

British Council Survey of Policy and Practice in Primary English Language Teaching Worldwide

Shelagh Rixon

世界の小学校英語教育についての政策と実践



はじめに

1999-2000 年にブリティッシュ・カウンシルは、若い学習者 (Young learner おおよそ 5～12 歳、小学校年代の子どもとして定義される) への、外国語または第二言語としての、英語教育の政策と実践の世界的な調査を実施した。今回の調査では、過去 12 年間で注目されているような事項、たとえば評価方法など、いくつかの関心の領域の追加をしている。

今回の調査の目的は、世界中の若い学習者に対する指導をサポートする組織の枠組みや、それらの背後にある政策や行政の意思決定を可能な限り把握することにある。また、前回調査データと比較を行うことにより、過去 12 年の間におこった重要な変化のいくつかを追うこともできる。

このレポートについて

このレポートの原文は、PDF 形式でオンラインでの入手が可能である。

<http://www.teachingenglish.org.uk/publications/british-council-survey-policy-practice-primary-english-language-teaching-worldwide>

今回の調査範囲と調査方法

前回の 1999-2000 年の調査では 42 の異なる国や地域からデータを収集し、今回の調査では、64 の国または地域からデータが集められた。1999-2000 年の最初の調査における、主なデータ収集法は、紙面上、またメールでのそれぞれの国や地域において若い学習者に対する専門家への詳細なアンケートであった。2011 年の調査でも同様の方法を採用し、今回はオンラインですべての回答を得た。

また、今回の調査で実施された 64 ヶ国からのアンケート回答は、英語の原文 Appendix 1 (53 ページ) にて参照できる。

内容は以下の通り。

Contents

Foreword

Acknowledgements

Introduction

Primary English – the global situation

第 1 章 近年の政策的な変化	4
1. Recent policy changes	
第 2 章 英語学習の開始年齢に関するデータ	8
2. Facts and figures concerning ages of starting English	
第 3 章 教員の供給、教員の種類、教員の資格要件	14
3. Teacher supply, categories of teachers and teacher qualifications	
第 4 章 カリキュラムとシラバスの問題	26
4. Curriculum and syllabus issues	
第 5 章 小学校レベルの英語教育への公的支援	32
5. Official support for English language teaching at primary school level	
第 6 章 小学校終了時における英語の目標水準と評価	33
6. Target levels of English and assessment at the end of primary school	
第 7 章 小学校から中等学校への移行の問題	37
7. Transition from primary to secondary school	
第 8 章 公的部門と民間部門の関係－私立校と民間語学学校	39
8. Public and private sector relationships – private schools and private language institutes	
結論	45
Conclusions	
References	
Appendix 1: Context-by-context information sheets	
Appendix 2: The research questionnaire	

この日本語訳は、第 1 章 - 第 8 章、および結論を扱っている。

暫定訳中の引用されている部分

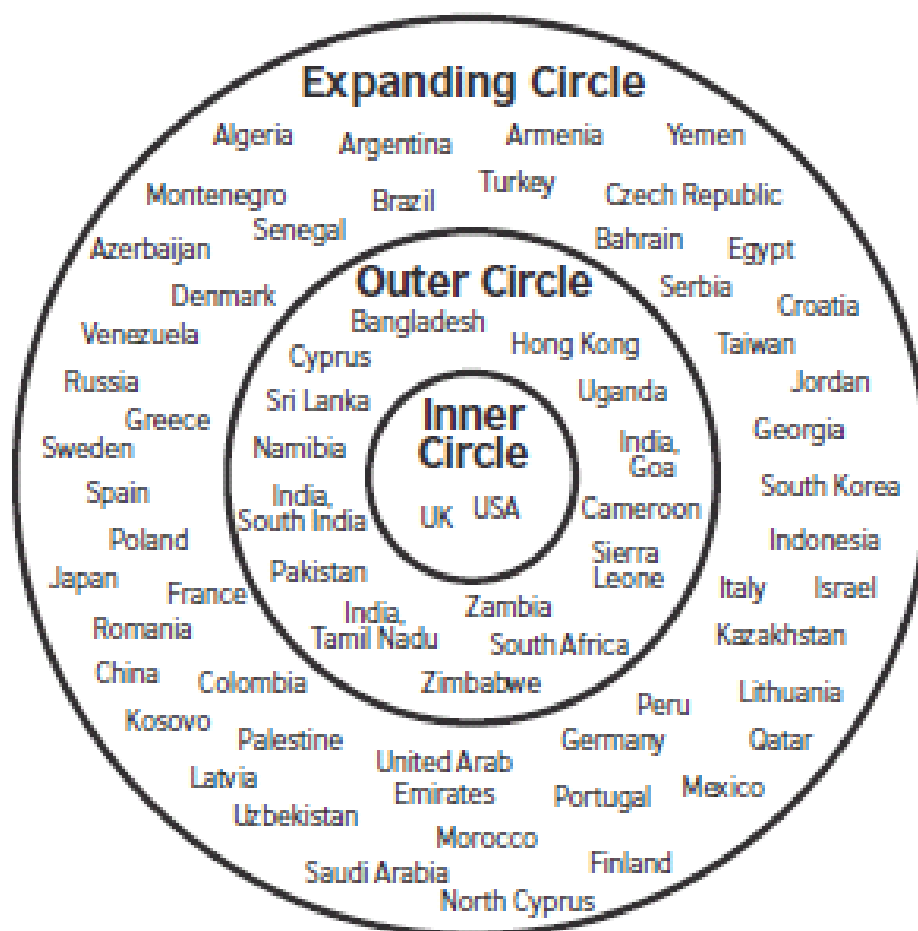
Kachru's (1990) の下記の Figure1 について (Papp と Rixon (forthcoming) 出典)

Inner circle にある国は英語が人口の大部分により第一言語として話されているような、アメリカ、イギリス、カナダ、オーストラリアなどである。これらは、我々の調査の対象ではない。

Outer circle の国では Inner circle の国からの植民地化や統治の歴史があり、その名残として公的な手続き、ビジネスや教育のための重要な言語として英語が使用されている。

Expanding circle の国では、社会の中での英語の長い歴史がなく、英語は外国語 (English as a Foreign Language) としてその地位を説明されることが多い。

Figure1: Kachru の Outer/Expanding circle の枠組みによってアレンジされた図



第 1 章. 近年の政策的な変化

各国・地域の子どもの英語教育事情における近年の変化については、多くの質問への回答から、特に自由記述欄のコメントで全体像が明らかになると予想された。しかし、同時に下記のような、意図的な政策変更に関する、直接的な自由回答方式の設問も適切であると考えた。

ご存じの範囲で、過去 10 年間に、例えば小学校における英語の位置づけ、求められる英語能力の到達度、英語力評価、英語学習の開始年齢などに関する大きな政策変更はありましたか。あれば下の空欄に詳細をご記入下さい。(アンケートの質問 7)

対象とした期間は、ブリティッシュ・カウンシルが 1999 年から 2000 年にかけて行った前回の調査から今回の調査のデータ収集時までのおよそ 10 年間である。得られた回答を分類したものが下の表 1 である。表 1 に記した考察では、実際の回答の中から重要な部分を選んで引用した。ただし、これらの回答はすべて Appendix 1 (原文 P. 53～) にある国・地域別の状況をまとめた一覧表で参照できる。

表 1: 回答に記された主な政策的な変化と課題

政策的な変化	回答数	備考
国・地域の全体または一部で英語学習の開始年齢を引き下げ	20	この他、計画されたが実施は延期されたという報告が 2 件あった。
全般的な教育改革により英語教育が影響を受けた	16	これら 16 件のうち 2 つの Outer Circle すなわち英語を第二言語とする人々の集団のケースでは、小学校における媒介語の英語から母語への転換が政策的な変化として挙げられている。
小学校レベルでの英語を必修化	11	この他、実現していないが英語必修化の意向があるという回答が 2 件あった。
より明確な目標水準の設定／評価の導入	11	この他、目標水準の設定が必要とされているが、まだ実施されていないというコメントが 1 件あった。
英語を他の教科の教授言語に	2	具体的には、キプロスにおける内容言語統合型学習(CLIL)の導入と、カタールにおけるカリキュラム領域の媒介語としての英語使用。

国・地域の全体または一部で英語学習の開始年齢を引き下げ

これらのデータから明らかなように、外国語の学習開始年齢を引き下げれば、そのためにより多くの資源が必要になり、また実施態勢の整備を迫られるにもかかわらず、全体の 3 分の 1 強にあたる国・地域(22)で近年、小学校における英語学習の開始年齢を引き下げる政策決定が行われている。このうち 2 カ国では、実務上の理由で実施の見込みが立っていないという回答が専門家からあった。このように学習開始年齢の引き下げが継続的に行われていることは、前述の資源確保の難しさを考慮すると注目に値するが、それだけでなく、学校での学習指導は「低年齢であるほど効果がある」という考え方は、他にも好ましい学習条件が整っていなければ支持できないというのが多くの文献の指摘するところであり、その観点からも注目すべきである。これについては、Enever 他による論文(2009)などを参照されたい。言語学習で成果をあげるための要因は子どもに提供できる学習経験の質であるが、後述する通り、この質を大きく左右するのが英語教育を担当する教員が受ける専門的な準備教育と支援である。

小学校レベルでの英語の必修化

英語学習の開始年齢を引き下げるという上記の決定の中には、同時に英語を教育課程の必修科目にすることによって、初等教育における英語の位置づけを強化しようという計画を伴っているものもある。ただ、この組み合わせはここでは必ずしも完璧なものになっているわけではない。その主な理由は、多くの国・地域で 2000 年以前に英語の必修化が行われていたからである。全体で 11 カ国・地域の回答者から、すでに小学校の英語必修化が決定しているとの報告があり、さらに 2 カ国の回答者から、英語必修化に向けて政策変更を行う意向だがまだ実施されていない旨の示唆があった。ここではアルジェリアのケースが興味深い。同国では、小学校では英語はまだ教科として確立されておらず、過去に任意選択科目として導入しようという試みがあったが、実務上の理由で頓挫している。

フランス語の代わりに英語を 3 年生に導入しようという試みがあったが断念した(私見では、教師の数が足りなかったことや、英語が任意選択科目とされたため中学に入ればまた初級からやり直しになるので授業に出るメリットがなかったことが原因と思われる)。(アルジェリア)

全般的な教育改革の英語教育への影響

時折見られるのが、学校における英語教育の役割の変化が、英語だけに限る政策決定ではなく教育またはカリキュラムの全般的な改革を原因としているケースである。調査を行った 64 カ国・地域のうち 16(25%)では、教育改革が英語の役割に対して何らかの影響を及ぼしていると見られている。また改革の効果は必ずしもカリキュラムにおける英語のプレゼンスを高めるものではなく、Outer Circle の 2 カ国(南アフリカとザンビア)のケースでは、教育の初期段階では媒介語として母語の役割が強化されているとの回答があった。対照的なのがカメルーンなど他の Outer Circle の国・地域で現在行われている政策である。カメルーンでは現地語ではなく英語(または同国のフランス語圏ではフランス語)が依然としてすべての学校および高等教育機関で媒介語として使用されている。またカタール(現在の分類では Expanding Circle すなわち英語を外国語として使う可能性のある人々の集団)からは、最高教育評議会(SEC)により全学年の教育の媒介語をアラビア語から英語に移行する措置が取られたという非常に重要な展開が報告された。

目標水準の設定／到達度評価に関するより明確なアプローチの導入

政策決定で非常に重要になる領域の一つは、目標水準の設定に関するものだが、これにはその水準に達しているかどうかを見極める評価手段の導入が伴う。広く認められていることであるが、カリキュラムの刷新を「しっかり固める」ためにはそれに見合った評価の仕組みが必要である。例えば Orafi と Borg(2009:252)は次のように指摘している。

…教授法について政策変更を行っても、評価方法の変更が伴わなければ、教育現場への実地的な影響はほとんどないことがある。

この理由から、本報告書の後述の章では、主として到達度評価と目標水準の設定に注目するが、差し当たっては、子どもの到達度評価への関心が高まっているのは、小学校レベルで英語を教えることが「成熟期を迎えた」ことを示すしるしである、とみなす人が多い点を強調しておけばおそらく十分であろう。多くの国・地域では小学校レベルで英語を導入した当初、到達度評価をなおざりにしたり、意図的に避けたりしていた。その理由は、計画の実施があくまでテストケースであるとか、試験的なものであるとかいう理念の下で行われたため、到達度評価は時期尚早だとか、より否定的な意味で、抑制しなければならない要因だとか感じられたからである。Kubanek-German (in Nikolov and Curtain, 2000: 65)が、1990年代にドイツの小学校で見られた外国語学習の到達度評価に対する姿勢について次のように述べているが、これはその種の理由付けの好例である。

新しい初等教育プログラムが90年代初めに始まったとき、教師やカリキュラム策定者の間には、テストを実施したり、系統だった方法で学習の進歩を記述したりすることに対して顕著な抵抗が見られた。子ども志向主義(child-orientation ホリスティックなアプローチ、統合的なアプローチ、物語の使用、不安の回避、学習意欲の涵養、異文化に対する開放性)には、正式な試験の入り込む余地がないように見えたのである。

しかしながら、英語が初等教育課程の一部としてひとたび確立すると、多くの場合、同じカリキュラムに含まれる他の科目が到達度評価の際に満たすべき通常の要件を、英語も満たしていることを示す必要が生じる。そうになると、次には幼い生徒の英語能力を評価するのに最適な手段が何であるかを決定せざるをえなくなる。

過去10年間の政策変化の例として到達度評価への関心をあげた回答が11件あり、これに関連してヨーロッパ共通言語参照枠(CEFR)(欧州評議会 2001)への言及が多く見られた。キプロスでは、評価手段としてヨーロッパ言語ポートフォリオが正式に導入されたことが報告された。一方バーレーンは、いくつかの外部機関の協力で試験制度の全般的な改革を行ったが、下記の通り、そこに英語の正式な到達度評価が含まれた。

バーレーン教育改革プロジェクトの一環として、教育訓練品質保証機関(QAAET)によって国家試験が導入された。このプロジェクトの目的は、教育省、教員、教員養成者、そのほか学校での学習に携わるすべての人がバーレーン王国の教育水準向上に寄与することである。小学校6年生(初等教育最終学年)は、基礎科目である英語の言語的技能の進歩について総合的な測定値の出るテストを受けることを要請される。この試験は、ケンブリッジ国際検定(CIE)がバーレーン国家試験部門(NEU)のこのテーマに関する専門家と緊密に連携しながら作成したものである。(バーレーン)

英語を他の教科の教授言語に

もう一つの顕著な政策変更が2カ国からの回答に見られた。キプロスにおける小学校での内容言語統合型学習の導入と、カタールにおける教育の媒介語としての英語使用である。後者は特に注目に値する。なぜならカタールは現在 Expanding Circle の国、すなわち英語が外国語として扱われている集団に分類されているからである。

第2章. 英語学習の開始年齢に関するデータ

幼児期(就学前)の英語教育の位置づけ

今回の調査では、小学校での教育が正式に始まる前の数年間、つまりプレスクール、幼稚園、保育などさまざまな名称で呼ばれる時期の英語教育についても質問することにした。目的は、多くの国・地域の小学校で進んでいる英語学習開始の低年齢化が、さらに下の年齢層にも公式・非公式の英語導入という形で受け継がれているかどうかを調査することであった。回答者には、公立・私立両方の就学前教育における英語の位置づけに関して、自分の国・地域の状況を最も適切に表しているものを1つ以上の選択肢の中から選んでもらうよう工夫した。

忘れてならないのは、本調査のサンプルには、旧植民地時代の言語、ほとんどの場合英語がたとえ多くの子どもにとって家庭内で使う言語ではないにせよ、小学校および就学前教育で媒介語として使用されているOuter Circleの国・地域々が含まれることである。

カメルーンでは、教育はすべてフランス語または英語を媒介語としており、これは幼稚園から大学までの全段階に当てはまる。(カメルーン)

一方、すでに「近年の政策的な変化」の章に示した南アフリカとザンビアの例で見たように、すべてのOuter Circleの国で英語が幼児教育の媒介語として認められているわけではない。

また、すべての国で公的支援による就学前教育が行われているわけではないが、行われている国の中で英語がカリキュラムの必修科目であると回答したのは、以下の14カ国・地域であった。

英語が国の幼児教育課程で必修科目になっている

アルメリア、カメルーン、中国(香港)、グルジア、インド(タミル・ナードゥ)、ヨルダン、カザフスタン、ナミビア、北キプロス、パキスタン、カタール、シエラレオーネ、スウェーデン、ウズベキスタン

他の、国の就学前教育はあるが英語が必修ではない国・地域でも、しばしば機会を利用して英語教育が行われているようである。回答者の半数以上が「英語は国の幼児教育課程の必修科目ではないが、この時期の子どもに頻繁に教えられている」という選択肢を選んでおり、英語が幼児教育課程の必修科目であるという回答と合わせると、相当数の国・地域で国が行う幼児教育において英語教育が広がっていることが分かる。

私立校の就学前教育については、全体の34%にあたる22カ国・地域から「私立校の幼児教育で英語教育が行われている」という項目に肯定的な回答があった。この回答を選んだのは、すべてではないが多くの場合、国が行う幼児教育で英語を教えていない国・地域であった。

私立校の幼児教育で英語教育が行われている

ブラジル、コロンビア、エジプト、ギリシャ、インド(ゴア)、インドネシア、コンボ、パレスチナ、ペルー、ルーマニア、セネガル、セルビア、韓国、スペイン、台湾、トルコ、アラブ首長国連邦、ベネズエラ、ザンビア

公立校へ通う子どもは、まず馴染みのある現地語で勉強を始め、2年生で初めて英語に触れる。私立校に通う子どもは最初から英語で勉強する。(ザンビア)

大多数の幼稚園では、アルファベットと英語の10までの数え方を教えている。私立の小学校と中等学校は多くの場合、就学前教育段階の施設を有しており、そこでは英語により力を入れている。(パレスチナ)

英語を幼児に教えるべきか否かは、当初から論議的になっている。(台湾)

上記の選択肢を選ばなかった回答者の中には、限定的に、あるいは特定の状況では、私立校で幼児期に英語が学べることを示唆するコメントをしているものもある。

英語が使われている私立幼稚園(幼児期)はいくつかあるが、園児はごく少数である。(フィンランド)

幼児期の英語教育は一部の私立校で行われているが、国レベルのカリキュラムはない。(イエメン)

多くの国・地域で、親は就学前の子どもに英語を学ばせるため、公立の教育機関で任意選択の授業を受ける、または私立の教育施設に子どもを通わせるなど、何らかの特別な手段をとったり追加的な費用を負担したりしてもよいと考えているようである。

この教育段階での英語の授業は通常、親の要請にもとづいて行われている。(ポーランド)

英語は一部の幼稚園で教えている。多くの家庭が3歳から6歳の子どもに英語を学ばせることに関心を持っており、そのため多くの民間保育センターやクラブが存在し、親の間で非常に人気がある。(ロシア)

ルーマニアでは、英語の授業のために親が追加的な費用を負担することが、公立・私立両方の幼稚園で広く行われているようである。

(公立)幼稚園では、親が民間の教師を雇う費用を負担するので、ほとんどの子どもが英語を学んでいる。授業は選択制だが、どの親も積極的に幼稚園の早い時期に子どもを英語に触れさせようとする。私立の幼稚園では、英語の授業は必修のカリキュラムとして行われている。私立幼稚園の中には、すべてのプログラム、授業、活動の間、子どもたちが英語だけで会話をするということもある。(ルーマニア)

幼児教育の段階で英語を教えると、後の段階での英語教育との一貫性に問題が生じる場合がある。例えばルーマニアの専門家は質問7への回答に次のようなコメントを記して問題点を指摘している。

ルーマニアの小学校では過去10年で英語学習が必須になった。しかし、子どもの言語能力レベルに関する限り、まったく一貫性を欠いている。なぜなら1年生に入学する時点で生徒が別々の幼稚園を卒業してきている(英語の知識が豊富な子もいれば、まったく学習経験のない子どももいる)からである。(ルーマニア)

上記のデータから、英語学習熱は滝が落ちるように幼児教育の中に頻繁に流れ込んでいるという仮説には、それを裏付ける十分な証拠があるといってよさそうである。しかし、そのメリットに関しては意見が一致していない。台湾とフランスからは、そこまで幼い子どもに英語を教えるべきか否かが論議的になっているという回答があった。また、英語学習の幼児教育レベルから小学校レベルへの移行に当たっては、その一貫性をめぐって議論を呼ぶ問題もある。この問題の始まりの部分についてこれまで見てきたことになるが、(小学校から中等学校への移行に当たって生じる)同じ種類の問題については、本報告書の7章で改めて論じる。

公立の小学校／初等教育制度における英語教育の位置づけ(アンケートの質問5)

この質問の意図は、英語が初等教育課程で必修になっている国・地域を特定することであった。大多数のケースで、英語は必修であるとの回答であったが、記載されたコメントから、小学校での外国語学習の実施状況に関しては、かなり広範囲にわたる解釈があることが明らかになった。一部の地域では、一定の年齢から外国語学習が義務づけられているが、その言語は英語でなくてもよい。その場合は、アンケートに示された3つの選択肢に追記された回答をAppendix 1 (原文P. 53～)の一覧表に記載し、英語が選択言語の一つであることを明らかにした。

しかし、これらのケースのほとんどで、英語は第一志望の言語であることがコメントから明らかになっている。一例が次のモンテネグロの回答である。

英語は5～8歳(1～3年生)では必修ではないが、頻繁に授業が行われている(約90%の生徒が選択科目として英語を学ぶ)。4年生(8～11歳)からは外国語が必修科目になるが、ほとんどの場合(約97%)は英語である。7年生からは2カ国語が必修になる。(モンテネグロ)

他の国・地域でも同様のパターンが見られ、小学校で1つ以上の外国語を教えているところでは、ほとんどの子どもにとって英語は第一志望の外国語ではないにしても、それに続く存在であるようだ。

外国語(複数)は教育課程の必修科目として公に義務づけられており、1年生から始まる。英語、ドイツ語、イタリア語、フランス語の中から親が選べるが、英語が最も人気が高い。第2外国語は4年生で選択科目として入ってくる。
(クロアチア)

外国語は一般には3年生から、場合によってはそれより早い学年で始まり、必修になっている。ただし、どの外国語(非母語)を教えるかについては決められていない。2009年には、1～3年

生で外国語の学習を始めた生徒の90.2%が外国語として英語を選択した。(フィンランド)

外国語は教育課程の必修科目であるが、ほとんどの場合、英語が最初に教える外国語になっている。(ラトビア)

従来からフランス語、ドイツ語、英語が教育課程の第1外国語として教えられているが、学習者(正確にはその親)のほぼ98%が英語を選んでいる。
(リトアニア)

ポーランドでは、外国語は教育課程の必修科目として学習が公に義務づけられている。ほとんどの学校で、英語の選択される頻度が結果的に最も高くなっている。(ポーランド)

小学校における英語教育の開始時期

表2は、各国の公立校における英語教育の開始時期として得られたデータをまとめたものである。国・地域によって小学校の就学年齢が異なるため、このアンケートを実施するにあたって状況を最も明確に把握する方法として、まず小学校入学が義務づけられている年齢を特定する必要があると思われた。次に英語学習が開始される年齢または学年についての質問を行った。そうすれば、小学校に通い始める年齢を手がかりにして「1年生」といった用語が子どもの年齢との関係で正確にどのような意味を持っているかを判断することができる。こうしたほうが、子どもが英語を始める年齢のみ、または学年のみを尋ねるよりも有益な情報が得られると思われる。重要なのは、英語の勉強を何歳で始めるかだけでなく、学校生活を何年経験した後で始めるかを考慮することである。表2は、国または地域を英語教育の始まる学年別に分類し、さらにアルファベット順に並べたものである。

この質問への回答にはコメント欄を設け、英語教育の公の開始時期と一般に行われている実際の開始時期とを回答者が区別できるようにした。一部の国の裕福な地域、多くの場合都市部では、両者に顕著な差が生じている場合があり、英語が必修になる学年よりも最長で3年早く英語を始める子どもがいる。この格差は、方針の違う小学校を卒業した子どもたちが同じ中学に入ってきたときに移行期の適応の問題を生み出す原因になる。この点は台湾のコメントに具体的に示されている。

市によって英語の始まる学年はまちまちで、決定は市に任されている。ほとんどの市では、5年生(11歳)から英語の授業が行われているが、大都市では3年生(9歳)から始まる。英語の学習開始年齢は今後数年以内に1年生(7歳)に引き下げられることになりそうである。(台湾)

ベネズエラの次のコメントに見られる通り、政策と実際に可能なこととの間にずれがあるケースも見受けられる。

2007年から英語を小学校の最後3年間(4~6年生)で教えることになっているが、実際にはそうっていない！(ベネズエラ)

表 2: 小学校における英語教育開始段階

国・地域(Context)	小学校入学年齢				英語教育開始学年
	5-6	6-7	7-8	8+	
アゼルバイジャン		✓			第1学年
バーレーン		✓			第1学年
バングラデシュ	✓				第1学年
カメルーン	✓				第1学年
中国		✓			第1学年
中国:香港		✓			第1学年
クロアチア		✓			第1学年
キプロス	✓				第1学年
エジプト		✓			第1学年
グルジア	✓				第1学年
ギリシャ		✓			第1学年
インド:ゴア	✓				第1学年
インド:南インド	✓				第1学年
インド:タミル・ナードゥ	✓				第1学年
イタリア	✓				第1学年
ヨルダン		✓			第1学年
モンテネグロ	✓				第1学年
ナミビア	✓				第1学年
北キプロス	✓				第1学年
パキスタン		✓			第1学年
パレスチナ		✓			第1学年
ポーランド		✓			第1学年
ポルトガル		✓			第1学年
カタール	✓				第1学年
セルビア		✓			第1学年
シエラレオネ	✓				第1学年
南アフリカ	✓				第1学年
スペイン		✓			第1学年
アラブ首長国連邦		✓			第1学年
ジンバブエ	✓				第1学年
フランス	✓				第2学年
カザフスタン			✓		第2学年
リトアニア		✓			第2学年
ロシア		✓			第2学年
ウズベキスタン		✓			第2学年
ザンビア		✓			第2学年
アルメニア		✓			第3学年

国・地域(Context)	小学校入学年齢				英語教育開始学年
	5-6	6-7	7-8	8+	
フィンランド		✓			第3学年
チェコ		✓			第3学年
コソボ		✓			第3学年
ラトビア			✓		第3学年
ルーマニア			✓		第3学年
韓国			✓		第3学年
スリランカ	✓				第3学年
台湾		✓			第3学年
トルコ				✓	第3学年
ウガンダ		✓			第3学年
アルゼンチン	✓				第4学年
デンマーク		✓			第4学年
イスラエル		✓			第4学年
ブラジル		✓			第5学年
日本		✓			第5学年
アルジェリア	✓				第5学年以降
コロンビア		✓			第5学年以降
インドネシア	✓				第5学年以降
モロッコ		✓			第5学年以降
サウジアラビア		✓			第5学年以降
セネガル				✓	第5学年以降
イエメン	✓				第5学年以降
ドイツ(地域毎に異なるため参考回答)				✓	その他
メキシコ		✓			その他
ペルー	✓				その他
スウェーデン		✓			その他
ベネズエラ		✓			その他
合計	22	35	4	3	

第3章 教員の供給、教員の種類、教員の資格要件

本章では、各国・地域の回答者から寄せられた、児童、教員、学校の数に関するデータ(アンケートの質問 8～15)を詳細に比較することはない。これらのデータは国・地域ごとに Appendix 1 (原文 P. 53～)のデータシートで見ることができる。データは、それ自体興味深い、ある国・地域の児童、学校、教員、数を、豊かさ、人口規模、地理的背景の全く異なる別の国・地域と比較することには、(教員数に対する児童数の割合を計算しようとする場合を除いて)あまり意味がないように思われる。世界規模の調査の中心となるのは、大部分の子どもの英語の基礎固めをするという重要な任務のためにどのようなタイプの教員が雇われているか、そして本報告書で先に見てきたような高い志に向かって前進するための人的資源は十分であるかという点である。そのため、ここでは教員の供給と質の問題が詳細に検討すべき主要なテーマとなる。

小学校のニーズを満たすために十分な数の英語教員が確保されていますか？(アンケートの質問 16)

この質問に対する回答としては3つの主要な選択肢が用意された。表3はそれぞれの回答数をまとめたものである。この質問には自由回答欄も設けられているが、そこに記された回答およびコメントについては後述する。

表3: 教員の供給に関する回答

	回答数	割合(四捨五入)
全ての小学校のニーズを満たすのに十分な数の英語教員が確保されている	17	27%
国内には英語教員が足りている地域もあるが、足りていない地域もある	23	36%
国全体で教員の供給が問題になっている	18	28%
その他	3	5%
この件に関しては情報がない	3	5%

前述の通り、調査が行われた国・地域はそれぞれの資源の状況に大きな違いがあることを考慮に入れるべきではあるが、全ての小学校のニーズを満たすのに十分な数の英語教員が確保されているという回答が3分の1よりはるかに少なかったことがとくに目を引く。小学校の英語教員の供給に関して、国全体で問題になっているという回答と一部の地域で問題になっているという回答を合わせると41カ国・地域(64%)、つまり全体の3分の2以上が程度の差こそあれ問題を抱えていることになる。「その他」を選んだ3カ国では、教員がすべての教科または2つ以上の学年を受け持つシステムになっており、誰が小学校の英語教員なのかを正確に数えることの難しさに言及している。多くのコメントが示唆したのは、英語分野の教職に十分な人材がそろっている場合であっても、教員の英語知識レベルや教授法が問題となっているということだった。つまり非常に多くの国・地域で、適切な教員をどう供給するかが問題となっていると言えるだろう。こうした人的資源に対するプレッシャーを踏まえ、本調査は、確固たる教員の供給体制が確立されていない状況下で、英語学習の開始年齢を引き下げる決定の論拠に疑問を呈するものとなり得るだろう。以下に挙げた教員の供給に関するコメントは、各地の状況を鮮明に映し出している。

ルーマニアの回答は、前述のように、さまざまな種類の教員が役割を担い、その役割の移動も激しい状況の中

で、誰が英語教員なのかを正確に定義することの難しさを表しており、こうした難しさは他の多くの国・地域にもあてはまるとされる。

教員数を数えるのは不可能である！英語教員は学校の仕事を1、2年で辞めてしまい、英語が専門でなくても、常勤の教員が出産、病気、研究のために休暇を取った場合に英語を教えている者もいる。ある学校に雇われた教員が、他の学校でも教える場合があるため、教員数を数えようとすると、同じ人物が2度、3度と統計に計上されてしまうだろう。公立学校には、平均1人か2人の英語教員がおり、総数は4,700人から9,400人とみられるが、これも非常に大まかな計算に過ぎない。地方の小学校では、英語の知識をある程度持った、1～4年生の一般教育担当教員が英語を教えている。(ルーマニア)

上記の回答者は、教員の供給の面で、国内でも地域ごとに違いがあることに言及している。都市部と地方の格差もまた、重要なテーマである。

当然のことながら、英語教員の不足は地方のほうが、より顕著である。大きな都市ほど教員の供給は充実している。(アルゼンチン)

地方が明らかに問題である。教員の数の問題だけではなく、教員の質や現職研修なども問題となっている。(ナミビア)

英語の堪能な教員の確保に関しては、私立学校との競争も問題になっている。

8,000校の私立小学校には約46,000人の英語教員がいるが、10万校を超える公立小学校の英語教員はわずか7,000人である！この数字は、公立学校での人員不足や、訓練を積んだ教員が公立学校で働きたがらない現実など、多くの問題を物語っている。(インドネシア)

新任教員に対する研修やオリエンテーションが活発に実施されている国であっても、必要な人数となると問題は依然残っているようである。

教員の養成には長い時間がかかる。台湾で行われている研修では、需要に追いつかない。英語教員の中には、もともと他教科の教員だった者が多すぎる。(台湾)

イスラエルでは英語教員を採用、維持するのに苦心している。イスラエルでは常時、速習再研修プログラムの参加者を公募している。専門を他教科から英語に変える教員も珍しくないのに、英語教員の英語力も問題となっている。(イスラエル)

教員の資格要件をめぐる別の問題もパレスチナなどでは顕著になってきている。パレスチナでは従来、教員に必要とされるのは英語の大学学位で、言語学や教育学の要素および教育実習は必須ではない場合もある。

教員は英語力も教える能力も十分ではない。それは英語教員のほとんどが英文学部出身で、

採用前研修を受けておらず、現職研修もほとんど受けていないからである。(パレスチナ)

コロンビア(現段階では国全体に教員供給の問題がある)では、状況を改善するための将来的な計画があり、雰囲気はむしろ楽観的である。

教育省は現在、全国の43の大学でTEFLプログラムを改善し、より多くの英語教員の養成に努めている。目標は2019年までに公立中等学校の100%の英語教員が、ヨーロッパ共通言語参照枠(CEFR)のB1～B2レベルに達することである。(コロンビア)

より豊かな国では、ニーズを満たすため教員を他国から集める取り組みがなされているが、常に満足のいく結果が得られているわけではない。

質問への答えは「はい」だが、英語教員は他国から来た教員でまかなわれている。より適切な質問は、彼らが英語教員として十分な英語能力を持っているかということだ。(カタール)

子どもの英語教育に携わる教員の種類

この質問(アンケートの質問17)は、先に論じられた「教員の供給の問題」と明確な関連があり、後述の「教師として認められる資格要件」の問題とも特に強い関連性がある。そのため、これらの質問の回答はそれと併せて見ていくべきである。小学校英語教員に求められる適性基準を無視したり、資格要件の基準を緩和したりしているという回答が頻繁に見られるのは、資源面での制約が主な要因であると思われる。

それぞれの国・地域では、さまざまな異なるタイプの教員が、小学校の英語教育に適しているとみなされている。表4では、同様の回答を選択した国・地域がわかりやすいように、回答ごとにひとまとめのグループにしてある。明らかなのは、多くの国・地域が複数の選択肢を使って教員の供給の問題に対処しようとしているということである。とりわけ、専門の英語教員と全教科を教える一般教員・クラス担任のどちらが適任かという、これまで盛んに議論された選択の問題(Driscoll, 1999, Moon, 2009などを参照のこと)が論点となった形跡がうかがえる。専門の英語教員が授業を行うという回答は、全教科を教える担任教員が英語の授業を行うという回答を大きく上回った。19の国・地域からは、専門教員とクラス担任の両方が英語教育にあたるという回答があった。クラス担任が唯一の、または中心的な英語教員であると回答したのは、わずか6カ国(カメルーン、コロンビア、日本、南アフリカ、スウェーデン、ウガンダ)だった。これは諸文献に示されているような、クラス担任に英語指導の役割を求める一般的な関心の高まりを考えると、驚くほど低い数字である。

日本では、国全体での小学校レベルの英語教育は新たな試みであり、一般教員であるクラス担任が英語指導を行うことが期待されている。

文部科学省は、クラス担任が受け持ちの児童に対して「外国語活動」(英語)を教えることを期待している。クラス担任は、受け持ちの児童にカリキュラムに定められたほとんどの教科を教える教員である。そのため、日本の小学校には正式な英語教員はいない。しかし、ボランティアの父母など

が特別講師として英語を教えている学校もある。(日本)

通常の一般教員が英語を教えることを期待されているところでは、カメルーンの一連のコメントが表しているような問題が起こり得る。カメルーンには、英語が第一言語として話され、すべての教育の媒介語も英語である地域と、フランス語が第一言語で、教育の媒介語もフランス語である地域がある。

1. 国内のほとんどの地域で深刻な教員不足の状態にある。
2. 小学校レベルでは教員が受け持ちの児童にすべての教科を教えるため、特定の教科専門の教員はいない。
3. フランス語が媒介語の学校では、フランス語話者の教員に英語を教えることが求められるため、教員の英語力が深刻な問題である。(カメルーン)

一方で、クラス担任に英語を教えることが求められることは、必ずしも問題につながるわけではない。

キプロスでは、英語教師といえば、教科としての英語を教える通常の教員のことを指し、すべての教員が年間を通じて英語の授業を担当することもあるため、ニーズは満たされている。英語を教えるのは、外国語教育の追加研修を通常受けている一般教員である。(キプロス)

質問 17 では、各選択肢の定義にあいまいさがあるせいで、「英語を教える正式な資格はないが英語を知っており、教員資格を有する教員」という選択肢を Outer Circle に属するバングラデシュ、インド、パキスタン、ジンバブエなどの国が選んだ場合、それがクラス担任教員のことも指しているのかどうかは不明である。また、英語が小学校教育の必修科目ではないと回答したにもかかわらず、誰が英語を教えているかを回答した国・地域もあるため、一見不自然に思われる部分もある。これは、英語が正式に必修になっていない国・地域でも、英語の授業が禁止されているわけではないため、資源や人材が確保されれば英語を教える学校もあるということだろう。こうした事例もまた、子どもの英語教育に関するデータを解釈することの不安定性と難しさを示している。

表 4: 各国・地域の小学校で子どもの英語教育を行う教員のタイプ

国・地域	児童の通常クラスの教員(クラス担任)	一つの学校のみに勤務する英語の専門教員	複数の学校に向いて授業を行う英語の専門教員	英語を教える正式な資格はないが英語を知っており、教員資格を有する教員	教員資格はないが、英語を知っている人	その他・情報なし
カメルーン	✓					
コロンビア	✓					
日本	✓					
南アフリカ	✓					
スウェーデン	✓					
ウガンダ	✓					
イタリア	✓	✓				

国・地域	児童の通常クラスの教員(クラス担任)	一つの学校のみ勤務する英語の専門教員	複数の学校に向いて授業を行う英語の専門教員	英語を教える正式な資格はないが英語を知っており、教員資格を有する教員	教員資格はないが、英語を知っている人	その他・情報なし
カタール	✓	✓				
シエラレオネ	✓	✓				
韓国	✓	✓				
フィンランド	✓	✓	✓			
リトアニア	✓	✓	✓			
ルーマニア	✓	✓	✓			
インド:ゴア	✓	✓		✓		
ナミビア	✓	✓		✓		
北キプロス	✓	✓		✓		
ラトビア		✓	✓			✓
モンテネグロ		✓	✓			✓
アルメニア		✓		✓	✓	
トルコ		✓		✓	✓	
イエメン		✓		✓	✓	
中国		✓	✓	✓	✓	
台湾		✓	✓	✓	✓	
アルゼンチン			✓			
ポルトガル			✓	✓	✓	
バングラデシュ				✓		
ジンバブエ				✓		
ペルー					✓	
アルジェリア						✓
ブラジル						✓
グルジア						✓
インド:タミル・ナードゥ						✓
モロッコ						✓
ベネズエラ						✓
フランス	✓		✓		✓	
パキスタン	✓			✓	✓	
キプロス	✓	✓	✓	✓		
インドネシア	✓	✓	✓	✓		
セルビア	✓	✓	✓	✓		
チェコ	✓	✓	✓	✓	✓	
メキシコ	✓	✓	✓	✓	✓	

国・地域	児童の通常クラスの教員(クラス担任)	一つの学校のみ勤務する英語の専門教員	複数の学校に向いて授業を行う英語の専門教員	英語を教える正式な資格はないが英語を知っており、教員資格を有する教員	教員資格はないが、英語を知っている人	その他・情報なし
ロシア	✓	✓	✓	✓	✓	
パレスチナ	✓		✓	✓	✓	✓
アゼルバイジャン		✓				
バーレーン		✓				
中国:香港		✓				
エジプト		✓				
ヨルダン		✓				
カザフスタン		✓				
コンボ		✓				
サウジアラビア		✓				
セネガル		✓				
スリランカ		✓				
ザンビア		✓				
ギリシャ		✓	✓			
ポーランド		✓	✓			
スペイン		✓	✓			
ウズベキスタン		✓	✓			
デンマーク		✓		✓		
ドイツ		✓		✓		
インド:南インド		✓		✓		
イスラエル		✓		✓		
アラブ首長国連邦		✓		✓		
クロアチア		✓				✓
合計	25	44	21	24	13	10

英語教師として認められる資格要件

英語教師として認められる可能性のある資格要件は多岐にわたり、正式な資格は持っていないが英語力が証明されている場合から、大学学位、採用前および現職教員資格研修の受講、上級学位までさまざまである。

表 5 は、各国・地域で公式に認められている資格要件を示している。認められる資格要件として、より多くの選択肢を挙げた国・地域から順番にまとめてある。

表 5: 公立小学校で英語教師として認められる資格要件

国・地域	正式な教員資格を持たないネイティブスピーカーまたは非常に流暢な英語話者	採用前に大学で小学校英語教育の専門的研修を受けた小学校教員	国・地域が実施する英語能力試験に合格した、教員資格を持つ小学校一般教員	中学校英語教員資格の保持者で、小学校で働くことを希望する者	英語学または英文学専攻だが、教育・教授法の授業は受けていない大学卒業生	小学校英語教育の特別現職研修を修了した、教員資格をすでに持つ小学校一般教員	国際的な英語能力試験に合格した、教員資格を持つ小学校一般教員	選んだ選択肢の数	その他・情報なし
パレスチナ	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	7	
ポルトガル	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	7	
ロシア	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	7	
ルーマニア	✓	✓	✓	✓	✓	✓		6	
ドイツ		✓	✓	✓		✓	✓	5	
メキシコ	✓	✓		✓	✓		✓	5	
カタール		✓	✓	✓	✓	✓	✓	5	
アラブ首長国連邦		✓		✓	✓	✓	✓	5	
バーレーン			✓		✓	✓	✓	4	
シエラレオネ			✓	✓		✓	✓	4	
韓国		✓	✓			✓	✓	4	
アゼルバイジャン		✓	✓	✓				3	
中国		✓	✓			✓		3	
フィンランド		✓		✓		✓		3	
フランス				✓		✓	✓	3	
ラトビア		✓		✓		✓		3	
リトアニア		✓		✓		✓		3	
モンテネグロ		✓		✓	✓			3	
北キプロス			✓	✓		✓		3	
ペルー	✓	✓			✓			3	
ポーランド		✓		✓		✓		3	
セルビア			✓	✓			✓	3	
スペイン		✓		✓		✓		3	
台湾			✓		✓		✓	3	
トルコ		✓		✓	✓			3	
中国:香港			✓				✓	2	
コロンビア			✓				✓	2	
クロアチア		✓		✓				2	
チェコ		✓				✓		2	
インド:南インド		✓				✓		2	
イスラエル					✓	✓		2	
イタリア			✓			✓		2	
日本	✓			✓				2	✓

国・地域	正式な教員資格を持たないネイティブスピーカーまたは非常に流暢な英語話者	採用前に大学で小学校英語教育の専門的研修を受けた小学校教員	国・地域が実施する英語能力試験に合格した、教員資格を持つ小学校一般教員	中学校英語教員資格の保持者で、小学校で働くことを希望する者	英語学または英文学専攻だが、教育・教授法の授業は受けていない大学卒業生	小学校英語教育の特別現職研修を修了した、教員資格をすでに持つ小学校一般教員	国際的な英語能力試験に合格した、教員資格を持つ小学校一般教員	選んだ選択肢の数	その他・情報なし
ナミビア		✓				✓		2	
パキスタン			✓					2	
ウズベキスタン			✓			✓		2	
イエメン			✓		✓			1	
アルジェリア					✓			1	
アルゼンチン				✓				1	
アルメニア			✓					1	
ブラジル					✓			1	
キプロス						✓		1	✓
エジプト					✓			1	
ギリシャ					✓			1	
インド:ゴア			✓					1	
インドネシア						✓		1	
ヨルダン					✓			1	
コソボ					✓			1	
サウジアラビア					✓			1	
セネガル				✓				1	
南アフリカ						✓		1	
スリランカ		✓						1	
ウガンダ			✓					1	
ザンビア		✓						1	
ジンバブエ		✓						1	
バングラデシュ									✓
カメルーン									✓
デンマーク									✓
グルジア									✓
インド:タミル・ナードウ									✓
モロッコ									✓
スウェーデン									✓
ベネズエラ									✓
合計	7	26	23	24	21	27	15		10

特筆すべきなのは、認められる資格要件には何ら強い一貫性のあるパターンがないことである。それは回答に関連して添えられた多くの補足コメントからも明らかである。認められると回答があった資格要件のタイプからも、英語教育を通常の小学校教員にゆだねようとする試みと、教育の他の部門あるいは教職外から選ばれた人材を活用しようとする慣行（選択によって、または必然的に）の間にバランスを取ろうとする様子、あるいはその間の緊張が広く見てとれる。また、公立小学校で英語を教えたいと希望する人材に追加的な資格要件が求められる国・地域があることも注目に値する。つまり、国や地域で実施される各種試験、またときには競争的な試験がフィルターとしての役割を果たし得るということである。以下に引用するように、フランスや台湾では、こうした試験が、小学校英語教育に新たに加わる教員とすでに何年かの経験のある教員をめぐる状況の調和を図る試みの一例となっている。

2006 年より、教員養成課程を修了した大卒者にはすべて、外国語を教える資格が与えられている。その他の教員には現職研修が実施され、「habilitation」(国家資格)に合格することが求められる。合格のためには2つのパートがあり、1つめの「provisoire」では言語能力と教授法が試される。2つめの「definitive」では試験官が教員のクラスをオブザーブし、その後ディスカッションとフィードバックが行われる。(フランス)

新規教員が公立小学校の英語教員になるためには、次の基準のいずれかを満たす必要がある。

1. 大学で英語を専攻していること(教育学専攻は不可)
2. 国内または国際的英語力試験でB1レベルに合格していること。ただし、すでに英語を教えている教員については、試験に合格することが奨励されるが必須ではない。(台湾)

資格要件に関するその他のコメントを分類して以下に引用する。これらのコメントは、英語教員として認められる資格要件のリストが示すよりも、実際の状況はより複雑である理由を示唆している点で特に注目に値する。

1. 教員の人材が緊急に必要とされる場合は、公的な要件が緩和されることもある。

小学校教員の多くが、言語教師としての資格なしに英語を教えている。研修プログラムを実施している連邦州もあるが、すべての州ではない。(ドイツ)

イスラエルでは英語教員の確保と維持に苦心している。イスラエルでは常時、速習再研修プログラムの参加者を公募している。専門を他教科から英語に変える教員も珍しくないで、英語教員の英語力も問題となっている…。クラス担任が研修を受けて英語教員となることが期待されているが、資格を持った教員は不足しており、大学学位を持ったネイティブスピーカーが教員として雇用されることも多い。これらの教員は、再研修を受けてから雇用されることが望ましいが、受けていない場合もある。(イスラエル)

教育省により、求められる資格要件が示されているが、資格を持った教員が不足しているため、志願者は「関連のある教科課程」に基づいて常に評価され採用が行われている。このようなやり方だと、学歴面、教育面の両方で資格に欠けている志願者が小学校教員として採用されること

がある。(ポルトガル)

2. 地域の状況によって求められる要件には差異がみられ、教員の供給には都市部と地方の格差がみられる。

地方の小学校で英語を教えている教員の多くは、他の教科(多くの場合、中国語または数学)の資格を持った小学校教員で、英語教育については研修も受けておらず、資格も持っていない。(中国)

小学校の英語教員の一部は、教員養成機関の卒業生で2年間の英語コースを修了している。地方では、中等教育を終えただけの教員もあり、さらに悪いことに、英語を少し知っているというだけで英語を教えている教員もいる。こうした事態が起こるのは、地方には資格を持った教員を確保できない学校があるからだ。(イエメン)

3. 英語能力の証明が教員資格そのものに求められる資格要件ではない場合がある。

小学校の一般教員が英語教師を務める場合、英語教授法の洗練度や経験、あるいは英語力そのもののレベルについても大きな差がみられる恐れがある。特に、英語が公式に国民生活の一部とみなされている Outer Circle に属する国によくみられ、これらの国では教員資格そのものに英語能力に関して特別な要件がない場合もある。

小学校の英語教員は教員資格を持つ一般教員で、一般科目の成績に基づいて免許を取得するが、その中に英語の成績が含まれているとは限らない。実際のところ、一般科目の得点が50%以上であれば、英語能力は免許取得のための要件にはなっていない。(カメルーン)

英語は小学校の一般教員が教えており、特に必要な資格要件はない。しかし英語を教えている多くの教員は、EFL(外国語としての英語)の修士号を取得しているか、英語教育の研修を受けている。(キプロス)

1,866人の英語教員の大半は英語を教える資格がほとんどない状態で、3分の1にあたる約800人は12年生修了資格(中等教育卒業資格)を持っていない。120人が12年生を修了しており、153人が中等後教育の教員資格を持っている。(2008年公的統計、72ページ)(ナミビア)

第4章. カリキュラムとシラバスの問題

本章では、教育プログラムの構成および教材の供給に関わるさまざまな要因について考察する。これらは、前章で検討した教員の供給と質という重要な要因と合わせて、子どもに提供される学習経験の性質に大きな影響を与える要因である。1 学年のうちで英語学習に割り当てられる時間数は、何を教えるべきか、そのためにはカリキュラムやシラバス、授業計画の中にどのような項目とスキルを盛り込むべきかに関して、優先順位の決定に影響を与える非常に基本的な要因である。英語授業の準備と実施という点で教師にかかるプレッシャーの大きさも、目標の授業時間数によって左右されることになる。

小学校で1年間に英語教育に正式に割り当てられる総時間数とその配分

年間で英語学習に何時間が費やされているのか、その計算は複雑で不正確なものとなるのはやむを得ないところがある。なぜなら、公的政策で定められた授業時間数を実施していない場合もあれば、法令で意図的に柔軟性を持たせている場合もあるからである。したがって、これについては、回答者自身の言葉で説明してもらうようにした。そのほうが、年間の授業週数や授業の期間など、関連する要因を考慮して回答できるからである。15 カ国・地域については、英語は必須科目でなかったり、小学校における英語学習の時間数について明確な情報が提供されなかったりした。他の回答には、授業時間数とその配分を厳密に規定している国から、それほどはっきり定めていないケースまで、いろいろな回答があったが、はっきり決めていないケースは、資源が乏しい場合に英語教育に対する制約があることを示すものであった。多くの国・地域において、小学校で生徒の学年が上がるにつれて英語教育にあてられる時間数は増加していた。小学校の年間の授業期間は国・地域によって大きく異なり、回答があったなかで最も短い27～30週（ポルトガル）や32週（リトアニア）から、最も長い40週（チェコとデンマーク）までさまざまであった。英語が教育の公式媒介語となっている国・地域については、英語で指導を受けている実際の時間数を算出するのは難しく、一部の回答者からはデータが提示されなかった。しかし、カメルーンについては教科としての英語を教える授業時間数の正確な数字が示された。キプロスやカタールのように現在一部の教科を英語で教えている国では、英語と接触している時間を計算することは難しいが、その時間は当然膨大なものとなる。これに関して、Appendix 1（原文 P. 53～）にある国・地域別の状況をまとめた一覧に、各国・地域の回答者によるコメントがそのまま掲載されている。

こうした事例以外にも、回答があった英語授業の年間総時間数には大幅なばらつきがあったが、多くの国・地域が定める授業時間数はかなり少なかった。約16%の国・地域が目標とする授業時間数は年間わずか30～50時間だと回答し、その他の18カ国・地域（28%）でも50～80時間しか英語の授業にあてられていなかった。多くの国・地域が英語教育の早期開始に対して強い意欲を示していることや、英語に十分な時間接触することが英語学習を成功させるために必要不可欠な条件の一つであることを考えると、この時間数は驚きである。学校で英語と接触する時間数は、学校外で英語と出会う機会が限られている国・地域ではとりわけ重要である。上記以外の国・地域では、英語の授業時間数はもっと多く、30%が小学校の一部あるいは全学年で英語授業を年間100時間以上行うことを目標としていると報告している。このように英語の授業時間数が多いのはOuter Circleの国・地域が中心であろうと考えられるが、Expanding Circleの国・地域のなかでも、かなりの数の国・地域が英語の授業時間数が100時間を超える部類に入っていた。例えば、チェコ、イスラエル、ヨルダン、パレスチナ、カタール、スペイン、アラブ首長国連邦、イエメンなどである。

小学校で英語学習に費やされる総時間数

もう一つ検討すべき数字は、一人の子どもが小学校にいる間に全体で合計何時間くらい英語学習に費やすと考えられるのか、その時間数である。一部の回答者は、総時間数を具体的なデータで示したり、総時間数を計算できるデータを提供してくれたりした。しかし、実際の時間数が標準を中心に大きくばらつく可能性があることを忘れてはならない。

上述した通り、Outer Circle の国・地域の小学校で英語に接触する実際の時間数を算出するのは難しい。とりわけ、多様な種類の学校教育が存在している場合は算出が困難であるが、これは都市部と農村部の格差が学校の資源状況に影響を与えていることが作用していると思われる。Outer Circle の国・地域の中で、カメルーンだけが政府が目標とする正確な時間数を回答しており、それによれば、英語を媒介語として使用する学校については1,404時間、フランス語を媒介語とする学校については972時間となっている。この時間数は、すべての国・地域の中で最も高い数字であった。

これもこれまでに述べたことであるが、他の国・地域では、内容言語統合型学習(CLIL)の導入(キプロス)や、一定期間の CLIL の活用を経て英語を教育の媒介語にしようとする動き(カタール)があり、その結果として、小学校で英語に接触する時間がかかなり多くなることが考えられる。しかし、今回の調査時点では、その時間数がどの程度になるか確信を持って述べた回答はなかった。

英語学習の総時間数は、英語教育がどの学年から正式にあるいは実質的に始まるかによっても違ってくる。日本では現在、正式の英語教育は小学校の高学年でようやく始まることに加えて、1年間の英語の時間数も非常に少ないが、このような国・地域については、公立小学校で英語に接触する全体的な時間数は極めて少ないことが分かる。

また、忘れてならないのは、初等教育・小学校教育と言われるものの教育年数が国・地域によって異なることである。クロアチアでは、他の多くの東欧諸国の教育制度と同じく、初等教育は8学年まであり、およそ14歳で次の上級学校へ移行するが、このようなケースは特に注意すべきである。クロアチアでは初等教育期間全体で367時間の英語教育が行われているが、これを8年で割って平均すると英語の授業時間数は年間50時間に満たない。スウェーデンも同じような学校制度になっているようで、1年から9年までの初等教育期間の間に、全体で480時間の英語授業時間数が最低限必要だと報告されているが、それ以上に英語の授業に時間を割けるなら、学校は自由に時間数を増やすことができる。

小学校が5年制または6年制の Expanding Circle の国・地域では、一般的に400～500時間が英語教育にあてられているようである。例えば、5年間の小学校の間に、中国は432時間、イタリアは468時間の英語授業が行われている。

学習内容に関する教師向けの公式資料

英語教育の実施にあたって重要な点は、シラバスなどの文書の提供を通じて教師がどの程度の量の指導と支援を受けているかということである。国・地域によっては、教師への指導と支援が明確な形で行われ容易に利用できるが、そうでない場合もある。シラバスや学習内容に関して詳しい情報の入手を望む本報告書の読者の

参考として、Appendix 1（原文 P. 53～）の国・地域別の状況をまとめた一覧の各国のシートに、回答者から寄せられた URL やその他情報源のリンク先を記載しておく。

シラバスや望ましい指導法について教師用資料がどの程度明確に分かりやすく作成されているか、あるいは資料がどの程度の分量であるかは、国・地域によって大きく異なる。しかし、表 6 にあるとおり、回答の半数以上は、学習内容について「極めて詳しい」、「詳しい」、または「ある程度詳しい」要綱になっていると答えている。

表 6：小学校の英語教師向け指導資料

教えるべき言葉や言語能力の一覧を添付したり、学習者が到達すべきレベルについて詳しい説明を含めたりして、学習内容を極めて詳細に説明している	20
教えるべき言葉や言語能力の一覧を添付し、学習内容を極めて詳細に説明している	5
重点的に取り組むテーマ、機能、または言葉などを提示し、適切な学習内容についてある程度詳しい要綱になっている	16
小学校の英語教育の全体的なねらいを一般的に説明している	12
ガイドラインもシラバスも発行されていない	6
その他／回答なし	5
合 計	64

政府のガイドラインがどの程度のレベルで実践されるのか、そのレベルにはばらつきがある。厳密にガイドラインどおりに実践されることもあれば、それが地方では解釈し直されることや、無視される場合すらある。したがって、この質問の後の自由記述欄に記入されたコメントからは非常に得るところが多い。数多くのコメント（国・地域の約 15%に相当）が、教育制度の末端では、ガイドラインについてある種の議論が行われたり、何らかの解釈がなされたりすることを示している。その例として次のコメントが挙げられる。

非常に詳しいガイドラインがあるが、自由に解釈できるため、教師、指導者、教科書発行者など多くの利害関係者によって解釈が違ってくる。（中国）

以下に挙げる 2 つのコメントは、こうした国・地域でガイドラインを改善・変更するための組織的な取り組みが計画・実施されるケースがあることを示している。教師はガイドラインに習熟するための機会があることもあれば、ガイドラインを実際の授業計画に落とし込む場合に支援してもらえることもある。

英語とフランス語のどちらを媒介語とする学校でも、国のシラバスとは別に、一部の地方自治体は教師と協力して年間の授業計画を立てている。（カメルーン）

英語教師は「外国語としての英語教授法(TEFL)の基本的水準(Basic standards for TEFL)」というガイドラインの活用について研修を受けている。このガイドラインは現在、公立学校が独自の教育プログラムを開発するにあたり全ての学校で使用されている。しかし、こうした研修は教師全員が受けているわけではない。（コロンビア）

別のケースでは、政府のガイドラインが地方で変更・修正されているが、その際に必ずしも教師が参加しているわけではないようである。

全体共通の一般ガイドラインは国の教育省の承認を受けたものである。そのうえで、さらに具体的なガイドラインが各州によって作成されている。(アルゼンチン)

専門家グループにより、とくに小学校教師向けの教師用手引書の作成が進められている。(グルジア)

ガイドラインに基づいて独自の教育プログラムを作成する責任を個々の学校が負わされている場合がある。

政府が示す教育プログラムの枠組みに基づき、学校はそれぞれ独自の教育プログラムを開発しなければならない。(チェコ)

別の国・地域では、教師用ガイドラインをどう解釈するかは、主として教科の教材執筆者の責任とされているようである。

全体的なカリキュラムは、教育・学習の目標、言語能力や学習テーマの一覧表、機能や教える言葉について定めている。学習内容は教科書の中でさらに詳しく定められており、教科書を学校で使用するためには教育省の承認が必要である。(ロシア)

ガイドラインをどう解釈するかは、教材執筆者の責任とされる場合が多く、一部の国・地域では事実上、教科書そのものがシラバスになっているほどである。

…フィンランドでは、問題集と教師用ガイドライン(教科書執筆者が作成するテストも含む)を含めて、教科書そのものが実に詳細な「カリキュラム」となっている。各種の研究によると、中学校では教科書の持つ影響力が非常に大きい。フィンランドには小学校に関する研究はないが、中学校以降の段階ほどではないにせよ、小学校でも教科書の影響は大きいと考えてよいだろう。(フィンランド)

これは所定の教科書のシラバスに書かれている。(ギリシア)

教科書の学習要綱に沿って進められる。(北キプロス)

学習内容は教科書の中で詳しく定められている。教科書を学校で使用するには教育省の承認が必要である。(ロシア)

次のコメントは、一部の国・地域においてガイドラインが実際の教育現場に影響を与えることの難しさを浮き彫りにしている。

文書としては存在するが、政策やガイドラインがそのとおりに実践されることはほとんどない。
(ナミビア)

カリキュラムやシラバスの入手・利用可能性

多くの国・地域のコメントから、カリキュラムやシラバスに関する文書があっても、必ずしも広く教師の手に届いているわけではないことが分かる。とりわけ、教師がその国や地域の辺境地にいる場合は入手が難しい場合が多い。さらには、上述したように、参考文献が届いていても、活用されていない場合もある。しかし、こうした文献がオンラインなどで入手できる場合については、本報告書の読者のため、Appendix 1（原文 P. 53～）の国別データシートに関連する詳細情報やインターネット・アドレスを記載しておく。

授業で使われる教材

教師に与えられている教材や授業への持ち込みが認められている教材は非常に大きな影響力を持っている。それは、そうした教材を児童が直接使用するからという理由だけではない。教材がよく練られて明確に構成されている場合、教材は指導法についても、どのような言葉や言語能力をどのような順序で教えるかについても、教師の手引きとなり得るからである。

授業教材の支給や配布についてはきわめて多様な方策が考えられているが、これには各国・地域が持つ資源の状況が反映されているだけでなく、それぞれの政治状況がしばしば映し出されている。教材について管理監督の焦点となるのは、その費用または内容、あるいはその両方である。一部の国・地域では、通常、教育当局の専門家の指導の下に計画・作成された1つの教材だけが公立小学校で使用を認められている。これに対し、複数の選択肢がある国・地域もあるが、使用を認められるのは承認された教材リストにあるものだけで、リストに加える教材を承認するための基準を設定して適用するのは政府委員会である。また、もっと選択の自由がある国・地域もあるが、その場合でも予算の制限を受ける。下表7の回答は64カ国・地域からの回答であるが、複数回答を選ぶことができたために数字の合計は64になっていない。使用教材について選択の自由がある場合、教材はその国・地域の出版社、海外の出版社のどちらから選んでもよいケースが時としてある。教師自身が教材を作成する場合は、十分に資源がある状況で専門職として教師の意欲が非常に高いケースと、資源に乏しく教師が必要に迫られて教材を作成しているケースの両方がある。表7の下に掲載したのは教材の支給と利用に関して回答者から寄せられたコメントの一部であるが、これらは、公立学校の児童に教材を無料で支給するのか、あるいは親が教材費を支払う必要があるのかという点を含めて、いくつかの重要な問題を示している。各国・地域についてさらに詳しい情報は、Appendix 1（原文 P. 53～）の国別データシートに記載されている。

表 7: 公立小学校の教材に対する政府の姿勢

公立小学校の教材に対する政府の姿勢	回答数
学校の予算内であれば、教師は国内外で発行されているどんな教材でも使用できる	13
教師は使用している市販教材に加えて、自身で教材を作成している	14
テキストその他の教材に割り当てる学校の予算がない — 教師は自分で教材を作成しなければならない	1
教師は政府に承認された教材リストにある教材のみを使用している	16
政府に承認された教材は 1 種類しかなく、その教材はその国・地域で学校用に特別に執筆・発行されたものである	14
政府に承認された教材は 1 種類しかないが、それはその国・地域で学校用に特別に執筆・発行されたものではない	3
その他／回答なし	5

国や州の教育省が購入する教科書の数は限られている。2011 年、国の教育省は英語の教科書を初めて購入教材に含めた。しかし、一般的に、どの教科書を選ぶかは各学校・教師が決定し、教科書を購入するのは親の責任である。公立学校に子どもを通わせる親は、たとえそれが大きな負担であるとしても、何よりも英語の教科書の購入を優先させている。(アルゼンチン)

教師は政府の承認を受けた教科書のうちの 1 つを使用しなければならないが、教科書の他に追加する教材はどんなものでも自由に選ぶことができる。公立学校で英語を教えるためにグルジアで使われている基本教材は、「国立カリキュラム評価センター(National Curriculum and Assessment Center)」の承認を受けたもので、国内および外国の出版社(マクミラン、ケンブリッジ大学出版局、オックスフォード大学出版局)が発行した教科書である。(グルジア)

現在、インド政府は Sarva Shiksha Abhiyan(SSA) (全国初等教育完全普及計画)という重要なプログラムを実施しており、それに基づいて教材は無料で配布されている。(インド:ゴア)

学校には教科書を購入するための十分な資金がないため、英語の教科書は親が購入することが多い。政府に承認された教科書のリストがあり、国の予算で学校が英語の教科書を購入する場合、学校はそこから選ばなければならない。(ラトビア)

教師は教科書を使うことになっており、管理者のなかには教科書の使用を強く求める者がいる。教科書以外に教師の手元にある教材は限られており、教科書と共に使用する教材のポスターやカードなどがない場合もある。教科書の効果的な使用法について教師は十分な研修を受けおらず、外国語から翻訳したものを使用するケースが多い。(パレスチナ)

第 5 章. 小学校レベルの英語教育への公的支援

ここでの質問(アンケートの質問 21)は、政府および行政機関が、実際にどの程度、小学校における英語教育に対して実務面および資源面での支援を行っているかを評価することを目的としている。回答は、専門家である回答者の経験と見識に基づいているため、状況を示唆するものではあるが、回答と一致しない部分が各国・地域内にある可能性もある。また回答の詳細についてはここには記さない。

大半の国・地域で、政策面での高いレベルの公的支援および指導があるという回答があったが、実務面での支援について細かい点を見ると、状況はさまざまであった。興味深いことに、政策面での高いレベルの支援があるという回答と、地域のアドバイザーなどによる高いレベルの支援があるという回答は、必ずしも一致しなかった。地域の監督者およびアドバイザーによる高いレベルの支援があるという回答もきわめて少なかった。予算・資金面での高いレベルの支援があると述べた回答者もきわめて少なく、新任教員の採用や研修など必要不可欠なプロセスのための資金の確保といった問題に多くの国・地域が直面していると思われる状況と合致する結果となった。将来の教員に対する採用前研修を特に重視しているとの回答が 11 の国・地域(中国、クロアチア、チェコ、インド:ゴア、イスラエル、カザフスタン、モンテネグロ、ナミビア、スペイン、スウェーデン、アラブ首長国連邦)から寄せられた。これらの国・地域の中には、初等英語教育がすでにシステムの中に確立されているところもあれば、比較的新しい試みであるところもあり、この多様性は興味深い。本報告書のこれまでの各章で見たように、十分な準備を積んだ新任教員のニーズが高まっていることを考慮すると、研修に関する回答は全体的に少なかった。

第 6 章. 小学校終了時における英語の目標水準と評価

英語を学ぶ子どもの英語力を学校での授業を中心に評価するやり方は、学習成果を上げるのに欠かせない要因であると考えられている。この分野については、これまでそれほど多くの研究が行われているわけではない。ケンブリッジ ESOL(Papp, Chambers, Galaczi and Howden, 2011a)による調査は、教室での評価という分野を対象に実施した詳細な調査であり、読者はこれを参考にしたいと考えるだろう。しかし、今回の調査では、授業での日々の評価やクラス内の評価については質問しなかった。それは、より公的な意味を持ち、将来への影響が大きい、小学校終了時における評価に関する政策や、それが子どもの教育の将来に与える影響を重点的に検討するほうが重要だと思われたからである。

小学校終了時までには到達が期待または必要とされる英語のレベル

前に記した「政策的な変化」の部分から分かるように、小学校終了時における英語力の到達度に関する厳密な目標水準の設定については、11 カ国・地域が近年の注目に値する変化だと回答している。これ以外にも、目標水準が設定されている国・地域はあると考えられるが、設定されたのが 2000 年以前のことであれば、回答者はそれを「近年の政策的な変化」とは考えなかったであろう。表 8 は、アンケートの質問 29:「**あなたの国・地域では、小学校卒業時までには子どもに到達が期待される、または必要とされる英語の水準が正式に設定されていますか？**」に対する回答をまとめたものである。

このデータの検討に際して忘れてならないのは、英語はさまざまに異なる初等教育制度の中で教えられ、授業時間数も大きく違っているということ、とりわけ、初等学校、小学校、基礎学校と国・地域によって呼び名が異なる学校教育の年数が、5 年から 9 年まで幅があることである。質問 29 の中で回答の選択肢として与えられている A1 から B2 までの水準は、ヨーロッパ共通言語参照枠(CEFR)(欧州評議会 2001)による言語能力のレベルであるが、回答者には各国・地域の試験や海外の試験について述べる機会も設けられてた。

表 8: 小学校終了時までには必要とされる英語の水準

	回答数	割合 (四捨五入)
情報が無い／その他	9	14%
小学校終了時までには到達すべきと規定された水準はない	21	33%
A1 レベルが必要	8	13%
A2 レベルが必要	12	19%
B1 レベルが必要	1	2%
B2 レベルが必要	0	0%
国・地域が設定した独自の基準を持つ試験があるが、ヨーロッパ共通言語参照枠(CEFR)に当てはめることはできない	13	20%
合計	64	

注目すべき点は、半数以上の国・地域において到達が期待されるレベルが規定されているようだということである。しかし、到達レベルを表す方法はさまざまである。CEFR を使用している国・地域では、学習者が英語を使ってどのような役割や作業を行うことができるかを記述した、いわゆる「CAN DO statements」に基づいて評価の判断を下しているはずである。一方、国・地域で独自に設定した試験を使っている場合は、文法力や理解力を測る公的試験の成績など、別の測定基準が使用されることになる。

小学校終了時までには到達が期待されるレベルを CEFR に基づいて示しているケースについて見ると、その大半が「A レベル」の範囲内に入るという興味深い結果になっている。この結果は重要な問題を提起している。「A レベル」は言語能力の到達レベルとしては非常に低いものであるだけでなく、非常にレベルが低いために、A1 レベルも A2 レベルも、その中をさらに細かいレベルに分けることが難しい。したがって、小学校終了時までの期間について中間目標を設定したいと考えている教師や教育行政担当者は問題に直面することになる。日本で実施された調査(Negishi, Takada and Tono, 2012)では、A1、A2 の両レベルについて学習目標をそれぞれさらに3つ(例:A1.1、A1.2、A1.3)のレベルに分けているが、これまでのところ、この評価基準を用いるのは大人の学習者に限られている。したがって、CEFR を用いて幼い生徒の学習の進み具合や到達レベルを測定する場合の正確さについては、これから重要な研究が実施されねばならない。2 番目の問題として、CEFR が子どもや青少年ではなく成人のニーズと利益を念頭に置いて作成されたものであるという点がある。小学校レベルの英語試験やカリキュラムの専門家(例:Hasselgren, 2005; McKay, 2006; Enever, 2011)の間で広く意見が一致しているのは、英語力の評価基準については、子ども版を作成する必要があるということ、そしてもちろん、話題の分野やコミュニケーションの状況は子どもたちの生活や経験に即したものでなければならないということである。CEFR を使用している国の子どもや教師、評価の専門家は、将来、子ども版の評価基準が作成されればその恩恵を受けると考えられるが、当面は、現在使われているCEFRが目標を設定するうえでのおおよその基準となる。

公的評価の義務付け

学習者が到達すべき、あるいは到達を期待される水準を設定することと、その水準に到達したかどうか確認するための公的な方法を導入したり構築したりすることは全く別のことである。この問題については、小学校の最終学年について尋ねている質問 27(公立小学校の終了時に子どもの英語能力を正式に評価することを政府は義務付けていますか?)で扱っている。表 9 はこの質問についての回答をまとめたものである。

表 9: 小学校終了時における英語評価の義務付け

	回答数	割合 (四捨五入)
正式な評価は義務付けられていない	28	44%
評価が義務付けられている。評価には学校外の国・地方自治体当局が実施する試験が用いられる	21	33%
評価が義務付けられている。評価には国際試験機関が提供する試験が用いられる	1	2%
評価が義務付けられている。評価には学校内で作成された方法が用いられる	12	19%
情報がない／その他	2	4%
合 計	64	

この結果からはさまざまな状況があることが見て取れる。英語学習が世界各地でさまざまに異なる状況で行われていることを考えると、それは当然であろう。国あるいは地方自治体当局の試験が義務付けられていると回答した専門家の一部は Outer Circle の国・地域の関係者で、こうした国・地域では、小学校終了時における英語能力の評価試験が子どもの将来を大きく左右するが、これについては次の「評価の結果」の項で考察する。しかし、驚くことに、「近年の政策的な変化」で検討したように、目標水準の設定に対する関心が高まっているにもかかわらず、多くの国・地域で、設定した水準に到達しているかどうかを確認するための英語力評価は小学校終了時には実施されていない。とりわけ興味深い矛盾と考えられるのは、目標水準の設定に CEFR が用いられているのに、初等教育終了時に評価が行われないという点である。こうした状況における目標水準とは、国が到達度を確認すべき水準（例えば、英国では読み書き計算の基礎学力の到達度が初等教育終了時にナショナル・カリキュラム・テストで測定される）というよりは、その水準まで到達して欲しいという願望あるいは指導目標と解釈するのが妥当であろうと思われる。

評価の結果

一部の国・地域では、小学校における外国語学習は、中等学校でより真剣にその外国語に取り組むための、楽しく優しい導入授業だと捉えられている。しかし、こうした考え方は Giovanazzi (1998: 84) から批判されている。英語教育導入がもたらす混乱や出費を考えるとそれではもったいないという批判である。

...小学校の語学教育は学ぶためではなく、学ぶ準備をするだけだという言い方を使う人がよくいる。...本当に学ぶのは中等学校になってからだというわけだ。そう...言語に対する意識を持つことは大切だ。しかし、単にそのために金を使うというのか？

小学校の英語学習は英語に対する認識を高めるためだけに実施されているという考え方の場合、小学校終了時の英語力評価は、仮に評価が行われているとしても、それは、学習者の成績を付けたり学習者間の違いを認識したりするため、あるいは全体的な到達度を確認したりするために行われるのではなく、親に情報を提供することや、次の段階の学校に有益なデータを送ったりすることが目的で行われることになる。また別のケースでは、英語が初等教育の中心的位置を占めており、教育課程の中核の教科だと考えられていることがある。そうだと分かるのは、通常、こうしたケースでは、小学校終了時の英語試験の比重が非常に高くなっているからである。こうした場合、子どもが良い中等学校へ進学する可能性、あるいは中等学校そのものに進学できるかどうかを決める要因の一つが、英語試験の結果であることがある。したがって、質問 28 は、その前の質問で初等教育終了時に英語能力の正式な評価が義務付けられていると答えた回答者が対象である。（質問 28: **評価に関する上の質問に「はい」と答えた場合は、あなたの国・地域の状況に当てはまるものを選んでください。**）下表 10 に挙げられた選択肢は、最も一般的にありそうなケースを表そうとしたものである。アンケートでは、回答者が適切だと考えた場合は複数の選択肢を選ぶことができた。

表 10 から分かるとおり、小学校終了時の英語力評価が中等学校へ進学できる生徒の決定に何らかの役割を果たしていると答えた国・地域は少ない(9%)。しかし、もちろん、こう回答した国・地域では、英語の成績が利害関係者(ステークホルダー)にとって極めて重要である。別の国・地域(14%)では、英語力評価は子どもがどのような種類の中等学校へ進学するかを決めるプロセスの一部となっていた。10カ国・地域(16%)は、英語力

表 10: 小学校終了時の英語力評価の結果

	回答数	割合 (四捨五入)
該当しない／回答なし／情報がない／その他	26	40%
小学校終了時の英語力評価は、中等学校への進学者の決定に使われる	6	9%
小学校終了時の英語力評価は、生徒がどの種類の中等学校に進学できるかを決めるのに使われる	9	14%
小学校終了時の英語力評価は、中等学校への入学に影響を与えない	10	16%
小学校終了時の英語力評価は、証明書として雇用目的に役立てられている	0	0
小学校終了時の英語力評価は、その小学校の質を評価するために使われる	6	9%

評価は中等学校の入学に影響を与えないと回答している。こう回答した国・地域数は比較的少ないように思えるかもしれないが、これは、この質問に対する回答がなかった多くの国・地域と合わせて考えるべきである。というのも、多くの場合、回答がなかったのはすでに [前の質問 27 で] 小学校終了時の評価が義務付けられていないと答えているためであるからである。個別の小学校の英語教育の質を評価するために初等教育終了時における子どもの英語力評価の結果を利用しているケースは少ないようであり(9%)、ロシアとバーレーンの回答者は、子どもの英語力評価の結果をこうした目的で利用することについては触れていなかった。しかし実態は、両国では全体としての英語力のレベルを測定したり確保したりするために試験が導入されている。

第 7 章. 小学校から中等学校への移行の問題

子どもの言語学習者にとって小学校から中等学校へ移行する際の取り扱いが重要な意味を持つことは、かなり以前から一歩少なくとも、1970 年代にイングランドおよびウェールズで行われた「8 歳からの仏語教育」計画の中止をめぐる議論でこのことが重要な要素となってから一明らかになっている。この計画の評価については Jones and McLachan (2009: 6 ~12) の考察を参照されたい。移行をめぐる議論は、その当時から学校を中心とする言語学習を扱う文献に必ずといってよいほど登場してきたものである。しかし、この問題は今日でも十分に現実味を持っているように思われる。問題の中には、例えば児童の到達度に関する情報が小学校と中等学校の間で共有されていないことや、中等学校 1 年生の教師が生徒がそれ以前に受けた言語学習を無視しがちであることなどが含まれている。こうした問題が英国における今の外国語学習にどれほど根強く残っているかについての考察は Bolster, Balandier-Brown, and Rea-Dickins (2004) を参照されたい。また Pri-Sec-Co (外国語教育の小・中学校継続) 計画 (www.pri-sec-co.eu/) は、こうした問題にこれまで多くの欧州諸国が関心を払い、解決に取り組んできたことを示している。われわれはこのテーマを本調査で掘り下げる価値があると考えた。そしてこの領域においてもまた、われわれが拠り所としたのは回答者自身の経験や専門知識であって、回答者が入手可能な公開データではなかったことを強調しておきたい。質問 31 の回答選択肢は「**小学校と中等学校レベルの学校教育 (junior high や middle school など) の間で子どもの英語学習の円滑な移行を促すためにどのような対応を行っていますか?**」という包括的な質問に対するものである。質問に続いて、一連の説明文とともに「まったくしていない」から「常にしている」までの段階的な頻度または無回答の選択肢が示されている。下の表 11 が集計結果である。参照し易いように、最も数の多かった回答をハイライト表示した。

表 11: 子どもの英語学習者の小学校から中等学校への円滑な移行を促すための対応

	常にしている	かなり頻繁にしている	頻繁にしている	ときどきしている	めったにしない	まったくしていない	知らない・情報が無い
小・中等学校双方の教師が集まって移行に関する話し合いを行っている	2	1	2	8	14	24	13
児童が円滑に移行できるようするための特別な「ブリッジ (準備)」コースがある	0	2	1	2	10	36	13
小学校でどんな勉強をしてきたかを中等学校の教師がよく承知している	10	6	7	7	14	10	10
出版社が中等教育向け教材を作る際に、小学校で学習しているべき内容を復習できる教材を必ず含めている	5	9	5	8	11	9	17
小学校終了時に学外で行われる正式なテストの結果にもとづく児童の英語力レベルに関する情報が中等学校に伝達されている	7	0	3	4	8	25	17
学内での評価にもとづく児童の英語力レベルに関する情報が中等学校に伝達されている	14	4	3	4	5	21	13
中等教育が始まる段階で、児童は英語に関してまったくの初心者として扱われている	4	8	5	10	2	13	16

イタリア、韓国、スウェーデンといった一部の国・地域は、比較的スムーズな移行が行われているとの回答があった点で際立っているが、表を一見して明らかなことは、世界全体では一般に小学校と中等学校の間で英語教師の連携が弱いこと、またそのために小学校で身につけた学力が中等学校で過小評価されて生かしきれない危険性が常にありそうだということである。これは最終到達度に深刻な影響を与えるものだが、同時に、小学校レベルの英語導入がいまだおぼつかない国々でその動きを鈍らせる原因になっている可能性がある。すでに見たとおり、アルジェリアのケースでは小学校 3 年生で選択科目として英語を導入しようとしたが、移行の問題が一因で失敗に終わっている。

...計画は中止になった(私見では、教師の数が足りなかったことや、英語が任意選択科目とされたため中学に入ればまた初級からやり直しになるので授業に出るメリットがなかったことが原因と思われる)。(アルジェリア)

第8章 公的部門と民間部門の関係—私立校と民間語学学校

公立校における英語教育の低年齢化は民間部門に非常に大きな利益をもたらすという見方が、多くの国・地域でなされている。それは、親その他の養育者が、少しでも自分の子どもを英語で有利な立場に置いてやりたいと思ったり、公的支援による教育制度で不十分なところを補ってやろうとしたりして、懸命に努力するからである。その例としては、韓国における親の反応および民間英語教育の「過熱化」、および英語学習機会の公平性を維持するために政府が取った戦略について考察した Lee (2009: 98) の論文を参照されたい。

幼い子どもが民間で英語を学ぶ場合、その教育機関には主に2つのタイプがある。第一は、一部の子どもたちが通う有償の小学校で、国・地域によって、カリキュラムや教育水準、その他の要件が公立校に広く行き渡っているものに近い学校と、公立校とはかけ離れた状況にある学校があるが、英語の時間数の多さや英語教育の質の高さが親にとっては魅力の一つになっている。第二は、子どもたちが学外にある語学学校や塾の英語教室に通うケースである。

民間部門が行っている小学校レベルの英語教育については、必ずしも公共部門にあるような詳細な文書による記録がなく、アンケートを依頼した専門家自身の経験と最良推定値に頼ることが少なくなかった。しかし、その場合は(本報告書の他の統計で行ったのと同様に)、専門家たちに回答の妥当性についての自信の度合いを確認してあることに留意されたい。また、国・地域別の詳細については Appendix 1 (原文 P. 53～)をご覧ください。回答全体の概要は下の表 12～14 に示すとおりである。各表の下に詳しい考察を付した。

私立の普通小学校

表 12: 各国・地域における私立の普通小学校の存在状況

私立小学校の存在状況	国・地域	備考
情報なし=5	パレスチナ、ポルトガル、カタール、ウガンダ、ウズベキスタン	
少数(10%未満)=25	アルジェリア、アルメニア、アゼルバイジャン、中国、クロアチア、チェコ、フィンランド、ドイツ、ギリシャ、インドネシア、イスラエル、日本、ラトビア、リトアニア、モンテネグロ、ナミビア、北キプロス、ペルー、ルーマニア、ロシア、セルビア、韓国、スリランカ、スウェーデン、台湾	モンテネグロは「まったくない」と回答。
多少(10～30%)=24	アルゼンチン、ブラジル、中国:香港、コロンビア、キプロス、デンマーク、フランス、グルジア、インド:ゴア、インド:南インド、インド:タミル・ナードゥ、イタリア、カザフスタン、コソボ、メキシコ、モロッコ、パキスタン、ポーランド、サウジアラビア、南アフリカ、スペイン、トルコ、ベネズエラ、ザンビア	
相当数(30%超)=10	バーレーン、バングラデシュ、カメルーン、エジプト、ヨルダン、セネガル、シエラレオネ、アラブ首長国連邦、イエメン、ジンバブエ	

私立小学校といえば、例えば英国などでは富や特権といった意味合いを持つが、それが当てはまらない国・地域もある。カメルーンやインドのような国・地域では、私立校は授業料が非常に割安で、しかも国の決めた公立小学校の授業内容にほぼ沿って教えている。普通小学校の場合、私立校の公立校に対する比率は、それぞれの社会が持つ歴史的背景と国家資源の両方の影響を受ける。

25(約 39%)の国・地域から、私立小学校は「少数」(全小学校数の 10%未満)との回答があった。ここには「まったくない」という前述のモンテネグロのケースが含まれている。当然ながら、これらの国・地域では、回答者が私立校を多くの家庭には経済的に手が届かない存在と見る傾向があった。それ以外の国・地域では、私立校が全小学校の 10~30%を占めるとの回答が 24 件(全体の 36%)、「相当数」(全小学校数の 30%超)との回答は 10 件(16%)であった。

英語教育に関して 私立小学校と公立小学校の間にあると見られている差異

英語教育に限っていえば、私立小学校が公立小学校と異なると見られている点でよく挙げられるのは、英語の授業時間数がかかなり多いということと、クラスの規模が小さいということである。また、教師や教材の質が高いとされている場合もありそうである。ただし後者は、当てはまる場合が多いが必ずしもそうだという訳ではない。興味深いことに、自由回答欄に書かれた下記のコメントを見ると、多くの国・地域では私立校の英語教育のほうが優れていると見られていながら、常にそうであるとは決していえないことが分かる。多くの国・地域の専門家が、私立校は学校によって質にばらつきがある点と教師の質が公立校ほど高くない場合がある点を指摘している。

私立校は非常にばらつきがある。一部には親が裕福な子どもだけが通える超名門私立小学校もある。このような学校は教材や設備を豊富に揃えている。フランス語を媒介語とする学校では、(他の教科も担当でき英語を話す)英語教師を 1~2 人雇っている場合がある。しかし、ほとんどの私立校は並のレベルで、条件は公立校と似たり寄ったりである。私立校に共通しているのは、授業料を徴収するため、クラスの規模が公立校より一般に小さいということである。(カメルーン)

児童の学習意欲を伸ばす非常に優れた学校も中にはあるが、そうでない学校もある。(中国)

私立小学校の教育内容は非常に多様で幅がある。一部の学校は教師の採用に柔軟で「ネイティブ・スピーカー」を雇うことができるが、だからといって「優秀」な教師が雇われているとは限らない。中には「国家資格」を持つ人もいる。(フランス)

「私立小学校の教師は公立校ほど優秀ではないと一般には考えられている」という選択肢に関するコメントとして:バイリンガルスクールで特に当てはまる。私立またはコンセルタードと呼ばれる半私立校に子どもを通わせる経済的余裕を持つ親の多くが、英語教育の水準が大幅に高いと見て公立のバイリンガルスクールを選ぶ。他のコメントとして:私立校は英語教育の状況に非常にばらつきがあり、質の高い教育をしているところから非常に質の低いところまでさまざまである。(スペイン)

私立校の英語教育は量・質ともに極端なばらつきがある。(ベネズエラ)

私立校に通う子どもは、低年齢から英語を習い始める。教材はオックスフォードのような名の

通った出版社から輸入するので質は高い。しかし私立校は、給料が安くてもよいという人を経営者が採用しようとするので教師の能力は公立校ほど高くはない。(イエメン)

公立校の教育水準については、直接的またはそれとなく私立校の教育と対比して、肯定的なコメントがいくつか見られた。

公立小学校の教師は教授法に関する十分な知識を身につけている。(スリランカ)

公立校ではマネジメントが効果的に行われているので、教師の教育がより良い結果を生むと考えられている。(ザンビア)

ドイツとラトビアからの回答には、私立校の少人数教育が特に強調されているが、やはり私立校は質にばらつきがあるとの指摘があった。

一般に私立校ではクラスの生徒数が少ないので、教師の目が行き届き、子どもがより良い授業を受けられる可能性がある。(ドイツ)

私立校は規模も質も非常にさまざまで、一概には言いにくい。一般に私立校の方が教師に高い給料を払っているため、学校側が教師を選ぶことができる。クラスの規模が小さいので、教師は各児童に個別に対応しやすい。それが好ましい学習環境を作っている。(ラトビア)

私立小学校でネイティブ・スピーカーの教師を雇うことがあるという回答をしたのは、フランスと日本だけであった。しかし、前述のとおり、フランスではこの点が必ずしも肯定的に捉えられてはいなかった。

民間語学学校の英語講座の受講

すべての国に民間の語学学校が繁盛する素地がある訳ではない。これには経済発展が遅れているといった理由も考えられるが、一部の豊かな国では、公立校の英語教育の質が国民に信頼されているため、民間の語学学校の通う児童・生徒の割合が低くなっているケースもある。

スウェーデンでは民間語学学校に対する需要はない。(スウェーデン)

表 13 は、民間の語学学校に通う割合が 20%未満と回答した国・地域を示したものである。

その一方で、他の多くの国・地域では、学校と並行して民間語学学校が活発に事業を展開しており、学校以外の語学教室に通っている子どもの比率は高い。その結果、もしも一部の子どもが他の子どもより高いレベルにあるとか、公立校の授業にしか出ていない子どもとは別の能力を身につけているということになると、それは公立校のシステムに基づく授業運営を不安定化させる大きな要因になる可能性もあると考えられる。

表 13: 民間の語学学校に通う者がいない、または少ないと回答した国・地域

まったくいない、またはほとんどない＝8 国・地域	アルジェリア、アゼルバイジャン、デンマーク、インド：南インド、ナミビア、サウジアラビア、スウェーデン、ザンビア
多少いるが 20%未満＝19 国・地域	アルゼンチン、アルメニア、ブラジル、フランス、グルジア、ドイツ、イスラエル、リトアニア、モンテネグロ、モロッコ、パレスチナ、ルーマニア、ロシア、トルコ、アラブ首長国連邦、ベネズエラ、イエメン、ジンバブエ

... 一般的に言って、民間の英語教室があるため、子どもによって英語を習い始めるレベルが分かれ、公立校の授業がやりにくくなっている。(中国)

表 14 は、民間の語学学校に通う子どもの割合が 40%以上と回答した国・地域 (14＝22%)を示している。他のデータから見てギリシャ、スペイン、台湾のような国・地域での推定値が高いのは驚くにあたらない。しかし、他のケースの中には、貧困層、あるいは地方の子どもを含めた全人口を回答者が考慮に入れているかどうか疑わしいものもある。

表 14: 民間の語学学校へ通う子どもの割合が非常に高いと回答した国・地域

通う割合が 40%から 59%＝8 国・地域	中国、クロアチア、エジプト、日本、シエラレオネ、スペイン、南アフリカ、台湾
通う割合が 60%超＝5 国・地域	バーレーン、キプロス、ギリシャ、セルビア、スリランカ

多くの国・地域で、民間の語学学校が行っている英語教育のほうが公立校の授業よりも優れていると一般には考えられている。すでに見たように、Lee (2009)によれば、韓国ではこれが社会的不公正の原因の一つと受け取られた。この危険への取り組みとして、公立小学校で放課後に無料の英語教室を開催するといった施策が採られた。ギリシャもまた、子どもを民間の英語教室に通わせるためなら親が経済的な犠牲をいとわない国・地域の典型である。Ehlich (2009: 35)の推定によると、ギリシャでは当時、一般家庭の支出の 2.4%が子どもを民間の語学学校に通わせる費用に当てられていた。ギリシャの回答者からの下記のコメントは、同国における民間語学学校重視の傾向を裏付けている。

英語の授業は民間の語学学校で本格的に行われているので、学校では重要科目とみなされていない。(ギリシャ)

その一方で、一部の国・地域では、たとえ大勢の子どもがこの種の学校に通っている場合でも、民間の語学学校全体の質には疑問が持たれている。例えばスペインでは 40～59%の小学校児童が民間の語学学校に通っているとの報告があったにもかかわらず、下記のようなコメントがあった。

民間の語学学校のほとんどは質が低く、子どもにケンブリッジ大学やトリニティ大学が実施する主流の英語検定試験の受験勉強をさせているだけである。英語塾ではほとんどの授業を無資格の教師が行っている。また大人を対象に外国語として英語を教える教師が教えている場合も多く、彼らは子どもを対象とした語学教育については知識も関心もなく、方法も知らない。(スペイン)

子どもに対するその他の英語学習支援

非常に多くの国・地域で、教師（子どもが通う学校の教師の場合もある）が自宅または生徒の家で、個人や少人数のグループにプライベートで英語を教えるということも日常的に行われている。放課後に英語クラブを開催している学校もある。また、親が子どもの家庭学習用にマルチメディアその他の補助教材を買い与える場合もある。頻度は低くなるが、子どもを英語圏に行かせて、授業を受けさせたり長期滞在させたりするケースもある。

アンケートの質問 30 は「あなたの国の子どもたちは英語学習で他にどのような支援を受けていますか？当てはまる選択肢にチェックしてください。」というものだった。

表 15～20 は、この質問に関連して提示した複数の具体的な支援方法を、それぞれについて各国・地域が回答した頻度とともに示したものである。国・地域によって最も人気のある支援方法と最も人気のない支援方法が対照的なのが興味深い。ただし、この数字はあくまで回答者が自分の経験から割り出した「最も妥当と思われる」推定値であって、全住民を実際に調査して出した数字ではないことを銘記する必要がある。前述の私立校および民間語学学校へ通う子どもの割合と同じく、国・地域によっては、一部の貧困層の人々を回答者が対象に含めておらず、児童が英語学習のために受けている追加的な支援については過大評価になっている可能性がある。

表 15: 親が家庭学習用の教材を子どもに買い与える

子どもの英語学習者の 30%以上が親の買ってくれた家庭学習用教材を持っていると答えた国・地域		
よくある (30～49%)	7	エジプト、フランス、日本、カザフスタン、ラトビア、カタール、セネガル、サウジアラビア
頻繁にある (50～69%)	6	中国、北キプロス、セルビア、シエラレオネ、ウズベキスタン、ザンビア
かなり頻繁にある (70～89%)	3	ギリシャ、香港、カザフスタン
ほとんどそうである (90%以上)	4	モンテネグロ、インド:南インド、韓国、スリランカ

表 16: 親が家庭教師 (1 対 1) を雇う

子どもの英語学習者の 30%以上が 1 対 1 の授業を受けていると答えた国・地域		
よくある (30～49%)	9	アゼルバイジャン、バーレーン、バングラデシュ、クロアチア、香港、カタール、セネガル、セルビア、スペイン
頻繁にある (50～69%)	6	エジプト、北キプロス、シエラレオネ、スリランカ、ウズベキスタン
かなり頻繁にある (70～89%)	1	ヨルダン
ほとんどそうである (90%以上)	1	ギリシャ

表 17: 親が家庭教師(少人数のグループ対象)を雇う

子どもの英語学習者の 30%以上が少人数のグループで家庭教師についていると答えた国・地域		
よくある(30～49%)	5	キプロス、セネガル、セルビア、スペイン
頻繁にある(50～69%)	4	バングラデシュ、ヨルダン、北キプロス、ウズベキスタン
かなり頻繁にある(70～89%)	3	バーレーン、中国:香港、スリランカ
ほとんどそうである(90%以上)	0	

表 18: 親が子どもを英語学習クラブに通わせる

子どもの英語学習者の 30%以上が英語学習クラブに通っていると答えた国・地域		
よくある(30～49%)	6	中国、クロアチア、日本、ポーランド、スリランカ、ウズベキスタン
頻繁にある(50～69%)	2	ヨルダン、韓国
かなり頻繁にある(70～89%)	1	コソボ
ほとんどそうである(90%以上)	1	中国:香港

表 19: 親が子どもを国内の合宿やキャンプに参加させる

子どもの英語学習者の 30%以上が国内の合宿やキャンプに参加していると答えた国・地域		
よくある(30～49%)	3	アルメニア、スペイン
頻繁にある(50～69%)	4	中国:香港、ヨルダン、韓国、ウズベキスタン
かなり頻繁にある(70～89%)	0	
ほとんどそうである(90%以上)	0	

表 20: 親が子どもを外国へ留学させる

子どもの英語学習者の 30%以上が英語上達のために外国へ留学していると答えた国・地域		
よくある(30～49%)	3	中国:香港、スペイン
頻繁にある(50～69%)	0	
かなり頻繁にある(70～89%)	0	
ほとんどそうである(90%以上)	0	

結 論

21 世紀における、初等教育学齡期児童に対する英語教育の傾向と問題点は、以下のようなものであると思われる。

英語教育開始年齢の引き下げに対する継続的な関心の高まり

研究によると、語学学習の成功を左右する最も重要な条件は学習者の年齢であるという説を裏付けるものはないという。その言語と十分に接触したり相互作用を経験したりするなどの適切な条件がない場合は、語学学習は若いほど良いということにはならない。にもかかわらず、多くの国・地域で、英語学習の導入年齢を引き下げようとする傾向があることがこの調査を通して判明し、特に英語教育は就学前の幼児教育段階で広がっている。英語教育の導入年齢がますます若くなること自体に問題がある訳ではないが、学習のための適切な条件を整える上で必要なモノの確保や教員の養成に資源が投入されなければ、問題が生じる可能性もある。本調査が示すように、多くの国・地域でこうした資源が不足しているか、必要な規模に達しないている。

教員の供給と質に対する圧力の継続

初等教育レベルでの英語教育の拡大によりそのための要員に対する需要が増えるなかで、このレベルでの英語教員の資格については、理想的とされたり法令で決めたりする資格とは別の、現実に即した資格を認めることで引き続き妥協が図られているようである。アンケートでは、幼児期語学教育に対してはかなり「高いレベル」の政策的支援が行われているという回答が多数あったのと対照的に、資金や資源、研修などの形の「現場」レベルの支援があるとする回答は予想されたよりも少なかった。これは世界中の教育制度において頻繁に見られる弱点を示している。小学校レベルで英語を教える仕事に適切に対応できる教員を十分な人数そろえて供給することの難しさを指摘するコメントも非常に多かった。資源を投入して政策を下支えすることがうまく出来ていないことが、こうした問題の少なくとも一部の原因であると考えられる。

目標水準の設定を含む到達度評価をめぐる問題に対する認識と関心の高まり

これは確かに 1999～2000 年調査の頃から起こっている変化であり、初等教育レベルでの英語教育の導入に向けての熱意がより明確に示されていることは歓迎すべきことである。ヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR) を使うことでこの傾向が明確であることが分かったのである。しかし、まだ解決すべき問題が残っていることを認める必要がある。

1. 多くの国・地域で目標水準が設定されたが、それがどの程度達成されたかを測定する手段が整っていない。
2. 現在のところ、目標設定のための手段として最もよく知られているのは CEFR だが、CEFR は子どもに期待される到達目標を言葉で説明することにうまく適応できない。

異なるレベルの学校教育間の英語学習の移行をどうするかが、多くの国・地域の英語学習者にとって、まだ取り組みが行われていない、あるいは未解決の問題として残っている

特に問題なのは、かなりの程度英語を学んで小学校を卒業した子どもが、引き続き中等教育レベルで十分に英語の力を磨くことが出来ない場合である。その結果の一つは、個々の子どもたちが学習意欲を失うことだが、学校における英語学習の終了段階における全体としての成果が減少することはすべての人々に深刻な結果をもたらすことになる。とはいえ、英語能力の到達度が異なる新入生で構成されるクラスへの対応で中等学校が直面する問題については十分に認識しておくべきであり、この問題に対処するための手段を見出す必要がある。

報告書の本文では、就学前から小学校レベルへの英語学習の移行をめぐる、一部の国・地域で注意を喚起する動きが始まっていることも指摘している。

民間・公共部門の関係が問題になる可能性も

特にこのケースに当たる可能性があるのは、多数の生徒が民間の語学学習施設などに通っているため、公立校のクラスに英語能力到達度が非常に異なる生徒が混在することになった場合である。一部の国・地域では、裕福な家庭の子どもは学校以外でも英語学習の機会があり、それによって不当に有利な立場にあるという考えもある。この問題への対応としては、あまり裕福でない家庭の子どもが無料もしくは手の届く範囲内の費用で、例えばクラブ活動などを通じて、課外英語レッスンを受ける機会を増やす方法を探る試みが公的レベルで行われる場合もある。

要 約

この調査によって、児童に対する英語教育のいくつかの側面で、ブリティッシュ・カウンシルの 1999～2000 年調査以来、解決を要する深刻な問題が数多く残っているものの、多くの国・地域で一般的に好ましい展開が見られることが明らかになった。そうした前向きの動きとして、初等教育英語の到達目標の定義付けおよび設定に対する政策レベルの関心が高まったことがあり、CEFR がこの動きをもたらすのに役立ったと考えられる。しかし、CEFR はもともと児童の語学能力を言葉で言い表すための手段として設計されたものではないこと、CEFR を全面的に有用なものにするためには、その手直しが必要であることがすでに分かっている。もう一つのポイントは、児童の語学能力の到達度評価については、「ヨーロッパ早期語学学習(ELLiE)プロジェクト」(Enever、2011)で行われた研究などを通じて理解が深まったものの、まだ発展途上の分野である。多くの場合、小学生が政策文書に述べられた目標を本当に達成したかどうかを検証するための適切な手段はまだ確立していない。これに関連する問題領域として、小学校および中等学校における英語教育課程の一貫性の確保が、世界の多くの地域で依然として課題になっていることである。しかし、最大の課題は教育現場へ投入が必要なヒトとモノの両方の資源の確保、および担当教員に対する指導や研修の充実が中心となっている。第 1 回調査との重要な違いは、1999～2000 年調査の際は、多くの国・地域で英語教育の主要課題は 8 歳以上の子どもの適切な対処方法であったが、英語教育開始時期の一層の低年齢化傾向に伴い、今後は初等教育低学年だけでなく、就学前段階で何が達成可能か、またその後の英語教育の継続性や一貫性をどうやって確保するかにも重点が置かれることになるとと思われる。語学学習開始年齢の一層の低年齢化を求める熱い動きの渦中にある担当教員には、非常に多くのことが求められることになりそうだ。

This publication provides an overview of recent policy decisions in the area of teaching English to primary school children in a wide variety of countries and regions. The report, based on information from experts in 64 contexts, addresses syllabuses and curricula, the time dedicated to English teaching, materials, teacher qualifications, and assessment. It also considers the relationships between public and private sector English teaching and the growing trend to offer English teaching at pre-school level. The analysis and discussion of these themes and the raw data in the individual context report sheets are a valuable source of information on, and insight into, primary school English language learning worldwide.

Shelagh Rixon, who carried out this survey, was, until 2010, an Associate Professor at the University of Warwick where she co-ordinated the young learner components of the MA in English Language Teaching. She has worked in a number of countries supporting teachers of English at both primary and secondary school levels and is author and editor of a number of research publications and books for teachers.

www.teachingenglish.org.uk

www.britishcouncil.org/englishagenda

www.britishcouncil.org/learnenglish

www.britishcouncil.org/learnenglishteens

www.britishcouncil.org/learnenglishkids

<http://esol.britishcouncil.org/>

www.britishcouncil.org

ISBN 978-0-86355-716-3

© British Council 2013/D120

The British Council is the United Kingdom's international organisation for cultural relations and educational opportunities.