

『日本児童英語教育学会 (JASTEC)・研究紀要・第 42 号』2023 年 11 月発行  
*JASTEC Journal No. 42* November 2023 Issue.  
ISSN: 1343-716X

[学術論文・2] pp. 17-32

「オンライン英会話」を中心とした現職小学校教員研修に  
おけるスピーキング能力の育成と測定

渡慶次 正則 (名桜大学)

**Improvement and Assessment of Speaking Skill  
in In-service Elementary School Teacher Training Using  
“Online English Conversation”**

TOKESHI Masanori (Meio University)

## 【学術論文】

## 「オンライン英会話」を中心とした現職小学校教員研修におけるスピーキング能力の育成と測定

渡慶次 正則 (名桜大学)

## Improvement and Assessment of Speaking Skill in In-service Elementary School Teacher Training Using “Online English Conversation”

TOKESHI Masanori (Meio University)

## 1. はじめに

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、「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。その中心は、「小学校英語教育推進リーダー研修」であり、2018 年まで 5 年実施し、カスケード研修<sup>1</sup>を実施した。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、国際比較すると日本の小学校現職教員研修時間は短い。加えて、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)。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)。東京学芸大学 (2017) のコア・カリキュラム報告書では、具体的な英語能力は明示されておらず、小学校英語教員研修に求められる英語力として 8 項目の研修内容を示している (p.81)。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 (泉, 2019; 渡慶次他, 2022)。

## 2. 文献研究

## 2.1. 特別目的の英語における「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「教室英語」と呼ばれ、特別目的の英語 (English for Specific Purposes) (Dudley-Evans & St John, 1998) として位置づけられる。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運用能力と「教室英語」の両方をバランス良く習得する内容

が望ましいと考える。

「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、「小学校外国語活動・外国語研修ガイドブック」(文科省, 2017)が有用である。「教室英語」に関する研究では、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 に関する Chaudron (1988)の調査は先駆的研究である。さらに、山森 (2012) の研究で使用された FORCE (Framework for Observing and Reflecting Classroom English)の自己評価様式は、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。

## 2.2. オンライン英語教員研修プログラムとユビキタスの NBLT

下記ではオンライン英語教員研修について述べる。

世界的な規模で 24 か国の約 18,000 人の英語教員を対象にオンラインで研修を実施したのは、ELTeach プロジェクトである (Freeman, et al., 2016)。研修内容は 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。

インターネットの発達に伴い、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 の一形態としてリアルタイムで行われる「オンライン英会話」は、「同期型 (synchronous) CMC」(SCMC)として分類される。

## 2.3. OPIc について

OPI (Oral Proficiency Interview) は、約 70 言語の能力測定に利用されている ACTFL (米国の 1967 年に設立された世界最大の非営利団体) の Guidelines (11 レベル)に基づいているスピーキング・テストである。OPIc (Global 8, 2021) はインターネットを介した iBT 形式で、試験手順は、受験者背景回答により個々に合わせたテスト内容が出題され、発話時間は最大で 30 分で、質問数は 12 問から 15 問であり (個人により異なる)、「コミュニケーション継続能力」、「文章構成力」、「状況に応じた表現力」、「質問意図の把握能力」、「文法・語彙・流暢さ・発音」の 5 項目を総合的 (holistic) に評価する。

## 3. 調査方法

### 3.1. リサーチ・クエスチョン

本研究では、同じ研修形態で実施された先行研究 (渡慶次他, 2022) を踏まえて、次の 4 点のリサーチ・クエスチョンについて探る。

RQ1: 「オンライン英会話」使用によりスピーキング能力は OPIc レベルがどの程度、変化するか。

RQ2: 「オンライン英会話」使用は、「教室英語」の伸長にどの程度、効果があるか。

RQ3: 「教室英語」について自信を持って、困難無く使用できる小学校教員の英語能力はどの程度であるか。

RQ4: 「オンライン英会話」を利用した現職小学校教員研修の長所と課題は何か。

### 3.2. 調査参加者

本調査参加者は、科学研究費助成事業 (19K00768) の一部として、「令和 3 年度小学校英語担当教員スピーキング能力育成研修」に自主応募した沖縄県の 12 公立小学校に勤務する 13 人の現職教員である。同研修には 15 人が参加したが、個人的な都合によりオンライン英会話受講中断と ACTFL OPIc テスト未受験の 2 人は調査対象者から除外した。8 人が調査時に英語専科教員として英語授業を担当した。応募資料の英検レベル、ACTFL OPIc テスト、留学経験を参考に、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) [実用英語技能検定 (以下、英検) 1 級と英検準 1 級相当]、中級レベル (6 人) [英検 2 級レベル相当]、初級レベル (4 人) [英検準 2 級、3 級レベル相当] である。英語能力は、英検 1 級レベル程度から 3 級までばらつきのある集団である。

### 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。

2021 年 8 月中旬に「研修事前説明会」を行い、「オンライン英会話」利用法の説明や留意事項、研修内容・日程の説明を行い、事前アンケートを実施した。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」が配布された。

「オンライン英会話」を開始する前にスピーキング能力試験として、研修事前に OPIc を 2021 年 8 月に全員が受講し、研修後に OPIc を 2022 年 1 月中旬から下旬にかけて受験して、効果検証に利用した。

2021 年 9 月から 2022 年 1 月まで、「オンライン英会話」を月 8 回利用 (レアジョブ社との契約) 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<sup>2</sup>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、ビデオ通話の形式で、受講者と外国人講師が 1 対 1 の形式で行われた<sup>3</sup>。

研修中は、「オンライン研修利用報告用紙」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、レアジョブ社から定期的に送付された「レッスン受講データ」(受講者名、期日、教材、講師) をインターネット上の管理者画面で定期的に確認した。

研修中には、月 1 回の定例授業研究会も行き、2021 年 10 月の対面形式を除いては、他の 2021 年の 9 月、11 月、12 月、2022 年の 1 月の授業研究会はオンライン (Zoom) で実施された。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 人の教員が各約 10 分から 15 分間、授業実演を行った。

### 3.4. 調査用具

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(渡慶次他, 2022と同一内容)。事前・事後アンケートの34問は同じ質問項目であり、「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 & 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、リッカート尺度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な効果」(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、質問した。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。

## 4. 調査結果

### 4.1. 「オンライン英会話」の利用状況

下の表 1 に受講状況を理解するために、「オンライン英会話」を受講した ICT 環境や受講した場所, 受講した時間帯や期日を示した。

表 1: 「オンライン英会話」の受講環境や状況 (n=13)

質問項目	回答結果 ( )内は回答数
Q35.受講中に利用した主な ICT 機器	コンピュータ(9), タブレット(3), スマートフォン(1)
Q36. 受講した主な場所	自宅(10), 職場(2), その他 (1)
Q37.受講した時間帯や期日(複数選択可能)	休日または祝日(11), 平日午前 6 時~午前 8 時 (1), 平日午後 6 時~午後 8 時 (1), 平日午後 8 時~午後 10 時(5), 平日午後 10~午前 1 時(2)

表 1 によると受講中に利用した ICT 機器はコンピュータが最も多く(9 人), 受講した主な場所は自宅が最も多い(10 人)。さらに, 受講した時間帯や期日 (複数回答可) についての結果は, 仕事のない休日または祝日(11 人)が最も多く, 次に平日午後 8 時から午後 10 時まで(5 人)が多く, 仕事や家事に従事しない時間帯や期日に受講しているのがわかる。

### 4.2. 受講者の OPIc テストの事前テストと事後テスト結果について

受講者は 5 か月間の「オンライン英会話」を利用した効果 (スピーキング能力) を測定するために OPIc 事前テスト(2021 年 8 月)と事後テスト(2022 年 1 月)を受験した。表 2 は ACTFL の評価基準に基づく 9 段階のレベルについて言語能力を示し(OPIc オリエンテーション資料, 2021), 参考として CEFR レベル<sup>4</sup>(ACTFL, 2010)を示した。例えば, Intermediate Mid レベルは, 表 2 では, IM と結果が表示され, 数値適応値は[6]である(IM は上, 中, 下の 3 段階に細分化されるために, 5 から 7 の中央値を用いている)。

表 2: 「ACTFL 評価基準に基づく 9 段階の OPIc レベル判定」 オリエンテーション資料から抜粋 (N/A は該当レベルなし)

Level (略称) [数値適応値]	CEFR 参考レベル	言語能力	
Advanced			
Low (A L) [9]	B1.2	自分の考えや経験を流暢に表現できる。討論や交渉, 説得など実際の業務で駆使することができる。	
Intermediate			
	High (I H) [8]	B1.1	文法的に大きなまちがいが無く言語を駆使し, 基本的なビジネスや会議でコミュニケーションができる。
	Mid (I M 1 から 3) [6]	A2	小さな文法的ミスはあるものの, 長いセンテンスを駆使し基本的なコミュニケーションができる。 ※INTERMEDIATE MID(上), INTERMEDIATE MID(中), INTERMEDIATE MID(下)に細分化される。
Low (I L) [4]	A1.2	日常的な話題はセンテンスで話すことができる。会話に参加し, 興味のある話題は自信を持って話すことができる。	
Novice			
	High (N H) [3]	A1.1	簡単な単語や句を駆使してコミュニケーションができる。
	Mid (N M) [2]	N/A	既に暗記している単語やセンテンスで話すことができる。
Low (N L) [1]	N/A	限定的ではあるが, 単語は羅列して話すことができる。	

下の表 3 によると事前 OPIc テストと事後 OPIc テストの結果は慎重に解釈する必要がある。13 人の受講者の内、事前テストと事後テストの結果を比べた場合、11 人の OPIc レベルが上昇し、2 人のレベルが下降している。

表 3: 受講者の OPIc 事前テストと事後テストの評価結果および数値適用値の比較

受講者	事前テスト		事後テスト		事前と事後の差 異
	評価結果	数値適用値	評価結果	数値適用値	
A	AL	9	AM	10	1
B	IH	8	IH	8	0
C	IM	6	AL	9	3
D	IM	6	IM	6	0
E	IL	4	IM	6	2
F	IH	8	IM	6	-2
G	IM	6	IL	4	-2
H	IM	6	IH	8	2
I	IM	6	IH	8	2
J	NL	1	IL	4	3
K	NL	1	NH	3	2
L	NH	3	IL	4	1
M	NH	3	IL	4	1

本調査は、受講者 A から C まで英語上級レベル(英検準 1 級以上相当)、受講者 D から I まで中級レベル(英検 2 級相当)、受講者 J から M までを初級レベル(英検準 2 級および 3 級相当)として分類し、分析に活用した。事前と事後テストで 3 レベル上昇した受講者 C (IM→AL)、レベルが下降した受講者 F と受講者 G については、感染症拡大の中で個人受験を余儀なくされた状況で、受験方法に障害があった事を E メールで伝えていた。本調査では正確性を保つために、受験方法に問題があった、受験者 C, F, G については OPIc の結果に含めていない。具体的には、事前テストと事後テストで適用値が 2 レベル上昇したのは、受講者 E (IL[4]→IM[6])、受講者 H (IM[6]→IH[8])、受講者 I (IM[6]→IH[8])、受講者 K (NL[1]→NH[3]) の 4 人である。1 レベル上昇したのは、受講者 A (AL[9]→AM[10])<sup>3</sup>、受講者 L (NH[3]→IL[4])、受講者 M (NH[3]→IL[4]) の 3 人である。3 レベル上昇したのは受講者 J (NL[1]→IL[4]) の 1 人である。例えば、表 2 と表 3 によると、受講者 J は、事前の「限定的ではあるが、単語は羅列して話すことができる。」(NL)から事後には「日常的な話題はセンテンスで話すことができる。会話に参加し、興味のある話題は自信を持って話すことができる。」(IL) にスピーキング能力が変化したことになる。

#### 4.3. オンライン受講回数について

受講者は、2021 年 9 月から 2022 年 1 月までの 5 か月間で、月 8 回を基準に受講を行い、下の表 4 は各受講者の受講回数合計を示している。オンライン会社の受講契約通り、すべて受講すれば 40 回 (8 回×5 か月) となる。全体の受講平均値は 33.85 回で、最大の 40 回に対する受講回数達成率は、84.6%である (J は講師のキャンセルにより余分に 1 回を付与されている)。渡慶次他(2022)における同条件での受講者の平均受講回数は 33.21 回であり、ほぼ同数値である。オンライン受講時間は毎回 25 分であるが、約 30 分程度の受講前予習時間が求められるため、毎回 60 分程度の英語学習となり、受講総時間数は 40 時間程度の研修に相当する。英語レベルと受講回数の相関関係は低い。例えば、上級レベル受講者 C の受講回数は 9 回に対して初級レベルの受講者 K と L は 39 回で上級レベル C より多い。

表 4: 受講者の「オンライン英会話」受講回数合計の分布

受講者	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	平均値
受講回数	39	39	9	39	41	38	17	39	41	33	39	39	27	33.85

#### 4.4. 「教室英語」能力に関する事前アンケートと事後アンケートの自己評価について

事前アンケートと事後アンケートの同一質問 34 項目(下記)の回答結果を用いて、研修参加者の「教室英語」が研修前と研修後に変化があるかを検証した。

##### アンケート質問項目リスト(1~34)

「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音韻的特徴を声を大きくしたり、強勢をおくことで強調することができる(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ことができる
13. 試験やクイズで指示を与えることができる

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ることができる
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: 繰り返し音読してもらおう、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」)

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 5 であり、その関係を図 1 にて視覚化した。図 1 (細線は事前平均値で、太線は事後平均値) からわかるように、「教室英語」に関する自己評価平均値はすべての項目で上昇している。

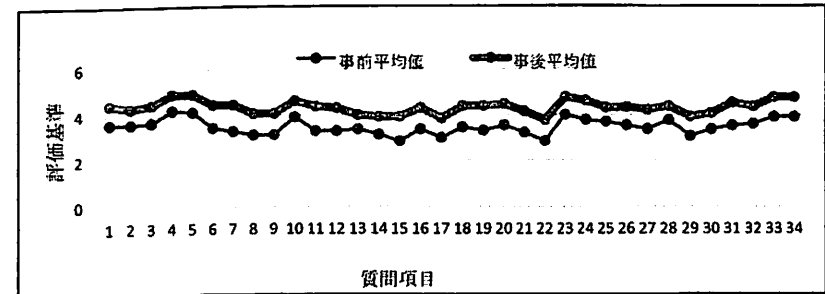


図 1: 全受講者の事前アンケート項目別平均値と事後アンケート項目平均値の比較

表 5 によると、事前の SD (標準偏差) 値は、ほとんどすべての質問項目 (Q10 以外) において、事後の SD 値は低くなっており、つまり「オンライン英会話」利用後に「教室英語」の自己評価のばらつきの範囲が縮まったことを示している。加えて、事前平均値と事後平均値の t 検定 ( $p < .05$ , 両側検定) でも統計的に有意であることを示した。

表 5: 事前アンケートと事後アンケートの項目別自己評価平均値, SD 値の比較

	項目	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
事前	平均値	3.62	3.62	3.69	4.23	4.15	3.46	3.31	3.15	3.15	3.92	3.31	3.31
	SD 値	0.74	0.62	0.82	0.58	0.66	1.01	0.82	1.03	1.03	0.27	1.07	0.82
事後	平均値	4.46	4.31	4.46	4.92	4.92	4.46	4.46	4.08	4.08	4.62	4.38	4.31
	SD 値	0.5	0.61	0.63	0.27	0.27	0.63	0.63	0.64	0.73	0.49	0.62	0.61

(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	3.38	3.15	2.85	3.38	3	3.46	3.31	3.54	3.23	2.85	4	3.77
	SD 値	0.92	0.95	1.03	1	0.96	0.93	1.2	1.15	0.97	0.86	0.55	0.89
事後	平均値	4	3.92	3.92	4.31	3.85	4.38	4.38	4.46	4.15	3.77	4.77	4.62
	SD 値	0.55	0.83	0.83	0.61	0.77	0.62	0.62	0.63	0.86	0.8	0.42	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	3.69	3.54	3.38	3.77	3.08	3.38	3.54	3.62	3.92	3.92
	SD 値	0.91	0.93	0.92	0.8	1.07	0.92	1.01	1	0.92	1
事後	平均値	4.31	4.33	4.23	4.38	3.92	4.08	4.54	4.38	4.77	4.77
	SD 値	0.82	0.85	0.89	0.62	0.73	0.83	0.63	0.74	0.58	0.58

アンケート質問項目の「教室英語」(1 から 34)に関する受講者全員の自己評価の概要を述べる。

全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: 4.23/事後: 4.92)、項目 5(事前: 4.15/ 事後: 4.92) 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、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(4.0)と事後値(4.77)が共に高いのは通常の授業で教師がフィードバックとして頻繁に使用していることが予想される。

一方、回答で自己評価平均値が低いのは、項目 15「しつけをすることができる」(事前: 2.85/事後: 3.92)、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」(事前: 2.85/事後: 3.77)、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」(事前: 3.08/事後: 3.92)である。項目 15の数値が低いのは、英語でのしつけは小学校の授業では頻繁に起こるとは考えにくい。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。

#### 4.5. 英語レベルによる「教室英語」に対する自己評価

下記では、英語レベル別に分析することにより、どの英語レベルの受講者に「オンライン英会話」の使用が「教室英語」能力の育成に効果的なのかを探る。本調査の上級レベル 3 人、中級レベル 6 人、初級レベル 4 人について前述の表 5 のように、全質問項目の平均値を算出した。上級レベル、中級レベル、初級レベルの 3 グループにおいて、事後平均値は、事前平均値よりすべての項目で上昇している。詳述すると、上級レベルの事前平均値は最小値(3.33)、最大値(4.67)であり、中級レベルの事前平均値は最小値(3.17)、最大値(4.33)で、事前値と事後値が同様である。つまり全体的な平均値から判断すると「オンライン英会話」を利用する前から「教室英語(本調査の質問項目)」の使用に対して上級レベルおよび中級レベルの受講者は、「2: あまりできない」と「1: まったくできない」という自己評価をしていない<sup>7)</sup>。さらに、上級レベルは事後平均値(最小値: 3.67/最大値: 5.0)で、中級レベルは事後平均値(最小値: 4.17 /最大値: 4.83)に変化している。重要な示唆であるが、英検 2 級レベル(本調査では中級)以上の英語能力を持ち、小学校の英語授業に経験豊富な教員(本調査では 3 年以上の英語教授経験を持つ上級および中級レベル受講者)は、本調査の「教室英語」の項目は困難なく運用できたと推測する。

一方、初級レベルの事前平均値(最小値: 2.0 /最大値: 4.0)の範囲値は 2.0 であり、事後平均値(最小値: 3.25 /最大値: 4.75)の範囲値は 1.5 に変化している。

下の図 2 は上級レベルと中級レベルの事前平均値と事後平均値の変化の差異幅を視覚化するために作成した(EXCEL のグラフ要素「ろうそく」を使用)。同様に、初級レベルにつ

いても図 3 で変化の差異幅を表すグラフを作成した。上級レベルの全質問 34 項目の平均値の事前と事後の増減は、0.65(事前平均値: 3.83/事後平均値: 4.49)で、中級レベルの全項目の平均値の事前と事後の増減は 0.72(事前平均値: 3.85/事後平均値: 4.57)で同様な値である。「オンライン英会話」の使用により、上級レベルと中級レベルの自己評価の平均値では 1 段階も上昇しなかった。前述した様に、この結果の解釈は、上級レベルと中級レベルは研修前からある程度、「教室英語」を問題なく使用できるレベルでであったと推測する。初級レベルの全質問 34 項目の平均値の事前と事後の増減は、1.21(事前平均値: 2.69/事後平均値: 3.90)であり、上級レベル差異(0.65)と中級レベル差異(0.72)に比べて 2 倍近く初級レベル全体の自己評価は上昇しており、その変化の差異は図 2 と図 3 で視覚的に確認できる。図 2 と図 3 を比べると上級レベル平均値差異(0.65)と中級レベルの受講者平均値差異(0.72)の幅(棒の長さ)に比べて(Q15 の平均値を除く<sup>8)</sup>、初級レベル受講者の事前平均値と事後平均値の差異の幅が大きい。つまり「オンライン英会話」は初級レベル受講者に対して、比較的に大きな効果があることを視覚的に示している。

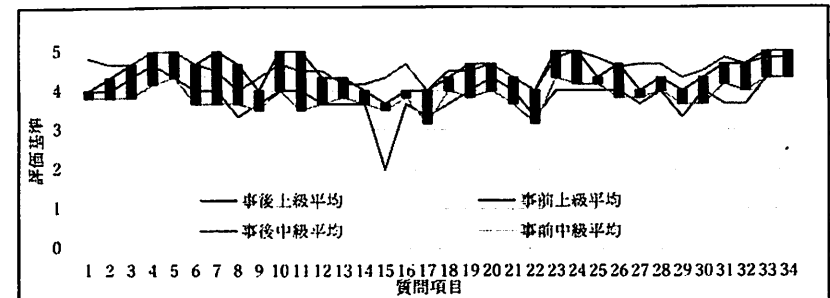


図 2: 英語上級レベルと中級レベル受講者の事前平均値と事後平均値の差異幅の視覚化

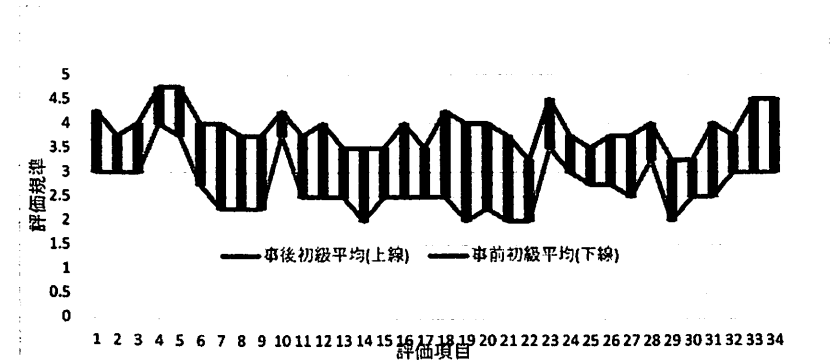


図 3: 英語初級レベル受講者の事前平均値と事後平均値の差異幅の視覚化

4.6. 「オンライン英会話」受講の長所と問題点

本調査の受講者は、オンライン研修の終了時に研修全体の評価についてアンケートに回答した。下では主に、「オンライン英会話」受講の長所と問題点について回答結果を述べる。

最初に、下の表 6 (n=13)によると、「オンライン英会話」の長所は、先行研究 (渡慶次他, 2022)と同様に「いつでも、どこでも」というオンライン学習の長所であるユビキタスについて肯定的である。具体的には、「自分が利用したい時間にオンライン英会話を利用できることは長所である(Q44)」に対する回答結果は、「強く同意する」(9 人)、「同意する」(3 人)(13 人の内 1 人は、「どちらでもない」を選択)である。「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(Q45)」に対しては、「強く同意する」(10 人)、「同意する」(3 人)の回答結果を示した。

表 6: 「オンライン英会話」の長所 (Q44-49) に関する回答(事後アンケート)(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
Q44 自分が利用したい時間にオンライン英会話を利用できることは長所である	9	3	1	0	0	13
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	10	3	0	0	0	13
Q46 自分の好きな講師を選ぶことができる	8	3	1	1	0	13
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	12	1	0	0	0	13
Q48 教材がレベルに応じて、豊富に用意できている	10	3	0	0	0	13
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	8	3	2	0	0	13

上の表 6 によると、さらに、肯定的な回答が多い項目は、「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(Q46)」(「強く同意」と「同意」で合計 13)、「講師が自分のペースに合わせてレッスンをしてくれる Q49」(「強く同意」と「同意」で合計 11)である。「オンライン英会話」が個人レッスンという形式で、受講に「足場かけ」(Vygotsky, 1978)が働いたと考える。

加えて、「教材がレベルに応じて、豊富に用意できている Q48」(「強く同意」と「同意」で合計 13)で全員が肯定的に回答しており、理由として「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)」によると、レアジョブ自社教材「実用英会話」(レベル 1 から 8 まで)が利用した教材の 75.1% (450 件中 338 件)を占めており、多忙な小学校教員にとって受講中の音読、会話、発表、受講後の文法や単語等の講師からのフィードバックを含むレベル別の総合的教材に満足度が高かったと考える(渡慶次他(2022)の調査では、「実

用英会話」は全教材利用の約 90%)<sup>8</sup>。

次に「オンライン英会話」利用の課題の回答結果について述べる。下の表 7 によると、最も多い回答選択肢は、「仕事で疲れて受講が難しい」(8 人)であり、仕事と研修の両立に困難があったことが伺える。授業研究会で多くの受講生がコメントしたのは、「良い講師の予約が難しい」であり、民間のオンライン英会話プログラムが抱える共通の課題であると考える<sup>3</sup>。

表 7: 「オンライン英会話」利用の課題(Q50)に関する回答(複数回答可)(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	8
E どんな英会話講師かわからないので不安である	4
F 講師とうまく会話を続ける自信がない	3
G 何を話したらいいかわからない	0
H どの教材を使うか決められない	5
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	29

5. 結論

本論のまとめとして以下の 6 点について述べる。リサーチ・クエスチョンへの対応は、( )内で示している。

1 点目は、「オンライン英会話」の利用により、研修事前と研修事後の 2 回の OPIc テスト測定で(n=13)、受験方法に障害のあった 3 人を除くと、10 人中 8 人が、ACTFL の OPIc 評価規準が 1 レベル (4 人)、2 レベル(3 人)、3 レベル (1 人) 上昇した。5 か月間の「オンライン英会話」の研修参加により、総合的なスピーキング能力が向上したと考える(RQ1)。

2 点目は、「オンライン英会話」の受講回数平均値 (受講契約は 40 回) は 33.85 回 (n=13) で、受講達成率は、84.6%である。同条件で実施された渡慶次他(2022)の報告でも受講者の平均受講回数は 33.21 回 (n=14)であり、ほぼ同数値である。約 8 割の受講回数達成率は、小学校教員による個人および研修における「オンライン英会話」の利用率の目安になると考える。

3 点目は、「オンライン英会話」の利用により「教室英語」(34 問)のアンケート質問項目の自己評価は、研修事前平均値より研修事後平均値はすべての項目で上昇し、統計的にも t 検定(p<.05, 両側検定)で有意であることを示した。つまり、「オンライン英会話」の使用は、本研究の「教室英語」項目の育成に効果があったと言える。特に、自己評価平均値が低い項目は、日本語で通常行なわれる項目 15「しつけをすることができる」を除くと、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」(事前: 2.85/事後: 3.77)と項目 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」(事前: 3.08/事後: 3.92)である。調査参加者は、英語でさまざまな表現で理解をさせたり、異なる表現で伝えたり、内容を広げたりすることに困難であると自己評価しており、より高い英語能力が求められる項目である (RQ2)。

4 点目に、「教室英語」と英語レベルとの関係を分析した結果、初級レベルの事前と事後の自己評価平均値は、上級レベルと中級レベルに比べて、2 倍近く上昇しており、「オンライン英会話」は初級レベル受講者に比較的に大きな効果があることを示した。具体的には、事前平均値と事後平均値の増減は、上級レベルは 0.65 (事前平均値: 3.83/事後平均値: 4.49)で、中級レベルは、0.72(事前平均値: 3.85/事後平均値: 4.57)であり、初級レベルは、1.21(事前平均値: 2.69/事後平均値: 3.90)の数値であった。この結果からの示唆として、英検 2 級レベル(本調査では中級)以上の英語能力を持ち、小学校の英語授業に経験豊富な教員は、本調査の「教室英語」の項目は困難なく運用できたと推測した (RQ3)。

5 点目に、「オンライン英会話」の長所は、先行研究 (渡慶次他, 2022)と同様に「いつでも(Q44)、どこでも(Q45)」というオンライン学習の長所である「ユビキタス」の要素、「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(Q46)」、「講師が自分のペースに合わせてレッスンをしてくれる Q49」という受講中の「足場かけ」(Vygotsky, 1978)の要素に効果があったと考える。加えて、「教材がレベルに応じて、豊富に用意できている Q48」に全員が肯定的に回答しており、多忙な小学校教員にとって受講中の音読、会話、発表、受講後の文法や単語等の講師からのフィードバックを含むレベル別の総合的教材に満足度が高かったと考える。渡慶次他 (2022)の調査でも同様な結果を示している (RQ4)。

最後に、「オンライン英会話」利用の課題として、最も多い回答選択肢は、「仕事で疲れて受講が難しい」(8 人)であり、仕事と研修の両立に困難があったことが伺える。さらに「良い講師の予約が難しい」というコメントが多く、民間のオンライン英会話プログラムが抱える共通の課題であると考えられる(RQ4)。

本研究の限界としては、「教室英語」の評価が受講者の自己評価であり、実際の授業観察等で評価すべきであるが、実現性については観察記録チェックリストの整備等が必要だと考える。本研究の「教室英語」の項目については、英語教授経験豊富な英検 2 級以上の受講生は、受講中の自己評価は伸長が低い傾向が示され、高レベルの「教室英語」の自己評価項目を設定することが求められる。さらに多くの被験者を対象に同様な調査が望まれる。

本論の示唆として、小学校英語教員の授業における英語スピーキング能力向上が求められる状況で、多忙な業務を抱えながらも、インターネット環境が整っていれば自己の都合の良い場所や時間帯にスピーキング能力育成に利用できる「オンライン英会話」は、自己研修および教育委員会等の研修への活用の可能性は大きい。

## 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、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研修制度である。
2. 「オンライン英会話」(レアジョブ社)では、「日常英会話」(CEFR レベルに対応)、「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、受講開始前に認定を受けた講師の無料体験レッスンを受け、適切な教材レベルが示される。
3. 「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。そのため人気のある講師は予約を取ることが難しい。
4. ACTFL(2010)の研究結果による CEFR レベルはやや低めの設定であると考えられる。例えば、受講者 B は英検準 1 級所持者であるが、OPIc の判定は Intermediate High で、ACTFL の CEFR レベルでは B1.1(CEFR の換算表では英検 2 級相当)と判定されている。
5. 受講者 A は英語母語話者にほぼ近い英語能力を持っていたために、事後テストでは、通常の OPIc テストではなく Form4 (Intermediate High から Advanced High までの範囲を測定する)を用いてスピーキングテストを実施した。
6. Q15「しつけをすることができる」は母語でなされる場合が小学校では通常で、「教室英語」の自己評価と関連が低いと考える。数値の低さは上級レベルは 3 人であり、1 人が「どちらでもない」と回答しているために平均値が低い数値に引っ張られている。
7. 渡慶次他(2016)の CEFR-J の調査では、自己評価による個人差を除去するために、全体の平均値を用いた事により妥当な結果を得ることができたので、本調査も同様に全体の平均値を用いた。
8. 渡慶次他 (2017)の調査では調査参加者の大学生が「オンライン英会話」(DMM 一般英会話月 8 回コース)でフリートーキングを課題として与えられたが、スピーキングと関係のない TOEIC や英作文のレッスンを行なった学生が多かった。

## 引用文献

- ACTFL. (2010). Assigning CEFR Ratings to ACTFL Assessments. [https://www.actfl.org/sites/default/files/reports/Assigning\\_CEFR\\_Ratings\\_To\\_ACTFL\\_Assessments.pdf](https://www.actfl.org/sites/default/files/reports/Assigning_CEFR_Ratings_To_ACTFL_Assessments.pdf) (閲覧日: 2022 年 12 月 28 日)
- 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.
- 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](http://www.elteach.com/ELTeach/media/Documents/ELTeach_Global-Implementation-Report-2016_web.pdf) (閲覧日: 2021年9月2日)
- Global 8 (2021) 『OPIc (Oral Proficiency Interview) とは』  
<https://www.youtube.com/watch?v=LF4O51RDaoY> (閲覧日: 2021年8月1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.
- 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](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 (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](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)
- 渡慶次正則・Eng Hai TAN・玉城本生・天願健・Norman FEWELL (2022) 「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」『環太平洋地域文化研究』3, 23-34.
- 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 (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.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: MIT.
- Willis, J. (1981). *Teaching English through English*. London: Longman.