

# KANSAI GAIDAI UNIVERSITY

## 小学校外国語活動担当教員の授業指導不安にかかわる研究：授業指導不安モデルの探求と検証

|       |  |
|-------|--|
| メタデータ | 言語: Japanese<br>出版者: 関西外国語大学・関西外国語大学短期大学部<br>公開日: 2016-09-05<br>キーワード (Ja): 小学校外国語活動(日本型早期英語教育), 授業不安モデル, 授業指導不安因子, 授業設計不安因子, 英語力不安因子<br>キーワード (En):<br>作成者: 松宮, 新吾<br>メールアドレス:<br>所属: 関西外国語大学 |
| URL   | <a href="https://doi.org/10.18956/00006097">https://doi.org/10.18956/00006097</a>  |

# 小学校外国語活動担当教員の授業指導不安にかかわる研究 (授業指導不安モデルの探求と検証)

松 宮 新 吾

## 要 旨

日本型早期英語教育(小学校外国語活動)に携わっている小学校5、6年生の学級担任や外国語指導助手等が抱えている授業実施にかかわる不安要因を探求し、そのメカニズムを明らかにする。そのために、担当教員等を対象とした質問紙調査を実施し、潜在的な不安認識に関する要因を特定するとともに、不安認識を構成する因子相互の因果関係や共変関係を分析・検証した。

その結果、授業不安にかかわる因子として、有意な因果関係を有する「授業指導不安因子」、「授業設計不安因子」、「英語力不安因子」を特定することができた。特に、文法や発音の指導にかかわる「英語力不安因子」は、他の因子との因果関係が強く表れていることが判明した。また、因子分析により特定することができた「英語ネガティブ経験因子」は授業不安に対し、間接効果として作用していることが確認できた。これにより、授業不安モデルを提案する。

キーワード：小学校外国語活動(日本型早期英語教育)、授業不安モデル、授業指導不安因子  
授業設計不安因子、英語力不安因子

## 1. 問題と目的

### (1) 問題の認識

平成23年4月から小学校での外国語活動が完全実施となって2年目を迎えたところである。教育行政サイドからも、学校教育現場からも、外国語活動の教育効果や課題について実証的な検証が求められるところである。そのためには、継続的・系統的に小学校外国語活動の教育効果と課題を検証し、外国語活動を一層推進するための方策を提案することが求められる。

これまで筆者は、日本型早期英語教育(現行学習指導要領による、教科としての実施ではなく領域として週1単位時間・年間35単位時間の外国語活動を担任教員が中心となり、「Hi, friends!」等の教材を活用し、5・6年生で実施するもの。)の中長期的な教育効果を追跡的に検証してきた(松宮2010, 2011a, 2011b, 2012a)。

その結果、日本型早期英語教育経験者は未経験者と比べると、「異文化志向因子」、「コミュニケーション志向因子」、「英語学習に関する自己有能因子」が有意に高くなっていることが確

認できた。また、経験者群においては、グループ学習や関連づけによる学習方略に代表される「ネットワーク型学習因子」や「音声を中心とした学習因子」が形成され、英語学習成績に対しプラス方向の因果関係を示していることが明らかとなった。しかし、社会的に最も注目を集める、英語学習成績の差異においては、両群における有意差は確認できなかった。

このことから、日本型早期英語教育の実施により期待される教育効果は、英語のスキル面（聞く・話す・読む・書く）ではなく、学習者の情意や態度にかかわる優位性であると考察した。また、これらの結果は、学習指導要領で示されている音声を中心とした、体験型学習活動による「慣れ親しませる」教育の理念を反映したものであると結論づけた。

すなわち、現行の学習指導要領のもとで実施されている日本型早期英語教育により涵養される資質・能力は、主として、英語学習に対する態度や意欲などの学習者要因にかかわるものであり、直接的に英語運用能力や言語スキルを高めるものではないことが明らかになった。

## (2) 外国語活動の実践にかかわる問題

筆者がかかわっている大阪府内の外国語活動推進プロジェクト参加校の約14,000人の5・6年生を対象に実施した広域実態調査では、「中学校で、英語の勉強をすることが楽しみだ。」という質問に対し、40%を超える児童生徒が否定回答（4段階評定尺度法で、「どちらかといえばあてはまらない」、「あてはまらない」を選択）をしている。一方、外国語活動の授業や英語に対する好意性についての肯定回答は70%を上回っている。このことから、外国語活動に対する好意性と中学校英語に対する期待度にギャップが生じていることが明らかになった（松宮2012a, 2012b）。

さらに、外国語活動の授業内容についての理解を明確化することにかかわる質問「外国語活動の授業中に分からないことがあったときには、学校の先生にたずねる。」に対しては、否定回答比率が50%を超えていることが判明した（松宮2012a, 2012b）。

この調査結果から見えてくる課題は、「小中連携の欠如」という単純な問題構造ではない。これまで筆者が行ってきた200時間以上の授業参与観察や、外国語活動担当教員・外国語指導助手等に対する聞き取り調査等の結果を参考に、外国語活動の課題を誘発する主要因となるものを4点示す。

### ① 教材・学習内容（「英語ノート」「Hi, friends!」）と実施学年の問題

国から配布されている「Hi, friends!」（旧「英語ノート」）や教師用ガイドブック等は、あくまでリソースであり、教えるべきコンテンツや採用すべき教授学習方略を示しているものではない。ともすれば、小学校低学年にふさわしい学習内容や教授方略を、「初めてだから」という理由で、そのまま強引に高学年に押しつけてしまう可能性がある。高学年の児童生徒が有するメンタリティにふさわしい、また、発達段階や他教科の学習段階や学習

内容に応じたコンテンツと教授学習方略を採用し、授業を再デザインすることが望まれる。

- ② 音声中心で展開される「習慣形成 (ALH: Audio-lingual Habit Theory)」と5・6年生に求められる「認知学習 (CCL: Cognitive Code Learning)」にかかわる問題

外国語や異文化に「慣れ親しませる」教育に終始してしまうと、結果として音に対して器用に反応できる「模倣上手」な児童生徒のみを生み出してしまふ危険性がある。言語脳の持つ創造性や学習能力を最大限活性化することができる一定レベルの知的な負荷や学習内容をバランス良く配置することが必要である。音声に対して敏感に反応したり再生したりすることができる学習者を育成することのみが目標ではない。

また、学習内容の定着を図るだけでなく、学習者の認知・理解を促進するためにも、音声のみではなく、文字の認識と活用が、学習段階の早い時期から実施されることが期待される。

- ③ 指導者 (学級担任と外国語指導助手等) にかかわる問題

外国語活動が完全実施となって2年目を迎える中で、低学年や中学年の先生方の関心が低くなっていたり、担当教員の指導経験や英語運用能力の差異や公務の多忙化により、準備や教材研究が不十分となり、結果として満足できる学習指導効果が上がらなかつたり、外国語指導助手等に「丸投げ」状態になったりしている状況が散見される。わずか週1単位時間 (45分) であっても、こどもたちにとってはかけがえのない時間である。教育内容を充実させるためにも、教員全員で目的や教材研究、指導法研究などを共有する必要があると考える。

- ④ カリキュラムの問題

外国語教育は5・6年生生だけで推進できるものではない。小学校6年間、中学校3年間を通じた小中一貫英語教育が望まれるところである。生活科や総合的な学習の時間、給食の時間や朝の会などの一部を活用し、数分程度でも英語の歌やチャンツやストーリー・テリング等を実施し、英語の音と意味と文字と状況を結びつけるための『言語基礎体力』を系統的に養うことが効果的であると考え。また、CAN-DOリスト (能力記述文) 等による達成可能な到達目標を、カリキュラムの中に明確に位置づけることが求められる。

上述の課題は、カリキュラム (教授学習目標・内容・方法・教材、指導・評価技術等) にかかわるものと、指導者にかかわるものに大別することができる。これらは、Benesse教育研究開発センターが実施した第2回小学校英語に関する基本調査 (2011a) からも窺い知ることができる。同調査においては、外国語活動を担当する学級担任が「とくに課題だと感じていること」として、教材の開発や準備のための時間 (59.0%)、ALTなどの外部協力者との打ち合わせの時間 (39.4%)、指導する教員の英語力 (37.1%) がトップ3として挙げられている (n=2,315: 回答は15個のプリコード項目から3つを選ぶ方式)。また、同調査によると、外国語活動の指

導に対しては、68.1%の学級担任（n=2,326）が自信がないと回答している。また、62.1%の学級担任が外国語活動の指導に負担を感じていると答えている。さらに、同センターが実施した第5回学習指導基本調査（2011b）によると、65.4%の教員（n=2,688）が外国語活動の実践について不安を感じていることが、また、59.4%の教員が外国語活動の指導が苦手である（得意であると回答した比率は28.1%）と回答したことが報告されている。

このような状況の中で、外国語活動における学級担任の果たすべき役割は一層重要になってきている。しかし、早期英語教育について多くの研究が行われているにもかかわらず、主たる授業者である学級担任の授業実践に対する不安や英語運用能力、外国語学習や異文化学習に対する教師のピリーフ・システム（Peacock, 1998a, 1998b）を調査したものは少なく、その構造や因果関係を探求したものは限定的である。

そこで、本研究においては、外国語活動の指導やカリキュラム開発に従事しながら、当事者として上述の問題を解決しなければならない授業担当者を対象に、授業実践の過程で生起する課題や不安にかかわる調査を行うこととした。

### (3) 研究の目的

日本型早期英語教育の諸問題を解決するためには、外国語活動担当教員等が抱えている授業実践にかかわる課題や困難点を明らかにすることが重要であると考えられる。そこで、本研究においては、外国語活動の授業実践において生じる課題や困難点を、授業担当者が抱く「指導不安（teaching anxiety）」として捉え、外国語活動に携わっている学級担任や外国語指導助手等が授業実践に際し感じている指導不安にかかわる要因を探求し、そのメカニズムを明らかにすることが主たる目的である。

また、担当教員等の課題認識の所在を明らかにすることで、教員養成や教員研修プログラムにかかわる教職課程のカリキュラム開発に必要な基礎データを収集し、外国語活動の教科化へ向けての提言を試みる。

外国語活動の大規模な実施状況調査は、文部科学省（2011）やBenesse教育研究開発センター（2011a, 2011b）が実施したものがあつた。これらの調査結果からは、外国語活動に対する漠然とした不安を抱いている教員の比率や、カリキュラム開発や教員研修の機会など、授業実践にかかわる各種教育的環境要因に対する困難の度合いを把握することは可能である。また、西崎（2006）は、指導項目内容に対する不安の度合いを調査し報告しているが、いずれの場合も指導不安を生み出す要因の特定や、各不安要因の因果関係等を明らかにしているものではない。

これまで、教師の不安（teacher anxiety）に関する研究は、Coates & Thoresen（1976）らをはじめ、教師教育という枠組みの中で1960年以降盛んに行われてきた。その中でも、Gibson & Dembo（1984）が作成した教師効力感尺度を用い「個人的教授効力感（personal teaching

efficacy)」と「一般的教育効力感 (general teaching efficacy)」が特定されている。日本においても、桜井 (1992) が Gibson & Dembo (1984) が作成した尺度を翻訳し、同様に2つの因子を抽出した。これに関連し、大野木・宮川 (1996) は、教育実習生を対象とした教育実習不安尺度を作成し、不安要因と教師効力感の相関関係を検証している。また、西松 (2005) は、小中学校の新規採用教員を対象にした教師効力感と不安に関する調査結果をまとめている。

しかし、大野木・宮川 (1996) や西松 (2005) が用いた不安尺度により特定された因子解は、「授業実践不安」や「児童生徒関係不安」など教師教育や教員養成一般に関するものである。

一方、本研究の目的は、外国語活動 (日本型早期英語教育) が正規の教科としての枠組みではなく領域の分野に位置づけられ初めて導入されたというユニークな時期に、外国語 (英語) 教育科目が教員養成のカリキュラムに含まれていない現行の小学校教員養成課程で教員免許を取得した担当教員が抱く授業不安について、その固有の不安要因を特定したり、各不安要因の因果関係や共変動関係等を探求しようとするものである。

## 2. 研究方法

### (1) 質問紙調査

外国語活動を担当している (担当した経験がある、または、担当する予定を含む) 教員を対象に、質問紙による外国語活動実施状況調査を行い、授業実践にかかわる困難点や課題をはじめとした「指導不安」にかかわる問題意識を探る。

そのために、多変量解析による指導不安要因の特定を行うことを目的とした質問紙 (A票) と、外国語活動に関する課題認識を把握するための意識調査用の質問紙 (B票) を作成した。

A票は、「5. そう思う。」から「1. そう思わない。」までの五段階評定尺度法を用いた37の質問項目により、調査対象者の英語運用能力や指導不安、異文化認識等を問う質問紙である。またB票は、25の多項選択式による質問項目と2つの自由記述回答項目からなる質問紙である。

A票の作成に当たっては、調査対象者の授業や英語に関する不安意識を一方向的に駆り立てたり、バイアスをかけたりすることがないように、「～について不安がある」という質問文と「～について自信がある」という質問項目のバランスを考慮するなど、質問文のワーディングを工夫した。また、質問紙のタイトルも「英語 (外国語活動) 教育改善のためのアンケート調査」とした。

質問紙の作成に際しては、2011年5月に、関西外国語大学教職英語教育センターが主催する「小学校外国語活動・小中一貫英語教育指導者養成研修講座」参加者26名 (小学校教員21名、中学校教員5名) を対象とした予備調査を実施し、質問項目の妥当性や信頼性を検証した。その結果、天井効果やフロア効果を示す項目や、分散が小さいなど弁別力の低い項目を整理し、



多変量解析のための質問項目をまとめたA票と、意識・意向調査項目をまとめたB票という2種類の調査票をデザインした。なお、異文化認識を問う質問項目の一部においては、天井効果が認められたものの、研究分析に必要であると判断し、質問項目に含めた。

## (2) 調査対象・時期・分析対象

質問紙調査は、2011年度と2012年度に大阪府教育委員会が主催し、関西外国語大学が実施した10年経験者研修の「小学校外国語活動研修」を選択受講した教員、および、関西外国語大学が主催する「小学校外国語活動・小中一貫英語教育指導者養成研修講座」を受講した教員を対象に実施した(表1)。

なお、異なる調査実施時期と2つの研修機会による集団特性の影響については、(4)「分析方法と手続き」で詳解する。また、本研究の分析対象としては、学校種により経験的特性、能力的特性、心理的特性等の対象者特性が大きく異なるため、調査を実施した198名中、小学校教員178名を分析の対象とした。

(表1:調査対象一覧)

| 調査実施年月   | 調査人数 | 内 訳       |           |              |     | 備 考      |
|----------|------|-----------|-----------|--------------|-----|----------|
|          |      | 小学校<br>教員 | 中学校<br>教員 | 特別支援<br>学校教員 | その他 |          |
| 2011年 6月 | 43   | 40        | 3         | 0            | 0   | 指導者養成研修  |
| 2011年 7月 | 60   | 50        | 7         | 2            | 1   | 10年経験者研修 |
| 小計       | 103  | 90        | 10        | 2            | 1   |          |
| 2012年 6月 | 51   | 49        | 1         | 1            | 0   | 指導者養成研修  |
| 2012年 7月 | 44   | 39        | 3         | 2            | 0   | 10年経験者研修 |
| 小計       | 95   | 88        | 4         | 3            | 0   |          |
| 合計       | 198  | 178       | 14        | 5            | 1   |          |

※その他は幼稚園教諭

## (3) 質問紙調査の実施方法

質問紙調査は、10年経験者研修、および、指導者養成研修講座とも、研修実施会場である関西外国語大学の指定教室にて、研修プログラム終了後に、筆者が質問紙調査の趣旨説明と回答への協力を依頼した後、A票については20分の時間を割りあて回答、記入、マークカードへの転写を求めた。また、記述回答を含むB票についても、20分の時間を割り当て回答を求めた。

## (4) 分析方法と手続き

質問紙調査により収集したデータの処理・分析は、IBM SPSS Statistics、Amos、Text Analytics for Surveys、および、Microsoft Excelを使用した。多変量解析を行うことを前提にデザインしたA票によるデータは、SPSSとAmosにより処理・分析し、自由記述回答の分析は、データ・マイニング・ソフトのText Analytics for Surveysを用いた。なお、本稿では、A票のデータ分析結果を中心に議論をすすめる。

前述のとおり、本研究での質問紙調査は、実施時期が2年にわたっていることと、2つの異

なる研修参加者を対象としていることによる影響が懸念された。そこで、調査データを、調査実施年と研修種別の2要因による多変量分散分析(MANOVA)にかけ検定を行った。その結果、調査実施年の単純主効果( $p = .384$ )と、調査実施年と研修種別による交互作用( $p = .355$ )は有意とはならなかった。

すなわち、2011年4月から外国語活動が学習指導要領に位置づけられ、全国一斉に実施されたという時代的・社会的背景から判断して、2011年度と2012年度の2年間にわたり実施した質問紙調査において、調査時期の相異が、調査対象集団の意識的・質的变化に及ぼす影響は限定的であったことが確認できた。なお、参考までに、研修種別の差異による単純主効果は1%水準で有意となっている。これは、法令による10年経験者研修の受講者は、教員経験年数や年齢等において一定レベルの均質性が担保された調査対象集団であるが、関西外国語大学が主催した研修の受講者の年齢や経験特性にはバラツキがあることが示されているものと考えられる。

そこで、本研究においては、2011年度と2012年度に実施した質問紙調査による各データを統合し、研究の目的である指導不安モデルを探求するための基礎データとして取り扱うことは適当であると判断とし、以下の方法・手順に従い分析を行った。

① 指導不安因子の抽出(探索的因子分析)

質問紙A票は、多変量解析を行うことを目的に作成したもので、各項目の基本統計量に基づき項目分析を行った後、探索的因子分析により、指導不安にかかわる因子を特定した。

なお、分析に際しては、分析結果の解釈を容易にするために、逆転項目(「～に自信がある」と「～が不安である」)の変換を行い、該当項目のベクトル方向を一方向に統一した上で、解析を行うこととした。探索的因子分析により、固有の因子解を特定することができた場合には、それぞれの因子解を構成する項目データに基づき、下位尺度得点を算出し、以下の解析を行うための第二次データとした。

② 因子解特性の把握(クラスタ分析と分散分析)

指導不安にかかわる因子を基準にクラスタ分析を行った上で、指導不安にかかわる得点の高い群、中位群、下位群の3水準による一元配置分散分析を実施し、有意差が確認された場合には、さらに、多重比較により、各因子の特性を検証する。

③ 各因子解の因果関係の検証(重回帰分析)

因子特性を把握した上で、各因子間の因果関係の有無と大きさ、および、符号の向きを重回帰分析により確認する。これにより、パス解析での指導不安にかかわるモデル探求のための仮説モデルを想定する。

④ 指導不安モデルの構築(共分散構造分析・パス解析)

重回帰分析により得た仮説モデルをベースに、因果関係と共変動関係に基づき、探索的に指導不安モデルを作成する。



### 3. 結果と考察

#### (1) 指導不安因子の抽出

多変量解析することを前提に作成した質問紙A票の37項目の基本統計量をベースに項目分析を行った。その結果、フロア効果は生じていなかったものの、天井効果が異文化認識を問う質問項目31、32、35、36、37において認められた。しかし、これらの項目は、異文化認識と指導不安との関係性を確認することにおいて必要であると判断し、分析対象に含めた。これにより、全37項目を対象に因子分析を行った。

なお、因子分析をはじめとする今後の分析に際し、「自信 (+)」と「不安 (-)」に関する逆転項目の符号を統一し、結果の解釈を容易にすることを目的に、逆転項目については、再計算し、新しい数値を割り当てた。その結果、本分析においては、数値が大きくなるほど「不安が高い」ことを、数値が小さくなるほど「不安が低い」ことを表している。

因子分析では「重みなし最小二乗法」による因子抽出を行った。スクリー・プロットの形状と因子の固有値の大きさから判断して、固有値の大きさが1.0以上の7因子解が妥当であると判断した。そこで、7因子を仮定し、最小二乗法による因子抽出を行った後、Kaiserの正規化を伴うPromax回転により因子構造を検定した。その結果、各因子解に対する因子負荷量が十分に高い値 (< .4) を示さなかった被験者の学習方略を問う質問項目17 (英語は書いて学習した)、18 (英語は反復練習により学習した) を分析から除外した35項目を対象に、最小二乗法・Promax回転による因子分析を行った。

Promax回転後の因子負荷量、因子パターンと因子間相関を表2、3、4に示す。なお、7因子解による回転後の累積因子寄与率は、60.399%であった。

次に、抽出した7因子 (表5) の解釈と命名の根拠を示す。

第I因子は、音声による学習方略やリスニング、スピーキングに関する苦手意識を問う項目が高い因子負荷量を示している。また、下位2項目については、現在の英語教育のメインストリームとなっている音声による言語活動を中心としたコミュニカティブ・ランゲージ・ティーチングに対する好意性や、ネイティブ・スピーカーとの日常的な接触や英語使用を問う内容であるため、「話す聞くスキル不安因子」と命名した。

第II因子は、7項目で構成されており、英語を読むこと、書くことにかかわる苦手意識や、読み書きの基礎を形成する文法力や語彙力に対する不安を示す項目としてまとまっている。また、語彙や表現に関する暗記力を問う項目も含まれている。そこで、第II因子は、「読む書くスキル不安因子」と名付けた。

第III因子は、外国語活動を指導する上での指導不安にかかわる項目により構成されている。特に、外国語活動の授業にかかわる教室での英語による指示 (教室英語) 等のマネジメント、

チーム・ティーチングを含む教授方略や教授スキルに関する項目が高い負荷量を示している。そこで、第Ⅲ因子を「授業指導不安因子」と命名した。

第Ⅳ因子は、7項目からなる因子で、被験者の異文化認識を問う質問項目が中心となっている。そこで、第Ⅳ因子は「異文化不安因子」と命名した。

第Ⅴ因子は、外国語活動を指導する上での基盤となる英語力（文法・発音）に関する不安を問う2つの項目により構成されている。そこで、第Ⅴ因子は「英語指導力不安因子」と命名した。

第Ⅵ因子は、外国語活動を実施する上で求められる授業設計（教材研究開発やティーチング・プラン、年間カリキュラム等）にかかわる項目により構成されている。そこで、第Ⅶ因子は「授業設計不安因子」とした。

第Ⅶ因子は、これまでの英語学習の成果や英語経験に対する評価を問う2つの項目により構成されている。そこで、第Ⅶ因子を「英語ネガティブ経験因子」と命名した。

次に、各因子解を構成する項目群の内的整合性を検証するために、Cronbachの $\alpha$ 係数を算出した。その結果、第Ⅰ因子で $\alpha = .905$ 、第Ⅱ因子で $\alpha = .879$ 、第Ⅲ因子で $\alpha = .781$ 、第Ⅳ因子で $\alpha = .863$ 、第Ⅴ因子で $\alpha = .664$ 、第Ⅵ因子で $\alpha = .861$ 、第Ⅶ因子で $\alpha = .861$ と十分な信頼性を示していることが確認された。

(表2: 因子分析表)

| 因子 | No. | 項目内容                                | 因子負荷量 | $\alpha$ |
|----|-----|-------------------------------------|-------|----------|
| Ⅰ  | 15  | 英語は耳から学習していない。                      | 0.893 | 0.905    |
|    | 16  | 英語は声に出して学習していない。                    | 0.853 |          |
|    | 5   | 英語のスピーキング(話すこと)は不得意だった。             | 0.772 |          |
|    | 8   | 英語のリスニング(聞くこと)には自信がない。              | 0.751 |          |
|    | 4   | 英語のリスニング(聞くこと)は不得意だった。              | 0.744 |          |
|    | 9   | 英語のスピーキング(話すこと)には自信がない。             | 0.738 |          |
|    | 20  | 耳で聞いたものを口で忠実に再生(再現)することができない。       | 0.549 |          |
|    | 13  | 英語の発音には自信がない。                       | 0.543 |          |
|    | 2   | 今現在英語は好きではない。                       | 0.491 |          |
|    | 30  | 日常的に英語に接する機会がない。                    | 0.446 |          |
| Ⅱ  | 7   | 英語のライティング(書くこと)は不得意だった。             | 0.876 | 0.879    |
|    | 11  | 英語のライティング(書くこと)には自信がない。             | 0.799 |          |
|    | 6   | 英語のリーディング(読むこと)は不得意だった。             | 0.739 |          |
|    | 10  | 英語のリーディング(読むこと)には自信がない。             | 0.616 |          |
|    | 12  | 英語の語彙力には自信がない。                      | 0.597 |          |
| Ⅲ  | 19  | 暗記力には自信がない。                         | 0.562 | 0.781    |
|    | 14  | 英語の文法には自信がない。                       | 0.527 |          |
|    | 25  | 英語を指導する上でマネジメント能力に不安がある。            | 0.903 |          |
|    | 24  | 英語を指導する上で教授スキル(指導方法)に不安がある。         | 0.615 |          |
|    | 22  | 英語を指導する上で教室英語等の表現力に不安がある。           | 0.508 |          |
| Ⅳ  | 29  | 英語を指導する上で外国語指導助手等とのチームティーチングに不安がある。 | 0.484 | 0.863    |
|    | 35  | 外国のことに興味がない。                        | 0.869 |          |
|    | 36  | 外国のことに必要な情報は必要ない。                   | 0.786 |          |
|    | 31  | 外国の人と話したくない。                        | 0.777 |          |
|    | 32  | 外国へ行きたくない。                          | 0.760 |          |
| Ⅴ  | 33  | 外国で生活したくない。                         | 0.613 | 0.664    |
|    | 37  | 英語はこれからの自分の人生にとって不必要だ。              | 0.600 |          |
|    | 34  | 外国の人と一緒に生活したくない。                    | 0.407 |          |
|    | 23  | 英語を指導する上で自分の文法力に不安がある。              | 0.777 |          |
| Ⅵ  | 21  | 英語を指導する上で自分の発音に不安がある。               | 0.511 | 0.861    |
|    | 27  | 英語を指導する上でティーチングプランの作成に不安がある。        | 0.709 |          |
|    | 26  | 英語を指導する上で教材研究に不安がある。                | 0.657 |          |
| Ⅶ  | 28  | 英語を指導する上で年間カリキュラムの開発に不安がある。         | 0.526 | 0.861    |
|    | 3   | 学生時代(中学校・高校・大学等)、英語は理解できなかった。       | 0.622 |          |
|    | 1   | 学生時代(中学校・高校・大学等)、英語は好きではなかった。       | 0.523 |          |

因子分析の結果、外国語活動の授業実施や授業指導上の不安に直接的な効果を与えていると考えられる因子解を3因子（第Ⅲ、Ⅴ、Ⅵ因子）特定することができたことと、間接的な効果を与えていると仮定することができる因子解を4因子（第Ⅰ、Ⅱ、Ⅳ、Ⅶ因子）抽出することができたことは意義深いことである。そこで、以降の分析においては、抽出された7因子解に基づき外国語活動の指導不安モデルを探索的に構築するとともに、モデルの妥当性を検証する。

(表3: 因子負荷量一覧)

| 因子  | No. | F1     | F2     | F3     | F4     | F5     | F6     | F7     | h <sup>2</sup> |
|-----|-----|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|----------------|
| Ⅰ   | 15  | 0.893  | -0.197 | -0.091 | -0.047 | -0.038 | 0.099  | -0.068 | 0.863          |
|     | 16  | 0.853  | -0.116 | -0.140 | -0.109 | -0.044 | 0.226  | 0.026  | 0.826          |
|     | 5   | 0.772  | 0.128  | 0.088  | -0.015 | -0.290 | -0.056 | 0.114  | 0.721          |
|     | 8   | 0.751  | 0.091  | 0.053  | 0.006  | -0.025 | -0.077 | -0.039 | 0.583          |
|     | 4   | 0.744  | 0.140  | 0.007  | -0.013 | -0.175 | -0.155 | 0.207  | 0.671          |
|     | 9   | 0.738  | 0.086  | 0.110  | -0.009 | -0.063 | 0.009  | -0.189 | 0.604          |
|     | 20  | 0.549  | 0.025  | 0.135  | -0.105 | 0.104  | -0.117 | 0.010  | 0.356          |
|     | 13  | 0.543  | -0.138 | 0.087  | 0.022  | 0.470  | -0.140 | 0.081  | 0.569          |
|     | 2   | 0.491  | 0.069  | 0.049  | 0.173  | 0.078  | 0.114  | 0.188  | 0.333          |
|     | 30  | 0.446  | 0.176  | -0.204 | 0.134  | 0.088  | 0.169  | -0.057 | 0.329          |
| Ⅱ   | 7   | -0.078 | 0.876  | -0.061 | -0.006 | -0.121 | 0.015  | 0.206  | 0.835          |
|     | 11  | 0.128  | 0.799  | 0.000  | 0.079  | -0.073 | 0.109  | -0.202 | 0.719          |
|     | 6   | -0.086 | 0.739  | -0.043 | -0.052 | 0.085  | 0.012  | 0.338  | 0.680          |
|     | 10  | 0.048  | 0.616  | 0.076  | 0.070  | 0.157  | -0.060 | 0.048  | 0.423          |
|     | 12  | -0.012 | 0.597  | -0.016 | -0.086 | 0.335  | -0.079 | -0.123 | 0.498          |
|     | 19  | -0.007 | 0.562  | 0.095  | -0.085 | -0.223 | 0.027  | -0.016 | 0.383          |
|     | 14  | 0.059  | 0.527  | -0.154 | -0.084 | 0.488  | 0.163  | 0.097  | 0.586          |
| Ⅲ   | 25  | -0.120 | 0.077  | 0.903  | 0.058  | -0.049 | 0.141  | 0.099  | 0.871          |
|     | 24  | 0.017  | -0.037 | 0.615  | -0.113 | 0.182  | 0.182  | 0.057  | 0.462          |
|     | 22  | 0.130  | -0.165 | 0.508  | 0.032  | 0.146  | 0.040  | -0.084 | 0.333          |
|     | 29  | 0.137  | 0.109  | 0.484  | 0.076  | -0.047 | 0.078  | -0.049 | 0.281          |
| Ⅳ   | 35  | -0.139 | -0.015 | 0.038  | 0.869  | 0.009  | -0.050 | 0.076  | 0.785          |
|     | 36  | -0.027 | -0.031 | -0.056 | 0.786  | 0.021  | 0.114  | 0.180  | 0.668          |
|     | 31  | 0.109  | -0.044 | -0.025 | 0.777  | -0.107 | -0.024 | -0.004 | 0.630          |
|     | 32  | -0.150 | 0.021  | 0.060  | 0.760  | -0.002 | -0.055 | -0.024 | 0.608          |
|     | 33  | 0.022  | 0.004  | 0.022  | 0.613  | 0.162  | -0.117 | -0.242 | 0.475          |
|     | 37  | -0.003 | -0.173 | -0.054 | 0.600  | -0.031 | 0.088  | 0.319  | 0.503          |
|     | 34  | 0.238  | 0.105  | 0.004  | 0.407  | -0.026 | 0.046  | -0.347 | 0.357          |
| Ⅴ   | 23  | -0.264 | 0.080  | 0.170  | 0.014  | 0.777  | 0.133  | 0.058  | 0.730          |
|     | 21  | 0.366  | -0.310 | 0.234  | 0.003  | 0.511  | -0.003 | 0.081  | 0.553          |
| Ⅵ   | 27  | 0.099  | -0.007 | 0.521  | -0.045 | -0.084 | 0.709  | -0.003 | 0.793          |
|     | 26  | 0.064  | -0.023 | 0.364  | -0.043 | 0.108  | 0.657  | 0.030  | 0.583          |
|     | 28  | -0.216 | 0.141  | 0.270  | 0.050  | 0.216  | 0.526  | -0.187 | 0.500          |
| Ⅶ   | 3   | 0.085  | 0.479  | 0.104  | 0.030  | 0.121  | -0.136 | 0.622  | 0.668          |
|     | 1   | 0.338  | 0.305  | -0.023 | 0.057  | 0.074  | 0.010  | 0.523  | 0.490          |
| 二乗和 |     | 8.581  | 6.617  | 4.113  | 5.196  | 5.769  | 2.316  | 1.602  |                |
| 寄与率 |     | 28.973 | 10.280 | 8.297  | 5.423  | 3.126  | 2.267  | 2.033  | 60.399         |

(表4: 因子相関行列)

| 因子 | F1 | F2    | F3    | F4    | F5    | F6    | F7     |
|----|----|-------|-------|-------|-------|-------|--------|
| Ⅰ  | —  | 0.523 | 0.338 | 0.487 | 0.530 | 0.071 | 0.096  |
| Ⅱ  |    | —     | 0.134 | 0.271 | 0.451 | 0.154 | 0.052  |
| Ⅲ  |    |       | —     | 0.027 | 0.413 | 0.134 | -0.067 |
| Ⅳ  |    |       |       | —     | 0.325 | 0.036 | -0.112 |
| Ⅴ  |    |       |       |       | —     | 0.266 | -0.123 |
| Ⅵ  |    |       |       |       |       | —     | 0.030  |
| Ⅶ  |    |       |       |       |       |       | —      |

(表5: 因子一覧)

| 因子  | 因子名         |
|-----|-------------|
| I   | 聞く話すスキル不安因子 |
| II  | 読み書きスキル不安因子 |
| III | 授業指導不安因子    |
| IV  | 異文化不安因子     |
| V   | 英語指導力不安因子   |
| VI  | 授業設計不安因子    |
| VII | 英語ネガティブ経験因子 |

## (2) 指導不安因子の特性について

因子分析により抽出した7因子解を構成している各項目群の平均値を算出し、それぞれの因子解の下位尺度得点とした。これら下位尺度得点の平均と標準偏差を表6に、また、下位尺度間の相関を表7に示す。なお、各因子を構成している下位尺度項目の内部一貫性は、因子分析における $\alpha$ 係数で示したとおり、高い信頼性を示しており、下位尺度得点として算出し、以降の分析で用いることは妥当であると判断した。

(表6: 下位尺度得点の平均・標準偏差)

| 下位尺度<br>得点 | 聞く話す不安得<br>点 | 読む書く不安得<br>点 | 授業指導不安<br>得点 | 異文化不安<br>得点 | 英語運用能力<br>不安得点 | 授業設計不安<br>得点 | 英語ネガティブ<br>経験得点 |
|------------|--------------|--------------|--------------|-------------|----------------|--------------|-----------------|
| 人数         | 176          | 177          | 177          | 174         | 177            | 177          | 178             |
| 平均         | 3.069        | 3.273        | 3.795        | 1.489       | 3.873          | 3.896        | 2.433           |
| 標準偏差       | 0.930        | 0.865        | 0.859        | 0.592       | 1.021          | 0.920        | 1.225           |

(表7: 因子分析による各因子下位尺度得点の相関表 r: 両側検定)

|            | 聞く話す不安<br>得点 | 読む書く不安<br>得点 | 授業指導不安<br>得点 | 異文化不安<br>得点 | 英語運用能力<br>不安得点 | 授業設計不安<br>得点 | 英語ネガティブ<br>経験値 |
|------------|--------------|--------------|--------------|-------------|----------------|--------------|----------------|
| 聞く話す不安得点   | —            | 0.536 **     | 0.376 **     | 0.452 **    | 0.476 **       | 0.245 **     | 0.593 **       |
| 読む書く不安得点   |              | —            | 0.228 **     | 0.224 **    | 0.341 **       | 0.274 **     | 0.620 **       |
| 授業指導不安得点   |              |              | —            | 0.103       | 0.590 **       | 0.612 **     | 0.199 **       |
| 異文化不安得点    |              |              |              | —           | 0.236 **       | 0.061        | 0.192 *        |
| 英語指導力不安得点  |              |              |              |             | —              | 0.530 **     | 0.306 **       |
| 授業設計不安得点   |              |              |              |             |                | —            | 0.131          |
| 英語ネガティブ経験値 |              |              |              |             |                |              | —              |

\*\* :  $p < 0.01$  \* :  $p < 0.05$

そこで、本研究のテーマである外国語活動の授業実施にかかわる指導不安と最も直接的な関係を有していると判断される第III因子の下位尺度得点である「授業指導不安得点」をクラスタ分析にかけたところ、不安得点の高い群(H)、中位群(M)、下位群(L)の3つのクラスタに分類された。H群には18名、M群には72名、L群には87名の調査対象が含まれていた。 $\chi^2$ 検定を行ったところ、有意な人数比率の偏りが見られた( $\chi^2 = 44.644$ ,  $df = 2$ ,  $p < .001$ )。これにより、他の下位尺度群の特性を探ることとした。

そのために、得られた3つのクラスタを独立変数、「授業指導不安得点」を除く6つの下位尺度得点を従属変数とする1要因3水準の一元配置分散分析を行った。その結果、異文化拒否得点 ( $F(1,173) = 60.661$ , ns) と英語ネガティブ経験得点 ( $F(2,176) = 264.816$ , ns) を除く、4つの下位尺度得点に有意な群間差が確認できた(聞く話すスキル不安得点:  $F(2,175) = 151.294$ ,  $p < .001$ 、読み書きスキル不安得点:  $F(2,176) = 131.685$ ,  $p < .05$ 、英語指導力不安得点:  $F(2,176) = 183.390$ ,  $p < .001$ 、授業設計不安得点:  $F(2,176) = 148.879$ ,  $p < .001$ )。

このことから、異文化不安因子と英語ネガティブ経験因子とは、授業指導不安の大小に直接的な影響を与えていないことが判明した。また、読み書きスキル不安因子は、5%水準（ $p=0.031$ ）での群間差について有意差が確認されているが、他の因子と比較すると授業指導不安に対する影響は少ないと考えられる。

以上の結果から、授業指導不安に対し異なる影響の及ぼしかたをする2種類の因子群が存在することが明らかとなった。

### (3) 指導不安に関わる各因子解の因果関係の検証

指導不安モデルを作成するために、6つの下位尺度得点が授業指導不安得点に与える影響を検討するために、授業指導不安得点を従属変数、他の6つの下位尺度得点を独立変数とする重回帰分析を実施した。強制投入法による重回帰分析の結果を表8に示す。

分析の結果、外国語活動の授業指導不安に対する標準偏回帰係数が、英語指導力不安と授業設計不安においては1%水準で、また、聞く話す不安においては5%水準でプラス方向に有意であることが確認できた。

(表8: 重回帰分析結果一覧)

|             | 数     |       | 標準化係数         | t 値   | 有意確率     |
|-------------|-------|-------|---------------|-------|----------|
|             | B     | 標準誤差  | $\beta$ : ベータ |       |          |
| (定数)        | 0.132 | 0.335 |               | 0.395 | 0.694    |
| 聞く話す不安得点    | 0.228 | 0.092 | 0.207         | 2.478 | 0.014 *  |
| 読む書く不安得点    | 0.053 | 0.091 | 0.045         | 0.585 | 0.559    |
| 英語指導力不安得点   | 0.388 | 0.089 | 0.326         | 4.362 | 0.000 ** |
| 異文化不安得点     | 0.148 | 0.112 | 0.084         | 1.313 | 0.191    |
| 授業設計不安得点    | 0.279 | 0.081 | 0.251         | 3.459 | 0.001 ** |
| 英語ネガティブ経験得点 | 0.035 | 0.066 | 0.042         | 0.527 | 0.599    |
| R2 乗        |       |       |               | 0.471 | 0.000 ** |

$\beta$ : ベータ 標準偏回帰係数 \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

このことから、授業指導不安に対し、直接的に影響を及ぼしている要因は、英語指導力に対する不安と授業設計に対する不安、および、英語を聞いたり話したりすることに対する不安であることが判明した。また、英語を読んだり書いたりすることに対する不安や、異文化に対する不安、英語学習に対するネガティブな経験は、外国語活動の授業指導不安に直接的な影響を及ぼしていないことが明らかとなった。

### (4) 指導不安モデルの構築

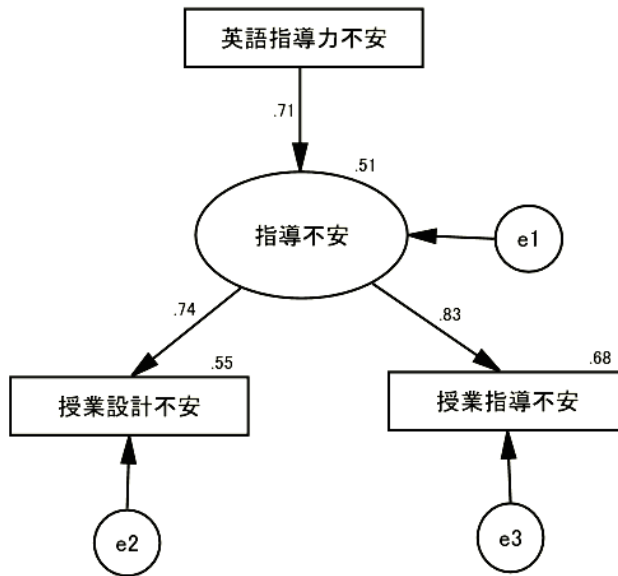
重回帰分析の結果を参考に、Amosを用い共分散構造分析によるパス解析を行った。

はじめに、潜在変数として設定した「指導不安」と直接的な因果関係にある3つの観測変数（授業設計不安、授業指導不安、英語指導力不安）を用いて分析を行った時のパス図を図1に示す。

本モデルにおいては、各不安因子に対する標準化係数が全て1%水準で、.7以上の十分な

値を示している。また、各標準偏回帰係数は .5以上を示しており、各不安因子について一定の説明力を有するものであると考える。なお、本モデルの適合度を確認した結果、NFI=1.000、IFI=1.000、CFI=1.000と高い適合度を示した。

この分析から、直接観測することができない外国語活動担当教員の授業実践に関わる「指導不安」が、発音や表現の指導に対する不安を意味する「英語指導力不安」からの直接的な影響を受け、カリキュラムの設計を含む「授業設計不安」として、また、具体的な指導方やクラスルーム・マネジメントを示す「授業指導不安」として表出されるというモデルを構築した。



(図1：指導不安モデル)

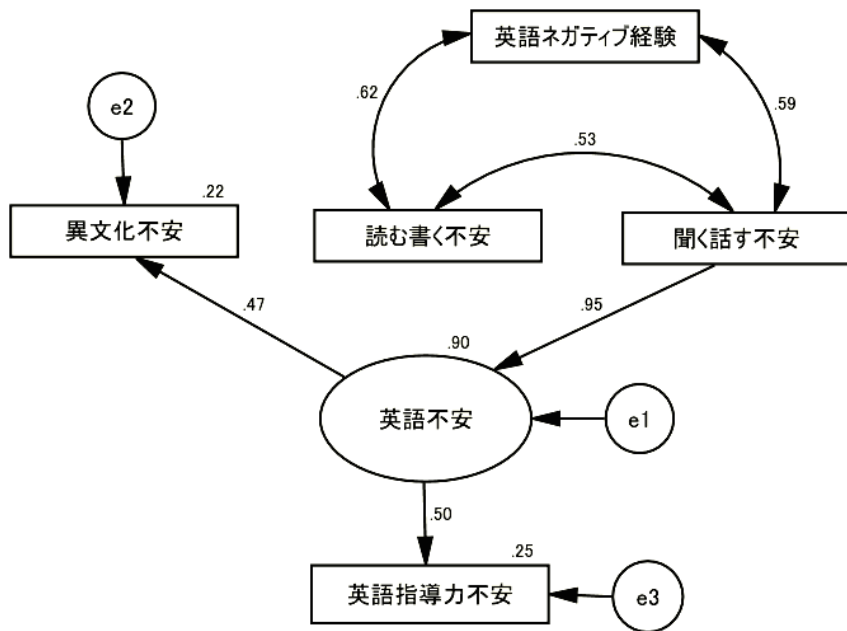
次に、因子分析で抽出された残りの4因子と指導不安モデルで用いた英語指導力不安因子は、外国語活動の授業内容に深く関わる因子群であると判断し、「英語不安」という潜在変数を設定した。これにより、5つの観測変数（英語指導力不安、聞く話す不安、読む書く不安、英語ネガティブ経験、異文化不安）によるパス解析を実施した（図2）。

英語不安モデルにおいては、潜在変数として設定した英語不安に対する直接効果を示す要因として「聞く話す不安因子」、「読む書く不安因子」と、「英語ネガティブ経験因子」の3要因を想定しモデル構築を試みた。しかし、読む書く不安と英語ネガティブ経験は、「英語不安」に対し間接効果を与える要因として位置づけることで、モデルの適合度を高めることができた。その結果、全ての観測変数に対する標準化係数が1%の有意水準を示す当てはまりの良いモデルとなった。しかし、本モデルにおいては、異文化不安に対する標準化係数が .47、標準偏回帰係数は .22とやや低い値を示している。この時のモデルの適合度は、NFI= .982、IFI= .997、



CFI= .997で、十分な適合度を示した。なお、RMSEAは .032と .05を下回る十分に満足できる値となった。

このモデルからは、「英語不安」に対し、英語学習や英語に対するネガティブな経験が間接的な影響を及ぼしていることが判明した。また、「英語不安」が、英語のインプットに関わるスキルに対する不安要因である「聞く読む不安」からは直接効果を受けているものの、アウトプットに対する不安要因である「読む書く不安」は、間接効果として影響を及ぼしていることが確認できた。この結果は、現行の学習指導要領が、英語の読み書きの領域にまで踏み込んだ指導を求めていることを反映したものであると判断される。また、「英語不安」が「異文化不安」に対しても、一定の影響を与えていることがわかった。



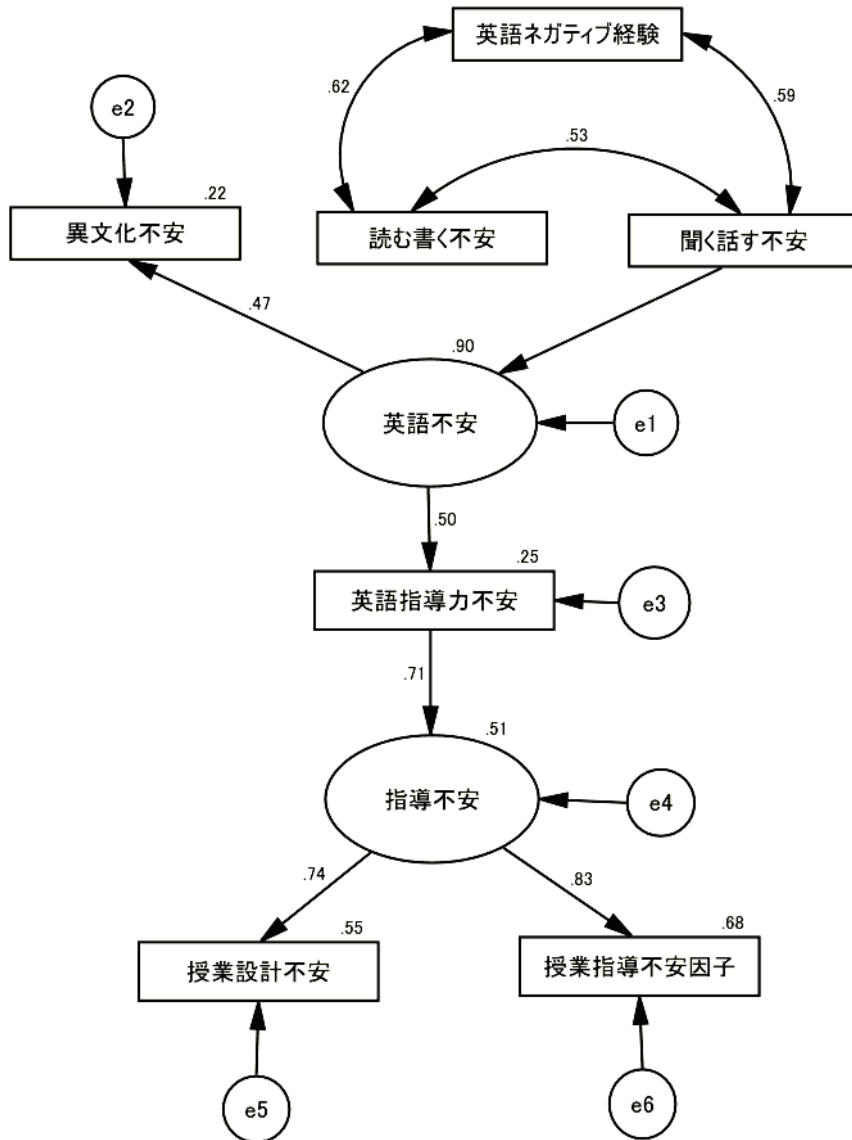
(図2：英語不安モデル)

以上の結果を踏まえ、授業不安モデルと英語不安モデルをベースに、本調査で特定することができた7つの指導不安因子を組み込んだ探索的な「外国語学習の担当教員が抱く指導不安モデル」の構築を試みた。その結果、図3に示すパス図を得た。この時の、モデルの適合度は、NFI= .948、IFI= .974、CFI= .973で、高い適合度を示していることが判明した。一方、RMSEAは .074であり、ややあてはまりの程度が劣る可能性があることが示されている。

次に、パス図で描かれている各パスの推定値と有意差を検定した結果、全てのパスにおいて1%水準の有意差が確認できた。そこで、図3に示すパスモデルを本研究における外国語活動の授業に関わる指導不安モデルとして今後の考察を行う。

図3のパスモデルが示す通り、各不安要因の因果関係や共変動関係は、これまでの分析結果を反映するものである。

すなわち、本研究で構築した指導不安モデルでは、授業不安に対する各不安要因の直接効果と間接効果と、これらの総和である総合効果が、一定レベルにおいてどのように関連し合っているのかということについてのメカニズムを示すことができるものであると考える。



(図3：外国語学習に関わる指導不安モデル)

#### 4. 結論と課題

小学校の外国語活動を担当する教員が抱える授業（指導）不安は、担当教員の英語運用能力、指導経験、異文化体験等、様々な要因により形成されている。

本研究において明らかとなったことの、第1点目は、外国語活動を担当する教員が7つの不安因子を抱えていることである。

第2点目は、抽出することができた因子を用い、外国語活動の授業（指導）不安に対し、直接的に観測することができない潜在変数として「指導不安」と「英語不安」を位置づけた因果関係のモデルを構築することができたことである。

第3点目は、不安要因の中で、第I、II因子がそれぞれ英語運用能力にかかわる因子として、また、第V因子は英語の指導力にかかわる因子として、指導者の英語力にかかわる不安要因が最も多く現れたことである。すなわち、国や地方行政レベルで実施されている外国語活動担当教員研修等においては、教授法（How to Teach）や教授内容（What to Teach）に関する研修プログラムが中心となっているが、担当者の授業指導不安を生み出す重要な要因は、担当者の英語力や英語運用能力に対する不安そのものであるということだ。これは、パス解析からも窺える通り、目標言語である英語そのものに対する理解不足や英語運用能力に対する不安が、ティーチング・プランや教材開発等の具体的な授業計画にかかわる不安要因を生み出した結果、授業指導不安との高い因果関係が生じていると解釈することができる。特に、英語指導力不安については、英語不安と指導不安にまたがる要因としてそれぞれ高い負荷値を示している。作成した授業不安モデルにおいても影響力の大きな要因であると判断することができる。

第4点目は、現行の学習指導要領で定められている外国語活動の指導目標である、「音に慣れ親しませる」ことが指導者や指導方法に大きな影響を与えていることが明らかになったことである。すなわち、音声活動を中核として設定された言語活動目標を達成するために、担当者が日常的に英語を聞いたり話したりすることに抱いている不安要因が、授業指導不安に対し有意な直接効果を及ぼしていることである。また、聞く話す不安からは6本のパスが出入りしていることなどからも、その影響の度合いを窺い知ることができる。一方、英語を読んだり書いたりすることに対する不安要因は、間接効果として授業指導不安に影響を及ぼしていることが判明した。これは現行の学習指導要領においては、リーディングやライティングに必要な文字指導や文法指導等が、求められていないことに起因しているものと考えられる。

第5点目は、授業担当者の特性にかかわる2つの要因である。1つは異文化に対するネガティブ意識であり、もう1つは、英語学習に関するネガティブな経験値である。本研究においては、授業担当者の抱く授業不安要因に対する、異文化や英語学習に関するネガティブな要因の直接的な因果関係は認められず、間接的な影響を及ぼす要因としてモデル内に位置づけられ

ている。

以上の考察結果から、小学校における外国語活動の教科化を前提に、現行の日本型早期英語教育担当教員が自ら不安要因を克服し、教育内容の改善を図ることができるよう、以下の提言を行う。

### (1) 小学校教員養成課程および現職教員研修プログラムのカリキュラム改革

#### ① 系統的・重点的な英語力の育成

本研究で明らかになったように、外国語活動の指導に求められる教育内容（英語）にかかわる担当者の知識・理解を系統的・重点的に教育するカリキュラムを開発することが求められる。現在のメイン・ストリームとなっている教授法を中心とした“How to Teach”や“What to Teach”に関わる研修と、教員の「素朴概念」とでも言うべき英語そのものに対する知識・理解を底上げするために、両者のバランスがとれたカリキュラムを構築することが急務である。

#### ② 英語運用能力、コミュニケーション・スキルの育成と到達基準・目標の設定

英語力の育成と合わせ、担当教員の聞く・話す・読む・書くという4技能にかかわる英語運用能力やコミュニケーション・スキルを育成し、授業担当者自らが授業指導不安を克服することができるようにするために、指導する教員に求められる到達基準や目標を設定し、技能検定試験等により一定水準の技能に達したことを段階的に認定することが、授業担当者のモチベーションや自己効力感の度合いを高めることにつながる。教えるための英語力、教えるための運用能力に特化した指導者検定制度を設けることが求められる。

### (2) 異文化体験機会の増大

本研究で明らかになった授業担当者の異文化や英語学習に対するネガティブな経験や意識が、間接的に授業不安を生み出している。そこで、一定期間の海外研修や海外とのインターネット交流等、授業担当者が豊かで有意義な異文化体験をすることができる機会を設け、それらの経験を授業デザインに活用するなど、多角的でアクティブな教育経験を積み上げるための取り組みや支援が望まれる。

### (3) 課題

本研究は、質問紙調査により外国語活動を担当している（した・する予定の）教員を対象にした授業指導不安にかかわる調査研究である。調査対象である教員の特性（教職経験年数、累積授業担当時間数、英語運用能力スコア等）をより精緻に分類し、授業指導不安にかかわる要因を、より多様な角度から分析することが求められる。そのためには、質問紙をさらに精査するとともに、授業指導不安にかかわる尺度作成を併せて行う必要がある。

また、本研究の分析対象としたのは、多変量解析による分析を前提として作成した質問紙調査A票のみのデータであるため、記述回答を含むB票のデータを処理し、本研究の分析結果や考察内容を支持するためのデータ解釈や、新たな知見を得ることが求められる。

### 参考文献

- Benesse 教育研究開発センター (2011a) 「第2回小学校英語に関する基本調査 (教員調査)」 (株) ベネッセコーポレーション.
- Benesse 教育研究開発センター (2011b) 「第5回学習指導基本調査」 (株) ベネッセコーポレーション.
- Coates, T. J., & Thoresen, C.E. (1976). Teacher Anxiety: A Review with Recommendations. *Review of Educational Research*, 46-2: 159-184.
- Peacock, M. (1998a). The Links between Learner Beliefs, Teacher Beliefs, and EFL Proficiency. *Perspectives*, 10 (1): 125-159.
- Peacock, M. (1998b). Exploring the gaps between teachers' and learners' beliefs about 'useful' activities for EFL. *International Journal of Applied Linguistics*, 8 (2): 233-250.
- 大野木裕明・宮川充司 (1996) 「教育実習不安の構造と変化」教育心理学研究, 44: 454-462.
- 桜井茂男 (1992) 「教育学部生の教師効力感と学習理由」『奈良教育大学研究所紀要』, 28: 91-101
- 西崎有多子 (2009) 「小学校外国語活動 (英語活動) における指導者の現状と課題 (学級担任が単独で行う授業について)」愛知東邦大学『東邦学誌』38-1: 53-71.
- 西松秀樹 (2005) 「教師効力感と不安に関する研究」『滋賀大学教育学部紀要』55: 31-38.
- 松宮新吾 (2010) 「早期英語教育が中等学校英語教育に及ぼす影響についての調査研究 (第二次調査)」関西外国語大学『研究論集』91: 225-245.
- 松宮新吾 (2011a) 「早期英語教育が中等学校英語教育に及ぼす影響についての調査研究 (第三次調査)」関西外国語大学『研究論集』93: 215-235.
- 松宮新吾 (2011b) 「早期英語教育が中等学校英語教育に及ぼす影響についての調査研究 (第四次調査)」関西外国語大学『研究論集』94: 99-115.
- 松宮新吾 (2012a) 「早期英語教育が中等学校英語教育に及ぼす影響についての調査研究 (小学校外国語活動及び中学校1年生英語学習にかかわる実態調査分析)」関西外国語大学『研究論集』95: 207-225.
- 松宮新吾 (2012b) 「早期英語教育が中等学校英語教育に及ぼす影響についての調査研究 (小学校外国語活動及び中学校1年生英語学習モデルの構築と検証)」関西外国語大学『研究論集』96: 81-99.
- 文部科学省 (2008) 『小学校学習指導要領 (第4章 外国語活動)』111-114.
- 文部科学省 (2008) 『小学校学習指導要領解説 (外国語活動編)』
- 文部科学省 (2011) 「小学校外国語活動に関する調査」(まとめ)

(まつみや・しんご 英語キャリア学部教授)