

令和5年度「学力調査を活用した専門的な課題分析に関する調査研究」

令和5年度全国学力・学習状況調査の
英語の結果を活用した専門的な分析

国立大学法人 横浜国立大学

令和6年3月29日

目次

要旨

謝辞

序論

- 0.1 令和5年度全国学力・学習状況調査中学校英語の実施概要
- 0.2 本研究の目的
- 0.3 本報告書の概要と使用データ

第一部 中学校英語の現状と課題

第1章 中学校英語調査問題の分析

- 1.1 得点分布
- 1.2 項目分析
- 1.3 IRT分析
- 1.4 解答類型別の選択率
- 1.5 調査問題の無解答率
- 1.6 調査問題とCEFRレベルとの対応づけの試み
- 1.7 まとめ

第2章 英語と他教科(国語, 数学)との関係

- 2.1 教科調査結果(正答率, 得点分布等)の比較
- 2.2 領域間・評価の観点間の相関関係
- 2.3 調査問題の無解答率の比較
- 2.4 生徒質問紙調査(共通の質問)への回答比較
- 2.5 まとめ

第3章 英語力と英語の学習方法, 興味・関心等, SES等との関係

- 3.1 英語による言語活動
- 3.2 英語学習への興味・関心や理解度等
- 3.3 家庭の社会経済的背景(SES), 授業外での学習時間, 通塾率等
- 3.4 英語の学習方法及び興味・関心等が英語力に与える効果

3.5 まとめ

第4章 令和4年度英語教育実施状況調査との関連分析

第5章 平成31年度中学校英語調査結果との比較

- 5.1 教科調査結果の比較
- 5.2 生徒質問紙調査結果の比較
- 5.3 学校質問紙調査結果の比較
- 5.4 まとめ

第6章 学校SESと英語教育の取組との関係

- 6.1 学校SESと英語力との関係
- 6.2 学校SESと英語学習法・英語指導法との関係
- 6.3 学校SESに比し、顕著な成果を上げている学校への訪問調査
- 6.4 特徴のある取組を行い、成果を上げている教育委員会への訪問調査
- 6.5 まとめ

第二部 高度で専門的な分析

第1章 潜在ランク理論に基づく英語正答率の段階的評価

- 1.1 本章の概要
- 1.2 潜在ランク理論による分析
- 1.3 まとめ

第2章 マルチレベル分析による英語力および学習意欲と関連する要因

の検討

- 2.1 本章の概要
- 2.2 級内相関係数
- 2.3 統制変数との関連
- 2.4 生徒の英語力・学習意欲と生徒要因との関係
- 2.5 生徒の英語力・学習意欲と教師要因との関係(生徒質問紙)
- 2.6 生徒の英語力・学習意欲と教師要因との関係(学校質問紙)
- 2.7 まとめ

第3章 全国学力・学習状況調査中学校英語のCAT化の可能性

- 3.1 IRT化することの利点
- 3.2 CBT化することの利点
- 3.3 CAT化とは
- 3.4 CAT化することの利点
- 3.5 テストのCAT化と教育的利用の両立に向けて

第4章 第二言語習得論からの中学校英語指導改善の示唆

- 4.1 言語習得論に基づいた指導法
- 4.2 受容(聞く・読む)と発信(書く・話す)
- 4.3 訪問校・自治体の実践例と今後の指導の提案
- 4.4 まとめ

結論

付録

- 1. 研究組織図
- 2. 全国学力・学習状況調査中学校英語に関する新聞等報道一覧

執筆者

序論 齊田智里

第一部 第1章 齊田智里

第2章 齊田智里

第3章 齊田智里

第4章 高本真寛

第5章 齊田智里

第6章 6.1～6.2 齊田智里

6.3～6.4 齊田智里・大場貴志・西村秀之・渡邊大志・佐藤 扶

第二部

第1章 鈴木雅之

第2章 高本真寛

第3章 登藤直弥

第4章 大場貴志

結論

要旨

令和5年度全国学力・学習状況調査中学校英語及び質問紙調査データの分析、及び、令和4年度英語教育実施状況調査、平成31年度全国学力・学習状況調査中学校英語の結果と関連付けて分析を行い、さらに、分析結果を基にした学校や教育委員会の訪問調査を通して、中学校英語の現状と課題を明らかにすることを目的として、研究を行った。

得点分布をみると、低得点の生徒の割合が高いことがわかる。領域別では「聞くこと」と「読むこと」の受容技能については、ほぼ左右均等な得点分布をしているが、「書くこと」と「話すこと」の発信技能については、0点に生徒の割合が最も高いという非常に歪んだ分布をしている。自分の考えを書くことの問題と、話すことの問題の正答率は、2割以下と低い。これらの問題の正答を、正答と準正答に分けて分析してみると、準正答の割合が正答より高く、準正答を除く正答率は2%程度しかなく、非常に難しい問題であったことがわかった。自分の考えを書くことと、話すことの問題の無解答率は、2割程度と高い。発信技能である「書くこと」と「話すこと」に課題がある。

IRT分析の結果、項目困難度平均は、「聞くこと」「読むこと」「書くこと」「話すこと」の順に高まり、「話すこと」に正答することは、対象者にとって非常に困難であることが明らかになった。この調査問題全体では、英語力の高い生徒の力をより正確に測定しており、英語力の低い生徒の力の測定には誤差が大きかったことがわかった。全体的に問題のレベルを易しくすることで、より正確に生徒の英語力を評価することができるようになる。項目カテゴリー応答曲線の形状から、正確に書くことの問題と「話すこと」の一部の問題では、準正答は生徒の力の識別にほとんど貢献しておらず、自分の考えを書いたり話したりする問題では、英語力が高くても準正答までで、正答することは非常に困難であることがわかる。以上から、令和5年度中学校英語問題では、特に「話すこと」の問題が難しすぎて、対象者の英語力を正確に測定することが難しかったことと、準正答が生徒の英語力の識別により貢献できるように、採点基準の検討が必要であることが示唆された。

IRT分析の結果に基づき、生徒を英語力に応じて5つの層に分け、英語でできること(Can-do)との対応付けを行った。その結果をもとに、各問題の解答類型と無解答率の分析を行った。解答類型別の分析から、英語力によって選択される誤答の解答類型に特徴の違いがあることが明らかになった。誤答と準正答との間に、意味が正しく伝わるという新たな観点も採点基準に加えることで、生徒の英語力をより正確に識別できるようになることが示唆された。問題の無解答率の分析から、英語力が高い層の生徒は、「書くこと」より「話すこと」の問題への無解答率が高い傾向にあること、英語力が低い層の生徒は、「話すこと」より「書くこと」の無解答率が高い傾向にあること等がわかった。生徒の英語で話そうという意欲を大切に、正確さが伴う指導をしていくことが大事であることが示唆された。話すことの1問目の無解答率が、どの英語力層でも高かったことから、オンラインによる音声録音方式に慣れていなかったことが推察される。

教科との関連では、英語は国語より数学との関係が強く、領域別では、英語の「読むこと」が国語の各領域との関係で最も強く、英語の「書くこと」が数学の各領域との関係で最も強いことがわかった。記述式問題では、英語の無解答率が国語と数学の無解答率よりも高い。質問紙調査の分析から、英語は国語や数学ほど好きな勉強ではなく、英語の授業の理解度は国語や数学よりも低い。一方、英語の勉強は大切で、将来社会に出たときに役に立つと回答する生徒の割合は、国語と同じ程度で、数学よりは高いことがわかった。

英語学習方法や英語学習に対する興味・関心や授業理解度等、SES の代替指標としての家庭の蔵書数、授業外での学習時間や塾等での学習機会等と英語力との関係を分析した。各変数間に英語力との関係が見られた。英語力の予測要因としては、英語の学習方法では、日常的に英語を使用する機会や家庭で ICT を活用した英語学習、授業内での言語活動（読む、書く、話す、聞く）の効果が高い。また、英語学習への興味・関心や授業の理解度等では、授業がよく分かることと、英語の勉強が好きであることの効果が高い。これらの効果は、SES の影響を上回る。

令和 4 年度英語教育実施状況調査結果との関連を分析したところ、英語での言語活動が多いほど、また、担当教師の英語による発話が多いほど、英語力が高いことがわかった。

平成 31 年度全国学力・学習状況調査中学校英語の結果と令和 5 年度の結果を比較したところ、生徒が苦手とする問題は、領域統合型の問題とまとまりのある内容を書く問題であった。文法の正確な運用能力を評価する問題では、過去時制の文を作成する問題を多くの生徒が苦手としていた。文構造の習得は、書くことや話すことの正確な発信において不可欠であり、長期的な言語活動の繰り返しの中で基礎基本を定着していくことと、教師の適切なフィードバックの重要性が改めて明らかとなった。令和 5 年度の「話すこと」の問題の正答率が非常に低かったことについては、知識・技能を評価する問題にも、目的・場面・状況が設定されており、問題背景が複雑となり認知負荷が高まった可能性や、英語で聞いたことを理解しないと解答することができないという問題設定（領域統合型）であったこと、「話すこと」に「書くこと」と同じ採点基準が適用されており、語や文法等の正確さが評価されていること、オンライン音声録音方式への不慣れや、新型コロナウイルス感染症防止対応で「話すこと」の指導が難しかったことなどが考えられる。質問紙調査の比較から、言語活動がより多く行われるようになった一方、英語への興味・関心についてはやや低下傾向が見られた。生徒の英語への学習状況を継続してモニターしていく必要がある。

マルチレベル分析からも、英語の言語活動は英語力や学習意欲にプラスの効果があることが明らかとなった。

家庭の経済社会的背景の指標として家庭の蔵書数を学校ごとに平均を求めて、学校の SES の水準とその学校の英語力の水準との組み合わせで、質問紙調査の回答を分析した。学校 SES が低くても英語力が高い学校群のほうが、学校 SES は高いが英語力は低い学校群より、英語の言語活動はより多く行われており、生徒の英語学習への興味・関心や授業の理解度等についてもより肯定的に受け止められていることがわかった。

学校 SES は低い英語力は高い学校群 12 校から 6 校を訪問した。いずれの学校でも、やり取りを中心とした授業展開が多く、言語活動を中心にしつつ、語彙や文法事項などの正確さに焦点をあてた練習が豊富に行われていた。

独自の英語教育の取組を行い、成果を上げている 4 つの教育委員会を訪問した。長期的な視野の下、英語教育の具体的な目標を設定し、独自のカリキュラムを構築していたり、ALT を独自に雇用し、教育委員会レベルや学校レベルでの英語教育改善に活用していたり、自治体独自の学力試験や英語外部試験を実施し、客観的な指標に基づいて英語教育改善に取り組んでいたりと、生徒が学校外で英語を使用する機会を数多く設定・提供したりしている点等に特徴がみられた。

謝辞

令和 5 年度全国学力・学習状況調査を受けて下さった日本全国の生徒の皆さん、調査を実施して下さいました学校の先生方や関係者の方々のおかげで、本研究を実施することができました。初めての ICT 端末を活用したオンラインの音声録音方式での「話すこと」調査の実施には、大変なご苦勞があったことと思います。貴重な学習時間から捻出して時間と労力をかけて取り組んで下さいました 90 万人を超える受験者データから、少しでも多くの中学校英語への有益な知見を導き出そうと、この一年間、研究を進めてまいりました。全国の生徒の皆さん、先生方、関係者の方々に深く感謝を申し上げます。

文部科学省学力調査室、外国語教育推進室、国立教育政策研究所の先生方から、多くのご協力とご助言をいただきました。外部有識者として、柴山直先生（東北大学大学院）、熊谷龍一先生（東北大学大学院）、野口裕之先生（名古屋大学名誉教授）、川口俊明先生（福岡教育大学）、Antoine Stebbins 先生（横浜国立大学非常勤講師、附属鎌倉中学校 ALT）には、ご専門のお立場から有益なご助言、多くのご示唆を賜りました。学校や教育委員会の訪問調査の際には、快く訪問を受け入れて下さり、学校長や英語科の先生方、指導主事の先生方から丁寧なご説明、授業参観の機会をいただき、英語教育をよくしていこうという熱意をいただきました。皆さまの真摯なご協力に、心より感謝を申し上げます。

序論

0.1 令和5年度全国学力・学習状況調査中学校英語の実施概要

令和5年度全国学力・学習状況調査において、中学校で4年ぶり2度目となる英語の教科調査（1回目は、平成31年度）が実施された。全国学力・学習状況調査の目的は、以下の通りである（文部科学省，2023a）。

義務教育の機会均等とその水準の維持向上の観点から、

○全国的な児童生徒の学力や学習状況を把握・分析することによって、国や全ての教育委員会における教育施策の成果と課題を分析し、その改善を図る。

○学校における個々の児童生徒への教育指導や学習状況の改善・充実等に役立てる。

○そのような取組を通じて、教育に関する継続的な検証改善サイクルを確立する。

(1) 調査問題作成の基本理念と枠組み

中学校英語の調査問題作成に当たり、『令和5年度全国学力・学習状況調査解説資料』（以下、『解説資料』という）に、調査問題作成の基本理念と枠組みが示されている（国立教育政策研究所教育課程研究センター，2023a）。

『解説資料』によると、調査問題は、平成29年3月に公示された中学校学習指導要領（平成29年告示，以下「学習指導要領」という）に示された外国語科（英語）の目標及び内容等に基づいて作成された。学習指導要領に示されている5つの領域（「聞くこと」「読むこと」「話すこと〔やり取り〕」「話すこと〔発表〕」「書くこと」）別の目標及び内容に基づき、全ての領域からバランスよく出題された。5つの領域ごとの問題に加えて、領域を統合した問題も出題された。範囲は、中学校第2学年までの内容である。評価の観点としては、「知識・技能」と「思考・判断・表現」に関わるものが出題された。

「知識及び技能」を測ることに加え、それらをコミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて活用できる「思考力、判断力、表現力等」を測ることを重視した出題となっている。

(2) 調査の方法

『令和5年度全国学力・学習状況調査報告書』（以下、『報告書』という）に、調査の方法についての詳細な説明がある（文部科学省 国立教育政策研究所，2023）。

令和5年4月18日（火）3時限目に、英語「聞くこと」「読むこと」「書くこと」が、筆記試験として45分間で実施された。英語「話すこと」は、4月18日（火）～5月26日（金）に、口述試験として約5分（準備や移動に要する時間を合わせて15分）で実施された。4月18日（火）には文部科学省が指定する一部の中学校（500校程度，以下「当日実施校」という。）で、4月19日（水）～5月26日（金）までの期間にそれ以外の中学

校（以下、「期間内実施校」という）で学校ごとに文部科学省が指定する日に分散して、英語「話すこと」に関する調査が行われた。

英語「話すこと」調査では、1人1台 ICT 端末等を活用し、文部科学省 CBT システム（MEXBT:メクビット）を用いたオンラインの音声録音方式が用いられた。この方式による調査は、今回が初めてで、各学校の ICT 環境が様々であることから、令和 5 年度については以下のような特例的な措置がとられた（「令和 5 年度全国学力・学習状況調査に関する実施要領」（令和 4 年 12 月 7 日付））。

(1) 英語の調査結果は、「聞くこと」「読むこと」「書くこと」の合計を集計する。「話すこと」については、「当日実施校」の結果から推定される全国値のみを公表し、都道府県別、指定都市別の公表は行わない。

(2) 「期間内実施校」の英語「話すこと」の調査結果は、参考値として当該学校とその設置管理者、所管する都道府県教育委員会に提供することとし、公表は行わない。

(3) 集計生徒・学校数

英語「聞くこと」「読むこと」「書くこと」については、4月18日に調査を実施した 923,981 人の集計結果、「話すこと」については、調査日に「聞くこと」「読むこと」「書くこと」「話すこと」の調査を実施し、かつ 1 回目で正常に全ての音声データが登録された 41,966 人の結果から平均正答率等を推定した値が、報告書に掲載されている。

4月18日に調査を実施した中学校第3学年の生徒数 923,981 人の内訳は、公立 893,528 人、国立 9,262 人、私立 21,191 人である。英語「話すこと」調査については、合計 905,370 人の生徒が 4月18日（火）～5月26日（金）の間で日程を分散して受けた。

4月18日に調査を実施した中学校は、合計 9,702 校（94.3%）で、内訳は、公立 9,229 校（99.3%）、国立 78 校（97.5%）、私立 285 校（35.7%）（カッコ内は実施率）であった。

(4) 調査結果の解釈等に関する留意事項

『報告書』では、調査結果の解釈等に関して、次のような留意事項を述べている。

本調査は、幅広く児童生徒の学力や学習状況等を把握することなどを目的として実施しているが、実施教科が特定の教科のみであることや、必ずしも学習指導要領全体を網羅するものではないことなどから、本調査の結果については、児童生徒が身に付けるべき学力の特定の一部分であること、学校における教育活動の一側面に過ぎないことに留意することが必要である。平均正答数や平均正答率の数値のみならず、中央値、標準偏差等の数値や分布の状況を表すグラフの形状など他の情報と合わせて総合的に結果を分析、評価することが必要である。個々の問題や領域等に着目して学習指導上の課題を把握・把握し、児童生徒一人一人の学習改善や学習意欲の向上につなげることも重要である。

以上の留意事項を踏まえた上で、本研究を行った。

0.2 本研究の目的

(1) 目的

令和 5 年度全国学力・学習状況調査中学校英語調査問題の分析を行うとともに、その結果を生徒質問紙調査，学校質問紙調査，令和 4 年度英語教育実施状況調査，平成 31 年度全国学力・学習状況調査中学校英語，学校や教育委員会への訪問調査などに関連付けて多角的に分析を行うことで，中学校英語の現状と課題を明らかにすることを目的とする。

令和 5 年度全国学力・学習状況調査の対象者である中学 3 年生は，教科として外国語（英語）が初めて導入された新小学校学習指導要領（平成 29 年告示，令和 2 年度開始）の下で 1 年間（小学校第 6 学年）英語授業を受け，中学校入学後に，新中学校学習指導要領（平成 29 年告示，令和 3 年度開始）の下で 2 年間（中学校第 1 学年，第 2 学年）英語授業を受けてきた（文部科学省，2018a; 2018b）。合計 3 年間，新学習指導要領外国語科の指導を受けているため，本研究を通して学習指導要領の実施状況を知る上でも貴重な情報が得られることが期待される。さらに，新小学校学習指導要領が施行された令和 2 年度は新型コロナウイルスの感染拡大が始まった年度であり，新中学校学習指導要領が施行された令和 3 年度は新型コロナウイルス感染拡大の影響で，学校ではオンラインによる学習と対面による学習とが併用されていた時期で，英語授業では「話すこと [やり取り]」の指導が難しかった時期と重なる。本研究はこうした教育をめぐる大きな変化の中で，国の学力調査データを活用・分析することで，中学校英語の現状と課題を可能な範囲で明らかにし，今後の英語教育の改善と発展に資する情報を提供することを目的とする。

(2) 仕様書，実施方針，研究課題

文部科学省では，全国学力・学習状況調査の調査結果の活用・分析の取組の一環として，毎年調査実施後に，調査結果を用いた追加分析の委託事業を行っている。令和 5 年度委託事業の仕様書「B.令和 5 年度全国学力・学習状況調査の英語の結果を活用した専門的な分析」の内容は以下の通りであった。

① 令和 5 年度全国学力・学習状況調査の英語の教科調査や質問紙調査の結果から，英語の学力に関する課題等について分析を行う。特に，英語 4 技能に関する強み及び課題や，他教科（特に国語）との関連，平成 31 年度全国学力・学習状況調査の英語の結果との比較等の分析を行う。

② 令和 5 年度全国学力・学習状況調査の英語の教科調査及び質問紙調査の結果と，令和 4 年度英語教育実施状況調査における学校や教育委員会の取組との相関等について分析し，英語力に影響を与える要因や，生徒の学習意欲と教育活動との関係，英語指導の充実と教師側の要因との関係等について分析を行う。その際，家庭の社会的・経済的背景（SES(Socio-Economic Status)）や学校外で英語に触れる機会と英語力との関係についても分析を行う。また，社会的・経済的に困難な状況にある家庭の割合が高い学校等で，英語の教

科調査の平均正答率が相対的に高い学校、教育委員会等の英語教育の取組について、質問紙調査の結果等を活用した分析を行うとともに、補足的に可能な範囲でヒアリング等を通じた調査も行う。

③ 令和5年度全国学力・学習状況調査の英語の調査問題と、CEFRのレベルとの対応関係について分析を行う。

この仕様書に基づき、実施方針を以下のように定めた。

- (1) 令和5年度全国学力・学習状況調査の英語の教科調査や質問紙調査のデータを用いて、英語力や、英語の学習方法、教師の指導法に関する現状と課題を明らかにする。
- (2) 平成31年度全国学力・学習状況調査の英語の結果との比較分析を行い、中学生の英語力がどのように改善しているのかを検討する。
- (3) 令和4年度英語教育実施状況調査データとあわせて分析することで、生徒の学習意欲や教育活動等、教員の英語科指導等、家庭の社会経済的背景（SES（Socio-Economic Status））や学校以外での英語学習経験といった諸要因が英語力とどのような関係にあるのかを詳細に検討する。補足的にヒアリング等も通じた質的な分析も行う。
- (4) 令和5年度全国学力・学習状況調査の英語の調査問題と、CEFRレベルの記述文との対応関係を分析する。

以上の実施方針に従い、具体的な研究課題を次の7点に整理をした。

- 【研究課題1】生徒の英語力の現状と課題についての分析
- 【研究課題2】平成31年度全国学力・学習状況調査の英語の結果との比較分析
- 【研究課題3】生徒の英語力・学習意欲と生徒要因の関係についての分析
- 【研究課題4】生徒の英語力・学習意欲と教師要因の関係についての分析
- 【研究課題5】生徒の英語力・学習意欲と学校・教育委員会の取組の関係についての分析
- 【研究課題6】社会経済的背景（SES）が低くても英語力が高い学校、教育委員会等の英語教育の取組についての調査
- 【研究課題7】英語の調査問題とCEFRのレベルとの対応関係についての分析

本報告書は、以上の仕様書、実施方針、研究課題に対して、全国学力・学習状況調査データの活用・分析を行い、明らかになったことを報告するものである。

0.3 使用データと本報告書の概要

(1) 使用データ

0.1に述べたように、令和5年度全国学力・学習状況調査に関する実施要領の中で、英語「話すこと」の特例的な措置として、「「期間内実施校」の英語「話すこと」の調査結果は参考値として公表は行わない」こととしている。このことを受けて、下記の2つのデータセットを研究目的に応じて使い分けた。具体的には、「話すこと」のデータを使用す

る分析の場合は、データセット A、「話すこと」のデータを使用しない分析の場合はデータセット B を原則使用することとした。

データセット A：4月18日に「聞くこと」「読むこと」「書くこと」「話すこと」の調査を実施した「当日実施校」499校のうち、1回目で正常に全ての音声データが登録された41,966人のデータセット。「当日実施校」の抽出方法については、「令和5年度『全国学力・学習状況調査』中学校英語「話すこと」調査テクニカルレポート」（文部科学省，2023b）を参照のこと。

データセット B：4月18日に「聞くこと」「読むこと」「書くこと」調査を実施した923,981人のデータセット。「期間内実施校」の「話すこと」の調査データは不使用。

『報告書』では、「聞くこと」「読むこと」「書くこと」の集計結果はデータセット B を用いて、「話すこと」の推計結果はデータセット A を用いて、別々に報告している。すなわち、「聞くこと」「読むこと」「書くこと」の集計結果は、923,981人の結果を用いて、平均正答率等の値を提示し、「話すこと」の集計結果は、41,966人の結果を用いて、平均正答率等を推定している。

本研究では、「話すこと」のデータを含めた分析を行う場合は、データセット A を用い、「聞くこと」「読むこと」「書くこと」及び「話すこと（当日実施校）」の分析を行った。また、「話すこと」のデータを含めずに分析を行う場合は、データセット B を用いた。本報告書でデータセット A を使用する場合、41,966人の分析結果を提示しているため、「話すこと」の推計値を用いた『報告書』の値とは完全には一致しない。

(2) 本報告書の概要

本報告書は2部構成となる。概要は、下記の通りである。

序論では、令和5年度全国学力・学習状況調査中学校英語の実施概要を踏まえた上で、本研究の目的、研究課題等を述べる。「話すこと」調査の実施に関わる特例的な措置にともない、本研究で使用可能なデータの制限があり、研究課題に応じて、使用データセットを使い分けることの説明をする。本報告書の概要を示す。

第一部は、中学校英語の現状と課題、についてである。

第1章では、令和5年度全国学力・学習状況調査中学校英語の調査結果から明らかになった、中学校英語の現状と課題について報告をする。古典的テスト理論と項目応答/反応理論を用いて調査データを分析し、英語力の状況を詳しく検討する。調査問題の選択枝の選択状況やパフォーマンス課題の採点状況の分析を行うとともに、無解答率の分析も行い、英語教育の課題を明らかにしていく。

第2章では、英語と他教科（国語、数学）との関係を探る。各教科の正答率や無解答率、領域や評価の観点ごとの相関関係を比較し、生徒質問紙調査で教科に関する質問結果の比較検討も行う。

第3章では、英語力と関連する要因との関係を検討する。具体的には、英語の授業での言語活動の実施状況や英語の学習に対する興味・関心、理解度等と英語力との関係进行分析する。また、家庭の社会経済的背景（SES：Socio-Economic Status）、地域規模、授業外での学習時間、授業外での学習機会の有無などと英語力との関係を詳細に分析する。そして、これらの要因が英語力をどの程度予測するかを、階層的重回帰モデルを用いて検討する。

第4章では、令和4年度英語教育実施状況調査の中で明らかになった言語活動の実施状況と令和5年度全国学力・学習状況調査中学校英語の結果を統合して分析をすることで、言語活動の英語力における効果を検討する。

第5章では、平成31年度全国学力・学習状況調査中学校英語の調査結果と令和5年度の調査結果とを比較し、英語教育がどのように変化しているかを検討する。

第6章では、以上の分析結果を活用して、学校や教育委員会の英語教育への取組状況の実態調査を行う。具体的には、家庭の社会経済的背景（SES：Socio-Economic Status）の指標が相対的に低いにもかかわらず、英語の平均正答率が相対的に高い学校を抽出し、どのような英語教育が行われているのかを訪問調査で明らかにする。英語科授業を参観し、学校長と英語科教諭にヒアリングを行った結果を報告する。さらに、令和4年度英語教育実施状況調査結果と令和5年度全国学力学習状況調査中学校英語結果の分析結果から、顕著な成績を上げており、独自の英語教育を実施している教育委員会を抽出し、英語教育改善の示唆を得るために訪問調査を行った。指導主事にヒアリングを行った内容を報告する。

第二部は、高度で専門的な分析、を扱う。

第1章では、潜在ランクモデル理論に基づき英語正答率の分析結果を報告する。

第2章では、マルチレベル分析を用いて英語力に関係する生徒要因・教師要因等の分析結果を報告する。

第3章では、2025年度からの全国学力・学習状況調査のCBT化IRT化を前に、中学校英語調査におけるそれらの利点と、その先のCAT化の可能性について論じ、調査結果の学校での活用と両立をどう図るかについて論じる。

第4章では、学校や教育委員会の訪問調査結果を受けて、第二言語習得論（Second Language Acquisition）の観点から指導改善の方向について論じる。

最後に結論として、第一部と第二部の研究から明らかになったことをまとめる。

付録として、本研究組織図を掲載する。あわせて、令和5年度全国学力学習状況調査中学校英語に関する新聞報道等の記事一覧をまとめて掲載する。社会的に大きな影響力をもつ調査だけに、かなりの数の報道がみられたので、ここに整理をしておく。

第一部 中学校英語の現状と課題

第1章 中学校英語調査問題の分析

本章では、令和5年度全国学力・学習状況調査中学校英語調査問題の分析を通して、中学校英語の現状と課題を明らかにすることを目的とする。得点分布の形状を明らかにし、古典的テスト理論に基づく分析による項目分析を行った上で、IRTを用いて項目分析を行う。IRTに基づいて英語力を5層に分け、各層で英語を使って何ができるかのCan-doを対応させる。英語力の5層をもとに、各項目の解答類型分析と無解答率の分析を行う。

1.1 得点分布

(1) 正誤採点による集計結果と得点分布

本節では、データセットAを用いて、英語4技能5領域の集計結果及び得点分布を報告する。

中学校英語は、「聞くこと」6項目、「読むこと」6項目、「書くこと」5項目、「話すこと」5項目（内訳：[やり取り]4項目，[発表]1項目）の、合計22項目から構成されている。「聞くこと」と「読むこと」の12項目は、正答（1点）と誤答（0点）の2値で採点されており、「書くこと」と「話すこと」の10項目は、正誤（2値）採点とともに、（完全）正答（2点）、準正答（1点）、誤答（0点）の3値で段階（多値）採点されている。『報告書』で集計結果として報告されている値は、正誤採点の結果である。「書くこと」と「話すこと」の問題では、正答と準正答をあわせて正答として、正答数と正答率を算出している。

「聞くこと」「読むこと」「書くこと」「話すこと」の合計22項目の正誤採点（準正答を正答として計算）による集計結果を表1.1に示す。

表 1.1 正誤採点による集計結果（22点満点）

平均 正答数	平均 正答率(%)	中央 値	標準 偏差	最頻 値	最小 値	最大 値	歪度	尖度	α 係 数
8.6	39.2	8	4.9	4	0	22	0.50	-0.65	.86

『報告書』では、「聞くこと」「読むこと」「書くこと」と「話すこと」を分けて、「聞くこと」「読むこと」「書くこと」の平均正答率は46.1%、「話すこと」の平均正答率は12.4%と、報告されている。「聞くこと」「読むこと」「書くこと」「話すこと」の4分野をまとめて集計した場合の平均得点率は、39.2%と4割を下回っている。

正誤採点による得点分布を図1.1に示した。一般に、得点分布が左右対称であれば、平均と中央値は一致するが、歪んだ分布では、中央値に比べ平均が裾の長い方向へずれる。

今回のデータでは中央値が 8 に対して平均正答数が 8.6 であり、右に裾の長い（右に歪んだ）分布となっている。歪みを示す歪度（わいど）の値は、正の場合は、右に歪み、負の場合は左に歪んでいることを示す。歪度の値は 0.5 であり、右に歪み、得点の低い生徒の割合が高いことを示す。尖度（せんど）は、分布のとがり方を示す値である。正の値の場合は正規分布よりも尖った分布であり、負の場合は正規分布よりも尖っていない分布である。尖度は-0.65 で、正規分布よりも平たい分布である。測定値が測定誤差によって影響を受けない程度を測定値の信頼性といい、信頼性係数の一つがクロンバックの α 係数である。 α 係数は、.86 であった。英語 5 領域の問題からなるテストとしては高い値である。

図 1.1 正誤採点（22 点満点）による得点分布

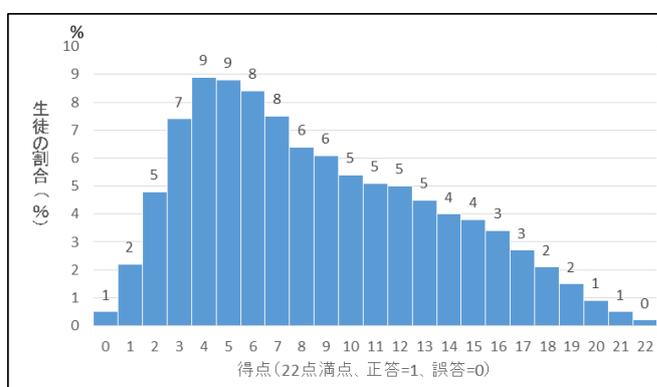
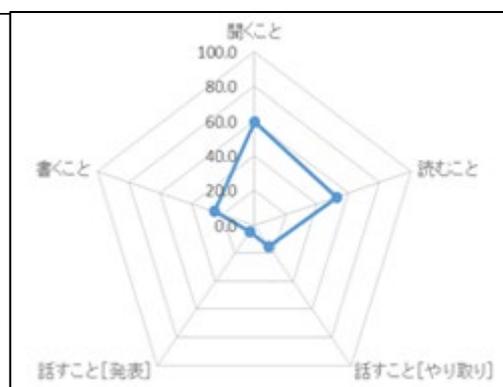


図 1.2 外国語科領域別の平均正答率



学習指導要領の領域・評価の観点・問題形式別の集計結果を表 1.2 にまとめた。また、領域別の正答率（正誤採点）を図 1.2 に示した。

学習指導要領の領域別では、「聞くこと」と「読むこと」の平均正答率は 50%を超えている一方で、「書くこと」の平均正答率は 25%、「話すこと [やり取り]」の平均正答率は 15%、「話すこと [発表]」は 4.7%と非常に低い。

評価の観点別では、「知識・技能」（外国語の知識を理解しコミュニケーションにおいて活用できる資質・能力）の平均正答率は 43%で、「思考・判断・表現」（コミュニケーションを行う目的・場面・状況等に応じて外国語を理解したり表現したり伝えあったりする資質・能力）の平均正答率は 34%で、「知識・技能」より 9 ポイントほど低い。

問題形式別では、「選択式」の平均正答率 56%に比べて、「短答式/口述式」は 23%（33 ポイント差）、「記述式/口述式」は 13%（43 ポイント差）と平均正答率が低い。

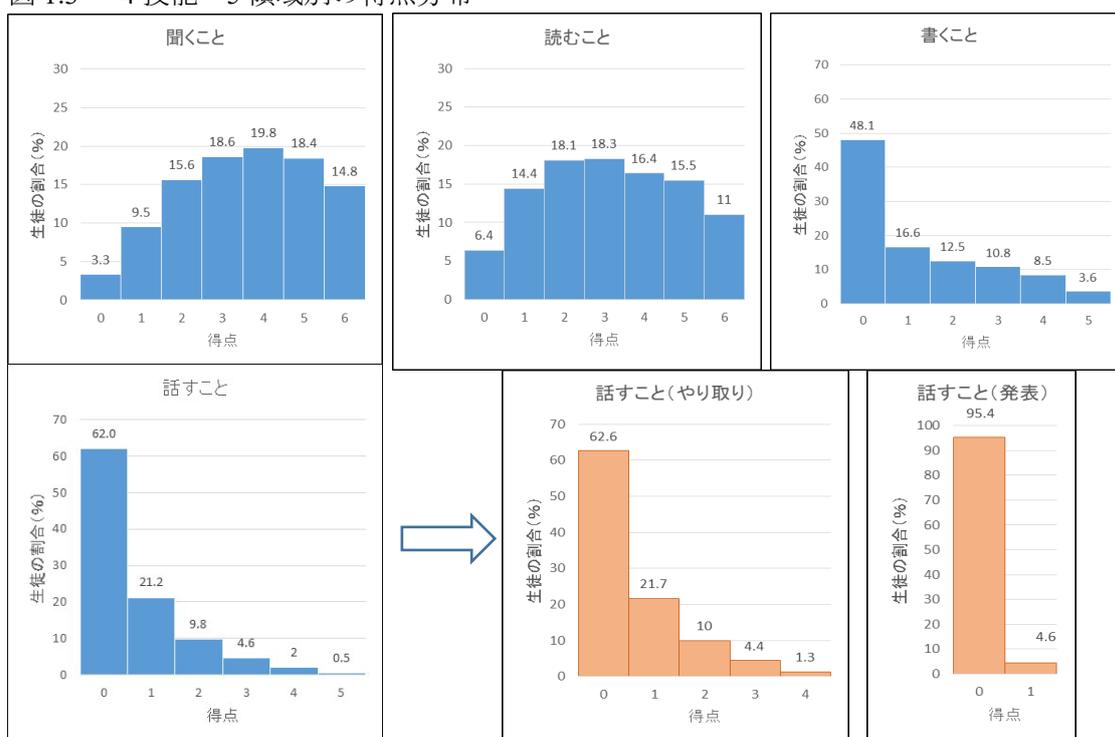
受容技能である「聞くこと」と「読むこと」の平均正答率に対して、発信技能である「書くこと」と「話すこと [やり取り]」「話すこと [発表]」の平均正答率が非常に低い点、さらに、英語は、書いたり話したりするパフォーマンスが求められる教科であるため、「選択式」に比べて「記述式/口述式」の平均正答率が非常に低い点が課題といえる。

表 1.2 分類・区分別集計結果

分類	区分	対象問題数 (問)	平均正答数 (標準偏差)	平均正答率 (%) (標準偏差)	歪度	尖度
	聞くこと	6	3.6(1.7)	59.4(27.8)	-0.22	-0.88
学習	読むこと	6	3.1(1.8)	52.4(29.3)	0.00	-1.02
指導	話すこと	4	0.6(0.9)	15.0(23.2)	1.59	1.96
要領	[やり取り]					
の領	話すこと	1	0.1(0.2)	4.7(21.1)	4.31	16.56
域	[発表]					
	書くこと	5	1.3(1.5)	25.2(30.4)	0.94	-0.35
評価	知識・技能	12	5.2(3.0)	43.3(24.9)	0.30	-0.86
の観	思考・判断・表現	10	3.4(2.2)	34.2(22.3)	0.61	-0.28
点						
問題	選択式	12	6.7(3.0)	55.9(25.2)	-0.01	-0.98
形式	短答式/口述式	6	1.4(1.6)	23.2(26.8)	1.00	0.01
	記述式/口述式	4	0.5(0.9)	12.9(21.4)	1.75	2.60

中学校学習指導要領外国語の4技能・5領域別の得点分布図（正誤採点）を図 1.3 に示した。いずれの図も、横軸は正答数、縦軸は生徒の割合（%）である。

図 1.3 4技能・5領域別の得点分布



「聞くこと」と「読むこと」の得点分布に比べて、「話すこと」と「書くこと」の得点分布が、低得点に大きく偏っている。「書くこと」で0点の割合が5割程度、「話すこと」で0点の割合が6割程度と非常に高い。「話すこと」を「やり取り」と「発表」に分けてみると、「やり取り」は6割、「発表」は95%の生徒が0点である。0点の割合が「書くこと」と「話すこと」で非常に高いことが課題である。

受容技能である「聞くこと」と「読むこと」（計12問）の得点分布と、発信技能である「書くこと」と「話すこと」（計10問）の得点分布を、それぞれ図1.4と図1.5に示した。横軸は正答数、縦軸は生徒の割合である。受容技能の分布に比べて、発信技能の分布は低得点に偏っている。発信技能を高めていくことが課題である。

図 1.4 受容技能の得点分布

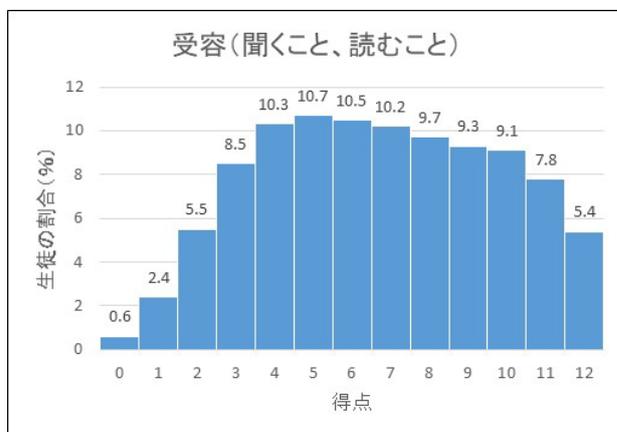
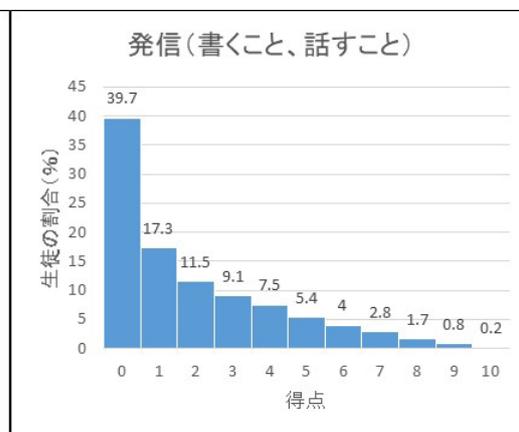


図 1.5 発信技能の得点分布



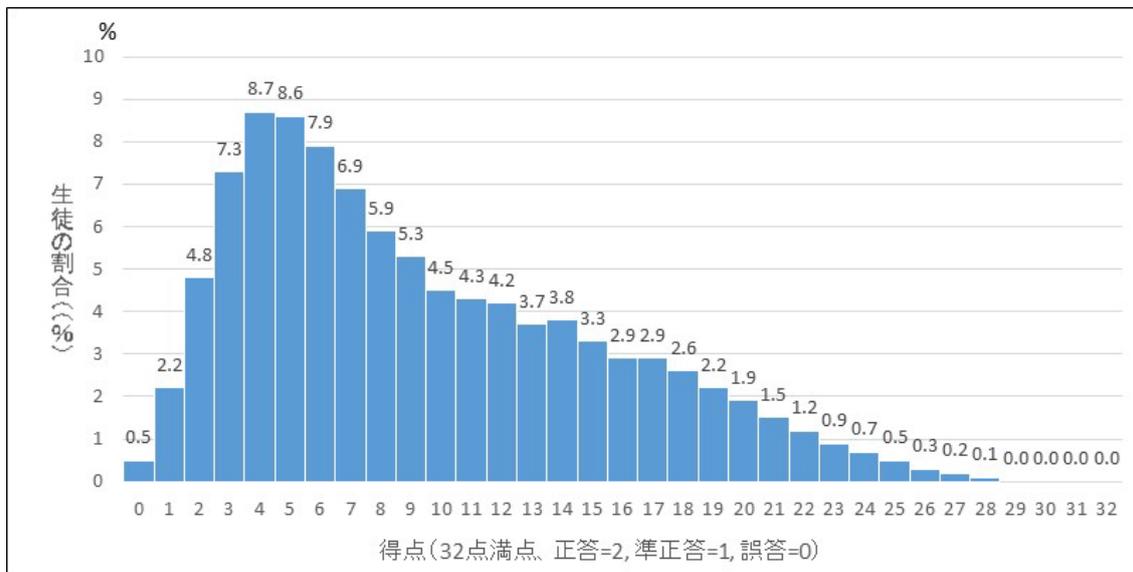
(2) 段階採点による集計結果と得点分布

中学生の英語力の現状をより詳細に把握するために、「書くこと」と「話すこと」の解答を、(完全)正答2点、準正答1点、誤答0点の3段階で採点した場合の集計結果を表1.3に示した。また、得点分布を図1.6に示した。正誤採点の場合は、22点満点(1点×22問)であるが、段階採点の場合は、32点満点(1点×12問+2点×10問)である。

表 1.3 段階採点による集計結果 (32点満点)

平均得点	平均得点率(%)	中央値	標準偏差	最頻値	最小値	最大値	歪度	尖度	α係数
9.4	29.5	8	5.9	4	0	31	0.72	-0.30	.87

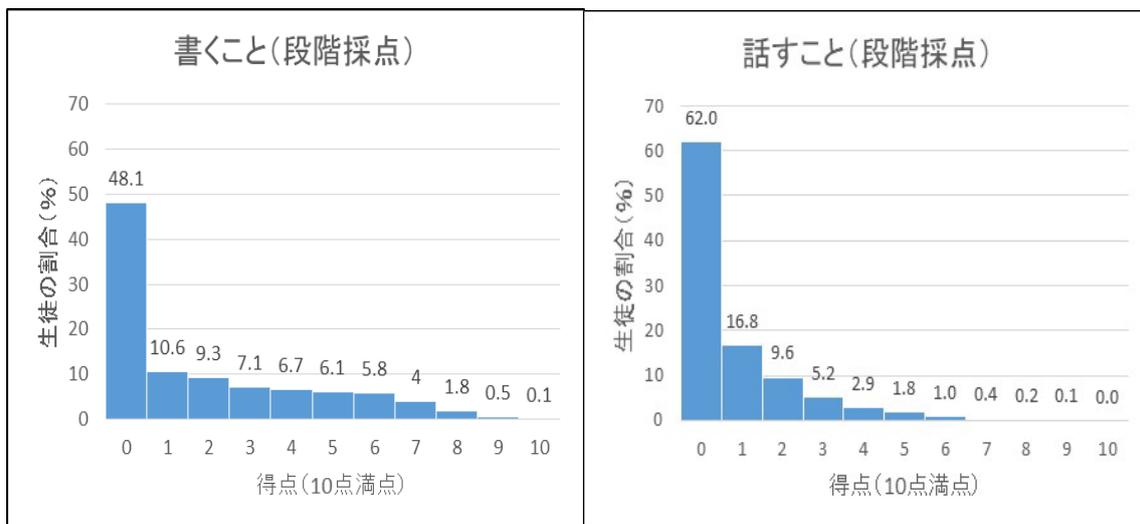
図 1.6 段階採点による得点分布（横軸：得点（32 点満点），縦軸：生徒の割合（%））



段階採点による集計結果では、平均得点は 32 満点中 9.4，平均得点率は 29.5%と，学力調査の結果としては、かなり低い値である。中央値が 8 であるから、右に裾野が長く、低得点に生徒の割合が高い歪みの強い分布である。最大値が 31 点と、データセット A では、満点の 32 点の評価を得た生徒がいなかったことから、生徒の英語力の現状に対して、かなり難しいテストであったことがわかる。段階採点の α 係数は、.87 であった。

段階採点による「書くこと」と「話すこと」の得点分布を図 1.7 に示した。正誤採点に比べて得点がさらに低いほうに偏り、右に裾の長い分布となっている。1 点以上の割合の低さから、完全正答の基準を満たすことが非常に困難な調査であったことがわかる。

図 1.7 段階採点による「書くこと」と「話すこと」の得点分布



(3) 得点分布（学校規模、地域規模、性別、国・公・私立学校、SES）

全国学力・学習状況調査データには、生徒が通う中学校の特性等を示す変数や性別が含まれる。生徒質問紙調査には、家庭の社会的経済的背景（SES）の代替指標である「家にある本の数」を問う項目がある。本節では、データセット A を用いて、中学校の学校規模、地域規模、国・公・私立学校、性別、SES の指標別に英語の得点の集計を行った。得点分布は、筆記 17 問（聞く、読む、書く）と口述 5 問（話す）に分けて示した。筆記はデータセット B を、口述（話すこと）はデータセット A を用いて、得点分布を作成した。

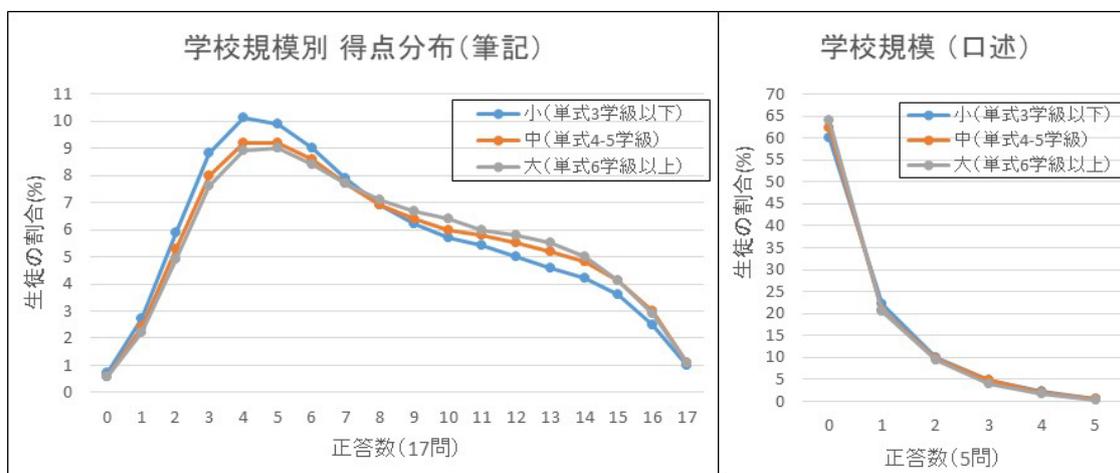
A. 学校規模

学校規模は、学級数に応じて、小（単式 3 学級以下）、中（単式 4-5 学級）、大（単式 6 学級以上）の 3 つの層に分けられている。各層の生徒数、全領域（22 問）の正答数の平均値、中央値、最頻値、標準偏差を表 1.4 に示した。生徒数は 3 層ともほぼ均等で、全 22 問の平均正答数は中規模が 8.69 と小規模の 8.60 と大規模の 8.54 よりわずかに大きい程度である。得点分布を図 1.8 に示した。筆記の分布では、正答数 7 を境に、より低い得点では小規模の生徒の割合がやや大きく、より高い得点では大規模の生徒の割合がやや大きくなっている。口述の分布では、0 点の生徒の割合は、大規模で 64%、中規模で 62%、小規模で 60%とわずかながら違いがみられる。1 点の生徒の割合は、大規模で 20%、中規模で 21%、小規模で 22%と順序が逆転している。

表 1.4 学校規模別の集計結果（全領域）

	生徒数	平均値	中央値	最頻値	標準偏差
小（単式 3 学級以下）	13882	8.60	8	4	4.95
中（単式 4-5 学級）	15649	8.69	8	4	4.92
大（単式 6 学級以上）	12435	8.54	8	5	4.78

図 1.8 学校規模別の得点分布（左：筆記，右：口述）



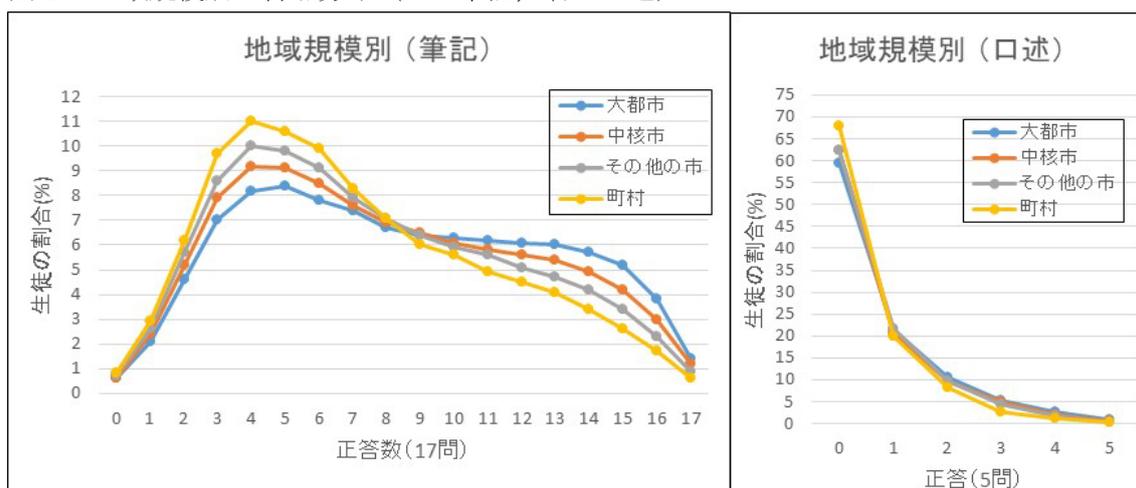
B. 地域規模

地域規模は、大都市、中核市、その他の市、町村の4つで区分されている。区分別に英語全領域（22問）の正答数の生徒数、平均値、中央値、最頻値、標準偏差を表1.5に示した。生徒数は、その他の市が最も多く、次いで大都市、中核市の順で、町村の人数はその他の市の6分の1、中核市の3分の1と少ない。平均正答数は、大都市9.2、中核市8.7、その他の市8.4、町村7.6の順に低くなっている。図1.9に得点分布を示した。筆記の分布では、正答数8を境に、低得点層で町村、その他の市、中核市、大都市の順に生徒の割合が高く、高得点層で大都市、中核市、その他の市、町村の順に生徒の割合が高くなっている。その差は、正答数3点から4点と正答数14点から15点で大きくなっている。口述の分布では、0点の生徒の割合が、大都市59%、中核市62%、その他の市62%、町村68%の順で低くなり、大都市と町村の間には、9ポイントの差がある。1点から5点まで、町村の生徒の割合より大都市の生徒の割合が常に1ポイント以上高くなっている。中核市とその他の市では、どの得点においてもほぼ同じ生徒の割合である。

表 1.5 地域規模別の集計結果

	生徒数	平均値	中央値	最頻値	標準偏差
大都市	10469	9.19	9	5	5.01
中核市	9578	8.68	8	4	4.94
その他の市	18741	8.43	8	4	4.81
町村	3178	7.64	7	5	4.49

図 1.9 地域規模別の得点分布（左：筆記，右：口述）



C. 性別

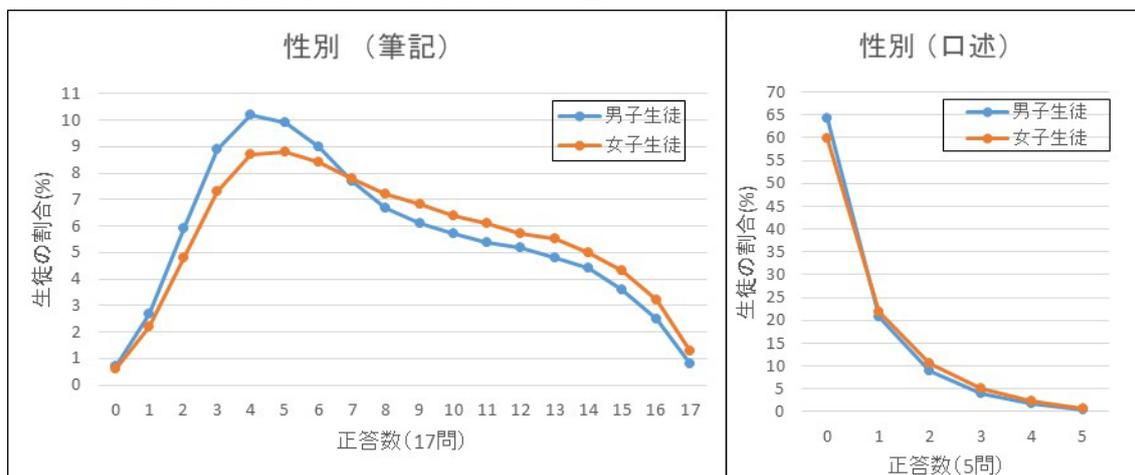
性別の欄の未回答者を除いて、男子生徒と女子生徒の正答数の集計結果を表1.6に示した。生徒数は1000人ほど男子生徒のほうが多く、平均正答数は、わずか0.6ほど女子生徒

のほうが高い。性別の得点分布を図 1.10 に示した。筆記の分布では、正答数 7 を境に、低得点層で男子生徒の割合が女子生徒よりやや高く、最大で 1.6 ポイント（正答数）の差である。高得点層では、女子生徒の割合が男子生徒よりやや高く、どの正答数でも 0.5 から 0.7 ポイントほどの差が見られる。口述の分布では、0 点では、男子生徒のほうが女子生徒より 4 ポイントほど高く、正答数 1 点以上ではわずかに女子生徒の割合が男子生徒より上回っている。

表 1.6 性別の集計結果

	生徒数	平均値	中央値	最頻値	標準偏差
男子生徒	21025	8.29	7	4	4.81
女子生徒	20028	8.93	8	5	4.93

図 1.10 性別の得点分布（左：筆記，右：口述）



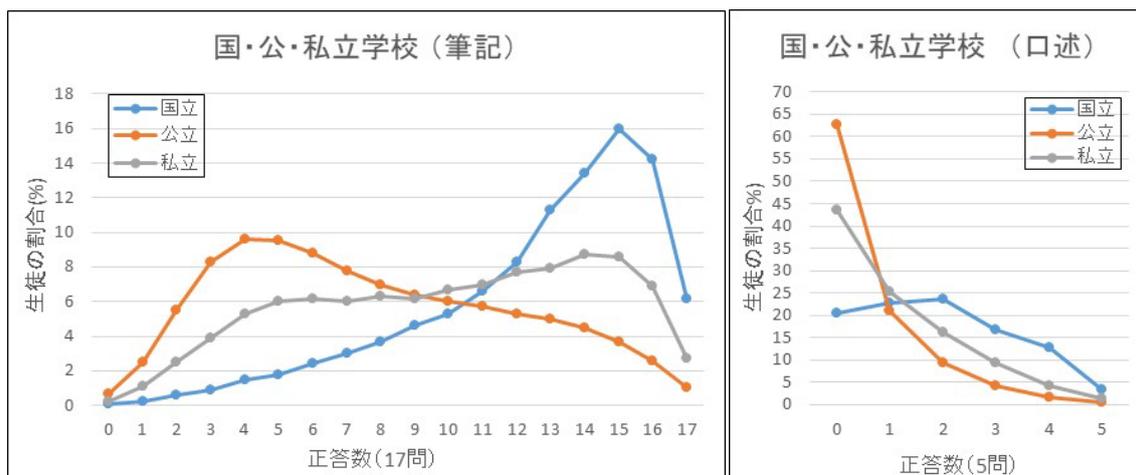
D. 国・公・私立学校

国・公・私立学校ごとに全領域（22 問）の正答数の集計結果を表 1.7 に示した。生徒数は全体の 97%が公立学校である。平均正答数は、国立学校が 14.8 で、私立学校の 10.8，公立学校の 8.5 より大幅に大きい。得点分布を図 1.11 に示した。筆記の分布では、国立学校では高得点層に生徒の割合が高く、公立学校では低得点層に生徒の割合が高い。私立学校は高得点層の割合は公立より高いが、平たい分布になっている。私立学校の正答数の標準偏差は国立と公立よりも大きく、学力差が大きいことが伺える。口述の分布では、0 点の生徒の割合が、公立学校で 63%，私立学校で 44%に対して、国立学校は 21%で、国立と公立では 23 ポイントの大きな差がある。2 点以上では、国立の生徒の割合が、私立や公立よりも常に高い。国立と私立は入学試験があり公立とは異なる状況ではあるが、ここまで得点分布の形状が異なることは課題であり、指導法の違いなど原因を調査する必要がある。

表 1.7 国・公・私立学校別の集計結果

	生徒数	平均値	中央値	最頻値	標準偏差
国立	467	14.78	16	17	4.20
公立	40876	8.51	8	4	4.83
私立	623	10.77	11	16	5.49

図 1.11 国・公・私立学校別の得点分布（左：筆記，右：口述）



E. 家庭の社会経済的背景 (SES)

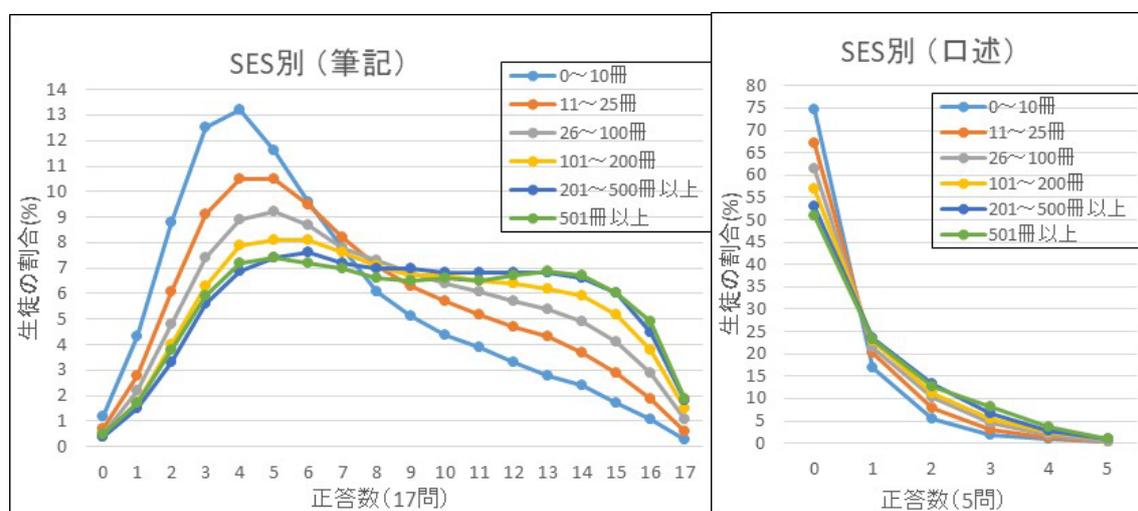
『報告書』では、国際学力調査を参考に、「家にある本の冊数」をSESの代替指標として用いている。生徒質問紙調査(22)がそれに該当する項目である。表 1.8 に蔵書数のカテゴリーをSESの指標とし、SES別に正答数の集計結果を示した。生徒数は「26~100冊」のカテゴリーが最も多く、「501冊以上」のカテゴリーの生徒数が最も少ない。SESの指標が一つ上がるにつれ、平均正答数と中央値が1点ずつ上がっていることがわかる。

表 1.8 蔵書数のカテゴリー (SES) 別の集計結果

	生徒数	平均値	中央値	最頻値	標準偏差
0~10冊	5781	6.56	6	4	4.19
11~25冊	8075	7.78	7	4	4.52
26~100冊	13341	8.77	8	5	4.81
101~200冊	7582	9.42	9	4	5.00
201~500冊	7099	10.11	10	5	5.09
501冊以上	1792	11.41	11	6	6.36

図 1.12 に得点分布を示した。筆記の分布では、正答数 7 から 8 を境に、低得点層で「0~10 冊」の生徒の割合が高く、SES の指標が上がるにつれて生徒の割合が低くなる。最大で 6.6 ポイントの差（正答数 3）がみられる。高得点層では、「0~10 冊」の生徒の割合最も低く、SES の指標が上がるにつれて生徒の割合が高くなる。最大で 4.3 ポイントの差（正答数 14,15）がみられる。口述の分布では、0 点の生徒の割合が、SES 指標が最も低い「0~10 冊」で 75%と高く、SES 指標が最も高い「501 冊以上」では 51%と低く、その差は 24 ポイントと非常に大きい。1 点以上では、生徒の割合が「0~10 冊」が最も低く、「501 冊以上」が最も高いという顕著な差となって表れている。

図 1.12 SES の違いによる得点分布（左：筆記，右：口述）



1.2 古典的テスト理論による項目分析

(1) 問題の正答率，完全正答率，準正答率，誤答率，無解答率，IT 相関

表 1.9 に，問題別に正答率，完全正答率，準正答率，誤答率，無解答率，IT 相関を示した。正答率は，問題ごとの正答を得た生徒の割合，完全正答率は，段階採点で問題ごとの完全正答を得た生徒の割合，準正答率は，段階採点で問題ごとの準正答を得た生徒の割合，誤答率は，問題ごとの誤答となった生徒の割合，無解答率は，問題ごとの無解答者の割合，IT 相関は，その問題の正答・準正答・誤答と合計点との相関係数である。IT 相関の値が高くなるほど，その問題は受験者の能力をよく識別できているといえる。図 1.13 には，問題別の正答率，準正答率，無回答率を，正誤採点と段階採点を分けて示した

「聞くこと」と「読むこと」の正答率に比べて，「書くこと」と「話すこと」の正答率は低い。

「聞くこと」と「読むこと」の「知識・技能」の 6 問の正答率はいずれも 5 割を上回るが，「思考・判断・表現」の 6 問中 3 問が，正答率 5 割を下回っている。聞いたり読んだりして，概要や要点を把握する力を向上させていく必要がある。

「書くこと」と「話すこと」の「知識・技能」の問題の正答率は 5 割を下回る。特に「話すこと」では 2 割を下回っている。「思考・判断・表現」の 4 問の正答率は 2 割以下で，1 割を下回る問題が 2 つもある。自分の気持ちや考えを理由とともに話したり書いたりすることができる英語力を向上させていく必要がある。

「聞くこと」と「読むこと」は「選択式」の問題であり，「書くこと」と「話すこと」は，「短答式/口述式」と「記述式/口述式」の問題である。「短答式/口述式」と「記述式/口述式」は，（完全）正答，準正答，誤答の段階採点の情報も提供されている。『報告書』では，完全正答と準正答をあわせて正答として正答率を算出しているため，完全正答と準正答とに分けて，それぞれの割合を求めた。「書くこと」と「話すこと」の「思考・判断・表現」の 4 問では，完全正答より準正答の割合が極めて高い。完全正答するのが非常に困難な採点基準であることがわかる。準正答の割合そのものが低いため，非常に多くの生徒が誤答と一律に扱われてしまい，全国学力・学習状況調査の目的である生徒の学力の実態を正確に把握することが困難となる。準正答の基準は，『報告書』の記載から，コミュニケーションに支障のない程度の文法の正確さと読み取れる。学習指導要領外国語科の目標である外国語を理解し，表現し，伝え合うコミュニケーションを図る資質・能力を育成するためには，文法の正確さだけでなく，意味を正しく伝えることができたかという点も評価対象に含めることで，生徒の学力の実態をよりの確に把握することができ，学習改善に役立てることが可能になると考えられる。

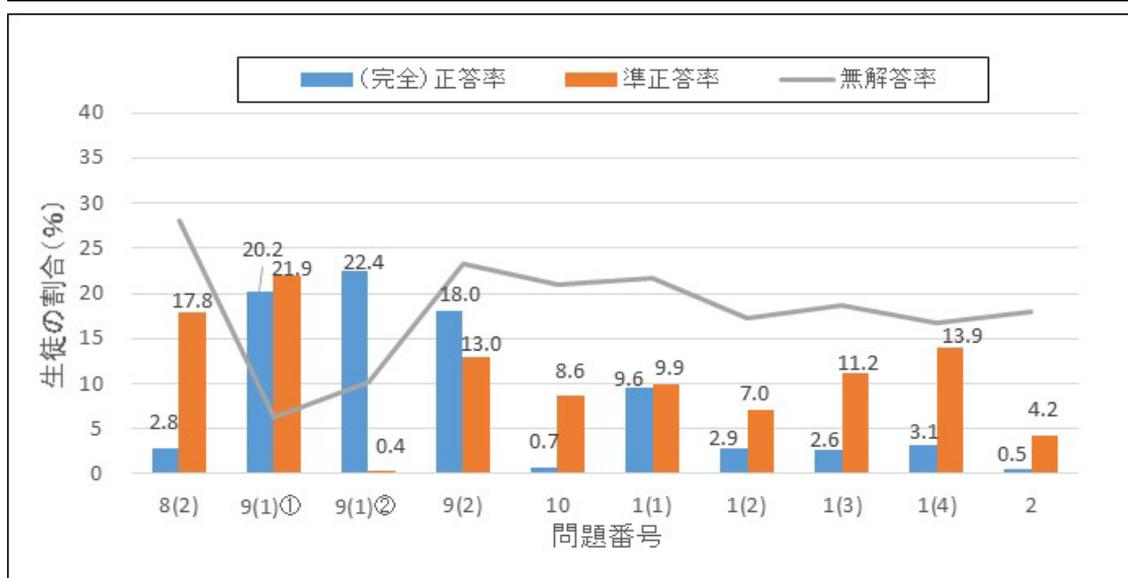
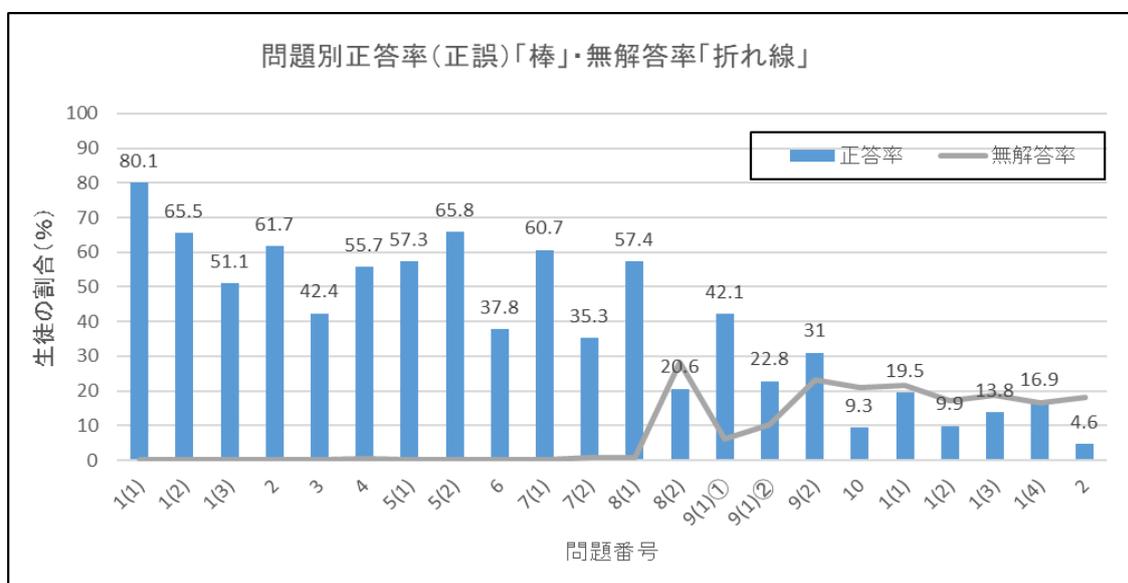
IT 相関は，どの問題も 0.3 以上である。0.3 台の項目は 3 項目のみで，それ以上は 0.4 以上の高い値になっており，「書くこと」や「話すこと」でも高い値を示している。各問題は，この調査問題で測られる高学力者と低学力者の英語力をより識別できているといえる。

表 1.9 問題別集計結果（正答率，準正答率，誤答率，無答率，IT 相関）

時間	問題 番号	学習指導要領 の領域	評価の 観点	問題 形式	正 答 率	完 全 正 答 率	準 正 答 率	誤 答 率	無 解 答 率	IT 相 関
10 分	1(1)	聞く	知・技	選択式	80.1			19.8	0.1	0.39
	1(2)	聞く	知・技	選択式	65.5			34.3	0.2	0.47
	1(3)	聞く	知・技	選択式	51.1			48.7	0.2	0.50
	2	聞く	思・判・表	選択式	61.7			38.1	0.2	0.43
	3	聞く	思・判・表	選択式	42.4			57.4	0.2	0.46
	4	聞く	思・判・表	選択式	55.7			43.9	0.4	0.46
20 分	5(1)	読む	知・技	選択式	57.3			42.4	0.3	0.52
	5(2)	読む	知・技	選択式	65.8			33.9	0.3	0.55
	6	読む	思・判・表	選択式	37.8			62.0	0.2	0.58
	7(1)	読む	知・技	選択式	60.7			39.0	0.3	0.50
	7(2)	読む	思・判・表	選択式	35.3			64.0	0.7	0.34
	8(1)	読む	思・判・表	選択式	57.4			41.8	0.8	0.52
	8(2)	書く	思・判・表	記述式	20.6	2.8	17.8	51.3	28.1	0.57
	9(1)①	書く	知・技	短答式	42.1	20.2	21.9	51.7	6.2	0.72
9(1)②	書く	知・技	短答式	22.8	22.4	0.4	67.1	10.1	0.71	
9(2)	書く	知・技	短答式	31.0	18.0	13.0	45.7	23.3	0.69	
10	書く	思・判・表	記述式	9.3	0.7	8.6	69.9	20.9	0.48	
5分	1(1)	話す [やり取り]	知・技	短答式	19.5	9.6	9.9	58.8	21.7	0.53
	1(2)	話す [やり取り]	知・技	短答式	9.9	2.9	7.0	72.8	17.3	0.48
	1(3)	話す [やり取り]	知・技	短答式	13.8	2.6	11.2	67.6	18.6	0.42
	1(4)	話す [やり取り]	思・判・表	記述式	16.9	3.1	13.9	66.4	16.7	0.49
	2	話す [発表]	思・判・表	記述式	4.6	0.5	4.2	77.4	18.0	0.38

注：知・技は知識・技能，思・判・表は思考・判断・表現を示す。

図 1.13 問題別正答率「棒」，無解答率「折れ線」，上段：「聞くこと」「読むこと」「書くこと」「話すこと」の正誤採点，下段：「書くこと」と「読むこと」の段階採点



(2) 問題形式別の無解答率（領域別，評価の観点別）

問題形式別の平均無解答率を，全体と領域別及び評価の観点別に求め，表 1.10 にまとめた。「選択式」12問の平均無解答率は，0.3%と低い。「短答式/口述式」6問の平均無解答率は16.2%，「記述式/口述式」4問の平均無解答率は20.9%と高い。全22項目中，無解答率が10%を超える項目数は9項目で，全体の41%にあたる。その全てが，「短答式/口述式」か「記述式/口述式」の問題である。

「選択式」（12問）の平均無解答率を領域別にみると，「聞くこと」の平均無解答率は0.2で，「読むこと」の平均無解答率0.4より低い。言語の正確な運用を測る「短答式/口

述式」(6問)では、「書くこと」の平均無解答率は13.2%で、「話すこと」の平均無解答率19.2%より低い。一方、自分の意見を表現し、言語の適切な運用を測る「記述式/口述式」(4問)では、「書くこと」の平均無解答率は24.5%で、「話すこと」の平均無解答率17.4%よりも高い。

表 1.10 問題形式ごとの項目の平均無解答率(全体, 領域別, 評価の観点別)

全体	問題形式	問題数	平均	標準偏差	最小値	最大値
	選択式	12	0.3	0.2	0.1	0.8
	短答式	6	16.2	6.1	6.2	23.3
	記述式	4	20.9	4.4	16.7	28.1
領域	問題形式	問題数	平均	標準偏差	最小値	最大値
聞くこと	選択式	6	0.2	0.1	0.1	0.4
読むこと	選択式	6	0.4	0.2	0.2	0.8
書くこと	短答式	3	13.2	7.3	6.2	23.3
	記述式	2	24.5	3.6	20.9	28.1
話すこと	短答式	3	19.2	1.8	17.3	21.7
	記述式	2	17.4	0.7	16.7	18.0
評価の観点	問題形式	項目数	平均	標準偏差	最小値	最大値
知識・技能	選択式	6	0.2	0.1	0.1	0.3
	短答式	6	16.2	6.1	6.2	23.3
思考・判断・表現	選択式	6	0.4	0.2	0.2	0.8
	記述式	4	20.9	4.4	16.7	28.1

注) 短答式, 記述式と記載があるのは, それぞれ口述式を含む。

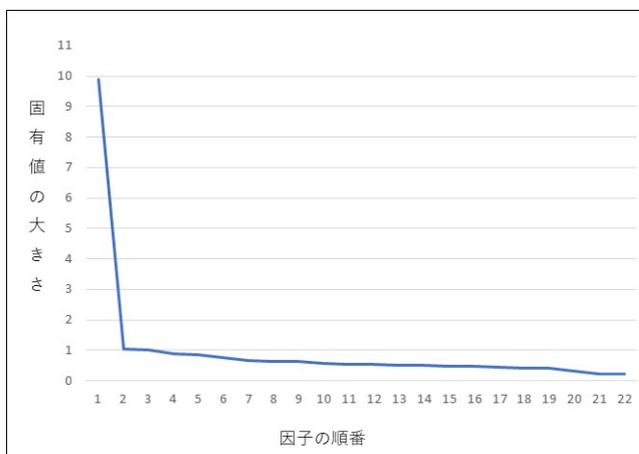
1.3 IRT 分析

令和7年度実施の全国学力・学習状況調査からIRT（Item Response Theory, 項目反応理論, 又は項目応答理論）を導入したCBT化が予定されている。IRTについては、本報告書の第2部第3章, 及び全国的な学力調査のCBT化検討ワーキンググループ（WG）最終まとめ（文部科学省, 2021）に説明がある。『最終まとめ』では, IRTを次のように説明している。「IRTは, 問題の特性（難易度や識別力等）と各児童生徒の学力を分けて考える枠組みであり, 例えば, 児童生徒の正答・誤答が, 問題の難易度（簡単・難しい）によるのか, 問題の質によるのか（測りたい能力を正確に測れる問題か）, 児童生徒の学力によるのかなどを区別して考えることができる。これにより, いくつかの手続きを経ることで, 異なる時点, 冊子, 児童生徒集団等で実施した場合であっても, その結果を相互に比較できるようになる。PISAやTIMSS, 医療系大学間共用試験等で採用されている。IRTについては, 加藤・山田・川端（2014）, 野口・大隅（2014）, 光永（2017）なども参考になる。本研究でも, 項目の特性値と英語力の推定に, IRT分析を用いた。IRT分析には, 熊谷（2009）の*EasyEstimation Ver.2.1.8*を使用した。

(1) IRT 適用の前提の確認

IRT適用の際には, 一次元性の仮定と局所独立の仮定が成り立っている必要がある（熊谷, 2015など）。一次元性の仮定とは, テストが測定している能力は1つであるという内容である。図1.14に示すように, スクリーンプロット基準から, データは一次元性の仮定を十分に満たしていると判断した。局所独立の仮定とは, 能力値が全く同じ人にとって, ある項目に対する応答が他の項目の応答とは独立であるという内容である。ある項目の結果を利用して別の項目を解くといった項目間に特別な関係がない限り成り立つ。この局所独立の仮定は, そのテストに含まれる項目群に共通な能力が一つであることを意味しており, テストが1次元性を満たしているということに等しい（野口・大隅, 2014）。調査問題の内容から, 局所独立が成り立っていると判断した。

図 1.14 スクリーンプロット



(2) 項目パラメタ（母数）の推定

正誤データ（正答 1，誤答 0）に対しては，2パラメタ・ロジスティック・モデル（2PLM）を適用して項目パラメタを推定した。英語力の測定には，パフォーマンス評価が不可欠で，段階採点が適している。そこで，「書くこと」と「話すこと」の段階採点（正答，準正答，誤答）を含めたデータに段階応答（反応）モデル（Graded Response Model：GRM）を適用して項目パラメタを推定した結果もあわせて表 1.11 に示した。

表 1.11 項目パラメタの推定（2PLM, GRM）

問題 番号	領域	評価の観点	問題 形式	2PLM		GRM		
				項目パラメタ		項目パラメタ		
				識別力	困難度	識別力	困難度 1	困難度 2
1(1)	聞く	知・技	選択式	1.28	-1.41	1.27	-1.43	
1(2)	聞く	知・技	選択式	1.25	-0.68	1.24	-0.68	
1(3)	聞く	知・技	選択式	1.17	-0.06	1.16	-0.05	
2	聞く	思・判・表	選択式	0.95	-0.60	0.95	-0.61	
3	聞く	思・判・表	選択式	0.96	0.37	0.96	0.38	
4	聞く	思・判・表	選択式	1.04	-0.28	1.04	-0.28	
5(1)	読む	知・技	選択式	1.36	-0.31	1.35	-0.30	
5(2)	読む	知・技	選択式	1.83	-0.58	1.80	-0.58	
6	読む	思・判・表	選択式	1.50	0.46	1.50	0.47	
7(1)	読む	知・技	選択式	1.29	-0.46	1.28	-0.46	
7(2)	読む	思・判・表	選択式	0.60	1.08	0.60	1.08	
8(1)	読む	思・判・表	選択式	1.32	-0.32	1.31	-0.31	
8(2)	書く	思・判・表	記述式	1.87	1.13	1.84	1.15	2.68
9(1)①	書く	知・技	短答式	2.74	0.22	2.14	0.27	1.13
9(1)②	書く	知・技	短答式	2.86	0.89	2.88	0.91	0.92
9(2)	書く	知・技	短答式	2.55	0.60	2.09	0.68	1.24
10	書く	思・判・表	記述式	2.12	1.75	2.20	1.72	3.19
1(1)	話す	知・技	短答式	1.26	1.45	1.36	1.37	2.12
1(2)	話す	知・技	短答式	1.78	1.82	1.88	1.77	2.63
1(3)	話す	知・技	短答式	1.08	2.05	1.15	1.94	3.66
1(4)	話す	思・判・表	記述式	1.41	1.52	1.42	1.52	3.05
2	話す	思・判・表	記述式	2.17	2.21	2.24	2.16	3.37

注：領域は，学習指導要領の領域のことであり，聞くこと→聞く，読むこと→読む，書くこと→書く，話すこと→話す，と表記した。話すことの 1(1)から 1(4)は [やり取り]，話すことの

2は「発表」の設問である。評価の観点では、知識・技能→知・技、思考・判断・表現→思・判・表と表記した。識別力（slope）は、その設問が、調査で測られる学力の高低をどの程度識別できるかを示す値である。困難度（location）は、その設問で50%の正答確率をすることができる能力値 θ の値、困難度1（location1）は、50%の確率で準正答するための θ 値、困難度2（location2）は、50%の確率で完全正答するための θ 値である。

(3) 領域別の項目困難度分布

領域別の項目困難度推定値の分布を箱ひげ図を図1.15に示した。横軸は領域、縦軸は項目困難度推定値（GRMのlocation1：準正答以上の確率）である。（話すこと「発表」は1問のみで、「話すこと「やり取り」」とあわせて「話すこと」5項目で表示した。）

「聞くこと」（6項目）の項目困難度平均値は、-0.4で、分布は-1.4から0.4である。平均的な英語力をもつ受験者（ $\theta=0$ ）にとって正答しやすい問題であったことがわかる。

「読むこと」（6項目）の項目困難度平均値は、0.0で、分布は-0.6から1.1である。本調査対象者の英語力の水準に適した問題である。ただし「読むこと」で「思考・判断・表現」を評価する設問（7(2)）では、困難度が1.0を超え、平均的な英語力の生徒（ $\theta=0$ ）にとってはやや難しい問題であった。

「書くこと」（5項目）の項目困難度1（準正答以上の確率）の平均値は、1.0であり、項目困難度2（完全正答の確率）の平均値は、1.8で、平均的な英語力をもつ生徒（ $\theta=0$ ）にとっては、難しい問題である。特に、「書くこと」の「思考・判断・表現」を評価する記述式の2問（8(2)と10）は、いずれも θ が1（偏差値が60相当）以上でないと、50%以上の確率で準正答とならず、50%以上の確率で完全正答するには、 θ が3（偏差値が80相当）の英語力が求められ、調査対象の生徒の英語力を正確に把握するのは困難である。

「話すこと」（5項目）の項目困難度1の平均値は、1.8で、項目困難度2の平均値は3.0と、準正答も含めて正答するのが非常に難しい問題である。最も難しい問題は、話すこと2の「英語でのプレゼンテーションを聞いて自分の考えを根拠とともに発表する」問題であった。この問題の項目困難度1は2.2、項目困難度2は3.4と、本調査対象者の学力を把握するには適していない難しすぎる問題である。完全正答することが最も難しい問題は、話すこと1(3)の「動物園でカンガルーが食べていることについて質問をする」問題であった。項目困難度2は3.7と、全22問中最も高い値で、50%以上の確率で完全正答するには、偏差値で90近い英語力が必要という非現実的な状況である。本調査対象者である中学3年生の英語力を把握するには、検討が必要な問題であるといえる。

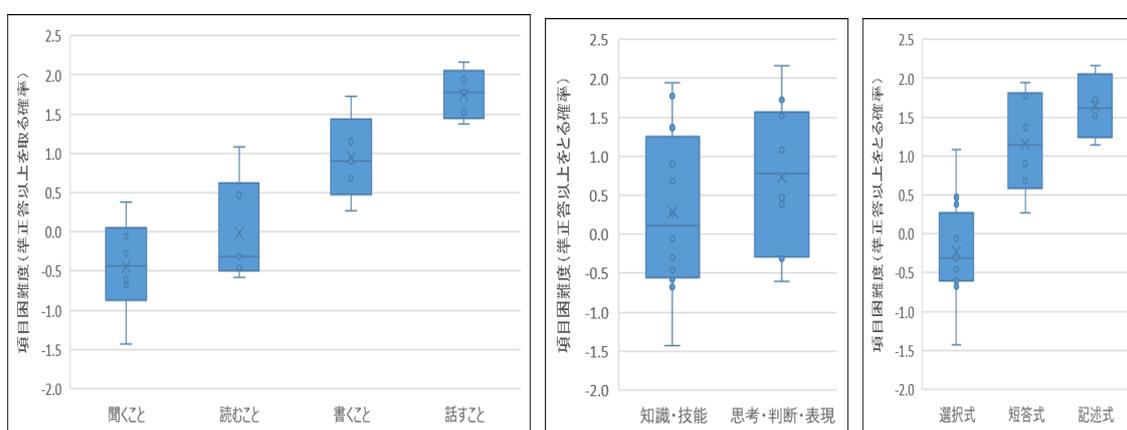
評価の観点別と問題形式別の項目困難度推定値の分布を、図1.15の右に示した。評価の観点別では、「知識・技能」より「思考・判断・表現」の問題のほうがやや難しい。両者の項目困難度平均の差が大きいのは、「読むこと」と「書くこと」である（表1.6）。

「読むこと」の「思考・判断・表現」を評価する問題では、逐語訳ではなく、概要や要点を把握する読む力が求められる。「書くこと」の「思考・判断・表現」を評価する問題で

は、意味ある文脈の中での正確な文法使用ができる力と、自分の気持ちや考えを書く力が求められる。「聞くこと」でも「知識・技能」に比べて「思考・判断・表現」の項目困難度平均が高く、概要や要点を把握する聞く力が求められる。「話すこと」では、「知識・技能」と「思考・判断・表現」の項目困難度の間にあまり差はみられない。「話すこと」の困難度が高すぎるために、調査対象者の英語力を正確に把握することが測ることが難しくなっていることがここでも伺える。

問題形式別にみると、「選択式」よりも「短答式/口述式」のほうに項目困難度が高い問題が多い。「記述式/口述式」は、「短答式/口述式」よりもさらに項目困難度が高い。

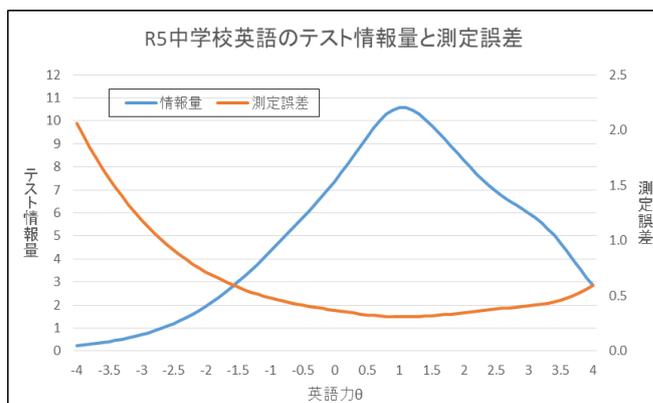
図 1.15 領域別・評価の観点別・問題形式別項目困難度推定値（準正答以上の確率）分布



(4) テスト情報量と測定誤差

テスト情報量と測定誤差を図 1.16 に示した。この調査では、 θ が 1（偏差値で 60 程度）の生徒の能力値を最も高い精度で測定することができる。一方、英語力が低い層の能力値の情報量は低く、測定誤差が大きい。全国学力学習状況調査の目的に照らして、平均より学力が低い層の英語力も高い精度で測定できることが必要である。中学校英語では、もっと英語力の低い生徒の学力を測定できるような作問の工夫が求められる。

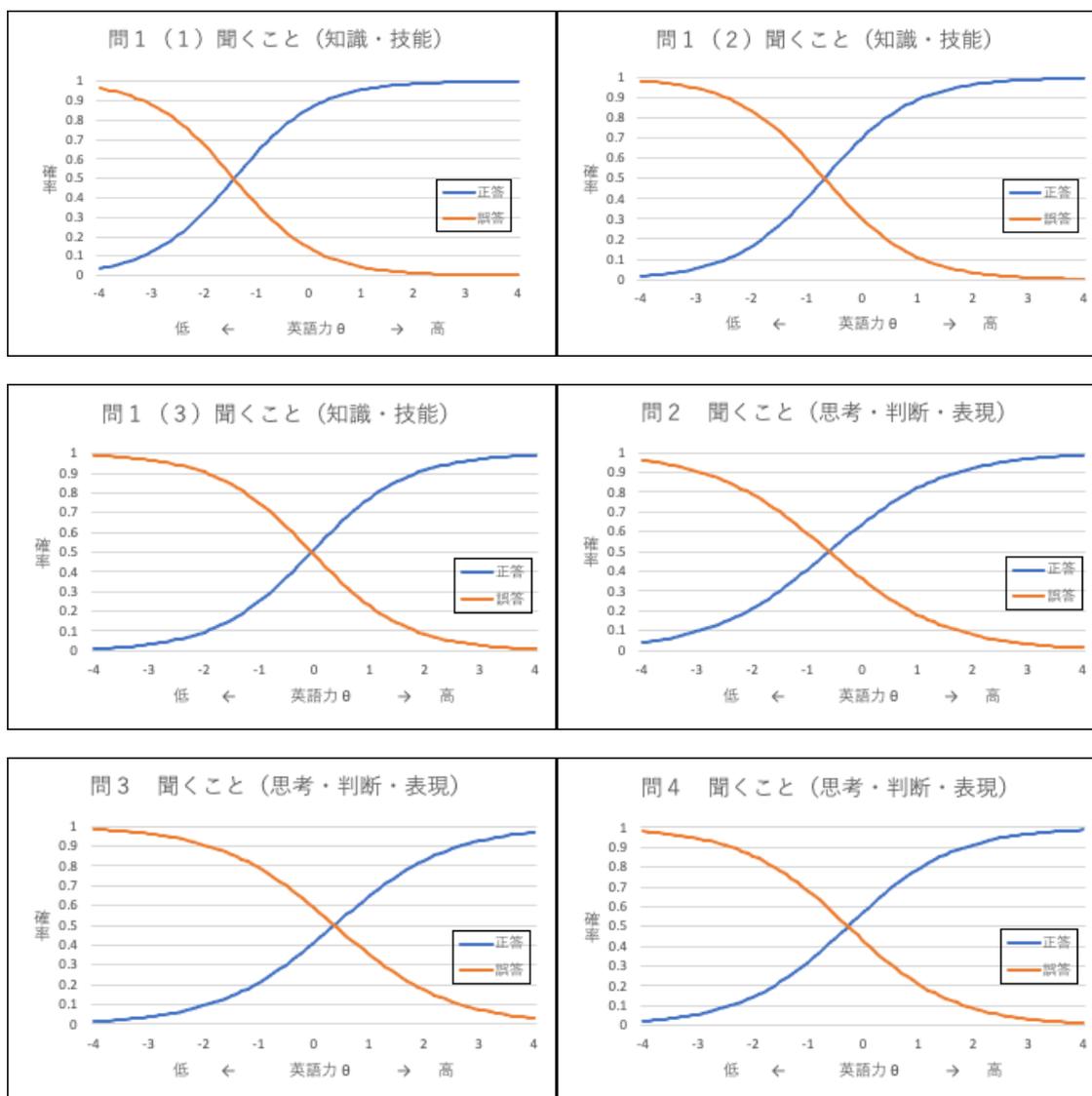
図 1.16 テスト情報量と測定誤差

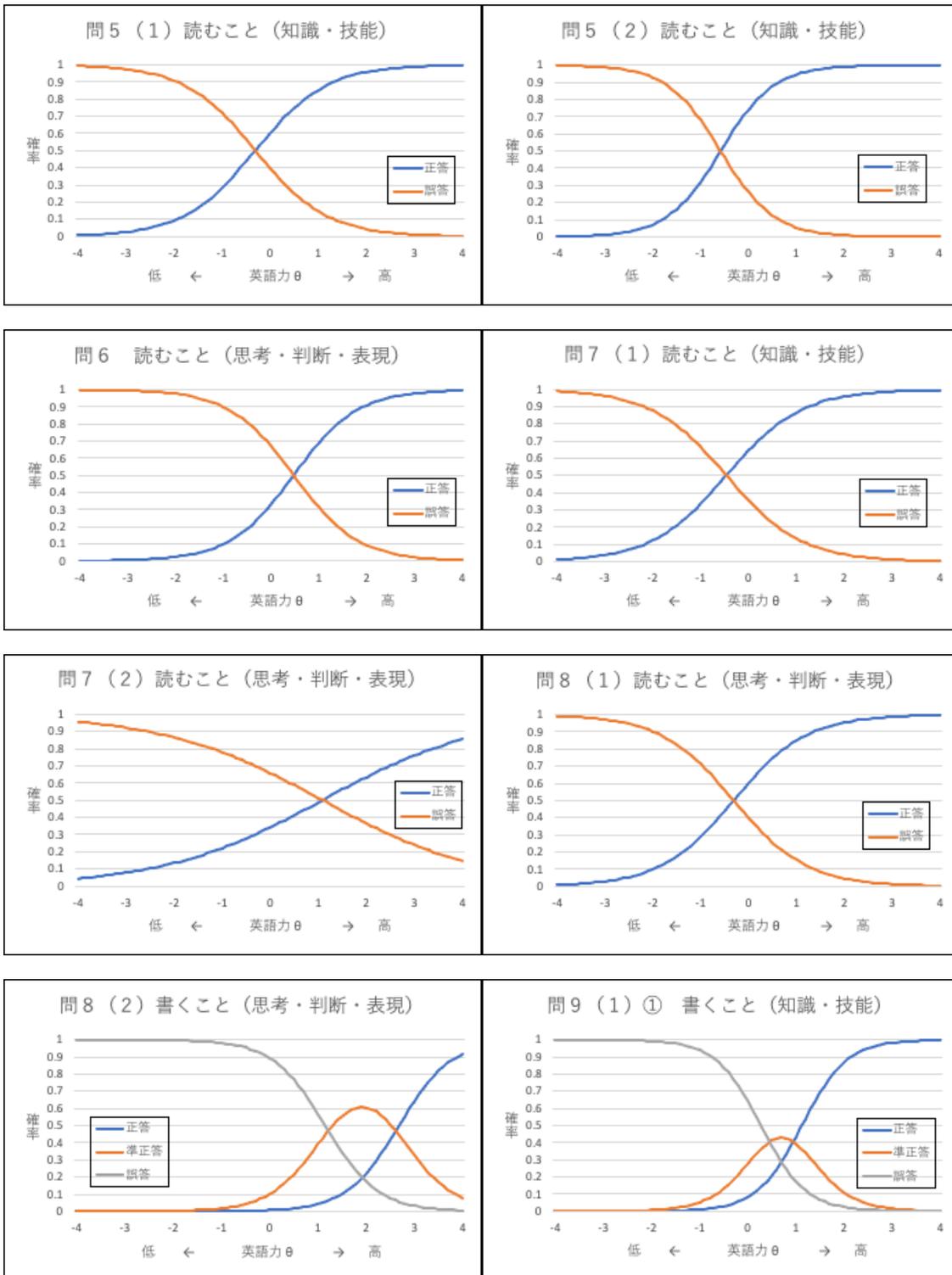


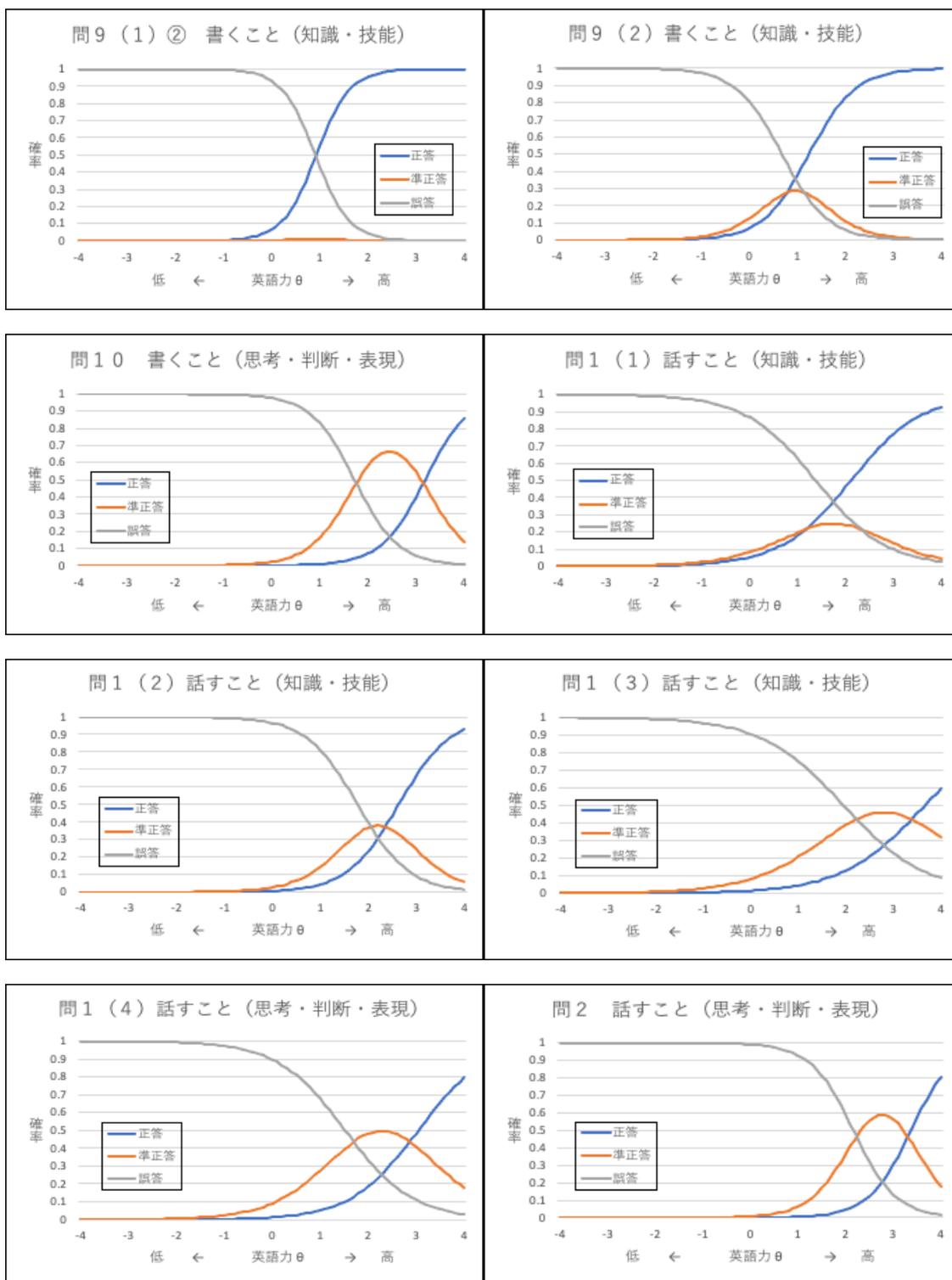
(5) 項目特性曲線・項目カテゴリ応答曲線

「聞くこと」と「読むこと」の領域では項目特性曲線を、「書くこと」と「話すこと」の領域では、項目カテゴリ応答曲線を図 1.17 に示した。横軸は英語力 θ で、縦軸はそのカテゴリを得る確率である。正誤採点の場合は、正答確率あるいは誤答確率であり、段階採点の場合は、誤答確率、準正答確率、正答確率を示す。例えば、問 1 (1) 聞くことの項目特性曲線をみると、縦軸の正答確率 50%を得るために必要な θ 値（正答と誤答の曲線の交差部分の横軸 θ の値）は -1.5（偏差値換算で 35）程度であり、易しい問題であったことがわかる。問 8(2)書くことの項目カテゴリ応答曲線をみると、縦軸 50%の確率で準正答になる横軸の θ の値は 1 程度で、偏差値換算で 60 程度の力が必要である。50%の確率で正答になる θ の値は 2.6 程度で、偏差値換算で 76 程度の力が必要である。

図 1.17 項目特性曲線・カテゴリ特性曲線（全項目）







項目特性曲線の形状からから、「聞くこと」(6項目)は、調査対象者にとって易しい問題が多いことがわかる。識別力は高い問題が多い。もう少し、問題の難しさを高めることにより、より正確に生徒の聞くことの力を測ることができるだろう。

「読むこと」(6項目)は、調査対象者にとっては平均的な難しさの問題が多い。7(2)はやや識別力が低くなっている。言語の働きに関する「知識・技能」を測る問題で、H31にはなかった問題である。8(1)と8(2)は2問あわせて領域統合の問題である。8(1)は「読むこと」で要点を把握する「思考・判断・表現」を評価する問題で、8(2)は要点を把握した内容に基づいて自分の考えと理由を英語で簡潔に書く問題である。この領域統合問題については、読んで要点を理解する部分は、やや易しめであり、それに基づいて自分の考えや意見を書く部分は、非常に難しい。準正答を得るのも2程度の θ の値が必要であり、完全正答に至るには3以上の θ が必要である。このように統合問題が難しくなる要因を、設問を2つに分けることによって検討することができる。

「書くこと」の問題9の3問は、いずれも文法の正確な運用力を測る問題である。項目カテゴリ-応答曲線を見ると、3問とも準正答の割合が非常に低く、完全正答か誤答かで調査対象者の学力を測ることができている。つまり、準正答を設定しても受験者の力を識別することに役だっていないことがわかる。準正答を設定するのであれば、準正答として評価できるよう、採点基準の見直しが必要である。問題10は、まとまりのある文章を書く問題で、項目カテゴリ-応答曲線を見ると、準正答は θ が2以上の生徒の英語力を識別するのに役立っていることがわかるが、完全正答の生徒の学力を識別するためには3以上の θ が求められ、難しすぎて調査対象者の学力把握には適していない設問となっている。

「話すこと」(5項目)の問1(1)と問1(2)は、準正答が生徒の学力の識別に役に立っていないことがわかる。話すことの問題に50%以上の確率で準正答または完全正答するためには、おおむね2以上の θ の値が必要である。現在の中学生3年生の英語力では正答することが非常に困難な設問であり、調査目的に照らして見直しが必要な問題である。話すことの問題に正答するためにはこのように高い θ 値が求められる理由の一つとして、採点基準における「コミュニケーションに支障のない程度の誤り」の解釈が、「書くこと」と同水準の文法使用の正確さを「話すこと」においても求めている点にあることが考えられる。

「話すこと」では、「書くこと」で求められる文法の正確さの程度を少し緩めて、意味が通じるレベルに準正答の基準を置き、今の準正答の基準を完全正答の基準に変更することで、より調査対象者の学力を正確に把握することができるようになると考えられる。

(6) 英語力の定義と英語でできること (Can-do) との対応づけ

令和5年度全国学力・学習状況調査の中学校英語22問で測られる英語力として、これまでの分析で扱ってきた内容は、次のようになる。

古典的テスト理論の枠組みで、正答数(正誤採点)、正答数(段階採点)、正答率(正誤採点)、正答率(段階採点)、IRTの枠組みで、2パラメタ・ロジスティック・モデル(2PLM)による θ 、段階応答(反応)モデル(GRM)による θ 、の6種類である。これらの記述統計量を表1.12にまとめた。GRMによる θ と正答率(正誤採点)との相関係数は、2PLMによる θ との相関係数は、表1.13に示す通りである。

表 1.12 英語力の指標

	受験者数	平均値	標準偏差	最小値	最大値
正答数（正誤採点）22 点満点	41966	8.6	4.9	0	22
正答数（段階採点）32 点満点	41966	9.4	5.9	0	31
正答率（正誤採点）%	41966	39.2	22.2	0	100
正答率（段階採点）%	41966	30.5	19.1	0	100
θ (2PLM)	41966	0.00	0.93	-2.05	2.75
θ (GRM)	41966	0.00	0.93	-2.06	3.34

表 1.13 英語力の指標間の相関係数

	正答率（正誤採点）%	正答率（段階採点）%	θ (2PLM)
正答率（段階採点）%	.991		
θ (2PLM)	.987	.981	
θ (GRM)	.985	.984	.996

いずれの英語力の指標を用いても、調査結果を学校における指導改善に活用していく上で大差はないが、段階応答（反応）モデルを用いた θ の推定値が、最大値で 3.34 と、高い層の英語力をより正確に推定できているので、第一部では、英語力の指標として、段階応答（反応）モデルで推定された項目パラメタによる θ の値を用いることにする。

θ の解釈をより容易にするために、*EasyEstimation* を用いて推定された θ を線形変換し、平均 50、標準偏差 10 にしたものをこの報告書では「IRT スコア」と呼ぶことにする。これは古典的テスト理論でいうところの偏差値に対応するものと考えるとわかりやすい。

さらに、IRT スコアを「英語でできること」と対応づけることで、調査結果を学校の英語授業等でより活用しやすくなるように試みた。図 1.18 に示すように、IRT スコアに基づいて、受験者を下記の 5 グループに分類した。また、英語の各領域の困難度の分布の幅に対応させて、そのグループで英語を使って何がよりできるかを対応させることとし、表 1.14 にまとめた。

図 1.18 項目困難度推定値と英語力層

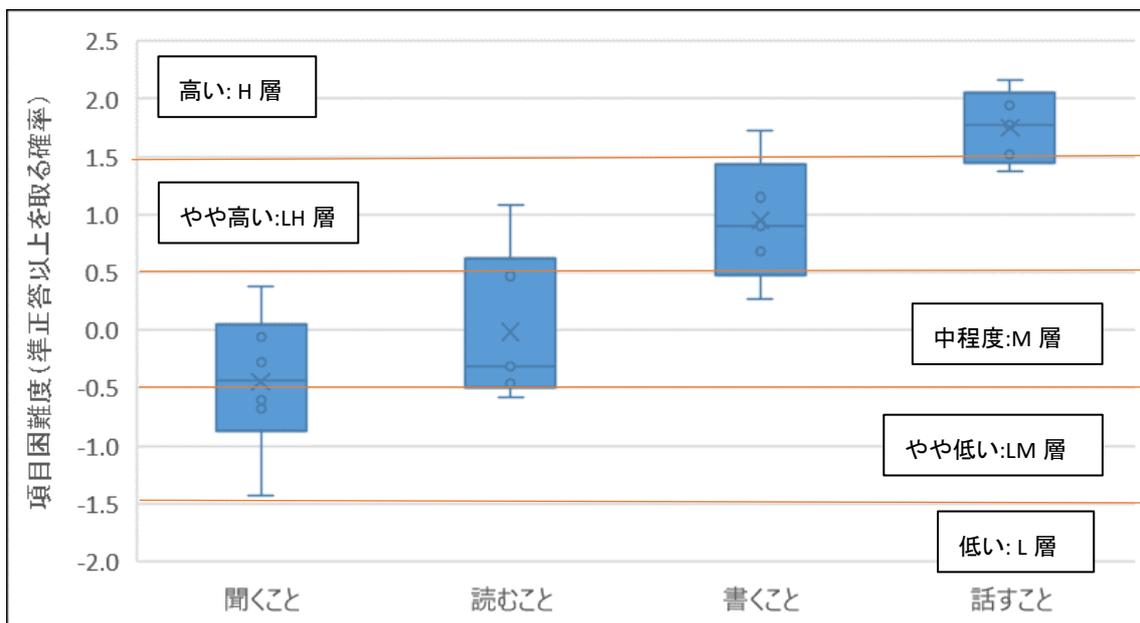
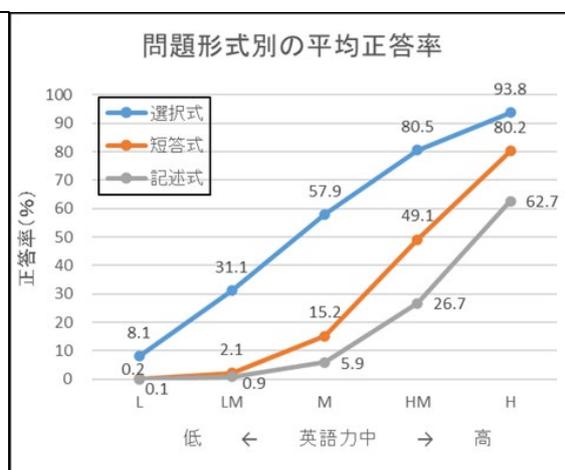
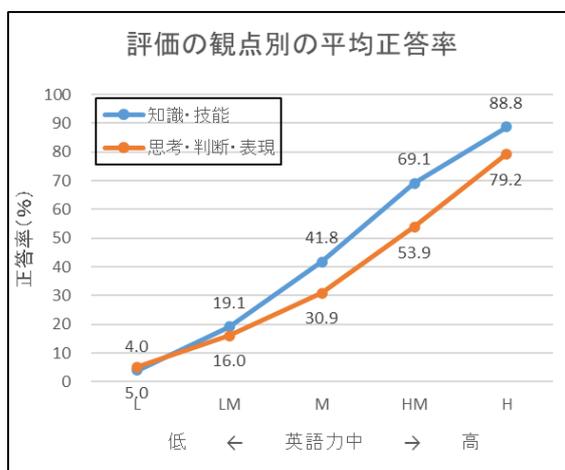
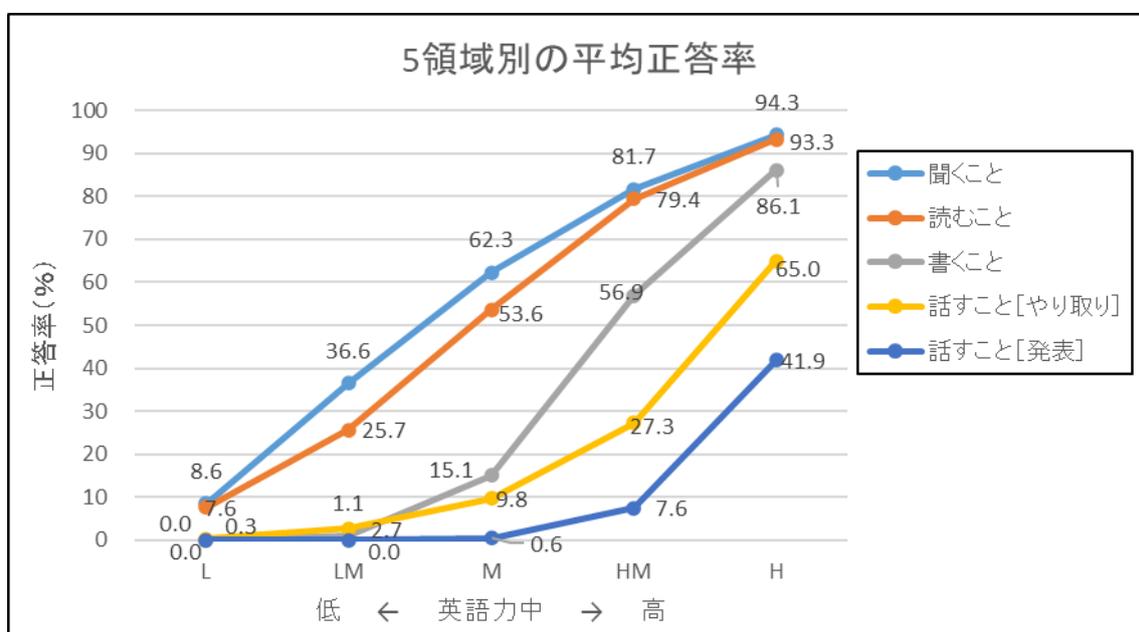


表 1.14 IRT スコアと英語のできることの対応付け

英語力	名称	生徒数	割合	IRT スコアの範囲	英語のできること (Can-do)
高い	H層	2,533	6%	65 以上	聞いたり読んだりして概要や要点を把握することはほぼできる。正確に書くことや自分の意見を根拠とともに書くこともほぼできる。話すこともある程度はできる。
やや高い	HM層	10,661	25%	55 以上, 65 未満	聞いたり読んだりして概要や要点を把握することはほぼできる。正確に書くことはできるが、自分の意見を根拠とともに書くことは半分程度できる
中程度	M層	14,362	34%	45 以上, 55 未満	聞いて概要や要点を把握することはほぼできる、読んで概要や要点を把握することは半分程度できる。正確に書いたり、自分の気持ちや考えを書いたり話したりすることは難しい。
やや低い	LM層	13,093	31%	35 以上, 45 未満	聞いた内容を少しは把握できる。
低い	L層	1,317	3%	35 未満	英語のできることは、ほとんどない

図 1.19 に、英語力層別の平均正答率を、領域別、評価の観点別、問題形式別に求めて示した。5 領域別の平均正答率をみると、英語力が最も低い L 層から最も高い H 層まで、表 1.14 の英語のできることにほぼ対応していることがわかる。評価の観点別では、L 層から LM 層では、知識・技能と思考・判断・表現との正答率の差がほとんどみられない。英語力が高まる M 層から HM 層、H 層では、知識・技能の正答率のほうが思考・判断・表現の正答率より 10 ポイントほど高く、HM 層で両者の差が最も大きい。問題形式別では、L 層と LM 層の生徒が短答式/口述式と記述式/口述式に正答するのは、非常に困難である。M 層以降で急速に短答式と記述式/口述式の平均正答率の向上が見られるが、記述式 C は H 層でも 6 割程度の正答率である。

図 1.19 英語力層と領域別、評価の観点別、問題形式別の平均正答率



1.3 解答類型別の選択率

『報告書』には、各問題の解答類型とその反応率が報告されている。解答類型とは、各問題についての、正答、予想される解答などの解答状況を分類し整理したものである（『報告書、p.6』）。生徒の解答を正誤採点や段階採点の結果だけでなく、解答類型ごとにみていくことで、生徒の学力の実態をより詳細に捉えることが可能となる。

本節では、IRT 分析結果に基づいて、英語力 θ の値で生徒を 5 層に分け、英語力層ごとに各問題の解答類型の反応率（生徒の割合）と反応率が高かった解答類型の内容を分析する。このことで、生徒の英語力の実態をより正確に把握することが期待できる。

英語力の層ごとに、各設問の解答類型の選択率の変化を図で示した。図の横軸は、生徒の英語力（5 層）、縦軸は選択率を示す。◎は正答、○は準正答を示す。凡例にある数字は、解答類型の番号を示す。正答率と識別力を示す IT 相関の値も図に記入した。

(1) 「聞くこと」

「聞くこと」の 6 項目で評価する力は、下記の通りである。

問 1(1) 部屋の中の様子を描写する英語を聞き、情報を正確に聞き取ることができる。

問 1(2) 目的地までの道順を説明する英語を聞き、情報を聞き取ることができる。

問 1(3) 店員と客の会話を聞き、情報を聞き取ることができる。

問 2 日常的な話題について、目的に応じて英語を聞き、必要な情報を聞き取ることができる。

問 3 日常的な話題について、自分の置かれた状況などから判断して、必要な情報を聞き取ることができる。

問 4 社会的な話題について、短い説明の要点を捉えることができる。

英語力 5 層ごと各設問の解答類型の選択率を図 1.20 に示した。

問 1(1) : M 層以上の英語力層は 9 割以上が正答できているが、L 層の正答率は 2 割で、8 割が選択枝 1 を選択。LM 層も正答率が 6 割だが、4 割ほどが選択枝 1 を選択。いずれも、前置詞を含む一部の英文が聞き取れていない。選択枝 3 と 4 はどの英語力層でもほとんど選択されていない。

問 1(2) : L 層ではほぼ 0% の正答率で、LM 層 4 割、M 層 7 割、HM 層 9 割、H 層ではほぼ全員の生徒が正答。選択枝 2,3,4 が、L 層 3 割、LM 層 2 割、M 層 1 割で選択されている。道案内を示す基本的な表現が聞き取れていないことが伺える。

問 1(3) : 誤答の選択枝 3 が L 層で 8 割、LM 層 7 割、M 層 5 割、HM 層 2 割と最も多く選択されている。How about this bag with some stars on it? の starts という複数形が聞き取れていないことが伺える。M 層を境に、正答率が 5 割を超える。選択枝 3 と 4 はどの英語力層でもほとんど選択されていない。

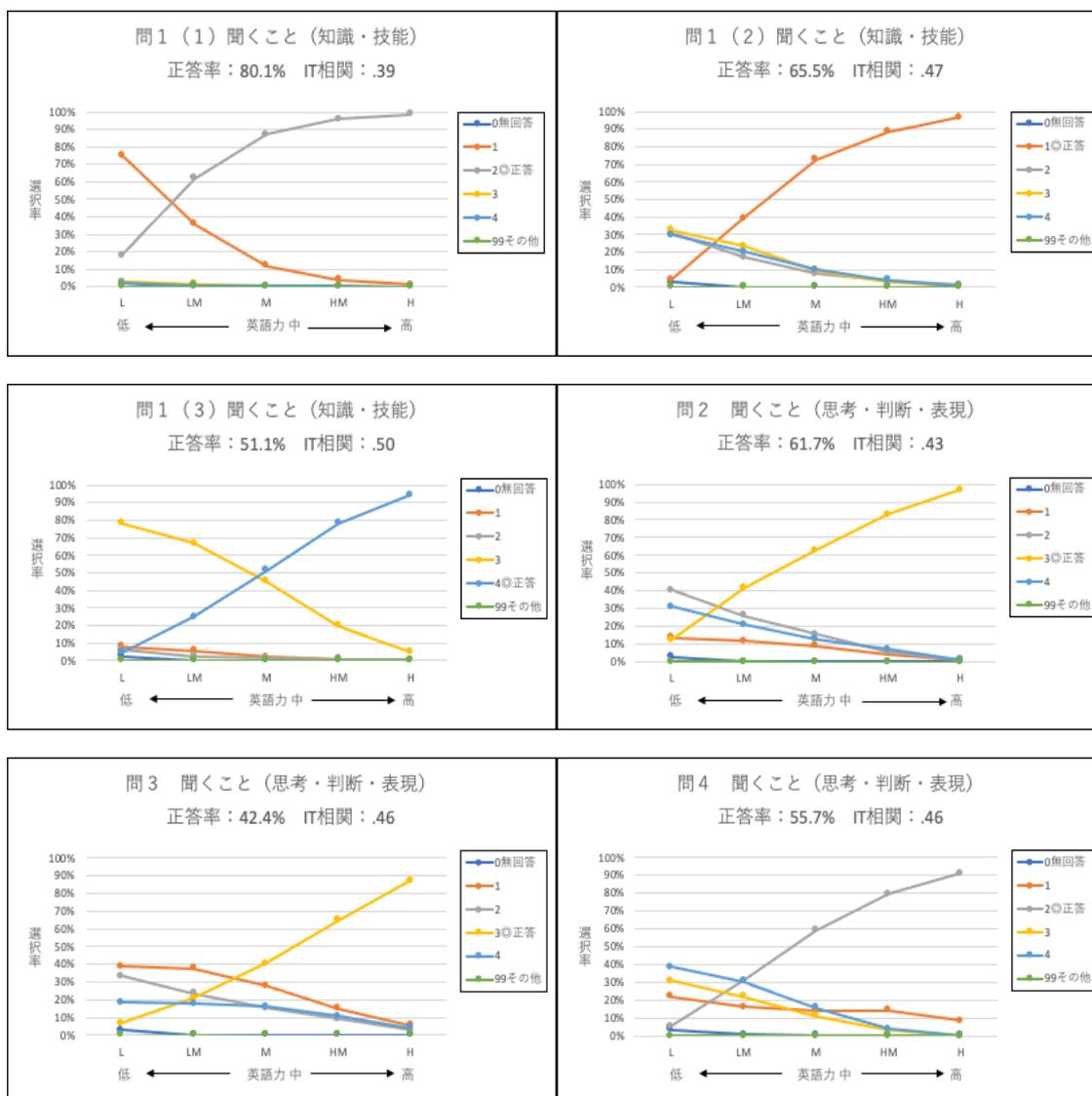
問 2 : L 層は、必要な情報を聞き取ることができず、ランダムに選択枝を選んでいる様子が伺える。LM 層でも同様その傾向がみられるが、正答率は 4 割に達し、徐々に必要な

情報が聞き取れてきている。M層、HM層で正答率が6割以上に上昇し、H層ではほぼ聞き取れている。

問3：L層は自分の置かれた状況などから必要な情報をほとんど聞き取れていない。LM層で2割、M層で4割が聞き取れているが、聞き取れない生徒は、誤答の選択枝1をよく選んでいる。HM層では6割を超え、H層では9割を超える生徒が正しく聞き取れている。

問4：誤答の選択枝1,2,4は、短い説明の内容の一部であり、それらを選択した生徒は、要点を捉えることができていない。L層はほぼ英語が聞き取れていない。LM層も聞いたことの要点を捉えるにはまだ英語力が足りない。M層は6割、HM層は8割、H層は9割の生徒が要点を聞き取れている。

図 1.20 「聞くこと」6項目の解答類型選択率



(2) 「読むこと」

「読むこと」の6項目で評価する力は、下記の通りである。

問 5(1) 情報を正確に読み取ることができる。

問 5(2) 言語の働きを理解し、事実と考えを区別して読むことができる。

問 6 自分の置かれた状況などから判断して、必要な情報を読み取ることができる。

問 7(1) 文と文との関係を正確に読み取ることができる。

問 7(2) 日常的な話題について、短い文章の概要を捉えることができる。

問 8(1) 社会的な話題について、短い文章の要点を捉えることができる。

英語力5層ごと各設問の解答類型の選択率を図 1.21 に示した。

問 5(1) : L層は情報を正確に読み取ることができていない。選択枝2の選択率が5割で、選びやすいグラフだったかもしれない。LM層も3割程度の正答で正確な読解に課題がある。M層から正答率が5割を超え、HM層では9割近くで、H層はほぼ全員が情報を正確に読み取れている。

問 5(2) : 選択枝4には、should が用いられており、問題文の日本語の指示と、should の意味がわかれば他を読まなくても正答できた可能性がある。しかしL層ではほぼ正答できておらず、英語が読めていない可能性がある。LM層も3割の正答率で、課題がある。M層以上は読めている。

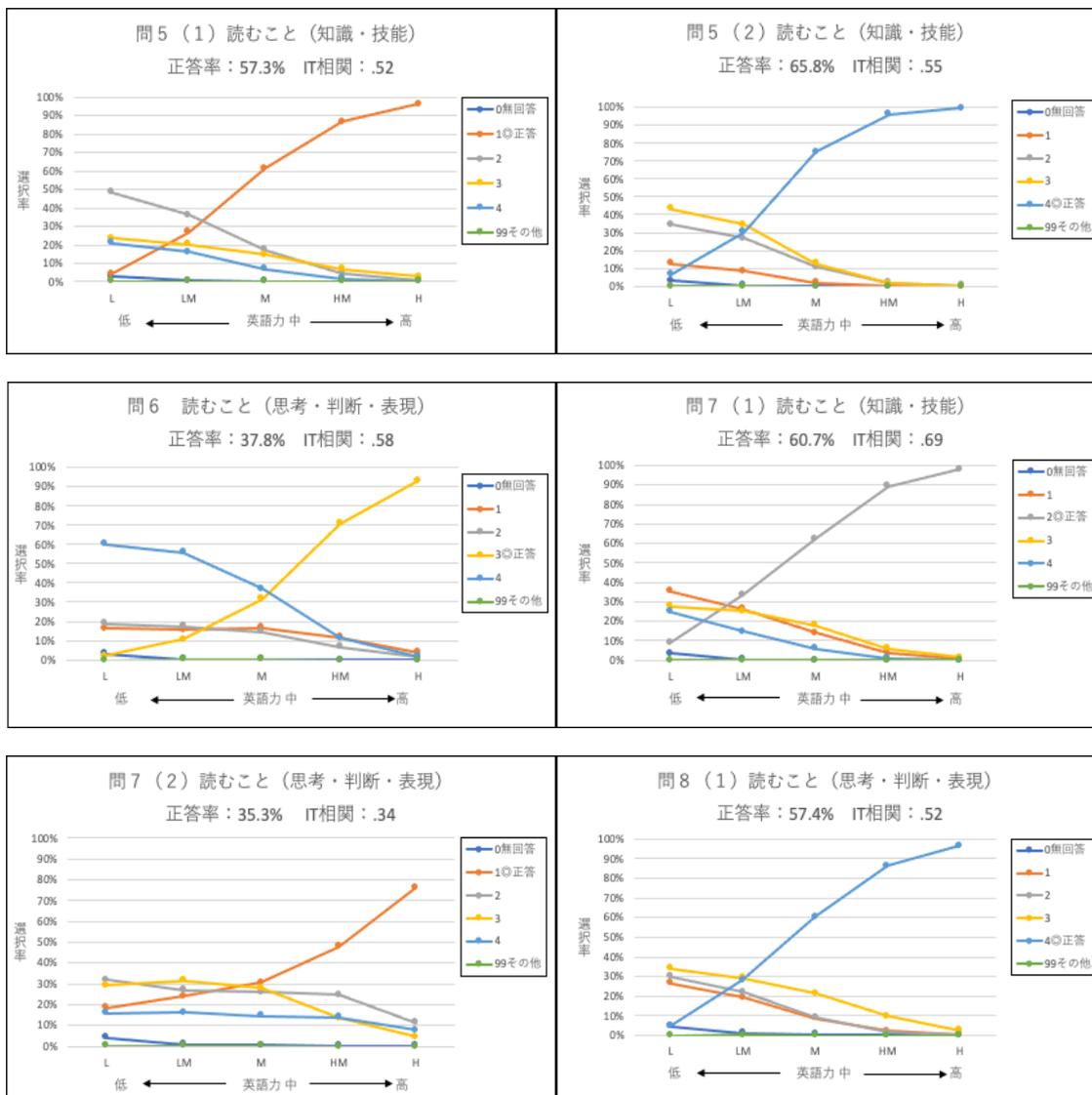
問 6 : HM層は7割、H層は9割以上が読み取れているが、M層では3割しか読み取れておらず、LM層で1割、L層ではほぼ読み取れていない。L層とLM層の選択枝4の選択率が6割ほどと高く、英文の後半にかかっている情報が読み取れていないことがわかる。

問 7(1) : L層の9割が文と文との関係を正確に読み取れていない。LM層は3割が読み取れているが、残りは文と文との関係が読み取れていない。誤答の選択枝1,3の選択率が低学力層で高い。M層では6割、HM層では9割、H層ではほぼ全員の生徒が文と文の関係が読み取れている。

問 7(2) : HM層以上で正答率が5割を超え、H層でも8割以下の正答率で難しい問題である。選択枝2は、本文を読まなくても解答できる可能性があり、L層からM層までの生徒の3割が選択をしている。概要を読み取れるためには、HM層以上の英語力が求められることが伺える。

問 8(1) : M層以上で正答率が6割を超え、要点を捉える読みができていない。一方、LM層では3割の正答で、L層ではほぼ正答できていない。英語力低層で誤答1,2,3がほぼ均等に選択されており、要点を把握する読みに課題がある。L層は読むこと自体ができていないことが伺える。

図 1.21 「読むこと」の解答類型選択率



(3) 「書くこと」

「書くこと」の5項目で評価する力は、下記の通りである。

問 8(2) 社会的な話題に関して読んだことについて、考えとその理由を書くことができる。

問 9(1)① 未来表現(*be going to*)の肯定文を正確に書くことができる。

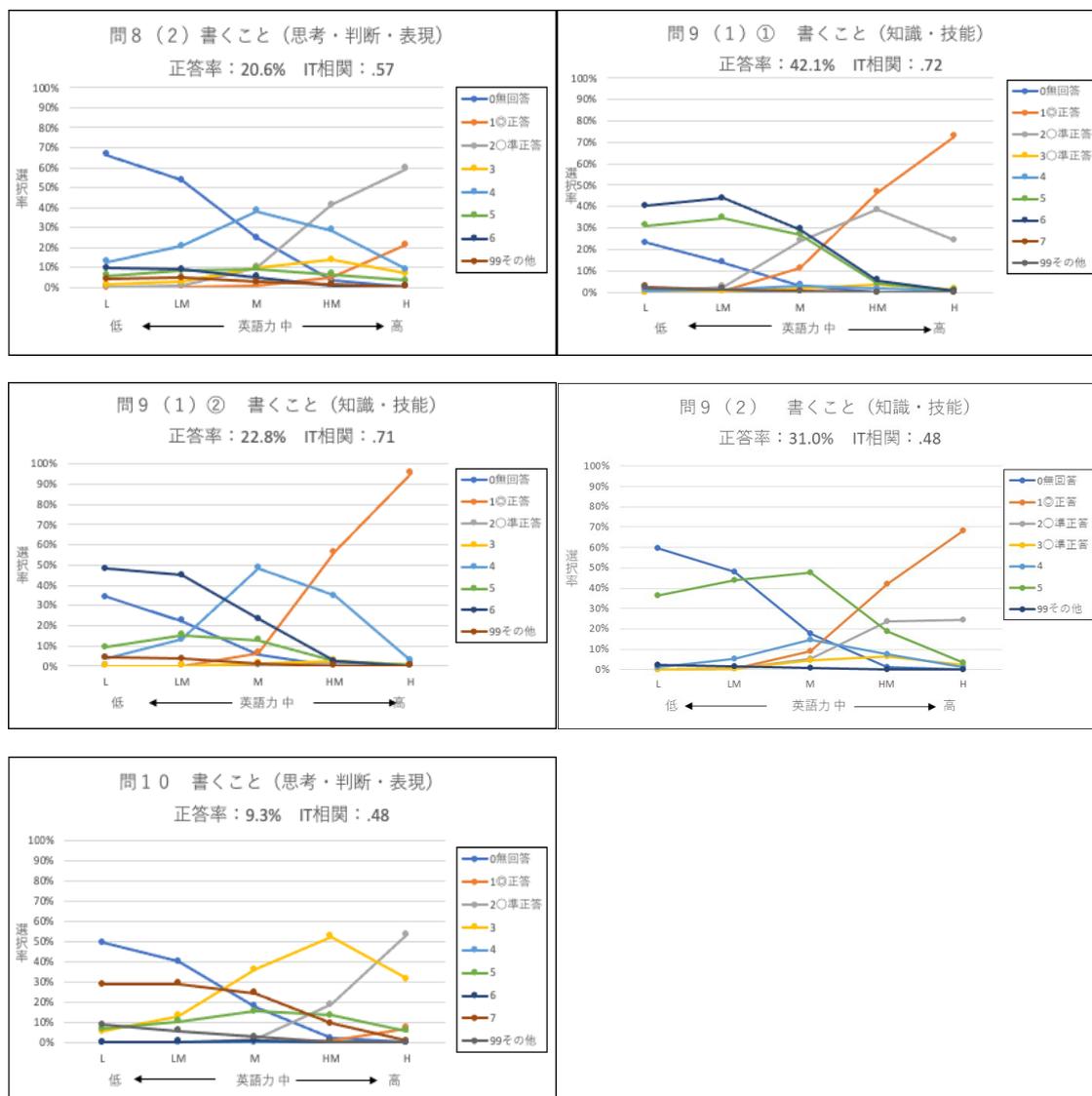
問 9(1)② 疑問詞を用いた一般動詞の2人称単数過去形の疑問文を正確に書くことができる。

問 9(2) 「相手の行動を促す」という言語の働きを理解し、依頼する表現を正確に書くことができる

問 10 日常的な話題について、事実や自分の考えなどを整理し、まとまりのある文章を書くことができる

英語力5層ごと各設問の解答類型の選択率を図 1.22 に示した。

図 1.22 「書くこと」の解答類型選択率



問 8(2) : 正答の選択率が HM 層まではほぼ 0 で, H 層で 2 割と非常に低い。準正答率は, L 層, LM 層ともに 0 で, M 層で 1 割, HM 層で 4 割, H 層で 5 割と非常に難しい問題である。無解答率が L 層で 7 割, LM 層で 5 割と高い。解答類型 4 で誤答になる割合がどの英語力層でも高い。正答の条件は, ① 書き手の意見に対する自分の考えを書いている, ② ①の理由を書いている, の 2 点である (『報告書』 p.52)。解答類型 4 は, ①は満たしているが, ②の理由を書いていない, という類型である。具体例として, Yes, I do. I think robots is very nice. No, I don't. I don't like robots.があげられており, 誤答とされる。M 層で解答類型 4 の割合が 4 割と最も多く, HM 層が 30%, LM 層で 2 割と解答類型の中で

は最も割合が高い。理由まで述べられていて（完全）正答はH層のみである。全国学力・学習状況調査の目的は、生徒の学力の実態をより正確に把握し指導に活かすことであることを考えると、解答類型4を誤答としては、生徒の実態が見えにくくなる。解答類型4は自分の意見は述べられているため、その点について部分点を与えることで誤答と区別ができ、指導改善にもより具体的な情報を提供できることにつながる。解答類型4に部分点を与える場合、解答類型2（自分の考えと理由を、おおむね正確な英語で解答しているもの）と区別するために、現在の「完全正答2，準正答1，誤答0」という採点基準から、「完全正答3，準正答2（軽微なミス），準正答1（意味は伝えられている），誤答0（コミュニケーションが成り立たない誤りで、意味が伝えられていない）」と変更することが考えられる。この変更で生徒の英語力の現状をより正確に把握することが可能となる。

問9(1)①：be going to と will の違いを認識し正しく使えているのはH層の7割の生徒である。HM層では半数が will を使用して書いている。L層からM層までは解答類型6と5の割合が高く、肯定文が書ける段階である。M層で3割が未来表現に will を使うことができている。

問9(1)②：HM層で6割，H層ではほぼ全員が正確に書くことができている。M層以下は正確に書くことができている。解答類型4の割合がM層とHM層で高い。基本的な語や文法事項等を理解し、一般動詞の疑問文を書くことに課題がある。L層とLM層で解答類型6（疑問文を書いていないもの）の割合が高い。

問9(2)：この問題に正答するためにはHM層以上の英語力が求められる。L層とLM層では正答できる生徒はほぼいない。L層とLM層では無解答率が5割を超える。解答類型5（疑問文を書いているが、依頼文になっていない）は，L層,LM層,M層で割合が高い。

問10：H層でも1割未満の生徒しか正確に書くことができている。準正答がHM層で2割，H層で5割を超える。L層からM層までは正答も準正答もできていない。問10の正答の条件は，① 学校生活の中から1つ取り上げている。② 紹介する内容を一貫性のある文章で書いている。③ 25語以上の英語で書いている。の3つを満たすことである。解答類型2（準正答）は，3つの条件を満たし，概ね正確な英語で解答しているもの，である。解答類型3（誤答）の割合がM層とHM層で高く，H層でも4割程度の生徒が解答類型3で誤答と評価されている。解答類型3は，上記3つの条件を満たしているが，コミュニケーションに支障をきたすような語や文法事項等の誤りがあるもの，で誤答とされる。

『報告書』70頁の具体例の一つ（"We school have a sports festival. It is held in the October. Also, It is so excited and tired, but I think that great memory in the junior high school life." [31 words]）を見ると，意味は伝えられており，コミュニケーションが成立していると評価することも可能である。この解答を誤答とすると，中学生の英語力の実態を正確に反映することが難しくなることが懸念される。問題8(2)でみたように，記述式の問題においては，現在の正答—準正答—誤答の採点基準から，正答—準正答1—準正答2—誤答の4段階の

採点基準に変えることで、より正確に学力を反映することができ、調査の目的に合うことになる。言語習得理論や言語テスト理論に適った採点方法といえる。

(4) 「話すこと」

「話すこと」の5項目で評価する力は、下記の通りである。

S_問 1(1) 日付に関する基本的な表現を理解するとともに、その知識をやり取りの場面において活用できる技能を身に付けている。

S_問 1(2) 未来表現 (be going to) を理解するとともに、その知識をやり取りの場面において活用できる技能を身に付けている。

S_問 1(3) 疑問文の特徴を理解するとともに、その知識をやり取りの場面において活用できる技能を身に付けている。

S_問 1(4) 日常的な話題に関して聞いたことについて、考えとその理由を述べ合うことができる。

S_問 2 社会的な話題に関して聞いたことについて、考えとその理由を話すことができる。

英語力5層ごと各設問の解答類型の選択率を図 1.23 に示した。

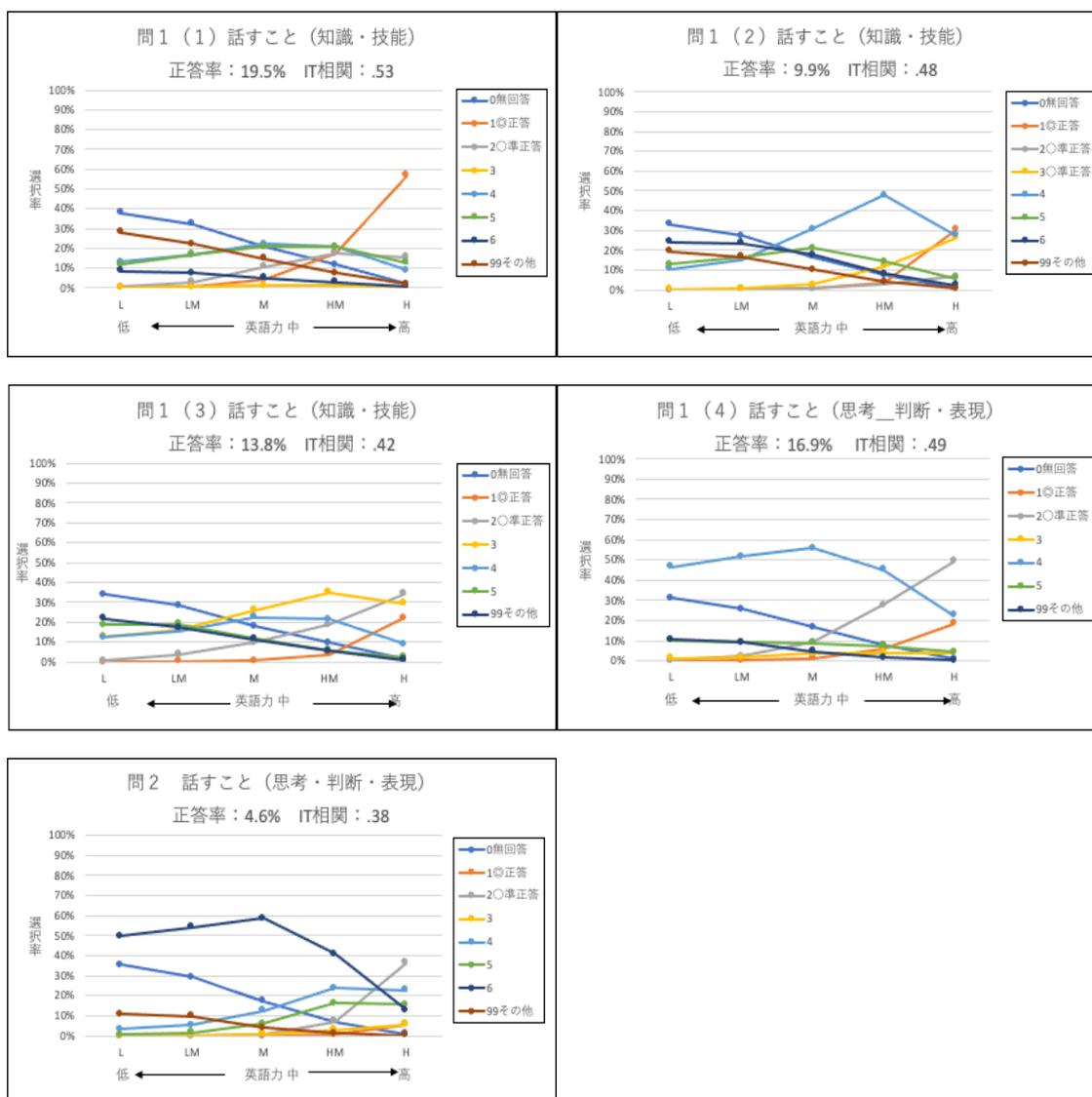
S_問 1(1) : 正答は HM 層 2 割, H 層 6 割, 準正答は M 層 1 割, HM 層 2 割, H 層 2 割弱である。L 層と LM 層はほぼ正答できていない。解答類型 4 と 5 はどの英語力層でも同程度の割合である。『報告書』79 頁の具体例には、意味は伝わるものもある。

S_問 1(2) : 正答は、H 層の 3 割のみで、他の層には正答の生徒はほぼいない。準正答は、HM 層 2 割弱, H 層 3 割と非常に難しく、L 層と LM 層では準正答すら困難である。準正答の解答類型 3 は、英語の表現に関して冠詞の脱落や名詞の単数・複数形の誤りなど一部不正確な表現はみられるが、文構造の誤りはなく、聞き手に伝わる英語で答えている。具体例として、”We are going to see kangaroo next.” があげられている。やり取りの場面では、この程度の文法上の誤りは許容されるのではないか。解答類型 4 (誤答) が M 層で 3 割, HM 層で 5 割, H 層で 3 割と高い。解答類型 4 は、「次の予定について未来表現または考えや意図を伝える表現を用いて解答しているが、be 動詞の脱落や主語の選択の誤りが見られる点を、コミュニケーションに支障をきたすような誤りがある」という内容である。具体例として、”We going to see kangaroo.” や “I am going to see kangaroo.” があげられており、コミュニケーションに支障をきたすような誤りがあるとして誤答とされている。採点基準が現在の 3 段階 (誤答—準正答—正答) では、このような発話の生徒も全て誤答となってしまい、生徒の話すこと [やり取り] の力を正確に反映することができていない。現在の準正答の部分をも 2 つに分け、採点基準を 4 段階にすることで、より正確に生徒の実態を把握でき、よりきめ細かい指導に反映できることが期待される。

S_問 1(3) : H 層でも 2 割の正答率で、HM 層以下はほぼ正答できていない。準正答は M 層 1 割, HM 層 2 割, H 層で 3 割を超える。解答類型 3 (誤答) の割合が M 層以上の英語

力層で高い。具体例は”What food kangaroo eat?”や”What they do eating?”が示されている。これらは文法上正確ではないが、やり取りの場面では、意味は伝わり、コミュニケーションは成立しているとみることもできる。解答類型3は、L層でも1割、LM層でも2割で無解答率の値に近い。このタイプの解答を全て誤答とすると、意味が伝わらない解答や無解答者と同列の扱いとなり、中学生の英語力の実態を正確に把握することが困難となる。

図 1.23 「話すこと」5項目の解答類型の選択率



S_問 2: 今の中学 3 年生がこの問題に正確に解答することはほぼ不可能である。準正答の H 層の割合は 4 割で、HM 層以下の英語力では準正答にも至らない。全国学力学習状況調査の目的に照らして、問題の難易度を下げないと、生徒の英語力の実態を正確に把握することは困難である。解答類型 6 (誤答) の割合が L 層から HM 層までで最も高い。問題

2の正答の条件は①話し手の意見に対する自分の考えを伝えている ②①の理由について伝えている、の2つを満たすことである。解答類型6は、正答の2つの条件である、自分の考えとその理由のどちらも伝えておらず、与えられた話題についてグラフの説明や自分の感想のみを話している解答である。聞いたことについて、自分の考えや理由を話すことが今の中学生にとって非常に難しいことがわかる。

1.4 項目の無解答率と英語力との関係

各項目の無解答の状況を、英語力を5層に分けて分析をした。英語力5層ごとの各項目の無解答率を、表 1.15 にまとめた。

表 1.15 英語力5層ごとの各項目の無解答率

問題 番号	領域	問題 形式	正答率	全体	無解答率 (%)				
					L	LM	M	HM	H
1(1)	聞く	選択式	80.1	0.1	2.4	0.0	0.0	0.0	0.0
1(2)	聞く	選択式	65.5	0.2	2.8	0.2	0.1	0.0	0.0
1(3)	聞く	選択式	51.1	0.2	2.6	0.1	0.1	0.0	0.0
2	聞く	選択式	61.7	0.2	2.7	0.1	0.1	0.0	0.0
3	聞く	選択式	42.4	0.2	2.9	0.2	0.1	0.0	0.0
4	聞く	選択式	55.7	0.4	3.3	0.6	0.3	0.1	0.0
5(1)	読む	選択式	57.3	0.3	2.9	0.4	0.1	0.0	0.0
5(2)	読む	選択式	65.8	0.3	3.1	0.4	0.1	0.0	0.0
6	読む	選択式	37.8	0.2	3.1	0.3	0.1	0.0	0.0
7(1)	読む	選択式	60.7	0.3	3.3	0.4	0.1	0.0	0.0
7(2)	読む	選択式	35.3	0.7	4.1	1.0	0.6	0.2	0.1
8(1)	読む	選択式	57.4	0.8	4.5	1.1	0.5	0.3	0.2
8(2)	書く	記述式	20.6	28.1	66.4	53.7	24.6	3.2	0.1
9(1)①	書く	短答式	42.1	6.2	23.1	14.0	3.2	0.0	0.0
9(1)②	書く	短答式	22.8	10.1	34.2	22.3	5.9	0.1	0.0
9(2)	書く	短答式	31.0	23.3	59.8	48.0	17.8	1.2	0.0
10	書く	記述式	9.3	20.9	49.7	40.4	17.8	2.4	0.2
S1(1)	話す	短答式	19.5	21.7	37.8	32.3	21.3	11.7	2.0
S1(2)	話す	短答式	9.9	17.3	33.2	27.3	16.8	7.5	0.9
S1(3)	話す	短答式	13.8	18.6	34.0	28.3	17.9	9.6	1.8
S1(4)	話す	記述式	16.9	16.7	31.0	25.6	16.6	7.9	1.0
S2	話す	記述式	4.6	18.0	35.5	29.1	17.2	7.1	1.0
生徒数				41,966	1,317	13,093	14,362	10,661	2,533
1% ≤ 無解答率 < 10%			10% ≤ 無解答率 < 20%			20% ≤ 無解答率 < 30%			
30% ≤ 無解答率 < 40%			40% ≤ 無解答率 < 50%			50% ≤ 無解答率			

「聞くこと」と「読むこと」の「選択式」で、無解答率が1%以上は、L層の生徒である。L層の「選択式」問題の無解答率は2~4%であるが、英語力がL層より高い層ではほぼ1%未満の無解答率である。LM層は、M層以上の英語力の生徒に比べてやや無解答率が高い。

「書くこと」の「短答式」問題では、英語力がM層より低い層で無解答率が10%を大きく超えている。「書くこと」の「記述式」では、M層では20%程度の無解答率で、それより英語力が低いLM層とL層では半数以上が無解答となっている。

「話すこと」の5問は、「短答式/口述式」でも「記述式/口述式」でも全体で20%前後の無解答率である。L層では30%以上、LM層で25%から30%の無解答率で高い水準である。H層では、「話すこと」の1問目の無解答率が2%と、H層の中で最も高い無解答率の問題となっている。話すことのオンライン操作に慣れていなかったことも考えられる。他の英語力層でも、話すことの第1問の無解答率が「話すこと」5問中で最も高い。

英語力が高い層では、「書くこと」より「話すこと」の問題の無解答率が高いのに対して、英語力が低い層では、「話すこと」より「書くこと」の問題の無解答率のほうが高い。「話すこと」の問題に対して英語力が低い層の6~7割は何らかの発話をしている。英語で話そうという意欲をまずは大事にして、より意味が伝わり、より正確に伝えることを目標に、言語活動の指導を行っていくことが求められる。

1.5 CEFR レベルとの対応づけの試み

CEFR は、Common European Framework of References for Languages: Learning, teaching, assessment の略字である。平成 29 年 30 年告示の小学校・中学校・高等学校学習指導要領に、「小・中・高等学校で一貫した目標を実現するため、そこに至る段階を示すものとして国際的な基準である CEFR を参考に「聞くこと」「読むこと」「話すこと [やり取り]」「話すこと [発表]」「書くこと」の 5 つの領域で英語の目標を設定している。その目標を実現するために行う後述の言語活動についても、CEFR を参照しながらその内容を設定している。」との記述がある（文部科学省，2019，pp.7-8）。その欄外に、CEFR については、次のように説明をしている。

「CEFR (Common European Framework of References for Languages: Learning, teaching, assessment) は、語学シラバスやカリキュラムの手引きの作成、学習指導教材の編集、外国語運用能力の評価のために、透明性が高く、包括的な基盤を提供するものとして、20 年以上にわたる研究を経て、2001 年に欧州評議会が複言語主義の理念の下、発表した。CEFR は、学習者、教授する者、評価者が共有することによって、外国語の熟達度を同一の基準で判断しながら「学び、教え、評価できるよう」開発されたものである。（以下、略）（文部科学省，2018，p.7）」

CEFR では、言語学習者が言語を使って現実の生活で何ができるかを、Can-do descriptor（能力記述文）によって表現している。欧州評議会（Council of Europe）のウェブサイトには、CEFR Companion Volume（2020 年）とともに、最新版の Can-do descriptors のリストが公開されている。<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/cefr-descriptors>

本節では、仕様書の内容に基づいて、令和 5 年度全国学力・学習状況調査中学校英語の各問題と CEFR レベルとの一対一の対応付けを、CEFR descriptors の字義に基づいて試みた。

(1) 令和 5 年度全国学力・学習状況調査中学校英語問題と CEFR レベルの対応付け

英語領域を専門とする大学院生 6 名、学部生 2 名、教員 4 名の合計 12 名とともに、CEFR Companion Volume (2020)をもとに、CEFR の基本的な考え方を共有した。次に、CEFR のウェブサイトから CEFR descriptors (2020) をダウンロードし、2~3 名ずつを 4 つの領域に割り当て、令和 5 年度全国学力・学習状況調査中学校英語問題の概要、出題の趣旨と内容に照らして、最も近いと考えられる CEFR descriptor を選んだ。複数の descriptor が対応していると考えられる場合は、複数を選んだ。それらを持ち寄り、全員で CEFR descriptor の対応づけがうまくいっているかを 1 問ずつ検討した。1 つの問題について、複数の descriptors が候補としてあげられている場合は、話し合っ 1 つに絞った。ただし、

話すこと 2 の、「社会的な話題に関して聞いたことについて、考えとその理由を話すことができるかどうかをみる」という問題については、「聞くこと」と「話すこと」の descriptor を分けて対応させたほうが適切だと考え、1つの問題に2つの CEFR レベルを対応づけた。

領域ごとに、各問題内容に該当すると考えられる CEFR Descriptors と CEFR レベルを、表 1.16 から表 1.19 にまとめた。

A 「聞くこと」と CEFR レベルとの対応づけ

CEFR Descriptor Scheme : Communicative Language Activities (言語活動)

Mode of Communication : Reception (受容)

Activity, Strategy, or Competence : Oral Comprehension (口述理解)

表 1.16 聞くことの調査問題と CEFR レベルとの対応づけ

No.	Scale	CEFR Level	Descriptor (能力記述文)
1(1)	Overall oral comprehension	A1	Can recognise concrete information (e.g. places and times) on familiar topics encountered in everyday life, provided it is delivered slowly and clearly. (ゆっくりはっきりと話されれば、日常生活で遭遇する身近なトピックについての具体的な情報(例: 場所や時間など)を理解することができる。)
1(2)	Understanding announcements and instructions	A2	Can understand simple directions on how to get from X to Y, by foot or public transport. (徒歩または公共交通機関での X から Y への行き方についての簡単な指示を理解することができる。)
1(3)	Understanding conversation between other people	A1	Can understand words/signs and short sentences in a simple conversation (e.g. between a customer and a salesperson in a shop), provided people communicate very slowly and very clearly. (会話が非常にゆっくりはっきりと話されれば、簡単な会話(例: 店での客と店員のやりとりなど)での語句やサイン及び短い文を理解することができる。)
2	Understanding announcements and instructions	A2	Can understand basic instructions on times, dates and numbers, etc., and on routine tasks and assignments to be carried out. (時間, 日付, 数字などに関する基本的な指示や日常的なタスクや実施すべき課題についての指示を理解することができる。)

3	Understanding announcements and instructions	A2+	Can understand and follow a series of instructions for familiar everyday activities such as sports, cooking, etc., provided they are delivered slowly and clearly. (ゆっくりはっきりと話されれば、スポーツや料理など身近な日常での活動についての一連の指示を理解し、従うことができる。)
4	Understanding as a member of a live audience	B1+	Can distinguish between main ideas and supporting details in standard lectures on familiar subjects, provided these are delivered in clearly articulated standard language or a familiar variety. はっきりした標準語、または馴染みのある表現で話されれば、身近なトピックについての標準的な講義での要点とそれを補完する詳細を区別することができる。)

注) 能力記述文の日本語訳は、境奈津希氏（東京学芸大学大学院生）による。

B 「読むこと」と CEFR レベルとの対応づけ

CEFR Descriptor Scheme : Communicative Language Activities (言語活動)

Mode of Communication : Reception (受容)

Activity, Strategy, or Competence : Reading Comprehension (読解)

表 1.17 読むことの調査問題と CEFR レベルとの対応づけ

No.	Scale (尺度)	CEFR Level	Descriptor (能力記述文)
5(1)	Reading for information and argument	A2	Can understand a short factual description or report within their own field, provided simple language is used and that it does not contain unpredictable detail. (簡単な表現が使われ、かつそこで予測できない事柄が含まれないのであれば、自身の分野内での、短い事実の説明や報告を理解することができる。)
5(2)	Reading for information and argument	A2	Can understand a short factual description or report within their own field, provided simple language is used and that it does not contain unpredictable detail. (簡単な表現が使われ、かつそこで予測できない事柄が含まれないのであれば、自身の分野内での、短い事実の説明や報告を理解することができる。)
6	Reading correspondence	A1	Can understand short, simple messages sent via social media or e-mail (e.g. proposing what to do, when and where to meet). (SNS やメールで送られた短くて簡単なメッセージ (例: 何をするか、いつどこで会うかなどを提案するもの) を理解することができる。)

7(1)	Coherence and cohesion	A2	Can link groups of words/signs with simple connectors (e.g. “and”, “but” and “because”). (簡単な接続詞 (例 : and や but, because など) があれば語句やサインを結びつけることができる。)
7(2)	Reading for information and argument	A2+	Can understand the main points of short texts dealing with everyday topics (e.g. lifestyle, hobbies, sports, weather). (日常的なトピック (例 : ライフスタイル, 趣味, スポーツ, 天気など) についての短いテキストの要点を理解することができる。)
8(1)	Reading for information and argument	A2+	Can understand the main points of short texts dealing with everyday topics (e.g. lifestyle, hobbies, sports, weather). (日常的なトピック (例 : ライフスタイル, 趣味, スポーツ, 天気など) についての短いテキストの要点を理解することができる。)

注) 能力記述文の日本語訳は、境奈津希氏 (東京学芸大学大学院生) による。

C 「書くこと」と CEFR レベルとの対応づけ

CEFR Descriptor Scheme : Communicative Language Activities (言語活動)

Mode of Communication : Interaction (やり取り) , Production (発信)

表 1.18 書くことの調査問題と CEFR レベルとの対応づけ

No.	Activity, strategy or competence	Scale (尺度)	CEFR Level	Descriptor (能力記述文)
8(2)	Written interaction	Correspondence	A2+	Can exchange information by text message, by e-mail or in short letters, responding to questions from the other person (e.g. about a new product or activity). (テキストメッセージ, メール, 短い手紙で, 相手の質問 (例 : 新製品や活動などについて) に対応しながら, 情報のやり取りをすることができる。)
9(1)1	Linguistic competence	Grammatical accuracy	A1	Shows only limited control of a few simple grammatical structures and sentence patterns in a learnt repertoire. (既習のレパートリーの, いくつかの簡単な文法構造や文のパターンに対して限定的な操作ができる。)

9(1)2	Linguistic competence	Grammatical accuracy	A1	Shows only limited control of a few simple grammatical structures and sentence patterns in a learnt repertoire. (既習のレパートリーの、いくつかの簡単な文法構造や文のパターンに対して限定的な操作ができる。)
9(2)	Sociolinguistic competence	Sociolinguistic appropriateness	A2	Can handle very short social exchanges, using everyday polite forms of greeting and address. (日常の丁寧な挨拶や決まり文句を使用して、非常に短い社会的なやり取りをこなすことができる。)
10	Written production	Reports and essays	A2	Can produce simple texts on familiar subjects of interest, linking sentences with connectors like “and”, “because” or “then”. (and や because, then などの接続詞を使用して、興味のある身近な話題についての簡単なテキストを作ることができる。)

注) 能力記述文の日本語訳は、境奈津希氏 (東京学芸大学大学院生) による。

D 「話すこと」と CEFR レベルとの対応づけ

CEFR Descriptor Scheme : Communicative Language Activities (言語活動)

Mode of Communication : Interaction (やり取り), Reception (受容) + Production (発信)

表 1.19 話すことの調査問題と CEFR レベルとの対応づけ

No.	Activity, strategy or competence	Scale (尺度)	CEFR Level	Descriptor (能力記述文)
1(1)	Oral interaction	Information exchange	A1	Can ask and answer questions about themselves and other people, where they live, people they know, things they have. (自分や相手の、住んでいる場所や知人または所有物について、質問に答えたり尋ねたりすることができる。)
1(2)	Oral interaction	Information exchange	A2+	Can ask and answer questions about plans and intentions. (計画や意図に関する質問をしたり、それに答えたりすることができる。)

1(3)	Oral interaction	Information exchange	A1	Can ask and answer simple questions, initiate and respond to simple statements in areas of immediate need or on very familiar topics. (簡単な質問をしたり, それに答えたりし, 急な要求や非常に身近なトピックに関する簡単な発言をしたり, それに答えたりすることができる。)
1(4)	Oral interaction	Informal discussion (with friends)	B1	Can offer advice on simple matters within their field of experience. (経験したことがあるような簡単な問題についてアドバイスをすることができる。)
2	Oral comprehension	Understanding as a member of a live audience	L:A2+	Can follow the general outline of a demonstration or presentation on a familiar or predictable topic, where the message is expressed slowly and clearly in simple language and there is visual support (e.g. slides, handouts). (簡単な表現でゆっくりはっきりと話され, 視覚的な補助(例:スライドやハンドアウトなど)があれば, 身近な, または予測可能なトピックに関してのデモンストレーションやプレゼンテーションの概要を理解することができる。)
2	Oral production	Sustained monologue: putting a case (e.g. in a debate)	S:B1	Can briefly give reasons and explanations for opinions, plans and actions. (意見, 計画, 行動に関する理由や説明を簡潔に述べることができる。)

注) 能力記述文の日本語訳は, 境奈津希氏(東京学芸大学大学院生)による。

各問題の CEFR レベルを見ると, A1 から A2 レベルの問題が 9 割以上を占め, 全国の中学生の幅広い英語力を評価する上で, 適切なレベルに設定されていたことがわかる。

1.6 まとめ

・中学校学習指導要領外国語科（平成29年告示，令和2年度全面実施）の目標は，「外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ，外国語による聞くこと，読むこと，話すこと，書くことの言語活動を通して，簡単な情報や考えなどを理解したり表現したり伝えあったりするコミュニケーションを図る資質・能力を育成すること」である。互いの考えや気持ちなどを伝えあう対話的な言語活動を一層重視する観点から，話すこと〔やり取り〕の領域が新たに設定され，英語の5領域ごとに目標と内容等が示された。

・R5全国学力・学習状況調査中学校英語を受けた中学3年生は，学習指導要領（平成29年告示）の改訂後に，令和2年度から令和4年度まで，教科としての英語授業を3年間（小6，中1，中2）受けてきた。新学習指導要領が小学校で施行された令和2年度（小6）は新型コロナウイルスの感染拡大が始まった年度であり，令和3年度（中1）は新型コロナウイルス感染拡大の影響で，オンラインによる学習と対面による学習とが併用されていた時期である。平成31年度全国学力・学習状況調査で中学校英語が初めて実施されてからの4年間は，感染症拡大の懸念から，話すこと〔やり取り〕の言語活動の教室での実施が難しかった時期と重なる。

・令和5年度全国学力・学習状況調査中学校英語の調査問題は，上記の中学校学習指導要領外国語科の目標と内容に基づいて作成された。得点分布は，低い得点の生徒の割合が高く，右に裾が長い形状である。受容技能である「聞くこと」と「読むこと」の平均正答率に対して，発信技能である「書くこと」と「話すこと」の平均正答率は非常に低い。「書くこと」と「話すこと」の得点分布では，0点の生徒の割合が最も高く，高得点者が非常に少ない。発信技能の向上が課題といえる。

・英語は，「書くこと」と「話すこと」の発信技能の短答式及び記述式問題で，正誤採点（正答1，誤答）に加えて段階採点（正答2，準正答1，誤答0）の情報も提供されている。現状を詳細に把握するために，段階採点による得点分布を全体及び領域別に検討したところ，さらに低得点に生徒の割合が高くなり，分布に大きな歪みが見られた。

・平均正答率が低い原因として，①問題の難易度が高いこと，②受験者の能力が低いこと，③採点基準が厳しすぎることで，④実施上の課題などが考えられる。

・令和5年度全国学力・学習状況調査中学校英語では，「書くこと」と「話すこと〔やり取り〕」「話すこと〔発表〕」の調査問題が，調査対象である中学校3年生に難しすぎて，生徒の英語力が正確に把握することが難しくなっていることが推察される。

・学校規模別に得点分布を見ると，中規模校と大規模校の間では得点分布の形状に大きな違いはみられないが，小規模校でやや低得点層に生徒の割合が高くなっている。

・地域規模別では，平均正答数は大都市が最も大きく，中核市，その他の師，町村の順に小さくなっている。得点分布では，大都市，中核市，その他の市，町村の順に，低得点層の生徒の割合が高くなっている。

- ・性別では、女子生徒の平均正答数が男子生徒よりやや上回っており、女子生徒のほうが男子生徒よりやや得点の高いほうに生徒の割合が高くなっている。
- ・国・公・私立学校別では、生徒数で9割以上を占める公立学校で、国立学校や私立学校より低得点のほうに分布がよっている。国立学校では筆記においては天井効果がみられ高得点層が厚く、口述では0点の生徒の割合が公立や私立よりはかなり低い。口述5点満点で2点の生徒の割合が最も多く、得点自体は高くはない。問題が難しすぎたといえる。私立学校は、学校による学力差が大きいことが伺える。
- ・家庭の蔵書数をSESの代替指標として用いた。家庭の蔵書数が増えるにつれ、平均正答数が上がっている。家庭の蔵書数が「0~10冊」では、低得点層の生徒の割合が顕著に高く、高得点層の生徒の割合が顕著に低い。家庭の蔵書数が増えるにつれ、低得点層の割合が低くなり、高得点層の割合が高くなっている。話すことの問題では、0点の割合が、「0~10冊」で最も高く、「501冊以上」で最も低く、その差は24ポイントほどである。
- ・IRTスコアを用いて、英語力を5層（低、やや低、中、やや高、高）に分け、それぞれの層で、英語のできること（Can-do）を対応させた。この5層ごとに、各問題の解答類型別の選択率の分析を行うことで、より詳細に調査対象者の英語力を分析することができ、課題を発見することが可能となる。英語力の低層、中層、高層で英語のできるものが異なるため、対象にあわせて、重点を置く指導を変えることで、より高い効果が期待できる。
- ・低層（L層）は「英語のできることは、ほとんどない」、やや低層（LM層）は「聞くことが少しはできる」、中層（M層）は「聞くことはほぼできる、読むことは半分程度できる」、やや高層（HM層）は「聞くことと読むことはほぼでき、書くことは半分程度できる」、高層（H層）は「聞くこと、読むこと、書くことがほぼでき、話すこともある程度できる」と対応づけられる。
- ・L層には、3%の生徒が含まれ、本調査問題のどの問題についても、正答することが非常に難しい状況である。英語の基本的な知識が理解できておらず、英語のできるものがほとんどない。授業の内容をよく理解できず、授業についていけないことが推測される。L層の生徒たちには、小学校までに扱った簡単な語句や基本的な表現などの既習事項も含め、個別に指導を行うことなどが、英語力の底上げに有効である。
- ・英語力が最も高いH層には、6%の生徒が含まれ、本調査問題について、「聞くこと」や「読むこと」はほぼ全問正答できるだけの英語力を有する。しかし、「書くこと」の「思考・判断・表現」の力を測る記述式問題や、「話すこと」の問題では、「聞くこと」や「読むこと」の問題ほど正答率が高くはない。HM層（25%の生徒）とH層は、基本的な英語の理解はできているので、こうした生徒たちには、自分の考えや気持ちを書いたり話したりする活動をより多く行って、「思考・判断・表現」の力を一層向上させていく指導が効果的である。
- ・M層には、34%の生徒が含まれ、基本的な英語の構造や文法事項に課題が見られる。基本的な英語の理解を促しながら、活動につなげる継続的な活動が必要である。

- ・「書くこと」や「話すこと」の短答式や記述式の採点に使用されている3段階の採点基準では、生徒の英語力の実態を正確に把握することが難しい。『報告書』では、正答と準正答をあわせて正答率を算出しているが、正答率だけからは、準正答に到達した生徒たちと誤答になった生徒たちとの間の英語力の差異や特徴を明らかにすることができない。
- ・採点基準を現在の3段階から4段階に変えることで、誤答に分類された生徒たちの英語力をより正確に把握することができ、どこに注目をして指導をしたらよいかにより明確になる。
- ・英語は他教科と異なり、言語を発信する部分のハードルが非常に高い。言語形式の正確さだけで評価しようとする、意味は正しく発信できていても誤答として評価されることになる。すると、意味も伝わらない発話や、無解答との区別がつかなくなる。まずは英語を使って意見や気持ちを伝えようと指導をしている学校に、誤ったメッセージを送りかねない。
- ・出題趣旨に対して、意味が正しく伝わる表現できている場合には、誤答ではなく部分点を与えることで、学校にどのような指導が必要なのかについての情報を提供することが可能となる。コミュニケーションに支障のない程度の誤りの解釈を、文法等の言語形式の正確さの程度に置くだけでなく、意味が正しく伝えられているかという点も考慮に入れることで、より生徒の英語力の実態を把握することができるようになると考えられる。
- ・「話すこと」の問題は、目的場面状況を示すための情報量が多いために、言語処理が困難になり、正答率が非常に低くなった点も考えられる。今の中学生の学力の実態を反映するという全国学力学習状況調査の目的からは、もっと単純な形での話すことの問題を作成することが必要ではないだろうか。
- ・聞くことや読むことでは、情報を正確に聞き取ったり、読み取ったりする問題が出題されている。書くことでも、目的場面状況が明確でない中で、文法事項や言語の働きなどを理解して正確に書く、という問題が出題されている。話すことでは、目的場面状況の設定に重きを置く余り、目的場面状況を理解するための情報処理に時間がかかりすぎてしまい、さらに慣れない初めてのオンラインによる調査ということで、肝心の生徒たちの話すことの力が正確に測れなかった可能性が考えられる。
- ・英語力が高い層では、「書くこと」より「話すこと」の無解答率が高い。一方、英語力が低い層では、「話すこと」より「書くこと」の無解答率が高い。まずは、話そうという意欲を大切に育て、より正確に伝えるための指導に継続して取り組むことが重要である。

第2章 英語と他教科(国語, 数学)との関係

令和5年度全国学力・学習状況調査の中学校英語を中学校国語と中学校数学と比較することで、英語の特徴を明らかにしていく。教科調査結果及び生徒質問紙調査結果の比較を行った。

2.1 教科調査結果(正答率, 得点分布等)の比較

(1) 集計結果

英語, 国語, 数学の正答数と正答率の集計結果を表2.1にまとめた。集計は, データセットAから, 英語, 話すこと, 国語, 数学の4つの調査を当日受験した生徒41822人を対象とした。結果を表2.1に示す。

国語と数学の筆記問題はそれぞれ15項目である。英語の筆記問題は17問で, 口述問題5問をあわせると, 22項目と英語は国語と数学より問題数が多い。筆記問題の平均正答率を比較すると, 国語が70.6%と最も高く, 数学が52.2%, 英語は46.9%で, 英語が最も低い。口述5問を加えた英語全領域の平均正答率は39.2%で, 3教科の中で最も低い。

歪度と尖度の値から, 3つの教科の得点分布の形状が大きく異なることがわかる。国語の歪度の値は負で, 得点の高いほうに生徒の割合がやや多く, 尖度の値はほぼ0で正規分布の形をしている。数学は, 歪度は0に近い値なので左右均等の分布であるが, 尖度の値が負であり, 得点はやや平たく分布をしている。数学の平均正答率の標準偏差の値は, 国語と英語よりも高く, 学力のばらつきが大きい。英語は歪度が正で, 尖度が負であり, 得点の低いほうに生徒の割合が多くなっており, やや平たい分布となっている。英語(口述)は, 歪度と尖度ともに大きな正の値で, 0点に生徒が集中する分布である。

表2.1 英語, 国語, 数学の集計結果

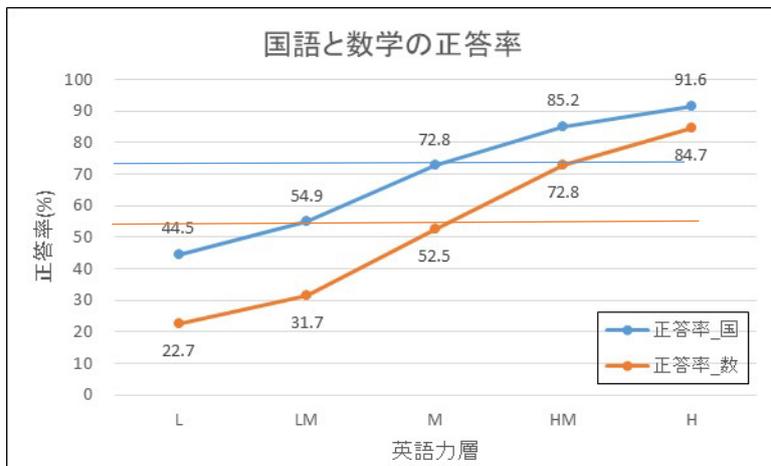
	問題数	平均正答数 (標準偏差)	中央値	最頻値	平均正答率 (標準偏差)	歪度	尖度
国語	15	10.60 (3.32)	11	13	70.6 (22.1)	-0.81	0.02
数学	15	7.83 (3.91)	8	9	52.2 (26.0)	-0.04	-1.01
英語 (筆記)	17	7.98 (4.23)	7	4	46.9 (24.9)	0.30	-0.95
英語 (口述)	5	0.65 (1.02)	0	0	13.0 (20.4)	1.74	2.73
英語 (全領域)	22	8.62 (4.88)	8	4	39.2 (22.2)	0.50	-0.65

注) 対象者は, 国語, 数学, 英語, 話すことのすべてを当日受験した41,822人である。

(2) 英語力層と国語・数学の正答率との関係

第1章で, IRT分析の結果, 生徒をIRTスコアにより5層に分けた。その情報を用いて, 5群ごとに国語と数学の平均正答率を求め, 図2.1に示した。

図 2.1 英語力層別の国語と数学の平均正答率



注) 国語の平均正答率 70.6%に青色の線を，数学の平均正答率 52.2%に橙色の線を引いた。

英語力が最も低いL層の生徒は，英語でできることがほとんどない。L層の国語と数学の平均正答率は，いずれも全体の平均より1標準偏差以上低い値である。LM層の生徒は，聞くことが少しはできる英語力である。LM層の国語と数学の平均正答率は，国語は平均より0.7標準偏差分低く，数学は平均より0.8標準偏差分低い。M層の生徒は聞くことはほぼでき，読むことが半分くらいできる英語力である。M層の生徒の国語と数学の平均正答率は，全体の平均とほぼ同じ水準である。HM層の生徒は，聞くことと読むことはでき，書くことも半分程度できる英語力である。HM層の国語も数学の平均正答率は，国語で全体の平均より0.7標準偏差高く，数学で全体の平均より0.8標準偏差分高い。H層の生徒は，聞くことと読むことと書くことはほぼでき話すこともある程度できる英語力である。H層の国語と数学の平均正答率は，国語で全体の平均より1標準偏差高く，数学で全体の平均より1.3標準偏差高い。HM層以上の英語力をもつ生徒は数学の得点が国語に比べて高くなっている。

2.2 各教科の領域間・評価の観点間の相関関係

(1) 英語領域間および評価の観点間の相関関係

英語領域別の正答率とIRTスコアの相関係数を表2.2にまとめた。「話すこと〔発表〕」は1項目であるため、「話すこと」5項目に含めて分析を行った。

IRTスコアと正の関係が強いのは、「書くこと」「読むこと」「聞くこと」「話すこと」の順である。領域間でみると，文字言語である「読むこと」と「書くこと」の間に最も強い関係が見られる(.66)。音声言語である「聞くこと」と「話すこと」の間には，文字言語間よりはやや弱い中程度の相関がある(.45)。受容能力の「聞くこと」と「読むこと」との間には，中程度の相関(.56)があり，発信能力の「話すこと」と「書くこと」の間にも，中程度の相関(.56)がある。

表 2.2 英語 5 領域間の正答率と IRT スコアの相関係数

	英_聞くこと	英_読むこと	英_書くこと	英_話すこと
英_聞くこと (6 項目)	1			
英_読むこと (6 項目)	.56**	1		
英_書くこと (5 項目)	.57**	.66**	1	
英_話すこと (5 項目)	.45**	.47**	.56**	1
IRT スコア (22 項目)	.79**	.85**	.88**	.67**

注) ** $p < .01$

■ : .20 ≤ 相関係数 < .40, ■ : .40 ≤ 相関係数 < .70, ■ : .70 ≤ 相関係数

次に、英語の評価の観点別では、「知識・技能」(12 項目)と「思考・判断・表現」(12 項目)との間には、.75 程度の強い相関がある。IRT スコアとの間では、「思考・判断・表現」より「知識・技能」のほうにより強い関係が見られる。

問題形式間では、IRT スコアと関係が強い順に、「選択式」(12 項目)、「短答式」(6 項目)、「記述式」(4 項目)となる。「選択式」と「短答式」の間にはやや強い相関がみられ、「記述式」と「短答式」の間にも.65 の中程度の相関がある。「選択式」と「記述式」の間にも中程度の相関があるが、他よりやや弱い関係である。

表 2.3 英語の評価の観点、及び問題形式の相関係数

	知識・技能	思考・判断・表現	選択式	短答式	記述式
知識・技能	1				
思考・判断・表現	.75**	1			
IRT スコア	.96**	.87**			
			選択式	短答式	記述式
			1		
			.69**	1	
			.56**	.65**	1
			.93**	.87**	.72**

注) ** $p < .01$

■ : .20 ≤ 相関係数 < .40, ■ : .40 ≤ 相関係数 < .70, ■ : .70 ≤ 相関係数

(2) 英語・国語・数学の相関関係

英語と国語と数学の正答率との相関係数を表 2.4 にまとめた。分析の対象としたのは、国語、数学、英語、話すことの全てを当日受験した 41,822 人である。

英語と国語との間には、.6 程度、数学との間には .7 程度の相関があり、英語は、国語より数学との関係のほうが強。英語のどの領域でも、国語より数学の正答率との関係が強い。英語の領域で、英語の領域の中で、国語の正答率との関係が最も強いのは「読むこと」で、数学の正答率との関係が最も強いのは「書くこと」である。

表 2.4 英語の領域と国語の正答率及び数学の正答率との相関係数

	正答率_国	正答率_数
正答率_国	1	
正答率_数	.70**	1
正答率_英 (筆記)	.62**	.72**
英_聞くこと	.50**	.57**
英_読むこと	.55**	.63**
英_書くこと	.53**	.65**
英_話すこと	.37**	.45**
英_IRT スコア	.63**	.73**

注) ** $p < .01$

■ : $.20 \leq$ 相関係数 $< .40$, ■ : $.40 \leq$ 相関係数 $< .70$, ■ : $.70 \leq$ 相関係数

(3) 英語と国語の領域間の相関関係

英語と国語の領域間の相関係数を表 2.5 にまとめた。国語では、学習指導要領の内容（思考力、判断力、表現力等）として、「話すこと・聞くこと」が3問、「書くこと」が2問、「読むこと」が4問、出題されている。

各領域間で最も強い関係がみられたのは、英語の「読むこと」と国語の「読むこと」との間で、相関係数は.48である。英語の「聞くこと」「読むこと」「書くこと」は、国語の「読むこと」との間に中程度の関係がある。

英語の「聞くこと」と国語の「話すこと・聞くこと」との間には、.3程度の弱い相関しかみられない。英語の「書くこと」は、国語の「書くこと」との間に、.40の中程度の相関があり、国語の「読むこと」との間にも、.45の中程度の相関がある。英語の「話すこと」は、国語の「話すこと・聞くこと」との間には、.20の弱い相関しかみられない。

第一言語である国語と、第二言語である英語との間には、文字言語である「読むこと」や「書くこと」については中程度の関係が見られるが、音声言語である「聞くこと」や「話すこと」については、文字言語ほど強い関係は見られない。

表 2.5 英語と国語の領域間の相関係数

	国_話すこと・聞くこと	国_読むこと	国_書くこと
英_聞くこと	.30**	.43**	.38**
英_読むこと	.32**	.48**	.41**
英_書くこと	.29**	.45**	.40**
英_話すこと	.20**	.32**	.27**

注) ** $p < .01$

■ : $.20 \leq$ 相関係数 $< .40$, ■ : $.40 \leq$ 相関係数 $< .70$, ■ : $.70 \leq$ 相関係数

(4) 英語と数学の領域間の相関関係

英語と数学の領域間の相関係数を表 2.6 にまとめた。数学では、学習指導要領の領域として、「数と式」が 5 問、「図形」が 3 問、「関数」が 4 問、「データの活用」が 3 問、出題されている。

英語と数学の領域間で最も関係が強いのが、英語の「書くこと」と数学の「図形」である。次いで、英語の「書くこと」と数学の「数と式」、英語の「書くこと」と数学の「関数」、英語の「読むこと」と数学の「数と式」である。

英語の「聞くこと」と数学の 4 つの領域との間には、英語の「読むこと」と「書くこと」との関係よりはやや弱い相関がある。

英語の「話すこと」と数学の 4 領域との間には、弱い相関しかみられない。

数学の「データの活用」と英語の 4 領域との間にも、数学の他 3 領域と比べて、弱い関係しか見られない。数学の「データの活用」と英語 4 領域の中で最も強い関係にあるのが、英語の「書くこと」であり、最も弱い関係にあるのが、英語の「話すこと」である。

表 2.6 英語と数学の領域間の相関係数

	数_数と式	数_図形	数_関数	数_データの活用
英_聞くこと	.49**	.46**	.48**	.41**
英_読むこと	.54**	.52**	.53**	.45**
英_書くこと	.55**	.56**	.54**	.46**
英_話すこと	.37**	.40**	.37**	.31**

注) ** $p < .01$

■ : $.20 \leq$ 相関係数 $< .40$, ■ : $.40 \leq$ 相関係数 $< .70$, ■ : $.70 \leq$ 相関係数

(5) 各教科の評価の観点間の相関係数

各教科の調査問題は、「知識・技能」と「思考・判断・表現」の評価の観点で分類される。英語の「知識・技能」は 12 問（筆記 9 問、口述 3 問）、「思考・判断・表現」は 10 問（筆記 8 問、口述 2 問）である。国語の「知識・技能」は 7 問、「思考・判断・表現」は 9 問である。1 問は両方の領域に含まれる。数学の「知識・技能」は 10 問、「思考・判断・表現」は 5 問である。

英語の評価の観点と、国語と数学の評価の観点との間の相関係数を表 2.7 にまとめた。

英語の「知識・技能」は、国語の「知識・技能」と数学の「知識・技能」との間に、中程度の相関がある。国語より数学のほうに強い関係がある。英語の「思考・判断・表現」は、国語の「思考・判断・表現」と数学の「思考・判断・表現」との間に、.5 以上の中程度の相関がある。国語より数学のほうに強い関係がある。

表 2.7 英語, 国語, 数学の評価の観点別間の相関係数

	英_知識・ 技能	国_知識・ 技能	数_知識・ 技能	国_思考・ 判断・表現	数_思考・ 判断・表現
英_知識・ 技能	1	.54**	.66**	.55**	.64**
英_思考・ 判断・表現	.75**	.48**	.58**	.50**	.58**

注) ** $p < .01$

■ : $.20 \leq$ 相関係数 $< .40$, ■ : $.40 \leq$ 相関係数 $< .70$, ■ : $.70 \leq$ 相関係数

2.3 調査問題の無解答率の比較

英語と国語と数学の調査問題への無解答率を, 全体と記述式に分けて平均値と標準偏差を求め, 表 2.8 にまとめた。

英語の全体の平均無解答率は 8% で, 数学の 9% よりやや低く, 国語の 4% よりも高い。記述式問題では, 英語の平均無解答率は 21% で, 数学の 18% よりも高く, 国語の 11% より 10 ポイントも高い。記述式/口述式の問題は, 「書くこと」と「話すこと」を評価する問題である。英語では, 書いたり話したりする発信能力の育成が, 英語力向上に欠かせない。英語の記述式/口述式問題の無解答率の高さは, 教科の特性上, 大きな課題である。

表 2.8 英語, 国語, 数学の調査問題 (全体及び記述式/口述式) への無解答率の比較

	問題数	平均値	標準偏差
国_無解答率_全体	15	4%	9%
数_無解答率_全体	15	9%	15%
英_無解答率_全体	22	8%	11%
	問題数	平均値	標準偏差
国_無解答率_記述式	4	11%	22%
数_無解答率_記述式	5	18%	28%
英_無解答率_記述式/口述式	4	21%	29%

2.4 生徒質問紙調査(教科共通の質問)への回答比較

生徒質問紙調査項目の中から, 教科の学習に関する共通の質問項目を表 2.9 にまとめた。カッコの数字は, 質問番号である。教科共通の質問項目はそれぞれ 4 つである。それらへの回答を「当てはまる」=4, 「どちらかといえば, 当てはまる」=3, 「どちらかといえば, 当てはまらない」=2, 「当てはまらない」=1 に変換をし, 各項目の平均と標準偏差を表 2.10 に示した。表 2.11 に教科間の相関係数を示した。

表 2.9 英語, 国語, 数学の学習に関する共通の質問項目 (生徒質問紙)

(47)国語の勉強は好きだ	(55)数学の勉強は好きだ	(59)英語の授業は好きだ
(48)国語の勉強は大切だ	(56)数学の勉強は大切だ	(60)英語の勉強は大切だ
(49)国語の授業の内容はよく分かる	(57)数学の授業の内容はよく分かる	(61)英語の授業の内容はよく分かる
(50)国語の授業で学習したことは, 将来, 社会に出たときに役に立つ	(58)数学の授業で学習したことは, 将来, 社会に出たときに役に立つ	(62)英語の授業で学習したことは, 将来, 社会に出たときに役に立つ

表 2.10 英語, 国語, 数学の学習に関する共通の質問項目の平均値と標準偏差

	好き		大切		分かる		役に立つ	
	平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差
英語	2.5	1.1	3.5	0.8	2.8	1.0	3.5	0.8
国語	2.7	1.0	3.5	0.7	3.1	0.8	3.4	0.8
数学	2.7	1.1	3.3	0.8	3.0	0.9	3.1	0.9

表 2.11 教科間の相関係数

	好き		大切		分かる		役に立つ	
	国語	数学	国語	数学	国語	数学	国語	数学
国語	1		1		1		1	
数学	.11**	1	.37**	1	.13**	1	.31**	1
英語	.25**	.28**	.33**	.37**	.15**	.40**	.24**	.25**

注) ** $p < .01$

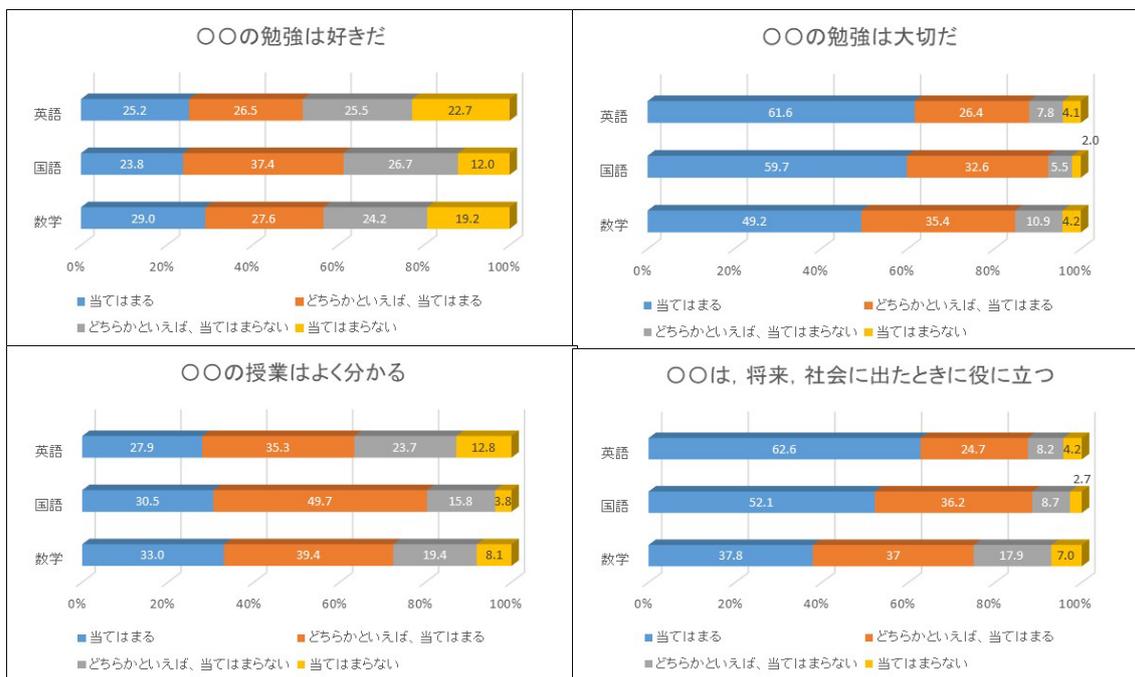
■ : $.20 \leq$ 相関係数 $< .40$, ■ : $.40 \leq$ 相関係数 $< .70$, ■ : $.70 \leq$ 相関係数

3教科の中で, 「好き」の平均値は, 英語は2.5で, 国語と数学の平均値2.7より低い。「大切」の平均値は, 英語は3.5で国語と同じであり, 数学の3.3より高い。「分かる」の平均値は, 英語は2.8で, 国語の3.1, 数学の3.0より低い。「役に立つ」の平均値は, 英語は3.5で国語の3.4, 数学の3.1よりやや高い。

教科間の相関係数をみると, 「好き」では, 英語と数学との間に.28, 英語と国語との間に.25の弱い相関がみられた。国語と数学との間にはほとんど相関がみられなかった。

「大切」では, 英語と数学との間に.37, 英語と国語の間に.33の弱い相関がみられた。国都と数学との間にも, .37の弱い相関がみられた。「分かる」では, 英語と数学との間に, .40の中程度の相関がみられたことが注目される。英語と国語, 国語と数学との間には, ほとんど相関がみられなかった。「役に立つ」では, 英語と数学との間に, .25, 英語と国語との間に.24の相関がみられた。国語と数学との間には.31の相関がみられた。

図 2.2 英語、国語、数学の学習に関する共通の質問への回答割合



4つの質問事項への回答の選択率を教科ごとに図 2.2 に示した。

英語の勉強が好きだと回答する割合は、国語と数学よりも低い。どの教科でもその勉強も大切だと回答する割合は、8割を超えている。その中でも、大切だと考える生徒の割合が英語と国語は、数学よりも高い。授業の内容はよく分かるという質問に対して、「当てはまる」と回答する生徒の割合は、英語は4分の1程度で国語や数学よりも低い。「当てはまる」と「どちらかといえば、当てはまる」と回答する割合は、英語63.2%で、数学72.4%、国語80.2%よりかなり低い。課題である。将来社会に出たときに役に立つという質問で、「当てはまる」と回答する生徒の割合は、英語が62.6%と、数学の37.8%や国語の52.1%よりもかなり高い。社会に出たときに英語の必要性が生徒の間で浸透している表れとみることができる。

2.5 まとめ

英語の平均正答率は、国語と数学よりも低い。英語は国語より数学との関係が強い。領域別では、英語の「読むこと」と「書くこと」が、国語の「読むこと」や数学の「数と式」「図形」「関数」と関係が強い。英語の記述式/口述式問題の無解答率が国語や数学よりも高いのが課題である。授業の理解度に関する質問では、英語と数学の関係が最も強い。英語の勉強は大切で、将来役に立つと9割程度の生徒が受け止めているが、英語の勉強が好きで生徒の割合は半数を超える程度で、国語や数学の勉強が好きで生徒の割合よりも低い。英語の授業の内容が分からないという生徒の割合も、国語や数学より高い。

第3章 英語力と英語の学習方法, 興味・関心, SES 等との関係

本章では, 生徒質問紙調査の英語学習に関する興味・関心や授業の理解度等の各質問項目への回答と英語力との関係进行分析する。第1章で英語力を5層に分けたが, それぞれの英語力層の生徒たちの英語学習に関する質問項目にどのような回答をしているのかを分析することは, 英語学習の改善への示唆が得られると考え, 生徒に着目した分析を行う。さらに, 英語力層によって平日と休日の授業外での学習時間にどのような違いがみられるのか, 授業外での学習機会の有無と英語力との関係, 地域規模とSESと英語力との間の関係などの解明を行う。最後に, 英語力に関係のある諸要因が英語力をそれぞれの程度予測するかについても検討する。

英語力層と生徒数, 割合, 英語のできることの対応表の簡易版を表3.1に再掲する。

表3.1 英語力層と生徒数, 割合, 英語のできることの対応表 (詳細は表1.10を参照)

英語力層	英語力	生徒数 (割合)	英語のできること
L層	低い	1317(3%)	ほとんどない
LM層	やや低い	13093(31%)	聞くことが少しはできる
M層	中程度	14362(34%)	聞いて概要や要点を把握することはでき, 読んで半分程度概要や要点を把握できる。
HM層	やや高い	10661(25%)	聞くことと読むことはほぼでき, 正確に書くことができ, 考えや理由は半分程度書ける。
H層	高い	2533(6%)	聞くこと, 読むこと, 書くことはほぼでき, 正確ではないがある程度意見などが話せる。

3.1 英語授業における言語活動と英語力との関係

生徒質問紙(66)から(72)は, 英語による言語活動が中学1, 2年生の時にどの程度授業で行われていたと思うかを, 4件法で回答する。「当てはまる」を4, 「どちらかといえば, 当てはまる」を3, 「どちらかといえば, 当てはまらない」を2, 「当てはまらない」を1に変換をした上で分析を行った。分析にはデータセットAを用いて, 各質問項目へのその他の回答と無回答は分析から削除した。(66)から(67)の質問事項と, 回答平均値, 標準偏差, IRTスコアとの相関係数を表3.2にまとめた。

最も行っていると生徒が受け止めている言語活動は順に, (70)書く活動, (71)統合活動(聞く・読む⇒話す), (72)統合活動(聞く・読む⇒書く), (67)読む活動, (66)聞く活動, (68)話す活動(やり取り)であった。(70)書く活動の回答平均値は3.25で, (68)話す活動(やり取り)の回答平均値は2.83であった。英語力と関係が強い順に, (67)読むことの活動, (66)聞くことの活動, (70)書くことの活動, (69)話すこと[発表]の活動であり,

(68)話すこと [やり取り] , (71)と(72)の統合活動と英語力との間にはあまり関係がみられなかった。

表 3.2 英語授業における言語活動の取組状況の生徒の受け止めの質問番号と事項

番号	質問事項	平均値	標準偏差	IRT スコアとの相関係数
(66)	英語を聞いて（一文一文ではなく全体の）概要や要点を捉える活動	3.08	0.83	.274**
(67)	英語を読んで（一文一文ではなく全体の）概要や要点をとらえる活動	3.13	0.81	.297**
(68)	原稿などの準備をすることなく，（即興で）自分の考えや気持ちなどを英語で伝え合う活動	2.83	0.94	.171**
(69)	スピーチやプレゼンテーションなど，まとまった内容を英語で発表する活動	3.18	0.88	.230**
(70)	自分で考えや気持ちなどを英語で書く活動	3.25	0.8	.259**
(71)	聞いたり読んだりしたことについて，生徒同士で英語で問答したり意見を述べあったりする活動	3.21	0.83	.135**
(72)	聞いたり読んだりしたことについて，その内容を英語で書いてまとめたり自分の考えを英語で書いたりする活動	3.14	0.83	.156**

注) ** $p < .01$

■ : $.20 \leq$ 相関係数 $< .40$, ■ : $.40 \leq$ 相関係数 $< .70$, ■ : $.70 \leq$ 相関係数

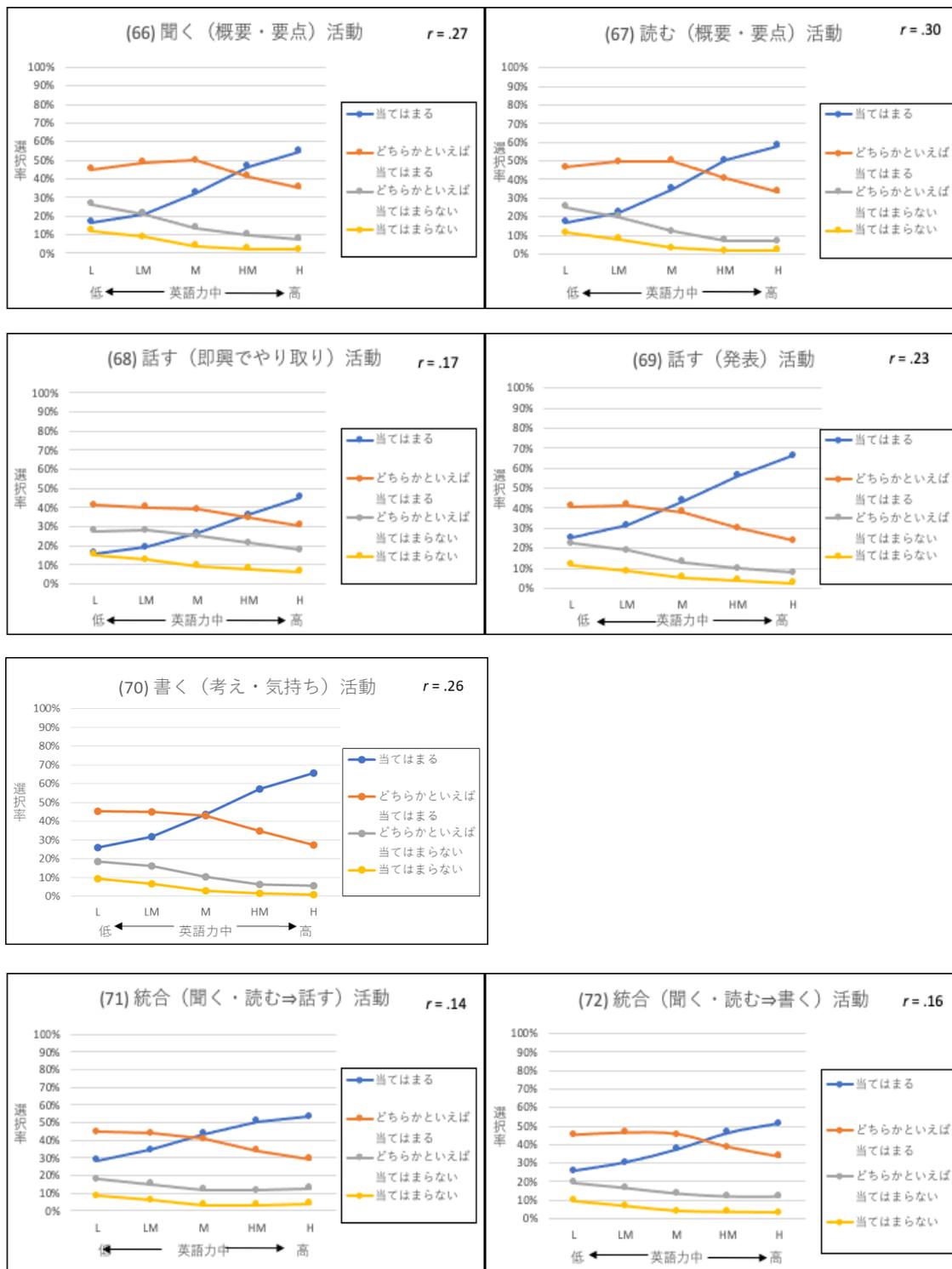
英語力層ごとで，各質問項目に対する選択枝の選択率の推移を図 3.1 に示した。図中にある r の値は，IRT スコアと各質問項目回答との相関係数である。

どの言語活動でも，「当てはまる」の選択率が，英語力層が高くなるにつれ，高まっている。「当てはまる」の選択率と英語力とに明確な関係が見られる。

L 層，LM 層，M 層では，どの言語活動についても「どちらかといえば，当てはまる」の選択率が 4 割から 5 割で最も高い。「当てはまる」の選択率が「どちらかといえば，当てはまる」を上回るのが，M 層では，(69)話す（発表）活動と(70)書く活動で，HM 層と H 層ではどの言語活動に対しても，「当てはまる」の選択率が 5 割から 7 割と最も高い。H 層では，「当てはまる」の選択率が「どちらかといえば，当てはまる」の選択率を 15 ポイントから 43 ポイント大きく上回っている。

L 層では，どの活動でも「当てはまらない」の選択率が 10%から 20%，「どちらかといえば，当てはまらない」の選択率が 20%から 30%となっている。授業での活動内容が明確に認識されていない様子が伺える。

図 3.1 英語力層ごとの英語の授業における言語活動の生徒の認識



各言語活動で「当てはまる」の選択率が高くても、実際にその言語活動に該当する調査問題に正答しているといえないことは、英語力層の英語のできることの内容と対応づける

とわかる。例えば、(70)「書くこと」の問題に正答できるようになるにはHM層以上の英語力が求められる。L層からM層までの生徒が「当てはまる」と「どちらかといえば、当てはまる」を選択する割合は、7割から8割と高い。言語活動をしていると認識していても、得点に結びついていないことがわかる。言語活動をしていることが、その活動に関わる問題の正答率向上につながるためには、例えば、書くことの活動が授業でどのように行われているのか、生徒が書いた内容に対して教師はどのようにフィードバックをしているかなどの検討が必要である。また、(71)と(72)は統合活動についてであるが、「当てはまる」と「どちらかといえば、当てはまる」を加えると、どの英語力層でも7割以上の生徒が、統合活動は授業で行われていると回答している。IRTスコアとの相関係数は0.2を下回り、統合活動をしていると認識していることと、英語力との間には明確な関係がみられない。統合活動が英語力向上につながるには、活動の頻度、活動の内容、フィードバックの方法、評価方法など、具体的な指導内容について検討する必要があるだろう。

3.2 英語学習への興味・関心や理解度等と英語力との関係

生徒質問紙(59)～(65)は、英語学習に対する興味・関心等に関わる7つの質問項目である。質問項目への回答は(65)を除き4件法で、「当てはまる」を4、「どちらかといえば、当てはまる」を3、「どちらかといえば、当てはまらない」を2、「当てはまらない」を1に変換をした上で集計をした。(65)は6件法で、解釈がしやすいように同じく選択枝の順序を逆転して分析を行った。分析にはデータセットAを用いて、各質問項目に対するその他の回答と無回答は分析から除外した。(59)～(65)の質問事項と、回答平均値、標準偏差、IRTスコアとの相関係数は表3.3を示した。

各質問項目への回答平均値が高い順に、(60)英語の勉強は大切だ、(62)将来役に立つ、(60)英語の授業の内容はよく分かる、(59)英語の勉強は好きだ、(63)将来英語を使う生活や職業に就きたい、であった。(64)授業外で日常的に英語を使用する機会や、(65)家庭学習でのICT機器を使用した英語学習については、回答平均値は低かった。英語力との関係では、(60)英語の授業の内容はよく分かる、と(59)英語の勉強は好きだ、との間には中程度の相関がみられた。(60)英語の勉強は大切だ、(63)将来英語を使う生活や職業に就きたい、(62)将来役に立つ、(64)授業外で日常的に英語を使用する機会と英語力の間には、弱い相関がみられた。(65)家庭学習でのICT機器を使用した英語学習と英語力との間にはあまり関係がみられなかった。

表 3.3 英語学習に対する興味・関心等に関わる質問事項と回答平均値及び標準偏差

番号	質問事項	平均値	標準偏差	IRT スコアとの相関係数
(59)	英語の勉強は好きだ	2.54	1.10	.409**
(60)	英語の勉強は大切だ。	3.46	0.81	.285**
(61)	英語の授業の内容はよく分かる。	2.78	0.99	.472**
(62)	英語の授業で学習したことは、将来、社会に出たときに役に立つ。	3.46	0.82	.255**
(63)	将来、積極的に英語を使うような生活をした り職業に就いたりしたいと思う。	2.23	1.06	.279**
(64)	これまで、学校の授業やそのための学習以外 で日常的に英語を使う機会が十分にあった。 家庭学習の課題（宿題）としてどの程度 ICT	1.99	1.06	.250**
(65)	機器を使用して、英語の音声を聞いたり英語 を話す練習をしたりしている。	2.20	1.51	.191**

英語力の 5 層ごとで、英語学習への興味・関心等に関わる質問事項への回答傾向にどのような違いがあるのかについては、質問項目ごとに各選択枝の選択率を求め、図 3.2 に示した。図の中の r の値は、IRT スコアと各質問項目の回答との相関係数である。

(59) 「英語の勉強は好きか」、については、「当てはまる」と「当てはまらない」の選択率が、M 層を境に逆転をしている。H 層の 9 割が英語の勉強が好きな生徒であるが、一方で、L 層は「当てはまらない」の選択率が 4 割と高く、「どちらかといえば、当てはまらない」を含めると 7 割が英語の勉強は好きではないと考えている。

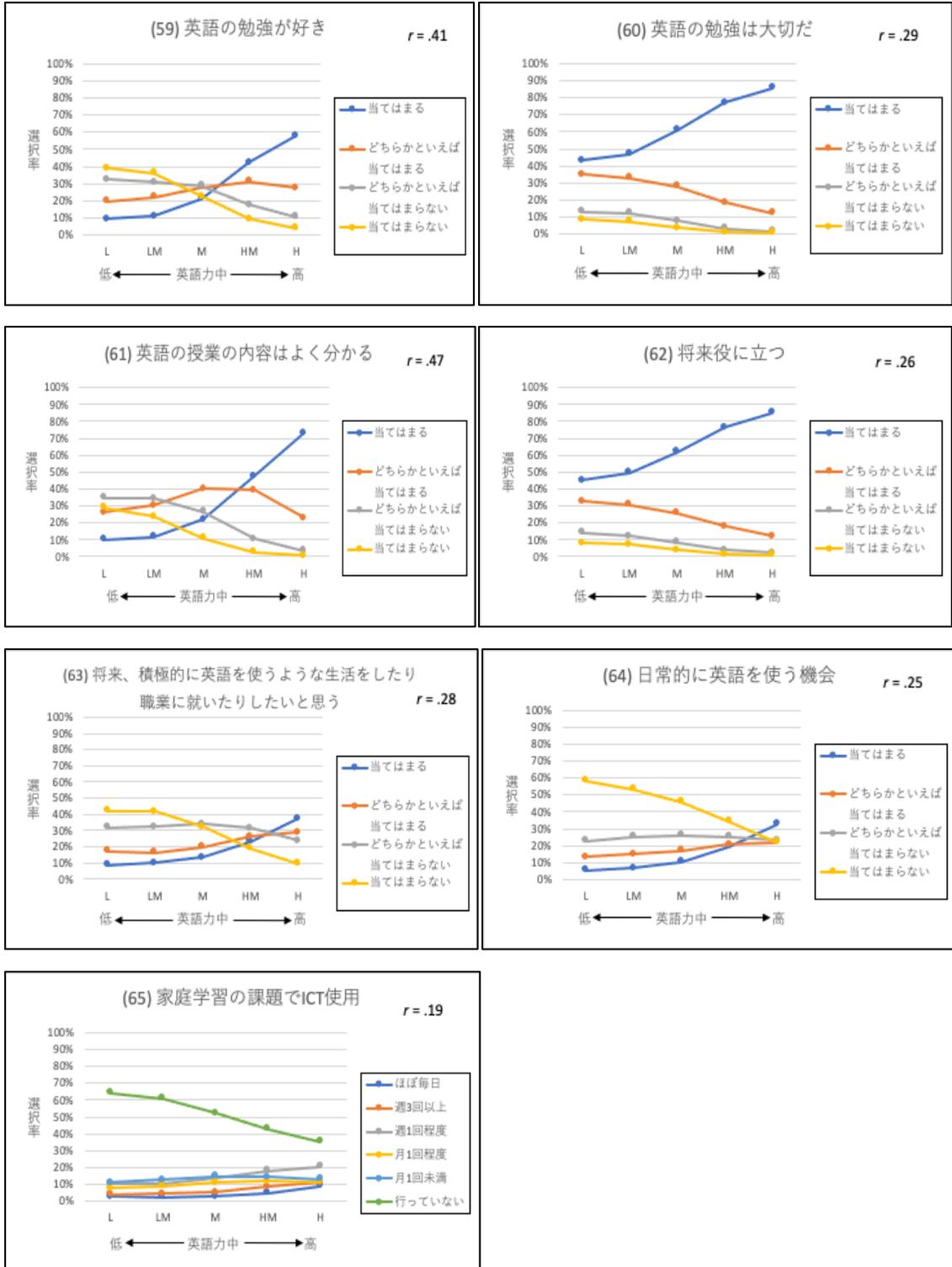
(60) 「英語の勉強は大切か」、については、英語力のどの層でも「当てはまる」の選択率が、他のどの選択枝より高い。英語力が上がるにつれて大切だと考える生徒の割合が上昇し、H 層では 9 割の生徒が「当てはまる」を選択している。

(61) 「英語の授業の内容はよく分かるか」、については、M 層を境に回答傾向が逆転をしている。H 層では 9 割の生徒が授業内容は分かると考えているが、L 層では 7 割が分からないと考えている。HM 層から「当てはまる」の選択率が他より高くなっている。

(62) 「英語授業は将来役に立つか」、については、どの英語力の層でも、将来役に立つと考えている割合が高いが、英語力が高くなるにつれ「当てはまる」の選択率が増加し、H 層では 85% が役に立つと回答しているが、L 層では 45% である。

(63) 「将来積極的に英語使用したいか」、については、全体的に肯定的な評価が他の質問より低い。HM 層を境に、低英語力層では「当てはまらない」の選択が多く、高英語力層では「当てはまる」の選択率が高い。H 層では 4 割の生徒が将来英語を積極的に使う生活や仕事をしたいと考えている。

図 3.2 英語力層ごとの英語学習に対する興味・関心等に関わる質問への回答選択率



(64) 「日常的に英語を使う機会の頻度」については、「当てはまらない」の選択率が L 層から HM 層までは最も高い。H 層では「当てはまる」の選択率が最も高いが、それでも 33%の生徒である。日常的に英語を使う機会があまりないことが伺える。

(65) 「家庭学習の課題で ICT 活用する頻度」については、「行っていない」の選択率がどの層でも最も大きい。英語力が上がるにつれて、「行っていない」の選択率が徐々に低下をし、週 1 回程度や月 1 回未満、月 1 回程度の割合がやや増加している。ほぼ毎日 ICT 機器を使用している H 層の生徒の割合は 1 割程度で、どの層よりも高かった。

3.3 SES, 授業外での学習時間や学習機会等

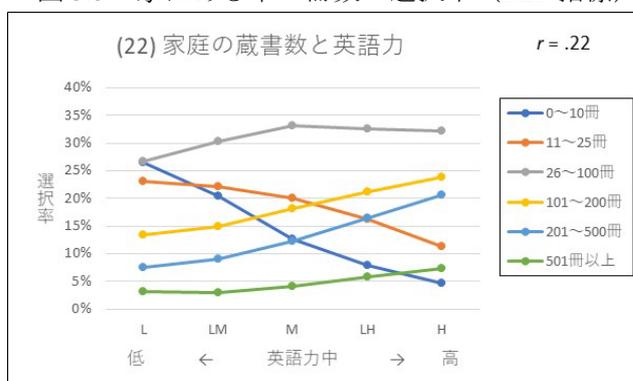
生徒質問紙調査で、(22) 家庭の蔵書数, (17)授業外での平日の学習時間, (18)授業外での休日の学習時間, (19)学習塾等で教わる機会, の質問項目について、英語力層別に各選択枝の選択率を求め、これらの変数と英語力との関係を分析した。(22)の家庭の蔵書数は、家庭の社会経済的指標 (SES) の代替指標として全国学力・学習状況調査の各種分析で用いられている。

(1) 家庭の社会経済的背景(SES)

生徒質問紙(22)は、家にある本の冊数について、該当する冊数の幅を選ぶ質問である。英語力層ごとに、各選択枝の選択率を図 3.3 に示した。家にある本の冊数の幅の選択枝と IRT スコアとの間には、.22 の有意な相関があった。

「26～100 冊」の選択率は、L 層で 26%、LM 層以上では 30%台と、どの層でも最も選択率の高い選択枝であった。「0～25 冊以下」の割合は、L 層で 27%と最も高く、英語力層が高くなるにつれその割合は低下していき、H 層では 5%まで下がる。「11～25 冊」も、L 群が最も多く 23%の選択率で、英語力層が高くなるにつれ選択率は低下し、H 群では 11%まで下がる。「101～200 冊以上」「201～500 冊」「501 冊以上」の選択率は、L 層が最も低く、英語力層が高まるにつれ選択率は高まっている。特に、M 層より高い英語力層で、他の選択枝より選択率の上昇がみられる。

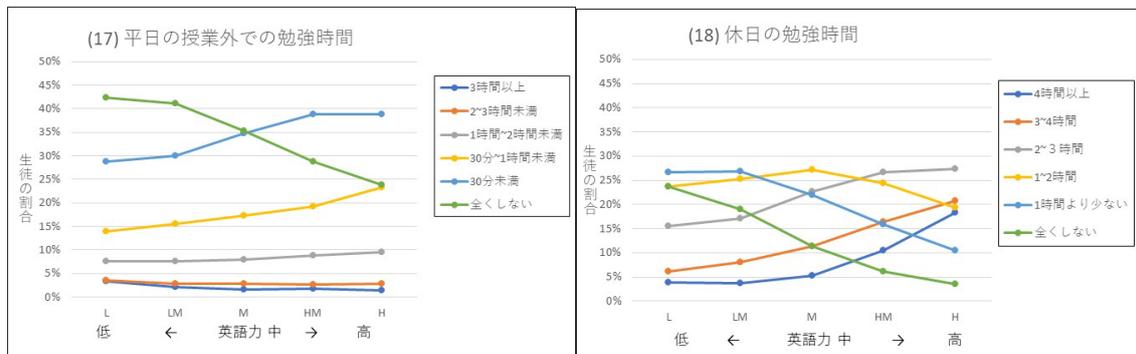
図 3.3 家にある本の冊数の選択率 (SES 指標)



(2) 授業外での学習時間

生徒質問紙(17)は、学校の授業時間以外の平日（月曜日から金曜日）の一日当たりの勉強時間（学習塾での勉強時間や家庭教師に教わる時間、インターネットを活用して学ぶ時間も含む）、生徒質問紙(18)は、休日（土曜日や日曜日など）の一日当たりの勉強時間（学習塾での勉強時間や家庭教師に教わる時間、インターネットを活用して学ぶ時間も含む）について、質問をしている。平日の学習時間については、「全くしない」「30分より少ない」「30分以上、1時間より少ない」「1時間以上、2時間より少ない」「2時間以上、3時間より少ない」「3時間以上」の選択枝から1つを選ぶ。休日の学習時間については、「全くしない」「1時間より少ない」「1時間以上、2時間より少ない」「2時間以上、3時間より少ない」「3時間以上、4時間より少ない」「4時間以上」の選択枝の中から1つを選ぶ。英語力層ごとに授業外での学習時間の選択率を図3.4に示した。

図 3.4 授業外での学習時間と英語力との関係



(17) 平日の勉強時間：どの英語力層でも、「全くしない」から、「30分未満」, 「30分~1時間未満」を選択する生徒の割合が多い。この3つの時間帯の勉強時間では、L層からH層にかけて、「全くしない」が生徒の割合が低くなり、「30分未満」と「30分から1時間未満」の割合が徐々に増加している。平日に「1時間以上2時間未満」の勉強時間を選択した生徒はどの英語力層でも7~10%程度で、2時間以上勉強をする生徒の割合はどの英語力層でも5%未満と少ない。

(18) 休日の勉強時間：休日の勉強時間については、英語力層の違いが顕著に見られる。「全くしない」の選択率はL層で24%と最も高く、英語力層が高くなるにつれ選択率が低下し、H層では4%しか選択していない。「1時間より少ない」の選択率はL層で27%と最も高く、LM群でも同様の水準で、その後英語力が上がるにつれ選択率が減少している。「1~2時間」の選択率はL群で24%、H層で20%と英語力層で大きな違いはみられない。一方、「2~3時間」を選択する生徒は、L層で6%であるが、英語力層が高くなるにつれ選択率が高まり、H層では21%の選択率である。「3~4時間」はL層で6%と低い水準ではあるが、英語力層が高くなるにつれ選択率が上昇し、H層では2割を超える。「4時間以上」はL層とLM層、M層までが5%程度であるのに対して、HM層で10%、H

層で2割に近い生徒が選択をしている。H層は休日の勉強時間がどの層よりも長いのが特徴である。

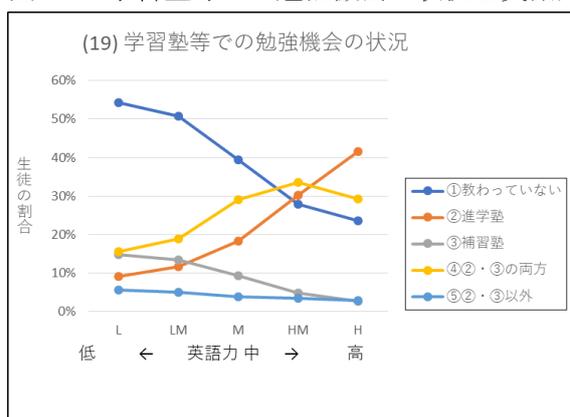
(3) 授業外での学習機会

生徒質問紙(19)は、学習塾の先生や家庭教師の先生に教わっているか、についての質問である。英語力層ごとに、選択率を図3.5に示した。授業外での学習機会の有無と勉強と英語力との間には関係があることがわかる。

学習塾等での勉強を①教わっていない生徒の割合は、L層で55%と最も高く、英語力が上がるにつれて割合が下がり、H層で22%と最も低い。

授業外での学習機会の内訳で、②進学塾に通っている生徒の割合は、英語力が上がるにつれて高まり、H層では4割以上の生徒が該当する。③補習塾はL層が15%と最も高く、英語力が上がるにつれなだらかに低下している。

図3.5 学習塾等での勉強機会の状況と英語力との関係

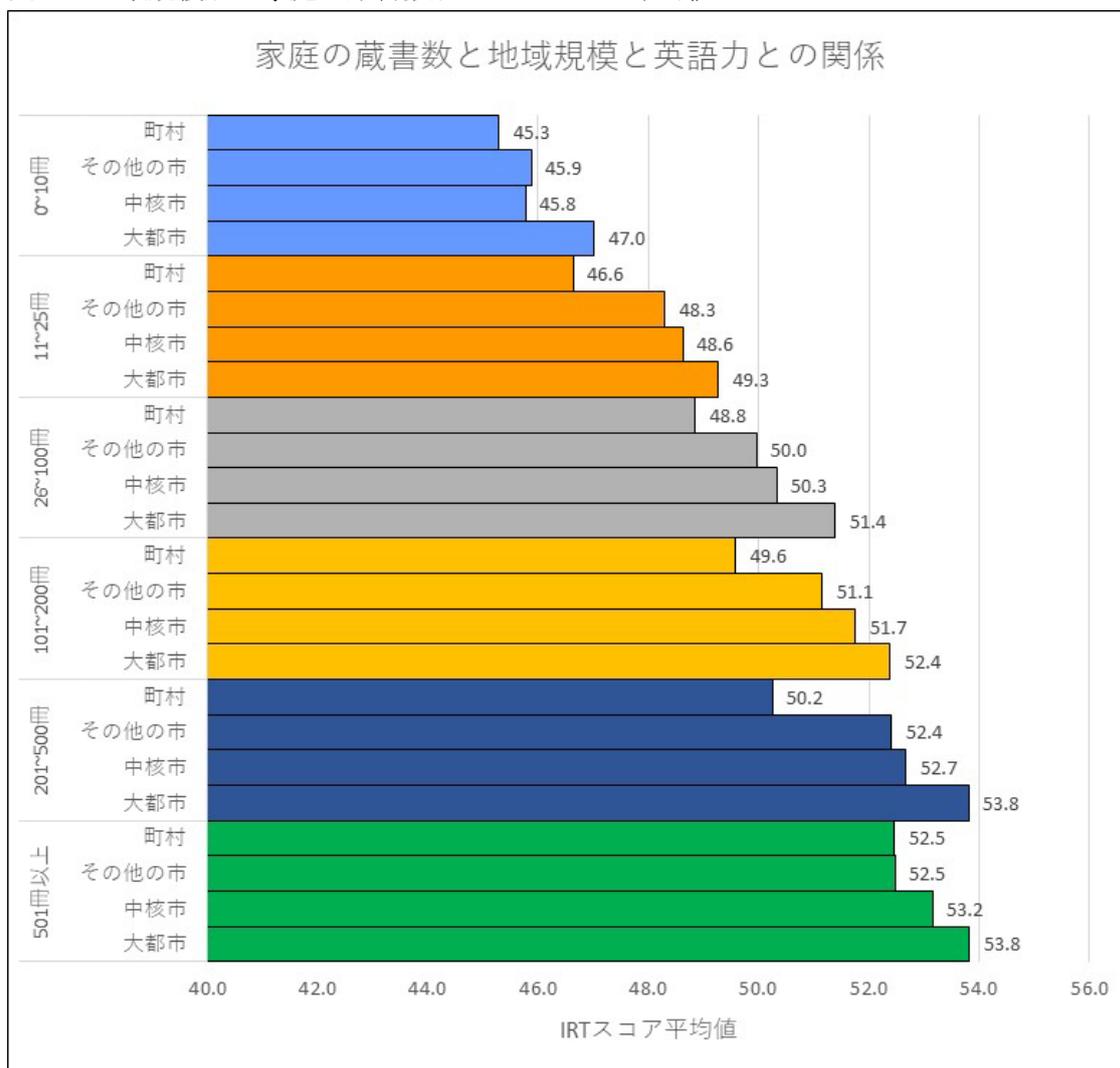


(4) 地域規模と家庭の蔵書数 (SES) と英語力との関係

地域規模と家庭の蔵書数と英語力との間の関係を図3.6に示した。SESの代替指標として家庭の蔵書数(生徒質問紙調査(22)の回答)を使用した。データセットAを用いて、生徒質問紙調査(22)の選択枝ごとにIRTスコア平均値を、地域規模別に算出した。

家庭の蔵書数(SES)のどの選択枝でも、おおむね町村、その他の市、中核市、大都市の順にIRTスコア平均値が大きくなっている。またどの地域規模でも、家庭の蔵書数(SES)が多くなると、IRTスコア平均値は高くなっている。0~10冊で大都市の生徒のIRTスコア平均は47.0、501冊以上の町村の生徒のIRTスコア平均は52.5で、前者のほうが後者より5.5ポイント、偏差値換算にして5.5ほど英語力が低いことがわかる。

図 3.6 地域規模別・家庭の蔵書数別の IRT スコア平均値



3.4 英語力の予測要因

本節では、英語力を予測する要因として、英語の学習方法の違いや、英語への興味・関心等の内容を検討した。

(1) 英語授業における言語活動と授業外での英語学習

生徒質問紙にある英語授業における言語活動と授業外での英語学習が、英語力をどの程度予測することができるかを、階層的重回帰モデルにより検討した。

英語の学習方法には、生徒質問紙調査の英語授業内における英語の学習方法として(66)~(70)、授業外における英語の学習方法として(64)と(65)の合計7項目を用いた。(64)のみ6件法で、他は全て4件法である。「当てはまる」の回答の数字が高くなり、「当てはまらない」の回答の数字が低くなるよう、変換を行った。

これら7つの英語の学習方法から従属変数であるIRTスコアを予測する程度の大きさを検討するために、次のモデルを組んだ。

モデル1：これまでの分析で英語力との関係を検討した変数を統制変数として独立変数に投入した。具体的には、学校規模（大規模ダミー，中規模ダミー），地域規模（大都市ダミー，中核市ダミー，その他の市ダミー），国・公・私立学校（国立ダミー，私立ダミー），性別（男子生徒ダミー），授業外での学習機会（進学塾ダミー，補習塾ダミー，総合塾ダミー），国語の正答率，数学の正答率から，英語力と関係があった下記の変数を統制変数として独立変数に含めた。地域規模，国公私，通塾の種類，性別はそれぞれダミー変数化した。

モデル2：SESの効果を検討するために，家庭の蔵書数を独立変数に加えた。

モデル3：英語の学習方法として，「聞く_概要・要点」「読む_概要・要点」「話す_やり取り」「話す_発表」「書く_考え・気持ち」の5つと，「授業外で日常的に英語を使用する機会」「家庭学習でICT機器を使用した英語の練習」の2つを加えた。

変数選択法として強制投入法を選択した。

モデルの当てはまりを，決定係数，決定係数の変化量の有意性検定，自由度調整済み決定係数，情報量基準として赤池情報基準（AIC）と Schwarz のベイズ基準（BIC）の指標を用いて比較結果を，表3.4に示す。

表3.4 モデル比較（英語の学習方法から英語力への予測）

モデル	R	R2 乗	調整済み R2 乗	R2 乗変 化量	有意確率 F 変化量	赤池情報基 準	Schwarz の ベイズ基準
1	.758	.575	.575	.575	0	143984.4	144113.4
2	.759	.576	.575	.001	0	143921.5	144059.0
3	.776	.603	.602	.027	0	141314.5	141512.2

いずれの指標も，モデル3がモデル1や2よりデータへの当てはまりがよいことを示しているため，モデル3の結果を解釈した。

独立変数として投入した変数のうち，学校規模中ダミー，男ダミー，話すこと [やり取り] の3つの変数の係数は5%水準で有意な値ではなかったが，それ以外の独立変数の係数は有意な値であった。標準化係数 β が0.1以上の変数は4項目で，最も英語力を予測する要因は，正答率_数学，正答率_国語，「英_日常的英語使用機会」，進学塾ダミーの順にであった。「英_日常的英語使用機会」の非標準化係数は，1.104で，他の変数が一定であれば，この質問項目への回答が1つ上がると，英語力が偏差値換算で1.2点ほど上がることを意味している。標準化係数は，0.127と他の授業内での学習方法よりも予測力が高い。

表 3.5 英語の学習方法の英語力（IRT スコア）への効果（重回帰分析）（モデル 3）

	非標準化係数 <i>B</i>	標準誤差	標準化係数 <i>β</i>	<i>t</i> 値	有意確率
(定数)	26.862	0.200		134.062	0
学校規模大ダミー	-0.163	0.076	-0.008	-2.150	0.032
学校規模中ダミー	-0.023	0.071	-0.001	-0.330	0.742
大都市ダミー	1.182	0.124	0.055	9.526	0
中核市ダミー	0.831	0.125	0.037	6.664	0
その他の市ダミー	0.437	0.116	0.023	3.768	0
男ダミー	0.014	0.061	0.001	0.222	0.824
国立ダミー	3.468	0.282	0.040	12.318	0
私立ダミー	2.589	0.247	0.033	10.501	0
進学塾ダミー	2.548	0.083	0.111	30.802	0
補習塾ダミー	0.297	0.108	0.009	2.746	0.006
総合塾ダミー	1.395	0.075	0.067	18.575	0
その他塾ダミー	1.145	0.153	0.024	7.504	0
正答率_国	0.089	0.002	0.212	45.486	0
正答率_数	0.181	0.002	0.507	110.253	0
SES	0.104	0.023	0.015	4.607	0
英_聞_概要要点	0.172	0.063	0.015	2.704	0.007
英_読_概要要点	0.266	0.066	0.023	4.001	0
話_やり取り_即興	0.067	0.038	0.007	1.748	0.081
英_話_発表	0.166	0.042	0.016	3.922	0
英_書_考え気持ち	0.193	0.049	0.017	3.961	0
英_日常的英語使用機会	1.104	0.030	0.127	36.989	0
英_家庭学習 ICT 活用	0.238	0.021	0.039	11.405	0

SES の標準化係数は 0.015 で、英語力への正の予測力はあるが、その大きさは、「英_家庭学習 ICT 活用」0.039、「英_聞_概要要点」0.023、「英_書_考え気持ち」0.017、「英_話_発表」0.016 より小さく、「英_聞_概要要点」0.015 と同じ予測力である。SES が英語力に与える影響はあるが、授業内での言語活動を伴う学習や、授業外での英語使用の機会を充実させていくことで、SES の影響を上回る効果が得られることが予想される。

話すこと [やり取り] の IRT スコアに与える効果が有意でなかったことは、話すこと [やり取り] の活動に意味がないということではない。全国学力・学習状況調査の中学校英語の話すことで、準正答の採点基準は、コミュニケーションに支障のない程度の誤りがあることであり、具体的には、文法的正確さで準正答か誤答かが判断される。この採点基

準の下では、話すこと [やり取り] を授業内で行っただけでは、IRT スコアの向上には結びつかない。言語活動をする中で、流暢性を伸ばすとともに、文法的な正確さもあわせて指導することで IRT スコアの向上につながることを示している。

授業内では、意味中心で形式にも焦点をあてた言語活動をより多く行い、授業外で日常的に英語を使用する機会（地域の人や外国にいる人と英語で話す、英語で手紙や電子メールを書く、英語のテレビやホームページを見る、オンラインで他者と英語で交流する、英会話教室に通うなど）や、ICT 機器を活用した英語力向上の取組を増やすことが、英語力向上にプラスの効果があることが予想される。ICT 機器を用いて、授業外での日常的な英語使用機会に AI が活用できるようになると、英語力向上にプラスの効果が期待できる。

(2) 英語学習への興味・関心や理解度等

英語学習への興味・関心や理解度等が英語力をどの程度予測できるかを、階層的重回帰分析により検討した。

まず、英語学習への興味・関心や理解度等についての生徒質問紙調査は、(59)～(63)の 5 項目である。そのうち、(60) 英語の勉強は大切だと思いますか、と (62) 英語の授業で学習したことは、将来、社会に出たときに役に立つと思いますか、の 2 項目については、4 件法の平均値が 3.46 と天井効果が見られるため、独立変数には含めないことにした。

4 件法の回答については、「当てはまる」の回答の数字が高くなり、「当てはまらない」の回答の数字が低くなるよう、変換を行った。従属変数には、IRT スコアを用いた。

これら 3 つの英語の学習方法から従属変数である IRT スコアを予測する程度の大きさを検討するために、次のモデルを組んだ。

モデル 1：これまでの分析で英語力との関係を検討した変数を統制変数として独立変数に投入した。具体的には、学校規模（大規模ダミー、中規模ダミー）、地域規模（大都市ダミー、中核市ダミー、その他の市ダミー）、国・公・私立学校（国立ダミー、私立ダミー）、性別（男子生徒ダミー）、授業外での学習機会（進学塾ダミー、補習塾ダミー、総合塾ダミー）、国語の正答率、数学の正答率から、英語力と関係があった下記の変数を統制変数として独立変数に含めた。地域規模、国公私、通塾の種類、性別はそれぞれダミー変数化した。

モデル 2：SES の効果を検討するために、家庭の蔵書数を独立変数に加えた。

モデル 3：英語学習への興味・関心や理解度等として、「英_好き」「英_理解」「英_将来目標」の 3 つの変数を独立変数に加えた。

変数選択法として強制投入法を選択した。

モデルの当てはまりを、決定係数、決定係数の変化量の有意性検定、自由度調整済み決定係数、情報量基準として赤池情報基準 (AIC) と Schwarz のベイズ基準 (BIC) の指標を用いて比較した。表 3.6 より、モデル 3 のデータの当てはまりがよいと判断し解釈した。

表 3.6 モデル比較（英語学習への興味・関心等の英語力への効果）

モデル	R	R2 乗	調整済み R2 乗	R2 乗変 化量	有意確率 F 変化量	赤池情報基 準	Schwarz の ベイズ基準
1	.758	.575	.574	.575	0	146430.2	146559.4
2	.758	.575	.575	.001	0	146363.5	146501.4
3	.800	.639	.639	.064	0	139712.3	139875.9

表 3.7 英語学習への興味・関心等の英語力（IRT スコア）への効果（重回帰分析）

	非標準化係 数 B	標準誤差	標準化係数 β	t 値	有意確率
(定数)	25.765	0.165		156.257	0
学校規模大ダミー	-0.033	0.071	-0.002	-0.461	0.645
学校規模中ダミー	-0.036	0.067	-0.002	-0.538	0.591
大都市ダミー	1.251	0.117	0.059	10.695	0
中核都市ダミー	0.851	0.118	0.038	7.233	0
その他の市ダミー	0.498	0.109	0.027	4.554	0
男ダミー	-0.142	0.057	-0.008	-2.475	0.013
国立ダミー	3.611	0.265	0.041	13.622	0
私立ダミー	2.610	0.23	0.034	11.35	0
進学塾ダミー	1.948	0.079	0.085	24.784	0
補習塾ダミー	0.209	0.102	0.007	2.056	0.04
総合塾ダミー	1.042	0.071	0.050	14.672	0
その他塾ダミー	1.058	0.144	0.023	7.358	0
正答率_国	0.085	0.002	0.203	46.769	0
正答率_数	0.167	0.002	0.470	107.41	0
生徒_SES	0.220	0.021	0.032	10.363	0
英_好き	0.941	0.036	0.112	26.186	0
英_よく分かる	1.358	0.038	0.145	35.279	0
英_将来英語使用	0.522	0.031	0.060	16.753	0

英語学習への興味関心では、英語の授業はよく分かるというのが、最も強く英語力を予測しており、次いで、英語の勉強が好きであること、そして、将来、積極的に英語を使うような生活をしたり職業に就いたりしたいと思うことが、英語力向上に効果があることが予想される。効果の大きさは、家庭の蔵書数の 0.032 や、地域規模、国公私立学校の違いよりも大きい。国語の正答率と数学の正答率は、どの変数よりも、よりよく英語力を予想することができる。

3.5 まとめ

本章では、英語の学習状況や SES 等と英語力の関係を検討した。まず、英語授業の言語活動の取組に対する生徒の認識では、読む、聞く、書く、話すこと〔発表〕の活動が英語力と弱い関係にあった。各言語活動への認識で、英語力層が高まるにつれ「当てはまる」と回答する割合が、顕著に高くなっている。低学力層では、言語活動の違いが明確に認識されていないことが伺える。話すこと〔やり取り〕や統合活動と英語力との間にはあまり関係がみられない。言語活動における指導の在り方の検討が必要である。

英語学習に対する興味・関心や授業の理解度等に関する質問項目では、「英語の勉強が好き」と「英語の授業は分かる」が、英語力と中程度の強さの関係にあり、他は弱い関係にあった。「英語の勉強は大切」と「英語の学習は将来役に立つ」は、「当てはまる」の選択率がどの英語力層でも最も高い。「当てはまる」の選択率が英語力層間で最も大きな差が見られるのが、「英語の授業は分かる」である。「英語の勉強が好き」の「当てはまる」の回答は、低学力層と高学力層とで逆転している。「授業外での日常的な英語使用機会」や「家庭での ICT 活用をした英語学習」はあまり行われておらず、今後、向上が期待される学習方法である。

SES の代替指標である「家庭の蔵書数」と英語力との間には弱い相関がある。どの英語力層でも、「26～100 冊」の選択率が 3 割程度と最も高い。ただし最も SES の指標が低い「0～10 冊」については、低学力層の選択率が最も高く、英語力が上がるにつれ顕著に減少している。「101 冊以上」では、英語力が上がるにつれ選択率が徐々に上昇している。「平日の授業外での学習時間」では、「全くしない」と「30 分程度」の選択率が最も高く、低学力層と高学力層で両者の選択率が逆転している。「2 時間以上」学習をする生徒の割合は極めて低い。「休日の授業外での学習時間」では、英語力層によって大きく異なる。低学力層は「1 時間以下」で、高学力層になるにつれ「2 時間以上」の選択率が高まり、最も英語力が高い層では「4 時間以上」の選択率が急速に高まり 2 割近くである。

「授業外での学習機会」では、「学習塾等で勉強を教わっていない」生徒の割合と、「進学塾に通っている」生徒の割合が、低学力層と高学力層で逆転している。

地域規模が大きくなるにつれ英語力は高まり、蔵書数が増加するにつれ英語力は高まる傾向にある。

英語力の予測要因としては、英語学習では、授業外での学習方法の効果が高い。日常的に英語使用する機会の効果が大きく、次いで、ICT を活用した家庭での英語学習も効果があり、英語の言語活動も SES を上回る効果がある。英語学習への興味・関心等では、英語の授業がよく分かることが最も効果が高く、英語が好きであること、将来英語を使用する生活や職業につきたいが続き、SES を上回る効果がある。授業での英語の指導法が極めて重要である。よく分かる授業を行い、英語の勉強は好きだと思ふ生徒が増え、将来、英語を使った生活や職業が具体的に思い浮かべることができるような工夫を授業の中に取り入れていくことが英語力向上に有効であることが示唆される。

第4章 令和4年度英語教育実施状況調査との関連分析

本章では、「令和5年度全国学力・学習状況調査」の英語正答率と「令和4年度英語教育実施状況調査」における英語授業における言語活動との関連について検討を行う。この検討を通して、生徒の英語正答率と学校教員の英語科指導との間に関連が見られるかについて明らかにすることを目的とする。「令和4年度英語教育実施状況調査」とは、英語教育改善のための具体的な施策の状況について調査し、今後の国の施策の検討および各教育委員会における英語教育の充実や改善に役立てることを目的に実施された調査である。本調査は各都道府県・市町村教育委員会およびすべての公立小学校、中学校、高等学校（義務教育学校、中等教育学校を含む）を対象に実施された。

本章における分析対象は、4月18日に「聞くこと」「読むこと」「書くこと」及び「話すこと」の調査を実施した「当日実施校」499校のうち、「令和4年度英語教育実施状況調査」に回答し、2つの調査データを対応づけられた465校である。調査データの対応づけは、それぞれの調査データ内に含まれた学校名を用いた。分析に用いた変数は以下のとおりである。「令和5年度全国学力・学習状況調査」では、英語正答率と4技能の正答数、「受容」（「聞くこと」と「読むこと」の正答数を加算して指標化）、「発信」（「話すこと」と「書くこと」の正答数を加算して指標化）を、生徒のデータを学校ごとに平均値を算出して用いた。「令和4年度英語教育実施状況調査」では、英語科教員における英語授業における活動について尋ねた質問である、「第2学年において、1単位時間(50分)の授業の中で、生徒が英語で言語活動をしている時間の占める割合(%)について回答してください。」（以下、「英語での言語活動割合」とする）と「第2学年の授業において、英語担当教師（臨時的任用の者及び非常勤講師を含む）の英語による発話の状況を回答してください。」（以下、「担当教師の英語による発話」とする）の2つを用いた。

分析に先立ち、英語正答率に関する各変数の記述統計量（表4.1）の算出と英語授業に関する活動の2変数への回答度数の集計を行った（表4.2）。

表 4.1 各変数における記述統計量（N=465）

変数	最小値	最大値	平均	標準偏差
英語正答率	0.17	0.78	0.37	0.09
聞くこと	1.83	5.55	3.45	0.56
読むこと	1.17	5.39	3.02	0.59
話すこと	0.00	2.54	0.61	0.38
書くこと	0.11	3.76	1.14	0.55
受容	3.00	10.86	6.47	1.11
発信	0.13	6.31	1.75	0.89

注1：英語正答率は割合を示す。

注2：4技能における各設問数は「話すこと」が5項目、「聞くこと」が6項目、「読むこと」が6項目、「書くこと」が5項目である。

表 4.2 各設問に対する回答集計

第2学年において、1単位時間(50分)の授業の中で、生徒が英語で言語活動をしている時間の占める割合(%)について回答してください。	
1	授業中、25%未満の時間、言語活動を行っている (1.7)
2	授業中、25%以上~50%未満の時間、言語活動を行っている (25.4)
3	授業中、50%以上~75%未満の時間、言語活動を行っている (58.1)
4	授業中、75%以上の時間、言語活動を行っている (14.8)
第2学年の授業において、英語担当教師（臨時的任用の者及び非常勤講師を含む）の英語による発話の状況を回答してください。	
1	発話の50%未満を英語で行っている (26.5)
2	発話の50%以上~75%未満を英語で行っている (61.9)
3	発話の75%以上を英語で行っている (11.6)

続いて、英語活動に関する設問のうち、「英語での言語活動の割合」の選択枝ごとに英語正答率等の記述統計量を算出して、1要因分散分析を行うことで層間に有意差が見られるかを検討した(表4.3)。その結果、英語正答率では言語活動が「25%未満」($M=0.33$)と「75%以上」($M=0.40$)との間に有意差が見られた($F(3, 461)=2.747, p<.05$)。同じく4技能ごとに検討を行った結果、「話すこと」は「25%未満」の選択枝とそれ以外の選択枝との間に有意差が見られ($F(3, 461)=3.462, p<.01$)、「書くこと」は「25%未満」と「75%以上」との間に有意差が見られた($F(3, 461)=2.763, p<.05$)。いずれの結果も、英語での言語活動の割合が高い学校の方が、英語での言語活動の割合の低い学校よりも英語正答率が高かった。ただし、英語での言語活動の割合は、4技能のうち「話すこと」と「書くこと」のみ関連が見られ、英語技能すべてと関連するわけではないことが示唆された。両変数間の相関係数を算出したところ、英語正答率では $r=.127$ ($p<.01$)、受容では $r=.115$ ($p<.05$)、発信では $r=.136$ ($p<.01$)であった。

「担当教師の英語による発話」の設問に関しても、上記と同じく記述統計量の算出と1要因分散分析を行った(表4.4)。その結果、全ての変数において有意差が見られ($F(2,462)=9.47-12.25$, いずれも $p<.05$)、担当教師の英語による発話が50%以上の学校の方が50%未満の学校よりも英語正答率等が高いことが示された。また、両変数間の相関係数を算出したところ、英語正答率では $r=.198$ ($p<.01$)、受容では $r=.195$ ($p<.01$)、発信では $r=.191$ ($p<.01$)であった。

以上の結果から、英語授業内における生徒の言語活動や担任教師の英語による発話を多くしている学校ほど生徒の英語正答率が高い傾向にあることがうかがえ、授業内における生徒の言語活動は、英語の4技能の中でも「書くこと」と「読むこと」と特に関連することが示された。

表 4.3 「英語での言語活動の割合」と英語正答率との関連

	(1) n=8		(2) n=118		(3) n=270		(4) n=69		F (3, 461)
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
英語での言語活動割合/1単位									
英語正答率	0.33 ^a	0.05	0.36	0.09	0.37	0.08	0.40 ^b	0.12	2.747 *
聞くこと	3.25	0.41	3.40	0.57	3.45	0.50	3.58	0.72	1.954
読むこと	2.81	0.26	2.94	0.58	3.02	0.55	3.15	0.78	2.197
話すこと	0.35 ^a	0.16	0.56 ^b	0.36	0.62 ^b	0.37	0.71 ^b	0.47	3.462 *
書くこと	0.91 ^a	0.28	1.08	0.54	1.13	0.50	1.29 ^b	0.72	2.763 *
受容	0.51	0.06	0.53	0.09	0.54	0.08	0.56	0.09	2.200
発信	0.13 ^a	0.04	0.16	0.09	0.18	0.08	0.20 ^b	0.09	3.237 *

注1：(1)25%未満，(2)25%以上～50%未満，(3)50%以上～75%未満，(4)75%以上，を示す。

注2：* $p < .05$

注3：表中のうち a, b が付された平均値では，異なる添え字間において統計的有意差が見られたことを示す

表 4.4 「担当教師の英語による発話」と英語正答率との関連

	(1) n=123		(2) n=288		(3) n=54		F (2, 462)	多重比較
	M	SD	M	SD	M	SD		
担当教師の英語による発話								
英語正答率	0.35	0.07	0.38	0.09	0.41	0.09	9.47 *	(1)<(2), (3)
聞くこと	3.31	0.50	3.48	0.55	3.64	0.63	7.599 *	(1)<(2), (3)
読むこと	2.84	0.48	3.06	0.62	3.22	0.60	9.637 *	(1)<(2), (3)
話すこと	0.49	0.26	0.64	0.40	0.77	0.45	12.251 *	(1)<(2), (3)
書くこと	1.01	0.43	1.16	0.58	1.29	0.56	5.584 *	(1)<(2), (3)
受容	0.51	0.08	0.54	0.09	0.57	0.10	9.223 *	(1)<(2), (3)
発信	0.15	0.06	0.18	0.09	0.21	0.09	8.804 *	(1)<(2), (3)

注1：(1) 50%未満，(2) 50%以上～75%未満，(3) 75%以上を示す

注2：* $p < .05$

第5章 平成31年度中学校英語調査結果との比較

本章では、1回目の平成31年度全国学力・学習状況調査中学校英語（以下、H31調査、またはH31）の結果と、2回目の令和5年度全国学力・学習状況調査中学校英語（以下、R5調査またはR5）の結果とを比較して、どのような変化がみられたかを検討する。

H31調査とR5調査とでは、調査問題作成の基準となる学習指導要領が異なっている。H31の調査問題は、平成20年告示中学校学習指導要領外国語科（英語）の目標と内容に基づいて作成された（平成31年度『解説資料』）。一方、R5の調査問題は、平成29年告示中学校学習指導要領外国語科（英語）の目標と内容に基づいて作成されている（令和5年度『解説資料』）。基準となる学習指導要領の目標と内容が異なるため、調査問題で評価する英語力は全く同じではない。問題内容の重なりは全くない。問題数も、H31は26問、R5は22問と異なる。受験者もH31の中学3年生とR5の中学3年生は全く異なる生徒である。H31調査とR5調査に共通部分がないため、両者の正答率やIRTスコアを比較して、問題の難易度や学力の高低を論じることはできない。そうした制約の中で、英語教育改善に資する情報を得るために、可能な範囲で両調査結果の比較分析を行った。

5.1 教科調査項目の比較

(1) 正答率が非常に低い調査問題の特徴

R5とH31の調査問題で、正答率が非常に低い問題がある。正答率そのものは比較できないものの、その調査を受けた生徒にとっては非常に難しい問題といえる。H31とR5の調査で正答率が約20%を下回る問題が複数存在する。正答率が約20%を下回るというのは、その調査を受けた中学3年生の5人に4人以上が正答できなかったことを意味する。非常に難しい問題であり、指導の改善が求められる内容である。こうした問題の特徴を明らかにすることは、調査目的に照らして意味があると考えられる。以下、正答率の値は、H31及びR5の『報告書』で公表されている値を用いた。

正答率が約20%を下回るのはR5調査で7問、H31調査で4問である。表5.1に出題年度、問題番号（Sは「話すこと」の問題番号を示す）、学習指導要領の領域、問題の概要、その調査年度の正答率を示した。

正答率の大きさは、R5とH31とで比較はできないが、これらの問題に共通する内容は、次の2点である。

①領域統合の問題

聞いて話す（やり取りを含む）6問（R5_S2, R5_S1(2), R5_S1(3), R5_S1(4),
R5_S1(1), H31_S2)

聞いて書く 1問（H31_4）

読んで書く 2問（R5_8(2), H31_8）

②まとまりのある文章を書く問題 2問（R5_10, H31_10）

表 5.1 正答率が約 20%を下回る問題（令和 5 年度調査，平成 31 年度調査）

出題 年度	問題 番号	学習指導要領の領域	問題の概要	正答率	分類
R5	S2	話すこと [発表]	聞いたことについて，考えと その理由について話す	4.20%	①
R5	10	書くこと	まとまりのある文章を書く	7.70%	②
R5	S1(2)	話すこと [やり取り]	やり取りの場面で知識を活用 できる技能	9.40%	①
R5	S1(3)	話すこと [やり取り]	やり取りの場面で知識を活用 できる技能	13.40%	①
R5	S1(4)	話すこと [やり取り]	聞いたことについて，考えと 理由を述べ合う	16.10%	①
R5	S1(1)	話すこと [やり取り]	やり取りの場面で知識を活用 できる技能	19.00%	①
R5	8(2)	書くこと	読んだことについて，考えと その理由を書く	20.10%	①
H31	10	書くこと	まとまりのある文章を書く	1.90%	②
H31	4	聞くこと	聞いたことについて，適切に 応じる（書く）	8.50%	①
H31	S2	話すこと	聞いたことについて，考えと 理由を述べ合う	10.50%	①
H31	8	書くこと	読んだことについて，考えと その理由を書く	11.60%	①

注 分類の①は領域統合問題，②はまとまりのある文章を書く問題を表す。

①：一般的に 2 技能の統合問題は，受容技能と発信技能の組み合わせにより，A：聞いて話す，B：聞いて書く，C：読んで話す，D：読んで書く，の 4 種類が考えられる。全国学力学習・状況調査で出題された技能統合問題は，A，B，C の 3 種類である。いずれの技能統合問題も中学 3 年生の 5 人に 4 人は正答（準正答を含む）することができない大変難しい問題である。技能統合問題の困難度は高くなることで知られているが，実際のコミュニケーションの場面では技能統合による活動が通常であり，こうした技能統合問題の正答率を上げていくことが今後の課題といえる。

②：まとまりのある文章を書く問題は，H31 に 2 問，R5 に 1 問出題されている。いずれも約 10%以下の正答率であり，10 人に 1 人しか正答（準正答を含む）できていない非常に

難しい問題である。自分の考えとその根拠を英語で表現できることができるよう、指導を行っていくことが一層求められる。

(2) 文法の正確な運用能力を評価する問題の特徴

H31 と R5 で、一般動詞の現在形や過去形、未来表現などの肯定文や疑問文、否定文の文が正確に書けるかどうかを問う「短答式」の問題が、全部で7問出題されている。こうした文法の正確な運用力を測る知識・技能の問題は、H31 には5問あったが、R5 には2問に減少している。表 5.2 に「書くこと」の領域で、文法の正確な運用能力を評価する問題を一覧にした。ただし、年度間で正答率の大きさの比較の議論はできないことに留意すべきである。

表 5.2 文法の正確な運用能力を評価する「書くこと」の問題

書くこと (知識・技能)	正答率(%)	出題年度	問題番号
1 人称 単数 未来表現 肯定文	41.2	R5	9(1)①
1 人称 複数 過去時制 肯定文	29.8	H31	9(2)②
2 人称 単数 現在時制 疑問文	74.1	H31	9(2)①
2 人称 単数 過去時制 疑問文	21.8	R5	9(1)②
3 人称 単数 現在時制 肯定文	54.3	H31	9(3)①
3 人称 単数 現在時制 肯定文	33.8	H31	9(3)②
3 人称 単数 現在時制 否定文	38.3	H31	9(3)③

『報告書』によると、過去時制に関わる問題 (H31 : 9(2)②, R5 : 9(1)②) の正答率が H31 も R5 のいずれも 30%以下で、H31 では 10 人に 3 人、R5 では 10 人に 2 人しか正答できないその年度の中学生にとって非常に難しい問題である。現在時制と未来表現に関わる問題の正答率はどちらの年度も 30%以上である。過去形は基本時制の 1 つであり、中学校 2 年生までに学習する文法事項であるが、習得が難しい文法項目の一つといえる。

H31 の 9(3)①と 9(3)②は、3 人称単数現在時制で肯定文に関する問題で、それぞれの正答率は、54.6%と 33.8%である。2 人称単数現在時制で疑問文を作る問題が 9(2)①にあり、その正答率は 74.1%である。3 人称は 2 人称より中学生にとっては習得が難しい文法項目の一つといえる。3 人称単数現在時制で疑問文を作成する問題となると、さらに正答率が下がることが予想される。文構造の習得は、「書くこと」や「話すこと」の正確な発信において不可欠である。文構造については、小学校から中学校の始めに学習する内容であるが、一度指導したら終わりではなく、言語活動の中で繰り返し使用しながら習得させていくことが求められる。

(3) 「話すこと」の問題の特徴

R5 調査の「話すこと」5問の平均正答数が5問中0.6問で、平均正答率は12.4%と極めて大きな課題を残す結果となった。その原因について以下検討する。表5.3に、R5の「話すこと」の問題5問の、問題の概要と正答率、無解答率をまとめた。

表5.3 H31とR5の「話すこと」の問題一覧

年度	問題番号	問題の概要	正答率 (%)	無解答率 (%)
H31	1(1)	カレンダーを見て、少女の誕生日を答える。	27.3	8.6
H31	1(2)	テレビを見ている2人の子どもの絵を見て、何をしているのか答える	44.7	6.6
H31	1(3)	バスで登校する少年の絵を見て、交通手段を答える	25.7	7.0
H31	2	ユイコとアラン先生のやり取りを聞き、その内容を踏まえて会話が続いていくように、即興で質問をする	10.5	20.7
H31	3	海外のテレビ局の要望に応じて、自分の将来の夢、またはやってみたいこと等を話す	45.8	4.6
R5	1(1)	動物園でのやり取りの中で、留学生の質問を受け、ゾウの誕生日を伝える	19.0	22.7
R5	1(2)	動物園でのやり取りの中で、留学生の質問を受け、次の予定を伝える	9.4	18.1
R5	1(3)	動物園でのやり取りの中で、カンガルーが食べるものについて留学生に質問する	13.4	19.4
R5	1(4)	動物園でのやり取りの中で、留学生の質問を受け、お土産としてふさわしいものとその理由を伝える	16.1	17.8
R5	2	環境問題についてのプレゼンテーションを聞き、話し手の意見に対する自分の考えとその理由を伝える	4.2	18.8

H31の「話すこと」の問題の正答率はいずれも5割以下と低いが、R5の「話すこと」の問題の正答率はすべて2割を下回っている。新型コロナウイルス感染症拡大防止のため、「話すこと」の指導が難しかった時期とはいえ、「話すこと」の力が4年間で低下して、その年度の中学3年生が5人に1人も「話すこと」の問題に正答できなくなってしまったとは考えづらい。平成29年告示学習指導要領外国語科では、「話すこと」を[やり取り]と[発表]の2つの領域に分けた。R5調査では、「話すこと [やり取り]」が4問(1(1)~1(4))と[話すこと [発表]] (2)が1問、出題されている。「話すこと [やり取り]」の4問のうち、3問が「知識・技能」を評価する問題、2問が「思考・判断・表現」を評価する問題であるが、いずれの問題も、コミュニケーションを行う目的、場面、状況等が設定されていることがH31調査にはないR5調査の特徴である。R5の問題の概要は、[やり取

り]を想定して、すべて「伝える」か「質問する」で話す相手を意識した問題設定となっている。H31「話すこと」で「知識・技能」を評価する3つの問題(1(1)~1(3))では、目的・場面・状況等は特に与えられず、聞いたことについて正しく応答することが求められる問題となっている。この3問の概要は、全て「答える」となっている。R5調査の「話すこと」で「知識・技能」の問題にもコミュニケーションを行う目的、場面、状況等の設定をすることで、結果的に、問題の背景が複雑になりすぎ、受験者は問題の意図を理解する認知処理に時間がかかってしまい、肝心の英語の「話すこと」の力を測定しづらくなったことが考えられる。R5調査の他の領域「聞くこと」「読むこと」「書くこと」で「知識・技能」を評価する問題では、「話すこと」のような明確なコミュニケーションを行う目的、場面、状況等の設定がない。出題の趣旨には、「情報を正確に聞き取ることができること」、「情報を正確に読み取りことができること」、「文法上正確な文を書くことができること」との記載がある。「話すこと」の領域のみが[やり取り]の場面を強調することで、「正確に話すことができること」といった記述が問題の趣旨にみられない。H31調査ではそうした記述が問題の趣旨に見られる。H31のように、もっと単純な形で、「話すこと」の「知識・技能」を評価すれば、0点の生徒の割合が6割以上になるという状況にはならないのではないかと推察される。R5の「話すこと」の問題の無解答率は、いずれも20%前後の高い水準である。解答をしない生徒が多いことで、さらに話すことの力の評価が難しくなっている。

まとまりのある内容を話す問題が、H31に1問出題され、正答率は45.8%であった(H31問題番号3)。「話すこと」の中では最も高い正答率である。この問題の無解答率は4.6%と記述式/口述式問題としてはかなり低い水準であった。R5にもまとまりのある内容を話す問題が出題されているが、正答率は4.2%と最も低かった(R5問題番号2)。無解答率は18.8%である。内容をみると、H31では、話すべき内容が、日本語で事前に与えられていたが、R5では、与えられていない。留学生が環境問題について英語でプレゼンした内容に対して、自分の意見を伝えるという問題設定で、プレゼン内容が聞き取れないと何を話したらよいか分からない。この問題設定の違いが、正答率の大きな差となって表れていると推察される。H31調査「話すこと」で最も正答率が低い問題は、日常的な話題に関して英語で聞いて把握した内容について即興でやり取りをする内容である(H31問題番号2)。この問題の正答率は10.5%と低く、無解答率も20.7%と「話すこと」の5問の中では最も高い。聞いて話すという領域統合問題であり、R5調査の「話すこと」の2番の問題と同じである。R5の正答率は4.2%と非常に低い。社会的な話題に関して聞いたことについて、自分の考えとその理由を話すという内容で、生徒にとっては、一層高いレベルの言語処理を求めることになり、難しい課題となったことがわかる。

解答形式の違いが、「話すこと」の問題に対する生徒の行動に影響を与えたことも考えられる。H31では英語「話すこと」に関する問題は、初めて各学校のコンピュータ教室等のPC端末等を活用し、録音方式で実施された。R5では、英語「話すこと」に関する調査

は、ICT 端末を活用し、文部科学省 CBT システム (MEXCBT:メクビット) を用いたオンラインの音声録音方式で実施された。文部科学省学力調査室の「令和 5 年度全国学力・学習状況調査 英語「話すこと」調査実施状況」によると、MEXCBT データに基づく実施生徒数 905370 人のうち、音声データを登録できた生徒数は 99.3%、そのうち一部の問題の音声データのみ登録できた生徒は 9.3%、音声データを登録できなかった生徒は 0.7%で、両者を合計すると 10%の生徒が何等かのトラブルがあったことがわかる。受験者の 10 人に 1 人である。その原因として、端末の不調やネットワーク等の問題があったことが指摘されている。R5 の「話すこと」1 問目の無解答率が 22.7%と 5 問中最も高くなっていることにも、そうした影響が表れているのではないかと推察される。

採点基準の点からも課題が残る。『報告書』には、各問題の採点基準が記載されている。例えば、R5「書くこと」10 「まとまりのある文章を書く」問題の採点基準をまとめると下記のようになる (『報告書』 pp.68-72)。

正答：正答の条件をすべて満たし、正確な英語 (語や文法事項等の誤りが無い) で解答しているもの。

準正答：正答の条件をすべて満たし、おおむね正確な英語 (コミュニケーションに支障をきたすような語や文法事項等の誤りが無い) で解答しているもの。

誤答：正答の条件をすべて満たしているが、コミュニケーションに支障をきたすような語や文法事項等の誤りがあるもの、や、条件の一部を満たしていないで解答しているもの、など。

一方、R5「話すこと」の 2「説明を聞いて、考えとその理由を話す」問題の採点基準をまとめると下記のようになる (『報告書』 pp.90-92)。

正答：正答の条件をすべて満たし、正確な英語 (語や文法事項等の誤りが無い) で解答しているもの。

準正答：正答の条件をすべて満たし、おおむね正確な英語 (コミュニケーションに支障をきたすような語や文法事項等の誤りが無い) で解答しているもの。

誤答：正答の条件をすべて満たしているが、コミュニケーションに支障をきたすような語や文法事項等の誤りがあるもの、や、条件の一部を満たしていないで解答しているもの、など。

つまり、「書くこと」と「話すこと」の採点基準が全く同じであるという点である。学習指導要領には、「書くこと」の 3つの目標のうち 1つ目が、「ア 関心のある事柄について、簡単な語句や文を用いて正確に書くことができるようにする。」である。文字言語においては、音声言語以上に正確さが重視されることから、特に「正確に」書くことに留意する必要がある。と解説されている (中学校学習指導要領外国語解説, pp.26-27)。一方、「話すこと [やり取り] 」と「話すこと [発表] 」の目標の中には、「即興で伝え合うこと」や「即興で話すこと」ができるようになることが目標の 1つとされているが、正確に話すという表現は含まれていない。学習指導要領も指摘しているよう

に、文字言語と音声言語の違いはあり、「話すこと」の力を評価するために、「書くこと」と同じ程度の正確さを求める現行の採点基準は、厳しすぎるのではないかと考えられる。「意味が伝わる」ということが話すことのやり取りで特に大事なことのひとつである。採点基準の改善策として下記の2つの案が考えられる。第一の方法として、現行の採点基準（正答、準正答、誤答）を維持し、「話すこと」については、正答の基準を、現行の正答と準正答とし、新たに準正答の基準として、おおむね意味が通じることとし、それ以外を誤答とする、である。第二の方法として、現行の採点基準から、正答—準正答1—準正答2—誤答の4段階とし、正答と準正答1は、現行の正答と準正答をそのまま採用し、準正答2に概ね意味が通じることとし、それ以外を誤答とするということである。このことにより、準正答と誤答、あるいは、準正答2と誤答との生徒の力をより正確に区別することができ、指導改善につながることを期待できる。

5.2 生徒質問紙調査項目の比較

(1) 英語授業における言語活動等の取組状況の比較（生徒質問紙調査）

H31とR5の生徒質問紙調査で、学校における言語活動等の取組状況に関する同じ内容の質問が7問ある。「当てはまる」を4、「どちらかと言えば、当てはまる」を3、「どちらかと言えば、当てはまらない」を2、「当てはまらない」を1に変換して、各質問に対する回答の平均値を求め、標準偏差とともに表5.4に記載した。

表5.4 英語の授業における言語活動の生徒の受け止めの比較（生徒質問紙調査）

質問番号		質問内容	令和5年度調査		平成31年度調査	
R5	H31		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
66	60	聞く_概要要点	3.09	0.83	3.09	0.83
67	61	読む_概要要点	3.14	0.81	3.14	0.81
68	62	話す_やり取り_即興	2.82	0.94	2.79	0.95
69	63	話す_発表	3.19	0.88	3.13	0.91
70	64	書く_考え気持ち	3.26	0.81	3.17	0.86
71	65	統合_聞く読む⇒話す	3.21	0.84	3.11	0.89
72	66	統合_聞く読む⇒書く	3.15	0.83	3.03	0.88

注： 0.1以上上昇, 0.1以上下落

R5とH31で、「原稿などの準備をすることなく、（即興で）自分の考えや気持ちなどを英語で伝え合う活動が行われていた」と思う回答の平均が3未満と低いが、それ以外の6問の平均は3以上で、比較的良好に行われていると生徒から受け止められている。中でも、最もよく行われていると生徒が認識している活動が、「自分の考えや気持ちなどを英語で書く活動」である。H31からR5で平均値が上昇しているのは、発信技能に関する5

問である。特に「聞いたり読んだりしたことについて、生徒同士で英語で問答したり意見を述べあったりする活動が行われていた」と「聞いたり読んだりしたことについて、その内容を英語で書いてまとめたり自分の考えを英語で書いたりする活動が行われていた」と非常に小さい。英語の授業で、発信技能を育てる活動が平成31年度よりは、より多く行われていると受け止める生徒が増えていることが伺える。ただ、該当する言語活動に関する実際に出題された問題の正答率と比較すると、言語活動が多く行われていると生徒が認識していても、その言語活動に関する問題の正答率が高いとは限らないことがわかる。

(2) 英語学習に対する興味・関心や授業の理解度等の比較（生徒質問紙調査）

H31とR5の生徒質問紙調査で、英語学習に対する興味・関心や授業の理解度等に関する共通の質問が、7問ある。「当てはまる」を4、「どちらかと言えば、当てはまる」を3、「どちらかと言えば、当てはまらない」を2、「当てはまらない」を1と変換して、それぞれの平均値を求め、標準偏差とともに表5.5に記載した。

表 5.5 英語学習に対する興味・関心や授業の理解度等の比較（生徒質問紙調査）

質問番号		質問内容	令和5年度調査		平成31年度調査	
R5	H31		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
59	54	英語の勉強は好き	2.56	1.10	2.66	1.10
60	55	英語の勉強は大切	3.47	0.80	3.40	0.86
61	56	英語の授業はよく分かる	2.81	0.98	2.85	0.98
62	57	英語の勉強は将来役立つ	3.47	0.81	3.42	0.86
63	59	将来英語を使いたい	2.23	1.05	2.34	1.08
64	58	日常的に英語使用機会ある	2.01	1.07	2.11	1.10
31	25	外国に興味がある	2.90	1.03	2.81	1.06

注： ■ 0.1以上上昇、 ■ 0.1以上下落

英語学習に対する興味・関心等では、H31よりR5の回答の平均値が低くなった質問は4問、逆に高くなった質問は3問ある。平均値が低くなった4問は、いずれも平均値が2点台（4点満点）と、上昇した質問項目の平均値と比べて低い水準である。中でも、「英語の勉強は好きですか」「将来、積極的に英語を使うような生活をしたり職業に就いたりしたいと思いますか」「これまで、学校の授業やそのための学習以外で、日常的に英語を使う機会が十分にありましたか（地域の人や外国にいる人と英語で話す、英語で手紙や電子メールを書く、英語のテレビやホームページを見る、オンラインで他者と英語で交流する、英会話学校に通うなど）」の3問については、いずれも平均値が0.1低下している。ただし、効果量は0.1程度で小さい。「英語の授業はよく分かりますか」については、わずか0.04の平均値の低下であり、効果量は非常に小さい。こうした変化の傾向が今後続く

かどうか、継続して調査を行う必要がある。「英語の勉強は大切だと思いますか」と「英語の授業で学習したことは、将来、社会に出たときに役に立つと思いますか」の2問については、4点満点中回答平均が約3.5であり、中学3年生の多くがどちらの質問にも大変肯定的に受け止めていることがわかる。この2問と「外国の人と友達になったり、外国のことについてもっと知ったりしてみたいと思いますか」の3問は、H31よりR5の平均値が少し上昇しているが、効果量は非常に小さい。

5.3 学校質問紙調査項目の比較

(1) 学校における言語活動等の取組状況の比較（学校質問紙調査）

学校質問紙調査でも、H31とR5に学校における言語活動等の取組状況に関する共通の質問項目が8つある。「当てはまる」を4、「どちらかと言えば、当てはまる」を3、「どちらかと言えば、当てはまらない」を2、「当てはまらない」を1に変換して、それぞれの平均値を求め、標準偏差とともに表5.6に記載した。

8つの質問項目のいずれも、H31よりR5の平均値が上昇している。上昇幅も、どの言語活動においても4点満点で0.1以上の上昇である。特に、統合的な活動として、聞いたり読んだりしたことについて話し合ったり、まとめたり自分の考えを英語で書いたりする活動が、平均値で0.15以上と上昇している。ただし、いずれも効果量は小さい。指導の効果が、全国学力・学習状況調査の結果に結びつくには、まだ時間がかかることが伺える。継続して調査を続けていくことが必要である。

表 5.6 英語の指導法の比較（学校質問紙調査）

質問番号		質問内容	令和5年度調査		平成31年度調査	
R5	H31		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
49	52	聞く_概要要点	3.33	0.59	3.18	0.64
50	53	読む_概要要点	3.39	0.56	3.25	0.61
51	54	話す_やり取り_即興	3.00	0.70	2.83	0.74
52	55	話す_発表	3.20	0.66	3.09	0.70
53	56	書く_考え気持ち	3.27	0.60	3.17	0.62
54	57	統合_聞く読む⇒話す	2.97	0.74	2.78	0.77
55	58	統合_聞く読む⇒書く	2.94	0.68	2.75	0.72
56	62	ALTとの協力	3.47	0.63	3.44	0.65

注：■ 0.1以上上昇，■ 0.1以上下落

言語活動に関する7問については、生徒質問紙調査と学校質問紙調査に共通の質問項目である。表5.7に言語活動に関する生徒の認識と教員の指導との比較をまとめた。

言語活動についての生徒の受け止めと教員の指導の平均値を比較してみると、R5とH31のいずれもそれほど大きくは違っていないことがわかる。生徒の受け止めと学校の指導の回答でやや異なるのは、「英語を聞いて（一文一文ではなく全体の）概要や要点を捉える活動が行われていた」と「英語を読んで（一文一文ではなく全体の）概要や要点を捉える活動が行われていた」である。どちらも、生徒の受け止めよりは、学校の指導のほうの平均値のほうやや高く、教師のほうの方がより行っていると回答する傾向にある。聞いたり読んだりして話したり書いたりする統合活動については、生徒の受け止めのほうが、学校の指導の平均値よりも高く、教師より生徒のほうの方がより行っていると回答する傾向にある。「スピーチやプレゼンテーションなど、まとまった内容を英語で発表する活動が行われていた」と「自分の考えや気持ちなど英語で書く活動が行われていた」の2問については、生徒の受け止めと学校の指導の回答とがほぼ一致している。

表 5.7 英語の授業の生徒の認識と教員の指導との比較

質問番号		質問内容	令和5年度調査		平成31年度調査	
R5	H31		生徒	学校	生徒	学校
49	52	聞く_概要要点	3.09	3.33	3.09	3.18
50	53	読む_概要要点	3.14	3.39	3.14	3.25
51	54	話す_やり取り_即興	2.82	3.00	2.79	2.83
52	55	話す_発表	3.19	3.20	3.13	3.09
53	56	書く_考え気持ち	3.26	3.27	3.17	3.17
54	57	統合_聞く読む⇒話す	3.21	2.97	3.11	2.78
55	58	統合_聞く読む⇒書く	3.15	2.94	3.03	2.75
56	62	ALTとの協力		3.47		3.44

注：■ 0.1以上上昇，■ 0.1以上下落

5.4 まとめ

- ・ H31とR5の中学校英語調査結果の比較を行った。調査対象者も調査問題も異なるため、正答率等の比較はできないが、それでも正答率が非常に低い問題は、指導改善の点から検討する必要がある。

- ・ 正答率が2割以下の問題は、領域統合問題かまとまりのある文章を書く問題である。コミュニケーションを行う場面では、領域統合の力が求められる。あるテーマに対して、自分の考えを外国語で表現する力の育成も外国語科の目標である。授業内で言語活動を通してコミュニケーションを行う資質・能力を一層育成していく必要がある。

- ・ 文法の正確な運用力を測る問題では、過去時制に関わる問題の正答率が低い。基本的な文構想の定着に課題が見られる。授業内で繰り返し既習事項の知識を活用する言語活動を行い、習得を目指す必要がある。

・話すことの問題では、問題設定の複雑さ、ICT機器を活用した音声録音方式による実施方法の課題、採点基準の見直しの必要性を指摘した。本来生徒がもつ話すことの力を適切に評価できるよう改善する必要がある。

・英語の授業で統合的な活動がより多く行われたと回答する生徒の割合はH31よりR5で増加しているが、英語の学習に対する興味関心に関する質問事項では、H31よりR5で若干低下しているものもある。継続して調査をしていく必要がある。教員は、どの言語活動についても、H31よりR5のほうがより多く行うようになったとする回答割合が高い。

第 6 章 家庭の社会経済的背景(SES)と英語教育の取組との関係

本章は、仕様書の「社会経済的に困難な状況にある家庭の割合が高い学校等で、英語の教科調査の平均正答率が相対的に高い学校、教育委員会等の英語教育の取組について、質問紙調査の結果等を活用した分析を行うとともに、補足的に可能な範囲でヒアリング等を通じた調査も行う。」に対応する部分である。本章では、訪問調査を行う学校を日本全国から抽出するために、令和 5 年 4 月 18 日に全国学力・学習状況調査中学校英語を実施したデータセット B (923,981 名の受験者データ) を使用する。

6.1 学校 SES と英語力との関係

「社会経済的に困難な状況にある家庭」の指標として、生徒質問紙(22)「家にある本の冊数」の回答データを用いた。R5 全国学力・学習状況調査報告書では、国際学力調査を参考に、「家にある本の冊数」を家庭の社会経済的背景 (SES : Socio-Economic Status) の代替指標として用いている。学校ごとに生徒質問紙(22)の平均値を求め、これを学校 SES の指標とした。

生徒質問紙 (22) あなたの家には、およそどれくらいの本がありますか (一般の雑誌、新聞、教科書は除きます)。

① 0～10 冊 ② 11～25 冊 ③ 26～100 冊 ④ 101～200 冊 ⑤ 201～500 冊 ⑥ 501 冊以上

令和 5 年 4 月 18 日に中学校英語 (聞く、読む、書く) を受験した学校数は、9,697 校であった。生徒質問紙回答データの集計値を学校の代表値として扱うため、受験者数が少ない学校は除外することにした。受験者数が 20 名以上の 8,241 校を分析の対象とした。

8,241 校の学校 SES と英語 (聞く、読む、書く) の正答率の標準得点を求め、学校 SES から、英語 (聞く、読む、書く) の平均正答率への回帰式を下記のように求めた。英語の予測平均正答率と実際の平均正答率との差も、抽出校選択の参考に用いた。

$$\text{予測英語平均正答率} = -1.349 + 15.463 \times \text{学校 SES}$$

受験者数が 20 名以上の 8,241 校の内訳は、国立 75 校、公立 7,926 校、私立 240 校、であった。社会経済的に困難な状況にある家庭の割合が高い学校等で、英語の教科調査の平均正答率が相対的に高い学校の特徴を調べるために、中学校入学時点で選抜が一般的に行われる国立と私立、及び公立の中等教育学校 (前期課程) を除いた公立 7,890 校 (質問紙調査への回答がなかった 1 校を除く) を調査対象校とした。

学校 SES の標準得点を基準にして、分析対象の 7,890 校を表 6.1 のように 4 つの層（低い、やや低い、やや高い、高い）に分けた。

表 6.1 学校 SES の大きさによる層分け

学校 SES	SES の程度	SES 標準得点	学校数	平均値	標準偏差	最小値	最大値
SES_LL	低い	-1 未満	1263	2.5	0.2	1.5	2.7
SES_ML	やや低い	-1 以上 0 未満	2770	2.9	0.1	2.7	3.0
SES_MH	やや高い	0 以上 1 未満	2891	3.2	0.1	3.0	3.3
SES_HH	高い	1 以上 0 未満	966	3.5	0.2	3.4	4.7

次に、英語（聞くこと、読むこと、書くこと）の平均正答率の標準得点を基準にして、英語力を表 6.2 のように、4 つのレベル（低い、やや低い、やや高い、高い）に分けた。

表 6.2 英語（聞くこと、読むこと、書くこと）の平均正答率によるレベル分け

英語力	英語力の程度	平均正答率の標準得点	学校数	平均値	標準偏差	最小値	最大値
English_LL	低い	-1 未満	1045	32.7%	2.5%	21.7%	35.8%
English_ML	やや低い	-1 以上 0 未満	3491	40.7%	2.6%	35.8%	45.1%
English_MH	やや高い	0 以上 1 未満	2525	49.0%	2.6%	45.1%	54.4%
English_HH	高い	1 以上	830	60.5%	6.9%	54.4%	89.8%

学校 SES の 4 層と英語の平均正答率による 4 レベルとを組み合わせた。表 6.3 は、各組合せに属する学校数である。

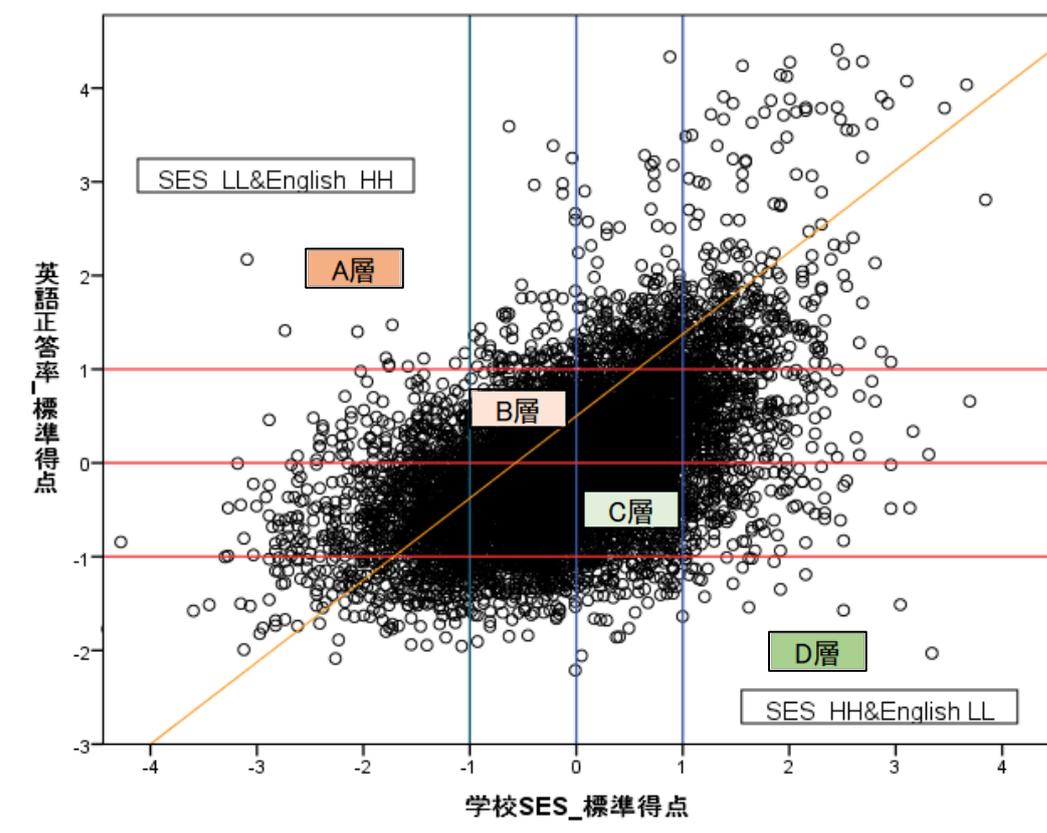
表 6.3 学校 SES と英語の平均正答率との組み合わせ（学校数）

	English_HH	English_MH	English_ML	English_LL
SES_LL	A 層:12	171	678	402
SES_ML	84	B 層:759	1485	442
SES_MH	339	1238	C 層:1144	170
SES_HH	395	357	183	D 層:31

学校 SES が低いにもかかわらず、英語の平均正答率が高い学校群を A 層（12 校）、逆に学校 SES が高いにもかかわらず、英語の平均正答率が高い学校群を D 層（31 校）とし、これら両極端の学校群に対して、学校 SES がやや低い英語力がやや高い学校群 B 層（759 校）、学校 SES がやや高いが、英語力がやや低い学校群 C 層（1144 校）に着目を

し、A～D層の4つの学校群を対象に以下の分析を行った。学校SESの標準得点と、英語正答率の標準得点の散布図を図6.1に示し、A層、B層、C層、D層を書き入れた。

図6.1 学校SESの標準得点と、英語正答率の標準得点の散布図と組み合わせグループ



学校SES4層と英語力4レベルとの組み合わせの16の学校群内での、学校SES平均値と英語（聞く、読む、書く）の平均正答率とは表6.4の通りである。

表6.4 学校SESと英語力（上段：英語平均正答率(%)，下段：学校SES平均)

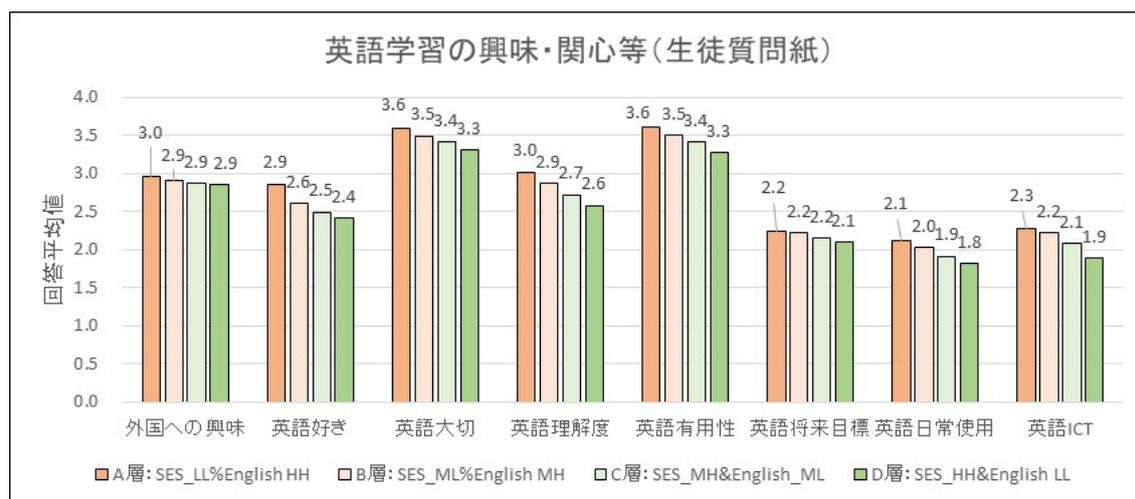
	English_HH	English_MH	English_ML	English_LL
SES_LL	57.3	47.9	39.9	32.3
	2.2	2.5	2.5	2.5
SES_ML	59.0	48.5	40.4	33.0
	2.9	2.9	2.9	2.8
SES_MH	58.9	49.2	41.3	33.1
	3.2	3.2	3.1	3.2
SES_HH	62.4	50.0	41.3	32.6
	3.5	3.5	3.5	3.6

6.2 学校 SES と英語学習法・英語指導法との関係

生徒質問紙調査の(59)～(65)は、英語学習の興味・関心や授業の理解度等に関する内容である。(65)は6件法で、その他の質問項目は4件法で回答が得られている。それぞれの質問に対する回答を、数が大きくなれば肯定的な回答となるよう、解釈のしやすさから、「当てはまる」1→4、「どちらかといえば、当てはまる」2→3、「どちらかといえば、当てはまらない」3→2、「当てはまらない」4→1、に変換した。(65)「家庭学習の課題(宿題)として、どの程度PC・タブレットなどのICT機器を使用して、英語の音声を読んだり英語を話す練習をしたりしていますか」という質問に対して、「ほぼ毎日」1→6、「週3回以上」2→5、「週1回程度」3→4、「月1回程度」4→3、「月1回未満」5→2、「行っていない」6→1、と逆転させた数値で学校平均値を求めた。

表 6.3 の A 層, B 層, C 層, D 層ごとに、生徒質問紙調査項目ごとの学校平均値を求め、図 6.2 に示した。

図 6.2 英語学習の興味・関心等(生徒質問紙調査)のグループ別平均値比較

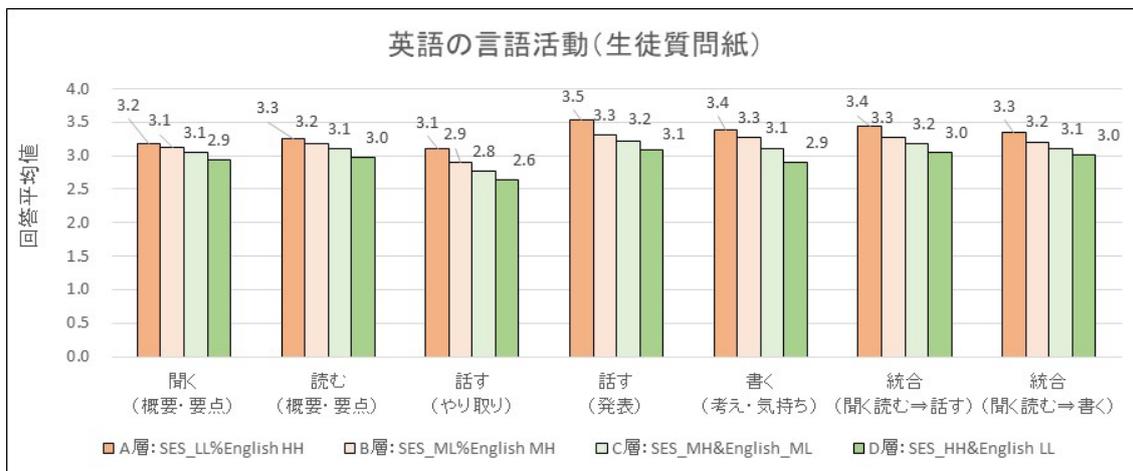


A 層 (SES_LL&English_HH : SES が低くて英語力が高いグループ) の学校平均値は、英語学習の興味・関心等に関するどの質問項目についても、それ以外の3つの群 (B 層 : SES_ML&English_MH, C 層 : SES_MH&English_ML, D 層 : SES_HH&English_LL) の学校平均値よりも高い。

生徒質問紙調査の(66)～(72)は、英語の授業における言語活動の生徒の受け止めに関する内容である。いずれの質問項目も、4件法で回答が得られており、「当てはまる」が4で、「当てはまらない」が1となるよう、逆転した値で平均値を求めた。4グループごとに、各質問項目の学校平均値を求め図 6.3 に示した。

A 層の学校平均値は、どの言語活動においても高く、D 層の学校平均値は、どの言語活動においても低いことがわかる。

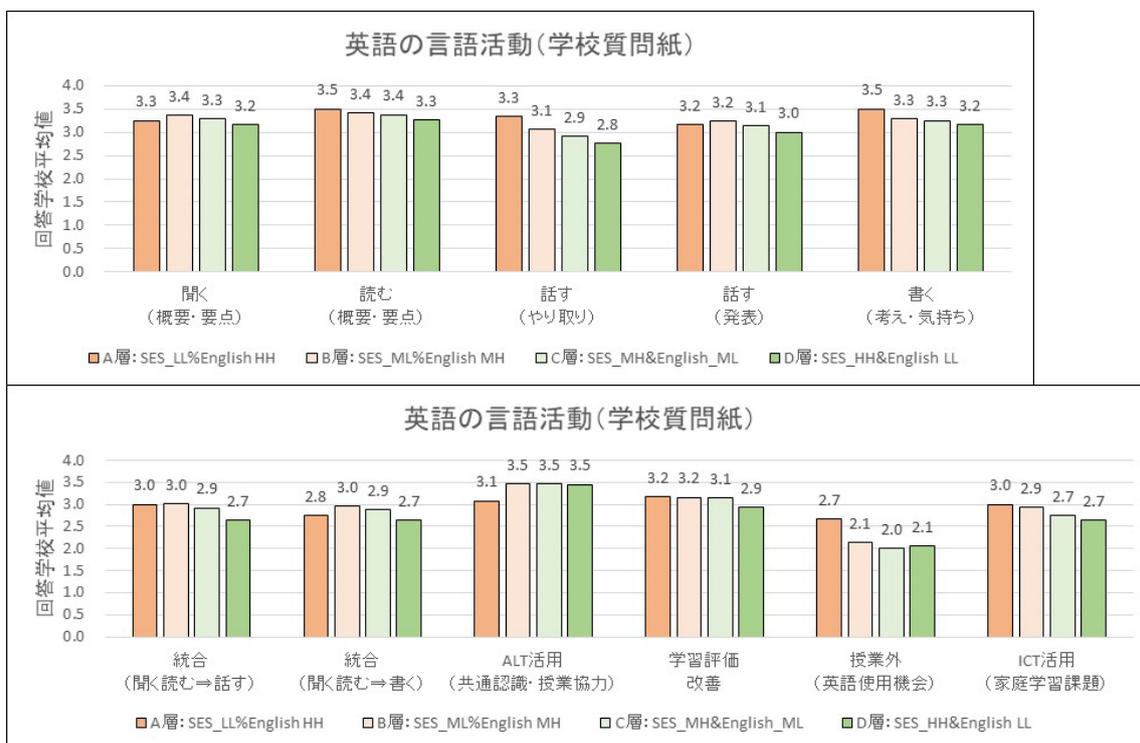
図 6.3 英語の言語活動の受け止め（生徒質問紙調査）とグループ別平均値比較



学校質問紙調査の「9. 英語科の指導方法」(49)～(59)の学校平均値を求め、4グループ別に図 6.4 に示した。(58)と(59)は、6 件法で、それ以外は 4 件法である。平均値が高くなるほど、良く行っていると回答する割合が高いことを示す。

学校質問紙については、必ずしも A 層の学校平均値がすべての質問項目について高いとはいえない。A 層の学校平均値が最も高いのは、読む (概要・要点)、話す (やり取り)、書く (考え・気持ち)、授業外での英語に触れる機会の提供や、家庭学習での ICT 活動である。ALT 活用については、A 層の平均値は他の 3 層より低い。

図 6.4 英語科の指導方法（言語活動）のグループ別平均値の比較



6.3 学校 SES に比し顕著な成果を上げている学校への訪問調査

(1) 訪問校の選定

A 層（SES が低く英語力が高い）に属する 12 校の中から、参考値である「話すこと」の学校平均正答率も標準得点より 1 以上高い学校 6 校を選出した。訪問調査の対象校は、表 6.5 の 6 校である。

訪問に際しては、学校長及び英語科教員にヒアリングを行い、英語科授業参観を行った。訪問調査の基本的な流れは、訪問調査の趣旨の説明→学校長からのヒアリング→英語科授業参観→英語科教諭からのヒアリング、である。ヒアリングの内容は、①学力向上への学校としての取組と②英語科の指導方針・指導上の工夫である。

表 6.5 訪問対象校の基礎データ

No.	学校	地域規模	受験者数	学校 SES	正答率 英	予測値と の差	IRT スコア 平均
LL_1	A 中学校	その他の市	23	1.96	66.8%	37.8	56.5
LL_2	B 中学校	町村	51	2.08	58.9%	28.1	54.4
LL_4	C 中学校	その他の市	50	2.32	54.5%	19.9	53.6
LL_7	D 中学校	町村	79	2.41	55.0%	19.1	53.6
LL_10	E 中学校	その他の市	56	2.52	55.9%	18.3	53.6
LL_12	F 中学校	大都市	125	2.65	56.5%	16.8	53.6

訪問校の英語力・英語の学習状況・英語科の指導方法の特徴では、R5 調査結果を集計した。第 1 章で IRT 分析を行った結果、生徒を 5 つの英語力層に分け、それぞれの層でできることを次のように対応付けた。L 層：英語でできることはほとんどない、LM 層：聞くことが少しはできる、M 層：聞くことはほぼできる、読むことは半分程度できる、HM 層：聞くことと読むことはほぼでき、書くことは半分程度できる、H 層：聞くこと、読むこと、書くことがほぼでき、話すこともある程度できる。この分析結果を用いて、各学校で調査を受けた生徒たちの英語力層の割合を集計した。英語の学習状況では、生徒質問紙調査から英語の授業に関する質問 7 項目と英語学習への興味・関心や授業の理解度等、外国への興味についての 8 項目の集計を行い、表にまとめた。

(2) 訪問調査記録

A 中学校

1. 訪問校の英語力・英語の学習状況・英語科の指導方法の特徴

生徒数（合計）53 人、各学年 1 学級

英語力層	L 層	LM 層	M 層	HM 層	H 層
生徒数（割合）	0(0%)	0(0%)	11 人(47.8%)	10 人(43.5%)	2 人(8.7%)

聞	読	話（やり取り）	話（発表）	書	統合⇒話	統合⇒書
3.70	3.61	3.39	3.57	3.70	3.74	3.61

注) 4件法で、「当てはまらない」1～「当てはまる」4の平均値

好き	大切	理解	将来役立つ	将来目標	日常的英語使用	ICT利用	外国興味
3.65	3.91	3.57	3.96	2.96	2.65	3.04	3.35

注) 4件法で、「当てはまらない」1～「当てはまる」4の平均値，ICT利用の質問のみ6件法

2. 学校の特徴（目標や校訓などの特徴や学力向上で入れている具体策など）

- ・学校長の学校経営の方針が全学に浸透していて、教職員が同じベクトルを共有し、良い教育活動を行い、学力を向上させている。
- ・学校教育目標と校訓，めざす生徒像が机上の空論ではなく，実質化するよう様々な工夫が見られる。学校の掲示物の活用や，教員からメッセージの発し方などを通して，教職員も生徒も同じ目標を共有し，学習の意味を理解している。
- ・生徒たちに，自分たちで学校を運営しているという意識を持たせるための活動を盛んに行い，生徒の主体的な態度を育成している。そのことが，教科の指導にも活きて，生徒たちは積極的に学習に励み，学力調査でもどの教科も好成績をあげている。
- ・学力向上のために，学力調査のデータを最大限活用している。市の指定「学力充実」研究推進校である。「A 中学校スタンダード」として授業の大枠の流れを学校全体で共有し，授業改善を行っている。
- ・生徒の自律的な学習を目指した「自学ノート」の活用や，家庭学習を促すための「家庭学習ポイント」を授業で提示し，週末には「土日の友」という課題克服プリントを配信している。
- ・国語・社会・数学・理科・英語の5教科で基礎力テスト実施し，基礎学力向上と学習意欲の向上に取り組んでいる。
- ・学校のホームページが生徒たちによって運営され，頻繁に更新されている。

3. 英語科の目標（生徒の英語力の目指す姿など）

- ・女性教員，教員歴20年以上。1年次からの持ち上がり。
- ・授業の中で生徒を鍛えるという教育方針の下，落ちこぼれは一人も出さない覚悟で指導している。
- ・基本的な知識・技能の定着に重点を置いている。毎回20分帯活動として，徹底した口頭練習を行っている。基本動詞の意味と活用，形容詞の意味と活用，コロケーションや定型表現，例文をとにかく提示された瞬間に素早く口に出して答え，生徒同士でお互い問題を出し合うことが行われていた。1年次から継続して行っている。生徒たちは文法や語彙の知識に対して自信をもっている。

・全国学力・学習状況調査や県の学力試験、英語民間試験の結果が非常に良い。学力試験の結果を、自身の実践の成果を測るための尺度として活用している。

・自分の指導法は、できない子をできるように、底上げするのに有効であると考えている。授業外もできる限り生徒と関わり、寄り添うことで一人ひとりの状況を把握し、良好な関係性の構築を目指している。英語教室前に、挫折禁止の貼り紙がある。教師の皆の英語力をあげようという強い意思が感じられる。

・生徒が自分で使用法を決めるノートがあり、それを週に一回提出させ、一つひとつ丁寧にフィードバックを書き込む取り組みを行っている。生徒たちが授業外でどのように英語に向き合って学習しているかということまで注意を向けている。

・授業の中でどうしても理解が遅れてしまう生徒に対しては、昼の時間に補習を行っている。授業中に扱う内容は妥協せず、授業外の時間を使って手当を行っている。

・初任者の時、指導教諭の授業はテンポが良く、生徒が常に集中していて楽しそうにしていた。そのような先輩教員が身近にいたことが、成長したいと思える大きなきっかけになった。授業のやり方や生徒が楽しめるための工夫を考えながら授業を行っていたが、授業で取り扱ったはずの内容が一定期間経つと全く生徒の中で定着していないことに気が付いた。一度学んだ内容に繰り返し触れることの大切さを実感し、教科書の内容を順に丁寧に教えていくことで精一杯になってはいけないうことに気付いた。経験上、生徒が楽しめるような工夫を凝らした活動が多い授業を受けた生徒よりも、基本的な知識・技能をしっかり身に付けた生徒の方が卒業後に英語に関連する進路を選ぶ傾向にあったということも、自身の信条に影響を与えた。さらに経験を積むうちに、自分は中間層を伸ばすのが得意、という認識に至り、初任の頃の指導教諭のものとは異なる、今の授業スタイルに落ち着いた。

・学級経営力（生徒集団をマネジメントする力）が非常に高い。学級でも、委員会でも同様に、前向きに活動に取り組む生徒の集団を築いている。

・生徒同士の関係性がよく、グループワークやペアワークではお互いに助け合い、学びあい、競い合っている。一人として活動に参加していない生徒はおらず、みな真剣に夢中になって授業に参加、教員を非常に信頼している様子が伺えた。



B 中学校

1. 訪問校のデータの特徴

生徒数（合計）139人 各学年2学級

英語力層	L層	LM層	M層	HM層	H層
生徒の割合	0人(0)	9人(17.6)	16人(31.4)	21人(41.2)	5人(9.8)

聞	読	話（やり取り）	話（発表）	書	統合⇒話	統合⇒書
3.06	3.17	2.94	2.94	3.40	3.40	3.25

注) 4 件法で、「当てはまらない」1～「当てはまる」4 の平均値

好き	大切	理解	将来役立つ	将来目標	日常的英語使用	ICT 利用	外国興味
2.47	3.55	2.69	3.57	2.16	1.82	1.88	2.94

注) 4 件法で、「当てはまらない」1～「当てはまる」4 の平均値, ICT 利用の質問のみ 6 件法

2. 学校の特徴（全国学力学習状況結果の受け止め、学力向上への取組など）

- ・礼の心の教育を 20 年以上前から推進し、静と動の両方をうまく取り入れた教育（授業前の黙想、無言清掃など）を実践している。
- ・学校が変わると生徒の意識も変わる。やらされている感から自ら実践する姿勢に変化。
- ・落ち着いた環境の中で、生徒たちは授業に集中して活動に取り組んでいる。
- ・小学校でできなかったが中学校でまじめに学ぼうとする姿勢が身についてくる。
- ・校訓が、学校のあちこちに掲示されており、教職員と生徒は常に校訓を意識して生活をしている。
- ・校長が学校だよりを毎週発行し、学校の様子や毎日の給食を写真入りで紹介している。
- ・学校のホームページがよく更新されている。

3. 英語科の目標（生徒の英語力の目指す姿など）

- ・女性教員，教員歴 35 年。全学年を担当。
- ・県の基本方針である「考え・意見」を発信できる生徒の育成を目指して指導を行っている。県内の全中学校教員対象の公開研究授業で 2,3 回発表したことがある。
- ・週 1 回各クラスに ALT が来るときにディベート活動などを行っている。情報の伝達だけでなく、気持ちや考えを伝えることが中心となる活動を実践している。
- ・言語材料（語、文法、発音等）の明示的指導や練習を重視している。文法は中学校では多くの文法事項が出てくるため、文法をきちんと教えた上で言語活動に組み込むことが良いと考えている。暗示的手法で気づかせる方法は時間がかかり効率が良くないし気付けない生徒もいるのであまり効果的とは思っていない。
- ・1 年時から学年の発達段階に合わせたトピックで説明したり意見を言わせたりする言語活動を行い積み上げてきている。文法を基本にした（練習）活動を多く取り入れている。活動中に理解を促すためのフォローアップの説明やフィードバックを入れることが多い。
- ・評価は Teams で作品を共有してお互い批評しあうなど ICT も併用している。ライティングの回し読み（ピアフィードバック）も行っている。自学学習として家庭学習ノートを作り、毎日最低 1 ページ＋学年課題に取り組ませている。
- ・県中学校教育研究会で作成したリーディング問題やリスニング問題を活用し定期テストで活用している。公開授業では、3 年生がグループに分かれ、賛成と反対を伝えあうディベート的な活動を行っていた。グループでの話し合いがよく行われていた。

C 中学校

1. 訪問校のデータの特徴（英語力、学級編成やクラスサイズなど記載）

生徒数（合計）185人 各学年2学級

英語力層		L層	LM層	M層	HM層	H層	
生徒数（割合）		0人(0%)	6人(12.0%)	27人(54.0%)	9人(18.0%)	8人(16.0%)	
聞	読	話（やり取り）		話（発表）	書	統合⇒話	統合⇒書
3.32	3.38	3.52		3.72	3.70	3.70	3.62

注) 4件法で、「当てはまらない」1～「当てはまる」4の平均値

好き	大切	理解	将来役立つ	将来目標	日常的英語使用	ICT利用	外国興味
3.40	3.68	3.30	3.64	2.12	2.14	2.14	2.94

注) 4件法で、「当てはまらない」1～「当てはまる」4の平均値，ICT利用の質問のみ6件法

2. 学校の特徴（全国学力学習状況結果の受け止め、学力向上への取組など）

- ・R5全国学力・学習状況調査の結果を肯定的に受け止めている。国語、数学、英語の平均正答率はいずれも高い。
- ・先生方の指導力が高く、一人の教員が3年間持ち上がりとしている点がよい結果をもたらしている、と学校長は考えている。
- ・地元の2つの小学校が校区となっている。中学校入学後、3年後に入試があるという生徒たちの意識が、よい学習効果に結びついている。
- ・3学年英語科教師の生徒指導力を高く評価している。
- ・工業地帯が身近にあり、生徒たちは実業高校に進学後、工場の企業に勤めることが多い。英語で世界とつながっていると感じさせることが大事だと学校長自身が考え、英語教育の方針に深い理解を示している。
- ・わかる授業が生徒にとっていかに大事であるかを学校教育の共通認識とし「わからない子はつぐらない」をモットーに、どの生徒にとっても一瞬でもわかる時間を作ることを大事にしている。
- ・県独自の指導案の書式がある。板書型指導案といわれている。

3. 英語科の特徴（目標、指導方法、教員の経歴等）

- ・男性教員31歳。他県で初任校に5年間を経験したあと、B中学校のある県に採用されてから1校目。新任教員時代に、グローバル英語教育を推進する中高一貫校に勤務、毎週指導主事が見に来る公開授業を行ったことで、英語教育の指導方針が確立した。
- ・まず先生がモデルを示す。次に生徒たちだけで活動をさせてみて、うまくいかないところに気付かせる。そこで生徒たち同士で考えさせたり、先生がヒントを与えたりする。もう一度活動をしてみる。その結果をもとに、さらに発展させた活動をさせ、思考・判断・表現の力を伸ばしている。言語材料を持ち出すタイミングが絶妙である。

- ・英語を必然的に使う場面を授業内で何度も設定している。
- ・全ての生徒に注意を向け、温かく受け入れ安心して授業を受ける雰囲気を作っている。
- ・板書型指導案を事前に作成、授業中は指導案に沿って、板書がされていく。授業の見通しが立っているため、授業中うまくいかないことがあっても上手に修正できている。
- ・正確な言語運用のための帯活動も行っている。帯活動は生徒の意見を取り入れて行っている。たとえば、苦手な文法項目があれば、帯活動の中でその文法項目を繰り返し扱い、習得を促す。ICT 機器を活用しゲーム感覚で生徒は参加、結果がすぐわかり、教員のフィードバックもタイミングよく行われているので、苦手克服に貢献している。
- ・英語授業を通して、やり取りの力を育成している。常になぜと考えさせながら、コミュニケーションが続くように仕向けている。最後には、そのテーマについて生徒が深く考えた自分の意見を言えたり書けたりできるようになっている。
- ・どの生徒も、英語の授業に集中し、楽しそうに活動をし、自分の意見を更新している。

D 中学校

1. 訪問校のデータの特徴（英語力、学級編成やクラスサイズなど記載）

生徒数（合計）258人 各学年3学級

英語力層	L層	LM層	M層	HM層	H層
生徒数(割合)	2人(2.5%)	14人(17.7%)	26人(32.9%)	28人(35.4%)	9人(11.4%)

聞	読	話（やり取り）	話（発表）	書	統合⇒話	統合⇒書
3.48	3.58	3.40	3.54	3.68	3.74	3.67

注) 4件法で、「当てはまらない」1～「当てはまる」4の平均値

好き	大切	理解	将来役立つ	将来目標	日常的英語使用	ICT利用	外国興味
2.78	3.75	2.92	3.65	2.25	2.08	2.51	3.22

注) 4件法で、「当てはまらない」1～「当てはまる」4の平均値、ICT利用の質問のみ6件法

2. 学校の特徴（全国学力学習状況結果の受け止め、学力向上への取組など）

- ・町唯一の中学校であり、通塾率は極めて低く（各クラス一桁）、学校での学習が主となる生徒が多い。諦めず粘り強く取り組む姿勢の生徒が多い。純朴で素直な印象を受ける。
- ・全国学力・学習状況調査では、「話すこと」は準正答が多い。諦めず話すことはできていた。一方、正確さには課題が残る。「聞くこと」と「読むこと」は概要を捉えるような問題に誤答が多かった。
- ・3学年が特に学力が高い学年というわけではなく、D中学校においては標準的なレベルである。学力差もかなりある。しかし、2学年時の県の学力調査では県平均を英語は上回る成績で、英語民間試験の結果も悪くないことから、実力問題に強い傾向にある。
- ・指導者の指導力と安定した教室環境（学習規律）が良い効果を生み出している。

3. 英語科の特徴（目標、指導方法、教員の経歴等）

- ・男性教員，教員歴 12 年，3 年担任・進路指導主事：教員歴 12 年。3 年間持ち上がりで 1 年次から指導している生徒たちである。
- ・初任校の中学校で実力ある教員から学び，言語活動を入れながら 4 技能を育成する授業スタイルが身に付いた。
- ・県の方針である意見・考えを発信できる生徒の育成を目指している。4 技能のバランスを図り，正確性を担保して発信する英語の質を高める。協調性があり，コミュニケーションへ意欲的な生徒の育成を目指している。
- ・授業の特徴としては，英語の意味あるインプットを増やす，教師が率先して英語を使用する，正確性を担保した言語活動を，学習段階に応じたテーマを選定しながら実践する，書くことの活動を多く組み入れる，多読の実践など。
- ・入門期の最初の 2 ヶ月間，小学校の教科書を用い，既習トピックを用いてペアで話すモールドークを行わせ復習から入った。1 年時より，発表型（スピーチ）ややり取り型（チャット，インタビュー）などの話す言語活動を多く入れている。文法を意図的に使わせるようなコミュニケーション練習活用や単元末には自由度の高いコミュニケーションタスクのようなプロジェクト型の活動を継続して行なってきた。3 年次のゴールとして社会的なトピックで考えを言い合えるようなディベート的活動も行った。
- ・1 年次より定期的を書く活動を取り入れ，Google Classroom で提出させて添削（フィードバック）をしてきた。ライティング力の向上にも力を入れている。
- ・定期テストでもライティング問題を出題し，指導と評価の一体化を行っていた。また，言語形式面の指導は，教科書では題材を活かしながら暗示的に導入していき，適宜明示的な指導を入れていくような授業スタイルである。
- ・多読を取り入れ，インプットを増やす工夫をしていることがまず特徴であり，教室でも積極的に英語を使用した授業を展開している。言語形式（文法）の指導も適切なタイミングで入れていく姿勢を見せており，ライティングでは緻密に添削し，フィードバックをし，リライトさせていた。
- ・多読の実践をでは，単元の終わりに教科書本文をもとに担当教員が独自に書き起こした文章を配布し読ませた。Q&A などを多く行い，授業や自習で確認させた。Q&A では文法的な指導も入れていた。
- ・授業中も非常に落ちついており，生徒間の交流（グループワークなど）にも意欲的に参加している。教員との信頼関係も高いように見えた。
- ・キャリア最初のいいモデルになる教師との出会いが大きい。初任校でいい先輩の先生方に指導された経験が大きい。また，誠実に授業改善に取り組んできたことが今回の結果につながっている。これに満足しておらず，さらなる指導力の向上に意欲的である。

E 中学校

1. 訪問校のデータの特徴（英語力、学級編成やクラスサイズなど記載）

生徒数（合計）152人 各学年2学級

英語力層	L層	LM層	M層	HM層	H層
生徒数(割合)	2人(3.6%)	10人(17.9%)	15人(26.8%)	23人(41.1%)	6人(10.7%)

聞	読	話（やり取り）	話（発表）	書	統合⇒話	統合⇒書
3.17	3.36	2.90	3.49	3.50	3.31	3.37

注) 4件法で、「当てはまらない」1～「当てはまる」4の平均値

好き	大切	理解	将来役立つ	将来目標	日常的英語使用	ICT利用	外国興味
2.96	3.58	3.00	3.76	2.17	2.18	3.34	3.02

注) 4件法で、「当てはまらない」1～「当てはまる」4の平均値，ICT利用の質問のみ6件法

2. 学校の特徴（全国学力学習状況結果の受け止め、学力向上への取組など）

- ・保護者や地域の学校教育に対する関心は高い。
- ・R5全国学力学習状況調査の結果を肯定的に受け止めている。国語、数学、英語はいずれも平均正答率が全国や県の平均より大きく上回っているが、特に英語の成績がよかった。
- ・中学3年生は、今の中学2年生ほど成績はよくないが、それでも今回の結果が得られたのは、成績下位層の成績が向上してきているため。先生の指導力が高いと学校長は考えている。
- ・ここ10年以上、生徒は落ち着いて授業を受けている。
- ・コロナ禍以降、不登校の生徒が激増している。
- ・小学校での丁寧な指導が功を奏しているという認識。
- ・家庭の環境は昔より悪くなっているが、子どもの状況はよくなっている。
- ・塾に多くの生徒が通っている。塾と学校は共存、塾の効果は大だと感じている。
- ・地元の高校に入学を希望する生徒が多い。地元の高校の数は減少しており、第一希望は定員割れで、高校入試のプレッシャーがあまりない。
- ・英語の授業は楽しそうに受けている。
- ・県レベルでの学力調査はない。校内テスト結果を参考に、進学先を決定している。

3. 英語科の特徴（目標、指導方法、教員の経歴等）

- ・女性教員，教員歴30年，4校目。現在の学校は4年目。現在の3年生を1年次から持ち上がりで指導している。
- ・英語科の指導法は教員間で異なることが多いが，3年間同じ教員が持ち上がりで指導することで，生徒は安心して授業中の活動に取り組んでいる。
- ・英語の教員が変わると，授業が成り立たなくなる事例をこれまで経験してきた。教員が変わっても同じ方法で指導できるよう，タブレット端末で一授業時間，单元ごとの授業展

開に応じて共通教材を開発し、どの教員が担当してもタブレットを利用して、同じように教えられるようにしている。授業内のルールの明文化している。

- ・毎回の授業の進め方が一定している。
- ・文法等の言語形式の十分な練習機会（文法知識の定着，フォニックスの指導，音読重視，過去に学習した文法・語彙知識の活用）を確保し，家庭学習で音読を行ったあと年に5,6回動画提出をさせている。発音が上達する。暗唱コンテストも実施。
- ・言語形式の練習は，口頭で先生と生徒とのやり取りの中で進められる。
- ・言語形式の練習のあと，必ず言語活動（書く，話す）に結びつけている。しかし言語活動は自由にやらせるのではなく，型を与えて，何度もできるようになるまで徹底して繰り返す。できるようになったら，よく褒める。

F 中学校

1. 訪問校のデータの特徴（英語力，学級編成やクラスサイズなど記載）

生徒数（合計）485人 各学年4～5学級

英語力層	L層	LM層	M層	HM層	H層
生徒数(割合)	5人(3.7%)	24人(17.8%)	39人(28.9%)	46人(34.1%)	21人(15.6%)

聞	読	話（やり取り）	話（発表）	書	統合⇒話	統合⇒書
3.23	3.39	3.39	3.47	3.53	3.54	3.47

注) 4件法で，「当てはまらない」1～「当てはまる」4の平均値

好き	大切	理解	将来役立つ	将来目標	日常的英語使用	ICT利用	外国興味
2.82	3.66	2.81	3.63	2.51	2.45	3.21	3.11

注) 4件法で，「当てはまらない」1～「当てはまる」4の平均値，ICT利用の質問のみ6件法

2. 学校の特徴（全国学力学習状況結果の受け止め，学力向上への取組など）

- ・都心の中にある閑静な住宅街に位置する中規模公立中学校。各学年4クラス各クラス35～40名。校舎は新しく広いが教室は狭め。数学以外は習熟度指導を行っていない。
- ・全国学力・学習状況調査結果が他の学校と比べて特に良かったという認識はない。
- ・通塾率が高い。不登校の生徒が多い。特に2年生の生徒指導が困難である。
- ・学力は年によって変化する。学力格差が大きい。英語は習熟度クラスにはしていない。ALTは週3来校（委託）。進学先は地元の公立高校や私立高校に分散する（約50校）。
- ・不登校の生徒対応に力を入れている。外国人の生徒たちも多く，日本語のサポートを適宜している。
- ・生徒との信頼関係構築のため，教員の学年持ち上がりを基本としている。
- ・英語科は指導経験が豊富な教員が3人おり，それぞれ学年主任をしている

3. 英語科の指導方法など

- ・女性教員，教員歴 25 年，3 校目。現在の学校は 6 年目で 2 回目目の 3 年生担当。現在の 3 年生を 1 年次から持ち上がりで指導している。
- ・知識・技能をしっかり身に付けさせた上で，思考・判断を伴う，話す・書くなどの発信活動を行なっている。パフォーマンステストも学期ごとに実施している。
- ・発信活動を多く取り入れている。話す活動を重視，1 年生から継続して行っている。毎時間ペアワークで自身のことを話す機会を作っている。文法など形式の指導は暗示的手法と明示的手法を組み合わせ、気づかせる手法も取るが（帰納的に），必ず最後に明示的指導を入れたりして確認している。書く活動も重視している。添削は ALT に任せすぎず教員自身で行う。
- ・学力差が大きく，英語が苦手な生徒も一定数いる。自身の指導スタイルが上位層向けの設定と認識，苦手な子には負担かもしれないと思いつつ，クラスサイズが 40 人で目が行き届かないと考えている。
- ・統合的な活動はあまり行っていない。クラスサイズの問題もあり大きく負荷をかけたくない。
- ・ライティング活動も多く取り入れてきた。単元で習った表現を用いて自由英作文を書かせノートを提出させ，担当教諭が 1 人で添削してきた（誤りの状況を把握したいので，ALT には頼まない）。
- ・正確性の担保としては，話す活動をして全体で発表させてフィードバックを行う，ライティングでのフィードバック，Unit 最後などで文法の明示的指導でまとめる（パワポ使用）。文法など形式の指導は暗示的手法と明示的手法を組み合わせ、気づかせる手法も取るが（帰納的に），必ず最後に明示的指導を入れたりして確認する方法が効果的だと考えている。
- ・評価に関しては，「知識・技能」を土台にして「思考・判断・表現」が育成されると捉えている。この 2 つの観点は一体化していると捉えている。
- ・初任校で同じ学校に優秀な先輩教員がいたのが英語教員としてのモデルになった。1 校目と 2 校目でも授業研究会や研修会に参加する機会を多く得た。
- ・コロナ世代のため人前で発表したりするのが苦手な生徒が多い。しかし，教科を越えて行事の後や道徳でも自分の意見・考えを表現する（書く）機会を多く設けている。
- ・英語科の縦のつながりがあり，授業や試験問題の相談などをよく行っている。

(3) 学校訪問記録のまとめ

- ・基礎基本の徹底した定着のための活動がどの学校でも行われていた。

- ・教員の説明ではなく、自動的に生徒が正確な英語を発することができるようになるためには、1年次から継続的な指導が必要である。
- ・学力調査や英語民間試験のデータを客観的な指標として、授業改善に活かしている。授業内では形成的評価を行いながら、英語力向上に努めている。
- ・礼節を重んじる校風や校訓が浸透し、学校の学習環境をよいものにしている。
- ・言語活動は必須だが、活動をやって終わりではなく、言語形式に注意を向けながら、必要に応じて文法など言語ルールの明示的な説明と練習を繰り返し行っている。
- ・第二言語習得研究でいわれている、気づかせるような暗示的な指導では限界がある。
- ・県や市といった単位で学力向上に取り組んでいる。
- ・音読や文法指導も行いながら、教科書を基本とし、生徒に意見や考えを表現するまでの指導がどこでも徹底して行われていた。
- ・授業の入り方と終わり方に学校の特徴が表れる。生徒が授業に集中できる習慣を作ることが大切である。
- ・一人の教員が3学年持ち上がりで指導しているケースが多かった。生徒はその教員の指導方法に慣れ、安心して学習を行えているようだった。
- ・教員自身が、国や県、市が目指す英語教育の目標をよく理解し、実践している。
- ・教員は生徒の学習状況を丁寧に把握している。基礎基本の定着のために、授業内、授業外ともに、様々な工夫を施して着実に継続的に実践をしている。
- ・教員が指導に自信を持っている。若手教員の場合は、向上心が高い。
- ・英語教員としてのスタートの時期に、良いモデル教師に出会い、研修や公開授業を経験していることがその後の指導力に影響を与えている。
- ・意見や思いを話させる、書かせるというアウトプット活動を多く仕掛け、明示的指導もフィードバックやパワーポイントなどの説明を組み込み、学習効果を高めている。
- ・書くことの指導では、添削をALTに任せていない。一人一人の書いたものを教員が添削することで、生徒がどこに課題を抱えているのかの状況を把握することができて、指導に活かすことができている。
- ・地方の塾もほとんどない公立中学校で、入学当初はそこまで学力が高いわけでない生徒たちを、1年次から教師が英語教育の目標に対して適切な指導を2年間行えば、全国学力・学習状況調査中学校英語でよい成果を上げることができている。
- ・先生の指導と人柄がいいと、生徒と先生の関係性がよく、生徒同士も良い関係を構築できている
- ・正確な言語運用力を育成するために、多くの練習が授業内と授業外で行われている。家庭学習でのICT活用も有効である。
- ・知識・技能（形式面）の指導をおろそかにしない言語（表現）活動を行っている。実証研究からも暗示的な方法で気づきを促すような手法の方がいいという根拠は薄く、明示的指導が有効であることは自明であるため、効果的に暗示的手法と明示的手法を組み合わせ

るべきである。指導者が目の前の生徒をよく見て、適切な指導を施している。学力差が大きい場合、気づかせるような手法は格差を広げる可能性がある（個人差を広げる）。

・自己関与度が高い内容や社会的な内容で関心を持たせ、英語を使わせる必然性を持たせるような場面・目的・状況を作り、正確性を担保しながら既習事項（形式面）を繰り返し使用させ、自身の考え・意見を発信させ、お互いの考えを伝え合い、学び合うことが学力向上にも重要である。

・生徒たちが英語の勉強が好きで、英語の授業の内容がよく分かる、と回答する割合が高い先生の授業は、楽しく活気があって、言語活動が中心で、その中で言語形式の確実な学びが確保されている。

・6校中、2校にL層の生徒がいなかった。卓越した指導の賜物だと訪問調査をして納得した。

6.4 特徴のある取組を行い、成果を上げている教育委員会への訪問調査

(1) 訪問する教育委員会の選定

英語教育改善について独自の取組を行い、成果を上げている教育委員会を選定し、指導主事の先生方にヒアリングを行った。ヒアリング項目は下記の通りである。

1. 訪問をした理由
2. その自治体における英語教育の目指す姿（理念、方針、など）
3. 英語教育の改善に向けた具体的な施策
 - (1) 教員の指導力向上のための取組み
 - (2) 全国学力学習状況調査結果の活用（結果の受け止めと改善策など）
 - (3) 自治体独自の学力調査の実施の有無とその結果の活用
 - (4) ALT の活用方法
 - (5) その他
4. 所感・提案

(2) 訪問調査記録

A 県教育委員会

1. 訪問をした理由

全国学力・学習状況調査中学校英語の平均正答率が H31 に続いて R5 も非常に高い。令和4年度英語教育実施状況調査の結果、中学3年生の英語力が極めて高い。

2. その自治体における英語教育の目指す姿（理念、方針など）

A 県では、長年、児童生徒の英語によるコミュニケーションの機会を充実させ、「使える英語力」を育成するために、英語で意見や考えを伝え合う授業を推進している。4技能

をバランスよく育成することを目指して、外国語指導助手（ALT）とタブレット端末（学習者用デジタル教科書）のそれぞれの強みを生かした授業づくりを推進している。

3. 英語教育の改善に向けた具体的な施策

(1) 外部検定試験の実施とその結果の活用

中学校3年生全員が民間外部検定試験を受験し、結果を分析し、授業改善に活用している。また、令和4年度英語教育実施状況調査においては、中学校3年生の86.4%が、国が中学卒業時に求めているCEFR A1レベル（英検3級程度）に達しており、受験の金銭的補助も県で行なっている。

(2) 外国語指導助手（ALT）の活用

県が全公立中学校と県立学校にALTを配置し、ALTが学校に常駐している。また、ALTを監修しているALTが県庁に常駐している。また、経験豊富で優秀なALTを県独自の採用方法で例年10名程度確保している。

(3) 全国学力学習状況調査結果の活用（結果の受け止めと改善案など）

学力調査を意識した準備等はしていないが、意見・考えを重視する指導の効果があつたと受け止めている。書く問題では、語数条件を満たした文章を書くことが出来ているが、正確性に課題が残るので正確性を担保する指導を行なっていく。

(4) 教員の指導力向上のための取組み

発足から今日まで60年以上続いている「A県英語研究会」に県内の中学校・高等学校英語教員全員が加入しており、リーディングや放送テストを作成し、共有化している。各地域当番制で公開研究授業を実施し、教員研修を強化し授業改善に努めている。「意見・考え」を英語で発信するという指導理念が県内で受け継がれ共有化されている。地元の大学の英語教育の研究者が、長らく監修的な役割を担ってきた。県教育委員会と任意団体である本研究会が連携して、4技能バランスよく「使える英語」の育成を目指して、授業実践の共有や情報交換が行われている。

(5) その他

指導者の影響が学力の向上に大きく影響している。英語力が高く、言語活動を取り入れられる教員がいると生徒の英語力も高くなる傾向がある。教科書を音読・リテリングで終わらせず、意見・考えを発信する方向性の指導を重視しているが、高校入試にも対応できている（入試もその指導が反映されるような仕組み）。

4. 所感

県全体で組織的に英語教育の推進に取り組んでいることがよく分かった。研究会も発足60年以上と長い歴史があり、「意見・考え」を伝えるという指針が貫かれており、教員間でも浸透している印象を持った。

指導では、教科書の情報の伝達（音読、リテリング）に終わらず、言語活動を通じて自身の考えや意見を伝える場を作ることを意識しており、言語知識・技能の正確さの担保のための指導（明示的指導）も適宜行われている。さらに教員の英語力を高めることに力を入れていることも特筆すべきである。教員が授業で英語使用を多くするためには、高い英語力と指導技術が必要であり、その2つは両輪の如く相乗効果を増すからである。

ALTが全学校に常駐され、積極的に活用されている印象を持った。優秀なALTを県独自で採用するなど経験豊富なALTが長く学校で働いてくれるためのインセンティブを用意していると感じた。

以上のように、県全体での指導指針（「4技能のバランスよく使える英語の育成」「意見・考えを重視」）が明確であり、教員間でよく共有されており、地域単位での教員研修を充実化させることにより指導力向上を図っている。また、言語活動を繰り返し行うだけでなく、正確性の担保のための言語形式に注意を払わせさせるための練習活動も効果的に組み込んでいる。教科書「を」教えるのではなく、教科書「で」教えることが意識されており、生徒の考え・意見を英語で発信させるという明確なゴールを設定し、それに向かった指導を行なっている。県のチームとしての結束力を感じた。教員間で共有できる指導理念や指導原理、指導法や教材がある自治体は強いと実感した。

B 市教育委員会

1. 訪問をした理由

全国学力・学習状況調査中学校英語の平均正答率が極めて高い。令和4年度英語教育実施状況調査の結果、中学3年生の英語力が極めて高い。

2. その自治体における英語教育の目指す姿（理念、方針など）

平成17年頃より始まった英会話を基軸にした英語教育プログラムを源流としているため、英語を話す能力の育成に重点を置いている。市で独自に開発した「グローバルスタディ」という共通シラバスや言語活動の教材（動画含む）を全教員が利用して、英語の知識技能（文法指導込み）を軸に言語活動で使わせ、英語の発信力を高めることを目指している。

3. 英語教育の改善に向けた具体的な施策

(1) 教員の指導力向上のための取組み

グローバルスタディという冊子に共通シラバスや言語活動例が掲載されており、教員間における指導のブレが少なくなるようにしている。指導主事が年間で前中学校を訪問し、視察・指導を行っている。ALTの研修を毎月行なっている。

(2) 全国学力・学習状況調査結果の活用（結果の受け止めと改善案など）

上記のように話す力の育成を重点化していたため、スピーキングテストで一定の成果が現れているが、民間英語試験の結果でも分かったが、ライティングの技能に課題が残るので（特に正確性）、話すだけでなく書く指導にも力を入れたいと考えている。

(3) 自治体独自の学力調査の実施の有無とその結果の活用

民間英語試験を中学校2年生に受験し、4技能別の結果を基に、テスト会社が各学校に訪問し結果の説明を行なっている。教員は指導が十分でないところを把握し、指導改善に努めている。

(4) ALT の活用方法

市が独自で雇用を行い、一人当たり年間180日915時間勤務してもらっている。毎月指導主事とALTの監督者が行う研修がある。

(5) その他

特例校申請を行い、週の英語授業を4.5時間確保している。市の英語ディベート大会を主催したり、海外との交流事業も継続したりしている。小学校外国語指導でも8割の学校に外国語専科教員を配置して、独自のモジュール制を採用し、成果をあげているため、小中連携も進んでいる。

4. 所感

市が英語教育に予算を確保し、ALTを独自に雇用し、指導主事が全校を回り指導している。共通のカリキュラム（シラバス）であるグローバルスタディが特徴的であり言語活動や動画などが充実している。指導面の特色としては、インプットを多く確保（教員の英語使用、モデル動画、時数の増加）、言語活動の充実化、明示的な言語形式（文法など）指導を適宜入れ文脈の中で活用させる機会を多く設定すること、教材やシラバスの共有化、ALTの積極的採用・活用（配置）、英語イベントの開催（ディベート、キャンプ、海外交流など）、英語民間試験のデータを利用した指導法改善が挙げられる。言語教育で重要なことを漏れなく徹底して行なっている。本取組の立ち上げに貢献した教員や教育庁（元中高の英語教諭）の影響が大きいと思われる。

多くの学校が落ち着いており、良好な学習環境を整え、指導法改善や教材の共有化などで、市全体で同じ方向性で協力し合いながら教育活動を推進している。指導主事が市内の全学校を計画的に視察し、指導管轄の中心的な役割を担っている。また英語民間試験のデータに基づいた緻密な指導改善を行なっている。

言語習得理論や実証研究では、意味重視の活動を繰り返すだけでは、流暢性はある程度伸びるが、言語形式の正確性や適切性は向上できないことがイマージョン教育などの実証研究でも明らかになっており、適宜、言語形式の明示的な指導を組み込むことの効果が多くの実証研究でも明らかにされている。市全体での共通化したシラバスや教材の活用とALTの独自の積極的活用を軸に、上記のような言語習得理論や研究にも基づいた効果的な指導を継続して行なっていることが特徴的である。教科書の内容の理解・伝達で終わら

ず、言語活動を充実化し、その中で既習表現を繰り返し使わせながら、誤りを修正するための指導を適宜入れていくことを行なっている。このような取り組みが学力調査の結果でも全国平均を大きく超える成果を上げている要因であると考えられる。

C市教育委員会

1. 訪問をした理由

英語の平均正答率が極めて高い。英語教育で独自の取組を行っている。新たな英語授業指導法を考案し、実践している。

2. 英語教育の目指す姿

「英語を活用しながら、あらゆる人々の多様性を尊重し、協働、共生できる人」(A市小中高等学校英語教育推進プログラムより)を目指す姿とし、その際に英語教育が担う役割、指導者に求められる視点として、

- ・英語の知識を実際のコミュニケーションに活用する技能の習得
- ・自己決定力・自己表現の習得
- ・多様性を受け入れながらコミュニケーションを図ろうとする態度の育成
- ・将来にわたり学び続けようとする態度の育成

を掲げている。その視点に基づき、「豊かなインプットと個に応じたアウトプット、相手に伝わるコミュニケーション力、主体的に取り組む態度」を大切にした英語教育の推進を具体として挙げている。

3. 英語教育の改善に向けた具体的な施作

(1) 教員の指導力向上に向けた取組み

○ALTも含めた授業改善

① JTEとALTの合同研修：授業視察を基にしたデータによる授業の振り返り及び技能（話すこと）研修を実施

② ALTの授業視察：令和4年度より、A市への新規派遣ALTを対象としたモデル授業研修を実施。A市教育委員会事務局に所属している外国語指導主事助手が、配置校のJTEとティームティーチングを行い、その様子を新任ALTは観察。その後、モデルを踏まえながらの授業実践を数か月行った後、改めて外国語指導主事助手が授業視察を行い、授業に対するフィードバックを行う。

上記①、②により授業内におけるインタラクションが増え、授業改善へと繋がっている。

○ラウンド制による授業改善*

A市の英語教育の目指す姿の具現化に向け、ラウンド制を施策の一環として掲げ、推進校を中心に授業改善に取り組んでいる。

*ラウンド制については、この節の最後に具体的な説明がある。

(2) 全国学力・学習状況調査結果の活用

国の平均を上回っており、授業改善を始めとした取り組みの成果と捉えている。今後は4技能5領域をバランスよく身に付けるために、学んだことに繰り返し触れる機会を授業の中で意図的に設け、自分の言葉として活用することができるよう、一層の授業改善に取り組んでいく、としている。

(3) 自治体独自の学力調査の実施の有無とその結果の活用

A市では独自に、A市学力・学習状況調査を実施している。令和4年度からA市学力・学習状況調査を全面改訂し、IRTを導入した調査となっている。今後その結果を基に一人ひとりの学力の伸びを把握し、授業改善等へと繋げていく、としている。

また、独自試験ではないが、生徒の英語力の客観的把握として、英語民間試験の全中学3年生の受験を、公費で受験料を全額負担し実施している。令和3年度には中学3年生のCEFR A1レベル到達状況は54.9%となっている。

(4) ALTの活用方法

中学校では全校に常駐配置をしている。多くの授業でティームティーチングが行われている。

4. 所感

C市では、英語教育のグランドデザインを作成し、教員とその理念について共有している。その理念に基づき、各校が学校の実情に応じた授業改善を進めていることで、今回の結果に繋がったと考えられる。検証対象とはなっていないが、話すこと調査の結果でやり取りの数値で高い結果を出しているのは、こうした教育委員会事務局の取り組みも反映されていることが考えられる。更に、そうした検証結果を教員研修で示し、授業改善の具体を考える手立てとするなど、理念のみならず、エビデンスベースでの客観性を持たせ具体の改善へと繋げる工夫も行なっている。今後の課題としては、多くの英語教員が在籍している中、トップダウンではなくどのように理念を更に浸透させていくか、ということが挙げられる。

*授業改善への提案：ラウンド制について

C市の第4期教育振興基本計画には、C市として柱としている「ともに未来をつくる力の育成」の施策として、英語教育の充実及び国際理解教育の推進を掲げている。その目標として、グローバル社会で活躍し、他者と協働・共生できる人材の育成に向け、英語教育や国際理解教育を推進していく、としている。具体の取り組みとして、「英語によるコミュニケーション能力の育成」を取り上げ、その中で、「ラウンド制の活用」をあげている。

このラウンド制というのは、教科書を年間に複数回異なった切り口から繰り返し使用し、児童生徒が英語で発信する際に活用できるよう表現の定着を狙ったカリキュラムとなる。実際にどのような効果があったかという点、このカリキュラムを始めた公立中学校での中3段階での英語技能検定の準2級取得率は約85%であった（2級以上取得が20%）。そうした効果などから、現在では全国3つの市で全市をあげこのラウンド制授業を取り入れ一斉展開しているなど、広がりを見せている。

このラウンド制のポイントとして、「教科書などを繰り返し扱う」と「意味を考えた活用」があげられる。教科書を様々な視点から繰り返し扱うことで、徐々に児童生徒に表現が定着していくと同時に、それらを「やり取り」など、意味を伴った言語活動を通じて活用していくことで、自らの発信する力となっていくと考えられている。

ラウンド制の授業の具体の例としては、

- ・授業冒頭はスモールトークなど「言いたいことを伝え合う」やり取り

↓ その後

- ・教科書を繰り返し扱う

1 巡目は、リスニングを通じて教科書本文の概要を掴む

2 巡目は、音声情報と文字情報を結びつける

3 巡目は、教科書本文の音読

4 巡目は、教科書本文に空白の設けられたシートを見ながら音読、

5 巡目は、自分の言葉でこれまでに触れた教科書本文をリテリング

となる（それぞれの1巡は教科書1冊を始めから終わりまでを一気に扱う、つまり教科書全体を5巡扱うことになる）。

C市では、市の方向性を踏まえラウンド制授業を推奨しており、これまでに推進校からスタートし、現在では全校の65%の学校がそのポイントを踏まえ授業改善に何らかその要素を取り入れ実施している。

このラウンド制を導入している市では、教員研修の在り方が変わってきている。これまでの教科の研修は、それぞれの実践を伝え合うのみ程度で深まりがなかったが、学校によるアレンジはありながらも基本軸は同じ授業構成をしているので、授業改善の具体が全員で考えることができるということである。研修が即、それぞれの授業改善の具体に生かせるという。教員の成り手が少なくなったり、経験の浅い教員が増加はするがサポート体制が難しく離職率が高かったり、など様々課題がある中で、同様の授業を一斉に取り入れる利点は教員育成の面からも注目していきたい。

D 市教育委員会

1. 訪問をした理由

元文部科学省視学官を市の外国語教育アドバイザーとして招聘し、小中連携の英語教育実現を軸に独自の英語教育改革を進めている。

2. 英語教育の目指す姿

「目的・場面・状況などに応じて生き生きと英語でコミュニケーションする児童生徒」を目指す姿として掲げている。これは小・中・高等学校を通じて目指すもので、そのまま校種間接続を包含しており、「指導法の継続性」、すなわち「共通の授業スタイル」を各学校段階で貫くイメージが必要と考えられている。それは「英語による言語活動を中心に展開する授業」であり、中・高はもちろんのこと、小学校もある程度そのスタンスを取ることにより、子供の視点から「つながっている」ことを実感できるような授業改善を目指している。

3. 英語教育の改善に向けた具体的な施策

(1) 教員の指導力向上に向けた取組み

○体制

D市教育委員会に外国語教育アドバイザーを配置。

○方法

中学校区を原則とし、年に3回ずつ巡回指導。校区の小中学校それぞれで公開授業を行う。授業者は学校で選んでもらうよう依頼。具体的には、午前同一中学校区の小学校ないし中学校で授業参観、午後には午前とは異なる校種の授業参観、その後、小中合同で協議会の実施。

アドバイザーは授業参観及び協議会后授業者が今後の授業改善に活かせるよう改善点を一つ示す。また、参観した授業者のカルテを作成し、学校長へ送付し、今後活かせるようにしている。

特筆すべきは、中学校区での小、中学校それぞれの授業参観及び合同協議を同一日に実施しているところである。それぞれの同一中学校区の異校種の授業を時間や事情の許す限り参観することや、その日の午後に小中学校の教諭が一堂に会して協議会を持つ、というところは他の教育委員会に多く見られるものではない。

実際に中学校の教員は、小学校の外国語活動及び外国語科の授業でどのような内容及び授業が行われているのか、という実際を見ることができ、また、校区の子どもの実態も把握することができる。それらは中学校で子どもの実態に応じた授業作りや指導計画、授業設計に活かすことができ、子どもの学びをよりつなぐことが可能となると考えられる。中学校学習指導要領外国語科においても、3 指導計画の作成と内容の取扱い (1)指導計画の作成上の配慮事項 (1)のウに「実際に英語を使用して互いの考えや気持ちを伝え合うなどの言語活動を行う際は、2の(1)に示す言語材料について理解したり練習したりするための指導を必要に応じて行うこと。また、小学校第3学年から第6学年までに扱った簡単な語句や基本的な表現などの学習内容を繰り返し指導し定着を図ること。」と記載されているように、子どもの英語の力を育むために小学校の内容を踏まえ、中学校でも繰り返し扱

っていくことが述べられている。まさにその理念を実現していこうとする取り組みを釧路市が現在展開している。

(2) 全国学力・学習状況調査結果の活用

今回の結果を踏まえ、課題となるところを取り上げ、その課題に対する具体の手立てを発信している。例えば、今回の調査における「聞いたことや読んだことについて、自分の考えやその理由を話したり書いたりして適切に表現すること」に対し、教科書の活用が改善の一つと考え、アドバイザーが学校を訪問した際に具体的で身近な課題として「教科書をどのように活用するか」を考えてもらったり、実際にある単元を取り上げて単元計画を作成する（CAN-DO リストや単元目標に合わせてどのような言語活動を工夫するか、その際に教科書をどのように利用するかという視点で）演習を行ったりし、授業改善に努めている。

(3) 自治体独自の学力調査の実施の有無とその結果の活用

自治体独自には学力調査は実施していない。

(4) ALT の活用

D 市教育委員会に主に 7 人の ALT が所属し、中学校・義務教育学校（後期課程）へは、1 学級 10 時間程度を目安に派遣を行っている。

4. 所感

D 市では小中ブロックでの授業改善を、コーディネーターを軸に具体的に展開している。小中連携ということがいわれてはいるが、ここまで具体的に、かつ具現化している自治体は類を見ない。この取り組みは令和 3 年度から始まっている。言葉だけではない実際の小中連携を確実に行っていくことで、子どもの学びが繋がり、今後高校卒業時まで含めると 10 年間で着実に英語の力を育んでいくことが期待される取り組みであると感じる。

6.5 まとめ

・家庭の蔵書数の回答を学校ごとに集計をし、学校 SES とし英語力との関係を分析した。学校 SES が低くて英語力が高い学校と、学校 SES が高くて英語力が低い学校の生徒質問紙調査の回答平均値を比較すると、英語の言語活動の状況や英語学習への興味・関心、理解度等に関するどの質問項目についても、平均値が高い。

・学校 SES が低く英語力が高い公立学校 6 校を訪問調査した。どの学校でも、やり取りを中心にした英語の授業づくりがなされていた。生徒たちは、どの学校でも真剣かつ楽しそうに言語活動に主体的に参加していた。授業中に教員の指示がよくゆきわたっている。

・英語科担当教員は、3 年間持ち上がりで、生徒は同じ教員から 3 年間一貫した英語指導を受けている。話すこと（やり取り）と書くこと（考え・気持ち）の活動を、1 年次から継続して実施している。意味に焦点をおいた言語活動と形式に焦点をおいた明示的指導・フィードバックがバランスよく効果的に行われていた。正確さに焦点を置いた指導を行うときには、ICT 機器がうまく活用されていた。対話的な言語活動を軸に、やり取りをしたあと、さらに思考を深める活動も行われており、授業中に無駄な時間がない。

・教員は、新学習指導要領外国語科の目標と内容をよく理解しており、経験に裏打ちされた自信と展望をもって授業を行っていた。教員としてのプロ意識の高さが感じられた。

・教員の教科指導力だけでなく、学級経営力や生徒指導力の高さも共通点だった。生徒の状況や学習をよく把握している。授業内だけでなく、授業外の課題の出し方を工夫し、家庭学習課題のチェックを頻度高く行い、一人も落ちこぼれを出さない覚悟で丁寧に指導を行っている。苦手な生徒が授業中に参画できる場面を必ず作り、自信を持たせている。

・初任校時代に、モデルとなる英語科教員との出会いがある。その体験をもとに、長年の実践の中で、自身の指導観や指導技術を向上させながら、オンリーワンの授業を創り出している。

・学校の雰囲気は落ち着いていて、すみずみまで整理整頓されており、校訓が浸透し、学習に集中する校風が作られていた。学校長のリーダーシップと教員の指導方針・指導力への共感と信頼感が強い。

・教育委員会では、独自の取組をして英語力を伸ばしている自治体 4 つの訪問調査を行った。英語力を伸ばすために、自治体独自で英語教育の具体的な目標設定、カリキュラム作成、指導マニュアルの共有化、全国学力・学習状況調査や自治体独自の学力調査、さらに英語民間試験のデータ等の客観的指標をもとにした指導改善、優秀な ALT の確保と指導者としての活用、教員研修の実質化、教員同士の英語授業改善の方向性の共有化、生徒が授業外・学校外で英語を使用する機会の提供など、自治体全体として英語教育改善に真剣に熱意をもって長期間取り組んでいる。

引用文献

- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for languages: Learning, teaching, assessment: Companion volume with new descriptors*. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>.
- 加藤健太郎・山田剛史・川端一光 (2014). R による項目反応理論. オーム社.
- 国立教育政策研究所教育課程研究センター (2019). 平成 31 年度全国学力・学習状況調査解説資料 中学校英語. https://www.nier.go.jp/19chousa/pdf/19kaisetsu_chuu_eigo.pdf
- 国立教育政策研究所教育課程研究センター (2023). 令和 5 年度全国学力・学習状況調査解説資料 中学校英語. https://www.nier.go.jp/23chousa/pdf/23kaisetsu_chuu_eigo_1.pdf
- 熊谷龍一 (2015). 正答数によらないテスト—現代テスト理論. 熊谷龍一・荘島宏二郎. 『教育心理学のための統計学』誠心書房, pp.78-93.
- 熊谷龍一 (2009). 初学者向けの項目反応理論分析プログラム *EasyEstimation* シリーズの開発. 日本テスト学会誌, 5, 107-118.
- 文部科学省・国立教育政策研究所 (2019b). 平成 31 年度全国学力・学習状況調査報告書 中学校英語. <https://www.nier.go.jp/19chousakekkahoukoku/report/data/19meng.pdf>
- 文部科学省 (2021). 全国的な学力調査の CBT 化検討ワーキンググループ 最終まとめ. https://www.mext.go.jp/content/20210719-mxt_chousa02-000016768-2.pdf
- 文部科学省 (2023). 令和 5 年度全国学力・学習状況調査の結果. <https://www.nier.go.jp/23chousakekkahoukoku/report/data/23summary.pdf>
- 文部科学省・国立教育政策研究所 (2023b). 令和 5 年度全国学力・学習状況調査報告書 中学校英語. https://www.nier.go.jp/23chousakekkahoukoku/report/data/23meng_k.pdf
- 文部科学省 (2018). 中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 外国語編. 開隆堂
- 文部科学省 (2018). 小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 外国語編. 開隆堂
- 文部科学省 (2023). 令和 4 年度「英語教育実施状況調査結果」概要. https://www.mext.go.jp/content/20230516-mxt_kyoiku01-00029835_1.pdf
- 文部科学省文総合教育政策局調査企画課学力調査室 (2023). 令和 5 年度『全国学力・学習状況調査』中学校英語「話すこと」調査テクニカルレポート. https://www.nier.go.jp/23chousakekkahoukoku/report/data/23meng_TR_1.pdf
- 野口裕之・大隅敦子 (2014). テスティングの基礎理論. 研究社.
- 光永悠彦 (2017). テストは何を測るのか 項目反応理論の考え方. ナカニシヤ出版.

第二部 高度で専門的な分析

第1章 潜在ランク理論に基づく英語正答率の段階的評価

1.1 本章の概要

本章では、令和5年度全国学力・学習状況調査を用いて、生徒の英語正答率の上昇に伴って英語の4技能がどのように変化していくかを検討する。上述した目的は、換言するならば、英語正答率の上昇によって4技能のバランスがどのように変化するかを捉えることである。したがって、英語正答率を段階的に捉え、各段階における4技能の得点の特徴を把握する必要がある。平成28年度に実施された「学力調査を活用した専門的な課題分析に関する調査研究」（広島大学、2017）では、生徒の学力の段階的評価について検討する際に荘島（Shojima, 2008）による潜在ランク理論（Latent Rank Theory: LRT）が用いられている。LRTとは、自己組織化マップ（Self-Organizing Map: SOM）や生成トポグラフィックマッピング（Generative Topographic Mapping: GTM）のメカニズムを利用したノンパラメトリック・テスト理論であり、段階評価を行うためのテスト理論と言える。解答者集団をいくつかの少数のグループに分けるという点において、LRTは潜在クラス分析（Latent Class Analysis）やクラスタ分析と類似性が見られる。ただし、LRTとこれら2つの分析手法を比較したとき、LRTは順序性のあるグループに解答者を分類する点において相違がある。本章における目的を達成する上でも、LRTの適用が有用と判断したため、LRTを用いて検討を行うこととし、分析にはShojima（2007）のExametrikaを用いた。

本章における分析対象は、4月18日に「聞くこと」「読むこと」「書くこと」及び「話すこと」の調査を実施した「当日実施校」499校のうち、1回目で正常に全ての音声データが登録された41,966人とした。分析には令和5年度全国学力・学習状況調査の中学校英語の結果（「聞くこと」6項目、「読むこと」6項目、「書くこと」5項目、「話すこと」5項目、合計22項目）を用いた。設問ごとに正答を2、誤答を1、無解答を0として数値化して分析を行った。分析に際しては、事前分布を仮定し、GTMによる潜在ランク理論の分析を行った。LRTでは、情報量基準に基づいてランク数を決定するが、参考値として示されている学力層が4つになっていることをふまえ、ランク数を4として推定を行った。以下では、英語正答率に基づいて推定された4つのランクのうち、より上位に位置づけられるランクに所属する生徒の英語力が高いものとする。

1.2 潜在ランク理論による分析

分析の結果、全ての項目における項目参照プロファイル（Item Reference Profile: IRP）とテスト参照プロファイル（Test Reference Profile: TRP）が単調増加していることが確認され、強順序配置条件（Strong Ordinal Alignment Condition）が満たされていた。ランク数を4として推定した際の適合度指標はNFI = .533, RFI = .533, TLI = .534, CFI = .584, RMSEA = .071で

あった。各ランクに位置づけられた生徒の人数、及び各ランクにおける英語正答率と4技能正答率に関する記述統計量を表3.1に示す。各生徒の所属ランクの決定には、ランク・メンバーシップ・プロファイル (Rank Membership Profile: RMP)を参照し、RMPが最も高かったランクを、生徒の所属ランクとして各ランクに分類した。本章では、ランク1、ランク2、ランク3、ランク4の順に英語力が高いことを表す。

表1.1を参照すると、英語力に関しては、1つ上のランクとの差に着目すれば、ランク1ーランク2の差(8.08%)はランク2ーランク3との差(16.44%)、ランク3ーランク4との差(36.01%)と比べると値が比較的小さいことがうかがえる。また、4技能正答率を参照すると、「聞くこと」と「読むこと」に関しては、ランク1ーランク2間で約10%の差が見られるが、「話すこと」と「書くこと」では、2つのランクで正答率に大きな違いが見られていない。すなわち、英語力の低いランクにおいては、「読むこと」と「聞くこと」の正答率がランクの違いを説明しており、英語正答率の高いランクにおいては、「話すこと」と「書くこと」の正答率がランクの違いを説明していると考えられる。したがって、英語正答率の上昇を4技能の変動の観点から推測すると、まず「読むこと」と「聞くこと」に関する正答率の上昇が起こり、その後に「話すこと」と「書くこと」の正答率の上昇が起こっていると考えられる。

表 1.1
各ランクにおける正答率と標準偏差

	ランク 1 (n = 3311)		ランク 2 (n = 9430)		ランク 3 (n = 16873)		ランク 4 (n = 12352)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
英語正答率	17.27	9.22	25.35	11.63	41.94	13.66	77.95	11.54
話すこと	0.30	2.58	2.10	6.55	7.19	11.87	32.53	24.90
聞くこと	28.77	19.77	39.74	22.44	57.51	22.05	85.30	15.63
読むこと	20.02	16.87	29.93	19.92	48.80	21.86	83.12	15.80
書くこと	0.17	1.96	2.60	7.92	15.03	17.89	62.92	23.04

注 1) 表中の数値の単位は%である。

注 2) 4技能における各設問数は「話すこと」が5項目、「聞くこと」が6項目、「読むこと」が6項目、「書くこと」が5項目である。

続いて、全22設問についてのIRPを算出した(表1.2)。各設問の段階反応(0:無解答, 1:誤答, 2:正答)それぞれについて、ランクごとの反応率を推定した数値(カテゴリ反応率)から平均得点を各ランクで算出したものを示す。

本章において数量化されたデータに基づけば、IRPの数値が1を下回っている設問は当該ランクで無解答の割合が多いことを示すことになる。例えば、「英_01」はランク1の数値が1.473となっていることから、英語力の低いランクにおいても無解答の割合が小さいことが推測される。また、「英_14」はランク1とランク2においてIRPの数値が1を下回ってい

ることから、この設問に関しては、ランク 1 及びランク 2 に該当する解答者において無解答の割合が多いことになる。さらに、「英_13」と「英_17」「話すこと」に関する設問の5つについては、ランク 1 からランク 3 において IRP の値が 1 を下回っていることから、3つのランクにおいて無解答の割合が多いことがうかがえる。以上のことから、第 1 章においても示されたように、評価の観点として「思考・判断・表現」を問う設問については、難易度が高いことがうかがえる。表 1.2 中における塗りつぶし色は、IRP = 0.8 未満を無色とし、IRP = 0.8~1.2 未満、IRP = 1.2~1.6 未満、IRP = 1.6 以上の順に配色を変えた。

表 1.2
各設問における項目参照プロファイル (IRP)

問題番号	ランク 1	ランク 2	ランク 3	ランク 4
英_01	1.473	1.606	1.826	1.940
英_08	1.178	1.366	1.679	1.906
英_02	1.253	1.405	1.672	1.873
英_04	1.287	1.414	1.610	1.852
英_10	1.196	1.364	1.605	1.868
英_07	1.142	1.309	1.576	1.840
英_12	1.126	1.301	1.572	1.841
英_06	1.169	1.321	1.557	1.797
英_03	1.151	1.279	1.497	1.795
英_05	1.120	1.233	1.399	1.698
英_09	1.047	1.169	1.333	1.724
英_14	0.685	0.896	1.380	1.802
英_11	1.107	1.221	1.315	1.576
英_15	0.532	0.707	1.115	1.616
英_16	0.248	0.474	1.098	1.670
話_04	0.505	0.632	1.002	1.400
話_01	0.474	0.597	0.973	1.403
話_03	0.476	0.604	0.966	1.289
話_02	0.501	0.608	0.923	1.280
英_13	0.194	0.391	0.935	1.472
英_17	0.306	0.474	0.904	1.269
話_05	0.444	0.560	0.887	1.140

本章では、無解答も情報として含めて LRT を行った。そのため、上述した表 1.2 における IRP の数値に対する解釈を難しくさせる。そこで、LRT によって分類された所属ランク

ごとに、無解答、誤答、正答のデータを集計し、クロス集計表を作成した。その結果を表 1.3 に示す。表中の「行%」は、各設問の解答パターン（無解答、誤答、正答）における各ランクの生徒数の割合を示す。

例えば、「英_01」では、無解答者の 93%がランク 1 に所属する生徒であり、誤答者の 41%がランク 2 に所属し、35%がランク 3 に所属していること、正答者の 42%がランク 3 に所属し、36%がランク 4 に所属していることを示す。概して、無解答者はランク 1 がその大半を占め、誤答者はランク 2 とランク 3 が多くを占め、正答者はランク 3 とランク 4 が多くを占める、といった共通した傾向が見られる。ただし、先の IRP の結果からも推測されるように、上記の傾向が見られない設問も一部散見された。「英_13」から「英_17」の 5 設問では、無解答者の割合がランク 1 とランク 2 で多く見られることや、「話すこと」に関する 5 設問において、誤答の割合がランク 4 でも多く見られた。後者の「話すこと」に関する設問については、全体の正答率が低いことを反映した結果であると考えられる。このことから、解答者に対して設問の難易度が高い傾向にあることが推測される。

表 1.3

各設問と各ランクにおける解答のクロス集計表

			ランク 1	ランク 2	ランク 3	ランク 4
			(<i>n</i> = 3311)	(<i>n</i> = 9430)	(<i>n</i> = 16873)	(<i>n</i> = 12352)
正誤_英_01	無解答	<i>n</i>	37	0	1	2
		行%	0.93	0.00	0.03	0.05
	誤答	<i>n</i>	1625	3401	2876	403
		行%	0.20	0.41	0.35	0.05
	正答	<i>n</i>	1649	6029	13996	11947
		行%	0.05	0.18	0.42	0.36
正誤_英_02	無解答	<i>n</i>	67	1	8	1
		行%	0.87	0.01	0.10	0.01
	誤答	<i>n</i>	2288	5342	5608	1157
		行%	0.16	0.37	0.39	0.08
	正答	<i>n</i>	956	4087	11257	11194
		行%	0.04	0.15	0.41	0.41

表 1.3

各設問と各ランクにおける解答のクロス集計表 (続き)

			ランク 1	ランク 2	ランク 3	ランク 4
			(<i>n</i> = 3311)	(<i>n</i> = 9430)	(<i>n</i> = 16873)	(<i>n</i> = 12352)
正誤_英_03	無解答	<i>n</i>	56	0	11	1
		行%	0.82	0.00	0.16	0.02
	誤答	<i>n</i>	2609	6730	9029	2086
		行%	0.13	0.33	0.44	0.10
	正答	<i>n</i>	646	2700	7833	10265
		行%	0.03	0.13	0.37	0.48
正誤_英_04	無解答	<i>n</i>	58	0	5	1
		行%	0.91	0.00	0.08	0.02
	誤答	<i>n</i>	2115	5316	7007	1570
		行%	0.13	0.33	0.44	0.10
	正答	<i>n</i>	1138	4114	9861	10781
		行%	0.04	0.16	0.38	0.42
正誤_英_05	無解答	<i>n</i>	73	2	7	1
		行%	0.88	0.02	0.08	0.01
	誤答	<i>n</i>	2657	7127	10782	3504
		行%	0.11	0.30	0.45	0.15
	正答	<i>n</i>	581	2301	6084	8847
		行%	0.03	0.13	0.34	0.50
正誤_英_06	無解答	<i>n</i>	126	10	25	6
		行%	0.75	0.06	0.15	0.04
	誤答	<i>n</i>	2439	6168	7662	2162
		行%	0.13	0.34	0.42	0.12
	正答	<i>n</i>	746	3252	9186	10184
		行%	0.03	0.14	0.39	0.44
正誤_英_07	無解答	<i>n</i>	92	3	9	3
		行%	0.86	0.03	0.08	0.03
	誤答	<i>n</i>	2606	6433	7411	1361
		行%	0.15	0.36	0.42	0.08
	正答	<i>n</i>	613	2994	9453	10988
		行%	0.03	0.13	0.39	0.46

表 1.3

各設問と各ランクにおける解答のクロス集計表 (続き)

			ランク 1	ランク 2	ランク 3	ランク 4
			(<i>n</i> = 3311)	(<i>n</i> = 9430)	(<i>n</i> = 16873)	(<i>n</i> = 12352)
正誤_英_08	無解答	<i>n</i>	97	4	10	0
		行%	0.87	0.04	0.09	0.00
	誤答	<i>n</i>	2496	5826	5493	420
		行%	0.18	0.41	0.39	0.03
	正答	<i>n</i>	718	3600	11370	11932
		行%	0.03	0.13	0.41	0.43
正誤_英_09	無解答	<i>n</i>	79	5	9	2
		行%	0.83	0.05	0.10	0.02
	誤答	<i>n</i>	2832	8044	12291	2857
		行%	0.11	0.31	0.47	0.11
	正答	<i>n</i>	400	1381	4573	9493
		行%	0.03	0.09	0.29	0.60
正誤_英_10	無解答	<i>n</i>	111	3	4	1
		行%	0.93	0.03	0.03	0.01
	誤答	<i>n</i>	2300	5920	7143	1005
		行%	0.14	0.36	0.44	0.06
	正答	<i>n</i>	900	3507	9726	11346
		行%	0.04	0.14	0.38	0.45
正誤_英_11	無解答	<i>n</i>	189	36	48	21
		行%	0.64	0.12	0.16	0.07
	誤答	<i>n</i>	2386	6989	11995	5473
		行%	0.09	0.26	0.45	0.20
	正答	<i>n</i>	736	2405	4830	6858
		行%	0.05	0.16	0.33	0.46
正誤_英_12	無解答	<i>n</i>	196	35	56	38
		行%	0.60	0.11	0.17	0.12
	誤答	<i>n</i>	2505	6346	7363	1328
		行%	0.14	0.36	0.42	0.08
	正答	<i>n</i>	610	3049	9454	10986
		行%	0.03	0.13	0.39	0.46

表 1.3

各設問と各ランクにおける解答のクロス集計表 (続き)

			ランク 1	ランク 2	ランク 3	ランク 4
			(<i>n</i> = 3311)	(<i>n</i> = 9430)	(<i>n</i> = 16873)	(<i>n</i> = 12352)
正誤_英_13	無解答	<i>n</i>	3091	6004	2495	194
		行%	0.26	0.51	0.21	0.02
	誤答	<i>n</i>	219	3283	12537	5492
		行%	0.01	0.15	0.58	0.26
	正答	<i>n</i>	1	143	1841	6666
		行%	0.00	0.02	0.21	0.77
正誤_英_14	無解答	<i>n</i>	1630	901	62	2
		行%	0.63	0.35	0.02	0.00
	誤答	<i>n</i>	1662	7801	10995	1243
		行%	0.08	0.36	0.51	0.06
	正答	<i>n</i>	19	728	5816	11107
		行%	0.00	0.04	0.33	0.63
正誤_英_15	無解答	<i>n</i>	2144	1861	224	5
		行%	0.51	0.44	0.05	0.00
	誤答	<i>n</i>	1164	7486	15202	4313
		行%	0.04	0.27	0.54	0.15
	正答	<i>n</i>	3	83	1447	8034
		行%	0.00	0.01	0.15	0.84
正誤_英_16	無解答	<i>n</i>	2993	5175	1517	76
		行%	0.31	0.53	0.16	0.01
	誤答	<i>n</i>	313	3996	12101	2779
		行%	0.02	0.21	0.63	0.15
	正答	<i>n</i>	5	259	3255	9497
		行%	0.00	0.02	0.25	0.73
正誤_英_17	無解答	<i>n</i>	2821	4406	1400	138
		行%	0.32	0.50	0.16	0.02
	誤答	<i>n</i>	490	5010	15155	8659
		行%	0.02	0.17	0.52	0.30
	正答	<i>n</i>	0	14	318	3555
		行%	0.00	0.00	0.08	0.92

表 1.3

各設問と各ランクにおける解答のクロス集計表 (続き)

			ランク 1	ランク 2	ランク 3	ランク 4
			(<i>n</i> = 3311)	(<i>n</i> = 9430)	(<i>n</i> = 16873)	(<i>n</i> = 12352)
正誤_話_01	無解答	<i>n</i>	2033	3600	2631	836
		行%	0.22	0.40	0.29	0.09
	誤答	<i>n</i>	1263	5455	12003	5963
		行%	0.05	0.22	0.49	0.24
	正答	<i>n</i>	15	375	2239	5553
		行%	0.00	0.05	0.27	0.68
正誤_話_02	無解答	<i>n</i>	1982	3123	1696	444
		行%	0.27	0.43	0.23	0.06
	誤答	<i>n</i>	1322	6216	14670	8342
		行%	0.04	0.20	0.48	0.27
	正答	<i>n</i>	7	91	507	3566
		行%	0.00	0.02	0.12	0.86
正誤_話_03	無解答	<i>n</i>	2094	3277	1796	630
		行%	0.27	0.42	0.23	0.08
	誤答	<i>n</i>	1195	5823	13454	7897
		行%	0.04	0.21	0.47	0.28
	正答	<i>n</i>	22	330	1623	3825
		行%	0.00	0.06	0.28	0.66
正誤_話_04	無解答	<i>n</i>	1979	3000	1565	466
		行%	0.28	0.43	0.22	0.07
	誤答	<i>n</i>	1326	6241	13689	6604
		行%	0.05	0.22	0.49	0.24
	正答	<i>n</i>	6	189	1619	5282
		行%	0.00	0.03	0.23	0.74
正誤_話_05	無解答	<i>n</i>	2190	3396	1558	391
		行%	0.29	0.45	0.21	0.05
	誤答	<i>n</i>	1121	6031	15234	10094
		行%	0.04	0.19	0.47	0.31
	正答	<i>n</i>	0	3	81	1867
		行%	0.00	0.00	0.04	0.96

1.3 まとめ

本章では、令和 5 年度全国学力・学習状況調査を用いて、生徒の英語正答率の上昇に伴って英語の 4 技能がどのように変化していくかを検討した。生徒の英語力を 4 つのランクに分類したところ、英語力は正規分布のように左右対称な分布をしているわけではなく、下方に偏った分布になっていることがうかがえた。また、英語力を構成する 4 技能は、英語力の向上においてすべてが同一の軌跡をたどるのではなく、「聞くこと」と「読むこと」の向上が見られたのち、「話すこと」、「書くこと」の向上へとつながっていくと推察された。また、IRP と各設問におけるランクと解答分布の特徴をみると、概ねランクと正答率の上昇に対応が見られ、設問としての適切性も見受けられた。ただし、一部の設問（評価の観点として「思考・判断・表現」を問う設問など）においては、必ずしも識別性が高いとは判断できなかった。ただし、これらの設問に関しては、そもそも測定を目的とした資質が高度であったのか、設問の困難度が想定よりも高すぎたのかについては、今後のさらなる調査等を踏まえた議論が必要であると考えられる。

参考文献

- 広島大学 (2017). 学力調査を活用した専門的な課題分析に関する調査研究——全国学力・学習状況調査の結果を用いた小学校 6 年生から中学校 3 年生への学力などの状況の変化に関する調査研究——
- Shojima, K. (2007). Neural test theory. *DNC Research Note*, 07-02.
- Shojima, K. (2008). Neural test theory: A latent rank theory for analyzing test data. *DNC Research Note*, 08-01.

第2章 マルチレベル分析による英語力および学習意欲と関連する

要因の検討

2.1 本章の概要

本章では、質問紙で得られたデータを用いて、英語力と関連する生徒要因、および教師要因について検討する。また、平成31年度に実施された「全国学力・学習状況調査の結果を活用した英語に関する調査研究」（広島大学, 2020）では、英語力と比較的強い関連を示した要因は、英語に対する学習意欲であった。動機づけの自己決定理論では、活動自体が目的となっている動機づけである内的調整（内発的動機づけ）と、活動自体の重要性を認識した動機づけである同一化的調整を自律的な動機づけと位置づけており（Ryan & Deci, 2017）、内的調整と同一化的調整が学力の成長を促すことが、複数の研究で示されている（Murayama et al., 2013; 岡田, 2012）。したがって、英語力と関連する要因に加えて、英語の学習意欲と関連する要因を特定することは重要な課題といえる。令和5年度全国学力・学習状況調査の生徒質問紙調査では、「英語の勉強は好きだ」（以下、「好き」）が内的調整、「英語の勉強は大切だ」（以下、「大切」）が同一化的調整に相当する項目といえる。そこで、これらの質問項目に対する回答結果を学習意欲の指標とし、生徒の英語力および学習意欲に関連する生徒要因・教師要因について、相関分析とマルチレベル分析によって検討する。

本章では英語力の指標として、「聞くこと」「読むこと」「書くこと」の正答数の合計点を用いる（以下、合計点を「3技能」と表記する）。なお、「書くこと」については、準正答を「1点」、正答を「2点」とした。また、相関分析では、「聞くこと」「読むこと」「書くこと」それぞれの正答数との関連も検討する。

本章の分析対象は、「聞くこと」「読むこと」「書くこと」を4月18日に受験した生徒923,981名のうち、以下の条件を満たした651,283名（7,472校）とした。まず、分析対象となる変数に欠測のない生徒を分析対象とした。すなわち、リストワイズ削除により、欠測値に対処した。次に、生徒質問紙を用いて、英語の授業方法と英語力、学習意欲との関連について検討する際に、生徒の回答データの学校集計値を分析に用いることから、回答者数が20名以上の学校に所属している生徒を分析対象とした。これは、ある学校に所属する生徒の人数が少ないと、学校集計値の信頼性が低下したり、推定値のバイアスが大きくなってしまったりするためである。

本章では、生徒が学校にネストされているというデータの階層性を考慮し、相関分析に加えて、マルチレベルモデルによる分析も行う。階層性のあるデータについて、階層構造を無視した分析を行うと、第一種の過誤が増大するなどの問題が生じることから、マルチレベルモデルによる分析を行うことは重要になる。具体的には、マルチレベルモデルは、学校 j に所属する生徒 i の英語力を y_{ij} 、独立変数を x_{ij} とすると、分析モデルは(1)―(3)式のようになる。

<レベル1 (生徒レベル) >

$$y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j}x_{ij} + e_{ij} \quad (1)$$

<レベル2 (学校レベル) >

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j} \quad (2)$$

$$\beta_{1j} = \gamma_{10} \quad (3)$$

ここで、 γ_{00} は切片、 γ_{10} は独立変数の効果を表す。また、 u_{0j} は英語力の学校間差を表し、 u_{0j} の分散が大きいほど英語力の学校間差が大きいことを意味する。換言すると、 u_{0j} の分散が0のとき、英語力に学校間での差はないことを意味する。なお、マルチレベル分析では、独立変数の効果 (γ_{10}) の学校間変動を考慮した分析をすることも可能であるが、モデルが複雑になるのを避けるため、本章では統制変数および独立変数の効果の学校間変動は仮定しない。

分析は、オープンソースの統計ソフトウェア環境である R4.2.2 上で行い、lme4 パッケージの関数 lmer()を用いた。また、レベル1の変数については、ダミー変数を除いてすべて、学校平均値による中心化 (集団平均センタリング) を行った。

2.2 級内相関係数

英語力と学習意欲に、学校間でどの程度の差があるかを確認するため、級内相関係数 ICC(1)を求めた。級内相関係数は、切片のみのモデル ($y_{ij} = \gamma_{00} + u_{0j} + e_{ij}$) のもとで得られる分散を利用し、(4)式で求められる。なお、(4)式におけるVar は分散 (Variance) を表している。

$$ICC(1) = \frac{Var(u_{0j})}{Var(u_{0j}) + Var(e_{ij})} \quad (4)$$

分析の結果、3技能の級内相関係数は.130、「好き」は.039、「大切」は.027であった。級内相関係数の大きさについて、値が.01や.05程度であっても、階層構造を考慮せずに分析すると第1種の過誤の確率が増加するなどの問題が生じることから (Barcikowski, 1981)、マルチレベルモデルによる分析を行う必要があると考えられた。

2.3 統制変数との関連

マルチレベル分析を行う際に、生徒の性別と学習塾・家庭教師の利用状況、学習時間、家庭の蔵書数、国語の正答数、数学の正答数を個人レベルの統制変数、学校種と地域規模、就学援助率、蔵書数の学校平均値、国語の正答数の学校平均値、数学の正答数の学校平均値を学校レベルの統制変数とした。本節では、これらの統制変数と英語力、学習意欲との関連について検討した。男女別の平均値を表 2.1、学習塾・家庭教師の利用状況ごとの平均値を表

2.2, 学校種ごとの平均値を表 2.3, 地域規模ごとの平均値を表 2.4 に示す。また, 学習時間と蔵書数, 国語の正答数, 数学の正答数との相関係数を表 2.5 に示す。さらに, 就学援助率, 蔵書数と国語の正答数, 数学の正答数の学校平均値との相関係数を表 2.6 に示す。

表 2.1

男女別の平均値

	3 技能	聞く	読む	書く	好き	大切
男子	8.46	3.56	3.07	1.82	2.55	3.46
女子	9.09	3.70	3.34	2.06	2.60	3.51

表 2.2

学習塾・家庭教師の利用状況ごとの平均値

	3 技能	聞く	読む	書く	好き	大切
教わっていない	7.58	3.35	2.88	1.35	2.38	3.39
学校の勉強より進んだ内容や, 難しい内容を教わっている	10.88	4.12	3.79	2.97	2.84	3.60
学校の勉強でよく分からなかった 内容を教わっている	6.66	3.06	2.55	1.05	2.40	3.39
両方の内容を教わっている	9.72	3.88	3.48	2.35	2.75	3.58
どちらともいえない	7.63	3.34	2.84	1.45	2.35	3.31

表 2.3

学校種ごとの平均値

	3 技能	聞く	読む	書く	好き	大切
公立	8.68	3.60	3.18	1.90	2.57	3.48
私立	11.38	4.44	3.96	2.99	2.75	3.69
国立	14.28	5.03	4.75	4.50	2.94	3.74

表 2.4

地域規模ごとの平均値

	3 技能	聞く	読む	書く	好き	大切
大都市	9.45	3.82	3.40	2.23	2.62	3.52
中核市	8.87	3.65	3.22	2.00	2.57	3.47
その他の市	8.43	3.54	3.11	1.78	2.56	3.47
町村	7.90	3.39	2.95	1.56	2.55	3.46

表 2.5

学習時間と蔵書数, 国語力, 数学力との相関係数 (生徒レベル)

	3 技能	聞く	読む	書く	好き	大切
平日学習時間	.226	.159	.185	.224	.229	.175
休日学習時間	.277	.196	.229	.273	.238	.184
蔵書数	.202	.179	.175	.168	.057	.065
国語正答数	.611	.506	.553	.513	.205	.212
数学正答数	.716	.564	.627	.637	.235	.230

注) ■ : $.20 < r \leq .40$, ■ : $.40 < r \leq .70$, ■ : $.70 < r \leq 1.0$

表 2.6

蔵書数と就学援助率, 国語力, 数学力との相関係数 (学校レベル)

	3 技能	聞く	読む	書く	好き	大切
蔵書数	.536	.529	.514	.510	.184	.208
就学援助率	-.328	-.325	-.316	-.309	-.150	-.161
国語正答数	.780	.737	.782	.739	.372	.428
数学正答数	.849	.792	.835	.820	.357	.429

注 1) ■ : $-.40 \leq r < -.20$, ■ : $.20 < r \leq .40$, ■ : $.40 < r \leq .70$,
■ : $.70 < r \leq 1.0$

注 2) 就学援助率以外の変数については, 学校平均値を求めて相関係数を算出した (分析の単位は学校)

また, これらの統制変数を用いてマルチレベル分析を行った結果を表 2.7 に示す。マルチレベル分析では, 性別は女子ダミー (女子=1, 男子=0), 学習塾・家庭教師利用は「教わっていない」を参照カテゴリとして, 進学塾ダミー (学校の勉強より進んだ内容や, 難しい内容を教わっている=1, その他=0) と補習塾ダミー (学校の勉強でよく分からなかった内容を教わっている=1, その他=0), 総合塾ダミー (両方の内容を教わっている=1, その他=0), その他塾ダミー (どちらともいえない=1, その他=0) の 4 つのダミー変数, 学校種は公立学校を参照カテゴリとして, 国立ダミー (国立=1, その他=0) と私立ダミー (私立=1, その他=0) の 2 つのダミー変数, 地域規模は町村を参照カテゴリとして, 大都市ダミー (大都市=1, その他=0) と中核市ダミー (中核市=1, その他=0), その他市ダミー (その他の市=1, その他=0) の 3 つのダミー変数を用いた。

2.4 節から 2.6 節で行うマルチレベル分析では, これらの統制変数を投入したモデルに, 独立変数を 1 つずつ加えて分析を行う。また, 分散説明率の指標として R_W^2 と R_B^2 を算出した。 R_W^2 は, 切片のみのモデル ($y_{ij} = \gamma_{00} + u_{0j} + e_{ij}$) のもとで得られるレベル 1 の分散を σ_0^2 , 比

較したいモデル（たとえば表 2.7 の場合，統制変数を投入したモデル）のもとで得られるレベル 1 の分散を σ_1^2 とすると，(5) 式で得られる（Raudenbush & Bryk, 2002）。また R_B^2 は，切片のみのモデルのもとで得られるレベル 2 の分散を τ_0^2 ，比較したいモデルのもとで得られるレベル 2 の分散を τ_1^2 とすると，(6) 式で得られる（Raudenbush & Bryk, 2002）。

$$R_W^2 = \frac{\sigma_0^2 - \sigma_1^2}{\sigma_0^2} \quad (5)$$

$$R_B^2 = \frac{\tau_0^2 - \tau_1^2}{\tau_0^2} \quad (6)$$

本章では，表 2.7 に示されている，統制変数を投入したときの分散説明率と比較して，各変数を独立変数として投入したときの分散説明率が，どのくらい増加するかに着目して，効果の大きさを解釈する。具体的には，Cohen (1992) に基づき，分散説明率の増分が.02 以上のとき効果量が小さい，増分が.13 以上のとき効果量が中程度，増分が.26 以上のときに効果量が大きいと解釈する。

表 2.7

マルチレベル分析の結果 (統制変数のみ)

固定効果	3 技能		好き		大切	
	推定値	標準誤差	推定値	標準誤差	推定値	標準誤差
学校レベル						
国立ダミー	0.759	0.105	0.083	0.029	0.054	0.017
私立ダミー	1.059	0.073	0.139	0.020	0.165	0.012
大都市ダミー	0.562	0.039	-0.007	0.011	0.012	0.006
中核市ダミー	0.215	0.038	-0.036	0.011	-0.025	0.006
その他市ダミー	0.092	0.034	-0.024	0.010	-0.015	0.006
就学援助率	-0.054	0.007	-0.001	0.002	0.001	0.001
蔵書数	0.486	0.036	-0.031	0.010	-0.029	0.006
国語正答数	0.470	0.022	0.086	0.006	0.048	0.004
数学正答数	0.826	0.016	0.013	0.004	0.026	0.003
生徒レベル						
女子ダミー	-0.001	0.008	-0.029	0.003	-0.008	0.002
平日学習時間	0.011	0.004	0.077	0.001	0.041	0.001
休日学習時間	0.232	0.004	0.093	0.001	0.046	0.001
進学塾ダミー	1.261	0.012	0.216	0.004	0.061	0.003
補習塾ダミー	0.017	0.015	0.016	0.005	0.021	0.004
総合塾ダミー	0.687	0.011	0.168	0.004	0.071	0.003
その他塾ダミー	0.476	0.021	-0.003	0.007	-0.058	0.005
蔵書数	0.045	0.003	-0.011	0.001	0.000	0.001
国語正答数	0.319	0.002	0.024	0.001	0.022	0.000
数学正答数	0.640	0.002	0.036	0.000	0.026	0.000
変量効果						
$\text{Var}(u_{0j})$	0.557		0.038		0.011	
$\text{Var}(e_{ij})$	10.063		1.034		0.560	
R_B^2	.826		.186		.352	
R_W^2	.530		.103		.076	

2.4 生徒の英語力・学習意欲と生徒要因との関係

2.4.1 基本的な生活習慣・学習習慣等

相関分析の結果を表 2.8 に示す。また、平日の読書時間と図書館利用頻度、部活動参加形態、部活動の参加日数（平日）、部活動の参加時間（平日）、部活動の参加時間（休日）、授業時間外での ICT 活用時間については、回答カテゴリごとに平均値を算出した（表 2.9 から表 2.15）。

次に、マルチレベル分析を行った結果（固定効果）を表 2.16 から表 2.25 に示す。平日の読書時間と図書館利用頻度、部活動参加形態、部活動の参加日数（平日）、部活動の参加時間（平日）、部活動の参加時間（休日）、授業時間外での ICT 活用時間については、それぞれダミー変数を用いた。具体的には、平日の読書時間は「全くしない」を参照カテゴリ、図書館利用頻度は「ほとんど、または、全く行かない」を参照カテゴリ、部活動参加形態は「運動部、文化部のどちらにも参加していない」を参照カテゴリ、部活動の参加日数（平日）は「全く参加していない」を参照カテゴリ、部活動の参加時間（平日）と部活動の参加時間（休日）は「全くしない」を参照カテゴリ、授業時間外での ICT 活用時間は「全く使っていない」を参照カテゴリとした。なお、 ΔR_W^2 は、統制変数のみを投入したときのレベル 1 の分散説明率（.530）と、独立変数を投入したときのレベル 1 の分散説明率との差をあらわす。

マルチレベル分析の結果、「好き」を従属変数、「16. 家で自分で計画を立てて勉強をしていますか」の回答結果を独立変数としたとき、小さいながらも分散説明率が増加した。したがって、家庭で計画を立てて勉強している生徒ほど、英語の勉強が好きな傾向にあるといえる。

表 2.8
基本的な生活習慣との相関係数

	3 技能	聞く	読む	書く	好き	大切
1. 朝食を毎日食べている	.151	.117	.134	.135	.113	.105
2. 毎日、同じくらいの時刻に寝ている	.054	.048	.046	.044	.112	.088
3. 毎日、同じくらいの時刻に起きている	.002	.008	.004	-.004	.085	.076
16. 家で自分で計画を立てて勉強をしていますか	.180	.120	.156	.177	.263	.191
23. 新聞を読んでいますか	.156	.126	.128	.144	.123	.073
24. 読書は好きですか	.176	.160	.163	.134	.113	.117

注) ■ : $.20 < r \leq .40$

表 2.9

平日読書時間ごとの平均値

	3 技能	聞く	読む	書く	好き	大切
2 時間以上	8.37	3.62	3.08	1.68	2.50	3.44
1 時間以上, 2 時間より少ない	8.88	3.73	3.25	1.90	2.60	3.49
30 分以上, 1 時間より少ない	9.32	3.81	3.38	2.13	2.68	3.55
10 分以上, 30 分より少ない	9.53	3.83	3.44	2.26	2.71	3.56
10 分より少ない	8.98	3.67	3.26	2.06	2.64	3.51
全くしない	8.05	3.40	2.98	1.67	2.44	3.40

注)「20. 学校の授業時間以外に, 普段 (月曜日から金曜日), 1 日当たりどれくらいの時間, 読書をしますか」

表 2.10

図書館利用頻度ごとの平均値

	3 技能	聞く	読む	書く	好き	大切
だいたい週に 4 回以上行く	9.04	3.77	3.26	2.02	2.70	3.48
週に 1~3 回程度行く	9.51	3.84	3.44	2.22	2.68	3.54
月に 1~3 回程度行く	9.80	3.90	3.53	2.37	2.76	3.59
年に数回程度行く	9.26	3.76	3.37	2.13	2.71	3.57
ほとんど, または, 全く行かない	8.32	3.51	3.06	1.75	2.48	3.43

注)「21. 昼休みや放課後, 休日に, 学校図書館・学校図書室や地域の図書館にどれくらい行きますか」

表 2.11

部活動参加形態ごとの平均値

	3 技能	聞く	読む	書く	好き	大切
運動部にだけ参加している	8.71	3.61	3.18	1.91	2.59	3.50
文化部にだけ参加している	9.60	3.86	3.48	2.27	2.61	3.50
運動部と文化部の両方に参加している	8.68	3.59	3.14	1.95	2.64	3.46
運動部, 文化部のどちらにも参加していない	7.87	3.38	2.92	1.57	2.48	3.41

注)「25. 学校の部活動に参加していますか」

表 2.12

部活動の参加日数（平日）ごとの平均値

	3 技能	聞く	読む	書く	好き	大切
5 日	8.12	3.44	3.00	1.68	2.60	3.48
4 日	9.21	3.75	3.35	2.11	2.61	3.51
3 日	9.46	3.82	3.42	2.22	2.59	3.49
2 日	9.37	3.80	3.38	2.19	2.57	3.49
1 日	9.29	3.76	3.35	2.18	2.57	3.49
全く参加していない	7.84	3.38	2.91	1.56	2.47	3.40

注)「26. 普段（月曜日から金曜日）、平均して何日学校の部活動に参加していますか」

表 2.13

部活動の参加時間（平日）ごとの平均値

	3 技能	聞く	読む	書く	好き	大切
3 時間以上	7.20	3.21	2.70	1.29	2.56	3.43
2 時間以上, 3 時間より少ない	8.72	3.63	3.19	1.91	2.60	3.50
1 時間以上, 2 時間より少ない	9.46	3.81	3.42	2.23	2.61	3.52
30 分以上, 1 時間より少ない	9.15	3.72	3.30	2.13	2.54	3.45
30 分より少ない	8.18	3.42	3.00	1.76	2.48	3.36
全くしない	7.86	3.38	2.91	1.57	2.47	3.40

注)「27. 普段（月曜日から金曜日）活動を行った日は、平均してどれくらいの時間、活動をしますか」

表 2.14

部活動の参加時間（休日）ごとの平均値

	3 技能	聞く	読む	書く	好き	大切
4 時間以上	8.57	3.60	3.14	1.83	2.60	3.49
3 時間以上, 4 時間より少ない	9.02	3.70	3.29	2.04	2.62	3.51
2 時間以上, 3 時間より少ない	8.98	3.68	3.27	2.03	2.59	3.50
1 時間以上, 2 時間より少ない	8.61	3.57	3.14	1.90	2.57	3.47
1 時間より少ない	7.94	3.34	2.93	1.67	2.56	3.39
全くしない	8.42	3.53	3.09	1.80	2.50	3.43

注)「28. 休日に活動を行った日は、平均してどれくらいの時間、活動をしますか」

表 2.15

授業時間外での ICT 活用時間ごとの平均値

	3 技能	聞く	読む	書く	好き	大切
3 時間以上	7.77	3.35	2.84	1.58	2.75	3.47
2 時間以上, 3 時間より少ない	8.49	3.58	3.07	1.85	2.78	3.53
1 時間以上, 2 時間より少ない	9.06	3.72	3.27	2.07	2.80	3.59
30 分以上, 1 時間より少ない	9.27	3.77	3.36	2.14	2.74	3.58
30 分より少ない	9.30	3.77	3.38	2.16	2.62	3.53
全く使っていない	7.96	3.41	2.95	1.60	2.37	3.35

注) 「35. 学校の授業時間以外に, 普段 (月曜日から金曜日), 1 日当たりどれくらいの時間, PC・タブレットなどの ICT 機器を, 勉強のために使っていますか」

表 2.16

英語力 (3 技能) を従属変数, 基本的な生活習慣の各変数を独立変数としたときのマルチレベル分析の結果 (固定効果)

	推定値	R_W^2	ΔR_W^2
1. 朝食を毎日食べている	0.148	.531	.001
2. 毎日, 同じくらいの時刻に寝ている	0.020	.530	.000
3. 毎日, 同じくらいの時刻に起きている	-0.061	.530	.000
16. 家で自分で計画を立てて勉強をしていますか	0.122	.531	.001
23. 新聞を読んでいますか	0.283	.532	.002
24. 読書は好きですか	0.027	.530	.000

表 2.17

「好き」を従属変数, 基本的な生活習慣の各変数を独立変数としたときのマルチレベル分析の結果

	推定値	R_W^2	ΔR_W^2
1. 朝食を毎日食べている	0.089	.106	.003
2. 毎日, 同じくらいの時刻に寝ている	0.106	.110	.007
3. 毎日, 同じくらいの時刻に起きている	0.108	.108	.005
16. 家で自分で計画を立てて勉強をしていますか	0.211	.125	.022
23. 新聞を読んでいますか	0.107	.108	.005
24. 読書は好きですか	0.059	.106	.003

注) ■ : 効果量・小

表 2.18

「大切」を従属変数，基本的な生活習慣の各変数を独立変数としたときのマルチレベル分析の結果

	推定値	R_W^2	ΔR_W^2
1. 朝食を毎日食べている	0.062	.079	.003
2. 毎日，同じくらいの時刻に寝ている	0.059	.080	.004
3. 毎日，同じくらいの時刻に起きている	0.072	.080	.004
16. 家で自分で計画を立てて勉強をしていますか	0.097	.085	.009
23. 新聞を読んでいますか	0.028	.076	.000
24. 読書は好きですか	0.045	.079	.003

表 2.19

平日読書時間を独立変数としたときのマルチレベル分析の結果（固定効果）

	従属変数		
	3 技能	好き	大切
2 時間以上	-0.495	-0.050	-0.030
1 時間以上，2 時間より少ない	-0.238	0.028	0.010
30 分以上，1 時間より少ない	-0.031	0.095	0.055
10 分以上，30 分より少ない	0.114	0.132	0.075
10 分より少ない	0.087	0.111	0.057
R_W^2	.531	.106	.078
ΔR_W^2	.001	.003	.002

注) 「全くしない」を参照カテゴリとするダミー変数の固定効果

表 2.20

図書館利用頻度を独立変数としたときのマルチレベル分析の結果（固定効果）

	従属変数		
	3 技能	好き	大切
だいたい週に 4 回以上行く	-0.016	0.097	-0.020
週に 1～3 回程度行く	0.107	0.081	0.032
月に 1～3 回程度行く	0.229	0.152	0.072
年に数回程度行く	0.080	0.135	0.080
R_W^2	.530	.107	.078
ΔR_W^2	.000	.004	.002

注) 「ほとんど、または、全く行かない」を参照カテゴリとするダミー変数の固定効果

表 2.21

部活動参加形態を独立変数としたときのマルチレベル分析の結果（固定効果）

	従属変数		
	3 技能	好き	大切
運動部にだけ参加している	-0.111	0.006	0.027
文化部にだけ参加している	0.075	-0.018	-0.011
運動部と文化部の両方に参加している	0.018	0.065	-0.008
R_W^2	.530	.103	.076
ΔR_W^2	.000	.000	.000

注) 「どちらにも参加していない」を参照カテゴリとするダミー変数の固定効果

表 2.22

部活動の参加日数（平日）を独立変数としたときのマルチレベル分析の結果（固定効果）

	従属変数		
	3 技能	好き	大切
5 日	-0.105	0.053	0.037
4 日	-0.042	-0.003	0.020
3 日	-0.005	-0.018	0.001
2 日	0.004	-0.028	-0.009
1 日	0.013	-0.013	-0.004
R_W^2	.530	.104	.076
ΔR_W^2	.000	.001	.000

注) 「全く参加していない」を参照カテゴリとするダミー変数の固定効果

表 2.23

部活動の参加時間（平日）を独立変数としたときのマルチレベル分析の結果（固定効果）

	従属変数		
	3 技能	好き	大切
3 時間以上	-0.227	0.063	0.019
2 時間以上, 3 時間より少ない	-0.119	0.015	0.023
1 時間以上, 2 時間より少ない	0.049	-0.006	0.020
30 分以上, 1 時間より少ない	0.045	0.030	-0.013
30 分より少ない	-0.035	-0.034	-0.067
R_W^2	.531	.103	.076
ΔR_W^2	.001	.000	.000

注) 「全くしない」を参照カテゴリとするダミー変数の固定効果

表 2.24

部活動の参加時間（休日）を独立変数としたときのマルチレベル分析の結果（固定効果）

	従属変数		
	3 技能	好き	大切
4 時間以上	-0.116	0.049	0.032
3 時間以上, 4 時間より少ない	-0.053	0.034	0.031
2 時間以上, 3 時間より少ない	-0.029	0.022	0.032
1 時間以上, 2 時間より少ない	-0.042	0.027	0.017
1 時間より少ない	-0.078	0.058	-0.031
R_W^2	.530	.103	.076
ΔR_W^2	.000	.000	.000

注)「全くしない」を参照カテゴリとするダミー変数の固定効果

表 2.25

授業時間外での ICT 活用時間を独立変数としたときのマルチレベル分析の結果（固定効果）

	従属変数		
	3 技能	好き	大切
3 時間以上	0.015	0.286	0.082
2 時間以上, 3 時間より少ない	-0.049	0.228	0.081
1 時間以上, 2 時間より少ない	0.014	0.232	0.122
30 分以上, 1 時間より少ない	0.028	0.194	0.120
30 分より少ない	0.090	0.123	0.092
R_W^2	.530	.109	.079
ΔR_W^2	.000	.006	.003

注)「全く使っていない」を参照カテゴリとするダミー変数の固定効果

2.4.2 自己有用感や規範意識, 主観的幸福感などの心理的要因

相関分析の結果を表 2.26, マルチレベル分析を行った結果を表 2.27 から表 2.29 に示す。マルチレベル分析の結果, 「好き」を従属変数, 「4. 自分には, よいところがあると思う」「5. 先生は, あなたのよいところを認めてくれていると思う」「7. 将来の夢や目標を持っている」「8. 人が困っているときは, 進んで助けている」「10. 困りごとや不安がある時に, 先生や学校にいる大人にいつでも相談できる」「12. 学校に行くのは楽しいと思う」「13. 自分と違う意見について考えるのは楽しい」「15. 普段の生活の中で, 幸せな気持ちになることはどれくらいありますか」の回答結果を独立変数としたとき, 小さいながらも分散説明率が増加した。

また、「大切」を従属変数、「5. 先生は、あなたのよいところを認めてくれていると思う」「6. 先生は、授業やテストで間違えたところや、理解していないところについて、分かるまで教えてくれていると思う」「11. 人の役に立つ人間になりたいと思う」「12. 学校に行くのは楽しいと思う」「13. 自分と違う意見について考えるのは楽しい」の回答結果を独立変数としたとき、小さいながらも分散説明率が増加した。

したがって、教師が自分のよいところを認めてくれていると思う生徒や、学校に行くのは楽しいと思っている生徒、自分と異なる意見について考えることを楽しいと思う生徒ほど、英語の勉強が好きであると同時に、勉強の価値を認めている傾向にあるといえる。

表 2.26
自己有用感や規範意識、主観的幸福感などの心理的要因との相関係数

	3 技能	聞く	読む	書く	好き	大切
4. 自分には、よいところがあると思う	.098	.072	.083	.092	.192	.155
5. 先生は、あなたのよいところを認めてくれていると思う	.086	.062	.075	.080	.192	.181
6. 先生は、授業やテストで間違えたところや、理解していないところについて、分かるまで教えてくれていると思う	.073	.049	.063	.071	.162	.187
7. 将来の夢や目標を持っている	.015	.009	.010	.016	.175	.123
8. 人が困っているときは、進んで助けている	-.015	-.007	-.011	-.017	.173	.144
9. いじめは、どんな理由があってもいけないことだと思う	-.008	-.015	.002	-.008	.092	.119
10. 困りごとや不安がある時に、先生や学校にいる大人にいつでも相談できる	.016	.005	.012	.022	.160	.132
11. 人の役に立つ人間になりたいと思う	.064	.050	.061	.054	.174	.215
12. 学校に行くのは楽しいと思う	.074	.060	.062	.066	.227	.194
13. 自分と違う意見について考えるのは楽しい	.142	.117	.122	.124	.236	.226
14. 友達関係に満足している	-.008	-.002	-.009	-.008	.091	.097
15. 普段の生活の中で、幸せな気持ちになることはどれくらいありますか	.063	.047	.056	.057	.161	.155
34. 学習の中で PC・タブレットなどの ICT 機器を使うのは勉強の役に立つと思いますか	-.024	-.008	-.016	-.033	.055	.102

注) ■ : $.20 < r \leq .40$

表 2.27

英語力（3 技能）を従属変数，自己有用感や規範意識，主観的幸福感などの心理的要因の各変数を独立変数としたときのマルチレベル分析の結果（固定効果）

	推定値	R_W^2	ΔR_W^2
4. 自分には，よいところがあると思う	0.179	.531	.001
5. 先生は，あなたのよいところを認めてくれていると思う	0.162	.531	.001
6. 先生は，授業やテストで間違えたところや，理解していないところについて，分かるまで教えてくれていると思う	0.071	.530	.000
7. 将来の夢や目標を持っている	0.073	.530	.000
8. 人が困っているときは，進んで助けている	-0.033	.530	.000
9. いじめは，どんな理由があってもいけないことだと思う	-0.024	.530	.000
10. 困りごとや不安がある時に，先生や学校にいる大人にいつでも相談できる	0.057	.530	.000
11. 人の役に立つ人間になりたいと思う	0.071	.530	.000
12. 学校に行くのは楽しいと思う	0.060	.530	.000
13. 自分と違う意見について考えるのは楽しい	0.118	.531	.001
14. 友達関係に満足している	-0.027	.530	.000
15. 普段の生活の中で，幸せな気持ちになることはどれくらいありますか	0.122	.531	.001
34. 学習の中で PC・タブレットなどの ICT 機器を使うのは勉強の役に立つと思いますか	-0.103	.530	.000

表 2.28

「好き」を従属変数，自己有用感や規範意識，主観的幸福感などの心理的要因の各変数を独立変数としたときのマルチレベル分析の結果（固定効果）

	推定値	R_W^2	ΔR_W^2
4. 自分には，よいところがあると思う	0.209	.129	.026
5. 先生は，あなたのよいところを認めてくれていると思う	0.231	.127	.024
6. 先生は，授業やテストで間違えたところや，理解していないところについて，分かるまで教えてくれていると思う	0.193	.118	.015
7. 将来の夢や目標を持っている	0.159	.127	.024
8. 人が困っているときは，進んで助けている	0.243	.126	.023
9. いじめは，どんな理由があってもいけないことだと思う	0.160	.109	.006
10. 困りごとや不安がある時に，先生や学校にいる大人にいつでも相談できる	0.162	.123	.020
11. 人の役に立つ人間になりたいと思う	0.253	.122	.019
12. 学校に行くのは楽しいと思う	0.248	.139	.036
13. 自分と違う意見について考えるのは楽しい	0.247	.135	.032
14. 友達関係に満足している	0.125	.110	.007
15. 普段の生活の中で，幸せな気持ちになることはどれくらいありますか	0.219	.123	.020
34. 学習の中で PC・タブレットなどの ICT 機器を使うのは勉強の役に立つと思いますか	0.085	.106	.003

注) ■：効果量・小

表 2.29

「大切」を従属変数，自己有用感や規範意識，主観的幸福感などの心理的要因の各変数を独立変数としたときのマルチレベル分析の結果（固定効果）

	推定値	R_W^2	ΔR_W^2
4. 自分には，よいところがあると思う	0.119	.092	.016
5. 先生は，あなたのよいところを認めてくれていると思う	0.160	.098	.022
6. 先生は，授業やテストで間違えたところや，理解していないところについて，分かるまで教えてくれていると思う	0.176	.099	.023
7. 将来の夢や目標を持っている	0.080	.087	.011
8. 人が困っているときは，進んで助けている	0.149	.092	.016
9. いじめは，どんな理由があってもいけないことだと思う	0.160	.088	.012
10. 困りごとや不安がある時に，先生や学校にいる大人にいつでも相談できる	0.099	.090	.014
11. 人の役に立つ人間になりたいと思う	0.243	.109	.033
12. 学校に行くのは楽しいと思う	0.154	.102	.026
13. 自分と違う意見について考えるのは楽しい	0.173	.106	.030
14. 友達関係に満足している	0.101	.085	.009
15. 普段の生活の中で，幸せな気持ちになることはどれくらいありますか	0.150	.094	.018
34. 学習の中で PC・タブレットなどの ICT 機器を使うのは勉強の役に立つと思いますか	0.119	.086	.010

注) ■：効果量・小

2.4.3 地域や社会に関わる活動の状況等

相関分析の結果を表 2.30，マルチレベル分析を行った結果を表 2.31 から表 2.33 に示す。マルチレベル分析の結果，「好き」と「大切」のいずれについても，「30. 地域や社会をよくするために何かしてみたいと思う」「31. 外国の人と友達になったり，外国のことをもっと知ったりしてみたいと思う」「32. 日本や住んでいる地域のことについて，外国の人にもっと知ってもらいたいと思う」の回答結果を独立変数としたときに，小さいながらも分散説明率が増加した。したがって，地域貢献したいと思っている生徒や外国に興味のある生徒ほど，英語の勉強が好きであると同時に，勉強の価値を認めている傾向にあるといえる。

表 2.30

地域や社会に関わる活動の状況等との相関係数

	3 技能	聞く	読む	書く	好き	大切
29. 今住んでいる地域の行事に参加している	.006	.018	.005	-.004	.103	.080
30. 地域や社会をよくするために何かしてみたいと思う	.076	.061	.070	.063	.222	.228
31. 外国の人と友達になったり, 外国のことについてもっと知ったりしてみたいと思う	.190	.146	.161	.175	.379	.363
32. 日本や住んでいる地域のことについて, 外国の人にもっと知ってもらいたいと思う	.068	.049	.065	.061	.273	.278

注) ■ : $.20 < r \leq .40$

表 2.31

英語力 (3 技能) を従属変数, 地域や社会に関わる活動の状況等の各変数を独立変数としたときのマルチレベル分析の結果 (固定効果)

	推定値	R_W^2	ΔR_W^2
29. 今住んでいる地域の行事に参加している	-0.065	.530	.000
30. 地域や社会をよくするために何かしてみたいと思う	0.046	.530	.000
31. 外国の人と友達になったり, 外国のことについてもっと知ったりしてみたいと思う	0.451	.540	.010
32. 日本や住んでいる地域のことについて, 外国の人にもっと知ってもらいたいと思う	0.172	.531	.001

表 2.32

「好き」を従属変数, 地域や社会に関わる活動の状況等の各変数を独立変数としたときのマルチレベル分析の結果 (固定効果)

	推定値	R_W^2	ΔR_W^2
29. 今住んでいる地域の行事に参加している	0.089	.110	.007
30. 地域や社会をよくするために何かしてみたいと思う	0.216	.134	.031
31. 外国の人と友達になったり, 外国のことについてもっと知ったりしてみたいと思う	0.356	.212	.109
32. 日本や住んでいる地域のことについて, 外国の人にもっと知ってもらいたいと思う	0.265	.160	.057

注) ■ : 効果量・小

表 2.33

「大切」を従属変数，地域や社会に関わる活動の状況等の各変数を独立変数としたときのマルチレベル分析の結果（固定効果）

	推定値	R_W^2	ΔR_W^2
29. 今住んでいる地域の行事に参加している	0.050	.080	.004
30. 地域や社会をよくするために何かしてみたいと思う	0.168	.111	.035
31. 外国の人と友達になったり，外国のことについてもっと知ったりしてみたいと思う	0.247	.176	.100
32. 日本や住んでいる地域のことについて，外国の人にもっと知ってもらいたいと思う	0.201	.138	.062

注) ■ : 効果量・小

2.4.4 家庭学習や授業への取り組み

関連分析の結果を表 2.34，マルチレベル分析を行った結果を表 2.35 から表 2.37 に示す。なお，「36. 自分の考えが伝わるよう工夫して発表していましたか」で「考えを発表する機会はなかった」，「40. 学級の生徒と話し合う活動を通じて，自分の考えを深めたり，広げたりすることができていますか」で「学級の生徒との間で話し合う活動を行っていない」と回答した生徒は，分析から除外した。マルチレベル分析の結果，「好き」と「大切」のいずれについても，家庭学習や授業への取り組みの各変数を独立変数としたときに，小さいながらも分散説明率が増加した。したがって，授業や家庭において，工夫して学習に取り組んでいる生徒ほど，英語の勉強が好きであると同時に，勉強の価値を認めている傾向にあるといえる。

表 2.34

家庭学習や授業への取り組みとの相関係数

	3 技能	聞く	読む	書く	好き	大切
36. 自分の考えを発表する機会では，自分の考えがうまく伝わるよう，工夫して発表していましたか	.260	.212	.222	.231	.237	.191
40. 学級の生徒との間で話し合う活動を通じて，自分の考えを深めたり，広げたりすることができていますか	.165	.142	.148	.136	.225	.222
41. 学習した内容について，分かった点や，よく分からなかった点を見直し，次の学習につなげることができている	.282	.206	.245	.263	.308	.267
42. 授業で学んだことを，ほかの学習で生かしている	.221	.169	.192	.201	.291	.267

注 1) 「36. 自分の考えが伝わるよう工夫して発表していましたか」で「考えを発表する機会はなかった」と回答した生徒，「40. 生徒と話し合う活動を通じて，自分の考えを深めたり，広げたりすることができていますか」で「学級の生徒との間で話し合う活動を行っていない」と回答した生徒は分析から除外した

注 2) ■ : $.20 < r \leq .40$

表 2.35

英語力（3 技能）を従属変数，家庭学習や授業への取り組みの各変数を独立変数としたときのマルチレベル分析の結果（固定効果）

	推定値	R_W^2	ΔR_W^2
36. 自分の考えを発表する機会では，自分の考えがうまく伝わるよう，工夫して発表していましたか	0.290	.533	.003
40. 学級の生徒との間で話し合う活動を通じて，自分の考えを深めたり，広げたりすることができていますか	0.088	.531	.001
41. 学習した内容について，分かった点や，よく分からなかった点を見直し，次の学習につなげることができている	0.293	.532	.002
42. 授業で学んだことを，ほかの学習で生かしている	0.212	.531	.001

表 2.36

「好き」を従属変数，家庭学習や授業への取り組みの各変数を独立変数としたときのマルチレベル分析の結果（固定効果）

	推定値	R_W^2	ΔR_W^2
36. 自分の考えを発表する機会では，自分の考えがうまく伝わるよう，工夫して発表していましたか	0.198	.131	.028
40. 学級の生徒との間で話し合う活動を通じて，自分の考えを深めたり，広げたりすることができていますか	0.225	.131	.028
41. 学習した内容について，分かった点や，よく分からなかった点を見直し，次の学習につなげることができている	0.287	.142	.039
42. 授業で学んだことを，ほかの学習で生かしている	0.279	.144	.041

注) ■：効果量・小

表 2.37

「大切」を従属変数，家庭学習や授業への取り組みの各変数を独立変数としたときのマルチレベル分析の結果（固定効果）

	推定値	R_W^2	ΔR_W^2
36. 自分の考えを発表する機会では，自分の考えがうまく伝わるよう，工夫して発表していましたか	0.102	.109	.033
40. 学級の生徒との間で話し合う活動を通じて，自分の考えを深めたり，広げたりすることができていますか	0.163	.115	.039
41. 学習した内容について，分かった点や，よく分からなかった点を見直し，次の学習につなげることができている	0.177	.104	.028
42. 授業で学んだことを，ほかの学習で生かしている	0.188	.110	.034

注) ■：効果量・小

2.4.5 国語の学習に関する興味・関心や授業の理解度等

相関分析の結果を表 2.38, マルチレベル分析を行った結果を表 2.39 から表 2.41 に示す。マルチレベル分析の結果, 「好き」を従属変数, 「47. 国語の勉強は好きだ」「49. 国語の授業の内容はよく分かる」「52. 国語の授業で, 聞き手の立場に立って効果的な話し方を工夫している」「53. 国語の授業で, 根拠を明確にするために必要な情報を資料から引用して書いている」「54. 国語の授業で, 場面の展開や登場人物の心情の変化などについて, 描写を基にとらえている」の回答結果を独立変数としたとき, 小さいながらも分散説明率が増加した。

また, 「大切」を従属変数, 「48. 国語の勉強は大切だ」「49. 国語の授業の内容はよく分かる」「50. 国語の授業で学習したことは, 将来, 社会に出たときに役に立つ」「52. 国語の授業で, 聞き手の立場に立って効果的な話し方を工夫している」「53. 国語の授業で, 根拠を明確にするために必要な情報を資料から引用して書いている」「54. 国語の授業で, 場面の展開や登場人物の心情の変化などについて, 描写を基にとらえている」の回答結果を独立変数としたとき, 小さいながらも分散説明率が増加した。

したがって, 国語の授業の理解度が高い生徒や, 国語の授業において工夫して学習に取り組んでいる生徒ほど, 英語の勉強が好きであると同時に, 勉強の価値を認めている傾向にあるといえる。

表 2.38

国語の学習に関する興味・関心や授業の理解度等との相関係数

	3 技能	聞く	読む	書く	好き	大切
47. 国語の勉強は好きだ	.036	.041	.046	.013	.259	.159
48. 国語の勉強は大切だ	.057	.039	.061	.046	.165	.315
49. 国語の授業の内容はよく分かる	.181	.146	.167	.152	.215	.210
50. 国語の授業で学習したことは, 将来, 社会に出たときに役に立つ	.031	.016	.038	.025	.142	.239
51. 行書の基礎的な書き方を理解して書いている	.105	.088	.102	.084	.188	.168
52. 国語の授業で, 自分の考えを分かりやすく伝えるために, 聞き手の立場に立って効果的な話し方を工夫している	.159	.130	.141	.137	.257	.220
53. 国語の授業で, 自分の考えが伝わる文章になるように, 根拠を明確にするために必要な情報を資料から引用して書いている	.167	.136	.151	.143	.230	.208
54. 国語の授業で, 文学的な文章を読み, 場面の展開や登場人物の心情の変化などについて, 描写を基にとらえている	.211	.172	.197	.175	.243	.242

注) ■ : $.20 < r \leq .40$

表 2.39

英語力（3 技能）を従属変数，国語の学習に関する興味・関心や授業の理解度等の各変数を独立変数としたときのマルチレベル分析の結果（固定効果）

	推定値	R^2_W	ΔR^2_W
47. 国語の勉強は好きだ	-0.081	.530	.000
48. 国語の勉強は大切だ	-0.064	.530	.000
49. 国語の授業の内容はよく分かる	0.096	.530	.000
50. 国語の授業で学習したことは，将来，社会に出たときに役に立つ	-0.067	.530	.000
51. 行書の基礎的な書き方を理解して書いている	-0.028	.530	.000
52. 国語の授業で，自分の考えを分かりやすく伝えるために，聞き手の立場に立って効果的な話し方を工夫している	0.109	.531	.001
53. 国語の授業で，自分の考えが伝わる文章になるように，根拠を明確にするために必要な情報を資料から引用して書いている	0.078	.530	.000
54. 国語の授業で，文学的な文章を読み，場面の展開や登場人物の心情の変化などについて，描写を基にとらえている	0.093	.530	.000

表 2.40

「好き」を従属変数，国語の学習に関する興味・関心や授業の理解度等の各変数を独立変数としたときのマルチレベル分析の結果（固定効果）

	推定値	R^2_W	ΔR^2_W
47. 国語の勉強は好きだ	0.286	.160	.057
48. 国語の勉強は大切だ	0.203	.119	.016
49. 国語の授業の内容はよく分かる	0.225	.126	.023
50. 国語の授業で学習したことは，将来，社会に出たときに役に立つ	0.164	.116	.013
51. 行書の基礎的な書き方を理解して書いている	0.164	.120	.017
52. 国語の授業で，自分の考えを分かりやすく伝えるために，聞き手の立場に立って効果的な話し方を工夫している	0.259	.138	.035
53. 国語の授業で，自分の考えが伝わる文章になるように，根拠を明確にするために必要な情報を資料から引用して書いている	0.211	.128	.025
54. 国語の授業で，文学的な文章を読み，場面の展開や登場人物の心情の変化などについて，描写を基にとらえている	0.233	.129	.026

注) ■ : 効果量・小

表 2.41

「大切」を従属変数，国語の学習に関する興味・関心や授業の理解度等の各変数を独立変数としたときのマルチレベル分析の結果（固定効果）

	推定値	R^2_W	ΔR^2_W
47. 国語の勉強は好きだ	0.113	.093	.017
48. 国語の勉強は大切だ	0.330	.155	.079
49. 国語の授業の内容はよく分かる	0.157	.097	.021
50. 国語の授業で学習したことは，将来，社会に出たときに役に立つ	0.228	.121	.045
51. 行書の基礎的な書き方を理解して書いている	0.104	.089	.013
52. 国語の授業で，自分の考えを分かりやすく伝えるために，聞き手の立場に立って効果的な話し方を工夫している	0.156	.100	.024
53. 国語の授業で，自分の考えが伝わる文章になるように，根拠を明確にするために必要な情報を資料から引用して書いている	0.137	.096	.020
54. 国語の授業で，文学的な文章を読み，場面の展開や登場人物の心情の変化などについて，描写を基にとらえている	0.172	.103	.027

注) ■：効果量・小

2.4.6 数学の学習に関する興味・関心や授業の理解度等

相関分析の結果を表 2.42，マルチレベル分析を行った結果を表 2.43 から表 2.45 に示す。マルチレベル分析の結果，「好き」を従属変数，「55. 数学の勉強は好きだ」の回答結果を独立変数としたとき，小さいながらも分散説明率が増加した。したがって，数学の勉強が好きな生徒ほど，英語の勉強も好きである傾向にあるといえる。

また，「大切」を従属変数，「56. 数学の勉強は大切だ」「58. 数学の授業で学習したことは，将来，社会に出たときに役に立つ」の回答結果を独立変数としたとき，小さいながらも分散説明率が増加した。したがって，数学の勉強を大切に，社会に出たときに役に立つと思っている生徒は，英語の勉強も大切と思う傾向にあるといえる。

表 2.42

数学の学習に関する興味・関心や授業の理解度等との相関係数

	3 技能	聞く	読む	書く	好き	大切
55. 数学の勉強は好きだ	.221	.164	.181	.212	.276	.207
56. 数学の勉強は大切だ	.139	.098	.120	.132	.204	.362
57. 数学の授業の内容はよく分かる	.290	.218	.244	.272	.228	.235
58. 数学の授業で学習したことは，将来，社会に出たときに役に立つ	.075	.046	.065	.077	.166	.256

注) ■：.20 < r ≤ .40

表 2.43

英語力（3 技能）を従属変数，数学の学習に関する興味・関心や授業の理解度等の各変数を独立変数としたときのマルチレベル分析の結果（固定効果）

	推定値	R_W^2	ΔR_W^2
55. 数学の勉強は好きだ	-0.149	.531	.001
56. 数学の勉強は大切だ	-0.030	.530	.000
57. 数学の授業の内容はよく分かる	-0.008	.530	.000
58. 数学の授業で学習したことは，将来，社会に出たときに役に立つ	-0.042	.530	.000

表 2.44

「好き」を従属変数，数学の学習に関する興味・関心や授業の理解度等の各変数を独立変数としたときのマルチレベル分析の結果（固定効果）

	推定値	R_W^2	ΔR_W^2
55. 数学の勉強は好きだ	0.206	.137	.034
56. 数学の勉強は大切だ	0.180	.120	.017
57. 数学の授業の内容はよく分かる	0.156	.116	.013
58. 数学の授業で学習したことは，将来，社会に出たときに役に立つ	0.139	.116	.013

注) ■：効果量・小

表 2.45

「大切」を従属変数，数学の学習に関する興味・関心や授業の理解度等の各変数を独立変数としたときのマルチレベル分析の結果（固定効果）

	推定値	R_W^2	ΔR_W^2
55. 数学の勉強は好きだ	0.100	.091	.015
56. 数学の勉強は大切だ	0.306	.169	.093
57. 数学の授業の内容はよく分かる	0.138	.095	.019
58. 数学の授業で学習したことは，将来，社会に出たときに役に立つ	0.191	.122	.046

注) ■：効果量・小

2.4.7 英語の学習に関する興味・関心や授業の理解度等

相関分析の結果を表 2.46，マルチレベル分析を行った結果を表 2.47 から表 2.49 に示す。マルチレベル分析の結果，3 技能を従属変数，「59. 英語の勉強は好きだ」「61. 英語の授業の内容はよく分かる」「63. 将来，英語を使うような生活をしたり職業に就いたりしたいと思う」の回答結果を独立変数としたとき，小さいながらも分散説明率が増加した。したがって，英語の勉強が好きである生徒や授業理解度の高い生徒，英語を使う生活や職業に関心のある生徒ほど，英語力は高い傾向にあるといえる。

次に、「好き」を従属変数、「61. 英語の授業の内容はよく分かる」の回答結果を独立変数としたときの分散説明率の増加は大きいものであり、授業の理解度が高い生徒は特に、英語の勉強が好きである傾向が強い。また、「60. 英語の勉強は大切だ」と「63. 将来、英語を使うような生活をしたり職業に就いたりしたいと思う」を独立変数としたときの分散説明の増加は中程度であり、英語の勉強の価値を認めている生徒や、英語を使う生活や職業に関心のある生徒は、英語の勉強が好きである傾向にある。さらに、その他の変数を独立変数としたときも、小さいながらも分散説明率の増加がみられた。したがって、将来の役に立つと思う生徒や、日常的に英語を使う機会のある生徒ほど英語の勉強が好きである傾向にある。

最後に、「大切」を従属変数としたとき、「62. 英語の授業で学習したことは、将来、社会に出たときに役に立つと思う」の回答結果を独立変数としたときの分散説明率の増加は大きいものであり、英語が将来の役に立つと思う生徒は特に、英語の勉強の価値を認めている傾向が強い。また、「59. 英語の勉強は好きだ」を独立変数としたときの分散説明の増加は中程度であり、英語の勉強が好きな生徒は、英語の授業を大切だと思う傾向にある。さらに、ICT 機器を利用した英語学習を除いて、その他の変数を独立変数としたとき、小さいながらも分散説明率の増加がみられた。したがって、英語の授業の理解度が高い生徒や、英語を使う生活や職業に関心のある生徒、日常的に英語を使う機会のある生徒ほど英語の勉強の価値を認めている傾向にあるといえる。

表 2.46

英語の学習に関する興味・関心や授業の理解度等との相関係数

	3 技能	聞く	読む	書く	好き	大切
59. 英語の勉強は好きだ	.407	.300	.337	.391	—	—
60. 英語の勉強は大切だ	.277	.210	.243	.251	.446	—
61. 英語の授業の内容はよく分かる	.468	.345	.392	.446	.659	.428
62. 英語の授業で学習したことは、将来、社会に出たときに役に立つ	.247	.189	.217	.224	.382	.748
63. 将来、積極的に英語を使うような生活をしたり職業に就いたりしたいと思う	.274	.203	.222	.266	.526	.412
64. これまで、学校の授業やそのための学習以外で、日常的に英語を使う機会が十分にありましたか	.237	.194	.187	.220	.345	.232
65. 家庭学習の課題（宿題）として、どの程度 PC・タブレットなどの ICT 機器を使用して、英語の音声を聞いたり英語を話す練習をしたりしていますか	.177	.133	.145	.171	.264	.180

注) ■ : .20 < r ≤ .40, ■ : .40 < r ≤ .70, ■ : .70 < r ≤ 1.0

表 2.47

英語力（3 技能）を従属変数，英語の学習に関する興味・関心や授業の理解度等の各変数を独立変数としたときのマルチレベル分析の結果（固定効果）

	推定値	R_W^2	ΔR_W^2
59. 英語の勉強は好きだ	1.038	.582	.052
60. 英語の勉強は大切だ	0.549	.538	.008
61. 英語の授業の内容はよく分かる	1.205	.582	.052
62. 英語の授業で学習したことは，将来，社会に出たときに役に立つ	0.483	.537	.007
63. 将来，積極的に英語を使うような生活をしたり職業に就いたりしたいと思う	0.733	.556	.026
64. これまで，学校の授業やそのための学習以外で，日常的に英語を使う機会が十分にありましたか	0.591	.548	.018
65. 家庭学習の課題（宿題）として，どの程度 PC・タブレットなどの ICT 機器を使用して，英語の音声を聞いたり英語を話す練習をしたりしていますか	0.194	.534	.004

注) ■：効果量・小

表 2.48

「好き」を従属変数，英語の学習に関する興味・関心や授業の理解度等の各変数を独立変数としたときのマルチレベル分析の結果（固定効果）

	推定値	R_W^2	ΔR_W^2
60. 英語の勉強は大切だ	0.523	.236	.133
61. 英語の授業の内容はよく分かる	0.700	.429	.326
62. 英語の授業で学習したことは，将来，社会に出たときに役に立つ	0.433	.198	.095
63. 将来，積極的に英語を使うような生活をしたり職業に就いたりしたいと思う	0.493	.319	.216
64. これまで，学校の授業やそのための学習以外で，日常的に英語を使う機会が十分にありましたか	0.298	.185	.082
65. 家庭学習の課題（宿題）として，どの程度 PC・タブレットなどの ICT 機器を使用して，英語の音声を聞いたり英語を話す練習をしたりしていますか	0.147	.140	.037

注) ■：効果量・小，■：効果量・中，■：効果量・大

表 2.49

「大切」を従属変数、英語の学習に関する興味・関心や授業の理解度等の各変数を独立変数としたときのマルチレベル分析の結果（固定効果）

	推定値	R_W^2	ΔR_W^2
59. 英語の勉強は好きだ	0.283	.213	.137
61. 英語の授業の内容はよく分かる	0.299	.189	.113
62. 英語の授業で学習したことは、将来、社会に出たときに役に立つ	0.711	.562	.486
63. 将来、積極的に英語を使うような生活をしたり職業に就いたりしたいと思う	0.275	.203	.127
64. これまで、学校の授業やそのための学習以外で、日常的に英語を使う機会が十分にありましたか	0.135	.108	.032
65. 家庭学習の課題（宿題）として、どの程度 PC・タブレットなどの ICT 機器を使用して、英語の音声を聞いたり英語を話す練習をしたりしていますか	0.065	.090	.014

注) ■：効果量・小，■：効果量・中，■：効果量・大

2.5 生徒の英語力・学習意欲と教師要因との関係（生徒質問紙）

2.5.1 ICT 活用，授業改善に関する取り組み

相関分析の結果を表 2.50，マルチレベル分析を行った結果を表 2.51 から表 2.53 に示す。マルチレベル分析の結果、「好き」と「大切」のいずれについても、ICT 機器の利用頻度を除いて、各変数を独立変数としたとき、小さいながらも分散説明率が増加した。したがって、授業に主体的に取り組んでいる生徒や自分の考えをまとめる活動を行っている生徒、授業が自分に合っていると思う生徒ほど、英語の勉強が好きであると同時に、勉強の価値を認めている傾向にあるといえる。

表 2.50

ICT 活用，授業改善に関する取り組みとの相関係数

	3 技能	聞く	読む	書く	好き	大切
33. 1, 2 年生のときに受けた授業で、PC・タブレットなどの ICT 機器を、どの程度使用しましたか	.071	.055	.062	.064	.062	.058
37. 授業では、課題の解決に向けて、自分で考え、自分から取り組んでいた	.290	.227	.256	.259	.291	.269
38. 授業では、各教科などで学んだことを生かしながら、自分の考えをまとめる活動を行っていた	.237	.187	.207	.211	.272	.239
39. 授業は、自分にあった教え方、教材、学習時間などになっていた	.150	.115	.136	.133	.248	.241

注) ■：.20 < r ≤ .40

表 2.51

英語力（3 技能）を従属変数，ICT 活用，授業改善に関する取り組みの各変数を独立変数としたときのマルチレベル分析の結果（固定効果）

	推定値	R_W^2	ΔR_W^2
33. 1, 2 年生のときに受けた授業で，PC・タブレットなどの ICT 機器を，どの程度使用しましたか	0.052	.530	.000
37. 授業では，課題の解決に向けて，自分で考え，自分から取り組んでいた	0.260	.532	.002
38. 授業では，各教科などで学んだことを生かしながら，自分の考えをまとめる活動を行っていた	0.223	.532	.002
39. 授業は，自分にあった教え方，教材，学習時間などになっていた	0.077	.530	.000

表 2.52

「好き」を従属変数，ICT 活用，授業改善に関する取り組みの各変数を独立変数としたときのマルチレベル分析の結果（固定効果）

	推定値	R_W^2	ΔR_W^2
33. 1, 2 年生のときに受けた授業で，PC・タブレットなどの ICT 機器を，どの程度使用しましたか	0.053	.105	.002
37. 授業では，課題の解決に向けて，自分で考え，自分から取り組んでいた	0.286	.138	.035
38. 授業では，各教科などで学んだことを生かしながら，自分の考えをまとめる活動を行っていた	0.256	.136	.033
39. 授業は，自分にあった教え方，教材，学習時間などになっていた	0.259	.135	.032

注) ■：効果量・小

表 2.53

「大切」を従属変数，ICT 活用，授業改善に関する取り組みの各変数を独立変数としたときのマルチレベル分析の結果（固定効果）

	推定値	R_W^2	ΔR_W^2
33. 1, 2 年生のときに受けた授業で，PC・タブレットなどの ICT 機器を，どの程度使用しましたか	0.039	.077	.001
37. 授業では，課題の解決に向けて，自分で考え，自分から取り組んでいた	0.193	.106	.030
38. 授業では，各教科などで学んだことを生かしながら，自分の考えをまとめる活動を行っていた	0.160	.100	.024
39. 授業は，自分にあった教え方，教材，学習時間などになっていた	0.188	.108	.032

注) ■：効果量・小

2.5.2 総合的な学習の時間、学級活動、道徳での取り組み

相関分析の結果を表 2.54, マルチレベル分析を行った結果を表 2.55 から表 2.57 に示す。マルチレベル分析の結果, 「好き」を従属変数としたとき, 「44. 学級では, 学級生活をよりよくするために学級活動で話し合い, 互いの意見のよさを生かして解決方法を決めている」を除いて, 小さいながらも分散説明率が増加した。また, 「大切」を従属変数としたとき, すべての変数について, 小さいながらも分散説明率が増加した。したがって, 総合的な学習の時間や学級活動, 道徳の授業に積極的に取り組んでいる生徒ほど, 英語の勉強が好きであると同時に, 勉強の価値を認めている傾向にあるといえる。

表 2.54

総合的な学習の時間, 学級活動, 特別の教科, 道徳での取り組みとの相関係数

	3 技能	聞く	読む	書く	好き	大切
43. 総合的な学習の時間では, 自分で課題を立てて情報を集め整理して, 調べたことを発表するなどの学習活動に取り組んでいる	.196	.162	.176	.166	.235	.210
44. 学級では, 学級生活をよりよくするために学級活動で話し合い, 互いの意見のよさを生かして解決方法を決めている	.069	.062	.065	.053	.182	.186
45. 学級での話し合いを生かして, 今, 自分が努力すべきことを決めて取り組んでいる	.050	.042	.046	.041	.229	.205
46. 道徳の授業では, 自分の考えを深めたり, 学級やグループで話し合ったりする活動に取り組んでいる	.091	.074	.089	.073	.194	.212

注) ■ : $.20 < r \leq .40$

表 2.55

英語力 (3 技能) を従属変数, 総合的な学習の時間, 学級活動, 特別の教科, 道徳での取り組みの各変数を独立変数としたときのマルチレベル分析の結果 (固定効果)

	推定値	R^2_W	ΔR^2_W
43. 総合的な学習の時間では, 自分で課題を立てて情報を集め整理して, 調べたことを発表するなどの学習活動に取り組んでいる	0.144	.531	.001
44. 学級では, 学級生活をよりよくするために学級活動で話し合い, 互いの意見のよさを生かして解決方法を決めている	-0.041	.530	.000
45. 学級での話し合いを生かして, 今, 自分が努力すべきことを決めて取り組んでいる	0.038	.530	.000
46. 道徳の授業では, 自分の考えを深めたり, 学級やグループで話し合ったりする活動に取り組んでいる	-0.007	.530	.000

表 2.56

「好き」を従属変数，総合的な学習の時間，学級活動，特別の教科，道徳での取り組みの各変数を独立変数としたときのマルチレベル分析の結果（固定効果）

	推定値	R_W^2	ΔR_W^2
43. 総合的な学習の時間では，自分で課題を立てて情報を集め整理して，調べたことを発表するなどの学習活動に取り組んでいる	0.220	.129	.026
44. 学級では，学級生活をよりよくするために学級活動で話し合い，互いの意見のよさを生かして解決方法を決めている	0.188	.121	.018
45. 学級での話し合いを生かして，今，自分が努力すべきことを決めて取り組んでいる	0.237	.134	.031
46. 道徳の授業では，自分の考えを深めたり，学級やグループで話し合ったりする活動に取り組んでいる	0.215	.124	.021

注) ■：効果量・小

表 2.57

「大切」を従属変数，総合的な学習の時間，学級活動，特別の教科，道徳での取り組みの各変数を独立変数としたときのマルチレベル分析の結果（固定効果）

	推定値	R_W^2	ΔR_W^2
43. 総合的な学習の時間では，自分で課題を立てて情報を集め整理して，調べたことを発表するなどの学習活動に取り組んでいる	0.141	.096	.020
44. 学級では，学級生活をよりよくするために学級活動で話し合い，互いの意見のよさを生かして解決方法を決めている	0.148	.097	.021
45. 学級での話し合いを生かして，今，自分が努力すべきことを決めて取り組んでいる	0.159	.102	.026
46. 道徳の授業では，自分の考えを深めたり，学級やグループで話し合ったりする活動に取り組んでいる	0.181	.104	.028

注) ■：効果量・小

2.5.3 英語の授業方法

本項では，中学1～2年生のときに受けた英語の授業と英語力，学習意欲との関連について検討する。また，生徒質問紙では，授業について生徒に回答を求めていることから，生徒個々の回答データを利用することで，授業方法に対する生徒の認知の効果，生徒の回答データを学校ごとに集計し，その集計値を用いることによって，授業そのものの効果を検討することが可能である（Lüdtke et al., 2009）。具体的には，学校 j に所属する生徒 i の英語力を y_{ij} ，授業法の認知（生徒の回答）を x_{ij} ，授業法の認知の集計値（生徒の回答の学校平均値）を \bar{x}_j とすると，分析モデルは(7)―(9)式のようなになる。

<レベル1（生徒レベル）>

$$y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j}x_{ij} + e_{ij} \quad (7)$$

<レベル2 (学校レベル) >

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01}\bar{x}_{.j} + u_{0j} \quad (8)$$

$$\beta_{1j} = \gamma_{10} \quad (9)$$

ここで、 γ_{10} は授業法の認知と英語力の関連であり、 γ_{10} が正の値を示せば、当該の授業が行われていたと認知している生徒ほど、英語力が高い傾向にあることを意味する。次に、 γ_{01} は授業法の学校集計値と英語力との関連であり、 γ_{01} が有意な正の値を示せば、その授業が行われている学校に所属している生徒たちほど、英語力が高い傾向にあることを意味する。

まず、授業方法に対する生徒評定の集計値を学校レベルの変数として利用するに当たって、集計値の信頼性指標である ICC(2)を算出した。ICC(2)は、系統的な集団間変動を示す級内相関係数 ICC(1)を利用して、(10)式で算出される (Bliese, 2000)。なお、 k は1つの学校に所属する生徒の平均人数である。

$$ICC(2) = \frac{k \times ICC(1)}{1 + (k - 1) \times ICC(1)} \quad (10)$$

分析の結果を表 2.58 に示す。ICC(2)の値はいずれも.80 を超えるなど、十分な信頼性が確認された。そのため、授業方法に対する生徒評定の集計値を学校レベルの変数として扱うことが許容された。

表 2.58
級内相関係数と集計値の信頼性

	ICC (1)	ICC (2)
66. 英語：要点（聞く）	.044	.800
67. 英語：要点（読む）	.045	.804
68. 英語：即興	.089	.895
69. 英語：発表	.186	.952
70. 英語：書く活動	.072	.871
71. 英語：対話	.069	.867
72. 英語：技能統合	.071	.870

相関分析の結果を表 2.59、マルチレベル分析を行った結果を表 2.60 から表 2.65 に示す。まず、生徒レベルの効果（授業方法の認知の効果）に関して、「好き」と「大切」を従属変数としたとき、すべての変数について、小さいながらも分散説明率が増加した。したがって、1～2年生の時の授業で、概要や要点をとらえる活動、英語で伝え合う・発表する・書く・意見を述べ合う活動が行われていたと思う生徒ほど、英語の勉強が好きであると同時に、勉強

の価値を認めている傾向にあるといえる。

次に、学校レベルの効果（授業方法の効果）に関して、「好き」を従属変数、「66. 授業では、英語を聞いて概要や要点をとらえる活動が行われていたと思う」「67. 授業では、英語を読んで概要や要点をとらえる活動が行われていたと思う」の回答結果を独立変数としたときの分散説明率の増分は大きなものであった。また、「大切」が従属変数のとき、これらの回答結果を独立変数としたときの分散説明率は中程度であった。したがって、概要や要点をとらえる活動は、学習意欲に対する効果が特に大きく、概要や要点をとらえる活動がよく行われている学校の生徒たちは、英語の勉強が好きであると同時に、勉強の価値を認めている傾向にある。

さらに、「好き」を従属変数、「69. 授業では、スピーチやプレゼンテーションなど、英語で発表する活動が行われていたと思う」の回答結果を独立変数としたとき、小さいながらも分散説明率は増加し、その他の項目の回答結果を独立変数としたとき、分散説明率の増分は中程度であった。「大切」を従属変数としたときは、全ての項目について、小さいながらも分散説明率が増加した。したがって、概要や要点をとらえる活動ほどの効果はないものの、英語で伝え合う・発表する・書く・意見を述べ合う活動が行われている学校の生徒たちは、英語の勉強が好きであると同時に、勉強の価値を認めている傾向にあるといえる。

表 2.59

英語の授業方法との相関係数

	3 技能	聞く	読む	書く	好き	大切
66. 英語を聞いて概要や要点をとらえる活動が行われていたと思う	.248	.204	.222	.212	.314	.315
67. 英語を読んで概要や要点をとらえる活動が行われていたと思う	.277	.224	.249	.238	.321	.327
68. 原稿などの準備をすることなく、(即興で)自分の考えや気持ちなどを英語で伝え合う活動が行われていたと思う	.146	.111	.124	.135	.239	.217
69. スピーチやプレゼンテーションなど、まとまった内容を英語で発表する活動が行われていたと思う	.214	.172	.189	.186	.234	.254
70. 自分の考えや気持ちなどを英語で書く活動が行われていたと思う	.231	.183	.205	.202	.288	.302
71. 聞いたり読んだりしたことについて、生徒同士で英語で問答したり意見を述べ合ったりする活動が行われていたと思う	.108	.089	.097	.091	.223	.242
72. 聞いたり読んだりしたことについて、英語で書いてまとめたり自分の考えを英語で書いたりする活動が行われていたと思う	.128	.102	.113	.112	.251	.259

注) ■ : $.20 < r \leq .40$

表 2.60

英語力（3 技能）を従属変数，英語の授業方法（生徒の認知）の各変数を独立変数としたときのマルチレベル分析の結果（固定効果）

	推定値	R_W^2	ΔR_W^2
66. 英語を聞いて概要や要点をとらえる活動が行われていたと思う	0.346	.533	.003
67. 英語を読んで概要や要点をとらえる活動が行われていたと思う	0.391	.534	.004
68. 原稿などの準備をすることなく，(即興で) 自分の考えや気持ちなどを英語で伝え合う活動が行われていたと思う	0.210	.532	.002
69. スピーチやプレゼンテーションなど，まとまった内容を英語で発表する活動が行われていたと思う	0.230	.532	.002
70. 自分の考えや気持ちなどを英語で書く活動が行われていたと思う	0.319	.533	.003
71. 聞いたり読んだりしたことについて，生徒同士で英語で問答したり意見を述べ合ったりする活動が行われていたと思う	0.064	.530	.000
72. 聞いたり読んだりしたことについて，英語で書いてまとめたり自分の考えを英語で書いたりする活動が行われていたと思う	0.156	.531	.001

表 2.61

英語力（3 技能）を従属変数，英語の授業方法（学校平均値）の各変数を独立変数としたときのマルチレベル分析の結果（固定効果）

	推定値	R_B^2	ΔR_B^2
66. 英語を聞いて概要や要点をとらえる活動が行われていたと思う	0.743	.831	.005
67. 英語を読んで概要や要点をとらえる活動が行われていたと思う	0.807	.831	.005
68. 原稿などの準備をすることなく，(即興で) 自分の考えや気持ちなどを英語で伝え合う活動が行われていたと思う	0.715	.838	.012
69. スピーチやプレゼンテーションなど，まとまった内容を英語で発表する活動が行われていたと思う	0.429	.834	.008
70. 自分の考えや気持ちなどを英語で書く活動が行われていたと思う	0.727	.833	.007
71. 聞いたり読んだりしたことについて，生徒同士で英語で問答したり意見を述べ合ったりする活動が行われていたと思う	0.537	.830	.004
72. 聞いたり読んだりしたことについて，英語で書いてまとめたり自分の考えを英語で書いたりする活動が行われていたと思う	0.626	.832	.006

表 2.62

「好き」を従属変数、英語の授業方法（生徒の認知）の各変数を独立変数としたときのマルチレベル分析の結果（固定効果）

	推定値	R_W^2	ΔR_W^2
66. 英語を聞いて概要や要点をとらえる活動が行われていたと思う	0.326	.157	.054
67. 英語を読んで概要や要点をとらえる活動が行われていたと思う	0.339	.158	.055
68. 原稿などの準備をすることなく、(即興で)自分の考えや気持ちなどを英語で伝え合う活動が行われていたと思う	0.223	.137	.034
69. スピーチやプレゼンテーションなど、まとまった内容を英語で発表する活動が行われていたと思う	0.241	.133	.030
70. 自分の考えや気持ちなどを英語で書く活動が行われていたと思う	0.309	.148	.045
71. 聞いたり読んだりしたことについて、生徒同士で英語で問答したり意見を述べ合ったりする活動が行われていたと思う	0.229	.132	.029
72. 聞いたり読んだりしたことについて、英語で書いてまとめたり自分の考えを英語で書いたりする活動が行われていたと思う	0.268	.141	.038

注) ■ : 効果量・小

表 2.63

「好き」を従属変数、英語の授業方法（学校平均値）の各変数を独立変数としたときのマルチレベル分析の結果（固定効果）

	推定値	R_B^2	ΔR_B^2
66. 英語を聞いて概要や要点をとらえる活動が行われていたと思う	0.675	.447	.261
67. 英語を読んで概要や要点をとらえる活動が行われていたと思う	0.701	.446	.260
68. 原稿などの準備をすることなく、(即興で)自分の考えや気持ちなどを英語で伝え合う活動が行われていたと思う	0.305	.320	.134
69. スピーチやプレゼンテーションなど、まとまった内容を英語で発表する活動が行われていたと思う	0.144	.232	.046
70. 自分の考えや気持ちなどを英語で書く活動が行われていたと思う	0.443	.346	.160
71. 聞いたり読んだりしたことについて、生徒同士で英語で問答したり意見を述べ合ったりする活動が行われていたと思う	0.383	.325	.139
72. 聞いたり読んだりしたことについて、英語で書いてまとめたり自分の考えを英語で書いたりする活動が行われていたと思う	0.397	.333	.147

注) ■ : 効果量・小, ■ : 効果量・中, ■ : 効果量・大

表 2.64

「大切」を従属変数、英語の授業方法（生徒の認知）の各変数を独立変数としたときのマルチレベル分析の結果（固定効果）

	推定値	R_W^2	ΔR_W^2
66. 英語を聞いて概要や要点をとらえる活動が行われていたと思う	0.246	.135	.059
67. 英語を読んで概要や要点をとらえる活動が行われていたと思う	0.262	.138	.062
68. 原稿などの準備をすることなく、(即興で)自分の考えや気持ちなどを英語で伝え合う活動が行われていたと思う	0.151	.106	.030
69. スピーチやプレゼンテーションなど、まとまった内容を英語で発表する活動が行われていたと思う	0.206	.117	.041
70. 自分の考えや気持ちなどを英語で書く活動が行われていたと思う	0.250	.132	.056
71. 聞いたり読んだりしたことについて、生徒同士で英語で問答したり意見を述べ合ったりする活動が行われていたと思う	0.196	.115	.039
72. 聞いたり読んだりしたことについて、英語で書いてまとめたり自分の考えを英語で書いたりする活動が行われていたと思う	0.212	.121	.045

注) ■ : 効果量・小

表 2.65

「大切」を従属変数、英語の授業方法（学校平均値）の各変数を独立変数としたときのマルチレベル分析の結果（固定効果）

	推定値	R_B^2	ΔR_B^2
66. 英語を聞いて概要や要点をとらえる活動が行われていたと思う	0.373	.554	.202
67. 英語を読んで概要や要点をとらえる活動が行われていたと思う	0.389	.553	.201
68. 原稿などの準備をすることなく、(即興で)自分の考えや気持ちなどを英語で伝え合う活動が行われていたと思う	0.144	.427	.075
69. スピーチやプレゼンテーションなど、まとまった内容を英語で発表する活動が行われていたと思う	0.087	.388	.036
70. 自分の考えや気持ちなどを英語で書く活動が行われていたと思う	0.242	.466	.114
71. 聞いたり読んだりしたことについて、生徒同士で英語で問答したり意見を述べ合ったりする活動が行われていたと思う	0.203	.446	.094
72. 聞いたり読んだりしたことについて、英語で書いてまとめたり自分の考えを英語で書いたりする活動が行われていたと思う	0.215	.459	.107

注) ■ : 効果量・小, ■ : 効果量・中, ■ : 効果量・大

英語の授業と英語力、学習意欲との関連について検討した結果、中学1～2年生のときに受けた英語の授業は、生徒の学習意欲と比較的強い関連を持つことが示された。また、英語力との関連については、小さな効果量の水準には達しなかったものの、その他の変数と比較すると、中学1～2年生のときに受けた英語の授業と学力の関連は強いものであった。

そこで、英語の授業の効果を視覚的に把握するための分析を行った。まず、「聞くこと」「読むこと」「書くこと」を4月18日に受験した生徒で、欠測値がなく、回答者数が20名

以上の学校に所属している生徒 651,283 名 (7,472 校) のうち、公立中学校に所属し、通塾していない生徒を分析対象とした。次に、国語と数学の正答数をもとに、分析対象となった学校を「学力の高い学校群」「学力が中程度の学校群」「学力の低い学校群」に分類した。具体的には、国語と数学の正答数の学校平均値について、いずれも「平均値+0.5 標準偏差」よりも高い学校を学力高群、いずれも「平均値-0.5 標準偏差」よりも低い学校を学力低群、いずれも「平均値-0.5 標準偏差」以上で「平均値+0.5 標準偏差」以下の学校を学力中群とした。さらに、英語の授業方法の学校平均値について、「平均値+1 標準偏差」よりも高い学校を活動高群、「平均値-1 標準偏差」よりも低い学校を活動低群とし、「3 技能」と「好き」「大切」の平均値を、家庭の SES の水準ごとに算出した。

分析の結果を表 2.66 から表 2.86 に示す。たとえば、学力の高い学校における「英語を聞いて概要や要点をとらえる活動」の効果 (表 2.66) について、「英語を聞いて概要や要点をとらえる活動」が多く行われている学校に所属し、家にある蔵書が「0~10 冊」の生徒の「3 技能」の平均値 (8.56) は、分析対象となった公立学校に所属する生徒全体の「3 技能」の平均値 (8.68) と同程度である。また、「英語を聞いて概要や要点をとらえる活動」が多く行われている学校に所属し、家にある蔵書が「26~100 冊」の生徒の「3 技能」の平均正答数 (10.94) は、「英語を聞いて概要や要点をとらえる活動」があまり行われていない学校に所属し、家にある蔵書が「501 冊以上」の生徒の「3 技能」の平均正答数 (10.22) よりも高い。このように、家庭の SES (蔵書数) を考慮しても、英語力に対して授業方法が一定の効果を持つことが示唆された。さらに、学習意欲に対する効果について、「英語を聞いて概要や要点をとらえる活動」が多く行われている学校に所属している生徒の「好き」と「大切」の平均値は、学校の学力レベルや蔵書数に関係なく、「英語を聞いて概要や要点をとらえる活動」があまり行われていない学校の生徒たちよりも高いものであった。これらの結果からも、授業方法と学習意欲の関連は強いものであることが示唆される。

表 2.66

学力の高い学校における「英語を聞いて概要や要点をとらえる活動」の効果

	活動・高				活動・低			
	生徒数	3 技能	好き	大切	生徒数	3 技能	好き	大切
0～10 冊	1475	8.56	2.54	3.46	206	7.22	2.20	3.18
11～25 冊	2549	9.61	2.61	3.57	332	7.61	2.09	3.28
26～100 冊	4376	10.94	2.71	3.64	542	8.87	2.21	3.35
101～200 冊	2635	11.59	2.74	3.62	301	9.04	2.25	3.37
201～500 冊	2125	12.21	2.76	3.63	227	10.00	2.30	3.32
501 冊以上	764	12.75	2.75	3.65	78	10.22	2.45	3.26

表 2.67

学力が中程度の学校における「英語を聞いて概要や要点をとらえる活動」の効果

	活動・高				活動・低			
	生徒数	3 技能	好き	大切	生徒数	3 技能	好き	大切
0～10 冊	1332	6.58	2.45	3.42	1139	5.94	2.00	3.10
11～25 冊	1719	7.32	2.58	3.52	1328	6.62	2.11	3.25
26～100 冊	2418	8.11	2.60	3.53	2133	7.41	2.19	3.26
101～200 冊	1281	8.53	2.69	3.54	1196	7.99	2.20	3.30
201～500 冊	875	8.82	2.60	3.47	801	8.37	2.16	3.30
501 冊以上	286	8.97	2.64	3.49	234	8.38	2.25	3.24

表 2.68

学力の低い学校における「英語を聞いて概要や要点をとらえる活動」の効果

	活動・高				活動・低			
	生徒数	3 技能	好き	大切	生徒数	3 技能	好き	大切
0～10 冊	698	5.62	2.60	3.41	4172	4.77	2.03	3.09
11～25 冊	725	6.28	2.67	3.49	4010	5.79	2.19	3.27
26～100 冊	931	6.51	2.65	3.55	5333	6.06	2.17	3.24
101～200 冊	467	6.84	2.59	3.51	2684	6.47	2.16	3.26
201～500 冊	317	7.83	2.76	3.49	1727	6.87	2.20	3.27
501 冊以上	95	7.58	2.61	3.41	603	6.86	2.20	3.16

表 2.69

学力の高い学校における「英語を読んで概要や要点をとらえる活動」の効果

	活動・高				活動・低			
	生徒数	3 技能	好き	大切	生徒数	3 技能	好き	大切
0～10 冊	1543	8.54	2.52	3.46	177	7.12	2.16	3.11
11～25 冊	2621	9.62	2.61	3.57	253	7.36	2.07	3.25
26～100 冊	4502	10.88	2.71	3.63	432	8.68	2.22	3.35
101～200 冊	2698	11.57	2.73	3.62	245	8.78	2.27	3.36
201～500 冊	2138	12.30	2.76	3.65	196	9.87	2.23	3.33
501 冊以上	771	12.58	2.74	3.65	67	10.27	2.37	3.27

表 2.70

学力が中程度の学校における「英語を読んで概要や要点をとらえる活動」の効果

	活動・高				活動・低			
	生徒数	3 技能	好き	大切	生徒数	3 技能	好き	大切
0～10 冊	1334	6.55	2.45	3.41	1041	5.87	1.98	3.08
11～25 冊	1806	7.31	2.58	3.52	1194	6.66	2.12	3.21
26～100 冊	2568	7.90	2.57	3.51	1932	7.32	2.20	3.25
101～200 冊	1332	8.54	2.65	3.52	1076	8.02	2.16	3.27
201～500 冊	904	8.78	2.61	3.46	734	8.34	2.17	3.28
501 冊以上	298	9.24	2.65	3.46	227	8.10	2.20	3.27

表 2.71

学力の低い学校における「英語を読んで概要や要点をとらえる活動」の効果

	活動・高				活動・低			
	生徒数	3 技能	好き	大切	生徒数	3 技能	好き	大切
0～10 冊	570	5.65	2.60	3.36	4535	4.80	2.07	3.10
11～25 冊	645	6.18	2.67	3.49	4317	5.72	2.20	3.27
26～100 冊	830	6.52	2.67	3.54	5680	6.06	2.18	3.25
101～200 冊	418	7.22	2.68	3.48	2898	6.46	2.19	3.28
201～500 冊	301	7.59	2.66	3.43	1867	6.82	2.21	3.26
501 冊以上	89	7.58	2.62	3.39	661	6.91	2.25	3.20

表 2.72

学力の高い学校における「即興で自分の考えや気持ちなどを英語で伝え合う活動」の効果

	活動・高				活動・低			
	生徒数	3 技能	好き	大切	生徒数	3 技能	好き	大切
0～10 冊	1445	8.39	2.44	3.38	306	6.88	2.15	3.19
11～25 冊	2347	9.53	2.58	3.53	485	7.68	2.19	3.32
26～100 冊	4044	10.76	2.65	3.59	848	9.09	2.28	3.42
101～200 冊	2456	11.38	2.69	3.59	464	9.20	2.39	3.42
201～500 冊	2010	12.21	2.73	3.60	347	9.58	2.38	3.42
501 冊以上	714	12.64	2.71	3.61	130	10.50	2.47	3.36

表 2.73

学力が中程度の学校における「即興で自分の考えや気持ちなどを英語で伝え合う活動」の効果

	活動・高				活動・低			
	生徒数	3 技能	好き	大切	生徒数	3 技能	好き	大切
0～10 冊	1361	6.53	2.33	3.32	1389	5.83	2.08	3.15
11～25 冊	1772	7.26	2.47	3.45	1766	6.86	2.22	3.33
26～100 冊	2533	8.01	2.50	3.45	2650	7.46	2.23	3.32
101～200 冊	1377	8.71	2.59	3.49	1474	8.02	2.24	3.36
201～500 冊	980	9.08	2.54	3.46	950	8.27	2.25	3.35
501 冊以上	334	8.93	2.52	3.42	296	8.78	2.35	3.35

表 2.74

学力の低い学校における「即興で自分の考えや気持ちなどを英語で伝え合う活動」の効果

	活動・高				活動・低			
	生徒数	3 技能	好き	大切	生徒数	3 技能	好き	大切
0～10 冊	723	5.81	2.46	3.34	3651	4.92	2.08	3.12
11～25 冊	731	6.39	2.58	3.39	3588	5.74	2.21	3.30
26～100 冊	953	6.65	2.57	3.49	4810	6.11	2.20	3.28
101～200 冊	508	6.93	2.52	3.41	2407	6.38	2.19	3.29
201～500 冊	341	8.04	2.57	3.43	1532	6.92	2.21	3.26
501 冊以上	91	8.33	2.58	3.40	534	6.85	2.26	3.24

表 2.75

学力の高い学校における「スピーチやプレゼンテーションなど、英語で発表する活動」の効果

	活動・高				活動・低			
	生徒数	3 技能	好き	大切	生徒数	3 技能	好き	大切
0～10 冊	1288	8.57	2.47	3.42	382	6.99	2.20	3.19
11～25 冊	2104	9.62	2.56	3.56	547	8.26	2.31	3.35
26～100 冊	3671	10.94	2.67	3.61	964	8.95	2.36	3.41
101～200 冊	2264	11.62	2.74	3.62	576	9.19	2.38	3.41
201～500 冊	1753	12.37	2.75	3.63	459	9.76	2.42	3.41
501 冊以上	666	12.72	2.73	3.64	154	10.44	2.43	3.47

表 2.76

学力が中程度の学校における「スピーチやプレゼンテーションなど、英語で発表する活動」の効果

	活動・高				活動・低			
	生徒数	3 技能	好き	大切	生徒数	3 技能	好き	大切
0～10 冊	1048	6.53	2.38	3.38	1745	5.79	2.13	3.20
11～25 冊	1282	7.36	2.51	3.50	2102	6.86	2.31	3.34
26～100 冊	1861	7.85	2.47	3.48	3313	7.37	2.31	3.37
101～200 冊	958	8.32	2.56	3.45	1677	7.83	2.35	3.41
201～500 冊	664	8.74	2.54	3.50	1141	8.57	2.37	3.40
501 冊以上	221	9.04	2.48	3.49	368	8.51	2.38	3.34

表 2.77

学力の低い学校における「スピーチやプレゼンテーションなど、英語で発表する活動」の効果

	活動・高				活動・低			
	生徒数	3 技能	好き	大切	生徒数	3 技能	好き	大切
0～10 冊	390	5.45	2.41	3.34	3796	4.82	2.16	3.15
11～25 冊	434	6.23	2.45	3.44	3710	5.75	2.30	3.30
26～100 冊	534	6.74	2.46	3.46	4964	6.14	2.29	3.31
101～200 冊	283	6.91	2.31	3.40	2496	6.51	2.25	3.32
201～500 冊	192	7.91	2.61	3.46	1554	6.98	2.25	3.30
501 冊以上	51	7.39	2.45	3.49	530	6.80	2.26	3.25

表 2.78

学力の高い学校における「自分の考えや気持ちなどを英語で書く活動」の効果

	活動・高				活動・低			
	生徒数	3 技能	好き	大切	生徒数	3 技能	好き	大切
0～10 冊	1546	8.53	2.49	3.43	215	7.09	2.20	3.16
11～25 冊	2457	9.55	2.61	3.55	350	7.68	2.19	3.27
26～100 冊	4346	10.78	2.69	3.61	636	8.99	2.35	3.43
101～200 冊	2625	11.36	2.71	3.60	339	9.40	2.30	3.38
201～500 冊	2043	12.22	2.76	3.63	238	9.94	2.44	3.45
501 冊以上	754	12.59	2.75	3.61	110	10.78	2.40	3.39

表 2.79

学力が中程度の学校における「自分の考えや気持ちなどを英語で書く活動」の効果

	活動・高				活動・低			
	生徒数	3 技能	好き	大切	生徒数	3 技能	好き	大切
0～10 冊	1365	6.49	2.44	3.40	1294	5.80	2.08	3.15
11～25 冊	1756	7.46	2.54	3.50	1594	6.94	2.25	3.31
26～100 冊	2367	7.97	2.54	3.53	2524	7.35	2.22	3.31
101～200 冊	1227	8.41	2.63	3.52	1304	8.03	2.26	3.36
201～500 冊	801	8.68	2.58	3.48	934	8.43	2.26	3.34
501 冊以上	272	8.94	2.64	3.50	277	8.18	2.34	3.33

表 2.80

学力の低い学校における「自分の考えや気持ちなどを英語で書く活動」の効果

	活動・高				活動・低			
	生徒数	3 技能	好き	大切	生徒数	3 技能	好き	大切
0～10 冊	550	5.61	2.48	3.33	3778	4.79	2.11	3.11
11～25 冊	547	6.14	2.62	3.46	3718	5.68	2.22	3.29
26～100 冊	708	6.77	2.63	3.50	4962	6.06	2.21	3.27
101～200 冊	400	7.46	2.65	3.54	2473	6.40	2.21	3.30
201～500 冊	250	7.91	2.65	3.44	1582	6.95	2.23	3.28
501 冊以上	79	7.35	2.71	3.35	559	6.83	2.26	3.24

表 2.81

学力の高い学校における「生徒同士で英語で問答したり意見を述べ合ったりする活動」の効果

	活動・高				活動・低			
	生徒数	3 技能	好き	大切	生徒数	3 技能	好き	大切
0～10 冊	1304	8.23	2.47	3.42	311	7.25	2.17	3.13
11～25 冊	2129	9.31	2.59	3.54	454	7.79	2.20	3.32
26～100 冊	3612	10.60	2.67	3.62	781	9.18	2.31	3.46
101～200 冊	2107	11.16	2.69	3.58	436	9.81	2.40	3.45
201～500 冊	1695	12.03	2.74	3.62	325	10.15	2.42	3.44
501 冊以上	604	12.65	2.75	3.63	127	10.49	2.48	3.49

表 2.82

学力が中程度の学校における「生徒同士で英語で問答したり意見を述べ合ったりする活動」の効果

	活動・高				活動・低			
	生徒数	3 技能	好き	大切	生徒数	3 技能	好き	大切
0～10 冊	1553	6.43	2.42	3.38	1318	5.87	2.07	3.14
11～25 冊	1970	7.49	2.52	3.51	1684	6.83	2.21	3.31
26～100 冊	2641	7.93	2.55	3.51	2696	7.34	2.21	3.30
101～200 冊	1379	8.39	2.61	3.49	1385	8.05	2.29	3.36
201～500 冊	903	8.83	2.59	3.49	977	8.43	2.32	3.37
501 冊以上	299	9.00	2.59	3.48	287	8.62	2.31	3.31

表 2.83

学力の低い学校における「生徒同士で英語で問答したり意見を述べ合ったりする活動」の効果

	活動・高				活動・低			
	生徒数	3 技能	好き	大切	生徒数	3 技能	好き	大切
0～10 冊	767	5.64	2.48	3.35	3526	4.79	2.10	3.12
11～25 冊	802	6.04	2.61	3.47	3407	5.73	2.23	3.28
26～100 冊	1096	6.57	2.59	3.51	4557	6.13	2.21	3.27
101～200 冊	564	7.15	2.56	3.48	2337	6.46	2.19	3.29
201～500 冊	360	7.59	2.63	3.48	1463	6.92	2.21	3.25
501 冊以上	118	7.53	2.60	3.39	538	6.85	2.23	3.21

表 2.84

学力の高い学校における「聞いたり読んだりしたことを英語でまとめたり自分の考えを英語で書いたりする活動」の効果

	活動・高				活動・低			
	生徒数	3 技能	好き	大切	生徒数	3 技能	好き	大切
0～10 冊	1349	8.23	2.45	3.41	272	7.67	2.29	3.20
11～25 冊	2134	9.35	2.60	3.54	426	7.98	2.19	3.27
26～100 冊	3695	10.66	2.68	3.61	796	9.38	2.34	3.44
101～200 冊	2197	11.30	2.70	3.59	476	9.72	2.34	3.42
201～500 冊	1822	12.06	2.74	3.62	355	10.58	2.49	3.45
501 冊以上	669	12.61	2.75	3.61	139	10.42	2.42	3.44

表 2.85

学力が中程度の学校における「聞いたり読んだりしたことを英語でまとめたり自分の考えを英語で書いたりする活動」の効果

	活動・高				活動・低			
	生徒数	3 技能	好き	大切	生徒数	3 技能	好き	大切
0～10 冊	1498	6.56	2.47	3.40	1369	5.86	2.06	3.14
11～25 冊	1949	7.38	2.53	3.49	1764	6.86	2.24	3.30
26～100 冊	2662	7.95	2.53	3.50	2785	7.41	2.22	3.30
101～200 冊	1390	8.60	2.61	3.51	1399	8.08	2.27	3.34
201～500 冊	926	8.86	2.60	3.46	999	8.44	2.28	3.35
501 冊以上	314	8.91	2.58	3.46	290	8.30	2.31	3.31

表 2.86

学力の低い学校における「聞いたり読んだりしたことを英語でまとめたり自分の考えを英語で書いたりする活動」の効果

	活動・高				活動・低			
	生徒数	3 技能	好き	大切	生徒数	3 技能	好き	大切
0～10 冊	828	5.56	2.46	3.36	3399	4.81	2.08	3.10
11～25 冊	821	6.09	2.56	3.44	3338	5.67	2.21	3.29
26～100 冊	1070	6.58	2.57	3.49	4487	6.14	2.20	3.26
101～200 冊	594	6.93	2.53	3.47	2284	6.47	2.19	3.27
201～500 冊	391	7.72	2.60	3.45	1465	6.96	2.22	3.26
501 冊以上	121	6.90	2.45	3.32	529	6.84	2.23	3.21

2.6 生徒の英語力・学習意欲と教師要因との関係（学校質問紙）

本節では、学校質問紙によって測定された英語の授業に関する項目を用いて、教師要因と英語力、学習意欲との関連について検討した。具体的には、学校*j*に所属する生徒*i*の英語力を y_{ij} 、授業法を x_j とすると、分析モデルは(11)―(12)式のようになる。

<レベル1（生徒レベル）>

$$y_{ij} = \beta_{0j} + e_{ij} \quad (11)$$

<レベル2（学校レベル）>

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01}x_j + u_{0j} \quad (12)$$

ここで、 γ_{01} は授業法と英語力の関連であり、 γ_{01} が正の値を示せば、当該の授業が行われていた学校に所属している生徒ほど、英語力が高い傾向にあることを意味する。

相関分析の結果を表 2.87、マルチレベル分析の結果を表 2.88 から表 2.90 に示す。分析の結果、学校質問紙によって測定された英語の授業方法は、いずれも英語力および学習意欲とほとんど関連を示さなかった。

表 2.87

英語科の授業方法（学校質問紙）との相関係数

	3 技能	聞く	読む	書く	好き	大切
49. 英語を聞いて概要や要点を捉える言語活動	.143	.128	.147	.136	.097	.105
50. 英語を読んで概要や要点を捉える言語活動	.137	.124	.142	.130	.092	.088
51. 原稿などの準備をすることなく、(即興で)自分の考えや気持ちなどを英語で伝え合う言語活動	.206	.182	.207	.203	.131	.134
52. スピーチやプレゼンテーションなど、まとまった内容を英語で発表する言語活動	.205	.188	.208	.197	.123	.131
53. 自分の考えや気持ちなどを英語で書く言語活動	.144	.119	.156	.139	.111	.101
54. 聞いたり読んだりしたことについて、生徒同士で英語で問答したり意見を述べ合ったりする言語活動	.174	.158	.176	.169	.106	.114
55. 聞いたり読んだりしたことについて、英語で書いてまとめたり自分の考えを英語で書いたりする言語活動	.162	.142	.169	.157	.093	.101
56. 英語担当教員と ALT との間で、授業のねらいや活動の意図、各学級や一人一人の生徒の実態等について共通認識を持ち、協力して授業を行うことができていると思いますか	.042	.040	.038	.043	.053	.051
57. 全国学力・学習状況調査の調査問題や結果を踏まえて、言語活動の充実等の授業改善や、定期考査問題やパフォーマンステストの改善等の学習評価の改善に取り組んでいますか	.034	.017	.040	.039	.063	.054
58. 英語の授業以外にも生徒が英語に触れる機会をどの程度設けていますか	.101	.103	.101	.092	.078	.090
59. 家庭学習の課題（宿題）として、生徒に PC・タブレットなどの ICT 機器を使用して、英語の学習をどの程度行わせていますか	.129	.129	.130	.117	.064	.120

注) ■ : $.20 < r \leq .40$

表 2.88

英語力（3 技能）を従属変数，英語科の授業方法（学校質問紙）の各変数を独立変数としたときのマルチレベル分析の結果（固定効果）

	推定値	R_B^2	ΔR_B^2
49. 英語を聞いて概要や要点を捉える言語活動	0.102	.827	.001
50. 英語を読んで概要や要点を捉える言語活動	0.084	.827	.001
51. 原稿などの準備をすることなく，(即興で) 自分の考えや気持ちなどを英語で伝え合う言語活動	0.101	.828	.002
52. スピーチやプレゼンテーションなど，まとまった内容を英語で発表する言語活動	0.116	.828	.002
53. 自分の考えや気持ちなどを英語で書く言語活動	0.067	.826	.000
54. 聞いたり読んだりしたことについて，生徒同士で英語で問答したり意見を述べ合ったりする言語活動	0.064	.827	.001
55. 聞いたり読んだりしたことについて，英語で書いてまとめたり自分の考えを英語で書いたりする言語活動	0.052	.826	.000
56. 英語担当教員と ALT との間で，授業のねらいや活動の意図，各学級や一人一人の生徒の実態等について共通認識を持ち，協力して授業を行うことができていると思いますか	0.015	.826	.000
57. 全国学力・学習状況調査の調査問題や結果を踏まえて，言語活動の充実等の授業改善や，定期考査問題やパフォーマンステストの改善等の学習評価の改善に取り組んでいますか	0.028	.826	.000
58. 英語の授業以外にも生徒が英語に触れる機会をどの程度設けていますか	0.029	.826	.000
59. 家庭学習の課題（宿題）として，生徒に PC・タブレットなどの ICT 機器を使用して，英語の学習をどの程度行わせていますか	0.025	.826	.000

表 2.89

「好き」を従属変数、英語科の授業方法（学校質問紙）の各変数を独立変数としたときのマルチレベル分析の結果（固定効果）

	推定値	R_B^2	ΔR_B^2
49. 英語を聞いて概要や要点を捉える言語活動	0.021	.189	.003
50. 英語を読んで概要や要点を捉える言語活動	0.018	.188	.002
51. 原稿などの準備をすることなく、(即興で) 自分の考えや気持ちなどを英語で伝え合う言語活動	0.021	.191	.005
52. スピーチやプレゼンテーションなど、まとまった内容を英語で発表する言語活動	0.019	.190	.004
53. 自分の考えや気持ちなどを英語で書く言語活動	0.025	.191	.005
54. 聞いたり読んだりしたことについて、生徒同士で英語で問答したり意見を述べ合ったりする言語活動	0.014	.189	.003
55. 聞いたり読んだりしたことについて、英語で書いてまとめたり自分の考えを英語で書いたりする言語活動	0.011	.187	.001
56. 英語担当教員と ALT との間で、授業のねらいや活動の意図、各学級や一人一人の生徒の実態等について共通認識を持ち、協力して授業を行うことができていると思いますか	0.016	.188	.002
57. 全国学力・学習状況調査の調査問題や結果を踏まえて、言語活動の充実等の授業改善や、定期考査問題やパフォーマンステストの改善等の学習評価の改善に取り組んでいますか	0.021	.190	.004
58. 英語の授業以外にも生徒が英語に触れる機会をどの程度設けていますか	0.007	.188	.002
59. 家庭学習の課題（宿題）として、生徒に PC・タブレットなどの ICT 機器を使用して、英語の学習をどの程度行わせていますか	0.002	.186	.000

表 2.90

「大切」を従属変数、英語科の授業方法（学校質問紙）の各変数を独立変数としたときのマルチレベル分析の結果（固定効果）

	推定値	R_B^2	ΔR_B^2
49. 英語を聞いて概要や要点を捉える言語活動	0.014	.356	.004
50. 英語を読んで概要や要点を捉える言語活動	0.010	.354	.002
51. 原稿などの準備をすることなく、(即興で)自分の考えや気持ちなどを英語で伝え合う言語活動	0.012	.356	.004
52. スピーチやプレゼンテーションなど、まとまった内容を英語で発表する言語活動	0.011	.355	.003
53. 自分の考えや気持ちなどを英語で書く言語活動	0.012	.355	.003
54. 聞いたり読んだりしたことについて、生徒同士で英語で問答したり意見を述べ合ったりする言語活動	0.010	.356	.004
55. 聞いたり読んだりしたことについて、英語で書いてまとめたり自分の考えを英語で書いたりする言語活動	0.007	.354	.002
56. 英語担当教員と ALT との間で、授業のねらいや活動の意図、各学級や一人一人の生徒の実態等について共通認識を持ち、協力して授業を行うことができていると思いますか	0.008	.354	.002
57. 全国学力・学習状況調査の調査問題や結果を踏まえて、言語活動の充実等の授業改善や、定期考査問題やパフォーマンステストの改善等の学習評価の改善に取り組んでいますか	0.012	.355	.003
58. 英語の授業以外にも生徒が英語に触れる機会をどの程度設けていますか	0.004	.354	.002
59. 家庭学習の課題（宿題）として、生徒に PC・タブレットなどの ICT 機器を使用して、英語の学習をどの程度行わせていますか	0.006	.357	.005

2.7 まとめ

本章では、英語力（「聞くこと」「読むこと」「書くこと」の3技能）および英語の学習意欲と関連する要因について、相関分析とマルチレベル分析によって検討した。分析の結果、英語力と特に関連を示したのは理解度や関心・意欲に関する変数であり、英語の勉強が好きである生徒や授業理解度の高い生徒、英語を使う生活や職業に関心のある生徒ほど、英語力は高い傾向にあることが示唆された。これらの結果から、これまで動機づけ研究などで示されてきたように（e.g., Murayama et al., 2013; 岡田, 2012）、生徒の英語学習に対する興味や関心を高めることが、英語力向上にとって重要といえる。

次に、生徒の学習意欲と関連する要因について検討した結果、1～2年時に行われた英語の授業の関連は強く、とりわけ、英語を聞いたり読んだりして、概要や要点をとらえる活動が多くなされていた学校の生徒ほど、英語の勉強が好きで、英語の勉強を大切であると認識している傾向にあった。これらの授業の学力（3技能）に対する効果は弱いものであったが、意欲を高めることを媒介して、学力の向上につながる可能性はあると考えられる。ただし、授業理解度が学力や学習意欲と関連を示していたように、どのような授業であっても、生徒

自身が授業内容を理解できていると感じられない場合には、十分な効果が得られない可能性もある。そのため、概要や要点をとらえる活動、即興で伝え合う活動、書いたり発表したりするといった活動を導入するだけでなく、概要や要点を捉えたり、表現したりするための方略の指導をするなど、生徒たちが適切に活動に取り組むための支援をすることも重要であろう。

参考文献

- Barcikowski, R. S. (1981). Statistical power with group mean as the unit of analysis. *Journal of Educational Statistics*, 6, 267–285.
- Bliese, P. D. (2000). Within-group agreement, non-independence, and reliability: Implications for data aggregation and analysis. In K. J. Klein & S. W. Kozlowski (Eds.), *Multilevel theory, research, and methods in organizations* (pp.349-381). San Francisco: Jossey-Bass.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155–159.
- 広島大学 (2020). 全国学力・学習状況調査の結果を活用した英語に関する調査研究
- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U., & Kunter, M. (2009). Assessing the impact of learning environments: How to use student ratings of classroom or school characteristics in multilevel modeling. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 120-131.
- Murayama, K., Pekrun, R., Lichtenfeld, S., & vom Hofe, R. (2013). Predicting long-term growth in students' mathematics achievement: The unique contributions of motivation and cognitive strategies. *Child Development*, 84, 1475–1490.
- 岡田 涼 (2012). 自律的な動機づけは学業達成を促すか——メタ分析による検討—— 香川大学教育学部研究報告第I部, 138, 63-73.
- Raudenbush, S. W., & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods*. sage.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford publications.

第3章 全国学力・学習状況調査中学校英語のCAT化の可能性

全国的な学力調査のCBT化検討ワーキンググループの最終まとめ（文部科学省，2021）にもあるように，全国学力・学習状況調査の悉皆調査に関しては，令和6年より，順次，実施形式のオンライン化，項目反応理論（Item Response Theory: 以下，IRTとする）に基づく解答結果の分析や評価，テストの運用が導入されることとなっている。そこで，本章では，今後，全国学力・学習状況調査の中学校英語がオンラインで実施されるようになり（Computer Based Testing: 以下，CBTとする），またIRTに基づく解答結果の分析や評価，テストの運用が行われるようになることを見据え，これらの導入が従来の紙筆式のテスト（Paper Based Testing: 以下，PBTとする）では得られなかったどのような利点をもたらすのか，主に教育測定学的な観点から検討する。そして，これをふまえたうえで，悉皆調査の更なる発展の方向性としてコンピュータ適応型テスト（Computerized Adaptive Testing: 以下，CATとする）化の可能性が考えられることを述べる。さらに，本章では，悉皆調査のCAT化にあたってどのようなことが必要となり問題となり得るのか，その問題点を解決するための方法としてどのような方法があり得るのか，などについて述べる。

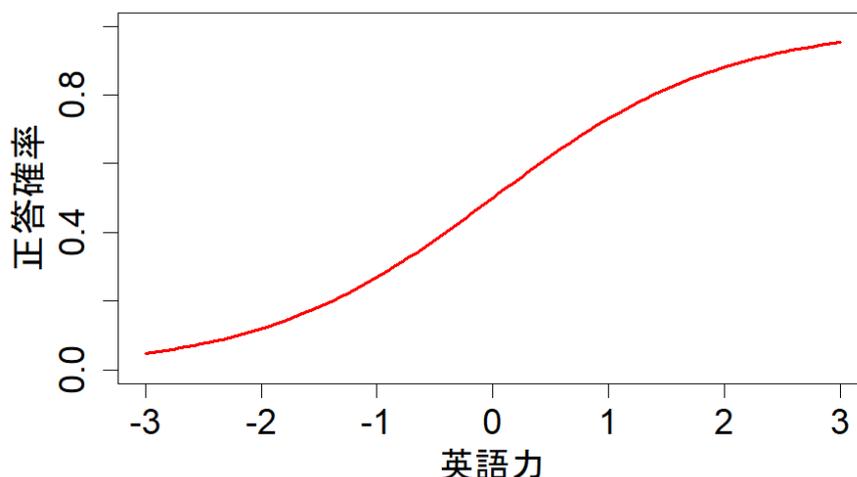
3.1 IRT化することの利点

IRTは，様々な文献で述べられているように，テストや質問紙等のいわゆる尺度を作成・評価・運用していただくまでの様々な利点を有する，尺度への回答結果（尺度データ）を分析するための理論（テスト理論）の1つである（e.g., Lord & Novick, 1968）。たとえば，テストへの解答結果（テストデータ）を分析する際には，一般的に，その正答数や配点で重み付けを行ったテスト得点を対象にすることが多い（古典的テスト理論）。一方，IRTでは，テストに含まれる各問題（項目）への反応（e.g., 正答や誤答）をその分析の対象とする。IRTに基づきテストデータを分析する際には，そのテストで測定しようとしている英語の能力などの受験者特性値と各項目への反応との間にある関係が受験者特性値と各項目の特性値（e.g., 項目の難易度）を未知の母数として含むある数学的な関数により表現できると仮定する（項目反応モデル，図3.1）。そして，実際にテストを実施して収集されたテストデータに対してこの項目反応モデルをあてはめ，母数の値を推定し，得られた推定値に基づいて，テストに含まれる各項目や受験者の評価，テストの作成や運用等を行っていくことになる。

このようなIRTに基づくテストの分析・評価・運用（IRT化）を行うことにより得られる利点としては，本節冒頭でも述べたように，様々なものが考えられるが，教育測定学の観点からは以下の2点が挙げられるだろう。

図 3.1

IRT で仮定される受験者特性値とある項目への反応との間の関係を表す関数の例



1 つ目の利点は、全国的な学力調査の CBT 化検討ワーキンググループの最終まとめ（文部科学省，2021）でも述べられているように、「全ての受験者に対して同じテストを実施する必要が無くなる」というものであろう。一般的な古典的テスト理論に基づくテストデータの分析と評価においては、異なるテストの受験者間で結果の比較を行う場合、正答数やテスト得点の差が受験者の能力の違いに起因するものなのか、それともテストの難易度の違いによるものなのかが区別できなくなってしまう。そのため、たとえば、異なる中学校の受験者が問題の異なる英語のテストを受験していた場合に、このテストデータの分析結果を互いに比較することはできなかった。一方で、IRT に基づく分析と評価を行う場合には、その前提を満たすようにテストを作成し実施することができたならば、等化と呼ばれる手続きを経ることで、異なるテストを異なる集団に対して実施した場合であっても、それらの分析結果を互いに比較可能な状態にすることが可能となる。このような IRT の特徴を積極的に活用することで、たとえば、一度の悉皆調査で出題することのできる項目の数を増やすことが可能となり、これは我が国の生徒の学習状況のより詳細な把握に寄与するものと考えられる。

2 つ目の利点としては、「受験者や項目の特性を実施したテストや集団と切り離して考えることが可能となる」というものが挙げられるだろう。先述の通り、テストデータの分析や評価をする際には正答数やテスト得点を利用することが一般的であるが、この正答数やテスト得点はあくまで「ある受験者が今回実施したテストを受験した結果」であり、たとえば、受験者の特性を表すと考えられているテスト得点が、別のより易しいテストに解答した場合には、現在の値よりも高くなってしまおうと考えられる。同様に、古典的テスト理論に基づいてテストデータの分析や評価を行う場合、項目の特性を表すものとして正答率等を用いることが一般的であるが、これらの値はあくまで「ある受験者集団が当該項目を受験した結

果」である。たとえば、項目の特性を表すと考えられている正答率が、別のより能力の高い集団が解答した場合、現在の値よりも高くなってしまおうと考えられる。一方で、IRTに基づくテストデータの分析と評価を行った場合、推定された受験者特性値や項目特性値は「どのようなテストに解答したか」や「どのような集団が受験したか」といった要因の影響を受けない値となる。したがって、先の利点と考え合わせると、悉皆調査をIRT化することで、我が国の生徒の学習状況のより詳細な把握を実施した項目の影響を考慮したうえで実施することが可能になると考えられる。

3.2 CBT化することの利点

全国的な学力調査のCBT化検討ワーキンググループの最終まとめ（文部科学省，2021）でも述べられているように、悉皆調査をCBT化することの利点としては実に様々なものを挙げることができる。そのような多様な利点のなかでも、特に教育測定学の観点から重要だと考えられるものとしては、「CBT化することにより、正答や誤答といった解答結果だけではなく解答時間等の情報を取得し、分析に利用できるようになる」ことが挙げられよう。従来のPBTでは、受験者に関して得られる情報は基本的に各項目への解答結果のみであり、テスト受験時に生じるその他の情報を入手してテストデータの分析や評価に利用することはほとんど行われてこなかった。一方で、テストをCBT化した場合には、受験時に生じる様々な情報、たとえば、各項目への解答にかかった時間や端末の操作履歴などを全て記録して分析に用いることが可能となる。これに関連して、IRTに基づく分析を行う際に解答時間を利用するための方法に関しては、既に先行研究において様々なものが提案されている（e.g., van der Linden, 2007）。したがって、今後、悉皆調査をCBT化ならびにIRT化した場合には、このような解答結果以外の情報も利用する分析方法を採用してテストデータの分析や評価を行うことで、各受験者や項目、テストの特性についてより精度の高い分析が可能になると考えられる。

3.3 CATとは

テストのIRT化とCBT化はそれぞれ上述のような利点をもたらすものであるが、これらを組み合わせることによって得られるさらなる利点として「IRTに基づくCATが実施可能になる」ことを挙げることができる。本節では、このCATの概要について解説することとし、次節にて、CATを利用することの利点について解説することとしたい。

CATとは、その名の通り、コンピュータ上で実施するテストのことであり、その中でも、受験前に出題する項目を全て決めておく一般的なテスト（線形テスト）とは異なり、受験者のそれまでの解答結果に基づいて次に出題する項目を逐次的に決めていくテストのことを指している。たとえば、仮にいまIRTに基づくCAT化を全国学力・学習状況調査の中学校英語に対して実施したとすると、

1. 最初に難易度が低い問題（項目A）と中程度の問題（項目B）、そして高い問題（項目

C) の 3 問を生徒に出題する

2. 「生徒が項目 A と B には正答し、項目 C には誤答した」という結果が得られる
3. 2 の結果より、生徒の英語力について、「項目 C に正答できるほど高くはないが、項目 B に正答できるほどには高い」と推定する
4. 3 を受けて、生徒の英語力が「もう少しで項目 C に正答できるほど高い」のか、それとも「ちょうど項目 B に正答できるほどの力である」のか等、より精緻な推定を行うため、その難易度が項目 B と項目 C の中間にあたる項目 D を次問として出題する

などといったように、それまでの解答結果に基づいて受験者特性値を受験中に推定し、その結果に基づいてより精緻な推定を行ううえで最適な項目を次問として出題することが可能となる。ただし、テストを IRT 化ならびに CBT 化すればすぐさま IRT に基づく CAT が実施できるようになるわけではない。IRT に基づく CAT を実施するためには、以下に示すような手続きが別途必要となる。

まず、IRT に基づく CAT を実施するためには、事前に CAT で出題する予定の項目を適当な集団に対して実施し、IRT に基づく分析を行って、各項目の特性を明らかにしておく必要がある。たとえば、全国学力・学習状況調査の中学校英語の場合であれば、今後 CAT で出題する予定の項目を事前に幅広い能力層の中学 3 年生に対して実施し、IRT に基づく分析を行って、得られた項目の特性値 (e.g., 困難度) などその項目の項目名や問題内容の情報などと共にデータベースの形でまとめておく必要がある (表 3.1)。表 3.1 のような複数の項目に関する様々な情報をデータベースの形でまとめたものを一般に項目プールと呼ぶ。

表 3.1

項目プールの例

項目名	問題内容	困難度
問題 1	聞く	0.8
問題 2	話す	1.2
問題 3	読む	0.3
問題 4	書く	0.7

また、IRT に基づく CAT を実施するためには、テストの IRT 化や CBT 化、項目プールの構築だけでは不十分であり、CBT を実施する端末上で IRT に基づく CAT が実施できるようにテストシステムに対して改修を加える必要もある。具体的には、単純にコンピュータ上で項目を出題してその解答等を記録するだけでは CAT としては不十分であり、たとえば、全国学力・学習状況調査の中学校英語の場合であれば、

1. 最初に、事前に決めておいた易しいものから難しいものまでを含む数問の項目を、どの受験者に対しても出題する
2. 1 で出題した項目への解答結果を IRT に基づき分析し、受験者のその時点での特性値

を推定する

3. 2 で得られた推定値に基づいて、受験者特性値が高いと思われる受験者には難しい項目を出題し、低いと思われる受験者には易しい項目を出題するなど、受験者の特性値にあった項目を次問として出題する
4. 上記 2 と 3 の手続きをテストの終了基準が満たされるまで繰り返す
ということが可能になるようにテストシステムを改修する必要がある。

3.4 CAT 化することの利点

前節の説明からも明らかなように、IRT に基づく CAT を実施した場合、線形テストとは異なり、その受験者の特性値を測るために最適な項目が出題されることとなる。そのため、一般的に用いられている線形テストに比べてより少数の項目で精度の高い受験者特性値の推定を行うことが可能になると考えられる。これに関連して、今回実施された全国学力・学習状況調査の中学校英語の場合、「話すこと」の平均正答数や正答率が低く、本来存在するだろう受験者間の「話すこと」に関する能力差を検出することが難しくなっている。たとえば、このような場合に「話すこと」に関するテストの IRT に基づく CAT 化が実現できれば、個々の生徒の能力に適した項目が出題されるようになるため、受験者にとって難易度の高いあるいは低い項目ばかりが出題されるということが無くなり、結果として、生徒間に存在する能力の違いをより識別しやすくなる結果が得られる可能性がある。

また、IRT に基づく CAT を実施した場合、各受験者が同じ時間に同じ場所でテストを受験した場合であっても受験者毎に異なる項目から成るテストを受験する事になるため、カンニング等の不正への対応もより強固なものとなる。上述の通り、IRT に基づく CAT では実施する項目の数も一般的に減少するため、これらの利点を考え合わせると、IRT に基づく CAT の導入は、出題数や不正への対応の負担を減らせるという意味で、テストの受験者と実施者の双方にとって有益なものであると考えられる。

3.5 テストの CAT 化と教育的利用の両立に向けて

前節で述べたように、IRT に基づく CAT 化を実現することは、テストの実施者と受験者の双方に様々な利点をもたらすと考えられる。したがって、テストの IRT 化や CBT 化が実現した暁には、その次の段階の目標の 1 つとして、テストの IRT に基づく CAT 化を挙げる事ができるだろう。ただし、IRT に基づく CAT 化を実現するにあたっては、上述の通り、事前に項目プールを構築する必要がある。つまり、一度ある集団に実施した項目を「必ず」もう一度別の受験者に対しても実施することになる。そこで問題となってくるのが、テストの「教育的利用」との兼ね合いである。

日本では、多くの場合、テストの問題内容と正答がその実施後に全て公開される。これは受験後の復習とそれによる学習内容の定着を促すために行われていると考えられ、テストの「教育的利用」であるといえよう。もちろん、このような取り組み自体は非常に良いもの

である。しかしながら、テストを IRT に基づく CAT として実施する場合には同じ項目を複数回出題することになる。したがって、もし仮に、教育的利用のためとはいえ、CAT を実施する度に出題された項目の内容と正答を全て公開したとすると、これは今後出題され得る項目の内容と正答を事前に公開してしまうこととなり、結果として、ある受験者の解答結果が正答であったことの原因が「解答を事前に知っていたから」なのか、それとも「当該受験者の受験者特性値が高かったから」なのかが判断できなくなってしまう。そのため、一般に IRT に基づくテストの CAT 化を行う際には、実施した項目の内容や正答は原則非公開とされることになる。しかし、このようにテストの運用を行った場合、今度はテストを教育的に利用することができなくなってしまうという問題が生じてくる。

この問題に関連して、たとえば近年では、機械学習の手法と既に IRT に基づく分析が行われた項目の情報を利用することで、新たに受験者に受験してもらうことなく、読解対象文と当該項目の難易度を指定するだけで、指定した読解対象文に関する指定した難易度の項目とその正答を作成する技術の研究が進んでいる (e.g., 富川他, 2024)。今後さらなる発展が期待されるこの分野の技術を利用することで、今後は、テストの教育的利用と項目プールの構築ならびに IRT に基づくテストの CAT 化を両立することが可能になるかもしれない。

引用文献

Lord, F. M., & Novick, M. R. (1968). *Statistical theories of mental test scores*. Addison Wesley.

文部科学省 (2021). 全国的な学力調査の CBT 化検討ワーキンググループ最終まとめ 文部科学省 Retrieved March 14, 2024 from https://www.mext.go.jp/content/20210719-mxt_chousa02-000016768-2.pdf

van der Linden, W. J. (2007). A hierarchical framework for modeling speed and accuracy on test items. *Psychometrika*, 72, 287-308.

富川 雄斗・鈴木 彩香・宇都 雅輝 (2024). 項目反応理論に基づく難易度調整可能な読解問題自動生成手法 電子情報通信学会論文誌 D, 107, 53-66.

第4章 第二言語習得論からの中学校英語指導改善の示唆

本章では、言語習得論に基づいた第二言語（外国語）の指導法について、言語習得の認知プロセス（cognitive process）を概観し、言語形式に焦点をあてた指導法（Form-Focused Instruction: FFI / Focus on Form: FonF）と自動化理論を軸に言語指導が効果的に行われるためのアプローチや指導法を説明する。さらに、本調査の結果を、受容（聞く・読む）と発信（話す・書く）の理論的観点から説明する。最後に、訪問校と自治体の実践から見られる特徴を説明し、今後の指導に向けての提案を行う。

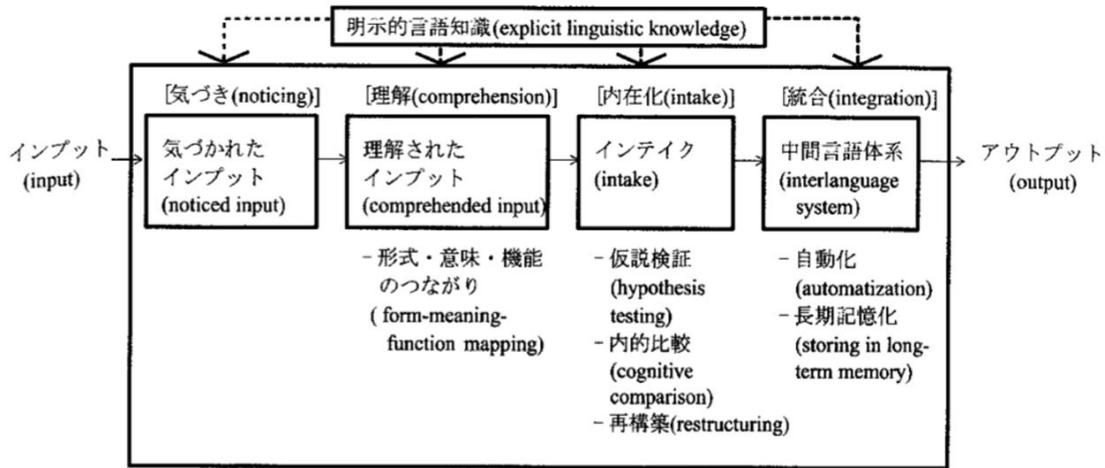
4.1 言語習得論に基づいた指導法

4.1.1 第二言語習得の認知プロセス

第二言語習得論（Second Language Acquisition: SLA）では、第二言語（外国語を含む）が認知プロセスを経て習得されると説明している（図 4.1 参照）。教室内外で取り入れられたインプット（input）に学習者が言語形式（学習言語項目）に気づき（noticing）、言語形式を意味と機能に結びつけ理解すること（form-meaning-function mapping）が起こる。理解されたインプットが学習者の言語知識として定着する内在化（intake）の段階では、言語を实际使うリハーサルを行ったり、使ってみたりする中で、自身の発話が正しいかどうか検証したり（仮説検証: hypothesis testing）、母語話者が使用する目標言語と比較したり（内的比較: cognitive comparison）、既存の言語知識に新しく学ぶ言語知識を取り込み再構築（restructuring）する。より発達したプロセスの統合（integration）段階では、内在化された言語知識機が、より深く学習者の中間言語体系（interlanguage system）に組み込まれる。つまり、学習言語を意識しなくても瞬時に使用できる自動化（automatization）が起こり、言語知識が長期記憶として保存され（storing in long-term memory）、いつでも引き出せるようになる（村野井, 2010, pp. 46-47）。

図 4.1

第 2 言語習得の認知プロセス (村野井, 2010, p. 45)



以上のプロセスから分かるように、精度の高いアウトプットが意識しなくても瞬時に発信するという運用力を身につけるには、インプットを大量に与え、意味だけでなく、形式（文法・語彙・音声）の処理も不可欠である。教師の語彙や文法の明示的説明や、文書や単語集などから得られる明示的知識はこのプロセスを促進すると言われている。内在化（intake）の段階では、言語知識の深い処理のため、より意識的な学習が必要である。子どもの母語習得では、無意識的な学習が中心であり、意識的な学習の占める割合は少ないため、暗示的（implicit）なアプローチが効果的である。一方、大人（中高生以上含む）は、意識的な学習の占める割合が多く、認知的発達においても、明示的（explicit）学習機能を最大限利用するのが得策である（白井, 2008）。したがって、暗示的なアプローチで、学習者に気づかせることに重きを置くよりも、教師の明示的説明だけでなく、モデルの提示により比較させることや、訂正フィードバックを与えることなど、言語形式に注意（attention）を払わせるような場面を設定することが効果的だ。学習者の気づきを促すことだけでは、習熟度の低い学習者や言語適性が低い学習者は自分では言語形式には気づけないことがあることや、非常に時間を要するため、十分な練習時間を確保できなくなる懸念点がある。したがって、教師の計画的・意図的な指導（サポート）が必要である。

4.1.2 自動化理論と言語形式に焦点化した指導法

上記の統合（integration）段階では、技能習得理論（skill acquisition theory）によれば、技能（スキル）は理解している宣言的知識（declarative knowledge）が練習を繰り返すことで意識をあまりせずとも運用できるような手続的知識（procedural knowledge）に移行するとされる。これを手続化（proceduralization）と呼び、最終的には言語知識が無意識に瞬時にエラーがなく運用可能な自動化（automatization）することになる（DeKeyser, 2015 など）。しかし、練

習は機械的なドリル学習の繰り返しでは不十分であり、コミュニケーション的な文脈がある中で、学習者が言語形式にも注意を払いながら、自身で考えた英文を産出するような意味練習の繰り返しが必要である。SLA 研究でも、カナダのイマージョン教育での実証研究などから、意味交渉中心（内容重視）の言語活動の繰り返しだけでは、流暢さは高まるが、文法や語彙の正確性・複雑性・適切性は不十分であることがわかっており、言語活動の中で言語形式に注意を払わせる指導法（form-focused instruction: FFI; Spada, 1997）の効果が検証され、多くの実証研究で明示的な言語形式の指導の効果が認められている（Kang et al., 2019）。

言語形式に注意を払わせると言っても、実際の教室でも見られるように、文法とコミュニケーション活動を切り離して行わせることを意味しているのではない。和泉（2009）も、「生徒の多くは、教えられた通り、文法とコミュニケーションを切り離して学習し、両者を積極的に結びつけようとはしないのである。」（p. 43）と指摘しているように、文法を切り離して解説と問題演習を行ったり、家庭での自習に委ねてしまったりするだけでは、文法を運用する力は身につけにくい。Lightbown（1998）も、コミュニケーションとかけ離れた状況で文法を使うことは、その習った状況と同じ状況（文法問題を解くなど）でしかそれを十分活かすことができないと指摘している。これは認知科学的な観点から、転移適切性処理（transfer appropriate processing: TAP）という原則に基づいて説明可能だ。つまり、練習とテスト（実際の使用場面）の条件（形式・環境）が類似していた場合、練習で身につけた知識・技能が実際の使用場面に転移するという考えである（Lightbown, 2013; Segalowitz, 2003）。したがって、コミュニケーションを行うことがゴールであれば、練習でも類似した場面・形式で行わなければ効果が最大化されないということである。これらを踏まえれば、言語形式の指導をドリル演習などで切り離して行うのではなく、場面・目的・状況の設定を与えた活動の中で使用させることが重要である。

このように、言語形式を文脈のある言語活動の中に組み込むことで指導の効果が最大限発揮されるのである。つまり、文法を指導から排除し、コミュニケーション活動のみを繰り返すのではなく、明示的な指導を文脈の中で適宜入れることが重要である。ここ数年の研究では、明示的指導のタイミングの効果の検証が行われており、活動前・活動中・活動後に適切な文法・語彙指導を組み込むことの効果が報告されている（e.g., Date, 2017; Xu & Li, 2021）。Samuda（2001）は、言語活動を行わせていく中で、生徒が言語形式の適切な使用の必要性を感じたタイミングで、活動を一旦休止して、形式の導入と説明を行い、その後活動を再開させるという“leading from behind”（後ろから後押しするやり方）を使用している。つまり、言語活動に取り組むことで、形式を学ぶことの必要性を作り出していると言える。複雑な言語形式（関係代名詞、受け身など）は、活動の前に明示的に説明を行ったり、既習事項で生徒が理解していると思われるものは、活動後に振り返りで形式面の誤りを指摘したり再度説明するなど有効である。和泉（2009）も、文法を事前に説明してから言語活動を行わせる「先取り型Focus on Form (FonF)」と、言語活動で出てくる言語形式上の問題点に焦点を当て、途中で解説を行い、訂正フィードバックを行う「反応型FonF」の両方が効果的である

ことがSLA研究でも分かっているので、「それぞれの教育現場の実情に合わせて、その組み合わせを考えていき、効果を見極めていかなければならないだろう」(p. 152) と提案している。ここ数年、英語授業の中には、意味のやり取りを繰り返し行いながら、生徒に言語形式を全て気づかせるという暗示的手法に依拠している指導が見られるが、生徒の個人差もあり言語適性が低い生徒は、自身で気付かず終わるケースも考えられるため、このような手法にのみ依拠することは避けた方がいいであろう。村野井 (2010) も同様に、

最も重要なポイントは、文法指導を他の理解活動や産出活動から切り離して行うのではなく、実際に外国語を理解し、意思を伝え合うための言語活動の中に文法指導を組み込むべきである、ということであろう。文法規則を教える際には、単に構造的な説明にとどまるのではなく、それをどう使うのかを文脈の中で明確に示しながら教えることの大切さを認識することができる。(p. 54: 下線は筆者が追記)

と指摘しており、文法や語彙指導を、文脈から切り離して明示的に教える(問題演習などで終わる)のではなく、実際に言語活動で使わせて定着を促すことの重要性を示唆している。同様に、カナダの教室SLA研究者のナサージも、言語活動の中で、特定の言語項目を繰り返し使わせる機会を与えることが肝要であると言っている (“... provide opportunities for repeated use of the target grammatical forms in meaningful communicative contexts” Nassai, 2017, p. 214)。中嶋 (2000, 2023) は、学習者の初期段階で行う基礎トレーニング(音読やチャンクで同時通訳練習など)も重要視しており、既習表現を繰り返し文脈で使い、自動化できるようにするめの土台作りを行うことも重要である。

さらに、言語活動の内容が生徒にとって関連性があり、学ぶ意欲につながるものにすることも学習を効果的にするだろう。和泉 (2009) も、「生徒が積極的に学べるか否かは、インプットにしるアウトプットにしる、内容がどれだけ濃く、彼らの興味をそそるものなのかにかかっている」(p. 197) と指摘している。生徒にとって最も面白いものは、教科書に出てくる架空の人物ではなく、自身に関係の深い人物や事項である(Dornyei & Murphey, 2003)。和泉 (2009) は、教科書の内容を深めていくことを以下のように提案している。

教科書の題材を生徒の身近な問題と関連づけて、真剣に考えていくことによって、生徒の問題意識を触発し、心を揺さぶるような内容の濃い授業が展開できるのではないだろうか。教科書に出てくる話題の多くは、教師の捉え方次第で、英語教育のみならず、人間教育のための豊かなインプット源とすることができる。(p. 167)

例えば、将来の進路のことや恋愛観などをグループごとにアンケートを作成し、クラスで実施してデータを集め、クラス内で結果を共有して発表するなど題材を深め、自己関与度

が高い活動になると思われる(和泉,2009)。和泉(2016)は、これを発展させ、教科書の題材を膨らませながら、内容と形式を有機的に統合させるような指導法として、Soft CLIL的なアプローチを提唱している。生徒にとって学び甲斐があるトピックで自身の意見や考えを英語で表現できれば生徒にとっても達成感がある有意義な活動になることは間違いないであろう。

以上のように、教科書の音読・リテリングや言語活動に取り組みせ意味のやりとり(交渉)を繰り返し、活発にさせるだけでなく、生徒にとって関連性の高い題材を用いた言語活動の中で言語形式に注意を払わせる指導を教師が意図的に組み込んでいくことで正確性・適切性が担保されることに効果的であろう。

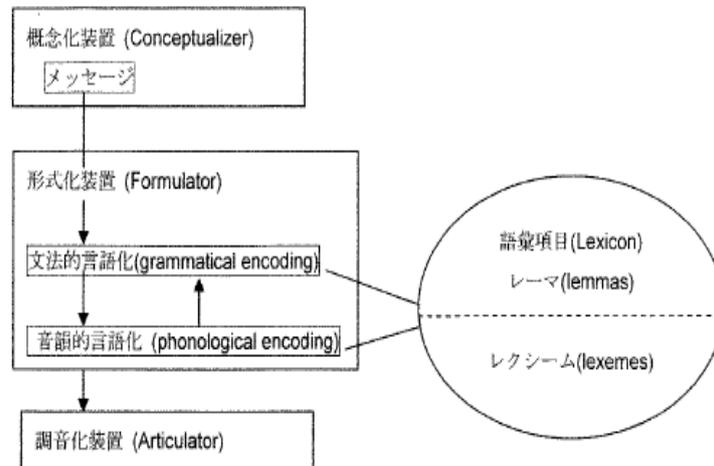
4.2 受容(聞く・読む)と発信(書く・話す)

聞く・読むといったインプットの処理(受容技能)は、語彙や文法の処理が起こらなくても単語や定型表現を基にした意味的な処理(semantic processing)で止まる傾向がある。しかし、より正確な理解や、アウトプットする(発信技能:話す・書く)ことは、統語的処理(syntactic processing)が伴い、文法により注意を向けないといけなくなるため、認知的にもより高度な負荷が高い活動になってくる。つまり、インプット理解中心でいくと、意味処理に偏りが生じ、文法の処理が疎かになってしまい、複雑な表現や内容になってくると理解も発信も対応ができなくなってくる(白井,2008,2023)。

トロント大学教授のスウェインは、アウトプット仮説を提唱し、クラッシュェンのインプット仮説の限界点を指摘し、インプットだけでなく、アウトプットさせることで、意味的処理から文法的(統語的)処理に意識を向けさせる手段であるとし、認知プロセス中の内在化(intake)にもあったようなアウトプットの機能を提唱している(Krashen,1984;Swain,1995)。さらに、レベルトは図4.2のように母語話者が言語を話す認知プロセスを以下のようにモデル化した(Levelt,1989)。

図 4.2

Levelt (1989)のプロダクションモデル略図 (村野井, 2011, p. 55)

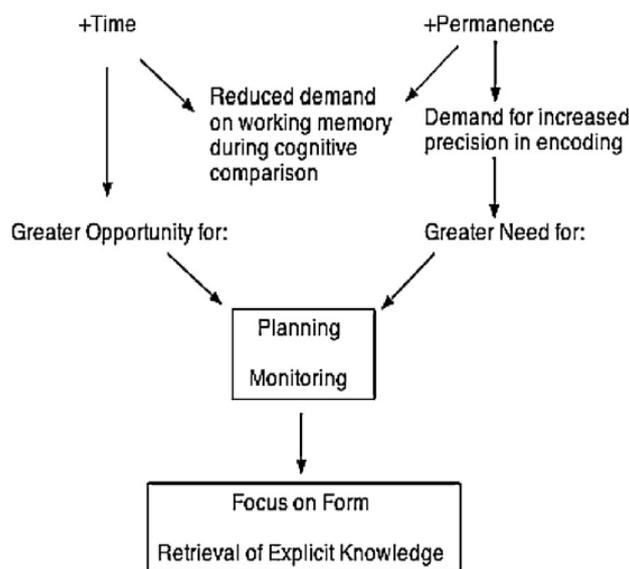


まず、伝える内容（概念）を概念化装置（conceptualizer）で形成し、語彙や文法項目など（lexicon など）を用いて、形式化装置（formulator）を形づくる。その情報を実際音声として調音化装置（articulator）で発してメッセージを伝えるという流れである（村野井, 2011）。このモデルは母語話者のモデルであるため、Kormos (2006)は、第二言語話者は、母語話者に比べ、形式化装置が自動化（automatization）できておらず、文法的言語化（grammatical encoding）や音韻的言語化（phonological encoding）を自動化させることがスムーズに言語を発信させるために必要であると指摘している。つまり、我々のような英語を母語にしない話者は、英語を母語（日本語）のように即興で話すことは容易ではなく、形式化装置の精度を高めるため、繰り返し言語形式（文法、語彙、音声）に注意を払った練習を行い、知識を自動化させることが必要である（de Bot, 1996）。

書く活動も認知的負荷が高い活動であるが、話す活動との違いについて、ウィリアムズは以下のようなモデルを使って説明している（Williams, 2012）。図 4.3 にあるように、スピーキングが即興性を求められる技能であるのとは対照的に、ライティングでは時間の猶予が与えられ（+Time）、書いた情報は視覚的に認識可能な状態で保存される（+Permanence）。この2つの特徴は、学習者の認知的負荷を減らし、念入りに事前の計画を立て（Planning）、書いた後に自身の作品をフィードバックを元に見直す（モニタリング: Monitoring）することを可能にする。結果として、ライティングを行いながら、言語形式に注意を払うことで気づきが生まれ（Focus on form）、明示的知識を意識的に運用する機会（Retrieval of explicit knowledge）が増えるため、思考力も深まり、精度の高いアウトプットにつながることを期待される。

図 4.3

ライティングのプロセスとその効果 (Williams, 2012, p. 323)



以上のように、話す・書くといった発信技能は、意味理解の処理が中心のインプット（受容）処理と違い、言語形式への注意を払う統語的処理が加わるため、負荷が大きくなる。授業でよく行われる音読は、学習者が自分で第二言語を発信していないため、アウトプットというより、インプット理解の確認（強化）とアウトプットに繋げる音声的なトレーニングといえよう。話す・書くといった、具体的な場面があり、その状況を説明したり、自身の考えや意見を表現したりするような活動では、話す・書くといった違いはあるが両者ともに認知的負荷は高い。しかし、話す活動には書く活動に比べ、即興性が求められ、視覚情報を確認できないといった側面もあるため、より高度な技能が要求されると言える。

今回の学力調査では、聞く・読むに比べ、書く・話す問題の正答率が低かった結果になったが、上記の説明にもあったように、書く・話す活動はより難易度が高く、制限時間がある試験ではより認知的負荷が高かったためであると思われる。特に、話すテストは、情報を読み取り、理解した上で判断し、自身の考えを求められる問題があり（領域統合）、意味理解の処理の負担が増えると、学習者は発信するための注意資源が枯渇し（**limited attention capacity**; Skehan, 1998）、制限時間内で精度の高いパフォーマンスができなかったことも考えられる。書くことも、パラグラフ単位で意見を書かせる問題などまとまった内容を書かせる問題になると話すテストと同等の負荷になりうるが、今回の調査では 2-3 文程度の量を要求されていたため、話す活動に比べ、若干負荷が低くなったと考えられる。今後の指導では、即興的な話す活動の認知的負荷が高い特徴を指導者側が十分理解した上で、段階を追って活動の難易度や複雑さを変えていくことが必要であろう。話すパフォーマンスの前に、教科書の本文や関連資料を読んだり、聞いたりした上で、要約し、自身の考えやコメントを

生徒同士で伝え合うような、インプットを伴うアウトプット活動を継続して行い、これらの処理に慣れさせていくこともレベルアップにつながるであろう。さらに、上記のライティングの特性を活かし、話す前後に書く活動を組み込み、事前計画を練らせたり、書いたものへのフィードバックを基に書き直しをさせたりして言語形式へ注意を向けさせるなど、アウトプットの質的な精度を上げるような工夫が必要であろう。単に意味あるやりとりを繰り返し行うだけでなく、認知的負荷を軽減させながら、教科書にある既習表現事項を繰り返し意識的に活用させることを指導に組み込むことが有用であると考えられる。

4.3 訪問校・自治体の実践例と今後の指導の提案

上記の言語習得理論の議論を踏まえると、第二言語（外国語）を習得するためには、

1. 良質かつ大量の理解可能なインプットを与える
2. 題材を膨らませ、生徒にとって関連性が高い内容のアウトプット活動を行う
3. 言語形式（文法・語彙・音声）に注意を向けさせる言語活動を繰り返し行わせ、自動化を促す
4. 自由度の高い（ディスカッション・ディベートなど）意味に焦点をあてた言語活動も仕組む
5. 即興的な話す活動は、インプット素材を活かし、ライティングと組み合わせたりする

というような指導法が効果的であると考えられる。カナダの教室第二言語習得研究者として著名なスターンは、言語教育は、「分析的」(analytical) 学習と「経験的」(experiential) 学習の両方の学習が重要であると指摘している (Stern, 1992)。つまり、内容重視の指導や意味交渉のやり取りなど、意味の伝達や理解が中心となる指導法だけでは、正確性や適切性が担保されにくいいため、言語の構造を分析するような統語的なプロセスを促進することも重要であるということである。同様に、白井 (2008, 2023) も、指導者は、インプットもアウトプットも両方の活動において学習者が理解だけでなく、文法的な処理を促すことに留意すべきだと指摘している。また、第二言語は母語と違うメカニズムを経るため、母語習得の暗示的アプローチとは違う、意識的学習を取り入れたアプローチも組み込む必要があり、『インプット理解』と『意識的学習の自動化』という両方のプロセスを最大限に生かすことが外国語学習の成功のカギ (p. 183) になると主張している。インプットの量が十分確保できない状況を補う方法として、「例文暗記」(p. 167) を勧めている（できれば短いダイアログを暗記）。第二言語のデータベースのストックを増やし、不自然な英語が発信されることを防ぐために、このような自然な英語のストックを意識的に増やすことも必要である。さらに、通じれば良いという態度を最初から植え付けることは好ましくないため、流暢さと正確さをバランスよく保ちながら指導していくことも提案している。

今回の学力調査で成果をあげた学校や自治体でも、上記のような言語習得の基本原則を

踏まえた適切な指導がされていた。まず、インプット量を増やすため、教師の英語使用 (teacher talk) が多く、生徒と自然なインタラクションをしながら、生徒の理解の確認を行い、発話を引き出していた。また、C 中学校の U 教諭は多読を取り入れており、教科書の本文と同じトピックで教諭がオリジナルの文章を作成し読ませていた。A 県では読解用の共通教材を生徒全員に配布して読む量を増やす工夫をしていた。A 県も B 市も ALT が各学校に常駐しているケースが多く、ALT を積極的に授業やパフォーマンステストでも活用していた。B 市は、週の英語の時間数を 4.5 時間設定していた (特定校申請により、総合的な学習の時間を活用し、英語や国際交流の活動を英語の授業に組み込んでいる)。

次に、言語活動の充実化である。教科書の内容を音読したり、リテリングして内容を伝達したりするだけでは終わらず、日常や社会的なトピックについて深く考え、自身の考え・意見を発信し、お互いの考えを共有し合う活動が行われていた。A 県では、「意見・考え」重視の指導方針を全教員で共有化し意識して指導に取り入れていた。白井 (2008) も言及しているが、実際現場で行われているコミュニケーション活動の中には、情報を相手から聞き出すためのやり取り (information gap) 的なペア活動などがあるが、定型表現のみを伝え (英文になっていない)、英語を使わず日本語や英語の単語のみで情報が相手に伝わってしまうケースもある。このような活動は、インプットが不足し、活動前にデモンストレーションなどを行っておらず活動の意義や方法を周知させられていないことが多い。インプットを活かすには、教科書の本文や、関連する読む教材や動画を用いたりするなどが有効であり、B 市が行っているように、オリジナルの教材「グローバル・スタディ」にシラバスと言語活動が共有化され、活動のデモンストレーションを教員間で共有し生徒に動画を見せた上で活動を開始することで言語活動の充実化をはかっていた。さらに、同市では、市が開催するディベート大会などもあり、中学校英語教育のゴールとして、ディスカッションやディベートができるレベルを設定していた。また、C 中学校の U 教諭や D 中学校の K 教諭に見られるよう、ライティング活動を定期的に行わせ、訂正フィードバックを自ら継続的に行い、書き直しをさせていたこともアウトプット量の増加や質の向上にも寄与していたと思われる。

また、言語形式へ注意を払わせる指導 (FFI) を訪問した学校の教諭全員と自治体 (A 県・B 市) では意識して言語活動に組み込んでいた。つまり、表現の正確さや適切さにも常に気を配りながら言語活動を仕組み、指導していたと考えられる。上記のライティングへの訂正フィードバックだけでなく、話す活動では、全体の前で発表させ、教師がフィードバックを与えたり、活動後に振り返りを行ったり、内容面だけでなく言語的な面まで指導していた。必ずしも、事前に文法を教え込むのではなく、活動の途中や、活動後に明示的指導を入れたりして、コミュニケーション活動の流れを切らないような配慮もしていたように思えた。ただ、多くの教諭が、正確性の担保はまだ十分ではないと課題を挙げていた。言語知識の自動化には練習量も必要であり、内在化の段階での再構築 (restructuring) が起こるためには、何度もエラーを起こし修正する繰り返しが必要になってくる。短期的な成果にとらわれることなく、長期的な成長を見通してこのような指導を継続していくことが肝要である。

さらに、良い実践を行い、成果を出している自治体や学校に共通して見られたのが、授業における落ち着いた雰囲気と、生徒が英語コミュニケーションに意欲的に取り組む雰囲気である。教師の指示は基本英語が多く、生徒から英語での発話を引き出す工夫がされており、生徒もそれに対してよく反応をしていた。音読の声もよく出ていた。さらに、ペアやグループ活動では、生徒同士の関係が非常に良好で、協調性ある学びが成立していた。これは英語の授業に限らず、どの授業でも重要なことであるが、教師の授業作りのマネジメントがうまく機能していたからであると思われる。生徒がお互いを信頼して協力し合い、相手の意見に耳を傾け共感し合うという雰囲気が醸成されなければ言語活動はうまく機能しない。コミュニケーションを行う上での土台の形成を行うことも学力を担保する上で忘れてはならない点であろう。

最後に、言語指導は教師の経験や生徒理解も重要なことに疑いはないが、それに加え、上記のような言語習得論や研究に基づく指導の核になる原理や考え方を教員が理解し、共有化して同じ学校の英語科または自治体全体でチームとして指導にあてていくことで相乗効果が得られると考えられる。上記のような、第二言語習得論を基にした言語指導の原理・原則は「アプローチ」であり、具体的な指導手順を示した「メソッド」とは異なる。多様なバックグラウンドや習熟度の個人差（言語適性）を持つ生徒や、指導法に対する多様な考え方や信念を持つ教師が、同じ方向を目指せるよう授業を作っていくには、いつでも、どこでも、誰にでも、同じように適用させる「メソッド」ではなく、インプット、アウトプット、自動化、言語形式への指導、内容（題材）の充実化などを取り入れた柔軟で応用性に富むアプローチを共有していく方が、教師の個性も発揮させやすい（和泉, 2009）。言語活動で盛り上がり活発になるという視点だけでなく、どのような力が生徒につくのかを教師が把握し、内容豊かなインプットを活かし、内容と形式のバランスを保てるような、生徒にとっても自己関与度が高い活動を仕組み、生徒の実践的コミュニケーション能力を育成させることが肝要である。

4.4 まとめ

本項では、第二言語習得論に基づく言語指導法を、認知的プロセス、自動化理論、言語形式に焦点を当てた指導法（FFI / FonF）を概観しながら教室で適切に言語指導を行う際に有益なアプローチや指導法を提案した。言語指導には、豊かな内容の理解可能なインプットを大量に与え（B市のように時間数も捻出が理想）、生徒にとって自己関与度が高いトピックでのアウトプット活動を仕組むことが重要であり、サブスキルとしての言語形式（文法や語彙）を繰り返し練習させ、自動化を促すことが重要である。第二言語（外国語）習得は母語習得とは異なるメカニズムで処理するため、意識的な学びを、内容を活かしながら取り入れることが重要である。また、個々の教員の指導技術を高めるだけでなく、B市やA県のように教員間で指導方針、シラバス、教材を共有し、チームとして指導していく意識を高めることが望ましく、どの学校の生徒も等しく良質な指導を受けることができると期待できる。全

国学力・学習状況調査で課題になった領域（話す・書く）を今後どのように指導していけば良いかを考えるうえで、本項が提案した指導法や、訪問校や自治体の実践例が有効に活用されることを望みたい。

引用文献

- Date, M. (2017). The influence of timing of form instruction during practice using task repetition on task performance. *Annual Review of English Language Education in Japan (ARELE)*, 28, 97-112.
- de Bot, K. (1996). The psycholinguistics of the output hypothesis. *Language Learning*, 46, 529-555.
- DeKeyser, R. M. (2015). Skill acquisition theory. In B. VanPatten & J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition: An introduction* (2nd ed., pp. 94–112). New York, NY: Routledge.
- Dornyei, Z., & Murphey, T. (2003). *Group dynamics in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 和泉 伸一 (2009). 「フォーカス・オン・フォーム」を取り入れた新しい英語教育 大修館書店
- 和泉 伸一 (2016). フォーカス・オン・フォームと CLIL の英語授業 アルク出版
- Kang, E. Y., Sok, S., & Han, Z. H. (2019). Thirty-five years of ISLA on form-focused instruction: A meta-analysis. *Language Teaching Research*, 23, 428-453.
- Kormos, J. (2006). *Speech production and second language acquisition*. London: Routledge.
- Krashen, S. (1984). *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.
- Levelt, W. (1989). *Speaking: From intention to acquisition*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Lightbown, P. M. (1998). The importance of timing in focus on form. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 177-196). NY: Cambridge University Press.
- Lightbown, P. M. (2013). Transfer appropriate processing. In P. Robinson (Ed.), *The Routledge encyclopedia of second language acquisition* (pp. 652–655). New York, NY: Routledge.
- 村野 井仁 (2010). 実践的英語科教育法 成美堂
- 村野 井仁 (2011). アウトプットと第二言語習得 東北学院大学論集英語英文学, 95, 51-64.
- 中嶋 洋一 (2000). 学習集団をエンパワーする 30 の技 明治図書
- 中嶋 洋一 (2023). 英語教師の授業デザイン力を高める 3 つの力——読解力・要約力・編集力—— 大修館書店
- Nassaji, H. (2017). Grammar acquisition. In S. Loewen & M. Sato (Eds.), *The Routledge handbook of instructed second language acquisition* (pp. 205–223). New York, NY: Routledge.
- Samuda, V. (2001). Guiding relationship between form and meaning during task performance: The role of the teacher. In M. Bygate, P. Skehan & M. Swain (Eds.), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching, and testing* (pp. 119-140). Harlow: Pearson Education.
- Segalowitz, N. (2003). Automaticity and second language. In Doughty, C.J. & Long, M. H. (Eds.). *The*

- handbook of second language acquisition* (pp. 382-408). MA: Blackwell.
- 白井 恭弘 (2008). 外国語学習の科学 岩波書店
- 白井 恭弘 (2023). 英語教師のための第二言語習得論入門 大修館書店
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Spada, N. (1997). Form-focused instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research. *Language Teaching*, 30, 73-87.
- Stern, H. H. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principles and practice in applied linguistics* (pp. 125-144). Oxford: Oxford University Press.
- Williams, J. (2012). The potential role(s) of writing in second language development. *Journal of Second Language Writing*, 21, 321-331.
- Xu, J. F., & Li, C. Y. (2021). The effects of the timing of form-focused instruction on EFL learners' learning of difficult and easy grammatical features: A comparative study. *System*, 101, 102612.

結論

第1部と第2部の研究を通して明らかになったことを、研究課題ごとにまとめる。

令和5年度全国学力・学習状況調査中学校英語と学習指導要領外国語科の改訂

・令和5年度全国学力・学習状況調査は、新中学校学習指導要領（平成29年告示）外国語科（英語）の成果を知る初めての機会である。対象者は、外国語が教科として初めて小学校に導入された令和2年度に新学習指導要領の下で1年間英語授業を受け、令和3年度から中学校で新学習指導要領が実施になってから2年間、英語授業を受けた中学3年生である。令和2年度からの3年間は、新型コロナウイルス感染の拡大の影響で、オンラインによる学習と対面による学習とが併用されていた時期に重なる。感染症拡大の懸念から、特に「話すこと」の言語活動の教室内実施が難しかった時期である。

・新学習指導要領では、育成を目指す資質・能力として「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」の3つの柱を立て、外国語科でもこれらの資質・能力ごとに目標と内容が明確化された。

・外国語科の目標は、「外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、外国語による聞くこと、読むこと、話すこと、書くことの言語活動を通して、簡単な情報や考えなどを理解したり表現したり伝えあったりするコミュニケーションを図る資質・能力を育成することを目指す」とされた。

・「知識及び技能」の目標は、外国語の音声や語彙、表現、文法、言語の働きなどを理解し、これらの知識を、聞くこと、読むこと、話すこと、書くことによる実際のコミュニケーションにおいて活用できる技能を身に付けるようにすること、「思考力、判断力、表現力等」の目標は、コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて、日常的な話題や社会的な話題について、外国語で簡単な情報や考えなどを理解したり、これらを活用して表現したり伝えあったりすることができる力を養うこと、である。

・これらの目標を実現するために、国際的な基準としてCEFR（Common European Framework of Reference for Languages : Learning, teaching, assessment）を参考に、「聞くこと」「読むこと」「話すこと [やり取り]」「話すこと [発表]」「書くこと」の5つの領域で英語の目標を設定している。「話すこと [やり取り]」が新たな領域として導入された。

・令和5年度全国学力・学習状況調査中学校英語は、中学校学習指導要領外国語科の目標と内容に基づいて作成されている。外国語科の目標がどの程度実現され、中学生の英語力がどのような状況にあるのかを明らかにするような調査問題の設計がなされている。

【研究課題 1】生徒の英語力の現状と課題についての分析

・正答数に基づく得点分布をみると、やや低得点の生徒の割合が高く、右に裾が長い形状である。受容技能である「聞くこと」と「読むこと」の平均正答率に対して、発信技能である「書くこと」と「話すこと」の平均正答率は非常に低い。「書くこと」と「話すこと」の得点分布では、0点の生徒の割合が最も高く、低得点に激しく歪んでおり、高得点者が非常に少ない。

・英語は、「書くこと」と「話すこと」の発信技能の短答式及び記述式問題で、正誤採点（正答 1，誤答）に加えて段階採点（正答 2，準正答 1，誤答 0）の情報も提供されている。現状を詳細に把握するために、段階採点による得点分布を全体及び領域別に検討したところ、さらに低得点に生徒の割合が高くなり、分布に大きな歪みが見られた。

・以上の結果は、受容技能（聞くこと，読むこと）に比べて発信技能（書くこと，話すこと）の力が十分に育成されていないか，発信技能の問題が難しいか，採点基準が厳しいか，「話すこと」調査の実施方法に課題があったか，のいずれか，あるいは複数の原因が考えられる。どの原因であれ，発信技能の向上が課題であることに変わりはない。

・学校規模別の得点分布では，中規模校と大規模校の間では大きな違いはみられないが，小規模校でやや低得点層に生徒の割合が高くなっている。地域規模別では，平均正答数は大都市が最も大きく，中核市，その他の師，町村の順に小さくなっている。得点分布では，大都市，中核市，その他の市，町村の順に，低得点層の生徒の割合が高くなっている。性別では，女子学生のほうが男子学生よりも得点分布がやや高得点のほうにより，国・公・私立学校別では，生徒数で9割以上を占める公立学校の得点分布が低得点のほうによっている。国立学校では「話すこと」の0点の割合が他よりも低い，得点自体は高くない。問題が難しすぎたといえる。SES（家庭の蔵書数）が高くなるにつれ平均正答数が高まり，得点分布も高得点に寄っている。「話すこと」の問題では，0点の割合が「0~10冊」で最も高く，「501冊以上」で最も低く，その差は24ポイントほどである。

・「書くこと」や「話すこと」の短答式と記述式の問題の正答率は，「聞くこと」と「読むこと」の選択式の問題の正答率より大幅に低く，無解答率も20%程度と高い。自分の考えや根拠を「書くこと」や「話すこと」の問題で，（完全）正答率が非常に低く，準正答率も10%程度以下の問題が多い。問題に正答することがこれほど難しいと生徒の英語力の実態を正確に把握することが極めて難しくなっている。

・データはIRT適用の前提を満たしていることを確認し，IRT分析を行った。項目困難度を領域ごとに集計すると，「聞くこと」<「読むこと」<「書くこと」<「話すこと [やり取り]」<「話すこと [発表]」の順に項目困難度平均が高くなり，正答することが難しくなっている。この順で，項目困難度が高まっていることは，言語習得の理論に沿ったものではある。

・段階応答（反応）モデルで正答と準正答の確率を示す項目カテゴリー応答曲線を検討したところ，「書くこと」の「知識・技能」を評価する問題では，準正答率が極めて低く，

準正答の基準がなくても受験者の能力を識別できている。「書くこと」の「思考・判断・表現」を評価する問題と「話すこと」の問題に正答することは、今の中学生の英語力ではほぼ不可能であり、準正答でも偏差値換算で70以上の英語力が必要である。問題の困難度が高すぎると、中学生の英語力の現状を正確に把握することが難しくなる。今回の調査は、偏差値換算で60程度の高学力層の英語力をより精度高く測定することができているが、低学力層の英語力の推定は測定誤差が大きい。

・「書くこと」と「話すこと」の短答式・記述式の採点基準を、現行の語や文法等の言語形式の正確さを重視するものから、意味伝達の成立も部分点として評価に加えるようにしていくと、中学生の英語力がより正確に評価できるようになるだろう。

・IRT分析結果をもとに、生徒一人一人の英語力をIRTスコアで表現した。IRTスコアで生徒を5つの層に分け、項目困難度の分布をもとに、英語のできることを対応させた。

低層（L層）：英語でできることはほとんどない

やや低層（LM層）：聞くことは少しできる

中層（M層）：聞いて概要・要点を把握することはほぼできる。読むことは半分程度できる

やや高層（HM層）：聞いたり読んだりして概要・要点を把握することはほぼできる。

書くことは文法的に正確な文を書くことはできるが、自分の考えや意見を書くことは半分程度できる。

高層（H層）：聞く、読む、書くがほぼでき、話すこともある程度できる。

・この5層ごとに、各問題の解答類型別の選択率の分析を行うことで、より詳細に調査対象者の英語力を分析することができ、課題を発見することが可能となる。英語力の低層、中層、高層で英語のできるものが異なるため、対象にあわせて、重点を置く指導を変えることで、より高い効果が期待できる。

・L層には、3%の生徒が含まれ、本調査問題のどの問題についても、正答することが非常に難しい状況である。英語の基本的な知識が理解できておらず、英語でできることがほとんどない。授業の内容をよく理解できず、授業についていけないことが推測される。L層の生徒たちには、小学校までに扱った簡単な語句や基本的な表現などの既習事項も含め、個別に指導を行うことなどが、英語力の底上げに有効である。

・英語力が最も高いH層には、6%の生徒が含まれ、本調査問題について、「聞くこと」や「読むこと」はほぼ全問正答できるだけの英語力を有する。しかし、「書くこと」の「思考・判断・表現」の力を測る記述式問題や、「話すこと」の問題では、「聞くこと」や「読むこと」の問題ほど正答率が高くはない。HM層（25%の生徒）とH層は、基本的な英語の理解はできているので、こうした生徒たちには、自分の考えや気持ちを書いたり話したりする活動をより多く行って、「思考・判断・表現」の力を一層向上させていく指導が効果的である。

・M層には、34%の生徒が含まれ、基本的な英語の構造や文法事項に課題が見られる。基本的な英語の理解を促しながら、活動につなげる継続的な活動が必要である。

・英語力層ごとに各問題の解答類型別選択率を分析したところ、採点基準自体の課題も見えてきた。自分の考えやその理由を書く問題や話すことの問題では、誤答の解答類型の中でも選択率が高いものには、意味を正しく伝えられている解答がみられる。全く意味が伝えられていない解答や無解答による誤答と区別できる点から、意味が正しく伝えられている解答には部分点を与えることで、より生徒の英語力の実態を明らかにすることが可能となる。

・「書くこと」や「話すこと」の短答式や記述式の採点に使用されている3段階の採点基準では、生徒の英語力の実態を正確に把握することが難しい。『報告書』では、正答と準正答をあわせて正答率を算出しているが、正答率だけからは、準正答に到達した生徒たちと誤答になった生徒たちとの間の英語力の差異や特徴を明らかにすることができない。採点基準を現在の3段階から4段階に変えることで、誤答に分類された生徒たちの英語力をより正確に把握することができ、どこに注目をして指導をしたらよいかにより明確になる。

・問題ごとの無解答率と英語力層との関係では、選択式問題では、低学力層以外はほぼ0%の無解答率であるが、低学力層は、3%前後の無解答率である。短答式や記述式の問題では、高学力層では「書くこと」より「話すこと」の無解答率が高く、低学力層では「話すこと」より「書くこと」の無解答率が高い。話そうとする意欲を大事に、より正確に伝えられる指導が望まれる。

・英語の平均正答率は、国語と数学よりも低い。英語は国語より数学との関係が強い。英語の「読むこと」は、国語の各領域との関係が強く、英語の「書くこと」は、数学の各領域との関係が強い。英語の記述式/口述式問題の無解答率が国語や数学よりも高いのが課題である。授業の理解度に関する質問では、英語と数学の関係が最も強い。英語の勉強は大切で、将来役に立つと9割程度の生徒が受け止めているが、英語の勉強が好きな生徒の割合は半数を超える程度で、国語や数学の勉強が好きな生徒の割合よりも低い。英語の授業の内容が分らないという生徒の割合も、国語や数学より高い。

・令和5年度全国学力・学習状況調査を用いて、潜在ランク理論を用いて、生徒の英語正答率の上昇に伴って英語の4技能がどのように変化していくかを検討した。生徒の英語力を4つのランクに分類したところ、英語力は正規分布のように左右対称な分布をしているわけではなく、下方に偏った分布になっていることが伺えた。また、英語力を構成する4技能は、英語力の向上においてすべてが同一の軌跡をたどるのではなく、「聞くこと」と「読むこと」の向上が見られたのち、「話すこと」、「書くこと」の向上へとつながっていくと推察された。

【研究課題 2】平成 31 年度全国学力・学習状況調査の英語の結果との比較分析

- ・平成 31 年度と令和 5 年度の中学校英語調査は、問題も異なるし、受験者も異なり、正答率の大きさを比較することはできない。しかし、正答率が非常に低い問題は、その学年の多くの生徒が苦手とする問題であり、その特徴を検討することは教育上意味がある。
- ・平成 31 年度と令和 5 年度の調査問題で、正答率が 20%を下回る問題が複数あり、共通点は、①領域統合の問題、②まとまった内容を書く問題、である。①は、聞いて話す、聞いて書く、読んで書く、という問題で、実際のコミュニケーションの場面で必要となる力である。また、自分の考えや意見を根拠とともに表現する力も今後一層伸ばしていく必要がある。
- ・文法の正確な知識を活用する問題、特に過去時制の文を作ること、に正答率の低い問題があり、基本的な文構造の定着に課題があることが伺える。授業内で繰り返し既習事項の知識を活用する言語活動を行い、長期的な視点から習得を目指す必要がある。教師の効果的フィードバックなどの在り方が大変重要である。
- ・令和 5 年度の「話すこと」の問題の正答率は、2 割以下で、無解答率も 20%程度と高い。平成 31 年度の「話すこと」では、正答率は 50%近い問題もあり、無解答率も多くが 10%以下である。問題作りの違いがみられる。「話すこと」の「知識・技能」の問題では、令和 5 年度調査では目的場面状況が明確に設定されているのに対して、平成 31 年度調査では明確に設定されていない。令和 5 年度調査で「聞くこと」「読むこと」「書くこと」の知識・技能は、思考・判断・表現の問題ほどは明確に目的場面状況が設定されておらず、正確に聞き取ることや正確に読み取ること、正確に書くことができることが評価されている。平成 31 年度調査のように、「話すこと」でも、正確に答えることができるかどうかを評価する問題があったほうが、生徒の英語力をより正確に評価することができるだろう。
- ・「話すこと」の評価に、「書くこと」と同じ採点基準が使用されている。正確さを、「書くこと」と同程度で「話すこと」にも求めるのは、ハードルが高い。現行の 3 段階評価を 4 段階評価にして、意味の伝達に成功していれば、部分点を与えるなどの工夫をすることで、より正確に生徒の英語力が把握できるようになる。令和 5 年度調査の「話すこと」では、問題が難しすぎて、生徒の話すことの力が正確に測れていない可能性が高い。
- ・言語活動の状況では、平成 31 年度調査より令和 5 年度調査のほうが、「話すこと」や「書くこと」がよく行われていたと回答する割合が、生徒と学校ともにやや高い。
- ・英語学習への興味関心に関わる質問で、令和 5 年度調査の「英語の勉強が好き」と「将来英語を使いたい」、「日常的に英語使用機会がある」の回答は、平成 31 年度よりやや低い傾向がみられる。しかしそれほど大きな差ではない。継続して調査をし、実態把握をする必要がある。
- ・学校質問紙調査では、英語のどの言語活動についても、H31 より R5 のほうがより多く行うようになったとする回答割合が高い。

【研究課題 3】生徒の英語力・学習意欲と生徒要因の関係についての分析

【研究課題 4】生徒の英語力・学習意欲と教師要因の関係についての分析

【研究課題 5】生徒の英語力・学習意欲と学校・教育委員会の取組の関係についての分析

・英語による言語活動と英語力の関係では、どの英語力層でも「当てはまる」と「どちらかといえば、当てはまる」を加えると、6割以上は該当すると回答している。英語力が高くなるにつれ、「当てはまる」と回答する割合が徐々に高くなっていく。英語力がやや高い層から「当てはまる」を選択する割合が最も高くなる言語活動が多い。

・英語学習への興味・関心と英語力層との関係では、「英語の勉強は好き」と「英語の授業が分かる」の質問では、英語力低層と高層とで、回答が逆転している。低層で「当てはまらない」の回答が最も高く、高層で「当てはまる」の回答が最も高い。「英語の勉強は大切」と「英語の学習は将来役に立つ」は、どの英語力層でも「当てはまる」の回答が最も高いが、「将来積極的に英語を使用する生活や仕事をしたいか」については、「当てはまる」の割合が全体的に低く、英語力高層でも4割程度である。日常的に英語を使う機会も「当てはまらない」の割合が英語力高層を除いて最も高く、英語力高層で「当てはまる」が「当てはまらない」をやや上回る程度である。家庭学習でのICT活用もどの英語力層でも行っていないとの回答が最も高く、ICT活用は今のところあまり進んでいないことがわかる。

・SESの代替指標である家庭の蔵書数では、蔵書数が増えると英語力が高くなる傾向にある。ただし、どの英語力層でも「26～100冊」が3割程度で最も高い割合である。最もSESの指標が低い「0～10冊」については、低学力層の選択率が最も高く、英語力が上がるにつれ顕著に減少している。「101冊以上」では、英語力が上がるにつれ選択率が徐々に上昇している。

・授業外での平日の勉強時間については、全くしない割合がどの英語力層でも高いが、英語力が高くなるにつれ、少しずつ勉強時間が増えている。平日に2時間以上学習をする生徒の割合は極めて低い。休日の勉強時間では、英語力層で大きな違いがみられる。英語力低層では、全くしないも含めて時間が他の英語力層より短い。英語力が高くなるにつれて、3時間以上の勉強をしていると回答する割合が急激に増加している。

・授業外での学習機会と英語力との関係では、明確な関係が見られる。「学習塾等で勉強を教わっていない」生徒の割合と、「進学塾に通っている」生徒の割合が、低学力層と高学力層で逆転している。低学力層では、「教わっていない」の割合が5割を超え最も高く、高学力層では進学塾に通う割合が4割を超え、最も高い。

・英語力の予測要因としては、英語学習では、授業外での学習方法の効果が大きい。日常的に英語を使用する機会の効果が大きく、次いで、ICTを活用した家庭での英語学習も効果があり、英語の言語活動もSESを上回る効果がある。英語学習への興味・関心等では、英語の授業がよく分かることが最も効果が高く、英語が好きであること、将来英語を使用する生活や職業につきたいが続き、SESを上回る効果がある。授業での英語の指導法が極めて

重要である。よく分かる授業を行い、英語の勉強は好きだと思う生徒が増え、将来、英語を使った生活や職業が具体的に思い浮かべることができるような工夫を授業の中に取り入れていくことが英語力向上に有効であることが示唆される。

・令和4年度英語教育実施状況調査との関連分析から、英語授業内における生徒の言語活動や担任教師の英語による発話を多くしている学校ほど生徒の英語正答率が高い傾向にあることが伺え、授業内における生徒の言語活動は、英語の4技能の中でも「書くこと」と「読むこと」と特に関連することが示された。

・家庭の蔵書数の回答を学校ごとに集計をし、学校SESとし英語力との関係を分析した。学校SESが低くて英語力が高い学校と、学校SESが高くて英語力が低い学校の生徒質問紙調査の回答平均値を比較すると、英語の言語活動の状況や英語学習への興味・関心、理解度等に関するどの質問項目についても、平均値が高い。

・英語力（「聞くこと」「読むこと」「書くこと」の3技能）および英語の学習意欲と関連する要因について、相関分析とマルチレベル分析の結果、英語力と特に関連を示したのは理解度や関心・意欲に関する変数であり、英語の勉強が好きである生徒や授業理解度の高い生徒、英語を使う生活や職業に関心のある生徒ほど、英語力は高い傾向にあることが示唆された。生徒の英語学習に対する興味や関心を高めることが、英語力向上にとって重要といえる。

・生徒の学習意欲と関連する要因について検討した結果、1～2年時に行われた英語の授業の関連は強く、とりわけ、英語を聞いたり読んだりして、概要や要点をとらえる活動が多くなされていた学校の生徒ほど、英語の勉強が好きで、英語の勉強を大切であると認識している傾向にあった。これらの授業の学力（3技能）に対する効果は弱いものであったが、意欲を高めることを媒介して、学力の向上につながる可能性はあると考えられる。ただし、授業理解度が学力や学習意欲と関連を示していたように、どのような授業であっても、生徒自身が授業内容を理解できていると感じられない場合には、十分な効果が得られない可能性もある。そのため、概要や要点をとらえる活動、即興で伝え合う活動、書いたり発表したりするといった活動を導入するだけでなく、概要や要点を捉えたり、表現したりするための方略の指導をするなど、生徒たちが適切に活動に取り組むための支援をすることも重要であろう。

【研究課題6】社会経済的背景（SES）が低くても英語力が高い学校、教育委員会等の英語教育の取組についての調査

・学校SESが低く英語力が高い公立学校6校を訪問調査した。どの学校でも、やり取りを中心にした英語の授業づくりがなされていた。生徒たちは、どの学校でも真剣かつ楽しそうに言語活動に主体的に参加していた。授業中に教員の指示がよくゆきわたっている。

・英語科担当教員は、3年間持ち上がりで、生徒は同じ教員から3年間一貫した英語指導を受けている。話すこと（やり取り）と書くこと（考え・気持ち）の活動を、1年次から継続して実施している。意味に焦点をおいた言語活動と形式に焦点をおいた明示的指導・

フィードバックがバランスよく効果的に行われていた。正確さに焦点を置いた指導を行うときには、ICT 機器がうまく活用されていた。対話的な言語活動を軸に、やり取りをしたあと、さらに思考を深める活動も行われており、授業中に無駄な時間がない。

・教員は、新学習指導要領外国語科の目標と内容をよく理解しており、経験に裏打ちされた自信と展望をもって授業を行っていた。教員としてのプロ意識の高さを感じられた。

・教員の教科指導力だけでなく、学級経営力や生徒指導力の高さも共通点だった。生徒の状況や学習をよく把握している。授業内だけでなく、授業外の課題の出し方を工夫し、家庭学習課題のチェックを頻度高く行い、一人も落ちこぼれを出さない覚悟で丁寧に指導を行っている。苦手な生徒が授業中に参画できる場面を必ず作り、自信を持たせている。

・初任校時代に、モデルとなる英語科教員との出会いがある。その体験をもとに、長年の実践の中で、自身の指導観や指導技術を向上させながら、オンリーワンの授業を創り出している。

・学校の雰囲気は落ち着いていて、すみずみまで整理整頓されており、校訓が浸透し、学習に集中する校風が作られていた。学校長のリーダーシップと教員の指導方針・指導力への共感と信頼感が強い。

・教育委員会では、独自の取組をして英語力を伸ばしている自治体4つの訪問調査を行った。英語力を伸ばすために、自治体独自で英語教育の具体的な目標設定、カリキュラム作成、指導マニュアルの共有化、全国学力・学習状況調査や自治体独自の学力調査、さらに英語民間試験のデータ等の客観的指標をもとにした指導改善、優秀なALTの確保と指導者としての活用、教員研修の実質化、教員同士の英語授業改善の方向性の共有化、生徒が授業外・学校外で英語を使用する機会の提供など、自治体全体として英語教育改善に真剣に熱意をもって長期間取り組んでいる。

【研究課題 7】英語の調査問題と CEFR のレベルとの対応関係についての分析

・英語で何ができるかを示す CEFR 能力記述文と調査問題を、字義に基づいて一対一の対応づけを試みた。各問題の CEFR レベルを見ると、A1 から A2 レベルの問題が9割以上を占め、全国の中学生の幅広い英語力を評価する上で、適切なレベルに設定されていたことがわかった。

付録

研究組織図

	氏名	所属（令和5年度）
研究代表者	斉田 智里	横浜国立大学教育学部
研究協力者	鈴木 雅之	横浜国立大学教育学部
	高本 真寛	横浜国立大学教育学部
	大場 貴志	横浜国立大学教育学部
	西村 秀之	玉川大学教職大学院，横浜国立大学非常勤講師
	登藤 直弥	東京都立大学，横浜国立大学非常勤講師
研究補助	橋本 真一	東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科
	大橋 亮河	東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科
	境 奈津希	東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科
	渡邊 大志	横浜国立大学教育学研究科
	佐藤 扶	横浜国立大学教育学研究科

令和5年度全国学力学習状況調査中学校英語に関連する新聞報道等の記事一覧

関連記事抽出の流れ

1. 大手新聞社の新聞記事検索サイト(朝日新聞クロスサーチ, 産経新聞データベース, 日経テレコン, 毎索, ヨミダス)を使用する, また補完として Google 検索も使用した
2. 記事のカバー期間は, 令和5年度全国学力・学習状況調査の実施日(4月18日)から令和6年3月31日とした
3. 記事検索語については, “全国学力・学習状況調査 OR 全国学力テスト OR 学テ”とした
4. 全国学力・学習状況調査に関する記事をまとめ, 特に英語の話題に関するものを以下のように抜粋した

新聞/データベース	タイトル	刊行日	内容	備考
読売新聞オンライン	全国学力テスト, 資料・文章読ませ解決する力測る...小6と中3の200万人が参加	4/18	資料や文章をもとに問題解決や考察する力を測るなど今回の学テの特色を指摘。また, 英語「話すこと」で使われた CBT 方式が他教科にも波及していく可能性を言及。	
日本経済新聞	中3で4年ぶり英語実施 全国学テ, 小中200万人	4/18	中3英語「話すこと」での初のオンライン活用を説明。また, 2007年の「開始以来, 目的や意図に応じて自分の考えを書いたり, 複数の資料から必要な情報を読み取って判断したりするのが苦手な傾向にある」との結果分析が続いている」ことを指摘。	
読売新聞オンライン	全国学力テスト, 小6・中3が参加し始まる...	4/18	「国語と算数・数学に加え, 中学校で4年ぶりに英語を実施する。英語の「話	

	中学英語「話す」は初のオンライン方式		「話す」テストでは、初めて学習用端末を使ったオンライン方式で行う。」ことを指摘。	
日本経済新聞	全国学力テストで4年ぶり英語出題「話す力」成果問う	4/18	「2020年度から実施中の学習指導要領に基づき、3年にわたり「英語で話す力」の強化に取り組んだ成果が問われる」ことや、「グローバル人材の育成には、教員の指導力向上や高校・大学入試の出題内容の見直しも課題となる」ことを指摘。	ただし、学テ調査は2023年度のものを使用
産経新聞	思考・表現力、使える英語に重点 学力テスト	4/18	英語で「書く力」が問われていたことにも言及。	
リシード/ReseED 教育業界ニュース	【全国学力テスト】問題と正答例等を公開... 中学英語は作文も	4/19	学テの概要や参加者数を説明。英語のテストの特色や児童・生徒向けの質問紙調査についても概説。	
読売新聞オンライン	初のオンライン全国学力テスト、英語「話す」調査で12.5%にトラブル... 機器に不具合	4/21	学習用端末で英語「話すこと」の学テがあったこと、トラブルがあったことを報道。	
産経新聞	中3英語の学テ解答、HPに誤掲載 全学校終了前	4/21	英語「話すこと」のテスト問題、解答が誤って掲載されていたことを報道。	
教育新聞	【全国学力調査】「話す」調査、「技術的に難易度高い」文科相	4/25	「今年度の全国学力・学習状況調査の中学英語「話すこと」調査で、参加者の12.5%に当たる6100人が正常に回答できなかったこと」を説明し、それに対する長岡文化相の会見を掲載。	
日本経済新聞	全国学力テスト英語、録音不具合 文科相「課題生かす」	4/25	英語「話すこと」で生じたトラブルに加え、「全国学力テストは小6と中3の全員が対象で学校現場の負担になっているとの指摘もある。永岡氏は「継続的にやっていきたい」と話し、今後も全員対象で実施する方針を強調した。」ということも言及。	
YAHOO! JAPAN ニュース /CHUKYO TV NEWS	「全国学力・学習状況調査」中3対象・英語“話すこと”テスト実施 前回の機器トラブルで日付ずらす	4/26	前回「英語」のテストでトラブルがあったことを改善し、英語の「話すこと」のテストが行われていることを説明。	
朝日新聞クロスサーチ	英語「話す」正答12% 文科省「学習状況に課題」全国学力調査	8/1	「「話す」の平均正答率が1割強にとどまった」ことを深く掘り下げ、文科省の「問題の難易度が高かった」という見解や、大手英会話教室のカリキュラム担当者の「学校の授業と英会話のレッスンで数年の訓練が必要」という指摘、「大阪府岬町立岬中の校長で、府中学校英語教育研究会の会長でもある信田清志さん」の「コロナ禍で話すトレーニングが十分にできていない」可能性などを紹介し、包括的に同問題を扱っている。	

朝日新聞クロスサーチ	中3, 英語で全国下回る 小6, 国算とも平均並み 文科省学力調査 / 福岡県	8/1	「全国平均を下回った中3の英語では、特にリスニングにあたる『聞くこと』で開きが大きく、ある設問では正答率が5・7ポイント低かった」ことを報じ、「調査結果をもとに、県教委は課題のある地区の非常勤講師を増やしたり、授業改善の指導をしたりしている」ことも紹介。	
朝日新聞クロスサーチ	中3数学, 全国平均上回る 中3英語・小6算数は下回る 学力調査 / 山口県	8/1	「県教育委員会は、全国平均を下回った中3の英語では「短い文章の要点を捉えて、考えとその理由を書くこと」に関して課題がみられると指摘している。	
朝日新聞クロスサーチ	考える土台, 求められる工夫 全国学力調査・結果と分析	8/1	英語「の特徴的な問題や、児童生徒の解答状況から浮かんだ課題、今後の授業に生かすべき点などについて」は、鳥飼玖美子・立教大名誉教授が英語の論理構造に関する学習の必要性を指摘。	
朝日新聞クロスサーチ	国語, 小・中とも1位 中学英語, 平均下回る 全国学力調査 / 秋田県	8/1	「県内では、小中ともに国語の平均正答率が全国1位だった。算数と数学も平均正答率が全国平均を上回ったが、中学校の英語は全国平均を下回った」ことを報じ、英語の「文法を理解して正確に書くことや、まとまりのある文章を書くことに課題が見られた」ことに触れている。	
朝日新聞クロスサーチ	インデックス 8月1日	8/1	「中3の6割, 英語「話す」0点 全国学力調査で、中学3年生の英語では、4技能のうち「話す」の平均正答率が1割強にとどまった。6割の生徒は0点だった。22. 29」	
日経テレコン	学力テスト 中3英語 「話す」の正答率12% 6割が0点, 対話AI活路	8/1	英語の「話す」問題について「生徒の6割は全問不正解で、自分の考えを英語で表すことが不得意という特徴が浮かんだ」ことを指摘しつつ、文科省が「対話型AI(人工知能)の活用などで英語力底上げを図る」ことや、「9月以降、千葉県の高校や香川県の中学校で自動で受け答えするAIを活用する実証事業を始める」ことにも言及。	
日経テレコン	特集——小6・中3学力テスト, 英語, 「書く」低調, 目立つ無解答	8/1	「4年ぶり2度目の実施となった」英語で、「日常的な話題に関する文章の概要を捉えたり、社会的な話題について自分の考えや理由を表現したりすることに課題があった」ことを指摘。	
日経テレコン	「使える英語」どう育てる, 学力テスト ALT配置人数, 地域で差 文科省, 自治体財政支援へ, 「原則英語」実態とズレ	8/1	「中学生の「英語で話す力」の低迷が浮き彫りになった」ことに触れ、文科省の「人材確保のための財政支援の拡充など「使える英語」の育成を強化する考え」や、いくつかの学校、市などの取り組み、問題点などもまとめている。	
産経新聞データベース	全国学力テスト 中3英語 「話す」正答12% 高難度...前回下回る	8/1	「4年ぶりに行われた中3英語で平均正答率の低さが目立った」ことを指摘し、国立教育政策研究所の「生徒の英語力が低下したとは判断できない」という見解、文科省の「教員向けに指導の要点	大阪朝刊

			を解説する動画を新たに作成するなどして「使える英語」の育成を進める考えを報じている。	
産経新聞データベース	【水平垂直】全国学力テスト 「使える英語」, 育成難題 意見表明の正答率4%	8/1	「英語で平均正答率が低迷し, 地域間の格差もうかがわれた」ことを報じ, 「中学では聞く, 読むに偏った進学対策中心の授業がまだ多く, 学校側が授業改善の動機付けを見いだせていない」と指摘している。	大阪朝刊
産経新聞データベース	学力テスト 知識活用 授業へ転換不十分	8/1	「生徒がプレッシャーを感じず, 自由に意見を表明できる環境をつくらなければならない」という上智大言語教育研究センターの藤田保教授(応用言語学)の話を掲載。	大阪朝刊&東京朝刊
毎索	全国学力テスト:学力テスト 小6, 全国平均上回る 中3, 英語「統合問題」に課題 / 広島	8/1	「中3[...]英語では英文を読んだ後に自分の意見を英語で書くというような「技能を統合した問題」で課題が見られた」ことを報じている。	地方版 / 広島
毎索	全国学力テスト:全国学力テスト データ分析力, 依然弱く	8/1	「前年度と同じく学習指導要領が重視する「主体的・対話的で深い学び」を測る設問が多数出題された」が, 「4年ぶりに実施された中学の英語は, 社会的な話題について自分の考えを表現することなどで課題が目立つ」こと, 「正答率の地域差は英語, 数学で大きい傾向がある」ことを報じている。	東京朝刊
毎索	全国学力テスト:全国学力テスト データ分析力, 依然弱く 識者による教科別分析	8/1	中村和弘・東京学芸大教授(国語科教育学), 清水美憲・筑波大教授(数学教育学), 藤田保・上智大言語教育研究センター教授(応用言語学)の意見を紹介。	東京朝刊
毎索	全国学力テスト:全国学力テスト 英語力UPには「言語活動」教員研修の充実も必要	8/1	「日本の中学生は英語を話すのが苦手」傾向を指摘しつつ, 「生徒がスピーチをしたり, 考えや気持ちを会話などで伝え合ったりする「言語活動」の授業に力を入れる自治体では, 英語力全体が高い傾向もある」ことを報じ, さいたま市立中学校の取り組みも紹介。齊田智里・横浜国立大学教授(英語教育学)の意見を紹介。	東京朝刊
毎索	全国学力テスト:英語「話す」正答12% 4技能で最低 学テ・中3	8/1	英語の「4技能はいずれも正答率が下がったが, 「書く」「話す」の2技能で下落幅が大きい。「話す」は正答数がゼロの生徒が63・1%, 一つが20・9%だった」ことを報じている。	東京朝刊
ヨミダス	中学英語 改善へ部会設立 学力テスト低迷 大学教授らの助言も＝長野	8/1	「特に中学校英語では正答率が43% (全国45・6%)と前回2019年より11ポイント下落しており, 結果分析と活用に向けたワーキンググループを設立し, 大学教授らの助言を受けながら改善に取り組むという」ことを報じている。	東京朝刊/長野

ヨミダス	「文意捉える」不得手 学力テスト結果分析 その2	8/1	中学生の学力テストの結果から、各教科の特徴(英語については、「話す」無解答が目立つ)を紹介。	東京朝 刊/朝特 B
ヨミダス	学力テスト 読書好き 高い正答率 算数・数学 や英語でも	8/1	学力テストと同時に行われたアンケートから「読書が好きだったり、新聞をほぼ毎日読んだりする児童生徒ほど、成績が良い傾向が示された。活字に親しむ機会が多い小中学生は、国語だけでなく、算数・数学や英語でも平均正答率が高かった」ことが分かったことを報じている。	東京朝 刊
ヨミダス	[社説]全国学力テスト 英語で話す力をどう伸ばすか	8/1	「社会の国際化が急速に進んでおり、世界で活躍する若い人材を育てることは急務だ。テストや授業では文法上の小さなミスを気にするより、楽しく間違(かったつ)に外国の人たちとやりとりできる力を伸ばすことにも注力してほしい」とまとめる。	東京朝 刊
ヨミダス	[スキャナー]「使える英語」程遠く 学力テスト 国の理想 現場とギャップ	8/1	「中学1、2年時で授業中に英語でスピーチなどをした生徒ほど正答率が高く、無解答も少ないという傾向が表れた」が、「全国的には「話す」の成績は大きく低迷した」こと、「作問した国立教育政策研究所の大金伸光・教育課程研究センター長は「実際のコミュニケーションの場面に即した会話を聞き、伝える力を問うた」と説明」したことを報じている。	東京朝 刊
ヨミダス	学力テスト 英語「話す」正答率12.4% 中 3 全問不正解6割超	8/1	「中学3年を対象の英語では、「話す」技能の平均正答率が12.4%にとどまった。英語を使ったコミュニケーションを重視する中学校の学習指導要領が21年度に実施されてから初めてのテストだったが、英語で表現する力が十分に身に付いていない実態が明らかになった」ことを報じている。	東京朝 刊
ヨミダス	学力テスト 小中・国算 数 全国以上＝福岡	8/1	県教委が「特に英語のリスニングに課題がみられたといい、県教委は学校の授業内容と結果の関連を分析し、対策を講じる方針」であることを報じている。	西部朝 刊/北九
ヨミダス	活字好き 高い正答率 学力テスト 算数・数学 や英語も	8/1	「普段の生活や学習状況について[の]アンケートで[...]読書が好きだったり、新聞をほぼ毎日読んだりする児童生徒ほど、成績が良い傾向が示された」ことや「活字に親しむ機会が多い小中学生は、国語だけでなく、算数・数学や英語でも平均正答率が高かった」ことを報じている。	西部朝 刊/西3 社
ヨミダス	小・中全教科 平均下 回る 学力テスト 読み 取って書く力 課題＝大 阪	8/1	「府内の公立校の成績は小学6年、中学3年とも全教科で平均正答率が全国平均を下回った。4年ぶりに実施された英語については全国で15位だった」ことを報じている。また、「枚方市立東香里中では、ネイティブスピーカーの教員による「オールイングリッシュ」の授業	大阪朝 刊/市内

			を、各クラスで2週間に1度の頻度で実施。チームで教え合いながらクイズに答えるなど、英語を苦手とする生徒にも配慮する」ことを紹介。	
ヨミダス	小6国算 平均上回る 学力テスト 中3数英に 課題＝広島	8/1	「県内の公立小中学校の成績は小学6年で国語と算数がともに全国平均を上回った一方、中学3年は数学と英語が平均を下回った」こと、「県教育委員会は「数学は基本的な知識の定着に課題があり、英語は書くことは思い浮かんでも表現方法が分からない子が多かった」と分析。	大阪朝刊/広島
ヨミダス	中学英語 全国下回る 学力テスト 小中国語 記述式で改善＝鳥取	8/1	「県内では小学生の国語、中学生の国語と数学が全国平均並みだった一方、小学生の算数と中学生の英語では全国平均を下回った。特に英語ではすべての問題で正答率が全国平均より低く、県教委は「英語教育の課題を把握して、教員の指導力向上や授業の改善に取り組む必要がある」としている」ことを報じている。	大阪朝刊/鳥取
リシード/ReseED 教育業界ニュース	【全国学力テスト】英語 「話す」正答率 12.4% ...2023 年度結果公表	8/1	結果の概要をまとめている。	
産経新聞データベース	【主張】学テの英語不振 国語力の土台を忘れる な	8/2	英語の学力テストの悪さから「英語教育のあり方について今一度、厳しく検証してもらいたい。」という主張を展開し、「相手の言葉をよく聞き、理解する読解力の重要性」を指摘し、「国語を疎(おろそ)かにしてはならない」という自論で締めくくる。	
ヨミダス	学テ英語 文科相「問題が複雑」	8/2	「永岡文部科学相は1日の閣議後記者会見で、「コミュニケーションの場面を強く意識した結果、問題の設定が複雑になり、生徒にとって難しかったのではないかと述べ、問題の難易度が高過ぎたことを認めた」と報じている。	東京朝刊
産経新聞データベース	【産経抄】	8/3	「中学3年生が英語に手を焼いている。特に「話す」の不成績が目につく全国学力テストの結果である。「レジ袋と環境」などについて、考えや理由を述べる設問は正答率が4.2%という。しかも「1分で内容を考え、30秒で話せ」の条件では、日本語だったとしても面食らう」	
ヨミダス	学力テスト 英語「話す」 実施に課題 中学4割超 ネット環境に不備＝富山	8/5	富山県教職員組合のアンケートで「タブレットのネット接続が切れ、再接続までの間に進んでいた分が聞けなかったことがあった」「Wi-Fi(ワイファイ)環境が整っていないので、終了まで半日かかった」など、ネット環境の問題で試験が円滑に進行できなかったという意見が多かった」と判明したことを報じている。	東京朝刊/富山

ヨミダス	[先週の出来事]7月30日～8月5日	8/6	「年4月に実施された全国学力・学習状況調査(全国学力テスト)の結果が公表され、中学3年を対象の英語では「話す」技能の平均正答率が12.4%と著しく低かった」	東京朝刊
YAHOO!JAPAN ニュース/東洋経済	小学校「英語の勉強が好き」7割に安心できない訳 ALT 派遣企業の「英語イベント」の狙いと効果	8/9	英語教育に関する話題で、今年度の学力テスト、アンケート結果にも言及。	
毎索	社説:子どもの英語教育「好き」広げる環境作りを	8/10	全国学力テスト英語の課題を提示し、「実践的な英語力を身につけること」や「子どもの「好き」を広げる」ことの重要性を指摘。	東京朝刊
ヨミダス	[今日のノート]ロングセラーの教え	8/16	中3英語「話すこと」の低さにも触れつつ、小6と中3でそれぞれ「英語の勉強が好きと思わない」と答えた割合が増えていることも言及。	大阪朝刊
ヨミダス	生の英語 触れる場作り コロナ禍で縮小 県教委 討論大会、合宿復活＝秋田	8/23	「全国学力・学習状況調査」(全国学力テスト)で、県内の中学3年の英語は全国平均を下回ったことに対し、「県教委は、背景の一つとして、ネイティブスピーカーと触れ合う機会が都市部より少ないことなどを挙げ、「ALT(外国語指導助手)と週末を英語漬けで過ごすイングリッシュキャンプ」等の取り組みに力を入れている。	東京朝刊秋田
ヨミダス	[気流]8月30日 大阪本社(投書)	8/30	投書で「生徒が積極的に英語でコミュニケーションを図ろうとするには、教員が研修などを通じて授業を工夫し、実践する力を高めていく必要がある」と指摘されている。	大阪朝刊
ヨミダス	[気流]9月24日 オピニオン「英語の学び方」大阪本社(投書)	9/24	投書で「全国学力・学習状況調査(全国学力テスト)で、中学3年を対象の英語では「話す」技能の平均正答率が12.4%、6割の生徒が5問全て不正解だった」ことに言及しつつ、「英語を短期間で話せるようになる人は、単語の羅列だろうが文法が間違っていようがどんどん話す人だから、それが大切なのだ」とまとめる。	大阪朝刊
ヨミダス	生成AI 英会話指南役 京丹後の中学 導入へ＝京都	10/4	京丹後市では「昨年度に中学2年の端末に英語学習アプリを搭載。単語や簡単な英文を表示したり発音を聞いたりといった学習を進め、全国学力テストの結果からも一定の効果が出た」が、より効果的な英会話学習を進めるため、今回生成AIの導入をしたという。	大阪朝刊セ京都
ヨミダス	[気流]10月6日 大阪本社(投書)	10/6	投書で「全国学力・学習状況調査で、中学3年対象の英語の「話す」技能の平均正答率が12.4%にとどまったとの報道」に言及し「映画やスポーツ観戦で英語に親しむなど工夫すれば楽しみながら学べると思います」と意見。	大阪朝刊

ヨミダス	高校生 AIと英会話 話す力向上へ 実証実験 対話でレベル判別 ＝千葉	10/7	「県立成田国際高校で、対話型AI(人工知能)で英会話学習を支援する実証実験が行われて」おり、「全国学力テストの結果によると、英語を話す力は全国的に低い」ので、「県は英会話力の向上につながるのか検証する」とのこと。	東京朝刊千葉
毎索	AI英会話: 英会話にAI活用 「もっと話したい」「気軽に」 レベルに応じて内容変化 県内の高校で研究開始 / 千葉	10/28	「英語を「話す」学習を巡っては、4月に実施された全国学力・学習状況調査(全国学力テスト)で課題が浮き彫りになっている」ことに言及しつつ、「県内の高校で9月から英会話にAI(人工知能)を活用する研究が始まった」ことを紹介。	地方版 / 千葉
日経テレコン	英語教育 愛知, 名古屋 城ガイド体験 中高生, 話す・書く重点 三重では 検定向け授業も(データで 読む地域再生)	2024/2/17	東海4県の英語教育を紹介し、その取り組みによって特に「岐阜市教育委員会の担当者は「全国学力・学習状況調査の結果などにも成果が表れている」としている。	日本経済新聞
日経テレコン	日本で子どもの英語力を 育むコツ 楽しみながら 学ぶ意欲高める(働く女性 の考現学サーチ)	2024/2/21	「23年度の全国学力・学習状況調査で「英語の勉強は好き？」との質問に「当てはまらない」「どちらかといえば、当てはまらない」と答えた6年生は3割いた」ことに触れ、日本国内で子供が英語力を高める実践法を紹介。	
朝日新聞クロスサーチ	公立高, 2万2350人が 受験 学力調査の課題, 作問に反映 / 北海道	2024/3/6	「全国学力・学習状況調査の結果などから、道内の中学生にみられる学習上の課題を、高校入試の問題に反映している」とのこと。	北海道総合
朝日新聞クロスサーチ	中学英語「難しい」、 広がる学力差 新学習指 導要領導入から3年	2024/3/19	「23年度の全国学力調査と同時実施した中3生へのアンケート」に触れ、英語の学力格差拡大や英語嫌いの中学生の増加を指摘。	
朝日新聞 EduA	中3 学力テスト英語, 「話す」の平均正答率 だけが低かった理由は 効果的な学習法はある?	2024/3/13	2023年度の学力テスト英語「話すこと」の点数が低かった理由を、ライターとの対談のかたちで、山梨大学田中武夫教授が解説。	

注. 刊行日はすべて令和5年度(2023年度)である。また、スペースの都合上、記事 URL は割愛。「」により引用箇所を示す。
(黒川皐月氏(東北大学大学院生)作成)