

小学校外国語（英語）コアカリキュラム案に対する学生の意識調査

A Survey on Students' Interests in accordance with the Core Curriculum
of Foreign Language (English) Education in Elementary School

瀧 沢 広 人

Hiroto TAKIZAWA

1 はじめに

平成 29 年 3 月、東京学芸大学を中心としたプロジェクトチームは 2 か年の研究結果を「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」として文部科学省に提出した。

報告書によると、事業の目的は「①小学校教員及び中・高等学校の英語担当教員の英語力・指導力向上に向けた大学の教職課程におけるコアカリキュラムを含めたモデル・プログラムの開発・検証、②小・中・高等学校の現職教員を対象とした教員研修プログラムの開発・検証を行い、それらの成果の活用・普及を図ること」（東京学芸大学 2017：7）とある。①では、「大学の教職課程」ということから対象は「大学生」である。②は、「小・中・高等学校の現職教員を対象とした」とあることから、対象は「教員」である。つまり、コアカリキュラムは、「学生向け」でもあるし、「教員向け」でもあるということである。さらに、学生向けでは、「英語力・指導力向上に向けたモデル・プログラムの開発・検証」、また現職教員向けには、「教員研修プログラムの開発・検証」を行うとあり、それらの成果の活用・普及を図っていくことが目的として示されている。

東京学芸大学（2017）は、コア・カリキュラム（案）を作成するにあたって、平成 27 年に作成したコア・カリキュラム（試案）について、大学教員（ $N=25$ ）及び、教育委員会指導主事（ $N=162$ ）にアンケート調査を行った。それぞれの学習項目（全 32 項目）について、「各項目を学ぶことが学生にとってどの程度役に立つと思うか」を 5 件法（5：「役に立つ」から、1：「役に立たない」）で回答するものである。その結果、全ての項目の平均値は 4.0 以上という結果が得られたことから、コア・カリキュラム（試案）で提案した項目は、概ね学生にとって役に立つという報告がなされている。

しかしながら、コア・カリキュラム（試案）について、学習者である学生への意識調査は行われていない。実績・小笠原・赤川・金森（2003）は、かつて独自に実施した質問紙調査において、現職教員と学生との間では、研修に対する要望が異なっていたことをあげ、研修対象者によって内容を変える必要があると提言している。コアカリキュラムについては、その性格上、学生に身に付けさせたい内容を取り上げていることから、内容を変えるという視点ではなく、学生の意識を理解した上で、適切な講義を行うという点において、学生への意識調査を行うことも必要であると考えられる。

そこで、本研究では、コア・カリキュラム（試案）の各学習項目について、学生はどの程度役に立つと感じているのか、その全体的な傾向を探り、また、大学教員及び指導主事の結果と比較することで、コアカリキュラムへの理解を深めることとしたい。

なお、「コアカリキュラム」という表記において、資料や文献において、中黒のある「コア・カリキュラム」と、中黒のない「コアカリキュラム」が混在している。参考資料の引用によって、表記を合わせるが、それ以外では、文部科学省の表記に合わせ、中黒のない「コアカリキュラム」を用いることとする（文部科学省.2017a, 文部科学省.2017b）。

2 本研究の目的、方法

2.1 研究の目的

本研究の目的は、大学教員及び指導主事を対象とした「コア・カリキュラム (試案)」のアンケート調査を大学生に問いたら、どのような結果や傾向になるのか、それぞれの学習項目において、学生はどの程度役立つと感じているのか、講義を受ける学生側の意識を把握することを目的とする。具体的には、以下の3つのリサーチ・クエスチョン (RQ) に答えることである。

RQ-1 コア・カリキュラム (試案) の学習項目における学生の意識は、大学教員や指導主事の意識の結果と、同じような傾向となるのだろうか。

RQ-2 大学教員及び指導主事と学生では、各学習項目についての意識の程度に、差が生じているだろうか。

RQ-3 英語科の学生と他教科を専門とする学生との間では回答の傾向や程度に差がみられるか。

本研究では、「はじめに」でも述べたように、教員側と学生側には、意識の差が見られることが予想される。もし意識の差が生じているとしたら、どの学習項目で、大学教員及び指導主事と異なっているのか、それとも意識の差は生じていないのか、全体的な傾向を把握するために、**RQ-1**を設定した。

次に、全体的な傾向ではなく、個々の学習項目に目を向けたときに、少なからず、学生と大学教員及び指導主事の間で、差が生じていることが予想される。そこで、**RQ-2**において、各学習項目について意識の差がどの程度生じているのかを調査する。

さらに、そもそも学習項目への理解が深ければ深いほど、その項目が、教員になったときに、授業でどの程度役に立つものであるかを判断することができ、その点では、英語を専門としている学生と他教科を専門としている学生との意識には差が生じているはずである。それを **RQ-3** として設定した。

2.2 調査方法

2.2.1 方法

コア・カリキュラム (試案) の全32項目について、外国語活動・外国語の授業を行う際にどの程度役立つと思うかについて、5件法スケール (5:「役に立つ」から、1:「役に立たない」) で回答してもらう。

2.2.2 調査対象者

本調査は、岐阜大学の大学3年生及び再履修生、大学院生の合計254名を対象に実施した。

岐阜大学では、各教科、特別支援、教職教養、教育心理の各学科の学生が、それぞれ専門分野を研究しながら、小学校教諭免許状の資格単位を全員がとって卒業となる。従って、教育学部を卒業する全員が小学校教諭の免許状と中学校教諭の免許状の両方を取得した状態で卒業することとなる。その254名の約1割が英語科の学生であり、約9割の学生は、他の分野を専門とする学生である。

2.2.3 調査時期

本調査は、平成30年度の前期の授業で、筆者の「小学校外国語活動指導法」の授業の14回目 (平成30年7月20日) に講義の時間内で行った。なおアンケートは無記名式で行い、このアンケートと成績とは関係がないことを伝えながら、学生の思いをできるだけ正直に出させるようにした。

3 調査結果

3.1 回答数

当日欠席の学生、またアンケート一部未記入等や趣旨に同意が得られなかった学生を除き、有効アンケート数は $N=204$ となった。

3.2 結果

各学習項目の平均値と標準偏差を算出した。結果を表 1 に示す。

表 1 各項目を学ぶことがどの程度役に立つと思うか 記述統計量 ($N=204$)

	1-(1)	1-(2)	1-(3)	1-(4)	2-(1)	2-(2)	2-(3)	2-(4)	2-(5)			
<i>M</i>	4.43	4.53	4.16	4.38	4.29	4.36	4.13	4.14	4.32			
<i>SD</i>	0.68	0.56	0.70	0.69	0.62	0.66	0.71	0.66	0.60			
	3-(1)	3-(2)	3-(3)	3-(4)	3-(5)	3-(6)	3-(7)	3-(8)	4-(1)	4-(2)	4-(3)	
<i>M</i>	4.50	4.63	4.30	4.36	3.39	4.13	4.33	4.10	4.52	4.46	4.29	
<i>SD</i>	0.60	0.50	0.65	0.65	0.67	0.66	0.73	0.69	0.60	0.67	0.77	
	5-(1)	5-(2)	5-(3)	5-(4)	5-(5)	6-(1)	6-(2)	6-(3)	6-(4)	6-(5)	6-(6)	6-(7)
<i>M</i>	4.60	4.73	4.35	4.29	4.51	4.33	4.45	4.30	4.11	4.12	4.31	4.43
<i>SD</i>	0.59	0.51	0.70	0.71	0.65	0.68	0.65	0.71	0.74	0.72	0.75	0.68

4 結果の考察

4.1 大学教員及び指導主事と学生の比較

4.1.1 全体的な傾向

調査結果（図 1）のとおり、すべての項目の平均値は 4.0 以上であり、学習項目のすべてについて、役に立つ内容であると感じていることがわかった。このことは、大学教員や指導主事への調査と同様の結果である。よって、「コア・カリキュラム（案）」における学習項目が、学生にとっても、役立つ内容であることが示された。

また、図 2 に示す通り、各項目において、大学教員及び指導主事が高く評価をつけている学習項目は、学生もまた、相対的に高い評価をつけていることが、折れ線グラフの様子から読み取れる。

これらにより、全体的な傾向として、大学教員及び指導主事が役に立つと思う学習項目は、学生もまた同様に役立つと考えているということがわかる。

ただ、「3-(6) ティームティーチングによる指導の在り方」や「4-(3) 模擬授業」、また「3-(8) CAN-DO リスト形式の学習到達目標と評価における活用」「1-(3) 小・中・高等学校の英語教育における連携と校種ごとに期待される役割」において、大きな差が見られる。特に、「4-(3) 模擬授業」については、4.2 で考察していきたい。

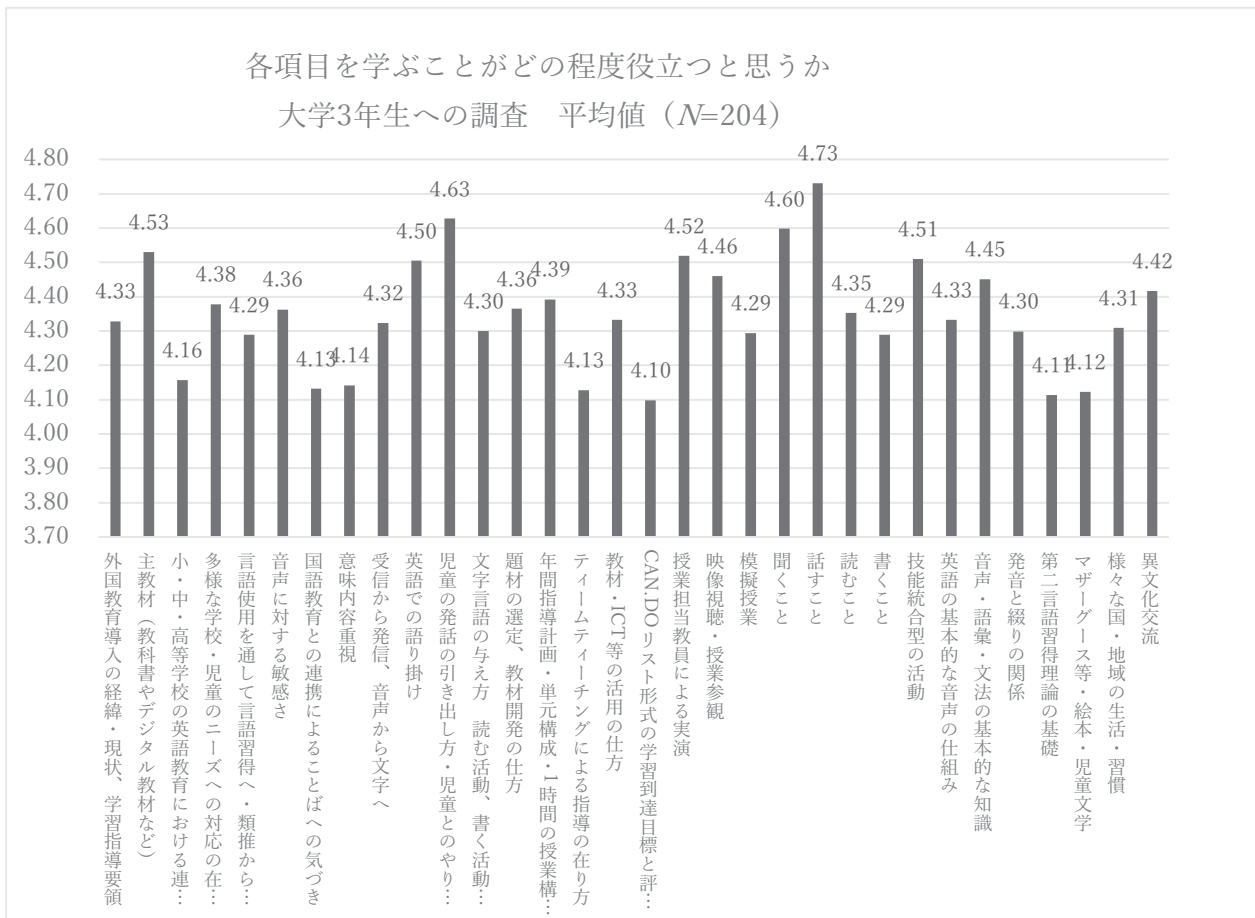


図1 各項目を学ぶことがどの程度役に立つと思うか 平均値 (N=204)

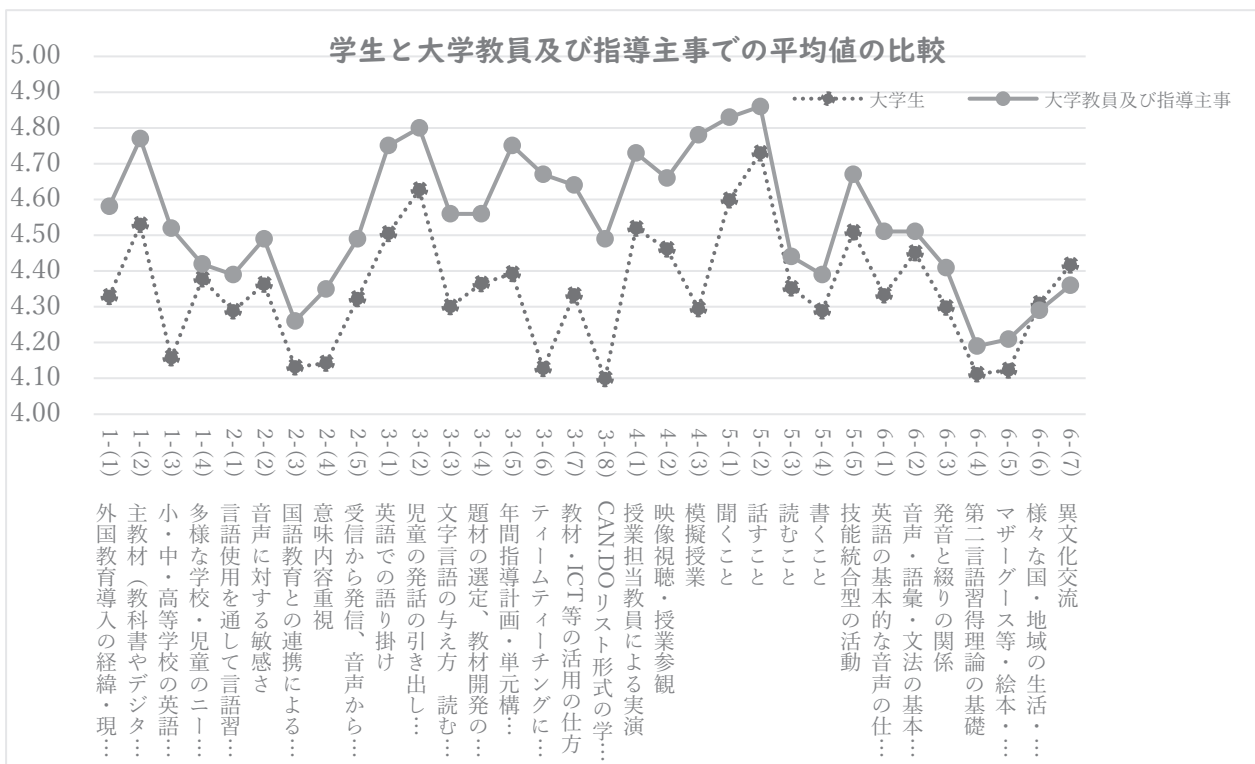


図2 学生と大学教員及び指導主事での平均値の比較

4.1.2 高い項目における比較

4.1.1において、全体的に同じような結果が見られた考察したが、評価の高い順に項目を並べ替えてみると、興味深いことに、大学教員や指導主事と学生では、順位こそ違うものの上位 5 項目のうち、4 項目までが見事一致していることがわかった（表 2）。大学教員や指導主事と同様、学生も「話すこと」や「児童の発話の引き出し方・児童とのやりとりの進め方」、「聞くこと」、「主教材（教科書やデジタル教材など）」が役に立つと考えている。

ただ、ともに高い評価をつけた学習項目で、1 つだけ入れ替わっている項目があった。それは、大学教員・指導主事は「模擬授業」をあげ、学生は「授業担当教員による実演」をあげている点である。それ以外の 4 項目は一致しているのに、その項目だけが、入れ替わっているのである。

表 2 各項目を学ぶことがどの程度役に立つと思うか 評価の高い項目

平均値	学生	順位	大学教員・指導主事	平均値
4.73	5-(2) 話すこと	1	5-(2) 話すこと	4.86
4.63	3-(2) 児童の発話の引き出し方・児童とのやりとりの進め方	2	5-(1) 聞くこと	4.83
4.60	5-(1) 聞くこと	3	3-(2) 児童の発話の引き出し方・児童とのやりとりの進め方	4.80
4.53	1-(2) 主教材（教科書やデジタル教材など）	4	4-(3) 模擬授業	4.78
4.52	4-(1) 授業担当教員による実演	5	1-(2) 主教材（教科書やデジタル教材など）	4.77

4.1.3 授業参観や体験・模擬授業における平均値の比較

筆者は、大学教員・指導主事は「模擬授業」をあげ、学生は「担当教員の実演」をあげている点をさらに理解を深めるために、英語専修の学生、他教科等を専修している学生、大学教員・指導主事の三者で、平均値を比較してみた。

平均値の結果は、表 3 となる。

表 3 授業観察や体験・模擬授業の項目における平均値の比較

	英語専修		他教科		大学教員・指導主事	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
4-(1) 授業担当教員による実演	4.58	0.57	4.51	0.60	4.73	0.50
4-(2) 映像視聴・授業参観	4.54	0.64	4.45	0.66	4.66	0.57
4-(3) 模擬授業	4.37	0.99	4.28	0.73	4.78	0.50

ここで学生を、英語専修と他教科専修とに分けたのは、英語専修では、1 年次から 2 年次・3 年次にかけて、英語教科法等で、模擬授業を各自合計 4 回程度、経験してきている。つまり英語の模擬授

業をより多く経験していれば、模擬授業がいかに実際の英語授業において役に立つ内容であるかどうかは理解されているのではないかと考えたからである。しかし考えてみると、他教科専修の学生も、他の教科において模擬授業は経験していることから、模擬授業への理解は、英語専修の学生と変わらないと考える。結果、英語科専修の学生と他教科専修の学生との間では、模擬授業についての有意差は確認されなかった ($t(202) = -0.546, p=.58$)。

では、なぜ学生は、「模擬授業」よりも「授業担当教員による実演」の方を役に立つという思いが生まれたのであろうか。考えられることの1つとしては、担当教員が間近で授業実演することで、授業のやり方や授業行為の意図やねらいを瞬時に伝えることができ、よりよく授業のやり方についての理解が深まるからではないかと考えられる。大学教員や指導主事も「授業参観」と「授業担当教員による実演」とを比べると、「授業担当教員による実演」の方を高く評価している。学生に向けた講義の中で、実際に学生の前で授業のやり方を示したり、授業のねらいを語ったりできる良さがそこにはあるのではないかと考える。

学生にとって、「模擬授業」や「映像視聴・授業参観」よりも、「授業担当教員による実演」の方が役に立つと感じているのは、新しい発見であった。

4.1.4 評価の低い項目

学生の評価の低い項目をみると、「CAN-DO リスト形式の学習到達度目標と評価における活用」「第二言語習得理論の基礎」「マザーグース等・絵本・児童文学」「国語教育との連携によることばへの気づき」「ティームティーチングによる指導の在り方」となっている。

これらの5項目では、3項目において、大学教員及び指導主事の結果と重なっている。どれも大事な学習項目ではあるが、それらが直接的に、授業と結びつくものと感じることができず、相対的に低くなる傾向となったのではないかと考える。

表4 各項目を学ぶことがどの程度役に立つと思うか 評価の低い項目

平均値	学生	順位	大学教員・指導主事	平均値
4.13	2-(3) 国語教育との連携によることばへの気づき	28	2-(4) 意味内容重視	4.35
	3-(6) ティームティーチングによる指導の在り方	29	6-(6) 様々な国・地域の生活	4.29
4.12	6-(5) マザーグース等・絵本・児童文学	30	2-(3) 国語教育との連携によることばへの気づき	4.26
4.11	6-(4) 第二言語習得理論の基礎	31	6-(5) マザーグース等・絵本・児童文学	4.21
4.10	3-(8) CAN-DO リスト形式の学習到達度目標と評価における活用	32	6-(4) 第二言語習得理論の基礎	4.19

4.2 学生と大学教員及び指導主事の結果の比較

4.2.1 項目における意識の違い

4.1 において、全体的に学生は、大学教員及び指導主事の結果と同じような傾向が見られることがわかった。そこで次に、各学習項目に意識の差があるのかどうかを比較・検討してみたい。

表 5 に示すように、大学教員及び指導主事のデータと学生のデータを比較してみると、平均して 0.19 ポイント、大学教員及び指導主事の方がよい評価をつけている。

学生の評価が大学教員及び指導主事の評価を上回っているのは、「6-(6) 様々な国・地域の生活・習慣」「6-(7) 異文化交流」の 2 項目だけである。学生の意識と大学教員及び指導主事の間には、意識に差が生じていることも分かる。

表 5 コア・カリキュラム（試案）アンケートにおける大学生と大学教員他との比較
平均値

教職に関する科目	大学生	大学教員他	差
1 現在の小学校外国語教育についての知識			
1-(1) 外国教育導入の経緯・現状、学習指導要領	4.33	4.58	-0.25
1-(2) 主教材（教科書やデジタル教材など）	4.53	4.77	-0.24
1-(3) 小・中・高等学校の英語教育における連携と校種ごとに期待される役割	4.16	4.52	-0.36
1-(4) 多様な学校・児童のニーズへの対応の在り方	4.38	4.42	-0.04
2 子どもの第二言語習得についての知識・理解			
2-(1) 言語使用を通して言語習得へ・類推から理解へ	4.29	4.39	-0.10
2-(2) 音声に対する敏感さ	4.36	4.49	-0.13
2-(3) 国語教育との連携によることばへの気づき	4.13	4.26	-0.13
2-(4) 意味内容重視	4.14	4.35	-0.21
2-(5) 受信から発信、音声から文字へ	4.32	4.49	-0.17
3 授業実践			
3-(1) 英語での語り掛け	4.50	4.75	-0.25
3-(2) 児童の発話の引き出し方・児童とのやりとりの進め方	4.63	4.80	-0.17
3-(3) 文字言語の与え方 読む活動、書く活動への導き方	4.30	4.56	-0.26
3-(4) 題材の選定、教材開発の仕方	4.36	4.56	-0.20
3-(5) 年間指導計画・単元構成・1時間の授業構成・様々な活動・学習指導案作成の仕方・短時間学習等の設定	4.39	4.75	-0.36
3-(6) ティームティーチングによる指導の在り方	4.13	4.67	-0.54
3-(7) 教材・ICT等の活用の仕方	4.33	4.64	-0.31
3-(8) CAN-DO リスト形式の学習到達目標と評価における活用	4.10	4.49	-0.39
4 授業観察や体験・模擬授業			
4-(1) 授業担当教員による実演	4.52	4.73	-0.21
4-(2) 映像視聴・授業参観	4.46	4.66	-0.20
4-(3) 模擬授業	4.29	4.78	-0.49

教科に関する科目	平均値		
	大学生	大学教員他	差
5 英語コミュニケーション (授業実践に必要な英語力)			
5-(1) 聞くこと	4.60	4.83	-0.23
5-(2) 話すこと	4.73	4.86	-0.13
5-(3) 読むこと	4.35	4.44	-0.09
5-(4) 書くこと	4.29	4.39	-0.10
5-(5) 技能統合型の活動	4.51	4.67	-0.16
6 英語運用に必要な基本的な知識等			
6-(1) 英語の基本的な音声の仕組み	4.33	4.51	-0.18
6-(2) 音声・語彙・文法の基本的な知識	4.45	4.51	-0.06
6-(3) 発音と綴りの関係	4.30	4.41	-0.11
6-(4) 第二言語習得理論の基礎	4.11	4.19	-0.08
6-(5) マザーグース等・絵本・児童文学	4.12	4.21	-0.09
6-(6) 様々な国・地域の生活・習慣	4.31	4.29	+0.02
6-(7) 異文化交流	4.42	4.36	+0.06
合計	4.35	4.54	-0.19

4.2.2 項目における統計的分析

学生と大学教員及び指導主事の間での各項目に有意な差があるかを検討するため、質問項目ごとに *t* 検定を行った。方法は、報告書 (東京学芸大学, 2017) 記載の大学教員及び指導主事 (*N* = 187) の項目ごとの平均値及び標準偏差と学生の平均値及び標準偏差を用いて算出した。その結果、32 項目のうち 21 項目において有意な差がみられた (表 6)。

このことは、教員側にとっては、それぞれの学習項目について、当然、授業で役に立つ内容であると思って指導していても、学生にとっては、教員が思うほど、授業で役に立つ内容でないと感じて、授業を受けている場合があるということである。特に有用性を感じていない項目や、大学教員及び指導主事の意識とあまりにもかけ離れている項目については、その有用性を、「実際の授業ではこんな場面で役立ちます」「こんな場面が必要になります」というようなことを具体的に示しながら、大学での授業を行っていく配慮が必要になってくるものと思われる。

RQ-2 における「大学教員及び指導主事と学生の調査結果を比較し、両者における学習項目についての意識に大きな隔たりや差は、生じているだろうか」については、全体的な傾向は似ているものの、個々の学習項目への回答の程度の差を比べてみると、項目によって、やはり有意な差が見られることがわかった。

表 6 学生と大学教員及び指導主事の平均値と *t* 検定の結果

	平均値		<i>t</i> 検定	<i>p</i> 値
	学生	大学教員 及び指導主事		
1-(1)	4.33	4.58	<i>t</i> (389)=3.840	.000**
1-(2)	4.53	4.77	<i>t</i> (389)=4.455	.000**
1-(3)	4.16	4.52	<i>t</i> (389)=5.328	.000**
1-(4)	4.38	4.42	<i>t</i> (389)=0.561	.575

2-(1)	4.29	4.39	$t(364.2)=1.441$	.150
2-(2)	4.36	4.49	$t(389)=1.988$	.047*
2-(3)	4.13	4.26	$t(389)=1.760$	.079
2-(4)	4.14	4.35	$t(389)=3.009$	.003**
2-(5)	4.32	4.49	$t(389)=2.605$	.010*
<hr/>				
3-(1)	4.50	4.75	$t(382.1)=4.567$	.000**
3-(2)	4.63	4.80	$t(377.6)=3.382$	.001**
3-(3)	4.30	4.56	$t(389)=3.808$	.000**
3-(4)	4.36	4.56	$t(389)=3.107$	.002**
3-(5)	4.39	4.75	$t(381.0)=5.916$	.000**
3-(6)	4.13	4.67	$t(387.6)=8.677$	.000**
3-(7)	4.33	4.64	$t(377.5)=4.733$	.000**
3-(8)	4.10	4.49	$t(389)=5.506$	.000**
<hr/>				
4-(1)	4.52	4.73	$t(385.6)=3.711$	.000**
4-(2)	4.46	4.66	$t(386.9)=3.187$	.002**
4-(3)	4.29	4.78	$t(351.5)=7.522$	.000**
<hr/>				
5-(1)	4.50	4.83	$t(379.4)=4.317$	.000**
5-(2)	4.73	4.86	$t(387.6)=2.705$	.007**
5-(3)	4.35	4.44	$t(389)=1.270$	.205
5-(4)	4.29	4.39	$t(389)=1.363$	.174
5-(5)	4.51	4.67	$t(389)=2.541$	.001**
<hr/>				
6-(1)	4.33	4.51	$t(389)=2.596$	.010*
6-(2)	4.45	4.51	$t(389)=0.885$	.377
6-(3)	4.30	4.41	$t(389)=1.470$	.142
6-(4)	4.11	4.19	$t(389)=1.014$	.311
6-(5)	4.12	4.21	$t(389)=1.218$	.224
6-(6)	4.31	4.29	$t(389)=0.267$	.790
6-(7)	4.42	4.36	$t(389)=0.865$	.387

** 1%有意差 *5%有意差

4.3 英語専修の学生と他教科等を専修の学生との意識の違い

4.3.1 項目における意識の違い

英語専修の学生と他教科等を専修する学生との平均点を比較してみると、図3のように、他専修の学生の方が高い評価をつけている項目もあるが、全体的に英語科の学生の方が学習項目について高い評価をしていることがわかる。

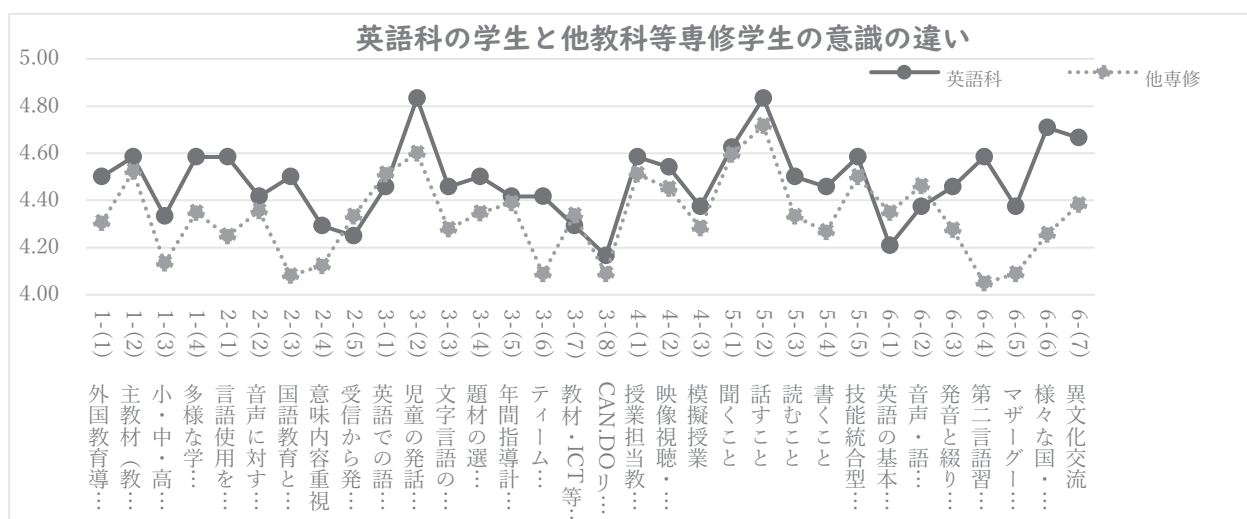


図3 英語科専修と他教科等専修学生との意識の違い

4.3.2 項目における統計的分析

英語科専修の学生と他教科専修の学生の間で大きく差がありそうな項目を、 t 検定を用い、有意差を確認した結果、「6-(4) 第二言語習得理論の基礎」($t(202)=3.38, p=.000$)や、「6-(6) 様々な国・地域の生活・習慣」($t(202)=2.80, p=.005$)、「2-(3) 国語教育との連携によることばへの気づき」($t(202)=2.72, p=.006$)等において、有意な差が確認された。

特に「第二言語習得理論」においては、顕著にその差が現れている。その要因として考えられることは、他教科専修の学生は、「第二言語習得理論」という内容への理解が不十分であり、その「理論」が実際の授業でどう生かされているのかが理解できていないものと思われる。英語科の学生は、1年次、2年次、3年次と英語教育についての専門的な学習を行い、第二言語習得理論や異文化理解に関する学習を学んできている。また、英語の模擬授業を通しながら、それらの知識が授業において役立つ内容であることを実感しているだろう。学習内容への深い理解共に、実際に授業体験し、学習項目が授業でどのように役に立つのかを実感させることが大事であると考えられる。

5 結論

本研究の目的は、「小学校英語教員養成におけるコア・カリキュラム(案)について、先に行われた大学教員及び教育委員会の指導主事と大学生との間には、学習項目の有用感に意識の差があるのかどうかを調査すること」であった。

その結果、全体的な傾向として、コア・カリキュラム(試案)については、学生も概ね役に立つ学習項目として捉えている。学生の平均点も全て4.0以上であり、相対的に高く評価した項目も上位5項目の中で、4項目が大学教員・指導主事の結果と一致していた。また、低い項目では、5項目で3項目が一致し、学生もまた、自らの英語運用能力(聞くこと・話すこと)や、授業に直結する内容において役に立つと考えている傾向が見てとれる。

しかしながら、全体的に学生の役に立つと思われる程度は、大学教員や指導主事が考えるほどは高くなく、両者の間には、意識の差が生じていることは確かである。32項目中、21項目において学生と大学教員・指導主事の間には、統計的に有意な意識の差が見られ、特に、「3-(6) ティームティーチングによる指導の在り方」については、両者の間に0.57ポイントの差があり、有意な差($t(387.6)=8.677, p<.000$)が確認されている(表6)。このことから、各学習項目について、私たち大学教員や指導主事が考えているほど、学生にとって役に立つ内容であるとは感じていないことがわかった。実際、後期になって教育実習にいった学生が、「こんなにゲームで児童が盛り上がるとは思っていませんでした」と報告に来ている。児童を目の前にして授業を体験していない学生にとっては、学習項目と授業がどの程度結び付くか思いつかず、大学教員及び指導主事の評価の方が必然的に高くなっていると考えられる。

今後は、各学習項目と実際の授業場面がどのように関連しているのかを、大学の授業を通じ、学生に伝えながら、教員養成課程の授業を充実させていきたい。

参考文献

- 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(2016)。「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27年度報告書」
- 実積美子・小笠原真司・赤川都・金森強(2003)。「小学校英語教員養成の課題—学部学生の意識調査から—」『日本児童英語教育学会紀要』第22号, 73-85.
- 文部科学省(2017a)。「外国語(英語)コアカリキュラム案」
- 文部科学省(2017b)。「教職課程コアカリキュラム」