

オランダの初等・中等教育における 英語教育の連携問題

— 改善の方策に関する包括的研究 —

猫田 和明

(2002年9月30日受理)

The Transition Problem in English Language Education between Primary and Secondary Education
in the Netherlands: A Comprehensive Study on the Measures for Improvement

Kazuaki Nekoda

The Netherlands introduced English as a compulsory subject in primary education in 1986. Since then, a series of actions have been taken in various fields in order to provide better transition between primary and secondary education. This paper takes a comprehensive view for understanding the transition problem in English Language Education between primary and secondary education. This means that the transition problem is better understood if actions in various fields such as policy-making, syllabus development, material development, teacher training, school practice are widely taken into consideration in the discussion. After the introduction of a framework on those relevant fields and the provision of key concepts concerning the transition problem, we will have a look at each action that has been taken in the Netherlands and discuss its role, which is likely to give some implications for coping with similar problems identified in other countries.

Key words: Transition Problem, Primary Education, Secondary Education, English Language Education, The Netherlands

キーワード：連携問題，初等教育，中等教育，英語教育，オランダ

1. はじめに

初等教育段階からの英語教育（外国語としての英語教育）は世界で広く行われているが、これまで中等教育における既存の英語教育との接続がクローズアップされることはまれであった。実際、初等教育と中等教育の間には教育方針の相違とそれに裏打ちされた組織

構造上の溝が存在しており、「子ども中心の教育」と「教科中心の教育」という常套句によって、住み分けが図られてきた感がある。しかし、この傾向は初等教育における英語教育を孤立させる危険を孕んでおり、それによって初等教育に英語教育を導入することの意義が減ってしまう可能性がある。初等教育への英語教育導入は、Communicative Approach という言語の表す意味を中心に据えたアプローチの隆盛を背景としており、学校教育における英語教育全体を文法訳読式の伝統的なアプローチから脱却させるための起爆剤としての役割が期待されている。また、それと同時に、初等教育への英語教育導入が学習者の長期的な達成レベルを向上させるという期待も込められている。これ

本論文は、課程博士候補論文を構成する論文の一部として、以下の審査委員により審査を受けた。

審査委員：三浦省五（主任指導教官）、小篠敏明、
中尾佳行、二宮 皓、田中正道（情報メディア教育研究センター）

らの期待が初等教育における英語教育の中等教育以降への肯定的なインパクトを前提としていることは明らかである。したがって、初等教育への英語教育導入はそれ自体で完結するものではなく、中等教育への接続に関するビジョンとともに議論されるべき事柄であり、図らずも学習者の円滑な学習過程が阻害されるのを防ぐことが重要になる。

2. 目的と構成

本稿の目的は、初等教育への英語教育導入に伴って生起する中等教育への連携問題(Transition Problem)に関して、この問題における蓄積が多いオランダの事例から改善のための方策を包括的に書き出すことによって、その他の国における類似の問題に対する改善論議の叩き台を提供することである。したがって、本稿で言及する方策の有効性は各国の教育事情に照らして批判的に検討されるべきである。オランダにおける連携問題改善のための方策は多岐にわたるため、これらを整理して記述するためには何らかの枠組みがあると有用である。次節では、まず、記述のための枠組みを設定し、連携問題に関連する用語を整理する。その後、設定された枠組みに沿って各方策についての記述を行い、各方策の果たす役割について考察する。

3. 記述のための枠組みの設定と用語の定義

Johnson(1989)は第二言語教育におけるカリキュラム開発について、表1のような枠組みを設定している。

ここではカリキュラムという用語は表中の開発段階

表1. カリキュラム開発の段階、意思決定者、産出物

開発段階		意思決定者	産出物
段階1		政策決定者	政策文書
カリキュラムの計画			
段階2	2.1	ニーズ分析者	シラバス
	2.2	方法論者	
段階3	3.1	教材執筆者	教材
	3.2	教員養成担当者	教員養成プログラム
段階4	4.1	教員	教授行為
	4.2	学習者	学習行為

(Johnson 1989, p.3 より筆者が訳出の上、一部加筆)

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。これらの段階は階層的な関係にあり、上位の段階における産出物が下位の段階における産出物に直接的な影響を与えるが、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と考えるのは誤りである。例えば、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。また、教材執筆者は単にシラバスを具現化するだけではなく、教室場面での使用可能性を考慮するであろう。したがって、すべての意思決定者が他の意思決定者の産出物について相互に行う形成的な評価及びその他の継続的なインプットを通して結束性(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)が相矛盾することなく存在することによって実現される。現実には考えにくいだが、仮に結束性が全くない状態を想定してみると、全ての産出物は抛り所を失い、結果として一貫性(Consistency)が失われることになる。一貫性の欠如は連携問題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ず、中等学校が同時に複数の初等学校と合意を形成し、連続性(Continuity)をもたせることがそれだけ難しくなる。Dericott(1985)は、連続性という概念と連絡(Liaison)という概念を区別している。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、初等教育と中等教育の意思決定者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。しかし、この側面は単純でありながら、連続性を実現するためのリソースの確保という点で重要な意味を持っている。以上の内容をま

表2. 連携問題に関連する用語の定義

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)	初等教育又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

とめると、連携問題に関連する用語は表2のように定義される。なお、本稿ではこれらの用語を Johnson (1989) の全段階に適用する。

4. 初等教育における英語教育導入の準備段階

準備段階は1968年から1978年までのユトレヒト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) による開発研究期に大きく分けることができる。ユトレヒト大学の EIBO (Engels in het Basisonderwijs) プロジェクトにおいては各国の事情を調べたり、外国語教育の適齢期の研究をしたり、小規模な実験クラスを実施したりした結果、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を出した。しかし、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明らかにすることはできなかった (Edelenbos & Suhre, 1996, p.49)。

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, 1990, p.7)。研究校での実践をもとに、初等教育の英語教育の在り方についての大きかな方向性が示され、初等教育の英語教育にある程度の結束性と一貫性が生まれることになったが、SLO の提案自体は拘束力をもたないため、次のような事実からこの結束性と一貫性は充分に実現されなかったと判断できる。例えば、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をにらんで、様々な初等学校用英語教科書が出版されたが、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、伝統的な文法指導を主眼としているものもあった。この多様性が後に中等教育へ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トレーニング・プログラムが組まれたものの、そのプログラム自体が決まった教授法や教材を念頭においていたわけではなかったことも連携問題を生む原因の一つとなった。しかも、1982年には、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り、このような研修プログラムは大幅に数が減ることになり、完全には実現されなかった (Edelenbos & Suhre, 1996, p.50)。

5. オランダにおける連携問題

1986年、初等教育の最後の2学年 (10~12歳) において英語が必修教科として導入されると、1990年代前半には連携問題が露呈してきた。政府の教育監査委員による調査報告書 (Inspectie van het Onderwijs, 1991) や研究報告書 (Edelenbos, 1993) などによって否定的な見解が示された。後に出版された Edelenbos (1997) の中では、連携問題の核となる5つの課題がまとめられている。それらは、(1) 初等学校教員と中等学校教員の意志伝達の不足、(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である。具体的に明らかになった問題状況は、概ね次のようなものであった。(括弧内の記述は先述の表1、表2との関連を示す。)

- (1) 初等学校教員と中等学校教員の意志伝達の不足
 - ・初等学校と中等学校の教員間で授業交流や英語科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。(段階4.1における連絡の欠如)
- (2) 各学習段階での目標のつながりの悪さ
 - ・初等教育修了時 (12歳) 及び前期中等教育 (中等教育の最初の3年間) 修了時 (15歳) の到達目標が調和のある形で制定されていない。(段階2.1における一貫性、連続性の欠如)
- (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
 - ・初等学校ではコミュニケーション重視の教授・学習が、中等学校では文法重視の教授・学習が行われている。(段階4.1, 4.2における連続性の欠如)
 - ・アプローチの異なる十数種類の初等学校用英語教科書が乱立しており、中等学校の教科書との接続を視野に入れた教科書がない。(段階3.1における一貫性、連続性の欠如)
- (4) 初等学校での学習結果を軽視する傾向
 - ・中等学校の教員は初等学校英語教育のインパクトは少ないとする傾向がある。
 - ・中等学校入学時の生徒の学力差が非常に大きいため、初等学校での学習結果を軽視せざるを得ない。(段階4.2における一貫性の欠如)

(5) 初等学校現職教員の再教育と教員養成の欠陥

- ・研修を受けないまま英語を教えている初等学校の教員がかなりの数存在する。
 - ・初等教育の英語教育は必修という位置づけであるにもかかわらず、初等学校教員養成課程において英語教育に関するモジュールが充分に行われていない。
- (段階3.2における結束性、一貫性の欠如)

次節以降では、これらの問題状況を改善するために行われた方策をカリキュラム開発の段階(表1参照)に沿って順に検討していく。

6. 段階1：カリキュラムの計画

1988年から1996年にかけて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)が行われた。そこでは、オランダ社会における外国語の需要と供給、及び外国語教育の現状に関する調査とともに、委員会が提出した34の提言に政府が返答するという形で外国語教育に関する国家的方針が明確にされた。この中から、初等教育の英語教育及び中等教育との接続に関連する記述を取り出して以下に挙げる。ここでは、到達目標の制定と、その目標を位置づける一般的な枠組みの設定、初等学校教員養成課程における改善についての言及がある。

到達目標の制定に関して(提言28より)

「政府は初等学校における英語教育について明確で実行可能な目標を制定すべきである。(中略)中等学校の教員はこれらの目標を知った上で、これを基点として、実践を積み上げていくべきである。」
(van Els et al., 1992, p.50 より抜粋訳出)

目標を位置づけるための一般的な枠組みの設定に関して(提言29より)

「到達目標を位置づけるための一般的な枠組みが必要である。この枠組みは実際の言語使用場面、言語活動、言語機能を詳述したものになるであろう。そしてこれらはいくつかの限られたレベルに分割されるべきである。」

(van Els et al., 1992, p.51 より抜粋訳出)

初等学校教員養成課程における英語教育関連モジュールの充実に関して(提言30より)

「初等学校教員の英語能力と教授能力が不足している。このことは初等教育における英語教育が多様な

目標に向かって行われていることの原因にもなっている。初等学校の教員を養成しているカレッジは内容を充実するべきである。外国語教員の到達目標を規定すべきかについては結論を控えるが、これらの到達目標は実践の変化に合わせて定期的に評価されるべきである。」

(van Els et al., 1992, pp.51-52 より抜粋訳出)

これらの提言に対し、政府が肯定的な返答を返した結果、初等教育と前期中等教育において調和のとれた到達目標を制定する、初等学校教員養成課程における英語教育関連モジュールを充実するという方針が確認された。一般的な枠組みの設定については引き続きその有用性を検討していくことになった。

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、連携問題の改善を意図した方策としては間接的であるが、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、その推進力が高められた。

7. 段階2：目標・方法の特定化

7.1. 到達目標の制定

1993年、NAPで言及された提言28の方針に関連して、初等教育と前期中等教育における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による公式の到達目標が制定された。これは5年毎に改定されることになっており、現在のものは1998年に改定されたものである(The Netherlands Ministry of Education, Culture and Science, 1998a; 1998b)。到達目標は生徒の到達すべき学力水準を示してはいるが、その解釈は各学校の状況によって柔軟に行われてよいという性格を有しているため、学力を規定する文書としての役割は小さい。このこと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。また、1993年に制定された初等教育の到達目標では、場面やトピック、言語機能などについての比較的詳細な記述がなされていたが、翌年、他の教科との記述量を統一するという理由でかなりの縮約が行われたため、初等教育における英語教育のあり方が当初よりも曖昧になってしまった。現在のところ、この文書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ことは事実上難しい。むしろ、オランダにおける到達目標は、初等・中等教育の両方にコミュニケーション志向の英語教育を確かに位置づけ、教授方法、教材、教員養成プログラムなどとの結束性をもたせながら、全体としての一貫性、連続

性を高めるという役割を担っている。もっとも、初等教育における英語教育については1993年に先立って、1982年と1989年に、あくまでガイドラインとしてではあるが、SLO が暫定的な目標を示していた (Stoks & Voortman, 1982; SLO, 1989)。それらはいずれも van Ek (1976) 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の側に大きな変革を促した方策であったと言える。

7.2. 方法論の整備

初等教育における英語教育の方法論を解説した影響力のある文献として、van Barneveld et al. (1993), Oskam (1995; 1997; 2000), Bodde-Alderlieste et al. (2001) 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、van Barneveld & van der Sanden (1987) が提唱したものである。一方、前期中等教育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) がある。そこでは Candlin (1981) のエクササイズの4段階が基本的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。これらの文献群は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。また、両者の段階モデルは表3に示すようにほぼ並置することができ、初等・中等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伺える。

8. 段階3：プログラムの実施

8.1. 教科書の整備

1986年に初等教育の英語教育が導入されてから1993年の到達目標制定までの期間は、初等教育と中等教育の教科書が最も異なる特徴をもっていた時期である。この時期は、初等教育の教科書の多くがコミュニケーション志向であったのに対して、中等教育の教科書は伝統的な文法志向のものが中心であった。続く1993年から1998年までの期間は、新しく制定された到達目標の影響で中等教育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接続を謳った教科書はなかったものの、アプローチ

表3. 初等教育と前期中等教育の段階モデルの比較

初等教育		前期中等教育	
van Barneveld & van der Sanden (1987)		Candlin (1981)	
段階	内容	段階	内容
前受容活動			
イントロダクション (Introductie)	Warm-up 知識の活性化		
受容活動			
提示と理解 (Presentatie & Verwerking informatie)	新出事項の導入と理解	情報の組織化 (Organizing information)	多肢選択、マッチング等によるテキストの受動的理解
閉じた再生・産出活動			
練習 (Oefenfase)	閉じた状況における言語産出活動	スキルの注入 (Implanting skills)	強く統制された文脈における再生的言語産出活動
		スキルの育成 (Developing skills)	弱く統制された文脈における言語産出活動
開いた産出活動			
応用 (Transfer)	開かれた状況における言語産出活動	スキルの使用 (Using skills)	自由なコミュニケーション活動

の上では初等教育と中等教育の教科書は共通した特徴をもつようになった。そして、到達目標の改訂が行われた1998年頃からは、本格的に初等・中等教育の接続を謳った教科書が出現してきた。

これらの接続を謳い文句にした教科書は、基本的に到達目標準拠、コミュニケーション重視、学習者中心、というキーワードで初等・中等教育両者の教科書を束ねることによって接続を実現していると主張しているが、具体的には接続に関してどのような配慮がなされたのであろうか。初等教育用教科書 *Junior* (1998) と中等教育用教科書 *Interface* (1996) (ともに Meulenhoff Educatief 出版) を例にとって中身を検討してみることにする。なお、以下の記述は *Junior* の著者の一人から直接得た情報をもとにしている (Lelieveld, 2002)。

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。

次に、教科書の構成についてであるが、*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(主にリーディングを中心とした理解)」、セクション5が「Interaction(主にリスニングを中心とした理解)」となっており、これらに随時スピーキング・ライティング活動、文法・語彙学習などを絡めている。一方、*Junior*は各課が6つのセクションで構成され、セクション1, 2が「Discovery(学習内容の提示)」、セクション3が「Tune in(主にリスニングを中心とした理解)」、セクション4が「In context(主にリーディングを中心とした理解)」、セクション5が「Interaction(主に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)」という構成になっている。「Interaction」の項の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。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表3の段階モデルを意識したものとなっている。学習者は、2つの教科書を通してこの構成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く。連続性への配慮は対話文にも現れている。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わかりやすく、かつユーモアや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。両者ともコミュニケーション重視の教科書であり、アプローチに共通性が認められる。例えば、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対話文の理解を深めていく過程が共に強調されている。

相違点としては、*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、中等学校では個別活動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がい週1時間未満であるので、*Junior*ではそれぞれのセクションがこの授業時間内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*よりも扱いの比重が重いという違いがある。これは、初等・中等教育の到達目標に記された一般的な方針と

一致している。まとめて言えば、*Interface*を特徴づけている重要な諸要素は全て*Junior*にも含まれており、相違点は学習者の年齢、初等・中等教育の到達目標、教室場面における状況の相違によって説明される。このような初等・中等教育の連続性に配慮した一連の教科書の整備はかなりの影響力があったと言える。例えば、*Junior*が出版されたとき、初等学校によっては、多くの児童が卒業後に行くことになる中等学校で*Interface*が使われているという理由で*Junior*を選択するという事例が少なからず見受けられた。

8.2. 教員の到達目標に基づく教員養成プログラムの充実

NAPで言及された提言30の方針に関連して、初等学校教員養成課程における英語教育関連モジュールの充実を目指して、初等学校で英語を教える教員が身に付けるべき能力についての到達目標が提案された(SLO/VSLPC, 1997; PmL, 1998a)。この中には、先の4段階モデル(7.2節を参照)についての言及もある。また、初等学校の教員を養成しているカレッジ向けに、この(教員の)到達目標を達成するための4モジュール(160時間)を基本としたカリキュラム作成のためのガイドライン *Primary English* (Bodde-Alderlieste et al., 1998) がSLOから併せて出版された。一方、中等学校教員養成課程においても同様に英語教員の到達目標が提案され(PmL, 1998b)、一連の文書によって初等・中等学校教員養成課程それぞれにおけるプログラムの一貫性が高められることが期待された。また、初等・中等教育間の英語教育の接続をテーマにした内容を教員養成プログラムに組み込むことも提案されている。

しかし、現在までのところ初等学校教員養成課程における英語教育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、初等学校の教員を養成しているカレッジのうち、*Primary English*が提案する4モジュールを実施しているカレッジはほとんどなく、英語教育に関する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。英語教育に関するモジュールをいかに初等学校教員養成プログラムの中に確実に位置づけるかが引き続き今後の課題となっている。

全体としてはこのような状況であるが、特に連携問題を改善するための取り組みを始めたカレッジもある。オランダ南部's-Hertogenboschにあるカレッジ Fontys Pabo では、初等・中等教育の接続に焦点を当て、初等学校教員養成課程で高学年を専攻する学生が初等学校と中等学校第1学年の両方で教育実習を行

えるようなプログラムを導入している。将来初等学校で英語を担当する教員が自らの体験を通して中等教育における実践を知ることは有用である。こうした体験から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ている。

9. 段階4：教室における実践

9.1. 情報交換のための会合の開催

1996年5月、初等・中等学校間のより積極的な情報交換を促すために、教育サポート機関の一つである Christelijk Pedagogisch Studiecentrum (CPS) がイニシアティブをとって、“Building Bridges” と呼ばれるコンフェレンスが開催された。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、教授方法、内容(教科書を含む)などに関する情報交換が行われ、初等・中等学校における接続のあり方について意見が交わされた。この会合は初等・中等教育の協働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。しかし、その後の実態については明らかになっておらず、この点については調査が必要である。

9.2. 言語ポートフォリオの開発

オランダでは Common European Framework of Reference for Languages (以下 CEF) (Council of Europe, 2001) を基盤とした言語ポートフォリオの開発が、初等教育、前期中等教育、後期中等教育、職業教育の各教育段階において進められている。(なお、CEF は NAP の提言29の理念を具体化したヨーロッパ共通の枠組みである。) 言語ポートフォリオは、The Language Passport, The Language Biography, The Dossier の3つのパートから成る。Passport の部分では、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用いているのか、またその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。Biography の部分では、チェックリストなどの自己評価ツールによって、その言語ポートフォリオの保持者自らが、自分は今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。Dossier の部分では、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、これが連携問題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。

10. まとめと全体考察

1986年の初等教育への英語教育導入以降における、連携問題の改善を意図した各方策をカリキュラム開発の段階(表1参照)と連携問題に関連する用語(表2参照)によって、位置づけたものが表4である。

「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、初等教育又は中等教育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。

表4からわかることは、オランダの初等・中等教育における連携問題改善のための方策は、カリキュラム開発の段階間に結束性をもたせると同時に、一貫性、連続性、連絡という幅広い概念を網羅しながら行われているということである。これが示唆することは、連携問題の複雑さであり、これを解決する唯一の方策は存在しないということである。ともすれば、連携問題は段階4、すなわち学校レベルにおける情報交換の問題と単純に置き換えられがちであるが、連絡による情報交換を連続性の実現にまで結びつけることを容易にするためには、より上位の段階において一貫性と連続性を高めるための方策が採られ、英語教育実践を取り巻く環境を整備することが同時に重要である。実際、本稿で言及した方策はその多くがこうした環境整備に貢献していた。

オランダの英語教育関係者の話によると、同国における連携問題は未解決のままである。確かに本稿で言

表 4. 連携問題改善のための方策の位置づけ

段階	方策	結 束 性	一貫性		連 続 性	連 絡
			初*	中*		
1	① NAP	② ⑤ ⑦				
2.1	② 到達目標の制定	① ③ ④ ⑤ ⑥	+	+	+	
2.2	③ 方法論の整備	② ④ ⑤ ⑥	+	+	+	
3.1	④ 教科書の整備	② ③ ⑥			+	
3.2	⑤ 教員の到達目標に 基づく教員養成プ ログラムの充実	① ② ③	+	+		
4.1	⑥ 情報交換のための 会合の開催	② ③ ④				+
4.2	⑦ 言語ポートフォリ オの開発	①			+	+

*初 = 初等教育, 中 = 中等教育

及したような様々な方策によって、連携問題は少なくとも文書の上ではかなりの程度改善された。そして、そのような環境整備は当然必要であった。しかし、これらの方策が初等・中等学校の教育現場にどの程度の変化をもたらしているかという点に関しては明らかになっておらず、調査が必要である。2002年、SLOは初等・中等教育における英語教育の連携問題に特化した新たなプロジェクトを立ち上げている。その内容は十分に明らかになっていないが、これまでの展開を考慮すれば、これまで採られてきた方策の意図を教育現場に着実に反映させるための方策が採られるはずである。引き続きこの過程に注目していく必要があると思われる。

【引用文献】

Bodde-Alderlieste, M. et al. (1998). *Primary English*. Enschede: SLO.
 Bodde-Alderlieste, M, et al. (1999). *Inventarisatie Modulen Engels op de Pabo*. Utrecht: Vedocep.
 Bodde-Alderlieste, M. et al. (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)
 Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: CUP.
 Dericott, R. (1985). Curricular Continuity: Some Key Concepts. In R. Dericott (Ed.), *Curriculum Continuity: Primary to Secondary* (pp.12-22). Windsor: NEFR-NELSON.
 Edelenbos, P. (1993). *De aansluiting tussen Engels in het basisonderwijs en Engels in het voorgezet onderwijs*. Groningen: RION.
 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. (1997). Evaluation and Assessment. In P. Doyé & A. Hurrell (Eds.), *Foreign Language Learning in Primary Schools* (pp.63-76). Strasbourg: Council of Europe.
 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.
 Kaaks, A. (Ed.). (1990). *Curriculum Development for English in Primary Education*. Enschede: SLO
 Lelieveld, F. (2002). (An author of *Junior*). Personal Communication.
 Little, D. & Perclová, R. (2001). *European Language Portfolio Guide for Teachers and Teacher Trainers*. Strasbourg: Council of Europe.
 Oskam, S. (1995). *Praktische Didactiek voor Engels in het Basisonderwijs*. Bussum: Coutinho. (2nd ed. 1997; 3rd ed. 2000)
 Procesmanagement Lerarenopleidingen (PmL). (1998a). *Gemeenschappelijk curriculum Pabo*. The Hague: PmL.
 Procesmanagement Lerarenopleidingen (PmL). (1998b). *Handreikingen voor Instellingscurricula Tweedegraads Opleidingen. Cluster Modern Vreemde Talen*. The Hague: PmL.
 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. et al. (1994). *Moderne Vreemde Talen in de Basisvorming.* Bussum: Coutinho. (2nd ed.1998)
- Stoks, G. & Voortman, M. (1982). *Wegwijs in Engels in de Basisschool.* Enschede: SLO
- The Netherlands Ministry of Education, Culture and Science. (1998a). *Kerdoelen Basisonderwijs 1998.* The Hague: Sdu-servicecentrum.
- The Netherlands Ministry of Education, Culture and Science. (1998b). *Attainment Targets 1998-2003.* The Hague: Sdu-servicecentrum.
- van Berneveld, F. & van der Sanden, B. (1987). Engels in het Basisonderwijs: Een Leerlinggericht Begin! *Levende Talen*, 421, 339-344.
- van Barneveld, F. et al. (1993). *Didactiek van Engels in het Basisonderwijs.* The Netherlands: Ruiters.
- van Ek, J. A. (1976). *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools.* Strasbourg: Council of Europe.
- van Els, T. et al. (1992). *The Dutch National Action Programme on Foreign Languages: Recommendations and Policy Reactions.* Zoetermeer: NAP/MVT.