

「外国語・外国語活動」指導力・英語力育成のための 教員研修プログラム試案 —小学校外国語活動の教科化に対する現職教員の意識調査—

國分 有穂（現代教育研究所所員 初等教育学科）

1. はじめに

文部科学省は2020年を『英語教育改革元年』と位置づけ、小学校において新学習指導要領が全面実施され、3・4年生で「外国語活動」が必修化、5・6年生で「外国語」が教科化された。これは、「英語教育改革実施計画」（文部科学省, 2013）に示されたもので、この実施計画では、小中高等学校を通じた英語教育改革が計画的に進めることを目的とされ、指導体制の整備が英語教育における主要な課題の一つであると指摘されている。

予測が困難な時代において、学校教育では(1) 児童が様々な変化に積極的に向き合い、他者と共同しながら課題を解決していくこと、(2) 多様な情報を見極め再構築し、新たな価値につなげていくこと、が求められる（文部科学省, 2017）。つまり、先行きが不透明な時代の変化に合わせて、教師が身に付けるべき資質・能力も変化するため、その変化を前向きに捉え、教師に求められる資質・能力の再定義をする必要がある（中央教育審議会, 2021）。

外国語（英語）が教科化、外国語活動が必修化され、これからの時代に応じた英語教員の在り方や教育環境・指導体制の整備が喫緊の課題となっている。大学の教員養成課程において英語教育を学んだ経験のない小学校の現職教員にとって、英語や英語活動の指導は負担が大きく、多くの教員が「不安」や「自信がない」と訴えている（角谷・前田, 2020）。教員の英語指導への不安を軽減させ、質の高い英語教員を確保し、資質向上を図るための養成・免許・採用・研修の指導体制の充実を図ることが必要である。

そこで、本研究では、小学校英語教員の不安軽減に焦点を当て、英語運用能力、および実践的英語指導力を備えた英語教員の育成を目指した教員研修のあり方について提案することを目的とする。

2. 小学校英語教員養成・研修の成果と課題

2.1 文部科学省や東京都教育委員会による教員養成・研修

中央教育審議会（2021）の「教師の新たな学びの姿を踏まえた今後の現職研修の在り方について」によると、教育委員会や大学等が連携協働して、資質向上のための研修機会を継続的に提供することを提案している。そのため、東京都教育委員会は、教員に求められる英語力の向上や英語教育の今日的課題を解決するための指導力向上を図るため、大学や外部機関等と連携した研修を実施している。令和3年度の『東京都英語教育改善プラン』によると、令和2年度（2020年度）では、小学校現職教員を対象に延べ46回の研修が実施され、延べ1,916名が受講をしている。

これらを踏まえて、本学では、平成30年度（2018年）東京都教育委員会と連携し、小学校の現職教員を対象とした「英語教育中核教員養成講座」を実施し、外国語活動および外国語科の授業実践に必

要な指導技術を身に付けられるよう、英語教育を推進する上での中核となる教員の育成に取り組んだ。さらに令和元年3月、文部科学省の「小学校外国語教科化に対応した外部人材活用促進等のための講習の実施事業」に採択され、現職の小学校教員の中学校教諭免許状（外国語（英語））取得の促進を目的とし、2ヵ年計画のもと令和3年3月まで講習プログラムの開発・実施を行った。

2.2 現職教員研修の課題

東他 (2008) は、日々の授業研究において生まれた課題を相談できる場、アイデアを共有できる場としての教員研修の必要性を指摘している。上記のような、全都道府県や大学等で研修が徐々に実施されてきており、小学校で英語を指導できる指導体制の整備が段階的に行われている。しかし、多くの研修会は全教員が参加しなければならない「悉皆研修」ではないため（二宮・相馬, 2019）、小学校英語を担当する中学年・高学年の全ての教員が、英語指導に必要な英語力や指導力を身につけているわけではないのだ。町田・高橋・黒川 (2015) は、「児童の発達段階や興味・関心を純粋に理解している小学校教員が、基礎的な英語力を身に付けた上で英語指導を行うことが、児童の英語力を効果的に向上させるためには不可欠である」(p104) と述べている。小学校において英語専科教員が毎年徐々に増やされ、2022年度より高学年で教科担任制も導入されようとしているが、経済的・物理的な制限や現実的な問題を鑑みると、当面、学級担任が英語を指導することが予想される。今後、系統的な専科教員も含めた学級担任の全員参加型の研修が必要である。

2.3 小学校での英語指導に対する不安感

Borg (2003) は、教員の認知的側面を包括し、「Language teacher cognition（言語教師の認知・英語教師の心）」(笹島, 2014) を “what teachers think, know, and believe” と定義している。これは、英語教員が「何を思い、どう考え、教えることをどのようにして学び、実際にどう教えているのか」ということである (笹島, 2014)。英語教員は、自身の信念・信条 (teacher belief) を過去の学習経験や教職専門研修、教育環境や授業実践などと複雑に影響しあいながら構築し、教員の不安感も授業実践に影響を与えている (米崎他, 2016)。この外国語不安 (foreign language anxiety) は、「外国語を学んだり使ったりする際に起こる不安や消極的な感情」と定義されている (MacIntyre, 1999, p27)。外国語不安に関する研究は、主に外国語「学習者」を対象として行われているが (Suzuki & Roger, 2014)、外国語教員自身もこの不安を経験するのだ (Horwitz, 1996)。ゆえに、教員の不安感を軽減することにより、授業実践の質が向上し、専門性も高い指導を児童に行うことができるようになる。

1998年に国際理解教育の一環として小学校に英語が導入され、2011年に小学校での高学年で外国語活動が必修化されてからも、教員の意識調査は実施され、教員の英語力や指導力に関する不安は報告されている (伊東・金澤, 2007)。つまり、この約20年間、教員の英語力や指導力に関する不安は、課題として挙げられながらも解決されていないことになる (米崎他, 2016)。二宮・相馬 (2019) の報告によると、57.9%の小学校教員が英語指導に不安を抱えており、「ALTとの連携」や「デジタル教材・ICT」などに不安を感じていることも明らかとなった。米崎他 (2016) は、小学校現職教員174名を対象に自由記述式の質問紙調査を実施し、教科化への不安項目としては、「評価」「英語発音力」「専門的な知識がないこと」「専科教員の不足」などが検出された。

以上のような先行研究を踏まえ、「全ての小学校教員」を対象とした英語指導の資質・能力を向上できる小学校英語教員研修プログラム内容の改善・充実を図ることが肝要となる。

3. 研究課題

したがって、本研究では、国公立・私立の小学校現職教員を対象として、英語の教科化実施直前と直後での英語力や英語指導に関する意識調査を実施し、その変容を検証することを目的とする。またその検証に基づいた英語教員養成・研修のパイロットモデルも提案する。

以下2点の研究課題を設定した。

- (1) 英語の教科化・低学年化に対して、小学校教員はどのような不安感を抱いているのか。
- (2) 教科化・低学年化の前後や指導経験年数で、不安感がどのように変容するのか。

4. 研究方法

4.1 調査対象者

東京都内の国公立・私立小学校409校、約800名の現職小学校教員を対象とする。

4.2 調査実施方法及び実施時期

4.2.1 実施方法

郵送依頼および、web上での回答依頼による質問紙調査法とする。回答は質問紙やGoogle Formsで受け付け、質問紙に関しては返送を依頼し、回収した。

4.2.2 回収数

2019年度は201校、2020年度は208校、計409校に郵便で送付し、外国語や外国語活動の指導経験のある教員に回答を依頼した。また、2020年度は郵送と併せて、web上での回答依頼も行った。その結果、195名から調査への回答があった。

4.2.3 実施時期

- ① 2020年2月～3月
- ② 2021年12月～1月

4.3 調査内容

文部科学省の『小学校教員養成課程 外国語（英語）コア・カリキュラム』において構成された到達目標および、文部科学省委託事業「『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」に基づき、質問紙調査（意識調査）の項目は選定された。

調査紙は、紙面の都合上、本研究では4つの内、次の2つのセクション、全80質問紙項目から構成された。全ての質問において、5段階のリッカート尺度（「かなりあてはまる」から1：「全くあてはまらない」）の回答が求められた。また、以下の2つのセクション以外にも、フェースシートとして、回答者の教職歴や英語力などの調査も併せて行った。

質問紙の各セクションは以下の内容で構成された。

- セクション1：英語を指導する上での英語力への不安
- セクション2：英語を指導する上での指導力への不安

4.4 分析方法

分析方法は質問項目により異なる。記述統計もあるが、教科化直前と直後の小学校教員の英語指導に関する意識の変化を明らかにするために、調査年度や指導歴を独立変数とし、それらの差異を検証した。その際に、量的分析を行い、SPSS ver.24 を使用し、 t 検定を行った。「大変不安である」を「5」、「全く不安でない」を「1」で計算し、各質問項目の平均値を算出し、比較・分析を行った。その平均値が「およそ3で対象言語能力に多少不安がある可能性がある」(Horwitz, 2013, p.266) と指摘されているため、本研究では平均値は3.0以上の教員を「外国語不安を抱える教員」と分類した。自由記述式回答に関しては、KH Corder 3 を使用し、計量テキスト分析を行った。

5. 調査結果および考察

5.1 回答数

調査協力者は、東京都内国公立・私立の現職小学校教員、2019年度119名（市立・区立：92名、私立：27名）、2020年度76名（市立・区立：75名、国立：1名）あった（図1参照）。

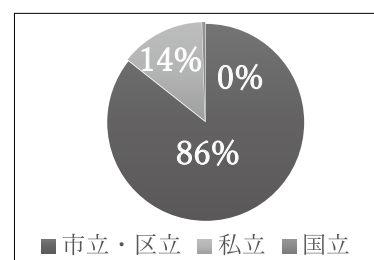


図1 勤務校種

5.2 回答者の留学経験及び英語力

留学経験は195名中65名が経験あり、114名が経験なしと回答した（図2参照）。留学期間は最長で13年間、最短は3週間であった。また、留学目的に関しては、7名が大学院での修士号取得のための留学と回答した。図2がその内訳である。図3は、回答者の英語力 (TOEIC) に関してまとめたものである。CEFR B2 レベル（英検準1級）相当以上のスコア等を取得している教員の割合は、14%であった。TOEIC スコア最高得点は950点であった。

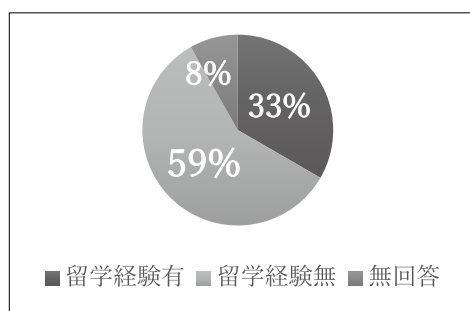


図2 留学経験

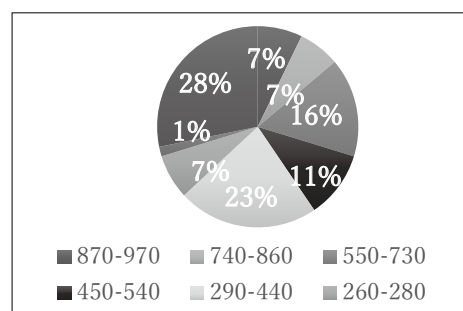


図3 英語力 (TOEIC)

5.3 項目ごとの平均値の比較

5.3.1 英語を指導する上での英語力への不安

英語を指導する上での英語力への不安に関する回答結果を図4に示す。下記の結果を概観すると、7項目中3つの平均値が「3.3」を上回っており、多くの教員が「英語文法」「英語語彙」「英語発音」において、不安を感じていることが分かる。また、4技能の中では、「英語ライティング」に不安を感じているようである。

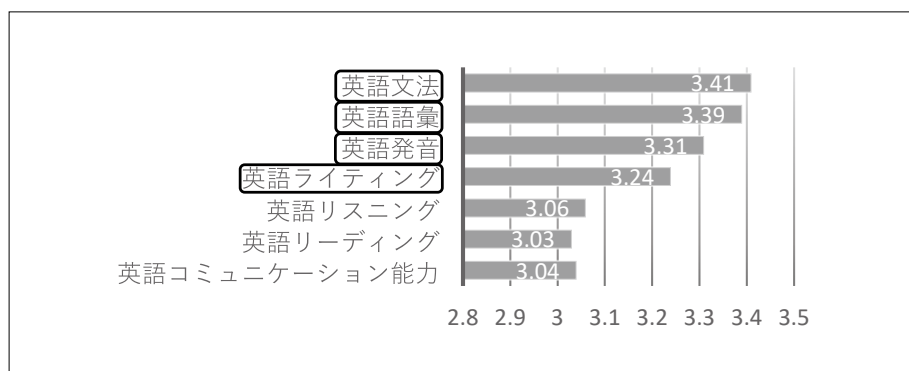


図4 記述統計：英語力への不安感

外国語（英語）の教科化前後の年で、各項目において英語力への不安に有意な差があるかを検討するため、 t 検定を行った。その結果、「英語ライティング」以外の全項目で有意な差があり、英語教科化前年のほうが、「英語語彙・文法・発音」および英語ライティング以外の3技能に関して不安を抱いている教員の存在が認められた。また、教科化元年のほうが、教科化前年と比較すると、「英語語彙・文法・発音」および英語ライティング以外の3技能に関してやや不安感は減っている傾向がある。結果を図5および表1に示す。

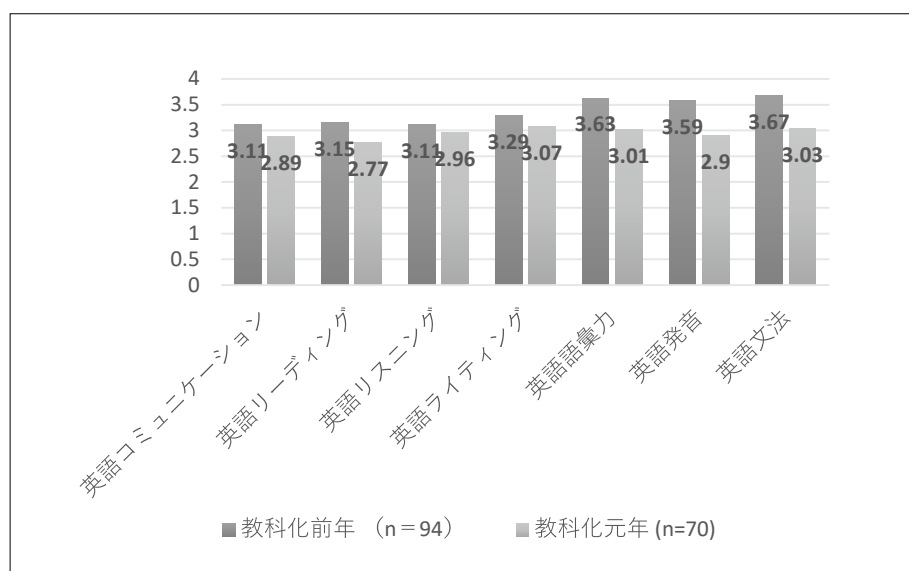


図5 英語を指導する上での英語力への不安：外国語の教科化前年・元年での平均値の比較

表1 t 検定の結果：教科化前年・元年の英語を指導する上での英語力への不安感の平均値

	教科化前年 (n=93)		教科化元年 (n=70)		t値
	M	SD	M	SD	
英語コミュニケーション	3.11	1.07	2.89	1.29	1.19*
英語リーディング	3.15	1.05	2.77	1.32	1.98*
英語リスニング	3.11	1.02	2.96	1.30	0.8*
英語ライティング	3.29	1.08	3.07	1.30	1.17
英語語彙	3.63	0.96	3.01	1.31	3.3*
英語発音	3.59	1.17	2.9	1.34	3.46*
英語文法	3.67	0.97	3.03	1.29	3.44*

* $p<.05$

5.3.2 英語を指導する上での指導力への不安感

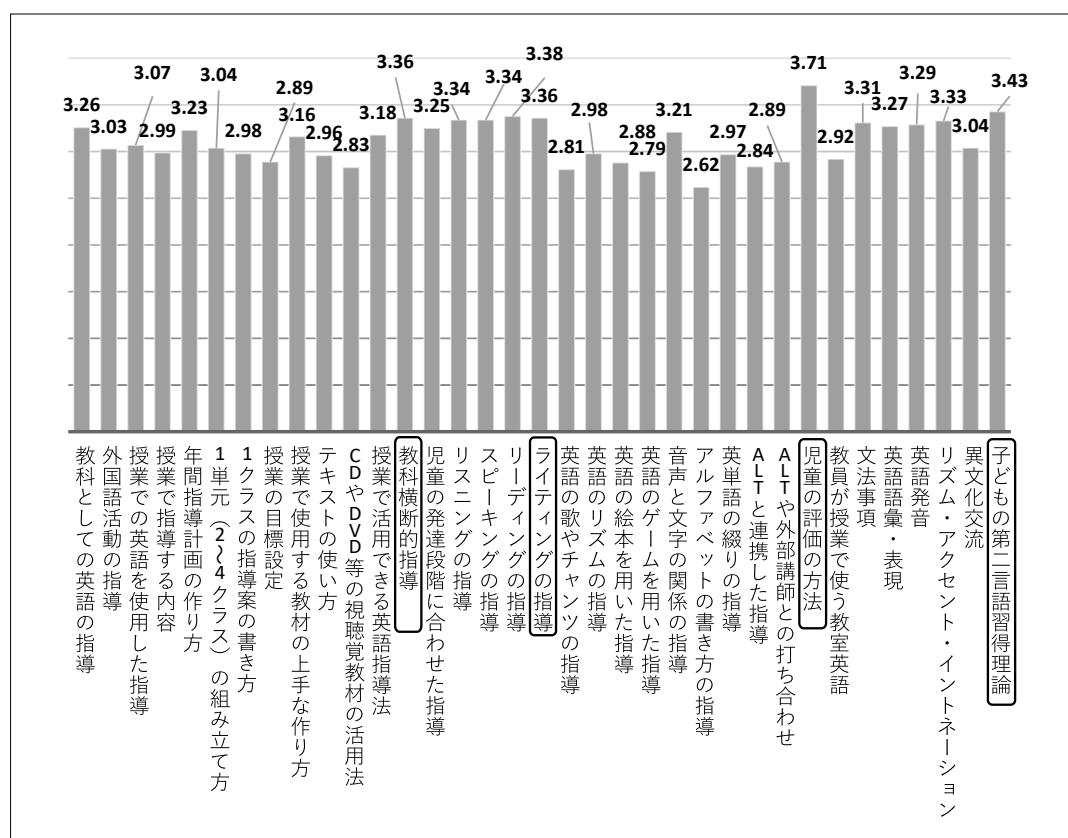


図6 記述統計：英語指導への不安感

図6の結果を概観すると、全ての項目の平均値は「3」以上で、35項目中5つの平均値が「3.4」を上回っており、多くの教員が「リーディングの指導」「ライティングの指導」「教科横断的指導」「児童の評価方法」「子どもの第二言語習得理論」において、不安感を抱いていることが明らかとなった。特に、「児童の評価方法」や指導内容を重視した「教科横断的指導」に不安を感じているようである。

しかしながら、平均値「4」を超えた項目はなく、下記の項目に関して多くの教員が、自信を喪失するほどの強い不安を感じているわけではないことが分かった。

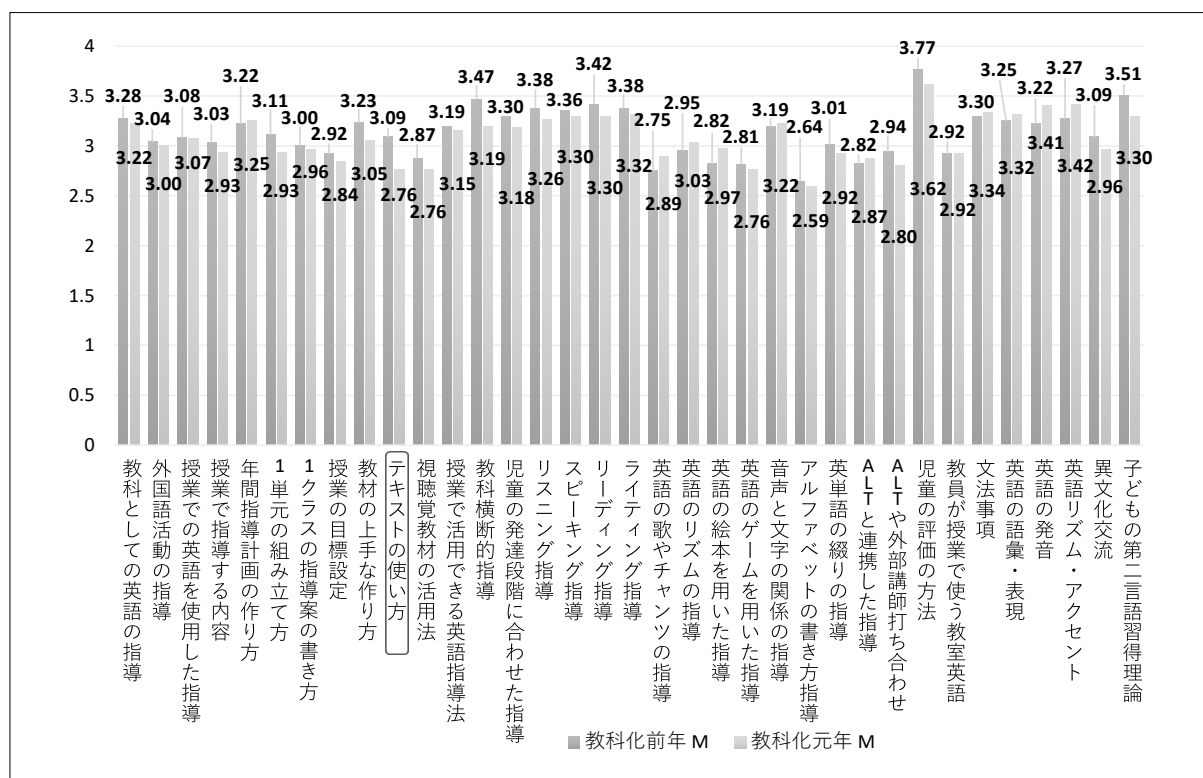
また、英語の教科化前後の年で、英語指導上の各項目における不安度に有意な差があるかを検討するため、*t*検定を行った。表2の結果、「教科書やテキストの使い方」の項目、 $t(190)=0.036, p<.05, d=0.31$ においてのみ有意な差が認められた。「教科書やテキストの使い方」に関しては、英語教科化前年のほうがより不安を抱いていたものの、教科化元年には、その不安感が大幅に減っていることが分かった。これは、教科化前年の際には検定教科書が発表される前であったため、教科書の使い方には不安を感じていたものと考えられるが、元年には教科書が採択され、実際に使用して、英語指導への不安感がやや払拭されたものと思われる。

「教科横断的指導」や「子どもの第二言語習得理論」に関する項目は、教科化元年では、教科化前年より不安は軽減していることが分かった。近年、英語教育で注目を集めているアプローチの一つである CLIL（内容言語統合型学習）は、英語を通して、教科科目の内容を教科横断的に学習することだが、検定教科書でも一部取り入れている教科書も採択されたため、教員の不安軽減につながったと考えられる。一方で、「英語の歌やチャンツの指導」「英語のリズムの指導」、自身の「英語発音」「英語リズム・アクセント・イントネーション」の項目に関しては、教科化前年と比較すると教科化元年では不安感が増していることが明らかとなった。コロナ過による ALT（英語指導助手）や英語専科教員の配置不足などの人材不足により、多くの小学校では学級担任が外国語や外国語活動を担当し、音声も付属している電子教科書などが普及してはきているものの、教師自身が実際に英語の授業を体験し、自身の英語の発音やリズム、イントネーションなどに不安を感じたことが要因かと思われる。英語の発音やリズムの習得に関しては、研修会や講座などの受講といった短期間での訓練では習得が難しいため、大学などでの教員養成段階からの長期間のトレーニングが必要である。結果を図7に示す。

表2 *t*検定の結果：教科化前年・元年の英語指導に対する不安感の平均値

	教科化前年 (n=119)		教科化元年 (n=76)		t値
	M	SD	M	SD	
テキストの使い方	3.09	1.06	2.76	1.03	2.11*
英語の語彙・表現	3.25	1.15	3.32	1.02	-0.43
英語の発音	3.22	1.25	3.41	1.20	-1.04
英語のリズム・アクセント	3.27	1.23	3.42	1.12	-0.86
異文化交流	3.09	1.20	2.96	1.09	0.78
子どもの第二言語習得理論	3.51	1.22	3.30	1.08	1.19

* $p<.05$

図7 t 検定の結果：教科化前年・元年の英語指導に対する不安感の平均値

若手教員（1～4年目）と中堅教員（5年目～）の間で、各項目において英語を指導する上で指導に対する不安感に有意な差があるかを検討するため、 t 検定を行った。その結果（図8参照）、「授業の目標設定」「授業で活用できる英語指導法」「英語の絵本を用いた指導」「ALTや外部講師との打ち合わせ」の4項目以外の全項目で有意差が認められ、若手教員の平均値は、中堅教員の平均値と比較して高かった。若手教員の平均値は「3.26」、中堅教員の平均値は「2.78」であった。このことより、若手教員のほうが、中堅教員より小学校での英語指導に関して全体的に不安を感じていることが明らかとなった。また、Horwitz (2013) の不安度指標に照らし合わせると、中堅教員は、全体的には小学校の英語指導に関して強い不安感を抱いていないという結果となった。

特に、若手教員、中堅教員共に、「児童の評価方法」に関しては、「3.77」「3.6」と35項目中では最も強い不安を感じており、一方で「アルファベットの書き方の指導」に関してはあまり不安を感じていないことが分かった。全項目中で次に平均値が高かったのは、若手教員が「リーディング指導」(3.61)「リスニング指導」(3.57)「スピーキング指導」(3.57)、中堅教員が「子どもの第二言語習得理論」(3.17)「教科横断的指導」(3.04)「文法」(3.03)の順であった。以上を踏まえると、教員研修において、これらの内容を充実させて指導する必要がある。特に、評価に関しては、2020年度より英語が教科化され、児童への評価が求められている。そのため、「今後の英語教育の改善・充実方策について 報告（概要）～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～」に示されているように、4技能を通じて「英語を使って何ができるようになるか」という観点から、児童の実態や教科書などを考慮しながらCAN-DOリストなどを用いて学習到達目標を設定し、評価方法を策定する作業が必要不可欠となる（文部科学省, 2014）。結果を図8に示す。

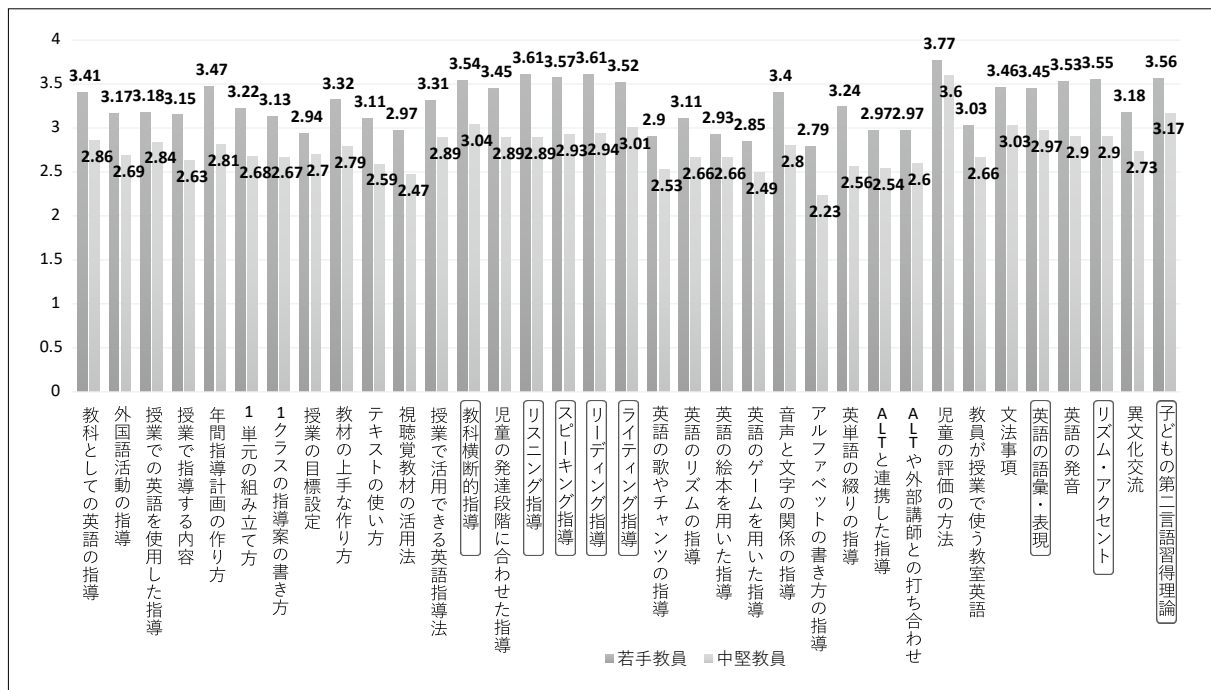


図8 英語を指導する上での指導力への不安：若手教員と中堅教員の平均値の比較

5.4 自由記述

「英語を指導する上で、自身の英語力・指導力に関して、上記の42項目以外に不安な点」を記入してもらった結果を、図9に共起ネットワークとして示す。共起ネットワークは、共起する語と語を線で結んでネットワークを描くことにより、文章中に出現する語と語がともに出現する関係性を図にしたものである（樋口, 2020）。円の大きさは出現回数を示し、強い共起関係ほど太い線で結ばれている（樋口, 2020）。

抽出語の上位は、「ALT」「評価」「発音」「文法」などであった。多くの教員が、指導面において、ALTとの連携やALTとの打ち合わせ時間の確保、評価方法に不安感や負担感を抱いていた。英語が教科化され、各教科書会社により評価が提示されたものの、評価規準が明確でないことに対して、多くの教員が不安を感じているようであった。

一方、英語力の面では、教員自身の発音や文法に関して不安を感じる傾向にあった。英語母語話者のような正しい発音ができないことへの不安や高学年までにどの項目の文法を教えるべきなのかが分からないという意見が複数みられた。

「教員の英語力および外国語の授業に対する関心に差があり、担任によって授業の質に大きな差がある。研修等の必要性を感じる。」「評価方法と項目について明確でなく、区教研等でもその困難さが課題となっている。」などの意見もあり、自身の英語力、および英語指導力に懸念を示していた。角谷・前田 (2020) が指摘するように、小学校の現職教員の大多数が、大学での教員養成の段階において英語科教育法や英語などで外国語（英語）の指導法や外国語に関する専門的事項（音声・語彙・文構造・文法・正書法など）に関して学んでいないため、全般的に英語を指導することに不安感を抱いているようだ。

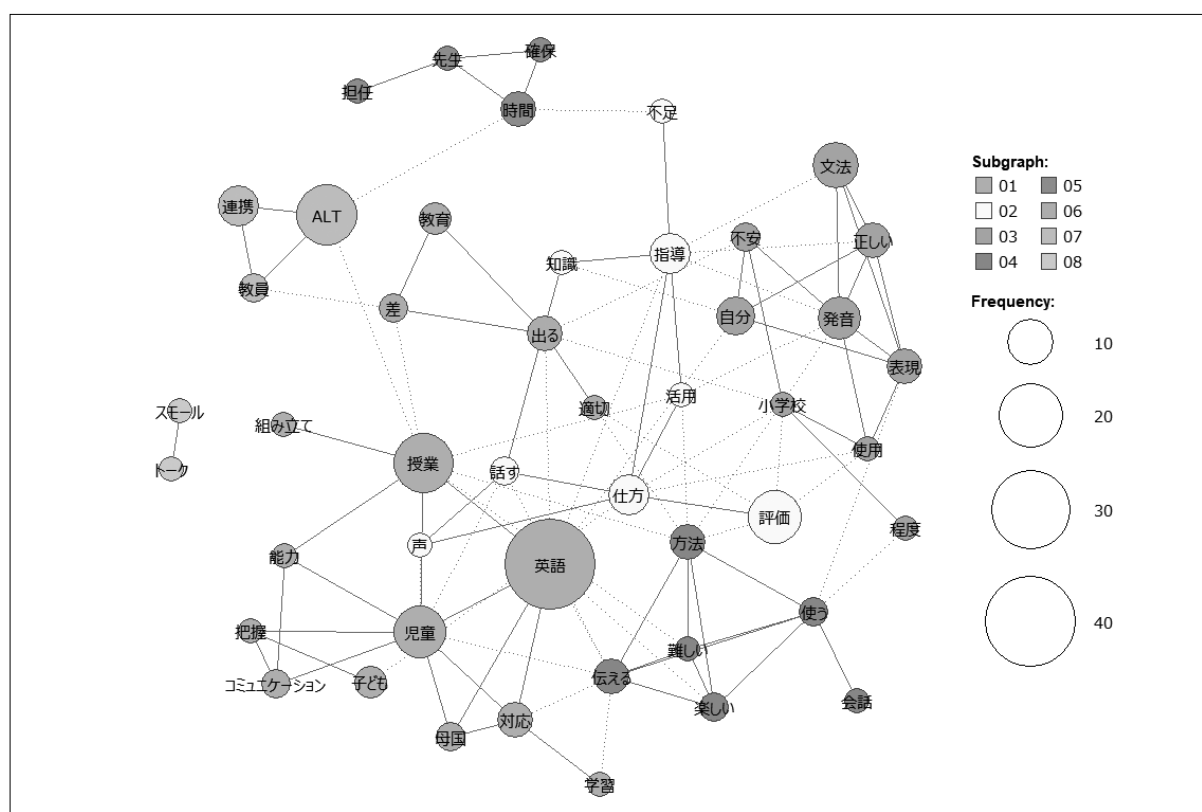


図9 英語を指導する上での英語力や指導力への不安に関する共起ネットワーク

以上のことより、小学校教員研修プログラムでは、実践的な英語指導力を身につけることを目指し、コア・カリキュラムで示された授業実践に必要な知識である「第二言語習得理論」「英語に関する基礎的な知識（音声や語彙、文法など）」に関しては、英語指導法などの実践を下支えする理論や知識として関連付けて扱うことが重要であると思われる。また、授業づくりや指導記述を含む授業実践に関しては、4技能の指導や内容を重視した「教科横断的指導」、「ALTとの連携」、教科化に伴う「評価の在り方」などを扱い、実践力を身につけた教員の養成が求められる。

5.5 今後の英語教員研修の指導体制パイロットモデル

英語科教員に求められる資質・能力を育むためには、教員養成、および現職教員研修プログラムの充実・拡充など、専門性を重視した一体的な指導体制の構築が重要となる。その際に、下記の図10の指導体制が小学校の英語教育では不可欠になる。教員養成大学は、教員養成段階から長期的なスパンで、系統的なカリキュラム・研修プログラムを開発・実施・検証し、教育委員会と連携を図りながら、養成・研修を行う必要がある。小学校現職教員への研修に関しては、英語運用力は、短期研修への参加や外部講師等からの指導を通し、通年でのコミュニケーション能力を身につけるために必要な英語力の育成を目指したい。一方、英語指導力は、メンターによるコーチングの活用（根本・高木，2017）をしながら、養成課程同様、コア・カリキュラムを基にした小学校教員養成課程独自のプログラムを開発・作成し、夏休みや春休みなどの長期休暇などを利用した集中講座を系統的に3年間ほど実施し、確実に実践的な指導力を身につける必要がある。

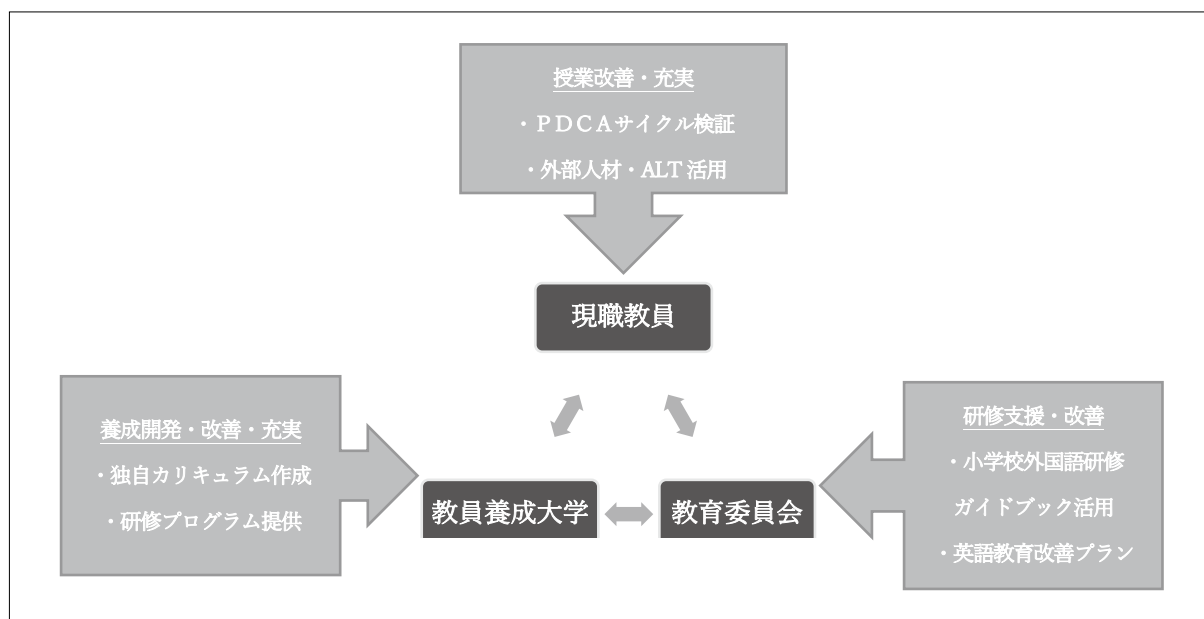


図10 小学校英語教員研修の指導体制パイロットモデル

6. まとめ

予測困難な時代の変化に柔軟に対応しながら、子どもたちの学びの先を見据えつつ、求められる知識・技能を意識し、継続的に新しい知識・技能を学び続けていくことが必要である。次世代を担う子供たちを育てる英語教員として、教員自身も子どもたちとともに学び、課題設定能力および問題解決能力を持つ豊かな創造力と探究心のある自律した外国語（英語）教員の育成が求められる。一過性の研修で終わるのではなく、生涯を通じて、系統的に「学び続ける」ことが可能な教員養成・研修プログラムの構築が必要である。

新たな教員免許状取得を目的とする教員研修や講座の開発において、(1) 受講にかかる時間の確保と短縮化、(2) 受講にあたっての業務の軽減、(3) 講習に係る経済的負担、(4) 受講するにあたっての教員の境遇、を考慮することが指摘されている（大牛他, 2017）。研修のあり方に関しても、講師が一方的に講義を行うのではなく、受講者全員が課題を持ち寄り、指導経験を共有し話し合いながら、解決方法を探る研修でなければならない（東他, 2008）。また、東他 (2008) は教員研修に必要とされる内容として、(1) 小学校英語活動の指導方法、(2) 英語運用能力の向上、(3) モデル授業の公開、(4) 言語習得などの理論の把握、を挙げている。小学校英語の担当教員として必要な英語運用能力を身につけ、言語習得や発達心理学などの理論と模擬授業などの実践の両輪により、自信を高められる実践的な研修が必要である。

小学校教員養成課程を持つ大学は、小学校において、外国語（英語）を指導できる人材を確保・育成することが喫緊の課題である。また、実施した講習プログラムと本研究の結果を踏まえた、系統的な教員養成・研修プログラムや教材の開発も行いたい。今後も、引き続き小学校教員養成課程の大学生にも実施した本研究と同様の意識調査の結果を検証し、養成段階から長期にわたる系統的な教員養成・研修プログラムの開発、および指導体制の整備が必要であると考ええる。

謝辞

本研究は、文部科学省の令和元・二年度「小学校外国語教科化に対応した外部人材活用促進等のための講習の実施事業」の一環として実施された。本研究の調査にあたり、質問紙調査にご協力いただいた多くの先生方・小学校で活躍する卒業生に深い感謝の意を表する。

引用・参考文献

- 東悦子・江利川春雄・辻伸幸・磯辺ゆかり (2008).「小学校英語教員の教育実践力育成のための試案」『和歌山大学教育学部紀要人文科学』第58号, 65-71.
- Borg, S. (2003). Teacher Cognition in Language Teaching: A Review of Research on What Language Teachers Think, Know, Believe, and Do. *Language Teaching* 36 (2), 81-109.
- 中央教育審議会 (2021).「教師の新たな学びの姿を踏まえた今後の現職研修の在り方について」
https://www.mext.go.jp/kaigisiryō/content/20210803-mxt_kyoikujinzai01-000017240_4.pdf (最終アクセス日 2021年8月15日)
- 樋口耕一 (2020).『社会調査のための計量テキスト分析 内容分析の継承と発展を目指して 第2版』ナカニシヤ出版
- Horwitz, E. K. (1996). Even teachers get the blues: Recognizing and alleviating language teachers' feelings of foreign language anxiety. *Foreign Language Annals*, 29 (3), 365-372.
- Horwitz, E. K. (Ed.) (2013). *Becoming a language teacher: A practical guide to second language learning and teaching* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- 伊東弥香 (2020).「2020年度教育改革の動向：高大接続改革と英語科教員養成のゆくえ」『東海大学課程資格教育センター論集』第18号, 89-101.
- 伊東弥香・金澤延美 (2007).「小学校英語の指導者に求められる資質と必要とされる指導者研修—公立小学校教員の「英語活動」に関する意識調査—」『小学校英語教育学会紀要』第7号, 1-6.
- 角谷尚希・前田康二 (2020).「小学校教員の英語指導力向上を目的とした研修に関する事例研究：同僚、メンターとの授業研究に焦点を当てて」『次世代教員養成センター研究紀要』第6号, 131-139.
- 町田智久・高橋規子・黒川美喜子 (2017).「ティーム・ティーチングを生かした学級担任の基礎的 英語力向上の取り組み」*JES Journal*, 第17号, 102-117.
- MacIntyre, P. D. (1999). Language anxiety: A review of the research for language teachers. In D. J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere* (pp. 24-45). New York, NY: McGraw-Hill College.
- 文部科学省 (2013).「英語教育改革実施計画」
https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/_icsFiles/afieldfile/2014/01/31/1343704_01.pdf (最終アクセス日 2021年8月20日)
- 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（概要）～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.metro.tokyo.lg.jp/tosei/hodohappyo/press/2016/09/08/documents/08_09.pdf (最終アクセス日 2021年8月20日)
- 文部科学省 (2017).『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説外国語活動・外国語編』開隆堂

- 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」『北翔大学教育文化学部研究紀要』第4号, 183-194.
- 根本康平・高木亜希子 (2017). 「メンターとの対話的な省察の意義：—小学校英語科担当者の成長—」『中部地区英語教育学会紀要』第46号, 165-170.
- 大牛英則他 (2017). 「小学校英語教科化に関する広島市立学校教員の意識調査—免許法認定講習開発事業を通して—」『比治山大学紀要』第24号, 193-203.
- 笹島茂他 (2014). 『言語教師認知の動向』 開拓者
- Suzuki, H & Roger, P. (2014). Foreign language anxiety in teachers. *JALT Journal*, 36 (2), 175-199.
- 東京学芸大学 (2017). 『文部科学省委託事業『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』東京学芸大学
- 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.