

## [研究ノート]

## 小学校英語活動の成果と課題

植 松 茂 男  
佐 藤 玲 子  
伊 藤 摂 子

## 要 旨

本研究は、2011 年度から導入された小学校英語活動における児童の「慣れ親しみ度」をリスニングテスト、及びアンケートを使って探ろうとする試みであり、文部科学省の指導要領（外国語活動）の3つの目標に沿って、児童の「慣れ親しみ度」を英語形式面と情意面でどのような成果がみられるか、測ろうとしたものである。

本稿は、少なくとも5、6年生で英語を2年間学んだ児童に対して、調査を実施した。協力を得た各小学校ごとに総履修時間数が異なるため、まず総履修時間数とリスニングテストスコアについて相関分析を行い、次に総履修時間数別に多い学校から少ない学校へ3群に分けて、各グループ間のリスニング正答率に差があるかどうかを分散分析、多重比較した。その結果、総履修時間数とリスニングテストの間には統計的有意な相関関係は認められず、また3つに分けたそれぞれのグループ間のスコアにも統計的有意差は見られなかった。一方、個々の学校間では総履修時間数に関係なくスコアに統計的有意差がみられ、各校独自の指導法・指導内容・指導者の影響が大きい要因であることが判明した。また、「学校外での英語学習」の経験の有無が、リスニングテストスコアに影響を及ぼしている可能性もあると考えられたので、下位分析を実施したが、統計的有意差は検出できなかった。これを含む児童の情意面に関する13問の質問には、各学校間で顕著な差は見られなかった。

## 1. はじめに

本研究は、小学校英語活動の成果を客観的に測定するためのより適切な方法を検討し、中学校1年生の入学時に、小学校英語活動を経験した生徒達に「英語」をどのように教えたら良いか参考にするべく、小学校英語活動の「慣れ親しみ度」を調べようとした。

指導要領の目標「外国語を通じて、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませる」ことについては、一部文字認識問題も含めてリスニングテストで、また「外国語を通じて、言語や文化について体験的理解を深める」と「外国語を通じて、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図る」については、情意アンケートで調査を試みた。調査結果については、リスニングテストは、その正答率を開始学年・総履修時間数の違いで比較し、情意アンケートは、各質問項目に対して開始学年・総履修時間数の違いで差がないか、また、実践されている各種の活動（歌・チャンツ、ゲーム性の高い活動、絵本・物語）が児童の英語力向上に効果があったと思うか否かについて、教員と児童の受け止め方に違いがあるか分析を行った。

## 2. 先行研究

小学校英語活動の効果に関しては、2011 年度に必修化が始まる以前の特区などの調査で、総履修時間数とリスニングを中心とした習熟度に相関関係が報告されている（バトラー・武内、2006；JASTEC 関西プロジェクトチーム、2007；Kajoro, 2010）。また、英検シルバーテストに相当する YTK リスニングテスト及び、その他の語彙文法・読解作文テストを併用した比較で、中学入学後の1年間の学力推移などを検証した湯川・小山・杉本（2012：85）は、「小学校でカバーしたことが中学校以降の学習の土台や力になる」と指摘している。このいわゆる「素地」の育成に関して、家庭学習を重視し、自己調整能力を高める指導を中学校2年生に1年間実施した山本（2013）は、小学校英語活動を経験して中学校に入学してきた生徒は、その「素地」が中学校段階の英語力に大きな効果を及ぼす、と報告している。板垣・鈴木（2010）は、小学校段階では、英語活動の目標であるコミュニケーション能力の「素地」として、英語の語彙・定型表現・慣用表現において、音声中心の「暗示的・非自動的」知識を身につける必要があるとし、中学校以降、コミュニケーション能力の「素地」をもとに、文法、語彙、発音などの「明示的・非自動的」知識を身につけ、さらに運用練習を通して、「明示的・自動的知識」の構築を目指すべきであるとしている。その意味で、小学校英語活動で養われる力は、少々わからないことがあっても理解しようとする「対応能力」であり、アクティビティーなどで自分の発話をモニターせず発話する状態（Ellis, 2005）に近いのではないかと、またこうした暗示的知識とは「暗示的指導により暗示的記憶に貯められた知識」（Dörnyei, 2009：135）ではないかと考えられる。もしそうであるとすれば、小学校英語活動は成果がすぐにテスト等の結果に出にくい性質のものかもしれない。この考えを例証するものとして、大規模な研究では国立教育政策研究所（2009）「平成20年度『小学校における英語教育の在り方に関する調査研究』成果報告書」がある。その中で全国の53小学校、3000名を超える研究開発校の第6学年児童を対象にしたリスニング、スピーキング、意欲などに関する調査研究を実施し、「リスニングに関する調査研究」で、単語の聞き取りはできるけれども、まとまりのある文を聞いて理解することには困難を感じる児童が多いと報告している。また「スピーキングに関する調査研究」では、授業の中でよく扱われる題材にかかわる単語や表現であれば、英語で言えるものもあるが、少し込みいった内容“What do you want to be?” “How much is this bag?” 等になると正答率が低かったとも報告している。しかしながら、小学校英語活動が、中学校入学後の生徒のリスニング、スピーキングの技能について、どのように発展的につながるのかどうかは不明であるとしている。

長谷川（2013）によると、リスニング能力は総履修時間数が100時間前後では、英語学習の開始学年と指導形態の違いによる統計的な差は現れない、と報告している。同じく、植松・佐藤・伊藤（2013）でも総履修時間数160－210時間グループが、より少ないグループと比較し

てリスニングテストの結果が統計的に有意に上回らず、総履修時間数 200 時間前後ではリスニングテストに統計的な差が現れないとも報告している。

また、中学校教員の視点から、中学校英語教員 114 名の小学校外国語活動に関する考え方を調査した萬谷・志村・中村・宮下（2013）は、「中学校入学時点での英語力差の存在」を教員が感じていること、「コミュニケーション活動の積極性、英語を聞く力、会話表現の記憶」が高まった反面、「英語を読み書きする力」、文法力などは低い得点にとどまったことを報告している。また、音声、意味、文字の結びつきについて、「カタカナ英語」の知識も視野に入れて調べた笠原・町田・長田・高梨・吉澤（2012）は、小学校英語活動の音声指導の効果を認め、さらに積極的な文字指導の導入が必要であるとし、そのためには文科省主導による「ローマ字表記法」の統一を進めるべきだとしている。

こうした課題を解決するため、小学校英語活動を教科化<sup>1)</sup>し、文字指導を含め、より深く中身のある授業を導入すべきとの意見もある（アレン玉井，2010）。

### 3. 児童のリスニングテスト・アンケート調査

#### 3.1 調査の方法・手順について

2013 年の 2 月から 3 月にかけて、全国の公立小学校（17 校）の 6 年生 1012 名を対象に、リスニングテストを実施した。また、このリスニングテストと共に、英語活動について情意面での調査、担当教員に対するアンケート調査を実施した。それぞれの学校の規模は、一つの学年に単学級の学校から 4 学級の学校まであり、クラスの児童数も 30 名未満から 40 名近くまで混在していた。

これらの調査は、事前に各学校の校長、担当教員、あるいは教育委員会に本調査の趣旨や目的の理解を仰ぎ、児童の教育課程に支障がないと判断され、賛同してもらえる場合にのみ実施した。さらに児童に対しては、担任教員から口頭で調査目的や趣旨の説明をもらい、児童の同意を得てから調査を実施することとした。調査実施の方法は、35 時間の英語活動の授業外の時間に「力だめし」としてリスニングテストを行ったり、授業内でリスニング活動の一環として行ったりと、各学校で一番良い形で調査を実施してもらった。調査の後に答え合わせができるように、正答を教員には伝えてある。調査実施校・担当教員に対しては、より良いカリキュラムの構築に今後役立ててもらうために、アンケート結果とともにその学校と全体のテスト結果の詳細および分析資料を 6 月頃に送付<sup>2)</sup>した。

調査のための所要時間は、問題の配布・回収、児童アンケート 13 問の回答時間も含めて 40 分である。CD の中にリスニングの問題だけでなく、テストの進め方や注意点も載せ、教員の説明の仕方による学校間やクラス間の差が出ないようにした。

実施手順としては、事前に送付したテスト一式、及び指示文に基づいて、調査用紙と問題用

紙を児童に配布し、音声 CD にそってリスニングテストを実施し、アンケート回答をしてもらった。そして、調査実施直後に問題・解答用紙共に箱詰めにして送り返してもらった。テストに関する教員に対してのアンケート調査も、児童に対する調査と同時期に依頼した。

### 3.2 リスニング問題とアンケート項目について

リスニング問題は、5つの分野（単語レベル・文レベル・対話レベル・総合対応力・文字認識）で構成されている（表1）。設問数は全部で26問である。事前にA小学校で予備テストを実施した。その結果、イラストや選択肢の一部を、よりよく指導要領の目標を反映させ、「素地」の育成の程度を測るリスニングテストになるよう修正した。また、このテストは将来中学校1年生入学時に実施するテストと位置づけ、文部科学省発行の副教材である『Hi, friends!』既習内容をもとに作成した。そのため、英語らしい音声やリズム、音の繋がりを重視し、単語レベルの問題や文字認識（一部を除く）であっても文で出題内容を聞かせるようにしている。英語母語話者が吹き込んだCD音源を使用し、児童の解答は主にイラストを用いた4択の選択方式とした。以下の問題例を参照（図1含む）。

表1 リスニング問題内容の概略

	各大問の問題番号	通し番号 (テスト中には表示しない)	調査分野
大問1	1-5	1-5	単語
大問2	1-5	6-10	文
大問3	1-5	11-15	対話
大問4	1-2	16-17	総合対応力
大問5	1-4	18-21	文字認識・アルファベット
大問6	1-5	22-26	文字認識

#### 問題例：単語レベルの問題

これから、英語の文を読みます。よく聞いて、その文の内容にあっていると思うものを①～④の絵の中から1つ選び、番号で答えてください。

(3) (かっこさん) I take a bath at 8:00. くり返します。(英文くり返し)

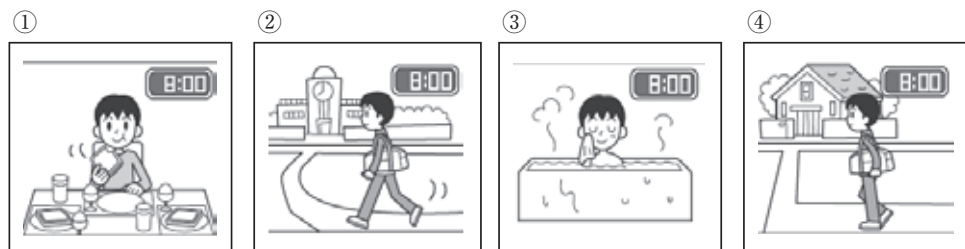


図1 問題例

また、情意面での調査として、児童へのアンケート調査は13問、回答は、「そう思う」、「ややそう思う」、「あまりそう思わない」、「全くそう思わない」という順序尺度の4択式とした。その他には、学校外での英語学習状況等も合わせて尋ねた。

表2は児童へのアンケート調査の項目内容の内容である。質問項目1から6については、学習指導要領の目標を踏まえて設定した。質問項目8から13は、英語活動での主な活動についての楽しさや上達感についてである。質問7で上述「小学校以外での英語学習」経験を聞いている。回答選択肢は問7のみ、1「ない」、2「だいたい1年習った（少しでも可）」、3「だいたい2年習った」、4「だいたい3年以上習った」とした。

表2 児童アンケート質問項目

質問項目 1	英語（外国語）活動を通じてことばや文化について、新しく気づいたことがある
質問項目 2	英語を聞いたり質問したりすることは楽しい
質問項目 3	英語を使うことで世界の人々ともっと仲良くなりたい
質問項目 4	外国語（英語）には日本語にない音があることに気づいた
質問項目 5	英語を読んだり書いたりできるようになりたい
質問項目 6	あいさつや簡単な会話が英語でできる
質問項目 7	小学校以外で英語を習っている
質問項目 8	英語の歌やチャンツは楽しい
質問項目 9	英語の歌やチャンツで英語が上手になった
質問項目 10	英語でするゲームは楽しい
質問項目 11	英語でするゲームで英語が上手になった
質問項目 12	英語の絵本やお話は楽しい
質問項目 13	英語の絵本やお話を聞くことで英語がもっとわかるようになった

## 4. 調査結果と考察

### 4.1 正答率について

調査においては、調査協力全児童の問題全体の正答率、各問題に対する正答率、また総履修時間数や各校別の正答率を求め、それらのデータをもとに、各問題や総履修時間数の分析・考察を行い、英語の「慣れ親しみ度」を測る際のひとつの指標とした<sup>3)</sup>。

#### 4.1.1 調査対象校全体の正答率

図2はリスニングテスト各質問項目（全26問）の正答率をグラフで表したものである。これらすべての正答率の平均は74.2%である。標準偏差は $\sigma=21.7$ となり、標準偏差 $\pm 1SD$ （Mean $\pm 1SD$ ）で区分けすると、正答率の低い問題グループ（52.5%未満）と、正答率の高い問題グループ（96.0%以上）がそれぞれ5問、3問あることが判明した。

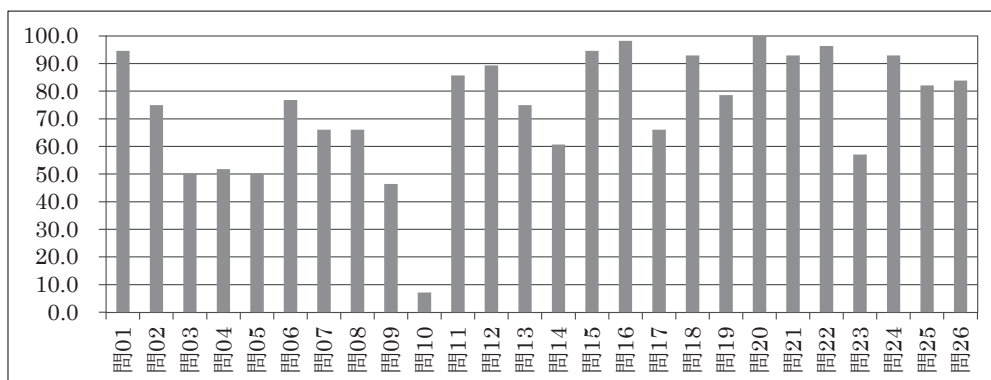


図2 リスニング問題各質問項目別正答率 (%表示)

表3は正答率の低い問題と高い問題の一覧である。「単語」問3では正解につながる bath が聞き取れず、他の選択肢の誤選択が多く見られ、問4は正解につながる eraser の聞き取りが難しく、問5は複数形がきちんと聞き取れていないため、誤選択が目立った。「文」問9は、don't という否定形がやはり聞き取れていないため、選択肢を誤った可能性がある。問10は、正答率の極端な低さから選択肢の絵が誤解を招くもので、問題として不適切であると判断したため、以降の分析から削除した。正答率の高い問題は、「総合対応力」の調査分野と、「文字認識」の調査分野に見られたが、多くの児童がアルファベット（文字）の認識については高い正答率であったことがわかる。問題の解答に関して、答えを自ら書かせるものではなく選択式ということもあり、「見たことがある」、あるいは「何となくわかる」、という認識程度でも選択することができた可能性がある。文字の認識という点で、完全に覚えているわけではないのかもしれないが、英語活動を通して比較的身につけていると考えられる。一方、単数と複数の違いを音から認識する問題は正答率が低く、表3には入れていないが、正答率57.1%だった問23も“I like apples.”と、問5と同じく複数形を聞き分ける問題であった。わずかな語尾の違いまで一回のききとりで認識するということは難しい、あるいは、日本語にはない単複の違いをあまり意識できていないということが推察される。

表3 正答率の低かった問題、高かった問題の一覧

正答率の低かった問題			
問の通し番号	正答率	分野	用いられた英文
問 3	50.0%	単語	I take a bath at 8:00.
問 4	51.8%	単語	I have a pencil and an eraser.
問 5	50.0%	単語	I have a peach and bananas.
問 9	46.4%	文	I don't like cats.
問 10	7.1%	文	Do you have a pen?



正答率の高かった問題			
問 16	98.2%	総合対応力	It is an animal, It is green. It can jump, What is it?
問 20	100.0%	文字認識	アルファベット大文字 I
問 22	96.4%	文字認識	A: What's this? B: It's a piano.

#### 4.1.2 6年間の総履修時間数と正答率、及び指導形態

テスト実施 17 校中、1 校を除いて、残り全ての開始学年が 1 年生であることから、開始学年別の区別はせず、総履修時間数とリスニングテストの関係について分析を行った。表 4 は各校の、総履修時間数、リスニングテスト結果、指導形態等の一覧である。まず、これらの結果を比較すると、A 校が総履修時間数が一番多く（176 時間）、リスニングテストの点数も最も高い（22.11 点、正答率 81.6%、以下 % 表示のみ）が、他校については必ずしも総履修時間数の多い学校の得点が高いわけではなく、総履修時間数 88 時間の O 校は正答率が 80% である。指導内容や指導時間、授業形態が、これらの結果を解釈する理由の大きな要素と考えられる。その他にも担任の英語活動への慣れや積極性など様々な要因を考慮しなければならないであろう。指導形態に関して、「担任のみ」の学校はなかった。

表 4 総履修時間数並びにリスニングテストの結果

学校 ID	N	履修時間	M	SD	Min	Max	正答率	指導形態
A	63	176	21.22	2.96	11	26	81.6	－
B	51	160	19.98	3.70	12	26	76.9	②, ③
C	120	150	19.38	3.78	10	26	74.5	②, ③, ④
D	52	150	20.02	4.47	7	26	77.0	②
E	43	146	17.88	4.42	8	25	68.8	②, ④
F	6	142	19.17	5.85	10	25	73.7	②
G	99	132	19.99	3.67	9	25	76.9	－
H	41	110	19.76	3.44	9	25	76.0	①, ②
I	83	110	18.18	3.98	7	26	69.9	①, ③, ④
J	22	110	17.91	3.79	9	24	68.9	①, ②
K	87	102	17.98	4.66	6	26	69.2	－
L	86	102	20.20	3.81	7	25	77.7	②, ③
M	46	100	20.39	3.24	10	25	78.4	－
N	87	94	19.54	3.86	8	25	75.2	②, ③
O	15	88	20.80	3.43	15	26	80.0	①, ③
P	56	86	19.30	3.25	14	26	74.2	②, ③
Q	55	74	20.05	3.86	10	25	77.1	②, ③
Total	1012						74.2	

\* Total は各校の回答に基づく総履修時間数を表す。指導形態は①担任のみ、②担任と ALT (Assistant Language Teacher: 外国語指導助手)、③担任と日本人英語指導者、④担任と ALT と日本人英語指導者の区分けとした。－は回答無し。また、リスニングテストの満点は 26 点（各問 1 点）である。

次に、全調査児童を対象に総履修時間数とリスニングテストの相関を求めたところ、 $r=0.05$  で相関がないことがわかった。次に総履修時間数を上位 5 校（A～E；146 時間～176 時間； $n=329$ ）、中位 7 校（F～L；102 時間～142 時間； $n=424$ ）、下位 5 校（M～Q；100 時間以下； $n=259$ ）の 3 つのグループに分け、グループ間のリスニングテスト正答率に差があるかどうかを分散分析した。表 5 は 3 グループの内訳である。分散の等質性については Brown-Forsythe の修正分散分析を使い、正規性（頑健性）があることを確かめた（ $p>.05$ ）。

表 5 総履修時間数別内訳

総履修時間数	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
100 時間以下	259	19.82	3.61	8	26
102 ～ 142 時間	424	19.12	4.09	6	26
146 時間以上	329	19.73	3.93	7	26
Total	1012	19.50	3.93	6	26

表 6 はこれら 3 グループ間の一元分散分析結果であるが、各グループの得点に有意差がみとめられたため、Bonferroni の多重比較を実施したが、統計的有意差は検出されなかった。

表 6 総履修時間数別比較

	Sum of Squares	<i>df</i>	Mean Square	<i>F</i>	<i>Sig</i>
Between Groups	104.62	2	52.31	3.41	.03
Within Groups	15502.38	1009	15.36		
Total	15606.99	1011			

表 7 は表 4 に示した各学校間の得点の平均比較である。統計的有意差が出た（ $p<.01$ ）ため、Bonferroni 多重比較を行った。A 校（176 時間、 $M=21.22$  点）と E 校（146 時間、 $M=17.88$  点）、I 校（110 時間、 $M=18.18$  点）、J 校（110 時間、 $M=17.91$  点）、K 校（102 時間、 $M=17.98$  点）の 4 校との間にそれぞれ、計的有意差  $p=.02$ （ $p<.05$ ）、 $d=.68-.72$  が検出された。

表 7 学校間比較

	Sum of Squares	<i>df</i>	Mean Square	<i>F</i>	<i>Sig</i>
Between Groups	878.88	16	54.93	3.71	.00
Within Groups	14728.12	995	14.80		
Total	156006.99	1011			



#### 4.1.3 その他の要因の影響について

児童アンケートで質問した13項目の回答結果のうち、⑦番「小学校以外で英語を習っている」に対する回答選択肢、1.「なし」、2.「だいたい1年習った」、3.「だいたい2年習った」、4.「だいたい3年以上習った」の集計と、リスニングテストの得点に興味深い関係が認められた。

表8にまとめてあるが、学校外英語学習経験（塾等）「あり」と回答した比率が一番高かったのがA校で二番目に高いのがD校であるが、それぞれ正解率は、81.6%、77.0%と最高点及び、高得点群に属する。一方学校外英語学習経験「なし」の比率が最も高かったのがJ校、二番目に低いのがI校であったが、それぞれの得点は68.9%、69.9%と最低点、及び最も低い群に属する。表8はこれら4校の回答内訳であるが、一見、学校外の英語学習経験と、リスニングテストの結果の間に相関関係があるように思われる。

表8 学校外での英語学習経験の上位下位2校の回答頻度とテストスコア

学校名 \ 選択肢内容	回答 1	回答 2	回答 3	回答 4	テスト 正答率%
	なし	だいたい 1 年 習った	だいたい 2 年 習った	だいたい 3 年以上 習った	
A 校	28.6%	27.0%	19.0%	23.8%	81.6
D 校	38.5%	23.1%	17.3%	21.2%	77.0
I 校	59.0%	19.3%	4.8%	15.7%	69.9
J 校	72.7%	9.1%	0.0%	18.2%	68.9

しかしながら、質問7「小学校以外で英語を習っている」について、学校外学習時間数とテストスコアとの間に相関関係はなかった（ $p=1.77$ ,  $r=0.11$ ）。

#### 4.2 児童と教員へのアンケートの分析結果について

児童へのアンケートの分析、および教員へのアンケートも17校中13校からの回収ができた。このアンケートに関しては、2011年度に試行実施したデータも残っているので、比較して参考にする。

##### 4.2.1 児童の情意面でのアンケート調査

表9-1、図9-2は3.2の表2に基づいて得られた、各質問項目に対する回答の一覧である。図3はそれを視覚化したものである。これらを見ると、同一質問項目に対して、2年間、ほぼ均質な割合で回答がなされている。この理由として、前年度調査と同一の小学校が約半数あったことが大きな要因のひとつであろうが、残り半数を占める新規調査校においても同様の結果が得られたことを考えると、「外国語の素地に慣れ親しむ」という小学校英語活動の目標がほ

は達成されていることが分かる。これらの結果を見ると、学習指導要領の目標に即した質問項目1、2、3、4（表2）では、肯定的回答（1及び2）の割合が8割近くに達している。また、質問5「英語を読んだり書いたりできるようになりたい」については「そう思う」と答えた児童が全体で80%以上、「どちらかというと思う」も含めると2年連続で90%を超えており、読み書きへの関心が高いことを示している。「あいさつや簡単な会話ができる」という質問6では、7割以上の児童から肯定的回答があったことがわかり、「コミュニケーションの素地」がおおむね養われていることがわかる。質問7については前項4.1.3で既に述べたので、ここでは省く。

歌やチャンツ活動とゲーム性の高い活動、絵本・物語の活動面での項目で、その活動が楽しいか（問8、10、12）という質問では、5割以上の児童が2年連続でゲーム性の高い活動が「楽しい（1そう思う）」と回答し、歌やチャンツ、絵本やお話の3割前後の値と比べて、好意的に受け止められている様子がわかる。ところが、これらの活動を通じて、英語が上手になったか（問9、11、13）という質問では、その数値はやや下がり、児童が必ずしも「ゲーム等で英語が上手になった」とは考えていない様子もわかる。このことから、英語活動の効果を児童が自覚するには時間と工夫が必要であるということが窺える。

表9-1 アンケート質問項目回答分布比率（問1－問7）

	質問1		質問2		質問3		質問4		質問5		質問6		質問7	
回答・年度	2011	2012	2011	2012	2011	2012	2011	2012	2011	2012	2011	2012	2011	2012
1	38.0%	35.6%	42.1%	40.6%	52.1%	47.6%	68.4%	63.7%	80.8%	78.7%	42.2%	39.7%	46.4%	50.4%
2	40.7%	42.1%	35.3%	34.6%	31.2%	33.4%	21.2%	25.1%	11.5%	12.7%	37.7%	35.1%	22.3%	18.5%
3	16.1%	17.1%	16.3%	19.1%	12.0%	14.4%	7.1%	7.9%	4.2%	5.3%	14.8%	19.3%	11.5%	11.0%
4	3.7%	4.5%	5.8%	5.0%	4.2%	3.9%	2.7%	2.6%	2.8%	2.6%	4.6%	5.0%	19.1%	19.5%

\*回答番号の内容は以下の通りである。1「そう思う」、2「どちらかというと思う」、3「あまりそう思わない」、4「(全く) そう思わない」。但し問7のみ、1「ない」、2「だいたい1年習った（少しでも可）」、3「だいたい2年習った」、4「だいたい3年以上習った」

表9-2 アンケート質問項目回答分布比率（問8－問13）

	質問8		質問9		質問10		質問11		質問12		質問13	
回答・年度	2011	2012	2011	2012	2011	2012	2011	2012	2011	2012	2011	2012
1	33.3%	34.4%	22.3%	19.6%	53.2%	53.0%	25.2%	25.6%	28.0%	23.7%	24.9%	26.4%
2	37.1%	34.0%	40.8%	41.2%	30.5%	30.4%	39.0%	41.8%	34.4%	36.7%	37.8%	37.5%
3	21.5%	22.0%	26.7%	27.6%	10.8%	12.5%	26.0%	24.2%	26.5%	28.5%	25.4%	25.5%
4	7.5%	8.8%	9.6%	10.9%	4.9%	3.4%	9.3%	7.6%	10.4%	10.4%	11.3%	9.7%

\*回答番号の内容は以下の通りである。1「そう思う」、2「どちらかというと思う」、3「あまりそう思わない」、4「(全く) そう思わない」。

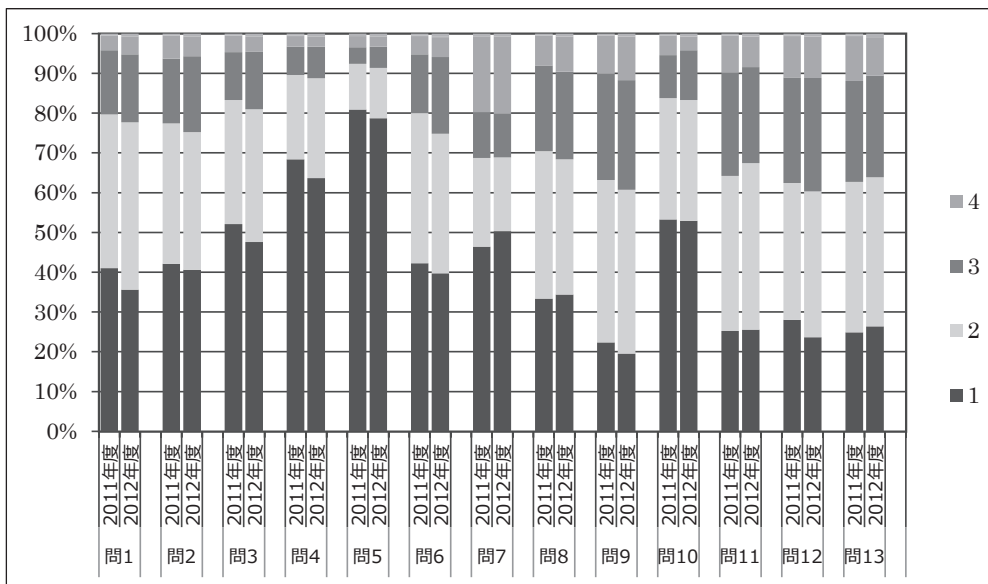


図3 アンケート回答分布比較（2011年度－2012年度）

\* 回答番号の内容は以下の通りである。1「そう思う」、2「どちらかというと思う」、3「あまりそう思わない」、4「(全く) そう思わない」。但し問7のみ、1「ない」、2「だいたい1年習った(少しでも可)」、3「だいたい2年習った」、4「だいたい3年以上習った」

#### 4.2.2 教員へのアンケート調査

協力校の教員へのアンケート調査（2012年度のみ実施）については、次の4項目を集計、分析した。(1) 現6年生児童の英語活動総履修時間数、(2) 指導形態、(3) 各学年配当時間数、(4) 自由記述、である。(1)、(2) に関しては、既出の表4、及び4.1.2の記述の通りである。(3) は、5年生開始の1校を除いて、1年生が2時間から20時間、2年生が2時間から20時間、3年生が3時間から35時間、4年生が3時間から35時間、5、6年生は基本35時間であるが、25時間という学校も1校あった(回答のまま)。「自由記述」に関して、主なものを以下に引用する。肯定的なコメントとしては、

- 1) 小学生にとり、こうしたリスニング主体の調査を行うにあたり、イラスト等の項目からテストに入ることはとても大きな意味を持つ。
- 2) 『Hi, friends!』の内容に沿っており、音声で児童がどの程度理解できているのかが分かるすばらしい問題だと思います。
- 3) 1年間の総まとめとして、5年、6年の最終の英語の時間にテストをうけさせ、結果を知らせたいと思う。
- 4) リスニング中心の問題は『Hi, friends!』に近いタッチのイラストだったので良かった。一方、問題点の指摘もあった。

- 1) 発音を聞き取るのはむずかしい。日頃から本物の英語に接している必要がある。
- 2) 問題によっては、大人でも難しいものがある。
- 3) 問題と問題のインターバルが短すぎて学習遅進児はフォローできない。
- 4) 小学校英語では、表記までは扱わないので、大問6の問題は、難易度が高すぎると思った。

## 5. まとめ

今回の調査で総履修時間数とリスニングテスト結果の間に、相関関係は認められなかった。また総履修時間数に従って17校を3つに分けたが、それらのグループ間のスコアにも統計的有意差は見られなかった。また、調査17校中、総履修時間数が一番多い学校(176時間)のスコアが一番高かったが、2番目に高いスコアは総履修時間数が少ないグループ(88時間)の学校であり、総履修時間数が多いから必ずしもスコアが高いとは言えず、200時間に満たない程度の総履修時間数では、履修時間数に関係なく、指導法や指導内容、学校外の英語学習等の要因によってスコアが影響を受けていると考えられる。

上記の補足となるが、最近の脳科学の知見として、子ども達が新しい言葉を耳から学ぶ時には、脳ではまず音声の分析が優先的に行われ、それが意味を持つ「言語」へと徐々に移行する可能性が示唆されている。(Sugiura et al., 2011)。しかしながら、初習外国語総履修時間数が、ルクセンブルグの小学校ではフランス語700時間、ドイツ語840時間(大谷, 2010)、スペインの小学校における英語教育の総履修時間数600-1200時間(Mora, 2006; Munoz, 2006)等に比べて、日本の100時間から200時間程度の総履修時間数(しかも活動)は、英語に対する母語の言語間距離の違いを考えると調査で効果を測るためには余りに少なすぎるといえる。

また情意面を測るアンケートでは昨年度との大きな差はみられなかったが、その中の質問事項の1つである「小学校以外で英語を習っている」で興味深い発見があった。統計的な有意差は見られなかったが特定の小学校では、小学校外で英語を習っている度合いが多い児童がリスニングテストで得点が高いという傾向が見られた。

さらに、問5の「英語を読んだり書いたりできるようになりたい」に対する回答では、約8割が「そう思う」と回答し、「どちらかというと思う」を含めると9割以上の児童が肯定的な回答をしており、読み書きへの関心が高いことを示している。

これらの結果をまとめると、次のことが言えよう。

- 1) 総履修時間数200時間未満では、総履修時間数とリスニングテスト結果の間に相関関係は認められなかった。
- 2) 協力校間でリスニングテストの得点に有意差が出るのは、総履修時間数ではなく、各校の指導方法、指導内容が異なるためと考えられる。しかしながら、現状(未教科化)の

ままでは、指導方法、指導内容の均質化は難しいと考えられる。

- 3) 「学校外英語学習の経験」の開始学年・頻度が、リスニングテストの結果に影響を及ぼしている可能性も十分考えられる。
- 4) 情意アンケート結果によると、小学校英語活動経験者は読み書きに対しても関心が高く、高学年で受け皿となる工夫が必要である。

## 6. 今後の研究について

今後の研究についての課題であるが、本研究のリスニングテストの内容をさらに精査し、小学校英語活動と中学校英語教育の連携に具体的に役立つものにしたい。

また、児童のアンケートの中では読み書きが出来るようになりたいという希望が非常に高いことから、今後は読み書きについてどのように小学校英語で扱うのがよいか、ということを中心に具体的に検討していく必要がある。さらに、今回部分的にしか調べられなかった「学校外」での英語の学習経験の実態について、さらに詳細な調査が必要であるとする。

### 注

- 1) 文部科学省は、「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」で、2020年度（一部2018年度より）から小学校の英語教育の開始時期を現行の5年生から3年生に引き下げ、5、6年生では英語を正式な教科とする方針を出した（2013年12月13日付発表）。
- 2) 2013年度は協力校が集まらずやむなく継続調査を中止したが、2014年度は中学1年にて実施予定（2015年3月実施）。
- 3) 調査協力校17校のうち、数校から総履修時間数のはっきりした回答がなかったため、再度調査依頼をした。

### 謝辞

調査実施においては、ご多忙の中、各小学校の先生方や鈴鹿市内小学校英語アドバイザーの鷹巣雅英氏、本巣市JTE三島伊久美氏に、また、問題製作・調査実施では、ベネッセ・コーポレーションに多くの助力を受けている。ここに深く感謝の意を表する。

### 引用文献

- アレン玉井光江 (2010). 『小学校英語の教育法—理論と実践』大修館書店
- バトラー後藤裕子・武内麻子 (2006). 「小学校英語活動における評価—児童英検 (BRONZE) を使った試み」『日本児童英語教育学会 (JASTEC) 研究紀要 第25号』, 1-16
- Dörnyei, Z. (2009). *The psychology of second language acquisition*. Oxford: OUP
- Ellis, R. (2005). Measuring implicit and explicit knowledge of second language. *SSLA*, 27, 141-172.

- 長谷川修治 (2013). 「小学校英語の開始学年と指導形態の及ぼす効果—熟達度テストと意識調査による比較検証」 *JES Journal*, 13, 163–178.
- 板垣信哉・鈴木渉 (2010). 「英語コミュニケーション能力の「素地」と「基礎」—第二言語習得の熟達化理論に基づいて—」『小学校英語教育学会紀要』第 11 号 19–24.
- JASTEC 関西プロジェクトチーム (2007). 「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」『近畿大学語学教育部紀要 7(2)』, 123–180.
- Kajiro, T. (2010). The efficacy of studying English before Junior High School. *Database for Grant in Aid for Scientific Research*.  
<https://kaken.nii.ac.jp/pdf/2010/seika/jsps/32634/19520507seika.pdf>.
- 笠原究・町田なほみ・長田恵理・高梨康雄・吉澤小百合 (2012). 「小学校 5, 6 年生の語彙知識：音声、意味、文字の結びつきに関して」 *JES Journal*, 13, 90–101.
- 国立教育政策研究所 (2009). 『小学校における英語教育のあり方に関する調査研究 成果報告書』  
[http://www.nier.go.jp/shoei\\_h20/shoei.html](http://www.nier.go.jp/shoei_h20/shoei.html)
- 文部科学省 (2013) 「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/2013/12/13/1342458\\_01\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/12/_icsFiles/afieldfile/2013/12/13/1342458_01_1.pdf)
- Mora, J. C. (2006). Age effect on oral fluency development. In C. Munoz (Ed.), *Age and the rate of foreign language learning* (pp. 65–88). Clevedon: Multilingual Matters.
- Munoz, C. (2006). The effects of age on foreign language learning: The BAF project. In C. Munoz (Ed.), *Age and the rate of foreign language learning* (pp. 1–40). Clevedon: Multilingual Matters.
- 大谷泰照 (編) (2011). 『EU の言語教育政策』くろしお出版
- Pigott, J. (2012). The ideal/ought L2 self gap in Japan. *The Language Teacher*, 36(5), 12–13.
- 階戸陽太 (2012). 「外国語活動に関する小学校教員の意識に関する質的研究—必修化後の現状」 *JES Journal*, 12, 102–114.
- Sugiura, L., Ojima, S., Matsuba-Kurita, H., Dan, I., Tsuzuki, D., Katura, T., & 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), 2374–2793.
- 植松茂男・佐藤玲子・伊藤摂子 (2013). 「英語活動の効果について—英語習熟度テストとアンケートを利用した予備的調査分析」 *JES Journal*, 13, pp. 68–83
- 山本玲子 (2013). 「小学校英語を経験した中学生の「自己調整学習」における実証的研究」『関西英語教育学会紀要 英語教育研究 第 36 号』 pp. 51–60.
- 萬谷隆一・志村昭暢・中村香恵子・宮下隼 (2013). 「小学校外国語活動の成果に対する中学校英語教師の意識調査」 *JES Journal*, 13, 134–147.
- 湯川笑子・小山哲春・杉本光穂 (2012). 「小学校で英語を学んだ中学 1 年生の英語学習動機と英語到達度：パイロット・スタディー」『立命館言語科学研究, Vol.2』, 69–89.