日本	人数	32	32
	通過率(%)	68.75	78.13
	SD	.47	.42
中国	人数	42	42
	通過率(%)	90.48	95.24
	SD	.30	.22
韓国	人数	30	30
	通過率(%)	86.67	93.33
	SD	.35	.25

### (3) テスト実施の手順

#### 1) 日本での調査の手続き

2008年2月に、B市(自治体A)内の2つの小学校5年生4クラス150名を対象に、「英語活動」の最後の授業を利用し、小学校「英語活動」担当教師の指導・監督に従い、英語教室内で質問紙調査を実施した後に、引き続き、英語力診断テストを行った。英語力診断テストに割り当てた時間は10分で、その場でテスト用紙に解答の記入を求め、その結果を回収した。なお、単語の聞き取り・書き取りテストとリスニング・テストは、英語教室内でCDプレーヤを再生し実施した。調査当日は、関西外国語大学で教職課程を履修しているボランティア学生がテスト実施の補助に当たった。

#### 2) 中国での調査の手続き

2008年7月に、天津市内の小学校の5年生の英語の授業を利用し、小学校英語担当教師の指導・監督に従い、4クラス138名を対象に、授業実施教室内で英語力診断テストを実施した。テストに割り当てた時間は10分で、その場でテスト用紙に解答の記入を求め、その結果を回収した。なお、単語の聞き取り・書き取りテストとリスニング・テストは、教室内でCDプレーヤを再生し実施した。回収したテスト用紙は、質問紙と共に取りまとめられ、国際郵便で関西外国語大学まで送付された。

#### 3) 韓国での調査の手続き

2008年12月に、ソウル市内の小学校の5年生3クラス109名を対象に、英語の授業を利用し、英語担当教師の指導・監督に従い、英語教室で英語力診断テストを行った。診断テストに割り当てた時間は10分で、その場でテスト用紙に解答の記入を求め、その結果を回収した。なお、単語の

聞き取り・書き取りテストとリスニング・テストは、英語教室内で授業担当教師が CD プレーヤーを再生し実施した。回収したテスト用紙は、質問紙と共に取りまとめられ、国際郵便で関西外国語大学まで送付された。

#### (4) 分析方法

因子分析により算出した下位尺度得点である①英語有能得点と、②英語コミュニケーション志向得点と、リスニング・テストの通過率を 100 点換算した③リスニング能力得点と、単語聞き取り・書き取りテストと単語意味理解問題の通過率を 100 点換算した④単語認識力得点を算出した。また、質問紙調査により回答を求めたアルファベットの認識に関わる質問項目(項目 8, 9, 10, 11)から、⑤アルファベット筆記力得点と⑥アルファベット読み上げ力得点をそれぞれ 100 点換算で算出した。これら小学校 5 年生の英語力に関わる下位尺度得点及び能力得点を用い、国別に小学校英語に関わる能力得点が因子分析により算出した下位尺度得点をどの程度説明することができるのかということを、多変量回帰分析により検討する。この結果に基づき、3 か国の小学校 5 年生の英語教育の特色や課題について考察を行う。

### 3. 結果と考察

日本・中国・韓国の小学校 5 年生の英語力の指標として算出した因子分析による 2 つの下位尺度得点と、英語力診断テスト結果から得た 4 つの項目別得点から、各国の小学校英語教育の特色と課題を考察する。

#### (1) 国別の下位尺度得点及び英語力診断テスト結果の比較

因子分析の結果に基づき算出した下位尺度得点と、英語力診断テストの項目別テスト結果を表 9-24 に示し、国別の特性について考察する。

表9-24 下位尺度得点及び英語力診断テスト得点の国別比較

因子分析による下位尺度得点(①②) 英語力診断テスト項目別得点(③④⑤⑥)	日本		中国		韓国	
	M	SD	M	SD	M	SD
①英語有能得点	72.54	18.90	91.67	12.35	86.40	16.71
②英語コミュニケーション志向得点	69.45	22.11	92.41	14.53	83.10	18.04
③リスニング得点	84.66	17.31	89.11	11.84	89.62	15.43
④単語認識得点	68.49	22.89	97.85	8.18	78.94	28.95
⑤アルファベット筆記力得点	63.40	26.36	98.48	9.81	92.57	18.68
⑥アルファベット発音力得点	68.10	25.04	95.88	18.66	92.82	17.11
下位尺度得点(①・②)平均	71.16		95.33		88.49	
英語力診断テスト項目(③・④・⑤・⑥)平均	66.66		97.40		88.11	

#### 1) 日本

英語力診断テスト項目では、リスニング得点を除き、全ての項目が 60%から 70%の到達度を示している。リスニングの到達度は 80%を超えており、他の 2 国と比較しても遜色のない結果が示されていると考えられる。これは、学習指導要領(2008)で示されている「外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませる」という、音声指導を中心とした英語学習の成果が現れているものと判断することができる。

一方、アルファベットや英単語の認識力に関わる項目の到達度は 60%台を示し、中国とは 30 ポ

イント以上、韓国とは 20 ポイント以上の大きな差が確認された。また、因子分析による下位尺度得点は 70% 台を示し、中国とは 20 ポイント、韓国とは 15 ポイント程度の差が認められた。

## 2) 中国

英語力診断テストの全ての項目は 90% 以上の到達度を示し、極めて高い水準で学習目標が達成されていることが窺えた。特にアルファベットに関わる文字認識や文字学習の到達度は 95% を上回っており、ほとんど全ての児童がアルファベットを用いた学習に適応し、成果を上げているという実態が明らかになった。

さらに、文字から単語レベルの認識を問うテスト項目においても、同様の高い認識率が示されている。また、質問紙調査により実施した因子分析の結果に基づき算出した 2 つの下位尺度得点も同様に、90 ポイントを上回っており、5 段階評定尺度の高い項目に回答が集中する傾向があることが窺えた。

## 3) 韓国

アルファベットの読み書きに関わるテスト項目の到達度は 90% を超えており、大多数の児童が文字認識においては目標を達成できていると考えられる。一方、単語認識のレベルになると、到達度は 80% 弱に落ち込み、20% を超える児童が英単語の認識に課題を抱えている可能性があることが推察される。しかし、リスニング・テスト項目の通過率は、90% を超える好結果を示しており、大多数の児童がリスニングにおいては高いレベルで目標を達成できているものと考えられる。

次に、2 つの下位尺度得点は、80% 台という高い値を示しており、英語学習に関わる自己有能感の高さや、英語や英語によるコミュニケーション活動に対する好意性や志向性が強く表れていると考えられる。また、標準偏差 (SD) の値からも判断することができるように、中国ほど回答が一方向に偏る傾向は強くはないものの、高い評価項目を選択する傾向があると考えられる。

### (2) 国別の下位尺度得点及び英語能力得点の相関関係

国別の、①英語有能得点、②英語コミュニケーション志向得点、③リスニング能力得点、④単語認識力得点、⑤アルファベット筆記力得点、⑥アルファベット読み上げ力得点の相関一覧表を、表 9-25 (日本)、表 9-26 (中国)、表 9-27 (韓国) に示す。

#### 1) 日本

日本では、英語有能得点と英語コミュニケーション志向得点の間にやや強い相関 ( $r=.66$ ) が、また、単語認識得点とアルファベット筆記力得点との間にもやや強い相関 ( $r=.60$ ) があることが判明した。次に、リスニング得点と英語有能得点の間にはやや弱い相関 ( $r=.32$ ) が、さらに、単語認識得点とアルファベット読み上げ力得点との間にもやや弱い相関 ( $r=.35$ ) があることも確認できた。また、アルファベットの筆記力得点と発音力得点の間には中程度の相関 ( $r=.53$ ) があることが確認できた。

これらの結果から、日本においては、第 I 因子として特定された英語コミュニケーション志向得点が、他の 4 つの能力得点と有意な相関関係を示す一方、第 II 因子の英語有能得点は、6 つの下位尺度得点のうち、半数の 3 つの能力得点とのみ有意な相関関係を有していることが判明した。

また、アルファベットや単語の認識得点が 60% 台であることから、日本の小学校英語教育の教育効果は、英語のスキルや運用能力に直接影響を及ぼすものではなく、他者との交流や英語・異文化に慣れ親しませる活動を通じて、児童のコミュニケーション志向等の情意・態度面において、より強く現れているものと考えられた。

表9-25 日本の小学校5年生の英語力及び因子下位尺度得点の相関 (N=150)

英語力得点・下位尺度得点	M	SD	英語有能	コミュニケーション志向	リスニング	単語認識	アルファベット筆記	アルファベット発音
①英語有能得点	72.54	18.90	-					
②英語コミュニケーション志向得点	69.45	22.11	.66 **	-				
③リスニング得点	84.66	17.31	.32 **	.19 *	-			
④単語認識得点	68.49	22.89	.10	.18 *	.32 **	-		
⑤アルファベット筆記力得点	63.40	26.36	.22 **	.28 **	.06	.60 **	-	
⑥アルファベット発音力得点	68.10	25.04	-.03	.09	-.19 *	.35 **	.53 **	-

\*\*：p<.01, \*：p<.05

## 2) 中国

中国では、英語有能得点と英語コミュニケーション志向得点の間にやや強い相関( $r=.77$ )が、また、英語有能得点とリスニング得点との間に中程度の相関( $r=.45$ )が、単語認識得点との間にはやや弱い相関( $r=.33$ )あることが判明した。次に、リスニング得点と英語コミュニケーション志向得点との間にもやや弱い相関( $r=.30$ )が、また、アルファベットの筆記力得点と読み上げ力得点との間にもやや弱い相関( $r=.36$ )があることが確認できた。

表9-26 中国の小学校5年生の英語力及び因子下位尺度得点の相関 (N=138)

英語力得点・下位尺度得点	M	SD	英語有能	コミュニケーション志向	リスニング	単語認識	アルファベット筆記	アルファベット発音
①英語有能得点	91.67	12.35	-					
②英語コミュニケーション志向得点	92.41	14.53	.77 **	-				
③リスニング得点	89.11	11.84	.45 **	.30 **	-			
④単語認識得点	97.85	8.18	.33 **	.21 *	.09	-		
⑤アルファベット筆記力得点	98.48	9.81	.26 **	.29 **	.21 *	.02	-	
⑥アルファベット発音力得点	95.88	18.66	-.07	-.06	.07	.06	.36 **	-

\*\*：p<.01, \*：p<.05

これらの結果から、中国では、英語有能得点と他の能力項目との関係性が強いことが確認できた。また、各能力得点から判断して、全ての能力項目において高い到達度を示しており、アルファベットや単語認識度は、95%を超える高い値であることが分かった。

このことから、中国では、英語の4技能に関わる能力そのものが英語教育の成果として求められ、評価されていると考えられた。また、その結果として、調査対象においては、極めて高いレベルでの目標達成が実現されている可能性があることが窺えた。

## 3) 韓国

韓国では、英語能力得点と英語コミュニケーション志向得点との間にやや強い相関( $r=.69$ )が、単語認識得点、アルファベット筆記力得点、アルファベット読み上げ力得点とは、それぞれ $r=.40$ 以上の中程度の相関があることが確認された。英語コミュニケーション志向得点は、リスニング得点とアルファベット読み上げ力得点と $r=.40$ 以上の中程度の相関があることが、また、リスニング得点は、単語認識得点、アルファベット筆記力得点、アルファベット読み上げ力得点とそれぞれ $r=.40$ 以上

の中程度の相関があることが判明した。

表9-27 韓国の小学校5年生の英語力及び因子下位尺度得点の相関 (N=109)

英語力得点・下位尺度得点	M	SD	英語有能	コミュニケーション志向	リスニング	単語認識	アルファベット筆記	アルファベット発音
①英語有能得点	86.40	16.71	-					
②英語コミュニケーション志向得点	83.10	18.04	.69 **	-				
③リスニング得点	89.62	15.43	.35 **	.25 *	-			
④単語認識得点	78.94	28.95	.44 **	.41 **	.42 **	-		
⑤アルファベット筆記力得点	92.57	18.68	.50 **	.29 **	.42 **	.38 **	-	
⑥アルファベット発音力得点	92.82	17.11	.43 **	.49 **	.42 **	.45 **	.69 **	-

\*\*：p<.01, \*：p<.05

これらの結果から、韓国では、英語有能得点が4つの得点項目と中程度以上の相関を示し、残りの1項目ともやや弱い相関を示すなど、英語能力得点と他の能力得点との関係性が3か国中最も強く現れていることが確認できた。また、全ての得点項目間において有意な相関関係が確認できているのも韓国の特色として捉えることができる。

### (3) 日本・中国・韓国の小学校5年生の英語有能得点と他の英語能力得点間の因果関係

松宮(2009, 2010, 2011a, 2011b, 2012a, 2012b)は、日本の中学生と高校生を対象とした英語学習実態調査で、英語学習に関わる自己有能因子が英語学習成績と最も強い因果関係を有していることを示している。そこで、児童の英語学習成績に強い影響を及ぼすと考えられ、3か国すべてにおいて抽出することができた英語有能得点と、他の5つの英語力得点との因果関係を重回帰分析により検証することとした。

さらに、国別に、①英語有能得点を従属変数とし、②英語コミュニケーション志向得点、③リスニング能力得点、④単語認識力得点、⑤アルファベット筆記力得点、⑥アルファベット読み上げ力得点を説明変数とし、ステップワイズ法による重回帰分析を実施した。その結果を、表9-28(日本)、表9-29(中国)、表9-30(韓国)に示す。

#### 1) 日本

日本の小学校5年生の英語能力得点による重回帰分析の結果、説明変数が英語有能得点を予測・説明する程度を示す調整済みの決定係数( $R^2$ )は.46とやや小さい値を示した。また、説明変数が英語有能得点に及ぼす影響の向きと大きさを表す標準偏回帰係数( $\beta$ )が有意と判定されたものは、英語コミュニケーション志向得点とリスニング得点で、それぞれプラス方向に有意な影響を及ぼしていることが判明した。特に、英語コミュニケーション志向得点は.59と英語有能得点に対し中程度の影響を及ぼしていることが分かった。なお、この重回帰分析モデルの精度の指標となる分散分析の結果は、 $F(5,140)=26.139, p<.01$ で、高いことが確認された。

表9-28 日本の小学校5年生の英語能力得点による重回帰分析結果

説明変数	$\beta$ (標準化係数)	t 値	有意確率	r
英語コミュニケーション志向得点	.59	9.14	.00 **	.66
リスニング得点	.19	2.70	.01 **	.33
調整済み決定係数 $R^2$	.46		.00 **	
N	146			

\*\*：p<.01



## 2) 中国

中国の小学校 5 年生を対象とした重回帰分析の結果、調整済みの決定係数 ( $R^2$ ) は .66 と中程度の説明力を有している可能性があることが示された。また、説明変数が英語有能得点に及ぼす影響の向きと大きさを表す標準偏回帰係数 ( $\beta$ ) が有意と判定されたものは、英語コミュニケーション志向得点、リスニング得点と単語認識得点で、それぞれプラス方向に有意な影響を及ぼしていることが判明した。特に、英語コミュニケーション志向得点は .66 と英語有能得点に対し中程度の影響を及ぼしていることが分かった。なお、この重回帰分析モデルの精度の指標となる分散分析の結果は、 $F(5,130)=52.579, p<.01$  で、高いことが分かった。

表9-29 中国の小学校5年生の英語能力得点による重回帰分析結果

説明変数	$\beta$ (標準化係数)	t 値	有意確率	r
英語コミュニケーション志向得点	.66	11.89	.00 **	.77
リスニング得点	.23	4.20	.00 **	.45
単語認識得点	.17	3.33	.00 **	.33
調整済み決定係数 $R^2$	.66		.00 **	
N	136			

\*\* :  $p < .01$

## 3) 韓国

韓国の小学校 5 年生を対象とした重回帰分析の結果、調整済みの決定係数 ( $R^2$ ) は .54 と中程度の説明力を有している可能性があることが分かった。また、説明変数が英語有能得点に及ぼす影響の向きと大きさを表す標準偏回帰係数 ( $\beta$ ) が有意と判定されたものは、英語コミュニケーション志向得点とアルファベット筆記得点で、それぞれプラス方向に有意な影響を及ぼしていることが確認できた。特に、英語コミュニケーション志向得点は .59 と英語有能得点に対し中程度の影響を及ぼしていることが分かった。なお、この重回帰分析モデルの精度の指標となる分散分析の結果は、 $F(5,101)=25.384, p<.01$  で、高いことが確認された。

表9-30 韓国の小学校5年生の英語能力得点による重回帰分析結果

説明変数	$\beta$ (標準化係数)	t 値	有意確率	r
英語コミュニケーション志向得点	.59	7.47	.00 **	.69
アルファベット筆記力得点	.27	3.24	.00 **	.50
調整済み決定係数 $R^2$	.54		.00 **	
N	107			

\*\* :  $p < .01$

これらの分析結果から、3 か国ともに、英語有能得点との有意な因果関係を示す能力得点は、英語コミュニケーション志向得点であることが判明した。このことから、英語有能得点と密接な関係にある認知やスキルに関わる能力を高めるためには、英語コミュニケーション志向得点を支えているコミュニケーション活動や英語の授業に対する好意的な情意や肯定的な態度要因を育成することの大切が確認された。

次に、国別の特性を考察すると、日本の小学校 5 年生では、英語コミュニケーション志向得点以

外に、英語能力得点に弱い影響( $\beta > .20$ )を及ぼしている要因はなく、情意と態度要因以外に、児童が実感することができる言語能力として育成されている要因が存在していない可能性が窺えた。中国の小学校 5 年生では、リスニング得点が児童の英語能力得点に一定レベルの弱い影響を及ぼしていることが示されている。一方、韓国では、アルファベットの筆記力得点が児童の英語能力得点に弱い影響を及ぼしている可能性があることが分かった。

## 第 5 節 総合的考察

日本・中国・韓国の 3 か国がそれぞれの教育事情や社会情勢の中で、独自の小学校英語教育を展開している。EFL という共通の外国語学習環境の中での小学校英語教育ではあるものの、各国固有のガイドラインに合致した教育効果がそれぞれ特色のある成果として表出している。このことは、調査データを多母集団の同時分析にかけた結果、国の違いという異質性を認め分析することが妥当であるという結果が導かれたことから明らかである。

特に、日本の小学校 5 年生においては、授業やコミュニケーション活動への積極的な参加などの態度要因や、英語や異文化に対する好意性などの英語学習に対する情意要因が、言語そのものに対する理解や音声言語や文字言語に対する理解等の認知要因や、聞くこと・話すこと・読むこと・書くことなどの英語運用能力に関わるスキル要因よりも、英語学習をコントロールするより強い因子として形成され作用していることが、3 か国の比較調査や英語力診断テストの分析を通じて明らかになった。

このことは、国別に実施した因子分析の結果、日本の小学校 5 年生のみが、第 I 因子として英語コミュニケーション志向因子が抽出されたというユニークさからも窺い知ることができる。すなわち、他の 2 か国においては、第 I 因子として英語有能因子が特定されており、中国と韓国の小学校 5 年生の英語学習においては、英語運用能力に関わる要因や意識が学習をコントロールしていることに対し、日本の小学校 5 年生においては、授業や異文化コミュニケーションに対する情意面や態度面についての意識や評価が支配的になっているという実態が浮かび上がってきた。

特に、中国の小学校 5 年生においては、「英語で〇〇することができる」という英語運用能力についての尺度項目に対する評価が極めて高く、第 I 因子を構成している質問項目からもその実態を窺い知ることができる。また、韓国においても、中国と同様の傾向があることが確認された。

これは、英語力診断テストの結果にも反映されており、リスニング・テストと単語認識テスト、及び、アルファベット認識力テストの平均点が、日本では 71.16 ポイント、中国では 95.33 ポイント、韓国では 88.49 ポイントと、日本が中国よりも 24 ポイント、韓国よりも 17 ポイント下回っていることから窺い知ることができる。特に、アルファベット認識に関わるテスト項目の通過率は、日本が 66.66 ポイント、中国が 97.40 ポイント、韓国が 88.11 ポイントと、その差異が一層拡大しているという実態が明らかになった。

さらに、この傾向は、英語能力得点と他の要因との因果関係を検証した重回帰分析の結果からも支持されており、日本の小学校 5 年生の英語学習では、英語能力得点に対し有意な影響を及ぼしている要因は、情意・態度要因とリスニング能力のみであった。一方、中国と韓国においては、ア

ルファベットの認識に関わる能力として、中国では単語認識能力が、また、韓国ではアルファベットの筆記能力がそれぞれの英語能力得点に有意なプラスの影響を及ぼしていることが分かった。すなわち、日本においては、児童の英語運用能力を支える柱が、音声を中心としたリスニング力であるのに対し、中国や韓国では、アルファベット(文字)認識力が英語運用能力を支える柱として形成されている可能性があることが判明した。

以上の考察結果から、日本の調査対象校で実施されている小学校 5 年生の英語教育は、その教育目標とされている「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。」を忠実に実現するための教育施策や教育方法が実施された結果、楽しい参加型の授業が展開され、音声を中心とした習慣形成や音声に対する反応や認識には一定の成果が生まれてきている。特に、コミュニケーション活動に求められる情意・態度要因が、英語や異文化に対する好意性や志向性として出現しはじめていることは評価することができる。しかし、その教育効果は曖昧で、児童の能力感と具体的に結びつくレベルにまでは至っていないものと考えられる。

一方、中国での英語教育は、小・中・高等学校 12 年間の一貫教育として位置づけられていることが大きな特徴となっている。小学校英語の教育目標は、「英語に対する好奇心や興味を養い、英語学習を楽しく好ましいものであると感じることから入り、簡単な英語による遊び・動作・作業、歌やロールプレイに楽しく積極的に参加し、初歩的なコミュニケーション技能を身につけるとともに、外国の文化や生活習慣に対する興味と理解を培う。」とされている。

そこで、この目標を達成するために、英語専任教員の育成や児童の英語運用能力の向上が図られ、各能力指標において 90%を超える通過率を達成している。すなわち、英語学習を牽引する要因は英語を聞いたり、話したり、読んだり、書いたりすることができる英語運用能力の育成であり、その教育成果が如実に表れていると評価することができる。

また、韓国の小学校英語の教育目標は「児童が日常生活において使用する基礎的な英語を理解し、表現する能力を育てる。特に、音声を中心に意思疎通の基礎となる言語運用能力を育成する。また、文字の指導は、簡易な内容の文を読んだり、書いたりすることができる能力を養うこととし、音声指導と連携して行うこととする。」とされており、一部日本の小学校英語教育の教育目標と共通してはいるものの、文字指導と音声指導の連携など、教科としての性格や位置づけが明確に現れている。

また、児童の習熟度に応じ、到達目標に達成していない児童に対する補充課程と、すでに到達目標をクリアすることができている児童を対象とした深化課程を設置するなど、きめ細かな教科指導体制による小学校英語教育が実施されている。その趣旨は、検定教科書の編集にも色濃く反映され、韓国ではアルファベットの認識をベースとした認知・学習の比率が高くなっている。その結果、重回帰分析で明らかになったように、韓国の小学校 5 年生においては、アルファベット筆記力が、英語能力得点と有意なプラス方向の因果関係を有する要因として作用していることが判明した。

## 第6節 課題

本章は、2008(平成20)年に日本・中国・韓国の3か国の小学校5年生を対象に実施した小学校英語教育実態調査と英語力診断テストにより収集したデータを分析し、考察を行ったものである。特に、日本での調査対象は、2005(平成17)年から教育特区事業の指定を受け、小学校「英語活動」を実施してきた自治体にある小学校からサンプリングを行ったものである。そのため、2013(平成25)年時点の状況を正確に予測することができるものではない可能性がある。また、各国百数十名程度の児童を対象とした調査であったため、分析結果や構築したモデルの精度と、信頼性や妥当性を高め、一般化するためには、より規模を拡大し、継続的に国際比較調査を実施し分析・考察することが望まれる。

また、質問紙調査においては、日本の調査対象者は評価尺度の中程に回答が集中する傾向が見られる一方、中国や韓国においては、より高い評価尺度に回答が集中するという、国別の回答傾向が顕著に現れるものとなった。すなわち、各国の国民性が反映された回答パターンが散見されたため、質問紙調査のデータ分析結果の考察を行う際には、各国の国民性を考慮した上での考察を行う等の一定の配慮を行った。

そこで、中国や韓国で質問紙調査を行う際には、児童の発達段階を考慮した上で、調査の趣旨や回答の方法等について十分なガイダンスを行うなど、調査対象者の国民性等が回答内容に及ぼす影響を最小限にとどめるための方策を講じることが求められる。

次に、開発した英語力診断テストの問題は、英語学習の実態を把握するために学習内容の到達度を把握することを目的に作成し、各国で使用されている教科書や教材を参考に、3か国の5年生がテスト実施時期までに学習した共通の学習内容や項目により構成した。

その結果、中国や韓国においては90%を超える児童が、設定された目標を達成していることが示されるなど、担当教員の評価とほぼ一致した結果を得ることができる程度の妥当性を有していることが確認された。しかし、作成したテスト項目が限定的であったことなどから、今後、国別の英語力を診断したり議論したりするためには、項目応答理論等に基づいたより精緻なテストの作成と継続的な測定が求められる。

最後に、調査やテスト、参与観察の実施を依頼した学校は、各国各自治体の教育委員会等の上部組織からの推薦や許可を得たものであるため、母集団として一般的な公立の小学校5年生の児童を対象に実施したと仮定し、データ分析の結果を一般化してしまうことは危険であると考えられる。今後は、これら調査やテストの妥当性や信頼性を高めると共に、実施に伴う条件や環境を整備し、より広範囲なサンプリングを行い、継続的に調査したり、テストを実施したりすることが望まれる。

本章では、1997年に小学校3年生から英語教育を開始した最も長い経験を有する韓国(ソウル市)と、2001年から都市部の小学校3年生からの英語教育の導入を開始した中国(天津市)と、2005(平成17)年に教育特区事業により小学校3年生からの「英語活動」を先進的に実施し、2011(平成23)年から国の規準に基づいた「外国語活動」を展開している日本(B市)の教育実践に関わる調査とテスト結果の国際比較分析と考察を行った。その結果、「外国語活動」の「教科化」と「早期化」を視野に入れ、日本型小学校英語教育の在り方について明らかになった検討すべき課題を

以下に示す。

- ① 教科化と早期化に伴う教育目標の改訂
- ② 教科化と早期化に伴う小学校英語専科教員の育成と小学校教員養成課程の改編
- ③ 教科化と早期化に伴う検定教科書やデジタル教材の開発と流通
- ④ 教科化と早期化に伴う能力記述文を用いた評価規準と評価方法の開発
- ⑤ 小学校 1 年生からのモジュール方式による早期英語教育の導入
- ⑥ 音声や異文化に慣れ親しませることを中心とした体験的な言語教育や異文化教育と認知・学習や言語スキルの習得を目指した体系的な言語教育の融合
- ⑦ 小中一貫英語教育カリキュラムの構築
- ⑧ 現職小学校教員・中学校英語教員に対する早期英語教育研修プログラム(国内版・海外版)の開発と提供

今後は、それぞれの課題を解決するための具体的かつ組織的な取り組みや、研究開発が望まれるところである。

## 第 10 章 第 II 部のまとめ

第 II 部では、「外国語活動」の主体である児童生徒を対象に、「外国語活動」の教育効果を検証するために 4 つの調査を行い、その分析結果に基づき、日本型小学校英語教育の教育効果について考察を行った。

第 6 章では、小学校 5・6 年生を対象とした調査結果に基づき、「外国語活動」の学習モデルの構築を試みた。その結果、「外国語活動」の教育効果を検証するためのフレームワークとして、認知・学習、情意・態度、言語スキル、言語表現能力という 4 つの学習者要因と、育成すべき目標として設定されているコミュニケーション能力を配置した適合度の高い学習モデルを構築することができた。構築されたモデルから、児童のコミュニケーション志向因子がコミュニケーション能力に強い影響を及ぼしていることが判明した。また、育成されたコミュニケーション能力が児童の自己有能感を有意に高めていることも確認された。しかし、認知・学習を促進する理解明確化因子については、他の要因との強い相関が確認できなかった。また、理解明確化因子の決定係数の大きさから判断して、認知・学習を保証するための手段や方法が十分に形成されていない可能性があることが窺えた。さらに、5 年生と 6 年生の学年末における学習モデルの多母集団の同時分析による比較から、中学校入学を間近に控えた 6 年生が英語学習を意識し始めるなど、情意面での変容が「外国語活動」の学習のみならず、児童のコミュニケーション能力の素地の育成に有意な影響を及ぼす様子を、循環型のコミュニケーションモデルとして把握することができた。

第 7 章では、中学校 1 年生を対象に調査を行い、小学校での「英語活動」の学習経験の有無が、中学校 1 年生段階での英語学習成績や、授業や異文化に対する情意・態度、認知、スキル面にどのような影響を及ぼすのかということを検証した。その結果、小学校「英語活動」に特有の要因であると考えられる、「音声中心の学習方略に対する親和性」、「異文化に対する好意性・志向性」、「英語学習に対する好意性」の 3 つの要因において、学習経験者群の方が有意に高くなっていることが確認された。また、分散分析の結果からも、要因間の主効果と交互作用は確認できなかった。しかし、外部の標準テストによる英語学習成績については、両群間における有意差は確認できなかった。これらの結果から、小学校「英語活動」が中学校英語教育に及ぼす短期的な教育効果は、音声に対する親和性と英語や異文化に対する好意性等、限定的であることが判明した。

第 8 章では、高校 1 年生を対象に追跡調査を行い、小学校での「英語活動」の中・長期的な教育効果を検証した。まず、小学校での「英語活動」の学習経験の有無による 2 群間の英語学習成績の差異を、高校 1 年次の 6 月、12 月、及び、高校 2 年次の 12 月に実施された外部標準テストによる英語学習成績に基づき検定した。その結果、学習経験の有無が英語学習成績に及ぼす影響は確認できなかった。次に、因子分析の結果と英語学習成績による英語学習モデルを構築し、両群間のモデル構造を比較したところ、因子構造は同じではあったものの、英語学習モデルにおいて、学習経験者群の音声を中心とした学習因子が、教授・学習方略因子と有意な共変関係を示していることが確認された。また、2 群による多母集団同時分析を行った結果、因子モデル構造の

異質性を確認することはできなかった。さらに、分散分析の結果からは、有意な主効果と交互作用を確認することはできなかった。

これらの結果から、小学校「英語活動」の学習経験が、中・長期的に、高校 1・2 年次の英語学習成績や英語学習因子に有意な影響を及ぼす可能性は極めて低いことが判明した。すなわち、日本型早期英語教育の教育効果として、高校レベルにおける言語スキルの熟達や言語の知識や認知にかかわるものは、期待することができないと考えられた。

第 9 章では、日本・中国・韓国の小学校英語教育の実施状況を比較分析すると共に、日本・中国・韓国の小学校 5 年生を対象に質問紙調査と英語力診断テストを行い、日本型早期英語教育の課題と方向性について考察した。

3 か国の小学校英語教育の実施状況の比較分析から、日本型早期英語教育における教員養成とカリキュラムに関わる課題が大きく浮かび上がってきた。すなわち、日本では、早期英語教育を担当することができる専門職の育成を行うための制度がない中で、授業を主として担当する学級担任教師に過度の負担を強いることがないよう、また、教育の機会均等と児童に対する負担軽減を図る中で、中学校とのスムーズな接続を意図したために、教育目標は大綱的で、具体的な到達目標や育成すべき能力項目が設定されないまま、暗黙のうちに「慣れ親しむ＝楽しい授業」という構図が作り上げられ、児童の発達段階とミスマッチを起している可能性があるにも関わらず、統一教材の旧「英語ノート」や現「Hi, friends!」が配布され、主として使用されているということである。

これにより、全国の小学校へ一律に「外国語活動」を導入することができ、中学校英語との円滑な接続を意識した教育の機会均等の精神は貫くことができている。しかし、教育効果という側面からは、その効果が疑問視されることを考察した。特に、認知・学習を底辺で支える文字(アルファベット)の学習については、大きな課題が残されていることが、3 か国の比較研究から明らかとなった。

次に、日本・中国・韓国の小学校 5 年生を対象に行った調査を分析した結果、日本型早期英語教育においては、学習者の態度要因や情意要因の方が、英語運用能力に関わる要因よりも児童の英語学習をコントロールしているより強い要因として機能していることが明らかとなった。すなわち、中国と韓国においては、因子分析の結果、第 I 因子として、英語運用能力に対する自己有能感を意味する「英語有能因子」が抽出され、英語有能因子が児童の英語学習に関わる情意要因や態度要因をコントロールしているのに対し、日本では、授業や異文化コミュニケーションに対する情意要因や態度要因がより支配的になっていることが判明した。また、このことは、3 か国で質問紙調査と平行して実施した英語力診断テストの結果からも確認することができた。

さらに、国別の多母集団同時分析の結果から、日本のみが認知・学習と文字(アルファベット)の認識に関する言語スキルが、中国・韓国と比較して有意に低くなっていることが判明した。この結果は、教育制度上の差異や質問紙調査における国固有の回答傾向による影響を勘案しても、明らかなことであると判断された。

今後は、児童が英語や異文化に慣れ親しむ楽しい授業を実践することは言うまでもなく、児童の気づきや認知・学習を活性化することができる教授・学習方略の開発と、早期英語教育を含めた小

中一貫英語教育を実践することができる専門職の育成が強く求められる。そのためには、これまで実施されてきた「英語活動」や「外国語活動」をベースに、中国と韓国の小学校英語教育の実績を参考に、日本型早期英語教育の弱点を補完することができる日本型小学校英語教育の創設が期待される場所である。



### 第Ⅲ部 小学校「外国語活動」を担当する学級担任教師に関する研究

第 11 章 現職教員研修の実態と課題

第 12 章 小学校「外国語活動」を担当する学級担任教師の意識と実態

第 13 章 小学校「外国語活動」を担当する学級担任教師が抱く授業指導不安に関わる研究  
(調査 5)

第 14 章 第Ⅲ部のまとめ

第Ⅲ部は、小学校「外国語活動」を担当する学級担任教師が抱く授業指導不安について考察を行う。そのために、「外国語活動」に対する学級担任教師の意識や実態を把握するとともに、学級担任教師を対象とした調査結果を分析する。

## 第 11 章 現職教員研修プログラムの実態と課題

### 第 1 節 「外国語活動」に関わる現職教員研修の体系

文部科学省は、2011(平成 23)年度からの「外国語活動」の必修化へ向けて、様々な教育環境の整備や強化を行ってきた。その一つが、「外国語活動」を指導することができる学級担任教師の育成を図るための伝達講習である。国は、2007(平成 19)年度と 2008(平成 20)年度に、各都道府県及び政令指定都市の教育委員会や教育センターから外国語教育担当の指導主事や指導的役割を担うことが期待される教員を対象に、教員研修センターが主催する「小学校における英語活動等国際理解活動指導者養成研修」(外国語活動指導者養成研修講座)、いわゆる中央研修を実施した。

この中央研修を頂点とした伝達講習の体系は、文部科学省の「教員研修の実施体系」に示されているとおり、教員研修センターが主催する国レベルの研修(以下、中央研修と呼ぶ。)と、都道府県等の教育委員会が実施する研修(以下、中核教員研修と呼ぶ。)と、市町村教育委員会等が主催する研修(以下、校内研修と呼ぶ。)という 3 つのステージに大別することができる。

文部科学省は、「外国語活動」に関わる中央研修を「喫緊の重要課題について、地方公共団体が行う研修等の講師や企画・立案等を担う指導者を養成するための研修」として位置づけ、中央研修から中核教員研修を経て、校内研修へと伝達されていくという教員研修の構図を描いて実施したものである。その全体計画の中では、中央研修を受講した指導主事等が、各都道府県等において、各小学校から選出された中核教員に対する伝達講習となる中核教員研修を実施し、さらに、中核教員に対しては、配属校での講師として、校内研修を 2011(平成 2)年度までの 2 年間で 30 時間実施することが求められていた。

### 第 2 節 各種研修を分析するための枠組み

本章では、「外国語活動」に関わる中央研修、中核教員研修と、校内研修を比較分析するために以下の枠組みを設定し、各種研修の特性と課題を明らかにする。

#### ① 理論・概論研究

ア. 学習指導要領

イ. 第 2 言語習得理論

ウ. 教授・学習理論(英語教授法・早期英語教育)

エ. 教材開発論

オ. カリキュラム開発論

カ. コミュニケーション理論

#### ② 実践演習

ア. 英語指導法, 教授法(ティーム・ティーチングを含む)

イ. 授業設計(ティーチング・プラン, 「英語ノート」の活用を含む)

ウ. 教材開発 (ICT の活用を含む)

- エ. クラスルーム・マネジメント
- オ. 英語運用能力の育成(クラスルーム・イングリッシュを含む)
- ③ 事例研究
  - ア. 模擬授業, マイクロ・ティーチング
  - イ. 研究授業
  - ウ. 研修モデル
  - エ. 情報交換等

### 第3節 中央研修

中央研修の目的は、独立行政法人教員研修センター・自治体 A 教育委員会(2008)の研修冊子によると「小学校における英語活動等国際理解活動を円滑に実施するために研修の意義や役割、校内研修運営方法、学級担任の役割、教材作成の方法等について、必要な知識等を習得させ、各地域において本研修を踏まえた研修の講師等としての活動や各学校への指導・助言等が、受講者により行われることを目的とする」とされている。

当該研修は全国を5ブロックに分け、5日間の集中研修として実施された。なお、受講者は「教育委員会の指導主事及び教育センターの研修担当主事並びにそれに準じる者」とされ、各都道府県4名以上、各政令指定都市においては3名以上が受講するものとされた。その結果、2007(平成19)年度の受講者は293名、2008(平成20)年度においては357名となったことが報告されている。

本章では2008(平成20)年に、近畿・中国ブロック(自治体 A 教育センター)で実施された中央研修に基づきプログラム内容の分類を行う。プログラムは16の研修講座により構成されており、内、7単位時間は課題協議、6単位時間は演習、1単位時間はそれぞれ事例発表、グループ発表、指導助言・講評にあてられていた。この中央研修のプログラム内容を、設定した3つのカテゴリに当てはめたものを表11-1に示す。

これにより当該の中央研修のプログラム内容は、次のように整理・分類することができた。

- ①学習指導要領の趣旨の徹底と、それを支える第2言語習得理論や早期英語教育に関わる理論学習
- ②外国語活動の指導法・教授法や指導者の英語運用能力の育成に関わる実践演習
- ③中核教員研修及び校内研修の企画・運営や指導・助言に関する事例研究

表11-1 2008(平成20)年度中央研修のプログラム内容(近畿・中国ブロック)

研修プログラム内容	単位時間数	比率(%)
理論・概論研修	5	(27.8)
実践演習	7	(38.9)
事例研究	6	(33.3)
計	18	(100.0)

近畿・中国ブロックの中央研修では、外国語指導助手等とのティーム・ティーチングを含んだ指導法や、「外国語活動」の授業で主として用いられている歌やチャンツやゲーム、TPR (Total Physical Response: 全身反応運動) や、フォニックス等の教授法や、統一教材として編纂された「英語ノート」の活用法等、具体的な実践を意識した演習やワークショップに最も時間が割かれていたことが分かった。また、中核教員研修の講師育成を目的としているところから、中核教員研修や校内研修の企画・運営や研究授業等の評価・講評に至るまでの事例研究が明確に位置づけられていた。さらに、学習指導要領の趣旨の徹底を図ることを目的とした研修内容が、それを裏付ける理論の学習等と併せて組み込まれていることが確認できた。

なお、九州・四国ブロックの中央研修のプログラム内容を分析した川上(2009)は、理論が約9時間、発音やクラスルーム・イングリッシュの実践練習が約3時間、歌やチャンツ、コミュニケーション活動、国際交流活動等の活動実践演習が約6時間、授業案作成と模擬授業発表及び講評までの授業実践体験が約6時間半であったとしている。

#### 第4節 中核教員研修

中核教員研修の対象となる中核教員について、文部科学省(2008)は、「各小学校において外国語活動を推進できる教諭」と定義している。また、中核教員に求められていることがらとして以下の2点が示されている。

- ① 2年間で30時間程度の校内研修を円滑に運営し、現職の教員全員に対して、中核教員研修の内容を熟知させること。
- ② 理論等の知識を得るだけにとどまらず、自ら実践を通して効果的な指導法を体得し、様々な実践に対して適切な評価や指導ができるよう研鑽すること。

各都道府県教育委員会は、この趣旨を踏まえ、それぞれの自治体の実情に応じた内容と方法を工夫しながら中核教員研修を実施している。これら複数の都道府県教育委員会の中核教員研修のプログラム内容を概観すると、以下に示す共通点が存在することが分かった。

すなわち、限られたスケジュールの中で、各小学校から1名の中核教員が参加し、研修終了後、勤務校で30時間の校内研修を実施し、「外国語活動」の本格実施に備えた人的・物的教育環境の整備と充実・強化を図るために、「外国語活動」を担当するための実践的・具体的な指導技術や指導方法等を一律に身につけるためのプログラム内容を中心に研修が構成されているということである。

また、共通教材として配布されている「英語ノート 1, 2」(文部科学省, 2009b)の活用法やティーム・プランの立て方、外国語指導助手等とのティーム・ティーチングの在り方、発音演習、クラスルーム・イングリッシュや基本的な英語表現等の英語運用能力に関わるワークショップ、模擬授業や研究授業による実践演習が主として位置づけられている。

本章では、自治体AのF市の教育委員会が2009(平成21)年度に実施した中核教員研修プログラムを参考に、研修内容を分類したものを表11-2に示す。

F市では、中核教員研修に3全日と7半日を充て、所管する小学校から1名の中核教員と任意参加教員を合わせて年間延べ431名が受講したと報告されている。中核教員には各勤務校での校内研修の企画・実施が求められているため、中央研修とは異なり、より実践的、具体的な研修内容が提供されている様子が窺えた。また、実践演習においては、毎回の研修で「英語ノート」を用いたモデル・プランの作成に関わる実践演習が位置づけられており、「何」を「どのように」教えるのかということが強く意識された研修内容となっていることが分かった。

表11-2 2008(平成20)年度中核教員研修のプログラム内容(F市・自治体A)

研修プログラム内容	単位時間数	比率(%)
理論・概論研修	2	(9.5)
実践演習	10	(47.6)
事例研究	9	(42.9)
計	21	(100.0)

## 第5節 校内研修

国のガイドラインによると、校内研修は、中核教員研修を修了した教員が、管理職等の指導・助言のもと、2008(平成20)年と2009(平成21)年の2年間で30時間の研修を企画・実施することが求められていた。しかし、自治体Aの小学校を例にとると、研究指定校等の先進校を除き、大半の学校で2011(平成23)年からの外国語活動の必修化へ向けて、直前となる2009(平成21)年と2010(平成22)年の2年間で実施されてきた。

校内研修は、中央研修や中核教員研修の流れを受け、学習指導要領に示されている「外国語活動」の趣旨の周知徹底や、「外国語活動」の実施を可能にすることを目的として行われてきた。そのため、各学校での「外国語活動」に直接影響を与えるという意味において、非常に重要な役割を担う研修であると位置づけることができた。

特に、「外国語活動」が実際に展開される環境の中で、授業を担当する学級担任教師が参加し行われる研修であることから、中央研修や中核教員研修との一貫性や系統性を確保しながらも、研修目的や内容においては各学校の実情に最適化された枠組みで実施されてきた。

校内研修で主に用いられている教材・資料は、国が一斉に配布した「英語ノート1,2(指導資料・電子教材を含む)」(文部科学省,2009)と「小学校外国語活動研修ガイドブック」(文部科学省,2009)と、「小学校英語活動実践の手引き」(文部科学省,2001)や、各都道府県教育委員会が独自に編纂したテキストや資料集等であった。

自治体Aの複数の小学校における校内研修や校内研究紀要等を概観することから、校内研修の主たるプログラム内容をまとめると以下のとおりとなる。

- ① 学習指導要領に示されている「外国語活動」の趣旨の徹底
- ② 5・6年生の「外国語活動」のカリキュラムの策定
- ③ 「外国語活動」の指導法・教授法・評価法に関わる実践演習(ワークショップ)
- ④ 旧「英語ノート」(現「Hi, friends!」)の活用研究

- ⑤ 「外国語活動」に関わる教材・教具の研究・開発
- ⑥ 外国語指導助手等外部人材とのティーム・ティーチングに関する実践事例研究
- ⑦ 「外国語活動」における ICT(電子黒板等)機器の活用に関する実践演習(ワークショップ)
- ⑧ 国際理解教育と国際交流プログラムに関する実践事例研究
- ⑨ 模擬授業と研究協議
- ⑩ 小中連携及び小・小連携に関する連絡協議会
- ⑪ 指導者の英語によるクラスルーム・マネジメント(クラスルーム・イングリッシュを含む)や英語運用能力(4技能)に関わる英語力スキル・アップ研修

これら校内研修プログラムの内容は、他の市町村の小学校においても必要であると認められる項目だと考えられる。そこで、校内研修をデザインする場合には、上記 11 項目を年間研修計画の中に系統的に、また、スパイラル状に位置づけることが効果的であると考えられる。さらに校内研修の企画に際しては、各小学校や中学校を所管している市町村教育委員会の実情を反映すると共に、各学校の教育目標と学習指導要領に示されている「外国語活動」の目標との整合性や関連性を明確にした上で、少なくとも小学校 2 年間と中学校 3 年間の計 5 年間を見通したカリキュラムを作成することが求められる。

## 第 6 節 課題と展望

2011(平成 23)年度から全国一斉に実施されている「外国語活動」のスムーズな導入のために、国は様々な手立てを講じてきた。そこで、本章では、国レベルの中央研修から、教室で実際に授業を担当する 5・6 年生の学級担任教師に対する校内研修へ至りつくまでの経緯を分析的に捉えてきた。

その結果、Benesse 教育研究開発センター(2011b, 2012c)や、文部科学省(2011c, 2011d)でも報告されているように、「外国語活動」による児童の肯定的な変容が認められている。また、「外国語活動」の教育効果を検証した松宮(2013c, 2014)が結論づけたように、学習指導要領で示されている「外国語活動」の目標の一つである「コミュニケーション能力の素地の育成」が図られるなど、教育効果が生じている可能性があることが窺えた。

一方、財団法人日本英語検定協会英語教育研究センター(2010, 2011, 2012)や Benesse 教育研究開発センター(2011b, 2011c)でも報告されているように、「外国語活動」の授業を担当する 2,326 人の学級担任教師の 62.1%が、負担を感じていると回答するなど、負担感や不安感は依然として大きいままである。また、「外国語活動」を指導する学級担任教師が抱える授業指導不安について調査を行った松宮(2013)は、授業指導不安が授業の成果にマイナスの影響を及ぼしている可能性があることを明らかにしている。

さらに、Benesse 教育研究開発センター(2011b)の調査結果によると、「外国語活動」は専科教員が教えるのがよいと回答した学級担任教師は、72.9%(N=2,326)にも上っていることが報告されている。すなわち、伝達講習を修了した各校の中核教員が中心となり、2 年間で 30 時間程度の校内研修を実施した程度では、早期英語教育を専門的に履修していない学級担任教師の不安を取り

除いたり、自信を持って指導を行ったりすることができるレベルにまで指導力や英語運用能力を高めることは、とうてい期待できるものではないと考えられる。

1997(平成9)年に、小学校3年生からの英語教育を教科として位置づけ実施している韓国においては、英語を担当する教員に対し120時間の英語研修が全国12か所の教育研修センターで実施され、さらにソウル市では追加の120時間を深化研修として実施するなど、重点的・系統的な教員研修が行われてきている。その結果、韓国の高校生を対象とした英語能力テスト(GTEC)の結果から、小学校英語教育を経験した学年のほうが、未学習の学年よりも、45.1ポイント高くなっていることが報告されている(Kwon, 2005)。社会的な背景や、教育のガイドラインやカリキュラムが異なる国を単純に時間数で比較することには問題があるものの、教師教育や教員養成の在り方が問われるところである。

日本においては、外国語活動が全面実施され3年目を迎えた2013(平成25)年に、「外国語活動」の教科化や早期化について、次回の学習指導要領の改訂の時期を踏まえ、国が具体的な検討を始めようとしている。このような状況の中で、「外国語活動」を担当することができる教員の養成を、重点的に実施することが強く望まれるところである。

## 第12章 小学校「外国語活動」を担当する学級担任教師の意識と実態

### 第1節 目的

2011(平成23)年度から、全国の小学校5・6年で、小学校「外国語活動」が一斉に実施され、3年目が経過しようとしている。しかし、小学校「外国語活動」を担当している5・6年生の学級担任教師の「外国語活動」に対する意識や実態についての科学的・系統的な分析や評価は、十分に行われていないと考えられる。

そこで、本章においては、小学校「外国語活動」の授業を主として担当する5・6年生の学級担任教師の「外国語活動」に対する意識と実態を、全国レベルで実施された「外国語活動」の実施状況調査や先行研究等に基づき概観する。

### 第2節 方法

小学校「外国語活動」を担当する学級担任教師の意識と実態を概観するために、表12-1に示す全国レベルで行われた実施状況調査等の報告書と、松宮(2013)が実施した「外国語活動」改善のためのアンケート調査の記述回答を参考に、①「外国語活動」の実施状況、担当教師の、②「外国語活動」に対する目的意識と、③教育成果に関わる評価、④「外国語活動」に対する問題意識という、4つの枠組みで記述・整理する。

表12-1 小学校「外国語活動」に関わる報告書・資料一覧

資料番号	調査実施団体等	発行年	調査報告書名
①	財団法人日本教材文化研究財団	2010	「小学校英語活動の実態調査」の報告
②	ベネッセコーポレーション Benesse教育研究開発センター	2011	第2回小学校英語に関する基本調査(教員調査)2010年
③	文部科学省初等中等教育局	2011	小学校外国語活動に関する調査まとめ
④	文部科学省初等中等教育局	2011	平成23年度公立小・中学校における教育課程の編成・実施状況調査の結果について
⑤	財団法人日本英語検定協会英語教育研究センター	2011	小学校の外国語活動に関する現状調査(教育委員会対象)調査結果報告
⑥	財団法人日本英語検定協会英語教育研究センター	2012	小学校の外国語活動に関する現状調査(小学校対象)調査結果報告

### 第3節 結果と考察

#### 1. 「外国語活動」の実施状況

現行の学習指導要領(2008)が告示された2007(平成19)年度より、文部科学省は全国に約550校の拠点校を指定し、地域の中心として先進的に英語教育を実践するよう支援した。また、2009(平成21)年度からの新学習指導要領への移行期間には、週1単位時間の「外国語活動」を先行的に実施することができる措置を行った。

さらに、教育内容についても、共通教材として「英語ノート1,2」や、「英語ノート」のデジタル版を



作成し、全国の小学校に配布した。また、全国を5つのブロックに分け、国が主催する「小学校における「英語活動」等国際理解活動指導者養成研修」をトップに、各自治体の教育委員会が主催する「中核教員研修」から、各学校での「校内研修」へと伝達的な研修が推進されてきた。

このように、国は矢継ぎ早に「外国語活動」の必修化に向けた教育環境や条件の整備を進めてきた。本節では、この大きな変化の前後に実施されている全国レベルの調査結果に基づき、「外国語活動」の実施状況を、実施授業時数、担当者、使用教材の状況から概観する。

#### (1) 授業実施時数

新学習指導要領が2011(平成23)年に施行されて以後、全国の国公立の小学校1,463校を対象に実施された調査をまとめた日本英語検定協会(2011, 2012)は、年間授業実施時数について、5・6年生では23単位時間から35単位時間で「外国語活動」を実施している学校が85.1%、36単位時間から70単位時間実施している学校が7.9%で、93%の調査対象校が学習指導要領で示されている年間35単位時間で実施されていることが報告されている。

また、小学校「外国語活動」全面実施1年前の、2010(平成22)年に、全国の公立小学校19,635校を対象に実施した調査をまとめた文部科学省(2011b)によると、2010(平成22)年度の「外国語活動」の実施実績として、全国の小学校90.6%で「外国語活動」が実施されており、5年生での実施実績は、平均32.3単位時間、6年生では32.5単位時間となっている。また、2011(平成23)年度の実施計画として、全国の小学校94.1%で「外国語活動」の実施が予定されており、5・6年生における平均実施予定時数は35.4時間となっている(表12-2)。

表12-2 5・6年生における「外国語活動」の年間授業実施時数

年度	項目	5年	6年
2010(平成22) 年度実績	学校数	19,630	19,647
	実施校数	17,786	17,799
	比率	90.6	90.6
	平均授業実施時数	32.3	32.5
2011(平成23) 年度計画	学校数	19,509	19,519
	実施校数	18,364	18,374
	比率	94.1	94.1
	平均授業実施時数	35.4	35.4

※文部科学省(2011b)より作成

同様に、実施1年前に、Benesse教育研究開発センター(2011)が、全国の公立小学校の教務主任2,383人を対象に、小学校「外国語活動」の実施状況についての調査を行った結果、5年生では99.2%、6年生では99.5%の学校が「外国語活動」を実施していることが報告されている。また、年間授業時数は、6年生では77.0%が、5年生では14.6%が35単位時間以上実施しており、5・6年生の平均授業時数は33.1単位時間であることが報告されている。

以上、3つの調査報告資料による学習指導要領全面実施直前、及び、直後の調査結果から、全国一律に、学習指導要領で規定されている年間35単位時間の授業時数が確保され、5・6年生で「外国語活動」が実施されていることが確認された。

なお、Benesse 教育研究開発センター(2011)、文部科学省(2011d)、財団法人日本英語検定協会英語教育研究センター(2011, 2012)では、低学年(1・2 年生)、中学年(3・4 年生)における「外国語活動」等の実施状況も併せて報告されている。Benesse 教育研究開発センター(2011)によると、低学年では約 66%の学校で年間平均 6.8 単位時間、中学年では約 79%の学校で年間平均 11.9 単位時間の「外国語活動」等が実施されていることが示されている。また、文部科学省(2011b)は、2010(平成 22)年度の実績として、低学年では 55.8%の学校で年間平均 7.9 単位時間、中学年においては 65.3%の学校で年間平均 10.6 単位時間の「外国語活動」等が実施されたことを明らかにしている。同資料では、2011(平成 23)年度の実施計画として、低学年では 54.5%の学校で年間平均 7.8 単位時間、中学年では 62.9%の学校で年間平均 10.1 単位時間の「外国語活動」等の実施が予定されていることが報告されている。

表12-4 「外国語活動」で使用している教材(複数回答:N=1,463)

使用教材	回答数	(比率%)
英語ノート	1,424	(97.3)
英語ノート付属ソフト(電子黒板用)	739	(50.5)
オリジナル教材	670	(45.8)
オリジナル教材(電子黒板用)	105	(7.2)
市販教材	517	(35.3)
市販教材(電子黒板用)	46	(3.1)
教育委員会作成教材	258	(17.6)

※ベネッセコーポレーション(2010)より作成。

これらの資料から、5・6 年生での「外国語活動」の必修化に伴い、低・中学年では授業実施時数が抑制される傾向にあることが窺える。これは、5・6 年生での必修化により、総合的な学習の時間等で、「外国語活動」に準じた学習活動を展開することが実質的にできなくなったことや、「外国語活動」の5・6 年生での重点的实施という意識の広がりや反映されてきているものと考えられる。すなわち、「外国語活動」が、5・6 年生の学級担任教師にのみ負担として課せられるという、構造的な課題を孕む可能性が示唆されていると考えられる。

## (2) 授業担当者

財団法人日本英語検定協会英語教育研究センター(2012)によると、2011(平成 23)年度の 5・6 年生の「外国語活動」の主たる授業担当者は、学級担任教師(90.4%)と外国語指導助手(89.0%)であることが報告されている(複数回答)。同様に、Benesse 教育研究開発センター(2011)によると、2010(平成 22)年度においては、学級担任が 97.5%、外国語指導助手が 93.0%、主として授業に関わっていることが報告されている(複数回答)。すなわち、90%程度の学校で学級担任教師と外国語指導助手とのチーム・ティーチングにより「外国語活動」が実施されているものと考えられる。なお、この数値は、チーム・ティーチングの頻度を示すものではない。

次に、授業の中心的役割を担う比率について、Benesse 教育研究開発センター(2010)では、学級担任が、2006(平成 18)年度には 28.2%であったものが、2010(平成 22)年度には 66.6%となり、4 年間で、外国語指導助手の比率(2006(平成 18)年度:60.1%, 2010(平成 22)年度:25.6%)と、逆転していることが示されていることは注目に値する。すなわち、「外国語活動」の必修化に伴い、

授業時数が高学年に重点的に配分されることにより、外国語指導助手等の派遣回数が増え、実授業時数に追いつかず、学級担任が中心となり、ソロ・ティーチングを行う比率が増加していることが示されているものと考えられる。これを裏付けるデータが、2009(平成21)年度に、全国302の教育委員会から得られた回答を集計した、日本教材文化研究財団(2010)の報告書に示されている。報告書によると、「外国語活動」に関わっている教員等について、35.8%(単一回答)の教育委員会において、主として学級担任が「英語活動」に携わっていることが報告されている。すなわち、2008年度には、全国の3分の1程度の学校においては、「英語活動」の指導経験がほとんどない学級担任教師が一人で「英語活動」に取り組んでいたという実態が明らかにされている。

ところで、文部科学省(2011a)によると、外国語指導助手等の小学校への派遣実績は全国平均でも97%と非常に高い比率を示しているが、実際の「外国語活動」等の総授業実施時数と外国語指導助手等の年間活用総授業時数から、5・6年生の「外国語活動」に占めるチーム・ティーチングの比率を算出すると、2011(平成23)年度計画では、55.9%にとどまっていることが判明した。しかし、この比率は、外国語指導助手等の配当時数が、全て5・6年生で活用されたものとして、算出したものであるため、実際のチーム・ティーチングによる授業の比率を表す数値とは考えにくい。これについて、Benesse教育研究開発センター(2011)は、2010(平成22)年度実績として、外国語指導助手等が、週1回程度以上来訪する学校の比率は、45.5%であることを報告している。これらの資料から総合的に判断すると、5・6年生の「外国語活動」の授業における、学級担任教師と外国語指導助手等とのチーム・ティーチングの実施比率は、平均して50%程度になるものと推察される。

最後に、英語専科制を採用している小学校は、Benesse教育研究開発センター(2011)によると、2010(平成22)年度は3.6%にとどまっていることが、また、中学校や高等学校の英語教員が「外国語活動」を担当しているケースは4.2%であることが示されている。早期英語教育を推進するための人材育成が不十分であり、専門職集団を組織化することができず、5・6年生の学級担任教師に過度な負担をかけてしまっているという現状を垣間見ることができる。

### (3) 使用教材

「外国語活動」で使用している教材について、2011(平成23)年の調査に基づく日本英語検定協会(2012)のデータから、文部科学省が編纂し全国に配布している「英語ノート」(97.3%)と「英語ノート」に添付されている電子黒板用CDソフトの使用比率(50.5%)が最も高くなっていることが判明した(表12-4)。このことは、Benesse教育研究開発センター(2010)のデータからも明らかで、「英語活動」で使用されている教材に「英語ノート」が占める比率は、89.6%と、もっとも広く活用されていたことが報告されている。また、同調査によると、1年間の授業で「英語ノート」を使用する割合が70%以上であった学級担任教師の比率は68.4%であることから、教材として積極的に用いられているものと考えられる。すなわち、2008(平成20)年に文部科学省から全国の教育委員会や小学校に配布された「英語ノート」は、「英語活動」や「外国語活動」の共通教材として、学習指導要領に掲げられた、「外国語活動」の目標達成のための、「指導内容の拠り所」となっているものと考えられる。「英語ノート」に次いで使用比率が高くなっているものが、学級担任教師等が独自に制作

したオリジナル教材(45.8%)である。この結果からは、学級担任教師等が児童の実態を踏まえ、適切な教材開発に工夫を凝らしている実態が読み取れる。

表12-4 「外国語活動」で使用している教材(複数回答:N=1,463)

使用教材	回答数	(比率%)
英語ノート	1,424	(97.3)
英語ノート付属ソフト(電子黒板用)	739	(50.5)
オリジナル教材	670	(45.8)
オリジナル教材(電子黒板用)	105	(7.2)
市販教材	517	(35.3)
市販教材(電子黒板用)	46	(3.1)
教育委員会作成教材	258	(17.6)

※ベネッセコーポレーション(2010)より作成。

このように、「英語ノート」の使用比率が高くなっていることは、「外国語活動」の標準教材が「英語ノート」以外にほとんど提供されていないことに起因しているものと推察される。しかし、「英語ノート」は、「外国語活動」が完全実施される2年前の2009(平成21)年に予算措置が講じられず紙媒体での提供が中止され、デジタル教材としての提供や、「Hi, friends!」という新版の共通教材が提供されることとなった。本章を執筆している段階で、「Hi, friends!」の利用状況についての調査結果は得られていないが、「英語ノート」同様の使用状況であることが推察される。これらの結果から、全国一律に提供されている共通教材により、「外国語活動」の学習内容が一定レベル統制され、均質な学習経験やスキルを有する児童が、中学校へと送り出されている可能性が高いことを、窺い知ることができる。

一方、Benesse 教育研究開発センター(2010)によると、「英語ノート」の取り扱い内容に対する評価として、「異文化に対する理解が深まる:29.1%」、「コミュニケーション能力が高まる:30.6%」、「英語の音声や基本的な表現の学習に役立つ:23.9%」、「児童の発達段階に適している:26.7%」、「難易度が適している:30.8%」等において、20%を超える否定回答(あまりそう思わない、まったくそう思わない)があったことは注目に値する。

すなわち、「英語ノート」(現行の「Hi, friends!」)は、唯一、国から提供されている共通教材として、また、最も使用頻度・使用比率が高い教材として、早期英語教育を専門としない学級担任教師にとって、貴重な教材リソースとなっている反面、教材内容と児童の発達段階や、学習段階とのミスマッチや、児童の認知・学習や、言語スキル習得の促進についての不安を抱えながら、使用せざるを得ないという実態があることを窺い知ることができる。

なお、文部科学省(2011d)の報告書によると、「外国語活動」の教育内容は国が定めた方がよいとする学級担任教師は60.0%(N=2,326)と優勢となっていることから、教育内容のスタンダード化を求める学級担任教師の意識が、「英語ノート」や「Hi, friends!」の使用比率の高さに反映されているものと考えられる。このことは、児童の実態に即した教材やカリキュラムを創意・開発しようにも、専門的な知識やスキルを有していない学級担任教師がジレンマやストレスを抱えながら日々の学習指導を行っているとも捉えることができる結果である。

## 2. 「外国語活動」に対する目的意識

「外国語活動」を担当している学級担任教師の目的意識は、文部科学省(2011a)の「指導の際に心がけること」についての調査結果からも明らかのように、「コミュニケーションの楽しさを体験させること」(96.2%)と、「外国語に慣れ親しませること」(94.3%)がそれぞれ 90%を上回る肯定回答を示していることから、この2つに集約することができると考えられる。すなわち、学習指導要領で示されている「外国語活動」の目標に沿った目的意識が、主たる授業担当者である学級担任教師の中で形成されているということが窺える。さらに、この学級担任教師の目的意識は、授業実践内容にも忠実に反映されていることが、同資料から、読み取ることができる。すなわち、「外国語活動」の目標を達成するために行う活動の比率が高いものとして、「英語のあいさつ」(98.7%)、「ゲーム」(98.5%)、「英語の歌やチャンツ」(91.9%)、「会話練習」(87.7%)、「発音練習」(82.9%)といった、習慣形成に関わる言語活動として挙げられていることが特徴的なものとなっている。

次に、財団法人日本英語検定協会英語教育研究センター(2012)が、「外国語活動」における児童の目標達成の度合いを測定するための観点を調査したデータからも、「外国語活動」に対する目的意識を把握することが可能であると考えた。すなわち、「指導と評価の一体化」に基づき、指導者が設定した目標と評価項目が一致することが想定されるからである。その結果、コミュニケーション活動に対する態度や興味・関心が 95.0%、学習活動への積極的・意欲的な参加が 93.8% (N=1,463)と、児童のコミュニケーション活動に対する肯定的な認識や積極的な態度を育成することが目的意識として学級担任教師の中で形成されている可能性があることが判明した。

また、「外国語活動」を担当する 5・6 年生の学級担任教師の小学校「外国語活動」に対する「信念」を調査したものとして、文部科学省(2011a)の調査項目を、一部参照することが可能である。すなわち、「児童が身につけるべき英語力」について、「あいさつや簡単なやりとりなどの平易なコミュニケーションができる程度の英語力」(48.5%, N=2,326)と、「日常生活における通常のコミュニケーションができる程度の英語力」(37.9%, N=2,326)の 2 項目で、育成すべき能力目標の 86.4%が占められているという学級担任教師の意識が反映されているものと解釈することができる。この結果は、EU 諸国やシンガポールといった国々との比較において、大多数の日本人にとって、日常生活レベルでの英語運用能力の有無が、社会生活を営む上で大きな問題とはならないという日本社会固有の現状や価値意識を示しているものであると考えられる。

これらの結果から、「外国語活動」を担当する小学校 5・6 年生の学級担任教師は、総じて、学習指導要領で示されている、「外国語活動」の目標に合致した指導目的意識を形成し、学習指導場面においては、その目的を達成するために、授業展開の中心に、習慣形成のための言語活動を位置づけているという現状があることを、窺い知ることができる。

## 3. 「外国語活動」の教育効果に関する評価

文部科学省(2011d)によると、「外国語活動」による児童の変化について、「とてもあった」と回答した学校が 32.4% (N=122)で、英語を積極的に用いたり、日本や外国に対する興味・関心が高まったり、英語による自己表現力が身につけてきているという評価が与えられている。この児童の変化の内容については、以下のとおり取りまとめられている。

「外国語活動」の教育効果に関する調査結果として、国公立の小学校を対象に実施された調査結果をまとめた日本英語検定協会(2012)では、児童の外国語や異文化に対する理解の向上(58.8%, N=1,463)と、コミュニケーション能力やコミュニケーション活動に対する積極的な態度の育成(52.6%, N=1,463)に影響があったとしている。すなわち、「外国語活動」によって外国語や異文化の理解、また、コミュニケーション能力やコミュニケーション活動に対する積極的な態度の育成にプラスの効果があると評価されているものと考えられる。

さらに、5・6年生の学級担任教師を対象に、「外国語活動」による児童の変化を調査した結果をまとめた文部科学省(2011b)では、外国語への慣れ親しみ(92.9%, N=2,326)、外国語指導助手等をはじめとする外国の人々に対する積極的な関わり合い(84.4%, N=2,326)、次いで、外国語や異文化への関心の高まり(74.3%, N=2,326)に対する肯定的回答(とてもそう思う、まあそう思う)が高かったことが示されている。

これらの結果から、学級担任教師は、「外国語活動」の教育効果を、外国語(英語)に対する好意性や外国の人々に対する親和性等の情意要因と、異文化やコミュニケーションに対する積極性等の態度要因として捉えていることがわかった。しかし、「外国語活動」に関わる認知・学習の側面について、ポジティブな評価が行われていないことや、具体的な教育効果として捉えられていないところが課題であると考えられる。

#### 4. 「外国語活動」に対する問題意識

Benesse 教育研究開発センター(2011)では、「外国語活動」を実践する上で、課題となる項目について、「教材の開発や準備のための時間」(59.0%, N=2,326)、「ALT などの外部指導者との打ち合わせの時間」(39.4%, N=2,326)、「指導する教員の英語力」(37.1%, N=2,326)を、上位3つの課題項目としてあげている。また、同資料の、「外国語活動」を行う上で必要な教育環境に関わる項目に対する回答では、「教材の開発や準備のための時間」については89.2%が、「ALT などの外部指導者との打ち合わせの時間」については74.0%が、また、「指導する教員の英語力」については68.0%が不十分であるという否定的回答を行っていることが報告されている(いずれも複数回答の集計)。

また、2011(平成23)年に、全国の公立小学校を対象に実施した調査をまとめた、日本英語検定協会(2012)では、「外国語活動」における問題・課題点を、優先度の高い項目から順に5つ選択するよう求めたところ、「指導内容・方法」(60.7%, N=1,463)、「評価内容・方法」(56.1%, N=1,463)、「担当教員の質・技術」(53.1%, N=1,463)、「教員研修」(37.6%, N=1,463)、「中学校との連携」(36.0%, N=1,463)、という結果になったことが報告されている。

これらの結果から、「外国語活動」を担当している、5・6年生の学級担任教師は、教材研究や授業準備や、外国語指導助手等の外部講師との打ち合わせに、十分な時間を割くことができないまま、また、自分自身の英語力の向上や、効果的な指導方法や、小中連携に関わる研修の機会が、十分確保されていない状況に不安を抱えつつも、学習指導要領で示されている教育目標を達成するために、旧「英語ノート」や、「Hi, friends!」を拠り所として、日々の授業実践を行っている、という実態が浮かび上がってきた。

#### 第4節 課題と展望

複数の資料を横断的・縦断的に整理し、概観することにより、小学校「外国語活動」を担当している学級担任教師の意識や実態が、より明確に浮かび上がってきた。また、現行の「外国語活動」の実践に関わる課題も明らかとなった。

特に、Benesse 教育研究開発センター(2010)の資料から、「英語活動」に負担を感じている学級担任教師の比率が 62.1% (N=3,502)、さらに、「外国語活動」の充実について不安を抱いている教員の比率が 65.4% (N=2,688)に達していることは注目すべきことである。

また、使用教材である「英語ノート」や「Hi, friends!」が、早期英語教育を専門としない学級担任教師にとって、貴重な教材リソースとなっている反面、教材内容と児童の発達段階や学習段階とのミスマッチや、児童の認知・学習やスキル習得についての不安を抱えながら、使用せざるを得ないという実態があることが窺えた。

これは、文部科学省(2011d)のデータからも、推察することが可能である。すなわち、授業実施者である学級担任教師の目的意識と、授業の主体である児童の学習活動に対する評価が、一部異なっている可能性があるということである。その一例として、学級担任教師の目的意識が反映され採用されている言語活動である、英語のあいさつや、歌・チャンツ、会話練習、発音練習等に代表される、言語の習慣形成を目的とした学習活動に対する児童の肯定的な回答比率が、相対的に低くなっていることを挙げることができる(表 12-5)。一方、「外国のことについて学ぶ」や、「日本語と英語の違いを知る」といった、認知・学習の尺度項目に対する肯定回答の比率は、相対的に高くなっているなど、学級担任教師の思いと、児童の発達段階や興味・関心が実際の学習活動場面で、一部合致していない可能性があることが窺えた。

表12-5 5・6年生の肯定回答比率(2010(平成22)年)

質問項目 (調査人数)	5年 (7,072)	6年 (7,130)	平均
英語の授業は好きか	71.6	67.7	69.7
内容をどれくらい理解しているか	62.7	59.7	61.2
英語の授業で楽しいと思うこと			
1 英語のゲームをすることは楽しい	92.8	90.8	91.8
2 外国の事情について学ぶことは楽しい	72.9	72.4	72.7
3 日本語と英語の違いを知ることは楽しい	69.9	67.9	68.9
4 英語で友だちと会話することは楽しい	69.1	66.4	67.8
5 英語の歌を歌うことは楽しい	67.8	62.1	65.0

※文部科学省(2011d)より作成。

また、児童の認知・学習を、底辺で支えることができると考えられるアルファベット(文字)の学習状況については、財団法人日本英語検定協会英語教育研究センター(2012)によると、「アルファベットを見て、読めたり、音と関連づけたりすることができる」(11.7%, N=1,463)、「文字(単語)を見て、内容を理解できる」(3.3%, N=1,463)などと、いずれも極めて低いレベルであったことが報告されている。今後の日本型早期英語教育を検討する上で、また、アジアの他の国や地域との比較においても、アルファベットの学習や文字指導は、重要な要因となることが想定される。

なお、本章で用いた資料や報告書は、2008(平成 20)年度から、「外国語活動」が全面実施された 2011(平成 23)年度にかけて、全国レベルで実施された調査結果がまとめられたものである。したがって、その目的は、「外国語活動」の全面実施へ向けての環境整備の状況や、課題の洗い出しを行い、よりスムーズな導入を図るための教育施策を策定したり、実施したりするための基礎資料を得ることであった。そのため、2011(平成 23)年度以降の、小学校「外国語活動」を担当する学級担任教師の意識と実態を的確に把握するためには、継続的に全国レベルでの調査を実施することが望まれるところである。

さらに、2010(平成22)年度に、「英語活動」の指導者である、5・6年生の学級担任教師を対象に実施された調査の結果をまとめた Benesse 教育研究開発センター(2011)によると、「英語活動」や「外国語活動」を指導することに対する自信について、肯定的な回答(とてもあてはまる、まああてはまる)をした比率は 31.7% (N=2,326)で、否定的回答の比率が、70%近くになっていることが報告されている。すなわち、「外国語活動」を担当している、5・6年生の学級担任教師の7割近くが、「外国語活動」の授業指導に対し、何らかの不安を抱えながらも、また、活動内容と児童の発達段階とのギャップを認識しながらも、旧「英語ノート」や「Hi, friends!」を唯一の拠り所として、年間 35 単位の時間のうち一部を、十分な準備の時間が無いにもかかわらず、外国語指導助手とのチーム・ティーチングとして実施するなど、創意工夫を凝らす中で、学習指導要領で示されている目標を、ポジティブな児童の変化として捉えることができるレベルにまで達成しようとしている様子を、窺い知ることができる。

そこで、次章では、日本における早期英語教育を最適化することを目的として、「外国語活動」を担当している、5・6年生の学級担任教師が抱える「授業指導不安」について、その不安を構成する要因や、因果関係等を明らかにする。それにより、「外国語活動」の教科化や早期化を視野に入れた授業改善を行うための方策や提言を得ることができものとする。



## 第 13 章 小学校「外国語活動」担当学級担任教師の授業指導不安に関する研究(調査 5)

本章<sup>16</sup>は、小学校「英語活動」や「外国語活動」等の、日本型早期英語教育を担当する学級担任教師について、前章で概観した、授業実践に関わる負担感や不安感のメカニズムを解明し、授業改善や教育施策に対する提言を行うための根拠を得ようとするものである。

### 第 1 節 問題と目的

中央教育審議会の答申を受け、2008(平成 20)年 3 月に「外国語活動」の新設を含む小学校学習指導要領の改訂が行われ、2011(平成 23)年度から、全国の小学校 5、6 年生で、「外国語活動」が実施され 3 年目を迎えたところである。教育行政サイドからも、学校教育現場からも、教育施策の点検や「外国語活動」の実施効果や課題について、実証的な検証が求められている。

#### 1. 日本型早期英語教育の特徴と課題

日本固有の教育・社会事情の中で誕生した小学校「外国語活動」は、韓国や中国をはじめとするアジア諸国・諸地域で展開されている早期外国語(英語)教育とは、教育課程上の位置づけ、教育目標・内容・方法において差異があり、ユニークな存在となっている(Kim, 2011; Kwon, 2007, 2009; Liu, 2009; Ministry of Education and Human Resources Development, Korea, 2007; 井川, 2007; 長沼, 2007; 文部科学省, 2011b)。

そこで、本章においては、現行の小学校学習指導要領の枠組みの中で実施されている「外国語活動」を、早期外国語教育の総称として用いられている FLES (Foreign Languages in the Elementary School: 小学校における外国語教育)と区別して、「日本型早期英語教育」と呼ぶことにする。

日本型早期英語教育の特徴は、以下のとおりである。

- ①教育課程上、「道徳」や「総合的な学習の時間」同様に教科としては位置づけないで、「外国語活動」として、5、6 年生において、それぞれ週 1 単位時間(45 分)、年間 35 単位時間の授業時数を確保する。
- ②「言語や文化について体験的に理解を深めること」、「コミュニケーション能力の素地と積極的な態度を育成すること」、「英語の音声や基本的な表現に慣れ親しませること」が、2 年間を通した目標として設定する。
- ③「外国語活動」の内容については、教育の機会均等の確保と中学校との円滑な接続が重視され、原則として「英語」を取り扱い、国として旧「英語ノート」(文部科学省, 2009a, b)や現「Hi, friends!」(文部科学省, 2012a)等により共通に指導する内容を示す。
- ④学級担任の教師又は「外国語活動」を担当する教師が、「外国語活動」の指導計画の作成と授業の実施を行う。

特に、本研究で対象とする学級担任教師については、国のガイドラインである小学校学習指導要領では、「外国語活動」の指導には欠かせない存在として位置づけられている。また、指導計画

<sup>16</sup> 本章は、松宮(2013)「小学校外国語活動担当学級担任教師の授業指導不安に関する研究」に基づく。

の作成や授業の全体的なマネジメントについては、学級担任教師や「外国語活動」を専門に指導する教師が中心となって授業を進めることの重要性が述べられている。

また、本研究で主として取り扱う教育方法については、第二言語習得理論等に関する理論的背景や TEFL (Teaching English as a Foreign Language: 外国語としての英語教授法) 等に関する教育実践をはじめとする専門教育を受けていない小学校の学級担任教師が、主として授業実践を行わなければならないという困難さが指摘されている(財団法人日本英語検定協会英語教育研究センター, 2011, 2012; 文部科学省, 2011d, 2013b; Benesse 教育研究開発センター, 2011b, 2011c)。

さらに、学習指導要領では、指導者である学級担任教師には、英語運用能力や異文化理解力について、ある程度のスキルや知識・理解が必要であることが、明記されている。そのため、ネイティブ・スピーカーや、外国生活の経験者等の協力を得ることも必要であるとされている(文部科学省, 2008e)。

すなわち、小学校 5, 6 年生の学級担任教師は、児童理解をはじめとする初等教育のプロフェッショナルとして求められる能力・経験はいうまでもなく、専門領域外となる「外国語活動」を指導する教師として、「外国語活動」の指導計画の作成、授業実施、授業全体のマネジメントと、一定レベルの英語運用能力や異文化理解・説明力が求められているのである。さらに、ネイティブ・スピーカー等からの授業支援を受けることができる場合には、ティーム・ティーチャーとの協働によるティーム・ティーチングの効果的なデザインや実践も期待されていると考えられる(長田, 2007; 本田・小川・河本, 2008; 文部科学省, 2008e)。

これだけ多様な指導力や対応力が求められているにも拘わらず、外国語教育に関する教育方法については、現行の小学校教員養成課程のカリキュラムでは、法令上教員免許状取得要件としては定められていない(教育職員免許法及び教育職員免許法施行規則)。そのため、「外国語活動」を指導するために必要とされる専門教育や実践演習等を受講していないだけではなく、日本人にとっては苦手意識が特に強いとされている外国語(英語)を担当しなければならないという状況から、心理的負荷や精神的なストレス等により生じる不安や個人差が他教科を指導する場合と比較しても大きくなることが推測される(猪井, 2009; 物井, 2011)。ひいては、指導する学級担任教師が抱える心的不安が、「外国語活動」の主体である児童の学習姿勢や学習成果に、ネガティブな影響を及ぼす可能性があることが示唆されている(大津, 2004; 金森, 2004; 山本, 2009)。

## 2. 先行研究

これまでの教師の不安(teacher anxiety)に関する研究は、Coates & Thoresen (1976)が取りまとめたように、教師教育という枠組みの中で盛んに行われてきている。日本国内においても、桜井(1992)や西松(2005)らが、Gibson & Dembo (1984)が作成した教師効力感尺度を用い、教育学部生を対象に「個人的教授効力感(personal teaching efficacy)」と「一般的教育効力感(general teaching efficacy)」で説明することが試みられてきた。その中で西松は、小中学校の新規採用教員を対象にした調査から、「授業実践不安」と「児童生徒関係不安」の2因子を特定し、教師効力感との関係性を探っている。

しかし、これら教師の不安に関する先行研究では、一般的な教師として役割を果たすことに対す

る不安を研究対象としてきたものが主で、特定の教科の指導や実践に対する不安を扱ったものとはなっていない。すなわち、本研究のテーマである日本型早期英語教育の指導に関する不安は、一般的な教師としての不安とは質的にも異なった領域固有なものであることが予想され、これを詳細に研究することが今後の小学校「外国語活動」のあり方を探究する上で重要な意義を持つであろうと考えられる。

そこで本章においては、日本型早期英語教育が初めて導入されたというユニークな時期に、限定的な研修を除き外国語(英語)教育の実践に求められる系統的な専門教育等を受けていない学級担任教師が抱く授業指導不安について、その固有の不安要因の特定や、各不安要因の因果関係等の探究を試みる。

これまでの研究は、小学校英語の導入の是非に関する意識調査や教員研修に関するニーズ・アナリシス等が主たるものであった(文部科学省, 2004, 2005a, b, 2006a, b, c, 2007a, b)。文部科学省が実施している全国規模の調査だけではなく、小中学校を所管する各都道府県・市町村教育委員会は、独自の実施状況調査を行い、教育行政や教員研修プログラムの整備・充実を図ろうとしている。また、民間教育機関においても「外国語活動」の実施に関わる概況把握を目的とした調査研究が行われている。

しかし、本章が対象とする「外国語活動」を担当する学級担任教師が抱える授業指導不安については、授業に対する漠然とした不安を抱いている教師の比率の把握や、カリキュラム開発や研修の機会など、授業実践に関わる教育環境等に対する不安や困難点の所在の把握に止まっている(Benesse 教育研究開発センター, 2007, 2011a, 2011b; 金澤, 2007; 丸山, 2011)。西崎(2009)は、「外国語活動」の指導項目内容に対する担当教師の不安の度合いを、また、本田・小川・河本(2008)は、小学校教員の英語学習に対するピリーフを調査し報告しているが、いずれの場合も指導不安を生み出す要因の特定や、各不安要因の因果関係等を明らかにしようとしたものではない。

### 3. 研究の目的

本章の目的は、日本型早期英語教育の授業実施者である学級担任教師が抱えている授業実践に関わる授業指導不安の構造をモデル化することである。そのために本章では、「外国語活動」の授業実践において生じる課題や困難点を、授業担当教師が抱く「授業指導不安(teaching anxiety)」として捉え、授業指導不安を形成する要因の探究と、そのメカニズムを明らかにすることを主な目的とする。また、日本型早期英語教育の諸課題を解決するための一助とするために、授業指導不安の探究を通じて、現職教員研修プログラムの内容についても考察を行う。

### 4. 研究の枠組み(授業指導不安に関する仮説モデル)

「外国語活動」に関わる実施状況調査や先行研究等の結果から、「外国語活動」が抱えている課題は、カリキュラムに関わるもの(教授・学習目標・内容・方法・教材, 指導法・評価法等)と、学級担任教師の資質や経験に関わるもの(英語運用能力, 指導コンテンツに関する知識・理解, 指導スキルや指導経験, 英語や異文化に対する苦手意識等)に大別することができると考えられる。また、学級担任教師の資質・能力については、指導するコンテンツ(英語)そのものに関わる部分と、

異文化や外国の人に対する個人としての経験や特性に関わる部分に二分することができると判断される(Benesse 教育研究開発センター, 2011a, 2011b)。

そこで、これまでの授業への参与観察や、現職教員を対象とした研修講座等でのヒアリングやカウンセリングを通じて得ることができた知見から総合的に判断して、「外国語活動」を担当する 5, 6 年生の学級担任教師が抱える授業指導不安を形成する要因を、以下の 3 つの不安レベルとしてまとめた。

- ① 指導内容である英語(4 技能, 文法, 発音, 語彙, 表現等)に対するコンテンツ・レベルの不安(英語不安)。
- ② 教えるための指導スキルやカリキュラム開発(教授法, 指導計画や教材開発等)とクラスルーム・マネジメント等の授業実践に関する教育専門職としてのプロフェッショナル・レベルの不安(指導不安)。
- ③ 外国や異文化に対するパーソナル・レベルの不安(異文化不安)。

次に、これら 3 つのレベルの不安要因が授業指導不安を形成すると仮定した授業指導不安モデルを想定した(図 13-1)。本研究では、この仮説モデルの検証を通じ、日本型早期英語教育に携わっている学級担任教師が抱える授業指導不安についての因果モデルの探究を試みる。

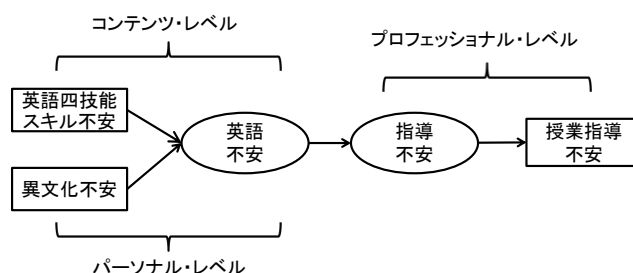


図13-1 「外国語活動」授業指導不安仮説モデル

## 第2節 方法

### 1. 授業指導不安尺度項目の作成と予備調査の実施

本調査の尺度項目は、研究対象が日本型早期英語教育というユニークなものではあるものの、外国語学習不安(foreign language learning anxiety)や一般的な教授不安(general teaching anxiety)とも密接に関連している(Merç, 2011)ことから、Horwitz(1986)の“Foreign Language Classroom Anxiety Scale”や、大野木・宮川(1996)や西松(2005)が作成した教育実習生や新任教員の授業実践不安に関する尺度を参考に、日本型早期英語教育に特化された授業指導不安尺度を新たに作成した(資料 12)。

なお、不安尺度の作成にあたっては、調査結果に影響を及ぼすことがないよう、「不安」という言葉の使用を最小限にとどめたり、「自信」と「不安」という表現のバランスを工夫したりするなど、尺度項目のワーディングには配慮をし、データ処理の段階で必要に応じ反転処理を行うこととした。

作成した不安尺度を用い、2011(平成23)年4月、5月に、B市内(自治体A)の小学校で実施し

た「外国語活動」に関する校内研修参加者計 26 名を対象に予備調査を実施し、天井効果やフロア効果を示す項目や、分散が小さいなど弁別力の低い項目を確認するなど、質問項目の妥当性や信頼性を検証した。その結果、異文化認識を問う尺度項目の一部において、フロア効果が認められたが、仮説モデルに位置づけた異文化不安の影響を検証するために必要であると判断し、質問項目に含めることとした。

これにより採用した尺度項目は、①指導内容である英語(コンテンツ)に対する不安尺度 17 項目、②指導スキル、カリキュラム、授業実践に対する不安尺度 9 項目、③異文化や外国に対する不安尺度 5 項目、計 31 項目で、5 段階評定尺度法により回答を求めた(表 13-1 参照)。さらに、フェースシート項目(教職経験年数、海外渡航経験の有無等)と「外国語活動」に対する課題認識(「外国語活動」の実施内容、教育・指導環境、児童の反応等)を問う多項選択式及び記述式回答項目からなる質問紙を併せて作成した(資料 12)。また、作成した仮説モデルや各尺度項目については、A 教育委員会担当指導主事 2 名と、英語教育を専門とする大学教員 2 名、小学校で「外国語活動」を担当している学級担任教師 3 名の意見を参考に、内容的妥当性について検討を行った。なお、本章では、不安尺度項目により得たデータの分析を中心に考察する。

## 2. 調査対象と調査時期

調査の対象は、2011(平成 23)年度と 2012(平成 24)年度に A 教育委員会が主催し、K 大学が実施した 10 年経験者研修の小学校「外国語活動」研修を選択受講した教員、及び、K 大学が主催する「小中一貫英語教育指導者養成研修講座」を受講した教員計 249 名で、各年度 6 月、7 月、12 月に調査を実施した。なお、分析に際しては、学校種により経験的特性や能力的特性等の対象者特性が大きく異なるため、小学校教師 223 名を本研究における分析の対象とした。

また、異なる調査実施時期と 2 つの研修機会による集団特性の影響が懸念されたため、調査実施年と研修種別の 2 要因による多変量分散分析(MANOVA)を用い検定を行った。その結果、調査実施年の単純主効果( $p = .384$ )と、調査実施年と研修種別による交互作用( $p = .355$ )は有意とはならなかった。そこで、本研究においては、2011(平成 23)年度と 2012(平成 24)年度に実施した質問紙調査による各データを結合し、研究の目的である授業指導不安モデルを探究するための基礎データとして取り扱うこととした。

## 3. 調査の手続き

研修会場である K 大学の指定教室で、質問紙に明記されている調査の目的、趣旨と倫理的配慮について説明し、調査に対する協力依頼をして承認を得た。質問紙調査は、各研修プログラムのオリエンテーション時に実施し、その場で回収した。なお、調査の実施については、K 大学の個人情報保護基本方針に則り、A 教育委員会の承認を得ている。

## 第 3 節 結果と考察

本研究では、授業指導不安の因果モデルを構築・検証するために、不安尺度項目により得たデータに基づき、因子分析と共分散構造分析等の多変量解析を、SPSS/PASW(Ver. 18.0)と Amos(Ver. 18.0)を用いて行った。以下にその結果と考察を示す。

## 1. 授業指導不安に影響を及ぼしている因子の抽出

因子分析することを前提に作成した31の不安尺度項目の基本統計量をベースに項目分析を行った。その結果、予備調査の結果と同様に、フロア効果が異文化認識を問う質問項目 27, 28, 29, 31 において認められた。しかし、これらの項目は、異文化認識と授業指導不安との関係性を確認するために必要であると判断し、分析対象に含めた。これにより、全 31 項目を対象に因子分析を行った。なお、因子分析をはじめとする今後の分析に際し、結果の解釈を容易にするために、「自信(+)」と「不安(-)」に関する逆転項目の符号を統一する反転処理を行った。その結果、本分析においては、数値が大きくなるほど「不安が高い」ことを表している。

因子分析では「重みなし最小二乗法」による因子抽出を行った。スクリー・プロットの形状と因子の固有値の大きさから判断して、固有値の大きさが 1.0 以上の 7 因子解が妥当であると判断し、Kaiser の正規化を伴う Promax 回転により因子構造を決定した。そこで、どの因子に対しても因子負荷量が十分に高い値 (< .35) を示さなかった 2 項目(項目 13, 14)を分析から除外した 29 項目による因子分析の結果を表 13-1 に示す。なお、因子分析表に示されている項目内容で、反転処理を行った項目については、表記を反転させて記述している(資料 12 参照)。

表13-1 授業指導不安尺度項目の因子分析結果 (Promax回転後)

因子	項目番号	項目内容	Chrombachのα 係数							共通性	M	SD
			第Ⅰ因子 (α = .844)	第Ⅱ因子 (α = .870)	第Ⅲ因子 (α = .851)	第Ⅳ因子 (α = .833)	第Ⅴ因子 (α = .840)	第Ⅵ因子 (α = .785)	第Ⅶ因子 (α = .790)			
Ⅰ	11	英語は耳で聞いて学習していない	<b>.845</b>	.062	-.062	-.081	-.066	.074	-.109	.718	3.054	1.394
	12	英語は声に出して学習していない	<b>.824</b>	.120	-.144	-.082	.078	.021	-.167	.690	2.597	1.292
	5	スピーキングが不安だ	<b>.756</b>	-.018	.035	.193	-.157	-.023	.146	.828	3.432	1.158
	4	リスニングが不安だ	<b>.654</b>	-.074	.016	.116	.035	.048	.090	.735	3.220	1.231
	16	耳で聞いたものを口で忠実に再生できない	<b>.446</b>	-.108	-.070	.108	.027	.150	.171	.597	3.127	1.084
	26	日常的に英語を聞いたり話したりする努力はしていない	<b>.377</b>	.044	.176	.239	.070	.021	-.249	.577	3.244	1.431
	23	外国語活動を指導する上でティーチングプランの作成が不安だ	.138	<b>.921</b>	-.053	-.123	.012	-.085	.198	.920	3.833	1.037
Ⅱ	22	外国語活動を指導する上で教材研究が不安だ	.048	<b>.891</b>	.005	-.096	.098	.026	.026	.866	3.724	1.083
	24	外国語活動を指導する上で年間カリキュラムの開発が不安だ	-.082	<b>.627</b>	.046	.303	-.285	.043	.061	.691	3.991	.968
	29	外国で仕事をしたいとは思わない	-.031	-.004	<b>.851</b>	-.010	-.103	.115	.007	.774	1.964	1.286
Ⅲ	31	外国のことは興味がない	-.144	-.070	<b>.779</b>	-.065	.104	.021	.009	.620	1.373	.667
	27	外国の人と話をしたいとは思わない	.032	-.033	<b>.756</b>	-.132	.166	-.013	.004	.715	1.507	.882
	30	外国の人と一緒に暮らしたいとは思わない	.085	.112	<b>.725</b>	.105	-.144	-.136	.040	.674	2.380	1.293
	28	外国へ行きたいとは思わない	-.106	-.028	<b>.720</b>	-.009	-.042	.003	-.015	.577	1.262	.747
	8	英語の語彙力が不安だ	.007	-.067	-.047	<b>.828</b>	-.061	.052	.036	.720	3.653	1.043
Ⅳ	7	ライティングが不安だ	.232	-.002	.005	<b>.824</b>	-.050	-.195	-.014	.795	3.311	1.075
	10	英文法が不安だ	-.055	.148	-.041	<b>.724</b>	.225	.108	-.235	.841	3.387	1.166
	6	リーディングが不安だ	.073	-.124	.003	<b>.705</b>	.167	-.093	.153	.776	3.189	1.110
	15	英語構文や慣用表現が不安だ	-.061	.062	-.054	<b>.393</b>	.147	-.227	.100	.440	3.199	1.135
Ⅴ	3	学生時代(中学校・高校・大学等)英語は理解できていなかった	-.128	-.098	-.070	.166	<b>.860</b>	.029	.118	.816	2.646	1.217
	1	学生時代(中学校・高校・大学等)英語は好きではなかった	.080	.037	.027	-.004	<b>.855</b>	.001	-.047	.837	2.233	1.342
Ⅵ	2	現在英語は好きではない	.298	.110	.229	.042	<b>.404</b>	-.045	.080	.729	1.960	1.092
	17	外国語活動を指導する上で英語の発音が不安だ	.231	.017	-.013	-.213	.013	<b>.891</b>	.045	.915	3.742	1.229
	19	外国語活動を指導する上で英語の文法力が不安だ	-.302	.193	.026	.438	-.002	<b>.512</b>	-.020	.733	3.878	1.144
	9	英語の発音が不安だ	.408	-.105	.037	.073	.080	<b>.489</b>	.062	.804	3.293	1.255
Ⅶ	21	外国語活動を指導する上でマネージメントが不安だ	-.154	.364	-.011	-.001	.111	-.023	<b>.721</b>	.779	3.828	1.159
	20	外国語活動を指導する上で教授スキルが不安だ	-.047	.396	-.092	.037	.061	.141	<b>.460</b>	.685	4.122	.995
	18	外国語活動を指導する上で教室英語等の表現力が不安だ	.106	.137	.043	-.091	-.096	.331	<b>.417</b>	.616	3.683	1.148
	25	外国語活動を指導する上でティームティーチングが不安だ	.068	.245	.090	.053	-.007	-.014	<b>.410</b>	.545	3.250	1.177
	因子相関行列											
		Ⅰ「聞く話す不安」	—									
		Ⅱ「授業設計不安」	.219	—								
		Ⅲ「異文化不安」	.477	.069	—							
		Ⅳ「読み書き不安」	.516	.399	.341	—						
		Ⅴ「英語ネガティブ傾向」	.524	.173	.302	.490	—					
		Ⅵ「英語指導力不安」	.458	.456	.262	.476	.302	—				
		Ⅶ「授業指導不安」	.342	.299	.103	.261	.138	.419	—			

第Ⅰ因子は、音声による学習方略やリスニング、スピーキングに対する苦手意識を問う項目が高い因子負荷量を示しているため「聞く話す不安因子」と命名した。第Ⅱ因子は、授業設計(教材研究開発やティーチング・プラン、年間カリキュラム等)に関する項目により構成されているので、「授業設計不安因子」と名付けた。第Ⅲ因子は、異文化認識を問う質問項目が中心となっているので、「異文化不安因子」と命名した。第Ⅳ因子は、英語の読み書きについての苦手意識や、読み書きの基盤となる文法や語彙力に対する不安が示されているため、「読み書き不安因子」と呼ぶことにした。第Ⅴ因子は、英語学習経験に対するネガティブな評価を示す項目により構成されているため、「英語ネガティブ傾向因子」と命名した。第Ⅵ因子は、「外国語活動」を指導する上でのベースとなる英語力(文法・発音)に関する不安を示す3つの項目により構成されているので、「英語指導力不安因子」と定義した。第Ⅶ因子は、「外国語活動」を指導する際の授業指導不安に関わる項目により構成されているため、「授業指導不安因子」と名付けた。

これら抽出することができた各因子解は、仮説モデルで設定した各不安要因に関連した解釈可能な因子であると考えられることから、作成した不安尺度項目が因子分析の結果にうまく反映されており、想定した仮説モデルが授業指導不安のメカニズムを十分に表現できている可能性があることが判断された。次に、各因子解を構成する項目群の内的整合性を検証するために、Cronbachの $\alpha$ 係数を算出した。その結果、 $.870 > \alpha > .785$  と十分な信頼性を示していることが確認できた。そこで、各因子解を構成している項目群の平均値を下位尺度得点として算出し、各下位尺度得点の相関関係(表 13-2)から、仮説モデルの検証を行うこととした。

表13-2 各因子の下位尺度得点の相関 (N=223)

	M	SD	聞く話す不安	授業設計不安	異文化不安	読み書き不安	英語ネガティブ傾向	英語指導力不安	授業指導不安
聞く話す不安	3.111	.950	—						
授業設計不安	3.850	.921	.294 ***	—					
異文化不安	1.693	.778	.410 ***	.074	—				
読み書き不安	3.351	.854	.559 ***	.361 ***	.261 ***	—			
英語ネガティブ傾向	2.280	1.064	.595 ***	.211 **	.331 ***	.593 ***	—		
英語指導力不安	3.637	1.014	.629 ***	.499 ***	.299 ***	.508 ***	.481 ***	—	
授業指導不安	3.726	.877	.379 ***	.659 ***	.130	.346 ***	.290 ***	.599 ***	—

注)\*\*\*:  $p < .001$ , \*\*:  $p < .01$  (両側検定)

その結果、授業指導不安は授業設計不安( $r = .659$ )と英語指導力不安( $r = .599$ )との間に、高い正の相関があることが判明した。また、英語不安を構成する要因群(聞く話す不安、読み書き不安、英語ネガティブ傾向)では $r > .5$ の高い正の相関が示されていることが分かった。特に、英語ネガティブ傾向は、英語不安を構成する要因群と中程度から高いの正の相関を有していることが確認できた。また、英語指導力不安は、異文化不安を除く全ての不安要因と中程度以上の正の相関があることが判明した。

一方、異文化不安は、どの要因とも弱い相関しか認められなかった。特に、授業実践に関わる2つの不安要因(授業設計不安と授業指導不安)と異文化不安の間には有意な相関は認められなかった。また、授業実践に関わる2つの不安要因は、他の不安要因に対し、相互に同じ傾向の相関関係を示していることが判明した。以上の分析結果から得ることができた知見に基づき、「外国語

活動」の授業実践に関わる不安要因相互の関係性を共分散構造分析により探究することとした。

## 2. 7つの不安要因による探索的授業指導不安モデルの構築

不安要因相互の影響や因果関係を検討するために、因子分析の結果に基づき算出した下位尺度得点を用い、共分散構造分析によるパス解析を行った。まず、仮説モデルで想定した3つのレベルの不安要因のうち、授業指導不安に与える影響が強いと考えられるコンテンツ・レベルとプロフェSSIONAL・レベルについて、それぞれ「英語不安」と「指導不安」という構成概念を設けた。また、両レベルの不安要因と関係性が高い英語指導力不安は、これら2つの構成概念を媒介する要因としてモデル内に位置づけることができると判断した。これにより、7つの不安要因と2つの構成概念を組み込んだ探索的な「外国語活動」授業指導不安モデルの構築を試みた。すなわち、7つの不安要因が、設定した構成概念に及ぼす因果関係や共変関係を探究する中で、各不安要因によって構成概念がどのように規定されているのか、また、各構成概念が別の不安要因にどのような影響を及ぼしているのかということを追究することとした。

その結果、図13-2に示すとおり、全てのパスにおいて1%水準で有意なパス係数を示すモデルを得ることができた。なお、この時の、CMINは、.150であり、モデルのデータへの適合が悪くはないことが確認できた。また、モデルの適合度を示す各指標は、NFI=.975、IFI=.992、CFI=.992で、高い適合度を示していることが分かった。さらに、RMSEAは.044 (<.05)となり、あてはまりの良いモデルであることも確認できた。そこで、このパス図を、本研究における「外国語活動」の授業実践に関わる授業指導不安の最終モデルとし、以後の考察を行うこととした。

## 3. 授業指導不安モデルの考察

### (1) 「指導不安」と「英語不安」

モデル構築に際し仮定した2つの構成概念は、得られたパス係数(標準化推定値)から判断して、7つの不安要因とそれぞれ直接的、間接的に有意な関係性を示し、授業指導不安モデルの中核として位置づけられていると考えられる。この2つの構成概念は、専門初等教育科目(各教科内容及び指導法)として現行の小学校教員養成課程のカリキュラムに含まれていないことから判断して、「外国語活動」担当教師が抱える不安の主たる原因となる可能性があることが判断された。なお、本モデルでは、「英語不安」については高い決定係数( $R^2=.89$ )が示されているのに対し、「指導不安」についてはやや低く( $R^2=.45$ )なっていることが判明した。すなわち、「指導不安」の原因となっている要因が、作成した不安尺度項目(英語指導力不安)以外にも存在している可能性があることが示唆されていると考えられた。

### (2) コンテンツ(英語)に関わる不安要因

構成概念としてモデル内に位置づけた「英語不安」は、英語運用能力に関わる2つの不安要因(聞く話す不安と読み書き不安)によりほぼ説明できている( $R^2=.89$ )ことが分かった。特に、パス係数の数値( $\beta=.75, .29$ )から判断して、話す聞く不安が「英語不安」に対し2倍以上の影響力を有していることが確認できた。これは音声中心の慣れ親しませる教育という理念が、指導者や指導方法に影響を及ぼしているものと考えられた。すなわち、学習指導要領で示されている音声中心の言語活動目標を達成するために、担当教師が音声を中心とした言語活動について、より高い不安を



抱いている可能性があることが分かった。一方、英語の読み書きについては、積極的な指導が求められていないことから、文字による言語活動の指導に関わる不安の度合いが低くなっていると考えられた。

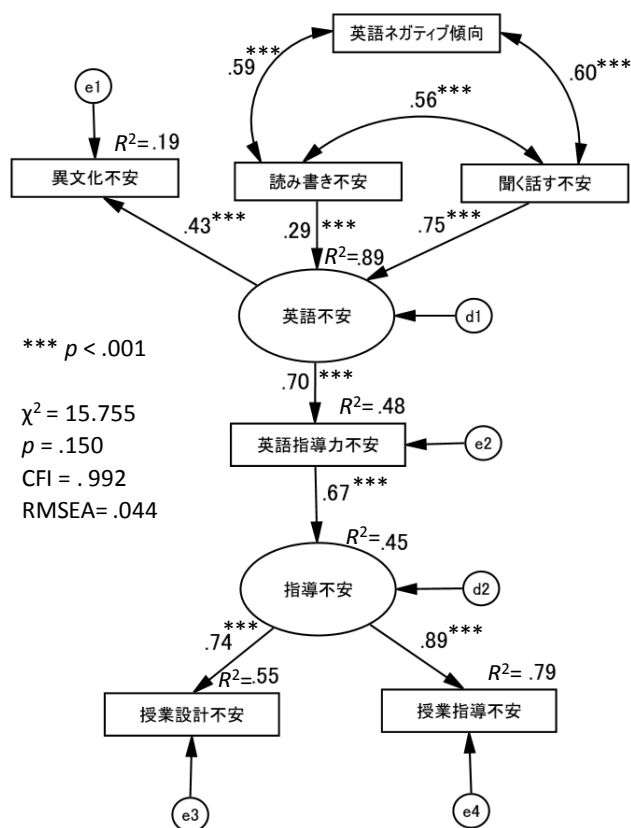


図13-2 小学校「外国語活動」授業指導不安モデル

### (3) パーソナル・レベルの不安要因

パーソナル・レベルの不安要因として位置づけた異文化不安と英語ネガティブ傾向は、仮説モデルでは「英語不安」に対しパラレルな因果関係を想定していたが、パス解析の結果、英語ネガティブ傾向については、「英語不安」に間接効果を及ぼす要因であり、4 技能に対する有意な高い共変関係( $r = .59, .60$ )を有することが認められた。一方、異文化不安については、「英語不安」への有意な影響や、共変関係は認められず、「英語不安」が原因となり、結果として異文化不安が生み出されているという、やや弱い因果関係( $\beta = .43$ )が認められた。なお、この時の決定係数は有意ではあるが  $R^2 = .19$  と小さく、異文化不安については、作成した不安尺度項目以外の原因が存在することが示唆されていると考えられた。これは、異文化や外国の人に対する不安・苦手意識が「英語不安」に影響を与えるという構図ではなく、異文化理解を深めたり、外国の人々との意思疎通を図ったりするためのツールである英語そのものに対する不安が、異文化や外国の人に対する情意フィルタを厚くしている可能性があることが示されているものと解釈した。

#### (4) 英語指導力不安

2 つの構成概念を媒介する要因として位置づけた英語指導力不安は、個人レベルの英語運用能力とは異なり、「教えるための英語力(英語に関する専門的な知識・理解やスキル)」として定義したものである。すなわち、教育専門職に求められる教えるためのプロフェッショナル・スキルズを意識するところから生じてくる不安として定義したものである。この英語指導力不安は、「英語不安」から  $\beta=.70$  と強い影響を受け ( $R^2=.48$ )、「指導不安」へは、 $\beta=.67$  と同程度の影響を及ぼしている ( $R^2=.45$ ) ことが確認できた。

#### (5) プロフェッショナル・レベルの不安要因

「指導不安」は授業実践に直接関わる授業指導不安と授業設計不安に、それぞれ  $\beta=.89, .74$  という強い影響を与えている。なお、このモデルでは、「指導不安」という構成概念が 授業指導不安と授業設計不安をおおよそ説明することができること ( $R^2=.79, .55$ ) と、授業指導不安の決定係数 ( $R^2=.79$ ) の方が授業設計不安 ( $R^2=.55$ ) よりも大きくなっていることが分かった。すなわち、授業設計不安は、外国語指導助手等との打ち合わせに関わる不安や困難等をはじめとする他の要因が複雑に影響を及ぼし合う中で形成されている可能性があることが窺えた。

#### (6) 高・中・低不安群による分析

構築したモデルの 3 つの不安レベル(パーソナル, コンテンツ, プロフェッショナル)を代表する異文化不安, 英語指導力不安, 授業指導不安について、調査対象者をそれぞれの不安得点により高・中・低不安群の 3 群に分類し、フェースシートの関連質問項目を用い、比較分析を行った。まず、「外国へ行ったことがありますか。(二択)」に対する回答と、異文化高不安群(66 名)・中不安群(91 名)・低不安群(63 名)の独立性をフィッシャーの直接確率法を用い検定したところ、 $\chi^2(2) = 10.894, p < .01$  となり、異文化不安と海外旅行経験の有無の間には 1%水準の有意差が認められ、高不安群ほど海外旅行を差し控えるという行動制約が起こっている可能性があることが窺えた。

次に、学級担任教師による授業指導の困難さを問う質問項目(「英語専科教員が指導すべき」「担任教員が指導することは困難」)の平均点を授業指導困難得点とし、授業指導高不安群(79 名)・中不安群(70 名)・低不安群(70 名)による 3 水準の一元配置分散分析を行ったところ、 $F(2, 216) = 12.240, p < .01$  で有意となった。そこで、Tukey の多重比較を行った結果、高不安群ほど担任教師による授業指導に対しより強い困難さを感じていることが確認できた。これは、吉田(2012)の提言を裏付けるものである。

また、教材(「英語ノート」, 「Hi, friends!」)の使用状況と、英語指導力高不安群(76 名), 中不安群(75 名), 低不安群(70 名)によるクロス集計表から、フィッシャーの直接確率法を用い各群の独立性を検定した。その結果、 $\chi^2(2) = 10.085, p < .01$  となり、英語指導力不安と教材使用の間には 1%水準の有意差が認められ、高不安群ほど国が配布している教材をよりどころにする傾向があることが確認できた。すなわち、英語指導力不安が、教材研究や教材開発という教師の行動を有意に規定している可能性があることが示唆されていると考えられた。

なお、この授業指導不安モデルを、不安尺度項目の妥当性の検討を依頼した A 教育委員会の指導主事 2 名と小学校教員 2 名, 大学教員 2 名に提示し、その妥当性と説明力について検証を

依頼したところ、全員から「よくあてはまる」という回答を得た。

## 第4節 まとめと課題

### 1. まとめ

小学校の「外国語活動」を担当する学級担任教師が抱える授業指導不安は、英語運用能力、指導経験、異文化体験等、様々な要因が影響を及ぼし合い形成されている。本研究を通じて、日本型早期英語教育の授業実施者である学級担任教師が抱く授業不安は、『英語の4技能(聞く、話す、読む、書く)に対する不安が、「英語不安」の原因となり、その影響を受け形成された英語指導力不安が、授業実践における「指導不安」を誘発し、結果として、授業指導不安と授業設計不安が生じる』という一連の不安因果モデルとして構造化し、説明することができた。また、不安要因を、①専門教科教育内容(目標言語である英語そのものに関する知識・理解やスキル)に関わるものと、②専門教科教育法(教授法、教授・学習方略や教材やカリキュラムの研究・開発等)に関わるものと、よりパーソナルなレベルにおける③外国語(英語)や異文化に対する情意・態度に関わるものという3つのカテゴリに集約することができた。また、モデル内に組み込まれた各不安要因は、調査対象者の行動を規定することができるレベルの影響力を有するものであることが確認された。

そこで、これらの不安要因は、現職教員研修プログラムのカリキュラム開発等で配慮すべきこととらとして取り扱われるべきものであると考えられた。すなわち、これまで、専門教科教育法寄りの“How to Teach(教授法)”や“What to Teach(教材)”を中心とした枠組みの中で実施されてきた研修のパラダイムを、専門教科教育内容に十分配慮し、英語そのものに対する深い理解(児童の‘Why?’という問いかけに対し答えることができる言語理解・説明力)や、体験的に自己の英語運用能力を試すことができる内容や機会を含んだものへと転換させることが求められていると考えられる。また、「外国語活動」の教科化を視野に入れた場合、英語教育の専門家でない学級担任教師が主として授業を行うことで、教育効果が疑問視されるほど過剰な負担感や不安感を募らせるのではなく、児童英語教育を専攻してきた教師(専科教員)が責任を持って指導に当たることができる教育システムと環境を、早期に確立・整備することが望まれる。

### 2. 課題と展望

本研究で構築した不安因果モデルにおいて算出された決定係数( $R^2$ )の大きさから判断して、採用された不安尺度項目だけでは十分に説明することができない不安要因があることが判明した。そこで、分析結果の妥当性と信頼性を高めるためには、調査対象者の数を十分に確保するとともに、不安尺度を精査することが期待される。また、今後の研究では、教育委員会等の協力を得る中で、教員の特性(教職経験年数、累積授業担当時間数、英語運用能力等)をより精緻に分類し、授業指導不安に関わる要因を多様な角度から実証的に分析することが求められる。さらに、授業不安についての記述回答内容や、授業への参与観察、授業者へのインタビュー等を詳細に分析し、不安尺度項目の精度を高めることが今後の課題となる。これにより、本研究で構築した授業指導不安因果モデルを、教員研修プログラム内容を受講者の特性、能力や経験に応じて最適化するためのフレームワークとして活用することが可能になると考えられる。

## 第14章 第Ⅲ部のまとめ

第Ⅲ部では、「外国語活動」を主として担当する5・6年生の学級担任教師の抱える課題や困難点を明らかにすることを目的に、全国規模で行われた教育課程実施状況調査等の報告書や資料を用い、「外国語活動」に対する学級担任教師の意識や実態を概観した。また、外国語教育の専門教育を受けていない学級担任教師が抱える授業指導不安についての調査分析結果に基づき、「外国語活動」に関わる授業指導不安の因果モデルについて考察した。

第11章では、「外国語活動」を導入するために国が設定した一連の伝達講習(中央研修, 中核教員研修, 校内研修)の実施状況を概観し, 教員研修の課題について考察し, 小学校「外国語活動」を推進することができる教員育成のための現職教員プログラムを最適化する方策を検討した。

その結果, 伝達講習の枠組の中で, 各校の中核教員が中心となり, 2年間で30時間程度の校内研修を実施した程度では, 高い専門性が求められる早期英語教育を履修していない学級担任教師の不安を取り除いたり, 自信を持って指導を行ったりすることができるレベルにまで指導力や英語運用能力を高めることは, とうてい, 期待できるものではないことが明らかとなった。この結果を受け, 韓国等の他のアジアの諸国や諸地域で実施されている教員研修のプログラム内容や教員養成課程のカリキュラム等を参考に, 早急に「外国語活動」の教科化と早期化を視野に入れた人材育成が求められることを述べた。

第12章では、「外国語活動」を主として担当する5・6年生の学級担任教師の「外国語活動」に対する意識や実態について, 各種報告書や資料をもとに概観した。

その結果, 担当教師は, 自分自身の英語運用能力や外国語教授法に自信のなさや不安を抱えながらも, 統一教材として提供されている旧「英語ノート」や現「Hi, friends!」及び添付されているデジタル教材等を用いることにより, 児童が, 教育効果とは一線を画すものの, 一定レベルの満足感や達成感を覚えることができるレベルの授業を実践することができるという現状認識があることが明らかになった。また, この状況を作り出している要因の一つとして, 学習指導要領に示されている「外国語活動」の大綱的で曖昧な教育目標の設定があると考えられた。すなわち, 指導者の育成が制度化されていない中で, 大綱的な目標の設定と, 緩やかな指導体制のもとで, 5・6年生を担当することになった学級担任が, たとえ英語力が無くても, 指導経験が無くても, また, 統一教材の内容が児童の発達段階とミスマッチを起しているという認識を有しながらも, 全国どこの小学校でも, 「外国語活動」の授業を一律に行うことができるという暗黙の仕組みや了解が作り上げられつつあることが懸念された。すなわち, 教育効果という観点から「外国語活動」を捉え直した場合, 「外国語活動」の授業を担当している学級担任教師は, 英語専科教員による児童の指導を強く望んでいることが明らかとなった。

第13章では, 小学校「外国語活動」を担当する学級担任教師が抱く授業指導不安に関わる調査の分析結果について, 考察を行った。

その結果, 「英語そのものに対する不安要因」を中心に, 「パーソナル・レベルの不安構造」と, 目標言語である英語についての「コンテンツ・レベルの不安構造」と, 外国語を教えるための指導ス

キルに関わる「プロフェッショナル・レベルの不安構造」からなる「授業指導不安」モデルを構築することができた。この「授業指導不安」モデルから、学級担任教師が抱く「外国語活動」の授業不安は、「英語の4技能(聞く, 話す, 読む, 書く)に対する不安が、『英語不安』の原因となり, その影響を受け形成された英語指導力不安が, 授業実践における『指導不安』を誘発し, 結果として, 授業指導不安と授業設計不安が生じる」という一連の不安因果モデルとして構造化し, 説明することができる可能性があることが判明した。また, 不安要因を, 「①専門教科教育内容(目標言語である英語そのものに関する知識・理解やスキル)に関わるもの」と, 「②専門教科教育法(教授法, 教授・学習方略や教材やカリキュラムの研究・開発等)に関わるもの」と, よりパーソナルなレベルにおける「③外国語(英語)や異文化に対する情意・態度に関わるもの」という3つのカテゴリに集約することができた。

これらの結果を受け, 「外国語活動」の教科化と早期化を視野に入れ, 児童英語教育を専門とする教師(専科教員)が責任を持って指導に当たることができる教育システムや, 人材育成のための制度の設立や環境を早期に確立・整備することの必要性を論じた。

#### 第Ⅳ部 「日本型小学校英語教育」創設へ向けての提言

第15章 「日本型小学校英語教育」創設へ向けての提言

第16章 教員研修の最適化に関する提言

第17章 第Ⅳ部のまとめ

第Ⅳ部では、「日本型小学校英語教育」創設へ向けての提言をとりまとめる。

## 第 15 章 「日本型小学校英語教育」創設へ向けての提言

グローバル社会で共存・共栄するために、日本人としてのアイデンティティと多文化社会の多様性に対応する力を兼ね備え、自らが主体的・積極的にグローバル・イシューに挑戦したり、問題解決を図ったりするなど、広く社会に貢献することができる人材を育成することが求められている。

JASTEC (The Japan Association for the Study of Teaching English to Children: 日本児童英語教育学会) のアピール文 (樋口・アレン玉井・加賀田・和泉・太田・衣笠・國方・小泉・立花・長沼・箱崎・本田, 2013) では、「グローバル化が進む現在において『地球市民』としてのアイデンティティを創るため外国語の知識およびその運用能力は不可欠である。」とされている。

すなわち、多言語・多文化が進んでいる国内外の社会において、日本人が様々な文化を持つ人々と対話し、交渉し、協力し、共に生きる力を育てることが必要であり、国際共通語としての英語力の向上は不可欠であるというメッセージが込められていると考えられる。このアピール文は、「小学校外国語活動を必修教科とすることの意義、到達目標、教育内容及び教科化に伴う施策について提言する。」とされており、その内容は教育予算の試案まで含まれた具体的なもので、従来のスローガンのようなものとは一線を画すものとなっている。

本章では、2003 (平成 15) 年に文部科学省がとりまとめた「英語が使える日本人」の育成のための行動計画の中で示されている鍵概念と同様のものを、10 年という時間を隔てても、同じスローガンとして唱えなければならない日本の英語教育の課題とその原因を再確認し、「制度上の見直し」といった緩やかなレベルのものではなく、外国語教育の「改革」とでも呼ぶことができる「日本型小学校英語教育」についての具体的な方策を提示する。

そこで、本章で取り上げる「日本型小学校英語教育」の改革案の枠組として、カリキュラム開発で求められる要素を採用することとした。すなわち、①教育課程での位置づけ、②教育目標、③教育内容、④教育方法及び評価、さらに、⑤指導者の養成について提案を行うこととする。

### 第 1 節 日本の英語教育の課題とその原因

文部科学省が 2010 (平成 22) 年に設置した「外国語能力の向上に関する検討会」が実施した、2003 (平成 15) 年の「英語が使える日本人」の育成のための行動計画等の達成状況の検証結果からは、その目標を満足できるレベルにまで達成されていないことが報告されている。すなわち、中・高校生に対し示された到達目標の達成率は、「見なし」を含めて 3 割程度に止まっている。また、「大学を卒業したら仕事で英語が使える」という目標は、2008 (平成 20) 年度のデータでは、TOEFL iBT の平均テスト・スコアから、アジアの 30 の諸国・諸地域中、第 27 位であったことが示されている。

また、英語教員の英語力の向上については、設定された目標を達成することができた中学校教員は 2 割程度、高校教員は 4 割強程度に止まり、英語教育の専門職に求められる英語運用能力については、グローバル・スタンダードからは、ほど遠い結果となっていることが判明した。

次に、全国の公立小学校や、「外国語活動」(「英語活動」)を担当している学級担任教師に対す

る調査(Benesse 教育研究開発センター, 2011b)の結果から、「指導する教員の英語力が十分である」と回答している学校は、2010(平成22)年に実施された調査では32.4%(N=2,383)に止まっている。また、特に課題であると感じていることとして「指導する教員の英語力」を取り上げた学校が33.6%(N=2,383)と、教材開発や準備のための時間不足に次いで上位に挙げられている。

このことは、学級担任教師の回答結果と一致しており、指導する自身の英語力についての肯定回答率(十分である、どちらかといえば十分である)は31.4%(N=2,326)、また、「指導する教員の英語力」が課題であるとした回答の比率が37.1%(N=2,326)と、打ち合わせなどの時間不足に次いで、最上位に挙げられている。

また、財団法人日本英語検定協会英語教育センター(2012)が、全国の国公立の小学校を対象に、「外国語活動」導入直後に実施した現状調査においては、必要とされる校内研修の内容として、「教師自身の英語力向上に関すること」が、41.4%(N=1,297)と、指導法に関することに次いで上位に挙げられている。さらに、同調査では、「外国語活動」に関する問題・課題意識を優先度に応じた点数化した結果、「担当教員の資質・技術(英語能力・スキル)」が2,494ポイントで、指導法(3,141ポイント)、評価法(2,696ポイント)に次いで、第3番目に優先度が高い問題・課題として挙げられている。

さらに、学級担任教師を対象とした、Benesse 教育研究開発センター(2011b)の調査では、「外国語活動や英語活動を指導することに自信がある」という質問項目に対する肯定的回答(とてもあてはまる、まああてはまる)比率は、31.7%(N=2,326)であった。

これらの調査報告結果を統合すると、「外国語活動」を担当する学級担任教師の、目標言語である英語そのものに対する能力感や有能感(3割程度)と、授業実践に対する自信の度合い(3割程度)の間には、一定の関係性が存在する可能性があると判断される。このことは、松宮(2013a, 2013b)が指摘した、英語不安と授業指導不安との強い因果関係からも推察することができるものである。

このように、授業を計画し実施する教員の7割程度が、目標言語である英語そのものに対する自身の資質・能力や技能が不十分であると認識しながらも、授業実践しなければならないことが、日本型早期英語教育における、最大の課題であると考えられる。

10年前と同様のスローガンを用い、繰り返されなければならない英語教育の見直しや、実績が上がらない英語教育の根本的な原因は、英語の授業を担当する英語教員や、小学校「外国語活動」を担当する学級担任教師の、「教えるための」英語運用能力そのものに、帰することができる判断される。

## 第2節 児童の発達段階に応じたフレームワークの設定

本章では、「日本型小学校英語教育」創設の提案に際し、言語習得における子どもの発達段階ごとの特性を踏まえ、カリキュラム開発のフレームワークとなる、①教育課程上での位置づけ、②教育目標、③教育内容と評価、をとりまとめる。そのために、本提言が対象とする小学校1年生から6



年生までの発達段階を小学校低学年(1・2年)、中学年(3・4年)、高学年(5・6年)の3期に分け、上述のフレームワークをそれぞれ記述する。

小学校の6年間は、身体的な側面は言うまでもなく、情意・態度、認知等ありとあらゆる事柄に対するレディネス(readiness)が、もっとも急速に、しかも質的な変化を伴って発達する時期である。しかも、発達的なレディネスのないところに、いかなる教育的な処遇を行ったとしても、その効果が期待できるものではない。したがって、このような発達的变化の多い時期に小学校英語教育を実施し、その教育効果を最適化するためには、児童の発達的特徴を理解して、その知見を学習内容や教育方法等に十分に反映させなければならない。

小学校の6年間の前半は、ピアジェ(Piaget)の思考の発達段階における、具体的操作期(period of concrete operations)に相当し、後半は形式的操作期(period of formal operations)に当てはまる時期となる。具体的操作期において児童は、目の前で展開される実際の活動や具体的な事物・現象を、論理的に筋道をたてて思考し推論することができるようになり、また同時に、可逆的に推論の過程を後戻りすることも可能となる。すなわち、目の前で展開されている目標言語による会話と具体的な状況とを結びつけ、会話の内容を推論したり、模倣による再現をしたりすることが可能になると考えられる。

また、形式的操作期は、小学校高学年頃から始まり、中学校2,3年生頃に完成する思考の段階であると考えられ、現実的な世界に根拠を持たない可能性の世界における論理的な思考力が獲得されると考えられている。すなわち、言語習得におけるメタ言語による言語理解が可能となる時期であると考えられる。

以下の各節では、発達段階毎に、言語学習と関連が深いと考えられる特徴を示す。

### 1. 低学年の児童の特徴

小学校就学直後の児童は、幼児期の特徴を残しながらも、言語能力や認識力が高まり始める時期である。低学年の児童は、具体的な体験を通し直接的な目標を提示された場合に、効果的に言語を習得することが知られている。Curtain & Dahlberg (2010)は、この段階にある児童の第二言語習得に関する特性を次のように説明している。

“Most primary-grade children are still preoperational, ..... They need to know how to feel about something in order to learn it well. Primary-age children learn through oral language; they are capable of developing good oral skills, pronunciation, and intonation when they have a good model. .... Because of their short attention spans, they need to have a great variety of activities, but the teacher must keep in mind that children of this age tire easily. They require large-muscle activity, and they are still rather unskilled with small-muscle tasks.”

「低学年の児童のほとんどは未だに前操作期にある。(中略)物事を学ぶためにはそれについて感じ取る必要がある。低学年の児童は、音声的に言語を習得していく。良いモデルがある場合には、発音やイントネーションなどの良い音声スキルを発達させることが可能となる。集中力が短いことから、数多くの(短い)活動が必要となる。指導者は、この時期の児童は簡単に(活動に)飽きてし

まうということを常に認識する必要がある。この発達段階にある児童は、大筋を使用した活動が中心で、細かな筋肉を使った活動には熟達していない。(筆者訳・注)」

すなわち、この時期の児童の特徴は、以下のとおりである。

- ① 注意力・集中力の持続時間が短い。
- ② 好奇心が旺盛で、未知のもの、異質なものへの抵抗感が少ない。
- ③ 空想と現実との区別がはっきりしてくる。
- ④ 豊かな想像力と連想力を持つ。
- ⑤ 模倣行動が得意。
- ⑥ 単純な遊びに興味を示す。
- ⑦ 反復的な行為や操作が得意。
- ⑧ 感情的・主観的傾向が強い。
- ⑨ 偏見を抱きにくい。
- ⑩ 絶対的な音感を有している。
- ⑪ 周囲を気にせず、積極的に楽しんで表現しようとする。
- ⑫ 勝敗にこだわるが早く忘れる。
- ⑬ 男女の区別を意識しない。
- ⑭ 身体を動かすことを好む。

## 2. 中学年の児童の特徴

中学年では、大きな身体的成長を遂げるとともに、大脳も劇的に発達し、思考方法が子どもの思考からおとなの思考へと変わり始める時期となる。個人差はあるものの、早い児童では4年生頃からその変化が現れてくる。特に、中学年においては、異質なものに対する拒絶意識が少なく、たとえば、意味がわからなくても聞いた音声をそのまま再現することができるなど、音声模倣能力が高い。特に、異文化や外国の人に対する開放性が最高点に達する(at a maximum of openness to people and situations different from their own experience)ことが、Curtain & Dahlberg (2010)も特徴として挙げているところである。また、4年生頃には、論理的思考力が高まり、知識を体系化することにより、一つの理解から他を推測することが出来るようになってくる。

その反面、不確かな理解に対する不安、失敗や間違いに対する抵抗感を強く感じはじめるようになる。その現れとして、自信がないと声が小さくなったり、人前での発表に対し、より強い苦手意識を抱いたりするようになる。また、歌ったり踊ったりといった表面的な楽しさだけでは物足りなく感じ始め、学ぶことの意義や知的な好奇心や知的な刺激を感じないと、次第に学習に対する興味を失っていくことが知られている。また、文字(アルファベット)に対する興味が高まり、英語を自分で読みたい、書きたいという願望が生じてくるのも中学年の時期である。以下に、中学年の特徴を示す。

- ① 注意力・集中力は、ある程度持続させることができる。
- ② 知的な興味が活発になり始める。
- ③ 自発的行動が現れてくる。

- ④ 自己信頼感が生れ、自尊感情が芽生えてくる。
- ⑤ 曖昧さに対する許容度 (tolerance of ambiguity) が高い。
- ⑥ 推測や推理的思考は未熟ではあるが、好む。
- ⑦ 試行錯誤的行動が多くなる。
- ⑧ 年長者の愛情や賞賛を求める。
- ⑨ 因果関係、特に利害関係を理解しはじめ、後期には批判的に物事を考えるようになる。
- ⑩ 勝敗に関心を持つようになる。
- ⑪ グループに認められようとする。
- ⑫ 男女の区別を意識し始める。

### 3. 高学年の児童の特徴

小学校高学年の時期には、物事をある程度対象化して認識することができるようになる。対象との間に距離をおいた分析ができるようになり、知的な活動においてもより分化した追求が可能となる。自分のことも客観的に捉えられるようになるが、一方、発達の個人差も顕著になる(いわゆる「9歳の壁」)。

また、自己肯定感を持ち始める時期であるが、反面、発達の個人差も大きく見られることから、自己に対する肯定的な意識を持たず、劣等感を持ちやすくなる時期でもある。この時期の児童の特徴は以下のとおりである。

- ① 注意力・集中力の持続時間を長く保つことができる。
- ② 価値意識が発達してくる。
- ③ 論理的思考がよくできるようになる。
- ④ 創造的活動や知的活動に意欲的に取り組むことができる。
- ⑤ 省察的思考を行うことができるようになる。
- ⑥ 感情的傾向が安定し始め、怒りや恐れを抑制することができるようになる。
- ⑦ 他人と協力し、集団活動やチームゲームを好むようになる。
- ⑧ 自己信頼感が強まり、自尊感情が強くなる。
- ⑨ 勝敗に強い関心を持つ。
- ⑩ 教師や友人に認められようとする傾向が強まる。
- ⑪ 男女に反発的傾向が現れることがある。

日本型小学校英語教育が対象としている児童は、人間の発達の中で最も著しい変化を遂げる段階にある。したがって、指導者には「教えるための英語力」と同様に、児童の認知発達や児童心理に関する専門的な理解とそれらを指導内容や教育方法等を含むカリキュラムに反映させ、最適化することができる能力が求められていると考えられる。

### 第3節 「日本型小学校英語教育」の教育課程上での位置づけ

日本と同様の EFL (English as a Foreign Language: 外国語としての英語教育) 環境を有するアジア諸国や諸地域の小学校英語教育は、1997年に正式に教科として英語教育を導入した韓国をは

じめとし、それぞれの国や地域の実情を反映させながら、正規の教科として、小学校1年次や3年次から教育課程上に位置づけ実施されている。また、**plurilingualism**（複言語主義）<sup>17</sup>をはじめとして先進的な言語政策を展開しているEU諸国においては、英語は第1外国語として、小学校低学年段階から教育課程に位置づけられ実施されている。

そこで、日本においても、小学校「外国語活動」を教育課程に位置づけられた教科とすることにより、日本の教育制度や教員免許制度から判断して、法的な拘束力が発生し、当該教科に関する専門教育や技能を習得するための専門教科や教科教育法等についての履修要件が教員養成課程において課せられることになる。これにより、少なくとも教えるコンテンツである英語や、早期英語教育に関わる言語発達理論や教授・学習理論等については、不安や不足を感じる事のない教育専門職を育成することが可能になると考えられる。

これらの観点から、樋口ら(2013)の提言とは異なるものの、小学校1年生から6年生までの教育課程において、「1年生英語」から「6年生英語」までが、正規教科として系統的に位置づけられることが必要であると考えられる。

なお、実施時数については、児童の学習発達段階を考慮し、低学年においては15分程度のモジュール形式の活動を週3回程度、中学年においては15分程度のモジュール活動と、30分程度の授業をそれぞれ週1回程度、高学年においては15分程度のモジュール活動3単位時間と45分程度の授業を週1回程度実施するなど、各学年にモジュール活動を位置づけることができる柔軟な時間割のシステムを導入するなどの工夫が求められる。表15-1に1年生から6年生までのサンプルとなるモジュール制を導入した時間割を示す。

表15-1 小学校英語モジュール活動・授業実施時数モデル

教科名	学年	モジュール活動(分)	回数	授業(分)	回数	総時間数 /週	年間単位 時間数
小学校1年生英語	1年	15	3	-	-	45	35
小学校2年生英語	2年	15	3	-	-	45	35
小学校3年生英語	3年	15	2	30	2	90	70
小学校4年生英語	4年	15	2	30	2	90	70
小学校5年生英語	5年	15	3	45	1	90	70
小学校6年生英語	6年	15	3	45	1	90	70

<sup>17</sup> 複言語主義(plurilingualism): 欧州評議会(言語政策部門)による造語である。多言語主義を社会の状況を表す用語とし、複言語主義は個人が持つ能力・価値を表す用語であると区別している。つまり、多言語主義とは、ある社会においていくつかの言語が共存している状態を表しており、その社会の構成員がそれら全ての言語において習熟しているかどうかは問題とはしていない。それに対して複言語主義とは、ある個人が、一つ以上の言語に、たとえ部分的とはいえ習熟しており、ある程度の言語運用能力を持ち、コミュニケーションのための言語を自分の第一言語だけに限定しない価値観を有していることを意味している。Common European Framework of Reference for Languages (2011)では、次のように定義されている。“Plurilingualism differs from multilingualism, which is the knowledge of a number of languages, or the co-existence of different languages in a given society. .... Beyond this, the plurilingual approach emphasizes the fact that as an individual person’s experience of language in its cultural contexts expands, from the language of the home to that of society at large and then to the languages of other peoples (whether learnt at school or college, or by direct experience), he or she does not keep these languages and cultures in strictly separated mental compartments, but rather builds up a communicative competence to which all knowledge and experience of language contributes and in which languages interrelate and interact in different situations, a person can call flexibly upon different parts of this competence to achieve effective communication with a particular interlocutor.”

また、「日本型小学校英語教育」の提案に際し、再考をせまられるのが、小・中・高等学校の12年間のカリキュラムの再編である。小学校1年生から4年生までの4年間の早期英語教育と、小学校5年生から中学校2年生までの4年間の中期英語教育と、中学校3年生と高校1年生の2年間の後期英語教育に分割し、必修による英語教育を完結させ、高校2・3年生においては選択科目として、英語とそれ以外の多様な言語を履修することを可能にする等の、抜本的な英語・外国語教育の見直しが必要であると考ええる。

#### 第4節 「日本型小学校英語教育」の教育目標

1年生から小学校英語教育を正規の教科として教育課程に位置づけることにより、現行の学習指導要領が示している2年間を通じた大綱的な目標の設定は、意味を持たなくなる。EU諸国が到達目標として採用しているCEFR(Common European Framework of Reference for Languages)に準じた、児童生徒のコミュニケーション能力や異文化間理解力や多文化環境への適応力等の育成を可能とする日本型早期英語教育版及び中高英語教育版のフレームワークの作成が待たれるところである。

しかし、EUのCEFRで示されている各レベルの到達目標は、EUの特殊性を反映したものとなっている。すなわち、EU諸国間における人的・物的・知的リソースの流動性を重要視し、学校や教室外での英語使用場面を想定し、教室内における言語活動に対する評価同様に評価規準を設定しているのである。

日本において教育課程に位置づけられた小学校1年生から6年生までの英語教育の到達目標を設定する場合には、コミュニケーション能力(communication competences)、異文化間能力(intercultural competences)、4技能の統合、及び、児童の発達段階や学習心理学、認知心理学、行動心理学、教授・学習理論、第二言語習得理論、外国語の教授・学習に関わる背景理論や実践知等を統合した上で、各段階における育成すべき児童像と習得すべき言語能力とを具体的に提示することが望まれる。すなわち、日本型早期英語教育(小学校英語教育)を中心に、各専門分野の有識者や実践家による学際的なプロジェクト・チームを立ち上げ、取り組むべき課題であると考えられる。表15-2に、「日本型小学校英語教育」の指導目標のひな型を示す。なお、設定した到達目標については、能力記述文として具体的に提示すると共に、達成や習熟の度合いを測定するための標準化されたテストの開発と公開を行う必要があると考える。

#### 第5節 「日本型小学校英語教育」の教育内容

教育の機会均等の観点から、旧「英語ノート」、現「Hi, friends!」及び準拠したデジタル教材が全国の教育委員会や小学校に配布され活用されている。しかしながら、それらの効果は、全国の小学校での使用比率が97.3%であるにもかかわらず、学級担任教師の評価をみると、必ずしも肯定的とは言えないのが現状である。

文部科学省(2011c)の調査によると、「異文化に対する理解が深まるか」、「コミュニケーションの能力が高まるか」、「基本的な表現の学習に役立つか」、「児童の発達段階に合っているか」、「難

易度がちょうどよいか」という質問項目に対しては、それぞれ4分の1から3分の1以上(N=2,326)の否定的回答が寄せられている。

すなわち、児童の知的・精神的発達段階にうまく適合していない活動内容や学習方法を、「初めてだから」と言う理由で強引に当てはめてしまっている可能性があることが窺える。教育の機会均等

表15-2 「日本型小学校英語教育」指導目標

学年	活動	指導目標	属性
低学年	言語活動	英語の音と意味の連合	音声
		英語の音と意味に基づく身体的表現	音声
		英語の自然な音やリズム、イントネーション	音声
		英語の1語表現やワン・フレーズ表現	音声
		アルファベットの音声・視覚認識	文字・音声
異文化活動	英語・異文化に対する好意性の涵養	文化	
	異文化交流活動	文化	
中学年	言語活動	アルファベットの文字認識と複写	文字・音声
		単語の音声・視覚認識	音声・文字
		英語の音と意味と文字と状況の連合	音声・文字
		英語の音声構造の認識・理解	音声
		英語の単文表現による質疑応答	音声
		英語の単語及び単文の読み書き	音声・文字
		繰り返し、聞き返し、確認等の言語によるコミュニケーション方略	音声
		ジェスチャーや顔の表情等の非言語コミュニケーション方略	音声
異文化活動	日本語・自文化、外国語・異文化に対する価値意識の涵養	文化	
	異文化理解活動	文化	
高学年	言語活動	基本的な語彙力の育成	音声・文字
		英語の単文の読み書き	音声・文字
		英語の単文構造の認識・理解	文字
		英語の語形変化の認識・理解	文字
		単文5文程度(30語から40語)のパラグラフの理解(リスニング・リーディング)	音声・文字
		単文5文程度(30語から40語)のパラグラフの産出(スピーキング・ライティング)	音声・文字
異文化活動	多文化共生社会の認識・理解	文化	
	異文化間コミュニケーション体験	文化	

と、教育内容の均一化を混同してしまうことは、避けなければならないが、統一教材を提示・配布することが教育の機会均等を保証するものであるという短絡的な発想に陥らないようにするためにも、第3節で示した明確で具体的、かつ、測定可能な到達目標を、国レベルで作成・提示することが重要であると考えられる。

表15-3に、韓国、中国のカリキュラムとOgden(1930)の提唱したBasic Englishを参考に作成した、小学校6年間で扱うことが好ましい語彙内容、ストラクチャ等を示す。基本的には、身の回りのものや事柄から、学校、地域、日本、世界へと児童の発達段階に対応した「世界」と関心や思考の広がり誘発する内容や、自分のこと(一人称)から、自他(二人称)、第三者(三人称)へと展開させるために必要な語彙やストラクチャを配列したものである。また、シラバスの作成に当たっては、構造(文法)シラバス、場面シラバス、機能シラバス、概念シラバス、技能シラバス、タスク・シラバス、内容シラバス等を学習段階や到達目標に応じ、適切に組み合わせたりするなど、複合型のシラバ

スを作成することが必要となる。

表15-3 「日本型小学校英語教育」指導内容

学年 期	項目	学習内容(語彙・ストラクチャ)	代表的な指導方法	語数等
低 学 年	語彙(内容語・発表語彙)	感情・気分、曜日、天気、数字、もの、動物・植物、色、形、スポーツ、食べ物	歌、チャンツ TPR(全身反応運動)	100語程度
		学校生活(授業・文房具・教室等)、年中行事関連語彙	ストーリー・テリング	
	語彙(機能語)	代名詞		
	ストラクチャ	一語表現、ワンプレーズ表現、命令文、疑問文		
中 学 年	語彙(内容語・発表語彙)	低学年の内容語彙を増強する中で、月、序数、教科、職業、人間関係、時間関連語彙、学校・家庭生活行動関連語彙	歌、チャンツ フォニックス TPR(全身反応運動)	200語程度
		助動詞	ゲーム	
	語彙(機能語)	接続詞、疑問詞、間投詞	ストーリー・テリング ロール・プレイ	
	ストラクチャ	低学年のストラクチャに加え、S+V、S+V+C、S+V+Oの単文構造 単文を接続詞でつないだ、重文構造	ショー・アンド・テル ドラマ・メソッド	
高 学 年	語彙(内容語・一部、受容語彙を含む)	中学年の内容語彙を増強する中で、一部受容語彙を含むトピック関連語彙	タスクベース活動 コンテンツベース活動	300語程度
		質・量関連語彙、場所・空間的物理的位置関係関連語彙、語形変化	ライト・アンド・テル	
	語彙(機能語)	前置詞	ストーリー・テリング プレゼンテーション	
	ストラクチャ	中学年のストラクチャに加え、平叙文、否定文、感嘆文や、コミュニケーションを創発したり継続したり確認したりするためのフレーズ、人間関係を円滑にするためのBICS(Basic Interpersonal Communication Skills)に関わるフレーズや単文表現		
累積語彙数				600語程度

## 第6節 「日本型小学校英語教育」の教育方法及び評価

### 1. 教育方法

小学校1年生(7歳)から6年生(12歳)までの、著しい成長期にある児童をターゲットとするため、児童の発達と言語機能や言語操作能力、身体機能や発達段階毎の特性等を配慮した上で、教育目標を達成するために各種教授・学習方略を選択したり折衷的に組み合わせたり、一部変更したり、新しい教育方法を開発したりすることが求められる。

小学校の児童を対象として設定した教育目標を実現するために、有効な教授理論や教授法の代表例を、表15-4に示す。時代の背景や流行はあるものの、小学校英語教育を指導する際に求められる、基本的な教授・学習理論と教授法・指導法である。

前述したとおり、全ての学年や児童に通用する最善・万能の教授理論や教授法は存在しない。そのため、設定した到達目標、学習内容、発達段階、学習段階に応じ最適化するとともに、相互補完的・折衷的な活用法が求められる。また、言語の習得は意味のある文脈(meaningful context)の中で、社会的プロセス(a social process)と知的プロセス(an intellectual process)を通じて行われるも

のであることを十分に認識し、授業のデザインを行うことが必要である。

表 15-4 で示した教授法の中でも、日本の外国語教育環境の中で誕生した Palmer のオーラル・メソッド(The Oral Method)は、本章で提唱する「日本型小学校英語教育」における中心的な教授・学習方略の一つになり得るものと考えられる。

表15-4 小学校英語教育に有効な教授理論と代表的な教授法

(1) 主な言語習得理論等
① 習慣形成理論 (A-LH: Audio-Lingual Habit Theory)
② 認知学習理論 (CC-L: Cognitive Code-learning Theory)
③ インプット仮説 (Input Hypothesis, The)
④ 第二言語習得理論 (SLA: Second Language Acquisition)
⑤ 最近接発達領域 (Zone of Proximal Development)
(2) 主な教授法等
① オーディオ・リンガル・メソッド (Audio-lingual Method)
② コミュニカティブ・ティーチング (CLT: Communicative Language Teaching)
③ コンテント・アプローチ (Content-based Approach)
④ 直接教授法 (Direct Methods)
⑤ ドラマ・メソッド (Drama Method)
⑥ GDM (Graded Direct Method)
⑦ 文法訳読教授法 (Grammar Translation Method)
⑧ インターアクティブ・アプローチ (Interactive Approach)
⑨ ジャズ・チャンツ (Jazz Chants)
⑩ ナチュラル・アプローチ (Natural Approach, The)
⑪ 概念・帰納的アプローチ (Notional, Functional Approach)
⑫ オーラル・アプローチ (Oral Approach, The)
⑬ オーラル・メソッド (Oral Method, The)
⑭ フォニックス (Phonics)
⑮ ストーリー・テリング (Story-based methodology)
⑯ タスク中心活動 (TBLT: Task-based Language Teaching)
⑰ TPR (全身反応教授法: Total Physical Response Approach)
⑱ 変形生成文法 (Transformational Generative Grammar)
⑲ ホール・ランゲージ (Whole Language)

直接教授法(The Direct Method)の一つであるオーラル・メソッドを提唱した Palmer は、幼児が言語習得に成功している状況を観察し、言語の習得は5つの習性によるものであると仮定した。それが以下に示す「言語習得の5習性(The Five Speech-Learning Habits)」である。

- ① 耳による(音声の)観察 (Auditory Observation)
- ② 口頭での模倣 (Oral Imitation)
- ③ 口頭での反復(反復練習による習得) (Catenizing)
- ④ 意味づけ(語, 文をその意味と融合(fuse)させる)(Semanticizing)
- ⑤ 類推による作文 (Composition by Analogy)

Palmer は、言語習得を、言語に関する静的な規則を知識として得ることではなく、実際の生活場面でコミュニケーションの道具として使える技術を体得することであると考え、これら5つの習性の理論と、その教室活動への具体的援用を基盤とした教授法を提唱している。そして、これを行なうための具体的な練習方法として、次の7つの活動を示している。



- ① 耳を訓練する練習 (ear-training exercise)
- ② 発音練習 (articulation exercise)
- ③ 反復練習 (repetition exercise)
- ④ 再生練習 (reproduction exercise)
- ⑤ 置換練習 (substitution exercise)
- ⑥ 命令練習 (imperative exercise)
- ⑦ 定型会話 (conversational exercise)

特に、置換練習はパタン・プラクティス (pattern practice) の原型であり、Palmer の日本での外国語教育の実践に基づく理論と方法が英語教育に大きく貢献していることは、定説となっている。これら Palmer の理論及び実践は、後の C. Frries のオーラル・アプローチ (The Oral Approach) や、W. F. Twaddell の The Five Steps of Language Learning, R. Lado の The Four Universal Learning Stages 等の教授法に大きな影響を及ぼした。

Palmer が日本で生み出したオーラル・メソッドの7つの練習活動は、これまでの訳読教授法に対する反動として提唱されたものではあったが、機械的で有意義な活動ではないとの批判を受けることになり、実際のメッセージのやりとりを中心としたコミュニカティブ・ランゲージ・ティーチング (Communicative Language Teaching) が台頭してくることになる。

しかし、幼児の言語習得のプロセスに注目し、理論的・実践的に構築されたオーラル・メソッドは、本研究で提案する「日本型小学校英語教育」における合理的で効果的な教授・学習方略の一つになり得ると考える。すなわち、前述したように、小学校1年生から6年生までの認知・学習発達特性を考慮すると、絶対音感を有すると考えられる小学校低学年から中学年にかけては、短時間で実施される音声による単純な反復活動を好み、また、飽きることなく継続することが可能であると考えられるからである。特に、外国語に関しては習得困難な環境にある日本において、Palmer の提唱した練習活動は、目標言語への接触量 (exposure) を増大させるだけでなく、日本語の介入を最小限にとどめつつ、学習によって得た知識を反復によって定着 (fix) させ、言語記号 (code) と意味 (meaning) を直接的に連合させることが可能となる。これにより、言語学習が単に機械的な知識の受容に終わるものではなく、それを定着させ、さらには運用することができるレベルにまで高めることができると考える。

これは、同様に Palmer の言う、言語学習の3つの心理過程である、①照合一致 (identification: 言語記号の意味を知ること)、②融合・結合合体 (fusion: 言語記号とその意味とが完全に融けあい、密接に融合すること) と、③総合活用 (operation: 融合の域に達した言語材料を、類推により様々な場面に適用し活用すること) の、第2段階と第3段階に相当するもので、「日本型小学校英語教育」の高学年で求められる学習活動や学習成果として期待することができる部分であると考えられる。すなわち、学習の主体である児童の外国語適性を最大限活性化させ、目標言語である英語の、①理解、②定着、③運用という3段階のプロセスを教室内で実践することにおいて、日本の外国語学習環境下で生まれた Palmer の理論と実践体系であるオーラル・メソッドは有効であると判断される。

オーラル・メソッドに対する従前の「機械的」であるという批判については、指導者の認識不足や、適用年齢等に対する配慮や工夫が十分になされていなかったことも、その原因の一つであると考えられる。したがって、本研究で提唱する「日本型小学校英語教育」への適用に際しては、オーラル・メソッドをコアとしながらも、コミュニカティブ・ランゲージ・ティーチング等の理論や実践を取り入れ、小学校 1 年生から 6 年生までの児童を対象とした「日本型小学校英語教育」に最適化された「ネオ・オーラル・メソッド」と呼ぶことができる新たな教授・学習方略を生み出すことが強く望まれる。

## 2. 評価

評価を行う場合には、児童の行動や能力の変容を何らかの参照枠に基づいて測定し、価値判断を行うことが求められる。そのため、小学校英語教育の評価を行うためには、到達目標に基づいて到達すべき具体的なポイントを設定し、それを評価の基準として用いる目標準拠測定と、児童毎に英語の 4 技能についての評価基準を設定し、それぞれの属性毎の習熟の度合いをプロフィール化するなど、個人規準に基づく評価測定を行うことが望まれる。同時に、児童毎にポートフォリオ評価やパフォーマンス評価を平行して行うなど、児童の自己効力感や有能感を高めることができるよう配慮することが求められる。

さらに、設定した目標に対する目標評価や開発したカリキュラムに対するカリキュラム評価等を日常的に行うことや、学習目標に到達した程度を測定するために、国レベルでの標準テストやアチーブメント・テストの開発と実施が必要となる。そのために、大学入試センターが所管している「センター試験」同様の、国レベルの標準テストを評価参照枠(日本版 CEFR)に照らし合わせ、学年毎に定期的に作成・提供・実施・評価することが求められる。

## 第 7 節 「日本型小学校英語教育」を担当する英語専科教員の養成

前述のとおり、日本の英語教育を改革するためのカギは、教員養成であると考えられる。すなわち、早期英語教育に対する情熱と信念を持ち、「教えるための英語力」と「教えるための理論やスキルと実践力」を身につけた英語専科教員を育成するとともに、組織化し、全国約 22,000 の小学校に配置することが最優先の課題であると考えられる。

国はこれまで、2011 年(平成 23)年度からの「外国語活動」の全面実施を円滑に行うために、様々な手段を講じてきた。25 時間の中央研修、30 時間の中核教員研修、2 年間で 30 時間の校内研修といった伝達講習もその一環である。しかし、韓国においては、担任教師に対し英語運用能力のプログラムを中心とした最低でも 120 時間の研修を実施し、1997 年に小学校英語を必修化した。

「日本型小学校英語教育」を担当する教員を養成するためには、教えるための英語運用能力は言うまでもなく、言語習得や FLES(早期英語教育: Foreign Languages in the Elementary School)に関わる教授・学習理論、TEFL(外国語としての英語教授法: Teaching English as a Foreign Language)や TESOL(他言語話者に対する英語教授法: Teaching English to Speakers of Other Languages)に関する理論や実践的指導技術、コミュニケーション理論、言語学(音韻論、音声学、

意味論, 文法論, 語彙論, 文字論, 言語心理学, 言語地理学, 言語社会学, 比較言語学, 構造言語学, 一般言語学等), 教育学, 児童心理学などの複数の学問領域にまたがる高い専門的知識や技能の履修・習得が求められる。

これらの内容を学級担任業務や複数の校務分掌業務を担っている教師に, 2年間で30時間程度の校内研修の機会を提供するだけで習熟するよう求めることは困難である。「日本型小学校英語教育」において, 現職の学級担任教師の果たす役割は大きいことから, 英語専科教員が授業を担当する場合においても, 英語専科教員と学級担任教師とのチーム・ティーチングが生み出す教育効果は, 大きなものであることが期待される。

以上の考察から, 「日本型小学校英語教育」を推進するためには, 現行の小学校教員養成課程に, 数単位程度の外国語コミュニケーションの授業等を追加履修させる程度の変更を求めるのではなく, 根本的に全ての教員養成系の大学や学部の小学校教員養成課程に, 小学校英語教員養成課程(英語専修課程)を新設し, 最適な人材を育成することが望まれる。

さらに, 小学校教員配置の定員枠の中に小学校英語専科教員の枠を位置づけたり, 現職小学校教員に対する特別英語専科教員免許状制度を創設したりするなど, 新たな雇用を生み出す仕組みを早急に策定することが望まれる。

これまでの対症療法的な, 現職教員に対する研修では, 高度な指導力や専門教科領域に対する十分な知識や技能を備えた教員を育成することは困難である。そこで, 現行の教員養成課程において, 上述した基準を満たす人材の育成を, 早急に行うための方策として, 中学校・高等学校の外国語(英語)教員養成課程に, 早期英語教育に関わる科目や演習等(初等英語科教育法, 初等英語教育論, 初等英語科教材開発論, 初等英語科カリキュラム構成論, 初等英語科実践演習等)を追加履修させることにより, 小学校英語専科教員の免許資格を認定することが, 最も合理的であると考えられる。

2013年(平成25)年12月13日に, 文部科学省が発表した, 「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」は, あくまで計画段階のものではあるが, これまでになく, 一歩踏み込んだ計画案として, その概要が示されている。しかし, その計画が, 国家予算等の影響を受け萎縮することがないように, また, 日本の外国語教育について真の「改革」となることを強く望むところである。

## 第 16 章 現職教員研修を最適化するための提案

### 第 1 節 目的と方法

本章では、現行の学習指導要領の枠組み及び小学校教員養成課程の中で、「外国語活動」の授業実施効果を最大化させることができ、また、「外国語活動」を担当する現職教員を支援することができる現職教員研修の在り方について考察する。

そのために、財団法人日本英語検定協会教育研究センター(2011, 2012)が、「外国語活動」が全面実施された 2011(平成 23)年に、学校教育現場が抱える問題を把握し現状を明らかにすることを目的に実施した調査報告書と、Benesse 教育研究開発センター(2011b, 2011c)が公立小学校における「英語活動」の実態把握と小学校の「英語活動」及び「外国語活動」についての教員の意識把握を目的として、2010(平成 22)年に実施した調査報告書と、文部科学省(2011c, 2011d)が「外国語活動」の全面実施直前の 2010(平成 22)年実施した小学校「外国語活動」に関する調査報告書のデータを参考に、現職教員が必要としている研修内容を明らかにする。また、A 教育委員会が主催している 10 年経験者研修プログラムの一環として、「外国語活動」を担当している小学校教員を対象とした研修プログラムの参加者に対し実施した調査の報告書(松宮, 2013a, 2013b)を参考に、「外国語活動」を担当する 5・6 年生の学級担任教師の研修プログラムを最適化するための方策を検討する。

さらに、小学校英語教育を、1997 年に必修化した韓国と、2001 年に必修化した台湾における現職教員の研修プログラムを参考に、日本の小学校における「外国語活動」を、推進・改善するために求められる、現職教員研修のあるべき姿について考察を行う。

### 第 2 節 研修に対する教員の意識

文部科学省(2011a)が、2010(平成 22)年に、広島市を除く全国 215 の小学校と、197 の市町村教育委員会、及び、65 の都道府県・政令指定都市教育委員会を対象に実施した調査によると、「外国語活動の実施準備が十分に整っていない」と回答した自治体教育委員会と学校が、「小学校教員の英語力や指導力の向上」を、「必要であると認識していること」の上位に挙げている。これに対し、自治体教育委員会や学校が講じている主たる方策は、「研修の機会の確保・提供と実施」であることが報告されている。

また、文部科学省(2011d)が、2010(平成 22)年に、小学校における英語教育に関する教育課程等の改善に資する実証的資料を得ることを目的に、公立の小学校 123 校、児童 31,914 人、教員 123 人、及び、「英語教育改善のための調査研究事業」の調査研究校を対象に実施した調査から、教員の発音や英語による指示等のクラスルーム・イングリッシュをはじめとした「英語運用能力に関わる研修」の実施比率は、40.7%と低く、研修項目の下位に位置づけられていることが判明した。

さらに、校内研修の実施頻度は、月 1 回以上と回答した学校が 30.9%(N=118)、次いで、年間 2, 3 回と回答した学校が 23.6%(N=118)、また、同率で年間 5 回程度と回答した学校が 23.6%

(N=118)であったことが報告されている。なお、小・中学校の合同研修において実施された研修項目の中には、教員の「英語運用能力に関わる研修」は含まれていないことが示されている。

また、財団法人日本英語検定協会英語教育研究センター(2012)が、2011(平成 23)年に全国の国公立の小学校を対象に実施した調査報告書によると、「必要と思う研修内容」について複数回答を求めた結果として、指導法に関することが 64.1%(N=1,463)、次いで、評価に関することが 41.4%(N=1,463)、さらに、教員自身の英語力向上に関することが 40.0%(N=1,463)であったことが報告されている。

次に、Benesse 教育研究開発センター(2011b)が、2010(平成 22)年に全国の公立小学校の 5・6 年の学級担任教師 2,326 人を対象に実施した調査によると、2009(平成 21)年から 2010(平成 22)年にかけての約 1 年間で、「英語活動」の校内研修は平均 6.8 時間であったことが示されている。この調査結果から判断すると、国が求めている、中核教員による 2008(平成 20)年からの 2 年間で、30 時間の研究授業等を含む校内研修を実施した学校は、一部に限られている可能性があることが窺える。

また、学校外での研修に参加する頻度は、「年に 1 回程度」と回答した比率が 30.5%(N=2,326)と最も高く、次いで「参加していない」と回答した教員は 25.6%(N=2,326)に達していることがわかった。「外国語活動」の全面实施を直前に控え、授業を直接担当する 5・6 年の学級担任教師に、大きな負担がかかっている可能性があることが示唆されている。

同報告書によると、教員が必要であると認識している研修内容と、実際に行われた研修内容との間に顕著な乖離があることが示されていることは、注目に値する(表 16-1)。すなわち、「外国語活動」を担当する上で学級担任教師が必要と考えている研修内容について複数回答を求めた質問項目では、英語指導法や教授法に関わる研修(87.8%, N=2,315)、自身の英語力を育成するための研修(60.5%, N=2,315)が上位 2 つを占めているのに対し、実際に英語力を向上させるために実施された研修は、32.6%(N=1,985)であったという実態が明らかにされている。なお、指導法に関する研修の実施状況は 74.8%(N=1,985)であったことが報告されている。

それ以外においても、学級担任教師のニーズと実態との乖離が大きかった項目として、教材作成、評価に関する研修については、学級担任教師の要望に対応しきれていない現状が窺えた。一方、「外国語活動」の理念や目標に関する研修については、学級担任教師が必要としている以上に研修が実施されていたことを窺い知ることができる。

表16-1 必要と感じる研修と実際に行われた校内研修の内容(複数回答)

研修内容	必要な研修(%) N=2,315	実施された研修(%) N=1,958	差 (実施された研修 -必要な研修)
指導法	87.8	74.8	-13.0
英語力	60.5	32.6	-27.9
教材作成	47.3	23.6	-23.7
研究授業・授業研修	39.3	44.1	4.8
評価	24.1	10.2	-13.9
カリキュラム・シラバス	23.8	23.9	0.1
外国語活動の理念や目標	12.4	29.2	16.8

※ベネッセ(2011b)より作成

### 第3節 韓国と台湾における教員研修

#### 1. 韓国の教員研修

韓国では、1997年に小学校3年生からの小学校英語教育が必修化されたことにより、英語を担当する教員に対する国レベルの英語研修が全国12か所の教育研修センターにおいて、120時間実施された。

文部科学省(2008a)が取りまとめた中央教育審議会用の資料によると、ソウル市では、さらに日本の中核教員に相当する教員を各校1名指定し、120時間の深化研修が実施されたことが報告されている。これらの研修内容は、教員の英語運用能力の向上と、児童の発達段階に応じた教授・学習法の習得に重点が置かれたものであることが示されている。

また、同資料では、1996年には英語運用能力に関する研修時間が68時間であったものが、1997年には88時間に増加しており、研修全体の約7割が小学校教員の英語運用能力の育成に割り当てられ、残り3割が英語教授法に充てられていることが報告されている。

このように、韓国においては、現職小学校教員の研修については、研修内容を重点的・選択的に絞り込み、早期英語教育を専門としていない小学校教員の英語によるコミュニケーション能力や指導スキル等を、かなり高いレベルにまで到達させることに成功していると考えられる。その成果は、Kwon(2005)によって検証されているところである。

#### 2. 台湾の教員研修

台湾では、2001年に小学校5・6年生を対象に、小学校英語教育が必修科目として導入され、4年後の2005年には、小学校英語教育の開始学年が3年生に早められた。台湾では、原則として、3年生から6年生まで週2単位時間(1単位時間:40分)の小学校英語教育が実施されている。

台湾では2001年からの小学校英語教育の必修化のために、1999年に英語専科教員の採用試験を行い、合格者約3,500人のうち、英語運用能力が規準未滿の者に対して英語の技能研修を240時間、現職教員以外の者に対しては教職関連科目の単位取得に120時間の研修を課し、さらに1年間の教育実習を実施させたうえで、英語の専科教員を養成した。これ以降、台湾では、教員養成系の大学で英語教育学科などが設置され、小学校英語教員養成の環境が整備されてきている。

また、台湾では、現職教員を対象とした多様な研修の機会が提供されており、インターネット上で研修プログラムに参加することができる「K-12 デジタル学校」や、修士の学位を取得することも可能となっている。さらに、現職教員が英語専科教員となるための研修や、単位取得制度が設けられているなど、日本の教育行政においても、参考となる研修制度を有している。

### 第4節 現職教員研修に対する提案

Benesse 教育研究開発センター(2011b)によると、校内研修時間の長さで学級担任教師の「英語活動」の指導に対する自信の度合いとが強く関係していることが報告されている。すなわち、「英語活動」の指導に自信があると回答した学級担任教師の比率と、研修時間との関係を、研修時間の長さに応じ0時間群、1時間から5時間未滿群、5時間から20時間未滿群と、20時間以上群の4

群で比較してみると、校内研修時間の長さに応じて、自信があると回答した学級担任教師の比率が、25.0% (0時間群, N=472), 31.7% (1時間から5時間未満群, N=862), 34.4% (5時間から20時間未満群, N=695), 37.4% (20時間以上群, N=265)と研修時間の長さに対応し、高くなっていくことが示されている(表16-2)。

表16-2 校内研修参加時間と英語活動の指導に対する自信の関係

校内研修参加時間	人数	英語活動の指導への自信(%)		
		とても自信がある	まあ自信がある	肯定回答
0時間	472	0.8	24.2	25.0
1～5時間未満	862	1.4	30.3	31.7
5～20時間未満	695	2.2	32.2	34.4
20時間以上	265	2.3	35.1	37.4

※ベネッセ(2011b)より作成

また、同報告書では、校内研修時間の長さや学級担任教師の「英語活動」の指導に関わる自信度が強く関係しているだけでなく、校内研修の時間が増えると、指導への自信をもつようになってくるため、外国語指導助手等に頼らずに、学級担任が自信をもって指導していくことができるのではないかと考察されている(表16-3)。

表16-3 校内研修参加時間と中心となる指導者の比率(%)

校内研修参加時間	人数	学級担任	外国語指導助手等	英語専科教員等
				その他の人材
0時間	471	42.8	39.3	17.9
1～5時間未満	859	59.6	31.1	9.3
5～20時間未満	695	66.5	25.6	7.9
20時間以上	265	71.7	22.6	5.7

※ベネッセ(2011b)より作成

以上の結果から、現職教員に対する研修時間の長さが、「外国語活動」の指導に対する自信の度合いを高めたり、ティーム・ティーチング等の授業の実施において主導的な役割を果たすことができるようになったりするなど、「外国語活動」の実施や実施結果に影響を及ぼしている可能性があることが窺えた。

しかし、本章においては、韓国や台湾での先行事例を参考に、校内研修の時間を管理職等のリーダーシップのもと、学校経営戦略の一つとして、組織だった校内体制を作り上げ、校内研修に必要な時間を確保するという立場ではなく、「外国語活動」を担当する学級担任教師にとって最も必要な研修内容を選択的・重点的・系統的に提供することが現職教員研修を最適化するための適切な方策であると判断した。

すなわち、「外国語活動」を担当する学級担任教師が現在最も必要とし、限られた時間の中で、「外国語活動」の授業効果を最大化することが可能となる研修プログラムやコンテンツは何かという問いに立ち返るということである。また、現行の学習指導要領で定められている教育目標や内容を実現するための研修という観点からさらに一步踏み出し、「外国語活動」の教科化や早期化を視野

に入れ、これから先の教育改革にも対応することができる現職教員研修とするための提案を行うこととした。

そのためには、台湾で実践されていることと同様に、現職教員を英語専科教員として育成・認定し資格を与えることを可能とすることができる免許法施行規則の改正等の制度改革を伴う、大胆な教員研修や教員養成構想が必要であると考えられる。単に、研修の時間数を増加させるのではなく、単位修得と資格審査や認定を伴い、教員配置を流動化させることができる制度改革が求められるところである。

これまでの調査結果を総括すると、学習指導要領の趣旨や理念に対する理解の周知が図られている現在、「外国語活動」の授業について「だれ」が、「なに」を、「どのように」教えるのかということが鍵概念になると考えられる。その中でも特に、授業実施の主体であり、児童の学びのモデルとなるべきことが期待されている学級担任教師自身の、①教えるための英語運用能力(発音や 4 技能を統合した英語によるコミュニケーション能力)を育成し高めることが、最優先のテーマになると判断される。

次に、旧「英語ノート」や現「Hi, friends!」、電子黒板用デジタル教材等の共通教材が国から提供されてはいるものの、児童の発達段階や学習段階に必ずしも適合した題材や活動内容とはなっていないことから、各学校において共通教材をベースにしながらも、②独自の教材リソースや教具等を研究・開発するための実践演習を提供することが求められる。

さらに、開発・制作した教材リソース等を用い、11 歳から 12 歳という学習者特性を理解し、また、早期英語教育に関わる教授・学習理論や第 2 言語習得理論についての理解を深めるとともに、③外国語学習理論や教授法を目の前の児童に対し最適化するための知識やスキルを習得するための実践演習やワークショップが必要となる。

以上、現職教員研修を最適化するための方策として 3 つの研修内容(①英語運用能力の育成、②教材研究開発力の育成、③指導スキルの育成)を系統的、重点的に実施することができる重点的選択型研修を提案した。

次に問われるのが、それぞれの研修内容と目標を実現するための時間数や現職教員が研修を受講することができるようにするための教育行政上のシステムの構築である。本章では、各研修内容の実施時間数について、大学の教員養成課程で求められている各専門科目講座の単位数や、韓国と台湾での現職教員研修の実施事例を参考に提言を行う。

まず、①英語運用能力の育成については、小学校「外国語活動」の必修化に伴い、2008(平成 20)年に教育免許法施行規則が改定され、小学校教員免許の取得要件として「外国語コミュニケーション」が必修科目として 2 単位数(90 分×15 回)位置づけられた。しかし、これにより、「聞くこと」・「話すこと」・「読むこと」・「書くこと」という 4 技能を、教えることができるレベルにまで高め、習得することが期待されるものではない。時間数のみから判断すると、あくまで、教養教育レベルの成果であれば、期待してもよい程度のものであると考えられる。そこで、教えるための英語力や児童のモデルとなることができる英語運用能力を一定レベルにまで高めるためには、少なくとも 4 単位数(90 分×30 回)から 8 単位数(90 分×60 回)の時数が求められるところである。韓国の現職教員に対する



120時間の研修の内、英語による意思疎通の研修時間として割り当てられている時数が68時間から88時間であることから判断しても妥当な時数であると判断される。参考までに、小学校の英語専科教員を育成する目的で実施されている台湾の英語スキルに関する研修の時間数は、120時間から240時間とされている。

次に、②の教材研究開発については、国内の大学における教材開発論等の科目の単位数から判断し、2単位分(90分×15回)程度が妥当であると考えられる。なお、韓国では「資料作成及び活用」として2時間から6時間程度しか割り当てられていない。これは、多数の検定教科書が市場に出回っていることがその必要性を下げているものと判断される。また、台湾では、120時間の研修時数の内、28時間が「小学校英語教材教法」に割り当てられている。

最後に、③の指導スキルの研修については、教員養成課程の各教科指導法等に関わる単位数から判断して、4単位分(90分×30回)程度で目標を達成することができると考えられる。韓国においては、教授法と評価法を含め28時間から14時間が割り当てられている。また、台湾においては、120時間中、計50時間が指導法等に割り当てられていることから判断しても、妥当な履修時数であると考えられる。なお、指導スキルの研修・履修については、学校教育現場との密接な連携による実践演習を、総履修時数の3分の1に相当する10単位時間程度は確保することが望まれる。

ここで示した重点的選択研修に求められる時数を整理したものを表16-4に示す。

表16-4 重点的選択研修プログラムの時数

研修項目	単位数	単位時間数(回)	時数
① 英語運用能力研修	4~8	90分×30回~90分×60回	45時間~90時間
② 教材開発研修	2	90分×15回	22.5時間
③ 指導スキル研修	4	90分×30回	45時間

これに基づき作成したのが表16-5の重点的選択型現職教員研修プログラムである。このプログラム例は、表16-4で算出した必要時数を機械的に埋め込んだ結果を示したものである。従って、英語専科教員を志望する現職教員が、すでに一定レベルの英語力を有することを英検やTOEFL、TOEIC等の能力検定試験等で証明することができる場合には、受講プログラムの一部を免除したり、2期に分割して実施したりする等の弾力的な運用を行うための工夫が必要となる。

また、英語専科教員をめざさないまでも、学級担任教師として「外国語活動」の授業の支援を行うために、重点的選択型現職教員研修の一部を受講し単位化することを可能にする等の、柔軟な対応も求められるところである。

グローバル人材の育成や、英語が使える日本人の育成を実現するためには、児童生徒の教育を担う教員の育成を最優先することが求められる。また、それに伴う、制度改革や予算措置についても大胆に推し進める覚悟が必要であると考えられる。

当面は、児童の指導や複数の教科科目に渡る教材研究等で時間を捻出することが困難な状況にある小学校の学級担任教師に、さらなる負担をかけることがないように、教育行政サイドが重点的な教員配置の施策や教員研修プログラムを早急に策定し実施することが強く望まれる。

表16-5 重点的選択型現職教員研修プログラム例

週	日	1コマ(90分)	2コマ(90分)	3コマ(90分)	4コマ(90分)
1	1	英語力_1	英語力_2	教材研究開発_1	指導スキル_1
	2	英語力_3	英語力_4	教材研究開発_2	指導スキル_2
	3	英語力_5	英語力_6	教材研究開発_3	指導スキル_3
	4	英語力_7	英語力_8	教材研究開発_4	指導スキル_4
	5	英語力_9	英語力_10	教材研究開発_5	指導スキル_5
2	6	英語力_11	英語力_12	教材研究開発_6	指導スキル_6
	7	英語力_13	英語力_14	教材研究開発_7	指導スキル_7
	8	英語力_15	英語力_16	教材研究開発_8	指導スキル_8
	9	英語力_17	英語力_18	教材研究開発_9	指導スキル_9
	10	英語力_19	英語力_20	教材研究開発_10	指導スキル_10
3	11	英語力_21	英語力_22	教材研究開発_11	指導スキル_11
	12	英語力_23	英語力_24	教材研究開発_12	指導スキル_12
	13	英語力_25	英語力_26	教材研究開発_13	指導スキル_13
	14	英語力_27	英語力_28	教材研究開発_14	指導スキル_14
	15	英語力_29	英語力_30	教材研究開発_15	指導スキル_15
4	16	英語力_31	指導スキル_16	指導スキル_17	指導スキル_18
	17	英語力_32	指導スキル_19	指導スキル_20	指導スキル_21
	18	英語力_33	指導スキル_22	指導スキル_23	指導スキル_24
	19	英語力_34	指導スキル_25	指導スキル_26	指導スキル_27
	20	英語力_35	指導スキル_28	指導スキル_29	指導スキル_30

## 第 17 章 第Ⅳ部のまとめ

第Ⅶ部では、「日本型小学校英語教育」創設へ向けての提言を、カリキュラム開発(第 15 章)と教員養成・教員研修プログラムの開発(第 16 章)として取りまとめた。

第 15 章では、「日本型小学校英語教育」の提案を試みた。提案に際しては、カリキュラム開発で求められる①教育課程での位置づけ、②教育目標、③教育内容、④教育方法及び評価、⑤指導者の養成、という 5 つの枠組で考察を行った。

その結果、小学校 1 年生から 6 年生までの 6 年間を通した「日本型小学校英語教育」のカリキュラムを編成し、児童の発達段階や学習者特性を最大化させることができるモジュール法を用いた時間割案や、教育内容、及び、Palmer が日本の学校教育文化における実践から提唱した、オーラル・メソッド(The Oral Method)をベースとした、教授・学習方略のあり方について検討を行った。

また、「日本型小学校英語教育」を支える教員養成については、英語専科教員を養成することについて提案を行う中で、小学校教員養成課程に新たに履修すべき科目を追加するのではなく、根本的に全ての教員養成系の大学や学部的小学校教員養成課程に、早期英語教員養成課程(英語専修課程)を新設し、新たな人材を育成することを提案した。さらに、現職小学校教員に対する特別英語専科教員免許状制度を創設することや、中学校・高等学校の外国語(英語)教員養成課程の延長線上に、小学校英語専科教員の免許制度を設けることについての意義を唱えた。

第 16 章では、現職教員研修を最適化し、「外国語活動」を担当する学級担任教師を支援するための研修のあり方について考察した。そのために、日本、韓国、台湾で実施されている教員研修プログラムや教員養成課程の内容等を参照し、現行の学習指導要領の規定による「外国語活動」のみならず、教科化や早期化を視野に入れた研修プランを提案した。

その結果、「外国語活動」の授業について「だれ」が、「なに」を、「どのように」教えるのかということが鍵概念になると考えられた。まず、授業実施の主体であり、児童の学びのモデルとなるべきことが期待されている学級担任教師自身の「①教えるための英語運用能力(発音や 4 技能を統合した英語によるコミュニケーション能力)を育成し高めること」が重要であるとした。

次に、「なに」をについては、各学校において共通教材をベースにしながらも、「②独自の教材リソースや教具等を研究・開発するための実践演習を位置づけること」を提案した。

さらに、「どのように」については、開発・制作した教材リソース等を用い、11 歳から 12 歳という学習者特性を把握し、また、早期英語教育に関わる教授・学習理論や第 2 言語習得理論についての理解を深めるとともに、「③外国語学習理論や教授法を目の前の児童に対し最適化するための知識やスキルを習得するための実践演習やワークショップを位置づけた研修モデル・プラン」を提案した。

## 第V部 総括

### 第18章 研究のまとめと課題

第V部では、本研究を総括し、そのまとめと課題を述べる。

## 第 18 章 研究のまとめと展望

本論文の目的は、日本型早期英語教育(旧学習指導要領のもとで実施されていた小学校「英語活動」と、現行の学習指導要領の枠内で実施されている小学校「外国語活動」)の、「教育効果の検証」と、それに基づく「日本型小学校英語教育の創設に関わる提言」であった。

2011年(平成23)年度から、全国の小学校で「外国語活動」が必修化され、4年目を迎えようとしている中で、「外国語活動」は教育課程上の「教科」ではないということから、教育効果の測定や実証的な検証は行われてこなかった。しかし、文部科学省をはじめとする全国レベルでの教育課程実施状況調査等からは、授業を担当する学級担任教師の不安・負担や問題意識を推察するとともに、児童の変容についても一部垣間見ることができた。

このように、小学校「外国語活動」についての教育効果や教育課題に対する検証・検討が十分に進んでいない段階で、国は、「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」(文部科学省、2013c)で、「グローバル化」と「東京オリンピック・パラリンピックの開催」を盛り込んだ、「外国語活動」の「教科化」と「早期化」に関わる計画を発表したところである。

そこで、本論文においては、日本型早期英語教育の教育効果を、授業の主体である児童生徒に対する調査と、授業の実施者である学級担任教師に対する調査に基づき、実証的に分析し考察を行った。さらに、日本と同様に、EFL(English as a Foreign Language:外国語としての英語教育)の環境で英語教育を実施している中国・韓国で、児童の英語学習実態に関わる国際比較調査を実施し、日本型早期英語教育の特性や課題を明らかにした。そして、これらの分析・検証結果に基づき、「日本型小学校英語教育」の創設について提言を行った。

### 第 1 節 研究のまとめ

#### 1. 第 I 部

第 I 部では、日本型早期英語教育を、第 1 期(「英語活動」期:1996(平成 8)年～2011(平成 23)年)と、第 2 期(「外国語活動」期:2011(平成 23)年～2013(平成 25)年)に分け、実施状況やその課題について概観するとともに、本研究の背景となる理論的な枠組と、研究の目的を示した。

その結果、第 1 期では、小学校段階での国語の能力の育成の重要性を考慮するとともに、小学校での外国語教育については、「全国一律に実施する方法はとらず、中学校以降の英語教育の改善によりグローバル社会の要請に応える」という見解が反映され、「総合的な学習の時間」や、教育特区事業の申請による特色のある「英語活動」が、全国各地で展開された。そのため、「英語活動」で取り扱われる内容や時間数には、大きな不均衡が生じてきた。また、アジアの他の国や地域で実施されている小学校英語教育と比較しても、日本の英語教育は、大きく出遅れていることが明らかになった。これを受け、第 2 期においては、教育の機会均等と中学校への接続が意識され、小学校 5・6 年生における「外国語活動」が必修化された。国は、伝達講習や統一教材の編纂・配布を行う等、円滑な導入を行うための様々な方策を講じてきた。しかし、導入支援のための施策は、その質・量ともに、韓国や中国にはとうてい及ばないものであった。特に、「外国語活動」を担当す

る教員の養成については、目標言語である英語の運用能力の不足や指導技術の未熟さが際立ち、教育効果に大きな影響を及ぼす可能性が示唆された。また、「外国語活動」の目標が大綱的で緩やかなものであるため、2年間70単位時間をかけて、具体的にどのような能力を育成するのか、また、育成することができるのかということについては、十分な検討や検証ができていないことが判明した。

次に、研究の課題と目的については、「外国語活動」の教育効果を検証し、「外国語活動」に対する国の教育施策について、実証的な根拠やデータを示し、あるべき方向性や提言を行うこととして示した。そのための理論的枠組として、「外国語活動」の目標として示されている「コミュニケーション能力の素地」を取り上げ、その理念や背景となる第二言語習得理論についての考察を行った。

その結果、「外国語活動」の主体である5・6年生の児童の情意・態度要因と認知・学習要因等の学習者要因が「外国語活動」を学習するプロセスの中でどのように育成・形成され、教育の成果として短期的・中期的にどのような変容を遂げ、中・高等学校の英語学習成績に影響を及ぼしているのかということを追究した。これにより、小学校「外国語活動」においては、習慣形成理論や社会的相互作用説のみならず、認知・学習理論に基づく教授・学習方略を開発することの必要性や重要性を確認することができた。また、授業の実施者でありながら、外国語教育の専門家ではない学級担任教師が抱える授業指導不安が、「外国語活動」の教育効果に及ぼす影響と、その不安構造を明らかにすることは、今後の教員養成や現職教員研修について、重要な示唆を得ることができるものと判断された。

## 2. 第Ⅱ部

第Ⅱ部では、「外国語活動」の主体である児童生徒を対象に実施した「外国語活動」の教育効果を検証するために4つの調査を取り扱い、その分析結果に基づき、教育効果の検証と考察を行った。

教育効果の検証については、学習指導要領で示されている3つの「外国語活動」の教育目標が大綱的なものであり、到達すべき能力や技能が具体的に記述されているものではないため、これら教育目標を指標とした教育効果を測定・評価するためには、分析方法と評価方法に工夫が求められた。そこで、第Ⅱ部では「外国語活動」の主体である児童生徒対し、評定尺度の妥当性や信頼性、及び、実用性を担保した質問紙法による調査を実施し、その結果を多変量解析により分析し、考察を行った。

### (1) 調査1

小学校5・6年生を対象にした調査1では、「外国語活動」の教育効果を検証するためのフレームワークとして、①認知・学習、②情意・態度、③言語スキル、④言語表現能力という4つの学習者要因と、育成すべき目標として設定されている⑤「コミュニケーション能力」を配置した適合度の高い学習モデルを構築することができた。

この学習モデルに基づき分析した結果、児童の「コミュニケーション志向因子」が「コミュニケーション能力」に強い影響を及ぼしていることが判明した。また、「コミュニケーション能力」が児童の「自己有能感」を有意に高めていることも確認された。

しかし、認知・学習を促進する「理解明確化因子」の決定係数の大きさや、他の要因との相関関係から判断して、「外国語活動」においては、「認知・学習を促進するための手段や方策が学習者内において形成されていない可能性がある」ことを課題として指摘した。

#### (2) 調査 2

調査2では、小学校「英語活動」の学習経験の有無が、中学校1年生段階での英語学習成績や異文化等に対する認知・学習、情意・態度、スキル面にどのような影響を及ぼすのかを検証した。

その結果、小学校「英語活動」に特有の要因であると考えられる「音声中心の学習方略に対する親和性」、「異文化に対する好意性・志向性」、「英語学習に対する好意性」の3つの要因においては、学習経験者群の方が有意に高くなっていることが確認できた。しかし、外部の標準テストによる英語学習成績については、両群間における有意差は確認できなかった。

これらの結果から、小学校「英語活動」が中学校英語教育に及ぼす短期的な教育効果は、音声に対する親和性と英語や異文化に対する好意性等、学習者の情意・態度要因に関わる限定的なものであることが確認できた。特に、小学校「英語活動」が、英語の4技能(聞くこと・話すこと・読むこと・書くこと)の熟達度を有意に高めたり、認知・学習に関わる教育効果として確認することができるレベルの影響力を発揮する段階にまで達していないことを、問題として指摘した。

#### (3) 調査 3

調査3では、高校生を対象に高校1年次と2年次にかけて追跡調査を行い、小学校「英語活動」の中・長期的な教育効果を検証した。

その結果、標準化された外部模試で測定が可能な英語学習成績については、小学校「英語活動」の学習経験の有無による有意差は確認できなかった。しかし、多母集団同時分析により両群間の英語学習モデルの構造を比較したところ、因子構造は同じではあったものの、「英語活動」経験者群においては、「音声を中心とした学習因子」が、「教授・学習方略因子」と有意な共変関係を示していることが確認できた。

これらの結果から、小学校「英語活動」の学習経験が、中・長期的に、高校1・2年次の英語学習成績や英語学習因子に有意な影響を及ぼす可能性は、極めて低いことが判明した。すなわち、日本型早期英語教育は、高校レベルで求められる言語スキルの熟達度や、目標言語の認知・学習に対し有意な影響を及ぼすことができていないことを、問題として提起した。

#### (4) 調査 4

調査4では、日本・中国・韓国の小学校5年生を対象に調査とテストを行い、日本型早期英語教育の課題と方向性について検討した。

その結果、日本型早期英語教育においては、学習者の態度要因や情意要因の方が、英語運用能力に関わる要因よりも児童の英語学習をコントロールするより強い要因として機能していることが明らかとなった。すなわち、中国と韓国においては、英語運用能力に対する自己有能感を示す「英語有能因子」が、児童の英語学習に関わる情意要因や態度要因をコントロールしているのに対し、日本では、授業や異文化コミュニケーションに対する情意要因や態度要因がより支配的になっていることが確認できた。また、調査と平行して実施した英語力診断テストの結果からも、同様の考察

を導き出すことができた。

そこで、日本型早期英語教育の課題として、小学校「英語活動」に関わる児童の「自己有能感」をより高めるために、認知・学習の側面を強化するための手立てを講じる必要があることを示した。

これらの分析結果から、現行の学習指導要領により規定されている日本型早期英語教育に期待することができる教育効果は、学習者の情意・態度に関わる限定的なものであり、認知・学習や言語スキル面における教育効果は、ほとんど期待することができないことが判明した。

### 3. 第Ⅲ部

第Ⅲ部では、「外国語活動」を主として担当する 5・6 年生の学級担任教師の抱える課題を明らかにすることを目的に、各種教員研修の実態や、「外国語活動」に対する意識や実施状況を概観すると共に、外国語教育の専門家ではない学級担任教師が抱える授業指導不安について、調査結果を基に考察した。

#### (1) 学級担任教師の意識と実態

その結果、国の伝達講習に基づき、各校の中核教員が中心となり、2年間で30時間の校内研修を実施した程度では、早期英語教育を専門としていない学級担任教師が自ら不安を取り除いたり、自信を持って指導を行ったりすることができるレベルにまで指導力や英語運用能力を高めることは、どうい、期待できるものではないことが明らかとなった。この結果を受け、韓国等のアジアの諸国や諸地域で実施されている教員研修のプログラム内容や教員養成課程のカリキュラム等を参考に、早急に「外国語活動」の教科化と早期化を視野に入れた人材育成が求められることを述べた。

また、第Ⅲ部では、各種調査資料をもとに、「外国語活動」を担当する学級担任教師の「外国語活動」に対する意識や実態について概観した。

その結果、学級担任教師は、自分自身の英語運用能力や外国語教授法に自信のなさや不安を抱えながらも、旧「英語ノート」や現「Hi, friends!」等の統一教材を用いることにより、児童が、一定レベルの満足感や達成感を得ることができる程度の授業を実践することができる、という現状認識があることを明らかにした。また、この状況を作り出している要因の一つとして、学習指導要領に示されている「外国語活動」の大綱的で曖昧な教育目標の設定が起因しているとした。すなわち、指導者の育成が制度化されていない中で、大綱的な目標の設定と、指導体制のもとで、5・6年生を担当することになった学級担任教師が、たとえ英語力や指導力が不十分であっても、また、統一教材の内容が児童の発達段階とミスマッチを起こしていると懸念されたとしても、全国どこの小学校でも、「外国語活動」の授業を行うことができるという暗黙の仕組みや了解が作り上げられつつあるということを問題として提起した。

#### (2) 学級担任教師が抱える授業指導不安(調査 5)

小学校「外国語活動」を担当する学級担任教師が抱く授業指導不安に関わる調査を実施し、その結果を分析・考察した。

その結果、「英語そのものに対する不安要因」を中心に、「パーソナル・レベルの不安構造」と、目標言語である英語等の「コンテンツ・レベルの不安構造」と、外国語を教えるための指導スキルに関わる「プロフェッショナル・レベルの不安構造」からなる「授業指導不安」モデルを構築することが



できた。この「授業指導不安」モデルから、学級担任教師が抱く「外国語活動」の授業不安は、「英語の4技能(聞く、話す、読む、書く)に対する不安が、『英語不安』の原因となり、その影響を受け形成された英語指導力不安が、授業実践における『指導不安』を誘発し、結果として、授業指導不安と授業設計不安が生じる」という一連の不安因果モデルとして構造化し、説明することができることが分かった。

また、不安要因を、「①専門教科教育内容(目標言語である英語そのものに関する知識・理解やスキル)に関わるもの」と、「②専門教科教育法(教授法、教授・学習方略や教材やカリキュラムの研究・開発等)に関わるもの」と、よりパーソナルなレベルにおける「③外国語(英語)や異文化に対する情意・態度に関わるもの」という3つのカテゴリに集約することができた。

これらの結果を受け、「外国語活動」の教科化を視野に入れた場合、英語教育の専門家ではない学級担任教師が主として指導を行うことで、教育効果が疑問視されるほど過剰な負担感や不安感を募らせるのではなく、児童英語教育を専攻してきた教師(専科教員)が責任を持って指導に当たることができる教育システムと環境を早期に確立・整備することの必要性を論じた。

#### 4. 第Ⅳ部

第Ⅳ部では、第Ⅰ部から第Ⅲ部までの日本型早期英語教育の概観と、教育効果の検証結果に基づき、「日本型小学校英語教育」の創設について提言をまとめた。

##### (1)「日本型小学校英語教育」創設の提案

「日本型小学校英語教育」創設の提案に際しては、カリキュラム開発で求められる、①教育課程での位置づけ、②教育目標、③教育内容、④教育方法及び評価、⑤指導者の養成、という5つの枠組で考察を行った。

その結果、小学校1年生から6年生までの6年間を通した「日本型小学校英語教育」のカリキュラムを編成し、児童の発達段階や学習者特性を最大化させることができるモジュール方式を用いた時間割案や、教育内容、及び、Palmerが日本の学校教育文化における実践から提唱した、オーラル・メソッド(The Oral Method)をベースとした、教授・学習方略のあり方について検討を行った。

また、「日本型小学校英語教育」を支える教員養成については、英語専科教員を養成することについて提案を行う中で、小学校教員養成課程に新たに履修すべき科目を追加するのではなく、根本的に全ての教員養成系の大学や学部の小学校教員養成課程に、早期英語教員養成課程(英語専修課程)を新設し、新たな人材を育成することを提案した。さらに、現職小学校教員に対する特別英語専科教員免許状制度を創設することや、中学校・高等学校の外国語(英語)教員養成課程の延長線上に、小学校英語専科教員の免許制度を設けることについての意義を唱えた。

特に、教科化と早期化に関する問題は、「日本型早期英語教育(「英語活動」・「外国語活動」)」の教育効果に関する検証結果を根拠に結論づけたものである。グローバル社会への移行や、経済・産業界からの要望や、アジア諸国・諸地域との比較等の結果から導き出されたものではない。すなわち、日本型早期英語教育の主体である児童生徒を対象とした調査・分析に基づく実証的な検証結果から導き出された結論であり、それは、「認知・学習の欠落」である。

さらに、授業実施者である学級担任教師を対象とした調査5の結果から、授業指導不安を決定

づける要因が、学級担任教師の「英語力そのものに対する不安」であることが判明した。ところで、指導方法や指導技術についての不安は存在するものの、小学校の学級担任教師が専門職として身につけている一般教科の経験やスキルを準用することにより、一部対応することができているという実態も明らかになった。

しかし、「英語活動」や「外国語活動」で必然的に取り扱うこととなる目標言語である「英語」そのものに対する理解や、第二言語習得理論等に基づくアプローチやカリキュラムの開発、さらには、中学校や高等学校の英語教育を見通した上での小学校での「英語活動」や「外国語活動」のデザイン等については、現行の小学校教員養成課程を修了した学級担任教師では、十分な対応が困難な状態となっていることが判明した。

これらの結果から、小学校「外国語活動」の教育効果を高めるための最も妥当かつ合理的な手段は、「指導する教員の育成」であると結論づけた。

## (2) 教員研修の最適化

現職教員研修を最適化し、「外国語活動」を担当する学級担任教師を支援するための研修のあり方について考察した。そのために、日本、韓国、台湾で実施されている教員研修プログラムや教員養成課程の内容等を参照し、現行の学習指導要領の規定による「外国語活動」のみならず、教科化や早期化を視野に入れた研修プランを提案した。

その結果、「外国語活動」の授業について「だれ」が、「なに」を、「どのように」教えるのかということが鍵概念になると考えた。まず、「だれ」については、授業実施の主体であり、児童の学びのモデルとなるべきことが期待されている学級担任教師自身の、「教えるための英語運用能力(発音や 4 技能を統合した英語によるコミュニケーション能力)を育成し高めること」が重要であるとした。

次に、「なに」については、各学校において共通教材をベースにしながらも、「独自の教材リソースや教具等を研究・開発するための実習演習を位置づけること」を提案した。

さらに、「どのように」については、早期英語教育に関わる教授・学習理論や第 2 言語習得理論についての理解を深めるとともに、実践知を積み上げる中で、小中一貫英語教育を見通し、児童生徒の発達段階や学習者特性を反映したカリキュラムや教材リソース等の開発・作成を行うことが求められる。そのために、「教えるための英語力の育成と、外国語学習理論や教授法を、目の前の児童生徒に対し最適化するための知識やスキルを習得する研修モデル・プラン」を提案した。

## 第 2 節 展望

本論文では、授業の主体である児童生徒と、授業実施者である学級担任教師を対象に、「日本型早期英語教育」の「教育効果の検証」を行った。それぞれの対象・テーマについて、今後の展望を示す。

### 1. 教育効果の検証

本論文では、各調査の質問紙で採用した評価尺度により、児童の「コミュニケーション能力」や「自己有能感」等を数値化し分析を行った。また、中学生や高校生を対象とした調査においては、外部標準テスト・スコアを、調査対象の英語運用能力や英語の熟達度を示す指標として取り扱って

きた。しかし、児童生徒の「コミュニケーション能力」等、求める能力や技能を、その評価方法が改善されているとはいうものの、従来のペーパー・テストとリスニング・テスト及び一部ライティング・テストのテスト・スコアを用い測定することについては、その妥当性や信頼性について、課題が残されていると考える。すなわち、ペーパー・テストで測定された能力は、実際の場面で用いることができるということを保証するものではないからである。

そこで、「コミュニケーション能力」を測定する場合には、測定する能力を実際に活用するような課題を設定して、熟練した評価者が評価を行うという、「パフォーマンス評価」等の評価方法を用いることが好ましいと考えられる。

今後は、調査対象を絞り込み、パフォーマンス評価等の多様な評価法を用い、本研究で採用した外部標準テストの結果との関係性を検証したり、多変量分析により得た結果と、パフォーマンス評価等の結果とを掛け合わせた分析を行ったりする等、さらなる調査方法や分析方法の精緻化が求められるところである。

## 2. 授業指導不安

「外国語活動」を担当する学級担任教師が抱える「授業指導不安」の根本的な原因が、調査・分析の結果、「英語力そのもの」であることを示した。しかし、調査対象の英語運用能力や指導経験等の特性を反映したものとはなっていない。今後は特に、調査対象の英語運用能力を、ペーパー・テストやパフォーマンス評価により測定したり、英検や TOEFL (Test of English as a Foreign Language) や TOEIC (Test of English for International Communication) 等の外部標準英語能力テストのテスト・スコアを用いたりすることにより、学級担任教師の英語運用能力と「授業指導不安」の関係性をより厳密に検証することが期待される。また、これにより、提案した「日本型小学校英語教育」に関わる教員養成において求められる英語運用能力の基準を、具体的に提示することが可能になると考えられる。

## おわりに

本研究では、日本型早期英語教育(小学校「英語活動」・「外国語活動」)をテーマに、実証的にその教育効果を検証する中で、「教科化」と「早期化」を課題とし、「日本型小学校英語教育の創設」に向けた提言を行った。

本論文を執筆中の2013(平成25)年12月13日に、文部科学省(2013)は「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」を発表した。実施計画は、計画段階ではあるものの、「小学校における英語教育の拡充強化、中・高等学校における英語教育の高度化など、小・中・高等学校を通じた英語教育全体の抜本的充実を図る」とし、小学校中学年における「活動型」の授業と、高学年における「授業型」の英語教育と、指導体制を強化するための手段として、「専科教員」の積極的な活用等を盛り込んでいる。

このような状況の中で、本研究において提案した「日本型小学校英語教育」創設の要となる早期英語教育を専門とする「専科教員集団の育成」は、今後ますます教育的・社会的なニーズが高まるものと考えられる。

小学校学級担任教師が、学習指導要領の枠内でこれまでに作り上げてきた「英語活動」や「外国語活動」を含む「日本型早期英語教育」の教育的価値や効果は「小学校文化」の中に根付こうとしている段階ではあるものの、その「小学校文化」を継承・発展させ、グローバル社会で活躍したり、貢献したりすることができる人材の基盤となる母語と英語等の言語能力や、「コミュニケーション能力」に関わる資質・能力を育成することが、教育の責任であると考ええる。

そのためにも、目標言語である「英語」について、「教えるための」高度な英語運用能力を身につけ、第二言語習得理論等の言語学習理論やメカニズムに対する深い知識・理解と、各種外国語教授法や学習法に精通し、早期英語教育に関わる優れた授業実践力を持ち、児童の発達段階と認知・学習の側面を十分に配慮した「日本型小学校英語教育」を展開することができる教員の養成が、喫緊の課題であると考ええる。

以上の課題を解決するためには、教員免許制度、教員養成課程や教員配置に関わる各種法令や、学習指導要領等の改訂が求められると共に、教育予算の系統的・重点的・選択的な配分や確保が必要となる。覚悟と決断と先見性が求められる外国語教育の改革に、本研究の成果がその一助となることを願っている。

## 文 献

- Benesse 教育研究開発センター (2006) 『東アジア高校英語教育 GTEC 調査[2006]』 東京:ベネッセコーポレーション.
- Benesse 教育研究開発センター (2007) 『第 1 回小学校英語に関する基本調査(教員調査) 報告書[2006 年]』 東京:ベネッセコーポレーション.
- Benesse 教育研究開発センター (2008) 『東アジア高校英語教育 GTEC 調査[2006]二次調査』 東京:ベネッセコーポレーション.
- Benesse 教育研究開発センター (2011a) 『第 5 回学習指導基本調査』 東京:ベネッセコーポレーション.
- Benesse 教育研究開発センター (2011b) 『第 2 回小学校英語に関する基本調査(教員調査) 報告書[2010 年]』 東京:ベネッセコーポレーション.
- Benesse 教育研究開発センター (2011c) 『小・中学校の英語教育に関する調査・速報版』 東京:ベネッセコーポレーション.
- Beebe, L. M. (1987) *Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspectives*, UK: Harper Collins.
- Bialystok, E. (1985) The Compatibility of Teaching and Learning Strategies. *Applied Linguistics*, 3-3: 181-206.
- Bruner, J. (1983) *Child's Talk: Learning to use Language*. New York: W. W. Norton & Company.
- Bryam, M. (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon Hall: Multilingual Matters.
- Brown, J. D. (1988) *Understanding Research in Second Language Learning*, Cambridge University Press.
- Canale, M. & Swain, M. (1980) Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics* 1, 1-47.
- Chihara, T. & Oller, J. (1978) Attitudes and Attained Proficiency in EFL: A Sociolinguistic Study of Adult Japanese Speakers. *Language Learning*, 28, 55-68.
- Chomsky, N. (1957) *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- 中央教育審議会 (1996) 「第 15 期中央教育審議会『審議のまとめ』(21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について—子供に『生きる力』と『ゆとり』を—)」, [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chuuou/toushin/960701.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701.htm) より採取(2013 年 12 月 2 日).
- 中央教育審議会 (2006) 「小学校における英語教育について(外国語専門部会における審議の状況)(案)」 教育課程部会 外国語専門部会(第 14 回) 議事録, [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/015/siryo/06032708.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/015/siryo/06032708.htm) より採取(2013 年 12 月 2 日).

- 中央教育審議会（2007）「教育課程部会におけるこれまでの審議のまとめ」,  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/07110606/001.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/07110606/001.pdf) より採取(2013年12月2日).
- 中央教育審議会（2008）「幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について(答申)」,  
[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_\\_\\_icsFiles/afiedfile/2010/11/29/20080117.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/___icsFiles/afiedfile/2010/11/29/20080117.pdf) より採取(2013年12月2日).
- Cameron L. (2001) *Teaching Languages to Young Learners*, Cambridge University Press.
- Coates, T. J. & Thoresen, C.E. (1976) Teacher Anxiety: A Review with Recommendations. *Review of Educational Research*, 46-2, 159-184.
- Cook, V. (1991) *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Edward Arnold.  
[米山朝二(訳). 1993. 『第2言語の学習と教授』東京: 研究社.]
- Cummins, J. (1980) The Cross-lingual Dimensions of Language Proficiency: Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue. *TESOL Quarterly*, 14-2, 175-188.
- Curtain, H. & Dahlberg, C. A. (2010) *Language and Children - Making the Match: New Languages for young Learners, Grades K-8*. Boston: Pearson.
- Diller, K. C. (1978) *The Language Teaching Controversy*. MA: Newbury House.
- Ellis, R. (1985) *Understanding Second Language Acquisition*, UK: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994) *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997) *SLA Research and Language Teaching*, UK: Oxford University Press.
- Felix, S. W. (1985) More Evidences on Competing Cognitive System. *Second Language Research*, 1-1, 47-72.
- Felix, S. W. (1987) *Cognition and Language Growth (Studies on Language Acquisition, 3)* Dordrecht, Holland: Foris Publications.
- Gardner, R. C. (1985) *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1972) *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Genesee, F. & Hamayan, E. (1980) *Individual Differences in Second Language Learning*. *Applied Psycholinguistics*, 1, 95-110.
- Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984) Teacher Efficacy: A Construct Validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- 八田玄二 (2007) 「韓国の小学校英語教育導入の経緯－日本の場合と比較して－」『椋山女学園大学研究論集(人文科学編)』, 38, 13-22.
- 樋口忠彦, 北村豊太郎, 守屋雅博, 三浦一郎, 中山兼芳 (1986) 「早期英語学習経験者の追跡調査－第I報」『日本児童英語教育学会研究紀要』, 5, 48-67.

- 樋口忠彦, 北村豊太郎, 守屋雅博, 三浦一朗, 中山兼芳, 國方太司 (1987)「早期英語学習経験者の追跡調査—第Ⅱ報」『日本児童英語教育学会研究紀要』, 6, 3-21.
- 樋口忠彦, 北村豊太郎, 守屋雅博, 三浦一朗, 中山兼芳, 國方太司 (1988)「早期英語学習経験者の追跡調査—第Ⅲ報」『日本児童英語教育学会研究紀要』, 7, 43-63.
- 樋口忠彦, 三浦一朗, 國方太司, 守屋雅博, 北村豊太郎, 中山兼芳 (1989)「早期英語学習経験者の追跡調査—第Ⅳ報」『日本児童英語教育学会研究紀要』, 8, 3-14.
- 平泉渉・渡部昇一 (1995)『英語教育大論争』東京:文藝春秋.
- 樋口忠彦, アレン玉井光恵, 加賀田哲也, 泉恵美子, 太田洋, 衣笠知子, 國方太司, 小泉仁, 立花千尋, 長沼君主, 箱崎雄子, 本田勝久 (2013)「JASTEC アピール:小学校外国語活動の教科化への緊急提言について」『日本児童英語教育学会 (JASTEC) 研究紀要』, 32, 1-17.
- 本田勝久, 小川一美, 河本圭司 (2008)「外国語活動必修化への提言」『大阪教育大学紀要 第Ⅴ部門』, 57(1), 13-30.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986) Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70-2, 125-132.
- 井川好二 (2007) Issues in English Language Education at Korean Elementary Schools, 『四天王寺国際仏教大学紀要』, 44, 219-236.
- 猪井新一 (2009)「英語活動に関する小学校教員の意識調査」『茨城大学教育実践研究』, 28, 49-63.
- 伊東治己 (2003)『コミュニケーションのための4技能の指導』東京:教育出版.
- 伊東治己 (2010)「11. 外国語科 コミュニケーション活動」『学習指導用語辞典(第三版)』, 281. 東京:教育出版.
- Johnson, J. S. and Newport, E. L. (1989) Critical period effects in second language learning: the influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21, 60-99.
- 金澤延美 (2007)『英語活動』に関する公立小学校教員の意識調査(小学校英語の指導者の資質と指導者研修について)『小学校英語教育学会紀要』, 8, 61-68.
- 金沢市教育委員会 (2004)『小学校英語副読本 Sounds Good Book1, 2』東京:東京書.
- 金森強 (2004)『英語力幻想:子どもが変わる英語の教え方』東京:アルク.
- 川上典子 (2009)「小学校英語:教員研修の実態と課題—九州・四国ブロックの指導者研修および各地域の研修の現状より—」鹿児島純心女子大学『国際人間学部紀要』, 16, 61-76.
- 経済財政諮問会議 (2002)「経済財政運営と構造改革に関する基本方針 2002」  
<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/keizai/tousin/020621f.html> より採取(2013年12月2日).
- Kim, B. Y. (2011) Elementary School English Language Education in Korea, 『鳴門教育大学小学校英語教育センター紀要』, 3, 1-8.
- 金泰勲 (2007)「韓国の初等学校における英語教育の現状と課題」『教育学雑誌』, 42, 75-94.
- 小池生夫・SLA 研究会 (1994)『第二言語習得研究に基づく最新の英語教育』東京:大修館.

- Konishi, M. (1990a) Changes in Motivation for English Language Learning: A Series of Four Measurements. 『語学教育研究所紀要』, 4: 1-23.
- Konishi, M. (1990b) The Images Toward the English Language and Learning of English: With the General Learning Aptitude as Independent Variable. 津田塾大学大学院英文学会『論集』, 12, 89-101.
- 小西正恵 (1994)「第 7 章 第二言語習得における学習者要因」『第二言語習得研究に基づく最新の英語教育』, 127-146, 東京:大修館書店.
- Kwon, O. (2005) The Effect of Elementary School English Education on Korean High School Students' English Abilities, 『東アジア高校英語教育 GTEC 調査 高校生の意識と行動から見る英語教育の成果と課題』, 68-84.
- Kwon, O. (2007) Impacts and Effects of Ten Years of Elementary School English Education in Korea, 『東アジア高校英語教育 GTEC 調査 2006』, 78-85.
- Kwon, O. (2009) The Current Situation and Issues of the Teaching of English in Korea, 『立命館大学言語文化研究』, 21-2, 21-34.
- 教育改革研究会 (1996) 『第 15 期中央教育審議会「審議のまとめ」解説と関連資料』, 東京:明治図書.
- 教育再生実行会議 (2013) 「これからの大学教育等の在り方について(第三次提言)」, [http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaisei/pdf/dai3\\_1.pdf](http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaisei/pdf/dai3_1.pdf) より採取(2013 年 12 月 2 日).
- 教育再生懇談会 (2008) 「これまでの審議のまとめー第一次報告ー」, [http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouiku\\_kondan/houkoku/matome.pdf](http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouiku_kondan/houkoku/matome.pdf) より採取(2013 年 12 月 2 日).
- Lenneberg, E. H. (1967) Biological Foundation of Language. New York: John Wiley 佐藤方哉・神尾昭雄訳, 1974, 『言語の生物学的基礎』大修館書店.
- Liu, Y. (2009) The Current Situation and Issues of the Teaching of English in China, 『立命館大学言語文化研究』, 21-2, 7-19.
- 丸山順子 (2011)「小学校高学年担任の外国語活動における現状と課題」『大学院派遣研修・教職大学院派遣研修報告書 平成 22 年度修了分』, [http://www.kyoiku-kensyu.metro.tokyo.jp/09seika/reports/files/postgraduate/h22/tp\\_10.pdf](http://www.kyoiku-kensyu.metro.tokyo.jp/09seika/reports/files/postgraduate/h22/tp_10.pdf) より採取(2013 年 3 月 31 日).
- 松宮新吾 (1999) 「SLA(第二言語習得)理論に基づく英語カリキュラム開発とマルチメディア型 LL 支援 ステムの構築に関する研究」(鳴門教育大学大学院修士論文).
- 松宮新吾 (2008) 「スーパー・イングリッシュ・ランゲージ・ハイスクールにおける学習因子の形成と変容に関する調査研究」 関西外国語大学『研究論集』 88:73-92.
- 松宮新吾 (2009)「早期英語教育が中等学校英語教育に及ぼす影響についての調査研究(第一次調査)」 関西外国語大学『研究論集』 90:139-158.



- 松宮新吾 (2010)「早期英語教育が中等学校英語教育に及ぼす影響についての調査研究(第二次調査)」関西外国語大学『研究論集』 91:225-245.
- 松宮新吾 (2011a)「早期英語教育が中等学校英語教育に及ぼす影響についての調査研究(第三次調査)」関西外国語大学『研究論集』 93:215-235.
- 松宮新吾 (2011b)「早期英語教育が中等学校英語教育に及ぼす影響についての調査研究(第四次調査)」関西外国語大学『研究論集』 94:99-117.
- 松宮新吾 (2012a)「早期英語教育が中等学校英語教育に及ぼす影響についての調査研究(小学校外国語活動及び中学校 1 年生英語学習に関わる実態調査分析)」関西外国語大学『研究論集』, 95, 207-225.
- 松宮新吾 (2012b)「早期英語教育が中等学校英語教育に及ぼす影響についての調査研究(小学校外国語活動及び中学校 1 年生英語学習モデルの構築と検証)」『関西外国語大学研究論集』, 96, 81-99.
- 松宮新吾 (2013a)「小学校外国語活動担当教員の授業指導不安にかかわる研究(授業指導不安モデルの探求と検証)」『関西外国語大学研究論集』, 97, 321-338.
- 松宮新吾 (2013b)「小学校外国語活動担当学級担任教師の授業指導不安に関する研究ー授業指導不安モデルの探索と検証ー」『応用教育心理学研究』, 30-1, 23-35.
- 松宮新吾 (2013c)「小学校外国語活動の学習モデルの構築と検証に関する研究ー日本型早期英語教育の教育効果と課題についてー」『英語授業研究会紀要』, 22, 34-45.
- 松宮新吾 (2014)「小学校外国語活動の教育効果と課題に関する研究ー日本型早期英語教育の学習モデルの構築と検証ー」『教育実践学論集』, 15, 原稿受理(2013年12月3日).
- Merç, A. (2011). Sources of Foreign Language Student Teacher Anxiety: A Qualitative Inquiry. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 2(4), 80-94.  
<http://www.tojq.net/articles/TOJQI24/TOJQI24Article7.pdf> より採取(2013年3月31日).
- Ministry of Education and Human Resources Development, Korea. (2007) English Curriculum, Proclamation of the Ministry of Education and Human Resources Development, Vol. 14.  
[http://www.english.go.kr/2Febs/2FDownloadFile.laf/3Ffile/3D/2Febse/2Fcomnboard/2Fdata/2F938/2FNational/2BSchool/2BCurriculum-English\(2008\).pdf](http://www.english.go.kr/2Febs/2FDownloadFile.laf/3Ffile/3D/2Febse/2Fcomnboard/2Fdata/2F938/2FNational/2BSchool/2BCurriculum-English(2008).pdf) より採取(2013年3月31日).
- 宮内敦夫 (2005)「中国における英語教育の現状ー日本の英語教育を再考するためにー」東洋大学国際地域学部 『国際地域学研究』, 8, 243-262.
- 水越敏行・北尾倫彦(1995)『学習評価の改善』東京:国立教育会館.
- 文部科学省 (1999a)『小学校学習指導要領解説 総合的な学習編』東京:東洋館出版.
- 文部科学省 (1999b)『小学校学習指導要領解説 総則編』東京:東洋館出版.
- 文部科学省 (2001)『小学校英語活動実践の手引』東京:三松堂印刷.

- 文部科学省（2002）『『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想（英語力・国語力増進プラン）』，  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/020/sesaku/020702.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/020/sesaku/020702.htm) より採取（2013年12月2日）。
- 文部科学省（2003a）「平成15年度公立小・中学校における教育課程の編成・実施状況調査の結果について」，  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gijiroku/03081101/006.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gijiroku/03081101/006.htm) より採取（2013年3月31日）。
- 文部科学省（2003b）『『英語が使える日本人』の育成のための行動計画』，  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryu/04031601/005.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryu/04031601/005.pdf) より採取（2013年12月2日）。
- 文部科学省（2003c）「小学校外国語活動サイト：地域の特色等を生かした特別の教育課程を編成する学校の取組」，  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/gaikokugo/jouhou/tokubetsu.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gaikokugo/jouhou/tokubetsu.htm) より採取（2013年3月31日）。
- 文部科学省（2004）「平成16年度公立小・中学校における教育課程の編成・実施状況調査の結果について」，  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryu/04120701/005.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryu/04120701/005.htm) より採取（2013年3月31日）。
- 文部科学省（2005a）「小学校英語活動実施状況調査概要（平成16年度）」，  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/015/siryu/05071201/005/001.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/015/siryu/05071201/005/001.htm) より採取（2013年12月2日）。
- 文部科学省（2005b）「平成17年度公立小・中学校における教育課程の編成・実施状況調査の結果について」，  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/029/siryu/07090310/005/002.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/029/siryu/07090310/005/002.pdf) より採取（2013年3月31日）。
- 文部科学省（2006a）「小学校英語活動実施状況調査結果概要（平成17年度）」，  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/015/siryu/06032708/003/006.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/015/siryu/06032708/003/006.htm) より採取（2013年12月2日）。
- 文部科学省（2006b）「小学校英語活動実施状況調査結果概要（平成18年度）」，  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/029/siryu/07090310/004/003.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/029/siryu/07090310/004/003.htm) より採取（2013年3月31日）。
- 文部科学省（2006c）「平成18年度公立小・中学校における教育課程の編成・実施状況調査の結果について」，  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/029/siryu/07090310/005/001.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/029/siryu/07090310/005/001.pdf) より採取（2013年3月31日）。

- 文部科学省 (2007a)「平成 19 年度小学校英語活動実施状況調査及び英語教育改善実施状況調査(中学校・高等学校)について(平成 19 年度小学校英語活動実施状況調査集計結果)」,  
[http://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/286794/www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/20/03/08031920/002.htm](http://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/286794/www.mext.go.jp/b_menu/houdou/20/03/08031920/002.htm) より採取(2013 年 3 月 31 日).
- 文部科学省 (2007b)「平成 19 年度公立小・中学校における教育課程の編成・実施状況調査の結果について」,  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/gijiroku/icsFiles/afieldfile/2009/04/30/1260129\\_8.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/gijiroku/icsFiles/afieldfile/2009/04/30/1260129_8.pdf) より採取(2013 年 3 月 31 日).
- 文部科学省 (2008a)「韓国における小学校英語教育の現状と課題(参考資料 4-1 暫定版)」,  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/015/siryu/05120501/s004\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/015/siryu/05120501/s004_1.pdf) より採取(2013 年 3 月 31 日).
- 文部科学省 (2008b)「中国における小学校英語教育の現状と課題(参考資料 4-2 暫定版)」,  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/015/siryu/05120501/s004\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/015/siryu/05120501/s004_2.pdf) より採取(2013 年 3 月 31 日).
- 文部科学省 (2008c)「台湾における小学校英語教育の現状と課題(参考資料 4-3 暫定版)」,  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/015/siryu/05120501/s004\\_3.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/015/siryu/05120501/s004_3.pdf) より採取(2013 年 3 月 31 日).
- 文部科学省 (2008d)「タイにおける小学校英語教育の現状と課題(参考資料 4-4 暫定版)」,  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/015/siryu/05120501/s004\\_4.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/015/siryu/05120501/s004_4.pdf) より採取(2013 年 3 月 31 日).
- 文部科学省 (2008e)『小学校学習指導要領解説外国語活動編』東京:東洋館出版社.
- 文部科学省 (2008f)「平成 19 年度小学校英語活動実施状況調査及び英語教育改善実施状況調査(中学校・高等学校)について」,  
[http://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/286794/www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/20/03/08031920/001.htm](http://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/286794/www.mext.go.jp/b_menu/houdou/20/03/08031920/001.htm) より採取(2013 年 12 月 2 日).
- 文部科学省 (2009a)『英語ノート 1, 2 指導資料』東京:文部科学省.
- 文部科学省 (2009b)『英語ノート 1, 2』東京:教育出版.
- 文部科学省 (2009c)『小学校外国語活動研修ガイドブック』東京:旺文社.
- 文部科学省 (2009d)「平成 21 年度公立小・中学校における教育課程の編成・実施状況調査の結果について」,  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/\\_icsFiles/afieldfile/2009/06/11/1269841.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afieldfile/2009/06/11/1269841.pdf) より採取(2013 年 3 月 31 日).
- 文部科学省 (2010)「小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善点について(通知)」,  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/nc/1292898.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/1292898.htm) より採取(2013 年 3 月 31 日).

- 文部科学省 (2011a) 「国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策～英語を学ぶ意欲と使う機会の充実を通じた確かなコミュニケーション能力の育成に向けて～」(外国語能力の向上に関する検討会),  
[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_\\_\\_icsFiles/afieldfile/2011/07/13/1308401\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/___icsFiles/afieldfile/2011/07/13/1308401_1.pdf) より採取(2013年12月2日).
- 文部科学省 (2011b) 『諸外国の教育動向 2010 年度版(教育調査第 144 集)』東京:明石書店.
- 文部科学省 (2011c) 「小学校外国語活動に関する調査(まとめ)」,  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/082/shiryo/\\_\\_\\_icsFiles/afieldfile/2011/04/13/1302506\\_07.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/082/shiryo/___icsFiles/afieldfile/2011/04/13/1302506_07.pdf) より採取(2013年3月31日).
- 文部科学省 (2011d) 「平成 23 年度公立小・中学校における教育課程の編成・実施状況調査の結果について」,  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/\\_\\_\\_icsFiles/afieldfile/2012/01/31/1315677\\_1\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/___icsFiles/afieldfile/2012/01/31/1315677_1_1.pdf) より採取(2013年3月31日).  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/\\_\\_\\_icsFiles/afieldfile/2012/01/31/1315677\\_2\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/___icsFiles/afieldfile/2012/01/31/1315677_2_1.pdf) より採取(2013年3月31日).
- 文部科学省 (2012a) 『Hi, friends! 1, 2』 東京:東京書籍.
- 文部科学省 (2012b) 『諸外国の教育動向 2011 版』 東京:明石書店.
- 文部科学省 (2013a) 『諸外国の教育動向 2012 版』 東京:明石書店.
- 文部科学省 (2013b) 「平成 23 年度公立小・中学校における教育課程の編成・実施状況調査の結果について(A 票)・(B 票)」,  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/\\_\\_\\_icsFiles/afieldfile/2012/01/31/1315677\\_1\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/___icsFiles/afieldfile/2012/01/31/1315677_1_1.pdf) より採取(2013年3月31日).  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/\\_\\_\\_icsFiles/afieldfile/2012/01/31/1315677\\_2\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/___icsFiles/afieldfile/2012/01/31/1315677_2_1.pdf) より採取(2013年3月31日).
- 文部科学省 (2013c) 「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」,  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/25/12/\\_\\_\\_icsFiles/afieldfile/2013/12/17/1342458\\_01\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/12/___icsFiles/afieldfile/2013/12/17/1342458_01_1.pdf) より採取(2013年12月13日).
- 物井尚子(2011) 「『外国語活動』授業力を備えた教員養成のためのシラバスに関する一考察『千葉大学教育学部研究紀要』, 59, 21-27.
- 長沼君主(2007) 「日本の高校生の英語学習に対する小中高での情意変化と動機づけ」『東アジア高校英語教育 GTEC 調査 2006』, 21-35, 東京:ベネッセコーポレーション.
- 西垣知佳子, 中條清美, 西岡菜穂子(2007) 「小学校英語テキスト出現語彙の意味領域による分析」『日本児童英語教育学会研究紀要』, 26, 15-25.
- 西松秀樹 (2005) 「教師効力感と不安に関する研究」『滋賀大学教育学部紀要』, 55, 31-38.
- 西尾由里(1999) 「年齢要因および学習経験が音素の発音に及ぼす影響について—公立小学校を対象として—」『日本児童英語教育学会研究紀要』, 19, 1-15.

- 西尾由里(2011)『児童の英語音声知覚メカニズム L2 学習過程において』東京:ひつじ書房.
- 西崎有多子(2009)「小学校外国語活動(英語活動)における指導者の現状と課題(学級担任が単独で行う授業について)」『愛知東邦大学 東邦学誌』,38(1), 53-71.
- Nunan David (1999) *Research Methods in Language Learning*, Cambridge University Press.
- Ogden, Charles K (1930) *Basic English: A General Introduction with Rules and Grammar*. London: Trubner.
- O'Grady W. (2005) *How Children Learn Language*, Cambridge University Press.
- Oller, J. W. Jr. & Nagato, N. (1974) The Long-Term Effect of FLES: An Experiment. *The Modern Language Journal*, 58, 1 & 2, 15-19.
- O'Malley, J. M. and Chamot, A.U. (1989) *Learning strategies in second language acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J., Chamot, A., Stwener-Manzanares, G., Russo, R., Kupper, L. (1985) Learning Strategy Applications with Students of English as a Second Language. *TESOL Quarterly*, 19, 557-584.
- 大野木裕明・宮川充司(1996)「教育実習不安の構造と変化」『教育心理学研究』, 44: 454-462.
- 長田恵理(2007)「担任教師と英語専任講師のギャップをどう埋めるか(アンケート調査と授業観察の結果からの考察)」『ARCLE REVIEW』, 3, 64-73,  
[http://www.arcle.jp/research/books/data/html/data/pdf/vol3\\_3-6.pdf](http://www.arcle.jp/research/books/data/html/data/pdf/vol3_3-6.pdf) より採取(2013年3月31日).
- 大津由起夫編(2004)『小学校での英語教育は必要か』東京:慶應義塾大学出版会.
- Oxford, R. L. (1990) *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House.
- Oyama, S. (1976) A sensitive period for the acquisition of a non-native phonological system. *Journal of Psycholinguistic Research*, 5, 3, 261-83.
- Paul D. (2003) *Teaching English to Children in Asia*. Hong Kong: Longman Asia ELT.
- Richards, J. C., Platt, J., and Platt, H. (1992) *Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics (New Edition)*. Essex: Longman.
- 臨時教育審議会 (1986) 『教育改革に関する第二次答申』東京:大蔵省印刷局.
- Rosenberg, M. J. & Hovland, C. I. (1960) *Attitude Organization and Change: An Analysis of Consistency Among Attitude Components*. New Haven: Yale University Press.
- 酒井邦嘉 (2002) 『言語の脳科学』東京:中公新書.
- 桜井茂男 (1992) 「教育学部生の教師効力感と学習理由」奈良教育大学研究所『紀要』, 28: 91-101.
- Schuster, Bernard G. (2005) Did a Foreign Language in the Elementary Schools (FLES) Program in a Kansas School District Affect Students' Academic Achievement in English? *Foreign Language Annals*, 38 (3), 344-356.

- Selinger, H. W. (1978) Implications of a multiple critical periods hypothesis for second language learning. *Second Language Acquisition Research*. In Ritchie, W. (ed.), 11-19.
- 白畑知彦 (1994)「第 8 章年齢と第二言語習得」『第二言語習得研究に基づく最新の英語教育』, 147-166, 東京:大修館書店.
- 師子鹿元美 (2009)「韓国における早期英語教育－釜山広域市小中学校英語没入教育特別職務研修プログラムを通して－」『別府大学短期大学部紀要』, 28, 71-80.
- Singleton, D. (1989) *Language acquisition: the age factor*. Clevedon: Multilingual Matters .
- Skehan, P. (1989) *Individual Differences in Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Sugiura, L., Ojima, S., Matsuba-Kurita, H., Dan, I., Tsuzuki, D., Katura, T., and Hagiwara, H. (2011) Sound to language: different cortical processing for first and second languages in elementary school children as revealed by a large-scale study using fNIRS. *Cerebral Cortex*, 21 (10), 2374-2393.  
[http://www.tmu.ac.jp/news/topics/2476.html?d=assets/files/download/news/press\\_110223.pdf](http://www.tmu.ac.jp/news/topics/2476.html?d=assets/files/download/news/press_110223.pdf)  
より採取 (2013 年 3 月 31 日).
- 藤雪麗・福田隆眞 (2010)「小学校における中国の課程標準と日本の学習指導要領の比較研究－中国義務教育改革目標の 6 項目を中心に－」山口大学教育学部附属教育実践総合センター『研究紀要』, 30, 57-6.
- UNESCO. (2011) World Data on Education VII Ed. 2010/11.  
[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Republic\\_of\\_Korea.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Republic_of_Korea.pdf) より採取 (2013 年 3 月 31 日).
- Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 山本卓 (2009)「この授業は何を目指すのか? : 小学校英語教育における曖昧性の問題」金沢大学外国語教育研究センター『外国語教育フォーラム』, 3, 49-63.
- 横浜市教育委員会事務局 (2010)『横浜市版学習指導要領指導資料 YICA 外国語科編』東京:ぎょうせい.
- 吉田研作 (2012)「小学校教員の意識の変化」『第 2 回小学校英語に関する基本調査(教員調査)報告書』東京:ベネッセコーポレーション(Benesse 教育研究開発センター), 12-15.
- 財団法人日本英語検定協会英語教育研究センター(2010)「小学校の外国語活動に関する現状調査(教育委員会対象)調査報告書」,  
[http://www.eiken.or.jp/eiken/group/result/pdf/kyou\\_2010\\_02.pdf](http://www.eiken.or.jp/eiken/group/result/pdf/kyou_2010_02.pdf) より採取 (2013 年 12 月 2 日).
- 財団法人日本英語検定協会英語教育研究センター(2011)「公立小学校の外国語活動に関する現状調査(教育委員会対象)調査結果報告」,  
[http://www.eiken.or.jp/eiken/group/result/pdf/syou\\_2011\\_09.pdf](http://www.eiken.or.jp/eiken/group/result/pdf/syou_2011_09.pdf) より採取 (2013 年 3 月 31 日).

財団法人日本英語検定協会英語教育研究センター(2012)「小学校の外国語活動に関する現状調査(小学校対象)調査結果報告」,

[https://www.eiken.or.jp/eiken/group/result/pdf/syou\\_2011\\_09.pdf](https://www.eiken.or.jp/eiken/group/result/pdf/syou_2011_09.pdf) より採取 (2013 年 12 月 2 日).

박창섭 기자 “초등영어 10년 효과 있었다.” *THE HANKYOREH*. (2007)

<http://www.hani.co.kr/arti/society/schooling/183398.html> より採取 (2007 年 1 月 12 日).

## 付 記

本論文は、筆者が、大阪府教育委員会事務局に勤務し、大阪府下全体の外国語教育と、国際理解教育の推進に携わっていた時期に、教育施策を決定し教育予算を策定する際に、強く求められた「教育効果の検証」を課題に、小学校「外国語活動」をテーマとし、これまで継続的に研究を行ってきたものを、学位論文としてまとめたものです。

また、2013(平成 25)年 4 月に、全国の外国語大学としては初めて、小学校教員養成課程を設置した、関西外国語大学英語キャリア学部勤務する教員として、これからの日本の英語教育を力強く改革し、世界の英語教育をリードすることができる「高度国際職業人」を育成することが使命であると感じる中で、本論文の執筆に着手いたしました。

そのために、本論文は、外国語学習者(児童)と外国語指導者(教師)という両面から、今後特に求められる、人材育成に関わる根本の部分を解き明かそうとしたものであり、また、研究の結果に基づき、「日本型小学校英語教育」の創設に関わる提言を試みたものです。

今回、論文としてまとめることができた内容は、その基礎となる部分です。今後は、教育実践の場である学校と、より密接に連携・協働しながら、「日本型小学校英語教育」の創設へ向けて、研究と教育実践活動を展開していく所存です。

本論文の基礎データを得るために実施した調査や、授業への参与観察等、各方面に渡りご協力・ご支援を賜った大阪府教育委員会、大阪府教育センター、枚方市教育委員会、門真市教育委員会、及び、各教育委員会所管の小・中・高等学校の関係の皆様や、調査にご協力いただいた児童生徒の皆様に対し、心より感謝いたします。

また、中国の上海と天津、韓国のソウルと仁川での調査等に際し、便宜を賜った、中華人民共和国駐大阪総領事館、駐大阪大韓民国総領事館の各領事の皆様、中国教育部、韓国教育部の皆様、さらに、調査等の実施にご協力いただいた、天津外国語大学、梨花女子大学、及び、高安路第一小学校や Jamwon Elementary School をはじめとする、調査協力校の皆様に対し、お礼を申し上げます。

さらに、英語教育の観点や、論文構成のあり方等についてご指導を賜った、鳴門教育大学の伊東治己先生と、岡山大学の寺澤孝文先生、及び、統計処理についてご助言をいただいた、鳴門教育大学の川上綾子先生に対し、厚くお礼を申し上げます。

最後に、本研究を進めるにあたり、また、これまでの研究成果を論文としてまとめるにあたり、研究者に求められる基礎の部分から、信念に関わる部分に至るまで、深くご指導を賜った、鳴門教育大学の小野瀬雅人先生には、特別に感謝の意を表したく存じます。

2014(平成 26)年新春

松宮 新吾



## 資料目次

資料 1	「英語学習アンケート(小学生用)」	資_1
資料 2	「小学校 5 年生質問紙調査」	資_5
資料 3	「小学校 6 年生質問紙調査」	資_10
資料 4a	「英語学習に関するアンケート調査(ELI-JS)」	資_15
資料 4b	「英語学習のための学習方略自己評価・自己診断調査票(ELI-JS)」	資_17
資料 5	「英語学習に関するアンケート調査(中学生用)」	資_21
資料 6	「英語学習に関するアンケート調査(高校生用)」	資_28
資料 7	「第一次・二次・三次調査で採用した質問項目対比表」	資_33
資料 8	「英語学習アンケート・診断テスト(国際比較用:日本語版)」	資_35
資料 9	「英語学習アンケート・診断テスト(国際比較用:中国語版)」	資_41
資料 10	「英語学習アンケート・診断テスト(国際比較用:韓国語版)」	資_47
資料 11	「国際比較用診断テスト『リスニング・テスト』のスクリプト」	資_54
資料 12	「英語教育改善のためのアンケート(学級担任教師用)」	資_57

# 英 語 学

# 習 ケ ア ン ケ ー ト



( あ ん け ー と きにゆうほうほう )

## 【アンケートの記入方法】

あてはまるもの ( 数字、文字など ) を○でかこんでください。

学校名	年	組	名 前
小学校			
なまえ えいご かけるひと 名前を英語で書ける人は  えいご かいて 英語で書いてください			

えいごがくしゅうあんけーと  
**英語学習アンケート**  
 かんさいがいこくごだいがく  
**関西外国語大学**

えいご すき  
問 1: 英語は好きですか？

<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
おもう そう思う	すこしおもう 少し思う	どちらでもない	おもわない あまり思わない	おもわない 思わない

えいご じゅぎょう たのしみ  
問 2: 英語の授業は楽しみですか？

<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
おもう そう思う	すこしおもう 少し思う	どちらでもない	おもわない あまり思わない	おもわない 思わない

えいご じゅぎょう  
問 3: 英語の授業はよくわかりますか？

<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
おもう そう思う	すこしおもう 少し思う	どちらでもない	おもわない あまり思わない	おもわない 思わない

えいご じゅぎょう せっきよくてき さんか  
問 4: 英語の授業に積極的に参加していますか？

<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
おもう そう思う	すこしおもう 少し思う	どちらでもない	おもわない あまり思わない	おもわない 思わない

せんせい えいご いえます  
問 5: 先生のあとにつけて英語が言えますか？

<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
おもう そう思う	すこしおもう 少し思う	どちらでもない	おもわない あまり思わない	おもわない 思わない

りずむ あわせて えいご いえます  
問 6: リズムに合わせて英語が言えますか？

<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
おもう そう思う	すこしおもう 少し思う	どちらでもない	おもわない あまり思わない	おもわない 思わない

問 7: 英語の歌をみんなといっしょに歌うことができますか？

<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
おもう そう思う	すこしおもう 少し思う	どちらでもない	おもわない あまり思わない	おもわない 思わない

問 8: 英語の歌を歌うとき、ジェスチャーをしながら歌うことができますか？

<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
おもう そう思う	すこしおもう 少し思う	どちらでもない	おもわない あまり思わない	おもわない 思わない

問 9: 先生の指示(3つのルールや3つの約束)を聞いて、そのとおりでできていますか？

<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
おもう そう思う	すこしおもう 少し思う	どちらでもない	おもわない あまり思わない	おもわない 思わない

問 10: 英語の宿題はきちんとできていますか？

<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
おもう そう思う	すこしおもう 少し思う	どちらでもない	おもわない あまり思わない	おもわない 思わない

問 11: 外国の人と話をしてみたいですか？

<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
おもう そう思う	すこしおもう 少し思う	どちらでもない	おもわない あまり思わない	おもわない 思わない

問 12: 外国へ行ってみたいですか？

<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
おもう そう思う	すこしおもう 少し思う	どちらでもない	おもわない あまり思わない	おもわない 思わない

問 13: 英語はこれから必要だと思えますか？

<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
おもう そう思う	すこしおもう 少し思う	どちらでもない	おもわない あまり思わない	おもわない 思わない

問 14: 英語の授業でやってみたいことを一つだけ選んで○をつけてください。

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
き 聞くこと	はな 話すこと	よ 読むこと	か 書くこと

問 15: 一学期の活動内容で一番楽しかったことや印象に残っていることがらを自由に書いてください。

問 16: どのようなことを英語の授業でしてみたいですか？勉強したり、やってみたいことを自由に書いてください。

ごきょうりょく  
ご協力ありがとうございました。

しょうがっこう ねんせいしつもんしちようさ  
**小学校 5 年生 質問紙調査**

5 年

組

個人番号

お 願 い

- ・この調査は、外国語活動に関することについてたずねるものです。
- ・それぞれの質問を注意深く読み、当てはまるものやあなたの考えに最も近いものを選んで、その番号(数字)を口に書き入れてください。

(1) 外国に興味がある。

- 1 あてはまる
- 2 どちらかといえば、あてはまる
- 3 どちらかといえば、あてはまらない
- 4 あてはまらない

(2) 英語は好きだ。

- 1 あてはまる
- 2 どちらかといえば、あてはまる
- 3 どちらかといえば、あてはまらない
- 4 あてはまらない

(3) 外国語活動の授業は好きだ。

- 1 あてはまる
- 2 どちらかといえば、あてはまる
- 3 どちらかといえば、あてはまらない
- 4 あてはまらない

(4) 中学校で、英語の勉強をすることが楽しみだ。

- 1 あてはまる
- 2 どちらかといえば、あてはまる
- 3 どちらかといえば、あてはまらない
- 4 あてはまらない

(5) 将来、外国で、自分の好きな事や仕事をしたい。

- 1 あてはまる
- 2 どちらかといえば、あてはまる
- 3 どちらかといえば、あてはまらない
- 4 あてはまらない

(6) 外国の人と英語を使って、コミュニケーションができるようになりたい。

- 1 あてはまる
- 2 どちらかといえば、あてはまる
- 3 どちらかといえば、あてはまらない
- 4 あてはまらない

(7) - 1 英語を使えるようになることは、大切だと思う。

- 1 あてはまる
- 2 どちらかといえば、あてはまる
- 3 どちらかといえば、あてはまらない
- 4 あてはまらない

\* (7) - 2の回答は、(7) - 1で「1 あてはまる」または「2 どちらかといえば、あてはまる」を選んだ人だけ回答してください。

(7) - 2 英語を使えるようになることは、大切だと思う理由を1つ回答してください。

- 1 受験するときに、役立つから
- 2 好きな事や仕事をするときに、役立つから
- 3 外国の人とコミュニケーションをとるときに、役立つから
- 4 その他

\* 「4 その他」の理由を具体的に書いてください。

(8) - 1 英語を使えるようになることは、将来、必要だと思う。

- 1 あてはまる
- 2 どちらかといえば、あてはまる
- 3 どちらかといえば、あてはまらない
- 4 あてはまらない

\* (8) - 2 の回答は、(8) - 1 で「1 あてはまる」または「2 どちらかといえば、あてはまる」を選んだ人だけ回答してください。

(8) - 2 英語を使えるようになることは、将来、必要だと思ふ理由を1つ回答してください。

- 1 受験するときに、役立つから
- 2 好きな事や仕事をするときに、役立つから
- 3 外国の人とコミュニケーションをとるときに、役立つから
- 4 その他

\* 「4 その他」の理由を具体的に書いてください。

(9) 外国語活動の授業には、積極的に参加している。

- 1 あてはまる
- 2 どちらかといえば、あてはまる
- 3 どちらかといえば、あてはまらない
- 4 あてはまらない

(10) 外国語活動の授業では、相手の話す英語をしっかりと聞いている。

- 1 あてはまる
- 2 どちらかといえば、あてはまる
- 3 どちらかといえば、あてはまらない
- 4 あてはまらない

(11) 外国語活動の授業で英語を話すときは、わかりやすく話すことを心がけている。

- 1 あてはまる
- 2 どちらかといえば、あてはまる
- 3 どちらかといえば、あてはまらない
- 4 あてはまらない



(12) 外国語活動の授業中に、外国人指導助手や英語教育支援員の先生とするコミュニケーションは楽しい。

- 1 あてはまる
- 2 どちらかといえば、あてはまる
- 3 どちらかといえば、あてはまらない
- 4 あてはまらない

(13) 外国語活動の授業中に分からないことがあったときには、学校の先生にたずねる。

- 1 あてはまる
- 2 どちらかといえば、あてはまる
- 3 どちらかといえば、あてはまらない
- 4 あてはまらない

(14) 外国語活動の授業中に分からないことがあったときには、友人や家の人にたずねる。

- 1 あてはまる
- 2 どちらかといえば、あてはまる
- 3 どちらかといえば、あてはまらない
- 4 あてはまらない

(15) 外国語活動の授業中に分からないことがあったときには、塾の先生や家庭教師にたずねる。

- 1 あてはまる
- 2 どちらかといえば、あてはまる
- 3 どちらかといえば、あてはまらない
- 4 あてはまらない

(16) 外国語活動の授業中に分からないことがあったときには、誰にもたずねないで、そのまましておく。

- 1 あてはまる
- 2 どちらかといえば、あてはまる
- 3 どちらかといえば、あてはまらない
- 4 あてはまらない

(17) 学校以外の場所で外国の人が英語で話しかけてきたら、知らないふりをする。

- 1 あてはまる
- 2 どちらかといえば、あてはまる
- 3 どちらかといえば、あてはまらない
- 4 あてはまらない

(18) 学校以外の場所で外国の人が英語で話しかけてきたら、知っている英語を使って受け答える。

- 1 あてはまる
- 2 どちらかといえば、あてはまる
- 3 どちらかといえば、あてはまらない
- 4 あてはまらない

(19) 外国語活動の授業中に、担任の先生や友だちが使う英語の意味はわかる。

- 1 あてはまる
- 2 どちらかといえば、あてはまる
- 3 どちらかといえば、あてはまらない
- 4 あてはまらない

(20) 外国語活動の授業中に、外国人指導助手や英語教育支援員の先生が使う英語の意味はわかる。

- 1 あてはまる
- 2 どちらかといえば、あてはまる
- 3 どちらかといえば、あてはまらない
- 4 あてはまらない

(21) 外国語活動の授業中に、先生や友だちに英語を使って自分の考えを伝えることができる。

- 1 あてはまる
- 2 どちらかといえば、あてはまる
- 3 どちらかといえば、あてはまらない
- 4 あてはまらない

(22) 学校以外の場所でも、外国の人に英語を使ってあいさつや自己紹介などのやりとりができると思う。

- 1 あてはまる
- 2 どちらかといえば、あてはまる
- 3 どちらかといえば、あてはまらない
- 4 あてはまらない

しょうがっこう ねんせいしつもんしちようさ  
**小学校 6 年生質問紙調査**

6 年

組

個人番号

お 願 い

- ・この調査は、外国語活動に関することについてたずねるものです。
- ・それぞれの質問を注意深く読み、当てはまるものやあなたの考えに最も近いものを選んで、その番号(数字)を口に書き入れてください。

(1) 外国に興味がある。

- 1 あてはまる
- 2 どちらかといえば、あてはまる
- 3 どちらかといえば、あてはまらない
- 4 あてはまらない

(2) 英語は好きだ。

- 1 あてはまる
- 2 どちらかといえば、あてはまる
- 3 どちらかといえば、あてはまらない
- 4 あてはまらない

(3) 外国語活動の授業は好きだ。

- 1 あてはまる
- 2 どちらかといえば、あてはまる
- 3 どちらかといえば、あてはまらない
- 4 あてはまらない

(4) 中学校で、英語の勉強をすることが楽しみだ。

- 1 あてはまる
- 2 どちらかといえば、あてはまる
- 3 どちらかといえば、あてはまらない
- 4 あてはまらない

(5) 将来、外国で、自分の好きな事や仕事をしたい。

- 1 あてはまる
- 2 どちらかといえば、あてはまる
- 3 どちらかといえば、あてはまらない
- 4 あてはまらない

(6) 外国の人と英語を使って、コミュニケーションができるようになりたい。

- 1 あてはまる
- 2 どちらかといえば、あてはまる
- 3 どちらかといえば、あてはまらない
- 4 あてはまらない

(7) - 1 英語を使えるようになることは、大切だと思う。

- 1 あてはまる
- 2 どちらかといえば、あてはまる
- 3 どちらかといえば、あてはまらない
- 4 あてはまらない

\* (7) - 2の回答は、(7) - 1で「1 あてはまる」または「2 どちらかといえば、あてはまる」を選んだ人だけ回答してください。

(7) - 2 英語を使えるようになることは、大切だと思う理由を1つ回答してください。

- 1 受験するときに、役立つから
- 2 好きな事や仕事をするときに、役立つから
- 3 外国の人とコミュニケーションをとるときに、役立つから
- 4 その他

\* 「4 その他」の理由を具体的に書いてください。

(8) - 1 英語を使えるようになることは、将来、必要だと思う。

- 1 あてはまる
- 2 どちらかといえば、あてはまる
- 3 どちらかといえば、あてはまらない
- 4 あてはまらない

\* (8) - 2の回答は、(8) - 1で「1 あてはまる」または「2 どちらかといえば、あてはまる」を選んだ人だけ回答してください。

(8) - 2 英語を使えるようになることは、将来、必要だと思ふ理由を1つ回答してください。

- 1 受験するときに、役立つから
- 2 好きな事や仕事をするときに、役立つから
- 3 外国の人とコミュニケーションをとるときに、役立つから
- 4 その他

\* 「4 その他」の理由を具体的に書いてください。

(9) 外国語活動の授業には、積極的に参加している。

- 1 あてはまる
- 2 どちらかといえば、あてはまる
- 3 どちらかといえば、あてはまらない
- 4 あてはまらない

(10) 外国語活動の授業では、相手の話す英語をしっかりと聞いている。

- 1 あてはまる
- 2 どちらかといえば、あてはまる
- 3 どちらかといえば、あてはまらない
- 4 あてはまらない

(11) 外国語活動の授業で英語を話すときは、わかりやすく話すことを心がけている。

- 1 あてはまる
- 2 どちらかといえば、あてはまる
- 3 どちらかといえば、あてはまらない
- 4 あてはまらない

(12) 外国語活動の授業中に、外国人指導助手や英語教育支援員の先生とするコミュニケーションは楽しい。

- 1 あてはまる
- 2 どちらかといえば、あてはまる
- 3 どちらかといえば、あてはまらない
- 4 あてはまらない

(13) 外国語活動の授業中に分からないことがあったときには、学校の先生にたずねる。

- 1 あてはまる
- 2 どちらかといえば、あてはまる
- 3 どちらかといえば、あてはまらない
- 4 あてはまらない

(14) 外国語活動の授業中に分からないことがあったときには、友人や家の人にたずねる。

- 1 あてはまる
- 2 どちらかといえば、あてはまる
- 3 どちらかといえば、あてはまらない
- 4 あてはまらない

(15) 外国語活動の授業中に分からないことがあったときには、塾の先生や家庭教師にたずねる。

- 1 あてはまる
- 2 どちらかといえば、あてはまる
- 3 どちらかといえば、あてはまらない
- 4 あてはまらない

(16) 外国語活動の授業中に分からないことがあったときには、誰にもたずねないで、そのまましておく。

- 1 あてはまる
- 2 どちらかといえば、あてはまる
- 3 どちらかといえば、あてはまらない
- 4 あてはまらない

(17) 学校以外の場所で外国の人が英語で話しかけてきたら、知らないふりをする。

- 1 あてはまる
- 2 どちらかといえば、あてはまる
- 3 どちらかといえば、あてはまらない
- 4 あてはまらない

(18) 学校以外の場所で外国の人が英語で話しかけてきたら、知っている英語を使って受け答える。

- 1 あてはまる
- 2 どちらかといえば、あてはまる
- 3 どちらかといえば、あてはまらない
- 4 あてはまらない

(19) 外国語活動の授業中に、担任の先生や友だちが使う英語の意味はわかる。

- 1 あてはまる
- 2 どちらかといえば、あてはまる
- 3 どちらかといえば、あてはまらない
- 4 あてはまらない

(20) 外国語活動の授業中に、外国人指導助手や英語教育支援員の先生が使う英語の意味はわかる。

- 1 あてはまる
- 2 どちらかといえば、あてはまる
- 3 どちらかといえば、あてはまらない
- 4 あてはまらない

(21) 外国語活動の授業中に、先生や友だちに英語を使って自分の考えを伝えることができる。

- 1 あてはまる
- 2 どちらかといえば、あてはまる
- 3 どちらかといえば、あてはまらない
- 4 あてはまらない

(22) 学校以外の場所でも、外国の人に英語を使ってあいさつや自己紹介などのやりとりができると思う。

- 1 あてはまる
- 2 どちらかといえば、あてはまる
- 3 どちらかといえば、あてはまらない
- 4 あてはまらない

## 英語学習に関するアンケート調査

学 組 番 名 前 :

1. 性別 1. 男 2. 女 2. 学校（小・中・高校）で英語を勉強した期間 年 月3. 学校以外で英語を勉強している期間 年 月4. 学校以外で英語を勉強する手段は？【重複可】 

1. 予備校・塾 2. 英会話学校 3. 家庭教師 4. テレビ・ラジオ講座 5. 通信教育
6. 英語クラブ・サークル 7. 英字新聞・雑誌の購読 8. ニカ国語放送・映画
9. ペンパル・インターネット 10. その他（  ）

5. クラスの中での自分の総合的な英語力を自己評価してください。 

1. 非常に優れている 2. 優れている 3. 平均的 4. 劣っている 5. 非常に劣っている

6. 英語のリスニング（聞くこと）の能力は・・・？ 

1. 非常に優れている 2. 優れている 3. 平均的 4. 劣っている 5. 非常に劣っている

7. 英語のスピーキング（会話）の能力は・・・？ 

1. 非常に優れている 2. 優れている 3. 平均的 4. 劣っている 5. 非常に劣っている

8. 英語のリーディング（読解）の能力は・・・？ 

1. 非常に優れている 2. 優れている 3. 平均的 4. 劣っている 5. 非常に劣っている

9. 英語のライティング（作文）の能力は・・・？ 

1. 非常に優れている 2. 優れている 3. 平均的 4. 劣っている 5. 非常に劣っている

10. 英語の文法力は・・・？ 

1. 非常に優れている 2. 優れている 3. 平均的 4. 劣っている 5. 非常に劣っている

11. 得意なものから順番に番号をつけてください。【得意1→8 不得意】

 単語  発音・アクセント  文法  英作文 和訳  リスニング  読解  会話



12. あなたにとって英語の学習は・・・？

1. 非常に重要 2. 重要 3. それほど重要ではない 4. 全く重要ではない

13. 英語を勉強する理由は？【重複可】

1. 大学受験・就職試験に必要なから。 2. 卒業のために英語の単位が必要なから。  
 3. 留学やホームステイが必要なから。 4. 資格取得のために必要なから。  
 5. 将来の職業に役立てたいから。 6. 海外旅行や趣味に役立てたいから。  
 7. 国際社会や異文化に興味があるから。 8. 英語に興味があるから。  
 9. 海外にペンパルやメールフレンドがいるから。  
 10. その他 ( )

14. 英語の勉強は楽しいですか？

1. とても楽しい 2. 楽しい 3. あまり楽しくない 4. 楽しくない

15. 英語以外の言語を習ったことがありますか？ (重複可)

1. 中国語 2. 韓国語 3. スペイン語 4. フランス語 5. ドイツ語 6. ロシア語  
 7. ポルトガル語 8. アラブ語 9. その他 ( )

16. 海外で生活をしたことがありますか？

1. ある： 期間 ( 年 カ月) 国・地域名 ( ) 2. ない

17. 海外旅行をしたことがありますか？

1. ある： 国・地域名 ( ) 2. ない

18. 行ってみたい国や地域は？

1. ある： 国・地域名 ( ) 2. ない

19. 国際交流プログラムに参加したり、外国の人たちと交流を持ちたいと思いますか？

1. 非常にそう思う 2. そう思う 3. それほど思わない 4. そうは思わない

## 英語学習のための学習方略自己評価・自己診断調査票

年 組 番 名前：

例題の通り、「こうしている」・「こうすればよい」に該当する項目番号を  の中に記入してください。

5. いつも 4. たいてい・ふつうは 3. 時々 2. ほとんどない 1. まったくない

**例題** 積極的に、外国の人たちと接する機会を持つように心がけている。 例題  5

## Part 1 単・熟語の記憶方法についての質問

- |                                              |     |                      |
|----------------------------------------------|-----|----------------------|
| 1. 単・熟語は、例文や単文の中で覚える。                        | 1.  | <input type="text"/> |
| 2. 単・熟語は教科書の内容と結びつけて覚える。                     | 2.  | <input type="text"/> |
| 3. 単語は、同意語、反意語などといっしょに覚える。                   | 3.  | <input type="text"/> |
| 4. 単語は、語源や由来といっしょに覚える。                       | 4.  | <input type="text"/> |
| 5. 単・熟語は、品詞別に分類したり、内容別にグループ化して覚える。           | 5.  | <input type="text"/> |
| 6. 単・熟語は、頭の中で具体的なイメージと結びつけながら覚える。            | 6.  | <input type="text"/> |
| 7. 単・熟語は、何度も何度も声に出して覚える。                     | 7.  | <input type="text"/> |
| 8. 単語の発音やスペリングは、それぞれのルールを知っていると覚えやすい。        | 8.  | <input type="text"/> |
| 9. 単語の発音は、日本語的にカタカナ発音で覚える。                   | 9.  | <input type="text"/> |
| 10. 単語の発音は、リズムやイントネーションを利用して覚える。             | 10. | <input type="text"/> |
| 11. 単語は、発音とイメージとを結びつけながら覚える。                 | 11. | <input type="text"/> |
| 12. 一つの単・熟語からイメージが広がり、次々に辞書を使って関連した語や語句を調べる。 | 12. | <input type="text"/> |
| 13. 「こんな表現があるのか」と気づいた時は、うれしくなり、特によく覚える。      | 13. | <input type="text"/> |
| 14. 単・熟語は、とことん書いて覚える。                        | 14. | <input type="text"/> |
| 15. 単・熟語は、練習問題を数多くこなすことにより覚える。               | 15. | <input type="text"/> |
| 16. 単・熟語は、徹底的に繰り返し練習することにより覚える。              | 16. | <input type="text"/> |
| 17. 単・熟語は、予習よりも、復習を中心に覚える。                   | 17. | <input type="text"/> |
| 18. 単・熟語は、【英語】→【日本語】で覚える。                    | 18. | <input type="text"/> |
| 19. 単・熟語は、【日本語】→【英語】で覚える。                    | 19. | <input type="text"/> |
| 20. 単・熟語は、【英語】→【英語】で覚える。                     | 20. | <input type="text"/> |

## Part 2 英語を学習・理解するための方法についての質問

5. いつも 4. たいてい・ふつうは 3. 時々 2. ほとんどない 1. まったくない

- |     |                                                 |     |                          |
|-----|-------------------------------------------------|-----|--------------------------|
| 21. | 単語帳には、単・熟語の意味だけではなく、用法や例文なども記入する。               | 21. | <input type="checkbox"/> |
| 22. | リーディングやリスニングの時には、メモやノートをとったり、重要なポイントに下線を引いたりする。 | 22. | <input type="checkbox"/> |
| 23. | リーディングの時には、意味を理解するために、英文に区切りやマークを入れながら読む。       | 23. | <input type="checkbox"/> |
| 24. | 規則やパターンに注目し、文型練習や構文練習をする。                       | 24. | <input type="checkbox"/> |
| 25. | 新しい内容を理解するためには、これまで学習した英語の一般的な規則をあてはめる。         | 25. | <input type="checkbox"/> |
| 26. | 文法力がしっかりしていると、理解しやすく、応用がきく。                     | 26. | <input type="checkbox"/> |
| 27. | 特定の内容に注目し、英語を読んだり聞いたりする。                        | 27. | <input type="checkbox"/> |
| 28. | 文章の構成やつながりに着目し、英文を理解する。                         | 28. | <input type="checkbox"/> |
| 29. | 理解できるまで何度もテキストを読み返す。                            | 29. | <input type="checkbox"/> |
| 30. | 発音練習は、テープのモデルリーディング（模範）に従って行う。                  | 30. | <input type="checkbox"/> |
| 31. | 大切な単・熟語は、英作文や英会話の中で意識的に使う。                      | 31. | <input type="checkbox"/> |
| 32. | 和訳や英訳の時は、単・熟語にはとらわれず、内容的な正しさを重視する。              | 32. | <input type="checkbox"/> |
| 33. | 日本語と英語との類似点や相違点に着目し勉強する。                        | 33. | <input type="checkbox"/> |
| 34. | 異文化の社会や状況をイメージしながら、聞いたり読んだりする。                  | 34. | <input type="checkbox"/> |
| 35. | 英作文や英会話では、頭の中でイメージしたものを英語に訳す。                   | 35. | <input type="checkbox"/> |
| 36. | あらかじめ日本語で内容を把握した後、英語に置き換え理解する。                  | 36. | <input type="checkbox"/> |
| 37. | 予備知識や関連した内容を手掛かりに、英語を理解しようとする。                  | 37. | <input type="checkbox"/> |
| 38. | 全体の概略や内容を把握した後、各部分の学習をする。                       | 38. | <input type="checkbox"/> |
| 39. | 「英語をなんとなく理解することができる」ということに満足ができる。               | 39. | <input type="checkbox"/> |

## Part 3 英語が理解できない場合やコミュニケーションがうまくいかない場合の対処方法について

5. いつも 4. たいてい・ふつうは 3. 時々 2. ほとんどない 1. まったくない

- |     |                                            |     |                      |
|-----|--------------------------------------------|-----|----------------------|
| 40. | 状況や場面、前後関係（文脈）などを手掛かりに、理解できない語や語句の意味を類推する。 | 40. | <input type="text"/> |
| 41. | 相手の表情やしぐさから意味を読みとる。                        | 41. | <input type="text"/> |
| 42. | 会話では、それまでの内容に基づき、相手が言うことを予測しながら対話を進める。     | 42. | <input type="text"/> |
| 43. | 相手に意味が通じない時には、ジェスチャーを使ったり、体で表現したりする。       | 43. | <input type="text"/> |
| 44. | 会話中に適切な表現が思い浮かばない時には、どう表現したらいいか相手に聞いてみる。   | 44. | <input type="text"/> |
| 45. | 適切な表現が思い浮かばない時には、英語にとらわれず、日本語を交えながらしゃべる。   | 45. | <input type="text"/> |
| 46. | 理解できない時でも、どうにかこうにかしてコミュニケーションを続ける。         | 46. | <input type="text"/> |
| 47. | 理解できない時は、そのことを相手に伝え、話す速さや表現方法を変えてもらう。      | 47. | <input type="text"/> |
| 48. | 単語や表現がわからない時は、知っている言葉を組み合わせ、どうにか説明する。      | 48. | <input type="text"/> |
| 49. | 自分が知っている内容に相手を引き込むように話題をつなげる。              | 49. | <input type="text"/> |

## Part 4 学習の計画性や自己評価についての質問

5. いつも 4. たいてい・ふつうは 3. 時々 2. ほとんどない 1. まったくない

- |     |                                            |     |                      |
|-----|--------------------------------------------|-----|----------------------|
| 50. | 学期ごとの学習内容に従い、予習や復習の計画を立てる。                 | 50. | <input type="text"/> |
| 51. | 英語学習の目標を決めている。（例：ホームステイや英検などの認定試験の受験）      | 51. | <input type="text"/> |
| 52. | 時間や日数を限り、予習や復習をしている。                       | 52. | <input type="text"/> |
| 53. | テスト直前だけではなく、日頃から予習や復習を計画的に行っている。           | 53. | <input type="text"/> |
| 54. | 効率よく勉強するために、学習の順番や方法を工夫している。               | 54. | <input type="text"/> |
| 55. | 授業用のノートを取り方や、単語帳などを工夫している。                 | 55. | <input type="text"/> |
| 56. | 二カ国語放送番組、映画やインターネットなどを利用して英語を勉強している。       | 56. | <input type="text"/> |
| 57. | 学校外や授業外の行事・プログラムに参加し、英語を勉強するようにしている。       | 57. | <input type="text"/> |
| 58. | 英語を使う機会を、積極的に見いだしている。                      | 58. | <input type="text"/> |
| 59. | 英語学習に関連した雑誌や書籍を読んだり、友達と学習方法などについて話し合ったりする。 | 59. | <input type="text"/> |
| 60. | より正確で適切な表現を使うようにしている。                      | 60. | <input type="text"/> |
| 61. | 自分の英語の誤りを発見したり、その理由を探し出したりする努力をしている。       | 61. | <input type="text"/> |
| 62. | 英作文やスピーチの原稿を書く時には、校正や訂正を何度も行う。             | 62. | <input type="text"/> |
| 63. | 勉強の進み具合や、内容を確認している。                        | 63. | <input type="text"/> |
| 64. | 学習の伸びや、成果を自分で判断することができる。                   | 64. | <input type="text"/> |
| 65. | これからは外国語の一つも使えないといけなと思っています。               | 65. | <input type="text"/> |

## Part 5 不安への対処法や解消方法についての質問

5. いつも 4. たいてい・ふつうは 3. 時々 2. ほとんどない 1. まったくない

- |     |                                           |     |                      |
|-----|-------------------------------------------|-----|----------------------|
| 66. | はずかしさや緊張感は、練習や努力によって十分克服できると思う。           | 66. | <input type="text"/> |
| 67. | 不安なときには、積極的に日本語を使う。                       | 67. | <input type="text"/> |
| 68. | ネイティブではないのだから、英語は完璧でなくてもいいと思う。            | 68. | <input type="text"/> |
| 69. | 英語を使う時は、いつでもリラックスするようにしている。               | 69. | <input type="text"/> |
| 70. | テストやスピーチなどの時には、緊張感や不安を和らげる工夫をしている。        | 70. | <input type="text"/> |
| 71. | 不安な時には、確認や質問をしたり、指導を受けたりして不安を取り除くようにしている。 | 71. | <input type="text"/> |
| 72. | ミスを恐れず、積極的に英語を使うように、努力している。               | 72. | <input type="text"/> |
| 73. | ミスしたり、失敗したことは、意識的に気にしないようにしている。           | 73. | <input type="text"/> |
| 74. | ホームステイや海外旅行、受験合格など、将来の具体的なイメージを描き勉強している。  | 74. | <input type="text"/> |
| 75. | 英語学習に関する悩みや相談をすることができる人がいる。               | 75. | <input type="text"/> |

## Part 6 他との協力や関わり合いについての質問

5. いつも 4. たいてい・ふつうは 3. 時々 2. ほとんどない 1. まったくない

- |     |                                      |     |                      |
|-----|--------------------------------------|-----|----------------------|
| 76. | リスニングで理解できない時は、相手にゆっくり話してもらおう。       | 76. | <input type="text"/> |
| 77. | リスニングで理解できない時は、相手に繰り返し話してもらおう。       | 77. | <input type="text"/> |
| 78. | リスニングで理解できない時は、相手に話の内容を易しく説明してもらおう。  | 78. | <input type="text"/> |
| 79. | 英語で理解できない時は、他の人に日本語で説明してもらおう。        | 79. | <input type="text"/> |
| 80. | 自分の理解が正しいかどうかを、相手が確認してくれるとうれしい。      | 80. | <input type="text"/> |
| 81. | 文法的な誤りや表現の不適切さを、他の人に訂正してもらおう。        | 81. | <input type="text"/> |
| 82. | 相手の気持ちや立場をよく考え、コミュニケーションを行う。         | 82. | <input type="text"/> |
| 83. | 英語を勉強する時は、友達といっしょにする。                | 83. | <input type="text"/> |
| 84. | 交流会やサークル活動に参加し、多くの人と活動を共にしながら、英語を学ぶ。 | 84. | <input type="text"/> |

ご協力ありがとうございました。



## 【これまでの英語の勉強について】

中学生になって、初めて英語を勉強する人は、マークカードの 50 列目（最後の列）の 1 をマークしてください。小学校で定期的に英語を勉強していた人や、英会話の塾などに通っていた人は、2 をマークしてください。

50 

1. 英語は好きだ。

1 

(4) そう思う。

(3) どちらかといえばそう思う。

(2) どちらかといえばそう思わない。

(1) そう思わない。

2. 英語は必要だと思う。

※(2)、(1)を選択した場合は、質問 4 へ。

2 

(4) そう思う。

(3) どちらかといえばそう思う。

(2) どちらかといえばそう思わない。

(1) そう思わない。

3. 英語が必要だと思う理由としてあてはまるものをすべて選んでください。

3 

(1) 高校入試に必要なだから。

(2) 将来の職業に役立てたいから。

(3) 英検などの検定試験に必要なだから。

(4) 国際社会のことに興味があるから。

(5) 海外へ行ってみたいから。

(6) 英語の音楽や映画を楽しみたいから。

(7) インターネットや電子メールなどを英語で楽しみたいから。

(8) その他 ※(具体的に記入: )

4-7. 英語を (1)「読むこと」、(2)「書くこと」、(3)「聞くこと」、(4)「話すこと」について、あなたが重要だと思う順番に並べ替え、それぞれの番号を記入してください。

【例】  (3)  (4)  (1)  (2)

1 番目	2 番目	3 番目	4 番目

4      5      6      7

8. 英語以外に、外国に関する情報や話題が必要だと思う。

8 

(4) そう思う。(3) どちらかといえばそう思う。(2) どちらかといえばそう思わない。(1) そう思わない。

9. 将来の目標や夢がある。

(4) 具体的なものがある。

(3) ぼんやりとしたものがある。

9 

(2) 考えてはいるが、まだ決まっていない。(未定)

(1) ない。(わからない)

10. 将来や勉強等について相談する（話をする）ことができる人がいる。 10
- (1) はい。(2) いいえ。(3) わからない。 ※相談相手【例】友人（                      ）
11. 英語の授業は楽しみだ。 11
- (4) そう思う。                      (3) どちらかといえばそう思う。  
(2) どちらかといえばそう思わない。 (1) そう思わない。
12. 英語の授業はよくわかる。 12
- (4) そう思う。                      (3) どちらかといえばそう思う。  
(2) どちらかといえばそう思わない。 (1) そう思わない。
- 13-22. 英語の授業の内容について、それぞれあてはまるものを一つだけ選んでください。
- (1) 単語や熟語について 13
- (4) そう思う。                      (3) どちらかといえばそう思う。  
(2) どちらかといえばそう思わない。 (1) そう思わない。
- (2) 発音やアクセントについて自信がある。 14
- (4) そう思う。                      (3) どちらかといえばそう思う。  
(2) どちらかといえばそう思わない。 (1) そう思わない。
- (3) 文法について自信がある。 15
- (4) そう思う。                      (3) どちらかといえばそう思う。  
(2) どちらかといえばそう思わない。 (1) そう思わない。
- (4) 英語を読んで内容を理解することについて自信がある。 16
- (4) そう思う。                      (3) どちらかといえばそう思う。  
(2) どちらかといえばそう思わない。 (1) そう思わない。
- (5) 英語を聞いて内容を理解することについて自信がある。 17
- (4) そう思う。                      (3) どちらかといえばそう思う。  
(2) どちらかといえばそう思わない。 (1) そう思わない。
- (6) 英語を日本語に訳すことについて自信がある。 18
- (4) そう思う。                      (3) どちらかといえばそう思う。  
(2) どちらかといえばそう思わない。 (1) そう思わない。



- (7) 英語を書くこと（英作文）について自信がある。 19
- (4) そう思う。 (3) どちらかといえばそう思う。  
(2) どちらかといえばそう思わない。 (1) そう思わない。
- (8) 英語を話すこと（英会話）について自信がある。 20
- (4) そう思う。 (3) どちらかといえばそう思う。  
(2) どちらかといえばそう思わない。 (1) そう思わない。
- (9) 英語の暗唱について自信がある。 21
- (4) そう思う。 (3) どちらかといえばそう思う。  
(2) どちらかといえばそう思わない。 (1) そう思わない。
- (10) 外国語指導助手の先生との対話や授業について自信がある。 22
- (4) そう思う。 (3) どちらかといえばそう思う。  
(2) どちらかといえばそう思わない。 (1) そう思わない。
23. あなたは英語をどのようにして勉強していますか。あてはまるものをすべて 23
- 選んでください。
- (1) 何度も声に出して読む。  
(2) 何度も書く。  
(3) テープや CD を何度も聞く。  
(4) 単語帳や熟語帳を作って整理する。  
(5) ノートを整理する。  
(6) 復習を重点的にする。  
(7) 予習を重点的にする。  
(8) 辞書や参考書、問題集を使う。  
(9) 学習塾で勉強している。  
(10) 家庭教師の先生に教えてもらっている。 ※ 【(10) の場合は、マークカードの 0 を塗りつぶすこと。】  
(11) その他 ※( )

24. 英語を勉強していてわからないことがあったら、どのようにしていますか。 24

あてはまるものをすべて選んでください。

- (1) 学校の先生に質問する。  
 (2) 友だちに教えてもらう。  
 (3) 兄・姉や親に教えてもらう。  
 (4) 塾の先生に教えてもらう。  
 (5) 家庭教師の先生に教えてもらう。  
 (6) 教科書や参考書を使って調べる。  
 (7) 辞書を使って調べる。  
 (8) 特に何もしない。  
 (9) その他 ※( )

25. 英語の勉強方法は自分なりに工夫している。 25

- (4) そう思う。 (3) どちらかといえばそう思う。  
 (2) どちらかといえばそう思わない。 (1) そう思わない。  
 ※ 工夫していること ( )

26-28. 普通の授業の日に家でどのくらい勉強していますか。(学習塾を除く)

			分
26	27	28	

家庭学習の時間を分単位で回答欄に記入してください。

※ 3桁の数字で家庭学習の時間を記入してください。【例】2時間30分の場合 ⇨ 150分

29-31. 家庭学習全体の中で、英語はどのくらい勉強していますか。

			分
29	30	31	

英語の学習時間を分単位で回答欄に記入してください。

※ 3桁の数字で英語学習の時間を記入してください。【例】1時間の場合 ⇨ 060分

32. 英語の授業に積極的に参加している。 32

- (4) そう思う。 (3) どちらかといえばそう思う。  
 (2) どちらかといえばそう思わない。 (1) そう思わない。

33. 英語の授業の予習や復習をしている。 33

- (4) そう思う。 (3) どちらかといえばそう思う。  
 (2) どちらかといえばそう思わない。 (1) そう思わない。

34. 学校で指示されたことは必ずするようにしている。 34
- (4) そう思う。 (3) どちらかといえばそう思う。  
(2) どちらかといえばそう思わない。 (1) そう思わない。

35. 学校で指示されたこと以外のことも積極的に行っている。 35
- (4) そう思う。 (3) どちらかといえばそう思う。  
(2) どちらかといえばそう思わない。 (1) そう思わない。

※具体的な内容 ( )

- 36-43. 次に示すことがらは、あなたの英語の勉強に役に立っていますか。 36
- (1) 少人数クラスは役立っている。  
(4) そう思う。 (3) どちらかといえばそう思う。  
(2) どちらかといえばそう思わない。 (1) そう思わない。

- (2) リスニングテストは役立っている。 37
- (4) そう思う。 (3) どちらかといえばそう思う。  
(2) どちらかといえばそう思わない。 (1) そう思わない。

- (3) 単語などの小テストは役立っている。 38
- (4) そう思う。 (3) どちらかといえばそう思う。  
(2) どちらかといえばそう思わない。 (1) そう思わない。

- (4) 文法などのワークブックや問題集は役立っている。 39
- (4) そう思う。 (3) どちらかといえばそう思う。  
(2) どちらかといえばそう思わない。 (1) そう思わない。

- (5) 辞書や参考書は役立っている。 40
- (4) そう思う。 (3) どちらかといえばそう思う。  
(2) どちらかといえばそう思わない。 (1) そう思わない。

- (6) 外国人の先生とのティーム・ティーチング（授業）は役立っている。 41
- (4) そう思う。 (3) どちらかといえばそう思う。  
(2) どちらかといえばそう思わない。 (1) そう思わない。

- (7) 外国人の先生とのランチタイム・コミュニケーションは役立っている。 42
- (4) そう思う。 (3) どちらかといえばそう思う。  
(2) どちらかといえばそう思わない。 (1) そう思わない。

- (8) ご縁塾は役立っている。 43
- (4) そう思う。 (3) どちらかといえばそう思う。  
(2) どちらかといえばそう思わない。 (1) そう思わない。

その他 ※( )

44. 外国へ行ったことがありますか。 44
- (1) ある (国名、地域名: )  
(2) ない

45. 外国へ行ってみたいと思いますか。 45
- (4) そう思う。 (3) どちらかといえばそう思う。  
(2) どちらかといえばそう思わない。 (1) そう思わない。  
※ 行ってみたい国や地域名( )

46. 外国のことに興味がありますか。 46
- (4) そう思う。 (3) どちらかといえばそう思う。  
(2) どちらかといえばそう思わない。 (1) そう思わない。  
※ 具体的な内容( )

47. 学校の授業以外で、外国の人と話をしたことがありますか。 47
- (1) ある (2) ない

48. 外国の人といっしょに生活をしてみたいと思いますか。 48
- (4) そう思う。 (3) どちらかといえばそう思う。  
(2) どちらかといえばそう思わない。 (1) そう思わない。

ご協力ありがとうございました。

## 英語学習に関するアンケート調査

大阪府立 〇〇 高等学校

学年	組	番号	氏名	性別
1				男・女

1. 英語は好きだ。 1
- ⑤ そう思う ④ 少し思う ③ どちらでもない ② あまり思わない ① 思わない
2. 英語は必要だと思う。 ※①②を選択した場合は質問4へ 2
- ⑤ そう思う ④ 少し思う ③ どちらでもない ② あまり思わない ① 思わない
3. 英語が必要だと思う理由としてあてはまるものを選んでください。(複数回答可) 3
- ① 大学入試に必要なから。② 将来の職業に役立てたいから。③ 資格取得のために必要だから。  
④ 海外で起こっている様々な出来事に関心があるから。⑤ 海外に行ってみみたいから。  
⑥ 英語の音楽や映画を楽しみたいから。  
⑦ インターネットや電子メールなどを英語で楽しみたいから。  
⑧ その他 (具体的に記入)
- 4-7. 英語を①「読むこと」②「書くこと」③「聞くこと」④「話すこと」について、あなたがもっとも力をつけたい能力の順番に並べ替え、それぞれの番号を記入してください。
- 【例】 

③	④	①
②		
- | 1番目 | 2番目 | 3番目 | 4番目 |
|-----|-----|-----|-----|
|     |     |     |     |
- 4      5      6      7
8. 英語 I の授業は楽しみだ。 8
- ⑤ そう思う ④ 少し思う ③ どちらでもない ② あまり思わない ① 思わない
9. 英語 T T の授業は楽しみだ。 9
- ⑤ そう思う ④ 少し思う ③ どちらでもない ② あまり思わない ① 思わない
10. 英語表現基礎 (英 G) の授業は楽しみだ。 10
- ⑤ そう思う ④ 少し思う ③ どちらでもない ② あまり思わない ① 思わない
11. 英語 I の授業はよくわかる。 11
- ⑤ そう思う ④ 少し思う ③ どちらでもない ② あまり思わない ① 思わない
12. 英語 T T の授業はよくわかる。 12
- ⑤ そう思う ④ 少し思う ③ どちらでもない ② あまり思わない ① 思わない
13. 英語表現基礎 (英 G) の授業はよくわかる。 13
- ⑤ そう思う ④ 少し思う ③ どちらでもない ② あまり思わない ① 思わない

14-26. 英語の授業内容について、それぞれあてはまるものを一つだけ選んでください。

⑤自信がある ④少し自信がある ③どちらでもない ②あまり自信がない ①自信がない

- |                             |    |                          |
|-----------------------------|----|--------------------------|
| (1) 単語や熟語について               | 14 | <input type="checkbox"/> |
| (2) 発音やアクセントについて            | 15 | <input type="checkbox"/> |
| (3) 英語の読み（音読）について           | 16 | <input type="checkbox"/> |
| (4) 文法について                  | 17 | <input type="checkbox"/> |
| (5) 英語を読んで内容を理解することについて     | 18 | <input type="checkbox"/> |
| (6) 英語を聞いて内容を理解することについて     | 19 | <input type="checkbox"/> |
| (7) 自分の考えなどを英語で書くことについて     | 20 | <input type="checkbox"/> |
| (8) 英語を話すこと（英会話）について        | 21 | <input type="checkbox"/> |
| (9) 英語を日本語に訳すことについて         | 22 | <input type="checkbox"/> |
| (10) 日本語を英語に訳すことについて        | 23 | <input type="checkbox"/> |
| (11) 英語の暗唱について              | 24 | <input type="checkbox"/> |
| (12) 外国人の先生との対話や授業について      | 25 | <input type="checkbox"/> |
| (13) 自分の総合的な英語力を自己評価してください。 | 26 | <input type="checkbox"/> |

27. あなたは英語をどのように勉強していますか。あてはまるものをすべて選んでください。 27

- ①何度も声に出して読む ②何度も書く ③テープやCDを何度も聞く  
 ④英文を日本語に訳して理解する ⑤単語帳や熟語帳をつくって整理する  
 ⑥重要構文やテキストを暗誦する ⑦復習を重点的にする ⑧予習を重点的にする  
 ⑨辞書や参考書、問題集を活用する  
 ⑩塾や予備校で勉強したり、家庭教師の先生に教えてもらっている【マークカードの〇を塗りつぶすこと】  
 その他（具体的に記入： \_\_\_\_\_ )

28. 単語や熟語について、どのように覚えていきますか。あてはまるものをすべて選んでください。

- ①例文や短文の中で覚える。 28  
 ②教科書の内容と結びつけて覚える。  
 ③何度も繰り返して声に出して覚える。  
 ④発音を日本語的にカタカナ発音にして覚える。  
 ⑤何度もくり返し書いて覚える。  
 ⑥日本語の意味を優先して覚える。  
 ⑦英語を優先して覚える。  
 ⑧その他（具体的に記入： \_\_\_\_\_ )

29. 英文を読んでいて、わからない単語があった時どうしますか。 29
- ①すぐに辞書で調べる。  
 ②前後関係で意味を推測し、まずは全体の内容を理解し、後で辞書を引く。  
 ③前後関係で意味を推測し、全体の内容を理解する。辞書は引かない。  
 ④その他(具体的に記入: \_\_\_\_\_ )
- 30-39. 作文について、それぞれあてはまるものを一つだけ選んでください。
- ⑤そう思う ④少し思う ③どちらでもない ②あまり思わない ①思わない
- (1) 英作文では文法力が最も大切だと思う。 30
- (2) 英作文では語彙・熟語力や慣用表現力が最も大切だと思う。 31
- (3) 英作文では正確な文を書くことが最も大切だと思う。 32
- (4) 自由英作文などでは、文法や語彙などの多少の誤りがあっても、  
 内容を伝えようとする方が大切だ。 33
- ⑤いつも ④たいてい・ふつうは ③時々 ②ほとんどない ①まったくない
- (5) 自由英作文などでは、日本語で作文してから英語に翻訳する。 34
- (6) 英作文では和英辞書を使う。 35
- (7) 英作文では英和辞書や英英辞典の例文を参考にする。 36
- (8) 英作文では教科書等に出てきた例文を活用する。 37
- (9) 英作文では先生から添削を受けないと不安になる。 38
- ⑤そう思う ④少し思う ③どちらでもない ②あまり思わない ①思わない
- (10) 日本語で作文を書くことが得意だ。 39
- ⑤そう思う ④少し思う ③どちらでもない ②あまり思わない ①思わない
40. 英語を勉強していてわからないことがあったら、どのようにしていますか。あてはまるものをすべて  
 て 40
- 選んでください。
- ①授業中に質問する  
 ②授業外で学校の先生に質問する  
 ③友達や先輩に教えてもらう  
 ④家族に教えてもらう  
 ⑤予備校、塾、家庭教師の先生に教えてもらう  
 ⑥参考書等を使って調べる  
 ⑦辞書を使って調べる  
 ⑧インターネット等を使って調べる  
 ⑨特に何もしない  
 ⑩その他【マークカードの○を塗りつぶすこと】  
 (具体的に記入: \_\_\_\_\_ )

4 1. 英語の勉強方法は自分なりに工夫している。

41

⑤そう思う ④少し思う ③どちらでもない ②あまり思わない ①思わない

※工夫していること ( )

4 2－4 4. 授業のある日に学校以外でどのくらい勉強していますか。一日の平均時間を分単位で回答欄に記入してください。(英語に限りません)

※3桁の数字で時間を記入してください。

【例】 2時間30分の場合 ⇒ 

1	5	0
---	---	---

 分

--	--	--

42      43      44

4 5－4 7. 学校以外の学習で、英語はどのくらい勉強していますか。一日の平均時間を分単位で回答欄に記入してください。

※3桁の数字で時間を記入してください。

【例】 1時間の場合 ⇒ 

0	6	0
---	---	---

 分

--	--	--

45      46      47

⑤そう思う ④少し思う ③どちらでもない ②あまり思わない ①思わない

4 8. 英語の授業に積極的に参加していますか。

48

4 9. 英語学習に関して、宿題など学校で指示されたことは必ずするようにしている。

49

5 0. 英語学習に関して、学校で指示されたこと以外のことも積極的に行っている。

50

※具体的な内容 ( )

【以降、マークカードは「英語アンケート②」に記入】

5 1－6 2. 次に示すことがらは、あなたの英語の勉強にどのくらい役に立っていますか。あるいは、役に立つと思いますか。

⑤役に立っている ④少し役に立っている ③どちらでもない ②あまり役に立ってない ①役に立ってない

- |                            |    |                      |
|----------------------------|----|----------------------|
| (1) 少人数クラス                 | 1  | <input type="text"/> |
| (2) リスニング練習                | 2  | <input type="text"/> |
| (3) 単語などの小テスト              | 3  | <input type="text"/> |
| (4) 文法などのワークブックや問題集        | 4  | <input type="text"/> |
| (5) 辞書や参考書                 | 5  | <input type="text"/> |
| (6) 先生が作成したプリント            | 6  | <input type="text"/> |
| (7) 英語で行われる授業              | 7  | <input type="text"/> |
| (8) 和訳中心の授業 (英語を日本語に訳すこと)  | 8  | <input type="text"/> |
| (9) 外国人の先生とのチームティーチング (授業) | 9  | <input type="text"/> |
| (10) ペア－ワークなど友だち同士で英語を話すこと | 10 | <input type="text"/> |
| (11) 作文など英語で表現できる機会がある授業   | 11 | <input type="text"/> |
| (12) 英語の補習や講習              | 12 | <input type="text"/> |



63. 外国へ行ったことがありますか、または、住んだことがありますか。 13
- ①ある ※国・地域名、期間 ( )  
②ない
64. 外国へ行ってみたいと思いますか。 14
- ⑤そう思う ④少し思う ③どちらでもない ②あまり思わない ①思わない  
※行ってみたい国・地域名、期間 ( )
65. 外国のことに興味がありますか。 15
- ⑤そう思う ④少し思う ③どちらでもない ②あまり思わない ①思わない  
※具体的な内容 ( )
66. 英語を勉強する以外にも、外国に関する情報や話題が必要だと思う。 16
- ⑤そう思う ④少し思う ③どちらでもない ②あまり思わない ①思わない
67. 学校以外で、外国の人と話をしたことがありますか。 17
- ①ある ②ない
68. 外国の人と話をしたいと思いますか。 18
- ⑤そう思う ④少し思う ③どちらでもない ②あまり思わない ①思わない
69. 外国の人と一緒に生活をしてみたいと思いますか。 19
- ⑤そう思う ④少し思う ③どちらでもない ②あまり思わない ①思わない
70. 本校はオーストラリアの学校と姉妹校になっていますが、姉妹校交流プログラム  しての国際交  
流に関心がありますか。 20
- ⑤そう思う ④少し思う ③どちらでもない ②あまり思わない ①思わない
71. 将来の目標や夢がある。 21
- ⑤具体的なものがある ④ぼんやりとしたものがある ③考えてはいるが、まだ決まっていない (未定)  
②あまり考えたことがない ①ない
72. 将来のことや勉強等について相談することができる人がいる。 22
- ①はい ②いいえ ※相談相手【例】友人 ( )
73. 小学校5・6年生の時に定期的に英語の授業があった。(※週1回程度) 23
- ①はい ②いいえ

ご協力ありがとうございました。

## 第一次・二次・三次調査で採用した質問項目対比

No.	項目内容
1	英語は好きだ。
2	英語は必要だと思う。
3	英語が必要だと思う理由。
4	英語を①「読むこと」②「書くこと」③「聞くこと」④「話すこと」について、あなたがもっとも力をつけたい能力の順番に並べ替え、それぞれの番号を記入してください。
5	英語を①「読むこと」②「書くこと」③「聞くこと」④「話すこと」について、あなたがもっとも力をつけたい能力の順番に並べ替え、それぞれの番号を記入してください。
6	英語を①「読むこと」②「書くこと」③「聞くこと」④「話すこと」について、あなたがもっとも力をつけたい能力の順番に並べ替え、それぞれの番号を記入してください。
7	英語を①「読むこと」②「書くこと」③「聞くこと」④「話すこと」について、あなたがもっとも力をつけたい能力の順番に並べ替え、それぞれの番号を記入してください。
8*	英語 I (II) の授業は楽しんだ。
9	英語 TT の授業は楽しんだ。
10*	英語 G (W) の授業は楽しんだ。
11*	英語 I (II) の授業はよくわかる。
12	英語 TT の授業はよくわかる。
13*	英語 G (W) の授業はよくわかる。
14	単語や熟語について自信がある。
15	発音やアクセントについて自信がある。
16	英語の読み(音読)について自信がある。
17	文法について自信がある。
18	英語を読んで内容を理解することについて自信がある。
19	英語を聞いて内容を理解することについて自信がある。
20	自分の考えなどを英語で書くことについて自信がある。
21	英語を話すこと(英会話)について自信がある。
22	英語を日本語に訳すことについて自信がある。
23	日本語を英語に訳すことについて自信がある。
24	英語の暗唱について自信がある。
25	外国人の先生との対話や授業について自信がある。
26	自分の総合的な英語力を自己評価してください。
27	あなたは英語をどのように勉強していますか。あてはまるものをすべて選んでください。
28	単語や熟語について、どのように覚えていますか。あてはまるものをすべて選んでください。
29	英文を読んでいて、わからない単語があった時どうしますか。
30	英作文では文法力が最も大切だと思う。
31	英作文では語彙・熟語力や慣用表現力が最も大切だと思う。
32	英作文では正確な文を書くことが最も大切だと思う。
33	自由英作文などでは、文法や語彙などの多少の誤りがあっても、内容を伝えようとする方が大切だ。
34	自由英作文などでは、日本語で作文してから英語に翻訳する。
35	英作文では和英辞書を多用する。
36	英作文では英和辞書や英英辞典の例文を参考にする。
37	英作文では教科書等に出てきた例文を活用する。
38	英作文では先生から添削を受けないと不安になる。
39	日本語で作文を書くことが得意だ。
40	英語を勉強していてわからないことがあったら、どのようにしていますか。
41	英語の勉強方法は自分なりに工夫している。
42	授業のある日に学校以外でどのくらい勉強していますか。(100の位)
43	授業のある日に学校以外でどのくらい勉強していますか。(10の位)
44	授業のある日に学校以外でどのくらい勉強していますか。(1の位)
45	学校以外の学習で、英語はどのくらい勉強していますか。(100の位)
46	学校以外の学習で、英語はどのくらい勉強していますか。(10の位)
47	学校以外の学習で、英語はどのくらい勉強していますか。(1の位)
48	英語の授業に積極的に参加していますか。
49	英語学習に関して、宿題など学校で指示されたことは必ずするようにしている。
50	英語学習に関して、学校で指示されたこと以外のことも積極的に行っている。
51	少人数クラスは役に立つ。
52	リスニング練習は役に立つ。
53	単語などの小テストは役に立つ。
54	文法などのワークブックや問題集は役に立つ。
55	辞書や参考書は役に立つ。
56	先生が作成したプリントは役に立つ。
57	英語で行われる授業は役に立つ。
58	和訳(英語を日本語に訳すこと)は役に立つ。
59	外国人の先生とのチームティーチング(授業)は役に立つ。
60	ペア・ワークなど友だち同士で英語を練習することは役に立つ。
61	作文など英語で表現できる機会がある授業は役に立つ。
62	英語の補習や講習は役に立つ。
63	外国へ行ったことがありますか、または、住んだことがありますか。
64	外国へ行ってみたいと思いますか。
65	外国のことに興味がありますか。
66	英語を勉強する以外にも、外国に関する情報や話題が必要だと思う。
67	学校以外で、外国の人と話をしたことがありますか。
68	外国の人と話をしたいと思いますか。
69	外国の人と一緒に生活してみたいと思いますか。
70	姉妹校交流プログラムを通しての国際交流に関心がありますか。
71	将来の目標や夢がある。
72	将来のことや勉強等について相談することができる人がいる。
73	小学校で定期的に英語の授業があった。

No.	項目内容
73	教科書の英文を和訳しないと不安になる。
74	教科書の英文を和訳することで理解が深まる。
75	和訳を読んでしまうと、英語を理解できたような気分になる。
76	和訳を読んでしまうと、英文を読もうという意欲が減退する。
77	和訳をすることが予習や復習の中心となっている。
78	話のあらすじや概要を把握することが得意だ。
79	話のあらすじや概要が理解できれば、全文を和訳(逐語訳)する必要はない。
80	話のあらすじや概要を理解した後、詳細を読み取るようにしている。
81	本文についての英問英答は内容理解に役立っている。
82	文法の学習は英文理解に役立っている。
83	自由英作文などでは、書く内容を最優先している。
84	自由英作文などでは、段落の構成、文章の組み立てやストーリーの流れを意識している。
85	自由英作文などでは、辞書や参考書などを活用し、積極的に新しい表現や語彙を使っている。
86	自由英作文などでは、書いた後、声に出して読んでいる。
87	自由英作文などでは、書いた後、スペリングや文法ミスがないことをチェックしている。
88	自由英作文などでは、書いた後、内容や文章構成等をチェックしている。
89	この一年間の英語の授業の成果を評価してください。「授業への参加の度合いが高まった。」
90	この一年間の英語の授業の成果を評価してください。「抵抗感なく英語を使うことができるようになった。」
91	この一年間の英語の授業の成果を評価してください。「ペアワークなどを通じて友だちと積極的に関わることができるようになった。」
92	この一年間の英語の授業の成果を評価してください。「英語を聞いて理解する力が伸びた。」
93	この一年間の英語の授業の成果を評価してください。「英語を読んで理解する力が伸びた。」
94	この一年間の英語の授業の成果を評価してください。「英語を書いて表現する力が伸びた。」
95	この一年間の英語の授業の成果を評価してください。「英語を話す力が伸びた。」
96	この一年間の英語の授業の成果を評価してください。「英語の文法力が伸びた。」
97	この一年間の英語の授業の成果を評価してください。「英語の語彙力(単語や熟語)が伸びた。」
98	この一年間の英語の授業の成果を評価してください。「英語の自然な発音ができるようになった。」
99	この一年間の英語の授業の成果を評価してください。「世界(海外)のことや異文化に興味を持つようになった。」
100	この一年間の英語の授業の成果を評価してください。「自ら英語を勉強するようになった。」

注1: 項目1から72までは、第一次・二次・三次調査共通質問項目

注2: \*印は履修科目名で三次(2年次)調査で変更

注3: 質問項目(73)は、第一次調査のみ採用

注4: 質問項目73以降は第二次・第三次調査で採用

# 英 語 学

# 習 ケ ア ン ケ ー ト



( あ ん け ー と きにゆうほうほう )

## 【アンケートの記入方法】

あてはまるもの ( 数字、絵、文字など ) を○でかこんでください。

学校名	年 組	名 前
枚方市立 小学校	5	
なまえ えいご かけるひと 名前を英語で書ける人は  えいご かいて 英語で書いてください		

えいごがくしゅうあんけーと  
**英語学習アンケート**  
 かんさいがいこくごだいがく  
**関西外国語大学**

えいご すき  
問 1: 英語は好きですか？

<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
おもう そう思う	すこしおもう 少し思う	どちらでもない	おもわない あまり思わない	おもわない 思わない

えいご じゅぎょう たのしみ  
問 2: 英語の授業は楽しみですか？

<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
おもう そう思う	すこしおもう 少し思う	どちらでもない	おもわない あまり思わない	おもわない 思わない

えいご じゅぎょう  
問 3: 英語の授業はよくわかりますか？

<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
おもう そう思う	すこしおもう 少し思う	どちらでもない	おもわない あまり思わない	おもわない 思わない

えいご じゅぎょう せっきよくてき さんか  
問 4: 英語の授業は、積極的に参加していますか？

<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
おもう そう思う	すこしおもう 少し思う	どちらでもない	おもわない あまり思わない	おもわない 思わない

せんせい えいご いえます  
問 5: 先生のあとにつけて英語が言えますか？

<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
おもう そう思う	すこしおもう 少し思う	どちらでもない	おもわない あまり思わない	おもわない 思わない

りずむ あわせて えいご いえます  
問 6: リズムに合わせて英語が言えますか？

<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
おもう そう思う	すこしおもう 少し思う	どちらでもない	おもわない あまり思わない	おもわない 思わない

問 7: <sup>えいご うた</sup>英語の歌をみんなと<sup>うたう</sup>いっしょに歌うことができますか？

5	4	3	2	1
<sup>おも</sup> う そう思う	<sup>すこしおも</sup> う 少し思う	どちらでもない	<sup>おもわ</sup> ない あまり思わない	<sup>おもわ</sup> ない 思わない

問 8: <sup>あるふあべつと おおもじ ぜんぶかく</sup>アルファベットの大文字を全部書くことができますか？

5	4	3	2	1
<sup>おも</sup> う そう思う	<sup>すこしおも</sup> う 少し思う	どちらでもない	<sup>おもわ</sup> ない あまり思わない	<sup>おもわ</sup> ない 思わない

問 9: <sup>よむ</sup>読むことができる<sup>あるふあべつと おおもじ まる</sup>アルファベットの大文字を○でかこんでください。

C Z E H W I L Q R S V B X

T M A F Y P U G N K J O D

問 10: <sup>あるふあべつと こもじ ぜんぶかく</sup>アルファベットの小文字を全部書くことができますか？

5	4	3	2	1
<sup>おも</sup> う そう思う	<sup>すこしおも</sup> う 少し思う	どちらでもない	<sup>おもわ</sup> ない あまり思わない	<sup>おもわ</sup> ない 思わない

問 11: <sup>よむ</sup>読むことができる<sup>あるふあべつと こもじ まる</sup>アルファベットの小文字を○でかこんでください。

k f t l m c q r a h j v s

w b e u y d g z o i p n x

問 12: <sup>がいこく ひと はなし</sup>外国の人と話をしてみたいですか？

5	4	3	2	1
<sup>おも</sup> う そう思う	<sup>すこしおも</sup> う 少し思う	どちらでもない	<sup>おもわ</sup> ない あまり思わない	<sup>おもわ</sup> ない 思わない

問 13: <sup>がいこく</sup> 外国へ行ってみたいですか？

<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
<sup>おも</sup> う そう思う	<sup>すこし</sup> おも う 少し思う	どちらでもない	<sup>おも</sup> わない あまり 思わない	<sup>おも</sup> わない 思 わない

問 14: <sup>がっこう</sup>以外で英語を習っていますか？

<b>1</b>	<b>2</b>	<sup>なら</sup> って <sup>ひと</sup> <sup>なら</sup> って 習っている人はいつから習っていますか？ ( )
は い	いいえ	

問 15: <sup>えいご</sup> 英語はこれから必要だと思いますか？

<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
<sup>おも</sup> う そう思う	<sup>すこし</sup> おも う 少し思う	どちらでもない	<sup>おも</sup> わない あまり 思わない	<sup>おも</sup> わない 思 わない

問 16: <sup>せんせい</sup> 先生の英語を聞いて<sup>えいご</sup> アルファベットで書き取り<sup>きいて</sup> 意味を書いてみましょう。

--	--

# December

<sup>たんご</sup> 単語の<sup>いみ</sup> 意味を<sup>かいて</sup> 書いてみましょう。

--	--

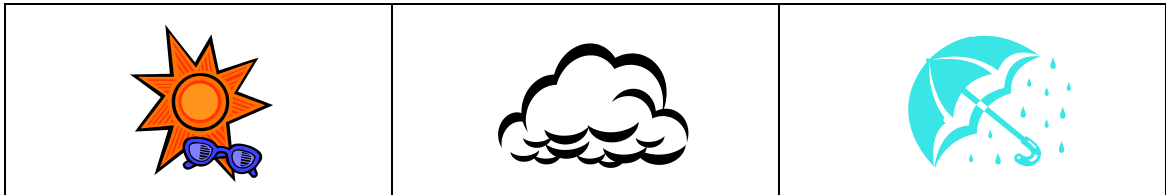
問 17: <sup>せんせい</sup> 先生の英語を聞いて<sup>えいご</sup> あっているものを一つ選んで、○で囲んでください。最初<sup>さいしょ</sup>

<sup>しつもん</sup> に質問が読まれます。<sup>よまれます</sup> 続いて<sup>つづいて</sup> 答えの部分が<sup>よまれます</sup> 読まれます。英語は二回ずつ<sup>よまれます</sup> 読まれます。

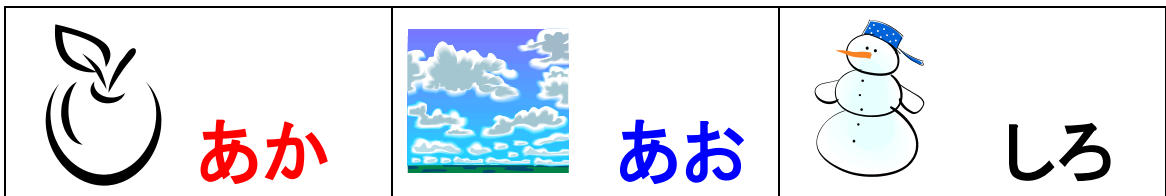
(1)



(2)



(3)



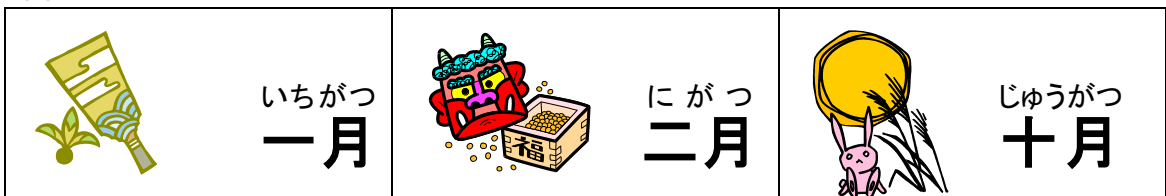
(4)



(5)



(6)

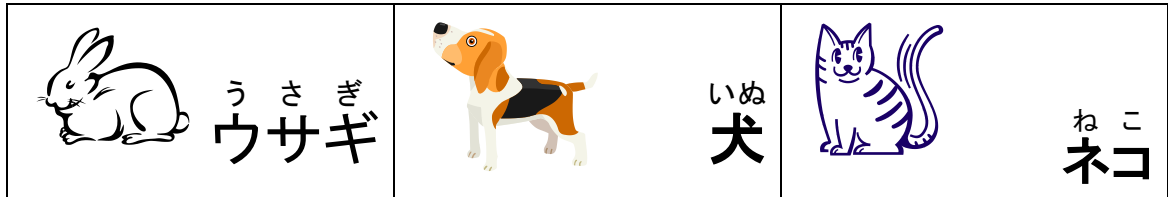


(7)

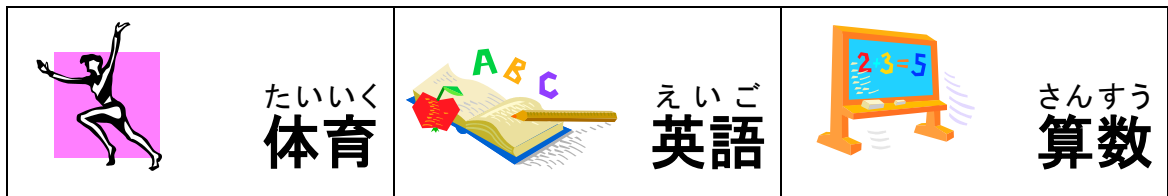




(8)



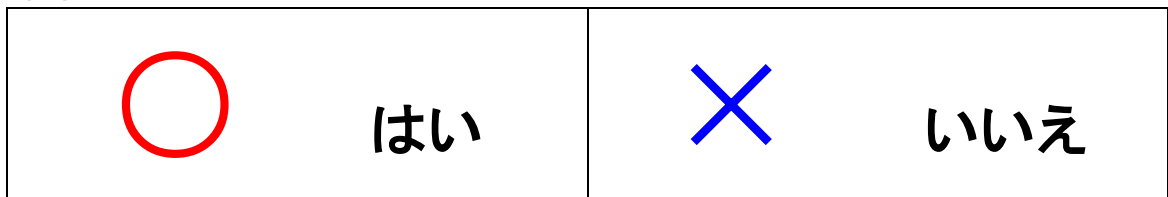
(9)



(10)



(11)



問 16: えいご じゅぎょう どのようなことを英語の授業でしたり、えいご はな 英語で話したりしてみたいですか？

はな やってみたいことや話したいことを自由じゆうに書いてください。

ごきょうりょく  
ご協力ありがとうございました。

KGFLESQ-C2008

# 英 語 学 習 ケ ア ー ト



问卷调查的回答方式

请在合适的数字、画儿、文字上画圈。

校名	年級	班	姓名
小学			
会用英语写名字的人请写下你的英语名字			

英语学习问卷调查  
关西外国语大学

KGGPFLESQ012007

**Q1. 你喜欢英语吗?**

5	4	3	2	1
非常同意	同意	没意见	不太同意	不同意

**Q2. 英语课有趣吗?**

5	4	3	2	1
非常同意	同意	没意见	不太同意	不同意

**Q3. 你听得懂英语课吗?**

5	4	3	2	1
非常同意	同意	没意见	不太同意	不同意

**Q4. 你积极参与英语课吗?**

5	4	3	2	1
非常同意	同意	没意见	不太同意	不同意

**Q5. 你能跟着老师说英语吗?**

5	4	3	2	1
非常同意	同意	没意见	不太同意	不同意

**Q6. 你能跟着节奏说英语吗?**

5	4	3	2	1
非常同意	同意	没意见	不太同意	不同意

KGGPFLESQ012007

Q7. 你会跟大家一起唱英文歌吗?

5	4	3	2	1
非常同意	同意	没意见	不太同意	不同意

Q8. 所有的英文大写字母你都会写吗?

5	4	3	2	1
非常同意	同意	没意见	不太同意	不同意

Q9. 请在会念的大写字母上画圈。

C Z E H W I L Q R S V B X

T M A F Y P U G N K J O D

Q10. 所有的英文小写字母你都会写吗?

5	4	3	2	1
非常同意	同意	没意见	不太同意	不同意

Q11. 请在会念的小写字母上画圈。

k f t l m c q r a h j v s

w b e u y d g z o i p n x

Q12. 你想跟外国人说话吗?

5	4	3	2	1
非常同意	同意	没意见	不太同意	不同意

KGGPFLESQ012007

**Q13. 你想去外国吗?**

5	4	3	2	1
非常同意	同意	没意见	不太同意	不同意

**Q14. 除了在学校以外, 你学习英语吗?**

5	4	3	2	1
时常	有时	没意见	很少	没有

**Q15. 你觉得将来英语是必要的吗?**

5	4	3	2	1
非常同意	同意	没意见	不太同意	不同意

**Q16. 将老师说的英语写下来, 然后写出词义。**


请写出词义。

<b>December</b>	

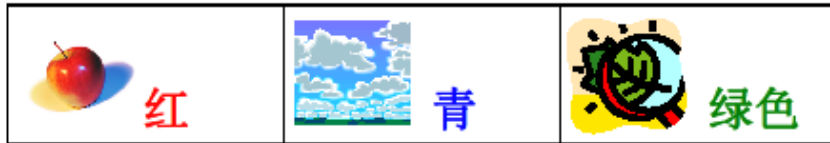
**Q17. 请听老师说的英语, 在正确的答案上画圈。首先大家会听到提问, 然后听到答案。每题读两遍。**

KGGPFLESQ012007

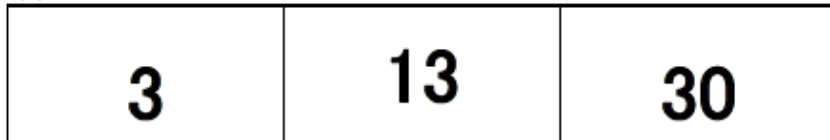
(1)



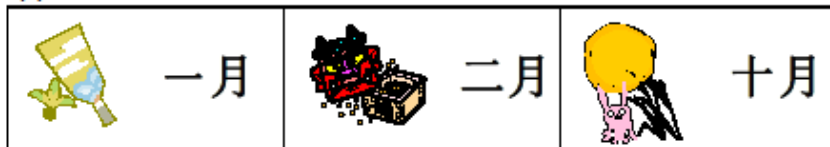
(2)



(3)



(4)



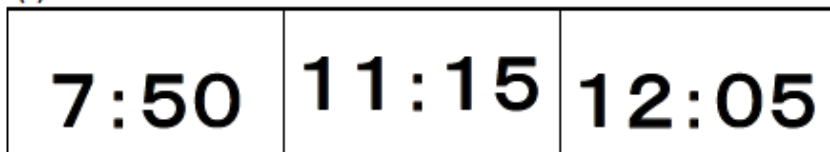
(5)



(6)



(7)



KGGPFLESQ012007



Q18. 在英语课堂上，你想做什么？想用英语说些什么？

请自由地写下你的意见。

谢谢合作。

KGFLSQ-K2008

# 英 語 学

## 習 け ア ン ト



**【양케이트 기입 방법】**

알맞은 것(숫자, 그림, 글자 등)에 동그라미를 쳐주세요.

학교이름	학년	반	이름
초등학교			
이름을 영어로 쓸 수 있는 사람은 알파벳으로 써주세요.			

영어학습 양케이트  
 칸사이(關西) 외국어대학교



KGFLSQ-K2008

Q1. 영어를 좋아하나요?

5	4	3	2	1
매우 그렇다	약간 그렇다	어느쪽도 아니다	별로 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다

Q2. 영어 수업이 기다려지나요?

5	4	3	2	1
그렇게 생각한다	조금 생각한다	어느쪽이라도 아니다	그다지 생각하지 않는다	생각하지 않는다

Q3. 영어 수업은 잘 이해할 수 있나요?

5	4	3	2	1
그렇게 생각한다	조금 생각한다	어느쪽이라도 아니다	그다지 생각하지 않는다	생각하지 않는다

Q4. 영어 수업에 적극적으로 참가하고 있나요?

5	4	3	2	1
그렇게 생각한다	조금 생각한다	어느쪽이라도 아니다	그다지 생각하지 않는다	생각하지 않는다

Q5. 선생님을 따라서 영어를 말할 수 있나요?

5	4	3	2	1
그렇게 생각한다	조금 생각한다	어느쪽이라도 아니다	그다지 생각하지 않는다	생각하지 않는다

KGFLSQ-K2008

Q6. 리듬에 맞춰서 영어를 말할 수 있나요?

5	4	3	2	1
그렇게 생각한다	조금 생각한다	어느쪽이라도 아닙니다	그다지 생각하지 않는다	생각하지 않는다

Q7. 영어 노래를 모두와 함께 부를 수 있나요?

5	4	3	2	1
그렇게 생각한다	조금 생각한다	어느쪽이라도 아닙니다	그다지 생각하지 않는다	생각하지 않는다

Q8. 알파벳 대문자를 전부 쓸 수 있나요?

5	4	3	2	1
그렇게 생각한다	조금 생각한다	어느쪽이라도 아닙니다	그다지 생각하지 않는다	생각하지 않는다

Q9. 읽을 수 있는 알파벳 대문자에 동그라미를 치세요.

C Z E H W I L Q R S V B X  
T M A F Y P U G N K J O D

Q10. 알파벳 소문자를 전부 쓸 수 있나요?

5	4	3	2	1
그렇게 생각한다	조금 생각한다	어느쪽이라도 아닙니다	그다지 생각하지 않는다	생각하지 않는다

KGFLSQ-K2008

Q11. 읽을 수 있는 알파벳 소문자에 동그라미를 치세요.

k f t l m c q r a h j v s  
w b e u y d g z o i p n x

Q12. 외국사람과 이야기를 해보고 싶나요?

5	4	3	2	1
그렇게 생각한다	조금 생각한다	어느쪽이라도 아닙니다	그다지 생각하지 않는다	생각하지 않는다

Q13. 외국에 가보고 싶나요?

5	4	3	2	1
그렇게 생각한다	조금 생각한다	어느쪽이라도 아닙니다	그다지 생각하지 않는다	생각하지 않는다

Q14. 학교 이외의 장소에서 영어를 배우고 있나요?

1	2	( )
예	아니오	

Q15. 앞으로 영어가 필요할 것이라고 생각하나요?

5	4	3	2	1
그렇게 생각한다	조금 생각한다	어느쪽이라도 아니다	그다지 생각하지 않는다	생각하지 않는다

KGFLSQ-K2008

Q16. 선생님이 말하는 영어를 듣고 알파벳으로 받아 써 보세요

--	--

December [ ]

Q17. 선생님이 말하는 영어를 듣고, 알맞은 것을 1 개 골라 동그라미를 치세요. 영어는 두 번 씩 읽어 드립니다.

(1)

		
-------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------

(2)

		
-------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------

(3)




 빨강	 파랑	 흰색
----------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------

KGFLSQ-K2008

(4)

<b>7:50</b>	<b>11:15</b>	<b>12:05</b>
-------------	--------------	--------------

(5)

 화요일	 수요일	 목요일
---------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------


(6)

 1 월	 2 월	 10 월
---------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------




(7)

 야구	 수영	 축구
----------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------

(8)

 토끼	 개	 고양이
----------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------

(9)

 체육	 영어	 산수
----------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------

(10)

<b>3</b>	<b>13</b>	<b>30</b>
----------	-----------	-----------

KGFLESQ-K2008

(11)

○ 예	× 아니오
-----	-------

Q18. 영어 수업에서 어떤 것을 배우거나, 영어로 이야기 해보고 싶은가요? 해보고 싶은 것이나 이야기하고 싶은 것을 자유롭게 써 주세요.

リスニング・テストの SCRIPT

Q1:

Hi, John.

Hi, Scott.

Scott. How are you doing?

Me?

Yes. How are you?

Well. I'm tired.

Are you OK, Scott?

Yes. Just a bit tired.

Q2:

Hello, John.

Hello, Scott.

Where are you?

I'm in Tokyo.

Tokyo?

Yes.

How the weather?

It's raining.

What?

It's rainy.

Oh. That's too bad.

Q3:

Hi, Scott.

Hi, John.

What color do you like?

I like red.

You like read?

Yes. I like red.

Q4:

Excuse me, John.

Yes, Scott.

What time is it?

Let me see. It's ..um.. eleven fifteen. Eleven fifteen.

Eleven fifty?

No. Fifteen. It's eleven fifteen.

Thank you.

Q5:

Excuse me, Scott.

Yes, John.

What day is it today?

Well, it's Wednesday. Wednesday.

Thanks.

Q6:

Hi, Scott.

Hi, John.

When's your birth month?

My birth month?

Yes. Your birth month.

January. It's January.

Thank you.

Q7:

What sports do you like, John?

Sports?

Yes. Your favorite sports.

I like soccer. I really love soccer. How about you, Scott?

Me too. I like soccer.

Q8:

What's your favorite animal?

Dogs. I like dogs.

Q9:

What's your favorite subject, Scott.



Well, ... I like math. My favorite subject is math.

Q10:

How many books do you have, John?

My books?

Yes. Your books. How many book?

Let me count. .... ten, eleven, twelve, and thirteen.

I have thirteen books.

Thirteen? That many!

Q11:

Excuse me, Scott.

Hi, John.

Do you like English?

English?

Yes. Do you like English, Scott?

Yes, of course. I love English.

How about you, John?

I like English, too. Thank you.

# 英語教育 アンケート 改善のための



【アンケートの記入方法】  
あてはまるものを○で囲んで下さい。

所属名	受講者番号	名前

英語教育改善のためのアンケート  
関西外国語大学

## 小学校外国語活動・小中一貫英語教育指導者養成研修アンケート調査

【マークカードについて】 鉛筆でいねいに該当する番号を塗りつぶしてください。

### (A) マーク解答用紙

注) マークは必ずHBの黒鉛筆  
で下の例のようにすること。  
(ボールペンや水性ペンは不可)



学部	学 科	学 年	ク ラ ス	氏 名
短 大				

学籍番号	解																														答			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30		31		
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	
7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	
8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8

※ 「学籍番号」の欄に受講者番号を記入し、該当する数字をマークしてください。なお、受講者番号は「右詰」記入し、左側の空白には「0」を記入するとともに、マーク欄の「0」も塗りつぶしてください。

※ 回答番号とマーク欄が一致するようご注意ください。

- アンケート調査の趣旨
- 小学校における英語教育(外国語活動)に関する教育課程等の改善に資する実証的資料を得ることを目的に実施します。
- 小学校英語教育指導者養成研修のプログラム内容を最適化するための資料を得ることを目的に実施します。
- 小学校英語教育の実施状況を把握し、小学校英語の実施に関わる教育上の課題や成果を把握・検証し、小学校英語教育推進のための提言を行います。
- 本調査により収集したデータは、上記教育目的を達成するためにのみ利用し、データの管理は本学における個人情報保護及び取り扱い・管理規定に基づき、適正に取り扱われます。

**問 1:** 学生時代（中学校・高校・大学等）、英語はあまり好きではなかった。

<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
そう思う	少し思う	どちらでもない	あまり思わない	思わない

**問 2:** 今現在英語はあまり好きではない。

<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
そう思う	少し思う	どちらでもない	あまり思わない	思わない

**問 3:** 学生時代(中学校・高校・大学等)、英語はあまり理解できていなかった。

<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
そう思う	少し思う	どちらでもない	あまり思わない	思わない

**問 4:** 英語のリスニング(聞くこと)は自信がある。

<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
そう思う	少し思う	どちらでもない	あまり思わない	思わない

**問 5:** 英語のスピーキング（話すこと）は自信がある。

<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
そう思う	少し思う	どちらでもない	あまり思わない	思わない

**問 6:** 英語のリーディング（読むこと）は自信がある。

<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
そう思う	少し思う	どちらでもない	あまり思わない	思わない

**問 7:** 英語のライティング（書くこと）は自信がある。

<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
そう思う	少し思う	どちらでもない	あまり思わない	思わない

**問 8:** 英語の語彙力（単語力）は自信がある。

<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
そう思う	少し思う	どちらでもない	あまり思わない	思わない

問 9: 英語の発音は自信がある。

<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
そう思う	少し思う	どちらでもない	あまり思わない	思わない

問 10: 英文法は自信がある。

<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
そう思う	少し思う	どちらでもない	あまり思わない	思わない

問 11: 英語は耳で聞いて学習した。

<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
そう思う	少し思う	どちらでもない	あまり思わない	思わない

問 12: 英語は声に出して学習した。

<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
そう思う	少し思う	どちらでもない	あまり思わない	思わない

問 13: 英語は書いて学習した。

<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
そう思う	少し思う	どちらでもない	あまり思わない	思わない

問 14: 英語は何度もくりかえして（反復練習で）学習した。

<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
そう思う	少し思う	どちらでもない	あまり思わない	思わない

問 15: 英語の構文やイディオム（慣用表現）。

<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
そう思う	少し思う	どちらでもない	あまり思わない	思わない

問 16: 耳で聞いたものを口で忠実に再生(再現)することができる。

<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
そう思う	少し思う	どちらでもない	あまり思わない	思わない

**問 17:** 外国語活動を指導する上で、英語の発音が不安だ。

<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
そう思う	少し思う	どちらでもない	あまり思わない	思わない

**問 18:** 外国語活動を指導する上で、教室英語が不安だ。

<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
そう思う	少し思う	どちらでもない	あまり思わない	思わない

**問 19:** 外国語活動を指導する上で、英語の文法力が不安だ。

<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
そう思う	少し思う	どちらでもない	あまり思わない	思わない

**問 20:** 外国語活動を指導する上で教授スキルや指導方法が不安だ。

<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
そう思う	少し思う	どちらでもない	あまり思わない	思わない

**問 21:** 外国語活動を指導する上で授業マネジメントが不安だ。

<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
そう思う	少し思う	どちらでもない	あまり思わない	思わない

**問 22:** 外国語活動を指導する上で教材研究が不安だ。

<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
そう思う	少し思う	どちらでもない	あまり思わない	思わない

**問 23:** 外国語活動を指導する上で、ティーチングプランの作成が不安だ。

<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
そう思う	少し思う	どちらでもない	あまり思わない	思わない

**問 24:** 外国語活動を指導する上で、年間カリキュラムの開発が不安だ。

<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
そう思う	少し思う	どちらでもない	あまり思わない	思わない

**問 25:** 外国語活動を指導する上で、ティーム・ティーチングが不安だ。

<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
そう思う	少し思う	どちらでもない	あまり思わない	思わない

**問 26:** 日常的に英語に接する（聞いたり、話したり）努力をしている。

<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
そう思う	少し思う	どちらでもない	あまり思わない	思わない

**問 27:** 外国の人と話をしてみたい。

<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
そう思う	少し思う	どちらでもない	あまり思わない	思わない

**問 28:** 外国へ行ってみたい（観光）。

<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
そう思う	少し思う	どちらでもない	あまり思わない	思わない

**問 29:** 外国で仕事をしてみたい。

<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
そう思う	少し思う	どちらでもない	あまり思わない	思わない

**問 30:** 外国の人といっしょに生活をしてみたい。

<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
そう思う	少し思う	どちらでもない	あまり思わない	思わない

**問 31:** 外国のことに興味がある。

<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
そう思う	少し思う	どちらでもない	あまり思わない	思わない

**問 32:** 海外へ行ったことがある。

<b>1</b>	<b>2</b>
はい	いいえ

※ 「はい」の場合は主な渡航先を3つ以内で記入してください。

(国名・地域名: ) (期間: )

(国名・地域名： ) (期間： )

(国名・地域名： ) (期間： )

**問 33:** 日常的に英語に接する機会がある。

<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
そう思う	少し思う	どちらでもない	あまり思わない	思わない

**問 34:** 英語はこれから必要だ。

<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
そう思う	少し思う	どちらでもない	あまり思わない	思わない

**問 35:** 外国語活動の指導頻度をお答え下さい。

<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
週一回程度	月一回程度	学期に一回程度	年に一回程度	なし

**問 36:** 外国語活動を指導する際には「Hi, friends!」や「英語ノート」を活用しようと思う。

<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
そう思う	少し思う	どちらでもない	あまり思わない	思わない

**問 37:** 外国語活動を指導する際にはアルファベット (文字) の指導をしようと思う。

<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
そう思う	少し思う	どちらでもない	あまり思わない	思わない

**問 38:** 外国語活動が本当に教育的な効果をもたらすか疑問である。

<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
そう思う	少し思う	どちらでもない	あまり思わない	思わない

**問 39:** 外国語活動では明確な到達目標が設定されていない。

<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
そう思う	少し思う	どちらでもない	あまり思わない	思わない



**問 40:** 外国語活動と中学校英語教育との連結が不安だ。

<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
そう思う	少し思う	どちらでもない	あまり思わない	思わない

**問 41:** 外国語活動では学習内容を定着させることが課題である。

<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
そう思う	少し思う	どちらでもない	あまり思わない	思わない

**問 42:** 小学校 5、6 年生では英語に「慣れ親しませる」だけでは不十分である。

<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
そう思う	少し思う	どちらでもない	あまり思わない	思わない
重点項目【				
】				

**問 43:** 小学校 5、6 年生では基礎的な英文法を指導すべきである。

<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
そう思う	少し思う	どちらでもない	あまり思わない	思わない

**問 44:** 外国語活動の開始時期として最も効果的であると思う学年を選択してください。

<b>6</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
6 年生	5 年生	4 年生	3 年生	2 年生	1 年生
選択理由【					
】					

**問 45:** 外国語活動を指導するための研修を受講する機会に恵まれている。

<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
そう思う	少し思う	どちらでもない	あまり思わない	思わない

**問 46:** 外国語活動は英語専科教員が指導すべきである。

<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
そう思う	少し思う	どちらでもない	あまり思わない	思わない

**問 47:** 外国語活動を担任教員が指導することは困難である。

<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
そう思う	少し思う	どちらでもない	あまり思わない	思わない

**問 48:** 外国語活動は国際理解教育の一環として指導すべきである。

<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
そう思う	少し思う	どちらでもない	あまり思わない	思わない

**問 49:** 外国語活動の時間を児童は楽しみにしている。

<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
そう思う	少し思う	どちらでもない	あまり思わない	思わない

**問 50:** 外国語活動の時間で児童は多くのことを身につけている。

<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
そう思う	少し思う	どちらでもない	あまり思わない	思わない

**問 51:** 担当者として小学校外国語活動の時間は楽しみである。

<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
そう思う	少し思う	どちらでもない	あまり思わない	思わない

**問 52:** 外国語活動の時間は、児童は他の教科とは異なる様相を示す。

<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
そう思う	少し思う	どちらでもない	あまり思わない	思わない

**問 53:** 外国語（英語）活動に対する期待・成果や不安・課題を自由にご記入ください。

（期待・成果）

（不安・課題）

（アンケートは以上で終わりです。ご協力ありがとうございました。）



関西外国語大学

編著：松宮 新吾