

小学生の英語コミュニケーション能力測定

Measuring Communicative English Proficiency of Young EFL Learners

アレン玉井光江

Mitsue ALLEN-TAMAI

青山学院大学

Aoyama Gakuin University

Abstract

Benesse Corporation has recently developed a new test to measure the communicative English ability of elementary school children. Each of the 1,857 participants took a test at their appropriate level—primary, intermediate, and advanced—to measure their knowledge of vocabulary, expressions, discourse, alphabet and reading. They also answered a questionnaire to examine their attitude toward learning English and communication style in Japanese. The data from 565 students attending a private elementary school was analyzed to examine (1) how they develop their English proficiency, (2) if some motivational variables affect it, and (3) if some communication styles in Japanese affect it. The results of confirmatory factor analyses showed that the basic knowledge of words and familiar expressions, as well as literacy, is an important part of their English proficiency and that they come to use different levels of English knowledge as they become more proficient. The results of further analysis indicated that the desire to make foreign friends affects their English proficiency. Furthermore, from the analysis of communication style in L1 and its effect on English development, the desire to clarify the information was found to influence English ability.

Keywords

Measuring Proficiency, Elementary School Children, Communication Style in L1

1. 小学生の英語能力の測定について

文部科学省は2011年4月より全国の公立小学校の5・6年生を対象に「外国語活動」を導入した。これはコミュニケーション能力を育成するため、教育の一環として位置付けられたものであり、「外国語のスキルを身につける」ことを直接の目的としていない。しかし、コミュニケーションを成り立たせる上で言語がどれほどの役割を果たすかについては説明する必要もなく、コミュニケーションの成功と言語スキルの発達は深く関わっている。

言語スキルを教えることを第一義としないという考え方から、小学生の英語能力を測定することは不要であると考えられている。しかし、筆者は授業を展開していく上においても児童

がどのような英語知識を有しているかを知ることには大変重要であると考えている。公立小学校の教員を対象に文部科学省が作成した『小学校外国語活動 研修ガイドブック』においても「アセスメントとしての評価(測定)は、これからの小学校における外国語活動の展望を探る上でも必要不可欠なものである。得られたデータをいかに解釈するかも重要であり、かつ慎重さが求められる。」(p. 35)とその重要性を指摘している。

本論文は(株)ベネッセコーポレーションが開発した小学生の英語コミュニケーション能力を測るテスト GTEC Junior を使用し、測定した小学生の英語能力について報告するものである。筆者もテスト開発に参加していたが、後で述べるように児童の特性を考慮したテストであり、特にリスニングによるリーディング能力の測定を試みたところにこのテストの特性がある。

本論文は(1)日本で英語を学習する小学生はどのように英語コミュニケーション能力を発達させていくのか、(2)英語学習に関する考え方や外国や外国の文化・人に対する考え方がどのように英語コミュニケーション能力に関連しているのか、(3)母語でのコミュニケーションに関する態度がどのように英語コミュニケーション能力に関連しているのか、という3点を明らかにすることを目的としている。

2. 研究方法

2.1 研究参加者

表1が示すように、本研究に参加した小学生は全体で1,857名いたが、その大半は民間英語教室で英語を学習する児童であった。これらの児童はそれぞれ異なる学習環境のもと英語を学習している。本論文においてはなるべく同一条件で英語を学習している児童を対象に研究を進めたいという考えから、同じ私立小学校に通う参加者565名を対象に分析をすることとした。

表1 テスト受検者

	Primary 受検	Intermediate 受検	Advanced 受検	合計
私立小	123	231	211	565
公立小	119	0	0	119
民間教室	349	455	369	1,173
合計	591	686	580	1,857

* Primary, Intermediate, Advanced はテストのレベルを表す。

この私立小学校は東京に位置し、1年生より週2回の英語の授業があり、専科教員とネイティブスピーカーが教えている。各学年5~10%の児童が1年以上の海外生活を体験している。

2.2 Instrument

本研究で使用したテストは、項目応答理論を使用し、中学校以前の子どもたちの英語コミュニケーション能力を多角的に測定しようと作成されたものである。グローバル化が進む中、早期から英語教育を受け始める子どもたちが増えている。ベネッセではこのように早期英語

教育を受けている子どもたちの「総合的な英語コミュニケーション能力」を測定するため、3つのレベル(Primary Level, Intermediate Level, Advanced Level)のテストを開発した。

さらに学習者の英語学習および外国と外国の文化・人に対する意識や動機、または日本語でのコミュニケーションの取り方についてのアンケート項目も作成した。今回使用したテストはまだ開発中のものであり、これから項目の精選がなされる予定である。

全ての受検者のテスト得点は項目応答理論に基づきシータ(θ)値で表されており、単位はロジット(logits)である。シータとは「その受験者が標準的な難しさの項目を解いた時に成功するオッズの対数」(静, 2007, p.172)である。シータ値(推定能力値)は平均を0として、標準偏差1に標準化され、通常 -3θ から $+3$ の間で分布するのが通常である。しかし、今回のリスニング推定能力値は、既存の上位テストにあたる GTEC for STUDENTS からリスニング問題を流用して、アンカーアイテム(共通テスト項目)を通して等化を行っている関係で、項目母数として $-4\sim 0\theta$ 程度の困難度の分布になっており、従って推定された能力の分布についても $-4\sim 0\theta$ 程度の値になった。またパート C のリーディングのアイテムの困難度については、リスニングとは全く別に項目母数の推定を行っているが、平均値があまりにもずれていると、分析などに使用する際、適切ではないので、リーディング項目母数の平均値をリスニングにあわせるように処理された。それぞれのテストには下記のような5つのパートが用意された。

2.2.1 Part A 単語や簡単な文を理解する力を測定する

受検者は英語での説明を聞いて、それに相当する絵を4つの中から選び、解答欄に番号を書く。問題は単語または1文レベルのものである。例えば「A strawberry.」と聞き、受検者はイチゴ、バナナ、スイカ、オレンジを表した絵の中から適切なものを選ぶ。

2.2.2 Part B 簡単な文、もしくは会話を理解する力を測定する

それぞれの問題に1つ絵が用意され、受検者は3つの英語を聞いて、絵に合う説明を1つ選び、解答欄に番号を書く。例えば2人の男の子がテニスをしている絵があり、「1. There are two boys. They are playing tennis.」「2. There are two boys. They are playing soccer.」「3. There is a boy. He is playing soccer.」のような文を聞き、解答する。

さらに Intermediate テストと Advanced テストでは、ある質問の文に対して3つの答えの中から1つ正しいものを選ぶというタイプの質問も用意された。

2.2.3 Part C リーディング能力を測定する

ここではリスニングを通して読みの力を測定する。アルファベットを聞き、書かれている3つの大文字、もしくは小文字の中から正しいものを1つ選ぶ。次に単語の正しいスペルを選ぶ。また英語のクイズを聞いて、それに相当する単語のスペルを選ぶ。最後は1文から数文にわたる文章を読み、設問に正しく答えている音声を3つの中から1つ選ぶ。

2.2.4 Part D ディスコースレベルでの英語の理解力を測定する

数文にわたるダイアログまたはモノログ(Intermediate テスト, Advanced テストのみ

に含まれる)を聞き、用意されている3つの絵の中から適切なものを選ぶ問題が用意された。

2.2.5 Part E 英語で与えられたタスクを解決する能力を測定する

設問を読み、英語を聞き、問題を解決していく。例えば「あなたは友達のとむの家に招かれました。これからとむがいろいろ説明してくれますので、何をすればいいのか正しく表している絵を1つ選びなさい」という設問を読み、参加者は英語の説明を聞き、描かれている4つの絵の中から正しいものを選ぶ。

3. 結果

3.1 テスト結果の概観

分析には使わないが、表2に受検者全員の結果と本論文で扱う参加者の結果を報告する。値は全て θ の平均値であり、Listening はパート C 以外のパートを合計したものであり、パート C はリーディングのスコアでもある。P は Primary Level を指し、基本的には小学校1, 2年生を対象に、I は Intermediate Level を指し、小学校3, 4年生を対象に、A は Advanced Level を指し、小学校5, 6年生を対象にレベルを想定して開発された。しかし、公立小学校からの参加者119名は5, 6年生であったが、今回は例外的に Primary テストを受検した。

表2 各レベルの平均点

レベル	N	Part A	Part B	Part C	Part D	Part E	Listening
(全体)							
P	591	-2.154	-2.249	-2.155	-2.158	-2.092	-2.193
I	686	-2.248	-2.216	-2.149	-2.119	-2.163	-2.222
A	580	-1.522	-1.523	-1.614	-1.466	-1.412	-1.493
(私立小学校 A)							
P (2年)	123	-2.422	-2.566	-2.497	-2.242	-2.183	-2.551
I (3年)	118	-2.383	-2.388	-2.346	-2.091	-2.317	-2.397
I (4年)	113	-2.381	-2.233	-2.023	-2.019	-2.089	-2.197
A (5年)	107	-1.645	-1.617	-1.708	-1.475	-1.453	-1.615
A (6年)	104	-1.567	-1.458	-1.566	-1.415	-1.346	-1.420

私立小学校 A の場合、全体としてはリスニングおよびリーディング能力、および各パートの得点は学年が上がるにつれ、高くなっているが、太字で示しているように3年生のパート E の結果だけが2年生の結果より悪くなっている。

次に学年の違いについて詳しく調べるため、リスニングおよびリーディング能力を従属変数とし、学年を独立変数とした分散分析を行った。その結果、リスニングとリーディング、ともに学年間において統計的に有意な差が見られた (リスニング $F = 104.375 (4, 560)$, $p = 0.000$, リーディング $F = 100.765 (4, 560)$, $p = .000$)。有意差が出たので、その後の多重比較検定 (Bonferroni 使用) を行い、学年間の差を詳しく調べた。リスニングに関して

は、2年生と3年生の間には有意な差は認められなかったが、3年生と4年生、4年生と5年生、そして5年生と6年生の間には有意な差が認められた。従って、2年生と4年生、または6年生の間にも有意な差があることになる。一方、リーディングについては、2年生と3年生、3年生と4年生、4年生と5年生との間には統計的な有意差が認められたが、5年生と6年生の間には有意な差は認められなかった。

3.2 児童はどのように英語コミュニケーション能力を伸ばしていくのかについて

最初の研究目的である英語コミュニケーション能力の発達について調べるため、確認的因子分析(confirmatory factor analysis)、または測定モデル(measurement model)とも呼ばれる統計手法を使い分析した。測定モデルについては「... the measurement model specifies how the latent variables or hypothetical constructs are measured in terms of the observed variables and describes their measurement properties.」(Schumacker & Lomax, 1996, p.50)と説明されている。ここでは、各パートで測定された能力から「英語コミュニケーション能力」を想定し、この仮説に基づくモデル(図1~3)にデータが合致するか否かを検討した。

その統計手法に関しては、いくつかのモデル適合基準(Goodness-of-fit criteria)が提案されている。ここでは伝統的に使われているカイ二乗検定(X^2)、比較適合度指標 CFI (Comparative fit index)、RMSEA(Root mean square error of approximation)に加え、NFI(Normed fit index)を使用した。3つのテストの結果を見ていきたい。

3.2.1 Primary テストの分析

Primary テストを受検した2年生123名を基にした図1のモデルは、 $X^2=6.127$, $df = 5$, $p = .294$, CFI = .990, RMSEA = .043, NFI = .952というそれぞれの評価数値から、測定されたデータがこのモデルに合致しているという結果を得た。

また、標準化された偏回帰係数(standardized partial regression coefficients)はそれぞれパートA に対して .78、パートB には .63、パートC には .69、パートD には .35、パートE には .50であった。

これらの測定された変数でどれだけ想定した変数を測ることができるのかについては h^2 の値を見ることにした。その結果、このモデルでは $h^2 = .37$ となり、想定した「英語コミュニケーション能力」の分散の37%を説明している。

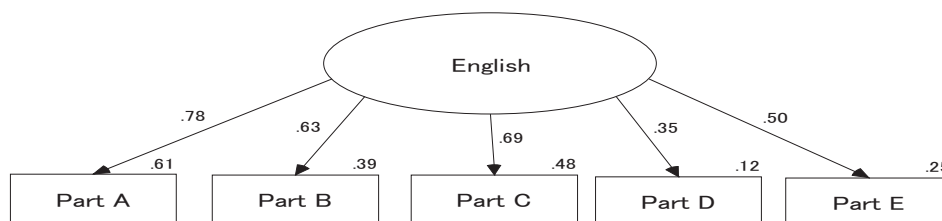


図1 Primary テストの確認的因子分析

3.2.2 Intermediate テストの分析

Primary テスト同様に、Intermediate テストを受検した3, 4年生231名のデータを基に図2のモデルを作成した。評価数値はそれぞれ $X^2=11.787$, $df = 5$, $p = .038$, $CFI = .984$, $RMSEA = .077$, $NFI = .973$ というものであった。カイ二乗が優位となっているのであまりよいモデルでない可能性もあるが、カイ二乗は標本数 N に敏感に影響を受けることもある。そのほかの評価数値はよいので、データはモデルに一応合致していると考えた。

標準化された偏回帰係数はそれぞれパートAに対して .73, パートBには .68, パートCには .66, パートDには .68, パートEには .85であった。このモデルでは $h^2 = .52$ となり、想定した「英語コミュニケーション能力」の分散の52%を説明している。

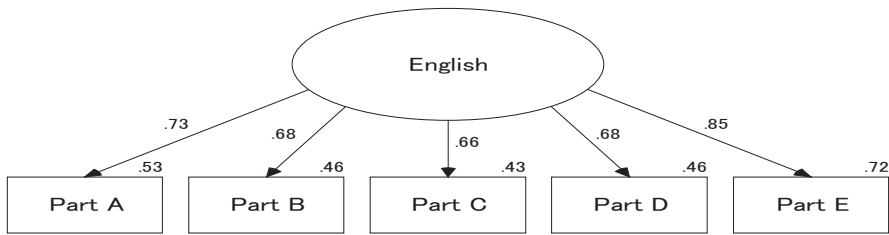


図2 Intermediate テストの確認的因子分析

3.2.3 Advanced テストの分析

最後に5, 6年生211名のデータを基に Advanced テストについて図3のモデルを作成した。評価数値はそれぞれ $X^2=3.756$, $df = 5$, $p = .585$, $CFI = 1.000$, $RMSEA = .000$, $NFI = .990$ というものであった。これらの評価数値によりデータはモデルに合致していると言える。

標準化された偏回帰係数はそれぞれパートAに対して .69, パートBには .76, パートCには .77, パートDには .58, パートEには .76であった。このモデルでは $h^2 = .51$ となり、想定した「英語コミュニケーション能力」の分散の51%を説明している。

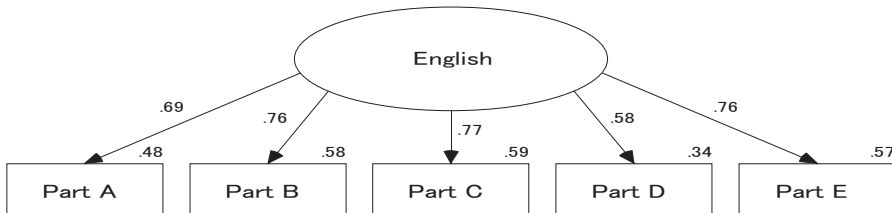


図3 Advanced テストの確認的因子分析

3.3 児童の英語コミュニケーション能力と英語学習に関する考え方

次に研究目的2を検討するため、児童の英語学習および外国や外国の文化・人に対す

る意識や動機を知るため作成した質問項目と英語のリスニングとリーディングの能力の関連を調べた。質問項目は以下の5項目であり、参加者はそれぞれ、例えば「とてもそう思う」「まあそう思う」「あまりそう思わない」のような3段階に分けられた評価のうち、自分に合うものを選んだ。

項目1 日本以外の国の文化(歌・スポーツ・暮らしなど)に興味がありますか。

項目2 いろいろな国の人と友達になりたいですか。

項目3 外国へ旅行してみたいと思いますか。

項目4 外国に住んでみたいと思いますか。

項目5 大きくなったら世界で活躍する人になりたいと思いますか。

まずは5項目の回答を数値化し、合計したものと英語コミュニケーション能力(各パートの得点)の関連性を見るために分析を行った。表3が示すように、Primary テストでは統計的な相関が見つからなかったが、Intermediate テストと Advanced テストではそれぞれ低い相関が認められた。

表3 英語コミュニケーション能力と英語学習に関する考え方の関係(相関係数)

	Part A	Part B	Part C	Part D	Part E
Primary	-.061	-.027	.016	.097	.166
Intermediate	.159*	.201**	.213**	.136*	.183*
Advanced	.146*	.114	.036	.155*	.144*

(** 相関係数は1% 水準で有意。 * 相関係数は5% 水準で有意。)

次に、統計的に有意な相関係数を示した Intermediate テストと Advanced テストに関しては、それぞれ項目別にリーディングとリスニングの能力がどのように影響を受けているのを見ることとした。リスニングおよびリーディングのスコアを従属変数、そして3段階の評価を独立変数にして、分散分析を行った。

表4 英語コミュニケーション能力と英語学習に関する考え方の関係(分散分析)

有意差のある項目	F 値	post hoc 検定結果
<u>Intermediate リスニング</u>		
項目2	$F = 4.416 (2, 225), p = .013$	とてもなりたいたいーまあなりたいたい
項目4	$F = 4.934 (2, 227), p = .008$	とてもそう思うーあまりそう思わない
<u>Intermediate リーディング</u>		
項目1	$F = 3.968 (2, 227), p = .020$	とても興味があるーあまり興味がない
項目2	$F = 4.718 (2, 225), p = .010$	とてもなりたいたいーまあなりたいたい
項目4	$F = 4.514 (2, 227), p = .012$	とてもそう思うーあまりそう思わない

その結果、Advanced テストについてはどの項目からも有意差は見つからなかったが、

Intermediate テストでは、項目1, 2, 4について統計的に有意差が見つかった。その後の検定としては、比較するセルの標本数が異なるので **Dunnett T3** を使って分析を続けた。

リスニングにおいては、項目2(いろいろな国の人と友だちになりたい)と項目4(外国に住んでみたい)に統計的に有意の差があり、リーディングではこの2つの項目に項目1(日本以外の国の文化(歌・スポーツ・暮らしなど)に興味がある)を加えた3つの項目に統計的に有意の差が見つかった。項目1と項目4に関しては、それらにとっても興味があるグループとそうでないグループの間に統計的に有意の差があった。それに比べ、項目2では「いろいろな国の人ととも友だちになりたい」と思う児童と「いろいろな国の人とまあ友だちになりたい」と思う児童の英語コミュニケーション能力に統計的な差があった。つまりどちらのグループの児童も「外国人の友だちを持つこと」に興味があるものの、その強さによって英語コミュニケーション能力に有意の差が見られたわけである。

3.4 児童の英語コミュニケーション能力と日本語でのコミュニケーションスタイル

最後に研究目的3を検討するため、児童の日本語でのコミュニケーションの取り方を調べるために作成した質問項目と英語のリスニングとリーディングの能力との関連を調べた。質問項目は以下の7項目であり、参加者はそれぞれ、例えば「よくそうする」「時々そうする」「あまりそうしない」のような3段階に分けられた評価のうち、自分に合うものを選んだ。

項目1 相手の言ったことがわからないときは、相手にもう一度言ってもらう。

項目2 相手が話の中身を理解できるように話している。

項目3 相手の気持ちを考えながら話している。

項目4 自分だけが話さないように気をつけている。

項目5 相手と意見が違っても、自分の意見を言う。

項目6 自分と意見が違っても、相手の意見が正しかったら賛成する。

項目7 必要なときには、みんなの意見をまとめることができる。

これらの質問は低学年には難しいと思われたため、Intermediate テストと Advanced テストを受けた参加者に対してのみ出された。7項目の回答を数値化し、合計したものと英語コミュニケーション能力(各セクションの得点)の関連性を分析した。表5が示すように、Intermediate テストのみに低い相関が認められた。

表5 英語コミュニケーション能力と日本語でのコミュニケーションスタイルの関係 (相関係数)

	Part A	Part B	Part C	Part D	Part E
Intermediate	.183*	.091	.166*	.154*	.135*
Advanced	.092	.064	.051	.132	.094

(* 相関係数は5%水準で有意。)

次に項目別にリーディングとリスニングの能力がどのように影響を受けているののかを見るため、リスニングおよびリーディングのスコアを従属変数、そして3段階の評価を独立変数にし

て、分散分析を行った。

表6 英語コミュニケーション能力と日本語でのコミュニケーションスタイルの関係(分散分析)

有意差のある項目	F 値	post hoc 検定結果
<u>Intermediate</u> リスニング		
項目7	$F = 4.223 (2, 229), p = .016$	できる—あまりできない
<u>Intermediate</u> リーディング		
項目7	$F = 3.111 (2, 229), p = .046$	できる—あまりできない
<u>Advanced</u> リスニング		
項目1	$F = 4.539 (2, 208), p = .012$	よくそうする—時々そうする
<u>Advanced</u> リーディング		
項目1	$F = 3.183 (2, 208), p = .043$	よくそうする—時々そうする

その結果、Intermediate テストでは項目7、また Advanced テストでは項目1において、それぞれの評価を選んだ参加者の英語コミュニケーション能力が有意に異なっていることがわかった。その後の検定には、前セクションの処理と同様に、比較するセルの標本数が異なるので Dunnett T3 を使って分析を続けた。

分析の結果、Intermediate テストでは、「必要なときには、みんなの意見をまとめることができる(項目7)」児童は「あまりできない」児童より有意にリスニングとリーディングのスコアが高かった。また、Advanced テストでは、「相手の言ったことがわからないときは、相手にもう一度言ってもらおう(項目1)」ことを「よくする」児童は「時々そうする」児童より、有意にリスニングとリーディングのスコアが高かった。

4. 考察

まずは、確認的因子分析の結果を再度検討してみたい。各レベルのパートにおける因子負荷は表7のようになっている。また仮想した「英語コミュニケーション能力」の分散の何パーセントを説明しているかというのは h^2 の値で知ることができる。

表7 レベル別、パートに対する因子負荷

	Part A	Part B	Part C	Part D	Part E	h^2
Primary	.78	.63	.69	.35	.50	37%
Intermediate	.73	.68	.66	.68	.85	52%
Advanced	.69	.76	.77	.58	.76	51%

この表から次のようなことを考えることができる。

- (1) パート A で測定されている基本的な単語や表現に関する理解力は想定している「英語コミュニケーション能力」にとって重要な基礎力となっている。
- (2) パート C で測定されているリスニングによるリタラシー能力も「英語コミュニケーション

能力」にとって重要な力であり、英語の学習経験が長くなるとその重要性が増す可能性を秘めている。

- (3) レベルごとに結果を比較してみると、それぞれのパートにおける負荷量に変化が見られる。**Primary** テストの結果では長文、または複文の理解を問うパート D およびパート E の負荷量が少ないのに対し、**Intermediate** および **Advanced** テストではそれぞれのパートへの負荷量がほぼ均等である。これは、学習者の能力が高まるにつれて、英語コミュニケーション能力が統合的に発達していることを示唆している。つまり、単語、単文、ディスコースレベルの知識はそれぞれ総合的に育っていると考える。
- (4) 同じディスコースレベルの英語を理解するパート D とパート E の因子負荷量が違うのは興味深い。ダイアログやモノログを聞いてその内容を理解しているかどうかを測定しているパート D に比べ、英語量そのものは同等であるが、説明に従い問題を解決していくパート E では児童の反応が大きく違っていることがわかる。全てのレベルのテストにおいて、パート D よりパート E のほうが、想定している「英語コミュニケーション能力」に多くの負荷量を持っている。これは、問題解決型のタスクを与えることにより、より高い英語コミュニケーション能力を育てることができる可能性を示唆していると考えられる。
- (5) 想定した「英語コミュニケーション能力」の分散を説明する力を示す h^2 の値が、**Primary** テストで 37%、**Intermediate** テストで 52%、**Advanced** テストで 51%、であった。この数値はコンテンツの妥当性を示す数値でもあり、特に **Primary** テストについては長文や複文を聞くパート D、パート E の負荷量が少ないことから、全体的に説明量が低くなっている。年少の学習者には異なる観点からの能力測定が必要なかもしれない。**Intermediate** テストおよび **Advanced** テストについては、前述したパート D の内容を精査する必要があるだろう。

次にアンケート項目と英語コミュニケーション能力との分析から導かれた結果であるが、**Intermediate** テストを受けた 3, 4 年生にのみ、次のような 3 つの項目において、グループの間に統計的に有意差が出た：「いろいろな国の人と友達になりたい」「外国に住んでみたい」「日本以外の国の文化(歌・スポーツ・暮らしなど)に興味がある」(リーディングのみ)。中でも興味深いのは、児童の「外国の人と友だちになりたい」という思いと英語コミュニケーション能力の関係である。今回の分析では、「いろいろな国の人ととても友だちになりたい」と思う児童と「いろいろな国の人とまあ友だちになりたい」と思う児童の英語コミュニケーション能力に統計的な差が見つかった。どちらのグループの児童も「外国人の友だちを持つこと」に興味があるものの、その強さによって英語コミュニケーション能力に有意の差が見られたわけである。この時期の学習者にとっては、文化や国といった抽象的なものへの興味より、「人」への興味が強く、それが言語学習にも影響することを示唆している。

そうであるならば、授業中に「Where do you want to go?」と訪ねたい国などについてたずねるより、フィリピンのマルコ君、韓国のキョンスちゃん的生活について英語で学んでみようという内容のほうが、児童の英語力を伸ばす可能性が高いことになる。言葉は人と人

とをつなぐものであるので、実際の友達が無理であるならば、外国に imaginary friend を作ることで児童の世界を広げるとともに英語コミュニケーション能力を高めることができるのではないだろうか。

最後に、日本語でのコミュニケーションの取り方と英語コミュニケーション能力との関連についてであるが、中学年では、「必要なときには、みんなの意見をまとめることができる」児童は「あまりできない」児童より有意に英語コミュニケーション能力が高かった。また高学年では「相手の言ったことがわからないときは、相手にもう一度言ってもらう」ことを「よくする」児童は「時々そうする」児童より、有意に英語コミュニケーション能力が高かった。どちらのグループの児童も「相手にもう一度言ってもらう」のだが、「よくする」と「時々する」という頻度の違いで英語コミュニケーション能力に有意差が出たことは興味深い。

学校文化を身につけ、また思春期をむかえる高学年の児童は急激に内向化を始め、できることもできるとは言わないようになっていく。そのような年齢の児童が「もう一度言ってください」と言うのは勇気のいることなのかもしれない。しかしコミュニケーションを取る場合、相手の言っていることを正しく聞くことは最も重要なことであり、それなくしては中身のあるコミュニケーションは始まらない。そのようなコミュニケーションの基本的なことを日常的に行い、習慣化している児童の英語コミュニケーション能力が高いことは、小学校の教員にとっても興味深い発見ではないだろうか。英語以外の授業においても、相手の言っていることをしっかりと理解するために、必要とあれば、情報を再確認する力をつけることは重要である。

5. まとめ

本論文では、私立小学校で英語を学ぶ児童を対象に行われた英語コミュニケーション能力測定の結果から様々な事柄を検討してきた。外国語活動においては、英語嫌いを作らないために英語のスキルを教えず、なるべく児童に負担がかからないようにと、表面的な楽しさだけが追求されることが多い。残念ながらそのような教室では、「学び」の蓄積がなく、多くの児童は中学校での英語の授業に苦しんでいるようである。最初に述べたように、学習を援助するためには学習者の能力をなるべく正確に測定し、それを正しく解釈する必要がある。その現状を踏まえた上で初めて創造的な授業を展開することができる。

Cameron (2001) が述べるように言語習得は花の成長のようなもので、有機的な成長と捉えるべきであろう。その成長を正しく測定することが必要であり、その測定方法が花の成長を止めてしまうようなものであってはいけな。今回報告した従来型のテストの使用効果も含め、これからどのように小学校の子どもたちの英語コミュニケーション能力を測定していくべきか真剣に研究を進める時期が来ているのではないだろうか。

謝辞

本論文で使用した GTEC Junior の開発および実施についてお世話いただいた㈱ベネッセコーポレーションの金子裕子様、またそれらに加え統計処理について助言をいただいた山下仁司様に深謝申し上げます。

(本論文は2011年 ASIA TEFL で発表した“English proficiency among young Japanese

EFL learners—How much can they listen and read?”に加筆・修正したものである。)

参考文献

Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (1996). *A beginner's guide to structural equation modeling*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

静哲人 2007. 『基礎から深く理解するラッシュモデルリング』 関西大学出版部.

文部科学省 2009. 『小学校外国語活動 研修ガイドブック』 旺文社.