

英語教育に関する調査報告書

平成29年1月19日

大阪市特別顧問 大森不二雄

目 次

はじめに：本報告書の趣旨	1
【I. 提言：英語イノベーションの進化に向けて】	2
1 提言に当たって：エビデンスに基づく基本的考え方	2
2 提言事項	2
【II. 調査結果：エビデンス等の報告及び提言の趣旨】	3
1 日本の英語教育：学術論文から探る論点とエビデンス	3
1-1 日本人の英語力と英語教育に関する評価	3
1-2 日本の英語教育のどこが問題か	5
2 大阪市の英語イノベーション：取組の評価と改善提案	8
2-1 これまでの取組の評価	8
2-2 課題の分析	9
2-3 改善策の提言	10
2-4 学校現場への配慮	14
【引用・参考文献】	15

はじめに：本報告書の趣旨

本報告書は、大阪市の「英語イノベーション」の取組や英語教育関連情報について調査し、課題・解決策等を含めて調査結果を報告するよう、市長から委託を受けたことに応えるものである。

この調査は、次のような方法で行った。

- (1) 平成28年12月14日に市教育委員会事務局から聴取
- (2) 上記聴取の際（一部後日）に事務局から提供された資料及び後日貸出を受けた教材を閲覧
- (3) 本市の関連Web情報等をデスク・リサーチ
- (4) 日本の英語教育に関する学術論文等をレビュー

本報告書は、まず調査結果に基づく提言を下記【I. 提言：英語イノベーションの進化に向けて】の通り示し、次いで調査結果を下記【II. 調査結果：エビデンス等の報告及び提言の趣旨】の通り示す。上記(1)(2)(3)による調査結果は下記II-「2 大阪市の英語イノベーション：取組の評価と改善提案」として、上記(4)による調査結果は下記II-「1 日本の英語教育：学術論文から探る論点とエビデンス」として、それぞれ取りまとめた。

なお、報告者としては、本報告書の内容について、現時点で最善を尽くしたつもりであるが、各方面からのご意見を歓迎し、議論・検討を重ねてまいりたいと願っており、その際にはこの文書に書かれた内容に必ずしもこだわりのものではなく、その意味で本報告書（提言を含む）は暫定的なものである。

ここで、上記(1)(2)(3)による調査において参照した資料の情報源として、英語教育重点校や英語イノベーションワーキンググループを含む学校現場の先生方、教育委員会での論議を主導された帯野委員をはじめとする教育委員会委員の皆様、総合教育会議（2016.10.18）において有識者として意見を述べられた松宮新吾関西外国語大学教授、これまでの施策の実務を担うとともに今後の政策のための検討材料を提供してきた教育長・教育委員会事務局の担当の方々には、敬意を表するとともに、感謝申し上げたい。ここに挙げた各位の識見を本報告書に十分反映できていないとすれば、報告者の能力の限界と至らなさである。

報告者は、帯野委員のようにビジネスとしての英語専門家でもなければ、有識者の松宮氏のような英語教育専門家でもない。ただ、長年にわたって教育政策の実務に携わった後、教育政策を研究対象とすることで政策と付き合ってきた者として、様々な専門家の識見・理論知や現場の実践知を政策的視点から論点整理するスキルだけが、本調査の拠って立つところである。また、大学教員として学生の教育とともに学術研究に従事してきた者として、エビデンス（科学的根拠）の重要性と学術文献レビューの作法は心得ており、下記「1 日本の英語教育：学術論文から探る論点とエビデンス」はその産物である。

本報告書の趣旨を述べた「はじめに」を締め括るに当たって、報告者の英語に関する個人的経験についても触れておきたい。正直申し上げますと、報告者は、中学生・高校生の頃には受験以外に英語の有用性を考えたこともなかったし、大学入学後は英語をほとんど勉強しない典型的な学生であった。文部省に就職後も国際派になろうなどとは願っていなかったし、当時何回か受験したTOEFL（紙ベース）では500点前後をうろうろしていた。そんな報告者だが、人生の巡り合わせにより、30歳を超えてからやっと本格的な英語学習に取り組み、二度も大使館で外交官を務め、その後WTO貿易交渉にも参画するに至った。こうした経験から、日本の青少年の多くが自然と英語学習に動機付けられることは望み薄であること、動機付けられたとしても、魔法のようにお手軽な学習法は存在しないことは、肌感覚で分かる。ただし、個人的な経験を以ってエビデンスに代えることは最悪であり、報告者の経験知は様々なエビデンスの分析に活かすにとどめている。

個人的経験に基づく議論の危険性についての蛇足となるが、特に下記1-1-4で後述する英語教育論争は、英語習得に至らなかった個人的経験と怨念から、学校英語は役に立たないと批判するか、日本社会で英語は不要と開き直るか、両極に走りがち国民多数に迎合し、消費されているように思えてならない。また、前者の学校英語批判を消費する世論の背景には、英語習得に至った実体験がないゆえに、楽々と英語が身に付く学習・教育方法（実用英語？）が存在するとも信じている節が見られる。個人的経験に基づく教育論は危険であり、英語教育論はその典型かもしれない。

【I. 提言：英語イノベーションの進化に向けて】

1 提言に当たって：エビデンスに基づく基本的考え方

政策の実務及び研究に長年携わってきた者として常々思うことは、教育問題や社会問題のうち、単純に見える問題は実は複雑な要因が絡まっており、複雑に見える問題の本質は意外と単純である、という逆説である。日本人の英語力及び日本の英語教育の問題は、下記Ⅱ-1で詳述するエビデンスに基づき、後者であると断言できる。

日本は、生活も仕事も母国語だけでほぼ済ませることができる国であり、英語習得の差し迫った必要に迫られることは少ない。また、先人の努力の賜物である翻訳文化の発達により、大学教育まで自国語で完結し、大人の教養文化も同様であり、マスコミやエンターテイメントを含め、自然と英語環境にさらされることはない。グローバル化が進んだ今日においても、それほど多くの人々が英語習得の差し迫った必要性を感じているとは思えない。

日常生活で使う環境にない外国語の習得には、長時間かつ集中的な学習が必要であり、そのための人為的な学習環境を創出し、教育制度や労働市場を通じて、学習者を動機付ける必要がある。それを実行したのが、日本の近隣にあって上述した日本社会の特徴と類似する中国・韓国等であり、彼らの英語力向上は、「学習者が本気で英語を学ぶ」よう仕向けた「本気の政策」である。日本の英語教育政策には、その本気度が決定的に不足していた。限られた授業時間内に薄っぺらい教科書でほんの僅かな英語表現に触れさせるだけでは、「暗号解読」（文法・訳読）をやろうが、「コミュニケーションごっこ」（英会話）をやろうが、本物の英語が身に付くはずがない。

自学自習を含む長時間の学習時間を確保し、膨大な本物の英語に触れさせる必要がある。このためには、「多聴」（速聴）と「多読」（速読）が必須であり、そのための自習教材を提供する必要がある。学習者として「そうした努力は嫌だ」ということであれば、あるいは、教育政策として「なにもそこまでやらなくても」と考えるのなら、学校の英語教育によって英語を使えるようになるなどという大それた願望は捨て去るしかない。幸い、外国語学習は、苦しいばかりではない。少しずつ習得が進めば、達成感と共に自発的意欲・内発的動機付けも高まる。

大阪市は児童生徒が「本気」で英語を習得できる学習環境を整備する「本気」の政策を推進すべきであり、そのための具体策を提言事項として以下の通り列挙する。その論拠及び趣旨は、下記【Ⅱ. 調査結果：エビデンス等の報告及び提言の趣旨】で解説する。

2 提言事項

- (1) 小学校低・中学年で「フォニックス」を全市へ普及
- (2) 小学校高学年から中学校にかけて「多読」（速読）と「多聴」（速聴）を導入
- (3) 多読・多聴のための自学自習教材（授業及び授業外学習で活用）を提供し、外国語習得に必須の学習時間・学習量を確保
- (4) 「ライティング」を小学校高学年から開始
- (5) 多読・多聴・ライティング・会話では、局所的な文法等のミクロな正誤よりも、大意把握や生きた表現等のマクロな理解・活用を重視し、教授法・学習法を転換
- (6) 4技能を総合的に育成する上記教授法により、切れ目なく小中接続、英語嫌いを防止
- (7) 上記教授法による本物の英語力向上が入試にもプラスになるよう両立
- (8) 上記教授法に焦点化した教員研修を企画・実施
- (9) 小学校では、教員の英語力を前提としない指導案を開発し、指導案中心の研修を実施
- (10) 中学校の英語担当教員については、英語力・指導力開発目標で資質向上を見える化
- (11) ネイティブ・スピーカー（C-NET）を大幅拡充
- (12) 重点校と同様のアドバイザーを全市へ拡大・増員
- (13) 英語授業「時数」の全市的基準を設定し、帯時間の充実等により取組の先進性を確保
- (14) 大阪府との連携を強化
- (15) 政策の方向性に基づいてカリキュラム開発等を推進
- (16) 簡素で実効性ある到達目標・評価方法を開発
- (17) 標準英語と国際共通語については慎重に取り扱う

【II. 調査結果：エビデンス等の報告及び提言の趣旨】

1 日本の英語教育：学術論文から探る論点とエビデンス

日本の英語教育について、近年の研究成果を概観するため、日本の学術論文等を検索できるデータベース「CiNii」(サイニイ)によって、2005年～2016年の間に刊行された論文等でタイトルに「日本の英語教育」を含むものを検索したところ、167件の論文等がヒット(該当)した。限られた期間で効率的に調査するため、これらのうち、Web上で(CiNii又は連携サービスにより)入手可能な論文等61件を参照したところ、特に29件の論文等が本調査の目的にとって参考になると判断して内容を精査し、本報告書の末尾に引用・参考文献としてリストアップした。このほか、文部科学省Webサイト上の関連資料も適宜参照し、主要資料を引用・参考文献に加えた。

以下は、これらの論文等のレビュー結果として、浮かび上がる論点とエビデンス(科学的根拠)を整理したものである。

1-1 日本人の英語力と英語教育に関する評価

1-1-1 英語教育への国民の不満：実用的でない

日本では、学校の英語教育に対し、国民の多くが不満を持っている。いわく、「実用的な英語力が向上しない」、「英語を話す機会がない」、「受験英語と実践英語の乖離」、等々。

こうした学校英語への不満を背景に、英会話・語学学校市場は、2011年度で2,871億円、民間教育産業市場全体の12%を占めると推計されている(安藤 2013)。

1-1-2 日本人の英語力：アジア最下位レベル

英語力の国際比較に用いられることの多いTOEFLのスコアを見ると、日本はアジア最下位クラスで、日本と同様に英語圏の植民地であった歴史を持たず自国語への翻訳の発達した中国や韓国と比べても、日本の得点は低い。

一般市民の英語力を現地調査した結果によると、韓国は日本よりも英語の理解度や発話の内容が高い水準であるが、中国では日本よりも英語が通じないことが多かったという(西子 2012)。

私も2010年に北京を訪れた際に初歩的な英語すら通じ難い経験をしたが、一方でセミナーが開催された北京師範大学の教育学専攻(英語専攻ではない)の学生の英語力は驚くほど高かった。私見では、中国は都市・農村間や学歴による教育水準の格差が大きいので、中国人の平均的な英語力は高くないが、例えば大学生に限れば、類似の学力水準にあると考えられる日中大学間で比較した場合、英語力の差(中国人学生が勝る)は歴然としており、それがTOEFLスコアに反映されていると思われる。

1964年に始まったTOEFLスコアの経年変化をも見ても、隣国の中国・韓国が著しく伸長してきたのに対し、日本はほぼ横ばいである(太田 2008)。

1-1-3 改革に対する英語専門家の反対意見：実用主義への反発

にもかかわらず、日本人の英語力向上のための英語教育改革に否定的な意見も根強い。まず、当の英語教育専門家たちが、必ずしも英語教育改革に賛同していない。英語学・英語教育学等を専門とする大学教員を中心に執筆・編集された『危機に立つ日本の英語教育』(津由紀雄編著、2009、慶應義塾大学出版会)は、英語運用能力に対する社会的要請に応える観点からの改革政策を英語教育の「危機」と捉えている(岡部 2009)。同書の内容への評価は別として、大学における英語教育改革について、当の英語担当教員たちが熱心とは限らないことは、大学関係者の間では周知の現実である。さかのぼれば、1974年、当時の参議院議員平泉渉氏(元外交官)との論争において、英語学専門家の立場から渡部昇一上智大学教授(当時)は、「これほどの信用できる翻訳を持った国」が日本であり、日本の英語教育が戦前から一貫して成功してきたと主張する(西子 2012)とともに、受験英語は日本人の頭脳を鍛えるトレーニングとして役に立ってきたと反論した(伊村 2005)。

1-1-4 消費される英語教育論争：「英語力が低い！」VS「英語は不要！」

英語教育についての一般的なイメージ形成に影響を与えてきたと考えられるメディアの一つ、新書における「日本の英語教育」論をレビューした津田(2008)によると、2000年から2006年に出版された新書の多くにおいて、国際的に見て日本人の英語力は低いとする論調が一般的な一方、日本社会では英語は不要との主張を展開する新書も多かった。論拠として、英語は生活言語ではなく、英語がなくても生きていけるので必然的ニーズがないこと等が挙げられていた。

問題は、英語教育が専門ではない著名人が、読者の英語コンプレックスに迎合するように、科学的根拠のない主張をあるかのごとき印象を与えながら論じていることであるとする(津田 2008)。

ちなみに、小学校での英語導入に対しては、否定的な意見ばかりで、その理由は、「エリート教育の発想」、「格差社会の拡大」等であったという(津田 2008)。

1-1-5 日本人の英語力が低い原因：生活や仕事に不要、自国語で教育、翻訳文化

国際的に見て日本人の英語力が低いことについては、構わないとするか危機感を抱くかは別として、ほぼ合意があると考えられる。日本人の英語力の低さの一因が、生活や仕事日本語でほぼ間に合うこと、大学教育まで含む教育言語が自国語であること、海外の出版物等が豊富に翻訳されてきたこと等から、国民の間に英語学習への差し迫った動機付けが不足していることにあることについては、あまり異論はなかろう。「日本では英語は生活必需品では無く、英語を話す力量が無くても生活には困らない」(山根 2015: 150 頁)というわけである。これは上述した新書の一部においても主張されてきた点である。

それでは、英語教育の在り方(内容・方法、教員の資質等)に問題はないのか。次ページ以降では、日本の英語教育について、真の問題を探究していく。

1-2 日本の英語教育のどこが問題か

1-2-1 「会話」ができない⇔「読み書き」はできる？

日本の学校の英語教育が「役に立たない」と言われるのは、具体的には「しゃべれない」であり、英語で「会話」できるようになることを望む声である（長谷川・中條・西垣 2010）。

併せて、日本人は英語の「読み書き」はできるという俗説が流布してきた。実際には、日本人の英語力は、国際的に見て、聴解力、文法・文章表現力、語彙・読解力、いずれも低い（宮内 2005）。

1-2-2 オーラル・コミュニケーション重視政策の失敗

「読み書きはできるが、会話ができない」という一般的な認識に添った形で、政府の政策レベルでは、1989年改定の学習指導要領から、「聞く・話す」英語が実践的・実用的であるとするオーラル・コミュニケーション重視の政策潮流が始まり（鷲尾 2016）、殊に1998年改定（2002年実施）の学習指導要領に伴い、中学校の英語教科書は、「聞く・話す」重視へと内容が変わっていった（井出 2016）。

その結果、生徒の英語力は向上したのか。研究結果は、むしろ低下したとするものが多い。例えば、高校入学時の生徒の英語力が年々低下を続けているという調査結果がある（山根 2015）。また、多くの大学生が「あなたの名前は何か？」という簡単な英作文すらできなくなっているという（井出 2016）。これらは、大学教員間で話題になる入学者の英語力の経年的な低下の実感とも合致する。おまけに、オーラル重視のはずなのに、大学生の9割超が中学・高校で発音指導を受けなかったと回答した調査結果もある（太田 2013）。また、JETプログラム等によるネイティブ・スピーカーの導入も進んだが、生徒の英語力に関する効果は認められていない（古徳・永井 2006）。

1-2-3 失敗の本質：文法の敵視、語彙の軽視

日本語とは言語構造や文化的背景の大きく異なる英語を学ぶ上での文法や読み書きの重要性にもかかわらず、オーラル重視を強調するあまり、「生きた英語＝話せる英語」と「死んだ英語＝書き言葉」という二項対立で議論することは問題である（塚脇 2014）。幼児期から英文法を経験則として「体得」できるネイティブ・スピーカーと、周囲に英語環境のほとんどない中で英文法をルールとして習得することが早道である日本人とでは、英文法の獲得プロセスが全く異なる（田村 2009）。

ただし、理解を伴わないで暗記した文法は使えない（田村 2009）。文法を暗記するのではなく理解し、使えるようになるまでトレーニングしていないことによる問題の本質を見誤り、文法そのものを無用の長物として敵視することは、何ら問題解決に役立たない不毛な議論である。江戸時代に初めて文法というものの存在に気付いた日本人オランダ語通訳たちは、外国語を読解する強力な武器となることに驚き、「文法はすごい」となった歴史があるにもかかわらず、近年の日本では「文法はコミュニケーションの敵だ」などと言われる（伊村 2005）。

また、中学・高校の英語で扱う語彙数の激減（山根 2015）、使える英語に必要な語彙の不足（長谷川・中條・西垣 2010）も指摘される。

1-2-4 国際比較によって真の問題を探る

では、日本の英語教育の何が問題なのか。日本と同様に日常的な英語環境が乏しいにもかかわらず、英語力向上著しい中国・韓国の取組を参照してみよう。

1-2-5 出遅れた「早期教育」⇔先行する中国・韓国

得られる知見の一つは、早期教育である。

韓国では、1997年に小学校3年生から英語教育が必修化され、3・4年生は「聞く」「話す」中心、5年生で「読む」が加わり、6年生では「書く」も加わる（山根 2015）。

また、中国でも、2001年から小学校3年生以上の英語教育がカリキュラムに正式に組み入れられ、未導入の農村部がある一方で、北京・上海・天津等の都市では1年生から英語教育が導入されており、小学校高学年では読み書きも学ぶ（山根 2015）。

いずれの国でも、母語習得やアイデンティティ確立の阻害などのマイナス面は報告されていないという（山根 2015）。

1-2-6 中韓両国は「読み書き」も重視⇔日本の慎重姿勢

また、中韓両国とも、小学校英語でも「読む」「書く」を含む4技能の育成を図っていることが注目される。

これに対し、現行学習指導要領（文部科学省 2015a）の下での日本の小学校英語（外国語活動）では、あくまでも英語の音声（聞くこと・話すこと）に親しむことに取り組むこととされ、アルファベットや単語の使用にすら慎重である（塚脇 2014）。

1-2-7 中韓台の子どもが学ぶ「単語数」は日本の2～3倍

語彙数についても、日本と近隣東アジア諸国・地域との間には大きな格差がある。日本の学習指導要領（文部科学省 2015b & 2009）に記載されている語彙数が3,080（中・高）であるのに対し、中国は5,750～6,150（小・中・高）、韓国は7,050～8,200（小・中・高）、台湾は4,180～5,180である（東條 2011）。

また、中学校3年分の教科書に出てくる語彙数を見ると、中国は日本の2～3倍に上り、韓国及び台湾も約2倍である（東條 2011）。

1-2-8 中韓台の「教科書」は日本の3～6倍の分量

また、教材や教授法の違いも大きい。教科書本文の分量を比較すると、中国は日本の4～6倍、韓国や台湾は2.5～4.5倍もある（東條 2011）。

1-2-9 上海は本場の教材で桁違いの「学習量」：ひたすら「速聴」「音読」「筆写」

中国の上海の場合、小・中学校9年間の英語教育の使用テキストは、本格的なOxford Englishであり、ボリュームも34冊、日本の中学校英語教科書3冊の11倍に上る。このように大量の教材をやり残すことなく終える。そのための教授法・学習法は、次の通りであり、授業時間外での自学自習を前提としている。教材にはテープが付いており、まずテープでナチュラル・スピードの音声を何回も聴いた後、ひたすら音読、そして筆写が続く。この学習法により、教材のほとんどを学校外で自己学習する（太田 2008）。

1-2-10 中韓の青少年が頑張れる理由：英語力に報いる教育制度・労働市場

無論こうした学習は、つらい面もあるはずである。中国・韓国が日本と異なるのは、教育制度や労働市場が英語の習得に報いる（習得できなければ罰する）点である。教育の出口の大学では、中国の場合、英語力検定試験の合格者のみが一般教育課程から専門課程へ進学を許可されるし、英語検定試験で優秀な成績を収めた学生には、就職に関して優遇措置が与えられる。また、韓国の場合、TOEFL等の英語試験が将来の就職に当たって有利な条件となっており、英語教育もその要望に沿って成果をあげているという（太田 2008）。

1-2-11 専門家の常識：外国語習得には膨大な時間・学習量が必要

そもそも、英語教育の専門家の間では、言語習得の本質として、特異な才能がない限り、膨大な時間が掛かり、学校教育を受けただけで話せるようになるなどあり得ないと言われる。学校の授業時間内に教わるだけの学習量で英語に堪能になるなどということは土台無理な話であり、使える英語を身に付けるには桁外れの学習時間のインテンシブな自学自習が必要となる（安藤 2013）。

1-2-12 日本の英語の達人も「寝ても覚めても英語漬け」で上達した

日本で生まれ育ち、留学経験があったとしても遅くて豊富ではなく、言語に特異な才能を有するわけでもないにもかかわらず、英語の達人となった日本人は、ある一定期間、寝ても覚めても英語を勉強する集中的な学習を経験し、大量の英語に触れているとされる（長谷川・中條・西垣 2010）。英語習得の成功者は、ひたすら朗読、ひたすら筆写などを提唱している（山根 2015）。以上のような知見は、中国・韓国の英語力向上の要因と整合的である。

1-2-13 政策転換：4技能の総合的育成へ、不十分ながら授業時数・語彙数も増加

オールラ重視の英語教育改革が英語力向上という期待された成果をあげない中、文部科学省は、2008年改定の現行学習指導要領（文部科学省 2015b & 2009）から、「聞く」「話す」「読む」「書く」の4技能を総合的に育成する方向へ舵を切り、文法はそれらの技能の基礎と位置付けられ、語彙数や授業時間数もゆとり教育時代に比べれば増加させた（井出 2014）。アジアにおける英語教育の動向に照らしても、適切な方向転換であろう。ただし、この程度では不十分である。

1-2-14 文部科学省の調査結果が示す「多読」「多聴」の必要性

平成 27 年 6 月～7 月に実施された全国の中学校 3 年生（無作為抽出による 570 校・約 5.7 万人が対象）の英語力の調査に関する文部科学省の報告書は、調査結果に基づく問題点及び改善策として、長文の読解に課題があるとし、長めの英文を多読し、辞書を引いて日本語に訳すことなく、英文を意味の塊として把握する学習活動を提案する。また、まとまった量の英語を聞いた上で、文脈から意図や情報を聞き取ることに課題があるとし、教科書以外に英語を聞く量が極端に少ないことに起因しているため、まとまった英語を聞く時間を増やすことを求めている（文部科学省 2016a: 158 頁）。

1-2-15 「多読」「多聴」で英語教育を変革できる

文部科学省によるこれらの分析・提案は、薄っぺらな教科書の内容や限られた授業時間の範囲内で、英語運用能力が身に付くはずがないことを直視したものと見て歓迎できる。具体的には、教科書や授業時間に制約されない「多読」と「多聴」は、英語力向上にとって必須である。多読と多聴のいずれも、英語をその語順のままに読んだり聴いたりして理解することが欠かせず、英文を後ろから日本語に訳していく訳読方式では対応できない。日本の英語教育の教授法・学習法に抜本的な改善をもたらす可能性を秘めている。

日本の英語教育の問題の一つは、言わずと知れた受験英語の弊害である。ただし、それは、「生きた英語＝話せる英語」と「死んだ英語＝書き言葉」といった二項対立的な理解に立脚するものではない。

一つには、上述したように、英文の後ろの方から戻ってくるように和訳して、いったん日本語にしてはじめて理解することができ、英語の語順に従って読んだり、聴き取ったりして、英語を英語として理解することができない訳読方式は、まるで暗号解読のようなものであり、外国語学習としては致命的な欠陥がある。多聴・多読は、これを変革する有効な学習法である。

また、テストや試験で試される文法等の細かな正誤にこだわるマイクロな学習が、ミスをして恥をかくことを恐れる日本人の傾向を更に強化してしまうとともに、より重要な大意を把握したり伝達したりするマクロな学習を妨げていることにも、大きな問題がある。多聴・多読は、この問題に対しても有効な処方箋である。

多聴・多読という学習方法の導入に当たっては、適切な「評価方法」もセットで開発・普及する必要がある。

2 大阪市の英語イノベーション：取組の評価と改善提案

(注) 以下の叙述で頻出する「基本計画素案」とは、「大阪市教育振興基本計画素案」(パブリックコメント期間：平成28年12月5日～29年1月4日)を指す。

2-1 これまでの取組の評価

2-1-1 本市の中学生の英語力の向上傾向

英語能力判定テストの経年比較及び大阪府チャレンジテストの同一年齢集団(コーホート)の追跡比較の結果から、本市の中学生の英語力の伸長傾向がうかがえる。

英語能力判定テスト(平成28年度からは「英検I B A」を実施)においては、本市の中学校3年生における英検3級レベル以上の割合が、平成25年度には18.7%であったが、26年度24.0%、27年度29.9%、28年度には38.9%と、顕著な改善をみている。2年生及び1年生についても、それぞれ英検4級レベル以上及び英検5級レベル以上の割合が上昇し、改善している。

また、チャレンジテストにおいては、本市平均と府平均との比較が可能であり、残念ながら本市平均は府平均を一貫して下回っているが、その差は同一コーホート(平成26年度中学校1年生)の学年上昇とともに縮小傾向を示している。

2-1-2 重点校は府平均を上回る

とりわけ、英語教育重点校は、両テストにおいて、本市平均をコンスタントに上回っている。また、チャレンジテストにおいては、本市平均が府平均を下回る中、重点校は府平均を一貫して上回っており、重点的な取組の成果が表れていると思われる。

重点校の優位性を十分な成果と見るかどうかは、見解の分かれるところかもしれないが、重点校が府平均に比べて国語・数学等の学力が高いとは言えない中で英語において達成しているこの成果は、過小評価すべきでない。

もとより重点校の取組からは、成果のみならず、次に述べるように課題も見えているが、いずれにせよ、「重点校の取組みの成果と課題を十分に検証した上で」(基本計画素案より引用)、本市全体への取組の展開を図るほかない。

2-1-3 府との比較から読み取れる重点校の課題

チャレンジテストにおける重点校と府平均の比較から、「聞くこと」「読むこと」「理解」において重点校の優位性が継続的に見られる一方、「書くこと」「表現」において僅かながら劣位傾向が見られる。言い換えれば、英語のインプットにおける成果とアウトプットにおける課題である。視点を変えれば、基礎基本の強みと応用力の弱みとも解釈できよう。この特徴は、「フォニックス」(英語の綴りと発音を関連付けて、正しい読み方を習得する方法を取り入れた音声指導。)を中心とする小学校重点校の取組について、実践現場から上がっている声とも一致する。また、中学校重点校での取組の焦点が必ずしも定まっていないことを意味するのかもしれない。

2-1-4 評価の要約：フォニックスの有効性と高学年からの高次スキル育成の必要性

以上を要約すると、小学校とりわけ低・中学年におけるフォニックスを柱とした取組の有効性が明らかになるとともに、中学校ないし小学校高学年からは高次のスキルの育成に取り組む必要性をも示唆していると言えよう。

2-2 課題の分析

上記1のエビデンス及び2-1の取組評価、並びに、総合教育会議における帯野委員及び松宮氏（有識者）の指摘を踏まえ、基本計画素案を基本計画案へ進展させるに当たっての課題を分析する。

2-2-1 基本計画素案の方向性は概ね妥当

上記2-1で述べたこれまでの取組の成果と見えてきた課題にかんがみ、基本計画素案は、今後の英語教育について概ね妥当な改善・改革の方向性を示していると言えよう。

2-2-2 問題は具体策が見えないこと

問題は、今後の方向性を実現するための具体策が見えないことである。これまでの検討状況からは、実効性ある方策がイメージできない。

基本計画素案において、英語教育の一層の改善・改革は、「大阪市独自の到達目標、評価方法、カリキュラムの開発」及び「教員の英語力・指導力育成に向けた教員研修の充実」（基本計画素案より引用）に丸投げされている感があるが、これらの方策の具体像が示されていないため、作文を超えた実質的内容（英語力向上に繋がる実効性）を持ち得るか、不安を覚える。

以下、課題を幾つかにブレイクダウンして説明するとともに、これらの課題の克服のための改善策を提案する。

2-2-3 課題は、小学校から中学校へ切れ目なく、4技能を総合的に育成すること

「中学校3年までの9年間の一貫したカリキュラムを開発」（基本計画素案より引用）する上で、小学校から中学校への英語教育の円滑な接続、並びに、中学校における英語嫌い（文法・和訳重視の授業が一因と言われる）の予防策が、残された検討課題として極めて重要である。「発達段階に応じ、『聞く』『話す』に加え、『読む』『書く』の育成も含めたコミュニケーション能力の基礎をバランスよく育む」（基本計画素案より引用）との方向性は正しい。問題は具体策である。これまでのところ、実効性ある具体策が示されているとは言い難い。

帯野委員による四技能のうちの「読み」「書き」の強調は、的確な問題意識である。「日本人は、英語の読み書きは得意だが・・・」といった言説は、TOEFLスコア等の国際比較により、完全な誤りであると言える。

また、総合教育会議（2016.10.18）で有識者の松宮氏によって指摘された通り、小学校高学年では、低学年の「慣れ親しむ」という「情意・態度」目標を超え、読み・書きを含む「認知・技能」目標を児童自身が求めており、教材等の内容・方法も幼稚すぎるものではミスマッチを起こす。これについては、重点校の実践現場からも、同様の声が上がっている。さらに、文部科学省の設置した有識者会議も、「小学校高学年は、抽象的な思考力が高まる段階であるにも関わらず、外国語活動の性質上、体系的な学習は行わないため、児童が学習内容に物足りなさを感じていることが指摘されている。」（英語教育の在り方に関する有識者会議 2014）としている。

これらの問題意識や指摘を踏まえ、具体策を立案する必要がある。そして、帯野委員や松宮氏の指摘は、上記1-2で解説した中国・韓国等との国際比較から浮かび上がった日本の英語教育の問題点と整合的である。とりわけ、小学校からの早期教育、切れ目のない中学校への接続、並びに、4技能を総合的に習得するための学習方法と学習量が、重要な教訓である。

2-2-4 本物の英語の多聴・多読が決め手になる

日本の英語教育の最大の弱点は、本物の英語に触れる学習量が圧倒的に足りない点にある。これは、頻繁に指摘されてきた「聴く」「話す」だけでなく、「読む」「書く」も同様である。この弱点を克服する効果的方法是、上記1-2で強調した多読・速読及び多聴・速聴であると考えられる。中学校の府モデル校（7校）においては、洋書を活用した多読・多聴が実施され、本市からは大阪市立新今宮中学校が参加した。

2-3 改善策の提言

上記1のエビデンス並びに2-1の取組評価及び2-2の課題分析に基づき、改善のための具体策を提案する。

提言に当たっての基本姿勢は、大阪市のこれまでの英語イノベーションの取組の成果を肯定的に受け止め、課題を真摯に直視し、改善・改革策を具体的に突き詰めて検討するものである。英語イノベーションを進化させるには、大胆な決断と緻密な実行力が求められる。

特に小学校低学年からの英語教育は、本市の強みとして更に充実・普及すべきである。他方、現状でも小学校高学年及び中学校においては、現状でも課題が顕在化しているが、今後は、平成30年度から32年度に実施される新学習指導要領により、全国で外国語活動が小学校3・4年生に前倒しされ、5・6年生には外国語科が導入される（中央教育審議会2016）ことを踏まえ、本市の英語イノベーションを進化させる必要がある。

以下、具体策を列挙し、それぞれ趣旨を説明する。

2-3-1 フォニックスは堅持し、全市へ普及する

「フォニックス」の有効性は、米国においては学術的にも確認されており（National Reading Panel 2000; Snow, Burns & Griffin 1998）、上記2-1で述べた本市の重点校の成果にかんがみても、今後ともフォニックスを教授法として堅持し、大阪府教育委員会が本市教育委員会及び重点校の協力を得て作成した教材「DREAM」の活用を含め、全市立小学校に普及すべきである。特に低・中学年においては、フォニックス及び「DREAM」を本市の英語学習の中心に据えるべきである。

特に、指導者の英語力を前提としないので小学校教員が安心して使用可能な点、並びに、児童が興味を持続できる点に、この教材の強みがある。むしろDREAMとて完璧な教材ではないが、現状では日本でこれを上回る教材は見当たらないのではないかと。実在しない理想の教材と対比しても仕方がないのであり、現在使用可能な教材を最大限有効活用するとともに、将来のより良い教材に向けて改善・開発を検討していくことが適当である。

2-3-2 小学校高学年から多聴・多読の導入を

上記1で詳述したエビデンスにかんがみ、全市的に「多読」及び「多聴」を導入すべきである。

また、導入時期については、高校入試や内申点を意識する中学校よりも、小学校高学年の方が、多読・多聴を開始する時期としてふさわしい。難易度や語彙等については、学習段階及び発達段階に応じた配慮が必要である。

2-3-3 多聴・多読には自学自習教材が必須（学習時間と学習量の確保）

また、中国の事例に見られるように、小・中学校とも多読・多聴のためには自学自習が欠かせず、そのための教材が必要である。これにより、授業時間以外に、十分な学習時間を確保できる。少ない授業時間で薄い教科書を使って「英語ごっこ」を続けても、英語力が向上しないことは、上記1のエビデンスから明らかな教訓である。

検討課題の一つは、既存の教材の中から選定するか、新たな教材を開発するかであり、早急に検討を開始し、早期に結論を得る必要がある。また、児童生徒の多様性を踏まえた学習支援体制の整備が必要である。

2-3-4 併せてライティングも小学校高学年から導入

また、ライティング（書くこと）も小学校高学年から導入すべきである。小学校5・6年生のライティングへの欲求が非常に高いことは、総合教育会議（2016.10.18）で有識者の松宮氏によって報告されたところである。

2-3-5 教授法・学習法の転換：ミクロな正誤からマクロな理解・活用へ

多読、多聴、ライティング、会話のいずれにおいても、大意をつかむことや生きた英語表現を獲得・活用できるようになることに重点を置くべきで、入試対策のように文法・単語等の細かい正誤に過剰にこだわるべきでない。また、以上のような学習方法に適合した評価方法の開発・普及が欠かせない。

2-3-6 中学校でも同様の教授法・学習法の継続：切れ目ない小中接続で英語嫌いとは防げる

小学校と中学校における英語教育の連続性を確保する必要があるとあり、決して断絶してはならない。中学校においても、特に1年生段階では、小学校高学年と同様の英語教育の在り方を続け、発展させることにより、更に英語

力を向上させるべきである。

以上により、中学校における英語嫌いの発生を最小限に抑える展望も見えてくる。また、以上のような小学校高学年から中学校への接続の在り方は、総合教育会議（2016.10.18）で有識者の松宮氏によって提案された「小中英語教育連結（ブリッジ）」に通じるものとする。

現状では、小学校段階の遊び感覚で慣れ親しむ活動から、中学校段階の文法・単語等の細かい正誤が問題とされるお勉強の間に、段差が大きすぎる。本市は、重点校を中心に、この段差の縮小に取り組んでいると言えるが、まだまだ十分ではない。また、重点校以外の中学校では、小学校での取組を活かした英語教育になっていないと考えられる。

2-3-7 英語力が向上すれば入試にもプラスになる

中学校2年生・3年生段階では、入試対策的な英語教育の在り方を排除できないとしても、その悪影響を最小限に抑え、真の英語力向上との両立を目指すべきである。4技能バランス良く真の英語力が身に付けば、入試にも必ずプラスになるはずである。

2-3-8 本市のめざす教授法に焦点化した教員研修を

教員研修について、基本計画素案には、「教員の英語力・指導力を向上させるべく、大学と連携して教育 ICT を活用した新しい研修システムなど、多様な研修方法を開発してまいります」との方針が示されているが、研修の目標・内容が課題であり、これまでと大同小異の研修を漫然と続けても、即効性は期待できない。

小・中学校に共通する課題は、教授法・学習法を転換するための研修である。上述の教授法に焦点化した教員研修を企画・実施すべきである。

また、教員の資質向上のための研修の在り方については、小学校と中学校とで分けて考える必要がある。

2-3-9 小学校では、教員の英語力を前提としない指導案を開発し、指導案中心の研修を

小学校教員全体の英語力向上は、中長期的課題として重要であるが、学級担任制の下では、漸進的なものとならざるを得ず、即効性を期待することは困難である。採用後の研修による効果は限定的である一方、大阪市単独での採用段階での優遇策の効果にも限界がある（国が一定以上の英語力を教員採用の要件にしない限り、小学校教員採用試験受験層は大きく変化しない。）。

小学校英語の専科教員の導入は、リーダーの機能を果たしてもらうために必要であるが、定数（財源）と採用（人材確保）の両面で課題は小さくない。

だとすれば、当面、本市単独で採れる即効性ある方策は、教員の英語力を前提としない英語授業の「指導案」（内容と方法）の確立ではないか。帯野委員も、総合教育会議（2016.10.18）の配付資料において、「重点校で制作された2,520本の指導案を基本に、専門家や現場教員らによる早急な指導案の開発を」と求めている。また、英語イノベーションワーキンググループまとめは、「小学校の教員は、指導案さえあれば、何とか授業がイメージできる。長期的に使える『指導案』+『教材』を整備してほしい。」（同総合教育会議資料4②）と述べている。

教員の英語力を前提としない指導案に基づき、小学校低・中学年を中心とするフォニックス教材（DREAM）並びに小学校高学年からの多読・多聴及びライティングの導入と、ネイティブ・スピーカーの有効活用とを組み合わせることによって、児童生徒が本物の英語に触れ、アウトプットもできる刺激的な学習環境を全市的に保障することができよう。

小学校教員の研修は、上記指導案を中心としたものを企画・実施すべきである。

2-3-10 中学校では、教員の英語力・指導力両面の能力開発目標で資質向上の見える化を

他方、中学校の英語教員については、英語力を含む資質向上が喫緊の課題である。中学校の英語担当教員の「英語力」（「指導力」と区別）の不足という問題は、日本全体の課題であり、国（文部科学省）は何十年も取り組んできたはずであるが、向上のペースは遅々としている。こうした中、平成30年度から32年度に実施される新学習指導要領においては、「外国語で授業を行うことを基本とする」（中央教育審議会 2016: 198頁）とされており、教員の英語力の向上は待ったなしの課題である。「指導力」についても、我が国全体として、受験対策を言い訳として、「聞く」「話す」だけでなく「読む」「書く」を含む4技能すべてにおいて、運用能力の育成に失敗してきた

現実を踏まえる必要がある。

漫然と研修の場を設定するだけでは、資質向上は覚束ない。英語力・指導力両面をカバーした能力開発目標を設定した上で、海外研修やeラーニングを含む継続的な能力開発の機会を提供し、能力と実績の持続的向上を見える化する枠組みを明示すべきである。

2-3-11 各学校の英語教育リーダーの研修

英語教育イノベーションを各学校の現場レベルで推進するリーダーの育成・配置が不可欠である。

小学校については、上記2-3-9の研修とは別途、将来的には全学校に英語の専科教員を置くことを展望しつつ、各校で当面リーダーとしての役割を担う教員を対象に研修を企画・実施する必要がある。

中学校については、英語力・指導力の両面でロール・モデルとなり得る教員を各校に配置できるよう、上記2-3-10の能力開発の枠組みにおいて最上位の教員を対象とする研修を企画・実施すべきである。

2-3-12 ネイティブ・スピーカー（C-NET）の大幅拡充

ネイティブ・スピーカー（C-NET）については、総合教育会議（2016.10.18）において、英語イノベーションワーキンググループを代表して出席した小・中学校長から、「C-NETによる学習効果は非常に高い」、「子どもたちにとってモチベーションの向上には不可欠な存在」、「今後更にC-NETの各学校への配置が増えることを願いたい」などと述べられた。厳しい教育制度や労働市場によって英語学習への外発的動機付けが強力な中国等とは異なり、我が国の学校の英語学習においてはネイティブ・スピーカーの存在による内発的動機付けの強化を必要としている。ところが、大阪市の小・中学校の英語授業でネイティブ・スピーカーを活用する時数は、全国平均に比べて相当に低い（市教委事務局提供資料によると、大阪市の小学校5・6年生と中学校全学年の平均で年17時間程度。これに対し、文部科学省（2016b）の平成27年度英語教育実施状況調査の結果から試算すると、全国平均は、小学校が年21時間程度、中学校は年35時間程度。）。

したがって、C-NETの大幅増が望ましい。大きな課題は、言うまでもなく、C-NET拡充のための予算措置である。また、人材の質・量両面の確保のため、例えば外部機関との連携など、拡充に伴う工夫が必要となろう。

2-3-13 重点校と同様のアドバイザーを全市へ拡大・増員

また、重点校の現場からの声にあるように、アドバイザーによる助言も引き続き重要である。重点校の取組を全市へ本格展開するためには、これまでの重点校に対するアドバイザーと同等の質を担保できるアドバイザーの大幅増が不可欠である。

2-3-14 英語授業「時数」の全市的基準を設定し、帯時間の充実等により取組の先進性を確保

以上のほか、本市のこれまでの取組の成果を維持・発展させる上で、見過ごすことのできない疑問点・問題点として、英語（外国語活動及び外国語科）に充てる「時数」について、以下に指摘し、提言する。

市教委事務局提供資料では、小学校の英語教育「時数」を校長のマネジメントに委ねるとしているが、英語教育の「学習活動の在り方」は各学校の創意工夫に委ねるとしても、英語教育の「時数」については全市的な最低基準を設け、市内の全ての児童に本市独自の到達目標への到達可能性を保障すべきと考える。現状でも、本市独自の英語学習時間の学校ごとのバラツキは大きい（週15分～45分）が、現状追認の発想には疑問がある。

また、同資料では、国が平成30年度から段階的に先行実施し32年度に完全実施する次期学習指導要領により、小学校3・4年生に外国語活動（週1時間）が降りてきて、5・6年生には外国語科（週2時間）が導入される（中央教育審議会2016）ことに伴い、本市独自の英語教育の時数が大幅に圧縮されている（現行では帯時間の活用により小学校全学年が週15分～45分を英語教育に充てているが、次期学習指導要領下では3・4年生で5分、5・6年生で10分へと縮小するとしている。）が、圧縮が避けられない理由はあるのかという疑問がある。帯時間の活用による本市の先導的取組の優位性が消滅する恐れがある（国の基準どおりに行う自治体との時数の差は、4・5年生で週当たり僅か5分、5・6年生で10分となる。）。むしろ、帯時間の活用時数の少ない学校について、充実を図るべきである。

具体的には、文部科学省が「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」（文部科学省2013）において示していた15分間×週3回＝45分＝1時間のモジュール授業を参考として、（次期学習指導要領で求められる5・

6年生の外国語科週2時間及び3・4年生の外国語活動週1時間に加えて) 小学校全学年において帯時間活用による週45分間の英語教育を全学的な基準として設定することが適当である。文部科学省はこのアイデアを捨てたようであるが(中央教育審議会2016)、本市は、現行学習指導要領下で既に一部の小学校において(5・6年生の外国語活動1時間=45分間に加えて)全学年で週45分の英語教育を実現している経験を活かし、全市立小学校にその成果と知見を普及することによって、先進的な取組の優位性を確保・発展させるべきである。

2-3-15 大阪府との連携を強化

英語教育に関する大阪府の今後の方針については、市教委事務局によると、聴取時点(平成28年12月14日)では未確認との由であった。英語イノベーション事業を開始した経緯にもかんがみ、府市連携を回復・強化する必要がある。

2-3-16 政策の方向性確立に基づくカリキュラム開発等

我が国における英語教育の在り方については、専門家間で意見の食い違いが大きいことに留意する必要がある。こうした観点から、タスクフォース会議の進め方やカリキュラム等の作成については、議論が迷走することのないよう、また、足して二で割って実効性を失うことのないよう、政策の方向性を確立する配慮が必要である。

2-3-17 到達目標・評価方法は簡素で実効性あるものに

基本計画素案にある「大阪市独自の到達目標、評価方法」の開発については、背伸びすることなく、本市が独自にできることを冷静に見極め、既存の指標や外部試験の活用を含め、柔軟に検討する必要がある。複雑ではなく、簡素な在り方が望ましい。あくまで児童生徒の英語力向上が目的であることを見失わず、目標設定の自己目的化や評価のための評価に学校現場の時間・労力を費やすことにならないよう、実効性に配慮する必要がある。

有名なCEFR(Common European Framework of Reference for Languages: ヨーロッパ言語共通参照枠)についても、日本における導入に当たっては、評価の際の客観性、カリキュラムとの繋がり、授業への活かし方を含め、様々な課題も指摘されている(遠藤2011)。CEFRを参照して開発された文部科学省の英語力調査(文部科学省2016a)との連携も検討してよからう。

2-3-18 標準英語と国際共通語については慎重な取扱いを

「国際共通語」(基本計画素案)としての英語に関連し、英語教育関連の学界では、英語教育においてモデルとすべき英語、すなわち、英語モデルに関する研究として、国際語としての多様な英語モデルの導入の必要性を説く研究が多い。世界では「標準英語」としてのアメリカ英語やイギリス英語以外に多様な英語(World Englishesという言葉で表現されることもある)が存在し、ノンネイティブ・スピーカーの方が圧倒的に多い中、標準英語をモデルとすることは、教授法や文化まで米・英等を規範としてしまう危険があるとされる。また、多様な人々の様々な英語に触れることが、国際理解・異文化理解のみならず、間違いを恐れずコミュニケーションを取ろうとする態度の育成に通じるとする研究もある(鷲尾2016)。

しかし、このような議論に対しては、懸念や課題も指摘されている。例えば、多様な英語のビジネス等での通用性への疑問、標準英語をモデルとしないのなら、それに代わって意思疎通に支障を来さない伝達能力の基準を具体的に示す必要がある等の指摘である。ところが、標準英語を判断基準としない考え方は、概念の域を出ておらず、具体的な方法論・教授法の確立に至っていないことから、英語教育の現場には普及していない(金子・君塚2009)。

この議論に関し、文部科学省の公式見解と思われるものは、現行の高等学校学習指導要領に表れている。「現代の標準的な英語によること。ただし、様々な英語が国際的に広くコミュニケーションの手段として使われている実態にも配慮すること。」(文部科学省2009:91-92頁)と、双方の立場を足して二で割ったような表現になっているが、「標準的な英語」を主、「様々な英語」を従と位置付けていることが分かる。

この議論については、大阪市としても、十分慎重に取り扱う必要がある。ただし、児童生徒に世界の英語の多様性を現実として理解させることにより、細部の正しさへの行き過ぎたこだわりや間違いへの恐怖・羞恥を克服する一助とすることは有益かもしれない。

2-4 学校現場への配慮

上記2-3の改善策の実施に当たっては、学校現場において克服すべき困難が予想され、特段の配慮を要する主な事項を以下に掲げる。大阪市は、学校現場がこれらの困難を克服するための支援策を講じていく必要がある。

いずれの事項についても、精神論ではなく実務的に実行可能な方策により、教育実践及び学校運営を支援し、学校現場の困難・負担を緩和・軽減していかなければならない。学校現場において困難が乗り越えられ、効果的な英語教育が実践・運営されてこそ、本市の児童生徒がグローバル化時代に必要な英語力の獲得機会を保障するという行政の使命を果たし得る。

2-4-1 小学校における英語教育時間の確保

多忙な小学校の現場に本市独自の英語教育時間の確保を求めるには、本市の教育政策における英語教育の優先順位の高さを明確化し、時間確保のための具体的工夫の例を明示するとともに、教員に対する過大な期待や負担を前提としない簡易で効果的な教授・学習法と教材を提供することが不可欠である。フォニックスを活用した教材「DREAM」は、そうした教材としての強みがある。多読や多聴のための教材についても、こうした観点から選定又は開発する必要がある。

文部科学省は、「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」（文部科学省 2013）において、次期学習指導要領に関し、小学校5・6年生の外国語科に（15分間×週3回のモジュール授業を含め）週3時間配当する方針を示していたが、教科間の時間争奪戦の結果なのか、結局は週2時間に減らしてしまった。文部科学省がいったんは実施計画として公表した文書に含まれていくくらいであるから、こうした工夫による英語教育時間の確保が物理的に不可能なはずはない。

現に本市においては、上記2-3-14において詳述した通り、既に現行学習指導要領下で一部の小学校において実現しているのである。これを後退させる理由はない。むしろ、重点校を中心とする創意工夫の成果を全市立小学校に普及し、全ての児童に本市独自の到達目標への到達可能性を保障すべきである。そのためには、時間確保の工夫の例を含め、全市的なカリキュラムを開発し、具体的な指導案や教材をそろえ、これらに基づく実践的な研修を行うことにより、各学校及び各教員が自信を持って英語教育に臨めるようにする必要がある。

2-4-2 小・中学校の現場を支える全市的教育体制の構築及び指導者の拡充

本市の小・中学校の教育現場が安心して英語イノベーションに取り組めるようにするには、市全体のポリシーの下、行政区ごと・中学校区ごと・学校ごとの各レベルで頼りになる教育指導体制を構築し、体制の中核的な担い手となるアドバイザー（上記2-3-13）、各校の英語教育リーダー（上記2-3-11）、ネイティブ・スピーカー（上記2-3-12）等の英語教育指導者を拡充する必要がある。

2-4-3 児童生徒の発達段階と興味関心に応じた学習支援体制の整備

小学校及び中学校いずれにおいても、児童生徒の多様性を踏まえつつ、英語力の習得機会を一部ではなく全ての児童生徒に保障していくためには、必要な学習支援体制を整備する必要がある。とりわけ多読・多聴を含む自学自習については、各学校又は各中学校区に適切な学習支援者を置き、適切な教材の使用と相俟って、児童生徒の発達段階に応じて興味関心と学習意欲を喚起し続け、自学自習を支援することが肝要である。

2-4-4 真の英語力が高校入試にも通用することの周知

特に中学校の生徒・保護者や教員の中には、英語力の習得より受験英語の勉強を優先すべきとの考えも根強く存在する。しかし、既に、大阪府教育委員会は、高等学校入学者選抜において実践的に使える英語力を評価する英語学力検査問題改革に取り組んでいる（http://www.pref.osaka.lg.jp/kotogakko/gakuji-g3/eng_sam.html）。

今後、国の英語教育政策により、4技能バランス良く真の英語力を試す方向で高校・大学入試の変化が更に進んでいくと考えられ、真の英語力を身に付ける英語教育への転換は、入試改革への対応としても必須である。

本市としては、英語教育の転換と並行して、その必要性について生徒・保護者の理解を得ていく必要がある。

【引用・参考文献】

- 【学術文献】 [注] 著者名の五十音順。いずれも「CiNii」(<http://ci.nii.ac.jp/ja>) からアクセス可能。
- 足立匡行, 2008, 「英語教育と文化—日本の英語教育における文化の位置づけ—」『桜美林英語英米文学研究』第 48 輯, 1-13 頁。
- 安藤公仁, 2013, 「日本の英語教育に “drastic change” はもたらされたか?」『樟蔭学園英語教育センターフォーラム』第 2 号, 3-7 頁。
- 井出裕美, 2013, 「英語教育法 (5) 日本の英語教育—小学校外国語活動新設に伴う英語テキストの分析と検討—」『太成学院大学紀要』第 15 巻, 7-17 頁。
- 井出裕美, 2014, 「英語教育法 (6) 日本の英語教育—新中学校学習指導要領による英語テキストの分析と検討—」『太成学院大学紀要』第 16 巻, 1-10 頁。
- 井出裕美, 2016, 「英語教育法 (8) 日本の英語教育—オーラルコミュニケーション偏重教育の影響—」『太成学院大学紀要』第 18 巻, 7-18 頁。
- 伊村元道, 2005, 「転換期の英語教育—日本の英語教育 過去, 現在, 未来—」『人文・自然・人間科学研究』第 14 号, 75-92 頁。
- 遠藤雪枝, 2011, 「日本の英語教育における CEFR の適用可能性」『明治大学教職課程年報』No.33, 43-52 頁。
- 太田かおり, 2013, 「日本の英語教育における盲点—音声教育の現状と課題—」『九州国際大学国際関係学論集』8 巻 1/2 号, 37-69 頁。
- 太田信雄, 2008, 「諸外国から見た日本の英語教育」『国府台経済研究』第 19 巻第 1 号, 5-50 頁。
- 岡部光明, 2009, 「大津由紀雄編著『危機に立つ日本の英語教育』慶應義塾大学出版会, 2009 年 7 月刊」(書評) 『Keio SFC Journal』Vol.9, No.2, 157-160 頁。
- 小篠敏明, 2005, 「日本の英語教育の課題と可能性—歴史研究, 国際比較からの提言—」『人文・自然・人間科学研究』第 14 号, 93-113 頁。
- 小篠敏明, 2007, 「日本の英語教育の課題と可能性—歴史研究, 国際比較からの提言—」『大学英語教育学会 (JACET) 全国大会要綱』第 46 回, 220-221 頁。
- 金子智香・君塚淳一, 2009, 「英語母語話者を標準モデルとしない伝達能力の有効性について [1] —ALT アンケート調査結果から得られる日本の英語教育における課題—」『茨城大学教育実践研究』第 28 号, 37-48 頁。
- 桐生直幸, 2013, 「ニュージーランド後期中等教育における NCEA 導入の成果と課題—ESOL 教育に対する影響と日本の英語教育に対する示唆—」『鎌倉女子大学紀要』第 20 号, 27-32 頁。
- 古徳聖子・永井彩子, 2006, 「相互理解を目指す日本の英語教育」『筑波学院大学紀要』第 1 集, 139-150 頁。
- 高桑光徳, 2015, 「日本の英語教育事情」『明治学院大学教養教育センター附属研究所年報』2014, 10-12 頁。
- 田村亮子, 2009, 「認識論から見た日本の英語教育の問題について (1) —実践的コミュニケーションを可能とする英語力とはどのようにして獲得できるものか—」『清泉女学院大学人間学部研究紀要』第 6 号, 41-48 頁。
- 田村亮子, 2010, 「認識論から見た日本の英語教育の問題について (2) —英語文法の学習予想と習得不全の乖離はなぜ起こったのか—」『清泉女学院大学人間学部研究紀要』第 7 号, 15-23 頁。
- 塚脇真由, 2014, 「グローバル化と日本の英語教育—コミュニケーション志向の観点から—」『英語英米文学論輯: 京都女子大学大学院文学研究科研究紀要』第 13 号, 29-56 頁。
- 津田晶子, 2008, 「日本の英語教育への期待と誤解—『新書』を例に—」『中村学園大学・中村学園大学短期大学部研究紀要』第 40 号, 69-74 頁。
- 東條加寿子, 2011, 「CEFR と日本の英語教育: 一考」『2010 年度大阪女学院大学教職課程機関誌: OJC 教職活動報告・研究』Vol.1, 70-74 頁。
- 西子みどり, 2012, 「中国・韓国・日本の英語教育施策と国民の実態比較—日本の英語教育の成果を探る—」『中部地区英語教育学会紀要』第 41 号, 153-160 頁。
- 長谷川修治・中條清美・西垣知佳子, 2010, 「日本の英語教育における語彙指導の問題を考える」『植草学園大学研究紀要』第 2 巻, 21-29 頁。
- 平井清子・清水友子・飯田深雪・鈴木広子, 2010, 「日本の英語教育は CALP を育成しているか—アメリカの中等教育, 日本の初等イマージョン教育, 日本の小学校教科書の分析から—」『大学英語教育学会 (JACET) 関

- 東甲越地区研究年報』No.6, 3-13 頁.
- 平井清子・金丸英美・河野円・鈴木広子, 2007, 「第二言語としての英語を学ぶ意義を考える—バイリンガリズムの視点で検証する小学校から大学に至る日本の英語教育」『大学英語教育学会 (JACET) 全国大会要綱』第 46 回, 58-59 頁.
- 福田浩子, 2009, 「日本の英語教育における CEFR の応用の可能性」『人文コミュニケーション学科論集』第 6 号, 25-41 頁.
- 宮内敦夫, 2005, 「中国における英語教育の現状—日本の英語教育を再考するために—」『国際地域学研究』8 号, 243-262 頁.
- 山根通弘, 2015, 「日本の英語教育に関する考察」『国際研究論叢』29 巻 1 号, 143-158 頁.
- 鷲尾晴貴, 2016, 「日本の英語教育の中小連携について—評価基準構築の観点から—」『龍谷大学大学院国際文化研究論集』第 13 巻, 19-42 頁.

【英文学術文献】 [注] フォニックス関連文献。いずれも最終アクセス日は 2017 年 1 月 7 日。

National Reading Panel, 2000, *Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction*, National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.

(<https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/Pages/smallbook.aspx>)

Snow, Catherine E., Burns, M. Susan, and Griffin, Peg (eds.), 1998, *Preventing Reading Difficulties in Young Children*, Washington, DC: National Academy Press. (<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED416465.pdf>)

【行政文書】 [注] いずれも、文部科学省の Web 上でアクセス可能で、最終アクセス日は 2017 年 1 月 7 日。

英語教育の在り方に関する有識者会議, 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~』(平成 26 年 9 月 26 日).

(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/houkoku/1352460.htm)

中央教育審議会, 2016, 『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申)』(平成 28 年 12 月 21 日).

(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm)

文部科学省, 2009, 『高等学校学習指導要領』(平成 21 年 3 月告示).

(http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2011/03/30/1304427_002.pdf)

文部科学省, 2013, 『グローバル化に対応した英語教育改革実施計画』(平成 25 年 12 月 13 日).

(http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/12/1342458.htm)

文部科学省, 2015a, 『小学校学習指導要領』(平成 20 年 3 月告示, 平成 27 年 3 月一部改正).

(http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/_icsFiles/afieldfile/2015/03/26/1356250_1.pdf)

文部科学省, 2015b, 『中学校学習指導要領』(平成 20 年 3 月告示, 平成 27 年 3 月一部改正).

(http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/_icsFiles/afieldfile/2015/03/26/1356251_1.pdf)

文部科学省, 2015c, 『生徒の英語力向上推進プラン』(平成 27 年 6 月 5 日).

(http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/_icsFiles/afieldfile/2015/07/21/1358906_01_1.pdf)

文部科学省, 2015d, 『平成 26 年度「小学校外国語活動実施状況調査」の結果について』.

(http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1362148.htm)

文部科学省, 2016a, 『平成 27 年度英語教育改善のための英語力調査事業 (中学校) 報告書』(平成 28 年 3 月).

(http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1377767.htm)

文部科学省, 2016b, 『平成 27 年度「英語教育実施状況調査」の結果について』.

(http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1369258.htm)