

英語 can-do アンケート調査分析報告書

上智大学 吉田 研作
清泉女子大学 長沼 君主

調査協力: (株)ベネッセコーポレーション
英語コミュニケーション能力テスト編集部

調査目的

本調査は、文部科学省より提案された「『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想」を受け、第1研究グループ(代表: 上智大学・吉田研作)の英語教員を対象とした意識調査を活用して実施された。上記調査は、現在、英語教育に携わっている教員が、学習指導要領をどのようにとらえ、授業に活かしているかに関する意識調査であるが、本調査はその学習過程・成果の現れとして実際の生徒が、教室内あるいは教室外の様々な場面・状況下の言語活動において、どれほど『英語が使える』のかに関する調査を行うことで、文部科学省の「戦略構想」において検討課題とされたテーマに関連した研究資料として活用を主眼におくとともに、『英語が使える』ことの指標と英語コミュニケーション能力の評価を目的としたテストスコアの妥当性の検証を目的としている。

調査対象

ベネッセコーポレーションの英語コミュニケーション能力テストを2002年12月前後に受験した学校(2002年11月後半~2003年1月前半)の高校の1、2年生を中心に、全54学年、32校の9,309名を対象として英語 can-do アンケートを行った。また、同時に168名の英語教員にも上記戦略構想の第1研究グループで実施されたのと同じ意識調査を行った。それぞれの調査項目に関しては別表に示した通りである。

結果と考察

can-do の分析

英語 can-do アンケートの調査項目は、大きく国内における英語活動と国外における英語活動とに分かれていたため、それぞれの項目群の特徴をより明確にするために、ML法 Promax 回転という方法を用いて因子分析を行った。その結果、国内の英語活動に3つの因子、そして国外の英語活動に2つの因子が存在することが分かり、項目内容をもとに、因子の命名を行った。因子の内容構成は別表1および別表2に示す。

国内活動は、英語でのディスカッションやディベートなど「オーラル授業活動」の因子、英語を使って電子メールや電話をするなどの「授業外活動」の因子、そして、教科書の読解や音読などの「教科書的活動」の因子の3因子に分かれた。それに対して、国外活動は、英語圏での学校の授業についていけるかどうか、あるいは、英語で日本文化の紹介ができるかどうかなどの「学校内活動」に関する因子と、買い物やホテルでの英語によるやりとりなど、「学校外活動」の因子の2つから成っていることが分かった。それぞれの因子得点間の相関は表1に示した通りである。これを見ると、国内3因子間には高い相関があることが分かったが、国内の第2因子である、「授業外活動」が、授業における、「オーラル授業活動」とも「教科書活動」とも高い相関を示したことは($r=0.65$,

$r=0.59$)、英語の授業で行われている授業活動と、授業外におけるよりコミュニケーション活動とが何らかの形でつながっていることを示している。

更に、国内における「授業外活動」としての英語活動の因子と国外活動の2つの因子の間に高い相関があることが分かったが($r=0.59$, $r=0.63$)、このことは、生徒が授業内で行っている英語活動が授業外での英語活動の間に確かな関係があることを示している。例えば、ペアワーク、グループワーク、英語のインタビュー、プレゼンテーション、スピーチ、ディスカッション、ディベート、ロールプレー、劇などができる、という生徒ほど、授業外でも、英語で電子メールを書いたり、英字新聞を読んだり、ラジオやテレビの英語ニュースを聞いたり、英語で書かれたインターネットのホームページなどを良く利用している、という結果がでていいる。また、これらの授業外の英語活動は、授業での音読や辞書の積極的な利用とも相関を示していることが分かる。

表1 can-do 項目因子得点間相関

		国内 1	国内 2	国内 3	国外 1	国外 2
国内 1	オーラル授業活動	-				
国内 2	授業外活動	0.65	-			
国内 3	教科書的活動	0.75	0.59	-		
国外 1	学校内活動	0.40	0.59	0.35	-	
国外 2	学校外活動	0.45	0.63	0.41	0.62	-

今度は、このような国内における英語活動と国外での英語活動との相関についてもう少し詳しく見てみよう。ここでは、実際に海外に行ったことのある生徒のみが対象となるので、人数は減るが、次のような傾向が見られた。まず、国内における授業外英語活動(英語で電子メールを書いたり、英字新聞を読んだり、ラジオやテレビの英語ニュースを聞いたり、英語で書かれたインターネットのホームページなどを利用している)を良く行っている生徒ほど、外国でも授業についていける、教科書が理解できる、そして、授業のノートなどがきちんと取れる、また、買い物、乗り物、ホテル、街に見られる案内や掲示などを見て困らない、と答えていることが分かる。統計的な数字を見る限り、国内の授業で行っている活動とも相関は示しているが、やはり、授業外英語活動との相関が最も高い、ということは、それだけ生徒が授業外でも英語を実際に使う状況があることが、国外での実際の英語使用にとって大切だということになる。

英語コミュニケーション能力テストと can-do

それでは次に英語コミュニケーション能力テストとの相関をしてみる(表2)。技能間(リーディング:R スコア・リスニング:L スコア・ライティング:W スコア)にあまりばらつきはなく、ほぼトータルスコア(T スコア)と同様の傾向を示した、全体的に国内活動の因子との相関が高く、中でも、教科書的活動との相関が高いことが分かった(それぞれ、T スコア: $r=0.58$, R スコア: $r=0.53$, L スコア: $r=0.51$, W スコア: $r=0.49$)。ただし、各スコアはオーラル授業活動や授業外活動ともゆるやかな相関を示しており、コミュニケーション能力テストとしての妥当性が伺える。また、やや弱い相関ではあるが、国外活動の2つの因子との相関も見られたことも妥当性を裏付けているだろう。

技能間を比較してみると、国内の授業外活動($r=.37$)や国外活動($r=.27$)とL スコアの相関が高めであり、逆にR スコアと教科書的活動の相関が高い($r=0.53$)ことがわかる。ただ、もっとも相関が高いのは総じてT スコアとの間であり、can-do による自己の能力評価は、総合的な能力の予測と最も相関している結果となっている。

表2 英語コミュニケーションテストスコアと can-do 項目因子得点間相関

		T スコア	R スコア	L スコア	W スコア
国内 1	オーラル授業活動	0.43	0.38	0.39	0.37
国内 2	授業外活動	0.36	0.30	0.37	0.31
国内 3	教科書的活動	0.58	0.53	0.51	0.49
国外 1	学校内活動	0.25	0.22	0.27	0.17
国外 2	学校外活動	0.26	0.23	0.27	0.21

参考までに、学習者の英語検定試験(英検)の合格級および2003年1月実施の進研模試偏差値と can-do 項目因子得点との相関を以下に示す(表3)。英語検定試験の合格級との相関は、現在合格している級がそのまま現在の能力を反映しているわけではないことから、英語コミュニケーション能力テストと比べて全体的に相関が弱くなり、直接の比較は難しいが、全体としては、教科書的活動とはまずまずの相関は示しているもの(r=0.43)、オーラル授業活動との相関は比較的低いことが分かる(r=0.24)。また、国外における英語活動との相関も低いことが見て取れる(r=0.17, r=0.20)。

進研模試(英語)偏差値との関連は、実施時期も近いことから、より直接的な比較が可能であるが、授業外活動の因子との相関が低くでていることがわかる(r=0.24)。また、国外活動の2つの因子との相関がないという結果になっていること(r=-0.06)からも、英語コミュニケーション能力テストとは性格を異にしたテストであることが伺える。

表3 英語検定試験および進研模試(英語)偏差値と can-do 項目因子得点間相関

		英検	模試
国内 1	オーラル授業活動	0.24	0.42
国内 2	授業外活動	0.30	0.24
国内 3	教科書的活動	0.43	0.52
国外 1	学校内活動	0.17	-0.06
国外 2	学校外活動	0.20	-0.06

海外経験との関係

次に、生徒の海外経験が国外活動や授業外活動とどのような関係にあるのかを見てみよう。便宜上、海外経験1ヶ月未満とそれ以上に分けた学習者における英語コミュニケーション能力テストスコアと can-do 項目因子得点間の相関を以下に示す(表4および表5)。

表4 海外経験1ヶ月未満の学習者の英語能力スコアと can-do 因子得点間相関

		T スコア	R スコア	L スコア	W スコア
国内 1	オーラル授業活動	0.43	0.38	0.38	0.37
国内 2	授業外活動	0.35	0.29	0.34	0.30

国内3	教科書の活動	0.58	0.53	0.50	0.49
国外1	学校内活動	0.22	0.21	0.21	0.15
国外2	学校外活動	0.24	0.21	0.24	0.20

表5 海外経験1ヶ月以上の学習者の英語能力スコアと can-do 項目因子得点間相関

		Tスコア	Rスコア	Lスコア	Wスコア
国内1	オーラル授業活動	0.47	0.40	0.48	0.41
国内2	授業外活動	0.43	0.37	0.46	0.36
国内3	教科書の活動	0.60	0.53	0.59	0.55
国外1	学校内活動	0.28	0.23	0.33	0.20
国外2	学校外活動	0.28	0.25	0.29	0.20

全体的な傾向としては、授業外活動の因子と国外活動の2つの因子で海外経験が1ヶ月以上の学習者の方が相関が高くなっている点あげられるだろう(トータルスコア: $r=0.35 < r=0.43$ 、リーディングスコア: $r=0.29 < r=0.37$ 、リスニングスコア: $r=0.34 < r=0.46$ 、ライティングスコア: $r=0.30 < r=0.36$)。このことは can-do 項目の妥当性を示すとともに、英語コミュニケーション能力テストのスコアもそれに伴ってあがっていることから、具体的な can-do 項目の代替指標としての英語コミュニケーション能力テストの有効性をも示しているといえるだろう。また、技能間の比較では、L(リスニング)スコアとの関連が高いことが伺える。

このような傾向を統計的な差がどの程度有意なものかを調べるため、国内活動因子と国外活動因子のそれぞれにおいて、海外経験との2元配置分散分析という統計手法を使って分析を行った結果を以下に示す。まずは国内における英語活動から見てみたい(表6、表7および図1)。

表6 海外経験による国内活動因子得点の平均の差の比較

	海外経験	Mean	S.D	N
国内1	なし	-0.02	0.96	9108
	あり	0.82	1.37	201
国内2	なし	-0.03	0.91	9108
	あり	1.41	1.56	201
国内3	なし	-0.01	0.92	9108
	あり	0.62	1.05	201

表7 海外経験と国内活動因子得点の2元配置分散分析

	df	F	Sig
国内活動	2	104.32	0.00
海外経験	1	271.47	0.00
国内活動×海外経験	2	113.96	0.00

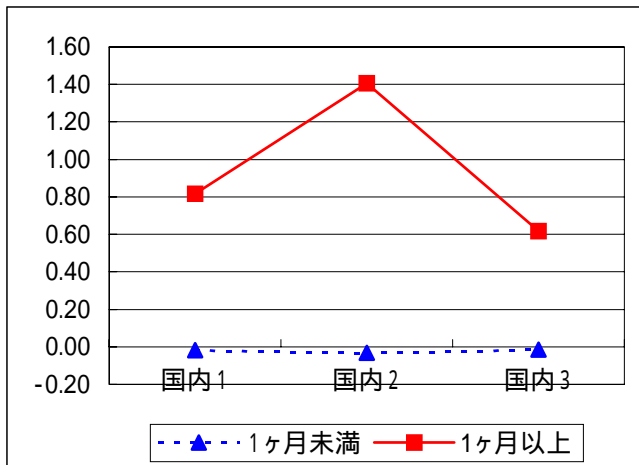


図1 海外経験による国内活動因子得点の平均の差のグラフ

分散分析の結果は交互作用が確率 0.1%で有意であることが分かった。つまり、海外経験が1ヶ月未満の学習者においては、どの活動でも平均値に差が見られないのに対して、海外経験が1ヶ月以上の学習者においては、国内活動の因子得点の間に有意な差が見られることがわかるのである。

海外経験が1ヶ月以上の学習者においては、全体的に因子得点が高く、can-do 項目で高く自己の能力評定をしていたことがわかるが、とりわけ、国内2の授業外活動において顕著であることがわかる(図1)。また、次に国内1のオーラル授業活動の因子が高く、最後に国内3の教科書的活動が続いており、自ら考え思考しなければならないアカデミックなCALP(認知的な負担を前提とする学習言語能力)的な活動から、あまり深い思考を必要としないBICS(日常生活に必要な言語能力)的な活動に移るにしたがって、得点が下がっていることがわかる。

それでは、次に国外における英語活動の方も見てみよう(表8、表9および図2)。

表8 海外経験による国外活動因子得点の平均の差の比較

	海外経験	Mean	S.D	N
国外1	なし	-0.08	0.85	2454
	あり	1.07	1.26	189
国外2	なし	-0.05	0.85	2454
	あり	0.61	1.17	189

表9 海外経験と国内活動因子得点の2元配置分散分析

	df	F	Sig
国外活動	1	50.25	0.00
海外経験	1	68.42	0.00
国外活動 × 海外経験	1	230.41	0.00

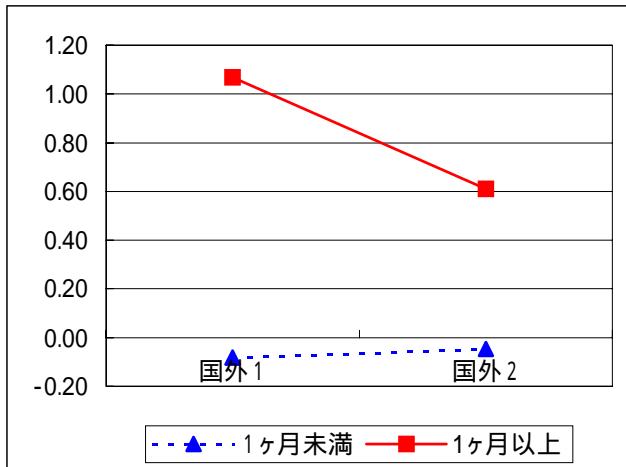


図2 海外経験による国外活動因子得点の平均の差のグラフ

国外における英語活動においても同様に分散分析の結果は、交互作用が確率 0.1%で有意であり、海外経験が1ヶ月未満の学習者でほとんど差が見られなかったのに対し、海外経験が1ヶ月以上の学習者では、国外1の学校内活動の因子で得点が高いという結果となった。このことは、旅行などに必要とされるような *can-do* 項目を含んでいる国外2の学校外活動の場合は、海外経験が浅い学習者ともそれほど差が現れないが、学校内活動の国外1の因子では顕著に現れていることを示している(図2)。

英語教育に対する教師の考え方と教え方

それでは、次にこのような学習者の能力と実際に教えている教師の実践活動や信念との関係を見ていきたい。教員に行われた意識調査(『『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想』の第1研究グループ(代表:上智大学・吉田研作)の英語教員を対象とした意識調査を使用)は、教育理念に関する数項目を除いては、全て学習指導要領に示されている項目に基づいており、現代日本の英語教育の「目標」を描いたものと言える。

このアンケートの項目は、教育理念・目的、コミュニケーション活動、ライティング活動、リーディング活動、教授方法・内容といった5つのカテゴリーに分かれていたため、それぞれのカテゴリーにおいて、ML法 Promax 回転という手法を使って因子分析を実施し、主な因子を抽出した。その結果を基に、項目内容を考慮した上で、因子の命名を行った。因子の内容構成は別表3から別表7に示す。

教育理念や目的に関しては、中学や高校卒業時に求められる英語力の育成を目的とする「学校教育」因子、国際意識を高め、そこで求められる実践的能力の育成を目的とする「国際社会」因子、英語を好きだという気持ちやコミュニケーションへの積極的な態度を高めることを目的とする「意欲・態度」因子、海外旅行や留学などで求められる実践的なコミュニケーション能力の育成を目的とする「実践的能力」因子の4因子に分かれた。

聞いたり、話したり、といったコミュニケーション活動に関しては、伝えたい内容や自分の考えをまとめさせたり、議論や討論をさせるといったことを重視する「思考力」因子、オーラルにおける基本的な伝達能力に焦点をあてた「伝達能力」因子の2因子に分かれた。

ライティング活動に関しては、読んだ内容や書きたい内容を整理して、構成や展開を考えさせることを重視する「構成・展開」因子、聞いたことをまとめたり、話す準備として書かせたりするようなことを重視する「オーラル関連」因子と、書き直しなどを含めたライティングのプロセスを重視する「プロセス」因子の3因子に分かれた。

リーディング活動に関しては、読んだ内容をまとめさせることを重視する「サマリー」因子、未知語の類推や背景知識の活用、パラグラフ構成の理解などを重視した「スキーマ」因子、文法や語句解説や和訳などを通じた詳細理解を重視した「文法訳読」因子の3因子に分かれた。

教授方法や教授内容に関しては、視野を広げ、国際理解を深めることを目指した「国際理解」因子、ネイティブスピーカーとの対話や視聴覚教材などを通して生の英語に触れさせることを目指した「生の英語」因子、中学校時に習得した基礎的な知識や技能の応用を目指した「ベーシック英語」因子の3因子に分かれた。表 10 にそれぞれの因子得点間の相関を示す。

表 10 教師意識・態度因子得点間相関

		GOAL1	GOAL2	GOAL3	GOAL4	COM1	COM2
GOAL1	学校教育	-					
GOAL2	国際社会	.454	-				
GOAL3	意欲・態度	.240	.447	-			
GOAL4	実践的能力	.370	.602	.492	-		
COM1	思考力	.116	.221	.131	.154	-	
COM2	伝達能力	.103	.288	.253	.224	.723	-
WRITE1	構成・展開	.198	.363	.191	.162	.658	.593
WRITE2	オーラル関連	.119	.255	.186	.170	.719	.647
WRITE3	プロセス	.026	.184	.071	.021	.409	.354
READ1	サマリー	.093	.251	.139	.118	.591	.564
READ2	スキーマ	.176	.276	.276	.157	.405	.514
READ3	文法訳読	-.007	.038	.072	.118	-.038	-.004
TEACH1	国際理解	-.022	.287	.183	.169	.258	.309
TEACH2	生の英語	.045	.218	.183	.017	.591	.599
TEACH3	ベーシック英語	-.032	.102	-.008	.133	.224	.338

(GOAL は理念や目的を、COM は聞いたり話したりというコミュニケーションを指す)

表 10 教師意識・態度因子得点間相関 (続き)

	WRITE1	WRITE2	WRITE3	READ1	READ2	READ3	TEACH1	TEACH2	TEACH3
WRITE1	-								
WRITE2	.672	-							
WRITE3	.616	.478	-						
READ1	.622	.596	.439	-					
READ2	.495	.378	.322	.640	-				
READ3	.115	.025	.132	.232	.247	-			
TEACH1	.436	.289	.296	.384	.349	.193	-		
TEACH2	.448	.426	.236	.452	.458	-.019	.375	-	
TEACH3	.239	.209	.328	.285	.272	.056	.328	.203	-

(WRITE や READ はそれぞれの技能活動を、TEACH は、教授方法や教授内容を指す)

表 10 から気がつくのは、目標や理念の因子と各技能における実際の活動に関する因子との間に高い相関が見られないことである(GOAL1から4の縦の列の相関係数を参照)。このことは、目標や理念と実践活動が乖離していることを示唆しているものと思われる。それとは逆に教えている内容や方法に関する因子と各技能における実際の活動に関する因子との間には高い相関が見られた。

具体的に、例えば、ネイティブスピーカーとの対話や視聴覚教材などを通して「生の英語」に触れさせることを目指した因子と、より基本的で、中学校時に習得した基礎的な知識や技能の応用を目指した「ベーシック英語」因子の活用という点から見てみよう。ここで分かることは、生の英語(TEACH2の横列の相関係数を参照。ここでは、ライティングのプロセスを重視した因子と文法訳読因子を除いて、ほぼ全ての教授項目において0.40以上の相関が見られる)と学習指導要領に記されている教え方との間に比較的高い相関が見られたのに対して、ベーシック英語との間にはそのような相関はほとんど見られなかった(TEACH3の横列の相関係数を参照。この因子は、教授項目のほとんどの因子で、0.3以下の低い相関しか見られない)。また、視野を広げ、国際理解を深めることを目指した「国際理解」因子の場合も、読んだ内容や書きたい内容を整理して、構成や展開を考えさせることを重視する「構成・展開」因子との相関を除いては、さほど高い相関は見られなかった(TEACH1の横列の相関係数を参照。「構成・展開」因子を除いて、0.40を越える相関は見られない)。

このことから言えることは、国際理解を高めるといった抽象的な態度や、基礎基本を重視したベーシックな英語よりも、生の英語に触れさせることを重視する態度がより学習指導要領に記されている英語教育の実践活動に結びついているということだろう。

この他、特に高い相関を示したのは、コミュニケーション活動に関する2つの因子(COM1とCOM2)であり、思考力と伝達能力の双方を同様に重視していることがわかる。中でも、リーディングの活動の、文法訳読(READ3)は、どの因子との相関も低く、コミュニケーション活動に関する2因子とは、相関が全くないことを示している点は興味深い(READ3の横列の相関係数参照。特に、COM1とCOM2との相関は、ほぼゼロであることが分かる)。

また、書き直しなどを含めたライティングのプロセスを重視する「プロセス」因子も、他の教え方に関する因子と比べると、伝えたい内容や自分の考えをまとめさせたり、議論や討論をさせるといったことを重視する「思考力」因子(COM1)と読んだ内容をまとめさせることを重視する「サマリー」因子(READ1)とは0.40以上の相関を示しているが、その他の因子との相関は比較的低いことがわかる。本来、プロセスとしてのライティングは、認知的負担を必要とするCALP的活動なので、それが、サマリーを作ったり、議論や討論をする指導と結びついている点は、理解できる。その反面、プロセスを重視したライティングが文法訳読と相関がほとんどない点も注目に値する($r=0.132$)。

教師の教え方と生徒の can-do に見られる意識

では、このような教師の授業に対する意識や態度と学習者の能力との関係はどうであろうか。教師と学習者の双方のデータが存在する学校での、教師と学習者のそれぞれの因子得点の平均をデータとして、相関分析を行った。データのスクリーニングにあたっては、学習者の側の回答者数が50人以下の学校は分析の対象から外し、結果として、20校のデータが分析に用いられた。因子得点間相関とその検定結果を表11に示す。

表 11 教師意識・態度因子得点と学習者 can-do 因子得点との相関

		国内 1	国内 2	国内 3	国外 1	国外 2
		オーラル	授業外	教科書	学校内	学校外
GOAL1	学校教育	.138	.353	.220	.494*	.330
GOAL2	国際社会	.239	.426+	.448*	.274	.152
GOAL3	意欲・態度	-.163	.278	-.076	.244	.001
GOAL4	実践的能力	-.174	.318	-.073	.449*	.038
COM1	思考力	.484*	.515*	.267	.283	.294
COM2	伝達能力	.424+	.418+	.161	.379+	.211
WRITE1	構成・展開	.510*	.697*	.337	.416+	.376
WRITE2	オーラル関連	.311	.374	.191	.352	.364
WRITE3	プロセス	.389+	.485*	.291	.347	.347
READ1	サマリー	.358	.495*	.301	.399+	.359
READ2	スキーマ	.240	.443+	.054	.292	.242
READ3	文法訳読	-.406+	-.254	-.227	.044	-.120
TEACH1	国際理解	.258	.398+	.219	.263	.118
TEACH2	生の英語	.636*	.324	.354	-.081	.288
TEACH3	ベーシック英語	.045	.314	-.099	.438+	.027

* p < .05

+ p < .10

目標や理念との関係においては、国際社会における英語力を目的としている教師の多い学校において、教科書の活動における英語運用能力が高いことがわかる($r=0.448$)。また、有意な傾向を示すにとどまった(有意水準($p<.10$))ものの、授業外活動とも比較的高い相関を示しており($r=0.426$)、日常的な場面での英語運用能力も育成されている可能性が高いことも伺える。国外の活動では、英語圏での学校の授業についていけるかどうか、あるいは、英語で日本文化の紹介ができるかどうかなどの「学校内活動」(国外1)における英語運用能力と、学校教育を通して卒業時に求められる英語力(GOAL1)や旅行や留学などで求められる実践的英語力の育成(GOAL2)との相関が比較的高かった。ただし、GOAL1 および GOAL2 が、授業外活動や学校外での活動とは結びついていないところを見ると、学校教育を通して卒業時に求められる英語力も旅行や留学などで求められる実践的英語力の育成も、基本的なコミュニケーション能力を目的とはしながらも、学校という枠組みに収まった能力の育成のみにとどまっている可能性が示唆される。また、意欲や態度の高揚を目的とした場合、それだけでは実際の英語運用能力には結びつかず、表 10 の因子間相関からは、国際社会や実践的能力を通した、間接的な影響にとどまっていることも考察される。

その一方で、コミュニケーション活動の実践では、思考力を重視した授業態度(COM1)が、オーラル授業活動($r=0.484$)や授業外活動における英語力($r=0.515$)と結びついていることがわかる。有意な傾向にとどまっているものの、伝達能力に関する授業(COM2)とも結びついており、双方のバランスが重要であることが伺える。ライティングやリーディング活動ではどうかというと、展開や構成に焦点をあてたパラグラフライティング(WRITE1)や、書き直しなどをさせるプロセスライティング(WRITE3)、概要を把握するサマリーリーディング(READ1)などと、授業外活動における英語力との関連が深いことが分かった。また、読解におけるスキーマの利用(READ2)も、有意な傾向にはとどまっているものの関連しているようである。パラグラフライティングやプロセスライティングはオ

ーラルの授業における英語力とも相関が高かったが、上記のような活動を重視する教師の多い学校においては、授業外活動やオーラルの活動などを重視した授業も行っているということを示しているのだろう。文法訳読 (READ3) が、オーラル活動における英語力と負の有意傾向をしめしていることも注目に値する。つまり、文法訳読は他の活動とは相関を示していないことを考えると、直接コミュニケーション活動とは結びつかない異なった内容の活動であることが確認された。

教授方法や教授内容の点からは、国際理解を重視する態度 (TEACH1) が授業外の活動での英語力に、生の英語 (TEACH2) がオーラル活動に、ベーシック英語 (TEACH3) が国外の学校内の活動に影響していることがわかる。これらは目標や理念における国際社会や学校教育の影響と同様の傾向を示しており、一貫した結果となっている。生の英語は表 10 で見たように、各技能における実践活動とも比較的高い相関を示しており、それがそのまま反映した結果となっている。

表 12 教師意識・態度因子得点と英語能力スコアとの相関

		T スコア	R スコア	L スコア	W スコア
GOAL1	学校教育	.165	.144	.201	-.293
GOAL2	国際社会	.373	.392 ⁺	.455 ⁺	-.190
GOAL3	意欲・態度	-.215	-.189	-.119	-.021
GOAL4	実践的能力	-.090	-.073	-.008	-.013
COMMU1	思考力	.181	.102	.223	-.271
COMMU2	伝達能力	.000	-.021	.103	.005
WRITE1	構成・展開	.227	.201	.316	-.250
WRITE2	オーラル関連	.035	.003	.090	-.069
WRITE3	プロセス	.146	.043	.197	-.075
READ1	サマリー	.178	.106	.260	-.184
READ2	スキーマ	-.044	-.088	.078	-.063
READ3	文法訳読	-.228	-.193	-.197	.032
TEACH1	国際理解	.235	.250	.313	-.271
TEACH2	生の英語	.297	.261	.352	-.267
TEACH3	ベーシック英語	-.195	-.174	-.134	.095

* p < .05

+ p < .10

教師の教え方と英語コミュニケーション能力テストの結果

表 12 は英語コミュニケーション能力テストとの相関をまとめたものである。表 11 にまとめた can-do 項目による個別の活動に対する主観的な能力評価と異なり、全般的な技能を客観的に評価したテストスコアとの相関は全体的に低くなっているが、唯一、関連がみられたのは、国際社会で求められる英語力 (GOAL2) といった目標とリスニングスコアやリーディングスコアとの間であった。ただし、表 10 の因子間相関でみたように、目標や理念に関する因子は他の授業実践に関する因子とは相関が低く、具体的にどのような実践活動を通して、英語力につながったのかは見えてこない。

まとめ

今回の分析から一つ明らかになったことは、can-do 項目の代替指標としての英語コミュニケーション能力の評価を目的としたテストスコアの有効性が検証されたことである。海外経験の有無とのクロス分析からは、海外経験を持った学習者においては、スコアが有効に機能していることを示しており、コミュニケーション能力テストとしての妥当性を示しているものを思われる。

今回の報告書ではどの程度のスコアの学習者が、どの程度の技能を有しているかまでは踏み込んで分析していないが、スコアをフィードバックとして活用していく際には、can-do 項目で測られる個別の技能と、テストで計られる全体的な能力から、技能の困難度を特定していくことが望まれるだろう。

教師の意識や態度と can-do 得点との学校単位でのクロス調査においては、多くの有意な相関が見られた。can-do 項目は、学習者の英語活動に対する「自信」を反映していると考えられるが、学習者が教室におけるオーラル活動や教室外における英語活動で「できる」と感じていることが、教師や学校の英語教育に対する姿勢とかなりの程度の相関関係があることが分かった。また、国外においては、その自信は、国外の学校で必要とされる英語活動とも関係があることが分かった。しかし、その反面、教科書を中心とした活動と、教師の教え方の間には、国際社会における英語の役割、という理念以外に、実際の教育活動自体との相関は見られなかった。また、国外における学校外の社会的場面での英語活動は教師の理念、教え方のどちらとも相関を示さなかった。

この他にも、今回の研究で明らかになったことに次のような点がある。

can-do 調査の結果から。

生徒が授業内で行っている英語活動が授業外での英語活動の間に有意な関係がある。

授業外の英語活動は、授業での音読や辞書の積極的な利用とも相関を示している。

国内における授業外英語活動を良く行っている生徒ほど、外国でも授業にもついていくことができる。

国内における授業外英語活動を良く行っている生徒は、海外で買い物、乗り物、ホテル、街に見られる案内や掲示などを見て困らない。

国内において、生徒が授業外でも英語を実際に使う機会があることが、国外での実際の英語使用にとって大切である。

海外経験が1ヶ月以上の学習者は、国内の3因子全てにおいて海外経験1ヶ月以下の学習者より自己評価が高い。

旅行などに必要とされる国外における学校外活動の場合は、海外経験が浅い学習者ともそれほど差が現れないが、国外における学校内活動では海外経験の長い学習者の方が高い自己評価をしている。

教師の理念と教え方の結果から。

教師が持っている目標や理念と各技能における実際の教育活動の間には高い相関が見られない。

国際理解を高めるといった抽象的な態度や、基礎基本を重視したベーシックな英語よりも、生の英語に触れさせることを重視する態度がより学習指導要領に記されている理想的な英語教育の実践活動に結びついている。

文法訳読は、どの因子との相関も低く、特に、コミュニケーション活動に関する因子とは、相関が全くない。

書き直しなどを含めたライティングのプロセスを重視する「プロセス」因子は、伝えたい内容や自分の考えをまとめさせたり、議論や討論をさせるといったことを重視する「思考力」因子と読んだ内容をまとめさせることを重視する「サマリー」因子とは相関を示しているが、その他の因子との

相関は比較的低い。

ただし、今回の研究では、教師の意識や態度の調査項目と can-do 項目が完全に対応していたわけではなく、また、各生徒を担当した個々の教師を完全には特定できなかったため、学校単位での因子間の間接的な影響しか示していない点は解釈の際に留意しなければならない。教師個人個人の教え方とその生徒の can-do の関係については、今後の調査が待たれるところである。また、学習者の英語コミュニケーション能力テストのスコアと教師の持つ目標や理念との間にもある程度の相関が見られたが、具体的な授業実践との関連は明らかでなく、今後、より具体的に分析を進めていく必要があるだろう。

参考資料

上記のデータを SELHi(Super English Language High School)校と非 SELHi 校とに分けて比較した分析結果を参考までに紹介する。現在、文部科学省により指定を受けている 50 校(将来的には 100 校になる予定)の内、今回の調査で協力の得られた SELHi 校は 5 校(生徒データ 4 校、教師データ 4 校)と、全体を代表しているとは言えないものの、いくつかの興味深い結果が得られた。生徒と教師のアンケート調査の因子分析から得られた因子得点を分散分析により比較した結果を以下に記す。

まずは、生徒の can-do の比較から見てみよう。国内活動の因子では、分散分析の結果、学校間および因子間の主効果および交互作用が 0.1%の確率で有意であった。このことから、全体的に SELHi 校の生徒の国内活動における自信が高い一方で、とりわけ、授業外活動においてその傾向が顕著であることがわかる(表 13 および図 3)。

それでは、国外活動の因子においても見てみよう。分散分析の結果、学校間の主効果のみが有意な傾向を示した($p=.096$)。断定はできないが、全体的に SELHi 校において国外活動における自信があることがわかる(表 14 および図 4)。非 SELHi 校でも国外活動の経験がある生徒との比較であるため、差が出にくくなっているものと思われる。ただし、交互作用こそ有意でなかったものの、学校外活動でより大きな差が見られたことは、国内活動における教室外活動への自信の高さと合わせて考えると、より日常的かつ実践的な活動において自信を持っていることが推測される。

表 13 SELHi 校との国内因子得点の平均の差の比較

	非 SELHi	SELHi
国内 1 オーラル授業活動	0.12	0.55
国内 2 授業外活動	0.07	1.09
国内 3 教科書的活動	0.12	0.56
	(N=26)	(N=4)

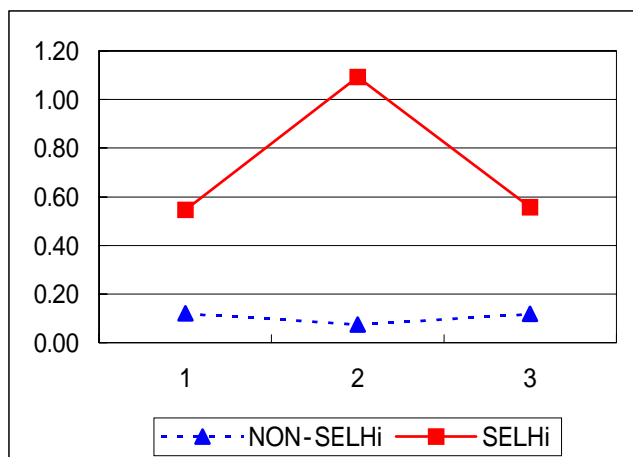


図3 SELHi 校との国内因子得点の平均の差のグラフ

表 14 SELHi 校との国外因子得点の平均の差の比較

	非 SELHi	SELHi
国外 1 学校内活動	-0.02	0.15
国外 2 学校外活動	0.02	0.39
	(N=26)	(N=4)

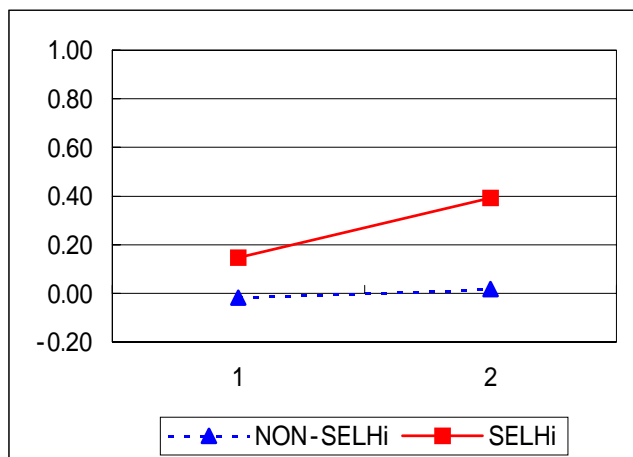


図4 SELHi 校との国外因子得点の平均の差のグラフ

次に教師の意識調査における因子分析の結果の比較をしてみたい。教育の目標や理念の因子では、分散分析の結果、有意な結果は得られなかった。グラフを見ても分かるように、若干のばらつきは見られるものの、大きな差は見受けられない(表 15 および図 5)。

コミュニケーション活動の因子に関しても、分散分析の結果、有意な結果は得られなかった。ただ、グラフからはいずれの因子においても、SELHi 校において高い意識が見られるようである。有意な結果ではなかったため、この結果をそのまま鵜呑みにするわけには行かないが、目標や理念ではなく、教室活動における実践の中で、数字の上で差が見られたことは、注目に値するだろう(表 16 および図 6)。

ライティング活動の因子においても同様に、分散分析の結果では有意な結果は得られなかった。コミュニケーション活動ほどではないが、ここでもプロセスライティング以外では、やや SELHi 校において意識が高いように見える。このことはライティングの活動が、オーラルの活動に比べて、まだまだ意識されていないことを示唆しているように思える(表 17 および図 7)。

それに対して、リーディング活動の因子においては、分散分析の結果、有意な傾向ではあるものの、交互作用が確認された($p=.063$)。グラフから分かるように、文法訳読はほぼ同じなのに対して、サマリーやスキーマを用いた活動で大きく SELHi 校で上回っている。SELHi 校ではオーラル活動だけでなく、リーディング活動においても、様々な工夫を凝らしている様子が見て取れるだろう。ただ、一方で、プロセスライティングで差が見られなかったように、ライティング活動に関する意識は SELHi 校においても、まだ、それほどは高くないようである(表 18 および図 8)。

最後に教授方法や内容の因子を見てみると、分散分析の結果はここでも有意ではなかった。ただ、グラフから読みとれる限りでは、生の英語や国際理解に関する意識で、数字上の差が見られるようである。統計的に有意な結果ではないため、結果の解釈は慎重に行う必要があるが、SELHi 校での教員や学校全体の意識の高さを示しているものと思われる。

表 15 SELHi 校との目標・理念の因子得点の平均の差の比較

		非 SELHi	SELHi
GOAL1	学校教育	0.06	-0.08
GOAL2	国際社会	-0.01	0.12
GOAL3	意欲・態度	-0.10	0.16
GOAL4	実践的能力	-0.05	-0.09

(N=27) (N=4)

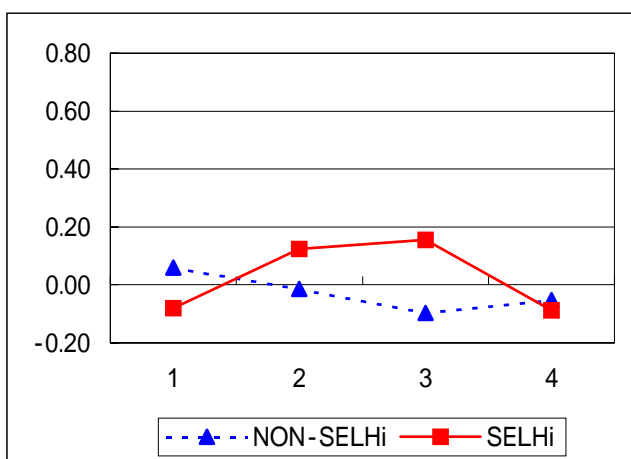


図 5 SELHi 校との目標・理念の因子得点の平均の差のグラフ

表 16 SELHi 校とのコミュニケーション活動の因子得点の平均の差の比較

		非 SELHi	SELHi
COM1	思考力	-0.02	0.47
COM2	伝達能力	-0.01	0.49

(N=27) (N=4)

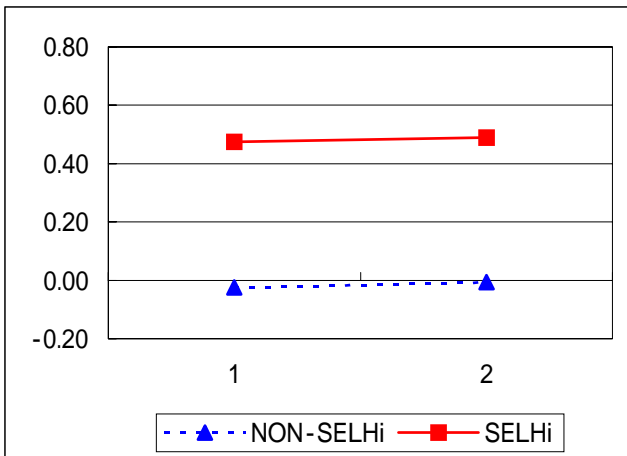


図6 SELHi校とのコミュニケーション活動の因子得点の平均の差のグラフ

表17 SELHi校とのライティング活動の因子得点の平均の差の比較

	非 SELHi	SELHi
WRITE1 構成・展開	0.01	0.25
WRITE2 オーラル関連	-0.01	0.29
WRITE3 プロセス	0.00	-0.04

(N=27) (N=4)

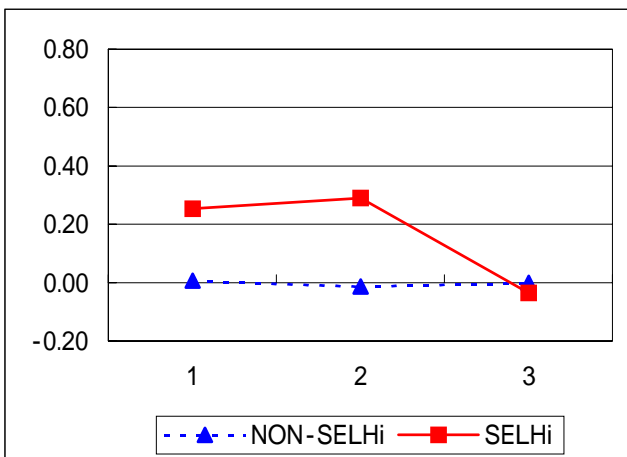


図7 SELHi校とのライティング活動の因子得点の平均の差のグラフ

表18 SELHi校とのリーディング活動の因子得点の平均の差の比較

	非 SELHi	SELHi
READ1 サマリー	-0.09	0.73
READ2 スキーマ	-0.03	0.58
READ3 文法訳読	0.02	-0.01

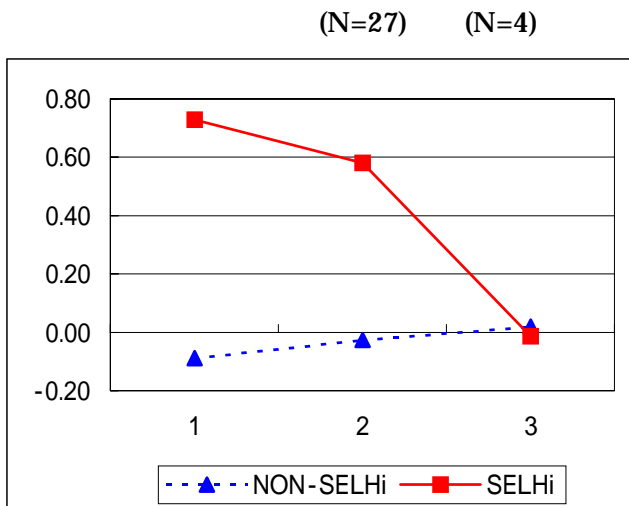


図8 SELHi校とのリーディング活動の因子得点の平均の差のグラフ

表19 SELHi校との教授方法・内容の因子得点の平均の差の比較

	非 SELHi	SELHi
TEACH1 国際理解	0.01	0.46
TEACH2 生の英語	-0.02	0.65
TEACH3 ベーシック英語	0.00	0.02

(N=27) (N=4)

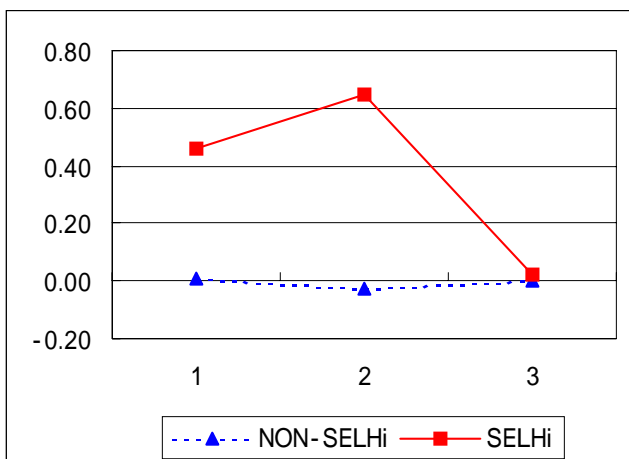


図9 SELHi校との教授方法・内容の因子得点の平均の差のグラフ

先にも述べたように、対象となった高校の数が少ないため、この結果を持って SELHi 校と一般校の性格の差が明らかに論じられたわけではないが、一貫して言えることは、全体的に、生徒の自信も高く、教員の意識も高い結果となっているということである。教師の意識調査においては、サンプル数が少なかったこともあり、統計的にはさほど有意な結果は得られなかったが、今回、見られた傾向は今後の調査への示唆としては十分であろう。今後の調査により、こういった要因が生徒の能力に対する自信につながっているのかを明らかにする必要がある。それには、SELHi 校のような特殊なケースとの比較を

2003.06.23

していくことは有用であり、それは SELHi 校の設置された目的を考えても妥当と言えるだろう。