

スコットランドにおける言語教育と教員に求められる資質能力

－教員としての専門職基準と言語のための枠組みを中心に－

吉村雅仁*・アンディ・ハンコック**

(*奈良教育大学 教職開発講座 (教職大学院)、**エディンバラ大学 モレーハウス教育学部)

Language Education and Expected Professional Qualities and Competencies for Teachers in Scotland:
Focusing on GTCS Professional Standards and National Framework for Languages

Masahito YOSHIMURA, Andy HANCOCK

(School of Professional Development in Education, Nara University of Education, Moray House School of
Education, University of Edinburgh)

Abstract: This paper describes the recent trends in language education in Scotland, which remain distinct from that of England but comparable to the European Union (EU). It also examines Scotland's Professional Standards for teachers along with National Framework for Languages that specifically depicts the professional qualities and competencies for language teachers. Based on observations of Scottish policies and teacher education, we describe the importance of these developments that have both intra- and inter-national or European/global significance. It is proposed that any discussion on language education policy and teachers' professional standards should include even in Japan both local and global linguistic and cultural diversity of the society as a valuable resource.

キーワード: スコットランド Scotland

言語のための枠組み National Framework for Languages

GTCS 専門職基準 GTCS Professional Standards

1. はじめに

本稿では、同じ連合王国でありながら、首都ロンドンのあるイングランドおよび他の国（地域）とは異なる学校教育、教員養成・教育を推し進めようとするスコットランドを取り上げ、特に、イングランドよりむしろEUあるいは欧州評議会の政策に近い言語教育に焦点をあて、その背景や意義、また、そこで求められる教員の資質能力を考察する。その考察・検討の方法は、現地の教育に関する文献・ウェブサイト調査、学校訪問による教員や保護者への聞き取りなどとする。さらに副次的な目的として、スコットランドの事例から、日本の言語教育とそれのための教員教育とを比べ教員の資質能力基準の開発への示唆を得ることを試みる。

スコットランドは、イングランド、ウェールズ、北アイルランドとともに、英国 (The United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland) を構成する一つの国（地域）であるが、1998年の議会および自治政府の成立（再開）とともに、教育や福祉政策等の分権された分野においてイングランドおよび他の国（地域）とは異なる独自の施策を打ち出している（財団法人自治体国際化協会ロンドン事務所 2008）。その教育政策の立案・執行のあり方を見ると、例えば、イングランドにおいては教育省 (Department

for Education) が公教育の内容や教員の資質能力基準等の検討・改訂を担うが、スコットランドでは教育目標・内容の検討・改訂・決定をスコットランド議会 (Scottish Government) が、教員の登録や資質能力については主に General Teaching Council for Scotland (スコットランド総合教職評議会、以下 GTCS) が責任を負う。教育目標や内容に関しては、イングランドにおける「ナショナルカリキュラム (National Curriculum: NC)」(Department for Education 2014) に該当するものとして、スコットランドには「卓越へのカリキュラム (Curriculum for Excellence: CfE)」(2010 から実施) があり、基本的に公立学校における教育の内容や方向性を規定している。さらに、教員の資質能力スタンダードについては、イングランドにおいては「教員の基準 (Teachers' Standards)」(Department for Education 2011) の他、校長に至る管理職用の段階的な専門職資格¹⁾ (National Professional Qualification: NPQ) (Department for Education 2017) があるが、スコットランドでは教員のキャリアステージごとに「正規登録のための基準 (The Standards for Registration、以下 SR)」(GTCS 2012a)、「教職を通じた専門職の学びのための基準 (The Standard for Career-Long Professional Learning、以下 SCLP)」(GTCS 2012b)、「リーダーシップおよび管理運営のための基準 (The Standards for Leadership and Management、以下 SLM) (GTCS 2012c) が示されており、

教員の職能開発の連続性がより意識されているように思われる。

以下、スコットランドの CfE、言語教育政策、教員の資質能力基準の順に、その特徴を見ていく。

2. CfE と言語教育政策

上で述べたように、スコットランドは、新たなカリキュラムである CfE を持ち、2010 年から順次実施を進めている。CfE は、3 歳から 18 歳に至るまでの一貫性、職業教育など関連する政策領域を含めたカリキュラムの統合性、職業資格などに結びつく教育成果の可視的な評価、授業構成における学校と教員の裁量の大きさ、正規教員に加え幅広い教育者および関係機関によるカリキュラム運営の促進、あるいはアクティブ・ラーニングとの関係の深さなど多くの特徴を持つ。この教育政策全体の目的は、「児童生徒が、学習、生活、仕事のための技能を含め、21 世紀における生活に必要な能力と特質を身につけるのを支えること」とされている (Education Scotland 2018)。

2. 1. CfE の目標設定とカリキュラム構成

CfE の詳細については、久保内 (2007)、梨本 (2011)、森川 (2013) にゆずるが、ここでは簡単に、具体的な教育目標の設定と教科等の構成のみを紹介する。

CfE の目標としては、まず、カリキュラムが最終的に育成すべき 4 つの若者像「成功する学習者 (successful learners)」「自身に満ちた個人 (confident individuals)」「責任ある市民 (responsible citizens)」「効果的な貢献者 (effective contributors)」が設定され、それぞれの像が持つべき資質・能力が具体的に示されている (Scottish Executive 2004)。一つだけ例を示すと、「成功する学習者」は、「学習への熱意と動機付け、高い達成基準に到達しようとする決意、新たな考えや着想への開かれた態度」という資質を備え、「識字・コミュニケーション・基礎的計算能力を用い」「学習のためにテクノロジーを使い」「創造的そして独自に思考し」「個人そして集団の一部として学び」「理にかなった評価をし」「新たな状況における異なる種類の学びを関連づけたり応用したり」する能力を持つ人となっている。他の 3 つの像に関しても、各像に求められる資質能力が同じように示されている。

次にカリキュラムの構成について、CfE では「表現技術」「健康と保健」「言語」「数学」「宗教・道徳教育」「科学」「社会科」「テクノロジー」の 8 つの「カリキュラム領域 (areas)」がまず示される。これらは、時間割を構成する教科名ではなく、学校側が地域と協働しながら、学習者のニーズに合った深く持続的な学びを促す創造的な方法で、児童生徒の体験や学習成果をどのように組織・計画していくかに関して自由に考える枠組みを与えるものである。そして、各教科は、特に中等教育では、カリキュラムの中核をなし、専門性を深め、学習を構造化し、学習成果を伝え

るものとなっていく (Scottish Government 2008, p.20)。

2. 2. 言語教育政策

スコットランド政府は、CfE の枠組みにおいて、EU の言語政策モデルと同様の 1+2 アプローチの言語教育を進めることを決定している。上記カリキュラム領域の「言語」の部分である。

1+2 アプローチとは、学習者の母語である言語 1 (以下 L1) に加えて二つ、言語 2 (以下 L2)、言語 3 (以下 L3) を必修としてカリキュラムに導入するというものである。仮に外国語教育という枠組みで考えると、L2 が第 1 外国語、L3 が第 2 外国語ということになるが、後に見るように、スコットランドゲール語やスコットランド語は「外国語」ではないが当然 L2 や L3 になり得る。

この言語教育政策は、2011 年のスコットランド議会言語作業部会の設置、翌 2012 年の部会勧告『スコットランドにおける言語学習：1+2 アプローチ』(Scottish Government (2012)の報告を経て、2020 年までに P1 (4-5 歳) から L2、P5 (8-9 歳) から L3 の学習が全公立小学校で実施されることとなった²⁾。図 1 はスコットランドのカリキュラムレベルと学年を示したものであるが、P1 はカリキュラムの早期レベル(Early Level)に含まれ、日本という小学校 1 学年、P5 は第二レベル(Second Level)の始めの学年となり小学校 5 学年に該当し、その前者 P1 から学習者の第一言語に加えて二つ目の言語、後者 P5 から三つ目の言語が導入されるということである。

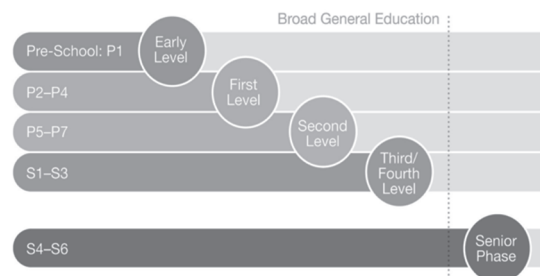


図 1 スコットランドのカリキュラムレベル

同じ英国内の例えばイングランドも公立(公設)初等教育の Key Stage 2 (7-10 歳)において 2014 年より外国語が必修となっているが、Key Stage 1 (5-7 歳)では導入されない。またイングランドでは必修外国語数も一つのみである。

松本スタート (2018) は、スコットランドでなぜ 1+2 アプローチのような「強気の言語政策」が実施されたかについて二つの理由を挙げている。一つは経済的なものであり、「世界経済の急速なグローバル化で仕事や生活の場で交流する相手が多様化し」、「こういった国際社会の変化に対応できる知識・スキル・価値観・態度を備える人材」の育成が CfE の目標になっており、そこで外国語教育が大きな意味を持つのだという。もう一つの理由として、「スコッ

トランドの言語風景」が挙げられている。英語とともに公用語の一つであるスコットランド・ゲール語（以下ゲール語）およびスコットランドの約 30%が話しているスコットランド語（Scots）（Hancock 2014）は国内的にまた国際的にも認知された言語であり、スコットランドにおける多言語社会の一部を構成しているのである。

ちなみに Scotland's Census³⁾によると、スコットランド全体では英語 93%、ゲール語 0.5%、スコットランド語 1.1%、英国手話（BSL）0.2%、ポーランド語 1.1%、その他 4.5%となっているが、地域によって、例えばエリン・シア（Eilean Siar）ではゲール語が 40.4%を、シェトランド島ではスコットランド語が 15.7%を占めるなど、差違が見られる。また、スコットランド政府の 2017 年の統計⁴⁾では、児童生徒の主な家庭言語として英語が 91.8%と最も多いものの、家庭で使用される言語種の数は 158 にも上り、英語以外の言語としては割合の多い順にポーランド語（2.27%）、ウルドゥー語（0.88%）、スコットランド語（0.87%）、パンジャビ語（0.57%）、アラビア語（0.54%）、中国（マンダリン）語（0.26%）、ルーマニア語（0.23%）など、継承言語のスコットランド語に加えて多様な移民の言語が存在することがわかる。

こうした国内外の背景から生まれたとされる 1+2 アプローチの言語教育は、その完全実施に向け、Education Scotland や Scotland's National Center for Languages (SCILT)などの政府関連機関の支援を受けながら現在進行中である。進捗状況については、政府の進展調査（Scottish Government 2016）によると、対象となった 31 の地方自治体全てにおいて P1 から P7 に亘る L2 の実施が 2020 年に向けて順調に進んでいるとの回答であった。一方、P5 から P7 に亘る L3 の実施については回答にばらつきが見られるが、ほとんどの自治体は（予算措置が継続すれば）2020 年までの完全実施には間に合わせることに自信を示したとのことである。なお、回答の中で見られた言語名としては、L2 に関してはフランス語（24）、スペイン語（14）、ゲール語（6）、ドイツ語（5）、中国語（2）、イタリア語（1）、ウルドゥー語（1）、英語（1）、L3 についてはスペイン語（19）、ドイツ語（16）、フランス語（14）、中国語（13）、ゲール語（12）、英国手話（8）、イタリア語（6）、スコットランド語（Scots）（4）、ラテン語（2）、ポーランド語（1）、ロシア語（1）、ウルドゥー語（1）、アラビア語（1）、マカトン⁵⁾などが挙げられている⁶⁾。

これらの言語選択から推察されることは、フランス語、スペイン語、ドイツ語、イタリア語、中国語などが経済的、対外的な観点から、スコットランドゲール語、スコットランド語、ウルドゥー語、ポーランド語、アラビア語、英国手話、マカトンなどは、上述のスコットランド域内の言語風景の観点から選ばれているということであろう。ただし、後者の言語群は、ただ単に学校教育現場や地域共同体に存在する少数派言語の割合を反映させたものというより、英国手話やマカトンを含めたいわゆる少数派言語話者も排

除せず教育に参加させるという広い意味でのインクルージョンの立場から選択されたと見るのが可能である。

少数派言語に関わって、特色のある言語教育を実践している小学校を一つ紹介しておこう。スコットランドの首都エジンバラ北部のリース地域に位置する Bun-sgoil Taobh na Pàirce（英語名：Parkside Primary School）である。この小学校は、英語と並んでスコットランドの公用語であるゲール語を教育言語としている。ゲール語媒体学校（Gaelic Medium School）としては、エジンバラでは最初の（2013 年設立）そして唯一の公立小学校である。この学校では、学年もカリキュラムも基本的に上記 CfE に沿って組み立てられているが、授業は、幼稚園（Pre-school）から P3 までトータルイマージョン、P4 から P7 まではイマージョンで行われる⁷⁾。P3 の 3 学期に L2 である英語のフォニックス（Phonics）、P4 から英語の読み書きそして、P5 からは L3 としてフランス語またはスペイン語が導入される。

ゲール語話者が必ずしも多くないエジンバラにおけるゲール語媒体学校の意義は一義的にはスコットランド固有の言語・文化の継承であるが、その他にもいくつか挙げられる。大半の学習者にとっての第二言語で学習することが児童たちに与える有用性として学校側は、より大きな文化的・言語的気付き、言語一般に関するより高度に発達した適性、第三言語習得のための準備、多言語使用に対する誇り・自信・肯定的態度、寛容性・楽しみ・協働・共有などの個人的発達の機会などを挙げている⁸⁾。つまり、単にゲール語と英語だけでなく複数の言語学習や使用への準備として、あるいは多言語使用への肯定的態度や寛容性を高めることで多様性への対応能力向上にこの言語教育が寄与するということであろう。実際、著者がこの学校を訪問した際に話をした保護者（スコットランド人と日本人との夫婦）の一人は、学校を選んだ理由として、スコットランド人としてのアイデンティティ、学力特に言語習得のための認知能力の向上、少数派言語話者に対するいじめの少なさを挙げた。他の英語媒体学校では、異なる言語・文化背景を持つ児童がいじめを受けることがしばしばあるが、この学校ではそれがほとんどないとのことであった。

以上が 1+2 アプローチの言語教育の実態であるが、当然ながら課題もいくつか指摘されている。まず初等教育から中等教育への連続性である。上記進展調査によると、現段階の見通しは様々であるが、ほとんどの自治体では L2 を S3 まで続けるとしている。L3 についてはさらに回答が多様であり、予算措置、カリキュラム上の位置づけに関する支援を必要とする自治体や学校や、L2 の時間枠を「借りて」L3 を実施しているため、国家資格の準備となる L2 の十分な運用能力に結びつく深い言語体験に関して妥協している学校もある。また、連続性以前の課題として、中等教育に限らず、小学校においても高度な運用能力に結びつくような実践が充分行われていないとも言われている。その原因は担当できる教員の不足である。つまり、小学校、

中学校レベルを問わず最も大きな課題は、教員の力量向上あるいは確保ということになる。

では、この新たなカリキュラム、特に EU に倣った言語教育に対応できる教員は、どのような資質能力を備えるべきなのであろうか。以下、スコットランドで期待される教員の力量に関わって、まずは近年発表されている教員のスタンダードを中心に見ていく。

3. スコットランド総合教職評議会専門職スタンダード (GTCS Professional Standards)

スコットランドにおける教員の登録、資質能力向上・維持などは、GTCS が主に責任を負う。GTCS は、藤田 (2016) によると、「世界で初めて設立された教師の専門職団体であり、イングランド評議会の設立に影響を与えた他、世界の相当数の国がこれを参考にし、またはモデルとして同種の団体を設立し、あるいは設立を検討した」(p.98) という。この団体は、日本における教職員組合とは目的や性質が異なり、むしろ医師会や弁護士会に相当するようである。

GTCS は、上で触れたとおり、教員の資質能力基準 (Professional Standards) をキャリアステージごとに分け、SR、SCLP、SLM として公開している。これら 3 段階のキャリアステージは、図 2 のように、SR が「仮登録のための基準 (The Standard for Provisional Registration=SPR)」と「正規登録のための基準 (The Standard for Full Registration=SFR)」、SLM が「中堅リーダーシップのための基準 (The Standard for Middle Leadership=SML)」と「管理職のための基準 (The Standard for Headship=SH)」とそれぞれ 2 段階ずつにさらに分かれている。

上のキャリアステージの内、基本的に養成・試補(初任)の段階の基準である SR (SPR+SFR)は、図 3 のように、「専門職としての価値観と個人としての取り組み (Professional Values and Personal Commitment)」「専門職としての知識理解 (Professional Knowledge and Understanding)」「専門職としての技能と能力 (Professional Skills and Abilities)」の 3 つの枠組みで構成されている。

なお、次のキャリアステージの SCLP は、図 3 の外側に「専門職としての行動 (Professional Actions)」の円が加わり、その上の SLM (SML+SL) ではさらに「戦略的見通し (Strategic Vision)」の円が増える構造となっている。

これらの重層的な専門職基準の中でも、最も重要だと考えられるのが、SR における基準であろう。なぜなら、スコットランドの教員として要求される最も基礎的な資質能力を示すものであり、教員養成・採用のよりどころとなるからである。以下、SR に関わって、図 3 で示される 3 つの枠組みの基準の詳細を紹介する。

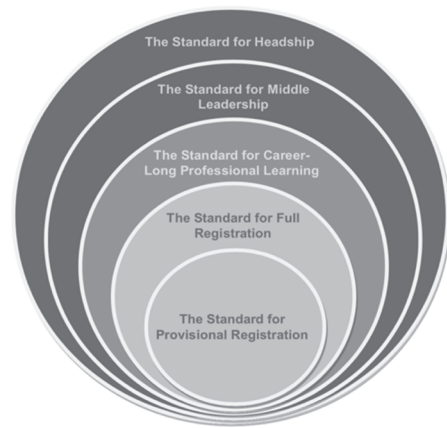


図 2 GTCS 専門職スタンダードのキャリアステージ



図 3 SR における基準の枠組み

3. 1. 専門職としての価値観と個人としての取り組み

図 3 で分かるとおり、SR の中核となるのは、「専門職としての価値観と個人としての取り組み」である。これは、教員としての資質ないしは態度に相当するものであり、養成期間 (SPR)、試補期間 (SFR) そしてその後のキャリアステージを通じて次の共通基準が示されている (下線は筆者)。

(1) 社会的正義

- ・持続可能性、平等そして正義という教育的・社会的価値を地域的、地球的に受け入れ、現世代と同様将来の権利と責任を認識している。
- ・年齢、障害、性および性自認、人種、民族、宗教、信念、性的指向に関わって、公平、透明、包括的そして持続可能な方針や実践を通して、民主主義と社会正義の原理に取り組む。
- ・社会的、文化的そして生態的な多様性を尊重すると共に価値を置き、すべての学習者のための地域的・地球的な市民性の原理と実践を促進する。
- ・学習者を現実世界の諸問題に引きつけ、学習体験と成果を高め、より良い未来へ向かう自分たちの方法の学びを促進する取り組みを示す。
- ・こどもの権利条約 (UNCRC) に示されているような全

ての学習者の権利および自らの学習体験に関する決定に加わり自身の福利のあらゆる側面が造成され支援されることもたちの権利を尊重する。

(2) 誠実さ

- ・開かれた心、正直さ、勇気そして賢明さを示している。
- ・個人としてそして専門家としての態度や信念を批判的に検討し、暗黙の前提や専門的な実践に対して疑問を投げかける。
- ・個人としての態度・信念と専門家としての態度・信念、そして価値観と実践との関係性を批判的に検討し、改善をもたらす、適切な場合には実践を一変させる。

(3) 信頼と尊重

- ・信頼と尊重の文化を発展させるよう振る舞い、行動する。例えば、学校内の他者や学習共同体内外において学習者の生活に影響を与える全ての人たちを信頼し尊重することなどである。
- ・思いやりの精神と福利の理解に基づき、すべての学習者にとって安全で落ち着いた環境を確実に提供する。
- ・学習者の社会的・経済的文脈、個性や特定の学習ニーズを正当に認識し、学習の障害を考慮に入れながら、彼らを動機付け、鼓舞する取り組みを示す。

(4) 専門職としての取り組み

- ・専門職としての実践のあらゆる側面に従事し、熱意、適応力そして建設的な批判力を持って自分の属する教育共同体の全ての人たちと仲良く働く。
- ・専門性や協働の実践の核となる側面として、生涯に亘る探究、学習、職能開発、リーダーシップに取り組む。

先に述べたように、イングランドにおいても採用時や試補期間そして生涯に亘る教員の基準が示されているが、スコットランドの基準の中で下線の部分はイングランドのそれとは異なりを見せている。特に「地域的、地球的に (locally and globally)」「地域的、地球的市民性 (local and global citizenship)」「こどもの権利条約 (UNCRC)」など、地域的な視点と国際的な視点はグローバルな視点の両方を同様に重視していることが明らかである。このような視点はイングランドの教員の基準には現れず、唯一「基本的な英国の価値 (Fundamental British Values)」(Department for Education 2011, p.14) が示されるのみである。また、「年齢、障害、性および性自認、人種、民族、宗教、信念、性的思考」「社会的、文化的そして生態的な多様性を尊重」「すべての学習者」「学習者の社会的・経済的文脈」など、学習者の非常に具体的な多様性に言及し、「公平、透明、包括的そして持続可能な方針や実践」を求めている点もイングランドとはやや異なる点である。

3. 2. 専門職としての知識理解

核となる「専門職としての価値観と個人としての取り組み」の外側に位置づけられるのが、「専門職としての知識理解」であり、「カリキュラム」「教育制度と専門職としての責任」「教育学の理論と実践」の三つに分けられている。

それぞれの基準は次の通りである。

(1) カリキュラム

- ・カリキュラムの特性と開発に関する知識理解がある
- ・修学前、初等、中等カリキュラムに適切な領域に関する知識理解がある
- ・一貫性を持ち漸進的な教育プログラムの計画に関する知識理解がある
- ・読み書き能力、基礎的計算能力、健康と福利そして学際的な学習における責任を果たす学習文脈に関する知識理解がある
- ・評価、記録、報告の原理に関する知識理解がある

(2) 教育制度と専門職としての責任

- ・教育制度、教育政策および実践の主要な特徴に関する知識理解がある
- ・自分自身が教育を行い専門職としての責任を負う学校や学習共同体に関する知識理解がある

(3) 教育学の理論と実践

- ・専門的実践に影響を与える適切な教育原理や教育法理論に関する知識理解がある
- ・研究と専門的探究への従事的重要性に関する知識理解がある

ここに見られる特徴としては、下線部に見られるように、CfE とのつながりを挙げることができよう。すなわち、「就学前、初等、中等」レベルの「一貫性」と「漸進性」など、CfE という「教育政策および実践の主要な特徴」を知り、理解することが求められているということである。

3. 3. 専門職としての技能と能力

さらに外側に位置づけられた「専門職的技能と能力」は、以下の4つの枠組みで構成され、それぞれの基準は次の通りである。

(1) 教授と学習

- ・学習者のニーズや能力に合わせ、一貫性、漸進性があり刺激的な指導プログラムを計画する
- ・学習者個人そして集団との効果的なコミュニケーションおよび生産的なやり取りを行う
- ・学習者のニーズと能力に合う多種多様な指導戦略と資源を用いる
- ・全ての学習者に高い期待を持つ
- ・学習と福利を促進するために、協働しながら効果的に仕事を進める

(2) 学級の構成と運営

- ・安全で、思いやりとしっかりとした目的のある学習環境を創造する
- ・肯定的な関係性と行動戦略を発達させる

(3) 学習者評価

- ・学習を支え促進する指導過程の不可欠な一部としての評価、記録、報告を行う

(4) 専門職としての振り返りとコミュニケーション

- ・専門的な文献、教育に関わる研究や政策を読み、批判的

に関わる

・省察的実践を行い、生涯を通じて専門職としての学びと技術を発達・進展させる

技能と能力に関しても、上記のような CfE との関わり（「一貫性、漸進性」）および「学習者のニーズと能力」や「全ての学習者」への対応が触れられていることがわかる。

以上 GTCS 専門職スタンダードの中核である SR の枠組みにおける基準を概観し、その特徴をいくつか挙げた。やはり、EU に倣った言語教育の実践のためには、地域と同様、地球的規模における、言語を中心とする多様性への価値観（意識や態度）、知識理解、技能や能力が求められることがわかる。また、CfE の主旨がそうであるように、学習者の成長を長期に亘って見通す力量も必要であることも明らかである。

4. 言語のための枠組み（National Framework for Languages=NFfL）

GTCS の SR は、教員養成にとって極めて重要で、各大学の養成プログラムの認証もこれに基づいて行われる。しかしながら、SR は上で見たように、スコットランドのすべての教員にとって最低限必要な「一般的」な資質能力であり、言語教育に関するそれが具体的にそして詳細に示されているわけではない。1+2 アプローチという新たな言語教育に対応できる教員の養成プログラムには、当然ながら、育成を目指すべき資質能力のための枠組みや支援策が必要となるのである。そこで、まず 2015 年にスコットランド教育系大学学長評議会（Scottish Council of Deans of Education、以下 SCDE）に言語班（Language Group）が組織された。SCDE は、スコットランド内で教員養成プログラムを持つ大学の学長の運営会議組織であり、アバディーン大学、ダンディー大学、エジンバラ大学、グラスゴー大学、ハイランズ・アイランズ大学、ストラスカライド大学、西スコットランド大学で構成される。

スコットランド政府の支援を受けながら、SCDE 言語班は、教員養成に携わる構成大学を代表し、全ての言語の教育のために、それを担当する教員の力量形成の方策を検討した。全ての言語とは、現代言語、EAL（付加的言語としての英語）、継承言語、アイルランドゲール語（Gaelic）、スコットランドゲール語（Gàidhlig）、英国手話（BSL）そして他の手話言語である。つまり、単に外交的、経済的に重要な外国語の教育だけを考えるのではなく、あらゆる言語話者、あらゆる言語状況に対応する言語教育を包括的に捉えるということである。これは、欧州の 1+2 アプローチの理念をそのまま反映しているといえよう。このような理念に基づき、言語教育を担当する教員のために彼らが開発したものは次の 3 つである（Scottish Council of Deans of Education Language Group 2018）。

・言語のための（国家的）枠組み（National Framework for Languages: Plurilingualism and Pluriliteracies、以

下 NFfL）

・言語教育ポートフォリオ（Languages Education Academic Portfolio、以下 LEAP）

・スコットランド言語教育ネットワーク（Languages Education Network Scotland、以下 LENS）

この中で、教員養成プログラム開発に直接関わるのが NFfL である。もちろんこれは、言語教育担当教員の養成プログラムを考える際だけでなく、教員志望者や現職教員が自己の言語観、言語教育観、言語意識や言語教育実践を省察ないしは自己評価する際の枠組みとしても機能するものである。表 1 は、この枠組みを見やすくポスター形式にまとめたものである（日本語訳は筆者）。これを見ると、NFfL が SR の形式に沿って作られていることがわかる。両者を合わせることで、教員として一般的に必要な資質能力の各範疇で、1+2 の言語教育では具体的にどのような資質能力が求められるのが確認できるのである。例えば、SR の「社会的正義」は、NFfL においては「差違性の尊重と促進」と副題が付けられ、言語教育に特化した次の 3 項目が挙げられている。

- ・子どもたちが日常生活で使う全ての言語及び彼らが学習を望むすべての付加的な言語を尊重する
- ・複言語識字主義と多文化主義を通じて複言語主義の発展を促進する
- ・個人が現在持っているまた新たに形成するアイデンティティにとって言語がどれほど重要であるかを理解する

NFfL において注目すべき特徴は、第一に、欧州評議会が掲げた複言語主義という理念および複言語能力という新たな言語能力観に加え、さらに新しい複言語識字主義（pluriliteracies）⁹⁾という概念まで含めている点である。これはすなわち、欧州評議会の最新の言語教育政策をスコットランドにおいて基本的にそのまま推し進めるための枠組みといっても良い。社会における「言語的・文化的多様性を認知し尊重し促進すること」、そして「複数言語や識字の学習及び教授」が、複言語主義や複言語識字主義のための欧州並びに地球的目標と融合するスコットランドの国家政策や指針に沿うものである」とまで記されていることからそれが明らかである。欧州評議会の CEFR（吉島・大橋 2004）が言語教育に与えた影響が欧州だけにとどまらず世界的規模に広がっていることを考えれば、「地球的目標」も必ずしも大げさとは言えまい。

また、第二の特徴として、SR の一部だけでなく全範疇において言語教育の基準が加えられている点である。通常教科領域に関わる資質能力であれば、例えば教育課程や教授法理論の枠組みでのみ扱われることが多いように思われるが、NFfL は教員の資質能力に包括的に関わるよう設計されている。実際「複言語主義」は、学習者の背景言語能力のとらえ方および外国語教育の目標や方法を一変させてしまうほど大きな発想の転換を要求するものであるから、これもある意味妥当な方向性と考えられる。

表1： 言語のための国家的枠組み：複言語主義と複言語識字主義

複言語主義		多様性	原理と文脈	政策と法律	変革的な実践
言語教育の目標は複言語主義一すなわち二つ以上の言語を適切に使用する能力である。言語使用は、言語学習を含むものであり、複数の言語を識字能力と関連づけることすなわち複言語識字能力をも含むものである。					
社会的正義・差違性の尊重と促進					
・子どもたちが日常生活で使う全ての言語及び彼らが学習を望むすべての付加的な言語を尊重する					
・複言語識字主義と多文化主義を通して複言語主義の発展を促進する					
・個人が現在持っているまた新たに形成するアイデンティティにとって言語がどれほど重要であるかを理解する					
統合一学習を変革する教育法を開発する					
・言語や文化に影響を与える「現実世界」の問題に対して心を開き革新的になる					
・（複数の）言語と識字能力の間に明かな関連性を持たせる					
・教育課程横断的な学びにおける（複数の）言語の役割を促進する					
多様な言語や文化に対する態度及び行動の姿勢を伴う授業実践への変革的教授法を開発する					
・第一言語が付加的言語学習にどのように関係しているかあるいはその逆について理解している					
信頼と尊重一相互信頼・相互尊重の文化を構築する					
・学習者の現在の言語能力・経歴を認知する					
・学習者個々の社会的、文化的そして言語的共同体を尊重する					
・言語に対する個人のニーズや希望に応じて横断的に働きかけることが重要となるような状況を作り出す					
個人的な能力(取り組み)					
・言語学習に対する肯定的な気質を創造する					
・児童生徒を奨励し彼らの自信を確立させるような一連の教授法を用いる					
・地域市民性及び持続性を促進する過程において言語学習が望むべき役割を理解し、					
ている					
・言語学習の持つ認知的・社会的・文化的利益を促進する					
・（複数の）言語が学習への障壁をどのように取り除くかを明らかに示す					
・学習の達成度を高めるのに言語がどのような役割を果たすかを認識している					
・言語学習者及び使用者などのようなものを教養している					
・言語技能の学習、発達、使用、維持の方法を理解している					
・CEFRの原理に沿って個人の言語技能を発達させ維持する					

専門的知識と個人の能力(取り組み)				
学級組織と授業一刺激的な学級環境を創造する				
・第1言語が何語かによらず、学習者の社会的・文化的・言語的ニーズを特定する				
・多様な社会的、文化的、言語的文脈を利用した包括的な授業を計画する				
・民族、言語、文化の差違を考慮しながら、全ての学習者の間文化的能力を発達させる				
・全ての学習者のために安全かつ多様で肯定的な言語環境を創造する				
学習者評価				
・複言語主義や複言語識字主義に向かう学習者個人の成長を評価するために多種多様な形成的、総括的評価を用いる				
専門職としての振り返りとコミュニケーション政策、理論および実践に関する				
・国家的国際的な政策の役割とこれらがどのように複言語主義や複言語識字主義を支えられるかを理解する				
・言語、識字および間文化的的能力に関連する国家的国際的な政策や指針に対する批判的理解を発達させる（機能発達及び成長のために）				
・振り返りおよび授業改善のために言語教育の分野における革新的な取り組みにかかわる				
・同僚と協働し諸機関を支援しつつ、複合領域的、複眼的な実践を開発する				

専門的知識と能力				
学級組織と授業一刺激的な学級環境を創造する				
・第1言語が何語かによらず、学習者の社会的・文化的・言語的ニーズを特定する				
・多様な社会的、文化的、言語的文脈を利用した包括的な授業を計画する				
・民族、言語、文化の差違を考慮しながら、全ての学習者の間文化的能力を発達させる				
・全ての学習者のために安全かつ多様で肯定的な言語環境を創造する				
学習者評価				
・複言語主義や複言語識字主義に向かう学習者個人の成長を評価するために多種多様な形成的、総括的評価を用いる				
専門職としての振り返りとコミュニケーション政策、理論および実践に関する				
・国家的国際的な政策の役割とこれらがどのように複言語主義や複言語識字主義を支えられるかを理解する				
・言語、識字および間文化的的能力に関連する国家的国際的な政策や指針に対する批判的理解を発達させる（機能発達及び成長のために）				
・振り返りおよび授業改善のために言語教育の分野における革新的な取り組みにかかわる				
・同僚と協働し諸機関を支援しつつ、複合領域的、複眼的な実践を開発する				



以上のような特徴を持つ NFfL は、SR のように認証評価に使用されるわけではないため、教員養成系大学の養成プログラムの内容や方法を「法的に」拘束するものではない。しかしながら、スコットランドで教員養成に関与するすべての大学の代表からなるグループによって作られ、共有されるものである。今後 1+2 アプローチの言語教育が進んでいく過程で、各大学あるいはその地域の学校において、養成や研修の際のよりどころの一つとなっていくであろう。

5. スコットランドの言語教育政策と教員の資質能力基準からの示唆（まとめにかえて）

そもそも社会的・言語的・教育的文脈が全く異なる日本において、スコットランドの 1+2 アプローチやそれに対応する教員養成・研修の導入を提案することは現実的でない。しかしながら、日本にも、アイヌ語や琉球諸語などの継承言語、インクルーシブ教育の対象ともなる日本手話、外国につながる住民が持つポルトガル語、中国語、フィリピン語、ベトナム語など多様な言語が存在している。これらの言語は学校教育においてどのように扱われるべきなのであるか。全体として少数言語使用者の比率が低いからという理由で、国語（日本語）と英語だけに重点が置かれる学校言語教育の中で、その他の言語は無視されつづけるのであろうか。

現在の出入国管理法改正案の審議状況等を考えても、今後日本社会の言語的文化的多様性は広がることが予想されるが、スコットランドの事例は、少なくとも行政が多様性に対応せざるを得なくなる際には、言語教育政策や教員の資質能力基準の一つの方向性を提供することになりうる。その兆しは実は既に現れている。2016 年公布の「教育公務員特例法等の一部を改正する法律」（文部科学省 2016）により、各都道府県教育委員会から次々と教員育成指標が公表されているが、日本語指導が必要な外国籍児童生徒在籍数が日本で最も多い愛知県の育成指標には「指導力」の一範疇として「多様性への理解と教育支援」が入っている（愛知県教育委員会 2018）。その範疇の採用時の基準としては、「人権感覚をもつとともに、児童生徒の個性を尊重し、個に応じた指導・支援をする必要性を認識している」と「特別支援教育、外国人児童生徒教育など特別な支援を必要とする児童生徒に対する教育の基礎的な知識を身に付けている」の 2 項目が示されており、障がいも外国籍等も広い意味でのインクルーシブ教育の対象として認知されていることがわかる。

ただし、教育政策や教員の資質能力を議論する際、現段階では、例えば外国人児童生徒を「支援」の対象と見ることが多いように思われる。「日本語指導が必要な児童生徒」という表現自体もそれを示しているといえよう。確かに言語的少数派の児童生徒に対してホスト言語である日本語の指導を行うことは必須であるが、結果として彼らの家庭

言語や継承言語は排除あるいは無視されがちである。そこで、発想を変えて、彼らの持つ言語能力を「資源」として教育に活用するという考え方はできないであろうか。あるいは、継承言語や日本手話は継続的な学びの材料とならないであろうか。少なくとも、教員の資質能力基準の中に、多様な言語や文化を同化や排除の対象としてでなく、教育のために利用できる資源として捉える意識・知識・技能を加えることは、現実的かつ可能であろう。これは、言語に関する発想の転換という意味において、1+2 アプローチ言語政策や NFfLに通ずるものでもある。

謝辞

本研究は JSPS 科研費 JP16K0296 の助成を受けたものです。

注

- 1) イングランドにおける管理職のための資格については、Department for Education (2017) 参照。
- 2) 図 1 は、Education Scotland (2018a) の保護者用のウェブページ中 Curriculum Levels から引用。
<https://education.gov.scot/parentzone/learning-in-scotland/Curriculum%20levels> (参照日: 2018.8.4)
- 3) <https://www.scotlandscensus.gov.uk/ods-visualiser/#view=languageChart&selectedWafers=0&selectedColumns=0,1,2,3,4,5&selectedRows=0,12,13,27> を参照(2018.11.8)。
- 4) <https://www2.gov.scot/Topics/Statistics/Browse/School-Education/dspupcensus/dspupcensus17> (参照日: 2018.11.8)
- 5) ダウン症、自閉症等の障がいなどでコミュニケーションが困難な人の口話を手話の動きや記号・図などで補う言語プログラムのこと。詳細は Makaton Charity のウェブサイト「Let's talk Makaton」などを参照。<https://www.makaton.org/aboutMakaton/> (参照日: 2018.11.8)
- 6) 括弧内の数字は、回答の中に現れた回数である。
- 7) ここでいう「トータルイマージョン」とは、全ての教育活動が、目標言語であるゲール語によって行われることを意味する。また「イマージョン」は、基本的に指導上の言語はゲール語だが、例えば P4 での英語での読み書き、P5 からのフランス語またはスペイン語導入、他の教科での英語のテキスト使用など、ゲール語以外の言語も含まれてくるということである。
- 8) Bun-sgoil Taobh na Pàirce のウェブサイトにある「学習・指導方針(Poileasaidh Ionnsachaidh agus Teagaisg)」<http://taobhnapairce.co.uk/wp-content/uploads/2018/04/Learning-and-Teaching->

Policy.pdf (参照日: 2018.08.03)

- 9) 「*pluriliteracies*」をここでは仮に「複言語識字主義」と訳した。しかし、この概念は元々欧州評議会の欧州現代言語センター(ECML)の CLIL (内容言語統合型学習) に関する一プロジェクトの「*pluriliteracies approach*」から来ており、「複言語識字能力」の方が適切かもしれないし、単に複数の言語識字能力よりも広い概念であるとも思われるが、「複言語主義」との併置を考慮しこの訳語とした。

参考文献

- 愛知県教育委員会 (2018) 「愛知県教員育成指標」について. <https://www.pref.aichi.jp/soshiki/kyosyokuin/ikuseisihyou.html> (参照日: 2018.07.31)
- Department for Education (2011) *Teachers' Standards: Guidance for school leaders, school staff and governing body*. London: Department for Education.
- Department for Education (2014) *The National Curriculum in England: Framework document*. London: Department for Education. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/381344/Master_final_national_curriculum_28_Nov.pdf (参照日: 2018.08.03)
- Department for Education (2017) *National Professional Qualification (NPQ) Content and Assessment Framework*. London: Department for Education. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/653046/NPQ_Content_and_Assessment_Framework.pdf (参照日: 2018.08.03)
- Education Scotland (2018) *What is Curriculum for Excellence?* Livingston: Education Scotland. [https://education.gov.scot/scottish-education-system/policy-for-scottish-education/policy-drivers/cfe-\(building-from-the-statement-appendix-incl-btc1-5\)/What%20is%20Curriculum%20for%20Excellence?](https://education.gov.scot/scottish-education-system/policy-for-scottish-education/policy-drivers/cfe-(building-from-the-statement-appendix-incl-btc1-5)/What%20is%20Curriculum%20for%20Excellence?) (参照日: 2018.08.04)
- 藤田 弘之 (2016) スコットランド総合教職評議会 (General Teaching Council for Scotland) の設立に関する小論: 教師の専門的地位及び資質向上のための制度的基盤確立過程の検討. 関西外国語大学研究論集, No.104, 97-115.
- General Teaching Council for Scotland (2012a) *The Standards for Registration: mandatory requirements for Registration with the General Teaching Council for Scotland*. Edinburgh: General Teaching Council for Scotland.
- General Teaching Council for Scotland (2012b) *The Standard for Career-Long Professional Learning: supporting the development of teacher professional learning*. Edinburgh: General Teaching Council for Scotland.
- General Teaching Council for Scotland (2012c) *The Standards for Leadership and Management: supporting leadership and management development*. Edinburgh: General Teaching Council for Scotland.
- Hancock, A. (2014) Language education policy in multilingual Scotland: Opportunities, imbalances and debates. *Language Problems & Language Planning* 38:2, 167-191.
- 久保内加菜 (2007) スコットランド「卓越のためのカリキュラム」の卓越性: 若者の教育をめぐって. 山脇学園短期大学紀要, 45, 72-85.
- 松本スタート洋子 (2018) スコットランドにおける年少者日本語教育とくやさしい日本語>. 学習院女子大学主催シンポジウム<やさしい>日本語と多文化共生. Tokyo: Daiho, 25-30.
- 森川由美 (2013) 教育専門職による拡張的学習活動-スコットランドのカリキュラム改革-. (一橋大学に提出された博士論文) <http://hermes-ir.lib.hit-u.ac.jp/rs/handle/10086/25951> (参照日: 2018.08.04)
- 文部科学省 (2016) 教育公務員特例法等の一部を改正する法律 http://www.mext.go.jp/b_menu/houan/kakutei/detail/1380290.htm (参照日: 2018.08.03)
- 梨本可奈 (2011) スコットランド初期教育における「卓越のためのカリキュラム」と「アクティブ・ラーニング」: 解題. 鎌倉女子大学紀要, 18, 53-60.
- Scottish Council of Deans of Education Language Group (2018) *National Framework for Languages: Plurilingualism and Pluriliteracies*. http://www.nffl.education.ed.ac.uk/wp-content/uploads/2018/05/NFFL_LENS_LEAP_Rationale.pdf (参照日: 2018.08.04)
- Scottish Executive (2004) *A Curriculum for Excellence: The Curriculum Review Group*. Edinburgh: Scottish Executive.
- Scottish Government (2008) *Curriculum for Excellence Building the Curriculum 3: A Framework for learning and Teaching*. Edinburgh: Scottish Government.
- Scottish Government (2012) *Language learning in Scotland: A 1+2 approach, Scottish Government languages working group report and recommendations*. Edinburgh: Scottish Government.
- Scottish Government (2016) *The 1+2 Language Learning Policy: Progressive Review*. Edinburgh: Scottish Government. <https://beta.gov.scot/>

publications/1-2-language-policy-progress-review/
(参照日 2018. 08.04).

吉島茂・大橋理恵（訳編）（2004）外国語教育Ⅱ 外国語の
学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠. 東
京：朝日出版社.

財団法人自治体国際化教会ロンドン事務所（2008）英国
の地方自治. ロンドン：財団法人自治体国際化協会
ロンドン事務所.

[http://www.jlgc.org.uk/jp/information/
img/pdf/UKtihoujichi.pdf](http://www.jlgc.org.uk/jp/information/img/pdf/UKtihoujichi.pdf) (参照日：2018. 08.04)