

[招待論文]

SFC における多言語多文化社会構築に向けた、高大接続のスペイン語教育を目指して

Aiming at High School and University Linked Education in Spanish to Construct a Multilingual and Multicultural Society in SFC

小倉 麻由子

慶應義塾大学総合政策学部非常勤講師

Mayuko Ogura

Part-time Lecturer, Faculty of Policy Management, Keio University

Abstract: 今日のグローバル社会において十分な国際競争力を身につけるため、英語以外の外国語においても高大接続を推進する必要がある。そのため、SFC のキャンパス内において、大学のスペイン語の授業と高等部のスペイン語の授業に関連性を持たせるべく、2018 年度より、新たに高等部の授業にも CEFR に基づく授業計画を導入した。本論文では、日本の高等学校における英語以外の外国語教育の現状と合わせて新たな授業計画の実践状況について報告する。

In order to have enough competitiveness in today's global world, it is necessary to encourage the High School / University linked education in foreign languages (other than English) within SFC. Therefore, we introduced a new syllabus planning in April 2018 applicable for Spanish class in Keio SFC High School upon CEFR, as it is already in force at the University, to stress relevance of the Spanish class at both levels. In this report, I will inform on the current status of foreign languages education other than English in Japanese High Schools as well as on the present practice of the new syllabus.

Keywords: 高大接続、第二外国語、多言語、スペイン語、CEFR

highschool / university linked, second foreign language, multilingualism, Spanish, CEFR

1 はじめに

慶應義塾大学湘南藤沢キャンパス（以下 SFC）では、創設以来「多言語主義」が掲げられ、日本語、朝鮮語、中国語、マレーインドネシア語、アラビア語、スペイン語、ドイツ語、フランス語、英語の9言語が学ばれてきた。その一環として「多言語多文化共生社会プロジェクト」が設けられており、言語教育の現場において、今後その研究結果を生かした教育システムが立ち上がっていくことが期待されている。

一方、2014年（平成26年）末の中央教育審議会での答申「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について～すべての若者が夢や目標を芽吹かせ、未来に花開かせるために～」によって、高校教育と大学入試、さらには大学教育を今までのような段階ごとに全く異なるシステムから、小・中学校段階で身につけた教育の成果を、高等学校、大学で確実に発展させるべく、つながりを持った教育システムにしていく必要性が投げかけられ、それによって、大学入学者選抜改革や、大学教育改革、高等学校教育改革が進められているのが現状だ。

そのような中で、同じキャンパス内にある慶應義塾湘南藤沢高等部において、2018年度から新たに6名のスペイン語教員が採用されることになった。内訳としては、それまで高校でも教えていたネイティブ教員1名に加え、大学で教えているもう1名のネイティブ教員と筆者の3名が大学と兼任することになった他、新たにネイティブ教員2名と日本人教員2名が雇用されることになった。そのうち、日本人教員1名はそのまま大学も兼任することになり、さらに新たに雇用されたネイティブ教員のうちの1名は、2019年度から大学も兼任している。

慶應義塾湘南藤沢高等部では、1992年の創設当初の入学生が3年生になった1994年以来、第二外国語の教育が行われている。最近では、高校でも第二外国語を選択科目に設ける学校も増えてきているが、一部のミッション系の学校を除いて、1990年代に第二外国語科目を設けていた学校はほとんどなく、しかもフランス語、ドイツ語など、大学で古くから教えられてきた第二外国語だけでなく、中国語、韓国語、スペイン語も教えられているのは、他には見られない画期的な外国語教育が進められていることの証といえよう。

この様な中で、SFC のキャンパス内での言語教育の方向性に一貫性を持たせるべく、文法中心のテキストを使用しながら、日本人教員が文法を教え、ネイティブ教員がコミュニケーションを教える、という従来の言語教育のスタイルから、大学での外国語教育のカリキュラムに合わせて、ヨーロッパ共通参照枠に基づいたテーマ中心のテキストを使用し、ネイティブ／日本人という枠を超えた授業展開を行っていく方向でカリキュラムを作っていくことになった。こうすることで、既習者の生徒たちが、大学に入ってもこれまでの学び方やリズムを保ちながらさらなるレベルアップをはかることができる様にだけでなく、教員側も、高等部と大学を兼任することで学習のフォローアップをできるようにするものである。

本稿では、まず日本の高等学校での英語以外の外国語教育の現状について述べ、さらにこれまで実際に行ってきたカリキュラム上の変更や、実際の授業の流れなど、多言語主義に則った新たなスペイン語学習のシステムについての事例報告を行った上で、その様な授業カリキュラムの利点や問題点について実践報告しながら考察していく。

2 高等学校における英語以外の外国語教育

まず、日本の高等学校における英語以外の外国語教育の現状について述べていく。

2.1 高等学校における外国語教育の歴史

日本における外国語学習の歴史は古く、7世紀の遣隋使・遣唐使時代には中国語学習が行われていた。その後、16世紀のキリシタン文化時代には、ポルトガルとの通商が盛んだったこともあり、ポルトガル語が、さらに江戸時代には、鎖国政策のもと、中国とオランダとの通商のみが許可されていたことから、蘭語、つまりオランダ語が学ばれていた(田中 2010、p. 368)。

明治維新以降は、富国強兵が叫ばれ、西欧諸国に追いつけとばかりに当時の列強諸国の言語である英語、独語、仏語が学ばれる様になり、この傾向は、一時的に太平洋戦争中の敵性語排斥の動きを受けて英語学習が中断されることはあったにせよ、第二次世界大戦以降の復興期にも継続されてきた(田中

2010, pp. 368-369)。

戦後、中学校教育が義務教育となり「外国語」が教科に加えられるようになると、実質的に英語学習が義務化されるようになった。1955年には、高等学校の学習指導要綱の中に英語だけでなく、独語・仏語も選択肢として加えられるようになったものの、ごく一部の独語や仏語を教えられる教員がいる学校でない限りは英語だけが学ばれるようになった(田中 2010, p. 369)。

このような中で、1980年代に入り「国際化」という言葉が世間で多く使われるようになると、コミュニケーション能力について問われるようになったが、日本での英語教育が長い間、「読む、書く」を中心に行われてきたことから、現在までこの状態を脱却できずにいる。

1984年に臨時教育審議会が設置され、1986年の第二次答申、1987年の第三次答申で、英語以外の外国語学習の重要性が強調されるようになって以来、少しずつ中学校、高等学校でも英語以外の外国語(第二外国語)学習が選択肢に加えられるようになってきた(鄭 2015, p. 42)。

しかしながら、大学レベルの第二外国語学習において、現在 SFC のように多言語主義を掲げて盛んに行っている大学もある一方、第二外国語学習を必修科目から外す動きが増えているのも事実である。

高等学校レベルでは、受験科目に仏、独、中、韓といった外国語が選択肢として加えられてはいるものの、山崎(2014, p. 19)も述べているように、「英語の代わりなので、第2外国語としての学習者では太刀打ちできない」レベルとなっているため、受験者数としては学習時間の長い英語には到底及ばず、英語偏重の機運を変えるのは難しいのが現状である。

こうした流れの中で、1985年ごろには慶應 SFC の設立案が生まれ、幅広い外国語教育の理想を掲げるだけでなく、実践に導くカリキュラム案を備えて1990年に慶應 SFC が誕生し、さらにその2年後の1992年には慶應義塾湘南藤沢高等部が設立されている。

2.2 文部科学省の方針

そのような中で、2009年(平成21年)に文部科学省が発表した「高等学校学習指導要領解説」の外国語編・英語編では、それまでの指導要領の改定に

ついて以下のように説明している。

21 世紀は、新しい知識・情報・技術が政治・経済・文化をはじめ社会のあらゆる領域での活動の基盤として飛躍的に重要性を増す、いわゆる「知識基盤社会」の時代であると言われている。このような知識基盤社会化やグローバル化は、アイデアなど知識そのものや人材をめぐる国際競争を加速させる一方で、異なる文化や文明との共存や国際協力の必要性を増大させている。このような状況において、確かな学力、豊かな心、健やかな体の調和を重視する「生きる力」をはぐくむことがますます重要になっている。

文部科学省 (2009、p. 2)

このように、文部科学省では、今後の人材育成とも言える青少年の教育の中で、多言語・多文化教育の必要性を明確に謳っている。ただしこのように謳ってはいても、実際の英語以外の外国語に対する扱いについて、泉水 (2009、p. 46) は以下のように述べている。

英語以外の外国語に関しては、「第 3 節 外国語科の科目編成 なお、従前は、英語以外に学習指導要領上「ドイツ語」と「フランス語」を示していたが、今回の改定では、各学校で多様な外国語がより柔軟に開設できるよう、英語以外の科目は示さず、英語に関する科目に準じて学校設定科目として開設できることとした」(p. 15) となっているのである。要するに、英語以外については、よく言えば自由に、悪く言えばご勝手に、という姿勢だと考えられる。

結論的に言うと、英語偏重の姿勢は文部科学省においても結局同じで、その他の外国語については、学んだ方が良いかもしれないが、文部科学省としては特に勧めもしなければ、反対もしない、という姿勢がうかがえてくる。つまり、文部科学省からして、真にグローバル化を考え、多言語教育の必要性を唱えているとは思えない状況である。

そして、平成 30 年度の「高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説 外国語編・英語編」（文部科学省 2018、p. 7）では、外国語科の目標の改善について次のように述べている。

「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」の三つの資質・能力を明確にした上で、①各学校段階の学びを接続させるとともに、②「外国語を使って何ができるようになるか」を明確にするという観点から改善・充実を図っている。

つまり、平成 21 年版で述べられていたコミュニケーションの重要性に関し、さらに具体的な表現で説明しているわけである。

しかしながら、平成 21 年版と同様に、英語以外の外国語の学習目標については、第 8 章（pp. 131-132）で簡単に述べられているに過ぎず、そこに「平成 28 年 12 月の中央教育審議会答申においては、英語以外の外国語教育の必要性をさらに明確にすることが指摘された」（p. 131）と述べているにも関わらず、結果的には、「その他の外国語に関する科目については、第 1 から第 6 まで及び第 3 款に示す英語に関する各科目の目標及び内容などに準じて指導を行うものとする」（p. 131）とするに過ぎない。

それでも、英語教育については p. 7 において「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」と、どのような資質・能力を求めるかを明確化し、さらに「各学校段階の学びを接続させ」「外国語を使って何ができるようになるか」という具体的な目標を掲げたことで、外国語学習の目標が明確化された。さらに、その目標実現のための言語活動は、前回同様に CEFR（「ヨーロッパ言語共通参照枠」以下 CEFR）を参考にして設定している点、また、これも前回同様ではあるが、英語以外の外国語についても、英語の目標や内容に準じて指導をする、ということが明らかになっていることから、英語以外の外国語教育をどのように行っていけば良いかについて、ある程度自ずと見えてくるのではないだろうか。

2.3 第二外国語科目が設置されている高等学校数の推移

文部科学省では1986年以降、「英語以外の外国語の科目を開設している学校の状況について」という報告書を2年ごとに公表し、高等学校での英語以外の外国語教育の現状について報告を行っている。しかし、山崎(2014、p. 16)によれば、平成23年度(2011年)に発表された資料において、「過去の統計には誤りがあった」という短い記述とともに、訂正資料が掲載されたそうである。しかし、それまでのすべての統計の修正が掲載されていたわけではないため、慶應義塾湘南藤沢高等部が第二外国語の授業を開設した1996年当時英語以外の外国語の授業を開設していた高等学校数を調べることは不可能である。ただし、先述の山崎(2014、p. 17)が掲載している修正データでは、平成11年(1999年)に、公立高校で343校、私立高校で208校、計551校が英語以外の外国語の授業を開設していることが分かる。さらにその数は平成19年(2007年)までは増加傾向にあったものが、平成21年(2009年)には減少していたことがうかがえる。

平成28年3月22日の教育課程部会外国語ワーキンググループの中で配布された資料4「英語以外の外国語の科目を開設している学校の状況について(平成26年5月1日現在)」によると、中国語、韓国・朝鮮語、フランス語、ドイツ語、その他(スペイン語も含む)といった英語以外の外国語科目の授業を開設している高校は、全国で公立が512校、私立が194校、国立が2校の、計708校で、前回の調査と比較して1%減少したとのことである。また、学

表1. 英語以外の外国語の科目を開設している学校の状況について

	学校数 (実数)	言語数	中国語	韓国・朝鮮語	フランス語	ドイツ語	その他	計(延べ数) (注2)
公立	512校	14言語	397校 (11,697 人)	263校 (8,551 人)	134校 (4,234 人)	60校 (1,673 人)	138校 (3,740 人)	992校 (29,895 人)
私立	194校	13言語	118校 (7,370 人)	69校 (2,642 人)	87校 (4,921 人)	45校 (1,997 人)	41校 (1,109 人)	360校 (18,039 人)
国立	2校	5言語	2校 (39 人)	1校 (17 人)	2校 (59 人)	2校 (21 人)	1校 (59 人)	8校 (195 人)
計	708校	15言語	517校 (19,106 人)	333校 (11,210 人)	223校 (9,214 人)	107校 (3,691 人)	180校 (4,908 人)	1,360校 (48,129 人)

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/058/siryo/_icsFiles/afieldfile/2016/05/25/1371098_1.pdf (p.1) より転用

習されている言語は中国語が最も多く、履修者数では 19,106 人、次に朝鮮・韓国語 (11,210 人)、フランス語 (9,214 人)、ドイツ語 (3,691 人) となっている (表 1)。

では、スペイン語の開設学校数はどうなっているかという、公立で 82 校、私立で 26 校、国立で 1 校となっており、履修者数はそれぞれ、2,588 人、736 人、59 人となり、計 109 校において 3,383 人の生徒たちが学習していることとなる。順位としては、ドイツ語に次ぐ 5 位となり、次点のロシア語との差が大きい一方、ドイツ語とは僅差となっている (表 2)。

表 2. 高等学校等

順位	言語名	公立		私立		国立		計	
		開設学校数	履修者数	開設学校数	履修者数	開設学校数	履修者数	開設学校数	履修者数
1	中国語	397 (407)	11,697	118 (134)	7,370	2 (1)	39	517 (542)	19,106
2	韓国・朝鮮語	263 (247)	8,551	69 (71)	2,642	1 ()	17	333 (318)	11,210
3	フランス語	134 (137)	4,234	87 (83)	4,921	2 (2)	59	223 (222)	9,214
4	ドイツ語	60 (61)	1,673	45 (44)	1,997	2 (1)	21	107 (106)	3,691
5	スペイン語	82 (76)	2,588	26 (24)	736	1 ()	59	109 (100)	3,383
6	ロシア語	23 (18)	628	4 (5)	167	()	()	27 (23)	795
7	イタリア語	9 (8)	263	4 (3)	93	()	()	13 (11)	356
8	ポルトガル語	11 (12)	128	1 ()	13	()	()	12 (12)	141
9	ベルシャ語	2 (1)	31	2 ()	35	()	()	4 (1)	66
10	ベトナム語	1 (1)	24	1 (1)	22	()	()	2 (2)	46
11	フィリピン語(タガログ語)	4 (2)	41	()	()	()	()	4 (2)	41
12	古典ラテン語	3 ()	24	1 (1)	15	()	()	4 (1)	39
13	タイ語	2 (3)	10	1 (1)	20	()	()	3 (4)	30
14	ネパール語	(1)	()	1 ()	8	()	()	1 (1)	8
15	トルコ語	1 (1)	3	()	()	()	()	1 (1)	3
16	インドネシア語	(2)	()	(1)	()	()	()	(3)	()
17	アラビア語	(1)	()	(1)	()	()	()	(2)	()
18	エスペラント語	(1)	()	()	()	()	()	(1)	()
計		992 (979)	29,895	360 (369)	18,039	8 (4)	195	1,360 (1,352)	48,129
開設学校数(実数)		512		194		2		708	

(注1)「開設学校数」欄の()内は、平成24年5月1日現在の数である。(中学校も同じ。)

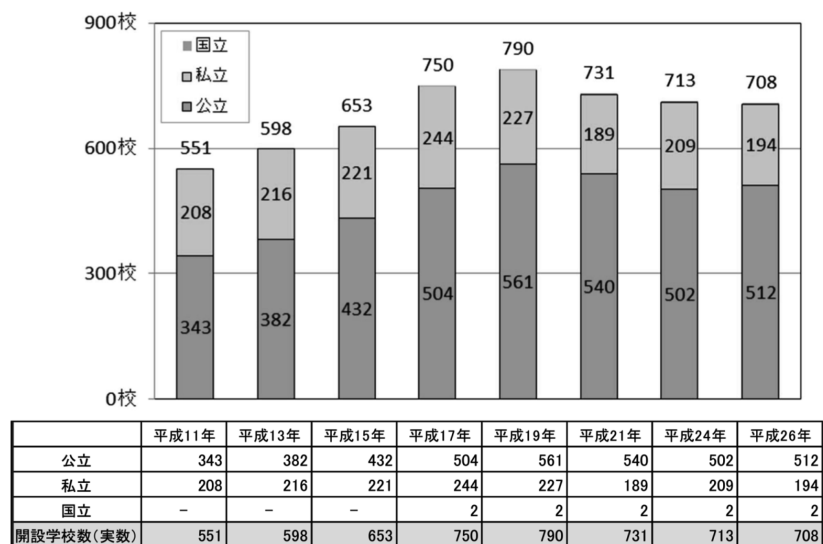
(注2)履修者数は延べ数。例えば、1人の生徒が同一言語の異なる2つの科目を履修した場合は、それぞれの科目において1人(計2人)として集計している。また、1人の生徒が異なる2つの言語の科目を履修した場合は、それぞれの言語において1人として集計している。(中学校も同じ。)

(注3)複数の言語の科目を開設している学校もあるため、開設学校数の計は延べ数であり、開設学校数(実数)を上回る。(中学校も同じ。)

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/058/siryo/_icsFiles/afieldfile/2016/05/25/1371098_1.pdf (p.2) より転用

開設校数の推移は表 3 の通りである。

表3. 開設学校数の推移
※平成11～15年は私立及び公立のみ調査対象としている。



http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/058/siryo/_icsFiles/afieldfile/2016/05/25/1371098_1.pdf (p.4) より転用

前回の調査と比較すると、国立高校では変動がないものの、公立、私立ともに、平成19年をピークに減り止まりの傾向にはあるようだが、ほとんど増える傾向にはなく、このままある程度同じレベルを推移しそうな動きが見える。

このような中で、2018年度に慶應義塾湘南藤沢高等部においてスペイン語を履修した生徒数は、週4コマクラスで57名、週2コマクラスで58名、2019年度は週4コマクラスで29名、週2コマクラスで45名となっており、前年度と比べて激減した。これは希望者数で確定していくため、毎年変動があるようだが、今年度は外国語科目全体が同傾向にあったようである。

しかし、英語以外の外国語については文部科学省が明確な指導要領も設けていない中で、慶應義塾湘南藤沢高等部では、現行の指導要領ができる前に第二外国語の授業を設けていただけでなく、年ごとに履修生徒数の変動はあり、来年度からは、現在3年次の生徒だけに設けられていた第二外国語

科目を、2 年次の生徒にも開設する運びとなっている。最終的には、2 年次に週 2 コマ、3 年次に週 2 コマとして、全体の授業数が現在より少し増える形になるようだが、それでも英語以外の外国語に触れてもらう機会を一年でも早く設けるとするのは、生徒たちの国際感覚の育成により大きな影響を与えるものと思われる。

3 高大接続に向けた実践事項

こうした背景を受け、今回、どのように新たなカリキュラムを作成していったかについて見ていきたいと思う。

3.1 高大接続に向けたカリキュラム

高等学校教育と大学教育の接続は、「高大接続改革」として、文部科学省によって現在オンタイムで進められている。前述の平成 30 年度版「高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説 外国語編・英語編」（文部科学省 2018、p. 6）でも、「各学校段階の学びを接続させ」「外国語を使って何ができるようになるか」という具体的な目標を掲げ、CEFR を参考にしたカリキュラム設定を指導している。

2017 年度まで、慶應義塾湘南藤沢高等部では日本で出版された文法項目中心の教科書が使用され、それに基づいてカリキュラムが設定されてきた。しかし、2018 年度にスペイン語の授業に携わる教員がほぼ全員新しくなるのを受け、CEFR に基づいたカリキュラム設定を行うことにした。これは、SFC では CEFR に基づいたカリキュラム設定が行われていること、さらには、CEFR に基づいたカリキュラム設定であれば、今後文法中心のカリキュラムで学ぶようになったとしても、初級レベルであればそれほど進み方自体に大きな変化はなく、文法事項をきちんと学べるだけでなく、それがコミュニケーションの中でどのように使われていて、どう機能するかについても学習できるからである。また、慶應義塾湘南藤沢高等部の生徒たちは、英語学習において、すでにこのようなカリキュラムで学習してきていることから、今までやってきた言語学習との乖離もそれほど激しくないだろうと思われたことにもよる。これが明確にできた時点で、教科書の選択をすることとなった。

3.2 教科書の選択

実際に教科書を選択する時点で、大学の授業回数や授業時間と、高等学校の授業回数や授業時間が異なることに配慮せねばならなくなった。

高等学校では通常、1コマの授業時間が50分で設定されており、さらに、大学のように1学期15週という決まりはないため、年度ごとに授業回数に多少のばらつきがある。ちなみに、2018年度の週4コマクラスでは、1学期目の授業回数は22回(1回2コマ)であったのに対し、2019年度は21回(同)であった。2学期についてはさらにバラつきがあり、2018年度は22回(同)であったものが2019年度は18回(同)となったため、10コマ分の差が出てしまった。

このようなことに加えて1コマの授業が50分で2コマ続きでの授業となること、さらには、同じ教科書を使う週2コマのみのクラスもあることから、できるだけ短時間でしっかり学習できる教科書を選ぶ必要があった。

文法項目が明確に説明され、その文法項目がどのようなコミュニケーションシチュエーションでどのように機能するかを明示している教科書で、さらに、語彙についてもいちいち辞書に頼らなくても図式で解釈してある自習しやすいもの、同時に、アクティビティも行えるがアクティビティの数が多過ぎないものが望ましいだろうということで、最終的にスペインのEdelsa社が出版している「3 por uno, REPASA A1」(Arielle Bitton 著)を採用することにした。しかし、この教科書がすべてスペイン語で表記されているため、「自習がしにくい」という声が生徒たちから上がったことと、2018年11月に、日本のInterSpain社によって、説明や問題の指示を日本語で併記した日本語版が出版されたことをうけ、2019年度の授業では、上記教科書の日本語版「できたね! スペイン語 A1」を使用することとなった。

3.3 シラバス作成

教科書が決まった時点で、今度はどのように進めるか、について協議がなされた。西山(2009, p. 48)によると、CEFRではもはや「マルチリンガリズム(Multilingualism = 多言語主義)」ではなく、「プルリリンガリズム(Plurilingualism = 複言語主義)」という概念が提示されており、外国語教育

の中での複言語・複文化能力とは、「ネイティブを目指すものではなく、さまざまなレベルで複数の言語を習得し複数の文化経験をもつ行為者、学習者について語るもの」であると述べられている。つまり、「言語的にも双方向的行動が可能」で「複数の言語や複数の文化が様々なレベルで、個人の中で共存」していて（西山 2009, p. 49）、「ネイティブをモデルとして言語教育を行わない」（西山 2009, p. 50）のである。

このことから分かるように、CEFR 中心の言語教育では、完璧さを求めたり、ネイティブレベルになることを求めたりするのではなく、学習者が様々なレベルで自分の必要なコミュニケーションが取れるようにすることが求められている。そのため、従来の「日本人教員が文法を教え、ネイティブがコミュニケーションを教える」というスタイルではなく、どちらも順番で当たった時には文法を教え、アクティビティを行うようにした。こうすることで、日本人教員が完全なコミュニケーションが取れなくても、スペイン語を使って何かをする、という良いロールモデルになれるだけでなく、ネイティブ教員が文法を教え、それによって異なる文化的要素や、お互いに努力し合う姿を見せられるようになり、言語教育の目的の一つである「学びに向かう力、人間性等」につながり、さらに、外国語を学ぶことでステレオタイプや先入観をなくす、という目的が果たせるようになって考えた。実際、履修者は、必要であれば日本人教員に質問することもできるが、あまり時間も経たないうちから、ネイティブ教員に直接質問するようになっていったことは特筆すべき点であろう。

以上の点を踏まえてシラバスを作成し、2018 年度には全 44 回の授業で A1 レベルの教科書が全て終えられ、SFC 内での進学であれば、スペイン語を履修する際には、4 コマクラス履修者はインテンシブ 1 またはベーシック 1 を飛ばしてインテンシブ 2 またはベーシック 2 に、2 コマクラスの履修者については、ベーシック 2 に直接履修申し込みをすることができるようになった。

4 問題点

これまで、高等学校での第二外国語教育の過去と現状、高大接続、慶應義塾湘南藤沢高等部での実践状況について述べてきたが、ここからは、実践上

の問題点について述べていく。

4.1 進学率

SFC のキャンパス内で高大接続のカリキュラムを実践したとしても、高校の生徒と大学の学生が同じ者とは限らない。むしろ、ここに一つ目の課題がある。慶應義塾湘南藤沢高等部の生徒たちの SFC への進学率はあまり高くなく、同校の公開データ (<https://www.sfc-js.keio.ac.jp/careerpath/faculty.html>) によると、2018 年度の卒業生 242 名のうち、SFC へ進学したのが、総合政策学部 14 名、環境情報学部 24 名、看護医療学部 0 名の合計 38 名で、残念ながら、スペイン語履修者でその中に入る生徒の人数までは判明していない。実際、大学の授業（インテンシブ 1、ベーシック 1）の中で、筆者が 2018 年度に高等部の授業で担当した学生は 1 名で、秋学期現在でベーシック 2 を履修中である。もう 1 名、昨年度の高等部での担当学生が SFC 内で進学したことは分かっているが、現時点では、授業時間が合わずにスペイン語を履修できていない状態である。

直近 5 年間の資料を見る限り SFC 内の進学者は、2014 年度が総合政策学部と環境情報学部、看護医療学部の 3 学部を合わせて 25 名(卒業生数 242 名)、2015 年度では 40 名(同 233 名)、2016 年度では 29 名(同 238 名)、2017 年度では 31 名(同 232 名)となっており、多少の上下はあったとしても、あまり大きな割合ではない。

しかしながら、高等部では、生徒たちへの進路指導において、進路先を同キャンパス内だけでなく、本人の希望に合わせて指導しており、しかも進学先を成績のみで選ぶのではなく、真に学びたいことを考えるための教育を行っている。これは、筆者も本来在るべき形だと思うので、このこと自体に何ら異論はないが、学習者がシームレスに同じ教育スタイルで学び続けることを求めるために高大接続を目指すという点では、慶應義塾大学全体で同じスタイルにしていけない限りはなかなか難しい問題となってしまう。

4.2 履修上の問題

もう一つの問題点は、前述の高等部出身の学生の話にもあったが、いざ大

学に進学し、さあ、スペイン語を履修しよう、となった時に、スペイン語の時間帯に他の必修の授業が重なって、結果的にスペイン語の履修を諦めざるを得ない、ということが起こる。同様に、各クラスの履修者数に上限があって、残念ながら抽選に外れてしまって履修できない、ということも起きている。こうしたことで、折角続けたいと思っている学習が続けられないことは非常に残念なことである。

4.3 レベル決定時の問題

大学で履修申請を行う際に、どの学生が高等部の出身者で、スペイン語の既習者であるかを調べるのが難しい。今年度は、昨年度に高等部で筆者の授業を履修した学生が、ベーシック1から授業を履修し、2019年度秋学期現在でベーシック2を履修しているが、結果的に既習内容を1学期分繰り返すこととなってしまった。

これについては、本人が「復習したかったから良かった」と話しているため、それ自体は問題がなかったかもしれないが、現時点では自己申告に頼らざるを得ないため、こうしたことが今後も起きる可能性は高い。

また一方で、日吉キャンパスに進んだ卒業生が、既習範囲が大学の授業の半年分であるため、既習者であることを申告したものの、結局初級レベルから始めるしかなかった、という話も聞いている。このように、キャンパスごとでシステムも異なってくることから、高大接続という観点で足並みを揃えるのは難しいこととなっている。

5 まとめ

高大接続ということ、一つのキャンパス内で行う場合でも非常に困難なことが実践してみて分かってきたが、それでも、ある程度、制度的にそのような形を設けておくことは将来的に重要になってくるのではないと思う。なぜなら、既に国レベルで高大接続という案が出されており、小学校から外国語(英語)を学び、中学校→高等学校→大学さらには、生涯にわたって能動的に学んでいく必要性が叫ばれるようになっている今、やはり一校だけではなく、全体的な改革が必要となるわけで、その中で一歩先を進んで牽引して

いくような存在になる必要はあるかと思う。

高大接続と聞くと、全員が大学に行くことだけが想定されているように見えるが、実際には2014年(平成26年)末の中央教育審議会での答申「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について～すべての若者が夢や目標を芽吹かせ、未来に花開かせるために～」でも、

卒業後、どのような進路を選ぶにしても、国家及び社会の形成者として自立して生きるための力を育成するため、社会とのより密接な関係を意識した学習が求められるようになる。このような観点も踏まえつつ、高等教育までを通じて育成すべき「生きる力」「確かな学力」の意義を明確にした上で、幼児教育、小・中学校で積み上げられてきた教育の成果を、高等学校、大学における教育で確実に発展させていくことが必要である。
(p. 6)

と述べ、さらに p. 9 において、「高大接続」が「高校生の全てを大学教育に接続するということではない」と明記して、教育機関としての段階を接続するものであって、その途中(高等学校レベル)で社会に出たとしても、自立して生きる力を持った社会人になれるように教育する必要がある点を強調している。

これまでの高等学校教育は、大学入試準備の教育となっていたところがあり、それによって知識量が重視され、中学までの教育や、大学での教育とは切り離された段階となっていた。

しかし、現在のグローバル社会を生き抜くには、各個人の国際競争力が必要となってくるため、SFC 内だけでなく、全国レベルで英語だけでなく多言語、複言語の教育が重要となってくる。

そのため、SFC のような環境に恵まれた中で、高大接続で多言語教育を進められる環境を整え、その成果についてもデータ化し、日本における高大接続の多言語教育を牽引していければと思う。

参考文献

- 鄭修娟 (2015)「日本における「英語以外の外国語教育」に関する一考察」『教育経営学研究紀要』17, 九州大学大学院人間環境学研究院 (教育学部門), pp. 39-49.
- 慶應義塾湘南藤沢中等部・高等部 <https://www.sfc-js.keio.ac.jp/careerpath/faculty.html> (2019年9月20日アクセス)
- 泉水浩隆 (2009)「日本 (の大学) における第2外国語教育をめぐる現状と課題ースペイン語教育を中心にー」『学苑』821, 昭和女子大学, pp. 43-52.
- 田中慎也 (2010)「日本の外国語教育政策と共生の論理」*Revue japonaise de didactique du français*. 5 (1), Études didactiques, La Societe Japonaise de Didactique du Francais, pp. 368-372.
- 西山教行 (2009)「多言語主義から複言語主義へ」http://www.flae.h.kyoto-u.ac.jp/2010_conf_Doshisha.pdf (2019年9月20日アクセス)
- 文部科学省 (2009)「高等学校学習指導要領解説 外国語編 英語編」http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2010/01/29/1282000_9.pdf (2019年9月20日アクセス)
- 文部科学省 (2014)「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学選抜の一体的改革について～すべての若者が夢や目標を芽吹かせ、未来に花開かせるために～」http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2015/01/14/1354191.pdf (2019年9月20日アクセス)
- 文部科学省 (2016)「英語以外の外国語の科目を開設している学校の状況について」平成28年3月22日教育課程部会外国語ワーキンググループ資料4 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/058/siryo/__icsFiles/afieldfile/2016/05/25/1371098_1.pdf (2019年9月20日アクセス)
- 文部科学省 (2018)「高等学校学習指導要領 (平成30年告示) 解説 外国語編 英語編」http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2019/03/28/1407073_09_1_1.pdf (2019年9月20日アクセス)
- 山崎吉朗 (2014)「高等学校における複言語教育の現状・展望と 大学教育との連携について」『アジア諸語を主たる対象にした言語教育法と通言語的学習達成度評価法の総合的研究: 中間報告書 (2012-2013)』東京外国語大学., pp. 11-22.

[受付日 2019. 9. 30]