

インターナショナルスクールにおける上級日本語教育の試み

IB Japanese A2-Higher 実践報告

原 和久

OIS 日本語科

1. はじめに

千里国際学園は、主に帰国子女を受け入れる「千里国際学園中等部・高等部(SIS)」と関西圏に住む外国人子弟を受け入れる「大阪インターナショナルスクール(OIS)」(K-12)の二つの学校で構成され、「帰国子女・国内生・外国人学生」が共に学ぶ日本初の学校として1991年に創設された学校である。SISは日本語、OISは英語が校内の教授言語であるが、両校は校舎を共有し音楽・芸術・体育・情報などの授業及び生徒会活動や課外活動などを合同で行うことで、いわゆるバイリンガル/バイカルチュラル環境(ミニ国際社会)での教育を実現している。筆者は、1996年の9月より大阪インターナショナルスクールで日本語科教諭として外国人子弟を対象にした日本語教育に携わってきた。インターナショナルスクールの常として、親の仕事の都合で半年にもならないうちに他校に転校しなければならないような生徒もいるが、長期に渡って本校に在籍する生徒のほとんどは、千里国際学園中等部・高等部と校舎を共にし日々の交流がみられることもあって、高校の最終学年までに単なるコミュニケーション能力のみならず学習認知面においても高い日本語能力を身に付けている。特に11年・12年次で行われている上級日本語教育は、インターナショナル・バカロレア・ディプロマプログラムの言語教育の一環として開設されているものであり、プログラムの理念が反映されるように独自に教授内容を精選しカリキュラムを開発している。

インターナショナル・バカロレア(IB)については、我国でも国際的な教育の必要性が叫ばれ始めるにしたがって徐々に一般にも認知されるようになってきたが、個々の国際学校が実際にどのような具体的教授活動を展開しているのかを明らかにした資料・研究は、あまりないように思われる。中でもIBの言語教育では、日本の「国語教育」や「外国語教育」には見られないユニークな試みがなされているにもかかわらず、その研究に至っては皆無に等しく大変残念に思われる。

本論文は、このような状況を鑑み、本校での実践を公にすることで一層の国際教育への理解をもたらす事を目的とするものである。このような観点から、本論文ではまずIBの言語教育の概要を紹介し、その一つである「上級日本語 A2-Higher」のコースについてIBの理念がどのように教科の中に具現されているか明らかにしたい。その上で私自身の5年間の教室での取り組みを実践報告として紹介する。国際教育や比較教育の分野における今後の研究資料のひとつとして少しでも資するところがあれば幸いである。(1)

2. インターナショナル・バカロレア・ディプロマプログラムとその言語教育

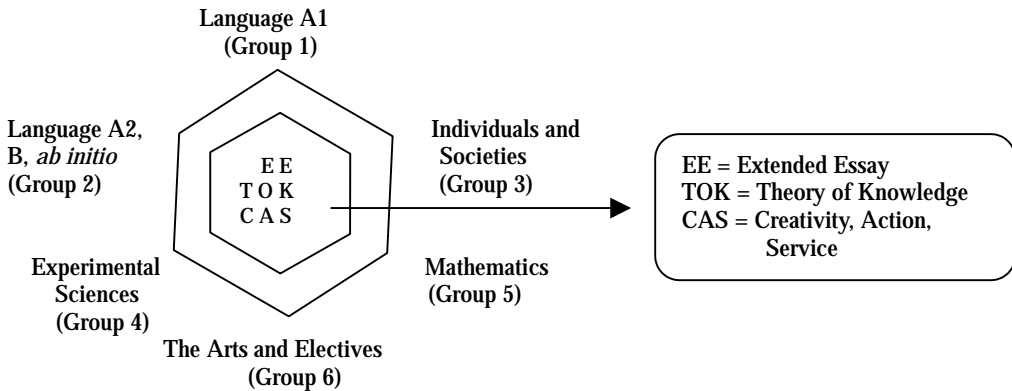
2.1. プログラムのモデル

インターナショナル・バカロレア(IB)とは、国際間の移動を伴う生徒や様々な文化的・言語的背景を持つ生徒に対して、中等教育の最終学年である2年間に実施される国際カリキュラムである。現在、115ヶ国1421の学校でIBの教育が実施されているが、そのうち約75%の学校(725校)がディプロマ・コースを採用している。ちなみに2002年度は全世界で47736人の生徒がディプロマ・コースに登録している。(2) IB参加校は、インターナショナル・バカロレア事務局(IBO)によって示されたカリキュラム・モデルに従って、実質的な教育内容を開発しなければならない。2年間の教育を経て、最終学年に試験を受け、ある一定以上の成績を収めることで学位(ディプロマ)が付与される。インターナショナル・バカロレア事務局によって示されているカリキュラム・モデルは図1のようなものである。(3)

ディプロマを習得するためには、図1の6つのグループ(教科群)の中からそれぞれ少なくとも一つずつ具体的な科目を学習しなければならない。(4) 言語教育の立場から注目したいのは、異文化間でのコミュニケーションを重視する立場から6つのグループのうち2つまでもが言語に関するものとなっていることである。現在、ディプロマコース自体は英語、フランス語、スペイン語で受講することができるが、言語コースについては参加校の実情にあわせて様々なコースを開設することができる。例えば、Language A 1は、現在80言語近い言葉で開設されている。また、この2つのグループの名称がそれぞれ、「国語」、「外国語」とはなっていないことも大きな特徴の一つである。これは、国際間の移動を頻繁に重ね、言語的にも複雑な背景をもつ生徒に配慮してのことであると考えられる。筆

者は本校に置いて小・中・高に渡る幅広い学年の様々なレベルでクラスを受け持っているが、一口に「外国人」といっても実際は様々な背景を抱えてやってきた子供達であり、言語の面だけをとっても実は様々な様相を呈している。生徒達の言語的背景を見てみれば明らかであるが、典型的な日本人のように「母語」＝「母国語」＝「第一言語」＝「住所所在国の国語」という図式に当てはまる生徒はほとんどいない。そのような生徒にとって、「国語」、「外国語」という分類はほとんど無意味である。また、いわゆる JSL/JFL/JNL といった枠組みに細分化せず、「グループ 1」、「グループ 2」という大まかな分類を採用しているのも、様々な言語的・文化的背景を持つ生徒達にも対応できるようにという配慮からである。

図 1 インターナショナル・バカロレアのカリキュラム・モデル



Language A1	First language including the study of selections from World Literature
Language A2, B, <i>ab initio</i>	Second modern language, Latin and Classical Greek
Individual and Societies	History, Geography, Economics, Philosophy, Psychology, Anthropology, etc.
Experimental Sciences	Biology, Chemistry, Applied Chemistry, Physics, Environmental System, etc.
Mathematics	Mathematics, Mathematical Studies, Mathematical Methods, etc.
The Arts and Electives	Art/Design, Music, Theatre Arts, Computer Science, etc.

2.2.開設される言語コースの種類

上記で述べた通り「言語」に関するコースは、グループ 1 とグループ 2 から選択しなければならない。具体的に言えば、グループ 1 からは「Language A1」を、グループ 2 からは「Language A2」「Language B」「Ab-initio」のいずれかを履修しなければならないようになっている。もしくは、グループ 1 で 2 言語以上の言語コースが開設されている場合、「グループ 2」のコースを選ぶ代わりに、生徒はグループ 1 のコース群の中から A 1 のコースを 2 つ履修することも出来る。また、それに加えて時間やスケジュールが許せば、第 3 つ目の言語コースを履修することも出来る。生徒によっては、グループ 1 で開設されている言語コースの中から、2 つの「Language A1」を履修する生徒や、第三の言語を履修するものもいる。例えば、学校では指導言語である英語（一つ目の A1）を使用し、家庭では両親や兄弟とのコミュニケーションのために家族の言葉であるフランス語を使い（二つ目の A1）新しい言語的な視野を広げるために学校で第二言語として「日本語」を学ぶ（A 2）ようなケースがこれにあたる。各コースには、Higher と Standard のコースが設けられており、Higher では 240 時間、Standard では 150 時間、対象となる言語をクラスで学ばなければならない。（ただし、Ab-Initio は 2 年間の Standard コースのみ）Ab-Initio を除くコースには、それぞれに Higher と Standard があるので、理論的には合計 7 つの言語コースを用意することができる。各学校は、そのなかから生徒の実情にあったコースを予算の範囲内で実際に開講することになる。A 1 と A2、もしくは二つの A 1 を異なる言語で履修しプログラムを修了した場合、特別に「パイリンガル・ディプロマ」が与えられることになっている。開設可能な言語コースを表 1 にまとめてみた。(5)

ちなみに、本校では、例年 A2（Higher と Standard の合同コース）、B-Higher、B-Standard の 3 コースを常時開設している。Ab-Initio と A 1 のコースは対象となる生徒がいないため、ここ 2 年ほど開設されていない。Ab-initio の生徒がいないのは、ほとんどの生徒が 10 年次以前に入学し 1 年以上の日

本語学習をすでに経験しているため B-Standard 以上のコースを履修しなければならないという事情による。また、A1 のコース履修者がいないのは、英語力の方が日本語よりも強い生徒が多く、ほとんどの生徒が英語での A1 を履修することなどがその大きな原因である。また、日本語 B のみ Higher と Standard の 2 コースを開設しているのは、このレベルに属する生徒の言語レベルの個人差が非常に大きいことと人数を考慮してのことである。

表 1 IB で開設される言語コース一覧

科目	グループ 2			グループ 1
	Ab-initio	Language B	Language A 2	Language A1
対象生徒	初級外国語学習者	過去に対象外国語を学んだことのある学習者	対象言語が第二言語であるにもかかわらず、高い運用能力を持つ生徒（多くの場合バイリンガル）	対象言語が、生徒の母語あるいは第一言語である生徒
履修内容	未習言語	既習言語の習得と発展さらなる運用能力の強化 * Higher のコースは、一部文学的な要素も含む	完全なバイリンガルをめざした上級言語教育。 対象言語が使用される国の文学と文化の学習を含む	世界文学、及び対象言語が使用される国の文学(古典も含む)
履修規定	2 年コース Standard のみ (150 時間)	Standard(150 時間) Higher (240 時間)	Standard(150 時間) Higher (240 時間)	Standard(150 時間) Higher (240 時間)

3 . Language A2-Higher の概要

3.1 Language A2 の教育目的

2002 年に改訂された Language A2 のプログラムガイドでは、その目的として下記の 10 点が明記されている。(6)

- 1 . 様々な状況において、明快、流暢、かつ効果的にコミュニケーションできる。
- 2 . 様々な状況において、様々なスタイルで対象言語を話したり書いたりすることができる。
- 3 . 幅広い語彙や用語を理解し使用する事ができる。
- 4 . 常に状況に適した文法 (Register) と文体(Style)を選択することができる。
- 5 . 明確かつ流暢に自分の考えを表現できる。
- 6 . 適切な例や根拠を示しながら首尾一貫した説得力のある議論を展開できる。
- 7 . 話されたり書かれたりした複雑なテキストを理解し使用することができる。
- 8 . 幅広い分野のテキストについて内容と形態などの点から細かに検討し批評する事ができる。
- 9 . 書き手 (もしくは話し手) によって用いられた細かい表現の技術や文体を読み取ることができる。
- 10 . 言語が使用されている文化について理解を示すことができる。

文化人類学や社会学の研究を例に出すまでもなく、自分と真に異なるものと遭遇しその文化や社会を理解するためには言語の理解が欠かせない。また、異文化を真に理解するには文献やメディアを通して情報を得ることも大切だが、それにもまして実際にその言語を駆使して (運用して) 人々とコミュニケーションを図ることが肝要である。また、鈴木孝夫も指摘しているように、真の異文化理解のためには普段なかなか気がつきにくい微細な文化的な違いを注意深く観察し、表層にはあらわれない「無数の細かい習慣の形式」すなわち「かくれた文化 (Covert Culture)」に気付くことがとても重要であり、また外国語を学習することの重要な意義の一つもここにある。(7) Language A2 のコースでは、言語の学習のみならず、その言語が使用される文化や社会についても理解を深めることを学習の目的としている。逆に言えば、Language A2 のカリキュラムは、IB が目指す国際理解の推進と異文化を尊重する態度の育成を「言語」の面で支えるものであると考えられる。そのように考えると Language A2 の「目的」は非常に合理的なものに思われる。すなわち、上記 (1) から (10) までの項目に書かれていることは、どれも「国際理解」と「異文化理解」を達成するためには欠かせないものだからであ

る。対象となる文化で言語を駆使して人々とコミュニケーションを図り、人々の用いる細かい文化的な表現技術やスタイルを分析し、また幅広い語彙や専門用語を習得しながら複雑な文化的文脈を読み取り、人々への理解を深め、新しい文化で発見したことについて、明確かつ流暢に自分の考えを表現し、適切な例や根拠を示しながら首尾一貫した説得力のある議論を展開できる能力や態度が IB の求める能力だとするならば、それは正しく文化人類学者や社会学者にもとめられるアカデミックな能力や態度と同じものであるとは言えないか。そこには、「言語」を異文化理解を達成するための「道具」としての捉えるプラグマティックな考え方と同時に、アカデミックな学問的姿勢を重視する IB の性格がよく表れているのではないかと思われる。

3.2. Language A2 のシラバス・アウトライン

A2 の 2 年間のシラバスは、相互に関連しジャンルの異なる 3 つの文学作品から構成される「文学オプション」と、文学にとどまらず幅広く言語や社会、文化についての問題を扱う「文化オプション」という 2 つの大きなまとまりで構成される。各学校の具体的なシラバスは、この「文学」と「文化」というオプションを、Higher では 4 つ、Standard では 3 つ自由に組み合わせられて構成されるが、少なくとも「文学」と「トピック」のいずれか一つのオプションはシラバスの中に必ず含まれていなければならない。

そのうち「文学オプション」は、ジャンル、言語スタイル、執筆時代などが異なる 3 つの文学作品で一つのオプションが構成されることになっており、IB の方で決められた教科書のようなものはない。日本の「国語」の教科書の場合、取り出された文学作品の一部のみが教科書で紹介されていることが多いが、A2 の場合あくまで完結した「無加工」の作品を扱うのが原則である。また、「国語」の授業では世界の文学作品の翻訳もよく採用されているが、A2 の場合、文学作品は学習する対象言語で書かれた原典でなければならない。ここからも、対象言語を使用する国（あるいは国々）の文化や社会を言語の面で「まるごと」しかも「そのまま」理解しようとする IB の学問的姿勢が読み取れる。一方、「文化オプション」では、「言語と文化」「メディアと文化」「未来的問題」「国際的問題」「社会的問題」の 5 つの分野が選択可能なオプションとしてあらかじめ与えられている。各トピック・オプションには、それぞれサブ・トピックが設定されており、各教師はその中から生徒の興味・関心、及び学校側の事情を考慮した上でいくつかのトピック（もしくはサブ・トピック）を選び、2 年間のシラバスを作成する。ちなみに、2002 年発行のガイドでは、つぎのようなサブ・トピックが例としてあげられている。

「言語と文化」(Language and culture)

「言語と文化」オプションでは、言語や文化が社会全体や個人個人のアイデンティティーの形成にいかに関与しているかを生徒に考察させることを目的としている。サブ・トピックとして「二言語・二文化併用」「言語と文化の歴史」「アイデンティティー」「言語的帝国主義」「言語的マイノリティー」などのトピックが例としてあげられている。

「メディアと文化」(Media and culture)

ここでいう「メディア」とは、「マス・コミュニケーション」のことを指し、情報の送り手がいかに言語を使用しているか、また受信者に対する影響にはどんなものがあるかなどを考察する。「メディア」の例として、新聞、雑誌、ラジオ、テレビ、広告媒体、映画、大衆小説、インターネットなどがあげられている。また、メディアと政府、ジャーナリズムなども考察の対象とされている。

「未来的問題」(Future issues)

数々の「来るべき変化」が現代人に与える影響について考察しながら、テクノロジーに関する言葉やビジネスに関する言葉、社会学に関する言葉、などに生徒が触れる機会をもつことを目的としている。例として、遺伝子工学、情報工学、宇宙開発などの科学的発展、少子高齢化などの社会的経済的变化、環境温暖化などの地球規模での変化などが考察の対象となっている。

「国際的な問題」(Global issues)

「国際的な問題」とは、国境を越え、国際間の協力なしには解決できないような問題を指し、各国（もしくは個人）がどのようにそれらの問題を認識し解決しようとしているのか考える機会を提供しようとするものである。環境問題とリソースマネジメント、国際間摩擦・妥協・解決策、人権、健康問題などを例として考える事が出来る。

「社会的な問題」(Social issues)

「社会的な問題」のトピックでは、個人と集団の葛藤に焦点が置かれ、そのような葛藤において言葉がどのように使われているか生徒に考えさせる機会を提供する。差別、偏見、ドラッグ、暴力などの社会的搾取の問題、家族問題、福祉問題、移民問題、などについて考えることを目的としている

IB の示した例にとどまらず、各学校独自のサブテーマを設定してもよい。「文学オプション」で扱う教材は文学が中心であるが、「トピック・オプション」では、文学教材はもちろん、テレビやビデオなどの視聴覚教材、新聞などのジャーナリスティックな教材、広告媒体やパンフレットなどの情報伝達教材など、様々なタイプの言語が学習の対象とされている。いずれのトピックにおいても、教師に求められているのは、様々な言語的アクティビティーを通して生徒の言語スキルを発達させると同時に、明確かつ適切に自己を表現し論理的に説得力のある論を展開できるようになるために、幅広く様々な種類のテキストに生徒を触れさせ「比較検討」させることである。つまり、国境を超えて観察される現代社会の問題点に対して考察を深めるための言語的基礎を提供しながら、将来の行動につながるような社会の基本的な理解を生徒に得させるための機会を作り出す事が教師には求められているのだと思われる。IB のシラバスは、従来「言語」のクラスでは表面的にしか取り扱わなかったようなトピックをもとりあげ、言語運用能力の獲得のみならず生徒の意識改革をも視野に置いて、じっくり現代的な課題に深く取り組むことを我々に提案しているのではないだろうか。

3.3. Language A2 の試験と評価

IB の評価は「目標基準準拠評価 (Criterion-referenced Assessment)」であり、「1」(Poor) から「7」(Excellent) までの数字で各生徒の絶対的な日本語力が測られる。具体的には、表 2 の「評価のアウトライン」で表されるように、Higher レベルのコースの場合、2 年間のコースで少なくとも 4 回は行われる口頭試験 [30%] による「内部評価」と、12 年次卒業前の 5 月 (南半球では 11 月) に行われる筆記試験 (コメンタリーとエッセイ) [50%]、IB に提出する Written Tasks と呼ばれる課題 [20%] などの「外部評価」によって決定される。(8)

表 2 評価のアウトライン (Higher レベル)

外部評価	70%
1. 筆記部門	
(1) コンパラティブ・コメンタリー (25%)	
(2) エッセイ (25%)	
2. Written Tasks [筆記による課題] (20%)	
内部評価	30%
オーラル部門	
(1) 個人オーラル・アクティビティー (15%)	
(2) インタラクティブ・オーラル・アクティビティー (15%)	

3.4. コンパラティブ・コメンタリー (テキストの比較分析批評)

筆記部門の一つである「コメンタリー」の試験では、小説や社会評論、新聞記事などから引用した二つの文章 (それぞれ 40 行ほどのもの) が 2 セット用意される。生徒はそのうち 1 セットを選び、示された 2 つの引用文について、その共通点と相違点について 2 時間に渡って論述しなければならない。(執筆枚数に制限はない。) また、論述にあたっては、「内容」面からの考察だけでなく、「作者がメッセージをどのように読者に伝えようとしているか」という「形式面」にも配慮しなければならない。すなわち、生徒にもとめられているのは、「比較」を通しての「テキスト分析」である。日本の国語教育における文章読解は従来「主題」や「登場人物の気持ち」に重点が置かれ、「形式」や「レトリック」には、あまり関心を注いでこなかった。(9) この点については「上級日本語教育」の実践についてもほぼ同様といえる。また、これは教育界のみならず、文学評論などをみても作家論や主題からアプローチしたものが多く「テキスト」そのものの分析を通して作品を理解しようとするものが日本では非常に少ないという文化的背景が反映しているのかもしれない。実際、大学入試問題を見ても筆記試験のほとんどが内容読解問題であり、引用文がどのように書き表され、どのように読者にメッセージが伝えられているかといった言語的スタイルに着目し分析させているものはほとんどない。あっても、せいぜい「擬人法」、「擬態語」などの表現技法を指摘させる程度で、それらがどのような効果をもち、特定の読者にどのように受け止められるか、テーマとどのような関連があるかなどの分析

にいたることは従来なかった。いかに難しい内容(What)を理解出来ているかに焦点が置かれ、いかに作者が読者にメッセージを伝えようとしているか(How)にはほとんど関心がおかれてこなかったのである。その意味で、このIBによる筆記試験はとてもユニークであり、日本においてもさらに研究の余地のあるものであるといえよう。

3.5. エッセイ (小論文)

「エッセイ」の試験では、10の選択肢の中から一つトピックを選び2時間で自分の考えを論じなければならない。エッセイの論題は先にのべた「文学」オプションから3つ、「言語と文化」オプションから2つ、「メディアと文化」オプションから2つ、「未来的問題」「社会的問題」「国際的問題」からそれぞれ1つずつ、計10個の選択肢が用意される。学校によって異なる教材を使用しているため、論題は意図的に一般的な言葉で曖昧に設定されている場合が多い。例えば、文学についての設問では「愛とに友情について、A2で学習した文学作品を2つ比較しながら論述せよ」といった感じである。エッセイの評価は、「設問の意図を理解しているか」「説得力ある論理展開がなされているか」「適切な日本語が使用されているか」など、「内容」「形式」「言語」の三つの観点から行われる。このことから分かるように、エッセイの試験は特定の作品や作者についての知識を試すためのものではない。また、選択肢で提示されている論題や評価の仕方から明かなように、IBが求めているのは「エッセイ」といってもいわゆる「随筆」ではなく「小論文」である。「コンパラティブ・コメンタリー」同様、どれだけ分量を書けばよいのかはあらかじめ示されていない。あまり長くなる必要はないが、2時間という時間の中で十分に説得力のある論を展開するためには、少なくとも原稿用紙4枚は書くべきであろう。エッセイの試験は日本でもよく大学入試などで行われているものであるが、あえて違いを言えば、評価基準が予め生徒・教師に示され明確であること、「内容」「形式」「言語」の三点が均等に評価されること、10個という幅広い選択肢から選んでよいこと、2時間という長い時間をかけて行うこと、などがあげられるであろう。

「エッセイ」と「コメンタリー」の試験をあわせると、4時間にも及び、通常は一日で行われるため、ほとんどの生徒は試験が終わると疲れて放心状態になるようだ。しかし、卒業生たちの話を聞くと、このときの経験が大学でのレポートや論文の執筆にもとても役に立っているようである。

3.6. Written Tasks (IBへの提出課題)

「エッセイ」や「コンパラティブ・コメンタリー」の試験は、大学でのアカデミックな課題を遂行する力に直結したものであるが、考えてみるまでもなく言語の能力というものはアカデミックなものに限定されるものではなく私達の日常生活を営むための大事な基礎をなすものである。例えば、作家にならずとも小説を書いたり、詩や俳句をたしなんだり、新聞に投書したり、パンフレットを作成したり、もっと実用的には履歴書を書いたり、手紙をしたためたり、企画書を作成したりすることも、生活に知的潤いを与えるための大切な言葉の役割である。たぶん、そのような観点から「Written Tasks」は、「エッセイ」や「コンパラティブ・コメンタリー」といった筆記試験では測ることの出来ない生徒個人個人の言語能力を公平に評価するために考案されたものであると筆者は考えている。「Written Tasks」では、作品の内容と同時に(もしくはそれ以上に)、生徒の言語的なスタイルに対する理解度が測られる。

作品の製作にあたっては、コミュニケーションの目的の違いによって「文学的共感を目的とする文章(Poetic Communication)」「不特定多数への情報伝達を目的とする文章(Mass Communication)」「特定の読者に的をしぼった専門的な文章(Professional Communication)」という3つの分野と、「詩」「広告」「ガイドライン」などの32種類の異なるテキスト例が、IBによって示されている。(表3) 制作する2つの作品は、その32種類のテキスト例の中から2つを選んで執筆する。ただし、その2つのテキストは、コミュニケーションの目的を異にする上記の3つの分野から2つの異なる分野を選んで選択しなければならない。例えば、「文学的共感を目的とする文章」から「詩」を選んだら、同じ分野に属する「随筆」は選ぶ事が出来ず、もう一つの作品は「不特定多数への情報伝達を目的とする文章」もしくは「特定の読者に的をしぼった専門的な文章」の中のテキスト例から選ばなければならない。また、2つの作品はA2のシラバス・アウトラインで示された6つのオプションのうち異なる2つのオプションに関連させなければならない。さらに、2つの作品のうち一つは「文学」オプションから、もう一つはそれ以外から作成することが義務付けられている。個々の作品本文の字数に制限はないが、2作品あわせて日本語の場合2000字から3000字の間に収めなければならない。作品には、オーディエンスは誰か、作成の目的は何か、授業で学んだ内容とどのような関連があるか、といったことを作品作成前に「Rationale」と呼ばれる別紙に記し作品とともにIB事務局に提出することになってい

る。(10) 教師は生徒の作品に手を入れてはならないが、生徒達が規定どおりのオプションやジャンルを選んで課題を作成しているかどうかには常に注意を払い生徒をガイドしなければならない。

ある意味で、これらは教師にとっても生徒にとっても非常に面倒な手続きではあると言わざるを得ないが、このような手続きを経ることで生徒は次第に自分の執筆する作品のスタイルに敏感になっていく。というよりも、教師のみならず生徒自身が、日頃から様々なタイプの文章に自ら接する態度をもち、意識的にその言語的特徴について分析する訓練をしているのでなければ、設問の意図さえ理解するのは難しいであろう。ただ与えられた内容読解問題に答えていくのではなく、課題の目的とそれを遂行する手段を自分で設定し、作品を言語的に自己分析しながら執筆し、その目的にあわせて作品を外部評価する Written Tasks という課題は、日本では見られない非常にユニークなものである。

表 3 Written Tasks の選択肢

シラバス オプション	コミュニケーションの目的の違い	テキストの種類 (具体的作品の例)
下記の 6 つのオプションから 2 つを選ぶ。	下記の 3 つの分野から 2 つのエリアを選ぶ。	下記の 32 の異なるテキストの種類から、2 つを選ぶ。
「文学」(必修)	「文学的共感を目的とする文章」 (Poetic Communication)	「自伝」「伝記」「漫画」「日記」「戯曲」「随筆」「小説」「短編小説」「パロディ」「パステーション」「詩」「ショート・ストーリー」「歌詞」「旅行記」など
「言葉と文化」		
「メディアと文化」	「不特定多数への情報伝達を目的とする文章」 (Mass Communication)	「広告」「アピール文書」「パンフレット」「論説」「インタビュー記事」「批評」「投稿」「雑誌記事」「manifesto」「ニュース・レポート」「コラム」「スピーチ」など
「未来的問題」		
「国際的問題」	「特定の読者に的をしばった専門的な文章」 (Professional Communication)	「ガイド」「手紙」「応募の手紙」「警察の調書」「レポート」「インストラクション」「ガイドライン」など
「社会的問題」		

3.7. オーラル・アクティビティー

言葉の力は書かれたものだけでは判断できない。聞く力、話す力も、言語習得の重要な要素である。IB では、口頭での力を伸ばすために少なくともコース終了時までに 4 回のオーラル・アクティビティーを各学校に義務付けている。オーラル・アクティビティーは、大きく生徒個人に対して行う「個人オーラル・コメンタリー」と、生徒間の相互作用が伴う「インターアクティブ・オーラル・アクティビティー」の二つに大きく分けられるが、いずれにしても、生徒はオーラル活動の内容や特質によって状況にあったスタイルや言葉づかいを選択し、言語や文化に対する理解を示す事が期待されている。二つのアクティビティーの内「オーラル・コメンタリー」では、授業で取り扱った内容やトピックに関する 40 行ほどのテキスト例が試験の 20 分前に渡され、生徒はそのテキストそのものの内容や言語的な特徴、言葉づかいについて分析し、10～15 分程度で批評することを要求される。生徒は、20 分の準備時間の中にテキストそのものについて考察したことや発見したことを論理立てて述べなければ成らない。例えば、小説からの抜粋であれば、その引用文の中で使用されている表現技法とその効果、テーマとの関連、登場人物間の関係、想定される読者、視点、構成、などの点から独自の考えを展開することが期待される。小説そのものや作者についての知識を問う問題ではなく、あくまでテキストそのものから得られる情報に焦点がおかれている。知識そのものを問うのではなく、引用文以外の小説や他の文学作品にも応用できる言語的なスキルや応用力が身につけているかどうかを判断するものと言ってもよいだろう。また、「インターアクティブ・オーラル・アクティビティー」では、「グループ・ディスカッション」「ドラマの演出」「ロール・プレイ」「プレゼンテーション」など様々なオーラル活動が行われる。

これらのオーラル・コメンタリーとインターアクティブ・アクティビティーは教師による生徒の内部評価、コメントとともに保存され、実際そのうちのいくつかはサンプル・テープとして生徒の総合評価とともに IB 事務局に送られる。IB 事務局は送られたテープを他の参加校のものと照らし合わせるながら、各学校でオーラル試験が適切に行われているか、難度は適当か、生徒の評価は適切か、といったことを監視し教師による結果を承認(または修正)するのである。教師の試験のやり方も毎年

IB によって評価され学校側に書面でフィードバックされる。また、試験のやり方や評価の仕方は、IB によって各地で開催されているワークショップでも取り上げられ、直接試験官から指導を受けることもできる。IB のコースガイドはどの言語にも対応するように作られているため、それだけでは個々の言葉や説明が具体的に何を意味するのか、個々の言語に照らし合わせると曖昧な点も多い。その欠点を緩和するためにも、他校の先生方とともに試験のやり方や評価の仕方を検討するワークショップは日々の教授活動を見つめ直すとても貴重な自己研鑽の機会である。IB 特有の専門用語や翻訳しにくい曖昧な言葉の意味するところは、この場で試験官や IB のスタッフに問いただすことができるのである。IB からのフィードバックによる改善とあわせて、ワークショップに参加し他校のサンプル・オーラルテープを評価し合い試験官ともディスカッションを重ねることで、より客観的な評価が保証されるものと思われる。(11)

3.8. A2 の特徴 国語教育との違い

IB Language A2 の教科としての特質を明らかにするために、日本の国語教育との違いを表にしてみたい。もっとも、文部科学省による新しい学習指導要領が公立の高等学校では平成十五年四月から本格実施されるのに先駆けて教育現場でも様々な新しい試みが実施されているようである。たとえば、「話すこと・聞くこと」をより一層重視したり、生徒の評価に絶対評価を取り入れたりする実践が増えてきており、実際の現場では地域によって様々な試みが行われている。したがって下記の表は、あくまで一部簡略化しすぎの部分が含まれていることを承知の上で、国語教育のステレオタイプと Language A2 の違いを比較してみたものである。(12)

表 4 国語教育と Language A2 との相違点

	公立での高等学校の国語教育	IB Language A2
対象	日本国民 16-18 歳	IB 参加校の生徒 中等教育終了前の 2 年間
目的	国民教育 国語を尊重する態度の育成	国際理解の推進・異文化理解への寛容な態度の育成 地球市民の育成(対象国の言語と文化の理解)
対象言語の性格	日本語(生徒の母語)	第二言語
内容	言語の 4 技能 (特に読み書きを重視)	言語の 4 技能 (言語の運用面と分析能力の重視)
教材	文部科学省検定済み教科書 文学作品の全部、もしくは作品の一部を収録	教師によって選定される多様な言語教材 異なるジャンル、メディア、スタイル、文脈の幅広いテキスト教材を使用。文学の場合は、作品そのもの。
学習の範囲	社会的・文化的なものは、主に「社会科」教育で取り扱う。	対象言語に関係のある文化や社会を理解するための学習も含む。
取り扱う文章 (取り扱うコミュニケーション)	「文学」や「詩」など、文学的な共感を伝える文章が多い	様々なジャンル・カテゴリー。文学的なものに加えて、「パンフレット」などの不特定多数に対する情報を伝えるための文章や、「調査」などの的を絞った専門的な文章も取り扱う
試験の傾向	主題の読み取りと登場人物の気持ちの読み取りを中心とした内容理解・読解問題(What)の重視。作品と作家についての理解や語彙の知識も重視	比較分析の重視 オーラル試験の実施 知識よりも言語技術(how)の重視 様々なジャンルやカテゴリーに対する意識の重視。「応用力」と「創作」の重視
主な Written Tasks	小論文、作文、意見文の執筆	「小論文」と「比較分析コメントリー」 「適切な文体を用いての創作」
評価	相対評価(Norm-referenced)	目標基準準拠評価(Criteria-referenced)
その他	国民としての教養と知識の重視	文化現象を分析するための道具として応用出来る「言語知識」「手続き知識」の重視 第二言語としての配慮 他教科との連関の重視

4. 本校における Language A2-Higher の実践

4.1. 本校における A2-Higher の位置付け

大阪インターナショナルスクールでは、ECP から第 12 学年まですべての学年で、Non-Native、Native レベルの如何を問わず、希望するすべての生徒を対象とした日本語のコースが開設されている。図 2 は、各コースがどのように関連しているかを示すためにフローチャートで説明したものである。大まかに言えば、図の縦のラインは「学年」を要素とするものであり下に行くほど学年が高くなる。また、横のラインは生徒の日本語力を要素としてグループ化されており、右のクラスに行くほど「初級」「中級」「上級」と日本語力が高くなっていくことを表している。ただし、小学部（ECP-Gr.5）中学部（Gr.6-8）高等部（Gr.9-12）における実際のクラス分けは、それぞれの段階で「学年」と「日本語力」以外の様々な要素が加味される。特に小学部の場合、日本語力だけでグループ分けをしてしまうと異なるレベルの日本語力を持った生徒間の自然な言語的交流がなくなってしまう恐れがあるため、日本語力だけでなく性格や成熟度、Native の生徒と Non-native の生徒の割合など様々な要素を考慮してグループ分けをしている。一方、中等部・高等部の場合は他教科との連携をとりやすいように学年でのまとまりがクラス編成の大きな要素となっているが、同時に高学年になってくると生徒自身の将来の希望や進路などの個人的なニーズもクラス分けの大切な情報となる。さらに、各コースのグループ分けは年間を通して固定するのではなく、なるべく緩やかなものになるように配慮している。例えば、日本語力によってグループ分けする場合でも、学期ごとの学習テーマを各コースで合わせ学期末の発表などは全体で行うこともある。また、その時々テーマ学習や言語活動のタイプによっては、言語の 4 技能（スピーキング/リスニング/ライティング/リーディング）のどれを重視するかによって、クラスの壁を取り払いいくつかの小グループに編成し直したりもしている。その意味で、図中に示されているそれぞれの具体的な日本語コースには個々に固有の存在目的/到達目標などが設定されているが、実質的な生徒のグループ分けはあくまでも暫定的なものである。

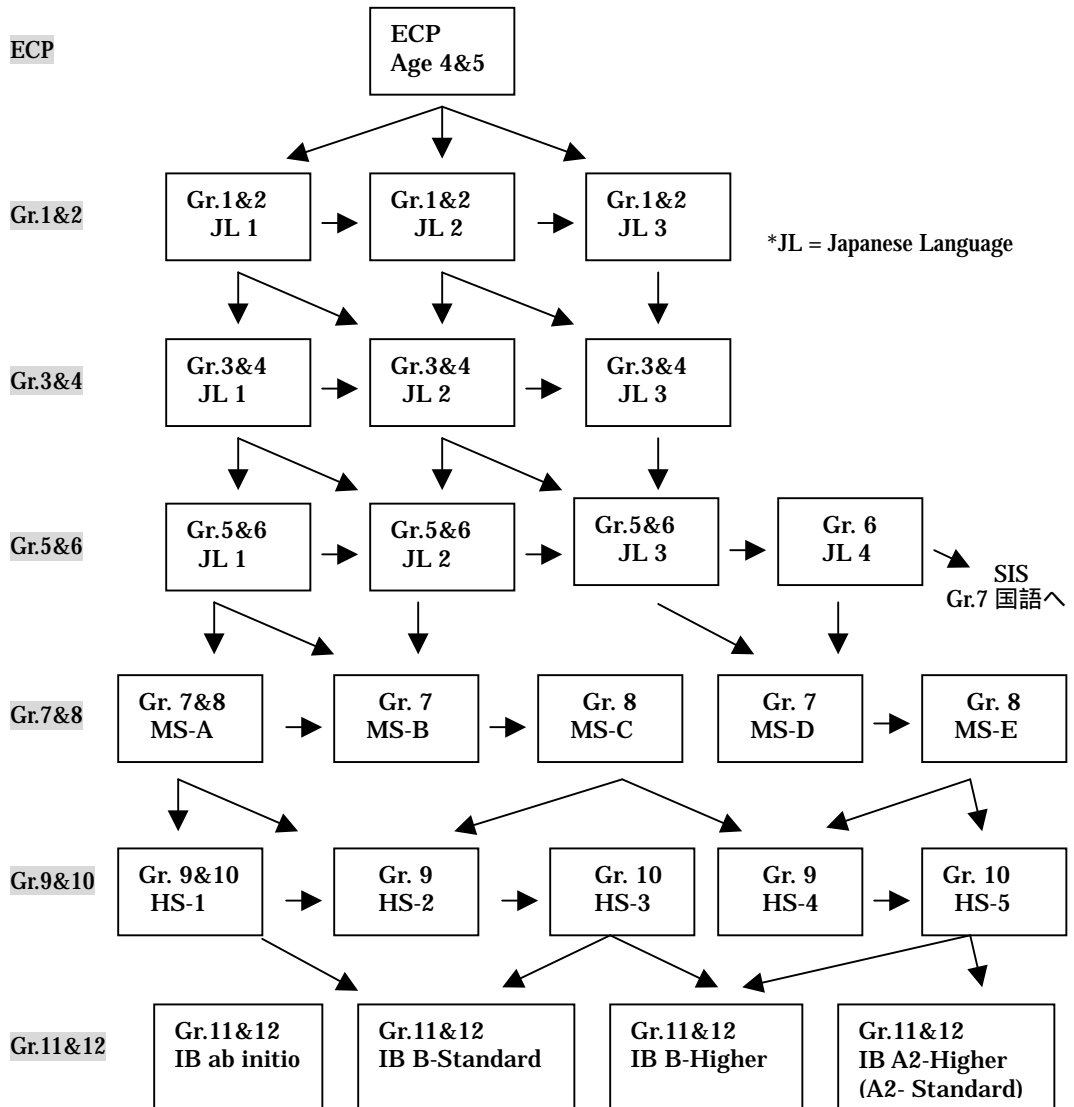
図から理解されるように、生徒は同じクラスに 2 年以上滞在することはない。日本語力が順調に伸びている生徒は、必要な力がついた時点でより右側（もしくは右下）の一つ上位のクラスに移動することができる。そうでない生徒も 3 年目になった時点で次の学年の一つ上位のクラスに移動する。2 年間で力がつかなかった子供も、次の学年の同じレベルのコース（下側）で、今までとは異なる生徒・先生と一緒に心機一転してもう一度上位のコースをめざしてがんばることになる。このようなプログラム全体の枠組みの中での各教師の役割は、生徒が順調に日本語力をのばし、遅くともコース履修 2 年目の学年末にはスムーズの一つ上位のクラスに移動出来るように生徒の学習を手助けすることにある。

このようにして、学年が上がるにしたがって生徒が順調に右側もしくは右下に位置するコースへと進んでいった場合、小学部に入学してきた Non-Native の生徒でも 11 学年になるまでに、第二言語であるにもかかわらず Native 並の高い日本語力を獲得し IB の A2 のコースを履修できるようになるケースも可能となる。逆に言えば、A2 のコースを取るに至った生徒の日本語力は、本校日本語プログラムを長期履修することによって得られた学習の成果を示すものでもあるとも言える。実際には、インターナショナルスクールの常として、両親の仕事上の転勤などで本校に長期滞在する生徒はむしろ珍しい。また、中学部や高等部の段階で本校に転入してくるまでに、他校ですでに高い日本語力を身につけ A2 を履修する生徒も多い。また、1991 年の創立以来、入学してくる生徒の文化的社会的バックグラウンドや日本語力も時代の推移とともに変化してきているように思われる。したがって、すべてが順調に理論どおりに行くとは限らず、本校においても 11 年で IB を履修するまでの過程をどうするか、ディプロマ・コースの内容をどう生徒のニーズに合わせていくか、など創立以来試行錯誤の連続であったと言わざるを得ない。しかし、総体的に言えば、A2 のコースを履修するに至った生徒の日本語力は、本校の日本語プログラムで獲得し得る最も高い日本語力と学習の成果を示していると考えてもよいだろう。IB ディプロマコースのカリキュラム・モデルは卒業前の 2 年間で対象にするものであるが、上記のように A2 で取り上げるべき内容は、A2 というコースを超えて、入学から卒業までの生徒の日本語学習（もっと広く言えば言語学習）をどのようにトータルにサポートしていくか、という視点から教授活動の詳細を決定・改善していく必要があると言える。

4.2 プレイスメントに関して

11 年生から IB のディプロマ・コースが始まるが、この時点でもっとも苦心するのは、どの生徒をどのレベルの日本語コースに配属するかというプレイスメントの問題である。特に、Language B と Language A2 のちょうどボーダーぐらいの日本語力をもつ生徒を実際どちらのコースにいれるかは毎年とても迷うところである。IB のワークショップに参加する場合も、この点が IB の Language B や

図2 OIS 日本語科プログラム クラス履修チャート図



- (1) 小学部では、Multi-Age の考え方に基づき ECP (4歳5歳)、ES1/2年、ES3/4年は2学年ごとにクラスを編成している。
- (2) Gr.5は小学部、Gr.6は中学部であるが、生徒の発達段階を考慮して日本語では合同のクラスとしている。
- (3) Gr.6 Level4は7年生になったときに SIS の国語クラスを取る可能性のある生徒に対する6年生のみのクラスである。
- (4) 本校では、7年生 10年生で日本語力が非常に強い生徒に対して、姉妹校である SIS の国語のクラスを履修することも出来る特別プログラムを用意している。また、逆に海外生活が長く日本語力の弱い SIS の帰国生徒は、スケジュールが合えば一定期間 OIS 日本語コースを履修する事が出来るなど SIS 国語科との交流を深めているが、紙幅の都合上詳細は割愛する。

Language A2 を教える先生方の間でよく話題になる事が多い。生徒にとって「適切かつ学問的にチャレンジング」なコースを履修させるよう、教師と各学校の IB コーディネーターが話し合って決定するように IB からは指示されているが、各生徒の言語的バックグラウンドは様々であり実際のところケース・バイ・ケースで対応している学校が多いようである。本校の場合、生徒が 11 年生になる時点で生徒と面接を行い、10 年生の時の学習の成果や本人の希望、将来の進路などを参考にしてどのコースに進級するか決定している。一般的に言えば、10 年生の上級日本語コースでは新潮文庫などの文庫本をテキストに使っているが、その時点で分からない言葉が多々あっても大体の内容を理解でき、自分の考えをはっきりと書き表すことができる生徒は、11 年次に A2 に入れることにしている。逆に、或る程度漢字が読め、文章を比較的すらすら読める場合でも、内容がきちんと把握できず自分の考えをまとめる事が出来ない生徒には、まず Language B のコースをとって様子を見るように勧めている。「言葉は内容と形式の統合されたものである」とはよく言われる言葉であるが、Language A2 は言語の内容面のみではなく形式面をも学習の対象とする教科であり、例えば、文章のスタイルについて十分に理解するためには、その文章の内容が理解出来ることが大前提であると考えからである。もう一つ、これは余談になるが、本校の生徒の中には高い日本語力を持つバイリンガルの生徒が多く在籍するが、日本語 A1 を履修する生徒は非常に少ない。これは、生徒の「ベストな言語、もしくは母語」としてグループ 1 で「英語」を履修し、グループ 2 では相対的に英語より「弱い」日本語を A2 に選ぶ生徒が多いためである。

4.3. Language A2-Higher のシラバス

本校では、前節 3-2 で説明した「IB のシラバス・アウトライン」に沿いながら教材開発を進め、生徒の日本語レベルや興味関心にも合うように毎年シラバスに改訂を加えてきた。シラバス作成にあたって特に注意したことは、異なるタイプ/ジャンルの「文学オプション」と生徒の現代的な関心・興味に合った「文化オプション」をバランスよく配置することである。教材選定にあたっては、様々な角度・観点から生徒が教材群を比較出来るよう、オプションを問わず教材間で様々な「比較/対照」(ジャンル、文体、製作年度、時代背景の違いなど)が生まれるように教材選択に工夫した。また、毎年教材やオプションを 1/4 から 1/3 ぐらいずつ改変し生徒の反応がいいものを残すようにしていった。表 5 は、2000-2002 年度に取り組んだ日本語 A2-Higher のプログラムサマリーである。テキストは新潮文庫などの本を一冊丸ごと読むのが原則である。ただ、学習の目的は本を読むことそれ自身にあるのではなく、各オプションのテーマについて各生徒が深く考察することにあり、掲載したテキストはそのための一教材にすぎない。そのため、テキストは必要に応じて重要でない部分を省いたり、他のテキストから関連する文章を抜粋して使用したりした。また、図書館との連携も重視し、新聞記事、雑誌記事、ビデオ教材、インターネットなど、トピックに関連のあるものはありとあらゆる教材を使用した。(13)

5. 学習活動の実際

5.1. 文学オプション 1 「変身 - 自我の追求」(Transformation - Pursuit of the Self)

高校時代は精神的にも肉体的にも最も激しく成長し「変化」を遂げる時期である。また、そのような「変化」を伴いながら社会の中の「個」という存在に気付き、「自我」にめざめ自己とは何か深く探求する時期でもある。社会変化や経済的な変化、環境の変化や国際的な変化の中で、「個」の中で起こる変化に着目することで自己のアイデンティティーを深めるきっかけにもなるのではないか。そのような願いをこめて多感な高校生に「生きる」ことの意味を考えてもらおうと、最初の「文学オプション 1」では、安部公房の「赤い繭」、中島敦の「山月記」、木下順次の「夕鶴」の 3 作品を中心に、それぞれの主人公がなぜ「変身」を遂げなければならなかったのかという点から比較考察しディスカッションをしながら作品を読んでいった。生徒たちは、家を持たず社会からも認められず繭になってしまった「俺」、妻子を捨ててまで詩業に執着し「臆病な自尊心と尊大な羞恥心」のために虎になってしまった「李徴」、欲に目がくらんだためにタブーを犯し愛する妻「つう」を失ってしまう「与ひょう」、そして生徒自分自身の生き方をそれぞれ比較することで「生きる」ことの意味について話し合う機会を持った。より具体的には、例えば『赤い繭』の授業では、安部公房の他の作品群を読ませ、「文学における変身」と題してオープン・パネルディスカッションを開いたり、大阪のホームレスを特集した NHK のビデオを見せ、「住所」や「家」のないことの意味を考えさせたり、釜ヶ崎の日雇い労働者の現実について話し合ったり、社会と個人の葛藤についても取り上げ議論した。「夕鶴」の授業では、実際に配役を決めて約一ヶ月間演技の練習を行った。練習中「つう」の役を担当した演技力のある生徒の迫真のセリフに感動し、生徒が泣き出すハブニングもあり、感情豊かな高校生

の素直な一面を改めて垣間見たような気がした。「山月記」では、漢文訓読調の独特のリズムに四苦八苦する生徒もいたが、ほとんどの生徒が物語の面白さに引き込まれなんとか読み通すことが出来た。江守徹朗読のテープを聞かせたがとても好評であった。各物語の学習後は必ずその作家の他の作品を読ませディスカッションさせるようにした。また、余裕のある生徒にはフランツ・カフカの『変身』を読ませ他の三作品と比較させたりもした。上記4つの文学作品は、それぞれ「表現技法を多用した現代的な文章」、「登場人物の言葉を方言と標準語で使い分けた戯曲」、「中国の伝説に取材して書かれた漢文訓読調の文章」、「海外文学の翻訳作品」であり、その言語的な特徴を分析させるにも適当な教材であった。

5.2. 文学オプション 2 「愛と友情」(Love & Friendship)

高校時代は、「自己」にめざめると同時に「他者」を意識し始める時期でもある。「他者」への意識は、具体的には異性への恋愛感情や友愛感情としてあらわれ、その発展（もしくは挫折）を通して生徒自身の成長が生まれるのであろう。文学においても「愛と友情」のテーマは、もっとも重要な要素の一つとしてしばしば取り上げられるものである。(14) そこで、二つ目のオプションでは、この「愛と友情」のテーマを取り上げ「文学オプション2」とした。教材には、まず夏目漱石の『ころ』と武者小路実篤の『友情』を使用し両者の共通点と相違点を比較考察させた。明治に書かれた『ころ』と大正時代に書かれた『友情』では、「愛と友情」についての捉え方（内容）も文章の書かれ方（形式）もかなり異なっている。それぞれの小説の登場人物間の関係や恋愛観を比較検討させることで、当時の時代背景や日本人の恋愛観についても理解を深めさせようとした。いずれも、日本文学作品の中では比較的分かりやすい日本語で書かれており、長編小説の読解の訓練としても適当な教材であった。次に、高村光太郎の詩を取り上げ鑑賞すると同時にそれらの作品の生まれる個人的／歴史的背景についても理解を深めた。生徒は、詩の形式、構造、文体、リズムなどについて学びながら、「父と

表5 2000-2002年度「A2-Higher プログラムサマリー」

Japanese A2-Higher Program Summary (2002年5月受験)	
1. Literary Option 1 (Transformation - Pursuit of the Self)	
(1)安部公房 『壁』(「赤い繭」「洪水」「魔法のチョコレート」「事業」)及び「詩人の生涯」「デンドロカカリヤ」など	
(2)中島敦 『山月記』	
(3)木下順二 『夕鶴』	
(4)フランツ・カフカ 『変身』*	
2. Literary Option 2 (Love & Friendship)	
(1)夏目漱石 『ころ』(集英社文庫)	
(2)武者小路実篤 『友情』(新潮文庫)	
(3)高村光太郎 『智恵子抄』 『高村光太郎詩集』(新潮文庫)	
(4)津村節子 『智恵子飛ぶ』(新潮文庫)*	
3. Cultural Option 1 (Modern Technology and Human Ethics)	
(1)森鷗外 『高瀬舟』	
(2)中村桂子 『あなたの中のDNA』(ハヤカワ文庫)	
(3)森健 『人体改造の世紀』(講談社)	
(4)その他、新聞記事、雑誌記事、ビデオ教材などを使用	
4. Cultural Option 2 (Language and Culture -Difference between East and West)	
(1)鈴木孝夫 『言葉と文化』 『日本語と外国語』(岩波書店)など言語に関する文献から抜粋	
(2)川端康成 『伊豆の踊子』(新潮文庫) 『掌の小説』(新潮文庫)より抜粋	
(3)遠藤周作 『沈黙』(新潮文庫)*	
(4)その他、新聞記事、雑誌記事、ビデオ教材などを使用	

Cultural Option は、生徒の興味関心に合わせて教材を取り上げるため掲載してある読み物は様々な使用教材の一例と考えていただきたい。意図的に文学作品もいくつか取り上げているが、重点は文化・社会の考察においている。<*>の印がついているものは、Option として生徒に読ませたものである。

子」「夫と妻」「都市と田舎」「封建時代と新しい時代」といった葛藤が光太郎の詩の作成に与えた影響についても考察を深めていった。また、『智恵子紙絵』（高村智恵子）『智恵子飛ぶ』（津村節子）ビデオ「知ってるつもり 高村智恵子」などを副教材に使い、智恵子の数奇な人生や当時の女性の社会的地位と女性運動についても理解を深めるよう指導した。また、単元の最後に各自オリジナルの詩を作るように指導し文集にまとめたが、その過程で光太郎と現代の詩人の詩（例えば中桐雅夫など）を比較する学習も行った。本校日本語科では正月に書初め大会を行うのが恒例であるが、自作の詩を全紙に大きく墨で書いて張り出す生徒もいた。二学期の終わりには、自作した詩をプラネタリウムでランプをともしてみんなで読んだが、おどろおどろしい雰囲気が高く評価された。「愛と友情」のテーマは、後述する文化オプション「言語と文化 - 西洋と東洋 -」で取り上げる『伊豆の踊り子』でも再度取り上げディスカッションした。

5.3. 文化オプション 1 「先端技術と人間の倫理」(Modern Technology and Human Ethics)

「自己」を見つめ「他者」の存在を認識すると同時に社会全体の幸福について思いを馳せるのであれば、「自分探し」や「他者との連帯」も単なる青年期の「甘え」に墮してしまわざるを得ない。「何をしたいか」(欲望)ではなく、「何をすべきか」(倫理)を理解し行動して初めて、人は大人になることが出来るのではないか。もともと、価値観の多様化した現代において「何をすべきか」について明確な答えを出すのは大人にとっても難しいことである。なぜなら、市場経済にみられるように「倫理」ではなく「欲望」によって物事が決まるのが現代社会の大きな特徴であるからである。あるいは逆に、個人の力の及ばない「国家」や「社会」の思惑で物事が決まってしまうのが現代社会の実情であるからだ。いずれにしても、現代社会を生きる現代の高校生にとって、個人と社会の関わりを抜きにしては人類全体の幸福について考えを深めることは不可能と言っても過言ではない。そこで、三つ目のオプションとなる第一の「文化オプション1」では、個人と社会の関係について多様な観点から考察してもらうために「先端技術」を取り巻く様々な倫理問題をとりあげ生徒に考えさせた。「遺伝子工学」の是非一つをとっても識者の間で意見が分かれるテーマではあるが、あえて明確な答えの出せないチャレンジングなテーマを取り扱いながらも、しっかりした根拠をもとに生徒各自の考えを深めて欲しいと願ったのである。

オプションでは、まず森鷗外の小説『高瀬舟』を読み、「人間の欲」や「安楽死」のテーマについてディスカッションした。(15)その後、現代に目を移し新聞記事や雑誌記事などで「安楽死」についてどのような議論が行われているか理解を深めた。さらに、現代の新しい技術の開発によって、生命倫理についてのどのような問題が提起されているかを知るために、『わたしの中のDNA』（中村桂子）というバイオテクノロジーの啓蒙書を読み「生きている」という現象をDNAとの関係で理解させた。そしてルポルタージュ『人体改造の世紀』（森健）を読み、最後にNHKの「クローン技術」についてのビデオなどを視聴しながら、先端技術のもたらす生命操作の功罪について生徒間でディスカッションを重ねた。生徒たちは、生命倫理をとりまく、人工臓器、クローン、生殖医療、遺伝子組み換え食品、ヒトゲノムなどの話題にとっても興味を示しディスカッションもとても活発であった。学習の成果を確認するために、学期の終わりに各自に「先端技術」を一つ選ばせ、その影響と問題点について発表させた。新しく手に入れた技術に対して、個人あるいは社会がどのように対応し取り組んでいこうとしているのか調べ、自分自身の意見を形成してほしいと願ったからである。課題では「技術」の概念を広く捉え、生命科学についての技術のみならずコンピューターやインターネットなどの「先端技術」についても取り上げてよいことにした。「コンピューターグラフィックのもたらす問題点」や「コンピューターの使用と教育的効果」について調べ発表する生徒もあった。評価は、書籍だけではなくインターネットやビデオなどのマルチメディア資料を駆使して情報を集めることができるか、集めた資料を整理し筋道立てて発表することができるかどうか、といった観点から行った。バイオテクノロジー関係の語彙を広げ、生涯学習の基礎として欲しいとは思ったが、あくまで日本語の授業であるので科学的な知識の有無や専門用語の正確な理解といった点は評価の対象にせず、獲得した知識をいかに関連付け総動員して聞き手に説得力あるプレゼンテーションが出来るかという点を評価した。また言語的な観点からは、前掲した3冊の書籍（それぞれ「小説」「啓蒙書」「ルポルタージュ」）がどのような読者を想定し書き分けられているかということにも生徒の注意を向けるようにした。痛感したことは、日本語の授業だけではなく「生物」や「TOK (Theory Of Knowledge = 知識の理論)」の授業などとももっと連携をとって学習を進めるべきだったということである。IB のミドル・イヤー・プログラム（6 学年から 10 学年の IB プログラム）では教科間のつながりが特に強調されているが、ディプロマ・プログラムにおいても教科間のつながりを強化することで、獲得された知識が単にその教科内だけでの知識に終わってしまわないように心がける必要があるのではないかと考えてい

る。この点については今後の課題である。(16)

5.4. 文化オプション 2 「言語と文化 - 西洋と東洋 - 」(Language and Culture)

英語を学校での媒介言語とするインターナショナルスクールの生徒の場合、日本語と英語の違いについて、あるいはそのもととなる発想の違いについて普段から疑問に思うことがしばしばあるようである。また卒業して海外の大学に進学したときに、まわりの友達から日本語と英語の違いの説明を求められる場合も少なくない。そこで、日本語と英語の発想の違いについて具体例をあげて説明できるようになるために、さらには西洋と東洋の文化の違いにも関心を持たせようと、「言語と文化 - 西洋と東洋」と題する第二の文化オプションを設定し四つ目のオプションとした。このオプションでは、読み物として川端康成の『伊豆の踊り子』と鈴木孝夫の『ことばと文化』を取り上げた。いずれも日本語という言葉の特徴に焦点を絞り、『伊豆の踊り子』ではその特徴がどのように小説の書き方に顕れているか、『ことばと文化』では言葉がどのように日本文化を反映しているか、それぞれ考察した。

まず、川端康成については、生徒に『伊豆の踊り子』の原文(日本語)と英語での翻訳版(サイディンスティッカー訳‘Izu Dancer’)を渡し、読み比べるように指示した。そして、英語の表現ではどうしても日本語のニュアンスが出ない部分を抜き出させ、なぜ日本語独特の雰囲気や英語では出せないのか考えたことを各自発表させた。日本語も英語も同じ物語のはずなのに、「主語の省略」や「言葉そのものの持つイメージ喚起力」などの違いのために、日本語と英語ではかなり読み手の捉え方が違うことに生徒は気付く。川端康成はノーベル文学賞も受賞しており国際的な位置付けもはっきりしている作家であるが、ノーベル賞受賞にあたって『雪国』などの川端の著作群を英語の翻訳でしか読んでいない審査員が、当時どれだけ日本語そのものの持つ雰囲気や特徴を理解していたかということを見ると、とても興味深いディスカッションになった。生徒とのディスカッションは、世界における当時の日本文学の可能性と限界、またノーベル賞の政治性などにも話が及び、とても面白い授業となった。川端康成は Language A1 English のコースでもしばしば取り上げられる作家だけに、生徒にとっても一度学んだことを日本語で批判的に再考してみるという刺激のある取り組みとなったようである。『ことばと文化』はすでに初版から15年も経つが、鈴木孝夫の指摘はまだまだ新しく新鮮である。クラスでは、読解のためのワークシートで本文を読みすすめながら、言葉と文化が密接な関係にあることを知るための言語的なアクティビティーを行った。例えば、「はく」、「きる」、「かぶる」、「かぶる」などの言葉を分析しそれぞれの言葉の「意味」を明らかにさせ、さらに「put on」「ware」などの英語との違いを考察させた。言語的な分析を行うことで、生徒は言葉の意味が言語によって必ずしも一致しないこと、異文化の理解には言葉の理解が不可欠であること、言葉が世界を認識する手がかりとなっていることなどを理解する。また、言語を学習することの大切さや意識的な学習方法についてもディスカッションした。オプションでの学習の最後にまとめとして、言葉のミニ・リサーチを課題に与えた。課題では、図書館所蔵の『日本語学』『月刊言語』などの専門誌で先行研究をチェックし、調査したい言語現象について現在すでにわかっていることを調べさせた上で、調べたいことについての仮説を立て調査方法を考えさせた。(17)年度によっては大阪外国語大学日本語講座の教授にクラスに来ていただき、生徒の取り組みに対してコメントをいただく機会も持った。時間の都合で、例年本格的な調査ではなくミニ・リサーチにならざるを得ないが、それがきっかけとなってさらに言語に興味を持ち、ディプロマ習得の条件である Extended Essay を12年次に「日本語」で書く生徒も出てきたことは、このオプションの一つの成果でもあると思われる。(18)

6. 二年間を通しての基礎学習

IB から課されている「エッセイ」「コンパラティブ・コメンタリー」「オーラル・アクティビティー」「Written Tasks」「ドシア・ファイルの作成」などの課題は、二年間を通じて取り扱う4つのオプションでの学習内容と関わらせながらも、一種の「基礎学習」として時にはオプションの内容とは切り離して学習していった。ここでは、それぞれの課題でどのような実践を試みたかを記し、それらの間の有機的な連関を示してみたい。

6.1. エッセイの執筆

IB で言うエッセイとはいわゆる「随筆」ではなく「小論文」のことである。11年生では毎月1回、12年生では隔週に1回、様々なトピックについて小論文を書くように指導した。まず、11年生の段階では、なるべくシラバス・オプションのテーマにそって課題を設定するようにした。例えば、文学オプション「愛と友情」であれば、「愛」「恋愛」「友情」「死」「こころ」「エゴ」など文学的にキーワードとなるいくつかの言葉をとりあげ授業でディスカッションを行い、その上で生徒の考えを小論文

の形で発展させるように指導した。12年生の段階では、授業で取り上げるテーマについて小論文を書く作業と平行して、毎回過去の試験に出題されたトピックから月に1、2回、一つを選んで生徒に書いてもらった。試験の2ヶ月前からは、なるべく2時間という時間をとって二週間に一回は必ず小論文を書かせるようにした。実際の試験では、IBによって発行されている Assessment Criteria によって[1]アイデアの質[2]プレゼンテーション[3]言葉づかいの3点によって評価される。しかし、評価が英語で書かれ日本語特有の言葉のきまりなどについての記述が欠けていること、すべての言語に対応するために評価内容が一般的な(時として曖昧な)言葉で書かれていること、評価スケールの幅が広く日々の生徒の細かな進歩や努力を評価するには適していないこと、など二週間に一回の小論文の採点に用いるのには実際的には使いにくかった。そこで、本校ではIBの評価表に[4]態度・締め切りという努力項目を加え、日本語特有の言語事情を加味し(例えば、原稿用紙の使い方や、句読点の使い方など)本校の生徒に特に必要と思われる言語能力を盛り込んだ独自の評価表を内部評価のための資料として作成し使用することにした。もちろん、試験本番2ヶ月前以降、および学期に一度はIBによるオリジナルの評価表で到達度をチェックするようにしているが、本校で独自に作成した内部使用のための評価表を使うことで、よりきめこまやかな指導ができるようになったように思われる。また、生徒としても何が求められているのかを事前を知ることができ小論文の改善に役立っている。(19)

6.2. コンパラティブ・コメンタリー

5年前、初めてこの課題をみたとき、正直、生徒にどうやって試験の課題を遂行する力をつけさせたいのか全く分からなかった。実際、高校生が使える手ごろなテキスト分析の本はないかと探したが皆無に近い。テキスト分析に関する高校生用の参考書が豊富に出版されている英文学教育の現状とは対照的である。色々と試行錯誤した末、現在は中村明の『名文』(1993年、ちくま文庫)を副教材として使用している。これは明治31年から昭和52年までに発表された日本を代表する小説の一節を50例とりあげ言語的に分析したものである。一般向けに書かれたものなので日本語を第二言語とする本校の生徒たちには多少難しすぎることもあるが、一週間に一作家、一引用文を各生徒に割り当て、毎週30分から一時間程度、発表とディスカッション形式でその作家の文体についてじっくり吟味していく作業を2年間続けることで、しっかりした文体についての意識が次第に生まれてきた。また、小説の引用文に付けられている中村明のコメント(テキストの言語的分析)の中から生徒に覚えて欲しいと思う専門用語や表現技法の言葉、文学用語などを毎週30個の取り出し語彙テスト(実は、漢字テストでもある)を行った。最初の一年間は、テキストの言語的な分析と膨大な量の新しい語彙の習得という慣れない作業に戸惑いを覚える生徒もあるが、二年目になるとほとんどの生徒が与えられた小説の引用文を的確に鑑賞し文体についてのコメンタリーが書けるようになる。本校では、11年生の時点では一つの小説からの引用文についてコメンタリーを書く練習を徹底的に行い、それが出来るようになって初めて12年生の時点で二つの小説からの引用文を「比較」する「コンパラティブ・コメンタリー」に取り組みさせるようにしている。エッセイの課題同様コメンタリーも定期的に執筆させ、内部の評価表で教師が生徒に何を期待しているかを明らかにした。(20) また、作家の使用した表現技法について学習したときには、必ずその表現技法を用いて生徒自身にも文章(創作文)を書かせるようにしている。(21)様々な表現技法とその効果を学んだところで、結局、自分自身の表現にならなければ全く意味がないと思うからである。結果的に言えば、表現技法の学習は「創作」と結びついて初めて意味があり有効な手段となりえると今は確信している。コメンタリーを書く訓練の構築は、筆記試験に備えるという実際の要請から出発したものではあったが、文章の「批評」のための知識が「創作」へ向けての「基礎学習」としていかに大切なものか、生徒達に身をもって理解させるための訓練としてはとても効果的であったと思う。巷では日本の教育制度について12年間勉強しても英語が話せない生徒のことがよく話題になるが、筆者から見ればむしろ12年間「国語」を勉強しているにもかかわらず、高校を卒業しても文章を書く技術が身に付かず小説や詩の一つも創作出来ない生徒達のほうがよっぽど心配である。知識が自分のものとならず、知識のための知識に終始してしまっているのではないかと思われるからである。

6.3 Written Tasks の実際

IBの規定では、Written Tasksの課題では2作品をIBの事務局に提出することになっている。筆者がA2のコースを担当し始めた初期の頃は、12年生も終わりに近づいた時点で生徒に2作品書いてくるように指示を出していたが、生徒の方はWritten Tasksが何かを理解するので精一杯で急に言われて何をやったらよいのか困惑する生徒もあった。そこで、Written Tasksの概念や書き方に慣れるために、日ごろの課題でもエッセイやコメンタリーだけではなく、様々なジャンルの文章を書かせるように心

がけた。そして11年生の早い段階からオプションごとの学習終了にあわせて毎学期、生徒に Written Tasks を一つ作成するように促した。生徒への説明では、あらかじめIBから提示されているコミュニケーションのカテゴリーやテキスト例を生徒に渡してその中から一つ選んで作成するように伝え、次のオプション終了時には、別のカテゴリーとテキスト例から作品を作成するように指導した。また、課題の作成にあたっては、自分が書きたいと思う作品に似たジャンルの文章を図書館で探し言語的な特徴やフォーマットなどのスタイルを指摘させ、文章を模写したものを後述するドシア・ノート（ポート・フォリオ）に保管するように生徒に促した。また、それらの言語的な特徴やスタイルがどのように内容をサポートしているかについてもたびたびディスカッションするなど生徒を間接的に支援した。Written Tasks は生徒自身が取り組まなければならない、教師は文章の推敲などの手助けをしてはならないことになっているので、私の方では出来上がった作品に手を加えることは一切しなかったが、出来上がった作品は生徒自身がドシア・ノートに管理し、12年生になって提出する前に何度も推敲するように指示した。また、実際に出版物や新聞などパブリックな場所に公表するつもりで取り組ませることによって、生徒一人一人に文章に携わるものとしての職業意識をもたせようと努力した。また、ジャンルやテーマについて生徒全員が同じものに取り組むのではなく、生徒ひとりひとりの裁量に任せながらも人と違うチャレンジングなテキスト例を取り上げるよう促した。このような工夫によって、最初は Written Tasks という今までにない課題やその煩雑な手続きにとまどっていた生徒達も次第に創作意欲を見せるようになっていった。そして、12年生の終わりごろには、Written Tasks のストックも5~6本たまり、自分自身で推敲を重ねた上で自信をもってベストの作品をIBの本部に提出できるようになった。表6は、2001年度及び2002年度に卒業した生徒達が取り組んだ作品の中から文学オプション1「変身」に絞って主なものを一覧にしたものである。その中から『夕鶴』をテーマに作成した生徒作品を二つとりあげ資料として紹介したい。ただし、「Rationale」の部分は紙幅の都合上割愛した。(Appendix 4&5)

表6 2001年度、2002年度 文学オプション1「変身」Written Tasks 生徒作品例

関連する学習	テキストの種類	生徒名	内容
『赤い繭』	スピーチ	K.K	主人公「おれ」による架空の街頭スピーチ
	手紙	J.Y	未来の「おれ」への手紙
	ショートストーリー	N.S	短編ショートストーリー
	モノローグ	H.D	繭になってしまった「おれ」の独白
	小説の続編	T.S	「赤い繭」の物語のつづき
『夕鶴』	戯曲	A.O	「夕鶴」の序幕となるシーンの創作
	会話記録	Y.I	架空のテレビ討論の記録
	雑誌コラム	Y.M	若者向けの雑誌のコラム
	手紙	K.S	つうから与ひょうへの手紙
	詩	N.W	つうの悲しみを歌った詩
『山月記』	手紙	S.N	与ひょうからつうへの手紙
	歌詞	A.M	つうの「愛」をテーマにした歌謡曲の歌詞
	童話	J.Y	子供のために書き換えた童話「山月記」
	詩	A.M	袁の視点で李徴の不運を歌ったもの
	日記	S.S	袁による架空の日記
	新聞記事	S.Y	李徴が発見されたことを伝える三面記事

6.4 パーソナル・ドシアの作成

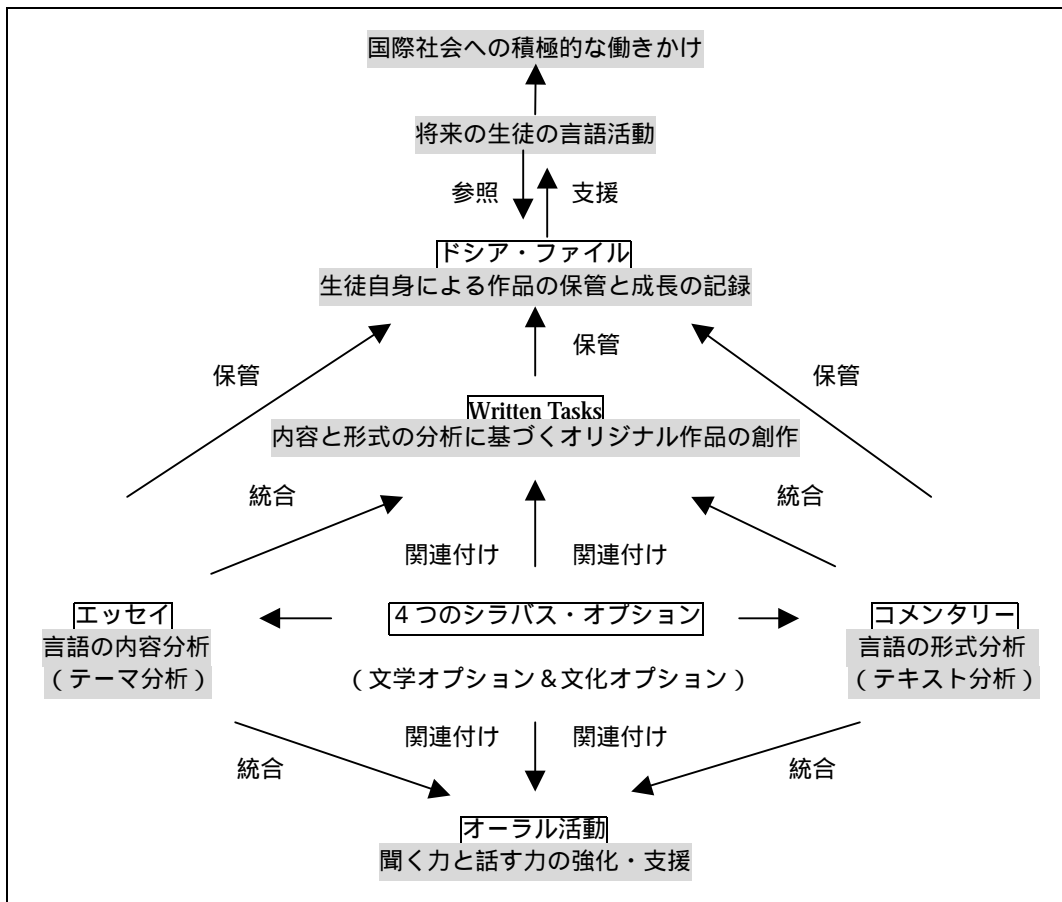
Language A2のコースでは、他の人が書いたの文章や言葉そのものに敏感になり自分の文章のスタイルを発見し確立して行くための保存資料となることを目指して、生徒全員にドシア（ポート・フォリオ）を作成することを勧めている。筆者のクラスでは、自分の作品（漢字テスト、コメントリー、エッセイ、授業で使ったプリント、etc.）や授業で配るプリント（表現技法、言語について、文学について）「自分もこんな文章を書きたいなあ」と思った記事や読み物、将来参考にしたい文章などを入れるように指導している。ドシアは、Written Tasks を作成する場合などの資料になるのはもちろんだが、コースを離れて日常生活においても役に立つような、また個性が現れたユニークで楽しいもの

になるよう促した。本校の生徒の場合卒業するとほぼ全員が海外の大学に進学するが、そうなると日本語で書かれた文献や文章を手に入れるのも難しくなるだろう。そんな時に役に立つように、将来大学に入学してからも参照出来るようなドシアを作って欲しいと願った。例えば、大学で急に日本語のエッセイの執筆を頼まれても、ドシアの中に知的アイディアが豊富に蓄えてあれば慌てることはないだろう。ドシアは学期ごとにチェックすると同時に、ドシアを使用して自分自身の成長を説明するドシア・インタビューを12年生の終わりに行っている。

6.5 まとめ

「エッセイ」「コメンタリー」「オーラル・アクティビティー」「Written Tasks」「ドシア」などの指導を通して私自身学んだことは、将来生徒が様々な場面で言語活動に従事しオリジナルの作品を創作していくためには、自分が創作しようとする作品についての内容（テーマ分析）と形式（テキスト分析）についてきちんと理解できているということが非常に大切だということである。言うまでもなく言葉は「内容」と「形式」の統合されたものなのであり、その理解にたつて初めて創作が可能になるのだと思われる。その意味で、Written Tasksの作成（創作）に、「エッセイ」（テーマ分析）と「コメンタリー」（テキスト分析）の技術は欠かせない。また、書いたり読んだりする力だけでなく、総合的な言語の働きを知るためには、聞く力、話す力を育成する「オーラル・アクティビティー」も不可欠である。さらに、作成した作品を組織的にまとめ必要なときにすぐに取り出せるように管理するマネジメント能力も重要であろう。自分の作品をまとめることは、自分の成長を確認し自信をもって将来の言語活動に従事するために必要不可欠のことであるからだ。「エッセイ」「コメンタリー」「オーラル活動」は、「Written Tasks」のための基礎となるものであり、シラバス・アウトラインで示された四つのオプションと有機的かつ密接に関連しながら、将来の生徒の言語活動を支援しているのではないかと筆者には思われる。図3は、それらの有機的連携を視覚的に表してみたものである。

図3 将来の言語活動の基礎となるIBの課題群の有機的連携



7. 今後の課題

1996年に本校に赴任するまでは、主にアメリカ中等教育で現地の学習者に対する日本語教育に携わっていたのだが、赴任してすぐに今まで行ってきた日本語教育の内容や方法がインターナショナルスクールの生徒達に対しては必ずしも有効ではない事に自分自身気付かざるを得なかった。生徒達の言語的・文化的背景が複雑で授業に対するニーズも様々であり、一つのやり方が全員に通用することはまずありえないからである。特に日本での滞在期間が長い生徒への上級日本語教育の分野においては、教材や教育プログラムも十分に開発されておらず研究を要する問題も少なくない。他のインターナショナルスクールの先生方と話をしてみても、実際のところ国語教育や英語教育などの実践を参考に各教師が個別に試行錯誤を重ねながら実践にとりこんでいるというのが実情のようである。IBのカリキュラムは、いわゆる形式カリキュラムであり、実際に教える内容や具体的方法などの実質カリキュラムはそれぞれの教育現場で取捨選択し個々の学校にあったプログラムを開発しなければならない。私自身、日本語力の強いバイリンガルの生徒たちを対象に1997年にIBのA2-Higherのコースを教え始めた時は、正直何をしても良いのかも明確ではなく毎日が試行錯誤の連続であった。Plan(計画) Do(実行) See(評価) Improvement(改善)のサイクルを毎年のように繰り返すまでに5年経った。まだまだ開発途上ではあることは否めないが、今後は本論で明らかにしたことをベースにしながらも、さらに質の高い言語教育を目指していかなければならない。以下、今後の課題を明確にすることで本論のまとめとしたい。

7.1 文化オプションに関して

一般的に言ってインターナショナルスクールには、日常的な付き合いの範囲がいわゆる「スクール・コミュニティー」に限定され、地域のコミュニティーとの関係が薄い生徒が意外と多いように思われる。すでに述べたとおり、ホストカントリーの文化を真に理解するためには、その国の言語を理解し、実際に運用し、人々と関わりを持つ事が不可欠である。つまり、文化オプションはそのためにあるのであるが、「グローバルに考え、ローカルに行動する」大切さを理解しながらもこれまでの実践では社会の抱える問題に対して十分に生徒の目を開かせる事が出来たとは言いがたい。もちろん、言語コースとしての基礎的な知識や技能の獲得が前提にはなるが、これまでの実践の中でも、例えば、クラスで学習した『夕鶴』を地域の老人ホームで演じたり、Written Tasksで作成した生命倫理についてのパンフレットを実際に発行して町でくばったり、釜崎のホームレスのために作った詩をメルマガで発行したり、教師の指導いかんによってはさらに生徒の視野が教室の外へと広がったのではないかと。また、学校以外の教育施設を利用することも地域コミュニティーとの関係を深める契機になったのではないと思われる。例えば「言語と文化」のオプションに関連して、近隣の外国語大学の学生と協同でリサーチを行ったり、「先端技術」のオプションに関連してパイオ関連の研究所を訪問したり出来たかもしれない。生徒の学びに現実味を与えるためには生徒自身が地球市民としての自覚を持ち、地域コミュニティーやインターネット上のテーマ・コミュニティーなどと連携していくことが非常に重要であると考えられる。地域コミュニティーやテーマ・コミュニティーとの連携は、初めは小さなものになるかもしれないが、そのステップを通して初めて現代における現実的な課題や国際的な課題にも生徒の目を向ける事が出来るのではないだろうか。

また、2年間という限られたプログラムの中でいかに効率的に生徒の視野を広げていくかということも重要である。そのためには、他の教科で学んだ知識をいかに言語の学習に結び付けていくかということが問われなければならない。ある言語で習得した知識が、別の言語で学習を進める場合にも有効であることは、すでに第二言語教育の分野での常識と言ってもよいだろう。生徒の認識の総合性を保証するためにもより多様なオプションを開発し「英語」、「化学」、「社会」、「芸術」など他の教科との連携を深めていくことが必要であると思われるのである。他の教科との連携を強めながら、生徒の地域社会との、ひいては国際社会との関わりをいかに支援していくことが出来るか、言語教育の立場から考えていきたいと思っている。

7.2 文学オプションに関して

文学オプションに関しては、作家の作品を一冊まるごと読むこともあって240時間という時間の制約の中で十分な数の作家の作品をとりあげることが難しい。IBの言語教育が多くの作家・作品を取り上げるよりは、より深くテーマを追究し言語分析能力を育成することで他の作家や作品への応用力をつけることを目的としている以上、作品の数が少なくなることは致し方ないことであるといえる。しかし、今A2 Higherのプログラムを振り返って見ると、その中に三島由紀夫、大江健三郎、芥川龍之介などの海外でもある程度評価が定着している作家群の名前がないことに気付かざるを得ない。

教材を精選すると同時に、それらの作家群をカリキュラム上どう位置付けるか、海外の大学の文学部や社会科学部でどのような日本人作家がとりあげられているのかにも配慮しながら、必要ならば副読本リストのような形で生徒に読むことをすすめることも検討するべきかと考えている。加えて、日本語力が弱い生徒には、生徒の母国語での翻訳を合わせて読ませるような工夫も必要かもしれない。また、カリキュラムで取り上げなくとも必要なときにはいつでも生徒が自分で学習できるように資料やリソースを整えていくことも大切である。その点で、インターネットなどのメディア教材を文学の分野でいかに活用していくかということもあわせて検討していくべきであろう。また、エッセイやコメントリー、Written Tasks などの過去の生徒の作品をデジタルアーカイブとして保存し、インターネット上で公開することで在校生の資料とすることもできるであろう。もちろん、インターネット上の Plagiarism 等には十分に注意する必要があると思うが、より多くの作品に触れることで生徒相互の交流を促し想像力や表現力を高めていききっかけになるであろうことも確かである。コンピューター環境の活用で、多様な言語的・文化的背景を持つ様々な生徒たちの個性や特性を引き出すことがもっと出来るのではないかと考えている。

7.3 研究の方法に関して

「言語の分析能力の重視」「評価の明確化」「ジャンル・スタイル・時代背景等の比較の重視」等、IB の言語教育がこれまでの言語教育にないユニークな特質をもっていることは、5 年間の実践を通して明らかになった。また、それが本校の生徒達に対しては有効に機能していることも生徒の観察や生徒作品を通して確認できたように思われる。しかし、本論を総括して分かることは、それがあくまで教師の側の認識にすぎないということである。2 年間の IB のコースを履修することで、本当に生徒に何らかの変容があったのか、生徒の側からのフィードバックを何らかの形で検討し分析・評価する必要があるだろう。国際教育の名にふさわしい言語コースとして IB の教育精神が生徒に内面化されているのかどうか、生徒へのアンケートや卒業生に対する追跡調査などによって、今後明らかにされていかなければならないと思われる。今後の課題としたい。

8 . おわりに代えて

2005 年度より学年進行で施行される文部科学省の新しい高等学校・学習指導要領では、学校において特に必要がある場合には「(指導要領に)示していない事項を加えて指導することもできる」(22)となっている。学習指導要領の「最低基準性」を明確に示し、あわせて「総合的な学習の時間」を新設した今回の改訂は、戦後一貫して日本の学校教育を縛ってきたカリキュラム開発における規制を緩和し各学校の自由裁量を拡大するものであり、今後の方向付けを行なうものとして注目に値するものであると筆者は考えている。しかし、文部科学省から具体的な教授項目が示されなかったことが、逆に現場の教師や保護者の不安を増大させていることも確かなようだ。このことは、カリキュラム開発に関して、また教授項目の選定と決定に関して、現場の教師が今までいかに文部科学省に頼りきっていたかを示すものでもある。然し、例えば小泉内閣の経済特区構想中の教育分野に置いては、文部科学省の指導要領を全面的に緩和した柔軟なカリキュラムを持つ学校(株式会社による学校/NPO 学校/公設民営学校など)の設立などが想定されているように、時代はすでに文部科学省や現場の教師たちの思惑を超えて大きく動いているようである。もし、文部省の学習指導要領がなかったら、私たちはどのようなカリキュラムを「可能性」として思い描く事ができるだろうか? 残念ながら、日本の教育界は今までこの問題に正面から十分な検討を加えることをしてこなかったと言わざるを得ない。

本論文は、インターナショナルスクールにおける上級日本語教育のささやかな実践報告ではあるが、上記のような時代背景を鑑みたとき、ささやかながらも、もともと文部科学省の蚊帳の外で独自にカリキュラムを開発してきた実践の希少性と貴重さに気付かざるを得ない。本論文が、国際教育を専門とする研究者への研究資料としてのみならず現場の教師にとっても、特色あるカリキュラム構築のための何らかのヒントとなれば幸いである。

<注、及び参考文献>

- (1) 米国の大学で初級・中級のクラスを担当していた筆者に、本校に赴任した次年度から IB 日本語のクラスを任せてくださったのは、日本語科の大迫奈佳江先生と Weintraub Melina 先生であった。本論考は、両先生への報告と感謝の意を込めて執筆するものである。
- (2) 2003 年 3 月現在。IB 加盟校の国、数、言語数などについての最新の情報は、IB のホームページ

で確認できる。(<http://www.ibo.org>)

- (3) インターナショナル・バカロレアの各種パンフレットをもとに作成。一部、図形などを変更した。
- (4) ディプロマを習得するためには、その他に CAS と呼ばれるコミュニティー活動、TOK (知識の理論) と呼ばれる授業の受講、Extended Essay と呼ばれる研究論文を執筆することが必須条件となっている。
- (5) もともと、グループ 2 には、「A 2」という科目はなかった。しかし、B と A 1 ではあまりにもギャップがありすぎるため、のちに「A 2」という科目が設置されることになった。「A 2」の設置は、日本のインターナショナルスクールで日本語を教える現場の教師たちの尽力によるところが大きい。このあたりの経緯についても機会があれば調べてみたいと考えている。
- (6) IBO (2002) *IB Diploma Programme guide: Language A2, February 2002*
IB は、5 年に一度カリキュラムの見直しを行っており、すでに 2002 年度の 11 年生より新しいサブジェクト・ガイドによる新しいカリキュラムが実施されている。今回の拙論の執筆内容は、大部分がそれ以前の古いカリキュラム (IBO *IB Language A2, April 1997*) での実践に基づいてはいるが、新しいカリキュラムの紹介も兼ねて、あえて細かい用語等については新しいガイドで使用されているものに統一してある。拙論が、これから A2 を教えはじめる先生方の参考にもなればと考えてのことである。いくつかの重要な変更点にもかかわらず、Language A2 の特徴や性格など本質的なことに関しては新しいカリキュラムでも踏襲されており問題ないと思うが、念のためにここに明記しておきたい。
- (7) 鈴木孝夫 『言葉と文化』岩波書店 1973 pp.15 17
- (8) Standard Level の場合も各評価項目の割合は Higher Level と同じである。ただし、評価基準については、Higher Level の方が Standard Level よりも厳しいものとなっている。
- (9) 「主題」や「登場人物の気持ち」にこだわる指導法の問題点と「レトリック」などの言語技術教育の重要性については、たとえば鶴田清司(1996)『言語技術教育としての文学教材の指導』(明治図書)などに詳しい。
- (10) 2002 年度までは、自分の作品について執筆後に「作品の分析と解説(Analysis and Explanation)」を書く事が義務付けられていたが、2002 年度のカリキュラムの改訂で 2003 年度の受講生からその必要がなくなった。作品執筆の目的を自分で定め(Rationale)、作品を創り(Body)、その出来栄を自分で分析し解説する(Analysis and Explanation)というところに Written Tasks の意義があると考えていた筆者としては、この改訂は非常に残念なものであった。また、例えば生徒が「詩」を書いた場合、生徒が意図した表現効果や細かいニュアンスが、採点のために限られた時間で多くの作品を見なければならぬ試験官に、「分析と解説」の自己説明なしに細部までうまく伝わるのかどうか疑問である。
- (11) 西村俊一は、教育内容と方法における「完結性の欠如」及び現場の教師の指導に左右される「不確定性」を IB 教育の抱える問題として指摘している。(『国際的学力の探求』創友社、1996 年 p.45) そのような問題を引き起こさないためにも、他の参加校や IB 事務局との批判的交流、教育内容と方法についての共同研究、参加校間のネットワーク作りなどは重要な課題である。また、教員養成や教師の自己教育の仕組みについても研究していく必要があるだろう。
- (12) 日本における国語教育についての情報は、学習指導要領および下記の文献を参考にした。
文部省 平成元年 3 月 15 日告示「高等学校・学習指導要領」
文部科学省 平成 11 年 3 月 29 日告示「高等学校・学習指導要領」
『文藝春秋』文藝春秋社 2002.5 特集「小説家がつくる『国語』教科書宣言」
『文藝春秋』文藝春秋社 2002.5 特集「漱石・鴎外の消えた『国語』教科書」
『日本語学』 Vol.21 明治書院 2002.6 特集「国語教育における評価」
『日本語学』 Vol. 21 明治書院 2002.4 特集「国語科教育におけるカリキュラム」

- 『日本語学』 Vol. 20 明治書院 2001.10 特集「国語教育と『総合的な学習の時間』の現状と課題・展望」
- 『日本語学』 Vol. 11 明治書院 1999.11 特集「高等学校国語科の新科目を探る」
- 『日本語学』 Vol. 17 明治書院 1998.11 特集「『総合的な時間』と国語教育」
- 『国語教育』 No.567 明治図書 1998.12 特集「『文学教材の詳細な読解』こう改める」
- 『国語教育』 No.565 明治図書 1998.10 特集「文学教材精読主義の克服」
- 『国語教育』 No.557 明治図書 1998.2 特集「『気持ち』読みでは文章は読めない」

- (13) 本校の図書館は、マルチメディアセンターとしての役割もかねており、すぐ近くにコンピューターやオーディオ機器を中心とするマルチメディア室を併設している。そのため、文献調査での成果をすぐにパソコンに入力してワード文書にまとめたり、検索システムで過去の新聞や雑誌の記事を検索したり、エクセルにデータを入力したり、グループに分かれての作業がやりやすい環境が整えられている。本校の図書館についての詳細は、青山比呂乃司書教諭による本紀要所収論文『バイリンガル図書館の歩み』を参照されたい。
- (14) 小谷野敦によれば、日本の高校国語の教科書では「恋愛小説の類」は極力排除されているそうである。実際にそうなのかどうかはよくは知らないが、小説から「恋愛」を抜いてしまうことが「結果としてひどく味気ない『文学教育』カリキュラムを生み出す結果」になってしまうという意見には同感である。（「恋愛と論理なき国語教育」『文學界』2002年5月号所収）
- (15) 『高瀬舟』のテーマを社会的・現代的な課題と関連させて教授する授業実践はすでにいくつかある。例えば、西田拓郎「『高瀬舟』の詳細な読解をこう改める」（『国語教育』No.567 明治図書1998.12）などは参考になる。
- (16) IBのMiddle Year Programの詳細およびOISへの導入過程の詳細については、拙論「IBの教育理念とMiddle Year Program」及び「IB MYP/PYPの導入に向けて」（いずれも千里国際学園『研究紀要7号』2002年、所収）を参照していただきたい。
- (17) 言語学関連の月刊誌の外に、生徒の興味関心にあわせて、城生伯太郎『オタミミベンベの言語学』、陣内政敬『日本語の現在』、米川明彦『現代若者ことば考』、井上史雄『日本語ウォッチング』なども合わせて紹介し、生徒のリサーチトピックに関連する部分を読むように指示した。また、様々な言語現象に対して興味をもってもらうために、NHKのビデオ教材なども使用した。
- (18) Extended Essayとは、いわゆる「リサーチに基づく研究論文」であり、その執筆はディプロマコースを修了するための必要条件の一つになっている。日本語の場合、対象となる研究分野は「言語」と「文学」であり、字数制限は日本語では8000字となっている。Extended Essayでは、生徒は自分自身で学習計画を立て授業以外の時間を使って自主的に研究をすすめるなければならない。教師の役割は、テーマの設定や調査方法など生徒の研究に必要な相談にのると同時に、研究が順調に進んでいるかどうかをモニターすることにある。参考に、ここ数年の間に筆者が監督した生徒のExtended Essayのタイトルを紹介する。

1999年度 「武者小路実篤の『友情』における〈友情観〉について」

2000年度 文学作品の漢字表記に関する一考察

『こころ』における漢字の使用頻度をめぐって

2001年度 「日本の中学・高校生の使用する平板型アクセント」

2003年度 「OIS 12年生の使用するコードスイッチング」

- (19) 参考に本校で使用している「エッセイの内部評価表」をAppendixに載せたい。（Appendix 1）尚、これはあくまで本校内部で使用されているものであり、IBのもともとの評価表に変わりうるものではない。
- (20) 参考に本校で使用している「コメントリーの内部評価表」をAppendixに載せたい。（Appendix 2）IBのもともとの評価表は「コンパラティブ・コメントリー」のためのものである。「コメントリーの内部評価表」は、比較分析を行う前の基礎的な力を養成する段階での評価表として独自に作

成したものである。

(21) これを「創作ブラクティス」と呼んで、「コメンタリー」と区別している。簡単なものではあるが、「創作ブラクティス」の実践例を載せてみたい。(Appendix 3)

(22) 文部科学省 平成 11 年 3 月 29 日告示「高等学校・学習指導要領」 総則 第 6 款

< IB 関係の資料 >

IBO (2002) *IB Diploma Programme guide: Language A2, February 2002*

IBO (1997) *IB Language A2, April 1997*

IBO (2001) *International Baccalaureate Organization Annual Review 2001*

<Appendix 1> おもて（別刷り）

<Appendix 1> うら (別刷り)

<Appendix 2> おもて（別刷り）

<Appendix 2> うら (別刷り)

固より急ぐ旅でないから、ぶらぶらと七曲へかかる。

たちまち足の下で雲雀の声がし出した。谷を見下ろしたが、どこで鳴いているか影も形も見えぬ。ただ声だけが明らかに聞こえる。せせと忙しく、絶え間なく鳴いている。あたりの空気が一面に蚤に刺されて居たたまれない様な気がする。あの鳥の鳴く音には瞬時の余裕もない。のどかな春の日を鳴き尽くし、鳴きあかし、又鳴き暮らさなければ気が済まんと見える。その上どこまでも登っていく、いつまでも登っていく。雲雀はきっと雲の中で死ぬに相違ない。登り詰めたあげくは、流れて雲に入って、漂っているうちに形は消えてなくなって、ただ声だけが空の裡に残るのかも知れない。

*課題 1

夏目漱石の文章を参考にしながら、山に登っている情景を描いてください。その際、固い言葉とやわらかい言葉、同音反復、同語反復、しりとり語法、などの表現技法を用いてリズム感をだすこと。

*生徒作品 1

by K.S. (2003年度卒業)

ゆっくり、一步一步、登っていく。日は真上に昇りじりじりと暑い光を照らしている。右側には深緑の森。蝉が永遠と鳴いている。短い命の幕が下りるまで鳴いている。命が惜しいのか、鳴いている。その中、私は、一步一步、登っていく。私は空を見上げる。澄んだ空には雲ひとつ無い。雲が無いから澄んでいるのか。あるいは、澄んでいるから雲が無いのか、理由の分からぬ事を考える。一步一步、登っていく。どこまでも登っていく。

* 『名文』創作ブラクティス課題文 2 正宗白鳥 『何処へ』より抜粋

両手で頭を抱いて目を瞑った。すると帰宅の途中と同じ雑念が湧き上がって留め処がない。天井には鼠が暴れまわっていて、時々チュッチュッと鳴き声がある。一家四人はすやすやと眠っているが、毎夜その寝息を聞くぐらい彼にとって厭な気のあることはない。人中へ出ている時には心が動揺して紛れているが、独り黙然と静かな部屋に座っていると、心が自分の一身の上に凝り固まって、しまいには自分の肉体までも醜くあさましく思われてたまらなくなる。そのときこんなくだらない人間を頼りにしている家族の寝息が忍びやかに聞こえると、急にあわれに心細く、はてはしおれてしまう。

健次は昨夜と同じ考えを経験し、心細くなってしおれて、遂にぶっ倒れて、睡る気でなくても自然に眠ってしまう。

雨だれは同じ音を繰り返し、鼠も倦みもせずに騒いでいる。

ボールドは一行段落。網掛けになっている所は、文章が呼応しているところ。

*課題 2

正宗白鳥の文章を参考にしながら、外界の描写を通して、登場人物の気持ちを描いてください。一行段落の効果、文の象徴的な呼応、語彙や句読点の使い方などの表現技法にも気をつけること。

*生徒作品 2

by J.G. (2004年度卒業)

土曜日の午後、家の中は嫌にひっそりと静まり返っていた。

母は出かけ父は一階にいるらしく、二階には僕一人しか居ない。僕は自分の部屋で頭を抱えて机に向かっていた。またもや宿題が全教科出たこのウィークエンド。又、恐怖の土、日がやってきた。この二日間でどの教科からやろうか、どうやってこんなたくさんの宿題が終わるといえるのか。

外では雨風が烈しくなり、机の前の窓を容赦なく叩く。

目を閉じるとバインダーが足を生やして、行進してくるのが見える。「英語」、「日本語」、「数学」、「バイオロジー」、「ヒストリー」、「アート」それぞれの表紙に名前がつけられ、雨音とリズムをあわすように行進して僕の方へ追ってくるのだった。

暗闇の中を迫ってくる一つ一つのバインダーを僕は目をこらして見ていた。すると、どれにも顔がついていて不気味な表情をしている。一番後ろから来るのは「ヒストリー」で、笑いながら接近してくるではないか。

そういえば、来週はヒストリーのテストだ。

目を開けると部屋は真っ暗になっていて、もう日曜日が始まるうとしていた。

「羽のおくりもの」

by N.W (2002年度卒業)

いつかこうなるってわかってた
あなたとは世界がちがうから…

あの銀色の日
救ってくれたあなた
その笑顔が嘘のように恐怖を殺した
そして、今まで見たことのなかった夢が芽生えた

でも、、そのままのあなたでいてほしかった
かわらないでほしかった
「いかないで」とどかない
もうあなたは知らない場所に…

いつかこうなるってわかってた
あなたとは世界がちがうから
私には あなたが知っている
知らないものがたくさんあるの
私はただ「愛情」がほしかった
あなたの「愛情」…

あなたへのこのおくりもの
何の意味があった？
傷だらけの私の前で
子供のように喜んでくれたあなた…しあわせ
「あれ」をほしがるあなた…不安

ずっと…そのままのあなたでいてほしかった
かわらないでほしかった
でも、これだけはわかる
それはあなたのせいじゃないって

いつかこうなるってわかってた
あなたとは世界がちがうから
お互いべつの世界に縛られているから

もう離れるしかないね
強い羽をはばたかせて
夕焼けとともに空へ……

さようなら…… やさしかったあなた
わらいつづけたあなた
背を向けたあなた
もう手のとどかないあなた

理由も知らず僕はただ遠くなる君を見つめてた
腕の中には不完全な「おくりもの」
そして、頬には何故か零れ落ちた涙

「羽のおくり物」の自己分析と解説

この作品は『夕鶴』のつうの気持ちを中心にして書かれた詩である。この物語では、実は鶴だったつうが与ひょうの妻になり、彼に助けられた感謝として千羽織を織る。その布が金儲けの源になり、彼の欲が深くなる。その時、与ひょうは約束を破って、つうの鶴の姿を見てしまい、つうが去る。この作品の題「羽のおくりもの」は「千羽織」を意味している。私はこの詩で、欲深くなる与ひょうに対してのつうの悲しさを主題にした。

まず、この作品では平仮名を多く使用している。そうすると、柔らかい感じが出るし、つうの優しくて純粋な性格も表現できる。全てが平仮名で書かれていると詩のインパクトがなくなるので、私は漢字も入れた。特に「愛情」というのはつうにとって大切なものなので目立つように漢字にした。

第二連では、与ひょうと出会ったつうの気持ちが描かれている。彼女は鶴なので「冬」という言葉は知らないと思ったので「あの銀色の日」と表現した。「恐怖」とは動物の人間に対しての気持ちである。彼の笑顔がそれを「殺した」というと、その怖がる気持ちが完全に消えたように感じられる。次の行に出て来るつうの「夢」とは彼とずっと一緒にいたいという願いである。

第四連には「私にはあなたが知っている知らないものがたくさんある」とあるが、それは人間と動物の世界の違いは大きいという意味がある。例えば、つうは「おかね」で「かう」ことを理解できない。だから彼女は人間と動物との交わりはありえないと分かって寂しくなった。

次の連に「傷だらけの私」とあるが、それはつうの千羽織に対しての献身を表している。「あれ」とは「おかね」の事だ。それを直接「おかね」と言わない事にしたのはつうがそれを言いたくない程悲しくてつらい思いをしていると強調するため。

私は与ひょうが物語では大きな役割を持っていると思ったので最後に彼の視点を入れた。「理由も知らず」というのは彼の間の抜けた性格を表すが、「頬には何故か零れ落ちた涙」は、彼の心の何処かにあるつうと分かれた悲しさを表している。

by N.W (2002年度卒業)

『夕鶴』のフロッグ

- 与ひよつ えっ? ……あ、そっか。もちろんええですよ、っん。……とっただけ。
こんな寒い夜に女ひとり?
- つづ ちよつと道に迷ってしまいました。……手を温めてもらえるんですか?
- 与ひよつ は、どっぞ、どっぞ……
- つづ 火の前に座って手をあてる。与ひよつ、じつと見ている。
- つづ (ふと気がつく) はい? 何か? ……
- 与ひよつ (恥ずかしそくに)
えっ? えくく、何でもねえだ。美人なおなごをおもつてですよ。……えくく……
- つづ ……(軽くほほえむ)
- しんとした間
- つづ 私は「つづ」ともっします。
- 与ひよつ え、「つづ」か。ええ名前だな。おら、与ひよつだ。
- つづ 与ひよつ……?
- 与ひよつ えくく、そっただ。 (つづ、与ひよつをみつめる。与ひよつちよつとむじむじして)
あ、そっただ。
- つづ つづさん、なんか食べるか? たいしたもんねえけど……
- つづ ……
- 与ひよつ え?
- つづ 与ひよつさん、私を嫁にしてくれませんか?
- 与ひよつ (非常に驚く) え? ……な、なんだって?
- つづ 嫁にしてください。
- 与ひよつ そげに、……うれしげに、何でじゃ?
- つづ いや? いやなの?
- 与ひよつ そ、そんなわけないですよ。こんなきれいな嫁さん、おらにはもったいないぐ。
- つづ いえ、私は与ひよつさんの女屋になれたら、本当に幸せです。
- 与ひよつ そ、そっか? ……
- つづ はい。……どっか、嫁にもらつて下さい。(頭を下げる)
- 与ひよつ つづさんがいいんだったら、おらよろこんで
- つづ ほんと? (ほつとして) よかった、よかった。
- 与ひよつ でも、ほんまにいいんか?
おら、お金もなんもなしし、おめえになんもしてやれんぐ?
……んん、わからんべ。……ほんまにいいんか?
- つづ はい。(深くつなずく)

暗くなる (暗転)

by A.O. (2001年度卒業)

『夕鶴』のプロローグの自己分析と解説

私は、木下順二の『夕鶴』のプロローグとなる新しいシーンを書いてみることにした。『夕鶴』の一部となるものなので、木下順二の書き方や戯曲のスタイルを真似て書いた。

まず、ト書きでは『夕鶴』でよく使われるイメージとフォームを使ってみた。例えば、一番初めの「夕焼け」は『夕鶴』の中でモチーフになっていて、わらべ唄もよく使われている。「かえろ、かえろ」のわらべ唄は場面に合っていると思ったので使用することにした。他には間を養すタツシユ「」や人物の動作や感情を表すため丸括弧を使った。

言語的特徴も木下順二風にした。まず、与ひよつのでりを方言で書き、つづのでりを標準語で書いた。与ひよつの方言は決まった方言ではないので、出来るだけ色々な地方の方言を混ぜてみた。例えば、「ほんま」「やるべ」と言う言葉や、文末を「〜べ」「〜でよ」で終わらせたりした。与ひよつとつづのお互いの呼び方には「〜さん」をつけた。これは初めて会う二人のシーンなので、自然体にするためでもある。言葉の繰り返しと短い文も多用した。後は、疑問符「？」とリーダー「…」も木下順二らしく、多用した。

最後の「暗転」(ブラックアウト)は、たぶん一番木下順二のフォーマットに従っていないと思う。木下順二は一回も暗転を使っていない。一回暗くなって、つづにスポットがあたる所はあるが、他のシーンはすべて繋がっているため、ライトは夕焼け以外には使われていない。しかし、私が書いたプロローグは、第一幕と時間が離れているため、何らかの方法でそれを強調したくて、私は最後に舞台を「暗転」させることにした。

by A.O. (2001年度卒業)