

# フィンランドにおける小学校英語教育 ーその多様性と一貫性に焦点を当ててー

伊東治己 (ITO Harumi)

鳴門教育大学

## 要約

2011 (平成 23) 年度から新小学校学習指導要領が完全実施されるに伴って、小学校高学年 (5 年・6 年) において、外国語活動が週 1 時間の割合で必修化されることになっている。教科としての導入は先送りとなったが、我が国においても、いよいよ小学校英語教育が現実的な形となってきた。本論文では、我が国の小学校英語教育の将来像を見据える意味で、早くから教科としての小学校英語教育を実施し、着実に成果をあげているフィンランドを取り上げ、その小学校英語教育を特徴付けている二つの要素として、多様性と一貫性に着目した。多様性に貢献している要素としては、英語コースの多様性、担当教師の多様性、および指導法における多様性に焦点を当てた。一方の一貫性に貢献する要素としては、学習者のニーズの優先、CEFR の採用、格差是正を通しての質保証、および自律学習の推進に焦点を当てた。最後に、これらの論究から得られる日本の小学校英語教育に対する示唆を提示する中で、小学校英語教育の今後の方向性を示した。

(キーワード: フィンランド, 小学校英語教育, 多様性と一貫性)

## 1. はじめに

1986 (昭和 61) 年 4 月、臨時教育審議会第二次答申で「英語教育の開始時期についても検討する」ことが明示されて以来、我が国でも公立小学校への英語教育導入が検討されるようになった。その後、1992 (平成 4) 年 1 月には、当時の日教組・大場昭寿委員長が受験のための英語を見直し、生活英語としての英語教育を小学校の早い段階から導入することを提唱し、同じ年の 5 月には大阪の公立小学校 2 校 (真田山小・味原小) が研究開発学校に指定され、国際理解教育の一環としての英語教育の実験的導入が研究された。その後、この種の研究開発学校は都道府県すべてに 1 校ずつ指定された。1998 (平成 10) 年 12 月に小学校学習指導要領が改訂され、2002 (平成 14) 年 4 月より「総合的な学習の時

間」の枠組みの中で国際理解教育の一環として英語活動が開始された<sup>(1)</sup>。2008（平成 20）年 3 月には、再び学習指導要領が改訂され、それまでの英語活動に代わって外国語活動が高学年から週 1 時間の割合で必修化されることになった。同時に、『英語ノート』も編纂され、新学習指導要領への移行期間において、各教育現場において、また文部科学省や各都道府県教育委員会によって実施される教員研修において活用されることになった。そして、2011（平成 23）年の 4 月から外国語活動が本格実施されることになっている。

このように 1986（昭和 61）年に公立小学校への英語教育の導入が示唆されてから実に四半世紀が過ぎてしまった。この間、お隣の韓国では 1997 年から小学校での英語教育が正式な教科として必修化され、その後も着実にその成果をあげている。中国もそれに続いた（バトラー後藤，2005；河原，2008）。日本で英語が教科として導入されるのは、次回の改訂時までお預けとなった。日本でもベストセラーとなった *Japan as Number One*（Ezra F. Vogel 著，1979 年）が発表された頃は、世界が日本の学校教育に注目したが、今はその面影もない。その当時、TOEFL の点数などから判断すれば、日本の英語教育はおそらく韓国の英語教育よりも進んでいたと思われるが、今は研究者がこぞって韓国の英語教育の視察に出かけている状態である。

まだ確実に次回の改訂で英語が教科として導入されることが決まったわけではない。しかしながら、昨今の日本を取り巻く状況を考えるならば、次回の改訂では、韓国から後れを取ることにこれまた四半世紀後に、英語が必修教科として小学校に導入される公算は非常に高いと考えられる。その意味で、同じ東アジア圏に位置する韓国や中国での小学校英語教育について研究することは非常に意義のあることと思われるが、本研究においては最近 PISA<sup>(2)</sup> の関係で注目を集めているフィンランドの小学校に注目する。筆者は長年、カナダのイマージョン教育について研究してきた。実はフィンランドもイマージョン教育、或いはその上位概念とされる CLIL（Content and Language Integrated Learning）を実施しており、以前から研究対象には入っていた。幸いにも、2005 年 3 月から 8 月にかけてフィンランドでの在外研究の機会を与えられ、CLIL に限定せず、広くフィンランドの学校英語教育についてつぶさに観察し、関係者への聞き取り調査を実施することができた。特に、日本でも小学校英語が社会的な注目を浴びていたことに鑑み、英語教育の中でも特に小学校での英語教育に焦点を当て、研究を進めてきた。

なるほど、フィンランドは PISA で好成績を収め、その学校教育、中でも PISA での調査対象となっている国語教育や算数・理科教育に研究者の関心が集まっているが、実はフィンランドは英語教育においても大きな成功を収めている国であり、英語教育の研究者にとって魅力的な国でもある<sup>(3)</sup>。特に、長年、英語が教科として小学校段階から教えられており、多くの実践と研究の蓄積がある。これから小学校段階での教科としての英語教育を開始しようとしている日本にとって、教科後の姿を見据える上で、韓国や中国における小学校英語教育と同じように、有望な研究対象となりうると確信している。すでに、フィンランドの小学校英語教育については、現地調査の結果をもとに、いくつか研究をまとめている（伊東，2006a；伊東，2006b；伊東，2006c；伊東他，2007；伊東，2008；伊東・福島，2008；伊東，2009；米崎・伊東，2010）。本稿では、単に小学校英語教育の概略を表層的に紹介するのではなく、教室での日々の実践を支える教育理念や教育哲学に迫るべく、その多様性と一貫性に焦点を当てて、分析することにした。この二つの相反する特徴こそ、

フィンランドの小学校英語教育，しいてはフィンランドの学校教育全体を性格付ける特徴であると考えられるからである。

## 2. フィンランドの外国語教育制度

フィンランドの小学校英語教育の多様性と一貫性を明らかにする前に，簡単にフィンランドの学校における外国語教育を概観しておきたい。総合学校と高等学校に限定した場合，フィンランドの外国語教育は，図1のような枠組みで提供されている（FNBE, 2004b, p.233 参照）。

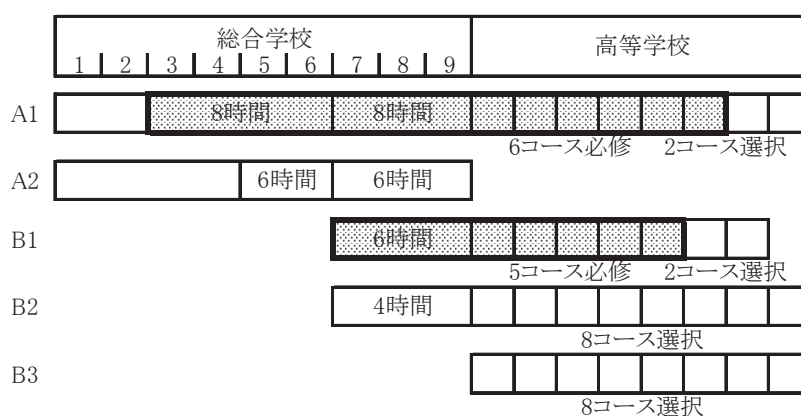


図1: 外国語教育の枠組み (時間数は週累積時間数)

まず，学習者に提供される外国語が最終到達目標に応じて A 言語と B 言語に分けられる。A 言語はさらに A1 言語と A2 言語に類別される。A1 言語の学習は，原則として，日本の小学校に相当する総合学校初等課程 3 年次から開始され，高等学校まで継続される。初等課程 6 年次までの 4 年間で週累積 8 時間教えることになっており，基本的には初等課程の間は週 2 時間ずつ教えられることになる。場合によっては初等課程 1 年次からの開始も可能である。A2 言語（選択科目）の学習は原則 5 年次から開始されるが，これも場合によっては初等課程 1 年次からの開始も可能である。現在，多くの総合学校の初等課程が A1 言語の授業時間数（週 2 時間）に合わせるべく，4 年次からの開始に移行しつつある。

総合学校の中等課程（7 年次）からは，B1 言語（必修科目）の学習も開始され，高等学校へと受け継がれる。加えて，B2 言語の学習も選択科目として開始される。さらに，高等学校に進学すると，B3 言語（選択科目）の学習も開始される。このように，フィンランドの外国語教育は非常に多様化しており，もし希望すれば，高校卒業時まで母語以外に 5 つの言語を学習できる体制が整えられており，今日のヨーロッパで急速に高まりつつある plurilingualism つまり複数言語活用能力（Council of Europe, 2001, pp.4-5）育成への社会的要請に応える形ができあがっている。なお，全ての子ども達に，A 言語一つと B 言語一つを履修することが義務づけられている。かつ，これらのいずれかはフィンランドの第二国語（フィンランド語を母語とする場合はスウェーデン語，その逆はフィンランド語）でなければならないことになっている。要するに，第二国語は A1 言語として学習することもできれば，B1 言語として学習することも可能であり，その選択は個々の学習者に任されている。とは言え，自分が通う学校にすべてこの体制が整えられているとは限ら

ない。第二国語の学習は B1 言語として総合学校の中等課程から開始されるのが一般的である。

このように、フィンランドにおいては、高等学校卒業までに母語以外に 5 つの外国語（うち一つは第二国語のスウェーデン語）を学ぶことができる体制が整えられている。その背景には、義務教育段階で母語以外に二つの外国語の学習を勧める EU の言語政策（大谷，2010）が存在している。互いの文化・言語を尊重することを基本理念に結成された EU の精神がそこに息づいていると言える。

### 3. 小学校英語教育の多様性

#### （1）多様なコース

すでに述べたように、フィンランドの場合、外国語教育自体が実に多様性に富んでいる。高等学校卒業までに、母語以外に 5 つの外国語（うち一つは第二国語のスウェーデン語）を学ぶことができる。小学校段階でも、A1 言語（第一外国語）と A2（第二外国語）の学習が可能であり、多くの児童が英語以外にもう一つの外国語、場合によっては二つの外国語を学んでいる。A1 言語としては英語が主流であるが、英語を A2 言語として学んでいる場合もある。基本的に、小学校の英語教育に限定しても、以下のような類型が見られる。

- ① English shower としての英語教育
- ② A1 言語（第一外国語）としての英語教育
- ③ A2 言語（第二外国語）としての英語教育
- ④ CLIL としての英語教育
- ⑤ 英語クラスでの英語教育（クラス単位での CLIL）
- ⑥ インターナショナル・スクールでの英語教育（学校単位での CLIL）

この中では②がもっとも一般的な類型で、フィンランドのほとんどの小学校で開設されている。3年生から週2時間の割合で6年生まで続けられる。現在、世界の多くの国々で行われている教科としての小学校英語教育に相当する。①は、3年生から A1 言語（第一外国語）としての英語教育（上の類型の②）が開始される学校で行われている第1・2学年を対象とした英語教育で、その頻度や内容は学校によって様々で、日本では 2002（平成 14）年から総合的な学習の時間の中で行われてきた「英語活動」に近い形態である。③は A1 言語に英語以外の言語（多くの場合ドイツ語）を選択した児童を対象とした英語教育である。カリキュラム上では5年生からの開始となっているが、4年生から開始している学校も少なくない。5年生から始めても、小学校卒業時までに3年生から始めてきたグループとほぼ同等の英語力を獲得することが期待されている関係で、授業の進度が極めて速いのが特徴である。いわば、3年生から6年生にかけて行われる4年間の英語教育を5年と6年の僅か2年間でカバーすることになる。④は A1 言語として英語を学習している児童を対象に、場合によってはクラス単位で、あるいは複数のクラスから希望者だけを集めた取り出しクラスで、英語そのものを教えるのではなく、社会や算数など通常教科、またはその一部（特定の単元など）を英語で教えるコースである。カナダで精力的に行われて



いるイマージョン教育に相当するものであるが、イマージョン教育ほど L2（母語以外の言語）での授業の時間数の縛りがきつくない。イマージョンの場合は 50%を下らないことが条件となっているが（Genesee, 1987, p.1），CLIL の場合は 25%以上であれば CLIL として認められている（Nikula & Marsh, 1997, p.28）。⑤は通常の公立学校に設置された特別英語クラスでの英語教育で、語彙や文法の指導を基軸とする教科としての英語教育に加え、母語であるフィンランド語以外の教科（例えば社会や算数）が英語で指導される形態である。教科内容の理解と高度な英語力の獲得という二つの目的の実現が目指されている。⑥は長期の外国生活経験があるフィンランド人児童やフィンランド在住の外国人の子ども達を受け入れているインターナショナル・スクールで行われている教育で、基本的にはフィンランド語以外の全ての教科が英語で指導される。

このように、英語教育一つとってもフィンランドが小学生に提供しているプログラムは実に多様であるが、ここで注目すべきは、④⑤⑥も含めてこれら全ての形態の英語教育が学習指導要領（FNBE, 2004a）の中に位置づけられ、公立学校の枠内で実施されている点である。教科としての英語教育もイマージョン教育も私立小学校が先行している日本とは大きく異なっている。

## （2）多様な教師

我が国において平成 23 年度から外国語活動が必修化された場合、ほとんどの小学校で外国語活動の授業を担当するのは学級担任（class teacher）で、英語だけを担当する専科つまり教科担任（subject teacher）が指導するのは、研究開発学校など特別なプログラムを推進している関係で教員の加配がある一部の学校に限られると予測されるが、フィンランドの場合、特別なプログラムを推進しているかどうか拘わらず、英語の授業は以下のように多様な教員が担当している（伊東, 2008）。

- |                  |               |
|------------------|---------------|
| ①学級担任            | ②英語を専門とする学級担任 |
| ③教科担任の資格を有する学級担任 | ④教科担任         |
| ⑤英語母語話者          |               |

①の学級担任は、教育学部の小学校教員養成学科を修了しており（因みにフィンランドの教員は全員修士号を取得）、日本の学級担任と同様、英語を含めて小学校で教えらるすべての教科を担当する。フィンランドに多くある児童数が少ない学校では、学級担任が教える場合が多い。②の英語を専門とする学級担任は、大学での教員養成の段階で、学級担任になるために必要な副専攻として英語を選択し、同じ大学の人文学部等で一定数の英語関連の授業を履修した教員である。ただ、教科担任に必要な授業数は履修していない。③の教科担任の資格を有する学級担任は、教育学部で学級担任になるための所定のカリキュラムを履修する傍ら、同じ人文学部等で教科担任の資格に必要な数の英語関連授業を履修した教員である。ただ、教科担任の資格を有するといっても、英語を教科担任として指導できるのは小学校においてのみである。④の教科担任は、大学では人文学部等に在籍し、教員になるために必要な教職に関する一定数の授業を同じ大学（場合によっては修了後別の大学）の教育学部で履修した教員である。フィンランドの大学では修了するためには原

則二つ以上の専攻を履修する必要があるが、小学校での英語の教科担任になる人はたいがい英語以外にもう一つの言語（多くの場合、スウェーデン語やドイツ語）も教科担任として指導できる資格を有している。英語を主専攻とする場合もあれば、他の言語が主専攻の場合もある。なお、フィンランドの場合、例えば人文学部で英語の教科担任になるための資格を獲得すれば、小学校から高等学校までどのレベルにおいても英語を専科として指導することができる。いわば教科ジェネラリストが育成されているのである。今後、日本において英語が教科として小学校に導入されることになった場合、英語を担当できる教員の不足が予想されるが、その意味でも特定の教科であればどのレベルでも指導できる教科ジェネラリストの概念は参考になる。⑤の英語母語話者は、おもに CLIL の授業で通常の教科を教えている。多くの場合、母国での教員経験がある。通常の学校に勤務している場合もあれば、インターナショナル・スクールに勤務している場合もある。なお、ALT とのチーム・ティーチングが普及している日本の小学校と異なり、フィンランドの小学校では母語話者とのチーム・ティーチングはほとんど存在しない。母語話者とのチーム・ティーチングどころか、フィンランド人教師同士のチーム・ティーチングもほとんど行われていない。なお、CLIL の授業はフィンランド人の教科担当が指導する場合もあれば、専門的な教育を受けた学級担任が担当する場合もある。小学校の校長は、自身の学校が置かれている教育的・社会的状況を勘案して、どのタイプの教員が英語の授業を担当すべきか決定することになる。比較的大きな小学校では、これら五つのタイプの教員が共存している場合もある。その場合は、一つの学校の中で教員の多様性が実現されていることになる。

### （3）多様な指導法

フィンランドの小学校を訪問して英語の授業を観察して気がつくことは、教室内の席の配置から始めて、教師の指導法が非常に多様であるということである。日本の小学校のように机が整然と配置されている教室もあれば、最初から4人ずつのグループ学習ができるように机が配置されている場合もある。授業も、教室の床に輪になって座って、教師が準備した教材をもとにコミュニケーション活動が展開される場合もあれば、まるで日本の中学校での英語授業がそのままフィンランドで行われていると錯覚するような授業もある。音読活動や翻訳活動が基軸になっている授業もあれば、ペアやグループ単位でのコミュニケーション活動が基軸となっている授業もある。個々の教師が抱いている英語教育理念が授業の進め方に如実に反映されているとも言える。

この教授方法の多様性は、基本的には、学習指導要領（National Core Curriculum）の性格に依存している（FNBE, 2004a）。英語教育の大きな枠組みのみを示すだけで、指導されるべき語彙数も、小学校で指導されるべき文法項目も決して細かく規定されていない。学習指導要領には、第3～6学年を一つにまとめて、言語能力・文化技能・学習法力の三分野からなる到達目標（objectives）と、指導のコアとなる内容、および第6学年の終わりに期待される学力が後述する CEFR（Common European Framework of Reference for Languages）のレベルを使って簡潔に示されているだけである。教科書執筆者だけでなく、教室で児童の指導に当たる現場教師に対しても、多大な自由裁量が付与されていると言える。現場教師に与えられたこの多大な自由裁量が多様な指導法を生み出しているのである。

指導法の多様性は、教師が授業で使用する英語教科書の特質にも裏打ちされている。日

本の教科書検定制度に相当するものがフィンランドには存在しない。よって、教科書執筆者は、学習指導要領に示された大きな枠組みから外れない限り、かなり自由に教科書を編纂できる。その結果、量的にも質的にも実に豊富で、教師の創造性を刺激するユニークな英語教科書が三つの出版社から発行されている<sup>(4)</sup>。因みに、フィンランドの英語教科書は、各学年、読本とワークブックの2冊体制となっている。日本の中学校用英語教科書とフィンランドの小学校用英語教科書を比較した Hirao (2009) によれば、フィンランドの学習者は、ほぼ同じ授業時間数の中で、日本の中学生が目にする英文の4倍以上の英文、練習問題にいたっては約5倍の数の練習問題をこなすことになっている。当然のことながら、教師がこれだけ多量の英文や練習問題をわずか週に2回の英語授業（1回が45分）でカバーすることは不可能である。そこで、教師は教科書の中から、授業で取り上げて指導する項目と、児童に宿題として課す項目を選び出すとともに、どこまで深く指導すべきかなどの点について事前に決定しなければならない。このように、教科書に含まれている教材の選択と取り扱い方は個々の教師の裁量に任されている。同じ教科書を使っての授業でも、教師が変われば取り上げられる項目や練習問題もかなり違ってくる。これが、フィンランドの小学校英語教育における指導法の多様性を高める結果になっている。

この点は、日本の中学校での英語の授業とは大きく異なっている。教科書それ自体に含まれる言語材料も練習問題も量的に限られているので、英語教師が選択できる余地はほとんど残されていない。実際のところ、教科書に含まれる本文や練習問題はすべて授業中にきめ細かく指導することが前提となっており、まったく授業中に触れずに宿題に回される要素は非常に限られている。特に昨今は、英語授業のマニュアル化が進行しており、個々の現場教師が自由裁量を行使する度合いは、フィンランドと比べてかなり低くなっていると認めざるを得ないと思われる。

#### 4. 小学校英語教育の一貫性

##### (1) 学習者のニーズを優先

小学校英語教育の一環性としては、まず第一に学習者のニーズを優先している点を挙げることができる。この学習者ニーズを優先する姿勢は様々な形で実現されている。例えば、多様性の例として指摘した複数の外国語が学習できる可能性や多様な英語コースの存在自体、学習者のニーズを反映した結果と考えることもできる。次頁の表1は、フィンランド中部の中堅都市クオピオ（Kuopio）において2004年度に基礎教育の段階で開講された外国語授業とその履修者数を学年別に示している<sup>(5)</sup>。

この表から分かるように、小学校段階に限っても六つの外国語コースがクオピオ地区の小学生に提供されており、教育行政の側に学習者のニーズに積極的に答えようとする姿勢が伺える。このことは、なにもクオピオ地区に限定されたことではなく、児童数によって開設授業の数は多少異なるものの、フィンランド各地で展開されている。また、英語の授業だけに限定しても、多様性のところで指摘したように、A1言語としての英語教育から、インターナショナル・スクールでのCLILに至るまで、多様な英語教育が小学校段階から用意されている。このことも、学習者のニーズに応えようとする姿勢の表れと考えることができる。

表1:クオピオ地区の義務教育で提供されている外国語の履修者数 (2004-2005)

言語	1年	2年	3年	4年	5年	6年	7年	8年	9年	合計	グループ	N/G
A1 英語	74	68	971	943	917	1005	960	991	960	6889	443	15.6
A1ドイツ語	17	7		23	37	42	46	17	21	210	14	15.0
A2 英語					37	41	46	17	16	157	13	12.1
A2 フランス語					24	37	14	12	15	102	7	14.6
A2ドイツ語					162	211	21	32	14	440	28	15.7
A2 スウェーデン語					21	20				41	2	20.5
B1 スウェーデン語							1004	1000	977	2981	162	18.4
B2 ラテン語							9	12	22	43	3	14.3
B2 フランス語								95	67	162	13	12.5
B2ドイツ語								57	133	190	14	13.6
B2 イタリア語									16	16	1	16.0

備考:N/Gはグループ当たりの人数

表1からはクラスの人数が12名から20名程度で、外国語の授業が少人数クラスで提供されていることも分かるが、このことも学習者のニーズに答えた結果と見ることもできる。クラスサイズが小さければ小さいほど、教師は個々の児童に対してその特性やニーズを考慮したきめの細かい指導を行うことが容易になる。なお、英語の授業を少人数で行うことが可能になっているのは、通常のクラスを2分して別々の時間帯に授業をしているからである。

英語の授業が少人数で行われていることに加えて、ティーチング・アシスタントの存在も学習者のニーズに答える姿勢の表れとみなすことができる。このティーチング・アシスタントは、正規の教員とチーム・ティーチングを行うために配置されているわけではなく、あくまでクラスの中で学習が遅れがちな児童の学習を支援するため、つまり、特別支援教育の一環として配置されている。授業中は、絶えず遅れがちな児童のそばに寄り添い、ノートの取り方からワークブックの問題まできめの細かい支援を展開している。なお、学習の遅延度が深刻な場合は、学校内に設置されている特別支援教室において、特別支援教育の資格を有する専門の教員から授業を受けることになる。なお、学習が遅れがちな児童に対しては、通常の教科書とは別に、少し大きめの版で作られ、練習問題等の数を減らした教科書が最初から用意されている。このことも、学習者のニーズに応えようとする姿勢の表れとみなすことができる。

## (2) CEFR の採用

フィンランドの小学校英語教育の一貫性は、学習者が達成すべき英語力の指標として、CEFRを採用している点にも求めることができる。このCEFRとは、その名前が示す通り、EU圏内での外国語教育において、学習者の外国語能力を評価するためだけでなく、カリキュラム編成、教材開発、試験問題の作成などの作業において利用可能な共通の参照枠 (framework) を提供することにある (Council of Europe, 2001)。中でも外国語能力については、それを次の六つの段階に分けている。

A1 (breakthrough)

A2 (waystage)

B1 (threshold)

B2 (vantage)

C1 (effective operational proficiency)

C2 (mastery)



さらに、それぞれの段階に対して期待される能力を具体的な記述子（Can Do リスト）で示している。例えば、初級段階にあたる A1 で期待される能力は次のようになっている（Council of Europe, 2001, p.24）：

- ・具体的な欲求を満足させるための、よく使われる日常的表現と基本的な言い回しは理解し、用いることもできる。
- ・自分や他人を紹介することができ、どこに住んでいるか、誰と知り合いか、持ち物などの個人的情報について、質問したり、答えたりできる。
- ・もし、相手がゆっくり、はっきりと話して、助け船をだしてくれるなら簡単なやり取りをすることができる<sup>(6)</sup>。

フィンランドも、CEFR の外国語能力観を採用しているが、国内の学習者用に 6 段階を独自に 10 段階に細分化し、学習指導要領の中でそれぞれの段階に対して具体的な Ca Do リストを提示している(FNBE, 2004a, pp. 278-295)。この細分化された外国語能力の枠組みは、英語だけでなく、フィンランドの学校で教えられているすべての外国語に適用されている。例えば、次の表 2 は、高校卒業時まで習得が期待される外国語能力をフィンランド版 CEFR を使って四技能別に示している(FNBE, 2004b, p.102)。

表2: 高等学校卒業時に期待される外国語能力

言語	聞くこと	話すこと	読むこと	書くこと
英語(A言語)	B2.1	B2.1	B2.1	B2.1
他の言語(A言語)	B1.1-B1.2	B1.1	B1.2	B1.1-B1.2
英語(B1言語)	B1.2	B1.2	B1.2	B1.2
英語(B2言語)	B1.1	B1.1	B1.1	B1.1
他の言語(B2言語)	A2.2	A2.1-A2.2	A2.2-B1.1	A2.1-A2.2
英語(B3言語)	B1.1	A2.2	B1.1	B1.1
他の言語(B3言語)	A2.1-A2.2	A2.1	A2.1-A2.2	A1.3-A2.1

このフィンランド版 CEFR は、異なる外国語の間だけでなく、同一の外国語（例えば英語）に関しても、鍵となる学習段階において獲得が期待される能力を示すためにも利用されている。次の表 3 は、A1 言語（第一外国語）としての英語に関して、小学校卒業時、中学校卒業時、高等学校卒業時、および大学での外国語学習終了時まで獲得が期待される英語力を四技能別に示している。

表3: 教育のキーステージに期待される英語(A1言語)能力

ステージ	Listening	Speaking	Reading	Writing
小学校卒業時(G6)	A2.1	A1.3	A2.1	A1.3
中学校卒業時(G9)	B1.1	A2.2	B1.1	A2.2
高校卒業時(G12)	B2.1	B2.1	B2.1	B2.1
大学英語教育終了時	B2-C1	B2-C1	B2-C1	B2-C1

このように節となる学習段階で期待される英語能力が共通の能力指標で示されているので、教師も学習者も現段階での英語能力の達成度を Can Do リストを使って、ある程度客

観的に判断でき、今後の学習にむけての計画立案をより容易に行うことができるようになってきている。このように、共通の Can Do リストを採用することによって、フィンランドの外国語教育、英語教育、並びに小学校での英語教育の一貫性が保持されていると言える。様々な英語能力テストが併存している日本においては、この種の一貫性の確立が強く必要とされている。

### (3) 格差是正を通しての質保証 (Quality through Equality)

フィンランドが PISA で好成績を納めた背景には、学力格差を是正して学力の質を保証しようとするフィンランドの教育理念が存在している。フィンランドの学習指導要領 (National Core Curriculum) も格差是正による平等を、自国の学校教育が拠り所とする基本理念 (人権、平等、民主主義、自然の多様性、自然環境が持つ生成力の保持、多文化主義の推進) の一つとして位置づけている (FNBE, 2004a, p.12)。この格差是正による平等の確立という理念は、地域間や学校間だけでなく、学習者間にも適用されており、その点は PISA の結果にも反映されている<sup>(7)</sup>。学習者間の学力格差是正は、学習内容の理解に困難を感じている学習者への実質的な支援によって実現されている。この学習支援は、いわゆる「特別支援」を必要とするような学習者だけに限らず、自ら学習支援を希望したり、教師が学習支援が必要と判断した学習者にも通常の授業の枠内で惜しみなく与えられている。その成果が PISA での高得点に結実しているのである。実際、PISA での得点分布を調べてみると、フィンランドは得点下位に位置する参加者の割合が他の国と比べて極めて低くなっており、それが全体としての平均点を押し上げる結果になっている。学力格差の是正は日本の学校教育においても重要な教育課題であるが、学習支援よりも学習内容の簡素化や到達レベルの引き下げで応じて来た歴史がある。次の図2と図3はフィンランドと日本での学力格差是正に対する方略の違いを象徴的に示したものである。

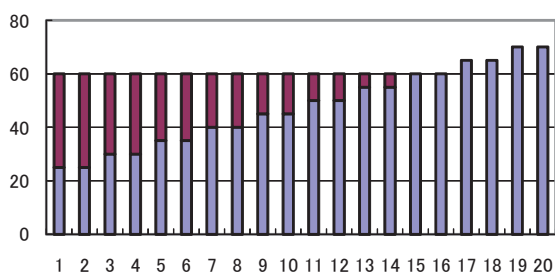


図2:学習支援による格差是正

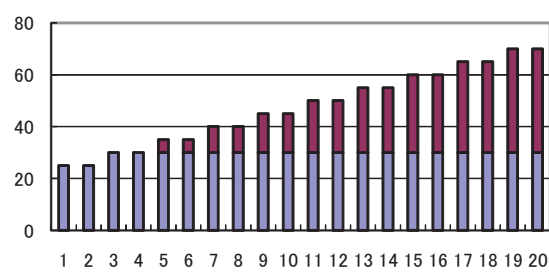


図3:到達レベル引き下げによる格差是正

フィンランドの場合、この種の学習支援による学力格差是正は、保護者だけでなく、学習者本人によっても支持されており、教室の内外で教師から学習支援を受けることへのわだかまりはさほど感じられないようである。いわば、福祉国家として知られているフィンランドの憲法で保障されている当然の権利として享受しているとも言える。フィンランドの学校教育は、単に福祉を実現するための手段として位置づけられているのではなく、まさに福祉実践の場としての位置づけられていると言える。

この学習支援による格差是正の理念は、当然小学校での英語の授業にも適用されることになる。クラスサイズが 10 名から 15 名程度と小さいこともその現れであり、学習支援を

必要とする児童が在籍するクラスへのティーチング・アシスタントの配置や、英語を苦手とする児童を対象とした補習授業も、すべて学習支援による格差是正の手だてとして、ほとんどすべての小学校で機能しており、そこに小学校英語教育の一環性を見ることができ

#### (4) 自律学習の推進

自律学習については既に多くの先行研究があるが、この分野での第一人者である Little (1991, p.4) は、自律性 (autonomy) を「客観的で批判的な振り返りができ、意思決定ができ、独立した行動ができる能力」として捉えている。また、Holec (1981, p.3) は、外国語学習における自律性を「自分自身の学習を管理することができる能力」であり、より具体的には「学習目標を決定し、学習内容や進度を決め、学習方法や技術を選び、言語習得の進行をモニターし、習得したものを評価することができる能力」と定義している。米崎・伊東 (2010, p.38) は、これらの先行研究をもとに、自律した学習者 (autonomous learner) を「学習プログラムの目的を理解し、自分の学習責任を明確に受け入れ、学習目標を設定し、計画ならびに活動を率先して行い、規則的に学習を振り返り、その効果を評価することができる学習者」と捉えている。今日、生涯学習への社会的要請が高まる中で、学校教育の中で自律学習を推進することの重要性が年々高まりつつあるが、フィンランドもその点例外ではない。と言うより、まさにフィンランドこそ自律学習推進の先進国であると言ってよい。例えば、学習指導要領 (FNBE, 2004, p.16) の冒頭でも「新しい知識と技能に加えて、生涯学習の手段として機能するような学習習慣や作業習慣が学習されなければならない」という基本的学習観が提示されている。当然、小学校英語教育において自律学習の推進は積極的に進められており、小学校英語教育に一貫性を付与している4番目の特徴となっている。

具体的な手だてとしては、まず、豊富な言語材料の提供が挙げられる。多様性のところで紹介したように、フィンランドの小学校用英語教科書は、量の面でも質の面でも実に濃厚である。これだけの言語材料を週2時間ですべて消化することは不可能である。勢い、指導においても、言語材料の理解と暗記よりも、学習法略の獲得に力点が置かれることになる。因みに、学習指導要領 (FNBE, 2004a) の中でも、外国語教育の到達目標が①言語能力、②文化技能、③学習法略の三つで構成されている。自律学習を推進するための二つめの手だては、組織的発音・語彙・文法指導の推進である。Little (2004) は、自律学習を支える原理として、①学習者の能力開花 (エンパワーメント) ②学習者による振り返り、③適切な目標言語の使用を挙げているが、フィンランドでは言葉の仕組みをきちんと理解し、使えるようになることが自律学習の重要な要素と考えられている。その結果、小学校といえども早い段階から、組織的な発音・語彙・文法指導が展開されている。詳しくは米崎・伊東 (2010) を参照してほしい。三つの目の手だては、宿題の重視である。宿題は、二つめの手だてである組織的発音・語彙・文法指導に役立つだけでなく、学習方略の獲得や、学習指導要領の中で謳われている学習習慣の形成に寄与することになる。筆者が観察したすべての授業において、前回の授業の宿題のチェックとその日の宿題の提示が行われていた。自律学習推進の四つ目の手だては、学習者による振り返りの勧めである。日本の小学校の授業でも、学習の振り返りは重視されており、多くの教師が授業の最後に振り返

りシートを使って、子ども達にその日の授業をふり返ることを求めているが、フィンランドの英語教科書の中には、学習へのふり返りをさせることで、子ども達に自分自身の学習に責任を持たせるべく、日本のふり返りシートに相当するものが最初から組み込まれている。なお、振り返りの項目一覧は紙面の都合上、筆者のホームページを参照していただきたい<sup>(8)</sup>。

## 5. おわりに

多様性と一貫性という、どちらかと言えば相反する二つの観点からフィンランドの小学校英語教育の特徴を明らかにしてきた。多様性の観点からは、英語コースの多様性、担当教師の多様性、および指導法における多様性を取り上げ、一方一貫性の観点からは、学習者のニーズの優先、CEFRの採用、格差是正を通しての質保証、および自律学習の推進を取り上げ、フィンランドの小学校英語教育の実態に迫った。ここから日本の外国語教育や英語教育に対して得られる示唆としては、特に以下の三点を指摘したい。

第一の示唆としては、日本の外国語教育の複線化の推進を挙げたい。本稿でも触れたように、EUにおいては義務教育段階において母語以外に二つの外国語の学習が推奨されている。それとは対照的に日本においては、実質英語のみが学習されている。小学校への英語教育の導入は、単なる効率論の観点からではなく、日本の外国語教育を複線化させるための絶好の機会（杉谷、2011）という視点から捉えたい。教科としての英語教育を小学校から始め、中学校卒業時まで英語コミュニケーション能力の基礎を養う。高校段階からは英語を選択科目とし、学習者のニーズに合致して英語授業を展開する。さらに、英語に代わって、あるいは英語に加えて、英語以外の言語（例えば韓国語や中国語）も学習できる体制も整える。こうすることによって、大学では、第三外国語、第四外国語の学習ができる体制が可能となる。フィンランドと同じように、言葉の学習に興味を持っている学習者には最後まで付き合える外国語教育制度の確立が望まれる。

第二の示唆としては、学校教育全般に関わることではあるが、学力における格差是正の方法を根本から改める必要性を指摘したい。日本の場合、到達レベルを下げる方法で学力格差の是正に務めてきた感がある。当然、学力低下を引き起こすこと結果となった。知識基盤社会からの要請に応えるためには、到達レベルを下げるのではなく、徹底した学習支援を通して学力格差の是正を図り、結果的に教育の質を高位に維持する方向が今求められている。

第三の示唆としては、自律学習の推進を挙げたい。国際化がますます進展する中で、外国語、とりわけ英語の学習は子ども達が社会に出てからも継続していくことが必要となる。そのためには、学校教育の段階から、自己の学習を管理できる能力を培う必要がある。英語学習を生涯学習として捉えることが、今強く求められている。

本年（平成23年）四月からは、いよいよ外国語活動が小学校高学年から必修化される。教科としての導入は、おそらく次回の学習指導要領改訂を待つことになったが、今後、小学校英語教育があらたな展開、しかも前例のない大きな展開を見せることは間違いない。その際、井の中の蛙になることだけは是非とも避けたいものである。そのためには、諸外国の優れた実践に謙虚に耳を傾け、日本の将来を担う子ども達に対する英語教育が将来取



るべき方向性を的確に見極める必要がある。

## 注

- (1)公立小学校への英語教育導入の検討過程は松川（2004, pp.16-19）を参照のこと。
- (2)PISA（Programme for International Student Assessment）とは，経済協力開発機構（OECD）が2000年以来，3年ごとに実施している国際学習到達度調査のことである。65ヶ国・地域が参加した2009年度調査（4回目）では，フィンランドは読解リテラシーで3位，数学的リテラシーで6位，科学的リテラシーでは2位にランクされている。因みに日本は，それぞれ8位，9位，5位にランクされている。
- (3)EST(2009)によれば，2008年度のTOEFL(iBT)でのフィンランドの平均点は97年(120点満点)で，世界で8位の位置にランクされている。因みに，日本の平均点は66点でアジア30地域の中で下から3番目に位置している。
- (4)現在，フィンランドで小学校用英語教科書を発行しているのはWSOY (<http://wsoy.fi/yk>)，Otava([http://www.otava.fi/en\\_GB](http://www.otava.fi/en_GB))，Tammi(<http://www.tammi.fi/sivut/4>)の三社である。
- (5)この情報はクオピオ教育事務所で発行されているパンフレットから入手した。
- (6)日本語訳は吉島・大橋（2004, p.25）による。
- (7)この点についてのPISAの詳細な結果に関しては，[http://www.pisa2006.helsinki.fi/oecd\\_pisa/results/results.htm](http://www.pisa2006.helsinki.fi/oecd_pisa/results/results.htm)が参考になる。
- (8)筆者のホームページ・アドレスは，<http://www.naruto-u.ac.jp/~itohh/Link/ELT%20in%20Finland/ELT%20in%20Finland.htm>。

## 引用文献

- バトラー後藤裕子（2005）『日本の小学校英語教育を考えるーアジアの視点からの検証と提言ー』東京：三省堂。
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ETS (Educational Testing Service). (2009). *Test and score data summary for TOEFL® Internet-based and paper-based tests: January 2008–December 2008 test data*. Princeton, NJ: Author.
- FNBE (Finnish National Board of Education). (2004a). *National core curriculum for basic education 2004*. Helsinki: Author.
- FNBE (Finnish National Board of Education). (2004b). *National core curriculum for upper secondary schools 2003*. Helsinki: Author.
- Genesee, F. (1987). *Learning through two languages*. Cambridge, MA: Newbury House.
- Hirao, M. (2009). *An analysis of primary school English textbooks in Finland*. Unpublished Graduation Thesis, Naruto University of Education.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon. (First

published in 1979, Stransbourg: Council of Europe)

- 伊東治己 (2006a) 「フィンランドにおける小学校英語教育の実態調査—学校訪問とアンケート調査の結果から—」『日本教科教育学会誌』第 29 巻第 3 号, 39-48.
- 伊東治己 (2006b) 「今, フィンランドの教育が面白い」『英語教育通信』(教育出版), 2006 年春号, 2-5.
- 伊東治己 (2006c) 「フィンランドにおける小学校英語教育」『英語教育』(大修館書店) 第 55 巻第 3 号, 45-47.
- 伊東治己 (2008) 「フィンランドにおける小学校英語担当教員養成システムに関する研究」『教育実践学論集』第 9 号; 103-117.
- 伊東治己 (2009) 「フィンランドの小学生の英語学習に対する意識に関する調査—教科としての指導は英語嫌いを生み出すのか—」『日本教科教育学会誌』第 32 巻第 3 号, 41-50.
- 伊東治己・川村亜紀・島田良子・西原美幸・船戸詩織 (2007) 「大学進学予定者を対象とした英語能力試験の国際比較—日本の大学入試センター試験とフィンランドの Matriculation Examination を対象に—」『四国英語教育学会紀要』第 27 号, 11-26.
- 伊東治己・福島知津子 (2008) 「フィンランドの小学生の英語ライティング能力の分析—日本人英語学習者と比較しながら—」『四国英語教育学会紀要』第 28 号, 23-36.
- 河原俊昭編 (2008) 『小学生に英語を教えるとは? アジアと日本の教育現場から』東京: めこん.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy. Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik.
- Little, D. (2004) Constructing a theory of learner autonomy: Some steps along the way. In K. Mäkinen, P. Kaikkonen & V. Kohonen (Eds.), *Future perspectives in foreign language education* (pp.15-25). Oulu, Finland: Oulu University Press.
- 松川禮子 (2004) 『明日の小学校英語教育を拓く』東京: アプリコット.
- Nikula, T. & Marsh, D. (1997) Case study: Finland. In D. Marsh & G. Langé (Eds.), *Implementing content and language integrated learning* (pp.17-63). Jyväskylä, Finland: Continuing Education Centre, University of Jyväskylä
- 大谷泰照編 (2010) 『EU の言語教育政策—日本の外国語教育への示唆—』東京: くろしお出版.
- 杉谷眞佐子 (2011) 「今, 「英語プラス 1 言語」の選択肢を考える—複数外国語教育は EU のみの課題か?—」『英語教育』59(11), 37-39.
- 米崎里・伊東治己 (2010) 「フィンランドの小学校の英語教科書分析—Autonomy の視点から—」『小学校英語教育学会紀要』第 10 号, 37-42.
- 吉島茂・大橋理枝訳・編 (2004) 『外国語の学習, 教授, 評価のためのヨーロッパ共通参照枠』東京: 朝日出版社.