

学術論文

人材育成としての日本語教育と外国語教育、 その現状と課題

—長崎外国語大学での現状を例に—

松 本 剛 次

【学術論文】

人材育成としての日本語教育と外国語教育、その現状と課題

—長崎外国語大学での現状を例に—

松 本 剛 次

Abstract

In this paper, after reviewing the current trends about competencies and National Qualifications Frameworks as goals of education that have spread across countries and regions, the author concludes that the current goal of university education may be a human resource development center. He has made the following observations: First, in order to achieve this goal, it is necessary to reflect, which is at the core of — "new competencies". Second, foreign language education can be the center of this development. Third, the importance of foreign language education, however, is not even shared among inside of universities. Fourth, in order to overcome these barriers, it is necessary to develop foreign language education classes to foster the "new competencies" and conduct action research that would be beneficial to widely verify and promote this idea. He also proves that these attempts are actually being done by citing specific examples from the Japanese Language Education in Nagasaki University of Foreign Studies.

キーワード：学士力、国家資格枠組み、複言語・複文化能力

1. 〈新しい能力〉の考え方と、その育成を目指した国家資格枠組みの展開

1.1 ATC21sの21世紀型スキルとOECDのキー・コンピテンシー

松下 (2010, p.2) が既に10年以上前に指摘していたように、generic, key, coreなどの修飾語と skills, competencies, qualificationsなどの名詞を組み合わせた語、あるいは graduate attributes, employabilityなどの語で表される能力に関する諸概念が、90年代に入ってから多くの経済先進国で共通して教育目標に掲げられるようになった。その集大成にして代表的なものとして挙げられるのが、以下に述べる21世紀型スキルとキー・コンピテンシーである。21世紀型スキルとは、マイクロソフト等大手ICT企業も参加して行われた「21世紀型スキルの学びと評価プロジェクト」(Assessment and Teaching of 21st Century Skills: 以下「ATC21s」)によって提示されたこれからの時代に必要とされるスキル(能力)のことである。具体的には次に表

1として示すものが挙げられている。

表1：ATC21Sにおける21世紀型スキル*
 (*グリフィン・マクゴー・ケア編,2014,p.46より引用)

思考の方法	1. 創造性とイノベーション 2. 批判的思考、問題解決、意思決定 3. 学び方の学び、メタ認知
働く方法	4. コミュニケーション 5. コラボレーション (チームワーク)
働くためのツール	6. 情報リテラシー (ソース、証拠、バイアスに関する研究を含む) 7. ICTリテラシー
世界の中で生きる	8. 地域とグローバルでよい市民であること (シチズンシップ) 9. 人生とキャリア発達 10. 個人の責任と社会的責任 (異文化理解と異文化適応能力を含む)

一方、キー・コンピテンシーは、経済協力開発機構 (Organization for Economic Co-operation and Development : 以下「OECD」) が、今の社会に必要な能力を整理して提示したものである。具体的には次に表2として示すものが挙げられている。

表2：キー・コンピテンシーのカテゴリー*
 (*Rychen&Salganik,2003/2006,pp.210-218を表化して引用)

① 相互作用的に道具を用いる A：言語、シンボル、テキストを相互作用的に用いる能力 B：知識や情報を相互作用的に用いる能力 C：技術を相互作用的に用いる能力
② 異質な集団で交流する A：他人と良好な関係を作る能力 B：協働する能力 C：争いを処理し、解決する能力
③ 自律的に活動する A：大きな展望の中で活動する能力 B：人生計画や個人的プロジェクトを設計し実行する能力 C：自らの権利、利害、限界やニーズを表明する能力

本論では、21世紀型スキル、キー・コンピテンシーに代表されるこれらの能力を、松下（2010）に倣い〈新しい能力〉として総称するⁱ。このような能力観の変化と高まりには、当時の、そして現在の社会の変化というものが強く反映されている。国際化が著しく進行している現代社会では、社会（世界）で生きていくには、異質な集団である異文化との共生を避けて暮らしていくのは不可能である。また、そこで生きていくには、即ち自律的に活動していくには、知識や情報や道具や技術を相互作用的に活用し、問題を解決する力が必要とされる。当然そこで言う「問題」には、これまでに人類が経験したことがなかった新しいタイプの問題も含まれる。それを解決していくには既にある知識や技術を活用するだけでは不十分で、新しい何か、新しい考えや技術の創造、即ちイノベーション（革新）が必要とされる、という考え方であるⁱⁱ。21世紀を迎えた当初は「新しい」ものであったこのような能力観も、現在では、違和感なく、ある意味当然のこととして受け入れられるようになったと言えよう。そのような教育、即ち〈新しい能力〉を持った人材の育成を行っていくことこそが、大学も含む今の時代の教育機関に与えられた課題であり責務であろう。

1.2 〈新しい能力〉への批判とその乗り越え：準拠枠ではなく参照枠として

しかし、ここで指摘し、また、強調しておきたいのは、「能力」というものはそもそも全体的且つ複合的なもので、要素に分割した上で要素ごとに習得していく類のものではないという点である。もちろん、表1、表2のように一覧表として整理して提示することによってそれが捉えやすくなり（理解されやすくなり）、またカリキュラム化や教材化や評価を行う際にも有益である、という利点はある。しかし、同時に、分かりやすい形で提示されているがために、安易な形で誤解されたまま理解されたり、さらには、本来それが目指しているところとは正反対の、既に存在している旧来型の価値観や考え方のほうに取り込まれてしまったりするという危険もある。例えば、本田（2020）は、日本での近年の能力観の動向、趨勢について、それが表面的には「新しい」価値観、「新しい」能力観、「新しい」教育観を謳いながらも、実はその背後に依然として旧来型の価値観、旧来型の能力観、旧来型の教育観が抱え込まれているが故に、OECDのキー・コンピテンシーやアメリカでの21世紀型スキルが本来的に目指している「水平的多様化」のほうではなく、それらが乗り越えようとしている「垂直的序列化」や「水平的画一化」をむしろ強化してしまっていると指摘している。筆者としてもこの本田の見解には強く頷かされる（松本，2021b）。

では、なぜこのような誤解や不理解が生じてしまうのだろうか。それは古屋他（2021）、館岡（2021）らの言葉を借りると、本来参照枠であるところのものが準拠枠として捉えられてしまうからである。参照枠とは動的な能力を一時的に止めて記

述したものであり、あくまで例示としての記述である（舘岡，2021）。一方準拠枠とはそれを規範としてそこに記述された能力を満たしていくようにするためのものである（同上）。表で示されているが故に21世紀型スキルもキー・コンピテンシーも、それが「記述された能力を満たしていくようにするための」リスト、即ち準拠枠と見做されてしまうきらいがある。しかし、それらは本来的、本質的に能力という能動的なものを一時的に静止させた状態で記述したものであり、その意味で参照枠なのである。事実、キー・コンピテンシーについては、先に示した表2に加え、以下に図1として示すような、より動的な形での記述化・図式化が行われている。

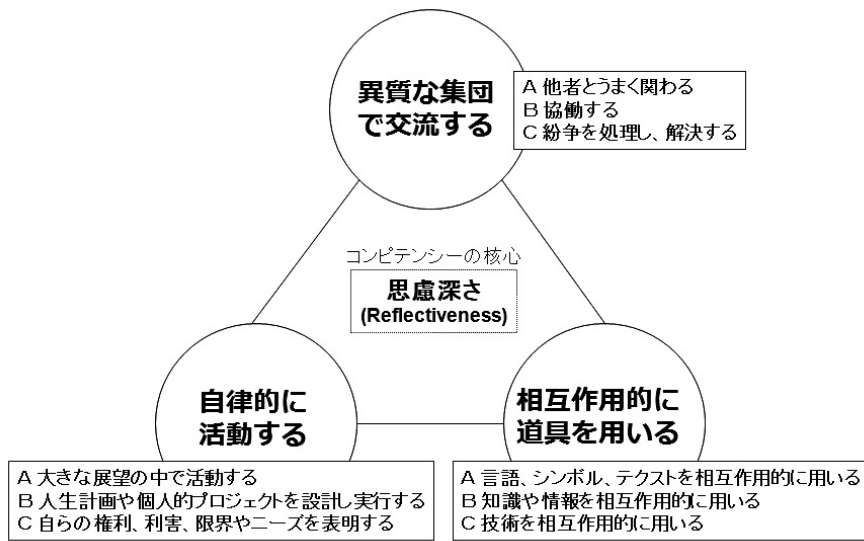


図1：「3つのキーコンピテンシー」*

(*国立教育政策研究所ウェブサイト（資料①）より引用)

1.3 国家資格枠組みの動きと日本での動向

1.3.1 世界各国、各地域における国家資格枠組みの制定の動き

そして現在、21世紀に入り既に20年が経過した現在では、より具体的な制度、政策として、「国家資格枠組み」というものも世界各地で策定されるようになってきている。

国家資格枠組み（National Qualifications Framework :以下「NQF」）の制定に向けて、比較的早い段階から動いた国としてイギリスが挙げられる。イギリスでは1997年のブレア政権発足以降、幅広い社会層への教育機会の拡大が政策アジェンダとして

掲げられ、特に職能資格と高等教育の資格の格差をなくすべく、「資格・カリキュラム局（Qualifications and Curriculum Authority：以下「QCA」）が設立された。そして2002年には最初のNQFが制定された（小山，2009）ⁱⁱⁱ。

ここで言う「職能資格と高等教育の資格の格差」とは、まさに教育（学校教育）で育成される能力や資格と、実際に社会で必要とされる能力との乖離を示していると言えよう。〈新しい能力〉の考え方は、その乖離を埋めよう、という狙いから生まれてきたものであることは、既に見てきたとおりである。

なお、その後、同様のNQF策定の動きはイギリス以外のヨーロッパ諸国、諸地域でも相次いで行われ、EU全体としてのEuropean Qualification Framework（EQF）というものも作成された。現在ではEU諸国においてはこのEQFを参照する形でのNQFの作成が推奨されている。また、ヨーロッパからは数年遅れてはいるが、ASEAN諸国でもNQFの作成が進められ、大学改革支援・学位授与機構 評価事業部国際課の調べによると、2015年の時点でブルネイ、カンボジア、インドネシア、ラオス、マレーシア、ミャンマー、フィリピン、シンガポール、タイ、ベトナムでその制定や制定に向けての動きが確認されている（大学改革支援・学位授与機構 評価事業部国際課，2017）。また、韓国でも2015年に「国家職務能力基準」が、2019年には「韓国型国家力量体系」が制定されており（古賀・木村，2021）、このようなNQF策定の動きは世界的なものであると言えよう。

以下にこれらのNQFの一例として、2017年に第2版が発表されたマレーシアでのNQF（Malaysian Qualifications Framework 2nd Edition）における各教育機関の位置づけを図2として、見出し語のみではあるが、そこで育成されるべき能力のリストを表3として示す。

1.3.2 日本国内における学士力とその大学（学士課程）への影響

一方、日本国内の場合を見ると、国家資格枠組みというものは存在しない。しかし、それに代わり、例えば文部科学省では大学の学部教育において「各専攻分野を通じて培う「学士力」－学士課程共通の「学習成果」に関する参考指針－」（以下「学士力」）というものが、また経済産業省ではその後のキャリアも踏まえた上での「人生100年時代の社会人基礎力」というものがそれぞれ策定されている。ここでは特に大学教育に関わるものとして学士力を表4として取り上げたい。マレーシアでの育成すべき能力の表である表3と比べると重なる部分も多く、日本国内の近年の動きも、世界各地での動きと連動していることが確認出来る。

なお、この学士力は、あくまで「分野横断的に我が国の学士課程教育が共通して目指す「学習成果」についての参考指針」とされるものである。しかし、2017（平成

MQF LEVEL	GRADUATING CREDIT	SECTOR		LIFELONG LEARNING
		ACADEMIC	TVET *	
8	No credit rating	PhD by Research		Accreditation of Prior Experiential Learning (APEL)
	80	Doctoral Degree by Coursework & Mixed Mode		
7	No credit rating	Master's Degree by Research		
	40	Master's Degree by Coursework & Mixed Mode		
	30	Postgraduate Diploma		
6	20	Postgraduate Certificate		
	120	Bachelor's Degree	Bachelor's Degree	
	64 **	Graduate Diploma	Graduate Diploma	
	34 **	Graduate Certificate	Graduate Certificate	
5	40	Advanced Diploma	Advanced Diploma	
4	90	Diploma	Diploma	
3	60	Certificate	Certificate	
2	30	Certificate	Certificate	
1	15	Certificate	Certificate	

* Technical and Vocational Education and Training ** Inclusive of 4 credits for U1 courses from general studies

図2：『Malaysian Qualifications Framework 2nd Edition』における各教育機関の位置づけ*
 (*マレーシア教育省ウェブサイト(資料②)より引用)

表3：マレーシアでの育成すべき能力としての「The five clusters of learning outcomes」*
 (*マレーシア教育省ウェブサイト(資料③)から表化して引用。訳は筆者による)

The five clusters of learning outcomes 到達目標としての5つのクラスター	
i. Knowledge and understanding	知識と理解
ii. Cognitive skills	認知能力
iii. Functional work skills with focus on: 以下の点にフォーカスした帰納的な職務能力	
a. Practical skills	実践的能力
b. Interpersonal skills	対人関係力
c. Communication skills	コミュニケーション能力
d. Digital skills	デジタル能力 (ICT 能力)
e. Numeracy skills	数学的能力
f. Leadership, autonomy and responsibility	リーダーシップ、自律性、責任能力
iv. Personal and entrepreneurial skills	個人的及び起業の能力
v. Ethics and professionalism	倫理と専門性

表4：各専攻分野を通じて培う「学士力」－学士課程共通の「学習成果」に関する参考指針－*
(*文部科学省ウェブサイト（資料④）より引用)

1. 知識・理解

専攻する特定の学問分野における基本的な知識を体系的に理解するとともに、その知識体系の意味と自己の存在を歴史・社会・自然と関連付けて理解する。

- (1) 多文化・異文化に関する知識の理解
- (2) 人類の文化、社会と自然に関する知識の理解

2. 汎用的技能

知的活動でも職業生活や社会生活でも必要な技能

- (1) コミュニケーション・スキル
日本語と特定の外国語を用いて、読み、書き、聞き、話すことができる。
- (2) 数量的スキル
自然や社会的事象について、シンボルを活用して分析し、理解し、表現することができる。
- (3) 情報リテラシー
ICTを用いて、多様な情報を収集・分析して適正に判断し、モラルに則って効果的に活用することができる。
- (4) 論理的思考力
情報や知識を複眼的、論理的に分析し、表現できる。
- (5) 問題解決力
問題を発見し、解決に必要な情報を収集・分析・整理し、その問題を確実に解決できる。

3. 態度・志向性

- (1) 自己管理能力
自らを律して行動できる。
- (2) チームワーク、リーダーシップ
他者と協調・協働して行動できる。また、他者に方向性を示し、目標の実現のために動員できる。
- (3) 倫理観
自己の良心と社会の規範やルールに従って行動できる。
- (4) 市民としての社会的責任
社会の一員としての意識を持ち、義務と権利を適正に行使しつつ、社会の発展のために積極的に関与できる。
- (5) 生涯学習力
卒業後も自律・自立して学習できる。

4. 総合的な学習経験と創造的思考力

これまでに獲得した知識・技能・態度等を総合的に活用し、自らが立てた新たな課題にそれらを適用し、その課題を解決する能力

29) 年4月から、すべての大学に対して、「入学者の受入れに関する方針」(アドミッション・ポリシー (以下「AP」))、「教育課程の編成及び実施に関する方針」(カリキュラム・ポリシー (以下「CP」))、「卒業の認定に関する方針」(ディプロマ・ポリシー (以下「DP」))という三つの方針の策定と公開が義務付けられるようになったこともあり、現在では、事実上、それらの方針を作成する際の唯一の公的な指針となっている。例えば、以下に示すのは長崎外国語大学外国語学部国際コミュニケーション学科のCP及びDPからの抜粋(下線は筆者による)である。ここにも学士力からの大きな影響を見て取ることができよう。

「教育課程の編成及び実施に関する方針」(CP)

教育内容

1. 「教養教育科目群」では、建学の精神に基づく「キリスト教学」科目、専門教育の基盤となる知識・能力を養う科目をおく一方、「キャリアプランニング」科目、「ボランティア」科目、必修の「日本語リテラシー」科目などにおいて、将来の社会活動において新たな価値を創造する能力を育成する教育を行う。
2. 「言語教育科目群」では、各専修言語においては高度な運用能力を修得できるよう、定期的な外部テストの受験などを活用しながら、学生自身の進度にあった効果的な言語能力の育成を行う。また、英語についても、必要とされる運用能力を習得できるよう努める。
3. 「専門教育科目群」では、日本・アジア・ヨーロッパなど地域に関する深い知識と専門性を獲得し、多様化する課題の発見や分析、問題解決に主体的に取り組み、また将来国際的に活躍できる人材を育むための専門教育プログラムを設定する。また、留学する学生を対象とした「留学プログラム」科目を設定する。
4. 「自由選択科目」は、学生自らの選択によって、専門分野の枠を超え、より豊かで幅広い知識や能力を身につけられるように設定する。
5. 獲得した知識と鍛えた汎用的能力を活用して結実させた、大学での学びの集大成となる「卒業研究」科目を設定する。

「卒業の認定に関する方針」(DP)

学士課程修了の卒業要件単位と下記の条件を満たした者に卒業を認定し、学位を授与する。

1. ドイツ語、フランス語、中国語、韓国語、日本語(留学生)の基礎能力(読む、書く、聞く、話す)を修得・統合し、実社会で目的に応じて駆使することができる。
2. ヨーロッパ、アジア、日本の歴史、文化、社会を学び、多文化共生の多様な可能性や意義について理解を深める。
3. 上記に加えて、「プロジェクト」科目、「インターンシップ」科目、「卒業研究」科目、「留

学」を通じて、獲得した知識やスキルを統合し活用することによって、現代社会において必要とされる能力、「理解力・知識を取り込む力」、「論理的思考力・問題解決力」、「行動力・統率力・協調性」、「コミュニケーション力」（長崎外国語大学では、「理解し、知識を身につける力」、「論理的思考力・問題解決力」、「態度・意欲」、「コラボレーションとリーダーシップ」、「効果的なコミュニケーション力」の5つ）を身につけている。

2. 言語教育、外国語教育を通しての〈新しい能力〉の育成とその障壁

2.1 〈新しい能力〉の教育としての外国語教育

では、このような「能力」、本論で言うところの〈新しい能力〉は、どうすれば大学教育を通して育成していくことができるのであろうか。次に来るのは当然このような問いとなるであろう。そしてここで筆者が強調したいのは、言語教育、外国語教育の重要性と必要性である。

図1においてキー・コンピテンシーの核心には”Reflectiveness”があること、”Reflectiveness”こそがキー・コンピテンシーという動的な能力を生み出す際の中核であることを見た。松尾（2015, p.16）は、この”Reflectiveness”について「社会から一定の距離を取り、異なった視点を踏まえながら、多面的な判断を行うとともに、自分の行為に責任を持つ思考と行為」と説明している。「言語」こそがこの「社会から一定の距離を取り、異なった視点を踏まえながら、多面的な判断を行うとともに、自分の行為に責任を持つ思考」の際の中核的な道具であるという点については、『思考と言語』というタイトルのヴィゴツキーの著作を例に出すまでもなく明らかであろう。言語こそがまさに思考であり”Reflectiveness”なのである。事実、2000年代以降の言語教育、外国語教育に多大な影響を与えた欧州評議会（Council of Europe）によるヨーロッパ言語共通参照枠（Common European Framework of Reference for Languages：以下「CEFR」）では言語能力について次のように述べられている（欧州評議会，2002/2004）。

言語の使用というとき、言語学習をも包括して考える。これは人によって遂行される行為の一部である。人は個人としてまた社会的存在として一連の能力（Competences）を持っているが、それには一般的能力（general competences）と、特別なものとして、コミュニケーション言語能力（Communicative language competences）の二者がある。そして、各自が利用できる能力を使いながら、さまざまなコンテキストで、さまざまな条件（conditions）下で、さまざまな制約（constraints）の下に言語活動（language activities）に携わる。その際テキスト（text）を算出するか、あるいは受容するという言語処理（language

processes) に携わることになる。そこで作られるテキストは特定の生活領域 (domains) に属するテーマ (themes) と関連する。またその際課題 (tasks) の成就を目指して最も有効と思える方略 (strategies) を使う。こうした行為を当事者自らが観察・モニターする中で、上述の能力はそれぞれ強化されたり、修正されたりするのである。

(欧州評議会, 2002/2004, p.9)

「さまざまなコンテキストで、さまざまな条件下で、さまざまな制約の下に言語活動に携わる」、「課題の成就を目指して最も有効と思える方略を使う」、「当事者自らが観察・モニターする」などはまさに「社会から一定の距離を取り、異なった視点を踏まえながら、多面的な判断を行う」ことそのものである。そしてそれは「人によって遂行される行為の一部」であるが故に、人はそれに対しての「責任」を負う。言語活動とはまさに人による思考と活動そのものである。つまり失敗も含むその体験、経験を通して、人はその能力を高めていくという考え方、捉え方がここでは述べられている。先に「言語こそがまさに思考であり”Reflectiveness”である」という言い方をした。それはCEFR的に言えば、「言語教育とは人による思考と活動としての言語活動の教育であり、特に外国語教育としてそれ(=言語活動の教育)を行うことで社会から一定の距離を取り、異なった視点を踏まえながら、多面的な判断を行う力を育成することが可能となるし、また同時に「責任」についても体得することができる」となるであろう。”Reflectiveness”も「思考」も「活動」も「異なった視点」も「多面的な判断」も「責任」も、〈新しい能力〉における最重要のキーワードである。そしてそれらすべてを総体的に、総合的に育成していこうとするのが言語活動の教育として言語教育であり、外国語教育なのである。

2.2 「障壁」としての外国語教育に対する理解と位置づけ

しかし、このような言語教育観、外国語教育観が広く世に受け入れられているかという点、そうではない。そして、そのような不理解は大学内においても確認できる。

1.3.2において長崎外国語大学国際コミュニケーション学科のCP、DPを見たが、そこでも「言語教育科目群」は「各専修言語においては高度な運用能力を修得できるよう、定期的な外部テストの受験などを活用しながら、学生自身の進度にあった効果的な言語能力の育成を行う」ものであり、「ドイツ語、フランス語、中国語、韓国語、日本語(留学生)の基礎能力(読む、書く、聞く、話す)を修得・統合し、実社会で目的に応じて駆使することができる」ものとしてのみ位置づけられている。そこで育成が目指されているのはあくまで外国語の運用能力のみであり、”Reflectiveness”「思考」「活動」「異なった視点」「多面的な判断」等は意識されてはいないし、もちろん「責任」

も意識されてはいない。これらの「能力」、本論で言うところの〈新しい能力〉は、例えば「新たな価値を創造する能力」は教養教育科目群で、「多様化する課題の発見や分析」の能力や「問題解決に主体的に取り組む」能力は専門教育科目群で、「より豊かで幅広い知識や能力」は自由選択科目で、「汎用的能力」は卒業研究科目で伸ばすこととされている。さらには「理解力・知識を取り込む力」、「論理的思考力・問題解決力」、「行動力・統率力・協調性」、「コミュニケーション力」はプロジェクト科目、インターンシップ科目、卒業研究科目、留学を通じて育成されることになっている。既に見たように言語教育、外国語教育にこそそれらの諸能力の育成の可能性が秘められているにも関わらずにである。外国語大学を名乗りながらも、外国語教育の現代的意義が軽視されている、過小評価されていると指摘せざるを得ないであろう。1.2で言及していた本来参照枠であるものが、準拠枠と捉えられてしまうことによる誤解や不理解の典型例である。

2.3 「障壁」を乗り越えるために：要素（科目）としての言語教育・外国語教育から要素（科目）を繋ぐものとしての言語教育・外国語教育へ、「仲介」としての複言語・複文化能力の教育へ

では、どうすればこのような誤解や不理解を乗り越え、言語教育、外国語教育を〈新しい能力〉の教育、今の時代に求められている「能力」を持った人材の育成に寄与するものへと、さらに言えばその中核へと位置付けていくことができるのであろうか。

ここで注目したいのは2018年に発表されたCEFRの増補版で改めて強調された「仲介」の概念と「複言語主義」、「複文化能力」の考え方である。「仲介」については、改めて説明するが、一言で言えば「繋ぐもの」となるであろう。つまり、言語教育に照らし合わせて言えば、「繋ぐもの」として言語があり、その教育、即ち言語の教育とは、様々な科目を横に繋いでいくための教育であり、その総体こそが言語による思考としての言語活動という考え方である。

ピカルド・ノース・グディア（2021）（以下「ピカルドラ」）は「仲介」について「テクストを仲介する」、「コミュニケーションを仲介する」、「概念を仲介する」とその活動を三つに分類して紹介している。前者二つがあくまで言語活動、言語教育活動内で行われる「仲介」に収まるものであるのに対し、三つ目の「概念を仲介する」は、まさに様々な科目を横に繋いでいく、各科目や科目群をその枠を超えて相互に繋げていくという意味での「仲介」である。それはもはや、狭義の意味での言語活動、言語教育の枠を超えるものである。事実ピカルドラが挙げている「仲介ある学習活動」とは「例えば、論理的説明を生徒に促す、生徒の思考のつじつまの合わないところを指摘する、特定の問題に焦点を当てるよう生徒を促す、別の視野を示唆するような問いかけを試みる」など（p.93）であり、これは、言語教育のみならず、すべての教科学習に対し

て適用可能なものである。

そしてこのような意味での「仲介」を、理論的及び実証的に支えるのが「複文化主義」をも含む「複言語主義」の考え方である。なお、ここで注意し、強調しておきたいのは、一般的にそう思われている（誤解されている）ように、「複言語主義」とは「複数の言語ができる」という「できる能力」を指すのではなく、またそのような「形のある能力」の育成を目指すものではないという点である。ピカルドらは複言語主義が描き出すのは「ある種のムラのある変化する能力」であると述べている。複言語主義の見地からは、このように能力の発達は動的で不安定なものとして捉えられる。そしてそれは「非線形」（積み上げ型ではない）であるが故に、経験を通してこそ育成される。次章でも改めて述べるが、CEFRにおいて「行動中心アプローチ」が強く唱えられているのはそのためである。ピカルドらは「複言語という概念とは、個人の成長、自己へのアウェアネス、言語へのアウェアネス、異文化間生、政治観、職業能力へのスプリングボードなのである」（P.96）という言い方をしている。つまり、ムラがあるからこそ、変化、成長への契機となりうるという捉え方である^{iv}。

3. 大学における〈新しい能力〉の育成としての日本語教育の実態：長崎外国語大学外国語学部国際コミュニケーション学科での事例から

3.1 現場の教師が持つべき「態度」としての行動中心アプローチ

3.1.1 行動中心アプローチとは

以上、「仲介」の概念を元に言語及び言語教育、外国語教育を捉え直し、それを教育の中核に、科目同士を繋ぐもの（仲介するもの）として置いていくことの重要性と、そうすることでこそ、現在求められている〈新しい能力〉の教育、今の時代に必要とされている人材の教育に大きく寄与することができることを述べてきた。

しかし、そうは言っても、「それを教育の中核に、科目同士を繋ぐもの（仲介するもの）として置いていく」という作業はカリキュラムの制定、AP、CP、DPという三つの方針の策定と公開のレベルでの話であり、一教師レベルでできる話ではない。では、現場の教師には何ができるだろうか。次に残された課題はそのような問いとなるであろう。

そしてここで再び注目されるのが、CEFRでも強く唱えられている行動中心アプローチである^v。行動中心アプローチ型の授業を行うこと、そしてそれを記録し評価し、必要があれば改善していくこと、つまりは実践研究として行動中心アプローチ型の授業を行うこと、そしてその成果を広く公開していくことを通して、現場レベルから、教育に携わる者の意識を変えていくこと、これこそが現場の教師に残された一つの道であり課題である。

しかし、この行動中心アプローチであるが、そこには当然ある種の「型」、「方法」といったものがあるわけではない。その意味でこれは教授法というよりもあくまでその名通りの「アプローチ」＝「態度」である。事実、CEFRにおいても「行動中心の考え方は、認知的、感情的、意志的資質と同時に、社会的存在としての個々人が所有し、また使用する特有の才能全てを考慮することになる」（欧州評議会、2002/2004, p.9）とあるように、あくまで「態度」として行動中心アプローチは説明されている。

3.1.2 〈新しい能力〉の育成、複言語・複文化能力の育成、市民性育成のための態度・基盤としての行動中心アプローチ

ここで、細川（2021）を参考にこの「態度」としての行動中心アプローチにもう少し踏み込んでみたい。細川はCEFRの行動中心アプローチを「アクション・アプローチ」（以下「AA」）と訳しているが、そのAAについて「その考え方や立場を示したものであり、決して一つの教育方法を示すものではない」（p.180）と述べている。そしてその上で「同一の考え方・立場に基づきつつも、それを実現する方法は、人の数だけあるという原理」（同上）を唱えている。

方法は異なっても考え方、立場が同じであること、それがまさに「態度」（アプローチ）である。そして細川は「AAには、複言語・複文化主義に表されるように、さらに、ヨーロッパの文化・社会の状況に合わせて、ダイナミックに言葉の教育に取り組もうという姿勢が見える」（pp.181-182）と指摘し、CEFRを含む欧州評議会の言語教育政策では特に、「複文化性 Pluriculturality」「相互文化性 Interculturality」の二つが強く主張されていると論じている（p.182）。そしてこれらは「多様で複雑な背景を持つ個人が、相互の差異を認めつつ、対話を通じて社会に参加していくことを目指すものであり、同時に、民主的な市民形成へという道筋を提案するものである」（同上）と述べた上で、欧州評議会の言語教育政策の目的を、次のように上から下へ、下から上へとつながる一連の階層性として解釈している。

- ・ 社会的結束（social cohesion）－地球規模の世界的結束
- ・ 民主的市民（democratic citizenship）－世界的市民性の形成
- ・ 相互理解（mutual understanding）－他者性の認識
- ・ 言語の多様性（Linguistic diversity）－言語学的境界の限界
- ・ 複言語主義（plurilingualism）－個人の中の言葉
- ・ 教育実践としてのアクション・アプローチ（action-oriented approach）
 - －社会的行為主体

（細川，2021，p.182）

AAはその階層の一番下、言い換えれば一番基礎のところに位置するものであり、「多様で複雑な背景を持つ個人が、他者との相互の差異を認めつつ、その他者との対話を通じて、社会に参加していくことをめざすためのアプローチ」(同上)である。そして「それはいうまでもなく社会的行為主体としての民主的な市民形成、その社会的結束へという道筋を提案する言語教育実践」(同上)である。つまり、この階層は上から見れば社会から個人へ、下から見れば個人から社会へとつながっている。

そしてこの「多様で複雑な背景を持つ個人が、相互の差異を認めつつ、対話を通じて社会に参加していくことを目指すもの」、「社会的行為主体としての民主的な市民形成、その社会的結束」とはまさに学士力での「態度・志向性」における「自己管理能力」であり「チームワーク、リーダーシップ」であり「倫理観」であり、特に「市民としての社会的責任」である。学士力においては「汎用的能力」として挙げられていた「問題解決力」も当然ここに入ってくるであろう。つまり行動中心アプローチとは学士力で挙げられていたような諸能力を意識した上で行われる教育の総称でもある。学士力も世界規模で見れば、現在進行中の〈新しい能力〉の育成、国家資格枠組の作成という動きの中の一つであったように、そこで育成されるべき能力、意識されるべき能力はなにも学士力にリストアップされているものに限られる必要はない。また、行動中心アプローチというアプローチも、もはやヨーロッパの文化・社会の状況に限定されるものではなく、本論で見てきたように〈新しい能力〉の育成、国家資格枠組の作成同様、世界的に受け入れられるものとなっている。なお、先に「リストアップ」という言葉を使用したのが、このリスト化が「参照枠の準拠枠化」といった現象を引き起こしてしまうことも既に見てきたとおりである。これまで述べてきたことのまとめと繰り返しになるが、能力とは、要素に分割した上で要素ごとに習得していく類のもの、即ちパズルを組み立てるように、それらの諸要素を一つ一つ習得していく(獲得していく)類のものではない。能力とは本来、本質的に「ある種のムラのある変化する能力」、「動的な能力」であり、それは「非線形」であるが故に、「さまざまなコンテキストで、さまざまな条件下で、さまざまな制約の下」で「課題の成就を目指して最も有効と思える方略を使う」こと、即ち、経験(失敗も含む)を通して、さらには、その経験を「当事者自らが観察・モニターする」こと、言い換えれば、「参照枠」としての〈新しい能力〉の中核である「Reflectiveness」にその経験をくぐらせることを通してこそ、育成していくことが可能なものなのである。そこでは能力自体が育成すべき目標であると同時に、その育成のための手段であり原動力となる。そしてそのような考え方、立場、態度に立って行われる教育の総称が、行動中心アプローチである。それは「複言語・複文化主義」、「市民形成」といった〈新しい能力〉や国家資格枠組みが目指す社会の実現のための基盤(階層の一番下に位置するもの)であり、だ

からこそ社会や組織を変えていくための実践可能な活動となり得るのである。

3.2 行動中心アプローチとしての日本語教育の実態：長崎外国語大学での事例から

では、そのような授業、行動中心アプローチ的な考えを取り入れた授業は、実際にはどの程度行われているのであろうか。松本（2021b）は2020年度後期の長崎外国語大学の日本語科目のシラバスの「授業目的」の部分に、学士力等でいうところの「能力」、即ち本論で言うところの〈新しい能力〉に関する記述がどの程度見られるかという観点からの調査を行った。先に述べたように、「能力」自体が育成すべき目標であると同時に、その育成のための手段であり原動力であるという考え方に立って行われる教育の総称が、行動中心アプローチである。となると、その「能力」の育成が授業の目的としてどの程度意識されているか、どの程度記述されているかを見ることによって、その授業が行動中心アプローチ的な考えを取りいているかどうかをある程度ではあるが判断することができる。

調査の結果、全体の80%（全35件中28件）にその存在を確認することができた。また、「授業目的」のところではなく「授業概要」のほうに「能力」に関する記述があるものも、これ以外に3件確認できた。これは決して低い数字ではない。むしろかなり高い数字であると言える。

そこで確認できた「能力」についての記述をカテゴリーごとに整理し、表にして示したものが次の表5である。この表からも「能力」の育成が現場の教師には強く意識されていることが改めて確認出来る。

表5：シラバスの「授業目標」「授業の概要」に見られる「能力」に関する表記*

*松本（2021b, p.118より引用）

「能力」のカテゴリー	シラバス上での表記			
	自己管理能力	自律的	積極的に	自分で調べて
	建設的な意見交換			
チームワーク	Peer review	協働	配慮	意見を尊重
論理的思考力	理論立てて	論理的な	客観的に	要点をまとめる
	図や表を使って	資料を用いて		
	深く考え	深化	自分自身の考え（意見）	自分の言葉
批判的思考力	クリティカルに	批判的に	異なる視点	振り返る
行動力	活用する	実践的に		

4. まとめと今後の課題：仲介の地長崎からの仲介としての外国語教育に向けて

このように、大学でのCP、DPには書かれてはいなくても、実際の現場レベルでは〈新しい能力〉の育成と、人材育成としての日本語教育という側面が強く意識されていることが確認できた。となると、次に必要となるのは、その声を大学側、さらには社会に向けて強く発信していく作業である^{vi}。そしてその際に有効なのは、3.1で述べたように、教師自身が、実践研究として行動中心アプローチ型の授業とその成果を広く公開し発信していくことである。その意味で細川(2021)が行動中心アプローチを「アクション・アプローチ(「AA」)」と訳していたのは興味深い。行動中心アプローチとはそのアプローチ(態度)において行動中心であると同時に、それ自体が行動を通しての社会の変革を目的としている「アクション・リサーチ」でもあると言えよう。

歴史を紐解くまでもなく、長崎は古くから海外からの文化を受け入れ、それを自分たちなりに取り入れた上で広く発信していく場であった。さらに言えば、それを通して、現代的な意味での「能力」、本論で言うところの〈新しい能力〉を持った人材を育成し、社会の変化変革を学問、教育の側から支えていた地であった。言い方を変えれば、長崎はまさに「仲介」の場であったと言えよう。2.3においてピカルドらを参照しながら確認したように、「仲介」の背後にあるのは「複文化主義」をも含む「複言語主義」の考え方である。そしてその「仲介」において行われるのは「参照枠の準拠枠化」ではなく、参照枠及びそこでの「能力」というものをムラのある変化するもの、動的で不安定なものとして捉えた上で、そのムラや動きの中から、変化、成長への契機を引き出し、それを繋いでいくという作業である。「仲介の地長崎が仲介する仲介としての外国語教育」、その萌芽は既に現れている。

注

- ⁱ 「〈 〉」も含んだ上での松下の用語と表記なので、本論ではすべて〈新しい能力〉として「〈 〉」も付けた上で表記する。なお、同様の能力を中村(2018)では「新しい能力」(「◇」ではなく「」」で表記)、松本(2021a)では「21世紀型能力」と呼んでいる。
- ⁱⁱ このような能力観はいわゆるリベラルアーツ教育重視の考え方とも重なっている。
- ⁱⁱⁱ 「最初の」という言い方をしているのは、その後も修正や更新が行われているからである。なお、2008年には名称も「National Qualifications Framework (NQF)」から「Qualifications and Credit Framework(QCA)」へと変更されている。
- ^{iv} この「ムラがあるからこそ、変化、成長への契機となりうる」という考え方は、エンゲストロームによる活動理論の考え方(エンゲストローム, 1987/1999など)を

想起させるものである。

- v 「行動中心アプローチ」は「行動中心的アプローチ」と訳されることもあるが、本論では吉島・大橋の訳 (Council of Europe, 2002/2004) に倣い「行動中心アプローチ」と記す。
- vi ここでいう「社会」には、「学士力」や「国家資格枠組み」といったものも当然含まれている。本田 (2020) が批判しているような形で、本論で言うところの「参照枠の準拠枠化」という動きは多くの国や地域で進行している。そのような状況をいち早く指摘し、警鐘を鳴らすのも、アクション・リサーチとしての行動中心アプローチの重要な役割である。

参考文献

- 小山善彦 (2009) 『イギリスの資格履修制度－資格を通しての公共人材育成』 公人の友社
- グリフィン, P, ・マクゴー, B, ・ケア, E. 編 三宅なほみ監訳 (2014) 『21世紀型スキル－学びと評価の新たなかたち』 北大路書房.
- 古賀万紀子・木村かおり (2021) 「日本語教育による国家能力指標へのアプローチ－日本・韓国・マレーシアの大学教育における能力指標の利活用－」 韓国日本語学会 第43・44回国際学術発表大会予稿集
- 大学改革支援・学位授与機構 評価事業部国際課 (2017) 「ASEAN全10か国の国家資格枠組 (NQF) －資格枠組と質保証のリンクに関するSHAREの報告書」 <https://qaupdates.niad.ac.jp/2019/04/03/nqf-asean2018/> (2021年11月1日参照)
- 館岡洋子 (2021) 「「専門性の三位一体モデル」の提案 能動性をもった専門性を考える枠組み」 館岡洋子編『日本語教師の専門性を考える』 ココ出版, 97-110.
- 中村高康 (2018) 『暴走する能力主義－教育と現代社会の病理』 ちくま新書
- ピカルド・エンリカ、ノース・ブライアン、グディア・トム (2021) 「言語教育の視野を広げる－仲介・複言語主義・協働学習とCEFR-CV」 西山教行・大木充編『CEFRの理念と現実 理念編 言語政策からの考察』 くろしお出版, 81-108.
- 古屋憲章・伊藤茉莉奈・木村かおり・小畑美奈恵・古賀万紀子 (2021) 「「日本語教師の専門性」の捉え方という問題 私たちはどのような専門性観に立脚するか」 館岡洋子編『日本語教師の専門性を考える』 ココ出版, 3-20
- 細川英雄 (2021) 「社会的行為主体を実現するアクション・アプローチの意味－CEFRの副言語主義解釈から言語教育実践の方向性へ」 西山教行・大木充編『CEFRの理念と現実 理念編 言語政策からの考察』 くろしお出版, 173-188.
- 本田由紀 (2020) 『教育は何を評価してきたのか』 岩波新書.
- 松尾知明 (2015) 『21世紀型スキルとは何か コンピテンシーに基づく教育改革の国

際比較』明石書店.

松下佳代(2010)「〈新しい能力〉概念と教育－その背景と系譜」松下佳代 編著『〈新しい能力〉は教育を変えるか－学力・リテラシー・コンピテンシー』ミネルヴァ書房, 1-42.

松本剛次(2021a)『21世紀型能力と日本語教育 批判的日本語教師研修モデルの提案』早稲田大学出版

松本剛次(2021b)「国内の大学における「学士力」の教育としての日本語教育の現状と課題－教学マネジメント上の位置づけと実践事例の検討から－」『日本語教育』179, 109-123.

Council of Europe. Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. 3rd printing. Cambridge University Press.2002. (吉島茂・大橋理枝訳(2004)『外国語教育〈2〉外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版社)

Engeström, Y. Learning by Expanding An activity-theoretical approach to developmental research. Cambridge: Cambridge University Press,1987. (山住勝広・松下佳代・百合草禎二・保坂裕子・庄井良信・手取善宏・高橋登訳(1999)『拡張による学習 活動理論からのアプローチ』新曜社)

Rychen,S,D, L.H.Salganik,H,L. Key competencies for a successful life and a well-functioning society. Hogrefe & Fuber Publishers.2003. (立田慶裕・今西幸蔵・岩崎久美子・猿田祐嗣・名取一好・野村和・平沢安政訳(2006)『キー・コンピテンシー 国際標準の学力を目指して』明石書房)

参考資料

資料① 国立教育政策研究所「キー・コンピテンシーの生涯学習政策指標としての活用可能性に関する調査研究」https://www.nier.go.jp/04_kenkyu_annai/div03-shogai-lnk1.html (2021年11月1日)

資料② Ministry of Higher Education of Malaysia「Malaysian Qualifications Framework 2nd Edition」<https://www.mqa.gov.my/pv4/mqf.cfm> (2021年11月1日)

資料③ Malaysian Qualifications Agency「MALAYSIAN QUALIFICATIONS FRAMEWORK (MQF) 2nd edition」<https://www.mqa.gov.my/pv4/document/mqf/2021/MQF%20Ed%202%2002102019%20updated%2017022021.pdf> (2021年11月1日)

資料④ 文部科学省「参考資料9 各専攻分野を通じて培う「学士力」－学士課程共通の「学習成果」に関する参考指針－」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/gijyutu/gijyutu10/siryu/attach/1335215.htm (2021年11月1日)