

わが国の英語教育と学習指導要領

首藤 信一

English Language Education and Course of Study in Japan

Shin'ichi SHUTO

はじめに

わが国の小学校・中学校・高等学校の教育課程の基準となる学習指導要領は、昭和22年にその最初の版が発行され、以後ほぼ10年ごと^(註1)に、時代の変化、社会の進展に対応して、中学校では6回、高等学校では7回にわたり改訂を繰り返して現在に至っている。その間、学習指導要領は、教育関係者から不当に過大に、あるいは逆に過小に、評価されてきた経緯がある。

実態を冷静にみれば、学習指導要領が学校教育に与える影響は、好悪いずれにせよ、喧伝されるほど直接的で大きなものでもないが、また反面、わが国の教育を方向づけ、その質を向上させ、水準を保つことに貢献したという意味において、決して小さくもない。

本稿は、今回、中学校では平成10年12月、高等学校では平成11年3月に新しく学習指導要領が告示されたのを期に、わが国の中学校、高等学校の英語教育においてこれまで学習指導要領が果たしてきた役割をできるかぎり客観的かつ正当に評価し、学習指導要領の本来の趣旨を生かすための課題は何か、を考察することを意図している。

なお、資料として用いた学習指導要領のうち、昭和44年以前のものについては、「英語教育史資料」第1巻「英語教育課程の変遷」（東京法

令出版）所収のものによった。

1 学習指導要領の法的性格

論をすすめる前提として、わが国の初等中等教育段階の各学校における教育課程編成の基準としての学習指導要領がどのような法的根拠に基づいて定められているかを明らかにしておきたい。

まず、学校教育法第20条をみると、「小学校の教科に関する事項は、第17条及び第18条の規定に従い、監督庁がこれを定める。」と述べられている。

この場合の「監督庁」とは、同じく学校教育法第106条「・・・条の監督庁は、当分の間、これを文部大臣とする。」によって、文部大臣がこれに当たることになる。

文部大臣はこの学校教育法を受けて、学校教育法施行規則第25条「小学校の教育課程については、この節に定めるもののほか、教育課程の基準として文部大臣が別に公示する小学校学習指導要領によるものとする。」に従い、「文部省告示」という形で学習指導要領を定めるのである。（ここでは便宜上、小学校の条文を例にとったが、中学校、高等学校についてもまったく同様の手順で規定がなされている。——以下同じ。）

つまり、学習指導要領は厳密な意味での法律

ではないが、法律から施行規則へ、施行規則から告示へと、つぎつぎに委譲された権限に基づいて一つの法規として定められているのである。

かつて、学習指導要領には法的拘束力があるかどうかについて、激しい論議がかかわされたことがあった。それは、主として昭和30年代における全国学力調査と学習指導要領の講習会に関する裁判（いずれも、これらの実施を実力で阻止しようとした行為が、公務執行妨害罪、建造物侵入罪等に問われた⁽¹¹²⁾）を中心とするもので、学習指導要領による規定を教育に対する国家権力の不当な介入であるとする教職員団体と学習指導要領を教育課程編成の基準として公示することは法によって定められた正当な行政権の行使であるとする国側との争いであった。

教職員団体の主張の根幹は、国による教育行政は、教育の物的条件の整備にとどまるべきであって、教育内容にまで介入すべきではないということであった。この主張の当否、また、はたして学習指導要領の規定が、しばしば主張されるように、自由で創意にとむ教育活動を阻害するものとまで言い立てるほどのものかどうかはしばらく措くとしても、学習指導要領の法的性格は上にみたとおりであり、その法規性は議論の余地のないところである⁽¹¹³⁾。

しかしながら、本来すぐれて人間的な営為であるべき教育活動が法規によって規定されることを忌避する考え方も、国家権力に対する過剰な反応は別として、理解できないことではない。

学習指導要領の存在が、わが国の初等中等教育の国家的レベルでの水準を保つことに大きく貢献し、そのことによって、ひいては、憲法および教育基本法の定める教育の機会均等、教育の中立性を実現し、教育の目的、目標を達成することに重要な役割をはたしてきたことに異論はないものと思われる。わが国の小・中・高校生の学力水準は、その創造性、発想力などの点で問題はあにせよ、他国の睽目する高い位置にあることは周知のとおりである。

問題は、したがって、一定の教育水準を保つという学習指導要領の正の面と、自由で創造的

であるべき教師の教育活動を多少とも束縛するという負の面をどのように調和させるかである。この点に関しては、学習指導要領そのものがすでにその総則の中で、「各学校においては、法令及びこの章以下に示すところに従い、児童の人間として調和のとれた育成を目指し、地域や学校の実態及び児童の心身の発達段階や特性を十分考慮して、適切な教育課程を編成するものとする。」（小学校学習指導要領総則）と述べており、実際の教育課程の編成の主体は学校にあり、その編成に当たっては、それぞれの学校の実態に即したものにすべきことを明確にしている。

各学校において実際の教育課程が編成される際には、学習指導要領を基準とするだけでなく、文部大臣の指導助言のもとに地方教育行政法に従って都道府県教育委員会が独自に定めた基準⁽¹¹⁴⁾、さらに、市町村立学校にあつては都道府県教育委員会の指導助言のもとに市町村教育委員会がその地域の実態に合わせて定めた規則⁽¹¹⁵⁾に従うことになる。国は決して一律の基準を画一的に当てはめようとしているのではなく、地域の実態に応じて弾力的に適用されることの大切さを認識していると言うべきである。

さらに言えば、「総則」の中で、「各学校においては…」と、平成元年の改訂前にはなかった「各」の文字を付したことに象徴的に表れているように、学習指導要領は教育課程そのものではなく、あくまで教育課程編成の基準に過ぎず、具体的な教育課程はそれぞれの学校（高等学校にあつては、さらに課程や学科）の実態に合わせて編成されるものであることを一貫して強調している。また、後にみるように、学習指導要領は、これまで改訂を重ねるごとに、その規制的な色合いを薄めて大綱的なものとなり、弾力的な取扱いを許容する傾向を強めてきた。

言いかえれば、これら一連の措置は、一定の教育水準を保ちながら、なおかつ、教師の自由な教育活動を保障するという困難な課題を解決しようとする努力のあらわれと言うべきであろう。

2 学校現場における学習指導要領

それでは、このような性格を帯びた学習指導要領は、現場の教師から、実際にはどのように受けとめられているのであろうか。

ここにきわめて興味深いアンケート調査の集計がある。大分県高等学校教育研究会英語部会(略称「高英研」)の調査統計部が平成6年に県下のすべての高等学校及び高等部をおく盲・聾・養護学校を対象に、「オーラル・コミュニケーション」の実施の実態を調査することを目的に行ったものである^(註6)。対象となる86校中82校から回答を得、回収率は95.3%となっている。

科目「オーラル・コミュニケーション」は、平成元年3月に告示され、平成6年度から学年進行で実施された高等学校学習指導要領で新たに設けられたもので、日常生活の中で聞き話す能力を養うことを目標とする「オーラル・コミュニケーションA」、聞く力を養う「オーラル・コミュニケーションB」、英語でスピーチや討論をしたりする能力を養う「オーラル・コミュニケーションC」の3科目に分かれている。

これらの科目が新設された趣旨は、国際化の進展に対応し、国際社会の中に生きるために必要な資質を養うという観点から、外国語によるコミュニケーション能力を養い、外国語で積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てることにあつた。しかし、しばしば非難を浴びながら、依然として高校英語教育界に根強い「文法・訳読式」授業の傾向や教師の指導力の点から、その実施の困難さが当初から予想されていた。

学習指導要領ではオーラル・コミュニケーションA・B・Cのうち、少なくとも1科目を選んで履修させねばならないことが、「各科目にわたる指導計画の作成と内容の取扱い」に規定されている。(もちろん、外国語(英語)はこの時点では選択科目となっており、この規定は英語を選択した場合にのみ適用されるものであるが、大分県で英語を選択していない高等学校、

高等部は存在しない。また、オーラル・コミュニケーションA・B・Cの標準単位数は各2単位となっているので、この規定は、実質上、すべての学校が少なくともいずれかの学年でいずれか1科目を履修させなければならないことを意味している。)

調査の集計結果のうち、本論に関係のあるもののみ抜粋する。(抜粋であるので、問いの番号は原調査とは異なる。)

問1 (平成6年度に)オーラル・コミュニケーションを実施していますか。

ア 実施している	47校
イ 実施していない	35校

問2 単位数はいくらですか。

ア 1単位	12校
イ 2単位	33校
ウ 3単位	2校

問3 (今年度未実施の場合)来年度からの実施予定はありますか。

ア ある	30校
イ ない	5校

問1は6年度の実施についてきているので、教育課程上2年次、3年次で履修させる予定の学校も「実施していない」と答えたことになるが、科目の性質上、また、2単位という標準単位数から考えれば、1年次に実施するのが普通で、2、3年次に実施する学校がそう多いとは思われない。「実施していない」35校という数字はあまりにも多い。さらに、問3の「ない」は、はっきりと、まったく実施しないことを表明している。

各学校には、作成した教育課程を県教育委員会に届け出る義務があり、教育委員会では、提出された教育課程が学習指導要領の規定に基づいて編成されているかどうかを個別に審査し、逸脱のある場合は指導することになっているので、オーラル・コミュニケーションをまったく開設しない教育課程はありえないはずである。が、この調査が、教育委員会によるものではなく、「高英研」という研究団体の行ったもので

あるだけに、実態をかなり正確に表していると考えてよい。(また、教育課程上の位置づけではなく、「実施」についてきているので、より実態に近い回答となったと思われる。)

6年度に開設している学校には実際にどのように運用されているかがたずねられている。

問4 実際はどのように運用されていますか。

ア きちんと単位数分の時間で実施している。	23校
イ 実は文法などの時間として活用している。	9校
ウ その他	16校

選択肢イが設けられていること自体がすでに、実態を雄弁に物語っている。(現場では「オーラル・コミュニケーションG」なる用語がひそかに流布している。Gは Grammar (文法)のGである)。ウの「その他」の内容は、「一部(2単位のうち1単位など)を文法⁽¹⁷⁾などの時間にあてている」、「英語Iのきりのよいところで入れている」、「リーディングの時間のうち、2週間に1時間チーム・ティーチングの形で実施している」などである。つまり、「実施している」学校の半数以上は教育課程編成の名目上、「オーラル・コミュニケーション」を開設してはいるものの、実際には、まったく他の内容の授業をするか、ときどき実施することでお茶を濁しているのが実態である。

ここには、学校現場における学習指導要領の受けとめ方、対応のし方の一面がきわめて鮮明に浮かび上がっている。

上記、問4の選択肢イ、ウを選んだ理由としては、「文法事項の説明・定着のための時間が必要」、「文法を教えておかないと大学入試に不利」、「新教育課程に移行して、生徒の文法力が落ちており、文法の授業を確保する必要がある」などがあげられている。イ、ウを選んだ25校はおそらく、普通科の、いわゆる「進学校」だと思われるが、科目オーラル・コミュニケーションが導入された趣旨は(かりに建前上にせよ)理解しながらもなお、大学入試という現実を無

視することができない、それが現場の率直な、そして現実的な対応なのである。

しかしながら、この調査結果のこのような読み方の一方で、問4のアで、「きちんと実施している」23校の回答を見落とすことは公平さを欠くものと言わねばならない。

「生徒の反応」についての質問に対して、これらの23校の学校からは、「生徒の反応はよく、授業を楽しみにしている」、「英語が苦手だ、嫌いだと言っていた生徒が、意欲的に取り組むようになった」、「聞く力の向上がみられる」など、肯定的な回答が多く寄せられている。(ここでもまた、否定的な回答の場合と同様、これが、外向けに「飾る」必要のない、研究団体による調査への回答であることに留意しなければならない。)さらに、ペーパーテストとはなじまないと思われるこれらの科目の定期考査を実施している学校が34校にのぼっていることもまた、これらの学校での、困難を克服しながら科目の趣旨を生かそうとする真摯な取り組みを示すものと言えよう。

ここに、学校現場がおかれている現状との矛盾、創意にみちた教育活動の阻害など、とかくの批判を受けながら、なおかつ学習指導要領が教育の現場に及ぼしている、望ましい方向に向けての影響力と指導性を明白に読み取ることができる。

たしかに、わが国における行政指導と一般国民の受けとめ方との間に通常みられる乖離は、教育行政においても決して例外ではなく、普遍的に認められる。しかしながら、学習指導要領など読んだこともない、教室での指導に何の役にも立たないなどと陰口をたたかれながら、学習指導要領は、不完全な形にせよ、教育現場に受け入れられ、わが国の英語教育をその意図する方向に導くことに、きわめて徐々に、緩やかにではあるが、成功していることもまた事実である。

ただ、以上みてきたのは高等学校における実態であり、中学校においては事情はいささか異なることも指摘しておかねばならない。それは、後述するように、中学校においては語彙と文法

事項、さらには、それを指導する学年が学習指導要領によって厳格に規定されており（この規定は平成元年度版から外され、学年は指定せず、一括して示されるようになった）、学校での主たる教材とされている検定教科書が学習指導要領にきわめて忠実に従ってきた経緯があるからである。

3 学習指導要領の変遷

中学校、高等学校の学習指導要領は、戦後間もない昭和22年（1947年）3月にその初版が出された。これは、その前年に来日したアメリカ教育使節団の勧告に従って、学校制度を改革し、新制中学校を設置したことに伴うものである。（以下、英語科についてのみ述べる。）

戦後の教育は、周知のように、すべて連合国軍総司令部（GHQ）の教育政策によってすすめられたが、この時の指導要領も、GHQの指示によって、アメリカの course of studyなどを参考にして、わずか1年足らずという短時間で作成された。そのため、文部省発行の〔試案〕という形をとっており、きわめて大綱的な、指導書というよりむしろ解説書といった趣きの強いものとなっている。（ちなみに、この指導要領は、文体、漢字と仮名のバランスなどの点できわめて不自然で、戦後の混乱期の雰囲気を感じさせるものであるが、あるいは、英語で書かれたものからの翻訳ではないかとさえ疑われる。）

学習指導要領の最初の改訂が行われたのは、5年後の昭和26年（発行は翌27年3月）で、このときから、教育課程審議会を設置して指導要領の改訂を行うことが慣行となった。この版にも初版と同様、〔試案〕の文字は付されているものの、初版の不備を補うかのように詳細をきわめ、分量も初版の28ページから759ページと膨大なものになっている。しかし、これもまた、主として、実際の指導に役立つ資料を整えることに力が注がれている。（なお、この版まで、中学校、高等学校共通となっている。）

「言語材料」として、文型、語、文法事項な

どについて学年ごとの厳密な規定がなされるようになったのは、中学校では第2回目の改訂となる昭和33年（1958年）のものからである。昭和27年にはサンフランシスコ平和条約が発効して、わが国は独立国として再出発し、もはや占領軍の制約を受けずに教育政策をすすめるようになっていた。学習指導要領が「告示」とされ、教育課程の基準としてのその法的な性格を明確にしたのもこの版からであり⁽¹¹⁸⁾、分量も大幅に削減され、26年版とは様相を一変している。

以後、今回（平成10年）の改訂に至るまでの（中学校では）6度にわたる改訂の歴史は、一面からみれば、内容の削減の歴史であったとも言える。そのことは、中学校において指導すべきものとされた新語の数（この中には、「別表」として示されている単語、いわゆる「必修語」を含むこととなっている）をみれば明らかである。

新語および必修語の数を、改定された年度ごとに示すと表1のようになり、上限だけを見ると、1,300語から900語まで、実に、400語も削減されている。

表1 中学校における新語

	昭和33年	昭和44年	昭和52年	平成1年	平成10年*
新語	1,100 ～ 1,300	950 ～ 1,100	900 ～ 1,050	1,000	900
必修語	520	610	490	507	100

* 平成10年度は、これに、「季節、曜日、時間、天気、数（序数を含む）、家族などの日常生活にかかわる基本的な語を含む」とされている。

これに、さらに高等学校で学習するものとされる語数を加えてみると、表2のようになる。語数だけでみると、6年間で学習する単語は4,900から2,700へと、半減に近い55%にまで減少している⁽¹¹⁹⁾。

表2 高等学校における新語及び中・高の総計

	昭和35年	昭和45年	昭和53年	平成1年	平成11年
** 新語	3,600	2,400 ～ 3,600	1,400 ～ 1,900	1,900	1,800
*** 総計	4,900	4,700	2,950	2,900	2,700

** 昭和35年・45年は、英語 B；昭和53年は、英語 I、II、IIB；平成1年・11年は、英語I、II、リーディングにかかわる新語を示す。

*** 中学校、高等学校の各年度の上限の総計

また、さらに大きな意味をもつのは、指導すべき「文」、「文型」、「文法事項」として示されているものの削減である。年度ごとに削られたものを列挙すると次のようになる。(その前の版にあって、その年度の版でなくなっているものを示す。)

〈昭和44年〉

- ・関係代名詞 what
- ・過去完了形
- ・受身の完了形
- ・分詞構文 (基本的なもの)
- ・仮定法 (I wish～動詞・助動詞の過去形、If～should または動詞の過去形)
- ・話法 (平易なもの)
- ・前置詞＋関係代名詞

〈昭和52年〉

- ・受身の未来形
- ・関係代名詞 whose, whom
- ・関係副詞 when, where
- ・現在完了進行形
- ・主語＋動詞＋間接目的語＋直接目的語の文型のうち、直接目的語が what, when および where ＋不定詞ならびに that で始まる節である場合
- ・主語＋動詞＋目的語＋補語の文型のうち、補語が形容詞, to のない不定詞および現

在分詞である場合

・付加疑問

〈平成元年〉^(註10)

- ・感嘆文のうち基本的なもの
(「理解にとどめるものとする」として「軽減」されたもの)
- ・主語＋動詞＋間接目的語＋how など＋不定詞
- ・関係代名詞のうち、主格の that, which, who 及び目的格の that, which, whom の制限用法の基本的なもの

〈平成10年〉

- ・アルファベットの筆記体
(「理解にとどめるものとする」として「軽減」されたもの)
- ・主語＋動詞＋whatなどで始まる節

教科書はこの学習指導要領の規定に基づいて編纂され、制度上英語学習の入門期に当たり、すべての子どもに英語を身につけさせる課題を担う中学校では、その指導をほぼ教科書にのみ頼らざるをえない。そのため、結果として、指導要領の学習の内容の削減が中学校卒業生(高等学校入学者)全体の英語の学力の変質を招くこととなる。

言うまでもなく、上記の言語材料の削減は、社会状況の変化等に対応した総時間数削減^(註11)という大枠の中で、学習の遅れがちな生徒の増加などの実態に応じて、学習負担の軽減をはかるための精選(あるいは、今次の改訂では、厳選)という考え方にたつて、熟慮のうえ行われたものである。しかも、削減された内容をみると、話法、前置詞＋関係代名詞、関係副詞など、当然の削減と納得できるものが多い。できるだけ少ない言語材料を用いていわゆる言語活動を多く行うようにするという意図も理解できることである。

学習指導要領に定められた内容は、すべての生徒が習得すべき「基礎・基本」であり、それを応用・発展させる学習は、たとえば、今回の改訂で幅の広がった「選択科目」——最大、第1学年で30単位時間、第2・3学年で70単位

時間まで設けることができる——としての英語を活用すること、学習習熟度別指導を取り入れることなどによって行うことが求められていると考えるべきであろう。

しかしながら、英語科という「ことばの学習」において、言語材料そのものの量を制限することは、同時にその質をも変えてしまう危険性という負の面がつけねにつきまとうことを免れない。語彙や文法の制限をすることによって、かえって回りくどい冗長な表現となつてわかりにくくなる、あるいは、微妙なニュアンスが失われて、表現に深みや重みがなくなることが起こり得る。

たとえば、

This photograph makes him handsome.
の文型が使えないとすると（昭和52年改訂）、

This photograph is very good. He looks handsome in it.

のようにでも言わざるをえない。原文の簡潔で凝縮された「英語らしさ」が消えているうえに、意味も微妙に違っている^(註12)。

He has been reading a book for three hours.

の時制を避けるとなると（同上）、

He began reading a book three hours ago. He is still reading now.

となる。これも、いかにも冗漫である。

語彙や文型の数の削減が、教材としての英語の難易度とともに、習得する英語の質まで変えることが懸念されるのである。もしそういうことになれば、学習負担の軽減という大命題のもとに、英語教育はその本質にかかわる重大なものを失うこととなろう。なぜならば、英語教育の目的は、学習指導要領の「目標」にも述べられているように、英語を通じて「言語や文化に対する理解を深め」る（平成10年 学習指導要領 第1 目標）ことに他ならないからである^(註13)。（この弱点を補うには、指導する教師が、英語の知識、技能に加えて、英語ということばについての深い洞察をもつことしかあるまい。その意味からも、後述する教員の研修のもつ意味は大きい。）

4 諸外国における外国語教育

ここで目を転じて、諸外国における外国語教育の状況を、わが国との比較において概観しておきたい。

「国際教育到達度評価学会」（The International Association for the Evaluation of Educational Achievement: IEA）では、世界25か国の外国語および第2外国語の教育と学習、とくに学校教育における生徒の到達のレベルについて調査し、その一部を発表した^(註14)。

25か国とは、（アルファベット順に）オーストリア、キプロス、チェコ共和国、デンマーク、イングランド、フィンランド、フランス、香港、ハンガリー、イラン・イスラム共和国、イスラエル、イタリア、ラトヴィア、オランダ、ノルウェー、フィリピン、ポルトガル、ロシア連邦、スロベニア、南アフリカ、スペイン、スウェーデン、スイス、タイ、アメリカ合衆国である。

その内容を、カリキュラムの編成と使用する教科書の2点についてみると、まず、わが国の学習指導要領のように、国がある程度の基準を示し、それに基づいて自治体や学校が教育課程を編成するとしている国が、25か国中18か国と圧倒的に多い。残りの7か国では、キプロス（国が全責任を負う）、イラン・イスラム共和国（教育省のカリキュラム開発センターで行う）ラトヴィア（教育科学省のもとにおかれた教育内容・評価センターが責任を負う）の3か国においてわが国より規制が強く、逆に、香港、オランダ、アメリカ合衆国の3か国では、国による規制はない。（タイについては記述がみられない。）

また、教科書については、わが国における検定に類するものは見当たらないが、何らかの形で国や自治体が認定（とくに教科書を無償配布する場合）したもののの中から各学校が選定するという、わが国の状況に近い国が7か国、規制がわが国より強い国、キプロス（国が全責任を負う）、イラン・イスラム共和国（教育省のカリキュラム開発センターが行う）、スイス（州

ないし地域の教育委員会が決定する)の3か国と合わせても、10か国と少数派である。他の15か国では、市販のものの中から教員や学校が自由に選ぶとしている。(中には、デンマークのように、教員が選択したものを教育委員会が承認するところもある。)

いずれにしても、(国による基準が設けられていないところも含めて)多くの国において、教科書が事実上、教員の教育内容・方法を大きく左右し、カリキュラム・シラバスを決定する鍵となっているとされ、教科書が占める比重はいずれの国においても大きい。

次に、1988年に教育改革法 (Education Reform Act: ERA) を制定し、わが国の学習指導要領に相当するナショナルカリキュラムを初等中等教育に導入した英国の状況を少し詳しくみることにしたい^(註15)。

英国では、1970年代から教育の質の低下、とりわけ、義務教育の期間が長い(11年)にもかかわらず、子どもの学力が低いことが日本やドイツとの比較で深刻な問題とされるようになった。そのような情勢の下でサッチャー首相は、カリキュラムの自由の長い伝統を破って、教育の共通性を維持し、国の教育に対する統制を強めるための教育改革法案を国会に提出し、法案は可決成立した。

この改革法では全国共通の基準として、

①基礎教科

「英語」、「数学」、「理科」の3教科を中核(core)教科とし、これに「技術」、「歴史」、「地理」、「美術」、「音楽」、「体育」を加えた9教科とする。(中等学校に関しては「外国語」を加えた10教科、さらに、いずれの学校においても、「宗教」教育が行われる。)

②到達目標、指導内容(学習プログラム)、評価手順

各教科について、「鍵となる段階区分」(key stage)(6~7歳, 8~11歳, 12~14歳, 15~16歳の4段階)ごとに、定める。

③評価

到達状況を把握するために、各段階の終了時点(7, 11, 14, 16歳)で、全国共通のテ

ストを行う。

を定めたものである。また、このような全国共通カリキュラムを定めるために「全国教育課程審議会」(National Curriculum Council: NCC)が設置された。

ところが、このナショナルカリキュラムはカリキュラムそのものではなく、各学校で独自のカリキュラムを組む余地が残されていると言われながら、その余地がほとんどなかったこと、とりわけ、各段階ごとに行われるテストがあまりにも煩雑なものであったうえに、その結果が「学校別成績順位一覧表」(league table^(註16))となって公表され、それが、父母が学校を評価、選択するための情報になることから、当初は協力的であった教員の反発を受け、1993年にはついに、校長組合からも支持を受けた教員団体が、キーステージ1および3のテストをすべてボイコットするという騒ぎにまで発展した。

この騒動を静めるために、1993年4月、労働界の紛争調停能力で知られたデアリング卿(Sir Ron Dearing)によってナショナルカリキュラムの見直し(Dearing Review)が行われた。デアリング卿は、各界各層からの意見を熱心に聴取した結果、従来のナショナルカリキュラムがあまりにも拘束的であり、内容も詳細に及びすぎる、また、評価結果の報告方法も簡略化する必要があるとの結論に達し、1993年7月に中間報告、1994年に最終報告を公表して、見直し作業を終えた。その結果、英語、数学、理科の3中核教科を除いて、キーステージ1から3までの必修カリキュラムはスリム化され、学校はその裁量によって時間割の約20%を運用できること、初等教育段階での法的に要求される評価も簡素化されたことなどの改善が行われた。さらに、従来の教科の構成では、公民や健康教育などの重要な要素がカバーできないという批判に対しては、「教科横断的な」(cross-curricular)方法で補完できるというのがNCCの考え方である^(註17)。

この見直しの結果、英国のナショナルカリキュラムは、「最低限の法的な枠組み」を示すだけで、「より豊かな総合的経験を計画するのは

学校の役割^(註18)という、わが国の学習指導要領ときわめて類似した性格を帯びることとなった。ただ、問題となっている全国共通テストの存在によって、学校のカリキュラムが逆に規制され、テストのために教えるという本末転倒の危険性がある（このことは、前述の「国際教育到達度評価学会」の報告の中でも、多くの同様のテストを導入している国についてふれられている。）という点が異っているが、共通テストの代わりに、わが国の場合は上級学校への入学試験を置き換えてみれば（とくに、高等学校の場合）、この点でも相似していると言えよう。

5 新しい学習指導要領

平成10年7月に出された教育課程審議会の答申を受けて、平成14年4月から実施される小・中学校の学習指導要領が、平成10年12月に告示された。

この新しい学習指導要領は、平成14年（2002年）度から始まる完全学校週5日制に合わせて改訂されたものである。したがって、中学校では、年間授業時数を現行より70単位時間、つまり週当たり2時間少なくし、教育内容を大幅に削減（厳選）して、基礎的・基本的な内容を定着させることを基本的なねらいとする改訂となった。

4つの改訂の基本的方針^(註19)のうち、

- (4) 各学校が創意工夫を生かし特色ある教育、特色ある学校づくりを進めること

に端的に示されているように、学習指導要領に掲げる国の基準を一層大綱化し、その運用を弾力化して、「児童生徒の実態、地域の実情を踏まえて、各学校が創意工夫を存分に生かした特色ある教育活動を展開」^(註20)できるようにしたことが大きな特色となっている。

これを中学校について具体的にみると、

- ① 名称、内容とも学校で自由に定める「総合的な学習の時間」を創設した。（小学校、高等学校についても同様）
- ② 選択学習の幅を拡大した。（授業時間の

うち「選択教科等にあてる時間」と「総合的な学習の時間」の授業時数を合わせた時間は、第1学年で100単位時間（総授業時数の10.2%）、第2学年で155単位時間（同15.8%）、第3学年で235単位時間（同24.0%）となっている。）

- ③ 50分を常例とする授業の1単位時間の規定を廃止した。（たとえば、25分の短時間授業、75分の長時間授業などを行うことが可能となった。）

とくに外国語（英語）科については^(註21)

- ④ 「目標」、「内容」の「言語活動」を学年ごとに示さず、全学年一括して示した。（これによって、一層弾力的な指導を行うことが可能となった。）

などの改善が行われた。（このうち、英語科に固有の④については、すでに、52年版で、「各学年の内容として示す言語活動及び言語材料は…当該学年より前の学年において…初歩的な形で取り上げても差し支えない。」^(註22)とされ、平成元年度版では、「言語材料」について学年指定が外されたうえ、それ以外にも、「…必要な言語材料のうち基本的なものを取り上げる」ことを認め、さらに、「内容」についても、「生徒の実態に応じて適切な指導が行われるようにするため、当該学年より前の学年で指導することができる。」とされており、徐々に弾力的な扱いの方向に向かいつつあった。）

すでに第1章で述べたように、学習指導要領それ自体が学校における教育課程の編成を厳しく規定する性格のものではなく、ひとつの基準にすぎず、教育課程そのものは、あくまで、各学校が創意工夫を生かして、地域の特色や児童・生徒の実態に合わせて作成すべきものである。しかし、昭和33年の改訂から導入された、英語科における「言語材料」、「内容」の学年指定にみられるように、その規制的な色合いを強めすぎたきらいがあったことも否定できない。それが、今回大幅に緩和され、学校や教師の創意工夫が大いに生かされることとなったのである。

英語科では、従来とかくの批判もあった、「文法シラバス」の配列、学年の配当についても定められていないので、どのような文法観に基づこうとも、最も適切で効果的と思われるものに従って指導することができるようになった。しかしながら、これもすでに述べたように、実際の指導の手順は使用する教科書に左右されるところが大きい。「教科書を教える」のではなく、「教科書で教える」と言われながら、やはり現実には、学校における指導の大半は教科書にそって行われている。

新しい学習指導要領外国語・英語で新しく加えられたもののひとつに「言語活動の取扱い」があり、

(ウ) 言語活動を行うに当たり、主として次に示すような言語の使用場面や言語の働きを取り上げるようにすること。

として、「言語の使用場面」の例としては、

(あいさつ、自己紹介... など) 特有の表現がよく使われる場面、(家庭での生活、学校での学習や活動... など) 生徒の身近な暮らしにかかわる場面

が、また、「言語の働き」の例として、

(意見を言う、説明する... など) 考えを深めたり情報を伝えたりするもの、(質問する、依頼する... など) 相手の行動を促したり自分の意志を示したりするもの、(礼を言う、苦情を言う... など) 気持ちを伝えるものなどがあげられている。

「例」を示すということは学習指導要領としてはきわめて異例のことであると思われるが、これらの「例」が、検定を受ける教科書の内容を規制することは十分に予想できることである^(註23)。

多様な教科書が作られ、その中から地域、学校の実態に合ったものが選ばれることが望ましいことは言うまでもない。が、この「例示」の影響が教科書の編纂に強く及び、どの教科書も似たようなものになる恐れがある。(もともと、この例示は「配慮事項」として示されており、さらには、例示のなかの「例」が「... など」であるために、実際に規制がどの程度働くかは

正確には予測できない。)

これまでもふれたように、教科書は、その編集上、一定の理念に基づくシラバスを提示することによって、事実上カリキュラムを決定してしまうという、あまり意識されない、しかし強大な力をもっており、それが英語教育の内容と質を左右する重要な要素となっている。そして、一方では、わが国独特の制度である教科書検定は学習指導要領の理念を具現化する手立てとしての機能をはたしている。そういう意味から、英語教育を改革し、その目標を達成する上で、教科書編纂と教科書検定のもつ意義は、今後もきわめて大きいと言えよう。

いずれにせよ、以上みてきたように、学習指導要領はまさに、文字通り、「最低限の法的枠組み」となり、指導する側の裁量の余地が大幅に増えたことは事実である。このことは、逆に言えば、学校・教師の力量と責任が従来にまして問われることを意味している。学校・教師には、確固たる教育理念と理論に基づいた教育課程編成を行うだけの、専門職としての力量が求められる。

教員の資質について臨時教育審議会答申(昭和62年8月)は次のように述べている。

「教員に対して国民が望む資質とは、児童・生徒に対する教育的愛情、広く豊かな教養と人間性、教育者としての使命感、教育の理念や人間の成長・発達についての深い理解、教科等に関する専門的知識、そしてそれらの上に実践的な指導力と児童・生徒との心の触れ合いなどを挙げることができるであろう。」

ここにあげられている資質こそ、「教職の専門性」の実態とも言うべきものであり、これらの資質を備えた教師のみが、国民の負託に応える、すぐれたカリキュラムの編成者となり得るものである。

教員養成、現職教育の充実の重要性はますます大きいものとなったと言わねばならない。

おわりに

学習指導要領の法的規制力をめぐる論争^(註24)と平行して行われた論争に、教師は聖職か労働者かというものがあった。この論争に終止符を打ったのは、昭和41年(1966年)のユネスコ「教員の地位に関する勧告」である。ここには、すべての教師を対象に、教職の「専門職性」がうたわれており、それ以来、次第に教職を「高い専門性と職業論理によって裏づけられた特別の専門的職業」とする考え方が定着した^(註25)。

これは、論争の決着としてはきわめて賢明な答えであったと言うべきであろう。しかしながら、この解釈がはたして社会一般に容認されているかどうかとなるときわめて疑問である。医師や弁護士と同様の専門性が教師について認められているとはとうてい考え難い。それは、それぞれの職にかかわる免許の性質と取得の難易とにかかわることであろうが、教師の専門職性を認めさせるかどうかの鍵は一にかかって教師の力量にある。

今次の改訂で、中学校、高等学校において外国語(英語)科はすべての生徒が学ぶべき必修教科となり、その目標として、「実践的なコミュニケーション能力」の育成が掲げられ、中学校では、「各学年とも、2の「(1)言語活動」のうち、特に聞くこと及び話すことの言語活動に重点をおいて指導すること」^(註26)とされており、いわゆる「役に立つ英語」への傾斜を一段と強めたものとなっている。これは、ひとつの見方をすれば、「役に立たない英語」への、政界、経済界を中心とする世論に圧されたものともみることができよう。

これまでのカリキュラムをめぐる論議には、英国の例をみるまでもなく、ほとんど常に、教育のアカウンタビリティの問題がつきまとっている。それは、教育が国民の税金で賄われていることを考えれば、ある意味では、当然のことであり、公教育の宿命であるとも言えよう。しかし、繰り返すが、学校の教育課程そのものの編成は、校長の責任のもとに、(専門職として

の)教師の手によって行われるべきものである。その意味からも、「つねに学びつづける」者としての、自己研修を含めた不断の研修の努力がこれまで以上に必要とされるのである。

(注)

- 1) 改訂がほぼ10年ごとであるのは、時代の変化のほかに、現行の教育課程にかかわる調査・分析、教育課程審議会の審議・答申、指導要領の作成、教科書の編集・検定・採択という一連の作業に多大の時間を要するからでもある。
- 2) 代表的なものに、昭和36年(1961年)北海道旭川市の永山中学校で起きた「旭川学力調査事件」(あるいは、「永山中学校事件」)がある。同校で行われた全国一斉学力調査を阻止しようとして校舎に侵入し、係官に暴行脅迫を加え公務の執行を妨害したとされた事件である。
- 3) 「旭川中学校事件」に対しては、昭和51年(1976年)に最高裁の判決が示され、その中で、学力調査の適法性を判示し、国の教育権を前提に、国の教育内容への関与を認め、学習指導要領の法的拘束力を認めた。
- 4) 地方教育行政の組織及び運営に関する法律第23条の五、第48条による。大分県では「教育課程編成の手引き」として出されている。
- 5) 地方教育行政の組織及び運営に関する法律第23条の五及び六、第33条による。
- 6) 「英研大分」第31号「オールラウンド・コミュニケーションの実態調査——大分県の現状を探る」
- 7) ここで言う「文法」とは、必ずしも厳密な意味での文法ではなく、簡単に言えば、大学入試の準備のための、読解、英作文以外の練習、といった程度のもを指している。
- 8) 高等学校では昭和35年版から「告示」という形をとる。
- 9) これらの改訂は高校進学率の上昇と深い関わりをもつともみることができる。改訂が行われた年の高校進学率を全国でみると、昭和26年45.6%、昭和35年57.7%、昭和45年82.1%、昭和53年93.5%、平成元年94.1%と急激な上昇を示し、ほとんどの中学校卒業生は高校に進学するようになっている。
- 10) この版には、「3 内容の取扱い」の中で、「言語活動を活発にするために、別表1に示す言語材料以外に、話し手や聞き手の考え、感情などを表現するのに必要な言語材料のうち基本的なものを取り上げ

でも差し支えない。」と示されている。言語材料を制限することで活発な言語活動を行えないとする声に応えたものと思われる。

- 11) 平成14年度からの学校週五日制の完全実施に伴う今次の改訂はその最も顕著なものである。
- 12) この、補語が形容詞である第5文型は平成元年版で再び復活している。不便さを感じてのことであろう。
- 13) この点についてはすでに、「わが国における英語教育存廃論の系譜」(別府大学短期大学部紀要第18号、1999)で述べた。
- 14) 「世界25か国の外国語教育」(大修館「英語教育」別冊)による。
- 15) 主として、デニス・ロートン/勝野正章訳「教育課程改革と教師の専門職性」によった。
- 16) 本来は、英国の国民的スポーツであるサッカーのチームの順位表を指す用語である。
- 17) この考え方は、今次の改訂で創設された、「社会の変化に主体的に対応できる資質や能力を育成するために教科等の枠を超えた横断的・総合的な時間」で、「例えば国際理解、情報、環境、福祉・健康などの…課題」(「教育課程審議会答申」)について学習する「総合的な学習の時間」の考え方と同じである。
- 18) 前掲「教育課程改革と教師の専門職性」p. 25
- 19) 改訂の基本方針の(1)～(3)は次のようになっている。
 - (1) 豊かな人間性や社会性、国際社会に生きる日本人としての自覚を育成すること
 - (2) 自ら学び、自ら考える力を育成すること
 - (3) ゆとりのある教育活動を展開する中で、基礎・基本の確実な定着を図り、個性を生かす教育を充実すること
- 20) 平成10年7月 「教育課程審議会答申」
- 21) 中学校国語科では、目標と内容を第2、第3学年でまとめて示すという手法をとっている。
- 22) 第3 指導計画の作成と各学年にわたる内容の取扱い
- 23) 「例示」については、他の箇所にも、「話し手に聞き返すなど…」、「つなぎ言葉を用いるなど…」、「伝言や手紙など…」のような形で、随所にみられ、新しい指導要領の大きな特徴となっている。
- 24) 第1章参照
- 25) 高倉翔「信頼される教師の条件」による。
- 26) 第2 各言語の目標及び内容等 3 指導計画の作成と内容の取扱い

(参考文献)

- 1) 「英語教育史資料」 第1巻「英語教育課程の変遷」(東京法令出版 1980)
- 2) 菱村幸彦「新版 教育課程の法律常識」(第一法規出版 1980)
- 3) 下村哲夫「新・教育課程の法律学」(学習研究社 1992)
- 4) デニス・ロートン/勝野正章訳「教育課程改革と教師の専門職性」(学文社 1998)
- 5) 菱村幸彦「戦後50年と教育課程」(「内外教育」時事通信社 1995)
- 6) 「教育法規あ・ら・か・る・と」(「内外教育」時事通信社)
- 7) 長野智子「オーラル・コミュニケーションの実態調査——大分県の現状を探る」(「英研大分」大分県高等学校教育研究会 1994)
- 8) 高倉翔「信頼される教師の条件——教職は専門職か」(「日本教育」No.173 日本教育学会 1990)
- 9) 「世界25か国の外国語教育」(「英語教育」別冊 大修館 1999)
- 10) 森住衛「『学習指導要領』の変遷と将来を見る」(「英語教育」3月号 大修館 1998)
- 11) 英語教育6月号「新学習指導要領——英語教育はどう変わるか」(大修館 1999)