

論文

フィンランド語の学習体験を通して日本の英語教育を考える

Insights of a Japanese EFL Teacher Learning Basic Finnish

淡路 佳昌

AWAJI Yoshimasa

Key words: フィンランド語、入門期の指導、文法指導、母語の活用、ペア活動、音声指導

1. はじめに

本論文は、英語教師であり大学での英語教員養成も担当する筆者が、在外研究先でほとんど予備知識のないフィンランド語を学習する経験を通じて、日本の英語教育について考察した論考である。

2019年4月から1年間、フィンランドのタンペレ大学に在籍し、現地の小中高校の英語教育や、英語教員養成について調査研究する機会を得た。日本の年度に合わせた研究期間だが、フィンランドの学年は9月始まりで、5月末には学校も大学も夏期休暇に入ってしまう。9月からの新学年に向けた研究準備を進める傍ら、この機会にフィンランド語の授業を受講して新たな言語を学習してみることにした。

以下は、その学習体験を通して、日本の英語教育の様々な問題について考えたこと、感じたことをまとめたものである。筆者自身の経験を踏まえての論なので、できる限り複数の情報源にも当たるように努めたが、その点については限界もあり、本研究の制約であることを予めお断りしておく。

2. フィンランドの英語事情

よく言われることであるが、フィンランドでは英語ができれば、日常生活で不便を感じることはほとんどない。それでも敢えてフィンランド語学習したいと考えた理由は、まずは現地の言葉を学ぶべきだという文化的敬意と、教室でのフィールドワークにいくらかでも役立つかもしれないと考えたからである。

2.1. 一般人の英語力

フィンランドの公共放送が報じた記事によれば、調査した80カ国中でフィンランドの英語力はスウェーデン、

デンマーク、ノルウェーなど北欧諸国とシンガポールに次いで第8位であったという(Yle, 2018)。

英語教育の体制が整備される以前の世代や、外国語としてはまだロシア語が主流だった頃に教育を受けた世代には例外も多いが、若い世代ではどこで誰に話しかけても瞬時に英語で対応できるくらいの能力がある。

記事ではその背景として、吹き替えをせず英語音声のまま字幕をつけて放送されるアニメや映画や、特に男子を中心としてゲームの影響を挙げている。しかし、限られてはいるものの、現地で参観した授業から感じたことは、授業や教師の質の高さも大きく影響しているはずである。これらについては、新学期からの研究で掘り下げてみる予定である。

2.2 外国人にとってのフィンランド語の必要性

きちんとした職を得ようとする場合にはある程度のフィンランド語力が求められるが、仕事によってはほとんど英語でこなせるものも多い。そういった場合、かなりの年数フィンランドで生活していても、ほとんどフィンランド語は習得していないまま生活できてしまう。

今回の体験で一緒に学んだ受講生の中にも、在住数年というケースは多く見られ、中には12年という受講生もいた。それほど、フィンランド語を使えなくても英語だけで生活できてしまうということである。

このことは一方で、フィンランドに在住する英語ができる外国人にとっては、フィンランドに触れる機会が減少してしまうということにもなる。

後で触れるように、フィンランド語を学習する機会は英語ほど多くなく、また言語としてもかなり複雑で学習

に要する時間も多し。そのような状況で、外国人が努力してフィンランド語を使うより、周囲のフィンランド人が英語に切り替えた方が圧倒的に簡単である。

外国人がたどたどしくフィンランド語で何か言おうとしても、相手は親切心から即座に英語に切り替えてくれる。長期間滞在していてもなかなか学習の機会に恵まれなかった原因として、受講生の多くがこのことについて触れていた。

自分自身の体験としても、ある程度学習が進み、それらしくフィンランド語で何か問いかけた後、当たり前のようにフィンランド語で返されたときは、さっぱりわからなかったにもかかわらず、ある程度認められたような心持ちで、不思議な嬉しさを感じたことを鮮明に記憶している。

3. フィンランド語の特徴

まず、多くの読者にあまり馴染みがないと思われるフィンランド語という言語の特徴を、Wikipedia (2019)を参考にごく簡単にまとめておく。

フィンランドの周囲にはインド・ゲルマン語族の言語が多いが、フィンランド語はそれとは異なるウラル語族に属し、話者はわずか600万人である。

フィンランド語は固有の文字を持たず、英語と同じA~Zの26字に加え、ÅとÄを加えた28字が使われる。このうち、Åはスウェーデン語由来の語を表記するときには使われず、またBCFQWXZの各文字は外来語などを表記するとき以外は使われない。

音韻体系は、一部日本語にはない音もあるものの、全体としては日本人には馴染みやすく、また文字との関係性もほとんど例外はなく、語中のアクセントも常に先頭のシラブルに置かれ、語の読み方は極めて単純である。しかし、個々の文字の名前(読み方)は英語とはかなり異なっており、自分も含めて英語話者は一様に苦労していた。

日本語の促音と拗音のような現象があり、これが英語話者にとっては大変難しく感じるようである。授業でも、違いがわからず戸惑う英語話者の受講生を見て、少しだけ優越感を感じたことがある。

フィンランド語は言語学的にはいわゆる膠着語と呼ばれる言語で、語の格変化が多いのが特徴である。動詞については主語の人称や単複により6種類の異なる基本活用があり、それが現在形、現在完了形、過去形、過去完了形、条件法や受動態などと組み合わせることで、一つの動詞について100以上の異なる形が使われる(筆者が受講した入門レベルでは、このうち現在形のみを扱った)。

下に、be動詞に相当するollaという動詞の変化を主語の代名詞と共に挙げておく。

私 : minä olen 私たち : me olemme
 あなた : sinä olet あなたたち : te olette
 彼、彼女 : hän on 彼ら : he ovat

動詞だけではなく、名詞や形容詞も変化する。日本語では名詞に助詞がついて様々な意味や文法的はたらきをするのと同様、フィンランド語の名詞も日常よく使われるものだけでも15種類の格変化を持っている(受講したレベルでは、この半分程度を扱った)。さらに、名詞を修飾する形容詞も、名詞の変化に呼応して変化するので、とても複雑である。これら名詞の格変化に加えて、前置詞や後置詞も存在する。

Tämä on iso lentoasema. (This is a big airport.)
 Alex menee isolle lentoasemalle. (Alex goes to the big airport)

※形容詞isoが、lentoasema(空港)の「〜へ」という格変化に呼応してisolleとなる。

語順はSVOが基本だが、日本語と同じく、主語を省略することができる。その場合でも、動詞の語形から主語は判別可能になっている。

その他興味深い特徴としては、冠詞は存在しない。フィンランド人も日本人同様、冠詞のミスは多いようである。

また、名詞に性の区別はなく、代名詞にも男女の区別がない。そのため、三人称単数代名詞のhänという語が出てきた場合、文脈などから類推できなければ男女は判別できない。このことについて授業で質問したところ、母語話者はその代名詞を使うとき、男女はまったく意識していないので、判別する必要もないと感じているようだった。

さらに、同音異義語や複合語が多いのも特徴である。特に前者は、初学者が辞書で語義を調べる際に大きな障害となる。複合語は、日本語の漢語のような感覚で、単語を合体させて別の言葉を構成する。日常でもよく使われるものには、次のようなものがある。sanakirja「辞書」(word book), tietokone「コンピュータ」(knowledge machine), tietosanakirja「百科事典」(knowledge word book), jääkaappi「冷蔵庫」(ice cabinet), keskiviikko「水曜日」(middle week), vuodenaika「季節」(year time)

4. 受講した2つの授業について

フィンランドに到着した4月は既に学年の終わりも近くなってきた頃だったため、所属するタンペレ大学では

そのタイミングで聴講可能なフィンランド語の授業はなかった。

そのため、大学外で開講されている講座を調べたところ、5月から6月にかけて開講される、市民大学の集中講座が見つかったので、日本から聴講手続きをしておいた。本稿では便宜的にこれを初級Aと呼ぶことにする。

その後、継続的に学習するために他の講座を現地で探したところ、タンペレ夏期大学で、同じ教科書の続く章を扱う講座が見つかり、これも受講することにした。これをここでは初級Bと呼ぶ。

4.1. 授業期間、開講場所、学費など

初級Aの授業は、タンペレ市中心部からバスで20分程度のところにあるアヒョラ市民大学で実施された。この市民大学は非利益団体によって運営され、幼児から成人まで様々な年齢層を対象に、学習だけでなく趣味や生涯教育の講座や活動を提供している。

授業は2019年5月2日～6月11日の月曜、火曜、木曜の17時～19時30分の2時間30分、合計18回実施された。受講料は69ユーロ（約8300円）であった。

初級Bの授業は、市中心部の共同ビル内に設置されたタンペレ夏期大学キャンパスの教室で行われた。この夏期大学は、タンペレ大学の学生のみを対象として開講されるタンペレ大学のサマースクールとは異なり、誰でも受講可能で、大学間で互換のある単位として認定が可能である。

授業は6月24日～7月10日の月～金曜日13時30分～16時45分、合計13回（うち1回は講師の都合により休講となり、他の回の時間を延長して補講）実施された。受講料は150ユーロ（約18000円）であった。

4.2. 担当講師

初級Aの担当講師は、30歳代のフィンランド人女性講師F氏であった。指導歴は5年程度で、他の大学も含めて、これまで一貫して外国人向けのフィンランド語を担当している。

初級Bの担当講師は、フィンランド人の夫を持つ、在住20数年のドイツ人女性G氏であった。通常は大学で外国語としてのドイツ語授業を主に担当しているが、これまでも度々フィンランド語入門の授業を担当してきた。母はフィンランド人だったそうだが、ドイツ語で育てられ、母語はドイツ語である。日常生活はもちろんのこと、職業面でもフィンランド語の運用能力は申し分のないレベルのようであった。

4.3 使用教材

初級Aと初級Bの授業は相互に連携しているわけでは

なかったが、いずれの授業でも、外国語としてのフィンランド語教科書としてはもっとも広く使用されている、*Suomen mestari 1*が教科書として使用された。教科書以外に、印刷物やオンラインの課題が補充教材として提供された。



まったくの初学者を対象とした初級Aでは、この教科書の第1章から第5章までを扱った。初級Bの授業は、同教科書の第1～3章を学習したかそれと同等の能力を有するものを対象として開講され、続く第4～6章を扱った。

5. 使用教科書の構成と特色

ここで、2つの授業で使用された *Suomen mestari 1* という教材について概観しておく。これは外国語としてのフィンランド語の成人向け教科書で、1～4までのシリーズ中最も初歩的なレベルの教科書である。文法的には現在時制の基本的な動詞型の活用や、いくつかの基本的な格変化について扱っている。フィンランドでの日常生活を題材としながら、多くの練習課題を織り交ぜた総合教材である。基本的な構成は以下の通りである（各章のトピック、括弧内に文法事項、会話セクションのトピックの順に表記）。

第1章 こんにちは、ようこそ（人称代名詞、olla 動詞、母音調和）

第2章 どこ出身？（動詞の変化、否定、KPT 交替、疑問詞、ko/kö の疑問文）、会話：アイス屋台にて

第3章 ミコへのメール（属格、タイプ1動詞のKPT 交替）、会話：手伝ってもらえますか？

第4章 私は～（所有構文、分格、分格動詞）、会話：ペドロの受講手続き

第5章 私の家族（動詞のタイプ1～5）、会話：デパートにて

第6章 公園通りの家に、ペドロの引っ越し（位置関係を表す格、主格複数形、指示代名詞、命令形）、会話：ペドロの修理依頼

第7章 夏休みの旅行（様々な格変化、主格のKPT 交替、指示代名詞の格変化、状況文）、会話：ホテルにて

第8章 新しい家でお祝い（質量名詞と分格、複数形

と分格、後置詞)、会話：道案内

第9章 アレックスの職場(目的語の基本、人称代名詞の格変化、タイプ3・4動詞のKPT交替、接続詞)、
会話：ランチしながら

学習に必要な音声はCDとしても販売されているが、一部の練習問題を除いてインターネット上に公開されており、無料で使用できるようになっている。

動詞の活用が多く複雑なフィンランド語の特徴に配慮してか、文法事項の配列には工夫が感じられる。簡単なあいさつや初対面の会話のあと、be動詞に相当する基本動詞の活用を扱い、その後いろいろな場面を通じて一般動詞の語彙を広げてからすべての動詞型を扱う構成になっている。また、場所を表す基本的な格変化についても、前半部分で少しずつ触れながら、その後で重点的に扱うことによって、具体例に基づいた導入ができるような工夫がされている。

各章で扱うトピックも、フィンランドに移住してきた外国人が少しずつ現地の生活や仕事に慣れていく設定で、章ごとに連続した話が展開していく。

各章は、本文あるいはダイアログに続き、新語のまとめ、文法事項の解説、練習問題、会話の練習という構成になっている。

指示も含めてすべてフィンランド語で記述されており、文法解説では言葉ではなく図示などを駆使して構成してあるが、授業での英語による補足説明なしでは、十分に理解できるとは言い難い。

しかし、後の章を学習しているときに既習の文法事項について確認しようとする際には、大変簡潔にまとめているため、参照性は高く便利であった。

6. 受講生のプロフィール

本稿で言及されている各授業の受講生について、筆者も含めて紹介する。

6.1. 筆者

筆者がフィンランドに到着するまでの学習経験は、出発数ヶ月前から単語学習アプリを利用して、ごく基本的な単語をいくつか散発的に学習した程度であった。あいさつなどの日常頻用表現は学んだものの、動詞の変化や文構造を学習するところまでは至らなかった。

今回の在外研究以前、17年前と1年前にそれぞれ一週間程度の学会参加のために来訪したことがあったが、その際にはほとんど英語を使用して、フィンランド語を学習することはなかった。

なお、筆者は英語以外に、フランス語を高校時代に1年程度、印欧語以外ではベトナム語を大学生時代に集中

的に学習した経験を持つ。

6.2. 他の受講生

いずれの授業の受講生も多様な国々出身で、主な出身国はアメリカ、イギリス、オーストラリア、ドイツ、ロシア、ポーランド、エストニア、ウクライナ、コソボ、中国、韓国、バングラデシュ、パキスタン、イラク、イラン、ベネズエラなどで、日本人の受講生は筆者のみであった。

初級Aの受講生は全員がフィンランド在住者で、多くは仕事を持っている参加者であった。何名かの受講生はフィンランド人と結婚しているか、同居している者もいたが、いずれのケースも生活では英語が使われているため、正式な学習の機会を求めて受講していた。その他、より安定した職を得るために、受講後に交付される正式な修了証取得を目的としている受講者も少なくなかった。

初級Bは、大学の単位として充当することも可能であるため、大学夏期休業中の単位取得のため受講している者や、夏の間だけフィンランドに修学に来ていた参加者がほとんどで、就労条件向上のための受講者はほとんどいなかった。

どちらの授業でも、在住歴が数ヶ月から、長いものは十数年程度という者もいた。正式な学習経験はないものの、長期の生活の中で聞き覚えた語句はかなり豊富であった。初級Aの授業初回で出欠を取った際、他の多くの受講生が英語で“Here.”等と答えていた中で、ひとりフィンランド語で“Olen.”(be動詞で、英語の“I am.”に相当)と答えた受講生がいた。その意味では純粋な初心者とは言えない受講者も少なくなかった。

7. 授業の概略と特徴

ここからは、初級Aと初級Bそれぞれの授業の流れと内容、方法などについて概観する。

7.1 使用言語

初級Aの講座は、フィンランド人のF氏によって授業が行われた。初級の集中講座のため、フィンランド語のみを使って導入するのではなく、フィンランド語を多用しつつ、英語を補助言語として用いる形で進められた。

授業で繰り返し使うフィンランド語は初学者を意識して、慣れるまでは相当ゆっくり明瞭な発音であった。用いる表現や文構造も、後の学習内容をかなり計画的に踏まえたものであることが、学習が進むにつれて感じられた。

初級B担当のG氏はフィンランド語の母語話者ではないが、授業の冒頭などでフィンランド語のsmall talkを行っていた。しかし、内容的にも構造的にもかなり高

度で、一部の長期滞在者を除いて、多くの受講生のフィンランド語力を大きく超えていた。

いずれの授業でも英語が補助言語として使われることは明記されていたので、必要に応じて指導者の説明でも英語が使用され、受講生の多くも英語を共通語として使って質問し、仲間同士で情報交換をしていた。初級 A の授業では、英語があまり得意ではない受講生もいたため、共通の母語を理解する受講生がいる場合には互いの母語で助け合っていた。

ある程度フィンランド語を使える長期滞在者の一部は、フィンランド語を使って質問や教師とのやり取りをしていた。しかし、多くの場合、そのやり取りの内容は他の受講生には伝わらず、指導者も英語で他の受講生に説明し直すこともあまりなかったため、受講生の中でフラストレーションを生み出していた。

7.2 授業運営

初級 A の授業では、F 氏は発言の turn-taking についてかなりの配慮をし、同時に複数の受講者が発言することを抑制する努力をしていた。この点、初級 B の G 氏はかなり寛容で、しばしば受講生間で話題が盛り上がり、授業の主旨と外れた方向に行ってしまうたり、複数の話題が並行してしまうこともあった。

これは、指導者の個人的な方針の違いだった可能性や、初級 A では中南米や中東出身の受講生が多くいたことも影響している可能性はあるが、F 氏の姿勢からは、参観したフィンランドの小学校中学校での授業運営に通じるものを感じたことから、フィンランドの授業運営に通底している考え方である可能性もある。

7.3 授業環境

初級 A の教室は机がコの字型に配置され、教室前面にはプロジェクターのスクリーンが、その左右には補助的な板書用のポスタースタンドが置いてあった。教卓には PC や音源のスイッチ、教材提示装置が配備されていた。初級 B の教室は、2 つ並びの机が縦に 5 ペア配置され、それが通路をおいて 3 列配置されていた。初級 B では各自が名前を書いた札を机に出すように求められていた。初級 A では名札は求められていなかったが、3 時間目頃までには F 氏はほぼすべての受講生の顔と名前を認識していた。

いずれの授業でも ICT が活用され、授業の情報や課題等は初級 A では Blogger.com で、初級 B では大学が管理する Moodle で提供された。特に初級 A の授業では、Quizlet や Padlet などを活用した課題や、lyricstraining.com を使ってフィンランド語の歌の聴

き取り課題に取り組むなど、特に ICT を積極的に活用していた。

7.4 活動内容

初級 A では、コミュニケーションを意識した課題や活動を多く採り入れていた。インフォメーションギャップを利用して多くの受講生と言葉を交わして情報を収集する活動が多用されていた。色や形状に関する形容詞を学習したときには、ペアで屋外に出て、与えられた形容詞に当てはまるものを探してスマートフォンで撮影してくる課題が特に印象的だった。週末には Weekly Challenge と称して、それまでに学習した内容を駆使して、教室外の実生活場面でタスクを達成する課題が与えられた。

初級 B の授業では、文法的な解説に重点が置かれているように感じた。これは、教科書の後半ではより複雑な文法事項が出てきたためでもあるが、指導者自身が文法を抛り所としてフィンランド語を外国語として学習してきた背景が影響しているように思われた。

ペアによる活動はどちらの授業でも多く採り入れられていた。初級 A では、学習した表現や文法事項を使ってペアやグループでコミュニケーション課題に取り組むことが多く行われていた。さらに、受講生をシャッフルするような他の課題を組み合わせ、パートナーやグループが固定化しないような配慮もなされていたので、いろいろなレベルの相手と作業することができた。初級 B の授業では、実際の言語使用や言語活動よりも、文法的な説明の講義や文法課題が中心となっていた。そのため、ペア活動も、文法的な理解を試す課題に協力して取り組む種類のもが多く、パートナーをシャッフルすることもなかった。

8. 日本の英語教育を振り返る

二つの授業を受講してフィンランド語を学習することを通じて、日本での英語教育について考えさせられる点が多くあった。

外国語としての英語と、第二言語としてのフィンランド語という違いはあるが、日本の英語教育に関する諸問題について考える好材料となった。以下、それらについて考察したい。

8.1 わかり、知識が広がる喜び

当たり前のことであるが、教師が忘れがち、見逃しがちなことに、学習者がわかる喜びを味わっているかどうかを常に見極め、それを保証する工夫と努力をしているか、ということがある。言語教育の専門家であっても、改めて未知の言語を最初から学習するという体験を通じて、このことの大切さが身に染みて理解できた。

フィンランド語が使われている環境でフィンランド語を学習することは、日本で外国語として英語を学習することとは状況がかなり異なる。日本では、教室を出れば英語は学習の対象としてしか存在せず、生活上、英語との接触が避けて通れない環境ではない。

第二言語という学習環境では、学習することがすべて日常生活につながってくる。それまでは、単に意味がわからない外国語としてしか目に映らなかったものや、フィンランド語で何と呼ぶのか見当も付かなかったものが、教室での学習を通じて理解可能な言葉のラベルが付与され、意味を持った存在として見えるようになる。それは、生活の中で目にしていた日常的なものに、だんだんと色が塗られていくような感覚だった。

少しでもフィンランド語の音声やリズムに耳を慣らそうと、下宿では常にローカルラジオのネット放送を流していた。学習を始める前は、単に聞き流していただきの音声で、授業での学習を通じて、意味を持った語句が少しずつ耳に飛び込んで来るようになった。レストランやサウナなどでフィンランド人の会話が耳に入ってくるが、そのときに認識できる語句が授業の進行とともに着実に増えていった。もちろん、会話の内容すべてがわかることではないが、理解可能な語句が認識できるだけでも達成感を感じる。

授業で学習した文法事項について、教室外ですぐに具体例に遭遇するというのも、第二言語学習の特徴であり、醍醐味でもある。一般動詞の活用を学習した授業の後、ショッピングモールへ買い物に出掛けた。レジで精算を済ませたとき、「袋は要りますか？」と確認された。これまで何度も耳にしてきたはずの *tarvita* (必要とする) という動詞の活用形が、くっきりと耳に入った。

これらの経験から言えることは、第二言語学習では当然である実生活との連携や実用性に代わるものを、日本での英語学習では教室内外での指導や教室外での課題でいかに補っていくかがポイントとなる。

さらに、実生活における対象言語との接触が多く望めない環境の中で、学習者が「わかった、理解できた」という喜びを感じられる活動をいろいろな形で設けておかなければならないということである。

課題を与えて理解を確認することはよく行われる方法であるが、果たしてどれだけの教師が、「わからなかった、できなかった」ことの確認よりも、「わかった、理解できた」という実感を持たせることを優先して課題を設計しているだろうか。

8.2. 言語学習のプロセス

今回受講したいずれの授業も、短期集中型の授業であった。そのため、新たに学習した内容について、時間をかけて咀嚼、吸収するための時間的余裕が取れなかった。これを第二言語習得の理論に則って表現すれば、短期間に多量のインプットは与えられるが、それが intake されるための時間的余裕や練習量が確保しにくかった、ということになる (Ellis, 2008)。

そのような状況の中でも、学習の営みは言語学習に共通してみられるプロセスをたどっていく (Gass & Selinker, 2008)。始めに be 動詞に相当する *olla* という動詞の活用を学習した後、代表的な一般動詞の活用が導入される。そこで新たな語尾変化に気づき (noticing a form)、これまで学習した形式との違いに気づく (noticing the gap)。そしてそれらを区別して頭の中で整理し直し、自分なりの理解の体系を組み替えていく (reprocessing and reformulating)。

短期集中の授業ではあったが、文法事項の提示や練習については、ペアでのディスカッションや相互確認などの活動を通じて、上述のプロセスをたどるだけの余裕と機会は授業の中で与えられていた。

文法的な仕組みについて学習させるとき、日本の教室では、経験させる・思考させるということよりも、とにかくルールを覚え、問題に正答するということが優先される傾向が見られる。それでは、上で述べた言語学習のプロセスをたどる余裕が学習者に与えられないのではないだろうか。

日本の英語教師たち自身がそういうプロセスをたどる学習体験をしていないことは想像に難くない。だとすると、言語形式への気づきや、それまでの体系との違いに気づき、組み直していくというような作業を促すような指導を授業の中で意識的に保証していくという視点は生まれてこないだろう。

教師の働き方改革が実を結んだ暁には、夏の長期休暇などを活用して、英語教師が英語を体感しながら再学習したり、未知の言語の学習に取り組み、新たに学習する言語構造を自分がどのように学習していくか振り返ってみる価値は充分にあると感じた。

8.3. 中学校入学時の学力差

日本では既に実施されている外国語活動 (英語) を 2020 年度から低学年に下ろし、5, 6 年生では時数を倍増して英語を教科として教えることになっている。それに伴い、準備不足や消化不良の懸念が多く指摘されている (ベネッセ教育総合研究所, 2010)。その結果として、中学校入学段階で既にかかなりの学力差が生じていることが

容易に予想される。

今回受講したフィンランド語の授業でも、特に初級 A では長期滞在者も多く、能力差は大きかった。そのことが授業にもたらす様々な影響を受講生として体験・観察しながら、近い将来の日本の中学校英語授業の様子が重ね合わされて見えた。

教科化された小学校の英語授業は、学級担任と専科教員とで担当することになるという(毎日新聞, 2019)。現職教員の英語力や指導能力の研修は不十分で、教科担任の育成も十分とは言えないが、仮にそれらの条件をクリアしたとしても、指導の結果、学力差が生じることは避けられないであろう。外国語活動(英語)が完全実施された年度の中学校新入生のうち、4割近くの生徒が英語に対して必ずしも前向きとは言えない態度で入学していた(淡路, 2012)。

今回のケースでは、フィンランド語をかなり吸収している長期滞在者は、日本の教室に置き換えれば、塾・英会話学校等の私的な学習を通じて英語に習熟した生徒に相当する。著者の立場は、学習経験や知識がほとんどない点では中学校入学時に英語に前向きではない生徒たちと類似するが、フィンランド語学習に対する動機づけは高く、対象言語の学習について背を向けているわけではない点では異なっている。したがって、実際の中学校入学時点で英語学習に希望を失っている生徒たちは、著者よりもさらに辛い経験をすることはある。

能力差について考えさせられた最初のエピソードは、初級 A の授業初回であった。F 講師による受講生の確認と、受講生の英語での簡単な自己紹介に続いて、フィンランド語の簡単なあいさつについて扱った。始めは著者でも知っていた初歩的なあいさつが紹介され、板書された。続いて、F 氏は受講生たちに他にも知っているあいさつ表現があるか尋ねたところ、長期滞在者たちから様々な表現が出され、次々と板書された。あっという間にスクリーンを埋め尽くした表現の多くは著者に馴染みのない表現で、どのあいさつがどの受け答えに対応するかもわからなくなってしまった。そのような中、全員立ち上がって教室を歩き回り、あいさつを交わす活動が行われた。

察するに、F 講師は受講生の既存の知識を整理し、共有することを目指したのかもしれないが、本当の初学者にとっては、いろいろな選択肢をいっぺんに与えられるというのはむしろ混乱の元である。知らない表現に振り回され、大変に戸惑ったことを記憶している。

別のエピソードとして、こういう状況もあった。初級

A 受講生で長期滞在者のうちの一人に、読み書きは別としてフィンランド語の会話能力はかなり高い参加者がいた。バングラデシュ出身の青年で、難民としてフィンランドに来たらしい。彼は英語があまり堪能ではなかった。そのため、授業でしばしばフィンランド語で質問をしていた。それに対して F 講師もフィンランド語で応じる。そのやり取りがある程度わかる受講生もいたようだが、多くの受講生はそのやり取りがさっぱりわからない。F 氏が英語で説明し直してくれることもあったが、それもごく希であった。あるとき、たまりかねた受講生の一人が皮肉を込めて、“One of the most difficult things about this class is to understand the questions and answers between you and him.”と言ったことがあった。

そもそも、それだけの会話力があるならば初級クラスに出るのが不適當だったとも言えるが、読み書きについては時折びっくりするほど単純なことでさえ間違えることがあったので、彼なりに必要な授業だったのかもしれない。

同様のことは中学校での英語授業開きの段階でも起こり得ることだと感じた。英語が大好きで能力も高い生徒なら、授業でも積極的に発言し、参加するだろう。しかし、そのような生徒によって授業が引っ張られてしまうことは、その他の生徒にとっては大きなプレッシャーとなってしまう。

能力的にも、動機面でもかなりの差が開いている状況で、教師は前向きな生徒のやる気をそぐことなく、また英語に背を向けている生徒をさらに萎縮させることなく、双方に配慮しながら授業を進めていく必要がある。その意味では、小学校で英語を指導しなかった時代よりも中学校は困難な状況であると言える。

8.4 指導技術に関して

語学指導の基本的な技術について改善が望まれる場面もいくつかあった。

そもそも音読という活動自体十分ではないと感じたが、教科書の本文やダイアログを教師のモデルに続いてリピートしながら音読をする際、音読してからその中の表現について意味の確認を行っていた。

教科教育法の授業などでも、このことはかなり徹底して指導してきたが、改めて自分自身が学習者としてそのような手順で指導されると、意味がわからないことを音読する心持の悪さとフラストレーションを実感し、自分の授業における指導内容の妥当性について再確認することができた。

別の場面では、学習したばかりの対話について、その

内容についての質問を考え、客観的に自分たちの言葉で説明するというペア活動を課されたことがあった。まだ対話自体の理解や音読もままならない段階であったので、質問を作ると言うことの難しさ、一人称で語られている内容を三人称で説明し直す作業の複雑さを実感した。

このような作業に入る前に、内容の理解を徹底し、十分に音読などで練習を積んでおくべきことは、教科教育法でも強調するポイントであるが、学習者の視点からその重要性を体験することができた。

8.5 いわゆる「オールイングリッシュ」について

2013年版の高等学校学習指導要領に、「生徒が英語に触れる機会を充実させるとともに、授業を実際のコミュニケーションの場面とするため、授業は英語で行うことを基本とする。その際、生徒の理解の程度に応じた英語を用いるようにすること。」(文部科学省, 2013)という一節が盛り込まれ、高校英語教育界が大騒ぎになった。

騒ぎになること自体、それまでいかに高校の英語授業で英語が使われてこなかったかの傍証でもあったが、困ったことに、指導要領にも明記されている前後の文言が尊重されることなく、とにかく英語で押し通せ！という、「モノリンガル誤信」(久保田, 2018)とも呼べる風潮も多く見られるようになった。

敢えて「オールイングリッシュ」とカタカナ表記するのは、英語教育的に健全な判断に基づく授業での積極的な英語使用とは言えない、とにかく英語を使うことが目的化したいびつな主義であることを明示するためである。

母語の効果的な活用や意義については、久保田(2018)も「外国語学習において学習者の母語は学習を促進させるリソースであり、学習上あるいは指導上、いろいろな点で有用な役割を果たしている」と指摘しているとおり、母語を賢明に活用すべきである。

今回受講したフィンランド語の授業はいずれも短期集中講座であったため、時間をかけてフィンランド語だけで導入指導する方針ではなく、当初から英語を補助的言語として使用することを前提とした授業だった。それでも、どちらの授業でも可能な範囲で積極的に対象言語であるフィンランド語を使用していた。

4月から5月にかけて市内の小中学校で参観した英語授業でも、「オールイングリッシュ」ではなく、生徒の様子や扱う内容に応じて、英語と母語であるフィンランド語を賢く使い分けていた。

初級ABいずれの授業でも、理解可能なフィンランド語をどしどし使用しており、初期の頃は学習者の不安を軽減するため、要点を英語で言い直していた。

時間をかけて長期にわたる授業であれば別であるが、短期集中の授業でいきなりフィンランド語のみで授業が進められていたら、exposure と input は高まったかもしれないが、逆に負の緊張感と理解できない割合が多くなり、指導効果が上がったかどうか疑わしい。

日本でも「オールイングリッシュ」な授業を参観したことがあるが、確かに教師は英語でまくし立てているが、それが生徒にどれほど伝わっているか疑わしいケースが多く見受けられる。前述の指導要領にも明記されている通り、「生徒の理解の程度に応じた英語を用いるようにすること」が重要で、必要に応じて母語を含めてあらゆる手段で理解の確保に努めることが求められる。

教室で対象言語を用いた指示や説明をする際、学習者がこれから学習する言語項目について先々まで見通しを持って計画的かつ繰り返し使用することが重要であることは言うまでもない。

その点、初級AのF講師は、かなり先までの見通しを持ってフィンランド語の表現を繰り返し使っていたようである。一つの例として、授業の節目で受講生の理解を確認する際、かなり初期の段階から“Onko sinulla kysymyksiä?”(Do you have any questions?)あるいは“Onko kysymyksiä?”(Any questions?)という表現を繰り返し使っていた。筆者は「質問、疑問」という意味のkysymys という語は、その独特の響き(yは/u/音なので「クスムス」のような読みになる)で覚えていたが、その他の部分や語尾の変化は理解できなかった。それでも、授業で何度もその表現を耳にして、やがて授業でDo you have ~?/Is there ~?という表現を学習したとき、繰り返されていた表現と結びつき、まさに腑に落ちた感覚を覚えた。この体験は、筆者が中学校で教えていた頃、授業で繰り返し“Any questions?”という表現を使っていたところ、anyを学習したときにある生徒が「あっ、先生が繰り返し言っていたのって、これだったのか!」と述べたのと同じ体験であった。

教室英語は先々の学習内容と結びつきやすいように意識を持って使用し、学習段階に応じて使い分けることが大切であり、学習者にとっても有益であることが再認識できた体験であった。

8.6 文法解説について

短期集中講座で、受講生の中に蓄積された表現などが少ない中で、複雑な文法事項を簡潔に説明するのはとても難しい作業だろうと、同業者として共感しながら受講していた。

教科書の特徴でも触れたが、文法事項のセクションは

ポイントを絞り、図示や簡単な例文を示すことによって、できるだけ簡潔に表現してある。細部や例外を敢えて割愛することによって簡潔に収めているため、網羅性と正確性は多少犠牲になっている。初級BのG講師が、あるセミナーでこの教科書著者から直接聞いたという説明では、この特徴については“white lie”だと表現していたという。複雑な文法事項を入門レベルの教科書でいかに簡潔にまとめるか、学習文法としての構成努力がうかがわれるエピソードである。

初級AのF講師は、ネイティブスピーカーであるためか、ことさら複雑な言葉を使わず、教科書に沿う形で補足説明をする程度で済ませ、むしろ具体的な練習課題に時間を割いていた。

一方、G講師は、上述の white lie というエピソードにもかかわらず、文法事項の細部について、本格的な文法書を引用しながら掘り下げる講義をしていた。しかも、説明の一部に時折フィンランド語の説明が織り交ぜられるため、説明や例文を理解するのも難儀であった。これはおそらく、彼女自身が外国語としてフィンランド語を学習する際、文法主体に学習してきたことを反映していたのかもしれない。

日本の教室でも、文法の説明になると水を得た魚の如く元気に張り切る教師が少なくない。それは必ずしも学習者の益にはならないことを自覚すべきであろう。求められるのは、どの段階で何をどこまで掘り下げ、学習者が意欲を失うことなく、自分なりにルールを見いだしやすいように整理した上手な説明である。

8.7. 文法用語について

受講生の中には英語母語話者も若干名いたが、大多数の受講生の母語は英語ではなく、言語学の専攻でもないもので、英語の文法用語もほとんど使われることはなかった。

本稿を書くにあたり紐解いた日本語で書かれたフィンランド語の文法解説書には、主格、属格、内部格、分格、様格、具格、共格など、とても多くの文法用語が並び、学習者によっては恐怖を覚えるに違いない。

ただひとつ、受講した授業でも partitiivi (分格、英語では partitive) という用語だけはしばしば使われた。これは、そのはたらき全体も把握しにくく、受講生は一樣に苦しめられていた。

筆者も理解しようと努めたが、用語の part (部分) という言葉の意味と、文法事象の特徴が噛み合わず、よくわからない。何かしら名前をつけておかないと扱いつらい、とはいえ、その多様なはたらきを網羅的に説明する

ことから入れば、学習者の学習意欲をそぎ、言語使用にまでたどり着かない。指導する側としては、そういうジレンマを抱えていたと想像できる。

講師Fは、教科書に沿って、部分的に少しずつ無理なく導入するというアプローチを取っていたが、partitiivi という用語を持ち出したとき、その名前の意味と表す現象のズレなどについては説明をしなかった。逆に、講師Gは、文法の専門書のコピーを配布し、それを使って partitiivi という事項を網羅しようと試みたが、一部の文法マニアな受講生を除き、逆効果だったようである。

言語教育を専門とし、言語学についてもある程度の関心と知識がある著者のような立場の学習者でも、名が体を表さない用語には苦しい経験をした。日本の英語授業を振り返ってみると、このような文法用語はかなり濫用されていて、その問題点や生徒の苦しみに教師自身は気付いていないことが多いのではないかな。

8.8 文字について

フィンランド語の概説で触れたとおり、英語とほぼ同じアルファベットを使用するため、文字の形についてはほとんど問題がない。

ただし、文字の名前(アルファベットでの呼び名)は英語と微妙に異なるため、むしろ英語母語話者や英語に相当慣れている学習者は、文字の読み方やつづりを言ったり、言われたつづりを書き取ることに困難を感じていた。

文字の形や音価についてはほとんど問題がないと筆者も油断していて、授業でアルファベットの読み方を扱うまで、フィンランド独特の読み方を認識していなかった(Bは/bi:/ではなく/be:/、Sは/es/ではなく/as/など)。それまで一ヶ月以上暮らす中で、いつも買い物に行っていた K-Market というスーパーの名前を間違った読み方をしていたのを知り、ショックを受けた。

もう一つ文字について興味深かったのは、曜日や月名を大文字で書き始めるという英語のルールは、フィンランド語には存在しないということである。国名は大文字で書き始めるが、「～人」や「～語」などの場合は文頭でなければ小文字で書き始める。「日本」は Janani であるが、「日本人」は japanilainen、「日本語」は japani と表記される。

英語を指導する際には大文字の使い方をきちんと指導すべきであることは言うまでもないが、少し視野を広げて、それは必ずしもユニバーサルな決まりではないと言うことを教師が知っているだけでも、生徒により温かい

眼で接することができるかもしれない。

8.9. ペア活動について

市内の小中学校で参観した授業でも、今回受講した授業でも、ペア活動を多く用いていた。今や日本の教室でも珍しいことではないが、実際に言語を学習する際にペア活動がどのように機能し、また失敗するか、自ら体験することができた。

ペア活動の長所は、なんといっても不要な緊張感を排除できることと、安心して自分の意見や考えを出せることだと感じた。練習問題の答えを確認したり、文法説明の理解を確認したりする際、教師対クラスという大きな環境では心理的に圧迫感を感じるが、ペアであればそれがかかり軽減され、パートナーの知識や能力次第で、学習者の視点に立った教師よりも上手な助言がもらえることも多い。

いい加減にやる生徒もいるのではないか、本当にできたかどうかきちんとモニターできるのか、公平さに欠けるのでは、などの心配が教師の脳裏をよぎるかもしれないが、学習者として体験してみれば、それらのほとんどは杞憂だということが実感できる。

一方で、ペア活動が機能しないか、ストレスを感じる場面もあった。まずは、与えられた活動の難易度がペアで協力してもかなり難しいレベルである場合や、課題の指示が不明瞭だったり、課題に至るまでの土台作りが不十分である場合である。未知語がかなり多く含まれる文章をペアで協力して読まれたときには、二人で焦燥感を味わうばかりで、達成感は感じられなかった。

ペア内の能力差があまりにも大きい場合や、いずれかのパートナーが不真面目だったり性格が特殊だったりする場合も、双方に心理的な負担が大きくなる。相手の出身文化によっては、ものすごく自信たっぷりにまったく間違っただけを言い張るパートナーもいた。自分の経験ではないが、すぐ隣で、生真面目なロシア人女性と、ノリノリラテン系のベネズエラ人がペアで練習していたとき、ロシア人女性のイライラ振りに冷や冷やしたことがあった。

文法的な判断など、ペアでは解決できない問題に直面したとき、教師が適切に机間指導に回っていればあまり待たされることなく質問できるのだが、そうでない場合は行き詰まり、周囲の仲間に尋ねても解決せず、途方に暮れるしかなかった。

いずれの授業も日本の教室より少人数で教師の眼も届きやすかったが、日本の場合には最大で40名、20ペアが活動することになるので、教師のモニター力がより強

く求められる。

ペア活動に関連して興味深かったのは、フィンランドの教室ではサイコロや双六を多用することである。小中学校でも、フィンランド語の授業でも同じであった。教室には大抵サイコロがたくさん用意されていて、練習にランダム要素を付け加えるときに活用される。単に順番に交替するより、より前向きに緊張感を持って取り組むことができるのは不思議な作用である。

8.10. 個人差への対応について

市内の小中学校で授業を参観したときに感じたことであるが、教師たちが個々の生徒の特性と要望にきめ細かく対応していたことが印象に残っていた。

ある授業で各自がライティングの課題に取り組んでいたとき、その課題を既に終えていた英語力の高い生徒が教室の本棚にある読み物教材に興味を示したところ、すぐに読後の感想をノートに書いてあとで見せに来るように指示して個別の課題を与えていた。

筆者が受講した授業でも、講師Fはペアで活動させる際に組み合わせについていろいろ配慮し、課題によってはそれが困難な受講生には別の課題を与えるなど、個別の対応を上手に行っていた。推測であるが、彼女の年齢からすると、おそらくフィンランドの大きな教育改革が行われて以後に学校教育を受けた世代であり、その点でフィンランドにおける教育的継承が自然に体现されていたのかもしれない。

8.11. 発音や音声指導について

いずれの授業でも、発音をしっかり練習する機会はそれほど多くはなく、個人的に指導される場面もあまりなかった。

初級Aでは、アルファベットの読み方を練習すると同時に、aとä、oとö、uとyのミニマルペアについての全体練習と若干の個人練習があった程度で、それ以降は練習の中で特に気になる発音があれば個別に対応していた。初級Bの授業では、各章の本文や対話をコーラスで1,2度斉読するのみで、特に矯正指導は入らなかった。

あまり発音に特化した指導がなかった理由のひとつには、フィンランド語の読み方自体がほぼ規則的で難しいことはなく、アクセントの位置が単語によって異なることもないので、英語に比べれば遙かに単純であるという背景がある。もう一つ考えられる理由としては、発音に集中して指導するより、他の練習に取り組む中で、コミュニケーションを阻害しそうな大きな誤りのみを直していく方針だったのかもしれない。

しかし、練習中に散発的に指導されるだけでは、何が

どのように違うのかについて掘り下げて練習することは難しい。さらに、受講者の母語もまちまちで、それぞれの母語に特有のなまりや誤りに講師がすべて対応することも難しい。

受講生の視点からは、もう少し発音の正確さを目指した練習も取り入れられるべきだと感じた。

8.12. 辞書指導について

日本では、辞書指導をかなり重視した指導をする教師も少なくない。綿密に計画された手順に従って、段階を追って無理なく指導するケースもあれば、辞書を引くことが語学学習の第一歩と、むやみに初期の頃から辞書を引かせる指導もある。そういう指導者は、初学者が辞書を引き、目指す語を見つけ、必要な情報を読み取るという作業について、自分は既に慣れ親しんでいるために、相当甘く見ていることが多い。

フィンランド語の授業を受講する中で、もちろん辞書も多く引いたが、英語のように簡単には必要な情報にたどり着くことはできなかった。

その理由のひとつに、フィンランド語には多義語がとても多いことが挙げられる。目指す見出し語を見つけても、どの語義が該当するのか判断が難しい。

もう一つの理由は、フィンランド語は格変化が多く、動詞や形容詞だけでなく、名詞や固有名詞すら格変化をする。そのため、辞書で単語を引く際に、その root form を見つけ出すのが難しい。加えて、国名と人名以外は大きくて書き始めることはないの、外国に関する形容詞なども気付かず探してしまったりする。

このような状況で、Google 翻訳がとても助けになった。文を訳すにはまだまだ未熟なところもあるが、単語や語句を調べるだけなら、紙辞書より遙かに親切である。ウムラウトの有無も気にせず入力しても認識してくれるし、耳で聞いた語を調べる際、多少つづりが間違っている場合も類推して候補を提示してくれる。動詞などは、単語で調べるより主語や目的語を含めて引くことによって、多義語から適切な候補を探してくる精度も高くなる。

もう一つ重宝したのが動詞の活用形を調べるサイト (<https://Cooljugator.com/fi/>) であった。動詞をどのような形で検索しても、その語根や活用一覧、語義を表示してくれるツールである。フィンランド語以外にも多くの言語に対応している。

8.13 教室内の「文化」について : turn-taking

様々な出身国、文化、年齢層や学習目的を持って集まってきた授業では、日本の教室では見られない「教室文化」が観察された。

今回の授業に限らず、欧米人が多い教室や学会のディスカッション場面では、積極的な質疑応答や、タイミングを心得た turn-taking を目にする事が多い。

受講したいずれの授業でも、同様に活発な発言や質問が多く展開されたが、いくつか興味深いことも観察された。教師の説明や他人の発言中に疑問や意見を表明しなくなったとき、そっと挙手して辛抱強く待てる受講者と、衝動的に発言してしまう受講者がいたことと、それに対する講師の対応の違いである。

前者のタイプには、英米を中心とした西欧圏出身の受講生が多かったように感じた。後者のもっとも印象的な例は、ベネズエラ出身の青年が、大変聞きづらい（ということは発音も標準からほど遠い）英語で自信たっぷりにしゃべり始め、ときに関係ない方向に話題を持って行ってしまふことだった。もう一つの例は、常に最前列に座り、周囲の挙手や発言の流れはまったく気にすることなく、自分の質問をし続ける上海出身の女性であった。

二人の講師のうち、F氏は turn-taking について厳しく、同時に発言が起こると一方を制することもしばしば見られた。ベネズエラ出身の青年にも、かなり厳しく対応していた。G氏の場合、それほど発言の交通整理をする意図は感じられず、ときに教室内に複数の話題が進行するなどして、受講生のひとりとしてはストレスを感じたこともあった。また、教室をモニターする指導スキルが低いのか、静かで辛抱強い挙手にも気付かないことが何度かあった。

日本の教室では、このように活発に飛び交う発言を整理しなければならない状況はそれほど頻繁には見られないかもしれない。しかし、逆の見方をすれば、発言の手順と方法をきちんと指導すれば、心理的な壁を上手く乗り越えられるよう促すことができるのではないかと感じた。

8.14. 教室内の「文化」について : 発問の意図

もう一つ、教室文化について感じたことは、発問の意図とはたらきである。外国語授業においては教師の質問には様々な意図と目的が込められ、授業進行の重要なツールとなっている (Brown, 2007)。これらの質問の意図や、それに対する学習者の反応が、受けてきた教育や出身文化によって異なっていた。言い換えれば、授業中に教師の問いかけに反応し、発言をするのは、何のためか、ということについての違いである。

いずれの授業でも、本文理解や文法説明において、講師はクラス全体に対して理解を確認するための質問を頻繁に投げかけていた。特に指名はしていなかったが、受

講生の多くは口々に自分の考えを声に出したり、理解できなかつたり疑問を感じたときにはすぐに質問をしていた。興味深いのは、声の大きさは必ずしも反応の正しさを反映していないことだった。講師は全体の反応を見ながら理解度を測り、受講生は自分の発言と周囲の発言を聞き比べて、自分の理解度や正しさを確認していた。

日本の教室では、このような理解確認のための質問も用いられることはあるが、答える側の心理として、答える作業は自分の理解を確認するため、というよりも、「自分が教師に試されている」と感じることが多い。試されていると感じれば、当然間違えることは不利だと判断し、自信のないことは発言しなかつたり、口を動かして何か言う振りをしたりしてやり過ごすことになる。

学習者が教師の質問に導かれ、安心して自分の理解を確認し、考えを整理することができるためには、教師と学習者の信頼関係の確立や、教室の雰囲気作りが不可欠である。日本の教室でもそのような「文化」が形成されることが望まれる。

9. まとめ

在外研究先で新たな言語を学ぶ体験を通じて、おそらく誰でも経験したが忘れてしまっている、入門期学習者の視点を追体験することができた。

フィンランド語がいくらかでも使えるようになったというささやかな成果の他に、その追体験を通じて日本の英語教育の様々な問題について考えることができた。ここにまとめたことが、日本の英語教育について考えるための参考となれば幸いである。

参考文献

淡路佳昌 (2012) 「英語活動完全実施後の中学校入門期指導」 『語研ジャーナル』, 11, 65-72.

久保田竜子 (2018) 『英語教育幻想』 筑摩書房.

ベネッセ教育総合研究所 (2010) 『第2回 小学校英語に関する基本調査(教員調査) [2010年]』 ベネッセ教育総合研究所.

毎日新聞 (2019, April 11) 「小学5、6年の『教科担任制』検討 文科省、授業の質向上へ」.

文部科学省 (2013) 『高等学校学習指導要領(平成30年告示)』.

Brown, H. D. (2007). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. (3. ed.). Pearson Education.

Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.

Gass, S., & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: An introductory course (3rd ed.)*. Routledge.

Gehring, S., & Heinzmann, S. (2017). *Suomen mestari: Suomen kielen oppikirja aikuisille*. Finn Lectura.

Wikipedia. (2019, June 15). フィンランド語.

Retrieved July 20, 2019, from

<https://ja.wikipedia.org/wiki/フィンランド語>

Yle. (2018, February 12). Finland ranks sixth in English skills, early instruction crucial.

Retrieved July 20, 2019, from

https://yle.fi/uutiset/osasto/news/finland_ranks_sixth_in_english_skills_early_instruction_crucial/10071036