

ALL ガイドラインの外国語 カリキュラム史上における位置づけ

齋 藤 亨 子

0. はじめに

本稿の目的は、「学校教育段階における全豪共通の外国語教育の指針 (*Australian Language Levels Guidelines*)」¹ (以後、ALL ガイドライン)の、外国語教育カリキュラム² 史上における意義を検討することである。

ALL ガイドラインとは、オーストラリアにおいて連邦主導で開発され1988年に出版された初等・中等教育段階 (以後、学校教育段階) の「英語以外の言語 (Languages Other Than English : LOTE)」 (以後、外国語) の教育に関する具体的なカリキュラムの指針である。学校教育段階の主体的教育行政権が各州にあるオーストラリアでは、各州ごとに固有の外国語教育施策をとるという現状にある。それゆえ連邦主導の言語政策関連文書は一般に「指針」として扱われ、ALL ガイドラインも「指針」として位置づけられる。このように教育行政上の差異に加え国内の多様な外国語教育状況³ から、ALL ガイドライン作成の目的は、多様な外国語教育の状況の把握とその差異を越える共通の枠組みを生み出すことにあった。作成後十年以上を経た現在も、ALL ガイドラインは「指針」でありながらも各州の外国語教育の指針に影響を与え⁴、オーストラリアの外国語教育史上意義のあるカリキュラム論となっている。

一方、ALL ガイドラインを外国語カリキュラムという観点からその普遍性を検討する試みも既に行われている。すなわちオーストラリアという社会的文脈にとらわれない、外国語カリキュラムとしての意義の検討である。このような観点からの先行研究は、筆者の管見する限りでは Clark, J. L. (1987)⁵ のみである。Clark は、従来の外国語カリキュラムを自らの枠組みによって整理した上で、外国語カリキュラムについての一つのモデル観を導出した。それは、従来の外国語カリキュラムの利点を「調和(reconciliation)」したカリキュラムというモデル観である。そしてこのモデル観の具体化の試みとして ALL ガイドラインを取り上げている (Clark, J. L. 1987 : p. xiv)。しかしながら、Clark は ALL ガイドラインをモデルとして単に認知するにとどまり、その後の論は ALL ガイドラインの開発過程の記述に終始している。それゆえ「調和」というモデル観をいかに実現しているか、すなわち ALL ガイドラインにおける「調和」実現の有りようが明確にはされていない。このため外国語カリキュラム史上における ALL ガイドラインの普遍的特質の検討に至っていない。その点で、Clark による ALL ガイドラインの外国語カリキュラム史上における価値付けには問題が残る。一方、ALL ガイドラインの作成者ら⁶ はこの Clark,

J. L. (1987) の研究に依拠し、ALL ガイドラインを外国語カリキュラム史上の新たな一つの「提案」として価値付ける (*ALL Guidelines, Book 1*: p. 15)。しかしながら前述の Clark の論に依拠するがゆえに、Clark 同様、ALL ガイドラインの外国語カリキュラム史上における普遍性の検討にまでは至っていない。

ALL ガイドラインの、外国語カリキュラム史上における意義を明らかにするためには、ALL ガイドラインを Clark の枠組みに再び照らし、より具体的な記述で「調和」の有りようを検討する必要があるだろう。本稿は、前述の先行研究の試みの延長に位置付くものである。それゆえ次の課題を設定した。

1. Clark のモデル観としての「調和」がいかに導出されたのか。
2. その「調和」とは ALL ガイドラインでどのように具体化されているのか。

これらを明らかにすることにより、ALL ガイドラインの外国語カリキュラム史上の意義について考察する。

1. Clark のモデル観—「調和」の導出まで

いかにして「調和」が一つのモデル観として帰結することになったのであろうか。ここでは Clark, J. L. (1987) のモデル観形成の過程について検討する。

Clark の外国語カリキュラムの分析枠組み作成の起点は、カリキュラム研究者の Skilbeck (1982a)⁷ の教育的価値体系の分析枠組みの援用に始まっている。そこで、まずこの Skilbeck の枠組み (Skilbeck 1976)⁸ について述べる⁹。

カリキュラムを社会的・文化的行為の一形態と見なす Skilbeck は、従来の教育実践を描き出すため現代の教育的思想や実践に影響を持つ代表的な三つの教育的価値体系を設定した。その三つとは、古典人文主義(Classical humanism)、進歩主義(Progressivism)、再構成主義(Reconstructionism)である。Skilbeck はこの三つの枠組み設定の意図を「カリキュラムに関する思想や実践を検討する際に有効である」(Skilbeck 1976 : p.24) と説明する。このような分析枠組みを設定した一方で、「教育的理論のすべてが一つかそれ以外の理論で分析され得る、ましてやどんな思想家や教育機関も他の理論を排除し一つの理論に同意するというを示すものではない」(Skilbeck 1976 : p.24) し、「学校は、…教育に関して三つすべての考え方の要素をおそらく含んでいる」(Skilbeck 1976 : p.24) と指摘する。Skilbeck の枠組みは、「所定のカリキュラムが目指す目的や、そのカリキュラムで最も効果的に使用される手段について明白な指標を提示するものではない」(Skilbeck 1976 : p.41) と述べられるように、その焦点は学校教育カリキュラム全般の傾向分析にあった。

これらの Skilbeck の枠組みを、Clark は外国語カリキュラムの分析枠組みとしてさらに発展させることになる。まず Clark は Skilbeck の枠組みを援用する意図を、「特定の社会的政治的、哲学的信念の配列を具体化する教育的価値体系が、…、外国語カリキュラム、…の中に反映される、その方法の分析を試みる」(Clark, J. L. 1987 : p.3) と説明し、外国語に特化したカリキュラムの傾向分析を行った。そして、Clark は Skilbeck のカリキュ

ラム分析枠組みをカリキュラムの史の変遷を意識した図式として解釈し直し¹⁰ (表1)、表1をもとに Clark 独自の外国語カリキュラムの分析枠組みのマトリックス (表2) を作成した。

表1 Clark, J. L. による三つの教育的価値体系の解釈 (出典: Clark, J. L. 1987 : p. 93)

古典人文主義 (Classical humanism)	再構成主義 (Reconstructionism)	進歩主義 (Progressivism)
<ul style="list-style-type: none"> ・一般化可能な知的能力の促進 ・一世代から次世代への知識、文化、標準の伝達 ・後見人としてのエリート主義 	<ul style="list-style-type: none"> ・ある合意された目標を目指すよう計画された、教育を通じての社会変革 ・すべての市民を等しく価値付ける人類平等主義的配慮 ・カリキュラムと国家の社会的目標との実際的な関連の強調 	<ul style="list-style-type: none"> ・全人(a whole person)としての個人の発達 ・学習者の責任と学び能力の促進

表2 Clark, J. L. による外国語カリキュラム分析のマトリックス (出典: Clark, J. L. 1987 : pp.95-99. なお, 表2の色つき部分は本稿3の考察部分。)

	古典人文主義 (Classical humanism)	再構成主義 (Reconstructionism)	進歩主義 (Progressivism)
学校言語教育/学習の大まかなねらい	・暗記, 分析, 分類, 組み立て, 判断のような, 一般的な知的能力を促進する。	・社会的, 国内的, 国際的な統合とトランスを促進する。それは生徒が他のスピーチ・コミュニティとコミュニケーションできるようにすることを通じて行われる。	・個人の発達を促進する。そして生徒は個人的な関係のネットワークをより広く作っていくことができるようになる。 ・学び方や言語の学び方を学ぶ。
提供されるだろう言語	・文化的な勢力のある言語。	・国内のコミュニティにとって重要な言語や, 国内の政治的, 経済的に重要な言語。	・生徒の個人的な希望や興味に応じた言語。
シラバスの内容 (選択)	・言語の音声的, 文法的, 語彙的要素の構造分析から派生する。これに価値のある文学テキストが加わる。 ・コースの前に決定される。	・生徒の目的, コミュニケーションタイプなニーズの分析から派生する。 ・次のような点から設定される。(例) 場面, テーマ, 機能と概念, 文法, 語彙。それらはしばしば聞くこと, 話すこと, 読むこと, 書くことという四つの技能の枠組みの中で行われる。 ・コースの前に決定される。	・現実的なコミュニケーションの本質である, 一連の活動やタスク。 ・コースの前に, 可能性のある活動バンクが用意されるだろう。しかし, 多くはコースの進み具合によって決定される。

シラバスの内容（段階付け）	<ul style="list-style-type: none"> ・教えられるものがより簡単なものから複雑なものへと配列された構造を通じ直線的に発達する。 ・順序はコースの前に決定される。 ・詩歌の道をいそしむようなもの。選択した生徒には学習した分だけの見返りが殆どあるいは全くない。 ・学習は直線的な、蓄積されるアプローチをとる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・場面や適切な言語の要素を経、直線的に発達する。 ・最も役立つあるいは一般化可能なものが最初に来る、あるいは最も学習しやすいものが最初に来る。 ・順序はコースの前に決定される。 ・全段階における見返りは、生徒が学んだことで何ができるかという点で与えられる。 ・学習は直線的な、蓄積されるアプローチをとる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・いくつかの活動やタスクが実際に行われる際、先行経験に基づいて前もって段階付けられるだろう。 ・生徒は順序の操作を行う。そこで、知識の項目は内面化されうるものに基づいて学ばれる。 ・学習は徐々に循環するアプローチをとり、異なった文脈で学んだことを繰り返し使っていく。
教授法	<ul style="list-style-type: none"> ・文の形成が一般化可能な規則に従っていることを意識的に理解するようになる。 ・言語要素を分配的に練習し操作する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ロール・プレイで実生活状況の練習とリハーサルを行いながら望ましい習慣形成をしていく。 ・誤りは避けられる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・コミュニケーションな活動に関わることを通して、自発的な学習の心的過程が活性化されるような状況を提供する。 ・過渡的な誤りは普通かつ学習に必要な部分として受け入れられる（中間言語）。
教師の役割	<ul style="list-style-type: none"> ・教師は指導者、経験者、前もって決定された知識の伝達者、誤りの訂正者として見なされる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・教師は模範とすべきネイティブ・スピーカーのモデル、前もって決定された学習経験の計画者または管理者として見なされる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・教師は学習の援助者、授業内容と過程とを交渉する人物と見なされる。 ・生徒のニーズに対する反応者、生徒の責任に対しての激励者と見なされる。
共通のクラス活動	<ul style="list-style-type: none"> ・文法の学習と練習。 ・語彙の学習。 ・学ばれている言語の翻訳。 ・文学のテキストの学習と評価。 	<ul style="list-style-type: none"> ・習慣形成のドリル。 ・選択的学習とよく使われる表現の練習。 ・シラバスで設定された場面でのロール・プレイを通して目標とする活動のリハーサルを行う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・問題解決活動。そこで生徒は自分が意味するものを解釈し、表現し、内省する。
予想される生徒たちの学習	<ul style="list-style-type: none"> ・文法、語彙、これらの知識を新たな文脈に応用するよう直線的かつ蓄積しながらの習得。 ・書き言葉の形式を正確に用いる。 ・文学の知識を覚える。 	<ul style="list-style-type: none"> ・場面的に適切な言葉の、直線的かつ蓄積しながらの習得。前もって決まっている場面では正確で、適切で、流ちょうな言葉を使うようになる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・誤りを伴った「中間言語」を用いる。生徒が進歩するにつれネイティブ・スピーカー並みにより適切に使用する傾向を示す。 ・流ちょうさは徐々に増す。 ・新たなコミュニケーション上の課題に自信をもって立ち向かう。

測定の目的	<ul style="list-style-type: none"> ・生徒たちの間で順序づけを行うため。 ・次の教育段階のためのエリートを選びだすため。 ・生徒たちを良くできたものとそうでないものとの、比較的同質な集団に分けるため。 	<ul style="list-style-type: none"> ・生徒たちができることとできないことや、前もって決められた判断基準に対し彼らが如何にうまく行動できるかを決めるため（総括的評価）。 ・教授と学習の過程を確認するため（形成的評価）。 	<ul style="list-style-type: none"> ・生徒に自己の学習過程と自己の学習成果に反映させることや、学習の仕方を学ぶことについての援助を与えるため。 ・自己評価能力を促進させるため。
測定の内容	<ul style="list-style-type: none"> ・一般的な知的能力を使う項目。それらはいわゆる文法の問題や翻訳に関わるものである。 	<ul style="list-style-type: none"> ・あらかじめ決められた目標やシラバスの目的の見本となるような項目。これらはいわゆる構造と語彙、機能と概念、場面と活動に関わるもので、聞くこと、話すこと、読むこと、書くことという領域を通じて行われる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・一つの最終的な成果を持つ活動を処理するという形式上の交渉的課題。
測定の使用域	<ul style="list-style-type: none"> ・学期末あるいは年度末の総括的評価。 	<ul style="list-style-type: none"> ・単元の目的がどれくらいよく達成されたのかを測るための、形成的かつ診断的なテスト。 ・よりひろい目標を測るための総括的評価。 	<ul style="list-style-type: none"> ・生徒たちはある課題中に経験される学習の過程を内省し、記述するよう求められる。 ・生徒たちは最終的な成果を教師と一緒に検討し、それがどのように改善されるのかを内省することを求められる。
測定の結果／報告	<ul style="list-style-type: none"> ・総合的な集合指標。それぞれの生徒が基本的な分布曲線という基準に基づいて段階に分けられる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・プロフィール。あるコースの各領域で認められた段階をそれぞれの生徒が示すことによる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・個人的な記述。各生徒が自分の学習の過程や成果を記述することによる。

表1、表2の記述内容に着目すると、Skilbeckの分析枠組み（表1）の記述の対象は学校教育カリキュラム全般である一方、Clarkのマトリックス（表2）の対象は外国語カリキュラムに特化した内容であることが確認できる。表1において、例えば、進歩主義では「全人としての個人の発達」が目指されるが、それは広く教科一般についての言及である。一方、表2において、例えば外国語カリキュラムのシラバスの内容（選択）では、進歩主義の「全人としての個人の発達」という特質は「一連の活動やタスク」という外国語カリキュラム独自の特質として転化されている。このように、ClarkのはSkilbeckの三つの教育的価値体系の枠組みを、外国語カリキュラムに特化した内容として発展させ、それをマトリックスとして具体化した。

このマトリックスにより、Clarkは自らの外国語カリキュラム・モデル観をいっそう明確にする。次にその一端が示されている。「三つの教育的価値体系に関して、古典人文主義によって促進された知的・芸術的リテラシーまたは文化的傾向、再構成主義によって具体化された実践的でコミュニカティブな傾向、進歩主義によって養われた個人と集団の発展という傾向が見られる。これらのどれもを取り除く理由は少しも見当たらない。」(Clark, J. L. 1987 : p.101) ; 「どんな鋭敏な教育的体系も、これらの多様な希望すべ

てを、コンテキストに応じながら様々に異なる方法でバランスよく追求するという要求を満たす必要がある。](Clark, J. L. 1987 : p.100) このように、Clark は三つの教育的価値体系すべてを尊重するという立場を明確に打ち出すに至る。その帰結として、「…(三つの教育的価値体系)すべてを統合するような、かつ同時にコンテキストに応じて三つの間にバランスをとる程度で個人の解釈の余地を残すことのできる外国語教育カリキュラム・モデル」(Clark, J. L. 1987 : p.101) ; 「社会的に合意された目的のニーズ、個人的に決定される主観的なニーズ、その双方への配慮を調和させたモデル」(Clark, J. L. 1987 : p.106) という明確な外国語カリキュラム・モデル観を導出した。いうなれば、一定の緩やかな枠組みの下、個人の主体的な欲求の追求が目指されるカリキュラムである。

Clark による図式化の作業はモデル観の導出のみならず、モデルの具体化に向けた次なる道筋を明確に示していった。その道筋とは、オーストラリア社会および外国語カリキュラム史という二つのコンテキストにおける問題点の把握であった。

2. 教室内の多様性と学校教育の規定性

1 で述べたように、導出されたモデル観としての「調和」は「コンテキストに応じ」たものでなければならなかった。ALL ガイドライン作成における「コンテキスト」とは次の二つが想定される。一つはオーストラリア社会であり一つは外国語カリキュラム史である。この二つのコンテキストに適応する外国語カリキュラム作成のためには、双方のコンテキストにおける問題点が ALL ガイドラインによって解決されなければならない。ここでは ALL ガイドライン作成過程において特にカリキュラムに関して意識化された問題点を上記の二つのコンテキストから見ていく。

まず、オーストラリア社会における外国語教育の現状というコンテキストから見ていこう。ALL ガイドライン作成の過程¹¹では、現職教員らの指摘による次のような問題点(以後、「」内は Clark, J. L. 1987 : p.191 より引用)が新たなガイドライン作成の出発点とされた。それは、シラバスの内容の選択に関して、「多くの学校で、とりわけ単一言語話者の中で、生徒たちに外国語の学習を動機づけることが困難であること」や、「オーストラリアという社会的文脈を考慮に入れた教材が少ない点」である。それゆえ、シラバスの内容の段階づけに関して「授業でコミュニケーション的な側面が欠如しており、多くの生徒たちが授業で行われていることの関連性がわからない」という結果を招いていた。一方、教師たちも特に教授法という面で「生徒たちに合ったコミュニケーション能力を伸ばすため、授業でどの方法論的なストラテジーを使うべきかがわからない」という問題を抱えていた。これらは、多様な文化的・言語的背景、多様な学習動機を持つ子どもたちが教室内に持ち込む多様性に、最大限対処できる共通のカリキュラムの枠組みが当時存在していなかったことを示している。また、「母語話者と第二言語学習者が混在したクラス、大きすぎるクラス・サイズで実用的な作業が実現困難であること」や、「外国語学習のための十分な時間がない」という問題点は、学校教育における教室という時間的、空間的な規定性に密接に関わってくる。これらの問題点は、オーストラリア社会の

多文化・多言語状況において、学校教育が課す規定性と学習者に関する多様性との間の軋轢により露呈したものであった。

一方、従来の外国語カリキュラムの分析というコンテクストではどうであろうか。Clarkを含むALLガイドライン作成者たちは、従来の一般的な外国語カリキュラムの問題点を次のように確認している（以後、「」内は*ALL Guidelines, Book 1*: pp.11-15より引用）。まず、古典人文主義の外国語カリキュラムの問題点を次のようにまとめている：「古典人文主義の教授法では、学習者は文脈に適切な形式で自然に言葉を使えるようになるとは限らない。…この教授法はコミュニケーション能力よりむしろ言語の知識や分析的なスキルに着目する。古典人文主義者の規範準拠の測定方法では、学習者が何ができて何ができないかについての情報は殆ど得られない。…多くの学習者はこの教授法が学問的な側面を強調することからやる気を失い、最初の機会に言語学習をやめてしまう。…」このように古典人文主義では目標言語のスキルの知識と、目標言語を用いた学習者の実質的な行動との乖離が問題とされた。また、再構成主義の外国語カリキュラムの問題点に関して、実際のコミュニケーション場面での応用が困難とされる点が次のように強調されている：「繰り返しやドリルを通じてよりよい言語習慣を促進しようとした初期の再構成主義の教授法は、学習者の動機を損なう可能性がある。というのは、この教授法によって学習者がドリル場面以外の場面で自発的に文法構造を使うことができるようにならないためである。…毎日のコミュニケーションで‘予測できないこと’をうまく処理することができないことがわかったのである。…教師も学習者も自らが望む目標に向かって互いに責任を持って教える／学ぶ権利を持った個人として見なされなかった。…」また、進歩主義の外国語カリキュラムの問題点は、学校教育という場や広く社会の基盤となる共通の目的を設定しにくい点が次のように焦点化された：「進歩主義の教授法は、個人の学習を意欲的にさせ自己評価を促進させる点で重要な役割を果たすのは疑いない。しかし、この教授法が極端な場合、教育的アカウントビリティ、研究、一般的な発展のために必要な目的の枠組みを提供することができない。…」

以上の二つのコンテクストで自覚された問題点に関して、ALLガイドライン開発当初、特に外国語カリキュラムに関して次のような解決目標が設定された（以後「」内はClark, J. L. 1987: p.192より引用）。それらは、「学校での外国語学習において生徒たちの成就感を養う」、「言語学習が実用的で適切だと学習者が感じられるように、授業でコミュニケーションスキルを伸ばす」、「学習の継続、広い窓口、複数の学習開始、終了地点を提供する外国語学習のための枠組みを設定する」、「生徒たちの学習期間を伸ばす」、「時間、クラスサイズ、設備、リソースに関して、学校での外国語学習をよりよい条件にする」というものであった。オーストラリアにおける理想的なカリキュラム像をまとめるならば次のようになろう。子どもたちが学校教育での比較的限られた時間の中で興味を持って学習に取り組み、授業で行われることの意味を理解し、成就感を持ちうるような、オーストラリアの社会的文脈に合ったカリキュラムである。大まかに言えば、学校教育の規定性を意識したカリキュラムとしての枠組みの設計と、内容の質に関わるも

のであった。換言すれば Clark の言う「調和」を実現するためには、カリキュラムとしての枠組みの設計と、内容の質に関する目標設定という二側面の合意が求められたといえる。

前述してきたように、多様な言語的背景、学習背景を持つ子どもたちに外国語学習を価値付けるオーストラリア社会の状況が、カリキュラムとしての枠組みを精緻化することになった。内容面では、従来の外国語カリキュラムの問題点を解決し、学校教育という規定性の中で最大限学習の意味を学習者個人に求めるものが目指された。ALL ガイドライン作成はこうした二つのコンテクストにおける動向の結実であった。

3. 「調和」の有りようー ALL ガイドラインにおける「活動基本」

2 では、オーストラリアにおける理想的なカリキュラム像がその問題点の確認を経て鮮明にされたことを見てきた。その結果、ALL ガイドラインにおいて「活動基本 (The activities-base)」という単位から成るカリキュラムの機構が次のように明確に打ち出された:「… (このカリキュラムでは) 活動 (activities) —この活動がシラバスの内容と教授法の両者を統合する—により言葉の使用を重点的に経験することに焦点が当てられる。活動は選択的な学習に焦点を当てるような練習 (exercises) によって支えられる。…」(ALL Guidelines, Book 1 : p.15) この記述から、「活動基本」とはシラバスと教授法とを一つの単位として扱う考え方であり、ALL ガイドラインのカリキュラム的特質の基盤として捉えられる。ここでは、カリキュラムの基本的単位である「活動」の教授法的な側面を中心に上げる。さらに、それを 1 で示した Clark の外国語カリキュラムのマトリックス (表 2) に照らして「調和」の有りようを検討する。

まず「活動」の定義をみてみよう。「活動は、学習者が、与えられたコミュニケーション上の必要に応じた言語的資源を用いることを要求される、目的を持った能動的な言葉の使用を含むものである。」(ALL Guidelines, Book 2 : p.19) このように教授と学習の中心的な単位として活動を設定する理由を、実際のコミュニケーション場面により近づけるものとして次のように説明する。一つの活動の中では一つの目的を達成するために目標言語の様々なスキル (話す、聞く、読む、書く、その統合) が使用される。加えて、活動の中で学習者が予測不可能な事態に直面することで、文脈に適應させるために様々なスキルを用いることを要求される。

一方、この活動を支える不可欠な部分として挙げられているのが、語彙、構造など言葉の要素的な部分に着目する「練習」であり次のように定義される。「練習は、コミュニケーション活動で必要とされる言語項目、知識、技能、ストラテジーの学習を促進するために行われる、一つまたはそれ以上のコミュニケーション過程の要素に焦点を当てるものである。」(ALL Guidelines, Book 2 : p.19) また、練習は、「学習者が着目する言葉、知識、スキル、ストラテジーが一つの文脈と関連づけられ得る時最も効果的に行われる」(ALL Guidelines, Book 2 : p.19)。それゆえ学習者が効率良く活動に参加できるようにするため、練習が行われる時期は教師によって適宜 (活動の前、最中、後等) 決められる。

指す「活動」として活かされる。そして「練習」から「活動」に至る中間には、コミュニケーションという目的の度合いに応じて模擬的度合いが変容する再構成主義の特質が位置づけられるのである。

一方、シラバスの内容的側面については次のような解釈が可能である。「活動基本」は、「活動」としての固有な目的の選択、目的に応じた「練習」の選択、目的に応じた文脈の選択を同時に要求する。さらに一つの単位としての「活動」が複数集まりカリキュラムを構成する。この特質により、ALLガイドラインのシラバスは、「活動」各々が内包するシラバスの中に古典人文主義、再構成主義、進歩主義で枠付けられるシラバスの内容の特質が部分的に反映されるものとなろう。こうした「活動」を外国語カリキュラムの中心に据えることによって、前述の2で見たような問題点の解決を試みている。「活動基本」という考え方の下、目的、シラバスの内容、教授法各々の乖離をなくし本物のコミュニケーションを目指しているのである。それゆえ、教師、学習者である子どもたち双方が「今行っていることの意味」を自覚し、その行為を達成することで成就感を得ることができる。

ここまででALLガイドラインの「調和」の有りようを「活動基本」という考え方に確認してきた。従来の外国語カリキュラムの特質がClarkのマトリックスにおいていずれかの教育的価値体系の「部分」として位置づけられる一方、ALLガイドラインはそのすべてにまたがる「全体」として位置づけられることを確認した。ここではClarkによるマトリックス（表2）のすべての項目を取り上げることができなかったものの、教授法的な側面を取り上げたここでの一端の作業から、ALLガイドラインが外国語カリキュラム史上に新たな位置づけを示したことを確認した。

4. 「調和」を実現する ALL ガイドラインの意義—まとめにかえて

最後に、本稿で明らかにしてきたことと、ALLガイドラインの外国語カリキュラム史上の意義を、Clarkのモデル観として導出された「調和」という観点から考察する。

これまで明らかにしてきたことを次にまとめる。1では、Clarkの外国語カリキュラム・モデル観の導出までの過程を検討した。まずSkilbeckの教育的価値体系の枠組みの援用が、具体的な外国語カリキュラム・モデル観を導出する契機であったことを確認した。特に、外国語カリキュラムに関して、傾向分析の枠組みとして設定されたマトリックス作成が、結果的にモデル観を具体化させる手段へと転化したことを指摘した。こうして形成されたモデル観は、一定の幅広い枠組みに多様な選択肢を内包するような、従来の外国語カリキュラムの利点を「調和」させるという形を持つものとなる。同時にその「調和」は社会的、個人的ニーズをバランスよくふまえた各々のコンテクストへの対応を前提としたものであった。2では、オーストラリアにおける学校教育下の外国語教育、従来の外国語カリキュラム史という二つのコンテクストの対応のためにALLガイドライン作成の過程で行われた問題点を確認した。その結果、学校教育という規定性を意識した外国語教育という枠組みの設計、その枠組み内での多様性を最大限に実現すると

いう、二側面の合意に至ったことを指摘した。3では、その結果生み出された ALL ガイドラインのカリキュラム的特質である「活動基本」をとりあげ、Clark のマトリックスに照らしモデルとしての「調和」の有りようを分析した。その結果、ALL ガイドラインの提案する「活動」という単位が各教育的価値体系で分析される特質をうまく取り込むことを可能にしていることを指摘した。

ここで Clark による Skilbeck の枠組み援用の意義をまとめる。Clark 自身の、Skilbeck 援用の意図は「外国語カリキュラムにおける教育的価値体系の分析枠組み」作成であった。しかし、図式的なマトリックス作成の作業は、単なる「分析枠組み」以上の成果をもたらした。すなわち、Clark は Skilbeck の枠組みをマトリックスとして図式的に示したことで、明確な外国語カリキュラム・モデル観の導出と ALL ガイドラインとしての具体化を可能にしたのである。また、Clark によるモデル観は、教育的価値体系すべてを学校教育が内包するという Skilbeck 以来の理念を外国語カリキュラムにおいて「調和」という形で継承、発展させたと捉えられよう。

一方、ALL ガイドラインが一つの外国語カリキュラム・モデルすなわち「調和」を実現した意義とは何であろうか。すなわち外国語カリキュラム史上にその普遍性を示す ALL ガイドラインの現代的な意義である。それは、多文化・多言語的な状況や学習者の多様な背景が教室場面において自明となり尊重される中、学校教育という教育的価値を一定の柔軟な枠組み（「活動基本」）として明確に打ち出したことにあるのではないだろうか。それゆえ社会的文脈の多様性と、学校教育という場での外国語教育の規定性との「調和」をガイドラインという形で明示するという帰結となった。外国語カリキュラム史上、ALL ガイドラインを現代的な観点から位置づけるならば、この点に「新たなモデル」としての位置づけを与え得る。

本稿では ALL ガイドラインの外国語カリキュラム史上の独自性・普遍性について論じてきた。ALL ガイドラインの意義をより詳細に追究するには、実践的な教室場面における「調和」の実現までも検討する必要がある。こうした追究は、個別言語のカリキュラムを検討するレベルで行い得る。筆者は日本語教育研究という立場から、これらの独自性・普遍性は ALL ガイドラインの異文化間教育的な特質にあると考え理論的な検討を行ってきている¹³。こうした実践場面での追究は、日本語教育研究という立場での今後の課題としたい。

【注】

- 1 Scarino, Angela. Vale, David. McKay, Penny. Clark, John. (1988). *Australian Language Levels Guidelines-Book1-Book4*. Curriculum Development Centre (現在、Curriculum Corporation).
- 2 一般に外国語教育研究においては、「カリキュラム」「教授法」「アプローチ」という用語の概念規定が多様である。しかしながら、本稿では論を進めるために「外国語カリキュラム」を「教授法」「アプローチ」を内包する幅広いものとして捉えることにする。
- 3 学校で教授される外国語の選択範囲は 40 以上あり、さらにその選択権は個々の学校にある。
- 4 赤羽三知江、キャサリン・ジョナック (1996) 「オーストラリアの言語教育政策—日本語教育の背景—」国際交流基金日本語国際センター編『世界の日本語教育<日本語教育事情報告編>』第 4 号、pp.105-117.

- 5 Clark, J. L. (1987). *Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning*. Oxford University Press.
なお、本書には他のモデル事例として、スコットランドにおける外国語教育カリキュラムの改革—the Graded Levels of Achievement in Foreign Language Learning (GLAFL) project—が挙げられている。
- 6 作成者らは本稿で取り上げた Clark, J. L. を含む次の通り。Scarino, A., Vale, D., McKay, P.
- 7 Skilbeck, M. (1982a). 'Three educational ideologies' in Horton, T. and Raggatt, P. (eds.). *Challenge and Change in the Curriculum*. Hodder and Stoughton. Sevenoaks.
- 8 Skilbeck, Malcolm. (1976). 'Unit 3 Ideologies and values'. in *Culture, Ideology and Knowledge*. The Open University Press.
- 9 Clark が外国語カリキュラム分析枠組み作成のために援用した Skilbeck(1982a) は Skilbeck(1976) の部分再録である。そのため、本稿では原典である Skilbeck(1976) を検討の対象とする。
- 10 Skilbeck (1976) では「古典人文主義」「進歩主義」「再構成主義」の順で論じられる。一方 Clark (1987) の引用文献 Skilbeck (1982a) では、「古典人文主義」「再構成主義」「進歩主義」の順で部分再録されている。よって Clark (1987) は「古典人文主義」「再構成主義」「進歩主義」の順で外国語カリキュラムを分析した。この分析は結果的に従来の外国語カリキュラムの史的発展に対応している。そのため本稿では Clark のマトリックスを外国語カリキュラムの史的発展を考慮したものとして扱う。
- 11 連邦・州レベルでの言語教育の専門家たち等によるトップ・ダウン方式に加え、現職教員たち等のミーティング、そこから意見を連邦・州レベルまで反映させるための諮問委員会や検討会等によるボトム・アップ方式が採用された。
- 12 目標の詳細については、拙稿 (1999) を、ALL ガイドラインにおけるカリキュラム的機構については拙稿 (2000b) を参照。拙稿については注 13 を参照。
- 13 例えば次のような研究が挙げられる。拙稿 (1999) 「日本語教育における『異文化間コミュニケーション能力』筑波大学大学院博士課程教育学研究科『教育学研究収録』第 23 集, pp.63-73. 拙稿 (2000a) 「『異文化間教育としての外国語教育』カリキュラムの課題—オーストラリアにおける LOTE 教育を対象として—」人文科教育学会編『人文科教育研究』第 27 号, pp.53-65. 拙稿 (2000b) 「オーストラリアにおける『異文化間教育としての外国語教育』カリキュラム開発の論理— ALL ガイドラインの検討を中心に—」日本語教育学会編『日本語教育』107 号, pp.115-124.

(さいとう ゆきこ 筑波大学大学院博士課程 教育学研究科 人文科教育学)