

イングランドにおける英語を第一言語としない 生徒への教育

——一般教員への情報提供のあり方をめぐって——

菅原 雅枝

(東京学芸大学国際教育センター)

1. はじめに：問題の所在

グローバル化は保護者と共に言語文化間を移動する子どもたちを生んだ。その結果、学校で使われる言語を第一言語としない子どもたちへの指導が、多くの国で教育課題となっている。この問題は年少者に対する第二言語教育の方法だけでなく、子どもたちの学力保障、家庭と学校の文化の違い、子どものアイデンティティといった多くの側面を持つことが指摘されており、「言語文化背景の異なる子どもたちに対する教育」全般が課題となっているとあってよいだろう。

1.1 本稿の目的

第二次世界大戦後から多くの移民を受け入れ、その子どもへの長い教育実践の歴史を持つイングランドが、今、英語を第一言語としない (English as an additional language : 以下「EAL」) 子どもたちに対する指導の転換期を迎えているという¹⁾。2004年に新たにEUに加盟した東欧諸国に対しイギリス政府がいち早く労働市場を開放したため、新EU加盟国からの移民が急増した。中でもポーランドからの移民が多く、彼らの大半は英語が話せなかった。また、彼らはその生活の場としてそれまでのエスニック・マイノリティとは異なる地域、学校を選んだ。これにより言語文化の異なる生徒を指導するための情報を必要とする教員、学校が増加したことが、その契機になったと関係者はいう。

本稿は、イングランド²⁾のEAL生徒教育の動向と教員に提供されたEAL生徒教育資料を検討し、イングランドEAL教育の現状と課題の一端を明らかにすることを目的とする。

1.2 なぜイングランドか：日本とイングランドの比較

1960年代からEAL教育の問題に取り組んできたイングランドと1990年以降教育課題として浮上した日本では言語文化背景の異なる生徒の受け入れの歴史に大きな差がある。しかしその教育に関しては、いくつかの共通項を持つ。まず、近年の対象生徒数の増加である。2012年のスクールセンサスによるとイングランドには初等中等教育学校及び特別支援学校に1,007,090人の「英語を第一言語としない生徒」が在籍している³⁾。一方、日本の公立学校には27,013人の「日本語指導が必要な児童生徒」と6,171人の「日本国籍を持つ日本語指導が必要な児童生徒」が学んでい

る⁴⁾。日本が言語力を問うているのに対し、イングランドでは言語背景を取り上げており、単純に比較はできないが、共通しているのは両国とも近年こうした子どもが増えていることである。1997年から2012年の間にイングランドでは2倍に、日本では1.6倍に増加している。対象となる子どもの分布についても、受け入れ初期にはいくつかの地域にこれら生徒が集中したため言語文化背景の異なる子どもへの教育という問題が局所的な課題として捉えられていたが、近年はより広い地域で課題となっているという共通点がある。

日英のもっとも大きな共通点として「異なる言語文化背景を持つ生徒への指導」に関する教員資格が存在しないことがある。これにより生じる課題を3点挙げる。まず、第二言語教育が教職の専門性として価値付けられていないことで、教員の継続的な実践や研修参加に取り組む意欲を低いものにしてきていることである⁵⁾。次に、専門性／経験を持つ教員の不足により、多くの教育現場がボランティアや指導助手に依存せざるをえない状況になっている。ボランティアが子どもたちの支援に関わることは重要であり意義のある活動であるが、彼らをまとめていく立場の教員に専門性がない場合、指導の質の保証や学校としての取り組みのあり方に問題が生じる可能性がある (Rosenberg 2007)。最後に、資格が存在せず、その価値が明確にされていないということは教員養成段階でこうした知識を得る機会がほとんどないことを意味する。そのような教員は知識がないまま教育現場で指導に当たらざるをえない。「専門知識を有する教員」⁶⁾がない中、教師自身の言語文化背景とは異なる子どもたちの教育に携わる現状があるという点で日本とイングランドは課題を共有している。

さらにイングランドでは特設の英語指導学級ではなく在籍学級で指導することを基本としている。日本では地域によって日本語の初期指導教室を設け子どもたちが指導を受けることはあるが、通常3～6ヶ月間の一時的な措置である。結果として何とか日本語で生活できるようになれば学級に戻すというのが一般的である。学習に参加するためのことばの力が十分に身についていない生徒の指導が在籍学級担当教員に委ねられることになる。在籍学級での指導がこうした子どもたちへの教育できわめて重要な意味を持つという点が共通する。

相違点として挙げられるのは、まずその支援を支える母体である。イングランドでは学校ごとの取り組みが中心となりつつあるのに対し、日本では自治体がこれを担っている場合が多い。予算についても、イングランドはエスニック・マイノリティの生徒数を元に予算額が決められ交付されるのに対し、日本では日本語指導が必要な児童生徒数による教員の加配措置に対してその人件費を補助する形となっている。

学校の指導スタイルも大きく違う点である。佐藤・小口 (2002) が「イギリスに限らず欧米の多くの国の学校では、日本の学校に比べて生徒一人ひとりの個性を重視して、実験、グループ作業、討論などをよく行うといわれる」(p.100) と指摘するように、日本で一般に見られる一斉授業はあまり行われぬ。また、イングランドにはナショナルカリキュラムは存在するものの、どのような教材を使って指導するかは学校や教員に委ねられており、教科書を基本とした授業展開の日本とは授業づくりにおける教員の自由裁量度が大きく異なる。

これまで日本の外国人生徒教育はアメリカやオーストラリアの年少者に対する第二言語教育を主たるモデルとしてきた。イングランドの EAL 教育については、多くが多文化教育の発展の

一側面として描かれており、言語教育政策の変遷を中心に述べられている（松井 1994、浜井 2002、奥村 2006他）。EAL 生徒が在籍する学校の取り組みを取り上げた報告では、マルチエスニックスクールでも「英語の修得」が重要視されている（小内 2004）が、あくまで指導の基本は在籍学級にあり、通常の授業に英語指導の要素が埋め込まれた形で授業が展開されていること（新谷 2006、菅原 2013）が指摘されている。渡部（2011）は教育現場の課題として EAL 教員と担任のコミュニケーション不足があり、EAL 教員の専門性を重視する必要があると述べているが、佐久間（2007）は EAL 教員から教科担当教員へ「ことこまかな指示」が出されているとしている。いずれも特定の学校の事例であり、地域や時期によってその対応に違いが生じると推測される。また EAL 教育のカリキュラムや指導方法を年少者に対する第二言語教育の視点から検討したものは見られない。しかし、教育現場の現状、特に教員の置かれた状況とそこで必要な情報の内容を考えると、むしろイングランドの方が日本の現実に近いと思われる。こうした点から、イングランドを検討することで日本への示唆が得られると考えた。

本稿は、以上のような状況を踏まえ、イングランド学校現場における EAL の子どもに対する教育の動向とその課題の一端を明らかにすることで、日本の外国人児童生徒教育への示唆を得ようとするものである。

なお、一般に外国人児童生徒教育では「第二言語としての英語（English as a second language=ESL）」が使用されるが、近年、イングランドの学校教育現場では「Second」ではなく「Additional」を用い、EAL と呼ぶことが多い。イングランドでもかつては ESL が使われていたが本稿では混乱を避けるため EAL で統一する。また、pupils を「生徒」と訳出することとし、これに合わせて日本に言及する際には調査等の名称を除き小学生も含めて「生徒」と呼ぶ。英語指導のための特設学級でない教科指導の母体となるクラスを「在籍学級」、EAL 担当教員でない教科やクラス担任教員を「一般教員」と呼び、地方教育局（Local Education Authority）は現在の呼称である地方当局（Local Authority：以下「LA」）で統一する。

以下、まずイングランドで EAL の子どもたちへの教育がどのように行われてきたのかを、次いで 2007・2008 年に当時の Department for Children, Schools and Families（以下「DCSF」）が公開した新たに渡英した生徒を指導するための資料を整理する。これらを元に、在籍学級での外国人生徒の指導について教員に提供する情報の内容・方法について検討したい。

2. イングランドにおける EAL 生徒教育の変遷

EAL 教育がどのように実施されてきたかは、イングランド社会が言語文化の異なる人々をどのように受け入れてきたかという点に直結する。イングランドの教育は同化から統合政策へ、さらに反人種差別教育と多文化教育へと動いてきたという（松井 1994、佐藤・小口 2002、奥村 2007）。ここでは、その指摘を踏まえつつ、イングランドの EAL 教育の流れを振り返ってみたい。

2・1 英語教育による同化の促進から統合教育へ

イングランドで最初に英語を話さない子どもたちの存在が教育現場の大きな課題となるのは、

第二次世界大戦後である。英連邦諸国から労働力として多くの移民が渡英し、それに伴って、英語を話さない、また、文化・宗教の異なる多数の生徒が地域の学校に編入した。こうした生徒への対応は学校にとって緊急の課題であり、学校や自治体が試行錯誤しながら現場主導で体制が整えられていった。このような現場先行の対応はイングランド全体で見ると「バラバラで多様 (patchy and varied)」(Leung・Franson 2001 p.155) で、政策としても指導の質としても大きな地域差を生んだ。

当初、EAL 教育は指導者が学校を巡回し、授業時間内に別教室で英語の指導をする「取り出し方式」によって行われていた。しかし1965年に Department for Education and Science が「こうした生徒のための特別なクラスを設置することが望ましい」との通達を出し (Leung・Franson 2001)、1966年制定の地方自治法第11条 (通称「セクション11」)⁷⁾による公的な財政支援が始まると、地域に初期集中英語指導センター (Reception Centre) が、大規模な在籍校内に英語指導教室 (Language Unit) が設置されるようになった。指導方法については中央政府からの指示や助言ではなく、当時行われていた第二言語としての英語教育の方法論の中から指導者が適切と思うものを選択して実施していた。

このころの EAL 生徒教育の主眼は生徒のイングランドの文化・学校への適応を促進することで、英語ができないことは適応を阻む主たる障害であり、欠陥 (deficit) と捉えられていた。このため英語指導センターや教室は生徒に早く効果的に英語を習得させ⁸⁾、一般のクラスに戻す役割を担っていた。英語の指導は「英語の知識を獲得させること」を目的とし、それさえできればイングランドの学校に溶け込めるものと考えられた。「分離による英語教育で同化を促す教育」の時期といえる。

70年代に入るとこの方針が大きく転換する。特別支援教育の分野で始まったインテグレーションの動きもあり、EAL 生徒も在籍学級で学習する権利を持つという視点から英語指導センターでの指導に疑問が呈されるようになった。さらに、言語教育観がそれまでの「正しい文法の習得」から「場面に応じた適切なことばの使い方」を求めるものに広がったことで、在籍学級の中で英語に触れて生活することの意義が見直された。1975年の言語教育に関する調査委員会報告バロック・レポート (Bullock Report: A Language for Life) では、20章「海外出身家庭の子ども (Children from families of overseas origin)」で、多文化の子どもたちを指導するための教員研修が必要であること、分離された環境で英語を学ばせることがよいとは思えないことなどを指摘している (DES 1975)。その一方で英語指導者を「第二言語としての英語を教える専門家」とし、一般の教科指導を担当する教員とは異なる存在と捉えている。また指導者の確保にあたって「海外から戻った教員を積極的に雇用して移民の子どもの英語教育に充てる」とするなど、国内・国外での英語教育のニーズの違いや学習者の年齢による指導方法の違いなどは考慮されていない (Leung・Franson 2001)。すなわち、70年代半ばには EAL 生徒が英語母語話者とともに学ぶ場を確保することが重要との認識は生まれていたが、指導自体は「英語」の習得を中心課題とみており、教科学習を含めた EAL 生徒の学校生活全体を支援するという見方ではなかったと推測される。

この流れに変化が見られるのは1985年に提出されたスワン・レポート (Swann Report :

Education for All) であった。ここでは「すべての子どもへの教育」を掲げ、エスニック・マイノリティの子どもたちの言語ニーズへの対応は一般の教室の中で行われるべきものとした。また、彼らにも確保されているはずの教育の機会均等を妨げるもの、人種差別につながりうるものとして、英語指導センターを強く非難した。この結果多くの自治体で英語指導センターは廃止され、まったく英語を話さない子どもへの一時的な措置以外、学校内の指導教室もまた好ましくないものと判断されるようになった。この時期は、また、EAL 生徒への指導のあり方が、反人種差別主義、多文化主義の旗印として取り上げられた時期であった (Leung・Franson 2001、佐藤・小口 2002、奥村 2007)。一方で「すべての子どもへの教育」の一部となったエスニック・マイノリティの子どもたちへの英語教育は「すべての子どもに必要なコミュニケーションスキルの発達の一側面」と捉えられるようになり、英語話者も含めた教科としての英語の中に組み込まれた。

具体的な指導の場が在籍学級に移ったことで、いわゆる第二言語としての英語教育を明示的に行うことが難しくなり、EAL 担当教員が教科担当教員とペアで授業を準備、実践するコラボラティブティーチング (Collaborative Teaching) が推奨された⁹⁾。コラボラティブティーチングでは、授業計画、教材選択の段階から EAL 教員がその知識と経験を教科担当教員に提供し、共に教室での指導に当たることが求められた。この段階にいたって、EAL 担当者の役割は英語を指導することから一般教員へのアドバイザー的役割に転換したことになる。EAL 生徒と英語話者生徒がともに学ぶ場が設定され、その方法が示された時期でもあった。しかし、「在籍学級での EAL 生徒指導」という方向性が示されたにとどまり、具体的な対応については引き続き地域ごとの対応に委ねられたままであった。

2・2 英語教育への転換の兆し

1988年にナショナルカリキュラムが導入され、そのアセスメントとしてナショナルカリキュラムアセスメント (National Curriculum Assessment: 通称「SATs」) が実施されようになると、EAL 生徒にも教科内容を理解し試験という場でそれを示すことが求められるようになった。奥村 (2007) は SATs について「英語が媒介言語であるため、言語のハンディのあるエスニック・マイノリティの子どもたちへの配慮が十分に考慮されていなかった」(p.12) としている。また、浜井 (2002) は言語マイノリティの子どもたちに求められるものが「モノリンガルの子供達と同じゴールを目指しうる英語力」(p.112) であったと指摘している。英語力が十分でない EAL 生徒に在籍学級の学習のなかで英語の支援をするというコラボラティブティーチングは継続されていたが、指導の目的は、EAL 生徒に平等な学習機会を与えることから、英語で実施される SATs の成績を上げることにシフトしていく。

在籍学級で EAL 生徒を指導する教員の資質及びその準備について、スワン・レポートを詳細に検討した松井 (1994) は、

ESL を必要とする児童生徒の言語的なニーズは、多言語社会という現実の意味を十分理解した、ESL 教師をふくむすべての教師の責任とみなされねばならない。とくに初等教育レベルでの ESL 教育は、可能なかぎり、一般の教室という状況において一般の教師によっ

てなされることが望ましいのである。そのためには、ESL教育やバイリンガリズム教育の教授法の訓練を受け直すための再訓練サービスの充実が必要となることはいうまでもない(p.227)。

と述べている。しかし88年の教育改革では具体的な施策としての指示は出されず、94年の改訂版でもすべての教員が英語を母語としない子どものニーズを考慮した指導をすべきとの記述が加えられるにとどまった (Leung・Franson 2001)。Tomlinson (2005) も、それまでも教員がイングランド国内の多文化状況に対応できるようにすることの重要性は指摘されていたにもかかわらず、90年代には多くの大学やLAがそうした研修を行わなくなったこと、その後も必要性は言及されるもののどうすればよいかという具体的方策が示されていないことを指摘している。

2・3 1997年以降の EAL 教育

1997年に成立した労働党政権は教育をその最重要課題に位置づけ、教育水準の向上を目指した。EAL教育に関連するものとして、2点挙げる。

政府が指摘した教育課題の1つに、「民族による教育達成度の差」があった。政府はこの「差」を縮めるための活動を支える予算として、それまでのセクション11に代えて1999年にエスニック・マイノリティ学力向上補助金 (Ethnic Minority Achievement Grant : 以下「EMAG」) を導入した。エスニック・マイノリティが暮らす多くのLAがEMAGで「EAL専門家チーム」を組織し、LAと現場の連携によるEAL教育が行われるようになった (ノッティンガム市EMAチーム S.Cocke氏 2012.3.20)。大田 (2009) は、労働党政権はLAに「あくまでも国家目標に準拠した地方の目標を地方の実情に合わせて設定し、モニターし、改善に取り組む」(大田 2009 p.83) 中で「その地域のリーダーシップと開発を担うこと」「情報の提供」などを期待し、学校とLAの新たな関係の構築を目指していたと指摘する。EALに関しては2003年のEvery Child Mattersでも、マイノリティの子どもたちの学業達成度を高めていくために「知識と技能のある教員を提供する」「バイリンガルの学習者をサポートするためのストラテジーを開発する」などが示されているが、EMAGがLAのそうした活動を支えていたと考えることができる。

1998年、政府は、国レベルで教育改善を牽引するシステムとしてナショナルストラテジーズ (National Strategies) を導入した (DfE 2011)。ナショナルストラテジーズは具体的な教育プログラム、教員研修プログラムの提示という形で政府の教育政策を示し、改善を促進しようとしたもので、2011年までの一定期間政府が主導して各種資料を開発、提供するというものであった。その後は各学校がそれによって得た知識や力量を元に現状にあわせた教育的な判断をする、という趣旨であった (DfE 2011)。コンテンツは1998年のリテラシー、翌年の計算に関するプログラムに始まり、徐々に子どもの年齢、領域¹⁰⁾を広げていった。これらはDCSFのウェブサイトで公開していたが、2011年6月に閉鎖され、現在はいくつかのコンテンツが「必ずしも現政府の方針を反映しているとはいえない」との注意書きを付した上でNational Archivesで公開されている。現在確認できるEAL教育に焦点化した資料から主なものを挙げる¹¹⁾。まず2002年にキーステージ3 (11歳から14歳) の「Access and Engagement」が公開された。これは、在籍学級

で EAL 生徒に教科内容を指導するための教員向けガイダンスであり、主たる読者は教科主任と EAL 担当者となっている。その後、2007年に渡英したばかりの生徒への指導に特化した「New Arrivals Excellence Programme Guidance」が、さらに2009年には英語学習が進んだ生徒の指導のための「Ensuring the Attainment of More Advanced Learners of EAL」が公開されている。ここにあって、政府として EAL 教育の内容、方法、研修についての具体的プログラムが示されたことになる。

3. New Arrivals Excellence Programme から

本稿では、EAL 教育に関わるナショナルストラテジーの資料のうち、New Arrivals Excellence Programme (以下「NAEP」) を基に、政府が、EAL 生徒を受け入れる学校や教員に対し、①何を、②どのように伝えようとしているのかを整理してみたい。NAEP を取り上げる理由は、以下の2点である。まず、関係者が現在の EAL 教育を再考する契機となったとする2004年の新 EU 加盟国からの移民の急増に対応するために作られた資料だということである。2点目は、英語が話せない子どもの受け入れと指導についての情報を提供した NAEP には「言語文化背景の異なる生徒」への対応において作成当時教員にとって必須と考えられた要素が書かれていると想定されるからである。NAEP は現 Department for Education のホームページからもアクセス可能であり、現段階で政府による新たな資料は作成されていない。したがって、各学校が参照する資料として引き続き閲覧、使用されることを現政府も想定しているものと推測される。

NAEP には Guidance (以下、「ガイダンス」、2007年公開)、ケーススタディ (映像等) 及び、それに基づく現職教員研修の実施細案ともいべき CPD Modules (以下「CPD モジュール」、2008年公開) などがある。なお「New Arrivals」という表現については、ガイダンスの冒頭に「さまざまな New Arrivals が存在するが、この本では海外からの移民を指すものとする」(DCSF 2007 p.3) との定義がなされている。本稿では、この定義を踏まえた上で、以下、New Arrivals を「新規渡英生徒」と訳出する。

3・1 伝えるべき内容：ガイダンスから

ガイダンスが読み手として想定しているのは、初等／中等教育学校の指導的役割を担う教員 (シニアスタッフ)、EMA のマネージャー及び相談員、校長、教員、指導助手となっている。EMA は Ethnic Minority Achievement の略で、教育現場では LA や学校のエスニック・マイノリティ生徒 (英語指導に特化したものではない) 担当を指す。マネージャーや EMA コーディネーターは、必ずしも英語教育や多文化教育の専門家であるわけではなく、管理職等が兼任する場合も多いという (Davies 2012)。

ガイダンスの冒頭に、基本原則 (Key Principles) として以下の7点が挙げられている (p.4)。

- 学校のすべての子どもはナショナルカリキュラムにアクセスすることでその可能性を伸ばす権利がある。

- それは、学校という文脈の中で、友達と一緒に教育を受ける中でもっともよく達成される。
- 子どもは安心して「価値がある」と認められる環境の中でもっともよく学ぶ。学校は在籍で学ぶことを支援する方法があることを子どもに知らせる必要がある。
- 学校は人種差別がないよう、責任を持つ。
- 学校は外国からの生徒が学校にもたすものを肯定的にとらえる。
- 指導は言語熟達度だけでなく、既有知識や経験の評価に基づいて行われる。
- 子どもが属す教育システムについて理解されるよう、保護者にも支援が提供される必要がある。

ここから、インクルーシブ教育を基本とし、子どもや家庭の文化を尊重しようとする立場を確認することができる。

構成は、先に挙げた原則に続き、外国から編入生を受け入れるにあたって、「学校がすべきこと」「自治体がすべきこと」が述べられたあとは、学校種別の記述になっている。自治体がすべきこととして挙げられているのは以下の点である (pp.5-6)。

- 教員研修の提供
- EMA スタッフの配置
- ネットワーク構築 (よい実践、リソース、指導助手などの共有)
- 編入に関すること (編入の条件、手続きの煩雑さ、EAL 生徒数の偏りなどへの配慮)
- EAL に関する調査、データ収集
- 学校支援

初等／中等教育とも大きく①受け入れ、②指導、③学校参加の促進、の3つの柱から構成されているが、記述の分量からみると、初等教育では受け入れと授業実践に関わる部分に、中等教育では指導のうち編入初期の指導に比重がおかれているようである。この「受け入れ」「指導の方法」について生徒の年齢でどのような違いがあるかを比較した。

まず、受け入れに関しては編入時のアセスメントの重要性についての指摘はかわらないが、それに基づく子どもの配置 (学級、グループなど) に関する記述には、教育段階で違いが見られる。初等教育では次の2点が強調される。

- ① 英語力にかかわらず学齢通りのクラスに入れる。
- ② 初等教育段階では特別な学校適応のための初期指導 (Induction) は不要。ただし、高学年で編入した生徒には、ごく短期間そうした場を設けてもよい。その際には在籍学級と連動できるように留意すること。また、グループ活動の時間などを利用し、在籍学級の中で初期指導をすることもできる。

一方、中等教育レベルでは「EMA 担当者がある学校や、子どもたちの移動が激しい学校では

初期指導コースの設置を考えるとところもある」とし、初期指導についてさらに細かくアドバイスをしている。まず中等教育前半（11～14歳）では、「初期指導期間中にクラスメイトとの交流が妨げられてはならない」「在籍学級への移行をスムーズにする目的で行われるもので『教育の別形態』にとらえてはならない」と留意すべき点を挙げた上で、以下のような条件で実施される初期指導コースは早期の在籍学級での学習を可能にし、ひいてはGCSE（中等教育修了試験）への対応にもつながると肯定的にとらえている（p.41）¹²⁾。

- コースの開設・実施には明確な、共有された理論的根拠が必要である。
- コースは期間限定的なものとする。
- 開始と終了に関する明確な手続きを定める。
- 詳細で正確な基礎情報となるアセスメントを行う。
- コースは第二言語習得をしっかりと理解している教員が担当する。
- ナショナルカリキュラムの学習内容とリンクさせ、脱文脈化した言語活動にならないようにする。

中等教育後半で編入した英語学習者は基本的に「GCSE のコースワークに参加することはかなり困難」と捉えられている。このため、下学年編入という選択肢も示されている。また、できるだけ在籍学級での学びに近づけるようにするとしつつも、GCSE 英語コースと同じ時間に EAL コースを設定する、近隣の大学と連携して英語コースを設置するなどの事例が示されている。

初等教育の「指導の方法」では、主として学習者の英語力に配慮した授業をするために有効な戦略が紹介されている。この中には、①学習の障害となりそうな語彙や表現、文法をあらかじめ洗い出し、指導の方法について検討しておくこと、表現のモデルを与えることなど英語力の不十分さに対応するための方法、②子どもの既有知識を把握しておくこと、英語学習中の子どもにもタスクが達成できる場面を必ず設けること、「話す・聞く」を大切にすることなど、授業の組み立てに関するもの、③母語や辞書などの使用を勧めること、具体物を活用することなど子どもの内容理解を促すためのものなどが挙げられている。また、新規渡英生徒がおとなと生徒／生徒同士のやりとりを通して学ぶことが強調されており、グループ活動をする際の編成については「新規渡英生徒が言語的にも認知的にもよい刺激を受けるようなグループに入れるべき」（p.21）、ペアでの活動については「EAL 生徒は英語のよいモデルとなりうる子どもとペアを組ませる、または、同じ母語の EAL 生徒で英語がもっと流ちょうな生徒と組ませるのがよい」（p.26）などの記述がある。新規渡英生徒に在籍学級の授業の中でよいモデルを示すことが重視されている。

中等教育の「よりよい実践のために」（pp.48-53）では、まず新規渡英生徒の学習を阻む可能性のある要因（英語、学校生活の違い、母語母文化の価値が認められないこと、学校内外での人種差別）が述べられており、以下、新規渡英生徒の学習を支えるためのいくつかのポイントが示されている。

表 1 初等教育

	タイトル	目 的	対 象
1	子どもを温かく迎える	<ul style="list-style-type: none"> 新規渡英生徒の多様なニーズを知る。 子どもと家族が温かく迎えられ、学校が安心・安全と感じられるようにする。 彼らのニーズを見出し、それに応えるための学校の役割について考える。 	学校のすべての教職員
2	アセスメント	<ul style="list-style-type: none"> よいアセスメントとは何か、基本原則を考える。 編入時のアセスメントに際し、必要な背景情報を考える。 ケーススタディを通して英語学習者のアセスメントに対する示唆を得る。 	シニアリーダー、教員、指導助手
3	英語学習者への効果的な指導	<ul style="list-style-type: none"> 新規渡英生徒のための学習・指導の原則を理解する。 英語学習者の教科学習と英語力の獲得を支えるためのアプローチを知る。 	シニアリーダー、ミドルリーダー、教員、指導助手
4	ホールスクールアプローチを進める	<ul style="list-style-type: none"> 英語学習者を支える戦略を知る。 生徒を支えるすべてのスタッフと学校の子どもたちの役割と責任について考える。 現在の実践を評価し、発展の余地を考える。 	学校のすべての教職員

- 学年通りの内容を保つことと認知的な刺激に富むことがバイリンガル生徒の進歩には不可欠であるが、そのためにはカリキュラムの調整が必要となる。
- 教員は自分の授業のスタイルを見直す必要がある。共同学習の導入、他のスタッフとの連携などを行う。
- 学習の目的、学習の成果（何ができるようになるのか）、何が「よい」と評価されるのかなどを生徒にわかるように明確に伝える。
- 母語訳、母語の辞書の活用、ICT の活用などを通して自律学習ができるように支援する。

初等教育に比べると指導場面での具体的な指示ではなく、生徒の持つ力を発揮させるために教員が行いうる支援、そうした視点を持つことの重要性が示されている。

3・2 現職教員研修資料：CPD モジュール

NAEP の現職教員研修計画（Continuing Professional Development Modules：以下「CPD モジュール」）は「英語学習者への対応の経験が少ない自治体や学校が、こうした子どもたちのニーズに焦点を当てた研修を実施できるようにすることを目的に開発された」（DCSF 2008 p.5/p.83）もので、ガイダンスの内容を再構成し、初等教育と中等教育でそれぞれ4回の研修計画が作られている。各モジュールとその目的は表1・表2の通りである。

CPD モジュールで想定されている研修講師（Presenter）は、教育委員会の EMA チームのメンバー、ナショナルストラテジーズの相談員、学校のシニアリーダーとされているが、「この分野に関する知識があまりない場合は地域の EMA チームに連絡を取り、ガイダンスを受けるよう助言する」（p.5）と書かれている。各モジュールの展開が時間の流れに沿ってどこでどの DVD を見せ、どのような指示をしてどのワークシートを使い何をさせるのか、その際気をつけるべき

表2 中等教育

	タイトル	目的	対象
1	シニアメンバーへのフリーフィング	<ul style="list-style-type: none"> 英語学習者への現在の授業を資料から評価する。 学校全体の変化を可能にするシニアリーダーの役割と責任について復習する。 目標達成に向けて優先順位をつけ、行程表を作成する。 	シニアリーダー（チーム）、新規渡英生徒に関わる専門家のリーダー
2	新規渡英生徒を迎える準備	<ul style="list-style-type: none"> 英語学習者に対するよい実践の根底にある原則を理解する。 英語学習者の多様なニーズを考える。 彼らのニーズを見出し、それに応えるための学校の役割について考える。 	シニアリーダー、教員、指導助手
3	アセスメント	<ul style="list-style-type: none"> よいアセスメントとは何か、基本原則を考える。 さまざまなアセスメント結果を比較検討する。 アセスメント結果を新規渡英生徒の適切なクラス・グループ配置にどのように活用するかを考える。 	シニアリーダー、ミドルリーダー、教員、指導助手
4	指導と学習	<ul style="list-style-type: none"> 英語学習者への指導とその原則を理解する。 英語学習者が教科学習にアクセスするための教授法を学ぶ。 	シニアリーダー、ミドルリーダー、教員、指導助手

点は何かまで事細かく記述され、さながら教員研修のための台本のようなものである。

初等教育も中等教育も、「学校の状況や優先順位はかなり違いがあるので、時間の枠や学校のニーズによってこれらのモジュールはすべてを実施しても、個別に実施してもよい」(p.5/p.83)と書かれている。しかし、中等教育では「シニアフリーフィングははじめに行うこと」(p.83)との記述がある。シニアメンバーは、日本でいう学年主任、教科主任、各校務分掌委員会の代表といった人々である。まず校内で指導的立場にある教員に対し、EAL 生徒教育の必要性と基本的な考え方、目指すべき方向性を伝え、その実現の責任が彼らにあるという点を示す必要があるとの認識を示したものであり、新規渡英生徒が安心できる環境づくりを学校の役割と位置づけるにはこうした研修が必要との判断によるものと考えられる。

受講者は「それぞれのニーズによる」とされているが、初等教育では「新規渡英生徒に関わるための一般的知識を得るため、すべてのスタッフが研修を受けることを強く勧める」(p.5)、中等教育では「モジュール3、4については、すべてのスタッフが研修を受けることを強く勧める」(p.83)とある。また、いずれの段階でも非常勤スタッフ、EMA スタッフ、指導助手の他、教科指導をするかどうかにかかわらずすべての職員が研修を受けられるよう調整するべきであるとしている。全教員を対象とする研修の必要性を打ち出し、専門家がいなくても研修ができるような工夫をしているところに CPD モジュールの特徴があると言える。

内容や研修の展開で初等中等教育の各4モジュールに共通するのは、まず受講者に考えさせてから解説・コメントを加えるという流れと、得た知識や情報をもとに現実場面で考えさせるという流れである。「指導」に関するモジュールでは、初等・中等教育段階とも「指導ストラテジー」を中心に検討しており、ストラテジー自体を理解／認識することと同時にそれが実際の指導の中でどのように現れているかを確認する場が設けられている。たとえば初等教育のモジュール3では、まず以下のようなストラテジーが示され、教師が授業計画の段階でどのようにこうしたストラテジーを生かすかを考えることで英語学習者が英語のスキルを身に付けながら教科学習を助けることができると伝えられる。

【ストラテジー：抜粋】

- 視覚教材、アクション、実物を使う。
- 活動的なタスクを使う。
- カギとなる語彙を特定し、それを明示的に教える。
- 子どもが使うことを期待されている言語のモデルを示す。
- 可能であれば母語を使う。

その後、DVDを視聴し、ペアでどのストラテジーが使われていたか、どれがもっとも効果的だったかを話し合う。ここで、講師にはこれらのストラテジーが初期の英語学習者だけでなく、すでに会話は習得し学習言語を身に付ける段階にある子どもも含めすべてのEALの子どもに有効であることを強調するよう指示が出ている。さらに、ある教員が英語学習者である子どもを支援するために使うストラテジーについて述べているDVDを視聴し、教師がどのように子どもの学習参加と英語の習得の支援をしているかを話し合わせる、といった活動が続く。同じ立場にある他の教員の声や実際の指導場面を通して確認することで理念と現実を結びつける働きをしていると思われる。学んだ理論の具体的姿をイメージさせ、各教員が自身の実践に反映させ易くなるよう計画されている。

教育段階による違いを見ると、中等教育では「書く」ことを支えるための活動が加えられている。この場面では、「よく見られるが、実は不適切な方法を見つける」という活動が取り入れられている。まず受講者に、「書く」ことを支援するためにはこれまで検討してきた指導のストラテジー以上に細かな配慮が必要であることが伝えられ、複数の支援のためのストラテジーが示される。そして、グループなどでのディスカッションを経て、以下の「よくある」ストラテジーは不適切であることを確認する。

- 書く練習のために教科書を写させる。
- 草稿を一人で書かせる。
- 一人では英語で書くことができないので授業内容に関連する絵に色を塗らせる。
- 集中できるように黙って書かせる。

こうした活動を用意することで「どのようなストラテジーが適切なのか」「なぜ不適切なのか」を第二言語習得、生徒の発達段階等多角的に検討する必要性が生じる。ディスカッションを通して自分の指導を検討する際の視点を身に付けさせていると考えられる。またあえて「書く活動」を取り上げることで、中等教育におけるその重要性をも伝えている。一方初等教育では授業中に使われる「ことば」により敏感になるため、教師の気づきを促すような活動が入っている。教育段階による学級での活動の違いが反映しているものと思われる。

どちらの段階でも教科に特化した指導については言及されていない。英語力が十分でない生徒に教科内容を指導するには、という観点から基本的な知識を提供し、各教員が実践できるようにするところに力点が置かれているように思える。ただし、EAL生徒を含む在籍学級での教科授

業の映像などがある NAEP 以外のナショナルストラテジーズをはじめとする教育系のサイトなども参考として紹介されている。

3・3 NAEP の特徴とイングランドの課題

資料としてのガイダンスをみると、指導の基本方針を在籍学級でのインクルーシヴ教育としながらも、発達段階や状況に合わせた柔軟な対応をしているケースを多く紹介している。また、アセスメントのあり方やグループ編成のしかたなど具体的な指導場面に即した情報が掲載されている。基本理念を押さえつつ、教育現場の実情を反映させ、現実的な情報を提供していると思われる。一方、「教科指導を通して英語を学ばせる」ことの重要性を指摘してはいるが、学習指導場面に関しては教科の特性に踏み込むことなく「EAL 生徒を含む学級での指導の基本」にとどめている。CPD モジュールでは、ガイダンスの知識を現実の指導場面でどのように活かすのかという点に絞って研修が組み立てられている。以上から NAEP の特徴は次の3点にまとめられる。①教科にかかわらずすべての教員に必須の基礎的な情報にとどめる。②情報を得るだけでなく、日々の教育活動の中でどのように実践できるかがイメージできるようにする。③研修に必要な資料はすべて提供する。

一方、NAEP の開発に関わった Cocke 氏（前出）は NAEP の活用のための課題を2点挙げている。1つ目は研修の時間設定についてである。現在の学校教育現場においては校内研修がその主体であるが、平日の授業終了後1時間から1時間半で行われる。CPD モジュールはおよそ75分で組まれているが、「実際にディスカッションをしたり、活動したりしてきちんと受講者に伝えるには、最低でも2時間は必要」だという。2点目は、NAEP をはじめ多くの資料は公開することに意義があるとされ改訂が行われていないことである。今後こうした資料が様々な団体によって作成され、公開されていくと、資料が多くなりすぎどれを選択してよいか分からなくなるのではないかと危惧していた（2012.3.20）。この点については、ナショナルストラテジーズ全体の課題として Ofsted も指摘している¹³⁾。

これらを踏まえ、イングランドの EAL 教育の課題を整理してみたい。

まず、EAL 教育の経験がなく、教員養成課程でもこの分野について学ぶ可能性が低いという現在の状況を考えると、内容については、全員に周知すべきことという目的に絞り、精選する必要があるだろう。ガイダンスはその点でよく整理されたものとなっている。次に CPD モジュールについてであるが、この資料の意義については言を俟たない。ハンドアウト、作業用シート、スライド、DVD が準備され、講師の発話や留意点を含めたほぼ台本のような形の進行表があることで、システム上は等質の研修を実施することが可能になっている。しかし、ニーズに合わせて活動の取捨選択をするよう書かれているものの、どのように選択すればよいのかは記述されておらず、ガイダンスの「新規渡英生徒の状況」に見られるような「これまで EAL 生徒の編入を想定していなかった学校」「分散地域の学校」などの担当者がどのようにニーズに合った調整をしていくのか、EAL の専門性や経験を持たない講師（Presenter）の場合でもほんとうに研修が成り立つのかといった点で検討が必要と思われる。EAL 生徒教育・研修の資料として今後も継続した使用が想定されるので、改訂・充実を期待したい。

イングランドではそれまでも新規渡英生徒を多く受け入れていたにもかかわらず、2004年以降教育現場で混乱が起きたのは、情報が特定の地域内でしか共有されていなかったからだと考えられる。NAEPはじめナショナルストラテジーズでは、こうした課題に対応し中央政府が主導して広く情報が提供されている。こうした情報を提供する媒体として、どこからでもアクセス可能なインターネットを使うことは有効であろう。ただし、Cocke氏の「量より質」という指摘は的確であるように思われる。教員がアクセスできる資料の質をどのように維持していくかは今後の課題となることが予想される。

EAL教育を進めるには、資料の作成だけでなく、「全教員への周知」を徹底するための方策を考えていく必要がある。その場として研修があるが、先に述べたように全教員を対象とするような研修は、その多くが学校単位で実施されている。しかし、校内のすべての教員がこの問題に関心を寄せているわけではないという現状で一般教員の関心や力量を高めて行くには、行政側からその必要性を指摘し研修実施を促すか、EAL教育に関心を持つ教員を各校のEAL生徒に対する教科教育の核として育てるかといった対応が想定される。いずれにしても、学校単体で対応するのは困難でLAなど地域での対応が必要となる。しかし、イングランドではLAと学校の関係が希薄になってきているのが現状である。EAL教育においても2010年の政権交代により、2011年4月以降、EAL教育支援の主たる財源であったEMAGが、それまでの「使用目的特定 (ring-fenced)」から一般予算に変更になった。このためこれまでLAに置かれていた、研修講師となるべき指導チームの維持が困難になっている。また、教育の規制緩和によりLAの指導を受けない学校も多く、そうしたところでは実践上の難しさや指導の効率などを理由に、かつて批判の対象となった英語指導教室が復活してきている¹⁴⁾。学校の枠を越えて取り組む必要のある課題を学校内で解決せざるをえないところに、イングランドEAL教育の課題があるのではあるまいか。地域や自治体のネットワークを作り、それと情報提供や研修をリンクさせることを考える必要があるだろう。

4. まとめにかえて

以上、イングランドのEAL教育の流れとNAEPのガイダンス及びCPDモジュールを見てきた。1・2に述べたとおり、数の上では日本における「日本語を第一言語としない子どもたち」はイングランドとは比較にならないほど少なくその歴史も浅い。しかし、この20数年の間に子どもたちの滞在は長期化の傾向を見せ、1校あたりの在籍数の集中／分散の二極化が進んだ。それに伴い、生活のための日本語習得から「日本語を使って学ぶ」ことを視野に入れた指導を考えることが不可欠となっている。日本語指導担当者による初期的な指導だけではなく、通常の学級において一般教員が日本語力の不十分な生徒に教科指導を行う必要性が高まったということである。しかし、その必要性を認識しているのは現在外国人児童生徒教育に関わっている関係者のみであるのが実情で、一般教員にどのようにして知識や情報を伝えていくのかについては大きな課題として残されている。

イングランド同様現場先行で実践が蓄積されていった日本も、やはりその取り組みは「バラバ

ラで多様」である。しかし、言語文化背景の異なる子どもたちを学校に受け入れ、「日本社会を支える構成員」として送り出すには、すべての教員がこうした子どもを指導するために必要な基本情報を共有することが求められる。この点から、イングランドの現状を見ると次のような示唆が得られる。まず、アクセス可能な、質の高い資料の整備である。日本でも教員研修の内容や方法に言及した資料はネット上で散見されるが、現段階でCPD モジュールにあたるような直接的なマニュアルはみられない。「専門的になりすぎず、基本的事項を教室で活用できるように身に付ける」ことを目指した教員研修資料の作成は日本でも必要と思われる。

研修実施の困難さは日本国内の教育現場でも同様に指摘されているところである。イングランドに比べ該当する生徒が少なく、「新たな問題」として広く周知していく必要のある日本では、教育委員会という組織を効果的に利用することが有効なのではあるまいか。実際、日本では教員研修の多くが教育委員会の名の下に実施されている。イングランドと異なり、日本での課題はいかにして教育委員会にこうした研修の重要性を伝えていくかということのようだ。

イングランドのEAL生徒教育には、NAEPに見られるように「在籍学級での指導」を原則としながらも取り出し等による初期指導の可能性を記述せざるを得ない現状、「英語重視、母語軽視」に対する批判もある。そうした中でEAL教員資格を作ろうとする動きも見られる。イングランドのEAL教育の再検討が求められているとも言えそうである。それでも、担当者任せになりがちな日本の教育現場は、現在のイングランドで行われている「EALの子どもたちも英語母語話者とともに英語でナショナルカリキュラムの内容を学習させる」という基本方針、それを実現させるための様々な取り組みから学ぶ点は多い。イングランドのEAL教育が今後どのように動いていくのか、これからも注目していきたい。

【付記】

本稿は平成23～25年度科学研究費補助金基盤研究(c)「JSL児童生徒を含む学級における教科指導－指導研修プログラム開発のための調査研究(課題番号23520614)」の研究成果の一部である。

-
- 1 カリキュラムにおける言語発達学会(National Association for Language Development in Curriculum:以下「NALDIC」)理事 Nicola Davies氏からの電子メールでの情報(2011.5.28)。
 - 2 予算、カリキュラム等が異なることから、本稿で直接扱う地域はイングランドに限定する。
 - 3 NALDIC「EAL Pupils 1997-2012」<http://www.naldic.org.uk/research-and-information/eal-statistics/eal-pupils>
 - 4 文部科学省「日本語指導が必要な児童生徒の受入れ状況等に関する調査(平成24年度)」http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/04/1332660.htm
 - 5 リーズ大学教育学部 Penelope Robinson氏からの聞き取り(2011.9.8)。
 - 6 本稿ではEAL生徒教育を担当する教員をEAL教員と呼ぶが、第二言語としての英語指導(TESOL)などの資格、経験、研修受講歴等と教員資格を併せ持つ「専門知識を持つ」教員と、現場ではじめて

EAL 担当となり知識がないまま指導に当たっている教員とがいることを指摘しておきたい。

- 7 セクション11は、「イギリスの言語・文化と異なる英連邦からの住民のための施策を講じる場合、その費用を国庫から補助する」というものである。自治体に支援チームが作られ、英語教師、通訳、ソーシャルワーカーなどがこの費用で雇用された。
- 8 初期集中英語指導センターは1年程度、英語指導教室は2～6学期間が平均在籍期間とされる (Leung・Franson 2001)。
- 9 現在はパートナーシップティーチング (Partnership Teaching) という呼称も使われているがレスター大学教育学部 W.Cajkler 氏によれば指導の方法等はかわらないとのことである (2011.9.14)。
- 10 子どもの年齢では就学前段階から中等教育段階まで、領域としては各教科、インクルージョン (特別支援やマイノリティなどを含む)、教員教育などがある。
- 11 現 Department for Education、NALDIC などのサイトからもアクセス可能である (2013年7月25日確認)。
- 12 佐久間 (2007) はロンドンの EAL が多数在籍する中学に初期指導教室が設置され、新規渡英生徒は午前中のみ3週間ここで学ぶと報告している。
- 13 The National Strategies : A review of impact (2010) に「頻繁な新しい取り組み、教材、資料の提示は加重負担につながり、ここの取り組みの本来の効果を弱めることになった」(p.5) とある。
- 14 筆者が2013年に訪問したブラッドフォード市の中等教育学校、ノッティンガム市のアカデミーではいずれも英語指導が必要な生徒のための教室を設置していた。浜井 (2002) では、1996年時点でコヴェントリーの2つの公立小学校で日常的にこうした指導が行われていることが指摘されている。

【参考文献】

- Davies, N. (2012) EAL specialists and support staff in schools, NALDIC Quarterly, Vol.9 No.3, pp.4-6.
- Department for Children, Schools and Families (2007) New Arrivals Excellence Programme Guidance.
- Department for Children, Schools and Families (2008) New Arrivals Excellence Programme CPD Modules.
- Department for Education (2011) *The National Strategies 1997-2011*.
- Department for Education and Science (1975) *A Language for Life*.
- Department for Education and Science (1985) *Education for All*.
- 浜井祐三子 (2002) 「多文化社会としてのイギリスとエスニック・マイノリティの言語教育」『大学院国際広報メディア研究科言語文化部紀要』42、北海道大学、pp.101-116.
- Leung, C., Franson, C. (2001) England : ESL in the early days, Mohan, B., Leung, C., Davison, C. (Ed.) *English as a Second Language in the Mainstream : Teaching, Learning and Identity*, Pearson Education, pp.153-164.
- 松井清 (1994) 『教育とマイノリティ 文化葛藤のなかのイギリスの学校』弘文堂。
- Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (2010) *The National Strategies : A review of impact*.
- 岡本徹 (2006) 「イギリス新労働党の教育政策 (1) ——1997年～2001年」『広島修大論集 人文編』47 (1) pp.89-112。
- 奥村圭子 (2007) 「イギリスにおけるエスニック・マイノリティと多文化教育の変遷」『山梨大学留学

- 生センター紀要』2、pp.3-16。
- 大田直子 (2009) 「新労働党の教育政策：オーナーシップからステークホルダーへ」『人文学報 教育学』44、首都大学東京、pp.43-99。
- 小内透 (2004) 「イギリスの多民族化とロンドンのマルチエスニックスクール」『北海道大学大学院教育学研究科紀要』95、pp.91-117。
- Rosenberg, S.K. (2007) *A critical history of ESOL in the UK 1870-2006*, National Institute of Adult Continuing Education.
- 佐久間孝生 (2007) 『移民大国イギリスの実験 学校と地域に見る多文化の現実』勁草書房。
- 佐藤実芳、小口功 (2002) 「イギリス——多文化教育の理念と政策の変遷」江原武一編著『多文化教育の国際比較 エスニシティへの教育の対応』玉川大学出版部、pp.95-121。
- 新谷麻紀子 (2006) 「倫敦マイノリティ事情」『解放教育』No.467、明治図書、pp.108-117。
- 菅原雅枝 (2011) 「JSL 児童生徒教育研修の充実にむけて——求められる研修の姿と実施上の課題」『国際教育評論』No.8、首都大学東京。
- 菅原雅枝 (2013) 「イギリス生まれの非英語話者児童の学力向上への取り組み——リスター小学校の事例から」『国際教育評論』No.10、東京学芸大学。
- Tomlinson, S (2005) Race, ethnicity and education under New Labour, *Oxford Review of Education*, Vol.31, No.1, pp.153-171.
- 渡部孝子 (2011) 「英国の学校教育におけるエスニック・マイノリティ児童への英語教育政策とその実践上の課題」『群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編』第60巻、pp.167-176。

[Abstract]

Education for newly arrived children with limited English
proficiency in England
—— How mainstream teachers are informed about teaching them ——

Masae SUGAHARA

Tokyo Gakugei University Center for Research in International Education

Due to the expansion of the European Union in 2004, teachers in England have been facing a new challenge in teaching English to newly arrived children.

England changed their policy for teaching EAL (English as an additional language) learners from segregated English language teaching by language specialist teachers to learning English through curriculum content with their peers in mainstream classes in mid 70's. This means that classroom teachers need to be informed about how to teach EAL pupils. Despite the fact that they had had the policy, teachers were still confused when they had new pupils from Eastern Europe. In this article, we discuss the reason why it was difficult to circulate the information on teaching EAL learners in England. Also, an informal 'handbook' and a 'teacher training manual', which were published on government web pages in England on 2007 and 2008, are examined to know what and how teachers in England are informed about the way to deal with those children.

The 'handbook' and the 'manual' were originally developed to meet the needs of less experienced schools and local authorities in teaching culturally and linguistically diverse children. They show 3 main characteristics in the way they try to educate teachers : 1. Contents are confined to principles and basics every teacher needs to know despite the subject s/he teaches. 2. Teachers need to have opportunities to apply what they learned during training sessions. 3. All the materials they need to administer training are provided. With respect to circulating this information, the following problem was found : 1. In light of the fact that not many teachers see teaching EAL learners as the priority, Local Education Authorities are expected to exercise leadership to let the education circle recognize the issue and organize teacher trainings. However, the fact that the bond between the local authorities and schools has been weakened made it difficult to provide sufficient professional support for schools. 2. It is important to provide appropriate information, but it must be carefully selected. Gathering feedback and revising the current documents would be expected.

In Japan, the number of children with no or little Japanese in schools has increased. Due to the fact that these children stay longer and are located over a wider area throughout the country, trainings for classroom teachers are also considered to be necessary. The current situation in England seems to offer numerous suggestions to Japanese schools.