

小学校外国語に対する教員の不安と今後の研修内容へ向けての提言

—英語教育強化事業を経験した地域でのアンケートから—¹⁾

及川 賢 埼玉大学教育学部言語文化講座英語分野

キーワード：小学校、外国語、英語、教師、不安、研修

1. はじめに

2020年度の小学校学習指導要領全面実施に伴い小学校における外国語教育が大きく変わる。これまで5、6年生を対象に年間35時間実施されていた外国語活動が3、4年生に移り(低学年化)、5、6年生は外国語科という教科として(教科化)年間70時間を学ぶことになる(授業時数増加)。大きな期待が寄せられる一方で、各方面から不安の声も聞こえている。特に授業を実際に行う小学校教員の不安は大きく、これらに関する調査も増えている。

都道府県や市町村などの自治体も対応を開始しており、研修や事業などが盛んに行われている。埼玉県は文部科学省の指定を受け、平成26～29年に県内の2つの市・町で「英語教育強化地域拠点事業」を展開した。小学校の外国語・外国語活動に関わる教員の授業力向上が狙いだが、上記の教科化、低学年化、授業時数増加も視野に入れた事業であった。このうち、筆者が指導者として参加させていただいたK市では小3～4は年間35時間の外国語活動を、小5～6は70時間の外国語を実施した。本稿は強化事業が終了に近づいた平成29年11月に実施したアンケート結果の報告である。なお、「外国語」及び「外国語活動」で実施されている科目ではあるが、実際には英語が扱われているので便宜上本稿では総称して「英語」を用いる。

2. 文献レビュー

小学校教員の英語指導に対する不安を対象とした研究はまだ少ないが、不安に関わる項目として挙げられるものには共通点が見いだされることが多くなっており、全体的な傾向は明らかになりつつある。

Benesse教育開発センター(2011)は教務主任2,383人と5、6年の学級担任2,326人を対象とした調査を行い、その中で教師の不安に関する質問をしている。「あなたは外国語(英語)活動を指導することに自信がありますか」の間で「とても自信がある」の回答が1.6%、「まあ自信がある」が30.1%となっている一方、「あまり自信がない」が56.1%、「まったく自信がない」が12.0%となっており、否定的な回答の方が多くなっている。

二宮・相馬(2019)は157名の小学校教員(管理職を含む)にアンケートを実施し、不安度を調査した。「かなり不安あり」(=不安度5)から「ほとんど不安なし」(=不安度1)までの5段階で不安度を尋ねたところ、57.9%が不安度の4または5と回答した。また、具体的な内容として、「指導案の作成・1時間の指導」「ALTとの連携」「評価」「UNIT構成の考え方」「教室英語」「デジタル教材・ICT」などに不安を感じていることが明らかになった。

米崎他（2016）は174名の小学校教員に教科化と低学年化への不安を記述式で回答してもらい、その記述をKH Coder²⁾を用いて計量分析を行った。具体的には、どのような語句がどのくらい出現するのか、またどのような語句と共起するのを見ることで、不安の「種類」と「量」を明らかにしている。分析の結果、教科化では「評価」の不安が最も大きく、それ以外に「発音」「(児童が) 苦手意識を持つこと」「専門性 (がないのに教えること)」「専科教員 (の不足)」「(児童の) 学習負担の増大」「母語習得」が不安項目として検出された。低学年化に関わる不安は「高学年や中学年との内容的連携」「母語習得」「学習負担増大」「教材・教科書」「苦手意識の早期化」「低学年からの英語教育の本質がわからなくなること」が検出された。共通する項目として、「教員の英語力・指導力」「国語や他教科とのバランス」(→母語習得への不安から)「児童の負担・混乱」の3つを挙げている。

及川（2017）は45名の小学校教員を対象にアンケートを実施し、教員歴、英語指導歴が少ない教員のほうが指導に関連する不安が大きい傾向があることを示した。また、中高の英語の教員免許を所有していない教員のほうが所有している教員より不安が大きいことも報告している。

大谷・築道（2011）は146名の小学校教員を対象としたアンケートの中で特に課題だと思われることを尋ねている。優先順位が高かった項目として「指導方法や指導技術」「指導する教員の英語力」「教材の開発や準備のための時間」「使いやすい教材」「ALTなどの外部協力者との打ち合わせの時間」「教員の積極性」「カリキュラム」などが挙げられている。質問文の中に「不安」という表現を用いてはいないが、これらは小学校教員が抱える不安が現れた一つの形と考えてよいだろう。

大谷（2014）は島根県下の全小学校（220校）にアンケートを送付し、105校から回答を得た。質問の一部に、外国語活動を実施する上で十分な状況とは言えないものや特に課題だと感じられるものを尋ねたものがある。回答として「教材の開発や準備のための時間」「教員研修」「ALTなどの外部協力者の来校頻度・打ち合わせ時間」「中学校との連携」「指導する教員の英語力」「保護者や地域の協力」「使いやすい教材」「行政の指導体制」が挙げられた。これらも小学校教員が感じる不安が現れていると考えられる。

これらはすべて今後の支援体制を整えていく上で貴重な資料となるが、これらに加えて、2020年度から始まる「教科化」「低学年化」「授業時数増加」を既に経験している教員を対象としたデータも不可欠であろう。「はじめに」で述べた「英語教育強化地域拠点事業」に参加した小学校教員は一足早く「教科化」「低学年化」「授業時数増加」を経験しているため、英語指導に関わる彼らの不安等を調査することは意義が大きいと思われる。

3. アンケート調査

3-1 目的

本調査は、英語教育の強化事業を通じて教科化、低学年化、授業時数増加を経験した小学校教員を対象にアンケートを実施し、英語指導に関する不安を含む小学校英語教育の今後の課題を明らかにすることを目的とする。

3-2 参加者

文部科学省より強化事業の指定を受けた埼玉県内のK市の小学校教員92名にアンケートを配布

した。このうち、研究で中心となった地域（A地域）の3つの小学校の教員が35名、K市内のそれ以外の地域（B地域）の3つの小学校の教員が57名であった。B地域の選定にあたっては、A地域と小学校の規模などが類似している地域・学校を選定した。このうち、中学校での英語指導期間が長かったと思われる1名のデータをB地域から除外し、最終的には91名分のデータが対象となった。

3-3 アンケート

過去の文献等を参考に30の質問を用意した。大枠は以下の通りである（カッコ内の数字が質問数）。具体的な文言は結果とともに示す。これらの質問に数値や5件法で回答していただいた（「自由記述」を除く）。

「教員の属性等 (4)」「自身の英語力・指導力の評価 (2)」「今後の英語授業等への不安等 (5)」「強化事業の効果等 (12)」「望ましい環境 (6)」「自由記述 (1)」

5件法では、「大いにあてはまる」から「まったくあてはまらない」の5つを選択肢として用意した。質問の表現に応じて「大いに自身がある」「大いに役に立った」などを用いているが、表現の違いに関わらず、本調査で取り上げた質問ではもっとも肯定的な回答を「5」、もっとも否定的な回答を「1」とした。

3-4 分析方法

分析方法は質問により異なる。記述統計が中心だが、項目数が多い場合は質問は必要に応じて探索的因子分析を行い、項目間に共通する因子を抽出した。また、A地域とB地域の差異を検定する場合は t 検定を用いた。

4. 結果及び考察

質問項目の内容と実際の質問文及び結果を以下に掲載する（自由記述は除く）。質問文は原文の通りだが、類似する質問との違いを明確にするために下線を施している文がある（原文に下線はない）。

【参加者の属性】

4-1 教員年数

「小学校での教員年数をお答えください（臨時的任用を含む。産休・育休期間など実際に授業を担当していなかった期間は除いて計算してください）」

1～5年：21 (23.1%)

6～10年：22 (24.2%)

11～15年：9 (9.9%)

16～20年：7 (7.7%)

21～25年：4 (4.4%)

26～30年： 9 (9.9%)
31～35年： 7 (7.7%)
36～40年：12 (13.2%)

コロナ直後の数字が各年代の度数を、カッコ内の数字が全体におけるパーセンテージを表している。今回は回答者のほぼ半数が10年以下であった。

4-2 英語指導年数

「小学校で英語を指導した経験年数をお答えください」

なし：20 (22%)
1～5年：35 (38.5%)
6～10年：27 (30%)
11～15年： 7 (9.9%)
16年以上： 2 (2.2%)

コロナ直後の数字がそれぞれの度数を、カッコ内の数字が全体におけるパーセンテージを表している。今回の回答者は指導経験がない教員が2割、5年以下が4割近くで、全体的に経験年数が少ない集団であった。

4-3 英語の教員免許

「中学校または高等学校の英語の教員免許をお持ちですか」

持っている： 4名 (4.4%)
持っていない：87名 (95.6%)

英語の教員免許を有している教員の割合は4.4%であった。文部科学省（2017、2018）によると小学校に所属し、中学校英語、高等学校英語の免許を有している教員は平成28年度で5.1%、平成29年で5.4%なので、国内の小学校教員全体における割合とほぼ同じであった。

4-4 英語の資格等

「英検、TOEIC等の英語の資格等をお持ちですか」

持っている： 39名 (42.9%)
持っていない：52名 (57.1%)

約4割が持っていると回答している。「持っている」と答えた回答者のうち、1名のみがTOEICの点数を報告しており、それ以外はすべて英検であった。そのうち、高校卒業程度と考えられる英検2級以上は5名で、その上となる準1級は1名であった。

全体的に見て、若手が多く、英語の指導経験も少ない。全国的に見て、特異な点がある集団と

は言えないだろう。

【教員の英語力・指導力の認識】

4-5 教員の英語力の認識

「あなたは今後小学校で英語を指導するために十分な英語力を有していると思いますか」

3、4年生を指導する場合	5、6年生を指導する場合
5 — 2 (2.2%)	5 — 2 (2.2%)
4 — 12 (13.2%)	4 — 7 (7.7%)
3 — 36 (39.6%)	3 — 27 (29.7%)
2 — 25 (27.5%)	2 — 37 (40.7%)
1 — 16 (17.6%)	1 — 18 (19.8%)

どちらも「5」が「十分な英語力を有している」、「1」が「英語力が完全に不十分だ」を表している。どちらも4と5の合計（肯定的回答）が1と2の合計（否定的回答）を下回っており、英語力に自信がないと答えている回答者のほうが多いことがわかる。特に、今後教科化が予定されている5、6年生を指導する場合については、1と2の合計が60%を超えている。これらの度数をもとに平均点を算出したところ、3、4年生を指導する場合が2.45 ($SD=1.00$)、5、6年生を指導する場合が2.30 ($SD=0.96$) で、どちらも、中間の値である3を下回っている。すなわち、全体的に見ても、回答者は自身の英語力が十分ではないと認識していることになる。今後の支援において教員の英語力向上に直接寄与する研修などが必要であろう。

4-6 教員の指導力の認識

「あなたは今後小学校で英語を指導する上で指導力に自信がありますか？」

3、4年生を指導する場合	5、6年生を指導する場合
5 — 1 (1.1%)	5 — 0 (0%)
4 — 14 (15.4%)	4 — 9 (9.9%)
3 — 43 (47.3%)	3 — 30 (33.0%)
2 — 20 (22.0%)	2 — 35 (38.5%)
1 — 13 (14.3%)	1 — 17 (18.7%)

どちらも「5」が「大いに自信がある」、「1」が「まったく自信がない」を表している。どちらも4と5の合計（肯定的回答）が1と2の合計（否定的回答）を下回っており、英語の指導力に自信がないと答えている回答者のほうが多いことがわかる。3、4年生の場合で約3分の1が、5、6年生の場合で約60%が自信がないと回答している。度数を利用して算出した平均点も3、4年生を指導する場合が2.66 ($SD=0.94$)、5、6年生を指導する場合が2.34 ($SD=0.89$) で、やはり3を下回っている。今後の支援において小学校教員の英語授業の指導方法の向上に直接寄与する研修などが必要であろう。

【今後の英語授業等への不安等】

4-7 授業を一人で担当することの不安

「今後、英語の授業を一人で担当することになった場合、不安を感じますか？」

3、4年生を指導する場合	5、6年生を指導する場合
5 — 2 (2.2%)	5 — 3 (3.3%)
4 — 15 (16.5%)	4 — 8 (8.8%)
3 — 29 (31.9%)	3 — 23 (25.3%)
2 — 23 (25.3%)	2 — 29 (31.9%)
1 — 22 (24.2%)	1 — 28 (30.8%)

どちらも「5」が「まったく不安はない」、「1」が「大いに不安だ」を表している。どちらも4と5の合計（肯定的回答）が1と2の合計（否定的回答）を下回っており、英語の授業を1人で担当することに不安を感じていることがわかる。度数を利用して算出した平均点も3、4年生を指導する場合が2.47 ($SD=1.09$)、5、6年生を指導する場合が2.21 ($SD=1.09$)で、どちらも中間の値である3を下回っている。

4-8 総授業時数増に対する不安

「小学校用の新学習指導要領が平成32年度に完全実施されますが、現状の教育課程のままだと、高学年の外国語が週2コマとなり、週29コマになる可能性があります。このことについてあなたはどのように思いますか」

負担だとはまったく思わない	2 (2.2%)
どちらかと言えば負担を感じない	7 (7.7%)
どちらともいえない	15 (16.5%)
どちらかと言えば負担を感じる	28 (31.1%)
とても負担に感じる	38 (42.2%)

「負担を感じない」「どちらかと言えば感じない」という肯定的な2つの回答の合計 (=9) が「とても負担に感じる」「どちらかと言えば負担を感じる」という否定的な2つの回答の合計 (=66) を大きく下回っており、5、6年生における英語の教科化が間接的ながらも回答者の負担感を増大していることがわかる。

4-9 高学年を担当することの不安

「英語が5、6年生で教科化された後、高学年の学級担任をすることに不安はありますか」

ない	10 (11.0%)
どちらかと言えばない	5 (5.5%)
状況による	25 (27.5%)
どちらかと言えばある	19 (20.9%)

ある ————— 30 (33.0%)

4-10 中学年を担任することの不安

「英語が3、4年生で始まった後、中学年の学級担任をすることに不安はありますか」

ない ————— 11 (12.1%)

どちらかと言えない — 16 (17.6%)

状況による ————— 28 (30.8%)

どちらかと言えはある — 19 (20.9%)

ある ————— 15 (16.5%)

5、6年生での教科化後、及び3、4年生への低学年化後の担任業務に対する不安度を聞いた上記の2つの質問では、いずれも肯定的回答（「ない」「どちらかと言えない」）の数（=27）が否定的回答（「ある」「どちらかと言えはある」）の数（=34）を下回っている。担任業務は英語のみではないが、教科化と低学年化が影響を与えている可能性が指摘できる。

4-11 高学年の評価に対する不安

「今後の5、6年生の評価についてお伺いします。以下の項目について不安はありますか」

実施のための時間と場所を確保すること ————— 2.14 (1.01)

ALTとの打ち合わせの時間を確保すること ——— 2.08 (1.00)

児童の英語を判定すること ————— 2.08 (1.03)

テスト作成・実施に必要な自分自身の英語力 — 2.08 (1.03)

実施のための人員を確保すること ————— 2.06 (0.90)

テスト等の実施方法の知識 ————— 2.06 (0.99)

評価規準を作成すること ————— 1.98 (1.01)

テスト問題や教材作成の時間を確保すること — 1.83 (0.99)

(平均値が高い順、カッコ内は標準偏差)

米崎他（2016）で示されている通り、評価に対する不安は大きいため、本調査では評価に関する項目の中で特に何が不安なのかを調査した。上記の8項目についてそれぞれを5段階で評価してもらった。「不安はまったくない」を「5」に、「大いに不安だ」を「1」に換算し、各項目の平均点を算出したものが上記の数字で、数字が小さいほど不安度が「大きい」と想定している。

最も不安が小さい「実施のための時間と場所を確保すること」（2.14）でも3を大きく下回っており、5、6年生の教科化に伴って始まる英語の評価に対する回答者の不安は大きいようだ。

さらに、因子分析を用いてこれらの背後にある共通因子を探り、より汎用性の高い要因を探ることとした。まず、固有値1以上を基準として最尤法で初期解を求めたが、因子が1つしか特定されなかった。因子のスクリープロットから固有値の減衰状況と解釈可能性を判断したが、やはり1つの因子しか特定できなかった。おそらく、評価が具体的に始まっていない現段階では不安がまだ漠然としており、すべてが不安といった状況なのであろう。今後文部科学省や各自治体から具

体的な指針が示されることになるが、それらに加えて評価に関する研修なども必要になるだろう。小学校教員は他教科の場合も自作のテストを用意することは少ないが、「話すこと」の評価はペーパーテストのみでは限界があるので、より具体的な評価方法の紹介などの研修が必要になるだろう。さらに、準備や実施のための時間や人員の確保に対する不安も指摘されているので、これらに応える支援も必要になるだろう。

【強化事業の効果等】

4-12 これまでに参観した英語の授業数

「これまでに小学校の英語の授業を何度くらい見えていますか(自校、他校、学会や研究会等、ネット上の画像等を含む)。モジュール等がある場合は合計45分ぶんを1回として計算してください」

平均値 (全体) : 11.6回 ($SD=11.05$)

(A地域) : 17.5回 ($SD=12.02$)

(B地域) : 7.9回 ($SD= 8.65$)

強化事業等の研究指定を受けるとその地域では授業を公開することが多くなると思われる。そのため本調査では回答者がこれまでに参観した英語授業の回数を質問した。モジュールなどの短時間授業等の扱いは上記の質問に示した通りである。

全体の平均の回数である11.6回が多いか少ないかは同様の調査を見つけることができなかったので、評価は難しいが、研究の中心であったA地域とそれ以外の地域であるB地域の回数の平均値に大きな差が見られる。この差は統計的に有意であり ($t=4.042$ 、 $df=54.1$ 、 $p<.000$)、研究の中心であった地域の小学校の教員のほうが英語の授業を多く参観したことがわかる。

4-13 強化事業による自身の不安度の変化

「この3年半で英語授業に対するあなた自身の不安はどう変化しましたか」

かなり小さくなった —— 2 (2.2%)

少し小さくなった —— 23 (25.3%)

変わらない —— 40 (44.0%)

少し大きくなった —— 15 (16.5%)

かなり大きくなった —— 6 (6.6%)

平均値 (全体) : 3.00 ($SD=0.97$)

(A地域) : 3.41 ($SD=0.95$)

(B地域) : 2.76 ($SD=0.80$)

強化事業 (アンケート実施時期の時点は4年を経過していなかったため「3年半」と表現した)での様々な活動を通して教科化や低学年化、授業時数増加への準備が進み、不安が解消・減少することが望まれたが、回答者の不安が実際にどのように変化したのかを上記の質問を通じて確認した。

最も肯定的な回答である「かなり小さくなった」を「5」に、最も否定的な回答であった「かなり大きくなった」を「1」に換算し、A地域、B地域、全体の平均値を算出した。全体の平均値は3.00 ($SD=0.970$) で、ちょうど真ん中となった。すなわち、不安は減少も増加もしていないという結果であった。しかし、強化事業の中心となったA地域の平均値は3.41 ($SD=0.95$) であり、それ以外の地域であるB地域の平均値は2.76 ($SD=0.80$) であった。これらの数値の間には統計的な有意差が存在する ($t=3.39, df=84, p=.001$)。しかも、A地域は平均値が「3」を超えており、若干ながら不安が減少したことを示している。一方でB地域の平均値は「3」を下回っており、若干ながら不安が増加したことがわかる。強化事業を通じて両地域の変化の方向が異なっていたことが観察できた。

この変化の違いはどこから生じたのであろうか。この間に直接答えるデータは今回得られていないが、間接的にその可能性を示すデータがある。その1つが4-12で示した参観した授業数である。A地域のほうがB地域よりも参観した授業時数が多いことを示したが、さらにもう一つのデータがある。それは、「参観した授業数」と「英語指導に対する不安」の間には弱いながらも相関 ($r=.367$) があるという点である。相関関係は因果関係を保証するものではないので「参観した授業が多いから不安が減少した」と「不安が減少したから参観した授業が多くなった」という2つの可能性を一つに絞ることはできないが、強化事業により授業を参観する機会が多くなったという事実などを重ね合わせれば、「参観した授業が多いから不安が減少した」という可能性は十分に指摘できるのではないだろうか。

もしこの可能性が高いとすれば、今後の研修等では「授業を見ること」を重視すべきであろう。研究授業などを公開することはもちろんであるが、小学校教員の多忙さを考えれば、授業を撮影し、DVD等の形式で交換をして時間がある時に視聴することも考えられる。また、インターネット上の動画サイトに英語の授業が公開されているので、それらを研修の素材としてもよいだろう。

4-14 強化事業による児童の変化

「以下の点に関して、この3年半の英語の授業を通して児童は良い方向に変化したと思いますか」

英語に対する積極性	4.00 (0.651)
英語を聞く力	3.71 (0.749)
英語の発音	3.70 (0.687)
英語の歌を英語らしく歌う力	3.64 (0.781)
英語を話す力	3.63 (0.827)
外国や異文化に対する積極性	3.57 (0.940)
英語の文字を書く力	3.41 (1.022)
英語の文字を読む力	3.40 (0.898)
英語の語彙力	3.40 (0.830)
友達との関係作り	3.15 (0.760)
学習全般への積極性	3.13 (0.748)
生活態度全般	3.00 (0.812)
英語の文章を読む力	2.92 (0.897)
英語の文章を書く力	2.88 (1.045)

(平均値が高い順、カッコ内は標準偏差)

各項目は、最も肯定的な回答を「5」、最も否定的な回答を「1」とする5段階で回答してもらっている。それらの数値を利用して各項目の平均点を算出した。「英語の文章を読む力」「英語の文章を書く力」以外は数値が中間の値である3以上となっており、全体的に見て、強化事業を通じて上記の項目が向上したと回答者は捉えているようだ。

しかし、このままでは全体像が捉えにくいので、因子分析を用いてこれらの背後にある共通因子を探り、より汎用性の高い要因を探ることとした。まず、固有値1以上を基準として最尤法で初期解を求めたところ、6回の反復で3因子が抽出された。続いて、因子を3に固定し、最尤法、プロマックス回転で分析を続行したが、「英語を話す力」の1項目の因子負荷量が0.4に満たなかったため、分析から除外し、再度最尤法及びプロマックス回転で分析を行った結果、6回の反復で回転が収束し、3因子が抽出された。固有値の減衰状況と解釈可能性からこの3因子解を採用した ($\chi^2=72.18$ 、 $df=42$ 、 $p=.003$)。

パターン行列：

	1	2	3
歌	.937	.064	-.290
語彙	.749	-.059	.117
聞く	.687	.044	.119
発音	.681	.079	.058
文字・読む	.613	-.038	.317
文字・書く	.530	-.155	.479
積極性	.419	.331	-.089
学習全般	-.120	.973	.001
友だち	.045	.804	.022
生活態度	.042	.791	.142
外国など	.279	.535	-.022
文章・書く	-.098	.052	.988
文章・読む	-.028	.086	.935

因子相関行列：	因子1	因子2	因子3
因子1	1.00	.557	.656
因子2		1.00	.532
因子3			1.00

第1因子は「歌を歌う力」「語彙力」「聞く力」「発音」「文字を読む力」「文字を書く力」「英語に対する積極性」に共通する因子である。いわゆる英語力に直接関わる因子であるが、「英語に対する積極性」も含まれているため、「英語力全般と英語への積極性因子」と命名した ($\alpha=.898$)。第2因子は「外国や異文化に対する積極性」「生活態度全般」「学習全般への積極性」「友だちとの関係作り」に共通する因子で、英語よりも学習態度や生活態度に関わる要因であるため「学習全般、

異文化、関係作りへの積極性因子」と命名した ($\alpha=.889$)。第3因子は「英語の文章を読む力」「英語の文章を書く力」に共通する因子である。これらも英語力の一部ではあるが、「英語の文章」という点で他の要因と区別されることになったようだ。そこで「英語文章の読み書き因子」と命名した ($\alpha=.952$)。

このうち、第1因子と第2因子はすべての項目の平均値が3以上だが、第3因子は構成する2つの項目の平均値が3を下回っている。よって、今回の強化事業の効果として回答者が感じているのは、英語力や英語学習、学習全般、異文化、関係作りへの積極性など幅広いが、英語の文章レベルでの読み書きへの効果は限定的と捉えているようだ。今回の強化事業ではモジュールを中心に文字の読み書きの指導もしていたが、文ではなく文章レベルの読み書きとなると5、6年生が中心の活動であり、3～4年生での扱いは小さかったことを考えれば納得のいく結果と言えるであろう。

4-15 児童の英語力向上に役立った活動等

「英語の授業での以下の活動等は児童の英語力向上に役立ったと思いますか」

挨拶	4.12 (0.73)
歌	4.11 (0.80)
つづりと発音の関係	3.87 (0.94)
文字指導	3.79 (0.84)
言語活動	3.78 (0.83)
授業の振り返り	3.46 (0.86)
絵本の読み聞かせ	3.41 (0.89)

(平均値の高い順、カッコ内は標準偏差)

各項目は、最も肯定的な回答を「5」、最も否定的な回答を「1」とする5段階で回答してもらっている。それらの数値を利用して各項目の平均点を算出した。すべての項目で中間の値である3を上回っており、授業により一定の効果が得られたと回答者が認識していることがわかる。

4-16 モジュール (9分×5回) の (児童の) 満足度

「現在のモジュール (9分×5回) を児童は楽しんでいると思いますか」

4-17 児童の英語力向上に対するモジュールの貢献度

「現在のモジュール (9分×5回) を児童の英語力向上に役立っていると思いますか」

上記の2つの質問はいずれも最も肯定的な回答を「5」、最も否定的な回答を「1」とする5段階で回答してもらっている。それらの数値を利用して各項目の平均点を算出したところ、モジュールの満足度で平均3.21 ($SD=0.92$) という値が、モジュールの貢献度で平均3.83 ($SD=0.69$) という値が得られた。5段階の中間の値である3を上回っていることから、回答者は児童がモジュールをおおむね楽しんでいると捉え、また、モジュールが児童の英語力向上におおむね貢献していると捉えているようだ。

4-18 モジュールによる具体的な影響

「以下の点に関して、モジュールによって児童は良い方向に変化したと思いますか」

英語の文字を書く力	4.08 (0.913)
英語の文字を読む力	3.98 (0.735)
英語の語彙力	3.78 (0.808)
英語の発音	3.67 (0.739)
英語を聞く力	3.63 (0.747)
英語の文章を読む力	3.57 (0.855)
英語の文章を書く力	3.57 (0.964)
英語に対する積極性	3.55 (0.702)
英語を話す力	3.35 (0.796)
外国や異文化に対する積極性	3.33 (0.739)
英語の歌を英語らしく歌う力	3.31 (0.905)
友達との関係作り	3.20 (0.664)
学習全般への積極性	3.10 (0.640)
生活態度全般	3.06 (0.676)

(平均値が高い順、カッコ内は標準偏差)

各項目は、最も肯定的な回答を「5」、最も否定的な回答を「1」とする5段階で回答してもらっている。それらの数値を利用して各項目の平均点を算出した。すべての項目で数値が中間の値である3以上となっており、全体的に見て、モジュールにより上記の項目が向上したと回答者は捉えているようだ。

さらに全体像を捉えるため、因子分析を用いてこれらの背後にある共通因子を探り、より汎用性の高い要因を探ることとした。まず、固有値1以上を基準として最尤法で初期解を求めたところ、10回の反復で3因子が抽出された。続いて、因子を3に固定し、最尤法、プロマックス回転で分析を続行したが、「英語の語彙力」「英語に対する積極性」の2項目の因子負荷量が0.4に満たなかったため、分析から除外し、再度最尤法及びプロマックス回転で分析を行った結果、6回の反復で回転が収束し、3因子が抽出された。固有値の減衰状況と解釈可能性からこの3因子解を採用した ($\chi^2=77.56$, $df=33$, $p=.00$)。

第1因子は「学習全般への積極性」「生活態度全般」「友だちとの関係作り」「外国や異文化に対する積極性」に共通する因子である。英語よりも学習態度や生活態度に関わる要因であるため「学習全般、異文化、関係作りへの積極性因子」と命名した ($\alpha=.931$)。第2因子は「英語の文章を読む力」「英語の文章を書く力」「文字を読む力」「文字を書く力」に共通する因子で、文字に関わる項目であるため、「読み書き能力因子」と命名した ($\alpha=.882$)。第3因子は「聞く力」「話す力」「発音」「歌を歌う」に共通する因子で、いずれも英語力に関わる項目だが、すべてに音声絡んでいる。そこで、「音声能力因子」と命名した ($\alpha=.873$)。各因子に分類されるすべての項目が5段階の中間の値である3を上回っていることから、回答者はモジュールにより、学習全般、異文化、関係作りへの積極性が向上し、英語の読み書き、音声の両面に効果があったと捉えていることがわかる。K市のモジュールは文字指導、綴りと発音の関係、読み聞かせなど様々な活動を取り入れていたた

め、このような結果が得られたものと思われる。

パターン行列

	1	2	3
学習全般	1.025	.019	-.117
生活態度	1.009	.046	-.093
友だち	.780	.057	.060
外国など	.697	-.118	.229
文章・読む	.021	.931	.039
文章・書く	.153	.901	-.077
文字・書く	.018	.644	-.030
文字・読む	-.197	.606	.267
聞く力	-.028	-.030	.986
話す力	.198	.008	.758
発音	-.131	.161	.644
歌	.426	-.042	.506

因子相関行列：	因子1	因子2	因子3
因子1	1.00	.485	.557
因子2		1.00	.421
因子3			1.00

4-19 モジュールの長さに対する評価

「モジュールの（9分）は長いと思いますか、それとも短いと思いますか。下の5つから1つ選んでください」

長い	1	(1.8%)
どちらかといえば長い	0	(0.0%)
ちょうどいい	29	(51.8%)
どちらかといえば短い	16	(28.6%)
短い	10	(17.9%)

K市は1回のモジュールが9分でそれを毎日（月～金）実施していた。この長さの印象を尋ねた質問である。ただし、この質問は答えていない回答者が多く、56名のみであった。これは、回答者の中に自分自身で授業をしていないために回答の必要がないと判断したケースがあるのかもしれない。上記のパーセンテージは56名を母数とした数字である。

「長い」または「どちらかといえば長い」と感じている回答者は1名のみで、「ちょうどいい」が全体の半分以上に上る。一方で、「短い」「どちらかといえば短い」と感じている回答者が26名で全体の約半数になる。全体的に見て、長さが適切と感じている回答者と短いと感じている回答者がほとんどであった。

4-20 授業準備に要した時間

「英語の授業を担当されている方、あるいは過去に担当された方にお伺いします。授業の準備に週当たりで何分くらいかけていますか（いましたか）」

全体の平均は50.74分 ($SD=80.0$) であったが、A地域の平均が69.8分 ($SD=93.9$)、B地域の平均が36.5分 ($SD=75.9$) となりほぼ倍近い差がある（ただし統計的有意差はない ($t=1.61$, $df=66$, $p=.111$)）。A地域の5、6年生が週当たりの授業時数がB地域の倍であったことも原因の一つかもしれない。

4-21 授業準備満足度

「授業準備は十分にできている、あるいはできていたと思いますか」

5 — 1 (1.3%)
4 — 7 (8.8%)
3 — 38 (47.5%)
2 — 30 (37.5%)
1 — 4 (5.0%)

「十分に準備ができている(いた)」を「5」、「準備がまったくできていない(いなかった)」を「1」として5段階で回答していただいた。半数近くが中間の値である3を選択しており、十分とは言えないまでも、ある程度はできていたと感じているようだ。ただし、肯定的回答である4と5の合計(=8)が否定的回答(=34)を大きく下回っているため、全体的に見ると、十分ではないという印象のほうが強いようだ。

4-22 2020年以降に予想される授業準備時間

「英語が3年生から開始される2020年以降、英語の授業の準備に週当たりで何分くらいかけることになりそうだと予想されますか」

3、4年生の場合(平均): 60.30分 ($SD=68.51$)
5、6年生の場合(平均): 85.18分 ($SD=119.63$)

現在準備にかかる時間が50.74分なので、いずれの場合も増加すると予想されている。特に、週あたりの年間授業時数が70コマになる5、6年生の増加予想が大きくなっている。

4-23 新教材 (Let's Try!と We Can!) の確認

「あなたは新学習指導要領に対応した平成30年度から使用する小学校外国語の新教材 (We Can! / Let's Try!) を既に読みましたか？」

【5、6年生用の We Can!】

十分に読んだ ————— 1 (1.1%)
読んでいる途中である —— 17 (18.7%)

まだ読んでいない ————— 67 (73.6%)

存在を知らない ————— 3 (3.3%)

【3、4年生用の *Let's Try!*】

十分に読んだ ————— 1 (1.1%)

読んでいる途中である —— 16 (17.6%)

まだ読んでいない ————— 67 (73.6%)

存在を知らない ————— 4 (4.4%)

まだ *We Can!*や*Let's Try!*が使用されていない時期に行われたアンケートのため、読んだ、あるいは読んでいる途中と答えた回答者は全体の20%程度と低くなっていた。

【望ましい環境】

4-24 望ましい授業編成

「5、6年生の週当たりの英語の授業編成は以下のどれが望ましいと思いますか」（選択肢は下記を参照）

45分授業が週2回 ————— 45 (49.4%)

45分授業が週1回と15分モジュールが週3回 —— 31 (34.1%)

45分授業が週1回と9分モジュールが週5回 —— 15 (16.5%)

45分授業を2回、すなわちモジュールを使わない編成を望ましいと考える回答者とモジュールを使用する編成を望ましいと考える回答者がほぼ半数ずつという結果になった。ただし、モジュールを取り入れていたA地域と取り入れていなかったB地域では回答の傾向が異なる。

A地域

45分授業が週2回 ————— 12 (34.3%)

45分授業が週1回と15分モジュールが週3回 —— 17 (48.6%)

45分授業が週1回と9分モジュールが週5回 —— 6 (17.1%)

B地域

45分授業が週2回 ————— 33 (58.9%)

45分授業が週1回と15分モジュールが週3回 —— 14 (25.0%)

45分授業が週1回と9分モジュールが週5回 —— 9 (16.1%)

モジュールを取り入れていたA地域では3分の2がモジュールを取り入れることを肯定的に捉えているが、モジュールを取り入れていなかったB地域では半数以上がモジュールを使用しない授業編成が望ましいと捉えている。ただし、A地域では、取り入れていた9分のモジュールよりも時間が長い15分の方を望ましいと考えている回答者のほうが約3倍の数であった。これは、9分間のモジュールの時間を短い、どちらかと言えば短いと捉えた回答者が存在した点とも一致する結果である。

4-25 望ましい担当者（中学年）

「あなたが今後3、4年生の学級担任になった場合、英語の担当はおもに誰が望ましいと思いますか」（選択肢は下記を参照）

- | | | |
|------------------------------------|----|---------|
| 1. 学級担任が1人で | 2 | (2.2%) |
| 2. 日本人英語教員（JTE）が1人で（学級担任は入らない） | 5 | (5.5%) |
| 3. ALTが1人で | 1 | (1.1%) |
| 4. 学級担任と日本人英語教員（JTE）が2人で | 7 | (7.7%) |
| 5. 学級担任とALTが2人で | 53 | (58.2%) |
| 6. 日本人英語教員（JTE）とALTが2人で（学級担任は入らない） | 14 | (15.4%) |
| 7. 学級担任と日本人英語教員（JTE）とALTが3人で | 7 | (7.7%) |

4-26 望ましい担当者（高学年）

「あなたが今後5、6年生の学級担任になった場合、英語の担当はおもに誰が望ましいと思いますか」

- | | | |
|------------------------------------|----|---------|
| 1. 学級担任が1人で | 1 | (1.1%) |
| 2. 日本人英語教員（JTE）が1人で（学級担任は入らない） | 6 | (6.6%) |
| 3. ALTが1人で | 2 | (2.2%) |
| 4. 学級担任と日本人英語教員（JTE）が2人で | 3 | (3.3%) |
| 5. 学級担任とALTが2人で | 47 | (51.6%) |
| 6. 日本人英語教員（JTE）とALTが2人で（学級担任は入らない） | 18 | (19.8%) |
| 7. 学級担任と日本人英語教員（JTE）とALTが3人で | 12 | (13.2%) |

いずれも「学級担任とALTが2人で」が半数を超えており、もっとも高い数値となっている。ALTの需要は高く、ALTが入る選択肢のパーセンテージの合計は3、4年生の場合で84.3%、5、6年生の場合で88.8%となっている。また、日本人英語教員（JTE）が入る選択肢のパーセンテージの合計は3、4年生の場合で37.1%、5、6年生の場合で43.8%となっている。学級担任が1人で良いという回答は極めて少なく、人的支援が強く望まれていることがわかる。

4-27 望ましいクラスサイズ及び許容できるクラスサイズ（中学年／高学年の場合）

「英語の授業を実施する場合、1クラスの児童数は何人が好ましいと思いますか」

	望ましい	許容できる
3、4年生	20.59人	29.35人
5、6年生	20.08人	28.88人

質問文は望ましいクラスサイズのみを尋ねているが、回答欄では併せて「許容できる」人数も尋ねている。3、4年生と5、6年生のどちらも、20人程度が望ましいが、30名程度なら許容できるという回答である。クラスサイズは英語の授業のみで決まるものではないので20人を達成す

ることは難しいと思われるが、その分を人的、物質的支援で補うなどの工夫が必要であろう。

4-28 小学校教員が英語の授業で無理なくできること

「本研究の目標の一つは全国の小学校の教員が無理のない範囲でできることを探ることです。(中学や高校の) 英語の免許を持たない小学校の教員にとって以下の事柄は簡単だと思いますか」

英語で挨拶をすること	3.75 (0.90)
CD、DVD、パソコン等を使って英語の音声を提示すること	3.57 (0.98)
電子黒板を使って英語の授業をすること	3.18 (1.06)
英語の歌を指導すること	2.73 (0.90)
英語で指示を出すこと	2.67 (0.93)
英語でのスキットをすること	2.53 (0.80)
英語で行う活動(言語活動)を実施すること	2.45 (0.82)
英語で行う活動(言語活動)を考えること	2.42 (0.88)
英語で行う活動(言語活動)を準備すること	2.39 (0.77)
英語の規則(文法)について説明すること	2.32 (0.84)
児童の評価をすること	2.30 (0.78)
絵本の読み聞かせをすること(教師が読む)	2.14 (0.89)
英語の発音のモデルを示すこと	1.94 (1.00)

(平均値の大きい順、カッコ内は標準偏差)

K市での強化事業を通じて、英語を専門としない小学校教員が無理なくできること、実施が難しいことを明らかにし、それらを報告することで、今後の支援に役立つと考え、この質問を設定した。「5」を「とても簡単だ」、「1」を「とても難しい」とした5段階で上記のすべての項目に回答してもらい、平均値を算出したところ、中間の値である3を上回った項目は「英語で挨拶をすること」「CD、DVD、パソコン等を使って英語の音声を提示すること」「電子黒板を使って英語の授業をすること」の3項目のみで、それ以外はすべて比較的難しいと捉えられていた。

これらの背後にある共通因子を探り、より汎用性の高い要因を探るため、探索的因子分析を行った。まず、固有値1以上を基準として最尤法で初期解を求めたところ、15回の反復で4因子が抽出された。続いて、因子を4に固定し、最尤法、プロマックス回転で分析を続行したが、「英語の歌を指導する」「児童の評価をすること」の2項目の因子負荷量が0.4に満たなかったため分析から除外し、再度最尤法及びプロマックス回転で分析を行った結果、5回の反復で回転が収束し、4因子が抽出された。固有値の減衰状況と解釈可能性からこの4因子解を採用した($\chi^2=14.48$ 、 $df=17$ 、 $p=.63$)。

「英語で行う活動(言語活動)を考えること」「英語で行う活動(言語活動)を準備すること」「英語で行う活動(言語活動)を実施すること」に表れている第1因子は「言語活動作成・実施因子」と命名する($\alpha=.914$)。各項目の平均値はすべて「3」を下回るなど小学校教員にとっては実施が難しいと感じられる因子である。

「CD、DVD、パソコン等を使って英語の音声を提示すること」「電子黒板を使って英語の授業をすること」に主に影響を与えている第2因子は「機器を使用する活動因子」と命名する($\alpha=.844$)。

いずれも平均値が「3」を上回っており、小学校教員にとっては難しくないと考えられている因子である。

「英語の発音のモデルを示すこと」「絵本の読み聞かせをすること（教師が読む）」「英語の規則（文法）について説明すること」に主に表れている第3因子は「教師に英語力が必要となる活動因子」と命名する（ $\alpha=.787$ ）。いずれも平均値が「3」を下回っており、難しいと感じられる因子である。

「英語で挨拶をすること」「英語で指示を出すこと」「英語でのスキットをすること」に主に表れる第4因子は「ルーティンの活動」因子と命名する（ $\alpha=.805$ ）。項目の1つが「3」を上回り、2つが「3」をやや下回っていることから、この因子は比較的易しめの因子と考えられる。

上記の分析より、回答者は、小学校において機器を使用する活動やルーティンの活動は比較的難しくないと感じているが、言語活動を作成したり実施したりすることや小学校教員に英語力が必要となる活動は困難と感じていることがわかる。今後の支援では後者の不足を補う研修などが必要となるだろう。

パターン行列：

	1	2	3	4
言語活動を準備	.945	-.024	-.044	-.040
言語活動を考える	.916	.035	-.035	-.091
言語活動を実施	.787	.005	.037	.181
CD等で音声提示	-.087	1.029	-.010	-.011
電子黒板	.133	.717	.033	-.044
発音モデルを示す	-.144	-.091	.855	-.014
絵本の読み聞かせ	-.031	.153	.791	.027
文法説明	.253	-.042	.600	-.031
英語で指示	-.077	-.106	-.011	1.055
英語でスキット	.218	.028	.082	.597
英語で挨拶	-.030	.341	-.086	.512

因子相関行列：	因子1	因子2	因子3	因子4
因子1	1.00	.324	.402	.579
因子2		1.00	.152	.427
因子3			1.00	.363
因子4				1.00

4-29 国や自治体に希望する支援等

「今後、英語に関連して、国や自治体や学校からの支援として希望することは何ですか」

授業以外の業務の減少	4.70	(0.59)
教材の共有化（学校内や市内で）	4.56	(0.62)
英語専任教員の配置・増加	4.53	(0.80)
ICT教材の充実	4.51	(0.66)

教師用指導書の充実	4.47	(0.67)
クラスサイズの縮小化	4.34	(0.85)
予算の増加	4.21	(0.78)
英語の指導方法に関する研修の充実	4.12	(0.82)
教員の英語力向上に関する研修の充実	4.11	(0.84)
英語の評価方法に関する研修の充実	4.10	(0.85)
専用教室の設置・増加	3.89	(0.95)
英語授業の増加に伴い、英語以外の授業数の減少	3.75	(1.17)
英語と他教科との連携に関する研修の充実	3.65	(0.80)
中学校との連携に関する研修の充実	3.64	(0.83)

(平均値の大きい順、カッコ内は標準偏差)

強化事業での様々な活動を通して見えてきた課題などをより明確にし、他の地域の今後の支援体制整備に資するために上記の質問を設定した。「5」を「大いに希望する」、「1」を「全く希望しない」とする5段階のスケールで上記の14項目に回答してもらった。中間の値である3より大きければ希望をしていると、小さければ希望をしていないと判断できるが、いずれも3を超えており、4を超えている項目も少なくない。全体として、さらなる支援が必要とされていることが明らかになった。

これらの背後にある共通因子を探り、より汎用性の高い要因を探るために探索的因子分析を行った。まず、固有値1以上を基準として最尤法で初期解を求めたところ、14回の反復で4因子が抽出された。続いて、因子を4に固定し、最尤法、プロマックス回転で分析を続行したが、「教材の共有化(学校内や市内で)」「専用教室の設置・増加」「英語授業の増加に伴い、英語以外の授業数の減少」の3項目の因子負荷量が0.4に満たなかったため、分析から除外し、再度最尤法及びプロマックス回転で分析を行った結果、6回の反復で回転が収束し、4因子が抽出された。固有値の減衰状況と解釈可能性からこの4因子解を採用した($\chi^2=25.53$, $df=17$, $p=.03$)。

4つの因子が特定できたが、第1因子と第3因子、第2因子と第4因子はそれぞれ類似している。「英語の指導方法に関する研修の充実」「英語の評価方法に関する研修の充実」「教員の英語力向上に関する研修の充実」に共通する第1因子と「英語と他教科との連携に関する研修の充実」「中学校との連携に関する研修の充実」に共通する第3因子はいずれも「研修」が関係している。しかし、第1因子は英語力や指導技術に関わる研修であり、第3因子は連携に関わる研修であることがわかるため、それぞれ「英語力・指導技術の研修因子」($\alpha=.910$)、「連携の研修因子」($\alpha=.880$)と命名した。「予算の増加」「ICT教材の充実」「教師用指導書の充実」に共通する第2因子と「英語専任教員の配置・増加」「クラスサイズの縮小化」「授業以外の業務の減少」に共通する第4因子はいずれも補助に関わる要因である。このうち第2因子は物質的な補助である。一方、第4因子の3項目はいずれも人員を多く配置することで解決できることが多いと思われるので、人的な補助が求められる項目である。よって、第2因子を「物質的補助の充実因子」($\alpha=.688$)、第4因子を「人的補助の充実因子」($\alpha=.651$)と命名した。信頼度係数はやや低いが、項目の内容から因子として十分妥当性があると判断した。

4つ因子が特定できたが、すでに見てきたように、これらは「研修」と「補助」にまとめることができる。すなわち、強化事業を通じて教科化、低学年化、授業時数増加を経験してきた回答者

が国や自治体に求めていることは、研修と補助であることが明らかになった。

パターン行列：

	1	2	3	4
研修（指導法）	.989	.070	-.077	-.066
研修（評価方法）	.975	-.073	.010	-.021
研修（英語力）	.644	.012	.164	.103
ICT教材	.084	.918	-.078	-.176
予算増加	-.212	.581	.158	.147
教師用指導書	.176	.453	.011	.191
研修（中学連携）	-.018	.063	1.018	-.108
研修（他教科）	.311	-.082	.610	.065
英語専任	.075	.014	.006	.751
クラスサイズ	-.034	-.123	-.064	.646
授業以外の業務	-.047	.212	-.068	.533

因子相関行列：	因子1	因子2	因子3	因子4
因子1	1.00	.304	.597	.252
因子2		1.00	.152	.482
因子3			1.00	.202
因子4				1.00

5. 終わりに

本稿では、英語教育の強化事業を経験した地域で小学校の英語の教科化、低学年化、授業時数増加を一旦早く経験した小学校教員を対象に実施したアンケートの結果を報告した。新学習指導要領の全面実施を間近に控えているが、解決しなければならない課題が数多く残されていることが示された。今後も引き続き小学校英語に関わる実態を調査し、必要な支援等を必要としている小学校教員に届ける仕組みの整備が求められる。

注

- 1) 本稿は日本児童英語教育学会第39回全国大会（2018年6月30日～7月1日、於昭和女子大学）での口頭発表に加筆・修正を施したものである。
- 2) KH Coderとは、立命館大学の樋口耕一氏が開発した無料ソフトで、テキストデータ解析のスタンダードソフトとして利用が広がっている（<http://khc.sourceforge.net/>）。

引用文献

- Benesse教育開発センター（2011）『第2回 小学校英語に関する基本調査（教員調査）』東京：ベネッセコーポレーション。 <http://berd.benesse.jp/global/research/detail1.php?id=3179>
- 及川賢（2017）「小学校英語指導に関する教員の不安度—教員経験年数、英語指導年数、中学校英語教員免許の有無による違い—」『埼玉大学紀要 教育学部』66(2). 499-512.

- 大谷みどり (2014) 「小学校外国語活動の『いま』と『これから』の課題—島根県教員へのアンケート結果をもとに—」『島根大学教育学部紀要 (教育科学)』第48巻. 1-10.
- 大谷みどり・築道明 (2011) 「小学校外国語活動の現状と課題への一考察—島根県教員へのアンケート調査から—」『島根大学教育学部紀要 (教育科学)』第45巻. 9-17.
- 二宮孝行・相馬和俊 (2019) 「小学校英語 (外国語活動・外国語) における教員の不安軽減を図る効率的な学校内研修の在り方—小学校教員の意識調査から—」『北翔大学教育文化学部研究紀要』第4号. 183-194.
- 文部科学省 (2017) 「平成28年度『英語教育実施状況調査』(小学校) の結果」http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2017/04/07/1384236_04.pdf
- 文部科学省 (2018) 「平成29年度『英語教育実施状況調査』の結果について」【集計結果】「小学校」http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2018/04/06/1403469_09.pdf
- 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—」*JES Journal* 16, 132-146. 小学校英語教育学会.

(2019年4月5日提出)

(2019年4月19日受理)