

日本の中等教育機関における英語以外の外国語教育の実情

— 「英語以外の外国語教育の実情調査」 結果分析 —

長谷川 由起子

1 はじめに

国際交流基金（2011）によれば、2009年、世界の日本語学習者人口は360万人を超え、その53.5%に当たる195万人余りが中等教育機関の生徒たちだった。学習人口の多さで上位を占める韓国、中国、インドネシア、台湾などのアジア各国の中等教育における日本語の位置づけは英語に次ぐ第二外国語である。翻って、日本の中等教育における外国語教育は、国を挙げての「グローバル人材育成」の掛け声の下、ますます英語一辺倒に傾く一方で、英語以外の外国語教育は極めて細々と行われている。

従来の英語教育が、国際共通語としての英語の使用者を十分に育てられずにいるため、教育内容および方法をグローバル化に対応したものに改善すべきだという点に異論はない。しかし、外国語教育の目的は、道具としての言語の習得だけにとどまらず、言語学習を通じて異文化を理解し、自文化を相対化できる多元的思考を養い、ひいては異文化に対する柔軟な態度と問題解決能力の育成につなげることが重要なはずである。特に青少年の教育においてこのことは大きな意義を持つ。

EU諸国、オーストラリア、カナダといった多言語教育の先進地域では、外国語教育はコミュニケーションツールの獲得の手段であると同時に、異文化間・多民族間の相互理解と融和を重要な目的としている（岡戸2002b; p.132, 大谷2010; p.14）。海に囲まれた単一民族国家とされてきた日本も確実に多言語社会になりつつあり、人・物・情報のボーダーレス化によって我々が多様な言語・文化と接触する機会は増大する一方である。CEFRには、いみじくも「言葉を一つだけ学習し、一つの外国文化だけと接触すると、ステレオタイプや先入観が弱まるどころか強化されてしまう危険性さえはらんでいる」（吉島・大橋2004; p.148）との指摘があるが、中学校・高等学校の学習指導要領の「外国語」科目がほぼ自動的に「英語」と読みかえられ、大部分の児童生徒が英語だけをほとんど唯一の外国語として学習している日本の現状は、決して健全な外国語教育の姿とは言えない。自らとは異なる様々な言語と文化に対応できる真にグローバルな人材を育てるためには、多様な言語の学習機会が保障されるべきな

のである。

本稿は、日本の中等教育において英語以外の外国語教育が活性化されるべきだという基本的な立場のもと、中等教育機関における英語以外の外国語教育をめぐり、①教育現場がどのような状況にあるのか、②担当者はどのような課題を感じているのか、③外国語教育の新しい流れの影響をどのように受けているのか、の3点に焦点を当て、当該外国語教育の担当者を対象に2012年5月に実施したアンケート調査の結果を分析・報告するものである。

英語以外の外国語教育の実情については、文部科学省がおよそ2年に1回¹⁾、全国の高等学校における英語以外の外国語教育について言語ごとの実施校数・受講生数等を調査・公表しているほか、各言語の教育研究団体・関係機関・研究者らによって各言語の教育実態調査が行われている。フランス語教育については日本フランス語・フランス文学会が1978年から2011年の間に7回の実情調査を実施、ドイツ語教育については1997年と2012年に日本独文学会が、スペイン語教育については後藤他(2010)が調査を実施している。また国際文化フォーラムが1994年に中国語、1998年に中国語と韓国朝鮮語、2003～2004年に韓国朝鮮語の教育実態を調査している。高等学校の英語以外の外国語教育全般については岡戸(1996, 2002再録)の調査があるが、既に15年以上が経過しており、中等教育機関における英語以外の外国語の近年の状況を全体として俯瞰しつつ詳細に調査した例として、本調査の意義は大きい。

2 調査実施の概要

文部科学省の学校基本調査によれば、2012年の全国の中等教育機関の総数は約16,000校(中学校10,699校・高等学校5,022校・中等教育学校49校・高等専門学校57校)に上る。そのすべてを対象に2012年5月、2つの科学研究費助成グループ²⁾と大学英語教育学会(JACET)の共同で「現職英語教員の授業力に関する意識調査」が実施された。その調査用紙送付の際、本研究の調査用紙(稿末に添付)を同封し、各校の校長宛に当該外国語教育の担当者に回答してもらうよう依頼した。

回答用紙は同年5～7月に回収され、有効回答件数は中学校9件、高等学校153件、中高一貫校³⁾16件の計178件だった⁴⁾。同時に実施・回収された英語教員を対象とした調査では中学校3,265件、高等学校1,791件、中高一貫校387件の回答⁵⁾が寄せられており、英語以外の外国語教育がいかに微々たる存在であるかが分かる。

なお、2012年度の高等学校における「英語以外の外国語」開設校は延べ1,325校⁶⁾(文科省初中等教育局2012)であり、本調査の高等学校からの回答153件はその11.5%に

当たる。

質問項目は、〔1〕実施校および担当者に関する基礎データ9項目、〔2〕担当言語の授業について学年ごとに7項目ずつと授業実施上の困難点7項目の計28項目、〔3〕CEFR⁷⁾ および「外国語学習のめやす」⁸⁾について13項目、合計3章50項目で、うち46項目は選択式、3項目は自由記述である。アンケート用紙は本稿末尾に添付する。担当者名および学校名は任意記入としたところ、担当者名の記入のあった回答は71件、うち61件で学校名が記入されていた。

回収された回答の単純集計結果およびすべての記述式回答の内容は、本科研費研究のホームページ⁹⁾からダウンロードできるため、本稿ではクロス分析を中心に行う。

3 調査結果

3.1 開設状況

3.1.1 学校種・設置者および開設言語

学校種及び設置者別の回答件数を表1にまとめた。以下、言語名の表記には漢字1文字の略号¹⁰⁾を使用する。

表1 学校種及び設置者別の回答件数 単位：件

	国立	公立	私立	株式会社	不明	合計
中学校	1	6	2	0	0	9
高等学校	5	106	36	1	5	153
中高一貫	0	0	16	0	0	16
合計	6	112	54	1	5	178

中学校9件のうち、日語が5件（国立1件、公立4件）、仏・西・葡・露語が各1件（葡・露語が公立、仏・西語が私立）だった。日語教育は日本語が不自由な生徒の学習保障を目的として行われるため、特に公立中学校での比率が高い。一方、その他の言語の教育は、中学校においては極めて特殊な例であると言える。

中高一貫校はすべて私立校で、仏6件、中5件、独・日が各2件、韓1件であった。各言語の全体に占める割合と比較して、中高一貫校では仏語が大きな位置を占め、韓語は低調であった。

高等学校における設置者ごとの開設言語の回答件数は表2にまとめた。

設置者ごとの全体に占める開設言語の構成割合には、さほど大きな差はないが、中・韓・仏語は公立校でやや多く、独・露語は私立校でやや多く開設されていると言える。国立校は総数が少ないこともあるが、全体で2番目に多く開設されている韓語が国立校では全く開設されていない。また、中・韓・仏・独・西・葡・露・日語以外の外国語は私立校のみに開設されている¹¹⁾点が目を引く。

表2 高等学校の設置者と開設言語

単位：件

	中	韓	仏	独	西	葡	露	伊	他	日	合計
国立	2	0	1	1	1	0	0	0	0	0	5
公立	41	24	16	6	9	4	2	0	0	2	102
私立	4	3	3	4	4	1	1	2	11	2	35
他	3	2	1	4	0	0	0	0	0	0	10
合計	50	29	21	15	14	5	3	2	11	4	153

表3に見るように、回答件数の多い言語の順は、文科省初中等教育局（2012）の「高等学校における英語以外の外国語の開設」における開設校の多い順番と一致し、独語と「他」を除くと、中・韓・仏語についてはその比率もほぼ一致している¹²⁾。

表3 本調査（高等学校）と文科省初中等教育局（2012）の回答数の比較

	中	韓	仏	独	他	合計
本調査	50件 (32.7%)	29件 (19.0%)	21件 (13.7%)	14件 (9.2%)	39件 (25.5%)	153件
文科省	542校 (40.1%)	318校 (23.5%)	222校 (16.4%)	106校 (7.8%)	164校 (12.1%)	1,352校

※カッコ内はそれぞれ合計に占める割合

3.1.2 地域的特徴

表4は都道府県ごとの各言語の開設件数を学校種別にまとめたものである。

回答があったのは33都道府県であり、地域によって開設件数と開設言語に偏りがみられる。中・独語は比較的全国に分布しているが、仏語は東京・埼玉・神奈川・大阪・兵庫などの大都市圏に集中し、韓語は関東以西に、露語は北海道に、葡語は群馬県に、日語は中部地方に偏在している。大都市圏に多い私立校の場合、岡戸(2002; p.160)にあるように、外国語教育の理由が「学校の創設・母体に関わる」ことが多いという点に関係していると思われ、その他は社会的ニーズ、隣国との距離、地域在住の外国人の出身国、外国との往来頻度等の地域的特性が反映されたものと考えられる。文部科学省による「高等学校における外国語教育多様化地域推進事業」¹³⁾が言語ごとに特定

の地域（府県）を指定して行われたことも影響していると思われる。なお、全体として大都市圏に比べ、地方の外国語の選択肢はほとんどないか、限られている。

表 4 中等教育機関の都道府県・設置者別の開設言語数 単位：件

	中	韓	仏	独	西	葡	露	日	他	合計
北海道	公 3						公 2	公 1		6
岩手県			公 1	公 1						2
山形県	公 1									1
福島県			公 1							1
茨城県	公 1							公 1		2
栃木県	私 1			公 1				公 1		3
群馬県		公 1	公 1		公 1	公 3				6
埼玉県	公 4 私 1	公 1 私 1	公 2	公 1 私 2	私 1	私 1	私 1		私 12	27
千葉県	公 2 私 1		公 1					公 1		5
東京	公 3 私 4	公 2	国 1 公 2 私 6	国 1 公 2 私 4	公 1 私 1		公 1	私 1	私 1	30
神奈川県	公 4	公 5	公 3 私 1		公 3 私 1	公 2				19
静岡県		公 1			私 1			公 1		3
長野県								私 1		1
岐阜県	公 1							公 1		2
愛知県	公 3	公 1	公 1					国 1		6
富山県	公 1									1
京都市	国 1									1
三重県	株 1	公 1			公 2					4
大阪	公 2	公 4 不明 2	公 1	公 1	国 1 私 1					12
兵庫県	公 1 私 2	公 1 私 2	公 2 私 3	私 1	公 1			私 2		15
岡山県			公 1							1
広島県		公 1								1
山口県		公 1								1
香川県	公 1									1
愛媛県	公 1	公 1								2
高知県	公 1									1
福岡県	公 2	公 1								3
佐賀県	公 2	公 1								3
長崎県	公 3	公 1								4
大分県	国 1	公 1								2
熊本県	公 1	私 1								2
鹿児島県	公 2									2
沖縄県	公 2				公 1					3
不明	2		1	2						5
合計	55	30	28	16	15	6	4	11	13	178

※「国」・「公」・「私」・「株」はそれぞれ国立・公立・私立・株式会社の略。数字は件数。

3.2 担当者

3.2.1 母語と身分、教員免許状等の資格所持状況

担当者の母語と身分、教員免許状等の資格所持状況の関係は表5のとおりである¹⁴⁾。教諭46人はすべて日本語母語話者である。担当言語の免許状のみを所持する教諭は私立校の仏語教員1人のみで、それ以外の担当言語の免許状を所持している教諭(28人)はすべて英語(17人)か国語(9人)か社会(2人)の免許状を合わせて所持している。英語以外の外国語の免許状だけを所持しても教諭として採用されることはほとんどなく、現職教諭のほとんどが他の科目で採用されていることの表れであろう¹⁵⁾。

非常勤講師は85人と、全体の半数近くを占めており、そのうち日本語を母語とする者の当該言語の免許状所持率は64.7%(55人中40人)教諭の当該言語免許状所持率63.0%(46人中29人)に引けを取ってに引けを取っていない。しかし、当該言語の免許のみの所持者19人(非常勤講師の22.4%)は、そもそも非常勤職に甘んじざるを得なかったと言える。

表5 担当者の母語・身分・資格

単位：人

母語	身分	A	A+B	B	B+C	C	D	合計
日本語 ***	教諭	1	28*	12	3**	1	1	46
	常勤講師		5	2		1	1	9
	非常勤講師	19	19	8	1	4	4	55
	特別非常勤講師 ¹⁶⁾			4	1	1	15	21
	その他			2				2
	小計	20	52	28	5	7	21	133
担当言語 **** ¹⁷⁾	常勤講師			1		1	3	5
	非常勤講師		2	1	2	6	19	30
	特別非常勤講師	1		1			5	7
	不明・その他						3	3
	小計	1	2	3	2	7	30	45
合計		21	54	31	7	14	51	178

※記号の説明 A：担当言語の教員免許、B：担当言語以外の教員免許、C：臨時免許¹⁸⁾または特別免許¹⁹⁾、D：無免許または教員免許状以外の資格証、*：期限を付さない常勤講師1人を含む、**：再任用の教諭を1人含む、***：日本語と担当言語のバイリンガル7人を含む、****：母語が日本語でも担当言語でもない1人を含む

非常勤講師や特別非常勤講師は生徒と接する機会が限られ、他の教師との協力や研修・研鑽の機会も少なく、学校内での発言力も弱く、地位も不安定だが、このような担当者に大きく依存しているのが現状である。

また、教壇に立つには原則として担当科目の免許状が必要であるため、科目が開設

されても免許状を持つ教員がいない場合は、免許状を持つ非常勤講師を外部に求めるか、現職教員が臨時免許状を取得するケースが多いが、何らの免許状も所持しない担当者が51人（28.7%）に上るということは、当該外国語教育の位置づけがいかに低く不安定であるかを物語るものだと言えよう。

担当者の母語は日本語が圧倒的に多いが、担当言語別でみると、仏の1人（4.2%）を除き、仏・独の全員が日本語母語話者であるのに対し、中（70.0%）・韓（51.7%）・西（60.0%）・葡（50%）は半数または半数以上が担当言語を母語とする者またはバイリンガルである。これは言語教育の歴史の長さに関係する教員養成機関の多寡と言語圏別の人的交流の様相の違いによるものと思われる。

中・仏・独語は中等教育の教員免許状を取得できる大学が国内に50ヶ所以上存在するが、それ以外の言語は数ヶ所から10数ヶ所に留まる²⁰⁾。一方で、仏・独語を母語とする人は国内に多くないが、中・韓語を母語とする人は数多く居住している。西・葡語を母語とする日系南米人も地域的な偏りはあるものの多数来日、定住している。つまり、仏・独語は教育の歴史が長いと教員養成機関も多く、日本語を母語とする教員が十分に養成されているが、近年、韓・西・葡語等の話者との人的交流が増えた地域では、学校教育で彼らの言語を教育する需要が生じ、不足する教育人材を、既に定住し日本社会に適応している当該母語話者に求めるという図式になっていることが窺われる。中語の場合、教員養成機関も多いが、教育需要がこれを上回るため、国内居住の中語母語話者が多く活用されているものとみられる。

3.2.2 年齢層と教育経歴

担当者の年齢層と担当言語の教育経歴を担当者の身分別に表6にまとめた。20歳代が15人、30歳代が34人、40歳代が56人、50歳以上が70人と、年齢層が高いほど人数が多い。特に中・韓・仏・独・葡語で50歳以上が最も多く、西語は40歳代が最多、韓・仏語は40歳代が2番目に多いなど、全体的に年齢層が高い。担当者の身分別では教諭の高年齢化の程度が高い。

教育経歴は、3年未満が35人、3～5年が33人、5～10年が44人、10年以上が63人と経験豊富な人材も多いが、全体的に年齢層に比べて教育経歴はそれほど長くない。

さらに、40歳代、50歳以上の教諭であっても教育経歴が3年未満や3～5年と比較的短い場合もあれば、非常勤講師でも経歴の長い場合がある。非常勤講師の場合、現在の教育機関以外の現場での経歴も加わっている可能性があり、教諭の場合はおもとも他の科目の教員として採用されたが、比較的最近になって英語以外の外国語も担当するようになった場合が多いものと考えられる。

表6 担当者の年齢層と経歴

単位：人

年齢	経歴	中	韓	仏	独	西	葡	露	日	他	小計	合計
20歳代	3年未満	常1 非3 特1 他1	0	常1 非1	非1	0	0	0	常1	0	10	15
	3～5年	0	論1 非2	0	論1	非1	0	0	0	0	5	
30歳代	3年未満	常2 非2	0	非1 他1	0	0	0	論1	論1	0	8	34
	3～5年	論1 常1 非3	非1	非1	常1 非2	特1	0	論1	常1 非1	0	14	
	5～10年	非2	非1	論2 特1	非1 特1	非1	0	0	非1	特1	11	
	10年以上	非1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
40歳代	3年未満	非1	非1 特1	論2	0	非1	0	0	0	0	6	56
	3～5年	常1 非2 特1	非1	0	常1	0	0	0	論1 特1	0	8	
	5～10年	論2 非1	論1 非3	論1 非1	非1	非1 他1	0	0	論1	特3	16	
	10年以上	論2 常1 非1	非2	論2 非5	非2	論1 非2 他1	常1	非1 特1	非1	特3	26	
50歳以上	3年未満	論2	論3	論1 非1	0	非1	論1	0	論1 常1	0	11	70
	3～5年	論1 常1 非1	論1	論1	0	0	非1	0	0	0	6	
	5～10年	論2 非3	論1 非3 特1	0	非1 特1	論2 非1	非1	0	0	特1	17	
	10年以上	論3 特1 非9	論1 非3 特2 他1	論1 非5	論2 非1	論1	特1 他1	0	0	特4	36	
不明	論1 他1	0	0	0	0	0	0	0	他1	3	3	
合計		55	30	28	16	15	6	4	11	13	178	178

※略号の説明 論：教諭、常：常勤講師、非：非常勤講師、特：特別非常勤講師、他：その他（教務員、外国籍児童指導員）および不明

3.3 授業

授業の科目区分・単位数・生徒数・教育目標・教育方法などは学年によって異なるため、授業に関する質問は学年ごとに回答欄を設けた。1学年で複数クラスが開設されている場合もあるが、学年ごとに1つのコースとみなした。

3.3.1 高等学校以外における英語以外の外国語の授業の実情

中学校からの9件の回答のうち5件を占めた日本語は、茨城、栃木、千葉、愛知、岐阜といった日系などの外国人労働者の多い地域で教えられており、記入のなかった1件を除くと、いずれも全学年を対象とし、10人以下の小規模クラスで実施されている。

他の4件（仏・西・露・葡語が各1件）はそれぞれ独自の様相を呈しており、共通点を見出すことはできなかった。

西語は3年生の2人と4人の2クラスにそれぞれ2単位分の授業を行っている。

仏語は3年生の16人のクラス4クラスに1単位分の授業を実施している。中高一貫校の高校における本格学習のプレ学習的な位置づけとなっている。

露語は34～38人のクラス4クラスに卒業直前の2時間のみ必須で授業が行われるという特殊な形をとっている。

葡語は授業に関する記載がなかった。

これらの授業を受けた中学生は合計245人であった。

中高一貫校との回答で、学年が1～3年生とのみ記された16件は、いずれも中学校なのか高等学校なのかが不明であるため、ここでは詳細に扱わない。回答に記載された受講生数を合計すると532人、クラス数21で平均のクラス規模は25.3人だった。

高等専門学校からの回答16件は本調査の対象外であるが、簡単に紹介しておく、16件はすべて国立校で、言語は独語が12件、中・韓が2件ずつだった。受講生数の合計は980人、クラス数は合計30で、平均クラス規模は32.7人だった。

3.3.2 高等学校の英語以外の外国語の授業の実情

高等学校からの回答152件のうち、18件（18言語）については同一校において、2年生を対象とした総合科目が2単位必修で実施され、同じ言語の同じ担当者が1～3年生を対象に、単位に換算されない課外講座を行っていたが、この場合、課外講座はデータから除き、総合科目のデータのみを採用することにした。

なお、部分的に未記入だった回答もかなりの数に上ったため、調査項目ごとの合計件数・コース数が必ずしも一致しないことを付言しておく。

3.3.2.1 学年配当

各言語の授業が何年生に配当されているかを表7に示した。

高等学校では2年生と3年生で履修できるケースが42件と最も多く、次に2年生のみが39件、1年生から3年間を通して履修できるのは21件、1年生のみ履修できるケースが19件、3年生のみが17件、1～2年生で履修できるケースが11件、1年生と3年生で履修できるケースが1件だった²¹⁾。

学年ごとの開設コース数では1年生が52コース、2年生が113コース、3年生が81コースと、やはり2年生で最も多く開設されていた。

表7 言語ごとの学年配当

単位：件

	中	韓	仏	独	西	葡	露	日	他	合計
1～3年生	5	4	6	4	2	0	0	0	0	21
1,2年生	4	4	2	0	1	0	0	0	0	11
2,3年生	16	9	7	4	3	2	0	0	1	42
1,3年生	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
1年生のみ	7	6	0	0	3	1	1	1	0	19
2年生のみ	8	6	4	2	3	2	1	2	11	39
3年生のみ	8	0	3	4	0	0	1	1	0	17
合計	49	29	22	14	12	5	3	4	12	150

3.3.2.2 科目の位置づけと単位数

各コースの科目区分を言語別に表8にまとめた。

科目の位置づけでは「外国語」が213コースと圧倒的に多く、「総合的な学習」は25コース、「その他」が13コースであった。1年生では総合的な学習として1単位分のみ学習し、2、3年生で外国語として2単位分ずつ学習するケースと、1、2年生で2単位分ずつ外国語として学習し、3年生で「その他」として自由選択科目となるケースがそれぞれ1件あった。

年間の単位数では2単位が151コースと最も多く、4単位18コース、1単位が14コースとこれに続いた。

3年間で取得できる単位数は2単位が69件と最も多く、続いて4単位が33件、6単位が7件、3単位、5単位が各4件、1単位が5件あった。7～12単位取得できる場合が合わせて7件、15単位以上取得できる場合も3件あった。

表8 科目区分

単位：コース

		中	韓	仏	独	西	葡	露	日	他	合計
外国語	必須	14	3	6	2	1	1	1	1	0	29
	選必	28	19	25	13	9	0	1	0	0	95
	選択	29	18	16	12	1	1	0	5	2	84
	不明	4	0	0	0	1	0	0	0	0	5
総合的	必須	2	1	1	0	1	1	1	0	11	18
	選必	2	0	1	0	1	0	0	0	0	4
	選択	1	1	0	0	0	0	0	0	0	2
	不明	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
その他	選必	0	1	0	0	3	0	0	0	0	4
	選択	2	0	1	0	1	2	1	8	0	15
	不明	1	1	0	0	0	0	0	1	0	3
合計		84	44	50	27	18	5	4	15	13	260

3.3.2.3 受講者数、クラス数、クラス規模

回答1件あたりの受講者数を表9に示した。10人以下から100人を超す場合まで多様だが、葡・日・他は特に小規模であるケースが多い。1校に1つの外国語に対し複数名の担当者がいる場合は1校分を複数件として処理しているため、表9の数が必ずしも各校あたりの受講者数と一致するわけではないが、多くの場合、これが1校1言語あたりの受講者数と考えてよいであろう。

表9 1件あたりの受講者数

単位：件

	中	韓	仏	独	西	葡	露	日	他	合計
1～5人	2	0	2	1	1	2	0	3	4	15
6～10人	4	2	4	1	2	0	1	0	1	15
11～20人	10	6	1	3	3	0	1	0	2	26
21～30人	7	7	5	3	3	1	0	0	1	27
31～50人	13	8	6	1	2	0	1	1	0	32
51～100人	7	1	1	1	1	0	0	0	0	11
101～200人	3	3	2	2	0	0	0	0	0	10
201人以上	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
合計	46	28	21	12	12	3	3	4	8	137

コースあたりのクラス数の言語ごとの分布は表10のとおりである。1つの学年に開講されているクラス数は、1クラスである場合が182コースと圧倒的であり、2クラスである場合が32コース、3クラスが10コース、4クラスが2コースだった。

表10 クラス数

単位：コース

	中	韓	仏	独	西	葡	露	日	他	合計
1クラス	62	32	36	17	16	5	2	3	9	182
2クラス	8	9	4	5	4	0	1	1	0	32
3クラス	4	3	1	2	0	0	0	0	0	10
4クラス	1	0	1	0	0	0	0	0	0	2
合計	75	44	42	24	20	5	3	4	9	226

クラス規模は表11のとおりである。クラス規模の平均は17.9人である。

表11 クラス規模

単位：クラス

	中	韓	仏	独	西	葡	露	日	他	合計
1～5人	11	6	10	3	9	3	0	4	4	50
6～10人	13	12	10	6	4	1	1	0	2	49
11～20人	39	17	12	17	4	1	2	1	2	95
21～30人	13	13	17	3	6	0	0	0	1	53
31～50人	17	7	2	4	1	0	1	0	0	32
51人以上	1	4	0	0	0	0	0	0	0	5
合計	94	59	51	33	24	5	4	5	9	284

言語ごとの受講者総数は表12のとおりであり、高等学校の英語以外の外国語の受講者総数は4,917人である。文科省初中等教育局（2012）による高等学校での英語以外の外国語の学習者数延べ49,328人の約1割にあたる。

表12 言語ごとの受講者数

単位：人

中	韓	仏	独	西	葡	露	日	他
1,756	1,347	769	532	301	28	75	40	69

3.3.2.4 教育目標

各コースの教育目標として14の選択肢を示し、その中から特に重点を置いているものを複数選択してもらった。

回答のあった225コース中、(2)「基礎文法の理解や使用」が207コースと最も多く、(1)「文字の読み書き」が196コース、(4)「決まり文句や身近な単語を使った初歩的コミュ

ニケーション」が184コース、(7)「生活文化や価値観の理解」が116コースと続いた。

これを〔3〕で尋ねたCEFRおよび「外国語学習のめやす（以下「めやす」と略す）」を活用しているグループとしていないグループに分け、それぞれ該当するコース数に占める割合をグラフ化してみた。図1は、CEFRを「大いに活用している」（7件）「部分的に活用している」（27件）と答えたグループと、そうでないグループ（142件）に分け、それぞれの担当コース全数に占める割合（無回答のものは数値から除外）で比較したものである。(1)「文字の読み書き」、(2)「基礎文法の理解や使用」、(3)「辞書を使った読解・作文」、(4)「決まり文句や身近な単語を使った初歩的コミュニケーション」、(8)「対象となる生活文化や価値観との比較を通じた自文化・価値観の理解」にはほとんど差が認められないが、(5)「様々な場面・状況に応じたコミュニケーション能力」、(6)「対象語母語話者とコミュニケーションしようとする態度の育成」、(11)「相手国の学校との相互交流」、(13)「スピーチコンテスト、作文コンクール出場」、(14)「能力試験・検定試験合格」は活用户グループの方が2倍かそれ以上の割合で多かった。

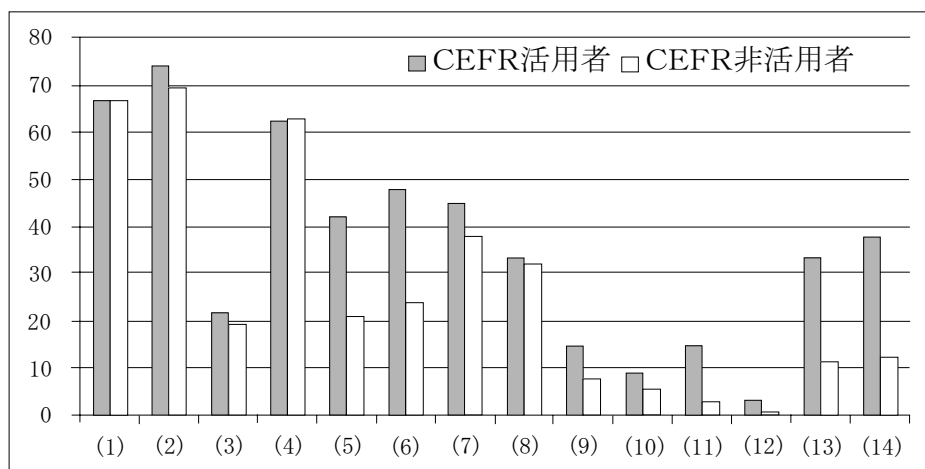


図1 教育目標設定のCEFR活用・非活用による違い 単位：%

図2は、「めやす」を「大いに活用している」（3件）「部分的に活用している」（37件）と答えたグループと、そうではないグループ（138件）に分け、それぞれの担当コース全数に占める割合（無回答のものは数値から除外）で比較したものである。(1)「文字の読み書き」、(2)「基礎文法の理解や使用」、(4)「決まり文句や身近な単語を使った初歩的コミュニケーション」、(7)「生活文化・価値観の理解」にはあまり差が認められないが、(3)「辞書を使った読解・作文」は非活用户の方が割合が高く、(8)「対象となる生活文化や価値観との比較を通じた自文化・価値観の理解」(13)「スピーチコンテスト・作文コンクール出場」は活用户の方が割合が高いという違いがみられた。

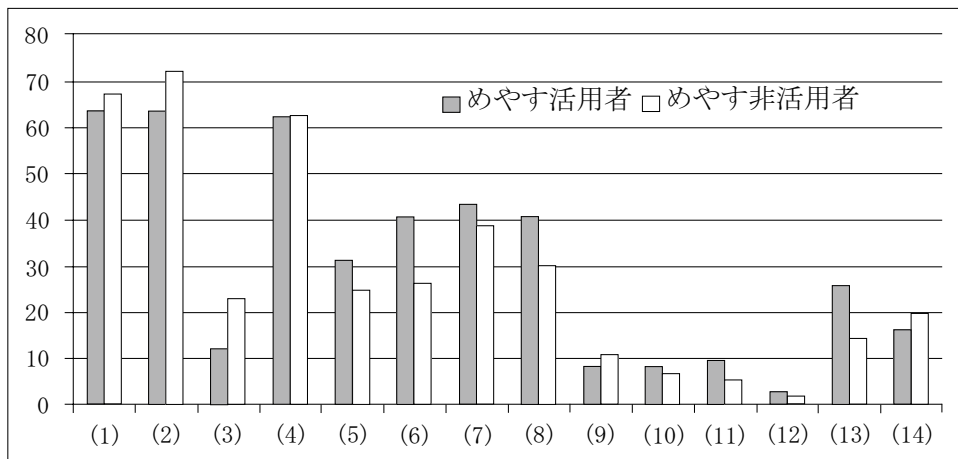


図2 教育目標設定の「めやす」活用・非活用による違い 単位：%

3.3.2.5 教授方法

各コースの教授方法として12の選択肢を示し、その中から特に重点を置いているものを複数選択してもらった。

その結果、(1)「対象言語の語や文の音読」が231コースと最も多く、次いで(2)「単語や文の筆記」が176コース、(6)「口頭による活用練習」が139コース、(8)「教科書本文などのロールプレイ」126コースの順で多かった。文法や読み書きが重視され、アウトプットを要求する教室活動が好まれる傾向にあるようだ。

これをCEFRおよび「めやす」を活用しているグループとそうでないグループに分け、それぞれ担当コース全数に占める割合をグラフにした。

図3は、図1と同じ活用者グループと非活用者グループの、それぞれの担当コース全数に占める割合で比較したものである。(1)「対象言語の語や文の音読」、(2)「単語や文の筆記」、(4)「本文暗記」、(6)「口頭による文法の活用練習」にはあまり差が見られず、(7)「自由作文」、(8)「本文のロールプレイ」、(9)「コミュニケーションギャップのある会話」、(10)「文化や価値観の理解」、(11)「対象地域の歴史や日本との関係、社会問題の理解」に2倍近い差で活用者グループの方が重点を置いているという結果となった。

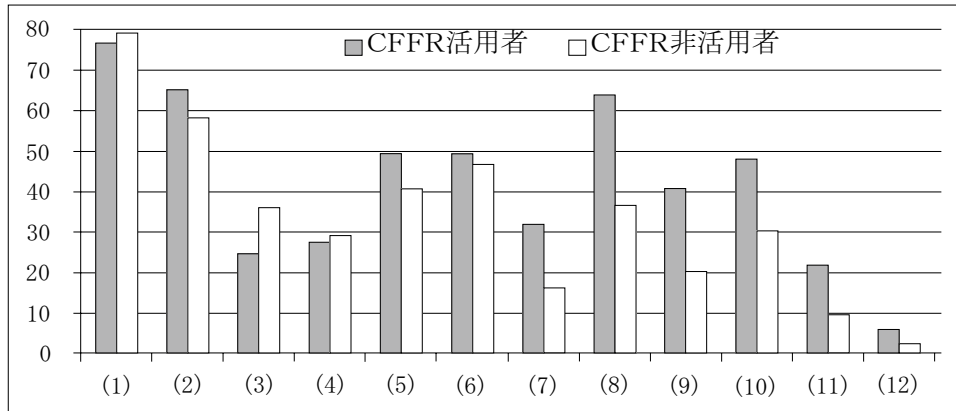


図3 教授方法のCEFR活用・非活用による違い

単位：%

図4は、図2と同じ活用者グループと非活用者グループの、それぞれの担当コース全数に占める割合で比較したものである。(1)「対象言語の語や文の音読」、(2)「単語や文の筆記」は非活用者グループの方が重視しており、(8)「本文のロールプレイ」、(10)「文化や価値観の理解」は活用者グループの方が重点を置いているという結果であった。

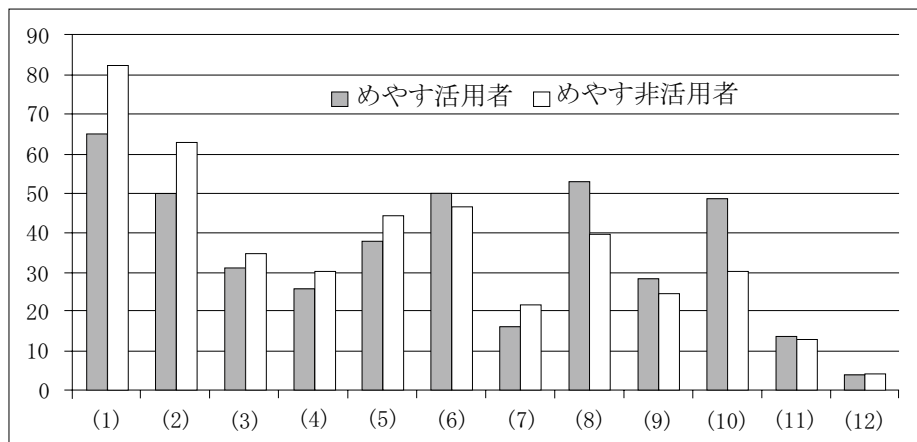


図4 教授方法の「めやす」活用・非活用による違い

単位：%

3.3.3 困難点

教育に際する困難点として6項目について、「1：まったく感じない」から「5：大いに感じる」の5段階のいずれかで回答してもらい、その結果の平均値の差を反復測定単純対比によって検討したところ、以下ようになった。

平均値が最も高かったものはQ33「研修機会の不足」の2.99 ($SD=1.359$)であり、Q37「入試科目ではないことによる動機づけの低さ」の2.87 ($SD=1.344$)、Q36「他の教師との連携不在」の2.87 ($SD=1.344$)がこれに続き、Q34「教育情報の不足」の2.74 ($SD=1.332$)、Q31「指導要領の不在」2.74 ($SD=1.332$)、Q32「教材不足」2.74 ($SD=1.288$)は平均値がやや低かったが、主効果に有意差はなく、いずれの項目間にも統計的な差は見られなかった ($F(5, 157)=1.315, p=.256, n. s.$)。

自由記述には、単位数・授業時間数の乏しさや動機づけの低さにより教育効果を上げられないことへのもどかしさを訴える意見が多かったほか、教科の位置づけの不明確さ、制度的な不安定さが指摘された一方、自己裁量で授業を自由に運営できることへの肯定的評価を述べた意見も見られた。

3.4 CEFRおよび「外国語学習のめやす」について

3.4.1 CEFRの認知度

CEFRに関連する8つの用語について認知度を4段階で回答してもらった結果を図5にまとめた²¹⁾。全体として認知度は高いとは言えず、いずれの用語も10人から20人に1人程度がよく知っており、2人に1人程度が聞いたことはあるという程度だった。CEFRの日本語脈化に関する議論の中で、共通参照レベルやcan-doリストばかりが取り沙汰される傾向にあるという点が指摘されることが多いが、中等教育機関の英語以外の外国語担当者はそれらの情報にさえ接する機会が限られているということであろうか。もっとも今年度から文部科学省が中等教育機関で学習到達目標の「CAN-DOリスト」化を進める指針を打ち出した(文科省初中等教育局2013)ことにより、can-doリストの認知度はこの1年間でかなり上がった可能性はある。

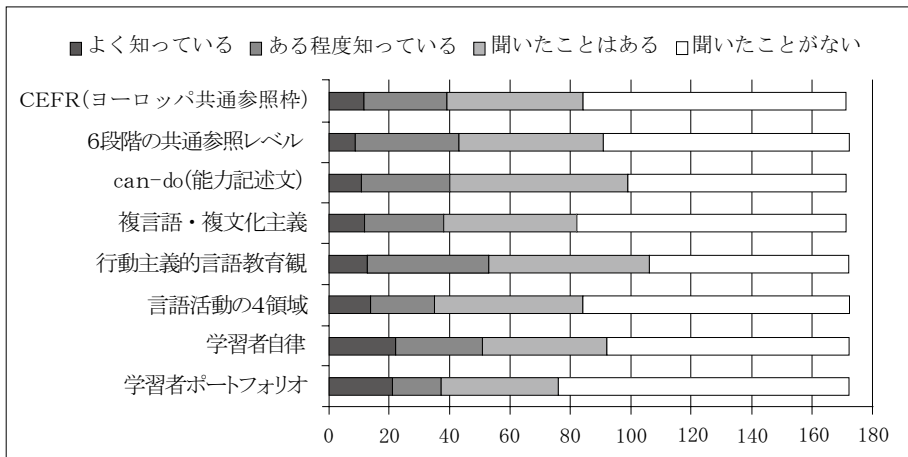


図5 CEFR関連用語の認知度

単位：人

8項目のうちいずれかに対して「4：よく知っている」「3：ある程度知っている」と回答した86人をCEFRについて「知っている」ものとみなし、そうでない回答者を「知らない」ものとみなして、言語ごとに両者の割合を図6に示した。CEFRはヨーロッパの言語状況から生まれた枠組みであるため、仏・独・露語担当者間でより広く認知され、中・韓語担当者間では認知度が低いのはある意味当然と言えよう。しかし、同じヨーロッパ言語でも西語は認知度が低く、むしろ日語の方が認知度が高いことから、CEFRの認知度は外国語教育の歴史的な長さ、教育・研究者層の厚さとも関係しているのかもしれない。

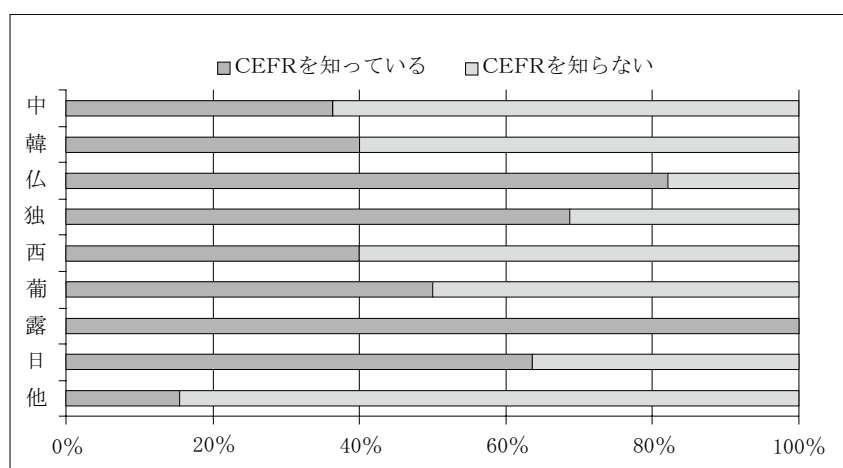


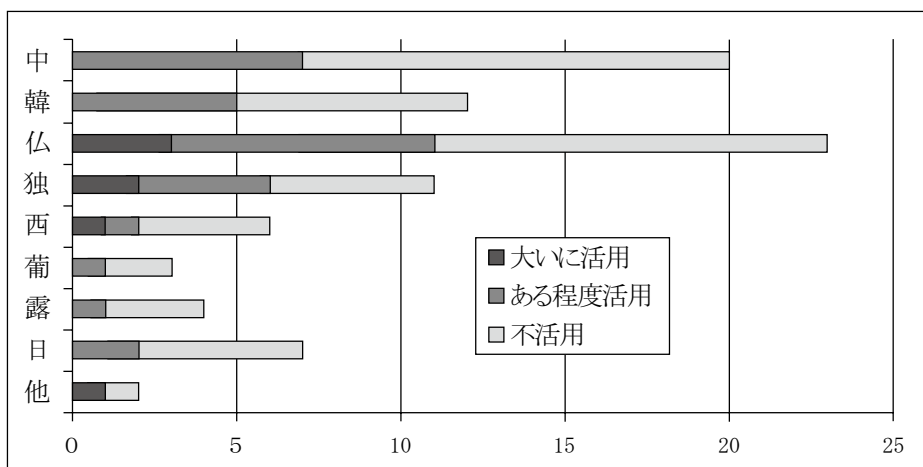
図6 CEFRの担当言語別認知度

単位：%

3.4.2 CEFRの活用度

3.4.1でCEFR関連の用語を知っている回答者にCEFRの活用如何を3段階で尋ねた。図7はその実数をグラフで表したものである。「大いに活用している」と答えたのは全員ヨーロッパ言語の担当者であった。

しかし、全体数に比した割合は小さいものの、中・韓語でも「ある程度活用している」と答えた回答者もいた。



※ 「他」の2人はいずれも伊語担当者。

単位：人

図7 CEFRの活用度

CEFRを「知っている」とした回答者の中で「活用していない」と答えた回答者に、その理由を4項目から選択式で尋ねたところ、多かった答えが「教育現場の実態に合わない」(18件)、「活用の方法がわからない」(16件)だった。

3.4.3 「めやす」の認知度

「めやす」について知っているかどうかを4段階で回答してもらった。「4：よく知っている」「3：ある程度知っている」を選んだ53人は「めやす」について「知っている」ものとみなし、そうでない回答者を「知らない」ものとして、言語ごとに両者の割合を図8に示した。

「めやす」は、もともと高等学校の中・韓語教育を対象に作成され、他言語での活用が推奨されるようになってから日が浅いため、全体の認知度は低かった。しかし、中・韓語ではある程度認知度が上がりつつあり、独・仏語はじめと他の外国語でも認知され始めていると言えよう。

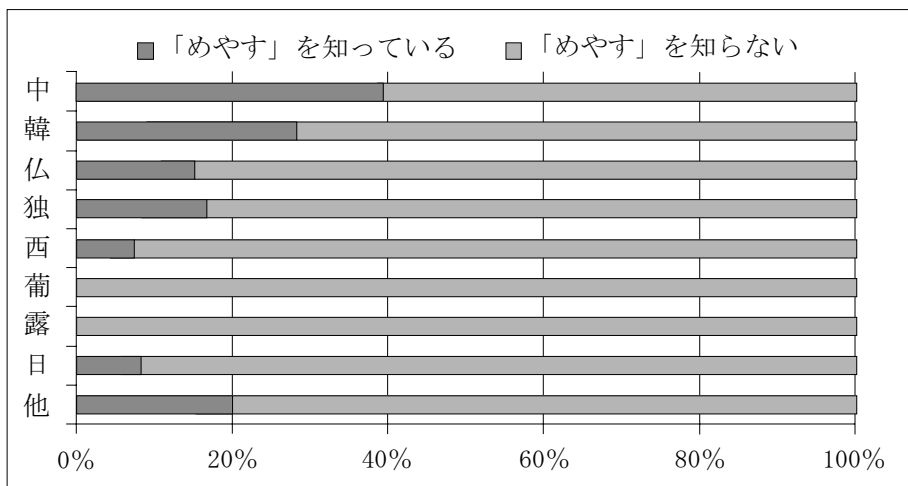
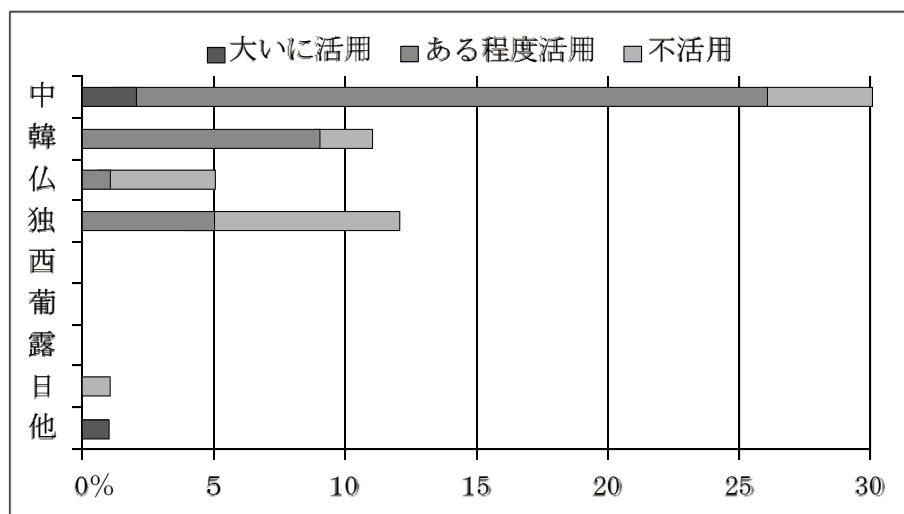


図8 「めやす」の認知度

単位：%

3.4.4 「めやす」の活用度

3.4.3で「めやす」について「よく知っている」「ある程度知っている」と答えた回答者に「めやす」の活用如何を3段階で尋ねた。図9にその実数をグラフで表した。「大いに活用している」と答えたのは中・伊語の担当者3人だけであったが、「めやす」を知っているとした回答者の中で「活用していない」と答えた人は少数派で、多くは「ある程度活用している」と答えた。日本の高等学校の外国語教育現場の経験から生まれたものであるため、ある程度の活用は容易なのであろう。



※「他」は伊語担当者。

単位：人

図9 「めやす」の活用度

しかし、「めやす」を「知っている」が「活用していない」と答えた回答者に、その理由を4項目から選択式で尋ねたところ、やはり「教育現場の実態に合わない」が9件と最も多かった。

学習指導要領に英語のような形での明確な指針が示されていない中で、仏・独語では主にCEFRが、中・韓語では主に「めやす」がこれに代わる指針として利用されつつあることが推察された。3.3.3で「学習指導要領の不在」に感じる困難の度合いが他の項目に比べ高くはなかったのは、これらの指針の存在によるのかもしれない。

CEFRは公開後10年以上が経過し、「めやす」は数年しか経っていないため、「めやす」の認知度はCEFRに比べ低いと言わざるを得ないが、これらを知っている人の中で少しでも活用している人の割合は「めやす」の方が高かった。ただし、いずれも活用していない人は「現場の実態に合わない」と考えており、3.3.3で「研修機会の不足」に感じる困難度が高かったことから、CEFRにしる「めやす」にしる、活用方法を十分に理解できるような手厚い研修の機会が強く求められていると言えよう。

4 まとめ

2012年の高等学校における英語以外の外国語教育は、従来からの指摘に違わず、事実上の学習指導要領の不在の中、開設校も開設時間数（単位数）も受講生数も圧倒的に少なく、非常勤講師や特別非常勤講師に大きく依存し、当該外国語の教員免許状を持たない教師も多いという事実からも、その位置づけの低さ、不安定さが改めて浮き彫りになった。

しかし、現状でも地域や学校によって、それぞれに特有の国際交流・異文化交流の機会があり、今後その機会が減少することは考えにくいいため、制度と環境が整えられ学習の機会が保証されれば学習ニーズはさらに増えるものと考えられる。

これに応えるためには、当該科目の位置づけをはっきりさせ、安定した身分と資格を持つ教員を配置し、公的なめやすと教材・研修の機会を充実させるなどの改革が必要であろう。

日本がグローバル人材を育てようとするなら、外国人と英語でコミュニケーションできる人材を育てるだけでなく、自らと異なる言葉・文化を理解し、それらの言語圏の人々との交流を通して、自らの文化を相対化し、異文化に対する柔軟な態度と問題解決能力を備えた人材を育てるべきである。そのためには英語以外の外国語教育の存在が重要であるが、本研究で明らかになったような現在の状況は、そのような人材を

生み出すには程遠い状況だと言えよう。英語以外の外国語、中でも人的交流の多い言語、接触頻度の高い身近な言語を第二外国語として中等教育段階で制度的に取り入れるといった抜本的な改革が行なわれる必要があると考える。

注

- 1) 文部省が1986年から隔年で調査を行ってきたが、2010年度は東日本大震災の影響で実施されなかったため、2011年度が13回目となる（文部科学省ホームページより）。
- 2) 科学研究費基盤研究（A）「新しい言語教育観に基づいた複数の外国語教育で使用できる共通言語教育枠の総合研究」（研究代表者：西山教行）および科学研究費基盤研究（B）「英語教師の成長に関わる枠組みの総合的研究」（研究代表者：神保尚武）。
- 3) 中高一貫校には中等教育学校（6年制）と中学校（3年制）＋高等学校（3年制）の2つの形態があるが、学校種の質問に際し、これらを区別できる選択肢を設定していなかったため、後者の場合に不明回答が生じてしまった。中等教育学校の4・5・6年生との記載があるか、学校名の記載がありホームページで確認できた場合は、中学校か高等学校のいずれかに振り分けてデータ化し、これらが不明なもの16校を「中高一貫校」とした。
- 4) 回収された調査用紙の中には本調査の対象外である英語に関する内容がかなりの数に上ったが、これらは無効回答である。また、回答の一部未記入により対象となる外国語が不明であるもの、記載内容から英語に関する回答であると思われるものも無効回答とした。なお、1人が同一校で2言語を担当している場合や2校で同一言語を担当している場合は、言語ごと、学校ごとにそれぞれ別件として扱った。なお、高等専門学校から16件の回答があったが、いずれも大学1・2年生に相当する4・5年生で実施しているか、学年の記載がなかったため、有効回答数に含めていない。特別支援学校からの回答も2件あったが、学年が不明であるため、有効回答数に含めていない。
- 5) 調査対象は学校単位ではなく教員個人であり、英語教員は1校に複数いることが一般的であるため、学校数はこれよりかなり下回ると思われる。
- 6) 同一校で2言語が開設されている場合は2校とカウントされている（文科省初中等教育局2012）。
- 7) CEFRとはCommon European Framework of Reference for Languagesの略称で、「ヨーロッパ言語共通参照枠」と訳される。ヨーロッパで共通に使用できる様々な外国語の教育/学習/評価のための枠組みで、複言語複文化主義、行動主義的言語教育観、6段階の能力記述文(Can-doスクリプト)、学習者自律などを重要な概念とする。
- 8) 財団法人国際文化フォーラム（現・公益財団法人国際文化フォーラム）が2005～2006年に文部科学省の「学力向上拠点形成事業」の一環である「わかる授業実現のための教員の教科指導力向上プログラム」の委嘱事業として進めた「高等学校における中国語と韓国朝鮮語の目標・内容・方法に関する研究」の成果として2007年に公表されたものが『高等学校の中国語と韓国朝鮮語：学習のめやす（試行版）』であり、これをベースとしてその後改訂が重ねられ、2012年には『外国語学習のめやす—高等学校の中国語と韓国朝鮮語教育からの提言—』と題する完成版が公表されて、高等学校以外、中・韓語以外の外国語教育現場でも活用するよう推奨されている。これに基づく授業づくりのための研修会も毎年開かれている。
- 9) http://www.education-langue.com/recerca_zenkoku
- 10) 中国語は「中」、韓国(朝鮮)語は「韓」、フランス語は「仏」、ドイツ語は「独」、スペイン語は「西」、ポルトガル語は「葡」、ロシア語は「露」、イタリア語は「伊」、外国語としての日本語は「日」、その他は「他」と略し、文脈によってはこれらに「語」を付す。

- 11) 埼玉県のある私立高校から、総合的な学習および課外講座として中・韓・独・西・葡・露のほかにはアイヌ語、イタリア語、ベトナム語、古典ギリシャ語、古典ラテン語、インド語、スワヒリ語、現代ヘブライ語、ベルシア語、その他3言語、計18言語の講座が開講されているとの回答があった。
- 12) 岡戸（1996、2002に再録）で調査された高等学校における英語以外の外国語の開設言語の数の多い順も文部省（1996）と一致していたが、この時は中>仏>独>韓の順だった。この15年ほどの間に韓語の開設校が飛躍的に伸びたことが見て取れる。
- 13) 「高等学校における外国語教育多様化推進事業」は、文部科学省が2002～2007年、外国語教育の多様化を推進するため、英語以外の外国語教育に取り組む都道府県を推進地域に指定し、域内の高等学校を推進校として、地域の関係機関との連携のもと、教育課程上の課題や地域人材の活用方法の在り方等、実践的な調査研究を行った事業で、2006年の場合、ロシア語推進地域として北海道、中国語推進地域として神奈川県、大阪府、和歌山県の3府県、韓国・朝鮮語推進地域として大阪府、鹿児島県の2府県が指定された（文部科学白書平成16年・平成18年版より）。
- 14) 同一担当者が2言語を担当している場合および2校で同一言語を担当している場合は、それぞれ2人とみなした。
- 15) 他教科の現職教員が免許法認定講習・公開講座を受けて当該外国語の免許状を取得したというケースもあるものとみられる。韓語の場合、天理大学と神田外語大学で2001年から2003年にかけて実施された夏季集中講座により約35人が「朝鮮語」または「韓国語」の高校教員免許を取得した（国際文化フォーラム2005; p.3）。
- 16) 教員免許状を持たず、都道府県教育委員会に届け出ることによって就業する非常勤講師。
- 17) 日本語担当者の多くは日本語が母語だが、日本語以外の言語を母語とする担当者の場合、母語は学習者の母語と同じである場合と、日本語でも学習者の母語でもない場合があり、その位置づけが困難である。ここでは主に担当者の母語と地位や資格との関係に視点を置いているため、便宜的に日本語以外の言語を母語とする場合、母語が日本語ではないという意味で「担当言語」に含めた。
- 18) 各都道府県内のみで効力を有し、原則として3年間の有効期間が設けられている免許状。
- 19) 大学での養成教育を受けていない者に、都道府県教育委員会の行う教育職員検定により授与される免許状で、授与された都道府県でのみ5～10年間有効。
- 20) 例えば、韓国語・韓国朝鮮語・朝鮮語が合わせて8箇所、スペイン語・イスパニア語が合わせて13箇所、ポルトガル語4箇所など（文部科学省 教員免許制度の概要サイト「平成21年4月1日現在の教員免許状を取得できる大学」より）。
- 21) 1人の担当者が2言語を担当している場合も2校で担当している場合も1人とみなした。

参考文献

- 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— EUの言語政策 日本
の外国語教育への示唆, くろしお出版, pp.9-24
- 岡戸浩子, 2002a, 外国語教育の多様化への動き—英語以外の言語教育—, 「グローバル化」時代の言語教育政
策—「多様化」の試みとこれからの日本—, くろしお出版, pp.150-189
- 岡戸浩子, 2002b, オーストラリアの多文化社会とLOTE教育, 世界の言語教育, くろしお出版, pp.129-143
- 国際交流基金, 2011, 海外の日本語教育の現状 日本語教育調査・2009年 概要,
<http://www.jpf.go.jp/j/japanese/survey/result/>
- 国際文化フォーラム, 1994, いま高校の中国語教育を問い直す—外国語教育が直面する課題と提言,
<http://www.tjf.or.jp/ringo/archive/hokoku.php>
- 国際文化フォーラム, 1999, 日本の高等学校における中国語教育の広がり—韓国朝鮮語教育との比較で見る,

- <http://www.tjf.or.jp/ringo/archive/hokoku.php>
国際文化フォーラム, 1999, 日本の高等学校における韓国語教育—中国語教育との比較で見る—,
<http://www.tjf.or.jp/ringo/archive/hokoku.php>
国際文化フォーラム, 2005, 日本の学校における韓国朝鮮語教育—大学等と高等学校の現状と課題—,
<http://www.tjf.or.jp/ringo/archive/hokoku.php>
国際文化フォーラム, 2012, 外国語学習のめやす—高等学校の中国語と韓国朝鮮語教育からの提言—,
公益財団法人国際文化フォーラム
後藤雄介・石井登・浜邦彦・岩村健二郎, 2010, 高等学校におけるスペイン語教育の現状と展望, 早稲田教育
評論, 第24巻第1号
文部科学省, 2012, 平成24年度学校基本調査
文部科学省初等中等教育局, 2013, 各中・高等学校の外国語教育における「CAN-DOリスト」の形での学習
到達目標設定のための手引き
文部科学省初等中等教育局国際教育課, 2012, 平成23年度高等学校における国際交流等の状況について
日本独文学会ドイツ語教育部会, 1999, ドイツ語教育の現状と課題: アンケート結果から改善の道を探る, 日
本独文学会ドイツ語教育部会
日本フランス語フランス文学会・日本フランス語教育学会, 2011, フランス語教育実情調査報告書
http://www.sjllf.org/iinnkai/?action=common_download_main&upload_id=161
吉島茂・大橋理枝他訳・編, 2004, 外国語教育Ⅱ—外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠—
(原著: Common European Framework for Reference of Languages; Learning, teaching, assessment,
3rd printing 2002. Cambridge University Press), 朝日出版社

本稿は、JSPS 科学研究費23242030の助成を受けたものです。

英語以外の外国語教育の実情調査

京都大学 西山教行科研（基盤(A)）

本調査は、2012年度科学研究費・基盤A（代表者：西山教行）「新しい言語教育観に基づいた複数の外国語教育で利用できる共通言語教育枠の総合研究」の一環として、全国の中学校・高等学校における英語以外の外国語の教育実情を調査するものです。

ご回答は、当該外国語担当の先生ご本人にお願いいたします。また、担当者が複数名おられる場合は、お手数ですが人数分をコピーしてご回答いただき、同封の返送用封筒にてご返送くださいますようお願いいたします。

また、複数の学校で教えていらっしゃる先生は、お手数ですが、学校ごとにお書きください。

ご回答内容は研究以外の目的で使用しないこと、また、お書きいただいた個人情報およびご回答内容については守秘義務を遵守することをお約束いたします。

基礎データ

英語以外の外国語を教えておられる先生ご自身についてお尋ねします。該当する記号を（ ）に記し、選択肢にない内容は□内にお書きください。

Q1. お勤めの学校種は何ですか。（ ）

1. 中学校 2. 高校 3. 中高一貫校 4. 特別支援学校 5. その他

Q2. 設置者別の校種は何ですか。（ ）

1. 国立 2. 公立 3. 私立 4. その他

Q3. 学校のある都道府県名をお書きください。

Q4. ご担当の言語は何ですか。（ ）※複数回答可

1. フランス語 2. ドイツ語 3. 韓国(朝鮮)語 4. 中国語 5. スペイン語
6. ポルトガル語 7. ロシア語 8. 外国語としての日本語 9. その他

Q5. 教師としての身分は何ですか？（ ）

1. 教諭 2. 常勤講師（期限付き講師） 3. 教諭（再任用） 4. 非常勤講師
5. 特別非常勤講師 6. その他

Q6. 年齢層を教えてください。（ ）

1. 20歳代 2. 30歳代 3. 40歳代 4. 50歳代以上

Q7. 担当言語の教育経歴はどのくらいですか？（ ）

1. 3年未満 2. 3年以上～5年未満 3. 5年以上～10年未満 4. 10年以上

Q8. 母語は何ですか？（ ）

1. 日本語 2. 担当言語 3. 担当言語と日本語とのバイリンガル
4. その他

Q9. 次のうち、どの資格証をお持ちですか。（ ）※複数回答可

1. 担当言語の教員免許状 2. 英語科の教員免許状 3. 国語科の教員免許状
4. 社会科の教員免許状 5. 臨時免許状または特別免許状 6. なし
7. その他

※担当言語の本国発行の資格証も可

現在のご担当言語の授業について

該当する選択肢は()内に数字で、選択肢がない場合は□内に具体的にお書きください。
1つの学年に授業の実施形態が複数ある場合は、用紙をコピーしてご回答をお願いします。

◆ 1年生

- Q10. 科目区分1 () 1. 外国語 2. 総合的な学習 3. その他 □
- Q11. 科目区分2 () 1. 必修 2. 選択必修(卒業に必要) 3. 選択(卒業に不要)
- Q12. 単位数 ()単位 ※単位換算が困難な場合は時間数で ()時間
- Q13. 生徒数 ()人 ※複数クラスの場合は「10+15」のように記入
- Q14. 教育目標 () ※下の選択肢より選択。複数回答可。
- Q15. 教授方法 () ※次ページ選択肢より選択。複数回答可。
- Q16. 教科書名 () ※お使いであればお教えてください。

◆ 2年生

- Q17. 科目区分1 () 1. 外国語 2. 総合的な学習 3. その他 □
- Q18. 科目区分2 () 1. 必修 2. 選択必修(卒業に必要) 3. 選択(卒業に不要)
- Q19. 単位数 ()単位 ※単位換算が困難な場合は時間数で ()時間
- Q20. 生徒数 ()人 ※複数クラスの場合は「10+15」のように記入
- Q21. 教育目標 () ※下の選択肢より選択。複数回答可。
- Q22. 教授方法 () ※次ページ選択肢より選択。複数回答可。
- Q23. 教科書名 () ※お使いであればお教えてください。

◆ 3年生

- Q24. 科目区分1 () 1. 外国語 2. 総合的な学習 3. その他 □
- Q25. 科目区分2 () 1. 必修 2. 選択必修(卒業に必要) 3. 選択(卒業に不要)
- Q26. 単位数 ()単位 ※単位換算が困難な場合は時間数で ()時間
- Q27. 生徒数 ()人 ※複数クラスの場合は「10+15」のように記入
- Q28. 教育目標 () ※下の選択肢より選択。複数回答可。
- Q29. 教授方法 () ※次ページ選択肢より選択。複数回答可。
- Q30. 教科書名 () ※お使いであればお教えてください。

【教育目標（選択肢）】 ※特に重点を置いているものを選んでください。

1. 指導対象言語の文字を声に出して読んだり書いたりすることができる。
2. 指導対象言語の基礎的な文法項目を理解し、使うことができる。
3. 辞書を使って指導対象言語の文を読解したり、作文したりすることができる。
4. 指導対象言語の決まり文句や簡単な表現を覚えて初歩的なコミュニケーションを図ることができる。
5. 指導対象言語で、様々な場面、状況に応じたコミュニケーションを図ることができる。
6. 指導対象言語の母語話者とコミュニケーションしようとする積極的な態度を身につける。
7. 指導対象地域の生活文化や価値観を理解する。
8. 指導対象地域の生活文化や価値観との比較を通じて自分の文化や価値観を理解する。
9. 指導対象地域の歴史や日本との関係史、社会問題などを理解する。
10. 指導対象地域の歴史や日本との関係史、社会問題などを通して日本について理解する。
11. 指導対象言語を使って指導対象地域の学校との相互訪問交流をすることができる。
12. ITを利用して指導対象地域の人々と交流することができる。
13. 指導対象言語のスピーチコンテスト、作文コンクールなどに出場する。
14. 指導対象言語の能力試験や検定試験に合格する。
15. その他 □

【教授方法（選択肢）】 ※特に重点を置いているものを選んでください。

1. 指導対象言語で書かれた単語や文を声に出して読ませる。
2. 新出単語や 本文・練習問題・作文問題などの文を指導対象言語で書かせる。
3. 教科書本文を訳させる。
4. 教科書本文を暗記させる。
5. 単語を暗記させる
6. 口頭による文法の活用練習をさせる。
7. ある程度自由に文章を書かせる。
8. 教科書本文などを使ったロールプレイをさせる。
9. 指導対象言語で意味のある（コミュニケーションギャップの存在する）会話をさせる。
10. 指導対象地域の生活文化や価値観について解説し生徒に理解させる。
11. 指導対象地域の歴史や日本との関係、社会問題などについて解説し生徒に理解させる。
12. テーマを決めて調査活動を行わせ、グループや個人で発表させる。
13. その他

--

ご担当の言語教育に関する困難に関する調査です。以下の段階であてはまる数字に○を付けてください。

1	2	3	4	5
まったく 感じない	あまり 感じない	どちらとも いえない	ある程度 感じる	大いに 感じる

Q31. 学習指導要領に担当言語の内容が明示されていない。

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Q32. 担当言語の適当な教科書・教材がない。

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Q33. 担当言語教育に関する研修を受ける機会がない。

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Q34. 担当言語教育に関する情報が少ない。

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Q35. 担当言語を同じくする他の教師とのつながりが少ない。

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Q36. 担当言語が入試につながらないので入試を動機づけに使うことができない。

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Q37. その他に特に感じている困難点があればご自由にお書きください。

--

用語についての知識

「新しい言語教育観に基づく複数の外国語教育で利用できる共通言語教育枠」の先行事例として、ヨーロッパで開発され2001年に公表されたCEFR（ヨーロッパ言語共通参照枠）があり、日本国内での事例としては、(財)国際文化フォーラムが文部科学省の委託を受けて開発し2012年に公表された「外国語学習のめやす」という試みがありますが、これらについて以下でお尋ねします。

以下の記述文に対し、次の1～4のあてはまる数字に○を付けてお答えください。

1	2	3	4
聞いたことがない	聞いたことはある	ある程度知っている	よく知っている

Q38. CEFR (ヨーロッパ言語共通参照枠)

1	2	3	4
---	---	---	---

Q39. 言語能力の6段階 (A1～C2) の共通参照レベル

1	2	3	4
---	---	---	---

Q40. Can-doリスト(能力記述文)

1	2	3	4
---	---	---	---

Q41. 複言語・複文化主義

1	2	3	4
---	---	---	---

Q42. 行動主義的言語教育観

1	2	3	4
---	---	---	---

Q43. 言語活動の領域 (公的, 私的, 職場, 教育環境)

1	2	3	4
---	---	---	---

Q44. 学習者自律

1	2	3	4
---	---	---	---

Q45. 学習者用ポートフォリオ

1	2	3	4
---	---	---	---

Q46. Q38～Q45のいずれかに、3か4とお答えの方にお尋ねします。

CEFRの全部または一部をご自分の授業に活用(援用・応用)していますか。()

1. おおいに活用している 2. 部分的に活用している 3. 活用していない

Q47. Q46で、3とお答えになった方はその理由をお答えください。()※複数回答可

1. 目的や意図がよく分からない 2. 活用の方法がわからない
3. 教育現場の実態に合わない 4. その他

--

Q48. 「外国語学習のめやす」について聞いたことがありますか。()

1. 聞いたことがない 2. 聞いたことはある
3. ある程度知っている 4. よく知っている

Q49. Q48で、3か4とお答えの方にお尋ねします。「学習のめやす」を活用していますか。()

1. おおいに活用している 2. 部分的に活用している 3. 活用していない

Q50. Q49で、3とお答えになった方は、その理由をお答えください。()※複数回答可

1. 目的や意図がよく分からない 2. 活用の方法がわからない
3. 教育現場の実態に合わない 4. その他

--

なお、今後の追加調査等にご協力いただける先生は、お名前・ご所属・メールアドレスをお書きください。

お名前 _____ ご所属 _____ メールアドレス(PC) _____

*メールアドレス(PC)をお書きくださった先生には今回の調査結果をメールへの添付ファイルでお知らせします。