

小学校外国語活動と 小中連携の実態

2011年度から全面実施された小学校における外国語活動での地域や学校による「ばらつき」や、「小中連携」における小中教員の意識・実態を明らかにし、今後の小学校における外国語活動および小中連携の課題について検討・提案する。

- ① 英語活動における「ばらつき」
— 取組みと条件整備における学校差・地域差は解消されたのか — 8

ベネッセ教育研究開発センター 鈴木尚子

- ② 小中連携における小学校英語活動に関する小中教員意識差 22

東京外国語大学 長沼君主
東京家政大学 小泉 仁

英語活動における「ばらつき」
—取組みと条件整備における学校差・地域差は解消されたのか—

The Disparity in the Implementation of Foreign Language
Activities at Japanese Elementary Schools

鈴木尚子

Naoko SUZUKI

ベネッセ教育研究開発センター

Benesse Educational Research and Development Center (BERD)

Abstract

The purpose of this paper is to understand differences in the conditions, and the situation of Foreign Language Activities at Japanese elementary schools, using data from surveys about teachers conducted by BERD in 2006 and 2010. Foreign Language Activities were introduced to elementary schools in the fiscal year of 2011, after a two-year preparation period called “Ikosochi-kikan”. One of the main reasons for compulsory English lessons for fifth and sixth-graders was to offer equal educational opportunities to elementary students, since it had long been pointed out that the conditions and the situations varied between schools and regions. The decision to introduce Foreign Language Activities was made in 2007 after a long dispute. The basic conditions for teaching, such as distributing teaching materials called *Eigo Note*, were improved as preparations progressed. Although the dispersion of the number of lessons offered in school diminished, regional disparities were observed to have widened between 2006 and 2010, according to the analysis. These findings indicate the limitations of the government’s uniform supports, such as the distribution of teaching materials and the provision of teacher training. The author suggests that this kind of data should be opened to the public, in order to better understand the situations and supports that should be offered, according to regional needs.

Keywords

Foreign Language Activities, Regional Gap, Government Support

1. 研究の目的・背景

必修化に向けた議論の過程で「ばらつき」が指摘されていた英語活動¹⁾は、高学年における必修化で「教育の機会均等の確保」を目指した。では、必修化および必修化に向けた条件整備により、この「ばらつき」は解消に向かうのだろうか。本研究では、全国の小学校で行われている英語活動への取組みにおける「ばらつき」について、「総合的な学習の時

間」の一部として英語活動が実施されていた時点(2006年調査)と、必修化に向けて準備がすすんでいた時点(2010年調査)における学校調査データを分析し、比較検証することにより、必修化決定がもたらした結果を示すことを目的としている。

2011(平成23)年度よりすべての小学校で「外国語活動」が必修化となった。「外国語活動」必修化を決定するまでには、中央教育審議会の各部会において度重なる検討がなされた。このうち、「外国語活動」必修化を方向づけたのは、2006(平成18)年3月27日に出された中教審外国語専門部会の「小学校における英語教育について(外国語専門部会における審議の状況)」(以下、「審議のまとめ」という文書とされている(安彦, 2008)。

この「審議のまとめ」によれば、小学校の英語教育を充実する必要があると結論づける理由として次の3点を挙げている。①小学生の柔軟な適応力を生かすことによる英語力の向上、②グローバル化の進展への対応、③教育の機会均等の確保。そして、「教育の機会均等の確保」に対する具体的な解説として「現在でも、90パーセントを超える小学校において、総合的な学習の時間などで英語活動が行われているが、活動の内容や授業時間数には相当のばらつきがある。一方で、教科としての英語教育を実施する学校が増加していることを考慮すると、教育の機会均等を確保するという観点、特に中学校教育との円滑な接続を図るといった観点から、中学校に入学したときに共通の基盤が持てるよう、必要な教育内容を提供することが求められると考える」ことが挙げられている。

外国語専門部会では、小学校における英語教育の充実の具体的なあり方(教育課程上の位置づけ、開始学年、目標、内容など)について検討されてはいたものの、結論には至らなかったようだ。外国語専門部会の「審議のまとめ」には中学年および低学年でも充実の必要性が記されていた。これら導入の具体案が固まったのは2008(平成20)年1月17日に出された中教審の答申においてである。この答申では、「審議のまとめ」で示された上記の3つの課題意識は引き継がれつつ、「高学年において」「年間35単位時間、週1コマ相当」行うことなどが明記された。はたして、「外国語活動」を高学年(5,6年生)で必修化することにより、そもそもの導入の発端となった「ばらつき」は解消され、「教育の機会均等の確保」は達成されるのだろうか。

文部科学省(2009a)などは、やはり小学校外国語活動の現状と課題として「ばらつき」の存在を指摘し、「…近隣の市町村により導入の形態が異なったり、近隣の学校間に差が生じている場合には、児童や保護者に不安感を抱かせることになり、続く中学校での英語教育にも弊害をもたらすことになりかねない」としている。しかし、その実態についての調査による検証はこれまでのところ行われていない。同省(2009b)は「平成21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」をはじめ、小学校英語に関する大規模調査を実施しているが、平均値や全体集計のみで、「ばらつき」の観点からの分析はない。

2. 分析データの概要と分析枠組み

2.1 分析データの概要

本研究で分析対象とするのは、全国の公立小学校である(質問紙調査により得られたデータは、教務主任の回答)。分析で使用するデータは、ベネッセ教育研究開発センター

が2006年、2010年にそれぞれ実施した「第1回小学校英語に関する基本調査(教員調査)」「第2回小学校英語に関する基本調査(教員調査)」である²⁾。分析対象者数は、2006年調査(以下06年調査)3,503人、2010年調査(以下10年調査)2,383人である。調査の時期は、06年、10年ともに7～8月で、全国の公立小学校のなかから無作為に抽出された学校に調査票を郵送にて送付し(配布数06年調査10,000校、10年調査8,000校)、回収した(回収率06年調査35.0%、10年調査29.8%)。

この質問紙調査データのほか、文部科学省のホームページ上に掲載されている外国語専門部会の議事録、および、会議における配布資料(第1回から第14回まで)も一部の分析対象としている。

2.2 分析枠組み

本研究では、大きく分けて①外国語活動の必修化決定に至る過程では、「教育の機会均等」の視点から、いかなる状況が問題視されていたのか、②そこで指摘されていた「ばらつき」には、必修化決定前後でいかなる変化があったのか、これら2つを明らかにすることを試みる。06年調査は小学校への英語導入の議論がなされていた当時、10年調査は11年度からの必修化に向けた移行措置期間の2年目にあたる時期に行われている。ちょうどこの間に、文部科学省は新しい学習指導要領を公示し(08年)、校内研修を08年度と09年度もしくは09年度と10年度の2年間で30時間実施するよう指示のうえ、中核教員研修などにより実現できる環境を整えている(08年)。全校の学校に配布した『英語ノート』(09年)は、内容に関するさまざまな意見がありながらも、高学年教諭の89.6%がなんらかのかたちで使用し、英語活動の前進に貢献している(ベネッセ教育研究開発センター、2011)。これらの決定や条件整備の効果をみるために、06年調査と10年調査を比較する。

第一の分析では、外国語専門部会の議論を中心に、英語活動における「教育の機会均等の確保」が唱えられた背景として、当時指摘されていた問題の所在を明らかにする。具体的には、外国語専門部会の議事録や配布資料中に「ばらつき」や「差」という発言や文言が出てきた文脈をとらえ、いかなる「ばらつき」が問題として議論されているかをとらえる。

第二の分析では、当時英語活動導入の発端となった外国語専門部会で指摘された相当な「ばらつき」がある状況を、06年調査データで確認する。最後に高学年(5,6年生)での英語活動必修化が決まり、国や自治体による条件整備がなされたことにより、この状況に変化がみられたのか、10年調査データを用いて検証してみたい。

3. 分析：英語活動における「教育の機会均等」

3.1 「外国語専門部会」の議論

「審議のまとめ」によれば、小学校における英語の「活動の内容や授業時間数には相当のばらつきがある」(傍点筆者)などとされたが、外国語専門部会ではいかなる「ばらつき」が問題視されていたのか。外国語専門部会の議事録や配布資料から具体的な議論をたどろう。

外国語専門部会は正式名称を「中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会外国語専門部会」といい、2004(平成16)年4月13日に第1回が開催されている。「審議のまとめ」(2006.3)が公表されるまでに14回の会議が開かれている。このなかで「ばらつき」に

ついて初めて直截的な発言があったのは第6回(2005.3.11)である。委員から「英語活動については、総合的な学習の時間で設定している場合がほとんどだが、時間数、内容、方法論は学校に任されており、学校間でばらつきがあるので、それを一般化して評価するのは難しい」「総合的な学習の時間で英語活動が行われているが、学校間のばらつきが多く、目標が決まっていないのは問題だと思う」という発言があった。このときに指摘されたのは「目標」「時数」「内容」「方法」に関する「学校間のばらつき」である。

つづけて翌月に開催された第7回(2005.4.27)でも「総合的な学習の時間等で行われている英語活動は、中学校以降の英語の授業で見られなかった学習体験が作られている一方で、学校間で取組みに差があり、教員や子どもたちにとって英語学習なのか国際理解なのか必ずしも明確ではないのではないかと、やはり「目標」に関する学校間の取組み差つまり、「学校間のばらつき」に関する委員の発言が確認できる。

これらをうけ、つづく第8回(2005.10.14)で示された「小学校における英語教育の在り方に係る現状と課題、主な意見」という資料において、上記の「ばらつき」について以下の2点に整理されることとなった。

- ① 「小学校英語の内容・目的」の現状と課題の一つとして、「それぞれの小学校間で英語活動の取組に差があり、外国語(英語)学習なのか、国際理解の学習なのか、必ずしも明確ではない」ことが挙げられている。
- ② 「条件整備の在り方」の現状と課題の一つとして、「構造改革特別区域研究開発学校で英語教育に取り組んでいる地方自治体の条件整備など、地域によって取組みに差が見られる」ことが挙げられている。

これ以降の審議会では、同様の資料が複数回配布されている。このあたりから、「ばらつき」の状況が当時の小学校の英語における問題として固定化されたと考えられる。また、そこで問題視されていたのは、①取組みの「学校間のばらつき」とともに、②条件整備の「地域間のばらつき」状況だといえる。

3.2 教育の機会均等の確保

上記の議論をたどると、これら取組みの「学校間のばらつき」とともに、条件整備の「地域間のばらつき」が解消された状況というのが、外国語活動の必修化により目指された「教育の機会均等」が確保された状態といえるのではないかと。したがって、これらの点に注目して06年から10年の間の変化をみることにより、「教育の機会均等の確保」が達成されつつあるのかどうかを把握することができる。

4. 実施状況における「ばらつき」

4.1 仮説

そこで、06年調査と10年調査のデータから「取組み」と「条件整備」に、当時どのような学校間、地域間の「ばらつき」があり、また、この4年間でどのように変化しているのかを確認する。導入の目的がその解消である以上、全国公立小学校の英語活動の取組みにおける「ばらつき」は縮小していると考えられる。

まず、「取組み」については英語活動の年間授業時数および学年別実施率を指標として用いる。外国語専門部会における審議では、目的、内容、時数、方法などの取組みが指摘されていた。これらの取組みのうち、今回の分析ではデータで検証を行うことができる明確な指標として英語活動の実施状況(実施の有無、時数)がある。これらについて学校間、地域間の「ばらつき」があるかを確認する。ただし、高学年については、年間35時間の必修化が決まり、移行措置期間2年目、必修化を目前に控えた10年では、自然に「ばらつき」が解消されていることはデータを見ずにも明らかである。このため、分析では、主に低学年、中学年の状況を確認していく。高学年のみならず、低学年、中学年についても確認することは2つの点で意義があると考えられる。1つは、外国語専門部会で指摘された「ばらつき」の課題は、その記録によれば高学年に限定されたものではない。小学校全体の取組みについて述べられたものである。したがって、低中学年についても確認する意義があると考えられる。もう1つは、「教育の機会均等の確保」という観点からは、高学年における「ばらつき」が解消されればよいという共通認識は見当たらない。高学年での取組みが均一になって中学との接続の問題が解決しても、低中学年の「ばらつき」が大きい場合には、中学年と高学年の接続が問われる可能性もあり、低中学年についても確認が必要となる。

4.2 使用する変数

06年調査でも、10年調査でも教務主任に対して学校の英語活動の実施状況を同一の問いを用いてたずねている。使用する変数の1つは、「外国語(英語)活動は年間どれくらい行っていますか」とたずねた学年別の年間授業時数を実数で記入するものである。もう1つは学年別の実施率で、「外国語(英語)活動は何年生で実施していますか」という問いを用いた。前者については、平均値、標準偏差を確認し、後者については地域別の数値を確認する。地域別の分析を行う際、北海道、東北、北関東、南関東、中部、近畿、中国、四国、九州・沖縄の9地方に区分した³⁾。本来であれば、研修の提供主体や予算の支援などが行われる行政単位(教育委員会)ごとに検証していくことが求められるが、サンプルの制約もあり、ここではまず地域を大きくとらえ、全国をこの9つの地域に区分して確認していきたい。このような区分で英語活動に対する支援等の施策が行われることはないものの、地域による差をみるために一定の意味を持つと考える。

4.3 分析結果

まず、「外国語(英語)活動は年間どれくらい行っていますか」という問いへの回答の標準偏差を確認し、学校間のばらつきの状況を確認してみたい。表1は英語活動の年間授業時数の平均および標準偏差を示したものである。低学年、中学年では、ベネッセ(2011)が示した複数の要因により、英語活動を実施する学校が減少している。0時間の回答が増えたため、平均年間時数が低学年は9.3時間から6.8時間、中学年は15.0時間から11.9時間に減少し、標準偏差もわずかではあるが縮小している(低学年06年調査8.29→10年調査7.94、中学年11.58→10.99)。高学年では平均年間時数が16.1時間から33.1時間に増加し、標準偏差は11.92から6.60へと大幅に減少している。高学年における週35時間の必修化が決まり、移行措置期間中の10年度は新学習指導要領における標準時数に合わせて行

う学校が多いためだ。この結果をみる限り、外国語活動導入のねらい通り、「学校間のばらつき」は解消されつつあるといえそうだ。少なくとも拡大はしていないようにみえる。

表1 英語活動の年間授業時数(2006年, 2010年)

| 2006年 | | | | | |
|-------|-------|-----|------|-------|-------|
| | n | 最小値 | 最大値 | 平均値 | 標準偏差 |
| 低学年 | 3,066 | 0 | 60 | 9.27 | 8.29 |
| 中学年 | 3,215 | 0 | 87.5 | 14.96 | 11.58 |
| 高学年 | 3,244 | 0 | 87.5 | 16.14 | 11.92 |

| 2010年 | | | | | |
|-------|-------|-----|-----|-------|-------|
| | n | 最小値 | 最大値 | 平均値 | 標準偏差 |
| 低学年 | 2,203 | 0 | 69 | 6.80 | 7.94 |
| 中学年 | 2,053 | 0 | 70 | 11.86 | 10.99 |
| 高学年 | 2,337 | 2 | 74 | 33.10 | 6.60 |

注：英語活動を「行っている」学校のみ対象。

しかしながら、全国的には「学校間のばらつき」は減少しても、「地域間のばらつき」は動きが異なることも考えられる。低学年、中学年で実施率がこの4年間で大きく低下していたが、全国的に一律の傾向なのだろうか。実施の状況の地域差は、06年と10年で変化がみられるのか。この点は、平均年間時数と標準偏差だけでは、つかむことができない。そこで、学年ごとの実施率における「地域間のばらつき」を確認してみたい。

はじめに学年段階別の全国の実施状況を再度確認する。高学年では06年、10年ともに実施率はほぼ100%であるが、中学年で約95%から約80%に、低学年で約85%から約65%に減少している（ベネッセ教育研究開発センター，2011）。

さらに全国の都道府県を9つに区分して、各地域の06年の実施率をみってみる(表2)。北関東はどの学年でももっとも実施率が高く、反対に近畿では2年生を除き実施率ももっとも低い。地域差を把握するために、それぞれの学年で最大値と最小値の差を算出した。1年生(低学年)では、もっとも実施率が高い北関東94.3%と、もっとも低い近畿61.9%とのあいだに32.4ポイントもの差がある。3年生(中学年)は北関東99.3%と、近畿85.9%のあいだに13.4ポイントの差がある。5年生(高学年)は北関東99.7%と、近畿91.6%との差は8.1ポイントである。06年当時からとくに低学年(1年生の最大値－最小値，32.4ポイント差)、中学年(3年生の同，13.4ポイント差)で地域差がみられている。外国語専門部会でも指摘されているように、06年当時、確かに地域による「ばらつき」があるといえる。

同様に10年調査についても9地域に区分して実施率をみってみる(表3)。10年も低学年、中学年では北関東がもっとも実施率が高い。高学年は100.0%の中部がもっとも高い。反対に実施率ももっとも低いのは北海道である(ただし、4年生はわずかに1.7ポイント差で中国が低い)。1年生では、もっとも実施率が高い北関東88.2%と、もっとも低い北海道52.1%のあいだに36.1ポイントもの差がある。3年生は北関東96.8%と、北海道65.8%のあいだに31.0ポイントの差がある。5年生は中部100.0%と、北海道97.4%との差は2.6ポイントである。

表2 英語活動の学年別実施率(06年調査 9地域区分別)

(%)

| | 北海道 | 東北 | 北関東 | 南関東 | 中部 | 近畿 | 中国 | 四国 | 九州・沖縄 |
|-----|------|------|-------|------|------|------|------|------|-------|
| 1年生 | 62.4 | 79.4 | 94.3 | 83.8 | 84.3 | 61.9 | 80.1 | 79.8 | 82.9 |
| 2年生 | 62.4 | 79.8 | 94.3 | 83.4 | 85.0 | 63.1 | 79.8 | 78.0 | 83.4 |
| 3年生 | 92.7 | 97.5 | 99.3 | 96.4 | 97.6 | 85.9 | 96.1 | 93.6 | 98.3 |
| 4年生 | 92.7 | 98.1 | 99.7 | 96.9 | 98.0 | 89.5 | 97.3 | 96.0 | 97.9 |
| 5年生 | 95.4 | 97.9 | 99.7 | 98.1 | 98.2 | 91.6 | 98.2 | 96.0 | 97.2 |
| 6年生 | 97.2 | 98.1 | 100.0 | 99.3 | 98.9 | 96.7 | 98.2 | 97.7 | 97.7 |

注：英語活動を「行っている」学校(2006年 n=3,292)のみ対象。

注：各学年の実施率における地域別の最大値に○，最小値に二重線をつけている。

注：「英語教育は何年生で実施していますか。また，その活動の教育課程上などでの位置づけは何にあたりますか」という問いで，1つでも○がついていれば，その学年で英語活動を行っている」とみなした。

表3 英語活動の学年別実施率(10年調査 9地域区分別)

(%)

| | 北海道 | 東北 | 北関東 | 南関東 | 中部 | 近畿 | 中国 | 四国 | 九州・沖縄 |
|-----|------|-------|------|------|-------|------|------|------|-------|
| 1年生 | 52.1 | 66.2 | 88.2 | 70.3 | 72.6 | 55.0 | 61.4 | 65.5 | 63.1 |
| 2年生 | 52.1 | 65.9 | 88.7 | 70.3 | 73.0 | 56.1 | 61.0 | 63.9 | 64.0 |
| 3年生 | 65.8 | 76.9 | 96.8 | 84.0 | 82.7 | 68.7 | 70.1 | 78.2 | 76.6 |
| 4年生 | 71.8 | 77.6 | 96.8 | 84.8 | 84.6 | 73.7 | 70.1 | 75.6 | 76.0 |
| 5年生 | 97.4 | 99.0 | 99.5 | 99.7 | 100.0 | 98.9 | 99.6 | 98.3 | 98.5 |
| 6年生 | 98.3 | 100.0 | 99.5 | 99.7 | 100.0 | 99.3 | 99.2 | 99.2 | 99.1 |

注：英語活動を「行っている」学校(2010年 n=2,374)のみ対象。

注：各学年の実施率における地域別の最大値に○，最小値に二重線をつけている。

注：「外国語(英語)活動は何年生で実施していますか。また，その活動の教育課程上などでの位置づけは何にあたりますか」という問いで，1つでも○がついていれば，その学年で英語活動を行っている」とみなした。

06年調査と10年調査の学年別実施率における地域差(最大値－最小値)の状況を比較してみると，1年生(低学年) 32.4ポイント→36.1ポイント，3年生(中学年) 13.4ポイント→31.0ポイント，5年生(高学年) 8.1ポイント→2.6ポイントと，必修化が決定した高学年では地域差が縮小している一方で，低学年，中学年では地域差が拡大している。とくに全体的

な実施率の低下幅が大きい中学年において、地域差の拡大が著しいことがわかる。全国的に低中学年では実施しない方向にあるものの、この傾向が強くあらわれる地域と弱くあらわれる地域があるため、低中学年における「地域間のばらつき」は解消されずに残り、その差は広がっている。

これまでの分析をまとめると、実施状況における「学校間のばらつき」も「地域間のばらつき」も、高学年では解消に向かっている。しかしながら、低学年、中学年では年間時数で確認した「学校間のばらつき」はわずかに軽減、もしくは維持されているかにみえるが、実施率における「地域間のばらつき」は、むしろ拡大している。

5. 条件整備状況における「ばらつき」

5.1 仮説

次に確認するのは、外国語専門部会でも課題として挙げられていた条件整備における「地域間のばらつき」である。英語活動の条件整備については、学習指導要領において目標や内容、取組み方法等が明記され、中核教員研修や『英語ノート』という共通教材の配布などがなされ、必修化決定後の数年の間に多くの点で大幅な改善がみられている。しかしながら、研修の実施や研修の環境づくりは「各都道府県、政令指定都市、中核市の教育委員会が主体」で(文部科学省, 2009a)、地域に任されている。また、10年調査データをもとに、人口規模別に、教材提供や研修提供等の自治体からの支援の状況を見ても、有意な差が確認される(ベネッセ教育研究開発センター, 2011)。上記を鑑みて、『英語ノート』を配布したり、研修基盤をつくり、実施を促したりすることにより、全体的な条件は整備されつつも、地域による状況の差は依然解消されていないことが推測される。

5.2 使用する変数

まず、地域の状況をおおまかに把握するために、教員の主観ではあるが、学校の英語活動に関する総合評価ともいえる「総合的にみて、あなたの学級の外国語(英語)活動はうまくいっていると思いますか」という問いを確認する。

具体的な条件整備の状況については次の通りである。本調査では、小学校における英語活動を成立させる条件の要素ともいえるものを17の項目に分解し、その条件が「十分かどうか」をたずねている。経年比較が可能なように、06年、10年ともに教務主任にたずねた「十分である」(十分である+どちらかといえば十分である)という回答を用い、9地域に分けて結果をみる。

5.3 分析結果

学校の英語活動が「うまくいっているか(とても+まあうまくいっている)」という教務主任の総合的な評価を問うても(表4, 表5)、06年51.8%と比べると10年では80.2%となるなど、認識の向上が認められる。さらに9地方区分に分けてみる。06年の時点で、総合評価においても確かに地域による差が認められる。10年調査と比較してみると、さらにいくつかの動きを確認できる。第一に、どの地域でも英語活動に対する総合評価が上昇していることがわかる。第二に、総合評価における地域による差は大きくなっていることがわか

る。06年調査の全体値は51.8%であるが、地域別にみると最大値56.9%（中国）、最小値37.6%（北海道）と最大値と最小値の間に約20ポイントの差があった。10年調査の全体値は80.2%であるが、地域別にみると最大値87.4%（四国）、最小値65.5%（近畿）と差は約22ポイントに開いている。ただし、06年調査と10年調査の最大値、06年調査と10年調査の最小値は同じ地域ではない。この4年間で各地域の状況が大きく変化していることを暗に示している。第三に、実際、同じ地域で06年と10年の値を比べてみると、大幅に評価が上昇した地域と、評価の上昇が小幅にとどまる地域がある。例えば、北海道や四国は、それぞれ37.6%から80.3%（42.7ポイント増）、45.1%から87.4%（42.3ポイント増）へと大幅に評価が上昇している。一方の近畿は45.3%から65.5%（20.2ポイント増）と評価は上昇してはいるものの小幅にとどまる。ただし、この指標で条件整備の状況を類推するのは早計だろう。

表4 英語活動に対する評価(2006年)

(%)

| 全体 | 北海道 | 東北 | 北関東 | 南関東 | 中部 | 近畿 | 中国 | 四国 | 九州・沖縄 |
|------|-------------|------|------|------|------|------|-------|------|-------|
| 51.8 | <u>37.6</u> | 55.1 | 51.9 | 48.7 | 55.0 | 45.3 | ○56.9 | 45.1 | 52.9 |

注：とても+まあうまくいっている。

注：英語活動を「行っている」学校(2006年 n=3,292)のみ対象。

注：地域別の最大値に○，最小値に二重線をつけている。

表5 英語活動に対する評価(2010年)

(%)

| 全体 | 北海道 | 東北 | 北関東 | 南関東 | 中部 | 近畿 | 中国 | 四国 | 九州・沖縄 |
|------|------|------|------|------|------|-------------|------|-------|-------|
| 80.2 | 80.3 | 84.5 | 83.9 | 74.6 | 83.7 | <u>65.5</u> | 83.4 | ○87.4 | 82.6 |

注：とても+まあうまくいっている。

注：英語活動を「行っている」学校(2010年 n=2,374年)のみ対象。

注：地域別の最大値に○，最小値に二重線をつけている。

そこで、具体的な条件整備の項目をみてみる(表6，表7)。豊富なデータ量であるが、主に地域差の観点からポイントをしぼると次のようなことがわかる。

第一に、すべての地域で、06年調査と比べ条件改善が認められる(南関東，中部，近畿における「教材の開発や準備のための時間」などの例外もある)。第二に、「十分である」(十分である+どちらかといえば十分である)という回答の地域による差は、多くの項目において広がっている。例えば、「教員の積極性」は最大値と最小値の差は06年調査の9.4ポイント(中国36.4%－近畿27.0%)から10年調査の19.6ポイント(東北61.0%－近畿41.4%)に広がっている。「ALTなどの外部協力者の来校頻度」は17.6ポイント(北関東48.8%－北海道31.2%)から33.2ポイント(北関東82.8%－北海道49.6%)へ、「行政の支援体制」は

12.2ポイント(中部30.1%－四国17.9%)から25.3ポイント(北関東48.4%－北海道23.1%)という具合である。第三に、単純に最大値を示す地域と最小値を示す地域の移り変わりをみるならば、条件が向上している地域がありそうだ。06年調査では明らかに最小値を示す項目が多く、好条件とはいえなかった北海道や四国などが、10年調査では最小値を示す項目が少なくなっている。第四に、やはり単純に最大値を示す地域と最小値を示す地域の移り変わりをみるならば、不利な条件下にある地域もあるといえそうだ。10年調査の近畿では「カリキュラム」「教材」「研修」「予算」など、相対的に多くの困難を抱えているようにみえる。

表6 英語活動の状況(2006年)

| | (%) | | | | | | | | | |
|---------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|
| | 全体 | 北海道 | 東北 | 北関東 | 南関東 | 中部 | 近畿 | 中国 | 四国 | 九州・沖縄 |
| 指導する教員の英語力 | 16.2 | 18.3 | 19.0 | 16.2 | 15.7 | 14.5 | 16.5 | 16.0 | 15.0 | 16.4 |
| 教材の開発や準備のための時間 | 5.5 | 7.3 | 5.8 | 6.4 | 6.9 | 5.0 | 6.6 | 3.3 | 5.2 | 4.9 |
| 指導のためのカリキュラム | 21.8 | 20.2 | 23.7 | 23.9 | 20.4 | 24.4 | 15.6 | 22.6 | 13.3 | 23.5 |
| 使いやすい教材 | 23.8 | 14.7 | 23.7 | 27.9 | 22.1 | 24.6 | 21.6 | 27.7 | 17.9 | 24.9 |
| 子どもの積極性 | 70.1 | 69.7 | 74.6 | 70.4 | 64.4 | 71.0 | 66.4 | 64.2 | 73.4 | 75.3 |
| 教員の積極性 | 30.8 | 31.2 | 29.7 | 29.0 | 25.2 | 30.8 | 27.0 | 36.4 | 30.1 | 36.2 |
| 教員同士の協力体制 | 46.5 | 46.8 | 47.4 | 51.2 | 43.5 | 44.4 | 39.0 | 51.5 | 43.4 | 50.7 |
| ALTなどの外部協力者の来校頻度 | 40.8 | 31.2 | 40.4 | 48.8 | 39.2 | 44.7 | 35.4 | 38.6 | 37.0 | 42.4 |
| ALTなどの外部協力者との打合せの時間 | 13.9 | 18.3 | 19.8 | 15.8 | 11.2 | 14.8 | 13.2 | 10.2 | 9.8 | 11.7 |
| 保護者や地域の人たちの協力 | 20.4 | 25.7 | 21.4 | 18.2 | 21.6 | 20.9 | 16.8 | 22.0 | 16.2 | 20.7 |
| 外国語(英語)活動の時間数 | 45.2 | 38.5 | 46.8 | 46.8 | 40.6 | 48.1 | 39.3 | 47.9 | 37.0 | 50.3 |
| 外国語(英語)活動に関する教員研修 | 8.3 | 2.8 | 9.1 | 7.4 | 8.6 | 9.3 | 6.6 | 9.9 | 4.6 | 9.0 |
| 外国語(英語)活動に使える予算 | 9.8 | 8.3 | 11.5 | 8.4 | 10.7 | 11.8 | 7.5 | 7.2 | 8.1 | 10.4 |
| 中学校との接続・連携 | 8.0 | 4.6 | 12.4 | 6.1 | 5.7 | 9.9 | 7.5 | 6.6 | 5.2 | 7.7 |
| 行政の支援体制 | 25.3 | 22.0 | 28.7 | 27.6 | 23.0 | 30.1 | 21.3 | 20.8 | 17.9 | 25.8 |

注：十分である＋どちらかといえば十分である。

注：英語活動を「行っている」学校(2006年 n=3,292)のみ対象。

注：各項目における地域別の最大値に○、最小値に二重線をつけている。

表7 英語活動の状況(2010年)

| | 全体 | 北海道 | 東北 | 北関東 | 南関東 | 中部 | 近畿 | 中国 | 四国 | 九州・沖縄 |
|---------------------|------|-------------|-------------|-------------|-------------|------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| 指導する教員の英語力 | 32.4 | 30.8 | 35.9 | 37.6 | 28.0 | 33.4 | <u>24.8</u> | <u>37.8</u> | 31.1 | 33.0 |
| 教材の開発や準備のための時間 | 6.9 | <u>14.5</u> | 7.6 | 9.7 | 5.5 | <u>4.3</u> | 6.1 | 8.3 | 6.7 | 6.9 |
| 指導のためのカリキュラム | 45.6 | 44.4 | 50.0 | 49.5 | 40.5 | 46.7 | <u>36.7</u> | <u>50.2</u> | 44.5 | 48.0 |
| 使いやすい教材 | 46.8 | 47.9 | 49.0 | <u>51.1</u> | 42.9 | 49.7 | <u>38.1</u> | 49.8 | 48.7 | 46.2 |
| 子どもの積極性 | 74.1 | <u>82.1</u> | 75.9 | 76.9 | <u>68.8</u> | 76.0 | 68.0 | 73.0 | 75.6 | 76.6 |
| 教員の積極性 | 50.0 | 49.6 | <u>61.0</u> | 51.6 | 43.4 | 48.2 | <u>41.4</u> | 58.9 | 52.9 | 48.9 |
| 教員同士の協力体制 | 60.9 | 60.7 | 64.5 | 59.1 | 63.8 | 59.5 | <u>55.0</u> | 66.0 | <u>66.4</u> | 57.1 |
| ALTなどの外部協力者の来校頻度 | 66.4 | <u>49.6</u> | 65.5 | <u>82.8</u> | 69.1 | 67.2 | 51.4 | 74.3 | 71.4 | 65.2 |
| ALTなどの外部協力者との打合せの時間 | 19.5 | <u>25.6</u> | 22.8 | 24.2 | 17.2 | 19.3 | 17.6 | 20.3 | <u>14.3</u> | 17.4 |
| 保護者や地域の人たちの協力 | 22.1 | 25.6 | 23.4 | 20.4 | 24.2 | 20.1 | 21.6 | <u>28.6</u> | 21.8 | <u>16.8</u> |
| 外国語(英語)活動の時間数 | 85.8 | 82.9 | <u>91.7</u> | 88.7 | 84.8 | 84.4 | <u>74.5</u> | 89.2 | 89.9 | 88.3 |
| 外国語(英語)活動に関する教員研修 | 33.3 | 35.0 | <u>39.0</u> | 28.5 | 34.7 | 32.5 | <u>28.1</u> | 38.2 | 31.1 | 31.5 |
| 外国語(英語)活動に使える予算 | 19.8 | 17.9 | <u>26.2</u> | 24.2 | 18.1 | 20.1 | <u>11.9</u> | 21.6 | 21.0 | 18.3 |
| 中学校との接続・連携 | 13.7 | <u>17.9</u> | 14.8 | 13.4 | 8.5 | 13.3 | 12.6 | 16.2 | <u>11.8</u> | 17.1 |
| 行政の支援体制 | 37.5 | <u>23.1</u> | 45.5 | <u>48.4</u> | 32.4 | 42.6 | 27.7 | 39.8 | 41.2 | 33.0 |

注：十分である+どちらかといえば十分である。

注：英語活動を「行っている」学校(2010年 n=2,374年)のみ対象。

注：各項目における地域別の最大値に○，最小値に二重線をつけている。

英語活動における条件整備の状況は確かに4年間で大幅に改善している。けれども地域による差は開いているうえに、すべての地域で同程度に条件が向上しているとはいいいにくい。地域によっては、06年では相対的に多くの困難を抱えていたが、この4年間で大きく条件が改善した。また、一定の改善はみられるものの、06年、10年ともに相対的に多くの困難を抱えているままの地域もある。

英語活動における条件整備の状況においても「地域間のばらつき」は依然存在しつづけている。06年と比べ全体的に大幅に向上しているものの、その幅は地域による差が大きい。この4年間で厳しい条件が大幅に改善した地域がある一方で、06年も、10年も、相対的に厳しい条件のもと英語活動をすすめていると推測される地域がある。教員の主観的な評価ではあるものの、英語活動を支える条件における「地域間のばらつき」は広がっている。

6. 結論

6.1 「ばらつき」の構造変化

06年調査と10年調査のデータを用いて小学校の英語活動の「ばらつき」の状況をみると、必修化を目前に控えた2010年の状況は、06年の状況と様相を異にすることを確認すること

ができた。第一に、取組みにおける「ばらつき」の構造変化である。06年調査時には、小学校全体(低学年、中学年、高学年)で英語活動の取組みには学校間、地域間の「ばらつき」があった。この点は外国語専門部会において指摘されていた通りである。その後、高学年の英語活動は新学習指導要領の「外国語活動」に位置づけられたことにより、高学年における目標、内容、時数など小学校の取組みは、学校間、地域間の「ばらつき」が解消され、一定の方向にまとまりつつあるといえる。しかしながら、低学年、中学年の取組み状況については、学校間の「ばらつき」は縮小または維持される一方で、地域間の「ばらつき」が拡大しているようにデータから読み取ることができる。

第二に、条件整備における「ばらつき」の構造変化である。06年調査時には、一部の地域を除き、多くの地域で英語活動を支える条件における課題を抱えていた。その後、「外国語活動」の必修化が決定し、国や自治体による条件整備、学校における取組みが広がった。しかしながら、10年調査における各地域の状況をデータでみると、英語活動を支える条件は地域によっては大きく改善されたものの、相対的に課題を多く抱える地域があらわれている。大きく前進した地域と、前進しつつも課題を残す地域——この4年間、英語活動に対する取組みには地域間で違いがあったと考えられる。外国語活動の導入に向けてどのように準備をすすめるか。それぞれの地域が抱える固有の課題があり、英語活動はこの時点では優先的に取り組む課題となっていない可能性も考えなければならない。

必修化および必修化に向けた条件整備により「ばらつき」の解消を目指し、「教育の機会均等の確保」が目指されていたが、必修化決定後の条件整備がすすんだ段階でも「ばらつき」は解消されておらず、むしろかたちを変えて残っている。

6.2 外国語活動必修化の帰結

中央教育審議会の外国語専門部会で、学校の裁量に任されていた英語活動は、取組みに「ばらつき」があるとの指摘がなされた。これをうけ、「審議のまとめ」では「教育の機会均等の確保」を1つの大きな理由として小学校の英語教育の充実を求めた。この後、「教育の機会均等の確保」は「外国語活動」必修化の重要な論拠となっていく。

ここであらためて強調するが、外国語専門部会で指摘された「ばらつき」の状況は、決して5,6年生について指摘されたものではない。時数、内容、目的、条件整備などにおける学校間、地域間の「ばらつき」についてである。小学校全体でみると、高学年では確かに「ばらつき」は解消されているが、低学年、中学年の取組みは、むしろ見方によっては地域間の「ばらつき」が大きくなっているともいえる。新学習指導要領における高学年の「外国語活動」必修化という、小学校における英語活動の枠組みの変化によりもたらされたのは、低中学年の取組み、英語活動の条件整備における地域間の「ばらつき」の拡大であった。必修化により、意図せざる結果が生じているかにみえる。外国語活動は高学年のみの課題ではない。小学校英語の充実が唱えられた背景となる「教育の機会均等の確保」という観点、また、高学年との接続の観点から看過することはできない。

また06年段階で条件整備面で大きな課題を抱えていた地域は、10年段階では大幅に改善された地域と課題を抱えつつある地域に分かれ、いくぶん変化しながらも、その構造はいまだに存続している。この点は、国による一律支援の限界のあらわれではないか。文

部科学省では、これまで『英語ノート』の配布や研修の基盤づくりなどの条件整備をすすめ、データからもみられる通り、一定の状況改善に結びついている。しかし、取り組む地域と取り組みが遅れる地域に分かれていることは、すでに国による全国一律の支援では改善されない状況にあることを示している。

「ばらつき」の解消という課題に取り組むためにも、また、とくに課題を残す地域を支援するためにも、その状況を明らかにすることが第一歩である。全国規模で経年比較ができるような調査は、文部科学省において行われているものの、地域間の「ばらつき」は公表されていない。また、調査項目をみても条件整備については設問が限定的なものとなっている。全国の実態を相対化して課題を特定するためにも、こうした全国の学校における実態調査を経年で行い、広く一般に公表していくことは今後も意味を持つと考える。

6.3 今後の課題

今回行った分析は、いくつかの課題を残している。とくに本分析では、地域差を把握するために全国を9つの地域に分ける方法を用いた。06年と10年という2時点を切り取ったデータから、各地域の取組みにみられる「ばらつき」の状況を確認することができた。しかし、先にも述べた通り、実際の施策はこの地域区分では行われることはないこと、また、地域差の所在を明らかにすることはできても、その背景や理由を明らかにすることはできない。必修化決定前もその後も、教育委員会が学校の取組みを支援する動きは各地でみられている。各地域が抱える課題に対して、どのような施策が効果をもたらすのか、各自治体の具体的な取組みや財政力との関係などを丁寧にみていく必要があるだろう。

注

- 1) 小学校で行われている英語などの外国語にふれるような活動全般を指す概念として用いている。学習指導要領に位置づけられた領域としての「外国語活動」をあらわす場合には、外国語活動という語を用いた。
- 2) 10年調査では同一の学校の教務主任と高学年学級担任1名に調査を実施した。本研究の分析は、06年調査との比較に主眼を置いているため、教務主任の回答のみ分析対象とした。
- 3) 「北海道」は北海道、「東北」は青森、岩手、秋田、宮城、山形、福島、「北関東」は茨城、栃木、群馬、「南関東」は埼玉、千葉、東京、神奈川、「中部」は山梨、長野、新潟、富山、石川、福井、静岡、愛知、岐阜、「近畿」は三重、滋賀、京都、大阪、兵庫、奈良、和歌山、「中国」は鳥取、島根、岡山、広島、山口、「四国」は徳島、香川、愛媛、高知、「九州・沖縄」は福岡、佐賀、長崎、熊本、大分、宮崎、鹿児島、沖縄。

参考文献

- 安彦忠彦 2008.『小学校学習指導要領の解説と展開 外国語活動編』教育出版。
- ベネッセ教育研究開発センター 2007.『第1回小学校英語に関する基本調査報告書(教員調査)』。
- ベネッセ教育研究開発センター 2011.『第2回小学校英語に関する基本調査報告書(教員調査)』。
- 文部科学省 2006.「小学校における英語教育について(外国語専門部会における審議の状況)」
Available: http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryu/06040519.htm

[2012年, 1月]

文部科学省 2009a.『小学校外国語活動 研修ガイドブック』旺文社.

文部科学省 2009b.「平成21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」

Available: http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1269841.htm

[2012年, 1月]

小中連携における小学校英語活動に関する小中教員意識差

The Differences in Awareness of Elementary School English Activities between Elementary and Junior High School Teachers

長沼君主

Naoyuki NAGANUMA

東京外国語大学

Tokyo University of Foreign Studies

小泉 仁

Masashi KOIZUMI

東京家政大学

Tokyo Kasei University

Abstract

In this paper, the results of a survey on the elementary and junior high school teachers' awareness of elementary school English activities are summarized. The survey was conducted in 2009 before foreign language activities were introduced into the public elementary school curriculum. The data reveals gaps between elementary and junior high school teachers' attitudes and expectations, especially towards the introduction of the alphabet. More practical collaboration in neighboring communities is greatly needed and support from local boards of education such as collaborative workshops is indispensable.

Keywords

Teachers' Awareness, Elementary School English Activities

1. 小中連携教員意識調査

小学校英語活動における小中連携にあたっては、小学校での活動を踏まえた中学校教員側の意識変化を含めた受け入れの工夫が求められるが、ブリッジ活動を設けるなど、中学校でカリキュラムをどうつなげていくかの実践例も様々に公開されつつある(萬谷他編, 2011)。小学校高学年と中学校1年生の指導を小学校教諭と中学校教諭が兼務教諭としてティーム・ティーチングを行うなどの工夫を行っている自治体もあり(田島・高橋, 2010)、現在、具体的な事例が積み重なってきているところであるが、どうしても特区などの限られた自治体の例ばかりとなりがちであり、多くはお互いの学習内容の確認程度に留まってしまい、具体的な連携には課題も多い(松川・大下, 2007)。

そこで本研究では、平成19-21年度文部科学省科学研究費補助金基盤研究(B)「小学校英語活動と中学校英語の連携についての総合的研究」(研究代表者: 小泉仁, 研究課題番号: 19320090)における小中連携に関する教員意識調査データをもとに、小学校英語活動に対する小学校教員及び中学校教員の意識の違いを考察することを目的とする。

調査実施時期は、2009年度の小学校で外国語活動が必修化される前の過渡期であり、調査対象は主に関東近郊の公立小学校教員1,138名(男性368名, 女性760名, 不明10

名)、全国公立中学校教員474名(男性172名、女性298名、不明4名)であった。

小学校教員のうち、英語活動経験ありの教員は913名、経験なしの教員は225名であり、80.2%の教員が英語活動を経験していた。また、小学校英語活動の研修等については、受講ありが773名、受講なしが365名であり、67.9%の教員が過去に受講していた。そこで「経験あり×研修あり」663名、「経験あり×研修なし」250名、「経験なし×研修あり」110名、「経験なし×研修なし」115名に群分けした。

一方、中学校教員のうち、受け入れ対策をしている教員は59名(12.4%)、する予定の教員は138名(29.1%)であり、計197名を「対策あり」とした。また、「していない」との回答は251名(53.0%)、「話題にもなっていない」は22名(4.6%)であり、無回答の4名を含め、計277名を「対策なし」とした。小学校英語活動についての研修等については、受講ありが237名の50.0%であり、「受講なし」と答えた教員のうち、「受ける予定」または「受けてみたい」との回答が188名の39.7%と、計425名の89.7%が研修等を受講または意識していた。そこで「対策あり×研修あり」118名、「対策あり×研修なし」79名、「対策なし×研修あり」119名、「対策なし×研修なし」158名に群分けした。

調査項目は、小学校英語活動と小中連携に関する意識について、小学校教員調査(E)で25項目、中学校教員調査(J)で16項目を尋ねた。小中教員間の意識の差を探るため、対応する質問項目に関しては、選択肢を比較可能な形とした。本研究では、内容面と体制面での連携に関する項目を抽出し、小学校英語活動の経験や研修が意識差をもたらすとの仮説のもとで、小学校教員と中学校教員の回答の比較を行った。

2. 小学校英語活動へのニーズと期待される効果

2.1 小学校英語活動へのニーズ

E11/J4. 小学校英語活動として行いたい／経験しておいて欲しい活動は何ですか。

| | | |
|---------|--------------|------------|
| 1 英語の歌 | 5 アルファベットの発音 | 9 絵本の読み聞かせ |
| 2 ゲーム活動 | 6 アルファベットの識別 | 10 簡単な教室英語 |
| 3 簡単な会話 | 7 基礎的な語彙 | 11 特になし |
| 4 単語の発音 | 8 基礎的な文法 | |

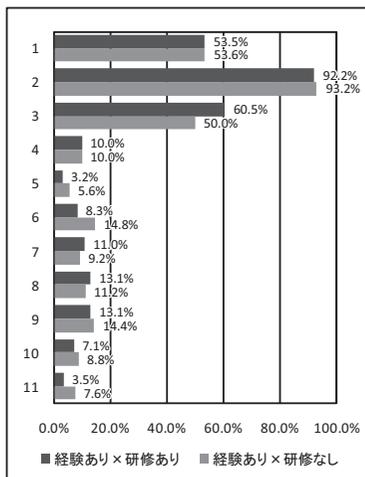


図1a. 小学校教員・経験あり【E11】

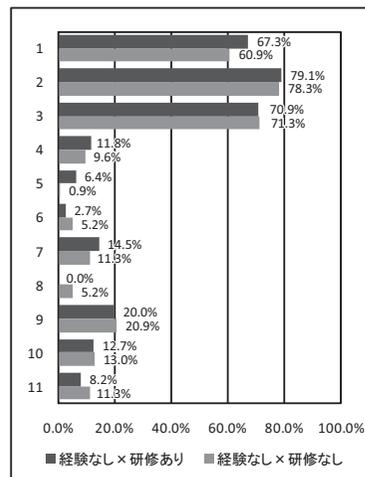


図1b. 小学校教員・経験なし【E11】

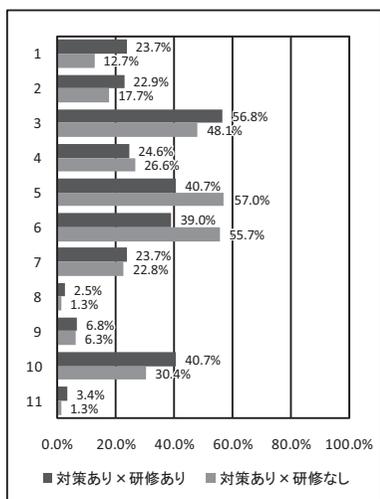


図2a. 中学校教員・対策あり【J4】

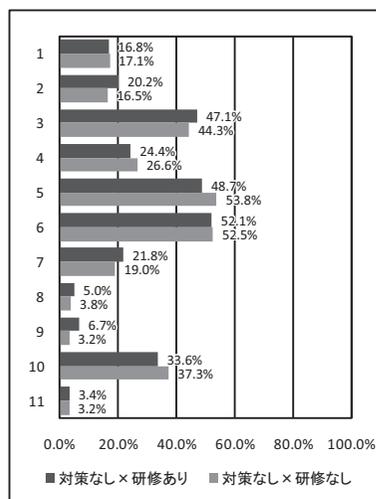


図2b. 中学校教員・対策なし【J4】

小学校英語活動のニーズに関して、高い順に上位3項目まで回答した累積比率を見ると(図1)、小学校教員では、「ゲーム活動」「英語の歌」「簡単な会話」の比率が突出して高かった。また、小学校英語活動経験ありと答えた教員では、ゲーム活動へのニーズが90%を超え、歌と会話が並んで50%程度であったのに対して、経験のない教員では、それほど大きな差は見られず、小学校英語活動を経験している教員では、ゲーム活動が中心的な活動となっていることがわかった。研修の有無については、小学校英語活動経験者で、研修経験ありの教員の簡単な会話へのニーズが10%ほど高かった。調査では必要性についてもあわせて尋ねたが、簡単な会話が80%を超えており、ゲーム活動、歌の順に高く、小学校英語活動経験者でその差がより顕著であった。会話の必要性をより感じながらも、ゲーム活動が中心となっている様子が見て取れる。

一方で中学校教員の小学校英語活動へのニーズを見ると(図2)、英語の歌やゲーム活動への期待は低く、「簡単な会話」「アルファベットの発音」「アルファベットの識別」などが50%前後と高かった。とりわけ、対策を行っているまたは予定しているが、研修経験のない教員では、アルファベットの発音や識別へのニーズが高く、逆に研修経験のある教員はそれらへのニーズが低く、不必要に文字指導を小学校段階で求めていることがわかる。しかしながら、対策・研修ありといった比較的意識の高い教員であっても、文字指導へのニーズは決して低い値ではなく、音中心で行われる小学校英語活動と、文字をより全面的に取り扱う教科としての中学英語の接続を考える際に、文字の取り扱いが課題となることが見て取れる。また、簡単な教室英語へのニーズも比較的高く、簡単な会話と並んで、技能中心の中学校での英語の授業の特徴があらわれる結果となった。他方、基礎的な文法へのニーズは非常に低く、中学校で取り扱うべき事項であるとの意識であるようであった。

2.2 小学校英語活動での素地

E14/J6. 小学校英語活動によって育ってきているのは、どのような力だと思いますか。

- | | |
|--------------------|---------------------|
| 1 英語の音やリズムに慣れ親しむこと | 7 外国の人と交流すること |
| 2 英語を聞くこと | 8 言葉により円滑に人間関係を結ぶ姿勢 |
| 3 英語を話すこと | 9 自己表現する意欲を養うこと |
| 4 英語の語句を読むこと | 10 母語話者と向き合おうとする姿勢 |
| 5 英語の語句を書くこと | 11 先生の言うことを聞こうとする姿勢 |
| 6 外国の文化や生活について知ること | 12 進んで発表しようとする姿勢 |

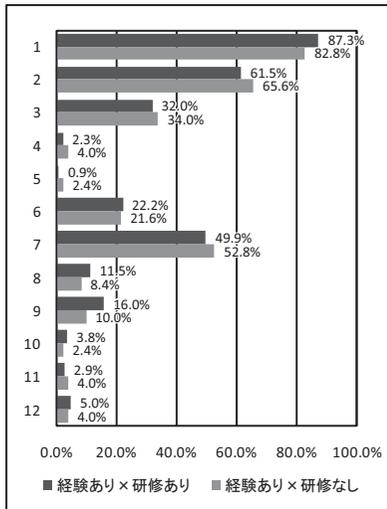


図3a. 小学校教員・経験あり【E14】

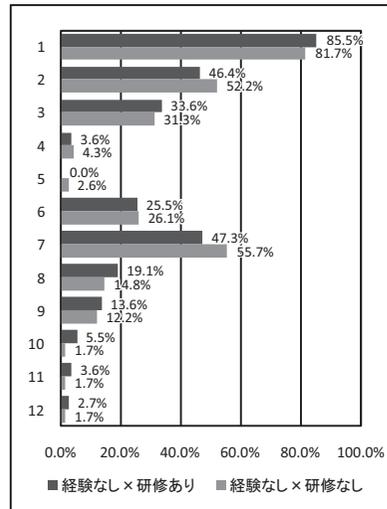


図3b. 小学校教員・経験なし【E14】

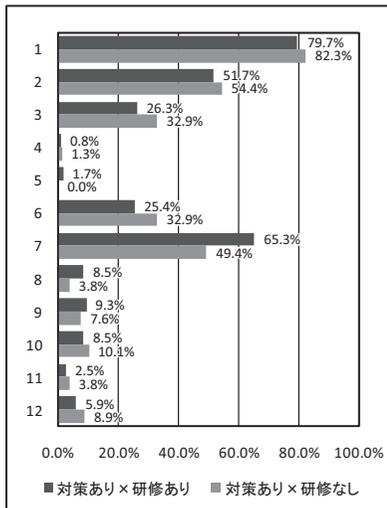


図4a. 中学校教員・対策あり【J6】

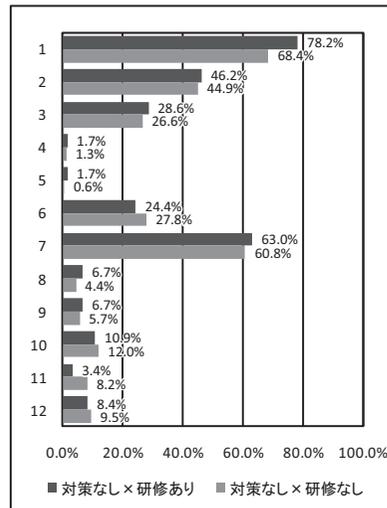


図4b. 中学校教員・対策なし【J6】

小学校英語活動で培われている素地について、育っていると思われる順に上位3項目まで回答した累積比率を見ると(図3)、小学校教員においては、「英語の音やリズムに慣れ親しむこと」が80%以上と最も高く、次いで、「英語を聞くこと」「外国の人と交流すること」「英

語を話すこと」の順に高かった。小学校英語経験ありの教員では、英語を聞く力が育っているとの回答が高く、経験なしの教員と10%以上の差があった。実際に経験している教員では、新学習指導要領において小学校外国語活動で育てるべきとされている「コミュニケーション能力の素地」としての音やリズムへの慣れ親しみだけでなく、技能としての英語を聞く力が育ってきている実感があることがわかった。

一方、中学校教員の意識を見てみると(図4)、あげている力の傾向は変わらないものの、小学校教員と比べると音やリズムへの慣れ親しみ、聞くこと、話すことへの評価が低く、外国の人との交流への評価が高いことがわかる。しかしながら、対策ありとした教員では、聞くことへの評価が対策なしとした教育より、やや高く50%を超えており、中学校の教員から見ても聞く力が育ちつつあるとの認識であることが見て取れる。調査では、育てるべき力についても尋ねたが、素地のひとつとしての情意や態度の育成に関して、小学校教員、中学校教員ともに、「外国の人と交流すること」といった行動面や「外国の文化や生活について知ること」といった知識面が取り立てて高い傾向にはなく、「言葉により円滑に人間関係を結ぶ姿勢」や「自己表現する意欲を養うこと」なども等しく高くなく、育てるべきとは考えていても、実際には課題を感じていることがわかった。

2.3 小学校英語活動の波及効果

E25/J14. 一般的に中学校へ波及すると予想される事柄をどのように考えますか。

- 1 英語を初歩から始める必要がなく、時間にゆとりが出る
- 2 ゆとりが出た分、これまでより深く教えることができるようになる
- 3 ゆとりが出た分、高校の学習内容にも触れることができるようになる
- 4 関心・意欲が高まり中学校での授業がしやすくなる
- 5 英語で授業が多くできるようになる
- 6 英語に慣れているので先生の英語への反応が速くなる
- 7 英語を聞く力がついて授業がしやすくなる
- 8 英語を話す力がついて授業がしやすくなる
- 9 語彙力が増えて読んだり書いたりする授業がしやすくなる
- 10 既に学んでいる分、新鮮味がなく、関心や意欲が低下する
- 11 既に学習差が生じ、授業がしにくくなる

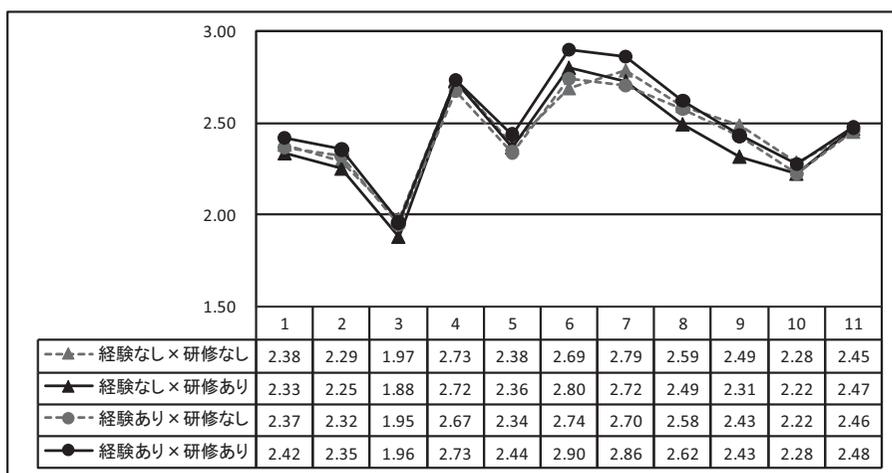


図5a. 小学校教員・経験あり×経験なし【E25】

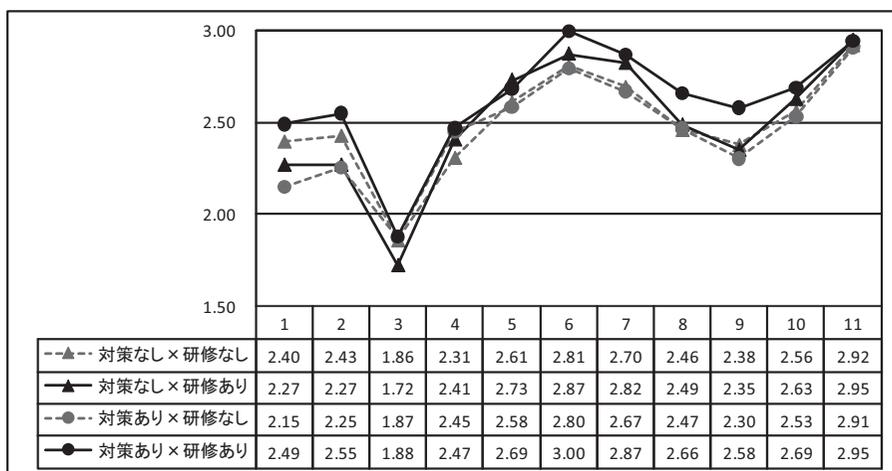


図5b. 中学校教員・対策あり×対策なし【J14】

それでは、小学校英語活動を通して、「コミュニケーション能力の素地」がある程度育ちつつあるとしたところで、「コミュニケーション能力の基礎」を培う中学校への波及効果についてはどうであろうか。4件法による回答の平均から小中教員間の意識差を見てみると(図5)、小学校教員においては、「英語に慣れているので先生への英語の反応が速くなる」「英語を聞く力がついて授業がしやすくなる」といった声が高く、「関心・意欲が高まり中学校での授業がしやすくなる」といった意識も高かった。それに反して、中学校教員では、反応が速くなる、または、聞く力がつくといった予測もある一方で、「既に学習差が生じ、授業がしにくくなる」との声が高く、関心・意欲が高まるとの声は低い結果となり、小学校英語活動の効果は認めつつも、それが必ずしも授業のしやすさには直結しないとの意識を持っていることがわかった。

しかしながら、中学校教員の中でも、受け入れの対策を考えており、研修を受講している教員では、「英語を話す力がついて授業がしやすくなる」や「語彙力がが増えて読んだり書いたりする授業がしやすくなる」といったように、聞く力以外にも効果を感じる傾向が高く、「初歩から始める必要がなく、時間にゆとりが出る」や「ゆとりが出た分、これまでより深く教えることができるようになる」といった意識が高かった。同じく研修を受けていても、対策をしていなかったり、対策を考えていても、研修を受けていなかったりする教員では、より問題意識を持っており、経験も理解もともに高い教員では、困難を感じつつも、効果も感じていることがわかった。

3. 小学校英語活動のための体制作り

3.1 小中連携の体制作り

ここまで小中教員間の意識差を探ってきたが、小学校教員は、小学校英語活動を、歌や会話も取り入れながら、ゲーム活動中心で行うことで、音やリズムへの慣れ親しみや聞く力が育ってきており、関心・意欲の面でもよい波及効果を及ぼしていることから、中学での授業がよりやりやすくなるだろうとの意識であった。一方、中学校教員は、より文字指導

E13/J5. 小中連携を踏まえ、小学校側の体制作りが必要と思われるものは何ですか。

- | | | |
|-------------|-------------|--------------|
| 1 週2時間以上の授業 | 4 ALTの配置 | 7 小学校と中学校の連絡 |
| 2 公的な教員研修 | 5 統一教科書教材 | 8 相互の授業参観 |
| 3 専科教員の配置 | 6 校内推進体制の整備 | |

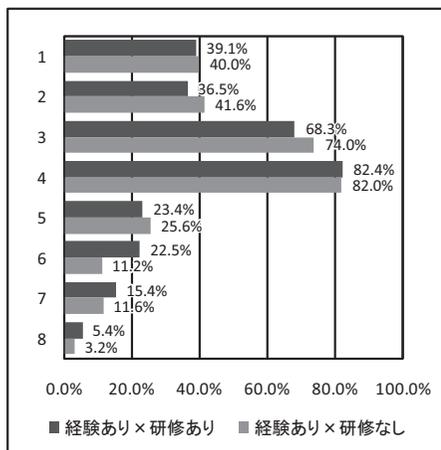


図6a. 小学校教員・経験あり【E13】

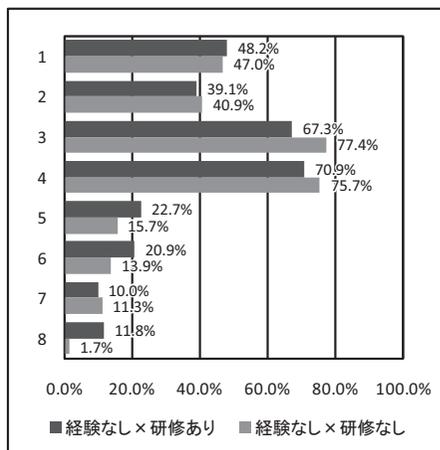


図6b. 小学校教員・経験なし【E13】

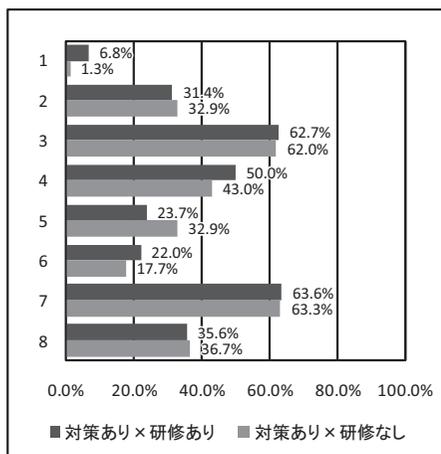


図7a. 中学校教員・対策あり【J5】

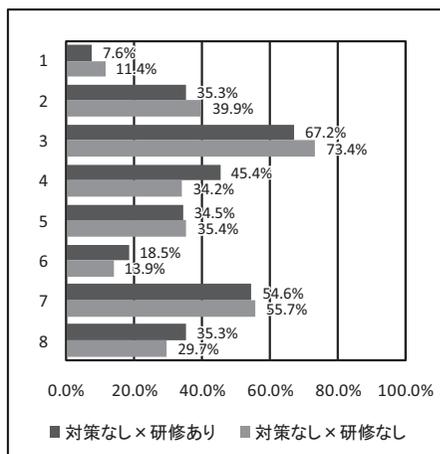


図7b. 中学校教員・対策なし【J5】

へ期待する声が高く、聞く力が育つなどの効果も認めつつも、関心・意欲の面では低下し、学習差が生じてしまうとの懸念が高かった。それでは、小学校英語活動の望ましい体制作りに関する意識差はどうであろうか。授業内容以外について尋ねてみた結果を比較する。

小学校側の体制作りに関して、重要と思われる順に上位3項目まで回答した累積比率を見ると(図6)、小学校教員においては、「専科教員の配置」や「ALTの配置」を望む声が高く、次いで、「週2時間以上の授業」や「公的な教員研修」の必要性を感じる声が高かった。小学校英語経験ありと答えた教員では、よりALTの必要性を感じており、授業時間を増や

す必要性を感じているとの声は低かった。調査では希望する研修についても4件法で尋ねたが、全般的に平均は高く、とりわけ、研修を過去に受講したことのある教員でどの項目でも望む声が高かった。希望する内容については、「指導技術・方法」がどの群でも最も高く、「英語力の向上」「教材の選択・選定」「ティーム・ティーチングの方法」などを上回っており、「指導案・指導計画」の作成や「評価の方法」を望む声は低かった。英語の力そのものよりも、まずは、指導方法において課題を感じていることが見て取れる。

また、調査ではさらに、学級担任に望まれる役割についても4件法で尋ねており、経験のない教員で「アシスタントの立場」でとの声が最も高く、その次に「児童を管理する立場」でとの声が高かったのに対し、経験のある教員では児童を管理する立場との声は低く、アシスタントの立場と並んで、「主たる指導者としての立場」でとの声が高かった。中でも研修ありの教員では、「ALTや専科教員と同等の立場」でとの声が高く、経験のある教員では、ALTの必要性を高く感じている背景として、補助的な役割だけでなく、より積極的な役割も望んでいることがわかった。

一方、中学校教員の小学校側の体制についての意識を見てみると(図7)、専科教員の配置を必要と感じる声が多い点では変わらないものの、ALTの必要性を感じる声は低く、より専科としての教育を望む声を反映しているようであった。また、中学校教員では、「小学校と中学校の連絡」への意識が次いで高く、50%を超えており、とりわけ、対策ありと答えた教員では60%を超えるなど、小学校教員では目の前の具体的な課題の優先度が高かったのに対して、中学校教員の方では連携への意識がより高い結果となった。ただし、「相互の授業参観」を望む声は比較的低く、まずは、相互の連絡体制を整えることが課題として感じられているようだった。調査では、連携のための協力体制についても別途4件法で尋ねたが、さらに具体的に中学校教員やALTが具体的なアドバイスをを行うといった体制の必要性への意識は小中教員ともに低く、小学校からの申し送りや連絡会などの必要性への意識が上回っていた。

3.2 小学校英語活動における課題

小学校側の体制作りとしては、ALTや専科教員などの人員の配置を望む声が高かったが、小学校英語活動を進めていく上での課題はどのようにとらえられているのだろうか。課題の重要性について、4件法による回答の平均から小中教員間の意識差を見てみると(図8)、小学校教員においては、全般的に研修を受けたことのある教員で課題意識が高く、「小学校英語専科教員の制度化と養成」を上回って、「ALT等の人材の確保」の重要性を最も感じており、「ALT等との打ち合わせ時間の確保」にも課題を感じていた。具体的な指導技術や教材より、ALT等の人員整備に課題を感じていることがわかる。また、「指導者の英語運用力」については課題意識が低かった。

一方、中学校教員の課題意識を見てみると、人員整備だけでなく、「教材の選定・入手」「カリキュラムの作成」「教育内容の明確化」なども重要な課題と考えており、どのような内容が教えられているかに、より意識があることがわかる。また、「地域格差・学校格差の是正」に関しても、小学校教員では課題と感じている声が高かったのに対して、中学校教員では比較的高く、小学校英語活動を経て入学してくる生徒に関して、学校間で指導内容が

E22/J10. 小学校英語活動の以下の課題の重要性についてどのように考えますか。

- | | |
|----------------|---------------------|
| 1 教材の選定・入手 | 7 授業時間数の確保 |
| 2 カリキュラムの作成 | 8 授業準備時間の確保 |
| 3 教育内容の明確化 | 9 ALT等との打ち合わせ時間の確保 |
| 4 指導者の英語運用力 | 10 ALT等の人材の確保 |
| 5 指導者の指導技術 | 11 小学校英語専科教員の制度化と養成 |
| 6 地域格差・学校格差の是正 | |

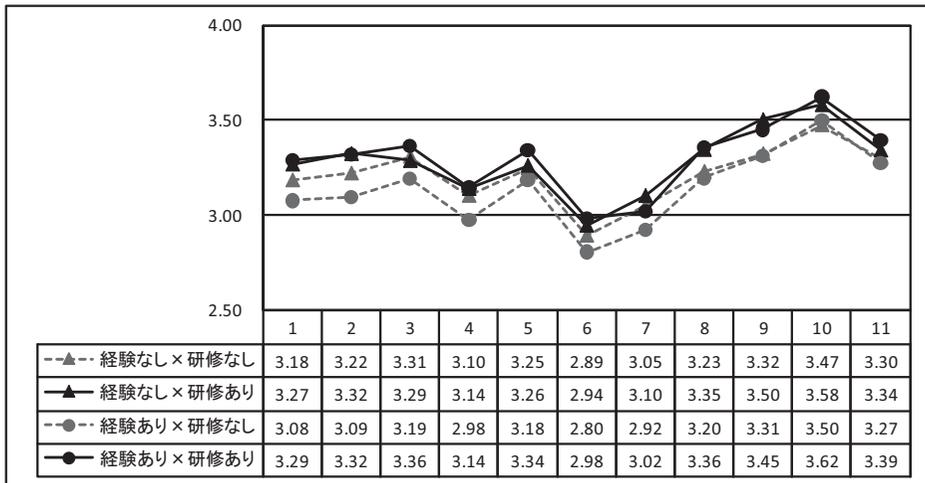


図8a. 小学校教員・経験あり×経験なし【E22】

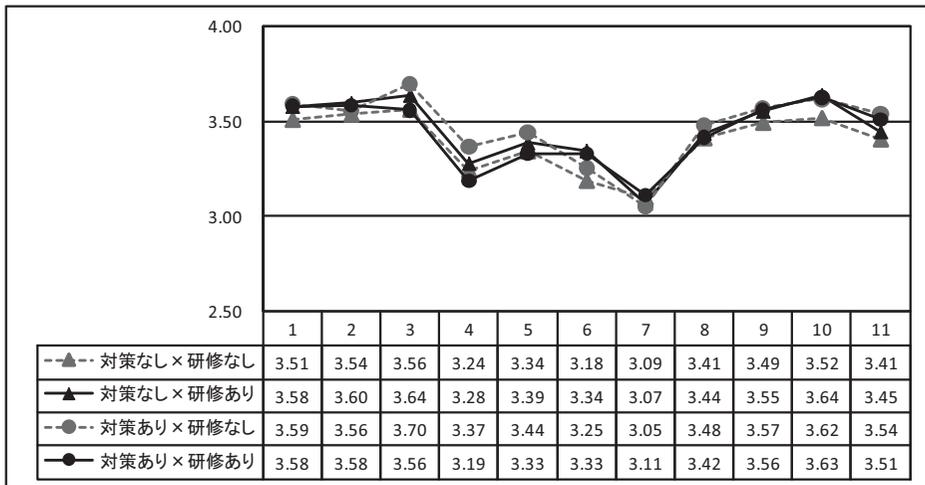


図8b. 中学校教員・対策あり×対策なし【J10】

異なることを懸念している様子が見て取れる。このことは、波及効果の設問において観察された「既に学習差が生じている」との意識と共通するところであり、学習指導要領では、小学校における外国語(英語)活動では特定の内容ではなく、関心・意欲を高め、音・リズムや基本的な表現への慣れや親しみを育てるとされていながらも、中学校教員側では具体的な内容面に意識が向いていることがわかる。

小学校英語活動のための体制作りとしては、小学校教員側では、まずは人員確保に必要性を感じており、次に指導技術、その後に教材やカリキュラムなどの内容面を課題と感じていた。「授業時間数を増やす」ことには高い必要性は感じていないものの、「授業準備時間の確保」には困難を覚えている様子であった。実際に小学校英語を経験している教員では、研修を受けたことのある教員の方が、より教材やカリキュラムの必要性、授業準備時間やALTとの打ち合わせ時間に不足を感じており、意識が高くなるほど、課題をより感じている傾向にあった。中学校教員側では、内容面への関心が高かったほか、地域や学校間での学習格差にもより課題を覚えていたが、連携体制の強化にあたっては、具体的に状況を把握するためにも、申し送りや連絡会といった間接的な連携だけでなく、実際に授業を参観し、中学校側でも受け入れの工夫を行っていくなどの体制作りが必要となってくるだろう。

4. 小中連携に向けての提言

本研究においては、小中教員間の意識差を探るにあたり、指導や対策の経験と研修受講経験の影響について述べてきたが、同時に特区や中核都市を含む、全国の81の自治体の教育委員会への実態調査も行った。調査の結果、小学校教員に対しては、ほとんどの自治体で既に研修を実施、または昨年度に続き、次年度も実施の予定であり(76件)、連携を進める内容についても多くの自治体が考慮していた一方で(66件)、小中教員の合同研修に関しては、実施予定のない自治体も多かった(31件)。また、中学校教員に対しては、25の自治体が実施予定なしとの回答であった。

本研究の小中教員意識調査においては、公的研修等により意識差が生じているケースが見られたが、とりわけ、指導や対策などの具体的な経験を伴ったときに差が生じていた。まずは行政の後押しによる地域の小学校、中学校双方における校内推進体制の確立と、小中だけでなく、小小連携体制の模索により、学校間格差を軽減し、お互いの実態を知る機会を設けることが重要であろう。それと同時に小中それぞれでの研修に留まらない合同研修を行う中で、連携への意識を高め、近隣の小中との連携を超えた、自治体としてのゆるやかなつながりが生まれることが望ましい。

文部科学省設置の外国語能力の向上に関する検討会により、2011年6月末に公表された「国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策」では、中高への提言として、「生徒に求められる英語力について、その達成状況を把握・検証する」ことが含められ、各学校がCan-doリストの形で学習到達目標を設定することの重要性が指摘された。次年度より採用される中学校英語教科書でも、新学習指導要領に基づき、各レッスンにおける目標が明示される中、小学校外国語(英語)活動においても、『英語ノート 指導資料』に記載されている行動観察に基づいた評価基準例などとの関連も整理し、多様な評価法を工夫していく必要があるだろう(金森, 2010)。その上で各自治体や学校に応じた具体的

な目標に基づいた連携が行われることが望まれる。小学校英語教育学会や日本児童英語教育学会でも評価に関する検討が始まっているが、小学校における評価のあり方に関する、より具体的な議論が連携を促進することが期待される。

樋口(2005)では諸外国の小学校英語教育動向を踏まえた上で、ナショナル・カリキュラムの策定に関する具体的な提案がなされている。また、アレン玉井(2010)でも、幼児期からの一貫した枠組みとして、ECF(English Curriculum Framework)が紹介されており、明確な学習目標の設定と評価の重要性が指摘されている。湯川・高梨・小山(2009)では、評価を生かした小中連携の方策として、リスニングテストを取り入れた授業の提案がなされている。こうした能力指標や数値が一人歩きしないよう、Can-do 評価を取り入れた自己評価に基づく、自律学習やメタ認知、動機づけの促進も視野に入れた(長沼, 2011)、具体的な実践事例の積み重ねによる小中をつなぐ現実的な発達段階の枠組みの開発が望まれるだろう。

謝辞

本研究は科学研究費補助金(研究代表者：小泉仁，研究課題番号：19320090)の助成を受けたものである。共に調査に携わった科研分担者及び調査にご協力をいただいた協力者の先生方に感謝の意を表す。また、査読及びご助言を頂いた東京外国語大学大学院根岸雅史教授に深謝する。

参考文献

- アレン玉井光江 2010.『小学校の教育法—理論と実践』大修館書店.
- 金森強 2010.「小学校『外国語活動』の評価のあり方を考える」『ARCLE REVIEW』No.4, pp.103-117. Action Research Center for Language Education.
- 田島直子・高橋一幸 2010.「小中一貫のカリキュラムの具体例—神奈川県南足利市の取組み」樋口忠彦・大城賢・國方大司・高橋一幸編『小学校英語教育の展開—よりよい英語活動への提言』, pp.243-255. 研究社.
- 長沼君主 2011.「小学校英語活動における自律性と動機づけを高める Can-do 評価の実践」『ARCLE REVIEW』No.5, pp.65-74. Action Research Center for Language Education.
- 樋口忠彦 2005.「これからの英語教育の方向—小・中・高一貫の英語教育を考える」樋口忠彦・金森強・國方大司編『これからの小学校英語教育—理論と実践』, pp.237-264. 研究社.
- 松川禮子・大下邦幸編 2007.『小学校英語と中学校英語を結ぶ—英語教育における小中連携』高陵社書店.
- 湯川笑子・高梨庸雄・小山哲春 2009.『小学校英語で身につくコミュニケーション能力』三省堂.
- 萬谷隆一・直山木綿子・卯城祐司・石塚博規・中村香恵子・中村典夫編著 2011.『小中連携 Q&A と実践—小学校外国語活動と中学校英語をつなぐ40のヒント』開隆堂.