英語教育ユニバーサルデザイン研究学会（AUDELL）アピール

多様な学習者の学びを保障する外国語教育に向けて

基礎的リテラシーを中核に据えた英語教育の制度設計への提言

2026年11月

英語教育ユニバーサルデザイン研究学会（AUDELL）

CONTENTS

目次

総論 1

本論

第1章 基礎的リテラシーの制度的位置づけ 3

第2章 基礎的リテラシーの指導体系の整備 6

第3章 読み書き能力の構成要素に基づく評価の再設計 8

第4章 英語教育と特別支援教育の協働的指導・支援体制の構築 10

第5章 基礎的リテラシーの保障を担う教員養成・研修体制の再構築 12

参考文献 14

補足資料 17

起案・統括　村上加代子（武庫川女子大学）
全体編集　　河合裕美　（神田外語大学）

提言ワーキンググループ（原案作成，五十音順）
大谷みどり（島根大学）
河合裕美　（神田外語大学）
佐藤玲子　（多摩市立西落合小学校、元明星大学）
田中豊大　（筑波技術大学）
村上加代子（武庫川女子大学）
銘苅実土　（帝京大学）
山下桂世子（英国 Ashbrook School）
雪丸尚美　（北九州市立大学）
他1名

英語教育ユニバーサルデザイン研究学会（AUDELL）

総論

次期学習指導要領に向けた教育課程改革においては,「主体的・対話的で深い学び」の実装, 多様性の包摂, 公正な学びの保障, そして制度としての実現可能性の確保が重要な課題として位置づけられている。2026 年 10 月 5 日に公表された「次期学習指導要領等に向けた審議まとめ」においても, 質の高い学び (Excellence), 多様性の包摂 (Equity), 実現可能性 (Feasibility) の観点から, すべての児童生徒の学びを保障する教育課程の在り方が検討されている。

こうした「多様性の包摂」は, 特定の教育領域のみが担うものではなく, 教育課程全体を通じて具体化される必要がある。通常の学級には, 認知的・言語的特性, 障害の有無, 文化的・社会的背景などの異なる多様な児童生徒が共に学んでいる。したがって, 各教科において, 学習者の多様性を前提として, 教育内容, 指導方法, 評価の在り方, 学習環境及び支援体制を整え, すべての児童生徒が学びに参加できる教育課程を構築することが求められる。

インクルーシブ教育の理念もまた, 特別支援教育の枠内にとどまるものではない。障害のある者とない者が共に学ぶ仕組みの構築とともに, 通常の学級における授業設計や各教科の教育課程において, 一人一人の教育的ニーズや学習上の困難を踏まえた指導・支援を具体化していく必要がある。その際, 学習上の困難を学習者個人の特性のみに帰するのではなく, 教育内容, 指導方法, 評価, 学習環境, 支援体制との関係の中で捉える視点が重要である。

外国語教育においても, こうした教育課程全体の方向性を踏まえ, 多様な学習者が学ぶことを前提とした教育課程を構築することが求められる。現在, 小学校から高等学校までを貫く教育課程の構築, CEFR を参照した資質・能力の整理, 個別最適な学び, AI を活用した新たな言語学習環境の構想など, 多様な観点から再検討が進められている。これらの方向性はいずれも, 聞くこと, 読むこと, 話すこと, 書くことを統合的に育成し, 児童生徒が目的や場面, 状況に応じて, 英語を用いた言語活動を通して理解したり表現したりする力を育てる上で重要である。

一方, 児童生徒がこうした言語活動に参加し, 自らの考えや情報を理解・表現していくためには, その土台として, 英語の音や文字の仕組みを理解し, 語を読み, 書き, 記憶し, 活用するための基礎的な力を身に付ける必要がある。本提言では, このような英語の読み書きの基盤となる力を「基礎的リテラシー」(1)と位置づけ, 音韻認識(2), 文字知識(8), 文字と音の対応知識(9), およびそれらを用いたデコーディング(10)・エンコーディング(13)等の下位スキルから構成されるものとして捉える。基礎的リテラシーは, 単に英単語を読み書きするためだけに必要な力ではない。語彙を身に付け, 文章を読んで理解することを支えるとともに, 聞く・話す・読む・書くといった言語活動全体の基盤となるものである。

しかし, 現行の学習指導要領では, 言語活動や 4 技能を統合した学習が重視される一方, その土台となる基礎的リテラシーについて, 何を, いつ, どのような順序で身に付けるのかが, 教育課程上十分に明確にされていない。今回の「審議まとめ」では,「コミュニケーション活動」と「コミュニケーション活動を支える活動」を整理し, 両者を往還させながら知識及び技能と思考力, 判断力, 表現力等を一体的に育成する方向性が示されている。基礎的リテラシーが十分に形成されていない段階では, 言語活動の充実, 技能統合, 個別最適な学び, AI を活用した学習環境などの方策も, すべての児童生徒に対して十分に機能しにくい。

また, 日本語を母語とする学習者にとって, 英語の音の仕組みや, 文字と音の結びつきを自然に身に付けることは容易ではない。小学校段階では, 英語音韻処理の弱さやアルファベット文字の認識・書字の困難が見られることがあり, 中学校段階では, 単語の発音・綴り(14)・意味の習得や, 文字から音への変換の困難が英語学習上のつまずきとして指摘されてきた。こうしたつまずきは, 単に「単語を覚えていない」「読むことや書くことが苦手である」という習熟上の問題としてではなく, 音韻認識, 文字知識, 文字と音の対応知識, デコーディング, エンコーディング等の下位スキルの習得状況と, それらの習得に関わる認知特性とを区別しながら, その相互関係に基づいて理解することが重要である。

基礎的リテラシーに関わる困難は，特別な支援を必要とする児童生徒に限らず，多くの学習者に生じうるものである。また，基礎的リテラシーが十分に形成されない場合，語を読む・書くという基礎的な処理に多くの認知資源が費やされ，意味理解，思考，判断，表現といった，より高度な言語活動に十分な資源を配分することが難しくなる。したがって，英語学習におけるつまずきは，一部の児童生徒に固有の問題としてではなく，教育内容，指導方法，評価，学習環境，支援体制などとの関係の中で構造的に捉える必要がある。

さらに，外国語教育と特別支援教育との間には，指導内容や専門性の在り方において十分な接続が確立されていない。特別支援教育においては，多感覚的な指導(18)，学習環境の調整，個別の教育支援計画・個別の指導計画の活用，通級による指導や特別支援学校のセンター的機能など，多様な学習者を支える知見が蓄積されている。しかし，これらの知見が通常の学級の英語教育，とりわけ基礎的リテラシーの指導・評価・支援に十分接続されているとはいえない。こうした問題は，特別支援教育固有の課題としてではなく，外国語教育において，学習者の多様性を前提とした教育内容，指導，評価，支援の在り方が十分に制度化されていないことに関わる課題として捉える必要がある。

英語教育ユニバーサルデザイン研究学会は，我が国の英語教育におけるユニバーサルデザイン教育の科学的研究を推進するとともに，個別の教育的ニーズのある児童生徒を含む多様な学習者に対する英語教育の質的向上と，インクルーシブな英語教育の実現を目指して設立された。本学会は，多様な学習者を前提とし，学習上の困難を個人の特性のみに帰するのではなく，教育内容，指導方法，評価の在り方，学習環境，支援体制との関係の中で理解する視点を重視してきた。

本提言は，教育課程全体に求められる「多様性の包摂」を外国語教育において具体化する観点から，小学校から高等学校までの児童生徒を対象とし，英語教育における基礎的リテラシーの保障を，外国語教育全体の課題として位置づけるものである。すべての児童生徒が英語学習の基盤となる力を身に付けられるよう，教育内容，指導方法，評価，学習環境，支援体制を整えることは，多様な学習ニーズを前提として学びへの参加を保障するというインクルーシブ教育の理念を，外国語教育において具体化することでもある。

したがって，本提言は，特別な支援を必要とする児童生徒のみを対象とするものではなく，多様な学習ニーズを有するすべての学習者を対象とする。そして，聞くこと，読むこと，話すこと，書くことを通じて言語運用能力を身に付け，それを実際の言語活動の中で活用していくための基盤を，教育課程，指導，評価，支援体制，教員養成・研修の整合性の中で保障することを目指す。

以上を踏まえ，本学会は，次期教育課程における「多様性の包摂」の方向性を踏まえ，外国語教育におけるその具体化を図るため，すべての児童生徒に基礎的リテラシー(1)を保障することを求め，次の 5 点を提言する。

1. 基礎的リテラシーの制度的位置づけ
2. 基礎的リテラシーの指導体系の整備
3. 読み書き能力の構成要素に基づく評価の再設計
4. 英語教育と特別支援教育の協働的指導・支援体制の構築
5. 基礎的リテラシーの保障を担う教員養成・研修体制の再構築

これら 5 つの観点を相互に関連づけることにより，外国語教育における基礎的リテラシーの指導内容，評価，支援体制，教員養成・研修の制度的整合性を確保することを目指す。基礎的リテラシーを保障することは，すべての児童生徒が英語の学びに参加し，聞く・読む・話す・書く活動を通して言語運用能力を身に付け，活用していくための基盤を整えることである。本提言は，こうした基盤の保障を通して，教育課程全体に求められる「多様性の包摂」を外国語教育において具体化することを目指すものである。

本論

第Ⅰ章　基礎的リテラシー(1)の制度的位置づけ

Ⅰ. 現状の課題と要因

教育課程全体に求められる「多様性の包摂」を外国語教育において具体化するためには，多様な学習者が英語の学びに参加するための基盤となる能力を，教育課程上に明確に位置づける必要がある。外国語教育において言語活動や技能の向上を統合的に推進していくためにも，それらの前提となる基盤的能力の育成が欠かせない。

本提言では，基盤的能力のうち，特に英語の読み書きの習得に必要な「基礎的リテラシー」を教育課程上に明確に位置づける必要があることを示す。基礎的リテラシーを，英単語を正確に読み書きするための基盤となる，音韻認識(2)，文字知識(8)，文字と音の対応知識(9)，およびそれらを用いたデコーディング(10)・エンコーディング(13)等の下位スキルとして捉える（図　1）。これらの下位スキルを，教科として英語を学び始める小学校中学年から中学校　1・2　年生程度までの初習段階で育成することによって，中学校から高等学校で培われる語彙・文法・流暢さ・読解のような上位スキルの習得が円滑に進むと考えられる（図　1　参照）。

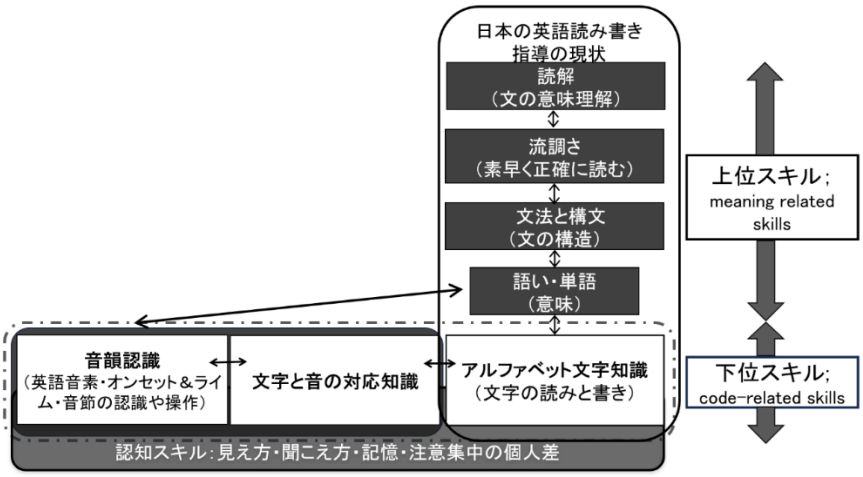


図　1

英語リテラシー発達の枠組み（Morrison, 2009）から見た日本の英語初学者への読み書き指導段階（村上, 2015）の図を改編

しかしながら，現在の日本の英語教育においては，英単語を読み書きするための基礎的な力を十分に身に付けないまま学習が進み，初習段階からつまずきを経験する学習者が少なくない。その結果，『単語の意味は分かるが，読むことや書くことが難しい』，『意味を理解し，読むことはできるが，書くことが難しい』，『意味の理解と読み書きのいずれにも困難がある』など，つまずきの現れ方は学習者によって異なる。こうしたつまずきが生じる背景として以下の3点が考えられる。

（1）言語間差や英語読み書きの特徴に起因する困難さ

日本語を母語とする児童生徒の英語の読み書きの困難には，日本語の読み書きにも困難がある場合と，日本語の読み書きには問題がないものの，英語の音を捉える力が十分に育たず，読み書きの正確さや流暢さが向上しにくい場合が指摘されている（麻植・小枝, 2014）。

英語の読み書きは，日本語に比べ文字と音の対応が複雑で，読み方に例外が多く，日英の読み書きの特徴が異なることが指摘されている（Wydell & Butterworth, 1999），英語の正書法の不透明性は読みの習得に関わる重要な要因とされている（Ziegler & Goswami, 2005）。そのため，英語母語圏では，50 年以上にも及ぶ実証的研究（National Reading Panel, 2000; Rose, 2006 など）によって，未就学段階から音韻体系や文字の指導が始まり，就学段階では，すべての子どもの読み書きの発達状況を把握し，音韻認識・文字知識・文字と音の対応知識などの習得状況を評価するとともに，必要に応じて指導介入を行う包括的な指導体系が国家レベルで確立している（Rose, 2006 など）。

また，英語と日本語の書記素と音の関係が大きく異なる点が挙げられる。日本語を母語とする子どもは，就学前から日常的な言語経験やしりとり等のことば遊びを通して，日本語の語や音の構造に触れ，音韻への気づきを発達させている。こうした経験を基盤として，学校教育では文字の読み書きの学習が進められる。日本語文字は基本的に子音の後ろに母音を伴う「モーラ拍(6)」と呼ばれる特殊な言語音単位を用いることから，日本語母語児にとっては，明示的な指導を受けなければ英語の「音素(5)」単位を捉えていくことが難しい（村上，2018 など）。現状の小学校段階では，アルファベット文字の名前読みは指導されているものの，文字が表す音について明示的な指導をほとんど受けていない，または指導が不十分であるため，文字と音の対応を使って単語を読む（デコーディング），あるいは，聞いた単語の音を文字に置き変える（エンコーディング）力が育成されにくいため綴り(14)の土台が形成しづらい。その結果，中学生は単語を丸暗記し，「何度も書かせる」従来の学習支援が継続し（森，2007），日本語母語児への英語基礎的リテラシーの指導体系が十分に整備されていない。

（2）基礎的リテラシー指導体制の構造的課題

現行の教育課程においては，基礎的リテラシーに関わる下位スキルのうち，文字の名前読みや書き方に関する文字知識の指導はある程度行われているが，音韻認識や文字と音の対応に関する指導は十分に体系化されておらず，基礎的リテラシーの指導体系が整備されているとは言い難い。なお，2026 年 10 月 5 日公表の「次期学習指導要領等に向けた審議まとめ」では，小・中学校の接続を踏まえ，「読むこと」「書くこと」の指導内容を段階的に示すことや，発音と綴りを関連づけた指導の充実が改善の方向性として示されている。一方，現行の指導においては，言語活動が重視されるため，児童生徒は単語読み書きを暗記型学習に頼る場合も少なくない。その結果，語彙の増加とともに処理負荷が高まり，学習負担や学力差の拡大が懸念される（村上，2015）。

小学校段階では音声に慣れ親しむ指導が重視されているが，中学校段階では，聞いたり読んだりして得た情報をもとに，話したり書いたりする言語活動が求められるようになる。したがって，こうした言語活動を支えるためには，小学校段階から読み書きの基礎となる力を計画的に育成する必要がある。また，初習段階で基礎的リテラシーが十分に身に付いていない場合，その影響は中学校以降の語彙習得や読解にとどまらず，聞くこと・話すことを含む言語活動全体に広がり，高等学校段階で求められる思考・判断・表現を伴う，より高度な言語活動にも影響することが考えられる。

（3）英語の読み書きにつまずきや困難のある学習者の認知特性の把握不足

英語の基礎的リテラシーの習得段階でのつまずきや困難には，視覚的・音韻的な処理，ワーキングメモリ，処理速度，注意など，さまざまな認知特性の個人差が関係することが指摘されている（Peterson & Pennington, 2012; McGrath et al., 2011）。また，日本語を母語とする児童生徒は英語の音韻や発音について明示的な指導を受けなければ，英語音節(3)をモーラ(6)で分ける傾向が強く（アレン玉井，2008；池田，2016 など），日本語にない音素(5)を日本語の音に置き換えて聴取する傾向（Kawai, 2017）がある。

さらに，通常の学級内には，ASD・ADHD・学習障害などの発達障害，聴覚や聴覚情報に困難を持つ児童生徒，日本語を母語としない児童生徒など，多様な学習ニーズをもつ学習者が在籍している。こうした中，教員が学習者の基礎的リテラシーの習得状況や，つまずきや困難の背景にある認知特性を十分に把握し，指導や支援につなげることが課題として挙げられる。英語の学習成果だけでは捉えにくいつまずきや困難の背景を把握し，必要な合理的配慮や個に応じた指導につなげるための体制を整備することが求められる。

II. 制度的提案

以上の課題を踏まえ，多様な学習者の学びを保障する観点から，基礎的リテラシーを外国語教育における基盤的能力として明確に位置づけ，個々の教員の取組のみに委ねるのではなく，初等・中等教育段階を通じて体系的に保障する制度的整備が必要である。具体的には，以下の 3 点を提案する。

（1）基礎的リテラシーの教育課程上の明示

音韻認識，文字知識，文字と音の対応知識，およびそれらを用いたデコーディング・エンコーディング等から成る基礎的リテラシーを，英語の読み書きの前提となる基盤的能力として，学習指導要領およびその解説に明示する必要がある。その際，基礎的リテラシーは，語彙や表現を暗記するための補助的技能としてではなく，言語活動を支える基盤的能力として位置づけられるべきである。

（2）小・中・高の接続を見据えた一貫した位置づけ

基礎的リテラシーを制度上位置づけるためには，語の読み書きの正誤や達成度のみではなく，その基盤となる文字知識・音韻認識・文字と音の対応知識の発達段階を把握する視点を教育課程に組み込む必要がある。すなわち，小学校段階での導入にとどまるものではなく，小学校・中学校・高等学校を通じて，形成から発展までを一貫して位置づける必要がある。小学校段階では，音声に慣れ親しむ活動に加えて，音韻認識を育てる活動を行い，文字知識や文字と音の対応に関する知識を段階的に育成する。中学校段階では，文字と音の対応知識をさらに深め，デコーディングやエンコーディングのスキルを明示的に指導することによって語彙習得や読解を促し，単語や文章を書く力につなげることが求められる。さらに高等学校段階では，基礎的リテラシーを基盤として，思考・判断・表現を伴う，より高度な言語活動へと発展させる必要がある。

このような接続を実現するためには，基礎的リテラシーを各学校段階における個別の取り組みに委ねるのではなく，初等・中等教育段階を通じた教育課程編成および関連通知において明確化することが求められる。

（3）多様な学習者を前提とした制度的位置づけ

基礎的リテラシーに関わる困難は，特別な支援を必要とする児童生徒に限らず，様々な学習者に生じうるものである。したがって，基礎的リテラシーの保障は，個別対応や補習的指導に限定されるものではなく，教育課程全体に求められる「多様性の包摂」を外国語教育において具体化する観点から，通常の学級における外国語教育の基盤として位置づける必要がある。

第2章 基礎的リテラシーの指導体系の整備

Ⅰ. 現状の課題と要因

現行の学習指導要領およびその解説においては，第1章で詳述の通り，基礎的リテラシーの指導順序が十分に体系化されていない。英語母語圏では，幼児期に基礎的リテラシーを明示的に指導する効果が多くの研究において検証されてきた（Muter et al.,2004；Bowyer-Crane et al.,2008 など）。非英語母語圏，特にアルファベットを使用しない言語圏においても，母語と英語の音韻認識や口頭言語能力が後の英単語の読み能力と関連すること（Yeung & Chan, 2013），母語の音韻処理能力が英単語のデコーディング(10)能力と関連することが報告されている（Chow et al., 2005）。日本の英語教育では，小学校3年生から音素認識の指導を行った結果，英語音韻認識が一定レベルまで発達すれば初期綴り（early spelling）の力に大きく影響することが明らかとなっているものの（池田，2023），教科教育として指導体系が整備されているわけではない。

以下に，基礎的リテラシーの指導不足の現状を提示する。

（1）文字知識(8)の指導不足

学習指導要領では，小学校での英語文字知識の指導について，アルファベット文字の名前の発音を聞いて文字を認識し，発音でき，四線上に書くことができるようにするとしている。小学校段階におけるアルファベット文字の指導では，小学 3 年生で大文字，4 年生で小文字の認識，5 年生で大文字・小文字の書き，高学年では，語順を意識しながら書き写したり，自分のことや身近で簡単な事柄について，例文を参考に書くことが目標となっている。しかしながら，文字の名前を聞いて文字を認識する，該当文字を書くといった文字知識の育成の際に音声を活用した指導が十分ではなく，6年生では写し書きはできても文字の名前の発音を聞いて該当文字を書くことができない児童が多く存在する（河合・宮毛，2026）。こうした実態を踏まえると，文字知識を音韻認識や文字と音の対応知識と関連づけて育成する指導が十分に体系化されていないことは明らかである。

（2）音韻認識(2)の指導不足

音韻認識は読み書きの習得を支える重要な基礎的能力であり，文字知識や文字と音の対応の学習と関連づけながら育成する必要がある（高橋ら，1998；池田，2018）。しかし，現行の教育課程では，英語の音韻認識を指導する時期や方法，および，文字知識との接続的な指導方法が明確に示されていない。日本語がモーラ(6)単位を基盤とする音韻構造をもつため，日本語母語児にとっては，英語の音素単位での分節や操作は自然には獲得されにくく，明示的な指導が必要である。

（3）文字と音の対応知識(9)の指導の不足

現行の指導では，文字認識や語句の提示から語彙習得へ進む傾向があり，音韻認識や文字と音の対応に関する知識と，デコーディング(10)・エンコーディング(13)を関連づけた指導が十分に体系化されていない。単語の読み書きを支えるためには，これらの下位スキルを相互に関連づけながら，段階的に育成することが必要である。

（4）基礎的リテラシーの校種間（小・中・高）での接続的な指導の不足

高等学校段階では，小中学校段階で育成された基礎的リテラシーを基盤として，思考・判断・表現を伴う，より高度な言語活動へと発展させることが求められる。しかし，現行の教育課程では，小・中・高等学校

を通じて基礎的リテラシーをどのように育成し，次の段階へ接続するかが十分に体系化されていない。次期学習指導要領に向けた「審議まとめ」では，小・中学校における「読むこと」「書くこと」の指導内容を段階的に示す方向性が示されているが，基礎的リテラシーを構成する下位スキルの育成についても，校種間の接続を踏まえた体系化が求められる。

II. 制度的提案：基礎的リテラシーの指導の体系化

上記の課題を踏まえ，読み書きの基盤となる基礎的リテラシーを教育課程上の指導内容として体系的に位置づけるため，以下の2点を提言する。

（1）英語音声を捉える力の育成と学習環境の保障

多様な児童生徒が在籍する通常の学級において，基礎的リテラシーを育成するためには，日本語の音韻やプロソディ(7)の特徴が異なる英語音声に十分に触れる機会を確保するとともに，すべての児童生徒が英語音声を聞き取りやすい学習環境を整えることが必要である。

（2）初習段階での連続的な指導時期と指導内容の具体

小学校中学年から中学校にかけて文字知識・音韻認識・文字と音の対応知識といった基礎的リテラシーの指導体系を接続的に位置づける必要がある。日本語母語児は日本語音韻構造のモーラ(6)の影響が大きく，英語の音素単位への気づきは自然には形成されにくい。そのため，小学校中学年以降，ローマ字学習などでモーラを子音と母音に分ける経験とも関連づけながら，英語の音韻認識を明示的に育てる指導を位置づけることや（池田，2018），日本語母語児に適した指導順序（河合・高山，2021）を十分に考慮すべきである。以下に，基礎的リテラシーの具体的な指導内容を示す。

2−1. 音韻認識(2)

- 英語と日本語の音の違いに気づく活動
- 音素レベルの指導：語頭音・語中の母音・語末音の認識や操作
- 音節(3)・オンセットとライム（音節を，語頭の子音部分であるオンセットと，母音を中心にそれ以降の子音を含むライムに分けて捉える単位）(4)・音素(5)などの英語の語の音韻構造の認識や操作

2−2. 文字知識(8)

アルファベット文字の学習においては，十分に音声を活用し，文字の名前を認識する，該当文字を書くといった活動において，文字の形状や発音に類似性を持つ文字との違いに気付かせることが必要である。小学校中学年では，文字知識と音韻認識を並行して指導し，高学年における文字と音の対応知識の習得につなげる必要がある。

2−3. 文字と音の対応知識(9)

文字と音の対応知識は，音韻認識と関連づけながら，明示的かつ体系的に指導する必要がある（Ehri et al., 2001）。

①デコーディング（文字と音の対応を用いて語を読む）(10)

- 指導の初期段階（小学校高学年）：子音（C）−母音（V）−子音（C）から成る 1 音節語（CVC 単語(15)）を音素レベルに分割する（セグメンティング(12)），1つ1つの音素を繋げて単語にする融合

（ブレンディング[11]）活動や1音節語内の構造（オンセットとライム）[4]への理解を，文字と音を結び付けながら指導する。児童の習得状況を見て，子音連続や長母音や二重母音を含む単語へと段階的に指導する。

- 指導の中期段階（中学校前半）：基本的な単語の読みの力（デコーディング）を，語彙習得，綴り，文法学習，文読解へと接続する必要がある。具体的には，単語を個別に暗記するのではなく，既習の文字と音の対応を活用して未知語を読むこと，音韻構造や綴りの規則性を手がかりに語を記憶すること，語からチャンク，短文，まとまりのある文章へと読む対象を段階的に広げることが求められる（Ehri, 2014）。
- 指導の後期段階（中学校後半～高校）：接頭語・接尾語など，語の形態的な構造にも着目させながら，中期段階までの習得状況を丁寧に見取ることが必要である。同時に，学習者の実態に応じて，文字と音の対応，語の自動認識[16]，綴りの処理など，どの領域に課題が残っているのかを把握し，必要に応じて下位スキルに立ち返る指導を可能にすることが重要である。

②エンコーディング（音を聞いて文字を想起し，書く）[13]

- 指導の初期段階（小学校高学年）：中学年からの文字知識や音韻認識を十分に育成し，単音を聞いて対応する文字を選ぶ課題から，文字を想起して書く課題へと段階的に進める。こうした課題の習得状況を踏まえ，1 音節語を聞いて，語頭音や語末音に対応する文字を選んだり，書いたりする課題を行う。さらに，児童の習得状況に応じて，より難度の高い語中の母音に対応する文字を選ぶ，または書く課題へと発展させる。
- 指導の中期段階（中学校前半）：デコーディングと綴りの力は異なることを十分に踏まえ，中学 1 年生では，ブレンディング[11]等を通して育成した音素レベルで語を捉える力を基盤として，1 音節 CVC 語[15]を聞き，語を構成する音素に分け（セグメンティング[12]），それぞれの音に対応する文字を用いて綴ることができるかを丁寧に見取る。

③ 綴り[14]

- デコーディングやエンコーディングの力を基盤として，綴りの力が育成されることを十分に踏まえ，中学1年生ごろから綴りの規則性やパターンを段階的・体系的に指導するための，一貫した指導体系を整備する必要がある。

第3章 読み書き能力の構成要素に基づく評価の再設計

Ⅰ. 現状の課題と要因

外国語教育において，言語活動や技能向上の指導に対する評価体制の議論や体制づくりが進む一方で，英語の読み書きを習得するための基盤的能力を構成要素ごとに把握し，指導・支援につなげる評価体制は未整備のままである。

日本語の読み書き困難に関しては，標準化された検査や心理検査，チェックリスト，発達歴の聞き取り等から診断する仕組みが整えられている。一方，日本語母語児の英語の読み書きのつまずきや困難に対しては，英単語の読み書き能力の評価テストや，特異性英語読み書き障害を特定するスクリーニングツール等が開発されているものの，いずれも英単語の読みや綴りを学習する中学生以上を対象としているため，小中の連続性を意識した基礎的リテラシーの評価体制が整備されていない。

さらに，現在の評価体制では，学習者の英語学習上のつまずきが，日本語読み書きにそもそも困難が見られるのか，日本語に問題はないが英語の基礎的リテラシーの習得に困難があるものなのかを見極めることが難しい。小学校段階における文字知識（アルファベット文字の認識・書字）の測定から，中学校段

階における英単語の読み・綴り，さらに高校以降に求められる文やパッセージの流暢な読解に至るまで，発達段階に応じて接続的に活用できる検査バッテリーや評価体系は十分に整備されていない。

また，評価結果を個別最適な指導や支援に反映させるためには，外国語指導を担当する教員が，英語の読み書き困難や学習者の認知特性を理解し，評価結果を授業改善に活用できる体制を整える必要がある。評価を単なる到達度の測定ではなく，学習者の実態を把握して指導・支援につなげる仕組みとして位置づけることが，「多様性の包摂」の具体化を実現することになる。

II. 制度的提案

以上の課題を踏まえ，評価は，語の読み書きの正誤や達成度のみを測定するものではなく，基礎的リテラシーを構成する音韻認識，文字知識，文字と音の対応知識，デコーディング，エンコーディング等の習得状況から，単語の読みと綴り・文・パッセージの読解力などを段階的に評価できる仕組みが求められる。これにより，単語の読み書きが始まる以前の初習段階から，高等学校段階までの学習者のつまずきを可視化することが可能となる。こうした評価は，学習者の習得状況を把握するだけでなく，その結果を指導方法や支援内容の調整に生かす形成的評価としても活用することが重要である。以下に具体案を提示する。

（1）小・中・高を接続する段階的な評価体制の構築

評価体系は，小学校中学年におけるアルファベット文字の認識から，高学年におけるアルファベット文字の書字，文字が表す音の理解，文字と音の対応知識の習得，中学校段階における英単語の正確な読み・綴り，さらに高等学校段階における語彙，文，パッセージの流暢な読解へと接続する形で整備する必要がある。特に，音韻認識，文字知識，文字と音の対応知識，デコーディング，エンコーディングなど，基礎的リテラシーを構成する下位スキルの習得状況を段階的に把握できる検査バッテリーの開発が求められる。評価方法は特定の形式に限定するのではなく，学校現場で実施しやすく，結果を指導・支援に接続しやすい形で整備する必要がある。将来的には，評価結果の蓄積や校種間の引き継ぎを容易にする観点から，デジタル化や標準化も視野に入れることが望ましい。

（2）基礎的リテラシー習得後の読み書き能力を把握する評価の整備

中学校後半から高等学校段階では，単語の正確な読み・綴りに加え，語彙，文法，構文，読解，流暢性など，読み書きに関わる上位スキルの習得状況を把握する評価を整備する必要がある。しかし，この段階で学習上のつまずきや困難が見られる場合には，単に語彙力，文法力，読解力の不足として捉えるのではなく，基礎的リテラシー習得段階に立ち返って，音韻認識，文字知識，文字と音の対応知識，デコーディング，エンコーディング等のどの下位スキルに課題が残っているのかを見極める必要がある。したがって，基礎的リテラシーの評価と上位スキルの評価は分断せず，校種間を超えて学習者の習得状況を継続的に見取り，評価結果を指導方法の選択や支援内容の検討に接続できるよう柔軟性を持つ評価体系として整備する必要がある。

（3）評価結果の活用と指導・支援連携体制の整備

評価体系は，学習者の強みや弱みを把握し，学校現場の授業改善や個別支援に接続できるものとして整備する必要がある。そのため，現場教員が扱いやすい形式で評価結果を確認できる仕組みを整えるとともに，必要に応じてデジタル化や標準化を進め，校内の指導・支援連携や校種間の引き継ぎに活用できる体制を構築することが求められる。

評価結果は，基礎的リテラシーの発達状況に応じて，「標準的な発達範囲」「つまずきレベル」「より詳しい評価や専門的支援の検討が必要な段階」などの段階を把握できることが望ましい。これにより，通常の学級の授業内で指導対応できる段階，個別最適な指導によって改善を図る段階，より詳しい検査や関係機関との連携を検討すべき段階なのかを判断しやすくなる。

第4章　英語教育と特別支援教育の協働的指導・支援体制の構築

Ⅰ．現状の課題と要因

本章は，総論で示した，教育課程全体に求められる「多様性の包摂」を外国語教育において具体化するという問題意識に基づくものである。その具体化にあたっては，通常の学級における授業設計や教育課程の在り方に加え，外国語教育と特別支援教育との接続をどのように構築するかが重要な課題となる。2026 年 10 月 5 日に公表された「次期学習指導要領等に向けた審議まとめ」においても，多様性の包摂が次期教育課程の重要な方向性として示されていることから，すべての児童生徒の学びを保障する観点から，外国語教育と特別支援教育の接続の在り方を具体化する必要がある。

しかしながら，外国語教育に関する政策的議論や学校現場の実践においては，通常の学級の多様な背景や特性をもつ児童生徒の状況が前提となっているとは言い難い。その結果，英語学習におけるつまずきが通常の学級の中で可視化されにくく，必要な支援や授業改善につながりにくい状況が生じている（松宮ら，2021）。一方で，基礎的リテラシーの指導に関しては，音声，文字，視覚情報，身体感覚を組み合わせた多感覚的な指導[18]，学習環境の調整，個別の教育支援計画や個別の指導計画を活用した支援など，特別支援教育において多くの知見が蓄積されている（文部科学省，2017）。そこで本章では，通常の学級における英語学習上のつまずきを可視化し，特別支援教育の知見を活用しながら継続的な支援につなげるため，前述の英語習得に特有のつまずきへの理解不足に加え，協働的指導・支援体制に関する課題として次の 3 点を挙げる。

（1）英語授業における学習環境整備の不足

英語授業における学習環境の整備は決して十分ではない。聞きやすさの保障をはじめとする音環境の整備，視覚情報や文字情報の提示方法，音声・文字・身体感覚を組み合わせた多感覚的な支援などは，英語学習に困難を示す児童生徒のみならず，日本語を母語とするすべての英語学習者にとって重要な学習環境の調整や情報提示の方法である。しかし，通常の学級の英語授業においては，こうした学習環境づくりや方法が標準的な授業設計の一部として十分に位置づけられているとはいえない。

（2）校内支援体制における連携の不足

校内の支援体制において，外国語教育と特別支援教育の連携が十分に機能していない。文部科学省（2012）は，一人一人の教育的ニーズに応じた適切な指導と支援の重要性を示している。また，『中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 総則編』においても，通常の学級に障害のある生徒が在籍する可能性を踏まえ，各教科等の学びの過程で生じる困難さに応じた指導上の工夫や手立てを明確にすることの重要性が述べられている（文部科学省，2017）。校内で，特別支援教育コーディネーター，通級指導担当教員，特別支援教育支援員，巡回指導担当教員等の配置や役割は整備されつつあるが，英語学習特有のつまずきや困難を把握し，授業改善や支援方法の検討につなげる仕組みは十分ではないため，「個別の教育支援計画」や「個別の指導計画」が英語教育においても実践的に活用されているとは言い難い（文部科学省，2017，2026）。

（3）校種間における支援の継続性の不足

校種間の連携にも課題がある。小学校，中学校，高等学校，特別支援学校の間で，学びの連続性や支援の継続性を確保する必要性は認識されているが，英語教育に関する連続性や一貫性は必ずしも明確ではない。特に，基礎的リテラシーの到達状況，読み書きに関するつまずき，効果的であった支援方法などが校種間で十分に共有されない場合，学校段階が変わるごとに支援が途切れたり，同じ困難が繰り返し見過ごされたりする可能性がある。

以上のように，通常の学級における英語学習の困難は，個々の児童生徒の特性だけで説明されるものではなく，英語教育と特別支援教育の接続，学習環境の整備，校内支援体制，学校間連携の不十分さが大きな要因として考えられる。したがって，すべての児童生徒の基礎的リテラシーを保障するためには，通常の学級を前提とした英語教育と特別支援教育の協働的指導・支援体制を制度的に整備する必要がある。

II. 制度的提案

（1）学校内における協働的指導・支援体制の整備

校内においては，英語担当教員，学級担任，特別支援教育コーディネーター，通級指導担当教員，特別支援教育支援員等が連携し，特別支援教育において蓄積されてきた指導方法や支援の知見を，通常の学級の英語教育に活用する体制を整備する必要がある。

とりわけ，聴覚障害教育，読み書き困難への支援，発達特性に応じた教材提示や環境調整などの実践知は，英語の基礎的リテラシーを保障する上で重要な示唆をもつ。同時に，通常の学級での英語教育の実践知を特別支援教育の場にも共有するなど，相互の専門性を交換する仕組みを整備することが求められる。こうした連携により，英語学習上の困難を，単なる習熟不足としてではなく，基礎的リテラシーを構成する音韻認識，文字知識，文字と音の対応知識，デコーディング，エンコーディング等の下位スキルの習得状況や，語彙理解等に基づいて把握し，授業改善や支援方法の検討につなげることが可能となる。

特に，英語の基礎的リテラシーに関わるつまずきは通常の学級の中で見過ごされやすいため，早期に把握し，関係する教職員間で共有できる体制が求められる。その際，特別支援教育の知見を「特別な児童生徒への個別対応」として限定的に用いるのではなく，通常の学級における英語授業全体の設計改善に活かす視点が重要である。

また，学校環境における騒音値を考慮すると，すべての児童生徒のために聞きやすさを保障する音環境の整備が必要不可欠である。例として，補聴援助システムや補聴援助スピーカー等の活用について，英語教育に携わる教員が基本的な知識をもち，必要に応じて特別支援教育担当者等と連携して活用できる体制を整える必要がある。

（2）学校間連携による支援の継続性の確保（小学校・中学校・高等学校・特別支援学校間）

小学校，中学校，高等学校，特別支援学校の間で，英語の学習状況や支援方法を確実に引き継ぐ，あるいは接続する仕組みを整備する必要がある。特に，基礎的リテラシーの習得状況，読み書きに関するつまずき，効果的であった支援方法について，校種間で共有できるようにすることが重要である。また，地域の特別支援学校のセンター的機能を英語教育の観点からも活用し，地域の英語教育ネットワークの構築を通じて，通常の学校との連携を強化する必要がある。

このような学校間連携は，特別な支援を必要とする児童生徒への個別対応にとどまるものではなく，教育課程全体に求められる「多様性の包摂」を，通常の学級の英語授業において具体化するための基盤で

ある。障害や多様な背景・特性のある児童生徒への支援を英語教育の外側に置くのではなく，授業設計，教材提示，学習環境の調整，支援情報の共有の中に組み込むために，通常の学校と特別支援学校が相互に専門性を交換し，実践知を共有する仕組みを整える必要がある。さらに，校内研修や学校間研修の計画的実施については次章に述べる。

第 5 章 基礎的リテラシーの保障を担う教員養成・研修体制の再構築

I. 現状の課題と要因

これまでの章で詳述したとおり，学習指導要領においては，基礎的リテラシーの位置づけや具体的な指導内容が十分に明確化されていない。これらを教育課程に位置づけるためには，第 1～4 章で示した内容を教員養成・研修においても体系的に扱う必要がある。以下では，教員養成・研修体制に関する具体的な課題として，次の 2 点を挙げる。

（1）教員養成課程における専門的知識の体系的な学習機会の不足

現行の外国語科・英語科の教員養成課程において，基礎的リテラシーの指導や，英語学習における困難，特別支援教育との連携について体系的に扱う機会は十分に保障されていない。英語の基礎的な読み書きの学習時から生じやすい学習困難への対応は，小学校および中学校の外国語科・英語科教職課程コアカリキュラムを検討した粕谷（2021）が指摘するように，必須の学習項目として十分に位置づけられておらず，制度上の空白が生じている。

また，教職課程においては，特別な支援を必要とする幼児，児童，生徒に関する理論および指導法を扱う科目が位置づけられているものの，英語科指導法（教科教育法）と特別支援教育に関する科目とが十分に連携・連動しているとはいえない。英語科指導法（教科教育法）では，言語習得理論，外国語教授法，学習指導要領，評価，教材研究，授業づくり，模擬授業等，多くの内容を扱う必要があり，その中で，障害や多様な背景・特性のある学習者への支援，基礎的リテラシーを培う指導，個別の教育的ニーズに応じた授業設計を十分に扱う時間は限られている。その結果，基礎的リテラシーの指導や支援は，個々の教員の経験や裁量に委ねられやすい状況にある。

（2）現職研修における継続的支援・横断的支援の不足

基礎的リテラシーの指導においては，前章で述べたとおり，外国語教育の知見だけでなく，特別支援教育における研究や実践の知見も重要である。小学校英語においても，特別支援教育の視点を取り入れた授業づくりが提案されている（大谷ら，2020）。しかし，英語教育を担う教員と特別支援教育を担う教員は，それぞれの専門性を独立したものとして養成・研修される傾向にあり，両分野を横断した研修機会は十分ではない。英語教育におけるユニバーサルデザイン，基礎的リテラシーの指導法，読み書き困難の理解，評価結果の活用，合理的配慮，校内外の支援連携を一体的に扱う研修は，自治体や学校の取組に委ねられやすく，全ての英語教育担当者に制度的に保障されているとはいえない。特に，基礎的リテラシーの重要性や英語の読み書きにおける困難が学校現場で広く認識されてきたのは近年のことであり，ディスレクシア等の困難についても，教員間での認識はなお十分とはいえないことが指摘されている（雪丸，2022）。そのため，現職研修では，初任者から中堅教員，管理職まで，各キャリア段階に応じてこれらの知識を継続的に学ぶ機会を保障する必要がある。あわせて，学習者のつまずきを早期に把握し，評価結果を授業改善や個別支援につなげる実践力を育成することが求められる。

II. 制度的提案

（1）教員養成課程への明示的な位置づけ（外国語科・英語科コアカリキュラムの改訂）

基礎的リテラシーに関わる指導の専門性を，個々の教員の自助努力や偶発的な研修機会に委ねることなく制度として保障するためには，まずは外国語科・英語科教員養成コアカリキュラムへの明示的な位置づけが不可欠である。

あわせて，現行のコアカリキュラムの「学習者の多様性への対応」に関する記述を具体化・拡充し，基礎的リテラシーに関する指導・評価・支援も体系的に扱う内容へと再構成する必要がある。具体的には，第1章～第 4 章で示した「基礎的リテラシーの制度的位置づけ」「基礎的リテラシーの指導方法」「読み書き能力の構成要素に基づく評価」「英語教育と特別支援教育の協働的指導・支援体制」を，「教科の指導法」および「教職実践演習」ならびに「特別支援教育との連携」に関する科目において必修の学習項目として位置づけることを提案する。

また，英語教育と特別支援教育の双方の視点を踏まえた授業設計を可能にするため，基礎的リテラシーの指導方法，多感覚的な提示方法，ユニバーサルデザインに基づく授業づくり，評価結果を活用した授業改善，個別の教育支援計画・指導計画の活用，基礎的リテラシーの習得に関わる学習者の認知特性に関する知識，校内外の支援連携等を扱う実践的な演習・模擬授業・教職実践演習を充実させる必要がある。これらの内容は，小学校・中学校・高等学校の各校種に対応した教職課程において，発達段階に応じて段階的かつ体系的に扱われることが求められる。

なお，今後の教職課程の見直しにおいては，幼・小・中・高の教職課程で共通して学ぶべき内容を再構造化・体系化する方向性が示されており，現行制度で 1 単位以上の必修とされている「特別の支援を必要とする幼児，児童及び生徒に対する理解」に加えて，「教育における多様性の包摂」を共通に学ぶべき事項として位置づける方向が示されている。また，発達障害，情緒障害，言語障害に関する教育，インクルーシブ教育システムの構築に向けた障害の社会モデルの考え方，合理的配慮や基礎的環境整備への理解，「重層的な指導・支援」の考え方を踏まえた授業づくり，学級・集団づくり，困難さの状態に応じた指導上の工夫などについても検討が進められている（文部科学省，2026）。

こうした教職課程全体の方向性を踏まえると，外国語科・英語科の教員養成においても，「教育における多様性の包摂」を教科教育の中で具体化する視点が必要である。とりわけ，基礎的リテラシーの指導・評価，英語学習上の困難の理解，学習環境の調整，合理的配慮，特別支援教育との連携等を，外国語教育の専門性の一部として体系的に位置づけることが求められる。

したがって，基礎的リテラシーに関する指導の専門性の保障は，個々の教員の努力に委ねるのではなく，教職課程全体における「多様性の包摂」の位置づけと連動させながら，外国語科・英語科教員養成コアカリキュラムの改訂及び教職課程における特別支援教育の再構造化の中に，制度的に位置づける必要がある。

（2）教員研修体制の制度化と校内外連携の強化

教員養成課程に加え，現職教員に対しても継続的に専門性を保障するため，各都道府県教育委員会の研修計画や独立行政法人教職員支援機構（NITS）の研修動画教材等において，基礎的リテラシーや英語学習支援に関する研修を制度的に位置づける必要がある。

また，協働的支援体制を実効性のあるものにするためには，英語教育と特別支援教育を横断した校内研修や学校間研修を計画的に実施する必要がある。現在，英語教育と特別支援教育の連携研修は一部で実施されているものの，すべての学校や英語教育に携わる教員に十分に行き渡っているとはいえない。その結果，英語学習におけるつまずきへの対応は個々の教員の裁量に委ねられやすく，指導内容や支援方法にばらつきが生じている（文部科学省，2026）。

研修内容としては，前項（教員養成課程）での提案と同様，英語の読み書き困難の理解，基礎的リテラシーの指導や評価，合理的配慮，ユニバーサルデザインに基づく授業改善，多様な学習者への対応，校種間の接続，ICT・補聴援助システム等の活用，校内支援体制の構築などを横断的に扱うことが求められる。また，英語教育担当教員と特別支援教育コーディネーター，通級担当教員，学校支援員等が協働して学ぶ研修体制を整備し，学校内で児童生徒の実態や支援方法を共有できる体制づくりを進める必要がある。さらに，小学校・中学校・高等学校・特別支援学校間で，基礎的リテラシーの習得状況や支援方法を引き継ぐための校種間連携研修や共同研究を推進することも重要である。

さらに，これらの研修は単発的なものではなく，初任者，中堅教員，管理職を含む各キャリア段階に応じて体系的に設計し，オンライン研修等も活用しながら，教員の負担軽減と継続的な専門性向上の両立を図る必要がある。

参考文献

アレン玉井光江（2008）.「小学生のアルファベット知識の発達と音韻認識能力の関連性について」『ARCLE REVIEW』2, 112-123.

Bowyer-Crane, C., Snowling, M. J., Duff, F. J., Fieldsend, E., Carroll, J. M., Miles, J., Götz, K., & Hulme, C. (2008). Improving early language and literacy skills: Differential effects of an oral language versus a phonology with reading intervention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49*(4), 422-432.

Chow, B. W. Y., McBride-Chang, C., & Burgess, S. (2005). Phonological processing skills and early reading abilities in Hong Kong Chinese kindergarteners learning to read English as a second language. *Journal of Educational Psychology, 97*(1), 81-87.

Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A., & Willows, D. M. (2001). Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Review of Educational Research*, *71*, 393-447.

Ehri, L. C. (2014). Orthographic mapping in the acquisition of sight word reading, spelling memory, and vocabulary learning. *Scientific Studies of Reading, 18*(1), 5-21.

Gillon, G. T. (2018). Phonological awareness: From research to practice (2nd ed.). Guilford Press.

Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, *7*(1), 6-10.

池田周（2016）.「日本語を母語とする小学生の英語音韻認識―日本語音韻構造の影響―」『小学校英語教育学会誌（*JES Journal*）』第 16 巻, 116-131.

池田周（2018）.「日本語を母語とする小学生の音韻認識―音素操作タスクに見られるモーラ認識の影響―」『小学校英語教育学会紀要（*JES Journal*）』第 18 巻, 52-67.

池田周（2023）.「ローマ字指導と組み合わせた音韻認識指導―初期綴りの発達に及ぼす効果―」『小学校英語教育学会誌（*JES Journal*）』第 23 巻, 83-98.

粕谷恭子（2021）.『英語教員養成コアカリキュラムの検証と具体的・包括的プログラムの開発』基盤研究 B 18H00687 研究成果報告書.

Kawai, H. (2017). *A study of the English speech processing system in young Japanese EFL learners and changes in their awareness through explicit sound instruction*（青山学院大学大学院文学研究科英米文学専攻博士学位論文）.

河合裕美・高山芳樹（2021）.『きいて・みて・まねて覚える英語の音―動画でできる音声指導』大修館書店.

河合裕美・宮毛俊紀（2026）.「高学年児童の小文字書きの特徴―読み書きの躓きを明らかにする英語基礎スキル検査バッテリーの分析から―」『小学校英語教育学会誌（*JES Journal*）』第 26 巻, 86-101.

松宮奈賀子・大谷みどり・中山晃・川合紀宗（2021）.「小学校外国語科における 6 年生児童のつまずきの実態―学級担任及び専科教員を対象とした調査結果の分析―」『小学校英語教育学会誌（*JES Journal*）』第 21 巻, 95-110.

McGrath, L. M., Pennington, B. F., Shanahan, M. A., Santerre-Lemmon, L. E., Barnard, H. D., Willcutt, E. G., DeFries, J. C., & Olson, R. K. (2011). A multiple deficit model of reading disability and attention-deficit/hyperactivity disorder: Searching for shared cognitive deficits. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 52*(5), 547-557.

文部科学省（2012）.「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」中央教育審議会初等中等教育分科会, 平成 24 年 7 月 23 日. https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/__icsFiles/afieldfile/2012/07/24/1323733_8.pdf

文部科学省（2017）.『中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 総則編』. https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1387016.htm

文部科学省（2017）.『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』. https://www.mext.go.jp/content/20220614-mxt_kyoiku02-100002607_11.pdf

文部科学省（2019）.「日本の特別支援教育の状況について」新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議 資料 3-1, 令和元年 9 月 25 日. https://www.mext.go.jp/kaigisiryo/2019/09/__icsFiles/afieldfile/2019/09/24/1421554_3_1.pdf

文部科学省（2025）.「教育課程企画特別部会 論点整理」中央教育審議会教育課程企画特別部会, 令和 7 年 9 月 25 日. https://www.mext.go.jp/content/20260129-mxt_kyoiku01-000045057_01.pdf

文部科学省（2026）.「第 9 回特別支援教育ワーキンググループの検討事項」特別支援教育ワーキンググループ参考資料 1, 令和 8 年 5 月 28 日. https://www.mext.go.jp/content/20260528-mxt_tokubetu01-000050228_004.pdf

文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会（2026）.「次期学習指導要領等に向けた審議まとめ」. https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gaiyou/1292164_00001.htm

文部科学省教育課程部会外国語ワーキンググループ（2026a）.「外国語ワーキンググループ 参考資料・データ（1/2）（会議後追加）」. https://www.mext.go.jp/content/20260618-mxt_kyoiku01-000050382-06.pdf

文部科学省教育課程部会外国語ワーキンググループ（2026b）.「外国語ワーキンググループ取りまとめ（案）※会議後修正」. https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/108/mext_02389.html

文部科学省教育課程部会総則・評価特別部会（2026）.「総則・評価特別部会取りまとめ（案）※会議後修正」.

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/103/mext_02414.html

文部科学省教育課程部会特別支援教育ワーキンググループ（2026）.「特別支援教育ワーキンググループ取りまとめ（案）※会議後修正」.
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/105/mext_00001.html

森千鶴（2007）.『L2 学習者のスペリング能力とリーディング能力の関係』溪水社.

Morrison, A. (2009). *Overview of literacy development*.
https://www.slideserve.com/asis/overview-of-literacy-development

村上加代子（2015）.「英語の学習初期における読み書き指導の在り方の検討―基礎的な力としてのデコーディングと音韻意識スキル獲得の必要性について―」『神戸山手短期大学紀要』第 58 号, 57-73.

村上加代子（2018）.「読み書き困難のある小学生へのアルファベット・音韻認識・単語読み指導」『神戸山手短期大学紀要』第 61 号, 39-53.

Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. J., & Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: Evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology, 40*(5), 665-681.

National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*.
https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf

麻植由紀子・小枝達也（2014）.「発達障害がある生徒に対する英語学習支援に関する研究」『地域学論集：鳥取大学地域学部紀要』第 10 巻 3 号, 75-84.

大谷みどり・飯島睦美・築道和明（編著）（2020）.『特別支援教育の視点で, どの子も学びやすい小学校英語の授業づくり』明治図書出版.

Peterson, R. L., & Pennington, B. F. (2012). Developmental dyslexia. *The Lancet, 379*(9830), 1997-2007.

Rose, J. (2006). *Independent review of the teaching of early reading: Final report*. Department for Education and Skills. http://dera.ioe.ac.uk/5551/2/report.pdf

高橋登・大岩みどり・西元直美・保坂裕子（1998）.「音韻意識と読み能力―英語圏の研究から―」『大阪教育大学紀要 第 IV 部門：教育科学』第 47 巻 1 号, 53-80.

Wydell, T. N., & Butterworth, B. L. (1999). A case study of an English-Japanese bilingual with monolingual dyslexia. *Cognition*, *70*, 273-305.

Yeung, S. S., & Chan, K. K. C. (2013). Phonological awareness and oral language proficiency in learning to read English among Chinese kindergarten children in Hong Kong. *British Journal of Educational Psychology, 83*(4), 550-568.

雪丸尚美（2022）. A Survey on Teachers' Perceptions of Difficulties in Reading and Writing English in Elementary and Junior High Schools.『英語教育ユニバーサルデザイン研究学会（AUDELL）学会誌』第 1 号, 28-43.

Ziegler, J. C., & Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin, 131*(1), 3-29.

補足資料

本提言では，英語の読み書きの習得に関わるいくつかの専門用語を使用している。これらの用語には，研究領域や文献によって定義や用いられ方が異なるものもある。そこで，読者の理解を助けるため，本提言で用いる主な用語について，特に日本語を母語として英語を学ぶ児童生徒の基礎的リテラシーの習得という観点から，以下のように説明する。

（1）基礎的リテラシー（foundational literacy skills）

本提言では，英単語を正確に読み書きするための基盤となる音韻認識・文字知識・文字と音の対応知識，およびそれらを用いたデコーディング，エンコーディング等の下位スキルを指す。これらは，語彙，文法，流暢性，読解など，その後のより高度な読み書きや言語活動を支える基盤となる力として位置づける（National Reading Panel, 2000; Rose, 2006）。

（2）音韻認識（phonological awareness）

話し言葉が語，音節，オンセットとライム，音素などの音の単位から構成されていることに気づき，それらを認識したり，分けたり，つないだり，操作したりする力を指す（高橋ら，1998; Gillon, 2018 など）。音韻認識のうち，特に一つ一つの音素を認識・操作する力を音素認識（あるいは音韻意識；phonemic awareness）という。日本語を母語とする学習者では，日本語のモーラを基盤とする音韻構造の影響を受けるため，英語の音素単位への気づきを明示的に育てることが重要である（池田，2018）。

（3）音節（syllable）

語を構成する音のまとまりの一つである。例えば，cat は 1 音節，table は 2 音節から成る。英語の音韻認識では，音節のような比較的大きな音の単位から，オンセットとライム，さらに音素のような細かな単位まで，語の音韻構造を捉えることが重要となる（Gillon, 2018）。

（4）オンセットとライム（onset-rime）

1 音節の語を，母音より前の部分であるオンセット（onset）と，母音およびそれ以降の部分であるライム（rime）に分けて捉える音韻単位を指す。例えば cat では，/k/ がオンセット，/æt/ がライムに当たる。音節より細かく，音素より大きな単位であり，英語の初期読み習得との関連が指摘されている（Muter et al., 2004）。

（5）音素（phoneme）

ことばの音を構成する，意味の違いに関わる最小の音の単位を指す。例えば cat は /k/, /æ/, /t/ の三つの音素から成る。英語の読み書きでは，語を構成する音素を認識し，それぞれの音と対応する文字または文字列を結びつけることが重要となる（Ehri et al., 2001）。

（6）モーラ（mora）

日本語の音韻認識やリズムの基盤となる音の単位で，「拍」とも呼ばれる。例えば「ねこ」は「ね・こ」の 2 モーラ，「きって」は，「き・っ・て」の 3 モーラとして捉えられる。日本語母語児では，このようなモーラ単位で音を捉える傾向が，英語の音素単位の認識や操作にも影響することが示されている（池田，2016，2018）。そのため，本提言では，日本語と英語の音韻構造の違いを踏まえた指導を重視する。

（7）プロソディ（prosody）

発話における強勢，リズム，イントネーションなど，個々の子音・母音を超えた音声上の特徴を指す。本提言では，日本語と英語では個々の音だけでなく，リズムや強勢などにも違いがあることを踏まえ，英語音声に十分に触れる機会や，聞き取りやすい音環境を保障する必要性を示す際に用いている。

（8）文字知識（letter knowledge / alphabet knowledge）

アルファベット文字の形，名称，認識，書字などに関する知識や技能を指す。本提言では，単にアルファベットを順番に唱えられることだけではなく，文字の名称を聞いて該当する文字を認識する，文字を見て名称を言う，該当する文字を書くことなどを含めて捉える。文字知識は，音韻認識や文字と音の対応知識と関連づけて育成することが重要である（アレン玉井，2008; 河合・宮毛，2026）。

（9）文字と音の対応知識（grapheme-phoneme correspondence/letter-sound correspondence）

英語の文字または文字の組み合わせと，それが表す音との対応関係についての知識を指す。例えば，m が /m/ を表すことや，sh という二文字が /ʃ/ を表すことなどがこれに当たる。英語では文字と音の対応が必ずしも一対一ではないため，単純な対応から複数の文字で一つの音を表す綴りなどへと段階的に学習する必要がある（Ehri et al., 2001; National Reading Panel, 2000）。

（10）デコーディング（decoding）

書かれた文字や文字列を，それに対応する音へ変換し，それらの音をつないで語として読む過程を指す（Gough & Tunmer, 1986）。例えば cat を見て，文字と音の対応を用いて /k/, /æ/, /t/ と捉え，それらをつないで /kæt/ と読むことがこれに当たる。本提言では，単語を視覚的なまとまりとして丸ごと暗記することとは区別し，既習の文字と音の対応を用いて未知語を読む力として位置づける。

（11）ブレンディング（blending）

分かれている音を順につなぎ，一つの音節や語として捉える操作を指す。例えば/k/, /æ/, /t/ という 3 つの音をつないで /kæt/ とすることがブレンディングに当たる（Gillon, 2018）。文字を使わず音声だけで行うこともできるが，文字と音の対応を用いて行う場合には，デコーディングを支える重要な操作となる。

（12）セグメンティング（segmenting / segmentation）

一つの語を，それを構成するより小さな音の単位に分ける操作を指す。例えば cat という語を/k/, /æ/, /t/に分けることが，音素レベルのセグメンティングである（Gillon, 2018）。聞いた語を構成する音を捉え，それぞれの音に対応する文字を考える際にも重要であり，エンコーディングや綴りの基盤となる。

（13）エンコーディング（encoding）

本提言では，聞いた音や語を分析し，その音に対応する文字または文字列を想起し，文字化していく過程を指す。例えば/kæt/ と聞いた語を /k/, /æ/, /t/ に分け，それぞれの音に対応する文字を想起して cat と表す過程である。

したがって，本提言におけるエンコーディングは，完成した語の「綴り」そのものではなく，音韻情報を文字情報へ変換していく過程として捉える。音素と書記素を対応づける処理は，語の綴りの学習や正書法表象の形成とも密接に関係する（Ehri, 2014）。本提言でも，エンコーディングと綴りを区別して位置づけている。

（14）綴り（spelling）

語を，その言語で慣習的に定められた文字列によって表記すること，またはその能力を指す。綴りには，聞いた語を音素に分け，それぞれの音を文字に対応づける力に加えて，文字列の規則性や綴りのパターン，語の形態的構造，個々の語について形成された正書法的な記憶なども関わる（Ehri, 2014）。

したがって，本提言では「エンコーディング」と「綴り」を同義とはせず，デコーディングやエンコーディングを基盤として，綴りの力が育成されるものとして区別する。

（15）CVC 語（CVC word）

C（consonant：子音），V（vowel：母音），C（consonant：子音）という構造をもつ1音節語を指す。例えば cat, map, dog, pen などがこれに当たる。本提言では，初期のデコーディングやエンコーディング指導において，比較的単純な文字と音の対応をもつ CVC 語から始め，児童生徒の習得状況に応じて，子音連続やより複雑な母音の綴りを含む語へと段階的に広げることを想定している。

（16）語の自動認識（automatic word recognition / sight word recognition）

文字と音の対応を一つ一つ意識的に処理しなくても，語を見たときに，その発音や意味をすばやく認識できる状態を指す。これは，単語の視覚的な形を丸ごと暗記することとは異なる。語の音素と書記素を対応づけながら読む経験を重ねることで，語の綴り，発音，意味が記憶内に結びつき，語を自動的に認識できるようになると考えられている（Ehri, 2014）。

（17）orthographic mapping（正書法マッピング）

語を構成する音素と書記素の対応関係を手がかりとして，その語の綴り，発音，意味を長期記憶に結びつける過程を指す（Ehri, 2014）。繰り返し単語の形を視覚的に暗記することとは異なり，語の音韻構造を分析し，それぞれの音と文字との対応を形成することが，安定した語の記憶につながると考えられている。

（18）多感覚的な指導

音声，文字，視覚情報，書字や身体の動きなど，複数の感覚経路を組み合わせて学習を支える指導を指す。本提言では，特定の学習者だけを対象とする方法ではなく，英語の音と文字との対応を理解しやすくするための教材提示や学習環境上の工夫として位置づけている。本提言では，特別支援教育に蓄積されてきた知見を通常の学級の外国語教育にも活用するという文脈で用いている。