

「中学1年英語の危機」を救済するための小学校英語教育改善策の提案

藤 崎 さなえ¹

本研究は、今日の日本における「中学1年英語の危機」を救済するため、小学校英語教育の課題点を分析し、その改善策を提案するものである。まず、教科専門の英語教員制度への移行と、小学校英語カリキュラムの一貫性を高める点を提案している。また、英語教員と外国語指導助手（ALT）の質を高めるための、フォニックス指導方法をも含む事前研修および現職研修の強化の必要性を強調している。さらに、中学年の「音に慣れ親しむ」に特化する指導法のみならず、高学年及び中学校での学習内容に必要な不可欠な読み、書く力の基礎力を定着させる指導の重要性も指摘した。これらの改善点を活かすためには、時間がかかると想定される全国規模ではなく、まず地方自治体が小学校に英語専科教員制度を導入し、児童に第二言語を指導するための専門スキルを備えた人材を採用することが望ましい。これらの改革は、日本が他の英語教育先進諸国に追いつくために、喫緊の課題であると言えるであろう。

Keywords : 小学校英語、英語専科教員、カリキュラム、英語教材、事前研修、現職研修、ALT、フォニックス指導、読む、書く

1. はじめに

日本における小学校英語教育は、「英語能力の向上を目的とした早期学習の活用」（文部科学省, 2014）を計画し、過去10年間以上にわたり大幅な改革を継続してきた。この改革は、小学校での教育と中学校間の連携を図り、小学校3年生から英語教育を始める第二言語教育政策の取り組みである。2020年度には日本の小学校英語教育が改訂され、3・4年生では「外国語活動」が評価のない科目として導入され、5・6年生は評価のある「外国語」としてスタートした（樋口, 2023）。

しかしながら、この英語教育改革にもかかわらず、昨今「中学1年英語の危機」というフレーズが一般のメディアでも取り扱われる様になっている。この「中学1年英語の危機」を裏付けるが如く、最新の国際機関のデータが表すように、日本の若者の英語力は年々悪化しているのだ。スイスに本部を置く国際教育機関「イー・エフ・エデュケーション・ファースト（EF）」が実施した調査で、2024年11月に発表された英語能力指数（EF EPI）

によれば、日本は116か国92位と過去最低の順位を記録した（共同通信PRワイヤー, 2024）。こうした厳しいデータ結果が、英語能力向上のための早期学習活用をスタートさせた英語教育改革目標とは裏腹に、日本の英語教育の現状を表している。

この「中学1年英語の危機」は、中学校の英語指導に問題があるのではなく、日本の小学校英語教育において、いくつかの非常に大きな課題が存在するゆえなのである。文部科学省が目標とする「英語能力の向上を目的とした早期英語学習の活用」を現実にするには、その効果的な実施を妨げる課題をクリアする以外に方法はない。

この研究の目的は、日本が危機的状況に陥っている小学校と中学校の英語教育の現状を把握し、課題点をあぶり出し、課題となっている点の解決方法を探っていくものである。以前から日本の英語教育に関しては、文化的、政治的、教育的な要因に起因するいくつかの課題が指摘されており、これらの課題がさまざまな教育レベルにおける英語学習および指導の効果に影響を与えている（吉田, 2017）、と言われてきた。文化的問題では、

1. 宮城学院女子大学教育学部教育学科児童専攻

教員の意見に異を唱えることが難しい、他人の意見に異を唱えることが難しい日本の文化が障害になっているともよく言われる。しかし、その文化面の問題の前に、喫緊に解決する必要があるのが、教育的な要因である早期学習の一貫制のあるカリキュラム改革、第二言語指導資格のある教員の採用、教員の事前・現職研修の充実、指導方法と教材の充実に関連する課題であり、本研究はこれらに焦点を当てていく。

2. 危惧される日本の英語能力の現状

日本の英語教育の現状を調査するためには、国際的な評価の中で日本人の英語力ほどの位置にいるのかを数字で見えていく必要がある。各国の英語力を探る手立ての一つに、国際機関によるデータ分析がよく使用されている。まず、上記したスイスに本部を置く国際教育機関EFが、世界110以上の国と地域の非ネイティブスピーカー約210万人を対象とした調査結果をここで詳細に見ていく。日本は、前年の87位から92位と順位を下げ、アジアの調査国中で最下位である。下の表1のEF英語能力指数 (EF EPI) 2024年版が示す通り、日本を含めたアジア諸国の英語能力ランキングは以下の通りである。

【表1】 EF英語能力指数 (EF EPI) 2024年版アジア諸国の英語能力ランキング

世界順位	国・地域名	スコア	能力レベル
3位	シンガポール	609	非常に高い
22位	フィリピン	570	高い
26位	マレーシア	566	高い
32位	香港特別行政区	549	標準的
50位	韓国	523	標準的
56位	ネパール	512	標準的
61位	バングラデシュ	500	標準的
63位	ベトナム	498	標準的
67位	パキスタン	493	標準的
69位	インド	490	標準的
73位	スリランカ	486	標準的
80位	インドネシア	468	低い
84位	モンゴル	464	低い
88位	キルギス	457	低い
91位	中国	455	低い
92位	日本	454	低い

アジアで最下位なのが問題のみならず、より大きな問題なのが2点ある。まず、日本人の中でも、

18-25歳のグループと26歳以上のグループでは、前者18-25歳のグループが大きく点数が低い。もう一点は、年々継続して日本のランクが下降し続けていることである (Japan Today, 2024年11月9日)。この結果は、日本の英語教育や国際競争力に関する点で議論を呼んでいる。2024年一人当たりのGDPにおいては、韓国が日本を上回り (朝日新聞デジタル, 2024年12月23日)、他のアジア圏でも、一人当たりのGDPが日本よりはるか上位にランキングしているシンガポール、香港 (世界経済のネタ帳, 2024) の事実を鑑みると、果たして、日本の英語教育と日本の国際競争力の相関性は全く関係ないと言えるのだろうか。

さらに、2024年6月6日に中国新聞デジタルが掲載した記事「悩める中1の英語ギャップ」によると、2021年度に中学校英語学習内容の大幅な改訂が行われて以来、中学で英語が嫌い・苦手になったと感じる生徒数が大きく増加している。一体この原因はなんなのであろうか？

2017 (平成29年) に告示された新学習指導要領に基づいた中学校英語学習内容は、親たちが想像するよりずっと高度であり、従来高校で学んでいた文法事項の多くを学ぶ。理解して頂きやすいように、使用教科書の一つ、*New Horizon 1* (東京書籍, 2022) に記載されている中学校1年生の一学期学習内容の詳細を説明する。

まず、中学校入学後すぐの4月、Unit 1に出てくる内容は、Are you? Do you? Can you? の小学校で学習した内容の復習から入る。しかし、文部科学省の小学校学習指導要領 (2017) 解説 外国語活動・外国語編では、原則小学校5・6年生が学ぶ「外国語」の授業では文法指導について触れられていない。にもかかわらず、生徒は4月にこれらの文法をUnit 1で「復習」することが求められる。Are you? Do you? Can you? を含む key sentences が、対話やstoryの中に散りばめられており、生徒が読む文字数は120字を超える (東京書籍, 2022)。つまり、基礎の英単語の読み方もまだ定着していない状態の生徒がいる中で、中学1年の4月から、教科書にはたくさんの英文が並び、

文法の学習が始まるのである。*New Horizon 1*のp.2「学習の見通しを立てよう」を見ると、一学期で学習する内容として、小学校4年間で学習した内容を復習することが目的とされており、下の表2のように記述してある。

【表2】 *New Horizon 1* p. 2「学習の見通しを立てよう」

Unit	活動目標 (Goal)	文法 (key Sentence)
1. 中学生活の始まり	自分が普段よくすることや、できることを伝えることができる。	I am.../I like.../Are you...?/Do you...?/I can...?
2. ALTのクック先生	身近な人やものについて紹介したり、たずねたりすることができる。	This is, That is, He is She is, What...? Who...? How...?
3. 部活動	いつ・どこなのかをたずねたり、数をたずねたりすることができる。	Where...? When...? I want to... How many...?
4. ニュージールランドの中学校生活	相手に指示したり、時刻や好きなものをたずねたりすることができる。	Be.../Come.../Don't.../What time...?/What + 名詞...?
5. 夏祭りの思い出	行った場所や、そこで楽しんだことなどについて話すことができる。	前置詞 like...ing, be good at...ing/went, ate, saw, had, was

一見してわかるように、基礎の英語の文章を学ぶ内容としては、非常にわかりやすい構成だと考える。トピックに関しても、中学生が理解しやすいものであると言える。しかし、こういった中学校のテキストは、文部科学省が指導要領で掲げた小学校英語科目の目標をクリアした生徒を前提に構成されている。この前提は、①児童が小学校で4年間一貫したカリキュラムの基で学習し、②児童に第二言語を教えるスキルを持つ教員のもとで授業を受け続け、③文部科学省が目標とするゴールを達成している、という条件が必要になる。果たして何%の中学1年生の生徒がこの教科書に沿った指導書をもとに作られた授業を十分に理解ができるのだろうか？ 前述した中国新聞の記事を読む限り、十分に理解できると感じる生徒の数が高い割合であろうとは考えにくい。中学校1年時一学期に、すでに親や一般人の想像を超える、たくさん文法や語彙を「復習」しなければなら

いのである。

中国新聞の記事に戻ると、英語が得意と感じる生徒と苦手と感じる生徒の二極化が起き、中1の英語でつまづく一番の原因となっているのは、「小学英語」にあると記述している。小学校で英語が「教科化」されたことにより二極化が起こっている。小学3・4年の「外国語活動」では基本的な英文の読み書きは含まず、音声を中心に、つまり、文部科学省の指導要領(2017)にある「英語の音に慣れ親しむ授業」が中心となっている。この指導方法では、学習があまり得意ではない児童は、単語もフレーズもなかなか覚えられず、英会話教室や学習塾で英語を学んでいる小学生と、そうでない児童では、小学校の時点ですでに英語が得意・不得意と感じる二極化が進んでいくであろう。

つまり、英語が嫌い・苦手と感じる生徒の増加の根本的な原因は、単語や英文の「読み書き」が定着していないこと、である。もちろん英語の音に慣れ親しむことも重要である。しかし、3・4年生は週一回しかない英語の授業において、読み書きを練習せず、英語の歌を聞いて歌を口ずさんでみる、チャンツの練習をする程度の「音に慣れ親しむ」のがほとんどの授業風景ならば、英語の「読み書き」の基礎を習得するのは難しい。

ここで危惧されるのが、勉強が不得手と感じている児童や、英会話教室や学習塾に通わせることが困難な家庭背景を持つ児童、あるいは、家庭で英語の「読み書き」の基礎を学習する環境にない児童にとっては、「読み書き」の基礎を学習する場がほとんどない点である。もし、日本の小学校英語教育がこの状態のまま継続するのであれば、日本の経済格差がますます広がってしまう要因の一つになりはしないだろうか。あるいは、今後、経済的に余裕のある親が、英語専科教員が小学校1年から英語教育を始める私立の小学校に通わせよう、と考え、ここでも二極化が進んでしまい、公立の小学校での義務教育の質の保存に関する議論にまで発展してしまうことにならないだろうか。

3. 先行研究

これまでに、数多くの英語教育研究者から、小学校英語教育に関する懸念を示す研究が発表されている。まず、2014年に大津は「英語教育、迫り来る破綻」というタイトルの著書（共著）の中で、小学校英語政策を真っ向から批判している。「『英語は赤ちゃんのように学べ』『英語は聴くだけで身につく』『文法は不要だ』『大切なのは慣れだ』…これらの言説については、ほかの言説とともに、それが思い込みである…。」(p.55)と、断言している。母語者が赤ちゃんの時からその言語を聴き、幼児期に中間言語（不完全ではあるが言いたいことは大体伝わる）時期を経て母語話者になると、小学校3年生から外国語として学習するプロセスは全く違う。大津は、この点をわかりやすくするため、その言語に触れる時間を単純計算し説明を続ける。母語者が生後3年で母語に触れる時間を控えめに計算しても5475時間、日本の中学校の英語授業時間はおよそ1000時間、これにかかる50分で833時間。両者の割合は6.5対1という大きな差がある。さらに大津は続けて、文部科学省の言うところの「コミュニケーション重視」の小学校英語教育政策には、文法の軽視が見られる、と記述している。文法を意識せず身につく母語と、文法を意識しての学習が必要な外国語の学習をごっちゃに考えては、今現在起きているように、英語が読めない、書けない、ゆえに授業のスピードについて行けず中1から英語をgive upする児童が量産されていく。「英語を用いたコミュニケーション」など、まさに絵に描いたもちである。

また、外国語教育の学習は、母語教育とともに重要である点をも大津は強調する。「外国語教育は母語教育（国語教育）と一体となって、将来の社会を担う子どもたちの基本的な知的基盤を整えると言う重要な役割を果たすものなのです」（大津，2014. p.69）。英語の基礎の仕組みを理解させ、その知識の定着させるためには少人数教育が必須である、と訴えている。

次に取り上げる先行研究2点は、小学校の担任

教師たちを対象にした研究論文である。これまでのいくつかの英語教育政策改革を経て、2020年に英語教育が正式に小学校のカリキュラムに教科として導入された結果、大きな影響を受けているのは小学生だけでなく、現状多くの担任教師もまた、役割の一環として他の教科と共に英語を教えることが求められ、それが大きな負担となっている。

まず、担任教師に対する影響に関して、Ng (2016) が日本の小学校英語教育改革に関する調査結果をまとめた。これは、2011年に実施されたものであるが、現在の小学校英語教育が抱える課題と似ている点が多い内容と言わざるを得ない。この教育改革の政策、進展、課題に関する調査によると、日本における小学校英語教育改革の実施を妨げるいくつかの要因は、①英語学習に必要なカリキュラム時間の不足、②不十分な教材、③教師の英語指導への自信不足、④教師への研修および支援の不足、⑤小学校英語教育プログラムの実施の不統一性、⑥英語学習を持続させるための社会言語学的環境の不足などである。データ収集は、日本の小学校英語教育に関する書籍、ジャーナル、報道資料、および主要関係者へのインタビューから得られた、としている。この調査では、教育言語計画が失敗する理由に関する理論的枠組み (Kaplan & Kamwangamalu, 2011)、その当時の5・6年生への指導内容が読み書きを含まず、聞く・話すに焦点を当てた言語計画とその問題点 (Baldauf他, 2010)、およびマイクロ言語計画 (Chua & Baldauf, 2011) を提案しつつ、日本の小学校における2011年の英語カリキュラム政策を批判的に分析している。

また、Matikainen他 (2023) は、日本の小学校教員を対象とした研修ワークショップに関する研究を報告した。この研修は教師のカリキュラム変更への対応力を高める役割を果たしていることが強調されているが、これらのワークショップの効果に対する教師の認識は一様ではなかった。十分な準備ができたと感じる教師がいる一方で、専門的なアイデンティティや指導能力を十分に発展さ

せるためには、より包括的な支援が必要だと考える教師もいた。この論文の結論では、英語教育改革を成功裏に実施するためには、政策立案、教師研修、カリキュラム設計において統合的な取り組みが求められる、と述べている。これには、新しいカリキュラムに適応し、専門的なアイデンティティを確立するための必要なリソースや支援を教師に提供することが含まれ、これが望ましい教育改革を実現するための重要な要素となる、と結んでいる。

4. 小学校英語科目は誰が担当すべきなのか

上記3の批判的な先行研究が明らかにした小学校英語教育の課題の要因の中でも、最大の要因は、第二言語として英語を教える資格のある教師の確保と、その専門性の向上に必要な研修であろう。まず原点に戻って、小学校の英語科目を誰が担当すべきか議論する必要がある。この点についての議論は、2020年に小学校での英語教育が義務化される前から、多くの研究者や英語教育者、現職教師の間で行われてきており、これらの議論を大別すると学級担任と専門教師の2つである。吉田(2015年)は、教科として英語をより体系的に教えられる英語専門教師が担当すべきだと主張している。その理由として、当然ながら、生徒の英語能力を向上させることが英語授業の目的であり、それを任せることができるのは英語専門教師であるからだ、と結論づけている。

加えて、英語教育だけに焦点を当てて議論するのではなく、議論の前提として学級担任の置かれている現状を包括的に理解することが重要である(Okumura, 2017)。現在の公立小学校学級担任の置かれている厳しい労働環境を鑑みると、英語専門教師の存在が必要不可欠だ。学級担任の仕事は授業、様々な管理業務をこなしており過重労働に陥りやすい。すでにオーバーワーク状況の学級担任に、第二言語の授業をも担当してもらう事は、果たしてフェアであろうか。無論、小学校教育における学級担任の重要な役割を認識する一方で、彼らは、日本語を話し日本語で書かれた教材を用

いて授業を行うゼネラリストである。どんな授業も担当できるスキルを持ったスーパーマン・スーパーウーマンではないことを理解しなければならない(Okumura, 2017)。

文部科学省(2006a)が、学級担任教師と専門教師の長所と短所をまとめている。これによると、学級担任の長所は児童と過ごす時間が圧倒的に長いため、個々の児童の特性を理解しやすい。また、学級担任は他の教科との関連性を持たせた授業(CLIL)を展開しやすい点もある(Coyle他, 2010)。短所としては、学級担任が英語を教える場合、専門的な訓練やスキルが不足していることが欠点である。さらに、運動会などの学校行事の準備時間が多いという課題もある。現在の日本の小学校教育制度のもとの労働環境では、多くの学級担任にとって英語を教科として教えることは負担である。

一方で専門教師の長所は、英語の専門的知識や指導技術を持っている点が挙げられる。よって、より質の高い授業が可能となり、児童の英語能力向上が期待できる。しかし、専門教師の場合、児童と過ごす時間が短いため、個々の児童の特性までは理解していない点は短所である。

これらのそれぞれの教員の長所短所を鑑みると、小学校担任教員が、英語の発音、語彙、聞く、話す、さらにアルファベットの読み書きや簡単な単語を正確に教えるスキルを保持している、と言えるだろうか? Yesと答える小学校担任教員の数は多くはないであろう。中学校での英語学習の基盤となるこれらの要素は、算数に例えるなら九九である。九九がしっかり定着していない生徒に、連立方程式や因数分解を中学校で教えたとしても数学の力が定着するであろうか。同様に、上記した基礎となる英語の要素が定着していない状態で中学校英語の授業に挑んでも、データ結果が物語通り、日本の英語力は年々下降していくだろうと予想するのが妥当であろう。

さらに、英語教師として求められる要素は他にも多く存在する。まず第一に、外国語教育への強い情熱と高い意欲が必要である。教師自身が英語

教育に対して熱意を持っていなければ、生徒にとって魅力的で効果的な授業を提供することは困難である (Okumura, 2017)。加えて、児童の言語習得を促進するためには、授業中に安心感を与えることが重要であり (宮國, 2024)、そのためには、教師自身も英語の授業で自信を持って指導できるスキルを備えている必要がある。同様に、教師自身も自信を持って英語を教える姿勢が求められる (バトラー後藤, 2005)。教師自身が自分の英語力・指導法に自信を持ってない場合、生徒に安心感を与えられる授業を提供することは難しいだろう。

また、教師は児童の英語習得状況を総合的に評価する能力も求められる。つまり、小学校で英語を教える教師は、幅広い英語知識、英語運用スキル、高い意欲、そして学習環境での安心感を提供できる力を兼ね備えている必要がある。これらの能力を踏まえると、ほとんどの学級担任が英語教育に適している教員とは限らないため、全国的小学校において、専門的に英語を教える教員の配置が求められる。特に、2021年度以降の中学校英語教育の指導内容がより高度化・複雑化し、学習量も大幅に増加したことを受けて、小学校英語教育においては、より包括的で正確な英語指導が求められる。中学校英語との学習内容のギャップを解消し、児童生徒の英語力を継続的に向上させるためには、質の高い小学校英語教員の確保が急務である。

5. 現在の小学校英語教育の課題点

小学校英語教育に関する議論が広がり始めた2011年ごろから14年が過ぎようとしているが、上記3、4にて示した通り、小学校の英語科目を運営する上で、様々な問題点が浮き彫りになっている。ここでは特に、小学校3・4年の「外国語活動」の一貫性のないカリキュラムと不十分な教材について、さらに小学校英語科目担当教員に対する不十分な教師訓練プログラムと、そこから発生している教師の自信の欠如に焦点を当てていく。

5.1 一貫性のないカリキュラム

小学校から高等教育に至るまで、一貫性のある英語教育戦略の必要性が認識されている。より構造的で効果的な言語学習の道筋が生徒に提供されるためには、授業の目的と目標において一貫性のあるカリキュラムが必須である。しかし、日本の小学校と中学校の英語カリキュラムには明らかな断絶があり、このギャップにより、中学校でより体系的な英語授業に適應することが生徒にとって難しくなっている。この問題を解消するため、小学校の段階でより多くの「読み」「書く」活動を取り入れ、中学校への移行を円滑にする改革が提案されている (Zinck, 2017)。現状の小学校英語科目教育が文部科学省の目標と乖離している今、早急に一貫性のある統一カリキュラムへと軌道修正する必要がある。中学校英語との連携を強化するための、小学校の4年間で成し遂げる第二言語学習の達成目標とその評価基準がより明確であるべきで、包括的な政策改革が必要である。

5.2 不十分な教材

5・6年生が週2回学習する「外国語」の教材は、各出版社が研究を重ね文部科学省の指導要領に沿った教材を作成している。一方で、3・4年生が週1回学習する「外国語活動」の教材は、Let's Try 1と2 (文部科学省, 2018b・2018c) である。特に3年生用のLet's Try 1においては、教科書を広げると、たくさんの絵が主になっていて、Unitのタイトル以外にほとんど英語が見当たらない。4年生用のLet's Try 2では単語は並んでいるが、英語の文章は少ない。これは、指導要領 (2017) の目的「英語の音に慣れ親しむ」ことを前提に作成されたものなのであろう。しかし、中学校の英語を苦手とする中学生が増加している今日、この教材を用いて授業をすることが果たして効果的だと言えるのであろうか。適切な教材やリソースを早急に補充し、教師が効果的な英語授業を行うための教材の提供が待たれる。

5.3 不十分な教師訓練プログラム

5.3.1 事前研修と現職研修

小学校英語科目を担当する教員に対する事前研修、現職研修が日本では圧倒的に不足している。小学校教員養成課程で、大学生が英語教育法を受講し戸惑う大きな要因は、自分自身が小学生の時に英語が教科とはなっていない点である（小川，2021）。児童としての実体験がないのに、自分がその授業を担当すると言うことは、かなりのストレスになり得るであろう。

2017年3月に英語教育コア・カリキュラムが公表され、小学校教員資格を取得希望する全員に「外国語の指導法」と「外国語に関する専門的事項」の2科目が必修化として提案された（小川，2021）。この限られた時間で、学習指導要領の理解、主教材、小中高の連携と小学校英語授業の役割、英語音声学、指導法、評価などを学習する。また、授業実践として授業観察や体験、模擬授業を行う。これらを大学1年から4年の間に、他の様々な必修科目と同時に受講していく。児童に第二言語を教えることに特化した模擬授業を、各学生に複数回行わせ、feedbackを伝えながらじっくりと指導する事を理想とするが、現実には大学での授業時間は限られており、一人一人の模擬授業をじっくり観察する事は難しい。

少ない授業数ではあるが、大学卒業前に一通りの小学校英語教育関連の授業を受講している若い教員と比較して、事前研修を受けていないのが中高年の小学校教師だ。彼らが大学卒業時、小学校英語教育に関する大学単位取得が教員資格取得の必須条件では無かった。そのため、教員養成課程において英語教育を学んでいない。これが原因の一つとなり、ベテランの現職英語専科教員の中には、文科省の設定した学習目標を誤解し、英語力の定着に結びつかない「授業目標」を設定しているケースが見られる。

他の先進国での外国語事前研修を調べてみると、イギリスでは、外国語科目担当教員希望の学生は、半年間その言語圏でホームスティ付き留学が教員資格取得の必須条件になっている。オーストラリ

アで行われているバイリンガル教育では、日本語担当教員資格を取るためには日本での教育実習が必修化されている。このように、日本においても、英語科目担当教師希望学生には、目的を明確にした上での英語圏での事前研修も資格取得条件に追加すべきである。

もう一方の研修は、INSET (in-service training) 現職教員用の研修であるが、こちらも不十分である（Ikeda他，2019）。研修不足の影響が、ベテランの現職英語専科教員の中に見受けられる。具体的には、指導要領（2017）に含まれている「児童の気持ちを表す」「楽しい雰囲気での授業を行う」点に関して、言語力を習得するための目的から乖離した認識を持っておられる教員がある一定数見られる。

筆者が、教育実習先で大学生による研究授業を参観し、授業後の討論会に参加した際にも、この英語学習目標を間違えて認識しているケースが見受けられた。例えば、6年生の東京書籍の教科書のUnit 7のWhat's your best memory?の答えを練習する授業において、30人あまりの児童が個々に自分のbest memoryを相手に伝え合う授業であった。トピックは、修学旅行・クラブ活動・授業・委員会などの中から個々に選びさせ、そのトピックに関連した英文を児童がまず自分で考える。その後、4、5人の児童を指名し、ALTに正しい表現か否かを確認する。その後は、全児童が立ち上がり、ペアワークをし、複数の違う相手と練習をする。しかし、ペアワークの前に指名されていないほとんどの児童は、自分の作った文章が正しいものかどうかもわからないまま、ペアの相手を替えてくり返し練習していた。

正しい英語かどうか不明なまま、ペアワークの時間を20分も取った授業であった。にもかかわらず、学生の指導担当をしてくださった専科教員のfeedbackは「ペアワークをたくさん行ったから、その点は良い授業であった。」と肯定的であった。こういった例に見られるように、小学校英語専科として英語授業のみを担当している教員の中にすら、英語力向上のためのobjective（達成目標）を理

解していないケースが散見される。

このobjectiveが誤って理解されている複数の原因について補足すると、事前・現職研修が不十分である事に加えて、日本で英語を学習するそもそもの根本的目的が誤って認識されている為、と言えないだろうか。英語を外国語として学習する場合、2つの大きな領域に分かれる。一つは、その英語が母語である国に暮らし、第二言語として習得する場合ESL (English as a Second Language) と呼ばれる。もう一つは、母語が英語ではない国に暮らし、日常的には英語を使わないが、外国語として英語を学習する場合EFL (English as a Foreign Language) と呼ばれる(鳥飼他, 2014)。日本人の我々が学習する場合は後者のEFLである。日本の英語教育では、このEFLとESLの異なる学習目的が正しく認識されておらず、あたかも日本での英語学習の目的が、英語を第二言語として教える環境(ESL)の「コミュニケーション優先」と捉えられているようなケースが散見される。

よって、日本で英語を学習する目的はEFLなのに、日本の小学校の「外国語活動」「外国語」のobjectiveがESLのものとして誤って認識されているのではないだろうか。つまり、学校の外で英語を用いたコミュニケーションする確率が低い日本において、「音に慣れ親しむ」「楽しく感情を入れて表現する」ことをobjectiveと強調し過ぎている理由は、ESL環境でのobjectiveと混乱している小学校英語担当教員がいるのが原因ではないだろうか。英語教育の目的・達成目標は、「コミュニケーション能力」と「文法知識」をバランスよく学習する必要性であるのに、それが理解されていないのが大きな問題である。

5.3.2 世界で主流の教授法 Communicative Language Teaching (CLT)

世界の英語教育では、1980年代から、それまでの文法と語彙を中心とし教師が授業の中心である教授法から、Communicative Language Teaching (CLT) によってcommunicative competence (コミュニケーション能力) を育成する教授法として

シフトされてきた (Savignon, 1991)。CLTとは、言語を実際のコミュニケーションの手段として使うことを重視する外国語教育の教授法である。伝統的な教師中心の授業と異なる一番の違いは、学習者中心の教育であり、教師はファシリテーター(促進者)として、学習者の主体的な学びをサポートする役割を果たす。この教授法は、コミュニケーション能力に重きを置き、文法や語彙の学習だけでなく、話す・聞く・読む・書くといった技能をバランスよく総合的に伸ばし、実際の会話で使える能力を育てることに焦点を当てる。

その主な特徴は、実生活の文脈での学習であり、日常生活や社会的な状況での自然な言語使用を重視する。例えば、買い物や旅行などのシナリオを使って学習する。また、意味重視の活動が多く取り入れられ、文法の正確さよりも、意味の伝達や理解を優先するアプローチである。ロールプレイやグループディスカッションなどを多用し、学習者同士の相互作用を促進する。この教授法は、学習者が言語を使って意味のある対話を行うことを目的としている。

このCLTが目指すのが、communicative competence (コミュニケーション能力) の育成である。言語を使って効果的にコミュニケーションをとるための総合的な能力を指す。この能力は4つに分類される。①文法や語彙、発音、文構造などの知識を表す文法的能力 (Grammatical Competence)、②文脈や状況に応じて適切な表現を使う能力を表す社会言語的能力 (Sociolinguistic Competence)、③文やフレーズをつなげて、意味のあるまとまりのある会話や文章を作る能力を表す談話能力 (Discourse Competence)、④コミュニケーションの問題(語彙が出てこないなど)を解決するための工夫をする能力。ジェスチャーを使ったり、言い換えたりする力を表す方略的能力 (Strategic Competence)、に集約される (Bachman & Palmer, 1982)。

このCLTを授業で活かすためには、教員自身のある程度高い英語力が必要とされる。文法表現だけを学習してきた伝統的な授業では、教員がテ

キストに載っている文章を理解し、それを生徒にわかりやすく説明する能力があれば授業は行えた。しかし、CLTでは準備してきた表現だけではなく、生徒から様々なアイデアが出て、それを英語でなんといいのかと質問がでる。しかしながら、日本の小学校での英語活動は、しばしば正式な英語指導資格を持たない学級担任教師によって行われることが多く、このCLTを授業の中心に据えることができる教員が少ない点が大きな懸念となっている。このため、その授業効果について疑問が提起されている。

5.4 教師の自信の欠如

2011年4月、日本の小学校で正式に外国語活動(英語)が始まり、この開始以降、十分な知識や準備が整っていないにもかかわらず、担任教師は英語の授業を行うことが求められてきた。上記した通り、事前研修と事後研修が十分実施されておらず、多くの日本の小学校教師は、英語を教えることに対して不安や自信の欠如を感じている。ほとんどの教師が、自身の英語能力も限定的であると感じている。文部科学省(2015)によると、小学校教師のみで英語教員資格の所持率は4.9%、実用英語能力検定(英検)準一級(TOEFL iBT80点またはTOEIC730点相当)の資格を持つ教師は2.7%に過ぎない。

これを裏付ける数々のアンケート調査によって、小学校担任教師が英語の授業に対する不安を抱えていることが明らかになっている。Machida(2016)が行った研究では、日本の小学校教師が英語に対して不安を感じているかどうか、そしてその不安に影響を与える要因が何であるかを調査した。研究の参加者は、小学校で英語教育を担当する日本人担任教師133名(男性71名、女性62名、2つの学区に在籍)である。彼らは、外国語教師不安尺度と背景情報を問うアンケートに回答し、その結果、多くの小学校教師が英語に関する不安を経験していることが明らかになった。不安の主な原因は、英語でのコミュニケーションに対する自信の欠如と、英語教育の準備不足であった。

Machidaは、小学校での指導経験年数、正式な研修経験、英語の熟達度の3つの要因が、教師の不安レベルに有意な影響を与えていることを明らかにした。また、他の調査でも、英語教育スキルと指導法が現職小学校教師にとって重要な課題であることが認識された(Machida, 2022)。このような現状の中、多くの学級担任が英語能力や適切な英語教育スキルの不足により、英語を教えることに不安を抱えているのは当然と言えるであろう(吉田, 2015)。

この点を考慮し、文部科学省(2014)は、小学校教師が小学校での英語教育の拡大のために高いレベルの英語能力と教育スキルを得る必要があると明確に言及している。この観点から、最近の教員採用時において多くの自治体の教育委員会が、小学校で英語を教えることができる学級担任を得るために、筆記試験や実技試験を実施している。

5.4.1 外国語指導助手(ALT: Assistant Language Teacher)との関わり

日本の小学校担任教員は、英語を母語とする補助言語教師ALT(Assistant Language Teacher)とチームティーチングを行うことも求められている。海外から派遣されるALTの供給と利用は増加し、自治体や学校によって異なるが、2017年には公立小学校の71%がALTを活用している(文部科学省, 2018a)。英語母語話者ALTとの授業の長所として、生徒児童が対面で英語を用いて英語を使う意味を実感する重要な役割がある。また、発音の見本となり、教育に良い影響を与えてもいる。

しかし、ALTの採用条件には、TEFL/TESOLと呼ばれる英語を第二言語として教える資格は含まれず、英語母語話者で大学を卒業していれば日本語力なしでもALTに応募が可能である(王, 2020)。2018年に発表された、全国の小学校に勤務するALT 655名を対象に行った調査によると、彼らの日本滞在期間は3年未満が47.2%、ALTとしての指導期間は3年未満が54.2%、今後ALTとして働く予定は3年以内が58.2%であった。いずれの質問への回答も、平均が50%前後となって

いる（狩野&尾関，2018）。

また、この調査で明らかになったことは、ALTとしての研修経験は83%があると答え、そのうち事前研修は7日未満が66%であった。このデータから、ALTを対象とした事前・現職研修の強化も求められることがわかった。これとは別に、2009年にALTと、ALTとteam teachingを経験した日本人教師を対象とした調査が群馬県で行われ、日本人教師からは「自分の構想している授業を明確にALTに伝えられない」「日本人の英語力不足とALTの日本語力不足が意思疎通の困難を招いている」という意見が出た（上原&フーゲンブーム，2009）。しかし、この問題点は今後AIを活用したメール連絡等でもかなり解決できるであろう。だが、解決が容易ではない問題は、ALTが感じている「日本人教師が忙しすぎて打ち合わせの時間が十分に取れない」である。ここにもオーバーワークの担任教員がALTと事前の打ち合わせをする余裕のないことがわかる。上記狩野&尾関の2018年発表の論文においても、ALTが自由記述した回答から「日本人教師はshyで関わってもらえない」「ALTへの要求や改善点を明確に伝えてくれない」という意見が多く見られた。ここから、ALTが授業運営に関して建設的な議論を求めているが、日本人教師の忙しさもあり、授業の向上に向けて話し合いをもつ状況ではないことがわかる。

6. 解決するための方略

日本の小学校英語教育導入の取り組みはある一定の進展を見せているが、依然として多くの課題が残されている。2021年度に改定された中学校の英語の教科書に十分ついていけるだけの基本の英語スキルが小学校終了時まで育成されよう、小学校での指導方法を変えていく必要がある。小学校英語教育課題に対処するためには、的を絞った改革と戦略的な計画が不可欠である。計画的アプローチを採用することで、英語教育政策の実施効果が向上する可能性が大きい。これには、学校、教師、児童の具体的なニーズに合わせた戦略を策定することが含まれる。その戦略について、この

章で詳しく述べていく。

6.1 専科教師制度の導入

前述のデータ結果が示すように、日本の若者の英語力が下降し続けている原因の一番の理由は、資格のある英語教育専門家を担当教員として配置していないことである。2020年から小学校での英語教育が必修科目となる前から、専門家の間では、誰が授業を担当するか重要性が語られてきた（大津，2014）。文部科学省は2006年に小学校高学年における専門教師システムについて議論の必要性を提案した経緯もある（文部科学省，2006b）。いくつかの自治体教育委員会においては、小学校と中学校間の移行の課題を考慮し、小学校高学年で専門教師制度を試みている。例を挙げれば、2009年から兵庫県では小学校の専門教師システムに関する持続可能なケーススタディを実施した（兵庫県教育委員会，2011）。どの科目を専門科目とするかは、各指定校が決定していたが、ほとんどの学校で、算数、理科、音楽、美術、家庭科が対象となった。そして一部の学校では「外国語活動」クラスにもこの制度を導入した。

同様のケースが岩手県でも見られた。ある公立小学校が2011年から2013年に専門教師システムを試行し、岩手県教育委員会（2014）は、その学校が算数、理科、音楽、書道を選定した理由として、特定の知識やスキルの必要性、大量の準備時間の必要性、多様な学習スタイル（チームティーチングを含む）の採用可能性を挙げている。このケースでは英語科目は選ばれていない。

これらの試みにおいて教師が授業を効果的に進めることができ、わかりやすい授業が増えたと多くの児童が考えたことが共通して判明した。このように、専門教師制度を公立小学校の英語教科に導入することで、組織的な英語教育を提供することが可能になり、中学校英語との連携がとりやすい環境が生まれるであろう。

6.2 小学3・4年の授業内容を改善するために必要な教授法。

中学校の1年生が、一学期ですでに英語科目の学習をgive upしたい、と感じるような状況を生んでいる一つの要因が、英語の読み書きができないことである。「アルファベットの読み書きすらできず、カタカナ式の発音の生徒が増えている」(樋口, 2021, p.201) 状況なのである。日本で一番採用率の高い、東京書籍の*New Horizon1*のUnit1内容を理解するためには、小6ですでに英語の文章を読めるまでに到達している必要がある。そこまで到達していない生徒が、「読めない」「文法用語がわからない」「授業の内容がわからない」と感じるのは当然のことであろう。

特に、小学3・4年生から読む、書く、も徐々に指導し、5・6年では、be動詞、do動詞、主語、名詞、形容詞、副詞、現在形、過去形、未来形などの基本の文法用語を学習し、中学校1年で学習する内容の理解が無理なくできる力を、小学校で育成することが必須である。第二言語としての英語学習成果が高いフィンランドでは、小学校1年生から英語の授業が始まり、文法の学習も同時期にスタートする(米崎, 2020)。

小6と中一の英語のギャップをなくすために、ある程度自分の力で英語の文章を読める力を育成するために有効な方略として、フォニックス(Phonics)の導入と、そして同時に、書く練習の2つが不可欠である。

6.2.1 Phonicsの導入

小学校での英語教育が正式に導入される前に、リテラシー(読み書き)を導入するべきか、については日本の英語教育専門家の間で論争が起き、意見が分かれた。小学校中学年での英語リテラシー教育は、児童の認知にとって負担となりえるとの懸念から、時期尚早であると見なされている。現時点では、小学校中学年の英語教育は、音声をたくさん聞くことによって児童が英語に慣れ親しむことを目的としている。

しかし、Phonics指導は、非ネイティブ英語話

者にとって強力なツールであり、読解力、発音力、そしてリテラシースキル全般を向上させる体系的な支援を提供する(National Institute of Child Health and Human Development, 2000)。Phonics指導は多様な教育環境で成功を収めており、バイリンガルやEFL学習者を含む幅広い層の読み書きスキルの向上に大きく貢献している。ゆえに日本でも、小学校3年生から英語授業開始と同時にPhonics指導を開始すべきである。

明示的で体系的なPhonics指導は、英語を母語とする子どもが読み書きを学ぶ際にも、非明示的なPhonics指導よりも効果的である。Phonics指導は、非ネイティブスピーカーにとっても、文字と音の関係を理解するための体系的なアプローチを提供し、読み書きや発音スキルに不可欠である。特にEFL学習者が直面する独自の課題に対処するうえで効果的であり、語学教育プログラムの価値ある要素となっている。体系的で明示的なPhonics指導が、EFL学習者のニーズに合わせ、Phonics指導がEFL学習者の読解力にプラスの効果をもたらすだけでなく、EFL学習者の全般的なリテラシースキルに大きな影響を与える(Martínez, 2011)。

Araoは、2015年の段階で小学生の英語リテラシー導入を提言している。外国語として英語を学習する(EFL)環境では、児童がある一定の母語のリテラシーを習得していれば、音声を聞くことと同時に文字を読むことによって、語彙学習を促進する可能性がある。すなわち、定着した母語のリテラシーが、音と文字の関連性への意識を高めることを助ける影響を与える。ゆえに、音声を聞き、同時にその単語を読むことや書くことを練習することによって語彙学習が定着する(Mozes & Liando, 2020)。この点を無視して、英語のリテラシー教育を回避するカリキュラムが、児童の認知力の発達に適しているとは言いがたい。

英語と日本語の文字体系は、完全に異なる。ゆえに、児童生徒の英語学習者たちにとって、読み書きが難しいと感じるのである。この点を鑑みても、英語の初期学習の段階で文字の読み書き導入

するのが時期尚早と言えるのだろうか。日本の英会話スクールが用いている頻度の高い児童用英会話教材には、ほとんどPhonics指導が含まれており（例：New Finding Out Phonics Builder 1. Language Teaching Professionals, 2023）、読みの練習を始める幼稚園児を対象としてPhonics指導を始める授業が一般的である。筆者が経営していた英会話スクールにおいても、こういったテキストや、Phonics用カード教材をゲーム形式で頻繁に活用していた。小学校英語の授業においても、Phonics指導は必要不可欠であろう。しかし、これまでの小学校の英語の授業では、この体系的かつ明示的な性質をもち、外国語としての英語（EFL）学習者にとって下に示すように有益であるPhonics指導をほとんど取り入れていない。

例えば、日本の小学生は3年生でローマ字を学習するが、この読み方は英語の読み方とは異なるので、この点を明示的に指導する必要がある。例を挙げると、bikeをローマ字読みすれば、「ビケ」となるが、英語の読み方は、「バイク」である。ローマ字読みを練習する頻度が多くなれば、ローマ字読みの習慣ができ、英語の読みが定着しづらくなるため、この3年時にローマ字読みとPhonics指導を並列し、明示的で体系的な指導を繰り返し学習することが必要である。毎回の授業で10分程度のPhonics指導が有効ではないだろうか。

特別な教育ニーズを持つ学習者に対しても、英語のスペルと発音を理解するための論理的な枠組みを提供するのがPhonics指導である。Phonicsは英語の音素（フォニーム）と文字（グラフィーム）の対応関係を明確にすることで、ディスレクシア（読字障害）を含む非ネイティブスピーカーの発音を改善する（Bowers & Bowers, 2017）。ディスレクシアは、日本でようやく最近認知されつつある読字障害であるが、他の先進国、特に英語圏ではずっと以前からこの読字障害に関するカウンセリングや、読みのサポートが専門家によって行われており、小学校でディスレクシアが発見された児童は、大人になるまでに読み書きができるようになっていく。この点では、日本でのディスレ

クシアに関する認知とそのサポートは欧米諸国よりもはるかに遅れている。漢字・英語の読めない児童の中には、知能に問題はなく読字障害を持っている可能性がある点を、教員・家族の中で理解している人の割合がまだ多くない。早期のカウンセリングや、ディスレクシアに対応した読み書きの練習を担える機関を早急に国内に増やしていくべきである。

6.2.2 書く練習を小3から徐々に導入する

2つ目の提案は、小学3年生から英語のライティングを導入することである。この点は文部科学省（2014）が推進する早期英語教育の方針とその目標に沿っている。小学3年生から英語のライティングを児童に導入することで、言語習得や学習全般において多くのメリットが得られる。以下にその主な利点を挙げる。

- ① ライティングは、語彙、文法、文章構造を強化し、リーディングやスピーキングを補完し、リテラシー能力の向上に寄与することにより、基礎的なスキルの早期習得につながる。また、ライティングを通じて英語の話し言葉と書き言葉を結びつけることで、言語への理解を深めることができ、認知的な結びつきを強化する。
- ② さらに、ライティングは、自分の考えやアイデアを表現する機会を提供し、創造性や批判的思考を育成する。
- ③ 学習早期からライティングを行うことで、学習者の学年が進むにつれて書くことへの不安を軽減し、自信を持たせる。
- ④ 記憶定着の側面でも、ライティングは運動技能を伴うため、体を使った学びを好む生徒を助ける。

このように、多様な学習方法の統合の観点から、ライティングをスピーキング、リスニング、リーディングと並行して学ぶことで、包括的でバランスの取れた言語学習による言語習得が可能になる（門田, 2002）。

では、具体的に、小学校の中学年生にどう指導

すべきか。ライティングタスクの達成は、目に見える成果を提供し、生徒のモチベーションを高めることに繋がるので、年齢に適した形で楽しく提供することが重要である。以下のような簡単なタスクから始めるとよい。

- ① アルファベットの小文字大文字が、何も見なくても書けるまで練習する。先に練習するのは、使用頻度の高い小文字から始める。
- ② 曜日や月の名前を練習する。そこから *Today is Wednesday, January 29th. It's sunny.* などの文章へと発展させていく。
- ③ 簡単な自己紹介を書く。Personalized Language Learning と呼ばれる、自分に関する事柄を文章で表現する方法から始める。

例：My name is Sanae. I'm 9 years old. I'm from Japan. I live in Sendai. I like ice cream.

- ④ グループでのライティング活動のようなインタラクティブな方法を取り入れることで、さらに学習の効果と楽しさを高めることができる。

このように、早期から英語のライティングを導入することで、日本の児童は英語のライティングにおいて読みの練習も兼ね、リテラシーの定着がスムーズに進む。

7. 結論

日本で小学校英語教育が導入されて以降、早期英語学習は改革を重ねてきてはいるものの、依然として多くの課題が残されている。文部科学省の政策目標と現場の実践には乖離が見られ、効果的な政策実行が妨げられている。

一方、地方自治体には大きな裁量権が与えられているため、地域ごとに異なる教育成果が見られる (Butler, 2007)。この地方自治体の裁量権を有効活用し、各地方自治体が地域の実情に即した英語教育を進め、資格を持つ教員の確保や研修の充実を進めていくことが可能である。全国規模での改革には時間がかかることが予想されるため、地域ごとの柔軟なアプローチが効果的であろう。

中学校1年で英語嫌いが増えている昨今、小学

校で児童に第二言語を教えるスキルを備えた人材を採用・育成することが求められる。そこが担保されてこそ、難易度の上がった中学校英語教育との連携がうまくいくであろう。各地方自治体レベルで小学校英語専科教員制度を早急に導入すべきである。

さらに、小学校から中学校への英語教育カリキュラムの一貫性を強化する必要がある。特に、小学3・4年生の学習目的・達成目標と教材を改善するべきである。小学3・4年生の英語授業の目的が「音に慣れ親しむ」だけでなく、読む・書くスキルを段階的に導入し指導することが重要である。この英語学習の入り口で、児童の英語学習への関心とモチベーションを高めつつ、4つの技能の基礎を育成する必要がある。

また、英語科専任教員とALTの事前・現職研修を強化し、小学校英語教育の質を高めていかななくてはならない。

このように、日本の小学校英語教育の課題に対処するためには、早急な戦略的改善計画が不可欠である。山積みになっている多くの問題が解決されてこそ、英語学習に高い実績を挙げている他の先進国と同レベルの効果的な英語教育の実現が可能になる。

中学校英語が苦手・嫌いと感じる生徒を無くす為に、英語スクールや塾の利用を余儀なくされる社会であってはならない。貧困家庭が増加する一方のこの国で、質の高い義務教育を提供できるよう、小学校英語教育を根本から見直す時期である。グローバル社会で生き残り、他の言語を話す人々と日本語以外でコミュニケーションを取ることができる人材育成の実現を可能にする方略を真剣に考えなければいけない。

参考文献

- 朝日新聞デジタル. (2024年12月23日). 日本の1人あたりGDP, 世界22位円安や高齢化影響, 韓国下回る
https://www.asahi.com/articles/ASSDR2RK2S2DRULFA008M.html?iref=pc_ss_date_article
- Arao, H. (2015). Word Learning for Elementary School

- Learners of English in Japan 三重大学英語研究会 *Philologia*, 47, 31-42.
- Bachman, L., & Palmer, A. (1982). The Construct Validation of Some Components of Communicative Proficiency. *TESOL Quarterly*, 16, 449-465. <https://doi.org/10.2307/3586464>.
- Baldauf, R. B. Jr., Kaplan, R. B., & Kamwangamalu, N. (2010). Language planning and its problems. *Current Issues in Language Planning*, 11 (4), 430-438
- バトラー後藤裕子. (2005). 『日本の小学校英語を考える：アジアの視点からの検証と提言』三省堂.
- Butler, Y. (2007). Foreign Language Education at Elementary Schools in Japan: Searching for Solutions Amidst Growing Diversification. *Current Issues in Language Planning*, 8, 129-147. <https://doi.org/10.2167/cilp115.0>.
- Bowers, J., & Bowers, P. (2017). Beyond Phonics: The Case for Teaching Children the Logic of the English Spelling System. *Educational Psychologist*, 52, 124-141. <https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1288571>.
- Chua, C. S. K., & Baldauf, R. B. Jr. (2011). Micro language planning. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (Vol. 2, pp. 936-951). New York, NY: Routledge
- 中国新聞デジタル. (2024年6月6日). 悩める中1の英語ギャップ. Yahoo! Japan ニュース. <https://news.yahoo.co.jp/articles/8ed6252e14e6ad287ce9787e8183ff773ac0b5ad>
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- EF Japan. ZURICH, 2024年11月13日/PRNewswire EF Japan
- 樋口忠彦. (2021). 新編小学校英語教育法入門. 樋口忠彦, 加賀田哲也, 泉恵美子, & 衣笠知子 (編書), 株式会社研究社.
- 樋口忠彦. (2023). 新編小学校英語教育法入門. 樋口忠彦, 加賀田哲也, 泉恵美子, & 衣笠知子 (編書), 株式会社研究社.
- 兵庫県教育委員会. (2011). 小学校における新たな指導システム “兵庫型教科担任制” www.hyogo-c.ed.jp/~gimu-bo/rennkei/H22hyogogata.pdf.
- Ikeda, M., Imai, H., & Takeuchi, O. (2019). An innovative approach to in-service teacher training for teaching English at Japanese public elementary schools. *Innovation in language teaching and learning: The case of Japan*, 257-282.
- 岩手教育委員会. (2014). 小学校高学年における教科担任制の導入について. Retrieved from www1.iwate-ed.jp/db/db2/sid_data/ather/kyokatanninsei.pdf.
- Japan Today. (2024年11月9日). Japan reaches its lowest-ever ranking on Education First's 2024 English Proficiency Index By Krista Rogers, SoraNews24
- 門田修平. (2002). 英語の書きことばと話しことばはいかに関係しているか：第二言語理解の認知メカニズム. (No Title).
- 狩野晶子, & 尾関はゆみ. (2018). 小学校 ALT から見た小学校外国語活動の現状と課題. *小学校英語教育学会誌*, 18(01), 116-131.
- Kaplan, R. B., Baldauf, R. B. Jr., & Kamwangamalu, N. (2011). Why educational plans sometimes fail. *Current Issues in Language Planning*, 12 (2), 105-124
- 共同通信 PR ワイヤー. (2024). 「EF EPI 英語能力指数」2024年版世界ランキング公開 <https://kyodonewsprwire.jp/release/202411139899>
- Language Teaching Professionals. (2023). *New Finding Out Phonics Builder 1*. Language Teaching Professionals.
- Machida, T. (2016). Japanese Elementary School Teachers and English Language Anxiety. *TESOL Journal*, 7, 40-66. <https://doi.org/10.1002/TESJ.189>.
- Machida, T. (2022). Preparing Pre-Service Teachers for Teaching English to Elementary School Students through Team Teaching. *JALT Journal*. <https://doi.org/10.37546/jaltj44.1-2>.
- Matikainen, T., Ng, P., & Glasgow, G. (2023). Teachers' Attitudes Toward Primary School English Teaching Reform in Japan. *Second Language Teacher Education*. <https://doi.org/10.1558/slte.24476>.
- Martínez, A. (2011). Explicit and Differentiated Phonics Instruction as a Tool to Improve Literacy Skills for Children Learning English as a Foreign Language. *Gist: Edu-*

- cation and Learning Research Journal*, 25-49. <https://doi.org/10.26817/16925777.73>.
- 宮國貴史. (2024). 自己存在感を育む授業づくり-英語授業での「安心」「つながり」を大切に活動の工夫を通して (Doctoral dissertation, 琉球大学).
- 文部科学省. (2006a). 小学校の英語教育における学級担任と専科教員の特徴例. 文部科学省. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/015/06020613/006.htm
- 文部科学省. (2006b). 教育課程部会「審議経過報告書」(平成18年2月13日). 文部科学省. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/07061432/003.htm
- 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～. 文部科学省. https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/houkoku/attach/1352464.htm
- 文部科学省. (2015). 学校や教職員の現状について. 文部科学省. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/052/siryu/_icsFiles/afiedfile/2015/02/18/1355024_4.pdf
- 文部科学省. (2017年7月). 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. 文部科学省.
- 文部科学省. (2018a). 平成30年度 英語教育実施状況調査(小学校)の結果. 1415043_02_1 PDF (www.mext.go.jp) 文部科学省.
- 文部科学省. (2018b). Let's Try!: 新学習指導要領対応 小学校外国語活動教材(1) 東京書籍
- 文部科学省. (2018c). Let's Try!: 新学習指導要領対応 小学校外国語活動教材(2) 東京書籍
- Mozes, G., & Liando, N. (2020). The Implementation of Phonic Method for Enhancing Very Young Learners' Vocabulary., 28-32. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200513.007>.
- National Institute of Child Health and Human Development. (2000). Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction (NIH Publication No. 00-4769). U.S. Government Printing Office.
- Ng, C. (2016). Primary school English reform in Japan: policies, progress and challenges. *Current Issues in Language Planning*, 17, 215-225. <https://doi.org/10.1080/14664208.2016.1147118>.
- 小川隆夫. (2021). よくわかる英語教育学. 鳥飼玖美子, 鈴木希明, 綾部保志, & 榎本剛士(編著), ミネルヴァ書房.
- Okumura, S. (2017). Homeroom Teachers or Specialist Teachers?: Considerations for the Workforce for Teaching English as a Subject at Elementary Schools in Japan. *Journal of Education and Training*, 3, 1-5. <https://doi.org/10.20448/JOURNAL.522/2017.3.1/522.1.1.5>.
- 大津由紀雄. (2014). 英語教育, 迫り来る破綻. 大津由紀雄, 江利川春雄, 斎藤兆史, & 鳥飼玖美子(共著), 株式会社ひつじ書房.
- 王林鋒. (2020). ALTの学び合うコミュニティを創造する試み. 教師教育研究, 13, 139-151.
- Savignon, S. (1991). Communicative Language Teaching: State of the Art. *TESOL Quarterly*, 25, 261-278. <https://doi.org/10.2307/3587463>.
- 世界経済のネタ帳. (2024). https://ecodb.net/ranking/imf_ngdpdpc.html?utm_source=chatgpt.com
- 東京書籍. (2022). *New Horizon. English Course 1*. 東京書籍株式会社.
- 東京書籍. (2024). *New Horizon. Elementary English Course6*. 東京書籍株式会社.
- 鳥飼玖美子. (2014). 学校英語教育は何のため? 江利川春雄, 斎藤兆史, 鳥飼玖美子, & 大津由紀雄(共著), 株式会社ひつじ書房.
- 上原景子, & レイモンドBフーゲンブーム. (2009). 「日本人教師」と「英語を母語とするALT」とのティーム・ティーチング: 異言語間・異文化間の意思疎通における課題 (Doctoral dissertation, Gunma University).
- 吉田研作. (2015). 小学校の英語は何をどう教えるべきか. 教育と医学/教育と医学の会編, 63(12), 996-1003.
- 吉田研作. (2017). 日本の学校教育における外国語教育の課題と展望. 複言語・多言語教育研究, 5, 3-19.
- 米崎里. (2020). フィンランド人はなぜ『学校教育』だけで英語が話せるのか? 株式会社旺紀書房.

Zinck, G. W. (2017). Altering Methods to Fill the English Curriculum Gap in Japan. Online Submission.