

小学校外国語活動の教育効果と課題に関する研究

— 日本型早期英語教育の学習モデルの構築と検証 —

松宮新吾*

(平成25年6月18日受付, 平成25年12月3日受理)

A Study on Educational Effects and Issues of Foreign Language Activities in Elementary Schools : Construction of a Learning Model for a Japanese Version of Early English Education and its Verification

MATSUMIYA Shingo *

This study analyzes a hypothetical cause-and-effect learning model of mandatory Foreign Language Activities practiced nationwide in terms of learner and communication factors. The main focus in this study is to verify educational effects and identify issues surrounding a newly introduced Japanese version of early English education. Based on a test of the causal learning model with a high goodness-of-fit ratio obtained by a covariance structure analysis, which arrays five significant learner factors identified via an exploratory factor analysis, a strong possibility that the foundation for communication abilities has been satisfactorily formed among the subjects of a survey in the study area. The test also indicates the necessity to implement a classroom practice to further promote pupils' cognitive learning strategies in Foreign Language Activities. Informed by the findings, several improvement measures for Foreign Language Activities are discussed.

Key words: Foreign Language Activities in elementary schools, a Japanese version of early English education, a cause-and-effect learning model, the foundation for communication abilities

1. 問題と目的

小学校外国語活動は、日本固有の教育・社会事情の中で誕生したもので、アジアの諸国や諸地域で展開されている早期外国語教育（FLES：Foreign Languages in the Elementary School）と比較しても、教育課程、教育目標、教育内容、教育方法等において、特異な存在となっている（Kim, 2011⁽¹⁾; Kwon, 2007⁽²⁾, 2009⁽³⁾; Liu, 2009⁽⁴⁾; Ministry of Education and Human Resources Development, Korea, 2007⁽⁵⁾; UNESCO, 2011⁽⁶⁾; 井川, 2007⁽⁷⁾; 長沼, 2007⁽⁸⁾; 文部科学省, 2008⁽⁹⁾, 2011a⁽¹⁰⁾）。そこで、本論文では早期外国語教育と区別し、外国語活動と「日本型早期英語教育」とを併用する。

(1) 日本型早期英語教育の特徴

日本型早期英語教育の特徴は以下のとおりである。

① 教育課程

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

② 教育目標

教育目標について、学習指導要領では、「外国語活動を通じて、言語や文化について体験的に理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませながら、コミュニケーション能力の素地を養う。」と設定されている（文部科学省, 2008）⁽¹¹⁾。特に、中学校の英語学習の基盤となる概念が、外国語や異文化に対する体験的な理解と積極的な態度と慣れ親しみという不可分に統合されたコミュニケーション能力の素地として定義されていることは注目に値する。

③ 教育内容

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

④ 教育方法

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

⑤ 評価方法

小学校外国語活動における評価方法については、文部

* 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科学生（Doctoral program student of the Joint Graduate School in Science of School Education, Hyogo University of Teacher Education）

科学省の改善通達（2010）⁽¹²⁾で、①コミュニケーションへの関心・意欲・態度、②外国語への慣れ親しみ、③言語や文化に関する気付きが、評価の観点として示されている。

(2) 日本型早期英語教育の問題

松宮（2012）⁽¹³⁾が行った実態調査や授業参与観察、外国語活動担当教員、外国語指導助手等に対する聞き取り調査等の結果を参考に、外国語活動の問題となる主なポイントを4点示す。

① 教授学習方略に関する問題

外国語や異文化に「慣れ親しませる」教育に終始してしまうと、言語脳の持つ創造性や学習能力を活性化することなく、結果として、音に対して器用に反応できる模倣上手な児童を生み出してしまうことになる（酒井、2002⁽¹⁴⁾；Sugiura, Ojima, Matsuba-Kurita, Dan, Tsuzuki, Katura, and Hagiwara, 2011⁽¹⁵⁾）。習慣形成（ALH：Audio-lingual Habit Theory）と認知・学習（CCL：Cognitive Code Learning）をバランス良く配置することが望まれる。また、学習内容の定着を図り、児童の認知・学習を促進するためにも、アルファベットの認識や活用について研究を行うことが期待される。

② 学習内容と学習発達段階に関する問題

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

③ 指導者に関わる問題

小学校教員養成課程において、外国語教育に関する専門教科教育等を履修していない学級担任教師が、外国語活動を担当することにより生じる授業指導不安が、授業成果にネガティブな影響を及ぼしていることが報告されている（松宮、2013⁽¹⁶⁾）。また、外国語指導助手等に「丸投げ」の状態外国語活動が展開されている例も散見される。わずか週1単位時間（45分）であっても、児童にとってはかけがえのない時間である。外国語活動の教科化を見据えた専任教員の育成システムを構築することはいうまでもなく、教育内容を充実させるための方策が求められている。

④ カリキュラムに関する問題

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

(3) 日本型早期英語教育の実施効果

このような特徴と問題を有する日本型早期英語教育は、2008年の学習指導要領の改訂に伴い、外国語活動として2011年度から全国の小学校5・6年生で実施され、

2年目が終了したところである。教育行政サイドからも、学校教育現場からも、教育施策の点検や外国語活動の実施効果や課題について、実証的な検証が求められている。

これまで、日本型早期英語教育の教育効果についての研究は、特定の言語分野領域に関わるものや（西尾、1999⁽¹⁷⁾、2011⁽¹⁸⁾；西垣・中條・西岡、2007⁽¹⁹⁾）、外国語活動の導入へ向けて教育施策を決定・検証するための国レベルでの教育課程実施状況調査等（文部科学省、2011b⁽²⁰⁾、2011c⁽²¹⁾；財団法人日本英語検定協会、2011⁽²²⁾、2012⁽²³⁾；Benesse教育研究開発センター、2007⁽²⁴⁾、2011a⁽²⁵⁾）のデータから一部垣間見ることができると等、限定的なものである。

一方、日本国内で実践された早期英語教育の効果については、私立小学校で6年間教科として英語学習を経験した児童と、未経験児童との比較追跡調査の結果が、樋口・北村・守屋・三浦・中山（1986⁽²⁶⁾）、樋口・北村・守屋・三浦・中山・國方（1987⁽²⁷⁾、1988⁽²⁸⁾）、樋口・三浦・國方・守屋・北村・中山（1989⁽²⁹⁾）により報告されている。アジアに目を転じると、1997年に小学3年生から早期英語教育を導入した韓国での小学校英語教育の教育効果を測定したKwon（2005⁽³⁰⁾、2007⁽³¹⁾）の研究成果等があるが、日本型早期英語教育において期待される教育効果とは、当然大きく異なることが推察される。

日本型早期英語教育の教育効果については、松宮（2013）⁽³²⁾が自治体Aで外国語活動を担当している小学校学級担任教師を対象に、外国語活動の教育的な効果について質問した調査項目の集計から、35%が否定回答を、48%が肯定回答をしていること（n=220）が報告されている。また、外国語活動の教育効果に対する評価と中学校英語との連結についての不安感との間には、5%水準の有意な正の相関関係（ $r=.27$ ）があることが報告されている。すなわち、外国語活動の教育的効果について好意的に評価していない学級担任教師は、中学校英語への肯定的な影響に対し疑問を抱いている可能性があると考えられる。しかし、これらは授業実施者からの間接的な評価であり、児童から直接得られたデータに基づく考察ではない。

(4) 目的

本研究の目的は、日本型早期英語教育の実施効果を検証することである。そのために、授業の主体である児童から直接データを収集し、教育効果を検証するためのフレームワークとなる外国語活動の学習モデルの構築を試みる。この学習モデルの分析を通じ、外国語活動の教科化や早期化を視野に入れ、日本型早期英語教育の問題点を明らかにし、教授・学習を最適化するための提言を行う。

(5) 研究の枠組み

学習指導要領で示されている外国語活動の教育目標で

あるコミュニケーション能力の素地の育成と、その達成の度合いを評価するための規準や方策として国が示したガイドラインに基づき、本研究の枠組となる外国語活動の学習モデルを仮定することとした。

そこで、本研究では、松宮（2012）⁽³³⁾が行った小学校外国語活動に関わる実態調査の分析結果を参考に、学習指導要領で示されている三つの柱と、評価のための三つの観点を統合した。そこで、外国語活動の学習の成果として求められるコミュニケーション能力の素地は、認知要因（知識・理解）と情意・態度要因（関心・意欲・態度）がリスニングとスピーキングを中心とした言語スキルと平行な関係を保持する中で形成され、その結果、言語表現能力（思考・判断・表現力）として表出されるというモデルを仮定した。すなわち、日本型早期英語教育の教育効果を把握・検証するための枠組みとして、(A) 認知・学習、(B) 情意・態度、(C) 言語スキル、(D) 言語表現能力という4つの要因と、成果として期待される (E) コミュニケーション能力を配置した学習モデル（図1）を仮定した。

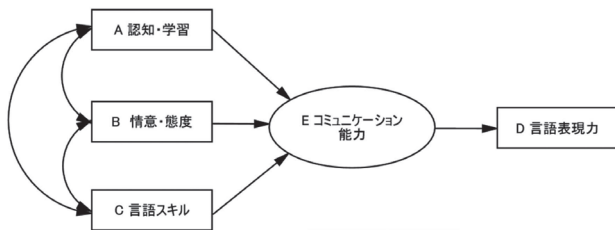


図1 外国語活動の仮定学習モデル

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

2. 研究方法

(1) 評価尺度項目の作成と予備調査

教育効果を測定する方法としては、学力検査等の量的データを用いることが考えられるが、現行の学習指導要領の規定による小学校外国語活動における評価方法については、文部科学省が示す評価規準に従い、観点別に評価を行い、評価については文章で記述することとされている（文部科学省，2010⁽³⁴⁾）。そのため、他の教科で設定されている技能や知識・理解といった認知的評価基準を設け、教育効果を「点数で表される知識の量」（水越・北尾，1995）⁽³⁵⁾として測定・検証することは困難であり、また、現在の学力観とは相容れない可能性が生じると考

える。

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

Benesse 教育研究開発センター（2011b）⁽³⁶⁾が用いた質問紙項目や、中学1年生を対象に松宮（2011）⁽³⁷⁾が作成した質問項目等を参考に、外国語活動により児童が形成する学習成果指標となる要因を探るための尺度を設定した。そのために、仮定学習モデルで採用した4つのカテゴリ（認知・学習、情意・態度、言語スキル、言語表現能力）に基づき、①学習内容の理解や定着等に関する認知・学習要因、②外国語学習やコミュニケーション、異文化に対する情意・態度要因、③リスニングとスピーキングを中心とした言語スキル要因、④コミュニケーション及び言語表現に関する能力要因という4つの要因を設定し、それぞれに、外国語活動の授業に関すること、コミュニケーションに関すること、異文化や英語に関することについての尺度項目を準備した。これにより、仮定したモデルに照らし合わせ、児童が外国語活動の学習を通じて形成する学習成果指標となる要因を特定し、各要因間の関係性を追究することにより、外国語活動の学習モデルを解明するとともに、外国語活動の実施成果を検証する。

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

質問紙の作成に際しては、自治体A教育委員会外国語教育担当指導主事3名を中心に、英語教育を専門とする大学教員2名、外国語活動を担当している小学校学級担任教師5名の意見を参考に、調査対象者の発達段階を考慮し、項目数や調査時間、項目内容やワーディング、回答方法やレイアウト等について十分検討し、調査実施に伴う負担を最小限にとどめるよう工夫した。また、内容的妥当性を検討するため、2011年6月にB市の小学校5年生98名、6年生107名を対象に予備調査を実施し、項目分析を行った。項目分析では、設定したカテゴ

り内の項目間相互の相関係数を算出した。その結果、各学年の各カテゴリを構成する項目間において有意な相関(5年生： $.34^{**} \leq r \leq .64^{**}$ 、6年生： $.32^{**} \leq r \leq .70^{**}$ 、 $^{**}:p<.01$)があることが確認された。さらに、各カテゴリに含まれる個々の質問項目が内的整合性を有するかどうかを判定するために、Cronbachの α 係数を算出した。その結果、5年生においては $.58 \leq \alpha \leq .87$ 、6年生においては $.64 \leq \alpha \leq .83$ となり、各カテゴリの内的一貫性は、おおむね高いレベルであることが確認された。この結果に基づき、前述の有識者に質問紙の妥当性等の検討を依頼したところ、適切な質問紙であることが確認された。

(2) 調査対象と調査時期

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

(3) 調査の手続き

質問紙調査は、外国語活動の時間を一部活用し、学級担任教師の指導・監督のもと、質問紙調査実施の趣旨説明や回答・記入上の注意事項を確認しながら、クラス単位で調査を実施しその場で回収された。回収された質問紙は、学校毎に集計表に入力され、各市町村教育委員会が取りまとめ、A教育委員会へ送付された。その後、A教育委員会からデータの提供を受け、データの統合とデータ入力に関わるエラー訂正等の処理を行った。なお、質問紙調査の実施及びデータ分析に際しては、自治体Aにおける個人情報保護条例及びC大学の個人情報保護管理・運用規則等の適用を受け行っている。

3. 結果と考察

本研究では、小学校5・6年生の外国語活動に関わる学習モデルを構築する過程を通じて、自治体Aにおける外国語活動全面実施初年次の授業実施効果を検証す

る。そのために、質問紙調査により回収したデータをベースに、探索的因子分析や共分散構造分析等の多変量解析を、SPSS/PASW (Ver. 18.0) と Amos (Ver. 18.0) を用いて行った。また、5・6年生という異なる集団を対象にした調査分析に基づき考察を行うため、年齢という集団を規定する変数によって、構築した共分散構造モデルの解が変化する可能性を検討することが必要となる。そのため、Amos (Ver. 18.0) による、多母集団分析を併せて行った。以下にその結果と考察を示す。

(1) 第一次調査の結果

外国語活動の学習がスタートして4ヶ月が経過した7月に実施した第一次調査に基づく因子分析と共分散構造分析の結果は、以下のとおりである。

① 因子分析の結果

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

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

5・6年生の第I因子を構成する項目群は共通で、外国語活動の中心的活動であるコミュニケーション活動に対する好意性や態度、スキルに関する項目が高い因子負荷量を示している。そこでこの因子を「コミュニケーション志向因子」と命名した。また、5・6年生の第II因子の項目群も同一で、異文化や外国に対する志向性を示す項目により構成されていることから、「異文化英語志向因子」と命名した。次に、第III因子の項目群も両学年共通で、コミュニケーション活動に対する理解や自己表現に関わる有能感を示す項目により構成されているので、「自己有能因子」と命名した。また、5・6年生の第IV因子も同様に、外国語活動の学習内容に関する理解を明確化することについての質問項目としてまとまっている。そこでこの因子を「理解明確化因子」と命名した。第V

表1 小学校5年生の外国語活動に関する因子分析結果（第一次調査）

番号	項目内容	因子 (Cronbachのα係数)	I	II	III	IV	V	共通性	M	SD
			(.79)	(.74)	(.76)	(.62)	(.63)			
12	授業では相手の話す英語をしっかりと聞いている	.70	-.15	.08	-.01	.06	.46	3.31	.77	
14	外国人指導助手や英語教育支援員の先生とするコミュニケーションは楽しい	.64	.08	-.09	.02	.00	.43	3.30	.88	
11	授業には積極的に参加している	.61	.03	.02	-.01	.00	.41	3.05	.89	
13	授業で英語を話すときはわかりやすく話すことを心がけている	.55	-.10	.07	.06	.14	.42	3.02	.87	
3	授業は好きだ	.50	.40	-.05	.01	-.14	.55	3.20	.91	
1	外国に興味がある	-.05	.67	-.04	-.01	.12	.45	3.11	.92	
2	英語は好きだ	.15	.65	.08	.00	-.07	.61	2.99	.95	
4	中学校で英語の勉強をすることが楽しみだ	.07	.61	.06	.06	-.02	.52	2.60	1.03	
5	将来外国で自分の好きな事や仕事をしたい	-.15	.47	-.02	-.04	.21	.23	2.37	1.13	
21	授業中に担任の先生や友だちが使う英語の意味はわかる	-.02	.00	.83	.01	-.07	.61	2.98	.91	
22	授業中に外国人指導助手や英語教育支援員の先生が使う英語の意味はわかる	.00	.01	.81	-.02	-.05	.60	2.73	.93	
23	授業中に先生や友だちに英語を使って自分の考えを伝えることができる	.10	.02	.46	.01	.15	.42	2.54	.99	
18	授業中に分からないことがあったときにはどうにかして解決しようとする	-.09	-.04	.03	.88	.01	.71	3.04	1.00	
16	授業中に分からないことがあったときには友人や家の人にたずねる	.12	.04	-.03	.43	-.01	.26	2.61	1.14	
15	授業中に分からないことがあったときには学校の先生にたずねる	.12	.03	-.04	.37	.07	.22	2.43	1.06	
20	外国の人が英語で話しかけてきたら知っている英語を使って受け答えする	.09	.04	-.06	-.04	.66	.47	3.04	1.02	
19	外国の人が英語で話しかけてきたらどうにかして対応しようとする	-.03	.07	-.06	.11	.44	.24	2.97	.98	
24	外国の人に英語を使ってあいさつや自己紹介などのやりとりができると思う	.01	.14	.23	-.02	.42	.46	2.73	1.05	
因子相関行列										
	第I因子: コミュニケーション志向因子	-								
	第II因子: 異文化英語志向因子	.74	-							
	第III因子: 自己有能因子	.64	.61	-						
	第IV因子: 理解明確化因子	.48	.39	.37	-					
	第V因子: インターアクション形成因子	.52	.50	.60	.45	-				

表2 小学校6年生の外国語活動に関する因子分析結果（第一次調査）

番号	項目内容	因子 (Cronbachのα係数)	I	II	III	IV	V	共通性	M	SD
			(.81)	(.76)	(.77)	(.65)	(.65)			
11	授業には積極的に参加している	.69	-.07	.03	-.03	.02	.43	2.89	.90	
14	外国人指導助手や英語教育支援員の先生とするコミュニケーションは楽しい	.69	.02	-.06	.02	.01	.46	3.06	.94	
12	授業では相手の話す英語をしっかりと聞いている	.66	-.19	.13	.05	.06	.48	3.23	.79	
3	授業は好きだ	.63	.39	-.10	-.06	-.11	.65	2.99	.95	
13	授業で英語を話すときはわかりやすく話すことを心がけている	.55	-.10	.09	.09	.12	.45	2.88	.89	
1	外国に興味がある	-.09	.69	.01	.03	.08	.48	3.07	.97	
2	英語は好きだ	.26	.64	.05	-.03	-.06	.68	2.90	.96	
4	中学校で英語の勉強をすることが楽しみだ	.16	.57	.04	.04	-.02	.53	2.56	1.02	
5	将来外国で自分の好きな事や仕事をしたい	-.22	.55	.01	.05	.13	.26	2.23	1.10	
21	授業中に担任の先生や友だちが使う英語の意味はわかる	-.04	.03	.88	-.01	-.08	.67	2.97	.91	
22	授業中に外国人指導助手や英語教育支援員の先生が使う英語の意味はわかる	.04	.00	.80	-.03	-.10	.59	2.73	.91	
23	授業中に先生や友だちに英語を使って自分の考えを伝えることができる	.08	.03	.45	.03	.16	.43	2.49	.95	
18	授業中に分からないことがあったときにはどうにかして解決しようとする	-.06	.01	.02	.75	.00	.54	2.92	1.03	
16	授業中に分からないことがあったときには友人や家の人にたずねる	.03	.06	-.04	.62	-.04	.39	2.51	1.15	
15	授業中に分からないことがあったときには学校の先生にたずねる	.15	.02	-.02	.42	.00	.26	2.31	1.04	
20	外国の人が英語で話しかけてきたら知っている英語を使って受け答えする	.08	.06	-.04	-.06	.67	.48	2.99	1.02	
19	外国の人が英語で話しかけてきたらどうにかして対応しようとする	.01	.05	-.11	.02	.56	.29	2.96	.94	
24	外国の人に英語を使ってあいさつや自己紹介などのやりとりができると思う	.00	.15	.26	-.01	.38	.45	2.65	1.05	
因子相関行列										
	第I因子: コミュニケーション志向因子	-								
	第II因子: 異文化英語志向因子	.71	-							
	第III因子: 自己有能因子	.64	.55	-						
	第IV因子: 理解明確化因子	.52	.40	.38	-					
	第V因子: インターアクション形成因子	.52	.50	.61	.47	-				

因子も、両学年とも共通で、学校以外でも外国の人とのインターアクションを形成・維持することについての因子であると解釈し、「インターアクション形成因子」とした。

② 多母集団因子分析による因子不変性及びモデルの配置不変性の確認
 第一次調査の因子分析の結果を受け、多母集団因子分

析により、母集団が異なっても因子が同じ観測変数で測定され、その変数の因子パターンが一定であるという因子不変性の有無について、各適合度の指標に基づき検討を行った。まず、学年毎に因子分析モデルの適合度を確認した。その結果、5年生ではNFI=.936, CFI=.938, RMSEA=.051, 6年生ではNFI=.920, CFI=.922, RMSEA=.061と、満足できる適合度が示されているこ

とが確認できた。そこで、両学年に同時に因子分析モデルを適用し、配置不変性の検討を行った。その結果、適合度指標は、NFI=.927, CFI=.930, RMSEA=.040 と、両母集団に対して適合度が高く、配置不変が成り立つ可能性が高いことが判明した。

③ 下位尺度得点の算出と各得点間の相関関係

抽出した各因子解は、仮定モデルの枠組みとして設定した4つのカテゴリ（認知・学習要因、情意・態度要因、言語スキル要因、言語表現能力要因）にあてはまるものであることから、仮定モデルの検証を行うための基礎データを得るために、各因子解を構成している項目群の平均値を下位尺度得点として算出した。これに基づ

表3 5年生第一次調査各因子の下位尺度得点の相関 (N=6,891)

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

***: p<.001

表4 6年生第一次調査各因子の下位尺度得点の相関 (N=7,102)

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

***: p<.001

き、各下位尺度得点間の関係性等を追究することを通じて、各学年の学習モデルを探求することとした(表3,4)。

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

から得ることができた知見に基づき、各学年の外国語活動に関わる学習因子相互の関係性を共分散構造分析によりモデル化することとした。

④ 探索的外国語学習モデルの構築

因子分析により特定することができた5つの因子による下位尺度得点を用い、学習因子相互の影響や因果関係を検討するために、共分散構造分析によるパス解析を行った。まず、学習指導要領において外国語活動の目標として設定されているコミュニケーション能力の素地の育成(文部科学省, 2008) (38)を検証するために、外国語活動の中核となるコミュニケーション能力という構成概念を仮定し、モデル内に位置づけることとした。モデルの構成概念として位置づけたコミュニケーション能力とは、外国語活動を通じて養われる言語や文化に対する体験的な理解と、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度及び外国語の音声や基本的な表現への慣れ親しみや理解を示したものである。

5年生の学習モデルは、図1に示すとおり、コミュニケーション志向と異文化英語志向、インターアクション形成の各要因が共変関係を保つ中で、それぞれの要因が児童のコミュニケーション能力に直接影響を及ぼし、結果として、コミュニケーション活動の内容を理解したり、英語で表現したりすることに対する自己有能感が高められるという因果モデルを作成した。また、コミュニケーション能力から、認知・学習を主体的に高め

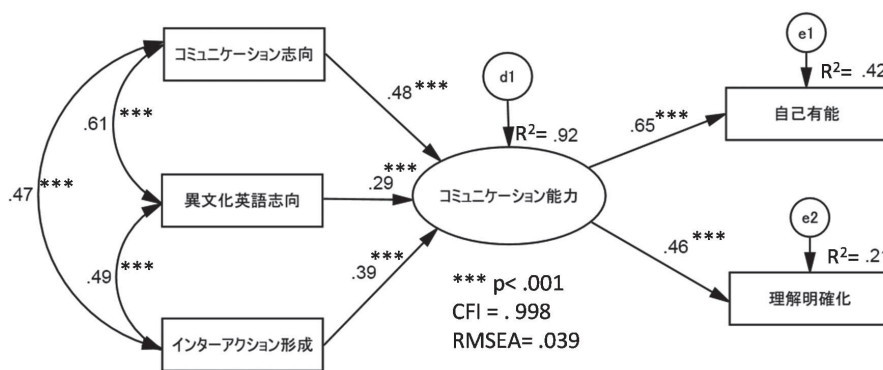


図2 小学校5年生の外国語活動学習モデル(第一次調査:7月期モデル)

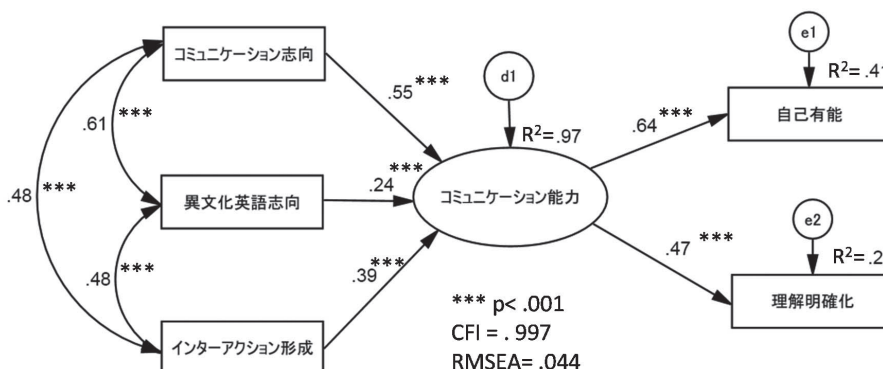


図3 小学校6年生の外国語活動学習モデル(第一次調査:7月期モデル)

ようとする理解明確化要因へとパスが伸びている学習モデルを描いた。その結果、全てのパスにおいて1%水準で有意なパス係数を示すモデルを構築することができた。なお、この時のモデルの適合度を示す各指標は、NFI=.998, IFI=.998, CFI=.998で、高い適合度を示していることが分かった。さらに、RMSEAは.039で、あてはまりの良いモデルであることも確認できた。そこで、このパス図を、本研究における5年生の外国語学習の7月期モデルとし、以後の考察を行うこととした(図2)。

次に、6年生の学習モデルの構築に際し、年齢という集団を規定する変数によって、構築した共分散構造モデルの解が変化する可能性を確認するために、多母集団同時分析を行った。適合度指標は、NFI=.997, IFI=.998, CFI=.998, RMSEA=.029と、良好な適合度が示された。これにより、構築したモデルは、両母集団に対して共通して適合度が高く、配置不変が成り立つ可能性が高いと判断された。そこで、5年生の7月期モデルを6年生の学習モデルとしてあてはめた。その結果、モデルの適合度を示す各指標は、NFI=.997, IFI=.997, CFI=.997と高い適合度を示し、RMSEAは.044となり、あてはまりの良いモデルであることが確認された。これにより、図3の学習因果モデルを、6年生の外国語学習の7月期モデルとした。

(2) 第二次調査の結果

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

① 因子分析結果

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

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

採用した。

② 多母集団分析による因子不変性及びモデルの配置不変性の確認

第二次調査の因子分析の結果を受け、一次調査と同様に、多母集団因子分析による因子不変性の検討を実施した。その結果、5年生では、NFI=.916, CFI=.918, RMSEA=.062、6年生では、NFI=.908, CFI=.911, RMSEA=.069と、一次調査と比較すると適合度がやや劣るものの、ほぼ満足できる適合度が示されていることが分かった。そこで、配置不変性の検討を行ったところ、第二次調査における適合度指標も、NFI=.912, CFI=.914, RMSEA=.046と、配置不変が成り立つ可能性が高いことが確認された。

③ 下位尺度得点間の相関関係

特定することができた各因子解を構成する項目群は、 α 係数から判断して内容的一貫性を有しているものと考え、項目群毎の平均値を下位尺度得点として算出し、各下位尺度得点間の関係性を検証した(表7, 8)。その結果、5年生においては、コミュニケーション志向得点と異文化英語志向得点との間に $r=.59$ 、コミュニケーション志向得点と自己有能得点との間に $r=.55$ 、自己有能得点とインターアクション形成得点との間に $r=.51$ の有意な正の相関があることが確認できた。また、6年生においては、コミュニケーション志向得点と異文化英語志向得点との間に $r=.63$ 、コミュニケーション志向得点と自己有能得点との間に $r=.56$ 、自己有能得点とインターアクション形成得点との間に $r=.53$ 、インターアクション得点と異文化英語志向得点との間に $r=.53$ の有意な正の相関があることが判明した。一方、第一次調査同様に、理解明確化得点は、両学年において、どの下位尺度得点とも相関が確認できなかった。以上の考察結果と、両学年の7月期モデルをベースに、各学年の外国語活動に関わる2月期モデルを構築することとした。

④ 外国語活動2月期モデルの構築

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

次に、6年生のモデルの適合度を示す各指標は、NFI=.990, IFI=.990, CFI=.990と高い適合度を示していたが、RMSEAは.088となり、あまりあてはまりの良いモデルではないことが判明した。そこで、多母集団同

表5 小学校5年生の外国語活動に関する因子分析結果（第二次調査）

番号	項目内容	因子 (Cronbachのα係数)	I	II	III	IV	V	共通性	M	SD
			(.80)	(.78)	(.75)	(.63)	(.66)			
3	授業は好きだ	.85	-.12	.14	-.06	-.09	.76	3.11	.90	
14	外国人指導助手や英語教育支援員の先生とするコミュニケーションは楽しい	.73	-.04	-.06	.04	-.01	.55	3.16	.90	
11	授業には積極的に参加している	.69	.02	-.13	-.02	.08	.50	3.00	.87	
12	授業では相手の話す英語をしっかりと聞いている	.53	.20	-.18	.06	.09	.36	3.27	.76	
13	授業で英語を話すときはわかりやすく話すことを心がけている	.40	.18	-.07	.13	.10	.22	2.96	.88	
21	授業中に担任の先生や友だちが使う英語の意味はわかる	-.03	.87	.01	-.05	-.07	.77	2.98	.90	
22	授業中に外国人指導助手や英語教育支援員の先生が使う英語の意味はわかる	-.03	.87	.01	-.02	-.11	.77	2.72	.93	
23	授業中に先生や友だちに英語を使って自分の考えを伝えることができる	.05	.51	.03	.05	.13	.28	2.51	.96	
1	外国に興味がある	-.01	.00	.69	-.01	.06	.48	3.14	.91	
5	将来外国で自分の好きな事や仕事をしたい	-.19	-.01	.58	.04	.08	.38	2.33	1.12	
4	中学校で英語の勉強をすることが楽しみだ	.22	.07	.50	.05	-.05	.31	2.54	1.01	
2	英語は好きだ	.42	.04	.48	-.02	-.06	.41	2.98	.93	
18	授業中に分からないことがあったときにはどうにかして解決しようとする	-.11	.04	.02	.79	-.01	.64	2.99	1.03	
16	授業中に分からないことがあったときには友人や家の人にたずねる	.06	-.06	.03	.59	-.02	.35	2.56	1.16	
15	授業中に分からないことがあったときには学校の先生にたずねる	.15	-.07	.01	.44	.02	.22	2.33	1.06	
20	外国の人が英語で話しかけてきたら知っている英語を使って受け答えする	.06	-.06	.01	-.06	.74	.56	3.04	1.00	
19	外国の人が英語で話しかけてきたらどうにかして対応しようとする	-.03	-.10	.06	.06	.56	.33	2.97	.95	
24	外国の人に英語を使ってあいさつや自己紹介などのやりとりができると思う	-.03	.25	.16	-.02	.41	.26	2.69	1.03	
因子相関行列										
	第I因子: コミュニケーション志向因子	-								
	第II因子: 自己有能因子	.64	-							
	第III因子: 異文化英語志向因子	.68	.55	-						
	第IV因子: 理解明確化因子	.53	.47	.39	-					
	第V因子: インターアクション形成因子	.55	.64	.50	.56	-				

表6 小学校6年生の外国語活動に関する因子分析結果（第二次調査）

番号	項目内容	因子 (Cronbachのα係数)	I	II	III	IV	V	共通性	M	SD
			(.76)	(.82)	(.80)	(.65)	(.67)			
2	英語は好きだ	.73	.13	.10	-.03	-.06	.56	2.86	.96	
1	外国に興味がある	.69	-.07	.00	.02	.08	.49	3.16	.93	
4	中学校で英語の勉強をすることが楽しみだ	.60	.12	.06	.01	-.03	.38	2.61	1.03	
5	将来外国で自分の好きな事や仕事をしたい	.51	-.14	-.01	.08	.08	.29	2.28	1.11	
14	外国人指導助手や英語教育支援員の先生とするコミュニケーションは楽しい	.07	.71	-.10	.01	-.01	.52	2.95	.94	
11	授業には積極的に参加している	-.03	.69	.01	-.01	.03	.48	2.83	.88	
12	授業では相手の話す英語をしっかりと聞いている	-.15	.63	.19	.05	.04	.46	3.19	.79	
3	授業は好きだ	.44	.59	-.13	-.06	-.09	.57	2.88	.94	
13	授業で英語を話すときはわかりやすく話すことを心がけている	-.08	.56	.13	.09	.09	.35	2.84	.90	
22	授業中に 外国人指導助手や英語教育支援員の先生が使う英語の意味はわかる	.02	-.02	.88	-.01	-.12	.79	2.71	.92	
21	授業中に担任の先生や友だちが使う英語の意味はわかる	.00	-.03	.88	-.03	-.06	.77	2.95	.89	
23	授業中に先生や友だちに英語を使って自分の考えを伝えることができる	.04	.11	.49	.04	.12	.27	2.50	.94	
18	授業中に分からないことがあったときにはどうにかして解決しようとする	.06	-.11	.03	.79	.03	.63	2.90	1.04	
16	授業中に分からないことがあったときには友人や家の人にたずねる	.04	.09	-.03	.58	-.06	.35	2.48	1.15	
15	授業中に分からないことがあったときには学校の先生にたずねる	-.05	.31	-.05	.39	-.03	.26	2.26	1.05	
20	外国の人が英語で話しかけてきたら知っている英語を使って受け答えする	.00	.09	.01	-.07	.70	.50	3.04	.99	
19	外国の人が英語で話しかけてきたらどうにか対応しようとする	.05	-.03	-.13	.04	.66	.46	2.96	.93	
24	外国の人に英語を使ってあいさつや自己紹介などのやりとりができると思う	.17	.01	.30	-.02	.33	.23	2.63	1.03	
因子相関行列										
	第I因子: 異文化英語志向因子	-								
	第II因子: コミュニケーション志向因子	.71	-							
	第III因子: 自己有能因子	.59	.62	-						
	第IV因子: 理解明確化因子	.35	.49	.39	-					
	第V因子: インターアクション形成因子	.51	.52	.60	.44	-				

時分析を行った結果、適合度指標が、NFI=.994、IFI=.994、CFI=.994、RMSEA=.057と低下していることが分かった。

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

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

た。そこで、図5の学習因果モデルを、6年生の外国語学習の2月期モデルとし、以後の考察を行った。

表7 5年生第二次調査各因子の下位尺度得点の相関 (N=7,025)

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

***: p < .001

表8 6年生第二次調査各因子の下位尺度得点の相関 (N=7,066)

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

***: p < .001

なお、本分析結果の妥当性については、自治体A教育委員会外国語教育担当指導主事3名、市町村教育委員会外国語教育担当指導主事2名、小学校管理職2名、外国語活動を担当している小学校学級担任教師3名、英語教育を専門とする大学教員2名に、第一次調査及び第二次調査のデータを用いた多変量解析の結果と、分析の精度や構築したモデルの適合度等を示す指標や基準値を提示・説明した上で、それぞれの専門分野からの意見を聴取した。その結果、「妥当である」(10名)、「おおむね妥当である」(2名)という評価を得た。また、信頼性については、6ヶ月を隔てた第一次調査(7月)と第二次調査(2月)の各分析結果と児童の学習や発達段階を考慮に入れた比較検討を依頼した結果、「信頼できる」(12名)という評価が与えられた。

(3) 因子分析結果の考察

一学期末(7月)に実施した第一次調査においては、調査対象者である児童についても、授業実施者である学級担任教師についても、過度な期待や不安傾向などの特別な影響が現れることが想定された。項目分析の結果、コミュニケーションに対する期待や英語の重要性・必要性についての質問項目では天井効果が出現していることが確認できた。因子分析においては、これらの項目を除外し、外国語活動の学習実態を把握するとともに、外国語活動の実施成果指

標となる学習因子を抽出することができた。

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

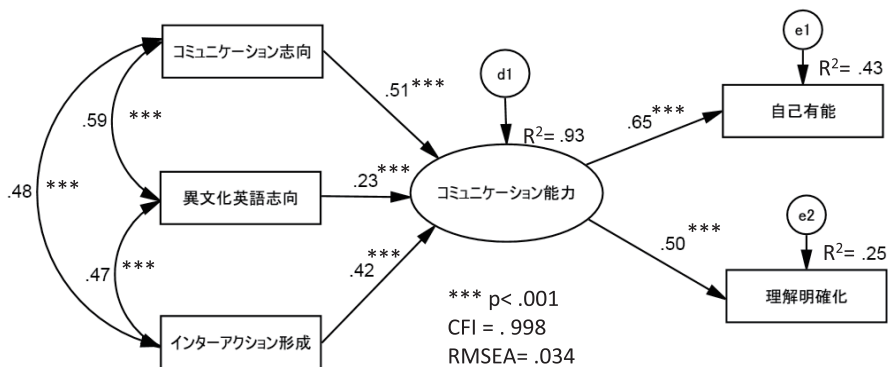


図4 小学校5年生の外国語活動学習モデル(第二次調査:2月期モデル)

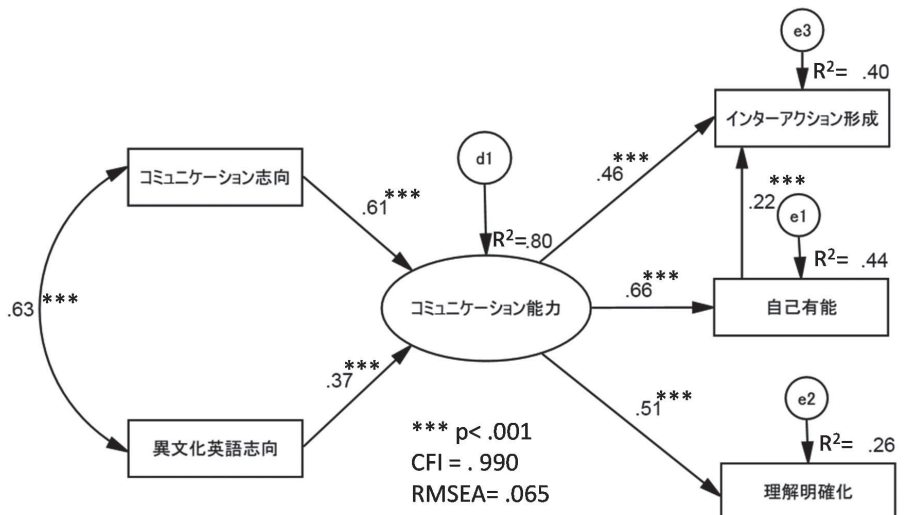


図5 小学校6年生の外国語活動学習モデル(第二次調査:2月期モデル)

て顕著で、第一次調査の段階から、インターアクション形成と自己有能感との間には有意な正の高い相関が認められた。また、第二次調査では、自己有能感のみならず、異文化英語志向とも有意な高い相関が生じていることが判明した。

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

(4) 外国語活動の学習因果モデルについての考察

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

① コミュニケーション能力について

学習指導要領で示された目標でもあり、また、外国語活動に関わる学習モデルをコントロールする構成概念としてモデル内に位置づけたコミュニケーション能力は、7月期モデルでは決定係数(R²)の大きさから判断して、5年生ではR²=.92、6年生ではR²=.97と十分説明されていることが、また、2月期モデルでは、5年生でR²=.93、6年生ではR²=.80とほぼ説明されていることが確認できた。すなわち、調査を実施した自治体Aにおいては、小学校での外国語活動により、コミュニケーション能力の素地の育成に必要な要因が、それぞれの学年の特性に応じ十分に形成されている可能性があるかと判断される。また、パス係数(β)の大きさから判断して、コミュニケーション能力に強い影響力を及ぼしている要因が、両学年において外国語活動の中核となるコミュニケーション志向(7月期:5年生β=.48、6年生β=.55、2月期:5年生β=.51、6年生β=.61)であることから、自治体Aにおいては、外国語活動の授業そのものが目標としているコミュニケーション能力の素地の育成に有意な直接効果を及ぼしている可能性があることが確認された。

② 自己有能感について

外国語活動の授業を通じ育成されたコミュニケーション能力が最も強い影響を及ぼしている要因が自己有能感(7月期:5年生β=.65、6年生β=.64、2月期:5年生β=.65、6年生β=.66)であると考えられる。授業中に展開されるコミュニケーション活動を通じ、コミュニケーション内容の理解や自己表現活動に対する肯定的な能力感が育まれていることが窺える。なお、自己有能感の決定係数(R²)が両調査・両学年においてやや低くなっている(7月期:5年生R²=.42、6年生R²=.41、2月期:5年生R²=.43、6年生R²=.44)ことから、自己有能感に影響を及ぼしている要因が他にも存在していることが示唆されていると考えられる。

③ 理解明確化について

他の要因との高い相関が確認できなかった理解明確化の決定係数は他の要因と比較して半分程度と低くなっている(7月期:5年生R²=.21、6年生R²=.22、2月期:5年生R²=.25、6年生R²=.26)。このことから、コミュニケーション能力から有意な中程度の影響は受けてはいるものの(7月期:5年生β=.46、6年生β=.47、2月期:5年生β=.50、6年生β=.51)、理解明確化を説明するための要因がコミュニケーション能力だけでは十分ではないか、または、理解明確化を行うための手段や方法が調査段階においては形成されていない可能性があることが窺える。

④ 7月期と2月期モデルの学年別の相異について

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

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

さらに、2月期の5・6年生の学習因果モデルにおける著しい相異は、インターアクション形成とコミュニケーション能力の関係性である。5年生では、7月期と2月期の結果は同様に、インターアクション形成はコミュニケーション能力に対し有意な影響を及ぼす要因としてモデル内に位置づけられている。一方、6年生の2月期のモデルでは、コミュニケーション能力とインターアクション形成との因果関係が4月期とは異なり、コミュニケーション能力がインターアクション形成に対し有意な影響を及ぼす関係へと変化しているということである。すなわち、外国語活動を通じ育成されたコミュニケーション能力が、授業外や学校外で外国の人とのインターアクションを起こすという具体的な行動を促進するまでの影響力を有する要因になりはじめていると考え

ることができる。また、6年生においては、コミュニケーションに関わる自己有能感が、弱いながらも($\beta = .22$)インターアクションの形成に対し有意な直接効果を与えていることが確認された。これらの分析結果から、6年生では、英語によるコミュニケーション能力が、自己有能感を高め、その結果、現実世界でのコミュニケーション活動(インターアクション形成)という具体的な行動と結びつこうとしている可能性が示唆されていると考えられる。

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

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

4. 結論と課題

(1) 結論

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

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

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

(2) 今後の課題と展望

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

本研究においては、外国語活動の授業実施に関わる環境要因については、自治体Aの大多数の小学校で実施されている学級担任教師と外国語指導助手等とのチーム・ティーチングによる授業実践のみに限定した。今後の研究においては、外国語指導助手等の訪問回数や授業

形態（学級担任教師の単独授業や英語専科教師による授業等）について、各市町村教育委員会や学校固有の教育環境要因を反映させた精緻な分析と考察が求められる。また、外国語活動全面実施初年度というユニークな時期での調査実施であったことから、外国語活動の授業が十分に定着した時期における調査との比較検証が必要となる。さらに、本研究の考察は、小学校外国語活動が全面実施された年の5・6年生を対象に実施した質問紙調査の分析結果に基づき行ったものである。そこで、調査対象である児童の発達段階を考慮し、構築した学習モデルや、その変容を確認するためにも、外国語活動の授業への継続的な参与観察や、抽出児童への聞き取り調査等により、本研究の考察結果を検証することが望まれる。

一文 献一

- (1) Kim, B. Y. Elementary School English Language Education in Korea, 『鳴門教育大学小学校英語教育センター紀要』 3, pp. 1-8, 2011
- (2) Kwon, O. Impacts and Effects of Ten Years of Elementary School English Education in Korea, 『東アジア高校英語教育 GTEC 調査 2006』, pp. 78-85, 2007
- (3) Kwon, O. The Current Situation and Issues of the Teaching of English in Korea, 『立命館大学言語文化研究』 21(2), pp. 21-34, 2009
- (4) Liu, Y. The Current Situation and Issues of the Teaching of English in China, 『立命館大学言語文化研究』 21(2), pp. 7-19, 2009
- (5) Ministry of Education and Human Resources Development, Korea. *English Curriculum, Proclamation of the Ministry of Education and Human Resources Development, Vol. 14, 2007* [http://www.english.go.kr/2Feb5/2FDownloadFile.laf/3Ffile/3D/2Febse/2Fcomnboard/2Fdata/2F938/2FNational/2BSchool/2BCurriculum-English\(2008\).pdf](http://www.english.go.kr/2Feb5/2FDownloadFile.laf/3Ffile/3D/2Febse/2Fcomnboard/2Fdata/2F938/2FNational/2BSchool/2BCurriculum-English(2008).pdf) より採取（2013年3月31日）
- (6) UNESCO. *World Data on Education VII Ed. 2010/11, 2011* http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Republic_of_Korea.pdf より採取（2013年3月31日）
- (7) 井川好二 Issues in English Language Education at Korean Elementary Schools, 『四天王寺国際仏教大学紀要』 44, pp. 219-236, 2007
- (8) 長沼君主「日本の高校生の英語学習に対する小中高での情意変化と動機づけ」『東アジア高校英語教育 GTEC 調査 2006』, pp. 21-35, 2007
- (9) 文部科学省『小学校学習指導要領解説外国語活動編』東洋館出版社, 2008
- (10) 文部科学省『諸外国の教育動向 2010 年度版（教育調査第 144 集）』明石書店, 2011a
- (11) 再掲 (9)
- (12) 文部科学省「小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善点について」文部科学省初等中等教育局, 2010 http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/1292898.htm より採取（2013年3月31日）
- (13) 松宮新吾「早期英語教育が中等学校英語教育に及ぼす影響についての調査研究（小学校外国語活動及び中学校1年生の英語学習に関わる実態調査分析）」『関西外国語大学研究論集』 95, pp. 207-225, 2012
- (14) 酒井邦嘉『言語の脳科学』中公新書, 2002
- (15) Sugiura, L., Ojima, S., Matsuba-Kurita, H., Dan, I., Tsuzuki, D., Katura, T., and Hagiwara, H. 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), pp. 2374-2393, 2011 http://www.tmu.ac.jp/news/topics/2476.html?d=assets/files/download/news/press_110223.pdf より採取（2013年3月31日）
- (16) 松宮新吾「小学校外国語活動担当教員の授業指導不安にかかわる研究（授業指導不安モデルの探求と検証）」『関西外国語大学研究論集』 97, pp. 321-338, 2013
- (17) 西尾由里「年齢要因および学習経験が音素の発音に及ぼす影響について－公立小学校を対象として－」『日本児童英語教育学会研究紀要』 19, pp. 1-15, 1999
- (18) 西尾由里『児童の英語音声知覚メカニズム L2 学習過程において』ひつじ書房, 2011
- (19) 西垣知佳子, 中條清美, 西岡菜穂子「小学校英語テキスト出現語彙の意味領域による分析」『日本児童英語教育学会研究紀要』 26, 15-25, 2007
- (20) 文部科学省「小学校外国語活動に関する調査（まとめ）」文部科学省初等中等教育局, 2011b http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/082/shiryo/_icsFiles/afiedfile/2011/04/13/1302506_07.pdf より採取（2013年3月31日）
- (21) 文部科学省「平成 23 年度公立小・中学校における教育課程の編成・実施状況調査の結果について」文部科学省初等中等教育局, 2011c http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afiedfile/2012/01/31/1315677_1_1.pdf より採取（2013年3月31日）。
- (22) 財団法人日本英語検定協会『公立小学校の外国語活動に関する現状調査（教育委員会対象）調査結果報告』財団法人日本英語検定協会英語教育研究センター,

2011
http://www.eiken.or.jp/eiken/group/result/pdf/syou_2011_09.pdfより採取 (2013年3月31日)
http://www.eiken.or.jp/eiken/group/result/pdf/kyou_2010_02.pdfより採取 (2013年3月31日)

(23) 財団法人日本英語検定協会『小学校の外国語活動に関する現状調査(小学校対象)調査結果報告』財団法人日本英語検定協会英語教育研究センター, 2012
http://www.eiken.or.jp/eiken/group/result/pdf/syou_2011_09.pdfより採取 (2013年3月31日)

(24) Benesse 教教育研究開発センター『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, 2007

(25) Benesse 教育研究開発センター『第2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, 2011a

(26) 樋口忠彦, 北村豊太郎, 守屋雅博, 三浦一朗, 中山兼芳「早期英語学習経験者の追跡調査—第I報」『日本児童英語教育学会研究紀要』5, pp. 48-67, 1986

(27) 樋口忠彦, 北村豊太郎, 守屋雅博, 三浦一朗, 中山兼芳, 國方太司「早期英語学習経験者の追跡調査—第II報」『日本児童英語教育学会研究紀要』6, pp. 3-21, 1987

(28) 樋口忠彦, 北村豊太郎, 守屋雅博, 三浦一朗, 中山兼芳, 國方太司「早期英語学習経験者の追跡調査—第

III報」『日本児童英語教育学会研究紀要』7, pp. 43-63, 1988

(29) 樋口忠彦, 三浦一朗, 國方太司, 守屋雅博, 北村豊太郎, 中山兼芳「早期英語学習経験者の追跡調査—第IV報」『日本児童英語教育学会研究紀要』8, pp. 3-14, 1989

(30) Kwon, O. The Effect of Elementary School English Education on Korean High School Students' English Abilities, 『東アジア高校英語教育 GTEC 調査 高校生の意識と行動から見る英語教育の成果と課題』, pp. 68-84, 2005

(31) 再掲 (2)

(32) 再掲 (16)

(33) 再掲 (13)

(34) 再掲 (12)

(35) 水越敏行・北尾倫彦『学習評価の改善』国立教育会館, 1995

(36) Benesse 教育研究開発センター『第5回学習指導基本調査』ベネッセコーポレーション, 2011b

(37) 松宮新吾「早期英語教育が中等学校英語教育に及ぼす影響についての調査研究(第四次調査)」『関西外国語大学研究論集』94, pp. 99-115, 2011

(38) 再掲 (9)

資料 質問紙調査項目一覧

No.	質問項目					
1	外国に興味がある。					
2	英語は好きだ。					
3	外国語活動の授業は好きだ。					
4	中学校で、英語の勉強をすることが楽しんだ。					
5	将来、外国で、自分の好きな事や仕事をしたい。					
6	外国の人と英語を使って、コミュニケーションができるようになりたい。					
7	英語を使えるようになることは、大切だと思う。					
8	英語を使えるようになることは、大切だと思う理由を1つ回答してください。(1, 2を選択した人のみ)					
	<table border="0"> <tr> <td rowspan="4" style="font-size: 3em; vertical-align: middle;">{</td> <td>1 受験するときに役立つから</td> </tr> <tr> <td>2 好きな事や仕事をすることに役立つから</td> </tr> <tr> <td>3 外国の人とコミュニケーションをとるときに役立つから</td> </tr> <tr> <td>4 その他(理由を具体的に書いてください。)</td> </tr> </table>	{	1 受験するときに役立つから	2 好きな事や仕事をすることに役立つから	3 外国の人とコミュニケーションをとるときに役立つから	4 その他(理由を具体的に書いてください。)
{	1 受験するときに役立つから					
	2 好きな事や仕事をすることに役立つから					
	3 外国の人とコミュニケーションをとるときに役立つから					
	4 その他(理由を具体的に書いてください。)					
9	英語を使えるようになることは、将来、必要だと思う。					
10	英語を使えるようになることは、将来、必要だと思う理由を1つ回答してください。(1, 2を選択した人のみ)					
	<table border="0"> <tr> <td rowspan="4" style="font-size: 3em; vertical-align: middle;">{</td> <td>1 受験するときに役立つから</td> </tr> <tr> <td>2 好きな事や仕事をすることに役立つから</td> </tr> <tr> <td>3 外国の人とコミュニケーションをとるときに役立つから</td> </tr> <tr> <td>4 その他(理由を具体的に書いてください。)</td> </tr> </table>	{	1 受験するときに役立つから	2 好きな事や仕事をすることに役立つから	3 外国の人とコミュニケーションをとるときに役立つから	4 その他(理由を具体的に書いてください。)
{	1 受験するときに役立つから					
	2 好きな事や仕事をすることに役立つから					
	3 外国の人とコミュニケーションをとるときに役立つから					
	4 その他(理由を具体的に書いてください。)					
11	外国語活動の授業には、積極的に参加している。					
12	外国語活動の授業では、相手の話す英語をしっかりと聞いている。					
13	外国語活動の授業で英語を話すときは、わかりやすく話すことを心がけている。					
14	外国語活動の授業中に、外国人指導助手や英語教育支援員の先生とするコミュニケーションは楽しい。					
15	外国語活動の授業中に分からないことがあったときには、学校の先生にたずねる。					
16	外国語活動の授業中に分からないことがあったときには、友人や家の人にたずねる。					
17	外国語活動の授業中に分からないことがあったときには、塾の先生や家庭教師にたずねる。					
18	外国語活動の授業中に分からないことがあったときにはどうか解決しようとする。					
19	学校以外の場所で外国の人が英語で話しかけてきたら、どうにか対応しようとする。					
20	学校以外の場所で外国の人が英語で話しかけてきたら、知っている英語を使って受け答える。					
21	外国語活動の授業中に、担任の先生や友だちが使う英語の意味はわかる。					
22	外国語活動の授業中に、外国人指導助手や英語教育支援員の先生が使う英語の意味はわかる。					
23	外国語活動の授業中に、先生や友だちに英語を使って自分の考えを伝えることができる。					
24	学校以外の場所でも、外国の人に英語を使ってあいさつや自己紹介などのやりとりができると思う。					