

KANSAI GAIDAI UNIVERSITY

日本型早期英語教育を推進するためのクラウド型デジタル英語学習教材と教員養成カリキュラムの開発
について：

小学校外国語活動担当教員に対する意識調査から

メタデータ	言語: jpn 出版者: 関西外国語大学・関西外国語大学短期大学部 公開日: 2016-10-18 キーワード (Ja): 小学校英語, 教科化, 早期化, 教材開発研究, 教員養成カリキュラム キーワード (En): 作成者: 松宮, 新吾 メールアドレス: 所属: 関西外国語大学
URL	https://doi.org/10.18956/00007710

日本型早期英語教育を推進するためのクラウド型デジタル 英語学習教材と教員養成カリキュラムの開発について

— 小学校外国語活動担当教員に対する意識調査から —

松 宮 新 吾

要 旨

2020年度の次期学習指導要領の改訂へ向け、小学校英語の教科化と早期化のガイドラインが示された。これに伴い、国は研究開発校を指定するなど、学校が必要な措置を講じるための支援的施策の実施に着手したところである。本研究では、先行研究から明らかとなった課題として、教材開発と教員養成をテーマに、外国語活動を担当している教員を対象に調査を実施し、教材開発の方向性と教職課程のカリキュラム内容を決定するために必要なデータを得ることとした。

その結果、担当教員は、小学校3年生からの活動型授業への早期化という国の方針とは異なり、1年生からの早期英語教育の実現を期待していることや、「慣れ親しませる」活動だけではなくアルファベットなどの認知学習についても積極的に捉えていることが判明した。また、カリキュラム内容については、英語運用能力の育成と、指導理論・技術の育成を6：4の比率でデザインすることが効果的であることが判明した。

キーワード：小学校英語、教科化、早期化、教材開発研究、教員養成カリキュラム

1. 現状と課題

小学校英語教育の教科化と早期化が文部科学省（2014a）により取りまとめられ、2020（平成32）年度に予定されている次期学習指導要領の改定内容に反映されることとなった。すなわち、小学校英語教育は、高学年を対象とした教科型と、中学年を対象とした活動型に区別され、現在、5・6年生を対象として実施されている外国語活動の内容が、3・4年生へ移行実施され、5・6年生では教科として小学校英語が教えられることになる。

これに伴い、国は、新学習指導要領の策定と、各種研究開発校の指定等を含む新学習指導要領を施行するための環境整備に着手したところである。特に、学習指導要領は、全国的に一定の教育水準を確保するとともに、実質的な教育の機会均等を保障するため、国が学校教育法に基づき定める大綱的な基準となるものである。そのために、各学校が編成する教育課程の基準として位置づけることができるように、それぞれの教科等の目標や最低限教えるべき教育内容

が定められることになる。

一方、各学校の設置者である地方自治体の教育委員会は、新しい小学校英語教育の実施へ向けて、教育課程などの学校の管理運営の基本事項の整備や教員研修等の準備を開始したところである。また、教材開発を含む教育課程の編成と実施については、法制上の仕組みに従い、国と各地方自治体教育委員会が示すガイドラインに基づき、各学校が行うこととされている。

しかし、小学校の教育課程に新しい教科を設置するという革新的な変更を行う場合には、従来の10年に一度の改訂と同様の枠組で議論することは危険である。これは、前回の2011（平成23）年に施行された現行の学習指導要領への改訂における外国語活動の新規導入時の混乱と、その不十分な教育効果に現れていると考えられる。すなわち、新規教科化という大幅な改訂においては、各学校が教育課程の編成と実施を行うという従来の法制上の枠組を超え、具体的な到達目標や教材・教具をはじめとするカリキュラムの提示と、それを可能とする教員養成プログラムの策定と実施を、国が責任を持って行うことが求められているのであり、それが実質的な教育の機会均等と教育水準の質的保証を担保するものになると考える。

これまでも国は、2011（平成23）年度の外国語活動の導入に際して、「英語ノート」や後継の「Hi, friends!」を開発し、全国の自治体教育委員会と学校へ提供したところである。また、次回の学習指導要領の改定に関わる小学校英語の教材開発については、文部科学省が、「英語教育の在り方に関する有識者会議報告」（文部科学省 2014a）における提言を踏まえ、新たな小学校英語教育の在り方を意識し、「聞くこと」「話すこと」に加え、「読むこと」「書くこと」の四技能に関わる態度や能力の育成を可能とするアルファベット認識や文構造に関わる学習教材等の開発を行い、2016（平成28）年度末までに全国の研究開発校等へデジタル補助教材として配布する予定としている。さらに、2017（平成29）年度以降、補助教材の有用性等を検証しながら、次期学習指導要領に対応した新たな教材を開発することが計画されている。しかし、その内容は断片的で系統的なものとはいいがたく、教科化した場合の最も重要な課題となる小中の教科学習内容の接続・一貫性が問われるところである。

また、文部科学省（2014b）が実施した小学校外国語活動実施状況調査によると、小学校外国語活動を担当している小学校教員が感じる外国語活動の課題として、「教材・教具などの開発や準備の時間」が十分でないと感じている比率は80.3%で、「保護者等外部人材の協力」（83.9%）に次いで、2番目に高い否定的回答となっている。さらに、「小学校間の連携」（76.3%）、「小学校と中学校の連携」（74.4%）が3位と4位を占めている。特に、小中の連携に関しては、人的な連携もさることながら、「中1ギャップ」に代表される「カリキュラム内容の接続」という観点から、課題として認識されているものと考えられる。さらに、外国語活動担当教員が必要と感じる研修内容を問う質問項目では、外国語活動の学習内容（75.4%）やデジタル教材の開発・活用（40.6%）、教材作成（31.3%）に関わる項目に対する要望が高いことが示されている。

また、文部科学省（2014b）が研究開発学校や教育課程特例校等を対象に実施した「小学校における先進的な英語教育に関する調査」では、「指導上の課題」として列挙されている上位5項目は、「指導者の指導力」、「指導内容」、「教材・資料」、「小中連携」、「ICT環境整備」で、指導力を除き、教材や教具をはじめとする教育コンテンツに関わる項目が課題として取り上げられていることが判明した。

このような外国語活動の現状分析から、外国語活動導入当初における指導者の問題や、指導力・英語力に関わる課題から、教材開発をはじめとする指導内容に関わる課題へと、担当教員の意識が変容してきているという実態が明らかとなった。言うまでもなく、教員養成や現職教員の英語指導力向上に関わる研修等の課題が解決された訳ではない。依然としてそれらは、最優先課題として残されたままである。

2. 先行研究と目的

現状分析から明らかとなった課題の一つである教材開発を対象とした先行研究として、限定的ではあるものの、児童英検オンライン版を活用し学習効果を検証したバトラー後藤・染谷・福原（2014）や、小学校外国語活動で使用されている教材「Hi, friends! 1, 2」（文部科学省）と中学校1年生の英語で使用されている教科書をタスク性分析の手法を用いて調査した志村他（2015）、日韓の小学生用デジタル教材を比較したカレイラ松崎他（2016）がある。しかしこれらはいずれも、既存の学習教材を対象とした研究であり、教材開発研究という視点から行われたものではない。すなわち、小学校英語教育で求められる系統的な教材開発に関わる課題についての検討や研究は、十分に行われているとは言いがたい。

次に、もう一つの課題である教員養成や教員研修については、小学校英語教育を担う指導教員を育成することが期待されている教育系大学・学部や教職課程認定大学等において、一部先進的な取組を行っている大学を除き、教職課程のカリキュラム改編や教員免許状の要件について、その大半は国の動向を伺っている状況である。このような状況の中で、2011（平成23）年に施行された現行の学習指導要領で、小学校5・6年生を対象に必修化された小学校外国語活動の実施成果の検証については、文部科学省（2014b）や松宮（2014）等をはじめ数多くの調査や研究において報告されている。また、小学校外国語活動を支えている担当指導教員の授業指導不安についての研究等が散見される（階戸2012、松宮2013、米崎・多良・佃2016）ものの、小学校英語教育を底辺で支える教員養成のカリキュラム開発については、教員養成課程を有する各教育機関が独自のプログラムやカリキュラムを提供するに留まっている。

そこで本研究においては、現状分析から課題として明らかとなった小学校英語教育に関わる教材開発と教員養成を2本の柱とし、外国語活動を担当している現職小学校教員を対象に調査

を実施し、次期学習指導要領の施行時に求められる(1)教材開発を行う上での方向性を検討するために必要な資料を得るとともに、(2)小学校英語教育を担当することができる指導力と経験を有する教員を養成するための教職課程のカリキュラム開発に必要な基礎データを得ることとした。

特に、小学校英語教育の教科化と早期化という国の動きを先取りし、現職教員が求める教材とはどのようなものか、また、関西外国語大学の小学校教員コース及び教職課程において、小学校英語教育を担当することができるスキルや能力と経験を有する人材を育成するために有効なカリキュラムの枠組を提案する。なお、本研究は科研費¹⁾の助成を受け実施されたものである。

3. 方法

(1) 質問紙調査

本研究のための基礎データを得るために、小学校英語教育に対する信念・期待・問題意識や、使用教材に対する評価等の価値意識を問う20項目の質問と自由記述3項目を含む、計23項目からなる質問紙を開発した。さらに、松宮(2013)が開発した5件法による32項目の授業指導不安尺度を用いた質問紙を採用し、現職小学校教員を対象に、2014年度と2015年度に質問紙調査を実施した。

(2) 調査対象者

質問紙調査は、大阪府教育委員会が所管し実施する教員研修のうち、大学連携により実施されている10年経験者研修参加者と、教員研修の実施要請があった枚方市、門真市、守口市、八尾市、茨木市、吹田市の研修に参加した小学校教員を対象として実施した。本研究では、2014年、2015年度の各研修に参加し、質問紙調査への回答協力があった小学校教員130名のデータを分析対象として用いた。調査対象者の概要を表1、2に示す。

表1 調査対象者の教職経験年数

教職経験年数	人数	(構成比%)
31年以上	4	(3.2)
21年以上	8	(6.5)
11年以上	30	(24.2)
6年以上	46	(37.1)
5年以下	36	(29.0)
有効回答数	124	(100.0)

表2 調査対象者の授業実施状況

授業実施状況	人数	(構成比%)
週1回程度	75	(58.1)
月2回程度	34	(26.4)
学期数回程度	7	(5.4)
年数回程度	2	(1.6)
不定期	11	(8.5)
有効回答数	129	(100.0)

なお、10年経験者研修に伴う調査は、7月末から8月にかけての長期休業期間中に、また、

日本型早期英語教育を推進するためのクラウド型デジタル英語学習教材と教員養成カリキュラムの開発について

各市町村教育委員会が実施する教員研修に伴う調査は、年度中を通じて随時実施した。

(3) 教材開発に関わる調査について

小学校英語教育で取り扱うべき学習内容や指導目標等については、具体的なコンテンツや言語項目が、松宮（2014）により示されている。そこで本研究では、小学校英語教育に対する期待感や望ましい開始学年等の回答データから、開発すべき教材の在り方や方向性について議論するための基礎分析データを得る。そのために、IBM SPSS Text Analytics for Surveys (Ver. 4) を用い、データマイニングの手法による分析を主として行った。

(4) 教員養成カリキュラム開発について

小学校英語教育を担う指導教員を育成するための系統的なカリキュラムの研究開発を行うためには、①現行の学習指導要領の枠組の中で、外国語活動を担当している小学校の現職教員を対象に、英語力、指導力、授業不安、課題、成果等に関わる基礎データを得るための調査を行い、②カリキュラム開発に必要な要因を特定するとともに、エビデンスを得るためのデータ分析を行うことが求められる。次に、③分析結果と考察に基づき、カリキュラムを開発し、④開発したカリキュラムを、特定集団を対象に実施し、⑤そのカリキュラムの教育的な効果を追跡的に検証し、得られた結果をカリキュラム改善へ向けてフィードバックするという一連のサイクルが必要となる。そこで本研究では、①基礎データを得るための調査を実施し、② IBM SPSS Statistics & Amos (Ver. 22) による多変量解析と考察を行い、③カリキュラム開発のための枠組を提示する。

4. 結果と考察

(1) 教材開発に関わる基礎データの収集・分析・結果

① 外国語活動（英語教育）開始時期

教材開発・カリキュラム開発に関わる基礎データを得る上で、今回の調査で最も注目したのが、外国語活動（英語教育）の開始時期を問う項目である。この質問は、望ましい学年を選択する項目と、自由記述形式でその理由を問う項目により構成されている。

開始学年についての回答結果は、表3に示すとおり、1年生からの開始を期待する回答が64.8%と最も高く、次点の3年生15.6%を大きく引き離す結果となっている。これは、国が示した2020（平成32）年度の次期学習指導要領改訂のトップニュースでもある小学校英語の教科

表3 外国語活動（英語教育）の開始時期

学年	人数	(構成比%)	
6年生	4	(3.3)	高学年
5年生	8	(6.6)	(9.9)
4年生	7	(5.7)	中学年
3年生	19	(15.6)	(21.3)
2年生	5	(4.1)	低学年
1年生	79	(64.8)	(68.9)
有効回答数	122	(100.0)	

化・早期化の一步先をすでに学校教育現場の担当教員は見通している、または、期待しているものと判断される。あるいは、国が示す教育施策のガイドラインと、現職担当教員の信念や意識との間に乖離が生じている可能性があることが示唆されているとも受け止めることができる。

そこで、自由記述回答形式による開始学年の選択理由をデータマイニングの感性分析によりカテゴリー化し、回答の背景にある教員の意識を顕在化させることとした。その結果を、表4に、抽出されたコンセプトとパターンを用いて示す。

その結果、低学年を選択した回答者のコメントからは、19件のポジティブコンセプトを抽出

表4：開始学年選択の理由

1・2年生（低学年）選択に対する回答34件（内、ポジティブコンセプト19件、ネガティブコンセプト0件）

（内訳）

- A. 発達段階・発達特性を考慮したコメント13件
「抵抗がない」「恥ずかしがらない」「柔軟」「好奇心」「素直」
- B. 学習内容を考慮したコメント8件
「内容合致」「基礎基本」「楽しく学ぶ」「遊び」
- C. 学習目標を考慮したコメント5件
「慣れ親しませる」
- D. 学習効果を考慮したコメント5件
「学習負担の軽減」「学習効果の期待」
- E. スキル特性を考慮したコメント3件
「リスニング」「音に対する反応」

3・4年生（中学年）選択に対する回答3件（内、ポジティブコンセプト3件、ネガティブコンセプト0件）

（内訳）

- A. 日本語学習との関係性を考慮したコメント3件
「日本語との混乱を避ける」「日本語が十分に定着している」

5・6年生（高学年）選択に対する回答5件（内、ポジティブコンセプト0件、ネガティブコンセプト2件）

（内訳）

- A. 日本語学習との関係性を考慮したコメント3件
「日本語の定着」「日本語を優先」
- B. その他（学習効果・教育行政）2件
「6年生で興味をなくす」「市が示したガイドラインに束縛される」

し、ネガティブコンセプトについては、抽出することができなかった。一方、高学年を選択した回答者のコメントからは、ネガティブコンセプトのみ2件抽出した。このことから、低学年を選択した回答者は、早期開始によるポジティブな教育効果に高い期待を寄せていることが判明した。また、高学年を選択した回答者は、外国語活動導入期に議論された母語（日本語）能力の劣化に対する懸念がネガティブコンセプトとして示していることが確認できた。

次に、低学年を選択した回答コメントを中心に、抽出することができたカテゴリーの特性について検討した。その結果、表4に示すとおり、外国語学習の成功を左右する要因のうち最も重要なものとされている学習者特性をはじめとする学習者要因としてカテゴリー分類することが可能であった。すなわち、『英語学習は早ければ早いほどいい』といった発想や判断ではなく、高度専門職としての教員の知見や経験をベースに、一般的特性と社会的・文化的要因から成る学習者要因²⁾を考慮した上での高度な専門的判断がなされていることが分かった。児童・生徒の発達段階、学習者特性・学習者要因、学習段階等を総合的に評価し、外国語教育の特性と目標を考慮した結果、適性処遇交互作用³⁾と同様の発想に立ち、小学校での外国語活動（英語教育）開始時期が選択されたものと考えられる。

これは、5・6年生を対象とした現行の外国語活動を担当している教員が、「Hi, friends! 1, 2」を主たる教材として構成・展開しているカリキュラムに対する批判的評価として捉えることも可能であると考ええる。

次に、表5に示す教材開発に関わる6つの質問項目の回答結果に基づき考察を行う。

② 小中英語連結不安

学習教材に規定され学習内容の系統性に関わるカリキュラムの連続性や一貫性を問う小中の連結に関する質問項目（小中英語連結不安）については、69.9%が不安であると回答している。これは今後の教材開発を含むカリキュラム・デザインの在り方について、重要な示唆を与えてくれているものと考えられる。すなわち、教材やカリキュラムを通して育成すべき児童・生徒像を明確に把握したり、俯瞰したりすることができるものが求められているのである。それらは、児童生徒の発達段階や学習段階に最適化され、各教材資料集の系統性や関連性を、指導者も学習者も明確に把握・見通すことができるものであると考えられる。参考までに、文部科学

表5 教材開発に関わる質問項目の回答結果

質問項目	小中英語連結不安	教材「Hi, friends!」を活用	学習内容の「定着」が課題	アルファベットの指導が必要	「慣れ親しませる」は不十分	基礎的な英文法指導が必要
	人数 (構成比%)	人数 (構成比%)	人数 (構成比%)	人数 (構成比%)	人数 (構成比%)	人数 (構成比%)
5. そう思う	34 (27.0)	25 (21.7)	26 (20.6)	24 (29.6)	32 (25.2)	17 (13.4)
4. 少し思う	54 (42.9)	42 (36.5)	33 (26.2)	38 (46.9)	44 (34.6)	49 (38.6)
3. どちらでもない	18 (14.3)	25 (21.7)	25 (19.8)	14 (17.3)	30 (23.6)	26 (20.5)
2. あまりそう思わない	16 (12.7)	3 (2.6)	38 (30.2)	5 (6.2)	18 (14.2)	30 (23.6)
1. そう思わない	4 (3.2)	20 (17.4)	4 (3.2)	0 (0.0)	3 (2.4)	5 (3.9)
有効回答数	126 (100.0)	115 (100.0)	126 (100.0)	81 (100.0)	127 (100.0)	127 (100.0)

省（2013）が実施した「小学校外国語活動実施状況調査」によると、74.4%の小学校教員が「小中の連携」を外国語活動の課題として挙げている。なお、本研究では、学校間「連携」ではなく、教材内容やカリキュラムの連続性を問うために「連結」という用語を用いている。

③ 「Hi, friends!」「英語ノート」活用状況

さらに、教材として国から提供されている「英語ノート1, 2」や「Hi, friends! 1, 2」の活用状況は、本研究の調査対象集団においては58.2%と、文部科学省（2011）の調査（89.6%）と比較すると低くなっていることが判明した。現行の教材に対する低い評価の原因・理由を追究することは、今後の教材開発において必要なことであると考ええる。これについて、国が実施した同調査によると、「難易度がちょうどよい」（8.9%）、「児童の発達段階に合っている」（9.4%）、「児童に指導したい内容に沿っている」（14.0%）という教材に対する評価結果⁴⁾が報告されている。この結果からも、教材と児童・生徒との間にミスマッチが生じている可能性があることを窺い知ることができる。

④ 学習内容の定着と文字（アルファベット）指導

また、現行の教材を用いる中で「学習内容の定着」が課題であるという認識を示した教員の比率が46.8%にも達していることから判断して、学習内容を定着させるために必要なツールや教育方法が提供されていない可能性があることが考えられた。そこで、そのツールとして松宮（2014）が指摘している「文字（アルファベット）指導」の必要性を問う質問項目の回答結果を検証した。その結果、76.5%の教員がアルファベットの指導の必要性を認めていることが分かった。これは、アルファベットの指導は積極的には行わないとしている現行の学習指導要領のガイドラインとは相反する結果となっている。一方、財団法人日本英語検定協会（2014）が、小学校5・6年で外国語活動を経験した中学校1年生を対象とした調査では、70%以上の生徒が、小学校で英単語や英語の文を読んだり書いたりしたかったと回答していることが報告されている。これらの調査結果から判断して、外国語活動における学習内容やスキルを定着させ、中学校の英語学習とのスムーズな連結を図るためには、アルファベットの学習指導が重要な意味を持つであろうことが容易に推察される。

⑤ 教育方法

次に、学習指導要領で示されている習慣形成理論に基づく「慣れ親しませる」という教育方法について評価を求めたところ、59.8%の担当教員が否定的な回答を示していることが判明した。このことは、「基本的な英文法指導」の必要性を問う質問項目に対し、52.0%の教員が肯定的な回答を寄せていることから、現行の教材である「Hi, friends! 1, 2」を用い、目標言語である英語を、強化（reinforcement）・連合（association）・一般化（generalization）によって展開される習慣形成により学習させるという方法論だけではなく、小学校5・6年生の知的発達段階や学習段階においては、帰納的・演繹的に意識的な言語能力（competence）の習得

を行い、それを応用して言語運用能力（performance）を伸ばすことが十分に可能であるとの認識が示されているものと考えられる。すなわち、小学校5・6年生段階では、目標言語である英語は、一部、認知学習理論に基づき、積極的に知能や思考力を働かせて習得させることができるレベルに到達していると半数以上の教員が判断しているものと考えられる。

⑥ 期待と不安

自由記述回答項目の最後に、外国語活動（小学校英語）に対する期待と不安を問う項目を設けた。本研究では、データマイニング・ソフトを用い、それぞれ教材開発に関わるコンセプトを抽出し、考察を行うこととした。なお、データマイニングに際しては、言語学的手法に基づく最適解を感性分析により求めた。結果を、表6に示す。

表6：教材開発に対する期待と不安

- A. 教材開発に対する期待（ポジティブコンセプト：6カテゴリ67件）
「指導内容（アルファベット（文字）・フォニックス・リズムチャンツ・歌・ゲーム・ストーリーテリング・TPR・ドラマ等）」(23件)、「教材・教科書（興味・楽しい・中学校・読むこと・書くこと・アルファベット（文字）・評価等）」(18件)、「英語（発音・単語・読むこと・書くこと・理解等）」(17件)、「ICT（パソコン・電子黒板・インターネット等）」(5件)、「研修（指導者・理解・方法・施設設備等）」(2件)、「教授法（四技能・クラスルームマネジメント・クラスルームイングリッシュ等）」(2件)
- B. 教材開発に関する不安（ネガティブコンセプト：5カテゴリ86件）
「英語（発音・単語・力・苦手・間違い・不安・抵抗・専門知識等）」(36件)、「時間（準備・不足等）」(29件)、「負担（増大・多忙等）」(15件)、「方法（経験・不理解・デザイン方法・施設設備等）」(4件)、「ICT（電子黒板・インターネットなし等）」(2件)

教材開発に対する期待（ポジティブコンセプト）については、「指導内容」をはじめとする6カテゴリを抽出した。特に、アルファベット（文字）指導をはじめとする具体的な指導内容に対する期待が多く寄せられていることが判明した。また、「教材・教科書」、「英語」においても、アルファベット（文字）の導入・指導や、英語を読むこと・書くことに対する要望が多くなっていることが明らかに示されている。さらに、ICTを活用することができるデジタル教材の開発・利用についても関心が高まっていることが確認できた。

次に、教材開発に関する不安（ネガティブコンセプト）については、「英語」をはじめとする5つのカテゴリを抽出した。特に「英語」については、個人の英語運用能力に関する不安が多く表出していることが判明した。また、国が実施した調査結果と同様に、教材開発やその準備のための時間不足や負担感が本調査の結果にも現れている。

(2) 教員養成カリキュラム開発に関わる基礎データの収集・分析・結果

① 分析の枠組

松宮（2013）が実施した小学校外国語活動担当教員が抱える「授業不安」の先行研究結果に基づき、確定的因子分析を実施し、カリキュラム開発を行う上で必要な要因を特定する。その

ために、それぞれの因子解を構成する項目から下位尺度得点を算出し、重回帰分析により要因間の因果関係を検証し、英語授業不安に対する影響力の大きな要因・因子を特定する。これにより、カリキュラムの構成要因とその優先順位を決定し、具体的な教員養成カリキュラムの中に落とし込むこととした。

また、本研究では、分散分析とパス解析により、特定することができたカリキュラム構成要因をより精緻に分析し、それぞれの関係性を明らかにした上で、適切にカリキュラム内に位置づけることができるよう工夫する。

② 確定的因子分析によるカリキュラム構成要因の特定

因子分析に際し、その適切性を確認するためにKMOおよびBartlettの検定を行った結果、調査により得られたデータは、.856を示し、因子分析を行うことの適切さが確認された。そこで、質問紙調査により得られたデータを項目分析にかけ、多変量解析に関わる除外項目を特定した上で、最尤法による因子抽出を行った。さらに、因子負荷量が低い項目を除外した上で、プロマックス回転による因子の収束を試みた。その結果、表7に示すとおり、4つの因子解を特定することができた。なお、特定することができた4因子解による累積因子寄与率は67.9%で、一定レベル以上の説明率を有していることが判明した。

次に、特定することができた各因子解を構成する項目群の一貫性を検証するためにクロンバックの α 係数を算出した。その結果、第I因子は $\alpha = .940$ 、第II因子は $\alpha = .907$ 、第III因子は $\alpha = .844$ 、第IV因子は $\alpha = .805$ と、十分に満足できる値が示された。そこで、各因子解を構成している項目群の意味的解釈を行うことが妥当であると判断し、4因子解のネーミングを行った。

第I因子は、個人の英語運用能力や英語学習に対する肯定的な意識・経験を示す項目群によ

表7：確定的因子分析の結果（最尤法・Kaiserの正規化を伴うプロマックス回転後）

因子	項目番号	項目内容 (Chronbachの α 係数)	第I因子 ($\alpha = .940$)	第II因子 ($\alpha = .907$)	第III因子 ($\alpha = .844$)	第IV因子 ($\alpha = .805$)	共通性	M	SD
第I因子	3	学生時代英語はよく理解できていた	0.955	-0.014	0.136	-0.191	0.697	3.27	1.26
	8	英語のライティングは得意だった	0.929	0.052	0.134	-0.042	0.679	2.57	1.19
	7	英語のリーディングは得意だった	0.897	0.038	0.041	-0.048	0.709	3.00	1.17
	1	学生時代英語は好きだった	0.797	0.142	0.007	-0.019	0.551	3.46	1.30
	9	英語の語彙力には自信がある	0.761	-0.161	0.097	0.152	0.707	2.39	1.05
	5	英語のリスニングは得意だった	0.684	-0.017	-0.008	0.041	0.508	2.73	1.21
	10	英語の発音には自信がある	0.678	-0.051	-0.109	0.030	0.619	2.56	1.17
	6	英語のスピーキングは得意だった	0.633	0.095	-0.155	-0.002	0.488	2.23	1.11
	4	今現在英語が好きだ	0.460	-0.030	-0.142	0.291	0.555	4.07	1.00
	11	英語の文法には自信がある	0.456	-0.118	-0.214	0.173	0.590	2.71	1.14
	第II因子	22	外国語(英語)を指導する上でティーチングプランの作成が不安だ	-0.058	0.954	-0.185	-0.076	0.774	3.75
21		外国語(英語)を指導する上で教材研究が不安だ	0.005	0.786	0.196	0.069	0.823	3.69	1.01
23		外国語(英語)を指導する上で年間カリキュラムの開発が不安だ	-0.064	0.763	-0.051	0.102	0.564	3.99	0.92
20		外国語(英語)を指導する上でクラスルーム・マネジメントが不安だ	0.176	0.668	0.170	0.009	0.518	3.33	1.05
24		外国語(英語)を指導する上で外国語指導助手等とのチーム・ティーチングが不安だ	0.111	0.643	-0.132	-0.061	0.302	3.13	1.17
第III因子	19	外国語(英語)を指導する上で指導法が不安だ	-0.101	0.633	0.192	0.024	0.663	3.82	1.01
	31	外国語(英語)活動の授業は不安だ	-0.015	0.027	0.975	0.129	0.910	3.14	1.28
	17	外国語(英語)を指導する上で教室英語等の表現力が不安だ	0.125	0.054	0.855	-0.005	0.673	3.43	1.16
	32	英語そのものが不安だ	-0.198	0.006	0.794	0.032	0.845	2.91	1.31
	16	外国語(英語)を指導する上で発音が不安だ	0.081	0.183	0.657	-0.127	0.632	3.36	1.19
第IV因子	25	日常的に英語に接する(聞いたり話したりする)努力をしていない*	0.084	-0.180	0.550	-0.251	0.325	3.19	1.36
	18	外国語(英語)を指導する上で文法力が不安だ	-0.393	-0.012	0.492	0.067	0.579	3.31	1.22
	29	外国の人と一緒に暮らしてみたい	-0.201	-0.060	0.059	0.911	0.705	3.55	1.27
第IV因子	30	外国のことに興味がある	0.007	-0.077	0.038	0.799	0.637	4.62	0.60
	28	外国で仕事をしてみたい	0.043	0.137	-0.179	0.682	0.593	3.60	1.42
	26	外国の人と話をしてみたい	0.279	0.057	0.029	0.553	0.464	4.31	0.85
因子相関行列									
第I因子	英語有能因子	-							
第II因子	授業構成不安因子	-0.390	-						
第III因子	英語指導不安因子	-0.613	0.625	-					
第IV因子	異文化志向因子	0.388	-0.136	-0.427	-				

り構成されていることから「英語有能因子」と命名した。第Ⅱ因子は、ティーチングプランやカリキュラムを構成する要因に対する不安を表す項目から構成されているため「授業構成不安因子」と命名した。第Ⅲ因子は、指導内容に対する不安を表す項目により構成されていることから「英語指導不安因子」と命名した。第Ⅳ因子は、外国や異文化に対する志向を意味する項目からなる因子であるため「異文化志向因子」と命名した。

次に、算出された因子得点による因子相関行列を確認したところ、「英語指導不安因子」が「英語有能因子」と「授業構成不安因子」の2因子に対し、中程度の相関を有していることが確認された。そこで、各因子解を構成している項目群から下位尺度得点を算出し、それぞれの相関関係を確認したところ、英語指導不安得点がキーエレメントとして作用している可能性が示唆された(表8)。

表8 4因子解の下位尺度得点間の相関関係

因子別下位尺度得点	平均	標準偏差	N	英語有能得点	授業構成不安得点	英語指導不安得点	異文化志向得点
英語有能得点	2.948	0.981	130	-	-	-	-
授業構成不安得点	3.500	0.937	130	-.501**	-	-	-
英語指導不安得点	3.212	0.800	107	-.597**	.585**	-	-
異文化志向得点	3.988	0.837	107	.322**	-0.042	-.292**	-

**: p<.001 (両側)

そこで、小学校英語教育を担当する教員養成のためのカリキュラムに含めるべき要因を特定するために、各因子解を構成している項目群から英語の授業に直接的に関与している要素を①個人レベルの要素と、②プロフェッショナルレベルの要素に分別し、4因子解の下位尺度得点(合成変数)として算出した。

その結果、①個人レベルの指標として、英語運用能力を示す4つのスキルと、英語に対する個人的な経験や情意面に関わる要素を、また、②授業実施に関わるプロフェッショナルレベルの指標として、授業構成、クラスルームマネジメント、教授法、指導内容に関する要素を抽出し、合成変数として算出した。なお、授業不安そのものを問う項目31と、英語不安そのものを問う項目32は、単独の不安尺度として、算出した合成変数との関係性を確認するための指標として用いた(表9)。

表9 授業関連要素得点間の相関関係

下位尺度得点	平均	標準偏差	N	スキル不安得点	内容不安得点	情意能力不安得点	構成不安	マネジメント不安	教授法不安	授業不安	英語不安
スキル不安得点	3.296	1.061	130	-	-	-	-	-	-	-	-
内容不安得点	3.390	1.029	130	.837**	-	-	-	-	-	-	-
情意能力不安得点	2.390	1.111	130	.728**	.733**	-	-	-	-	-	-
構成不安	3.672	1.014	130	.477**	.519**	.375**	-	-	-	-	-
マネジメント不安	3.142	1.020	130	.363**	.439**	.252**	.674**	-	-	-	-
教授法不安	3.700	1.179	130	.447**	.502**	.274**	.708**	.694**	-	-	-
授業不安	3.178	1.302	107	.367**	.455**	.358**	.417**	.339**	.427**	-	-
英語不安	3.311	1.038	107	.578**	.722**	.567**	.565**	.498**	.622**	.730**	-

**: p<.001 (両側)

③ 重回帰分析による要因間の因果関係の検証

開発するカリキュラムに含める要因間因果関係や共変関係の有無と強さやその方向を確認するために、因子分析により算出した英語授業不安要因に関わる各下位尺度得点を説明変数とし

て、また、授業不安を従属変数としてステップワイズ法による重回帰分析を行った。

因子分析の4因子解の下位尺度得点を用いた分析の結果、英語指導不安得点が授業不安に対し、プラス方向で $\beta = .804$ の強い有意な因果関係を有していることが明らかになった(表10)。

表10 4因子解の下位尺度得点による授業不安に対する因果関係(ステップワイズ法)

因子分析による 下位尺度得点	授業不安			t	p
	B	SE B	β		
英語有能得点	-0.035	0.098	-0.025	-0.358	0.722
授業構成不安得点	0.128	0.108	0.080	1.187	0.239
英語指導不安得点	1.253	0.125	0.804	10.024	0.000 ***
異文化志向得点	-0.066	0.087	-0.044	-0.763	0.448

*** P<.001

次に、カリキュラム内容を直接反映している授業関連要素得点と英語指導不安得点を説明変数としたステップワイズ法による重回帰分析を実施した。その結果、各因子の下位尺度得点を用いて実施した分析同様に、英語指導不安が授業不安に対し、プラス方向で $\beta = .862$ の強い有意な因果関係を有していることが明らかになった(表11)。

表11 授業関連要素得点による授業不安に対する因果関係(ステップワイズ法)

合成変数による 不安要因	授業不安			t	p
	B	SE B	β		
スキル不安	-0.027	0.159	-0.022	-0.173	0.863
内容不安	0.184	0.180	0.143	1.022	0.309
情意能力不安	0.056	0.133	0.046	0.421	0.675
授業構成不安	0.107	0.145	0.079	0.740	0.461
マネジメント不安	-0.065	0.130	-0.049	-0.498	0.620
教授法不安	-0.065	0.131	-0.056	-0.499	0.619
英語指導不安	1.081	0.140	0.862	7.720	0.000 ***

*** P<.001

そこで、「英語指導不安」と命名した第Ⅲ因子を構成する質問項目内容から、小学校英語教員養成のためのカリキュラム内容に含めるべき項目を抽出した(表12)。

表12 カリキュラムの重点的指導項目

重点的指導項目
教室英語等の表現学習
教えるための発音指導力育成
教えるための文法指導力育成
リスニング・スピーキング力育成

④ 分散分析による英語授業高不安群と低不安群の特性の把握

英語授業不安の影響の度合いを検証するために、英語授業不安得点により調査対象群を高不安得点群(H)、中不安得点群(M)、低不安得点群(M)の3つのグループに分類した。

これに基づき、質問紙調査項目B群の中から、調査対象者の情意・認知・行動に関わる質問項目を用い、一元配置の分散分析を実施した。その結果、教材活用、目的意識、課題意識、期待感において有意差が生じていることが確認された（表13）。

表13 英語授業不安レベルによる一元配置分散分析の結果

項目内容	英語授業不安レベル(LMH)		平均差	標準誤差	p
B10: 外国語活動では「Hi, friends!」英語ノートを活用している	L	M	-0.930	0.363	0.032 *
	L	H	-0.925	0.342	0.022 *
	M	H	0.006	0.311	1.000
B11: 外国語活動では学習内容を定着させることが課題である	L	M	1.067	0.303	0.002 **
	L	H	0.609	0.277	0.077
	M	H	-0.458	0.268	0.208
B13: 小学校5、6年生では英語に「慣れ親しませる」だけでは不十分である	L	M	-0.037	0.280	0.990
	L	H	0.572	0.258	0.073
	M	H	0.609	0.247	0.040 **
B21: 学級担任として外国語活動の時間は楽しみである	L	M	0.688	0.254	0.021 **
	L	H	1.050	0.235	0.000 ***
	M	H	0.361	0.224	0.246

***: $p < .001$, **: $p < .01$, *: $p < .05$

特に、教材活用については、高不安得点群ほど、国が開発し全国の自治体教育委員会に支給・配布されている教材を使用する傾向が低不安得点群より有意に高くなっていることが判明した。すなわち、低不安得点群は、国の教材等にそれほど依存せず、独自に開発した教材を用いたり、国の教材等をリソースの一部として使用したりしている可能性があることが判明した。これは、英語授業不安という情意面の要因が、具体的な授業実施場面における教材活用という行動面に有意な影響を及ぼしているということが明らかになったものであると解釈できる。

次に、外国語活動に対する課題意識として、低不安得点群は中不安得点群よりも有意に学習内容の定着に対する不安意識が高くなっていることが判明した。また、低不安得点群と高不安得点群の間には、10%水準での有意傾向があることから、低不安得点群ほど、授業に対する高い課題意識を有している実態が明らかになった。すなわち、低不安群の教員は授業成果をより強く意識し、児童・生徒の学習成果の定着を重要視している一方で、高不安得点群の教員は、授業実施のみが主たる関心事となり、児童・生徒が楽しく外国語を体験的に学習していることで肯定的な評価を行っている可能性があることが示唆されていると考えられる。

また、現行の学習指導要領で示されている外国語活動の目標の一つである「外国語に慣れ親しませる」という目的意識については、高不安群の教員ほど「慣れ親しませる」ことを外国語活動の授業目標として認識しているのに対し、中不安群は「慣れ親しませる」だけでは十分でないという意識を抱いている可能性があることが示唆されている。また、高不安群と低不安群の間には10%水準での有意傾向があることから、低不安群ほどより高い目的意識を持ち授業に臨んでいる可能性があることが示唆されていると考えられる。

最後に、外国語活動に対する情意面である好意・期待度を問う項目を用いた分散分析の結果、

低不安群の教員ほど、授業に対する好意の度合いや期待の度合いが有意に高くなっていることが判明した。

以上の結果から、教材活用、目的意識、課題意識、期待感等の指導者の情意・認知・行動に関わる要因に英語授業不安が有意な影響を及ぼしている可能性があることが明らかになった。すなわち、低不安群の教員ほど、より高い課題意識と目的意識を持ち、指導対象である児童・生徒、及び、その学習成果や教授結果をより強く意識しながら、児童・生徒の学習段階や発達段階を意識した教材の活用が図られていることが、また、外国語活動の授業に対する高い期待感や好意性を有していることが明らかになった。

⑤ 共分散構造分析によるカリキュラム構成要因の検証と確認

A. カリキュラム構成要因による英語授業不安モデル

具体的なカリキュラムを提案・開発するために、因子分析を始めとする多変量解析の結果から得られたカリキュラム構成要因の下位尺度得点群を用いて、共分散構造分析（パス解析）によるカリキュラム構成要因のモデル化を行った。

その結果、RMSEA = .051と適合度が高いモデルを得ることができた（図1）。パス図内の全ての共変関係と因果関係を示す係数は有意で、英語不安と英語授業不安の因果関係の強さを示す係数は.78と高く、また、その影響の大きさ（R²）は、.61を示している。

構築した英語授業不安モデルから、英語不安とスキル不安、内容不安との間に強い共変関係が存在することや、授業構成不安と教授法不安、マネジメント不安の間に中程度の共変関係が存在することが確認できた。また、情意能力不安は授業構成に関連した不安群よりも、英語能力に関連した不安群との関係性が強いことも明らかとなった。すなわち、カリキュラム構成要

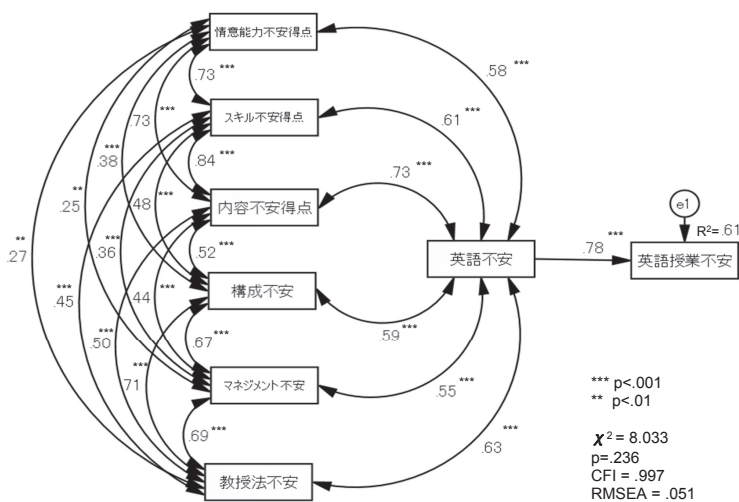


図1 カリキュラム構成要素による英語授業不安モデル

因は、教授・学習内容である英語に関する不安要因と、授業構成に関わる不安要因に二分することが可能であることが示唆されていると考えられる。

B. 2 要因による英語授業不安モデル

カリキュラム開発に必要な知見を得るために、図1で示したモデルを、①英語の授業内容に関わる不安要因と、②授業の構成要因に関わる不安要因の2要因による授業不安モデルとして再構築した。その結果、モデルの適合度 (RMSEA = .092) については、十分に高いとはいえないものの、統計的に満足できる値を示すパス図を得ることができた (図2)。

このパス解析の結果から、教授学習内容に対する不安は、4技能をはじめとする英語運用能力に対する不安と英語に対するネガティブな学習経験等が影響を及ぼし、英語不安に中程度以上の影響を及ぼしていることが判明した。また、授業構成に関する不安は、教授法に対する不安として、授業開発に関わる不安とクラスルームマネジメントに関わる不安要因が影響を及ぼし合っていることが確認できた。すなわち、授業不安との強い因果関係を有する英語不安は、指導内容に関する不安と、指導方法に関する不安から中程度以上の影響を受けていることが明らかとなった。

以上の分析結果から、カリキュラム開発に際しては、教授学習内容である英語そのものに対する理解・運用能力を高めるためのプログラムと、指導方法や指導理論に関する理解や指導スキルを高めるためのプログラムを策定・提供することが効果的であることが判明した。また、両要因が英語不安に及ぼす影響の大きさから判断して、カリキュラム内で扱われる時間的・量的比率は、6 : 4 程度のバランスを保つよう配慮することが必要であることも明らかとなった。

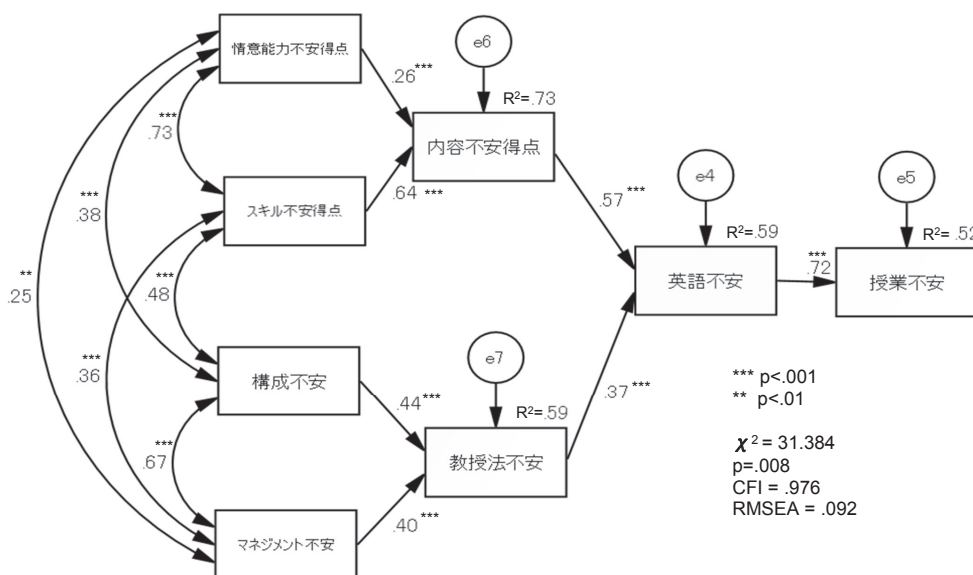


図2 2 要因による英語授業不安モデル

C. 2 要因と授業有能感の因果モデル

カリキュラムの構成要因としてモデルに組み込んだ内容指導不安と授業構成不安を効果的に軽減させることができるかどうかを検証するために、英語有能感等から影響を受け生じると考えられる英語の授業に対する授業有能感を潜在変数として位置づけたモデルを構築した。その結果、統計的に満足できる適合度 (RMSEA = .074) の因果モデルを得ることができた (図 3)。

これにより、小学校英語指導教員の英語有能感を高める手段を講じることにより、授業有能感を有意に高めることができ、その結果、授業不安と因果関係を有する指導内容不安と授業構成不安の 2 つの要因を有意に低くする可能性が明らかとなった。しかもその影響の度合いは、 $R^2 = .76$ 、 $R^2 = .50$ と、中程度以上であることが確認できた。また、これら 2 要因の重相関係数の比率は B. の考察で得た数値と合致していることも判明した。

この分析結果と考察の妥当性を検証するために、図 3 で示した因果モデルに、質問紙調査から得ることができた授業期待度を問う質問項目「学級担任 (担当者) として、外国語 (英語) 活動の時間は楽しみである。」と授業困難度を問う質問項目「外国語 (英語) 活動を、学級担任が指導することは困難である。」を観測変数として組み込んだモデルを構築した。その結果、適合度が高い (RMSEA = .032) モデルを得ることができた (図 4)。

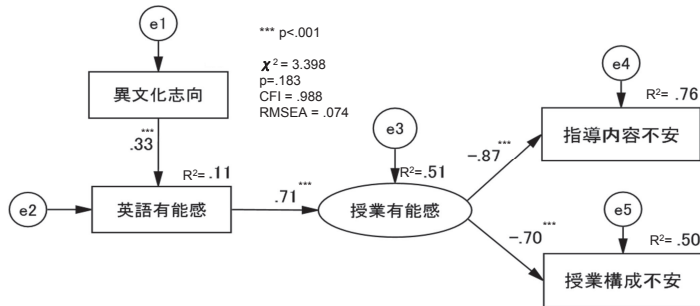


図 3 2 要因と授業有能感の因果モデル

このモデルから、潜在変数として位置づけた授業有能感との因果関係を想定することができる授業期待値と授業困難度は、そのパスの方向と係数の符号および大きさから判断して、極めて妥当なモデルであることが確認できた。すなわち、授業を担当する教員が抱く授業困難度は、授業有能感に対し有意でネガティブな一定の影響を及ぼしていることが判明した。さらにモデル内に授業困難度を組み込むことにより、授業有能感に対する説明率を示す重相関係数 R^2 が .05 から .60 へと高くなることが判明した。また、授業有能感が、授業担当者の授業に対する期待値を有意に高めていることも確認できた。

この結果、観測することができない潜在変数として授業有能感を位置づけたモデルは、実際の授業不安を説明しうる妥当なものであり、また、カリキュラム開発における 2 本の柱として指導内容と授業構成を位置づけること、および、その比率を決定するための合理的な数値基準

を得ることができたものと考えられる。

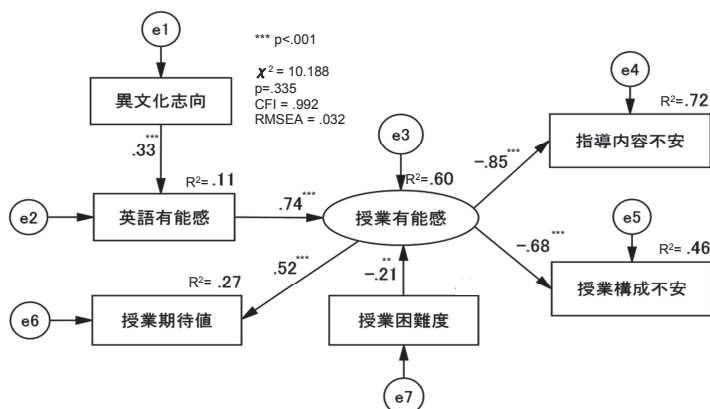


図4 2要因と授業有能感の因果モデルの検証結果

5. まとめと課題

(1) 教材開発について

小学校1年生から中学校3年生までの9年間を通した英語教育カリキュラムをベースに、特に、発達の急激な変容を遂げる小学校6年間においては、それぞれの発達段階や学習段階に最適化され、児童生徒の学習者特性や能力を最大化することができる学習教材を開発する。そのためには、発達心理学や学習心理学の知見と第二言語習得に関わる理論や実践を統合させることが求められる。特に、松宮（2014）が示したカリキュラムの枠組を参考に、学習成果の定着をはじめ児童生徒の英語学習を底辺で支え、今後予定されている小学校英語の教科化と中学校英語とをリンクさせるための重要な要因となるアルファベット（文字）の導入や活用に関わる系統的な学習教材を開発する。

(2) 教職課程のカリキュラム開発について

本調査で明らかとなった授業構成不安と授業指導内容不安に対処するために、1年生段階から学習する語彙や表現と身につけるべきスキル・能力を明示し、それらとリンクした外国語教授法の理論と実践に関わる科目履修と、教えるための英語力や教材研究能力の育成に特化した英語運用能力育成科目群を設置する。そのために、本学の小学校教員コースのカリキュラム内に、小学校英語教育の授業構成に関わる「カリキュラム・教材研究開発論」、「カリキュラム・教材開発実践演習」、「授業構成・教育方法論」、「授業構成・教育方法実践演習」等を、また、授業内容については4技能の育成に関わる「早期英語教育リスニング指導方法論」、「早期英語

教育リスニング指導実践演習」、「早期英語教育スピーキング指導方法論」、「早期英語教育スピーキング指導実践演習」、「早期英語教育リーディング指導方法論」、「早期英語教育リーディング指導実践演習」、「早期英語教育ライティング指導方法論」、「早期英語教育ライティング指導実践演習」等を位置づける。なお、両者のカリキュラム上の比率は、4（授業構成）：6（授業内容）程度とすることが望まれる。

(3) 課題と今後の展望

本研究の調査から明らかとなった、小学校英語担当教員の意識と国の次期教育施策との乖離を制度的に即座に解消することは困難である。しかし、授業の質や教育効果を高めるためには、担当教員がより高い目的・課題意識や期待感をはじめとする授業有能感を醸成し、授業不安を軽減させるための直接的な方策として、教えるための英語力を育成するカリキュラムの開発と、児童生徒の発達段階に最適化された文字学習を含む教材をクラウド上で公開・活用・検証することが求められる。

注

- 1) 科学研究助成事業基盤研究（C）課題番号26370752「日本型早期英語教育を推進するクラウド型デジタル英語教材システムの研究開発」
- 2) 「学習者要因」には、年齢、外国語適性、性格、学習ストラテジーなどの学習者の持つ「一般的特性」と、学習動機、態度、学習経験などの「社会的・文化的な文脈に規定される要因」があると考えられている。代表的なものに、年齢（age）、適性（aptitude）、性格（personality）、学習ストラテジー（learning strategies）、動機（motives）、態度（attitudes）を挙げることができる。
- 3) 適正処遇交互作用（ATI: Aptitude Treatment Interaction）は、Cronbachにより提唱された概念で、個人的特性とさまざまな学習方法との間の交互作用を示し、個人的な特性に応じた学習法の理論的基礎となるものである。ATIでは、交互作用を分析することで、個人的特性に合った最適な組合せを見だし、教育効果を最適化することを目指す。
- 4) 調査で用いられている評定尺度が異なるため、国の調査結果では、「とてもそう思う」のみの比率を示している。

参考文献

- バトラー後藤祐子・染谷有美・福原英二（2014）. 「オンライン学習と学習効果——児童英検オンライン版を使った検証——」『日本児童英語研究会研究紀要』第33号, pp. 1-21 .
- 階戸陽太（2012）. 「外国語活動に対する小学校教員の意識に関する質的調査研究——必修化後の現

- 状——』『小学校英語教育学会紀要』第12号, pp. 102-114.
- カレイラ松崎順子・執行智子・宮城まなみ (2016). 「韓国と日本の小学生対象の英語の教科書に付随するデジタル教材の比較」『小学校英語教育学会紀要』第16号, pp. 68-83.
- 松宮新吾 (2013). 「小学校外国語活動担当学級担任教師の授業指導不安に関する研究——授業指導不安モデルの探索と検証——」『応用教育心理学研究』, 30-1, pp. 23-35.
- 松宮新吾 (2014). 小学校「外国語活動」の教育効果に関する実証的研究——「日本型小学校英語教育」の創設へ向けて——, 兵庫教育大学大学院博士論文.
- 文部科学省 (2011). 「小学校外国語活動に関する調査(まとめ)」,
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/082/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2011/04/13/1302506_07.pdf(2016年3月31日)
- 文部科学省 (2014a). 「今後の英語教育の改善・充実方策について 報告～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～」英語教育の在り方に関する有識者会議報告,
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/houkoku/attach/1352464.htm
(2016年3月31日)
- 文部科学省 (2014b). 「小学校における外国語活動の現状・成果・課題」,
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/shiryo/attach/1347444.htm
(2016年3月31日)
- 志村昭暢・山下純一・白田悦之・横山吉樹・萬谷隆一・中村洋・竹内典彦・河上昌志 (2015). 「小学校外国語活動教材と中学校英語教科書のコミュニケーション活動の比較——タスク性と動機づけを高める要素を中心に——」『小学校英語教育学会紀要』第15号, pp. 111-124.
- 米崎里・多良静也・佃由紀子 (2016). 「小学校外国語活動の教科化・低学年化に対する小学校教員の不安——その構造と変遷——」『小学校英語教育学会紀要』第16号, pp. 132-146.
- 財団法人日本英語検定協会 (2014). 小学校の外国語活動及び英語活動等に関する現状調査(総合編:国・公・私立小学校対象)報告書,
http://www.eiken.or.jp/eiken/group/result/pdf/sogo_2013_12.pdf(2016年3月31日)

(まつみや・しんご 英語キャリア学部教授)