

オランダの英語教育
— 初等・中等教育における連携 —

広島大学大学院教育学研究科

文化教育開発専攻

D1222011

猫 田 和 明

謝 辞

本論文は、広島大学大学院教育学研究科文化教育開発専攻（英語文化教育学分野）博士課程後期在学中に完成させたものである。本論文の内容上、現地オランダにおける情報の収集と調査の実施が必要であったため、在学中は2年次後期から3年次前期までのおよそ1年間、アムステルダム大学へ留学する機会をいただいた。結果として、本論文の完成までには、広島大学とアムステルダム大学の先生方をはじめとする、多くの方々にご指導とご支援をいただいた。

広島大学大学院教育学研究科の三浦省五先生には、同大学院博士課程後期における主任指導教官ならびに学位審査の主査としてお世話いただいた。三浦先生は、広島大学附属中・高等学校の学校長も兼任されており、非常に多忙なスケジュールの下でお勤めになっておられるにもかかわらず、研究指導のために貴重なお時間を割いてくださった。三浦先生のご指導とご厚情には心より敬意と感謝の気持ちを表したい。

広島大学大学院教育学研究科の小篠敏明先生、中尾佳行先生、二宮皓先生と同大学情報メディア教育研究センターの田中正道先生には、副指導教官ならびに学位審査の審査委員としてお世話いただいた。これらの先生方のご助言やご指摘は本論文の構成と内容を充実させるために大変貴重なものであった。私の未熟さゆえ、審査資料が膨大な量になりがちであったにもかかわらず、忍耐強く目を通してくださり、丁寧なご指導を賜ったことに厚くお礼を申し上げたい。

一方、オランダ留学期間中においては、アムステルダム大学 SCO-Kohnstamm Instituut の Ron Oostdam 先生のご厚意により、多大なるご支援をいただいた。Oostdam 先生は通常の研究活動で多忙な中、本論文の構成や内容についての助言から、調査の企画・実施に至るまで、オランダにおける私の研究活動を全面的にバックアップしてくださった。異国での研究活動において、彼の存在が大変心強かったことは言うまでもない。心から感謝申し上げたい。また、同大学大学院及びオランダ西部 Haarlem 郊外の中等学校で教鞭を執っておられる Joost Ides 先生は、オランダの初等・中等学校における英語教育の連携について深い関心を寄せてくださり、本論文の構成と内容について、教員養成担当者及

び教員の立場から貴重なご意見をくださった。

オランダでの研究活動に際しては、多くの方々にお世話になった。感謝の気持ちを込めて以下にお名前（所属機関）を列挙させていただく（順不同）。Peter Edelenbos (Rijksuniversiteit Groningen), Dirk Tuin (NaBMVT: Nationaal Bureau Moderne Vreemde Talen), Han van Toorenborg (SLO: Specialisten in Leerplanontwikkeling), Riens Miedema (CPS: Christelijk Pedagogisch Studiecentrum), Frederieke Lelieveld, Jorien Castelein (Meulenhoff Educatief), Marianne Bodde-Alderlieste (Vedocep: netwerk docenten Engels aan de pabo), Yvonne van der Meij-Dijkman (Hogeschool Edith Stein), Ans van Enkevort (Fontys Hogeschool pabo 's-Hertogenbosch), Peta Eisberg (Educatieve Faculteit Amsterdam), Johan van Wijk, Nico A. Broer (Christelijk Hogeschool de Driestar)。その他、ご多忙な折にもかかわらず、調査や学校訪問に応じてくださった初等・中等学校の教育現場の多くの先生方にも同様に感謝の意を表したい。さらには、翻訳家の Anca Daraban さんにも厚くお礼を申し上げたい。彼女にはいくつかの資料の英訳をお願いした。

最後になったが、広島大学教育学部教務補佐員の高谷範子さんには、在学中、学生生活を含め、様々な点でお世話になった。この場を借りて厚くお礼申し上げたい。また、同僚の大学院生とは、本論文の完成に至るまでに幾度となく議論を重ね、励ましあうことがあった。彼（女）らに対しても感謝の意を表したい。

2003年1月24日
院生控室 A217にて

猫 田 和 明

目次

謝辞	ii
第1章 目的と構成	1
第1節 本論文の目的	1
第2節 本論文の意義	5
第3節 本論文の構成	7
第2章 記述の枠組み設定及び連携に関わる用語の概念定義	9
第3章 オランダの初等教育における英語教育導入の歴史的展開	17
第1節 準備期（1968年～1986年）	17
第1項 ユトレヒト大学における準備期（1968年～1978年）	18
第2項 SLOにおける準備期（1978年～1986年）	19
第2節 連携問題の顕現（1986年以降）	24
第4章 オランダにおける連携改善のための方策	31
第1節 政策領域の方策	31
第1項 NAPの歴史的展開	31
第2項 NAPにおける初等・中等教育の連携改善への指針	33
第2節 シラバス領域の方策	36
第1項 到達目標の制定	36
第2項 方法論の整備	53
第3節 教材開発・教員養成領域の方策	56
第1項 教科書の整備	56
第2項 教員養成プログラムの充実	61
第4節 教授・学習領域の方策	68
第1項 初等・中等学校教員の交流	68
第2項 言語ポートフォリオの開発	70
第3項 その他の方策：The Digital Classroom	72

第5章 初等・中等学校における連携の実態	74
第1節 教員への質問紙調査	74
第1項 目的	74
第2項 質問項目の作成について	75
第3項 調査対象の抽出方法と実施・回収状況	77
第4項 結果と考察	78
第2節 生徒への質問紙調査	88
第1項 目的	88
第2項 質問項目の作成について	88
第3項 調査対象の抽出方法と実施・回収状況	89
第4項 結果と考察	89
第6章 結論	92
第1節 本論文の要約	92
第2節 本論文からの示唆	99
第3節 日本の英語教育との接点	102
第1項 連携に関する教員の意識	103
第2項 初等・中等教育における連携に向けて	104
第4節 今後の課題	108
参考文献	111
付録	119

第1章 目的と構成

第1節 本論文の目的

本論文の目的は、オランダの初等教育における英語教育導入に伴う中等教育との連携に関わる諸事象を一定の枠組みのもとに記述し、これを分析・考察することを通して、他の国における類似の問題に対する示唆を探求することである。

この目的をより明確化するために、3点ほど補足をしておく必要がある。

第一に、「初等教育における英語教育導入」とはどのような状態を意味しているのかという点である。オランダでは、1986年以前は、初等教育における英語教育は任意に行われていたが、1986年からは初等教育のカリキュラムにおいて英語は必修教科となり、全ての初等学校において、英語教育を行わなければならなくなった。本論文では、国家レベルでのカリキュラム改革が実施され、初等教育における英語教育が義務化された年、すなわち1986年をもってオランダの初等教育に英語教育が導入されたと捉えている。したがって、例えば日本のように「総合的な学習の時間」の中で国際理解教育の一環として英語活動を行ってもよいとするカリキュラム上の位置づけでは、初等教育における英語教育は未導入であると捉えている。

第二に、「連携」という用語の曖昧性についてである。広辞苑第五版（新村，1999）では、「同じ目的を持つ者が互いに連絡をとり、協力し合って物事を行うこと」とある。したがって、目的は何か、協力し合う主体は誰であるかによって「連携」という言葉が含む範囲が異なってくる。初等教育と中等教育の「連携」は、様々な目的が総合的に達成されて実現されるものであり、その過程には政策決定者から教員・学習者まで、様々な主体が関わっている。そのため、「連携に関する諸事象」には非常に多様な側面が含まれることになり、この多様な側面を整理して記述するための一定の枠組みと使用される用語の概念定義が必要になる。これらの点については、第2章で詳しく言及する。

第三に、これは最も重要な点であるが、「他の国における類似の問題は、オランダにおける問題とどの程度同じであるか」、ひいては、「ある特定の国の事例が社会的、文化的、教育的背景を異にする国への示唆を与える可能性があるか」という点である。問題の共有性という点に関しては、厳密に言えば、異なるコンテキストで生じた問題が完全に共有されるということはありません。しかしながら、次のような事実は本論文のテーマが超国家レベルでの議論に耐え得るだけの共有性をもっていることを示している。

初等教育への英語教育導入に伴う中等教育との連携に関しては、1990年代、Council of Europe（ヨーロッパ協議会）の“Language Learning for European Citizenship”というプロジェクトの中で取り上げられており、ヨーロッパ各国から集まった英語教育関係者によって議論が交わされた。その内容は、Workshop 8A（Kuperberg, 1992）及び 8B（Gritsch, 1995）に報告書としてまとめられている¹。この報告書の中で指摘された事柄は、オランダにおける研究（Edelenbos, 1993）によって検証され、その結果、連携問題の中心となる5つの普遍的な課題が抽出された（Edelenbos, 1997:66-67）。

- (1) 初等学校教員と中等学校教員の意思伝達の不足
- (2) 各学習段階での目標のつながりの悪さ
- (3) 初等学校と中等学校の外国語教育に対するアプローチの違いと教育内容の非連続性
- (4) 初等学校での学習結果を軽視する傾向
- (5) 初等学校現職教員の再教育と教員養成の欠陥

これらの課題は国を超えて共有できるとされていることから、このような課題を加味した事例研究は異なる国における類似の問題への示唆を与えると考える。しかしながら、連携に関する問題の様相や改善のための個々の具体的な方策の有効性は、各国の外国語教育事情によって異なる場合があるため、オランダの事例を他の国が無条件に模倣すべき（できる）と主張するつもりはない。各国は外国語教育を取り巻く状況にあわせて、主体的に意思決定を行うことが求め

¹ Workshop 8Bでは、多くの中等学校教員が全く最初から教えている理由として、1) 初等・中等学校教員のコンタクトが少ないこと、2) 中等学校側に初等学校の目標についての情報が欠落していること、3) 異なる教授形態やアプローチをとっていること、4) 初等・中等学校教員の緊張した (strained) 関係が指摘された (Edelenbos, 1997:66)。

られる。オランダの事例はその際の有用な叩き台となるというのが本論文の立場である。そもそも、現実社会をみれば、教育の分野に限らず何らかの改革を国レベルで行おうとするとき、他の国の事例を研究することは特に珍しいことではない。これは、同じ営み（例えば初等教育と中等教育において英語を教えているという営み）を行っている以上、その営みの中で生起する事象は必ず共有部分を含んでいると考えられているからである。そして、問題となる特定の事象に対して考えられる対応の仕方は、いくつかの大きな選択肢に絞られることを我々は経験的に知っている。したがって、「ある特定の国の事例が背景を異にする国への示唆を与える可能性があるか」という問いに対しては、その可能性はあると言えるのではないであろうか。

本論文はこのような立場に立った上で、実際に初等・中等教育における英語教育の連携が社会問題化し、関係者の注目を集めたオランダの事例を扱うこととした。

オランダはヨーロッパ統合に伴って、EU 社会の識字教育、ひいては地球社会の識字教育という目的を前面に出して英語教育を行っている。オランダは言語的、文化的、社会的に外国語（特に英語）学習に関しては多くの利点をもっており、伝統的に外国語には強い国民とされてきた。このため、オランダにおける外国語教育は何の問題もなく成功しているように見受けられがちであるが、以下の引用が示すように、関係者の間では意外に悲観的な見方が多いことに驚かされる。

A major contribution to improving the output can be made by removing a number of problems of connection, between the various levels in the Dutch educational system. **It is a well-known fact that these problems are considerable in the case of English in primary schools and the first form of secondary education**, for the first and second phases of secondary education and for the various types of vocational education.

（オランダの外国語教育を改善するには数々の連携問題を解決しなければならない。初等教育と中等教育第1学年の間にこの問題が存在するのはよく知られる事実である。）

（van Els, 1990:96, 部分訳及び強調は筆者による）

As in the most educational systems the foreign language teachers in the Netherlands act as a badly coordinated relay team where the students are the batons which they pass on to each other, often without knowing where to take them exactly.... For example, **the introduction of English as a subject in the primary school was apparently expected to remain without effect, because neither the curriculum, nor the number of hours, nor the required attainment level for English in secondary education was changed.**

(オランダの外国語教員はまとまりの悪いリレーチームである。例えば初等学校の英語教育の導入は明らかに効果がないと予想された。なぜなら(初等学校に英語教育が導入された年に)中等教育のカリキュラムも、時間数も、到達レベルも何も変わらなかったからである。)

(de Jong, 1995:196, 部分訳、強調及び括弧内の補足は筆者による)

Over the last decades Dutch society has increased its demand for foreign languages, while on the other hand certain deficiencies in the educational system in teaching foreign language have been detected. This has led to the implementation of a national plan of action to further improve the level of command of foreign languages. Optimising English in primary school is part of this plan. **It especially aims to improve the continuity between primary education and secondary education and to improve the training of primary school teachers.**

(初等学校の英語教育導入は、オランダの外国語力を向上させるための国家的計画の一部である。特に初等教育と中等教育の連携及び初等学校教員の養成・研修を改善しなければならない。)

(Edelenbos & Suhre, 1996:47, 部分訳及び強調は筆者による)

このように、特に初等・中等教育の連携問題は、オランダにおける外国語教育改善のための最も大きな課題の1つである。オランダでは、1968年から初等教育への外国語教育導入をめぐる議論が交わされ始め、1970年代から徐々に加速したコミュニケーション重視の英語教育 (Communicative Language Teaching) の波に乗って、1986年に初等教育の英語教育が必修化された。以来、今日まで中等教育との連携問題は長期間に渡って批判の的となり、改善のための取り組みが続いている。外国語教育先進国と称されるオランダにおいて、なぜこの問題が顕在化し、長期化したのであろうか。そこにはどのような試行錯誤の過程

があったのであろうか。このことについての洞察を得ることは、他の国における類似の問題に対して、より適切に対処するために有益であると思われる。

第2節 本論文の意義

本論文の意義は大きく分けて次の4つがある。

第一は、オランダや日本を含めた多くの国々の英語教育界における現実的な要請に応えるという社会的意義である。21世紀を迎え、地球規模での人の往来が激しくなる中、以前にも増して外国語（特に国際語としての英語）の重要性が叫ばれている。世界の多くの国においては、時代に対応した十分なコミュニケーション能力を備えた人材を育成するために、初等教育段階から英語教育が導入されており、これは世界的な潮流となって拡大している。この流れを反映して、近年、特に初等教育における英語教育の目標、内容、方法及び教員養成等に関する調査・研究が盛んに行われているが、中等教育との連携という視点を中心に据えた研究は少なかったと言える。しかしながら、初等教育で英語を学習した児童はほとんどの場合、中等教育でも英語学習を続けることになるという事実を考えると、初等教育からの英語教育が十分な意味をもつために、中等教育の英語教育とどのように連携を図っていくのかという点についての議論が重要である。

Blondin et al. (1998:28-29) によれば、これまでに初等教育における英語教育が導入されたヨーロッパの多くの国においても、初等教育における英語教育を中等教育との関連で論じた研究は少なく、あるとしてもそのほとんどは、初等教育において英語教育を受けた生徒の英語運用能力が受けていない生徒と比べてどの程度勝っているか、あるいは、その影響がどの程度続くかという点に焦点をあてた研究であった。それらの研究は、初等教育において英語教育を受けた生徒が勝っている場合でも、その影響は中等教育において比較的早く消えてしまうという結果を報告しており、その原因の一部は、初等・中等教育における連携に何らかの問題があるためではないかと考えられている。かくして、第1節で述べた連携問題の中心となる5つの普遍的な課題が提示されたのであるが、そのような課題を解決するための方策を対象とした研究はこれまで皆無であっ

た。しかし、特に初等学校での英語教育を導入している（あるいは導入を予定している）国の行政担当者にとっては、中等教育との連携問題が起こることを避けるための、または、起こった連携問題に対応するための方策に関する、事実に基づいた情報が必要である。本論文は、このような情報を提供できるという点において意義があると言える。

第二は、日本の英語教育学における地域研究の方法論的側面からの学問的意義である。日本の英語教育学におけるこれまでの地域研究は、その多くが外国の英語教育事情を網羅的に紹介するだけのものであるか、あるいは、教材や教員養成など、英語教育のある特定の対象に注目して記述されたものが多かった。前者のタイプが抱える問題点は、白書的な報告記事としての性格が強められることによって、個々の記述が断片化しがちであるという点にあった。一方、後者のタイプが抱える問題点は、記述の焦点を特定の対象（例えば教科書）に絞ることによって、それを取り巻く背景やその他の対象への影響が軽視されがちであるという点であった。結果として、ある特定の対象のみを取り出して一国の英語教育が評価されるということも起こり得たのである。

このような問題点をふまえて、本論文では、「初等・中等教育における連携」というテーマを中心として一国の英語教育を描くというアプローチを試みている。その特徴は、これまでのような英語教育事情に関する一般的な記述を含むが、同時に、それらの記述が連携というテーマによって束ねられることによって、個々の記述がより重要な役割を与えられる点にある。また、テーマを中心に置くことによって、記述された内容の意味を全体として理解し、テーマに照らして評価するという特徴を有している。

第三は、日本の英語教育研究において軽視されてきた研究領域の開拓という側面からの学問的意義である。和田 (1997:51) によれば、国家的作業としての言語教育プログラムの定着過程の研究（日本にあてはめた場合は「学習指導要領」の定着過程の研究）は日本の英語教育研究においては最も遅れている分野である。本論文の主要なテーマは「連携」であるが、ここには政策決定者から学習者に至るまでの意思決定者の「連携」という側面も含まれている。（これを本論文では「結束性」という用語に置き換えている。用語については第2章で詳述する。）そして第4章では、連携改善のための方策を Johnson (1989) の

提示した「カリキュラム開発の段階」（同じく第2章で詳述する）の枠組みを援用して記述し、段階間の「結束性」という視点を含めて考察することによって、この分野における研究との関連を意識している。

第四は、第三の点とも関連するが、連携の捉え方に関して新たにマクロな視点を提供しているという側面からの学問的意義である。これまでは、初等・中等教育の連携がテーマになる場合、初等学校と中等学校における学校レベルのカリキュラムと教授・学習行為を対象としたミクロな研究に集中しがちであった。このことはつまり、連携に関する問題は学校レベルの問題であると捉えられがちであったことを示している。しかし、本論文においては、政策決定者から学習者に至るまでの意思決定者を含めたマクロな視点から英語教育を捉えることによって、連携をテーマとした研究に新たな視点を提供している。実際、オランダにおいても、初等・中等教育の連携を学校レベルを超えたマクロな視点から捉えた研究はこれまでに存在しなかった。この意味では、同国における初等・中等教育の連携をテーマとした研究に、1つの進展をもたらしたとすることができる。

以上をまとめると、本論文の意義は、①英語教育界の現実的な要請から導かれるテーマを中心としていること、②日本の英語教育学における地域研究の新しいスタイルを開拓していること、③日本の英語教育研究において軽視されてきた分野の発展に貢献していること、④連携をマクロな視点から捉えるという新たな視点を提供していることにある。

第3節 本論文の構成

本章第1節で設定した目的を達成するために、次のように論文を構成した。本章「目的と構成」に続いて、第2章「記述の枠組み設定及び連携に関わる用語の概念定義」においては、本論文の構成の土台として用いる、カリキュラム開発に関する Johnson (1989) の枠組みを提示し、Richards (1982) や Dericott (1985) などを参考にしながら、本論文で使用する連携に関する用語の概念を定義する。第3章「オランダの初等教育における英語教育導入の歴史的展開」では、オランダの初等教育において英語教育が必修化されるまでの1968年から

1986 年を歴史的に概観し、連携問題が生起するまでの伏線について記述・考察する。第 4 章「オランダにおける連携改善のための方策」では、第 2 章で提示した Johnson (1989) の枠組みに沿った節を設け、連携改善のための方策について段階的な記述を行う。第 5 章「初等・中等学校における連携の実態」では、初等・中等学校教員及び中等学校第 1 学年の生徒を対象とした質問紙調査を通して、教育現場における連携の実態を明らかにする。第 6 章「結論」では、前章までの内容を総括し、本論文から導かれる示唆を述べる。

第2章

記述の枠組み設定

及び連携に関わる用語の概念定義

初等・中等学校で行われる英語の授業は、それ自体が孤立して行われるものではなく、それを取り巻く様々な意思決定者の意図が具現化された形である。教室場面では、教員、生徒、教材が有機的に関わって学習の機会を創造しているが、通常の場合、そこには政策策定、シラバス開発、教員養成、教材開発などに携わる者の意図が含まれている。英語の授業をこのように捉えた場合、学校レベルを超えた広い枠組みが提供されていなければ、初等・中等教育における連携を正しく捉えることができないことになる。

実際、オランダの初等・中等教育における英語教育の連携問題の諸相とその改善のための方策は極めて多岐に渡っており、これらを整理して記述するための有用な枠組みが必要である。そこで本論文では、国家的作業としての言語教育プログラムの定着過程に関連する主体が網羅できるような枠組みを求めることにした。そのような枠組みに言及したものとして、Olshtain (1985) や Johnson (1989) がある。Olshtain (1985) については、和田 (1997) が次のようにまとめている。

Olshtain (1985) は言語教育プログラムが国家的作業として策定・定着するシステムを「政策決定体制」(policy making hierarchy)と呼んでいる。このシステムでは、言語教育プログラムの一般の方針が国家レベルで策定され法律化されると、その一般方針で示された目標や理念の実行に向けて国全体の取り組みが行われる。まず国家レベルで「意思決定」(decision making)が行われる。このような決定を行うには、国家の教育理念、様々な利益団体(interest group)らの要請、国家のニーズに関する調査研究などが作用する。次のレベルでは、一般的目標や理念が具体化される。この

段階では、シラバス作成委員会 (syllabus committee) が組織されて、国レベルの目標や理念の具体化が行われる。シラバスが策定されると、教材作成委員会 (material construction team or committee)、教師研修委員会 (teacher training committee)、試験委員会 (examination committee)、評価委員会 (evaluation committee) が作られて、さらに具体的な目標や理念を実行する方策が検討・決定される。そしてその最後の段階に、教室 (classroom) レベルがある (p.66)。

Olshtain (1985) は、国家的作業としての言語教育プログラムの定着過程をいくつかのレベルに分け、段階的に描写しているが、この枠組みでは各段階における意思決定者と産出物が必ずしも明確にされていない。この点について明確な位置づけをしているのが、Johnson (1989) の「カリキュラム開発の段階」についての枠組み (表 1) である。ここでは「カリキュラム」という用語は表中の開発段階すべてを包括する概念として最も広義に捉えられている。

【表 1. カリキュラム開発の段階、意思決定者、産出物】

(Johnson, 1989:3 の Table 1 を邦訳)

開発段階 (Developmental stages)	意思決定者 (Decision-making roles)	産出物 (Products)
段階 1 カリキュラムの計画 (curriculum planning)	政策決定者 (policy makers)	政策文書 (policy document)
段階 2 目標と方法の特定化 (specification: ends and means)	ニーズ分析者 (needs analyst)	シラバス (syllabus)
	方法論者 (methodologists)	
段階 3 プログラムの実施 (programme implementation)	教材執筆者 (material writers)	教材 (teaching materials)
	教員養成担当者 (teacher trainers)	教員養成プログラム (teacher-training programme)
段階 4 教室における実践 (classroom implementation)	教員 (teacher)	教授行為 (teaching acts)
	学習者 (learner)	学習行為 (learning acts)

この枠組みでは、Olshtain (1985) では言及のあった評価 (evaluation) に関わる内容が含まれていないが、評価の側面が無視されているわけでは決してない。

この枠組みでは、評価の側面は 1 つの独立した段階というよりは、むしろ各段階における意思決定の過程と結果に関わるもの (Johnson, 1989:20) と捉えられているため、ここには含まれていないのである。評価がすべての段階に関わるという位置づけを与えられ、各段階の産出物の調和を図る役割が与えられていることによって、評価の役割はむしろ強調されていると言える。このような捉え方は、本論文において言及する具体的な産出物の内容を相互の関係性の下に記述し、評価する際の考え方と同じであると言える。したがって、本論文では、Johnson (1989) の枠組みを記述の枠組みとして用いることとした。以下、各段階の役割について若干の説明を加えておく。

段階 1: 「カリキュラムの計画」 (curriculum planning)

この段階の果たす役割はカリキュラム開発の方向性を示すことであり、政策決定者によって政策文書が産出される。誰が政策決定者の役割を果たすかは文脈によって異なる。例えば、家庭教師を雇った学習者であれば、学習者本人が政策決定者となり、民間の語学学校であれば経営者が政策決定者となる。しかし、本論文において政策決定と言うとき、それは国家レベルの政策を指す。これはしばしば社会的・政治的圧力によって決定される (Johnson, 1989:3)。政策文書に記述される内容はユートピア的なものになりやすい。なぜなら、政策が改革のための指向性を高める役割をもつ以上、確実にできることを記載するだけでは、その役割を十分に果たせないからである (Johnson, 1989:4)。また、政策文書の内容は特定の考え方を排除しないようにすべての考えを取り入れようとするため、一般的・抽象的なものになりやすい (Dubin & Olshtain, 1986:44)。

段階 2: 「目標と方法の特定化」 (specification: ends and means)

政策文書はどんなに詳細に書かれていても、カリキュラム開発の方向性を示すに過ぎない。この段階の果たす役割は政策を作業的に (operationally) 定義し、政策を実行するためのマスタープランを作成することであり、ニーズ分析者や方法論者によってシラバスが産出される。目標の特定化においては、到達すべきレベルの特徴を綿密に書き出すことが求められ、方法の特定化においてはそのレベルに到達するための手段を規定することが求められる (Johnson, 1989:4)。

段階 3：「プログラムの実施」(programme implementation)

この段階の果たす役割は、マスタープランを具体化し、教育実践への橋渡しをすることであり、教材執筆者によって教材（教科書）が産出され、教員養成担当者によって教員養成プログラムが産出される。段階 2 で設定された目標や方法と調和のある形で、教授・学習のリソース（教材や教員）を開発することが求められる。

段階 4：「教室における実践」(classroom implementation)

この段階では、教員と学習者によって教授・学習行為が産出される。この段階はカリキュラム開発の最後の段階であり、最も重要な段階である。なぜなら究極的には学習者の学習行為（とその学習結果）がカリキュラム全体の成果を決定するからである。教員と学習者には、段階 3 で開発されたリソースを活用して、よりよい学習の機会を創造することが求められる。

Johnson (1989) は、上記の 4 段階における各産出物と意思決定者の役割との関係から、専門家中心モデルと学習者中心モデルを提示している（表 2）。

【表 2. 専門家中心または学習者中心のカリキュラムにおける意思決定】

(Johnson, 1989:13 の Table 2 を邦訳)

意思決定者	カリキュラム開発の段階						
	政策	シラバス		プログラム		教室	
		目標	方法	教材	教員養成	教授行為	学習行為
政策決定者	□						
ニーズ分析者		□					
方法論者			□				
教材執筆者				□			
教員養成担当者					□		
教員						□	
学習者							□

専門家中心

 学習者中心

専門家中心モデルでは、各段階における意思決定は専門家のみ考えによってなされ、上意下達される。表中の斜線はどの意思決定者がどの産出物についての意思決定を行うかを表現しており、例えば、専門家中心モデルの場合、政策に関する意思決定は政策決定者のみ考えによってなされ、教材や教員養成に関する意思決定は教科書執筆者や教員養成担当者のみ考えによってなされる。一方、学習者中心モデルでは、各段階における意思決定すべてを英語教育の享受者である学習者自らが行う。この場合、政策から学習行為まであらゆる段階におけるあらゆる意思決定が学習者のみ考えによってなされる。しかし、これら2つのモデルは理念モデルであり、現実にはあり得ないものである。

Johnson (1989:13-14) によると、専門家中心モデルの長所は、様々な意思決定における責任の所在が明確に定義されること、それらの意思決定が専門家から専門家へ受け渡される過程においてそれぞれの内容が明確にされることであり、短所は、情報の流れが上位段階から下位段階への一方向のみであるため、上位段階における誤った思い込みが修正される機会がないことである。このモデルでは、例えば、政策決定者は政策の実施・定着過程におけるあらゆる制約を完全に把握し、かつ、それらすべてを考慮に入れた上で政策策定を行わなければならないという極めて困難な立場に置かれることになる。一方、学習者中心モデルの長所は、各産出物間の相互作用が最大限に強まること、ニーズの変化や制約に臨機応変に対応できることであり、短所は、カリキュラムが明示的にならず、それが学習者自らにしか説明できないものになることである。

そして、Johnson (1989) は、これら2つのモデルを統合し、それぞれの長所を活かしたものが有効であるとしている (表3)。

【表 3. 統合型カリキュラムにおける意思決定】

(Johnson, 1989:15 の Table 3 を邦訳)

意思決定者	カリキュラム開発の段階						
	政策	シラバス		プログラム		教室	
		目標	方法	教材	教員養成	教授行為	学習行為
政策決定者							
ニーズ分析者							
方法論者							
教材執筆者							
教員養成担当者							
教員							
学習者							

産出物に対するインプット 

意思決定の過程に対するインプット 

表中の右上がりの斜線は「産出物に対するインプット」であり、言い換えれば、産出物に対する最終的な意思決定のことである。右下がりの斜線は「意思決定の過程に対するインプット」であり、言い換えれば、ある意思決定者が最終的な意思決定を下すまでの過程において与えられる情報のことである。したがって、この場合、例えば教材の産出にあたっては、教材執筆者は政策とシラバスに矛盾しない形で意思決定を行うことが求められるとともに、その過程においては、教員養成担当者、教員、学習者からの様々なインプット（例えば、教材の使用にあたっての制約などに関する情報）を確保することが求められる。そして、産出物（この場合はすなわち教材）に関わる意思決定については教材執筆者が責任を負うことになる。

このように、統合型モデルにおいては、各段階は階層的な関係にあり、上位段階における産出物が下位段階における産出物に強い影響を与える。しかし、常に上位段階から下位段階への一方向的な流れのみが存在するのではない。先の教材執筆者の例と同じように、政策決定者は社会の要請と各段階における現状を考慮した上で、よりコミットメントが得られそうな政策を提案するであろう。モデルとなるシラバスは研究校における実践を通して開発されるかもしれない。つまり、各産出物に対する責任は専門家が負う一方で、専門家の意思決

定の過程においては他の意思決定者からの形成的な評価、継続的なインプットが存在し、この過程を通して「結束性」(coherence)のあるカリキュラム全体が形作られていくと捉えられる。ここで「形成的」、「継続的」という言葉を用いたのは、下位段階からの評価やインプットによって上位段階の意思決定が適宜修正されることを念頭においているためである。また、ここで言う「結束性」は、各産出物(政策文書、シラバス、教材、教員養成プログラム、教授行為、学習行為)が相互に矛盾することなく存在することによって実現される。

しかし、実際には「結束性」の実現までに様々な制約がはたらくことが常である。Johnson(1989:15-18)では、このような制約をカリキュラムの外部から生じるものとカリキュラムの内部から生じるものとに分けて言及している。

カリキュラムの外部から生じる制約の最たるものとしては、時間とコストが挙げられている。また、カリキュラム開発とその定着過程のシステムの外にある機関・団体によって設けられた基準やテストが「隠れたカリキュラム(hidden curriculum)」を形成し、システム全体に影響を与えることがあると指摘している。さらには、学校の管理職や保護者のもつ価値観や、世論などが制約となる可能性についても言及している。

カリキュラムの内部から生じる制約としては、主にカリキュラム開発の各段階における意思決定者の知識、スキル、態度が挙げられている。例えば、学習者の特徴(言語能力、動機づけ、学習経験、認知スタイル、好みの学習ストラテジーなどを含む)は教員、教材執筆者、シラバス開発者にとっての制約となるであろう。同様に、教員の特徴(言語能力、資格、職務経験、好みの教授スタイルなどを含む)は教材執筆者やシラバス開発者にとっての制約となる。このような制約のすべてを計画の段階において計算に入れておくことは理想的ではあるが、実際には極めて困難である。したがって、カリキュラム開発の各段階における意思決定と産出物については、適宜修正を行うことによって「結束性」を高めていくことが現実的であると言える。

しかし、場合によってはこれらの制約が大きいことによって「結束性」が著しく失われる場合もある。「結束性」が失われれば失われるほど、各産出物はお互いに拠り所を失い、結果として、Richards(1982)の定義する意味での「一貫性」(consistency)、すなわち、初等教育または中等教育におけるカリキュラ

ムの共通性が失われる。現実的には考えにくいですが、「一貫性」が全く無い場合を想定すると、異なるクラス（あるいは異なる学校）に所属する児童・生徒には完全に異なるカリキュラムが与えられることになる（an anarchic curriculum）。逆に、完全に「一貫性」がある場合を想定すると、全ての児童・生徒には完全に同じカリキュラムが与えられることになる。現実にはこの両極端の連続体の中に「一貫性」の程度が位置づけられる（Richards, 1982:48）。

「一貫性」という概念は初等・中等教育の連携に直接的に関係する。中等学校は多くの場合、複数の初等学校からの学習者を受け入れるため、各初等学校の英語教育に「一貫性」がなければならないほど、中等学校が同時に複数の初等学校と目標、内容、方法等に関する合意を形成し、「連続性」（continuity）をもたせることがそれだけ難しくなる。さらに Dericott (1985) や Marshall (1988) は、「連続性」と「連絡」（liaison）を区別している。「連絡」という概念は直接的にはカリキュラムに関係しないために、例えば初等・中等学校の教員間による会合や文書の受け渡しといった情報交換活動によって比較的容易に達成することができる。もっとも、「連絡」があることそれ自体は必ずしもカリキュラムに「連続性」があることを保証しないが、情報の共有なくして「連続性」を実現することは不可能であるため、この側面は重要である。一方、「連続性」という概念はこれよりもはるかに要求度の高いものである。初等・中等教育の関係者が共同で合意に基づく計画を立てることが必要になるため、両者の間でこのような専門的活動に際して用いられる用語や能力が共有されていなければならないからである（Dericott, 1985:16）。以上をまとめると、連携に関わる用語の概念は表4のように定義される。

【表4. 連携に関わる用語の概念定義】

用語	定義
結束性 (coherence)	カリキュラム開発の各段階（表1）における産出物に相互矛盾がないこと
一貫性 (consistency)	初等教育または中等教育における教育目標、内容、方法などに関する共通性
連続性 (continuity)	初等・中等教育間における教育目標、内容、方法などに関する合意、計画
連絡 (liaison)	初等・中等教育間における情報交換

第3章

オランダの初等教育における 英語教育導入の歴史的展開

第1節 準備期（1968年～1986年）

オランダにおける初等教育への英語教育導入に関する議論は1968年ごろから始まり、1986年に英語が必修化されるまで、18年近くの準備期間があった。当初から、初等教育に外国語教育を導入すること自体には反対は少なかったが、英語を初等教育に導入することによって、英語がドイツ語やフランス語よりも高い地位に置かれることに対しては、かなりの反発があった。これは、オランダにおける外国語教育の歴史上、長年フランス語が第一外国語の地位を占めていたためである。実際、20世紀初頭における外国語の重要度は、フランス語、ドイツ語、英語の順であった（Kaaks, 1990:7）。しかし現在、英語が「世界語」（world language）であり、実用性が高いことや、英語がすでに中等教育の第一外国語であり、初等教育と関連をもたせた方がよいこと、さらには、英語は近隣諸国でも第一外国語として教えられているといった理由が広く受け入れられた結果、英語を初等教育の必修科目にすることが決定した。また、英語が初等学校教員の出身校である上級普通中等教育（HAVO）（付録1参照）の必修科目であることも英語の選択にプラスに働いた（小林, 1995:88）。

Carpay (1993) や Edelenbos & Suhre (1996) によれば、準備期は1968年から1978年までのユトレヒト（Utrecht）大学の研究グループによる開発研究期と、1978年から1986年までのカリキュラム開発機関（Specialisten in Leerplanontwikkeling, 以下SLOと略記する）による開発研究期に大きく分けることができる。

第1項 ユトレヒト大学における準備期（1968年～1978年）

ユトレヒト大学の EIBO (Engels in het Basisonderwijs の略語であり、「初等教育における英語」の意) プロジェクトにおいては、少なくとも次の2つの重要な問いが立てられていた (Edelenbos & Suhre, 1996:49)。

- (1) 初等学校上級学年の児童は、英語学習への動機づけを高め、意味のある形で英語を学ぶことができるのか。もしそうであるならば、どのようなコンディションの下で可能なのか。
- (2) 英語学習の開始年齢を早めることによって、より多くの生徒が中等教育において適当 (reasonable) な英語力を身に付けることができるのか。

第一の問いに関しては、教育心理学者のカルペイ (Carpay) 教授を中心に、各国の事情を調べ、外国語教育の適齢期の研究をし、小規模な実験クラスを実施した結果、初等教育の英語教育は適切に訓練された教員とよい教科書が供給されるならば意味ある形で実行できるとする一般的な結論に至った (Edelenbos & Suhre, 1996:49; 松香, 1997:82)。しかし、第二の問い、すなわち初等教育への英語教育導入が10歳から16歳の児童・生徒の学習過程全体に及ぼす長期的な効果については、十分に明らかにすることができなかった (Edelenbos & Suhre, 1996:49)。そのため、その後も中等教育との連携のあり方についての見通しが立たないまま、初等教育用の教材や教員養成・研修プログラムの開発を行うことを余儀なくされた。

この過程で開発された教材や教授法は、言語をフォーマルな体系と捉える言語観 (language as a formal system) に立った上で、当時の認知学習理論² (Cognitive Code-Learning Theory) を反映させており、十分に訓練された教員によってこの教材や教授法が授業実践に厳密に適用されることが求められた。この特徴は、言語を社会現象として捉える言語観 (language as a social phenomenon)

² 認知学習理論とは、生成変形文法 (Generative-Transformational Grammar) と認知心理学 (Cognitive Psychology) を理論的な支えとし、言語の学習は、学習者が実際に聞く言葉から、学習者自身が言葉に内在している規則を発見し、その規則を創造的に使っていく過程だと考える言語習得理論である。1960年代以降重視されるようになってきた (安藤, 1991:144)。

に立ち、意思伝達を重視するコミュニカティブ・アプローチ³ (Communicative Approach) へのシフトとともに、時代の潮流から逸脱するものとなり、その影響力が減少する結果となった。また、理論を反映した厳密な指導過程が求められるユトレヒト大学のアプローチは、その質自体は高かったにもかかわらず、国家全体として導入するにあたって、教員の研修にかかるコストの面から考えてもやや非現実的であった (Kaaks, 1990:15-16)。

また、ユトレヒト大学のアプローチは当時並行して進められていた初等教育改革全体におけるイデオロギーに合わないという側面もあった。オランダにおける初等教育は伝統的にオランダの社会階級格差を生む温床となっていた。ある初等学校では、中等教育の大学準備教育 (VWO) に進学するための準備をし、また別の学校ではそのような準備を全く行っていなかったのである。そして、その格差は主に知識量の差によるものであったため、初等教育改革は認知的な負荷の高い知識重視の初等教育から児童を解放 (emancipation) することによって、格差の拡大に歯止めをかけようとしたのである。そこで掲げられた方針の柱の1つが、児童の認知的発達 (地誌的な知識、歴史的な情報、言語規則など) よりも情意的・知的能力 (capacities) の発達を重視するというものであった (Kaaks, 1990:12)。当時、初等教育への英語教育導入は、初等教育の全体的な改革の一環として位置づけられていたため、初等教育改革の理念と矛盾するようなアプローチをとることは不可能であった。ユトレヒトのアプローチは言語規則の効率的な体系化を重視していたという点で、この方針と両立することが極めて難しかったのである。

第2項 SLO における準備期 (1978年～1986年)

1978年にEIBOプロジェクトはSLOに移管され、初等学校におけるモデルカリキュラムの開発、教科書出版社が参考にするためのモデル教材の開発、初等学校現職教員の研修を主な目的として直接的な準備段階に入った (Kaaks,

3 1970年代に入り、EC諸国間の交流や国際化時代を迎えて意思伝達の手段としての外国語の能力が要求されるようになり、従来の文法構造中心のシラバスでは、そのような要求に充分に応えられなくなった。そこで、van Ek や Wilkins などが、Notional-Functional Syllabus として知られる「概念と機能」を中心としたシラバスを提案した。それに基づいた言語の「伝達目的」「使用目的」に重点を置く教授法を、Widdowson など英米を中心とする言語教育学者たちが、それぞれの立場からコミュニカティブ・アプローチとして提案している (安藤, 1991:147)。

1990:7)。この準備期において指揮を執ったのは、当時、SLO の外国語教育部門の責任者、ストック氏 (Gé Stoks) であった。

SLO の役割については、小林 (1997) が次のように説明している。

SLO は初等教育・中等教育の各学校が自校で行なう教育のモデルとして使用できるようなカリキュラムや、教材の開発や提案を主な事業としている。特に、教育政策の変更が中央によって決定され、各学校での教育に大幅な見直しが必要になる場合、SLO は教育文化科学省からの依頼によって、変更の実施に先駆け、教科別の学習の項目と概要を記したマスタープランを作成する。学校および教科書出版社には、このプランを採用する義務はないが、新しい教育政策の解釈を自力で限られた時間内に行うことは、資源的にも人材的にも困難であり、そのため、SLO とそのマスタープランが、オランダの学校教育政策の具体化の方向を知る上で重要な鍵を握ることになる (p.113)。

第 1 項で述べたような事情により、ユトレヒト大学のアプローチは大幅な路線変更を迫られたため、SLO は徹底してコミュニカティブ・アプローチの立場に立った開発作業を進めていった。ユトレヒトのプロジェクトとは一線を画す形で、オランダ東部の町 (Doetinchem : 当時の人口は約 7 万人) でパイロット・プログラムを実施した。その地区の初等学校に協力の依頼が行われたところ、20 校が応じ、5 年生 (10 歳) の児童約 500 人が参加した。翌年には 6 年生も加わり、合計約 1,000 人の児童と約 40 人の教員が参加した⁴ (Kaaks, 1990:31)。その後、これらの研究校での実践から得た知見を合わせて、初等教育における英語教育の目標、内容、方法のあり方についてのガイドラインが Stoks & Voortman (1982) によって提示された。多くの初等学校教員にとって英語は新教科であり、来るべき英語の必修化の年に向けて具体的な授業のイメージをつくる必要性に迫られていたこともあって、この文書は広く読まれ、オランダの初等教育における英語教育全体の今後の方向性を指し示す重要文書となった。また、そこに示された目標が後に開発された児童用テレビ教材 (*Engels Basisonderwijs*, 1983) や初等学校の教員研修用テレビ教材に色濃く反映されたことから、その文書の重要性が増すことになった (Kaaks, 1990:44-45)。

4 1985 年以前の初等教育は 6 年制であった。当時の 5・6 年生は現在の 8 年制初等教育では 7・8 年生にあたる。

Stoks & Voortman (1982) によって初等教育の英語教育にある程度の「一貫性」が生まれることになったが、この文書の内容はあくまでも SLO の提案であり、拘束力をもたないため、次のような事実からこの「一貫性」は十分に実現されなかったと判断できる。

まず、教材については、1986 年からの初等教育における英語教育必修化に合わせて、10 種類以上にも及ぶ様々な初等学校用英語教科書が出版された。その中には、先に述べたテレビ教材のようにコミュニケーション志向を前面に出している教科書もあれば、伝統的な文法指導の傾向をかなり残しているもの（例、*Real English* など）もあった（Oskam, 1995:40）。アプローチの異なる教科書の乱立によって、ある特定の教材に的を絞った教員研修を行うことが困難になり、後に中等教育との連携問題を複雑化することになる。

また、初等学校現職教員の研修については、SLO によって表 5 のような研修プログラムが組まれた。1986 年までに 16,000 人の教員が訓練を受けた結果、当時オランダ全土に約 8,000 校あった初等学校に訓練を受けた教員が 2 人ずつできるという計算であった（松香, 1997:84）。しかし、1982 年に政府が非常措置として全ての初等学校現職教員に英語を教える資格を与えたことによって、このような研修プログラムは大幅に数が減り、完全には実現されなかった（Carpay, 1993:16; Edelenbos & Suhre, 1996:50）。

【表 5. 研修プログラムの内容】（松香, 1997:84）

内 容	方 法	時 間
教え方を学ぶ	30 分のテレビ番組を見る	10 時間相当
聞き取り練習	30 分のラジオ講座を聞く	10 時間相当
教授法、実技練習	120 分の講義を教員養成大学で受講する	10 時間相当
発音のテープ	自習	10 時間相当

以上の動きをまとめると、1968 年～1986 年の準備期においては、当時進められていた初等教育改革との関連で言語観の大きなシフトがあったために、ユトレヒト大学と SLO の外国語教育に対するアプローチの違いが生まれた。そのため、両者において開発された教材と教員養成・研修プログラムは必然的に異なる特徴を有することになり、全体としては一貫した研究開発を行うことができ

なかった。実質的には1978年からのSLOにおけるEIBOプロジェクトによって、オランダの初等教育における外国語教育の骨格が固まっていったと言える。この過程では、Johnson (1989) の枠組みで言う段階2「目標と方法の特定化」において、初等学校における英語教育のためのシラバスが開発されたのであるが、必ずしも段階3「プログラムの実施」における教材開発や教員養成・研修領域との「結束性」が充分ではなく、結果として教科書や教員養成・研修プログラムの「一貫性」が失われることになった。教科書に大きなばらつきが出た上に、教員研修が未完に終わったことで、段階4「教室における実践」における産出物（教授・学習行為）との「結束性」も弱くなり、結果として教育現場での実践の「一貫性」も失われることになった。

このような結果に至った原因としては、時間的または財政的な制約以外にも次のようなことが考えられる。SLOの役割は本項の冒頭で指摘した通りであるが、オランダでは学校の裁量権が大きく、SLOのプランを採用する義務はないため、先述の研修プログラムは根本的に強制力を欠いていた。しかし、オランダには憲法で保障された「教育の自由」の原則があるため、そのような強制力を行使することは不可能である（このあたりの事情については、第4章第2節第1項で後述する）。このような状況の中で、1986年にはすべての初等学校において英語を必修化するために最低限必要な条件整備を行う必要があった。したがって、政府としては、結果としてSLOによる教員研修計画の遂行の妨げになったとしても、すべての初等学校教員に英語を教える資格を与えざるを得なかったと思われる。懸念された通り、SLOの研修計画は未完のまま終わったが、このことが連鎖的に次の問題を引き起こすことになった。SLOの研修を受けていない初等学校教員にとっては、コミュニケーション・アプローチは全く未知の代物であり、これらの教員が英語を教えようとする場合、自分の過去の経験、すなわち文法を中心とする英語学習の経験に基づいたやり方で教えようとする傾向が生まれる。ここに、SLOのアプローチとは異なる種類の教科書のニーズが市場に生まれることになり、教科書が完全に市場原理にさらされている以上、そのニーズを満たすような教科書も少なからず世に出回るようになった。

また、「結束性」や「一貫性」の側面よりもさらに軽視される結果となったのが「連続性」と「連絡」の側面である。準備期においては、これらの側面に

については学問的にも政治的にも結論を出すことができなかった。つまり、学問的には初等教育に英語教育を導入することが中等教育へどのようなインパクトを与えるのかという問いについての答えを用意することができなかった上に、政治的には初等教育に英語教育を導入するための条件整備（主に教材開発と教員研修）が優先課題とされ、政策によって「連続性」や「連絡」への関心を十分に高めることができなかったことから、中等教育との連携のあり方についての議論は先送りされた形となった。すなわち、中等教育との連携のあり方についての明確なビジョンを欠いたまま実際的な準備が行われたのである。

Kaaks (1990:54-56) は、1978年からの EIBO プロジェクトを振り返る中で中等教育との連携に関して 3 つの問いを発している。それらは次のようなものであった。

- (1) 中等学校の英語教員に対して十分な情報伝達がなされ、彼（女）らを EIBO プロジェクトに巻き込むことができたか。 （「連絡」の観点から）
- (2) 中等教育における教材が新しい状況に合うように調整されたか。 （「連続性」の観点から）
- (3) 中等学校の教員が入学時の生徒の学力を推し量ることができるように、中等学校入学までに最低限身につけるべき（または望まれる）レベル、内容について充分に書き出すことができたか。 （「一貫性」の観点から）

(1) については、初等教育における英語教育を周知する目的で、中等学校教員を対象とした研修プログラム (Stoks et al., 1984; 1985) が用意されたものの、単発的な活動に終わり、全体としては中等学校教員を巻き込むことができなかった。(2) については、「連続性」を考慮した教科書は提供されず、既存の中等学校用教科書の扱い方（初等学校での学習内容と重複するセクションを省略するなど）を変えるか否かについては全面的に中等学校教員に委ねられた。(3) については、EIBO プロジェクトによって提案された目標 (Stoks & Voortman, 1982) に基づいて、暫定的な目標 (SLO, 1989) が示されたものの、あくまでも SLO の提案という性格を有していた。

Kaaks (1990) は、EIBO プロジェクトにおいて、中等教育との連携に関する措置が十分に講じられなかった原因として、連携という側面を副次的なものとする政治的風潮があったことを挙げている。すなわち、準備期においては、初等学校において英語教育を行うための直接的な条件を整えることに関心が集中していたのである。その後の展望については、SLO の提案した目標が政府の承認を受けて公式に制定されるとともに、中等教育において各学校種共通の基礎教育課程（付録 1 参照）が設置され、そこで制定される目標がコミュニケーション重視の立場から初等教育の目標と調和することによって、連携は改善されるとした。

第 2 節 連携問題の顕現（1986 年以降）

初等教育における英語教育は決して十分な体制のもとに始まったわけではないが、全体としては特に大きな混乱もなくスタートした。中等教育との連携については、準備期においては棚上げにされていた感があったが、1986 年に、初等教育の第 7・8 学年（日本の小学校第 5・6 学年に相当する）において英語が必修化され⁵、初等教育に英語教育を導入した実質的な意味が問われるようになると、数年のうちに中等教育との連携は英語教育界の主要な研究テーマとなった。

初等・中等教育における英語教育の連携というテーマに関する代表的な研究としては、政府の教育監査委員による調査研究（Inspection for Education, 1991）と Edelenbos (1993) の研究が挙げられる（Edelenbos & Suhre, 1996:48）。このうち、Inspection for Education (1991) によって明らかにされた実態は次のようなものであった。

初等教育においては、第 7 学年と第 8 学年の 2 年間で、60～100 時間の英語教育が行われている⁶。全体の 3 分の 2 程度の学校では純粋にコミュニ

5 それに先立って 1980 年に、授業時間を使って英語を教えることが許されるようになっていたため（松香, 1997:84）、1986 年までには、英語の必修化に備えた実践的な経験を積むことを目的として全体の 5 分の 2 程度の初等学校において英語教育が行われていた（Edelenbos & Suhre, 1996:52）。

6 授業時間数については、最近ではこれよりも少なくなっている。授業はたいてい週 1 回、45 分程度（Edelenbos & Suhre, 1996:52）であるので、オランダの学校で実質的に機能している週数から単純計算すると、45（分）×35（週）×2（年間）＝52.5（時間）となり、卒業までに約 50 時間の授業を受けることになる（竹内他, 1999:72）。（オランダの学校週数は公式には 40 週であるが、35 週で計算するのが一般的である。）また、制度上は第 6 学年から英語教育を導入することが許されているが、そのような学校は 5%と少数である（松香, 1997:85）。

ケーション重視の英語教育を行っている。特にスピーキング、リスニング、発音の訓練が重点的に行われている。中等教育ではこのような学習結果が考慮されることなく英語教育が行われている。およそ半数の中等学校では1986年以降に新しい教科書を導入したり、教育内容の見直しを図ったりしているが、その理由は初等教育に英語教育が導入されたことによるものではない。国家レベルの具体的な到達目標が制定されるならば、初等教育における英語教育の効果が高まると思われる。また、研修などを通して初等・中等学校教員が共通の目標を定義することによっても事態の改善を図ることができると思われる。現状では、初等教育における英語教育の成果は疑問視せざるを得ない。しかし、それは初等教育の英語教育が成果をあげていないからではなく、中等教育において初等教育の成果の上に積み上げていくことのできるだけの共有基盤が充分にないからである。

(p.5, 筆者訳)

以上のような実態を踏まえて、Inspection for Education (1991) では、次のような提言や見解がまとめられた。

- ・ 初等教育における学習事項を定義する。
 1. 初等教育で学習する語彙リストを作成する。
 2. 初等教育で学習する初歩的な文法項目を定義する。

(例. 疑問文、to be、to have、動詞の現在形、指示・人称代名詞など)
- ・ 上記の知識やスキルを中等学校入学時点で測定する。
- ・ 初等・中等学校の教員は会合をもち、英語教育についての情報交換をする。(初等学校教員にとって英語は新教科であるので、中等学校教員から教科についての情報を得ることができる。また、中等学校教員は初等学校で教えている内容についての情報を得ることができる。)
- ・ 連携をテーマとした研修を初等・中等学校教員が共同で行うことよって、お互いの教育内容・方法についての理解を深める。
- ・ 初等・中等教育を通して、1つの大きなアプローチに基づく教育方法を確立する。
- ・ 中等教育との連携を改善するための何らかの対策を講じなければ、初等教育における英語教育は有意味なものにならない。
- ・ しかし、初等教育における英語教育を廃止することは、国際化が進む社会状況から考えると、明らかに後退である。

(p.17, 筆者訳)

教育監査機関の調査は、質問紙調査と授業観察によって行われ、中等学校側が初等学校での児童の学習結果を考慮しておらず、十分な連携が図られていないことを明らかにした。初等教育における英語教育を廃止することについては否定的な見解を示したが、政府の監査機関からこのような言明が出たこと自体、当時の関係者に少なからぬ衝撃を与えた。この教育監査機関の報告は、後に、この問題に対する政府の公式見解を述べた政策文書の中でも言及され（第4章第1節第2項で触れる）、連携問題が確かに存在し、その解決に向けた何らかの対策が必要であるという主張の根拠となった。

Edelenbos (1993) は、このような衝撃の中、教員団体からの要請を受けて行われた大規模な研究であり、質問紙調査に加えて、日誌分析、面接、テストなど、多くの調査ツールを用いて行われた。その結果、①初等・中等学校の連携を考慮した教科書がないことによって教育内容の「連続性」が欠如していること、②中等学校教員が「連続性」のない教科書に無批判に従っていること、③児童の学習結果に関する情報をほとんど収集していないことを指摘した。そして、児童の学習結果を無視する主な原因は、①アプローチの異なる多数の初等学校用教科書が乱立していること、②児童の学力差が大きいことにあるとした。教員の情報交換に関しては、英語を含めた教科に関する情報は伝達されておらず、授業交流もほとんどないことを指摘し、初等・中等学校教員がお互いの教育実践を把握していないとした。連携問題の深刻さについては、国語や算数・数学などの他教科と同じ程度であるとしたが、国語や算数・数学については少なくとも「最初から」教えることはないのに対して、英語は全く「最初から」教えていることが指摘された。

Oskam (1995:25) は当時の実態について、次のような「悪循環」に陥っていることを指摘した。準備期（本章第1節）における研修を受けなかったまま英語を教えている初等学校教員が多く、授業はクラス担任の裁量部分が大きかったことに加えて、準備期における教科書開発が一貫性をもって行われなかったことから、教えている内容、時間、レベルには大きなばらつきが出た。英語教育については素人である初等学校教員が様々なアプローチに基づいた教科書を使用して教えているという事実は、中等学校教員の不信感を生むことになった。中等学校教員はこのような混沌状態にある英語教育のインパクトは小さいとし、

特にこれを考慮することなく授業を行うことが多かった。また、中等学校入学時の生徒の学力差が大きかったため、初等学校でほとんど学力をつけていない（あるいは英語の授業を全く受けていない）生徒に配慮して、最初から丁寧に教える場合が多くなった。このような中等学校側の対応によって、初等教育における英語教育は付加的な位置づけであるという意識が一部の初等学校教員の間で強化され、時間と注意が向けられなくなったことによって、英語教育に熱心な学校とそうでない学校の格差が広がった。結果として、児童の学力差はさらに大きくなり、初等教育での学習を円滑に継続・発展させることがますます困難になった。

その他、Edelenbos & Hettinga (1993)、van Rietschote & Sleenboom (1993)、Edelenbos & Suhre (1996) なども初等・中等教育の連携や初等学校教員養成に関連する現状を報告している。これらの報告を含めた、1993年までの初等・中等教育の連携に関する様々な実態を、Edelenbos (1997) の連携問題の中心となる5つの課題、カリキュラムの開発段階 (Johnson, 1989) 及び連携に関する用語 (Dericott, 1985 ほか) との関連を示しながらまとめたものが表6 (次頁) である。表の右端には、各内容について本論文が取り扱う主な箇所を示した。

【表 6. 初等・中等教育の連携に関する実態のまとめ】

初等・中等教育の連携に関する実態	連携問題の中心となる課題	カリキュラムの開発段階及び連携に関する用語との関連	本論文で扱う主な箇所
<p>初等学校と中等学校の教員間で英語教育の授業交流や目標、内容、方法及び児童・生徒の学力に関する情報交換はほとんどなく、お互いの教育実践を把握していない。</p>	<p>「初等・中等学校教員の意思伝達の不足」</p>	<p>段階 4「教室における実践」における初等・中等学校間の「連絡」の欠如</p>	<p>第 4 章第 4 節 第 5 章第 1 節</p>
<p>多くの初等学校ではコミュニケーション能力の育成を目標とし、概念・機能及び場面を中心としたシラバスを用いて、特にリスニング、スピーキングを重視した英語教育を行っているが、一部では文法を中心とした英語教育も行われている。</p> <p>一方、中等学校では一般に言語体系の獲得を目標とし、文法を中心としたシラバスを用いて、特に言語形式とリーディング、ライティングを重視した英語教育を行っている。</p> <p>初等学校ではアプローチの異なる十数種類の教科書が乱立している上に、中等学校の教科書との「連続性」を考慮した教科書が存在しない。</p>	<p>「各学習段階での目標のつながりの悪さ」 及び 「初等学校と中等学校の外国語教育に対するアプローチの違いと教育内容の非連続性」</p>	<p>段階 2「目標と方法の特定化」における初等学校の「一貫性」の欠如と初等・中等学校間の「連続性」の欠如 段階 3「プログラムの実施」における初等学校の教材の「一貫性」の欠如と初等・中等学校間の教材の「連続性」の欠如</p>	<p>第 4 章第 2 節 第 4 章第 3 節</p>
<p>中等学校教員は初等教育で行われている英語教育のインパクトは小さいとする傾向があり、初等教育における学習結果を考慮することなく、全く最初から教えている。</p> <p>初等学校教員には、どの程度英語教育に力を入れているかに関して大きな個人差がある。結果として中等学校入学時の学力差が非常に大きくなり、中等学校側は初等学校における学習結果を軽視せざるを得ない。</p>	<p>「初等学校での学習結果を軽視する傾向」</p>	<p>段階 4「教室における実践」における初等学校の「一貫性」の欠如と初等・中等学校間の「連続性」の欠如</p>	<p>第 4 章第 4 節 第 5 章第 1 節</p>
<p>研修を受けないまま英語を教えている初等学校教員が多く、かつ、初等学校教員養成機関において英語教育関連の科目が十分に実施されていない。あるいはその内容に大きな量的・質的ばらつきがある。</p>	<p>「初等学校現職教員の再教育と教員養成の欠陥」</p>	<p>段階 3「プログラムの実施」における初等学校教員養成・研修の「一貫性」の欠如</p>	<p>第 4 章第 3 節 第 5 章第 1 節</p>

しかし、そもそも初等学校における児童の学習結果は考慮に値するかどうかという疑問が浮かび上がる。中等学校入学以前の段階で学習した内容があまりにも少なく、成果があがっていないとすれば、連携を考慮しなければならないという必然性が低くなるからである。初等学校第 8 学年の児童のほとんどは、

中等学校の学校種を選択する際の参考資料とするために、CITO（テスト開発機関）が提供する CITO テストと呼ばれる全国テストを毎年 2 月に受験するが、ここには英語は含まれていない。しかし、これとは別に CITO が 5 年ごとに行う初等学校第 8 学年の児童を対象とした学力調査の中に、1991 年から英語が加えられた。この調査は希望する学校のみが参加することになっている。1991 年の調査では、190 校から 1,426 人の児童が、1996 年の調査では 95 校から 1,244 人の児童が参加した (Edelenbos & Vinjé, 2000:149)。1991 年の調査結果については、松香 (1997:85) が Vinjé (1993) をもとに、次のような表をまとめている。

【表 7. CITO による学力調査の結果】

技 能	良い	普通	劣る
「聞く」話されている英語を聞く	67%	25%	8%
英語を見ながら聞き取る	94	6	0
「話す」英語で用事ができる	41	29	30
発音	96	4	0
「読む」書かれたものを読む	29	65	6
辞書を使う	85	5	10
「単語」読む	79	18	4
聞き取る	83	16	1
言う	45	27	28

この結果を受けて、CITO は「当初予想された以上の成果をあげている」と公表した。また、同年の調査では、英語、オランダ語、算数、地理、歴史の 5 科目中、英語が一番面白いと答える児童が最も多かった (Vinjé, 1993:91)。第 2 回目となった 1996 年の調査では、「聞く」、「読む」、「単語の知識」の領域において、わずかながらスコアの低下がみられたが、この結果はサンプルの質によるものである可能性が指摘された。1996 年の調査に参加した学校数は 95 校と少ないにもかかわらず、参加した児童の数があまり変わらず、比較的大規模な学校が多く含まれていたこと、また、移民や地方に住む児童の含まれる割合が前回よりも高かったことなどに言及している⁷ (Edelenbos & Vinjé, 2000:158-159)。

これらの学力調査によって明らかになったことは、初等教育における英語教

7 これらの学力調査の詳細については、1991 年の調査については Vinjé (1993) が、1996 年の調査及び 1991 年の調査との比較については、Edelenbos et al. (2000)、Edelenbos & Vinjé (2000) 及び Edelenbos (2000) が参考になる。

育は決して十分な体制で行われてはいないが、児童は中等学校側が無視できない程度の英語力をつけているという事実であった。そのため、中等教育の第1学年における授業のあり方を見直すとともに、表6(p.28)で示したような連携問題の各側面を解決するための対策を講じることが今日まで強く求められ続けてきたのである。

連携問題は実に様々な側面を含んでいるため、改善の方策もまた様々である。したがって、連携に関する事象を的確に捉え、事例の総合的な考察を行うためには、多角的な分析が必要になる。そこで第4章においては、Johnson(1989)の枠組みに沿って連携の改善を志向した方策とその内容を包括的にまとめた後、第5章においてはEdelenbos(1997)の示した連携問題の中心となる課題を柱として、教育現場の実態がどのように変化したのかという点について調査を実施し、明らかにする。

第4章

オランダにおける連携改善のための方策

第1節 政策領域の方策

本節では、Johnson (1989) の段階1「カリキュラムの計画」に属する方策として、1988年から1996年にかけて行われた外国語教育改善のための国家的プロジェクト、The Dutch National Action Programme on Foreign Languages (以下 NAP と略記する) を取り上げ、その内容を検討する。このプロジェクトの目指すところは、外国語の使用や外国語教育に関する実態の綿密な調査に基づき、外国語教育改善のための提言をまとめることであった。その目的は「言語教育と外国語の使用に関する国家的方針を結束性のある枠組み (a coherent framework) の中に放り込むこと」(Tuin & Westhoff, 1997:22) であり、(1) 外国語教育の統制を強めること(どの言語をどの程度学ぶのかという問題を含む)、(2) 異なる教育段階間における外国語教育の連携を強化すること、(3) 目標を位置づけるための包括的な枠組みを設定することの3つのテーマを内包していた(van Els & van Hest, 1990:199)。初等・中等教育における英語教育の連携は、(2) 及び (3) のテーマと直接的に関連する。以下、Tuin & Westhoff (1997) や The Netherlands Ministry of Education and Science (1992) 及び van Els & van Hest (1990) に基づいて NAP の歴史的な展開を説明した後(第1項)、本論文のテーマに関連する提言について言及する(第2項)。

第1項 NAP の歴史的展開

次に示すものは、NAP 関連の出来事をまとめた年表である。本項では、この年表に沿って NAP の歴史的展開を追っていくことにする。

- 1988年12月 "Borders open! Mouths shut?" と題された学会が開催される。
- 1989年4月 政府から NAP の作成が専門の作成委員会に委託される。
- 1990年2月 作成委員会によって NAP が政府に提出される。
- 1991年5月 政府によって NAP に対する反応文書が発表される。
- 1992年3月 政府の反応文書に関する国会審議が行われる。
- 1992年6月 NAP の提言を実行に移すための推進委員会 (Task Force) が結成される。
- 1996年2月 推進委員会によって報告書が提出され、同委員会は解散される。

オランダにはヨーロッパ統合に伴う市場の拡大に対応できるだけの外国語力があるのか。このことは1980年代後半のオランダがもつ大きな不安材料であった。1988年12月に "Borders open! Mouths shut?" と題された学会に政府や様々な関係諸機関、さらには教育界・産業界などからの代表者が参加した。ナイメーヘン (Nijmegen) 大学のファン・エルス氏 (van Els) がこの学会で、今こそ外国語の使用と外国語教育に関する実態を綿密に調査した上で、国全体として改革に取り組まなければならない時であると提言したことを受けて、1989年4月に政府は正式に NAP の作成を専門の作成委員会に委託した。

1990年2月に実態調査の結果とそれに基づいた34の提言から成る NAP が政府に提出された。NAP の作成にあたっては、Project Staff (6名)、Resonance Group (41名)、Working Group (10名) の大きく3つのグループが関与し、これらの密接な協力のもとにプロジェクトは進行した。Project Staff の役割はプロジェクトの進行を調整するとともに、その他2つのグループの仲介役を務めることであった。Resonance Group と Working Group の役割は、調査データに基づく問題領域の特定とその将来的解決策を模索するという点で、基本的には同じような役割を果たしたが、前者は NAP 作成のために、考え得る限り多くの考え方や意見を出すことに主な役割が与えられ、最終的に提出される NAP には一切責任をもたないこととされた。NAP の作成過程では、3回にわたって Resonance Group への諮問が行われた。まず1回目には実態調査の結果から浮かび上がってきた問題領域に対処するための提言が求められ、2回目にはこの提言を参考にして Working Group がまとめた提言に対する評価が求められた。そして3回目には、NAP の草稿に対する意見が求められた。

1990年2月に一連の書類が政府に提出されてからおよそ1年後、1991年5月

には、*Over de Grens Gesproken* (Talking Across Borders) と題した政府からの反応文書が公表された。NAP の提言に対する政府の反応はおおむね肯定的であり、国会での審議を経て、提言を実行に移すための推進委員会 (Task Force) が設置されることになった。また同時に、外国語能力は国益にかかわる重大な事柄であるという意識を一般に広めるためのキャンペーンを行った。

1992 年 6 月、このプロジェクトの提唱者であったファン・エルス氏が委員長となって推進委員会が設置された。構成員は、The Dutch Lingua Agency (European Platform)、The Dutch National Association of Language Teachers、教育サポート機関、民間教育機関、産業界の代表などであり、同委員会の役割は、関連する諸機関が 34 の提言に沿った改革を実行するための舵取りを行うことであった。

1996 年 2 月に推進委員会が報告書を提出して解散した後、政府は NAP の継続的な実行責任を初等教育、中等教育、職業教育、高等教育 (初等学校教員養成機関) の 4 つのセクターに限定した。これによって、改革は新しい局面を迎えることになった。提言に沿った改革の継続的な実行に向けて、上記 4 つのセクターにおける改革の実行過程を調整するためのチーム (process-management team) が結成され、これらのチームが関連諸機関の改革を働きかけ、推進していくことになった。しかし、各チームはそれぞれが自律的な団体であり、お互いの取り組みが把握されにくいという問題点があるため、年會合で各チームの取り組みの結果が議論され、評価された。

第 2 項 NAP における初等・中等教育の連携改善への指針

NAP の作成委員会は、初等教育における英語教育の実態について、毎年、全体の 4 分の 3 程度の児童に対して、60～100 時間 (ただし、これより多い場合もあれば、少ない場合も見受けられる) の英語教育が行われており、主にリスニングとスピーキングが重点的に訓練されていることを報告した。(この報告は、1986 年に英語教育が必修化されたにもかかわらず、必ずしも全ての児童が英語教育を受けているわけではなかったことを示している。) また、会話に際してのトピックの選択については一定の共通項がみられるが、文法・語彙指導については、非常に大きな格差があることを報告した。その上で、①初等教育にお

ける英語教育の目標が必ずしもはっきりしていないこと、②その目標を定義するための用語が統一されていないこと、③初等学校教員の質に問題があることなどが総合的に影響して、中等教育との連携問題を引き起こしている」と指摘した。

上記のような実態を受けて、NAP の作成委員会は、到達目標の制定、その目標を位置づける包括的な枠組みの設定、初等学校教員養成プログラムの充実の少なくとも3つの点についての提言を盛り込んだ。NAP の提言は全部で34項目あるが、ここでは本論文のテーマに直接関連する3つの提言についてのみ言及する。

第一に、上記の委員会は、政府がこれまでよりも詳しい目標をできるだけ早急に制定するべきであると提言した（提言28）。初等教育における英語教育については、明確で実行可能な目標を制定すること、そして、実用的な言語スキルと言語・文化に対する理解についての関係を決定するべきであることを述べた上で、中等学校の教員がこれらの目標を基点として実践を積み上げていくべきであるとした。これに対して政府は同意し、直ちに到達目標を公式化することを決めたが、これらの到達目標はあまり詳細なものにはならないとした。（これは、オランダにおける到達目標の位置づけと関係している。次節第1項にて後述する。）

第二に、上記の委員会は到達目標を位置づけるための包括的な枠組みの必要性を提言した（提言29）。この枠組みは外国語能力のあらゆる側面とその熟達レベルを包含するものであり、このような枠組みが設定されたならば、言語や学校種に関係なく、外国語能力をこの枠組みに位置づけることができると述べ、これによって、教授プログラムを比較したり、調和させたりすることが容易になるとした。そして、異なる教育段階間の調和を図るためには、このような枠組みを設定することによって、到達レベルの定義に使用される用語を一致させる必要があることを述べた。同時に、この枠組みが各学校ごとの到達レベルそのものを拘束することを意図していないことも明らかにした。これに対して政府は慎重な姿勢を示し、後に設置される推進委員会（Task Force）に対してこのような枠組みを開発することの有効性を検討するよう促すに留まった。

第三に、上記の委員会は、初等学校教員の英語能力と教授能力の向上を図る

ことと、教員の資質・能力に関するガイドラインの設置を提言した（提言 30）。この提言は初等学校の英語教育に格差が広がっているという実態を意識したものである。これに対して政府は同意し、初等学校教員養成機関の修了者には今まで通り自動的に英語を教える資格を与えたとしながらも、初等学校教員養成機関における英語教育の質を高め、ひいては初等教育における英語教育の質を高めていくべきであるという立場を示した。また、教員の資質・能力に関するガイドラインの設置については、中等学校教員も視野に入れて、外国語教育の特定のニーズと調和させる形で設定する可能性があることを示唆した。

初等教育における英語教育及び中等教育との連携について、NAP への反応文書に記された政府の公式見解は次のようなものであった。

初等教育における英語は先の初等教育改革の下で導入された。しかし、この改革を評価した報告書 “*Such a fast runner, but still so far to go*”（1990 年 7 月）では、中等教育では初等教育において獲得された知識に基づいた実践が充分に行われていないことが強調されている。最近では、教育監査機関が “*English in primary education and the first year of secondary school*” という報告書（Inspection for Education (1991) のこと）を出版したが、その主要な発見は、中等学校第 1 学年における英語教育は生徒がすでに持っている知識を充分に活用していないという事実であった。教育監査機関は、この状況を改善するためにいくつかの具体的な提言をまとめている。これらの提言は、（後に設置されることになる）NAP の実行を推進する委員会の懸案事項になる。また、英語を含め、初等教育における到達目標の制定は事態の改善に貢献すると考える。初等教育と中等教育の基礎教育課程における到達目標を調和させることは重要な点である。

（The Netherlands Ministry of Education and Science, 1992:72, 括弧内の補足は筆者による）

NAP はある方策の実施を促すための方策としてメタ的に位置づけられるため、連携改善のための方策としては間接的である。しかし、Kaaks (1990:54-56) が指摘したように、それまで連携の側面が軽視される政治的風潮があったのに対して、NAP を通して「異なる教育段階間における外国語教育の連携を強化すること」を政策の重要な課題として明確に位置づけたことの意義は大きい。また、NAP の歴史的な展開から明らかなように、一連の実態調査と各界関係者の合意

に基づいた提言が政策文書として結実したことによって、政策実行のための推進力が高められた。

第2節 シラバス領域の方策

本節では、Johnson (1989) の段階2「目標と方法の特定化」に属する方策として、到達目標の制定（第1項）と方法論の整備（第2項）を取り上げ、その内容を検討する。

第1項 到達目標の制定

初等・中等教育の連携を改善するために国の到達目標を制定するべきであるという主張は多くの英語教育関係者によって繰り返されてきた。そして、NAPの提言28 (p.34) を受けて、初等・中等教育の「連続性」とそれぞれの教育段階における「一貫性」を高めるために、国レベルの公式の到達目標 (Kerndoelen) が1993年に制定された。現行のものは1998年に改訂されたものである。ただし、この「到達目標」という名称は誤解を招きやすいため、少し説明を加えておく必要がある。

オランダにおける到達目標は生徒の到達すべき学力水準を大綱的に示しているが、どの程度の到達レベルを要求するのかに関する記述が含まれていない。この点については各学校の生徒の状況に応じた学校側の意思決定に委ねられている。これはオランダにおける「教育の自由」の原則と深い関連がある⁸。小林 (1997) は、この原則に裏打ちされたオランダの教育行政における政府の権限について次のような説明をしている。

オランダの学校教育を強く特徴づけるのが「憲法」第23条で保障された「学校教育の自由」である。この「教育の自由」条文により、オランダ教

8 オランダにおける「教育の自由」の詳細については太田 (1994; 1995) や結城 (1998) が参考になる。それによれば、オランダ憲法第23条2項には「教育を与えることは自由である。ただし、彼らの能力や道徳を求める教育を与えるにあたっては、当局の監査を受け、法律に適合した教育の形態に適合し、その他に関しては法律に規定される」とある。そして、その自由は「学校設立の自由」「学校選択の自由」「教育内容・方法の自由」から成り立っている (太田, 1994:97)。

育文化科学省は学校教育のカリキュラムや教材の作成への関与を許されず、また教科書の検定制度も実施できない。そのため教育文化科学省の権限が及ぶのは、各教育課程の必修科目や選択科目の規定までで、科目別の授業時間や授業内容、さらに教科書や教材の決定権などは、すべて個別の学校に委ねられる。(中略) 1993年度から新たに、初等教育・前期中等教育の各課程に、科目ごとの課程修了時の達成目標(注:本論文では到達目標と呼んでいる)を設定したが、これも各学校に大幅な解釈の自由を保障する形をとることでようやく可能になった。

(小林, 1997:112-113, 括弧内の補足は筆者による)

つまり、各学校の裁量権が大きく認められているオランダにおいては、到達目標は学力を一律に規定する文書としては機能しないのである。しかし、到達目標は実質的にその他の側面でより重要な役割を果たしている。それは、方法論、教材、教員養成プログラムなどの開発、及び教授・学習に関わる領域の「結束性」、すなわち Johnson (1989) の「カリキュラム開発の段階」における「結束性」を高める役割である。到達目標はそれぞれの段階における産出物に一定の方向性をもたせ、相互に矛盾することなく存在させるための軸として機能する。「カリキュラム開発の段階」における強い「結束性」が確保されることによって、初等教育または中等教育における英語教育の「一貫性」と初等・中等教育における英語教育の「連続性」が高まることが示唆される。

以上のことを念頭に置いた上で、到達目標の内容について検討する。初等教育の到達目標には 1993 年版、1994 年版、1998 年版(現行)があり、中等教育(基礎教育課程)の到達目標には 1993 年版と 1998 年版(現行)がある。これらの到達目標を順に提示し、それぞれの内容についての理解を得た後、初等・中等教育においてどのような「連続性」を持たせることが意図されたのかという点に関して考察を加えることにする。

まず、初等教育における 1993 年版の到達目標を以下に提示する(表 8)。

【表 8. 初等教育における到達目標（1993 年版）】

全体目標

英語教育は児童に次のことを身に付けさせる。

- ・ 英語を母語としてまたは外国語として使用する人々とのコミュニケーションの手段として、初歩的なレベルで英語を使うことのできるスキルを育てる。
- ・ オランダ社会における英語の果たす役割と国際語としての英語の役割についての知識を身に付けさせる。

A. リスニング

1. 児童は情報を与えるテキストや彼らのために特別に編集されたテキストの主な部分を文脈情報や語彙知識を用いて特定することができる。
2. 児童は次のような特定の話題や場面において、関連する言語知識や語彙を用いて簡単な会話を理解し、会話に参加することができる。

a) 個人的な情報

- name, first name, surname;
- 数詞（100 まで）；
- address, street;
- old, year;
- Dutch, English, German, French;
- Holland, England, Germany, France;
- brother, sister, father, mother.

b) 家や近所のこと

- house, flat, town, village, country;
- North, South, East, West, middle;
- room, living-room, bedroom, kitchen, bathroom, toilet;
- bed, table, chair.

c) 趣味・余暇

- football, tennis, basketball, table tennis, swimming;
- pet, dog, cat;
- black, white, green, blue, red, yellow, brown;
- big, small, thin, tall.

d) 食べ物・飲み物

- breakfast, lunch, dinner;
- coffee, tea, milk, sugar, water;
- apple, pear, banana, fruit;
- vegetables, potatoes, salad, soup, dessert.

e) 時間

- evening, afternoon, morning, night;
- time, hour, minute, o'clock, half (past), quarter, before, after;
- days of the week;
- months of the year;
- birthday.

f) 人の描写

- shirt, jeans, dress, sweater, shoes;
- hair, eyes, nose, arms, legs, foot, hand;
- tall, short, fat, thin;
- wear.

g) 通りで

- go, walk, take;
- left, right, straight on, corner;
- 序数詞 (10 まで) ;
- post-office, bank, shop, police-station;
- car, bus, train, bike, foot.

h) 店で

- pound, penny, pence;
- postcard, stamp, ticket, letter.

i) 教室で

- pen, pencil, book, workbook, paper;
- write, listen, open, close, take, come, sit down;
- door, window, blackboard, table, chair.

B.スピーキング

3. 児童は次に示すような話題や場面において会話をすることができる。発音は母語話者に容易に理解されるべきである。

a) 個人的な情報

児童は次のことに言及することができる。

- 姓名
- 住所
- 年齢、国籍
- 家族構成

かつ、他者からこのような情報を得ることができる。

b) 家や近所のこと

児童は次のことに言及し、描写することができる。

- 住んでいる地域、町/市/国
- 家、アパート、部屋の数
- 自分の部屋を持っているか否か

かつ、他者からこのような情報を得ることができる。

c) 趣味・余暇

児童は、

- 趣味や興味について言及することができる。
- 趣味や興味に関連する質問をすることができる。
- 誰かにゲームに参加するように頼むことができる。またそのような招待に対応することができる。
- ペットを飼っているかを伝えることができる。

かつ、他者からこのような情報を得ることができる。ゲームやスポーツの関連表現を知っていること。

d) 食べ物・飲み物

児童は、

- ある特定の食べ物の好き嫌いを言うことができる。
- 自分の国における食習慣に関する情報を与えることができる。

かつ、他者からそのような情報を得ることができる。

e) 時間

児童は、

- 時間を言うことができる。
 - 朝、昼、夜に何が起こるかを伝えることができる。
 - 誕生日を言うことができる。
- かつ、他者からこのような情報を得ることができる。

f) 人の描写

児童は、

- 人やその人が身に付けている衣服について描写することができる。
 - 人の身体的特徴を描写することができる。
- かつ、他者からこのような情報を得ることができる。

g) 通りで

児童は、

- 道順を教えることができる。あるいはそれができないことを言うことができる。
- 道順を尋ねることができる。

h) 店、郵便局、支払いカウンターで

児童は、

- どのハガキ、切手、チケットを買いたいのか言うことができる。
- 値段を尋ねることができる。

C. リーディング

4. 児童は情報を与えるテキストや彼らのために特別に編集されたテキストの主な部分を文脈情報や語彙知識を用いて特定することができる。

D. 参照スキル

5. 児童は、

- 英語の単語の意味を調べることができる。
- 辞書を用いてオランダ語の単語の英訳を調べることができる。

(注) 原典は入手不可能であったため、Oskam (1995:36-37) に転載されたものに依った。また、Oskam による英訳を参考にしながら、筆者が日本語に訳した。

初等教育における 1993 年版の到達目標は、2つの「全体目標」と「リスニング」、「スピーキング」、「リーディング」及び「参照スキル」領域における5つの目標から成っている。初等教育における英語教育の全体目標は、「コミュニケーション能力の基礎の育成」と「オランダ社会における英語の役割についての理解」である。このうち後者の目標は、「英語がオランダ国内、あるいは日常世界で用いられていることを子どもたちが意識することで、彼らがこの言語に親しみを感じ、その学習への意欲を高めることを意図したもの」であった(小林, 1997:117)。「リスニング」、「スピーキング」領域の目標の記述においては、話題、場面、言語機能やそれに関連する語彙が併せて提示されている

ため、記述量が目立って多くなっている（目標 2, 目標 3）。このことから、リーディング能力よりも口頭能力の育成に重点を置くことが望ましいとする意図が汲み取れる。一方、文法、ライティング、文化領域に関する記述は見られない。「参照スキル」領域では、辞書を用いて英単語の意味を調べるスキル、オランダ語の単語の英訳を調べるスキルについての記述がある（目標 5）。

続いて、初等教育における 1994 年版と 1998 年版の到達目標を提示する（表 9, 表 10）。

【表 9. 初等教育における到達目標（1994 年版）】

<p><u>全体目標</u></p> <p>英語教育は児童に次のことを身に付けさせる。</p> <ul style="list-style-type: none">・ オランダ社会における英語の役割や国際的なコミュニケーションの手段としての英語の役割に気づく。・ 口頭でのコミュニケーションの手段として、初歩的なレベルで英語を使うことができる。・ 日常的な場面における、簡単な情報を与えるテキストの意味を理解するための限られた語彙を習得する。 <p><u>A. リスニング</u></p> <p>1. 児童は、簡単な情報を与えるリスニングテキストや初等教育での使用のために選択・編集されたテキストにおける大まかな意味を理解するための初歩的な語彙を習得する。これらの語彙は個人的な情報、家や近所のこと、食べ物・飲み物、時間といった話題に関連するものである。</p> <p><u>B.スピーキング</u></p> <p>2. 児童は簡単なレベルの会話に参加することができるだけの初歩的な語彙を習得する。文法ではなく、発音に注意を向けること。</p> <p><u>C. リーディング</u></p> <p>3. 児童は次のようなことができるだけの初歩的な語彙を習得する。</p> <ul style="list-style-type: none">a. 初等教育での使用のために選択・編集された、簡単な情報を与えるテキストや物語的テキストから重要な情報を選択することができる。b. 英語の単語の意味を調べることができる。また、辞書を用いてオランダ語の単語の英訳を調べることができる。

(注) 原典は入手不可能であったため、Oskam (1995:38) に転載されたものに依った。また、Oskam による英訳を参考にしながら、筆者が日本語に訳した。

【表 10. 初等教育における到達目標（1998 年版）】

<p><u>教科領域の特徴</u></p> <p>初等学校における英語教育の目的は、一方では児童に早期段階から外国語に親しませることとあり、他方では、重要な国際語としての英語の機能に注意を向けさせることにある。児童は、英語をオランダ語における借用語の源として認識している。彼（女）らは日常的な場面から始めて、英語のスピーキング、リーディングの基礎を養う。したがって、児童は語彙の習得や文構造の理解、語の意味を見つけることができるようになることから始めるべきである。</p> <p><u>A. リスニング・スピーキング</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 児童は日常場面についての簡単な会話を理解することができる。 2. 児童は個人的な情報、食べ物・飲み物、家や近所のこと、時間について話されたメッセージを理解するのに十分な英単語を理解することができる。 3. 児童は日常場面についてお互いに話すことができる。発音は理解可能な程度とする。 <p><u>B. リーディング</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 4. 児童は簡単な文書の主な点を理解することができる。 5. 児童は語の意味を見つけるために辞書を使うことができる。

(注) The Netherlands Ministry of Education, Culture and Science (1998a:38) を筆者が日本語に訳した。

初等教育における 1994 年版の到達目標は、3 つの「全体目標」と「リスニング」、「スピーキング」、「リーディング」領域における 3 つの目標から成っている。1993 年版では独立していた「参照スキル」は「リーディング」領域に吸収された形となった。また、一見して明らかのように、1994 年版の到達目標では記述量が激減している。これは、1993 年版で示されていた話題、場面、言語機能やそれに関連する語彙についての記述が削除あるいは大幅に縮約されたためである。「スピーキング」領域では、話題、場面、言語機能についての具体的な記述が削除され、「リスニング」領域では、一部の話題、場面と関連する語彙についての記述が削除された。その結果、1994 年版では「個人的な情報」、「家や近所のこと」、「食べ物・飲み物」、「時間」の 4 つの話題のみが示されている。1993 年版では、これらに加えて「趣味・余暇」、「人の描写」、「通りで」、「店で」、「教室で」という話題、場面が提示されていた。このように記述量が少ない傾向は 1998 年版の到達目標（現行）にも引き継がれている（表 10）。このような措置が採られた理由は、初等教育のカリキュラムに含まれる

内容がオーバーロード気味であったからである (Bodde-Alderlieste et al., 1998:11)。しかしながら、初等教育における英語教育の目標が 1993 年当初に比べて非常に曖昧になったことについては、明らかに後退であるとする関係者の批判がある。そのため、初等教育の英語教育の目標については、1998 年版が有効となっている現在でも、1993 年版の到達目標が関係者の間で広く参考にされている。

初等教育における英語教育の全体目標については 1993 年から変化しておらず、「コミュニケーション能力の基礎の育成」と「オランダ社会における英語の役割についての理解」が大きな 2 つの柱である。そして、コミュニケーション能力の育成については、リスニング、スピーキング、リーディング能力の基礎を身につけること、そして、それに関連する語彙力と発音の基礎を身につけることが述べられている。しかし、初等教育における 1994 年版と 1998 年版（現行）の到達目標は目標領域を示しているに過ぎず、これらの記述から得られる情報は非常に限られているため、中等学校の教員がこれを基点として実践を積み上げていくための有用な文書とはなっていない。

次は、中等教育（基礎教育課程）の到達目標の内容を検討する。まず、1993 年版の到達目標を提示する（表 11）。

【表 11. 中等教育（基礎教育課程）における到達目標（1993 年版）】

<p><u>全体目標</u></p> <p>生徒は国内外での次のような特徴をもつ様々な状況において、コミュニケーションの要求を満たすように外国語を使うことができる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 頻繁に起こり、かつ（または）、生徒にとって（潜在的に）重要である状況 ・ 外国語の使用が必要であるか望ましい状況 ・ 外国語の使用において、限られたスキルのみが求められる状況 ・ 口頭や筆記でのコンタクトや受容または産出によるコンタクトに関連する状況 <p>A. <u>コミュニケーション・スキル</u></p> <p><u>リーディング</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 生徒は、テキストの文構造や語彙が単純で理解可能であれば、方向、注意書き、警告、アナウンスの意味を理解することができる。 2. 生徒は、テキストの文構造や語彙が単純で理解可能であれば、冊子、書類、広告などの機能的なテキストから関連する情報をスキャンすることができる。
--

3. 生徒は、テキストの文構造や語彙が単純で理解可能であれば、機能的なテキストの情報を比較することを通して、結論を下すことができる。
4. 生徒は、次の基準を満たすテキストにおいて、新聞や雑誌などの情報記事、物語的、文学的、あるいは文化的な性質をもつテキスト、手紙の主な部分を理解することができる。
 - a. 文構造と語彙が単純で最も重要な情報が明示されていること。
 - b. 彼らの日常世界や発達段階に即したものであること。
 - c. 真正性のあるものであること。つまり、できるだけ原典に近い形で提示されたものであること。
 - d. 手紙の内容は、生活、学校、学習、職業、インフォーマルな社会的やりとり、余暇に関わるものであること。
5. 生徒は長編で直前の a.~d.の基準を満たすフィクション・ノンフィクション作品の両方を読む経験をする。

リスニング

6. 生徒は、次の基準を満たすテキストにおいて、交通や旅行の場面における方向、警告、注意書きの意味を理解することができる。
 - a) テキストの文構造や語彙が単純であること。
 - b) 音の歪みやノイズなどがなく、テキストが明確に提示されること。
 - c) 標準的な速さであること。
 - d) 社会的・地域的な強いなまりのないこと。
 - e) 真正性があること。
7. 生徒は、ラジオ、テレビ、電話による機能的なテキストから、天気予報、交通情報、プログラムの告知などの関連する情報を選択することができる。テキストが満たすべき基準は 6.と同じ。
8. 生徒は、テキストが彼らの日常世界や発達段階に即したものであれば、インタビューやモノローグ、物語的、文学的、文化的テキストにおける主な部分を理解することができる。テキストが満たすべき基準は 6.と同じ。

スピーキング

9. 生徒は後に示すようなやりとりにおいて、非母語話者としての言語能力を考慮して外国語を話す人が話す内容を理解することができる。
10. 個人の生活、学校、学習、職業、インフォーマルな社会的やりとり、余暇などの話題に関連して、生徒は次のことができる。
 - ・ 情報を与える（尋ねる）ことができる。
 - ・ 個人の意見を述べる（尋ねる）ことができる。
 - ・ 判断を与える（求める）ことができる。
 - ・ 何か（誰か）を描写することができる。
 - ・ 何が起こったかを伝えることができる。
 - ・ 何が起こりそうかを伝えることができる。
 - ・ 肯定的（否定的）感情を表現することができる。
 - ・ 比較することができる。
 - ・ 好みを表現することができる。

基準：

このような言語産出を行う際には、相手がその外国語の母語話者であったり、異なる言語背景をもつ人々と会話をした経験が（ほとんど）ない相手であっても、生徒は状況に適したやり方で、意図が大きな困難なく理解されるように表現することができる。これが暗示することは、言語表現や語彙使用、発音についてのある程度の正確さの必要性である。文法的正確さは、その誤用がコミュニケーションの妨げにならない限りにおいて、ここでは比較的重要ではない。生徒は話者の質問に対して、少なくとも 1 文を用いて意図を伝えることができる。

11. 交通、店、銀行など、日常生活の場面において、生徒は次のようなことができる。

- ・ 正確な時間を伝える（尋ねる）こと。
- ・ 方向・道順を伝える（尋ねる）こと。
- ・ 何かを買うこと。
- ・ 何かを注文すること。
- ・ 場所、時間、質、体調、入手可能性、量、存在、などに関連する情報を与える（尋ねる）こと。
- ・ 必要であれば個人的な特徴を伝えること。
- ・ 助けや支援を頼む（申し出る）こと。

このような言語産出を行う際には、10. で提示した基準を満たすこと。

12. 10. 11. において提示された話題や場面における他者との社会的なやりとりにおいて、生徒は次の言語機能を果たすことができる。

- ・ 挨拶する
- ・ 別れの挨拶をする
- ・ 自己紹介する、紹介されたときの対応をする
- ・ お詫びを言う、お詫びに対応する
- ・ 感謝の言葉を言う、感謝の言葉に対応する
- ・ 祝福する
- ・ 誰かの幸運を祈る
- ・ 招待する、招待に対応する
- ・ 警告する
- ・ 承諾する、拒絶する

このような言語産出を行う際には、10. で提示した基準を満たすこと。

13. 10. 11. において提示された話題や場面における他者との会話において、生徒は次の言語機能を果たすことができる。

- ・ 会話を始める
- ・ 会話を終える
- ・ 注意をひく
- ・ 呼びかける
- ・ スピードを落として話すように頼む
- ・ 言ったことを繰り返すように頼む
- ・ 理解できないことを伝える
- ・ 当該外国語では何と言うのか尋ねる
- ・ 意味を尋ねる
- ・ 電話での会話を始める
- ・ 電話での会話を終える
- ・ 名前と住所を綴る

このような言語産出を行う際には、10. で提示した基準を満たすこと。

ライティング

14. 生徒は書類に記入する際、少なくとも次の情報を書くことができる。

- 名前、性別、日付、国籍、
- IDの種類、住所

15. 生徒は旅行者として予約をしたり情報を手に入れたりする目的で、標準的な手紙を書くことができる。

次のような目的のために、単純な個人的手紙を書くことができる。

- ・ 会合、約束、訪問、その他のコンタクトを、アレンジまたはキャンセルする
- ・ 短いメッセージを送る
- ・ 感謝する
- ・ 挨拶する
- ・ 誰かに気持ちを伝える

このような言語産出を行う際には、10. で提示した基準を満たすこと。

B. 補償方略

16. 生徒は、自身の言語知識やその使用が充分ではない場合に、コミュニケーションの要求を満たすための方略を用いることができる。その方略は、自身の言語産出と他者の表現の解釈の両方に関連する。
- ・生徒は文脈から意味を推測するなどの解釈のための方略を用いることができる。
 - ・生徒は、描写をするなどの産出のための方略を用いることができる。
 - ・生徒は、適切な参照能力をもち、辞書や文法書などの補助手段を用いることができる。

C. 社会文化的スキル

17. 生徒は、当該外国語が母語として使用されている国における日常生活について理解し、その地域の特定の文化的側面について知っている。

D. 外国語学習への方向づけ・適応

18. 生徒はどの国や地域において当該外国語が使用されているかを知り、国内外におけるビジネス、技術的、社会・文化的見地からの国際的なコンタクトにおける、その外国語の重要性やその外国語が果たす役割について理解している。
19. 生徒は、次のことについて理解している。
- ・外国語習得のための目標
 - ・これらの目標を達成するための、使用可能な手順やリソース
- 生徒は、自身の外国語習得過程において、目標に照らして自身の進歩を適切にモニターすることができる。

(注) The Netherlands Ministry of Education and Science (1994:18-24) を筆者が日本語に訳した。

中等教育（基礎教育課程）における 1993 年版の到達目標は、コミュニケーション能力の育成を掲げた「全体目標」と「コミュニケーション・スキル」、「補償方略」、「社会文化的スキル」及び「外国語学習への方向づけ・適応」の 4 つの領域に渡る 19 項目の目標から成る。ここでは、「リーディング」、「リスニング」、「スピーキング」、「ライティング」の 4 技能は「コミュニケーション・スキル」の下位領域として位置づけられており、初等教育の到達目標と同様に、話題、場面、言語機能に関する詳しい記述がある。また、「リスニング」と「リーディング」の領域ではテキストが満たすべき基準が述べられている。また、言語産出の際に求められる基準として、「相手がその外国語の母語話者であったり、異なる言語背景をもつ人々と会話をした経験が（ほとんど）ない相手であっても、生徒は状況に適したやり方で、意図が大きな困難なく理解されるように表現することができる」（目標 10）という社会言語的能力についての言及がある（下線筆者）。また、文法的正確さについては、コミュニケーションの妨げにならない程度に要求されるとした。

続いて、中等教育における 1998 年版の到達目標を提示する（表 12）。

【表 12. 中等教育（基礎教育課程）における到達目標（1998年版）】

全体目標

生徒は次のことができる。

- ・ 言語の使用に関連して頻繁に起こる様々な状況において、できるだけ効率的にコミュニケーションを図るために外国語を使用すること。
- ・ インフォーマルな、またはよりフォーマルな場面において、口頭と筆記、受容と産出の両面で外国語を使用すること。
- ・ 効果的なコミュニケーションを図ろうとする態度を養い、コミュニケーションの場面から楽しみを得ることを通して、外国語が提供する視野・領域を正しく評価すること。
- ・ 様々な場面において、外国語の限られた知識を口頭・筆記の両面で最大限に活用するために、方略を用いること。
- ・ その外国語が母語として使われている主な国々の社会や文化に関する洞察を得ること。
- ・ 社会的なやりとりとの関連で、その外国語の役割と重要性に関する洞察を得ること。
- ・ 進学、就職、レクリエーションを含む社会的活動に関する意思決定を助けるという観点から、その外国語の知識とスキルを獲得すること。

A. リーディング

1. 生徒は、文構造や語彙が単純な言語での指示、注意書き、警告、アナウンスの意味を理解することができる。
2. 特定の話題についての情報を得るタスクにおいて、生徒は、文構造や語彙が単純な実用的テキストが関連する情報を含んでいるかどうか、また、その情報は何かを決定することができる。加えて、生徒は情報を比較することを通して結論を下すことができる。
実用的なテキストの種類は次のようなものである。
 - ・ 冊子
 - ・ パンフレット
 - ・ 要項
 - ・ 広告
3. 生徒は情報を与える新聞記事や雑誌、物語、文学、文化的特徴の強いテキスト、私信などの要点を理解することができる。
ここで言うテキストは次の基準を満たすこと。
 - ・ 文構造や語彙が単純で、最も重要な情報が理解可能な言語で明示的に提示されていること。
 - ・ 生徒の経験や発達段階に合ったものであること。
 - ・ 真正性があること。できるだけ原典と同じ形で提示されたものであること。
 - ・ 私信は生活、学校、学習、仕事、インフォーマルな社会的やりとり、レクリエーションに関連する内容であること。
 - ・ 男女両方にアピールする主題であること。
 - ・ オランダ人と移民の両方の若者にアピールする主題であること。
4. 生徒は3.の基準を満たす長めの読み物を読む経験を得ること。
5. 情報を調べるとき、生徒は辞書、文法書、適切な外国語リソース、情報システム（電子化されたものと伝統的なものの両方）を活用することができる。
6. 生徒は解釈のための補償方略を使うことができる。
生徒は、
 - ・ 既得の知識を活用することができる。
 - ・ タイトル、見出し、テキストの構造、非言語的な情報を利用することができる。
 - ・ 文脈から語句の意味を推測することができる。

B. リスニング

7. 生徒は交通、旅行の場面で出くわす、指示、警告、アナウンスなどの意味を理解することができる。これらの項目は次の基準を満たすこと。
- ・文構造や語彙が単純であること。
 - ・スピーチは明確に聞こえ、音にひどい歪みやノイズのないこと。
 - ・標準的なスピードであること。
 - ・強い社会的・地域的なまりのないこと。
 - ・真正性のあるものであること。
8. 生徒は、ラジオ、テレビ、電話による実用的なテキストから、天気予報、交通情報、番組案内などの関連する情報を選択することができる。テキストが満たすべき基準は7.と同じ。
9. 生徒は、テキストが、男女を問わず、また移民であるか否かを問わず、彼らの経験に即し、彼らの発達段階に即したものであれば、インタビューやモノローグ、物語的、文学的、文化的テキストにおける、主な部分を理解することができる。テキストが満たすべき基準は7.と同じ。
10. 生徒は、情報を与えるテレビ番組における主な点を指摘することができる。
11. 生徒は、解釈のための補償方略を用いることができる。
- 生徒は、
- ・既得の知識を活用することができる。
 - ・身振り、ジェスチャー、その他の視覚情報などの非言語的情報を活用することができる。
 - ・イントネーションや感嘆詞などの言語的情報を活用することができる。
 - ・文脈から語句の意味を推測することができる。

C.スピーキング (会話)

12. 目標 13. 14. 15. 20. 21. との関連で、生徒は彼らの言語能力を考慮して話す人の発話内容を理解することができる。
13. 電話の使用や店、交通、銀行などで生じるような、予想できる、日常的なコミュニケーションに関連する状況において、生徒は状況に適切なやり方で言語タスクを行うことができる。
- 意図されるタスクは、
- ・情報を与える (尋ねる) こと
 - ・意見を述べる (尋ねる) こと
 - ・好みを言う (尋ねる) こと
 - ・描写すること
 - ・賛同、不賛同を表現すること
- このような言語産出を行う際には、相手はその外国語の母語話者であったり、異なる言語背景をもつ人々と会話をした経験が (ほとんど) ない相手であっても、生徒は状況に適したやり方で、意図が大きな困難なく理解されるように表現することができる。これが暗示することは、ある程度の表現能力、語彙選択、発音の必要性である。文法的正確さは、その誤用がコミュニケーションの妨げにならない限りにおいて、誤りを避けることは要求されない。生徒は話者の質問に対して、少なくとも1文を用いて意図を伝えることができる。
14. 性別や出身 (移民であるか否か) を問わず、生活、学校・学習、雇用、インフォーマルな社会的やりとり、レクリエーションに関連する、より予想しにくい状況において、生徒は状況に適切なやり方で言語タスクを行うことができる。
- 意図されるタスクは、
- ・情報を交換すること
 - ・考え方や意見を交換すること
 - ・好みを議論すること
 - ・描写すること
 - ・肯定的・否定的感情を表現し、聞くこと
- このようなタスクを行う際には、13. で提示した基準を満たすこと。

15. 生徒は、限られた言語能力でも、できるだけ効果的に会話に参加できるように、会話をコントロールすることができる。
生徒は次のことができる。
- ・会話を始める（終える）こと
 - ・ゆっくりと話すように頼むこと
 - ・言ったことを繰り返すように頼むこと
 - ・理解できない旨を伝えること

16. 生徒は産出のための補償方略を用いることができる。
生徒は次のことができる。
- ・描写（descriptions）を用いる
 - ・当該外国語でそれは何と言うのかを尋ねる
 - ・意味を尋ねる

D. ライティング

17. 生徒は、彼らに関連する場面において少なくとも次の情報を書類に書き込むことができる。
名前、性別、日付、国籍、IDの種類、住所
18. 生徒は予約をしたり、旅行に関する情報を得るために、標準的な手紙やファックス、電子メールを書いて送ることができる。
19. 生徒は、簡単な手紙、ファックス、電子メールを書いて送ることができる。
- a. 会合、訪問、その他のコンタクトを、アレンジまたはキャンセルする
 - b. 感謝、挨拶、気持ちを伝える短いメッセージを送る

目標 18. 19. において、生徒は、相手がその外国語の母語話者であったり、異なる言語背景をもつ人々と会話をした経験が（ほとんど）ない相手であっても、状況に適したやり方で、意図が大きな困難なく理解されるように表現することができる。

E. 言語と文化

生徒は、外国語を用いる際には、その外国語を母語とする国々の特定の特徴や雰囲気についての洞察があることを示すことができる。

20. 生徒は、当該外国語を母語とする国々や地域、また、これらの国々や地域に特有な文化を知っている。
21. 状況に適切な慣習に従うことができる。
22. 生徒は次のようなタスクを適切に行うことができる。
- ・会ったとき（別れるとき）の挨拶をする
 - ・自己紹介をする、他者を紹介する
 - ・挨拶、祝福、善意を伝える
 - ・お詫びを言う、お礼を言う
 - ・警告する
 - ・承諾する、拒絶する
23. 生徒はオランダやその他の地域における当該外国語の国際的な役割、商業的、技術的、社会・文化的な重要性についての洞察をもち、描写することができる。

(注) The Netherlands Ministry of Education, Culture and Science (1998b:21-25) を筆者が日本語に訳した。

中等教育（基礎教育課程）における 1998 年版（現行）の到達目標は、「全体目標」と「リーディング」、「リスニング」、「スピーキング」、「ライティ

ング」及び「言語と文化」の5つの領域に渡る23項目の目標から成っている。1993年版では独立領域として設けられていた「補償方略」は他の領域に埋め込まれる形となった。また、1993年版で設けられていた「外国語学習への方向づけ・適応」が1998年版では削除されているが、その目標が不要であると判断されたわけではない。そこで言及されていた「外国語の役割と重要性についての認識」は1998年版では「言語と文化」に移動し、1993年版に示されていた「生徒は、自身の外国語習得過程において、目標に照らして自身の進歩を適切にモニターすることができる」という学習方略に関する目標は1998年版では一般の教育目標に移動した。その他の領域については1993年版とほとんど変わらず、話題、場面、言語機能に関する詳しい記述やテキストが満たすべき基準についての言及がある。また、1993年版と同じように、言語産出の際に求められる基準として、社会言語的能力への言及があり、文法的正確さについては、コミュニケーションの妨げにならない程度に要求されるとした（目標13参照）。

以上、これまでに提示した一連の到達目標の内容から見えてくる初等・中等教育の「連続性」とはいかなるものであろうか。少なくとも次の2つの点が指摘できる。

第一は、初等教育と中等教育の両方が共通して、話題、場面、言語機能を中心としたシラバスへの志向性を表明しているという点である。初等教育の英語教育については1993年に先立って、1982年と1989年に、あくまで提案としてはあるが、カリキュラム開発期間(SLO)が暫定的な目標を示していた⁹(Stoks & Voortman, 1982; SLO, 1989)。それらはいずれも van Ek (1976) の“Threshold Level”からの強い影響を受けたコミュニケーション志向の目標であった。一方、中等教育ではこの影響が文書に現れるのが遅れた。1986年には下級普通中等教育(MAVO)、職業準備教育(VBO)（現在ではこの2つは統合されて、[新]職業準備教育(VMBO)となっている。付録1参照)の学校種において修了試験の規定が改訂されると、そこには言語機能を意識した記述があり、van Ek (1976)からの影響が見られる。しかし、中等教育の全学校種へこの影響が拡大したことを確認するためには1993年の到達目標の制定を待たなければならない。このことは何を意味するであろうか。1980年代にはすでにオランダの外国語教

9 なお、1982年時点ではライティング領域についての記述もあったが、1989年から削除された。

育は概念・機能及び場面シラバスを中心としたコミュニケーション志向の外国語教育へと変わり始めていたが、この傾向が1993年になってようやく初等・中等教育（基礎教育課程）の両者において到達目標という形で公式化されたことを示している。1986年当時から初等学校がコミュニケーション志向の英語教育の導入に積極的であったのに対して、中等学校は1993年まではこの新しいアプローチへ転換するためのインパクトある拠り所を与えられていなかった。1993年の到達目標の制定は特に中等教育側に大きな変革を促したと言える。

第二は、初等教育と中等教育の英語教育において扱う領域の違いが鮮明になったという点である。初等教育では、原則としてライティングは扱わず、口頭能力の育成を中心的な課題とした上で、基礎的なリーディング能力と語彙力を育成することが目標となっている。それに対して中等教育では、4技能及び文法・語彙力をバランスよく伸ばすことが目標である。また、初等教育の目標においては異文化理解と社会言語的能力に関する内容は特に言及されていないが、中等教育の目標ではこれらの側面についての言及がある。異文化理解については、「当該外国語が母語として使用されている国における日常生活について理解し、その地域の特定の文化的側面について知っている」（1993年版の目標17）という言及や、「その外国語が母語として使われている主な国々の社会や文化に関する洞察を得ること」（1998年版の全体目標）という言及がある。社会言語的能力については、「相手がその外国語の母語話者であったり、異なる言語背景をもつ人々と会話をした経験が（ほとんど）ない相手であっても、生徒は状況に適したやり方で、意図が大きな困難なく理解されるように表現することができる」（1993年版の目標10及び1998年版の目標13）という言及がある。さらに、中等教育の目標には、「自身の言語知識やその使用が充分ではない場合に、コミュニケーションの要求を満たすための方略を用いることができる」（1993年版の目標16）という言及や、「様々な場面において、外国語の限られた知識を口頭・筆記の両面で最大限に活用するために、方略を用いること」（1998年版の全体目標）という方略についての言及があることも初等教育の目標との大きな違いである。

これまでの記述を通してすでに明らかのように、「連続性」の実現には均質化志向と分化（差異化）志向の両方が可能である。すなわち、到達目標の制定

によって、初等・中等教育の両方が話題、場面、言語機能を中心としたシラバスへの志向性を表明することで教育的なアプローチの溝を埋め、同時に、初等教育が扱う領域と中等教育が扱う領域を明確にすることによって両者の役割が無秩序に交錯することを防いでいると言える。

しかし、オランダの到達目標に問題がないとは言えない。先にも述べたように、初等教育の到達目標はあまりにも記述量が少ないため、方法論の研究や教材開発、あるいは教員養成プログラムの整備の指針として十分に機能しない恐れがあるからである。まして、初等学校教員の実践の指針としてはほとんど役に立たないであろう。また、初等教育で最低限どの程度の英語力をつけることを目標とするのが未だに明らかになっておらず、1993年版では明示されていた話題、場面、言語機能とそれに関連する語彙が1994年以降の到達目標から削除されたことで、この点はむしろ不透明になっている。しかし、この事実は矛盾を孕んでいる。なぜなら、オランダの初等教育における英語教育は中等教育における学習の基礎となる「コミュニケーション能力の育成」を目的として掲げており、ほとんどの学校で週1回2年間に渡る英語教育が行われているからである。仮に、初等教育においてはスキルの育成を目指したいいわゆる「英語教育」は行わず、専ら英語に親しむことのみを目的とするのであれば、目標とする学力レベルを規定する必要はない。しかし、初等教育における英語教育が中等教育の基礎として位置づけられている以上は、中等学校教員が初等教育における児童の学習結果を基点として積み上げていくという教育理念を実現するために、初等教育で最低限身につけることが望まれる学力レベルを規定することは必要である。前節で扱ったNAPの提言28(p.34)をはじめ、連携改善のために到達目標制定の必要性が繰り返し強調されてきた理由は、まさにこの点にあると言わなければならない。しかしながら、先にも述べたように、初等教育におけるカリキュラムの内容がオーバーロード気味であるという制約と、学力を一律に規定することは望ましくないとする「教育の自由」の原則に裏打ちされた政治的・行政的な制約がある。このような制約の中で、学力の規定に関わる問題をどのように扱うかが今後の課題であると言える。

第2項 方法論の整備

オランダには方法論に関して国家レベルの規定はなく、実際には、研究者や教員養成担当者のコミットメントを得てまとめられた SLO の出版物が国全体に実質的な影響を与えている。これらの文献群は到達目標の改訂に合わせて改訂されるため、最新の到達目標との「結束性」を十分に意識したものとなっている。また、到達目標に基づいて開発された最新の教科書を事例として用いながら方法論の解説を行っており、教材との強い「結束性」をもっている。さらに、これらが初等・中等学校教員養成機関において広く使用されることによって、教員養成プログラムの「一貫性」を高める役割を果たしている。

初等教育における英語教育の方法論を解説した代表的な文献として、van Barneveld et al. (1993)、Oskam (1995; 2000)、Bodde-Alderlieste et al. (2001) などがある。これらに共通する枠組みは4段階モデル (Four-phase Model) と呼ばれるものであり、元々は Kwakernaak (1981) などの先行研究をもとに、van Barneveld & van der Sanden (1987) が提唱したものである。それによると、児童は、復習をしたり、既存の知識を活性化させたりするなどして理解活動への準備をした後 (段階1「イントロダクション」)、リーディングまたはリスニングのテキストを通して新出事項が導入され、多肢選択式の問題に取り組むことによって新出事項を理解する (段階2「インプット」)。そして、問いに対して期待される反応があらかじめ決まっている「閉じた」言語使用状況における言語産出活動を行うことによって新出事項の理解を深め (段階3「練習」)、問いに対して期待される反応があらかじめ決まっていない「開かれた」言語使用状況における言語産出活動を行うことによって、新出事項と既習事項との統合を図る (段階4「発信」)。

初等教育における各段階の具体的な活動例としては、Bodde-Alderlieste et al. (2001) が次のようなものを提示している。段階1「イントロダクション」の活動としては、あるテーマ (例えば動物) に関して知っている単語を児童に発表させて黒板にまとめたり、児童の身の周りにある広告の切り抜きなどを持参させ、その中から英語で言えるものを画用紙に貼り付けていくなどの活動が挙げられる。段階2「インプット」の活動としては、道案内に使う表現や時間の言い

方についてのモデルの提示や、簡単な問い（4コマのストーリーの結末などについて）を与えたりスニング活動などがある。なお、この段階における発問はあくまでも内容理解の確認のためのものである。段階3「練習」から段階4「発信」にかけての産出活動では、TPR (Total Physical Response) などの言語によらない一定の反応を要求するものから、ある定型会話文をそのまま再生させるもの、会話の流れのみを指定して表現は指定しないものまで、徐々に反応及び発話の自由度を上げていくことになる。このうち、最も発話の自由度が高く、かつ、現実のコミュニケーションにより近い状況を設定した活動として、Taaldorp (Language village: 「言語村」の意) という活動が紹介されている。教室を外国に見立てて、設定された8つの場面（通りで、病院で、学校で、など）におけるロールプレイを順に行う。その際、各場面で設定されたタスク（タスク自体はオランダ語で指示・説明されている）に合う英語表現を自分で見つけて会話を進めていく必要がある。どうしても適当な表現が浮かばない場合は、表現例を確認できるようなコーナーが別に設けてあり、これを参照した後、元の場所に戻って会話を続けるようになっている。

一方、中等教育の基礎教育課程における英語教育の方法論を解説した文献としては、Staatsen et al. (1994; 1998) が代表的である。そこでは Candlin (1981) のエクササイズの4段階が基本的な枠組みとして取り上げられており、エクササイズの段階的な導入が説明されている。まず、生徒はリーディングまたはリスニングテキストに関する多肢選択式の問題に取り組むことによって、言語的側面を含めた内容を理解する（段階1「情報の組織化」）。そして、問いに対して期待される反応への統制を徐々に弱めながら、様々な場面や言語的側面を含む言語産出活動を行うことによって、コミュニケーションスキルの育成と深化を図った上で（段階2「スキルの注入」及び段階3「スキルの育成」）、生徒の自由な言語産出活動につなげていく（段階4「スキルの使用」）。

中等教育における各段階の具体的な活動例としては、Staatsen et al. (1998) や Candlin (1981) が次のようなものを提示している。段階1「情報の組織化」の活動としては、短い映画を見させた後、誰が何を言ったのかを確認する活動が挙げられる。他には、True-False エクササイズなど、内容から直接解答が導かれるもので、あらかじめ選択肢が与えられているような種類のものはこの段階に

含まれる。この段階のキーワードは「理解」であり、発問はテキストの内容理解を確認する目的に限られる。段階2「スキルの注入」の活動としては、置き換え表（Substitution Table）を用いた発話練習やテキスト内容の復元作文などが典型的である。その際の反応は、シミュレートされた場面において、与えられた表現や語彙の中からいくつかを選択して「再生」されたものであるため、期待される反応への統制は非常に強いと言える。それに対して、段階3「スキルの育成」においては、制限作文や要約などが含まれ、引き続きシミュレートされた場面ではあるが、表現や語彙の選択がより自由である。そして、段階4「スキルの使用」においては、自由作文やディスカッション、スピーチなどが挙げられる。あらかじめいくつかの表現例が提示される場合もあるが、段階2及び段階3におけるエクササイズのようにその内容や言語の使用を強制するものではなく、生徒の自由な言語産出活動を支援する役割を果たす。

以上、両者の段階モデルは、ともにコミュニケーション能力の育成を一義的な目標にしたものであり、理解から産出へ、統制の強いエクササイズから統制の弱いエクササイズへ、という過程に沿ってほぼ並置することができる(表13)。初等・中等教育の英語教育における方法論の根幹に関わる基本的な考え方を類似させることによって「連続性」を高めようとする意図がうかがえる。

【表13. 初等教育と中等教育（基礎教育課程）における段階モデルの比較】

初等教育		中等教育（基礎教育課程）	
段階	内容	段階	内容
1. イントロダクション	Warm-up、既得知識の活性化、動機づけ、復習		
2. インプット	リーディングまたはリスニングテキストを通した新出事項の導入と理解	1. 情報の組織化	多肢選択、マッチング等によるテキストの受動的理解
3. 練習	主に新出事項に関する「閉じた (closed)」言語産出活動	2. スキルの注入	強く統制された文脈における再生的言語産出活動
		3. スキルの育成	弱く統制された文脈における言語産出活動
4. 発信	新出事項と既習事項を統合した「開かれた (open)」言語産出活動、(学校外における) 応用	4. スキルの使用	自由なコミュニケーション活動

第3節 教材開発・教員養成領域の方策

本節では、Johnson (1989) の段階3「プログラムの実施」に属する方策として、教科書の整備（第1項）と教員養成プログラムの充実（教員の資質・能力に関するガイドラインの設置と初等・中等教育連携のための教員養成プログラムの開発）（第2項）を取り上げ、その内容を検討する。

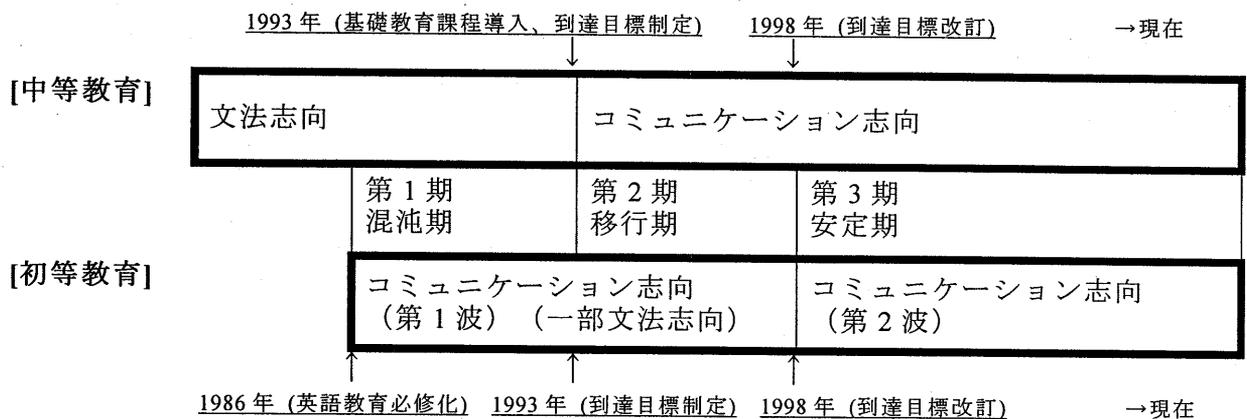
第1項 教科書の整備

オランダにおいては、「憲法」第23条で保障された「学校教育の自由」の原則があるため、政府は教材の作成への関与を許されず、教科書の検定制度も実施できない（小林, 1997:112-113, 本章第2節第1項参照）。したがって、教科書の作成と選定は市場原理と学校の裁量に委ねられている。ただし、市販の教科書は新しい政策や動向に忠実に従っている（竹内他, 1999:73）ために、教科書の内容やそこに含まれるエクササイズの特徴は時代の流れを強く反映している。1993年以降は、国が定める到達目標（Kerndoelen）が教科書の作成に大きな影響を与えているため、到達目標の改訂の時期に伴って新しい教科書が作成される傾向がある。教科書は完全に市場原理にさらされているために、一般的に言って教科書の値段は高い。多くの学校は、学校経費でまとめて買った教科書を生徒に貸し出す方式を採っており、同じ教科書が次の年度には別の生徒に使用される。そのため、学校が一端採択を決定した教科書は比較的長く使われる傾向がある。

オランダの初等・中等学校における英語授業場面では、ほぼ全ての教員が少なくとも1種類の教科書を使用しており、授業時間の大部分を教科書や付属のワークブックの活動に費やすことから、教科書の果たす役割は非常に大きいと言える（Oostdam & Rijlaarsdam, 1995:35）。教科書のタイプとして、テキスト本文や言語材料の提供を主とし、言語活動の提供が少ないものと、言語活動（機械的な活動も含む）まで含めて提供しているものがあるが、オランダの教科書は後者の特徴を有する。特に中等教育の低学年においては、ワークブックに提供された言語活動を消化する作業が授業時間のほとんどを占める。これに対し

ては、授業を組み立てる意思決定者としての教員の役割が十分に果たされていないとする関係者の批判があるが、教員は授業で扱う多くの言語活動の特徴や配列から教材作成者の意図を汲み取ることができるという側面もある。教科書に対する教員の受身的な態度についての是非はともあれ、オランダでは、教員の教科書への依存度が高いため、初等・中等学校の「連続性」を考慮した教科書の整備は、Johnson (1989) の段階 4「教室における実践」における教授・学習行為の「連続性」の実現を補助する強力な手段となることが期待された。

初等教育に英語教育が導入された 1986 年から現在までの教科書の変遷をみると、「連続性」の実現度という観点から 3 つの時期に区分できる (図 1)。



【図 1 英語教科書の変遷】 (Bodde-Alderlieste & Rijstra-Veenhoven, 1999:7 に一部加筆)

第 1 期 (混沌期) は 1986 年～1993 年、すなわち初等教育への英語教育導入から中等教育への基礎教育課程導入までであり、初等教育と中等教育の教科書の「連続性」が最も悪かった時期である。初等学校用の教科書の多くが概念・機能及び場面を中心としたシラバスに基づくコミュニケーション志向のものであったのに対して、中等学校用の教科書は伝統的な文法志向のものが中心であった。この時期の代表的な初等学校用教科書は *Engels Basisonderwijs* (1983) と *Real English* (1985) であり、一時は両者を合わせると市場の 50% 程度を占めるまでに至った。前者は明確にコミュニケーション重視の教科書、後者はコミュニケーション重視でありながら、文法を中心とした伝統的なアプローチを折衷した教科書であった (Oskam, 1995)。両者に共通する特徴としては、ある特定の場面で必要な表現とそれに関連する単語を学習し、それを使っての会話練習

(特に定型会話) を行うというパターンが多いことが挙げられる。初等学校の教員にとって英語は新教科であり、その教え方に不安をもつ者が多く、特定の教科書に忠実に従って授業が展開されることがほとんどであった。同時期における中等学校の代表的な教科書には *Unicom* (1987) や *In Focus* (1990) がある。一部において概念・機能シラバスの影響がみられるものの、どちらも文法を中心としたシラバスに基づいており、ワークブックには言語形式の学習を目的としたエクササイズが多く含まれていた。

第2期(移行期)は1993年から1998年までの期間であり、1993年に制定された到達目標の強い影響を受け、中等学校用の教科書が一気にコミュニケーション志向に傾いた。その結果、この時期の教科書には特に初等・中等教育の「連続性」を謳った教科書はなかったものの、アプローチの上では初等学校用の教科書と中等学校用の教科書は共通した特徴をもつようになった。初等学校用の教科書は第1期のものが引き続き広く使われ、中等学校では *Stepping Stones* (1992)、*Interface* (1996) などの教科書が広く使用された。前者は、タイトルにもなっている「踏み石」と呼ばれる主に言語機能に焦点をあてたコラムを各セクションの随所に埋め込んでいる。後者も各課のメニューの中にその課で学習する概念・機能及び場面を明示的に提示しており、初等学校用の教科書と同じ特徴を際立たせることによって「連続性」を高めた。また、これらの教科書には真正性の高い教材 (Authentic Materials) (例. 広告、新聞のテレビ欄、店の看板、商品のラベル、出入国書類など) が多く見られる。これは、望ましいテキストの基準として「真正性」というキーワードが盛り込まれた中等教育の到達目標との「結束性」をもたせた結果である。真正性の高い教材は、学習者の興味を引き出すと同時に、「オランダ社会で英語が果たす役割」について注意を向けさせるといふねらいがあり (小林, 1997:117)、そのようなねらいは初等教育と中等教育の到達目標の両方に明示されている。したがって、この点においても「連続性」を高める配慮がうかがえる。

第3期(安定期)は1998年以降であり、本格的に初等・中等教育の「連続性」を謳った教科書が出現してきた。*Junior* (1998) (初等学校用) は *Interface* (1996) (中等学校用) と、*Hello World* (1999) (初等学校用) は *Worldwide* (1997) (中等学校用) と、*Bubbles* (1998) (初等学校用) は *Full Swing* (1998) (中等学校用)

(*Full Swing* は後に販売不振のため市場から撤退) と、それぞれ同じ出版社によって初等・中等教育の「連続性」を考慮して作成された。「連続性」の実現のための具体的な配慮については、*Junior* (1998) と *Interface* (1996) を例にとって検討する。なお、これ以降の記述は *Junior* の著者から直接得た情報をもとにしている (F. Lelieveld, personal communication, March 20, 2002)。

教科書の構成については、初等学校用教科書 *Junior* は各課が 6 つのセクションで構成され、セクション 1 と 2 が「Discovery」(学習内容の提示)、セクション 3 が「Tune in」(リスニングを中心とした理解)、セクション 4 が「In context」(リーディングを中心とした理解)、セクション 5 が「Interaction」(スピーキングを中心とした情報伝達)、セクション 6 が「In practice」(学習内容の深化・応用) という構成になっている。一方、中等学校用教科書 *Interface* は各課が 5 つのセクションで構成され、セクション 1～3 が「Discovery」(学習内容の提示)、セクション 4 が「In context」(リーディングを中心とした理解)、セクション 5 が「Interaction」(リスニングを中心とした理解) となっている。*Interface* の構成は、あたかも言語産出活動が含まれていないような印象を与えるが、「Discovery」のセクションにおいて、文法・語彙や会話表現などを学習する機械的なエクササイズの後、比較的自由度の高いスピーキング、ライティング活動を置いている。

このように、これら 2 種類の教科書の構成を比較すると、一部のセクションの名称と内容にずれがあるなどの細かな違いはあるが、多くの構成要素が共有されていることがわかる。この他、会話表現のまとめをする「Speaker's Corner」や語彙のまとめをする「New Words」といった構成要素も共有されている。

また、*Junior* と *Interface* ではともにプロセスを重視した活動が強調されている。例えば、両教科書におけるリスニングエクササイズでは、大局的な理解から局所的な理解へと徐々にテキストの理解を深める構成をとっている。そして、各課(または各セクション)を通じた活動の組み立ては明らかに本章第 2 節で触れた段階モデル(表 13, p.55)を反映したのようになっており、方法論との「結束性」をもたせている。学習者は、2 つの教科書を通して含まれている構成要素と活動に慣れ親しみながら学習を進めることができるようになっている。

「連続性」への配慮はテキスト本文にも現れている。同じ著者が *Junior* と

Interface の対話文の執筆に携わっており、そこに提示されている対話文はユーモアに富み、わかりやすく、ストーリーに予測できないような「ひねり」が加えられているという共通の特徴を有する。また、どちらの教科書においても、対話文のレコーディングは実際に学習者と同年齢の英語母語話者の子どもたちによって行われている。

Junior と *Interface* には相違点もある。*Junior* には *Interface* よりも多くのグループ活動が取り入れられている。これは、初等学校ではクラス全体での活動が多く、中等学校では個別学習が多いという教室場面の一般的な特徴に沿ったものである。各セクションの長さもかなり異なる。初等学校では英語の授業はたいてい週 1 回 45 分程度であるので、*Junior* ではそれぞれのセクションが 1 時限で達成できるように分量が短く調整されている。文法やライティングについては *Interface* の方が *Junior* よりも大きく扱っているという違いがある。本章第 2 節で触れたように、初等教育の到達目標には文法やライティングに関する言及がないことを考え合わせれば、この違いは到達目標との「結束性」をもたせた結果であると言える。

題材については *Junior* の方が *Interface* よりも伝統的で即物的なもの（例、友達、家族、食べ物・飲み物、衣服、住居、日付と時間、道順、買い物、趣味など）を全体として多く含んでいる。これらの題材の中には *Interface* にも再度登場するものがあるが、学習者の発達段階と語彙量を考慮して、これらの題材が単独で課を構成したり即物的な扱いをされたりすることは少なくなっている。

語彙の側面に関しては、*Interface* は不必要な繰り返しを避けるために、学習者はすでに 550 語の基本語（付録 2 参照）を学習したものとして作成されている。この基本語は初等学校の到達目標をもとに選定された 150 語、広く使用されている初等学校用英語教科書から選定された 250 語を含み、これに 150 語の機能語を加えたものである。*Junior* ではこれらの 550 語が確かに導入されるように注意が払われている。

まとめて言えば、*Interface* を特徴づけている要素は *Junior* にも多く含まれており、テキストの特徴や活動の組み立てを類似させる一方で、学習者の年齢、初等・中等教育の到達目標、教室場面における状況に合うように、活動形態、分量、技能の重みづけ、題材、語彙などを調整している。

第2項 教員養成プログラムの充実

1. 教員の資質・能力に関するガイドラインの設置

初等学校教員の養成は、高等職業教育（HBO）（付録1参照）の初等学校教員養成機関で行われる。修業年限はフルタイムで4年、パートタイムで6年である。卒業するには、初等学校ですべての教科を教える資格が与えられる（文部省，1995:88）。このうち、英語を教える資格については、1982年に政府が全ての初等学校現職教員に英語を教える資格を与えて以来、仮に初等学校の教員養成機関で英語教育関連モジュール¹⁰が必修になっていない場合でも、卒業と同時に英語を教える資格が与えられる体制になっている。本章第1節で言及したNAPにおいては、このような事態が憂慮され、1990年、初等学校教員養成機関における英語教育関連モジュールの充実が提言された。

中等学校教員の免許は1級免許と2級免許に分かれ、1級免許教員はすべての校種における全学年を担当できるのに対し、2級免許教員は大学準備教育（VWO，6年制）の上級3つの学年と上級普通中等教育（HAVO，5年制）の上級2つの学年を担当できない。英語科を含む普通教科担当の2級免許教員の養成は、高等職業教育（HBO）の中等学校教員養成機関で行われ、修業年限はフルタイムで4年、パートタイムで6年である。卒業後は、1教科を教える資格が与えられる。1級免許の取得には、2級免許取得後、高等職業教育（HBO）でさらに3年間の課程を履修するか、大学卒業後、大学院で1年間の課程を履修することが必要とされる（文部省，1995:88）。

明らかのように、制度上、初等学校の教員は仮に何の訓練を受けていない場合でも英語を教える資格を得ることができる。教員養成プログラムの中に英語教育に関連するモジュールをどの程度含めるかについては、各教員養成機関に委任されており、初等教育における英語教育に対して積極的な姿勢をもつ機関とそうでない機関との間で格差が広がっている。本章第1節第2項において言及したNAPの提言30（pp.34-35）において、教員の資格・資質に関するガイドラインの設置が提案されたことには、教員養成プログラムの「一貫性」を高め、このような格差を埋めるねらいがあった。そして、ガイドラインの設置につい

10 「モジュール」とは科目の履修単位のことであり、1モジュールは40時間である。

て中等学校教員をも視野に入れたことには、初等学校教員と中等学校教員が英語を教える際に求められる資質・能力の違いを浮き彫りにするねらいがあったものと思われる。以下、初等学校教員養成機関と中等学校教員養成機関に対して提案されたガイドラインを提示した上でその内容を検討し、初等・中等教育における英語教育にどのような連携が意図されたのかについて考察する。

1997年、初等学校で英語を教える教員が身に付けるべき資質・能力について表14のようなガイドラインが提案された（SLO/VSLPC, 1997）。そして、翌年には、PmL（Procesmanagement Lerarenopleidingen）から表15のようなガイドラインが提案された（PmL, 1998a）。

【表14. 初等学校教員の資質・能力に関するガイドライン（SLO/VSLPC）】

言語運用能力に関して	1. 初任者は、国の到達目標（Kerndoelen）に示された教科内容についての授業を行うために、英語の発音、文の組み立て、綴り、語彙について十分な能力をもち、英語で授業を行うことができる。
教授法・教科内容に関して	<p>2. 初任者は言語習得（特に外国語習得理論と、その理論の10～12歳の児童への応用）に関する最も重要な理論や、第2言語としてのオランダ語教育との類似点、相違点、多言語使用児の特殊な位置づけ、また、中等学校英語科のシラバスとの重複に関する問題についての知識をもっている。彼（女）は、情報を与える英語のテキストを読んだり語の意味を理解しようとするときに児童が使うことのできる方略を理解している。また、教科領域の情報コミュニケーション技術に関する最近の進歩を認識しており、これらを授業に統合することができる。</p> <p>3. 初任者は、言語習得理論や外国語の学習段階モデルに基づく多彩で効果的な授業を行うことによって、児童の英語学習を促進することができる。</p> <p>口頭言語スキル 受容・産出語彙、インタラクティブ、リスニング方略の発達に焦点をあてることができる。</p> <p>リーディングスキル リーディングスキルの発達と口頭言語スキルの発達との関係を理解し、個々の言語習得機会の活用の仕方を知っている。書かれた簡単なテキストにおける情報を獲得し、加工するための方略を児童に教えることができる。</p>
教育実践に関して	<p>（児童の）特徴と発達段階</p> <ul style="list-style-type: none"> 授業で用いる話題は児童が潜在的に持っている語彙に基づくものであること。児童は学校外である程度の英語を学習していることから学力差が生まれており、教員はこれを考慮に入れること。ロールプレイやゲーム、歌、口頭・文書テキストなどを用いた、さまざまな学習活動を提供することによって、児童の言語発達に合わせた英語の授業を行う。 <p>授業の準備</p> <ul style="list-style-type: none"> 新任教員の教科としての英語に対する肯定的な態度は児童の授業への動機づけになる。教員は他教科における英語の役割や、オランダ語と英語の関係について認識している。教員は目標グループに応じて教材を調整することができる。真正性のある教材を用いて授業を組み立てることができる。 <p>教育環境（形態）の創造と組織</p> <ul style="list-style-type: none"> 教員は、一斉学習、個別学習、グループ学習などで、児童が英語を読み、話し、聞くための教育的な学習環境を創造する。効果的な英語教授は入手可能な時間において行われる。教員は4段階モデルに基づく授業を準備し、行うことができる。

	<p>教授法とメディアの活用</p> <ul style="list-style-type: none"> 潜在的な語彙知識を活性化するときには、受容的情報処理やさまざまな言語状況における練習が適応性のある指導の一部を形づくる。児童は英語を社会や環境の中で認識させられる。授業中は、視聴覚機器その他の情報メディアシステムが効果的に使用される。 <p>学力差への対応</p> <ul style="list-style-type: none"> 差異化は児童に与えられるタスクや指導レベルにおいて図られる。教員は児童がさまざまな学習環境で学習できるように、グループの構成に変化をもたせる。 <p>指導上の方略</p> <ul style="list-style-type: none"> 子どもは安全でやりがいのある快適な環境があつて初めて英語で自己表現をしようとする。教員は言語習得・教授法の歴史を認識し、状況の理解に基づき、コミュニケーションアプローチを選択する。 <p>教育評価</p> <ul style="list-style-type: none"> 英語のスピーキング、リスニング、リーディングの進歩は、インフォーマルな言語産出と様々な受容的処理活動によって評価される。活動の基礎は常にコミュニケーションにおかれるべきである。
<p>教育実践のコンテキストに関して</p>	<p>専門性の発達</p> <ul style="list-style-type: none"> 教員は教科書に含まれる教材を概念的カリキュラムや自身の仕事概念に適用することができる。教員は発音、流暢さ、語彙の各側面での自身の欠点を認識し、自身の学習の必要性を明確に述べることができる。 <p>他者（同僚）との関係</p> <ul style="list-style-type: none"> 教員は核となる目的の適切な実現に焦点をあてる。英語の概念的カリキュラムについての彼（女）の知識に基づいて、教科書や教授法の選択、チームの会合（第2言語としてのオランダ語との連携）、児童の進歩についての議論や質的ケアに貢献することができる。

(注) 原典 (SLO/VSLPC, 1997:42-44) が翻訳家 (A. Daraban) によって英訳されたものを筆者が日本語に訳した。

【表 15. 初等学校教員の資質・能力に関するガイドライン (PmL)】

<p>知識とスキル</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教員は初等学校で英語の授業ができるだけの、英語の発音、文の組み立て、綴り、語彙の能力をもつ。また、教授言語として英語を使うことができる。 2. 教員は言語習得に関する最も重要な理論、母語習得や第2言語としてのオランダ語習得との類似点、相違点、多言語使用児の特殊な位置づけを知っており、学習段階モデルを外国語教育に適用することができる。教員は児童の既得の知識を授業に統合することができる。受容的・産出的言語使用を区別し、読んで情報を得るときに児童が用いることのできる方略について認識している。
<p>教科概念</p>	<ol style="list-style-type: none"> 3. 教員は英語教育に関する自身の概念的カリキュラムを述べることができる。教員は学習段階モデルを他の教育的概念の文脈に位置づけることができ、初等学校用の教科書・教授法に批判的に応用することができる。教員は例えば多言語使用児を含むクラスなどでは、目標グループに応じて概念的カリキュラムを変えることができる。
<p>実践知識</p>	<ol style="list-style-type: none"> 4. 教員は初等学校における効果的な英語教授に必要な、教科、教育、教授、及びコンピュータ関係の知識をもっている。そこでは教員はこの領域における最新の成果を知っていること。小さな子どもに外国語を教えるアプローチによって、教員は英語学習を促進するために必要な、学習への積極的な態度や自信を児童に与えることができる。

(注) 原典 (Procesmanagement Lerarenopleidingen (PmL), 1998a:119) が翻訳家 (A. Daraban) によって英訳されたものを筆者が日本語に訳した。

この2つのガイドラインは内容的に共通する部分が多く、相互に矛盾するような内容は含まれていない。教員の言語運用能力に関わる領域の記述は粗く、

不十分であると言わざるを得ない。しかしながら、「発音」、「文の組み立て」、「綴り」、「語彙」についての言及があり、初等教育の到達目標に言及されていた「発音」と「語彙」についての言及が含まれているという点で、完全にではないが初等教育の到達目標との「結束性」があることに注目したい。また、教授法や教科内容に関わる領域においては、「学習段階モデルに基づく多彩で効果的な授業を行うこと」（表 14 の項目 3）、「4 段階モデルに基づく授業を準備し、行うことができる」（表 14 の「教育環境（形態）の創造と組織」）、あるいは「学習段階モデルを初等学校用の教科書・教授法に批判的に応用することができる」（表 15 の項目 3）（ここでは本章第 2 節第 2 項で触れた段階モデル（表 13, p.55）を指している。）という文言が含まれており、方法論との「結束性」をもたせようとする明確な意図がうかがえる。その他、リスニング方略やリーディング方略への言及があるが、この点については初等教育の到達目標との一致を確認することができない。なぜなら、現行の到達目標では、中等教育の到達目標のみにおいて方略に関する言及があるからである。今後は、この点についての「結束性」を明確にするために、初等教育の到達目標に方略に関する記述が盛り込まれる可能性がある。

1998 年に SLO は、このようなガイドラインの影響力を高めるために、上記のガイドラインに沿った 4 モジュール（160 時間）を基本としたカリキュラム作成の手引書 *Primary English* (Bodde-Alderlieste et al., 1998) を初等学校教員養成機関向けに出版した。その中では、中等教育との連携というテーマを中心に据えた科目の設置も提案されている。しかしながら、現在までのところ初等学校教員養成機関における英語教育関連モジュールの扱いは全体的に低調である。Bodde-Alderlieste et al. (1999) の実態調査によると、初等学校教員養成機関のうち、*Primary English* が提案する 4 モジュールを実施しているところはほとんどなく、英語教育関連のモジュールが必修になっていない場合や、全く実施されていない場合が見受けられた。英語教育関連のモジュールを教員養成プログラムの中にいかに確実に位置づけていくかが引き続き今後の課題となっている。

一方、ほぼ時期を同じくして、中等学校教員養成機関向けにも同様にガイドラインが設置された (PmL, 1998b)。それは次のようなものであった (表 16)。

【表 16. 中等学校教員（2級）の資質・能力に関するガイドライン (PmL)】

<p>教育準備に 関して</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教育環境を組織する際に、言語産出の過程に関しては、最も重要な心理言語学的洞察を応用することができる。 2. 教育環境を組織する際に、入手可能な言語の加工に関しては、受容的、知覚的な心理学からの最も重要な洞察を応用することができる。 3. 教育環境を組織する際に、メタ認知的機能に関しては、認知心理学からの最も重要な洞察を応用することができる。 4. 教育環境を組織する際に、言語習得論からの最も重要な洞察を応用することができる。 5. 外国語学習に関しては、最も重要な学習スキルを応用することができる。 6. 外国語学習に関しては、最も重要な学習技術の発達を描写することができる。 7. 学習スキルや情報スキルの不足、不適切な学習態度などに起因する学習上の問題を診断し、処置をすることができる。 8. カリキュラム開発の理論を援用し、言語スキルの、ある与えられたスタートレベルと到達レベルに合った適切な方法を選択し、実行することができる。 9. 教員のチームの中で、学習者グループの特徴、言語及び国やコミュニティに関する知識を習得・獲得するための学習スタイルの多様性を認識することに貢献することができる。 10. 教員主導、教員・生徒主導、生徒主導といった教育アプローチに沿って、異なる形の指導、学習活動、ガイダンスを適用することができる。 11. 教育目標や学習活動に照らして（コンピュータ教材を含む）教材の効果を分析することができる。また、必要であれば既存の教材を目標グループのニーズに合うように調整することができる。 12. 職業教育の分野における外国語教育によって満たされるべき、コンピュータを用いた教育の必要性を述べるることができる。 13. ワープロソフトなど、言語に特化した電子機器を、この領域における進歩と並行して活用することができる。 <p>活動目標（14.～16. 省略）</p>
<p>教育実践に 関して</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 様々な教育理論と学校教育の概念を援用しながら、一斉授業、グループ学習、個別学習による外国語教育を行うことができる。 2. 関連する外国語の使用を議論し、授業のデザインや実施においてこれを説明することができる。 3. 目標言語を教授言語として用いることができ、言い換えたりすることで複雑な事柄を簡単に言う能力を示すことができる。 4. 授業中に生徒の目標言語使用を動機づけることができる。 5. 生徒の反応、回答、犯した誤りについて、臨機応変に声の調子や言語を変えて対応することができる。 6. 言語習得や、目標言語の国やコミュニティについての知識を獲得するためのタスクや課題において、目標グループのレベルに合わせてはっきりと語句を発音することができる。 7. 生徒がコミュニケーション方略、補償方略を使うことを学ぶための活動を作ることができる。 8. リーディング方略、リスニング方略、観察方略、言語使用規則、発音訓練、会話、ライティングスキルなどに関わる練習問題を与えることができる。 9. 言語スキルが統合された形で練習できるような授業を計画し、実施することができる。 10. 教授場面において、様々な提示技術、番組、視聴覚機器を活用することができる。 11. 例えば、失読症や発話恐怖など特有の個人的特徴を認識し、専門家や専門機関に援助を求めることができる。 12. 言語習得を効率的に補助する視点から、目標言語の国との学生交換、訪問、仕事体験など、いくつかの形態を（一部）組織することができる。 13. 多角的な方法による診断によって学力差を調査し、これに対処することができる。 <p>活動目標（14.～19. 省略）</p>
<p>教育評価に 関して</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 生徒に内省させ、フィードバックを与え、解決に導く。必要であれば、彼（女）らの言語習得における欠陥に対するその他の解決法を提示する。 2. 外国語教育におけるプロダクト評価・プロセス評価（総括的 対 形成的）の機能を描写し、実際の例を使って例示することができる。 3. コミュニケーション、語用論といった言語教育観点から、統合的なスキルのテストを含

	<p>め、妥当で信頼できる評価手法を構成することができる。</p> <p>4. コンピュータを援用して外国語教育のテストをしたり、外国語教育をガイドしたりすることができる。</p>
言語運用能力に関して	<p>1. リーディング、リスニング、スピーキングについては CEF レベル (p.70 の脚注 11 参照) の C1、ライティングについては CEF レベルの B2 の運用能力を最低限もっている。</p> <p>2. スピード、イントネーション、発音、レジスターなどを含めて正確に生徒に例示できるだけの運用能力もっている。</p> <p>3. 目標言語教育に必要な語や表現と職業教育の最終到達レベルに関連する語や表現に共通するものを認識し、例示し、使用することができる。</p> <p>活動目標 (4.~8.省略)</p> <p>リーディングにおける C1 レベルとは、部分的には次のことを意味する。</p> <p>9. 広範囲にわたる真正性のあるフィクションまたはノンフィクションの類のテキストを大まかに、または詳しく理解することができる。その際、職業教育のあらゆるテキストや専門雑誌からのテキストについても同様に理解することができる。</p> <p>10. リーディングの目的に合わせて体系的に方略を使用することができる。</p> <p>11. コンピュータデータベースやインターネットを含め、異なる種類の参照資料によって情報を見つけることができる。</p> <p>リスニングにおける C1 レベルとは、部分的には次のことを意味する。</p> <p>12. リスニングの目的に合わせて体系的に方略を使うことができる。</p> <p>13. 真正性のある (ビデオ) 記録・資料の主なテーマと関連する詳細が理解できるように、明示的、体系的に方略を使うことができる。</p> <p>14. 主な地域方言、言語使用と社会文化的レジスターを認識し、理解し、指摘することができる。</p> <p>スピーキングにおける C1 レベルとは、部分的には次のことを意味する。</p> <p>15. コミュニケーション方略のレパートリーを駆使して使用することができる。</p> <p>ライティングにおける C1 レベルとは、部分的には次のことを意味する。</p> <p>16. "building block" 通信、辞書、スペル・文法チェック、言語の参照資料といった (電子的) 道具を使うことができる。</p>
言語学的側面に関して	<p>17. 音韻論、形態論、統語論、意味論、社会言語学、語用論の分野の特徴的な現象を述べることができ、外国語教育におけるこれらの現象の重要性を指摘することができる。</p> <p>18. 自身や他者による発音の音韻的欠陥を自身の洞察に基づいて同定することができ、かつ発音器官の構造や機能に関する知識の一部に基づいて、適切な矯正処置を講じることができる。</p> <p>19. オランダ語と目標言語の音韻的構造の主な違いを述べることができ、それに基づいて、コミュニケーションを阻害する、どのような発音的欠陥が生徒に頻繁に起こるかを予測することができる。</p> <p>20. 干渉を起こしやすいオランダ語と目標言語の形態論、統語論的特徴を比較分析することができる。</p> <p>21. 生徒の母語と目標言語との違い、及びそこから生じる言語干渉の典型的な例を挙げることができる。</p> <p>22. 第 1 言語、第 2 言語、外国語、リンガ・フランカとして、目標言語が世界で果たす役割の例を挙げることができる。</p> <p>23. 関連する資料によって、自身の言語学的知識を増やすことができる。</p> <p>24. 教室での議論のために、言語現象についての興味深い事実を楽しめる形で紹介することができる。</p>
文化の知識に関して	<p>25. コミュニケーションの手段として目標言語が使われている主な地域における日常生活の最も重要な側面を知っている。</p> <p>26. 彼ら自身の言語使用における、目標言語話者との異文化間コミュニケーションの難しさを考慮することができる。</p> <p>27. 自国における目標言語国の (文化の) 表出に気づいており、これに適切に対処することができる。</p>

	<p>28. 目標言語の主な国々の最も重要な地理的特徴を述べることができる。</p> <p>29. 目標言語の国々の文化、経済、政治、教育、社会領域の現在の兆候を描写し、解釈し、それらの国々の歴史的背景から説明することができる。</p> <p>30. 目標言語の文学作品についての知識やそれらの文学的、社会文化的背景についての知識をもっている。特に20世紀の文学と児童文学に力点をおいて。</p> <p>31. 2次的な文学作品や社会文化的資料（リファレンスブック、新聞記事、レク的な文学）を使うことができる。</p> <p>32. 文学や文化の領域で獲得した経験や知識に基づいて、自身や他者の行動を内省することができる。</p> <p>33. ドラマや物語的文章、詩、詩歌など、言語が役割を果たす文化表現への熱情を伝えることができる。</p>
その他	<p>1. マンネリ化を防ぎ、異文化領域を授業に添えることができるように、教科書、フィクションまたはノンフィクションのテキスト、ビデオ教材など、教材の情報の規範的な性質を認識し、議論することができる。</p> <p>2. 読みや綴りの能力が劣っている生徒が外国語を学習する際に直面する特別な問題を認識し、描写することができる。</p> <p>3. 読みや綴りの能力が劣っている生徒の言語学習過程を支援するための基本的な処置活動を実行することができる。</p>

(注) 原典 (Procesmanagement Lerarenopleidingen (PmL), 1998b:12-20) が翻訳家 (A. Daraban) によって英訳されたものを筆者が日本語に訳した。

中等学校教員の資質・能力に関するガイドラインが、初等学校教員のそれと異なる点としては、①言語運用能力についての比較的詳しい言及があること、②「言語学的側面」と「文化の知識」に関する内容についての言及があること、③ライティングについての記述があることなどが挙げられる。これらの違いは、言い換えれば初等・中等学校教員に求められる資質領域の違いであると言える。②と③については、初等学校の到達目標では言語や文化についての理解ではなく、スキルの育成（ライティングを除く）に重点が置かれていることを考え合わせると、到達目標との「結束性」が確保されていると言える。

2. 初等・中等教育連携のための教員養成プログラムの開発に向けて

SLO は *Primary English* (Bodde-Alderlieste et al., 1998:61-63) の中で、初等学校の教員養成における英語教育関連モジュールに中等教育との連携に関する科目を導入することも提案している。これは、ガイドラインにおける「(初等学校教員は) 中等学校英語科のシラバスとの重複に関する問題についての知識をもっている」(表14の項目2) という言明を受けた提案であると思われる。この科目において、学生は、初等学校8年生から中等学校1年生に進学した際の自分の英語学習経験について仲間と議論を深め、連携に関する文献調査、初等・中等教育の到達目標の比較、初等・中等教育で広く用いられている教科書の

分析、教員へのインタビュー調査、実習校における連携の実態調査などから、この問題に関するレポートをまとめることを通して、中等教育との連携に対する洞察を深めることを提案している。また、このような活動が中等学校教員養成に所属する学生との交流を通して行われるならば、なお望ましいとした。一方、中等学校の教員養成においても初等教育との連携に関する選択モジュールを設置することが、ガイドラインの中で提案されている (PmL, 1998b:21)。

オランダにおいては、これまで初等学校教員養成機関と中等学校教員養成機関が交流することはほとんどなかったが、このように初等・中等教育の連携に焦点をあてた提案は、一部の教員養成機関に確かな変化をもたらしている。例えば、Fontys Hogeschool では、初等学校教員養成プログラムと中等学校教員養成プログラムの共通カリキュラムを開発するプロジェクト (SLO-Fontysproject deelcurriculum Engels Pabo/NLO) が SLO との協力で発足している (Vedocep: Network of Teacher Trainers in English for Primary Education, 2002)。これは、両教員養成プログラムを履修する学生が初等・中等教育におけるお互いの状況を把握しながら専門性を高めていく上で有益な試みであると言える。また、このような共通カリキュラムを通して、初等学校あるいは中等学校との継続的な情報交換を行い、「連続性」の実現に積極的な態度をもつ人材の育成が期待される。

第4節 教授・学習領域の方策

本節では、Johnson (1989) の段階4「教室における実践」に属する方策として、初等・中等学校教員の交流 (第1項) と言語ポートフォリオの開発 (第2項) を取り上げ、その内容を検討する。その後、教授・学習領域における連携改善のためのその他の方策として、ある学校の実践事例を簡単に紹介する (第3項)。

第1項 初等・中等学校教員の交流

連携を改善するために、初等・中等学校教員の英語教育実践に関する情報交換の必要性を訴えている文献は数知れない。なぜなら「連絡」なくして「連続

性」を実現することは不可能であるからである。

この種の活動事例の中でも大規模でよく知られているものは、教育サポート機関の 1 つであるプロテスタント系教育研究センター（Christelijk Pedagogisch Studiecentrum, 以下 CPS と略記する）がイニシアティブをとって 1996 年 5 月に開催した“Building Bridges”と呼ばれる学会である。Wisse (1996) の報告によると、この会合には、教員や教員養成担当者を含む英語教育関係者が参加し、初等・中等教育における英語教育の目標、方法、内容などに関する情報交換が行われ、初等・中等学校における連携のあり方について意見が交わされた。

この中で明確になったことは、初等・中等学校の教員を含めた英語教育関係者の連携に対する意識が低かったこと、実際に初等・中等学校の英語教育についてはお互いに知らない部分が多かったことなどであった。そして、中等学校では初等学校での学習結果を考慮せず、全く最初から教えているという実態が指摘された。しかし、このような実態の背後には、初等・中等教育の英語教育を取り巻く次のような環境が作用していることが併せて指摘された。

- ① 受け入れ元の初等学校の数が多すぎること。（中には 80 校にも及ぶ初等学校からの児童を受け入れている中等学校もあった）
- ② 初等学校で使われている教科書が多様であること。
- ③ 初等・中等教育の「連続性」を考慮した教科書がないこと。

このうち、③の点については、その後 1998 年ごろから、初等・中等教育の「連続性」を謳った教科書が出回ることになった（本章第 3 節第 1 項）。

この会合は初等・中等教育の関係者が協力して連携の改善に取り組むための第一歩と位置づけられ、その後も継続的にこの種の地域的な会合がもたれることが強く期待された。この意味で、この会合は多分に啓蒙的な役割を与えられていたと思われる。Oskam (2000:27) は、最近では研究会などによる情報交換活動が増えているという見方をしているが、全国的にみてどの程度の初等・中等学校が英語教育に関する情報交換をしているかという点は不明である。この点については第 5 章の調査を通して明らかにする。

第2項 言語ポートフォリオの開発

連携問題を引き起こす原因の1つに、中等学校に入学してくる生徒の学力差の問題がある。学力差が大きいことについては、テスト研究機関(CITO)が1991年と1996年に行った国家レベルの学力調査(Vinje, 1993; Edelenbos et al., 2000; Edelenbos & Vinje, 2000)及びEdelenbos(1993)の学力調査で明らかにされている。しかし、学習には常に個人差が伴い、ある程度の学力差が生まれることは避け難いことを考えると、学力差を理由として初等学校での学習結果が無視され続けることは生産的ではない。そこで、初等学校での学習結果が多様であるならば、多様な学習履歴をそのまま記述することによって中等学校教員に伝達し、児童・生徒の継続的な学習を保証するための言語ポートフォリオの開発・利用が期待されている。

オランダでは Common European Framework of Reference for Languages (以下 CEF と略記する) (Council of Europe, 2001) を基盤とした言語ポートフォリオの開発が進められている¹¹。この言語ポートフォリオ (European Language Portfolio) は、「The Language Passport」、「The Language Biography」、「The Dossier」の3つのパートから成る。「The Language Passport」のパートでは、その言語ポートフォリオの保持者がどのような場面でどの言語を使用しているのか、また、ある時点におけるそれぞれの言語の熟達度についての情報、外国での滞在経験などが記録される。「The Language Biography」のパートでは、チェックリストなどの自己評価ツールによって、そのポートフォリオの保持者自らが、自分はこれまで何を目標に言語を学習し、どのような学習過程を通じて、いつ何がどの程度できるようになったのかについて内省を行い、その記録が継続的につけられる。「The Dossier」のパートでは、学習者によって集められた、彼(女)の言語能力や言語的・文化的経験を示す何らかの物理的なサンプルが保管される。

そして、この言語ポートフォリオには教育的機能 (Pedagogical Function) と報

11 CEF は NAP の提言 29 (p.34) で言及した「包括的な枠組み」の理念がヨーロッパ共通の枠組みとなって実現したものであり、用語の導入と定義をした上で、スキル領域ごとの言語能力のレベルを A1~C2 の 6 段階で記述している。そして、言語ポートフォリオはこの枠組みに基づいて学習者が自分の外国語学習の履歴を記録できるように作成される。言語ポートフォリオの開発は特に職業教育の分野で最も熱心に進められているが、初等・中等学校段階を含めたあらゆる教育段階への適用を視野に入れている。

告機能 (Reporting Function) がある。前者は、言語ポートフォリオの作成を通して学習者に自身の学習行為を内省させ、自律的な学習を促す機能であり、後者は、教育段階の移行や国内外での就職の際に学習の履歴とその達成度を伝達する機能である (Little & Perclová, 2001)。

オランダの初等・中等教育における言語ポートフォリオの導入は始まったばかりであり、これが連携の改善のために果たす役割は未知数である。現在のところ、主に言語ポートフォリオの報告機能、つまり「連絡」の側面での役割が期待されているが、これが初等・中等教育に共通する学習ツールとして普及・定着したならば、学習者の言語学習の「連続性」を高める役割を果たす潜在力を持っている。

しかしながら、ポートフォリオは関係者の期待が大きいにもかかわらず、オランダにおける実態は決して楽観的なものではない。ポートフォリオは自己の外国語能力の発達プロセスに関する情報を含むプロフィールであるから、継続的に用いられ、かつ、常に最新の情報に更新されてこそ真価を発揮する。しかし、初等学校の児童はポートフォリオの物珍しさに最初は興味を示すが、自分の外国語能力をアピールする必要に迫られている職業教育の学生と違って、彼らは飽きやすく、一度記入されたポートフォリオは二度と更新されないという問題が起こっている (H. van Toorenburg, personal communication, October 24, 2001)。

また、最近の報告で、オランダにおいて開発された初等・中等教育向けのポートフォリオは教育的機能、報告機能とも他のヨーロッパ諸国と比べてうまく機能していないことが明らかとなった (Schärer, 2001)。実際、オランダの初等・中等学校レベルのパイロット・スタディ¹² (1998年～2000年) で用いられたポートフォリオは Council of Europe の認可を受けることができなかったという事実を考えると、現在の問題はポートフォリオ自体の質にあると判断できる。

12 このパイロット・スタディには初等学校の児童1,952名、教員53名、中等学校の生徒1,935名、教員44名が参加した。結果、次のような傾向が明らかになった。1) ポートフォリオが学習者に受け入れられるか否かはポートフォリオに対する教員の態度による。2) 教員の支援なくしては、学習者のポートフォリオに対する興味を長期的に維持することは難しい。3) 「The Dossier」のパートが無視されており、自己評価のパートに十分な注意が向けられていない。教員は自己評価という概念にあまり馴染みがなく、学習者が適切に自己評価をしないことに苦情を申し出ている。4) 大規模な実施にあたっては、教員養成・研修に注意が向けられるべきである。5) 肯定的なフィードバックもあったが、全体としては少数である。6) オランダにおけるプロジェクトへのフィードバックと結果は、(他のヨーロッパ諸国における) その他のプロジェクトへの反応とは非常に対照的であった (Schärer, 2001:55-56)。

また、ポートフォリオに対する教員の理解が充分ではなかったことも同様に問題であった。将来的に質の高いポートフォリオが準備され、これが教員の理解を得て用いられるならば、初等・中等教育間の「連絡」が促進され、学習の「連続性」が高まる可能性は残されている。

第3項 その他の方策：The Digital Classroom

オランダ中部、ゴータ（Gouda）にある中等学校 Driestar College では、地域の初等学校との連携問題を改善する方策として、1998年から POVO プロジェクト¹³と呼ばれる、コンピュータとインターネットを利用したユニークな取り組みを行っている。POVO プロジェクトでは、地域の複数の初等学校とともに The Digital Classroom（以下 TDC と略記する）という授業を週3時間導入した（TDC については、同学校のホームページ <http://www.driestarcollge.nl> 及び van Moolenbroek & van der Wind-Ferreira (2001) を参照）。そこでは、英語は地理、歴史、生物などの教科と統合され、学習者はタスクの遂行を通して英語を学習する。例えば、「ロンドン旅行4日間のプランをつくる」というタスクにおいては、学習者はインターネット上の英文サイト（教材化された CD-Rom を用いる場合もある）からの情報をもとに、交通、宿泊、観光についての旅行計画を立てる。この旅行計画は英語でまとめられ、最終的には文法、語彙の選択、情報量、内容の適切さなどの評価観点から成績がつけられる。しかし、TDC は英語教育に重点を置いてはいるが、全てのタスクに英語学習が絡むわけではなく、TDC は英語科とは別の独立した教科である。成績も英語や数学といった教科と同じようにつけられる。したがって、TDC は、英語科における連携を改善するための方策というよりは、タスクに基づく学習を初等・中等学校の両方に導入することによって学習スタイルの「連続性」を実現するための方策である。TDC は正規の英語授業の枠外で英語教育の連携を図ろうとしているという点で特殊な取り組みであるが、学習者が初等学校で行ったやり方と同じやり方で英語学習を続けることができるという点で意義のある取り組みである。この取り組み

13 「POVO」とは「Primaire Onderwijs, Voortgezet Onderwijs」の略語であり、直訳すれば「初等・中等教育」プロジェクトとなる。

は、初等・中等教育の連携改善を志向するとともに、コンピュータを用いた、教科の枠に捕われぬ革新的な言語教育実践として評価され、ヨーロッパにおける優れた言語教育実践に対して贈られる言語賞（Talenprijs）を受賞した。

第5章

初等・中等学校における連携の実態

第1節 教員への質問紙調査

第1項 目的

本節の目的は、連携に関する実態を、初等・中等学校の教員を対象とした質問紙調査¹⁴を通して明らかにすることである。より具体的に言うならば、Edelenbos (1997) の示した連携問題の中心となる5つの課題、すなわち、(1)「初等学校教員と中等学校教員の意思伝達の不足」、(2)「各学習段階での目標のつながりの悪さ」、(3)「初等学校と中等学校の外国語教育に対するアプローチの違いと教育内容の非連続性」、(4)「初等学校での学習結果を軽視する傾向」、(5)「初等学校現職教員の再教育と教員養成の欠陥」を柱として、連携問題の現在の様相を明らかにすることである。

前章までの記述で明らかのように、1986年に初等教育における英語教育が導入されてから、中等教育との連携を改善するために、Johnson (1989) の示した「カリキュラム開発の段階」の各段階において、様々な方策が採られてきた。しかし同時に、この段階の末端に位置し、学習の機会を創造するための重要な意思決定を行う教員が、どのような実践を行い、連携に関してどのような意識を持ち、行動しているのかという点を見逃すことはできない。なぜなら、これまでに採られてきた方策の目的はすべて学校現場によい変化をもたらすことを志向したものと言えるからである。

14 本章における質問紙調査は現地の研究者 Ron Oostdam 氏 (アムステルダム大学 SCO-Kohnstamm Instituut) 及び関係諸団体 (SLO, Levende Talen (言語教員のネットワーク), Vedocep (初等学校教員養成機関の英語教員のネットワーク)) の協力を得て行った。オランダでは、Oostdam & van Toorenburg (2002) の中で結果が報告されている。

第2項 質問項目の作成について

質問紙（付録3参照）は次の7つのパート、40の質問項目から成る。質問紙の構成と主な質問内容は次の表17の通りである。各パートは連携問題の中心となる5つの課題（Edelenbos, 1997）との関連を考慮して設定された（表右端）。

【表17. 質問紙の構成と内容】

各パートの名称	主な質問内容	連携問題の中心となる課題（Edelenbos, 1997）との関連
パート1（問1～問7） 「学校の背景と教員自身に関する質問」	<ul style="list-style-type: none"> ・フェイス項目（年齢、性別、勤務年数など） ・教員養成・研修の状況 ・受け入れ元の初等学校の数 	「初等学校現職教員の再教育と教員養成の欠陥」
パート2（問8～問18） 「授業実践に関する質問」	<ul style="list-style-type: none"> ・各目標の重要度 ・4技能及び文法・語彙指導への時間配分 ・教材の使用状況 ・授業形態 ・目標言語の使用状況 	「各学習段階での目標のつながりの悪さ」 「初等学校と中等学校の外国語教育に対するアプローチの違いと教育内容の非連続性」
パート3（問19～問28） 「初等（中等）学校との連絡に関する質問」	<ul style="list-style-type: none"> ・初等・中等学校教員間の英語教育に関する授業交流及び目標、内容、方法に関する情報交換の状況 	「初等・中等学校教員の意思伝達の不足」
パート4（問29～問32） 「学習者の知識・学力に関する質問」	<ul style="list-style-type: none"> ・児童の英語学力に関する情報交換の状況 ・学力差に関する実態 ・初等学校卒業時または中等学校入学時における学力測定の実態 	「初等学校での学習結果を軽視する傾向」
パート5（問33～問39） 「初等・中等学校における英語教育の連携に関する質問」	<ul style="list-style-type: none"> ・連携の現状についての意識 ・連携の改善状況についての意識 ・連携改善のための方策に関する意識と行動 	教員からみた連携の現状と対策（全体的意識）
パート6（問40） 「初等学校の英語教育に対する教員の信念に関する質問」	<ul style="list-style-type: none"> ・初等学校の英語教育に対する意識や考え方 	「初等学校での学習結果を軽視する傾向」 「初等学校現職教員の再教育と教員養成の欠陥」
パート7 「連携問題に関する自由記述」	その他、初等・中等教育における英語教育の連携に関するコメント	

パート1は「学校の背景と教員自身に関する質問」であり、年齢、性別、勤務年数、クラスサイズ、クラスタイプ、教員養成・研修の状況、受け入れ元の初等学校の数などについての質問項目を設けた。このうち、教員養成・研修の状況についての質問項目は、連携問題の中心となる課題の1つ「初等学校現職教員の再教育と教員養成の欠陥」との関連で設けた。ただし、初等学校教員養成機関における英語教育関連モジュールの実施状況については、Bodde-Alderlieste et al. (1999) の調査結果に依ることとし、ここでは、現在どれ

くらの割合の教員が英語教育を行うための訓練を受けているのかという点のみに注目した。また、受け入れ元の初等学校の数は、中等学校が初等学校との連携を図っていく上で重要な要因であるため、行政的な背景を明らかにするためにここに含めた。

パート2は「授業実践に関する質問」であり、各目標の重要度、4技能及び文法・語彙指導への時間配分、教材の使用状況、授業形態、目標言語の使用状況などについての質問項目を設けた。これらは、連携問題の中心となる課題のうち、「各学習段階での目標のつながりの悪さ」と「初等学校と中等学校の外国語教育に対するアプローチの違いと教育内容の非連続性」との関連で設けられたものである。

パート3は「初等（中等）学校との連絡に関する質問」であり、初等・中等学校教員間の英語教育に関する授業交流及び目標、内容、方法に関する情報交換の状況についての質問項目を設けた。これらは、連携問題の中心となる課題のうち、「初等・中等学校教員の意思伝達の不足」との関連で設けられたものである。

パート4は「学習者の知識・学力に関する質問」であり、児童の英語学力に関する情報交換の状況、学力差に関する実態、初等学校卒業時または中等学校入学時における学力測定の実態などについての質問項目を設けた。これらは、連携問題の中心となる課題のうち、「初等学校での学習結果を軽視する傾向」との関連で設けられたものである。

パート5は「初等・中等学校における英語教育の連携に関する質問」であり、連携の現状についての意識、連携の改善状況についての意識、連携改善のための方策に関する意識と行動についての質問項目を設けた。これらは、連携問題の中心となる課題を全体的に網羅したものであり、これらの課題に関連した教員の意識と行動を把握するために設けられたものである。

パート6は「初等学校の英語教育に対する教員の信念に関する質問」であり、初等学校の英語教育に対する意識や考え方についての質問項目を設けた。これは、連携問題の中心となる課題のうち、「初等学校での学習結果を軽視する傾向」と「初等学校現職教員の再教育と教員養成の欠陥」との関連で設けられたものである。

パート 7 は「連携問題に関する自由記述」である。ここでは、初等・中等教育における英語教育の連携について、自由なコメントを求めた。

第 3 項 調査対象の抽出方法と実施・回収状況

質問紙を用いた調査を、初等学校の第 7・8 学年（日本の小学校第 5・6 学年に相当する）を担当する教員と中等学校の第 1 学年を担当する英語教員を対象として、2002 年 4 月に郵送により実施した。

初等学校教員の標本抽出にあたっては、インターネット上で提供されている学校リスト¹⁵を使用した。それによると、初等学校の総数は 7059 校であり、この中から 500 校を無作為に抽出した。抽出された 500 校のうち、モンテソリ学校、シュタイナー学校、自由学校（Vrij school）、インターナショナルスクールなどの特殊学校 9 校を除外した結果、最終的に 491 校を得た。そして、各校あたり 1 名の英語を担当している教員に回答を求めた。このうち 158 名から回答があり、回収率は 32.2%であった。回答者の内わけは男性 96 名、女性 60 名、性別不明 2 名、平均年齢は 42.2 歳（標準偏差 10.0）であった。

中等学校教員の標本抽出にあたっては、インターネット上で提供されている学校リスト（同じく脚注 15 参照）を使用した。全中等学校を網羅した学校リストは提供されていなかったため、「本校」の学校リストを用いた。（ここで言う「本校」とは「分校」に対する言葉であり、多くの場合、1 つの「本校」がいくつかの「分校」を持っている。）この学校リストにおける本校の総数は 576 校であり、この中からまず、モンテソリ学校、シュタイナー学校、自由学校（Vrij school）、インターナショナルスクールなどの特殊学校を除外した。さらに、大学準備教育（VWO）や上級普通中等教育（HAVO）の学校種（付録 1 参照）を持たない学校を合わせて 90 校を除外した結果、最終的に 486 校を得た。そして、各校あたり 1 名の英語教員に回答を求めた。このうち、147 名から回答があり、回収率は 30.2%であった。回答者の内わけは男性 65 名、女性 82 名、平均年齢は 44.9 歳（標準偏差 10.1）であった。

15 BRI-web (<http://bri.cfi.kennisnet.nl>) 2001・2002年度版を使用した。

第4項 結果と考察

本項では、質問項目の番号に沿って調査結果を羅列するのではなく、連携問題の中心となる5つの課題 (Edelenbos, 1997) を柱として、関連する質問項目とその回答結果に言及しながら考察をすすめる。こうすることによって、各課題を中心としたまとまりのある記述が可能になるからである。なお、パートごとの各質問項目に対する回答結果の詳細は付録4にまとめたので、そちらを参照されたい。

(1) 「初等・中等学校教員の意思伝達の不足」について

英語教育に関する初等・中等学校教員間の意思伝達は不足していると言わざるを得ない。教科ではない一般的な事柄については8割以上の初等・中等学校が「連絡」をしているが(問19)、英語教育に特化した内容になると逆に8割以上の初等・中等学校が「連絡」をしていない(問21)。英語教育に関する「連絡」がある場合でも双方の目標、方法、内容について知ろうとする意識は決して高くないが(問21-1)、初等学校の(あるいは中等学校の)教授方法と内容については「少しは知っている」とする回答が70%以上あった(問23, 問24)ことから、お互いの英語教育について全く無知というわけでもないようである。しかし、相互の授業観察の機会はほとんどなく、初等・中等学校間の交流は少ないということが分かる(問25, 問26)。ただし、過半数(55.1%)の中等学校の教員が「初等学校の教科書を見たことがある」と回答していることから(問28)、教科書を介した間接的な情報伝達はいくらかあるという実態が見て取れる。

ここでいう一般的な事柄とは、ほとんどの場合、学校種の選択に関わる内容である。1993年から前期中等教育に基礎教育課程が設置され、各学校種共通のコア・カリキュラムが提供されたが(付録1参照)、前期中等教育から学校種の選択が消えたわけではない。多くの場合、中等学校の第1学年はVWO/HAVO、HAVO/VMBOのような混合クラスとして組織されており、どのレベルに入学するかを決定しなければならない。初等・中等学校の教員が会合をもつ理由は、この件に関して児童や親に適切な提案をするためである。したがって、教科領

域のことが話題にのぼる場合でも、それは児童の学力のことであり(問 21-1)、教科内容や方法論に話題が及ぶことはまれである。一般的な事柄についての「連絡」があるにもかかわらず、英語教育についての「連絡」がほとんどないという事実は、このような事情を反映したものである。

英語教育に関しては、教科書を通した間接的な情報収集しかないという現状は、英語教育については教科領域の連携に対する初等・中等学校教員の関心が低いことを表している。この関心の低さは、「初等学校は児童中心の教育を行い、中等学校では教科中心の教育を行う」という常套句に象徴されるような、初等・中等学校の教育的雰囲気の違いによってしばしば説明されることがある。

しかし、情報交換がないという現状の裏には、オランダの中等学校が非常に多くの初等学校から児童を受け入れているという行政的な事情がある。オランダにおいては、「受け入れ元の初等学校の数が 10 校以上」という中等学校が実に 87.2%にもものぼっており(中等学校教員の問 7 に対する回答から)、連携への動機を弱めているのである。このような事態が生じている理由は大きく 2 つある。まず、日本の場合とは異なり、校区が存在しないため、学校教育における地域共同体の概念が弱いことが挙げられる。もう 1 つの理由は、初等学校の数の多さである。オランダでは「学校選択の自由」が保障されるために、自治体は複数の学校が存在するように配慮する責任をもっている。最低の基準としては、4 キロ以内に最低 2 校の初等学校がなければならない。また、統計によれば、徒歩通学可能な範囲に 1 つの初等学校しかない地域は存在せず、90% の児童は 3 つ以上の学校から選択することができる(太田, 1994:98-99)。比較的狭い範囲に多くの初等学校が存在するため、オランダ全土に 7,000 を超える初等学校が存在しており、結果として、1 つの中等学校が受け入れる初等学校の数が増えているのである。(オランダの約 10 倍の国土と人口をもつ日本の小学校総数が 24,000 程度である(赤尾他, 2000)ことを考えると、この数は多いと言える。)このような状況で、数ある教科のうちの一教科にすぎない英語科について受け入れ元の初等学校との「連絡」を確保することは大変な労力を要する。このことは、初等・中等学校の合意に基づくカリキュラムの「連続性」を実現することを難しくしている。

(2)「各学習段階での目標のつながりの悪さ」及び (3)「初等学校と中等学校の外国語教育に対するアプローチの違いと教育内容の非連続性」について

「目標のつながりの悪さ」とは、具体的に言えば、初等教育においてはコミュニケーション能力の育成を目指し、その中でも特に口頭能力の育成が主な目標とされたのに対して、中等教育では文法体系の効率的な獲得と読み書き能力の育成が主な目標とされたという事実を指している。そして、初等・中等教育におけるこのような目標の違いは、初等学校における概念・機能シラバスに基づいた音声中心の指導と、中等学校における文法・構造シラバスに基づいた読み書き中心の指導という英語教育実践上の「アプローチの違い」となって現れた。実際、初等教育の英語教育が必修化された 1986 年時点においては、このような違いは明確に存在していた。しかし、1993 年の到達目標の影響で、特に中等学校用教科書の特徴が一気にコミュニケーション志向に傾いてからは、このような違いが以前ほど顕著ではなくなった。初等・中等教育の両方において、言語を社会現象として捉える言語観 (language as a social phenomenon) と言語使用を通して言語が習得されるとする学習観に立った英語教育への志向性が高まったためである。

各技能の育成に費やす相対的な時間をみると、「口頭能力を重視する初等学校」と「読み書き、文法を重視する中等学校」という構図が残存しているように受け取れるが (問 13)、各目標の重要度に対する回答から判断すれば、中等学校が特に口頭能力の育成を軽視しているというわけではないことがわかる (問 17)。この結果を解釈すれば、初等学校においてすでに口頭能力の育成が重点的に行われているため、中等学校における 4 技能及び文法・語彙指導の重要度が同じ程度であっても、実際、口頭能力の育成に費やす指導時間は少なくすることが可能になっていると考えられる。したがって、総合的に考えれば、初等学校では口頭能力の育成を中心とし、中等学校では 4 技能及び文法・語彙力をバランスよく伸ばすという到達目標と一致した教育実践が行われていると結論づけることができる。ただし、異文化理解や社会言語的能力の育成については、中等教育の到達目標においてのみ言及されていたにもかかわらず、異文化理解の重要度については初等・中等学校でほぼ同じであり、社会言語的能力については初等学校の方が重要視する傾向があった (問 17)。この点は到達

目標との「結束性」が弱いと言える。しかし、この点を除いては、初等・中等学校における教育実践は「無秩序な違い」ではなく、「計画された違い」のもとに行われていると捉えることができる。つまり、「違いが計画、合意された状態」になっていることによって「連続性」が実現され、問題が解消 (dissolved) されたと捉えることができる。このことが示唆する点は、「連続性」を実現するためには、初等・中等教育における英語教育が共有する部分と異なる部分を意図的・計画的に明確にすることが重要であるという点である。すなわち、「同じであること」あるいは「異なっていること」それ自体は「連続性」の実現とは直接的には関係ないのである。

その他、「アプローチの違いと教育内容の非連続性」という課題に関連して、教科書採択とその使用状況、授業展開・形態、授業における英語の使用割合の3点についての調査結果を補足しておく。

第一に、教科書採択とその使用状況については、①初等教育で使用されている教科書の種類は中等教育よりも多いこと、②初等教育の方が教科書への依存度が強い傾向があるが、初等・中等教育においてともに教科書が主要な教材となっていること、③教科書採択に際しての「連続性」への関心は中等教育において目立って低いことが明らかになった。

①については、初等教育の教科書として14種類が挙げたのに対して、中等教育の教科書としてはそれより少ない8種類が挙げた(問8)。この結果から、初等教育で用いられている教科書には大きな幅があることが示唆される。

②については、初等教育の方が中等教育よりも教科書に依存する度合いが強いという傾向がみられた(問10)。初等学校では、「教科書のみを使用する」という回答が46.5%、「主に教科書を使用し、自主教材も使用する」という回答が49.7%であったのに対して、中等学校では、「教科書のみを使用する」という回答が27.8%、「主に教科書を使用し、自主教材も使用する」という回答が72.2%であった。教科書を主教材としないという回答はほとんどなく、制度上、学校側に教科書を使用する義務はないにもかかわらず、教科書が主要な教材となっていることは疑いない。特に初等教育においては、十分な訓練を受けていない教員が教科書を使用するため、その依存度が高くなっているものと思われる。

③については、教科書採択の際の動機について、80%を超える中等学校教員は初等学校の教科書との接続は「重要ではない」または「あまり重要ではない」と回答しており、そのように回答した初等学校教員が25%程度であったのとは対照的である（問9）。この結果から、特に中等教育においては教科書採択の際に初等学校の教科書との「連続性」という側面は軽視されていることがわかる。初等教育との「連続性」という謳い文句が中等教育における教科書採択の際にそれほどのインパクトを与えていないことは、*Stepping Stones* が特定の初等学校用教科書との「連続性」を謳っていないにもかかわらず、36.1%と高い割合で使用されているという調査結果にも現れている。中等教育において教科書の接続に関する関心が低いことには、①受け入れ元の初等学校の数が多いこと、②教科書採択が各学校で完全に自由に行われていること、③初等教育で使用されている教科書のばらつきが大きいことが総合的に影響している。オランダでは「教育の自由」が保障されているため、日本のような広域採択制に基づく教科書の共同採択¹⁶は成立し得ず、採択の基準は専ら各学校の方針による。このような背景のもと、初等・中等学校において「連続性」を謳った教科書を採択するためには、初等・中等学校間の「連絡」が不可欠である。しかし実際は、受け入れ元あるいは受け入れ先の学校との「教科書の選択」に関する連絡がほとんどないことから（問21, 問21-1）、たとえ初等・中等教育の「連続性」を考慮した2つの教科書が整備されたとしても、児童・生徒がその2つの教科書を用いて学習することになるかどうかは偶然に委ねられる部分が多いと言える。

第二に、授業展開・形態については、①「教授」「テスト」に比べて「練習」に費やす時間が長いという共通点と（問12）、②初等教育では一斉学習の割合が高いのに対して、中等教育では個別学習の割合が高いという相違点が見られた（問14, 問18）。

①については、初等・中等教育ともに「練習」に費やす時間が全体の5～6割を占めているが、このことはオランダの英語教育の特徴である。ただし、こ

16 日本においては、市町村立の小・中学校で使用される教科書の採択の権限は市町村教育委員会にあるが、無償措置法により、採択に当たっては「市若しくは郡の区域又はこれらの区域をあわせた地域」を採択地区として設定し、地区内の市町村が共同して種目ごとに同一の教科書を採択することになっている。日本の教科書制度の概要については文部科学省のホームページが参考になる。（http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoukasyo/index.htm）（2002年12月22日現在）

ここでいう「練習」とは、教授されたある特定の学習事項の定着を図るためのプラクティスとは必ずしも捉えられない。オランダの英語授業場面における「練習」とは、教科書やワークブックに提示されたあらゆる活動を指し、それらを中心として授業が組み立てられているために、必然的に「練習」の時間が長くなる。その活動内容は教科書にもよるが、機械的なドリルから、読解・聴解問題、会話練習、制限英作文などあらゆる活動を含んでいる。「教授」は各活動を行う上で必要なときに、必要なだけ行われる傾向があり、テキストの内容理解のための精読、及び翻訳はほとんど行われない。テキストはあくまでも提示された活動を行うための材料である。「テスト」はこれらの活動を通して学習した内容に関して行われる小テストのことであり、中等教育で頻繁に行われる傾向がある。このような授業を全体として捉えると、いわば「練習」の間に「教授」と「テスト」を挟み込んでいるとも言える。したがって、オランダにおける英語授業を「導入」「展開」「練習」「整理」などという型で捉えようとすると、しばしば困難が生じる。初等・中等教育に共通する、活動を中心とした授業の特徴は児童・生徒の学習スタイルに共通の基盤を与えている。しかし、初等教育では英語は週1回(45分)であり、中等教育では週3~4回(各50分)であるため、当然ながら、週あたりの活動量は中等教育で急に増えることになる。この急激な活動量の変化にとまどう生徒も少なくない。

②について、中等学校で個別学習の割合が高くなるのには、2つの理由がある。1つは、中等学校においては学校種が細分化されていることに象徴されるように、学力差への対応がより強く求められているという点、もう1つは後期中等教育で特に強調されている「自律学習」の基礎を養うという点である。ただし、このような違いは初等・中等教育の教育的雰囲気や教育方針の違いに裏打ちされたものであるため、一概に問題であるとは言えないであろう。

第三に、授業における英語の使用については、初等教育の方がその割合が高い傾向が見受けられた(問15)。授業場面における教員の目標言語使用は初等・中等学校教員の資質・能力に関するガイドラインにおいて奨励されている。そして、一般的に言って、中等学校教員の方が初等学校教員に比べて英語で授業を行えるだけの能力を持っているにもかかわらず、中等教育における英語使用の割合が初等教育よりも低い傾向にある。その主な理由は、中等教育では文

法説明やより複雑な活動に伴う長めの指示が必要となる場面が多くなり、このような場面では英語があまり使用されていないためである（問 16）。しかし、中等教育で行われる文法領域の指導と、より複雑な活動を効率よく行うための説明に際しての母語使用の役割を考慮すれば、初等・中等教育における目標言語の使用状況についての違いは、一概に問題であるとは言えない。

(4) 「初等学校での学習結果を軽視する傾向」について

初等学校での学習結果は軽視されている。中等学校に入学してくる生徒の学力に関する情報の有無については、90%近くの中等学校教員が情報を受け取っていないと回答したことから（問 29）、初等学校でどの程度の学力を身につけたかについて、中等学校側はほとんど知らされていないことが明らかになった。そして、本調査の結果からは、そのような目的で「言語ポートフォリオ」を用いている学校は確認できなかった（問 29-1）。それにもかかわらず、中等学校側が積極的に学力を測定している様子はなく、入学時の生徒の学力を何らかの形で測定するという中等学校教員の回答は35%程度に留まった（問 31）。これらの結果から、多くの中等学校教員は生徒の初等学校での学習結果を軽視していることが明らかになった。

中等学校側が入学時の生徒の学力を測定しない理由を質問したところ、「初等学校における実践が多様」で「生徒の状況が非常に異なる」上に、「初等学校における学習の影響はすぐに消える」などとして、初等教育における英語教育を否定的に捉え、それが後の学習に与えるインパクトに疑問を投げかけている（問 31-2）。

中等学校入学時の学力差に関する質問に対しては、「全体的な英語力」について 65.5%の中等学校の教員が「学力差は大きい」または「学力差が非常に大きい」と回答しており、比較的差が小さいと判断された項目は「動機づけ」のみであった（問 30）。また、このような学力差の原因が初等学校の学習経験によるものであると思うかについて質問したところ、77.6%の中等学校教員が「そう思う」と回答した（問 30-1）。学力差については、学校外での児童の生活経験の違いによる部分も大きく、必ずしも初等学校間の格差に起因するものではないという関係者の指摘もあるが、中等学校教員の間では学力差を初等学校の

責任とする傾向が強いようである。

これら一連の結果は中等学校教員の初等学校英語教育に対する不信感を表している。これを反映するように、「初等学校で2年間の英語教育が行われるようになったので、中等教育の基礎教育課程修了時点における英語の達成レベルは高まる」との言明に対して67.9%の教員が否定的であり（問40-d）、「初等学校における英語教育は重要ではない」との言明に対して70.2%の教員が賛意を示している（問40-e）。

しかし、注目すべきことは初等学校の教員の間でも、英語は必修教科であるとはいえ、あくまでも付加的な教科であるとして、初等学校の英語教育を軽視する傾向があるという事実である。「初等学校における英語教育は重要ではない」という言明に対しては、実に48.1%とほぼ半数の教員が賛意を示した（問40-e）。この結果から、政府は1986年から英語を初等教育のカリキュラムに位置づけることを明示してはいるが、これが必ずしも初等学校教員から支持されていないことがわかる。この背景には、初等学校のカリキュラムがすでにオーバーロード気味であるという状況がある。このような事態を考慮して、2002年、初等教育の到達目標検討委員会（Commissie Kerndoelen Basisonderwijs）は初等学校における英語を必修教科から外し、到達目標を制定しないことを提案した（Oostdam & van Toorenborg, 2002）。仮に、この提案が受け入れられたならば、初等教育における英語教育の存在感はますます薄くなってしまおうという危惧があり、関係者の間で大きな波紋を呼んでいる。

(5) 「初等学校現職教員の再教育と教員養成の欠陥」について

1986年に初等学校の英語教育が必修化されてから15年以上が経った現在でも、4割程度（38%）の初等学校教員は何の訓練も受けずに英語を教えていることが明らかになった（問4）。Matsuka (1996) の報告では、初等学校教員養成機関において訓練を受けた教員の割合が6%に過ぎなかったのに対して、今回の調査では32.9%と数字の上では増加している。しかし、各教員養成機関における英語教育関連モジュールの扱い方には依然として大きな違いがあるために、その質についてはばらつきがある状態が続いている。Bodde-Alderlieste et al. (1999) によれば、初等学校教員養成のフルタイム・プログラムを提供している47の機

関のうち、教員の資質・能力に関するガイドラインに基づいたカリキュラム作成の手引書 *Primary English* (Bodde-Alderlieste et al., 1998) が提案する 4 モジュール (160 時間) 以上を実施している機関は 1 つだけであり、3 モジュールを実施している機関が 5 つ、残りはすべて 2 モジュール以下であった。しかも、初等学校の上級学年を専攻する学生とそうでない学生をどのように区別し、モジュールを割り当てるのかという点についての統一見解が得られていない。そのため、2 モジュール以上が全員必修になっている場合もあれば、完全に選択モジュールになっている場合もあるなど、大きな格差がみられた。教員の資質・能力に関するガイドラインをもとに、いかにして研修や教員養成プログラムの「一貫性」を高めていくかが今後の課題である。

「初等学校教員は児童に基礎的な事項を教えることができるだけの十分な英語力を身につけている」との言明に対しては、初等学校教員は 79.4% が賛意を示したのに対して、中等学校教員は 32.7% が賛意を示したに留まった (問 40-c)。この結果を見ると、初等学校で英語を教えるために必要な英語力に関して両群の想定するレベルが大きく異なっている可能性が大きい。中等学校教員が初等学校教員に対して過剰な期待をすることで不信感を募らせることがないように、初等学校教員の身に付けるべき英語力についても明確な提案が必要になるであろう。教員の資質・能力に関するガイドラインである SLO/VSLPC (1997) や PmL (1998a) ではこの点が十分に明らかになっていないため、改善の余地があると思われる。

教員からみた連携の現状と対策

初等・中等学校教員の双方とも、連携の現状については全体的に悪いという評価を下しており (問 33, 問 34)、過去 5~10 年間の連携の改善状況についても、どちらかといえば否定的な意識が大勢を占めていることが明らかになった (問 35, 問 36)。そして、およそ半数程度の教員はこの連携の現状を改善すべきであると捉えている (問 33)。概して中等学校教員の方が初等学校教員よりも連携の現状について否定的な意識をもっており、受け入れ側としての中等学校では、この問題の深刻さをより強く感じる傾向があると言える。

改善のための方策としては初等学校教員と中等学校教員との間で意識のずれ

が見られる。その上位 3 つを取り出して比較してみると、初等学校教員からの回答は「初等・中等学校用の教科書の接続を図る」(55.0%)、「教育内容についての合意を確立する」(51.7%)、「地域における学校間で話し合いをもつ」(29.8%) であり、初等学校における英語教育の多様性を確保しながら、教科書や対話などの手段によって中等学校との連携を図っていこうとする傾向がある。それに対して、中等学校教員からの回答は、「初等学校卒業時の児童の学力を均質化する」(67.4%)、「初等学校教員の英語力を高める」(41.5%)、「初等学校における教育実践に一貫性をもたせる」(41.5%) であり、初等学校教員の英語力を高め、初等学校における英語教育の「一貫性」を高めることが先決であるとする傾向が見られる(問 38)。「初等学校教員と中等学校教員の意思伝達の不足」及び「初等学校での学習結果が軽視される傾向」がほとんど改善されていないことの背後には、「初等学校現職教員の再教育と教員養成の欠陥」による初等学校英語教育の「一貫性」の欠如があり、かつ、この「一貫性」の重要性に対する初等・中等学校教員の意識のずれが事態を停滞させていることが示唆される。

確かに 87.2%もの中等学校が 10 校以上の初等学校からの児童を受け入れている(問 7)という行政的な事情を考えると、初等学校の英語教育にある程度の「一貫性」がなければ、「連絡」を通して初等・中等学校間の教授・学習行為に「連続性」をもたせることが難しい。しかし、初等学校の英語教育にある程度の「一貫性」と教科書による「連続性」があったとしても、「連絡」を欠いては初等・中等学校間の教授・学習行為に「連続性」をもたせることは同様に難しい。初等学校における英語教育の「一貫性」を高め、教科書の「連続性」を高め、「連絡」を通じた情報交換をするという対策はひとまとめで実施すべきものであろう。

また、実際に連携改善のために何らかの対策を講じている教員(あるいは学校)は初等学校で 14.6%、中等学校で 19.4%に留まっており(問 39)、具体的な行動を起こしている教員(あるいは学校)は少数であることが明らかになった。対策を講じていない理由としては、初等・中等学校の上位 3 つの回答は一致しており、順に「時間がない」、「英語科は優先教科ではない」、「何をすべきかよくわからない」であった(問 39-2)。教員は初等・中等学校におけ

る英語教育の連携に問題があることを認識しているが、校内での優先されるべき仕事が多くあるため、数あるうちの一教科に過ぎない英語教育について校外の初等（中等）学校との連携を図ることに対しては動機が弱いと言える。

第2節 生徒への質問紙調査

第1項 目的

本節の目的は、中等学校第1学年の生徒が、初等・中等学校の英語教育とその接続についてどのような意識をもっているのかを質問紙調査を通して明らかにすることである。ただし、生徒への質問紙調査は前節における教員への質問紙調査の場合とは異なり、Edelenbos (1997) の提示した連携問題の中心となる課題とは直接の関連がないため、本論文においてはあくまでも付加的な位置づけで行った。しかし、彼（女）らの意識は初等・中等教育の連携の現状を評価する上で捨象できない側面であることは疑いない。なぜならば、英語教育の享受者である彼（女）ら自身が初等・中等教育の英語教育の接続について肯定的な意識をもつことができるようにすることが1つの目標となるからである。

第2項 質問項目の作成について

生徒への質問紙調査では柱となる特定の課題が存在しないため、初等・中等教育の英語教育に対する生徒の意識と学習経験を問う一般的な質問を設定した。質問紙（付録5参照）は14の質問項目から成る。主な質問内容は「中等学校の授業への適応の難しさについて」（問3）、「中等学校における学習経験と入学時以来の学力向上具合について」（問4, 問8）、「初等学校で英語を学習することに対する意識と初等学校における学習経験について」（問5, 問9）、「初等・中等学校の英語授業を比較した場合の意識について」（問12）、「初等学校での学習経験の有用性について」（問13）、「初等・中等学校における英語教育の違いについて」（問14）などである。

第3項 調査対象の抽出方法と実施・回収状況

生徒への質問紙調査は、特定のサンプリング手法を採らず、調査協力への承諾があった任意の学校3校において、12クラス（男子145名、女子150名、計295名）を対象として行った。この295名の内わけは、大学準備教育（VWO）と上級普通中等教育（HAVO）の混合クラス182名、上級普通中等教育（HAVO）と[新]職業準備教育（VMBO）の混合クラス76名、[新]職業準備教育の単独クラス37名である。任意の学校を対象とした理由としては、調査の内容が一般的であり、かつ実施の規模が小さかったこと、また、現地の研究者と検討した結果、このような一般的な質問に対する回答は、モンテソリ学校などの特殊学校を除けば、大きな違いがあることは考えにくいという結論に至ったためであった。それでも、データがあまりにも特定の地域に偏ることは避け、3つの異なる地域から中等学校を選出した。実施時期は2002年4月である。オランダでは9月に新年度が始まるため、彼（女）らは中等学校に入学後、7ヶ月あまりの英語教育を経験していた。実施にあたっては、筆者が質問紙を学校に持参し、直接生徒に配布した。そのため、回収率はほぼ100%である。そして、質問紙が記入・回収された後、直接訪問のメリットを活かし、生徒（クラス全体）に対して「初等学校と中等学校の英語教育で違うと思う点は何ですか。またそれについてどう思いますか。」という質問を口頭で発することで彼らの意見を聴取し、回答結果の解釈のための一助とした。

第4項 結果と考察

本項では、質問項目に対する回答結果全体を見通して興味深い点を指摘しながら考察を行うことにする。なお、各質問項目に対する回答結果の詳細は付録6にまとめたので、そちらを参照されたい。

まず、初等学校における英語教育については憂慮すべき格差が広がっていること、すなわち、「一貫性」が著しく欠如していることが明らかになった。多くの生徒は初等学校の第7・8学年において週1回程度の英語教育を受けているが、4人に1人は週1回よりも少ない頻度でしか英語教育を受けていない（問

10, 問 11)。また、これは生徒との会話を通して明らかになったことであるが、週 2~3 回の授業を受けてきた生徒もいる一方で、初等学校でほんの数時間しか英語教育を受けていない生徒もいた。それを反映するように、初等学校の英語教育については、文法学習の側面を除いて、「非常に多く学んだ」あるいは「多く学んだ」と感じている群と「少し学んだ」あるいは「学ばなかった」と感じている群がほぼ半分に分かれた（問 9）。さらに、初等学校における英語教育が「非常に役に立った」あるいは「役に立った」とする群と「あまり役に立たなかった」あるいは「全く役に立たなかった」とする群も同様に半分に分かれた（問 13）。

このように、初等学校の英語教育には格差が広がっているが、そのような格差に関係なく、生徒は案外簡単に中等学校の授業に適応しており、かつ、学力の伸びを実感しているようである（問 3, 問 4）。これはこの年齢の子どもが一般的に持っている適応力の高さも理由の 1 つとして考えられるが、オランダの社会言語的な背景も関係していると思われる。オランダの児童・生徒は普段の生活において、テレビ・ラジオ、映画、広告などを通して英語に触れる機会が多いため、学力の伸びが早く、初等学校の格差を短い時間で掻き消してしまうのではないかと考えられる。

もともと、生徒は初等学校と中等学校の英語授業に大きな違いを感じてはいない（問 14）。筆者の口頭での質問に対する生徒からの回答では、中等学校に入学して急に学習量が増えたことに関する意見が多く出た。エクササイズの量が増え、その中でも特にライティングや文法・語彙学習が増えたことが主に指摘された。また、初等教育においてあまり英語の授業がなかった生徒は、初等学校の英語教育を単なるレクリエーションと捉え、中等教育でまとまった量の学習を経験して初めて英語学習を開始したという感想をもっていた。実際に、4 技能及び文法・語彙のすべての側面において、中等学校に入学してから「多く学んだ」という実感を生徒はもっている。特に語彙学習については中等学校で急激に増えたという実感をもっているようである（問 8）。生徒からは、中等学校の英語授業はエクササイズばかりで単調だという批判もあったが、学習量が増えたことについてはむしろ肯定的に受けとめられていた。

ここで注目すべき点は、オランダの児童・生徒の場合、ある程度まとまった

量の英語学習がモチベーションを高めている可能性があるという点である。初等学校と中等学校の英語教育を比較して、「中等学校の英語授業の方が好き」という回答は40%にもなり、「初等学校の英語授業のほうが好き」という回答(8.5%)を大きく上回った(問12)。初等学校で高められたモチベーションを中等学校で(少なくとも第1学年の時点ではあるが)失っていく生徒は少なく、初等学校で十分に高まらなかったモチベーションが中等学校で高められている生徒はかなりいることが明らかになった。ただし、この傾向はやはりオランダの社会言語的背景と不可分であることを指摘しておく必要がある。子どもたちは普段の生活で英語を話す機会は多くないものの、テレビ・ラジオ、映画、広告などによる英語のインプットが豊富なため、かなりの量の学習に適応できるだけの素地が育っており、逆に言えば、ある程度の量を与えられなければ学習しているという実感がないのである。この点から言えば、先の40%の生徒にとっては初等学校の英語教育は彼(女)らの知的欲求を満たしておらず、モチベーションを高めるものではなかったことになる。ただし、初等学校で英語を学ぶこと自体についてはほぼ全員が賛成していることを考えると(問5)、初等教育における英語教育の量と質を高めることが求められる。初等教育のカリキュラムがオーバーロード気味である中で、どのようにして英語教育を確実に位置づけ、初等学校間の格差を減らしていくかという点が今後の課題である。

第 6 章 結論

第 1 節 本論文の要約

第 1 章「目的と構成」においては、本論文の目的、意義、構成を明らかにした。まず、本論文の目的を「オランダの初等教育における英語教育導入に伴って生じた、中等教育との連携問題にかかわる諸事象を一定の枠組みのもとに記述し、これを分析・考察することを通して、その他の国における類似の問題に対する示唆を探求すること」とした。また、この目的をより明確にするために、①「初等教育における英語教育導入」が意味する状態、②「連携」という用語の曖昧性を補うための、別の用語を用いた概念定義の必要性、③ある特定の国の事例が社会的、文化的、教育的背景を異にする国への示唆を与える可能性の 3 点について補足を行った。そして、本論文の意義を、①オランダや日本を含めた多くの国々の英語教育界における現実的な要請に応えるという社会的意義、②日本の英語教育学における地域研究の方法論的側面からの学問的意義、③日本の英語教育研究において軽視されてきた研究領域（国家的作業としての言語教育プログラムの定着過程に関わる領域）の開拓という側面からの学問的意義、④連携の捉え方に関して新たにマクロな視点を提供しているという側面からの学問的意義の 4 点にまとめた。

第 2 章「記述の枠組み設定及び連携に関わる用語の概念定義」においては、連携問題の諸相とその改善のための方策を整理して記述するための枠組みとして、国家的作業としての言語教育プログラムの定着過程に関する枠組みを求め、Olshtain (1985) 及び Johnson (1989) に言及した。そして、「カリキュラム開発の段階」、「意思決定者」、「産出物」の関係について明確な位置づけをしている Johnson (1989) の枠組みを本論文における記述の枠組みとして援用することとした。それによると、「カリキュラム開発の段階」は、段階 1「カリキュラムの計画」（政策領域）、段階 2「目標と方法の特定化」（シラバス領域）、段階 3「プログラムの実施」（教材開発・教員養成領域）、段階 4「教室における

実践」(教授・学習領域)の4段階から成る。本論文では第4章において、この段階に沿った節を設け、初等・中等教育の連携改善を志向した方策の記述・考察を行った。このような記述の枠組みを設定した後、Richards (1982)、Dericott (1985)、Marshall (1988) などにに基づき、連携に関わる4つの用語、すなわち、「結束性」(coherence)、「一貫性」(consistency)、「連続性」(continuity)、「連絡」(liaison)について概念定義を行った。そして、「結束性」を「カリキュラム開発の各段階(第2章表1, p.10参照)における産出物に相互矛盾がないこと」、「一貫性」を「初等教育または中等教育における教育目標、内容、方法などに関する共通性」、「連続性」を「初等・中等教育間における教育目標、内容、方法などに関する合意、計画」、「連絡」を「初等・中等教育間における情報交換」とそれぞれ定義した。

第3章「オランダの初等教育における英語教育導入の歴史的展開」においては初等教育への英語教育導入までの軌跡と、その直後から問題化した中等教育との連携の実態を記述した。

第1節「準備期」においては、先行研究に基づき、初等学校への英語教育導入の準備期を、1968年から1978年までのユトレヒト(Utrecht)大学の研究グループによる開発研究期(第1項)と、1978年から1986年までのSLOによる開発研究期(第2項)に大きく分け、初等教育への英語教育導入に至るまでの試行錯誤の過程と連携問題への伏線を記述・考察した。その中で、①初等教育への英語教育導入が10歳から16歳の児童・生徒の学習過程全体に及ぼす長期的な効果を十分に明らかにできなかったこと、②初等教育改革と言語観のシフトによる混乱があったこと、③初等教育のカリキュラム開発における「結束性」が弱かったことによって、教材、教員養成・研修、教授・学習行為の「一貫性」が失われたこと、④初等・中等教育の連携を副次的なものとする政治的風潮によって「連続性」と「連絡」が軽視されたことなどを挙げた。

第2節「連携問題の顕現」においては、初等教育の英語教育が導入された1986年以後数年の実態を、Inspection for Education (1991)、Edelenbos (1993)、Oskam (1995)などを参考にしながらまとめた。そして、これらの実態を、Edelenbos (1997)が指摘した連携問題の中心となる課題、すなわち、(1)「初等・中等学校教員の意思伝達の不足」、(2)「各学習段階での目標のつながりの悪さ」、(3)「初

等学校と中等学校の外国語教育に対するアプローチの違いと教育内容の非連続性」、(4)「初等学校での学習結果を軽視する傾向」、(5)「初等学校現職教員の再教育と教員養成の欠陥」にあてはめて整理した。また、第2章で設定した記述の枠組みと連携に関する用語との関連を併せて示した(第3章第2節表6, p.28参照)。

第4章「オランダにおける連携改善のための方策」においては、初等・中等教育における連携の改善を志向した各方策の内容を記述・考察した。

第1節「政策領域の方策」においては、オランダの外国語教育改善のための国家的プロジェクト(NAP)を取り上げ、その歴史的な展開を述べた後(第1項)、特に初等・中等教育の連携改善を志向した3つの提言に言及した(第2項)。それらは、初等・中等教育(基礎教育課程)における到達目標の制定、その目標を位置づける包括的な枠組みの設定、初等学校教員養成プログラムの充実に関するものであった。

第2節「シラバス領域の方策」においては、国レベルの公式の到達目標(Kerndoelen)(第1項)と、初等・中等教育における英語教育の方法論に関連する内容を検討した(第2項)。初等教育の到達目標については、1993年版、1994年版、1998年版(現行)を、中等教育(基礎教育課程)の到達目標については、1993年版と1998年版(現行)を提示し、それぞれの内容についての理解を得た。その後、初等・中等教育においてどのような「連続性」を持たせることが意図されたのかという点に関して考察を加えた。そして、①初等教育と中等教育の両方が共通して、話題、場面、言語機能を中心としたシラバスへの志向性を表明していること、②初等教育と中等教育の英語教育において扱う領域の違いを表明していることを指摘した。そしてその違いとは、①初等教育では原則としてライティングは扱わず、口頭能力の育成を中心的な課題とした上で、基礎的なリーディング能力と語彙力を育成することが目標となっているのに対して、中等教育では、4技能及び文法・語彙力をバランスよく伸ばすことが目標となっていること、②初等教育においては異文化理解、社会言語的能力、及び方略に関する言及がないことであった。一方、英語教育の方法論に関連しては、初等教育については van Berneveld & van der Sanden (1987) の4段階モデル(Four-phase Model)が、中等教育については Candlin (1981) のエクササイズ

4 段階が広く影響を与えていることを指摘し、これらの内容について説明した。その後、両者の段階モデルが、ともにコミュニケーション能力の育成を一義的な目標にしたものであり、理解から産出へ、統制の強いエクササイズから統制の弱いエクササイズへ、という過程に沿ってほぼ並置することができ、初等・中等教育の英語教育の「連続性」を高めようとする意図がうかがえることを指摘した。

第 3 節「教材開発・教員養成領域の方策」においては、初等・中等学校用教科書の変遷と「連続性」を考慮した教科書の特徴を書き出し（第 1 項）、教員養成プログラムの充実を目指した教員の資質・能力に関するガイドラインの内容を検討した（第 2 項）。教科書については、先行研究に基づいて、1986 年から現在までの期間を教科書の「連続性」の実現度という観点から 3 つの時期に区分し、それぞれの時期における教科書の特徴を明らかにした。そして、初等・中等学校の「連続性」を考慮した教科書がもつ特徴として、①到達目標や方法論との「結束性」を実現していること、②教科書の構成や活動の組み立て、テキストの特徴を類似させていること、③語彙や題材などの無秩序な重複を避けていることが指摘された。一方、教員の資質・能力に関するガイドラインについては、①特に格差が広がっている初等学校教員養成プログラムの「一貫性」を高めるという役割と、②中等学校教員をも視野に入れたガイドラインの設置によって初等・中等学校教員に求められる資質・能力の違いを浮き彫りにするという 2 つの役割に言及した。そして、初等・中等教育における 2 つのガイドラインの内容を比較した結果、中等学校教員のガイドラインでは、初等学校教員のガイドラインでは言及がない「言語学的側面に関する内容」、「文化の知識に関する内容」、「ライティング」についての言及があることが指摘された。これは、初等・中等学校教員に求められる資質領域の違いを示しており、到達目標に規定された内容との「結束性」が実現されていた。また、初等学校教員のガイドラインの中には 4 段階モデル（第 4 章第 2 節第 2 項表 13, p.55 参照）を念頭においた授業実践への言及があり、方法論との「結束性」が実現されていた。

第 4 節「教授・学習領域の方策」においては、初等・中等学校教員の交流活動（第 1 項）と、言語ポートフォリオの開発（第 2 項）について言及し、その

他の特殊な取り組みとして、正規の英語授業の枠外にコンピュータを用いたタスク中心の英語活動を取り入れた学校の事例を紹介した（第3項）。初等・中等学校教員の交流活動の例としては、教育サポート機関がイニシアティブをとって1996年5月に開催した“Building Bridges”と呼ばれる学会に言及し、この会合が初等・中等教育の連携を改善するための啓蒙的な役割を与えられていたことを述べた。言語ポートフォリオについては、報告機能（Reporting Function）と教育的機能（Pedagogical Function）があることを述べた上で、言語ポートフォリオが「連絡」の側面での役割と学習者の言語学習の「連続性」を高める役割の2つを持っていることを指摘した。その他、付加的ではあるが、ある学校で導入されている The Digital Classroom (TDC) と呼ばれる連携改善のための取り組みを紹介することによって、英語科の枠を超えた連携の可能性を述べた。

以上のような方策をカリキュラム開発の段階と連携に関する用語によって位置づけ、その内容を簡単にまとめたものが表18である（p.98）。この表から明らかかなように、オランダの初等・中等教育における連携改善のための方策は、カリキュラム開発のすべての段階に渡って行われており、各段階からの産出物に「結束性」をもたせながら、「一貫性」、「連続性」、「連絡」という幅広い概念を包含して行われていることがわかる。

第5章「初等・中等学校における連携の実態」においては、初等・中等学校教員（第1節）及び中等学校第1学年の生徒（第2節）を対象とした質問紙調査を通して、初等・中等教育の連携に関する実態を記述・考察した。

第1節「教員への質問紙調査」においては、Edelenbos (1997) の示した連携問題の中心となる5つの課題を柱として、結果の記述・考察を行った。その結果、①教科ではない一般的な事柄についての「連絡」はあるが、英語教育に関する内容の「連絡」はないこと、②初等・中等教育における教育実践上の「違い」が国の到達目標によって「計画」された状態と一致することによって、「連続性」が実現されたこと、③初等学校での学習結果は引き続き軽視されていること、④1986年に初等学校の英語教育が必修化されてから15年以上が経った現在でも、4割程度の初等学校教員は何の訓練も受けずに英語を教えていることが明らかになった。また、初等・中等教育の連携を改善するための方策として、初等学校教員は、英語教育の多様性を確保しながら教科書や対話などの手段によ

って中等学校との連携を図ろうとする傾向があるのに対して、中等学校教員は初等学校教員の英語力を高め、初等学校における英語教育の「一貫性」を高めることが先決であるとする傾向があり、両者の意識のずれが明らかになった。これらのことから、連携問題の中心となる課題のうち、「初等学校教員と中等学校教員の意思伝達の不足」及び「初等学校での学習結果を軽視する傾向」がほとんど改善されていないことの背後には、「初等学校現職教員の再教育と教員養成の欠陥」による初等学校英語教育の「一貫性」の欠如があり、かつ、この「一貫性」の重要性に対する初等・中等学校教員の意識のずれが事態を停滞させていることが示唆された。

第2節「生徒への質問紙調査」から明らかになったことは、①初等学校における英語教育については憂慮すべき格差が広がっていること、②生徒は初等学校と中等学校の英語授業に大きな違いを感じていること、しかし、③そのような格差や違いに関係なく、生徒は案外簡単に中等学校の授業に適応し、学力の伸びを実感していることが明らかになった。ただし、③については、生活場面における英語のインプットが多いオランダの社会言語的背景と不可分であることを併せて指摘した。

【表 18. 連携改善のための方策のまとめ】

開発段階	連携改善のための方策	結束性	一貫性		連続性	連絡	備考（方策の主な内容）
			初	中			
段階1 「カリキュラムの計画」 （政策領域）	①NAP	② ⑤ ⑦					外国語教育界の連携に対する政治的・社会的関心を高め、到達目標の制定、教員の資質・能力に関するガイドラインの設置を提言するとともに、目標を位置づけるための一般的な枠組みを設定することの必要性を示唆した。
段階2 「目標と方法の特定化」 （シラバス領域）	②到達目標の制定	① ③ ④ ⑤ ⑥	+	+	+		初等・中等教育における英語教育の目的・目標を明確化することによってそれぞれの教育段階における「一貫性」を高め、初等・中等教育の両方に概念・機能を中心としたシラバスの定着を図ることによって「連続性」を高めた。また、幅広い段階との「結束性」をもつことによって、全体的な影響を与えた。
	③方法論の整備	② ④ ⑤ ⑥	+	+	+		到達目標、教科書、教員養成などと「結束性」をもち、初等・中等教育の両方にコミュニケーション能力の育成を重視した段階モデルの定着を促すことによって「一貫性」と「連続性」を高めた。
段階3 「プログラムの実施」 （教材開発・教員養成領域）	④教科書の整備	② ③ ⑥			+		到達目標や方法論などと「結束性」をもちながら、言語材料、題材の調整を行うことによって、初等・中等教育における内容の無秩序な重複を避けた。また、教科書の構成や言語活動の組み立ての共有化を図ることによって、初等・中等教育における教授・学習上の溝を小さくし、「連続性」を高めた。
	⑤教員養成プログラムの充実	① ② ③	+	+			NAP、到達目標、方法論との「結束性」をもちながら、教員の資質・能力に関するガイドラインを設置することによって、初等学校及び中等学校教員養成プログラムの「一貫性」を高めた。
段階4 「教室における実践」 （教授・学習領域）	⑥情報交換のための会合の開催	② ③ ④				+	教育サポート機関のイニシアティブによって、初等・中等学校における教育目標、内容、方法に関する情報交換を促した。（第5章の質問紙調査の結果、学校レベルではこのような活動は定着していないことが明らかになった。）
	⑦言語ポートフォリオの開発	①			+	+	学習者の学習履歴の伝達と初等・中等学校における学習ツールの共有化を図ったが、パイロット・スタディにおいては否定的な結果に終わった。しかし、ポートフォリオの質が高まり、このツールに対する教員の理解が深まれば、今後、大きく連携の改善に寄与する可能性をもっている。

(注) 「結束性」の項の丸数字は、その方策が別の方策と相互に矛盾することなく関連づけられていることを示す。
「一貫性」の項に+印のあるものは、初等教育（表中では「初」）または中等教育（表中では「中」）における英語教育の「一貫性」を高めることを目的とした方策であることを示す。「連続性」の項に+印のあるものは、初等・中等教育間の英語教育の「連続性」を高めることを目的とした方策であることを示す。「連絡」の項に+印のあるものは、初等・中等教育間の情報交換を目的とした方策であることを示す。

第2節 本論文からの示唆

初等教育への英語教育導入に伴って生起する中等教育との連携問題に関して、本論文全体を通して記述・考察したオランダの事例から得られる示唆は次の5点にまとめることができる。

示唆1

中等学校の英語教育に対する組織的・計画的変革がなければ、初等学校の英語教育は（導入されたとしても）中等学校の英語教育との連携を図ることができない。

オランダの中等教育における英語教育に大きな変革をもたらしたのは、1986年の初等教育における英語教育必修化ではなく、1993年の到達目標の制定であり、それに基づいた教科書の整備などであった。この歴史的事実が示唆することは、初等教育に英語教育を導入することそれ自体は、必ずしも中等教育へのインパクトをもたないという点である。中等教育への何らかのインパクトを期待するのであれば、初等教育における英語教育体制の充実を図ると同時に、中等教育においても、初等教育との連携のあり方について明確なビジョンを描き、それに基づいて、カリキュラム開発の段階（Johnson, 1989）を網羅した組織的・計画的な変革を行うことが必要である。

示唆2

連携に関しては「結束性」の概念が「一貫性」「連続性」「連絡」の概念に比べて重要である。『目標』によって、初等・中等教育における英語教育の位置づけを明確にし、「結束性」を確保していくことが連携の改善につながる。

オランダにおける連携問題の発端は、初等学校への英語教育導入にあたって、Johnson (1989) の段階2「目標・方法の特定化」、段階3「プログラムの実施」、段階4「教室における実践」の間の「結束性」が弱かったことにある。そして連鎖的に初等学校における英語教育の「一貫性」が失われ、初等・中等学校間の

「連続性」や「連絡」を確保することが困難になった。連携問題は、ともすれば学校レベルにおける初等・中等学校教員間の「連絡」の欠如と安易に置き換えられがちであるが、根本的には「結束性」の欠如がその原因になっているのである。

「結束性」を確保するために最も重要なものは目標である。オランダの場合も到達目標が「結束性」をもたせるための中心的な役割を果たしていた。この事実が示唆することは、初等・中等学校における英語教育の位置づけについての明確な方針を目標として具現化するべきであるという点である。しかし、初等・中等教育の連携について明確なビジョンがないままに制定された目標は、後になって安易に変更される可能性がある。新たな目標の下で「結束性」を確保していくためにはある程度の時間がかかるため、初等・中等学校における英語教育の位置づけを変化させるような目標の極端な転換を繰り返すことは避けるべきである。

示唆 3

連携の改善を図るためには均質化志向と分化（差異化）志向の両方が可能である。その際、初等・中等学校の英語教育における類似点と相違点が計画されたものになっていることが重要である。

オランダの初等・中等学校では、連携を改善するために、コミュニケーション能力の育成を重視する立場から、方法論や教科書の構成を均質化する一方、到達目標によって初等学校では特に口頭能力を中心とした言語スキルの育成を、中等学校では言語や文化についての知識と 4 技能をバランスよく伸ばすという差異を明確にした。結果として、初等・中等学校の英語教育においてはアプローチの均質化が進み、重視する知識やスキル領域については分化（差異化）が進んだ。連携が問題化される要因は「類似していること」あるいは「異なっていること」にあるのではなく、その類似点と相違点が「計画されているか否か」にある。

示唆 4

初等・中等学校教員間の情報交換活動は連携改善のための重要な方策ではあるが、その必要性を説くのみでは促進されない。教員個人のレベルを超えたイニシアティブが必要である。

学会等における初等・中等学校教員の情報交換活動は重要であるが、これは単発的な活動に陥りやすい。学会はあくまでも啓蒙的な意味合いが強く、これによって初等・中等学校間の英語教育に関する実質的な「連絡」が定着するとは考えにくい。数あるうちの一教科にすぎない英語科に関する情報交換活動は、教員個人の熱意によるところが大きく、これのみに頼ることには限界がある。したがって、英語教育に関する情報交換活動を継続的に行うことが必要である場合には、英語教員個人のレベルを超えたイニシアティブが必要である。

示唆 5

中等学校入学時における生徒の学力差の原因に関しては冷静な判断が必要である。また、初等学校の英語教育による到達度の違いを活かして中等学校での授業を開始するべきである。

初等学校での学習結果が軽視される主な原因は学力差である。しかも、学力差は十分な根拠も無く初等学校の責任にされる傾向がある。特に受け入れ側となる中等学校では、初等学校の英語教育の質を評価する際には慎重になるべきである。さらに、初等学校における英語教育によって、ある程度の学力差が出ることは避けられないことを考えれば、学力差を否定的に捉えている限り、事態は好転しないであろう。そこで期待される方策は（オランダでは今のところ失敗に終わっているが）例えば言語ポートフォリオというツールを導入することによって、各学習者の学力のプロフィール化を行い、学力差を否定的に捉えない発想へと転換することである。十分に質の高い言語ポートフォリオが、教員の理解を得て用いられるならば、初等学校から中等学校への学習者の学習結果に関する情報伝達を補助し、初等・中等学校に共通する学習ツールとしても利用できる。これによって、初等学校の英語教育が過小評価され、その価値が

減じられるのを防ぐことができる。ただし、初等・中等教育段階にふさわしい言語ポートフォリオの質とそれを有効利用するための教員研修のあり方については本論文のテーマを超えるため、別途の議論が必要である。

第3節 日本の英語教育との接点

本論文においては、初等・中等教育の連携を問題にする場合、初等教育において英語が必修教科であることが前提である。現在の日本のように「総合的な学習の時間」の中で国際理解教育の一環として英語活動を行ってもよいとするカリキュラム上の位置づけでは、初等教育における英語教育は未導入であると捉えている（第1章第1節参照）。そのため、日本においては今のところ初等・中等教育の連携問題は潜在的にしか存在していないというのが本論文における捉え方である。これは、オランダにおいて初等教育の英語が必修化される1986年までは、かなりの数の初等学校で英語が教えられていたにもかかわらず、中等教育との連携は問題とされて来なかったという事実に基づいている。しかし、日本においても初等教育の英語を教科化し、全員が英語を学ぶ体制を作る動きがあることを考えると、この体制を作る過程において中等教育との連携を視野に入れた準備作業を行う必要がある。その際、日本の現状とオランダの事例との接点が見出されたならば、準備作業を行うにあたっての何らかのヒントが得られるのではないだろうか。

そこで本節では、日本とオランダの接点を探る手順として、まず、日本の小・中学校における英語教育の連携に関する教員の意識について、JASTEC（日本児童英語教育学会）プロジェクトチーム（2002）及び荒川・伊東（1999）の調査結果の中から、本論文との関連で興味深いと思われる事項に言及する（第1項）。これは、日本においては潜在的にしか存在していない連携問題の一側面をオランダの事例との接点を探るために敢えて浮き彫りにするためである。その後、第1項で指摘された日本の現状とオランダの事例との接点を探りながら、日本の小・中学校における英語教育のよりよい連携を実現するための留意点をまとめる（第2項）。

第1項 連携に関する教員の意識

日本の小・中学校における英語教育の連携については、最近、JASTEC（日本児童英語教育学会）のプロジェクトチームが「小学校英語活動に対する中・高英語教員の態度及び意識に関する研究」という興味深い研究を行っている（JASTEC プロジェクトチーム、2002）。樋口他（2002）は、この調査結果に基づいて、小学校の英語活動の成果を生かすという視点から、小・中学校の連携のあり方について論じている。それによると、小学校と中・高等学校の連携が必要であると回答した中学校・高等学校の教員は597名中508名（85.1%）であり、連携は不必要であると回答した教員は79名（13.2%）であった。この結果から、大多数の教員は連携が必要であると考えていることが指摘されている。そして、連携の内容と方法について最も多かった回答は「校区内の小学校と連絡会を持ち、相互に授業参観を行う」（71.9%）、次に「校区内の小学校の英語活動の年間指導計画に目を通す」（47.2%）であった。しかし、「中・高英語教員は小学校の英語活動にある程度の関心を抱いているが、英語活動の研究発表会に参加したり、授業を参観したり、校区内の小学校の年間活動計画を研究するといった積極的な態度は見られない」という結果が併せて報告されており、教員の意識と行動の不一致がみられる。考えられる理由としては、「差し迫った問題として捉えていない」、「小学校の英語活動経験に対する評価が低い」、「小学校と中・高の英語教育では目的や指導目標が異なる」が挙げられていた。一方、連携が不必要であるとした主な理由としては、「小学校の英語活動と中学校の英語学習では目的や指導目標が異なる」、「小学校の英語活動には期待していない」が挙げられていた。

他方、荒川・伊東（1999）は、小学校における英語の「教科としての導入」を前提として、小・中学校教員に質問紙調査を行い、次のような結果を報告している。（回答者数は小学校教員286名、中学校教員130名、計416名と報告されている。）それらは、①小学校教員の英語研修を全員必修とすべきと考えている中学校教員は6割に達しているのに対して、そのように考えている小学校教員は4割に満たないこと、②小・中学校教員はともに4割前後の教員が、予想される学力差への対応策として、中学校では英語はゼロからスタートするも

のとして指導すると回答したこと、③特に文字学習指導の到達目標について、期待される到達レベルが小・中学校教員間で大きく異なっていることなどであった。

続く第2項では、これらの点を踏まえてオランダの事例との接点を探ることにする。

第2項 初等・中等教育における連携に向けて

まず、JASTECプロジェクトチーム(2002)の報告からは、受け入れ側である中学校教員は小学校の英語教育について「関心はあるけれども行動しない」という、まさにオランダの事例で指摘されたようなパターンが出来上がりつつあるようにも受け取れる。しかし、日本には地域共同体としての「校区」が存在していることによって、行政的・制度的にはオランダの場合よりも意思伝達が促進されやすい環境にあるという点は、「連絡」の確保のための肯定的な要素であることは疑いない。したがって、樋口(2002:45)の期待するように、今後、小学校の英語が教科化され、連絡会や授業参観などの機会が設けられると、中・高の英語教員は積極的に参加する可能性もある。ただし、一般的に教員は校内における他の優先させるべき仕事で多忙であり、「初等・中等学校教員間の情報交換活動はその必要性を説くのみでは促進されない」(本章第2節における示唆4)ことが懸念されることから、教育委員会や教育センターなどの教員個人のレベルを超えたイニシアティブが必要になると思われる。

ところが、「小学校の英語活動には期待していない」という中学校教員の言葉に象徴されるように、「小学校の英語活動経験に対する評価が低い」ことによって、そのようなイニシアティブが空回りする可能性も否定できない。オランダの事例から明らかなように、「小学校の英語活動経験に対する評価」は小学校間の格差と到達レベルの不透明さに起因する小学校教員への不信感によって大きく減じられる可能性がある。したがって、小学校の英語教育に一定の質を確保し、小学校での到達レベルを評価し公表することは小・中学校の連携のために重要な点である。そして、この過程を通して、小学校の英語教育における学習結果が中学校の教員に正しく理解されるようになれば、「連絡」は活発

化し、「連続性」が高められていくものと思われる。

小学校の英語教育に一定の質を確保するために最も重要なのは、到達目標を「学習指導要領」に明確に記述し、それと調和した教材開発、教員養成・研修、教育実践を行うことである。なぜなら、「目標によって、英語教育の位置づけを明確にし、「結束性」を確保していくことが連携の改善につながる」（本章第2節における示唆2）からである。しかしながら、荒川・伊東（1999）の報告によれば、特に文字学習に関する小学校の到達目標について、小・中学校教員の共通理解が必ずしも得られていないことから、中学校教員の一方的な期待によって小学校の英語教育が過小評価される要因がすでに存在していると言える。今後は、「学習指導要領」にこの点が明確に記述され、小・中学校教員の意識の統一を図ることが必要である。

到達目標については、JASTECプロジェクトチームの調査結果の中で、「小学校と中・高の英語教育では目的や指導目標が異なる」ので、連携は不必要であるという考え方があった。しかし、この言明は「異なっていることを（それが計画された違いでありさえすれば）連携の1つの形と捉えることができる」という事実を見落としている。「連携の改善を図るためには均質化志向と分化（差異化）志向の両方が可能」であり、「その際、初等・中等学校の英語教育における類似点と相違点が計画されたものになっていることが重要」（本章第2節における示唆3）なのである。したがって、小・中学校における英語教育においては目標領域のどの部分を共有し、どの部分を分担するのか、また、その重みづけをどうするのかという点を明確にする必要がある。

教材については、小学校の英語が教科化された場合、「学習指導要領」に記述された到達目標との「結束性」を確保した検定教科書が供給される。日本における「学習指導要領」の定着過程では「バイパスとしての教科書」（和田，1997:55）が重要な役割を果たしている¹⁷ことから、教科書の重要性が指摘できる。また、オランダの場合は、教科書が完全に市場原理にさらされており、各学校による自由な採択が認められているため、採択の時期にも時間差があり、「連続性」を考慮した教科書が執筆者の意図どおりに使用されるか否かは教員

17 学習指導要領は文部科学省→都道府県教育委員会→教師という伝達のチャンネルでその主旨が普及するのが正規の方法であるが、このチャンネルを迂回した(bypass)、文部科学省→教科書→教師という図式があり、この迂回路の方が正規のチャンネルよりも強力であるとも言える（和田，1997:54-56）。

の意思決定に委ねられている。しかし、日本の小・中学校で用いられる教科書は広域採択制に基づく共同採択が行われているため、理論上は同じ地域の小学校・中学校に「連続性」を考慮して開発された教科書を確実に配置することができる。もっとも、広域採択制自体の是非についての問題はあるが、現行の制度を背景として「連続性」を考慮した教科書を開発することは、オランダの場合と比べて、よりよい連携の実現に向けた強力な方策であると言える。

教員養成・研修について、荒川・伊東(1999)の調査では、中学校教員の6割は小学校教員の英語研修を「全員必修とすべき」と考えていること、また、「研修は各学校の裁量に任せ、学校内研修をすればよい」とした中学校教員が少なかった(13.1%)と報告されている。この結果について、荒川・伊東は、「行政機関による教員研修の機会と内容の均等化、及びそれによる英語担当教員の質をある水準まで均一化することを望む表れ」であると解釈している。この点はオランダの事例における傾向と全く同じであり、中学校教員は、小学校における英語教育の「一貫性」を高めることが先決であるとする傾向があると言える。また、荒川・伊東(前掲書)では、小学校教員が研修に対して消極的である理由として、「教員の精神的・肉体的負担の増加」が挙がっていた。そのため、教員の負担という制約を考慮した上で、ある一定の水準を確保することが求められる。その一助として、小学校教員が英語を教えるために必要な資質・能力に関する現実的なガイドラインを設置することが有効ではないであろうか。その際、オランダの事例と同じように、中学校英語教員の資質・能力に関するガイドラインを同時に設置することによって両者に求められる資質・能力の共通点と相違点を明確にし、共通点については、小・中学校教員養成課程の共通カリキュラムの開発につなげていくことができる。

小・中学校の連携のためにもう1つ重要な点は、到達目標に照らして小学校での到達レベルを評価し公表することである。なぜなら、小学校での学習結果が不透明なままでは、中学校教員は小学校の英語教育を正しく評価することができず、児童の学習経験の上に授業を創り上げていくことができないからである。したがって、小学校卒業時あるいは中学校入学時に何らかの形でテストを実施したり、児童の学習経験及び学力に関する情報を小学校教員から中学校教

員へ伝達することが必要になる。しかしその過程で、中学校入学時の生徒の学力差が大きいことが明らかになった場合、中学校教員の連携への意欲が低下するという事態を招くことも考えられる。オランダの事例では、中等学校入学時における生徒の学力差に対処するために全く最初から教えるという対応がなされてきた。荒川・伊東 (1999) の調査においては、中学校入学の際に出身小学校によって生徒の英語力にばらつきが出た場合の対処法として、小・中学校教員ともに 4 割前後の教員が、「中学校では英語はゼロからスタートするものとして指導する」と回答していることから、日本においても児童・生徒の学力差を理由とした同様の現象が起きることが懸念される。

しかしながら、学習には常に個人差が伴い、小学校において早くも児童の学力差が生じることは避け難いことを考えると、学力差を理由として小学校での学習結果が無視されることは生産的ではない。しかも、その学力差が小学校の英語教育に起因するものなのか、あるいは塾や民間の語学学校での学習経験に依るものなのかについて正しい判断を下すことは難しい。オランダの場合、実際は生活経験の差が学力差となって現れているという指摘があるにもかかわらず、学力差は十分な根拠も無く初等学校の責任にされる傾向があり、結果として初等学校の英語教育に対する評価を減じていた。したがって、「中等学校入学時における生徒の学力差の原因に関しては冷静な判断が必要」(本章第 2 節における示唆 5) である。これは日本においても起こりうる問題であるが、児童・生徒の学力差を小・中学校の連携を妨げるものとして否定的に捉えている限り、解決が難しい問題である。そこで、「初等学校の英語教育による到達度の違いを活かして中等学校での授業を開始する」(本章第 2 節における示唆 5) ために、学力差を否定的に捉えない発想へと転換する必要がある。その一助として期待されている方策が言語ポートフォリオによる各学習者の学力のプロフィール化である。これは、学習者の学習結果に関する情報伝達を補助する(報告機能)とともに、初等・中等学校に共通する学習ツール(教育的機能)としても利用できるものである。

しかし、オランダで開発されているような言語ポートフォリオの日本における有効性は未知数であり、ヨーロッパでの事例を参考としながら慎重に研究を進めていく必要がある。そして、その際には、オランダの言語ポートフォリオ

は CEF（第4章第4節第2項の脚注11, p.70を参照）という枠組みに基づいて開発されているという事実を忘れてはならない。つまり、もしも日本においても同様の言語ポートフォリオを開発するのであれば、それ以前に CEF のような前提となる枠組みを設定することが必要となるのである。この作業は大変な労力と時間を要するであろうが、十分に細かく設定されたスキル領域ごとの信頼性のあるレベル記述に基づいて開発された言語ポートフォリオは、小・中学校の連携というコンテキストにおいて、児童の学習経験の無秩序な集積ファイル以上の役割を果たすことであろう。

以上のように、到達目標を明確にし、それとの「結束性」を確保しながら、教材開発、教員養成・研修を行うことによって、小学校の英語教育実践に一定の質が確保できる。そして、小学校における英語教育の成果を目標に照らして評価し、かつ、学力差を否定的に捉えない姿勢をもつことによって、小学校における児童の学習経験が過小評価されることを防ぐことができる。そして、すでに明らかなように、その過程においては、小学校のみならず中学校の英語教育についても何らかの具体的なアクションを起こすことが重要である。なぜなら「中等学校の英語教育に対する組織的・計画的変革がなければ、初等学校の英語教育は（導入されたとしても）中等学校の英語教育との連携を図ることができない」（本章第2節における示唆1）からである。オランダでは中等教育との連携という側面が充分検討されず、中等教育への具体的なアクションがないままに初等教育における英語教育を必修化したことによって、その直後に深刻な連携問題を生んだという事実がこの必要性を物語っている。

第4節 今後の課題

今後の課題としては次の3つの点が挙げられる。

① 学力調査による連携評価の必要性

本論文では、オランダにおける連携改善のための方策の内容とその役割を記述・分析することに重点がおかれたため、実際に連携が改善されたか否かを判断するにあたって、生徒の学力という側面からの評価を行うことができなかった

た。これは本論文が積み残した課題である。例えば、中等学校基礎教育課程修了時点における生徒の学力が以前よりも高まっていることが確認されることによって、はじめて初等・中等教育における連携が改善されたと結論づけることができる。今後は、基礎教育課程における学力調査を含めた研究が必要になるであろう。

② 連携のための言語ポートフォリオの有効性に関する研究の必要性

言語ポートフォリオは、学習者を中心として連携の改善を図るためのツールであり、ヨーロッパ全土で最近特に注目されているツールである。オランダにおいては、英語教育における初等学校間の格差が大きく、また、生活経験の異なる移民が多く存在することによって、学力差を埋めることが困難であった。そして、児童・生徒の学力差を理由として中等学校では全く最初から教えることが多かった。しかし、言語ポートフォリオは、学力差は必ずしも初等・中等教育における連携の障害にならないという革新的な発想を提供しており、連携の改善に多大な貢献をする可能性を秘めていることから、このツールを連携の改善に役立てるための具体的な方法を模索していく必要がある。その際には、初等・中等教育における言語ポートフォリオの定着過程を、他のヨーロッパ諸国の事例との比較を通して研究することによって、この教育段階における言語ポートフォリオの質を決める条件や、それに伴う教員養成・研修のあり方などを探求する必要がある。

③ SLO のプロジェクトを中心とした継続的な研究の必要性

2002年、SLOは初等・中等教育における英語教育の連携に焦点をあてたプロジェクトを立ち上げている。第4章第3節第2項で言及した初等・中等学校教員養成プログラムにおける共通カリキュラムの開発プロジェクト（SLO-Fontysproject deelcurriculum Engels Pabo/NLO）はこの一環である。同年4月には初等・中等教育における英語教育の連携に関する国家規模の実態調査（本論文第5章の内容の大部分がこれにあたる）が行われ、10月には政府、教育監査機関、教員養成担当者、CPS（教育サポート機関の1つ）、CITO（テスト開発機関）、Levende Talen（言語教員のネットワーク）、NaB-MVT（NAPの担当

局を前身とする機関)の代表者が会合を開き、この問題を協議している。その他、本節の②で言及した言語ポートフォリオの開発も引き続き進められている。このように、オランダにおける英語教育の連携改善に向けた取り組みはこれまで以上に活発化しており、今後もこれら一連の動きに引き続き注目していく必要がある。

参考文献

<和書>

- 赤尾勝己他 (編著). (2000). 『教育データブック2000-2001』 東京：時事通信社.
- 荒川ゆり・伊東弥香. (1999). 「公立小学校における英語教育はどのように進めていけばよいか ―小学校（文部省指定・研究開発校）と同学区内の中学校教員の意識調査―」 『JASTEC研究紀要』, 第18号, 71-82.
- 安藤昭一 (編). (1991). 『英語教育現代キーワード事典』 大阪：増進堂.
- 太田和敬. (1994). 「オランダの教育と「教育の自由」(上)」 『教育』, 582, 96-105.
- 太田和敬. (1995). 「オランダの教育と「教育の自由」(下)」 『教育』, 583, 111-120.
- 栗原福也. (1995). 『読んで旅する世界の歴史と文化 オランダ・ベルギー』 東京：新潮社.
- 小林早百合. (1995). 「オランダの外国語教育に学ぶ」 『英語教育』 9月増刊号, 44(8), 87-89.
- 小林早百合. (1997). 「「多文化社会オランダ」の異文化間教育」 『異文化間教育』, 11, 110-124.
- JASTECプロジェクトチーム. (2002). 「小学校英語活動に対する中・高英語教員の態度及び意識に関する研究」 『JASTEC研究紀要』, 第21号, 19-43.
- 新村 出 (編). (1999). 『広辞苑第五版』 東京：岩波書店.
- 竹内慶子・武久文代・東眞須美・河合忠仁・沖原勝昭・大谷泰照 (編訳). (1999). 「世界25か国の外国語教育」 『英語教育』 別冊, 47(14).
- 樋口忠彦. (2002). 「小学校英語活動と中・高英語教員の意識 小一中の連携を中心に」 『英語教育』 9月号, 51(7), 43-47.
- 松香洋子. (1997). 「オランダの小学校の英語教育」 樋口忠彦他 (編). 『小学校からの外国語教育』 (pp. 82-87) 所収. 東京：研究社出版.
- 文部省. (1995). 『諸外国の学校教育（欧米編）』 東京：大蔵省印刷局.
- 山岸勝榮 (訳). (1999). 『英語の未来』 東京：研究社出版.
- 結城 忠. (1998). 「オランダにおける教育の自由の法的構造」 『季刊教育法』, 116, 38-50.
- 米山朝二・松沢伸二 (訳). (1998). 『新しい英語教育への指針 中級学習者レベル<指導要領>』 東京：大修館書店.
- 和田 稔. (1997). 『日本における英語教育の研究』 東京：桐原書店.

<洋書>

- Bannink, A., & van Dam-van Isselt, J. (1985). De Eerste Engelse Les: Een Ongelijke Start. *Levende Talen*, 404, 504-507.
- Barber, B., & Michell, M. (1990). *Better Science: Building Primary-Secondary Links*. Curriculum Guide 10. London: Heinemann Educational Books.
- Blondin, C., Candelier, M., Edelenbos, P., Johnstone, R., Kubanek-German, A., & Taeschner, T. (1998). *Foreign Languages in Primary and Pre-School Education*. London: CILT.
- Bodde-Alderlieste, M. (1998). Impulsen voor Primary English. *Levende Talen*, 530, 313-317.
- Bodde-Alderlieste, M., Rijpstra-Veenhoven, H., van Toorenborg, H. (1998). *Primary English*. Enschede: SLO.
- Bodde-Alderlieste, M., van der Meij-Dijkman, Y., Oskam, S., Rijpstra-Veenhoven, H. (1999). *Inventarisatie Modulen Engels op de Pabo*. Utrecht: Vedocep.
- Bodde-Alderlieste, M., & Rijpstra-Veenhoven, H. (1999). What's New?: Nieuwe Impulsen voor Engels in het Basisonderwijs. *JSW*, Jaargang 83(7), 4-9.
- Bodde-Alderlieste, M., & van der Meij-Dijkman, Y. (2001). De Rol van Engels bij Internationalisering. *JSW*, Jaargang 86(1), 12-15.
- Bodde-Alderlieste, M., Sleeboom, P., & van Toorenborg, H. (2001). *Werken in Fasen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Candlin, C.N. (Ed. and Trans.). (1981). *The Communicative Teaching of English. Principles and an Exercise Typology*. Essex: Longman. (Original work published in 1978 under the title *Kommunikativer Englischunterricht*)
- Carpay, J.A.M. (1993). Vijfentwintig Jaar Engels in het Basisonderwijs: Terugblik en Analyse. In P. Edelenbos & C.J. Koster (Eds.), *Engels in het Basisonderwijs* (pp. 11-18). Bussum: Coutinho.
- Carpay, J.A.M., & Edelenbos, P. (1993). Aansluiting op Engels in de Basisschool nog een Probleem. *Didaktief*, 23(6), 16-17.
- Council of Europe. (1996). *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference. Draft 2 of a Framework Proposal*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: CUP.
- de Jong, J.H.A.L. (1995). Foreign Language Exams and the Need for Standards in the Dutch Educational System. *Tijdschrift voor Onderwijswetenschappen*, 24(5-6),

196-202.

- Dericott, R. (1985). Curricular Continuity: Some Key Concepts. In R. Dericott (Ed.), *Curriculum Continuity: Primary to Secondary* (pp.12-22). Windsor: NEFR-NELSON.
- Dronkers, J. (1994). The Causes of Growth of English Education in the Netherlands. *International Journal of Sociology*, 24(2-3), 111-130.
- Dubin, F., & Olshtain, E. (1986). *Course Design: Developing Programs and Materials for Language Learning*. Cambridge: CUP.
- Edelenbos, P. (1993). *De Aansluiting tussen Engels in het Basisonderwijs en Engels in het Voortgezet Onderwijs*. (Eindrapport SVO-Project nr.0015). Groningen: RION.
- Edelenbos, P. (1997). Evaluation and Assessment. In P. Doyé & A. Hurrell (Eds.), *Foreign Language Learning in Primary Schools* (pp. 63-76). Strasbourg: Council of Europe.
- Edelenbos, P. (2000). Engels op de Basisschool: Minder dan de Helft Leerlingen Scoort Voldoende. *Didaktief & School*, 8, 38-40.
- Edelenbos, P., & Koster, C.J. (1990). EIBO-EIVO: van Diversiteit naar Uniformiteit. *Levende Talen*, 450, 170-174.
- Edelenbos, P., & Hettinga, J.M.M. (1993). De Aansluiting tussen Engels in het Basis-en Voortgezet Onderwijs. In P. Edelenbos & C.J. Koster (Eds.), *Engels in het Basisonderwijs* (pp. 78-92). Bussum: Coutinho.
- Edelenbos, P., & Suhre, C.J. (1993). De Aansluiting EIBO-EIVO: Probleem en Uitdaging. *Levende Talen*, 484, 524-528.
- Edelenbos, P., & van Streun, A. (1994). De Invoering van Nieuwe Methoden Engels in de Basisvorming. *Levende Talen*, 491, 361-362.
- Edelenbos, P., & Suhre, C.J. (1996). English in Dutch Primary Education. In P. Edelenbos & R. Johnstone (Eds.), *Researching Languages at Primary School* (pp. 47-57). London: CILT.
- Edelenbos, P., van der Schoot, E., & Verstralen, H. (2000). *Balans van het Engels aan het Einde van de Basisschool 2*. Arnhem: CITO.
- Edelenbos, P., & Vinjé, M. (2000). The Assessment of a Foreign Language at the End of Primary (Elementary) Education. *Language Testing*, 17(2), 144-162.
- Gritsch, A. (1995). Continuity in Different Educational Settings. In M. Felberbauer & D. Heindler (Eds.), *Report on Workshop 8B. Foreign Language Education in Primary Schools* (pp. 101-114). Strasbourg: Council of Europe.
- Hutchinson, T., & Torres, E. (1994). The Textbook as Agent of Change. *ELT Journal*,

48(4), 315-328.

- Inspection for Education (Inspectie van het Onderwijs). (1991). *Engels in Basisonderwijs en Brugklas*. Zoetermeer: Inspectie van het Onderwijs.
- Johnson, R.K. (1989). A Decision-making Framework for the Coherent Language Curriculum. In R.K. Johnson (Ed.), *The Second Language Curriculum* (pp. 1-23). Cambridge: CUP.
- Johnstone, R. (1997). Modern Languages at Primary School. *Language Teaching*, 29, 231-234.
- Kaaks, A. (Ed.). (1990). *Curriculum Development for English in Primary Education*. Enschede: SLO.
- Kobayashi, S. (1995). *The Role of Foreign Language Education in the Netherlands*. Unpublished master's thesis, University of Osaka.
- Kuperberg, A. (1992). Continuité. In P. Doyé & C. Edelhoff (Eds.), *Report on Workshop 8A. Foreign Language Education in Primary Schools* (pp. 67-73). Strasbourg: Council of Europe.
- Kwakernaak, E. (1981). Een Fasenmodel voor het Vreemde Talenonderwijs. *Levende Talen*, 358, 1-35.
- Little, D., & Perclová, R. (2001). *European Language Portfolio Guide for Teachers and Teacher Trainers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Low, L., Duffield, J., Brown, S., & Johnstone, R. (1993). *Evaluating Foreign Languages in Primary Schools*. Stirling: Scottish CILT.
- Low, L., Brown, S., Johnstone, R., & Pirrie A. (1995). *Foreign Languages in Primary Schools. Evaluation of the Scottish Pilot Projects 1993-1995 Final Report*. Stirling: Scottish CILT.
- Marshall, P. (1988). *Transition and Continuity in the Educational Process*. London: Kogan Page.
- Matsuka, Y. (1996). *Foreign Language Education à la Dutch*. University of Utrecht.
- Meijer, B., & van der Avert, T. (1995). *Overbruggen? Over Bruggen!* Hoevelaken: CPS.
- Miedema, R. (1994). Aansluiting Basisschool naar de Brugklas. In J. Ahlers & T. Hoogbergen et al. (Eds.), *Handboek Basisvorming* (No. 29, pp. 1-14). Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Mol, H. (1987). Aansluiten op EIBO: Only Connect...? *Levende Talen*, 424, 541-544.
- Olshtain, E. (1985). Language Policy and the Classroom Teacher. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Beyond Basics* (pp. 155-166). Rowley, Massachusetts: Newbury House.

- Oostdam, R., & Rijlaarsdam, G. (1995). *Towards Strategic Language Learning*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Oostdam, R., & van Toorenburg, H. (2002). Leuk is not Enough: Het Vraagstuk van de Positionering van Eibo en de Aansluiting met Eivo. *Levende Talen Tijdschrift*, December (4), 3-18.
- Oskam, S. (1995). *Praktische Didactiek voor Engels in het Basisonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Oskam, S. (2000). *Praktische Didactiek voor Engels in het Basisonderwijs* (3rd ed.). Bussum: Coutinho.
- Oud-de Glas, M., van Hest, E., Peels, F., Diephuis, R., & van Els, T. (1993). Languages in the Netherlands: A Study of Supply and Demand. In D. Ager, G. Muskens & S. Wright (Eds.), *Language Education for Intercultural Communication* (pp. 115-129). Clevedon: Multilingual Matters.
- Procesmanagement Lerarenopleidingen. (PmL). (1998a). *Gemeenschappelijk Curriculum Pabo*. The Hague: PmL.
- Procesmanagement Lerarenopleidingen. (PmL). (1998b). *Handreikingen voor Instellingscurricula Tweedegraads Opleidingen. Cluster Moderne Vreemde Talen*. The Hague: PmL.
- Raifeartaigh, T.Ó. (1981). *Report of the Pupil Transfer Committee*. Dublin: The Stationery Office.
- Richards, C. (1982). Curriculum Consistency. In C. Richards (Ed.), *New Directions in Primary Education* (pp. 47-61). Lewes: Falmer Press.
- Ridder, S. (1995). English in Dutch. *English Today*, 44, 11(4), 44-50.
- Schärer, R. (2001). *European Language Portfolio Final Report on the Pilot Project*. Strasbourg: Council of Europe.
- Schneider, G., & Lenz, P. (2001). *European Language Portfolio Guide for Developers*. Strasbourg: Council of Europe.
- SLO. (1985). *Curriculum Offering in Primary Education in the Netherlands*. Enschede: SLO.
- SLO. (1989). *Advies over de Voorlopige Eindtermen Basisonderwijs*. The Hague: The Netherlands Ministry of Education, Culture and Science.
- SLO/VSLPC. (1997). *Startbekwaamheden Leraar Primair Onderwijs. Deel 1: Startbekwaamheden en Situaties*. Utrecht: SLO etc.
- Staatsen, F., Meijer, D., Mulder, H., Stoks, G., & van Toorenburg, H. (1994). *Moderne Vreemde Talen in de Basisvorming*. Bussum: Coutinho.

- Staatsen, F., Meijer, D., Mulder, H., Stoks, G., & van Toorenborg, H. (1998). *Moderne Vreemde Talen in de Basisvorming* (2nd ed.). Bussum: Coutinho.
- Stoks, G., & Voortman, M. (1982). *Wegwijs in Engels in de Basisschool*. Enschede: SLO.
- Stoks, G., Diephuis, R., Vegter, P., & Sleeboom, P. (1984). *Raamplan voor de Opzet van Nascholingscursussen Engels, in het Perspectief van de Aansluiting BO en VO*. Enschede: SLO.
- Stoks, G., Diephuis, R., Vegter, P., & Sleeboom, P. (1985). *Verslag EIVO-N-Project*. Enschede: SLO.
- Stoks, G. (2001). Beter Taalonderwijs met een Taalportfolio? *Levende Talen Tijdschrift*, 2(3), 10-19.
- The Netherlands Ministry of Education and Science. (1992). *The Dutch National Action Programme on Foreign Languages: Recommendations and Policy Reactions*. Zoetermeer: The Netherlands Ministry of Education and Science.
- The Netherlands Ministry of Education and Science. (1994). *Basic Education in the Netherlands: The Attainment Targets*. Diemen: Beursdrukkerij/Costra.
- The Netherlands Ministry of Education, Culture and Science. (1998a). *Kerndoelen Basisonderwijs 1998*. The Hague: Sdu-servicecentrum.
- The Netherlands Ministry of Education, Culture and Science. (1998b). *Attainment Targets 1998-2003*. The Hague: Sdu-servicecentrum.
- Trim, J.L.M. (1997). Council of Europe Workshops 1990-1996. *Language Teaching*, 29, 226-230.
- Tuin, D., & Westhoff, G. (1997). The Task Force of the Dutch National Action Programme as an Instrument for Developing and Implementing Foreign-Language Policy. In T. Bongaerts & K. de Bot (Eds.), *Perspectives on Foreign-Language Policy* (pp. 21-34). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- van Barneveld, F., & van der Sanden, B. (1987). Engels in het Basisonderwijs: Een Leerlinggericht Begin! *Levende Talen*, 421, 339-344.
- van Barneveld, F., Sleeboom, P., & van Rietschote, L. (1993). *Didactiek van Engels in het Basisonderwijs*. The Netherlands: Ruiter.
- van Bruggen, J. (1990). Meer Contact Nodig tussen Leraren BO en VO. *School*, 18(5), 6-12.
- van der Meer, M. (1988). *De Invoering van Engels in het Basisonderwijs. Een Literatuurstudie*. Unpublished doctoral dissertation, Katholieke Universiteit Nijmegen.

- van Ek, J.A. (1976). *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*. Groningen: Wolters-Noordhoff-Longman.
- van Ek, J.A. (1980). *Waystage English*. Oxford: Pergamon.
- van Ek, J.A., & Trim, J.L.M. (1993). *Threshold Level 1990*. Strasbourg: Council of Europe.
- van Els, T.J.M. (1983). The Determination of Foreign Language Teaching Needs. *European Journal of Education*, 18(2), 109-120.
- van Els, T.J.M. (1983). Dutch Foreign Language Teaching Policy in a European Perspective. *System*, 11(3), 271-275.
- van Els, T.J.M. (1990). Policy-making in Foreign Language Teaching. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 36(1), 86-99.
- van Els, T.J.M., & van Hest, E.W.C.M. (1990). Foreign Language Teaching Policies and European Unity: The Dutch National Action Programme. *Language, Culture and Curriculum*, 3(3), 199-211.
- van Moolenbroek, A., & van der Wind-Ferreira, C. (2001). The Digital Classroom: Driestar College in Gouda Integreert ICT Schoolbreed. *Levende Talen Magazine*, Jaargang 88(7), 5-7.
- van Rietschote, L., & Sleetboom, P. (1993). Engels op de PABO. In P. Edelenbos & C.J. Koster (Eds.), *Engels in het Basisonderwijs* (pp. 93-98). Bussum: Coutinho.
- Vedocep (Network of Teacher Trainers in English for Primary Education). (2002). *Nieuwsbrief*. Jaargang 7(3). (available on request at the website <http://www.vedocep.myweb.nl>)
- Vinje, M. (1993). *Balans aan het Einde van de Basisschool*. Arnhem: CITO.
- Wisse, J. (1996): Congres Building Bridges: Praktisch Engels van Basisschool naar Basisvorming. *Levende Talen*, 512, 416-417.

教科書リスト (年代順)

<初等学校用>

- Stoks, G., & Diephuis, R. (1983). *Engels Basisonderwijs*. Hilversum/Permerend: Nederlandse Onderwijs Televisie/Muusees.
- van der Voort, P., & Mol, H. (1985). *Real English*. Baarn: Bekadidact.
- Boertien, R., Gilsing-van der Neut, M., Janssens C., Nutbey, H., & Steinfort, R. (1998). *Bubbles*. Zutphen: Thieme.

Cornford, A., Lelieveld, F., Verschuren, B., van Zuijlen, J., & Stoks, G. (1998). *Junior*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.

Bekenkamp-Klinkhamer, Y., Bodde-Alderlieste, M., Mantel, A., van Overeem, F., Meijer, Y., & Somogyi, D. (1999). *Hello World*. Den Bosch: Malmberg.

< 中等学校用 >

Walker, M., de Haan, W., & Erlandsson, M. (1987). *Unicom*. Zutphen: Thieme.

Bosschaart, G., Blomsma-Olifiers, M., Cornford, A., Curfs, E., Gerritsen-van Bakel, L., Hordijk, H., & Spuy, G. (1990). *In Focus*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.

de Boer, H., Eisberg, P., Jentzema, G., Jussen, L., Laarhoven, V., & van der Stouwe, A. (1992). *Stepping Stones*. Groningen: Jacob Dijkstra.

Bosschaart, G., Cornford, A., van Daalen, K., Hordijk, H., Arriëns, M.L., & Spuy, G. (1996). *Interface*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.

Hoeks, R., Janssen, F., Lammers, P., Perkins, P., Rijnders, G., & Somogyi, D. (1997). *Worldwide*. Den Bosch: Malmberg.

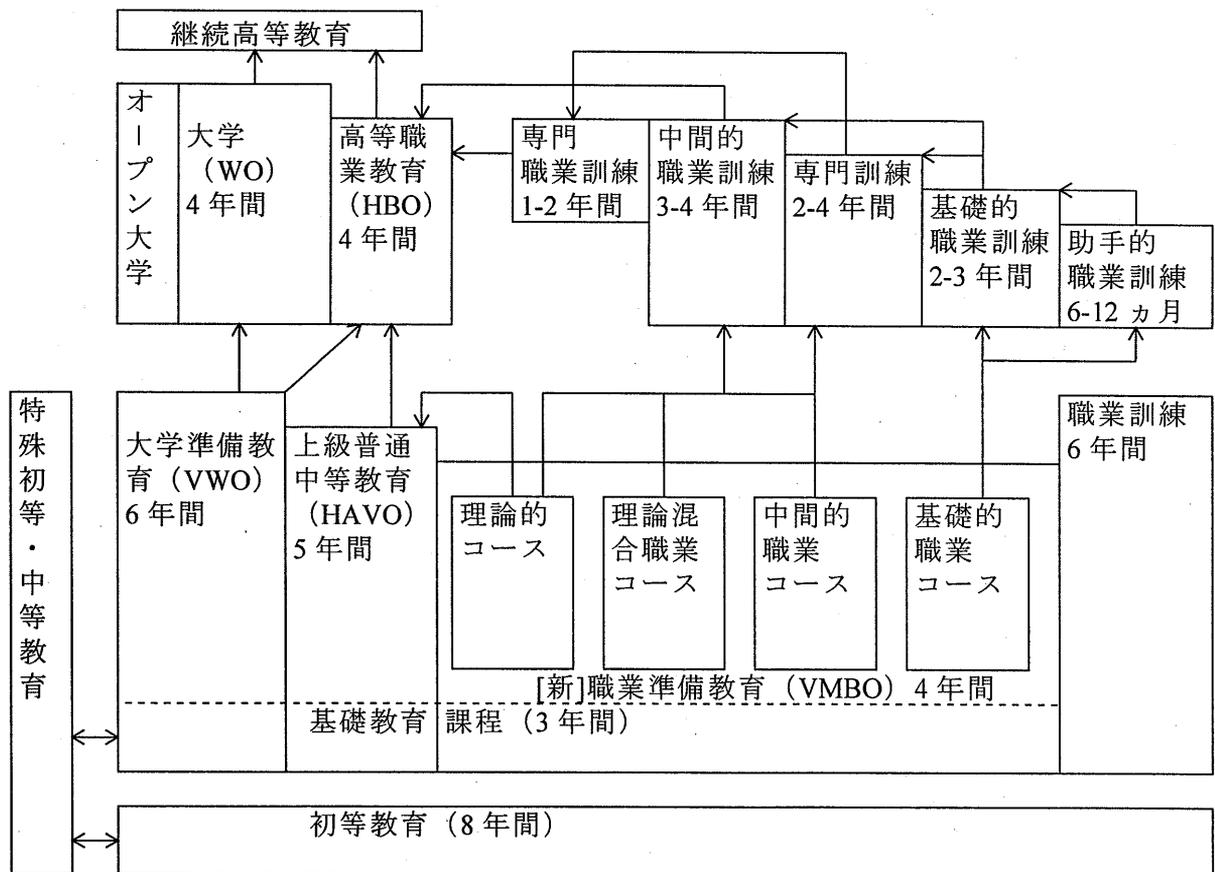
Lindeboom, A., van Dijk, E., van den Ingh, L., Koster, G., & Scholl G. (1998). *Full Swing*. Zutphen: Thieme.

付 録

付録 1 オランダの教育（主に初等・中等教育に関して）と社会言語的背景

I 学校教育制度

現在のオランダの教育制度(図参照)の原型は1968年のマンモス・アクト(Mammoth Act)と呼ばれる教育改革にみられる。以来、教育システムの全体的な機能を重視した教育制度を確立するために、何度か改革が行われてきた。就学前教育は4～5歳の幼児を対象に保育学校で行われていたが、1985年の初等教育法により保育学校が初等学校に統合された。初等中等学校には、初等学校(8年間)と、これに続く大学準備教育(VWO)、上級普通中等教育(HAVO)、下級普通中等教育(MAVO)、職業準備教育(VBO)の4つのコースがあったが、1999年には、MAVOとVBOが統合されてVMBO([新]職業準備教育)となった(<http://www.minocw.nl/english/education/secondary.html> を参照 2002年10月30日現在)。また同年に、直接就職につながる6年間の職業訓練教育が設置された(The Netherlands Ministry of Education, Culture and Science, 1998b:9)。



【図 オランダの教育制度】

(注) The Netherlands Ministry of Education, Culture and Science (1998b) 及びオランダ教育文化科学省のホームページ (<http://www.minocw.nl/english/flyer/print.html> 2002年3月28日現在) をもとに筆者が作成。

(1) 義務教育

1985年以前は6～16歳が義務教育であったが、1985年から5歳に達した翌月から16歳になる学年の終了までとされ、11年以上になっている。実際には通常5歳になる学年の当初から入学しているため(4歳入学)、一般には12年間の義務教育となる。また、1985年から16歳以降、全日制学校に通学しない場合は、18歳まで週当たり1日ないし2日のパートタイムで学校に通う義務が課せられるようになっている(文部省, 1995:83)。

(2) 初等教育

初等学校は4歳から12歳までの8年間の教育を行う。初等学校で共通に開設される教科は、「体育」「オランダ語」「算数・数学」「英語」「事実教科—地理、歴史、理科(生物を含む)、社会(公民を含む)、宗教活動を少なくとも含む」「創造的活動—会話、図画、音楽、工作、遊戯を少なくとも含む」「自律的生活—例:交通安全等の社会生活及び日常生活上の知識・技能」「保健」となっている。「英語」は1985年の初等教育法により新しく導入されたもので、上級2学年で開設される。これらの教科の内容及び教育方法については特に全国的な基準・規定は定められていないが、初等学校修了時に達成すべき学力の水準が「達成目標(Kerndoelen)」(筆者注:本論文中では「到達目標」と呼んでいる)として定められている。教科書は各学校が独自に選択、使用する(文部省, 1995:83)。

(3) 中等教育(基礎教育課程)

1993年度から、4種類(現在は3種類)の中等学校において共通の基礎教育課程が導入された。各中等学校では1986年の中等教育法により第1学年を「移行学年」とし、この移行学年終了後に最終的な進路決定をしていた。移行学年制度は12歳時点で行う進路決定の補償措置という意味を持つものであったが、各学校種の第1学年の教育に共通性がなかったため期待どおり機能せず、依然として12歳での進路が決定的となっていたことから、これを改善するため3年間の共通の基礎教育課程が導入された。移行学年はこれに伴い廃止され、進路の最終決定はこの基礎教育課程の終了後になされることになった。

基礎教育課程は普通教育を幅広く提供することを目的とし、全課程の80%を必修の共通科目が占める。1単位時間50分で、3年間で3,000単位時間が必修科目にあてられる。国が定める必修科目と標準的な時間配分は表(次頁)のようになっている。

これらの必修科目のほか、総授業時間の20%は各学校が開設する科目であり、ラテン語、宗教、移民生徒の母語、職業教育科目などが開設されている(文部省, 1995:85)。

【表 基礎教育課程の必修科目及び標準時間配分（1993年実施）】（文部省，1995:86）

必修科目	標準単位時間（1時間＝50分）
オランダ語	400
英語	280
第2現代語（外国語）	240
数学	400
生物	120
物理・化学	200
コンピュータ・情報科学	20
歴史・公民	200
地理	140
経済	80
技術	180
社会・生活技能	100
美術・音楽・ダンス及び演劇（うち2つ）	280
体育	360
計	3,000

（注）標準時間は3年間の合計である。

（4）その他の特徴

オランダの教育で最も特徴的なことは、その多様性と自由さである。憲法が保障する「教育の自由」の原則に基づき、ローマカトリック、プロテスタントなどの宗教団体やその他の民間団体がそれぞれの信念に従って学校を設置している。このため多様な私立学校が存在し、私立学校の在学者が在学者総数の約70%を占めるまでになっている。しかし、財政的には、公立、私立の区別はなく、政府は全く同じ基準で公私立学校すべての学校経費を負担している。私立学校も教育課程など教育科学省（現在は教育文化科学省）が定める様々な基準に従わなければならない（文部省，1995:89）。このような多様な学校の中から学校を選択する自由と並んで、学校をつくる自由もある。通学している学校に合わない生徒は次々と転校するし、またどうしても教育理念に合う学校がない場合、親が学校をつくる権利も保障されている（栗原，1995:290-291）。

II 社会言語的背景

オランダ語は知的職業、行政、法律、教育の分野で認知された公用語である。オランダ人口の90%以上がオランダ語を話す。フリースラント語はオランダにある12地域の1つであるフリースラントでは公用語である。100以上の異なった言語がオランダの少数民族によって話されている。主要少数民族は世界の様々な地域からの出身者である。即ち、旧オランダ植民地（インドネシア、スリナム、アンチル諸島）出身者、地中海周辺国（モロッコ、トルコ、スペイン、イタリア）からの労働移民、他の西ヨーロッパの国（ドイツ、フランス、イギリス、ベルギー）からの移民など。最近では、アフリカ、ヨーロッパの紛争地域からの難民もオランダに流入している（竹内他，1999:71）。

オランダ語以外に他の多くの言語が官公庁、学校で使用されている。少数民族言語の話者は自分のコミュニティ内で放送や新聞に自分の言語を使っている。学校ではオランダ語

が教育用言語である。オランダ語以外の言語を使用している学校はほんの少数である。大都市ではことに、人口の大多数が多言語使用である。特定の都市部では 50 %にも達するほどの生徒がオランダ語以外の母語をもっている。社会的、経済的分離政策をとったことによって、言語的、民族的に少数民族出身の生徒が占める学校の数が増えた（竹内他, 1999:71）。

オランダの公用語であるオランダ語は言語系統からみると英語とドイツ語に非常に近い。オランダは国土も人口も日本の約 10 分の 1 という小国であり、地理的にはイギリス、ドイツ、ベルギーに囲まれ、国内での外国語（特に英語）の使用頻度は高い（小林, 1995:87）。戦後、特に映画・テレビといったマスメディアによって、英語はオランダに普及していった。オランダでは吹き替えを行わないため、外国製の映画・テレビ番組はオランダ語字幕がつけられ、そのまま放映・放送される。山岸(1999)によると、オランダでは専門的な内容の対話や高等教育など、国内でのコミュニケーションにおいて、英語が使われる機会が増大しており、ノルウェーやスウェーデン等とともに、「外国語としての英語 (EFL) 」の立場から「第二言語としての英語 (ESL) 」の立場に移行しつつあるという。しかし、Dronkers (1994) はオランダ国内の英語による教育の増大は主にヨーロッパ統合とそれに伴う一部エリート層のコスモポリタン（世界主義）気質の増加によるとし、当面は教育用言語としてのオランダ語の地位は揺らがないであろうことを述べており、英語を教育用言語としている ESL 国とは事情が異なることがわかる。一般的に言って、オランダ国内での日常生活にはオランダ語しか必要なく、英語はオランダ人にとって外国語であることに変わりはないが、世界に開かれた貿易国家であるオランダでは、英語の重要度が下がることは考えにくい。

付録2 初等教育英単語リスト (Interface の教員用マニュアル pp. 22-23 より)

across	bridge	Dutch	hamburger	music	sandwich	today
address	brother	ears	hand	name	school	toilet
Africa	brown	east	happy	new	sex	town
African	bus	easy	hat	news	shirt	train
after	but	eat	hello	nice	shoes	train ticket
afternoon	cake	egg	help	night	shop	tree
again	can	England	here	north	short	under
age	car	English	hi!	nose	sing	vegetables
all over	card (postcard)	evening	high	not	sir	very
all right	careful	ever	Holland	no thank you	sister	video
always	carry	eyes	homework	now	sit down	village
America	cat	face	hope	o'clock	sit	wait
American	chair	fall	horse	ok	sleep	walk (v)
and	cheese	family	hospital	old	small	wall
animal	chewing gum	farm	hot	on	snow	warm
apple	chicken	fast	hotel	open	socks	wash
arm	child	fat	hour	orange	soft	water
army	children	father	house	outside	son	wear
around	chips	find	how	paper	sorry	week
asleep	chocolate	finger	hungry	past (clock)	soup	weekend
at home	church	first	in	pear	south	welcome
at	cinema	first name	inside	pen	spaghetti	west
Australia	circus	fish	jam	pence	spelling	what
back (adj.)	city	fit	jeans	pencil	sponsor	when
back (n.)	class	flat	just	penny (p)	stamp	where
bacon (and eggs)	clean	floor	kill	perfect	star	which
bad	clock	foot	kiss	person	station	white
bag	close (v)	football	kitchen	pet	stop	who
ball	clothes	forget	know	piano	storm	window
banana	club	France	ladies	pilot	straight on	winter
band	coat	French	lady	pizza	street	with
bank	coffee	friend	lamp	place	strong	word
basket	coke	friendly	last	plan	sugar	work
basketball	cold	from	late	plant	summer	workbook
bathroom	colour	fruit	left	play	sun	world
beautiful	come	full	legs	police-station	supermarket	write
because	come on	fun	letter	police	superstar	year
bed	cook	funny	life	policeman	surname	yellow
bedroom	corner	garage	lift	post-office	sweater	yes, please
before	country	garden	listen	postcard	swim	yesterday
behind	cow	gentleman	live	potatoes	swimming	
best	cup (of tea)	gentlemen	living-room	pound (money)	table	days of the week
between	cupboard	German	long	problem	tabletennis	months of the year
big	cycle	Germany	look	programme	take	numerals 1-100
bike	dad	get up	love	quarter	tall	ordinals 1-10
birthday	dance	get	lunch	queen	taxi	possessive pronouns
bite	dark	girl	make	quick	tea	personal pronouns
black	day	give	march	rain (n)	team	demonstrative pronouns
blackboard	dessert	glad	middle	read	television	be: simple present
blouse	dining-room	glass	milk	ready	tennis	have got: simple present
blue	dinner	go	milkman	red	thank you	
boat	disco	good	minute	rest	thanks (very much)	
body	do	goodbye	money	right (OK)	then	
book	dog	grass	month	right (opp. left)	there	
boot	door	great	more	ring	thin	
boring	down	green	morning	road	thing	
box	downstairs	grow	mother	room	think	
boy	dream	hair	Mr	round	ticket	
bread	dress	half	Mrs	run	time	
breakfast	drink	hall	mum	salad	to	

付録3 教員への質問紙（原文はオランダ語）

（注）実際は初等学校用の質問紙と中等学校用の質問紙は別々に用意した。しかし、両質問紙には共通部分が多いため、ここでは紙面の都合上1つにまとめて提示している。そのため、同じ問い番号が複数ある場合がある。質問項目あるいは回答の選択肢に（初）が付してあるものは、初等学校教員のみを対象とした質問項目または選択肢であることを示し、（中）が付してあるものは、中等学校教員のみを対象とした質問項目または選択肢であることを示す。

パート 1: 学校の背景と教員自身に関する質問

問1 年齢 歳

問2 性別 ○ 男性 ○ 女性

問3 初等学校第7/8学年における勤務年数 年（初）

問3 中等学校での勤務年数 年（中）

問4 英語を教えるために受けた訓練（初）

- 特になし
- 現職研修
- 高等職業学校における教員養成 (Pabo)
- その他

問4 教員養成（中）

- 高等職業学校における2級教員養成
- 高等職業学校における1級教員養成
- 大学における1級教員養成
- その他

問5 平均クラスサイズ 人

問6 クラスタイプ（初）

- 第8学年単独学級
- 第7/8学年混合学級

問6 クラスタイプ（中）

- 学校種別 (vwo, havo, vmbo)
- vmbo/havo/vwo の混合
- vmbo/havo の混合及び vwo
- havo/vwo の混合及び vmbo
- その他

問7 受け入れ元の初等学校の数 (中)

- 10校未満
- 10校～20校
- 21校以上

パート 2: 授業実践に関する質問

問7 英語の授業に年間どれくらいの時間を費やしますか。 (初)

- 15時間未満
- 15時間～25時間
- 26時間以上

問8 どの教科書を使用していますか。

- 教科書は使用していない
- *Engels Basisonderwijs* (初)
- *Real English* (初)
- *Real English, Let's do it* (初)
- *Walkie Talkie* (初)
- *Units* (初)
- *No Problem* (初)
- *Interface* (中)
- *Stepping Stones* (中)
- *Clips* (中)
- その他
- *English Spoken* (初)
- *Hello World* (初)
- *Bubbles* (初)
- *Junior* (初)
- *Junior Contact* (初)
- *Notting Hill Gate* (中)
- *On the Move* (中)
- *Worldwide* (中)

問9 あなたの学校においては、教科書の選択に際して、次の各側面はどの程度重要視されていますか。各項目について1(最も重要でない)～5(最も重要である)の中からあてはまる数字を記入して下さい。

- 言語の捉え方に関するスタンス
- 教授・学習に関するスタンス
- 価格
- 習熟度別クラスへの対応
- 英語を教えるための訓練を受けていない教員への有用性 (初)
- 教授内容
- 初等(中等)学校用教科書との接続

問10 授業ではどのような教材を使用していますか。

- 教科書のみを使用する
- 主に教科書を使用し、自作教材も使用する
- 主に自作教材を使用し、教科書も使用する
- 自作教材のみを使用する

問11 次のような教材をどの程度使用していますか。

	しばしば使う	時々使う	使わない
a) 教科書付属のテープ、CD	0	0	0
b) 教科書付属以外のテープ、CD	0	0	0
c) 視聴覚教材（ビデオ、スライド）	0	0	0
d) 辞書、単語・熟語集	0	0	0
e) 読み物教材	0	0	0
f) 冊子、新聞などのオーセンティックな教材	0	0	0
g) コンピュータ、インターネット教材	0	0	0

問12 「教授」「練習」「テスト」に相対的に平均どのくらいの時間を費やしていますか。
(3つのカテゴリーの合計が100%になるように数字を記入して下さい。)

a) 教授（学習内容の提示や説明） %
b) 練習（一斉練習、個別練習、グループ練習：宿題のチェックを含む） %
c) テスト %
合計 100 %	

問13 4技能「スピーキング」「ライティング」「リスニング」「リーディング」及び「文法」「語彙」の育成に相対的に平均どのくらいの時間を費やしていますか。
(「文法」「語彙」は4技能全てに統合されるものと考えられますが、ここでは別のカテゴリーとして答えて下さい。)

a) リーディング %
b) リスニング %
c) スピーキング %
d) ライティング %
e) 文法 %
f) 語彙 %
合計 100 %	

問14 どのような授業形態を探っていますか。

- 教授と練習を一斉に行う
- 一斉教授を行い、練習において学力グループに応じた差異化を行う
- 教授と練習において学力グループに応じた差異化を行う
- 教授と練習を個別に行う

問15 授業ではどの言語を使用していますか。

- 英語のみ
- 主に英語
- 主にオランダ語
- オランダ語のみ

問16 次の授業場面においてどの程度英語を使用していますか。

	しばしば使う	時々使う	使わない
a) 生徒との個人的なやりとり	0	0	0
b) 雰囲気づくり	0	0	0
c) 誤りの訂正	0	0	0
d) 生徒をほめる	0	0	0
e) 授業を始める	0	0	0
f) 授業を終わる	0	0	0
g) 授業の秩序を保つ	0	0	0
h) 短めの指示 例：‘Open your textbook’	0	0	0
i) 長めの指示、活動の説明	0	0	0
j) 文法説明	0	0	0
k) 語彙の意味確認・説明	0	0	0
l) 読解活動	0	0	0
m) 聴解活動	0	0	0
n) 言語・文化についての説明	0	0	0

問17 あなたの授業において、次の目標はどの程度重要ですか。

	重要ではない	いくらか重要である	重要である
a) 話す力の育成	0	0	0
b) 聞く力の育成	0	0	0
c) 読む力の育成	0	0	0
d) 書く力の育成	0	0	0
e) 文法知識の獲得	0	0	0
f) 語彙知識の獲得	0	0	0
g) 異文化理解	0	0	0
h) 次の教育段階への準備	0	0	0
i) 社会言語的能力の育成	0	0	0
j) 英語でコミュニケーションをとることへの肯定的な態度の育成	0	0	0

問18 次の各学習形態での学習に相対的にどの程度の時間を費やしますか。

(3つのカテゴリーの合計が100%になるように数字を記入して下さい。)

a) 一斉学習%
b) 個別学習%
c) グループ学習%
合計	100%

パート 3: 初等 (中等) 学校との連絡に関する質問

問19 あなたの学校は地域の初等 (中等) 学校とのコンタクトがありますか。

- ある
- ない (質問項目 20 へ進んで下さい)
- わからない (質問項目 20 へ進んで下さい)

問19-1 どのようなコンタクトの形態をとっていますか。 (複数回答可)

- 初等・中等学校間の管理職レベルのコンタクト
- 初等・中等学校間の一般教員レベルのコンタクト
- 初等学校の教員と中等学校の学年主任のコンタクト
- その他

問19-2 誰が会合のイニシアチブをとっていますか。 (複数回答可)

- 初等学校
- 中等学校
- 教育サポート機関
- 地域の教育行政機関
- その他

問20 あなたの学校には英語教育についての方針文書がありますか。

- ある
- ない (質問項目 21 へ進んで下さい)

問20-1 その方針文書には初等・中等学校の接続についての言及がありますか。

- ある
- ない

問21 あなたの学校では英語科のことについて受け入れ元 (受け入れ先) の初等 (中等) 学校と何らかの連絡がありますか。

- ある
- ない (質問項目 22 へ進んで下さい)

問21-1 連絡がある場合、その主題は何ですか。 (複数回答可)

- 教科書の選択について
- 教育目標について
- 教育内容について
- 教授方法について
- 授業形態について
- 学習者の学力について
- その他

問 22 初等学校の英語教育について国が定めた到達目標 (Kerndoelen) の内容をどの程度知っていますか。

- よく知っている
- 少しは知っている
- 全く知らない

問 23 初等 (中等) 学校における英語の教育内容についてどの程度知っていますか。

- よく知っている
- 少しは知っている
- 全く知らない

問 24 初等 (中等) 学校における英語の教授方法についてどの程度知っていますか。

- よく知っている
- 少しは知っている
- 全く知らない

問 25 初等 (中等) 学校における英語の授業を参観したことがありますか。

- ある
- ない

問 26 初等 (中等) 学校の教員があなたの英語の授業を参観したことがありますか。

- ある
- ない

問 27 あなたの学校の児童が導入として中等学校の英語授業を見に行く機会がありますか。
(初)

問 27 初等学校の児童が導入としてあなたの学校で英語の授業を見る機会がありますか。
(中)

- ある
- ない

問 28 初等 (中等) 学校で使われている英語の教科書を見たことがありますか。

- ある
- ない

パート 4: 学習者の知識・学力に関する質問

問29 児童の英語学力についての情報を中等学校に渡していますか。(初)

問29 生徒の英語学力についての情報を初等学校から受け取っていますか。(中)

- 学習者集団全体としての情報を渡している(受け取っている)
- 学習者個人についての情報を渡している(受け取っている)
- 特に渡していない(受け取っていない) (質問項目30に進んで下さい)

問29-1 どのような方法で情報を渡していますか(受け取っていますか)。(複数回答可)

- 学力テストの結果
- 教員からの報告、記事
- 言語ポートフォリオ
- その他

問30 第8学年終了時において、児童の英語学力差はどの程度ありますか。(初)

問30 第1学年当初において、生徒の英語学力差はどの程度ありますか。(中)

	差は小さい	いくらか 差がある	差が大きい	差が非常に 大きい
a) 全体的な英語力	○	○	○	○
b) 話す力	○	○	○	○
c) 聞く力	○	○	○	○
d) 読む力	○	○	○	○
e) 書く力	○	○	○	○
f) 語彙力	○	○	○	○
g) 文法力	○	○	○	○
h) 英語学習に対する動機づけ	○	○	○	○

問30-1 生徒の学力差は出身の初等学校の違いから生じていると思いますか。(中)

- はい
- いいえ

問31 第8学年卒業時の児童の最終的な学力を測定しますか。(初)

問31 年度始めに第1学年の生徒の学力を測定しますか。(中)

- はい (質問項目31-1へ進んで下さい)
- いいえ (質問項目31-2へ進んで下さい)

問31-1 どのようにして学力を測定しますか。(複数回答可) (初)

- 教科書付属のテスト
- 教室場面における教員自身の観察
- その他

問31-1 どのようにして学力を測定しますか。(複数回答可) (中)

- 彼らが何を知っているのかについてクラス全体に問いかける
- 第1学年の生徒とともに教科書全体にざっと目を通す
- 診断テストを行う
- アンケート調査を行う
- 教室場面における教員自身の観察
- その他

問31-2 第8学年の最後に学力を測定しない理由は何ですか。(複数回答可) (初)

- 測定したとしてもその結果が使われない
- 初等学校における英語教育の影響は小さい
- 仕事が過剰である
- 英語は特に優先される科目ではない
- 中等学校の方が学力をよりよく測定できる
- よいテストがない
- その他

問31-2 第1学年の最初に学力を測定しない理由は何ですか。(複数回答可) (中)

- 受け入れ元の初等学校における実践が多様すぎる
- 初等学校における英語教育の影響は小さい
- 中等学校における学習開始時点の学習者の状況が非常に異なる
- 初等学校における学習の影響はすぐに消える
- 学力差が非常に大きいので差異化を行うの不可能である
- 学力差に対応するにはクラスサイズが大きすぎる
- 初等学校で身につけた学力は中等学校の教科書には適さない
- よいテストがない
- その他

問32 第8学年の児童の学力差に対応するために何を行っていますか。(複数回答可) (初)

問32 第1学年の生徒の学力差に対応するために何を行っていますか。(複数回答可) (中)

- 特に何も行っていない
- 学力の低い児童・生徒には特別な注意を向ける
- 学力の高い児童・生徒には学習内容を豊かにする
- 児童・生徒が知っていること、できることを活用する
- 学力の高い児童・生徒には要求度を上げる
- 学力の高い児童・生徒には自主学習を促進する
- 児童・生徒が(テレビやラジオなどを通して)学校外で身につけたスキルを活用する
- その他

パート 5: 初等・中等学校における英語教育の連携に関する質問

問33 初等・中等学校における英語教育の連携に関する現在の状況について一般的にどのような印象をもっていますか。

- 深刻な問題であり、優先的に改善策が採られるべきである
- 問題であり、改善の必要がある
- 小さな問題であり、あまり改善すべき点はない
- 問題ではなく、改善すべき点はない
- 特に意見なし

問34 次の各側面からみて、初等・中等学校における英語教育の連携に関する現在の状況をどのように捉えていますか。

	悪い	どちらとも いえない	良い	意見なし
a) 初等・中等学校間の意思伝達	0	0	0	0
b) 教育目標の接続	0	0	0	0
c) 教授方法の接続	0	0	0	0
d) 教育内容の接続	0	0	0	0
e) 初等・中等学校教員間の相互理解・尊重	0	0	0	0
f) 初等・中等学校教員間での英語教育に関する知識・技能の共有	0	0	0	0

問35 初等・中等学校における英語教育の連携に関する最近5～10年間の改善状況について一般的にどのような印象をもっていますか。

- 大きく改善された
- 少しは改善された
- 全く改善されていない
- 特に意見なし

問36 次の各側面からみて、初等・中等学校における英語教育の連携に関する最近5～10年間の改善状況をどのように捉えていますか。

	大きく 改善された	少しは 改善された	全く改善 されていない	意見なし
a) 初等・中等学校間の意思伝達	0	0	0	0
b) 教育目標の接続	0	0	0	0
c) 教授方法の接続	0	0	0	0
d) 教育内容の接続	0	0	0	0
e) 初等・中等学校教員間の相互理解・尊重	0	0	0	0
f) 初等・中等学校教員間での英語教育に関する知識・技能の共有	0	0	0	0

問 37 初等・中等学校における英語教育の連携の改善は誰が責任をもって進めるべきである
と思いますか。

- 初等学校側が中等学校のやり方に合わせるべきである
- 中等学校側が初等学校のやり方に合わせるべきである
- 初等学校と中等学校の両者がお互いのやり方に合わせるべきである

問 38 初等・中等学校における英語教育の連携を改善するために、最も重要であると思われる
方策を下から4つ選んで下さい。

- 初等学校教員の英語力を高める
- 初等学校における教育実践に一貫性をもたせる
- 初等学校においては一つの教育アプローチを用いる
- 初等学校卒業時の児童の学力を均質化する
- 初等学校において簡単な文法指導を増やす
- 初等学校において構文をより強調した実践を行う
- 初等学校においてもっとスピーキング・リスニングに注意を向ける
- 初等学校においてもっとリーディングに注意を向ける
- 初等学校においてもっとライティングに注意を向ける
- 初等・中等学校用の教科書の接続を図る
- 地域における学校間で話し合いをもつ
- 国が定めた到達目標 (Kerndoelen) についての知識を増やす
- 初等学校においてもっとコミュニケーション重視の実践を行う
- 中等学校においてもっとコミュニケーション重視の実践を行う
- 教育内容についての合意を確立する
- 中等学校教員は初等学校での英語教育実践についての知識を増やす
- 初等学校教員は中等学校での英語教育実践についての知識を増やす
- 中等学校第1学年入学時に学力テストを行う
- 中等学校においてより学力差に対応した実践を行う
- その他

問 39 初等・中等学校における英語教育の連携を改善するために、あなたは (またはあなた
の学校では) 何らかの方策を実行しましたか。

- はい (質問項目 39-1 へ進んで下さい)
- いいえ (質問項目 39-2 へ進んで下さい)

問 39-1 初等・中等学校における英語教育の連携を改善するために、あなたが（またはあなたの学校が）採った方策を下から選んで下さい。（複数回答可）

- 英語教育について、地域の初等（中等）学校と定期的な話し合いをもっている
- 初等学校教員と中等学校教員がお互いに授業観察を行っている
- 初等学校第 8 学年の児童が中等学校の英語授業を見学に行く（来る）
- 初等（中等）学校と目標についての合意がある
- 初等（中等）学校と教授方法についての合意がある
- 初等（中等）学校と教育内容についての合意がある
- 初等（中等）学校と教材・教科書についての合意がある
- 初等（中等）学校とテストについての合意がある
- 初等（中等）学校との接続を志向した外国語教育の方針文書がある
- 初等学校卒業時（中等学校入学時）にテストを行っている
- 中等学校第 1 学年で学力差に対応した実践を行っている（中）
- 受け入れ元の初等学校から生徒の学力についての詳しい情報を得ている（中）
- その他

問 39-2 初等・中等学校における英語教育の連携を改善するために、あなたが（またはあなたの学校が）特に何の方策も採らなかった理由を下から選んで下さい。（複数回答可）

- 連携は特に問題ではない
- 英語科は優先教科ではない
- 興味が無い
- 時間が無い
- 改善策をとるために必要な設備がない
- 何をすべきかよくわからない
- その他

パート 6: 初等学校の英語教育に対する教員の信念に関する質問

問40 次の各文が示す内容についてどのように思いますか。あなたの意見に最も近いものにチェックをして下さい。

	そう 思う	どちらか といえば そう思う	どちらか といえば そう思わない	そう 思わない	意見 なし
a) 初等学校における英語教育の主な目的は学習者を動機付け、日常的な用を足すことのできる力をつけ、英語を話すことへの不安を取り除き、英語学習の楽しさを教えることである	○	○	○	○	○
b) 中等学校第1学年の教員は、しばしば生徒が初等学校での学習によって間違っ身につけた誤りを訂正する必要がある	○	○	○	○	○
c) 初等学校教員は児童に基礎的な事項を教えることができるだけの十分な英語力を身につけている	○	○	○	○	○
d) 初等学校で2年間の英語教育が行われるようになったので、中等教育の基礎教育課程 (Basisvorming) 修了時点における英語の達成レベルは高まる	○	○	○	○	○
e) 初等学校における英語教育は重要ではない	○	○	○	○	○
f) 初等学校における英語教育は中等学校との円滑な接続が実現されたときのみ意味のあるものになる	○	○	○	○	○
g) 十分に高いレベルの英語力を身につけるためには早期に英語学習を始めることが不可欠である	○	○	○	○	○

パート 7: 連携問題に関する自由記述

本質問紙調査における主題及び内容に関して、何かご意見がございましたら、以下の空欄にご自由にお書き下さい。

この質問紙調査でご回答いただいた内容に関するより深い情報を収集するため、将来的にコンタクトをとらせていただいても差し支えないようでしたら、以下に連絡先を記入して下さい。

名前:

電話:

E-mail:

ご協力ありがとうございました。

付録4 教員への質問紙調査における回答結果

パート1の質問項目に対する回答結果

	初等学校 総回答者数 158		中等学校 総回答者数 147	
	回答者数	度数 (%) または M=平均 (標準偏差)	回答者数	度数 (%) または M=平均 (標準偏差)
問1 年齢	156	M=42.2 (10.0)	147	M=44.9 (10.1)
20歳代		30 (19.2)		18 (12.2)
30歳代		24 (15.4)		20 (13.6)
40歳代		60 (38.5)		52 (35.4)
50歳代		41 (26.3)		52 (35.4)
60歳以上		1 (0.6)		5 (3.4)
問2 性別	156		147	
男性		96 (61.5)		65 (44.2)
女性		60 (38.5)		82 (55.8)
問3 勤務年数	155	M=9.3 (7.9) ¹	141	M=19.4 (10.7)
5年未満		56 (36.1)		21 (14.9)
5年～10年		51 (32.9)		16 (11.3)
11年～20年		34 (21.9)		33 (23.4)
21年～30年		12 (7.7)		53 (37.6)
31年以上		2 (1.3)		18 (12.8)
問4 教員養成・研修	158		147	
なし		60 (38.0)		
現職研修		36 (22.8)		
初等学校教員養成課程		52 (32.9)		
2級教員養成課程				72 (49.0)
1級教員養成課程				19 (13.0)
大学における1級教員養成				34 (23.1)
その他		10 (6.3) ²		22 (14.9) ²
問5 平均クラスサイズ	158	M=24.8 (5.2)	147	M=27.3 (2.7)
問6 無効な回答が多くあったため省略				
問7 (中) 受け入れ元の初等学校の数			141	
10校未満				18 (12.8)
10校～20校				66 (46.8)
21校以上				57 (40.4)

¹ 第7学年、第8学年に限る

² 初等学校教員の回答の内わけは、外国滞在による独学(2名)、旧初等学校教員養成課程(4名)、初等学校教員養成課程と中等学校2級教員養成課程の混合(4名)であった。中等学校教員の回答の内わけはほとんどが2級教員養成課程と1級教員養成課程の混合(17名)であり、残りは初等学校教員養成課程やその他の高等教育との混合(5名)であった。

パート2 の質問項目に対する回答結果

	初等学校 総回答者数 158		中等学校 総回答者数 147	
	回答者数	度数 (%) または M =平均 (標準偏差)	回答者数	度数 (%) または M =平均 (標準偏差)
問7 (初) 英語教育に費やす時間 (年間)	154			
15 時間未満		13 (8.4)		
15 時間~25 時間		76 (49.4)		
26 時間以上		65 (42.2)		
問8 使用している教科書	155		147	
教科書を使用しない		1 (0.6)		0 (0.0)
<i>Hello World</i>		33 (21.3)		
<i>Real English</i>		21 (13.5)		
<i>Junior</i>		19 (12.3)		
<i>Real English, Let's do it</i>		18 (11.6)		
<i>Bubbles</i>		15 (9.7)		
<i>Units</i>		15 (9.7)		
<i>English Spoken</i>		11 (7.1)		
<i>Your Own English</i>		6 (3.9)		
<i>No Problem</i>		4 (2.6)		
<i>Junior Contact</i>		4 (2.6)		
<i>Engels Basisonderwijs</i>		3 (1.9)		
<i>Walkie Talkie</i>		2 (1.3)		
<i>Say it in English</i>		1 (0.6)		
<i>Ticket to Britain</i>		1 (0.6)		
<i>Real English + Real English Let's do it</i>		1 (0.6)		
<i>Stepping Stones</i>				53 (36.1)
<i>Interface</i>				42 (28.6)
<i>Worldwide</i>				22 (15.0)
<i>Unicom Plus</i>				13 (8.8)
<i>Go for it</i>				11 (7.5)
<i>Clips</i>				2 (1.4)
<i>Tune in</i>				2 (1.4)
<i>Unicom Plus + Clips</i>				1 (0.7)
<i>Generation 2000</i>				1 (0.7)
問9 教科書選択の際の動機				
(1=重要ではない, 2=どちらかといえば重要ではない, 3=どちらともいえない, 4=どちらかといえば重要である, 5=重要である)				
言語の捉え方に関するスタンス	76	$M=3.5$ (1.22)	92	$M=4.3$ (.85)
重要ではない		6 (7.9)		0 (0.0)
どちらかといえば重要ではない		10 (13.2)		4 (4.3)
どちらともいえない		18 (23.7)		12 (13.0)
どちらかといえば重要である		24 (31.6)		33 (35.9)
重要である		18 (23.7)		43 (46.7)
教授・学習に関するスタンス	77	$M=4.3$ (.80)	92	$M=4.3$ (.92)
重要ではない		1 (1.3)		3 (3.3)
どちらかといえば重要ではない		0 (0.0)		0 (0.0)
どちらともいえない		10 (13.0)		11 (12.0)
どちらかといえば重要である		30 (39.0)		32 (34.8)
重要である		36 (46.8)		46 (50.0)
価格	76	$M=2.4$ (1.05)	91	$M=1.9$ (1.11)
重要ではない		19 (25.0)		49 (53.8)
どちらかといえば重要ではない		18 (23.7)		17 (18.7)
どちらともいえない		30 (39.5)		17 (18.7)
どちらかといえば重要である		7 (9.2)		5 (5.5)
重要である		2 (2.6)		3 (3.3)
習熟度別クラスへの対応	78	$M=3.7$ (1.43)	89	$M=3.1$ (1.19)
重要ではない		12 (15.4)		11 (12.4)
どちらかといえば重要ではない		4 (4.1)		13 (14.6)
どちらともいえない		13 (16.7)		30 (33.7)
どちらかといえば重要である		19 (24.4)		24 (27.0)
重要である		30 (38.5)		11 (12.4)

英語を教えるための訓練を受けていない教員への有用性 (初等学校のみ)	76	M=3.0 (1.44)		
重要ではない		17 (22.4)		
どちらかといえば重要ではない		10 (13.2)		
どちらともいえない		20 (26.3)		
どちらかといえば重要である		13 (17.1)		
重要である		16 (21.1)		
教授内容	76	M=3.5 (.97)	91	M=3.3 (1.13)
重要ではない		3 (3.9)		6 (6.6)
どちらかといえば重要ではない		6 (7.9)		17 (18.7)
どちらともいえない		25 (32.9)		29 (31.9)
どちらかといえば重要である		31 (40.8)		25 (27.5)
重要である		11 (14.5)		14 (15.4)
初等 (中等) 学校用教科書との接続	74	M=3.4 (1.31)	88	M=1.7 (1.01)
重要ではない		8 (10.8)		53 (60.2)
どちらかといえば重要ではない		11 (14.9)		20 (22.7)
どちらともいえない		16 (21.6)		8 (9.1)
どちらかといえば重要である		20 (27.0)		5 (5.7)
重要である		19 (25.7)		2 (2.3)
問10 教材の使用状況	157		144	
教科書のみを使用する		73 (46.5)		40 (27.8)
主に教科書を使用し、自作教材も使用する		78 (49.7)		104 (72.2)
主に自作教材を使用し、教科書も使用する		6 (3.8)		0 (0.0)
自作教材のみを使用する		0 (0.0)		0 (0.0)
問11 副教材の使用状況				
a) 教科書付属のテープ、CD	156		146	
よく使う		130 (83.3)		136 (93.2)
時々使う		23 (14.7)		9 (6.2)
使わない		3 (1.9)		1 (0.7)
b) 教科書付属以外のテープ、CD	124		122	
よく使う		3 (2.4)		0 (0.0)
時々使う		20 (16.1)		46 (37.7)
使わない		101 (81.5)		76 (62.3)
c) 視聴覚教材 (ビデオ、スライド)	143		139	
よく使う		12 (8.4)		6 (4.3)
時々使う		66 (46.2)		100 (71.9)
使わない		65 (45.5)		33 (23.7)
d) 辞書、単語・熟語集	146		140	
よく使う		20 (13.7)		15 (10.7)
時々使う		95 (65.1)		65 (46.4)
使わない		31 (21.2)		60 (42.9)
e) 読み物教材	143		146	
よく使う		17 (11.9)		59 (40.4)
時々使う		72 (50.3)		77 (52.7)
使わない		54 (37.8)		10 (6.8)
f) 冊子、新聞などのオーセンティックな教材	139		137	
よく使う		4 (2.9)		5 (3.6)
時々使う		61 (43.9)		74 (54.0)
使わない		74 (53.2)		58 (42.3)
g) コンピュータ、インターネット教材	139		139	
よく使う		5 (3.6)		16 (11.5)
時々使う		62 (44.6)		82 (59.0)
使わない		72 (51.8)		41 (29.5)
問12 授業の各パートに費やす相対的な時間 (%)	154		142	
教授		M=35.7 (15.7)		M=28.1 (10.5)
練習		M=53.2 (15.0)		M=54.0 (12.7)
テスト		M=11.1 (7.3)		M=17.9 (8.1)
問13 各技能の育成に費やす相対的な時間 (%)	134		133	
リーディング		M=18.4 (7.6)		M=18.8 (7.8)
リスニング		M=19.4 (6.5)		M=14.2 (4.8)
スピーキング		M=24.3 (8.9)		M=14.3 (6.1)
ライティング		M=12.9 (6.1)		M=17.7 (7.2)
文法		M=9.6 (5.3)		M=18.7 (7.7)
語彙		M=15.6 (7.3)		M=16.3 (6.7)

問14 授業形態 (学力差への対応)	148		144
教授と練習を一斉に行う		98 (66.2)	68 (47.2)
一斉教授を行い、練習において学力グループに応じた差異化を行う		43 (29.1)	51 (35.4)
教授と練習において学力グループに応じた差異化を行う		7 (4.7)	25 (17.4)
問15 授業における英語の使用	155		139
英語のみ		7 (4.5)	6 (4.3)
主に英語		93 (60.0)	57 (41.0)
主にオランダ語		53 (34.2)	74 (53.2) ¹
オランダ語のみ		2 (1.3)	2 (1.4)
問16 どのような場面でどの程度英語を使うか			
a) 生徒との個人的なやりとり	155		147
よく使う		45 (29.0)	49 (33.3)
時々使う		92 (59.4)	75 (51.0)
使わない		18 (11.6)	23 (15.6)
b) 雰囲気づくり	154		147
よく使う		60 (39.0)	79 (53.7)
時々使う		79 (51.3)	61 (41.5)
使わない		15 (9.7)	7 (4.8)
c) 誤りの訂正	151		147
よく使う		35 (23.2)	31 (21.1)
時々使う		85 (56.3)	71 (48.3)
使わない		31 (20.5)	45 (30.6)
d) 生徒をほめる	153		147
よく使う		66 (43.1)	74 (50.3)
時々使う		76 (49.7)	67 (45.6)
使わない		11 (7.2)	6 (4.1)
e) 授業を始める	154		146
よく使う		98 (63.6)	91 (62.3)
時々使う		44 (28.6)	44 (30.1)
使わない		12 (7.8)	11 (7.5)
f) 授業を終わる	154		146
よく使う		63 (40.9)	60 (41.1)
時々使う		61 (39.6)	60 (41.1)
使わない		30 (19.5)	26 (17.8)
g) 授業の秩序を保つ	150		145
よく使う		16 (10.7)	30 (20.7)
時々使う		61 (40.7)	66 (45.5)
使わない		73 (48.7)	49 (33.8)
h) 短めの指示 例: 'Open your textbook'	152		145
よく使う		92 (60.5)	113 (77.9)
時々使う		55 (36.2)	30 (20.7)
使わない		5 (3.3)	2 (1.4)
i) 長めの指示、活動の説明	152		144
よく使う		21 (13.8)	9 (6.3)
時々使う		78 (51.3)	64 (44.4)
使わない		53 (34.9)	71 (49.3)
j) 文法説明	150		145
よく使う		8 (5.3)	4 (2.8)
時々使う		83 (55.3)	39 (26.9)
使わない		59 (39.3)	102 (70.3)
k) 語彙の意味確認・説明	152		146
よく使う		34 (22.4)	41 (28.1)
時々使う		94 (61.8)	76 (52.1)
使わない		24 (15.8)	29 (19.9)
l) 読解活動	152		144
よく使う		27 (17.8)	28 (19.4)
時々使う		88 (57.9)	72 (50.0)
使わない		73 (24.3)	44 (30.6)
m) 聴解活動	151		144
よく使う		33 (21.9)	24 (16.7)
時々使う		80 (53.0)	74 (51.4)
使わない		38 (25.2)	46 (31.9)

n) 言語・文化についての説明	153		144	
よく使う		9 (5.9)		32 (22.2)
時々使う		75 (49.0)		77 (53.5)
使わない		69 (45.1)		35 (24.3)
問17 各目標の重要度				
(1=重要ではない, 2=いくらか重要である, 3=重要である)				
a) 話す力の育成	155	M=2.8 (.36)	146	M=2.6 (.55)
重要ではない		0 (0.0)		4 (2.7)
いくらか重要である		24 (15.5)		56 (38.4)
重要である		131 (84.5)		86 (58.9)
b) 聞く力の育成	156	M=2.8 (.36)	146	M=2.8 (.44)
重要ではない		0 (0.0)		1 (0.7)
いくらか重要である		24 (15.4)		32 (21.9)
重要である		132 (84.6)		113 (77.4)
c) 読む力の育成	155	M=2.6 (.50)	146	M=2.8 (.39)
重要ではない		1 (0.6)		1 (0.7)
いくらか重要である		59 (38.1)		22 (15.1)
重要である		95 (61.3)		123 (84.2)
d) 書く力の育成	156	M=2.1 (.61)	145	M=2.6 (.53)
重要ではない		19 (12.2)		3 (2.1)
いくらか重要である		96 (61.5)		52 (35.9)
重要である		41 (26.3)		90 (62.1)
e) 文法知識の獲得	155	M=1.9 (.54)	146	M=2.7 (.51)
重要ではない		28 (18.1)		3 (2.1)
いくらか重要である		110 (71.0)		42 (28.8)
重要である		17 (11.0)		101 (69.2)
f) 語彙知識の獲得	153	M=2.6 (.52)	146	M=2.9 (.37)
重要ではない		2 (1.3)		1 (0.7)
いくらか重要である		58 (37.9)		19 (13.0)
重要である		93 (60.8)		126 (86.3)
g) 異文化理解	151	M=2.0 (.54)	142	M=2.0 (.40)
重要ではない		21 (13.9)		11 (7.7)
いくらか重要である		108 (71.5)		119 (83.8)
重要である		22 (14.6)		12 (8.5)
h) 次の教育段階への準備	152	M=2.3 (.65)	144	M=1.9 (.81)
重要ではない		16 (10.5)		55 (38.2)
いくらか重要である		75 (49.3)		49 (34.0)
重要である		61 (40.1)		40 (27.8)
i) 社会言語的能力の育成	155	M=2.1 (.68)	143	M=1.9 (.70)
重要ではない		29 (18.7)		44 (30.8)
いくらか重要である		82 (52.9)		71 (49.7)
重要である		44 (28.4)		28 (19.6)
j) 英語でコミュニケーションをとることへの肯定的な態度の育成	155	M=2.6 (.55)	143	M=2.6 (.52)
重要ではない		5 (3.2)		3 (2.1)
いくらか重要である		52 (33.5)		45 (31.5)
重要である		98 (63.2)		95 (66.4)
問18 各学習形態での学習に費やす相対的な時間 (%)				
クラス一斉学習	150	M=49.6 (18.9)	138	M=38.4 (18.3)
個別学習		M=26.9 (13.1)		M=39.5 (15.6)
グループ学習		M=23.5 (13.3)		M=22.1 (14.8)

¹ 中等学校の教員は、英語の授業において、特に長めの指示や文法説明については主にオランダ語を使用している。49.3%の教員は長めの指示に英語を全く使わないと回答しており、70.3%の教員は文法説明に全く英語を使わないと回答している。

パート 3 の質問項目に対する回答結果

	初等学校 総回答者数 158		中等学校 総回答者数 147	
	回答者数	度数 (%)	回答者数	度数 (%)
問 19 初等・中等学校のコンタクト (一般的な事柄について)	156		146	
あり		140 (89.7)		123 (84.2)
なし		13 (8.3)		15 (10.3)
知らない		3 (1.9)		8 (5.5)
問 19-1 コンタクトの形態 (複数回答可)	138		123	
校長・教頭レベル (管理職レベル)		38 (27.5)		48 (39.0)
教員レベル		55 (39.9)		17 (13.8)
中等学校第1学年の主任と初等学校の教員		98 (71.0)		87 (70.7)
問 19-2 イニシアティブ (複数回答可)	133		107	
初等学校		82 (61.7)		51 (47.7)
中等学校		106 (79.7)		88 (82.2)
教育サポート機関		7 (5.3)		4 (3.7)
地域の教育行政機関		7 (5.3)		4 (3.7)
その他		8 (6.0)		17 (15.9)
問 20 英語教育に関する教育方針文書の有無	146		136	
あり		111 (76.0)		31 (22.8)
なし		35 (24.0)		105 (77.2)
問 20-1 初等・中等学校の接続に関する記述の有無	100		29	
あり		38 (38.0)		10 (34.5)
なし		62 (62.0)		19 (65.5)
問 21 英語教育に特化した話し合いの有無	155		144	
あり		25 (16.1)		20 (13.9)
なし		130 (83.9)		124 (86.1)
問 21-1 英語教育に特化した話し合いの内容 (複数回答可)	24		20	
教科書の選択について		12 (50.0)		5 (25.0)
教育目標について		6 (25.0)		6 (30.0)
教育内容について		9 (37.5)		9 (45.0)
教授方法について		6 (25.0)		5 (25.0)
授業形態について		3 (12.5)		5 (25.0)
学習者の学力について		14 (58.3)		14 (70.0)
その他		1 (4.2)		4 (20.0)
問 22 初等学校の英語教育の到達目標についての知識	156		144	
よく知っている		35 (22.4)		36 (25.0)
少しは知っている		100 (64.1)		60 (41.7)
全く知らない		21 (13.5)		48 (33.3)
問 23 初等学校 (中等学校) における教育内容についての知識	153		140	
よく知っている		21 (13.7)		15 (10.7)
少しは知っている		114 (74.5)		99 (70.7)
全く知らない		18 (11.8)		26 (18.6)
問 24 初等学校 (中等学校) における教授方法についての知識	155		142	
よく知っている		18 (11.6)		14 (9.9)
少しは知っている		113 (72.9)		101 (71.1)
全く知らない		24 (15.5)		27 (19.0)
問 25 初等学校 (中等学校) における英語の授業観察経験の有無	157		145	
ある		43 (27.4)		23 (15.9)
ない		114 (72.6)		122 (84.1)
問 26 初等学校 (中等学校) における英語の被授業観察経験の有無	157		146	
ある		4 (2.5)		27 (18.5)
ない		153 (97.5)		119 (81.5)
問 27 初等学校の児童が中等学校入学前に英語授業を体験する機会があるか	153		147	
ある		60 (39.2)		97 (66.0)
ない		93 (60.8)		50 (34.0)
問 28 初等学校 (中等学校) の英語教科書を見たことがあるか	158		147	
ある		56 (35.4)		81 (55.1)
ない		102 (64.6)		66 (44.9)

パート4の質問項目に対する回答結果

	初等学校 総回答者数 158		中等学校 総回答者数 147	
	回答者数	度数 (%) または M=平均 (標準偏差)	回答者数	度数 (%) または M=平均 (標準偏差)
問29 学習者の英語学力についての情報の受け渡し (受け取り)	158		146	
学習者集団についての情報		6 (3.8)		2 (1.4)
学習者個人についての情報		33 (20.9)		13 (8.9)
情報なし		119 (75.3)		131 (89.7)
問29-1 情報伝達のツール (複数回答可)	39		15	
学力テストの結果		19 (48.7)		12 (80.0)
教員からの報告、記事		23 (59.0)		5 (33.3)
言語ポートフォリオ		0 (0.0)		0 (0.0)
問30 異なる側面における英語の学力差 (1= 学力差はほとんどない, 2= いくらか学力差がある, 3= 学力差が大きい, 4= 学力差が非常に大きい)				
a) 全体的な英語力	158	M=2.8 (.67)	142	M=2.8 (.77)
学力差はほとんどない		5 (3.2)		5 (3.5)
いくらか学力差がある		39 (24.7)		44 (31.0)
学力差が大きい		97 (61.4)		68 (47.9)
学力差が非常に大きい		17 (10.8)		25 (17.6)
b) 話す力	156	M=2.8 (.66)	143	M=2.8 (.76)
学力差はほとんどない		3 (1.9)		5 (3.5)
いくらか学力差がある		41 (26.3)		41 (28.7)
学力差が大きい		93 (59.6)		72 (50.3)
学力差が非常に大きい		19 (12.2)		25 (17.5)
c) 聞く力	157	M=2.5 (.67)	143	M=2.5 (.79)
学力差はほとんどない		5 (3.2)		9 (6.3)
いくらか学力差がある		72 (45.9)		67 (46.9)
学力差が大きい		70 (44.6)		50 (35.0)
学力差が非常に大きい		10 (6.4)		17 (11.9)
d) 読む力	156	M=2.7 (.62)	144	M=2.7 (.78)
学力差はほとんどない		2 (1.3)		7 (4.9)
いくらか学力差がある		59 (37.8)		46 (31.9)
学力差が大きい		85 (54.5)		68 (47.2)
学力差が非常に大きい		10 (6.4)		23 (16.0)
e) 書く力	154	M=2.7 (.69)	143	M=2.7 (.79)
学力差はほとんどない		5 (3.2)		6 (4.2)
いくらか学力差がある		47 (30.5)		49 (34.3)
学力差が大きい		85 (55.2)		63 (44.1)
学力差が非常に大きい		17 (11.0)		25 (17.5)
f) 語彙力	155	M=2.8 (.71)	143	M=2.8 (.75)
学力差はほとんどない		6 (3.9)		5 (3.5)
いくらか学力差がある		44 (28.4)		43 (30.1)
学力差が大きい		87 (56.1)		72 (50.3)
学力差が非常に大きい		18 (11.6)		23 (16.1)
g) 文法力	157	M=2.8 (.65)	144	M=2.6 (.89)
学力差はほとんどない		3 (1.9)		14 (9.7)
いくらか学力差がある		44 (28.0)		55 (38.2)
学力差が大きい		93 (59.2)		50 (34.7)
学力差が非常に大きい		17 (10.8)		25 (17.4)
h) 英語学習に対する動機づけ	158	M=2.2 (.87)	144	M=1.8 (.83)
学力差はほとんどない		34 (21.5)		64 (44.4)
いくらか学力差がある		72 (45.6)		54 (37.5)
学力差が大きい		39 (24.7)		21 (14.6)
学力差が非常に大きい		13 (8.2)		5 (3.5)

問 30-1 (中) 入学時の学力差は受け入れ元の初等学校での学習 経験に起因していると思うか		134	
そう思う			104 (77.6)
そうは思わない			30 (22.4)
問 31 初等学校卒業時 (または中等学校入学時) の英語学力測 定の有無	158	147	
ある		40 (25.3)	52 (35.4)
ない		118 (74.7)	95 (64.6)
問 31-1 どのような方法で学力を測定するか (複数回答可)	40	52	
教科書付属のテスト		30 (75.0)	
教室場面における教員自身の観察		19 (47.5)	40 (76.9)
彼らが何を知っているのかについてクラス全体に問う			46 (88.5)
第1学年の生徒とともに教科書全体にざっと目を通す			16 (30.8)
診断テストを行う			8 (15.4)
アンケート調査を行う			1 (1.9)
問 31-2 英語学力を測定しない理由 (複数回答可)	115	95	
初等・中等学校共通:			
初等学校における英語教育の影響は小さい		29 (25.2)	34 (35.8)
よいテストがない		72 (62.6)	32 (33.7)
初等学校:			
測定したとしてもその結果が使われない		33 (28.7)	
仕事が過剰である		8 (7.0)	
英語は特に優先される科目ではない		43 (37.4)	
中等学校の方が学力をよりよく測定できる		38 (33.0)	
中等学校:			
受け入れ元の初等学校における実践が多様すぎる			52 (54.7)
中等学校における学習開始時点の学習者の状況が非常 に異なる			53 (55.8)
初等学校における学習の影響はすぐに消える			42 (44.2)
学力差が非常に大きいので差異化を行うのは不可能			13 (13.7)
学力差に対応するにはクラスサイズが多すぎる			29 (30.5)
初等学校で身につけた学力は中等学校の教科書に適さ ない			13 (13.7)
問 32 どのように学力差に対応しているか (複数回答可)	154	147	
特に何も行っていない		39 (25.3)	19 (12.9)
学力の低い児童・生徒には特別な注意を向ける		20 (13.0)	71 (48.3)
学力の高い児童・生徒には学習内容を豊かにする		45 (29.2)	60 (40.8)
児童・生徒が知っていること、できることを活用する		67 (43.5)	79 (53.7)
学力の高い児童・生徒には要求度を上げる		48 (31.2)	17 (11.6)
学力の高い児童・生徒には自主学習を促進する		53 (34.4)	67 (45.6)
児童・生徒が (テレビ、ラジオなどを通して) 学校外 で身につけたスキルを活用する		44 (28.6)	35 (23.8)
その他		6 (3.9)	15 (10.2)

パート5の質問項目に対する回答結果(その1)

	初等学校 総回答者数 158		中等学校 総回答者数 147	
	回答者数	度数 (%) または M=平均 (標準偏差)	回答者数	度数 (%) または M=平均 (標準偏差)
問33 初等・中等学校における英語教育の連携の現状についての見解	156		145	
深刻な問題であり、優先的に改善策が採られるべきである		5 (3.2)		16 (11.0)
問題であり、改善の必要がある		69 (44.2)		67 (46.2)
小さな問題であり、あまり改善すべき点はない		31 (19.9)		38 (26.2)
問題ではなく、改善すべき点はない		17 (10.9)		11 (7.6)
特に意見なし		34 (21.8)		13 (9.0)
問34 各側面からみた連携の現状についての見解 (1= 悪い, 2= どちらともいえない, 3= 良い)				
a) 初等・中等学校間の意思伝達	138	M=1.7 (.68)	125	M=1.4 (.61)
悪い		58 (42.0)		82 (65.6)
どちらともいえない		63 (45.7)		35 (28.0)
良い		17 (12.3)		8 (6.4)
b) 教育目標の接続	114	M=1.6 (.58)	110	M=1.6 (.60)
悪い		46 (40.4)		46 (41.8)
どちらともいえない		62 (54.4)		57 (51.8)
良い		6 (5.3)		7 (6.4)
c) 教授方法の接続	116	M=1.7 (.61)	107	M=1.7 (.69)
悪い		40 (34.5)		45 (42.1)
どちらともいえない		66 (56.9)		48 (44.9)
良い		10 (8.6)		14 (13.1)
d) 教育内容の接続	115	M=1.7 (.61)	116	M=1.5 (.63)
悪い		45 (39.1)		67 (57.8)
どちらともいえない		61 (53.0)		41 (35.3)
良い		9 (7.8)		8 (6.9)
e) 初等・中等学校教員間の相互理解・尊重	103	M=1.7 (.62)	88	M=1.9 (.57)
悪い		38 (36.9)		21 (23.9)
どちらともいえない		56 (54.4)		58 (65.9)
良い		9 (8.7)		9 (10.2)
f) 初等・中等学校教員間での英語教育に関する知識・技能の共有	109	M=1.7 (.60)	94	M=1.6 (.69)
悪い		40 (36.7)		46 (48.9)
どちらともいえない		61 (56.0)		37 (39.4)
良い		8 (7.3)		11 (11.7)
問35 最近5~10年間における連携の改善状態についての見解	157		145	
大きく改善された		15 (9.6)		7 (4.8)
少しは改善された		58 (36.9)		57 (39.3)
全く改善されていない		31 (19.7)		47 (32.4)
特に意見なし		53 (33.8)		34 (23.4)
問36 各側面からみた最近5~10年間における連携の改善状態についての見解 (1= 大きく改善された, 2=少しは改善された, 3= 全く改善されていない)				
a) 初等・中等学校間の意思伝達	104	M=2.2 (.72)	102	M=2.5 (.64)
大きく改善された		18 (17.3)		8 (7.8)
少しは改善された		45 (43.3)		38 (37.3)
全く改善されていない		41 (39.4)		56 (54.9)
b) 教育目標の接続	92	M=2.2 (.69)	86	M=2.5 (.61)
大きく改善された		14 (15.2)		5 (5.8)
少しは改善された		43 (46.7)		35 (40.7)
全く改善されていない		35 (38.0)		46 (53.5)
c) 教授方法の接続	88	M=2.3 (.63)	82	M=2.5 (.65)
大きく改善された		9 (10.2)		7 (8.5)
少しは改善された		47 (53.4)		31 (37.8)
全く改善されていない		32 (36.4)		44 (53.7)
d) 教育内容の接続	87	M=2.3 (.69)	96	M=2.5 (.60)
大きく改善された		12 (13.8)		5 (5.2)
少しは改善された		40 (46.0)		41 (42.7)
全く改善されていない		35 (40.2)		50 (52.1)

e)	初等・中等学校教員間の相互理解・尊重	78	M=2.4 (.59)	60	M=2.5 (.57)
	大きく改善された		4 (5.1)		2 (3.3)
	少しは改善された		37 (47.4)		26 (43.3)
	全く改善されていない		37 (47.4)		32 (53.3)
f)	初等・中等学校教員間での英語教育に関する知識・技能の共有	80	M=2.4 (.55)	73	M=2.6 (.55)
	大きく改善された		2 (2.5)		2 (2.7)
	少しは改善された		41 (51.3)		26 (35.6)
	全く改善されていない		37 (46.3)		45 (61.6)
問37	連携の改善を誰が責任をもって進めるべきか	149		134	
	初等学校側が中等学校のやり方に合わせるべきである		3 (2.0)		34 (25.4)
	中等学校側が初等学校のやり方に合わせるべきである		19 (12.8)		3 (2.2)
	初等学校と中等学校の両者がお互いのやり方に合わせるべきである		127 (85.2)		97 (72.4)

パート5の質問項目に対する回答結果(その2)

	初等学校		中等学校	
	回答者数	度数 (%)	回答者数	度数 (%)
問38 連携を改善するためにどのような方策を採るべきか(4つ選択)	151		135	
初等学校教員の英語力を高める		28 (18.5)		56 (41.5)
初等学校における教育実践に一貫性をもたせる		34 (22.5)		56 (41.5)
初等学校においては一つの教育アプローチを用いる		14 (9.3)		18 (13.3)
初等学校卒業時の児童の学力を均質化する		42 (27.8)		91 (67.4)
初等学校において簡単な文法指導を増やす		13 (8.6)		21 (15.6)
初等学校において構文をより強調した実践を行う		22 (14.6)		16 (11.9)
初等学校においてもっとスピーキング・リスニングに注意を向ける		17 (11.3)		12 (8.9)
初等学校においてもっとリーディングに注意を向ける		3 (2.0)		4 (3.0)
初等学校においてもっとライティングに注意を向ける		7 (4.6)		11 (8.1)
初等・中等学校用の教科書の接続を図る		83 (55.0)		48 (35.6)
地域における学校間で話し合いをもつ		45 (29.8)		33 (24.4)
国の公式の到達目標(Kerndoelen)についての知識を増やす		38 (25.2)		22 (16.3)
初等学校においてもっとコミュニケーション重視の実践を行う		18 (11.9)		5 (3.7)
中等学校においてもっとコミュニケーション重視の実践を行う		15 (9.9)		6 (4.4)
教育内容についての合意を確立する		78 (51.7)		34 (25.2)
中等学校教員は初等学校での英語教育実践についての知識を増やす		20 (13.2)		9 (6.7)
初等学校教員は中等学校での英語教育実践についての知識を増やす		15 (9.9)		14 (10.4)
中等学校第1学年入学時にテストを行う		14 (9.3)		18 (13.3)
中等学校においてより学力差に対応した実践を行う		27 (17.9)		6 (4.4)
問39 あなたは(またはあなたの学校は)初等・中等学校の連携を改善するために何らかの方策を実際に採っているか	158		144	
はい		23 (14.6)		28 (19.4)
いいえ		135 (85.4)		116 (80.6)
問39-1 実際に採った方策(複数回答可)	23		28	
英語教育について、地域の初等(中等)学校と定期的な話し合いをもっている		5 (21.7)		6 (21.4)
初等学校教員と中等学校教員がお互いに授業観察を行っている		1 (4.3)		2 (7.1)
初等学校第8学年の児童が中等学校の英語授業を見学に行く(来る)		0 (0.0)		8 (28.6)
初等(中等)学校と目標についての合意がある		1 (4.3)		6 (21.4)
初等(中等)学校と教授方法についての合意がある		0 (0.0)		1 (3.6)
初等(中等)学校と教育内容についての合意がある		2 (8.7)		3 (10.7)
初等(中等)学校と教材・教科書についての合意がある		4 (17.4)		4 (14.3)
初等(中等)学校とテストについての合意がある		0 (0.0)		0 (0.0)
初等(中等)学校との接続を志向した外国語教育の方針文書がある		3 (13.0)		1 (3.6)
初等学校卒業時(中等学校入学時)にテストを行っている		0 (0.0)		3 (10.7)
中等学校第1学年で学力差に対応した実践を行っている(中)				1 (3.6)
受け入れ元の初等学校から生徒の学力についての詳しい情報を得ている(中)				2 (7.1)
問39-2 連携を改善するための方策を採っていない理由(複数回答可)	132		115	
接続は特に問題ではない		23 (17.4)		27 (23.5)
英語科は優先教科ではない		52 (39.4)		34 (29.6)
興味が無い		11 (8.3)		23 (20.0)
時間が無い		57 (43.2)		66 (57.4)
改善策をとるために必要な設備がない		15 (11.4)		23 (20.0)
何をすべきかよくわからない		44 (33.3)		30 (26.1)
その他		23 (17.4)		26 (22.6)

パート6の質問項目に対する回答結果

問40 次の文が示す内容についてどのように思うか。 (1= そう思う, 2= どちらかといえばそう思う, 3= どちらかといえばそう思わない, 4= そう思わない)	初等学校 総回答者数 158		中等学校 総回答者数 147	
	回答者数	度数 (%) または M=平均 (標準偏差)	回答者数	度数 (%) または M=平均 (標準偏差)
a) 初等学校における英語教育の主な目的は、学習者を動機付け、日常的な用を足すことのできる力をつけ、英語を話すことへの不安を取り除き、英語学習の楽しさを教えることである。	155	M=1.2 (.43)	135	M=1.5 (.79)
そう思う		133 (85.8)		86 (63.7)
どちらかといえばそう思う		20 (12.9)		36 (26.7)
どちらかといえばそう思わない		1 (0.6)		7 (5.2)
そう思わない		1 (0.6)		6 (4.4)
b) 中等学校第1学年の教員は、しばしば生徒が初等学校での学習によって間違っ身につけた誤りを訂正する必要がある。	98	M=3.1 (.97)	144	M=2.8 (1.14)
そう思う		5 (5.1)		23 (16.0)
どちらかといえばそう思う		28 (28.6)		39 (27.1)
どちらかといえばそう思わない		21 (21.4)		22 (15.3)
そう思わない		44 (44.9)		60 (41.7)
c) 初等学校教員は児童に基礎的な事項を教えることができるだけの十分な英語力を身につけている。	141	M=2.0 (.84)	113	M=3.0 (.90)
そう思う		42 (29.8)		5 (4.4)
どちらかといえばそう思う		70 (49.6)		32 (28.3)
どちらかといえばそう思わない		20 (14.2)		37 (32.7)
そう思わない		9 (6.4)		39 (34.5)
d) 初等学校で2年間の英語教育が行われるようになったので、中等教育の基礎教育課程 (Basisvorming) 修了時点における英語の達成レベルは高まる。	105	M=2.2 (1.03)	134	M=3.1 (.97)
そう思う		32 (30.5)		7 (5.2)
どちらかといえばそう思う		41 (39.0)		36 (26.9)
どちらかといえばそう思わない		16 (15.2)		29 (21.6)
そう思わない		16 (15.2)		62 (46.3)
e) 初等学校における英語教育は重要ではない。	154	M=2.7 (1.06)	121	M=2.1 (1.12)
そう思う		22 (14.3)		43 (35.5)
どちらかといえばそう思う		52 (33.8)		42 (34.7)
どちらかといえばそう思わない		33 (21.4)		11 (9.1)
そう思わない		47 (30.5)		25 (20.7)
f) 初等学校における英語教育は中等学校との円滑な接続が実現されたときのみ意味のあるものになる。	152	M=1.9 (.99)	143	M=2.0 (1.04)
そう思う		61 (40.1)		57 (39.9)
どちらかといえばそう思う		55 (36.2)		47 (32.9)
どちらかといえばそう思わない		19 (12.5)		20 (14.0)
そう思わない		17 (11.2)		19 (13.3)
g) 十分に高いレベルの英語力を身につけるためには早期に英語学習を始めることが不可欠である。	152	M=2.2 (1.03)	143	M=2.0 (1.09)
そう思う		47 (30.9)		60 (42.0)
どちらかといえばそう思う		56 (36.8)		48 (31.5)
どちらかといえばそう思わない		26 (17.1)		14 (9.8)
そう思わない		23 (15.1)		24 (16.8)

パート 7 (自由記述) に対する回答 (×度数)

初等学校教員からの回答

- ・ 初等学校の英語教育はイントロダクションに過ぎない (×12)
- ・ 訓練された教員が充分にいない (×5)
- ・ 中等学校側から何が期待されているのかわからない (×4)
- ・ 中等学校との連携問題は教科書によるところが大きい (×3)
- ・ 中等学校側は初等学校の英語教育を無視しているので連携問題は存在しない (×1)
- ・ 初等学校の英語教育の質を高める必要がある (×1)
- ・ 児童の学力差は初等学校の英語教育のみによって説明されない (×1)
- ・ 専科の教員を配置するべきである (×1)

中等学校教員からの回答

- ・ 初等学校の英語教育は質が低く、できることは非常に限られており、事実上機能していない (×10)
- ・ 初等学校の英語教育は多様すぎるために、これらに対応できない (×8)
- ・ 初等学校では母語教育に集中すべきであって、英語教育は必要ない (×4)
- ・ 受け入れ元の初等学校の数が多すぎるために、対応できない (×4)
- ・ 初等学校の英語教育に促進力を与えるために、卒業時点においてテストを課すべきである (×4)
- ・ 初等学校教員養成機関がもっと英語教育に力を入れるべきである (×3)
- ・ 初等学校の時数はすでにオーバーロード気味で教員が多忙すぎるので、英語教育に注意を払う時間がないことは理解できる (×2)
- ・ 初等学校の英語教育の質を高めるためのリソースを充実させる必要がある (×1)
- ・ 初等学校の英語教育におけるリーディング、ライティングの質を高める (×1)
- ・ 初等学校に授業観察に行く時間がない (×1)
- ・ 教科書によって初等学校との接続を改善できる (×1)

付録5 中等学校第1学年の生徒への質問紙 (原文はオランダ語)

問1 性別

- 男子
- 女子

問2 出身初等学校名

.....

問3 中等学校第1学年での英語授業に適応するのは簡単でしたか、それとも難しかったですか。

- 非常に簡単だった
- 簡単だった
- 難しかった
- 非常に難しかった

問4 中等学校に入学してから、どの程度英語力が伸びたと思いますか。

- 非常にたくさん伸びた
- たくさん伸びた
- 少しは伸びた
- 全く伸びなかった

問5 初等学校から英語を学ぶことはよい考えだと思いますか。

- はい
- いいえ

問6 初等学校で英語を学びましたか。

- はい (問8から問14の質問に答えて下さい)
- いいえ (問7と問8の質問にのみ答えて下さい)

問7 初等学校で英語を学ばなかったことで何らかの不利を感じましたか。

- はい
- いいえ

問8 中等学校第1学年において何をどの程度学びましたか。

	非常に多く 学んだ	多く学んだ	少し学んだ	学ばなかった
リスニング	○	○	○	○
スピーキング	○	○	○	○
リーディング	○	○	○	○
ライティング	○	○	○	○
文法	○	○	○	○
語彙	○	○	○	○

問9 初等学校において何をどの程度学びましたか。

	非常に多く 学んだ	多く学んだ	少し学んだ	学ばなかった
リスニング	○	○	○	○
スピーキング	○	○	○	○
リーディング	○	○	○	○
ライティング	○	○	○	○
文法	○	○	○	○
語彙	○	○	○	○

問10 初等学校では、いつ英語の授業を受けましたか。

- 第7学年
- 第8学年
- 第7学年と第8学年

問11 初等学校ではどのくらいの割合で英語の授業を受けましたか。

- 週1回以上
- 週1回より少ない

問12 初等・中等学校の英語の授業を比べてどう思いますか。

- 初等学校の英語の授業も、中等学校の英語の授業も両方好き
- 初等学校の英語の授業は好きだったが、中等学校の英語の授業は好きではない
- 初等学校の英語の授業は好きではなかったが、中等学校の英語の授業は好き
- 初等学校の英語の授業も、中等学校の英語の授業も両方好きではない

問13 初等学校の英語の授業は中等学校でどの程度役に立ちましたか。

- 非常に役に立った
- 役に立った
- 少しは役に立った
- 全く役に立たなかった

問14 初等学校の英語の授業と中等学校の英語の授業を比べてどの程度の違いを感じましたか。

- 大きな違いを感じた
- 小さな違いを感じた
- 違いを感じなかった

ご協力ありがとうございました。

付録6 生徒への質問紙調査における回答結果

	回答者数	度数 (%) または M=平均(標準偏差)
問1 性別	295	
女子		150 (50.8)
男子		145 (49.2)
問2 省略		
問3 中等学校における英語授業に適応するのは難しかったか	293	
非常に簡単だった		87 (29.7)
簡単だった		152 (51.9)
難しかった		47 (16.0)
非常に難しかった		7 (2.4)
問4 中等学校に入学してからどの程度英語力が伸びたと思うか	293	
非常にたくさん伸びた		67 (22.9)
たくさん伸びた		177 (60.4)
少しは伸びた		43 (14.7)
全く伸びなかった		6 (2.0)
問5 初等学校から英語を学ぶことはよい考えだと思うか	295	
はい		291 (98.6)
いいえ		4 (1.4)
問6 初等学校で英語を学んだか	295	
はい		287 (97.3)
いいえ		8 (2.7)
問7 初等学校で英語を学ばなかったことで何らかの不利を感じたか	8	
はい		7 (87.5)
いいえ		1 (12.5)
問8 中等学校第1学年において何をどの程度学んだか (1=非常に多く学んだ, 2=多く学んだ, 3=少し学んだ, 4=学ばなかった)		
リスニング	284	M=2.2 (.61)
非常に多く学んだ		31 (10.9)
多く学んだ		170 (59.9)
少し学んだ		83 (29.2)
学ばなかった		0 (0.0)
スピーキング	285	M=1.9 (.67)
非常に多く学んだ		78 (27.4)
多く学んだ		157 (55.1)
少し学んだ		49 (17.2)
学ばなかった		1 (0.4)
リーディング	283	M=1.8 (.64)
非常に多く学んだ		82 (29.0)
多く学んだ		162 (57.2)
少し学んだ		39 (13.8)
学ばなかった		0 (0.0)
ライティング	281	M=1.6 (.62)
非常に多く学んだ		143 (50.9)
多く学んだ		119 (42.3)
少し学んだ		19 (6.8)
学ばなかった		0 (0.0)
文法	284	M=1.8 (.66)
非常に多く学んだ		91 (32.0)
多く学んだ		157 (55.3)
少し学んだ		34 (12.0)
学ばなかった		2 (0.7)
語彙	286	M=1.3 (.54)
非常に多く学んだ		199 (69.6)
多く学んだ		79 (27.6)
少し学んだ		7 (2.4)
学ばなかった		1 (0.3)

問9 初等学校において何をどの程度学んだか (1= 非常に多く学んだ, 2= 多く学んだ, 3= 少し学んだ, 4= 学ばなかった)		
リスニング	283	M=2.6 (.76)
非常に多く学んだ		21 (7.4)
多く学んだ		90 (31.8)
少し学んだ		144 (50.9)
学ばなかった		28 (9.9)
スピーキング	285	M=2.4 (.73)
非常に多く学んだ		33 (11.6)
多く学んだ		115 (40.4)
少し学んだ		129 (45.3)
学ばなかった		8 (2.8)
リーディング	283	M=2.5 (.73)
非常に多く学んだ		26 (9.2)
多く学んだ		107 (37.8)
少し学んだ		136 (48.1)
学ばなかった		14 (4.9)
ライティング	283	M=2.5 (.80)
非常に多く学んだ		36 (12.7)
多く学んだ		104 (36.7)
少し学んだ		124 (43.8)
学ばなかった		19 (6.7)
文法	282	M=3.3 (.75)
非常に多く学んだ		6 (2.1)
多く学んだ		31 (11.0)
少し学んだ		119 (42.2)
学ばなかった		126 (44.7)
語彙	286	M=2.5 (.91)
非常に多く学んだ		48 (16.8)
多く学んだ		93 (32.5)
少し学んだ		111 (38.8)
学ばなかった		34 (11.9)
問10 初等学校ではいつ英語の授業を受けたか		
第7学年		9 (3.2)
第8学年		38 (13.3)
第7学年と第8学年	285	238 (83.6)
問11 初等学校ではどのくらいの割合で英語の授業を受けたか		
週1回以上		213 (74.2)
週1回より少ない		74 (25.8)
問12 初等・中等学校の英語の授業を比べてどう思うか		
初等学校の英語の授業も中等学校の英語の授業も両方好き	283	113 (39.9)
初等学校の英語の授業は好きだったが、中等学校の英語の授業は好きではない		24 (8.5)
初等学校の英語の授業は好きではなかったが、中等学校の英語の授業は好き		113 (39.9)
初等学校の英語の授業も中等学校の英語の授業も両方好きではない		33 (11.7)
問13 初等学校での英語の授業は中等学校でどの程度役に立ったか		
非常に役に立った	283	45 (15.9)
役に立った		107 (37.8)
少しは役に立った		95 (33.6)
全く役に立たなかった		36 (12.7)
問14 初等学校の英語の授業と中等学校の英語の授業を比べてどの程度の違いを感じたか		
大きな違いを感じた	284	224 (78.9)
小さな違いを感じた		57 (20.1)
違いを感じなかった		3 (1.1)