

グローバル社会を生き抜く力としての「複言語能力」 —英語教育の視点から

新多 了

要旨

コロナ禍に象徴されるように、私たちは変化が激しく、将来の予測が困難な時代に生きています。このような複雑性に満ちたグローバル社会を生き抜く力の一つは、複言語能力です。学生たちの複言語能力を育てるために、英語教育には「言語教育の枠組み」と「教室の枠組み」を超えることが求められます。本項では、立教大学の新しい英語教育カリキュラムを例に、複言語能力を育てる外国語教育について考えます。

はじめに

2020年4月に立教大学に新しく外国語教育研究センター (Center for Foreign Language Education and Research: FLER) が設立されたことを記念して、2020年8月30日にオープニング・シンポジウム「グローバル社会で生き抜く力を育てる外国語教育」を開催しました¹。当初はFLER設立前の2020年2月29日に対面での実施を予定していましたが、新型コロナウイルス感染症まん延のため急遽延期を決定し、約半年後にオンライン開催しました。新型コロナウイルスが加速度的に、かつ地球規模で広がったのは、私たちが「グローバル社会」に生きているからです。また、これまでの常識では考えられないほどのスピードでワクチンが開発・製造されたのもグローバル社会であるからです。オープニング・シンポジウムのタイトルを「グローバル社会で生き抜く力を育てる外国語教育」と決めたのはパンデミック前のことでしたが、シンポジウム開催を前後して私たちがグローバル社会に生きていることを実感させられました。

コロナ禍に象徴されるように、私たちは変化が激しく、将来の予測が困難な時代に生きていますが、それ以前から現代は「VUCA時代」と呼ばれていました。「VUCA」とは、Volatility (不安定さ)、Uncertainty (不確かさ)、Complexity (複雑さ)、Ambiguity (曖昧さ) の頭文字です。

このように、変化が激しく、複雑性に満ち、予測困難なグローバル社会で生き抜く力を育てるために、外国語教育に何ができるでしょうか？その問いに対する回答の一つが、今回の第2回シンポジウムのテーマである「複言語能力」ではないかと思います。本稿では、「複言語能力とは何か？」また、「英語教育が学生たちの複言語能力の発達にどのように貢献できるのか？」について、立教大学の新しい英語教育カリキュラムを例に考えてみたいと思います。

「伝統的教育」から「変容的教育」へ

複言語能力について説明する前に、まず大きな教育全体の枠組みについて考えてみましょう。19世紀から20世紀は、伝統的教育観 (traditional pedagogy) の時代でした。これは一言で言えば、知識の効率的な習得を目的とする教育です。効率性が重要ですので、教師主導、大人数の斉授業で、事前に決められた知識を画一的に教授します。こういった教育法は、産業革命以降の大量生産・大量消費型社会では有効な方法であったかもしれません。

それに対して21世紀は変容的教育観 (transformative pedagogy) の時代と呼ばれます (Cummins, 2004)。変容的教育観の「変容」の対象は2つあります。一つは「自分」、もう一つは「社会」です。「自己変容 (変革)」とは、自分自身のアイデンティティを構築することです。そして、常に自分を変革すること

1 オープニングシンポジウムの詳細は本誌特集記事をご覧ください。

ができる個人が集うことによって、社会をより良い方向に変えていくこと—社会変容（変革）—が可能となります。

ダイナミックに変化する現代のグローバル社会では、次々に新しい考えやツールが登場しますが、このような時代には学校で学んだことは遅かれ早かれ古くなってしまいます。つまり、何を学んだかよりも、そのプロセスでどのような力を身につけたか、そして、社会に出た後も学び続ける力・姿勢を身につけることがより重要です。

そのために、変容的教育観では知識の伝達だけではなく、生徒たちが自ら考える活動・体験を重視します。つまり、自ら主体的に課題を設定し、解決のために行動し、振り返り、次の活動に繋げていく力を育てようとしています。この学びのサイクルを繰り返すことで、どんな環境の変化にも適応し成長を続ける「生き抜く力」を身につけることができるのです。

世界各地で、この変容的教育観—21世紀型教育—に基づく様々な枠組みやカリキュラムが提案されています。例えば、OECD（経済協力開発機構）の Key Competencies と呼ばれる3つの能力（‘use tools interactively’（相互作用的に道具を用いる）、‘act autonomously’（自律的に活動する）、‘interact in heterogeneous groups’（異質な集団で交流する）（OECD, 2005）や、オープニング・シンポジウムの基調講演で、東京インターナショナルスクール理事の坪谷郁子氏にご説明いただいた「国際バカロレア」も変容的教育観に基づく枠組みです²。また、文部科学省の新しい学習指導要領の中で謳われている「主体的・対話的で深い学び」は、変容的教育観の日本における実践を目指した理念だと捉えることができます。そして、この第2回シンポジウムのテーマである CEFR（Common European Framework of Reference for Languages：ヨーロッパ言語共通参照枠；Council of Europe, 2001, 2018）は、変容的教育観の言語教育における具体的な実現を目指しています。

「複言語能力」とは？

CEFR は言語教育に様々な示唆を与えてくれますが、その中の一つ、「複言語主義」（plurilingualism）について少し詳しく見ていきましょう。私たちは立教大学の英語教育を通じて、学生たちにグローバル社会を生き抜く力を身につけてもらいたいと考えています。その一つが、複言語能力（plurilingual competence）です。

しばしば複言語主義は「多言語主義」（multilingualism）と混同されます。両者は表面的な現象は類似していますが、言語能力の捉え方が本質的に異なります。

多言語主義とは社会において様々な言語の共存を尊重する態度を意味します。例えば、日本各地に日本語以外の様々な言語を母語とする人たちが集まるコミュニティがあります。日本社会の中でそれぞれのコミュニティ内の言語使用や固有の文化を尊重する姿勢は、多言語主義の実践です。グローバル社会においてこのような姿勢が重要であることは言うまでもありません。その一方、他のコミュニティを尊重しすぎることで、

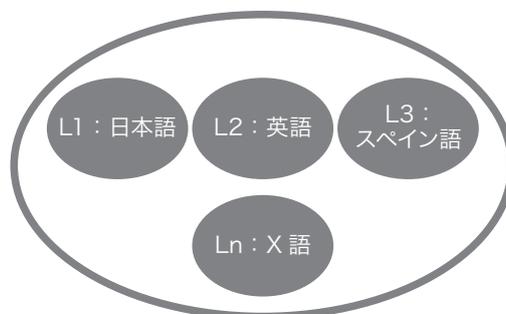


図1：多言語能力

2 坪谷郁子氏による講演概要は、本誌特集記事をご覧ください。

それぞれのコミュニティが孤立してしまい、周りの異なる言語・文化との交流が生まれにくくなってしまいう可能性もあります。

これを個人に当てはめると、多言語能力とは、複数の言語が個人の中で独立して存在している状態です (図1)。

多言語主義では「何か国語話せるか？」という「数」が重要です。したがって、たくさんの言語を話せる人がより多言語能力が高いと判断されます。また、それぞれの言語がどの程度話せるかは、ネイティブスピーカーをモデルとします。つまり、ネイティブの発音や使用に近い、あるいはネイティブのように自然なコミュニケーションができるかどうかが重要な評価基準です。いわば、一人の中に複数のモノリンガルスピーカーがいることを想定しているのが、多言語主義的な言語能力観です。

一方、複言語主義では、個人の言語能力は、様々な言語の部分的・複合的な能力の集合体と考えます。図2のように、それぞれの言語は互いに影響を与えています。さらに、それぞれの言語能力は常に変化していて、必ずしも同じ程度の運用能力ではありません。

例えば、私の場合、英語で発表し、英語で論文を書き、英語で授業をします。このように英語を使って仕事をしていますが、日本語ほどには自由には使えないことを日々実感します。やはり、英語による表現の幅は限られますし、読み書きにかかる時間も余計にかかってしまいます。日本語もスキルによってばらつきがあり、書くことに比べると話すことは苦手です。英語の他に、スペイン語、中国語を少し学んだことがありますので、単語や短い表現など、断片的な知識があります。その他、フランス、ドイツ、ポルトガル、ベトナム、台湾など、外国を旅行したときには簡単な挨拶は覚え、そういった国の文化的習慣もある程度体験しています。

もし多言語主義の視点から私の言語能力を判断すれば、日本語と英語の2言語だけでしょう。しかし、複言語主義的な視点から考えると、英語はもちろん、その他の言語を学び、他言語・他文化の経験も自分の言語能力の重要なパートになっていることは間違いありません。つまり、私個人の内部ではそれまでに学び、使用してきた様々な言語が、複合的・複層的で、ユニークな複言語能力として形成されています。このように、複言語主義では一人一人異なる「ユニークな」能力を持っている点が強調されます。

「多言語主義」が「何か国語を話せるか？」という数の問題であるのに対して、複言語主義は「言語を使って何ができるか？」という「質」を問題にします。つまり、複言語能力を育てる教育とは、言語を使って社会の中で達成できること (いわゆる Can-do) を増やすことでもあります。表層的な英語の流暢さだけを目指すだけでなく、学生たちができることを増やし、様々な学習経験を通じて自分のアイデンティティを作っていく手助けをする—複言語主義と変容的教育観は本質的な点で理念を共有しています。

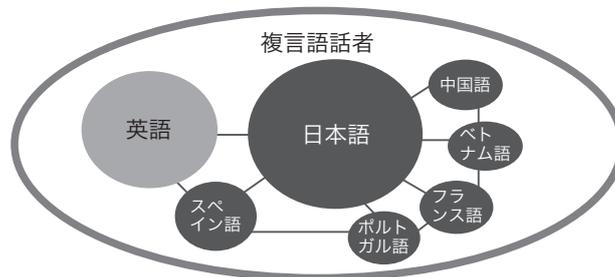


図2：複言語能力

2つの“beyond”

複言語能力を育てるために、英語教育に何ができるのでしょうか？ここでは2つの beyond に焦点を当てて考えてみたいと思います。一つは、「言語教育の枠組み」を超える、もう一つは「教室の枠組み」を超えることです。この2つの beyond について、立教大学の英語教育カリキュラムを例に説明します。

「言語教育の枠組み」を超える

立教大学では創立 150 周年を迎える 2024 年に新しい英語カリキュラムをスタートさせます。英語カリキュラムを開発するには常に 2 つの beyond を意識しています。まずは、「言語教育の枠組み」を超えることについて考えてみます。

すでに説明した通り、伝統的な英語教育では英語の知識・スキルの習得を重視します。外国語を使うために、語彙や文法を理解し、流暢に使えるようにたくさん練習することは大切です。しかし、複言語主義ではその知識やスキルを使って「何ができるか」が問われます。この「何」に当たる部分を授業に取り入れていく必要があります。

「英語を使って何ができるか？」に応えるために、私たちのカリキュラムでは、CLIL (Content and Language Integrated Learning) を基盤としています。CLIL は、Content (内容) と Language (言語) の有機的統合を目指す言語教育アプローチです。

伝統的な英語教育では、まず言語能力の育成に特化した授業を行います。もちろん、あらゆる言語学習には何らかの「内容」が伴いますが、伝統的教育では内容はあくまで言語を習得するための手段と捉えます。一方 CLIL の目的は、言語と内容を同時に学ぶことです。したがって、それぞれをバラバラに (あるいは順番に) 学ぶのではなく、両者を有機的に統合する仕組みが大切です。

どうすれば有機的に統合したカリキュラムを構築できるでしょうか？言語と内容の有機的統合を考えるために、van Lier の「言語/内容スケール」モデルが参考になります (図 3)。この図は、左側に行くほど言語教育の比重が高く、右に行くほど内容に関する教育の比重が高くなることを表しています。このモデルの一番下にある矢印が示すように、英語教育カリキュラム全体の枠組みの中で、言語の比重が高い授業 (左側) から、次第に内容の比重が高い授業 (右側) に進行することで、言語と内容の有機的統合を目指す仕組みが有効です。

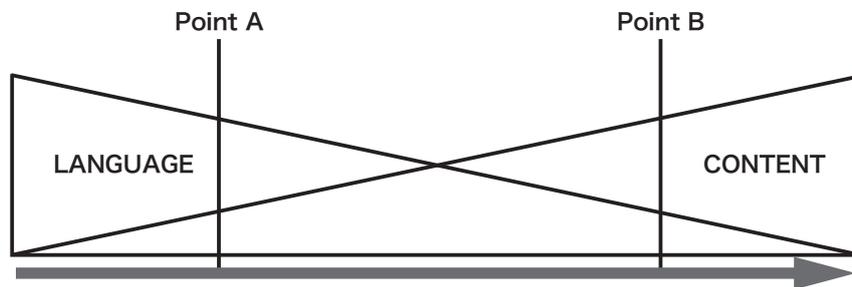


図 3 : van Lier の「言語/内容スケール」モデル (Briton & Snow, 2017)

このモデルに私たちのカリキュラムを重ねると、図 4 のようになります。英語教育カリキュラムは、1 年次必修科目、2 年次以降の自由科目、さらに各学部で展開される EMI (English Medium Instruction) から構成されます。EMI は各学部の専門内容を英語で学ぶ授業です。図 4 に示した通り、1 年次必修科目では言語の比重が高く、2 年次以降の自由科目では Content の比重が高くなります。ただし、どちらか一方に偏るのではなく、それぞれのクラスの中でも両面がうまく融合していることが重要です。また、英語の習熟度や興味などは一人一人異なりますので、自由科目でも Language に高い比重を置いた科目も提供します。そして、最終段階である EMI 科目では、原則 Language の要素が含まれません³。

CLIL の目的は、言語と内容の学習だけではありません。CLIL の本質は 4C (Content, Communication, Cognition, Culture) の枠組みに集約されています。最初の 2 つの C (Content, Communication) は「内容」と「言語」を指します。内容と言語の有機的統合は CLIL 以外の様々な内容中心教授 (Content-Based Instruction: CBI) (Briton & Snow, 2017) にも見られます。しかし、内容・言語学習と不可分な要素と

3 立教大学英語教育カリキュラムの開発プロセスおよび詳細については、Yamamoto & Nitta (2021) をご覧ください。

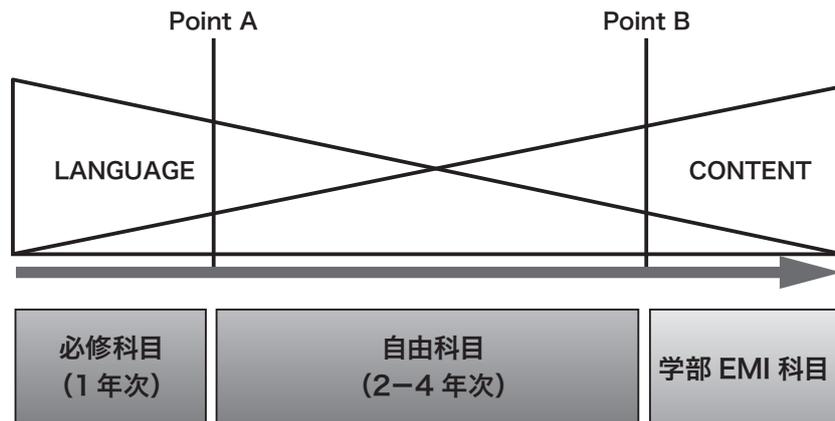


図4：立教大学英語教育カリキュラムの「言語/内容スケール」モデル (Yamamoto & Nitta, 2021)

して、さらに2つのCを明示的に示している点にCLILらしさがあります。高度な言語能力を身につけるには、高度な思考力 (Cognition (認知)) が求められます。認知は様々なレベルに分けられ、記憶、理解、適用などの「下位思考スキル」 (Lower-Order Thinking Skills: LOTS) と、分析、評価、創造などの「上位思考スキル」 (Higher-Order Thinking Skills: HOTS) に分類されます。CLILの授業では学生が段階的に思考力を高められるよう、毎回様々な思考スキルを使うタスクを取り入れます。LOTSからHOTSへ段階的に取り組むことで、高度な思考力を身につけていきます。

さらに、3つのCは最後のCultureに包括されます。CLILにおけるCultureは、単なる外国文化理解だけでなく、広い意味で捉える必要があります。つまり、異なる国・地域はもちろん、自分とは異なる他者を深く理解し、共通の課題を解決するために協働する力です。つまり、Cultureは変容的教育観の「自己・社会を変革する力」と密接に結びつきます (4Csについて詳しくは、Nitta & Yamamoto [2020]を参照)。

CLILの4Cの枠組みは、必修・自由科目全てに反映されています。必修科目として、春学期にEnglish Discussion、Reading & Writing 1、e-Learning、秋学期にEnglish Debate、English Presentation、Reading & Writing 2を提供しています (図5)。例えば、English Discussionで基本的な英語で議論する力を身につけた後、English Debateでは様々なテーマに関する討論を通じて、より高度な内容・議論する力ー批判的思考力、論理的思考力、情報収集力ーを身につけます。このように、それぞれの授業の中で、Content, Communication, Cognition, また、チームでの協働作業を通じてCultureがカリキュラムの中に組み込まれています (Nitta & Yamamoto, 2020)。

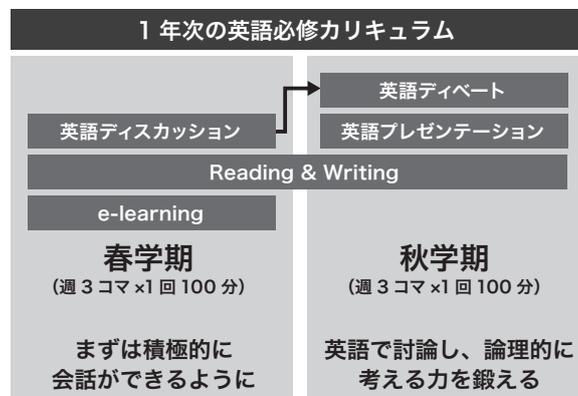


図5：立教大学の英語必修科目 (立教大学ホームページより)

「教室の枠組み」を超える

もう一つの Beyond である「教室の枠組みを超える」は、自由科目を使って説明しましょう。新しい自由科目では、「グローバル3領域」(Global Communication, Global Studies, Global Career)を設定します。

一つ目の Global Communication 領域は、必修科目で身につけた英語力を土台として、英語による発展的な内容の授業を受講するための準備講座を数多く提供します。この中では「海外留学準備に関する授業」も提供します。二つ目の Global Studies は、英語で専門的内容を学ぶ力を身につける領域です。経済、エコロジー、ツーリズム、SDGs など、現代社会の重要なテーマについて英語を使って学ぶ科目を展開します。最後の Global Career 領域では、卒業後グローバル社会で活躍するために必要な英語力の育成を目指す科目を提供します。

大学の学びは外の世界とつながって初めて意味を持ちます。したがって、新しい英語教育カリキュラムは外のような授業・活動と緩やかに連携することを意識しています。具体的には、学生たちが授業で学んだ力を使って、留学、学部 EMI、企業、地域社会で様々な活動に参加し、さらに、そうした教室外での経験を授業の中に持ち帰ってくることを期待しています(図6)。こうした様々なネットワークが広がり、異なる経験を持った学生が対話・協働を重ねることで、学生たちがユニークな複言語能力を身につけることをねらいとしています。

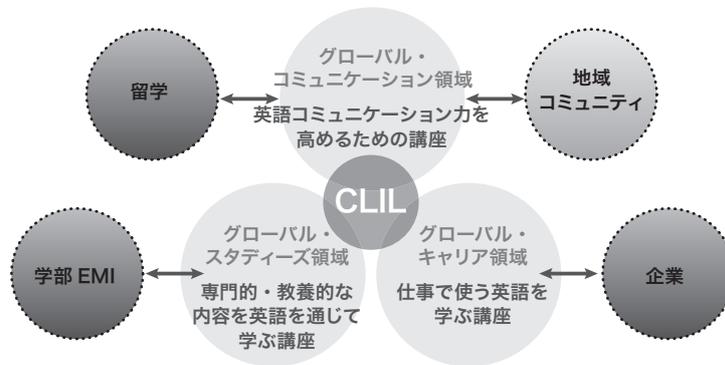


図6：立教大学英語自由科目(立教大学ホームページより一部改変)

おわりに

本稿では、変容的教育観、複言語主義、CLIL、立教の英語カリキュラムについて説明してきました。新しい英語教育カリキュラムは CLIL を基盤とし、CLIL は CEFR を、さらに CEFR は「変容的教育観」を土台として、いわばピラミッドのように積み上がっています(図7;新多・山本, 2020)。それぞれは異なる概念ですが、根本的な考えは共通しています。つまり、複雑でダイナミックに変化するグローバル社会で生き抜くために、学生たちが自らのアイデンティティを作り、社会をより良い姿に変えていく力を身につける



図7：英語教育カリキュラムの理論的枠組み(新多・山本, 2020)

教育です。

私たちが目指す英語教育の目的は、流暢な英語話者を増やすことではなく、グローバル社会で生き抜く力を育てることにあります。その一つが、複言語能力の育成です。日本語と英語だけでも複数の言語能力を持っていることにはなりません。しかし、言語レパートリーが多ければ多いほど、個人の持つ複言語能力は、より豊かになります。したがって今後は様々な言語教育と連携することが外国語教育の大きなテーマの一つとなるはずです。立教大学では、2024年には英語だけでなく、その他の新しい外国語教育（言語B）カリキュラムもスタートさせます。両者が互いに影響を与え合い、協力して学生の複言語能力を育てる教育を実現したいと思います。

参考文献

- 新多了・山本有香（2020）「CLILとCEFRを融合した大学英語教育カリキュラムデザイン①」『英語教育 69（2020年12月号）』, 70-71 ページ
- Brinton, D. M. & Snow, M. A. (2017). The Evolving Architecture of Content-Based Instruction. In D. M. Brinton, & M. A. Snow (Eds.), *The Content-based classroom: New perspectives on integrating language and content* (pp. 2-20). Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning teaching, assessment. Companion volume with New Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe.
- Cummins, J. (2004). Using information technology to create a zone of proximal development for academic language learning: A critical perspective on trends and possibilities. In C. Davidson (ed.), *Information technology and innovation in language education* (pp. 105-126). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Nitta, R, & Yamamoto, Y. (2020). Reconceptualizing CLIL from transformative pedagogy perspective: Pilot debate study in English language curriculum. *Journal of Foreign Language Education & Research*, 1: 47-62.
- OECD (2015). The definition and selection of key competences: Executive summary. Retrieved March 2021 from <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- Yamamoto, Y and Nitta, R. (2021). Action-oriented approach to curriculum development in CLIL courses: A theoretical and methodological framework. *Journal of Foreign Language Education and Research*, 2: pp. 122-135.