

# 早期英語Can-Doの研究

(児童の学習意欲向上を図る自己評価の効果を探る調査)

久埜 百合 中部学院大学

相田 眞喜子 田園調布雙葉小学校

入江 潤 明星学園小学校

## 目次

|  |    |
|--|----|
| 1. 2013年度研究の目的                             | 1  |
| 2. “できる度Check” シートの改定                      | 1  |
| 3. “できる度Check” の実施から回収まで                   | 5  |
| 4. 本調査 参加校、参加学年、並びに、参加者数                   | 5  |
| 5. 各小学校の英語教育実施状況の調査結果                      | 6  |
| 6. 指導者対象「事前アンケート」結果                        | 6  |
| 7. “できる度Check” 集計結果                        | 9  |
| 8. “できる度Check” と児童英検結果との比較                 | 13 |
| 9. “できる度Check” 及び児童英検と指導者対象「事前アンケート」結果との比較 | 19 |
| 10. “できる度Check” と外国語の授業の実施状況の関係            | 27 |
| 11. 指導者及び子どもたちが記入した感想のまとめ                  | 36 |
| 12. 結論                                     | 37 |
| 参考文献                                       | 39 |

# 早期英語Can-Doの研究

(児童の学習意欲向上を図る自己評価の効果を探る調査)

久埜 百合 中部学院大学  
相田 真喜子 田園調布雙葉小学校  
入江 潤 明星学園小学校

## 1. 2013年度研究の目的

小学校において外国語活動(英語活動)が必修化され、すべての小学生が中学進学前に英語による表現活動を経験するようになったことを踏まえ、2011年度、及び、2012年度は、“できる度Check”と呼んでいる6枚のシート(Can-Do Portfolio)を作成し、子ども自身に記録させることで、子どもたち自身が、「どこまで分かった、できるようになった」と感じていて、「どんなことをできるようになりたい」と思っているかを調査した。また、対象児童の中で、5、6年生に対して「児童英検」を用い、実際の英語運用能力面での客観的な評価を行った。調査参加校、及び、児童数は、国・公・私立小学校合わせて、2011年度は11校、1,169名、2012年度は26校、2,647名であった。

両年度に得られたデータにより、子どもの自己評価と児童英検の成績とを比較し、“できる度Check”による自己評価の妥当性が検証された。また、両年度に行った“できる度Check”を実施した指導者と子どもたちより寄せられた感想から、“できる度Check”を用いて子ども自身が学習から得たものについて振り返る機会を与えることによって、期待以上に高い教育的効果があることの示唆を得た。

さらに、過去2年間の研究調査により、「英語ノート」に続いて「Hi, friends!」が配布され、外国語活動の均一化が測られているものの、各学校のおかれている状況に応じて外国語活動の実施内容にばらつきがあることが分かった。

本年度の研究の目的は、違った学習環境で学ぶ子どもたちの英語習得の実態をさらに詳しく把握することに加えて、現場の指導方法と指導内容について調査を行い、意図されている指導内容は類似していても指導方法の違いがあれば、それによって生じる学習方法の違いが子どもたちの“英語ができるようになった”と認識する程度に影響があるかを調べ、もしあるとしたら、それがどこまで英語力の獲得と関連しているかを客観的なテストを用いて検証することとした。

## 2. “できる度Check”シートの改定

CILT (the National Centre for Languages)が作成したEuropean Language Portfolio – Junior version Revised edition (2006) (図1)を参考にしながら作成した“できる度Check”のシートを、本年度はさらに改良を加え、1~4年生を対象とした低・中学年用のものと、5~6年生を対象とした高学年用の2通りに作り直した。

両シートとも、Listening/ Speaking/ Talking/ Reading/ Writingの5分野6シート全28問に加え、情意面を測る1シート6問を加えた全7シートより成る。低・中学年用を図2に、高学年用を図3に示す。1シート6問以内とし、各設問に対して子どもが自分の気持ちに合うイラスト(5段階)を選ぶという方式をとった。

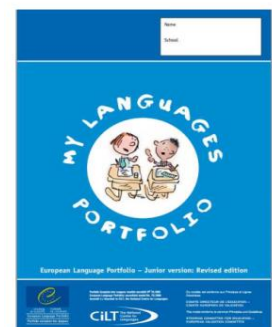


図 1

My English "できる Check" No.1

My English "できる Check" No.2

My English "できる Check" No.3

My English "できる Check" No.4

My English "できる Check" No.5

My English "できる Check" No.6

My English "できる Check" No.7

図 2

My English "できる Check" No.1

My English "できる Check" No.2

My English "できる Check" No.3

My English "できる Check" No.4

My English "できる Check" No.5

My English "できる Check" No.6

My English "できる Check" No.7

図 3

## 【低・中学年用設問】

- 1A 自分の名前や好きな色などを質問されたら 何を聞かれているかわかる
- 1B 「本をひらきましょう」などと英語で言われたら その通りにできる
- 1C 色、動物、食べ物、勉強に使うものなどを 英語で言われたらわかる
- 1D お話を聞いたら 何のお話かわかる
- 1E いくつかの絵の中のどれか1つについて英語で説明されたら どの絵のことかわかる
- 1F 先生が友だちに質問しているとき その質問や友達の答えがわかる
- 2A 1から50まで数えられる
- 2B 曜日や月の名前を言える
- 2C 英語の歌を歌える
- 2D アルファベットの歌をアルファベットの順番通りに歌える
- 2E アルファベットを英語の発音に気をつけて言える
- 3A 英語であいさつができる
- 3B 英語でお礼を言える
- 3C 英語で「ごめんなさい」と言える
- 3D 自分の好きなものや好きではないものを 英語で伝えられる
- 3E 「どの色が好きですか」などと英語で質問できる
- 3F 「えんぴつを持っていますか」などと 英語で質問ができる
- 4A 欲しいものがあるとき それを「ください」とたのめる
- 4B 先生や友だちが自己紹介をしているのを聞いて わかる
- 4C 英語で話しかけられたときに わからなければ、「もう一度」とお願いできる
- 4D のどがかわいているときなど 自分の気持ちを伝えられる
- 4E 英語での言い方がわからないとき 英語で何と言ったらいいか 質問できる
- 5A (示されている歌詞を見て) 知っている歌が英語で書かれていたら何の歌かわかる
- 5B (示されている単語を見ると) 絵がなくても 何のことかわかる
- 5C (示されている9つの文から成る文章を見て) 下の文章が 何のことかわかる
- 6A アルファベットの大文字を書ける
- 6B アルファベットの小文字を書ける
- 6C 自分の名前を書ける
- 7A 英語のお話を聞いてもっとわかるようになりたい
- 7B 英語の歌をもっと歌えるようになりたい
- 7C 英語の本を自分でも読めるようになりたい
- 7D 世界のいろいろなところに行ってみたい
- 7E 世界のいろんな人たちと話せるようになりたい
- 7F 英語で手紙が書けるようになりたい

## 【高学年用設問】

- 1A 名前や好きな色など、自分のことについて質問されたら 何を聞かれたかわかる
- 1B 「本をひらきましょう」などと英語で指示されたら わかる
- 1C お話のあらすじを英語で聞いて 何のお話かわかる
- 1D 先生と友だちが質問したり答えたりしているのを聞いて 何を話しているかわかる
- 1E 英語の説明を聞いていくつかの絵の中から説明の内容と合うものを選ぶ
- 2A 1から100まで数えられる
- 2B 曜日や月の名前を言える
- 2C 歌を歌ったり詩を暗唱したりできる
- 2D 色、動物、食べ物、教室にあるものなど、身のまわりのものの言い方を英語で聞き取ったり、言ったりできる
- 2E アルファベットを順番通りに言える
- 2F アルファベットを英語の発音に気をつけて言える
- 3A 英語であいさつができる
- 3B 英語でお礼を言える
- 3C 英語で謝ることができる
- 3D 自分の好きなもの、好きではないものを 英語で伝えられる
- 3E どの色が好きかなど好みについて質問できる
- 3F 英語で話すとき 英語らしく自然に表現できる
- 4A 欲しいものについて伝えられる
- 4B 先生やお友だちが自己紹介をしているのを聞いて わかる
- 4C 英語の言い方がわからないときにそれを英語で何というか 質問できる
- 4D 自分の健康状態を伝えられる
- 4E 英語を聞き取れなかったとき「もう一度」とお願いできる
- 5A (示されている歌詞を見て) 知っている歌の歌詞が英語で書かれていたら 何の歌かわかる
- 5B (8行の文章を見ると) 下の文章が何を説明しているのかわかる
- 5C (90語程度の文章を見ると) 誰のことについて書かれた文章かわかる
- 6A アルファベットの大文字を書ける
- 6B アルファベットの小文字を書ける
- 6C 自分の名前を書ける
- 7A 英語のお話を聞いてもっと分かるようになりたい
- 7B 英語の歌をもっと歌えるようになりたい
- 7C 英語の本を自分でも読めるようになりたい
- 7D 世界のいろんな人たちと話せるようになりたい
- 7E 英語以外のことばも勉強してみたい
- 7F 自分の思いや考えを英語でも書けるようになりたい

### 3. “できる度Check”の実施から回収まで

1) 調査研究協力校を募集し、応募された各校に対し、“できる度Check”実施に先立ち、各校の外国語活動の実施状況に関する調査を行った。そして、応募校の指導者に対して、英語活動の授業運営に関する意識調査を行った。

2) 1学期末と2学期末、“できる度Check”を実施し、その直後に、子どもたちには振り返りを自由記述してもらい、指導者には子どもたちの様子や調査自体についての感想を記入してもらった。

3) 3学期始め、5年生のみ、児童英検Silver級を実施した。児童英検実施直後と児童英検の結果返却後にも、子どもたちと指導者に感想を自由記述してもらった。

“できる度Check”実施に当たって、指導者に対しては、“できる度Check”が到達度テストでないこと、従って、子どもたちに「何ができるか」を測るのではなく、子どもたちが「何ができるようになったと感じているか」を子どもたち自身に記入させることが目的であることを理解してもらえるように説明書を配布した。さらに、子どもたちに対しても、一人一人が自力で自由に記入することが十分に理解できるように、子ども用の説明書も配布した。

また、子どもたちの感想記入用に、年間を通して同一の用紙に記入できる記入表を用意し、子どもたちが、自分がその前に記入したことを読み直せるようにした。

指導者には、“できる度Check”、児童英検結果、及び、子どもたちの感想を入力するための集計表のファイルを配布し、指導者の感想を含む全データをこのファイルに入力してもらうことで、改めて指導者の子ども理解を深めてもらえるようにした。この集計表には個人情報も含まれるので、互いにパスワードを用い、秘密保護に十分な配慮をした。

実施スケジュールは以下の通りである。

#### 【実施スケジュール】

5月末 指導者対象「事前アンケート」実施

6月末 第1回“できる度Check”と、第1回「振り返り」実施

12月末 第2回“できる度Check”と、第2回「振り返り」実施

※“できる度Check”シートは第1回目と同じものを、新しく印刷して使う。

振り返りは、指導者及び児童が指定の用紙の指定箇所に記入する。

1月末 児童英検Silver級と、「児童英検受験後振り返り」実施（5年生のみ）

2月末 子どもたちへの英検結果返却と、「児童英検結果返却後振り返り」実施（5年生のみ）

3月初旬 指導者対象「使用教材等アンケート」実施

### 4. 本調査 参加校、参加学年、並びに、参加者数

本研究に参加した学校及び児童数は、国・公・私立合わせて21校、1年生から6年生まで3,846人であった。詳細を表1に示す。但し、表1の参加人数は第1回“できる度Check”実施時点の人数である。学校により参加学年は異なる。

|    | 1年生(人) | 2年生(人) | 3年生(人) | 4年生(人) | 5年生(人) | 6年生(人) | 合計人数  | 参加校数 |
|----|--------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|------|
| 公立 | 0      | 0      | 31     | 125    | 227    | 223    | 606   | 6校   |
| 国立 | 56     | 90     | 90     | 195    | 515    | 424    | 1370  | 5校   |
| 私立 | 126    | 117    | 151    | 386    | 699    | 391    | 1870  | 10校  |
| 合計 | 182    | 207    | 272    | 706    | 1,441  | 1,038  | 3,846 | 21校  |

表 1

## 5. 各小学校の英語教育実施状況の調査結果

参加校の外国語活動実施状況についてのアンケートの回答結果は以下の通りであった。

参加21校中、1年生から何らかの形で実施している学校は16校で、頻度は年間数回から週2回までばらつきがあった。5年生の時点では、週1回実施が15校、週2回実施が4校、週3回実施が1校であった。

教材・教具については、5, 6年生でHi, friends!を使用しているという回答があったのが6校、それ以外の回答が12校であった。

## 6. 指導者対象「事前アンケート」結果

指導者を対象に14項目について自分の授業に当てはまるかを尋ねた。また、それらの項目の中から最も大切にしていることを1位から5位まで順に選択してもらった。参加校指導者延べ83名より回答があった。延べ人数であるのは、一人の指導者が複数校、複数学級、複数学年で教えているケースがあり、それぞれ別々の回答をしているケースもあったので、延べ人数で集計した。

### 【アンケートの設問】

- ① できるだけ英語で授業をし、聞かせる英語は日本語で説明しない
- ② 子どもが推測しながら聞く力を付けられるよう、視聴覚教材を活用するなどして、まとまった英語を聞かせる
- ③ 英語らしいイントネーションやリズム、発音を身に付けられるようにする
- ④ アイコンタクトを意識し、大きな声で言ったり、ジェスチャーを使ったりして表現するように指導する
- ⑤ 子どもたちの発達段階に適した歌を選び、積極的に歌の指導を取り入れる
- ⑥ 聞いたり話したりすることをなるべく文字で目にふれられるようにしておく
- ⑦ 語彙をできるだけ増やす
- ⑧ 授業では先ず「本時の英語表現」の英文を板書する
- ⑨ 道案内など活動の場面を具体的に設定し、そこで使用する英語表現をあらかじめ決めて練習してから活動する
- ⑩ ペア・ワークやインタビュー等、子どもたち同士で行う活動を多く取り入れる
- ⑪ 他教科で学習した題材も活動に取り入れる
- ⑫ 年間指導計画を編成する際、英語の仕組みについて気づきを促すような指導順序を考慮する
- ⑬ 1コマの授業の中で、英語の文法的なルールに気づきやすい内容と順序で指導する
- ⑭ 母語による表現活動、読書指導などが英語活動に効果があると考え、母語の指導を重視する



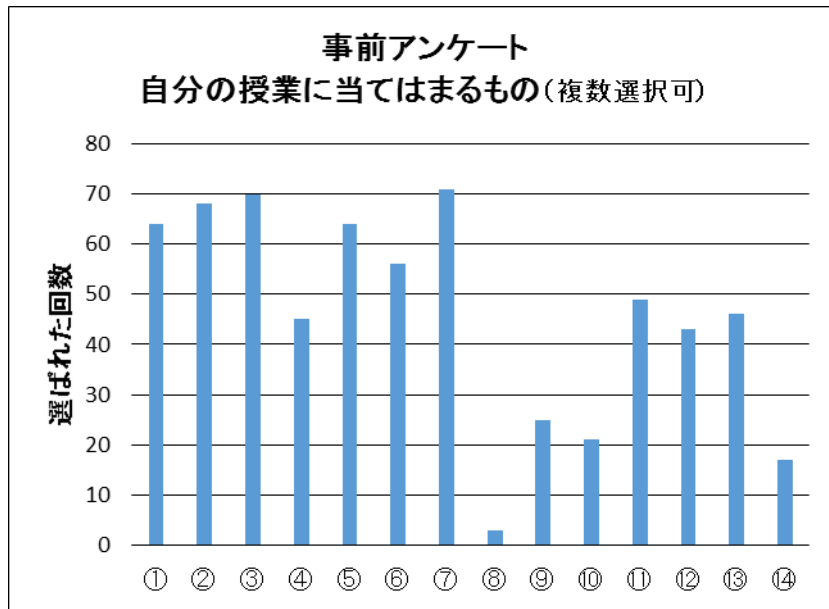


図 4

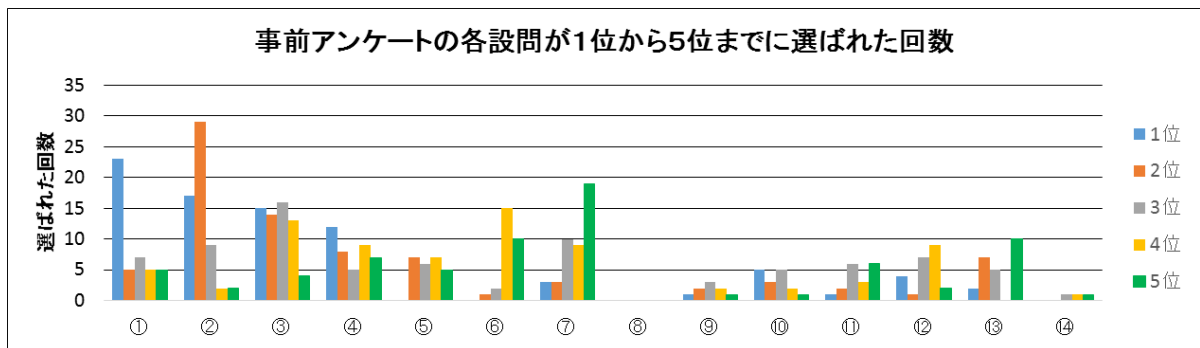


図 5

1位に選ばれた項目を6ポイント、2位5ポイント、3位4ポイント、4位3ポイント、5位2ポイント、1位から5位に入らなかったが、自分の授業に当てはまるという回答のあった項目を1ポイントと数値化し、設問間の相関を計算した結果を表2に示す。n=38で、有意水準は $r=0.412$ で1%、 $r=0.375$ で5%である。赤は $r \geq 0.375$ の項目、緑は $r \leq -0.375$ の項目である。

|   | ①      | ②      | ③      | ④      | ⑤      | ⑥      | ⑦      | ⑧      | ⑨      | ⑩      | ⑪      | ⑫     | ⑬     | ⑭     |
|---|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|-------|-------|
| ① | 1.000  |        |        |        |        |        |        |        |        |        |        |       |       |       |
| ② | 0.231  | 1.000  |        |        |        |        |        |        |        |        |        |       |       |       |
| ③ | -0.007 | 0.131  | 1.000  |        |        |        |        |        |        |        |        |       |       |       |
| ④ | -0.204 | -0.329 | -0.381 | 1.000  |        |        |        |        |        |        |        |       |       |       |
| ⑤ | -0.138 | -0.364 | -0.037 | 0.136  | 1.000  |        |        |        |        |        |        |       |       |       |
| ⑥ | 0.154  | 0.035  | 0.368  | -0.288 | 0.027  | 1.000  |        |        |        |        |        |       |       |       |
| ⑦ | -0.236 | -0.065 | 0.054  | -0.111 | 0.217  | 0.014  | 1.000  |        |        |        |        |       |       |       |
| ⑧ | -0.067 | 0.059  | -0.129 | 0.126  | 0.057  | -0.044 | 0.085  | 1.000  |        |        |        |       |       |       |
| ⑨ | -0.074 | -0.301 | -0.235 | 0.398  | -0.176 | -0.231 | -0.242 | 0.106  | 1.000  |        |        |       |       |       |
| ⑩ | -0.377 | -0.397 | -0.407 | 0.475  | -0.094 | -0.298 | -0.213 | 0.283  | 0.514  | 1.000  |        |       |       |       |
| ⑪ | -0.033 | -0.025 | -0.229 | 0.039  | -0.189 | -0.291 | -0.241 | -0.112 | 0.175  | 0.092  | 1.000  |       |       |       |
| ⑫ | -0.117 | 0.288  | 0.295  | -0.532 | -0.186 | 0.074  | 0.001  | -0.145 | -0.309 | -0.348 | -0.097 | 1.000 |       |       |
| ⑬ | 0.016  | 0.128  | 0.162  | -0.396 | -0.198 | 0.123  | -0.126 | -0.112 | -0.135 | -0.265 | -0.195 | 0.482 | 1.000 |       |
| ⑭ | -0.144 | -0.068 | 0.103  | -0.233 | -0.104 | 0.231  | 0.226  | -0.081 | -0.146 | -0.055 | 0.065  | 0.116 | 0.016 | 1.000 |

表 2

- ・③を重視する人ほど④と⑩は重視しない
- ・④を重視する人は⑨と⑩を重視するが⑫と⑬は重視しない
- ・⑨を重視する人は⑩も重視する
- ・⑫を重視する人は⑬も重視する
- ・⑩を重視する人は④と⑨を重視するが、①②③は重視しない

という傾向があることがこの表より分かる。

指導者が指導上大切にしていることには一定の傾向があることが推察される。このような指導者の授業の捉え方の違いが“できる度 Check”や児童英検の結果にどのように影響を与えるかは、9章で考察する。

## 7. “できる度Check” 集計結果

子どもたちは“できる度Check”の各設問の回答として、シートNo.1～6では、5つの異なる表情「もっともってがんばるぞ〜!」「もうちょっとできそうぞ!」「まあまあ」「だいたいOKだよ〜!」「ばっちり!!!」(図6)の中から、シートNo.7では、5つの表情(図7)から自分の気持ちに一番近いものを選んだ。以降、No.1～6より得られるデータを“できる感”、No.7から得られるデータを“～したい感”と呼ぶ。



図 6

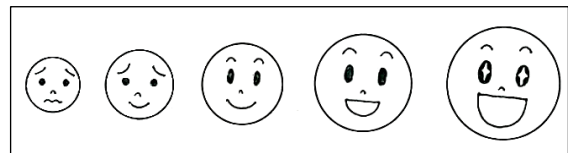


図 7

### 1) 学校間の“できる度 Check” データを比較する

子どもたちが図6と図7のそれぞれ5つの選択肢から選んだ回答を図の左から順に1から5ポイントに換算して各学校の学年毎に設問毎の平均値を計算した。この結果を折れ線グラフで表したものを学年別に以下に5つの図で示す。各グラフの左半分が第1回、右半分が第2回“できる度 Check”の結果である。

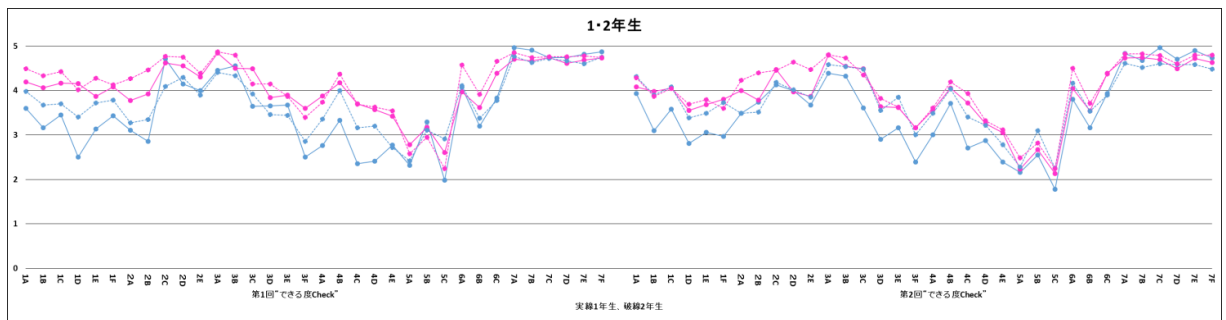


図 8

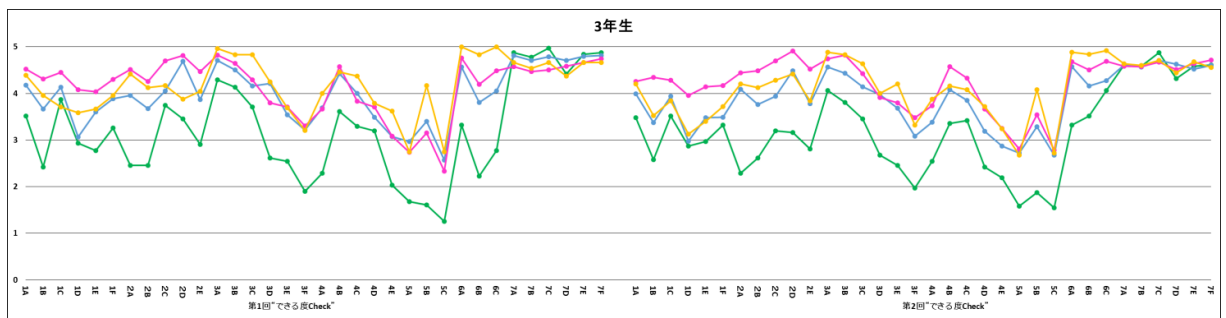


図 9

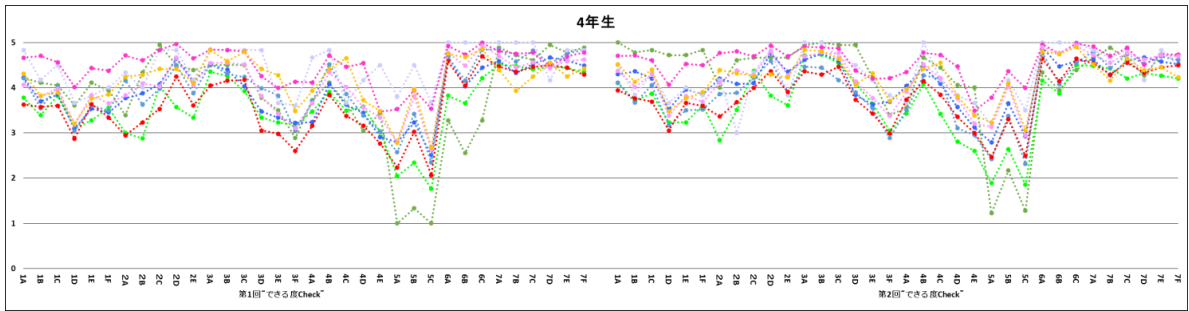


図 10

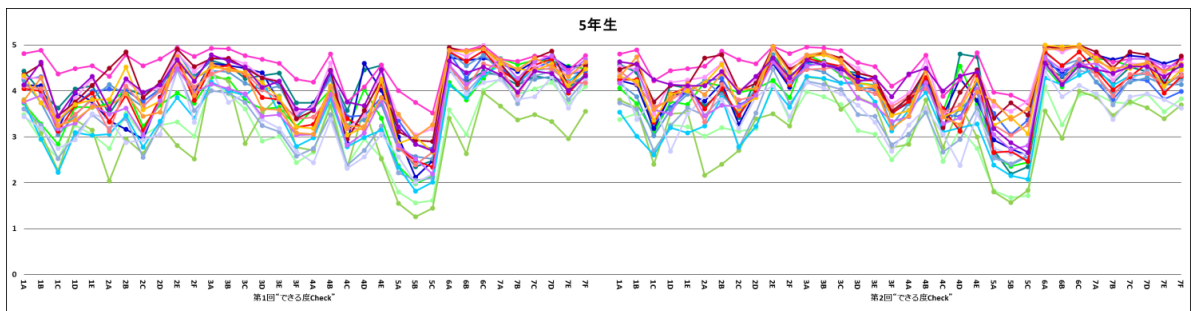


図 11

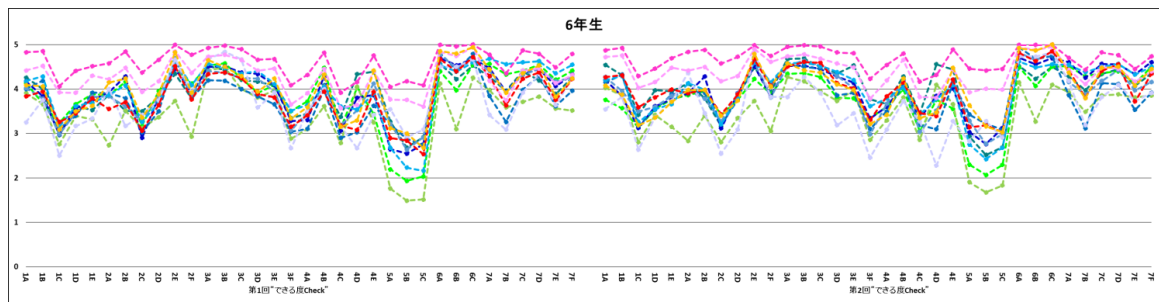


図 12

これらのグラフはいずれも、折れ線がほぼ平行しているという特徴を示している。このことが意味するところは重要で、これからのデータ分析においても注目したい。

異なる教育環境で授業を体験している子どもたちが、これらの34の設問に対して答えている数値には、それぞれの子どもが経験している授業のあり方に影響されたある種の「力」が存在していて、何ができるようになり、何がまだできていない、と感じている度合いが、一定の傾向を示しており、その折れ線グラフが他グループと交錯しない。上向きの角度や下向きの角度が異なることはあっても、全体が上向きであったり下向きであったりするだけで、その度合いの大小で他の折れ線を乗り越えることが殆どない。全設問を通して高く推移する折れ線と低く推移する折れ線があり、ほぼ平行している。このことから、学校間の格差がどの設問にも同様に現れる傾向があるということが分かる。何によってその「力」が働いているのか、大変興味深い。この傾向は3年前この研究を開始した直後から見られたもので、この「力」が子どもたちの“できる感”となって表れていることを、慎重に受け止めたい。

子どもたちが自ら選んで記入した“できる感”“～したい感”の差が何に起因していると思われるか、8章以降で説明を試みる。

2) 学年間の“できる度 Check” のデータを比較する

次に、同一校内の学年間で“できる感”の折れ線グラフを比較した例を示す。学年を追う毎に子どもたちの“できる感”と“～したい感”がどのように変化しているかが分かる。

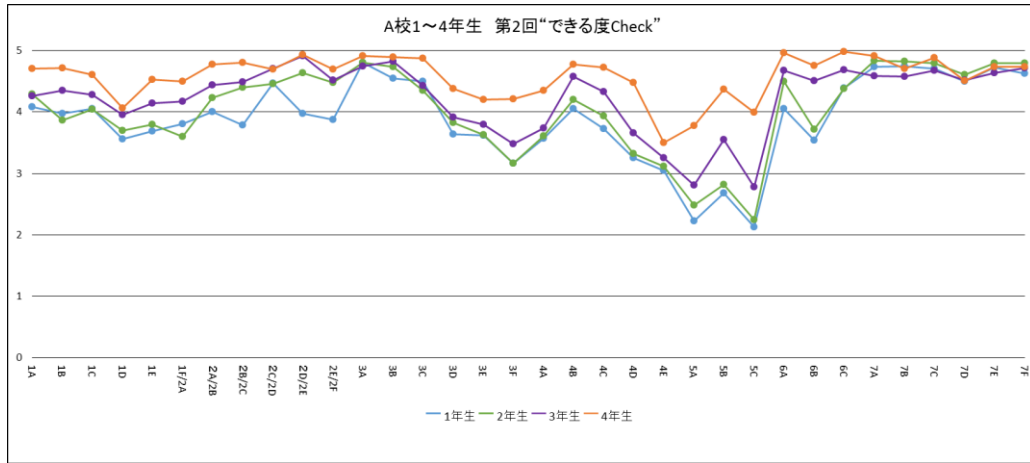


図 13

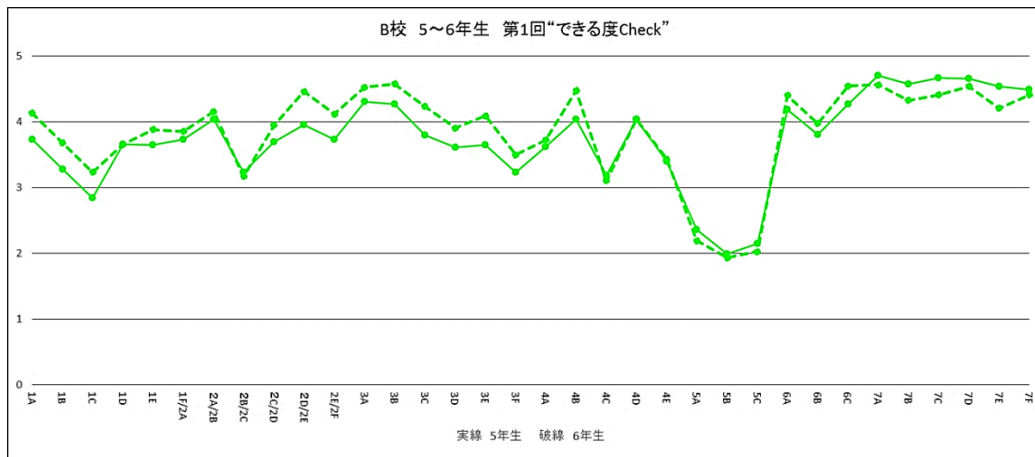


図 14

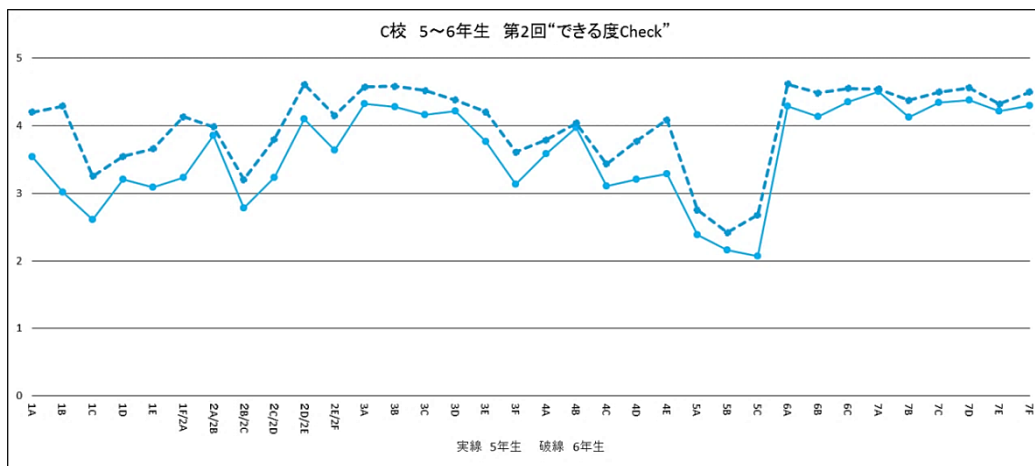


図 15

A校の1～4年生の場合、“できる感”が学年を追う毎に概ね上昇していることが読み取れる。特に4年生の伸びが大きいことが分かる。また、シートNo.7の“～したい感”も学年が上がるに連れて概ね上がっている。B校の5～6年生では、“できる感”は概ね6年生の方がやや高いが、“～したい感”は6年生の方が5年生よりもやや下がっていることが分かる。同じ5～6年生でもC校では、“できる感”、“～したい感”ともに、6年生の方が5年生よりも上がっていることが分かる。

“できる感”は学年が上がると共に上がるのが自然であるように思われるが、同一児童の第1回と第2回の変化、同一学校の学年毎の変化を見ると、“できる感”が必ずしも学年が上がると共に上がるものではないことが分かる。実際には図16に示したD校のように予測に反して“できる感”も“～したい感”も下がっているケースも見受けられる。

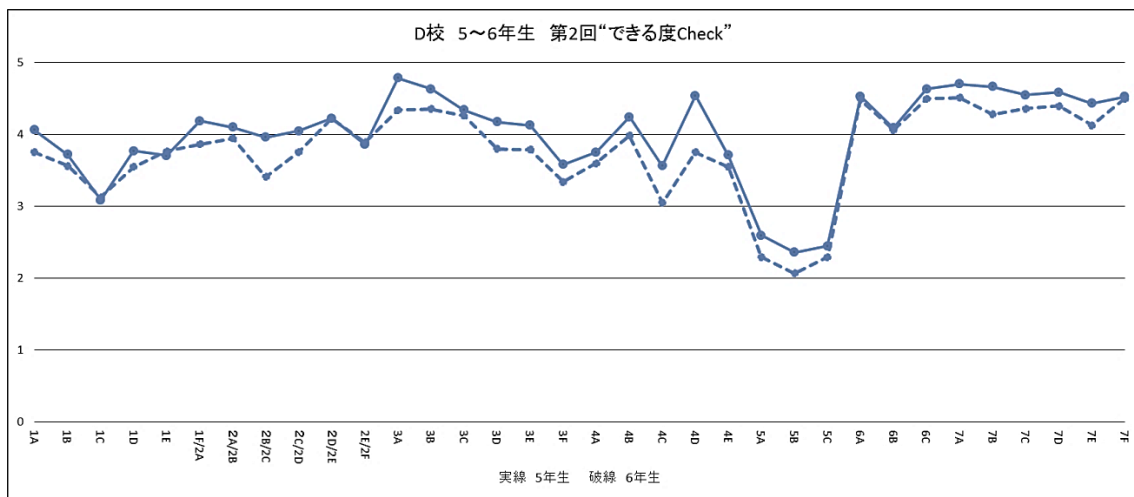


図 16

指導者は、このような資料から、短絡的に、“できる感”が上がれば良い、下がるとダメだと考えるのではなく、なぜ上がったのか、下がったのか、原因を考え、今後の指導を考える際に役立つ必要がある。例えば、子どもの成長に伴い、子どもが自分を客観的に見る力がついてきて、他者との比較の中で“できる感”が下がる場合や、子どもの設定目標が高くなったために“できる感”が下がる場合があると考えられる。これらは子ども自身に起因する要因である。これに対して、何らかの外的原因によって、“できる感”や“～したい感”を授業の中で伸ばしきれていない、という可能性もあると考える。その要因となるものを、次章から、子どもの“できる度 Check”への回答と児童英検の結果や指導者アンケートの回答との比較・分析を通して探る。

## 8. “できる度Check” と児童英検結果との比較

児童英検Silver級を受験した18校の5年生1,358人の合計正答率と語句・会話・文章・文字の4分野の正答率の学校毎の平均値をグラフで示す。

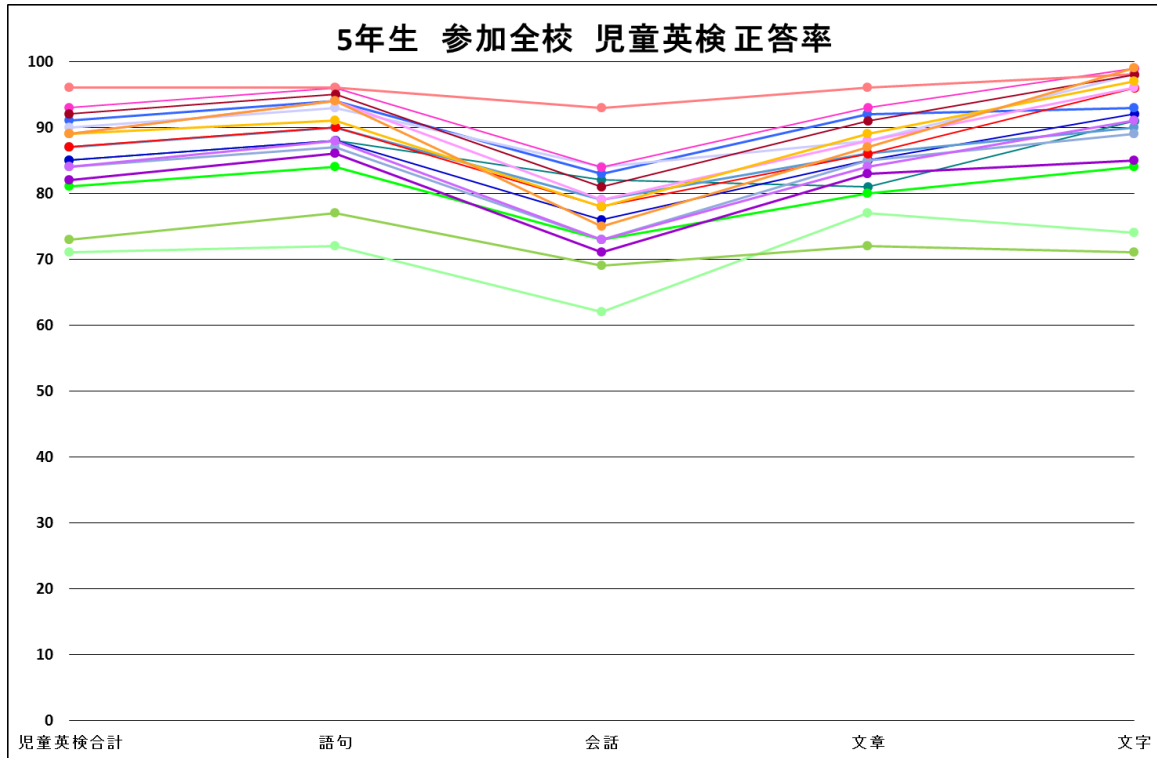


図 17

平均値に10ポイント以上のばらつきが見られ、同じ5年生の子どもたちの児童英検の結果に学校毎に差があることがわかる。また概ね折れ線が平行に推移し交わることが少ない。これは、“できる度Check”の結果の折れ線グラフでも見られた傾向である。

### 1) 学校毎の児童英検の結果による“できる度Check”データの分析

図18と図19は、学校毎の“できる度Check”の推移を児童英検正答率上位グループと下位グループにわけて示している。3つの折れ線のうち、左の2つはそれぞれ第1回と第2回の“できる度Check”の学校毎の平均の推移を示し、右端の折れ線は、学校毎に第2回“できる度Check”の値から第1回“できる度Check”の値を引いた数値の推移を表している。下位グループの左2つの折れ線は、上位グループに比べて上下の振れ幅が大きく、設問による“できる感”のばらつきが大きいことが分かる。2つの図の右端の折れ線を比較すると、児童英検正答率上位グループの折れ線は、ほぼ全体が0軸より上にあるので、どの学校も“できる感”が順調に伸びていることが分かる。僅かに数校、“～したい感”の低下が見られるのみである。一方、下位グループの折れ線は、上位グループに比べて振れ幅が大きく、設問によって第1回と第2回で大きく回答が変化したことが分かる。0軸より大きく下に下がっている設問もあるということは、下位グループでは、一部の設問に対して、第1回より第2回の方が子どもたちの“できる感”が低下した設問が複数あることも分かる。

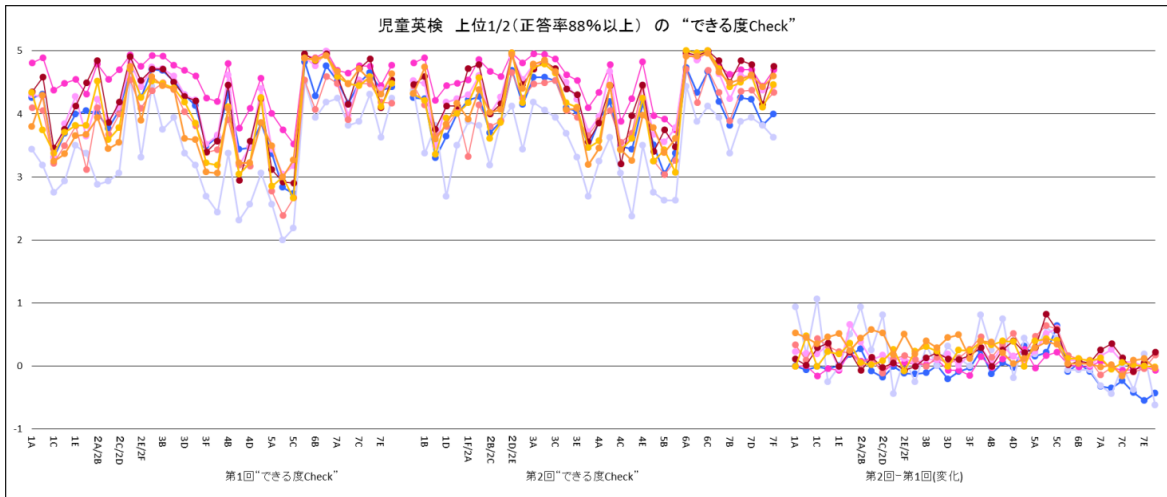


図 18

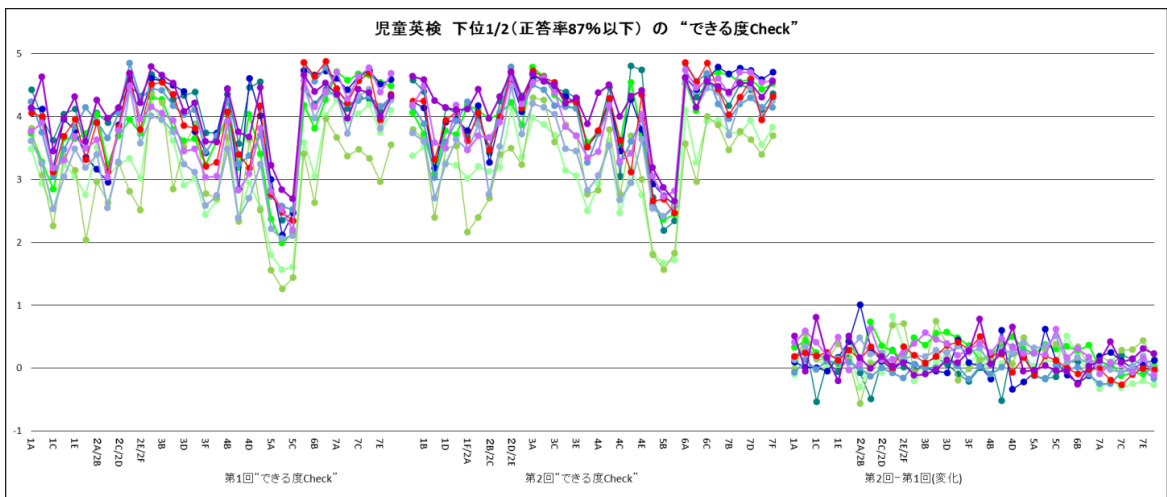


図 19

上記ばらつきについてさらに考察するために、それぞれの学校の子どもたちが各設問に寄せた回答の平均の標準偏差を算出し、“できる感”と児童英検合計正答率による分散の様子を図 19～20 に示す。子どもの“できる度 Check” No.1～6 の全設問を通しての“できる感”が増すほど、また、児童英検の合計正答率が上がるほど、設問間の平均のばらつきが減る傾向があることが分かる。

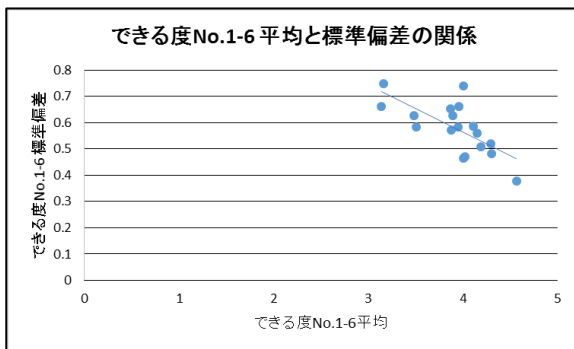


図 20

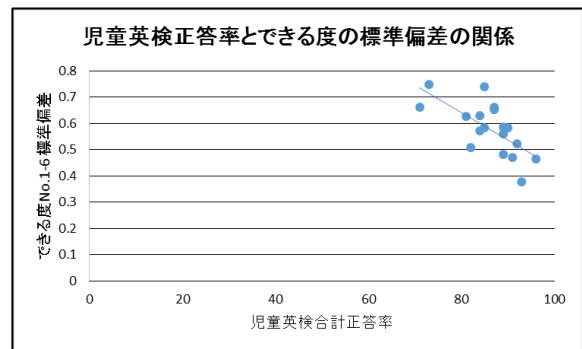


図 21



これらの結果より、児童英検合計正答率下位グループに属する学校の子どもたちは、設問毎に、これはできるが、これはできないとはっきりと答えていると考えられる。また、第1回“できる度 Check”の時点ではできたことも、時間が経過したことにより、第2回“できる度 Check”の時点ではできなくなった、と答えていると推測できる。即ち、習ったことはできるが、習っていないことはできないし、今習っていることは分かるが、以前習ったことは忘れてしまったと回答している、と考えられないだろうか。これに対して、上位グループの学校に属する子どもたちは、定着が図られているためか、“できる感”の低下が起こりにくいとも考えられる。または、英語への対応力が育っていて、習っていないことしか分からないのではなく、習っていないことでも、自力で何とかできるかも知れないという一定の気持ちを保持できているという推察も成り立つのではないかと考える。外国語の授業の実施状況、指導者の意識調査の結果などを合わせて、今後も考察を加える必要がある。“できる度 Check”と児童英検の結果、指導者の意識調査の関係を9章で詳述する。

## 2) 子ども一人一人の“できる度 Check”のデータと児童英検の結果との比較

子ども一人一人の個人内での児童英検合計正答率と第2回“できる度 Check”のシート No.1～6の“できる感”の関係、及び、児童英検合計正答率と第2回“できる度 Check”のシート No.7の“～したい感”との関係を分布図で示す。

“できる感”の高い児童ほど児童英検の正答率も高く、“できる感”が高い児童ほど“～したい感”の回答も高い傾向があることが見て取れるが、“～したい感”と児童英検の正答率との間には強い相関は見られない。

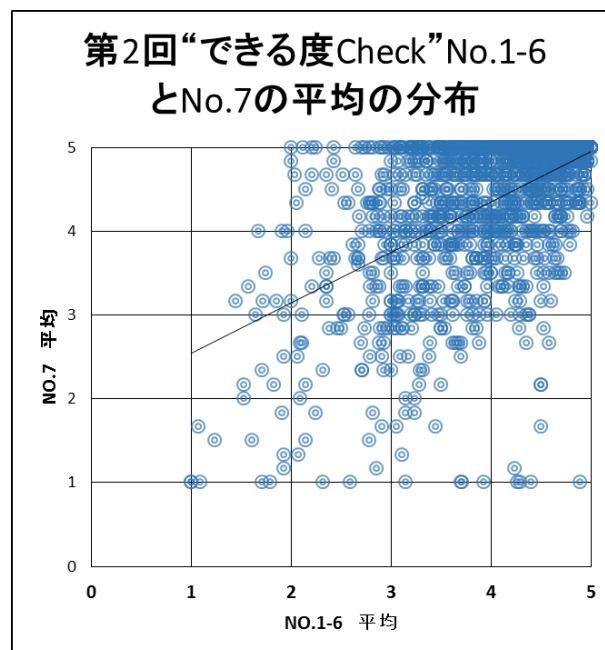


図 22

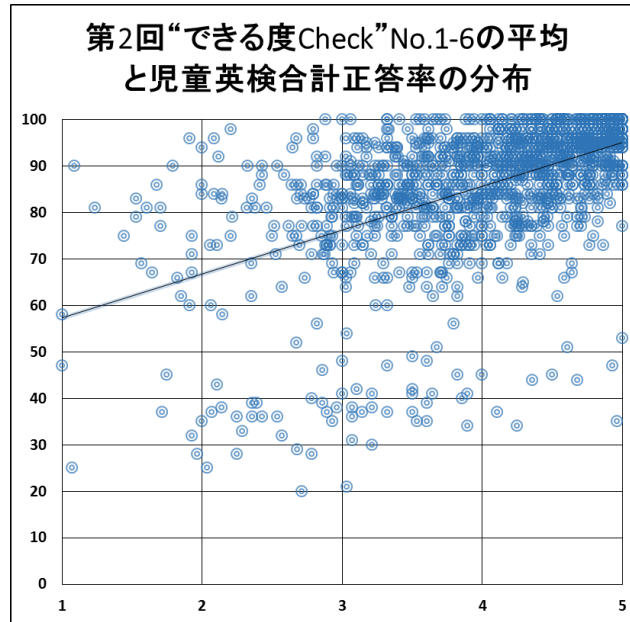


図 23

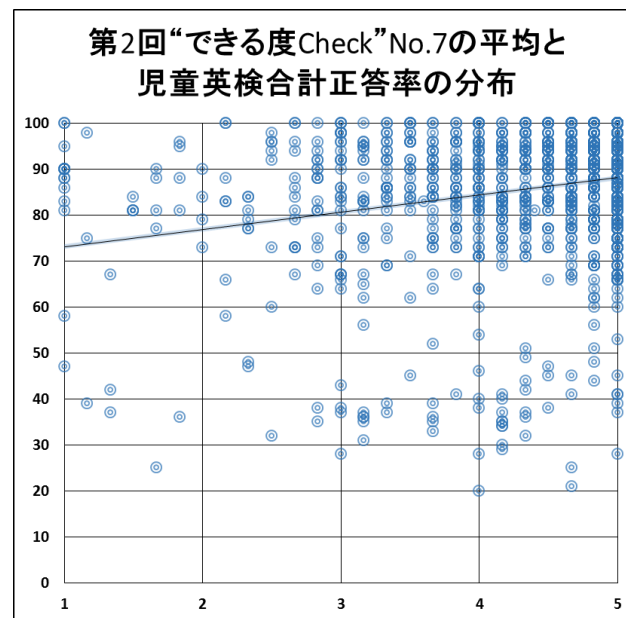
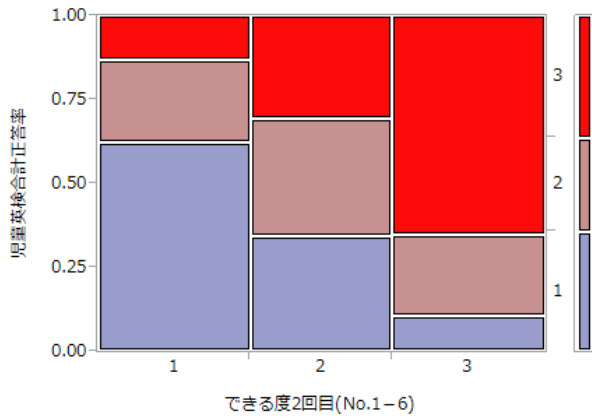


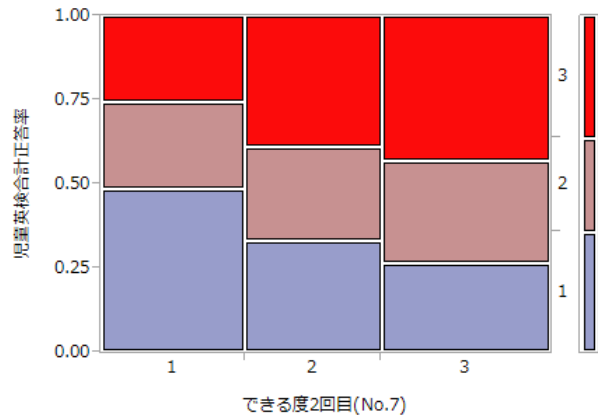
図 24

児童英検の合計正答率の上中下位グループ(下位 20~85%、中位 86~93%、上位 94~100%)、できる度 No.1~6 上中下位グループ(下位 1.00~3.79、中位 3.80~4.49、上位 4.50~5.00)、及び、できる度 No.7 の上中下位グループ(下位 1.00~4.19、中位 4.20~4.89、上位 4.90~5.00)に分け、クロス表分析(図 25、図 26)を行った結果、子どもの自己評価と児童英検による客観評価とは強い相関があるということが出来る。即ち、子どもの自己評価には信憑性があると結論づけられる。これは過去 2 年間に得たデータの分析結果から得られた結論をさらに裏付けるものである。



|         |         |                 |
|---------|---------|-----------------|
| 検定      | カイ 2乗   | p 値(Prob>ChiSq) |
| 尤度比     | 371.432 | <.0001*         |
| Pearson | 354.265 | <.0001*         |

図 25



|         |        |                 |
|---------|--------|-----------------|
| 検定      | カイ 2乗  | p 値(Prob>ChiSq) |
| 尤度比     | 54.493 | <.0001*         |
| Pearson | 54.316 | <.0001*         |

図 26

子どもたち一人一人の第2回“できる度 Check”のシート No.1~6 の平均、No.7 の平均、及び、児童英検合計正答率の相関を表 3 に示す。既に述べたように、No.1~6 は子どもの“できる感”を示し、No.7 が子どもの“~したい感”、すなわち子どもの興味・関心・意欲、動機付けの強さを示す。従って、子どもの「~できる」という気持ちの強さの方が、「~したい」という気持ちの強さよりも、客観評価との相関が強いことになる。このことは、注目し値する。子どもの「~したい」という気持ちが必ずしも授業の中で客観評価と結びつく形で活かされていない、ということを示唆していると考えられる。n=1,320 で、有効水準は、r=0.08 で 1% である。

|                              | “できる度Check”2回目 |          |
|------------------------------|----------------|----------|
|                              | No.1-6(平均)     | No.7(平均) |
| “できる度Check”2回目<br>No.1-6(平均) | 1              |          |
| “できる度Check”2回目<br>No.7(平均)   | 0.550          | 1        |
| 児童英検シルバー<br>合計正答率            | 0.517          | 0.225    |

表 3

学校毎の平均値で相関を求めた結果を表 4 に示す。n=18 で、有効水準は、r=0.59 で 1% である。また、学校毎の平均の分布を図 27~29 に示す。学校平均で見た場合も、個人内の場合と同じ様に、No.1~6 の平均の方が No.7 の平均よりも、いずれの要素ともより強い相関を示している。学校単位で見た場合も、子どもの「~したい」という気持ちが授業の中で十分活かされず、客観評価につながっていない可能性を示唆していると考えられる。

|                              | “できる度Check”2回目 |          |
|------------------------------|----------------|----------|
|                              | No.1-6(平均)     | No.7(平均) |
| “できる度Check”2回目<br>No.1-6(平均) | 1              |          |
| “できる度Check”2回目<br>No.7(平均)   | 0.813          | 1        |
| 児童英検シルバー<br>合計正答率            | 0.731          | 0.441    |

表 4

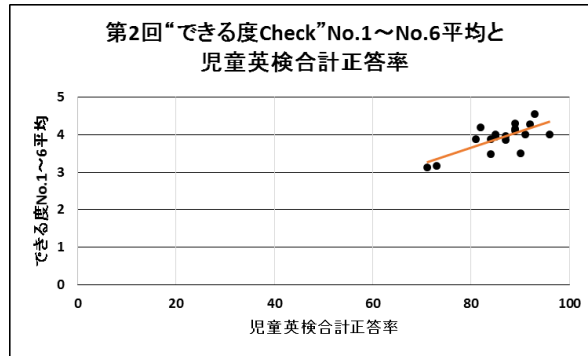


図 27

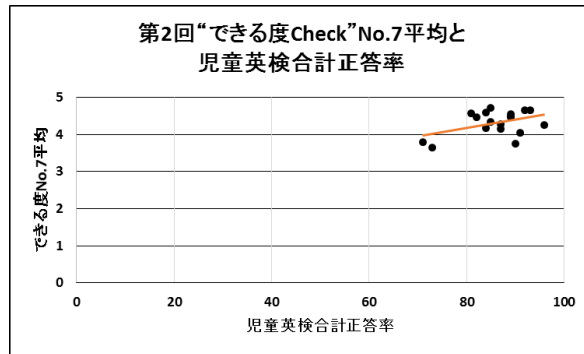


図 28

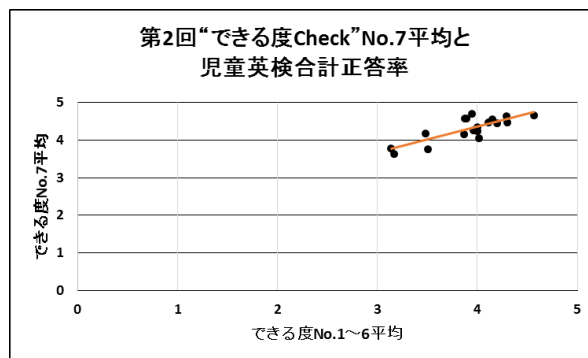


図 29

## 9. “できる度Check” 及び児童英検と指導者対象「事前アンケート」結果との比較

次の表は、指導者対象「事前アンケート」の結果と児童英検の合計正答率の関係を示す。  
 n=18で有意水準5%が $r=0.468$ 、1%が $r=0.590$ である。赤は $r \geq 0.468$ 、緑は $r \leq -0.468$ を表す。

|   | 児童英検<br>合計 | 語句     | 会話     | 文章     | 文字     |
|---|------------|--------|--------|--------|--------|
| ① | 0.140      | 0.095  | -0.105 | 0.361  | 0.217  |
| ② | -0.043     | -0.059 | -0.319 | 0.160  | 0.039  |
| ③ | 0.508      | 0.486  | 0.459  | 0.568  | 0.437  |
| ④ | -0.468     | -0.460 | -0.205 | -0.655 | -0.444 |
| ⑤ | 0.246      | 0.181  | 0.286  | 0.302  | 0.236  |
| ⑥ | 0.406      | 0.374  | 0.283  | 0.468  | 0.467  |
| ⑦ | -0.056     | -0.071 | -0.196 | -0.008 | 0.084  |
| ⑧ | 0.079      | -0.019 | 0.186  | 0.068  | 0.198  |
| ⑨ | 0.017      | 0.028  | 0.280  | -0.226 | -0.018 |
| ⑩ | -0.168     | -0.174 | 0.123  | -0.402 | -0.136 |
| ⑪ | -0.015     | 0.077  | 0.021  | -0.146 | -0.146 |
| ⑫ | 0.289      | 0.333  | 0.136  | 0.373  | 0.191  |
| ⑬ | -0.126     | -0.171 | -0.171 | 0.051  | -0.088 |
| ⑭ | -0.076     | -0.045 | -0.012 | -0.239 | -0.020 |

表 5

アンケート③への回答と児童英検の正答率は、正の相関を示している。一方、アンケート④への回答と児童英検の合計正答率、及び、文章の分野の正答率は、それぞれ、負の相関を示していることが分かる。

表 6 は、アンケートの各設問への回答と“できる度 Check”の各設問への回答の相関を示している。n=19で、有意水準は $r=0.456$  (5%)、 $r=0.575$  (1%)、赤は $r \geq 0.456$ 、緑は $r \leq -0.456$ を表す。

|   | 1A     | 1B     | 1C     | 1D     | 1E     | 2A     | 2B     | 2C     | 2D     | 2E     | 2F     | 3A     | 3B     | 3C     | 3D     | 3E     | 3F     | 4A     | 4B     | 4C     | 4D     | 4E     | 5A     | 5B     | 5C     | 6A     | 6B     | 6C     | 7A     | 7B     | 7C     | 7D     | 7E     | 7F     |
|---|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| ① | -0.284 | -0.194 | -0.026 | -0.389 | -0.186 | 0.084  | 0.127  | -0.030 | -0.197 | 0.168  | -0.040 | -0.189 | -0.213 | 0.037  | -0.178 | -0.248 | -0.147 | -0.115 | -0.213 | -0.155 | -0.546 | -0.160 | 0.146  | 0.238  | 0.249  | 0.194  | 0.183  | 0.074  | -0.061 | -0.126 | -0.148 | -0.037 | -0.091 | -0.060 |
| ② | -0.244 | -0.200 | 0.229  | -0.170 | -0.208 | 0.294  | 0.260  | 0.209  | -0.089 | -0.045 | -0.108 | 0.017  | -0.094 | 0.019  | -0.227 | -0.175 | 0.022  | 0.050  | -0.114 | 0.208  | -0.200 | -0.231 | 0.040  | 0.251  | 0.076  | 0.114  | 0.100  | 0.108  | 0.286  | 0.370  | 0.144  | 0.346  | 0.283  | 0.352  |
| ③ | 0.200  | 0.111  | 0.297  | -0.041 | 0.134  | 0.264  | 0.218  | 0.222  | 0.120  | 0.240  | 0.245  | 0.172  | 0.254  | 0.305  | 0.166  | 0.158  | 0.305  | 0.242  | 0.281  | 0.391  | -0.122 | 0.274  | 0.460  | 0.488  | 0.537  | 0.313  | 0.382  | 0.426  | -0.012 | -0.008 | 0.004  | -0.027 | -0.118 | 0.002  |
| ④ | -0.137 | -0.146 | -0.464 | 0.070  | -0.216 | -0.409 | -0.408 | -0.269 | -0.167 | -0.353 | -0.296 | -0.152 | -0.109 | -0.345 | -0.016 | -0.104 | -0.263 | -0.341 | -0.144 | -0.422 | 0.278  | -0.196 | -0.559 | -0.616 | -0.620 | -0.436 | -0.440 | -0.400 | -0.179 | -0.112 | -0.176 | -0.239 | -0.142 | -0.255 |
| ⑤ | 0.068  | 0.139  | 0.014  | -0.041 | 0.214  | 0.144  | 0.076  | -0.048 | 0.007  | 0.413  | 0.255  | -0.078 | -0.051 | 0.061  | -0.117 | -0.009 | -0.094 | 0.098  | 0.007  | -0.064 | -0.283 | 0.154  | 0.180  | 0.073  | 0.178  | 0.379  | 0.265  | 0.080  | -0.160 | -0.247 | -0.065 | -0.030 | -0.090 | -0.149 |
| ⑥ | 0.196  | 0.195  | 0.268  | 0.058  | 0.243  | 0.181  | 0.337  | 0.045  | 0.112  | 0.428  | 0.325  | 0.079  | 0.148  | 0.244  | 0.048  | 0.064  | 0.155  | 0.108  | 0.135  | 0.129  | -0.259 | 0.331  | 0.359  | 0.435  | 0.384  | 0.380  | 0.455  | 0.371  | 0.187  | 0.044  | 0.143  | 0.277  | 0.127  | 0.203  |
| ⑦ | 0.099  | 0.183  | 0.206  | 0.031  | 0.137  | 0.098  | 0.209  | 0.029  | 0.123  | 0.351  | 0.179  | 0.064  | 0.019  | 0.207  | 0.200  | 0.169  | 0.161  | 0.205  | 0.183  | 0.135  | 0.111  | 0.008  | 0.173  | 0.132  | 0.115  | 0.234  | 0.143  | 0.122  | 0.284  | 0.350  | 0.249  | 0.272  | 0.333  | 0.216  |
| ⑧ | -0.197 | -0.268 | -0.174 | -0.119 | -0.250 | -0.182 | -0.013 | -0.324 | -0.297 | -0.016 | 0.000  | -0.088 | -0.066 | -0.010 | 0.097  | -0.022 | -0.057 | 0.070  | 0.017  | 0.000  | -0.148 | -0.156 | -0.073 | -0.097 | -0.205 | 0.049  | 0.136  | -0.095 | 0.168  | 0.139  | 0.173  | 0.180  | 0.264  | 0.181  |
| ⑨ | 0.301  | 0.190  | -0.163 | 0.293  | 0.168  | -0.268 | -0.178 | -0.159 | 0.169  | 0.040  | 0.141  | 0.041  | 0.145  | 0.031  | 0.244  | 0.207  | 0.032  | -0.021 | 0.213  | -0.194 | 0.397  | 0.351  | -0.108 | -0.252 | -0.207 | -0.166 | -0.045 | -0.094 | -0.110 | -0.189 | -0.007 | -0.184 | -0.170 | -0.123 |
| ⑩ | 0.025  | -0.088 | -0.310 | 0.093  | -0.081 | -0.449 | -0.372 | -0.403 | -0.120 | -0.140 | -0.058 | -0.153 | -0.066 | -0.209 | 0.128  | 0.052  | -0.101 | -0.155 | 0.042  | -0.199 | 0.304  | -0.043 | -0.324 | -0.399 | -0.358 | -0.195 | -0.173 | -0.190 | -0.032 | -0.052 | 0.002  | -0.096 | 0.002  | -0.073 |
| ⑪ | 0.194  | 0.121  | -0.048 | 0.242  | 0.196  | -0.057 | -0.076 | 0.076  | 0.240  | -0.354 | -0.082 | 0.333  | 0.284  | 0.028  | 0.196  | 0.248  | 0.112  | -0.014 | 0.075  | 0.111  | 0.347  | 0.132  | -0.023 | -0.003 | -0.050 | -0.360 | -0.143 | -0.017 | 0.175  | 0.127  | 0.199  | 0.056  | 0.068  | 0.166  |
| ⑫ | 0.312  | 0.290  | 0.571  | 0.190  | 0.283  | 0.376  | 0.316  | 0.386  | 0.310  | 0.169  | 0.257  | 0.226  | 0.177  | 0.320  | 0.097  | 0.228  | 0.380  | 0.455  | 0.265  | 0.554  | 0.150  | 0.239  | 0.466  | 0.447  | 0.465  | 0.223  | 0.177  | 0.276  | 0.122  | 0.157  | 0.192  | 0.145  | 0.101  | 0.219  |
| ⑬ | -0.065 | 0.055  | 0.280  | -0.030 | -0.114 | -0.010 | -0.058 | 0.080  | -0.078 | 0.004  | -0.074 | -0.271 | -0.281 | -0.172 | -0.333 | -0.294 | -0.029 | -0.002 | -0.157 | 0.058  | -0.165 | -0.143 | -0.065 | -0.045 | -0.106 | -0.004 | -0.159 | -0.198 | -0.431 | -0.222 | -0.335 | -0.238 | -0.182 | -0.158 |
| ⑭ | 0.006  | -0.206 | -0.052 | -0.016 | -0.095 | 0.091  | -0.010 | 0.057  | 0.104  | 0.007  | -0.018 | 0.006  | -0.031 | 0.002  | 0.076  | 0.075  | 0.166  | 0.021  | 0.076  | 0.152  | 0.446  | -0.064 | -0.116 | -0.128 | 0.005  | 0.175  | 0.005  | 0.206  | 0.224  | 0.283  | 0.125  | 0.183  | 0.285  | 0.155  |

表 6

指導者のアンケートへの回答と子どもの“できる度 Check”への回答には、有意な相関が散見される。アンケート①と 4D、アンケート④と 1Cは負の相関関係にある。アンケート③と④は“できる度 Check” No.5 (Reading) との間に、それぞれ、正と負という逆向きの相関があることが見て取れる。また、アンケート⑫と“できる度 Check”の 1C、4C、5A、5Cの間に正の相関

があることがわかる。

この結果は、指導者の意識が、子どもたちが何をできるようになったと感じるか、ということに、影響するということを示唆していると思われる。しかし、例えば、「③英語らしいイントネーションやリズム、発音を身に付けられるようにする」ことを大切にしている指導者の指導を受けた子どもたちの“できる度 Check”シート No.5(Reading)が高い傾向があるからといって、即、「英語らしいイントネーションやリズム、発音を身に付けられるようにする」と Reading の力が伸びると短絡的に結論づけることはできない。むしろ、アンケートの各設問への指導者の回答が、指導者がどのような指導法を取っていることを示唆しているのか、指導者が授業を通して育てようとしている力はどのようなものであると示唆しているのか、ということに熟考する必要がある。既に述べたように、アンケートの各設問への回答には相互に相関が見て取れることから、指導者の回答にはある程度のパターンがあり、そのパターンの根底にある指導者の考え方が子どもたちの“できる感”や習熟に影響を及ぼしている、ということだと考えられる。

このことを更に明らかにするために、アンケートの各設問の回答が0(当てはまらない)か1以上(当てはまる～最も重視している)かで第2回“できる度 Check”の各項目の平均を出し、グラフに表す。但しアンケート②は1人を除いて全員が1以上の回答だったので除外した。また、⑧は2人を除いた全員が0と答えたので除外した。

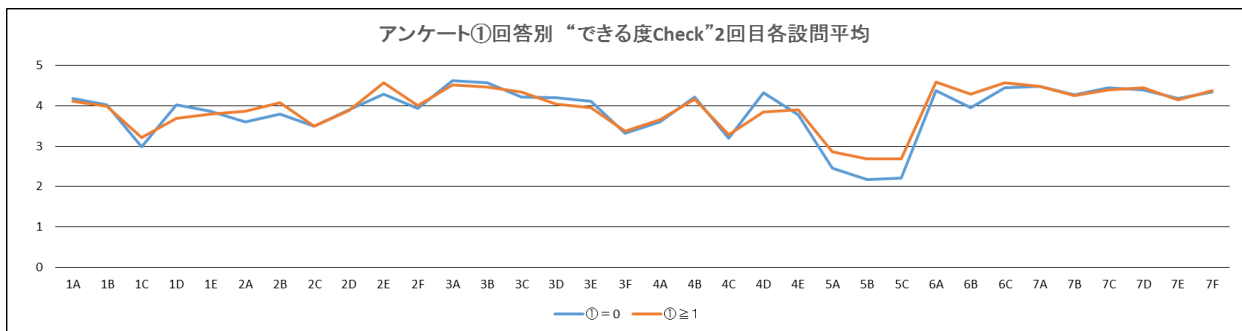


図 30

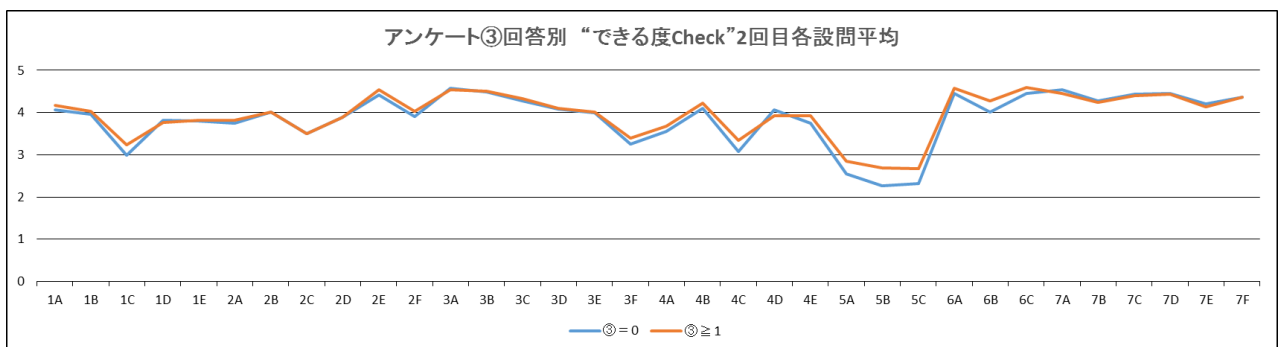


図 31

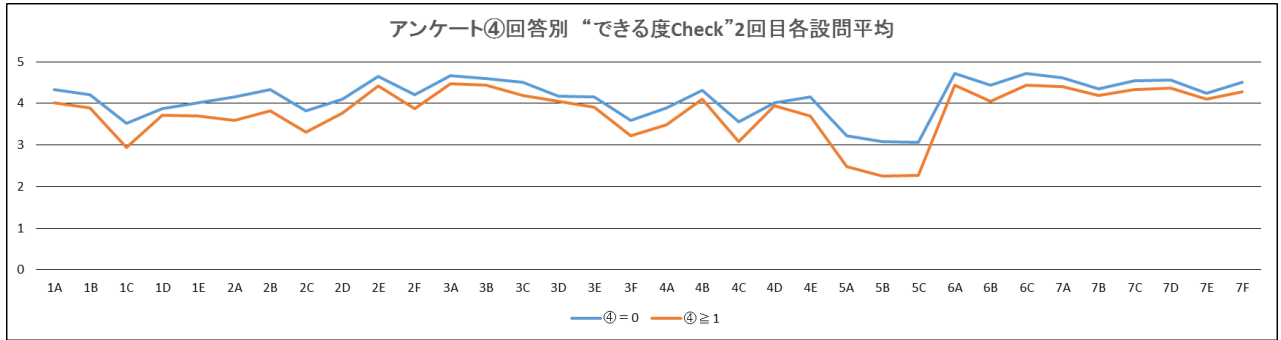


図 32

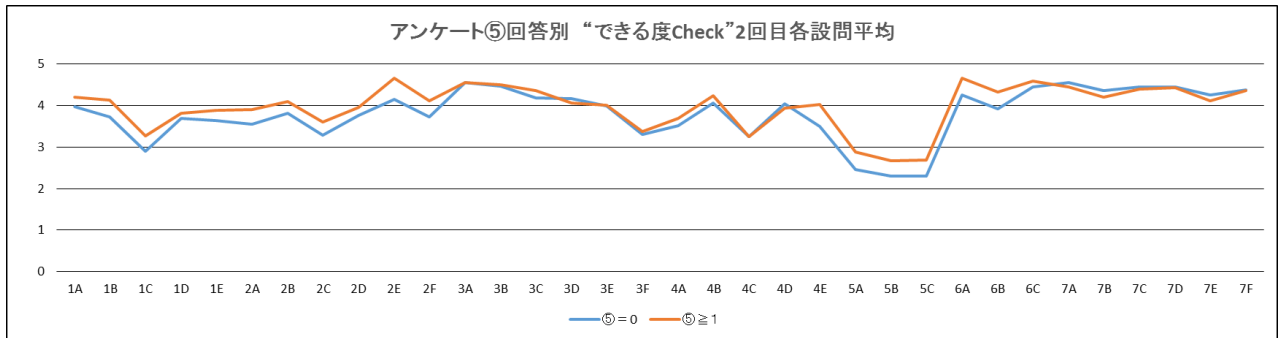


図 33

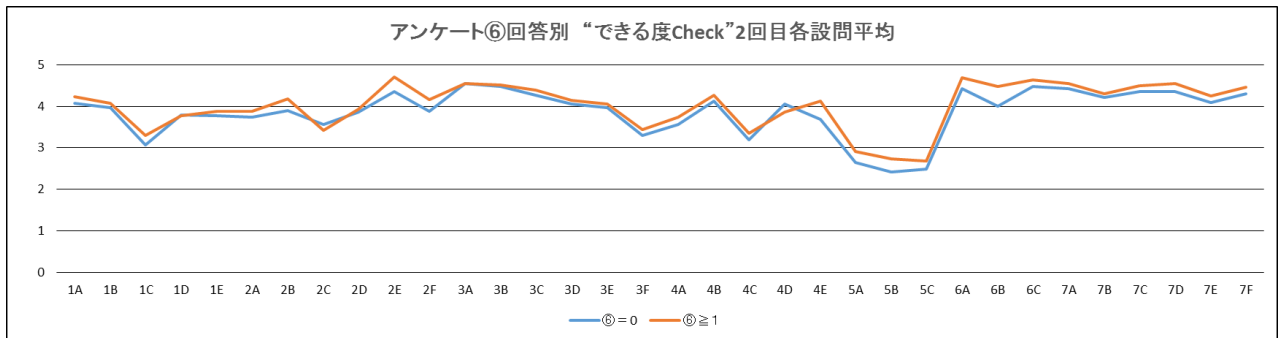


図 34

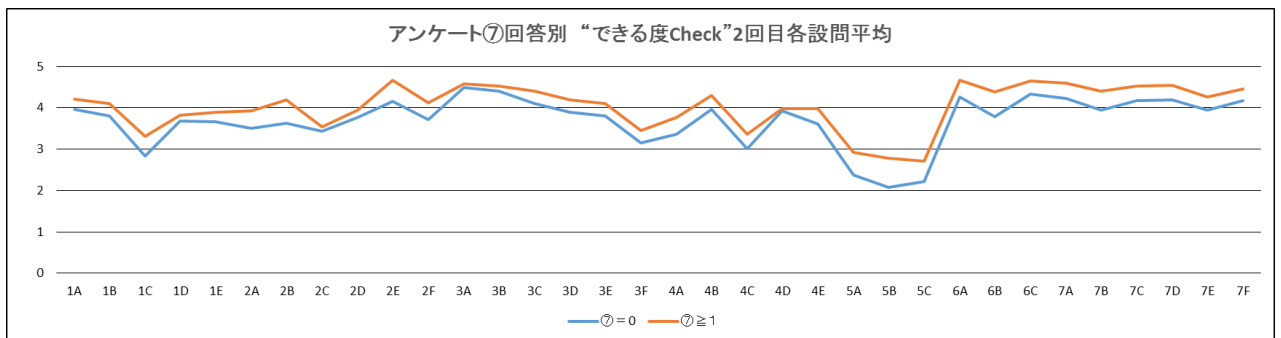


図 35

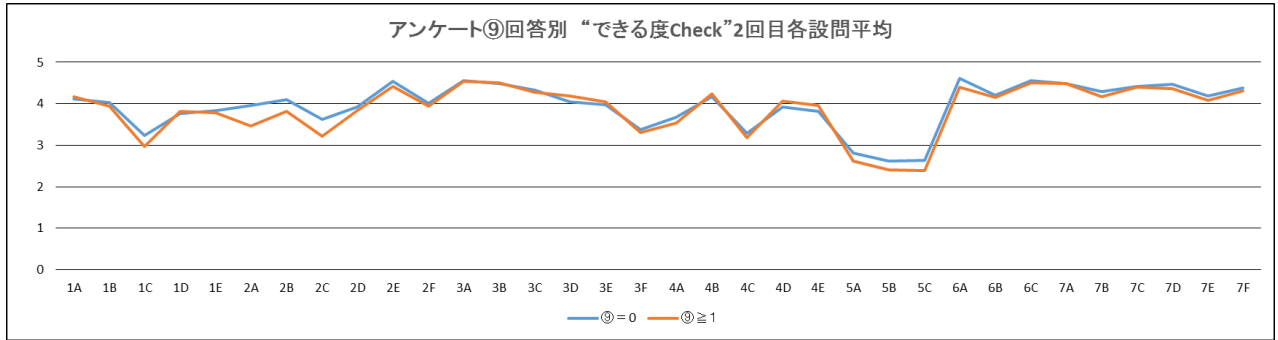


図 36

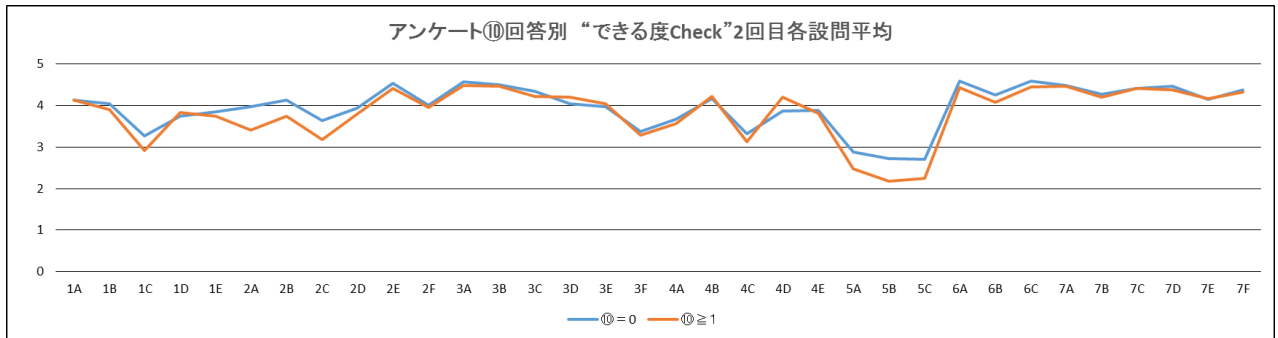


図 37

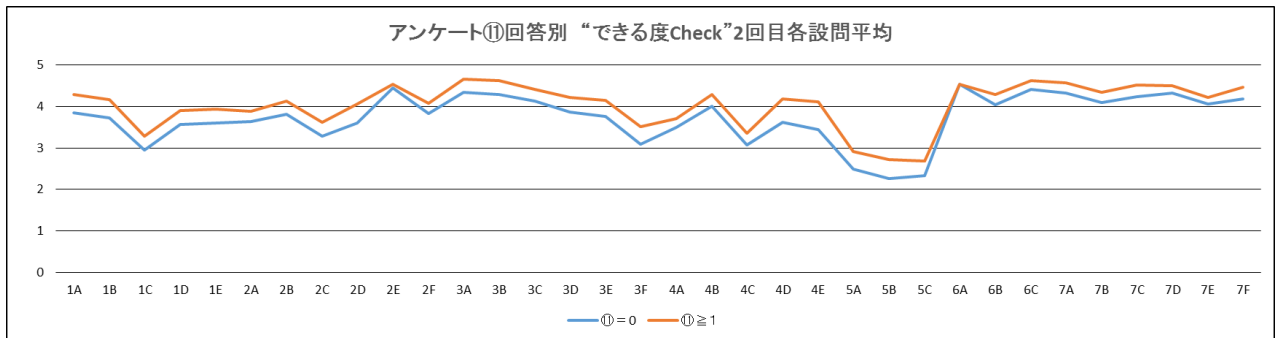


図 38

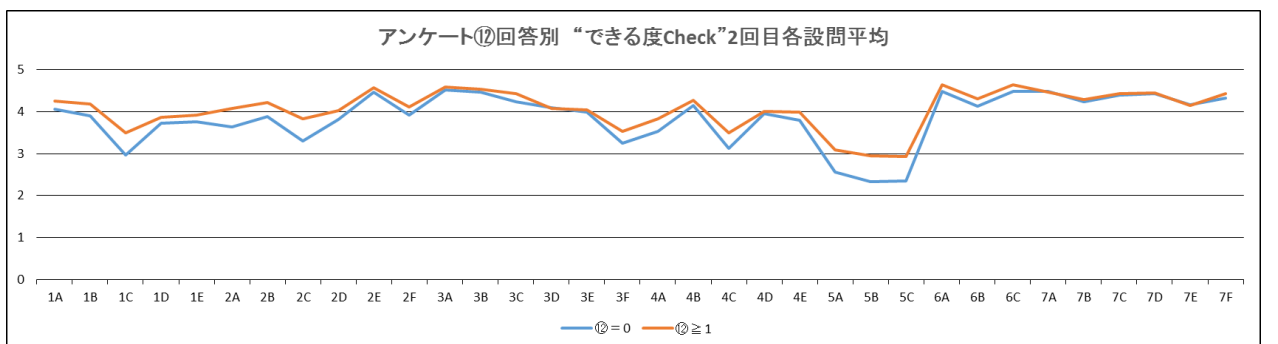


図 39



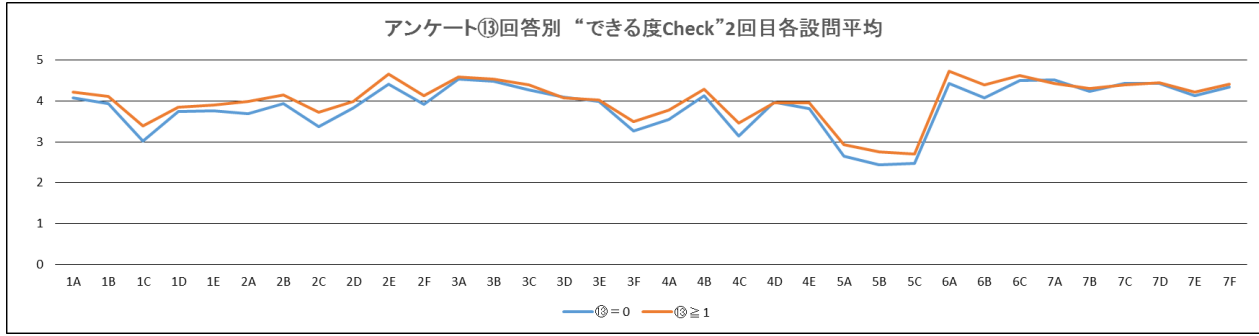


図 40

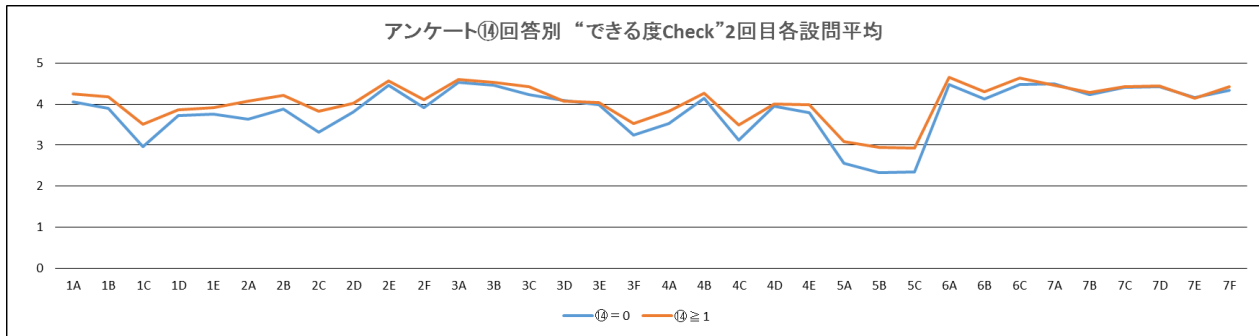


図 41

折れ線が離れているグラフは、そのアンケート項目への指導者の回答の違いによって、子どもたちの“できる感”にも差があることを示している。オレンジの線が青い線より上に来るグラフ⑤⑦⑪⑫⑬⑭は、そのアンケート項目への指導者の回答と子どもたちの“できる感”とが正の関係にあることを示し、また、青い線がオレンジの線より上に来るグラフ④⑩はそのアンケート項目への指導者の回答と子どもたちの“できる感”が負の関係になることを示している。

アンケート各項目への回答と児童英検の正答率との関係も同様にして以下のグラフに示す。

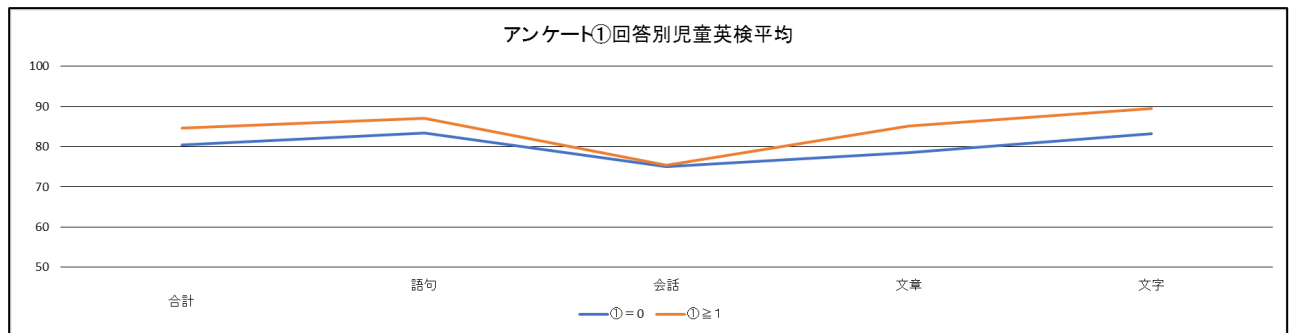


図 42

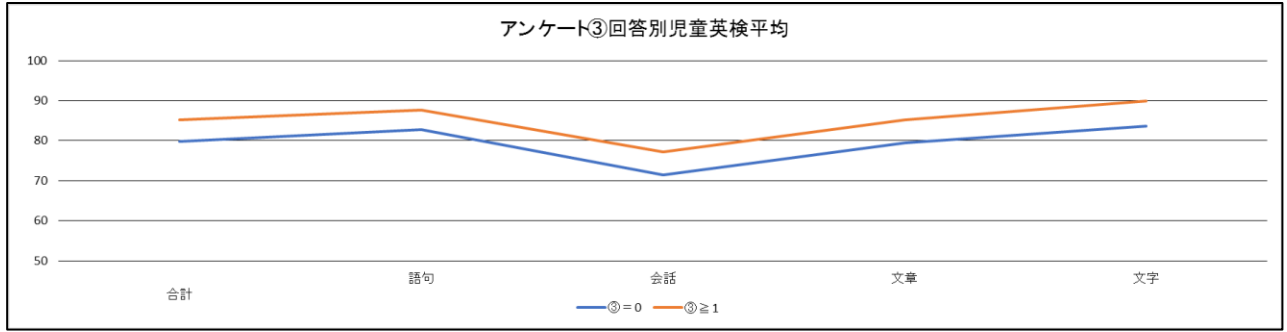


図 43

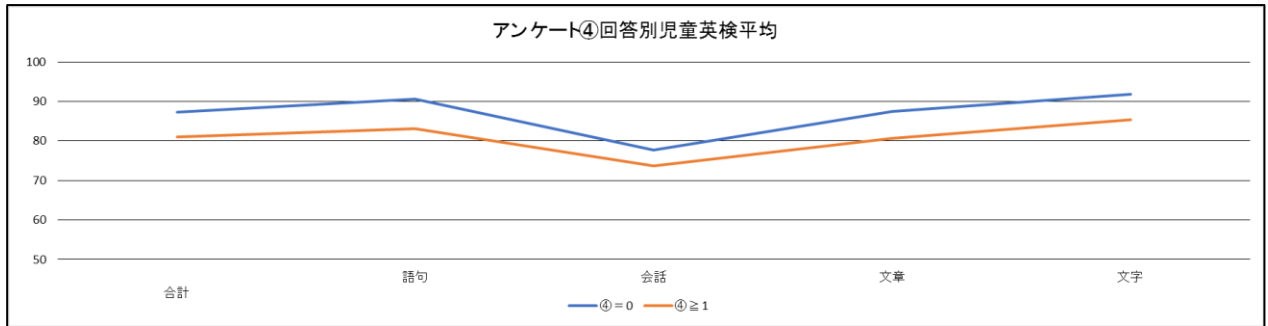


図 44

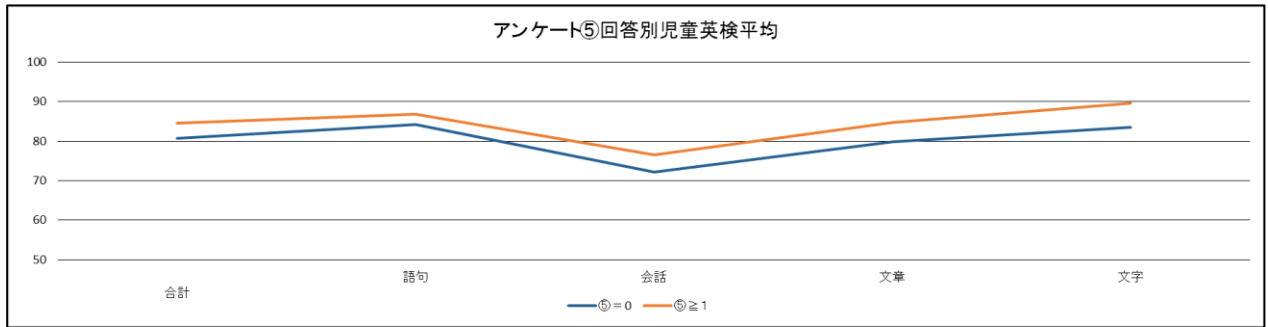


図 45

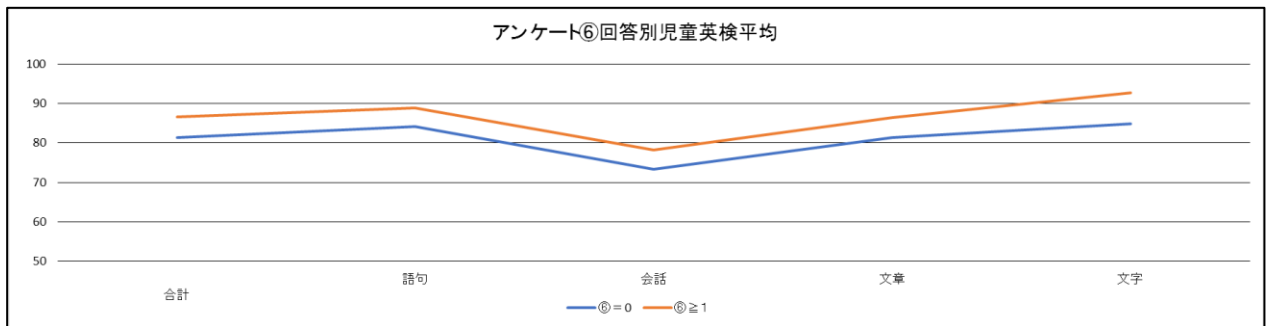


図 46

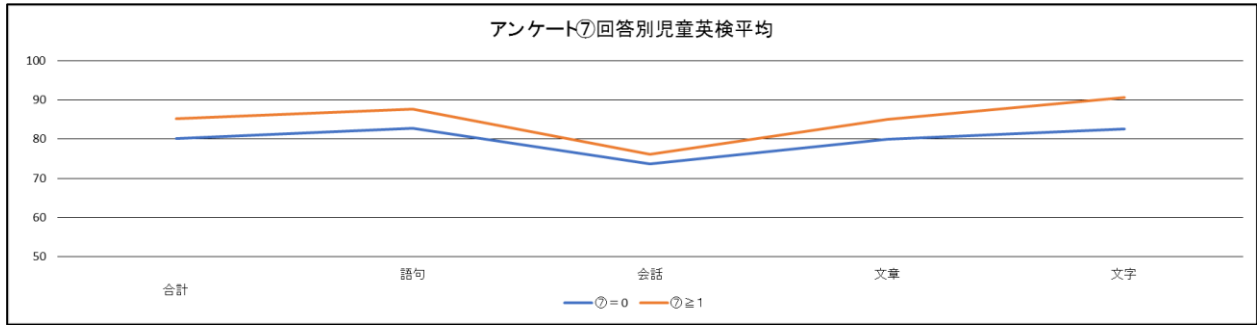


図 47

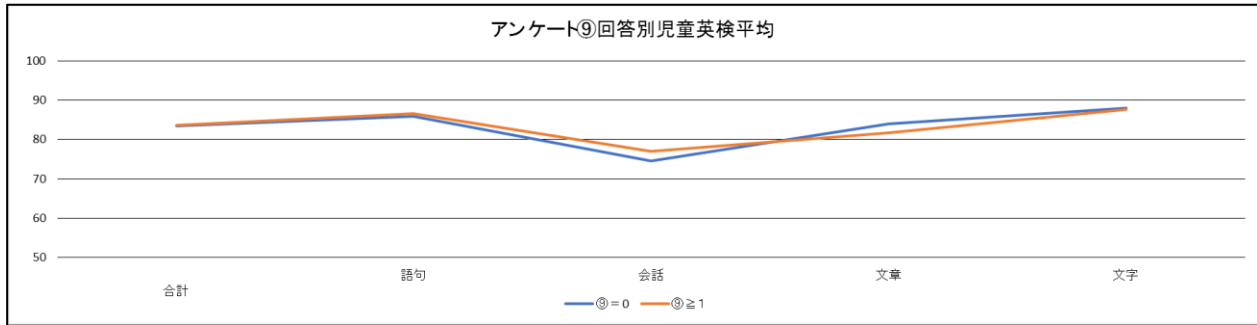


図 48

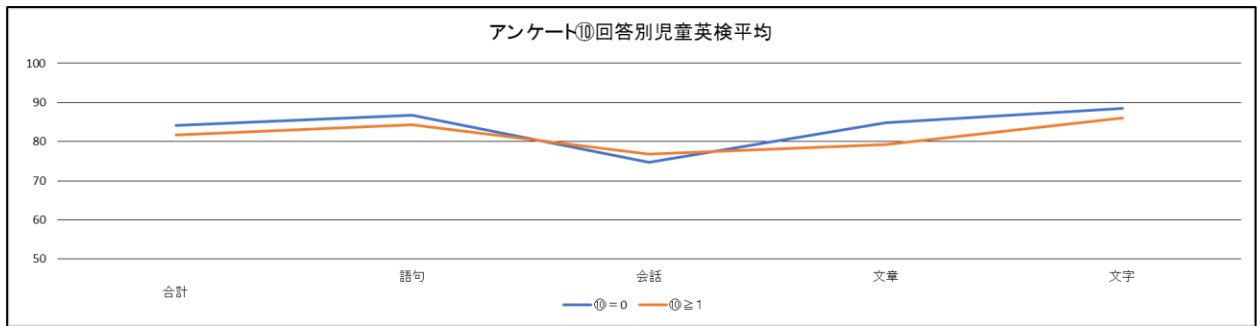


図 49

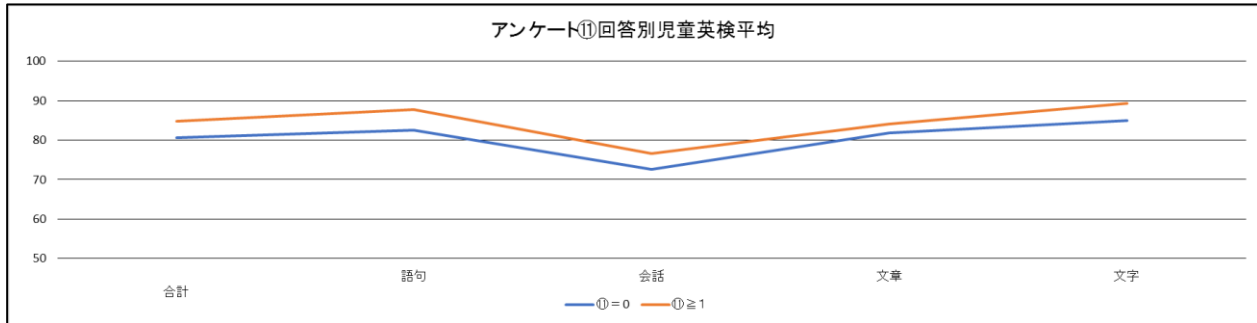


図 50

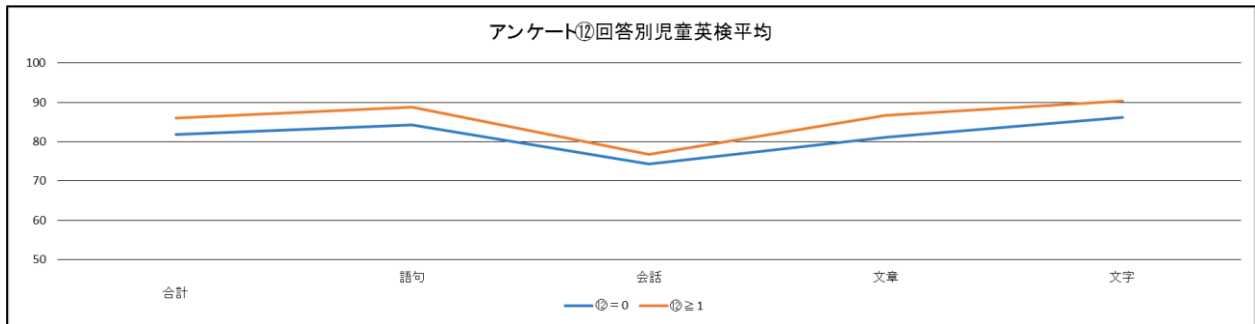


図 51

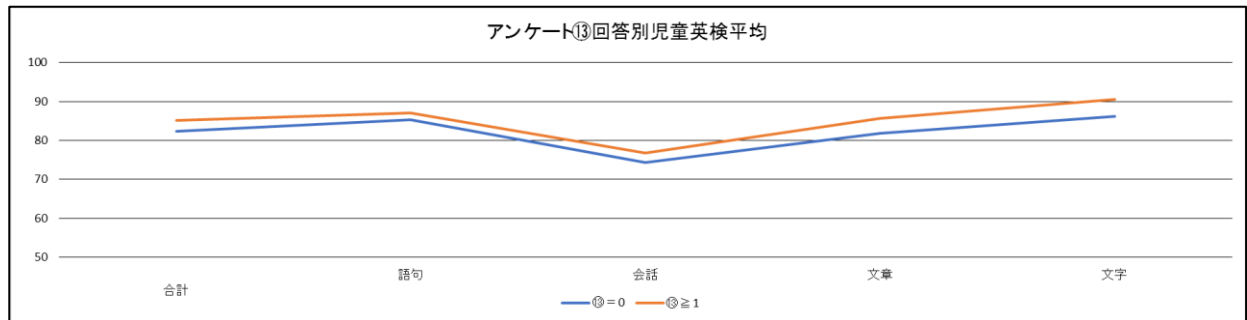


図 52

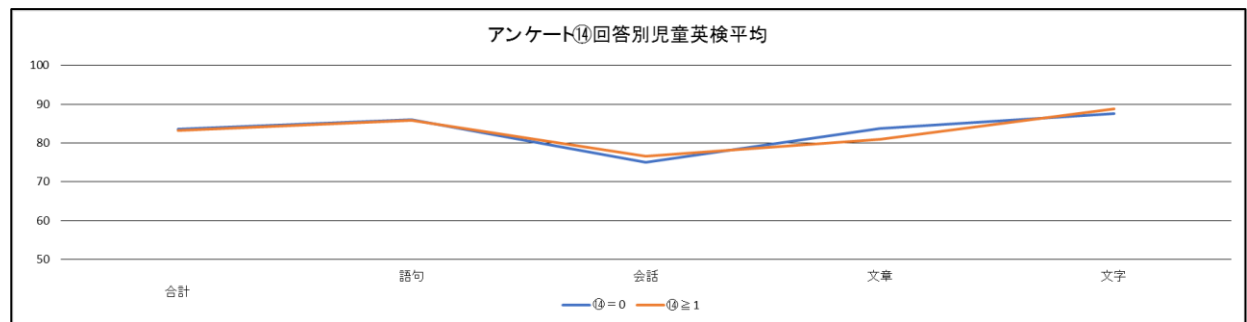


図 53

“できる度 Check” との関係と同様に、アンケート項目④と⑩を重視している指導者が指導している児童の児童英検の正答率が、④⑩を重視していない指導者の指導している児童の児童英検の正答率を下回った。特に④の項目についてはこの傾向が顕著である。

## 10. “できる度Check”と外国語の授業の実施状況の関係

続いて、指導者より申告された開始学年、及び、授業時間の数値に基づいて、以下の3つの観点から“できる度Check”、及び、児童英検の結果との関係を探る。

### ① 子どもたちが初めて外国語の授業を体験した学年別の比較

初めて外国語に触れる時期は学校毎に異なり、また、その時点での授業頻度は、年1回の場合も、学期や月に1回の場合も、隔週の場合も、週1回若しくは週2回の場合もあり、大きなばらつきがあるが、ここでは、年に1回でも触れた学年を基に比較をする。

### ② 週1回または週2回の定期的な外国語の授業を開始した学年別の比較

①の場合と異なり、週1回または週2回の定期的な授業を開始した学年を基に比較する

### ③ これまでに体験した授業の総時間数別の比較

申告された授業時間の数値を基に、これまでに経験した授業の総時間数を算出した。週1回 × 1年間 = 1を基準として、月1回(=年10回)は10/35、年1回は1/35等と計算した。また、第1回“できる度Check”実施時には年間の3分の1、第2回“できる度Check”は3分の2が終了しているものとした。

これら3つの観点と“できる度Check”各設問との相関を算出したもの表7~8に、3つの観点別に“できる度Check”No.1~6の平均とNo.7の平均との相関を算出したものを表9に示す。n=19で、有意水準は $r=0.456$  (5%)、 $r=0.575$  (1%)である。

| できる度1回目             | 1A    | 1B    | 1C    | 1D    | 1E    | 2A    | 2B    | 2C    | 2D    | 2E    | 2F    | 3A    | 3B    | 3C    | 3D    | 3E    | 3F    | 4A    | 4B    | 4C    | 4D    | 4E    | 5A    | 5B    | 5C    | 6A    | 6B    | 6C    | 7A    | 7B    | 7C    | 7D    | 7E    | 7F    |
|---------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 初めての授業があった学年        | -0.12 | -0.18 | -0.23 | 0.07  | -0.18 | -0.03 | -0.22 | -0.30 | -0.08 | -0.13 | -0.11 | -0.10 | 0.00  | 0.01  | 0.19  | -0.11 | 0.00  | 0.20  | 0.07  | 0.04  | 0.36  | -0.10 | -0.08 | -0.27 | -0.19 | -0.06 | -0.01 | -0.05 | 0.32  | 0.40  | 0.31  | 0.31  | 0.41  | 0.24  |
| 週1回以上の定期的な授業を開始した学年 | -0.27 | -0.51 | -0.51 | -0.10 | -0.42 | -0.52 | -0.44 | -0.49 | -0.34 | -0.58 | -0.47 | -0.32 | -0.22 | -0.45 | -0.16 | -0.23 | -0.31 | -0.13 | -0.19 | -0.28 | 0.23  | -0.42 | -0.51 | -0.52 | -0.54 | -0.55 | -0.51 | -0.44 | -0.32 | -0.24 | -0.25 | -0.30 | -0.16 | -0.33 |
| 総時間数                | 0.34  | 0.46  | 0.51  | 0.18  | 0.33  | 0.34  | 0.49  | 0.49  | 0.31  | 0.40  | 0.38  | 0.32  | 0.30  | 0.36  | 0.18  | 0.25  | 0.31  | 0.11  | 0.18  | 0.25  | -0.15 | 0.38  | 0.46  | 0.61  | 0.58  | 0.41  | 0.41  | 0.45  | 0.23  | 0.23  | 0.20  | 0.14  | 0.08  | 0.21  |

表 7

| できる度2回目             | 1A    | 1B    | 1C    | 1D    | 1E    | 2A    | 2B    | 2C    | 2D    | 2E    | 2F    | 3A    | 3B    | 3C    | 3D    | 3E    | 3F    | 4A    | 4B    | 4C    | 4D    | 4E    | 5A    | 5B    | 5C    | 6A    | 6B    | 6C    | 7A    | 7B    | 7C    | 7D    | 7E    | 7F    |
|---------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 初めての授業があった学年        | -0.25 | -0.31 | -0.28 | -0.04 | -0.26 | 0.02  | 0.03  | -0.14 | -0.13 | -0.22 | -0.16 | 0.16  | 0.02  | 0.04  | 0.22  | 0.16  | 0.13  | 0.14  | 0.00  | 0.20  | 0.21  | -0.20 | -0.16 | -0.19 | -0.24 | -0.08 | -0.03 | -0.01 | 0.27  | 0.32  | 0.19  | 0.21  | 0.28  | 0.18  |
| 週1回以上の定期的な授業を開始した学年 | -0.55 | -0.49 | -0.76 | -0.17 | -0.52 | -0.47 | -0.46 | -0.57 | -0.48 | -0.51 | -0.48 | -0.32 | -0.37 | -0.43 | -0.19 | -0.23 | -0.31 | -0.36 | -0.33 | -0.45 | 0.10  | -0.45 | -0.53 | -0.62 | -0.56 | -0.55 | -0.49 | -0.43 | -0.20 | -0.20 | -0.28 | -0.28 | -0.29 | -0.27 |
| 総時間数                | 0.50  | 0.53  | 0.59  | 0.30  | 0.51  | 0.28  | 0.41  | 0.55  | 0.38  | 0.47  | 0.48  | 0.36  | 0.45  | 0.45  | 0.19  | 0.25  | 0.29  | 0.23  | 0.36  | 0.35  | -0.02 | 0.42  | 0.59  | 0.63  | 0.61  | 0.45  | 0.45  | 0.48  | 0.24  | 0.22  | 0.24  | 0.23  | 0.20  | 0.29  |

表 8

| 第2回“できる度Check”      | No.1-6<br>平均 | No.7<br>平均 |
|---------------------|--------------|------------|
| 初めての授業があった学年        | -0.07        | 0.26       |
| 週1回以上の定期的な授業を開始した学年 | -0.51        | -0.26      |
| 総時間数                | 0.49         | 0.25       |

表 9

①の観点から、頻度を考慮に入れず、初めて外国語に触れた学年と5年生の時点での“できる感”を比較すると、有意な相関は見られない。これに対して、②の観点から、週1回または週2回の定期的な授業を開始した学年と5年生の時点での“できる感”には、10以上の設問で負の相関が認められる。すなわち、週1回以上授業のある学校を見ると、開始期が早いほど5年生時点での“できる感”は高くなる設問がある。同様の結果を表9からも読み取ることができる。週1回以上の頻度が確保されると、“できる感”に有意な相関が現れるということで、頻度が“できる感”を支える1つの鍵となっている可能性を示唆している。

また、5年生の時点までに体験した授業の総時間数と“できる感”にも、正の相関が認められる。すなわち、これまでに経験した授業時間が多いほど“できる感”が高くなる設問があり、“できる感”の平均値も高くなる。

特にシート No.5(Reading)の各設問と、週1回以上の頻度で授業を開始した学年、また、5

年生時点までに体験した授業の総時間数とが、中程度以上の相関を示していることは注目に値する。開始学年が早く、授業回数も増えれば、文字の指導まで行う余裕があることを示していると考えられる。

一方で、いずれの観点から比較した場合も、“できる度 Check”No.7 とは強い相関は見られなかった。子どもたちの“～したい感”すなわち興味・関心・意欲に影響を与えるのは、いつ始めるかとか、どれくらいの頻度で授業があるか、ということとは異なるものと思われる。

次に、同様にして、児童英検と開始学年、総時間数の関係を調べた。n=18 で、有意水準は、 $r=0.468$  (5%)、 $r=0.590$  (1%)である。

|                     | 児童英検正答率 |       |       |       |       |
|---------------------|---------|-------|-------|-------|-------|
|                     | 合計      | 語句    | 会話    | 文章    | 文字    |
| 初めての授業があった学年        | -0.08   | -0.08 | -0.07 | -0.09 | -0.06 |
| 週1回以上の定期的な授業を開始した学年 | -0.58   | -0.58 | -0.42 | -0.58 | -0.56 |
| 総時間数                | 0.54    | 0.52  | 0.41  | 0.55  | 0.51  |

表 10

“できる度 Check”の結果と同様、児童英検の結果も、週1回以上の頻度で授業を開始した学年とは負の相関があり、総時間数とは正の相関がある。すなわち、低学年から週1回以上の頻度で授業を開始した方が児童英検の結果が高く、授業時間数が多いほど児童英検の結果が高い、ということが分かる。

この分析結果からも、開始学年だけではなく、頻度も重要な要素であることがうかがわれる。ここまで授業の実施状況と児童の“できる感”、“～したい感”、児童英検の結果の関係について考察してきたことは以下の図でも確認できる。

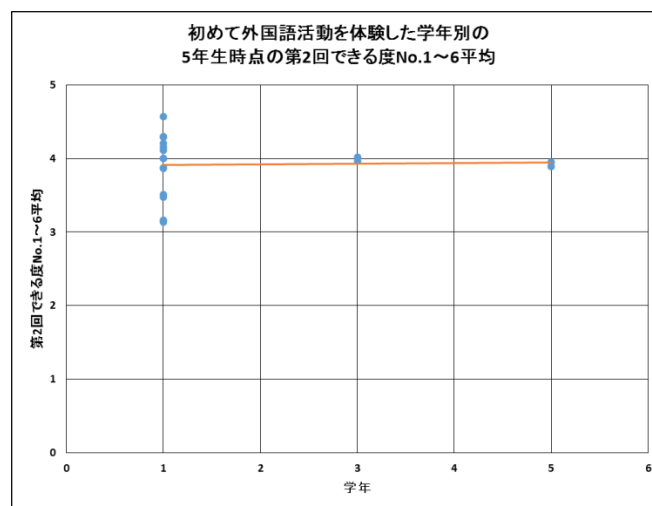


図 54

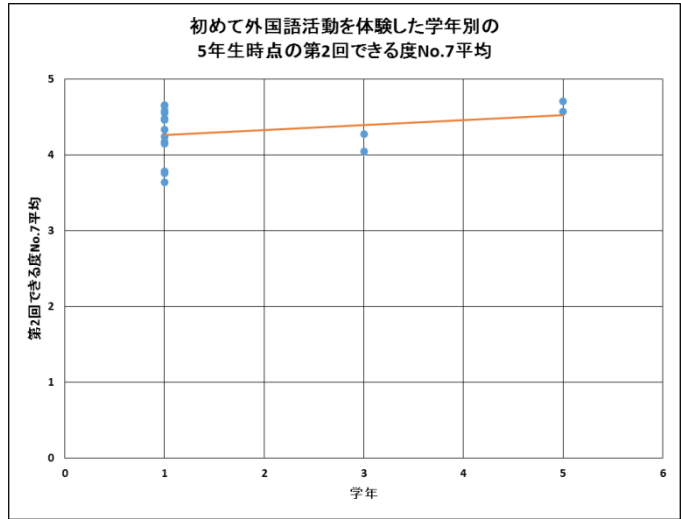


図 55

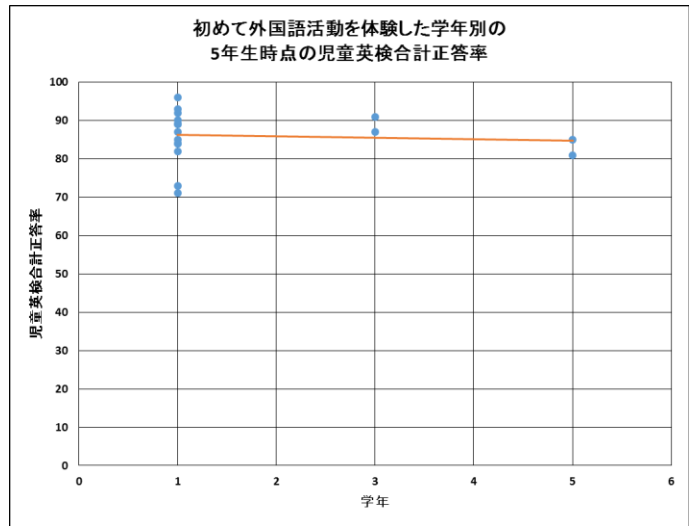


図 56

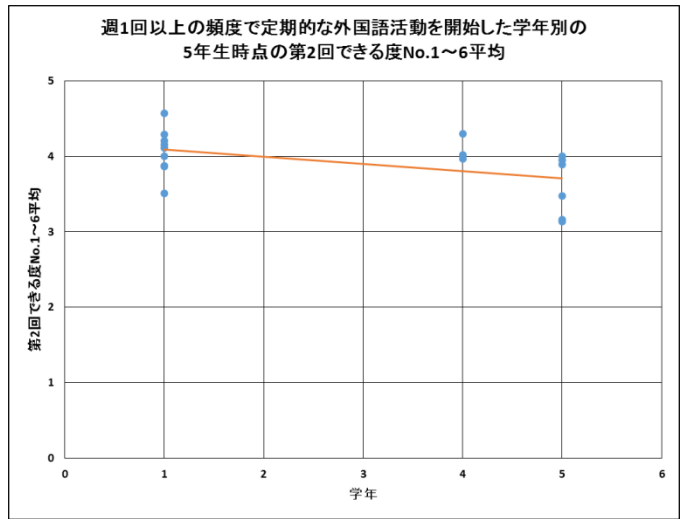


図 57

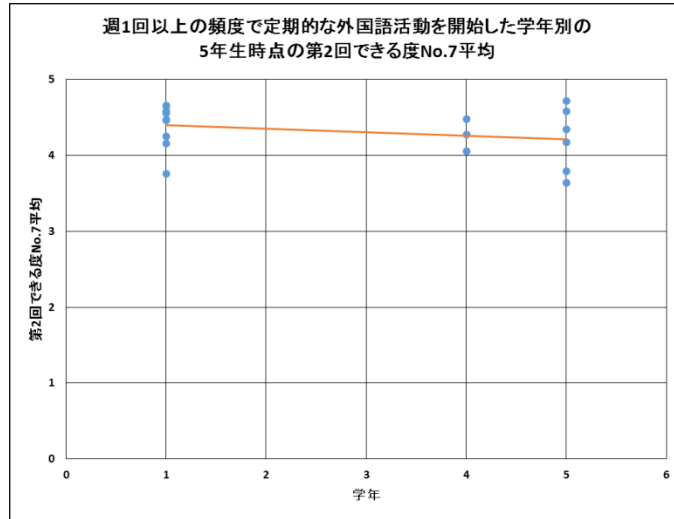


図 58

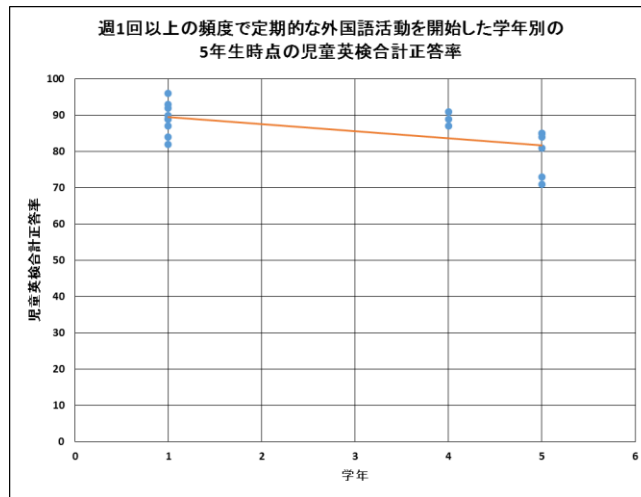


図 59

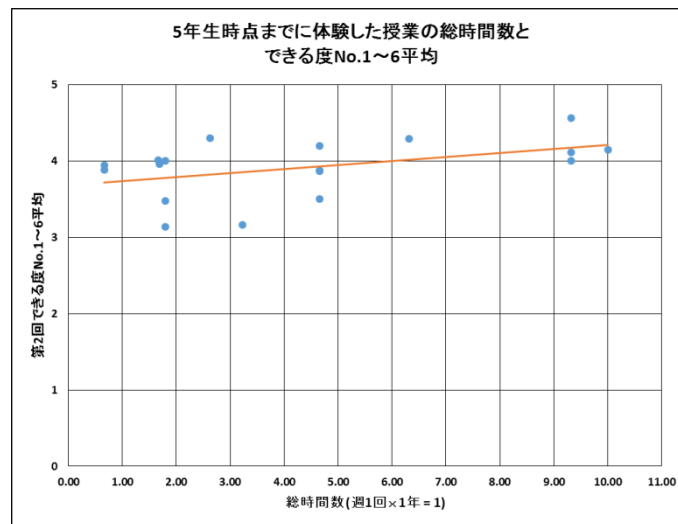


図 60



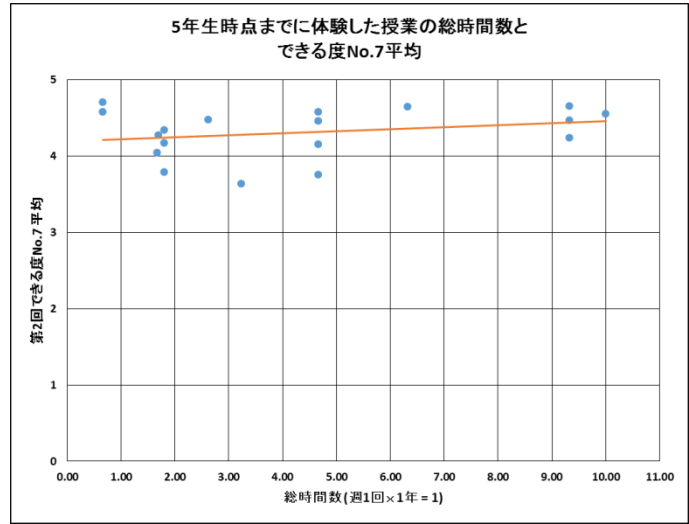


図 61

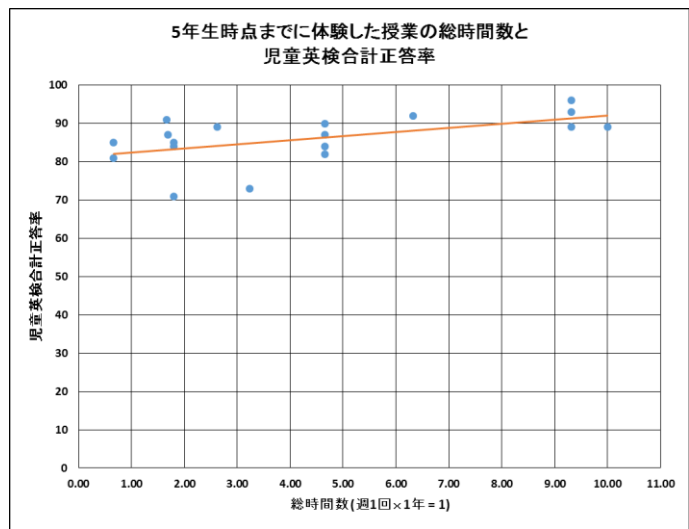


図 62

次に、週1回以上の頻度で授業の始まった学年別に以下の通り、3つのグループに分け、学校毎の5年生の“できる度 Check”の結果を比較する。

- ① 1年生から週1回以上の頻度で授業のあった5年生
- ② 4年生から週1回以上の授業を体験してきた5年生
- ③ 5年生になって初めて週1回以上の頻度で授業が開始した5年生

それぞれの2回の“できる度 Check”の結果と2回の“できる度 Check”の結果の差を以下のグラフで表す。

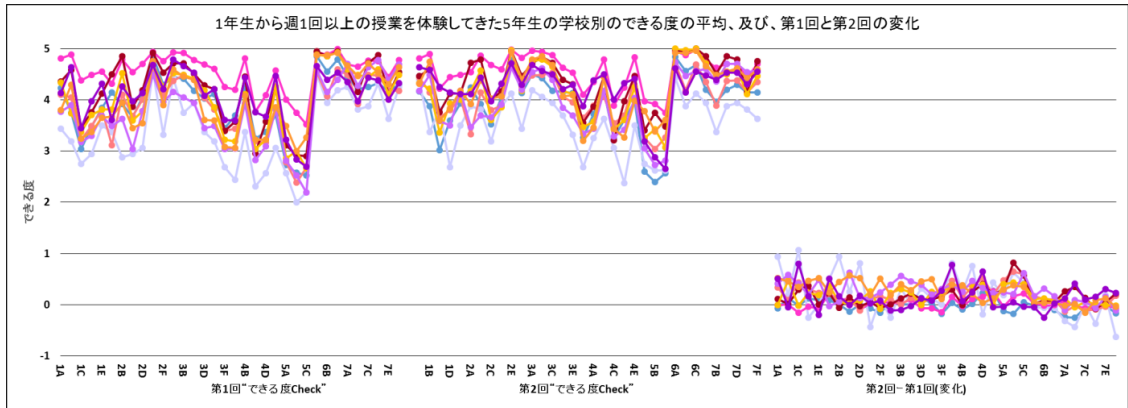


図 63

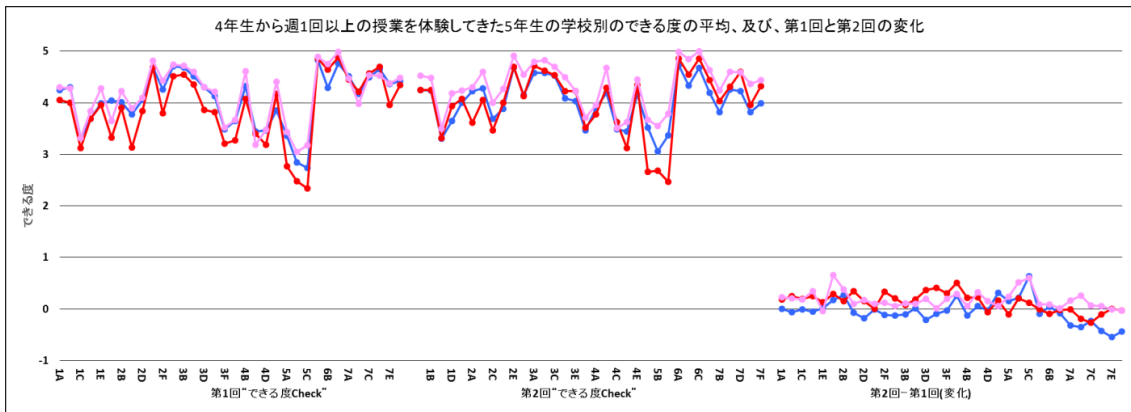


図 64

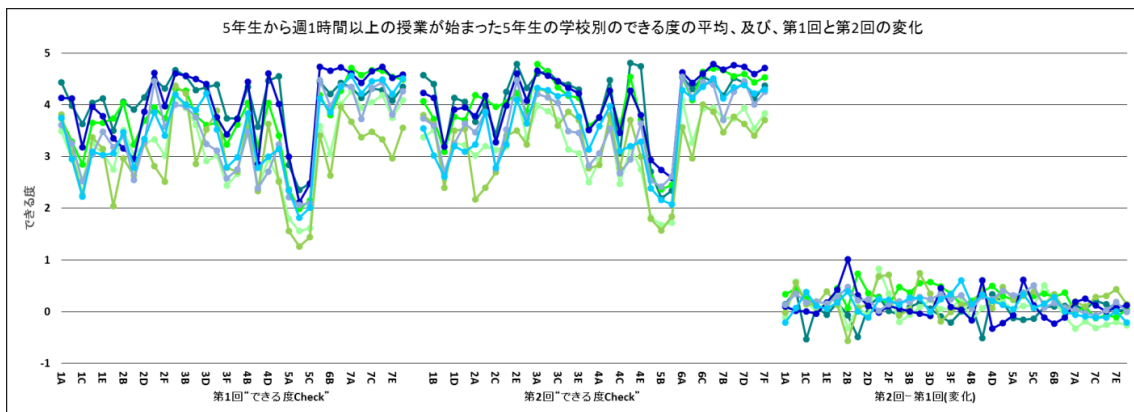


図 65

図 63~65 の各グラフ一番右の折れ線で表される第 1 回から第 2 回にかけての変化を見ると、5 年生から週 1 時間以上開始した学校(図 65)では、他の 2 つの図よりもゼロ軸より折れ線が下がっているところが目立つ。マイナスの値は、子どもの“できる感”及び“～したい感”が下がったことを示す。

次に、開始学年に関わらず、いずれかの学年のときに週 2 回以上の頻度の授業を体験したことがあるかどうかで比較する。

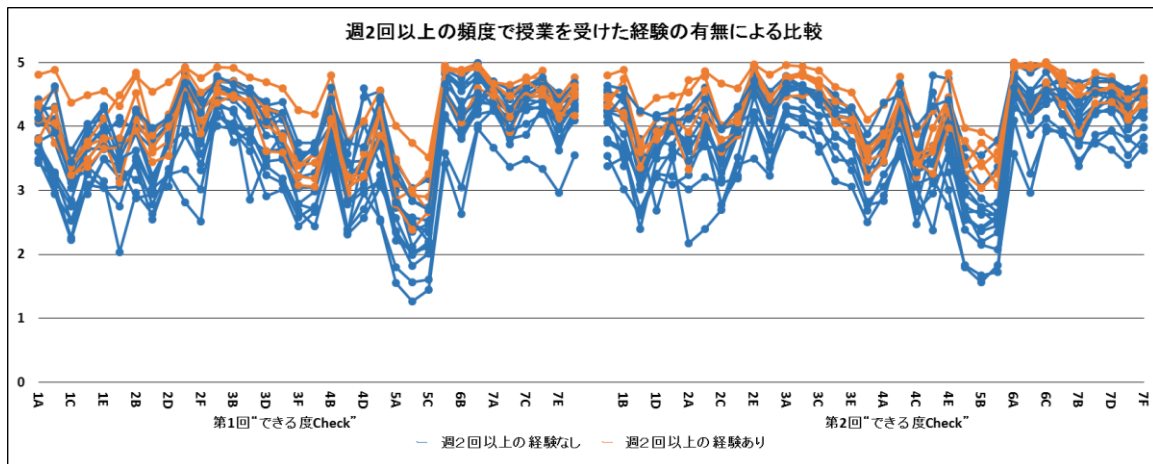


図 66

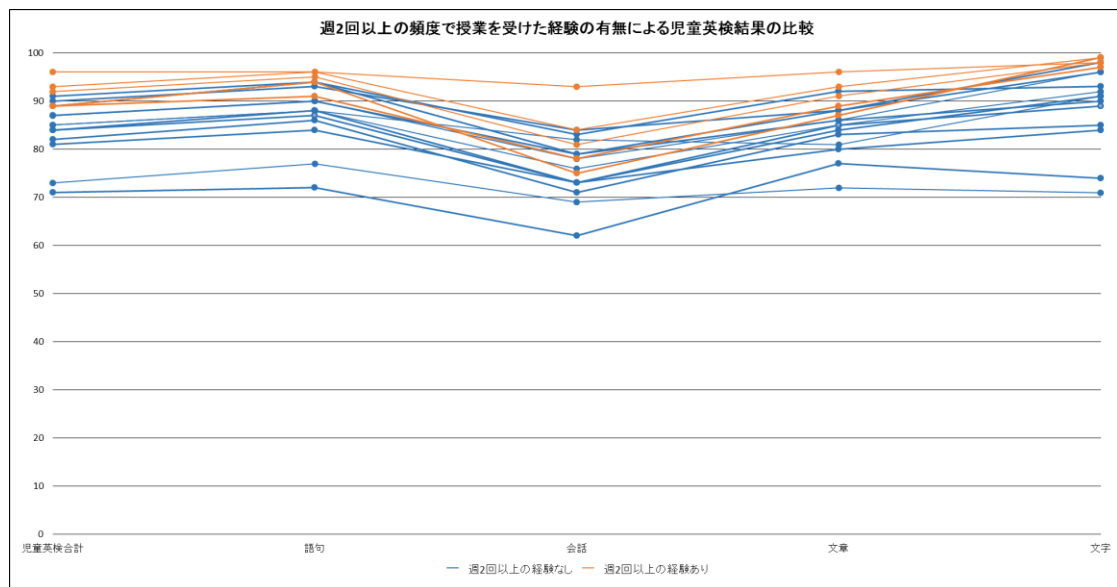


図 67

週 2 回以上の頻度の授業の経験の有無による児童英検の正答率、第 2 回“できる度 Check”の結果の平均を次の表に示す。いずれも週 2 回以上の頻度の授業を経験したことのある児童のグループの方が高い値を示している。

|                      | 児童英検<br>合計正答率 | 第2回<br>できる度<br>No.1-6 | 第2回<br>できる度<br>No.7 |
|----------------------|---------------|-----------------------|---------------------|
| 週2回以上の頻度の授業の<br>経験なし | 83.8          | 3.80                  | 4.23                |
| 週2回以上の頻度の授業の<br>経験あり | 91.8          | 4.22                  | 4.52                |

表 11

さらに、各校のカリキュラムに従って、次の3つのグループに分け、児童英検と“できる度 Check”の平均を算出した。

- ① 1年生から週1回以上の授業があり、6年生時点で週2回以上の授業が確保される学校
- ② 1年生から6年生まで週1回授業する学校
- ③ ①②以外

③のグループに属する学校では1年生時点の授業の頻度は週1回未満ということになる。

|   | 児童英検<br>合計正答率 | 第2回<br>できる度<br>No.1-6 | 第2回<br>できる度<br>No.7 |
|---|---------------|-----------------------|---------------------|
| 1年生から週1回以上で<br>6年時点で週2回以上の授業<br>時間が確保される5年生 | 91.8          | 4.22                  | 4.52                |
| 1年生から6年生まで<br>週1回の授業が確保されてい<br>る5年生         | 85.8          | 3.86                  | 4.24                |
| 上記以外の5年生                                    | 82.9          | 3.77                  | 4.23                |

表 12

この場合も、開始学年が低く、より頻度の高い①のグループがすべての項目で高い値を示している。

この章から導けることは、開始学年が早ければ早いほど、授業時数が多ければ多いほど、“できる感”も児童英検の結果も上がるということだろう。また、頻度も1つの重要な要素であるという示唆も得られる。頻度が高くなると、総時間数が増えるだけでなく、次の授業までの間隔が狭まり、定着が図りやすくなるということがあるのではないかと推察される。ただし、特に低学年の分析においては、学校間の実施状況のばらつきがとても大きく、今回の調査だけではデータとして十分とは言えず、頻度が低くても低学年から開始することに意味があるか、或いはないのか、ここでは軽々に結論づけることはできない。

シート No.7 “～したい感”については、開始時期、授業総時間数、頻度、いずれとも強い相関は認められず、子どもの興味関心意欲に働きかけるものは、別の要素である可能性を示唆していると解釈できる。シート No.7 の設問に対してポジティブな回答を記入した子どものもっている社会性は、学校教育の他の場面や家庭教育などから得られる子どもが既に蓄えている「生きる力」の現れでもあろう。

一方で、図 54~67 が示すように、開始時期、授業時間数が同じでも、子どもの“できる感”や児童英検の正答率には相当のばらつきがあり、一部には、早ければ早いほど良い、多ければ多いほど良いという予測とは逆転している場合も認められることは注目すべき点である。開始学年や総時間数、頻度の他にも、強く影響する要素がある可能性を探る必要がある。開始期、頻度、総時間数など子どもたちがおかれた学習条件の差から生ずると思われる習熟の差を少しでも埋められる授業とはどんなものか。早い時期から、あるいは、週 2 回、3 回という恵まれた学習条件が整っている場合は、どのような授業をすれば、子どもたちの「できるようになりたい」という気持ちを汲んでさらにしっかりと応えることができるのか。研究を重ね、授業を改善していくことが、外国語教育に携わる者の義務であると考えられる。

## 11. 指導者、及び、子どもたちが記入した感想のまとめ

指導者の感想は、子どもの前向きな気持ちを知ることができ、その気持ちに答えられるような指導をしたいという気持ちを異口同音に述べたものがほとんどだった。例えば、ある公立小5年生担任からは、「(“できる度Check”に取り組んだことで)英語が好きな様子、がんばろうという気持ちがわかった。自分の英語指導を振り返ることができた。」という感想が届いた。また別の公立小6年生担任からは、第1回を6月に行った時には、「書く・読むは取り扱っていないので難しいと感じる児童が多かった。英語全般に興味を示し積極的な姿勢が見受けられるので、工夫しながら授業を展開していきたい。」、と記入していたが、第2回の集計が終わった2月には、「児童によって差がある。前回と比べて、自分のことをやや消極的に評価している児童が増えた。英語を話せなくてはいけないという考えが生じてきたように感じる。やや消極的な評価や、話せなくてはいけないという考えは中学進学との関係があるように感じた。英語を「読む・書く」というところにも興味と同時に不安もあるようだ。興味はあるので、不安を取り除ける程度の読み・書きは活動の中に取り入れても良いのかなと感じた。」という感想が寄せられた。

また、子どもたちの“できる度Check”の感想からは、

「英語を覚えていろいろな人と話せるようになりたい。」

「これからも英語をがんばろうと思った。」

「もっと英語が読めるようになって、言えるようにしたい。」

「英語の歌をうたってみたい。」

「バッチリのところに丸があまり書けなかったので、丸がつけられるようにがんばりたい。」

「まあまあできるが多かったのでバッチリにしたい。」

「難しい英語が書けない、読めないがあるので、もっとできるようになりたい。」

「あまりよいところにチェックができなかったので、今度チェックするときにはよいところにチェックできるようにしたい。」

など、できたと回答した子もまだまだできないと回答した子も、更にできるようになりたい、という意欲の感じられる感想がほとんどであった。

児童英検への感想としても、

「英検が思ったより面白かった。」

「単語だけでなく、文も理解できるようにしたいと思う。」

「英語のテストは、少しむずかしかったけど、力だめしができてよかった。もう少し英語に力を入れたい。」

「英語をもっと話せるようになりたい」

「もっと英語を聞き取れるようにしたい」

「英検むずかしかった。受けたことがなかったので、良い経験になったと思う。」

「少しむずかしかったけれど、楽しかったです。もっとできるようになりたいです。」

「英検をやって、もっと英語についてしりたいと思いました。」

「わかるところもあったけど、あともう少しやりたい」

等と言った感想が多く寄せられた。子どもたちは自分のできること、できないことを、大人が考える以上に客観的に判断できていて、できることとできないことを自分で判断し、できると感じることによって自信を強め、意欲を持つようになる。それだけでなく、できないと感じることに対しては、それができるようになりたいと願い、更に意欲的にどうやってできるようにしようか、と考えている。

子どもたちは“できる度Check”と児童英検の受験を通して、自分にできるようになったことは何か、まだできていないことは何かを知ることができ、これから何をどのように勉強して

いったら良いか考えるきっかけとなったようである。そして、指導者にとっても、そういう子どもの声を聞くことを通して、自らの授業を顧み、何が足りないのか、子どもたちはどう教えてもらいたがっているのか、自分の授業をより良くしていこうと考えるきっかけにもなっているようである。“できる度Check”が、教育的効果を持ちうることを十分に示唆していると考えられる。

## 12. 結論

今回の調査研究は、2011、2012年度に得た結論を補強するだけでなく、2012年度に調査に参加した子どもたちや指導者からのフィードバックを得ようとして計画通りにいかなかった調査を継続して、より精密なデータを得ることができ、大変有意義であったと感じている。

- ① 子どもたちが英語に触れて、英語を聞いたり、質問に答えたり、英語で依頼をしたり、文字に出会った時には、知っている単語を見つけようとしたり、10前後の文で伝えられる情報の意味を推察しようとする対応力を問われて、「できる」と感じていることは、生半可な気持ちからではなく、大人たちが予想する以上に前向きな態度で取り組もうとしていることが分かった。子どもたちが考えながら記入した自己評価“できる度Check”について、さらに自らの反省を綴っている内容からも、信頼すべきであることが読み取れる。
- ② 2013年度内に2回行った“できる度Check”と5年生に実施したSilver級テストの成績とは、強い相関を示しており、2011、2012年度の2回行った調査で得た結果と同一傾向を示した。
- ③ 前年度より改善された調査項目で、2回にわたる“できる度Check”記入後の子どもたちの感想と指導者のその折々の感想の両方から、英語の授業にさらに積極的に取り組もうとする意欲が伝えられ、この“できる度Check”だけに参加したグループにとっても、この自己評価の方法は大変有意義であったと考えられる。
- ④ 英語活動で子どもが経験する英語との触れあい方は、学校ごとに異なっているが、児童英検の3つのグレードの中でSilver級を選んだことは、子どもたちが得た成績の全ての結果を見ても、妥当なレベルであり、相当数の子どもがGold級を受けるレベルに近づいているという評価を得た。児童英検のような客観テストを子どもたちは前向きにとらえていて、「おもしろかった」という子どもらしい記入もあり、「次にはもっと頑張りたい」という感想を寄せていることから、この経験も教育効果があると考えられる。Bronze級を継続受験されていた学校からも、「受験前はレベルが適正であるか心配をしたが、Silver級を受けることができて子どもたちがこの級に十分チャレンジできることが分かり、認識を改めることができてよかった」という感想を得た。
- ⑤ 今回特に指導者の小学校英語に対する考え方や指導目標、それに基づく指導内容の選択、指導するにあたっての授業づくりの考え方について詳しく調査することができた。それによって、指導者の小学校英語に対する意識が、“できる度Check”に見られる子どもの意識やSilver級の成績に反映していることが読み取れた。

子どもたち同士で英語を使い合う活動を多く取り入れる授業形態を経験している子どもたちの“できる度Check”やSilver級の成績が振るわなかったことは、集計データの分析を見ながら、深く考えさせられる点であった。実際に授業を参観し、DVD記録の授業を見た限りでは、子どもの集中度、参加度はすぐれており、授業としては成功している、と言わなければならない展開である。学校全体の協力体制、指導者のクラス経営、指導力、英語力、或いはALTの配置などの点では、むしろ勝れていると思われる。しかし、この学校間格差が生ずる原因は、このような条件とは関係のないところにあると考えられ、むしろ、指導体制の中にある授業観が影響しているかもしれない。そのことから、本研究は今後さらに授業記

録を撮り、授業分析をして、小学校英語の改善に結び付けたいと考えている。

- ⑥ 指導者の評価に対する考え方は、当然ながら指導目標の設定にも影響していることが読み取れる。声の出し方、体を使いながら意思を伝達する方法、相手に向かって伝えること、伝えるときには和やかな雰囲気をたたえること、などの英語を伝え合う時の態度面を重点的に評価する、とした考え方を基に授業を作っている学校が多い中で、これら授業進行上必要な態度面に加えて、年間指導計画を編成する際、英語の言語的な仕組みについての気付きを促す指導内容の選択や指導順序への配慮を重視する学校の方が、子どもたちの英語に立ち向かおうとする積極性が見られ、“できる感”も高い。そこに学校間格差が生まれる要因が潜んでいるかもしれない。子どもの学習の様子のを評価することが子どもの学習を支え、習熟をもたらすのか、今回明らかになったデータを参考に、さらに考察を深めていきたい
- ⑦ この学校間格差は国・公・私立小学校の別とは関係がなく、下位グループにも国・公・私立が混在している。ただし、上位グループでは、英語授業の開始期、授業時間数、クラス編成、指導者、教材・教具の利用方法など恵まれた環境が整えられていることも否定できない。このような格差が生まれてしまう理由については、教育環境の整備も必要であるが、それとは別のところにも重大な問題が隠されているように思われる。
- ⑧ 指導者の英語指導力、ALTの配置の有無などから予想される子どもが受ける英語授業の質、英語に触れはじめる時期、及び英語に触れている量などを比較したデータを見る限りにおいて、期待通りの実効が上がっているとは言い切れないものを感じた。開始期が早く実効が上がっているグループもあれば、早いけれども実効が上がっていないグループもある。ALTの配置もあり、研究熱心で公開研究会も行っている学校でも、“できる度Check”やSilver級の成績が下位グループに甘んじているところがある。各図や表にみられる学校間格差を是正するためには、何が有効な手立てであるか、考え続けていきたい。

この度、3年間にわたる小学生のCan-do研究“できる度Check”を支えていただいた日本英語検定協会には深く感謝申し上げます。殊に、実際に調査を実施するにあたりお世話になった教育研究センターの皆様や児童英語検定担当の皆様からのご協力がなければ、ここまでのデータは得られなかったことであり、特記してお礼を申し上げます。

また、このようなデータを届けてくれた3,846人の子どもたちの真摯な気持ちの記入から読みとれたこと、彼らを見守り指導に当たられている学級担任、非常勤教員が子どもたちを見取られたご感想から得難い示唆を頂戴できたこと、そして管理職の先生方のご協力についても心からの感謝の意を表したい。

文部科学省が2013年12月13日に発表した改革案に従って授業時数が増えたり、開始学年を早めることに躊躇しなくてもよくなるとうとしている。今まで以上に小学校英語教育の在り方が問われるときが目前に迫っている。皆様のご厚意を無駄にすることなく、私たちが日々 直面する指導内容の選択・指導技術について研究を進め、中学以降につながる英語教育を支える小学校英語の指導方法改善に向けて研究を続けていきたいと願っている。



## 参考文献

- 第10回全国小学校英語活動実践研究大会委員会（2014）『資料並びに発表校指導案』
- 大牟田市立明治小学校（2013）『研究発表会要録 コミュニケーション能力の素地をはぐくむ 外国語活動の創造』
- 大牟田市立明治小学校（2013）『1～4年英語活動 指導案・実践事例集—大牟田市の小学校 英語活動・外国語活動の13年間の実践を踏まえて』
- 大牟田市立明治小学校（2013）『外国語活動の授業』DVD
- 投野由紀夫編(2013) 『CAN-DOリスト作成・活用 英語到達度指導CEFR-Jガイド』大修館
- キース・モロウ編(2013) 『ヨーロッパ言語共通参照枠(CEFR)から学ぶ英語教育』研究社
- CILT(the National Centre for Languages) (2006) “European Language Portfolio – Junior version Revised edition”