

IBプログラムにおける「言語」と「学習」



International Baccalaureate®
Baccalauréat International
Bachillerato Internacional

IBプログラムにおける「言語」と「学習」



初等教育プログラム（PYP）・中等教育プログラム（MYP）・
ディプロマプログラム（DP）

IBプログラムにおける「言語」と「学習」

2011年9月に発行、2012年8月に改訂の
英文原本 *Language and learning in IB programmes* の日本語版
2014年11月発行

本資料の翻訳・刊行にあたり、
文部科学省より多大なご支援をいただいたことに感謝いたします。

注： 本資料に記載されている内容は、英文原本の発行時の情報に基づいています。

非営利教育財団 国際バカロレア機構
(International Baccalaureate Organization)
15 Route des Morillons, 1218 Le Grand-Saconnex, Geneva, Switzerland

発行所
International Baccalaureate Organization (UK) Ltd
Peterson House, Malthouse Avenue, Cardiff Gate
Cardiff, Wales CF23 8GL, United Kingdom

ウェブサイト：www.ibo.org

© International Baccalaureate Organization 2014

国際バカロレア機構（以下、「IB」という。）は、より良い、より平和な世界の実現を目指して、
チャレンジに満ちた4つの質の高い教育プログラムを世界中の学校に提供しています。本資料は、そ
うしたプログラムを支援することを目的に作成されました。

IBは、資料の中で利用する多様な情報源について、情報の正確さと信頼性を確認します。ウィキ
ペディアのようなコミュニティーベースの知識源を使用する際には、特に留意します。IBは知的財
産の原則を尊重し、利用する著作物すべてについて刊行前に著作権者を特定し、許諾を得るよう常に
努力します。IBは、本資料で利用した著作物に対して許諾をいただいたことに感謝するとともに、
誤記および遺漏がありました場合には、可能な限り早急に訂正いたします。

本資料に関するすべての権利はIBに帰属します。法令またはIB内部規則もしくは方針に明記さ
れていない限り、IBの事前承諾書なしに、本書のいかなる部分も、形式と手段を問わず、複製、検
索システムへの保存、送信を禁じます。詳しくは www.ibo.org/copyright をご覧ください。

IBの商品と刊行物は、IBストア (<http://store.ibo.org>) でお求めください。ご注文については、
販売・マーケティング部にお問い合わせください。

電子メール：sales@ibo.org

International Baccalaureate、Baccalauréat International および Bachillerato Internacional は、
International Baccalaureate Organization の登録商標です。

IBの使命

IB mission statement

国際バカロレア（IB）は、多様な文化の理解と尊重の精神を通じて、より良い、より平和な世界を築くことに貢献する、探究心、知識、思いやりに富んだ若者の育成を目的としています。

この目的のため、IBは、学校や政府、国際機関と協力しながら、チャレンジに満ちた国際教育プログラムと厳格な評価の仕組みの開発に取り組んでいます。

IBのプログラムは、世界各地で学ぶ児童生徒に、人がもつ違いを違いとして理解し、自分と異なる考えの人々にもそれぞれの正しさがあり得ると認めることのできる人として、積極的に、そして共感する心をもって生涯にわたって学び続けるよう働きかけています。



IBの学習者像

すべてのIBプログラムは、国際的な視野をもつ人間の育成を目指しています。人類に共通する人間らしさと地球を共に守る責任を認識し、より良い、より平和な世界を築くことに貢献する人間を育てます。

IBの学習者として、私たちは次の目標に向かって努力します。

探究する人

私たちは、好奇心を育み、探究し研究するスキルを身につけます。ひとりで学んだり、他の人々と共に学んだりします。熱意をもって学び、学ぶ喜びを生涯を通じてもち続けます。

知識のある人

私たちは、概念的な理解を深めて活用し、幅広い分野の知識を探究します。地域社会やグローバル社会における重要な課題や考えに取り組みます。

考える人

私たちは、複雑な問題を分析し、責任ある行動をとるために、批判的かつ創造的に考えるスキルを活用します。率先して理性的で倫理的な判断を下します。

コミュニケーションができる人

私たちは、複数の言語やさまざまな方法を用いて、自信をもって創造的に自分自身を表現します。他の人々や他の集団のものの見方に注意深く耳を傾け、効果的に協力し合います。

信念をもつ人

私たちは、誠実かつ正直に、公正な考えと強い正義感をもって行動します。そして、あらゆる人々がもつ尊厳と権利を尊重して行動します。私たちは、自分自身の行動とそれに伴う結果に責任をもちます。

心を開く人

私たちは、自己の文化と個人的な経験の真価を正しく受け止めると同時に、他の人々の価値観や伝統の真価もまた正しく受け止めます。多様な視点を求め、価値を見だし、その経験を糧に成長しようと努めます。

思いやりのある人

私たちは、思いやりと共感、そして尊重の精神を示します。人の役に立ち、他の人々の生活や私たちを取り巻く世界を良くするために行動します。

挑戦する人

私たちは、不確実な事態に対し、熟慮と決断力をもって向き合います。ひとりで、または協力して新しい考えや方法を探究します。挑戦と変化に機知に富んだ方法で快活に取り組みます。

バランスのとれた人

私たちは、自分自身や他の人々の幸福にとって、私たちの生を構成する知性、身体、心のバランスをとることが大切だと理解しています。また、私たちが他の人々や、私たちが住むこの世界と相互に依存していることを認識しています。

振り返りができる人

私たちは、世界について、そして自分の考えや経験について、深く考察します。自分自身の学びと成長を促すため、自分の長所と短所を理解するよう努めます。

この「IBの学習者像」は、IBワールドスクール（IB認定校）が価値を置く人間性を10の人物像として表しています。こうした人物像は、個人や集団が地域社会や国、そしてグローバルなコミュニティの責任ある一員となることに資すると私たちは信じています。

目次

はじめに	1
序文	1
セクション 1	3
言語の役割	3
セクション 2	6
言語と学習のパラダイムとしての「多言語主義」	6
セクション 3	19
I Bの「言語」と「学習」	19
セクション 4	28
多言語能力を理解するための枠組み	28
セクション 5	38
言語と学習の一般的な指導方法	38
セクション 6	42
学校の言語方針策定のためのガイドライン	42
付録	48
参考文献	48
付録	51
さらに詳しく知るために	51

序文

複数の言語でさまざまな伝達様式^{モード}を用いてコミュニケーションする能力は、多様な文化的視点の育成を掲げる国際バカロレア（IB）の国際教育の概念においてきわめて重要です。

本資料では、学習における言語の役割を理解するための枠組み、および児童生徒の多言語能力を育てるためのIBプログラムの枠組みについて説明します。学問的な理論や研究に基づきながら、最新の考え方に沿った「言語」と「学習」に対するIBの基本方針を明らかにしていきます。カリキュラムデザインや教員研修のための参考資料としてご活用ください。本資料は、すべてのIB教師、コーディネーター、ワークショップリーダー、学校管理職を対象としています。

本資料の目的は、以下のとおりです。

- ・ IBの各プログラムに共通する「IBの言語に対する考え方」を整理すること
- ・ 言語の概念的な解釈の変化を、特に社会言語学の視点から説明し、それがIBプログラムにおける言語と学習の考え方にも関わっているかを明らかにすること
- ・ 言語と学習に関してIBのプログラムに共通する基盤と理解を明確にすること
- ・ 言語と学習に関係したIBの指導方法について指針を示すこと

言語は、学習を形成する多くの相互に関連する認知的、情意的および社会的要素の中心に位置づけられる。

コルソン（Corson 1999: 88）

IBは、多様な文化の理解と国際的な視野の育成を通じて、より良い、より平和な世界を築くことを目指して、質の高いチャレンジに満ちた3つの教育プログラムを世界中の学校に提供しています〔**訳注** 2012年には「IBキャリア関連教育サーティフィケート（IBCC）」が設置され、IBが提供する国際教育プログラムは4つになりました。本資料に記載されている内容は、英文原本の改訂時の情報に基づいています〕。IBプログラムを実りあるものにするためには、すべての学習者の言語とマルチリテラシーを豊かに育むことが欠かせません。多様な文化のものの見方を奨励する国際教育の考えに照らせば、複数の言語でさまざまな伝達様式を用いてコミュニケーションする能力は不可欠です。このため、IB資料『プログラムの基準と実践要綱』（2014年6月刊）で、複数の言語でのコミュニケーションが必要条件として組み込まれているほか、「IBの学習者像」でも人物像の1つとして掲げられてい

ます。IBは、以下の認識に基づいて、多言語能力を育てるためのさまざまな機会を提供しています。

- ・ 教室の学習環境が多言語的な背景をもつことは、ますます当たり前になっている。
- ・ IBの児童生徒の言語的背景は、多様である。
- ・ 同じ個人の中でも、ある言語が別の言語よりも優勢である場合がある。

IBは、この貴重な可能性を認めるとともに、その可能性を伸ばしていくための優れた実践について、学校が指針を必要としていることも認識しています。したがって、本資料では、学習における言語の役割および多言語能力の育成について理解するための枠組みを取り上げ、解説していきます。

本資料の構成

- ・ セクション1——IBプログラムを含む学習全般において言語が果たすさまざまな役割について概説します。
- ・ セクション2——政治体制、経済、社会的価値と言語との関係性が明らかになるにつれて、言語に対する概念がどのように変化してきたのかを簡潔に説明します。また、急速なグローバル化と技術の進歩に伴うコミュニケーションの結果、多言語を使用することは、もはや当たり前であること、そして多言語能力は事実や権利だけではなく、「IBの使命」を達成するための大切なリソースであることを説明します。
- ・ セクション3——新たな理論的枠組みとしての「多言語主義」（マルチリンガリズム）がIBの各プログラムにどのように反映されているのかを説明します。
- ・ セクション4——多言語話者のさまざまな言語領域を「連続したつながり」の中で捉える理論的枠組みを解説します。
- ・ セクション5——多言語能力を育成するための指導方法について概説します。
- ・ セクション6——多言語能力の育成に適した学習環境を整備するため、学校が言語に関する方針をどのように策定し、実施すべきかについて、ガイドラインを示します。学校が言語方針を策定し実施することは、「プログラムの基準と実践要綱」で求められています。
- ・ 付録——すべての参考文献の一覧と、他の参考資料やリソースについての情報を提供します。

言語の役割

すべての言語は、文化的につくられた形態やカテゴリーを包含する広大なパターンの体系であり、その体系はそれぞれに異なっている。人間が言語を通して行うのは意思疎通だけではない。人間が物事の本質を分析する時、ある現象や関係性に気づく時やそれを無視する時、推論を導く時、自身の意識を形づくる時、そこにはいつも言語が存在する。

ウォーフ (Benjamin Lee Whorf, Ritchhart 2002: 121 の引用より)

言語は、私たちが生きている世界に多様な形で関わっています。言語能力の発達、私たちが本能的に必要とする「コミュニケーションをとる」という行為の根源的要素であり、人格的な成長やアイデンティティーの模索と維持にも不可欠です。言語とは、社会的につくられるものであり、私たちがどのように、またどれだけ社会的に人と交流し、関係を築くかに影響されます。個人的な話し方、表現の仕方や考え方は、社会と関わるプロセスを通じてさらに発展していきます。また、言語は社会的な規範や期待を伝達することにより、社会化における重要な力となって、人との具体的な交流を形づくりします。その結果として、私たちは文化的アイデンティティーを形成します。言語は、私たちの思考も形づくりします。例えば、特有の対話や談話の^{ディスコース}パターンが、特定の学習プロセスや認知プロセスに作用します。また言語は、意味の構築においてきわめて重要な役割を果たし、概念の形成を支える知的枠組みをもたらします。このため言語は基本的な読み書きの能力であるリテラシーと、より複合的な能力を指すマルチリテラシーの発達において不可欠であり、学校およびその後の社会での成功という形で生きる力を得ることに結びつけられています。

I Bは、多様な文化の理解、国際的な視野、グローバルな社会の一員としての意識を育む上で欠かせない批判的思考の発達において、言語が中心的な役割を果たすと考えています。

私たち教師や生徒が教室で行うあらゆることを包み込み、その内部に存在し、浸透し、介在しているのが、言語である。

リチャート (Ritchhart 2002: 141)

言語のさまざまな役割は、文化と密接につながっています。2010年4月にメルボルンで開かれた「グローバル言語大会」(Global Language Convention)の基調講演でパトリッ

ク・ドッドソンが述べたように、文化と言語はお互いにかみ合いながら、独特な形をもって、私たちが世界を理解するプロセスや、世界と関わり合うプロセスに影響を与えています。また、2009年11月にハンブルクで開かれたE C I S学会の基調講演でウェイド・デイビスは、言語が民族の「英知を蓄積し保存する」ものだと言いました (Davis 2009)。このように言語と文化は密接に関連し合っていることから、複数の言語を学習することで自動的に多様な文化の理解と国際的な視野が育まれると考えられることが少なくありません。しかし実際には、状況によって逆のことが起こり得ることが、いくつかの研究で示されています (Allen 2003)。つまり、新たな言語の学習でつまづいたことで、その言語とそれに付随する文化を侮蔑するようになったり、自分の文化を失うことを恐れるあまり、新たな言語の学習に抵抗感を抱くようになったりする可能性があるのです。この点について、ジェフ・ホールは以下のように指摘しています。

別の文化を理解することは、二分法的な古い考え方（「私たち」対「彼ら」）を乗り越えるという本来の意図とは裏腹に、新たな自民族中心主義や権力行使に容易に陥ってしまう可能性を孕んでいる。したがって、このような二分法的な捉え方や自己理解を見直すことを促すような指導ができるかどうかが重要になる。

ホール (Hall 2005: 58)

教育者は、多様な文化の理解と国際的な視野を育む上で言語が果たし得る重要な役割について理解しなければなりません。言語学習の指導のアプローチとは、以下の要素を伴うものでなければなりません。

- ・ 誰にでも開かれた「インクルーシブ」なものであること
- ・ 学習者個人のアイデンティティーと自主性を肯定するものであること
- ・ 批判的思考を促すものであること

この3つ目の要素は、言語と権力がいかに常に密接に関係しているかを理解する上で特に重要です (2010年4月のメルボルンのグローバル言語大会でアト・キーソンがこの点を指摘しました)。権力へのアクセスは、社会的に地位の高い言語を使えるかどうかによって左右されます。近年のグローバル化の結果、言語と権力の関係、および言語の使われる文脈と言語学習に対する批判的なアプローチは、ますます重要性を帯びています。多様な文化の理解と国際的な視野を育むには、このような言語に対する批判的な認識を育て、この認識が学習における批判的思考でどのような役割を果たしているかについての認識を高めることが重要です。また、あらゆるコミュニケーションについて可能性のある解釈を吟味し、その結果としてどのような選択があり得るのかをよく考えることも、多様な文化を理解するために欠かせません。このような意識をもつことにより、学習者は、特定の文化に根ざした一方的な前提を脱中心化し、自分自身のアイデンティティーの境界線を常に問い

続けることができるようになります。ユニバーシティ・カレッジ・ロンドンの副学長マイケル・ウォートンは、以下のように述べています。

他の言語を学ぶことは、世界を認識し、他者や他者性がその世界にどのように存在しているかを理解するための単純にして最も効果的な方法の1つである。またそれは、違いに満ち溢れた教育であり、グローバルな市民社会にどのようにして貢献すべきかの理解へとつながる道である。

ウォートン（Worton, Reisz 2010: 39 の引用より）

言語と学習のパラダイムとしての「多言語主義」

視点の変化

イラーナ・ショハミーは、言語とは以下のように捉えるべきものと述べています。

…開放的で、動的で、活力に満ちた、常に進化するもの

ショハミー (Shohamy 2006: 5)

本セクションでは、言語に対する捉え方の変遷をたどりながら、その捉え方がいかにダイナミックに変化し、今も進化を続けているものであるかを浮き彫りにしていきます。これからのIBのカリキュラムデザインや教員研修に最新の研究成果や考え方を反映させるためには、このような視点をもつことが必要です。ポストモダンにおけるパラダイムシフトは、言語に対する新たな捉え方としての「多言語主義」(マルチリンガリズム)という概念を生み出しました。そしてこの概念は、言語の指導計画、言語的背景の理解、指導方法、および評価方法に密接に関わっています。

多言語主義は、これまでIBが焦点としてきた「二言語主義」(バイリンガリズム)にとって代わるものではありません。むしろ、多言語主義は二言語主義を含んだ、より複雑な概念として、個人の言語能力がどのように構築されているかを理解します。つまり、「単一言語主義(モノリンガリズム)か二言語主義か」という狭い二項対立的な捉え方ではなく、連続したつながりとして言語領域を捉えているのです。この「連続したつながり」という考え方は、IBにおけるすべての言語学習の土台であり、異なる言語の各領域の発達に差異があり得ると考えるIBの言語学習観を反映する考え方でもあります。言語領域とその連続したつながりについては、セクション4で詳しく説明します。

言語の捉え方の歴史

デイビッド・グラドルは、西洋的な観点から見た場合、歴史的には主に3つの言語に対するアプローチがあったと述べています(Graddol 2006:18)。

1. ^{モダン}近代以前：人々は、他人との交流から新たな言語を学び、目的に合わせて異なる言語を使用していた。

2. **近代**：国々が単一言語国家の実現を追求し、地域の言語は周縁化されたり、抑圧されたりした。
3. **ポストモダン**：(流動的なアイデンティティとともに) 多言語主義が当たり前になった。

言語が「近代化」されたのは、国民国家が誕生した19世紀でした。近代化により、言語は国家と結びつけられ、しばしばイデオロギーを伴うようになりました。体系化され、標準化された言語は、国民的帰属意識の象徴かつ表現となる一方、国内に存在する他の言語は無視されたり、抑圧されたりするようになりしました。言語の概念が近代化されることによって「ネイティブスピーカー」（母語話者）という新たな考え方も生まれ、他の言語は「外国語」と見なされるようになりしました（18世紀より前の近代以前の時代には、外国語にあたる概念は存在しませんでした）。ジョージ・オーウェルが小説『動物農場』で巧みに描いたように、事実の過剰な一般化は、その時々イデオロギーへの同調につながる傾向があります。次の「二言語の使用は有害である」と「二言語の使用は有益である」の各項では、このような一般化が言語と学習の分野でも起こり得ることを示しています。

「二言語の使用は有害である」

20世紀初頭、ナショナリズムや植民地主義などの動きが言語に同化主義を促進する役割をもたらした結果、二言語使用に対する否定的な見方が広まりました（図1参照）。例えば、米国の場合、「祖国」で身につけた言語や流儀を打ち捨て、「新しい国」の言語と流儀を身につけようと奮闘していた移民たちは「標準アメリカ英語」の習熟度を測るテストで必然的に「水準に満たない」結果を出しました。「標準」とは、もちろん「ネイティブスピーカー」を基準としたものです。二言語を話すことは問題視され、この問題を解決するためには「外国語」、すなわち「標準でない言語」を根絶することが必要であると考えられました。しかし、これは当然のこととして悪循環を起こし、一定の世代の社会統合に逆効果をもたらしました。このような母語を抑圧する状態での二言語使用は、現在では**減算的バイリンガリズム**（Cummins 1994）として知られています。こうして、二言語使用は、特別な教育的ニーズ（SEN）や移民に関連づけられて否定的に捉えられるようになったのです。

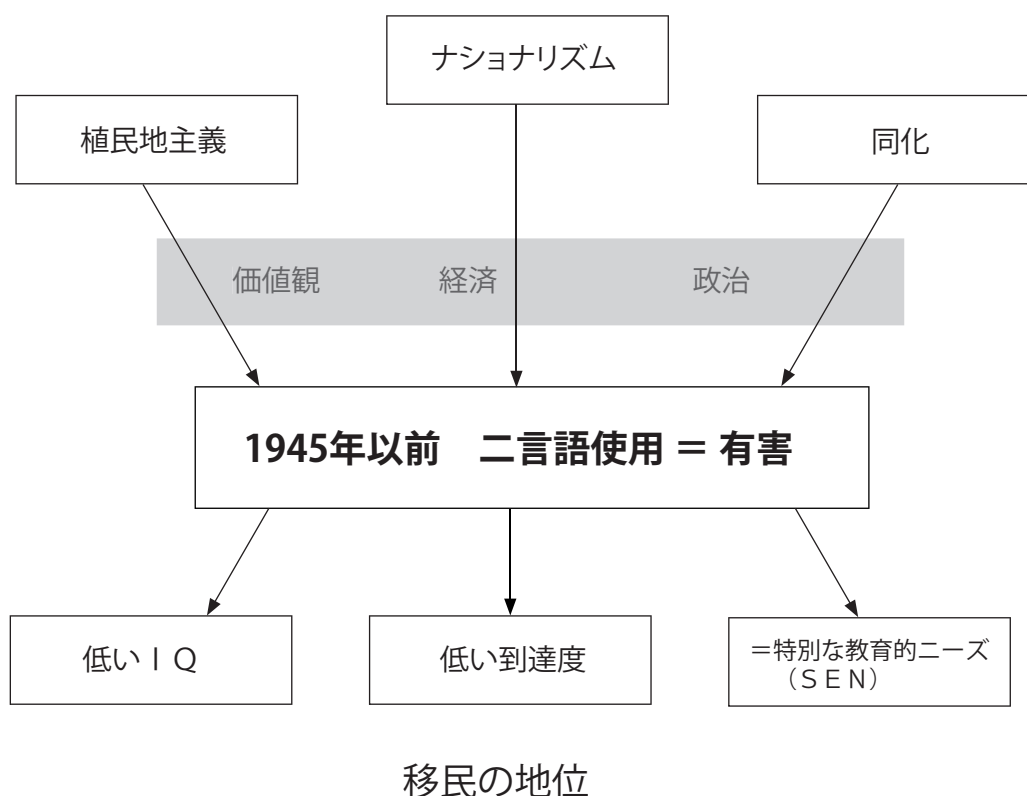


図 1

二言語使用は有害である

「二言語の使用は有益である」

1960年代までには、ポストコロニアル理論、公民権運動、国際協調の概念への関心の高まりなどの影響を受けて、言語学習に対する考え方にも変化が見られるようになり、ある種の二言語使用には価値が置かれ、奨励されるようになりました。減算的バイリンガリズムでは、児童生徒が社会で支配的な集団の言語を習得する一方で家庭で使用されている言語の能力を失うのが通常であるのに対し、**加算的バイリンガリズム** (Cummins 1994) では、児童生徒の言語レパートリー (language repertoire) を増やすことが目指されました。さらに 1990年代以降になると、二言語話者は単一言語話者に比べて学習到達度が高いことを示す^{エビデンス}証拠が続々と出てくるようになりました (図 2 参照)。プログラム創設当初の 1960 年代からプログラムでの二言語使用を奨励してきた IB の基本方針は、多くの意味において「最先端」でした。ただし、2 言語のうち少なくとも 1 つ (学習の大半が行われる言語) を生徒の母語か第一言語であると仮定していたこと (ディプロマプログラムでは英語、スペイン語、フランス語に対応)、そして第二言語の選択肢が限られていたことに欠点がありました。ディプロマプログラムは、言語 A に言語 B を付け加える「A+B」モデルに基づいているとはいえ、このような限定的なものであったため、学習が行われる言

語を母語または第一言語としない生徒は、前述の移民のように不利な状況に置かれることとなったのです。こうした生徒は、新たに「E S L（第2言語としての英語）問題」として捉えられることになりました。同時に、生徒が2つの言語をどちらも完全に発達した形で使うことのできる**均衡バイリンガリズム**という理想が、誰もが達成できるわけではないエリートの属性とされると同時に、目指すべき目標とされるようになりました。このような状況は、多言語主義に取り組んでいない一部の学校では、今も完全に消えたわけではありません。母語以外で学習していることによって不利な立場に置かれている生徒のニーズに対応するため、教員研修を通して学校全体を変えていく必要があります。一方で、こうした教員研修を通じて、誰にでも開かれた「インクルーシブ」な教育を実現するための改革を行うことは、より多くの児童生徒がI Bプログラムで学べるようにすることにつながります。

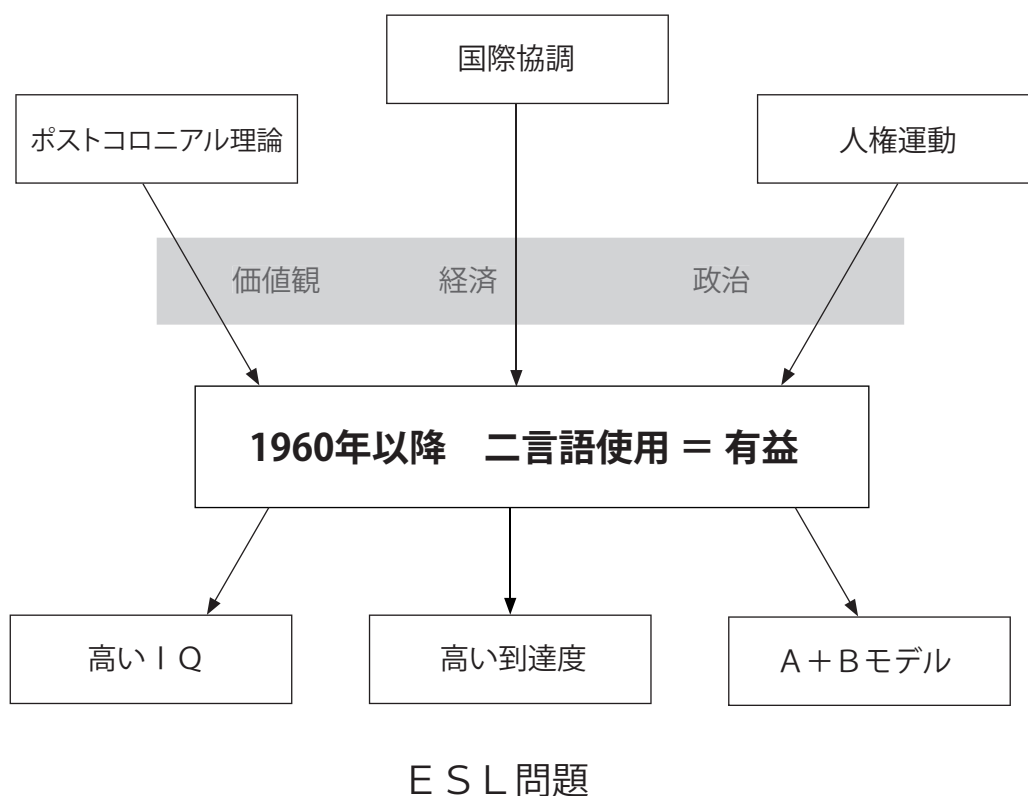


図2

二言語使用は有益である

多言語主義

現代における民主化の追求、急速なグローバル化、文化的アイデンティティを肯定する手段としての「統合」（同化ではなく多面的な融合）は、言語に対する考え方にも変化をもたらしました。グローバル化とその結果として生じた世界の人口動態の変化、および

新しいコミュニケーション技術の出現によって、近代的な考え方は影を潜めるようになってきました。

現在、言語間の関係に起こっている変化は、世界における近代性の衰退を反映しているのかもしれない。

グラッドル (Graddol 2006: 1)

2010年4月にメルボルンで開かれたグローバル言語大会の基調講演で、アラスター・ペニーックは、近代的な考え方からの乖離^{かいり}がいかに進みつつあるかを説明しました。近代の考え方では、二言語話者の中には異なる言語が別々のツールとして存在していると考えられていたのに対し（言語をAとBに分けたI Bのモデル）、これらの言語は別々に存在するのではなく、ダイナミックかつ複雑にからみ合った形で存在していると捉える多言語主義的な方向へと変わりつつあると述べています。多言語主義とは、「A + B」を単純に拡大して「A + B + C + …」にすることではありません。私たちに言語に対する捉え直しを迫るものであり、何百万という人々の複雑な言語の現実をその多様な社会文化的な文脈に即して捉えた考え方と言えるでしょう。モリス・オリーレとラリッサ・アロニンは、「多言語性」(multilinguality) という概念を提案し、以下のように定義しています。

(多言語性とは) どのような熟達度の言語も含む、個人の言語の総体のことである。部分的な言語能力や不完全な流暢さをはじめ、メタ言語認識、学習方法や学習に対する意見、好み、受動的・能動的言語知識、言語使用、言語学習、言語習得のすべてが含まれる。

オリーレとアロニン (O'Laoire and Aronin 2006: 17-18)

彼らはさらに「多言語性は、行動、知覚、態度、能力によって表される」とし、「それは単なる言語的な機能ではなく、身体的・認知的・文化的・社会的特質を介して表れるものである」と述べています。

このような多言語能力の捉え方は、学習における言語領域の複雑性や、社会文化的な能力や多様な文化の理解、国際的な視野の育成におけるそれらの領域の相互作用を考える上で、新たな道を開くものです。

オフィリア・ガルシアは、2009年にロンドンで開かれたNALDIC学会の基調講演で、多言語話者の言語実践は相互につながり合っているため、言語は**所有するもの**ではなく**使用するもの**と捉えるべきだと提案しました (Garcia 2009: 4)。このような考え方は、「別の言語を付加的に習得する」という単一言語話者の視点に基づいた近代的な見方からの脱却を促します。また、「ランゲージング」(linguaging) や「トランスランゲージング」(translanguaging) といった新しい用語は、「学習者は身につけた新たな言語実践を非常に複雑でダイナミックな多言語レパートリーに統合していく」という考え方を効果的に表現しています。

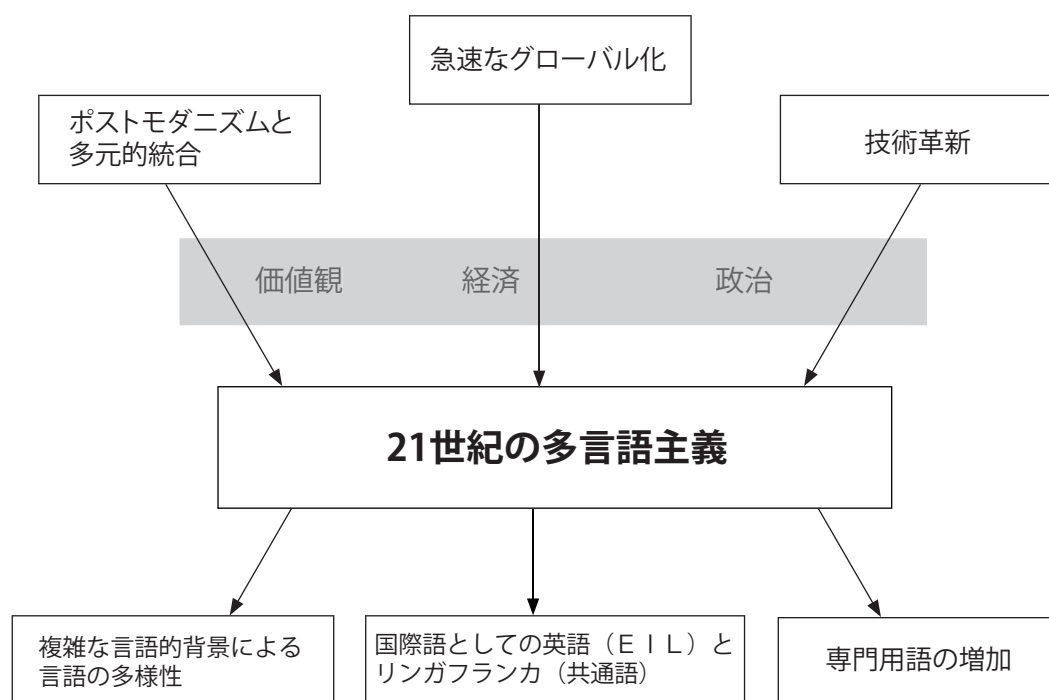


図3

多言語主義

対立

いかなるパラダイムシフトにおいても、対立や矛盾を避けて通ることはできません。近代からポストモダンへとパラダイムが移行するにつれ、IBのコミュニティーにおいても、周囲の社会全体においても、矛盾が表面化しています。学習における言語に対する考え方の変化は、その時々々のIBのカリキュラムの改訂にも表れています。

世界に目を向ければ、「国語」としての北京語と「グローバル」なコミュニケーション手段としての英語の確立に取り組む中国は、近代とポストモダンの両方に同時に直面しているように見受けられます。また、インドでは、ヒンディー語と英語の間に対立があり、国内各地で両言語が支配を争っています。

IBでは、対立、複雑性、矛盾、重複を内包するのがポストモダニズムであると理解するよう奨励しています。多元性は、この新しいパラダイムの特徴的な部分であり、多言語主義もその一部を構成しています。

指導方法の変化

言語学習の概念の変化に伴い、指導方法に対する考え方も変わってきました。初期の指導方法は、文法訳読法に基づいたものでした。言語教育は、語学教師が取り扱う、他の学習から切り離された独立した領域と考えられており、言語学的な正確さが重視され、規範的な文法書が手引きとして使用されていました。バーナード・モハン（1986: 2）はジェイムズ・ジョイスの半自伝的小説『若き芸術家の肖像』に出てくるラテン語の授業に言及し、そこでは「形式と正確さ」が「教育成果の指標」とされていると表現しています。このことから、正確さに比べると内容やコミュニケーションの重要度は低かったことがうかがえます。

しかし、次第に人間関係や社会的交流といった側面が重視されるようになると、コミュニケーションに力点を置いたアプローチが取り上げられるようになりました。文法や直訳は強調されなくなり、学習対象言語のみを使用して進める「イマージョン教育」が人気を博しました。ただし、残念なことに、学習対象言語以外の言語の使用を禁止する学校が一部に現れました。

その一方で、言語はさまざまな教科でのカリキュラム全体における学習の媒介として、さらには教科横断的な学習や学際的な学習のための媒体として認識されるようにもなりました。このような認識においては、言語学習は、語学教師のみが携わる独立した領域としてではなく、あらゆる学習に統合されたものとして捉えられます。つまり、すべての教師が、「言語の教師」となるのです。言語は、意味と知識の構築において中心的な役割を果たします。そのため、学習言語を身につけるためにどのような学習の方法があり得るのかについての理解を深める上で、機能文法やその他の現代的な文法アプローチの可能性を知することは特に重要です。

また、近年では、言語、アイデンティティ、文化、権力との深い関係性が指導方法に対する考え方に影響を与え、学習者の多様性にあふれた多言語的、多文化的、多面的属性は、学習を進め批判的リテラシー^{クリティカル}を身につける上でのリソースであるという認識が広まっています。IBプログラムでは、言語学習と多言語主義、そして批判的リテラシー^{クリティカル}の育成が、IBの使命である多様な文化の理解と国際的な視野を育むための重要な要素であると捉えられています。

「事実」「権利」「リソース」としての多言語主義

今日において、多言語主義は以下のように認識されています。

- ・ 多言語状況は、「新たな言語的状況」の現実を（規定するのではなく）描いている**事実**である（Aronin and Singleton 2008: 1）。

- ・ 多言語を使うことは、**権利**である〔母語の尊重を掲げた国連教育科学文化機関（ユネスコ）の宣言、国際語やリングフランカ（共通語）の教育を推進する政府の政策などによって支持されている〕。
- ・ 多言語を使えることは、IBにとって、国際的な視野と多様な文化の理解を育むための**リソース**であり機会である。

「事実」としての多言語主義

言語の普及、言語の入れ替わり、言語の変化に影響している最も重要な要因の1つが、人口動態の変化である。

グラッドル (Graddol 2006: 30)

人々の移動がかつてないほど活発になるにつれ、世界中の学校やその他の学習コミュニティの多言語化も急速に進んでいます。国境を越えて移住した人の数は、1960年から2000年の間に倍増して1億7500万人に達し、世界人口の3%近くを占めるようになりました (Graddol 2006: 28)。2000年に行われたある研究では、ロンドンの学校に通う子どもたちの話す言語が300言語を上回っていたことが報告されています。また、世界で英語を第二言語として話す非ネイティブスピーカーとネイティブスピーカーの割合は、3:1と推測されています。米国では、2005年の5～17歳の英語学習者数は510万人で、2005年までの10年間の同年齢層の児童生徒の人口増加率がわずか2.5%だったのに対し、同期間に同年齢層の英語学習者数は60%増加しました (Snowball 2010: 9)。

また、近代には「方言」やある言語の「非標準形」と見なされていた言語が、今では独立した言語と見なされることも増えています。この結果、「言語的な市民権」をこれまでもたなかった多くの人の言語的背景に、新たな広がりをもたらしました。例えば、アフリカーンス語は、かつてオランダ語の変種であると見なされていましたが、現在では独立した言語として扱われています。また、かつては正統でない言語として低く見られていたクレオール言語も、今では「起源となった言語が崩れたもの」という見方はされず、多くの場合において公用語の地位が与えられています。例えば、パプアニューギニアの北部で話されているクレオール言語であるtok pisinは、今やその土地の公用語に指定されています。また、ヘブライ語、ウェールズ語、マオリ語、カタロニア語、ナランジェリ語など、衰退の一途をたどっていた言語の復興も見られます。

世界各国の政府は、国民の言語的な多元性を認識するだけでなく、21世紀的な要求に応える方法としてこの言語的な多元性を振興しようと努めています。

- ・ 欧州評議会は、複数言語を扱うことのできる「複言語 (plurilingual) 市民」の育成を目指しています (www.coe.int/lang を参照)。
- ・ ヨーロッパ言語共通参照枠 (C E F R : Common European Framework of Reference for Languages) は、ヨーロッパの多言語状況に対する市民の意識を向上し、言語的な多様性と複数の言語を学習することに対して積極的な態度を促すための取り組みです。
- ・ コロンビア政府は、10年以内に二言語併用を実現することを目指しています (Graddol 2006: 89)。
- ・ モンゴル政府は 2004年、英語との二言語併用を目指すと発表しました (Graddol 2006: 89)。
- ・ チリ政府は、一世代以内に国民が二言語話者になることを目標としています (Graddol 2006: 89)。
- ・ 韓国政府は、新たな経済特区での公用語を英語にする意向を示しています (Graddol 2006: 89)。
- ・ 台湾で 2006年に行われた調査では、英語が正式な第二言語に指定されることを希望する人が 80%を占めました (Graddol 2006: 89)。
- ・ シンガポール、フィンランド、オランダは、多言語社会の成功例としてしばしば言及されています (Graddol 2006: 89)。
- ・ インド、パキスタン、バングラデシュ、スリランカ、マレーシア、シンガポール、ブルネイ、フィリピンなどのアジア諸国では、英語をリンガフランカ (共通語) として普及を後押ししています (Graddol 2006: 94)。
- ・ 中国の事例を追従する形で、タイ、フィリピン、日本、台湾で、英語学習を強化する同様の新たな取り組みを行うことが発表されました (Graddol 2006: 95)。
- ・ 米国では 2006年 1 月、ブッシュ大統領は、アラビア語、ロシア語、韓国語、中国語など重要言語の外国語教育を強化する取り組みのために数百万ドル規模の予算を計上すると発表しました (Graddol 2006: 119)。
- ・ オーストラリア政府は、言語教育に力を入れています (Scarino and Liddicoat 2009)。
- ・ インド、南アフリカ、シンガポールの言語政策では、多言語主義が推進されています (Hornberger and Vaish 2009)。

「権利」としての多言語主義

教育政策では、言語、学校教育、カリキュラムに関わる技術的問題と政治的問題が重なり合うため、政策立案者は、難しい決断を迫られている。

国連教育科学文化機関 (UNESCO 2003: Part III)

英語などのグローバル言語は今までも増して、21世紀の社会で成功するために欠かせない多言語能力の一部と見なされるようになっていきます。民主主義の観点から言えば、グローバル市場に参加する権利は、誰もが平等にもつものです。したがって、すべての人が少なくとも1つのグローバル言語を学べるようでなければなりません。

英語は、国の経済や企業、個人の富へとつながる入口のようなものであると広く見なされている。この見方が正しいとすれば、未来の貧困の分布は、英語の分布と密接なつながりをもつことになる。

グラッドル (Graddol 2006: 38)

また、すべての人に対して、母語を保持し、伸ばす機会が与えられていることも等しく重要です。国連の「児童の権利に関する条約」の第29条には、以下のような記述があります。

締約国は、児童の教育が次のことを指向すべきことに同意する。(中略)
児童の父母、児童の文化的同一性、言語及び価値観、児童の居住国及び出身国の国民的価値観並びに自己の文明と異なる文明に対する尊重を育成すること。

国連児童基金 (UNICEF 1989: Article 29)

教育は、文化的アイデンティティーや言語能力の強化だけでなく、多文化的文脈での多様な文化の理解の育成にもきわめて重要な役割を担います。このような言語に対する権利は、少数派や先住民の権利を擁護する議論も含め、さまざまな文化的政治的文脈における母語教育や多言語教育に関する言説の焦点となっています。

言語権は、近年開催された多数の世界首脳会議で取り上げられてきました。例えば、1995年の「北京宣言及び行動綱領」では、以下の問題を撤廃することにより、教育の機会均等を実現するという原則が掲げられました。

…言語などに基づくあらゆるレベルの教育における差別

国連教育科学文化機関 (UNESCO 2003: 25)

また、ユネスコの国際教育会議では以下の重要性が強調されました (UNESCO 2003: 26)。

- ・ 教育的、社会的、文化的配慮に基づき、学校教育の初期段階で母語による指導を行うこと
- ・ 文化的アイデンティティーの保持、人々の移動や対話の促進を視野に入れた多言語教育を行うこと

- ・ コミュニティー間や国家間の相互理解を促すことをねらいとした多様な文化に関する教育の一環として、外国語を学習すること
- 一方で、以下のような警鐘も鳴らされています。

母語や第一言語による指導について教育的見地からの有力な賛成論がある一方で、ローカル言語で学習できるようにすることと、教育を通じてコミュニケーションのためのグローバル言語を学べるようにすることとの間のバランスは、慎重にとらなければならない。

国連教育科学文化機関（UNESCO 2003: Part III）

「リソース」としての多言語主義

生き方の多様性とは、生物学的、文化的、言語的な多様性である。

テラリング（Terralingua 1996）

ジム・カミンズなどの研究者は、多言語教育が社会的少数派の子どもたちの個人的アイデンティティを育み、自尊心を高めることにつながると強調しています（Cummins 2000）。自分が毎日のコミュニケーションで使っている言語が、例えば、指導言語として不適格とされ、軽視されれば、その子どもは、自分の一部が否定されたように感じるかもしれません。一方、ある言語が学校や社会で認められ、価値を置かれたならば、その言語を話す人も価値を置かれることになります。自尊心を高めることは、動機づけや学習に好ましい影響をもたらします。

オーストラリアの「北部準州カリキュラムフレームワーク」（NTCF: Northern Territory Curriculum Framework）では、多言語教育が文化的・社会的アイデンティティを肯定的に強化するものであると認識されています。例えば、継承語（heritage language）の保持は若者と親や祖父母との好ましいコミュニケーションにつながり、世代間の摩擦を減らす効果があります。また、継承語を話すことで、出身地とその文化に対して社会的なつながりを維持します。

また、多言語教育は、学習到達度の向上にもつながります。第一言語の読み書きの能力が強化されると、そのスキルを転移（transfer）することで、他の言語における学習言語の能力も高められるからです（Cummins 2000）。

さらに、多言語教育は、国際的な視野や多様な文化の理解を促進します。IBプログラムでは、多様な文化の理解に重点を置くことによって、多様性が日常生活の一部となった現代社会で生きていくための準備を児童生徒に促します。IBの事務総長を務めたジョージ・ウォーカーが述べているように、私たちはますます、異なる文化的背景をもった人々

と隣り合って生活し、仕事や娯楽を共にし、そして時にはその中から生涯のパートナーを選ぶようになっていきます (Walker 2010: 69)。

しかし、ハーバード大学のダイアナ・エック (Eck 2006) が多元性を論じる中で指摘しているように、現実の出会いや関わりがない場合、多様性は解決困難な対立を生み出す可能性があります。だからこそ私たちは積極的に理解に努めなければならないと、エックは述べています。相容れない異なる視点を認識し、それを深く考えることによって初めて多様な文化の理解が生まれるのです。新たな言語の学習は、そのための格好の機会です。肯定的な環境で言語レパートリーを広げ、多言語話者としてのアイデンティティを確立する時、私たちは新しい考え方や異なる視点に触れ、対話に参加する機会を得ます。ロン・リチャート (Ritchhart 2002: 119–20) は、他の言語を通じて発見した新しい考え方をいかに「試してみる」ことができるかを説明しています。他人のものの見方に積極的に耳を傾け、それを取り込み、自分と置き換え、反応することによって、学習者は、言語と文化の哲学者ミハイル・バフチンが言うところの「対話的」思考、すなわち批判的思考を行うことができます。他の文化の異なるものの見方を深く考えることにより、私たちは自分自身のものの見方、そしてそこに内在する仮定や前提について考察できるのです。欧州評議会は、『*Autobiography of Intercultural Encounters* (多様な文化との出会いと私)』と題した小冊子を発行し、他人の経験に対する自分自身の反応や態度を批判的に考察することを児童生徒に促しています。

国際的な視野と多様な文化の理解を育むには、すべての学習において振り返りと批判的思考が必要とされます。また、あらゆる状況において可能性のある解釈を吟味し、その結果としてどのような選択があり得るのかをよく考えることも、多様な文化を理解するために欠かせません。このような意識をもつことにより、学習者は、特定の文化に根ざした一方的な前提を脱中心化し、自分自身のアイデンティティの境界線を常に問い続けることができるようになります。

言語学習者は、異なる視点をもつことにより、年齢や素質にかかわらず自分自身や他人をより批判的に意識できるようになる。その結果、国際社会に適した能力を身につけるのである。

バイラム (Byram 2008: 18)

このようなポストモダンのパラダイムにおける言語の捉え方の変化は、より多くの多様な児童生徒がIBプログラムで学べるようにするための新たな機会をもたらしました (セクション4で、その機会について、またすでに活用されているさまざまなリソースと言語学習の機会について説明します)。

リングフランカと世界のさまざまな英語

さまざまな種類の英語のグローバルな広まりと多言語主義の発展は、(中略) 近代的なアイデンティティの鍵となる要素の解体を象徴している。

グラッドル (Graddol 2006: 19–20)

多言語主義は、世界各地のさまざまなコミュニティや個人が使用する多様な言語を尊重します。しかしその一方で多くの人々によって共有されている言語、つまりリングフランカ（共通語）の必要性といった問題も提起します。インドで話されている5つの言語を話せる人は、多言語話者であるといえますが、リングフランカを1つでも話せない限り、グローバル社会では力のないまま取り残されてしまう可能性があります。公式に言語として認められる言葉が増えるにつれ、リングフランカの必要性は高まっています。したがって、この多言語社会において、英語のような言語はグローバルなレベルでコミュニケーションを可能にする重要な言語といえます。「国際英語」とも呼ばれる、さまざまな種類の英語が現時点では最も優勢なグローバル言語となっています。また、スペイン語はラテンアメリカにおいて、北京語は中国において、それぞれ重要なリングフランカとして機能しています。

何らかのリングフランカ（現時点では多くの場合においては英語）を身につけることは、IBで学ぶ児童生徒の多言語能力の育成に欠かせません。ただし、児童生徒の多くは、別の言語を母語または第一言語としており、その言語を保持し、伸ばしていくことはきわめて重要です。学校での主な指導言語が多くの児童生徒にとって第二言語であることも少なくありません。3つのIBプログラムのいずれにおいても、指導および教員研修でこの点を考慮しなければなりません。多言語主義的な考え方においては、言語的背景の多様性は当然のこととして認識されます。母語以外の言語で学習する児童生徒を、もはや「問題」と見なすことがあってはなりません。むしろ必要となるのは、母語以外の言語で学習する児童生徒を含めて、すべての児童生徒がIBプログラムでの学習に平等に参加できるような学校全体の取り組みを導入することです。英語を第二言語とする児童生徒に教科の授業と切り離した形で言語の取り出し指導をするのは、多言語主義を尊重した取り組みとはいえません。カリキュラム全体を通じて言語を指導するという原則に即した取り組みを実践すべきです。この点については、セクション5で詳しく説明します。

I Bの「言語」と「学習」

本セクションでは、多言語を話す多様な児童生徒に対応し、かつその多様性を育むために、I Bが一貫教育を通じてどのようにしてさまざまなリソースと幅広い言語学習の選択肢を提供しているかを説明します。I Bの児童生徒を複数の言語に熟達し読み書きにも優れた知識豊富な多言語話者に育てることを可能にするこれらの取り組みは、I B資料『プログラムの基準と実践要綱』（2014年6月刊）で直接的または間接的に示されています。明確に基準が示されている項目には、以下のようなものがあります。

- ・ 学校は、母語、学校所在地の言語、その他の言語を含めた言語学習を重視すること（「セクションA：理念」基準A第7項）
- ・ 「協働設計」と「振り返り」は、児童生徒の言語能力の発達にすべての教師が責任を負っていることを認識して行われること（「セクションC：カリキュラム」基準C第1項-8）
- ・ 「指導」と「学習」は、母語以外の言語で学習している児童生徒のニーズを含め、言語に関する児童生徒の多様なニーズに対応するものであること（「セクションC：カリキュラム」基準C第3項-7）
- ・ 「指導」と「学習」は、児童生徒の言語能力の発達にすべての教師が責任をもって取り組んでいるものであること（「セクションC：カリキュラム」基準C第3項-8）

また、以下は、全プログラムに共通する項目です。

- ・ 学校は、プログラムを支援するための方針と手順を策定し、実施すること（「セクションB：組織」基準B第1項-5）

この項目には、さらに以下を実践するよう付記されています〔初等教育プログラム（PYP）、中等教育プログラム（MYP）、ディプロマプログラム（DP）のそれぞれの要件に含まれています〕。

- ・ 学校は、I Bが求める言語方針に合致した言語方針を策定し、実施すること

学校が提供する科目や言語学習の選択肢についての短期的および長期的な計画は、各学校の置かれた状況によって異なりますが、学校の言語方針に明確に記載する必要があります（言語方針の策定方法に関するガイドラインは、本資料セクション6で説明します）。

I Bの掲げる言語方針は、教師や学校管理職、I Bコミュニティーを対象としたさまざまなサービスや資料を通じて提供されています。また、『プログラムの基準と実践要項』の言語と学習に関連する部分を反映し、支えています。

I Bの言語方針

I Bの言語方針は、学校が適切なリソースを確保しながらプログラムへの学習参加を促し、指導と学習の質を高めるためにI Bがどのような支援を行うのかを定めています。

I Bの言語方針委員会（language policy committee）では、定期的に会合を開いて、以下に取り組んでいます。

- ・ 言語方針に関する問題点や提案についての検討
- ・ 新たな言語の導入
- ・ サービス提供の範囲の変更

言語方針委員会の決定や勧告は、影響力の大きさ、実現性、質の高さ、さらには妥当性と継続の可能性といった規準に基づいて行われ、I B理事会の教育委員会（education committee）によって承認されます。

I Bの使用言語

I Bの使用言語（working language）は、英語、フランス語、スペイン語です。I Bでは、これらの言語を用いて学校や関係者との連絡をとります。また、これらの言語では、学校管理職や教師を対象とした全面的な支援が提供されています。この支援には、カリキュラムや事務運営のための各種資料、オンラインカリキュラムセンター（OCC）やI Bインフォメーションシステム（IBIS）をはじめとするI Bの主要なウェブサイトへのアクセスなどがあります。

また、ディプロマプログラム（DP）の生徒は、この3言語のいずれかを選択して試験を受けることができます。I Bでは、すべての試験をこの3言語で作成し、関連する評価もすべてこの3言語で行っています。この点については、I B資料『DP手順ハンドブック』（毎年発行）で説明されています。

中等教育プログラム（MYP）では、I Bによる成績証明を希望する学校へのモデレーション（評価の適正化）を英語、フランス語、スペイン語で提供しています。評価のモニタリングも、3つの使用言語で行っています。

提供言語

使用言語に加え、I Bでは限定的な教師向けの支援を多数の言語で提供しています。現在、以下の言語が提供言語（access language）として認められています。

- ・ 初等教育プログラム（PYP）—— アラビア語、中国語、インドネシア語、トルコ語
- ・ 中等教育プログラム（MYP）—— アラビア語、中国語、インドネシア語、日本語
- ・ ディプロマプログラム（DP）—— 中国語、ドイツ語

これら提供言語での支援内容は、言語によって異なります。例えば、インドネシア語では、プログラムに関連する対訳用語集を提供しています。また、中国語ではMYPの、アラビア語ではPYPの「指導の手引き」の完全な翻訳版を用意しています。

DPでは現在、生徒がIBの使用言語以外で評価を受けることを選択できる2つの試験的なプロジェクトに取り組んでいます。対応している言語は以下のとおりです。

- ・ 中国語 —— 「知の理論」(TOK)
- ・ ドイツ語 —— 「知の理論」(TOK)、「歴史」、「生物」

この試験的なプロジェクトに参加している学校には、「指導の手引き」、試験問題、評価が当該言語で提供されます。

指導言語

初等教育プログラム(PYP)と中等教育プログラム(MYP)

IBワールドスクール(IB認定校)のPYPとMYPに在籍する児童生徒の言語的背景はさまざまです。そのため、この2つのプログラムはどの言語でも指導することが可能になっています。児童生徒の母語、教師の母語、学校所在地の言語、あるいは上記以外の言語を指導言語とすることができます。

IBの使用言語以外を指導言語としてPYPやMYPの認定を受けるには、いくつかの条件が適用されます。諸条件については、IBの言語方針に記載されています。

ディプロマプログラム(DP)

DPは、IBの使用言語(英語、フランス語、スペイン語)または「レベル3」の提供言語で指導することができます(現時点では、試験的なプロジェクトとして、一部科目のドイツ語の評価とTOKの中国語の評価が参加校に対して提供されています)。

また、DPの生徒は、一定の条件を満たせば、バイリンガルディプロマを取得できます。これについては、IB資料『DP手順ハンドブック』を参照してください。

言語方針についての詳細は、ウェブサイト(<http://www.ibo.org/mission/languagepolicy/>)でご覧いただけます。

IBにおける言語と学習の一貫性

セクション1で解説した言語の役割を支える言語学習の機会、すべてのIBのプログラムに組み込まれています。それは、例えば母語を保持し、伸ばすための機会や、さまざまなレベルの第二言語の習得の選択肢(第二言語を指導言語として用いるレベルも含む)などに、明白に表れています。IBでは、多言語話者の児童生徒の多様なニーズに応えるため、またすべての児童生徒が少なくとも2言語を学ぶという目標を達成するため、すべてのプログラムで幅広い言語の選択肢を提供しています。

「母語」という用語は、研究文献でもさまざまな語義で用いられています。「最初に学んだ言語」を意味する場合もあれば、「ネイティブスピーカーとして見なされる言語」、「最もよく知っている言語」、「最もよく使う言語」などの場合もあります。本資料においては、母語という言葉はこれらすべての意味を含んでいます。

初等教育プログラム（PYP）

PYPは、どの言語でも指導することができます。ただし、一定の重要な条件を満たしていなければなりません。また、教師と児童がプログラムのすべての要素を十分に理解できることが条件となります。IB認定校のPYPでは、7歳までにすべての児童が複数の言語を学習します。また、学校は、必要に応じて母語と学校所在地の言語の学習を支援する姿勢を示すことが求められています。

言語は、PYPの教室で行われるあらゆる学習に関わるものであり、探究や意味の構築に欠かせない手段と見なされています。学習者に力を与え、概念形成や批判的思考を支える知的枠組みをもたらします。言語は段階を追って身につけ、習得しなければならない一連のスキルとして学ぶのではなく、意味のある文脈の中で学習に取り組む機会があつてこそ、児童のニーズは効果的に満たすことができます。探究型の授業では、教師も児童も言語を使うことを楽しみながら、その機能性や美しさに目を向けます。言語は、可能な限り「探究の単位」（UOI）に関連した生きた文脈の中で教えられなければなりません。また、「探究プログラム」（POI）の一環として言語が教えられているかどうかにかかわらず、目的のある探究こそが、最も効果的な学びをもたらす方法だと考えられています。

PYPの「知識」の分野では、教科横断的な「探究プログラム」（POI）の内外を問わず、言語が学校のカリキュラム全体を結びつける最も重要な要素です。意味のある文脈で楽しく言語能力を伸ばすことができるような学習体験を教師が用意することで、児童は、結びつきを理解し、学習したことを応用して、概念的な理解を別の状況にあてはめることができるようになります。こうして概念を発展させていくことや、そのプロセスにおける喜びが、生涯にわたって学び続けるための基礎を築きます。

言語学習は、児童がすでにもっている知識やスキルを基礎としながら、言語発達の次なる段階へと前進できるようにする発達プロセスであると考えられています。PYPに関するIB資料（英語版）『*Language scope and sequence*（PYPの言語教育の「学習範囲と順序」）』（2009年2月刊）では、言語学習を複雑な発達プロセスであると述べています。同資料は、すべての教師を対象に言語教育の情報と支援を提供することを目的としていますが、これはIBでは、すべての教師を「言語の教師」と捉えているためです。また、この資料では、児童の言語学習体験を計画する際やPYPでの児童の発達状況をモニタリングする際に診断ツールとして使うことのできる「言語学習のコンティニウム（評価測定表）」についても説明されています。このコンティニウム（評価測定表）は、指導言語での学習や、学校で行う他の言語の学習に役立てる目的で使うことができます。さらに、

学校で行われるさまざまな言語学習の状況に関する考慮点も、この資料で説明されています。

効果的な言語の指導と学習は、社会的な営みという側面をもっています。他人との関係、文脈や環境との関係、さらには世界や自己との関係によって変わってきます。このような学習は、関連性が高く、意欲を喚起するもので、チャレンジに満ちていて同時に、意味のあるものです。さまざまな言語に触れ、その豊かさと多様さを体験することは、生きることや学ぶことに対する好奇心を生み出し、新たな社会的関係を築くことへの自信を育みます。言語は、世界と関わり合うための手段を学習者にもたらしめます。IB認定校において言語は、IBの使命である「より良い、より平和な世界を築くことに貢献する」責任を自分自身と結びつけ、受け入れられるようになるための手段となります。

PYPの児童には、多様かつ複雑な言語体験を経て、多言語を言語的背景にもつ者が少なくありません。したがって、多くの学校で、一定数の児童が指導言語を第二言語として学習しています。学校は、すべての児童が能力を十分に発揮できるようにする責任を負っていることから、母語以外の言語で学習する児童の言語ニーズに対応し、そうした児童がプログラムでの学習に最大限に参加できるようにしなければなりません。PYPのすべての教師に、指導言語について児童が抱えているニーズを満たす責任があります。

PYPにおける言語の役割については、以下のIB資料でも説明されています。

- ・『*Making the PYP happen: A Curriculum framework for international primary education* (PYPのつくり方：初等教育のための国際教育カリキュラムの枠組み)』(2009年11月刊)
——言語教科についての付録のセクション参照
- ・『*Language scope and sequence* (PYPの言語教育の「^{スコープとシーケンス}学習範囲と順序」)』(2009年2月刊)

中等教育プログラム (MYP)

MYPは、どの言語でも指導することができます。ただし、一定の重要な条件を満たしていなければなりません。また、教師と生徒がプログラムのすべて要素を十分に理解できることが条件となります。

MYPは、以下の3つの基本概念に則っています。

- ・ ^{ホリスティック}全人的な学習
- ・ 多様な文化の理解
- ・ コミュニケーション

MYPの生徒は、さまざまな問題を複数の視点から考察することを通じて自分自身や他の社会、国、民族などの文化について学び、国際的な視野を育むよう奨励されています。MYPの全教科において、「コミュニケーション」は学習目標であると同時に評価規準でもあります。生徒は少なくとも2言語を学習することが求められ、3言語以上を学習することも奨励されています。

学校には、MYPの全学年にわたって少なくとも2言語の言語教育を継続的に提供することが求められています。生徒は、最低限、以下のいずれかを学習します。

- ・「言語A」を1つと「言語B」を1つ
- ・「言語A」を2つ
- ・「言語A」を2つと「言語B」を1つ

I Bでは、複数言語に堪能な多言語話者の生徒に対して、可能な限り学習する2言語の両方で「言語A」の目標を目指し、また学習する言語のいずれか1つに母語を含めることを強く奨励しています。

MYPの生徒には、多様かつ複雑な言語体験を経て、多言語を言語的背景にもつ者が少なくありません。したがって、多くの学校で、一定数の生徒が指導言語を第二言語として学習しています（「第二言語」とは、母語以外のすべての言語を指します）。学校は、すべての生徒が能力を十分に発揮できるようにする責任を負っていることから、母語以外の言語で学習する生徒の言語ニーズに対応し、そうした生徒がプログラムでの学習に最大限に参加できるようにしなければなりません。MYPのすべての教師に、指導言語について生徒が抱えているニーズを満たす責任があります。

言語A

質の高い文学作品の学習を通じて「言葉の力」を経験することにより、生徒は、「言語A」として選択した言語における理解力、運用能力、鑑賞力を高めます。また、綿密に組まれた学習を通じて、生徒は他の教科で学際的に応用できるような言語スキル、分析スキル、コミュニケーションスキルを身につけます。PYPでの言語学習で得た経験を土台として、教科横断的な探究の単元や独自の言語探究を通じて知識、概念的理解、および各種スキルを伸ばしていきます。同時に、DPに進む生徒にとっては、MYPの「言語A」を通じて少なくとも1言語で、探究や振り返りを用いたDPでの「言語と文学」（グループ1）の学習の基礎を培います。MYPの間に2つ（またはそれ以上）の「言語A」で高い能力を身につけた生徒は、DPでバイリンガルディプロマを目指すこともできます。

言語B

学校には、MYPの全学年にわたって少なくとも1言語の「言語B」の教育を継続的に提供することが求められています。MYPの「言語B」が目指す2つの大きなねらいは、5年にわたる学習を通じて、批判的なコミュニケーション、そして優れたコミュニケーションの能力を身につけるようにすることです。このねらいを達成するため、「言語B」では、生徒がマルチリテラシーを身につけ、印刷媒体とデジタル媒体、さらに話し言葉、書き言葉、視覚的な言葉（言葉を使ったビジュアル表現）を理解して使えるようになることを目指します。この話し言葉、書き言葉、および視覚的な言葉という異なる伝達様式の相互関係を理解することも重要です。

2012年以降、「言語B」は6つの段階に分けられます（2012年までは「基礎」、「標準」、「上級」の3レベル）。授業計画、指導、評価という点では、「言語B」の目標は4つ

のコミュニケーションプロセスに分けられ、対応する4つのコンティニューム（評価測定表）で各段階に期待されることを明確にします。

MY Pの「言語B」では、PYPでの言語学習で得た経験を土台として、教科横断的な探究の単元や独自の言語探究を通じて知識、概念的理解、および各種スキルを伸ばしていきます。同時に、DPに進む生徒にとっては、MY Pの「言語B」を通じて少なくとも1言語で、探究や振り返りを用いたDPでの言語学習の基礎を培います。「言語B」として生徒が選択できる言語は多数あり、2012年からは手話、継承語、復興語、古典言語も含まれます。

MY Pの「言語A」と「言語B」の「指導の手引き」では、それぞれの指導と学習の枠組みを示しています。上記の幅広い目標を支援するため、MY Pの「言語A」「言語B」それぞれのねらいと目標を教師と生徒に明確に示し、同時に最終評価の要件も詳細に説明しています。教師はこの「指導の手引き」とIB資料『MY P：原則から実践へ』（2011年6月）を参照して、学校での実践に役立ててください。MY Pの言語学習の要件の詳細は、IB資料（英語版）『*MYP Coordinator's handbook*（MY Pコーディネーターハンドブック）』（毎年発行）に記載されています。

ディプロマプログラム（DP）

DPは、IBの使用言語（英語、フランス語、スペイン語）か「レベル3」の提供言語で指導することができます。言語の科目は、次の2つの教科^{グループ}で提供されています。

- ・「言語と文学」（グループ1）
- ・「言語の習得」（グループ2）

授業内容は、DPの生徒の言語的背景が複雑かつ多様であることを考慮し、それに対応する幅広い範囲にわたるものとなっています。

「言語と文学」（グループ1）

「言語と文学」（グループ1）には、当該言語を学問的な文脈で使用したことのある生徒を対象とした3つの科目があります。

- ・「言語A：文学」：文学的テキストやそのテキストの置かれたさまざまな文脈を詳しく学習する。
- ・「言語A：言語と文学」：批判的^{クリティカル}リテラシーに焦点を置き、テキストにおける意味が、その生成と受容の文脈などによってどのように構築されるかを考察する。
- ・「言語A：文学とパフォーマンス」：文学的テキストを詳しく学習するとともに、詩的表現など文学作品を理解する上でパフォーマンスが果たす役割を考察する。

DPの生徒は、「言語と文学」（グループ1）の科目を少なくとも1科目を選択して履修します。

また、「言語と文学」（グループ1）には、「すべての生徒に、DPの他の科目と同等のレベルで母語を学ぶ権利がある」というIBの考えが表れています。生徒は、あらかじめ用意された50言語から履修言語を選択して受験することができますが、それ以外でも特

別申請手続きを通じて、自分の最も得意とする言語での試験をリクエストすることが可能です。そのようなリクエストがあった場合は、I Bがその言語での試験官を任命し、評価のための試験問題を用意します。リクエストした生徒がたとえ1人でもこの対応がとられます。また、学校にかかるコストは他のD Pの科目と同じです。「母語の尊重」をさらに推し進めるため、I Bは、「学校のサポートの下で行われる自己学習コース」(school-supported self-taught course)も提供しています。これにより、たとえ学校にその言語で「言語A」を指導する教師が学校にいない場合でも、生徒は、綿密に設計された自己学習コースで学ぶことができます。自己学習コースの生徒の学習成果物は、教師の授業を通じて学んだ生徒と同じ基準に則って正確に評価されます。

「言語の習得」(グループ2)

「言語の習得」(グループ2)には、現代語の2つの科目があります。

- ・ 言語B：当該言語をある程度学んだ経験がある生徒が対象
- ・ 初級外国語 (ab initio)：当該言語を学んだ経験がまったくない、あるいはほとんどない生徒が対象

いずれの科目においても、「言語の習得とは、他の文化を認め、理解することを伴うプロセスである」と理解することの重要性が重視されています。このプロセスを通じて、生徒は「自分自身の文化に浸かっていることで構築される特定の世界観は、必ずしも他の人々と共有されているとは限らない」ということについて考えます。このような振り返りは、多様な文化の理解と国際的な視野を育む上で重要です。

生徒は、以下のいずれかを学習することが求められます。

- ・ 「言語と文学」(グループ1) から1科目、「言語の習得」(グループ2) から1科目
- ・ 「言語と文学」(グループ1) から2科目

D Pの履修科目の組み合わせによっては、「芸術」(グループ6) から1科目を選ぶ代わりに、「言語と文学」(グループ1) または「言語の習得」(グループ2) からもう1言語を選択して学習することもできます。

詳細は、「言語と文学」(グループ1) と「言語の習得」(グループ2) の「指導の手引き」を参照してください。

D Pの生徒には、多様かつ複雑な言語体験を経て、多言語を言語的背景にもつ者が少なくありません。したがって、多くの学校で、一定数の生徒が指導言語を第二言語として学習しています。学校は、すべての生徒が能力を十分に発揮できるようにする責任を負っていることから、母語以外の言語で学習する生徒の言語ニーズに対応し、そうした生徒がプログラムでの学習に最大限に参加できるようにしなければなりません。D Pのすべての教師に、指導言語として用いられている言語について生徒が抱えているニーズを満たす責任があります。

IBキャリア関連教育サーティフィケート（IBCC）

IBCCは、IBが提供する学業資格です。2年間にわたる内容で、学校におけるキャリア関連教育のコースを支援し、補完します。キャリア関連教育を受ける生徒のニーズを考えて設計されており、16歳から19歳の生徒を対象とした国際教育の枠組みとして、各地域の教育課程にIBのビジョンや教育原理を組み込めるようになっています。

IBの教育に欠くことのできない言語の役割は、全生徒に言語学習科目を提供するという形で、IBCCにも反映されています。

IBCCの認定校は、DPの「言語の習得」（グループ2）の科目のうち少なくとも1科目を必ずIBCCの生徒に提供しなければなりません。そして生徒は、「言語の習得」（グループ2）の科目をできるだけ履修するよう奨励されています。ただし、IBでは、DPの言語科目が一部のIBCCの生徒には適さない場合があることも認識しています。このため、DPの「言語の習得」（グループ2）の科目は、必修ではなく選択科目となっています。

DPの「言語の習得」（グループ2）の科目を選択しない生徒は、自分の学習歴やニーズに見合った言語学習科目を履修しなければなりません。IBCCコーディネーターは、提供する言語科目の性質や時期、スケジュールを決めるにあたって、IBCCの生徒のニーズを考慮する必要があります。

IBCCに適切な言語学習カリキュラムは数多く存在します。学校は、さまざまな選択肢を検討するようにしてください。また、IBCCの生徒のための言語学習カリキュラムを学校で独自に開発することもできます。

IBCCのすべての生徒は、IBCCの履修期間中にどのように言語学習に取り組み、多言語能力を高めたかについて記録しなければなりません。

IBCCは、IBの使用言語（英語、フランス語、スペイン語）で指導することができます。IBCCの生徒には、多様かつ複雑な言語体験を経て、多言語を言語的背景にもつ者が少なくありません。したがって、多くの学校で一定数の生徒が指導言語を第二言語として学習しています。学校は、すべての生徒が能力を十分に発揮できるようにする責任を負っていることから、母語以外の言語で学習する生徒の言語ニーズに対応し、そうした生徒がプログラムでの学習に最大限に参加できるようにしなければなりません。IBCCのすべての教師に、指導言語について生徒が抱えているニーズを満たす責任があります。

IBCCの要件の詳細は、オンラインカリキュラムセンター（OCC）のIB資料（英語版）『*IBCC Handbook*（IBCCハンドブック）』（2013年刊）を参照してください。

多言語能力を理解するための枠組み

I Bが提供している言語学習の科目や選択肢は、幅広く、複合的です。そのため時として、実践が期せずして複雑になる場合があります。以下はそのようなケースの一例です。

- ・ リソースが限られている中で、学校の状況に最適な言語学習科目を決めようとする場合
- ・ 多様な言語的背景をもつ児童生徒のための長期的な言語能力の発達を計画する場合
- ・ 複雑な言語的背景をもつ児童生徒が新しく転入学してくる場合

指導方法、授業内容、評価に関しても考慮が必要です。例えば、スペイン語話者のD Pの生徒に初級の日本語を教える場合と、韓国語話者の生徒に英語で生物学を教える場合では、考慮すべき問題点が異なります。

学習における言語の役割は、その領域や奥深さ、複雑さに対する認識が十分でない場合、不必要な誤解を招くおそれがあります。多くの場合、複雑な状況には、教師が経験と直観に基づいて対応し、判断しています。たいていはそれで良い結果が出ていますが、場合によっては、別の科目の組み合わせのほうが児童生徒にとって有益なこともあります。

言語と学習の領域の連続したつながり

言語と学習に対する教師の理解を深め、I Bプログラムでの言語と学習に関して判断する際に役立つ包括的な枠組みを提供するため、本セクションでは、言語学習の領域の連続したつながりを表すモデルについて説明します。このモデルは、さまざまな理論や研究、実践に基づいており、児童生徒の言語能力をどのように発達させるのかについて計画する際などに用いることができます (Inugai-Dixon 2009)。

この連続したつながりを表すモデルは、マイケル・ハリデー (Halliday 1985) が指摘した言語と学習の3つの側面に沿って構成されています。

- ・ 言語の学習
- ・ 言語を通じた学習
- ・ 言語についての学習

特定の言語使用を3つの側面のいずれかに分類することは、各側面の間に存在するダイナミックな相互作用を見失うことにつながりかねません。一方で、モデルを用いて特定の学習状況での重点を見極めることは、学習において言語が果たす複雑な役割を明確にするのに役立ちます。上記の3つの側面をこのように用いることは、ハリデーのもともとの意図を示唆するものではありません。ここでは、学習の重点に応じて重要となる言語の領域が異なることを考えるための枠組みとして、ハリデーの理論を応用しています。

連続したつながりの中には、以下の領域が位置づけられています。

- ・ 個別のスキル
- ・ 基本的対人伝達能力（B I C S）（Cummins 1979）
- ・ 基本的な読み書きの能力（リテラシー）と言語表現
- ・ 認知学習言語運用能力（C A L P）（Cummins 1979）
- ・ 文学分析
- ・ 批判的リテラシー^{クリティカル}

以下の表は、これらの領域を前述の3つの側面に分類したものです。これにより、それぞれの領域がどの側面に重点を置いているのかがわかります。ただし、いかなる言語学習にも3つの側面すべてが存在することに注意しなければなりません。特定の側面と領域の組み合わせは、あくまでも言語の「指導」と「学習」を計画する際の参考とするためのものです。

「言語の学習」に重点	「言語を通じた学習」に重点	「言語についての学習」に重点
個別のスキル	認知学習言語運用能力 (C A L P)	文学分析
基本的対人伝達能力 (B I C S)		批判的リテラシー
基本的な読み書きの能力 (リテラシー)と言語表現		

この言語領域の連続したつながりは、実際に現場の教師の役に立つことを意図すると同時に、以下をねらいとしています。

- ・ 多様で複雑な多言語能力を理解するための枠組みを示すこと
- ・ I Bプログラムにおける言語の役割についての有意義な議論を可能にする概念的な理解のための共通言語を設定すること
- ・ I Bの言語学習科目における一貫性とその連続性についての理解を深めること
- ・ I Bのすべての科目における言語学習の幅広さと奥深さを示すこと
- ・ 指導方法についての情報を提供すること
- ・ プログラム内、および各プログラム間でカリキュラムがどのように関連づけられているかを示すこと
- ・ すべての学習（および指導）に言語がどう関係するかを明確に示すこと

言語の学習

「言語の学習」に重点を置くことが有効と考えられる領域は、以下のとおりです。

- ・ 個別のスキル
- ・ 基本的対人伝達能力（B I C S）
- ・ 基本的な読み書きの能力（リテラシー）と言語表現



図4

言語の学習

個別のスキル

どの言語の学習でも、受容能力（聞く、読む）と産出能力（話す、書く）の発達が必要です。ロマンス諸語などのようにアルファベットを使用する言語と、日本語や中国語などのようにアルファベットを使用しない言語では、言語の構成原理が異なるため、指導のアプローチも異なります。言語学習では、場合によって、ある言語から別の言語へとスキルを転移することが可能です。

基本的対人伝達能力（BICS）

幼い子どもは、文脈が豊かに存在する状況では、他の人々とのやりとりの中で非常に急速に語彙や構文、それに伴うジェスチャー、言葉の意味を吸収します。第一言語の習得と、多くの第二言語の初期の学習では、このような早期の社会的相互作用が、ジム・カミンズの提唱する「基本的対人伝達能力」（BICS）の発達の基礎を形成します。

学習言語は、BICSの発達に続いて自動的に身につくと考えられていることがあります。しかし、カミンズは、必ずしもそうではないと指摘しています（Cummins 2000）。BICSとは、基本的対人伝達能力という名前が示唆するとおり、社会的相互作用に関わるものであり、学習スキルの発達に必ずしも直接関係しないためです。学習スキルを発達させるには、きわめて高いリテラシーと、文脈から切り離された抽象度の高い言語使用に対する洗練された理解が必要となります。一方で、BICSは、人格的な成長や文化的アイデンティティーの構築、多様な文化の理解にとっても重要な要素です。

社会的な経験を通じて言語的、実用的、またその他の文化的な知識を習得するということは、その言語が第一言語かどうかにかかわらず、言語の学習とともに特定のアイデンティティーや世界観、価値観、イデオロギーを身につけていくことを意味する。

ホーンバーガーとマッケイ（Hornberger and McKay 2010: xix）

基本的な読み書きの能力（リテラシー）と言語表現

初等教育で第一言語のリテラシーを十分に身につけることで、さまざまな目的や読者のために書かれた幅広いテキストを読んだり、書いたりする力が飛躍的に高まります。また、それとともに、語彙や文体の使用における目覚ましい成長も促します。「言語表現」と呼ばれる領域では、言語と文化を広く深く駆使する能力を身につける創造性に富んだ機会が、学習者にもたらされます。児童は、言語を使って遊び、言語を探究して、その表現力の豊かさや、演劇的な側面、詩的な側面、芸術的な側面を発見します。マイケル・ウォートンは、新たな言語の学習では、それがどの言語であれ、その言語を創造的に使いこなす方法を学ぶ喜びを通じて、以下のような経験をすると述べています。

異なる文化を、その創造性の複雑さが最もよく発揮された形で、そして多くの場合、最も遊び心と喜びに満ちた形で、発見することができる。

(Worton, Reisz 2010: 39 からの引用)

学習者が複数の言語でこのようなレベルのリテラシーを身につけている場合は、「リテラシーではなくマルチリテラシーという観点で論じる」(Edwards 2009: 54) ほうが適切かもしれません。

さまざまなテキストを扱うことのできるレベルの初期のマルチリテラシー、あるいはリテラシーを身につけていることは、さらに学習言語を身につけるために欠かせない背景知識です。

学習者は、楽しみや興味のため、または情報を得るために幅広いさまざまなテキストに触れ、多くの時間を読むことに費やさなければならない。そうすることで、能力が高く、動機に満ち、かつ自立した読み手（および書き手）となるためのスキルや方法、概念的理解を身につけることができる。

(Hornberger and McKay 2010: 74)

カリキュラム全体を通じて早期にリテラシーを身につける機会を設けることは、後の学習段階で求められる抽象的な概念の理解に必要な学習言語の発達と、それに伴う認知的発達にとって重要です。このことは、初期の学習を第一言語で行い、その後、第二言語で教育を受けることになる児童生徒にとって、大きな意味をもっています。それまでに1つまたは複数の言語で身につけた知識とスキルを維持し、それを別の言語へと転移できるようにすることが、最適な学習を実現するために不可欠です。第一言語のリテラシーの発達が不十分である場合には、将来の学習を実りあるものにするために必要な背景知識をどのように構築するかについて、判断を下さなければなりません。

言語を通じた学習

どんな言語学習にも「言語を通じた学習」という側面は必ず含まれていますが、「言語の学習」に重点が置かれている状況では、その側面は潜在的で、偶発的です。リテラシーの発達とは、現実には再帰的で連続的に進行するものですが、学校教育においては、指導の媒介とするのに十分な言語学習が達成されたと見なされる段階、すなわち「言語を通じた学習」の重視へと移行する段階があります。バーナード・モハン（Mohan 1986: 18）が述べているように、「読むために学ぶことと、学ぶために読むこと」や「書くために学ぶことと、学ぶために書くこと」には明らかな違いがあります。学校の教科学習は、学習者に高い言語能力を要求します。学習者がそのカリキュラムで学ぶためには、指導言語として用いられている言語のアカデミックな言語に熟達していなければなりません（O’Neal and Ringler 2010: 50）。

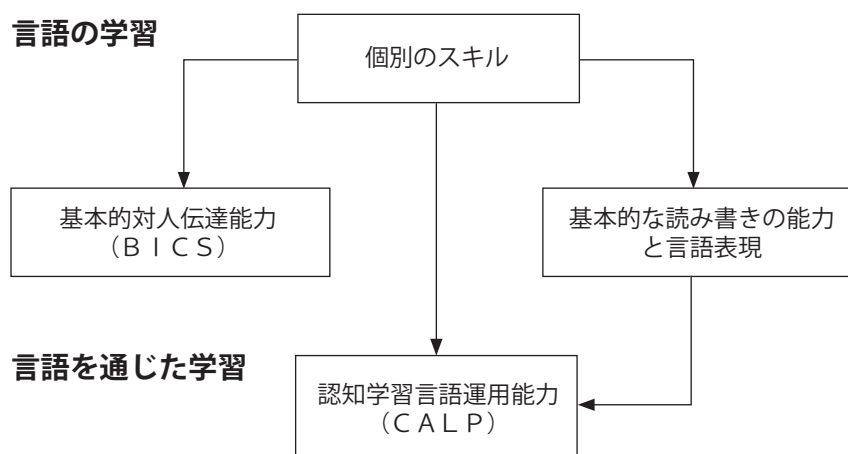


図5

言語を通じた学習

認知学習言語運用能力（CALP）

学校教育でやがて必要となる、文脈に基づかない抽象的な言語表現に求められるアカデミックな言語スキルを、ジム・カミンズは認知学習言語運用能力（CALP）と呼んでいます。CALPは、より社会的な文脈を伴うBICSとは、対照的です。児童生徒が最終的に学業を修めるには、教科学習でのさまざまな言語表現やテキストを理解し使いこなす能力が必要です。第二言語の学習者にとって、これは特に難しい課題となり得ます。複雑な言語的背景を伴う児童生徒とその多様性が当たり前になってきているにもかかわらず、特定の文化的背景および特定の学習言語能力がすべての児童生徒によって共有されている

という前提に基づく指導が多いからです。ただし、第一言語で学習を行う児童生徒もアカデミックな言語に精通しているとは限りません。「方言」や「標準的ではない言語」を流暢に使うことができても、学校で使用する言語での読み書きにはあまりなじみがない児童生徒もあり、そのような場合には、児童生徒に学校で必要となる言語表現の種類を認識させる必要があります。バーナード・モハンは、以下のように指摘しています。

指導言語として用いられる言語についての言語能力の不足は、すべての科目の教育における根本的な障害となる。

(Mohan 1986: 10)

担当科目にかかわらず、すべての教師が「言語の教師」であるという考え方は、すべての児童生徒がカリキュラムで計画された学習に平等に参加できるようにする上で重要です。例えば理科を教える際に、児童生徒は新しい語彙を習得するだけでなく、以下のことも学習する必要がある点を教師は意識しなければならないと、ジェイ・レムケは述べています。

生徒たちは、科学者の言葉の使い方——科学者がどのように名前をつけ、描写し、記録し、比較し、説明し、分析し、設計し、評価し、理論化しているのかを学ぶ必要がある。

(Lemke, Wellington and Osborne 2001: iv より引用)

アカデミックな言語とアカデミックな思考は表裏一体の関係にあります。ロビン・ラコフは、「精神構造としての枠組み」という概念を用いて、私たちがどのようにして意味を形成・構築し、世界を理解するための概念を描写するのかを説明しています (Hornberger and McKay 2010: 57 より引用)。認知的な発達に伴って私たちの概念的枠組みが変化すると、私たちの描写にも変化がもたらされます。異なる考え方をするには、異なる言語の使い方が求められるのです。例えば、情報技術の発達を受けて、私たちは新たな形式の言語を学ぶ必要性に迫られています。すべての児童生徒がカリキュラムで計画された学習に参加できるようになるためには、教員研修に参加し、言語と思考が互いに相互に関わり合っているかについて理解を深めることが重要です。

言語についての学習

「言語についての学習」を通じて言葉に対する理解を深めることによって、児童生徒は、自分のもつ言語リソースをより自在に操れるようになり、カリキュラム全体で必要となる「言語を通じた学習」のための学習スキルを高められるようになります。一方で、一部のカリキュラム領域では、メタ言語的なアプローチが言語表現の中心を構成します。具体的には、以下の領域がこれにあてはまります。

- ・ 文学分析
- ・ クリティカル
批判的リテラシー

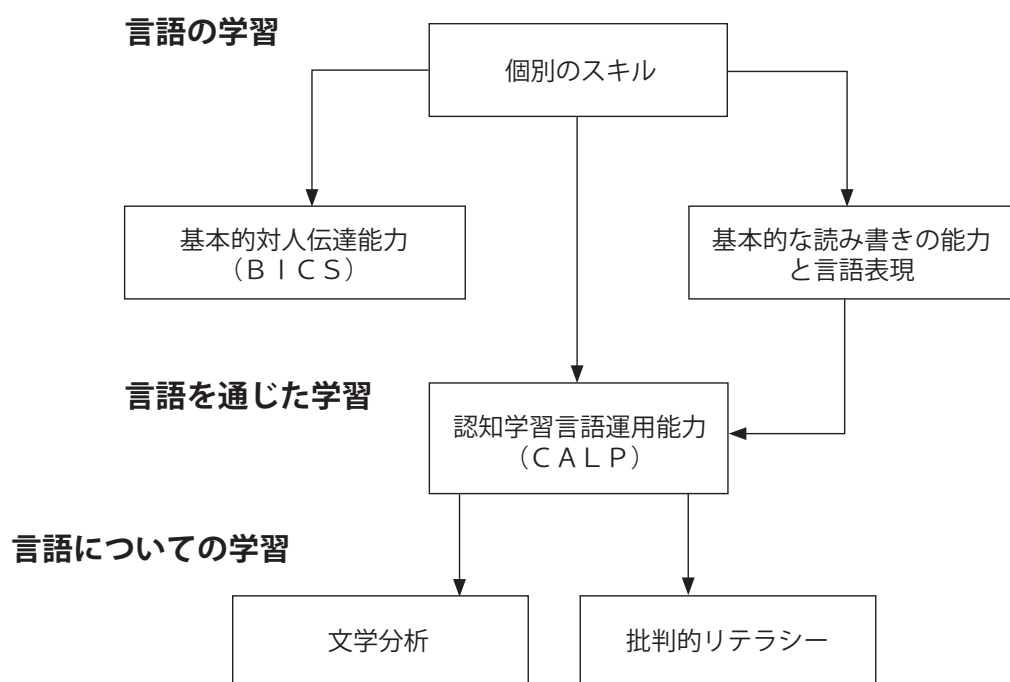


図6

言語についての学習

文学分析

文学は、言語教育においてこれまで伝統的に、中心のかつ特権的な地位を占めてきた。

ホール (Hall 2005: 2)

幅広く文学に触れることは、言語学習にとって効果的です。一方、文学を分析することも、考えを伝えたり、詩的領域を表現したりするために言語がどのように使われているかに目を向けさせます。文章を解釈し、多角的に読み、文化的文脈を考察するには、言葉の選択、象徴的意味、比喩的な表現やそれに付随する価値観を吟味することが求められます。つまり、文学分析では「言語についての学習」に重点が置かれているのです。このため、文学の学習は、他の文化を探究する手段として広く認識されています。例えば、詩人のT・S・エリオットは以下のように述べています。

文化——すなわち、特有の考え方、感じ方、振る舞い方——を伝える上で、言語以上に頼もしい手段はない。その言語とは、文学の言語であり、必ずしも科学的ではない、詩的な言語である。

エリオット (Eliot 1948: 57)

他の文化の文学を探究することにより、私たちは、多様な文化への意識をさらに育むことができます。文学を読む時、以下のような体験をすると、ウルフは述べています。

私たちは、自分の意識を離れて、他の人、他の時代、他の文化の意識へと移動できるようになる。(中略)読むことを通じて、しばしの間、他の誰かの意識の中にあるまったく異なるものの見方を体験し、共感し、究極的にはその中に入り込むのである。

ウルフ (Wolf 2008: 7)

ワイ・チー・ディモックは、文学がいかにして「複層的な関係」(Dimock 2006: 6)を通じて過去の「痕跡」を私たちへのもとへ運び、文化的隔たりについての誤った仮定に対して疑問を投げかけるのかを説明しています。また、ディモックは、さまざまな時代の文学を批判的に研究することを通じて、人間は私たちが想像するよりもはるかにお互いにつながっているのだということを明らかにすることができるのではないかと示唆しています。

批判的リテラシー

パウロ・フレイレは、「言葉を読む」ことが「世界を読む」として一体であると考え、単に読み書きに必要なスキルを教えることがリテラシーであるとする考えに異議を唱えました。コミュニケーションや対話としてのリテラシーの側面、ひいては社会的行動を起こすリテラシーの力に着目したのです。

対話者が批判的思考を行わない限り、真の対話は存在しない。

フレイレ (Freire 1970: 73)

「批判的リテラシー」という言葉は、批判的思考の概念を含む包括的な用語として使われるようになってきています。批判的リテラシーは、言語教育に対する社会文化的アプローチに結びつけられ、「批判的言語学」や「批判的言語意識」、「批判的応用言語学」とも呼ばれています (Hornberger and McKay 2010: 45)。

批判的リテラシーでは、話し言葉と書き言葉の区別を問わず、すべてのテキストをメタ言語的な視点から批評します。これには文学分析も含まれます。批判的リテラシーは、「現実」が言葉という媒介を通じて、どのように「表現」されているのか、そしてその現実を表現するためにどのようにしてテキストが構築されているのかに注目します。具体的には、以下のような側面を考察します。

- ・ テキストの目的
- ・ 空白や沈黙
- ・ 目的に対する力関係や利害関係
- ・ 複数の意味

批判的リテラシーは、多様な文化に対する意識や国際的な視野を育む上できわめて重要であり、すべての教科学習の一環として組み込まれるべきものです。ディプロマプログラ

ムの「知の理論」(TOK)では、以下のような問いかけを通じて、知識そのものに対する批判的思考を促しています。

何をもって知識と見なすのか。知識はどのように発達するのか。知識の限界とは何か。知識を所有するのは誰か。知識の価値とは何か。知識をもつ、あるいはもたないことで生じる影響は何か。

国際バカロレア (IB 2006: 3)

言語の役割

これまでに説明された言語領域は、包括的で全人的な学習の中で相互につながり合っているものとして捉える必要があります。たとえある領域のみに重点が置かれているように見えても、言語が関係する状況にはすべて、複数の領域が関わっています。セクション1で説明した言語の役割の中には、特定の領域でより効果的に発達させることができるものもあります。それを示したのが図7です。ただし、どの役割も相互に結びついていて、柔軟に変化するものであることを忘れてはなりません。指導にあたってどの領域に重点を置くのかを考えることにより、短期的・長期的な学習に向けた計画づくりに役立ちます。

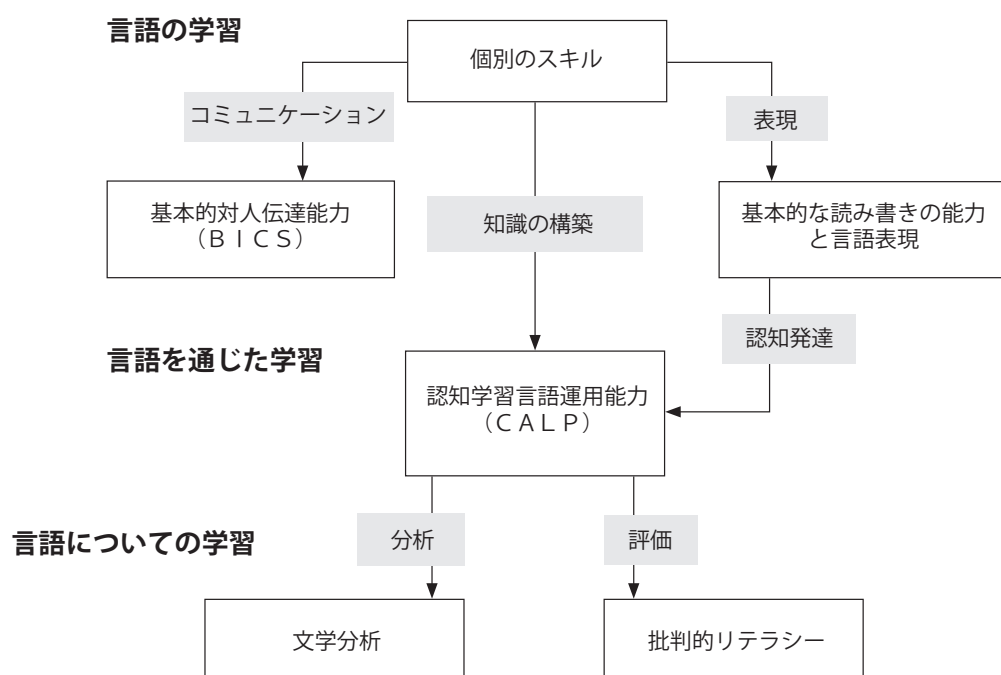


図7

さまざまな言語領域にわたる言語の役割

言語的背景と言語の位置づけ

言語領域を「連続したつながり」と考えることは、言語と学習の発達を段階的なプロセスとして捉えていることを示しています。しかしこの連続的な発達は、どの言語を学習する際にも同じように起こるわけではありません。仮にある多言語話者が使用することのできる各言語を言語領域の図に位置づけた場合、ある言語では全領域における能力があったとしても、別の言語では領域ごとに能力に差があることが明らかになる場合があります。例えば、英語と日本語の両方において、基本的対人伝達能力（B I C S）が優れていても、日本語における認知学習言語運用能力（C A L P）は限られている、というケースが考えられるでしょう。学者の英語力は、C A L Pは非常に高い反面、B I C Sはごく限られていることも少なくありません。さらに、言語学習は生涯を通じて続いていくため、言語的背景は常に変化していきます。使うことのできる言語を図に位置づけて把握することは、将来に向けた学習を計画する際にも役立ちます。

多言語的状況をもつコミュニティでは、目的によって言語を使い分けている場合もあります。こうした言語使用は、地域の法律や言語政策と関係している場合もあれば、そうでない場合もあります。例えば中国では、北京語を公用語とし、I Bでは英語を使用言語としています。

コミュニティや個人の多様で複雑な言語的背景は、多様な文化の理解と国際的な視野を育むためのカリキュラムを計画するにあたって、潜在的なリソースとなります。次のセクション5では、その潜在性を引き出すために必要な指導方法と優れた実践のための原則について説明します。

言語と学習の一般的な指導方法

母語以外で学習している児童生徒も含め、多言語話者である I B の児童生徒全員がカリキュラムでの学習にアクセスするためには、I B のプログラムにおける言語と学習の価値観、信念、理解を反映した指導方法が不可欠です。I B の国際教育のための指導方法は、ジュディス・ファビアンが詳しく説明しているとおりです (Fabian 2011)。本セクションでは、セクション4で説明した認知学習言語運用能力 (CALP) をしきい値まで高めるのに必要となる要素を取り上げていきます。CALPは、実りある学習と知識の構築に欠くことができない能力です。そして、実りある学習と知識の構築に必要なものが、学習への参加です。

指導における4つの領域

ジム・カミンズは、学習者の積極的な参加と取り組みを促し、理解を構築するためには、指導において以下の図8に示す4つの領域が特に重要であるとし、これらの領域を重視した指導方法を提案しています (Inugai-Dixon 2007)。

- ・すでに理解していることを活性化させて背景知識を構築する。
- ・スキャフォールディング（足場づくり）で学習を促す。
- ・言語能力を伸ばす。
- ・アイデンティティーを肯定する。

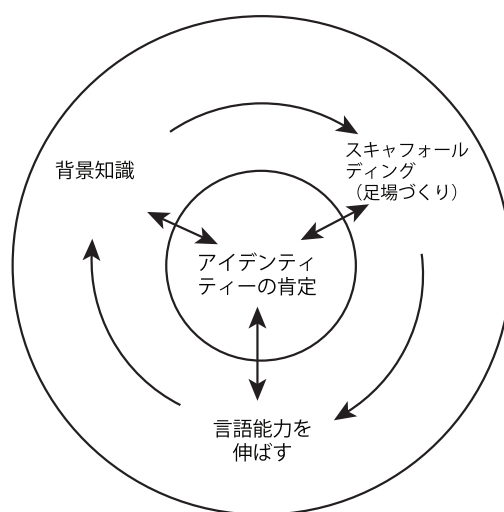


図8

優れた実践における言語と学習のサイクル (Jim Cummins, 2007 に基づく)

すでに理解していることを活性化させて背景知識を構築する

新たな学習や理解は、発達過程において得られた経験やそれまでに理解した概念の上に構築されます。スティーブン・クラッシェン（Krashen 2002）は、学習が行われるためには**理解可能なインプット**が重要であると強調しています。新たに得た情報が理解可能なものでない場合、学習者はこれらを既得知識に結びつけることができず、学習を深めていくことができません。心理学者のレフ・ヴィゴツキー（Vygotsky 1978）は、「**発達の最近接領域**」（ZPD）という概念を提唱しています。ZPDは、他者の助けがあれば新たな学習を行うことができる領域で、学習者が他者の助けを得ることなく、ひとりで学習に取り組むことのできる「既得知識の領域」の外側に位置すると説明しています。ZPDの外側は、学習者が現段階では学ぶことのできない領域です。

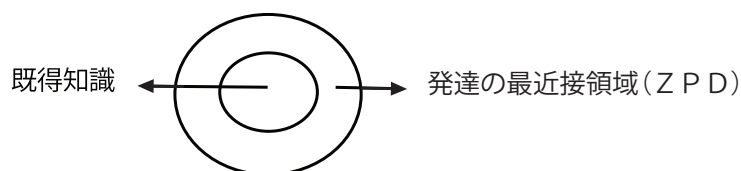


図9

発達の最近接領域

新たな学習を設計する際には、児童生徒のこれまでの学習経験や、彼らがすでにもっている知識を必ず考慮に入れなければなりません。

母語以外の言語で学習している児童生徒は、全員が必ずしも同じ学習経験や背景知識、理解を共有しているとは限りません。これらの児童生徒は、学習を展開するための土台となる豊富な背景知識を母語または他の言語で有している場合もありますが、場合によっては、教師が学習への準備として、児童生徒の背景知識を構築しなければならないこともあります。

その場合、教師は、以下に取り組みます。

- ・ 適切であると考えられる場合には、児童生徒の母語または他の言語を用いて児童生徒がすでに身につけている理解を積極的に活性化させる。
- ・ 児童生徒がすでに理解していることについての知識（どの言語で身につけたものでも可）を使って、新たな学習に必要な背景知識の獲得につながるように、課題や活動を児童生徒の多様性に応じたものとする。
- ・ 将来的に児童生徒の多様性に応じた指導の計画に役立つよう、言語背景や言語図などの情報を記録する。
- ・ 学習単元や授業を計画する際、背景知識の活性化や構築に必要な時間と方法について検討する。

スキファールディングで学習を促す

ZPDでの新たな学習において、教師が学習者のテキスト理解を支援するために用いるスキファールディング（足場づくり）には、多様な方法があります。スキファールディングとは、学習者が自分の力だけでは達成することが不可能な課題、または達成が非常に難しい課題を達成できるようにするための一時的な支援の方法です。学習者が指導言語として用いられている言語でリサーチを行うのが困難な場合に、母語または別の言語を使用してリサーチを行えるようにすることは、スキファールディングの一例です。また、以下の例のように、学習者の理解を助けるために具体的で抽象度の低い文脈を提供するスキファールディングの方法もあります。

- ・ 視覚的・実用的な教材
- ・ 図表を使って考えを整理するグラフィックオーガナイザー
- ・ 実演
- ・ 演劇化
- ・ 小規模で、しっかりと構成された協働グループ
- ・ 学習者の言語レベルに応じた指示や発話

言語の使用について学ぶことや、特定の文脈で意味を構築する際に言語ジャンルがどのように機能するのかについて学ぶことも、重要なスキファールディングとなります。学習者が、豊かで洗練されたさまざまなテキストに触れる機会となります。さらに、機能文法を扱う言語学分野において開発された書き方の枠組みを使用することも、学校のカリキュラムで使われるさまざまなジャンル（「レポート」、「説明」、「説得力のある小論文^{エッセイ}」など）に特有の言語や文章がどのようにして伝達目的を達成するかを理解するのに役立ちます。

すべてのスキファールディングは、学習者の自主性を育むものでなければなりません。学習者が主体的に学習のための方法を見つけて取り組むことを促す必要があるのです。主体的に学習に取り組むことで、学習者は、ZPDを常に広げていくことができます。

言語能力を伸ばす

学校での学習が進むにつれて、児童生徒は、教科学習やカリキュラム全体の内容に即した洗練度の高いテキストの読み書きに習熟することが求められます。そうしたテキストで使われる学習言語には、以下に挙げる特徴がみられます。

- ・ 学習において理解することが求められる、複雑で抽象的な概念が含まれている。
- ・ 低頻出かつ専門的な語彙が増加する（例えば、英語の場合は、ラテン語やギリシャ語を語源とする用語。「photosynthesis（光合成）」、「revolution（革命）」など）。
- ・ 洗練された文法構造（例えば、受動態）が増加する。

教師は、児童生徒に対して高い期待をもちながら、学習者を主体とした授業や優れた教材、および豊かな経験に触れる数多くの機会を提供することで、児童生徒の言語能力や読

解力を伸ばすことができます。IBでの学習においても、またそれ以外においても、幅広くさまざまなものを読む児童生徒は、限られた読書しかない児童生徒に比べて、学習言語や概念を身につけるための機会に格段に多く恵まれます。ものを読むことを楽しみ、さまざまなジャンルの文章を書く機会をもつことは、認知学習言語運用能力を伸ばすことにつながります（セクション4「基本的な読み書きの能力（リテラシー）と言語表現」参照）。

アイデンティティーを肯定する

学習者とプログラムを成功に導くためには、学校の内外を問わず、多文化環境に置かれている学習者の第一言語を、活動や展示物、慣習などのさまざまな機会を通じて絶えず明示的に認めることが欠かせない。そのような環境づくりに持続的に取り組むことの重要性を示す研究成果が増えている。

スアレツ - オロゾコ

(Suarez-Orozoco et al, Hornberger and McKay 2010: 28 より引用)

言語はアイデンティティーの形成に不可欠であり、アイデンティティーは人間がどのように行動するかを決定づけます。このため、意味の構築に用いられる母語やその他のすべての言語は、その人が世界とどのような関係を築くか、世界に対してどのような感情を抱くかに密接に関係しています。すべての言語と文化を尊重し、社会的にも感情的にも学習者それぞれのアイデンティティーを肯定するような学習環境は、自尊心を育み、多様な文化の理解を促します。また、このような学習環境は、「IBの学習者像」に掲げられた人物像を奨励し、責任ある行動と国際的な視野を育みます。

アイデンティティーを肯定しない学習環境は、学習者の自尊心を低下させ、結果として学習に悪影響を及ぼす社会的・感情的な問題を招きます。学習者は「IBの学習者像」に掲げられた人物像に向かって自らを成長させることができず、多様な文化の理解と国際的視野も培うことができなくなってしまうでしょう。

したがって、学習者それぞれのアイデンティティーは必ず肯定されなければなりません。以下はその具体的な実践方法です。

- ・ 多様な文化やものの見方を歓迎し、認め合うような環境づくりをクラスおよび学校全体において推進する。
- ・ 文化やものの見方の多様性を尊重し、学習の向上に役立てる。
- ・ すべての児童生徒の母語に対応したプログラムを設置する。
- ・ 保護者と連携し、教育という共通の目標を達成するためには、どのように協働すべきかについての理解を確立する。

学校の言語方針策定のためのガイドライン

言語計画のための主なアプローチには、(中略) 問題解決法として、および
(中略) インタラクティブな民主主義の実践としての言語方針が含まれる。

ホンバーガーとマッケイ (Hornberger and McKay 2010: xv)

学校の言語方針の必要性

効果的な指導方法(セクション5参照)を実践するためには、学校全体としての^{コラボレーション}協働が必要になります。このため、IBの3つのプログラムのいずれか、または複数のプログラムを提供するIBワールドスクール(IB認定校)は、IB資料『プログラムの基準と実践要綱』(2014年6月刊)に明示されているとおり、言語方針を明文化することが求められています。言語方針は、IBの定める原則と実践に則ったものでなければなりません。したがって、言語方針は以下の点を満たす必要があります。

- ・ 言語は学習の要として、すべての教師は「言語の教師」であり、コミュニケーションを促す責任を負うことを認めるものであること
- ・ 児童生徒が母語のほかに少なくとも1つの言語をどのように学習するかを説明するものであること
- ・ すべての児童生徒の母語の発達と保持をどのように支援するかを説明するものであること
- ・ 学校所在地の言語の学習をどのように促すかを説明するものであること
- ・ 学校の提供するIBプログラムを、母語以外の言語で学習する児童生徒も含めて誰にでも開かれた「インクルーシブ」なものとし、平等な学習参加を実現するための実践を確実にするものであること
- ・ 学校管理職、教師、図書館司書、その他の職員が言語の学習と指導の分野、および言語方針の実践について教員研修を受けることを認めるものであること
- ・ 児童生徒の言語能力の発達に保護者が関わりをもつために、どのようなリソースと実践を活用するかを考えるものであること

学校の言語方針とは何か

言語方針は、(中略) 主に3つの要素によって構成される。1つ目は、個人や組織の実際の行動を指す**言語の実践**、2つ目は、言語の選択や性質を公式、非公式に定める**言語の管理**、3つ目は、(中略) 言語の使用者のあらゆる選択に影響する考え方や信念、期待を指す**言語イデオロギー**である。

ホンバーガーとマッケイ (Hornberger and McKay 2010: 28)

学校の言語方針は、IBの要件に加えて、学校の言語に関する基本理念に基づいて策定します。学校の言語方針とは、言語の指導と学習に関する目標を掲げたもので、指導方法や学習についての信念を中心に据えて構成します。また、どのようにして目標を達成し、評価するかを説明した行動指針でもあります。言語方針を策定する際は、学校を取り巻く環境における言語要因を必ず考慮しなければなりません。

言語方針とは、行動指針である。(中略) 学校の子どもたちがどこへ向かうべきかを示すというよりは、どのようにしてそこへ到達すべきかを示すものである。

コルソン (Corson 1990: 3-4)

学校はそれぞれ、言語と学習に関する複雑なニーズを伴った特有の社会的文脈に置かれています。このため言語方針は、学校コミュニティを取り巻く社会文化的状況を考慮に入れたものでなくてはなりません。また、このような状況は常に変化するため、児童生徒や学校関係者のニーズの変化に対応できるよう、言語方針はダイナミックかつ柔軟なものでなくてはなりません。言語方針を策定する際は、策定当初だけでなく、継続的かつ協働的な振り返りを通じて、コミュニティ全体の見方や期待の変化を観察し、考慮できるようにすることが不可欠です。

言語方針の策定

ステップ1：言語方針運営委員会を設立する

言語方針を民主的に策定するには、協働的なプロセスを用いて、学校関係者全員が参加することが大切です。言語方針は、意味があり、かつ実践可能なものとして学校コミュニティに受け入れられるものであることが望まれます。

学校は、学校コミュニティのメンバーを委員とする言語方針運営委員会を設立します。委員には、さまざまな専門性を備えた人を募ります。以下は、委員会のメンバーの一例です。

- ・ 教師
- ・ 図書館司書
- ・ 学校管理職

- ・ I Bプログラムコーディネーター
- ・ 保護者
- ・ 児童生徒
- ・ その他の学校関係者

運営委員会は、学校の言語に関する基本理念およびそれに基づく言語方針を策定するために必要となる手順を監督します。また、学校コミュニティのメンバーとのコミュニケーションをとる役目を果たします。

学校の言語に関する基本理念では、言語についての信念と、言語をどのように学ぶべきかについての信念を述べます。これは、言語方針を策定するための出発点となります。この理念は、学校のコミュニティ全体において理解を共有することができるように、あいまいさを残さず、明確に表すようにします。このような理念がまだ確立されていない場合には、言語方針を策定する前に、言語に関する基本理念を明文化するようにします。

ステップ2：学校の言語に関する基本理念を明文化する

学校の言語に関する基本理念は、学校コミュニティ全体の考えを反映したものではなくてはなりません。運営委員会は、コミュニティにおけるさまざまな意見を収集して提示し、照らし合わせる責任を負います。情報収集は、以下のような方法で行うことができます。

- ・ 非公式の話し合い
- ・ アンケート調査
- ・ 観察
- ・ 児童生徒やその他の学校関係者への聞き取り調査

なお、このようなデータ収集をカリキュラムの一環として行うことで、児童生徒の積極的な参加を促すこともできます。

言語に関する基本理念を明文化する際には、さまざまな資料とともに、特に I B の発行する関連資料を参照するようにしてください。

ステップ3：言語や学習についての現状を確認し、学校の言語概況書を作成する

学校と I B の言語に関する基本理念に基づいた言語方針を策定して効果的な実践を導くには、学校を取り巻く状況についての徹底した理解が必要となります。このため、学校コミュニティの包括的な言語状況を記した概況書^{プロフィール}を作成し、以下の点を把握することが推奨されます。

- ・ I Bプログラムで学ぶ児童生徒の言語的ニーズの多様性
 - － 指導と学習の言語に関する情報
 - － 学校のコミュニケーションで使われている言語と教室外のコミュニケーションで使われている言語
 - － 学校コミュニティで使われている母語や他の言語の範囲と種類

- ・ 学校コミュニティが抱えるその他の言語的ニーズ（政府による法制化の結果生じる法的要件など）
- ・ 言語の指導と学習に関する現在の実践状況（以下のような例を含む）
 - － 学習者に提供される言語科目の選択肢と内容
 - － スペリングや出典表記に関する決まり
 - － 好ましい文献参照スタイル
 - － 学校内外での言語使用に関する規則や期待事項
- ・ 言語の指導と学習についての信念
- ・ 入学者受け入れ方針（アドミッションポリシー）や評価に関する方針など、言語の指導と学習に直接的に関係する他の方針

これらの情報収集は、非公式な話し合い、アンケート調査、観察、児童生徒への聞き取り調査などを介して行うことができます。また、情報収集を通じて、学校のコミュニティに属するすべてのメンバーが、学校における言語に関する事柄について、自分の考えや実践を振り返ることになります。

こうした活動を踏まえて学校の言語概況書を作成します。言語概況書は、言語に関する基本理念に照らし合わせて、不整合や矛盾、実践の記載漏れ、あいまいさ、その他の問題がないかどうかを綿密に確認します。問題点が見つかった場合は、調査して解決します。

言語概況書を作成することで、将来の言語方針に盛り込む内容を評価するために学校としてどのような調査を行うべきかが明らかになる可能性もあります。例えば、以下のような必要性が浮上するかもしれません。

- ・ 図書館やメディアリソースが指導プログラムとどのように関連づけられているかを調べる。
- ・ 母語の発達と保持に関して、他の方法についても検討する。
- ・ 母語以外の言語で学習している児童生徒のニーズに対応するための他の方法についても検討する。
- ・ 各児童生徒の言語的背景と言語能力に関する情報を管理するためのシステムをつくる、またはその開発を進める。
- ・ 各児童生徒の言語的ニーズを特定するためのプロセスを見直す。
- ・ 言語学習に関して特別なニーズのある児童生徒に応じた差別化された指導の方法が有効であるかをモニタリングする。
ディファレンシエーション
- ・ 一貫教育を踏まえた言語教科の「学習範囲と順序」
スコープとシーケンスを作成する。

ステップ4：さらなる検討事項に取り組む

学校の言語に関する基本理念と言語概況書が完成したら、言語方針の作成に取りかかります。ただし、提供しているIBのプログラムに応じて、考慮しなければならない点があります。

初等教育プログラム（PYP）

PYPを提供しているIB認定校は、言語方針を策定するにあたって、以下を検討します。

- ・ どのようにして探究型の生きた言語学習を推進するのか。
- ・ 言語学習の教科横断的な側面にどのようにして重点を置くのか。
- ・ 言語の指導と学習を、「探究プログラム」（POI）にどのように組み込むのか。
- ・ 聞く、話す、読む、書くスキルをどのように伸ばし、また、これらのスキルをどのようにして互いに結びつけるのか。
- ・ 追加言語の指導をどのように提供するのか。
- ・ 複数の指導言語が使われている場合、すべての言語における指導と学習の一貫性をどのようにして高めるのか。

IB資料（英語版）『*PYP happen: A Curriculum framework for international primary education*（PYPのつくり方：初等教育のための国際教育カリキュラムの枠組み）』（2009年11月刊）の巻末付録では、PYPにおいてどのような言語の指導と学習が行われるべきかが教科ごとに説明されています。IB資料（英語版）『*Language scope and sequence*（PYPの言語教育の「学習範囲と順序」）』（2009年2月刊）と併せて、言語方針を作成する際の参考としてください。

中等教育プログラム（MYP）

MYPを提供しているIB認定校は、言語方針を策定するにあたって、以下を検討します。

- ・ 「言語A」と「言語B」をどのように提供するのか。
- ・ 言語の学習をどのように教科学習に統合するのか。
- ・ 言語の学習をどのように学際的な学習の計画に統合するのか。

MYPの「言語A」と「言語B」の「指導の手引き」、およびIB資料『MYP：原則から実践へ』（2011年6月刊）には、より詳しい説明が記載されています。

ディプロマプログラム（DP）

DPを実施するIB認定校では、言語方針に則り、以下を通じて、生徒が自分の言語能力をより豊かに発展させることができるようにします。

- ・ 母語の継続的な発達を支援するため、「言語A」（グループ1）で、特別申請手続きにより履修が可能となる「特別リクエスト言語」、および「学校のサポートの下で行われる自己学習コース」を十分なリソースが整った環境で提供する。
- ・ 「初級外国語」（ab initio）と「言語B」を学習する機会を提供する。

より詳しい説明と参考情報は、DPの「言語A1」、「言語B」、「初級外国語」（ab initio）の「指導の手引き」およびIB資料『DP：原則から実践へ』（2014年6月発行）を参照してください。

言語方針を効果的に実践するために

言語方針を作成した後も、方針を効果的に実践するために、以下の3つのステップを実行します。

ステップ1：見直しの仕組みを設置する

見直しを行う時期とその実行に伴う責任は、言語方針であらかじめ規定しておくようにします。新たなアイデアが生まれたり、調査結果がまとめられたり、学校の言語状況が変わったりした場合は、それに伴って言語方針の見直しも必要になります。また、この見直しのプロセスには、言語方針の有効性を評価する際の役割と責任の規定も含めるようにします。

ステップ2：言語方針を他の規程に関連づける

言語方針を、評価の方針や入学者受け入れ方針（アドミッションポリシー）、特別な教育的ニーズ（SEN）の方針といった他の規程と明確に関連づけます。これにより、以下を行うことが可能になります。

- ・ 入学許可、形成的評価、総括的評価で児童生徒の言語的背景がどのような役割をもつかを検討する。
- ・ 言語能力評価の規準を見直す。
- ・ 特別な教育的ニーズ（SEN）をもった児童生徒のための言語能力開発、早期介入、ディファレンシエーション差別化された指導（個に応じた指導）について、報告やフィードバックを行うシステムを設置する。

ステップ3：言語方針を伝える

言語方針の策定プロセスを学校のコミュニティ全体に対してどのように伝えていくか、また、学校コミュニティのメンバーがそれぞれどのような貢献をすることができるかについて検討します。

リソース

IBワークショップのカテゴリー3「Implementing a school language policy」（学校の言語方針の実施）では、学校の言語方針の策定と見直しについて取り上げています。また、自校のウェブサイトで言語方針を公開している学校も多数あります。さらにIBでは、オンラインカリキュラムセンター（OCC）の「Language and learning」（言語と教育）ページのリソースとして言語方針を提供する学校に、その協力を感謝します。

参考文献

- Allen, M. 2003. "Frontier Crossings: Cultural Dissonance, Intercultural Learning and the Multicultural Personality". *JRIE*. Vol 2, number 1. Pp 83–110.
- Aronin, L and Singleton, D. 2008. "Multilingualism as a New Linguistic Dispensation". *International Journal of Multilingualism*. Vol 5, number 1. Pp 1–16.
- Byram, M. 2008. *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*. Clevedon, UK. Multilingual Matters.
- Corson, D. 1990. *Language Policy Across the Curriculum*. Clevedon, UK, Multilingual Matters Ltd.
- Corson D. 1999. *Language Policy in Schools: A Resource for Teachers and Administrators*. Mahwah, New Jersey, USA. Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Council of Europe. 2009. *Autobiography of Intercultural Encounters*. [http:// www.coe.int/t/dg4/linguistic/autobiogrweb_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/autobiogrweb_EN.asp).
- Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages (CEFR): Learning, Teaching, Assessment. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_EN.asp.
- Cummins, J. 1979. "Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters". *Working Papers on Bilingualism*. Number 19. Pp 121–9.
- Cummins, J. 1994. "The Acquisition of English as a Second Language". In Spangenberg-Urbschat, K and Pritchard, R, (eds). *Reading Instruction for ESL Students*. Delaware, USA. International Reading Association. Pp 36–64.
- Cummins, J. 2000. *Language, Power and Pedagogy*. Clevedon, UK. Multilingual Matters.
- Davis, W. 2009. *The Wayfinders*. Toronto, Canada. Anansi Press.
- Dimock, WC. 2006. *Through Other Continents*. Princeton, New Jersey, USA. Princeton University Press.
- Eck, D. 2006. The Pluralism Project at Harvard University. <http://www.pluralism.org/>.
- Edwards, V. 2009. *Learning to be Literate: Multilingual Perspectives*. Clevedon, UK. Multilingual Matters.
- Eliot, TS. 1962. *Notes Towards the Definition of Culture*. London, UK. Faber and Faber.
- Freire, P. 1970. *Pedagogy of the Oppressed*. London, UK. Penguin.
- Garcia, O. 2009. "Reimagining Bilingualism in Education for the 21st century". Keynote presentation at NALDIC conference. Reading, UK. Transcript Pp 4–10.
- Graddol, D. 2006. *English Next*. London, UK. British Council.
- Hall, G. 2005. *Literature in Language Education*. Basingstoke, UK. Palgrave Macmillan.

- Halliday, M. 1985. “Three Aspects of Children’s Language Development: Learning Language, Learning through Language, Learning about Language”. Unpublished manuscript. Sydney, Australia. University of Sydney, Department of Linguistics.
- Hornberger, N and McKay, S, (eds). 2010. *Sociolinguistics and Language Education*. Clevedon, UK. Multilingual Matters.
- Hornberger, N and Vaish, V. 2009. “Multilingual language policy and school linguistic practice: globalization and English-language teaching in India, Singapore and South Africa”. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. Vol 39, issue 3. Pp 305–320.
- Inugai-Dixon, C. 2007. Unpublished interview with Jim Cummins on conditions for learning.
- Inugai-Dixon, C. 2009. *One View of Language and Learning*. Reading, UK. NALDIC.
- Krashen, S. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. 1 May 2002. http://www.sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning.
- Mohan, B. 1986. *Language and Content*. Reading, Massachusetts, USA. Addison-Wesley.
- NTCF. Department of Education and Training. Northern Territory Curriculum Framework, Australia: *Indigenous Languages and Cultures*. http://www.det.nt.gov.au/__data/assets/pdf_file/0014/2372/indigenous_lang_cult.pdf.
- O’Laoire, M and Aronin, L. 2006. “Thinking of Multilinguality—‘my self’ or ‘my various selves’? An exploration of the identity of multilinguals”. In Brohy, C and Le Pape, C, (eds). *Proceedings of the Fourth International Conference on Third Language Acquisition and Multilingualism*. Fribourg/ Freiburg and Biel/Bienne, Switzerland. 8–10 September 2005. Pp 1–10.
- O’Neal, D and Ringler, M. 2010. “Broadening our View of Linguistic Diversity”. *Phi Delta Kappan*. Vol 91, number 7. Pp 48–52.
- Pennycook, A. 2010. “Beyond Multilingualism”. Presentation to the Global Language Convention. Wesley College, Melbourne, Australia. 8–11 April 2010.
- Reisz, M. 21 October 2010. “Sorry, non comprendo, I’m British”. *Times Higher Education Supplement*. Issue 1970. Pp 34.
- Ritchhart, R. 2002. *Intellectual Character*. San Francisco, California, USA. Jossey-Bass.
- Scarino, A and Liddicoat, A. 2009. *Teaching and Learning Languages: A Guide*. Carlton, South Victoria, Australia. Australian Government and Curriculum Corporation.
- Shohamy, E. 2006. *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*. Abingdon, UK. Routledge.
- Snowball, L. 2010. “Teaching in Multilingual Classrooms”. *ISJ*. Vol xxix, number 2. Pp 8–14.
- Terralingua. 1996. <http://www.terralingua.org>.
- UNESCO. 2003. “Education in a multilingual world”. Education position paper. Paris, France. UNESCO.
- UNICEF. 1989. United Nations Convention on the Rights of the Child. <http://www2.ohchr.org/english/law/crc.htm>.

- Vygotsky, L. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts, USA. Harvard University Press.
- Walker, G. 2010. *Challenges from a New World*. Woodbridge, UK. John Catt Educational.
- Walker, G, (ed). 2011. *The Changing Face of International Education: Challenges for the IB*. Cardiff, UK. International Baccalaureate.
- Wellington, J and Osborne, J. 2001. *Language and Literacy in Science Education*. Buckingham, UK. Open University Press.
- Wolf, M. 2008. *Proust and the Squid*. Cambridge, UK. Icon Books.

さらに詳しく知るために

図書

- Anstey, M and Bull, G. 2006. "Teaching and Learning Multiliteracies". International Reading Association, USA.
- Baker, C. 2000. *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism*. Clevedon, UK. Multilingual Matters.
- Byram, M and Grundy, P. 2003. *Context and Culture in Language Teaching and Learning*. Clevedon, UK. Multilingual Matters.
- Chamot, AU and O'Malley, JM. 1994. *The CALLA Handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. White Plains, New York, USA. Addison Wesley Publishing Company.
- Christie, F and Derewianka, B. 2008. *School Discourse*. London, UK. Continuum International Publishing.
- Crystal, D. 2006. *How Language Works: How Babies Babble, Words Change Meaning and Languages Live or Die*. Woodstock, New York. Overlook Press.
- Davies, A. 2003. *The Native Speaker: Myth and Reality*. Clevedon, UK. Multilingual Matters.
- Doll, WE. 1993. *A Post-Modern Perspective on Curriculum*. New York, USA. Teachers College Press.
- Dornyei, Z and Ushioda, E. 2009. *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Clevedon, UK. Multilingual Matters.
- Eagleton, T. 1983. *Literary Theory*. Oxford, UK. Blackwell Publishing.
- Eggins, S and Slade, D. 1997. *Analysing Casual Conversation*. London, UK. Equinox Publishing Ltd.
- Fairclough, N, (ed). 1992. *Critical Language Awareness*. Harlow, UK. Longman.
- Gallagher, E. 2008. *Equal Rights to the Curriculum*. Clevedon, UK. Multilingual Matters.
- Gibbons, P. 1991. *Learning to Learn in a Second Language*. Portsmouth, New Hampshire, USA. Heinemann.
- Gibbons, P. 2002. *Scaffolding Language Scaffolding Learning*. Portsmouth, New Hampshire, USA. Heinemann.
- Gibson, F. 2006. *Language Planning and Education*. Edinburgh, UK. Edinburgh University Press.
- Hawkins, E. 1984. *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge, UK. Cambridge University Press.
- Hedgcock, JS and Ferris, DR. 2009. *Teaching Readers of English*. New York, USA. Routledge.

- IB. 2010. *Programme standards and practices*. Cardiff, UK. International Baccalaureate.
- IB. 2011. *The Changing Face of International Education: Challenges for the IB*. Cardiff, UK. International Baccalaureate.
- Johns, AM, (ed). 2002. *Genre in the Classroom*. Mahwah, New Jersey, USA. Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Johnson, KE. 2009. *Second Language Teacher Education*. New York, USA. Routledge.
- Krashen, S. 2004. *The Power of Reading*. (Second edition). Englewood, Colorado, USA. Libraries Unlimited Inc.
- Kucer, SB. 2001. *Dimensions of Literacy*. Mahwah, New Jersey, USA. Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Leung, C and Cable, C, (eds). 1997. *English as an Additional Language*. Reading, UK. NALDIC.
- Lier, L van. 1996. *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. Harlow, UK. Pearson Education Ltd.
- Maalouf, A. 2000. *On Identity*. London, UK. The Harvill Press.
- McNamara, T. 2010. “Reading Derrida: Language, identity and violence”. In Li Wei (ed). *Linguistics Review*. De Gruyter Mouton. Pp 23–43.
- Moraes, M. 1996. *Bilingual Education: A Dialogue with the Bakhtin Circle*. New York, USA. State University of New York Press.
- Pinnock, H. 2009. *Language and Education: The Missing Link. How the language used in schools threatens the achievement of Education For All*. London, UK. CfBT and Save the Children Alliance.
- Short, M. 1988. *Reading, Analyzing and Teaching Literature*. London, UK. Longman.
- Singhal, M. 2006. *Teaching Reading to Adult Second Language Learners*. The Reading Matrix Inc. [http:// thereading matrix.com/](http://thereadingmatrix.com/) .
- Skutnabb-Kangas, T. *Linguistic Genocide in Education or Worldwide Diversity and Human Rights*. Mahwah, New Jersey, USA. Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Unsworth, L. 2001. *Teaching Multiliteracies Across the Curriculum*. Buckingham, UK. Open University Press.
- Whittaker, R, et al. 2006. *Language and Literacy*. London, UK. Continuum International Publishing.
- Williams, G. 2010. *The Knowledge Economy, Language and Culture*. Clevedon, UK. Multilingual Matters.
- Wright, S. 2004. *Language Policy and Language Planning: From Nationalism to Globalisation*. Basingstoke, UK. Palgrave Macmillan.

雑誌論文

- Gallagher, E. 2003. “The key role of the administrator in the success of the ESL programme”. *International Schools Journal*. Vol XXII, number 2. Pp 9–11.

Hill, I. 2007. “Multicultural and international education: Never the twain shall meet”. *International Review of Education*. Vol 53, number 3. Pp 245–64.

Inugai-Dixon, C. 2006. “An ESL model that works”. *International School*. Number 2. P 37.

Luke, A. 2000. “Critical Literacy in Australia”. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*. Vol 43. Pp 448–461.

O’Regan, J and MacDonald, M. 2007. “Cultural relativism and the discourse of intercultural communication: aporias of praxis in the intercultural public sphere”. *Language and Intercultural Communication*. Vol 7, number 4. Pp. 267–77.

ウェブサイト

- Jim Cummins’ web page with resources: <http://www.iteachilearn.com/cummins/> .
- Tasmania English Learning: <http://www.education.tas.gov.au/curriculum/standards/english/english/teachers/critlit>
- National Association for Language Development in the Curriculum: <http://www.naldic.org.uk/>

その他

Collier, VP and Thomas, W. 2002. *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students’ Longterm Academic Achievement*. Santa Cruz, California, USA. Center for Research on Education, Diversity & Excellence (CREDE). <http://www.crede.ucsc.edu/research/llaa/llaa.html> .