

原著論文

オンライン小学校現職教員研修による「一般英会話」能力と「教室英語」の包括的育成

渡慶次 正則*・Eng Hai TAN*・玉城 本生*・天願 健*・Norman FEWELL*

Training elementary school teachers inclusively with online English conversation sessions for practical and classroom communication

Masanori TOKESHI*, Eng Hai TAN*, Motoiku TAMAKI*, Takeshi TENGAN*, Norman FEWELL*

要 旨

本研究は、「オンライン英会話」が「一般英会話」能力の伸長と共に、「教室英語」の伸長にも影響を与えるのか、さらにどのような条件で小学校教員研修強化に貢献できるかを検証する。14人の小学校教員が月8回の「オンライン英会話」を利用する5か月間の研修に参加した。調査方法として研修の事前と事後に同一項目アンケート（34問）と「受講状況データ」、「受講報告用紙」を利用した。次の5点の調査結果が示された。第1点に、受講者の受講回数平均値達成率は82.3%（40回中平均値32.9回）であり、困難点として最も回答の多かった「仕事で疲れて受講できない」がばらつきの一因であると考へた。第2点に、「教室英語」能力に関して、事前アンケート平均値より事後平均値がすべての項目で上昇し、統計的に有意であることを示した（ $p < .05$ ）。第3点に、英語レベル別の比較では、初級レベル受講者の「教室英語」能力の伸長が最も高く、特に「ある程度できる」の評価が研修事前の3項目から研修事後では25項目に大きく増加した。第4点に、研修で利用された教材（ $n=466$ ）は、レベルに関わらず、「実用英会話」が約90%を占めた。最後に、自律した継続的なオンライン小学校英語教員研修を行うために、インターネット環境、集中できる研修場所、研修時間の確保、レベル別の目標言語スキルと言語知識を学習する総合的教材などの条件が必要であると示唆した。

キーワード：小学校現職教員研修、スピーキング、オンライン研修、教室英語、NBLT

Abstract

This study attempts to determine the degree of influence that online English conversation sessions may have on the English language abilities of elementary school teachers for both general and classroom communication. Additionally, the study will inquire on the preferable conditions that may help strengthen the effectiveness of similar online language training sessions. In total, fourteen elementary school teachers participated in a five-month program of “online English conversation” training that included 8 sessions a month. The study used identical pre & post questionnaires (34 questions), lesson logs and reports. The study identified five distinct findings. First, 82.3% (32.9 out of 40) of lesson participation was achieved, but at varying degrees. There was a wide variation in participation rates with some mentioning difficulty due to “being tired” from work. Second, the post-questionnaire mean values were higher than pre-mean values in all question items and the differences were statistically significant ($p < .05$). Third, participants in the lower proficiency category were among those showing greatest progress in classroom English abilities. Specifically, the “somewhat can do” choice increased from 3 items

* 名桜大学国際学群 〒905-8585 沖縄県名護市為又1220-1 Faculty of International Studies, Meio University, 1220-1, Biimata, Nago, Okinawa 905-8585, Japan.

(pre) to 25 items (post). Fourth, about 90% of materials used for the training sessions ($n=466$) were for “practical English conversation”. Lastly, the findings of the study suggest that autonomous and continued online elementary school teacher training would benefit from a stable internet connection, an undisturbed area, allocated time for study, level-based integrated materials to achieve targeted skills and basic language knowledge.

Keywords: elementary school practicing teacher training, speaking, online training, classroom English, NBLT

1. はじめに

グローバル化への対応と2020年東京オリンピック・パラリンピックの開催に伴う外国人訪問者の増加などを見据えて、英語教育改革が推進されてきた。特に、小学校における英語教育改革は大きい。2020年から5学年と6学年対象の「外国語」が初めて教科となり、検定教科書（7社14冊）が全国の各教育行政区で採択された。さらに3学年と4学年を対象の「外国語活動」を含めると、小学校英語授業の総時間数が約210時間となり従来の約3倍に増えた。文科省は「グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言」（2014）で、そのひとつとして、「学校における指導体制の強化」（改革5）を提言し、現職英語教員の研修を強化してきた。その柱は、「小学校英語教育推進リーダー研修」であり、2018年まで5か年実施し、その仕組みは推進リーダー（約80時間の研修）による中核教員の研修（約14時間）、中核教員の各学校での研修（約10時間）というカスケード研修¹を行った（渡慶次, 2020b）。一方、韓国では小学校全現職教員に約120時間の英語研修を義務付けており、比較すると日本の現職教員研修時間は短い。さらに、文科省（2018）の調査報告によると、学級担任が英語指導を行っている割合は約75%であり、小学校における英語指導体制は十分とは言い難い。

小学校英語教育においては、教員が不安を感じている最大の課題は、指導方法（教授、学習理論、指導技術、評価、教材作成など）と英語能力である（ベネッセ, 2011; 文科省, 2017）。特に小学校の教員研修における英語力向上は喫緊の課題であり、英語教員はスピーキング能力に大きな不安を感じている（猪井, 2009）。授業の即興的活動やALT（外国語指導助手）との打ち合わせ等においては総合的な英語能力が求められ、小学校英語教員はある程度の英語能力を有しなければならない。中学校と高等学校の英語教員の英語能力の先行研究に比べて、小学校英語教員に求められる英語能力の先行研究は少ない（例: Butler, 2004）。英語能力を身に着けるには長期間の英語研修が必要であり、勤務外でも学校外で

も英語能力育成が可能なオンライン学習プログラム等の導入も検討されなければならない（文科省, 2015; 泉 2019）。

英語能力育成研修は、英語4技能と文法、語彙、発音に関する「一般英語能力」の育成と英語授業に特化した英語である「教室英語」の育成に分かれる。本研究では、その両方のスピーキング能力を育成するために、「小学校英語担当教員オンライン研修」を5か月間、現職小学校教員を対象に行い、「レアジョブ社オンライン英会話 日常英会話コース月8回」（以下、「オンライン英会話」で省略）の受講と毎月1回の英語使用を目的とするオンライン授業研究会を実施した。

本研究では、オンライン現職小学校教員研修による「一般英会話」力の研修が同時に、「教室英語」能力も包括的に育成し、現職教員の研修の強化にどのように貢献するかを検証する。

2. 文献研究

2.1 Network-Based Language Teachingとユビキタスの「オンライン英会話」

母語話者や教師を中心に行う伝統的な言語学習法に代わり、マルチメディアを用いたコンピュータ支援言語学習(Computer Assisted Language Learning: CALL)が新しい学習形態として利用されつつある。インターネットの発達に伴い、世界中の人々とネットワークでつながりながらコンピュータを通して学習する、新しい英語教育の形態であるNetwork-Based Language Teaching（以下NBLTと略する）が現在、注目されている。NBLTを利用した、「いつでも」「どこでも」外国語学習ができるユビキタス(ubiquitous)の学習環境は自律した学習者を育成するとされる(Kern & Warschauer, 2000)。NBLTの一形態としてコンピュータに支援されたコミュニケーションであるCMC(Computer-Mediated Communication)は、相手とコミュニケーションの時間を共有する「同期型(synchronous)CMC」(SCMC)と、異なる時間でコミュニケーションの時間を共有する「非

同期型(asynchronous)CMC」(ACMC)に大別される。例えば、リアルタイムで行われるオンライン会話やチャット、インスタントメッセージは、同期型である。本研究で用いたオンライン英会話は、同期型のコンピュータを活用したコミュニケーションである。一方、異なる時間でメッセージが交換される電子メールや電子掲示板などは非同期型の例である。

本研究で用いた「オンライン英会話」は、ユビキタスの英語学習環境で、多忙で研修時間の確保や研修場所への移動が困難な小学校教員にとっては、有効な研修方法であると考えられる。「オンライン英会話」利用の教員研修に関する先行研究がないために、大学生対象の研究結果を下に述べる。渡慶次ほか(2017)による調査では、「準高等教育オーラルコミュニケーション」2クラスの受講生(n=50)を対象に、DMM英会話(オンライン、1か月間、8回)を用いてフリートーキングを課し、成果として「聞き返すことができる」、「単語を覚えてもらう」、「正確に発音を言い直すことができる」などの講師の支援、足場作り(scaffolding)が報告された。一方、同調査では課題として、50.0%(50人中25人)が「家に帰ると疲れてできない」と回答しており、大学内で利用時間と施設を確保して利用させた方が良いと提案している。加えて、スピーキング学習を系統的に示す必要があることを指摘した。

2.2 オンライン英語教員研修プログラム

下記では既存のオンライン英語教員研修プログラムについて述べる。

世界的な規模で24か国(日本も含む)が受講者数は不明)の約18,000人の英語教員を対象に、英語能力と指導技術の養成をオンラインで実施したのは、ELTeach プロジェクトである(Freeman, et al., 2016)。研修内容はナショナル・ジオグラフィック社により作成され、評価基準はEducational Testing Service (ETS)社によって作成された。日本では、Cengage社がオンライン研修で英語学習60時間、指導法60時間のコースでELTeach (<http://elteach.com/programs/>)を提供しているが、説明はすべて英語であり、ある程度の英語能力がないと受講できない(町田, 2017)。オンライン研修は、30時間から40時間受講され、研修内容は、English for teaching (教授のための英語)とProfessional Knowledge for ELT (英語教師の指導技術)の2コースに分かれる。ELTeachプロジェクト研修項目は、「英語使用自信度チェックリスト」(Gu and Papageorgiou, 2016)で調査され、渡慶次(2020a)でも同チェックリストを用いて英語教員養成学生(n=17)を対象に検証され、本研究のアンケート質問項目の一部としても使用された。

オンライン研修としては他に、ケンブリッジ社が英語教授法認定資格 CELT (<https://cambridgecentre.jp/>

teachers/celt-s-2/)をオンラインで一部地域に提供している。説明はすべて英語で行われ、受講の英語能力条件はCEFR-B1²(実用英語技能検定(以下、英検)2級)以上が求められる。

2.3 小学校英語教員に求められる英語能力

日本の公立中学校と高等学校の英語教員はCEFR-B2レベルに相当する英検準1級、TOEFL iBT80点、TOEIC 730点を達成することが求められている(文部科学省, 2003)。英語教員養成課程や現職教員研修の指標となっている東京学芸大学(2017)のコア・カリキュラム報告書は具体的には英語能力を明示していないが、小学校英語教員研修に求められる英語力として以下の研修項目を示している(p.81)。「教室英語」、実際の英語授業を想定したやり取りや即興的な対応などが含まれており、ATLとの打ち合わせ等においては総合的な英語能力が求められる。

- ① 授業で扱う主たる英語表現の正しい運用
- ② 発音や強勢・リズム・イントネーションを意識した発話
- ③ 板書や提示物における英語の正しい標記
- ④ ALT等と授業について打ち合わせをするための表現
- ⑤ クラスルーム・イングリッシュを土台にした意味のあるやり取り
- ⑥ 児童の発話や行動に対する適切な言い直し
- ⑦ 児童の理解に合わせた適切な言い換え
- ⑧ 児童の発話や行動に対する即興的な反応

2.4 一般英語能力と「教室英語」

日常の幅広い状況で用いる一般目的の英語(English for General Purposes)に対して、授業で用いられる英語は特別目的の英語として研究がなされてきた(Dudley-Evans & St John, 1998)。授業で用いられる英語は総称して「教室英語」と呼ばれる。

山森による一連の研究であるFORCE (Framework for Observing and Reflecting Classroom English)プロジェクトは英語教員養成プログラムや現職教員研修にとって示唆に富む研究成果である。山森(2012)の研究で使用されたFORCE枠組みは本研究のアンケートの主要な部分として修正して利用された。山森(2007)ではFORCE構想提案において「教室英語」の先行研究を検証した結果、「(前略)学校・教室で使用できる英語語彙や英語表現を整理して並べたものが多数を占め、教育的な意図(教育的機能)を体系的に示したものはあまりみられない」(p.163)と述べ、生徒の理解や学習、教室の雰囲気づくりなどを重視した「教室英語」の教育的機

能の追加を提案している。特に小学校英語教育に関係する研究では、山森 (2011) は、小学校英語担当教員 (n=439) を対象に調査し、小学校英語教員用FORCE (25項目) を作成し、特に小学校教員は、「授業運営や雰囲気づくりに関わる英語使用の必要性を高く意識している」(p.14) という調査結果を報告している。さらに山森 (2013) では、山森 (2011) で使用した小学校英語教員用FORCE を再分析し、機能項目を見直して25項目から23項目にまとめている。上記の山森の一連の研究は、第2言語教師が初級レベルの非母語話者学習者に対して、言語的に修正して発話するteacher talk (Chaudron, 1988) を考慮した「教室英語」の研究であり、渉猟の価値は高い。

「教室英語」表現集については、実証的な先行研究として、Willis (1981) による英語を通して英語で教える (Teaching English through English) 研修指導書は効果的な研修資料である。Willisは、授業に必要な英語を12の機能に分類している。一方、文部科学省は「小学校外国語活動・外国語研修ガイドブック」(2017) で、クラスルーム・イングリッシュ (教室英語)、基本英会話、打ち合わせ等で用いられる会話例、授業や学校に関わる表現集を網羅的 (12ページ) に示している。ガイドブックのクラスルーム・イングリッシュ表現集は、授業の始まり、活動の始まり、活動中、カードゲーム、聞くことを中心とした活動、読むことを中心とした活動、書くことを中心とした活動、活動の終わり、児童への指示、授業の終わり、ほめる、励ますに関する表現である。

筆者は、英語教員養成課程や現職英語教員研修では一般的な英語能力と「教室英語」の両者をバランス良く習得する内容が望ましいと考える。Elder (2001) は英語教師の使う英語を調査し、日常生活で使われる英語と英語授業で用いられる特別の英語 (教室英語) の両方が観察されたと報告している。同様に、Sesek (2007) は、スロバキアの英語教員を対象にしたインタビューや授業観察などの調査結果から、「教師の目標言語能力は、様々な教授のコンテキストで教師が機能できるように、幅広い能力を身に着ける必要がある」(p.422) と示唆している。実際の小学校の英語授業では、活動の指示等に必要「教室英語」のみではなく、チャンツ (リズムに合わせた目標言語の唱和) を復唱するモデル発音を示したり、日常の経験やできごとなどについてスモール・トーク (短い会話) を行ったり、目標表現を用いて様々な答えを引き出したりなど、総合的なスピーキング能力が必要である。半面、授業実践を通して「教室英語」を巧みに使える現場教員が多いのに対して、英語教員養成課程の学生は、熟達した英語学習者でも授業経験が乏しいため、「教室英語」を即座に使いこなせない事例も報告されている (渡慶次, 2020c)。

3. 調査方法

3.1 リサーチ・クエスチョン

本研究では、「オンライン英会話」の日常英会話コースを中心に受講することにより、授業で用いる「教室英語」も同時に育成されると仮定した。また、オンライン研修は、現職教員の英語能力を伸長する有効な方法であると仮定した。さらに本研究プロジェクトの目標として、オンライン研修受講後も自律的に英語学習を続けることが期待された。

本研究は次の4点のリサーチ・クエスチョンについて探る。

- Q 1 : オンライン教員研修の受講により、「一般英会話」力の習得が「教室英語」の伸長の認識にどのような影響を与えるか。
- Q 2 : オンライン教員研修受講者の英語レベルは、「教室英語」の伸長の差にどの程度、影響を与えるか。
- Q 3 : オンライン教員研修受講者が利用した教材や受講内容はどのような特色を持つか。
- Q 4 : オンライン研修を受講教員が自律的にかつ継続的に行うためにはどうしたら良いか。

3.2 調査参加者

本調査参加者は、沖縄県北部地区と中部地区の13公立小学校に勤務する14人の現職教員である。調査参加者は、科研費研究 (2019-2021) 活動の一部として、「令和2年度小学校英語担当教員スピーキング能力育成研修」に自主応募した教員である。調査参加者の内4人は、調査時に英語専科教員として英語授業を担当した。英語能力は、英検準1級レベルから3級までばらつきのある集団である。スコア換算表³と応募用紙に自己申告した英検レベルを参考に、調査参加者を上級、中級、初級の3レベルに分けた。レベル別人数の分布は、上級レベル (3人) [CEFR-B2 (レアジョブレベル8,7)/ 英検準1級相当]、中級レベル (5人) [CEFR-B1 (レアジョブレベル6,5)/ 英検2級レベル相当]、初級レベル (6人) [CEFR-A2+CEFR-A1 High (レアジョブレベル3,4)/ 英検準2級、3級レベル相当] である。受講者はインターネット上のGoogleフォームを用いて応募を行うことが求められ、研修前にインターネットを困難なく操作できるICT能力を有していたと考える。

3.3 研修の「オンライン英会話」利用とオンライン授業研究会について

本調査の主要部分となる研修の内容と手順を時系列に、「オンライン英会話」の利用とオンライン授業研究会を中心に、以下で説明する。

2020年8月初旬に「研修事前説明会」を行い、「オン

ライン英会話」の利用法の説明や留意事項、研修内容・日程の説明を研究チームが行い、事前アンケートを実施した。「オンライン英会話」の利用に先立ち、研修参加教員はレアジョブ無料体験を行い、その際に講師より受講レベル（1-10）が受講者に通知され、教材レベルの判断情報とした。

2020年9月から2021年1月まで、「オンライン英会話」を月8回利用を基準に受講した。「日常英会話コース」は1回につき25分間のレッスンで、インターネットサイトで希望する外国人講師を予約し、インターネット上の英語教材⁴を選択する。レアジョブ社では、午前6時から深夜1時まで受講者の都合に合わせて予約が可能で、インターネット環境があれば受講者に都合の良い場所で、コンピュータ、タブレット、スマートフォンのいずれかのデバイスを利用して受講は可能である。受講はビデオ映像と音声を交えて受講者と外国人講師が1対1の対面形式で行われた。研修前に、「小学校外国語活動・外国語研修ガイドブック」（文科省、2017）の「教室英語表現集」（抜粋PDF）が研修生に配布され、受講中に活用するように求められた。

研修中は、「オンライン研修利用報告用紙」（受講者名、教材情報、講師のフィードバック（貼り付け）、受講感想）をGoogleフォームで受講ごとに受講者が報告し、研修主催者はインターネット上の管理者画面で「レッスン受講データ」（受講者名、期日、教材、講師）を定期的に確認した。オンライン会社からは毎月定期的に、受講状況レポートが研修管理者に送付されてきた。

研修中には、月1回の対面の授業研究会が予定されたが、新型コロナウイルス感染症拡大によりすべてZoomを用いたビデオ会議システムによる授業研究会に変更した。授業研究会は毎月1回、研修教員の就業後に1時間（18:30～19:30）、割り当てられた3名の教員が各々約10分から15分間、授業実演を行った。目的は「オンライン英会話」で身につけた英語の運用機会であり、各授業者が選択した検定教科書の一部の授業実践をオンラインで行い、授業に対する簡単な意見交換を行った。授業実演は、ICレコーダーで録音し、後日、研究チームにより授業者別に文字起しとコメントを記述した「授業フィードバック」が作成され、音声データと共にGoogle Classroomに共有された。

2021年1月下旬に、「小学校オンライン最終研修会」を行い、事後アンケートの集計結果と次年度に向けた同研修の課題（「オンライン英会話」の利用、研修期間や授業実演など）について焦点化して意見交換を行い、次年度研修の方向性を決定する情報収集を行った。

3.4 調査用具

本研究では、「事前・事後アンケート」、「オンライン研修利用報告用紙」、「レッスン受講データ（レアジョブ英会話受講状況モニタリング）」の3種類のデータを用い、分析を行った。「オンライン研修利用報告用紙」、「レッスン受講データ」では前述しているので、下では主に「事前・事後アンケート」について述べる。

「オンライン英会話」の利用による英語スピーキング能力の変化を確認するために、研修の事前と事後に同じ質問内容の自記式アンケート「教室英語とティーチャー・トークに関する自信度の調査票」を実施した。事前・事後アンケートの34問は同じ質問項目であり（下記の分析の章で詳述）、「A. 正しい英語の構造への気づきの促進」、「B. 授業の運営について」、「C. 表現内容のふくらし・構造との関係づけ」の区分については、山森（2012）のFORCEプロジェクトの質問項目（19問）とGu and Papageorgiou（2016）の英語使用自信度調査の一部（11問）から採用し、「D. のALTとの連携」については、『小学校外国語活動・外国語研修ガイドブック』（文部科学省、2017）から採用した（4問）。アンケートの回答形式は、リカード尺度5件法を用いて、5：かなりできる、4：ある程度できる、3：どちらとも言えない、2：あまりできない、1：まったくできない、から一つ選択して回答した。事後アンケートでは同内容の34問に加えて、「オンライン英会話の利用形態」（Q35-38）、「オンライン英会話利用の具体的効果」（Q39-43）、「オンライン英会話利用の長所」（Q44-49）、「オンライン英会話利用の課題」（Q50）、「今後のオンライン英会話の期間、頻度希望」（Q51-52）、「オンライン英会話についての改善点の要望（自由回答）」（Q53）、「オンライン授業実演への要望（自由回答）」（Q54）、「小学校オンライン研修全体への要望（自由回答）」（Q55）を追加して、質問された。アンケート結果の量的な関係については、SPSS ver.25を用いて分析した。

3.5 倫理配慮事項について

調査への参加については、『令和2年度小学校英語担当教員スピーキング能力育成研修参加者募集要項』で、受講条件として、「小学校英語教員のスピーキング能力開発のために、本育成研修に関わる調査に、趣旨や調査方法等を同意した上で協力できる（調査への参加は任意である）。」を明記し、同意した者が研修に参加した。さらに、事前アンケートと事後アンケートでは、調査の趣旨と収集データの取り扱い、収集情報の秘匿が説明され、調査に同意した者のみが回答した。さらに、月1回のオンライン授業研究会では参加者の同意を得た後に、授業実践の音声のみが録音させ、ビデオ撮影や写真撮影は行われなかった。

4. 調査の結果

4.1 「オンライン英会話」受講回数と利用の問題点について

下の表1は、受講期間の各受講者の受講合計を表している。受講回数はオンライン会社のモニタリングサイトの「レッスン受講データ」を基に算出し、「欠席」（受講総数の合計19回）を除き、有効受講のみを計算した。受講期間は5か月間で月8回受講するプログラムなので、すべてを受講すれば40回（約16.7時間＝25分×40回）受講したことになる。受講データの平均値は、33.21回で、SD値（偏差値）は、9.21である。受講者の目標回数の達成平均は82.3%（40回中約32.9回）である（EとMについては、目標最大値40回で算出した）。実際の受講回数は、最高43回（E）から最低16回（L）の範囲でばらつきがある。受講者E（43回）とM（41回）については、40回を超えているが、オンライン会社のシステムにより講師が予約に対応しない場合は、追加のレッスンを受ける事が可能で、その事例による契約利用回数超えだと推測する。受講者のAからCは英語上級レベル者、DからHまでは中級レベル者、IからNまでは初級レベル者である。表1によると、受講者の英語レベルと受講回数の相関関係は低いと考える。例えば、上級レベルのBは24回と受講回数は比較的少なく、一方、中級レベルのDとIは40回とすべてのレッスンを受講しており、初級レベルのI（40回）、J（39回）、K（39回）はすべて、あるいはほとんどのレッスンを受講している。（表1）

受講回数にばらつきがあるのは、受講に困難が生じたと考えた。事後アンケートの「Q50オンライン英会話利用の問題点」（有効回答数：31）を検証することにより、ばらつきの理由の一部を考察する。表2によると、問題点として14人の回答者で最も多い回答は「A 仕事で疲れて受講が難しい」（10人）である。受講教員の小学校業

務等の状況によって、英語レベルや動機づけは高いにもかかわらず、受講が困難であったことが伺える。さらに、多い回答は「どんな英会話講師かわからないので不安である」（6人）であり、「オンライン英会話」の特徴として、受講者に馴染みのある「お気に入りの講師」（受講者で保存済み）を必ずしも選択できるわけではなく、全く初めての講師との受講は不安が伴ったと考える。さらに、その他（7人）として、「1級レベルの教材が欲しい」⁵、「予約が一回しかできない」⁶、「好きな講師の予約が自由に取れない」などが報告された。さらに、「I 利用場所（自宅等）では対面講座（英会話研修）のようなサポートがない」（2人）の回答があり、オンライン自己研修の形態における技術的なサポートの問題点を浮き彫りにしている。（表2）

4.2 「一般英会話」能力の伸長とユビキタス「オンライン英会話」の長所

事後アンケートでは、「オンライン英会話」を利用した効果について質問した。受講者は、「一般英会話コース」を受講したために、「一般英会話」力の伸長（Q39-43）を分析し、加えて「オンライン英会話」利用の長所（Q44-49）を検討する。14人全員が「強く同意する」あるいは「同意する」を選択した肯定的な回答項目に着目する。表3によると、「Q40講師と話すことで外国人と接することに抵抗がなくなった」は全員が肯定的に回答しており、5か月におよぶ受講を通して抵抗感が少なくなったと言える。一方、「コミュニケーションへの自信が増した」（Q39）と全員が認識している訳ではない。「Q42講師の話が聞き取れないときに聞き返すことができるようになった」も全員が肯定的に回答しており、外国人講師に臆せず、質問や不明点を確認することができたことを示している。全体的には、「一般英会話」につ

表1：受講期間中の受講者別受講回数分布

受講者	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
受講回数	40	24	40	40	43	27	27	31	40	39	39	16	41	18

表2：「オンライン英会話」利用の問題点として回答した項目と頻度（事後アンケート）

回答項目	回答数
A 仕事で疲れて受講が難しい	10
E どんな英会話講師かわからないので不安である	6
F 講師とうまく会話を続ける自信がない	4
G 何を話したらいいかわからない	1
H どの教材を使うか決められない	1
I 利用場所（自宅等）では対面講座（英会話研修）のようなサポートがない	2
J その他	7
回答数合計	31

いて肯定的な回答が多い。

さらに、「オンライン英会話」利用の長所として、「Q44自分が都合の良い場所でオンライン英会話を利用できることは長所である」、「Q48教材がレベルに応じて、豊富に用意できている」の項目について全員が肯定的に回答している。「いつでも・どこでも」というユビキタスの特徴である「Q45自分が都合の良い場所でオンライン英会話を利用できることは長所である」について全員が肯定的でないのは予想と異なっている。一部の受講者にとっては、自分の時間は管理できても（Q44）、自宅（例：人の出入り、家族の声や近所の雑音）や職場などの物理的な学習環境は管理できずに、十分に整っていなかったと推測する。（表3）

4.3 「教室英語」能力の伸長について

事前アンケートと事後アンケートの同一質問34項目の回答結果を用いて、研修参加者の英語授業に関するスピーキング能力（教室英語）が研修前と研修後に変化があるかを検証した。回答結果の傾向や関係を把握するために、事前と事後の項目別の平均値とSD値（標準偏差値）を表したのが表4であり、その関係を図1にて視覚化した。同一質問項目は下記に示した通りである。

「A. 正しい英語の構造への気づきの促進」

1. 一斉読み[英語表現]や単語の発音練習のための模範を示すことができる
2. 身近な物事や現象について描写することができる（例:It is raining today.）
3. 児童・生徒に気づいてほしい言語的特徴を声を大きくしたり、強勢をおくことで強することができる（例:Look at me. [見て欲しい物を強調する]）

「B. 授業の運営について」

4. 授業の始めにあいさつができる
 5. 日、曜日、天気についてやり取りができる
 6. 出席を取ることができる
 7. 復習をさせたり、児童の課題を集めることができる
 8. 授業中の諸連絡をすることができる
 9. 宿題を与えることができる
 10. 教材を使うことができる
 11. 児童に「教室英語」を教えることができる
 12. 授業中に指示を与える事ができる
 13. 試験やクイズで指示を与える事ができる
 14. 活動を変更することができる
 15. しつけをすることができる
 16. 児童の参加を促すことができる
 17. 児童の動機づけができる
 18. 児童の反応について評価することができる
 19. 教科書の文章・絵の内容に関する児童の個人的な印象を問う発問をすることができる（例:[Koalaの写真を見せて] Do you want to hold koalas?）
- ##### 「C. 表現内容のふくらまし・構造との関係づけ」
20. 必要と思われる内容を同じ表現で繰り返して述べる事ができる
 21. 具体的な例を提示して児童・生徒の理解を促すことができる
 22. 同じ内容を表現を換えながら話し、児童・生徒の理解を促すことができる
 23. 児童・生徒の発話に身体反応や相づちなどの手段で反応することができる（例:Great/ Wow）
 24. 教材や日常生活について答えが決まっている発問をすることができる（例:Who is your ALT?）
 25. 教材や日常生活について答えが複数ありうる発

表3：「オンライン英会話」の効果（Q39-43）と長所（Q44-49）に関する回答（事後アンケート）

[回答選択肢 A:強く同意する/B:同意する/C:どちらでもない/D:同意しない/E:全く同意しない]

回答項目 / 回答選択肢	A	B	C	D	E	計
Q39 講師と英語でコミュニケーションをとることに自信が増した	4	8	2	0	0	14
Q40 講師と話すことで外国人と接することに抵抗がなくなった	4	10	0	0	0	14
Q41 講師が話していることが理解できるようになった	4	8	2	0	0	14
Q42 講師の話が聞き取れないときに聞き返すことができるようになった	5	9	0	0	0	14
Q43 講師と雑談するときに途中で沈黙せずに会話を続けられるようになった	5	3	5	1	0	14
Q44 自分が都合の良い場所でオンライン英会話を利用できることは長所である	8	6	0	0	0	14
Q45 自分が都合の良い場所でオンライン英会話を利用できることは長所である	6	5	3	0	0	14
Q46 自分の好きな講師を選ぶことができる	6	5	3	0	0	14
Q47 講師が話している単語が分からないときに、その単語を講師から聞いて教えてもらうことができる	6	5	2	0	1	14
Q48 教材がレベルに応じて、豊富に用意できている	3	11	0	0	0	14
Q49 講師が自分のペースに合わせてレッスンをしてくれる	5	8	1	0	0	14

問をすることができる (例:Where did you go last Sunday?)

26. 児童・生徒から発話が出てこない場合に発話の始まりやヒントを与えることができる
27. 児童・生徒の不明瞭な発話を確認することができる (例:Please say it again.)
28. 児童・生徒の発話を再度述べるができる
29. 児童・生徒が話そうとしている内容を, 未習・既習表現を用いて代弁したり, 広げたりすることができる
30. 児童・生徒の発話を誤りに対して暗示的に発話修正をすることができる (例:児童:I goed to Jusco yesterday. 教師:Oh, you went to Jusco yesterday.)
- 「D. のALTとの連携」
31. ALTの考えを聞く (例:自己紹介を依頼したり, 授業へのアドバイス, 感想をたずねる)
32. ALTとゲームや活動の説明をする
33. ALTに依頼する (例:繰り返し言ってもらう, 単語や表現を読んでもらう)
34. ALTに時間について知らせる (例:授業の終了,「あと5分あります」)

表4と図1によると, すべての質問項目において事後アンケート平均値が事前アンケート平均値より上昇している。事前平均値と事後平均値のt検定(両側検定)は, (p<.05)の結果を示し, 統計的にも有意であることを表した。「オンライン英会話」の利用が「教室英語」能力の向上に, 肯定的な効果があったことを示すと考える。

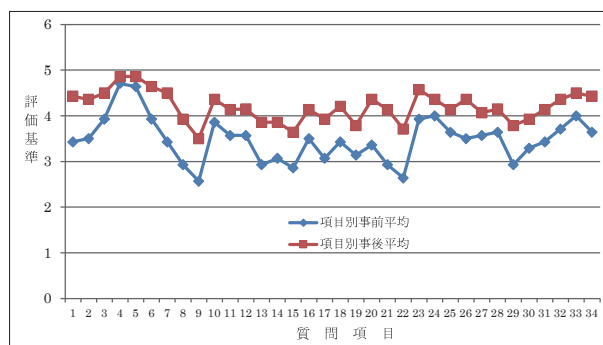


図1:事前アンケート項目別平均値と事後アンケート項目別平均値の比較

研修参加者の回答で, 事前と事後のアンケートの両方で平均値が高いのは, 項目4 (事前:4.71/事後:4.86), 項目5 (事前:4.64/事後:4.86)である。項目4「授業の始めにあいさつができる」, 項目5「月日, 曜日, 天気についてやり取りができる」は授業の始めに, 通常行われる英語でのあいさつや定番の質問事項であるために, 自己評価は高い。さらに, 項目23「児童・生徒の発話に身体反応や相づちなどの手段で反応することができる (例:Great/ Wow)」において, 事前値 (3.93) が事後値 (4.57) では高い数値に変化しているのは興味深い。「オンライン英会話」での外国人講師とのやり取りで, 児童の発話の指導にフィードバックができるようになったのではないだろうか。

一方, 回答で自己評価平均値が低いのは, 項目9「宿題を与えることができる」, 項目22「同じ内容を表現を換えながら話し, 児童・生徒の理解を促すことができる」,

表4:全受講者の事前アンケートと事後アンケートの項目別平均値・SD値の比較

	項目	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
事前	平均値	3.43	3.5	3.93	4.71	4.64	3.93	3.43	2.93	2.57	3.86	3.57	3.57
	SD値	1.16	0.94	0.92	0.47	0.50	1.14	1.02	1.07	1.02	0.86	0.76	0.65
事後	平均値	4.43	4.36	4.5	4.86	4.86	4.64	4.5	3.93	3.5	4.36	4.14	4.15
	SD値	0.65	0.63	0.65	0.36	0.36	0.50	0.65	1.07	1.16	0.74	0.66	0.69

(上の表に続く)

	項目	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
事前	平均値	2.93	3.07	2.86	3.5	3.07	3.43	3.14	3.36	2.93	2.64	3.93	4
	SD値	0.73	1.27	1.03	0.94	1.14	0.85	1.17	1.01	1.21	1.34	0.73	0.88
事後	平均値	3.86	3.86	3.64	4.14	3.93	4.21	3.79	4.36	4.14	3.71	4.57	4.36
	SD値	0.86	0.77	1.01	0.53	0.73	0.70	1.05	0.74	0.66	0.83	0.65	0.84

(上の表に続く)

	項目	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34		
事前	平均値	3.64	3.5	3.57	3.64	2.93	3.29	3.43	3.71	4	3.64		
	SD値	1.01	0.94	0.94	1.01	1.07	1.14	1.28	0.91	0.78	1.08		
事後	平均値	4.14	4.36	4.07	4.15	3.79	3.93	4.14	4.36	4.5	4.43		
	SD値	0.86	0.50	0.83	0.80	1.12	0.73	0.95	0.74	0.65	0.76		

項目29「児童・生徒が話そうとしている内容を、未習・既習表現を用いて代弁したり、広げたりすることができる」である。項目9の数値が低いのは小学校では、通常、宿題の指示や授業のふり返りを日本語で行うためではないだろうか。また、項目22と項目29では、英語でさまざまな表現で理解させたり、内容を広げたりすることは、高度な英語運用能力を要求されるため、困難であると考えられる。しかし、図1と表4から分かるように、これらの自己評価値の低い項目は事前と事後の平均値の数値の差が最も大きい。項目9では0.93(事前[2.57]と事後[3.5]の差)、項目22では1.07(事前[2.64]と事後[3.71]の差)、項目29では0.86(事前[2.93]と事後[3.79]の差)である。つまり、研修を通して、授業中の困難な英語スピーキングについて、「2：あまりできない」から「4：ある程度できる」に近い形に変化したと考える。

4.4 レベル別の事前平均値と事後平均値の比較による「教室英語」能力の向上について

最初に、「教室英語」能力に関するレベル別の事前と事後の平均値(少数第2で四捨五入)に変化があるかを統計的に検証した。各レベルの事前と事後の平均値のt検定(両側検定)は、初級事前と初級事後($p < .05$)、中級事前と中級事後($p < .05$)、上級事前と上級事後($p < .05$)の結果を示し、いずれのレベルにおいても統計的に有意、つまりスピーキング能力に変化があったことを示している。

加えて、レベル別に事前と事後で自己評価がどのように変化したかを具体化するために、回答平均点を四捨五入してすべて整数(例：5[よくできる])で示して比較した。下の表5によると、初級レベルの自己評価で顕著なのは「4：ある程度できる」の評価が事前(3項目)から事後(25項目)に大きく増加している。さらに、「2：あまりできない」の評価においては、事前(10項目)から事後(0項目)に大きく減少し、各項目のスピーキングについて自信が増したことを示している。上級レベルでは、「2：あまりできない」の回答が事前(0項目)で、研修前から多くの項目で高い自信を示しているが、事前と事後の自己評価では、「かなりできる」の評価で

事前(5項目)から事後(19項目)に増加し、研修の効果について自信が増している。中級レベルにおいては、上級レベルと同様に、「2：あまりできない」の回答が事前(0項目)であり、研修前から自信が高いが、特に「かなりできる」の評価について事前(5)から事後(14)に大きく増加しているのは自信が増したことを示している。全体的に各レベルとも研修の事前と事後の比較では、自己評価値が上昇しているが、特に初級レベルにおいて自己評価値の上昇率が最も高い。(表5)

表5：事前評価と事後評価のレベル別項目数の分布について

	かなりできる	ある程度できる	どちらとも言えない	あまりできない
上級事前項目数	5	28	1	0
上級事後項目数	19	15	0	0
中級事前項目数	5	23	6	0
中級事後項目数	14	20	0	0
初級事前項目数	2	3	19	10
初級事後項目数	4	25	5	0

4.5 利用したオンライン教材と受講内容について

研修受講者が利用した教材の種類を確認することにより、学習内容を推察する。利用教材のデータは、オンライン会社のモニタリングサイトの「レッスン受講データ」を基に集計、分析をした。

研修受講者は、事前研修として、2020年8月に筆者らより、表6のようにレベル別のオンライン教材カリキュラムを提示された。例えば、初級受講者(レベル3～4)は、オンラインで講師とのやり取りや必要な表現を学習できる「英会話準備」、簡単な会話ができる「スモールトーク」、基礎的な発音練習ができる「発音」を最初の1か月間から2か月間行い、残りは「実用英会話」を行う構成である。一方、中級受講者(レベル6～レベル7)や上級受講者(レベル7～レベル8)は、「実用英会話」から始め、高度な英語運用能力が求められるディスカッション(過去の英字新聞の題材について意見交換などを行う)を毎月1回行う構成である。(表6)

表6：事前研修で提案されたレベル別教材のカリキュラム(一部抜粋)

(用語：英会話準備：[オンライン英会話準備] / 実用英会話(日常英会話))

レベル	1か月(9月)	2か月(10月)	3か月(11月)	4か月(12月)	5か月(1月)
3～4	1. 英会話準備 2. スモールトーク 3. 発音 4. 実用英会話 [レベル3/4]	1. 実用英会話 [レベル3/4] 2. 発音 3. スモールトーク 4. 実用英会話 [レベル3/4]	1. 実用英会話 [レベル3/4] 2. 実用英会話 [レベル3/4] 3. 実用英会話 [レベル3/4] 4. 実用英会話 [レベル3/4]	1. 実用英会話 [レベル3/4] 2. 実用英会話 [レベル3/4] 3. 実用英会話 [レベル3/4] 4. 実用英会話 [レベル3/4]	1. 実用英会話 [レベル3/4] 2. 実用英会話 [レベル3/4] 3. ディスカッション 4. ディスカッション

表7によると、教材利用状況（有効総数466件）は、研修前に提案されたレベル別カリキュラムとは異なり、各レベルの「実用英会話」の利用が全体で約9割（91.0%）を占め、各レベル（初級：89.4%、中級：95.9%、上級：87.6%）における「実用英会話」の利用率も同様である。例外として、初級受講者Mのみがオンライン受講の準備として「スターター（オンライン英会話準備）」を16回受講している。

レアジョブ社の「実用英会話」の構成は基本的に各レベル50レッスン（5 chapterで各chapter 10レッスン）で構成されており、音読やリスニングを含むやり取り、語彙や文法の確認、題材に対して自分の意見を述べる発表などの総合的活動が含まれている。前述の渡慶次ほか（2017）の調査では、大学生を対象にフリートーキングを課題として行わせたが、多くの大学生が難しいと回答した。個人学習の形態で自律性が求められるオンライン学習では「実用英会話」のように系統的に構成された教材を段階的に学習しながら完了する教材やプログラムが効果的であると考えられる。（表7）

実際に、「実用英会話」を利用したレッスン内容を把握するために、研修管理者（筆者）に、受講者から利用ごと送付された「オンライン研修利用報告用紙」の事例1（抜粋）の講師フィードバックを検証する。講師からのフィードバックはレッスンごとに毎回、受講者に送付される。

下の事例1（初級研修者J）では、Goal achievement（目標の達成度 [1～4（最高）]）、range（語彙や語法の範囲）、accuracy（正確さ）、fluency（流暢さ）、単語・フレーズについてレッスン講師のフィードバックが示されている。25分の短いレッスンであるが、accuracy（正確さ）のフィードバックで正しい英文の用法が示されており、誤ったスピーキングの訂正が行われている。本研究の事前研修では特に初級レベルに対しては発音などの言語基礎知識の習得を提示したが、「実用英会話」を利用した学習の中で単なるスピーキング学習のみではなく、発音練習や文法学習、語彙なども含めた総合的な英語学習がなされたことが推測される。

[講師フィードバック事例1：初級研修者J]（実用英会話
レベル3：Chapter 3 Lesson 5）

Lesson Goal Achievement Score: 3

PERSONALIZED FEEDBACK
RANGE

Fruity-fruit-flavored scent

ACCURACY

You said: I want to some smoothies.

Better: I want some smoothies.

You said: I would like to manicure.

Better: I would like a manicure.

You said: I want to large size.

Better: I want to get the large size.

You said: I send gift my mother.

Better: I send a gift to my mother.

FLUENCY

You were able to deliver your thoughts and
opinion smoothly

I hope to see you again! Enjoy the day.

単語/フレーズ:

fruity

5. 結論と示唆

オンライン小学校現職教員研修を実施し、「一般英会話」の受講が同時に、授業実践を通して「教室英語」の習得にもつながり、「オンライン英会話」が小学校英語教員研修として貢献できるのか、収集データを用いて分析した。下記に、本研究で示された結果について7点をまとめ、最後に、オンライン研修終了後も自律した英語教師として研修を継続できるか示唆を述べる。

第1に、受講者の「オンライン英会話」受講数平均値達成率は82.3%（40回中平均値32.9回）であり、43回から16回まで受講回数のはらつきがあった。はらつきの理

表7：受講中（2020年9月～2021年1月）に利用したレベル別の教材種類と利用頻度

	実用英会話	その他（実用英会話以外）	合計
上級レベル	93 (89.4%) [レベル8～7]	11 (10.6%) [ディスカッション（英字新聞）：8 / フリー・カンパセーション：3]	104
中級レベル	162 (95.9%) [レベル5～6]	7 (4.1%) [文法：2 / フリー・カンパセーション：5]	169
初級レベル	169 (87.6%) [レベル3～4]	24 (12.4%) [スターター（オンライン英会話準備）：16 / フリー・カンパセーション：7 / 発音：1]	193
総計	424 (91.0%)	42 (9.0%)	466

由は、英語レベルの差ではなく、「仕事で疲れて受講できない」（14人中10人）が最も多かった。教育行政や学校による研修時間の確保が課題であると考えられる。

第2に、「オンライン英会話」受講を通して「一般英会話」能力が伸長し、特に「講師と話すことに抵抗がなくなった」と「講師に聞き返すことができるようになった」について、全員が肯定的に回答しており、外国人講師に臆せず話し、質問や不明点を確認することができたことを示している。

第3に、「教室英語」の能力に関して、研修事前アンケート平均値より事後平均値がすべての項目で上昇し、統計的に有意であることを示した ($p < .05$)。「一般英会話」能力が伸長したことにより、5か月間の受講中に授業実践等を通して「教室英語」の能力も同時に伸長したと考えられる。「一般英会話」能力研修を受講しながら、現職教員の授業実践の中で「教室英語」を包括的に育成する新しいモデル構築の可能性があると考える。

第4に、英語レベル別の比較では、初級レベル受講者の「教室英語」能力の伸長が最も高く、具体的には「ある程度できる」の評価が研修事前の3項目から研修事後では25項目に大きく増加している。

第5に、オンライン研修で利用された教材は、レベルに関わらず、「実用英会話」が約90%を占めた。また、受講者全員が「教材がレベルに応じて、豊富に用意できている」と肯定的に評価した。「実用英会話」は、レベル別（10レベル）でスピーキングに加えて文法、発音等も総合的に、かつ段階的に（5 chapter[各10レッスン]で構成）学習できる教材である。今後の小学校教員オンライン教材はレベル別の目標言語スキルと言語知識をパッケージのように総合的に学習でき、具体的に進度（step）が明確な教材が望ましいと考える。

第6に、「オンライン英会話」研修の長所として、ユビキタスの特徴である「自分が都合の良い時間に利用できること」を受講者全員が肯定的に評価した。一方、「自分が都合の良い場所で利用できる」については、全員が肯定的という訳ではない。アンケート後にインタビューを実施できなかったために、オンライン受講に最適な環境を確保できなかった理由は不明だが、今後の調査で明らかにしたい。

最後に、本研修の終了後に3人の受講者が「オンライン英会話」の受講を継続した。オンライン研修の形式に慣れ親しんだ受講生の一部が自律して英語研修を継続した。「オンライン英会話」等の研修形態は、インターネット環境、集中できる研修場所、研修時間の確保、目的やレベル別の教材などの条件が整えば、個人研修が継続的に進めるシステムである可能性が示唆される。

教育行政や大学が独自のオンライン英語研修システムを構築するには、講師の採用と養成、教材作成、受講費

の徴収などに膨大な費用と時間を要すると共に、システム開発・管理などの高度な技術が求められる。本研究では、「オンライン英会話」を利用して民間会社と大学が産学連携で小学校英語教員研修の強化に取り組んだ。今後は、「オンライン英会話」を利用した「一般英会話」能力育成が、学校現場で「教室英語」の育成にどのように相互作用していくかを質的に精査する必要がある。

注

1. カスケードとは、各地域では、中央研修受講者及び英語教育推進リーダーを講師とする研修を実施し、地域内の小学校の中核教員及び中学・高等学校の全英語担当教員に対して研修内容の伝達が行われる。
2. CEFRとは、A1、A2、B1、B2、C1、C2の6レベルを持ち、学習・教授・評価にヨーロッパを中心に研究、利用されている言語基準の枠組みである。A1は、英検3級レベル、A2レベルは英検準2級レベル、B1レベルは英検2級、B2レベルは英検準1級に相当するとされている。
3. CEFRとレアジョブ・レベル
(https://www.rarejob.com/experiences/speakingtest_progos/)レアジョブホームページで参照。
4. 「オンライン英会話」（レアジョブ社）では、自社作成教材が多く、「日常英会話」、「ビジネス英会話」、「ディスカッション」、「スモールトーク」、「文法」、「発音」、「オンライン英会話」の各分野からインターネット上で教材を選択し、レッスン中に講師とやり取りをしながら教材を見ることが出来る。
5. 「レアジョブ英会話」では、準1級（レベル8）が最高レベルの教材である。
6. 「レアジョブ英会話」の講師予約システムでは、2回連続でレッスンを予約できない。

謝辞

本研究は科学研究費補助金（課題番号19K00768）の助成を受けたものである。

引用文献

- ベネッセ教育開発センター（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>（閲覧日：2021年9月2日）
- Butler, Y. G. (2004). What level of English proficiency

- do elementary school teachers need to attain to teach EFL? Case studies from Korea, Taiwan, and Japan. *TESOL Quarterly*, 38, 2, 245-278.
- Chauldron, C. (1988). *Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dudley-Evans, T., & St. John, M. J. (1998). *Developments in English for specific purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elder, C. (2001). Assessing the language proficiency of teachers: are there any border controls? *Language Testing*, 18 (2), 149-170.
- Freeman, D., Katz, A., Dreon, L. L, Burns, A., & King, S. (2016). *Global implementation report*. http://www.elteach.com/ELTeach/media/Documents/ELTeach_Global-Implementation-Report-2016_web.pdf (閲覧日: 2021年9月2日)
- Gu, L., & Papageorgiou, S. (2016). Exploring the relationship among teacher confidence, learning and test performance with the English for teaching course. *ETS*, 1-12.
- 猪井新一 (2011) 「英語活動に関する小学校教員の意識調査」『茨城大学教育実践研究』28, 49-63.
- 泉恵美子 (2019) 「小学校英語指導者養成における課題と展望—コア・カリキュラムを踏まえて」『教職キャリア高度化センター教育実践研究紀要』第1号, 11-20.
- Kern, R. & Warschauer, M. (2000). Introduction: Theory and practice of network-based language teaching. In M. Warschauer & R. Kern (Eds.), *Network-based Language Teaching: Concepts and Practice* (pp.1-19). Cambridge: Cambridge University Press.
- 町田智久 (2017) 「ELTeachを活用した取り組み」『英語教育』66 (10), 34-35.
- 文部科学省 (2014) 『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～』https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/houkoku/attach/1352464.htm (閲覧日: 2021年9月2日)
- 文部科学省 (2015). 『小学校英語の現状・成果・課題について』http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryu/_icsFiles/afieldfile/2015/05/25/1358061_03_04.pdf (閲覧日: 2021年9月2日)
- 文部科学省 (2017) 『小学校外国語活動・外国語研修ガイドブック』
- 文部科学省 (2018) 『平成30年度 小学校等における英語教育実施状況調査』http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2019/04/17/1415043_07_1.pdf (閲覧日: 2021年9月2日)
- Sesek, U. (2006). English for teachers of EFL—toward a holistic description. *English for Specific Purposes*, 26, 411-425.
- 渡慶次正則・Norman Fewell・津嘉山淳子・Meghan Kuckelman (2017) 「スカイプ・オンライン英会話の授業外利用の効果と課題、動機づけ—M大学英語専門中級レベル学生の事例—」『名桜大学総合研究』No.26, 9-20
- 渡慶次正則 (2020a) 「英語教員に求められる英語スピーキング能力と英語使用自信度の検証」『環太平洋地域文化研究所』No.1, 37-47.
- 渡慶次正則 (2020b) 「小学校英語教育における教員研修と教員養成、指導力・英語力—小学校英語コア・カリキュラムを中心に—」『名桜大学紀要』No. 25, 75-83.
- 渡慶次正則 (2020c) 「英語教員養成課程学生の教室英語・teacher talk・音読能力育成プログラムの成果と課題の事例研究」『沖縄英語教育学会紀要』No.17, 1-27.
- 東京学芸大学 (2017) 『英語教員の英語力・指導力強化のための調査研究事業 平成28年度報告書』
- 山森直人 (2007) 「英語授業において教師が使用する英語の教育的機能—教室英語の分析枠組み (FORCE) の構想の試み—」『鳴門教育大学研究紀要』22, 161-174.
- 山森直人 (2011) 「外国語活動における教師の英語使用に関する実態調査」『鳴門教育大学小学校英語教育センター紀要第2号』2号, 9-18.
- 山森直人 (2012) 「英語科教員養成課程における教室英語力育成のための実践的試み」『全国英語教育学会紀要』23, 373-388.
- 山森直人 (2013) 「外国語活動に求められる教師の教室英語力の枠組みと教員研修プログラムの開発: 理論と現状をふまえて」『小学校英語教育学会誌』13, 195-210.
- Willis, J. (1981). *Teaching English through English*. London: Longman.