

# 小学校英語学習経験者の追跡調査と 小・中学校英語教育への示唆<sup>1</sup>

樋口忠彦、大村吉弘、田邊義隆、國方太司、加賀田哲也  
泉恵美子、衣笠知子、箱崎雄子、植松茂男、三上明洋

## 1. はじめに

小学校の英語は、次の学習指導要領において、5,6年生で必修化される。小学校に英語教育の本格的な導入がなされれば、これまでの中学・高校の英語教育の位置づけ、役割の再検討が必要となる。その際、これまで実施されてきた小学校英語活動の成果や問題点を明らかにし、それらを踏まえ、小・中・高の英語教育の指導目標や指導内容、指導方法等を再構築しなければ、わが国の英語教育の改善につながらない。

ところで、1992年に当時の文部省が英語の研究開発校に大阪市立真田山小学校と味原小学校を指定して以来、多くの小学校で英語活動が実施されるようになり、文部科学省の調査では2006年度には全国の95.8%の小学校で実施されている。しかし、これらの小学校の英語活動の成果や問題点を明らかにしようとする小学校英語活動経験者に対する科学的な追跡調査、特に技能に関するものがほとんどない。これは次の理由により、追跡調査の実施が極めて難しいからである。

- ① 英語学習の開始学年、学習時間数、指導目標、指導内容、指導方法等が、調査目的に合った調査対象校を探すことが困難である。仮に適切な小・中学校を探せても、教育委員会、学校長、教職員に追跡調査の意義を理解し、協力してもらうには相当な努力が必要である。
- ② 信頼性のある調査結果を得るためには、特に技能面について何を（どのような技能や能力を）、どのような方法で、どのような問題で測定するのが妥当かを十分検討する必要がある。さらに、英語学習経験が大きく異なる調査対象者に公平な問題を作成することは極めて困難である。
- ③ 小学校英語活動が及ぼす影響の調査実施時期は、例えば、中学3年、高校3年、大学3年

---

<sup>1</sup> 本論文は、日本児童英語教育学会（JASTEC）関西支部・プロジェクトチーム（代表：樋口忠彦）による研究成果である。当プロジェクトチームは平成17年7月に発足以来30回を超える研究会、小・中学校合計8校で調査を行い、本論文をまとめた。また、本論文は上記研究会での報告、協議内容に基づきメンバー全員で分担して執筆したが、執筆内容は全メンバーの考えが渾然一体となっている関係上、各執筆者の執筆箇所を示していない。なお、全体の内容構成および内容調整、用語の統一は樋口と大村、田邊が行った。

の段階でといった長期的な視点から調査することが望ましい。しかし、小学校英語活動が多く  
の学校で実施されるようになったのは比較的最近のことであり、また、高校、大学段階に  
なると進路が多岐にわたるので、調査対象者の確保は不可能に近い。

本論文は、上記の追跡調査の難しさを可能な限り克服するとともに、国外、国内の先行研究を  
徹底的に分析し、すぐれた点を参考に、問題点を改善して実施した小学校英語活動経験者の追跡  
調査の結果を示し、その結果に基づき小・中英語教育の成果と問題点を明らかにするとともに、  
これからの我が国の小・中英語教育の方向性について提案する。

## 2. 小学校（早期）英語教育の影響に関する先行研究

本章では、小学校（早期）英語教育がその後の英語学習に与える影響に関する国外および国内  
の代表的な調査研究を技能面、情意面について紹介する。また、本章の最後に私たちの調査研究  
をより意義のあるものにするために、これらの調査研究における課題や問題点を指摘する。

### 2.1. 技能面

#### 2.1.1. 国外

国外における技能面の調査研究として、体系的に追跡研究を実施しているスペインでの研究を  
3つ紹介したい（Garcia Lecumberri & Gallardo 2003；Cenoz 2003；Mora 2006）。

Garcia Lecumberri & Gallardo (2003) は、英語学習開始年齢の違いが、音声・音韻面の習得  
に与える影響を明らかにするため、学習開始年齢が異なる3グループ（Group 1：4歳から開始、  
Group 2：8歳から開始、Group 3：11歳から開始：いずれもバスク語とスペイン語のバイリン  
ガルの学習者）に対して、telling of a story および sound perception test の2つの調査を実施し  
た。telling of a story については、収集された発話を foreign accents と intelligibility という2つ  
の観点から分析した結果、その両方において Group 3 の被験者の得点が最も高く、Group 3 と他  
の2つのグループ間には有意な差が確認された。また、sound perception test の分析からも、母  
音、子音の両方において、Group 3 が最も優れているという結果が得られた。しかし、この調査  
では、学習開始年齢による差を比較するため、被験者の学習期間を一定（6年）にしたことによ  
り、調査時の各グループの発達段階における言語能力の差が結果に影響している可能性がある。

Cenoz (2003) では、スペイン・バスク地方における学習開始年齢が異なる学習者（4歳、8  
歳、11歳）を対象に、oral production, listening comprehension, cloze test, reading comprehension  
(grammarを含む)、compositionに関する英語能力試験を実施した結果、上述の Garcia

Lecumberri & Gallardo (2003) と同様に、学習開始年齢が高くなるにつれて優れた結果が得られたことを示している。

また、Mora (2006) は、学習開始年齢の違いが音声英語の流暢性に与える影響を明らかにするために、スペインの学校において、学習開始年齢の異なる英語学習者 (Group A: 8 歳、Group B: 11 歳) に、6 枚の絵を使って story-telling をさせ、その発話を分析した。その結果、Group B は、Group A と比べ、pause の頻度や流暢性不全の割合が高いが、1 分あたりの発話単語数が多く、母語の出現頻度の割合も低く、より長い fluent run が見られたことから、Group B は、Group A と比べ、oral fluency において優れているという結果を示している。ただし、この調査では、英語の発音やリズム、イントネーション、また話されている内容が評価の対象となっていない。

以上、3 つの調査研究において、調査方法に多少の議論の余地はあるとしても、外国語学習の開始学年が遅い学習者の方が、そうでない者より言語習得には優れているという結果を示している。

### 2.1.2 国内

我が国においても、技能面における追跡研究は少なからず行われてはいるが、その結果は二分化している傾向が見られる。ここでは、言語習得に肯定的な論文として、樋口他 (1986, 1987, 1988, 1989)、松川 (1998)、静 (2007) があげられる。また、否定的な論文として白畑 (2002) をあげてみたい。

樋口他論文 (1986, 1987, 1988, 1989) では、私立小学校での英語学習経験者と中学校からの英語学習者延べ848名を対象にして、私立中・高等学校における中1、中3、高2の時点で4技能の習得に違いがあるかについて横断的な調査を実施している。その結果、4技能すべてにおいて、中1では小学校英語学習経験者は未経験者より優れているが、中3ではその差は小さくなり、高2で再びその差が大きくなることが報告されている。小学校英語教育は長期的な視点から見れば、技能の習得に有効である。また、小学校での英語学習経験者の優位性は、英語の規則 (文法) に関する知識の量や正確さではなく、習得した英語の規則の運用力にあると結論づけている。

松川論文 (1998) では、研究開発学校として高学年で週2回の英語学習を経験している公立小学校出身者 (65名) と他の公立小学校出身者 (87名) の中学1年生を対象に英語運用能力に違いがあるかを調査するため、インタビューテストを実施した。その結果、①反応の速さ、内容の適切さ、未知語の推測に対する態度では、小学校での英語学習経験者が優れている、②文法的観点

では、両グループ間の差はあまり見られない、③総発話量では、単語数・文数ともに研究開発学校出身者が上回っており、小学校での英語学習経験者の英語力が期待通り育っている、と報告している。

また、静論文(2007)では、小学校時代での英語学習経験者(316名)と未経験者(345名)間に、高校での英語力にどのような違いが生じるかについて調査している。技能面の調査には、英語運用能力テスト(ACE)を用いており、その結果、小学校英語学習経験者は未経験者に比べ、特にリスニング力に関してすぐれている、と分析した上で、その傾向は、週当たりの学習時間数を増やすよりも、学習年数を増やすと、より顕著に現れるとしている。

しかしながら、白畑論文(2002)では、公立小学校で英語授業を週1時間ずつ3年間、合計105時間受けた生徒と、中学校ではじめて英語学習を開始した生徒の中学入学後の英語能力の違いについて、音素識別能力、発音能力、流暢性(発話語数)の3つの観点から調査しているが、すべてにおいて、小学校英語経験者と未経験者間には統計的な差は認められなかった、という結果を示している。ただし、本論文では、果たして音素識別能力で小学校英語学習の成果を測定することが妥当であるかという点に関して、また、発音能力についても文字を提示し発音させているが、自然な発話のなかで収集したデータを分析すべきでないかといった点に関して、検討が必要であろう。

## 2.2. 情意面

### 2.2.1. 国外

ここでは先述のCenoz(2003)の調査研究を、また、古典的な調査研究としてBurstall(1975)の論文について紹介してみたい。

前述のCenoz(2003)では、技能面の調査と同じ被験者に対して、Attitudes and Motivation Questionnaires(計21項目:例えば、feeling towards learning English, Basque, and Spanish; desire to learn the language; effort and attitudes towards learning the language)を実施したところ、attitudesとmotivationの両方において、学習開始年齢の早い学習者が、言語学習に対して、統計的により積極的な態度や、より高い動機付けを示したことを明らかにしている。その理由としては、学習開始年齢の早いグループではドラマやストーリーテリングなど音声重視の指導内容や指導方法を楽しんでいたが、開始学年の遅いグループは中学校で文法や語彙を重視した指導を受けていた、といった指導内容や指導方法の違いや、学校自体に対する抵抗感・拒絶感といった心理的要因がより強く影響している可能性を指摘している。

また、Burstall (1975) では、イングランドにおいて、大規模かつ長期的なスパンに基づき、外国語学習への動機付けの要因についての調査が行われている。その結果、①統合的な動機付け（他の言語を話す人々やその文化に関心を持つことでL2を学習するような動機付け）および道具的な動機付け（社会的地位や教育的素地を高めたいなど、実際的な利益を得たいという目的でL2を学習するような動機付け）に関しては、多くの生徒が両方の要因を持ち、一方に優位な結果はみられない、②外国文化を実際に体験することは、外国語学習に対して積極的な態度および言語習得にプラスに働く、③外国語学習への積極的な態度および成績の優秀さは、両親の社会的・経済的地位に影響される傾向がある、④女子のほうが、初期段階から外国語の成績が優秀であり、その後もそのまま推移する、⑤小規模校においては、学習者の互いに助けあう態度や競争的な雰囲気がないことが成績を押し上げている要因である、という結果が示されている。

### 2.2.2. 国内

国内における研究については、カレイラ松崎 (2006) をはじめ、高木 (2003)、樋口他 (1994) の研究を紹介しておきたい。

カレイラ松崎 (2006) は、英語教育を教科として実施している小学校（公立および私立の小学校2校）において、英語学習に影響を与える情意要因の発達の傾向と性差を明らかにするために、小学3年（137名）、小学4年（129名）、小学6年（119名）の合計385名の児童を対象に、5つのカテゴリー（intrinsic motivation, interest in foreign countries, instrumental motivation, caregiver's encouragement, anxiety）についてアンケート調査を実施した。その結果、①英語学習に対する動機付けは学年が上がるにつれて低下する、②男児よりも女児の方が英語学習に対する動機付けは高い、③caregiver's encouragement と anxiety に対する年齢や性差による影響は見られないと、報告している。ただし、彼女の指摘する通り、この結果を容易に一般化することはできない。なぜなら、社会的・文化的な環境の違いや英語教育のねらいや教育環境の違いが言語学習に対する動機付けに大きく影響するからである。

また、高木論文 (2003) は、957名の中学生（1 - 3年）を対象とし、早期英語学習経験者（753名）と未経験者（204名）間の英語学習における動機付けの違いを調査している。その結果、①早期に英語学習を開始したグループは道具的および外発的動機付けが強く、英語学習に対して努力する傾向がある、②英語教室で学習した生徒は早期英語学習未経験者と比較すると、「道具的」「統合的」「内発的」「外発的」「英米文化に対する態度」「努力」において、強い動機付けが見られる、③週1回以上の早期英語学習経験者は未経験者より「道具的」「外発的」「努力」におい

て、より肯定的態度を示している、などと結論づけている。

一方、樋口他論文(1994)は、中学1年、3年、高校2年、大学1、2年生の合計1,417名を対象とした調査研究である。小学校時代の英語学習経験者は、①コミュニケーションを重視した授業や授業に直接関係しない自主的な英語学習にも積極的である、②英米文化を含むいろいろな外国の文化、外国の人々の考え方を理解したり、日本の文化や日本人の考え方を外国の人々に紹介することの必要性を強く感じている傾向が強い、などを明らかにしている。

### 2.3. 先行研究における課題や問題点

2.1および2.2.で概観した先行研究は、いずれも示唆に富むものではあるが、調査方法および調査内容の妥当性、信頼性について、以下に示すように、多少なりとも課題や問題点があることは否定できない。

- ① 技能面測定のためのテストについては、中学校から英語学習を開始した被験者に対して特に配慮された調査内容・調査項目になっている。また、小学校英語教育の特徴を踏まえた調査内容・調査項目が少ない。例えば、未知語や未知構文があったとしても、それらを推測しながらまとまりのある会話を聞いて大意を把握する能力、リズムやイントネーションなどのプロソディに関わる能力、会話が断絶したときの非言語的手段やコミュニケーションストラテジーを活用する能力などについての調査項目が乏しいことがあげられる。
- ② スピーキング・テストについては、スピーキング能力を正しく評価するための評価規準および評価基準が明確でない。あるいは妥当性に欠ける調査が多く、それ故、評価自体が信頼性に乏しいものとなっているように思われる。また、スピーキング・テストにおける評価者の事前トレーニングが十分なされているのか、また評価者間の評価の相関についても不明なものもある。
- ③ 情意面の調査については、全体的に質問項目が少なすぎるものもあり、信頼性に乏しいという感が強い。
- ④ 分析結果には、当然のことながら、被験者の調査時に所属する(あるいは過去に所属していた)各教育機関での英語の指導目標や指導内容、指導方法の違いが影響していると思われるが、先行研究ではこの部分が示されていないものもある。
- ⑤ 国外の研究では、学習開始年齢による言語習得の差を比較するために、学習期間を一定にした比較研究が顕著に見られるが、調査時の被験者の年齢が異なっており、その結果、調査時の被験者の認知能力・言語能力の差が調査結果に影響している可能性がある。

- ⑥ 調査研究によっては、小学生のみを被験者としたり、中学1年生だけを被験者としているものも見られるが、少なくとも中学3年生までを被験者とすべきである。しかし、現在のところ、公立小学校における英語教育の歴史が浅い我が国では、公立小学校で英語学習経験を有する高校生・大学生を被験者とするのは非常に困難であるが、今後、より長期的視点からの調査が必要である。

本調査研究では、上にあげた調査内容、調査方法についての課題や問題点を十分考慮し、調査研究を試みることにした。本研究の調査方法・調査内容については、3章を参照していただきたい。

### 3. 調査目的

我が国における小学校英語活動の成果と問題点を明らかにするために、英語を教科として学習しているが、開始学年や学習時間数が異なる2地区の小学校6年生と、それらの小学校の卒業生が進学する2つの中学校の1, 2年生<sup>2</sup>各1クラス、計2クラスずつ、および小学校で英語学習をほとんど経験していない中学校の1, 2年生各1クラスの学習者を調査対象者として技能・情意の両面から追跡調査を実施する。そして、これらの調査結果に基づき、上記3地区（小学校は2地区）の学習者の小6、中1、中2段階での技能面および情意面に見られる傾向を明らかにし、その結果に基づいてこれからの小・中の英語教育の方向性について必要な提案をすることを目的とする。

### 4. 調査計画

本章では、まず今回の調査対象校の英語教育について概観し、その後、今回行なった調査の調査内容、調査問題、評価方法、調査対象者数及び調査実施時期について述べる。

#### 4.1. 調査対象校の英語教育

##### 4.1.1. 指導者と指導形態

小学校段階での指導者と指導形態は、表4.1.1.の通りである。この表から、A地区、B地区の小学校では、かなり恵まれた環境で英語教育が行なわれていることがわかる。一方、中学校段階では、A、B、C地区とも指導者は英語科教員とALTが中心で、指導形態は通常、英語科教

<sup>2</sup> 中学3年生を被験者としなかったのは、小学校で教科として英語教育を実施している2地区の一方において、教科「英語」で学習した学習者の最高学年が中学2年生であるからである。

表4.1.1: 小学校段階の指導者と指導形態

	指導者	指導形態
A 地区	担任、英語専科教員、ALT、中学校教員	担任とALTのTT、担任と専科教員のTT、担任と中学校教員のTT、担任単独 他
B 地区	担任、英語担当教員、ALT、中学校教員	担任とALTのTT、担任とALTと英語担当のTT
C 地区	担任、ALT	担任とALTのTT

員の単独指導であるが、週1時間程度、英語科教員とALTのTTが実施されている。なお、A、B地区では、時々、小学校教員も指導に加わっている。また、A、B両地区においては、英語科教員同士のTTも行なわれている。

#### 4.1.2. 授業時数

今回調査を行なった3つの地区の小・中学校における英語授業時数は、表4.1.2.の通りである。

表4.1.2: 調査対象地区の小・中学校における英語授業時数

	被験者	小学校段階	中1段階	中2段階	総学習時間数
A 地区	小6	350時間*			350時間
	中1	350時間*	140時間		490時間
	中2	350時間*	140時間	140時間	630時間
B 地区	小6	70時間**			70時間
	中1	40~70時間**	140時間		180~210時間
	中2	35~55時間**	140時間	140時間	315~335時間
C 地区	中1	4時間	105時間		109時間
	中2	4時間	105時間	105時間	214時間

\*: 小1から6年間。

\*\* : 小5から2年間。小学校3校より中学校に進学。小学校3校の英語学習時間数は異なる。

A地区の小学校は、教科「英語」として英語教育を実施する研究開発学校である。小1から6年間、英語教育を実施しており、その結果、小学校段階で、英語学習総時間数が350時間に達している。B地区の小学校は、教科として英語教育を実施している英語教育特区の小学校である。中1と中2では、小学校での英語学習時間数のばらつきが見られるが、これは、英語学習時間数が異なる3つの小学校から1つの中学校に進学したためであり、いずれの小学校においても小5から2年間英語教育を実施している、という点で一致している。なお、C地区の小学校は、「総合的な学習の時間」に年2時間程度の英語活動を実施しているだけである。すなわち、中1、中2とも、小5及び小6で年間2時間、計4時間しか英語活動を実施しておらず、今回の調査では、いわゆる英語教育をほとんど実施していない小学校として扱っている。



また、中1、中2での学習時間数は、A、B両地区とも年140時間、C地区では年105時間となっている。

#### 4.1.3. 指導／到達目標等

次に、3地区の小学校と中学校における指導／到達目標とそれを達成するためになされている工夫について紹介する。

##### A地区の小学校、中学校の指導／到達目標

A地区の小学校の指導目標は、次の通りである。

- ①身近な事柄に関する英語を聞いて、話し手の意図などを理解できるようにする。
- ②身近な事柄について自分の思いを伝え合うことができるようにする。
- ③聞き慣れた簡単な語や文を読んだり、書いたりすることに慣れ親しむ。

なお、同校では、第4学年から「読むこと」、第5学年から「書くこと」の指導を開始しており、「読むこと・書くこと」の具体目標を「アルファベットや聞き慣れた簡単な語や文を読んだり、書いたりすることに慣れ親しみながら、文字を活用して自分の思いなどを伝え合うことができるようにする」としている。また指導目標を達成するために、中学校での指導内容を考慮した上で、「子どもの発達段階や興味・関心に応じたカリキュラム」を作成するとともに、観光地や空港でのインタビューなど、実際に英語でコミュニケーションを図る機会を積極的に提供している。また、授業では、CDやビデオなどの視聴覚教材やコンピュータが活用されている。

A地区の中学校の指導目標は、次の通りである。

- ①英語での聞く・話す・読む・書く言語活動を通して、言語や文化に対する関心や理解を深める。
- 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る。
- ③互いに情報や気持ちや考えを伝え合うことのできる実践的コミュニケーション能力の基礎を養う。

また、学習者の小学校での英語活動経験を生かすために、次のような配慮がなされている。

- ①生徒が英語の学習に積極的に取り組み、英語によるコミュニケーションや外国の文化に興味・関心を持ち続け、より自立した学習者・情報受発信者となれるように、小学校段階での多彩な言語活動の内容と発展的につながり、かつ中学校段階での学習目標を達成するような、生徒の発達段階や実態に合った言語活動を行なう。
- ②検定教科書を使った授業（週3時間）のほかに、自己

表現・コミュニケーション能力の育成を目標とする「英語表現」を週1時間実施する。③これらに加え、小・中の連携を図るために、小学校の英語担当教員、ALT、中学校英語科教員によるティームティーチングを行ったり、小・中の英語担当教員と一緒に会議を定期的に行ったりしている。

#### B地区の小学校、中学校の指導／到達目標

B地区の小学校の指導目標は、次の通りである。

- ①英語を学ぶ楽しさを体験させることで、異なる文化を持つ人とのコミュニケーションへの積極的な関心・意欲・態度を高めると共に、文化の多様性を理解する態度を養う。
- ②学年に応じ系統立てて、児童が英語に触れることで、簡単な英語を使って、相手の意向を理解し、自分の意志を表現することのできる実践的コミュニケーション能力の基礎を培う。

B地区の中学校の指導目標は、次の通りである。

- ①子どもたちが英語によるコミュニケーションに意欲を持って、生き生きと学習活動に取り組むようにする。
- ②英語の4技能についてバランスよく力をつける。

また、A地区と同様に、中学校の英語担当教員が小6の授業に参加したり、逆に小学校の英語担当者が中学校の英語の授業に参加したりすることで、小・中の交流を図っている。特に、中1の1学期には、小・中のスムーズな接続を図るために、中学校英語への導入のためのカリキュラムを作成し、授業を行なっている。

#### C地区の小学校、中学校の指導／到達目標

C地区の小学校では、年間授業時間数が2時間であるため、指導／到達目標は特に設定されていない。外国の言葉や習慣に親しみ、英語が好きになるように配慮して活動を行なっている程度である。一方、中学校では、1年次の4技能の到達目標を次のように設定している。

- ①リスニング ・本文の内容についてT/Fクイズに答えられる。  
・本文の内容に関する質問に文で答えられる。
- ②スピーキング ・日常の簡単な英会話ができる。  
・自分や家族・友達について、英語で紹介できる。
- ③リーディング ・本文の内容を理解し、音読できる。
- ④ライティング ・意味が分り、読めるようになった英文を正しく書ける。

・自分・家族・友達について、簡単な英文が書ける。

なお、同校では、新出単語が独力で読めるようにするために、フォニックスの指導にも力を入れている。

## 4.2. 調査内容

### 4.2.1. 技能面

技能の調査は、①スピーキング、②リスニング、③リーディングに関して行なった。具体的な調査内容は、表4.2.1の通りである。なお、小学校では、リーディングの技能の習得は主要な目標ではなく、「聞く」、「話す」を中心に授業が展開されているため、リーディング・テストは実施していない。

問題作成にあたっては、小学校は2つの地区の小学校の指導案集、中学校は3校で使用されている検定教科書で扱われている語彙や文法項目を吟味し、調査対象者間で不公平が生じないよう配慮した。

なお、リスニング問題のテープ速度は108WPMである。テープ速度を決める際には、中学校検定教科書、*ONE WORLD English Course 2*の準拠テープの平均速度(120WPM)と、児童を対象とした英語検定試験のひとつであるTECS(英語コミュニケーション技能検定試験)1級のリスニング問題のテープ速度(126WPM)を参考にした。

一方、リーディング問題の試験時間は25分である。Part 1, Part 2に必要な解答時間を15分間と想定し、Part 3の配当時間を10分にした。一般的に、中2と中3の平均読解速度は、それぞれ50WPMと60WPM前後と言われているが、読解速度を80 WPM弱とやや高い目に設定した。

表4.2.1: 技能面の調査内容と調査項目

		小学6年生	中学1年生	中学2年生
スピーキング	Part 1	自己情報に関する応答		
	Part 2	パノラマ絵に関する事実情報の応答	ストーリー性のある5コマ絵の事実情報に関する応答及び絵から推測できる情報に関する応答	
リスニング	Part 1	1～2文の事実情報に合った適切な絵の選択		
	Part 2	事実情報に関する質問と応答に合った適切な絵の選択		
	Part 3	会話文の要点の聞き取り	会話文、スピーチの要点の聞き取り	
リーディング	Part 1	文型・文法事項に関する適語選択		
	Part 2	実施せず	会話文の要点把握	
	Part 3	紹介文、日記文の要点把握		

#### 4.2.2. 情意面

情意面に関しては、次の16のカテゴリーを設定し、各カテゴリーに1～4の質問項目を作成し、質問紙調査を実施した。

C1：英語学習に対する関心・意欲・態度	C9：コミュニケーションに対する態度
C2：学習方略	C10：自言語への関心
C3：英語以外の外国語学習への意欲	C11：自文化への関心
C4：学習動機：内容こだわり型	C12：他文化への関心
C5：学習動機：関係こだわり型	C13：交流への関心
C6：学習動機：条件こだわり型	C14：相互協力への態度
C7：学習動機：自己こだわり型	C15：自己肯定感
C8：コミュニケーションに対する方略	C16：他者尊重

なお、学習動機に関しては、鹿毛（2000）が4種類に大別したものをを用いた。鹿毛は「自ら学ぶ意欲」を説明する上で、人は自ら学ぶときに何らかの「こだわり」を持っており、その「こだわり」が学ぶ意欲の源泉となって「学び」と「自分」を結びつけると論じている。その「自ら学ぶ意欲」を構成する要素を、①学ぶ対象・内容が学ぶ意欲の源泉となる「内容こだわり型意欲」、②他者との関わりの中から生じる「関係こだわり型意欲」、③いわゆる「外発的動機付け」に相当する「条件こだわり型意欲」、④肯定的な自己像を確立しようとする「自己こだわり型意欲」とした。

また、質問項目は、小6は22項目、中1及び中2は35項目とした。この項目数の差は、小学生にふさわしくない質問（例：「英語学習の中では、どちらかというと読んだり、書いたりする活動が楽しい」）を省いた結果である。

#### 4.3. 調査問題

##### 4.3.1. 技能面

「スピーキング・テスト」では、Part1では、小6、中1、中2とも自分自身のことについて、正確に伝えることができるかを問う質問を5題出題した。またPart2では、小6と中1に対してはパノラマ絵を、中2にはストーリー性のある5コマ絵を見せ、その絵に関する質問を5題出題し、事実情報をいかに正確に伝えることができるかを測定した。特に中2については、最後の質問で絵から推測することができる情報に関する応答を行ない、口頭自由英作文の能力を判定した。

「リスニング・テスト」のPart1では、小6には7問、中1には8問、中2には7問出題した

が、事実情報を伝える文の詳細を聞き取る能力を判定した。Part 2では、事実情報に関する質問と応答に合った絵を選択させる問題を、小6には7問、中1には6問、中2には7問出題した。Part 3では、小6、中1、中2とも3つの会話の要旨を聞き取らせた。各会話について日本語で書かれた質問を2問ずつ、計6問出題し、4つの選択肢から正答を選択させた。中1、中2には、会話文の聞き取りに加えスピーチの要点の聞き取り問題を5題出題した。

「リーディング・テスト」は3部構成とした。なお、前述の通り、小6に対しては、リーディング・テストを実施しなかった。中1、中2とも、Part 1では、文型・文法事項に関する適語選択問題を12問、Part 2では会話文の要点把握問題を4問、Part 3では、中1に対しては紹介文、中2に対しては、日記文の要点把握に関する問題を4題ずつ出題した。

なお、調査で使用したスピーキング問題、リスニング問題、リーディング問題は、資料1-1～1-4を参照のこと。

#### 4.3.2. 情意面

情意面に関しては、前述のように16のカテゴリーを設定し、質問紙調査を行なった。それぞれのカテゴリーに対する小・中学校別の質問数及び質問番号は、次の通りである。

表 4.3.1：小・中学校別質問項目数及び質問項目番号

	小	中		小	中
C1	10, 11, 13	10, 13, 14, 17	C9	26, 27	39, 40
C2	該当なし	19, 20, 21	C10	28	42
C3	14	22	C11	29	43
C4	15, 16	23, 24, 25, 26	C12	31	45
C5	19, 20	29, 30	C13	30	44, 47
C6	23	33, 35, 36	C14	32	46, 48
C7	21, 22	31, 32	C15	33	49, 51
C8	25	38, 41	C16	34, 35	50, 52, 53

なお、調査で使用したアンケート問題については、資料2を参照のこと。

#### 4.4. 評価方法

##### 4.4.1. スピーキング

スピーキング・テストに関しては、次の4つの評価の観点と評価規準に基づき、具体的な評価基準を作成した。

1. コミュニケーションに対する積極的な態度

規準：自分から積極的に聞いたり、話したりしているか。

2. 内容の適切さ

規準：質問を理解し、内容を十分満たし、適切に答えているか。

3. 英語の正確さ(語彙・文法)

規準：質問を理解し、正しい英語で答えているか。

4. 発音

規準：相手に理解してもらえるように、正しい発音、アクセント、イントネーションで明瞭に話しているか。

\* 適切さと正確さについては、2つの観点に分けているが、運用に当たっては統合して評価する。

\*\* 総合評価の仕方：それぞれの観点の点数を合計する。

なお、具体的な評価基準については、資料3-1、3-2を参照のこと。

また、スピーキング・テストは、英語教育・応用言語学を専門としている日本人英語教員が、1対1で面接を行なった。評価にあたっては、面接の様様を録画したビデオを英語教育・応用言語学を専門とする3名の日本人英語教員が見て、前述の評価規準及び具体的な評価基準に基づき、4つの観点から総合的に5段階評価し、最終的には、その3人の平均点を得点とした。全10問で、50点満点である。

4.4.2. リスニング、リーディング

リスニング・テストは、筆記・多肢選択とし、小6は全20問で20点満点、中1と中2は全25問で25点満点である。

リーディング・テストは、筆記・多肢選択で、全20問、20点満点である。

4.4.3. 質問紙調査

情意面に関しては、質問紙調査を行ない、各項目について5段階で調査対象者に自己評価させた。

4.5. 調査対象者数

調査対象者数は、表4.5.1の通りである。

表 4.5.1：調査対象者数

学年	小学6年生		中学1年生			中学2年生		
地区	A地区	B地区	A地区	B地区	C地区	A地区	B地区	C地区
調査対象者数	25名	33名	30名	34名	33名	26名	28名	25名

調査対象者数が少ないのは、そもそも A 地区の小学校が 1 学年 1 クラスであったので、他の地区も 1 クラスとしたこと、また、1 対 1 の個人面接調査によるインタビュー・テストは非常に時間がかかる点にも配慮した。

#### 4.6. 調査実施時期

2006年12月から2007年1月。

### 5. 調査結果と考察

本章では、技能面、情意面および技能面と情意面の関係について調査結果を示し、考察を加える。前述のように、A 地区の小学校が 1 学年 1 クラスという小規模であった関係で、B、C 地区も調査対象を 1 クラスとしたため全体的な母数が少なく、統計的な有意差が認められたところは、非常に大きな違いがあったということが言える。また、リスニングやリーディングのように評価が簡単にできないスピーキング・テストにおいても、できる限り客観的な採点を行うために、パイロットテストのビデオを見ながら評価規準および基準を練り上げた結果、各学年とも 3 人の評価者の評価者間信頼係数 (inter-rater reliability) は 0.9 以上 (小 6 は 0.931、中 1 は 0.960、中 2 は 0.960) と、非常にばらつきが小さかった。また念のために実施した英語母語話者と日本人評価者の評価者間信頼係数も、0.958 と非常に高かった。なお、本調査の統計処理はすべて SPSS を用いて行なった。以下、各学年における技能面での比較を見ていく。

#### 5.1. 技能面

5.1.1～5.1.4.において、技能面の調査結果を順次示し、考察を記述していく。また最後に小 6～中 2 を通して調査結果を示し、考察を加える。なお、小 6 は A、B 2 地区の比較であるので t 検定を、中 1、中 2 は 3 地区の比較となるため Scheffe を用いた一元配置分散分析多重比較を行なった。

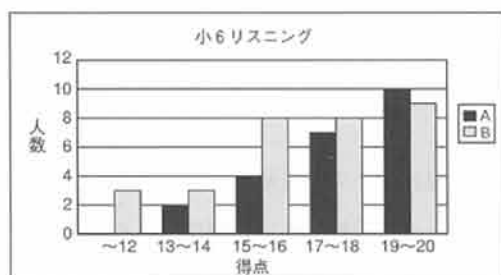
## 5.1.1. 小学6年生

A、B両地区の調査結果は次の通りである。(表5.1.1、グラフ5.1.1、グラフ5.1.2参照。)

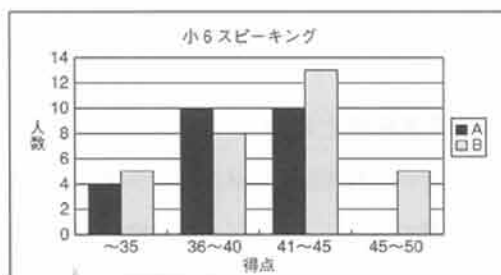
表5.1.1:小学6年生 母平均の差の検定

		被験者数	平均点	平均の差	t値
リスニング	A地区	25	17.52	1.04	1.762
	B地区	33	16.48		
スピーキング	A地区	25	39.55	-1.51	-1.391
	B地区	33	41.06		

グラフ5.1.1:小6リスニング得点分布



グラフ5.1.2:小6スピーキング得点分布



リスニングではA地区の平均点が17.52、B地区の平均点が16.48で、t値は1.762と、2地区間に有意差は見られなかった。次にスピーキングではA地区の平均点が39.55、B地区の平均点が41.06で、t値は-1.391と、スピーキングにおいても2地区間に有意差は見られなかった。つまり、リスニング、スピーキングにおいて、2地区間に統計的な有意差は見られなかったことがわかる。英語学習の開始学年や学習時間数を考えると、有意差がないという結果は予想外である。しかし、リスニングの得点分布を見ると、A地区では成績下位者が少ないことが特筆できる(グラフ5.1.1参照)。一方、スピーキングにおいてはB地区のほうが平均点も高く成績上位者も多いことがわかる(グラフ5.1.2参照)。これはB地区の児童にとって今回調査した表現に日ごろから慣れてきた等の要因が影響しているのではないかと考えられる。つまり、両地区の児童にとって既習の項目のみを厳選して作問した結果、B地区の児童が学習した内容が中心に出題されており、A地区の児童のみが学習している、より高度な問題が一切出題されていなかったことも一因かもしれない。

## 5.1.2. 中学1年生

A、B、C3地区の調査結果は次の通りである。(表5.1.2、グラフ5.1.3、グラフ5.1.4、



グラフ 5.1.5. 参照。)

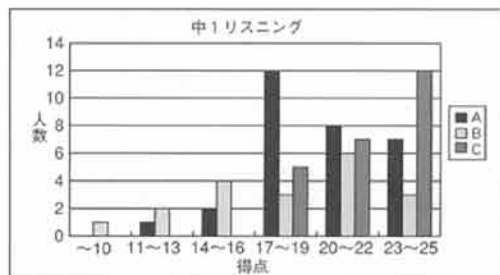
結果は表 5.1.2 の通りであるが、まずリスニングでは A 地区の平均点が 21.90、B 地区の平均点が 19.88、C 地区の平均点が 17.21 で、A 地区と C 地区、B 地区と C 地区の間で、危険率 1% 水準で有意差が見られた。スピーキングでは A 地区の平均点が 38.65、B 地区の平均点が 30.99、C 地区の平均点が 22.58 で、A 地区と B 地区の間に危険率 5% 水準で有意差が見られる。また、A 地区と C 地区、B 地区と C 地区の間で、危険率 1% 水準で有意差が見られた。

表 5.1.2: 中学 1 年生 分散分析 多重比較 (Scheffe)

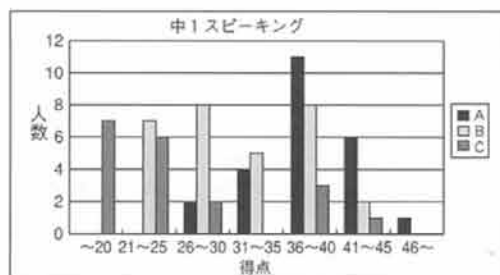
		被験者数	平均点	SD	平均点の差 (A-B)	平均点の差 (A-C)	平均点の差 (B-C)
リスニング	A 地区	30	21.90	2.25	2.02 [p=0.056]	4.69** [p=0.007]	2.67** [p=0.000]
	B 地区	34	19.88	3.15			
	C 地区	33	17.21	4.14			
スピーキング	A 地区	30	38.65	6.74	5.66* [p=0.048]	14.08** [p=0.000]	8.41** [p=0.000]
	B 地区	34	30.99	7.64			
	C 地区	33	22.58	8.86			
リーディング	A 地区	30	13.07	4.85	2.33 [p=0.208]	3.16 [p=0.066]	0.83 [p=0.809]
	B 地区	34	10.74	5.35			
	C 地区	33	9.91	5.31			

\*\*  $p < 0.01$  \*  $p < 0.05$

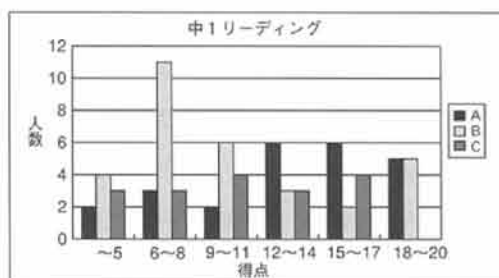
グラフ 5.1.3: 中 1 リスニング得点分布



グラフ 5.1.4: 中 1 スピーキング得点分布



グラフ 5.1.5: 中 1 リーディング得点分布



次にリーディングにおいては、A地区の平均点が13.07、B地区の平均点が10.74、C地区の平均点が9.91で、3地区の間に平均点では差は見られるが、統計的に有意差は出ていない。つまり、リスニングおよびスピーキングにおいては、中1の段階では小学校英語学習の影響が非常に顕著に現れているといえる。小6段階ではB地区はスピーキングの平均点でA地区を上回っていたが、中1段階では逆転している。また、A地区の生徒はリスニング、スピーキングにおいて成績上位者が多く、下位者が少ないのが特徴である(グラフ5.1.3、5.1.4参照)。A地区およびB地区の生徒、とりわけA地区の生徒はリスニング、スピーキングにおいて小学校英語学習で培った能力を保持しているが、小学校では体系的に扱われなかったリーディングにおいては、A地区とB地区間、A、B両地区とC地区間に差は見られなかった(グラフ5.1.5参照)。

### 5.1.3 中学2年生

A, B, C 3地区の調査結果は次の通りである。(表5.1.3、グラフ5.1.6、グラフ5.1.7、グラフ5.1.8参照)

表5.1.3: 中学2年生 分散分析 多重比較 (Scheffe)

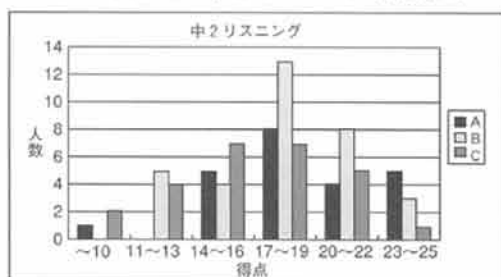
		被験者数	平均点	SD	平均点の差 (A-B)	平均点の差 (A-C)	平均点の差 (B-C)
リスニング	A地区	26	18.31	3.53	0.34 [p=0.867]	1.47 [p=0.411]	1.12 [p=0.674]
	B地区	28	17.96	3.3			
	C地区	25	16.84	4.38			
スピーキング	A地区	26	33.56	8.01	1.14 [p=0.912]	7.92** [p=0.009]	6.79* [p=0.019]
	B地区	28	32.43	7.90			
	C地区	25	25.64	8.35			
リーディング	A地区	26	11.19	4.75	0.01 [p=0.982]	0.15 [p=0.992]	0.14 [p=0.950]
	B地区	28	11.18	4.98			
	C地区	25	11.04	5.32			

\*\*  $p < 0.01$  \*  $p < 0.05$

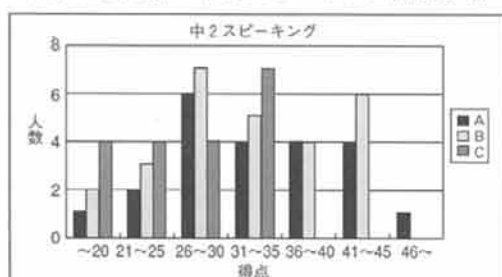
結果は表5.1.3の通りであるが、リスニング、リーディングにおいては地区間の有意差は見られず、スピーキングにおいてのみ、有意差が見られる結果となった。まずリスニングではA地区の平均が18.31、B地区の平均が17.96、C地区の平均が16.84で、地区間の有意差は見られなかった。中1のリスニングで見られたA地区における小学校英語のプラスの影響が中2段階では見受けられなくなっており、またC地区の生徒が他の2地区に追いついてきていることがわかる。しかし、スピーキングではA地区の平均が33.56、B地区の平均が32.43、C地区の平均が25.64と、A地区とC地区の間に危険率1%水準で、またB地区とC地区の間で、危険率5%水準で有意差

が見られた。しかし、リーディングにおいては、A地区の平均が11.19、B地区の平均が11.18、C地区の平均が11.04と平均点の差もほとんどなく、地区間の有意差は見られなかった。

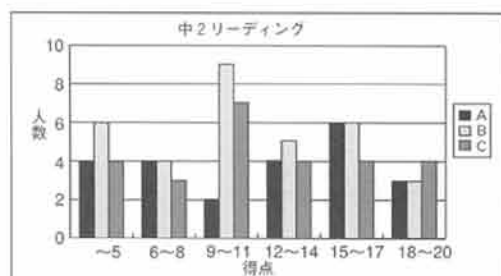
グラフ 5.1.6：中2リスニング得点分布



グラフ 5.1.7：中2スピーキング得点分布



グラフ 5.1.8：中2リーディング得点分布



以上のように、中2の段階では、リスニング、リーディングにおいて小学校で英語をほとんど学習していなかったC地区の生徒が、A、B両地区の生徒に追いついてきているのがわかる（グラフ 5.1.6、5.1.8 参照）。しかし、スピーキングにおいては、小学校英語学習経験者であるA、B両地区の生徒はC地区の生徒と比べると、この段階においても統計的な有意差を保持している（グラフ 5.1.7 参照）。

#### 5.1.4. 小学6年生から中学2年生を通して

次に、技能面における、小6から中2までの変化を見ていく。小6と中1、中2の問題数、配点が異なるため、得点を得点率に変換して示す（表 5.1.4：リスニング、表 5.1.5：スピーキング、表 5.1.6：リーディング）。

表5.1.4:リスニング得点率

	小6	中1	中2
A地区	87.6%	87.6%	73.2%
B地区	82.4%	79.5%	71.8%
C地区		68.8%	67.4%
平均	85.0%	78.6%	70.8%

表5.1.5:スピーキング得点率

	小6	中1	中2
A地区	79.1%	77.3%	67.1%
B地区	82.1%	62.0%	64.9%
C地区		45.2%	51.3%
平均	80.6%	61.5%	61.1%

表5.1.6:リーディング得点率

	小6	中1	中2
A地区		65.4%	56.0%
B地区		53.7%	55.9%
C地区		49.6%	55.2%
平均		56.2%	55.7%

リスニングにおいては、小6段階では、A地区とB地区の間にあまり差は見られず、学習時間数や学習期間の差が技能の差に現れていないことがわかる。この結果から判断すると、前述のように出題内容にやや問題があったため、あるいは問題がやや易しすぎたため、両地区間に差が出なかったとも考えられる。中1の段階では、小学校英語学習を経験しているA、B両地区とC地区を比較すると、統計的な有意差がある。しかし、中2段階では、3地区の生徒の得点率の差は小さく、ほとんど差は見られない。

スピーキングにおいては、小6段階では、リスニングと同様、A地区とB地区の間にあまり差は見られない。これはこれはリスニングと同様な理由によるものかもしれない。しかし、中1段階ではA、B両地区とC地区の間に有意差 ( $p < .01$ ) があり、A地区とB地区の間にも有意差 ( $p < .05$ ) が見られる。これは学習期間と学習時間数を反映した結果といえる。中2段階においても、A地区とC地区の間に有意差 ( $p < .01$ ) があり、B地区とC地区の間にも有意差 ( $p < .05$ ) がある。しかし、中1段階に見られたA地区、B地区の差はほとんど見られない。

リーディングにおいては、中1段階で3地区を比較すると平均点の差があるが、統計的な有意差はなかった。中1、中2とも得点率が50%前後から65%前後であり、問題がやや難しかったことも影響している可能性がある。中2段階では、3地区の平均点の差もほとんど見られない。

今回の小6から中2までの技能面での調査結果をまとめると、スピーキングにおいて、中1、中2の段階ではA、B両地区は、C地区と比べ、有意にすぐれていることがわかる。しかしA地区とB地区を比較すると、中1段階でのみ有意差が見られただけである。今後も追跡調査を行い、中3段階での結果を待って、さらに検討していきたい。リスニングにおいては、中1段階でA、B両地区の生徒とC地区の生徒の間に統計的な有意差は見られるが、中2段階では3地区の差は見られない。またリーディングにおいて、中1、中2段階とも統計的な有意差はみられない。これらの原因として、A、B地区とも複数の小学校の児童が同じ中学校へ進学するため、中学校での指導が学習時間数の少ない小学校出身の児童に焦点をあてた指導がさなれていることや、小学校でリーディングの指導が体系的になされていないことがあげられるであろう。

## 5.2. 情意面

情意面の調査については、第4章で述べたように、質問紙調査を実施した。当節ではその分析方法、および調査結果と考察について述べる。

分析方法については、質問紙調査の結果を因子分析し、その解釈に基づいてカテゴリー分けを行なう、通常の統計処理とは異なる手法を用いた。情意因子の先行研究の妥当性を前提に、あらかじめカテゴリー分けをした上で質問紙調査を実施し、その結果をこの分類に当てはめる形で分析を行ない、行き過ぎた解釈にならないように慎重に考察を加えた。なお、C1からC16のカテゴリーのうちC2「学習方略」については、現在の小学校英語教育の目標を考えると、小学校段階で育成を目指す項目ではないと判断し、これに該当する質問は質問紙調査には含めなかった。したがって、小学6年生はC2を除く15項目、中学1・2年生は16項目で分析を行なっている。

統計処理方法については、小学6年生はAとBの2地区間における比較となるため、t検定を用いて検証した。中学生に関しては、3地区における平均値の差の検定となるため、一元配置分散分析を行ない、また各地区間の度数が異なるため、Scheffe検定を用いた多重比較を行なった。被験者数は、表5.2.1.の通りである。

表5.2.1：情意因子調査対象者数

	小学6年生	中学1年生	中学2年生
A地区	24名	24名	22名
B地区	35名	35名	27名
C地区		23名	19名

5.2.1. 小学6年生の調査結果と考察

小学6年生は15項目中10項目において統計的に有意差が認められた。いずれの項目についてもA地区の平均値が上まわっており、危険率1%水準では「英語学習に対する関心・意欲・態度 (C1)」「学習動機：内容こだわり型意欲 (C4)」「コミュニケーションに対する方略 (C8)」「コミュニケーションに対する態度 (C9)」「自己肯定感 (C15)」「他者尊重 (C16)」の8項目に有意差が認められる。また、危険率5%水準でも、「他文化への関心 (C12)」と「交流への関心 (C13)」の2項目に有意差が見られる。A地区では小学1年生から6年間で約350時間、B地区では小学5年生から2年間で35~70時間英語学習に取り組んでいるが、この結果には学習開始学年と学習時間数の差が如実に表れていると言える。

表5.2.2：小学6年生の調査結果

学年	地域別 (t検定)		
小6	C1** : A > B	C10** : A > B	C15** : A > B
	C4** : A > B	C12* : A > B	C16** : A > B
	C8** : A > B	C13* : A > B	
	C9** : A > B	C14** : A > B	

注) 統計データは資料4-1参照のこと。 \*\* $p < 0.01$  \* $p < 0.05$

情意面においては、小学校英語教育の肯定的な影響はこれまでも多く報告されているが、今回の小学6年生を対象とした調査はこれらを裏付ける結果になっている。

逆に有意差の認められなかった項目にも目を向けてみたい。まず、「英語以外の外国語学習への意欲 (C3)」については、英語学習の初期段階では他の言語に対する関心までは培われにくいのは当然であろう。次に、学習動機については、4種類の学習動機のうち「内容こだわり型 (C4)」以外に有意差は見られないことから、児童は学ぶ対象・内容が学ぶ意欲の源泉となる「内容こだわり型意欲」を中心とした内発的動機によって英語学習に取り組んでいる様子が見取れる。

5.2.2. 中学1年生の調査結果と考察

表5.2.3：中学1年生の調査結果

学年	地域別 (Scheffe検定)
中1	C1: B > C** A > C*

注) 統計データは資料4-2参照のこと。 \*\* $p < 0.01$  \* $p < 0.05$

中学1年生については、「英語学習に対する関心・意欲・態度 (C1)」においてのみ、B地区とC地区の間に危険率1%水準、A地区とC地区の間に危険率5%水準で有意差が見られる。小学校段階で英語学習を経験することにより、英語学習に対する関心・意欲・態度が育成されていると判断される。また、これは小学校における英語学習、あるいは英語活動の目標にも合致する結果であるとも言える。しかしながら、C1以外の項目については有意差が認められない点に、中学校の英語教育や小・中の連携に関する現状を垣間見ることができる。連携に問題がある場合、5.1.4でも言及したように、カリキュラム編成や授業の進度は、往々にして英語学習経験の少ない生徒に合わせて決められるため、結果として、英語学習経験の多い生徒は中学校に進学して以来、学習経験の少ない生徒が追いつくまで相当な期間にわたって「足踏み」させられることになる。今回の調査結果が、この現状と密接に関わり合っている可能性は否定できないであろう。

小学校で英語学習を多く経験しているA、B両地区と経験がほとんどないC地区の間に、「コミュニケーションに対する方略 (C8)」や「コミュニケーションに対する態度 (C9)」において有意差が認められない点も無視できない。これまで、小学校で英語学習に取り組むことによりコミュニケーションを積極的に図ろうとする態度が育成されると経験的に言われており、関係者の間でほとんど共通認識となっている感さえある。そして、文部科学省は、小学校における英語必修化のひとつのねらいとして、また小・中の連携等を議論する上で、小学校で培ったこのコミュニケーションを積極的に図ろうとする態度を基盤にして中学校では実践的コミュニケーション能力の基礎を養うとしている。しかしながら今回の調査においては、出で然るべきと考えられたコミュニケーションの方略や態度といった項目において有意差が見られない。前述の小・中の連携に関する問題以外にもさまざまな要因が考え得るが、小学校英語教育の意義を問う上でも重要な鍵を握る項目だけに、今回の調査結果は小・中の英語学習を考える上で重大な課題として受け止めるべきであろう。

### 5.2.3. 中学2年生の調査結果と考察

表5.2.4：中学2年生の調査結果

学年	地域別 (Scheffe 検定)	
中2	C7* : B > A	C13* : B > A B > C
	C12* : B > A	C14* : B > A

注) 統計データは資料4-3参照のこと。 \*\* $p < 0.01$  \* $p < 0.05$

中学2年生については、B地区とA地区の間に顕著な有意差が出ている。いずれもB地区がA

地区を上まわるかたちで、「学習動機：自己こだわり型 (C7)」「他文化への関心 (C12)」「交流への関心 (C13)」「相互協力への態度 (C14)」において、危険率5%水準で有意差が認められる。特に、小6の段階では「他文化への関心 (C12)」「交流への関心 (C13)」「相互協力への態度 (C14)」についてはA地区の方がB地区よりも有意に好ましい傾向を示していたが、中2では逆転現象が起こっている。また、「学習動機：自己こだわり型 (C7)」についても、同様の結果が出ており、B地区においては肯定的な自己像を確立しようとする意欲が英語学習の動機として現れている。これらは、A、B両地区の小学校英語学習の影響なのか、それとも中学校英語教育に何らかの要因があるのか、あるいは地域的な取り組みなど英語以外の学習内容が反映されているのか、今回の調査からは判断しかねるが、小6の結果とは対照的で予想外の結果であった。さらに、B地区とC地区の間にも、「交流への関心 (C13)」において危険率5%水準で有意差が認められる。B地区では、交流への関心が他の地区よりも強く育成されている様子が見て取れる。

A地区とB地区の逆転現象については、別の観点からも一考に値する。A地区では小学1年生から6年間、B地区では小学5年生から2年間、それぞれ英語学習に取り組んでいるが、考え得るひとつの可能性として、A地区では長期的に英語学習に取り組むことによって、もはや英語学習に新鮮味が感じられなくなり、関心や意欲が薄れてしまってこのような結果になっているのかもしれない。仮にこの推察が妥当であるとするならば、小学校英語教育の導入に際して、学習開始学年についてもまた、慎重に検討する必要があるだろう。

### 5.3 技能面と情意面の関係

#### 5.3.1. 分析方法

各技能調査結果と情意調査結果との関係を調べるために、小6、中1、中2各学年のスピーキング、リスニング、リーディング(小6はなし)のテスト結果と情意アンケート結果を用い、相関関係が存在するかを調査した。分析に先立ち、技能テストデータは小、中学生ともに、各テストの合計点をもとに表5.3.1のように各レベルの人数がほぼ均等になるように3段階(上・中・下)にレベル分けを行なった。分析ではスピーキング、リスニング、リーディングのスコア、および情意項目(C1からC16)の回答を変数とし、相関分析を試みた。情意アンケートの回答データが間隔尺度を満たす等分に連続的な変数とは言えないため、分析にはKendallタウを用いた。



表 5.3.1：習熟度別検証の内訳

習熟度	小学6年生		中学1年生		中学2年生	
	合計点	人数	合計点	人数	合計点	人数
上位	68～61	18	91～71	24	93～67	23
中位	60～56	17	70～58	25	65～55	22
下位	55～44	20	57～33	24	53～28	23

注1) 小学6年生の技能テストはスピーキングとリスニングで、合計70点満点。

注2) 中学1・2年生の技能テストはスピーキング、リスニング、リーディングで、合計95点満点。

### 5.3.2. 分析結果

統計処理の結果、以下の相関が、小6、中1、中2でそれぞれの習熟度別に検出された。

表 5.3.2.1：小学6年生 (N=55) の調査結果

習熟度別	被験者	リスニング	スピーキング
習熟度別	上 (18)	C4* C10* C11* C14* C15*	C11* (負) C16** (負)
	中 (17)		
	下 (20)		C1* (負) C4* (負) C13* (負) C9** (負)

注) 統計データは資料5-1を参照のこと。 表中(負)とは負の相関を指す。  
\*\* $p < 0.01$  \* $p < 0.05$

表 5.3.2.2：中学1年生 (N=73) の調査結果

習熟度別	被験者	リスニング	スピーキング	リーディング
習熟度別	上 (24)			C4*
	中 (25)	C2* (負) C3* (負) C4* (負) C5* (負) C7** (負)		
	下 (24)			

注) 統計データは資料5-2を参照のこと。 表中(負)とは負の相関を指す。  
\*\* $p < 0.01$  \* $p < 0.05$

表 5.3.2.3：中学1年生 (N=68) の調査結果

習熟度別	被験者	リスニング	スピーキング	リーディング
習熟度別	上 (23)	C1** C4** C9** C10* C11*	C1* C2* C11*	
	中 (22)		C3* (負) C6* (負)	
	下 (23)			C6*

注) 統計データは資料5-3を参照のこと。 表中(負)とは負の相関を指す。  
\*\* $p < 0.01$  \* $p < 0.05$

### 5.3.3. 小学校6年生の結果と考察

まず、小6の習熟度別に各技能との相関を見ると、上位群では、リスニングと「内容こだわり型意欲 (C4)」「自言語への関心 (C10)」「自文化への関心 (C11)」「他者尊重 (C14)」「自己肯定感 (C15)」間で危険率5%水準で相関が検出された。一方スピーキングと「自文化への関心 (C11)」「他者尊重 (C16)」間ではそれぞれ危険率5%、1%水準で負の相関が検出された。

この結果から、小6上位群では、「内容こだわり型学習意欲」によって学習が進み、自言語や自文化に強い関心を持つようになる。これらは自己肯定意識の高まりを促すとともに、他者の話を聞こうとする興味・関心につながり、それが高いリスニング技能に結びつくと思定することも可能である。

また、スピーキング技能と、上記の情意2項目との負の相関に関しては、スピーキングという能動的なスキルの育成が自文化の軽視や、C16中の「問34：先生や友達の話に注意深く聞く」ことができないという、自己中心の行動につながりやすいと考えることもできる。

中位群では相関は検出されなかったが、下位群では、スピーキングと「英語学習に対する関心・意欲・態度 (C1)」「内容こだわり型意欲 (C4)」「交流への関心 (C13)」間で危険率5%水準で、また「コミュニケーションに対する態度 (C9)」間では危険率1%水準で負の相関が見られた。すべて負の相関なので、英語学習に興味・関心が湧かない、英語を使って何かをしてみたい、積極的にコミュニケーションしたいと思わない児童は技能の習得も不十分である（逆もあり得る）、ということを示唆し、中学で英語を苦手とする生徒の予備軍となる可能性もあると考えられる。また交流等の機会を十分与えられていないためとも考えられる。

こうした負の相関の出現について説得力のある結論を導き出すことは困難だと思われるが、小学校段階ではスピーキングを中心にカリキュラムが構成されていることと無関係ではないと思われる。また、技能面と情意面の因果関係は明確ではなく相互補完的な要素があるので、指導方法としては、注意深く児童を観察し、自信を持って英語を使えるように段階的な指導を心がけねばならない。例えば、リスニングのアクティビティを通じて十分に聞かせたあとスピーキングの活動を行う方がよいと考えられる。

### 5.3.4. 中学校1年生の結果と考察

次に中1の習熟度別では、上位群では、リーディングと「内容こだわり型意欲 (C4)」の間に危険率5%水準で相関が見られた。これは、上位群の生徒の文字を媒介とした学習（リーディングやライティング）への関心や、適性を示すものではなかろうか。

一方、成績中位群ではリスニングと「学習方略 (C2)」「英語以外の外国語学習への意欲 (C3)」「内容こだわり型意欲 (C4)」「関係こだわり型意欲 (C5)」の間に危険率 5%水準で、「自己こだわり型意欲 (C7)」との間では危険率 1%水準で負の相関が現れたことは、予想外であった。学習者が確固たる学習方略をまだ会得していない、学習が必ずしも定着していない状況下で、質問事項全体に否定的に回答している可能性も考えられる。その他に考えられる要因として、比較的リスニング・テストの平均点が高かったことや、C1～C16の情意アンケート因子項目間に整合性がやや欠如していることなどが挙げられる。しかし、なぜこのような結果が導き出されたかの詳細については、今後さらに調査を繰り返して原因を究明する必要がある。

### 5.3.5. 中学校 2 年生の結果と考察

次に中 2 の習熟度別においては、上位群では、リスニングと「英語学習に対する関心・意欲・態度 (C1)」「内容こだわり型意欲 (C4)」「コミュニケーションに対する態度」の間に危険率 1%水準で、「自言語への関心 (C10)」「自文化への関心 (C11)」では 5%水準で相関が検出された。

スピーキングは、「英語学習に対する関心・意欲・態度 (C1)」「学習方略 (C2)」「自文化への関心 (C11)」との間に危険率 5%水準で有意な差が見られた。一方、中位群では、スピーキングと「英語以外の外国語学習への意欲 (C3)」「条件こだわり型意欲 (C6)」の間に危険率 5%水準で負の相関が見られ、下位群では、リーディングと「条件こだわり型意欲 (C6)」の間に危険率 5%水準で相関が見られた。

中 2 では、中 1 と比べ、上位群でより多くの項目に相関が検出されたが、リスニング、スピーキングに共通している「英語学習に対する関心・意欲・態度 (C1)」「自文化への関心 (C11)」といった情意因子が、特にリスニング、スピーキングの習得と何らかの関係を持っていると考えられる。さらに「コミュニケーションに対する態度 (C9)」とリスニングのスキルのやや強い相関は、この因子を構成する質問項目「問26：困っている外国人の役に立ちたい」、「問27：外国人と交流したい」を鑑みると、他文化に関心を持ち、善意のコミュニケーションを成立させたいという、非常に知的で、創造的な他文化理解につながる行動がスピーキングではなく、リスニングに表出してくるという点で非常に興味深く、小学校の下位群のスピーキングにおける負の相関と比較すると、その示唆するものは大きい。

一方、中位群では、「英語以外の外国語学習への意欲 (C3)」「学習動機 (条件こだわり型) (C6)」とスピーキングの間に危険率 5%水準で負の相関がみられた。これは、他の外国語学習

への意欲はあまり育っていないこと、成績や試験といった条件を提示して頑張らせても、スピーキングの技能の向上には結びつかない可能性を示唆するとも考えられる。

下位群ではリーディングと「学習動機(条件こだわり型)(C6)」に有意な相関がみられた。リーディングにおいては、成績や試験といった目的を与えて頑張らせれば下位群でも技能を高めるのに効果があると解釈することもでき、スピーキングやリスニングに自信がない場合でも、リーディングから英語学習をやり直すことが可能であると考えられることもできよう。

また、「英語以外の外国語への意欲(C3)」「内容こだわり型意欲(C4)」「自文化への関心(C11)」「条件こだわり型意欲(C6)」といった因子項目が、学年や技能間で正と負の相関が逆転している点も興味深い。前記のように、「英語以外の外国語学習への意欲」は学年が上がると技能の習得と関係がなくなり、「内容こだわり型意欲」や「条件こだわり型意欲」は、学年が上がるにつれて、リスニング、リーディングといった受動的技能を中心にプラスに作用し、「自文化への関心」も学年が上がるにつれ技能と関係が強まると考えることもできる。

#### 5.4 小学校6年生から中学校2年生を通して

技能面と情意面の分析結果を簡単にまとめると、小6では、上位群を中心にリスニングと情意面に正の相関が見られたが、中1ではほとんど正の相関自体が検出されず、技能面と情意面の間には明確な関係性を発見することはできなかった。しかし中2では、再び上位群を中心に、技能面と情意面の関係がリスニング、スピーキングの双方で広範に検出された。それらの中には「英語学習に対する関心・意欲・態度(C1)」のような外国語学習に於いて本質的な要素もあり、「学習動機(内容こだわり型)(C4)」、「コミュニケーションに対する態度(C9)」、「自言語、自文化への関心(C10、C11)」などの比較的「知的」な情意因子項目も出現したことは非常に興味深い。以上のように本調査研究における情意面と技能面の相関は、上位群を中心に小学校6年生のリスニングで出現し、中学校1年生で一度すべて消失し、中学校2年で再び、今度はリスニングのみならずスピーキングにも出現するという一定の傾向が観察できた。

## 6. 小・中英語教育への示唆

今回の調査結果から、次のことが明らかになった。まず技能面については、スピーキングにおいて、小学校での学習時間数の多いA、B両地区と、ほとんど学習していないC地区間に中1、中2段階ともに有意差が見られる。一方、リスニングにおいては、小学校での学習時間数の差が、中1では有意差になっているが、中2では差がほとんどなくなっている。また、中学生のリー

ディングでは3地区間に差は見られなかった。情意面では、小学校1年生から長時間の英語活動経験を有するA地区の小学校6年生は、英語学習に対する関心、意欲、態度やコミュニケーションに対する積極的な態度など、情意面で好ましい傾向を示しているが、中学校の段階でこのような傾向が見られなくなっている。ただし、各技能の習熟度と情意面の関係についていくつか注目すべき傾向が見られた。

以上のように、小学校英語活動はコミュニケーションを積極的に図る態度の育成や実践的コミュニケーション能力の素地を培うことが期待されているが、技能面・情意面のいずれにおいても、当初期待していたような成果が見られなかったということである。これらの点を踏まえ、以下に、小・中学校英語教育の望ましいあり方や小・中連携のあり方について考えてみたい。

## 6.1. 小学校英語教育への示唆

### 6.1.1. 自己表現・コミュニケーション能力の育成につながるスピーキング指導を工夫する

小学校英語活動の内容の特徴的な事柄として、発話活動が重視されていることが挙げられる。樋口他(2004)の小学校英語活動の活動内容分析においても、発話活動が全活動の約50~70%を占めていることが報告されている(資料6-1参照)。小学校英語活動における発話活動重視の特徴が、スピーキング能力において成果として表れたと考えられる。

しかし、前記の樋口他の調査は、発話活動の内容の1/2は基本的な定型表現や会話表現をセットフレーズ的に反復して覚え、発話する活動であると報告している。英語活動における「聞く」「話す」活動のゴールは、相手の考えや気持ちが分かるようになること、自分の考えや気持ちが伝えられるようになることである。そのためには、定型表現や会話表現に留まらず、そこから自己表現活動や、相互の考えや気持ちのやりとりがある自然なコミュニケーション活動へと発展させる工夫が不可欠である。例えば、定型表現や会話表現の問答に、あいづち表現や、相手の考えや気持ちを尋ねる表現や自分の考えや気持ちを一言加えるといった工夫が望まれる。児童にこのような自己表現・コミュニケーション活動に取り組ませることによって、自己表現やコミュニケーションの喜びを実感し、コミュニケーションを図る積極的な態度、コミュニケーションの初歩的な能力がいっそう高まると思われる。

### 6.1.2. リスニングの機会を多くし、内容的にまとまりのある会話や話を聞かせる

スピーキングに比べて、リスニング活動の不十分さが懸念される。つまり、リスニング活動の機会が少ない上に、ある程度まとまりのある英語を耳にする機会が十分に与えられていない。

樋口他(2004)の調査でも、小学校英語活動におけるリスニング活動の量的、質的な不十分さが指摘されている。調査対象小学校平均でリスニング活動は活動全体の30%強で、スピーキング活動の約1/2にすぎない。しかもリスニングの内容は、単語と単一文の聞き取りが中心であった(資料6-2参照)。

リスニングは言語学習の基本であることは言うまでもなく、リスニング能力の向上はスピーキングやさらにはリーディング能力の向上にもつながる。また児童期に英語の発音やリズムなどの音声の特徴に慣れ親しむためには、英語を十分に耳にする機会が必要である。単語や単一文、定型表現や会話表現などを口頭で繰り返すだけでは、リスニング力の向上や音声面での向上には不十分である。

さらに、児童期に、話し手の身振りや表情を注意深く観察し、理解可能なキーワードから未知の語や表現の意味を類推し、全体の意味内容を聞き取るといった類推能力を育てることは中学校以降の英語学習にとっても重要であり、そのためには、ある程度まとまりのある内容の会話や話を聞く機会を十分に与えることが不可欠である。

### 6.1.3. 楽しく触れ、楽しく学ぶ文字指導を導入する

中1、中2のリーディングにおいて、3地区間に統計的な差がみられなかった点に関して、小学校英語活動は「聞く」「話す」を中心とする活動であり、文字指導は副次的と考えられていることが一つの原因であろう。しかし、文字指導は学習時間量と相対的に捉えるべきである。

すなわち、小学校では音声中心の活動であることを踏まえた上で、高学年になり児童の興味・関心が文字にも向いてきた段階で、文字に対する興味・関心を高めることを目的として、文字に触れて楽しむ機会を設けることは有意義である。

その際、あくまでも楽しく文字に触れ、楽しく学ぶことに留意し、アルファベットや、音声として十分に慣れ親しんだごく基本的な単語やごく簡単な表現を読めるようになることを目指して、次のように段階的に指導を進めるとよい。

第1段階：文字に慣れ親しみ、文字の形に興味をもつ

第2段階：大文字・小文字を認識する(蝨たたき、マッチング・ゲームなど)

第3段階：音声で十分に慣れ親しんだ語を、ひと塊と認識して読む(カルタ取りなど)

第4段階：音声で意味理解している文を読む(Guessing ゲームなど)

第5段階：口頭で表現できる文を、単語カードを並べ替えて読む(カード並べゲーム)

#### 6.1.4. 長期的な視点で、情意面をさらに高める指導を工夫する

小学校の英語活動では、単に技能を高めるだけでなく、情意面 — 英語学習に対する興味・関心を高めたり、コミュニケーションを積極的に図る態度を育成すること、異文化に対する興味・関心を高めることなどが重要である。

樋口他（2003）の調査研究から小学校英語活動で取り扱われている題材をみると、児童の身近な生活空間を中心に、国際理解や他教科関連へと話題を広げ、異文化に触れたり、他教科で学んだ内容を英語でも活かし、知的好奇心を満たすという工夫がなされている。また、活動内容も、クイズやゲームなどの形式で楽しく学習できるように工夫されている。英語活動におけるこのような取り組みが、情意面で望ましい成果をもたらしたのであろう。

特に、今回の調査結果では、学習開始期が早く学習時間数が多い方が情意面に関して好ましい結果が示されているが、A地区の小学校においては、題材、語彙・表現、活動内容などをスパイラルにかつ段階的に発展させ、6年間を通した活動計画が組まれていることに注目したい。小学校英語活動において、情意面での成果を学年が進むにつれてより高めるためには、このように長期的な視点に立ったカリキュラムを作成し、指導することが大切である。

#### 6.1.5. リスニングの話題、内容を工夫し、聞こうとする態度を育てる

小6の習熟度上位群では、自国の言語や文化、相互協力、自己肯定感、学習動機（内容こだわり型意欲）とリスニングの間に相関が認められた。したがって、小学校段階では、英語活動を通して外国の文化に触れ、その比較において自国の言語や文化に興味・関心を高め、世界と日本とのつながりに気づくような学習内容や活動を通して、相手の考えや気持ちを知り、自分の考えや気持ちを伝えるといった活動をさらに積極的に取り入れ、他者を尊重しつつ自己肯定感をも高めるような学習内容を今まで以上に扱い、聞こうとする態度を育て、リスニング力の向上につなごう。

具体的には、日本や世界の子どもに人気のある食べ物・遊び・スポーツ・物語などについて、その名称や発音の違いや、原産地・発祥地から世界に広がっていく過程における変化や発展を、写真・絵・DVD・絵本などの視覚教材でヒントを与えながら、分かりやすい英語で話して聞かせることや、その感想を一人ずつ発表し、友だちの考えや気持ちに耳を傾け、考えや気持ちが一入ひとり異なることに気づきを促すといった内容が考えられる。

以上のように、小学校英語活動の成果を高め、中学校段階への継続的な効果を考えれば、小学校における学習開始時期から卒業時、中学校へと、発達段階、興味・関心に合った題材の展開、

表現・語彙の有機的な展開、口頭表現から文法理解へと無理のない有機的な展開が望まれ、より豊かな自己表現、コミュニケーション活動への展開が望まれる。また、リスニング力の向上や文字指導においても小学校から中学校へとスムーズな橋渡しが必要である。

小学校においても、学習開始時から卒業時までを見通した長期的な視点でのカリキュラムの再検討が必要であり、さらに小学校から中学校へとつなぐ、技能と情意の両面での小・中の連携を検討する必要がある。

## 6.2 中学校英語教育への示唆

### 6.2.1. 挑戦しがいのあるコミュニケーション活動に取り組みさせる

中学校段階では、英語学習に対する関心・意欲・態度、内容こだわり型意欲、コミュニケーションに対する態度、自文化への関心とリスニングなどに正の相関があるため、今後、動機付けを高め、英語学習やコミュニケーションに積極的に取り組ませることで、4技能の習熟度も更に高まると考えられる。従って、中学生のコミュニケーションへの積極的な態度をより発展させるために、題材や活動内容を工夫し、中学生の認知レベルや発達段階にふさわしい、やりがいのある、挑戦的な課題を提示し、英語を使ったり、話したくなるような自己表現活動やコミュニケーション活動の機会を多く与えることが重要である。

### 6.2.2. 文法を体系的に理解させ、定着を図る

小学校英語学習経験者は、JASTEC 関西支部プロジェクトチームが行なった調査(樋口他、2003、2004)によれば、学習時間数や学習期間によって異なるが、中1で学習する文型・文法事項の大半、および中2の初期の段階で学習する文型・文法事項に、聞くこと、話すことを中心に体験的な活動を通して慣れ親しんでいる(資料6-3参照)。したがって、中学校では、小学校で行なってきた体験的な活動を思い出させ、話題、場面中心で慣れ親しんだ語彙や表現等を発展的に学習させながら、それらの表現に対する気づきを促し、形態、意味、使い方を簡潔に明示し、英語の文法や構造を体系的に理解させ、定着を図る授業展開が求められる。

### 6.2.3. つづり字と発音の関係を指導する

小学校で音声で親しんだ単語を定着させるために、つづり字と音の関係に気づかせ、段階的に明示的に指導することも大切である。そのためには効果的な発音、文字、辞書指導などが必要であり、音読やシャドーイングなども有効である。



#### 6.2.4. 語彙指導を工夫し、語彙を増やす

中学校段階でも英語を使いながら学ぶという観点から、自己表現・コミュニケーション活動に使える表現や語彙を増やす必要があるが、単に語彙を大量に導入するのではなく、より多くの英語を聞かせたり、読ませる工夫が必要で、聞いたり、読んだり、発表したりする活動の中で各自が語彙のネットワークを構築することを支援しなければならない。読みの過程で聞き取りの際に使用した学習方略（類推する能力）を活用させること、および4技能を有機的に関連させながら活動させていくことが望まれる。

#### 6.2.5. 4技能の統合と英語力の総合的な発展をめざす

調査結果において、小学校の英語学習経験とリーディングに関して相関がほとんど無かったのは課題である。従って、中学校で「聞く・話す」活動に慣れた小学校の音声中心の指導とうまく接続させ、中学校でさらに「聞く・話す・読む・書く」活動に発展させること、更に4技能を統合させた活動を導入し、バランスの取れた英語力を総合的に発展させていくタスクやプロジェクト学習などを取り入れた授業が望まれる。

#### 6.2.6. 国際理解の視点を継続・発展させる

小学校では、国際理解の視点やコミュニケーションを中心に英語活動を展開している。その中で培われた、異なる言語や文化、またそれを持つ人々への興味・関心を更に発展させ、実際に理解するのみならず、行動に移せることも必要である。将来、広い視野をもち世界の平和や人類の共存のために、自ら考え行動に移せる国際人に育てるためにも、中学校でも国際理解の視点を取り入れ、より深く考えさせ、人間性を高めるのに適した教材や活動を授業の中で実践する必要がある。

#### 6.2.7. 自律した学習者を育成する

授業でのコミュニケーション活動や、予習・復習などの家庭学習の方法を指導し、継続して自ら学習に取り組ませたり、自由作文や自学自習ノートなどを活用し発展的学習に取り組ませたりする中で、生徒に達成感、成就感、自己肯定感を味合わせることを大切にしたい。また、他者とのコミュニケーションの楽しさや、集団としての成長に寄与する喜びや意義を感じさせることも大切である。このような活動を通して自律した学習者を育てていくことが重要である。

以上、調査結果に基づき中学校英語教育への示唆を何点か述べたが、中学3年で英語嫌いが約5割、英語がわからなくなる生徒が約3割といった現状を考えれば、小学校英語との接続が大き

な課題である。特に、今後小学校高学年で英語が必修化されることになれば、小・中連携は益々必要かつ重要になると考えられる。中学校の校区内の小・中学校が互いの現状を知り、単に生徒の状況でなく、言語材料、活動内容などの具体的な資料、成果を公開し報告しあいながら、指導と評価のあり方を考え、小・中学校の英語教育を共に築き上げていくことが必要である。また小・中の接続を意義あるものにするためには、小・中の詳細な到達目標、指導内容、評価規準等を示した一貫性、系統性のあるナショナルシラバス・カリキュラムが必須であろう。

### 6.3. 小・中連携の必要性和小・中一貫のシラバス／カリキュラム

#### 6.3.1. 本格的な小・中連携の必要性

小学校で培われた英語学習に対する技能や態度を中学校で更に伸ばすには、小・中の連携が必要である。小・中の連携を考える場合、第1段階として、小・中学校の指導目標や指導内容等を相互に伝え合う情報交換、第2段階として、小・中学校の授業の相互参観、第3段階として、小学校の教員が中学校の授業に、中学校の教員が小学校の授業に参加する授業交流、第4段階として、小・中の連携を目指したカリキュラムの作成と、そのカリキュラムに基づく指導が考えられる。今回の調査対象地区であるA、B両地区の小・中学校では、小・中連携の第1段階から第4段階まで実施されている。

A地区においては、中学校で週4時間の英語授業のうち1時間を「英語表現」の時間とし、表現力の育成を目指して、小・中の接続を重視したカリキュラムを作成し、小学校教員、中学校教員、ALTがチームティーチングで指導している。またB地区においては、中学校入門期の段階で15時間程度、小学校英語活動で学習した事柄について聞く、話す活動を中心にした復習と文字指導をかねたカリキュラムを作成し、小学校英語活動から中学校英語教育への円滑な移行をめざす指導がなされている。しかし、A、B両地区の小・中学校のこのような努力にもかかわらず十分な成果があがっていない。これは、A地区の中学校では、検定教科書を使用して行われる週3時間の授業が、6.2.2で指摘したように小学校の英語学習と同じような内容を、同じような活動を通して繰り返し学習することになっており、その結果、小学校英語活動経験者の英語学習に対する意欲が急激に減退するからであろう。また、B地区においても、中学校入門期の段階での15時間の指導の後は、検定教科書を使用した指導が実施されており、小学校の英語学習と同じような内容を、同じような活動を通して繰り返し学習している状況である。したがって、小学校英語活動で培った技能や態度をさらに伸ばす小・中の連携を図るためには、「部分的な連携」や「入門期の連携」を目的としたカリキュラムではなく、小・中学校の指導目標や指導内容等を明

確にした段階的に発展する本格的な小・中一貫のシラバス／カリキュラムの作成と、それに基づく授業を展開することが必要である。

### 6.3.2. 小・中・(高) 一貫のシラバスと内容構成

世界の国々はグローバル化の加速度的な進展に対応するために、外国語教育の改革、改善を進めている。この改革、改善の目的は、外国語によるコミュニケーション能力の育成と異文化理解に必要な知識、技能、態度の育成である。多くの国々では、これらを効果的に達成するために、小・中・高一貫のナショナル・シラバス、あるいはそれに準ずるものを作成し、外国語教育を展開している。

例えば、「多様性の中の統合」を目指すEUでは、ヨーロッパ評議会が開発した *Common European Framework* (以下 CEF) を言語教育の向上の基盤に据え、各加盟国は CEF の言語熟達度の指標に準じて、小・中・高に一貫するシラバスを作成している。また、韓国、中国、台湾などアジアの国々も小・中・(高)に一貫するナショナル・シラバスを作成し、それに基づき英語教育を行っている。我が国も外国語・英語教育の改革、改善を推進し、外国語・英語教育の成果を高めるために、段階的に発展する明確かつ具体的な到達目標を核とし、小・中・高の位置づけ、役割を明確にした小・中・高一貫のナショナル・シラバスを作成する必要がある。

なお、ナショナル・シラバス作成にあたっては、樋口他 (2005b) が「小・中・高一貫のナショナル・シラバス試案」で提案しているように、以下の内容で構成すべきであろう。

- ① 外国語・英語学習の理念：国家の言語教育政策として、どのような目的で外国語／英語教育を実施し、どのような人材を育成したいのか、その目的と展望を示す。
- ② 指導目標：理念を反映した指導の指針として、「英語学習に対する関心・意欲・態度」「文化理解」「コミュニケーションに対する態度」「英語理解力、運用能力」等について、小・中・高の各段階別に示す。
- ③ 到達目標：理念、指導目標に基づき、「英語学習に対する関心・意欲・態度」「国際理解」「4技能」について各段階あるいは学年別に到達目標を示す。なお、これらの到達目標は、できるだけ多くの学習者が達成を期待される努力目標とする。
- ④ 指導内容：設定された到達目標を達成するために必要な指導内容を、「題材（話題・場面）」「機能と言語形式」「文法事項」「語彙」の4項目について示す。
- ⑤ 指導にあたっての留意点：学習者に到達目標を達成させるために、充実した授業運営を促進するための指導にあたっての留意点を示す。

- ⑥ 評価にあたっての留意点：指導と評価の一体を目指し、学習者の発達段階や学習段階に応じた適切な評価がなされるよう、評価の観点と評価にあたっての留意点を示す。

### 6.3.3. 小・中・(高) 一貫のシラバスの到達目標、指導内容

小・中・(高)に一貫するナショナル・シラバスの核になる到達目標、指導内容を明確かつ具体的に設定することによって、各段階の位置づけ、役割を明確にすることが大切である。以下に、小・中の到達目標、指導内容設定の視点を得るために、樋口他(2005b)の提案について紹介する。

#### 6.3.3.1. 到達目標

到達目標は、「英語学習に対する関心・意欲・態度」「国際理解」「4技能」について設定されているが、ここでは「4技能」のうち「話すこと」の到達目標について紹介する。

小学校段階では、身近な話題や場面で展開される英語を聞いたり話したりする活動のなかで、児童が英語の音声的特徴や初歩的なコミュニケーション能力を身につけること、中学校段階では、身近な日常生活の中で言語の使用場面と働きを意識しながら、基礎的なオーラルコミュニケーション能力を身につけることを目標とする。そして、①発音、②機能表現、③話題別の会話、④話題別のまとまりのある文章、⑤場面別の会話、⑥コミュニケーション・ストラテジーといった下位項目を設け、具体的な到達目標を設定している。以下、表6.3.1で、小6、中3修了段階の「話すこと」の到達目標を一部修正して引用する。

表6.3.1：小6・中3修了段階の「話すこと」の到達目標

小学校6年修了段階	中学校3年修了段階
①うた・ライム・チャントや標準的な発音を聞いて、英語の音声上の特徴を模倣し、歌ったり、言ったり、暗誦することに慣れ親しむ。	①英語の音声の特徴を理解し、国際的にある程度通じる発音をすることができる。
②ほとんどすべての教室英語に対して、承諾、同意、断りなどを伝えることができる。	②賛成する、反対する、忠告する、警告するなどの機能を適切に表現することができる。
③家庭生活、学校生活などの身近な事柄について、すでに起きたことやこれから起こることなどを伝える文や文章を言ったり、尋ねたり、答えたりすることができる。	③ボランティア、文化と生活、平和学習などのさまざまな話題に関して、自分の考えや気持ちなどを整理し、大切な点を落とさないように述べることができる。
④自分やクラスメートの将来の夢や行きたい国とその理由などについて、文章で言ったり、尋ねたり、答えたりすることができる。	④将来の夢や職業、学校生活、環境問題など、さまざまな話題に関して、発表したり、討論や初歩的なディベートに参加して問答をしたり、情報を伝え合ったりすることができる。
⑤住所、電話番号や身体の調子などの日常生活に関わる慣用的な会話表現を言ったり、問答することができる。また、道案内、国際交流会、観光地でのインタビューなどの場面で、文や文章を言ったり、尋ねたり、答えたりすることができる。	⑤週末の過ごし方を尋ねるなどの電話での応答、旅行などに関するロールプレイやスキットをすることができる。
⑥英語による表現や意味がわからない時に尋ねることができる。	⑥修正や確認などのコミュニケーション・ストラテジーや意見を尋ねる、話題転換などの会話ストラテジーを用いて話すことができる。

### 6.3.3.2. 指導内容

指導内容は、小・中・高各段階の指導目標および到達目標を適切に反映し、それらを達成するために、小・中・高を通して段階的な発展性と一貫性が必要であるとして、題材（話題、場面）、機能と言語形式、文法事項、語彙の4項目について示されている。ここでは機能と言語形式について紹介する。

小・中・高各段階にふさわしい話題、場面で展開する会話やストーリーに必要な8つの基本機能と58の下位機能を示している。そのうちの一部、基本機能「気持ちや態度・感情を表現したり、求めたりすること」の下位機能のひとつ「欲求、願望を述べたり、尋ねたり答えたりする」とその言語形式を紹介する。なお、特定の段階で重点的に扱う機能については、(高)のように示されている。また、これらの機能を遂行する言語形式の選択にあたっては、小学校段階では、できるだけ簡単かつ汎用性のある表現を選択し、中学、高校と進むにつれて、社会言語学的な視点から、場面に応じたより適切な表現を選択することを提案している。

表 6.3.2

基本機能	下位機能
4 気持ちや態度・感情を表現したり、求めたりすること。	4.1 欲求、願望を述べたり、尋ねたり答えたりする (小・中・高) 4.2 喜怒哀楽や驚きなどを述べたり、尋ねたり答えたりする (小・中・高) 4.3 好きな物・こと、嫌いな物・ことを述べたり、尋ねたり答えたりする (小・中・高) 4.4 苦情を述べたりする (中・高) 4.5 遺憾の気持ちを述べたりする (中・高) 4.6 満足する、失望する (中・高) 4.7 興味・関心、無関心を表す (中・高) 4.8 同情する (中・高) 4.9 恐れを表す (中・高)

(小) I want to eat more. I want a new cap. I want to go to London.

What do you want to do? - I want to go shopping.

(中) I hope you will pass the test.

How do you like playing baseball now? - Sounds good to me.

(高) What would you like to do now? - I feel like going out for a walk.

I would rather stay at home.

以上のように、小学校英語活動で培った態度、技能を中学校でさらに伸ばすためには、小・中学校段階の位置づけ、役割を明確にし、児童、生徒の発達段階、学習段階にあった活動を通して、段階的に発展する内容を系統的に指導することが重要である。そのために、明確かつ具体的な到達

達目標、それを達成するために必要な指導内容を核とする小・中・高に一貫するナショナル・シラバスの設定が不可欠である。文部科学省は、学習指導要領の改訂にあたり、小・中・高一貫のシラバスを作成し、我が国の外国語・英語教育の道筋を明らかにすべきである。

## 7. 課題と展望

今回の小学校英語活動経験者に対する技能面および情意面についての追跡調査で、小・中英語教育の成果と課題をある程度明らかにし、文科省の提案する小学校英語教育の位置づけ、役割について重大な問題点があることなどを指摘した。同時に、小・中の英語教育や小・中連携のあり方についていくつかの重要な提案を行なった。今後も我が国の英語教育の改善につながるより有意義な提案を行なうための科学的な資料を得るために、以下の点について十分配慮し、追跡調査を継続する予定である。

- ①小・中の英語教育の実態を踏まえて調査問題を作成し、予備調査の結果分析に基づき問題に修正を加えて本調査を実施したが、調査技能や学年によって難易度に若干問題がある。
- ②2地区の小学校、3地区の中学校の調査対象者に公平な問題になるように配慮した結果、A地区よりB地区、A、B両地区よりC地区の調査対象者の学習内容に配慮しすぎた可能性がある。
- ③スピーキング技能を見る面接テストの問題が、面接者の質問に事実情報を単一の文で応答させる形式に傾きすぎたきらいがある。次回の調査では、自分の考えや理由を述べたり、各質問間にある程度つながりのある内容を話させる必要がある。
- ④情意面を見る質問紙調査において、因子分析による検証で、いくつかの質問項目からなるグループ内の質問項目に整合性がやや欠けるグループがあることが判明した。また、中学生を対象とする調査において、質問項目数がやや多すぎた可能性がある。
- ⑤小学校英語教育が学習者の技能の習得や情意に及ぼす影響の調査では、長期的な視点に立った調査が大切である。次回の調査では、調査対象者に含めることが可能になる中学3年生を対象者に含める。

## 謝 辞

今回のJASTECプロジェクトチームの調査研究にあたり、その意義と重要性についてご理解を賜り、予備調査、本調査の実施にご協力を賜った大阪府下A、B、C3市の教育委員会、3市8校の小・中学校長ならびに教職員の皆様に心より感謝申し上げます。

また、当プロジェクトチームの発足時から本年3月まで、メンバーとして調査問題の作成、面接、

採点などをご尽力いただいた本学法学部・藤田直也教授にもお礼申し上げておきたい。

## 参考文献

- Burstall, C. (1975). Factors affecting foreign-language Learning: A consideration of some recent research findings, *Language Teaching and Linguistics: Abstracts* Vol.8, pp.5-25.
- Cenoz, J. (2003). The influence of age on the acquisition of English: general proficiency, attitudes and code mixing. In Garcia Mayo, M.P. and M.L. Garcia Lecumberri (eds.) *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., pp. 77-93.
- Garcia Lecumberri, M.L. and Gallardo, F. (2003). English FL sounds in school learners of different ages. In Garcia Mayo, M.P. and M.L. Garcia Lecumberri (eds.) *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., pp. 115-135.
- Gardner, R.C. and Lambert, W. (1972) *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Lan, R. and Oxford, R.L. (2003). Language learning strategy profiles of elementary school students in Taiwan. *IRAL*. Vol. 41, pp. 339-379.
- Mora, J. C. (2006). Age effects on oral fluency development. Inc. Munoz (ed.) *Age and the Rate of Foreign Language Learning*. Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd., pp. 65-88.
- MuNoz, C. (2003). Variation in Oral skills Development and Age of Onset. In Garcia Mayo, M. P. and M. L. Garcia Lecumberrie (eds.) *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 161-181.
- Van Ek, J, A and Trim, J.L.M (1998) *Threshold 1990*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 大阪府千早赤阪村立赤阪小学校 他 (2006)『コミュニケーション能力を育てる』
- 大阪府河内長野市立天野小学校 他 (2006)『国際社会に生きる表現力ゆたなか子どもの育成』
- 鹿毛雅治 (2003)「自ら学ぶ意欲—「学び」と「自分」の接点—」『教育展望』、6月号、pp. 24-33.
- カレイラ松崎順子 (2006)「日本の小学生の英語学習に影響を与える情意要因の発達の傾向と性差」『日本児童英語教育学会研究紀要』第25号、pp. 57-74.
- 岐阜県土岐郡笠原町立笠原小学校 他 (2005)『小中接続を踏まえた英語教育の在り方—CBAEの手法を取り入れて』
- 静 哲人 (2007)「小学校時代の英語学習が高校時代の英語力及び動機付けに及ぼす影響について」『連携のもとで行う英語教育 スーパー・イングリッシュ・ランゲージ・ハイスクール (SELHi) (平成16年度～18年度) 最終年度報告書』、pp. 64-76.
- 白畑知彦 (2002)「研究開発学校で英語に接した児童の英語能力調査」『静岡大学教育学部研究報告 (教科教育学編)』第33号、pp. 195-215.
- 高木亜希子 (2003)「早期言語学習経験が英語学習動機づけに及ぼす影響—公立中学生の調査」『日本児童英語教育学会研究紀要』第23号、pp. 47-71.
- ドルニエイ・ゾルタン (2006)『外国語教育のための質問紙調査入門』東京：松柏社.
- 寝屋川市教育委員会 (2005)「平成15・16・17年度文部科学省研究開発学校『失敗をおもしろがろう』研究発表会」
- バトラー後藤裕子 (2005)「小学校英語：評価をめぐる課題」『日本児童英語教育学会研究紀要』第24号、pp. 1-18.

- 東大阪市教育委員会(2007)「平成17・18年度 文部科学省「小学校英語活動地域サポート事業委託、東大阪市研究発表会：豊かな国際的視野と伝え合う力を培う英語活動の創造－学校の特色を生かした取り組みを通して－」
- 樋口忠彦 他(1986、1987、1988、1989)「早期英語学習経験者の追跡調査―第Ⅰ報～第Ⅳ報」『日本児童英語教育学会研究紀要』第5号～第8号。
- 樋口忠彦 他(1994)「早期英語学習が学習者の英語および外国語学習における態度と動機に及ぼす影響」『日本児童英語教育学会研究紀要』第13号、pp. 35-48.
- 樋口忠彦(編)(1997)『小学校からの外国語教育』、研究社。
- 樋口忠彦(1999)「早期英語教育のすすめ」『英語教育』10月号、大修館書店、pp. 8-10.
- 樋口忠彦 他(2003)「小・中連携に関する調査研究－カリキュラム・指導案集・テキスト等の分析と通じて－」『英語授業研究学会紀要』第12号、pp. 3-30
- 樋口忠彦・加賀田哲也・衣笠知子・泉恵美子(2004a)「小・中連携に関する調査研究と提言」『英語教育』3月号、大修館書店、pp.45-50.
- 樋口忠彦 他(2004b)「小・中連携に関する調査研究－カリキュラム・指導案集・テキスト等の指導目標、題材、活動の分析を踏まえて」『日本児童英語教育学会紀要』第23号、日本児童英語教育学会 pp. 47-67.
- 樋口忠彦 他(2004～2005)「小学校の英語教育はいま①～⑥」『英語教育』10月号～3月号、大修館書店。
- 樋口忠彦 他(2005a)「諸外国の言語教育政策と日本の外国語教育への示唆」『語学教育部ジャーナル』創刊号、近畿大学語学教育部、pp. 1-61.
- 樋口忠彦 他(編)(2005b)「小・中・高一貫のナショナル・シラバス試案－日本の英語教育変革のために」『近畿大学語学教育部紀要』5巻1号、pp. 1-63.
- 樋口忠彦他(2005c)『これからの小学校英語教育－理論と実践』研究社。
- ベネッセ教育研究開発センター(2007a)「第1回小学校英語に関する基本調査【教員調査】報告書」、ベネッセコーポレーション。
- ベネッセ教育研究開発センター(2007b)「第1回小学校英語に関する基本調査【保護者調査】報告書」、ベネッセコーポレーション。
- 松川禮子(1998)「中学校に行った生津の子どもたち」『小学校に英語がやってきた：カリキュラムづくりへの提言』、アプリコット。
- 文部科学省(2006)「中央教育課程審議会初等中等教育分科会・教育課程部会外国語専門部会(第14回)議事録配布資料」
- 文部科学省(2007)「平成18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」  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/19/03/07030811.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/19/03/07030811.htm)



## 資料

### 資料1-1：スピーキング問題（抜粋）

#### 小学6年生

##### Part 1 自己情報に関する応答

面接者：Now, I'll ask you five questions. Please answer in English. まず質問を5つします。英語で答えてください。Okay? Let's start.

Q 1 : How old are you?

Q 2 : I live in Osaka City. Where do you live?

Q 3 : Do you have any pets?

Q 4 : What sport do you like?

Q 5 : Can you play the piano?

##### Part 2 パノラマの絵に関する事実情報の応答（資料1-2のイラスト参照）

面接者：（イラスト内の登場人物等を指さしながら）This is Ken's room. This is Ken, and this is Yumi. I'll ask you five questions. Please answer in English. First, look at the picture carefully. この絵について5つ質問しますので、まず絵をよく見てください。質問には、英語で答えてください。Okay? Let's start.

Q 1 : What time is it?

Q 2 : Does Ken like soccer?

Q 3 : What color is the flower on the piano?

Q 4 : How many books are in the box?

Q 5 : What is Yumi doing?

#### 中学1年生

##### Part 1 自己情報に関する応答

面接者：Now, I'll ask you five questions. Please answer in English. まず質問を5つします。英語で答えてください。Okay? Let's start.

Q 1 : When is your birthday?

Q 2 : I live in Higashi-Osaka City. Where do you live?

Q 3 : How many brothers or sisters do you have?

Q 4 : What time do you get up every day?

Q 5 : What do you do on Sundays? 日曜日にあなたがよくすることを、英語の文で2つ以上  
言ってください。

※ Q 5 のみ日本語で補足。

### 中学2年生

Part 2 ストーリー性のある5コマ絵の事実情報に関する応答等 (資料1-2のイラスト参照)

面接者 : (イラスト内の登場人物等を指さしながら) Now please look at these pictures. It was  
last Sunday morning. This is Tom. I'll ask you five questions. Please answer in  
English. First, look at the picture carefully. これはトムの、前の日曜日午前中の様子で  
す。それぞれの絵について1つずつ質問しますので、英語で答えてください。まず絵を  
よく見てください。Okay? Let's start.

Q 1 : What time did Tom get up last Sunday?

Q 2 : Did he have a hamburger for breakfast?

Q 3 : Where did he go?

Q 4 : He bought two books. How much were they?

Q 5 : Look at the picture No.5. What did Tom do in the afternoon? トムが午後にしたとあな  
たが思うことを No.5 の絵を参考にして、英語の文で2つ以上言ってください。

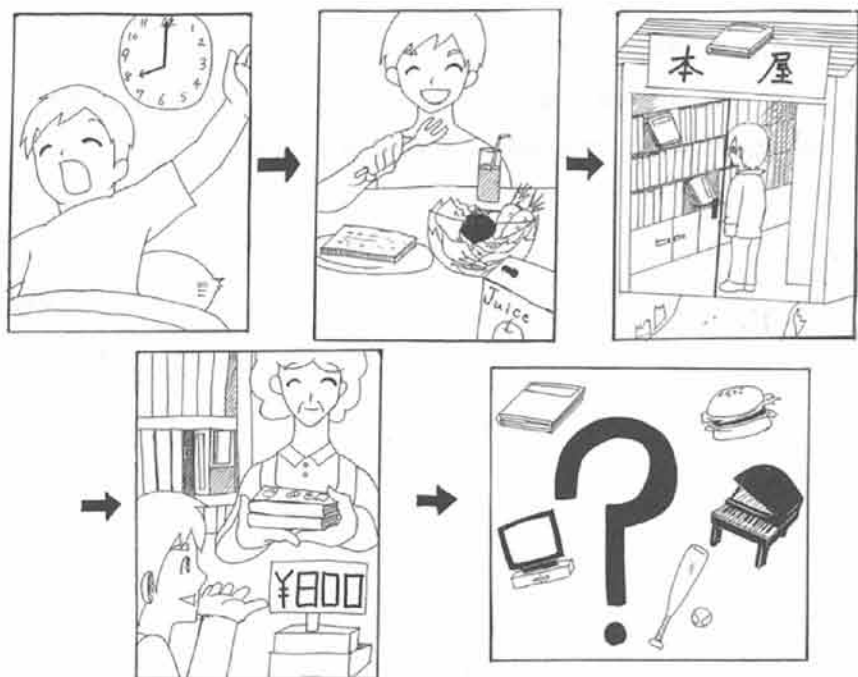
※ Q 5 のみ日本語で補足。

資料1-2 (4.3.1. 技能面) :スピーキング問題 Part 2用イラスト

小学6年生、中学1年生用 (※実際のサイズはA4版で、イラストはカラー印刷)



中学2年生用 (※実際のサイズはA4版で、イラストは白黒2色刷)



資料1-3 (4.3.1. 技能面)：リスニング問題(抜粋)

小学6年生

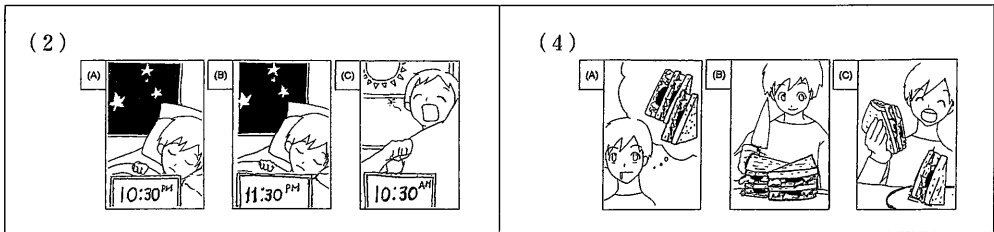
Part 1 事実情報を伝える文の聞き取り

指示文：テープの英語を聞いて、その内容にもっとも合っている絵をひとつ選んで、その記号をマークしましょう。英語は2回流れます。

音声：Number 2. I go to bed at 10:30.

Number 4. I'm eating sandwiches.

問題用紙：(※実際のサイズは、ひとつのイラストにつき4 cm × 3 cm)



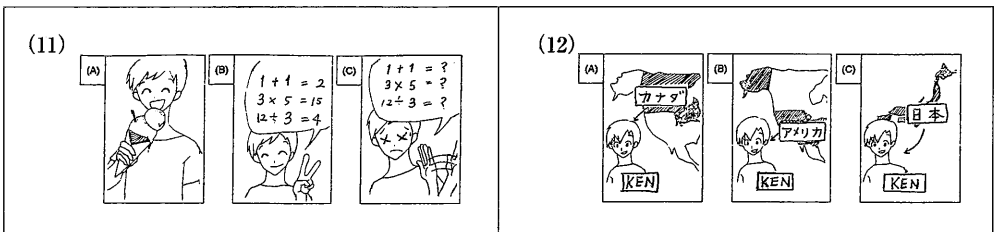
Part 2 事実情報に関する質問と応答

指示文：テープの会話を聞いて、その内容にもっとも合っている絵をひとつ選んで、その記号をマークしましょう。英語は2回流れます。

音声：Number 11. A: What's your favorite subject? B: It's math.

Number 12. A: Are you from Canada, Ken? B: No, I'm from the USA.

問題用紙：(※実際のサイズは、ひとつのイラストにつき4 cm × 3 cm)



中学1年生

Part 3 会話文の聞き取り

指示文：会話3. ケンジと店員の文具店での会話を聞いて、質問(19)と(20)に答えましょう。

会話は2回流れます。テープを聞く前に日本語で書かれた質問(19)と(20)を読んで

ください。

音声：店 員：May I help you?

ケンジ：Yes. Do you have pens?

店 員：Sure. What color? A black pen?

ケンジ：No, a blue pen, please. How much is it?

店 員：Seventy yen, please.

ケンジ：Here you are.

店 員：Thank you.

問題用紙：

(19) ケンジは何を買いましたか。

〔A〕 黒色の鉛筆 〔B〕 青色の鉛筆 〔C〕 黒色のペン 〔D〕 青色のペン

(20) それはいくらでしたか。

〔A〕 17円 〔B〕 70円 〔C〕 80円 〔D〕 170円

## 中学2年生

### Part 4 スピーチの要点の聞き取り

指示文：ケンのスピーチを聞いて、質問 (21) と (22) に答えましょう。スピーチは2回流れます。テープを聞く前に日本語で書かれた質問 (21) と (22) を読んでください。

音 声：I'm going to tell you about my dream. I want to go to the USA in the future. Do you know why? I want to be a basketball player there. I'm on the basketball team of our school. Last week we had a game and we won the game. We were very happy. I want to play basketball in the USA, so I am studying English very hard now. Thank you.

問題用紙：

(21) ケンジは将来何になりたいと言っていますか。

〔A〕 バスケットボール選手 〔B〕 野球選手 〔C〕 英語の先生 〔D〕 ゲームのプログラマー

(22) ケンは今、何を一生懸命していると言っていますか。

〔A〕 バスケットボールの練習 〔B〕 野球の練習 〔C〕 英語の勉強 〔D〕 アメリカ文化の勉強

資料1-4:リーディング問題(抜粋)

中学1年生

Part 1 文型・文法事項に関する適語選択

指示文: 次の文の( ) 内に合う語句を下からひとつ選び、その記号をマークシートにマーク  
しましょう。

問題:

(31) Jane's sister ( ) Japanese every day.

[A] study [B] studies [C] is [D] do

(33) A: Where is your brother? B: He ( ) in the park.

[A] is [B] has [C] are [D] have

(35) Ken is my good friend. I like ( ) very much.

[A] her [B] him [C] his [D] he

Part 2 会話文の要点把握

指示文: 次の会話文を読んで、質問文に対する答えをひとつ選び、その記号をマークシートに  
マークしましょう。

問題:

Mayu: Is that your friend, Tom?

Tom: The tall boy or the short boy?

Mayu: The tall boy under the tree.

Tom: Oh, he's my brother.

Mayu: Does he play any sports?

Tom: Yes, he's in the badminton club of his school. He plays badminton on Wednesdays  
and Fridays.

Mayu: Really? My brother and I like badminton, too. We play badminton in the park near  
our house every evening.

Tom: Let's play badminton together next Sunday!

Mayu: Sure!

(43) Who is the tall boy?

[A] Tom. [B] Tom's brother. [C] Mayu's brother. [D] Mayu's friend.

(44) Does the tall boy play badminton everyday?

[A] Yes, he does. [B] Yes, he is. [C] No, he doesn't. [D] No, he isn't.

### 中学2年生

#### Part 3 日記文の要点把握

指示文：次の文を読んで、質問文に対する答えをひとつ選び、その記号をマークシートにマーク  
しましょう。

問題：

Tom lives in Tokyo now. He has a friend in Kyoto. His name is Ken. Tom wanted to visit him.

On July 5th, Tom took a train at 7 p.m. for Kyoto. Ken was waiting for him at the station. "You can stay in my house tonight. We can go to Kinkakuji tomorrow morning," said Ken. "OK, that's great!" said Tom.

The next morning, they left Ken's house at 8 : 00. They got to the Kinkakuji Temple at 9 : 00. "Wow! It's beautiful!" said Tom. Tom looked very happy and took many pictures. They enjoyed seeing Kyoto. Tom went back to Tokyo and wrote a thank-you letter to Ken.

(47) How did Tom go to Kyoto??

[A] He walked there. [B] He went there by bus.  
[C] He went there by car. [D] He went there by train.

(48) Where did Tom meet Ken?

[A] At Kinkakuji. [B] At Kyoto Station. [C] In Tokyo. [D] On the train.

(49) What time did Tom and Ken get to the Kinkakuji Temple?

[A] At 7 : 00 in the evening. [B] At 9 : 00 in the evening.  
[C] At 8 : 00 in the morning. [D] At 9 : 00 in the morning.

資料2：質問紙調査

以下の質問の答えとして、あてはまる記号を選び、マークシートに記入してください。

- A：そう思わない。 B：どちらかと言えばそう思わない。 C：どちらとも言えない。  
D：どちらかと言えばそう思う。 E：そう思う。

質問項目（※小学生対象の調査に含めていない項目には、質問番号に「\*」をつけてある。）

- 10 英語活動や英語学習は楽しい。  
11\* 英語学習の中では、どちらかというとき聞いたり、話したりする活動が楽しい。  
13 英語の学習をこれからも続けたい。  
14\* 授業以外で、他の教科より英語をよく勉強する。  
17 外国の人と話す機会があれば、できるだけ英語を使おうとしている。  
19\* 知らない語や表現があっても、全体の流れから意味を理解しようとしている。  
20\* 英語を聞いたり、読んだりして自分の英語の上達に活かそうと努力している。  
21\* 間違いを気にせず、英語を話したり、書いたりする努力をしている。  
22 英語以外の外国語も学習したい。  
23 英語を学習するのは、英語で自分のことを伝えたり、相手のことを尋ねたりなど話す力をつけたいからである。  
24\* 英語を学習するのは、英語で絵本や読み物を読んだりする力をつけたいからである。  
25\* 英語を学習するのは、英語で手紙や電子メールを書いたりする力をつけたいからである。  
26 英語を学習するのは、外国の文化や外国人の考え方をより深く理解したいからである。  
29 英語の先生が好きであるから、英語を一生懸命学習したい。  
30 友達ががんばって英語を学習しているから、自分もがんばって英語を学習したい。  
31 英語を学習するのは、英語は世界の人々が話しているから、自分も話せるようになりたいからである。  
32 英語を学習するのは、英語がよくでき、上手な人だと思われたいからである。  
33 英語を学習するのは、将来外国を旅行する時や、外国で勉強したり仕事をしたりする時に役立つからである。  
35\* 将来、就職の役に立つので、英語を学習している。  
36\* 学校の試験や入試でよい成績を取りたいので、英語を学習している。  
38 外国の人に英語で話しかけられたら、ジェスチャーなどを交えてでもコミュニケーションを



図ろうとする。

- 39 街中で外国の人が困っているのを見ると、その人を助けてあげたいと思う。
- 40 外国の人と話したり、交流する機会があれば、できるだけ参加したい。
- 41\* 外国人と話しているとき、言い換えたり、相手に言い方を教えてもらったりしながら、コミュニケーションを図ろうとする。
- 42 英語の勉強を通して、国語（日本語）により興味、関心をもつようになった。
- 43 英語の勉強を通して、日本文化や日本人の考え方により興味、関心をもつようになった。
- 44 英語の勉強を通して、日本文化や日本人の考え方を外国の人々に伝えることが大切だと思うようになった。
- 45 英語の勉強を通して、外国文化や外国の人々の考え方を理解することが大切だと思うようになった。
- 46 英語の勉強を通して、日本と外国とのつながりを知り、世界がつながりあっていることに気づくようになった。
- 47\* 英語の勉強を通して、日本と外国の文化や考え方の共通点や相違点に気づき、異なる文化や考え方を尊重することが大切だと思うようになった。
- 48\* 英語学習を通して、世界の国々に共通する問題や、国際社会の問題などを解決するために、協力し合っていく姿勢が必要であると思うようになった。
- 49 英語を学習することによって、自分の良いところがわかるようになった。
- 50 英語を学習することによって、他の授業でも、先生や友達の話に注意深く聞くようになった。
- 51\* 英語を学習することによって、自分は周りの人々に認められていると思うようになった。
- 52 英語を学習することによって、相手のよいところをわかるようになった。
- 53\* 英語を学習することによって、相手の考えや気持ちの共通点や相違点を知り、互いに尊重することができるようになった。

資料3-1：スピーキング・テストの評価の観点、評価規準および基準

1. コミュニケーションに対する積極的な態度

規準：自分から積極的に聞いたり話したりしているか。

基準 ・質問をしっかりと聞こうとしているか。

・自分のことをより明確により詳しく伝えようとしているか。

・必要に応じて会話を続けようとコミュニケーション ストラテジー等を用いているか。

(Well. Let me see…)

・相手のことが分からなければ聞き返しているか。(Sorry? Pardon? Can you say it again?)

・アイ・コンタクト、にこやかな表情、感情、相手に聞き取れる程度の大きな声など非言語コミュニケーションを用いているか。

以上の観点を総合的に評価する。

2. 内容の適切さ

規準：質問を理解し内容を十分満たし適切に答えているか。

基準 5点：適切な内容をすぐに応答できる。

4点：ほぼ適切に応答できるが時間がかかる。

3点：内容は適切であるが、文法・語彙・発音などに関して何らかの誤りがある。

2点：質問の意味は理解しているが適切に答えられない。

1点：質問の意味を理解しておらず適切に答えられない。I don't know. と答える。もしくは、全く答えられない。日本語で答える。

\*適切さと正確さについては、2つの観点到に分けているが、運用に当たっては総合的に評価する。

3. 英語の正確さ (語彙・文法)

規準：質問を理解し正しい英語で答えているか。

基準 5点：正しい英語で自然な応答ができる。

4点：ほぼ正しく応答できるが時間がかかる。

3点：文法の誤りはあるがコミュニケーションはできる。

2点：質問の意味は理解しているが正しく伝えられない。

1点：質問の意味を理解しておらず正しく伝えられない。もしくは、全く答えられない。

#### 4. 発音

規準：相手に理解してもらえるように正しい発音、アクセント、イントネーションで明瞭に話しているか。

基準 5点：発音、アクセント、イントネーションなど正しく話されており、明瞭で分かりやすい発音である。

4点：発音、アクセント、イントネーションなどほぼ正しく話されており、難点はあるが、十分理解可能である。

3点：日本語発音（カタカナ英語）など気になるところはあるが、理解可能である。

2点：日本語発音（カタカナ英語）など気になるところがあり、理解がかなり困難である。

1点：日本語発音（カタカナ英語）が多く、相手に通じるのが困難である。

#### ○総合評価の仕方

各問5点満点で1～4を総合的に評価して採点。合計50点満点。

資料 3 - 2 : 「3. 英語の正確さ (語彙・文法)」に関する具体的評価基準例

中学 1 年生

Part 1 Q 5

Q 5 : What do you want to be?

5 点 : I want to be a dentist. / A dentist. / I haven't decided yet. など。

4 点 : I want to be dentist. など。

3 点 : Yes, I want to be a dentist. など。

2 点 : I want a dentist. など。

1 点 : Yes. / No. など。

中学 2 年生

Part 2 Q 2

Q 2 : Did he have a hamburger for breakfast?

5 点 : No, he didn't. など。

4 点 : He didn't have a hamburger. など。

3 点 : No, he doesn't. / No, he don't. など。

2 点 : He had a hamburger (for breakfast) . / Yes, he did. など。

1 点 : For breakfast. など。

資料 4 - 1 : (情意面) 小学 6 年生の地域別調査結果

母平均の差の検定 ( t 検定)

	被験者数	平均	平均値の差	t 値	有意確率
C1 A 地区	24	13.46	2.68	4.64	0.000**
B 地区	35	10.78			
C3 A 地区	24	3.67	0.29	0.81	0.421
B 地区	35	3.38			
C4 A 地区	24	7.83	1.26	2.79	0.007**
B 地区	35	6.57			
C5 A 地区	24	5.46	0.23	0.44	0.658
B 地区	35	5.23			
C6 A 地区	24	4.08	0.31	0.96	0.991
B 地区	35	3.77			
C7 A 地区	24	6.25	0.47	1.01	0.315
B 地区	35	5.78			
C8 A 地区	24	4.42	1.27	4.84	0.000**
B 地区	35	3.15			
C9 A 地区	24	7.63	1.71	3.31	0.002**
B 地区	35	5.92			
C10 A 地区	24	3.25	0.96	2.96	0.004**
B 地区	35	2.29			
C11 A 地区	24	3.38	0.51	1.71	0.092
B 地区	35	2.87			
C12 A 地区	24	4.00	0.65	2.38	0.021*
B 地区	35	3.35			
C13 A 地区	24	3.63	0.82	2.60	0.012*
B 地区	35	2.81			
C14 A 地区	24	4.08	1.14	4.60	0.004**
B 地区	35	2.94			
C15 A 地区	24	3.58	1.04	3.30	0.002**
B 地区	35	2.54			
C16 A 地区	24	7.50	2.27	4.74	0.000**
B 地区	35	5.23			

\*\* $p < 0.01$  \* $p < 0.05$

資料4-2：(情意面) 中学1年生の地域別調査結果

紙面の関係上、有意差が認められる項目のみ挙げる。

分散分析 多重比較 (Scheffe)

		被験者数	平均点	SD	平均点の差 (A-B)	平均点の差 (A-C)	平均点の差 (B-C)
C1	A地区	24	13.04	3.65	-0.73 [p=0.976]	2.87 [p=0.020*]	2.94 [p=0.008**]
	B地区	35	13.11	3.12			
	C地区	23	10.17	3.61			

\*\* $p < 0.01$  \* $p < 0.05$

資料4-3：(情意面) 中学2年生の地域別調査結果

紙面の関係上、有意差が認められる項目のみ挙げる。

分散分析 多重比較 (Scheffe)

		被験者数	平均点	SD	平均点の差 (A-B)	平均点の差 (A-C)	平均点の差 (B-C)
C7	A地区	22	4.73	2.62	-1.60 [p=0.048*]	-1.01 [p=0.354]	0.59 [p=0.670]
	B地区	27	6.33	2.16			
	C地区	19	5.74	1.72			
C12	A地区	22	2.68	1.52	-0.95 [p=0.033*]	-0.05 [p=0.990]	0.89 [p=0.061]
	B地区	27	3.63	1.04			
	C地区	19	2.74	1.09			
C13	A地区	22	5.14	2.53	-1.67 [p=0.020*]	-0.07 [p=0.993]	1.60 [p=0.037*]
	B地区	27	6.81	1.59			
	C地区	19	5.21	1.93			
C14	A地区	22	5.09	2.72	-1.61 [p=0.041*]	-0.33 [p=0.889]	1.28 [p=0.151]
	B地区	27	6.7	1.68			
	C地区	19	5.42	2.06			

\*\* $p < 0.01$  \* $p < 0.05$

資料5-1：小学6年生 技能面と情意面の分析結果

相関分析 (Kendall タウ)  
リスニング

	上位群			下位群		
	被験者数	相関係数	有意確率 (両側)	被験者数	相関係数	有意確率 (両側)
C1	18	0.297	0.136	18	0.184	0.298
C3	18	0.168	0.411	18	-0.013	0.945
C4	18	0.461	0.019*	18	0.113	0.538
C5	18	0.275	0.164	18	0.155	0.383
C6	18	0.196	0.345	18	-0.130	0.487
C7	18	0.299	0.143	18	0.143	0.445
C8	18	0.143	0.487	18	-0.136	0.448
C9	18	0.283	0.144	18	0.176	0.327
C10	18	0.459	0.023*	18	0.150	0.411
C11	18	0.432	0.036*	18	-0.039	0.834
C12	18	0.390	0.055	18	0.153	0.407
C13	18	0.387	0.053	18	-0.183	0.320
C14	18	0.496	0.016*	18	0.238	0.198
C15	18	0.441	0.029*	18	0.113	0.538
C16	18	0.178	0.378	18	0.267	0.143
	** $p < 0.01$ * $p < 0.05$			** $p < 0.01$ * $p < 0.05$		

スピーキング

	上位群			下位群		
	被験者数	相関係数	有意確率 (両側)	被験者数	相関係数	有意確率 (両側)
C1	18	-0.175	0.347	18	-0.394*	0.021*
C3	18	0.008	0.967	18	-0.036	0.839
C4	18	-0.251	0.196	18	-0.392	0.025*
C5	18	0.275	-0.222	18	-0.209	0.222
C6	18	-0.024	0.903	18	-0.169	0.350
C7	18	0.068	0.721	18	-0.055	0.758
C8	18	-0.024	0.902	18	-0.058	0.749
C9	18	-0.285	0.115	18	-0.499	0.004**
C10	18	-0.266	0.157	18	-0.273	0.121
C11	18	-0.390	0.042*	18	-0.254	0.158
C12	18	-0.315	0.096	18	-0.199	0.262
C13	18	-0.321	0.086	18	-0.358	0.043*
C14	18	-0.169	0.378	18	-0.085	0.048
C15	18	-0.225	0.233	18	-0.255	0.148
C16	18	-0.469	0.010**	18	-0.171	0.331
	** $p < 0.01$ * $p < 0.05$			** $p < 0.01$ * $p < 0.05$		

資料5-2：中学1年生 技能面と情意面の分析結果

相関分析 (Kendall タウ)

紙面の関係上、有意差が認められる項目のみ挙げる。

リーディング

上位群

	被験者数	相関係数	有意確率 (両側)
C4	24	0.313	0.049*

\*\* $p < 0.01$  \* $p < 0.05$

リスニング

中位群

	被験者数	相関係数	有意確率 (両側)
C2	25	-0.365	0.018*
C3	25	-0.356	0.031*
C4	25	-0.317	0.042*
C5	25	-0.315	0.044*
C7	25	-0.536	0.001**

\*\* $p < 0.01$  \* $p < 0.05$

資料5-3：中学2年生 技能面と情意面の分析結果

相関分析 (Kendall タウ)

紙面の関係上、有意差が認められる項目のみ挙げる。

リスニング

上位群

	被験者数	相関係数	有意確率 (両側)
C1	23	0.519	0.001**
C4	23	0.460	0.005**
C9	23	0.461	0.005**
C10	23	0.435	0.013*
C11	23	0.433	0.012*

\*\* $p < 0.01$  \* $p < 0.05$

スピーキング

上位群

	被験者数	相関係数	有意確率 (両側)
C1	23	0.400	0.011*
C2	23	0.343	0.028*
C11	23	0.344	0.038*

\*\* $p < 0.01$  \* $p < 0.05$

スピーキング

中位群

	被験者数	相関係数	有意確率 (両側)
C3	22	-0.358	0.031*
C6	22	-0.406	0.011*

\*\* $p < 0.01$  \* $p < 0.05$

リーディング

下位群

	被験者数	相関係数	有意確率 (両側)
C6	23	0.323	0.043*

\*\* $p < 0.01$  \* $p < 0.05$



資料6-1：小学校英語活動指導案集等と中学校検定教科書における活動の「技能」別分類

	総合・オリジナル		総合・テキスト		教科・オリジナル		合計	
	小 (463)	中1 (323)	小 (329)	中1 (211)	小 (176)	中1 (255)	小 (968)	中1 (444)
総数								
C	30%	24%	27%	37%	34%	31%	30%	31%
L・L 複合 (L 複合)	23% (2%)	26% (3%)	48% (13%)	36% (3%)	29% (10%)	25% (1%)	33% (7%)	26% (2%)
S・S 複合 (S 複合)	43% (0%)	28% (2%)	21% (9%)	14% (0%)	20% (0%)	29% (0%)	31% (3%)	23% (1%)
R・R 複合 (R 複合)	1% (0%)	15% (3%)	1% (0%)	6% (0%)	6% (0%)	5% (0%)	2% (0%)	12% (2%)
W・W 複合 (W 複合)	1% (0%)	8% (2%)	2% (0%)	7% (4%)	11% (0%)	10% (4%)	3% (0%)	8% (3%)
Os	2%	0%	1%	0%	0%	0%	1%	0%

注1) ( ) 内の数字は調査対象とされた活動の総数

注2) 小学校は、総合・オリジナルは3校、教科・オリジナルは2校の指導案集、総合・テキストは2種のテキストの活動数の合計である。中1は、総合・オリジナルは校区の中学校で使用されている3種類の検定教科書、教科・オリジナルは2種類の検定教科書、総合・テキストは小学校と同じ出版社の検定教科書2種の活動数の合計である。(以下、同様)

注3) 合計は、小学校は上記の小学校5校とテキスト2種の活動数の合計、中1は上記の小学校の校区の中学校で使用されている4種の検定教科書の活動数の合計である。(以下、同様)

注4) C：コミュニケーション活動、L・L複合：リスニング活動、S・S複合：スピーキング活動、R・R複合：リーディング活動、W・W複合：ライティング活動、を意味する。複合とは、1つの活動を中心とし、複数の技能を用いる活動である。

出典：樋口忠彦他 (2004) 「小・中連携に関する調査研究：指導案集・テキスト等の指導目標、題材、活動の分析を踏まえて」『日本児童英語教育学会研究紀要』第23号、pp. 47-76.

資料6-2：小学校英語活動指導案集等と中学校検定教科書におけるリスニング活動の「内容」別分類

	総合・オリジナル		総合・テキスト		教科・オリジナル		合計	
	小 (105)	中1 (82)	小 (159)	中1 (69)	小 (51)	中1 (60)	小 (315)	中1 (118)
Wo	35%	12%	15%	10%	39%	15%	27%	12%
Se	38%	26%	13%	15%	31%	23%	26%	21%
D	8%	27%	4%	29%	12%	15%	7%	23%
Sk	13%	29%	68%	46%	18%	42%	38%	40%
Os	6%	6%	0%	0%	0%	5%	2%	4%

注1) ( ) 内の数字は調査対象とされた活動の総数

注2) Wo：単語、Se：単文、D：対話 (A→Bの会話)、Sk：スキット (A→B→A以上の会話、および2文以上からなる文章)、Os：その他

出典：樋口忠彦他 (2004) 「小・中連携に関する調査研究：指導案集・テキスト等の指導目標、題材、活動の分析を踏まえて」『日本児童英語教育学会研究紀要』第23号、pp. 47-76.

資料6-3：小学校英語活動指導案集等と中学校検定教科書で扱われている文型・文法事項

		総合・オリジナル(3)	教科・オリジナル(2)	中1教科書(4)
1	挨拶	3	2	4
2	I am ～, You are ～.	3	2	4
3	Are you ～?	3	1	4
4	This is ～.	3	2	4
5	Is this ～?	2	1	4
6	Be 動詞の否定文	0	1	4
7	What is ～?	3	2	4
8	He is ～, She is ～.	2	1	4
9	Is he ～?	1	1	4
10	Who is ～?	3	1	4
11	We/ You/ They are ～.	2	2	4
12	I like/play/have ～.	3	2	4
13	Do you ～?	3	2	4
14	I don't ～.	2	1	4
15	What do you ～?	3	2	4
16	接続詞 (and, but, or...)	1	1	4
17	some/any	2	1	4
18	How many ～?	3	2	4
19	命令文	3	2	4
20	Don't ～.	3	1	4
21	Let's ～.	3	2	4
22	一般動詞三単現の s	1	1	4
23	Does he ～?	0	1	4
24	He / She doesn't ～.	0	1	4
25	What does he ～?	0	1	4
26	日時の尋ね方、答え方	3	2	4
27	曜日の尋ね方、答え方	3	2	4
28	時刻の尋ね方、答え方	3	2	4
29	How ～?	3	2	4
30	Where ～?	3	2	4
31	When ～?	3	1	4
32	Whose ～?	1	0	4
33	Which ～?	3	1	4
34	現在進行形 (平叙文)	3	2	4
35	現在進行形 (疑問文 / 否定文)	2	1	4
36	can (平叙文)	3	2	4
37	can (疑問文 / 否定文)	1	2	4
38	一般動詞の過去 (平叙文)	2	2	4
39	一般動詞の過去 (疑問文 / 否定文)	1	2	4
40	What did you ～?	0	2	4

注1) ( )内の数字は調査対象とした学校数及び教科書の種類

注2) 教科・オリジナル2校では、中2教科書で扱われているいくつかの文型・文法事項も扱われている。

出典：樋口忠彦他 (2003)「小・中連携に関する調査研究—カリキュラム・指導案集・テキスト等の分析を通して—」『英語授業研究会紀要』第12号、pp.3-30.