

実証研究

Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)に基づくリスニングレベルを規定する基準の特性を実証的に探るほか、第一言語が第二言語習得に及ぼす影響と、第二言語指導への応用を考える。さらに、幼児期の家庭用通信教材による英語学習の効果、小中学生への文字指導の効果、小学校英語の評価のあり方など、幅広いテーマについて実証的なデータをもとに検討する。

- ① CEFRに基づく英語リスニング・レベルの基準特性を探る 80
東京外国語大学 根岸雅史
- ② 児童英語教育におけるリタラシー教育
ー音韻認識能力を中心に見たアルファベット知識と単語知識の発達ー 90
千葉大学 アレン玉井光江
- ③ 小学校「外国語活動」の評価のあり方を考える 103
松山大学 金森強
- ④ 就学前幼児の英語力に関する実態調査報告
ー通信英語教材の効果ー 118
東京工科大学 豊田ひろ子
- ⑤ 上級L2学習者のFluencyの測定・評価方法
ー母語における流暢さの影響ー 137
上智大学大学院外国語学研究科博士後期課程 シュロスブリー美樹

CEFRに基づく英語リスニング・レベルの基準特性を探る

Identifying Criterial Features of English Texts Based on the CEFR Listening Levels

根岸雅史

Masashi NEGISHI

東京外国語大学

Tokyo University of Foreign Studies

Abstract

The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) is spreading its influence outside Europe. However, this framework is not language-specific, and therefore it is necessary to identify so-called “criterial features” for each language, when it is actually used for the design of learning, teaching, and assessment of the language. This article focuses on the CEFR listening descriptors, and investigates whether we can predict the CEFR listening levels from textual features of the texts. The present study analysed authentic texts which were related to the CEFR levels by experts. All the texts were transcribed, and they were analysed statistically. The results of multiple regression analyses indicate that it is possible to make fairly accurate predictions of the CEFR listening levels from textual features, if they are combined with subjective judgements as to “complexity” and “degree of specialisation” of the texts. The results of the principal component analysis suggest that criterial features of the CEFR English listening levels consist of such components as “linguistic difficulty”, “here-and-nowness”, and “diversity of topics”. This study has implications for the selection of authentic listening texts and for the validation of existing teaching materials based on the Common European Framework.

Keywords

CEFR, Listening, Criterial Features

1. CEFRのリスニング記述文における基準特性

Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)は、外国語教育の参照枠として、ヨーロッパの枠を超え、世界にインパクトを及ぼし始めている。しかしながら、その枠組みは、外国語教育の共通枠組みとなることを目指しているために、個別言語に関する記述はなく、実際の運用にあたっては、解決しなければならない課題が出てきているのも事実である。

CEFRでは、コミュニケーション活動をListening, Reading, Spoken Interaction, Spoken Production, Writingの5技能に分類しているが、本研究ではこのうちリスニング(Listening)に焦点を当てて研究を行うこととする。CEFR Common Reference Levels: self-assessment grid(Council of Europe, 2001, pp.26-27)におけるリスニングの記述文は、次の通りである。

A1

I can recognise familiar words and very basic phrases concerning myself, my family and immediate concrete surroundings when people speak slowly and clearly.

A2

I can understand phrases and the highest frequency vocabulary related to areas of most immediate personal relevance (e.g. very basic personal and family information, shopping, local area, employment). I can catch the main point in short, clear, simple messages and announcements.

B1

I can understand the main points of clear standard speech on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc. I can understand the main point of many radio or TV programmes on current affairs or topics of personal or professional interest when the delivery is relatively slow and clear.

B2

I can understand extended speech and lectures and follow even complex lines of argument provided the topic is reasonably familiar. I can understand most TV news and current affairs programmes. I can understand the majority of films in standard dialect.

C1

I can understand extended speech even when it is not clearly structured and when relationships are only implied and not signalled explicitly. I can understand television programmes and films without too much effort.

C2

I have no difficulty in understanding any kind of spoken language, whether live or broadcast, even when delivered at fast native speed, provided I have some time to get familiar with the accent.

この記述文には、「言語的困難度(e.g. A1: familiar words and very basic phrases)」「トピックの馴染みの度合い(e.g. B2: provided the topic is reasonably familiar)」「興味/関心の度合い(e.g. B1: current affairs or topics of personal or professional interest)」「理解の詳細さ(e.g. B1: understand the main points of clear standard speech)」「長さ(e.g. B2: understand extended speech)」「議論の複雑さ(e.g. C1: when it is not clearly structured and when relationships are only implied and not signalled explicitly)」「発話速度(e.g. C2: when delivered at fast native speed)」「なまり(e.g.

C2: provided I have some time to get familiar with the accent)」「明瞭さ(e.g. A1: when people speak ... clearly)」「ノイズ(e.g. A2: clear, ... announcements)」といった要素が含まれている。これらの要素は、いずれもテキストの困難度に関係していると考えられていることがわかる。たとえば、馴染みのない語彙は馴染みのある語彙より困難度が高いし、議論が複雑であればあるほど理解は困難になる。しかしながら、問題は、現実のテキストではそれぞれの困難度が手に手を取り合って増していくわけではないということである。つまり、「議論は複雑ではない」が「なまりが強い」という組み合わせがあったり、「長さは短い」が「早口である」という組み合わせがあったりするということだ。また、「理解の詳細さ」と「議論の複雑さ」のように、相互依存する可能性のあるものもある。こうした現実には、CEFRのような枠組みの適用にあたり、困難を引き起こすものと思われる。

リスニングの記述文に含まれる要素はすべてのレベルで言及されているわけではなく、いくつかのレベルにおいてのみ言及されているのが一般的である。たとえば、「なまり(accent)」に関してはC2で言及されているが、それより下のレベルでは、B2で「標準方言(standard dialect)」に関する言及があるだけである。つまり、そのレベルを特徴づけるところにおいてのみ言及される傾向がある。この点に関して、Council of Europe(2001)には、次のような記述がある。

Not every element or aspect in a descriptor is repeated at the following level. That is to say that entries at each level describe selectively what is seen as salient or new at that level. They do not systematically repeat all the elements mentioned at the level below with a minor change of formulation to indicate increased difficulty. (Council of Europe, 2001, p.37)

こうした問題は、具体的な教材やテストの開発において、より鮮明になる。とりわけオーセンティック・テキストを用いた場合は、様々な要素が調整された人為的なテキストとは異なり、異なったレベルの要素が組み合わせられる可能性が高い。これまでの研究(根岸 2008; 2009a; 2009b)からも、記述文には困難度を定めるいくつもの要素が含まれているが、CEFRのレベル判断に決定的な影響を与えるものは、いくつかの「中心的な要素」であると推測される。そこで、本研究では、リスニング・レベルを決定するこれらの「基準特性」の存在を実証的に探ることとする。研究設問は次の通りである。

1. CEFR に基づく英語リスニング・レベルはテキスト情報から推定可能か。
2. CEFR に基づく英語リスニング・レベルの基準特性は何か。

2. 研究1

2.1 調査に用いたスクリプト

現実には CEFR に関連付けられたとされる英語の音声テキストは、教材やテストにはあるが、オーセンティックな音声テキストはまだまだ数少ない。Horváth and Pižorn(2005)の *Listening* は、そうした音声テキストを含んだ数少ない文献のひとつである。ここに含まれる

音声は、「現実の生活から録った本物のテキスト(authentic texts recorded from real life)」であり、CDにより実際の音声を提供されている。また、英語も英米の母語話者による英語のみならず非英語母語話者の英語も含まれている。ここでもっとも特徴的なのは、それぞれの録音に対して、CEFRの分類に基づくレベル分けがなされている点である。この判断は、英語教育とアセスメントの専門家によってなされている。

この音声CDの文字起こしは、言語学修士号を持つアメリカ人英語母語話者に依頼して行った(問題構成の概要は表1を参照)。ただし、問題42, 43, 44, 48は、テキストが複数の会話から成っており、他のテキストと構成が異なるために、分析対象としなかった。

表1 Contents of the CDs (Horváth and Pižorn; 2005, Appendix 2)

テキスト	タイトル	CEFR レベル	長さ(分:秒)
1	The National Palace Museum - Sample	B2	2:51
2	Corfu	A2	2:48
3	Game Boy and music	B1	2:12
4	Celebrating the New York	B1	2:11
5	A townie turned to farming	B2	3:29
6	Albanian farming	B2	3:30
7	Scottish kilts	B2	2:35
8	Casey	B2	2:57
9	El Niño	C1	1:52
10	Climbing	C1	3:31
11	Rainbow, the billy goat	C1	2:14
12	Shuttle launch - Sample	C1	3:51
13	Sleepy Hollow	A2	1:54
14	Nicole Kidman	A2	3:05
15	The jazz singer	B2	2:29
16	Vision reined	B2	4:07
17	Home of the future	C2	2:02
18	Peter's day - Sample	B1	2:48
19	Harry Potter	B1	2:04
20	Midwest people	B1	4:06
21	A female astronaut	B2	3:14
22	Jumble at the sale	B2	1:45
23	Empty seas	C1	2:27
24	Air chair	C1	2:33
25	Courmayeur - Sample	A2	2:29
26	Pension calculator	A2	1:50
27	Hotel Sao Joao	B1	2:07

表 1(続き) Contents of the CDs (Horváth and Pižorn; 2005, Appendix 2)

テキスト	タイトル	CEFR レベル	長さ(分:秒)
28	Gerald's family	B1	2:59
29	Cycling	B1	2:34
30	Earthquake	B1	2:13
31	Ken Follet	B2	3:31
32	Cheddar in the cave	B2	1:52
33	Nyasa animals	B2	2:07
34	Haunting monk	B2	3:28
35	Coffee	B2	2:47
36	Healthy urban living	B2	1:50
37	Paris skaters	B2	3:33
38	Weather forecast	C1	2:35
39	Tulips	C1	3:07
40	English courses - Sample	B1	2:57
41	My room	A1	1:15
42	Dialogues	A1	2:35
43	So embarrassing!	A2	3:01
44	Radio	B1	3:15
45	Eileen's objects	B1	3:29
46	Attitudes to parks	B2	2:20
47	Listeners' views	C1	2:47
48	Intuition and logic	C1	2:32

2.2 予測変数と分析方法

主な分析方法は、テキストの客観的指標として考えられるすべてを数量化し、CEFRレベルの推定が可能かどうかを統計的にみるというものである。具体的には、テキストの客観的指標として33の言語項目を用いて、表1のテキストを対象に重回帰分析を行った。目的変数は、CEFRのA1, A2, B1, B2, C1, C2 をそれぞれ1, 2, 3, 4, 5, 6 と置き換えた。

独立変数としては、次の1~33を設定した。1. 時間 2. 発話スピード 3. 総語数 4. 異なり語数 5. センテンス数 6. センテンス内の平均語数 7. フレッシュ・リーダビリティ・イーゼ (Flesch Readability Ease) 8. フレッシュ・キンケイド・グレード・レベル (Flesch-Kincaid Grade Level) 9. 内容語 10. 語彙密度 11. レクサイル指数といった変数の他に、言語的要素に関する変数として、以下のようなBiber (1988) の多次元分析 (MD分析) の次元スコアを用いた(なお、タイプ・トークン比については、これに代わり、ギロー指標を用いた)。12. 人称代名詞 13. it+指示代名詞 14. 前置詞 15. 名詞化 16. 助動詞 17. 場所を表す副詞類 18. 時を表す副詞類 19. 他の副詞的従属接続詞 20. 否定 21. 省略 22. 句をつなぐ等位接続詞 23. 独立節をつなぐ等位接続詞 24. ギロー

指標 25. 主動詞としてのbe 26. 限定形容詞 27. 強調語句 28. to不定詞 29. 過去形
30. 名詞 31. 副詞 32. 平均語長 33. 受動態

2.3 結果

重回帰分析の結果は、表2の通りである。自由度調整済重相関係数の二乗が0.31と低く、33項目の変数からリスニング教材のCEFRレベルを推定できるとは言い難い。

表2 重回帰分析の結果(研究1)

重相関係数	重相関係数の二乗	自由度調整済重相関係数の二乗
0.90	0.81	0.31

研究1では CEFR リスニングのレベルをテキストの客観的な情報から推定しようとしたが、客観的指標だけを用いての精度の高い推定は困難であった。そこで、研究2では、主観的な判断を伴う説明変数を追加して、分析を行う。

3. 研究2

3.1 分析方法

研究2では、研究1で用いたテキストの客観的指標(33の言語項目)に主観的指標を追加した。この主観的指標は、CEFR の記述文、および、これまでの分析から「複雑さ」と「専門性」という指標を立て、筆者自身が実際の CD の音声を聞いて4段階で2度評価し(採点者内信頼性は、複雑さが0.86、専門性が0.84であった)、判断の異なったものは再度 CD を聞いて最終判断を下した。

CEFR レベルの推定が可能かどうかを統計的に分析したが、その手順は、主成分分析から主成分得点を導き、それを重回帰分析にかけるというものであった。因子分析ではなく主成分分析を用いたのは、後者がデータ数が少ない時に頑健であるためである。因子分析を行う際は、サンプル数(データ数)が変数の数の3倍から5倍、あるいは、研究者によっては10倍必要だという主張もあり、今回のように変数の数とサンプル数にあまり差がない場合、因子分析は適さないとされる。

3.2 結果

主成分得点による重回帰分析の結果は、表3の通りである。この結果から、CEFR に基づく英語リスニング・レベルはテキスト情報に主観的指標を加えることで、およその推定は可能であると言えるだろう。

表3 重回帰分析の結果(研究2)

重相関係数	重相関係数の二乗	自由度調整済重相関係数の二乗
0.73	0.54	0.46

表4 主成分分析の結果

	偏回帰 係数	標準誤差	<i>t</i> 値	<i>p</i> 値	標準化偏 回帰係数
PC.1	-0.11	0.04	-2.61	1.30E-02	-0.29
PC.2	0.20	0.05	4.28	1.28E-04	0.48
PC.3	-0.01	0.06	-0.21	8.37E-01	-0.02
PC.4	-0.05	0.07	-0.71	4.81E-01	-0.08
PC.5	-0.30	0.07	-4.14	1.94E-04	-0.46
PC.6	0.00	0.08	0.05	9.59E-01	0.01
定数項	3.68	0.11	32.32	1.01E-28	NA

表4は主成分分析の結果である。*p* 値から、第3、第4、第6主成分は説明変数の予測に役立っていない($p > .05$)と考えられるために、第1、第2、第5主成分のみの解釈を試みた。これらの主成分の負荷の高いテキストを主成分ごとに実際に聞き直し、その特性を推定した。第1主成分は、テキストの中でどれだけ複数のトピックが展開されているかに関わっていると思われる。この主成分は、複数のトピックが展開されていればテキストの困難度は上がり、1つのトピックを中心に展開されていれば理解は容易となるため、「トピックの複合性」とも呼べるであろう。これは、CEFR リスニングの記述文で言えば、「議論の複雑さ」や「理解の詳細さ」に関わる成分と考えられる。第2主成分は、語彙の困難度を中心とした「言語的困難度」に関わるものと思われる。第5主成分は、第1主成分や第2主成分とは困難度の方向が逆で、こちらの度合いが高くなるとテキストの困難度は低くなる。第5主成分の解釈は容易ではなかったが、空間的・時間的に目の前で起こっているものほど、この主成分の得点が高いことから、最終的に「目の前度 (here-and-nowness)」のように解釈するのが適当であろうとの結論に達した。この観点からすると、目の前で起こっている事柄を扱ったテキストは、この主成分の得点が高く、過去の出来事や抽象度の高い出来事を扱ったテキストは、得点が低くなる。これらをまとめると、CEFR に基づく英語リスニング・レベルの基準特性については、「言語的困難度」「目の前度 (here-and-nowness)」「トピックの複合性」と解釈されるような主成分を抽出したと解釈できるだろう。

上の分析を元に、次のような回帰式を得ることができた。

$$\text{CEFR 推定レベル} = -0.11 * \text{PC.1} + 0.2 * \text{PC.2} - 0.01 * \text{PC.3} - 0.05 * \text{PC.4} - 0.3 * \text{PC.5} + 0 * \text{PC.6} + 3.68$$

この回帰式から算出したテキストの困難度とそれを四捨五入した値(推定レベル)、専門家の判断した CEFR レベルを示したものが、表5である。ここからわかるとおり、44 テキスト中 22 テキストを正しく推定し、残りの 22 テキストは±1の差となった。

表5 回帰式による推定レベルとの差

テキスト	CEFR レベル (5段階)	推定レベル	推定レベル (四捨五入)	推定レベル との差
1	4	4.10	4	0.10
2	2	3.46	3	1.46
3	3	2.71	3	-0.29
4	3	2.69	3	-0.31
5	4	3.58	4	-0.42
6	4	4.62	5	0.62
7	4	3.69	4	-0.31
8	4	2.62	3	-1.38
9	5	3.68	4	-1.32
10	5	4.81	5	-0.19
11	5	4.47	4	-0.53
12	5	4.40	4	-0.60
13	2	2.54	3	0.54
14	2	3.25	3	1.25
15	4	3.50	4	-0.50
16	4	4.50	5	0.50
17	5	3.88	4	-1.12
18	3	2.93	3	-0.07
19	3	3.21	3	0.21
20	3	4.10	4	1.10
21	4	4.32	4	0.32
22	4	3.22	3	-0.78
23	5	4.27	4	-0.73
24	5	4.26	4	-0.74
25	2	3.08	3	1.08
26	2	3.02	3	1.02
27	3	2.73	3	-0.27
28	3	2.88	3	-0.12
29	3	3.09	3	0.09
30	3	4.44	4	1.44
31	4	3.90	4	-0.10
32	4	3.52	4	-0.48
33	4	4.38	4	0.38
34	4	4.62	5	0.62
35	4	3.80	4	-0.20

表5(続き) 回帰式による推定レベルとの差

テキスト	CEFR レベル (5段階)	推定レベル	推定レベル (四捨五入)	推定レベル との差
36	4	3.68	4	-0.32
37	4	4.51	5	0.51
38	5	4.92	5	-0.08
39	5	4.37	4	-0.63
40	3	2.61	3	-0.39
41	1	1.68	2	0.68
45	3	3.45	3	0.45
46	4	4.11	4	0.11
47	5	4.38	4	-0.62

注:「推定レベル(四捨五入)」で網掛けが付いているのは、
 専門家の判断による CEFR レベルとの差が±1のもの。

4. 結論

CEFR に基づく英語リスニング・レベル推定は、テキスト情報に関する客観的な指標だけでは、可能とは言い難いが、これらに「複雑さ」と「専門性」といった主観的指標を加えることで、およその推定は可能となることがわかった。

CEFR のリスニングの記述文は、様々な観点から記述されているわけであるが、これらはすべてが常に効いているわけではない。本研究により明らかになった英語リスニング・レベルの基準特性は、「言語的困難度」「目の前度 (here-and-nowness)」「トピックの複合性」となった。「言語的困難度」は既述した通り、記述文に様々な形であらわれており、これは当然の結果と言えるだろう。また、「トピックの複合性」は、記述文の中にある「議論の複雑さ」や「理解の詳細さ」と深く関わっている。トピックが1つに収斂していれば、議論は単純なものになる傾向があり、それゆえ、求められる理解の質も高度なものではないだろう。反対に、トピックが複数にまたがり、いくつものトピックからなる場合は、それぞれの関係は複雑なものになり、それゆえ求められる理解の質も高度なものとなる。

ただ、「目の前度 (here-and-nowness)」という基準特性は、やや意外なものであった。これが意味することは、目の前で起こっていることを理解するのは比較的容易で、空間的・時間的に離れた事柄を理解するのは、抽象度が上がるためか、難しいということだ。この基準特性に直接該当するような記述文は存在しないと言っていいだろう。これが現れたのは、たまたま今回扱った音声テキストの影響なのかどうかは、今後の研究結果を待たなければならない。

課題としては、今回の CEFR のレベル判断は完全に Horváth and Pižorn (2005) の *Listening* に依拠しているが、この判断の妥当性に問題はなかったかという点がある。ただし、CEFR のレベルは、誰かが権威的に判断を下すことができるというようなものではなく、難しい問題である。とはいえ、本研究の結果については、他の専門家が同様の判断を下すかなど、妥当性の検証を今後行うべきかもしれない。

統計分析にあたっては、重回帰分析の目的変数である CEFR の A1, A2, B1, B2, C1, C2 をそれぞれ1, 2, 3, 4, 5, 6と置き換えたが、これらが厳密な意味での間隔尺度である根拠はない。今回は他の妥当性の高い方法がみつからなかったため、この点も今後の課題と言えるかもしれない。

この研究の成果をもとに、英語の自然言語コーパスなどから採った教材をある程度の精度で CEFR レベルに分類することが可能となった。英語は、音声に関してもオーセンティックな素材にあふれていると言ってもよい。このような素材をレベル分けして学習者に提供することができれば、学習者は自分のレベルに合った音声素材を自分の興味に合わせて選択し、学習することができるようになるだろう。

また、逆に、今回の手法は、今日使われている様々な英語リスニング学習教材の CEFR レベルを判断する助けとなるだろう。たとえば、日本の学習指導要領に基づいて作成された中学校や高等学校の検定教科書のリスニング教材などを分析すれば、それぞれのおよその CEFR レベルがわかることになる。

参考文献

- Biber, D. (1988). *Variation across speech and writing*. New York: Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Horváth, K. F., and Pižorn, K. (2005). *Into Europe : Listening*. Budapest: British Council.
- 根岸雅史 2008. 「CEFRリスニングレベルの決定要因を探る」『現場型リサーチと実践へのアプローチ 英語教育・英語学習研究 金谷憲教授還暦記念論文集』桐原書店.
- 根岸雅史 2009a. 「オーセンティック・リスニング・テキストのCEFRリスニングのレベル判断における諸問題」『ARCLE REVIEW』No. 3, pp.100-109.
- 根岸雅史 2009b. 「自然言語コーパスに基づく学習教材作成のための基礎的研究: 英語リスニング・テキストのCEFRレベルの決定要因とそれに基づくレベル推定の可能性」『コーパスに基づく言語学教育研究報告3 フィールド調査, 言語コーパス, 言語情報学』pp.195-210.

児童英語教育におけるリタラシー教育
—音韻認識能力を中心に見たアルファベット知識と単語知識の発達—

Early Literacy Development of English:
Phonological Awareness and its Relationship with Alphabetical
Knowledge and Word Knowledge

アレン玉井光江

Mitsue ALLEN-TAMAI

千葉大学

Chiba University

Abstract

This study investigates (1) what kind of phonological awareness Japanese young EFL learners have, (2) how this phonological awareness relates to their alphabetical knowledge, and (3) how this phonological awareness relates to their word knowledge. 332 seventh graders and 156 sixth graders participated in this study and took different kinds of tests, including ones to measure their phonological awareness, alphabetical knowledge and word knowledge. The results show that the participants were able to segment words into phoneme levels and hear the differences and that their performance in detecting differences at the end of the words was better than that at the beginning of the words. By analyzing the items with low item facility (IF), the researcher hypothesizes that the participants used their Japanese phonological knowledge to understand the sound structure of English words. The study also shows that there is a statistically significant correlation between phonological awareness and alphabetical knowledge of both lower and upper case letters, although the correlational coefficient was low. Phonological awareness was also found to have a statistically significant correlation with word knowledge. The results as a whole indicate the validity of applying L1 research findings to an L2 setting. The researcher believes that it is important to develop the phonological awareness of young EFL learners in Japan while they are exposed to English in classes. The challenge to create an appropriate literacy program is an urgent issue for English educators in Japan.

Keywords

Early English Education, Phonological Awareness, Vocabulary Development

1. はじめに

英語がリングア・フランカ(国際共通語)としての地位を確立するにつれ、世界中で早期英語教育の必要性が認識されるようになってきた。非英語圏の国々では、小学校から英語を教科として教え始めるところが増え、中学校段階から英語を導入する国のほうが圧倒的に少なくなっている。東アジア諸国においても、今世紀に入り早期英語教育に関して大きな関心が寄せられ、国を挙げて英語教育に邁進している。

日本の場合、文部科学省は新学習指導要領のもと、2011年度より公立小学校の5、6年生を対象に週1時間の「外国語活動(原則として英語を取り扱う)」を導入することを決定した。「外国語活動」は必修であるが教科ではなく、領域扱いとなる。今まで行われてきた「総合的な学習の時間」の中の英語活動による「外国語会話」は、「小学校段階では、音声と文字とを切り離して、音声を中心にした指導を心がけることが大切である。」(文部科学省、2001, p.5)とし、文字に関してはあまり積極的に指導されてこなかった。

しかし、2011年に必修化される外国語活動においては、今までとは異なり、文字指導に対して少し積極的な姿勢がうかがえる。文部科学省は『小学校外国語活動研修ガイドブック』(文部科学省、2009)において、文字導入の利点を「文字が記憶の手だてとなり、記憶の保持に役立つ」「音声による聴覚情報に、文字による視覚情報が加わることで、内容理解が進み、外国語に対する興味を促すことができる」「児童の知的欲求に合致している」(p.53)とその効果を認めている。具体的には、音声を中心とした「文字遊び」を通して、子どもたちがアルファベットの文字に慣れることを目的とし、①文字に慣れる第1段階、②大文字・小文字を識別する第2段階、そして③文字の組み合わせに慣れる第3段階(『英語ノート』では取り扱わない)に分けて指導することを提案している。しかし同時に、「文字に対する知的欲求が高まると考えられる高学年の児童といえども、音声での指導を先行させ、文字を読みたい、書きたいという欲求が生じるまで文字の導入を遅らせる」(p.53)と、文字指導の前の音声指導の重要性を強調している。

第二言語習得においてもリタラシー能力を獲得することは大変重要であり、その力によって、学習者は新しい情報を得、別の観点から物事を理解することができるようになり、自律学習を進めることができる。筆者は、英語教育におけるリタラシー指導の重要性を認識し、日本人の英語初期学習者を対象としたリーディングの指導理論を構築することが肝要だと考えている。本稿においては、その理論構築の1つとして、アルファベットの知識と音韻認識能力がどのように単語の認識力に影響するのかを検証する。

2. 先行研究

英語圏における様々な研究から、アルファベットの認識が、後に発達するリーディング能力に大きく影響することが証明されている(Share, Jorm, Maclean, & Matthews, 1984 や Treiman, Tincoff, & Richmond-Weltry, 1997などを参照)。つまりアルファベットに関する知識がある子どもは、後に高いリーディング能力を獲得するというわけである。その理由として Adams は次の3点を挙げている。

- A child who can recognize most letters with through confidence will have

an easier time learning about letter sounds and word spelling than a child who has to work at remembering what is what.

- Children who automatically see the letters as wholes will see the words as patterns of letters. Children who do not, will have to work on the patterns of the individual letters as well.
- There is evidence that a comfortable knowledge of the names of letters hastens children's learning of their sounds because it mediates their ability to remember the sounds.

(Adams, 1990, p. 63)

次に phonological awareness (音韻認識能力) についてであるが、この力は、“the ability to recognize that a spoken word consists of a sequence of individual sounds” (Ball & Blachman, 1991, p. 51), または“the ability to reflect explicitly on the sound structure of spoken words” (Hatcher, Hulme, & Ellis, 1994, p. 41) と言われ、「話されている言葉がどのような音(音素)で作られているのかを理解し、話し言葉の音声的な構造を明確に理解できる力」と定義されている。日本語においても英語においても、音節は直感的に知覚できる最も基本的な音の構造である。しかし、英語圏の子どもは、音節の内部構造を頭子音(onset)と韻(rime)に分ける力を幼い頃から発達させると言われている(MacKay, 1972)。音韻認識能力は大きなレベルから小さなレベルに段階的に発達すると考えられているが、英語圏では音節レベルの認識から、onset-rime レベル、そして音素レベルへと認識能力が発達するとの仮説が提唱されている(Cisero & Royer, 1995)。

音韻認識能力とリーディング能力の関係については、英語圏では過去30年にわたり多くの研究者が、音韻認識能力がある子どもは単語認識能力、またはリーディング能力が伸びるとの報告をしてきた(まとめとして Wagner & Torgesen, 1987; Sawyer & Fox, 1991 など)。Stanovich(1991)は、音韻認識能力について研究したことこそ、過去25年において心理学がリーディング指導や教育に対して行った最も大きな貢献であると評価している。また、アメリカでは子どものリーディング能力に影響する要因を調べた the National Reading Panel が、音素認識指導はリーディングとスペリング学習に大きく役立っているという研究調査を報告した。彼らは音素認識能力は、単語を読むだけでなく文脈の理解にも役立ち、様々なタイプの子どもの音素認識能力を育てる活動からリーディング能力を伸ばすことができたとも報告している(Ehri, Nune, Willows, Schuster, Yaghoub-Zadeh, & Shanahan, 2001)。

3. 研究目的

日本で英語教育を受けている幼児や小学生がリーディング能力を発達させるためには、どのように指導されるべきかを探るため、本稿においては以下の3つを研究目的とした。

- (1) 日本人学習者(子ども)の英語の音韻認識能力はどのような特徴をもつのか。
- (2) 日本人学習者(子ども)の英語の音韻認識能力とアルファベット知識の関連はいかなるものか。
- (3) 日本人学習者(子ども)の英語の音韻認識能力とアルファベット知識が単語認識能力にどのように関係しているのか。

4. 研究方法

4.1 参加者

本研究の参加者は3つのグループから構成されており、内訳は(1)東京都の公立中学校 Aに通う1年生 158名、(2)関東圏の国立大学附属中学校 Bへ通う1年生 174名、(3)関東圏の国立大学附属小学校 Cへ通う6年生 156名である。

4.2 研究手続き

各学校の教科担任、もしくは学級担任を通して研究依頼が学校側に伝えられ、校長の許可を得た。新学期が始まってまもない2007年5月中旬に、3種類～5種類のテストが実施された。

4.3 測定に使用したテスト

本研究ではアルファベットの知識を測るテスト、音韻認識能力を測るテスト、および語彙知識を測るテストを用意した。リスニングを中心にしたものはCDを作成した。必要な指示は日本人に、またアルファベットおよび音声に関する問題は北米のネイティブスピーカーに読んでもらい、CDに録音した。

4.3.1 アルファベット知識を測定するテスト

アルファベット文字の理解度を測定するために、次のように3つのパートに分かれているテストを使用した。

- | | |
|---------------------------|------------|
| (A) アルファベットを1文字単位で聞き取るテスト | (合計 25 項目) |
| (B) アルファベットを複数単位で聞き取るテスト | (合計 11 項目) |
| (C) アルファベットの書き取りテスト | (合計 14 項目) |

4.3.2 音韻認識能力を測定するテスト

Kirtley, Bryant, Maclean, & Bradley(1989)の使用したテストを参考に2種類のテストを作成した。参加者は、次の(1)(2)のようなある一定の条件のもと、1つだけ違う音が含まれる単語を選ぶという、いわゆる odd-man-out 形式のテストを受けた。

(1) Open Oddity Test —オープンテスト (24 項目)

参加者は CD から聞こえてくる3つの単語のうち最初の音が違うものを1つ選んだが、問題は次のような3つの条件に従って作られた。

条件	同じ項目	異なる項目	異なる項目の特徴
条件1	doll, deaf (同じ)	can (違う)	頭子音と母音がともに違う
条件2	cap, can (同じ)	cot (違う)	頭子音は同じだが母音が違う
条件3	can, cap (同じ)	lad (違う)	母音は同じだが頭子音が違う

(2) End Oddity Test —エンドテスト (24 項目)

3つの単語のうち、異なる音をもつものを1つ選ぶテストであるが、こちらは最後の音が違う単語を選ぶテストである。問題は次の3つの条件に従って作られた。

条件	同じ項目	異なる項目	異なる項目の特徴
条件1	mop, whip (同じ)	lead (違う)	母音と最後の子音ともに違う
条件2	lip, tip (同じ)	hop (違う)	最後の子音は同じだが母音が違う
条件3	hid, lid (同じ)	tip (違う)	母音は同じだが最後の子音が違う

4.3.3 語彙の知識を測定するテスト

(1) 語彙のスペル理解を測定するテスト (30 項目)

語彙の orthography (正字法) 知識を問う問題であり、参加者は絵で表されている単語のスペルを3つの選択肢の中から1つ選ぶ。

(2) 語彙の音声理解を測定するテスト (28 項目)

語彙の aurally receptive 知識を問う問題であり、参加者は3つの選択肢の中から、聞こえてくる単語を表している絵を1つ選ぶ。

(3) 語彙の意味理解を測定するテスト (26 項目)

語彙の written receptive 知識を問う問題であり、参加者は書かれている英単語の意味がわかる場合は、その意味を日本語で書くように指示される。

5. 結果

ここでは、参加者の音韻認識能力、アルファベット知識、そしてそれらがどのように単語認識能力に影響するのか、研究目的に沿う形でデータの分析結果を報告する。

5.1 日本の子どもの英語の音韻認識能力について

表1は、3つの参加者グループの音韻認識能力を測るテスト結果の記述統計である。国立大附属中学校Bのテストの信頼度が少し低い、概ね信頼度係数は妥当なものと言える。オープンテストとエンドテストの相関に関しては、 $r = .623$ であり、1%水準で統計的に有意であり、中位の相関を示している。つまり、言葉の中の音の働きに敏感な子どもは、言葉のどの部分にも注意して聞いているようだ。

しかし、オープンテストとエンドテストの得点に違いがあるのかどうかをMatched-T検定で調べた結果、 $t(485) = 4.389$, $p = .000$ と統計的に有意に違うことがわかった。つまり、参加者たちは英単語の最後の音の違いについてより敏感に聞き取っていることになるが、公立中学校 A の結果がこの結果と違うところは興味深い。

表1 音韻認識能力を測るテストの記述統計

	人数	項目数	平均	標準偏差	信頼度
<u>A (公立, 中1)</u>					
Open	158	24	18.41	4.07	.83
End	156	24	18.26	4.29	.81
<u>B (国立大附属, 中1)</u>					
Open	174	24	20.13	3.01	.77
End	174	24	21.36	2.74	.74
<u>C (国立大附属, 小6)</u>					
Open	156	24	18.67	3.92	.81
End	156	24	19.51	3.84	.80

また、それぞれの音韻認識テストにおいて学校差があるかを調べた結果、はじめの音の違いを聞き取るオープンテストでは $F(2,485) = 10.746$, $p = .000$ と統計的に違いがあることが判明した。また同様に、終わりの音の違いを聞き取るエンドテストの結果も $F(2,483) = 30.206$, $p = .000$ と統計的に違いがあることが判明した。多重比較検定として Bonferroni 検定を行った結果、オープンテストに関しては、公立中学校 A と国立大附属小学校 C の間には統計的に有意な違いはないが、両者は国立大附属中学校 B とは統計的に有意に違っていた。また、エンドテストに関しては、それぞれの学校が統計的に有意に違っていることが判明した。

さらに音韻認識テストを詳しく見ていくと、表2が示すように、どのグループの参加者もオープンテスト、およびエンドテストともに条件2の得点が低かった。条件2とはオープンテストのほうでは、cap, can, cot という3つの単語の中からcotを違うものだと判断する問題であるが、この際、参加者は頭子音である/k/に続く母音の違いを認識しなくてはならない。同様に条件2のエンドテストでは lip, tip, hop という単語の中から hop を違うものだと判断しなくてはならない。その際、最後の子音が同じなので、その前の母音の違いを認識しなくてはならない。

表2 条件別に見た音韻認識能力を測るテスト結果

学校	条件3	条件1	条件2
A(中1—Open)	7.22 (1.70)	6.89 (1.78)	4.29 (1.67)
B(中1—Open)	7.55 (1.33)	7.47 (1.12)	5.11 (1.58)
C(小6—Open)	7.31 (1.31)	6.75 (1.96)	4.62 (1.61)
全体(Open)	7.37 (1.45)	7.05 (1.67)	4.69 (1.65)

表2 条件別に見た音韻認識能力を測るテスト結果 (続き)

学校	条件3	条件1	条件2
A(中1-End)	6.51 (1.79)	6.46 (1.60)	5.28 (1.89)
B(中1-End)	7.33 (1.13)	7.34 (1.14)	6.68 (1.39)
C(小6-End)	6.85 (1.52)	6.78 (1.60)	5.98 (1.74)
全体(End)	6.91 (1.53)	6.88 (1.50)	5.98 (1.74)

()内は標準偏差を示す。

次に音韻認識能力を測定するテストの各項目を、作成時に使用した条件に従って分析した結果を報告する(表3)。ここでは項目の正解率のみをそれぞれの学校に分けて比較している。網掛けの項目であるオープンテストの項目17, 18, 21, 22, およびエンドテストの項目24が相対的に正解率が低いことがわかった。それらの問題に共通する特徴は母音の聞き分けの中でも短母音と長母音の聞き分けが難しいということであるが、詳しい分析は考察で述べたい。

表3 音韻認識能力を測るテストの項目の正解率 (%)

項目	A校	B校	C校	A校	B校	C校
条件3 (Open)			条件3 (End)			
1	92.4	93.1	100.0	67.3	83.9	74.2
2	89.9	93.7	81.4	84.0	98.3	89.7
3	91.1	94.8	89.7	86.5	96.6	89.1
4	91.1	94.8	88.5	91.7	95.4	94.9
5	85.4	89.7	87.8	88.5	97.1	90.4
6	90.5	96.0	96.8	87.2	93.1	87.8
7	88.6	96.5	93.6	64.7	82.2	78.8
8	93.0	97.1	92.9	81.4	86.8	80.1
条件1 (Open)			条件1 (End)			
9	81.6	86.8	76.3	89.1	94.8	84.6
10	88.6	92.5	89.7	78.8	90.8	82.1
11	90.5	94.3	87.8	69.2	79.9	70.5
12	79.7	89.1	80.1	75.6	89.0	78.2
13	93.7	98.9	88.5	84.0	90.8	89.7
14	85.4	96.0	85.3	82.7	96.6	92.9
15	82.9	92.0	84.6	74.4	96.0	84.6
16	86.7	97.7	82.7	92.3	96.6	95.5
条件2 (Open)			条件2 (End)			
17	22.8	25.3	22.6	48.1	83.9	62.2
18	31.6	42.0	57.1	67.3	92.5	78.8
19	75.9	83.3	75.0	90.4	92.5	92.3

表3 音韻認識能力を測るテストの項目の正解率（続き） (%)

項目	A校	B校	C校	A校	B校	C校
条件2 (Open)			条件2 (End)			
20	55.7	72.4	54.5	71.8	85.6	79.5
21	58.2	57.5	61.5	75.0	89.7	84.0
22	54.4	61.5	55.1	59.0	80.5	68.6
23	81.6	93.1	82.1	59.0	82.2	59.6
24	48.7	75.9	53.8	57.7	61.5	63.5

網掛けは相対的に正答率が低い項目の値を示す。

5.2 日本の子どもの英語の音韻認識能力とアルファベット知識について

次に音韻認識能力とアルファベット知識の関係を見ていくが、表4では公立中学校 A の参加者の音韻認識テストとアルファベット小文字テストの結果を、そして表5では国立大附属小学校 C の参加者の音韻認識テストとアルファベット大文字テストの結果を報告している。どちらのアルファベットテストも妥当な信頼度係数を示している。

表4 公立中学校 A の参加者の音韻認識テストとアルファベットテストの記述統計

	人数	項目数	平均	標準偏差	信頼度
<u>音韻認識テスト</u>					
Open	158	24	18.41	4.07	.83
End	156	24	18.26	4.29	.81
<u>アルファベット小文字テスト</u>					
1文字認識	158	25	18.31	7.86	.97
複数文字認識	158	11	8.53	3.57	.94
書き取り	158	14	12.35	2.16	
合計	158	50	39.20	11.27	.96

表5 国立大附属小学校 C の参加者の音韻認識テストとアルファベットテストの記述統計

	人数	項目数	平均	標準偏差	信頼度
<u>音韻認識テスト</u>					
Open	156	24	18.67	3.92	.81
End	156	24	19.51	3.84	.80
<u>アルファベット大文字テスト</u>					
1文字認識	156	25	23.68	4.20	.97
複数文字認識	156	11	10.08	1.94	.86
書き取り	156	14	13.33	.95	
合計	156	50	47.09	5.62	.93

公立中学校 A の1年生を対象とした音韻認識能力とアルファベット知識(小文字)の相関は、 $r = .324$ で相関係数は1%の水準で有意であった。さらに詳しく見ていくと、表6が示すように音韻認識能力とアルファベット1文字レベルの認識力との相関は $r = .255$ 、アルファベット複数文字認識力との相関は $r = .306$ 、そして書き取りとの相関は $r = .349$ であり、音韻認識能力と最も相関係数が高いのは書き取り能力であった。

同様に、国立大附属小学校 C の6年生を対象とした音韻認識能力とアルファベット知識(大文字)の相関を調べると、 $r = .350$ で相関係数は1%の水準で有意であった。さらに詳しく見ていくと、表6が示すように、音韻認識能力とアルファベット1文字レベルの認識力との相関は $r = .222$ 、アルファベット複数文字認識力との相関は $r = .322$ 、そして書き取りとの相関は $r = .438$ であり、小学生のデータから音韻認識能力と一番高い相関を示すのは書き取り能力であった。小学生のデータは大文字の知識を測るものであるが、小文字問題と同一のテストである。従って、大文字、小文字ともに音韻認識能力と最も相関の高いアルファベット知識は、書き取り能力であることがわかった。

表6 アルファベット知識と音韻認識能力の相関 (数字は相関係数)

学校	1文字認識	複数文字認識	書き取り
A(小文字)	.255	.306	.349
C(大文字)	.222	.322	.438

5.3 日本の子どもの英語の音韻認識能力, アルファベット知識, 単語知識の関連

語彙テストを受けたのは中学生の参加者のみであり、さらに表7の記述統計が示すように単語の意味を日本語に訳すテスト(語彙テスト3)を受けたのは公立中学校Aのみであった。語彙テストを見ると、語彙テスト2の信頼度が低く、分析の結果、項目8, 9, 23が信頼度を低くしていることがわかった。項目8は、winter, summer, fallからfallを正解にする問題であり、項目9はmouth, mouse, letterからmouseを選択する問題であり、項目24はhot, hat, batからhotを選択する問題であった。

表7 語彙テストの記述統計

	人数	項目数	平均	標準偏差	信頼度
<u>A(公立, 中1)</u>					
語彙テスト1	157	30	23.66	6.22	.91
語彙テスト2	156	28	23.22	2.56	.58
語彙テスト3	158	26	11.05	7.62	.95
<u>B(国立大附属, 中1)</u>					
語彙テスト1	174	30	28.76	2.34	.82
語彙テスト2	174	28	26.50	1.35	.32

音韻認識能力と語彙知識を測るそれぞれのテストとの相関を見ると、音韻認識能力テストと語彙テスト1との相関は $r = .498$ 、語彙テスト2との相関は $r = .464$ 、そして語彙テスト3と

の相関は $r = .426$ であり、それぞれ低位から中位の相関を示していた。

表8は音韻認識能力と語彙知識との関連をさらに調べるために、音韻認識テストを作成したときに用いた条件を土台に分析を試みた結果である。語彙テスト1, 2, 3とも、網掛けの部分が見えているように、オープンテストの条件1の項目、またエンドテストの条件2の項目とそれぞれ最も高い相関を示している。オープンテストの条件1とは *doll, deaf, can* の中から *can* を選択する問題であり、エンドテストの条件2とは *lip, tip, hop* から *hop* を選択する問題である。

表8 語彙知識と音韻認識能力のタイプ別の相関 (数字は相関係数)

	人数	条件3 (Open)	条件1 (Open)	条件2 (Open)	条件3 (End)	条件1 (End)	条件2 (End)
語彙テスト1	331	.213	.397	.280	.347	.402	.468
語彙テスト2	330	.249	.326	.230	.362	.334	.431
語彙テスト3	158	.202	.372	.228	.322	.353	.379

網掛けは相対的に正答率が低い項目の値を示す。

アルファベット知識と単語知識の相関を見ることができたのは、公立中学校Aの参加者からのデータのみであった。公立中学校Aの参加者にはアルファベットの小文字テストと3種類の単語テストを実施できたので、3つの語彙テストとの相関を検証した。アルファベットのテストと語彙テスト1との相関は $r = .442$ 、語彙テスト2とは $r = .038$ 、そして語彙テスト3とは $r = .372$ であった。表9はアルファベットテストの下位項目とそれぞれの語彙テストとの相関を見たものである。驚いたことに有意ではないものの1文字認識力と語彙の音声認識能力を測った語彙テスト2とは負の相関を示し、また複数の文字認識力とは統計的に見て意味のない相関係数しか見出されなかった。一方語彙のスペルを問う語彙テスト1と、語彙の意味を問う語彙テスト3とは、全て統計的に1%の水準で意味のある相関が見つかった。

表9 アルファベット知識と単語認識能力の相関 (数字は相関係数)

	人数	1文字認識	複数文字認識	書き取り
語彙テスト1	157	.271	.452	.573
語彙テスト2	156	-.082	.037	.263
語彙テスト3	158	.207	.396	.535

6. 考察

研究目的に合わせてデータ分析の結果を報告したが、ここではその報告をまとめるとともに考察を加えて検証をしていくことにする。まずは、音韻認識能力に関してであるが、全ての質問項目は1音節であったので、参加者は英単語の音節内部の構造を把握しなければならなかった。テストの結果、平均すると全体で81%の正解率であったので、参加者たちは英語の単語を聞き、理解する時、日本語にはない音素レベルで音を認知できることがわかった。また、参加者は英単語の終わりの音の違いについて、より正確に聞き取っていることが

わかった。

また、オープンテスト・エンドテストの条件1と条件3の項目は、日本語の音声、音韻の基本単位であるモーラで分節し、解答できるものなので、比較的簡単である。しかし、条件2の項目は、音素に区切り、音節の中心になる母音(Nucleus:音節核)の違いを聞き分けなければならないため難しいのではないかと予測した。結果は予測通りで、条件1と条件3の正解率は高かったが、条件2の正解率は低かった。エンドテストに関しても、開音節が主の日本語では母音の後で音を聞き分けることが圧倒的に多いため、条件1と条件3の項目は簡単であるが、条件2の項目は難しいのではないかと予測していたが、結果は予測通りになった(表3)。このことから、日本人の初期英語学習者は日本語の音声、音韻の基本単位であるモーラをもとに英単語を聞いていると思われる。

さらに項目を詳しく分析した結果、条件2の項目のうち、特に表10に示す項目の正解率が低かった。それらは音節核である母音を聞き分ける問題であるが、二重母音と短母音の比較をしているものである。例えばオープンテスト項目17のlap, lamb, lifeの聞き分けであるが、参加者は/æ/ - /ai/という母音の違いを明確に認知できなかったのであるが、その理由はlifeの母音である/ai/を1つの二重母音としてではなく/a/、i/と2つの母音がつながっていると解釈したところにあるのではないだろうか。そうすることで、lifeを /l//ai//f/ と聞くのではなく /la/i/f/ と、二重母音を分割し、さらにはじめの母音をその前の子音と合わせて認知したため、ラップ(/læ/・/p/)、ラム(/læ/・/m/)、ライフ(/la/・/i/・/f/)と、違いを聞き分けることができなかつたのではないだろうか。このような結果から、筆者は日本人の初期学習者は英語の単語を聞くときに、当然ではあるが、日本語のモーラを単位とした音声感覚で英語を認知していると考えている。

表 10 正解率の低い項目の音素

項目	同じ単語		異なる単語	音素比較	3校の正解率(A,B,C校)		
Open 17	lap	lamb	life	/læ/ - /lai/	22.8	25.3	22.6
Open 18	pain	pale	pet	/pei/ - /pe/	31.6	42.0	57.1
Open 21	pen	peg	page	/pe/ - /pei/	58.2	57.5	61.5
Open 22	line	light	lad	/lai/ - /læ/	54.4	61.5	55.1
End 24	hid	lid	bead	/i/ - /i:/	57.7	61.5	63.5

また、参加者は3種類の異なるグループに属していたが、音韻認識能力に関しては、年齢差というよりも学校差が出ていることがわかった。全ての参加者が小学校段階で英語活動により英語に触れる経験をもつため、この英語活動の質にも関わっているのかもしれない。

次にアルファベット知識に関してであるが、国立大附属小学校Cの6年生のデータからアルファベット大文字知識と音韻認識能力に統計的に有意な相関が見つかったが、相関の強さは10%程度で、強い相関ではなかった。同様に、小文字知識に関しては公立中学校Aの1年生のデータから統計的に有意な相関が見つかったが、こちらも強さが12%と強いものではなかった。

最後に表8で示している単語知識と音韻認識能力との関連であるが、単語知識を測る3つの語彙テストとそれぞれ統計的に有意な相関をもつことがわかったが、その相関の強さは4%から22%であった。音韻認識テストの項目を条件別に比較したところ、全体的にオープンテストよりもエンドテストのほうが相関が高く、全ての語彙テストについて最も相関が高かったのはエンドテストの条件2の項目であった。前述したように開音節が主の日本語では母音の後で音を聞き分けることが圧倒的に多いため、条件2の問題は難しいと予測され、テスト結果もそうであった。最も難しい聞き分けテストが単語知識を測る3種類のテストと高い相関を示しているのは大変面白い結果である。これは、音素認識能力の高い参加者は、英語の単語を聞く時に、日本語的なモーラ区切りの音韻認識ではなく、音素単位で英語を聞き取ることができていることを示唆しているのかもしれない。そうであれば英語圏で言われている、単語のスペル学習に音素認識能力が大きく影響しているという学説が、日本人の学習者にも当てはまることになる。

7. まとめ

今回の研究では全ての参加者に用意していた5種類のテストを受けてもらうことができず、データの不足は、十分でなかったところもあった。また、音韻認識能力を測定するテスト項目については、多くの項目が天井効果を示しているため、日本人英語学習者が抱えている問題がもっと把握できるものを開発する必要がある。

しかし、これらの問題はあるものの、本研究において音韻認識能力がアルファベット能力、また後に発達する単語知識にも影響を及ぼすことが判明した。これは英語圏での研究とも合致するところであり、これから本格的に始まる小学校での英語教育に対して示唆するところが大きい。とかく小学校における英語教育においては音声に慣れ親しむということが大きな目標とされているが、後の英語学習に役立たせるためにどのような質の音声に慣れさせることが重要であるかが、この研究から明らかになった。小学校段階で意識的に音素を認識できる力をつけておくことは大変重要である。小中連携も注目を集めている昨今であるが、日本人英語学習者のリタラシー能力を高めるため、音韻認識能力を発達させるようなカリキュラムおよび教材の開発を積極的に進めるべきだと考える。

謝辞

今回のプロジェクトに参加していただいた小学生・中学生の皆様、およびテストの実施にご協力いただきました先生方に心より感謝申し上げます。

この研究は平成19-21年度科学研究費補助金基盤研究(B)『英語入門期におけるリタラシー教育導入に関する研究』(研究代表者:大井恭子)および平成20-22年度科学研究費補助金基盤研究(C)『小学生の英語の語彙知識に関する研究—音韻認識能力, 文字知識, 国語力との関連』(研究代表者:アレン玉井光江)の助成を受けて行われました。

参考文献

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and Learning about Print*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Ball, E.W., & Blachman, B. A. (1991). Does Phoneme Awareness Training in Kindergarten Make a Difference in Early Word Recognition and developmental spelling?. *Reading Research Quarterly*, 26, 49-66.
- Cisero, C. A., & Royer, J. M. (1995). The Development and Cross-Language Transfer of Phonological Awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 275-303.
- Ehri, L. C., Nune, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaqhoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic Awareness Instruction Helps Children Learn To Read: Evidence from the National Reading Panel's Meta-Analysis. *Reading Research Quarterly*, 36, 3, 250-287.
- Hatcher, P. J., Hulme, C., & Ellis, A. W. (1994). Ameliorating Early Reading Failure by Integrating the Teaching of Reading and Phonological Skills: The Phonological Linkage Hypothesis. *Child Development*, 65, 41-57.
- Kirtley, C., Bryant, P., Maclean, M., & Bradley, L. (1989). Rhyme, rime, and the onset of reading. *Journal of Experimental Child Psychology*, 48, 224-245.
- Mackay, D.G. (1972). The Structure of Words and Syllables: Evidence from Errors in Speech. *Cognitive Psychology*, 3, 210-227.
- Sawyer, D. J., & Fox, B. J. (1991). *Phonological awareness in reading: the evolution of current perspectives*. New York; Springer-Verlag New York.
- Share, D. L., Jorm, A. F., Maclean, R., & Matthews, R. (1984). Sources of Individual Differences in Reading Acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1309-1324.
- Stanovich, K. E. (1991). The psychology of reading: Evolutionary and Revolutionary Developments. *Annual Review of Applied Linguistics*, 12, 3-30.
- Treiman, R., Tincoff, R., & Richmond-Weltry, E. D. (1997). Beyond Zebra: Preschoolers' Knowledge about Letters. *Applied Psycholinguistics*, 18, 391-409.
- Wagner, R. K., & Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101 (2), 192-212.
- 文部科学省 2001. 『小学校英語活動実践の手引』 開隆堂出版.
- 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.

小学校「外国語活動」の評価のあり方を考える

On the Evaluation of English Activity in Elementary School

金森強

Tsuyoshi KANAMORI

松山大学

Matsuyama University

Abstract

The purpose of this paper is to discuss the educational evaluation of the “Foreign Language Activity” implemented in elementary schools in Japan. While it is important to note that this is not a regular mandatory subject with the usual rating standards, it is nonetheless essential to also recognize that there should be consistency in the norms and criteria of evaluation in order to maintain a consistent English teaching system from elementary school through junior high school. Regrettably, however, “English Notebook,” its accompanying guidance materials, and the guidebook for in-service teacher training published by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology provide neither adequate nor appropriate information about the evaluation process to frontline teachers. Furthermore, to create a high quality English education system in elementary schools, it is necessary to establish an appropriate curriculum that is developed reciprocally from the classrooms and to articulate concrete objectives that will serve to promote pupils’ growth and development in their communication activities. Teachers in each school must clearly understand the purpose of English Activity as stated in the national curriculum and, based on their understanding, create appropriate objectives, or norms and criteria, that will promote teaching practices in line with the communicative intent of the subject. In this way, consistency in the elementary school English education system can be realized.

Keywords

Foreign Language Activity, Educational Evaluation, Norms and Criteria

1. はじめに

新学習指導要領における「評価」に関しては、現行課程に引き続き絶対評価として「目標に準拠した評価」が踏襲されることが予想される。本来、評価とは、学習者が各教科の目標に到達する度合いを表すものであると同時に、学習者の教育活動における具体的な成長

の姿を示すものとなっていなければならない。そのためには、各単元において、あるいは活動において目標が達成された場合に、学習者はどのようなことを知り、理解し、また、何ができるようになっているのか、さらに、学びへの関心・意欲・態度はどの程度育まれたのかという学習者の具体的な姿を表す評価規準の設定も必要となる。そして、「目標に準拠した評価」の実施、および適切な「評価規準」を設定するには、学習指導要領に掲げられている「目標」こそが、一番重要な点として捉えられ、理解されなければならない。

小学校「外国語活動」は、「領域」という特殊な枠としての設定となっており、評価については、「教科」とは異なる新たな視点が存在するはずである。この点について、事前の十分な議論が行われなければならないはずであるが、実際は、そのプロセスを待たずに『英語ノート指導資料 試作版』（文部科学省、2008a, 2008b）において、評価規準例が示されている。ただし、そこで示されているのは、『英語ノート』作成者が活動内容に関して評価できる項目を挙げたにすぎず、指導要領の目標すべてをカバーしているものとは言えない。

中央教育審議会の初等中等教育分科会教育課程部会「児童生徒の学習評価の在り方に関するワーキンググループ」は2009年6月8日に初回の会議を開催し、現在も継続審議中である（2010年1月現在、第12回2010年1月25日開催）。今後、ここで「外国語活動」の評価に関する更なる検討もなされ、新しい評価の観点や規準例が国立教育政策研究所から提案されることになるのであろうが、既に世に出ている『英語ノート指導資料』（文部科学省、2009a, 2009b）および「小学校学習指導要領解説」（文部科学省、2008e）によって制約がついてしまっている感は否めない。

『英語ノート指導資料 試作版』（文部科学省、2008a, 2008b）とほぼ同時期（2008年3月）に刊行された文部科学省『小学校外国語活動研修ガイドブック試作版』（文部科学省、2008c）には、「評価」の項目はあるが、具体的な評価規準に関する情報は入っていない。「外国語活動」が目標とするところの評価の在り方に関しては十分な研修が必要であり、評価規準についても当然示されるべきであろう。このガイドブックを作成する時点で、評価についての検討がなされていたとすれば、少なくとも何らかの形での提示ができていたはずである。時間的に間に合わなかったというのが本音のところであろうか。当時、「外国語活動」の学習評価の在り方、あるいは、「学習指導要録」への記載の在り方及び評価観点までは検討されていなかったことを考えれば当然のことでもある。評価の項目に関する十分な情報を含んでいない現状のままでは、研修用の資料としては満足できるものではないと言わざるを得ない。

文部科学省は、各学校が『英語ノート指導資料』にある評価規準例を参考にして、移行期間中の学習指導要録を作成することを勧めている。そのため、教育現場では、この指導資料に記載された文言をもとに、各学校の評価規準、学習指導要録に記載する文言などを検討し始めている。

本論は、(1)「学習指導要領」および「学習指導要領解説」から読み取る「外国語活動」の「評価」の視点を考え、(2)『英語ノート指導資料』に示されている評価規準例について述べることで、「外国語活動」の「評価」の在り方、現状の課題を探る。また、(3)指導要録に記載される評価と授業内に実施される形成的評価の使い分け、(4)指導要録に記載される評価の観点・規準例の提案、および(5)多様な評価方法を用いる工夫においては、「外国語活

動」の評価に関する問題点を明らかにし、その解決策を考えたい。最後に、「外国語活動」の評価を検討することを通して垣間見ることのできる「外国語活動」の現状の課題と、コミュニケーション能力育成の一環としての今後の実施の在り方への提案をし、本論をまとめることとする。

2. 「学習指導要領」及び「学習指導要領解説」から読み取る「外国語活動」の評価

2.1 「外国語活動」の目標について

「小学校学習指導要領 第4章 外国語活動」は、その目標を「外国語を通じて、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」と示し(文部科学省, 2008d)、この目標の3本の柱を「小学校学習指導要領解説 外国語活動編」では以下のようにまとめている(文部科学省, 2008e)。また、この3つの柱を通して育てられる力こそが「コミュニケーション能力の素地」であると言っており、この3つのうちどれが一番重要であるかについての言及はされていない。

- ・ 外国語を通じて、言語や文化について体験的に理解を深める。
- ・ 外国語を通じて、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る。
- ・ 外国語を通じて、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませる。

一方、「中学校学習指導要領解説 外国語編」は、目標として置かれた次の3つの中で、特に③を最後に置くことで、それが最重要事項であることを強調したと記している(文部科学省, 2008g)。

- ① 外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深める。
- ② 外国語を通じて、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る。
- ③ 聞くこと、話すこと、読むこと、書くことなどのコミュニケーション能力の基礎を養う。

(見出し数字は著者追記)

更に、③は外国語科の中核をなしているが、①や②と不可分に結びついたものであり、③の実現のために①と②があり、また、③を通して①と②が育つという記述もみられる。③に特化した形での外国語科の目標を踏まえ、以下の4つの具体的な目標を置き、3学年間でコミュニケーション能力の基礎を育成することを目指している(文部科学省, 2008g)。

- (1) 初歩的な英語を聞いて話し手の意向などを理解できるようにする。
- (2) 初歩的な英語を用いて自分の考えなどを話すことができるようにする。
- (3) 英語を読むことに慣れ親しみ、初歩的な英語を読んで書き手の意向などを理解できるようにする。
- (4) 英語で書くことに慣れ親しみ、初歩的な英語を用いて自分の考えなどを書くことができるようにする。

このように、中学校「外国語科」は、「外国語を通じて」という教科に特有な方法による目標実現を目指すことを明示したものとなっており、この4領域に対応する形で、指導すべき4つの「内容」が示されている。現行の評価の3つの観点、すなわち「コミュニケーションへの関心・意欲・態度」、「表現の能力、理解の能力」、「言語・文化についての知識・理解」の中でも、「表現の能力、理解の能力」に重点を置くことを主張していることがわかる。

2.2 「外国語活動」の内容について

「小学校学習指導要領 第4章 外国語活動」の「第2 内容」では、目標達成のための活動内容の構成を、「1 主としてコミュニケーションに関する事項」と、「2 主として言語と文化に関する事項」との2つに分けている(文部科学省, 2008e)。

「1 主としてコミュニケーションに関する事項」については、次の3つの指導内容を設定している(文部科学省, 2008d)。小学校「外国語活動」においては、知識やスキルの定着を目指す活動というより、コミュニケーションそのものの意義に触れる体験的な活動を行うことが重視されることがわかる。当然、この活動内容を通して目標を達成することが必要となり、そのための具体的な評価規準が求められる。

- (1) 外国語を用いてコミュニケーションを図る楽しさを体験すること。
- (2) 積極的に外国語を聞いたり、話したりすること。
- (3) 言語を用いてコミュニケーションを図ることの大切さを知ること。

これらのうち、特に、「(3) 言語を用いてコミュニケーションを図ることの大切さを知ること。」については、「小学校学習指導要領解説 外国語活動編」において、「児童に、普段使い慣れていない外国語を使用させることによって、言語を用いてコミュニケーションを図ることの難しさを体験させるとともに、その大切さも実感させることが重要である」という記述がある(文部科学省, 2008e, 下線は筆者追記)。ただし、学習指導要領を具現化した教材例として配布されている『英語ノート』のどの活動がそれにあたるのかは、定かではない。また、活動内容としては、「重要である」としながらも、『英語ノート指導資料』の評価規準例を見る限り、具体的にどのような姿となって児童に現れるのかを示す文言が見当たらない。このように、『英語ノート』はあくまで教材例に過ぎず、『英語ノート指導資料』も同様に規準例にすぎないということが明らかである。

一方、「2 主として言語と文化に関する事項」では、指導する事項として、次の3点が挙げられている(文部科学省, 2008d)。

- (1) 外国語の音声やリズムなどに慣れ親しむとともに、日本語との違いを知り、言葉の面白さや豊かさに気付くこと。
- (2) 日本と外国との生活、習慣、行事などの違いを知り、多様なものの見方や考え方があることに気付くこと。
- (3) 異なる文化をもつ人々との交流等を体験し、文化等に対する理解を深めること。

(下線は筆者追記)

教師は言葉や文化、多様なものの見方に関する知識やスキルを教え込むのではなく、「体験的な理解」や「気づき」を重視した指導が期待されている。児童が興味・関心を持って活動に取り組み、友達や先生、ALT などと関わり合いながら、外国語・言語の面白さや豊かさに気づく手立てが指導において求められていることがわかる。加えて、我が国の文化を含めた様々な国や地域の生活、習慣、行事などを取り上げ、児童にとって身近な文化との比較が可能となるように心がけることで、知識としてではなく、体験的に異なる文化との違いや共通性に気付かせていくことが大切であると示している。

ただし、「言葉の面白さや豊かさに気付く」や「多様なものの見方や考え方があることに気付く」ことに対しての具体的な児童の姿とは、どのようなものとなるのであろうか、また、どのような評価方法が望ましいのであろうか。目標としては大変すばらしいが、実際には、簡単に指導、あるいは評価できるとは言い難い。

更に、「コミュニケーション能力の素地を育成する」ためには、外国語を注意深く聞いて相手の思いを理解しようしたり、他者に対して自分の思いを伝えることの難しさや大切さを実感したりしながら、積極的に自分の思いを表現したりと、他者の思いを受け止めることを通してコミュニケーションを図ろうとする態度を育成することが必要であるとしている。先と同様に、児童がみせる具体的な姿を表す規準が必要となるはずであるが、適切な活動内容を含めて簡単に作れるものではない。実際、『英語ノート』にも具体的な活動例を探すことはできない。

また、特に留意すべき点として、「外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しむ」ことに関して、聞くことなどの音声面でのスキル(技能)の高まりをある程度期待する一方、多くの表現を覚えたり、文構造に関する抽象的な概念を理解したりすることは、児童の持続的な学びを促すことにつながらないとしている。特に、パターン・プラクティスやダイアログの暗唱など、音声や基本的な表現の習得に偏重して指導したり、「聞くことができる」や「話すことができる」などのスキル向上のみを目標とした指導を実施したりすることは、本来の外国語活動の目標と合致しないと明示している。

一方、「中学校学習指導要領解説 外国語編」をみると、「2内容 (2) 言語活動の取扱い イ」では、「第1学年においては、小学校における外国語活動において音声面を中心としたコミュニケーションに対する積極的な態度や、言語や文化に対する体験的な理解などの一定の素地が育成されていることに配慮しながら……」という文言がある(文部科学省、2008g)。小・中学校の連携を生み出すためには、一定の「コミュニケーション能力の素地」を身に付けた児童の姿とはどのようなものなのか、それを具体的に示す評価規準が当然必要となるはずである。『英語ノート指導資料』に示されている評価規準例から、その姿が伺えるかどうかには、大きな疑問が残る。

3. 『英語ノート指導資料』に示されている評価規準例

3.1 移行期間中の評価の在り方

文部科学省初等中等教育局長から出された「小学校学習指導要領等に関する移行期間中における小学校児童指導要録等の取扱いについて(通知) (平成20年12月25日)」には、様式の参考案を示す一方、学習評価の在り方については、専門的な観点から検討

を進める予定である旨が述べられている。移行期間中の小学校外国語活動に係る小学校児童指導要録の取扱いについては次のように記述されている(文部科学省, 2008f)。

- 1 小学校外国語活動を実施する学校においては、小学校児童指導要録に外国語活動の記録を行うこと。その際、小学校児童指導要録の様式は、別添参考様式を参考に、各学校で評価の観点を決めて、評価を文書で記述する欄を設けたり、総合所見及び指導上参考となる諸事項を記録する欄に外国語活動の学習に関する所見を記述することとしたりするなど、各設置者において適切に定めること。
- 2 評価に当たっては、外国語活動で行った学習活動及び当該活動に関して指導の目標や内容に基づいて定めた評価の観点を記載した上で、それらの観点到照らし、児童の学習状況における顕著な事項などを記入するなど、児童にどのような態度が身についたか、どのような理解が深まったかなどを文章で記述すること。その際の評価の観点については、文部科学省発行『英語ノート指導資料 第5学年』『英語ノート指導資料 第6学年』に示した「評価規準例」を参考とすることが考えられること。

3.2 『英語ノート指導資料』の評価規準

文部科学省が参考にするべきとする『英語ノート指導資料』をみると、「1. 外国語を通じて、言語や文化について体験的に理解を深める」、「2. 外国語を通じて、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る」、「3. 外国語を通じて、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませる」の目標の三本柱に照らした形で評価規準例が記載されている(文部科学省, 2009a・2009b)。それぞれ、現行の中学校「外国語科」の評価の観点である「言語や文化についての知識・理解」、「コミュニケーションへの関心・意欲・態度」、「表現の能力・理解の能力」に対応した形を取っているが、規準として挙げられている文言を読むと、厳密には3観点別の記述になっていないところもある。

「評価の在り方」を考えるにあたって、例えば、学習指導要領の目標に対応する指導内容があり、その内容が具体的に教材化され、各活動や授業の目標が設定される。当然、活動や授業でみられる児童の具体的な姿や変容に関わる評価規準が表されることになる。

表1は、「小学校学習指導要領 第4章 外国語活動」に示されている「目標」「内容」、「小学校学習指導要領解説」に示されている指導の際の留意点、および『英語ノート指導資料』に挙げられている関連する規準例を並べたものである。しかしながら、学習指導要領の目標、指導内容、指導の際の留意点に対応する評価規準が示されているわけではなく、また、規準として示されているのは「方向目標」であって、達成度を示す「達成／行動目標」とはなっていない。

表1 小学校学習指導要領「目標・内容」、指導の留意点、
『英語ノート指導資料』規準例

学習指導要領 「目標」	外国語を通じて、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませる。
学習指導要領 「内容」	(1)外国語を用いてコミュニケーションを図る楽しさを体験すること。 (2)積極的に外国語を聞いたり、話したりすること。 (3)言語を用いてコミュニケーションを図ることの大切さを知ること。
指導の留意点 (学習指導 要領解説)	児童に、普段使い慣れていない外国語を使用させることによって、言語を用いて <u>コミュニケーションを図ることの難しさを体験させるとともに、その大切さも実感させることが重要である</u> （下線は筆者追記）
『英語ノート 指導資料1』 評価規準例	<ul style="list-style-type: none"> ・1～10の数字をしっかりと言いながら、進んで歌おうとする。 ・20までの数を聞いたり言ったりして、積極的にゲームに参加している。 ・友だちに好き嫌いを尋ねる。 ・自分の買った衣服を紹介する。 ・自分の欲しい食べ物をメニューから選んで答える。 ・自分の作ったパフェをクイズ形式で紹介する。 ・What's this? という表現を使い、相手に質問する。 ・自分たちの作成した時間割を発表する。 ・食べ物や料理を表す語を理解して言う。
『英語ノート 指導資料2』 評価規準例	<ul style="list-style-type: none"> ・アルファベットの大文字とその読み方とを一致させる。 ・誕生日についてのまとまった話を聞いてわかる。 ・あることができるかどうかを尋ねたり、答えたりする。 ・自分の行きたい国について、理由とともに発表する。 ・時刻を聞いて何時かを理解する。 ・グループで作成したオリジナルの物語を発表し、ほかのグループの発表の内容を理解する。 ・将来就きたい職業について、相手に尋ねたり答えたりする。

『英語ノート指導資料2』の評価規準例をみると、同じ活動に対して2箇所において、ほとんど同じ文言の評価規準が示されている(文部科学省, 2009b)。

●観点:「2. 外国語を通じて、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る。」

評価規準:「自分の行きたい国について、理由とともに発表しようとする。」

●観点:「3. 外国語を通じて、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませる。」

評価規準:「自分の行きたい国について、理由とともに発表する。」

積極的にコミュニケーションを図る児童の具体的な姿としての評価規準を考えるならば、例えば、「(自分の行きたい国について、理由とともに)発表する際、相手に伝わるように、声の大きさ、スピード、声のトーンなどを工夫している。」のような具体的な児童の姿を表す評

価規準の方がふさわしいのではないだろうか。『英語ノート指導資料 試作版』からの改訂の機会があったにもかかわらず、いくつかの点においては、評価の観点がはっきりとしていないままにされているところがあり、現場からは、指導要録への記述や評価規準を作成する際、参考にするにはわかりにくいという声が聞こえている。

また、指導資料に記載されている規準の文言について調べてみると、「～をする」「～を理解する」「知る」「気付く」「～しようとする」、あるいは、「～尋ねる」「～聞く」「～発表する」「～言う」「～作る」「答えたりする」「完成する」などが全体を通して用いられており、これはつまり、「～することができる」という表現を避けることで、表現の定着を図る必要がないということを表そうとしたと考えられる。「スキル向上のみを目標とした指導は、本来の外国語活動の目標と合致しない」ことがここに明確に反映されているととれる。結果として、評価規準例には、方向目標のみ、また、関心・意欲・態度面の記述のみが強調されることとなったと言える。

3.3 『英語ノート指導資料』の評価規準が狭める現場の活動内容の幅

全国で指定されている実践研究校等では『英語ノート』の使用が実質的には義務づけられており、研究発表会などにおいては『英語ノート指導資料』に基づいた評価規準がそのまま利用されることになると予測される。既に述べたように、学習指導要領の「目標」「内容」を十分カバーしきれていない『英語ノート』に縛られたままで情報の発信が促されてしまえば、結果として、現場における活動内容の幅を狭めてしまうことにもなりかねない。授業計画者である教師が、「外国語活動」の目標、内容、指導の留意点にふさわしい多様な評価規準あるいは活動内容に触れない限り、小学校段階にふさわしい「外国語活動」が教育現場から生まれてくるはずがない。

『小学校英語活動研修ガイドブック』、『英語ノート』、『英語ノート指導資料』などは、中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会の外国語専門部会で、小学校への「外国語活動」導入が検討された際に、多くの委員から要求のあった小学校における「外国語活動」実施にあたっての条件整備のひとつではある。しかし、拙速な整備の進行のために、それは未だ十分なものとはなっていないと言える。例えば、『英語ノート』が教科書としての検定を受けたとしたら、何の注文もなく検定に合格するのであろうか。実践例として現場に方向性を示す点においては、その役割を果たしているであろうが、指導要領の目標・内容、解説に記されている指導の留意点を具現化できる教材としては十分とは言えないであろう。

4. 「指導要録」に記す評価と授業内に実施される形成的評価の使い分け

4.1 小・中の連携は評価規準から

新しい中学校学習指導要領解説は、現行課程の学習指導要領の目標において「聞くこと」「話すこと」に関わる記述中に示していた「慣れ親しみ」という文言を削除しているが、これは、小学校における「外国語活動」で「聞くこと」および「話すこと」に慣れ親しむことになっているためとされている。そうであれば、当然、中学校の「外国語科」につながることで、小学校の「外国語活動」を通して育まれる具体的な児童の姿が明らかにされなければならないはずである。小学校段階で育てられるべき具体的な姿や力がみえなければ、中学校

での指導が難しいことは言うまでもなく、また、小学校における実践においても、活動内容や指導方法、カリキュラム開発が難しくなってしまうからである。つまり、「方向目標」だけではなく、ある程度の「到達／行動目標」としての評価規準が示されなければならないはずである。今後の小・中一貫カリキュラム開発及び小学校から高等学校までを通した英語教育カリキュラムの確立につながる重要な課題である。

実際のところ、「外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませる」ことを目的とするのであれば、当然、教室において「尋ねたり」、「答えたり」する活動があるはずであろうし、「慣れ親しむ」あるいは「態度の育成を図る」ことを目的とするためには、その時間だけでも「できた」という体験を持つべきであるとも考えられる。あるいは、「言語を用いてコミュニケーションを図ることの難しさ」を体験させるのであれば、そのための手立てが必要であり、何度も練習をしたり、工夫したりしながらその難しさを克服するというような過程が生まれるであろう。その際、その過程を通して評価することが必要となるはずである。

いずれにしても、授業において、まったく「成功体験」「達成感のある体験」を得ることができないのであれば、学びへの動機づけが生まれるはずはない。また、「親しんだ」とも言えないはずである。全員が「できた」とはならないとしても、「できた」とする児童があまりにも少ないとすれば、達成しようと設定した活動自体が間違っていたと考えるべきである。

教室でみられる具体的な児童の姿として「～しようとする」がみられるはずであり、「～しようとしている」児童の中には、程度の違いこそあれ、「～できる」児童がいるであろう。同時に、「～しようとしている」からこそ「～できる」わけであるから、このことは、関心・意欲・態度面の表れとも言える。長期的な能力の定着に至らなくても、少なくとも、授業中に実施された活動において、「～ができる」ようにすることが目的であり、評価においては「～しようとする」「～している」姿を「みとる」ことはできるはずである。

4.2 中学校「外国語科」と異なる視点からの評価の重要性

一方、小学校の評価の役割とその意義を考えるにあたっては、「外国語活動」が「教科」としてではなく「領域」として位置づけられていること、週に1時間しか授業がないことを十分に考慮する必要がある。今回の指導要領改訂において、「コミュニケーション能力」というキーワードには、小・中・高の繋がりがみえないこともないが、もとより9年一貫の教育課程として作られた学習指導要領ではない。長期的な定着を図ることも目標に含める中学校以降の「外国語科」における評価との一貫性や整合性は難しい。実際には、小・中の一貫性や整合性を持たせるよりも、評価の観点については、むしろ、小学校における他教科とのバランスの方が優先されるべきである。ただし、あくまでも「教科」ではなく、「領域」としての位置づけであり、また、「外国語活動」という特殊な名称での設定であって、「活動」を通して体験的に理解を深めることが狙いであることは忘れてはならない。

方策としては、指導要録に記す際の評価と授業内に実施される「形成的な評価」のための規準(具体的な児童の姿を示す到達目標)の使い分けを行うこと、上位目的の実現のために、授業内で到達すべき目標・具体的な児童の行動としての規準を明らかにするというカリキュラムの「逆向き設計」を行うことが有効であろう。つまり、求められる結果・目標を明確にし、その評価をいかに行うかを決定することから(評価指標の決定)、授業の中身である

教材と指導方法、カリキュラムを明らかにしていくのである。この「逆向き設計」によるカリキュラム開発によって、教師が望む「具体的な児童の姿・育てたい力」に基づいた、小学校ならではの「外国語活動」が生まれる可能性がある。今後の発展もそこに期待できる。

ただし、その実施のためには、各学校において、「学習指導要領」に示されている目標や指導内容、「学習指導要領解説」における指導の際の留意点を読み込み、十分理解した上で評価の観点や評価規準の設定を行うことが必要である。つまり、『英語ノート』をこなしてだけで良しとするのではなく、育てたい児童像をしっかりと意識した評価の在り方を検討することが求められるのである。一部の教育現場や行政の『英語ノート』に頼った姿勢は、今後の「外国語活動」の展開に不安さえ感じさせるものである。

また、到達すべき目標設定においては、単元を通して身に付くこともあれば、学期間を通して、あるいは、2年間を通じて定着していくこともあるということを考慮すべきであろう。週3時間以上の授業を実施する中学校では、学んだことの長期的な定着が求められるのであろうが、週に1時間しか授業がない小学校では、それは難しい要求である。しかし、外国語活動で、習った表現を用いるコミュニケーション活動が実現できれば、英語に慣れ親しむようになり、中学校以降への継続的な学びへとつながることも期待できる。そのためにも、「形成的な評価」としての在り方を考えて、自己評価・相互評価を取り入れるなどの教育効果を高める工夫が必要である。これこそが、小学校「外国語活動」と教科としての中学校「外国語科」との違いであるとも考えられる。

自らの「学び」について「振り返り」を持つことは、確かな自信につながるだけではない。活動に関する相互評価によって生まれる友達同士のふれあいや共同学習は、学びの志向性を高めるためにも利用できる。手間暇のかかる作業ではあるが、それだけの価値はあるはずである。週に1時間の小学校における「外国語活動」であるからこそ、「振り返り」の時間をいかに効果的に用いるかが重要であり、そのことが、中学校「外国語科」との違いとして大切にされるべき点であるとも言える。

5. 小学校児童指導要録に記される評価の観点・規準案

移行期間中の指導要録記入においては、「小学校学習指導要領等に関する移行期間中における小学校児童指導要録等の取扱いについて(通知)」に応じて行うしかないわけであるが、前述のように、『英語ノート指導資料』の示す評価規準例だけを参考にしている、成績原簿として、また、指導内容や育てたい力や児童の成長を表す評価として、十分であるとは言えない。『英語ノート』はひとつの教材例にすぎず、学習指導要領の目標をすべて反映するものではないことを踏まえて、各学校で「何ができれば、コミュニケーションの大切さを実感することになるのか」など、適切な評価規準の設定が必要となる。各学校には、『英語ノート指導資料』を参考にしながらも、「形成的な評価」やすべての教科を通して育まれる母語によるコミュニケーション能力育成の視点も踏まえた上での、各地域・学校にふさわしい教育課程の編成、評価の在り方、および、評価規準、評価方法の検討を行うことが望まれる。

「外国語活動」としての「活動」の評価であれば、学習指導要領の「第2 内容」、「1 主としてコミュニケーションに関する事項」と「2 主として言語と文化に関する事項」の2つの活

動内容に分けて評価を考え、それぞれの活動を、「コミュニケーションについての気付き」、「コミュニケーション活動への関心・意欲・態度」、「外国語・異文化体験活動への関心・意欲・態度」、「言語や文化についての気付き」の観点に照らして、関心・意欲・態度面と知識・理解面を文言として記していく方法が考えられる(表2)。

表2 「外国語活動」評価の観点と規準例

学習活動 (活動内容)	観 点	評 価 規 準 例
1 コミュニケーションに 関する事項	コミュニケーションについ ての気付き	・言語を用いてコミュニケーションを図ること の大切さや面白さに気付く。
	コミュニケーション 活動への関心・意欲・態度	・外国語を用いてコミュニケーションを図ること (聞いたり話したりすること)に興味を持ち、 取り組んでいる。
2 言語と文化に 関する事項	外国語・異文化体験活動 への関心・意欲・態度	・異なる文化をもつ人々との交流などを進ん で体験し、外国語や異文化などに対する 理解を示したり興味を示したりしている。
	言語や文化についての気 付き	・外国語の音声やリズムなどに慣れ親しむと ともに、日本語との違いを知り、言葉の面 白さや豊かさに気付く。 ・日本と外国との生活、習慣、行事などの違 いを知り、多様なものの見方や考え方があ ることに気付く。

また、領域としての実施である「外国語活動」においては評定をする必要はないが、「みと
り(行動観察)」の際の目安として、それぞれの規準のルーブリックを作成することで、指導要録
への文言として記述する際の評価基準に役に立つはずである。表3に例を示す。

表3 基準の目安としてのルーブリック例

規準 レベル	規 準
	外国語を用いてコミュニケーションを図ることに興味を持ち、取り組んでいる。
3	外国語を用いてコミュニケーションを図ること(聞いたり話したりすること)に 興味を持ち、目的に応じて、工夫しながら、積極的に取り組んでいる。
2	外国語を用いてコミュニケーションを図ること(聞いたり話したりすること)に 興味を持ち、積極的に取り組んでいる。
1	外国語を用いてコミュニケーションを図ること(聞いたり話したりすること)に 興味を示さず、積極的な取り組みはみられない。

6. 多様な評価方法を用いる工夫

概念的な知識、手続きの知識を超えたメタ認知的知識の習得を促すには、「体験的な学び」における事実に基づく知識や概念的知識を用いた「総合的」かつ「応用的」な活動の取り組みが必要である。その効果的な実施を促すためには、適切な「評価」の在り方を模索しなければならない。

『英語ノート指導資料』では、評価の方法については、教師による活動の「みとり(行動観察)」や発表観察、児童の自己評価、相互評価が挙げられており、特に活動における教師の「みとり」を重視した評価の実施を勧めている。このことから、授業における児童の行う活動の質と量を意識した評価が望まれていることがわかる。

授業における評価規準としては、例えば、「外国語を聞いたり、話したりすることに積極的に取り組む」という具体的な活動においては、下記の例のように、授業中に起こる児童の具体的な姿を表す文言が評価規準として考えられる。

「先生や友達の話を中心して注意深く聞こうとしている／聞いている」

「相手の話に応じて、対話を促す反応をしながら聞こうとしている／聞いている」

「友だちの顔を見ながら、工夫をして伝えようとしている／伝えている」

「相手にわかりやすいように工夫をしながら話をしようとする／話をしている」など。

コミュニケーション教育における「真正の評価」を考えるとともに「形成的な評価」の実施を意識するならば、児童自身による、あるいは、相互評価をする「振り返り」の時間は重要である。そのために用いる「振り返りカード」などにおいては、実際のコミュニケーション活動において伝える・伝えられる内容にも意識を向けるような手立てがなされるべきであり、学習者自身の能力向上のために、学習者自らが何をなすべきかがわかるような工夫をすることが大切となる。

評価の対象となる実際のコミュニケーション活動の実施が必要であるのは当然だが、たとえば、それが模擬的なコミュニケーション活動であったとしても、単なる機械的な暗記・暗唱活動で終わるのではなく、実際に習った表現を活用・応用することでコミュニケーションを持つ機会を作ることが重要となる。

つまり、単元計画の際には、「コミュニケーション能力の素地を養う」ための適切なコミュニケーション活動を取り入れることで、児童自身に関する身近なこと、思い、考えを伝えるような、自己表現の機会とすることも大切なポイントとなる。これは、体験を通じた「知識・理解」を謳うからには、当然のことである。

また、異なる学年、保護者や地域の人々を招いた様々な行事などにおける交流活動を利用して、記録された自分たちの姿(映像記録など)を、期間をあけて振り返る機会を持ったり、授業で用いたワークシートや写真・ビデオによる活動の様子などをポートフォリオとして利用したりするなど、児童の変容・成長を記す多様な評価方法を準備し、形成的な評価とする計画的な評価方法を確立することも大切である。

現場教師の負担を考え「評価の簡素化」を考えることも必要ではあるが、証明原簿としての指導要録の役割と指導のための授業内における評価との区別をすることが重要であり、他教科や中学校との統一性や簡素化のために、評価・指導要録の形骸化が起らないことに留意する必要がある。

7. 結語

昨今、増加の一途をたどるひきこもりや不登校、校内暴力などは、人間関係形成力が十分育っていないことがひとつの要因であるとも考えられているが、これらは、現代社会が抱える大きな教育課題とも言える。「外国語活動」のねらいは、コミュニケーション能力の素地を育てることとされている。その力が育てば、当然、人間関係形成力にもプラスの変容がみられるはずであり、結果として社会性の向上も期待できるはずである。もちろん、人間関係形成力や社会性は「外国語活動」の時間だけで育てられるものではないが、家庭や地域における教育力に加えて、学校全体の教育課程を通じた育成も望まれるところであり、そのための対応をすべきこともある。その点まで意識した評価を考える必要があるだろう(岡・金森, 2007, pp.203-206)。

すべての教育課程を通じたコミュニケーション能力育成を目指すのであれば、コミュニケーション能力育成に関する目標と児童の到達する具体的な姿を評価規準として作成し、児童の成長の姿を示す到達目標を学校で共有しておくことが望ましい(表4)。その情報を教師集団として共有することができれば、評価に一貫性が生まれるだけでなく、そこから、各教科や学校生活、行事などを通して意識的に、児童の母語能力を含めたコミュニケーション能力の育成が進められるはずである。また、クロスカリキュラム的な取り組みを行う際に必要となる指導に関する基本的な共通理解ともなるはずである。

この目標を子どもたちや保護者にも知らせることで、児童自身が自分の現在の時点における到達位置を確認できるだけでなく、更なる向上のためにどのような改善が望まれているのかが明らかになり、その後の意識的な学びを促すことにもつながることが期待される。

また、その目標が保護者や地域に公開されることによって、カリキュラム自体の省察・修正につながることを期待され、アクション・リサーチ的な授業改善、カリキュラム改訂の一役を担うことも期待される。保護者にとっては、家庭におけるコミュニケーションの在り方を考える目安にもなるはずである。コミュニケーション能力育成の大切さを知らせるためにも、コミュニケーション能力育成の大切さを伝える講演会などを通じた効果的な公開方法を選択することも望まれるところである。

外国語能力に関する到達目標を示す同様のルーブリックは *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*(Council of Europe, 2001/吉島他[訳], 2004)をはじめ、Can-do Listなどの形式で、既にいろいろな例が出されており、また、その利用方法を含めた更なる研究や実践が進められている。欧州評議会加盟各国においては、フィンランドのように *National Core Curriculum* に各段階における到達目標を明示しているところもある(FNBE, 2004)。今後、我が国においても、小学校から高等学校までの英語教育の一貫性のあるカリキュラム作成および教育システムの確立のためには必要となることの1つである。その際、外国語における到達目標を独立したものとして考えるのではなく、母語や第二外国語におけるコミュニケーション能力育成との関連もみえる形での作成が可能となれば、より良い多言語政策実現のための指針を示すことになるはずである。今後の取り組みが期待される。

表4 コミュニケーション能力に関する目標例

レベル	社会性	受信	発信	インタラクション
	人間関係形成力	聞く (授業, 講演など)	話す (スピーチ, 発表など)	対話する
5	その場の状況や相手の立場, 考え, 気持ちをくみ取り, 適切な行動をとる。	話者の話を考えながら聞き, 内容をまとめることができる。自分の考えや立場の違いを明らかにしながら聞くことができる。	自分の思いや考えを, 場面や相手に応じた適切な表現で, 論理的な一貫性を持って伝えることができる。	相手の立場や話を理解し, 自分の考えや立場を明らかにした上で, 適切な表現を選び, 望ましい対話ができる。
4	相手に関心を持ち, 関わりながら, 相手の立場や気持ちを感じたり, 理解したりしようとする。	話者の話を考えながら聞き, 内容や要点をまとめることができる。	自分の思いや考えを場面や相手に応じて適切な伝え方を選んで話すことができる。	相手の立場や話を理解し, 自分の考えや立場を明らかにした上で, 対話することができる。
3	相手に関心を持っており, 他人と関わろうとする。	話者の話を聞き, 内容を大まかに理解することができる。	自分の思いや考えをある程度伝えることができる。(論理的な発話にはならない。)	相手の話を理解し, 自分の考えや思いをある程度伝えることができる。
2	相手に関心は持っているが, 自ら関わりを持とうとはしない。	話者の話に耳を傾けて, 聞こうとしている。	漠然とした内容を持っており, 伝えようとするが, うまく言語化することはできない。	相手の話を聞いてはいるが, 自分の思いや考えを一方向的に伝える傾向があり, 相手に応じてうまく伝えることはできない。
1	相手に関心を持っておらず, 関わろうとしない。	自分の興味のあることにしか耳を傾けようとしめない。	自分の思いや考えを伝えようとしめない。	相手に耳を傾けようとせず, 自分の考えや気持ちを伝えようとしめない。

	受信	発信	インタラクション
	読む	書く	電子メール, 手紙など
5	表された内容を考えながら読み, 文章全体の構成や著者の意図, 気持ち, 示されている事実を理解するとともに, 自分の考えや立場を明らかにしながらクリティカルに読むことができる。	自分の思いや考え, 事実について, 適切な文体を選び, 目的に応じた表現方法で, 読み手に伝わる工夫をしながら書いたり, 論理的な一貫性を持って伝えたりすることができる。	示された内容を理解し, 自分の考えや立場を明らかにした上で, 目的に応じた適切な表現を選び, 望ましい対応ができる。
4	表された内容を考えながら読み, 著者の意図, 気持ち, 示されている事実を理解するとともに, 内容や要点をまとめることができる。	自分の思いや考え, 事実について, 読み手に伝えることができる。(論理的な一貫性に欠ける場合がある。)	示された内容を理解し, 自分の考えや立場を明らかにした上で, 適切な表現を選び, 対応することができる。
3	表された内容を読み, 内容を大まかにではあるが, 理解することができる。	自分の思いや考え, 事実について, 読み手にある程度伝わるように書くことができる。	示された内容を理解し, 自分の考えや思いが伝わるように書くことができる。

表4(続き) コミュニケーション能力に関する目標例

	受信	発信	インタラクション
	読む	書く	電子メール, 手紙など
2	表された内容を理解するために読もうとする。	自分の思いや考え, 事実について, 読み手に伝わるように書こうとする。	示された内容を理解し, 自分の考えや思いが伝わるように書こうとする。(相手に応じてうまく伝えるように書くことはできない。)
1	表された内容を理解しよう(読み取ろう)としない。	自分の思いや考えを伝えよう(書こう)としない。	示された内容を理解しようせず, 自分の考えや気持ちが伝わるようには書こうとしない。

参考文献

- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. [吉島茂・大橋理枝(訳)2004.『外国語教育Ⅱ 外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版社.]
- Finnish National Board of Education. (2004). *National Core Curriculum for Basic Education*.
Available:http://www.oph.fi/english/publications/2009/national_core_curricula_for_basci_education [2010, January]
- 岡秀夫・金森強 2007.『小学校英語教育の進め方ー「ことばの教育」としてー』成美堂出版.
- 文部科学省 2008a.『英語ノート指導資料 第5学年 試作版』
- 文部科学省 2008b.『英語ノート指導資料 第6学年 試作版』
- 文部科学省 2008c.『小学校外国語活動研修ガイドブック試作版』旺文社.
- 文部科学省 2008d.「小学校学習指導要領」
Available:http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/syo/syo.pdf
[2010年, 1月]
- 文部科学省 2008e.「小学校学習指導要領解説 外国語活動編」
Available:http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/fieldfile/2009/06/16/1234931_012.pdf [2010年, 1月]
- 文部科学省 2008f.「小学校学習指導要領等に関する移行期間中における小学校児童指導要録等の取扱いについて(通知) (平成20年12月25日)」
Available:http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/ikou/011.pdf
[2010年, 1月]
- 文部科学省 2008g.「中学校学習指導要領解説 外国語編」
Available:http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/chukaisetsu/index.htm [2010年, 1月]
- 文部科学省 2009a.『英語ノート指導資料1』
- 文部科学省 2009b.『英語ノート指導資料2』

就学前幼児の英語力に関する実態調査報告
—通信英語教材の効果—

A Study of the English Ability of Preschoolers who Experienced
Learning English as a Foreign Language at Home: The Effects
of Correspondence English Learning Materials

豊田ひろ子

Hiroko TOYODA

東京工科大学

Tokyo University of Technology

Abstract

This is a research report on the effects of early learning English as a foreign language at home on the development of the English ability of young children. Individual children (79 in total, aged six) took a PC listening test of English vocabulary and capitalized alphabet letters and a PC speaking test of conversational expressions. Each child also had a face-to-face English interview test conducted in English for five minutes. The study examined differences between the group of preschoolers (38 in total) who had learned English using correspondence English learning materials (DVDs, an electronic talking book, CDs, workbooks, paper-based games, etc.) bi-monthly for three years and the group of preschoolers (41 in total) who hadn't. Results showed that the group of children who had learned English at home was better at English than that who hadn't. Also, it seemed that the experience of English activities at kindergarten had an impact on English ability. Those who had learned English at home and had also had English activities at kindergarten were the best at English. Those who had learned English at home but hadn't had English activities at kindergarten were better at recognizing English vocabulary and the capitalized letters of the alphabet (e.g., Z, K, Y) when they heard their sounds in a listening test than those who hadn't learned English at home but had had English activities at kindergarten. The former group's English speaking ability was as good as the latter group's except for their pronunciation and attitude at the interview. The responses of the children's parents to a questionnaire showed the tendency of parents of children whose scores were higher to have higher expectations towards their children's English achievement level and fewer concerns about English learning. This may be considered an indication of parents' influence on children's English language development.

Keywords

EFL, Preschoolers, Test Development for Young Learners

1. はじめに

早期英語学習者の中に、自宅で学習用通信教材を用いて就学前に英語学習を開始する子どもたちがいる。そのような英語通信教材のひとつに、(株)ベネッセコーポレーションの『こどもちゃれんじ English』がある。2006年3月以来、年少児(3~4歳)向けの「ほっぷ」、年中児(4~5歳)向けの「すてっぷ」、年長児(5~6歳)向けの「じゃんぷ」の3つのラインがあり、隔月毎に配送されている。

日本人の子どもの関心に配慮し認知発達レベルに合わせたコンテンツを、DVD、ワークブック、CD、電子玩具、ココパッド(タッチペン式の電子ブックで「すてっぷ」と「じゃんぷ」で使用)、紙媒体のゲームやカードなど多様なメディアで提供する、日英バイリンガル教材となっている。2009年春には、就学前の3年間『こどもちゃれんじ English』の3つのラインをすべて受講し、早期英語学習を体験した第1期生が誕生した。今回の調査では、これらの第1期生の英語力を測定し、早期英語学習者の英語力の実態調査を行った。

まず調査の概要を述べ、次にその結果と考察を述べる。

2. 調査概要

2.1 調査日

2009年2月28日(土)及び3月7日(土)

2.2 調査対象者

年長児79名。内訳は『こどもちゃれんじ English』を3年間受講し、自宅で英語学習を経験した子どもたち(以下「経験者」と略す)38名、そのような経験のない子どもたち(以下「非経験者」と略す)41名である。

2.3 調査方法

子どもの英語力測定のために、パソコンテストと、インタビューテストを行った。パソコンテストは、受験者1名と試験員1名が一緒にパソコンの画面に向き合い、試験員が問題をクリックして提示し、受験者が解答する形態で行った。試験の指示は日本語で行われ、リスニングテストとスピーキングテストの2種類の問題があった(図1-1)。受験者はパソコン画面(図1-2は画面の一例)をタッチして解答した。

リスニングテストでは、単語とアルファベットの大文字の知識を測定した。答えにくそうな場合は、あらかじめ設けられていた「もういちど きく」「わからない」のボタンを使用した。一度でわかった場合も、再度聞いてわかった場合も、同等の扱いで正解とした。スピーキングテストでは、状況に合った英会話表現を口頭で言う英語力を測定した。答えられなかった場合は、試験員が「リビリーに教えてもらおうね」と誘導し、別画面で正解の英語を聞かせ、まねして言ってもらったが、この部分はテストの点数には加えなかった。

■リスニングテスト(60問)	
I. 単語問題(40問)	
①単語3択問題(15問):シート15枚(イラスト数合計45個)を使用	3つのイラストが描かれたシートを見て、英単語の発音を聞き、それが意味するイラストをひとつ選び、パソコン画面をタッチして解答する。
②単語シート問題(15問):ココパッドブックよりシート3枚を使用	複数のイラストが描かれたシートを見て、英単語の発音を聞き、それが意味するイラストをシートの中からひとつ選び、パソコン画面をタッチして解答する。シート1枚につき問題数は5問。
③単語音声問題(10問):シート10枚(イラスト数合計10個)を使用	1つのイラストが描かれたシートを見て、3つの英単語の発音を順番に聞いて、イラストに合う発音の番号を1~3の中からひとつ選び、パソコン画面をタッチして解答する。シート1枚につき問題数は1問。
II. 大文字問題(20問):シート20枚(大文字数合計60文字)	
	3つのアルファベットの大文字が書かれたシートを見て、英語の発音を聞き、それに対応する大文字をひとつ選び、パソコン画面をタッチして解答する。シート1枚につき問題数は1問。
■スピーキングテスト(6問)	
III. 会話問題(6問):シート6枚(場面イラスト数合計6個)を使用。	
	英語を話す忍者リピーの園での1日のストーリーを日本語で聞きながら、場面イラストを見て、場面に合うリピーの台詞を英語で言って解答する。

図1-1 パソコンテストの内容

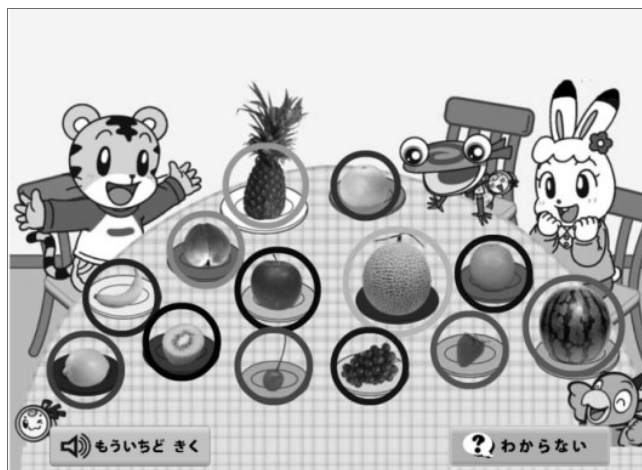


図1-2 リスニングテストのパソコン画面の一例

インタビューテストは対面式で、受験者1名が面接員1名と向き合って、英語で質問を受けた。面接員は、最初に日本語であいさつして打ち解けた雰囲気を作った後、インタビューテスト中はすべて英語を使った。質問の内容(図2)は3種類で、「自己紹介」の内容を答える質問(質問1「気分」、質問2「名前」、質問3「年齢」)、“Do you like ... ?”の疑問文を聞いてYesかNoで答える質問(質問4「果物」、質問6「色」)、“What ...do you like?”の疑問文を聞いて好きなものを答える質問(質問5「果物」、質問7「色」)があった。

■インタビューテスト(7問)

IV.質問応答問題:果物の玩具と色の絵本(飛び出す仕掛け付)を使用
質問は7問で次のような流れで行った。

【ウォームアップ】Hello. My name is ____ . Nice to meet you! I'm going to ask you some questions. Please answer me in English. Let's begin.]

(質問1)How are you? (質問2)What's your name? (質問3)How old are you?

[果物バスケットを手に取り、果物の玩具を見せながら]

Look, I have a fruit basket. There are many fruits.

[ぶどうを手に取り、](質問4)Do you like grapes?

[バスケットに入った果物の玩具を見せながら、](質問5)What fruit do you like?

[色の絵本を手に取り、ページをめくって、さまざまな色の紙を見せながら、]

Look, this is a book of colors. There are many colors.

[赤い色の紙を見せながら、](質問6)Do you like red?

[答えられたら、紙をめくって、It's a red star fish.](質問7)What color do you like?

[答えられたら、その紙をめくって、It's a ...]

【クールダウン】That's all. Thank you for coming. I hope you had a good time.

Good bye.]

図2 インタビューテストの内容

2.4 テストの作成と実施で配慮した点

2.4.1 解答方法に関して

- ① 就学前の子どもたちは、通常、能力の測定に使われるペーパーテストを受けることがない。鉛筆を使った解答方法は困難だと思われたため、単語と文字の知識の測定のために、コンピュータのパネルをタッチして解答する方法を用いるパソコンテストを行った。タッチと同時に解答を集計できるシステムも作った。
- ② パソコンテストでは、文字による解答が基本的に不可能であると考え、文字の代わりに選択肢として、絵を選択させることにした。絵を使うにしても、子どもの関心が本来意図されているものから逸れてしまうことがあるため、絵が選択肢として適切なものとなるようわかりやすさに配慮した。
- ③ 集中力が持続するように、子どもにとって親しみのある絵を使うことにした。たとえば、パソコンテストでは、子どもたちが受講していた教材に登場するキャラクター(主人公の「しまじろう」と友だちの「リビー」など)をテストでも登場させた。また、パソコンテストの「会話問題」では、英会話表現を、個別の場面の絵を脈絡のない形で提示して解答させるのではなく、子どもが普段過ごす1日の生活の中の複数の場面をストーリーの形で提示し、その時間軸上で提示して解答させるという手法をとった。これによって英会話表現を絵でわかりやすく示し、子どもの集中力を引きつけておく工夫をした。さらに、インタビューテストでは、色の質問のときには色の絵本を、フルーツの質問のときには実物大のフルーツの玩具を実際に使用して、視覚的により現実味のある会話になるように工夫し、子どもの集中力が維持されるように努めた。

2.4.2 問題内容に関して

- ① 日本では英語は生活言語ではないため、一般的に生活の中で、英語の体験学習が行われることがほとんどない。英会話教室に通わず、園で英語活動を体験していない子どもの場合、自宅学習用通信教材による英語のインプットが唯一の英語学習ソースとなる可能性が大きい。したがって、教材で学習した内容を出題して、それをどの程度習得しているかを測定する「達成テスト」の要素を含めることにした。教材の主な内容のひとつに、英単語の語彙学習があり、子どもたちが学習した語彙は「色」「形」「食べ物」「乗り物」「動物」「文房具」など、就学前の子どもたちが日本語でも習得する、年齢相応の認知力に対応したものとなっていた。パソコンテストでは、これらの英単語から、日本語でカタカナ語となっているものやそうでないものを選んで、その音を聞かせ、その音の意味に一致する絵を選ばせる「リスニング形式の単語認知問題」を作成した。
- ② ①に述べたような、与えられた学習内容の吸収度を測定する「達成テスト」だけでなく、習得した知識や技術を運用できる域に達しているかどうか、学習の習熟度を測定する「実力テスト」の要素も含めることにした。自宅学習用通信教材には、DVDやCD、タッチペン式のインタラクティブな電子ブックがあり、これらは主に音声インプットを提供する教材となっている。英語学習の成果として、英語を聞くだけでなく話せるようになることも期待されているが、教材で英会話表現を聞いて習ったとしても、日常生活の中で、実際に英会話を行う体験がなければ、なかなか話せるようにはならない。したがって、パソコンテストのスピーキングテストでは、コンピュータの画面上の絵を見て、場面にふさわしい会話表現を発声することができるかどうか、イディオム的な英語の語彙の知識(e.g. Good morning. I'm sorry.)や状況を察知する社会言語的な知識を運用する力を測定するための「実力テスト」として位置づけた。一方、面接員に自分の好きな色など身近な話題に関して個別に質問されて答えるインタビューテストは、自分でメッセージを作り、それを発声することができるかどうか、より高レベルの運用力を測定する「実力テスト」として位置づけた。英語の対人的な場面における会話力、語彙・文法力、発音、態度を測定するため、評価表(付録1参照)を作成した¹⁾。

2.4.3 文法力の評価に関して

文法学習に関しては、教材の中で、語彙、会話表現の学習に比べて扱われている度合いが低かったため、特に問題は作成しなかった。インタビューテストの評価の中に、語彙・文法力の項目を設け、正確に使えていた場合はその部分を加算的に評価することにした。

2.4.4 受験者の英語学習意欲に関して

英語学習を始めてまもない子どもたちや、特に英語学習をしたことのない対照群の子どもたちが、今回のテストで思うように答えられない場合、英語学習の意欲を減退させてしまわないように、パソコンテストの会話問題では、無解答や誤答の場合、正解を聞かせてまねをさせた。また、インタビューテストでは、テスト終了後、面接員は日本語を使い、色の絵本で絵が飛び出す仕掛けを見せて英単語を聞かせ、楽しい気持ちで子どもに帰ってもらえるように努めた。

3. 調査結果

3.1 パソコンテストの結果と考察

(1) 全体の結果(表1・図3)

経験者集団の方が非経験者集団よりも、全種類の問題で平均正答率が高かった(経験者:81.8%, 非経験者:48.8%)。単語3択問題, 単語シート問題, 単語音声問題, 大文字問題で明らかな有意差($p < 0.01$)があった。会話問題も有意差($p < 0.05$)があった。両集団とも大文字問題の正答率が高かった。経験者集団は, 単語シート問題の正答率が非経験者の2倍以上であり, 複数の絵の中から聞いた英語の絵を選ばなければならない難しさに耐えることができたようだった。会話問題も, 経験者の方が正答率は2倍以上あったが, 両集団とも正答率は比較的低かった。経験者は教材を使用し, 特に語彙学習に成果を上げているように思われる。

表1 パソコンテストの結果:平均正答率と平均値差の検定結果

	リスニングテスト				大文字問題	スピーキングテスト 会話問題
	単語問題					
	①単語3択問題	②単語シート問題	③単語音声問題	①~③の平均		
経験者(38名)	81.8	65.4	66.2	71.1	86.4	44.7
非経験者(41名)	48.8	26.7	37.1	37.5	68.5	15.2
平均値差	33.0	38.7	29.1	33.6	17.9	29.5
p	0.00	0.00	0.01	0.00	0.00	0.03

* p =スチューデントの t 分布の下側累積確率

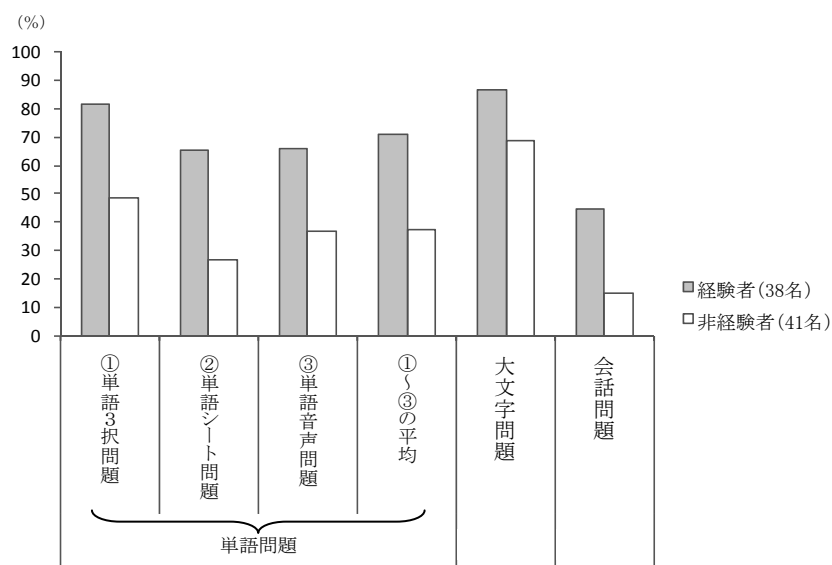


図3 パソコンテストの結果:平均正答率

(2)リスニングテスト:単語問題の結果

経験者集団の平均正答率は71.1%, 非経験者集団の平均正答率は37.5%で経験者の方が高く有意差があった($p < 0.01$)。単語認知力に関する主な結果を述べる。

- ① 両集団とも、正答率は高く有意差はなかった単語は、英語の発音が日本語のカタカナの発音に近い単語であった(例:pizza:経験者 100%・非経験者 93%, kiwi:経験者 97%・非経験者 95%, bus:経験者 95%・非経験者 95%, towel:経験者 95%・非経験者 83%, skirt:経験者 92%・非経験者 93%)。
- ② 両集団とも、正答率が低かったのは、英語が日本語では別の言い方をされている単語だった(例:bread「パン」:経験者 26%・非経験者 12%, shrimp「エビ」:経験者 24%・非経験者 10%)。これらの単語の有意差はあった($p < 0.05$)。
- ③ 集団間で有意差がみられた単語には、英語の発音が日本語のカタカナの発音に近い単語が一部あった(例: helicopter「ヘリコプター」:経験者 92%・非経験者 27%, boat「ボート」:経験者 72%・非経験者 22%) ($p < 0.01$)。英語が日本語では別の言い方をされている単語の一部でも、経験者の正答率が高く有意差があった(例: carrot「にんじん」:経験者 92%・非経験者 24%, bicycle「自転車」:経験者 92%・非経験者 27%, watermelon「すいか」:経験者 82%・非経験者 12%, bee「はち」:経験者 79%・非経験者 22%, giraffe「キリン」:経験者 71%・非経験者 15%) ($p < 0.01$)。経験者は、自宅学習によって、日本語とは異なる音の英語も着実に学習しているようだ。

(3)リスニングテスト:大文字問題の結果

経験者集団の平均正答率は 86.4%, 非経験者集団の平均正答率は 68.5%で、経験者集団の方が高かった($p < 0.01$)。しかし、両集団とも正答率は高く、その差も 17.9%と小さかった。大文字認知力に関する主な結果を述べる。

- ① 経験者の正答率が高かった大文字は、Z(経験者 92%・非経験者 54%), K(経験者 90%・非経験者 61%), Y(経験者 87%・非経験者 59%), S(経験者 92%・非経験者 66%), J(経験者 97%・非経験者 73%), U(経験者 95%・非経験者 71%), E(経験者 95%・非経験者 73%) ($p < 0.01$), F(経験者 58%・非経験者 29%), G(経験者 95%・非経験者 76%), P(経験者 100%・非経験者 89%), O(経験者 100%・非経験者 90%) ($p < 0.05$)で有意差があった。
- ② 両集団とも、A(経験者 97%・非経験者 90%), C(経験者 92%・非経験者 85%), Q(経験者 97%・非経験者 98%)の正答率は高く、有意差はなかった。

アルファベットの大文字の知識は、非経験者にもあるようだ。日常生活の中の、看板や T シャツなどで見かけることが多いためだろうか。

(4)スピーキングテスト:会話問題の結果

会話表現のスピーキング力に関する主な結果を述べる。

- ① 両集団に共通してもっとも平均正答率が高かった会話表現は“Good bye.”で、経験者集団が 74%, 非経験者集団が 35%であり、経験者の方が高かった($p < 0.01$)。
- ② 経験者集団の正答率が高かったのは他に、“Thank you.”(経験者 63%・非経験者 28%), “I’m hungry.”(経験者 58%・非経験者 5%), “I’m sorry.”(経験者 45%・非経験者 5%)だった($p < 0.01$)。
- ③ “Happy Birthday.”(経験者 16%・非経験者 13%)と“Good morning.”(経験者 13%・

非経験者 6%)は、両集団とも正答率が低く、有意差がなかった。

正答率が高い会話表現は、日本語の中でもカタカナ語として使われているものであることがわかる(例:「グッバイ」「サンキュー」)。経験者は、英語独特の言い方でも、空腹や謝る状況で使われる英語は覚えており発声できるようだ。一方、経験者でも、お祝いの言葉や、特定の時間に限られたあいさつは意外とむずかしいようだ。これらの言葉は、相手がいる特定の社会的状況の下で使われるものであり、知識として蓄えておくものではない。しかも、会話問題は、発声によって解答しなければならない形式だった。自宅学習経験者は、自習によって知識を習得することはできても、それを運用する機会が不足しがちである。スピーキング活動、お祝いやあいさつなど、相手がいなければ使えない社会的な言葉の習得は、保護者に相手をしてもらうなど支援を受けて、意識的に練習する必要があるのかもしれない。

3.2 インタビューテストの結果と考察

(1) 全体の結果(表2・図4)

経験者集団の平均正答率の方が、「会話力」「語彙・文法力」「発音」「態度」のすべての評価項目で、非経験者よりも高かった($p < 0.01$)。特に「発音」(経験者 86.2%・非経験者 43.9%)と「態度」(経験者 82.2%・非経験者 47.6%)では両集団に開きがあった。「会話力」と「語彙・文法力」に関しては、両集団とも正答率が比較的低かった。しかしながら、「語彙・文法力」は、経験者の方が非経験者よりも2倍以上、正答率が高かった。

表2 インタビューテストの結果:平均正答率と平均値差の検定結果

	会話力	語彙・文法力	発音	態度
経験者(38名) (%)	61.3	42.9	86.2	82.2
非経験者(41名) (%)	42.2	16.3	43.9	47.6
平均値差	19.1	26.6	42.3	34.6
p	0.00	0.00	0.00	0.00

* p =スチューデントの t 分布の下側累積確率

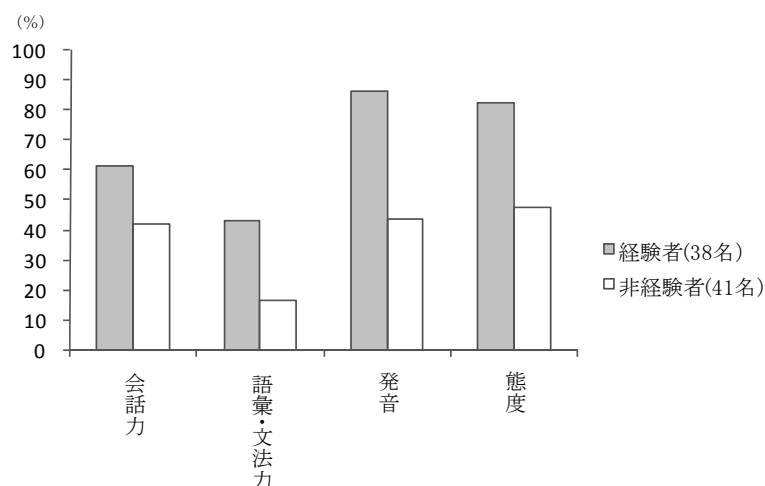


図4 インタビューテストの結果:平均正答率

(2) 質問の種類別(「自己紹介」「Do you～?」「What～?」)結果

「会話力」と「語彙・文法力」の正答率を合算し、自分のプロフィールに関して解答する「自己紹介」系の質問に対する答えの正答率, “Do you～?” という疑問文に対する答えの正答率, “What～?” という疑問文に対する答えの正答率を, 経験者と非経験者それぞれに関して算出した。経験者と非経験者を比較すると, 「自己紹介」の質問も“Do you～?”, “What～?”の質問も, 経験者の約5割が答えられた(表3, 図5)。自分に関する質問や, 目の前で具体物を見せられての問いかけであれば, 経験者の半分は返事ができる英語力があると思われる。さらに, 「会話力」と「語彙・文法力」別にそれぞれの正答率を比較すると, 「語彙・文法力」においていずれの種類の問題でも, 経験者の方が非経験者よりも正答率が高いことがわかる(表4, 図6)。自宅学習経験者は, パソコンテストだけでなく, インタビューテストでも, 語彙力を発揮している様子が見えてくる。

表3 インタビューテストの質問種類別結果:平均正答率と平均値差の検定結果

	自己紹介	Do you～?	What～?
経験者(38名) (%)	56.6	49.7	47.7
非経験者(41名) (%)	30.9	27.7	28.4
平均値差	25.7	22.0	19.3
<i>p</i>	0.00	0.00	0.00

* *p* = スチューデントの *t* 分布の下側累積確率

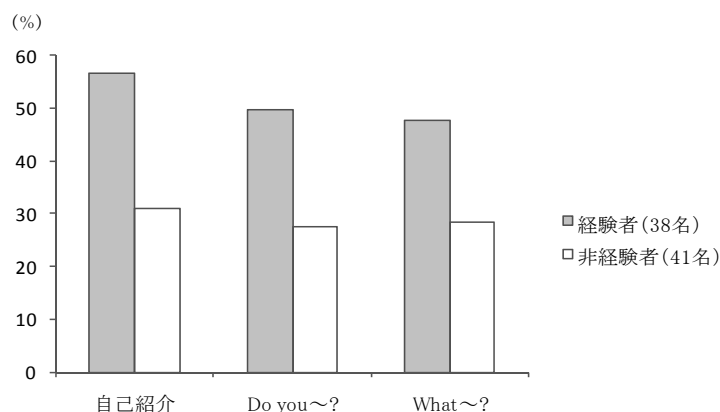


図5 インタビューテストの質問種類別結果: 平均正答率

表4: インタビューテストの質問種類別結果: 平均正答率と平均値差の検定結果

	会話力			語彙・文法力		
	自己紹介	Do you~?	What~?	自己紹介	Do you~?	What~?
経験者 (38名) (%)	64.0	59.5	58.9	49.1	39.8	36.5
非経験者 (41名) (%)	43.3	41.8	41.2	18.5	13.7	15.5
平均値差	20.7	17.7	17.7	30.6	26.1	21.0
<i>p</i>	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00

**p* = スチューデントの *t* 分布の下側累積確率

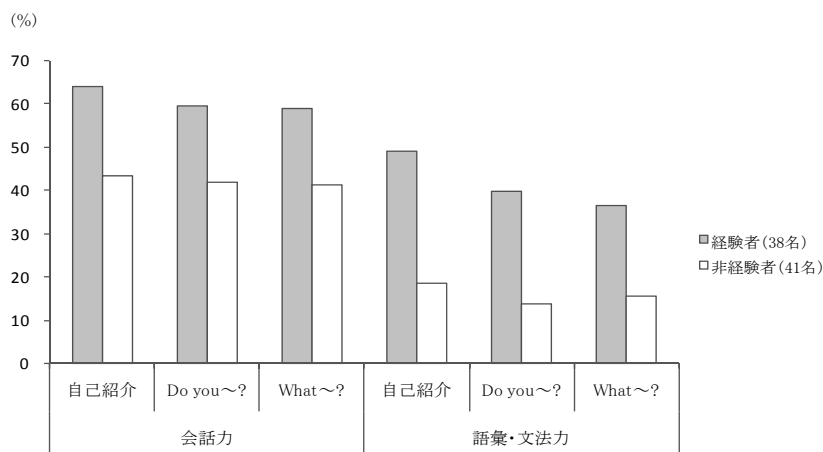


図6: インタビューテストの質問種類別結果: 平均正答率

3.3 「園における英語活動経験の有無」によるグループ別結果

最近、園で英語活動をしているところが増えてきている。今回の調査の対象となった子どもたちの中にも、園での英語活動を体験している子どもたちがいた。保護者へのアンケート調査により、園における英語活動経験の有無を確認することができたため、この要因によって、経験者と非経験者をそれぞれ2つのグループに分けた²⁾。(◆経験者: 園英語有・園英語無 ◆非経験者: 園英語有・園英語無)

その結果で主なものを次に述べる(表5, 図7)。

- ① パソコンテストにおける経験者の両集団の「単語・大文字認識」問題の正答率が高かつ

たことから、園における英語活動の経験の有無にかかわらず、リスニングによって単語の意味やアルファベットを認識する力は、非経験者よりもあると考えられる。しかし、「英会話表現」を状況に合わせて発声するスピーキングの問題は、経験者(園英語有)が69.0%で、経験者(園英語無)の正答率32.0%よりも高く、両者の平均正答率の間に有意差があった($p < 0.01$)。

このことから、自宅学習のみを行っている子どもたちは、語彙学習によって英語の耳が育ち、絵で示せるような事物を表す単語のレベルであれば、その意味を正確に認知することができるが、英会話表現を使いこなすことがあまり得意ではない様子が見えてくる。教材の中で、単語に比べて英会話表現を扱う割合が低いこと、習っても実際に使って練習する機会が少ないことが原因かもしれない。一方、園で英語活動をしており、英語の先生とインタラクションをする機会がある子どもたちも、場面に応じた英会話表現の発声は得意ではないようだ。あいさつや、空腹やすまないと思っている気持ちを伝える行為は、基本的には1対1で行われる。対人的に英語活動をしていても、一斉授業では、よりリアルなコミュニケーションの場面を作り出したり、1対1でアウトプットする機会を提供するのは容易なことではない³⁾ため、1対1で発声練習する機会が乏しくなってしまうのかもしれない。

- ② インタビューテストでも、「会話力」「語彙・文法力」「発音」「態度」のすべての評価項目において、経験者(園英語有)の子どもたちの平均正答率が高かった。彼らは、非経験者(園英語有)の子どもたちよりも、すべての項目で優勢だった($p < 0.01$)。自宅での英語学習と園での対人的な英語活動経験の相乗効果があるようだ。

「発音」に関しては、経験者集団と非経験者集団の間に有意差があった($p < 0.05$)。非経験者(園英語無)の子どもたちの平均正答率は39.5%、非経験者(園英語有)は57.5%、園活動をしていなくても自宅学習をしていれば82.0%、自宅学習と園活動の両方をしていれば94.2%で、自宅学習経験者たちは、比較的良い発音をしていたといえる。経験者の発音が良かった理由としては、自宅学習でDVDやCDをかけて、自分の好きなときにネイティブの英語を聞くことができていたことが考えられる。一方、非経験者(園英語有)の子どもたちも、英語の先生の肉声を聞いていたが、月数回の一斉授業の中で聞く英語の音声の量と質は限られていたかもしれない。「発音」の評価は、非経験者によく見受けられた、質問の英語をただ繰り返してまねるような発声も対象としたのだが、園で英語活動をしていなくても、普段から英語を聞き慣れている経験者の方が、まねも上手だったようだ。

「態度」に関しても、グループ間に有意差があった($p < 0.05$)。経験者の方が、質問に堂々と答えることができていることから、英語に触れることができ、英語に慣れ親しみ、自信をつけている様子が見えてくる。自宅で教材を使っている経験者で、園で英語活動をしておらず、対人的に英語のスピーキングの体験がなかったと思われる子どもたちでも、比較的堂々と質問に答えられていたことから、教材による英語のインプットの効果がわかる。流暢に英語を話すことができなくても、英語を話しかけられたとき、怖がらない態度が身に付いていることは興味深い。

- ③ インタビューテストの「会話力」に関しては、経験者(園英語無)の子どもたちの平均正

答率が50.9%、非経験者(園英語有)の子どもたちの平均正答率が50.0%で、有意差が認められなかった。これは、パソコンテストの「単語・大文字」の音声認識問題の結果と対照的である。園で英語活動をしていなくても、自宅の英語学習で、ある程度単語の意味を理解する力が身に付いているのに、英語で会話しなければならないスピーキングテストでは、その力を発揮することが難しいようだ。会話力を発揮するには、自宅学習だけでなく、園などで対人的に英語活動をする経験が必要なようだ。また逆に、園で英語活動をするのができなくても、自宅で英語学習ができれば語彙力が身に付き、非経験者(園英語有)と同等のレベルでスピーキングをすることもできるとも言える。さらに、スピーキング力の向上を目指すのであれば、親子間でも意識して習った会話表現を使う必要があるようだ。小学校入学後、授業の中で先生やクラスメートと対人的なスピーキング活動ができれば、英語力が開花する可能性もある。

- ④ インタビューテストの「語彙・文法力」に関しては、経験者(園英語有)の子どもたちの平均正答率が67.3%で明らかに高かった。経験者(園英語無)の子どもたちの平均正答率は30.1%、非経験者(園英語有)の子どもたちは27.5%と低く、「会話力」同様、これら2つの集団の間では有意差が認められなかった。経験者(園英語無)の子どもたちは、自宅学習によって語彙力を習得しているが、その語彙をやはり会話で使う経験をしていない可能性があり、知識を運用できなかったのではないかと考えられる。一方、非経験者(園英語有)の子どもたちは、もともと語彙力がなかったために、特に“**What～?**”の質問に答えることができなかったのではないかと考えられる。自宅学習経験者で、園の英語活動をしておらず、英語を知識として覚えることが中心になってしまうと、従来の日本人英語学習者にありがちな「英語学習のための英語習得」をしてしまうことも考えられる。どういう形であれ、英語学習が楽しければ良しとする考え方もあるかもしれないが、知識を運用する体験ができれば「コミュニケーションのための英語習得」への道も開けると考えられる。このことは、園での英語活動もしている経験者の高得点のデータからも推察できる。

表5 「園における英語活動経験の有無」によるグループ別結果：
平均正答率と平均値差の検定結果

	パソコンテスト		インタビューテスト			
	リスニングテスト	スピーキングテスト	スピーキングテスト			
	単語・大文字問題	会話問題	会話力	語彙・文法力	発音	態度
経験者 園英語有(13人)(%)	85.8	69.0	81.3	67.3	94.2	94.2
経験者 園英語無(25人)(%)	73.3	32.0	50.9	30.1	82.0	76.0
非経験者 園英語有(10人)(%)	53.3	20.8	50.0	27.5	57.5	50.0
非経験者 園英語無(31人)(%)	47.1	12.9	39.7	12.7	39.5	46.8
p : 1対2	0.00	0.00	0.00	0.00	0.02	0.00
p : 2対3	0.00	0.14	0.89	0.73	0.04	0.01
p : 3対4	0.15	0.25	0.09	0.05	0.15	0.70
p : 1対3	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00

* p =スチューデントの t 分布の下側累積確率

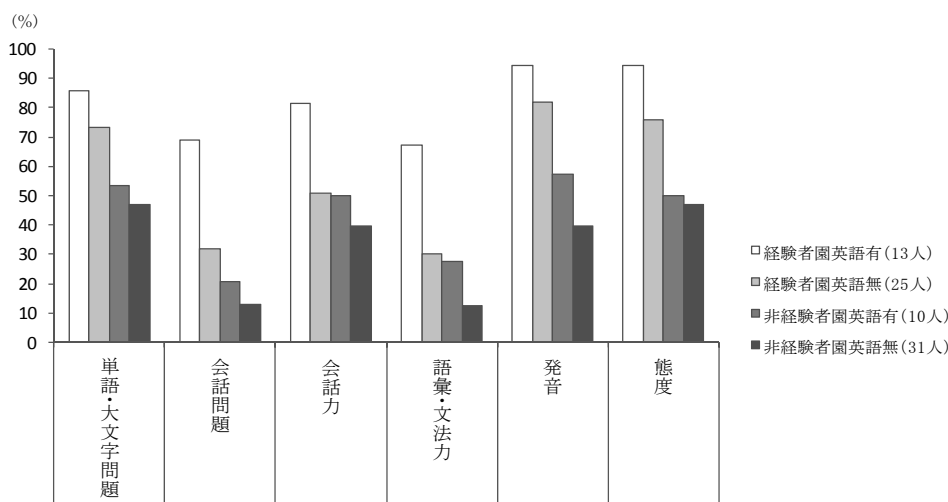


図7 「園における英語活動経験の有無」によるグループ別結果:平均正答率

3.4 保護者アンケートの結果と考察

テストの結果に基づいて子どもたちを成績順に並べ、経験者のグループで平均点以上の点数をとった上位集団、平均点以下の点数をとった下位集団、非経験者のグループで平均点以上の点数をとった上位集団、平均点以下の点数をとった下位集団に分けた。保護者アンケートの結果から、これら4つのグループの子どもたちの英語力を分析する要素を調べたところ、次のような傾向があった。

3.4.1 保護者から見た子どもの教材活用

自宅学習経験者の成績上位者の保護者アンケートの回答から、子どもたちが、DVDを中心に、ココパッド、ワークブック、CD、紙媒体のゲームなどをまんべんなく活用している様子がうかがえた。さらに、お気に入りの媒体があり、頻繁にそれを好んで使っているようだった。成績下位者になると、DVDを主に活用しているが、他のメディアはあまり使っていない様子だった。両群を通して、媒体としてもっとも活用度が高いのはDVDのようだ。多様なメディアで構成される『こどもちゃれんじ English』のような教材の良いところは、子どもが自分の好みにあった媒体を選んでさらに活用できるという点だろう。コンテンツの構成としては、DVDを中心に据え、他のメディアのコンテンツもDVDの中で提示する。子どもがDVDを見ることで、その号の基本学習をし、さらに、自分が好むメディアで発展的な学習をできるように支援すると効果的かもしれない。

成績下位者の1人の保護者は、ゲームをなくしてワークブックを充実させて欲しいというコメントを書いていた。しかし、ゲームには習った英語を運用しコミュニケーション技能を育むメリットがある。英語の知識習得に偏らないためにも、コミュニケーション技能を多方面から刺激する複数のメディアを活用した方が、子どもの英語力を総合的に高めることができるのではないだろうか。成績上位者に対して下位者の方が、CDの活用度が高い傾向があった。成績上位者に対して下位者は、もっとも活用度が高かったDVDの活用頻度が低く、CDの活用頻度はそれと同等か低いという傾向から考えると、CDをそれほど多く活用していたわ

けではないらしい。従って、CD の活用のために英語力が育たなかったとは考えにくい。また、CD は、DVD のように映像を提供しない音声メディアであることから、使用の際には能動的に聞くという態度が必要不可欠となる。CD を聞いていても、受動的に聞いていて効果がなかったのではないだろうか。あるいは、今回のテストは、よく CD に録音されている歌の問題がなかったため、点数がとれなかったのかもしれない。

3.4.2 保護者の子どもの英語力の向上に対する期待と小学校英語に対する態度

成績がもつとも良かった経験者の上位者グループの保護者は、就学前に子どもが習得すべきであると考えた英語力のレベルが、他のグループに比べて高めであり、子どもの英語力の向上に対して、より大きな期待を抱いていた。経験者で上位者の保護者は「簡単なフレーズなどを使って問いかげに答えられる」「簡単な質問に自分で答えたり自分から話しかけたりする」といった産出能力の習得への期待があった。しかし、その他は、「英単語やフレーズの意味を理解して、自分で言ってみる」「英単語やフレーズの意味を理解できる」「映像や音楽に合わせて、英語をまねしてみたり、歌ったりする」「英語に抵抗感なく楽しむ、好きになる」の順に、産出力よりも受容力へと期待する傾向があった。また、成績上位者の保護者は、小学校の英語活動に対しても「英語に慣れ、英語を聞く耳が育つ」など、全体的に好意的な態度を抱いている。

一方、成績が低くなるにつれ、保護者の子どもの英語力に対する期待は低くなり、小学校英語に対しても不安を抱く様子が見えられた。例えば、経験者で最下位の子どもの保護者は、小学校英語に対して「期待していない」と書いていた。また、非経験者のグループで成績が低かった子どもの保護者たちは、小学校に不安を感じる傾向があり、「英語によって日本語の発達が阻害される」「英語によって子どもの負担が増える」と書いていた。対照的に、このようなコメントは、自宅英語学習経験者の中の成績上位者で、園の英語活動もしている子どもたち、すなわち、英語にもっともよく触れている子どもたちの保護者からは、まったくなかった。もともと保護者たちが子どもの英語学習に対して好意的なので、子どもたちの英語力が優秀なのか、それとも、子どもたちが英語学習に成功しているから、保護者たちの態度に不安がないのか、その両者の関係はわからない。しかし、ひとつ言えるのは、成績上位者の場合、保護者と子どもの態度が、気持ちよく英語学習に向けられていることである。このように、正なり負なり、保護者の期待や態度が、子どもの英語力に及ぼす影響があることは注目に値する。特に、自宅学習用通信教材を使用する子どもの場合、家庭という限られた使用空間で、保護者の支援を受けながら学習することが少なくない。したがって、このような教材を提供する場合は、保護者にも視線を向け、彼らの不安を解消し支援するようなガイドブックやウェブサイトを提供すべきであると考えられる。

3.5 調査の限界

調査にあたって英語のテストを開発作成したが、子ども向けのテストであるため、集中力の低下を恐れ、問題数を最小限にした。理想的には、より多くの問題を実施すべきだと考える。しかしながら、就学前の子どもにとって、通常、テストを受けるという経験はほとんどない。テストの受け方に慣れていないと、正答率は下がる。英語を知っていても、テストを受けたこ

とがなければ、解答する方法がわからず、答えられないこともある。今回、成績上位者だったのは、自宅学習経験者で園の英語活動をしている子どもたちであったが、パソコンテストの問題には普段教材で見慣れたキャラクターやシートが使われており、タッチ式の解答方法も、普段の教材学習でタッチペン付の電子ブックを使っている関係で、親しみがあり答えやすかったのではないかと推測される。また、園で英語活動をし、対人的に英語を使う練習もしていたことから、インタビューテストの解答方法にも適応しやすかったのではないかと考えられる。一方、教材学習をしたことのない子どもたちはそのような体験がない。ましてや園で英語を聞いたことがなければ、英語そのものを知らないのだから、インタビューテストで質問されても黙ってしまうか、聞いたままを繰り返してやり過ごすしかなかったのではないかと考えられる。子どもの英語力そのものを測定できる、より妥当で信頼できる方法の開発が待たれる。

4. おわりに

今回の調査では、まず、就学前の3年間、自宅で学習用通信教材を使って英語学習した子どもたちの英語力は、単語とアルファベットの大文字の音声リスニングによる認知力の面で優れていることが明らかになった。次に、状況に即した英会話表現や自分に関する簡単な質問への答えを発話する際のスピーキング能力は、自宅で英語学習をし、園でも英語活動を経験している子どもたちの方が高いことがわかった。このことから、自宅学習によって語彙や文字の知識を増強することができても、スピーキング能力を高めるためには、対人的に英語を運用する学習の機会も必要であることがわかった。自宅で学習し、園でも英語を経験している子どもたちは、パソコンテストでもインタビューテストでも、成績が上位だった。これらの子どもたちは、DVD だけでなく他のメディア教材もまんべんなく活用し、自分の好みのメディアでさらに学習していた。成績上位者の保護者は、子どもの英語力や小学校英語に対する期待や態度が好意的である様子もうかがえた。

関連する先行研究のひとつに、Kuhl et al. (2003) による調査がある。この調査によると、英語を母語とする6カ月から12カ月の赤ちゃんに、中国語のDVD(1セッション 25分: 中国語を母語とするインストラクターによる物語の読み聞かせ[10分]とおもちゃを使った話しかけ[15分]が収録されたもの)を4週間にわたり12回見せ、学習への集中力と中国語の音声知覚力を測定したところ、英語のDVDで同様の実験を受けた対照群の赤ちゃんとは比べて、テスト結果に差がなかった。DVDは、赤ちゃんの視線で作られており、インストラクターの顔がしっかり映し出されていた質の高いものだった。一方、中国語のDVDに登場するインストラクターと、同時間、実際にインタラクションして中国語を学習した赤ちゃんたちは、テスト結果が良かった。つまり、DVD教材を見ているだけでは、子どもは外国語を習得できなかったが、社会的なインタラクションの中で習得できたことから、社会がハイテク化しているにもかかわらず、人間の脳は意外と原始的であり、人間の学習は、人と人とのつながりの中で、ゆるやかに進む可能性があることを示唆している。

今回の調査対象となった子どもたちは、『こどもちゃれんじ English』と呼ばれる自宅学習用通信教材で、3歳から6歳の3年間に渡り英語学習を行った。Kuhl et al. の調査対象者より年長であるが、DVDなどの教材を用いて、主に家庭という限られた環境で、英語を母

語としない保護者からの支援を受けながら学習をしていた。DVD 教材を購入しても、ネイティブ並みの英語を話せない親とインタラクションをしたところで、英語力は身に付かないのではという憶測とは裏腹に、彼らの学習効果は、特に英語の単語および大文字アルファベットの認知力の伸びにあらわれていたことは興味深い。それはなぜだろうか。理由の1つとしては、子どもが学習の際に結ぶインタラクションの質の変化が考えられるのではないかと。子どもは年長になるにつれ、集中力が増して行動範囲が広がる。子どもの脳は、人の生の声に対して行うインタラクションと同様のインタラクションを、DVD のコンテンツそのものに対しても始めるようになるのではないだろうか。ココパッドの電子ペンや紙媒体などのゲームを自ら操作し、身体的に頭脳的に、自分のペースでそれらのコンテンツともインタラクションを行うようになる⁴⁾。このように子どもと英語教材のコンテンツの間で能動的なインタラクションが可能になると、親が子どもと流暢な英語でインタラクションをすることができなくても、子どもの質問に日本語で答えたり、一緒に英語のゲームや会話のやりとりを楽しみ、子どもにとって有意義なインタラクションを結ぶことで、子どもの英語学習を支援できる可能性があると考えられる。

それでは、『こどもちゃれんじ English』の教材では、子どもたちの脳を能動的なインタラクションへと誘導する上で、どのような工夫が施されているのだろうか。子どもに親しまれている「しまじろう」というキャラクターやフレンドリーなネイティブのキャストの起用、好みに合わせた学習を可能とする多様なメディア教材の提供、子どもの認知発達、英語学習者としての特性、日本という文化圏で生活する興味や関心に配慮したコンテンツ制作、日英バイリンガル教材における両言語のバランス、高質で効果的な英語の音声や映像の採用が挙げられるのではないだろうか。このような要素を有した自宅学習用通信教材は、活用次第で、早期英語教育の効果があると言えよう。将来的には、さらに、子どもが習得した知識を運用し英語でコミュニケーションする経験学習ができ、保護者にも子どもを支援する上でのアイデアなどの提供があり、親子で楽しい英語学習体験を共有できれば、このような教材は一層大きな効果があるだろう。

謝辞

本調査のためにご支援くださった調査対象者(子ども)の皆様、保護者の方々、多くの協力者の皆様、特に渡辺都子氏、山下浩一郎氏、高野正恵氏に心より感謝申し上げます。

注

- 1) 実際の評価は2人が別々に行い平均値を出した。評価の相関率は82%だった。
- 2) 「園」が「幼稚園」であるか「保育園」であるかはアンケート調査をしなかった。園における英語活動に関する保護者のフリーコメントは付録2を参照のこと。
- 3) カナダのフレンチ・イマージョン・プログラムでは、主に英語を母語とする子どもたちが、フランス語で教科学習を行うため、有意義なインプットが与えられ、フランス語の受容能力はネイティブ並みとなることが知られている。しかしながら産出能力は、フランス語を科目として学習する子どもたちよりも優れているがネイティブ並みにはならないことが指摘されている。学校の一斉授業という形態が、それぞれの子どもたちにとって有意義なアウトプットの機会や、アウトプットに対する

効果的なフィードバックを必ずしも保証していないことが原因ではないかと考えられている (Genesee, 2007)。

- 4) 会話によるインタラクションは、特定の言語項目を学習するための練習の機会というよりはむしろ、言語発達の土台を提供するものと考えられている。Long (1996)は、「インタラクション仮説」を提唱し、学習者がインタラクションに助けられて適応をすることで、自分が得たインプット、自分の能力、判別力、アウトプットを統合して「意味の交渉」を行うので、この行為によって言語発達を促すことができるとしている。すなわち、インタラクションは、機械的な言語練習の機会ではなく、自分の中で学習している言語力を再構築し、さらに進歩するためのきっかけと考えられる。このことから、子どもは必ずしも英語が堪能でない親とインタラクションをすることも、それによって子どもが既に内在化した言語力と新たな知識を融合させ、再構築することを助ける有意義なものであれば、その目的を十分に果たし得ると考えられる。

参考文献

- Genesee, F. (2007). What do we know about bilingual education for majority-language students? In T. K. Bhatia and W. C. Ritchie (Eds.), *The Handbook of Bilingualism* (547-576). MA: Blackwell Publishing.
- Kuhl, P. K., Tsao, F., & Liu, H. (2003). Foreign-language experience in infancy: Effects of short-term exposure and social interaction on phonetic learning. *Proceedings of the National Academy of Science of the United States of America*, 100, 15, 9096-9101.
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie and T. K. Bhatia (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (413-468). San Diego, CA: Academic Press.

付録1 インタビューテスト評価表

会 話		文法・語彙		発 音 (Accuracy&Intonation)		自信・態度	
4	質問を理解して、英語でしっかりと答えている。英語だけで答えが言える。	4	完璧に、あるいは、ほとんど正確に、 <u>文</u> で英語のメッセージを作っている。	4	英語をネイティブライクに発音している。よく聞き取れる。	4	(相手の目を見て)英語でしっかりと答えている。堂々としており、自信がある様子。
3	質問を理解して、答えているが、指差して答えたり、日本語を補助的に使って答える。	3	完璧に、あるいは、ほとんど正確に、 <u>単語</u> や <u>句</u> で英語のメッセージを作っている。	3	英語を発音しているが、少し癖がある。聞き取りに支障はない。	3	(相手の目を見るが)英語でおどおど答えている。少し自信がない様子。例)恥ずかしげ。
2	質問を理解せず、応答している。答えが変である。例)まねをする。「OK」「わからない」などを言う。	2	文や単語で英語のメッセージを作っているが、文法や語彙が正確でなく、理解しにくい。	2	英語を発音しているようだが、かなり癖があり、聞き取りにくい。	2	(相手の目を見るが)英語で答えない。ほとんど自信がない様子。例)拒否の仕草。困惑。
1	質問を理解せず、あるいは拒否し、会話を放棄する。座り続けてはいる。	1	言葉を発しているが、英語に聞こえない。あるいは、まねしているだけ。	1	言葉を発しているが、英語に聞こえない。	1	(相手の目を見ない)何も答えない。または独り言を言う。自信がない。座り続けてはいる。
0	測定不可能。例)固まる。泣く。暴れる。退室する。	0	測定不可能。例)何も言わない。	0	測定不可能。例)何も言わない。	0	測定不可能。例)固まる。泣く。暴れる。退室する。

付録2 園における英語活動経験に関する保護者のフリーコメント

経験者の保護者の方々のコメント
・簡単なゲームをしたり、歌を歌ったりしている。
・歌ったり、ゲームをしたりしている。
・歌ったりおどったり、先生の質問に答えたりしている。
・自分の名前を英語で言う。数字(1から10)のカウント。誕生日を英語で言う。
・一緒に歌ったり、じゃんけんゲームをしたり、楽しく活動している。先生はネイティブの方で、時間は週1回 15分ほどでその間日本語は使わない。
・英語教室が園に入っているので、先生がいらして歌ったり踊ったり本を読んだり書いたり大人と一緒に参加しても楽しいレッスンをしている。
・週1回ネイティブの先生が来て、単語の発音や行動を英語で言って園児と一緒に勉強している。
・英語の歌に合わせて踊る。カードを使ってやりとり。絵本の読み聞かせ。ゲーム。
・ネイティブの先生とゲームをしたり歌を歌っている。1週間の曜日を覚える。Stand up!, Sit down! など動作を英語で理解する。
・英語教室から月2回講師の先生が園にこられ、1回40分程度の授業がある。動物や色の名前、カレンダーの言い方などを口まねしてみる他英語の歌を歌ったりしている。先生がみんなに英語で天気を尋ねると英語で答えたりしている。
・週1回、外国人の先生が20分くらいで歌やゲーム、踊りなどを指導している。
・年少・年長は隔週、年中は毎週英語のクラスがある、簡単な挨拶、単語などを習っている。
非経験者の保護者の方々のコメント
・日本人の先生(おばさま)によるレッスン。英語のきまり文句(挨拶など)の練習と歌の練習。年中からスタートし週1回ある。年長では、仕上げとして音楽会で英語の歌の合唱をする。
・遊び(ゲーム)をしながらやっているらしい。
・数・月・天気などの単語。歌を先生と一緒に歌う。
・英語の歌やゲーム、家族についての話をする、簡単な会話。
・外国人の先生と週に1回、ゲーム的な要素を取り入れながら単語や歌を歌っている。
・季節ごとの行事に合わせて、歌や簡単なあいさつ、ゲームを習っている。月に3回程度。
・日本人の先生が絵を使って簡単な単語を言っている。アルファベットのワークをやっている。
・外国人の先生と歌を歌ったり、ゲームをしたり。絵の描いてあるカードを見せて単語を復唱させる。先生は、すべて英語で日本語は使わない。
・月2回程度。ネイティブの先生が英語を教えているクリスマス会で英語劇を発表する。

上級 L2 学習者の Fluency の測定・評価方法
—母語における流暢さの影響—

Assessment of Advanced L2 Learners' Fluency:
The Influence of L1 Fluency

シュロスブリー美樹

Miki SHROSBREE

上智大学大学院外国語学研究科博士後期課程

Sophia University

Graduate School of Foreign Studies

Doctoral Program in Linguistics

Abstract

This study explores whether individual differences in L1 fluency should be considered in the assessment of advanced L2 learners' fluency. Spontaneous speech performance of three advanced Japanese learners of English, engaged in a monologue task and a narrative task, was analyzed by two temporal measures: speech rate and mean length of run. Each learner's L2 fluency was compared under two conditions: 1) considering only L2 fluency measurement; 2) considering both L1 and L2 fluency. The results show that there was a difference between the assessments under these two conditions, which suggests that L1 fluency should be considered in L2 fluency assessment for advanced learners. The other finding concerns the effect of task difference on fluency, both in L1 and L2. The fluency of two of the learners dropped significantly from the monologue task to the narrative task in both L1 and L2. In contrast, the other learner's fluency did not change significantly from the monologue task to the narrative task in both L1 and L2. This implies that there might be a task preference for each speaker, and it might transfer from L1 to L2.

Keywords

Fluency, Assessment, Individual Difference, L1 Transfer, Task

1. 背景と目的

L2学習者のFluency測定方法に関する研究は広く行われているが、L2におけるFluencyとL1におけるFluencyとの関係を調べた研究はあまり多くない。いくつかの研究は存在するものの、その研究目的はさまざまである。Goldman-Eisler(1968)では言語産出における認知プロセスについて探ることであり、Grosjean & Deschamps(1973)では言語類型についての理解、Towell et al.(1996)ではSLA理論モデルを説明することを目的と

している。またRaupach (1980)は、ポーズの取り方についてL1での個人差がL2に影響を与えているケースを調べている。

本研究において、L2とL1のFluencyの関係を調べる主たる目的は、「上級L2学習者のFluencyを評価するときに、L1のFluencyの影響を考慮する必要があるのか」ということをケーススタディで調べることである。Brown (1996)によると、言語テストには大きく分けると2つのタイプがある。1つは相対的な熟達度を調べる「集団基準準拠テスト」で、これはクラス分けや、入学試験に使われるテストである。もう1つは学習の達成度を知るための「目標基準準拠テスト」で、Goalに対して現在の達成度はどれくらいか、ということ調べるテストである。Fluencyの評価を「Fluencyの診断」という目的で行う場合は、後者タイプと言えるだろう。つまり個々の学習者が、現段階において目指すFluencyのどの辺まで達成しているのか、ということ診断する場合である。そして個々の学習者が目指すべきFluencyとは、各々の母語レベルということになるのではないだろうか。特に上級学習者ともなると、かなりNative-likeなFluencyを獲得できるので、Goalに近づけば近づくほど、L2のFluencyがL1のFluencyに影響を受ける可能性が考えられる。例えばどんなにL2が上手くても、母語の流暢さが頭打ちになり、その結果、非流暢さによってL2のFluencyが伸び悩む学習者もいるかもしれない。

実際、Towell et al. (1996)の研究では、L2学習者のFluencyの発達を観察する際に、それぞれの学習者の母語のFluencyを表示し、照らし合わせて判断している。Towell et al. (1996)は、12名のイギリス人上級フランス語学習者の、留学前後でのFluencyを調べた。するとL1で高いFluencyを持つ学習者は、L2でも高いFluencyを持つ傾向がみられた。また、留学後のL2 Fluencyは留学前よりも伸びたが、L1 Fluencyの少し手前で停滞した。この傾向は、Speech Rate, Articulation Rate, The Mean Length of Runsの測定においてみられたと報告されている。このようなことから、上級学習者に関しては、L1の個人差を考慮してL2 Fluencyの評価を行う必要があると考えられる。

本研究では、日本人上級英語学習者3名のL2におけるFluencyを次の2つのやり方で評価し、2つの間でどのように評価が違ってくるかを調べる。

- 1) L2 Fluencyの測定値のみで評価する。
- 2) L1 Fluencyを考慮して評価する。

2. 方法

2.1 実験参加者

3名の日本人英語話者が実験に参加した。表1のように3名とも英語教師で TOEIC®900点以上の上級英語学習者であり、日本の大学を卒業後、日本の大学院で TESOL(英語教授法)の修士を取得している。海外滞在経験に関しては、学習者 B と C が7歳までに英語圏で過ごしたことがある Early Learners で、A は中学から英語を学んだ Late Learner である。

表1 参加者データ

	英語習熟度	職業	海外滞在経験
Participant A	TOEIC® 900 点	大学英語教師	1年6か月 アメリカ
Participant B	TOEIC® 955 点	大学英語教師	8年 アメリカ他
Participant C	TOEIC® 900 点	中学英語教師	6年 アメリカ

2.2 タスク

本研究では2種類のスピーキングタスクを選択した。Narrative TaskとMonologue Taskである。この2つを選んだ理由は、完全に1人で話すタスクなので、Interview TaskやConversation Taskのようにインタビュアーや会話のパートナーの影響が出ないからである。また、Narrative Taskの利点は、参加者の発話内容をある程度コントロールできることであり、一方Monologue Taskの利点は、より自然な状況における発話を分析できることであるので、この2種類のタスクを行った。

1つ目のタスク、Narrative Taskにおいては、本研究では伝統的な方法であるPicture Narrative TaskやVideo Re-telling Taskをそのままは行わず、Video & Picture Narrative Taskというオリジナルのタスクを行った。

Picture Narrative Task(マンガを見せてそれを見ながらストーリーを話してもらおう)を行わなかった理由は、Planning Timeの設定が必要になるからである。Kormos & Dénes (2004)はFluency測定にPicture Narrative Taskを利用しているが、「絵を理解し、どう話すか考えをまとめるために」2分間のPlanning Timeを設定している。しかしPlanning TimeはFluencyに影響を及ぼす可能性がある(Skehan & Foster,1997)ので、本研究ではなるべくPlanning Timeを排除できる方法を選択した。

Video Re-telling Taskも先行研究で使用されているが、本研究ではそのままは使わなかった。Video Re-telling Taskとはビデオを見てからそのストーリーを話すというタスクで、比較的自然的な発話ではあるし内容をある程度コントロールできるので、Towell et al. (1996)がFluency測定に利用している。ただビデオを見た後ですぐ話すとはいえ、ストーリーを思い出したり、時系列で話をまとめるのにいくらかの時間がとられることが予想できる。また、その作業に個人差がある可能性も考えられる。

これによって本研究では、Picture Narrative TaskとVideo Re-telling Taskを組み合わせたVideo & Picture Narrative Taskを行った。このタスクでは、すでにビデオで見て理解したストーリーを写真の順番で話すので、内容について考えをまとめる作業を比較的排除できると思われる。まずチャップリンの映画“The Circus”の一部‘The Lion Cage’のシーンを3分間ほど見せ、次に代表的なシーンから抜き出した写真 10 枚を並べた紙を見せて、それぞれの写真が見覚えのあるシーンか確認してもらった。全員の参加者が10秒から15秒ですべての写真を確認した。その後、まずL1で写真を見ながらストーリーを話し、次にすぐにL2で同じタスクを行った。両言語において全員3分くらいの発話となった。

本研究の2つ目のタスク、Monologue Taskでは、参加者間でいくつかの同じトピックを設定し、一人でマイクに向かってそれぞれのトピックについて話してもらった。トピックは、英語では「夏休みにしたこと」「仕事上の楽しいことや大変なこと」について、日本語では「趣味

について」と「学生時代の勉強や課外活動」について話してもらった。

本研究の Monologue Task で工夫したことが1つあるが、それは不特定多数のリスナーに向かって話しかけるという「話す目的」を設定したことである。インタビュアーもいないブースの中で、参加者が一人でマイクに向かい Monologue を行うというのは難しいことである。そこで、「学校や、或いは大変マイナーな地方のラジオ局で、素人 DJ がリスナーからの質問に答えているような感じで気楽に話してください」という一言を添え、質問もハガキサイズの紙に書いて渡した。質問は録音が始まってから見るように指示し、質問を一度だけ音読してからそれについて話してもらった。音読部分は後でデータから抜いた。Monologue Task も両言語においてそれぞれ3～4分ほどの発話となった。

2.3 Fluency測定方法

本研究では、Speech Rate(以下 SR)と The Mean Length of Runs(以下 MLR)の2つを測定した。Temporal Variables を使って Fluency の測定を行う研究は 60 年代から行われていて、その測定項目はいくつも提案されている。その中で Kormos & Dénes (2004) は、SR, MLR, 及び Phonation Time Ratio, The Number of Stressed Words の4つの項目の信頼性が高かったとしている。また Hincks (2010) は、L1とL2によるプレゼンテーションの Fluency を測定する研究において、SRとMLRの2つがもっとも信頼性があるとして用いている。そこで本研究でも SR と MLR の2つの項目について測定することとした。

SR とは、発話において1分間(または1秒)に話される音節の数である。その際、非流暢さの要素を持つ音節数は別に数え、差し引く必要がある(Ellis & Barkhuizen, 2005)。本研究では、Derwing et al. (2004)にならう、非流暢さとは、Self-corrections, Self-repetitions, False Starts, Nonlexical Filled Pauses と定義して、総音節数から差し引いた。

MLR とは、ある一定の長さ以上のポーズには含まれた部分の発話の平均音節数である。また、ここでも非流暢さの要素を持つ音節は数えない(Ellis & Barkhuizen, 2005)。MLRにおける一定の長さ以上のポーズには諸説があり、およそ 0.2sec~0.4sec の間である。本研究では、Towell et al. (1996), Kormos & Dénes (2004)と同様、0.25secとした。

英語については先行研究にならう音節(syllable)を数えたが、日本語はモーラ(mora)を数えた。本研究では直接 L1 と L2 の数値を比べるわけではないので、それぞれの言語にとって一番自然な数え方を選択した。

3. 結果

3.1 結果

表2の L2 における Speech Rate の結果は、Monologue Task では、高い方から学習者 C, B, A の順であった。Narrative Task でも、同じく高い方から C, B, A の順であった。2つのタスク間では、Monologue Task よりも Narrative Task の方が全般的に Speech Rate が減少した。ただし下げ幅に違いがあり、A は 101.25 から 82.00 へ、C は 178.20 から 141.02 へとはっきりと減少しているのに対し、B は 127.74 から 124.70 へと変化の幅は

小さかった。

L1におけるSpeech Rateの結果はL2と同様に、高い方からC, B, Aの順であった。この順番は両タスクにおいて同じであった。しかしタスク間の違いとして、L2同様にL1でもAとCはMonologue TaskよりもNarrative Taskの方がSpeech Rateがはっきりと減少した。Aは275.22から239.56へ、Cは392.26から335.53へと減少している。ところがBだけは、284.41から314.42へと上昇していた。

L2におけるMLRの結果は、Monologue TaskではC, B, Aの順に数値が高かった。しかしNarrative Taskでは6.26とBが一番高かった。タスク間の差をみると、AはMonologue TaskとNarrative Task間で4.76から2.76へ、Cが8.74から5.52へとMLRが大きく減少しているのに対して、Bの減少幅は7.20から6.26へと比較的小さい結果となった。

L1におけるMLRの結果は、Monologue TaskではCが一番高く、次にA, Bが一番低くなっていた。Narrative Taskにおいては、BとCはほとんど同じで、Aがそれよりも低くなっている。タスク間では、AとCはMonologue TaskよりもNarrative Taskの方が低くなっており、Aが15.63から10.17へ、Cが18.86から14.66へと大きく減少していた。Bのみが13.43から14.08へと少し上昇していた。

以上の結果をみると、L1のFluencyの個人差が、L2のFluencyになんらかの影響を与えている可能性も考えられる。そこで2名ずつ参加者を比較し、L2の測定値だけで評価した場合と、L1を考慮して評価した場合とで評価がどう変わるかを比べてみる。

表2 SRとMLRの測定結果

	Sub A L2	Sub B L2	Sub C L2	Sub A L1	Sub B L1	Sub C L1
Speech Rate (Monologue Task)	101.25 syl / m	127.74 syl / m	178.20 syl / m	275.22 moras/ m	284.41 moras/ m	392.26 moras/ m
Speech Rate (Narrative Task)	82.00 syl / m	124.70 syl / m	141.02 syl / m	239.56 moras/ m	314.42 moras / m	335.53 moras/ m
The Mean Length of Runs(Monologue Task)	4.76 syl/run	7.20 syl/run	8.74 syl/run	15.63 moras/run	13.43 moras/run	18.86 moras/run
The Mean length of Runs (Narrative Task)	2.76 syl/run	6.26 syl/run	5.52 syl/run	10.17 moras/run	14.08 moras/run	14.66 moras/run

3.2 学習者AとCのFluency評価（評価がやさしいケース）

まずは学習者AとCの二者間におけるSpeech RateによるFluency評価をみる。図1はL2におけるAとCのSpeech Rateの比較である。L2の測定値だけで判断した場合、明らかにCのFluencyがAよりも高いと言える。図2はL1におけるAとCのSpeech Rateの比較である。L2同様にL1でもCの方が高い。図3はCのSpeech Rateを100%とした場合のAの比率であるが、AのSRは、L1ではCのL1のおよそ70%であるのに対し、L2は60%弱しかないことがわかる。ゆえにL1の個人差を考慮したとしても、Speech Rate

による L2 の Fluency 評価は、やはり C が A を上回っていると考えられる。

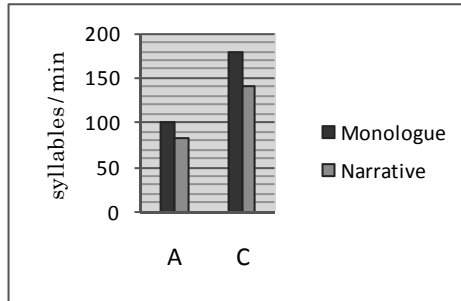


図1 L2 SR

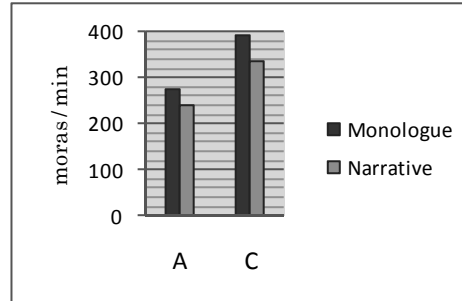


図2 L1 SR

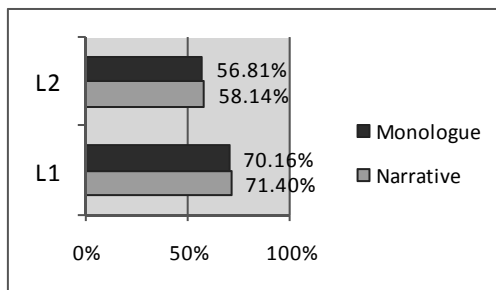


図3 学習者CのSRに対する学習者Aの比率

次に学習者AとCのFluencyをMLRで評価する。図4はL2におけるAとCのMLRの比較であるが、L2の測定値だけで判断した場合、明らかにCのFluencyがAよりも高いと言える。図5はL1におけるAとCのMLRの比較である。L2同様にL1でもCの方が高い。図6はCのMLRを100%とした場合のAの比率であるが、AのL1はCのL1のおよそ70%~80%ほどもあるのに対し、L2は50%付近にとどまっている。ゆえにL1の個人差を考慮したとしても、MLRによるL2のFluency評価は、やはりCがAを上回っていると考えられる。

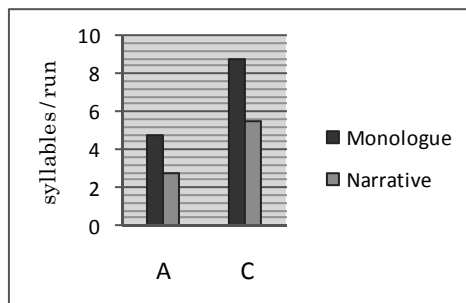


図4 L2 MLR

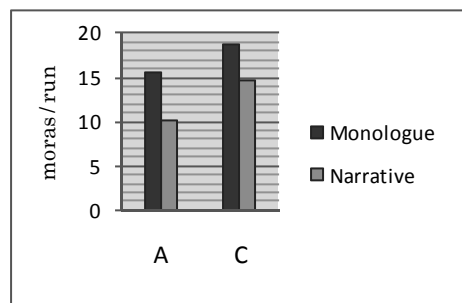


図5 L1 MLR

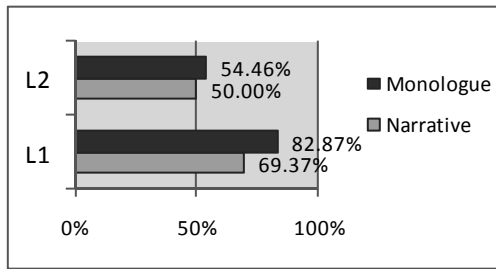


図6 学習者 C の MLR に対する学習者 A の比率

3.3 学習者 B と C の Fluency 評価（評価が難しいケース）

次は学習者 B と C の Fluency 評価をみる。図7は L2 における B と C の Speech Rate の比較である。Monologue Task においては C の方がはるかに高く、Narrative Task においても C の方が多少高い。ゆえに L2 の測定値だけで評価した場合、C の Fluency が B よりも高いと言える。図8は L1 における B と C の Speech Rate の比較である。L2 同様に L1 においてもやはり Monologue Task では C の方がかなり高く、Narrative Task においても C の方が少し高い。図9は C の Speech Rate を 100% とした場合の B の比率であるが、B の L1 と L2 は Monologue Task においてはほぼ同じ、Narrative Task においても大きくは変わらない。つまり、L1 の個人差を考慮した場合、B と C の L2 の Fluency は非常に似通ったものではないかと考えられ、L2 の測定値だけで判断した場合と二者間の評価が異なってくる。

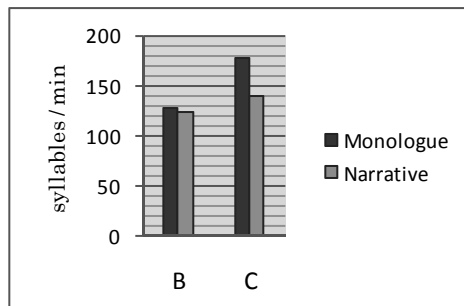


図7 L2 SR

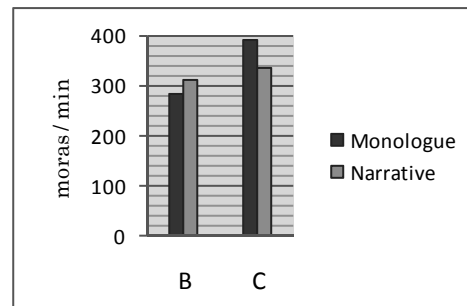


図8 L1 SR

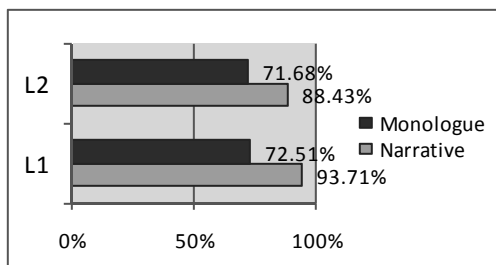


図9 学習者 C の SR に対する学習者 B の比率

次は学習者 B と C の Fluency を MLR で評価する。図 10 は L2 における B と C の MLR であるが、L2 の測定値だけで判断した場合、タスクの種類によって結果が分かれた。Monologue Task においては、C が B よりも高く、反対に Narrative Task では B が C よりも高い結果となった。B は他の2名に比べて全般的に Monologue Task から Narrative Task で数値があまり減少しないので、その傾向が MLR により強く出ていると推測できる。

図 11 は L1 における B と C の MLR の比較である。ここでもタスクによって差があつて、Monologue Task では C の方がかなり高いが、Narrative Task では C がやや高い程度で、B とあまり変わらない。図 12 は C の MLR を 100% とした場合の B の比率である。L1 と L2 を比べると、どちらのタスクにおいても L2 の比率の方が高い。つまりは、L1 の Fluency の個人差を考慮した場合は、L2 の Fluency 評価は B が C を上回るということになる。

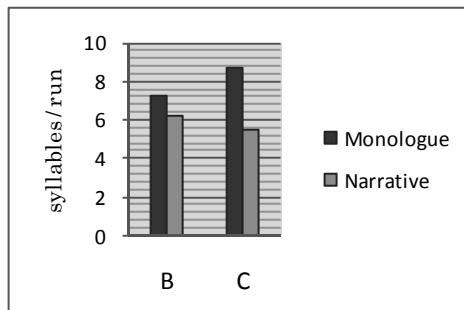


図 10 L2 MLR

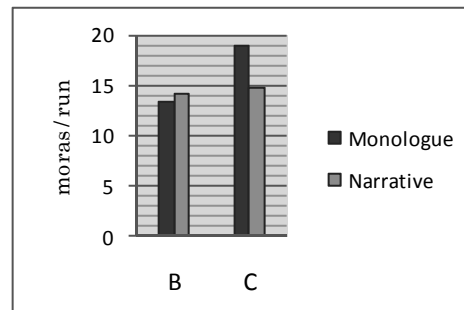


図 11 L1 MLR

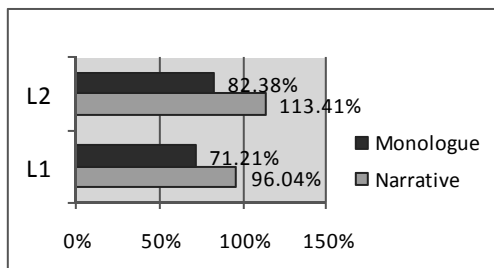


図 12 学習者 C の MLR に対する学習者 B の比率

4. 考察

学習者 A と C の間の L2 Fluency 評価に関しては、L2 測定値のみで判断しても、L1 を考慮して判断しても、二者間の順位は入れ替わらず、L1 の Fluency の影響が2名の L2 Fluency 評価に大きく影響を及ぼすことはなかった。しかし、学習者 B と C の間の L2 Fluency 評価に関しては、L2 測定値だけで判断した場合と、L1 を考慮して判断した場合とは違いがあった。後者のケース、B と C の結果から、上級学習者の L2 における Fluency 評価において、L2 の Fluency 測定結果だけではなく、L1 の Fluency も考慮し、評価をしていく必要があるのではないかと思われる。

また、今回見つかったもう1つの研究結果は、タスクの種類とFluencyの関係である。タスクの種類によるL2のFluencyの違いは先行研究でも観察されている。Derwing et al. (2004)は初級～中級のL2学習者にMonologue TaskとPicture Narrative Taskを与えてSRとMLRを測定したところ、Picture Narrative Taskの方がSRもMLRも低かったと報告している。本研究の学習者AとCは上級L2学習者であるが、先行研究と同様に、SRにおいてもMLRにおいてもMonologue TaskからNarrative TaskではっきりとFluencyが減少した。また、本研究ではこの傾向が、L2だけではなく、L1においても観察された。一方、学習者BはL2においてはSRでもMLRでも、減少幅が他の2名に比べて非常に小さく、L1においてはむしろNarrative Taskの方がMonologue Taskよりもその傾向が強くなっており、SRとMLRの数値の上昇がみられた。Bのように、決められた内容を話すNarrative Taskの方が、思いつくままに話すMonologue Taskよりも、他の人と比べるとFluencyが比較的高くなるタイプの上級L2学習者が存在する可能性がある。この場合に、L1のFluencyにも同様に、あるいはより濃くこの傾向が現れるのだとしたら、L1のFluencyを調べることが、L2 Fluencyの測定をより正確に行うための研究に役立つだろう。

最後に、学習者BのL2 Fluencyが、図7と図10のようにSRとMLRの測定で結果が分かれたことに関して英語母語話者(Native Speaker, 以下 NS)のデータと比較して考察してみたい。表7は英語母語話者のデータ(Towell et al., 1996)、表8は表7と本研究の学習者3名(A, B, C)のデータを比較したものである。Towell et al. (1996)は、12名のNSのFluency測定値を報告しているので、NSのSRとMLRにおける最低値と平均値を参考に、学習者A, B, Cがどの程度Native-likeな上級学習者なのか比べてみた。ただし、Towell et al. (1996)の実験ではStory Telling Task(ビデオを見てから何も見ずにストーリーを思い出しながら話すタスク)を行っているのに対して、本研究ではMonologue TaskとVideo & Picture Narrative Taskを行ったので、そのまま比較するわけにはいかないが、ある程度の参考にはなる。表8における○×は、NSの最低値よりも高ければ○、低ければ×を記入した。

表8から判断すると、学習者CはNative-likeなFluencyを持つ上級L2学習者、AはNative-likeなFluencyには至っていない上級L2学習者と、単純に言えそうである。Cは7歳以下に英語圏での海外生活を始めたEarly Learnerで、海外滞在期間も長い。AはLate Learnerであり、海外滞在期間も短い。その差が、ここではっきりと出ているのであろう。学習者Bに関してはもう少し複雑である。BはCと同じく、Early Learnerであり、かつ海外滞在期間も長い。表8のNSの数値と比べてみても、かなりNative-likeなFluencyを持つことがわかる。しかし、MLRの数値に比べてSRの数値は低く、本研究の結果と重なるところがある。このデータのみでは判断できないが、MLRの数値が、帰国生の海外滞在開始時期を判断するひとつの指標になるかもしれない。

表7 Towell et al. (1996) における上級 L2 学習者の Fluency 測定 (syllables/min)

	SR L2 (French)	SR L1 (English)	MLR L2 (French)	MLR L1 (English)
Sub 1	112.29	182.84	4.25	7.26
Sub 2	149.29	183.26	5.28	6.16
Sub 3	163.20	203.99	6.24	9.03
Sub 4	171.56	218.69	7.46	8.73
Sub 5	195.21	178.04	7.95	6.09
Sub 6	112.21	137.79	4.23	5.97
Sub 7	198.13	219.38	9.41	10.55
Sub 8	145.87	169.34	5.64	6.30
Sub 9	161.91	203.29	5.24	7.48
Sub 10	180.08	217.80	7.38	8.22
Sub 11	122.92	134.24	4.34	5.00
Sub 12	169.90	194.30	5.30	6.25

表8 NS の Fluency と学習者 A, B, C の Fluency の比較 (syllables/min)

	A (Mono)	A (Narra)	B (Mono)	B (Narra)	C (Mono)	C (Narra)	NS Average	NS Lowest
SR	101.25 ×	82.20 ×	127.74 ×	124.70 ×	178.20 ○	141.02 ○	186.92	134.24
MLR	4.76 ×	2.76 ×	7.20 ○	6.26 ○	8.74 ○	5.52 ○	7.25	5.00

5. まとめ

本研究は、日本人上級 L2 学習者の Fluency を測定・評価するにあたり、L1 における Fluency の個人差を考慮すべきかどうかについて調べた。3名の上級英語学習者の L1, L2 における Fluency を Speech Rate と The Mean Length of Runs の2項目について測定し、L2 の測定値だけで判断した場合と、L1 の Fluency を考慮した場合とで、どのように評価が違ってくるかを調べた。2つのケースを比べた結果、評価が違ってくる場合もあることがわかった。このことから、上級学習者の Fluency 診断には、L2 Fluency 測定値だけで判断するのではなく、L1 を考慮した評価も示すべきではないかと思われる。

もう1つ本研究からわかったことは、タスクの種類に関することである。Monologue と Narrative の2つのタスクを行ったが、タスクの種類によって Fluency 測定値に違いが出る。またその特徴に個人差があるが L2 と L1 に同じような傾向がみられることや、L1 により色濃くその傾向が現れていることがわかった。このことから、参加者ごとの L2 の Fluency を正しく理解するためにも、L1 の Fluency をあわせて調べることに意義がありそうである。

最近ではテクノロジーの発達により、スピーキングの自動評価ソフトの開発を視野に入れた研究も始まっており、学習者が「Fluency診断」を自ら行える日もそう遠くないかもしれない。例えばCucchiarini & Boves(2000)は、音読のTemporal Variablesと、専門家によるFluencyの主観的判断との相関を調べる研究を行っており、音読を使った自動テスト開発は可能性があるのではないかと述べている。将来に向けた「自然発話におけるFluencyの

自動評価」も念頭に入れて、上級学習者にも対応可能な、L2 Fluency評価の研究をさらに進める必要があると思われる。

謝辞

本論文執筆にあたり、吉田研作先生から多くの有益な助言を頂きました。心より感謝いたします。

参考文献

- Brown, J.D. (1996). *Testing in Language Programs*. New Jersey:Prentice Hall.
- Cucchiaroni, C., Strik, H., & Boves, L. (2000). Quantitative assessment of second language learners' fluency by means of automatic speech recognition technology. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 107, 2, 989-999.
- Derwing, T. M., Rossiter, M. J., Munro, M. J., & Thomson, R. I. (2004). Second language fluency: Judgments on different tasks. *Language Learning*, 54, 4, 655-679.
- Ellis, R., & Barkhuizen, G. (2005). *Analysing Learner Language*. Oxford Applied Linguistics. Oxford:Oxford University Press.
- Goldman-Eisler, F. (1968). *Psycholinguistics: Experiments in spontaneous speech*. New York:Academic Press.
- Grosjean, F., & Deschamps, A. (1973). Analyse des variables temporelles du français spontané. Comparaison du français oral dans la description avec l'anglais (description) et avec français (interview radiophonique). *Phonetica*, 28, 191-226.
- Hincks, R. (2010). Speaking rate and information content in English lingua franca oral presentations. *English for Specific Purposes*, 29, 4-18.
- Kormos, J., & Dénes, M. (2004). Exploring measures and perceptions of fluency in the speech of second language learners. *System*, 32, 145-164.
- Raupach, M. (1980). Temporal variables in first and second language speech production. In H. W. Dechert & M. Raupach (Eds). *Temporal variables in speech: Studies in honour of Frieda Goldman-Eisler* (263-270). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Skehan, P., & Foster, P. (1997). Task type and task processing conditions as influences on foreign language performance. *Language Teaching Research*, 1, 185-211.
- Towell, R., Hawkins, R., & Bazergui, N. (1996). The Development of Fluency in Advanced Learners of French. *Applied Linguistics*, 17, 1, 84-119.