The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	国連国際学校における継承日本語教育の取り組み (1) 解説文 : 学校教育の中で多言語を育てるとは? : 国連国際学校継承日本語クラスの授業実践に見る4つの「転回」
Author(s)	大山, 智子
Citation	母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究. 2006, 2, p. 32-44
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/25013
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

国連国際学校における継承日本語教育の取り組み

（1）解説文：学校教育の中で多言語を育てるとは？

― 国連国際学校継承日本語クラスの授業実践に見る４つの「転回」―

大山智子（ジャーナリスト・国連国際学校卒業生）
tomokoohyama@hotmail.co.jp

1.1　学校教育の中での言語教育の役割とは何か

「言語教育は、何をゴールに見据えるのか(＝言語を育てるとはどういうことか)」、「言語教育は、学校教育の中で、どのように位置づけられるのか（＝学校教育の中で育てるとはどういうことか)」、そして「『多』言語を育てるとはどういうことか」――この３つの問いは、「学校教育の中で多言語を育てる」ことを考える際の出発点である。

一般に「言語教育」とは、言語運用能力の育成であり、「聞く」「話す」「読む」「書く」技術を高度に駆使できるようになることに目標に置く。一方で、学校教育は、「どのような大人になってほしいと願うのか」という子どもたちの人間形成面における教育理念を教育活動の基盤に持つ。では、学校教育の中で、言語教育はどのような役割を果たしているのだろうか。あるいは、どのような役割を担うことができるのだろうか。

言語教育の研究は、外国語教育、第２言語教育、そして、近年では、外国語としてでも母語としてでもない継承語教育等、その指導の対象別に指導法の研究が行われてきた。日本語教育においても、海外における日本語学習者の増加、日本国内における外国人住人の増加、そして海外における長期滞在・定住日本人や日本人との国際結婚カップルの増加は、それぞれの分野において、研究を活発にしている。しかし「学校教育の中での言語教育」という観点から日本語教育を振り返るとき、「いかに日本語をできるようにするか」という指導技術に関する議論は多く聞かれても、「日本語を通して、どのような子どもを育てるのか」に関する考察は、少ないのが現状である。

1.2　多様性を前提とする国連国際学校の日本語教育

津田と大山による２つの論稿では、米ニューヨーク州にある私立国連国際学校における日本語教育の実践を土台に、「学校教育の中で多言語を育てる」ことの意味と方法を問う試みが行われている。国連国際学校は、そもそもが世界各国からニューヨークの国連本部へ赴任する国連職員の子どもたちのために設立されたインターナショナルスクールであり、地元ニューヨークや国際企業社員の家庭の子どもたちを含む在籍児童生徒の生育歴や学校歴は、宿命的に多様性に富んでいる。大山論文の中で触れられるとおり、同校で日本語を学ぶ子どもたちの中には、日本語を母語として身につけ、日本で国語教育を受けて育ってきた「海外子女」、アメリカで生まれ育ち、家庭内で日本語に触れる機会のある「継承語としての日本語学習者」、日本に長期滞在し「外国籍児童生徒」として日本の学校教育で育った非母語・非日本人学習者、そして「外国語」として日本語に取り組む学習者が含まれる。そして、それぞれの言語運用能力は、必ずしも「海外子女」「継承語学習者」「非母語・非日本人学習者」「外国語としての日本語学習者」という序列が成立するわけではない。日本での生活経験、学校経験、日本不在歴、日本語学習歴、生活言語環境など、日本語運用能力には、さまざまな要素が変数として関わってくる。そのような学習者の多文化・多国籍・多民族・多言語・多レベルを前提に「日本語を育てる」とはどのような授業実践を伴うのか。また、その授業実践は、そうした前提の中で行われる「学校教育」の中で、どのような役割を担っているのか。そもそも、多文化・多国籍・多民族・多言語を前提にした「学校教育」は何を目指すのか――。

2.1　国連国際学校における言語的状況

国連国際学校は、1947 年にニューヨーク市に本部を置く国連関係者の子どもたちのための学校として設立された。2005 年 12 月現在、1 年間の幼稚部 (Kindergarten) の課程と小学校・中学校・高校（1 年 - 12 年）には、1450 名以上が在籍し、その出身地は 115 ヵ国に上る。教師の出身地も 70 ヵ国を数えるとされている。学校の指導言語は、英語であるが、フランス語もしくはスペイン語が全生徒についての必修科目として小学校で導入されている。また、7 年生からは、フランス語、スペイン語に加え、アラビア語、中国語、ドイツ語、イタリア語、日本語、ロシア語を教科と

して学ぶことができる。

国連国際学校は、ニューヨーク州に認可された学校であると同時に、ヨーロッパ国際学校連盟に属するインターナショナルスクールである。国連の成り立ちから、在籍生の背景は、必然的に多文化・多民族・多国籍・多言語となる。また、国家間の移動を前提とする国際公務員を親に持つ子どもたちであることから、国際的な転出入が当然のことながら前提とされる。したがって、国連国際学校では、そうした子どもたちの教育ニーズに応える学校として、特定の一ヵ国の公教育の教育目標やカリキュラムをベースにするのではなく、極めて独自の教育目標、そしてカリキュラムを創出することが要求されていたといえる。言語をめぐる状況を見ても、指導言語である英語を母語として身につけている子どももいれば、非母語として学ぶ子どももいる。小学校段階で必修科目として導入されるフランス語やスペイン語も、すべての子どもにとっての「外国語」なのではなく、相当数の母語話者（例えば、フランス出身者や、南米諸国出身者)、出身国の公用語として身につけている第２言語話者（例えば、スイスやアフリカ諸国出身者の場合など)、そして継承語話者を含んでいる。７年生からの言語教科にしても状況は同様である。つまり、「英語は日本の国語に相当するような、文学教育を含む母語話者レベルを前提とした言語教科であり、フランス語やスペイン語を始めとする他言語は、いわゆる日本の英語に相当するような外国語教育としての言語教科である」というように自動的には分けられないのである。

このように、国連国際学校の言語教育は、母語から外国語までのさまざまなレベルの学習者を前提とし、また、母語教育を短絡的に「国民統一としての国語教育」とすることが不毛な地平に置かれている。「国民統一としての国語教育」とは、近代における国民国家の成立の過程で各国が行ってきた言語による国民統一を公教育という国民教育の装置を通して強化する仕組みである。しかし、同校の在籍児童生徒はそもそも国連加盟国をはじめとする多様な国の国民である。さらに、言語の面から見ても、たとえばフランス語はもはやフランス国民のみと一体なのではなく、ヨーロッパやアフリカ諸国の多様な国民の言語でもあるという状況の中に置かれている。フランス語は、フランスやスイスやセネガルやレユニオン島の風土や歴史の中で培われた美的感受性や人間の心の在り方を伝え表現する言葉として、フランス語を理解する多様な背景を持つ人々に向かって開かれている。フランス語を通して、ひとつの国の国民としての価値観や情緒、そして一体感を育成するようなことは成

立しないのである。では、国連国際学校での言語教育は、何にゴールを据えているのか。

2.2 国際バカロレアとは何か

国連国際学校のカリキュラムは、国際バカロレア機構によるディプロマプログラムのカリキュラムに特徴づけられている。国際バカロレアのディプロマプログラムとは、特定の国の独自の教育制度に基づかない２年間の高等教育課程として構想され、国際バカロレア機構によって出題・採点が行われる修了試験に合格した者には「国際バカロレア資格」（＝ディプロマ）が国際バカロレア機構から与えられる。国際バカロレア資格は、1960 年代に、国際的な移動をともなう仕事に従事する者の子ども、つまり各国の海外子女等、国際学校で学ぶ生徒が各国の大学に進学できる道を開くことを目的として着想され、現在では、世界 100 ヵ国以上において大学入学資格もしくは大学受験資格として認知されている。国連国際学校では、1968 年に行われた試行試験にも参加するなど、国際バカロレアに初期構想段階から深く関わっていることが認められる。現在では、11 学年と 12 学年の２年間にディプロマコースのカリキュラムを採用し、キンダーガーテンレベルから 10 年生に至るまでの下位学年でも、ディプロマコースの教育理念と学習内容を意識したカリキュラムが組まれている。

国際バカロレアのディプロマプログラムでは、芸術、数学、実験科学、人文科学の４つの分野からの教科に加えて、２つの言語を教科として履修することを定めている。この２つの言語は、「第１言語」と「第２言語」として位置づけられ、「第１言語」では、母語レベルでの言語運用能力と文学理解が要求される。国際バカロレア機構による修了試験では、80 言語が、「第１言語」の教科として用意されている。また、「第２言語」では、11 学年の段階で初めて履修する言語に出会う初級学習者、すでに学習経験のある既習者、高度な言語運用能力を持つ学習者といったそれぞれの学習レベルに応じたカリキュラムと試験を用意している。「バイリンガル」「継承語」は、主としてこの「第２言語」の高度な言語運用能力を持つ学習者として想定されていると言える。しかし、一方で、何を「第１言語」で選択し、何を「第２言語」で選択するかは、究極的には学習者の選択に委ねられている。

2.3 国際バカロレアにおける言語教育観

国連国際学校での言語教育は、一義的には、「国際バカロレア資格」が取得できるよう、「第１言語」「第２言語」の教科における修了試験に合格することを目標にすることになる。国際バカロレアでは、批判的思考（critical thinking)、異文化間理解（intercultural understanding)、多様な視点への接触（exposure to a variety of point of view）を育む知的経験（academic experience）を生徒相互に共有することを、教育目標の根底に据えている。特定の国民教育システムに基づかないということは、特定の価値観を伝達し、再生産する仕組みとしての教育という発想と決別することを意味する。たとえば、歴史の語り方は必然的に、「国民国家の歴史」を離れ、多角的、多層的、多元的にならざるを得ない。しかし、その多様性の評価を、最終的に試験を実施し、採点し、資格を認定するという作業の中でどのように行うのか。特定の見方のみを評価することが、国際バカロレアの「国際性」に反するとすれば、すべての見方を相対化し、「何でもあり」として評価を放棄することは、「教育」に対する無責任でもある。しかし一方で、このジレンマは、教育活動を「教師から生徒へ、一定の知識や技術を伝達し、教えたことがわかったかどうかを試験で問い、評価する」という枠組みの中で考える限り、解決することができない。そこで、国際バカロレアの試験は、特定の知識、見解、考えそのものを問うのではなく、考えるプロセスを問うものへと転回するのである。

ディプロマプログラムにおける必修科目「知識の理論(Theory of Knowledge=TOK)」は、「私たちはどのようにして知識を獲得するのか」「知識とは何か」「知るということの基準は何か」等の問いを通して、「知る」ということのプロセスを批判的に追究していく点で、「プロセスを問う」国際バカロレアの教育観を象徴的に表していると言える。また、言語教科についても同様に、「教師から生徒へ、一定の言語技術を伝達し、教えたことが使えるようになったかどうかを試験で問い、評価する」という枠組みを超えた教育が想定されている。「聞く」「話す」「読む」「書く」の技術を使い、「自分はどのような考えを持つのか」「なぜそのような考えを持つのか」を、考えを持つに至るための情報収集（知識の獲得)、情報整理（論理展開)、プレゼンテーション（説得技術)、反論への対応（他者による批判の受容と説得）を通して形成することができるようになることが期待されている。この枠組みにおいては、「何のために言語を学ぶのか」という問いに対して、「私とは何か（自分の voice を発見す

ること)」を知り、「あなたとは何か(他人の voice を聞く耳を育てること)」を知り、「私とあなたはいかにして共に生きていくのか How are we going to live together and share this planet? (共に voice を重ねて新しいものを生み出す方法を知っていること)」を考えるための技術と方法を学ぶのだという答えが用意されていると考えられるだろう。そして、それは、国民教育という国家による政治的なシナリオから離れた地平で「どんな大人を育てていくのか」という問いに対する、国際バカロレアの「アカデミックな全人教育」という答えに重なるものであると言える。

3.1 「教える」「学ぶ」をめぐる転回

「プロセスを問う」教育は、他人の生み出した知識を無批判に受け入れ、試験の解答用紙に再生産する、従来型の「教える」「学ぶ」の関係では成立しない。たとえば、教科書に書かれた、学ぶべきとされる知識に対して、「何が書かれ」、「どのように書かれ」、「それを自分はどう読むのか」を分析・構成していく作業であるため、「読む側」すなわち「学ぶ側」の能動性と主体性が問われるからである。

書かれたものに対する読む側の能動的な関わりを、津田は「ニュークリティシズム」と「テクスト論」を援用しながら説明する。「ニュークリティシズム」も「テクスト論」も、20 世紀の現代思想、とりわけ現代文学批評における理論であり、いずれも「読者が何を読み取るか」が重要であるとする点において共通している。これは、書き手の意図を正確に言い当てることが唯一の正解である、とする作品論と呼ばれる読み方から、シニフィアンとシニフィエの結びつきは「恣意的」なものであるとしたソシュールの考察に始まる「言語論的転回」をきっかけにして、読み手による意味の構成に重点を置く読み方へと「読む」という行為をめぐる主体性のシフトを生んだ思想であると言える。言語論的転回は、発信者が言語を介して意味を伝達するという発想から、受信者における言語の理解と意味の構成に注目した点で、言語活動をめぐるパラダイムの「転回」を生んだ。同様に、「書かれたテクスト」＝文学作品をめぐる「読み」では、テクストが書き手の意図を伝達するという発想から、テクストから読者が意味を構成するという「転回」を生んだ。そして、これらの転回は、教師から生徒への知識の伝達による従来の教育観から、「学習者が自分をどう位置づけ、どう考えるか」という学習者の考えるプロセスを重視する教育観へとシフトした国際バカロレアの「転回」とも重ね合わせて考えることができる。

3.2 「書き手」と「読み手」における転回

日本語学習者においても、「海外子女」から「継承語話者」「非日本人・非母語話者」まで、多国籍・多民族・多言語背景・多レベル多学習歴という学習者の集団の中で、「ネイティブ並みの流暢さ」以上にゴールを設定し、学習者の日本語を保持伸長する日本語教育のモデルとして、国連国際学校では、日本の「国語教育」とは異なるモデルを模索する必要があった。作者の意図を汲むことを文学作品の読みとして行う国語の文学教育は、3つの点で、国際バカロレアの教育理念やカリキュラム、そして国際国連学校の学習環境と相反する。第1には、国語教育のカリキュラムが、「批判的」に読むことに対して開かれていない点が挙げられる。批判的とは、作品（テクスト）に対して独自の視点を打ちたて、それに従って作品を読むことの意味を構成していくことを指す。しかし、「作者の意図を理解すること」を「作品を読むことの意味」とする作品論的な読み方をゴールとする場合には、批判的な読み方は許容されない。「他人の voice」である文学作品に耳を傾け、それをきっかけに「自分の voice」を発見し、発表し、「新しい価値（意味)」を生み出し表現することが期待されている国際バカロレアのカリキュラムでは、作者の意図を語るだけでは評価されないのである。第2に挙げられるのは、作者の意図であるとされる正答を想定した文学指導、および、その理解を「作者は何を言いたかったのでしょう」という問いによって測る試験のスタイルもまた、国際バカロレアの「プロセスを問う」試験の前には、表現力（究極的には「書く」力）不足として評価されないという点である。そして第3には、作品を通して国語教育が育成するとされる日本の風土と歴史に培われた情緒やそれに対する共感は、読む側の多様性に対して、あまりにも閉ざされている点が挙げられる。

「産業資本主義的基盤の上にしがみついている作家論的日本の国語文学教育」という津田の主張は、教師から生徒へという指導における権威の構造、書き手の意図を読み手が受容するという「読み」における権威の構造、そして、その権威を無批判に受け入れる人間を学校という装置の中で再生産しつづけるという日本の学校教育の構造を指していると考えられる。そして、津田は、海外において日本と同じ「国語教育」を行うことで解決されたとしてきた日本語における「継承語教育」について、国連国際学校における国際バカロレアカリキュラムとの位相の違いを明らかにする。

3.3 「母語話者」と「継承語話者」をめぐる転回

「読み手」主導による読みというパラダイムシフトは、必ずしも読み手の独善的で暴力的な「誤読」を容認するものではない。津田が授業実践の中で用いている「ニュークリティシズム」や「テクスト論」を初めとする文学理論は、「いかにテクストを読むか」、つまり「テクストから読み手はどのような意味を引き出すのか」をめぐる方法論である。国連国際学校では、ディプロマコースでの授業を中心として、日本語のみならず、他の言語教科や、知識の理論、哲学、文化人類学、経済学、そして数学や実験科学、美術や音楽といった芸術科目を通して、こうした理論に出会うことになる。たとえば、言語教育とはもっとも遠いと思われる非言語を扱う芸術科目においても、たとえば楽典の解析と楽曲の関係を通して「音楽批評」というものの「批判的視点とは何か」を学ぶ。また作曲家と演奏家の関係を、作者と読者のアナロジーで考察し、演奏家の創造性＝すなわち「批評的視点」を発見するようにも促されるのである。国連国際学校では、そうした他教科との有機的なつながりの中に言語教育としての日本語教育も位置づけられている。生徒は「日本語を」読み 「日本語で」考え、「日本語で」アウトプットとしてのプレゼンテーション、論文作成、演劇上演などを行いながら、そうした日本語での活動を通して、「読む方法＝考える方法」を学ぶ。言語教育の目的を、「流暢に使いこなすこと」ではなく、「いかに言語を使って考えるか」に置くときに起きるクラス内のダイナミズムは、大山が描くとおりである。外国語以上、母語未満の継承語学習者は、これまで日本語を「流暢に使いこなす」という点において、同年齢の母語話者との比較における「遅れ」が強調されてきた。しかし、「考えること」というベクトルにおいては、他教科との結びつきの中で、継承語学習者が（あるいは他教科においてフルに学習者として機能している継承語学習者だからこそ）力を発揮する、という「転回」が生じるのである。国連国際学校の日本語継承語クラスの特徴は、通常に行われている継承語教育の実践とは異なり、現地校と補習校という構図に見られるような、「国語」だけが学習者の学習活動の中で孤立した独自の世界をつくるのではなく、学校という場の、一貫性のあるひとつの教育理念に基づいた大きな枠の中で、他教科との連携を持ちながら「日本語で」学べるということである。カリキュラムの中にある他教科との連続性は、「私はなぜ日本語を学ぶのか」という問いに対して、「『私とあなたはいかにして共に生きていくのか』を考え、実践できる大人になるため」という教育とい

う観点からの答えが用意されている。「われわれはどこから来たのか」ではなく、「われわれは何になることができるのか、われわれはどのように表象されたのか、他者による表象が自分たち自身をどのように表象できるかにどれほど左右されているのか」が重要であると津田が主張するとき、それは、生徒が自己のアイデンティティを、「日本人だから」という思考に代表されるように、近代国家の作ってきた神話の文脈に沿って国家や民族、言語や文化に起源を見出すのではなく、「自己」と「他者」の関係性の中で、「何を共に生み出すことができるのか」、そして「自分は、どのような貢献が可能なのか」という形で未来に向かって開かれ、形成されることを示していると考えられる。「他者」との関わりの中で、「自己」を形成し、「他者」を理解し、主張し、問い返し、吟味し、反論し、同意するために重要な役割を果たすのが言語なのである。この言語とは、単に「何語を話すか」ということではなく、「どのように話すか」「どのように相手の話を読み取るか」を自覚的に認識できるメタ言語としての言語である。

3.4 ファシリテーターとしての教師

「流暢さ」でなく「考える方法」を学ぶことにゴールを見据え、想定される正答を問う作品論から、読み手の主体的な「読み」へと「転回」し、教師から生徒への知識・技術の伝達から、学習者の自律的で主体的な学習へと「転回」するときに重要となるのが、教師の役割の「転回」である。大山が論じる「スカフォルディング」は、この転回の結果として重要性を増してきた指導方法論といえる。そしてまた、この「スカフォルディング」は、「教師」としての役割と、「言語教師」としての役割という２重の意味での転回を示しているといえる。

まず第１に、「教師」としての役割では、教師は教室内において「レクチャラー（講義をする人）」から「ファシリテーター（議論を促す人）」へと変化することになる。従来型の「レクチャラー」としての教師は、知的伝達者（教えてくれる人）であり、全能視点的視点保有者（正しいことを知っている人、何でも知っている人）である。教育活動が、「思考において自身を方向づける」ことだとするならば、このモデルにおける教師の役割は、「思考そのもの」を方向づけることになる。一方で、「ファシリテーター」としての教師は、生徒自らが学び、生徒相互で学び合うためのコーディネーター（リソースである教材や情報、あるいは情報提供者—生徒を含む—に引

き合わせる人）であり、アドバイザー（どのような情報が存在するか、存在する可能性があるかを提供する人）であり、ファシリテーター（グループ内の議論を促す人）である。このモデルにおいては、教師の役割は、「思考において、思考を通して自分自身のあり方を方向づけること」のからくりを意識化するためのヒントを促すこととなる。大山が論じるように、グループワークの中で学習者は相互にリソースである。教師は、その理想的な状態を作るために、学習者が他の学習者をリソースとして活用し、自分が他の学習者にとってのリソースとなり得るよう、自分の視点を見出す手助けや、テクストの読みを含めた他人の視点を理解する手助けとして「スカフォルディング」を行うのである。

この「スカフォルディング」が、言語的な側面で行われるとき、「言語教師」としての役割が必要とされることになる。これが第２の側面である。テクストの読みを行う際、他人の議論に耳をかたむける際、自分の考えを伝える際に、言い回しや語句の理解、文字の理解の技術的な手助けを行っていくのである。多様なレベルを内包するクラスの中では、「習った漢字で読める教材」というような言語的な習得レベルに照準を合わせた教材選びは意味を持たない。むしろ、議論の俎上として、読みの対象としてのテクストを読むために、習っていない漢字を学習する手助けをし、難しい言い回しを学習者の知っている言い回しに言い換え、ときに英語など他言語での理解を容認して、グループ内で「リソースとして機能する学習者」にするための「スカフォルディング」を行うのである。同一の教師が、「教師」として、「言語教師」として、２つの側面から「スカフォルディング」を行う構図は、「教科担当教師」が「語学教師」も兼ねるとされる第２言語習得論の中のシェルター方式に共通するものが見出せると言えるだろう。

3.5　「模倣」をめぐる転回

コーディネーターであり、アドバイザーであり、ファシリテーターである教師の役割を全うするための「スカフォルディング」は、教室という「場」の中だけではなく、学年の進級という「時間」軸を通しても構想されている。大山の論じる「３年一巡カリキュラム」は、学習者が「自律的で主体的な学習者」へと成長していく過程を、「スカフォルディング」という補助線を用いて描き出している。

同様に「自律的で主体的な学習者」へと生徒を導いていく過程を、津田は、「ミメ

ーシス」、すなわち模倣という考えに基づいて説明する。津田の議論の土台をなす「ミメーシス」は、アリストテレスが『詩学』の中で用いた「模倣」の理論、そしてフランス現代哲学においてリクールが論じる「創造」の理論を、言語教育における実践に応用したものである。国連学校で津田が行う授業実践には、これまでに論じてきた多くの「転回」が見られるが、一方で、この「転回」が、必ずしもこれまでの思想や文学理論、言語教育の研究を否定するものではないことを、後に稿を別にして論じられるであろう津田の「ミメーシス」の議論に見出すことができる。「テクストの読み」については、作家の意図を汲む作品論的読み方を、津田は、カリキュラムの初期の段階で徹底する。作品論の観点からテクストを読むこと通じて、語句や文の構造を理解し、文の意味する内容を読んでいく。作家が作品を生み出した時代背景や作家という人物への理解を通して、「作家の言いたかったこと」を考えていく。作品論的な読み方とは、つまり、作家の目になって、作品を構成するプロセスの追体験であり、「ミメーシス」の理論で言えば、「模倣」なのである。同様に、パターンドリルや文型学習、文法理解といった従来型の言語教育についても、決まった文を覚え、繰り返し、練習し、「口が覚えるまで」「体が覚えるまで」使ってみることは、まさに「模倣」なのである。しかし、津田の授業実践は、「模倣」の段階で完結しないのである。作品論的にテクストを読んだ次の段階では、その読み方が唯一無二の「読み方」ではないことが学習者に提示されていく。読み方は技術であり、方法であることが意識化され、書き手と一体化した読者であった学習者は、書き手を離れて読む方法を知ることになる。その理論が「ニュークリティシズム」であり、「テクスト論」であり、「脱テクスト論」なのである。しかし、こうした理論は、唐突に学習者の前に投げ出されるわけではない。学習者がこうした理論を理解していく過程において、教師は、ときに「情報伝達者」として「全能視点的視点保有者」として学習者と関わりながら、学習者自身が「理論に出会い」「自分なりに理論を用いてその用法を試し」ていく過程に寄り添うのである。「自分なりに理論を用いて用法を試す」こともまた、「模倣」のプロセスであると言える。そして、学習者は、自らの視点を見出して、テクストから「意味」を生産するという過程を自分の活動として経験し、さらに相互に「意味」を受け取り合い、「意味」の発信は、受け取り手側の「意味」の生産を経て完結するというプロセスを理解し、身につけていく。受信者としての読者から、意味生産者としての読者へ、受信者としての学習者から主体的な学習者へ、知の財産の受け手としての学習者からリソースとしての学習者へ

との変化の過程が、「模倣」から「創造」への過程であると言える。

津田の論じる「ミメーシス」の特徴は、「模倣」をめぐる「転回」である。「模倣」を、「他人の真似」すなわち「オリジナルでないもの」と考えるのではなく、「模倣」こそ「オリジナル」の過程の一部と位置づけている。つまり、文型を模倣し、理論を模倣し、しかし、その模倣にすでに「オリジナル」なるもの、つまり「創造」が含まれていると考えるのである。テクストの読みにおける書き手優位から読者優位への転回が、読み手の主体性を謳い上げるものだとすれば、「ミメーシス」は、何を模倣するか、どのように模倣するかに重点を置く、模倣者の主体性を謳い上げる転回であると言える。このことによって、「模倣」から「創造」へのプロセスは、断絶することなく、一貫したひとつのカリキュラムとして編成が可能になるのである。

国連国際学校の日本語教育を、国連や国際バカロレアを背景に持つ、極めて稀な環境で行われている特殊な試みであると断じるのはたやすい。しかし、「私たち日本人は、母語としての日本語を大切にし、継承・発展させていくとともに、日本語やその所産を人類の文化資産の一つと捉え、その存在意義や価値、果たすべき役割を提言し、地球社会においてそれらが発揮されるよう行動する主体性を持つべきである」と文部科学省が高らかに謳い上げ、日本人としての「情緒」のよりどころとしての国語と、「道具」としての英語という２本立ての言語観を学校教育の中で繰り返し反復するとき、国連国際学校の日本語教育の特殊性が、海外で急速に展開するグローバリゼーションの現実を映すものとして貴重に見えるのである。

国連国際学校を通して見える「学校教育の中で『多』言語を育てる」ことの意味は、言語を共有する者同士の情緒的な結びつきを強化することでもなく、多言語でコミュニケーションを図ることのできる未来のビジネスマンを育てることでもない。また、自分やその家族の出自を辿り、その起源である国家や地域との心的な結びつきを回復することでもない。「多」言語を育てることの最大の意味は、学習者が、一体化した言語と自己の結びつきに気づき、言語そのものの果たす役割に意識的になることだろう。文法を学び、文型を積み上げていく作業は、「話すことを学ぶこと」そして「考えることを学ぶこと」の、学びのプロセスの入り口におけるひとつの学習にすぎない。「学びあう者たちの共同体」を構想する国際バカロレアが、生涯学び続ける人間の育成を強調するのも、その壮大さゆえということもできるだろう。そ

の構想があまりにも「教養主義的」であると批判するならば、翻って近代国家の成熟を経てグローバリゼーション時代を迎えた現代というコンテクストにおける「学校教育とは何か」「教育」とは何かを考えざるを得ない。

国連国際学校の日本語教育は、荒唐無稽な机上の空論ではない。30年を越す年月にわたって行われてきた実在のクラスであり、実践である。そこにまたもうひとつの貴重さがある。