

# 日本の外国語教育改善に関する研究

— 他国との比較を通して —

堀 江 将 一 朗

岡山朝日研究紀要 第43号 (2022年3月) 抜刷

〒703-8278 岡山市中区古京町2-2-21



# 日本の外国語教育改善に関する研究

## — 他国との比較を通して —

堀 江 将一朗

はしがき

近年日本の外国語教育は大きく変容しつつある。1999年から2000年にかけて、当時の内閣総理大臣のもとに発足した「21世紀日本の構想」懇談会においては、国際共通語としての英語の重要性に鑑み、学校教育での英語教育強化、さらに日本において英語を第2言語とする展望まで語られた。グローバル化が重要視されるようになり、誰もが英語の必要性を認めざるを得ない環境になった。ここ数年でも、大学入試センター試験の改革によって大学入試共通テストが実施され、2017年から2018年にかけては学習指導要領が校種ごとに改訂された。「知識の詰め込み」と言われることもあった従来の英語教育を変革するため、言語の使用場面を想定し、実際のコミュニケーションの中で言語知識と言語活用能力を共に育成する方針を文部科学省は示している。これに伴い、学校現場の授業内でも教員、生徒共に英語の積極的使用が求められたり、以前にもましてALTを導入した授業が推奨されたりしている。オールイングリッシュに注目が集まり、第二言語習得理論やカナダのイメージ教育など、海外発祥の言語教授理論が脚光を浴び、校内の使用言語をすべて英語にするなどの取り組みが行われている私立学校、大学も存在する。

しかし、英語と語族の近いヨーロッパの言語を母語とする人々に対する言語学習理論や指導法が日本人に対して同じように効果を発揮するとは限らない。アメリカ国務省で外交官の育成を司っている The Foreign Service Institute (以下 FSI) の発表によると、英語のネイティブが外国語を学習する場合、日本語は最も学習に時間のかかる言語の1つであるとしている(図1)。言語学習のスピードや程度に影響を与えるのは言語環境や文化観など様々な要因から成る言語間距離が原因の1つとして挙げられるが、民族ごとや各国の学習者の学習態度、社会情勢など、根本的な要因としては枚挙がない。この場合、外国人のために開発された海外発祥の教授法をただ流用するのではなく、日本人に適した外国語の指導の方法を模索する必要がある。

カテゴリー I : 24-30 週 (600-750 授業時間) 英語に近い言語	
デンマーク語	ポルトガル語
オランダ語	ルーマニア語
フランス語	スペイン語
イタリア語	スウェーデン語
ノルウェー語	
カテゴリー II : 36 週 (900 授業時間)	
ドイツ語	マレー語
ハイチクレオール語	スワヒリ語
インドネシア語	

カテゴリーⅢ：44 週（1100 時間） 英語のネイティブ・スピーカーにとって例外的に難しい言語	
アルバニア語	リトアニア語
アムハラ語	マケドニア語
アルメニア語	モンゴル語
アゼルバイジャン語	ネパール語
ベンガル語	ポーランド語
ブルガリア語	ロシア語
ビルマ語	セルビア・クロアチア語
チェコ語	シンハラ語
ダリー語	スロベキア語
エストニア語	スロヴェニア語
現代ベルシャ語	ソマリ語
フィンランド語	タガログ語
グルジア語	タジク語
ギリシャ語	タミル語
ヘブライ語	テルグ語
ヒンディー語	タイ語
ハンガリー語	チベット語
アイスランド語	トルコ語
カザフ語	ウズベク語
クメール語	ベトナム語
クルド語	
キルギス語	
ラオ語	
ラトビア語	
カテゴリーⅤ：88 週（2200 時間）	
アラビア語	日本語
広東語	韓国語
標準中国語	

図 1：FSI の言語指導経歴（Foreign Service Institute（発行年不明））を基に筆者が作成

本稿では各国の外国語教育との比較を通して、学校教育における日本人に適した外国語指導上の課題の発見、またその改善策を提示することを目的とする。

研究方法は書籍、論文、Web ページの情報を利用した文献研究である。

## 第1章 先行研究

文部科学省（2010）は、日本の英語教育を海外の英語（外国語）教育と比較している。対象国は外国語としての英語教育を提供する国々から、中華人民共和国、大韓民国、台湾、ドイツのニーダーザクセン州、フランスを選択し、第2言語として英語教育を行っている国々から、シンガポール、インド、カナダのケベック州を選択している。比較項目は以下の通りである。

1. 初等教育に外国語教育が取り入れられた時期
2. 外国語教育の開始学年
3. 各学校段階における外国語の授業時数
4. 各学校段階における外国語教育の目標
5. 外国語教育の内容例
6. 外国語の到達目標
7. 教材
8. 外国語教育を行う教員
9. 授業内でのネイティブ・スピーカーの活用
10. 児童生徒の外国語習得状況を評価する基準
11. 英語以外の外国語に関する状況
12. その他特記事項

項目が細かく、それぞれについて必要な場合は学校段階や学年ごとに記載を分け説明をしている。しかし、教育の状況について各国の概要の記載に留められており、日本における学習指導要領にあたるものの分析が主となっている。教育にはこのような教育施策や方針のみではなく、学校で教育を受ける児童生徒、社会風潮、それぞれの国の言語環境など様々な項目が関係する。またこの比較項目の中には、外国語能力に関する比較項目はない。さらに、比較対象となっている上記の国々がなぜ対象となっているかについては、本資料が用いられた「外国語能力の向上に関する検討会（第2回）議事要旨」上に詳しい記載がなく、唯一CEFR（Common European Framework of Reference for Languages Learning, teaching, assessment：外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠、以下CEFR）における習熟度の段階と日本の民間試験のレベルとの対照があるのみで、他の事項に関しても詳しい記載がない。今後日本の外国語教育を改善し、児童生徒、卒業後の人材の英語力を高めることを目的とするのであれば、外国語教育の改善を通して成果を上げた国を比較対象とし、参考とする必要があるのではないだろうか。

そこで本稿では、文部科学省（2010）にみられる上記のような点に鑑み、より細かな基準を設けた上で比較対象となる国を選定し、実際に比較し課題を発見した上で、それらの改善策を模索する。

## 第2章 各国の外国語教育比較

日本の外国語教育を発展させるうえで他国の環境と比較することで、日本にない有益な情報を得ることができる。そこで本章では主に大谷（2010）、河添（2005）を参考に海外の外国語教育を分析・比較する。

### 第1節 分析基準

外国語教育の分析においては複数の項目を設け、設けた基準に沿って国を選定する。選定した国は追加研究を行い、比較する項目を増やす。

第一段階として、主に大谷（2010）、河添（2005）を基にヨーロッパ、アジアの国々に関して外国語教育の分析を行う。2つの文献は、実際に現地の教育関係者にインタビューを実施しそれを基に分析を行っており、各国の実情を把握することができる資料であるといえるだろう。第一段階の調査項目は、調査国の母語、初修外国語、初修外国語の学習開始時期、TOEFL iBTのスコアランキング、国民所得平均ランキング（上位79位まで）、指導法、クラス人数の上限（初等課程において）、授業時数、教科書の有無と形式、それ以外の言語や教育に関する状況、以上の10項目である。ベルギーのように1国に複数の言語圏が存在する、またはフランスのように地域によって学習する外国語が異なる場合は、1国ではあるものの異なる言語圏とみなしそれぞれ項目を分けて調査を行う。

ここで情報収集した国からさらに選定基準を設け、絞り込みをする。絞り込む際の基準は日本の外国語教育の環境と比較できるよう、日本の言語環境の実情に近く、教育基本法や学習指導要領など日本の教育法規、またはそれに準ずるものによって規定があり変更が難しい項目を考慮し5項目設ける。1つは対象となる国の公用語、準公用語、日常言語に英語が含まれないことである。また、初修外国語が英語であることも基準に加える。上記2点は日本の環境に近づけるための選定基準である。日本は日常的に外国語を必要とせず、学校では英語以外の外国語を扱うことは少ない。『小学校学習指導要領』、『中学校学習指導要領』では「外国語科」という科目名にはなっているが、「外国語科においては、英語を履修させることを原則とすること。」（文部科学省、2017）とされており、学校内で取り扱う外国語は英語のみであることが分かる。そこで、日常的に英語に触れる機会がさほど多くなく、学校で扱う外国語が英語である国を比較対象国として選定する。さらに、FSIのカテゴリー分けにおいてカテゴリーⅢ、又はⅣに属する国であることを選定基準に組み込む。カテゴリーⅠ、Ⅱに属する国は比較的英語と語族の近い言語である可能性が高く、指導法や教育環境とは異なる影響を考慮する必要がある。実際に、カテゴリーⅠ、Ⅱに属する国はTOEFL iBTのランキングにおいても比較的上位にある。そのためカテゴリーⅠ、Ⅱに属する国は比較対象から排除する。また、TOEFL iBTスコアランキングにおいて日本よりも上位にある国を選定する。現状では、世界すべての国のすべての国民が受ける外国語試験や検定は存在せず、自主的に民間試験を受験するほかない。そこで比較的受験者数が世界規模で多く、より多くの技能について試験を実施しているTOEFL iBTのスコアランキングを参照する。加えて、国民所得平均のランキングにおいて日本の前後10位以内に属する国を比較対象とする。UNICEF（2017）によると、国民の所得と教育レベルには相関関係がある。例えば、日本よりも極度に国民所得平均の低い国と日本の比較をする場合、そもそも教育を受ける環境が整っておら

ず一部の高所得者のみが教育を受けていることが考えられる。質の高い教育を受けた学習者のみがTOEFLを受験すれば、必然的にスコア平均も高くなる。このような事態を避けるため、国民の所得平均が日本と近い国を比較対象とする。なお、この5つの選定基準に関して情報のない国は比較対象からも排除する。その他の情報がない場合は表内ではその欄を空欄とし、比較対象としては扱うこととする。

なお、一部早期英語教育のため子どもを塾に入れたり、英語教育に力を入れている私立学校へ子どもを入学させたりする親が多い国もある。しかしこれらはあくまで国や国民の風潮として選択的に行われているものであり、外国語の学習開始時期はあくまで学校教育での開始時期とする。また、年次の開始が国ごとに違い（アメリカであれば10月開始だが、日本は4月）子どもの学年で比較することが難しいため、子どもの年齢で規定する。日本においては学習指導要領の改訂により小学3年生より外国語活動、小学5年生より外国語科が始まるが、3年次の外国語活動も学校教育における外国語学習の対象とする。また、参考資料がそれぞれ2005年、2010年のものであることを考慮し、比較対象として絞った国を再度調査し情報が更新される場合は、より新しい情報に従うものとする。

調査を実施した国々のリストは図2-1、2-2のとおりである。これから選定基準を用いて調査対象を絞ったものが図3である。図3に記載のある、チェコ共和国、ギリシャ、ハンガリー、大韓民国についてさらに分析を行う。

国	① 公用語・(準)公用語・日常言語	② 初級外国語	③ TOEFLスコア (2019)	④ 直訳所得平均ケンケンク (2019)	⑤ 直訳外国語学習開始時期	指導法	クラス人数上限 (小学校)	クラス人数上限 (中学校)	授業時数	評価	備考
ベルギー	フランス語	オランダ語	98	20	10歳	4:3.1.CUIL				形成的評価、総括的評価	
ベルギー	オランダ語	フランス語	98	20	10歳	中3よりCUIL				形成的評価、総括的評価	
チェコ	チェコ語	英語、ドイツ語、フランス語、スペイン語、ロシア	97	33	9歳	ギムナジウムでCUIL実習が導入されている、それ以外は教員の力量	24	24	3~5年:週3時間、それ以降:最低週3時間	形成的評価、総括的評価	
デンマーク	デンマーク語	英語	97	11	9~10歳		28 (基本は17~20)	28 (基本は17~21)	3~4年:年60時間 5~9年:年60時間	記述評価、全国試験、一般試験、総括的評価 (基準未定)、内部評価、外部評価 (後期中等教育)	前期中等教育までは市が担当、後期以降は県が担当
ドイツ	ドイツ語・少数言語	英語、フランス語	98	19	10 (8) 歳	一部ギムナジウムでCUIL	28	29		全国学力テスト	教員の負担が少ない、教科専門の教員がいる
エストニア	エストニア語	英語、フランス語、ドイツ語、ロシア語	95		7~12歳		24	36		1~4:記述、3~絶対評価 K.F.G. (外国語検定試験)	
ギリシャ	ギリシャ語	英語	94	34	9歳		30	35			
スペイン	スペイン語 (7種類くらいある)	スペインの親2公用語、英語	90	30	3~7 (8) 歳	就学前よりCUIL導入	20	20 (後期中等:35)			CUILが強い、が、数学はスペイン語が良いとされる (申請を用いて数の概念を捉えているため)
フランス	フランス語・少数言語	英語97%	88	25	8~10歳						
フランス	フランス語・少数言語	スペイン語 (40%)	88	25							
フランス	フランス語・少数言語	ドイツ語 (16%)	88	25							
アイスランド	アイスランド語 (一部アイスランド語と併用)	英語	93	10	必ずしも学習する必要はない		30				
イタリア	イタリア語	英語	90	28	7歳		25	25	小1:1時間 小2:2時間 小3~5:3時間		
キプロス	キプロス語	英語	87	30	9歳	CUIL	32	30			
ラトヴィア	ラトヴィア語	英語	91	25	25		25	25			
リトアニア	リトアニア語	英語	89	20	9歳		20	20			
ルクセンブルク	ルクセンブルク語	ドイツ語	97	7	6歳		26	26			
ルクセンブルク	フランス語	ドイツ語	97	7	6歳		26	26			
ルクセンブルク	ドイツ語	ドイツ語	97	7	6歳		26	26			
ハンガリー	ハンガリー語	特に指定なし (学校で決定、英語が主流)	92	35	9歳	CUIL	26 (外国語教育は13)	26 (外国語教育は13)		外部評価 (大学入試後、外部技能検定試験)	
マルタ	マルタ語、英語	イタリア語、フランス語、ドイツ語、スペイン語、アラビア語			5歳	イマージョン教育	30	30	週5コマ(45分)		英語とマルタ語を混合して話している (シンアラツァは新しい言語っぽくはない)
オランダ	オランダ語	英語	99	15	10~12歳 (それまでは選ひから)				週1~2コマ		
オランダ	フランス語	オランダ語・英語 (3言語使用)	99	15							
オーストリア	オーストリア語	英語	100	16	6~8歳		30	30		欧州言語ポートフォリオ小学生から習得について取組こともある	
ポーランド	ポーランド語 (少数言語多い)	英語、ドイツ語	91	36	10歳		24 (外国語クラスは8~12)	24 (外国語クラスは8~12)	週2 (1年)、3 (2年以降)	ポーランド語、英語、ドイツ語を並行して使う	
ポルトガル	ポルトガル語	英語、フランス語、ドイツ語	91	31	10歳	媒介語としてポルトガル語を使用	22			ポルトガル語同僚 (Communicative dos Países de Língua Portuguesa/CLIP) を形成、高度へ対抗	
スロヴェニア	スロヴェニア語 (地域限定でイタリア語・ハンガリー語)	指定なし (主流は英語、ドイツ語)	97		9歳		28	28		外部評価 (全国学力試験)、内部評価 (筆記、記述、数量、3:記述、数量、到達度)	
スロヴェニア	スロヴェニア語	英語、ドイツ語、フランス語、スペイン語、ロシア	91		10歳		24	24			
フィンランド	フィンランド語	英語、ドイツ語、フランス語	94	18	7~9歳						
スウェーデン	スウェーデン語	英語	93	13	7~10歳	CUIL					
アイスランド	アイスランド語	英語	95	8	10歳		20~25(30)	20~25(30)	年80時間		

図 2-1: 各国の外国語教育比較一覧表 (1)



国	①母語・(準)公用語、日常言語	②初級外国語	④TOEFLスコアランキング (2019)	⑤国際標準平均ランキング (2019)	初級外国語学習開始時期	指導法	クラス人数上限 (小学校)	クラス人数上限 (中学校)	授業時数 (小学校に当た る内訳)	評価	備考
チェコ	チェコ語	英語、ドイツ語、フランス、ロシア、 (イタリヤ、スペイン)	97	33	小1(6歳から必修)	ギムナジウムでCLIL実 験が導入されている、それ以 外は教員の配置	24	24	3~5年：週3時間、そ れ以降：最低週3時間		
ギリシャ	ギリシャ語	英語	94	34	小1(6歳から必修)		30	35		1~4：記述、3~総合評 価 K.P.G. (外国語検定 試験)	
ハンガリー	ハンガリー語	特に指定なし (学校で決定、英語が主 流)	92	35	9歳	CLIL	26 (外国語教 育は13)	26 (外国語教 育は13)		外部評価 (大学入試試 験、外国語検定試 験)	
韓国	韓国語 (ハングルは読み書きが難し い)	英語	83	29	小3		45	45	週2	5段階の数的評定、大学 受験	センターの結果で振り分 け、教育費支出世界一、海 外移住する家族増加
日本	日本語	英語	72	27	9歳 (11歳?)		40以下	40以下	35単位時間		

図3：選定後の比較国と比較項目一覧

## 第2節 EUの言語政策

調査対象となった4カ国の内、3カ国が属するEUは国ごとの政策とは別にEU全体で共通の政策を展開している。その中でも言語教育に関するものを、調査結果を記載する前に提示したい(図4)。

プログラム名	内容
(1) ソクラテス (Socrates)	加盟国間の教育推進を図る教育・交流プログラム。2～6年の単位期間を設け、EU加盟国以外とも交流する場合もある。3つのプログラムに分かれている。 ①コメニウス (Comenius) 中等教育までに短期の語学留学を実施 ②エラスムス (Erasmus) 最長12か月の大学間交換留学(単位認定あり) ③リングア (Lingua)：異言語教育の支援 1990年に開始され、外国語学習の開始年齢を早めること、さらにEU(当時EC)のすべての生徒に中学校卒業までに母語以外の2言語の運用能力を身に付けさせることを目的に設置された。この外国語には、使用者の少ない言語も含まれる。ここで身についた言語はエラスムスなどの交流計画で生かすように計画されている。
(2) レオナルド・ダ・ヴィンチ (Leonardo da Vinci)	職業訓練に関するプログラム。労働者の技術研修だけでなく外国語講習も担っている。
(3) ユース (Youth)	青少年に対するプログラム。2つのパートに分かれている。 ①ユース・フォア・ヨーロッパ (Youth for Europe) 15歳-25歳が対象。6-21日間の交換留学。 ②ヨーロッパ・ボランティア・サービス (European Voluntary Service) 18-25歳を対象とする最長12か月のプログラム。社会・エコロジー・文化に関連したボランティア活動を行う。
(4) テンパス (Tempus)	EU加盟国以外の地域と交流するプログラム。中東欧諸国、旧ソ連諸国やモンゴルとの交流がある。

図4：EUの言語教育に関する政策一覧

以上のように、EU加盟国は加盟国同士を1つの国のように結合し、経済や教育など様々な分野で連携している。1国のみで行うのではなく、提供する目標言語圏での研修や留学を支援、推奨することで言語教育の充実とともに目標言語使用の機会を増加させることに成功している。他言語に触れる機会を多く提供し教育を推進させるために、外国語教育に多額の予算が割かれてい

ることも大きな特徴である。EU加盟国の国民には各国の国籍とともにEUの市民権も与えられるという。つまりヨーロッパに住む人々は生活言語として母語以外の言語を使うことも多く、かつ必要とされる。政策においてもEU圏の人々には2つ以上の外国語を身に付けることが推奨されている。

また、EU加盟国間で共通に使用するCEFRは、英語のみならず各国が外国語を扱う上で習熟度を把握し規定するために幅広く用いられている。今回比較対象国として選択したヨーロッパの3か国はこのCEFRを積極的に導入している。またEUは、このCEFRを基盤とし、学習者が今まで学んだことを振り返り、今後の自身の学習を改善するためにELP（European Language Portfolio、以下ELP）を作成、導入を推奨している。これは指導者、学習者が共にどの言語をどのようにどれだけ学んだかなどを記録するものである。言語に関する資料が付属しており、言語教育を受ける期間を通じて使用することで指導者は児童生徒の学習状況が把握できると同時に、学習者は自己評価を通して自身の状況を振り返ったり、学習方法を改善したりと言語学習に活用できる資料となっている。

### 第3節 チェコ共和国の外国語教育の概要と特色

チェコ共和国はチェコ語を母語とする国であり、チェコ語はFSIがカテゴリーⅢに分類している言語である。インド・ヨーロッパ語族西スラブ語派に分類されている。2019年度のTOEFLスコア平均は97点と、今回比較する4カ国の中で最も高く、比較対象に当てはまらなかった国の中でも上位に入る。

義務教育は初等教育に該当する6歳から15歳の9年となっている。外国語の学校での指導は小学1年生にあたる6歳から必修科目として開始される。初修外国語はおおむね英語、ドイツ語、フランス語、ロシア語の中から生徒が選択することとなっており、中でも英語が主流である。また、イタリア語やスペイン語を選択することができる学校も存在する。第6学年からは第二外国語が必修となり、初修外国語で英語もしくはドイツ語の者は第二外国語としてフランス語、ロシア語、スペイン語の中から選択する。また初修外国語がフランス語、スペイン語、ロシア語の場合は第二外国語として英語もしくはドイツ語を選択する。初等教育課程におけるクラスサイズは最大30人とされているが、実際の平均は約21人と少なくなっている。義務教育課程ではあるものの、教員の判断でその学年での評価が不合格の場合はその学年をもう1度繰り返す必要がある（落第するのは全体の1%以下）。一方で、非常に優秀な児童生徒は飛び級をすることも可能である。

中等教育課程は前期と後期に分けられており、おおむね基礎学校、ギムナジウムに進学する。前期に該当する12歳から15歳の3年間は義務教育となっている。基礎学校卒業後は後期中等教育課程として中等技術学校また中等職業学校に進学し、ギムナジウムに進学した生徒は中高一貫でその後もギムナジウムで後期中等教育課程へ進む。クラスサイズは教育省により、最大生徒数30人との規定があるが、実際は平均でも17人ほどである。

ギムナジウムにおいて、外国語教育は9人から23人ほどの少人数クラスで実施され、第一外国語、第二外国語共に最低週3時間開講される。外国語は英語、ドイツ語、フランス語、ロシア語、イタリア語の中から英語を含む2つを選択する。専門によって分かれているギムナジウムであるが、外国語を専門とするものもある。6年制のギムナジウムではCLILを用いて英語以外の

教科も英語で指導することが進められている。中等技術学校、中等職業学校共に、生徒は義務教育課程において生徒が選択した外国語を週3時間、4年間履修する。前期中等教育課程、後期中等教育課程修了後はそれぞれ国家試験があり、特に後期中等教育終了後の国家試験はその後の高等教育進学に関わるものとなる。

そもそもチェコは歴史上占領の時代が長かった国である。特にオーストリアに占領された際にはオーストリアの母語でありインド・ヨーロッパ語族のゲルマン語派に含まれるドイツ語が流入し、事実上2言語が併用される国となった期間があった。そのため外国語は他の国との外交手段として重きが置かれ、国民の外国語に対する志向は強く、教育政策にもそれが反映されている。2005年にEUに加入したことも相まって旅行や仕事の幅が広がり、さらに外国語教育への必要性が高まっている国でもある。実際に学校で履修選択できる言語は英語のみでなく、同じヨーロッパのその他の言語も含まれる。先述のCLIL実施校も6年制ギムナジウムにおいて増加傾向にあり、外国語の実際の使用を想定した教育が提供されている。そもそもチェコは早い段階で2言語併用の教育を展開してきたという歴史もある。

チェコにおける学校教育内容は教育省にあたる機関が管轄しているものの、学校ごとの指針や授業内容に関しては各校の校長に裁量が与えられており、各校ごとに特色のある教育を展開している。

#### 第4節 ギリシャの外国語教育の概要と特徴

ギリシャは現代ギリシャ語を公用語・母語とする国であり、ギリシャ語はFSIがカテゴリーⅢに分類している言語である。教育課程は6-3-3制である。TOEFL iBTのスコア平均は94点と日本と比較しても大幅に高い。

義務教育は5歳から下級中等教育が終了する15歳までであるが、初等教育は6歳から開始される。小学1年生から4年生まで初修外国語として英語が必修となっており、週3時間英語専門の教員が指導に当たる。第二外国語は小学校5年生から開始され、フランス語、ドイツ語、イタリア語から1つを選択し、必修科目として週2時間受講する。下級中等教育課程（日本における中学校に相当）では3年間、第一外国語として英語を履修する。習熟度別にクラス分けがされ、第1学年は週3時間、第2、第3学年は週2時間受講する。同時に、第二外国語としてフランス語、ドイツ語、イタリア語より1つを選択し週3時間受講する。最終学年では卒業試験があり、卒業資格を取得すると上級中等教育への進学が可能になる。この試験は合格するまで繰り返し受験が可能である。上級中等教育（日本では高等学校に相当）3年間は初修外国語として英語、第二外国語としてドイツ語もしくはイタリア語を選択し履修することとなっている。外国語学習の目的として、同じくEUに属する他国での就労も想定に入れた上で、コミュニケーションのみならず仕事でつかえる外国語能力を育成することを挙げている。

ギリシャは長年、学問の中心として発展してきたという歴史をもつ。他国の占領下にあった際も言語は保持し続け、変化はあったものの現代ギリシャ語として続いている。一方、過去に他国へ流れた国民がギリシャへ戻り、現代ギリシャ語を母語としない者の数が増加しているという。そのため学校教育においても現代ギリシャ語を外国語として扱い指導する学校も存在する。

また、国が独自の外国語試験を設け、国民の言語能力の向上を推奨している。これはTOEIC

や TOEFL などの民間試験とは異なり、ギリシャが独自に作成しているもので、英語のみならずフランス語やドイツ語などの試験も存在する。各試験は 15 歳以上を対象に作成されており、「読む」、「書く」、「聞く」、「話す」の 4 技能を測定することができる。問題の中にギリシャ語から対象言語に訳すものや、ギリシャの国土に関するものなど、ギリシャや現代ギリシャ語について知識や技能を問われる問題も含まれている。

後期中等教育卒業後には卒業試験と大学入学試験が行われていたのだが、中等教育卒業試験に一本化し、一部外国語関係学部などを除き大学による個別の試験を廃止している。

## 第 5 節 ハンガリーの外国語教育の概要と特徴

ハンガリーはハンガリー語（マジャル語）を母語とする国であり、ハンガリー語は FSI がカテゴリーⅢに分類している言語である。ウラルリック語族のフィン・ウゴル語類派に属し、オーストリアやスロヴァキアなど近隣の国が属するインド・ヨーロッパ語族のスラブ言語とは異なる。インド・ヨーロッパ語族のスラブ言語には英語が含まれており、近隣の国と比較しても英語をより遠い外国語として捉える場合が多いと考えられる。

義務教育は 12 年間であり、就学前教育の 1 年間を合計すると 13 年間となる。初等・中等教育は、初等教育の年数に応じて以降の過程について複数の選択肢が存在する。例えば 4 年制の小学校を選択した場合、前期中等教育 4 年間と後期中等教育 4 年間で過ごすギムナジウムで中高一貫の教育課程を受けることとなる。また、6 年制の小学校を選択した場合、6 年間の中等教育期間を設けるギムナジウムへ進学する。8 年制の初等教育を選択した場合その後の進路は 4 年間のギムナジウム、技術中等学校、職業学校の内 1 つ進学することになる。なお成績不良な児童生徒は留年する場合もある。

ハンガリーの初等・中等教育ではクラスの最大人数が 26 人とされているが、外国語指導の際には半分の 13 人まで最大人数が減少し、少人数での外国語指導が重視されている。到達度の評価には CEFR を導入し、中等教育課程修了時点で B1 レベル、上級の生徒には B2 レベルの英語運用能力を育成することを目標としている。さらにギリシャと同様、中等教育修了試験と大学入学試験が一本化されている。

ハンガリーは 2002 年から大規模な外国語教育プログラムを展開し、外国語教育の改革を目指している。外国語の技能を測ると同時に自国の言語教育についても評価を行い、言語教育の改善を図っている。観光業が盛んなハンガリーは 2004 年に EU に加入した。加入後には CEFR を導入し、外国語教育がさらに盛んになった。

「ヨーロッパの大海に浮かぶ孤島のように、言語的に孤立している」（脇田 2010、p.255）と表されるように、ハンガリーは周囲の国と語族の違う言語を使用している。また国内の法律によってアルメニア語やウクライナ語など 13 の言語が認められており、日常的に他言語に触れる機会が多い国である。そのため学校でも複数の言語教育を提供している。主流は英語であるものの、学校によって他の言語も学習が可能である。学校によって異なる言語を学ぶことができるのは、1980 年代に学校の指揮系統が国から自治体へ移行され、学校ごとに持つ裁量が大きくなったからである。これに伴い学校ごとに特色のある教育を提供することが自然と求められるようになった。一部の学校では初等教育課程から、ハンガリーを母語とする生徒に対してその他外国語の、

またハンガリー語以外の言語を母語にもつ生徒に対してはハンガリー語の学習を目指す CLIL が導入されている学校も存在する。前者で選択できる外国語は、英語、ドイツ語、フランス語、イタリア語、ロシア語、スペイン語、中国語と幅広く、首都であるブダペストを中心に年々校数が増加している。また指導の際には目標言語の使用頻度や使用率などに関して規則が設けられている。例えば 8 年制小学校では第 3 学年から 3 科目以上、総授業数の 35% から 50% を目標言語で行うこととされている。

## 第 6 節 大韓民国の外国語教育の概要と特徴

大韓民国は韓国語を母語とする国であり、韓国語は FSI が日本と同じくカテゴリーⅣに分類した言語である。日本語と同様に韓国語も英語と離れた言語であると認識されている。地理的に日本と近く、英語との距離が離れているなど英語に対しての認識が似通っているところから、日本と英語教育の比較をする際に対象となることの多い国である。TOEFL のスコア平均は 83 点と中国よりも平均点が高く、日本の平均点よりも 10 点高い。

韓国では小学校第 3 学年から英語の授業が必修となる。3、4 年生は週に 2 コマ、5、6 年生は週に 3 コマ授業を受ける（1 コマは 40 分）。中学校では 1、2 年生は週に 3 コマ、3 年生は週に 4 コマ、年間で 34 週間受講する（1 コマは 45 分）。高等学校においては、1 年生は週に 4 コマ（1 コマは 50 分）、2、3 年生は選択科目単位制となっており、年間 34 週受講する。また、高等学校での外国語は選択必修として、英語以外の言語から国が定める第二外国語を選択することもできる。選択可能な言語は、中国語、フランス語、ドイツ語、日本語、スペイン語、ロシア語、アラビア語で、特に日本語、中国語、ドイツ語が盛んに選択されている。授業形態について指導要領に規定がないため、多くの場合授業は韓国語で行われ、イマージョン教育のような外国語での授業は浸透していない。韓国の外国語教育の目標は言語を使用する場面を想定した技能的なものが多く、この傾向は小学校に強くみられる。中等教育課程においても同様に、言語使用場면을基本とする技能的な目標はあるが、これに加えてコミュニケーション能力を育成することや文化理解に関する記載もある。言語を使用する技能だけでなく、その技能を用いて教養を養うことも目標に組み込まれている。

松本（2007）によると、ソウル市の中高生、中学校、高等学校、外国語高校の英語教員、また蔚山市内高校の英語教員の合計 664 名に「英語ができれば、社会的な成功を収めることができると思うか」という質問をしたところ、「非常にそうだ」または「そうだ」と答えた割合が 73% に上り、「そう思わない」または「まったくそう思わない」と答えた割合は 7% にとどまるという結果になった。また「非常にそうだ」または「そうだ」と答えた中高生に自由記述で理由の回答を求めたところ、40% 強が「グローバル化」「世界化」を理由に挙げた。一方、大学進学を理由にした回答者の割合は 2% にとどまった。中高生の約 4 分の 3 が英語を社会的な成功のために必要とし、内的要因から英語学習志向を強めている様子が見受けられる。

また、韓国は小学校第 3 学年から英語が必修化されているものの、親が自主的に英語の塾や体験型のプログラムに子どもを参加させることが多く、場合によっては就学前からインターナショナル・スクールのような幼稚園へ通園させたり、幼稚園とは別に塾へ子どもを通わせたりと、国家だけでなく国民自らの意思で英語の早期教育に熱を注いでいる。長尾、村上（2011）によると、

韓国全体の年間英語教育費は15兆ウォン（日本円で約1兆9000億円）と推定され、日本の約7.8倍に匹敵するという。教育政策、国民意識共に、英語の必要性を認識しているといえる。

### 第3章 日本の外国語教育の現状

次に日本の外国語教育について分析する。なお現段階では日本の外国語教育の課題を並べるのではなく、あくまで現状を羅列するのみとし、比較基準は第2章で用いた基準と同様とする。

#### 第1節 日本の外国語教育の概要

日本は日本語を公用語・母語とする国で、日本語自体はFSIがカテゴリーⅣに分類し、英語から最も離れた言語の1つとされている。教育課程は6-3-3制である。TOEFL iBTのスコア平均は72点と、他国と比較しても大幅に低い数値となっている。

義務教育は6歳から15歳までで、初等教育課程（小学校）から前期中等教育（中学校）への進学は一部を除いて受験をすることなく進級・進学することができる。後期中等教育（高等学校など）入学時には入学試験を受け進学し、大学進学は国家統一の試験の結果と各大学の設置する個別試験によって決定する。外国語教育は、小学校第5学年から外国語科が必修となっている。また小学校第3学年からは外国語活動として教科に準ずる形で指導が開始される。外国語科という名称になっているが、文部科学省（2017）が発行する『小学校学習指導要領』第4章外国語活動においては「外国語による聞くこと、話すことの言語活動を行う際は、英語を取り扱うことを原則とすること。」（文部科学省 2017、p.178）、とされており、小学校第5学年からの外国語科についても同様の記載がある。また中学校も同様の記載があり、外国語科で扱う外国語は小学校から中学校を通じて英語を想定している。例外として、公立、私立学校合計して23校において、英語以外の外国語を履修できる学校も存在する（平成26年時点）。高等学校については、文部科学省（2017）『高等学校学習指導要領外国語編』によると「高等学校において英語以外の外国語を初めて履修させる場合には、生徒の学習負担等を踏まえ、適切に指導するものとする。」（文部科学省 2017、p.178）とされており、英語以外の外国語を履修することも可能となっている。平成26年時点では公立、私立学校合計して708校（高等学校数全体の14%）、約48,000人の生徒が中国語や韓国語を中心に履修している（なお1人の生徒が2言語履修している場合はそれぞれについて1人、合計2人として扱っているため実際の人数はこれよりも少なくなる）。大学進学のために受験が必要とされる大学入試共通テストの外国語は大半の生徒が英語で受験するものの、ドイツ語、フランス語、中国語、韓国語の問題も用意され、希望者は英語以外の言語を選択し受験が可能となっている。

授業時数は外国語活動を行う小学校第3、第4学年では年間35単位時間、外国語科となる第5、第6学年では年間70単位時間（1単位時間は45分）とされている。中学校では3年間を通して、年間140単位時間（1単位時間は50分）の授業時数が標準とされている。クラス人数は小学校1年生が35人以下、小学校第2学年から中学校第3学年までは40人以下とされている。また高等学校も同様に40人以下とされている。

初等教育、前期中等教育課程においては、文部科学省が検定教科書を指定しており、そのうち

から教員が選択し授業で用いる。それぞれの教科書には副読本や補助教材なども出版されており、適宜使用することができる。

## 第2節 日本の外国語教育の目標

外国語教育の目的として、文部科学省（2013）は2段階の目標を示している。1つは中等教育課程を卒業すれば英語でコミュニケーションがとれるようになっていること、というものである。これはさらに2つの到達度で分けられており、前期中等教育卒業後には挨拶や応対など平易なコミュニケーションができる、実用英語技能検定準2級から3級程度の英語力を備えていることを目指し、後期中等教育課程卒業時点では日常的话题に関するコミュニケーションができる、実用英語技能検定2級から準2級程度の英語力を備えることを目標としている。また専門分野によっては、大学を卒業したら英語で仕事ができるようになっていること、という2点を掲げている。この基準はCEFRを基準として各民間試験の資格級が到達度のどの点に位置するかを相対化したものから判断したもので、文部科学省は中学校卒業段階でA1からA2程度、高等学校卒業時にはB1までに到達していることを目標としている。しかし文部科学省（2017）によると、平成28年度時点で中学生の英検3級取得率は36.1%、高校生の英検2級から準2級の取得率も36.4%と目標達成には遠い状態となっている。

## 第3節 生徒の学習動機

生徒の英語学習への動機についても、文部科学省（2017）が高校生3年生を対象にアンケート調査を実施している。選択項目には、国際社会での活躍や留学、大学で英語を用いて専門分野を学びたいなどの8項目が挙げられた。結果として最も割合の大きかったものは「海外旅行で英会話をし、コミュニケーションをとりたい」の34.9%となり、次に「大学入試へ対応できる力を身に付けたい」の19.5%、さらに次が「学校の授業以外での使用を想定していない」の18.0%であった。

以上が日本の英語教育の概要である。あくまで概要と現状であり、学習指導要領などでクラスサイズや授業時数が厳格に決められているのではなく、各学校の実情に合わせて柔軟に教育課程を組織することも可能である。

## 第4章 日本と対象国の違いと課題

以上が比較対象国の外国語教育の概要と特徴である。以降は日本と他国を比較し、日本の外国語教育に影響する違いをと、その課題について言及する。

### 第1節 言語環境

まず明らかなのは各国の言語環境の違いである。母語や日常言語が違うことはもちろんだが、ここで言及したいのは日常で触れる可能性のある言語の多さとその背景である。特にヨーロッパの3か国は国によって認定言語として15か国語を指定している。これだけ多くの言語が交わる要因としては、陸続きに他国と接していることが挙げられる。陸続きである以上、現在のような国ごとの境界が策定される以前は何らかの理由で人が行き来し、それにより様々な言語が1国に

集まることは不思議ではない。その1つの例として、今回比較対象とした国が歴史上他国の占領下にあったことが挙げられるだろう。例えばチェコはオーストリアに占領された過去があり、国土にドイツ語が流入し日常でも使われるようになった。その分、外交にも他国語が必要とされる。他国語に支配されるということはそれだけ母語ではない言語の必要性が増すということである。日本でも言語統制はなかったものの、太平洋戦争終結後はアメリカの駐在兵士が街に表れ始めると共に英語の需要が急激に高まったという過去がある。もう1つの例として、ギリシャはギリシャ語話者が1度他国へ出国した後、世代をまたいでギリシャへ帰国することが増えているという。そのため、ギリシャにルーツのある者であっても他国語を身につけてからギリシャに戻っていることで、現代ギリシャ語を母語としない他国語話者が増えているという。またハンガリーのように周囲に違う言語体系をしている国があることも、母語以外の言語を学ぶ必要性を認識せざるを得ない状況を作り出しているといえる。日常に母語以外の言語があり、それらが身近であればあるほど国民は外国語を身に付ける必要性を認識せざるを得ないだろう。

一方日本は島国である。古代は中国から漢語が流入し漢字を使用するようになった。そしてそれが日本語の一部として現在まで続いているが、あくまでも日本語独自の言語体系を保っている。そして江戸時代の鎖国終了とともに外国との接触を通し様々な言語が流入したと思われるが、それでもあくまで一部の高官のみが外交に使うにとどまり、明治時代に英語教育が学校教育に取り上げられるようになってからも学習者が実際に使う機会は少なかった。先述のように太平洋戦争終結後にアメリカに統治されることとなった日本だが、日常は日本語で過ごすことができ、言語統制されることはなかった。日本という長い歴史を通して、日常での外国語の必要性を感じられる機会が他国と比べて少ない。ましてヨーロッパはEUのように他国との接触が容易な環境があるのに対し、日本はそのような協定に参加しておらず英語に限らず外国語に触れる機会はさらに限定される。

## 第2節 外国語科で選択できる言語の種類

前項で挙げた言語環境の差は、学習する外国語にも影響を与えている。ヨーロッパの3か国は英語が主流であることに変わりはないが、民族的背景から各国の公用語を母語に持たない児童生徒には公用語を教える学校や教育課程が存在し、小学1年生では英語が必修であっても、小学校高学年、中等教育課程と進級するにつれて英語以外の言語を第二外国語として選択することができる。隣国である韓国も、高等学校からは数種類の英語以外の外国語から選択して受講することが可能である。特にヨーロッパの3か国は、それらの言語が実際に使用されることが想定されやすく、学習者が自らの意思で希望に沿って言語を選択・学習できる。これは教育課程から強制・指示されたものではなく、学習者自身のニーズに応じて選択するため学習意欲も高く保たれたまま学習を継続することができると考えられる。一方日本も後期中等教育課程からは外国語科で英語以外の外国語が開講され、選択することもできるものの、現状そのような外国語を履修可能な課程を提供できる学校は限られており、それらが周囲にない場合はあきらめる、もしくはそのような課程がある学校へ入学するために転居等を検討しなくてはならない。外国語を学びたいという動機があったとしても、高校生にとっては負担の大きい選択ではないだろうか。

### 第3節 学習動機

今回比較対象としたヨーロッパの3か国はEUに属している。EU加盟国間では出入国の制限が緩和され、EUが1つの国家であるかのように移動することができる。そのため加盟国のどこに生まれどの言語を母語に持とうと、日本と比較しても容易に旅行など趣味で出国することも可能であり、能力さえ認められればEU加盟国へ留学や職業体験を行うこともでき、さらに海外で働くこともより現実的なのである。それに比例して学習者も、自らの意思で外国語学習を志向することができる。

また、EUはEU加盟国全体で有効な言語政策を幅広く展開している。さらにヨーロッパの言語向けにCEFRを策定し、それを基にELPも作成し加盟国間への普及に努めている。加盟国各国はこれらの政策を勘定に入れて独自の言語教育施策を施すことが可能となる。事実今回比較対象とした国々も、EUが展開する言語政策からソクラテスのエラスムスプログラムやレオナルド・ダ・ヴィンチを利用し、EU加盟国への留学を推奨している。

また韓国も、学習者、指導者共に、英語を身に付けることが社会的成功に必要と考えている割合が多い。また学習者の親の世代も英語の必要性を感じ、就学前から何らかの英語の訓練をさせるために費用と時間を費やす。

比較対象となった4か国は、自国に留まらない意識をもつ、グローバルな思考を実生活から感じられることが学習者の学習動機を促進していると考えられる。それに対し日本にはそのような環境が身近にない。EUのような共同体には参加しておらずあくまで国ごとに個々の協定を結ぶにとどまり、国境という障壁が軽減されるような内容とはなっていない。文部科学省(2019)の調査によると、2017年度に3か月以上留学した高校生は1918校の4076人であり、同年度の生徒数約320万人(通信制学校は除く)に対して1%に満たない。また海外への3か月未満の研修旅行を経験した生徒数は2286校の42793名である。つまり修学旅行を除き海外での研修を経験しているものは合計で47869名となり、全体の約1.5%に満たないのである。文部科学省では高校生の留学を視野に入れ検討を重ねているようだが、あまり盛んではないのが現状である。

また、英語の学習動機についても、旅行・大学入試・学校以外では使わないという理由が上位3つを占めている。英語の成績が良い生徒であれば「国際社会に貢献したい」や「留学・ホームステイをしたい」などの動機が割合としては増加するが、全体の人数比で見れば上位3点は覆らない。各動機を選択した生徒の割合をみると、2位の大学入試、3位の学校外での使用を想定していない生徒の割合を合わせると、1位の旅行でのコミュニケーションを動機とする生徒の割合を超える。つまり、全体の約40%が高校卒業と同時に一時的にでも英語学習への動機を失うことを意味する。外国語を学習するうえで目標や動機を見いだせないことは由々しき事態である。

### 第4節 進級・大学入学試験の形態

これは特にギリシャで見られる特徴だが、国が独自に外国語の能力を測定する試験を開発、設置している。もちろんTOEICやTOEFLなどの民間試験も受験可能だというのが、独自開発した試験も4技能測定可能で、自国や自国語に関する問題も含まれ、単に外国志向だけ推し進めているわけではないことが感じられる。日本で行われている試験は基本的に民間試験である。また、大学入試共通テストへ向けての変革の中、スピーキングやライティングの能力を測ることができ

るテストとするために民間試験を試験に組み込むことも案として出されている。とはいえ、各試験によって問題の系統が違っている、測定できる能力が異なる、年間の実施回数異なるなど、平等な試験とする上では課題が多い。一律の試験の一部として外国語試験を外部に委託するのであれば、4技能を受験者が平等に受けることができる統一テストの開発が望まれる。

加えて、大学入学時の試験形態も、中等教育卒業試験または大学入試試験のどちらかが課されるギリシャやハンガリーと異なり、日本は大学入試共通テストと各大学個別の入学試験、合わせて2度の試験が実施される。2020年度に導入された大学入試共通テストは従来のものから問題形式が変更され、大学毎に実施される入学試験で課される問題傾倒と大きく異なる可能性もある。試験ごとに求められる技能や知識が大きく異なることも是正される必要があるといえる。

#### 第5節 国ごとの目標とする到達度とその指標

EUに加入しているヨーロッパ3か国はCEFRを導入し、ある学校段階修了時にどのレベルまで外国語の能力を育てるのが明確である。また1項で述べたように言語環境から外国語の使用は現実的であることを含め、職やコミュニケーション場面など言語の実際の使用場面を想定したものが主となっている。韓国の外国語教育はCEFRとは異なるものの、小学校段階で「読む」「書く」などの技能に焦点を当て、中等教育課程でそれを利用して活動やコミュニケーションを行うことを目標として提示している。

一方日本は近年CEFRを参考に到達度を示すようになり、該当する技能に民間試験の資格級を当てはめている。前章で提示した文部科学省(2013)『「英語を使える日本人」育成のための行動計画』においても、日常のコミュニケーションや仕事での活用が目標として提示されている。また学習指導要領においては「読む」「書く」などの4技能や、実際に英語が使用されると思われる場面を例示したうえでそのために必要な英語力を育むというような記載の仕方がされている。しかしこれらに加えて、『小学校学習指導要領(平成29年度告示)』第8節外国語活動第1款目標には「外国語を通して、言語やその背景にある文化に対する理解を深め、相手に配慮しながら、主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う。」(文部科学省2017, p.173)のように、コミュニケーションと並んで言語背景や文化を扱う記載もある。これは小学5年生からの外国語科、中学校、高等学校まで一貫して同様の記載がある。小学3年から高等学校卒業まで実際の使用場面ではなく言語を通して学ぶ知識に関する記載が存在し、現場に求められている。少々遠回しに聞こえるこのような目標をどのように扱うかを的確に解釈するかが外国語教育にも個人レベルの指導にも影響を与えるだろう。目標の明確さ、それに準拠した到達度の整合性が求められるのではないだろうか。

以上が日本と他国の外国語教育との比較を通して顕在化した違いと課題である。次章ではこれらの課題を改善するための案を模索する。

## 第5章 日本の外国語教育への展望—比較から顕在化した課題を基に—

本章では、前章で挙げた5つの課題に対し、筆者の改善策として2点を提示したい。

### 第1節 外国語学習の目標と動機の一貫性

#### 第1項 日本における外国語学習の目標の曖昧さ

前章で挙げた課題からも分かるように、日本は外国語を学ぶ上でその動機を見出す要素の少ない国である。外国語が日常に頻繁に介在するわけでもなく、日常的に外国人と接するわけでもない。一部の企業を除いて、英語力が一定以上ある方が望ましいとまでは求められたとしても、職に就くために外国語を学ぶ必要はない。成毛（2011）は独自に、日本人の内英語が必要となる人数を概算している。2009年時点で3か月以上外国に滞在している日本人の数は76万人であり、1990年には37万4000人であった。この中には非英語圏への滞在者も含まれるが、この2つの数値から平均をとると年間56万7000人が海外に赴任していることになる。留学などを考慮し長期滞在者が平均で4年海外に滞在しており、4年に1度これらの人員の総入れ替えが起こると仮定すると、5歳から80歳までの75年間で約19回の入れ替わりが起こることとなり、先に出た56万7000人に19をかけると約1077万人となる。成毛（2011）はこれに外資系企業で働いているという102万人と旅館や公共交通機関などその他業種で外国語を必要とする数を100万人と仮定しさらに加え、合計で約1279万人が日本人で外国語を必要とするという計算を行った。細かい計算は省いているが概算で日本の人口の1割が英語を必要とするという。つまり残りの9割の日本人は、外国語に接する機会を求めない限りは英語を必要としないとした。当然外国語学習の目的はその言語を使用することだけではないが、ツールとしての外国語からツールとしての目的を排除すれば、学習目的の大部分を喪失することとなる。

このように、日本の置かれた言語環境は比較した国々と比べて外国語に触れる機会が少ない。日本国内では日本語以外の言語に触れる機会が少なく、職や生活環境などによってはほぼ日常的には外国語を使わないこともある。実際に使用する場面がないということは、学習者にとっては学習した外国語を使用する場面自体を想像しづらく学習動機に繋がりにくい。しかし教育課程では扱うことが決定しているため、自らの内的動機ではなく外的動機から、悪く言えば英語を「やらされる」環境が作り上げられてしまう。とはいえ、歴史的背景やそれを基に作られたEUという共同体と連携して言語政策を行っているヨーロッパのような言語環境を今から作ることは非常に困難である。日本が加入できるEUのような共同体を作り他国の加盟を促し、社会に様々な人種の人々や異なる母語を持つ人々が入り混じった社会を作るには数十年単位で展望を持つ必要がありあまり現実的とは言えない。

この状況を解消するため、文部科学省は学習指導要領を改訂し実際の英語に触れることで児童生徒に刺激を与え、興味を持たせ、以降の学習動機につなげようとしている。同時に日本人教員の英語力増強も図るという。しかし依然として、コミュニケーションの場面で英語を使うことが少ないという課題を解決しているとはいえない。

#### 第2項 学習指導要領における外国語学習の目標の分析

ところで、『小学校学習指導要領』第4章外国語活動における目標の基盤は、「外国語によるコ

コミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、外国語により（中略）言語活動を通して、コミュニケーションを図る素地となる資質・能力を次の通り育成すること」（文部科学省 2017、p.173）となっている。ここでもコミュニケーションが重視されている。またこの中に含まれる「次の通り」の内容は以下のとおりである。

1. 外国語を通して、言語や文化について体験的に理解を深め、日本語と外国語の音声の違いに気づくとともに、音声や表現に慣れ親しむこと
2. 身近で簡単な事柄について外国語で自分の考えや気持ちを伝え合う力の素地を養うこと
3. 外国語を通して、言語やその背景文化に理解を深め、相手を配慮し、主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図る態度を養うこと

（文部科学省 2017、p.173）

前章で述べたように、言語運用能力だけではなくその言語文化や言語圏の文化などの知識も理解することが目標とされている。寺沢（2014）は、1950年代の第2次世界大戦前後の学習指導要領を比較したうえで、戦後の学習指導要領について「「教養 vs. 運用能力」という（便宜的）二分法のみ注目する、そしてその二分法を初歩段階にも適用する」（寺沢 2014、p.216）と表現している。これは、「読む」「書く」など4技能や、それらを使って道案内ができる、自己紹介ができるなどの英語の運用能力（技能）が、英文学や異文化理解など英語を用いて新たな知識を得ること（教養）と並列されていることであり、この構図を英語学習の初歩段階、現代で言えば小学校3年生から履修する外国語活動にも適用していることを表す。

では先ほど提示した外国語活動の目的はこれに当てはまるだろうか。1は「ともに」という表現からも読み取れるように、文化や言語の教養が音声や表現などと同価値として扱われている。2は技能に集中した記載と言える。3は言語とは背景文化に理解を深めること、相手を配慮すること、外国語でコミュニケーションを図る態度を養うこと、がそれぞれ列挙されており、技能と教養が二分されているとみることができる。

この二分化が起こると不都合なのは、技能と教養のどちらかの価値が下がる、またはどちらかにのみ価値が集中した場合、技能と教養が共倒れすることである。例えば、日本では英語を使用しないため学校現場でも学ぶ必要はない、という意見が広まれば、技能を用いなくては得ることができない教養も廃れてしまう。一方技能にばかり意識が偏れば、コミュニケーションをとることや、英語を使って何らかの言語活動をすることばかりに意義が見出され、教養には影がかかる。この教養には英米文学や異文化理解なども含まれるため、本来学習指導要領に目標として含まれていた内容も廃れてしまう。目標が廃れれば外国語学習への動機や目的も薄くなり、外国語学習の意義を見失うという悪循環となる。

戦前の外国語教育は、技能という土台の上に教養があり、初級段階では技能重視、中級になるにつれて徐々に教養の割合を増加させるという形式であった（寺沢 2014、p.216 図 8.2）。技術力で劣る日本人が外国と対等に外交をするにはまずは外国を知らなければならないという「教養」的な目標があり、それを得るために外国語を学ばなくてはならないという「技能」が追随する。江戸末期から明治、大正までの歴史の流れとして想像ができる。これは先述の教養と技能の二分化ではなく、あくまで教養を目標とし、そのために技能を磨くというピラミッドのような構造を構築している（図 4）。学習段階としては技能から始めなくてはならないが、先行きのない技能

ではなく、教養を得るという目標が先に立つことでこの構造は成立する。

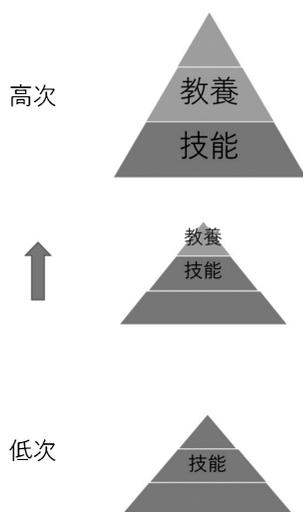


図4：外国語の到達度ごとの教養と技能の比率  
(寺沢 (2014) を基に筆者作成)

他国と比較して、日本が他言語と触れる機会が少ない。だからこそ、「コミュニケーション」を重視するためにも、さらにその高次の目標として教養を置く必要があるのではないだろうか。例えば、外国の文化を知るために英語で現地の高校生と意見交換を行う、そのために英語を用いたコミュニケーション能力を育む、これを実現するためには実用英語技能検定の○級が取得できる程度の英語力が必要となる、そのため学校ではこのような教育内容を充実させる、といったようなものだ。教養特化、または技能特化とするのではなく、言語はコミュニケーションのツールであるという役割を生かした指針を作成することが求められる。

### 第3項 指導者と学習者の目標のすり合わせ

そしてこれは、自治体や教員だけが念頭に置いておくだけでは効果を成さない。事実、学習指導要領では上記のような目標を掲げているにも関わらず、実際の生徒は大学入試、そもそも英語学習の意義を見いだせていない上にその割合の合計が4割近くに達している。言うなれば、教育をつかさどっている文部科学省と生徒の意識にずれが生じているのである。旅行で英語を使いたい生徒に英語の文構造の仕組みを2コマかけて説明しても興味を引き出すことは難しい。学習には外的動機付けや報酬ではなく、内的動機付けによって自分事として学習内容を捉えることが重要であるといわれるように、児童生徒が自ら英語を学習する動機を見出す工夫が必要である。そのためには教授する側と生徒の意識のずれを解消し、生徒なりの学習動機を模索することが重要である。教養を得るためのコミュニケーション能力の育成、そのためのさらに細かな技能の育成、これらを通して最終的に教養を得るという目標の構図を児童生徒にも伝達し理解させた上で、学習者の動機を固定するのではなく、学習者が自ら見出した動機と学習指導要領の指針が一貫したものになるよう努めることで、実感のわかないコミュニケーションを具体化させ、児童生徒の学習意欲向上も望めるのではないだろうか。

## 第2節 目標と動機を達成するための教育環境

目標と学習者の学習動機に一貫性を持たせることで、日本で外国語を学習する意義を具体化できる。これを支持する教育環境を整えることで、学習者が積極的に学習へ向かうよう働きかけることができる。

### 第1項 学ぶ外国語を選べる教育環境の整備

そのためにはまず、学習する言語を選べる体制を整えることが求められる。日本において学習者は学校で学習する言語を選択することができない。小学3年生になり教室に入ると、時間割に英語の時間がある。なぜ英語を学習するのか考える以前に英語しか学べる環境がないのである。一方、社会人となり韓流ドラマを見始めたことがきっかけで、独学で韓国語を学び始め、次第とそのレベルが上がるといふ話は珍しくない。学習する語を英語に固定することが悪いのではなく、なぜ英語をするのかという理由があいまいであることに問題がある。その理由が「国際共通語だから」しかなければ、コミュニケーションの場面を想定しにくい日本人にとっては学習動機を促進する要因になりにくい。外国語科の目標は外国語を用いて何かをすることにあり、英語単体のためのものではない。それでも英語でなくてはならないのであれば、児童生徒が納得するだけの目的を用意することが求められる。初級段階では韓国の教育と同様、外国語に触れる体験をするために、必ず適切な理由を添えて英語をすることはよいだらう。ある程度言語について自分で考える力がつく頃には、英語だけでなく自分の目的に応じて他言語を選択できるよう教育課程を編成できないだろうか。児童生徒が「これを学びたい」というニーズを満たすことは、その後の学習を進展させる大きなきっかけとなりうる。

### 第2項 学びが見える環境

文部科学省は言語教育の到達度を表すためにCEFRを参照している。しかしCEFRは本来、ヨーロッパの言語教育のために作られた指標である。それをそのまま日本に流用するのではなく、日本の実情に合わせた独自の指標を用意することが必要である。そのためには、日本であればどのような場面で外国語を使う場面があるかについてより具体的に提示し、その時の学習者の様子や使えた語のレベルなどについて、その場面に当てはまるように想定し基準を設ける。

例えば、「道に迷っている外国人（言語使用場面）に対して、言葉を詰まらせずに / 少し辞書やインターネットを利用しながら（言語使用中の様子）道案内ができたのであれば、本基準（CEFRのようなものと仮定）におけるA2（A1）に相当する」のようなものだ。そのレベルの設定のために、「どのようにすればその項目を満たしたことになるか」を重視し具体的に示し、日本発祥の日本人のための到達度を示すことができる指標を設けたい。

さらに、学びが見える瞬間と言えはやはり試験が挙げられる。現在外国語能力を測ることができるのは実用英語技能検定のような民間試験、進級、進学試験などであろう。多くの生徒が受けるのは大学入試共通テストであるが、変革はされつつあるものの英語のテストは「聞くこと」「読むこと」に重点が置かれている。これを解消するために民間試験の導入が試みられている。しかし別々の試験を受けて成績を見るのではなく、ある1つの試験で4技能を測定できるものを用意し、さらに先ほど述べた日本独自の指標と照らし合わせることで、学習者が自らの学習成果を把

握し、以降の学習に活用できるような仕組みがあれば、学習者の動機を無駄にせず、かつある段階でなくなる動機ではない長期的な動機を持たせることも可能になる。

以上のように、学習者が自らの成果を把握し活用できるようにするために、到達度や試験について日本に合う指標を設けることが重要である。

おわりに

本稿では、海外の外国語教育と日本の外国語教育を比較することを通して、日本の外国語教育の課題と改善策を提示した。第1章では外国語教育比較を行った先行研究から、本稿で考慮する比較項目について検討した。第2章では比較に先立ち、日本の英語教育について分析した。第3章において比較対象とする国を選定し、チェコ、ギリシャ、ハンガリー、そして韓国について、扱う外国語、授業数、クラスサイズなど日本と同様の基準とともに、各国の特色について述べた。第4章においては実際に比較を行い、日本との差異と表出した課題について述べた。課題として挙げたのは、言語環境、外国語科で選択できる言語の種類、学習動機、試験形式の違い、国ごとの目標とする到達度とその指標である。第5章ではそれらを踏まえ、現状の日本の英語教育を改善するための案を提示した。改善策として、外国語教育の目標と学習者の動機が一貫したものになること、目標と動機を達成させることができる教育環境を整備することの2点を挙げた。

なお本稿では、比較対象となった国々の学習者がどのような動機をもって外国語学習に向かうかについて詳しく考慮はしていない。歴史的背景や社会情勢は学習者の動機を作る要因となるが、あくまでその国の学習者という集団全体についてのみであり、個々の学習者の意識を知ることによってさらに比較内容が充実し、新たに課題も発見されると考えられる。また、外国語教育改善のための指針は示したものの、詳しい項目については考察していない。このような項目は社会の潮流によっても変化するものであるが、その都度適した教育を展開するためには作成した指針の項目を具体化し、最終的にはこのような指針を反映した取り組みを提案する必要がある。

今後は各国の教育政策のみに留まらず、学習者の外国語学習に対する動機や国民感情などを考慮しながら、本稿で提案した改善案をさらに具体化できるよう研究に活用したい。

引用・参考文献

- 飯田深雪 (2017). 「ハンガリーの外国語教育から日本への示唆—中高一貫ギムナジウム英語バイリンガル・プログラムの視察から—」『神奈川県立国際言語文化アカデミア紀要』2017年第6巻 pp.45-54.
- 飯田依子・米崎里 (2010). 「フィンランド—教育は福祉の一環、絶対に見捨てない!—」大谷泰照 編集代表 (2010). 『EUの言語教育政策』くろしお出版 pp.203-216.
- 井上恵子 (2017). 「母語を生かした英語の授業—英語を英語で教える授業を補うために—」杉野俊子監修 (2017). 『言語と教育—多様化する社会の中で新たな言語教育の在り方を探る』明石出版 pp.32-48.
- ウィリアムズ・E 著 福島知枝子訳 (2015) 「アフリカにおける言語政策と開発の政治的展望」

- エリザベス・J・アーリング、フィリップ・サージェント編 松原好次監訳『英語と開発  
グローバル化時代の言語政策と教育』春風社 pp.79-98
- 大石晴美 (2014). 「言語間の距離と外国語学習の関係—脳科学的アプローチから—」塩沢正編集  
代表 (2014). 『現代社会と英語—英語の多様性をみつめて』金星堂 pp.38-47.
- 大谷泰照 (2010). 「欧州連合 (EU) の言語教育政策—戦争再発防止のための「壮大な実験」」大  
谷泰照 編集代表 (2010). 『EU の言語教育政策』くろしお出版 pp.9-24.
- 大谷泰照 (2010). 「アイルランド—民族語と英語との葛藤—」大谷泰照 編集代表 (2010). 『EU  
の言語教育政策』くろしお出版 pp.119-129.
- 大谷泰照 (2010). 「ルクセンブルク—EU の小さな大国—」大谷泰照 編集代表 (2010). 『EU  
の言語教育政策』くろしお出版 pp.85-92.
- 金指久美子 (2009). 「チェコ共和国の言語状況、言語政策および外国語教育事情」『拡大 EU 諸  
国における外国語教育政策とその実効性に関する総合的研究』pp.98-112
- 蒲原順子 (2017). 「世界の動向に連動する言語教育とは—日本の教育に欧米型の論理的思考法と  
言語技術を取り入れるときに考えなければならないこと」杉野俊子監修 (2017). 『言語と教  
育—多様化する社会の中で新たな言語教育の在り方を探る』明石出版 pp.57-75.
- 河添恵子 (2005). 『アジア英語教育最前線—遅れる日本? 進むアジア!』三修社
- 倉橋洋子 (2014). 「日本人が英語を話すときの心理的障害—他の Expanding Circle と比較して—」  
塩沢正編集代表 (2014). 『現代社会と英語—英語の多様性をみつめて』金星堂 pp.153-162.
- 小宮富子 (2014). 「日本語と日本人の英語」塩沢正編集代表 (2014) 『現代社会と英語—英語の  
多様性をみつめて』金星堂 pp.58-68.
- 桜井茂男 (1997). 『学習意欲の心理学—自ら学ぶ子どもを育てる』誠信書房
- 里中哲彦 (2019). 『日本人のための英語学習法—シンプルで効果的な 70 のコツ』ちくま新書
- 杉谷眞佐子 (2010). 「『EU の言語教育政策』関連事項の解説」大谷泰照 編集代表 (2010). 『EU  
の言語教育政策』くろしお出版 pp.1-8.
- 杉谷眞佐子 (2010). 「ドイツ—「外国語能力の複合性」と新学習標準」大谷泰照 編集代表 (2010).  
『EU の言語教育政策』くろしお出版 pp.53-70.
- 杉谷眞佐子 (2010). 「ポーランド—「外国語能力による格差」と「共存」のはざままで—」大谷泰  
照 編集代表 (2010). 『EU の言語教育政策』くろしお出版 pp.283-296.
- 杉谷眞佐子・今堀志津 (2010). 「オーストリア—現代に生きる多文化・多言語共存の歴史—」大  
谷泰照 編集代表 (2010). 『EU の言語教育政策』くろしお出版 pp.187-202.
- 全国都道府県教育長協議会 (2020). 「諸外国における外国語教育—アジア諸国の事例から学ぶ—」  
『平成 29—令和元年度第 I 期海外調査事業研究報告書』総合部会
- 寺沢拓敬 (2015). 『「日本人と英語」の社会学』研究社
- 寺沢拓敬 (2014). 『「なんで英語やるの?」の戦後史—《国民教育》としての英語、その伝統の  
成立過程』研究社
- 長尾みゆき、村上昌美他 (2011). 「早期教育について」『中村学園大学短期大学部「幼花」論文集』  
第 3 巻 pp.1-7.
- 中村秩祥子 (2010). 「イタリア—教育法は 1 日にしてならず」大谷泰照 編集代表 (2010). 『EU

- の言語教育政策』くろしお出版 pp.71-84.
- 中村秩祥子 (2010). 「ギリシアー自国語が外国語となる!？」大谷泰照 編集代表 (2010). 『EU の言語教育政策』くろしお出版 pp.143-156.
- 西尾由利子 (2010). 「デンマークー「世界一幸福な国」の教育」大谷泰照 編集代表 (2010). 『EU の言語教育政策』くろしお出版 pp.107-118.
- 西尾由利子・金田尚子 (2010). 「ベルギーー3公用語, 言語戦争の国ー」大谷泰照 編集代表 (2010). 『EU の言語教育政策』くろしお出版 pp.25-38.
- 橋内武 (2010) 「マルター「3 言語主義」を実現した地中海の小国ー」大谷泰照 編集代表 (2010). 『EU の言語教育政策』くろしお出版 pp.269-282.
- バッツイ・M・ライトバウン、ニーナ・スパダ著 白井泰弘・岡田雅子訳 (2014). 『言語はどのように学ばれるか: 外国語学習・教育に生かす第二言語習得論』岩波書店
- 林桂子 (2010). 「オランダー多言語・多文化社会における教育制度改革と英語力」大谷泰照 編集代表 (2010). 『EU の言語教育政策』くろしお出版 pp.93-106.
- 林桂子 (2010). 「スウェーデンーヴァイキングから社会福祉の国へー」大谷泰照 編集代表 (2010). 『EU の言語教育政策』くろしお出版 pp.217-230.
- 平尾節子 (2003). 「EU (ヨーロッパ連合) における言語政策の研究ーギリシャの外国語教育」『言語と文化: 愛知大学語学研究室紀要』第 35 卷 8 号 pp.29-57
- 松浦京子 (2010). 「フランスー外国語教育「革命」をめざしてー」大谷泰照 編集代表 (2010). 『EU の言語教育政策』くろしお出版 pp.39-52.
- 松本麻人 (2007). 「韓国社会における英語熟と学校教育」ベネッセ教育総合研究所『若手研究者現地調査レポート』No.8 pp.36-41.
- 松本功 (2015). 『自分で学んでいける生徒を育てるー学習者オートノミーへの挑戦』ひつじ書房
- 三尾真琴 (2007). 「レバノンにおける外国語教育と国語としてのアラビア語ーわが国の英語教育導入問題の特質と課題ー」『金城学院大学論集社会科学編』第 3 卷第 2 号 pp.115-128
- 三好康子 (2010). 「スペインー多民族・多言語国家としての再出発ー」大谷泰照 編集代表 (2010). 『EU の言語教育政策』くろしお出版 pp.173-186.
- 三好康子 (2010). 「チェコー民族苦難の歴史とバイリンガリズムー」大谷泰照 編集代表 (2010). 『EU の言語教育政策』くろしお出版 pp.231-242.
- 文部科学省 (2019). 『高等学校学習指導要領 (平成 30 年告示) 解説 外国語編 英語編』開隆堂
- 矢野安剛・本名信行他編 (2011). 『英語教育学大系第 2 巻 英語教育政策ー世界の言語教育政策論をめぐって』大修館書店
- 山田雄一郎 (2003). 『言語政策としての英語教育』溪水社
- 米崎里 (2010). 「エストニアー小国からの発信、言語教育の先進国を目指してー」大谷泰照 編集代表 (2010). 『EU の言語教育政策』くろしお出版 pp.243-254.
- 脇田博文 (2010). 「ハンガリーー新しい酒は新しい革袋に盛れー」大谷泰照 編集代表 (2010). 『EU の言語教育政策』くろしお出版 pp.255-268.
- 脇田博文 (2010). 「スロヴェニアー国家理念としての多文化・多言語主義ー」大谷泰照 編集代表 (2010). 『EU の言語教育政策』くろしお出版 pp.297-310.

- 脇田博文・橋内武他 (2010). 「ポルトガル—新たな「大航海時代」への船出—」大谷泰照 編集  
代表 (2010). 『EU の言語教育政策』くろしお出版 pp.157-172.
- JACET 教育問題研究会編 (2012). 『新しい時代の英語科教育の基礎と実践』三修社
- Benson, P. and Voller, P. (1997). *Autonomy & Independence in Language Learning*. Longman:  
London and New York
- Cotterall, S (2008). “Autonomy and good language learners”. *Lessons from Good Language  
Learners* ed. by Carol Griffiths. Cambridge Language Teaching Library, pp.110-120
- Krashen, Stephan D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*.  
Pergamon
- Milward, P. (1972). “Critical Views on TEFL : Through English Eyes—English Teaching in  
Japan.” *The teaching of English in Japan*, ed.by IKUO KOIKE, MASAO MATSUYAMA,  
YASUO IGARASHI, KOJI SUUKI . pp.23-26.
- Peterson, A.W. (1972). “Critical Views on TEFL: English Teaching in Japan from the Viewpoint  
of the Foreign Teacher in Japan.” *The Teaching of English in Japan*, edited by IKUO  
KOIKE, MASAO MATSUYAMA, YASUO IGARASHI, KOJI SUUKI pp.31-34.
- 「21 世紀日本の構想」懇談会 (2000). 『日本のフロンティアは日本の中にある—自立と協治で築  
く新世紀—』  
(<https://www.kantei.go.jp/jp/21century/>) 2021 年 1 月 6 日最終閲覧
- 国際交流基金 (2017). 『チェコ (2017 年度) 日本語教育 国・地域別情報』  
(<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2017/czech.html>) 2021  
年 1 月 19 日最終閲覧
- 国際交流基金 (2017). 『ギリシャ (2017 年度) 日本語教育 国・地域別情報』  
(<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2017/greece.html>) 2021  
年 1 月 20 日最終閲覧
- 日本外務省 (2019). 『リトアニア共和国』  
(<https://www.mofa.go.jp/mofaj/area/lithuania/data.html#section1>) 2020 年 11 月 4 日最終  
閲覧
- 日本外務省 (2020). 『スペイン王国』  
(<https://www.mofa.go.jp/mofaj/area/spain/data.html#section1>) 2020 年 11 月 26 日最終閲覧
- 日本外務省 (2020). 『イラン・イスラム共和国』  
(<https://www.mofa.go.jp/mofaj/area/iran/data.html#section1>) 2021 年 1 月 4 日最終閲覧
- 日本外務省 (2020). 『マレーシア』  
(<https://www.mofa.go.jp/mofaj/area/malaysia/index.html>) 2020 年 12 月 2 日最終閲覧
- 日本外務省 (2020). 『ベトナム社会主義共和国』  
(<https://www.mofa.go.jp/mofaj/area/vietnam/data.html#section1>) 2020 年 12 月 3 日最終  
閲覧
- 日本外務省 (2020). 『モンゴル国』  
(<https://www.mofa.go.jp/mofaj/area/mongolia/data.html#section1>) 2020 年 12 月 3 日最終

閲覧

日本外務省 (2020). 『キプロス共和国』

(<https://www.mofa.go.jp/mofaj/area/cyprus/data.html#section1>) 2020年11月4日最終閲覧

日本外務省 (2020). 『ルクセンブルク大公国』

(<https://www.mofa.go.jp/mofaj/area/luxembourg/data.html#section1>) 2020年11月4日最終閲覧

日本外務省 (2020). 『マルタ共和国』

(<https://www.mofa.go.jp/mofaj/area/malta/data.html#section1>) 2020年11月4日最終閲覧

日本外務省 (2020). 『オーストリア共和国』

(<https://www.mofa.go.jp/mofaj/area/austria/data.html#section1>) 2020年11月4日最終閲覧

日本外務省 (2020). 『リヒテンシュタイン公国』

(<https://www.mofa.go.jp/mofaj/area/liechtenstein/data.html#section1>) 2020年11月4日最終閲覧

日本外務省 (2020). 『ルーマニア』

(<https://www.mofa.go.jp/mofaj/area/romania/data.html#section1>) 2020年11月4日最終閲覧

日本外務省 (2019). 『ルワンダ共和国 (Republic of Rwanda)』

(<https://www.mofa.go.jp/mofaj/area/rwanda/data.html>) 2021年1月20日最終閲覧

日本外務省 (2020). 『レバノン共和国』

(<https://www.mofa.go.jp/mofaj/area/lebanon/data.html#01>) 2020年12月17日最終閲覧

日本外務省 (2020). 『ミャンマー連邦共和国』

(<https://www.mofa.go.jp/mofaj/area/myanmar/data.html#section1>) 2021年1月4日最終閲覧

文部科学省 (2009). 「諸外国の後期中等教育及び短期高等学校における職業教育 4. ドイツの学校系統図」『専修学校の振興に関する検討会議 (第8回) 配布資料』

([https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shougai/015/siryo/attach/1374965.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shougai/015/siryo/attach/1374965.htm))  
2020年10月20日最終閲覧

文部科学省 (2010). 『外国語能力の向上に関する検討会 (第2回) 議事要旨』

([https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/082/gijigaiyou/1301978.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/082/gijigaiyou/1301978.htm))  
2021年1月23日最終閲覧

文部科学省 (2010). 「諸外国における外国語教育実施状況調査結果」『外国語能力の向上に関する検討会 (第2回) 配布資料』資料3-1

([https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/082/shiryo/\\_icsFiles/afieldfile/2011/01/31/1300649\\_03.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/082/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2011/01/31/1300649_03.pdf)) 2021年1月22日最終閲覧

文部科学省 (2013). 『「英語が使える日本人」育成のための行動計画』

([https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/04031601/005.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/04031601/005.pdf))  
2021年1月24日最終閲覧

文部科学省 (2015). 『グローバル化に対応した英語教育改革実施計画』

- ([https://www.mext.go.jp/a\\_menu/kokusai/gaikokugo/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2014/01/31/1343704\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/__icsFiles/afieldfile/2014/01/31/1343704_01.pdf)) 2021年1月10日最終閲覧
- 文部科学省 (2016). 『英語以外の外国語の科目を開設している学校の状況について (平成26年5月1日現在)』
- ([https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/058/siryu/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2016/05/25/1371098\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/058/siryu/__icsFiles/afieldfile/2016/05/25/1371098_1.pdf)) 2021年1月18日最終閲覧
- 文部科学省 (2017). 『小学校学習指導要領 (平成29年度告示)』
- ([https://www.mext.go.jp/content/1413522\\_001.pdf](https://www.mext.go.jp/content/1413522_001.pdf)) 2020年12月27日最終閲覧
- 文部科学省 (2017). 『小学校学習指導要領 (平成29年度告示) 解説 外国語編』
- ([https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387018\\_010.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387018_010.pdf)) 2020年12月16日最終閲覧
- 文部科学省 (2017). 『平成29年度 英語力調査結果 (高校3年生) の概要』
- ([https://www.mext.go.jp/a\\_menu/kokusai/gaikokugo/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2018/04/06/1403470\\_03\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/__icsFiles/afieldfile/2018/04/06/1403470_03_1.pdf)) 2020年12月16日最終閲覧
- 文部科学省 (2018). 『国による全国無作為抽出で行う4技能型試験の調査』
- ([https://www.mext.go.jp/a\\_menu/kokusai/gaikokugo/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2018/04/06/1403470\\_03\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/__icsFiles/afieldfile/2018/04/06/1403470_03_1.pdf)) 2020年10月21日最終閲覧
- 文部科学省 (2018). 『文部科学統計要覧 (平成30年度版) 高等学校』
- ([https://www.mext.go.jp/b\\_menu/toukei/002/002b/1403130.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/002/002b/1403130.htm)) 2021年2月25日最終閲覧
- 文部科学省 (2018). 『平成29年度 高等学校等における国際交流等の状況について』
- ([https://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/ryugaku/koukousei/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2019/09/19/1323946\\_001\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/koukousei/__icsFiles/afieldfile/2019/09/19/1323946_001_1.pdf)) 2021年2月25日最終閲覧
- 文部科学省 (2020). 『令和2年度学校基本調査 (確定値) の公表について』
- ([https://www.mext.go.jp/content/20200825-mxt\\_chousa01-1419591\\_8.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200825-mxt_chousa01-1419591_8.pdf)) 2021年1月19日最終閲覧
- 文部科学省 (発行年不明). 『諸外国における小学校段階の英語教育の状況』
- ([https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryu/attach/1379971.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryu/attach/1379971.htm)) 2020年12月28日最終閲覧
- e-Gov 法令検索 (発行年不明). 『昭和二十二年文部省令第十一号学校教育法施行規則』
- (<https://elaws.e-gov.go.jp/document?lawid=322M40000080011>) 2021年1月21日最終閲覧
- e-Gov 法令検索 (発行年不明). 『昭和三十三年法律第十六号公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律』
- ([https://elaws.e-gov.go.jp/document?lawid=333AC000000116\\_20200401\\_429AC0000000029](https://elaws.e-gov.go.jp/document?lawid=333AC000000116_20200401_429AC0000000029)) 2021年1月18日最終閲覧
- Education First (2020). 『世界最大の英語能力指数ランキング』
- (<https://www.efjapan.co.jp/epi/>) 2020年11月5日最終閲覧
- Educational Testing Service (2020). *TOEFL iBT® Test and Score Data Summary 2019*

Retrieved January 17,2021 from  
[https://www.ets.org/s/toefl/pdf/94227\\_unlweb.pdf](https://www.ets.org/s/toefl/pdf/94227_unlweb.pdf)

Effective Language Learning (2020). *Language Difficulty Ranking*. Retrieved October 15, 2020,  
from <https://effectivelanguagelearning.com/language-guide/language-difficulty/>

Foreign Service Institute (発行年不明). *Foreign Language Training*. Retrieved January 14,  
2021, from <https://www.state.gov/foreign-language-training/>

The UNESCO Institute for Statistics (2018). *Fact Sheet No. 48*. Retrieved January 18, 2021, from  
<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs48-one-five-children-adolescents-youth-out-school-2018-en.pdf#search='UIS+Fact+Sheet+No.48>

WorldDate.info (発行年不明). *Average income around the world*. Retrieved January 12, 2021  
from <https://www.worlddata.info/average-income.php>