

新学習指導要領は ELT カリキュラムたりうるか Can the New Course of Study Be an ELT Curriculum?

キーワード：カリキュラム、学習指導要領、目的論

三浦 孝

MIURA Takashi

1. はじめに

英語教育学会は、学問的見識に基づき、日本や世界の英語教育を批判的に検討してゆくことが使命の一つである。したがって学会が学習指導要領を論議する際の立場は、文科省の伝達講習会とは別個のものであるべきである。本稿の目的は、2008 年 3 月に発表された「中学校学習指導要領外国語編」の内容を検討し、それに依拠して教える際に起こりうる問題点を指摘し、それへの対応策を提案することである。検討にあたっては、広く外国語教授法で用いられているカリキュラム編成法と学習指導要領とを比較対照する方法を取った。

本稿は新学習指導要領の外国語編（英語）に的をしぼって検討したものであるが、英語以外に関する部分で、本稿のテーマと深く関わる部分があるので、最初にそれについて触れておきたい。

1.1 学習指導要領の持つ法的拘束力

学習指導要領を論ずるとき、それが法的拘束力を持つことをまず認識しておかねばならない。文科省は学習指導要領を、初めのうち（1947 年）は教師向けの「手引き」として発表していたが、1958 年以降は「告示」として発表している。つまり、学習指導要領は強制力のある法令なのである。このことが英語教育に与える影響は大きい。教材に関しては、教科書検定が学習指導要領を根拠として行われており、「検定不合格」とされた場合には出版社が莫大な損害をかかえることとなる。それゆえに、教科書編集作業における学習指導要領のコントロール力は絶大である。教員に関しては、学習指導要領に従って教えていなければ、処罰の対象となりうる。実際に 1970 年に福岡県の県立高校（伝習館高校）で 3 名の教師が学習指導要領と教科書使用義務に違反したとして懲戒免職処分を受けている。このような強制力の強い告示であるからこそ、学会発表で「指導要領がこう言っているから」などと指導要領を枕詞に使って自説を正当化するような態度をとるのでなく、学会がその専門性に基づいて指導要領のあるべき方向を論議し、批判・提言することが大切なのである。

1.2 学習指導要領の言語政策の偏り

近年日本は外国人労働者を続々と受け入れており、法務省入国管理局（2005）によれば平成 16 年末現在の外国人登録者数は 1,973,747 人、日本の総人口の 1.55% に当たる。その出身国内訳は、

- アジア（韓国・朝鮮、中国、フィリピンの順）が 1,464,360 人（外国人登録者の 74.2%）
- 南米（ブラジル、ペルーの順）が 358,211 人（18.1%）
- 北米 64,471 人（3.3%）

の順となり、アジアと南米の出身者で外国人登録者総数の 92.3% を占めている。既に群馬県大泉町や愛知県東部などでは、小学校によっては新入学児童の四分の一が外国籍児童という状態が出現している。外国人労働者については、産業界から単純労働者を含めた大幅な受入れ自由化を求める要求が政府に対して出されており（日本商工会議所、2003）、また自民党国家戦略本部の「日本型移民国家へ

の道プロジェクトチーム」は 2008 年 6 月、日本の総人口の約 1 割に当たる 1,000 万人の移民受け入れを目指す政策提言をまとめて当時の福田首相に提出している（MSN 産経ニュース）。このように、日本国内における言語政策、すなわち外国人労働者とその子供に対する日本語教育と、ポルトガル語やスペイン語能力のある日本人の育成が、日本社会の安定に不可欠となってきた。にもかかわらず新学習指導要領外国語編は、依然としてこの問題には全く言及していない。大量移民時代を目前にして、なおも新学習指導要領がアジア、南米系の言語教育を一顧だにしていないことには、大きな危惧を感じざるを得ない。

2. 言語教育 curriculum と学習指導要領

2.1 カリキュラムの定義

さて本論に入り、言語教育カリキュラム論の立場から新学習指導要領外国語編を考察してみよう。従来、学会における学習指導要領の論議は、「それ以前の指導要領とどう違うか」という新旧対比で論議されることが多かったが、本稿では新学習指導要領を外部的基準、すなわち TESL や TEFL のカリキュラム構成と比較する方法をとった。

はじめにカリキュラムを定義しておこう。Richards (1990)は curriculum を、syllabus を含みながら、更に大きなもの、つまり needs 分析、goal 設定、syllabus 設計、メソッド選択、評価法から成る総合体と定義している：

Curriculum development processes in language teaching comprise needs analysis, goal setting, syllabus design, methodology, and testing and evaluation. (Richards, 1990: p.1)

このカリキュラムの定義は Tabá (1962)、Tyler (1973)、Rodgers (1987)、Nunan (1988)、White, Martin, Stimson & Hodge (1991)、Richards and Schmidt (2003) と共通している。

更に Richards (1990)や White, Martin, Stimson & Hodge (1991)は、curriculum の ‘goal’ を抽象的な目標と定義し、goal が結実するためには、それを実現するための到達目標 (program objectives)を具体的に設定しなければならないと述べている。こうした program objectives には、行動目標準拠やスキル準拠、内容準拠、熟達度準拠などがある。

Goals can be used as a basis for developing more specific descriptions of the intended outcomes of the program (the program objectives). In language teaching, a number of different ways of stating program objectives are commonly employed, including behavioral, skills-based, content-based, and proficiency-based objectives. (Richards, 1990:p. 3)

以上を踏まえて、本稿では下記の 6 項目をカリキュラムの主要構成要因とみなすこととする：

- (1) General goals (総合目標)
- (2) Needs analysis (ニーズ調査)
- (3) Objectives (具体的到達目標)

(4) Syllabus (学習内容の選択と配列)

(5) 用いる Learning Experience (そのカリキュラムで使用するアクティビティーとタスク)

(6) Evaluation (評価の方法)

2.2 言語教育カリキュラムと学習指導要領の比較

筆者は中学校新学習指導要領外国語編(英語)の記述が、上記のカリキュラム構成要因のどれに該当するかを分析してみた。詳しい分析表はスペースの都合でここに掲載できないが、その結果表 1 のように分布していることがわかった。

表 1：新学習指導要領はどれだけ言語教育カリキュラムの要件を満たしているか

| 言語教育カリキュラムの備えるべき構成要因 | 新学習指導要領の記述 |
|-------------------------|---|
| (1) general goals | 明確に記載あり。 |
| (2) needs analysis | 掲載なし。 |
| (3) objectives | 記載はわずかで抽象的。 |
| (4) syllabus | 扱う skill、function、structure、topic を詳細に記載している。 |
| (5) learning experience | 記載はわずかで抽象的。 |
| (6) evaluation の方法 | 掲載なし。 |

この対比によって、次のことがわかる：

- (a) 新学習指導要領は、英語教育の general goals と syllabus については明確に言及している。
- (b) 新学習指導要領は、学習者や社会のどのような needs に応えようとしているのか、またこの指導要領の評価をどのように行うかについては、全く言及していない。
- (c) 新学習指導要領は、英語教育の objectives (具体的到達目標) への言及が希薄で、抽象的である。また learning experience (用いる授業アクティビティーとタスク) と evaluation には言及していない。

筆者はここで、新学習指導要領が上記の(1)～(6)すべてを完備すべきだと言うつもりはないが、新学習指導要領のみでは言語教育カリキュラムとしての要件が満たせないということを指摘したい。この不足要因は日本の英語教育界が総体として補充して、カリキュラムへと高めなければならない。それは教科書編集者や、地方教育委員会や、教師や、学会の責任と言えよう。特に筆者は、(c) に挙げた objectives と learning experience の記述の希薄さが、新学習指導要領が成功するかどうかにかかわる問題点だと考えるので、この点に焦点を絞って考察したい。

3. 新学習指導要領の objectives のあいまいさ

3.1 新学習指導要領に objectives は有るか？

新学習指導要領は、中学校英語教育の目標を、次のように 2 箇所で表記している。

記述 (1)

「外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、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を図り、聞くこと、話すこと、読みこと、書くことなどのコミュニケーション能力の基礎を養う。」(第 9 節外国語 第 1 目標)

記述 (2)

- 初歩的な英語を聞いて話し手の意向などを理解できるようにする。
- 初歩的な英語を用いて自分の考えなどを話すことができるようにする。
- 英語を読むことに慣れ親しみ、初歩的な英語を読んで書き手の意向などを理解できるようにする。
- 英語で書くことに慣れ親しみ、初歩的な英語を用いて自分の考えなどを書くことができるようにする。(第 2 各言語の目標及び内容等 英語 1 目標)

上記のうち記述 (1) はカリキュラムの *general goals* にあたると考えられる。それでは記述 (2) は *objectives* (具体的達成目標) だろうか? そう呼ぶにはこれはあまりにも抽象的である。なぜなら「初歩的な」という文言はあいまいだし、どういう目的のために英語を「聞き・話し・読み・書く」かが不明だからである。このことは、Council of Europe の CEFR (*the Common European Framework of References for Languages*) のカリキュラム *objectives* と比較すれば明らかになる。

3.2 CEFR の Objectives との比較

CEFR のカリキュラムは、言語能力について 6 レベルの習熟度段階を設定していて、各段階の運用力を具体的に記述している。例えば下記は、*speech* 能力一般に関する下位 2 つのレベルの記述である (Council of Europe, 2001) :

A1 (最下位): Can read a very short, rehearsed statement—e.g. to introduce a speaker, propose a toast.

A2.1 (下から 2 番目レベルの下位): Can give a short, rehearsed, basic presentation on a familiar subject. Can answer straightforward follow up questions if he/she can ask for repetition and if some help with the formulation of his/her reply is possible.

A2.2 (下から 2 番目レベルの上位): Can give a short, rehearsed presentation on a topic pertinent to his/her everyday life, briefly give reasons and explanations for opinions, plans and actions. Can cope with a limited number of straightforward follow up questions.

このように CEFR では、英語を用いてどういう行動ができるようになることがカリキュラムの目標かを、具体的に記述している。

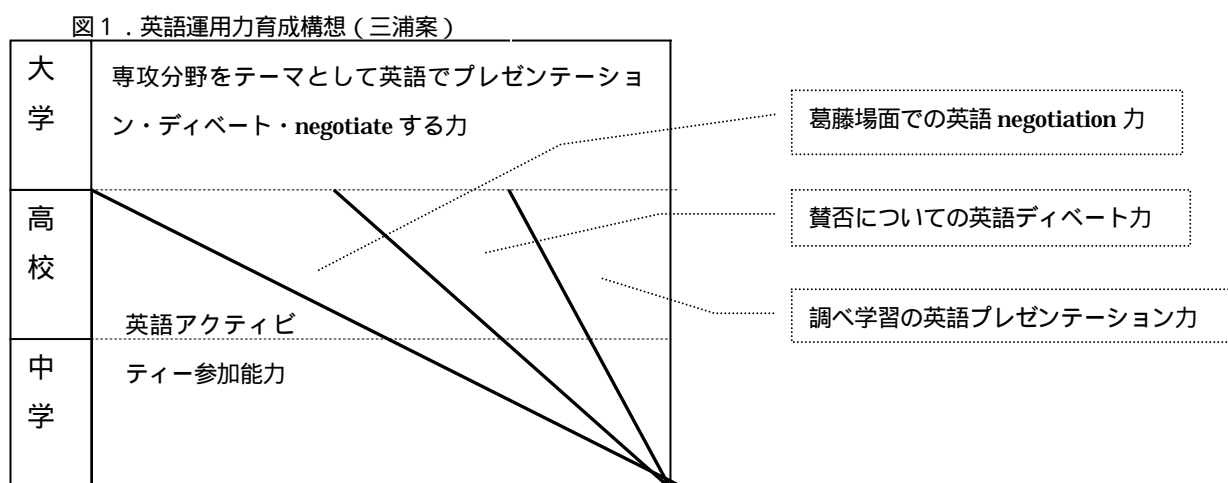
3.3 英語行動力養成カリキュラムとの比較

もう一つ、新学習指導要領外国語編 (英語) の目標を、三浦 (2008: pp.185-197) のカリキュラム *objectives* と比較してみよう。三浦案は中学から大学までの一貫カリキュラム案なので、中学校学習

指導要領とは完全に合致しない点があるが、育成すべき具体的達成目標として次の 4 能力を挙げている：

- (1)英語アクティビティー参加能力（英語で行われる授業に参加し，英語を作業言語としてアクティビティーを主体的に運営する力）
- (2)調べ学習の英語プレゼンテーション力（調べ学習したことに関して、英語で視聴覚資料や配布資料を伴って、まとめた情報を口頭で発表し聴衆と質疑応答を行う力）
- (3)葛藤場面での英語ネゴシエイション力（葛藤を含んだ対人交渉場面で、相手の意向を理解し、こちらの意向を相手に伝え、合意点を模索する力）
- (4)賛否についての英語ディベート行動力（物事の賛否について、自分の意見と根拠を述べ、対立する相手の意見に根拠を尋ね・反論し、相手や聴衆を納得させる力）

そしてこの 4 行動力育成を図 1 のように中学校から大学まで積み上げている。



この構想では、何のために英語を聞き・話し・読み・書くのかの **objectives** が具体的に提示されており、授業でどのような **learning experience** を与えたらよいかの方向性が見えている。これに比べると学習指導要領の「目標」の抽象性、あいまいさがわかる。こうした **objectives** のあいまいさは、今回の学習指導要領のみならず、歴代の学習指導要領すべてに一貫している。Brindley は、カリキュラムが **objectives** を明確に提示できない場合、教師や生徒はシラバス・教材・授業アクティビティーから **objectives** を推測しなければならなくなると指摘している：

Where the program fails to make objectives explicit, teachers and learners have to infer them from the syllabus, materials, or classroom activities. (Brindley (in Richards, 1990:8))

カリキュラムの到達目標が不明確なために、教師がシラバス項目(**skill**、**function**、**structure**、**topic**)や教科書シラバスやアクティビティといった、本来 **objectives** とはなりえないものを、**objectives** とみなしてしまう現象は、既に出現しているのではないかと。

4. 新学習指導要領に Learning Experience の展望はあるか？

学習指導要領というものは、syllabus は規定するがメソッドは規定しないものだという。これは告示としての学習指導要領の性質上やむをえないことと言えるかもしれない。問題は、それでは learning experience (そのカリキュラムで使用する classroom activities and tasks) は誰が考えるのか、という点である。この点が日本の中高英語教育の空白域となっははいないだろうか。これについて詳しく見てみよう。

4.1 新学習指導要領の learning experience 観

新学習指導要領が learning experience (用いる授業アクティビティーとタスク) に言及していると思われるのは、下記の 3 か所である。

| 言及箇所 | 記述 |
|-----------------------|--|
| 2 内容 (2) 言語活動の取り扱い ア | (ア)実際に言語を使用して互いの考えや気持ちを伝えあうなどの活動を行うとともに、(3)に示す言語材料について理解したり練習したりする活動を行うようにすること。 |
| 2 内容 (2) 言語事項の取り扱い イ | (ア)第 1 学年における言語活動 身近な言語の使用場面や言語の働きに配慮した言語活動を行わせること。その際、自分の気持ちや身の回りの出来事などの中から簡単な表現を用いてコミュニケーションを図れるような話題を取り上げること。 (イ) 第 2 学年における言語活動 事実関係を伝えたり、物事について判断したりした内容などの中からコミュニケーションを図れるような話題を取り上げること。 (ウ) 第 3 学年における言語活動 様々な考えや意見などの中からコミュニケーションが図れるような話題を取り上げること。 |
| 3 指導計画の作成と内容の取扱い (1)キ | また、ペアワーク、グループワークなどの学習形態を適宜工夫すること。 |

よく見ると、これらの個所で新学習指導要領は、用いる learning experience を提案しているのではなく、用いるに際しての配慮事項を述べているにすぎない。

新指導要領がこの数倍以上のスペースを充てて、教えるべきシラバス内容を skill、function、structure、topic にわたって詳細・克明に規定しているのに比べて、learning experience に言及した部分は非常に少なく、かつ抽象的である。つまりどういうアクティビティーやタスクを運用すれば、新指導要領の objectives (本稿 3.1 参照) が達成できるかについては、新指導要領は全くと言っていいほど言及していない。

4.2 英語コミュニケーション授業の成否の鍵は Learning Experience

英語コミュニケーション能力育成を目指したカリキュラムで、learning experience すなわち授業アクティビティーやタスクの構想が弱いということは、実は非常に大きな問題である。なぜなら、Communicative Language Teaching の根本的前提は、学習者が意味ある場面で言語を実際に使うことによって、その言語を最も効果的に習得できるというものであり、日本のような EFL 環境ではその機会が第一義的に英語授業のコミュニケーション活動の中だからである。しかし、授業で生徒に実

際に英語を使わせることは、口で言うほどたやすいことではない。自信の無さ、誤りへの不安、language ego の抵抗、peer pressure など、様々な要因から日本の学習者は授業でなかなか英語を使うことができない。慣れない言語で自我を危険にさらしながら自分の考えなどを表現する活動は、生徒にとって負担が大きく、成立が難しいのである。いくらシラバスに skill、function、structure、topic をたっぷりと盛り込んでも、安心でき・やることに意味を感じさせ・楽しい活動を用意しなければ、生徒はコミュニケーション活動に参加しない。英語コミュニケーション授業の成否の鍵はまさに learning experience の質にかかっているのだ。

4.3 新学習指導要領をどう補うか

新学習指導要領はコミュニケーション能力の育成を前面に掲げながら、それを実現するための具体的 program objectives や learning experience を提案していない。ことに、今回の改訂の目玉の一つとなっている 4 技能統合の言語活動は、より時間をかけた入念な活動となるはずだが、それを成立させるための方法が提案されていない。

それでは誰が program objectives や learning experience をデザインするのだろうか？それは学校や教師が引き受けることとなる。教育現場では、まずは有効で教えやすい learning experience を備えた教科書を選ぶことが必要となるだろう。更に各学校は、教科書シラバスをうのみにするのではなく、自分の学校の生徒・教師集団の特徴を踏まえて、その学校としての program objectives すなわち 3 ヶ年間のコミュニケーション能力到達目標と頂上タスクを構想し、それを達成するために、1 年次～3 年次と、どのような言語活動をどう積み上げるかのプランを立てるべきだろう。

4.4 有効な Learning Experience は既に日本で提案されている

新学習指導要領が触れていない learning experience を、英語教育関係者は自らの知見で自覚的に補う必要がある。その際には、日本の教室環境で実際に機能しており、使い勝手の良い学習活動をリストアップし、カリキュラムの objectives に貢献するアクティビティーを系統的に積み上げることが肝要である。既に日本の学校現場では、日本の教室環境に適した使い勝手の良い学習活動が相当に提案されている。紙面の都合で紹介はできないが、中嶋(2000)、JACET オーラルコミュニケーション研究会(2002)、松畑(2002)、菅ほか(2002)、三浦ほか(2002)、三浦ほか(2006)を参照されたい。

結語

以上、言語教育カリキュラムとして見たときに、新学習指導要領はその objectives (具体的到達目標) が抽象的であいまいであり、learning objectives については何も提案していないことがわかる。これら、コミュニケーションな授業の成否を分ける問題には新学習指導要領は触れていない。英語コミュニケーション能力を育てるといふ、日本の学校英語教育の goal を達成するためには、英語教育界が総体としてこの空白域を補完して、英語教育カリキュラムを構築してゆかなければならない。

(静岡大学教育学部)

引用文献

Brindley, G. (1984). *Needs Analysis and Objective Setting in the Australian Migrant Educational Program*. in Richards, J.C. (1990)

- Council of Europe. (2001). *Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- JACET オーラルコミュニケーション研究会(2002) 『オーラル・コミュニケーションの理論と実践』三修社
- Johnson, R.K. (ed.) (1989). *The Second Language Curriculum*. pp.24-35. Cambridge: Cambridge University Press.
- 菅正隆・北原延晃・久保野雅史・田尻悟郎・中嶋陽一・蒔田守 (2002) 『6 Way Street』 有限会社バンブルビー
- 中嶋洋一 (2000) 『学習集団をエンパワーする30 の技』 明治図書
- 日本商工会議所(2003) 「少子高齢化、経済グローバル化時代における外国人労働者の受入れのあり方について」 <http://www.jcci.or.jp/nissyo/iken/030917gaikokujinroudousya.htm> 2008 年 8 月 18 日検索
- 法務省入国管理局編 「出入国管理をめぐる近年の状況」『平成 17 年版出入国管理』91～92 頁
- 松畑熙一 (2002) 『英語教育人間学の展開 - 英語教育と国際理解教育の接点を求めて』 開隆堂
- 三浦孝・弘山貞夫・中嶋洋一 (2002) 『だから英語は教育なんだ』 研究社
- 三浦 孝・中嶋洋一・池岡 慎 (2006) 『ヒューマンな英語授業がしたい』 研究社
- 三浦 孝 (2008) 「中高大で英語による行動力育成をどう積み上げるか」『静岡大学教育学部研究報告 (教科教育学篇) 第 39 号』 pp.185-197.
- 文部科学省 (2008) 「中学校学習指導要領」
- MSN 産経ニュース(2008.6.20) 2008 年 8 月 18 日検索
<http://www.iza.ne.jp/news/newsarticle/politics/154615/>
- Nunan, D. (1988). *Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press.
- Richards, J. C. (1990). *The Language Teaching Matrix*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. and R. W. Schmidt. (2003). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. New York: Longman.
- Rodgers, T. S. (1989). 'Syllabus design, curriculum development and polity determination' in Johnson (1989).
- Taba, H. (1962). *Curriculum Development: Theory and Practice*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Tyler, R. W. (1993). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago & London: University of Chicago Press.
- White, R., M. Martin, M. Stimson & R. Hodge. (1991). *Management in English Language Teaching*. Cambridge University Press.