The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	日本人小学生の英語コミュニケーション能力
Author(s)	湯川, 笑子; 高梨, 庸雄; 小山, 哲春
Citation	母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究. 2008, 4, p. 68-85
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/25003
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

日本人小学生の英語コミュニケーション能力

湯川笑子（立命館大学）eyt24310@lt.ritsumei.ac.jp
高梨庸雄（京都ノートルダム女子大学）takanasi@notredame.ac.jp
小山哲春（京都ノートルダム女子大学）tkoyama@notredame.ac.jp

Japanese Elementary School Students' Communicative Competence in English

YUKAWA Emiko (Ritsumeikan University)
TAKANASI Tsuneo (Kyoto Notre Dame University)
KAYAMA Tetsuharu (Kyoto Notre Dame University)

キーワード：小学校英語、コミュニケーション能力、評価、リスニング、スピーキング

要　旨

本稿は、湯川笑子・高梨庸雄・小山哲春による共同研究「評価を取り入れた小学校英語教育カリキュラム構築と中学校英語教育との連携」の研究結果のうち、小学校段階での英語学習の成果を調査したYTKリスニングテストとYTKスピーキングテストの結果の概要を要約し、日本人小学生の英語コミュニケーション能力を考察するものである。３年生以上で週１～２時間の英語授業・活動を実施している学校に学ぶ児童1084名および中学入学直後の514名のデータによれば、小学校で一般的に教えられている内容に基づいたYTKリスニングテストで約8割を得点する力が育っているが、英語テキストのまとまりを理解する力は学校間の差が大きい。2人一組で3分間ネイティブスピーカーと話をする力も236名のサンプル児童はおおむね身につけていたが、会話統制力や表現力にはばらつきがあった。今後現行の小学校英語の標準化と、こうした小学校段階での学習成果を生かす中学校での指導のありかたが求められる。

1．はじめに

本稿は日本人小学生の英語コミュニケーション能力をとりあげるものである。小学校英語授業・活動は現時点ではまだ必修ではないが、2002年以降実施されている現行の小学校学習指導要領に基づく教育実践を経てすでに大きな英語教育格差が生じている

現状に鑑みて、あえてこの時点で「近頃の」日本語話者小学生の英語コミュニケーション能力について報告し、今後の課題について把握しておきたい[1)]。

小学校の英語教育は英語の知識や「スキル」の習得を目指すのではなく「コミュニケーション能力」(『小学校英語活動実践の手引き』p.1) を育成するのだとされ、そのためにいわゆる英語力を測るテストなどはタブー視されてきた。したがって、1992年に公立学校（大阪市立眞田山小学校と味原小学校）が英語活動の研究開発指定を受けてからすでに15年が経過しているにもかかわらず、この間に言語データを含む英語教育・活動の評価はほとんど行われていない（高梨2007)。

例外的な研究として、児童英検を用いたバトラー・武内（2005）と、バトラー・武内（2006）があるものの、英語力について大規模な調査報告は少ない。しかし、英語教育実践に（そしておそらくその成果にも）学校間、地域間で大きな開きができていることは多くの人が感じている。一方では、英語専科の教員から毎日授業を受ける私立小学校や、構造改革特区内の公立学校で週2～3時間の英語授業をうける児童がおり、他方、全国的には6年生の英語教育・活動の平均実施時間が13.7時間程度であることが文部科学省の調査で分かっているからである（小学校英語活動実施状況調査平成17年度<http://www.mext.go.jp/b-menu/houdou/18/03/0603/408/001/001.htm>)。

本稿はまず、簡単に英語教育行政の流れと小学校英語の位置づけを確認したあと、2006年度末から2007年度初めにかけて筆者らが実施した、小学校段階での英語学習の成果を調査したリスニングテストとスピーキングテストの結果を要約する。紙面に限りがあるためそれぞれの詳細については別の論文を参照いただくとし、ここでは全体像を把握するに足るだけの概要を記す。その後、現行の小学校英語の標準化と中学校カリキュラムとの連携の必要性を指摘する。

2．英語教育行政の流れと小学校英語の位置づけ

英語教育行政の流れについては、高梨・高橋（2007）およびバトラー（2005）に最新の情報がまとめられている。これらによると、日本の開国のあと明治初期に英語が西欧の技術を学ぶための実用的なツールであった一時期があったこと、その後、英語学習が大衆化し長い間入学試験と教養教育のためのものであったこと、しかし、その後グローバル化に対応するため、実際にコミュニケーションの道具として使える英語力の育成が重視されるようになったことが概観されている。

平成12年には小渕元総理大臣の私的懇談会が、グローバル化する時代に対応するた

めに「21世紀日本の構想」について諮問を受け、英語は、将来第二公用語と指定することも視野にいれて取り組むべきであるという文言を含む答申を出し、マスメディア等で大きな議論を生んだ。(詳しくは、懇談会メンバーの一人であった舟橋洋一による『あえて英語公用語論』参照2000)。また、そうした潮流をより具体的に行動に移す「戦略」として、文部科学省は「英語が使える日本人育成のための行動計画」(2003年３月）を発表し、多岐にわたる内容の施策を実施してきた（文部科学省 <http://.mext.go.jp/b_menu/houdou/15/03/03033101.htm>)。スーパー・イングリッシュ・ハイスクール（SELHi）の指定等による英語の授業の改善、英語教員の指導力向上及び指導体制の充実、高校生留学の促進などを通じた英語学習へのモティベーションの向上、大学入試センター試験へのリスニングテストの導入などによる入学者選抜などにおける評価の改善、小学校の英会話活動の支援、国語力の向上にむけた取り組み、および実践的研究の推進という7つの事業がそれである。この中には、一般に実行されていることが見えやすい事柄もあれば、英語力養成の基礎としての国語力育成や、実践「研究」の蓄積など、一般的にはまだその実態や成果がみえにくいものもある。

ともあれ、上記の日本の英語教育行政の推移から明らかなように、学校における英語教育の目的が、英語を実際に使えるようにするためなのか実用以外の種々の教育的利点のためなのかという議論（平泉・渡部1975）は、文部行政の上ではすでに決着がついており、1989年（平成元年）改訂の指導要領以来コミュニケーション重視がうちだされている（江利川2007：p.11-12）[2)]。2007年8月27日に開催された中央教育審議会の外国語専門部会では、次回の学習指導要領の改訂にそなえて、外国語の発信力をさらに育てるのを狙いとして「英語表現I・II」を含む新しい高等学校英語科目構成が検討されているという（2007年9月3日日本教育新聞　p.1)。

このような流れの中で、小学校英語教育は英語の使える日本人の育成のための一つの行動計画であると位置づけられている。2000年前後にのきなみ小学校のカリキュラムに英語教育が取り入れられたアジア諸国（バトラー2005）の動向[3)]や、ヨーロッパ諸国の多言語教育事情（岡・金森2007：p.27)、および、情報と人の移動のグローバル化の中で、英語教育の早期化は避けられない状況にあったと言えよう。2007年8月31日付けの朝日新聞（p.1）によれば、8月30日に、文部科学省より学習指導要領の改訂の基本的な枠組み素案が中央教育審議会の小学校教育部会と教育課程部会に対して示され了承された。その中で、「教育の機会均等や中学校との円滑な接続の観点」から、小学校英語活動は、5，6年で週1時間あたり必修化し全国一律に実施するとされている。新学習指導要領が決定、施行されるまでにはまだ時間があるが、今後ゆるやかにこうし

た方向で標準化がはかられるのであろう。

小学校教育課程で英語の学習を始めることには、教育関係者か否かを問わず今も賛否両論の議論がある。確かに教材、教師教育などの運用面での準備不足は深刻で、国の姿勢と予算措置に待つところが大きい。現在は、使いやすい教材が手元になく、担当者は英語教授法の訓練もうけていないために自前で試行錯誤しながら全てを作りださねばならず、小学校教員に多大なエネルギーや時間の負担を強いているのが小学校の実情である。しかしそうした運用面の問題と、そもそも二つ目の言語に触れること自体が子どもの認知発達に及ぼす影響とは別物であることをここで再確認しておきたい。

幼少期に二つ以上の言語に触れるのは認知能力に悪影響を及ぼすという通念を、60年代にピールおよびランバート（Peal and Lambert, 1962）の枢要な論文が覆し、カナダのイマージョンやスカンジナビアでの多言語教育の結果が知られるにしたがって、80年代以降、世界各地で新来移民や先住民のバイリンガル教育が模索されてきた。現在バイリンガル教育研究者の関心は、狭義の言語指導方法の枠を越え、政治的、社会的な環境の整備を含む大きなコンテクストの中で言語発達を促す教育方法の開発にむけられている（Garcia, Skutnabb-Kangas, Torres-Guzman, 2006他）。ただ、認知能力の支えになるべき母語を駆逐するような勢いで第2言語が入ってくるこうした厳しい言語マイノリティのバイリンガル状況と、学校教育に週高々1～2時間導入されることで触れる第2言語の量はおのずから異なる。週に1～2時間、車や自転車にのる機会があっても、他の授業・課外の時間や家庭生活の中で自分の足で歩いたり運動したりしていれば、脚力が衰えることはあり得ないのと同じで、日本語に囲まれて生きている日本に生活する限り、ほんの1～2時間の英語との接触のために日本語の発達に支障をきたすとは考えにくい。いたずらに恐れるのではなく、条件整備や方法論上の問題点はそれと区別してきちんと対応し、最低限の標準化された英語教育を全国の小学生にどう保障していくのかを考えることが公教育を提供する者の責務であろう。

3．YTKプロジェクトから分かること—概要

3.1　YTKプロジェクトの概要

小学校段階での英語指導は、現行の学習指導要領の枠組みでは総合的な学習の時間で英語活動としてとりいれてもよいとされており、2002年の正式な移行前より各地で実験的に実践が積み重ねられてきた。当然ながら全国の英語活動実施時間にはばらつきが大きく、加えて私立学校、教育特区など指導要領の規制にとらわれない学校もあり、

授業時間数、担当者の英語教育に関する知識・技能のレベル、到達目標、成果など全てにおいて大きな差が生じている。そこで、筆者らは、比較的英語活動・教育に多くの時間をかけている学校、つまり少なくとも3年生以上で週1，2時間以上の英語授業時間がある学校を対象に、到達目標についてのアンケート調査(教師むけ、100名が参加、まとめは小山,・湯川・高梨・印刷中)、リスニング能力の調査（小学校5，6年生および入学直後の中学校1年生、総計1598名に「英語力だめし」の実施、まとめは湯川・高梨・小山，印刷中)、およびスピーキングテスト（6年生236名に“Let's talk”を実施、詳細は最終報告書、湯川・高梨・小山，2008）を実施した。本稿では、そのうち、リスニングテストとスピーキングテストの結果と分析の中から要点だけを抜粋して紹介し、本稿のテーマである「近頃」の小学生の英語力を類推する資料としたい。

3.2 YTKリスニングテスト（「英語力だめし」）の調査の概要と結果

3.2.1 目的

YTKリスニングテストは、2005年度に実施した授業見学（計6校）や担当者との面談、および上記のアンケート調査にもとづいて、少なくとも3年生以上で週1～2時間以上の英語授業（活動）を行っている学校の児童が、学校で学んだことをどの程度定着させており、結果としてどの程度の英語リスニング能力を有しているのかについて知ることを目的としている。

3.2.2 テスト

上記のような条件の学校ならばおおむねどこでも教えて（触れて）いるとみなすことのできる言語材料をとりあげてテストにもりこんだ。また、このテストは、外国語教育でよく使用されるテストの理論であるBachman & Palmerの言語コミュニケーション能力モデル（Bachman, 1988）で、文法能力、テキスト能力と呼ばれる能力を取り扱っている。（このモデルでは、文法能力、テキスト能力と並んで、イロキューション能力、社会言語能力が「言語能力」の下部能力としてあげられており、言語コミュニケーション能力は「言語能力」の他に「方略的能力」と「心理生理的メカニズム」（聴覚、視覚など）から成り立っているとする。）

実際のテストで問うた内容は表1のとおりである。

たとえば、第1問では、12月のカレンダー上で、25日(月曜であることもわかるカレンダー)に印のついたものを映像としてみせながら、“What day is the Christmas day this year?”という英語が流れ、3つの選択肢（A. It's Monday. B. It's Friday. C.

表１「英語力だめし」テスト内容

Topic	Number	Topic	Number
曜　日	第１問	教室内で使う指示のための英語 (Classroom English)	第２０問
月　名	第２問		第２１問
	第３問		第２２問
時　刻	第４問	教科名	第２３問
天　気	第５問		第２４問
数　字	第６問	方角	第２５問
	第７問	ものの形	第２６問
国　名	第８問	道順を聞く	第２７問
	第９問	ファーストフード店での店員と客の会話	第２８問
色	第１０問		
	第１１問	人の職業	第２９問
スポーツ	第１２問	英語の音と文字の対応（最初の子音の選択）	第３０問
	第１３問		第３１問
動　物	第１４問		第３２問
	第１５問		第３３問
食べ物	第１６問	英語の音と文字の対応（最初の子音の書取）	第３４問
	第１７問		第３５問
教室内で使う指示のための英語	第１８問		第３６問
	第１９問	絵本の内容要約	第３７問

Note:　第1～36問は１つ2点、第37問は8点、計80点満点

It's Wednesday.）がさらに聞こえてくる。生徒は一回しか聞こえない英語と、視覚的に提示されたものをみて、正解をA, B, Cの中から選ぶ。多肢選択式でないのは、第37問のみである。これは、やさしい絵本の読み聞かせのあと、生徒が制限時間内にそのお話の要点を日本語でまとめて書くというものである。

3.2.3　結果―総得点

結果を総得点として見てみると、表2の通りにまとめられる。表2の左の列7校（私立3校、公立4校）が、2006年の3月初旬までにデータ収集を終え、詳細に分析した5, 6年のデータである。この7校で英語を担当していたのは常勤・非常勤、英語話者・日本語話者を問わず、英語専門家として雇用されていた先生であった。それに対して、a校とb校は担任が主に英語活動の指導をしている学校であった。また、最右列にあげた

のは、私立の中学校に入学直後で、まだ英語を学習する前の段階にある中学校1年生のデータである[4)]。この514名に関しては、自分の通っていた小学校では英語を学習する機会がなかった生徒も含まれている。このようにどのグループの児童・生徒も約8割を得点しており、表1に示されているような典型的な小学校英語で取り扱う項目は、後でのべる3項目の内容を除くと、少なくとも聞いて理解できる程度の力としておおむね定着させていることが分かる。

表2「英語力だめし」得点平均（80点満点）

	7校	a校	b校	私立3中学校
受験数	975	46	63	514
平均点 (%)	62.59 (78.24%)	61.89 (77.36%)	65.32 (81.65%)	67.81 (85%)
標準偏差	10.68	9.93	10.13	8.40
最高点	80	78	78	80
最低点	24	38	34	32

3.2.4 結果—項目毎の得点

これを項目別に見てみると、3問を除くと、どの項目も平均得点が71%以上と非常に高い定着率を示している。ただ、第25問の方角を聞く問題と第27問の道順を聞く問題が、それぞれ43.0%、61.7%と低く、受験者にとって難しい問題であったことがうかがえる。（ただし、この正解率は表2の左端の列に記載された975名のデータに基づく。以下も同様。）特に道案内の英語表現は、こうしたタスク以外の場面ではあまり出てこない表現も多く、反復練習の機会も少ないため低い点数となったのではないかと思われる(表3)。

37問の問題の中で最も成績が悪かったのは、最後の絵本の聞き取りの問題で、平均で40.63%しか得点していない（8点中3.17点）。これは、Longman 出版の Story Street シリーズのうちの1冊で、1ページに、4〜7語からなる短い文章が1文ずつのっている全16ページからなる絵本である。975名の被験者のうち、後にのべるスピーキングテストも受験した195名についてさらに詳しく分析したところ、絵本を要約する力には学校間の平均に大きく開きがあり、しかも、この得点傾向は第1〜36問の得点傾向とは必ずしも一致しておらず、後に述べるスピーキングテストの得点とも違った分布を示していた（表4参照)。Bachman & Palmer のモデルに照らしてみると、この3者（第1〜36問、絵本の要約、スピーキングテスト）はそれぞれ異なる下部構成能力を含

むものとして構築したテストであったので、得点分布が異なることは必ずしも完全には重ならない能力の反映としてむしろあるべき結果が出たということができる。

表３　項目毎の正答率

Topic	Number	正答率	Topic	Number	正答率
曜　日	第１問	86.20%	教室内で使う指示のための英語 (Classroom English)	第２０問	94.2%
月　名	第２問	80.80%		第２１問	89.5%
	第３問	73.70%`		第２２問	80.4%
時　刻	第４問	88.70%	教科名	第２３問	76.7%
天　気	第５問	86.40%		第２４問	72.0%
数　字	第６問	79.80%	方角	第２５問	43.0%
	第７問	87.50%	ものの形	第２６問	82.7%
国　名	第８問	92.00%	道順を聞く	第２７問	61.7%
	第９問	98.20%	ファーストフード店での店員と客の会話	第２８問	76.1%
色	第１０問	91.90%			
	第１１問	86.70%	人の職業	第２９問	98.6%
スポーツ	第１２問	77.40%	英語の音と文字の対応（最初の子音の選択）	第３０問	82.9%
	第１３問	84.80%		第３１問	89.7%
食べ物	第１４問	74.10%		第３２問	87.4%
	第１５問	80.50%		第３３問	80.6%
動　物	第１６問	88.20%	英語の音と文字の対応（最初の子音の書取）	第３４問	79.8%
	第１７問	71.20%		第３５問	68.4%
教室内で使う指示のための英語	第１８問	96.40%		第３６問	64.3%
	第１９問	69.20%	絵本の内容要約	第３７問	40.63% M=3.17

Note: 配点は第1問～36問は各2点、第37問は8点

表４　テキスト能力（第37問）、文法能力（第1－36問）およびスピーキングテスト（文法能力および方略的能力）の対比　（サンプル数：195名）

		工校	才校	力校	キ校	全体
第37問絵本理解平均	(8点満点)	2.5	4.3	5.8	4.2	3.9
第1～36問平均	(72点満点)	60.9	59.6	63.4	67.3	62.0
英語力だめし全問平均	(80点満点)	63.3	63.9	69.2	71.4	65.9
Let's talk 平均	(20点満点)	16.1	15.4	13.7	15.6	15.4

3.2.5　意欲などとの相関、塾での学習、私立中学進学者の自己申告の英語力

YTK リスニングテスト（英語力だめし）の実施に際しては、同時に情意面をさぐるアンケート調査も実施した。英語活動を楽しんでいるかどうか、内的、外的動機、英語に対する感受性などについて計15項目の質問をしたが、英語力だめしとの相関は有意であるもののそれほど強くはなかった。「英語への興味がある」(r=.33)、「英語をもっと習いたい」(r=.29)、「家の人が英語に関心が高い」(r=.27) が比較的相関が高い設問であった（詳しくは湯川・高梨・小山, 投稿中2参照)。

また、小学校外での英語学習と英語力だめしとの関係を見てみたが、得点差は約7点、問題数にして3.5問と小さく、英語力だめしで問うたような力は、小学校での英語学習で十分定着させていることが分かった（表5)。

ただ、課外での学習の有無は小学校の英語授業・活動の範囲をはるかにこえる高度な英語テストをすれば大きな差として出てくる可能性がある。そこで、私立中学生514名に、中学校入学時の自分の英語力を図1の①～⑧の段階で自己申告させた。514名のサンプルのうち、「ネイティブ同様」、「英検2級並み」、「英検2級並み」、「英検3級並み」、「英検4級並み」と答えた生徒を合わせると合計112名となり、実に22%にも上ることが分かった（図1参照)。

表5　小学校外での英語学習の有無と英語力だめしとの関係（サンプル数：975名）

	課外での学習あり	課外での学習なし
平　　均	66.07	59.08
標準偏差	9.60	10.47
人　　数	501	464

Note: F = 117.29, p<.001, $\eta 2$=.11

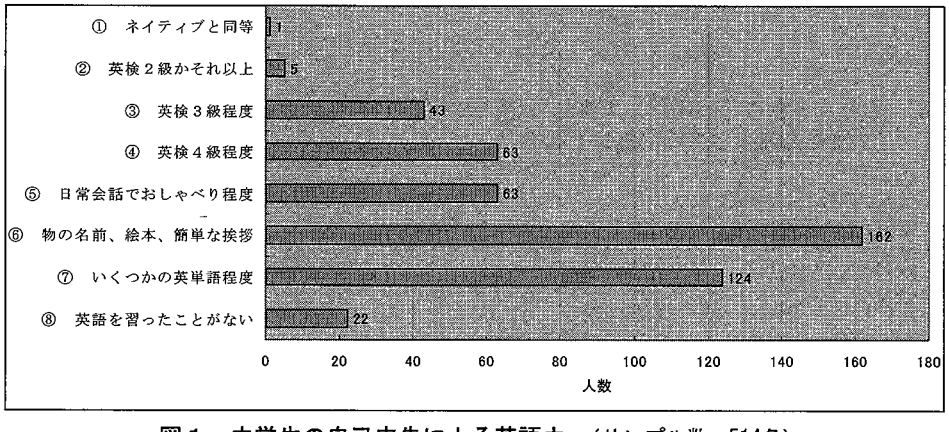

図1　中学生の自己申告による英語力（サンプル数：514名）

3.3 YTKスピーキングテスト（“Let's talk”）の調査の概要と結果

3.3.1 目的

YTKスピーキングテストは、Bachman & Palmer の言語コミュニケーション能力モデル（Bachman, 1988）で、文法能力および方略的能力と呼ばれる能力を取り扱っている。小学校英語活動の導入に際し、当初より「英語のスキル面」に対して「コミュニケーション能力」を伸ばすことが望ましいと言われている（中央教育審議会外国語専門部会の提言2006年3月31日教育課程部会での資料 <http://www.mext.go.jp/b-menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryoo/004/06040519.htm>）。ここでいう「コミュニケーション能力」とは、基本的な語彙や表現の知識が不可欠であることは否定しないものの、正確さを問題にするのではなく、非言語的な表現力も駆使しながら、何とか相手に必要な情報をやりとりできる力をさすと考えられ、上記の Bachman & Palmer のモデルではストラテジー能力の重要性を示唆しているものであろうと考えられる。

そこで、YTKスピーキングテストではこの能力を測るべく、コミュニケーションの場をYTKリスニングテストを受験した児童の中から4校を選び、1～2クラスの児童に対して実施した。

3.3.2 テストと実施要領

現在英語教育・活動に熱心に取り組んでいる小学校の中には、自治体や学校独自の「スピーキングテスト」を考案して実施しているところもあるが、筆者らの知る限り、挨拶をしたり、名前を言わせたり、what で始まる疑問文で質問してものの名称を言わせるなど、一問一答形式で、正解が存在する応答を数問聞くというやりとりで成り立っている。しかし、YTK スピーキングテストでは、実際の英語使用の場で、意思疎通を測ろう、また会話を成立させようとする態度とそれを可能にする実践的な表現力、理解力、会話統制力を測りたいと考え、「意味の交渉（negotiation of meaning）」が起こり得る談話の場（3分間のネイティブスピーカーとの対話）を提供した。

また、子どもの外国語能力を測る時には、子どもが一人でできることを測るだけではなくて、サポート（ヘルプ）があった時に何ができるかを見るべきである（Vygotsky, 1962; Wertsch, 1998; Gipps, 1994 らの考えにもとづいた Cameron, Lynne, 2001: p.219 の主張）との考え方を採用し、2人一組みで相談しあえるし、質問もできる、時には日本語がまじってもよい状況（scaffolding のある状況）を作った。

具体的には、2人の試験官（および湯川）が学校へ訪問し、2カ所で計4人が会話をした。あいさつの後，1ペアと1人の英語のネイティブスピーカーが児童が用意してき

た事物、トピック、質問について3分間話した。その様子をビデオ録画しあとでトレーニングを受けた2名の評価者が評価をした。評価者内での信頼性チェック（intra-rater reliability）のため、236人のうち2名の評価者が自分の分担分のうち各10名をやり直したところ、重なりは88%であった。

3.3.3 評価基準と結果

以下に、児童の談話を評価した5つの観点とその基準を示す。

表6 YTKスピーキングテスト評価表

1．発音：英語的な発音でしゃべれたかどうか(産出場面で判断する)

4	終始聞き取りやすい、英語的な（シラブル構成の）発音でしゃべることができた
3	たまに、日本語的な発音がまじり、聞き取りにくいことがあるが、おおむね英語的な（シラブル構成の）発音でしゃべることができた
2	日本語的な発音がまじり、聞き取りにくい場合と、英語的な（シラブル構成の）発音でしゃべる場合が半々であった。
1	非常にききとりにくく、英語らしくない（シラブル構成の）発音でしゃべっていた

3．語彙・シンタクス：必要な語彙を知っており、文法的に正しい英語を使っていたかどうか（主に産出場面で判断する）

4	終始文法的に正しい英語で話すことができ、それぞれの場面に必要な語彙を持ち合わせていた
3	たまに、文法的な間違いがあったり、必要な語彙をもちあわせていない場面も見られたが、おおむね、正しい英語の文法と語彙を駆使して話すことができた
2	文法的な間違いがあったり、必要な語彙をもちあわせていない場面と、正しい英語の文法と語彙を駆使して話す場面が半々であった
1	常に文法的に間違った英語を使い、必要な語彙はほとんど持ち合わせていなかった

3．集中力：集中して相手（Interviewer）の話を聞き、理解していたかどうか

4	終始、アイ・コンタクトや他の行動から集中していることがうかがわれ、適切な場面で頷き、自然な前傾姿勢をとるなど、会話に集中していることがうかがわれた
3	たまに、注意がそれていることがあったものの、おおむねアイ・コンタクトや他の行動から集中していることがうかがわれ、適切な場面で頷き、自然な前傾姿勢をとるなど、会話に集中していることがうかがわれた
2	注意がそれている時と、アイ・コンタクトや他の行動から、適切な場面で頷き、自然な前傾姿勢をとるなど、会話に集中している時とが半々であった
1	相手とアイ・コンタクトをとらず、適切な場面で頷き、自然な前傾姿勢をとるなどの、行動もほとんど見られず，会話に集中しているようには思えなかった

4．表現力：伝えたいことを、言語的、あるいは非言語的に積極的に伝えていたかどうか

4	終始、ことば（英語）と、顔の表情やジェスチャーなどの非言語的表現の両方を駆使して積極的に自分の伝えたいことを表現していた
3	ことば（英語）と、顔の表情やジェスチャーなどの非言語的表現のどちらか、もしくは両方でやや積極的に表現ができない場面がみられたものの、おおむね自分の伝えたいことを表現していた
2	ことば（英語）と、顔の表情やジェスチャーなどの非言語的表現のどちらか、もしくは両方で積極に表現ができない場面と、それらを駆使して積極的に自分の伝えたいことを表現していた時とが、半々であった
1	ことば（英語）と、顔の表情やジェスチャーなどの非言語的表現のどちらにおいても、積極的に自分の伝えたいことを表現していなかった

5．会話統制力：会話における自分の役割（発話者であるか聞き手であるか等）を認識し、対話が淀みなくスムーズに運ぶよう貢献していたかどうか

4	終始会話における自分の役割（発話者であるか聞き手であるか、等）を認識し、適切な発話のタイミングをとらえ、不愉快な沈黙を避ける方向で、対話が淀みなくスムーズに運ぶよう貢献し、相手の興味に合わせてトピックを選んで会話に参加していた
3	おおむね会話における自分の役割（発話者であるか聞き手であるか、等）を認識し、適切な発話のタイミングをとらえ、不愉快な沈黙を避ける方向で、対話が淀みなくスムーズに運ぶよう貢献し、相手の興味に合わせてトピックを選んで会話に参加していたが、時にそれがうまく行かない時や、そうした働きかけを怠る場面もあった
2	会話における自分の役割（発話者であるか聞き手であるか、等）を認識し、適切な発話のタイミングをとらえ、不愉快な沈黙を避ける方向で、対話が淀みなくスムーズに運ぶよう貢献し、相手の興味に合わせてトピックを選んで会話に参加していた場合と、それがうまく行かない時や、そうした働きかけを怠る場面とが半々であった法的な間違いがあったり、必要な語彙をもちあわせていない場面と、正しい英語の文法と語彙を駆使して話す場面が半々であった
1	会話における自分の役割（発話者であるか聞き手であるか、等）を認識し、対話が淀みなくスムーズに運ぶような貢献はほとんどしなかった

3.3.4 結果

YTKスピーキングテスト（Let's talk）の結果を表7に示す。

まず発音に関しては、平均2.86となっており、下の発音に関する評価表の基準が示すように、全員がおおむね英語らしい発音で応答できていることを示している。（いわ

表7　YTKスピーキングテストの結果（サンプル数：236名）

	発音	語彙文法	集中力	表現力	会話統制力	合計
平均点	2.86	2.84	3.83	3.06	2.87	15.47
標準偏差	0.56	0.74	0.48	0.75	0.88	2.61
満点	4点	4点	4点	4点	4点	20点

ゆるカタカナ英語の発音がまれにしか見られなかった。）標準偏差の値が0.56と小さいことからもうかがわれるように、これは全体的な傾向である。この結果を見る限り、日本語にはない音に対しても敏感に聞き取り真似ができる小学生時期に指導することのメリットが現れているものと考えられる。

語彙・文法に関しても、平均2.84とほぼ発音に似た結果となっている。発音に比べて、標準偏差0.74と、語彙・文法の得点の方がばらつきが大きくなっているのは、問われたことに対して答えるのに必要な語彙や表現が思いつくかどうか、意味は通じるけれど英語として正確な単語や文法構造になっているかどうかなどの点で、発音よりも差が見え易い項目だからであろう。また、このテストは３分間の中で試験官がさまざまに足場を提供する（scaffolding）ので、一問に正解を言えなくても得点に差が出てくるものではないが、それでも話そうとする話題について予測して準備をしておくのとしないのとでは若干の差がパフォーマンスに出てくる。学校の事前準備に対する取り組みの差が出るとすれば、この観点の得点に出易いと考えられる。

3つ目の観点の集中力は高得点となった。たった3分間のテストであり、しかも、一人のネイティブスピーカーにたった２人という少人数で対応するという稀な経験なので、集中するのはさほど難しいことではない。何らかの事情があったのか、一ペアのみ明らかにふざけていたので評価の「1」がついたペアがあったが、あとは特に集中力に関する問題はなかった。

4つめの観点では、いわゆるコミュニケーションをしようとする態度だけではなく、自らの言語的、また非言語的能力を駆使して表現に成功したかどうかを評価の対象にした。したがって、表現しようとすることが相手に伝わるためには、英語の語彙・文法の力、発音の（通じる程度の）正確さなどの他の観点と重なる部分はあるが、コミュニケーションの成否を問題にする際には非言語要素など重ならない部分もあり、また、複数の角度から生徒の話す力を観察することの有用性を考え、あえてこの観点を設けた。この観点の結果は平均3.06で比較的に高い。試験官が期待した3分間の「楽しい会話」は何とかこなせるだけの表現力はもちあわせていると言える。標準偏差も0.75で、2つめの観点、語彙・文法の0.74と似たばらつきを示している。

この観点の結果は、平均2.87で全体としてはおおむね対話をスムーズに運ぶことができると言えるが、標準偏差は0.88と、5つの観点の中で最もばらつきが大きい。個人差については、個人の性格が関与し、学校間の差については、こうしたタスクに対する慣れや普段の英語活動・授業においての重点の違い（英語での情報発信や自己表現が指導目標の大きな柱になっているか、あるいは英語を聞くこと（receptive skills）の方

に重点がおかれているか、また語彙・文法などの個別項目テスト（discrete-point test）が問うような知識に重点がおかれているかなど）などが考えられる。

5つの観点毎にみた学校間のばらつきについては表8に示した。特に、会話統制力の差が大きく、このテストタスクへの準備の度合い、母語でのコミュニケーション能力も含めた指導上の問題が理由として考えられる。Let's talk全体の得点とYTKリスニングテストとの関係については表3にすでに提示した。5つの観点のすべてにおいて満点の4点をとった児童が含まれる談話のトランスクリプトを湯川笑子・高梨庸雄・小山哲春平成17－19年度科学研究費補助金基盤研究（B）17320090「評価を取り入れた小学校英語教育カリキュラム構築と中学校英語教育との連携」最終報告）に掲載してあるので、参照されたい。

表8 「YTKスピーキングテスト（Let's talk）」得点の学校間比較（6年生）

	発音	語彙・文法	集中力	表現力	会話統制力	総合点
エ校	2.75	2.94	3.80	3.28	3.20	15.97
オ校	2.93	2.74	3.96	3.00	2.81	15.44
カ校	2.63	2.46	3.49	3.09	2.51	14.17
キ校	3.02	3.06	3.91	2.89	2.80	15.68
全体	2.86	2.84	3.83	3.06	2.87	15.47

4. 考察と結論

YTKプロジェクトの結果より、現在の小学生の英語力について、次のような示唆が得られた。

まず第一に、YTKリスニングテストの結果は、約8割と予想以上に高得点であった。大きな規模で児童の英語力を査定した数少ない研究にバトラー・武内（2005）とバトラー・武内（2006）がある。これらはそれぞれ、児童英検のブロンズとシルバーを使って全国的に参加校を募り、児童の熟達度（proficiency）を測ろうとした研究である。YTKリスニングテストは熟達度テストではなく、学校で教えたことをもとに作成した到達度（achievement）テストであるという違いはあるが、YTKプロジェクトの一貫としてYTKテストを受験した同じ生徒（5,6年生147名）が児童英検シルバーを受験し、ほぼ同点を獲得しているところから、この2つのテストの難易度はほぼ同じであると考えることができる。この前提で、バトラー・武内（2006）の中から関連する情報をひろってみると次のようになる。

バトラー・武内（2006）の被験者は主に週1～2回の英語活動を行っており（例外が3校、p.249)、私立4校を含む28校であった。うち延べ数で20校が国なり地域なりの指定を受けていたり特区である（p.250）ことから、YTKプロジェクトと同様、比較的熱心に英語活動を行っている学校であったといえる。総得点の平均のうち、5年生（2,337名）と6年生（1,814名）を見てみると、それぞれ、73.82%、76.97%とYTKリスニングテストと同様、8割前後の点数となっている。

平成17年度の文部科学省の英語活動実施状況調査によれば、6年生だけを見ても週23時間かそれ以上英語活動を実施している学校は合計17.6％にとどまる。YTKリスニングテストやバトラー・武内（2006）の参加校のうち25校は基本的にこの2割程度の学校の一部である。どちらの研究も任意で参加を決めた学校であることから、そうした意志のない学校への一般化はできないものの、これらの学校の児童が今回の被験者のような英語リスニング力を育てている可能性は十分あると考えられる。

第二に、個別項目別テストの点数がどの学校も比較的高かったのに対し、テキスト能力に対応する絵本の要約は得点が低かった。また、学校間の差が大きかったことより、こうしたまとまった量の英語を意図的に与え、意味を考えさせる指導が今後必要であることを示唆している。英語活動の時間が増えるにしたがって、異なるカテゴリーの名詞を順次覚えるような活動は単調で学ぶ動機づけに欠ける。英語の言語材料としてふさわしく、知的好奇心をくすぐるテーマや物語などを授業に取り入れ、それを理解させる活動を考案することが求められる。

第三に、小学生が、2人で助け合えば3分間ネイティブスピーカーの試験官と対話できる力があることが分かったことは小学校英語活動の大きな成果であると言える。特に、非言語コミュニケーション能力も駆使しながら表現力や会話統制力の面で秀でた力を発揮した児童が多かったことは評価できる。ただ、こうした能力は先にのべたテキスト能力と同様、学校によって（学校の指導方針によって）大きく異なることが明らかになったので、全国的に標準化した到達目標を立て、形成的アセスメントを導入することでどの学校の児童にも育てていくべきだと考える。

以上3点の示唆を得たが、小学校で平均的に育っていた、あるいは学校によってばらつきのあったこうした力は、どの程度中学校の指導内容と重なるのだろうか。中学校の検定教科書のうち、New CrownとNew Horizonの2冊で扱われている言語項目を見てみた。表9に掲げるように、下線を引いた項目以外は小学校英語教育・活動で触れられており、その多くがYTKリスニング・スピーキングテストでも扱われた（産出された）語彙や表現である。

通常、中学校1年で習う言語項目が小学校で触れられていたとはいえ、これらの英語を自分で読んだり書いたりできるわけではないので、中学校での英語指導においてかなり重複したことを教えることも可能である。しかし、今回のYTKテストに参加した児童の大半は1度しか聞こえてこない「英語力だめし」の中の英語を8割かた正しく理解するほど音声として聞く英語に慣れていることや、学校によってはまとまりのある英語を理解したり、英語だけで自然な会話を成立させたりする力を持ち合わせていることから、そうした力を生かすように英語で進める授業を継続し、生徒が入学時に持ち上がった英語力の上に補充するカリキュラムの構築が望まれる。

表９　中学校1年生の学習内容

挨拶、単語	(box/door/bag/room/table/cup/window/pencil/computer/desk/chair/book) (bus/car/bike/ball/house/dog/flower/tree)
教室内指示英語、be動詞、一般動詞、三単現のS、形容詞、複数形、命令形	Use my camera. Don't～.　Let's
Wh-疑問文	Who is～? What time is it? Where is～? Whose bag is this? Which bus goes to ～?　When do you practice?
代名詞の目的格	Do you know him/her?　I like him.
時間、数字/序数、家族、曜日、月、四季	
現在進行形	Miki is eating ～ now. What is he doing?
助動詞can	We can see ～.　Can I/you～?
一般動詞の過去形（規則変化）	Koji played ～ yesterday. Did he～?
一般動詞の過去形（不規則変化）	I went/saw/got～.

以上、本稿は現在の日本人小学生の英語コミュニケーション能力を把握しようと試み、その結果に基づいた提案をした。英語活動が必修でないこと、特区や学校選択性などを通じて学校間の違いが奨励されたり、各種教育産業の英語市場への参入によって小学生の英語事情は非常に把握しにくい現状がある。今後、公教育としての英語教育の整備のために、本稿が多少なりとも貢献できれば幸いである。

注

1）本稿は、湯川笑子・高梨庸雄・小山哲春による共同研究（研究代表者湯川笑子）平成17－19年度科学研究費補助金基盤研究（B）17320090「評価を取り入れた小学校英語教育カリキュラム構築と中学校英語教育との連携」の研究結果をもとにしている。この原稿を投稿中の2007年11月に文部科学省では、時期学習指導要領の中味を決定公表

し、小学校の英語活動は総合的な学習の時間とは別に高学年において年間35単位時間を確保し、教科とはせずに「外国語活動(仮称)」として実施することが決まった（中央教育審議会初等中等教育分科会および教育課程部会 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/001/07110606.htm)。

2）たとえば、高等学校学習指導要領外国語平成11年版には、外国語教育の目標を次のように定めてある。「外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的にコミュニケーションを図る態度の育成を図り、情報や相手の意向などを理解したり自分の考えなどを表現したりする実践的コミュニケーション能力を養う。」（文部科学省p.10）また、その解説に、「この意味で、『実践的コミュニケーション能力』が外国語科の目標の中核をなしているのである。」（p.11）と目標の中の重点を明記してある。

3）アジア諸国の英語熱が全体としては日本人の比ではないことをしばしば感じるが、その例としてよく挙げられるのが、韓国の早期留学熱（2005年3月からの1年間の長期留学生は、小学生8148人、中学生6670人で、4年前の3倍と2倍）である。母子の長期留学のために父親の自殺や離婚などが社会問題となり、韓国政府が最近1年のうち3ヶ月以上欠席した生徒を進級させない方針を打ち出すほどだという（Newsweek 2007年9月12日：p.44)。

4）本稿は、「小学生」の英語コミュニケーション能力を研究対象としているが、小学校で英語活動を経験していない生徒を含む私立中学校1年生も、その母集団の特殊性がもつ利点を考えてあえて対象とした。入学直後で英語授業がまだ始まっていない時点での調査であったので、小学生と条件はほぼ同じであると考えられる。

参考文献

江利川春雄（2007).「指導要領から見た授業の変化と展望」『英語教育』10月号56巻7号

Bachman, L. F. (1988). Problems in examining the validity of the ACTFL oral proficiency interview. *Studies in Second Language Acquisition,* 10,2, 149-164.

バトラー後藤裕子（2005).『日本の小学校英語を考える』三省堂

バトラー後藤裕子・武内麻子（2005-6).「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pp.1-15

バトラー後藤裕子・武内麻子（2006).「小学校英語活動における指導とコミュニケーション能力」『STEP BULLETIN』Vol. 18, 248-263

Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners.* Cambridge: Cambridge University Press.

舟橋洋一（2000).『あえて英語公用語論』文春春秋

Gipps, C. (1990). *Beyond teaching.* Brighton: The Falmer Press.

小山哲春・湯川笑子・高梨庸雄（印刷中）「小学校英語の指導目標―先生が期待することとこれまでの成果」『京都ノートルダム女子大学研究紀要』第38号

文部科学省（2006）. 小学校英語活動実施状況調査平成17年度 <http://www.mext.go.jp/b-menu/houdou/18/03/0603/408/001/001.htm> 2007,7,1検索

文部科学省（2006）. 中央教育審議会教育課程部会平成18年3月31日配布資料 <http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/004/06040519/002/005.htm> 2007,7,1検索

文部科学省（2000）. 21世紀日本の構想報告書 <http://www.kantei.go.jp/jp/21century/houkokusyo/index2.html> 2007,7,1検索

文部科学省（2003）.「英語が使える日本人」育成のための行動計画 <http://.mext.go.jp/b_menu/houdou/15/03/03033101.htm> 2007,7,1検索

文部科学省（2001）.『小学校英語活動実践の手引き』開隆堂

Newsweek 2007年9月12日 「世界に広がる10歳からの留学」44-46

岡秀夫・金森強（2007）.『小学校英語教育の進め方―「ことばの教育」として』成美堂

Peal, E.and Lambert, W. E. (1962). "The relation of bilingualism to intelligence." *Psychological Monographs,* 76,27, 1-23.

高梨庸雄・高橋正夫（2007）.『新・英語教育学概論』金星堂

Garcia, O., Skutnabb-Kangas, T., and Torres-Guzman, M. E. Eds. (2006). *Imagining multicultural schools: Languages in education and glocalization.* Clevedon: Multilingual Matters.

高梨庸雄（2007）.「花はどこへいった？―小学校英語の成果検証の必要性」平成17－19 年度科学研究費補助金基盤研究（B）17320090「評価を取り入れた小学校 英語教育カリキュラム構築と中学校英語の連携」公開シンポジウム「小学校英語における評価」立命館大学衣笠キャンパス 2007年7月22日

Vygotsky, L. (1962). *Thought and Language.* New York: Wiley.

Wertsch, J. (1998). *Mind as Action.* New York: Oxford University Press.

湯川笑子・高梨庸雄・小山哲春（2008）平成17－19年度科学研究費補助金基盤研究(B)17320090「評価を取り入れた小学校英語教育カリキュラム構築と中学校英語教育との連携」最終報告

湯川笑子・高梨庸雄・小山哲春（印刷中）.「中学校入学前の生徒の英語リスニング力」『小学校英語教育学会紀要』第8号