

日本における小学校英語教育の課題

—フィンランドの英語教育と内発的動機づけの観点から—

150548 早村 名奈

序章

2011年から始まった日本の小学校での英語活動は、現在5年生と6年生に限定して行われている。これは2002年に文部科学省が英語でのコミュニケーション能力の必要性を公言し、翌年に「英語が使える日本人」の育成のための行動計画を発表したことが強く影響している。その後、文部科学省は2008年に5年生と6年生に通常授業として週に1時間の英語教育を行うことを発表した。プログラムとして始まったのは2011年ではあるが、ほとんどの小学校が2008年から英語活動をはじめ、それぞれの小学校が独自の方法で英語活動に取り組んでいた。2017年の新小学校学習指導要領において中学年での外国語活動、高学年での外国語科の導入が告示され、2020年には全面実施されることが決定している。

しかしながら本当に小学校から英語教育をするべきなのかという批判の声も多い。小学生にとって英語を教えることよりも日本語をまずしっかりと教えるべきではないか。英語という教科を増やすことでほかの教科の時間数が減ってしまうのではないか。英語の教育法を学んでいない教師に英語を教えさせるのは難しいのではないか。自信のない教師に教えられても、生徒の英語力は伸びないのではないか。このような声が増えているのも事実である。このような問題があることから、本論文では小学校英語教育を主題として、問題点を明らかにして改善策を検討する。その中でも、本論で注目するのは次の2点である。1つ目は教師に関する課題である。現在小学校での英語教育は教科ではないため、小学校教員の資格認定試験の科目に英語は含まれていない。そのため教師は英語の教育法を学ぶことはないにもかかわらず、英語活動を施さなければならない。小学校での英語教育に関するよきモデルがないということ、小学校教諭に英語教育法を教える機会がないことが課題としてあげられる。2つ目の課題は小学生が英語を勉強する上での動機付けである。小学生はどのようにして英語の勉強をするのかその動機を明確にすることは大切である。英語を勉強したい、英語が楽しいという内発的な動機によって英語を学ぶことこそ小学生にとって最も効果的な動機づけではないかと考えられる。そのため、どのようにして英語の楽しさを伝えることができるかが課題である。

本論において小学校英語教育を扱う目的は現在の小学校での外国語活動における問題点を明らかにし、英語教育の教科化にむけての解決策を提示することである。第1章では文部科学省が掲げている小学校英語教育の教育方針を分析し、それに対して実際に小学校で行われている英語活動の現状を確認していく。そして方針と現状を比較することから現在

の小学校の英語教育の問題点を明らかにしていく。

第 2 章ではフィンランドを取り上げていく。フィンランドを取り上げる理由については章の中で詳しく述べていくが、フィンランドは英語教育に限らず、教育全般において非常に優れているというのは世界的に有名である。そのフィンランドの教育体制を研究していくことで、日本の小学校英語教育に取り入れることができるかどうかを検討する。その中でも特に教師に着目し、日本の小学校教諭が取り入れるべきことは何かを考える。

第 3 章では小学生の学習に強い影響を与えるといわれている内発的動機づけについて取り上げる。小学生という段階では誰かに強制されるのではなく、内面から沸き起こる喜びからの行動が学習に大きな影響があるといわれている。そのため、内発的動機づけは小学生に英語教育を施す上で重要な要素である。そこで内発的動機づけとは何かを定義づけした上で、内発的動機づけをどのように活用していくべきかを検討する。これらを踏まえた上で、小学校の英語教育の問題点をどのように解決していくべきか、そしてより効果的な教育方法を結論づけていきたい。

1. 日本の小学校英語教育の現状

本章では、日本で現在行われている小学校での英語教育に着目し、文部科学省が掲げている教育内容や指導目標と実際に行われている英語教育を分析する。そしてこの 2 点を比較することで見えてくる相違点から、現在の小学校の英語教育の問題点は何かを検証する。まず第 1 節では日本の教育を統括している文部科学省に注目し、英語教育の歴史を確認した上で、学習指導要領から小学校英語教育の目的や方法について分析する。第 2 節では文部科学省が教員や児童に向けて行ったアンケートをもとに実際に行われている英語教育に対する意見から、文部科学省が掲げる英語教育との相違点を分析する。第 3 節では、第 1 節と第 2 節を比較することで、現在の小学校英語教育において改善しなければならない問題点は何かを検討する。

1-1 文部科学省が掲げる小学校英語教育

本節ではまず小学校英語教育の成り立ちについて簡単に確認する。小学校で英語教育が必修化となったのは 2011 年であるものの、文部科学省が小学校への英語教育導入に向けて動き出したのは 1990 年代のことである。文部科学省 (2017) はそれからの経緯について「小学校外国語活動・外国語 研修ガイドブック」の中で以下の 4 つのステージに分けて説明している。

第 1 ステージは 1992 年に文部省 (当時) が大阪の小、中学校を研究開発学校として指定し、「国際理解教育の一環としての英語教育の研究」を始めたことである。目的として「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成」、「実践的コミュニケーション能力の基礎の育成」「言語や文化に対する理解・興味・関心を培う」があげられた。第 2 ステージは 1998 年に総合的な学習の時間での英語教育が外国語活動として導入されたことである。総合的な学習の時間の中で「国際理解に関する学習の一環としての外国語会話等」を行うことができるようになり、多くの小学校は外国人を招き、子供たちとコミュニケーションをとらせるという外国語活動を導入した。第 3 ステージは 2008 年の外国語活動の必修化である。2008 年の小学校学習指導要領において 5、6 年生に週に 1 時間 (年間で 35 時間) 外国語活動を行うことが必修となった。外国語活動の必修化の目的として、コミュニケーション能力を高めること、英語話者とのコミュニケーションが推奨された。第 4 ステージは今後 2020 年に行われる英語の教科化である。2010 年の教育再生実行会議において、「小学校の英語学習の抜本的拡充、実施学年の早期化、教科化、指導時間増」が盛り込まれたことから、小学校への英語教育必修化への取り組みが始まった。そこから必修化に向けての検討が進められている。

上記の 4 つのステージから考えられることは、小学校での英語教育を取り入れている学校数が徐々に増え、必修になるまで英語教育が広まっているということである。また、多くの段階においてコミュニケーションというキーワードが注目されている。また第 3 ステージ以前と第 4 ステージを比較すると、興味や関心、積極性という意欲的な態度から、英

語学習の抜本的充実、時間割の増大に変化していることから、児童の負担が大きくなることが予想される。英語教育の流れを確認することで、英語の教科化ということが英語教育にとって大きな転換であるということが考えられる。

1998年から始まった総合的な学習の時間の中での外国語活動と教科としての外国語のそれぞれの内容を確認する。文部科学省（2017）は外国語活動と教科としての外国語の目標として同じものを掲げている。それは「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」の3つである。特に本節では「知識及び技能」に着目し、外国語活動と外国語を比較し、同じ目標を持っている外国語活動と外国語であるが、内容にどのような違いがあるのかを検討する。

「外国語活動」に関して、文部科学省（2007）によると外国語活動において「知識及び技能」は実際に英語を用いた言語活動を通して、体験的に身に付けることができるようにすることが大切であると述べている。その内容として、文部科学省は以下の4点を提示している。言語を用いて主体的にコミュニケーションを図ることの楽しさや大切さを知ること、英語の音声やリズムなどに慣れ親しむとともに、日本語との違いを知り、言葉の面白さや豊かさに気付くこと、日本と外国との生活や習慣、行事などの違いを知り、多様な考えがあることに気付くこと、異なる文化をもつ人々との交流などを体験し、文化等に対する理解を深めることである。これらの4つの項目から、外国語活動における「知識および技能」というものは、英語という外国語に対して興味や関心を持ったり、外国の文化に親しみを持ったりすることであると考えられる。またそこから日本の言葉や文化と比較することも求められている。つまり、英語を聞ける、話せるというような技能的なことは求められていないということが理解できる。

次に教科としての外国語の内容を確認する。文部科学省（2007）によると教科としての外国語における「知識及び技能」の項目は外国語活動と同様に4つの項目に分けられている。それは音声、文字及び符号、語や連語及び慣用表現、文及び文構造である。この4項目を技能別に分類してみると、音声は聞くこと話すこと、文字及び符号は書くことや読むこと、他2つに関しては全4技能において重要になってくる項目であると考えられる。つまり教科化された外国語になると、「知識及び技能」において外国語活動のような意欲的な態度ではなく、技術的な項目に焦点が当てられている。これが外国語活動との大きな違いである。児童が教科化された外国語の授業を受けることで、英語の技術を身につけることができることとされている。つまり中学1年生に行っているような授業を小学校でやることになり、そのため、教員も同様に中学校教員と同様の技術が求められる。教員が英語を正しく発音したり聞いたり、読み書きができたりするということが前提として考えられている。

外国語活動と教科としての外国語における「知識及び技能」の内容を比較すると、大きな違いがあると考えられる。外国語活動は総合的な学習の時間内の活動であるため、評価がなく児童は意欲があるかどうか求められる。しかしながら教科としての外国語は、実際に英語を聞けるかどうか、話せるかどうか、読み書きできるかどうかという技術的な面

が問われ、その良し悪しが児童への評価となる。両者の学習内容に着目すると児童に求められることがまったく異なっていることが理解できる。

ここまで文部科学省が掲げている小学校英語教育の成り立ち、目標、内容について述べてきた。外国語活動と教科としての外国語活動は、目標は同じであるものの、内容が異なっていることを確認した。外国語活動と教科としての外国語の両者に関して、細かく目標や内容が決められていて、整っているように見える小学校英語教育であるが、実際の小学校で行われている外国語活動はどのようなものであるのだろうか。文部科学省が掲げている英語教育が実際の小学校で実現できているのだろうか。次節では文部科学省が行ったアンケートをもとに、実際に行われている英語教育を分析する。

1-2 小学校英語教育の実態

前節では小学校英語教育の成り立ち、文部科学省が実際に提示している小学校での外国語活動や外国語の目標と内容について確認した。では実際に小学校で行われている外国語活動とはどのようなものなのだろうか。教師は文部科学省が要求している内容を理解して指導することができているのだろうか。そして児童は外国語活動に対してどのように思っているのだろうか。

現在小学校では、総合的な学習の時間の中で外国語活動を5年生と6年生に各年間35時間行うことが必修化されている。まだ外国語という教科として必修化されていないが、国語や算数などの授業と同じように1クラス30～40人を対象に指導されている。そのため外国語活動も教師1人もしくは2人が多数の児童に講義するというレクチャー方式で行われている。よって30～40人の児童一人ひとりに対して教師はコミュニケーションをとることはできていない。基本的に教師が一方的に発言し、それに対して児童が反応したり発言したりする、もしくは教師が提示したことに関して児童同士でコミュニケーションを取ったりという形になる。文部科学省が目標としていることは前節でも確認したように、英語に触れて言語や文化の理解を深めること、そしてコミュニケーション能力を高めることである。では現在のレクチャー方式によって、文部科学省が目標とするコミュニケーション能力の向上を実現することができるのだろうか。

文部科学省の小学校外国語活動実施状況調査(2014)によると、無作為に選ばれた公立小学校の外国語活動を担当する教員3,203人のうち、主に外国語活動を指導している人の73.5%が学級担任であった。そのほかにも、外国語活動専門に指導する小学校教員や、中学校や高等学校の英語教員がその役を担うこともある。しかしながら、7割以上が学級担任ということは高い割合であるといえる。その学級担任の中でも、外国語活動に対する意識において、「おおよそのイメージはつかめている」と答えた人は88.2%、「児童と一緒に楽しんでいる」と答えた人は91.5%にも及んでいる。しかしながら「自信を持って指導している」と答えた人は34.6%、「準備などに負担がある」と答えた人は60.8%、「英語が苦手である」と答えた人は67.3%という結果になった。これらから考えられることは、実際授業

では児童と楽しみながらコミュニケーションをとることができているものの、英語という言葉教えることに対する自信のなさや言語を指導することへの不安があるということである。それは小学校の教員資格認定試験に外国語活動の項目はなく、小学校の教師になるために英語を学ぶことは必須ではないことと関連してくる。つまり教師になってから英語を教えるという現実と直面し、自ら指導方法を考えなければならない。この状況から上述のような調査結果が出たというのは当然のことと考えられる。児童との接し方、コミュニケーションのとり方は大学の教職課程で学ぶことはあるものの、そこに「英語」という言語が加わることで、教師に大きな不安感を与えているということがよくわかる。

また教師になってから必要と感じる研修内容として 74.6%の学級担任が「具体的な活動について共通理解を図ったり、体験したりする研修」と回答している。7割以上の学級担任は、具体的に授業の中で何を取り入れればいいのか理解できていない、もしくはその理解が足りないということである。多くの学級担任がおおよそのイメージをつかめている一方、具体的な活動に関して不安がある。この結果からも、教師が英語の指導法を知らないため、具体的な指導法を求めていることがわかる。

教師が指導法を大学で学んでいないという不安要素以外にも、研修を必要としている理由は考えられる。それは現在の「総合的な学習の時間」の中での外国語活動という立ち位置が関係しているのではないだろうか。総合的な学習の時間という位置づけであるため、具体的な指導方法などは決められていない。前節で確認したような大枠の指導内容は文部科学省によって提示されているものの、具体的な内容は各小学校や各教師に任されている。そのため外国語活動の教材である *Hi, friends!* が文部科学省から配布されているため、それを利用する教師は多い。しかしながら外国語教育の研究者である松宮（2013）によると、国から配布されている *Hi, friends!* や教師用ガイドブック等は、あくまでもリソースであり、教えるべきコンテンツや採用すべき教授学習方略を示しているものではないという。ここから考えられることは、やらなければならないことに関しては明記してあるものの、導入としてどのように児童と接するか、どの程度まで児童に求めるのかなどがわからない。また児童への評価もしないため、児童の態度や意欲からしか授業を評価することができず、実際にその授業方法が正しいのかもわからない。外国語活動における具体的な指導方法が文部科学省からも提示されていないため、教師たちは具体的な理解や体験をする研修を求めていることが現状である。

教師にとって英語を教える方法がわからない状況でありながら、文部科学省からも具体的な指導方法が提示されていないため、よりいっそう教師の不安を高めることとなる。それでも外国語活動は行わなければならないため、教師たちは自ら指導内容を考え、ALT（Assistant Language Teacher）と協力しながら授業を作っていく。しかしながら 2020 年に外国語活動が教科としての外国語となれば、授業数は増え内容はより難しくなる。このままでは教師たちの状況はより厳しくなることが容易に予測できる。

このように教師にとって不安が多い外国語活動であるが、児童は外国語教育に対してよ

い印象を持っている。上述の文部科学省による調査において5年生と6年生の児童22,202人のうち、72.3%が「英語の授業が好き、どちらかといえば好き」と答えている。またその意欲に関しても、91.5%の児童が「英語を使えるようになりたいと思う、どちらかといえばそう思う」と回答し、71.4%の児童が「英語の授業に進んで参加している、どちらかといえば進んで参加している」と答えている。この結果から児童の外国語活動に対する意欲は高く、英語に対する積極的な態度がわかる。教師にとって負担であり、不安要素である外国語活動であるが、児童にとっては楽しみな活動であるといえる。また英語の授業の中で楽しいと思うことに関して、「外国のことについて学ぶこと」、「日本語と英語の違いを知ること」、「英語で友達と会話をすること」の項目に多くの児童は楽しさを感じている。これらの項目は前節で示した文部科学省が提示した外国語活動の内容である、コミュニケーションを図ることの楽しさや日本語との違いを知り、言葉の面白さに気づくことと重なる。つまり教師たちが苦戦しながらも考えた活動内容は、児童に伝わっていると判断できるのではないだろうか。

また中学1年生と2年生の生徒とを比較してみても、「英語が好きか」や「英語の勉強は大切だと思うか」という項目において小学5年生と6年生のほうが「そう思う」と答えている割合が高い。この結果の要因として考えられる要素の1つとして、評価方法が考えられる。小学校の外国語活動と中学校の英語の大きな違いは、外国語活動は数値的評価がないが、中学校の英語は数値的評価があるということである。外国語活動は、活動内容を楽しみ、積極的に活動することが求められている。つまり英語ができなくても、理解しようとする意欲が大切とされている。しかし中学校での英語はテストがあり、英語力が評価として用いられる。もちろん中学生になって英語の難易度が上がり、それによって意欲が下がってしまうということも考えられるが、純粹に英語が楽しいという感情が少なくなってしまうのは、楽しむということよりも評価が重視される状況になってしまうことが要因と考えることができる。つまり、2020年に外国語活動から教科としての「外国語」となったとき、児童の学習意欲が薄れてしまうのではないだろうか。「楽しい」、「勉強したい」という学習意欲のみではなく、「できる」、「できない」という実力が評価の多くを占めることになる。テストという評価方法を取り入れながらも、児童の活動意欲を維持する方法を検討していく必要がある。

小学校の英語教育における実際の教員や児童の意見を分析すると、文部科学省が理想とする英語教育を行うことが難しいということがいえる。教員は文部科学省から求められていることと、自分の英語力や指導力の差を痛感し、自信がなくなっている。それに対して、児童は外国語活動に非常に積極的で、活動を楽しんでいることがうかがえる。教員は自信がないと感じている授業を児童は楽しんでいるという関係性をより明確にするために、次節ではそれぞれの問題点を確認し、どのような改善策が必要かを検討する。

1-3 小学校英語教育の問題点

これまで第1節で文部科学省が掲げる小学校英語教育の内容、第2節で実際に行われている小学校英語教育について確認してきた。第1節と第2節を比較してみると、文部科学省が理想とするものが実現できている部分とそうでない部分、実現不可能な部分などが見えてきた。本節ではそれを踏まえて、小学校英語教育における問題点を考察する。特に教師、児童に着目して検討する。

まず教師に関しては、前節でも確認したように、現在の外国語活動における教師は学級担任で、現在の外国語活動でさえも自信がなく、準備に負担を感じている。しかし2020年には外国語という教科になることは決定しているため、より高度な指導法が求められることになる。実際に文部科学省の調査(2014)によると英語や英語教育に関する何らかの資格を持っている人は14.6%、社会人になってから自宅や外国語学校などで英語などの外国語を学んだ経験がある人は11.5%であった。この結果からわかるように資格を持っている人は明らかに少なく、また社会人になってからも、自ら意欲的に外国語を学ぼうとする人も少ない。もちろん外国語活動以外の小学校での職務を抱えているため、自学習する時間をとることが難しいことは考えられる。そのため研修のような半強制的なものがなければ、教師は英語を勉強しようとしなないというのが現状である。またその研修でさえも63.5%の教師は参加していないということが上述の文部科学省の調査でわかっている。このように英語を教えなければならないという状況でありながらも、指導する技術もなく、意欲も低いということは問題であると考えられる。このような状況に陥っている理由はALTの存在があるからではないだろうか。

現在、学級担任が外国語活動として英語を教えているものの、ALTに頼っている部分が大きくある。主に外国語活動を指導しているのは学級担任であるが、それ以外で外国語活動に関わっている人材として83.7%が外国人指導助手であるALTである。つまり小学校における外国語活動においてALTの活躍はとても大きい。またALTの授業での役割に関しては児童とのコミュニケーションが97.0%、発音の見本が93.9%など実践的なものが大きな割合を占め、ほかにも自国の文化などを伝えるという項目に関しても86.9%であるため、ALTの役割は外国語活動のほとんどの内容を担当することになる。英語教授法の研究者であるHosoki(2011)もALTは日本国民と他国民の相互理解を深めるためであるため、特別な資格は要らないが、英語教育のために効果的に使用されるべきであると述べている。文部科学省の調査やHosokiの主張からもわかるように、ALTは学級担任にはできないような実用的な英語を使うことができるので、児童に英語への興味を持たせることや学ぶ動機を与えることができる。また日本で暮らしているだけでは知ることができないような外国の文化や生活を、外国人本人から教えてもらうことができると考えられる。つまり学級担任は実用的なことをALTに任せて、外国語活動に対する意識を高めようとしていないのではないだろうかと考えられる。

一般財団法人自治体国際化協会によると2018年7月1日の時点で、54カ国5044人の人

が ALT として活躍している。これに対して英語教育の研究者である西崎（2009）は ALT に対して、今後大幅な人材の増加は望めないと指摘している。一般財団法人自治体国際化協会が述べた 5044 人という数は多いようにも見えるが、西崎が述べているようにこの数字は近年、他国との獲得競争の影響で減少傾向にある。また 5044 人のうちの半数以上が 1～2 年目の人であり、継続的な採用が少ないということも特徴である。この結果から、毎年のように新しい ALT を多数採用し、その度に活動内容や主旨などを説明しなければならない。また学級担任にとっても、毎年のように ALT が変わり 1 年間で築き上げてきた関係が毎年のように一新されることは負担であるといえる。さらに外国語が教科化されれば、時間割は増えるためよりいっそう ALT は必要になってくるにも関わらず、ALT が減り続けるのであれば学級担任にとって大きな問題になってくる。

これまで確認してきた ALT の状況から、今後の教科化に向けて ALT の増大、活用は大幅には見込めないことが考えられる。たとえ国が英語教育や ALT における予算を拡大したとしても、ALT の人数を増やす努力をしなければ活用することはできない。つまり、現在外国語活動が週に 1 回程度であるにもかかわらず学級担任は ALT に頼っていたが、教科化することでより ALT の協力が必要である状況でも、ALT に全面協力してもらうことは難しいであろう。よりいっそう学級担任の不安が高まり、負担が大きくなることが予想される。

次に児童に関して検討していきたい。前節で確認したように、児童は現在の外国語活動に関して好印象を抱いている。外国語活動の目的といえる外国語に親しむ、楽しむということができているというのが現状である。しかしながらここで児童の状況をあえて問題点としてあげる理由は、今後の外国語として教科化されたときのことを検討する必要があると考えられるからである。教科化された場合、現在の中学 1 年生が行っている程度の学習が小学校高学年の児童に行われることになり、テストが加わってくる。テストの利点として考えられることは児童の理解度を知ることができ、理解度にあわせた指導ができるということである。しかしながら欠点としてテストを強制することになるので、テストのために勉強するという本来児童が持っていたような、楽しさや意欲が薄れてしまう可能性がある。

代表的な例は大学受験であると考えられる。大学受験を控えた高校生は、大学に入学することが英語を勉強することの目的であり、それがモチベーションとなっている。大学に落ちたくないから勉強し、大学受験に沿った勉強内容に偏っていく。そのために高校での授業はコミュニケーション能力向上のための授業よりも、大学受験のための読解偏重の授業が多く存在している。このように本来文部科学省が求めているコミュニケーション能力の向上は、大学受験のような試験によって難しくなっているということがわかる。もちろん大学受験にスピーキングの項目があれば読解偏重になる可能性は少なくなることが考えられるが、大学受験に一人ひとりのコミュニケーション能力をはかっていたら膨大な時間と試験官が必要になってくるため、実現不可能であろう。つまり高校では大学受験に備えた読解偏重の授業を行わざるを得ない。そのためコミュニケーションに重視した授業を中

心に行うことはできず、生徒はますます大学受験をゴールとして英語を勉強することになる。このように英語そのものへの意欲ではなく、それ以外の目的によって条件づけられることを外発的動機づけとよぶ。また大学受験を控えた高校生の特徴として、英語教育学の研究者である柳瀬と小泉（2015）は大学入試という外発的動機づけで管理された高校生の多くは、受験が終わるとその教科の勉強をやめてしまうと述べている。

これまで確認してきたように試験を行うことにおける負の側面がうかがえる。このようなことは大学受験に限らず、高校受験、学校の定期テストでも同じようなことがいえる。教科化することでテストが施されるようになり、テストでいい点を取らなければ怒られるから勉強するという児童が出てきてしまうことも考えられる。小学生という英語学習の初期段階であるにもかかわらず、テストを目的としてしまってよいのだろうか。

2020年に外国語を教科化することによって、大学受験のように学習者の目的がテストになってしまうという問題が必ずしも起きるとは限らない。しかしながらテストのような外発的な動機づけによって学習意欲が減少してしまうという問題は予想される。これは小学生にだけ心配されている問題ではなく、実際に大学受験の例のように中学生、高校生、大学生などどの年代にも当てはまるものである。しかしながら、小学生にはいまだこの問題は起きていない。つまり現在の小学生は評価のない外国語活動であるがゆえに、よいモチベーションで英語と接することができるということである。しかし英語が教科化されることで、外発的な動機付けによって英語を勉強することになってしまうのは問題であるといえる。児童が何かに強制されることなく、「楽しい」「面白い」という感情から勉強する気持ちをなくしてしまってよいのだろうか。

これまで確認してきたように、教師においては学級担任の実力不足と意欲の低さが問題としてあげられた。学級担任に英語の指導法を教えていないこと、そして学級担任本人も自ら勉強したり、研修に行ったりする人は少ないことが考えられる。児童に関しては現在、よいモチベーションで英語の勉強ができてきているものの、教科化したときにその状況が変化してしまうことが問題として考えられる。テストのような外発的な動機付けによって、児童が感じている英語の楽しさや面白さが薄れてしまうのではないか。

本章において、まず第1節で文部科学省が掲げる小学校の英語教育の目標や内容について確認した。そこでは外国語活動と教科としての外国語の目標は同じであるものの、内容に違いがあった。第2節では実際に行われている外国語活動として教師と児童に注目し、文部科学省の調査からそれぞれの状況を確認した。そして第3節では、第1節と第2節を比較することで見えてきた問題点に注目した。文部科学省が理想としていることと現実のずれや不可能な部分、そして今後を見据えた問題点を確認した。本章を通して、小学校英語教育の状況をみていく中で、解決しなければならない点や教科化に向けて改善しなければならない点があると考えられる。そのため、次章では教育体制のお手本として世界で認められているフィンランドを取り上げていく。そこからフィンランドの教師に着目し、日本の教師が改善できる点を検討する。そして児童のことに関しては、第3章で外発的動機

づけの対極にある内発的動機づけに着目し、教科化に向けて児童のモチベーションをどうしていくかを検討する。

2. フィンランドと日本における外国語教育と教師の比較

前章では日本の小学校英語教育の現状について分析し、その良い点と問題点を確認した。これらを踏まえた上でこの問題点を改善するために、本章では英語教育のお手本としてフィンランドに着目する。フィンランドは、外国語教育のみならず、教育全体としての評価が高く、2000年から行われている経済協力開発機構（OECD）による国際学習到達度調査（PISA）で、第1回から継続的に上位にランクインしている。この調査結果があることから、第1節ではフィンランドの教育体制と外国語教育について分析する。第2節ではフィンランドの小学校教師に着目し、日本人教師との違いを確認する。第3節ではフィンランドの教育制度との比較から、日本の小学校の学級担任に取り入れることができることを考察する。

2-1 フィンランドの教育体制

国立教育政策研究所（2016）によると PISA とは、PISA 参加国が共同で開発している国際的な試験で、対象は参加国の 15 歳の生徒である。内容は科学的リテラシー、読解力、数学的リテラシーの 3 分野である。2000 年から 3 年おきに行われ、最初は 32 ヶ国で行われていたが 2015 年には 72 ヶ国 54 万人の生徒を対象に実施された。PISA の結果からフィンランドの教育体制は世界的に注目されている。フィンランドのように PISA において継続的に上位にランクインしている国は数少ない。このことから、フィンランドの教育体制が学力の高さに関連していると考え、フィンランドをお手本にしようとする国も多い。よってフィンランドの外国語教育を分析することで、日本の外国語教育の問題点を改善する手が見つけられるのではないだろうか。本節では日本の外国語活動と比較するため、フィンランドの外国語教育に着目することにする。

まず外国語活動に着目する前にフィンランドの義務教育機関である総合学校について確認する。フィンランドでは原則として児童が 7 歳から総合学校に入学する。総合学校は 9 年制で、初等課程（小学校）と中等課程（中学校）に分かれている。Ministry of Education and Culture（2017）によるとフィンランド教育の基本的な原則として、すべての人が平等に質の高い教育や訓練を受けられることを掲げている。これは民族や年齢、貧富の差や居住地に関係なく、教育が施されるということである。その具体例として、フィンランドでは高等教育に至るまでの教育費がすべて無料である。さらに初等課程においては教科書、給食、児童の送迎も無料となっている。中等教育でも給食は無料のままである。つまりこの体制からわかることは、フィンランドでは教育に対して多くの資金が使われているということである。初等課程において学費が無料であることは日本においても同様であるが、教科書や給食にまで無料になることは日本ではない。日本ではこれから小学校での英語教育必修化にむけて資金が多く必要になってくる中、フィンランドのように資金に余裕があるのかということには疑問が残る。

またフィンランドでは生涯学習に焦点を当てていることも特徴である。Ministry of Education and Culture（2017）によると、フィンランドの教育制度には終わりがなく、学

ぶ機会は常にあり、いつでもさらに勉強を続けられるようになっているという。具体的な政策としては、同じことを勉強せずに済むような制度が整えられていたり、成人教育に力が入れられたりしている。成人教育の目的は労働の能力と適性を確保することで、すべての成人に対して教育の機会を提供し、人々の社会との繋がりや公正さを強めることであると考えられている。また成人が仕事をしながら勉強できる環境を作るために、学習環境はフレキシブルな形をとっている。

これらのフィンランドの教育制度から考えられることは2つある。1つ目は初等課程から成人教育まで内容が共有され、学習のつながりがあるということである。日本ではまだ小学校と中学校のつながり、中学校と高等学校のつながりが弱いのではないかという声がある。特に英語教育においては現在外国語活動において、小学校と中学校のつながりを持たせないことが原則となっている。しかしながら教科化することでつながりを持たせなければなくなる。日本では小学校と中学校、中学校と高等学校という2学校間でのつながりが限界であると考えられている中、フィンランドでは生涯を通して学習のつながりがあるというのは教育へ力が注がれていることの表れであると解釈できる。2つ目はフィンランド人の勉強への意欲とそれに対応することのできる環境である。成人教育というのは日本ではあまりなじみがない。なぜならば日本では高等学校や大学を卒業するとほとんどの人が就職し、仕事をしながら勉強するという状況を作りづらいためである。ここまでフィンランドの教育体制の特徴を確認してきたが、フィンランドは学習者にとって学習しやすい環境を整えており、さらに学習の自由を与えているといえる。

次に、外国語教育に着目してフィンランドの教育体制を確認する。フィンランドでは外国語教育が初等課程の3年次から始まり、総合学校を卒業した後の高等学校まで継続して行われている。教育学の研究者である伊東（2006）によるとフィンランドでは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言語に分けられるという。図1の外国語教育の枠組みからわかるようにA言語とB言語のそれぞれ開始年が異なり、A言語は初等課程から、B言語は中等課程から学ぶことになっている。また必修科目か選択科目かという違いもある。A言語というのはさらにA1言語とA2言語に分けられ、A1言語は3年生から必修科目として高等学校まで学ぶことになる。A2言語は選択科目という位置づけで、希望者が言語を選択する。B言語は中等課程から始まり、A言語と同様B1言語は必修科目、B2言語は選択科目となっている。またB3言語というのは高等学校での選択科目となっている。この表からわかるように、フィンランドでは、希望するのであれば高等学校を卒業するまでに、母語を除いて最大5言語を学ぶことが可能である。それだけフィンランドの外国語教育というのは多様化していて、5言語を教えることができるだけの環境が整っているということである。日本は現在、英語という1つの外国語を教えることに苦戦しているにもかかわらず、フィンランドでは5つの言語を教えることができるというのは大きな違いであると考えられる。ではそのA言語やB言語として選択される言語はそれぞれどのような言語なのだろうか。

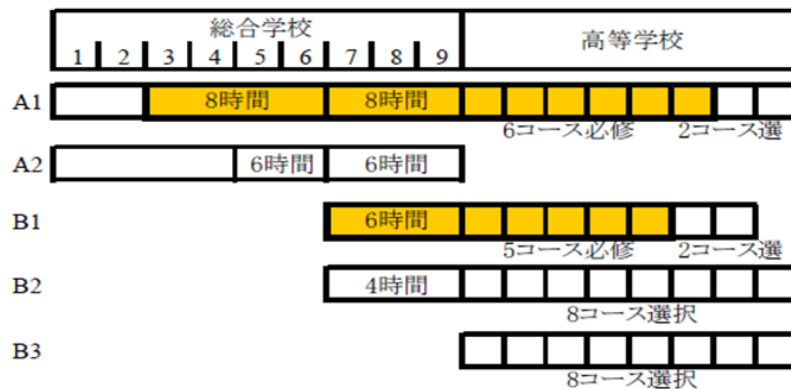


図1 外国語教育の枠組み

(出典 伊東 (2006) P41 原典 Finnish National Board of Education (2004))

総合教育から高等学校までの間に必修科目はA1言語とB1言語の2つであり、どちらかの言語はフィンランドの第二国語でなければならない。フィンランドの第二国語というのはフィンランド語を母語としている人はスウェーデン語、スウェーデン語を母語としている人はフィンランド語である。その中で、A1言語として児童に最も人気なのは英語である。フィンランドの国家教育委員会のもとで実施された小学校のA言語の選択状況調査(2001)の結果によると、調査対象であるフィンランド語を母語とする子供たち11740人のうち、A1言語として英語を選択した児童は83.2%にも及んだと伊東(2006)は指摘している。その他のスウェーデン語、フランス語、ドイツ語、ロシア語などの選択肢はあるものの、それらの言語をA1言語として選択する割合はどの言語も10%に満たないという結果になった。この結果から英語の人気度が明らかである。児童が自ら言語を選択できる状況でありながらも、英語が圧倒的に人気ということは、児童は英語を学ぶことに対して非常に積極的であることがわかる。この調査対象の子供たちにとって第二国語であるスウェーデン語も必修であるが、スウェーデン語よりも英語が人気ということはよりいっそう英語への児童の意欲が感じられる。

フィンランドでは児童が言語選択をするという環境でありながら、日本と比べると、強化である英語に対して児童が意欲を持って学習しているという状況を作っているのは授業環境に要因があるのではないかと推察される。英語教授法の研究者である中村(2014)によるとフィンランドの学校では、通常授業でのクラスサイズは20~25名程度で編成されているが、英語の授業では10名前後に分割されていることが多いという。さらに、英語の授業では英語担当の教科教員に加えて、副担当者のようなサポートがつくという。この体制から考えられることは児童一人ひとりに対して、教員の目が行き届いているということである。日本のようなレクチャー方式ではなく、児童一人ひとりとコミュニケーションをとることができる。また児童一人ひとりの習熟度を判断しやすいため、理解が遅れている児童には副担当者が対応することができると考えられる。このように児童に対して手厚くサ

ポートできるため、児童も英語に対する意欲がわくのではないかと考えられる。

授業で使用する教科書に関してもフィンランドには特徴がある。伊東（2006）によるとフィンランドでは教科書検定制度が廃止されていて、さらに学習指導要領には指導方針だけしか示されていないという。教科書は質量が濃厚で、発音記号も3年次から勉強することになっている。ここからわかることは、教科書ベースに授業が進められている一方、指導方法はそれぞれの指導者に任されているということである。この状況というのは日本の学級担任と同じである。日本の学級担任は英語学習の教科書となる *Hi, Friends!* に頼りながら、自ら指導方法を探っている。同じような状況であるにもかかわらず、日本の小学校英語教育には多くの批判が募り、フィンランドの小学校英語教育に関しては世界各国から注目が集まっている。児童が英語教育に関してよい印象を持っているという点も同じであることから、両者の違いはクラスサイズや生涯学習からくるモチベーション、そして教師の実力や指導方法にあるのではないかと考えられる。

ここまで確認してきたように、外国語教育に限らず、フィンランドでは教育に対しての体制が整っていて、学習したいという人にとっての環境が整っている。また外国語教育においてはクラスサイズを小さくするなど、よりいっそう学習者に寄り添った体制が確立している。日本とフィンランドでは違いが多くあるが、日本の学級担任と同じように教員が自ら指導内容を考えている。そこで次節では特に教員に着目し、フィンランドの教員はどれほどの英語運用能力や指導力を持っているのかを検討する。日本の学級担任同様、不安を抱えているのだろうか。日本の小学校の教員と比較しながら、フィンランドの教員の特徴を分析する。

2-2 フィンランドの小学校英語教師

前節ではフィンランドの教育体制について着目した。その中で日本とフィンランドの共通点は、政府による指導方法が細かく明記されておらず、教師が自分で指導法を考えて授業を構成しなければならないということである。しかしながら日本では自信のなさから教師は多くの不安を抱えている。一方でフィンランドは世界から外国語教育が注目されるほどである。よって日本とフィンランドには教師に差があるのではないだろうか。そこで本節ではフィンランドの教師に着目し、教員養成や教師の自信について考察する。

まず、フィンランドの外国語教員になるための教員養成に着目する。伊東（2008）によるとフィンランドの大学では幼児教育担当教員、クラス担当教員、特別支援教育担当教員、教科担当教員の4種の教員養成があるという。これらの教員を目指す人は大学に進学することが求められるが、フィンランドでは教育学部に入学することが難しい。フィンランドでの大学進学率は31.4%であり、なかでも教員は人気の職業で学級担当の教員になるための教育学部に入学することが極めて難しいという。そのためにも、高等学校卒業試験であり大学入学試験でもある試験で高得点を取らなければならない。また小学校で英語を教えようと考えている学生は英語の試験でも高得点を取らなければならない。伊東（2008）に

よると 2005 年のユバスキュラ大学の教育学部教員養成学科の受験者 1531 名のうち、合格者は 96 名で、合格率 6.3%の狭き門になっているという。これらの大学進学率や教育学部の合格率からわかることは、日本と比べて教員になる前の大学進学の時点で、合格することが非常に難しいということである。日本では多くの大学で教育学部が設置されていて、また他学部にも所属していても教職科目を取得することができる。日本と比較するとフィンランドで教員になるためにまず教育学部に進学することが難しいといえる。

またフィンランドの幼児教育担当以外の教員は修士号取得が必須になっているため、教員になるためには 5 年間大学で学習しなければならない。日本と同じような学級担任になるためにも、主専攻として教育学を 5 年間学ぶことが必要となる。そこでさらに小学校で英語を指導したい場合は、副専攻として人文学部英語学科を選択し、そこで英語を学ぶ。また教科担当教員は自分の専攻科目、たとえば英語を専攻するのならば人文学部英語学科に進学し、副専攻として教育学を学ぶ。これらからわかることは、フィンランドの小学校で英語を教える場合、副専攻で英語学科を選択するか、主専攻で英語学科に入り、副専攻で教育学を学ばなければならない。つまり、日本の小学校の学級担任が大学で英語を学んでいないという事実に対して、フィンランドでは必ず主専攻もしくは副専攻で英語学科を選択しなければ小学校で英語を指導することができないという違いがある。では学級担任と教科担当教員の大学での学習にはどのような違いがあるのだろうか。それぞれの教員養成のカリキュラムに着目して、フィンランドの教員のレベルを考察する。

まず、学級担任養成に着目する。伊東（2008）によると学級担任を目指すものは、基本的に教育学部の教員養成学科へ進学し、クラス担当教員資格の取得をするという。ここでは日本の小学校教員養成と同じように全教科の指導ができるように訓練される。また教育学部に限らず、フィンランドでは 1 つもしくは 2 つの副専攻を取ることが要求されているため、上述のように小学校で英語を指導したいと考えている教育学部生は副専攻で人文学部の英語学科を選択する。ここで所定の単位数を取得すれば教科担当教員の資格も取得することができる。教育学部での学習内容としては、日本の大学の教育学部と同じように教養科目、教職に関する科目、教科に関する科目、教育実習などがある。その中で日本と異なっている点として伊東（2008）はフィンランドでは教科に関する科目と指導法に関する科目が融合された形で指導されているという点を指摘している。日本ではたとえば「初等国語」と「初等国語科教育法」のように別々に分けられて指導されているが、フィンランドではこれらが 1 つになっている。また「初等国語化教育法」のなかで教えられるような指導法に関しては、多くが教育実習の中で指導されるようになっているため、大学では指導法というよりもそれぞれの教科に関する指導がされる。英語に関しても同様で、副専攻として人文学部英語学科を選択した場合、「初等英語」や「初等英語教育法」に相当する科目がない。そのため、英語指導法に関しては教育実習中に学ぶこととなる。これらからわかることは、フィンランドでも日本と同様に英語の指導方法が教えられていないという点である。フィンランドでは小学校で英語を教えるために大学の教職科目の中で英語を学ば

なければならないという点は日本と異なっているが、英語を学ぶだけでは児童に十分な指導はできないのではないかと考えられる。ではどうして指導方法を学習しないという共通点がありながら、フィンランドの教育は世界で高く評価されているのだろうか。おそらく英語の指導法を学ぶ場として考えられている教育実習が日本と異なっているのではないだろうかということが想像できる。

フィンランドの教育実習に関して中村（2014）はフィンランドの教職課程の特徴的なこととして、教育実習に多くの時間が割り当てられ、教員養成において実践的な訓練に重点が置かれているところであると指摘している。フィンランドの学生は講義と並行しながら、4ヶ月から半年間の教育実習を行う。また伊東（2008）も、フィンランドでは学部段階の教育実習と修士レベルの教育実習に別れていることを指摘し、さらに特定の教科についての実習に加えて、テーマを特定しての実習も用意されていることも指摘している。つまり英語を担当することを考えている学級担任は教育実習の中で通常教科に加えて、英語指導の経験をつむことが期待されている。このような2人の指摘から、フィンランドの教員養成においては教育実習に重点が置かれていることが理解できる。日本は教科に関することや指導法に関することを大学で学んだ上で、実践として教育実習に行くという印象が強いが、フィンランドでは教育実習が実践の場であり、また指導法を学ぶ場としての機能が強いことが見て取れる。教員になる前に数ヶ月間指導法を学びながら実践することができるのは教師の自信につながると考えられる。

また教科担当教員については、英語を専門的に指導する教員のことに限定して、教員養成を確認する。英語の教科担当教員になるためには上述のように人文学部に進学し、副専攻として教科担当教員の資格を取得する。伊東（2008）によると多くの場合、生徒は教員の資格をとるために教職を第2副専攻として学ぶという。つまり教育学部で他学部生用に開設されている教職科目を一定単位数履修しなければならない。しかしながら、フィンランドではその教職科目を取得するのが非常に難しいという。なぜならば教職科目を履修するために教育学部が実施する資格試験に合格しなければならないからである。これに対して日本では、中学校や高等学校の英語の教員になるためには他学部にも所属していても、一定数の教職科目を履修すれば、教員の資格試験を受けることができ、教員免許を取得することができる。フィンランドと比較すると、日本は教員になる条件が非常に容易であるといえる。またフィンランドの教職科目を履修する人数には制限があるため、フィンランドで教員になるのは非常に狭き門であるといえる。

また先に確認したように、教科担当教員になる人は第2副専攻として教職科目を履修する。では第1副専攻として何を履修しているのだろうか。伊東（2008）によると多くの学生はスウェーデン語をはじめとした英語以外の言語に関連した専門科目を履修しているという。つまり教科担当教員になるために教職科目を取っている学生は、第1副専攻として英語以外の言語を取っているため、2言語を指導することができるということである。フィンランドではこのように副専攻を複数持つことは珍しいことではない。このようなことか

ら、フィンランドでは多言語教育が成立していること、教員が多様な教育を受けていることが考えられる。これまで確認してきたように、フィンランドにおいては副専攻として選択する言語が教員になったときに非常に重要な役割を担っていることがわかる。学級担任にとって、大学時代に副専攻として履修した英語が小学校の英語教育に非常に役に立つ。また教科担当教員にとっては教職科目や英語以外の言語を副専攻として履修したことで、教員になってから指導の幅を広げることにつながる。また上述のように副専攻を複数持つことが当たり前であるため、日本の教員に比べて教員が多くの知識や専門性を持っていることが考えられる。

フィンランドの教員は学級担任と教科担当教員などそれぞれ所属する学部などは異なってくるものの、それぞれ学部に進学することや教職科目を取得することが非常に難しい。また教員になるためには修士号を取得しなければならないことや、教育実習で指導法を学ぶことが教員になったときに役に立つと考えられる。このように日本と比較してみると、フィンランドで教員になるためには多くの知識と経験が必要で、その実力を持って教員になっていることから評価が高いということが確認できる。またこれだけの教員養成課程を経ているため、フィンランドの教員は勤務歴にかかわらず、自信があるということが考えられる。次節ではこれだけ教員養成に時間がかけていて、優秀な教員が養成されているフィンランドの制度から日本が取り入れることができることはあるのかを検討する。

2-3 日本の小学校教員が取り入れられること

前節でフィンランドの教員の特徴を確認した。その中で日本の教員と比べるとフィンランドの教員は十分な知識と英語力を持っていて、英語を教えることに自信があるといえる。外国語教育や教員養成に関して日本にはないフィンランドの特徴が多くあったが、本節ではそこから日本に取り入れることができるものはないかどうかを検討する。検討する上で教員採用に関しては短期的な視点と長期的な視点に分けて、日本の英語教育がよりよい体制になる解決策を検討する。

まず、外国語教育の体制に着目すると、前節で確認したようにフィンランドでは多言語教育の体制が整っていて、児童一人ひとりに寄り添った教育を行うことができている。クラスサイズが少ないことや、小学校と中学校の教育内容につながりを持っていることなどが特徴であるといえる。これらから日本の英語教育体制に取り入れることができるものはあるのだろうか。

第1節で確認したように、日本とフィンランドの外国語教育の大きな違いの1つにクラスサイズがある。フィンランドでは外国語教育におけるクラスサイズが小さく一人一人の生徒に教員の目が行き届いている。また人数が少ないため、教師は児童とコミュニケーションがとりやすい。このようなフィンランドの特徴から、日本もクラスサイズの変更を検討しなければならない。現在は1クラス30~40人で1人の教員が授業を行うというレクチャー方式であるため、教員が児童とコミュニケーションをとるということは難しい。Hosoki

(2011) は生徒のコミュニケーション能力を育てるために生徒中心の授業をすべきであると述べている。これまでの日本では読解偏重教育と非難されてきたことも踏まえて、英語の授業ではクラスサイズを小さくして、教員と児童の距離を近くしてコミュニケーションをとりやすくすることは大切であるといえる。しかしながらこのクラスサイズの変更は可能であるのだろうか。

フィンランドのようにクラスサイズを変更するという事は、1つのクラスを2つもしくは3つに分けて授業をしなければならない。しかしながらこのようにクラスを分けるということは、その分教員も必要ということが考えられる。前章で確認したように、現在日本の小学校の教員は英語教育において自信がなく、教育が必要であるといわれている。現教員の教育が現在求められているにもかかわらず、さらに教員の増員を求めることは不可能ではないだろうか。クラスサイズを変更することは必要であるが、実現は難しいと考えられる。クラスサイズを考える前に、やはり教員の養成が必要ということがいえる。

では現在最も必要であると考えられる教員養成に関する改善点を検討する。教員養成に関して検討していくうえで、短期的な視点と長期的な視点に分けて考察する。まず、短期的な視点で改善することができるものとして、現教員に対する研修の強化があげられる。短期的な視点として考えられる理由として、現在も研修は行われているため、その内容を強化や改善をすることはすぐに検討できると考えられるためである。まず、研修に関しては第1章で確認したように、現教員は研修に対する意欲が低く、研修に参加しないため、教員の英語力や指導力はなかなか向上せず、教員の自信は低いまま向上しない。このような構図から、まず教員の自信をつけるために教員の英語力と指導力をつけることが大切であるといえる。またフィンランドでも大学に入学するために高い英語力を持っていることは前提として考えられていて、大学でさらに英語の専門的なことを学んでいる。そして教育実習で指導法を学ぶという体制であるため、非常に指導のレベルが高い。すぐにフィンランドのレベルにまで日本の教員を養成するのは難しいが、まず教員のレベルを上げるための第1歩として研修が必要であると考えられる。

研修の実施方法の提案として、2つ考えられる。1つ目は小学校教員の研修の1部を中学校の教員を含めて行うことである。なぜならば中学校の教員はあらかじめ大学で英語を教職科目として学んでいるため、小学校の教員より英語力が高いと考えられるからである。また実際に英語の授業をしているため、指導法も小学校の教員より理解していると考えられる。また実際に指導している英語教員との意見交換もできるため、小学校教員の不安を軽減させることができる可能性があると考えられる。中学校教員にとっても、小学校での英語学習のレベルを知ることができ、小学校と中学校の指導内容のつながりを持たせる場としても利用することができる。この研修を地域ごとに行うことができればより一層学校ごとにつながりを持たせることができると考えられる。

2つ目の提案は、教育実習のような活動を現教員が小学校の英語授業で行うことである。フィンランドの教員養成の中で、教育実習が大きな役割を担っていることは前節で確認し

た。フィンランドの学生は英語に限らず、指導法を教育実習の中で学んでいる。またその期間が長いことから、指導法の重要性が高いということが考えられる。このような実習を体験できるように実際に外国語活動を行う際には、他の教員が授業を見学したり、評価したりする機会が必要であるといえる。日本の教員の自信のなさの要因として指導法がわからないということがある。そのため指導法が適切なのか、改善すべき点はどこなのかを評価してもらう機会が必要である。その評価を行うために、教育実習のような誰かに判断してもらうという経験が大切であると考えられる。同じ教員に評価してもらうことで意見交換もしやすく、教員同士で高めあうことができる。これらの2点が短期的な視点から改善できることである。研修を強化することや、授業を評価することも簡単なことではないが、フィンランドの教育体制から学び、実践できることは必ずあると考えられる。

次に長期的な視点から教員養成の改善点を検討する。フィンランドと日本の教員との大きな違いは、大学で英語や英語の教育方法を学んでいるかということである。日本の小学校教員は英語が含まれていない教員採用試験を受けて教員になり、外国語活動をしなければならないという状況である。一方で、フィンランドでは必ず人文学部英語学科の一定単位数を取得しなければ小学校で英語を教えることはできない。フィンランドの教員養成の分析から、やはり英語を学ぶ必要は大いにあると考えられる。国語や算数は教職科目として学んでいるにも関わらず、英語だけ学んでいないのに指導することができるのは不自然である。しかしながら、フィンランドのように修士号まで取らなければ教員になることができないという制度にしてしまうと、教員が減ってしまう危険性がある。現在の小学校英語教育は、ALTを利用して行っている外国語活動であり、学級担任だけでは実力も人数も足りていない。そこでさらに教員養成を厳しくしてしまうと、教員の人数は減ってしまい、英語教育が実現不可能になってしまいかねない。そのような危険性を防ぐためにも、副専攻で学ぶという制度は適切であると考えられる。

英語を学ばなければならないという条件を設定する上で大切だと考えられることは到達基準である。松宮（2013）は授業担当者自らが授業指導不安を克服することができるようにするためには、指導する教員に求められる到達基準や目標を設定することが大切であると述べている。松宮の主張から考えられることは、今後の外国語教科化のためにも教員に到達基準を設定することが大切ということである。英語も資格がなければ教えることができないというような基準を設定することが、英語教員における長期的な視点での解決策であるといえる。

フィンランドの外国語教育から、日本に取り入れられることは複数存在した。クラスサイズを変更するなど国単位で決めなければならないことであるため、すぐに実現することは難しく、教員の増員が必要となってくるため、取り入れることが難しいと考えられる。しかしながら教員養成に関しては改善の余地はあるであろう。フィンランドと比較する中で、より一層日本の小学校教員の養成が大切であることが考えられる。すぐに実行できる策と長い見通しでの策があるものの、いずれにせよ外国語教科化に向けて実施しなければ

ならない。

本章において、フィンランドと日本の外国語教育体制に着目して比較をした。その中で、フィンランドは多言語教育体制が整っていたり、教員に自信があったりするなど日本と比べて非常に優れているということが明らかとなった。しかし日本の英語教育体制に取り入れられることも複数存在することが確認できた。現教員に向けた研修を強化することで、教員の英語運用能力や指導力を養成しなければならないこと、そして教職科目に英語を含めることが必要であるといえる。しかしながらフィンランドの体制をそのまま日本に取り入れようとするのは難しい。フィンランドの外国語教育は世界的に優れているが、その中でどの体制を見習うかの選択が必要であることが明らかとなった。

3 内発的動機づけが小学校英語教育に与える影響

第 1 章では日本の小学校英語教育における問題点として、外国語が教科化されたときに児童が外国語活動に関して感じている楽しさや面白さが薄れてしまう危険性があるということを確認した。この問題を改善するために現在の児童のモチベーションを維持できるような活動を考えなければならない。そこで本章では内発的動機づけに着目し、定義づけを行ったうえで、実践例をもとに分析し、日本の小学校の英語教育に内発的動機づけがどのように影響するかを検討する。

3-1 内発的動機づけとは

本節では児童の英語教育におけるモチベーションの維持のために必要であると考えられる内発的動機づけに着目する。第 1 章で確認した外発的動機づけとは違い、内発的動機づけは児童の英語教育に対する楽しさや面白さを維持できる動機づけであると考えられている。そのため、本節では内発的動機づけとはどのようなものなのかをさまざまな学者の内発的動機づけに関する意見を参照しながら、本論文における内発的動機づけを定義づけする。

内発的動機づけに関して外国語教育の研究者である長沼（2011）は、内面から沸き起こる喜びからの行動は内発的に動機づけられていると述べている。つまり内発的に動機づけられた人にとって行動することそのものが褒美となっていて、楽しいから行う以外の理由なしに行動を始めるということを述べている。また長沼は内発的動機づけの源泉として、楽しさ、興味、有能性の 3 つをあげている。長沼の定義から、内発的動機づけには楽しさという要素が大切だということが理解できる。その楽しさが行動の褒美であり、その楽しさを感じたいがために行動するということがいえる。また心理学者の Ryan&Deci（2000）は内発的動機づけによる行動の特徴として“free choice”という言葉をあげている。つまりある事やってもやらなくてもいい状況において、内発的な動機づけをされた人は自ら行動に出るということである。なぜならそれはその出来事に対して、やりたいという意欲があるからである。このように人が本質的な興味や楽しさ、本質的な満足を求めて行動することは内発的に動機づけされていると Ryan&Deci は述べている。この 2 人の定義から、内発的動機づけは意欲的な行動や自発的な行動を引き起こすことができると考えられる。やるかやらないかはその人次第という状況で行動に移すことができる、この現象を引き起こしているのが内発的動機づけであるといえる。つまり内発的動機づけには自発性が含まれていることが考えられる。

心理学者の Williams&Stockdale（2004）は、内発的動機づけは外発的動機づけよりも優れていると述べている。その理由として、内発的動機づけは児童の学習への自発性を維持することにおいて、先生の存在や先生による学習の勧めが必要ないからであると述べている。つまり内発的に動機づけされている児童は、先生がいなくても自ら学習を始めたり、先生に勉強しなさいと言われなくても学習をしたりする。反対に外発的に動機づけされた

児童は、先生に怒られるから勉強したり、勉強しなければゲームをさせてもらえないから勉強したりするなど、勉強以外の罰や報酬が存在している。このような内発的動機づけと外発的動機づけの違いから分かることは、外発的な動機づけによって勉強する児童は勉強以外の目的のために行動を行うため、勉強意欲は低く、学習の習熟度も低いと考えられる。そのため内発的に動機づけられた児童の方が勉強そのものへの意欲が高く、習熟度が高いと考えられる。しかしながら Williams&Stockdale は児童への動機づけのすべてを内発的動機づけにすることは不可能であると述べている。その理由として、児童は勉強したいという欲求と共に、単位を取らなければならないという感情や、テストでいい点を取らなければならないという感情を持っているからである。学習において評価や試験がある以上、すべてが内発的な動機にはならない。つまり Williams&Stockdale は、内発的動機づけは外発的動機づけよりも実用的な利点はあるが、外発的動機づけも学習において関与していると述べている。この 2 人の主張から、内発的動機づけは学習意欲を高めるものであり、長期的な学習意欲と習熟度の向上という利点が考えられる。しかしながら外発的動機づけも学習の上で必要であるということから、内発的動機づけと外発的動機づけのバランスが重要になってくるといえる。内発的動機づけだけでは児童一人ひとりが自由な目標を設定してしまうため、英語の習熟度に個人差が出てきてしまうし、外発的動機づけだけではテストや評価に重点が置かれてしまい児童の意欲が薄れてしまう可能性が考えられる。

教育学の研究者である安藤、他（2008）は動機づけと積極的授業参加には正の関連があると述べている。特に授業における「注視と傾聴」の項目において動機づけが関連しているという。内発的動機づけは内容の興味や活動における楽しさによる動機づけであるため、学習内容に対する興味と共に、授業中に行われている活動に感じる楽しさが、積極的な授業参加に強く影響しているという。このことから考えられることは、内発的動機づけを多くの児童に施すことで試験などがあっても積極的な授業参加行動が見込まれるということである。教科化に向けて児童の授業に対する意欲の低下が予想されているが、内発的動機づけによって試験の有無にかかわらず児童の英語の授業に対する意欲が増大する可能性がある。

これまで確認した内発的動機づけにおける定義や影響から、本論文における内発的動機づけの定義を確認する。さまざまな学者による考え方から、内発的動機づけを引き起こす要因として必要なものを 3 つ確認する。内発的動機づけに必要な条件の 1 つとして、「授業に対する楽しさ」があげられる。児童が授業の活動に対して楽しいと感じることで、勉強することに対してプラスの印象を与えることができ、より一層勉強をしたいという気持ちを掻き立てることができる。対象が小学校の児童であるということからも、「楽しい」というような感情を動かすというのは影響力が大きい。2 つ目の条件は「自発的な行動をする」ということである。内発的動機づけと外発的動機づけの大きな違いとして、行動そのもの以外の報酬や罰を必要としないところがある。そのため、Ryan&Deci が述べた“free choice”のように、やらなくてもいいという状況でありながら、自ら行動するというのは内発的に

動機づけられているからこそその行動であるといえる。そのため、内発的動機づけの条件として自発的な行動をあげることができる。3つ目の条件は「満足感や達成感を求め、それが持続する」ということである。2つ目の条件にあったように、内発的に動機づけされると自発的な行動をする。それは自ら決めた目標に向かって行動するために行動し、満足感や達成感を求める。また、内発的に動機づけされた場合、外発的動機づけと異なり報酬や罰がないため、自らの目標を達成するまで行動が持続する。英語学習で例えると、英語のテストのために勉強するのではなく、英語で外国人と話せるようになるために勉強し、それが達成できるまで自ら勉強を続けるということである。そのため、満足感や達成感を感じることができるまで続けるという持続性がある。

これらの3つの条件を本論文における内発的動機づけの必須条件とし、定義づけをする。本論文における内発的動機づけとは、活動に対して楽しさを感じさせ、自発的に活動させる要因となるものである。またその活動において満足感や達成感を得たいという心理的な要因によって動機づけられ、それが持続するということである。ではこの内発的動機づけが小学校英語教育においてどのように影響するのだろうか。その例として考えられているCan-do評価に着目し、いかにして小学校英語教育に取り入れるべきなのかを検討する。

3-2 Can-do評価によって解決できる問題点

日本の小学校英語教育の問題点の1つとして、児童のモチベーションの低下が予想されている。しかしながら前節で述べたような内発的動機づけを取り入れることによって、児童のモチベーションを保つことができるのではないかと考えられる。そのため、本節では内発的動機づけの例であるCan-do評価に着目して実践例を確認し、そこから小学校英語教育に取り入れることができるか、また効果はあるのかを検討する。

まず、内発的動機づけの例であるCan-do評価とは何なのかを確認する。英語学習におけるCan-do評価のことを、長沼(2011)は、英語で何ができるかを具体的に記述した能力記述と述べている。自己評価による目標達成確認やテスト結果のフィードバックに利用される。では実際にCan-do評価を利用している例を確認する。

まず、Can-do評価の例として最も有名であるCEFRに着目する。CEFRとはCommon European Framework of Reference for Languagesの略であり、ヨーロッパ言語共通参照枠と訳される。CEFRはCouncil of Europeによって2001年に開発された枠組みである。Council of Europe(2001)はCEFRに関して、ヨーロッパ各地の言語のシラバスやカリキュラムのガイドライン、試験や教科書などの精緻化のための共通基盤を提供するものと述べている。またCEFRは言語学習者がコミュニケーションをとれるようにするにはどんなことをしなければならないのか、効果的な行動をするためにはどんな知識や技術を向上させなければならないのかということを設定しているという。このようにCEFRは英語の教育現場において多大な役割を果たし、特にコミュニケーション能力向上のための指針を示している。具体的な枠組みに着目すると、CEFRは習熟度別にA1、A2、B1、B2、

C1、C2の6段階に分かれている。表1で示すように、それぞれの段階によって到達目標は異なり、具体的な例もあるため自己評価がしやすい形になっている。またブリティッシュ・カウンシルによるとCEFRは38言語で参照枠が提供されていて、言語資格を承認する根拠にもなるため、国境や言語の枠を越えて、教育や就労の流動性を促進することにも役立つと述べている。つまり小学校での英語教育においてCEFRのような指針を示すことで多くの児童の目標を明確化することができる。実際に第2章で分析したフィンランドではCEFRを取り入れている。CEFRが設定した熟達度に沿って教員が授業をするという形をとっているため、児童にとっても目標が明確になり、教員にとっても授業の構成が明確のあるのではないかというメリットがある。

表1 共通参照レベル：全体的な尺度

熟達した言使用者	C2	聞いたり、読んだりしたほぼ全てのものを容易に理解することができる。 いろいろな話し言葉や書き言葉から得た情報をまとめ、根拠も論点も一貫した方法で再構成できる。自然に、流暢かつ正確に自己表現ができ、非常に複雑な状況でも細かい意味の違い、区別を表現できる。
	C1	いろいろな種類の高度な内容のかなり長いテキストを理解することができ、含意を把握できる。言葉を探しているという印象を与えずに、流暢に、また自然に自己表現ができる。 社会的、学問的、職業上の目的に応じた、柔軟な、しかも効果的な言葉遣いができる。複雑な話題について明確で、しっかりとした構成の、詳細なテキストを作ることができる。その際テキストを構成する字句や接続表現、結束表現の用法をマスターしていることがうかがえる。
自立した言語使用者	B2	自分の専門分野の技術的な議論も含めて、抽象的かつ具体的な話題の複雑なテキストの主要な内容を理解できる。 お互いに緊張しないで母語話者とやり取りができるくらい流暢かつ自然である。かなり広汎な範囲の話題について、明確で詳細なテキストを作ることができ、さまざまな選択肢について長所や短所を示しながら自己の視点を説明できる。
	B1	仕事、学校、娯楽で普段出会うような身近な話題について、標準的な話し方であれば主要点を理解できる。 その言葉が話されている地域を旅行しているときに起こりそうな、たいいてい事態に対処することができる。 身近で個人的にも関心のある話題について、単純な方法で結びつけられた、脈絡のあるテキストを作ることができる。経験、出来事、夢、希望、野心を説明し、意見や計画の理由、説明を短く述べることができる。
基礎段階の言語使用者	A2	ごく基本的な個人的情報や家族情報、買い物、近所、仕事など、直接的関係がある領域に関する、よく使われる文や表現が理解できる。 簡単に日常的な範囲なら、身近で日常の事柄についての情報交換に応ずることができる。 自分の背景や身の回りの状況や、直接的な必要性のある領域の事柄を簡単な言葉で説明できる。
	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、質問をしたり、答えたりできる。 もし、相手がゆっくり、はっきりと話して、助け船を出してくれるなら簡単なやり取りをすることができる。

(出典 外国語教育Ⅱ 外国語学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠)

しかしながら、CEFRの目的として、複言語主義や言語選択における多様化が含まれているため、日本の小学校英語教育と同様に扱うことができない項目もある。複言語主義を含んでいることを理解せずに日本の小学校英語教育にCEFRを取り入れてしまうと、児童に寄り添ったCan-do評価のお手本にすることはできないであろう。実際にフィンランドは複言語主義の国であるため、フィンランドでは取り入れられている部分がある。しかしながら、その他のCEFRの目的である、年齢に沿ったCan-do評価を定義することや学習と指導の質や成功を促進することは日本の教育現場でも取り入れるべきことである。CEFR

のすべてを日本の小学校英語教育に取り入れることはできないが、CEFR のような学習レベルの指標は英語教育において大切であるといえる。

次の例として英語検定に着目する。日本英語検定協会（2006）は英検 Can-do リストを作成し、各級における分野別の熟達度を設定した。表 2 で示したように CEFR 同様、それぞれの級によって具体的な熟達度が明記されているため、学習者が目標を設定しやすいと考えられる。長沼（2011）はこの英検の Can-do リストに関して、ある級に合格したいから勉強するという気持ちは外発的に動機づけられており、合格したとたんに満足感とともに消えてしまうが、Can-do リストがあることで、何を目標せばよいのかが明確になり、自分にもできるかもしれないとやる気と自信を与えることにつながると述べている。このように Can-do リストがあることで、試験という存在やその結果だけに注目するのではなく、試験を経ることで得られるものや、試験のために勉強することで得られるものに注目することができ、試験を終えても勉強を継続することができると考えられる。つまり試験が終わってもつぎの目標へとシフトすることができ、継続的な学習が見込まれる。

表 2 英検 4 級 Can-do リスト 英語合格者の実際の英語使用に対する自信の度合い

読む	簡単な文章や表示・掲示を理解することができる。
	・短い手紙（Eメール）を理解することができる。（家族の紹介、旅行の思い出など）
	・イラストや写真のついた簡単な物語を理解することができる。（子供向けの絵本など）
	・日常生活の身近なことを表す文を理解することができる。（例：Ken went to the park and played soccer with his friends.）
	・公共の施設などにある簡単な表示・掲示を理解することができる。（例：No Smoking / Closed / No Dogs）
	・簡単な英語のメニューを理解することができる。（ファーストフード・レストランにあるメニューなど）
聞く	・パーティーなどの招待状の内容を理解することができる。（日時、場所など）
	簡単な文や指示を理解することができる。
	・簡単な自己紹介を聞いて、その内容を理解することができる。（名前、住んでいるところ、家族など）
	・簡単な文を聞いて、その内容を理解することができる。（例：I like dogs, but she likes cats.）
話す	・簡単な指示を聞いて、その意味を理解することができる。（例：Open your textbook. / Close the door, please.）
	・人や物の位置を聞いて、理解することができる。（例：The book is on the TV.）
	簡単な文を使って話したり、質問をすることができる。
	・簡単な自己紹介をすることができる。（名前、住んでいるところ、家族など）
書く	・簡単な質問をすることができる。（時刻、好きなもの、相手の名前など）
	・相手の言うことがわからないときに、聞き返すことができる。（例：Pardon? / Could you speak more slowly?）
	・日付や曜日を言うことができる。
	簡単な文やメモを書くことができる。
	・短い文であれば、英語の語順で書くことができる。（例：I went to the park yesterday.）
・語句を並べて短いメモを書くことができる。（例：birthday party at 6 p.m.）	
・文と文を接続詞（and / but / so / when / because など）でつなげて書くことができる。	
・日付や曜日を書くことができる。	

（出典 日本英語検定協会）

CEFR と英語検定の Can-do リストに着目していくなかで、Can-do リストが学習者に与

える影響が大きいことが考えられる。ではこれを小学校の英語教育に取り入れて、児童の学習のモチベーションを維持することができるのだろうか。英語検定の Can-do リストと小学校で用いるべき Can-do リストの違いとして、長沼（2011）は英検 Can-do リストのような誰にとっても参考となるように一般向けに記述されたリストを参照しても、教室で行っている活動とのつながりはなかなか見えてこないという。つまり各小学校や各クラスによって指導方法が違い、テストの具体的内容も異なっているのにもかかわらず、Can-do リストを統一するのは児童に寄り添ったものではなく、児童が目標や熟達度を把握しにくいと考えられる。そのため、もし小学校での英語教育で Can-do 評価を取り入れるのであれば、教員は担当の児童に寄り添った独自の Can-do リストを製作しなければならない。では実際に小学校で行われた Can-do 評価の実践例から Can-do 評価が小学校英語教育の問題点を解決できるのかを検討する。

本節で取り上げる Can-do 評価の実践例として、田中と中村が 2016 年度に信州大学教育学部附属松本小学校（以下、松本小学校）で行った Can-do 評価を取り上げる。この学校は中村が勤務する学校である。松本小学校では外国語活動を専科教員と ALT のチームティーチングが行っている。今回の実践例の対象は松本小学校の 4 年生の 1 学級 34 名とされている。Can-do リストは田中と中村が、対象となる松本小学校の 3 年生から 6 年生に 2015 年 4 月に行った英語コミュニケーション能力に関する自己評価アンケートを基に製作したものである。児童のコミュニケーション能力の自己評価と教員による児童の観察結果の両方の観点から Can-do リストを製作した。対象となる学級の学習到達目標は「好きなものを尋ねることができる（技能：スピーキング）」であり、単元目標は「日本や世界で食べられている小麦粉の料理を比べたり、食べたい小麦粉料理について伝え合ったりすることを通して ALT の先生（アメリカ出身）の文化を感じながら、日本の食文化のすばらしさを見つめ直すことができる」ということである。

田中らが製作した Can-do 評価を基に行われた授業は 6 時間の展開でそれぞれに活動内容や目標が設定されている。中村はそれぞれの授業の終わりに児童へ授業の振り返りの感想と自己評価を書かせた。各時間に対する児童の感想の結果が表 3 である。この結果から、児童の学習意欲が高いことや、授業を楽しんでいるということが理解できる。また「こんなことができた」、「次はこんなことがしてみたい」というような具体的な感想が聞けたことにより、今後の授業の展開を考え直すことができるといえる。しかしながら今回の実践例の欠点として考えられることは、児童が Can-do リストを把握できていないということである。児童は授業の終わりに自己評価を行い、感想を書いただけである。その自己評価も、相手に好きなものを尋ねる表現に慣れ親しむことできたかというあいまいな質問であり、細かな熟達度がわからない。また児童が書いた感想と田中らが作った Can-do リストを比較することで自らの熟達度が理解できるにも関わらず、それができていない。低学年の児童に比較をさせるのは難しいかもしれないが、外国語が教科となる高学年にとっては可能ではないだろうかと考えられる。児童に自己評価や感想を書かせるだけでなく、そこから自

分の熟達度がどの程度なのか把握させることが大切である。

表 3 各時間に対する児童の感想

第 1 時	<ul style="list-style-type: none"> ・とっても意外なことばかりで、これから調べてみたくなりました。(クッキーちょー美味しい!!!) ・この味はその国の伝統だなーと思いました。
第 2 時	<ul style="list-style-type: none"> ・M 先生はあまいパンなどがきらいだということが分かりました。(でもチョコは好き)「Do you like~?」というのも分かりました。 ・M 先生があまりあまい物が好きではないのがびっくりした。
第 3 時	<ul style="list-style-type: none"> ・M 先生はたいやきでカスタードが好き。M 先生のしゃべり方がおもしろかったです。 ・今日は M 先生が温かい物が好きだったり、もんじゃやきを知らないことにビックリしました。今度はおみそしるやわがしなども聞いてみたいです。 ・M 先生が知らない食べ物がけっこうあることが分かった。
第 4 時	<ul style="list-style-type: none"> ・アメリカでは冷たいめんを食べることがないということが分かりました。冷たいめんの良い所を教えられてよかったです。 ・M 先生は冷たいめんがよく分からないんだなーと思った。アメリカ暑いはずなのに・・・。
第 5 時	<ul style="list-style-type: none"> ・楽しかった。ライスいっぱいってしまった。英語おぼえられた。 ・出てきた野菜の英語のつづりをおぼえることができた。
第 6 時	<ul style="list-style-type: none"> ・相手の好きなもの聞くときの「Do you like ~」を使ってコミュニケーションをはかれたし、M 先生の好きな食べ物を知れて良かったし、楽しかったです。 ・こむぎのやつはおもしろかったけど、なべのやつは、なんかわかんなくておもしろくなかったけど、M 先生の好きな食べ物がしれたのでよかった。

(出典 小学校外国語活動における CAN-DO リストに基づく単元と評価)

また中村は、第 6 時の授業の終わりにはスピーキングテストを行い、児童が外国語に慣れ親しんだかを教員が「とてもできた」「まあまあできた」「できなかった」の 3 段階で評価したという。その結果、「とても」が 26 名、「まあまあ」が 4 名、「できなかった」が 1 名であった。また児童に対しても上記の自己評価として、「とてもできた」「まあまあできた」「あまりできなかった」「まったくできなかった」の選択肢で当てはまるものを選んでもらった。その結果、「とても」が 17 名、「まあまあ」が 13 名、「あまり」が 1 名、「まったく」が 0 名であった。田中らによると教師と児童の評価の一致率は 54.8%であった。一致しなかった件数のうち、教師の評価が児童の評価より高かった件数は 11 件、逆に児童の評価が教師の評価より高かった件数は 3 件であった。この自己評価の結果から、教師と児童の評価に差があることが明白である。つまり、児童による自己評価がなければ教師の評価だけで授業が進行していくことになり、評価の差が大きくなっていくことが予想できる。そのためにも児童に自己評価をさせることが大切である。また教師は自分が行った評価と児童の評価を比べることによって、今後の授業展開や指導方法を検討することができる。つまり、Can-do 評価は児童のモチベーションを保つ目的であり、教師にとっても児童の熟達度を把握したり、授業の構成を考えたりできる要因であると考えられる。

Can-do 評価の実践例から、Can-do 評価が児童や教師に与える影響が大きいことが分かった。小学校で Can-do 評価を取り入れるためには、各小学校や各クラスの教師が児童の学力を把握したうえで、児童に合った Can-do リストを製作しなければならない。このような

Can-do リストを作るのは大変であるが、Can-do リストがあることでメリットは大きい。児童にとってのメリットは自らの熟達度を把握でき、また目標設定も容易であるため学習意欲が高まる。教師にとってのメリットは児童の熟達度を把握できることはもちろん、児童の自己評価から指導方法などを検討し改善することができる。Can-do 評価を取り入れることで、児童のモチベーションを保つだけでなく、教師のモチベーションも挙げる可以考虑とされる。内発的動機づけの例である Can-do 評価は児童や教師にとって取り入れる価値があるとされるため、次節では内発的動機づけが小学校英語教育に与える影響をまとめる。

3-3 内発的動機づけが小学校英語教育に与える影響

前節では内発的動機づけの例である Can-do 評価の実践例から、小学生に対して Can-do 評価が効果的であることを確認した。また教師に関しても、Can-do 評価を取り入れることで児童によりよい授業を取り入れることができることを確認した。本節では実際に内発的動機づけを小学校英語教育に取り入れることを想定し、どのように内発的動機づけを扱うべきかを検討する。また、英語が外国語として教科化されたときにどうして内発的動機づけが必要になってくるのかを考察する。

まず、内発的動機づけを取り入れるために必要なことについて確認する。動機づけを取り入れる前の前提条件として、心理言語学者の Dörnyei (2001) は 3 つの条件を挙げている。それは適切な教師の行動と学生との良好な関係、楽しくそして支持的な教室の雰囲気、適切なグループ規範を持った団結力のある学習者たちの 3 つである。この条件から、教師と児童の関係、児童同士の関係が大切である。内発的動機づけを取り入れるのは教師であり、教師の信頼性がなければ児童に動機づけすることはできないであろう。またさらに Dörnyei は学習開始時、学習中、学習の振り返りの 3 つの段階における動機づけの重要性に関して述べている。まず、学習開始時の動機づけの喚起に関して、学習開始以前に、学習する言語に対する肯定的な価値観を高めることが重要であると述べている。児童が学習に対して楽しいと感じさせるためには、言語に対してプラスのイメージを持たせることが大切であると考えられる。英語を学習する前から、英語に関して否定的なイメージを持たせてしまえば、学習意欲が低くなってしまふであろう。そのためにも、本格的に学習する前に、英語に関して肯定的な価値観を高めることが重要であると考えられる。

2 つ目の段階に関して Dörnyei は動機づけの維持・保持をあげている。動機づけの保持には学習をできるだけ楽しいものにし、単調で飽きたという状態を作り出さないようにすることが必要であると述べている。つまり動機づけを取り入れることができたとしても、それを継続していかなければならないということである。内発的動機づけは特にこの維持と保持が大切である。なぜならば、外発的動機づけのように試験などがあるわけでもなく、試験に対する罰や報酬はないからである。学習そのものが魅力的で、学習意欲がかきたてられるようなものでなければ、学習は継続できない。つまり、学習内容や授業が魅力的で

楽しいものであれば、児童の学習意欲は継続するということである。このような授業の楽しさを継続させることが大切であり、継続することができれば児童はずっと学習に対して意欲的になると考えられる。

3つ目の段階として、Dörnyei は肯定的な自己評価のための学習の回顧が大切であると述べている。つまり学習後に動機づけを強化させる方法として、学習者が学習を振り返ることが重要であるということである。これは 2 節で確認したように、学習者が学習を振り返ることで、自らの熟達度を確認し、次の目標をたてることができるということから、学習者のモチベーションを維持することができる。動機づけは最初の導入の部分だけではなく、動機付けを保持すること、そして学習後も自己評価することで、強化することができる。そのため、小学校の英語教育においても、動機づけをしていく上で継続的に動機づけの強化をしていかなければならないであろう。

では実際に外国語として英語が教科化されたとき、内発的動機づけが効果的であるかどうかを検討する。第 1 章で確認したように外国語として教科化された場合、これまでの外国語活動とは異なり、態度や意欲だけではなく、技術面を評価しなければならなくなってくる。そうすることで、これまで意欲的に授業に参加していた児童が、外発的動機づけによって学習意欲が薄れてしまうのではないかと考えられる。そこで、実際に技術面を図るテストを実施した研究例から、内発的動機づけの必要性を検討する。

本節で取り上げるのは久保が 2015 年度に行った小学校の外国語活動における評価テストの実践例である。久保は実践を 2 回行った。1 回目の実践の対象は旭川市内の A 小学校の 6 年生 22 名に対して、*Hi, friends!* の Lesson4 の単元テストを実施した。久保によると、理解（聞くこと）の技能を見取るためのリスニング問題と、表現（話すこと）の技能を見取るためのスピーキング的な問題を、*Hi, friends!* のテキストを基に作成した。大問は 3 つあり、15 分程度のテストであった。その結果として、リスニングの音声は普通の授業より速かったにもかかわらず、正答率は高かった。久保はこの到達度テストを経て、外国語活動に楽しく取り組んでいるように見えた児童の正答率が低かったり、積極的に取り組んでいないように見えた児童の正答率が高かったりしたことに関して興味深く感じたという。つまり、この実践結果から考えられることは、児童の学習意欲や授業での態度は児童の英語の技術の高さに必ずしも比例しないということである。これまで外国語活動として、テストがない楽しい授業を行ってきたが、児童が楽しんでいるからといって必ずしも児童が英語を習得しているとは限らないということである。つまり、この実践例から到達度テストの必要性が明らかになったといえる。テストがなければ児童が心から授業を楽しみ、英語そのものを好きになってくれていると思われていたものの、児童が必ずしも英語を習得していないということが考えられる。では児童はテストに関してどのように感じているのだろうか。

久保が行った 2 つ目の実践を取り上げる。対象は旭川市内の A、B 校（ともに 6 年生）と C、D 校（ともに 5 年生）である。A 校は上述の通り 22 名、B 校において Lesson6 は

70名、Lesson8は71名、C校は25名、D校は55名であった。6年生はLesson6とLesson8、5年生はLesson7とLesson8の単元を扱った。今回の実践では、1単元4時間であるため、前半の2時間を新出単語の意味の理解に、後半の2時間を新出表現の理解に重点を置いた設問にした。その結果いくつかのことがわかったという。まず、前半の2時間で行った新出単語の問題に関して、どの設問も正答率が高かったという。一方で後半の2時間で行った熟語や表現に関する問題に関しては正答率が単語の設問ほど高くなかった。これらから、単元における授業内容の構成を考え直さなければならないことがわかった。また今回単元の終わりにテストを行うという形であったため、実践に協力していただいた先生方も、児童にとって負担がなく、実態に合った問題であったという意見があげられたという。このようにテストを行うことで、授業の構成やテストの実施時間を考え直すことができる。またもっとも注目すべきこととして、久保が到達度テスト後に実施した児童へのアンケートにおいて、「英語のテストは驚いたけど、自分なりによくできたと思いました。さらに英語の授業をがんばりたいと思いました」や「英語のテストのとき、発音は苦手だったから自信はなかったけれど、意外にできたからうれしかったです」という英語テストにおける前向きな意見もあり、テストをしたことによって学習意欲が高まることもあるということである。テストをすることすべてが児童の学習意欲を薄れさせるものではないといえる。

評価テストを行った実践例から、評価テストが児童にとって自らの英語力を知る指針の1つになっていることが考えられる。本来のテストの目的は児童の英語の習熟度を教員が成績をつけるために行ったものであるにもかかわらず、児童がテストから自らの習熟度や反省点を見つけることができた。つまりテストを教員の成績をつけることに使用するのではなく、テストを行った上で児童にテストの自己評価をさせること、自分の習熟度を理解し次の目標を設定する材料とすることを主な目的にするべきである。

内発的動機づけを小学校英語教育に取り入れるためには、勉強を始める前に英語に対して肯定的な価値観を持たせること、動機づけを維持すること、学習後に自己評価することが大切である。また小学校において英語が外国語として教科化され、テストが実施されそれが評価対象になったとしても、期末だけという形ではなく単元ごとに行ったり、生徒の熟達度に寄り添ったテストを行ったりすることで、教科化されても児童の英語学習に対するモチベーションは下がらないのではないかと考えられる。

本章では内発的動機づけについて考察した。内発的動機づけは児童に授業を楽しませることで、児童に学習意欲をかきたてさせるものである。またCan-do評価の実践例から自己評価の大切さやCan-do評価によって教師もよりよい授業にすることができる。さらに動機づけを取り入れ、維持することで児童のモチベーションを継続させることができる。そうすれば英語が教科化されてテストを行ったとしても児童の学習意欲を維持することができるということが確認できた。

終章

2011年から始まった日本の小学校での英語活動は、2020年の英語の教科化に向けて準備を始めている。本研究の目的は現在の外国語活動における問題点を明らかにし、英語教育の教科化に向けての解決策を提示することであった。本論文では、教員の英語における運用能力や意識の低さ、そして英語が教科化された場合児童のモチベーションが薄れてしまうという2点を英語教育の問題点として取り上げた。そこで教員の問題に関してはフィンランドの教育体制や教員養成の観点から、日本の小学校教員に取り入れることができる対策はあるかどうかを検証した。また児童のモチベーションに関しては、内発的動機づけに着目し、Can-do評価を授業に取り入れることで英語が教科化されてテストを行うことになったとしても、児童のモチベーションが維持できるかどうかを検証した。

第1章では日本における小学校英語教育の現状に着目した。文部科学省が掲げる英語教育の学習目標と学習内容において、総合的な学習の時間内で行われる外国語活動と教科としての外国語の相違点を確認した。また文部科学省が行ったアンケートから、実際に行われている外国語活動の現状を読み取り、文部科学省が理想とする外国語活動とのずれがあることを明らかにした。その内容として教員の英語運用能力と意識が低いこと、教員やALTの人数が少ないこと、クラスサイズが大きすぎる事が明らかとなった。また児童に対するアンケートの結果から、児童は外国語活動を楽しんでいることが明らかとなった。しかしながら、英語が教科化してしまうと試験や数値的評価をしなければならない。そうすることで児童は英語を純粋に楽しむことはできず、児童に英語に対するモチベーションが薄れてしまうのではないかという問題点を提示した。

第2章では日本の小学校の英語教育の問題点の1つである教員の英語運用能力と意識の低さに着目した。そこで教育体制全般において世界的な手本とされているフィンランドの教育体制や教員と比較し、日本の教員に取り入れることができるかどうかを検証した。フィンランドでは多言語教育が実現していて、最大で5言語を学ぶことができる環境が整っている。また教員に関してもフィンランドでは教育学部に入学することが難しく、さらに小学校教員になるためには修士号を取得しなければならないため、日本の教員と比べて英語力が高い。またフィンランドでは教育実習が長いため、日本の教員と比べると英語の指導能力も高い。フィンランドの教員養成をそのまま日本で実施することは難しいが、日本で取り入れるべき改善策として3点考えられる。1つ目は日本の現教員に対する研修である。現教員は研修に対する意識が低いいため、研修の強化が必要である。2点目は短期的な視点として、フィンランドが取り入れていたような教育実習を日本でも取り入れることである。しかしながら現教員が教育実習を行うことは不可能であるため、日ごろの外国語活動において他の教員が授業を見学したり、評価したりする機会が必要である。このように他教員から評価されることで指導法を検討する材料となり、この活動を繰り返すことで指導に自信を持てるようになると考えられる。3点目は長期的な視点として、大学における教員養成である。現在小学校教員になるための教員採用試験には英語が含まれていない。しかしな

から英語を教えなければならないのは不自然である。フィンランドのように副専攻で学んだり、英語能力における到達目標を設定したりすることで教員の自信にもつながる。フィンランドの体制を日本の小学校教員に対してそのまま取り入れることのできなくても、今後日本の小学校英語教育を改善するために、現職員への研修の強化や教職課程の見直しが必要であるということが明らかになった。

第3章では内発的動機づけに着目し、英語が教科化されテストや評価が取り入れられたとしても、内発的動機づけを取り入れることで児童の英語学習におけるモチベーションを維持できるかどうかを検証した。まず内発的動機づけの定義を行った。本論文における内発的動機づけとは、活動に対して楽しさを感じさせ、自発的に活動させる要因となるものであり、またその活動において満足感や達成感を得たいという心理的な要因によって動機づけられ持続するということである。この内発的動機づけの例である Can-do 評価の実践例から、学習における目標を設定することや、学習において自己評価をすることで児童の学習におけるモチベーションが上昇することが明らかになった。さらにこれまで試験を行うことで児童のモチベーションが下がってしまうのではないかと考えられていたものの、児童は試験によって満足感や達成感を得ることもあるということが明らかになった。英語が教科化され、テストや評価が加わる 2020 年に向けて、児童に学習目標や熟達度を把握させること、授業の自己評価をさせることが大切であり、試験においては実施期間を見直すこと、児童の習熟度に寄り添った試験内容にすることが大切であるということが明らかになった。

本論文では教員と児童に着目し、小学校英語教育における問題点を明らかにした。どのようにしたら教員の英語運用能力や英語に対する意識をあげることができるのか、英語が教科化されても児童のモチベーションを維持することができるかを検討した。その結果教員養成に関しては、フィンランドの教育体制や教員養成を比較対象として分析したが、フィンランドの政策をそのまま取り入れることは困難であることが明らかとなった。しかしながら、フィンランドの分析から、短期的な視点での改善点としては現教員に対する研修の強化と教員同士の授業評価を取り入れること、長期的な視点での改善点は大学での教員養成に英語を含めることが必要である。児童に関しては児童の学習に対するモチベーションを維持するために、内発的動機づけを取り入れることが重要であることが明らかとなった。児童が学習を楽しんでいること、学習目標を持つこと、授業を自己評価することが児童の学習へのモチベーションの維持につながる。内発的動機づけを取り入れることで、英語が教科化され、テストが行われても児童の学習に対するモチベーションを維持できるということが明らかになった。

このような教員や児童に対しての改善策は、教科化される 2020 年までに準備を進めていかなければならない。教科化するための準備期間である現在、教科ではない外国語活動で多くの問題が生じている。このまま積極的に準備を進めなければ教科化しても現在のように問題を多く抱えたままとなってしまう。本論文では教員の英語運用能力と指導力の強化

と児童へ内発的動機づけを取り入れることがこれからの小学校英語教育において重要な改善点であると結論づけた。しかしながらどのように教員の指導を行うのか、児童のための Can-do リストは誰が作るのかというような具体的な改善方法に関しては課題を残している。教員を養成することで児童の英語の熟達度の上昇や高い目標設定が見込めるのではないかと考えられるため、今後教員と児童の関係性に関して検討していくことが課題である。しかしながら本論文の主題である小学校英語教育において、教員と児童の問題点に着目し、教員に関しては長期的視点と短期的視点の改善策を提示することができ、また児童に関しては教科化後の問題点を分析し、モチベーションの維持のための改善策を提示することができたことに本論文の意義がある。

参考文献

- 安藤史高、布施光代、小平英志 (2008) 「授業に対する動機付けが児童の積極的授業参加行動に及ぼす影響 自己決定理論に基づいて」『教育心理学研究』56(2), 160-170
- 一般財団法人自治体国際化協会 (2015) 「JET programme」
<http://jetprogramme.org/ja/about-jet/> (最終閲覧日: 2018年12月14日)
- 伊東治己 (2006) 「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』29(3), 39-48.
- . (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』9, 103-117.
- 久保稔 (2015) 「外国語活動」と「小学校英語」をつなぐ、評価のあり方について 到達度テストによる授業改善と指導と評価の一体化をめざして」『EIKEN BULLETIN』27, 13-27.
- 公益財団法人 日本英語検定協会 (2006) 「4級 Can-do リスト 英検合格者の実際の英語使用に対する自信の度合い」
https://www.eiken.or.jp/eiken/exam/cando/pdf/can-do_4kyu.pdf (最終閲覧日: 2018年12月14日)
- 国立教育政策研究所 (2016) 「OECD 生徒の学習到達度調査: 2015年調査国際結果の要約」
http://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2015/03_result.pdf (最終閲覧日: 2019年1月4日)
- 田中真由美、中村伸哉 (2017) 「小学校外国語活動における CAN-DO リストに基づく単元と評価」『中部地区英語教育学会紀要』46, 201-208.
- トリム, J.L.M. (2002) 「外国語教育Ⅱ 外国語学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠」吉島茂、大橋理枝訳・編、朝日出版社
- 長沼君主 (2011) 「小学校英語活動における自律性と動機づけを高める Can-do 評価の実践。」『ARCLE REVIEW』5, 65-74.
- 中村啓子 (2014) 「日本とフィンランドにおける英語教育の比較」『EIKEN BULLETIN』26, 206-217.
- 西崎有多子 (2009) 「小学校外国語活動 (英語活動)」における指導者の現状と課題: 学級担任が単独で行う授業に向けて」『東邦学誌』愛知東邦大学, 35(1), 53-72.
- ブリティッシュ・カウンシル「CEFR (ヨーロッパ言語共通参照枠)」
<https://www.britishcouncil.jp/programmes/englisheducation/updates/4skills/about/cefr> (最終閲覧日 2018年12月24日)
- 松宮新吾 (2013) 「小学校外国語活動担当教員の授業指導不安にかかわる研究 授業指導不安モデルの探求と検証」『研究論集 関西外国語大学・関西外国語大学短期大学』97, 321-338.
- 文部科学省 (2013) 「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」

- http://www.mext.go.jp/common/images/contents_plugin_01_s.gif (最終閲覧日 : 2018年10月2日)
- . (2014) 「小学校外国語活動実施状況調査」
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2015/09/29/1362169_02.pdf (最終閲覧日 : 2018年9月27日)
- . (2017) 『小学校外国語活動・外国語 研修ガイドブック』 旺文社
- 柳瀬陽介、小泉清裕 (2015) 「小学校からの英語教育をどうするか」 岩波書店
- 吉田国子 (2009) 「語学学習における動機づけに関する一考察」『武蔵工業大学環境情報学部紀要』 10, 108-113.
- Council of Europe. *Use of the CEFR*
<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/uses-and-objectives> (accessed 2018-11-26)
- . (2001) *Common European Framework of Reference for Language: Learning, teaching, assessment*. CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS.
- Dörnyei, Z. (2001) *Motivation Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press.
- Hosoki, Y., (2011), English Language Education in Japan: Transitions and Challenges (I). 『九州国際大学国際関係学論集』 6(1), 199-215.
- Ministry of Education and Culture. (2017) FINNISH EDUCATION in a nutshell *EDUCATION IN FINLAND*, Finnish National Agency for Education.
- Richard, M, Ryan. & Edward, L, Deci. (2000) Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*. 25, 54-67.
- Robert, L, Williams. & Susan, L, Stockdale. (2004). “Classroom motivation strategies for prospective teachers” *The Teacher Educator*, 39(3), 212-230.