

Factors influencing success  
in teaching English in state  
primary schools

David Hayes

公立小学校における英語教育の成功要因



## 目次

1.	要旨	3
2.	序論	4
3.	高い成果をあげている教育制度	5
4.	小学校における英語教育提供の国際的比較	8
5.	ヨーロッパにおける早期言語教育計画(ELLiE)	12
6.	国別事例: オランダ	16
7.	国別事例: 韓国	18
8.	国別事例: フィンランド	21
9.	小学校における英語教育のための教員教育、カリキュラムおよび教材	24
10.	結論:公立小学校における英語教育の成功要因のチェックリスト	28

参考文献

# 1. 要旨

下記、国家の教育制度の枠内で効果的な初等英語教育を行うための提言は、本報告内で考察された研究および文献に由来するものである。各提言は報告の各部分を参照したものであり、詳細については各々の箇所にて参照されたい。

## 提言 1

小学校における英語教育は適切な初等英語教育の研修を受けたジェネラリストの担任教諭によって行われるべきである(第 5、6 & 8 章参照)。

## 提言 2

上記ジェネラリストの教諭は少なくともヨーロッパ共通参照枠(CEFR)で B2、できれば C1 の英語力を有する必要がある(第 5 章参照)。

## 提言 3

効果的な初等英語教育を可能にする条件のひとつに採用前の教員養成制度があるが、その中において学校教諭は修士号を取得していることが求められる(第 8 章参照)。

## 提言 4

教育制度の成功の中心となるのが教員のための生涯学習である; よって、教員が自分自身で、あるいは同僚と協力して新しい情報を検討し、既存の知識構造に取り込んでいくために十分な時間を取れるような、学校に重点を置いた継続的な能力開発制度の充実が求められる(第 9 章 2 を参照)。

## 提言 5

学校内にあっては、教員は十分に尊敬され、信頼され、国の指針の枠組内で生徒のニーズに合わせた指導内容を編成する自由を与えられていなければならない(第 8 章参照)。

## 提言 6

提言 5 に加え、教員は英語に対して肯定的な態度を示すべきである。これは追って、児童の学ぶ意欲、英語の授業を楽しむ気持ち、そして最終的には成果に影響する(第 5 章を参照)。

## 提言 7

教員および児童にとって意味のある言語使用の機会を提供し、さらにターゲットの表現を新しい文脈で何度も再利用することができる機会を提供するよ

うな、年代に応じたカリキュラムの開発が必要である。テーマに基づいた授業を強く推奨する(第 9 章 3 を参照)。

## 提言 8

児童にとって現実的な小学校修了までの英語の熟達目標はCEFRのA1-A2である(第 5 章参照)。

## 提言 9

理想としては、教授時間は長いスパンに少しずつ行うよりも小学校のサイクルの終盤に集中することが望ましいが、現実に行うことが難しいであろうということは認識されている(第 9 章 3 を参照)。

## 提言 10

理想としては、教材は各クラス固有のニーズに合わせて教員が準備することが望ましい。他者が準備した教材を使用する場合、教材はどのように年少の児童が言語を習得するかという理解に基づき、また各テーマに基づいた良い刺激を与える活動によって真にコミュニケーション的な言語使用を促進するものでなければならない(第 9 章 4 を参照)。

## 提言 11

児童の言語学習を促進するためには、学校外で相当量の英語に触れる地域環境が必要である。例えば、学習者の第一言語の吹き替えではなく、字幕で英語の映画やテレビ番組を見ることなどが含まれる(第 5 章、6 章、8 章を参照)。

## 提言 12

上記 1-10 の提言を支持するものとして、国家レベルの初等英語教育を効果的なものとするための必要条件は、社会経済的地位が学業の達成に影響しないような公正な教育制度である(第 3 章参照)。

## 提言 13

提言 12 に加えて、教育制度内での学業の成功にあたって英語の個人教授が必須と見なされるようなことがあってはならない(第 7 章参照)。

## 提言 14

提言 13 と併せて、(訳注:進学先の決定に使われるような)非常に重大な利害をもたらす試験が教育制度の中で英語能力を伸ばす手段と見なされるようなことがあってはならない(第 7・8 章参照)。

## 2. 序論

本報告は、公立教育制度における小学校での外国語教育としての英語の質に影響を与える多様な要因を考察するものであり、またこれらの要因を教育全般の質に影響を与える諸要因と関連付けるためのものである。

まず、一般教育レベルにおける教育の到達度を国際的に比較検討する。この到達度については、読解力、数学的リテラシー、科学的リテラシーなどを評価する生徒の学習到達度調査(PISA)、英語能力指数、TOEFLの国別成績などを(それぞれの指標に限界もあることを認識しつつ)用いて、高い成果を挙げている教育制度を特定する。

次に、特にヨーロッパ早期語学学習(ELLiE)プロジェクトの調査結果に重点を置き、小学校における英語の規定を国際的に比較する。さらに、オランダ、韓国<sup>1</sup>、フィンランドの3か国の「国別」報告が続く。

そして、効果的な初等英語教育、および教育全般にとって重要である広範な要因の数々、例えば授業時間や授業の集中度、教材、教員養成課程、現職教員研修、継続的な能力開発(CPD)、また教員の社会的地位などを検討していく。

最後に結論として、小学校の英語教育の成功に寄与すると思われる要因のチェックリストを掲載するが、これについては特定の社会政治的／文化的／教育的文脈において再考の必要もあると思われる。

---

<sup>1</sup>国としての正式名称は「大韓民国」であり、朝鮮半島の南半分に位置する国を指す。多くの場合単に「韓国」と呼ばれており、ここではこの慣習に従う。半島の北半分は朝鮮民主主義人民共和国であり、世界との接触はほとんどない。

### 3. 高い成果を上げている教育制度

各国政府は、個人の社会的・経済的な視点からの将来性を高め、学校教育の効率向上のためのインセンティブを強化し、また高まる需要に応じてリソースを結集することができる効果的な政策を模索する過程において、国際的に比較を行うことに対して関心を強めている (OECD, 2013d: 3)。

生徒の学習到達度の国際的比較は、近年の教育をめぐる政策論議の中心を占めてきた。中でも生徒の学習到達度調査 (PISA) は全世界的な「アカウントビリティ」の動きの中で指導的な役割を果たしてきている。この試験の妥当性や信用性には疑問もあり、またその文化的・中立性については受験者によって異なる社会経済的・文化的背景を無視しているとの批判 (Meyer and Benavot, 2013) もあるものの、各国政府はこぞって PISA のランキングを上げることに執心している。実際に、もしある国のランクが目標ほど高くなかったり、2012 年のフィンランドの例のように、ある時期から急落するようなことがあったりすると、厳しい自己反省が行われるのである。当時、フィンランドの教育相はこの下落について下記のように宣言している。「学習成果の全般的な下降は、我々がフィンランドの教育を発展させるために断固たる対策をとらなければならないことを意味している。」(Finnbay, 2013 年 12 月 3 日)

PISA は生徒の 15 歳時点での数学リテラシー、読解力、科学的リテラシーの学習到達度によって教育制度の成果を示す一般的な指標を提供するべく設計されているものであるが、学校での外国語の習熟度の評価は含まれておらず、また特に初等教育に特化しているものでもない。しかし、中等教育レベルでのパフォーマンスが初等教育の基盤の上に築かれ、また第一言語の読み書き能力が外国語学習を補助しうる (Ellis, 2008) という限りにおいては、PISA の結果は一定範囲の関連性を持っている。その他の研究者 (e.g. Kang, 2012 on Korea) もこの結果が初等英語教育の議論の先駆けとなるものであると述べている。

2012 年の PISA ランキングにおいて、各科目ごとの上位国のスコアを表 1～3 に示す (出典: OECD, 2013e)。

表 1 数学的リテラシーにおける上位国、学習到達度調査 (PISA) 2012

順位	国	数学
1	中国—上海	613
2	シンガポール	573
3	中国—香港	561
4	台湾	560
5	韓国	554
6	中国—マカオ	538
7	日本	536
8	リヒテンシュタイン	535
9	スイス	531
10	オランダ	523

表 2 読解力における上位国、学習到達度調査 (PISA) 2012

順位	国	読解
1	中国—上海	570
2	中国—香港	545
3	シンガポール	542
4	日本	538
5	韓国	536
6	フィンランド	524
7	台湾	523
8	カナダ	523
9	アイルランド	523
10	ポーランド	518

表3 科学的リテラシーにおける上位国、学習到達度調査(PISA)2012

順位	国	読解
1	中国—上海	580
2	中国—香港	555
3	シンガポール	551
4	日本	547
5	フィンランド	545
6	エストニア	541
7	韓国	538
8	ポーランド	526
9	カナダ	525
10	ドイツ	524

ご覧いただけるように、順位表はアジアの国々で占められている。ただし中国は OECD との合意に基づき、2012 年の試験においては国家全体ではなく地域ごとにエントリーしている。上海では国の平均の 4 倍も教育に時間をかけており、また経済的成功によって親が子どもの家庭教師に使う費用が上昇している(Mok et al., 2009)ことを考えると、2015 年の PISA 試験に中国が国家全体で参加した時に現在の順位を保つことは考えにくい。しかし、「多くの費用をかければより良い結果や質の高い教育に結び付くわけではない」(OECD, 2013d: 211)という事実はアメリカの事例からも明らかである。アメリカは生徒 1 人 1 年当たり OECD 平均の 9313 ドルをはるかに上回る 15171 ドルを教育(初等から高等教育まで)に費やしているにも関わらず、数学で OECD 平均より 13 点、科学で 4 点下回っており、読解力においても平均を 2 点上回っているのみという結果である。初等教育に絞ると数字は 11193 ドルとなり、これも OECD 平均の 7974 ドルを十分に上回っている (OECD, 2013d: 174)。OECD は「生徒 1 人あたりの支出が一定レベルを超えると、優れた教育を行うには金銭以上のものが必要となってくる。リソースをどのように配分するかが使えるリソースの量そのものと同じくらい重要である」としている(ibid.: 24)。

国の教育制度にとって鍵となる成果の一つは、もちろん PISA のような国際試験で高得点を取ることだけでなく、その制度がすべての生徒のニーズにどれほどこたえられるかということである。この側面

から見ると、中国の一部地域を考慮に入れなければ、カナダ、エストニア、フィンランド、日本、韓国、オランダなどその他の国の好成績は「OECD 平均以上の結果、および社会経済的地位と生徒のパフォーマンスの間に関連性が低いこと」(OECD, 2013e: 14) から「高い平均点と公正性とは両立する」(ibid.: 14) ということを示している。このことが本質的に示しているのは、経済的に恵まれた児童のみが試験で高スコアを出せるのではないということである。つまり教育の質と教育の平等に直接関係がある、ということをも示しているという点で大変重要である。

特定の国における英語の語学レベル評価に関しては、私的教育企業である English First (EF) のような機関が国際ランキングを発表している。EF では世界 60 か国 75 万人の受験者からのデータを用いて、毎年英語能力指数を算出している。2013 年の指数によれば、「英語が高度に熟達している」国は(上から)スウェーデン、ノルウェー、オランダ、エストニア、デンマーク、オーストリア、フィンランドである。これに関して、EF の報告が次のように記しているのは興味深い:「英語能力の高い7か国はヨーロッパの小国であり、その大ききゆえに国際的な視点をもつことを余儀なくされたと思われる国である」(EF, 2013: 5)、つまり英語の上達は国の大きさおよび国際化と密接に関係している、ということである。PISA で高得点を取っている国の一部、例えば香港特別行政区や韓国は「中程度の習熟度」とのみ記録され、60 か国中それぞれ 22 位と 24 位にランクされている (EF, 2013: 6)。韓国は 2013 年の EF の報告書で「注目の国」に挙げられているが、それは 2007 年から 2012 年の間に、英語教育に巨額の国家予算を費やしていたにもかかわらずスコアをわずかに落としたからである。そこでは、特に韓国で一般的な教育理論に原因があるとされた:「生徒に反復練習と暗記を強いる伝統的なシステムがある限りは、大幅な改善が期待できるという楽観的な意見はほぼ見られない」(EF, 2013: 19)。ここで忘れてはならないのは、EF の試験データは成人のものであるため、小学校における語学教育方針と実践とが熟達レベルにどれほど影響するかは、この結果からは結論付けられないということである—早期に開始することは将来的に熟達するために必ず必要なのだろうか?

英語の習熟度を測る尺度としてもう一つあげられるのが、一連の TOEFL 試験のスコアである。2012

年の成績分布(ETS, 2013)をみると、成績上位 5 か国はオランダ、オーストリア、シンガポール、ベルギー、デンマークである。ここでも、この結果の多くは英語圏で高等教育を受けるか仕事をするために国際的な試験のスコアを必要としている学習者のみのものであり、小学校年齢の学習者は対象としていない。さらに、この試験の作成者側はこの結果を国のランク付けに使用することに対して特に警告を発している:

**TOEFL 試験の作成者である ETS は、TOEFL の結果に基づいた国別の順位付けを承認していない。これはデータの濫用である(太字は原文)。** TOEFL 試験は個人レベルでの正確な成績を提供するものであり、国ごとの比較に適切なものではない。試験を受ける学生の数はそれぞれの国で異なっており、また英語がカリキュラムに導入される時期も、英語学習に割かれる週ごとの時間も異なっている。さらに試験を受けている受験者が各国あるいは特定の母集団の英語話者を代表するものでもないということからも、試験のスコアによる順位づけは無意味である(ETS, 2013: 6)。

彼らの警告にも関わらず、このスコアを利用して自国の結果を他国、とりわけ近隣諸国と比較したり、スコアが低かった場合に嘆いたりする国は後を絶たない(e.g. Khaopa, 2013)。試験結果のこのような濫用は、個人及び国家において英語の熟達度と経済的競争力を結びつけることが日常的に行われており(EF, 2013; Ramaswami et al., 2012)、また TOEFL スコアが一般的な教育の質を評価するための英語熟達度の基準として PISA とともに「世界競争力年鑑」に記載されている(IMD, 2013)という状況下では驚くに値しないだろう。

PISA のような国際試験で効率よく競争力を得るために国の教育制度を強化したいという世界的な関心が背景となり、英語の熟達度こそグローバル経済で競争力を持つために不可欠であるという信念と結びついて、本報告の以後の部分の基礎をなしている。PISA や英語に特化した国際比較には小学校レベルでの英語教育と直接の関連性はないにせよ、これらは高い成果を上げている教育制度を確認するための手段ではあって、そのような教育制度こそが小学校レベルの英語教育を効果的なものとするための基礎的条件を確立しうるものであると考えられる。

しかしながら、PISA および EF のデータで調査対象となっていない要因のひとつに教員がある—これはどのような教育制度、どの教科においても決定的な変数である。

## 4. 小学校における英語教育提供の国際的比較

学校レベルでの英語教育・学習とその成果としての熟達度を国際的に比較することは、これまでの研究文献からは全般的に抜け落ちていた。国際教育到達度評価学会(IEA)による1995年の研究は、当初は生徒の学業成績を評価する目的で始められたものだが、政策面での事情でデータ収集資金の不足により第一段階のみで中止された(第一段階の詳細については Dickson and Cumming, 1996)。しかし、経済のグローバル化に伴い英語の重要性が増加したことに応じて、IEAは参加国において英語に特化した新しい比較研究を開始した。ただし、この研究は第10学年の生徒を対象にしたものであり、報告は2018-19年まで発表されない(IEA, 2014)。

先行研究(Gika, 1997)では、イタリア、スペイン、イングランド、ギリシャの各国に渡る初等外国語教育を比較し、英語の主導的な地位に着目している(これはイングランドにおいて他言語に力を入れることへの失敗にも繋がっている)が、教員の側での自己の言語レベルへの不安については触れられているものの、生徒の側の外国語の成果については報告されていない。他の先行研究(Martin, 2000)でも、英国での条件改善を視野に入れてヨーロッパにおける外国語教育に着目しているが、やはり言語熟達度については評価されていない。その代わりに、小学校での効果的な英語教育にも関連付けられるものとして、一定の条件下で言語を学ぶ児童の能力についての一般的な結論が出されている。効果的な英語教育とはすなわち下記のようなものである:

*小学校年代の児童が外国語の諸側面を効果的に学ぶことができるもの。指導方法はこの年齢層に適切なものでなければならない。また、外国語教育における中等教育との連続性が重要である。そして教育の質は高いものでなければならない。(Martin, 2000: 67)*

英語の成果についてのこの情報の欠如ぶりは、今や各国政府が英語スキルの重要性をますます重視するようになったこと、また学校で英語を教える年齢を引き下げる現在の傾向に照らしてこれまで以上に彼らが教育に投資した金額に見合う見返りを得たいはずであることを考えれば、実に驚くべき

ほどである。早期に英語を導入すべきとするこの傾向は Rixon(2013年)の初等英語教育の政策と実践についての国際調査に明確に表れていて、ここでは10年ほど前の前回調査以降、3分の1の国が学習開始年齢を下げたということ、また64か国中30か国が1年生から英語を教え始めているということが報告されている(Rixon, 2013)。

国際比較研究の中には、例えば Abd-Kadir および Hardman(2007年)によるケニアとナイジェリアの小学校での英語を使用した英語の授業への児童の参加と関与度についての研究のように、教室での行動の限られた側面に着目したものは存在している。あるいは Butler(2004年)による、韓国・台湾・日本の小学校教諭が英語習熟度の実態と理想について抱く自己認識の考察のように、教員という要素に注目した関連研究もある。これらの研究は他の国々にも適合しうる重要な成果を含んでいる。例えば「教育及び学習の質を向上させるために最適なレベルの教育活動として学校に重点を置く」こと(Abd-Kadir and Hardman, 2007: 12)、あるいは「小学校教諭が英語を教えるにあたってどのような性質およびレベルの英語習熟度を求められるかを見極める」ことの必要性について、また「小学校で外国語として英語を教える教員にどのような能力(知識およびその知識を活用する能力)が必須であるかをより深く理解する」(Butler, 2004: 269)必要性についてなどである。

比較研究としては他に言語政策及び言語計画の影響に注目したものもあり、特にアジア太平洋地区の中に限って論じた Nunan (2003)及び Baldauf 他(2011)、および英語を小学校レベルで導入するという政策決定の失敗について全般的な理由を論じた Kaplan 他(2011)などが顕著である。Kaplan 他(2011: 106)は2つの有力な「都市伝説」について述べているが、これについては英語教育の観点からの分析が必要である。すなわち:

*多くの国体において、人々は英語能力を身に着ければより良い経済的機会が保証されると信じるようになっている。学校のカリキュラムに英語が取り入れられるようになってきている—最初は高等学校レベルで、そして中学校レベルで—のは、この信念に支えられてのことである。10年以上にわた*

る実験の結果、中等教育での英語は習熟度を向上させるのに十分ではないということが明らかになり、新しい伝説 — 英語の早期導入こそが特効薬となるというもの — が、小学校初年度から、あるいはむしろ幼稚園から英語教育を始めたほうがよいという国際的な信念に拍車をかけたのである。

これらの伝説は本来的に二つの誤謬をはらんでいて彼らは主張する。それは下記の通りである (ibid.: 106)

■ 英語を知っていることは経済機会を向上させる保証とはならない。

■ 早期の英語教育を行っても母語に近い習熟度が得られる保証はない。

これらの誤謬は Nunan (2003) が調査した国々 — 中国、香港、日本、韓国、マレーシア、台湾 — において政策変更の根底にあるものである。Nunan は、この地域で加速している英語教育の早期導入への流れは思慮に欠けたものであり、良い結果は得られないであろうと結論付けている。

本研究の最も広範にわたる唯一の成果は、英語に関する言語政策や実践が、明確な原理づけ、およびこのような政策や実践をこれらの国で行う利益と不利益を熟考することのないまま既に実施されてきており、多くの場合カリキュラムのその他の側面に重大な損害を与えているということである。さらに、少なくとも公立学校においては、これらの政策や実践は機能していないというはっきりとした理解が広く存在している。(Nunan, 2003: 609)

Nunan はまた、小学校レベルで英語を導入するという決定は主に政治的な判断によるものであり、学習の文脈と関わりなく、言語の習得において「若ければ若いほど良い」ことを自明とする「民間の知恵」に基づいたものであるとしている。ここで指摘されているその他の問題には「効果的な言語教育の機会の不平等、教員の訓練およびスキルの不適切さ、カリキュラムの論理と教育の実際との乖離」(Nunan, 2003: 589) などがあるが、これら全てのことが「小学校カリキュラムに英語を導入したいと考える各国政府は、まず何よりも Nunan が明らかにした問題点に取り組んで成功への前提条件を整えるべきである」という結論を導き出している。

その 8 年後に行われた Baldauf 他による調査 (2011) はより広範な国々 — バングラデシュ、中国、

日本、マレーシア、ネパール、シンガポール、台湾、東ティモール、ベトナム — を対象としているが、ここで新たに明らかになったことはほとんどなかった。例外はシンガポールで、ここでは英語が多くの家庭で第一言語となり北京語やタミール語などの民族的な第一言語にどんどん取って代わってきている(シンガポールでは英語が公式言語となっているため、この国での事例は英語が外国語である国とは根本的に異なっており、本報告とは関係がない)。英語の早期導入への流れは…:

そのような教育が莫大な資金(資金政策)、幼児期教育の特別教員研修、言語スキルに優れた教員の存在(人事政策)、書籍や教材(カリキュラム、教材、手法)等を必要としているにも関わらず、経済的競争の圧力によって激化したのである。(Baldauf et al., 2011: 310)

効果的な英語教育の機会的不平等という問題、言語スキルに限界のある十分訓練を受けていない教員たち、教室での実践とまったく合致していないか教室の条件下では実施不可能な強制的なカリキュラム、これらはこの研究においても繰り返し述べられており、Kaplan 他が論じて表 4 のようにまとめた「教育における言語計画が失敗する 12 の理由」(2011)を多くを如実に反映している。

表 4: 教育における言語計画が失敗する理由

1	言語学習に費やされる時間が不適切である
2	従来の教員研修が不適切あるいは非効果的である
3	母語話者でも言語習熟度および供給のギャップを埋めることができない
4	教材が不十分あるいは不適切である
5	求められる結果に対して方法論が不適切である可能性がある
6	生徒数の需要に対してリソースが不十分である
7	コミットメントの継続性が疑わしい
8	言語基準に問題がある可能性がある
9	国際的支援プログラムが有効でない可能性がある
10	児童が早期言語学習に対して準備ができていない
11	指導内容が共同体および／あるいは国家の目標に合致していない
12	危機的状況にある言語の状況が悪化する可能性がある

これら 12 の失敗する理由は、言い換えれば、表 5 のように小学校での英語教育実施を成功させるための前提条件ともなるものである。

表 5:教育における言語計画を成功させる前提条件

1	言語学習に費やされる時間が適切である
2	従来の教員研修が適切かつ効果的なものである
3	言語習熟度と(教員の)数の不足を母語話者で埋めていない
4	教材が十分あるいは適切なものである
5	求められる結果に対して方法論が適切である
6	生徒数の需要に対してリソース量が適切である
7	コミットメントの継続性が確実である
8	言語基準が問題であるようなことはあってはならない
9	国際的支援プログラムがもし存在している場合は、これが有用なものである
10	小学校児童に早期言語学習に対するの準備ができていない
11	指導内容が共同体および／あるいは国家の目標に合致している
12	言語の危機的状況が進行する危険がない

小学校で英語を導入する、あるいは開始時点を下学年まで下げるような場合にこのような前提条件を確立しておく必要性については、教育研究者の間では広く認められている。Hayse (2012b: 51-52) はベトナムにおける初等英語教育の状況についての自身の研究に基づき、この種の教育改革を論じるにあたって考慮すべき要素について同様のリストを発表している。

しかしながら、変革は新たに英語が導入される学年においてだけでなく、教育制度全体において必要となってくる。ある学科を早期に導入することは、必然的にその後の学年すべてにおいてカリキュラムや教材の調整を必要とするからである。学校サイクルの初期から英語を教えるという決断の示唆するところは深刻であり(中略)その他の要因があらゆる形で作用してくるが、体系的な教育改革にはカリキュラム内どの科目についてもつきものである。

それらの要因とは主に:

- 特定の学年で該当教科を教える教員が適正数確保できること
- これら教員が業務のために必要な研修を十分に受けていること
- 該当の教科を教えるにあたりカリキュラム内に授業時間が確保できること
- 教材内容及び指導／学習方法が対象の年齢層に適切であること
- 新カリキュラムの教材を準備するために適切な時間が確保されること
- 教材の使用及び指導／学習方法について適切かつ適時な現職研修が行われること
- カリキュラムを実施するにあたって教員に対して適切な校内での助言が与えられること
- 刷新の効果を評価する適切な評価プロセスが存在すること
- これらすべてを実行するにあたっての適切な物的・金銭的資源が存在すること
- そして言うまでもなく、該当学年以降の全学年のカリキュラムおよび教材に必要な調整が加えられること、またこれらの高学年における変更について教員に周知するための研修が行われること

この他には、Duff が児童学習者、クラス編成や学校のカリキュラムに関わる複数の変数は、早期英語教育を考察するうえで考慮に入れるべき本質的なものであると述べている。

外国語学習が始まる年齢、指導の集中度、長さ、質、学校カリキュラムの中での外国語の位置づけ、生徒のメタ言語的能力、これらはすべて同様の政策変更を行う際、あるいは早期外国語教育の指導の効率性を評価する上で考慮すべき変数である (Duff, 2008: 8)。

しかしながら、これらすべての政策的処方および分析によって小学校における英語教育の成功のために考慮すべき諸要素が列挙されてきているにもかかわらず、英語教育の導入あるいは開始時期の引き下げ決定については不思議なほど研究成果に左右されることがなく、教育上の判断というよりはむしろ政治的な判断としてなされているように思われる

(Baldauf et al., 2011)。さらに厄介なのは、そもそも小学校における英語教育はそれによって熟達度を向上させようという信念(あるいは誤謬)に基づいて行われているはずなのだが、小学校修了時における児童の言語的成果に特化した研究が常に不足しているという事態なのである。

言語熟達度を測った数少ない研究のひとつにバルセロナ年齢ファクター計画 (BAF)がある。これはその名の示す通り、スペインという限定された文脈において、学習を開始する年齢が成果に及ぼす影響を判断することに特化した研究である。この結果からは、英語を低年齢から学び始めるメリットはないということ、逆に年長の学習者(14歳から開始)のほうが年少から始めた者(8歳や11歳に開始)より進みが速く、プロジェクトの6年間のタイムスパンを通じても年少の学習者が追いつくことはできなかったということが示唆されている(Muñoz, 2009)。ここから得られた結論は「外国語としての第二言語学習の成功は年齢と同じくらい(英語に)触れる程度によるものであると言える(ibid.: 34)」ということであり、これは早期の学習開始が学校における英語学習の特効薬であるという信念が実際に誤謬なのだという考え方(Kaplan et al., 2011)を裏付けるものである。

それより後に行われた、ヨーロッパにおける早期言語教育計画(ELLiE)は初等レベルでの生徒の言語熟達度を測定することを研究目標のひとつとした。いまだ数少ない大規模な国際的研究事業のひとつである。このプロジェクトについては次章で検討したい。

## 5. ヨーロッパにおける早期言語教育計画(ELLiE)

ヨーロッパにおける早期言語教育計画(ELLiE)プロジェクトの最終報告書(Enever, 2011a: 6)では、この計画は特にこのような目的で設計されたと述べている:

*ヨーロッパの公立小学校における外国語/第二言語学習の背景を、言語学習に割けるカリキュラム時間が比較的限られた(ヨーロッパに共通して見られる)教室の状況下で現実的に何が達成可能であるかを明確にする目的をもって調査すること*

ELLiE はその国際的かつ長期的な範囲設定において類のないものであった。プロジェクトは 2006 年に 1 年スコープの研究としてスタートし、主研究は 2007 年 12 月から 2010 年 11 月にわたって行われた。調査はイングランド、イタリア、オランダ、ポーランド、スペイン、スウェーデン、クロアチアの 7 か国にまたがって行われ、各参加国から 6~8 校、計 48 校 1400 人の生徒とその教員が調査対象となった。学校のサンプリングは選定に偏りがないうようにランダムに選ぶというよりは調査員のアクセス利便性に基づいて行われたため、結果の一般化可能性をいささか損なう部分はあった。ただ、社会経済的背景や地理的条件—都市部、準都市部、農村部—等の変数をコントロールしようという試みはなされていた。期待されていた通り、プロジェクトの期間中を通して、この調査からは国別(クロアチアに特化した Mihaljević Djigunović, 2013 など)、主題別(学習環境と年少学習者の意欲についての調査である Szpotowicz, Mihaljević Djigunović and Enever, 2009 など)を問わず数多くのプレゼンテーションや出版物が生まれた。本章では、最終報告(Enever, 2011a) および各章の編集版(Enever, 2011b)が主要な調査結果の詳細を含んでいるため、これらを使用することとする。その他の補助的文献については適宜に参照する。

小学校で英語を教えることの論拠は、早く始めることで熟達度を強化できるという推定に基づくものであるから、ELLiE 計画に参加した児童の語学的成果を分析することは大変興味深い。最終報告の要旨に記載されている結果の広義な特性評価は、下記の通りいささか漠然としている:

語学上の成果:

- この段階での成果は中程度にとどまる
- 成果の範囲は国によって大幅に異なる
- 英語の学習者、特に社会的環境において広範に英語が使用されている場所で高い熟達度が達成されている。
- カリキュラムの時間に限りがある場合には、話すスキルは徐々にしか伸びない
- 学習開始から 4 年経過するとほとんどの児童は短い漫画を読むことができるようになる
- 児童は語いが増えるにつれて、使う言葉の構文を複雑化するようになる (Enever, 2011a: 3)

ELLiE 参加国ではヨーロッパ言語共通参照枠(CEFR) (Council of Europe, n.d.)のレベル基準を小学校サイクルでの成果目標として使用しているが、CEFR は年少学習者の使用を想定して開発されたものではなく、「成人の言語使用のデータに基づいて策定されたもので、子供の早期外国語(FL)学習体験の持つ本質的な特性を捉えたものではない」(Enever, 2011a: 9)。ELLiE の報告書では CEFR のレベル基準が不適切であると結論付けてはいるものの、実際にこれは使用され続けており、必然的にこのプロジェクトの言語評価基準に影響を与えている。この評価基準は CEFR の各レベルに対応してヨーロッパ語学検定協会が開発した‘can do’ statements(「何ができるか」の評価)に基づいたものである(ALTE, n.d.)。

各参加国によって設定されている実際の CEFR の目標値は下記表 6 のとおりである。

表 6 ELLiE 参加国による目標値

国名	CEFR 目標/年齢
イングランド	11 才までにA1
クロアチア	10/11才までにA1
イタリア	11才までにA1以上
オランダ	12才までにA2
ポーランド	11 才までにA1
スペイン	12 才までにA1
スウェーデン	9才までにA1 12才までにA2.1

CEFR の枠内では、A1 および A2 レベルの ‘世界的’ 基準は下記の通りである (Council of Europe, n.d.) :

表 7: CEFR の A1 および A2 レベルの基準

基礎段階	A2	ごく基本的な個人情報や家族情報、買い物、地元の地理、仕事など、直接的関係がある領域に関しては、文やよく使われる表現が理解できる。簡単で日常的な範囲なら、身近で日常の事柄について、単純で直接的な情報交換に応じることができる。
	A1	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、用いることができる。自分や他人を紹介することができる。住んでいるところや、誰と知り合いであるか、持ち物などの個人的情報について、質問をしたり、答えたりすることができる。もし、相手がゆっくり、はっきりと話して、助けが得られるならば、簡単なやり取りをすることができる。

CEFR のレベルでは A1 と A2 はともに「基礎的段階」と定義付けられている。これらのレベルについて、Enever (2011b) は参加した学習者の中での語学的成果を下記の通り評価している:

平均的な ELLiE 参加学習者は、最初の 4 年間の間に話すスキルと聞くスキルにおいて A1 レベル (CEFR の定義による) に近づいた (2011b, p.7)。

小学校で 4 年間の学習を行った結果、ELLiE 参加国の語学的成果は確かに「中程度」であったが、参加国の中でもばらつきはあり、これについては Szpotowicz と Lindgren が複雑で広範な諸要因によるものであるとしている (2011, p. 141):

『リスニングとリーディングの結果のばらつきは、意欲、教員、学校、親、外国語に触れる時間など様々な要因に帰すことができる。日常的に子供たちが母国語のほかに英語にも触れているような環境であれば、これは学校での外国語の発達のために強力な基盤となる。母国語のほかに英語が日常的に存在していない環境、あるいは英語以外の外国語が学ばれている国では、言語能力の発達は比較的遅かった』

Mihaljević Djigunović's (2013) のクロアチアにおけるケーススタディでは、年少の子供たちの外国語の発音に関して興味深い(そして面白い)逸話が登

場するが、この部分においては、「ネイティブのような」アクセントを身に付けるという点において低年齢から学習を開始することの優位性が最も顕著である (Singleton and Ryan, 2004)。

ある教員が発音の難しさを指摘した。『発音は少し難しいのです。1 年生のほとんどが前歯が抜けているからです。この問題は大体の場合、全員で唱和することで解決します』(Mihaljević Djigunović, 2013, p. 167)

指導の方法は各国において様々なやり方で構成されている(下記表 8 参照。ここでは本報告に関係のない外国語を教えているイングランドを除外している)

表8: 小学校の授業時間の構成 (Enever, 2011d, p. 32)

国	一般的な一週間の授業数	授業時間
イタリア	1年生-1コマ、2年生-2コマ3~5年生-3コマ/週	推奨は週60分 実際は個々の学校により異なる
オランダ	特に数の指定なし 一般的には週1~3コマ	一般的には 1~2年生 20分 3~8年生 30~60分
ポーランド	2	45分
スペイン	特に数の指定なし 週1~4コマ程度	一般的には 45-60分
スウェーデン	1~3年生-1コマ、4年生-2コマ	20-30分 40分
クロアチア	2	45分

指導の集中度にはほとんど差がなく、「点滴」アプローチ(短い指導を頻繁に行うこと)が優勢である。ここで注目すべきなのは、一般的な週ごとの授業数さえあれば、児童は A1 レベルに達するに足りる、大抵は A2 にも達することができるほどの時間授業を受けているということである。例えばクロアチアでは 4 年間の間 45 分授業を 2 回 35 週にわたって行い、合計 210 時間に達しているが、大半の出版社や英語教育サイトでは 180-200 時間の授業で A2 に到達するとしているのである (例 :<http://www.englishclub.com/esl-exams/levels-cef.htm>)。もちろん、学習とは教室で過ごした時間をそのまま反映するものではなく、教室外で英語に触れる機会、学習の状況、学習目的等その他の変数も検討に入れなければならない。

ELLiE 参加国を通じて、英語の教授法・学習法についてはおおむね「年齢に応じたコミュニケーションなアプローチ」が推奨されている。しかし、その他の国でもありがちなことだが、この点においては政策と実践の間に乖離が見られる。これはおそらくコミュニケーションなアプローチというものの解釈の違いによるものである(Butler, 2005; Manghubai et al., 2004 など)。この差異は重要なものではないかもしれない。TragantとLundgren (2011, p. 99) は、「ケーススタディにおいては指導法の混在がみられ、よりコミュニケーションで遊び心のある実践が導入されているクラスと昔ながらの実践が守られているクラスがある」としつつ、このようにも述べている:

*差異こそあるものの、ケーススタディからは多少の共通点も浮かび上がってくる。多くの教員が自分の教えている外国語を好んでおり、教えることを楽しんでいて、またこの年代から外国語を教えることに利点があると確信している。重要なこととして、教員の中には児童とポジティブかつ安定した人間関係を築くことができ、彼らを支えて第二言語学習の早期段階でかならず成功体験を得られるようにするといったことに長けた者が存在した。また、児童を集中させタスクにあたらせることに特に優れた者もいた (ibid, p.99)。*

このように、重要であると考えられるのは教員の自信、授業を楽しんでいること、教員と児童の調和的關係のあるポジティブな教室環境、そしてクラスの児童全てが外国語学習で何らかの成功体験を得られるよう気遣うこと等である。これらの要因は、使用される個別の方法論とは無関係に作用するものである。

教員が教えることを楽しむことができれば、児童には学習意欲が生まれ、同様の楽しみを英語の授業で感じることができる。この研究では、児童は言語学習を開始する時にはほぼ例外なく高い意欲とポジティブな態度を示しているが、プロジェクトの期間を経て次第に差が生じてくるということが示されている。この差は小学校での学習経験の積み重ね、そしてそれに伴い児童が認知的に成熟するにしたがって生じる学習の嗜好性に依るところが大きい。また児童たちは古典的な、教員が前にいて児童が教員と向き合う教室の配置を好んでいる。このことは、彼らがある一定の社会の中で自らの位置を知っており、秩序と構造を求めているということに関係があると考えられるが、それは子供が第一言語を習得する際にも重要な要素であることも明らかに

なっている(Mitchell et al., 2013)。児童は他の児童が混乱を招くような振る舞いをしたときこれを特に嫌うが、このことが学習に及ぼす悪影響についても明確に理解しているのである。Mihaljević DjigunovićとLopriore (2011, pp. 49-50) は、児童は学習を「集中と秩序が求められた経験と結びつけており、これを教員のインプットおよび教員と学習者の協力に依るところの大きいプロセスであると見ている」と述べている。ELLiEの研究で興味深いのは、プロジェクト開始時に一番成績が良かった児童は伝統的な教室の配置を好む児童であったのに対し、終了時に最も結果を出していたのはグループワークを好む児童であったということである。このことから、認知的な成熟度が増すにしたがって、結果を出す学習者はこのフォーマットが提供する語学実習の機会を認識できるようになると考えられる。

その他の研究においても、「小学校の学習者であっても自分たちの学習プロセスを意識しており、言語学習というものの性質について多彩な考え方を持っている」(Kolb, 2007: 238)ということが確認されている。Kolbは、ドイツでの外国語としての英語授業の研究において、教員が特定の活動をする目的を説明することによって児童の活動に対する態度が変化するということを発見している:

*本研究においては、ほとんどの学習者がゲームをする活動が学習にとって重要であると考えてはいなかった。そこで、教員はゲームを行うというチャレンジの持つ価値について説明をした。児童はゲームをする活動に含まれている言語ワークのすべてを意識するようになり、以前より活動を高く評価するようになった。もし児童が、自分たちが今行っていることをなぜ行っているのかを知ることができれば、タスクへの関与度も高めることができる。(ibid.: 238)*

このような説明をすることは、言語学習活動がその他の小学校カリキュラムの指導法と大きく異なる場合においては特に重要なものである(Brewster and Ellis, 2002)。またこのことは、「FLL(外国語学習)初期段階において、教員の役割が学習者の意欲向上のための最も重要な要素」としたELLiEの結論を補強するものである(Mihaljević Djigunović and Lopriore, 2011: 58)。

参加7か国中4か国で出版社の発行した教科書が使われており、その他の3か国では各地で考案

された教材が全国的な小学校カリキュラムに組み込まれている。この違いは、教科書が広く使用されているこれらの国（クロアチア、イタリア、ポーランド、スペイン）では、年長の学習者向けのより広範な EFL マーケットにおいて国際的な出版社の認知度が高いことによるものである。また、マルチメディア教材も近年では開発され小学校レベルで導入されるようになってきている。とはいえ、ELLiE の研究ではポスターや人形、ピクチャーカードなどの「補助教材」について小学校の教室のニーズに出版社が応えきれていないということも述べられている。この教材不足が教員たちにとっては自らの創造性を発揮する刺激ともなっているようであり、適切な訓練を受けた小学校教員はたいていこの分野に強いものであるが、同時に教材の準備は教員の時間を大きく圧迫するものでもある。あらかじめ準備された教科書を使用する、あるいはしないことがどれほど学習の成果に影響を与えるかについては、ここでは何も示されていない。

ELLiE の諸文献を通じて、繰り返し学習の成果に重要な影響を与えるとされる要素の一つに学校外で英語に触れる機会、特に字幕付きのテレビ番組や映画の影響があげられる。Muñoz と Lindgren が指摘しているように（2011: 118）、字幕があれば児童はより積極的に言葉を解読することができる：

*字幕の付いた映画を見ることは複雑なプロセスを孕んでいる。外国語は、映像の補助を得つつ対応する第一言語を字幕で読むことで処理される。このように、一見受動的に見える活動も実は認知的に複雑で能動的なプロセスとなるのである。（d'Ydewalle and De Bruycker, 2007）*

外国語のテレビ番組や映画が吹替えされている地域では、児童はこのような形で外国語に触れることがないために比較的不利である。しかしながら、ELLiE 報告で引用されている他研究では、技術の高い教員が学校内で追加のインプットを行うことで、授業外で外国語に触れる機会がないという不利益を克服することができると示唆している（Alcañiz and Muñoz, 2011; Tragant and Muñoz, 2009; cited in Muñoz and Lindgren, 2011）。この側面において、教員に対する要求は明らかにかなり重大であろうと思われる。

教員とその能力に関しては国によってばらつきがあるが、一部地域においては小学校での英語教育

の急速な拡張に起因する政策と実践の乖離も認められた。ほとんどの国において望ましい英語教員の見本とは、言語教育の訓練を受け、優れた言語スキルを持ったジェネラリストの小学校教諭である。規定されている場合、英語教員に求められている言語レベルは、CEFR の B1 から B2 までにわたっている。Enever (2011d: 26) はこのように記している：「ELLiE の研究から観測される証拠からは、新任レベルで最低でも B1 が必要であり、小学校の教室で日常的に求められる非公式で偶発的な言語使用に十分に対応できるためには C1 レベルが望ましい」。ジェネラリストの小学校教諭に対して行われる言語及び教育スキルの教員養成課程は全国共通のものではないが、クロアチア、イタリア、ポーランド、スペインはこの側面において有力である。適切な教員養成段階での研修の不足を現職教員研修で補い、言語能力向上や年齢に応じた言語教育スキル等の研修コースの定期的なプログラムが提供されている。しかしながら、現職教員に対する研修が適切であるという声が教員から出ていた（また同時に必須でもある）のはクロアチアのみであり、ポーランド、スペイン、スウェーデンでは不十分であるという報告がされている。イタリアとオランダではコースの提供は十分であるが、参加は任意となっている。

最後に、ELLiE 研究プロジェクトの調査結果は語学学習を成功させるさまざまな要素、つまり採用前後の教員研修、適切かつ適量のリソース、楽しい授業体験、言語学習に協力的な学校の環境などが実に複雑に作用するものであることを裏付けている。学校外での英語との接触は重要ではあるが、成功の唯一の基準ではない。Enever (2011c, p.148) は、教室外での接触機会の有無にかかわらず、「適切な訓練を受けた教員、十分なリソース、活発な授業、外国語教育に協力的な学校環境によって児童が良好なレベルの結果を達成した例を各地域の多くの学校で見出すことができた」と結論付けている。これらの要素はその他の地域でも効果的な計画、適切なリソース提供、継続的なコミットメント次第で再現可能なものである。

ここからは、3 か国における初等英語教育の例を検討し、これらの要素がどの程度作用するのか、そしてその文脈においてそれらが成功に関連付けられるものかどうかを検討していく。

## 6. 国別事例 1: オランダ

これまで見てきたように、オランダは EF の英語能力指数で高いスコアを出しており、確かにオランダ人は「英語学習に優れている」と一般に広く考えられている (Law, 2007)。ELLiE の研究プロジェクトが特定した、字幕付きの TV 番組や英語による学校外の接触と成績の因果関係が、Law によって既にオランダおよびスカンジナビア諸国についてより主観的に指摘されていたということは興味深い:「英語の熟達度が大変高いとされるオランダ、ノルウェイ、スウェーデン、デンマークにおいては、英語の TV 番組は字幕で放送されている。英語を流ちょうに話す人が上記の国より少ないドイツ、スペイン、フランスでは、TV 番組は吹き替えされている」(ibid.)。学校外での接触は、言うまでもなく学習を成功させるために教育制度の他の機能と相互に作用しており、学校での効果的な指導の必要性を減じるものではない。

オランダの初等カリキュラムにおける英語指導の基本的な特徴を下記の表にまとめた(特に記載のある場合以外は Enever, 2011b, より引用)。

表 9: オランダの小学校カリキュラムにおける英語指導の基本的な特徴

義務教育開始年齢	5 歳 4 歳から開始する子供も多い
カリキュラム内の英語の位置づけ	必修科目の一部 <a href="http://www.government.nl/issues/education/primary-education">www.government.nl/issues/education/primary-education</a>
英語教育開始年齢	4 歳から 9 歳までは任意; 多くの学校が 1 学年より開始 外国語は 10 歳から必須、ほとんどの学校が英語を選択
指導の編成	個々の学校に一任; 開始後 8 年間での合計時間のみが規定されている; 典型的な例としては週 3 コマ、1~2 年は 20 分、3~8 年は 30~60 分
到達レベル目標	12 歳までに CEFR の A1-A2
カリキュラム指導方法	指定されていない; 学校が自由に選べる (資料: Eurypedia, European Encyclopedia on National Education Systems)
指導・学習教材	学校の自由選択; 一般に 6~10 歳までは今日は所は使用しない; 教材はダウンロード可能; 全学校がイン

	タラクティブなホワイトボード(電子黒板)を所有
教員の種類	外国語教育スキルを有したジェネラリストの小学校教諭
教員資格	英語を含む小学校教員資格
必要とされる教員の英語レベル	教員教育コースへの入学に CEFR の B2 レベルが必要
就業中研修	広範に提供; 参加は任意

外国語(英語でなくてもよい)学習の開始年齢は 10 歳とされているが、オランダのほとんどの学校では現在第 1 学年から英語を第 1 外国語として導入している。どのように英語指導を編成するかについては学校に大幅な自主性が認められており、学習者が卒業(8 年)までに何時間の指導を受けなければならないかだけが規定されている。しかし、12 歳までに CEFR のレベルで A1 か A2 という到達目標は中央から規定されている; どのようにそれを達成するかは個々の学校の自由である。同様に、指導方法や特定の教材の使用については規定されておらず、学校の裁量に任されている。

PISA 等の国際試験におけるオランダの成績は優秀で、その結果の均一性も大変高い—成績の悪い生徒はわずかしかない。成績の均一性はこの制度の大きな強みである。たとえば、オランダの学校視察団(2013)による報告は 6,807 校の全小学校のうち 97 パーセントが基礎的な質的基準に達しており、100,200 人の全教員のうち 83 パーセントがすべての基礎的スキルに熟達している。これは特筆すべき成果であり、多くの国ではこれを誇りとするものであろう。しかしながら、このような全体的な質の高さにもかかわらず、オランダの教育制度はその地位に安住することをしていない。オランダの学校視察団は、例えば、教育システム内の成績優秀者に対して懸念を表明している。2011-12 年度の教育報告「オランダにおける教育の現況」では、「初等教育において、最終試験で 548 点以上を取った生徒の数が過去 2 年間で 5.4 パーセントから 4.9 パーセントに減少している」という事実に着目している (The Dutch School Inspectorate, 2013:13)。2011-12 年の視察団の報告では、「個々の児童やグループの多様なニーズに対応する効果的な差別化が必要である」という懸

念を示している (ibid.: 8) のに加えて、とりわけ高度な心理的ケアや成果に特化した指導、そしてより高い質の保証について、「これらの分野で評価の高い小学校では、そのことが生徒の高成績に反映されている」(ibid.: 8)であることを根拠にその必要性を論じている (ibid.: 8)。

McKinsey 社の教育報告によれば、常に向上を目指す姿勢—後退への恐れと言ってもよいかもしれない—こそが高い成果を上げる教育システムの証左である (Mourshed et al., 2010)。同報告はまた、教職の必須条件や実践が司法や医療などといった職業に匹敵するものになるよう教職を形成することが重要だとしている。この流れに沿って、またあるいは近年大学の初等教育教員養成コースで入学人数が減っていることを受けて、オランダ政府は教育の質の向上を目指した計画 *Teaching 2020: a strong profession!* (Ministry of Education, Culture and Science, 2011) をスタートさせた。これは「単純に給料や生涯所得の面からでなく、職業の質と地位の点から教職をより魅力的なものにする」(ibid.: 18) ために設計された様々な提言を行うものである。これらのことは、政策文書「教育で働くこと 2012」(Ministry of Education, Culture and Science, 2012) でも繰り返し述べられており、教員の教育レベルを上げて 2020 年までには修士号を教員の目標にすることなどが含まれている。興味深いことに、この文書は本報告でも注目している 2 つの国、フィンランドと韓国の事例に焦点を当ており、このように述べている: 「フィンランドの教員は初等教育も含めて全員が大学卒である。その他の高成績を収めている国、例えば韓国やシンガポールでは、教員養成コースへ入学を認められるのは非常に厳しい試験を経た最も優秀な学生のみである」と述べている (ibid.: 17)。教育レベルを修士課程まで上げることは初等教育分野においては困難なこととなるだろう。現状では学位を持っている教員 87 パーセント中、修士号を持っているのは 6 パーセントにすぎないからである。初等教育分野については特に英語教育に触れた提言がない (中等英語教育については言及がある) が、このことは初等教育全体を考えた場合に英語が学科として特別な地位にあるわけではないということを示しているといえよう。

オランダ政府がどのようにして教員の地位を向上させていくのかについては明確な取り組みはまだない

が、必須条件のレベルを上げることは機能するとみて差し支えないだろう。給与のレベルについて言及はあるものの、他のヨーロッパ諸国と同様にオランダの経済状況にかんがみ、政府は 2010 年または 11 年に給与の増額を支出してはいない。現在、小学校教諭の給与をその他の高等教育を受けた労働者に比べた割合は 0.70 であり、これは OECD 平均の 0.82 (OECD, 2013c) よりかなり低い。現状では、教員の地位は McKinsey の報告が最良の教育システムのために望ましいとしている司法や医療と同等のレベルというよりも、むしろソーシャルワーカーのそれと等しい。しかしながら、教員への尊敬度や社会的地位を測った 2013 年の「世界教員社会的地位指標」では、オランダの教員は 8 位に位置しており、ヨーロッパ諸国では 2 番目に高く (2 位のギリシャの次) フィンランド (13 位) より上に位置するが、韓国 (4 位) より低い。

結論づけると、オランダの教育システムは全般に高い熟達度の学習者を輩出しており、成績の悪い者は非常に少なく、学習者間には相応の均質性が見られる。個々のニーズに応じた指導という面では弱点も見られ、これについては政府が対策を講じている。初等英語教育の成功は、英語教育特有の要因と同様に、教育全般に関わる要因にも期することができる。実際、オランダが他国に比べ特に英語について有利な点があるとすれば、学校外で英語に触れる機会があるということくらいしかないのである。

## 7. 国別事例 2: 韓国

「韓国の驚くべき成長の原動力は教育にある」韓国教育開発院がウェブサイトで宣言している通りである(<http://eng.kedi.re.kr>)。韓国は過去数十年で教育における目覚ましい成功物語を 99 パーセントの識字率と高い高等教育への就学率:18-21 歳の年齢層の 50 パーセントが 4 年間の学位プログラムに就学している(Kang, 2012)。PISA のような国際試験での成績も、これまで見てきたように、常に全分野で上位に入っている。英語は教育の成功に欠かせない要素とみなされており、「韓国人は小学校から大学までの間で、学校及び個人教授で平均 2 万時間を英語学習に費やす」とまで言われている(EF, 2013: 18)。2005 年に韓国人は 150 億ドルを英語の個人教授に支払っており、この数字は以後増加する一方で、私塾(ハンウォン)業界は 2005 年から 2009 年の間に年率 20.5 パーセントの成長率を記録した(Kim, 2013)。Song(2011: 36)はこのように述べている:「韓国の英語への追究心は世界にも比類ない」。これは、教育全体への強烈な傾倒の文脈の中に位置づけられる。実際に、教育はしばしば「国民的執着」と称され、その執着ぶりは子供たちがほとんどの時間を何らかの学校の中で過ごすという結果につながっている。Song は以下のように観察している:

*韓国の親たちは子供を国中で最高の大学へ入学させるために、起きている時間のほとんどで強制的に学校の勉強をさせることに慣れ切ってしまう。韓国の学生はたいてい 8 時かそれ以前に家を出、通常の授業や補講、放課後の私塾などが詰め込まれた一日を経て真夜中過ぎに帰宅する (Song, 2011: 45)。*

日々の生活について話す韓国の子供を取材した最近の BBC のレポートがこのスケジュールを具体的に例証していた。その女子生徒は、小学校教師になるという夢をかなえるためにこれが必要なことだと考えていた ([www.bbc.com/news/education-25187993](http://www.bbc.com/news/education-25187993) を参照のこと)。近年、この国民的な「教育への熱意」がもたらすネガティブな影響が公的な出版物においても認められるようになってきており、教育開発院による「2011 年の韓国の教育について」というプレゼンテーションでは、「これにより過度な競争環境が生まれ、長時間学校で勉強する、学校生活を不幸なものにする、個人教授への出費

が高額になるなどの弊害を引き起こしている」と述べている (資料: <http://eng.kedi.re.kr/khome/eng/education/generralInfo.do#>)。家庭の個人教授および中等教育への出費は 2005 年には GDP の 2.9 パーセントに上っており、これは正規教育に対する公的支出の対 GDP 比 3.4 パーセントに肉薄する数字であって、個人の投資額としては巨額である (Kim, 2005)。英語の個人教授への集中が児童の意欲にネガティブな影響を与えているという指摘もある。ソウルの 6 年生を対象にした最近の研究では、児童の 65 パーセントは英語に対してネガティブな態度を示しており、英語を「自分の自由を奪うもの」「一生牢獄にいる気分」「存在してはならないもの」あるいはもっと単純に「地獄」とさえ描写している(Moon, 2013)。このような態度はもし蔓延すれば教育担当官僚にとっては深刻な問題となるに違いない。

教育への巨額投資にも関わらず、英語の結果が支出に見合っていないこと、投資に対するリターンがあまりに貧弱であるということは既に幅広い共通認識となっている。英語能力指標(EF, 2013)で見てきたように、韓国の成績は「中程度」でしかなく、スコアはその前年より下がっていた。このことは全国的な自己反省を引き起こし、英語を公用語にする(韓国は本質的に単一言語国家であり、韓国籍と韓国語話者の関連性はほぼ 100 パーセントであるにもかかわらずである)、あるいは 2008 年当時の大統領が提案したように学校を英語環境にする(市民の反対ですぐに取り下げられた)、実生活で英語を使うための「英語村」の設立、英語の授業で第一言語の使用を制限する‘Teaching English in English’ (TEE) 政策に至るまで、あらゆる改善への解決策が提示された。

多くの親たちが、早い場合には幼稚園から子供に個人教授を受けさせているが、韓国で正式に英語学習が始まるのは 3 年次からである。韓国の 5,778 校における英語教育システムの基本的な特徴は下記表 10 にまとめられている(資料: Ministry of Education, Science and Technology, <http://english.mest.go.kr/enMain.do>; Korea Institute of Educational Development, [www.kedi.re.kr](http://www.kedi.re.kr); Korea Institute for Curriculum and Evaluation, [www.kice.re.kr](http://www.kice.re.kr))

表 10:韓国の小学校カリキュラムにおける英語指導  
基本的な特徴

義務教育開始年齢	6歳
カリキュラム内の英語の位置づけ	必修科目の一部
英語教育開始年齢	3年次
指導の編成	個々の学校に一任; 開始後8年間で の合計時間のみが規定されている; 典型的な例としては週3コマ、1~2年 は20分、 3~8年は30~60分 3~4年生は40分の授業x2コマ 5~6年生は40分の授業x4コマ
到達レベル目標	各学年ごとに共通のスキルに基づい た「到達基準」を設定
カリキュラム指導方法	年齢に応じて、学習目標に適したコミ ュニカティブな手法
指導・学習教材	教科書および教材の基準は法に規定 されている; 教科書は国立カリキュラ ム・評価研究院の認可が必要; 学校 は認定教科書のリストから選択
教員の種類	外国語教育スキル(年長の教員には 就業中研修による; 新任教員には就業 前研修)を有したジェネラリストの小学 校教諭; 少数の学校では英語専門教 員を採用
教員資格	4年間の初等教育学位; 英語面接を 含む国家試験合格者
必要とされる教員の英語レベル	規定なし
就業中研修	広範に提供; 小学校教員は最低120 時間の英語教育(語学と教授法)の研 修受講が必須 教育環境における英語は限定的

韓国の小学校における英語教育の様々な側面については幅広い研究文献が存在している Jung および Norton (2002)は初等英語教育プログラムの導入—小学校への英語の導入は1997年からである—について論じ、いくつかの学校についてのケーススタディを提供している。特筆すべきは、120時間の就業中教員研修のが持つ影響が限定的なものにすぎないということである;ある教員はこのように述べている:「小学校教員が話す英語をたった120時間の研修で教えられるようになれるというのはナンセンスです」(Jung and Norton, 2002: 259)。

しかしながら、教員自身が英語を教えることにポジティブであり、校長の支援が得られれば成功することも可能であるということも判明している。Jung および Norton は下記の通り結論付けている。

このプログラムの実施は、教員研修の役割が肝要であるのと同様に校長や教頭からの支援が重要であることを示している。適切な支援が得られ、教員自身が英語教育が重要であると確信している学校においては、効果的な言語指導の条件が整っていると思われる (Jung and Norton, 2002: 264)

既成のコミュニケーションな手法をそのまま実施することの問題については、他の報告から明らかにされている。Butler (2005) はコミュニケーションな目的のための指導法への理解が欠けていることを指摘しており、つまり設計者が意図したとおりに教室でカリキュラムを実施することは困難なのである: 政策立案者や教員は「インフォメーション・ギャップ」「生徒中心の活動」「オーセンティックな言葉」といったような言葉を、これらが何を意味するかという共通理解なしに使用している (ibid.: 435)。Butler (ibid.)はまた、英語のみを使用するという方針は教員たちにとってあらゆる側面で、例えば教室の規律を保つためには非効率的だと思われたので彼らは韓国語を使い続けたと述べている。英語のみの革新的手法は当初「Teach English through English」(TETE)法と呼ばれ、現在では「Teach English in English」(TEE)と呼ばれているが、Kang (2008: 224)による教室の視点からの分析では、小学校においては「TETE を全面的に実施することは必ずしも児童にとって利益となるものではない」としている。彼のケーススタディでは、ある教員が常に児童の利益を念頭に置いて言語を選び、賢明な第一言語との使い分けをした例を紹介している。これは児童の側の言語使用の理解とも共通している: 児童たちは現在の教員から英語を教わることに對して、全授業を英語で、韓国語を使用せずに行った去年までの教員に比べて強い意欲を示していた。英語のみを使用することは、とりわけ今何が起きているかが分からなくなってしまうという理由で児童の興味を失わせていたのである。

教員自身の語学レベルも、ジェネラリストの小学校教諭が短期的に英語教育の責任を持つことの障害となるが、長期的に見れば、初等教育の学位取得に英語を組み込むことで、語学および語学指導

のレベルを上げることは可能である。現在勤務する多くの小学校教員は英語を教えるに足るだけの適切な言語スキルを持っていないと感じている。このことは、幅広い研究(Butler, 2004; Hayes, 2008a; Jung and Norton, 2002).から分かっている。初心者を教えるだけなのだから小学校教員には大した英語力は必要ないという一般的な誤解は Jung および Norton の研究の参加者から下記のように反論されている:

*英語はまったくできないのに英語を教えなければならないのです。私から英語を学ばなければならない児童たちが本当に気の毒です。*

*世間の人々はレベルが低くて簡単だから小学校教員は英語を教えられと思っていますが、「教えることができる」と「どのように教えるか」は違うのです。英語が好きで教えたいと思っている得意な人から教わるのと、義務だから教えるという人から教わるのでは大きく違います。全小学校教員が英語教育に参加すべきであるというそもそものコンセプトに何か間違いがあるのです(2002: 258)。*

この、就業中の教員の語学レベルが低いという問題を是正するため、に対して教育科学技術部(MEST) は就業中の教員のための幅広い研修コースを用意した。この中には通常学校の休暇中に行われる短期のもの、6 か月の長期研修で英語圏での海外研修を含むものの双方が存在している。これらのコースの主要な目的は下記の通りである:

■ 英語教員のコミュニケーション能力を向上させ、指導スキルも補強する

■ 就業中の英語教員を長期的な職能開発に従事させる (Chang et al., 2008: 13)

6 か月の長期コースは参加者にも北米やオーストラリアでの 1 か月研修 3,378 ポンド を含めて 1300 万ウォン(およそ 7500 ポンド)という大きな経済的負担が必要となるが、それにしても参加率が低く、年間 1000 人の枠の半数ほどしか満たせていない。代替教員を見つけることが困難なため、多くの教員はこれほどの長期間学校を離れることについて学校長を説得することが難しいようだ。研究によれば、この研修の目的が、特に教室での実践を変えることについて現場できちんと認識されてお

らず、教員たちは INSET のコースが「教室での指導に適用できない理論的形式的な講義ばかりだ」と考えていること、またコースが手法に重点を置いている場合には「中学校の教育手法が中心で、小学校には関係がない」と考えていることが明らかになっている(Hayes, 2008a: 37)。この後の論文で Hayes (2012a)は、韓国における就業中研修は、(a)教員たちが事前に通り一遍でないコンサルティングを受ける、(b)教員たちが学校の他の教員と研修後のフォローアップを行う、(c)教員たちが協力的な学校の環境の中で、自分1人で、また同僚と協力し合ってこれまでの経験と新たに得た知識を考察する時間と空間を与えられる、などの条件を整えればより効果的になるだろうと結論している。

結論づけると、韓国の小学校における英語教育の議論は過度に競争的な教育システム全体の文脈から切り離すことはできない。韓国の親たちは子供の教育の将来を幼稚園から計画し始めるからである。英語への(過剰な)集中は児童の学習という観点からは生産的であるとは言いがたい。教育の質がしばしば疑わしいこと、児童が意欲を失いがちであるということから、個人教授に費やされる時間と費用は最終的に無駄になる可能性がある。公立学校で教員たちは'Teaching English in English'のような手法を用いることを求められているが、これは若年層への外国語としての英語教育という意味においては指導法としてあまり意味を成さない。教員にとっても児童にとっても、英語の授業で何が起きているかを理解するためのリソース、つまり第一言語を絶ってしまうからである。

教職の社会的地位は高く、報酬も高い—現在、小学校教諭の給与をその他の高等教育を受けた労働者に比した割合は 1.34 であり、これは OECD 平均の 0.82(OECD, 2013b)に比べて非常に高い—が、教育制度の強烈なプレッシャーは教員にも影響を与えており、このことは経験の浅い教員からあらゆるレベルでみられる「燃え尽き」現象に反映されている(Kim et al., 2009)。初等英語教育を改善しようとする政府のコミットメントは讃嘆すべきものではあるが、特にもしリラックスした指導/学習環境を想定するならば、英語に対しては逆にあまり力を入れられない方がより良い結果につながるのではないと思われる。

## 8. 国別事例 3: フィンランド

フィンランドの教育制度は PISA 試験で 2003 年、2006 年、2009 年と優秀な成績を収めたことから、ここ数年多くの称賛(または羨望)や研究の対象になっている。高い言語能力を含めこうした高水準の成果を達成している成功の秘訣を探ろうと、2009 年には他国から 100 を超える視察団がフィンランドを訪問した (Burrige, 2010)。D'orio (n.d.) は米国の観点から、「[成功の]二つ目の要因は、全生徒が言語に堪能であることである。ほとんどの生徒が 3 か国語、フィンランド語、スウェーデン語、英語を使える」と報告している。フィンランドの教育の成功については議論が盛んであり、最近では「フィンランド教育の奇跡」をテーマとして扱った本も発表された (Niemi et al., 2012)。Simola (2005: 456) はその根拠として、「公的な議論によれば、それ[成功]は明らかに優秀なフィンランド人教員と高い質の教員教育の功績である」と述べている。教職は非常に尊敬されている職業で、修士号が幼稚園教員を除くすべての教員の基本要件であり、教職課程への入学志望倍率は高くなっている。2013 年にはフィンランド語教員養成コースへの入学試験に 12,493 人の出願者があり、そのうち入学できたのはわずか 886 人であった (Ministry of Education and Culture, 2014)。Sahlberg (2007) は、ある世論調査では「普通高等学校卒業生の 26 パーセント以上が教職を最も望ましい職業と位置付けている」と伝え、「教職は独立性のある、地位の高い職業であるとみなされ、高等学校卒業生の最も優秀な層の関心を引いている」と述べている (ibid.: 154)。しかしながら給与水準が採用において重要な要因にはなっていない: 小学校教諭の給与をその他の高等教育を受けた労働者に比べた割合は 0.89 であり、これは OECD 平均の 0.82 を若干上回る程度である (OECD, 2013a)。修士号取得を教職の要件としている点がフィンランドの教員の地位を上げていることは、国際的にも認識されている:

*高い水準の資格要件と地位の高さの関連性については、その根拠に対する国際的な議論は分かれるが、一つの明確な事例としてフィンランドが挙げられる。同国では、すべての教員に修士号レベルを資格要件として求めたことに伴い、教員の地位と教育全般がここ数年で劇的に上昇している (Hargreaves et al., 2007: 83)。*

PISA のランキングが最近低下したことでフィンランド国内では議論が活発化したが、点数だけでは事の全容はつかめない。Sahlberg (2013) は次のように述べている:

*PISA の利用者は、スコアの高い学校制度がすべて成功しているわけではないことを留意すべきである。ある学校制度が、数学・読解力・科学の到達度において OECD 平均を超えており、かつ生徒の社会経済的地位が生徒の学習成績に及ぼす影響が平均を下回る場合に、「成功している」と言える。OECD 諸国で最も成功を収めている教育制度は、韓国、日本、フィンランド、カナダ、エストニアである。*

機会の平等が教育制度の証であり、フィンランド国家教育委員会のウェブサイトでも以下のように主張している:

*フィンランドの教育方針の主な目的は、すべての国民に教育を受ける平等な機会を与えることである。教育制度の構造はこうした指針を反映している。*

また特筆すべきなのは、7 歳で始まり 16 歳で修了する基礎教育において(進路先の決定に使われるような)非常に重大な利害をもたらす試験が欠如している点である:

*教育の重点は試験よりもむしろ学習に置かれている。フィンランドの基礎教育において生徒に対する国家的な試験は存在しない。その代わりに、カリキュラムに含まれた目的に基づき、教員がそれぞれの教科において評価を行う責任を担っている。(www.oph.fi/english/education\_system)*

この文脈において、フィンランドの基礎教育における英語指導の基本的な特徴を以下の表 11 にまとめた。

表 11: フィンランドの小学校カリキュラムにおける英語指導の基本的な特徴

義務教育開始年齢	7 歳
カリキュラム内の英語の位置づけ	必修科目の一部; 言語の選択は学校に一任; 90 パーセントの学校が英語を選択
英語教育開始年齢	通常 9 歳、3 年より開始; 1 年から始めることも可能
指導の編成	日、週ごとの時間割は学校が設定; フィンランド国家教育委員会が合計時間を規定; 3~6 年で 228 時間
到達レベル目標	6 年までに、フィンランド独自の CEFR 基準に基づき受容力については A2.1 (基礎習熟度の第一段階) と産出技能については A1.3 (機能的な初期習熟度); <a href="http://www.oph.fi/english">www.oph.fi/english</a> の基礎教育カリキュラム付録 2 を参照; カリキュラムの目的は具体的で身近な状況でのコミュニケーションのみならず、異文化の理解にも焦点を当てる
カリキュラム指導方法	教員は基本教育カリキュラムを実施する指導方法を自由に選べる
指導・学習教材	教員は使用する教材を自由に選べる
教員の種類	外国語教育スキルを有したジェネラリストの小学校教諭
教員資格	初等教育の全教員が修士号を取得; 基礎教育での科目を学際的に修得
必要とされる教員の英語レベル	担任教員については規定なし; 英語科の教員については CEFR の C1 (通常 7 年以降)
就業中研修	教員については CPD は必須; 年間最低 3 日間; 教員には自発性が求められる
学校外での英語との接触	経済のグローバル化という環境において英語の存在感が増大 英語のテレビや映画はフィンランド語への吹き替えなし

教員には指導方法と教材について高い自立性が認められているが、授業においては公式の基礎教育カリキュラムを実施することが求められている。外国語教育については、見たとおり英語が大半を占めており、3~6 年次のカリキュラム目標は、子供たちが具体的で身近な状況において初めは口頭で、後に文書でコミュニケーションすることに慣れ

る必要があると規定している。また「文化的技能」(対象となる文化の知識とフィンランド文化との比較)と「学習戦略」(自己評価スキルなどの良い言語学習習慣の発達)にも焦点が当てられている。基礎教育においても子供による自己評価に焦点を当てている点は教員に与えられた高いレベルの自立性に対応しており、教員には生徒のニーズに指導を合わせるばかりでなく、国家テストとは関係なく学習成果を評価しそれに応じて指導方法を調整することが期待されている。自立性、自発性、自己監視がすべてのレベル、そしてカリキュラムの全分野において教育精神の中核になっている。

学校では教員は自立性を有するが、教員研修においては以下の三部構成の言語授業のための基本指針が教員に伝えられる:「1. オリエンテーションとモチベーション、2. リハーサルと綿密な準備による内容の習得、3. 学校内外での意味のある状況への内容の応用」(Hildén and Kantelinen, 2012: 166)。これらの 3 つの側面は、1. 実生活の場面向けた言語インプットを提供する、2. 幅広い形で言語インプットを理解する、3. 生徒に関係する新たな文脈で言語を活用する、といった内容に相当する。こうした指針を教員がどの程度実践しているかは不明であるが、フィンランドの学校における英語指導はある面では比較的「伝統的」かもしれないとの指摘があり、少なくとも 7 年生の英語授業で使われるフィンランド語の量などがその例である (Hautamäki, 2008)。ほかの調査では、韓国での Kang の調査の教員のように、フィンランドの教員はクラス管理において、例えば生徒に規律を守らせたり、活動の区切りをつけたり、英語文法を論じたりするのに第一言語を使う一方、対象言語はその言語の練習活動で使われていると指摘されている (Miettinen, 2009)。この後者の調査は、基礎教育の最終学年に近い 8 年生の教員を対象に実施された。Hautamäki (2008) と Miettinen (2009) の両調査からの例証は、基礎教育の学年が上がるにつれ指導がより型どおりになる状況を示しているかもしれない。より下の学年については限られた例証しかないが、コミュニケーションのための英語に焦点が当てられ、3 年次からはライティングがだんだんと重視されている (Björklund and Suni, 2000)。

フィンランドの生徒は入学と同時に第二言語を学び始める可能性があるが、近年こうした生徒の比率は減少しつつあり、2010年に1年または2年で外国語学習を開始した生徒はわずか14パーセントであった (Hildén and Kantelinen, 2012)。またフィンランドの文脈では例えばスウェーデン語、ロシア語、ドイツ語、スペイン語などが明らかにニーズが高いにも関わらず英語に過剰に集中しているとして、「言語学習の多様性の幅が狭すぎる」との認識がある (Hildén and Kantelinen, 2012: 173)。こうした認識にも関わらず、英語は第一の外国語でフィンランドでは広く使われており、フィンランド人はフィンランド語やスウェーデン語の地位に影響を及ぼすことなく言語のレパートリーの中に英語を取り込んでいる。Leppänen et al. (2011: 24-25) は、「英語の広がり、英語がフィンランド社会を占領するという一方のプロセスではなく、フィンランド人が多方面の社会的、文化的な目的を満たすために、英語を様々な形で受け入れて活用するプロセスである」としている。

結論づけると、フィンランドの教育制度の中心には地域社会から信頼を受け高く尊敬されてもいる教員の自立性がある。これに並んで、子供にとっては試験ではなく学習に焦点が当てられた教室での体験が挙げられる：つまり競争や比較よりも、発達が重視されているのだ。オランダと同様に英語は社会において広く使われており、多くのフィンランド人は自分自身がマルチリンガルであると認識し、異なる領域で異なる目的のために異なる言語を使い分けている。フィンランドの教育制度に対しては国際的な関心が高まっているが、フィンランドの学者は自国の経験が必ずしも他の文脈で応用可能ではないと忠告している。Simola (2005) は、いかなる教育制度もその置かれた状況を歴史的な観点から判断する必要があると強調している。フィンランドの「成功」から学びたいという人たちは、社会文化のおよび政治的な文脈に応じて時間をかけてその制度がどのように発展してきたかを研究しなければならない。

## 9. 小学校における英語教育のための教員教育、カリキュラムおよび教材

### 9.1 教員養成

教員養成課程は、小学校での英語指導を長期的に成功させるための核とならなければならない。このためには、特に政府が英語指導の開始年齢の早期化を検討している場合は将来計画が必要となる。また小学校サイクルで初めて英語を導入しようとしている場合はなおさらである。したがって、小学校教員向けの教員教育カリキュラムは、年齢に適した外国語教授法および教員自身の言語能力に焦点を当てるべきである。理想的には、教員は教職の基本的な資格として修士号を持っているべきである。これにより、教職が好成績の学生を引き付ける高い地位の職業と位置付けられやすくなるだろう。

指摘されるとおり、教員は小学校の生徒に教えるために必要な教育学的技能を持つだけでなく、言語についても高い水準の能力を有する必要がある。教員が小学校の授業で必要となる非公式で偶発的な言語の複雑さに対応できるよう、CEFR 記述の C1 が目標レベルになる。子供は単純な英語を学習するだけなので小学校教員は高い水準の英語能力を持たなくてよいとする一般的な認識は全く根拠がない (Cameron, 2003)。事前教員教育は、(a) 受講資格として適切な英語の習熟度を設定する、または (b) コース期間中での語学能力の適切な向上を見込む必要がある。このためには既存の小学校教員教育の規定を大幅に再構成することになる場合も多い。またこの再構成においても一つ重要なのは、中等学校での英語教授法を小学校に単純に持ち込むことはできないという認識であり、Cameron (2003: 106) は以下のように明確に指摘している：

*教員を効果的に研修し、後の学習が初期段階の上に積み上がっていくためには、児童の外国語学習において起きている現象を理解する必要がある。TEYL (児童英語教育) を真剣に考える教員教育と中等学校での外国語学習は、11 歳ごろから語学学習を開始していた制度で使われていた初期のモデルとは大きく異なる場合がある。*

小学校における英語教授の効果的な教員研修においては、児童の一般的な考え方や学び方と、特

に児童による語学の習得方法への理解を、さらに (児童が小学校初期の数年は読み書きできないことを考え) すべての授業を口頭で実施する技能と知識、そして小学校の後半数年で英語の初歩的な読み書きを教える技能と知識を教員に授ける必要がある (Cameron, 2001: 2003)。

### 9.2 現職教員研修と継続的な能力開発 (CPD)

教員に対する継続的な能力開発 (CPD) のモデルで見られる現職教員研修 (INSET) は、小学校での英語指導を成功させるうえで世界的に力強い役割を果たしている。特に語学指導の経験がないが、しばしば突然の通知で英語を教え始めることになった小学校教員については、とりわけ言えることである。政府はこれまで、教育制度全体で新しいカリキュラム、教授法、教材を導入する際に上から下へと伝達する階段式の INSET モデルを使ってきたが、世界的な調査によると従来の一度限りの INSET コースはほとんど受講されていないことが多いと判明している (Hayes, 2000)。効果を上げるには、INSET/CPD は教室に重点を置く必要がある (ただし、必ずしも教室で実施する必要はない)。例えば、Hayes (2000: 2006) が伝えるスリランカの国家プログラムでは、教員研修コースは地域の研修センターで「研修休暇」を利用して実施されていた。3 か月にわたり週 1 日のペースで、教員は日々の教室での実践に直接関係するトピックに関する様々なコースを受講した。例えば、授業での物語の使い方を学び、研修センターの安心感のある支援的な環境で同僚とテクニックを練習し、次のコースに移る前の週に自分のクラスでこうしたテクニックを試していた。その後、次のコースの初めに自身の経験、成功、直面した課題を持ちかえって報告することができた。このように、教員は研修のために自分の教室を離れる必要があっても、研修の直接的で実践的な関連性は明らかであった；これは教室でのテクニックを指導者が実演するでもなく、教員が試すわけでもない従来 of 講義様式の研修とは対照的である。専門的な学習コミュニティでのコースにおいて経験した内容と折り合いをつけられるよう、可能な

限り、校内で教員へ支援を提供することの重要性も調査では指摘されている。Ingvarson et al. (2005: 9) は、多くの INSET/CPD プログラムは教員の教室での技能の向上を目標としているが、「変更の実施段階での教員へのフォローアップの支援は、より効果的なプログラムの重要な特徴であると長い間認識されている」という事実にも関わらず、「教員が新しい実践方法を試そうとする重要な難しい実行段階で実際に教室で支援やフィードバックを受けている参加者はほとんどいなかった」と指摘している。彼らは以下のように結論づけている (ibid.:17):

政策決定者や学校管理者は、継続的に定期業務の一環として、専門的な学習に恰好の環境を学校が提供できるような条件を整えることにも同様に注意を払う必要がある。この調査からは、大きな変化を引き起こすのには、専門的なコミュニティがかなりのレベルで不可欠であることが判明している。ここで重要な要素は、教室で実際に起きていること、生徒の行動や学習について考え、分析し、議論する時間である。

こうした点は、教員に向けた INSET を成功させるための主要ポイント(CPD についてもあてはまる)を挙げた Hayes (2008b:29-30) のリストにも含まれている:

- INSET は生涯学習の一環ととらえるべきである。
- 中途教員開発における長期的で総合的なアプローチは、短期的な技能中心の研修アプローチよりも効果的である可能性が大きい。
- 効果的な INSET は学校に重点を置いているが、必ずしも学校に拠点を置いてはいない。
- INSET の成功事例は教員の研修や開発の域を超えて、中途研修指導者の研修や開発までも含む。
- 効果的な INSET はリフレクティブ(査察的)である。<sup>2</sup>
- INSET は必ずしも「新しい」方法に焦点を当てる必要はなく、むしろ主要な関心は生徒の学習への影響という点で効果的な方法に置かれるべきである。

- INSET プログラムは、プログラム自体への反応を超えた評価要素を備えるべきであり、プログラムにおいて教員が学んだ内容の教室での実践および制度開発を含まなければならない。
- 自分の指導法を考察し、同僚と実践方法を教える時間や機会は能力開発の重要な手段であるが、教育制度の労働環境がこうしたタイプの INSET を提供する余地を与えない場合が多い。

明らかに、こうした要素を実践に結び付けるには多くの資源が必要であり、政府は優先事項を定めなければならない。しかし、適切な研修がなければ、うまく英語を指導することを教員に期待するのは無理であり、就業前コースで研修を受けていなければ必然的に中途研修を受ける必要がある。

### 9.3 小学生の英語カリキュラム、指導時間、指導の集中度

様々な例証から、指導が長期にわたり短期間の指導を繰り返す形であれば(一般的な学校での「点滴」アプローチ)、集中的な時間で構成された指導法よりも、目標とするレベルに学習者を到達させるのに時間がかかることがわかっている。さらに進展が限られている場合、長期にわたって生徒のやる気を維持するのは教員にとって避けられない課題となる。調査の結果によると、指導が集中的に行われる場合に生徒による語学の習得が最もうまくいく。Lightbown (2000: 449) は、「言語に触れる集中度と長期にわたり言語を使い続ける機会が、授業の効果を決めるうえで開始年齢と同様に重要である」としている。彼女の研究は、「小学校の終盤近くで第二言語に集中的に触れた生徒は、長期間にわたって少しずつ指導を受けた生徒に比べて有利である」(ibid.; 449)と結論づけている。小学校の初期に開始するよりも、サイクルの終盤近くに指導を始め、子供が受け取るインプットを集中させる方が効果的である。しかし、学校カリキュラムはこうした形で一つの科目を集中指導できるように構成されていない:つまり長期間にわたりすべての科目の学習が徐々に増大する形になっている。これは調査が実践に影響を及ぼせていない分野の一つであり、このため他の要因の実現を成功させることが

<sup>2</sup>「リフレクティブ」アプローチにおいて、教員が受ける研修は実施が求められる教授法を具現化する。つまり指導者は例えば、活動主体の指導法(これが推奨される教授法である場合)について講義すべきではなく、研修セッションの中で教員が内容に触れられるような活動をしながらその方法を具現化しなければならない。

ますます重要になっている。学校での指導時間が各 40-45 分の週 2、3 コマに限られているとすれば、カリキュラムは様々な方法や使用状況で言語を十分に再利用させる必要がある。

中等学校の英語指導でよくみられるように、カリキュラムが固定された直線状の従来のアプローチをとっている場合、これは不可能かもしれない。小学校の英語指導は、活動型の経験に基づくアプローチをとることでより効果を発揮し、そうしたアプローチでは言語発達がより有機的になる。Cameron (2001: 82) は、構成単位としてテーマを設定することを推奨するが、この方法により「児童が意味や目的を感じながら言語を現実的で意欲を引き出す形で活用する」機会がより増えるからだ。また英語を小学校カリキュラムの他分野と関連付ける余地も生じる。最後に付け加えると、このアプローチでは「外の世界を持ち込み、教材の著作者が想定する範囲を超えた子供たちの興味と熱意につなげることで、言語の授業が開かれたものになる」(ibid.: 197)。教科横断的なカリキュラム(英語を外国語として含む場合もある)の基礎となるテーマの例が、「国際バカロレア初等教育プログラム」に掲載されており、その横断的なテーマは以下の通りである：

- 私たちは誰なのか- 自己の性質、信念と価値、個人的・身体的・心的・社会的・精神的健康、家族・友人・コミュニティ・文化を含む人間関係、権利と責任、人間であることの意味についての探究。
- 私たちはどのような時代と場所にいるのか- 場所と時代の確定、自分史、故郷と旅、人類の発見・探検・移動、地域および世界的観点から見た個人と文明の関係と相関性についての探究。
- 私たちはどのように自分を表現するのか- 考え・感情・自然・文化・信念・価値を発見し表現する方法、創造性を考察し、発展させ、享受する方法、美の鑑賞についての探究。
- 世界はどのような仕組みになっているのか- 自然界とその法則、自然界(物理的および生物学的)と人間社会の相互作用、人間による科学原理の知識の利用方法、科学・技術の発展が社会や環境に与える影響についての探究。
- 私たちは自分たちをどう組織しているのか- 人間が作った制度とコミュニティの相関性、組織の構

造と機能、社会的な意思決定、経済活動と人類や環境へのその影響についての探究。

- この地球を共有すること- 他の人々や生物と限りある資源を共有するための奮闘における権利と責任、様々なコミュニティとその中やコミュニティ間の関係、公正な機会へのアクセス、平和と紛争解決についての探究。

(出典: [www.ibo.org/pyp/written/](http://www.ibo.org/pyp/written/))

こうしたテーマによって、教員と生徒が科目の境界を超えて活動型の経験に基づく学習に取り組む大きな余地が生まれ、真のコミュニケーションの必要性に基づくことで本質的に子供の意欲を引き出す言語使用の機会が生まれる学習になる。しかしながら、テーマに基づく指導は非常に高度で、技術の高い訓練を受けた教員の能力によるところが大きく、この制度の基本として効果的な教員養成・現職教員研修が必要であることが明らかである点も認識されなければならない。

## 9.4 指導・学習教材

多くの学校制度において事前にセットされた指導・学習教材が提供されている。こうした教材が教員に不足する指導または言語能力を埋め合わせるのに役立つと考える学校もある。もちろん教科書は制度における他の不足を補うための万能薬ではない—例えば、資格をもった技能の高い教員の代わりにはならない—し、児童の言語習得の方法に対する基礎知識に基づかない教科書の場合、教科書自体が問題の原因になることもある (S. Rixon, personal communication, 26 January 2014)。

Arnold と Rixon (2008) は、年少学習者向けの質の高い教材について数多くの指摘をしている。Baldauf et al (2011) と Hayes (2012b) の各教育レベルの連続性についての示唆に同調するように、彼らは初等学校と中等学校の英語指導に効果的な架け橋をつくる必要性を強調しており、中等学校の教員が初等学校での指導内容についてより情報を得られるべきだとしている。また彼らは、教材を支える指針が教員たちに明確に例示される必要があり、教材の選択と使用のために今以上に教員の研修が求められ、文脈に合った言語モデルと指導

目標が検討される必要があると主張している。さらに教材内の問題について彼らは、異なる年齢の生徒に技能を導入する順番を一層検討すること、年齢に適した子供向けの評価方法の必要性を浮き彫りにし、「大きな道徳的、知的テーマを掲げ、子供の年齢や文脈に適した教育価値を推進する」(Arnold and Rixon, 2008 : 54) 英語カリキュラム、教材の矮小化を避けなければならないと強調している。これは Cameron (2001) が推奨するテーマに基づく指導を支持するものである。年少学習者向けの教材での ICT(情報通信技術)の活用は、発展途上の分野である。Cameron (2001 : 244) は指導・学習教材へのマルチメディア技術の統合の事例から、次のように指摘している：

*学校外では、生徒の生活は情報技術をますます活用するようになっている可能性が大きい。生徒が教室に入る際に時代に逆行していると感じないように、コンピュータ・ビデオ・今後発明されるツールを活用した新しい方法を進んで取り入れ、学校での指導内容・方法が生徒の生活に溶けこむようにしなければならない。*

生徒の学習においてこれを首尾よく生産的に実現する方法はまだ定まっておらず、教材が開発され活用される文脈に明らかに左右されるだろう。Arnold と Rixon (2008 : 51) は、大部分のマルチメディア教材はいまだに「そのデザインが行動主義的であるのが残念である」との見解を示している。

# 10. 結論:公立小学校における英語教育の成功要因のチェックリスト

小学校教育制度全体の効果を決定づける要因は、特に小学校における英語教育の効果を決める特定の要因の基盤となる。以下の特徴のリストは、特定の社会教育的文脈で解釈すべきであり、地域への適応なしに規範としてとらえたり、例外なく当てはまると考えてはいけない。その点を念頭に要約すれば、以下は国家の教育制度において小学校の英語教育を効果的にするために望ましい特徴である:

1. 初等英語教育の研修を受けたジェネラリストの担任教諭による指導。
  2. 少なくとも CEFR で B2、できれば C1 の英語力を有する教諭。
  3. 修士号を取得していることを条件として求める、就業前の教員教育制度。
  4. 教員が自分自身で、あるいは同僚と協力して指導・学習の新しい情報を検討し、既知の知識構造に取り込んでいくために十分な時間を取れるような、学校に重点を置いた継続的な能力開発制度。
  5. 教員が尊敬され、信頼され、国の指針の枠組内で生徒のニーズに合わせた指導内容を編成する自由を与えられている教育制度。
  6. 英語と英語指導に肯定的な態度を示す教員。これは追って、児童の学ぶ意欲、英語の授業を楽しむ気持ち、そして最終的には成果に影響する。
  7. 教員および児童にとって意味のある言語使用の機会を提供し、さらにターゲットの表現を新しい文脈で何度も再利用することができる機会を提供するような、年代に応じたカリキュラム。テーマに基づいた授業を強く推奨する。
  8. 小学校修了までに CEFR の A1-A2 という児童にとって現実的な英語の熟達目標。
  9. 理想としては、教授時間は長いスパンに少しずつ行うよりも小学校のサイクルの終盤に集中する方が望ましいが、現実に行うことが難しいであろうということは認識されている。
  10. 理想としては、教材は各クラス固有のニーズに合わせて教員が準備することが望ましい。他者が準備した教材を使用する場合、教材はどのように年少の児童が言語を習得するかという理解に基づき、また各テーマに基づいた良い刺激を与える活動によって真にコミュニケーションタイプな言語使用を促進するものでなければならない。
  11. 学校外で相当量の英語に触れる地域環境。例えば、学習者の第一言語の吹き替えではなく、字幕で英語の映画やテレビ番組を見ることなど。
- 上記すべてを支える以下の特徴は教育制度全体に関わるものであり、ゆえに効果的な初等英語教育にとっても望ましいものである。
12. 社会経済的地位が学業の達成に影響しないような公正な教育制度。
  13. 学業の成功にあたって個人教授が必須と見なされない教育制度。
  14. (訳注:進学先の決定に使われるような)非常に重大な利害をもたらす試験が学業の達成を促進する手段と見なされない教育制度。

[www.teachingenglish.org.uk](http://www.teachingenglish.org.uk)

<http://englishagenda.britishcouncil.org>

[www.britishcouncil.org/learnenglish](http://www.britishcouncil.org/learnenglish)

[www.britishcouncil.org/learnenglishteens](http://www.britishcouncil.org/learnenglishteens)

[www.britishcouncil.org/learnenglishkids](http://www.britishcouncil.org/learnenglishkids)

<http://esol.britishcouncil.org>

ISBN 978-0-86355-749-1

© British Council 2014/E324

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