



Title	母語・継承語・バイリンガル教育研究の軌跡と今後 : 豊かで公正な多言語教育を目指して
Author(s)	湯川, 笑子; 真嶋, 潤子
Citation	母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究. 2024, 20周年記念特別号, p. 1-30
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/102016
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

第1章 母語・継承語・バイリンガル教育研究の軌跡と今後

—豊かで公正な多言語教育を目指して—

湯川 笑子（立命館大学）

ved04614@nifty.com

真嶋 潤子（大阪大学名誉教授）

jmajimal@mac.com

The Trajectory and Future of Research on Mother Tongue, Heritage Language, and Bilingual Education:

In Pursuit of Multilingual Education with Richness and Equity

Emiko Yukawa and Junko Majima

要 旨

『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究 20周年記念特別号』（以後「特別号」と呼ぶ）の第1章である本章は、母語・継承語・バイリンガル教育を語るための用語の整理を行ったのち、MHB学会が実践や活動の土台としてきた理論、理念、概念をまとめる。そのあと、MHB研究会から2018年度に学会に移行して以降を中心にMHB学会員が進めてきた活動を概観し、今後への展開について考察する。最後に本特別号に収められた5章の論文と15本のコラムの概要を紹介する。この5年間で特に、MHB学会が対象領域としてきた人口への法整備や社会状況が変わり、それに伴って成果としての言語能力の分析にとどまらない研究の焦点化や研究方法の変化が見られる。今後も加速化されることが予想できる日本の多言語化、グローバル化を前に持続的な社会の基礎となる公正な多言語教育を目指して努力したい。

キーワード：バイリンガル、バイリンガル教育、継承語、CLD児、ろう教育

Abstract

This first chapter of “Research on Mother Tongue, Heritage Language, and Bilingual Education (MHB) The 20th Anniversary Special Issue” (hereafter referred to as the “Special Issue”) first discusses the terminology used to describe mother tongue, heritage language, and bilingual education. Then it summarizes the theories, principles, and concepts that have served as the foundation for the MHB Society’s practices and activities. It then reviews the activities conducted by MHB Society members, mainly after the transition from the MHB Research Group to the Society in 2018 and discusses developments for the future. Finally, it concludes with an overview of the 5 chapters and 15 columns included in this special issue. The past five years have seen changes in the legal and social conditions of the population that has been targeted by the MHB Society.

With these changes, there has been a shift in focus and research methods that go beyond the analysis of language proficiency as an outcome of research. Japan's multilingualization and globalization will accelerate in the future. We wish to strive for fair multilingual education, as part of the foundations of a sustainable society.

Keywords: bilingual, bilingual education, heritage language, CLD children, education for deaf children

1. はじめに

『母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究 20周年記念特別号』(以後「特別号」と呼ぶ)の第1章である本章は、複数の言語を育てることに関する母語・継承語・バイリンガル教育学会(以後「MHB学会」と呼ぶ)の姿勢を明らかにし、MHB学会の過去5年間(2019年度から2023年度春まで)の活動を振り返って、今後必要な活動について考察することを目的とする。そのために、まず母語・継承語・バイリンガル教育を語るための用語の整理を行う。次に、MHB学会が実践や活動の土台としてきた理論・理念・概念をまとめる。その後、2019年度以降を中心にMHB学会員が進めてきた活動を概観し、今後への展開について考察する。最後に本特別号に収められた第2章～第6章の論文と15本のコラムの概要を紹介する。

2. 母語・継承語・バイリンガル教育を語るための用語の整理

特別号を発刊するにあたり、MHB学会が使用してきた関連用語について整理しておきたい。まず、学会名称に含まれている「母語」、「継承語」、「バイリンガル」を取り上げる。

「母語(英語での mother tongue, native tongue)」は、本稿においては、「人が生後最初に触れ、使うことを通して自然習得した言語」と定義する。例えば次のような典型的な日本人を想像してみよう。日本国内で日本語を話す養育者(多くの場合両親)のもとで育ち、日本語を媒介とする学校へ行き、結果として使用頻度も言語能力も日本語が最も高くなったといった生育背景を持つ人である。こうした人にとっては、言語と不可分の形で結びついた文化的アイデンティティも含め、母語は典型的な母語としての要素がそろった形で存在する。しかし、人の生育状況によってはこのような要素が必ずしも1つの言語の中に全てそろっていない場合も多々ある(母語の要件については Skutnabb-Kangas (1981, pp.12-20) を、またそれをふまえた母語についての議論は湯川(2006, pp.16-17)を参照されたい¹⁾)。

「継承語」については、中島(2003, p.1)がその特色をまとめている(MHB学会の前身のMHB研究会発行のプレ創刊号所収論文「JHLの枠組みと課題—JSL/JFLとどう違うか—」)。そこで中島は、「言語形成期の途中で国を越えての移動を余儀なくされた子ども」にとっては強い現地語に対して親から学んだ言語は弱く、かといってその言語は外国語でもないことから、「このように異言語環境で言語形成期の一部を過ごす子ども

のことは、『母語』と『外国語』に分けることは難しく、むしろ『継承語』と『現地語』という概念でくくる方がぴったりする」と言う(中島, 2003, pp.1-2)。つまり、継承語は上であげた母語の要素の一部である習得順序や自然習得という特色を持つてはいるものの、使用頻度や習熟度が最も高いといった要素については他の言語に譲ることのある言語であると言えよう。実際のところ、生まれた時から身近に複数の言語がある状態で育つ子どもの場合には、成長の時期によって言語の役割が変化し得るため母語と継承語には明確な線引きができない場合もあるが、それでもこの用語の存在意義は大きい。というのも、この語が、継承語を育てるには母語教育とも外国語教育とも異なる制約があることを認識しそれに応じた指導法の開発が不可欠であるという、継承語育成のニーズを可視化してくれる用語だからである。本稿では継承語を「親などの養育者から生活の中で学んだ言語であるが、強い現地語にさらされるため必ずしも最も強い言語ではない場合がある言語」と定義する。

次に「バイリンガル」という用語について述べる。Baker and Wright (2021) の第1章で議論されているように、どういう人をバイリンガルと定義するかについては個人レベルのみに限っても、総合的な言語能力と読み・書き・聞き・話すといった4技能における技能ごとの能力、使用領域や頻度、言語間の強さのバランス、社会的に言語を適切に使用する能力をはじめ多岐にわたる側面からの区分が可能である。このように誰がバイリンガルで誰がそうではないかの明確な区分は難しく、あえて区分が行われる場合にはそれぞれの目的に応じて便宜的に定義は使い分けられている。本稿ではバイリンガル教育の対象とすべき人を広く含める必要性から、バイリンガルを、「2言語以上を生活の中で日常的に使用する人」を指すと定義し、能力的に高度にバランスのとれた複数言語話者ではない段階にいる人(移民児童・生徒の萌芽的なバイリンガルなど)を含めてバイリンガルと呼ぶ。

また、MHB学会は学会の名称にもバイリンガルという用語を使用してきたが、その意図としては、バイリンガルは2言語話者のみならず3言語以上を使用する人々をも含み、モノリンガルに対する複数言語話者の総称であるという意味をこめている。これは、昨今3言語以上の話者を意識したマルチリンガルという用語の使用が増えてきたとはいえ、少なくともMHB研究会発足当時には複数言語話者の教育について発表された論文の中では、モノリンガルに対してバイリンガルという語が複数言語話者の総称として使用されていた習慣にあわせたものである²⁾。

類語に、欧州評議会の言語教育部門の主導で広く世界に知られている欧州言語共通参照枠(*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, 2001、以後CEFRと呼ぶ)および同補遺版(*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Companion Volume*, 2020、以後CEFR-CVと呼ぶ)とともに紹介されているプルリリンガリズム(複言語主義)およびその人を指したり形容詞として使われるプルリリンガル(plurilingual)という用語がある。これらCEFRの文書によれば、マルチリンガリズム(multilingualism)というのは複数の言語の知識を持つことや社会の中に複数の言語(言語話者)が存在することを指し、複言語主義というのは個人の中の多言語使用を指す³⁾とする(Council of Europe, 2001, p.4)。しかし、Cummins (2021, p.296)も指摘するように、これはCEFRの外で

一般的に受け入れられてきた区別ではない。ただ、MHB 学会では、CEFR や CEFR-CV がプルリリンガルや複言語主義という用語を用いて、成長過程で学んだ複数の言語や文化を別々に区切るのではなく、その全てを統合的に使用するのが複数言語話者の一般的な状態であるにとらえ、バランスや能力の異なる言語も全て価値のあるその人の言語レパートリーであると強調していること (Council of Europe, 2001, pp.4-5) にはおおいに賛同することから、本稿ではプルリリンガルについてもバイリンガル、マルチリンガルと同義として使用する。

最後に「バイリンガル教育」について述べる。バイリンガル教育は、狭義には、言語多党派生徒を対象に、教科内容を一部生徒にとって母語ではない言語で教えることで母語、目標言語、教科内容を教えるとするイマージョン教育⁴⁾、クリル (Content and Language Integrated Learning, CLIL; Coyle, Hood, & March, 2010)、バイリンガル教員がクラスに入り込んで補助する教育法 (バトラー, 2003, 第 6 章) など、外国語教育とは明確に異なるバイリンガル育成教育や複数言語で補助しながら教える教育を指す⁵⁾。ただ、人が複数言語を習得する過程は他にもあり、言語の知識を与えるだけでなくその言語の使用者として育てることを意識した言語教育ならば広義のバイリンガル教育と呼ぶにふさわしい。例えば、新来の外国語話者児童・生徒の母語も伸ばそうとしつつ現地語を教える日本語教育、国内外の継承語教育、アイヌ語など国内の先住民少数民族言語や言語変種教育、第 2 言語で第 3 言語を育てたり第 3、第 4 言語を同時履修させたりする大学プログラム⁶⁾や、高校生の英語によるサイエンスフェア・国際フェア (高校生による国際学会と相互交流の会、<https://www.ritsumei.ac.jp/fkc/education/ssh/fair.html/>) をホスト校として開催できるまでの英語運用力を育てている教育などはこれに含まれる。また、ろう・難聴児の教育において、現地語である日本語のみを口の形と残存聴力で読み取り、日本語を手の形で表す手指日本語などを補助として使うモノリンガル法 (一般には聴覚口話法と呼ばれている) に対して、言語が音声としては十分に聞き取れない児童・生徒にとって自然に習得できる日本手話とそれを通して第 2 言語として (書記) 日本語を教えるというバイリンガル法もバイリンガル教育であることを忘れてはならない。MHB 学会が研究対象領域として、次の 4 つ、つまり (1) 海外継承日本語教育、(2) ろう者のバイリンガル教育、(3) 文化的言語的に多様な子ども (CLD 児) の教育、および (4) その他各種言語教育を掲げているのはこのようなバイリンガル育成実践の現実をとらえそれを反映しようとしているからである (MHB 学会ウェブページ「母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 学会について <https://mhb.jp/about> を参照されたい)。

3. 母語・継承語・バイリンガル教育に関する基礎理論・理念・概念

この節では MHB 学会の活動において土台として活用してきた理論・理念・概念をまとめる。

3.1 Cummins の認知的学習言語能力、共有基底言語能力モデル、協働的エンパワメント

まず、日本でもよく知られている Cummins の認知的学習言語能力 (Cognitive

Academic Language Proficiency) という概念と共有基底言語能力モデル (Common Underlying Proficiency Model) があげられる。両方ともバイリンガル教育に関する文献や研究論文に頻繁に紹介されている。これらを含む Cummins の理論をまとめて振り返りその批判も含めて概観するには *Rethinking the education of multilingual learners* (Cummins, 2021) を参照されたい。

Cummins は最初 1980 年代に、基本的対人コミュニケーション能力 (Basic Interpersonal Communicative Skills, BICS) に対し認知的学習言語能力 (Cognitive Academic Language Proficiency, CALP) という区別を提唱し、前者は言語の別を問わず学齢期に達する前に発達し一定レベルにとどまる (plateau) 言語能力であり、その中の多様性は後の学校でのリテラシー関連の能力に影響を及ぼさないとした (Cummins, 2021, p. 46)。他方、後者は学校での学習に特徴的なレジスター (= 特定の目的や状況で使い分けられる言語変種) を使用できる能力を指すとする。この区別は母語と学校での授業媒介言語が一致するモノリンガル生徒にも、それが一致しない移民 1 世や現地生まれの少数言語話者にもあてはまり、特に後者の場合、日常的な会話 (BICS) はよくできていても学校で学習に必要とされるレジスター (CALP) の習得に時間がかかる。Cummins は、学習に必要な言語レジスターの存在を実証結果とともに打ち出すことで、このことを考慮に入れた長い年数にわたる学校での支援体制が必要であることを指摘した。Cummins はさらにこのモデルの改良版として、認知的な負荷の高さの高低 (cognitive demanding/undemanding) という次元を上下軸に、コンテキストへの依存度の高低 (context embedded/reduced) という次元を左右軸として 4 つの象限を作り、そこに当てはめることで学校での各種活動の難しさを解明しようとした (Cummins, 1981)⁷⁾。Cummins の BICS/CALP の別および認知的負荷とコンテキスト依存度のモデルに対しては、モデルが単純すぎる、社会的要素が加味されていない、言語自体の複雑さ以外の要因の関与が含まれていないなど多くの批判があった (Cummins と学習言語についての考察はバトラー (2011) の第 2 章に詳しいので参照されたい)。しかし、入国管理法の改正 (1990 年) により非日本語話者の児童・生徒が増えるようになった 1990 年代以前の段階で、日本では、学習言語というレジスターがありそれを身につけるには非常に時間がかかるのだという事実が Cummins の理論とともに知られていたことは、バイリンガル教育関係者にとって大きな意味があった。

次に、共有基底言語能力モデル (Common Underlying Proficiency Model) とは、バイリンガルの 2 つの言語には共通部分があるというモデルであり、関連して、言語相互依存仮説 (Linguistic Interdependence Hypothesis) では 1 つの言語で学んだことは適切な動機と両方の言語に触れる機会が十分あれば他方の言語の発達促進に役立ち得ると考える (Cummins, 1981, p.25)。バイリンガルの中に存在する複数の言語は完全に独立した存在ではなく共有部分があり、転移があり得るという考え方は、その共有性と転移を前提に活用していく教育方法へとつながる点で非常に重要である。そのことは、教育においてバイリンガルの 2 言語を厳格に切り離すことの不合理さに通じる。このことを Cummins は「two solitudes (2 つの孤独)」という有名な表現で示している (Cummins, 2005, p.2)。これは後に述べるトランス・ランゲージングを使った教授法にも通じる。

MHB 学会の活動の土台を成すもう一つの Cummins の理論に、生徒の言語の育成の

問題を、言語を超えた学校教育全体における教師と生徒との関係に焦点を当てて解明したものがあつた。Cumminsはこの両者の「パワー関係」が、支配的な立場の者が「威圧的 (coercive)」に従属的立場の者に力を行行使する関係であるか、逆に、「協働的 (collaborative)」に生徒に力を付与し (empower) 学業の達成を支援するといった関係であるかが学校の核部分を成すというものである (Cummins, 2000)。Cummins はドミニカ共和国出身の生徒の発言を引用 (Zanger, 1994, p. 179) し⁸⁾、学校という社会の中で CLD 児童・生徒が周辺化されその生徒らが持つ文化への敬意もなく信頼もされないという環境の中では生徒の学習は進まないと主張する (Cummins, 2021, pp.72-73)⁹⁾。児童・生徒の母語や文化、学校に来るまでに身につけていた知識を無視したり否定したりすることは人の学びを妨げるだけでなく、学習者のアイデンティティの健全な発達を阻害し学びへの意欲を削ぐ。他方、協働的に批判的・創造的に現実をとらえる変革的な (transformative) 学びは、当人の能力の開花につながることはもちろんのこと、社会にとって有能な人材を確保することにつながり、社会の安定につながる (Cummins, 1996, Chapter 9、なお「変革的な教育 transformative pedagogy」については同書 Chapter 6 を参照されたい)。学校教育の中でどの言語をどの程度使うかといったいわば表層に現れた指導技術面だけでなく、その教授法選択の判断の根を形成している教育者と学習者の間の関係、そしてさらにその学校を取り巻く社会的環境の整備をも含めて教育を考えねばならないということをこの理論は教えてくれている。教育現場における「パワー」や「変革的な教育」という概念が MHB 学会の研究活動に羅針盤として道筋を示してくれたことの意義は計り知れない。

3.2 トランス・ランゲージング

次に、MHB 学会と関わりの深い理論に「トランス・ランゲージング (translanguaging)」(以後 TL と略す) がある。MHB 学会はいち早く講演会、学会誌を通して日本にこの理論を紹介してきた。2015 年 3 月にはこの理論を今の形にまとめて広めた提唱者 (García & Li, 2014; Li, 2018; Otheguy, et al., 2015) の一人である Ofelia García 博士の講演、MHB 学会紀要 12 号 (2016 年発行) 上で加納 (2016) による紹介、およびその後の TL への批判と概念を使用する研究の広がりをもふまえて MHB 学会紀要 17 号 (2021 年発行) では湯川・加納 (2021) の TL を「再考」する論考を発表してきた。

この理論は、もともと英国の少数言語であるウェールズ語の保持伸長のためのバイリンガル教育において授業内で英語とウェールズ語の 2 言語をインプット用とアウトプット用に積極的に併用していく教授法として始まった (Baker, 2001)。多言語話者である学習者に多言語を使用して教えることのメリットは、上記の Cummins の理論にも見られたように「コード・スイッチング」や「母語使用」といった用語でバイリンガル教育関係者の間では長らく共通認識となっていたが、ガルシアら (García and Li, 2014; Otheguy, et al., 2015) は TL についてさらに理論化を行った。TL の理論のキーワードとして、「ランゲージング」、「多モダリティ」、「個別命名言語」、「イディオレクト」、「単一言語システム」があげられる。これらの概念を順に見ていく。

まず、「ランゲージング」については、Li (2018) によると、そもそも「言語は『完成された事物、作られて完了したもの』としてではなく、作られつつあるプロセスの中に

あるもの』にとらえられるべきである」(p. 242) とし、**language** ということばは名詞ではなく、動詞であり人が行う意味生成・理解の活動プロセスとして扱われる。意味生成・理解には聴覚・視覚のみならず五感のあらゆるモダリティを使用するという意味から、TL は「多モダリティ」となる。さらに、TL の説明によく使用される「個別命名言語 (named languages)」とは、日本語、中国語などといった、1 つの国の国民（あるいはその大半）が使用することの多い個別の言語を指すが、Otheguy, et al. (2015) やその他の TL 研究者の多くは、個別命名言語は社会的・政治的な産物にすぎず、多言語話者にとって心理的な表象として実態のある構成概念ではないとする (Otheguy, et al., 2015, p.283)。つまり多言語話者の言語は「単一言語システム」から成り立っており、その単一のシステムの中に、いわゆる〇〇語と言われる個別命名言語内で使用される語彙や言語ルール（の一部もしくは大半）が、それぞれの多言語話者が知っている言語から集められ、一人一人異なる「イディオレクト」(＝個人が知っている全ての言語からのそれぞれの言語要素の集合体) を形成しているとする。

したがって、上記の TL 研究者らは、多言語話者の脳内にはいわゆる社会的に認知された各種言語の区別はないとする考え方に立つことから、これまで多言語育成を目指して使われてきた多くの概念（「加算的バイリンガリズム」、「共有基底言語仮説」、「学習言語」）を否定したが、それに対しては多くの批判がある (MacSwan, 2017, 2020; Cummins, 2021)。また、2017 年には TL の「拡張案」(これまでの TL を強性の TL と呼び、個別命名言語の存在を認める立場を弱性の TL と呼んでどちらも大事にしようという案) とも言える論考 (García & Lin, 2017) も出ており、TL の理論面ではまだ議論が続いている (TL への批判とこの概念の教授法への示唆については湯川・加納 (2021) を参照されたい)。

専門家の間の論争をよそに、日本内外で TL という概念の広がりや目覚ましく、特に多言語話者のあり様を受け止め全ての言語リソースや言語以外の伝達に寄与するあらゆるモダリティを活用していこうという指導方針を（再）認識させてくれた TL に共感が集まり、教授法としての TL に関する実践報告や論文が多数発表されている (Cenoz & Gorter, 2021 の著書 *Pedagogical Translanguaging* および湯川・加納, 2021, pp.66-68 の事例)。高い認知能力を必要とする学習内容を咀嚼するのに強い方の言語や視覚的情報を使用したり、両方の言語の伸長やメタ言語知識の向上を意図して多言語を対照的に扱ったりするなどの実践を通して、学習言語は始業ベルが鳴ってから終業のベルが鳴るまではたった 1 つの言語しか使わないという習慣に必ずしも固執する必要はないという理論は、授業の選択肢を広げ、上で述べた Cummins の協働的なエンパワーが可能な授業へつながる可能性を秘めている。

3.3 欧州言語共通参照枠 – CEFR

多言語教育を語る上で大きな影響力のある言語教育に関する理念、教育方針、到達目標を参照できる包括的な資料に欧州評議会 (Council of Europe, 以後 CoE と呼ぶ) の CEFR がある。これは 2001 年に発表され、2020 年に補遺版が発表され、どちらも欧州評議会のウェブページからダウンロード可能である。CEFR (CEFR-CV も同様に) は、その言語教育の参照枠を分かりやすく (透明性)、学習目標言語の別を問わず (共通性)

に参照できる汎用性を兼ね備え、作成者の意図としては教育現場の判断を尊重し、決して強要しない立場と柔軟性を備えている。これを作成したねらいは、ヨーロッパ内の言語と文化を保持し互いに尊重し学び合うことと言語政策上の協力体制を通してヨーロッパ内で言語教育の方向性を共有することであったとする (CoE, 2001, p.2)。CEFR では複言語主義という概念を打ち出し、複数言語を使用する話者はそれぞれに持ち合わせている全ての言語リソースを状況に応じて駆使してコミュニケーションをとる人であるとしており、これは Cummins の共有基底言語仮説および言語相互依存仮説や TL の理論とも通じる。CEFR と CEFR-CV では言語習得や言語教育にはどのような状況でこのようなことができるかという言語行動を能力記述文 (descriptors) で提示することによって、それを参照しつつそれぞれの現場の状況に即したカリキュラムを構築できるようになっている。まずは受容 (reception)、産出 (production)、インタラクション (interaction)、仲介 (mediation) と大別し、そのそれぞれに当てはまる言語使用カテゴリーを提示して、A1、A2、B1、B2、C1、C2 (A1 が最も低く、C2 が最も高いレベル) の 6 レベルに分けている。

CEFR-CV では、CEFR の中でしばしば当該言語のネイティブ・スピーカーへの言及があったのを改め、言語学習者が自分の目的に応じて行う必要な言語活動が達成できるかどうかを問題とした。また、多様な組み合わせの複数言語話者とのコミュニケーションを意識して、必要ならば言語をスイッチして重要な情報を翻訳したり文化的な情報を付加説明として加えたりするなどのニーズを仲介のための言語使用として記述文に加えている。さらにそうした情報の仲介 (mediating text) 以外にも、複数の集団間のコミュニケーションで意見を引き出したり (mediating concepts) 文化摩擦を修復したりできる力 (mediating communication) もコミュニケーションの仲介力の一部であるとし、ヨーロッパ内で複数言語話者が生活や仕事の中で必要とされる現実的な言語力を反映している。CEFR-CV では手話の能力記述文も追加されたことは特筆に値する。MHB 学会だけでなく、広く日本の外国語教育政策、大学での外国語教育にも CEFR (および CEFR-CV) は影響を及ぼしている。その前提とされている言語観、言語教育観とともに、教育ゴールの設定として (外部試験の標準テストの〇〇級の合格などではなく) CEFR (および CEFR-CV) の記述文を参照して教育環境と学習者のニーズに合致した記述文を設定し教育目標として認識する姿勢は広まってきていると言える¹⁰⁾。日本では文化庁が進める在留外国人への日本語教育にも、「日本語教育の参照枠」として全面的に取り入れられることになった (文化審議会, 2021, 2022)。

3.4 スーパー・ダイバーシティ

上記の他に MHB 学会がこれまでに取り上げ活用してきた概念にスーパー・ダイバーシティがある。この概念については坂本光代氏を 2016 年度 MHB 大会に基調講演者として招待し、紀要 13 号にその内容を掲載している (坂本・湯川, 2017)。

スーパー・ダイバーシティは、Blommaert によると、もともと Steven Vertovec (Vertovec, 2007; 2010) が造語した用語である (Blommaert, 2013, p.4)。坂本は、スーパー・ダイバーシティとは、人の移住の数の増加、その形態の多様化、テクノロジーの発達によってさらに多様性が複雑化したことを指すとする (坂本・湯川 2017, pp.63-64)。

Blommaert は、彼の住むベルギーや欧州というコンテキストを例にあげ、超多様性は冷戦の終了による人の移動の多様化と同時に始まったデジタルツールによる交流によって進んだとする (Blommaert, 2013, p.4)。また、超多様性を特徴づけるのは、その移動性、複雑性と予測不能性 (mobility, complexity and unpredictability, Blommaert, 2013, p.6) であるとする。社会言語学者として Blommaert はこの超多様性の現実を自らが居住しているベルギーの町に見える看板や標識の分析 (言語景観, linguistic landscape) で明らかにし、『エスノグラフィー、スーパー・ダイバーシティ、言語景観 - 複雑性の系譜 (Ethnography, superdiversity and linguistic landscapes: Chronicles of complexity)』という、研究方法と対象をよく表現したタイトルの著書にまとめた。

こうした言語継承・使用の現実には MHB 学会が対象領域とする海外継承日本語教育や、CLD 児を取り巻く多様な言語のあり様や保持の研究や教育実践に大きな示唆を与えてくれる。坂本は超多様な現実において継承語教育実践とどう向き合うべきかについて次のように述べている。「一昔前の継承語のあり方と、現代の、それこそ Vertovec (2007) の言うインターネットとかが発達した現代では継承のあり方も違いますし、またどの国に、どの地域に居住しているのかによっても、状況はまったく変わってきますので、一概にこういうふうにやったらいいですよ、というふうに簡単に言えない」そこで研究者の役目は、それぞれのコンテキストの中で、人はこのように言語保持・継承を行っているのだというたくさんの事例記録を提供することだと言う (坂本・湯川, 2017, pp.67-68)。

3.5 ファミリー・ランゲージ・ポリシー (FLP)

上記のスーパー・ダイバーシティという概念と不可分の関係にあるのが、多言語話者家族における FLP である。FLP は、King, et al. (2008, p. 907) によって「家庭内での家族間の言語使用に関する明確 (Shohamy, 2005) で公然の (Schiffman, 1996) 計画」と定義されている。さらに同論文で King, et al. は、FLP 研究は、「言語ビリーフ、イデオロギー (人の言語についての考え)、言語実践 (人が言語で何をするか)、あらゆる言語干渉・計画・管理 (人が言語で何をしようとするか) を通してこのような言語実践に変更を加えたり影響を与えたりする努力についての分析を含む」とする (King, et al., 2008, p.907)。MHB 学会では 2021 年度の年次大会に、FLP という概念を上記の論文によって顕在化させることに貢献した研究者の一人である Kendall King 博士を基調講演者として招き、その講演録を学会紀要 18 号に掲載している (King, 2022) (この年度の大会前の事前学習会で扱った FLP に関する主要文献 13 本のまとめも同紀要に掲載している)。

King によると、初期の頃には、FLP 研究は、親のイデオロギーや言語実践と、結果として子どもの言語能力との関係に焦点が当てられることが多かったが、今では国境を越える移動の激化、テクノロジーの浸透の状況下で、「多言語家族が言語を媒体としてどのように意思疎通をしているのか」、「どのように家族の世代間で多言語状況を理解し言語が家族の可変的な動きの中に織り込まれていくのか」、また、家族のコミュニケーションの背景などに関心が移っているという (King, 2022, pp.3-4 および p.6)。研究対象についても、中流階級のいわゆるエリート家族だけではなく、もっと多様な家族を含むように変化し、FLP の方針は親からの一方通行ではなくて当事者である子どもの主体

的な関与 (agency) があることの解明や、研究方法の多様化、研究における問い自体の変化など、大きな変化を遂げているという。多言語話者の言語習得に家庭が多大な影響を及ぼすことを考える時、FLP という理論的枠組みと研究手法・成果は MHB 学会にとって見逃すことのできないものである。

3.6 ろう者の教育としてのバイリンガル法とバイモーダル法

ろう教育におけるバイリンガル法とは、ろうコミュニティで使われている自然言語である手話（日本なら日本手話、アメリカならアメリカ手話）を第 1 言語として使ってその手話能力を伸ばすと同時に、それを使って聴者の使う現地の言語の読み書きを第 2 言語として教える方法を指し、1980 年代よりデンマークやスウェーデンでのバイリンガル法の情報は日本にも頻繁に紹介されてきた（佐々木監修・全国ろう児をもつ親の会編，2008、鳥越・クリスターソン，2003）。日本では 2020 年代頃より乳児を含む低年齢での聴覚スクリーニングと人工内耳装着手術が一般的になるにつれて、ろう児の多くがその手術後一定の聴力が確保できるようになることから、現地語（日本では日本語）の音声での活用が求められるようになった（人工内耳によって実現できる聞こえの度合いにバリエーションがあることについては、Tamaszewski et al., 2019, p. 61; Chiossi & Hyppolito, 2017 を参照されたい）。このような背景の中で、上で示したバイリンガル法（手話と音声言語の読み書き）に加えて、音声言語の話すことや聞くことも併用していく「バイリンガル・バイモーダル法」（聴覚と視覚という 2 つのモダリティ）も実践されるようになってきた¹¹⁾。この手法については、2018 年度の MHB 大会にて基調講演者の Tang 氏（2019）より香港のバイリンガル・コエンロールメント教育の事例として紹介された（ちなみに、これらの方法ではなく、残存聴力を生かしつつ、読唇や日本語のシラブルを表す指文字、子音を表すキューサインの補助を用いつつあくまで日本語（のみの）使用者として育てようという方針は聴覚口話法と呼ぶ）。

「バイリンガル法」および「バイリンガル・バイモーダル法」¹²⁾ はろう児童・生徒に対する教育方法の名称ではあるが、次のような学問的スタンスを土台にしているという意味で教育理論でもある。まず、Cummins の共通基底言語能力モデルや言語間の転移が音声言語の組み合わせのみならず、視覚言語というモダリティの異なる言語（＝手話）が関与するろう者のバイリンガル教育にも適用可能であるという前提を認める¹³⁾。また、音声言語では自然な言語習得が不可能な聞こえのレベルにあるろう児童・生徒には、十分にコミュニケーションをとることができ、したがって認知面¹⁴⁾、情意面、言語面の発達を支えるのは手話であることから、手話と現地語（日本語）を育てるバイリンガル法が理にかなっている¹⁵⁾。このような理由から MHB 学会は研究会時代よりこうした教授法についての情報収集・紹介や研究支援に努めてきた。ただ、ろう児は 90%以上が聞こえる親のもとに生まれ（Wallis et al., 2004, p.1）、日本ではろう学校教員の教員養成において手話能力を身につけさせる制度も不十分である。子どもたちが手話が十分にある環境で育つことができるよう、制度的整備が必要である。

3.7 インクルージョンと民主的市民性の教育 (Competences for Democratic Citizenship)

これまでMHB研究では、「インクルージョン」つまり（社会的）包摂や「民主的市民性の能力」といった概念や社会的（に大きな）目標を、大会テーマや紀要のテーマとして明示的に掲げることはしてこなかった。21世紀も4分の1が過ぎようとしている現在、目を世界に向けて教育理念の潮流を見てみると、「21世紀型」あるいは「グローバル社会」の教育の目指すところとして、「教育の（社会的）包摂 inclusion」や民主的市民のための能力 CDC (Competences for Democratic Citizenship) という概念が重視され、それを意識した教育施策が行われている国や地域も多い (Byram et al., 2023)。

Byram et al. (2023) によると、欧州評議会で推奨している教育理念は「ヨーロッパ市民の」という限定付きだが、「複言語、異文化理解、民主的市民性の能力 plurilingual, intercultural and democratic competences」(p.2) の涵養であるとしている。そして欧州評議会は、教育の「質」と「公正性」を根本的理念としてふまえることを訴えている。その際に配慮が必要なのは「傷つきやすい学習者 vulnerable learner」である。様々な意味で「弱い（立場に置かれた）学習者」に十全の教育を提供しようとすることは、長期的に見てそれ以外の学習者にも良い結果をもたらすのである（前掲書, p.14）。「質の高い」教育というのはどうしても「価値観 values」と「選択 choice」の問題になるが、それは昨今言われている「エビデンスに基づいた科学的実証研究」アプローチによる研究方法では（引用者注：効率重視になることで）見えなくなりがち (obscured) だとも指摘されている（前掲書, pp.15-16）。私たちは、「教育の質と公正さ」ということの本質的あるいは普遍的な価値がヨーロッパという地域限定のものではないことを確認し、それを理念とし、今後の社会を担う市民誰もが「尊厳」を持って活躍できることを目指していけると良いと考えている。

4. 母語・継承語・バイリンガル教育の研究の展開と今後

4.1 研究対象領域の定義とその変化

第4節では、MHB学会が研究対象としている次の4つの領域を2つずつに分けてMHB学会化以降の研究活動を概観する。

研究領域：

- ①継承語としての海外日本語教育
- ②国内 CLD 児童・生徒の教育
- ③ろう者のバイリンガル教育
- ④各種言語教育

この4つの領域は2021年度までは5つの領域であったものを2022年度で4つにまとめなおしたものであり、そのことは日本の多言語状況と学校教育実践の対象者が変化していることを象徴的に示している。詳しくはその統合の中心である「各種言語教育」領域の項で述べる。

それぞれの領域の対象者数の増減に加えて、これらの人々を取り巻く状況も変わってきている。国内外の日本語教育に関する法整備、バイリンガル教育の対象となる人口の

増減と年齢層の変化、内容言語統合型学習（Content and Language Integrated Learning、CLIL）や英語を授業媒介言語とする教育（English-Medium Instruction、EMI）およびイマージョンをはじめとする教育カリキュラムの変更、ろう児に対する医療や検査体制および学校種別（ろう学校から特別支援学校へ）の変更などの変化である。また、言語教育のねらいやそれに伴った教育方法も変わってきており、それに応じて評価の仕方や研究方法、家庭・地域での支援の仕方も影響を受ける。これらを勘案しつつ、以下で領域ごとの動向と今後の課題を考察していく。

4.2 継承語としての海外日本語教育と国内 CLD 児童・生徒の教育

この項では、親の事情により海外で生まれ育つ日本語を母語とする児童への海外継承日本語教育と、国内の日本語を母語としない CLD 児童・生徒の教育について、研究の動向と今後の課題を考えていく。言語教育に限らないが、教育というものは真空管の中で起こることではなく、必ずそれが行われる社会的環境というものがある。国内に限って見ても在留外国人や CLD 児童・生徒が増加し、それに伴う形で「日本語教育の推進に関する法律」（2019）が施行され、文部科学省（や外務省、厚労省、法務省）の動きも活発である。海外補習授業校や継承語としての日本語教育も影響を受けている。それについても、本学会の会員が関係していることも多いので触れておきたい。

4.2.1 継承語としての海外日本語教育の研究

19 号までの継承語としての海外日本語教育に関連する紀要論文は、海外長期滞在者で調査時は大学生であった補習校の卒業生へのインタビューから、補習校の意義の振り返りを考察した本間・重松（2021、17 号）や、海外補習授業校の運営と教育に関する担当者へのアンケート調査から実態に迫る金子（2023、19 号）があるが、補完的な意味合いも持ちうるこの 2 本は、従来型の日本への帰国の準備教育としての教育目的から、海外への永住者など日本への帰国を前提としない生徒への教育の必要性への変化をふまえ、補習校の転換期と言われている現代的な意義があるだろう。

補習授業校と一言で言っても、実際には国や社会、子どもや保護者のニーズや考え方などによって異なり一枚岩ではないので、多様であることを前提に考えていくべきだろう。奇しくも日本国内では「日本語教育の推進に関する法律」（2019）の後押しを得て文部科学省も海外の補習校への支援を手厚くしようとしている中で、前述したように補習校の意義・目的やあり方が見直される良い時期なのではないだろうか。海外に帰国を目的としていない補習校の生徒が増えていることは、日本の外国人学校の生徒が「外国人」だけではないこととパラレルになると言えるのかもしれないが、グローバル化を象徴的に示していると言えよう。

これらの補習校に関する研究の他に、タイ在住の国際結婚家庭の FLP の調査（松岡・深澤、2022、18 号）がある。これは 1 家族のケースであるが、父・母・子の 3 者へのインタビューから、FLP を複合的、立体的に浮かび上がらせている。タイでは現地校、インターナショナル・スクール、日本人学校などの選択肢があることが FLP の迷うところ、判断の難しいところでもあるようだ。また、柳瀬（2020、16 号）は、現地語の「同じ中国語」であっても違いのある北京、台北、香港の継承日本語話者の日本語の漢字読

みへの中国語の転移を調査している。

4.2.2 文化的言語的に多様な学習者（CLD 児）に関する研究

次に文化的言語的に多様な学習者（CLD 児）の母語・継承語・バイリンガル教育（日本語教育を含む）の研究領域の、この5年間の研究動向について見てみる。重要な動きとしては、「2言語作文で見る子どもの力」「2言語作文を見た教員の意識やビリーフの変化」「制度改革の関係者の意識変化」「CLD 児童と他の児童や学校の変化」といった様々な「変化」がとらえられていることである。

国内では、サヴィヌィフ（2021、18号）が、日本在住のロシア語話者のFLPについて、保護者へのアンケートの量的分析とインタビューの質的調査による分析をしている。FLPの傾向は予想に反して「同化型」よりも「2文化型」がずっと多いことや、FLPが変化することの要因を探っており、これまでにほとんど対象としなかった保護者への調査であり、他の言語文化背景の家族への研究の広がりも含め、今後の発展の可能性のある研究である。

仲江（2021、17号）は、日本で学ぶネパール出身の高校生の2言語作文に注目し、L1（ネパール語より書けるという英語）とL2（日本語）を分析・評価している。その生徒が得意な（自己表現が最も良くできる）L1で考えて書いたものからL2である日本語にして書いていることを転移として解釈し、活用できるものとしてL1でも書くことを肯定的にとらえようとしている。日本語と母語（L1）の両方に目を向け、その生徒の全体を把握することの大切さを示していると言える。学習者の言語レパートリーの活用を実証的に見た論考であるが、これはトランス・ランゲージング（TL）が、今後とも活用させていくべき教育実践としても重要であることを示しているだろう。

同じ著者による仲江（2022、18号）では、ある高校のJSL生徒9名への効果的な支援内容を考えるために1年にわたって2言語による作文を指導・評価し、L2（日本語）の評価の向上が見られた生徒に対してその要因をインタビューで調べている。その結果、日本語作文が向上した生徒は、L1の作文力や日本語力が高く、身近にロールモデルや日本人の友人がいることが多く、進路について明確な考えを持っていることなどが分かり、JSL生徒を受け入れる側が複眼的に生徒を理解するよう呼びかける論考となっている。

王・西川（2022、18号）は、中国語の成人母語話者と成人と高校生の中国語学習者（日本語L1）に中国語の「動詞・名詞コロケーション」のパイロットテストをした研究ノートである。言語能力を評価する道具の開発が容易ではないことが見て取れる。

本MHB学会では複数言語環境で育つ子どもたちに目を向けることが中心であるが、そもそも「日本語を母語とする子どもの読み書き能力の発達」についても理解しておくことは基礎知識として必要であろう。その意味で、2020年の研究大会の基調講演者、高橋登氏の論考（2021）は、特に複数言語環境の子どもとの対比を考えながら読むと参考になるものである。

ここ数年のMHB研究を振り返ると、CLD 児童・生徒の「日本語能力だけを見る」というような研究デザインが見られなくなっているが、それは子どもの複数言語レパートリー全体が、すなわち全人的にその子の能力を把握することが重要であるということが研究者間でも了解されてきた成果だと言えるのかもしれない。

その流れで言えば、これまでは義務教育段階の CLD 児童生徒が対象になる研究が多かったが、小島他（2022、18 号）では、CLD 高校生の 2 言語作文のアセスメントを行い、一緒に評価に携わった立場の異なる 3 名の高校教師に焦点を当ててビリーフの変容を明らかにしている。この調査研究は、CLD 高校生の 2 言語作文を評価するために、小中学生用の「外国人児童生徒のための JSL 対話型言語アセスメント DLA」（文部科学省、2014）の高校生版を整備した上での教育実践に基づいたものである。その結果、「CLD 生徒を、複数言語『を』評価するのではなく、CLD 生徒を複数言語『で』みることによって可能となった「生徒の本来の姿」の可視化が、教師の『気づき』をもたらし、…＜中略＞…ビリーフの変容や強化に結び付くいた」（p.79）という。研究手法の手堅さもあるが、CLD 生徒の指導に関わる教育現場で共有できる示唆に富んでいる。

岩坂他（2023、19 号）は、CLD 生徒を含む中学生の TL の実践報告で、ポルトガル語が母語の CLD 生徒と日本語母語話者生徒のペアワークに焦点を当てている。「モデル授業」という特殊性はあるが、英語を素材にしてポルトガル語と日本語をトランス・ランゲージした 2 人の生徒の間に複言語・複文化の相互の尊重が見られる実践の好事例だと言える。CLD 生徒はともすれば教室で疎外され周辺化される傾向にあったが、日本人生徒と同等で等身大のクラスメートとしてエンパワーすることができたのは TL の教授法に将来性が見込めることの証左になっていると言えるだろう。

一方、CLD 児童の言語能力から目を転じた実践研究として、近藤（2022、18 号）は、公立小学校のベトナム語の母語教室の児童が母語教室公開イベントを行った実践を報告している。ベトナム語母語児童がホストとなり日本人児童が客になる場を作ることで、CLD 児童にとっての意義と、学校全体の受け止め方や、日本人児童の反応やその意味づけについて考察している。CLD 児童の自己肯定感や成功体験などの効果とともに、異文化理解体験が当たり前になるような学校環境を再考することは日本社会にとっても重要であろう。

さらに CLD 児童・生徒を支える関係者を対象とした研究として、宇津木・原（2021、17 号）は、国内の CLD 児童生徒の散在地域での制度改革に携わった関係者の意識変化に焦点を当て、日本語を母語としない子どもたちへの教育保障のあり方を考察する意欲的な試みを行った。ユニークかつ重要なのは、CLD 児童生徒当事者でも保護者や教師でもなく、制度改革に携わった運営側の関係者の意識変化に着目したところである。外国人を受け入れる日本社会の取り組みのノウハウや研究の蓄積が少ない中、このような肯定的建設的な研究は後続の自治体にも参考になるだろう。日本社会に適応しようと努力すべきは外国人だけでなく、受け入れ社会の側も相応の努力や工夫が必要だという意味でも重要な論考である。

日本国内の CLD 児童・生徒について見る時、この 10 年余りは彼らを取り巻く環境が少しずつ良い方に変化を遂げている過渡期かもしれない。教育現場では、例えば以前は、小中学校教員は教員養成課程でバイリンガル教育や年少者への言語教育を履修する機会もなく、日本語母語話者でない子どもにどう対応していいか分からない、どんな支援がどの程度必要かも分からないという状況があった。また、そもそも外国人年少者が就学できているのかも不明だったため、教育の機会均等の確保を目指して、2019 年に文部科学省は初めて「外国人の子供の就学状況等調査」の全国調査（全調査）を行った。

地域差も大きく、就学状況不明児童生徒も少なくないため楽観視はできないものの、各地の教育委員会関係者や教員への研修をはじめ、官民ボランティア等の関わる様々な方策が進展してきている。

国レベルでのダイナミック・アセスメントのツールである「外国人児童生徒のための JSL 対話型言語アセスメント DLA」（文部科学省，2014a）の開発普及をはじめ、「特別の教育課程」（文部科学省，2014b）を設定し、また教育関係者への研修を様々なレベルで行ってきている。これは振り返れば中島（2010、2019 他）、清田（2007、2022）、宮崎（2016）、櫻井（2018）、真嶋他（2019）の他、長年 MHB の会員が大きく関与貢献していることでもあり、大切なことなので言及しておく。

2023 年度からは高校で「特別の教育課程」としての日本語指導が認められたことを受け、CLD 生徒の高校進学やその後の進学や就職も見据えた指導ができる体制を強化していくことが喫緊の課題である。この方向での文部科学省委託事業の報告書『文部科学省 令和 4 年度「高等学校等における日本語能力評価に関する予備的調査研究事業」報告書』（東京外国語大学，2023）は、日本語を母語としない高校生への指導の経験も研究の蓄積もほとんどない日本において、世界の言語教育研究の最先端をふまえた画期的な取り組みであり、複数名の MHB 学会関係者が牽引役を担っていることもあるため、あえてここで指摘しておきたい。（本書のコラム（櫻井）参照）

社会がグローバル化し、パンデミック時代を越えて人の移動がまた盛んになるとすれば、国内の従来型のモノリンガル生徒を想定した教育モデルでは CLD 児童・生徒への対応が十分できないことは明らかであり、誰一人排除されない社会のあり方を考えなければならない。また、複数言語環境で育つ児童生徒は、社会を豊かにし活性化することに貢献しうる人材である。その観点からも、上記の本学会誌に掲載されている多くの CLD 児童・生徒に関する論文や学会関係者の発信は、将来的にも重要な論考である。CLD 児童・生徒のような複数言語環境に置かれる子どもたちが、持てる能力を削がれることなく、誰もが「公正性 equity」を重んじた社会で質の高い教育にアクセスできるようにするために、言語教育（政策）の重要性は増しこそすれ減ることはないと言える。

4.3 ろう者のバイリンガル教育と各種言語教育

この項では、MHB が研究対象領域と定めているろう者（難聴者を含む）のバイリンガル教育と各種言語教育の過去 5 年間の動きを概観し今後の方向性について考える。

4.3.1 ろう者のバイリンガル教育

MHB 紀要第 16 号から第 19 号に掲載されたろう教育関連の論文は 2 本であった。まず、紀要 17 号（2021）で出版された安東によるコードのバイリンガリズム、バイカルチュラルリズム、アイデンティティを扱った論考がある。コード（Children of Deaf Adults）とは、ろう者を親に持つ聞こえる子どもを意味する。安東は、親を通してろう文化と手話に触れ身の回りの聴者から聴文化と日本語に触れるコードの、CLD 児の言語、文化、アイデンティティについて CLD 児と対応する部分と対応しない部分をあげ、コードを聴者とろう者のどちらにも属さない第 3 の場所にいる者とする考え方を紹介する。コードという概念に触れることや自分以外のコードとの交流がコードの肯定的なアイデン

ティティ形成につながる事例を提示している。

紀要 18 号に掲載されたもう 1 本のろう関係の論文は、堤他 (2022) による論考である。この論文は、ろう者でありろう学校のバイリンガル・バイモーダル法の教員でもある第 1 著者 (堤) が自身聴覚口話法で育ったのち 2 つ目の職場で日常的に手話を使うようになったりバイリンガル教育を経験したりしたことが、どのように自分のろう者としてのアイデンティティと教育に対するビリーフを変えていったかの分析である。紀要 17 号所収の安東 (2021) についても著者は自身もコーダであることを論文中で述べているが、紀要 18 号所収の堤他 (2022) は、当事者による (他者との対話を活用した) 自己エスノグラフィであり、テーマに合致した研究手法が当事者の強いヴォイスを表明するのに大きな威力を発揮している。第 1 著者である「私」は、幼い頃から音声重視のろう学校で育ったものの、大学では聴者のことばが聞き取れず、自らのそうした経験から、聴覚口話法を使っていた最初の赴任校での音声重視の指導法に対し懐疑的になっていた。次に赴任したバイリンガル法で教える学校では、ろう者の手話 (日本手話) を教育の媒介にすることを通して日本語の文章で書かれた登場人物の心情や行間を含め内容を正確に読解できるようになっている児童の姿に驚いた。そのことで、自らの教師観、自らのろう者としてのアイデンティ、聴者である家族との関係の修復にまでつながったという。コーダ自身やコーダが自立し手元を離れていく時の親の葛藤や、聴家族に生まれたろう者の孤立の表現はこれまでも表現力の強い媒体である映画や書籍でしばしば取り上げられてきた¹⁶⁾が、学術的な当事者の声は教育への大きな示唆を提示するものである。

日本で昔から採用されている聴覚口話法では限界があることは当事者をはじめよく知られている。2003 年には全国ろう児を持つ親の会が、日本弁護士連合会に日本手話を使って教育を受けられないことで学習権および平等権を侵害されているとして人権救済申し立てを行った¹⁷⁾。20 年後の現在でも、日本手話で学ぶ権利を求める訴えが、北海道のろう学校に通う小学生 2 名から別々に地方裁判所へ申し立てられている¹⁸⁾。

人工内耳を装着したことで聞こえがどう改善するか、また言語発達への影響について 30 本の報告について「システムティック・レビュー」を行った Chiossi and Hyppolito (2017) によると、重度の難聴の小児には改善の可能性の兆候はあるが反証もあり、幼児の残存聴力の測定の難しさなど研究上の困難もあり断定は難しい。また言語発達となると、家庭環境、教育環境などの変数が関係することから、さらに影響の有無を決定できないとする。ろう児の教育効果検証の難しさはバイリンガル法についても同様で、「言語経験や使用状況、親の関与、難聴の程度、IQ、民族性、補聴器の使用などといった背景となる変数と子どもの成果の関連があっても因果関係を決定づけることはできない」とする (Swanwick, 2016, p.21)。また教育効果としての結果を学力で測ることは、「より広範で基本的な言語的、認知的、社会心理的な成果」を勘案しておらず (Swanwick, 2016, p.21)、そのことは「心の理論 (Theory of mind)」という他者の心理を思いやる認知能力が保護者との手話による対話がありバイリンガル法をとる学校教育機関に通うろう児の方がそうした条件のない児童よりも高い (Meristo et al, 2007) ことや、先に紹介した堤他 (2022) で述べられた当事者の苦しみがよく表している。

Tomaszewski et al. (2019) は人工内耳の成果として、環境音を区別することもできないレベルから、読唇術や文脈の助けを使ってなら見知らぬ人と会話できるというレベル

まで5段階に分かれるとし、控えめに見積もっても20%の子どもは、人工内耳をつけても音声言語への完全なアクセスを得られないとする (Tomaszewski et al., 2019, p.61)。結論として「聴覚を大幅に向上させて第1言語としての話しことばの習得を助けることができるが、聴覚障がい者を聴者にするものではない」(Tomaszewski et al., 2019, p.61)と言う。さらに、人工内耳によって中度の難聴者が増え聴児の中にインテグレーションが進んでいるスウェーデンでは、難聴児の困りごとへの対応に差が生じているとの報告もある (Holmström & Schönström, 2018)。ろう者のバイリンガル教育の実態は今まで以上にスーパー・ダイバーシティの様相を呈している。したがって、ろう者のバイリンガル教育研究は、耳の聞こえる言語学習者を対象とする研究のように数多くの研究参加者を募り変数を制御することで一般化を求めるといった仮説検証的な研究は困難ではあるが、今後もこの分野の研究と実践への支援は継続せねばならない。

4.3.2 各種言語教育

各種言語教育領域でMHBが包含しようとしてきた教育範囲は非常に広い。インターナショナルスクール、外国人学校、イマージョン教育、アイヌ語などの先住少数民族言語の教育、留学生教育、初等・中等教育において高い運用能力を育て実際に運用させる外国語教育、大学の英語科目開講 (English-Medium Instruction, EMI)、中学・高校・大学での2つ以上の外国語習得を目指したプログラム、家庭での複数言語使用・教育を含む。

MHB 紀要第16号から第19号ではそのうち、大学のEMI (村田, 2020, 16号)、大学での2つ以上の外国語習得を目指したプログラム (湯川・清田, 2020, 16号; 湯川・清田, 2021, 17号)、高校での第2外国語・継承語としてのコリアン教育 (犬塚他, 2022, 18号)、早期同時日英バイリンガル児の家庭での言語使用・教育 (徳永, 2023, 19号)、日本と中国を往還して育った若者の第3言語選択のプロセス (藤, 2023, 19号)、および少数民族言語バスク語のイマージョン教育機関において、スペイン語、バスク語、英語という3言語をトランス・ランゲージング (TL) を取り入れて教える実践を含む教授法としてのTL (Cenoz, 2023, 19号) が掲載された。また、2022年度の大会パネルでも日本の中等・高等機関で3言語 (以上) を教える事例について議論され、紀要19号にもその報告が掲載された (横井他, 2023, 19号)。以下にこれらの内容を簡単に振り返る。

村田 (2020) は長年にわたってリンガフランカとしての英語について研究を重ねてきた研究者であるが、2019年度のMHB年次大会で、リンガフランカとしての英語 (English as a Lingua Franca, ELF) とEMIやバイリンガル (多言語) 教育について考察している。村田はEMIで使われるべき英語は「多様な言語文化背景の人々がいろいろなコミュニケーションの文脈で、参加者に (しばしば唯一の) 共通のコミュニケーション手段として使用される」(村田, 2020, p.6) ELFであり、このような場では、多言語話者がそれぞれに多様な言語背景を生かした語用論的な変化を生じるとする。総じてELF的な視点に立つEMIは、「多様性、多言語資源活用、意味交渉、相互理解」という4点の重要な概念 (村田, 2020, p.16) を含み、MHB学会の理念と相通じるものであるとする。

湯川・清田 (2020) と湯川・清田 (2021) は両方とも、立命館大学の「キャンパス

アジア・プログラム」(以後 CAP と呼ぶ) というユニークな教育実践を言語面から分析した論文である。CAP は、アジアでのグローバル展開力強化を目指した文部科学省の補助金支給対象事業であり、立命館大学では 2012 年度よりのパイロット事業期間を経て 2016 年度から常設化された。立命館型 CAP の最大の特徴は、韓国と中国の大学、それぞれ 1 大学と提携をし、各々の大学の学生の各学年 20 名が、2 年生時と 3 年生時に 1 学期間 10 名ずつに分かれて提携大学のキャンパスに行き(立命館からは春には 10 名が中国、残る 10 名が韓国へ行き、秋には行先を交替)、大多数の学生にとって初修の中国語と韓国語とその文化を学ぶことにある。湯川・清田(2020)はその常設化 1 期生が 3 年生を終了した段階での言語能力と言語使用状況を報告したものであり、湯川・清田(2021)はその同じ学生のトランス・ランゲージングの状況と意義を学生自身の語りから分析した研究である。CAP 生は中国語・韓国語の中で得手不得手はあるものの、概ね中上級の言語力を身につけており、2 つの提携大学にいる時にも偏りはあるものの、年間を通して 3 言語を駆使して生活し、「必然性、積極性、豊富化」(湯川・清田, 2021, p.123) のための言語選択やトランス・ランゲージングを含む言語使用実践を通して、次第に意識的で多様なストラテジーを獲得していった。このような稀有な実践が行われていること自体が日本の大学の多言語教育力の潜在力を示しており、その実践について言語的な側面からの分析が存在することも今後の同様の実践への手がかりになり得る。

犬塚他(2022, 18 号)は日本にとって長く最大のマイノリティ言語話者人口を有していたコリア語の学習に焦点を当てている(犬塚他の論文では当該学習言語を「コリア語」と呼んでいることから、この研究について言及する時には本稿でも「コリア語」を使用する)。公立学校と韓国学校の生徒合計 462 名について、コリア語を継承語として学ぶ生徒と外国語として学ぶ生徒のコリア語学習の動機づけを、Dörnyei(2009)の第 2 言語自己システムのモデルで提示されている動機づけの種類、つまり「理想自己」「義務自己」および「学習の現場・状況に即した言語への態度」を指す「学習経験」の 3 因子構造に分けて分析した。その結果、韓国学校の生徒の義務自己の尺度得点は相対的に高く、学習体験は逆に低かったとする。この研究は、日本で学ばれることの多いコリア語について、その学習者の動機づけが学校内の指導技術だけではなく学習者を取り巻く社会とそこで生きる家族的背景でどのように異なるのかを、大量のデータの分析結果として明らかにしている。今後、各種の言語を様々な機関や枠組みの中で教える時にプログラム構築者が持つべき社会的視点の必要性を、説得力を持って指摘してくれていると言えよう。

徳永(2023, 19 号)は日本語話者の妻と英語話者の夫という日英国際結婚家庭に育つ「子どもへの言語継承に関する意識に日本社会の言語態度がどのように影響しているか」(p.79)を研究目的として、6 家族の母親へのインタビュー調査を行った。その結果、言語継承について次のテーマが浮かび上がってきたとする。それは、「子どもを通わせる小学校の選択と判断材料」「日本社会の偏見への懸念と対策」「子どもの日英言語能力への評価と学習環境」「仕事の責任と親としての責任とのバランス」の 4 つである。日英国際結婚家庭で育つ子どもは早期同時バイリンガルとして育つことが多いことから、移民児童生徒の呼称として使われるいわゆる「CLD 児」の状況とは異なる面がある。

新来の移住者を指すことの多い CLD 児は、支援なしで日本語で学ぶ学校に行くには日本語力不足であり、かつ自分の母語で教えてくれる学校は近隣にないか高価すぎるといった事情を抱えることが多いからである。しかしこの論文で対象となった早期同時バイリンガルでも 2 言語を両方高度な力に育てるのは簡単ではなく、こうした養育過程で出てくる様々な親の葛藤を（日本語話者である母親のみに関してではあるが）可視化していると言える。

膝（2023、19 号）は、徳永（2023）とは逆の立場、つまり子の視点から、幼少期に日本と中国を往還した早期バイリンガルが大学において第 3 の言語を重点的に学ぶことを選択した際の選択プロセスに焦点を当て、幼少期の経験と当事者がどう向き合うのかを明らかにしている。3 名の研究参加者の中国・日本滞在歴や家族の母語には相違があり、学ぶことに決めた第 3 言語も英語とドイツ語というふうに、3 名の事情は一樣ではない。膝はインタビュー結果をオープンコーディングおよび概念化の手法によって分析し、この複雑な言語選択プロセスと幼少期の移動経験との付き合い方についての分析結果を分かりやすく説明力のあるモデル図（膝, 2023, p.37）として提示している。当事者である若者の選択には自分の意思、他者や社会からの要因、その一致・不一致が複雑に関与する。上記の徳永（2023）と膝（2023）は、本章の第 3 節の理論・理念・概念の紹介の中で言及したスーパー・ダイバーシティやファミリー・ランゲージ・ポリシーの複雑性や流動性にも通ずる要因を、当事者の意識や選択にメスを入れて分析しようとしている点が貴重である。

Cenoz（2023、19 号）と横井他（2023、19 号）は 2022 年度 MHB 年次大会の基調講演とパネルの中身を紀要原稿としてまとめたものである。Cenoz（2023、19 号）はスペイン北部のバスク地方の、バスク語イマージョンのシステムの中で現地の強い言語であるスペイン語と外国語である英語やフランス語も教えるという多言語を育成・指導する学校を例にあげ、教授的トランス・ランゲージング（pedagogical translanguaging）を提唱する。これは教員が意識的に授業に組み込むタイプの TL であり、具体的には次の 3 つの手法があるとする（Cenoz, 2023, pp.1-15）。第 1 に複数言語を同じ授業で取り扱い言語間の比較を通してメタ言語認識を高める方法である。第 2 には、授業の中のインプットとアウトプットに使う言語を異なる言語にしたり、（例えば新聞記事などを使い）同じ内容を異なる言語で書かれたテキストを対比したりする手法がある。第 3 として、異なる言語クラスの教師間で連携をとり、それぞれの言語クラスで同じ現象（例えば単語の活用形）について学ぶ方法が考えられる。セノスは「教授的トランス・ランゲージングは多言語教授法の一つであり、言語間の硬い壁を柔らかな壁に取り換えている」（Cenoz, 2023, p. 13）とする。

MHB 学会 2023 年の年次大会における、横井他（2023、19 号）のパネルでの 4 つの教育機関による発表は、多言語を学び使用する枠組みは異なるがどれも 3 言語以上を育てる試みである。まず、第 1 パネラーである金・太田によれば、コリア国際学園は日本人、在日コリアン、留学生を年度によって人数は異なるが柔軟に受け入れ、多言語話者である教員の TL と生徒間の助け合いなどを通して、あえて学校の公用語を設定せずに、年度ごとの入学生のニーズにあわせた多言語教育が行われている（横井他, 2023, pp.18-20）。次に、ろう児のバイリンガル教育を実践している明晴学園で英語を教える岡（第

2 パネラー) は、第3言語としての英語を「①音を使わない、②形に集中する、③L2の日本語を活用して比較対照しながら覚える」という方針で、全国平均レベルの英語力を育成している(横井他, 2023, pp.20-22)。第3パネラーの依田によると、北海道札幌国際情報高等学校は2年生時より第2外国語としてロシア語、韓国語、中国語、フランス語の4言語が提供されており、留学生の受け入れ、海外校との交流、英語によるリサーチ発表会や、化学など英語以外の科目を一部英語で行うなど、学校生活のいたるところに多言語空間が出現している(横井他, 2023, pp.22-24)。最後に関西大学の「クロス留学」というユニークな多言語学習の仕組みがある。第4パネラーの山崎・小川によると、それは、英語を主専攻言語とする学生が「プラスワン言語」として選択した言語(例えば中国語)を主要な言語として話す国に留学することを通して、現地のことばと、現地の大学で英語を媒介として行われる授業を履修する仕組みである(横井他, 2023, pp.24-28)。このパネルに集められた実践は、英語一辺倒だと言われてきた日本の学校教育の中で、多言語を別々のものとして扱うのではなくダイナミックに交差させながら統合的に学ぶ環境を提供しているという意味で、先駆的な多言語教育であると言える。

MHBでは2022年度より国内での音声言語のバイリンガル教育を扱う領域を整理して、CLD児の教育と、それ以外の教育を全て包含する「各種言語教育」の2つの領域に区分して活動を続けてきた。MHB研究会としての15年間には、現行の各種言語教育領域に属する活動としては、インターナショナルスクールでの実践や制度、朝鮮学校の朝鮮語イマージョン、英語イマージョン、早期英語教育の話題を取り上げるといった活動にとどまっていた。しかしこの5年間は上記の振り返りで明らかなように、大学でのEMIおよび中国語や韓国語などの第3言語教育、高校での韓国語、中国語、ロシア語、フランス語を第3外国語として提供する多言語教育や、教授言語を日本語・コリア語もしくは韓国語・英語・中国語などと柔軟に使用し1つの授業内でもTLを行う国際学校の発表が、教授媒介言語が何語であれ言語の別を越えてMHBに参集している。

また、そうした学校での言語活動の中身を見てみると、日本人大学生が中国語圏に住みつつEMIで学んだり、ロシア語・ロシア文化学習の一環として行うロシア人高校生との交流の中でロシア語や日本語を使用する他に一部の活動については双方にとって言語力の高い英語でまかなったり、3言語の母語話者が同席するキャンパスアジア・プログラムや、それ以上の組み合わせが存在し得るコリア国際学園では、同じ使用言語(例えばコリア語)が、教室の学習者それぞれにとっては、韓国生まれの生徒の場合には母語、日本生まれの場合は継承語であったり外国語であるというふうに、位置づけが異なる状況が出現している。また、本来英語を母語もしくは非常に強い言語とする子どもを対象にするはずの英語ベースのインターナショナルスクールに、日本語話者家庭で育った子どもが英語イマージョン・スクールであるかのようにその学校を活用して参加しているケースがあることは以前から知られていた。しかし、MHB学会が設けた「各種言語教育」というレンズを通して見れば、日本にある多くの教育機関にとって、「母語教育としての～」 「継承語としての～」 「外国語としての～」 といった区分でクラスを分けるのではなく、〇〇語という言語の区分もCenozの言う「柔らかな壁」(Cenoz, 2023, p.13)に置き換えて、言語を統合的に扱い状況に応じて柔軟な多言語使用をする学校教育が生まれつつあることが見えてくる。

自分にとっての言語の位置づけが母語であったり、継承語であったり、はたまた外国語であったりというように異なる学習者が一同に介し対等に助け合って学ぶ教育現場では、Cummins (1996) の勧める協働的 (collaborative) な人間関係が教員―学習者間、学習者間に確保されており、学習者のみならず教員の多言語力にも支えられ、学習者のあらゆる学習に寄与し得る言語的・認知的リソースを駆使する現場であると同時に、望ましい多言語教育環境となっている。

このように、現在のところ、MHB 学会での研究の中には学校による多様な多言語教育実践の報告が増え (またそのような報告を掘り起こすことができ)、加えてそれを支える家庭の決断や当事者の選択や動機づけの諸相についても発表が出現しはじめている。ただ、現場における多言語使用を反映する評価の方法についての研究発表はまだ実現していない。今後のこの分野の発展に待ちたい。

5. 本号所収の論文とコラムの紹介

本特別号には、この第1章のあとに5つの章と15件のコラムを収めている。

CLD 児に関する論文には第2章 (清田) があり、地域の母語支援者による母語を活用した教科学習支援について分析している。継承日本語教育については第3章、第4章の論考がある。第3章 (宮崎) は日本滞在ののちペルーに帰国した児童の日本語力保持とそれに影響する要因の分析である。第4章 (佐野・中島・トムソン・福川) のカナダにおける継承日本語話者の日英作文力と背景要因の分析は、2014年の紀要10号に英語で掲載されたものであるが、そのデータ規模の大きさと重要性に鑑み、今回日本語でまとめ直して掲載した。各種言語教育分野については、山崎・小川による第5章があり、先にも述べたクロス留学をした学生の語りから主体的に複言語複文化能力を形成しようとする学生の選択やその動機について明らかにしている。最後にろう教育分野では、佐野・増谷・阿部による第6章を掲載した。これはMHB 紀要第14号掲載の論文の再掲載である。これは日本では数少ないろう者のバイリンガル教育実践校において、実際に児童の主たるコミュニケーション手段である手話を活用して日本語作文指導に生かした例である。

この6章で紹介しきれなかったMHBの多くの活動については各2頁の短い紙面ではあるが、コラムとして掲載した。15編のコラムのトピックは以下のとおりである。

CLD 児に関しては、CLD 児のことばの力の評価と教育行政施策 (櫻井)、CLD 児の散在地域における学校教育の保障 (原・宇津木)、中国帰国者の子どもの言語とファミリー・ランゲージ・ポリシー (友沢)、多言語絵本読み聞かせサイトの構築 (滑川) についての論考、計4本がある。海外継承日本語教育分野では、カリキュラム・プロジェクト (加納)、台湾での日本語教室 (服部)、継承日本語教育の状況の変化と支援について国際交流基金の視点からのまとめ (根津)、デジタルツールを活用して世界のこどもと大人をつなぐ支援 (松田) について、計4本を掲載している。また、各種言語教育分野では、日本留学経験者のキャリアの発達に日本語教育がどう関係しているかの考察 (小澤・丸山)、インターナショナルスクールの児童・生徒が抱える見えにくい存在としての問題 (河野)、少数民族言語であるアイヌ語の振興施策と継承のための学習の現状 (岸

本)、日本語を教育媒介言語とする私立小学校で見られた情報科目に特化した、戦略的 2 言語併用で進める授業の試み(松尾)、第 2 言語学習における「書く」ことを媒介された行為として考察する論考(横井)の、合計 5 本を掲載している。最後に、ろう児のバイリンガル教育分野に関しては、バイリンガルろう教育の 20 年のあゆみを振り返った論考(佐々木)と、北海道の札幌聾学校の事例の報告(田中)の 2 本がある。

合計 6 本の章と 15 編のコラムをもってしても MHB が対象とする領域、実施してきた研究内容や方法、切込み口としてのテーマを全て網羅できているわけではないが、この特別号が、MHB 学会が推進しようとしてきたこと、これまでに成し遂げることができたことについての鳥観図を得る助けになれば幸いである。

6. おわりに

MHB は 2003 年 8 月に発足した。その時に筆者(湯川)は発起人 4 人のうちの 1 人であったが、それから早 20 年が経過した。当時は 1990 年の入管法の改正により公立学校に「ガイジン生徒がやって来た」(高橋・パイパエ, 1996)ことから、それまで留学生を主たる対象としていた日本語教育に年少者対象の日本語教育の研究と方法の整備が要求された。海外継承日本語教育においても、グローバル化が進み日本に帰国する予定のある海外滞在邦人児童・生徒だけを対象にする日本語教育では実態にあわなくなっていた。また、2008 年には全国で初めてろう者のバイリンガル教育を行う明晴学園ができた。しかしあとに続くバイリンガルろう教育学校は誕生せず、さらに人工内耳装着による成果や限界の研究や対処という新たな課題が生まれている。音声言語を複数扱う多言語教育機関も増え、バイリンガル教育といえばインターナショナルスクールやイマージョン学校にいる日英バイリンガルの育成のみを指すといった実態ではなくなっていた。つまり、複数言語話者の教育領域・対象人口が多岐にわたるようになり、その傾向は本特別号で振り返りの対象とした過去 5 年間により顕著に見られた。

また、これらの人口、特に CLD 児と継承日本語話者に対する支援制度の始まり、教員資格、生徒の卒業資格の条件となるカリキュラムへの日本語科目の組み入れといった大きな社会的な状況の変化があった。Cummins の諸理論、TL、CEFR の理念、スーパー・ダイバーシティ、FLP、ろう者のためのバイリンガル教育法などの理論的な示唆を得て、MHB の研究方法や研究の焦点にも変化が見られ、バイリンガル教育の成果としての児童・生徒の言語力(ことに語彙や文章の正確さといったフォーム)から、意味生成のプロセス、多言語話者としての自己認識を支える表現力や認知能力、属するコミュニティへの参加といった、広い視野から教育を見る研究が増えてきた。教育実践方法についても、機会としての平等からそれぞれの学習者のニーズをふまえてリソースを十分に生かす教育の模索の跡が実践報告や研究論文として出現している。

かつて団塊の世代と言われていた時代には年に 200 万を超えていた出生数が 2022 年には 80 万人を割り(厚生労働省 2022 年 12 月プレスリリース)、海外から招聘する労働者をどういう呼び名で呼ぼうと日本が移民国家になり、その結果として多言語化、多文化化しつつあることは現実である。その移民国家への移行にあたり、また、海外へ行く(または往来する)日本人のグローバル化を考える時、社会の構成員の多言語化を社

会の財産と活力にしていく教育は不可欠である。MHB 学会は日本にある唯一のバイリンガル教育学会として日本の地に生きる多言語使用者（海外の日本・日本語にゆかりのある人々も含めて）がグローバル社会の良き市民として育つことができる公正なバイリンガル教育を目指して今後も努力を続けていきたい。

奇しくも 2023 年の研究大会は、「公正な言語教育を求めて―バイリンガルろう教育を再考する」というテーマで開催した。これまでの本学会の軌跡を振り返った本誌が、本学会の次の 20 年の船出の出発点として、のちの世代に参照されるものとなれば幸甚である。

注

- 1) 類似の概念に第 1 言語（英語では first language）という表現がある。これは母語と同義で使う場合もある。言語習得論で、「第 2 言語習得」に対して「第 1 言語習得」という場合などがそれにあたる。しかし、例えば日本で英語に堪能な英語話者を募集するような時に、英語をネイティブ・スピーカー（つまり母語話者）として話す人とするか、第 1 言語（first language）として話す人とするかが議論の対象になる時がある。後者ならば能力的、使用頻度的にその人にとって最も主な言語であるという人を広く含むことになるが、前者であれば母語を別に持つ英語圏への移民として育った人などを排除することになるからである。つまり、第 1 言語は上で述べた母語の要素のうちの最初に触れたかどうかの順番、養育者の言語や完全な自然習得なのかどうかなど、いくつかの要素を伴っていないことを意味することがある。
- 2) Google Scholar で検索してみると、MHB 研究会発足の 2003 年までは bilingual education（＝バイリンガル教育）でのヒットは 35,500 件に対して multilingual education（＝多言語教育）では 1,340 件である。ちなみに、2004 年～2022 年で同様に検索すると bilingual education でのヒットは 89,100 件に対して multilingual education では 16,000 件である。バイリンガルという語の方がマルチリンガルよりも多用されていることが分かる。現在第 7 版まで出ている複数言語話者の教育についての話題を網羅した *Foundations of bilingual education and bilingualism* もバイリンガルという用語を使用している（第 7 版は Baker & Wright, 2021）。ただ、現実社会では 2 つだけでなく 3 つ以上の言語を学び生きる人がさらに多くなっていることから、複数言語話者の総称としてマルチリンガルを使用するケースが増加している傾向があるように思われる。
- 3) 欧州連合議会における EU 加盟国の 3 言語習得の方針については、欧州連合議会ファクトシートに言及がある（https://www.europarl.europa.eu/ftu/pdf/en/FTU_3.6.6.pdf）。
- 4) 日本での草分けである加藤学園（http://bi-lingual.com/about_us_0155_j.php）の英語イマージョン、戦後すぐに継承語教育として始まりその後日本語話者に対する朝鮮語イマージョンとして今も存在する朝鮮学校（中島（2019）によると所在地別で 61 校）がその典型としてあげられる。
- 5) Baker & Wright (2021) では、ここであげたイマージョンやクリルを積極的にバイリンガルを育てている手法として強勢バイリンガル教育（strong form of bilingual education）と呼び、バイリンガル教員が教室へ入り込むなどしてメインストリームの教室に入れるまで過渡的に複数言語で教える手法を弱勢バイリンガル教育（weak form of bilingual education）と呼んで区別している。
- 6) 関西大学が実践している中国語圏で英語を媒体として専門内容を学ぶクロス留学プログラム（横井他, 2023）、立命館大学が実施している日中韓の 3 大学へ互いに学生が交換留

学することで3言語と3文化を学ぶキャンパスアジア・プログラムがある(湯川・清田, 2020)。

- 7) Cummins (2001) ではさらに弁別的言語能力 (discrete language skills、つまり発音、文法、綴りなどのルール化された言語知識) を認知的学習言語能力とは別のものとして独立させている。
- 8) 「あなたという人間に対して誰も敬意を感じてくれないようなところで人は成功できない」「生徒たちはとにかく疎外感を感じており、誰も自分たちを愛してはいないし、誰も気にしてくれていないと思っている。そんな状態でどうして生徒自身が自分のことを気にするでしょう。」(原文英語、筆者訳)
- 9) Cummins (1996) では、「アイデンティティとエンパワーメント」と題した第1章の中で、親から引き離れた寄宿舎での極端な抑圧的スタンスによって子どもの言語、文化を貶めて多数派への同化をはかったために学業的にも社会的にも成長できなかったカナダのファースト・ネイション民族の事例と、逆に協働的なスタンスで少数派スペイン語話者の児童の親を巻き込むリテラシー教育を行ったことで児童(と親)へのエンパワーメントにつながったカリフォルニアの Ada (1988) の事例をあげている。
- 10) 日本の小中高の学校外国語教育では、Can-Do リストという呼び名で目標とする記述文を作るよう奨励されている。
- 11) 表面的に似た手法として「トータル・コミュニケーション」という手法があるが、コミュニケーションの相手や状況に応じて、言語、表現手段(口型、指文字、キュードサイン、筆談、空書)の使えるものは全て使って意思疎通をするというもので、2言語を系統的に育てようとするバイリンガル・バイモーダル法とは異なる。トータル・コミュニケーションについては田上(1985)を参照されたい。
- 12) バイリンガル法を採用しているろう学校は、インフォーマルな実践は別として日本では東京都品川区にある私立学校の明晴学園1校のみである(幼稚園から中学校まで <https://www.meiseigakuen.ed.jp/>)。バイリンガル・バイモーダル法を採用しているろう学校は、インフォーマルな実践は別として北海道立札幌聾学校のみで、学校教育の一部のコースとして提供している。
- 13) 音声言語を文字化した文章を読むためにはもともとなる音韻認識が不可欠なのかどうかについては様々な見解があるが、Swanwick (2016) は Kyle and Harris (2011) を引用して、完全に聴覚的なプロセスである必要はないとの反証もあると指摘している(p.13)。また、この議論は教授法としてバイモーダルな教え方の可能性を追求する必要性へとつながるとする(p.14)。
- 14) 心の理論(Theory of mind)と呼ばれる、人の気持ちを推し量る能力について、ろう児の場合、早い段階から手話に接触して手話を学校教育の媒体の一部として継続して使用していることが発達に貢献していることが分かっている(Meristo, et al., 2007)。
- 15) 人工内耳装着の有無にかかわらず音声言語を通して十分に自然言語の習得ができず、同時に手話に触れることもない場合には、子どもの主たる言語である第1言語が確保できないことになり、Swanwick は「第1言語の習得が遅れると音声言語であれ手話であれ処理が遅くなり、後のリテラシー能力の発達に影響する」と結論づける研究結果があるとする(Swanwick, 2016, p.6)。他方で、同じSwanwickは、ろう児の教育方法による学校教育の成果の違いは研究成果として明確に出にくい現実があるとする。ろう児の言語経験や使用状況、親の関与、難聴の程度、IQ、エスニシティなど多くの変数を制御した量的仮説検証研究が困難だからである(Swanwick, 2016, p.21)。

- 16) ろうの子どもを持った音楽の先生の家族 (『陽のあたる教室』)、コードがフルート奏者になりたいと親のもとを離れ聴者の叔母の住む都会へ移住 (『沈黙の中で』)、コードがろう者の家族を離れ歌唱の才能を生かすため名門音楽大学へいくことについての葛藤 (『コードあいのうた』) などがある。
- 17) 2003年5月27日に「全国ろう児をもつ親の会」が日本弁護士連合会に対して、ろう児の学習権と平等権を侵害されている状態を救済するための措置を求めて人権救済申立てを行った。日本弁護士連合会は2005年2月18日に「手話教育の充実を求める意見書」をまとめ、おおむね申立人の主張に沿った「意見書」を2005年4月に公開した。詳しくは全国ろう児をもつ親の会 (編) (2003)、小嶋 (監修)・全国ろう児をもつ親の会 (編) (2004、2006) を参照されたい。
- 18) 札幌聾学校に設けられている「日本手話グループ」(これに対して「聴覚口話・手話付きスピーチグループ」がある、佐野他 (2018, p.55)) で学んでいた小学校3年生1名が3年生に進級してから日本手話が通じない担任になり学習ができなくなったとして2022年7月27日に北海道を相手取って提訴した。続いて同じ状況の同校6年生児童1名が翌年1月27日に同じく北海道を相手に提訴した。MHB学会では、北海道札幌聾学校が約束してきた日本手話で教えるクラスを確実に運営していくことの重要性を説く意見書を2022年3月23日づけで学校と教育委員会に出し、MHB学会ウェブページで公開した (<https://mhb.jp/archives/1987>)。

引用文献

(MHB 紀要 16号～19号掲載のMHBが対象とする4領域に属する論文の情報は付録に表1として記載していることから、このリストには掲載していない。また特別号の論文とコラムについても、本特別号の目次に掲載していることから省略した。)

- 加納なおみ (2016) 「トランス・ランゲージングを考える―多言語使用の実態に根ざした教授法の確立のために―」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』12, 1-22.
- 清田淳子 (2007) 『母語を活用した内容重視の教科学習支援方法の構築に向けて』ひつじ書房
- 清田淳子 (2022) 「日本の公立中学校における母語を活用した学習支援」大山万容・清田淳子 他編著『多言語化する学校と複言語教育―移民の子どものための教育支援を考える』明石書店
- 小嶋勇監修全国ろう児をもつ親の会編 (2004) 『ろう教育と言語権―ろう児の人権救済申立の全容』明石書店
- 小嶋勇監修全国ろう児をもつ親の会編 (2006) 『ろう教育が変わる！―一日弁連「意見書」とバイリンガル教育への提言』明石書店
- 坂本光代・湯川笑子 (2017) 「対談 スーパーダイバーシティとは何か」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』13, 62-69.
- 櫻井千穂 (2018) 『外国にルーツをもつ子どものバイリンガル読書力』大阪大学出版会
- 佐々木倫子監修全国ろう児をもつ親の会編 (2008) 『バイリンガルでろう児は育つ』生活書院
- 全国ろう児をもつ親の会編 (2003) 『ぼくたちの言葉を奪わないで！―ろう児の人権宣言―』明石書店
- 佐野愛子・増谷梓・阿部ゆかり (2018) 「ろう児の日本語作文指導における日本手話の活用」『母語・継承語・バイリンガル教育研究』14, 47-68.
- 高橋登 (2021) 「日本語を母語とする子どもの読み書き能力の発達」『母語・継承語・バイリ

- ンガル教育(MHB)研究』17, 1-24.
- 田上隆司編著(1985)『聴覚障害者のためのトータルコミュニケーション』日本放送出版協会
- 高橋正夫・パイパエ, シャロン(1996)『「ガイジン」生徒がやって来たー「異文化」としての外国人児童・生徒をどう迎えるか』大修館書店
- 東京外国語大学多言語多文化共生センター事業推進委員会(2023)『2022(令和4)年度(文部科学省委託)高等学校等における日本語能力評価に関する予備的調査研究事業【年次報告書】』東京外国語大学 <http://www.tufs.ac.jp/blog/ts/g/cemmer/itaku/20224-1.html>
- 鳥越隆士・クリスターソン, グニラ(2003)『バイリンガルろう教育の実践: スウェーデンからの報告』全日本ろうあ連盟出版局
- 中島和子(2003)「JHLの枠組みと課題—JSL/JFLとどう違うか—」『母語・継承語・バイリンガル教育研究 プレ創刊号』, 1-15.
- 中島和子編著(2010)『マルチリンガル教育への招待—言語資源としての外国人・日本人年少者』ひつじ書房
- 中島和子(2016)『完全改訂版 バイリンガル教育の方法—12歳までに親と教師ができること』アルク
- 中島智子(2019)科学研究費助成事業研究成果報告書「朝鮮学校の統廃合と学校規模に関する研究」課題番号 15K04385 研究代表者中島智子
- バトラー後藤裕子(2003)『多言語社会の言語文化教育—英語を第二言語とする子どもへのアメリカ人教師たちの取り組み』くろしお出版
- バトラー後藤裕子(2011)『学習言語とは何か—教科学習に必要な言語能力』三省堂
- 文化審議会国語分科会(2021)『日本語教育の参照枠』報告』文化庁(令和3年10月12日) https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/93476801_01.pdf
- 文化審議会国語分科会日本語教育小委員会「日本語教育の参照枠」の活用に関するワーキンググループ(2022)『「日本語教育の参照枠」の活用のための手引』文化庁(令和4年1月28日) https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/93696301_01.pdf
- 真嶋潤子編著中島和子・友沢昭江・櫻井千穂・于濤・清水政明・近藤美佳・孫成志・ウリガ著(2019)『母語をなくさない日本語教育は可能か—定住二世児の二言語能力』大阪大学出版会
- 宮崎幸江編(2016)『日本に住む多文化の子どもと教育<増補版>—ことばと文化のはざまで生きる』上智大学出版、ぎょうせい
- 文部科学省(2014a)「外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメントDLA」https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1345413.htm
- 文部科学省(2014b)「学校教育法施行規則の一部を改正する省令等の施行について(通知)」https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1341903.htm
- 湯川笑子(2006)「年少者教育における母語保持・伸長を考える」『日本語教育』128, 13-23.
- 湯川笑子・加納なおみ(2021)「トランス・ランゲージング」再考—その理念、批判、教育実践—」『母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究』17, 52-74.
- Ada, A. F. (1988). The Pajaro Valley experience: Working with Spanish-speaking parents to develop children's reading and writing skills through the use of children's literature. In T. Skutnabb-Kangas & J. Cummins (Eds.), *Minority education: From shame to struggle* (pp. 223–238). Multilingual Matters.
- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism 3rd edition*. Multilingual Matters.

- Baker, C., & Wright, W. E. (2021). *Foundations of bilingual education and bilingualism 6th edition*. Multilingual Matters.
- Blommaert, J. (2013). *Ethnography, superdiversity and linguistic landscapes: Chronicles of complexity*. Multilingual Matters.
- Byram, M., Fleming, M., & Sheils, J. (Eds.) (2023) *Quality and equity in education: A practical guide to the Council of Europe vision of education for plurilingual, intercultural and democratic citizenship*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/BYRAM4020>
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2021). *Pedagogical translanguaging*. Cambridge University Press.
- Chiossi, J. S. C., & Hyppolito, M. A. (2017). Effects of residual hearing on cochlear implant outcomes in children: A systematic-review. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 100, 119-127. <https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2017.06.036>
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Companion Volume*. www.coe.int/lang-cefr
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (Ed.) *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (pp. 3-49). Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University.
- Cummins, J. (1996). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society (2nd ed.)*. California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2005). Teaching for cross-language transfer in dual language education: Possibilities and pitfalls. In *TESOL Symposium on dual language education: Teaching and learning two languages in the EFL setting* (pp. 1-17).
- Cummins, J. (2021). *Rethinking the education of multilingual learners: A critical analysis of theoretical concepts*. Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei, & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Multilingual Matters.
- García, O., & Li, W. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- García, O., & Lin, A. M. (2017). Translanguaging in bilingual education. *Bilingual and multilingual education*, 117-130.
- Holmström, I., & Schönström, K. (2018). Deaf lecturers' translanguaging in a higher education setting. A multimodal multilingual perspective. *Applied Linguistics Review*, 9(1), 90-111. <https://doi.org/10.1515/applirev-2017-0078>
- Li, W. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39(1), 9-30. <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>

- MacSwan, J. (2017). A multilingual perspective on translanguaging. *American Educational Research Journal*, 54(1), 167-201. <https://doi.org/10.3102/0002831216683935>
- MacSwan, J. (2020). Translanguaging, language ontology, and civil rights. *World Englishes*, 39(2), 321-333. <https://doi.org/10.1111/weng.12464>
- Meristo, M., Falkman, K. W., Hjelmquist, E., Tedoldi, M., Surian, L., & Siegal, M. (2007). Language access and theory of mind reasoning: Evidence from deaf children in bilingual and oralist environments. *Developmental Psychology*, 43 (5), 1156-1169. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.5.1156>
- Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281-307. <https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0014>
- King, K. A.. (2022). Family language policy: Growing pains and new directions in COVID times. *Studies in Mother Tongue, Heritage Language, and Bilingual Education*, 18, 1-14.
- King, K. A., Fogle, L., & Logan-Terry, A. (2008). Family language policy. *Language and Linguistics Compass*, 2(5), 907-922. <https://doi.org/10.1111/j.1749-818X.2008.00076.x>
- Kyle, F. E., & Harris, M. (2011). Longitudinal patterns of emerging literacy in beginning deaf and hearing readers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16(3), 289-304. <https://doi.org/10.1093/deafed/enq069>
- Schiffman, H. (1996). *Linguistic culture and language policy*. Routledge.
- Shohamy, E. (2005). *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. Routledge.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not: the education of minorities*. Multilingual Matters.
- Swanwick, R. (2016). Deaf children's bimodal bilingualism and education. *Language Teaching*, 49(1), 1-34. <https://doi.org/10.1017/S0261444815000348>
- Tang, G. (2019). Educating deaf students as bilingual. *Studies in Mother Tongue, Heritage Language, and Bilingual Education*, 15, 38-54.
- Tamaszewski, P., Krzysztosiak, P., & Moroń, E. (2019). From sign language to spoken language? A new discourse of language development in deaf children. *Psychology of Language and Communication*, 23 (1), 48-84. <https://doi.org/10.2478/plc-2019-0004>
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>
- Vertovec, S. (2010). Towards post-multiculturalism? Changing communities, contexts and conditions of diversity. *International Social Science Journal*, 199, 83-95.
- Wallis, D., Musselman, C., & MacKay, S. (2004). Hearing mothers and their deaf children: The relationship between early, ongoing mode match and subsequent mental health functioning in adolescence. *Journal of deaf studies and deaf education*, 9(1), 2-14. <https://doi.org/10.1093/deafed/enh014>
- Zanger, V. V. (1994). "Not joined in" : The social context of English literacy development for Hispanic youth. In B. M. Ferdman, R. M. Weber & A. G. Ramirez (Eds.), *Literacy across languages and cultures* (pp. 171-198). SUNY Press.

表1 MHB紀要16号～19号に掲載された4つの領域ごとの掲載論文リスト

領域	著者	タイトル	掲載号 ページ数 発行年
継承 日本語	柳瀬 千恵美	同根語の漢字を媒介とする中国語から日本語への言語間 転移—北京・台北・香港の漢字圏年少継承日本語話者に 対する調査より—	16 46-66 (2020)
継承 日本語	本間 祥子・ 重松 香奈	海外長期滞在家庭の子どもは補習授業校での学習経験を どのように意味づけているか— 補習授業校を卒業した大 学生へのインタビューから —	17 92-108 (2021)
継承 日本語	松岡 里奈・ 深澤 伸子	Family Language Policy 形成に影響を与える要因に関する 一考察— タイに生きる泰日国際家族 A 家の父・母・子 3 者の語りから —	18 48-64 (2022)
継承 日本語	金子 浩一	アンケート調査に基づく補習授業校の実態に関する一考 察— 各校の設備と制度および国語の授業の実態—	19 47-62 (2023)
CLD	宇津木 奈美 子・原 瑞穂	CLD 児散在地域における教育保障に向けた学校教育への 挑戦のプロセス— 教育委員会・国際交流協会・大学の担 当者のふり返りから —	17 25-51 (2021)
CLD	仲江 千鶴	多言語環境で育つ高校生の L1 作文と L2 作文に見られる 関係性	17 75-91 (2021)
CLD	サヴィヌイ フ アンナ	日本在住ロシア語話者の家庭言語政策 (FLP) — 親の信念、 期待、現状の評価と信念に影響するファクター —	18 31-47 (2022)
CLD	小島 祥美・ 櫻井 千穂・ 佐野 愛子	CLD 生徒の教育に対する高校教師のベリーフ変容— 二言 語作文アセスメントを通して —	18 65-80 (2022)
CLD	近藤 美佳	公立学校における母語教室活動を学校に「開く」取り組 み— 母語教室公開イベント「タブカム DAY」の実践報告 —	18 81-93 (2022)
CLD	仲江 千鶴	公立高校における JSL 生徒への効果的な支援の内容と方 法— 生徒が書いた L2 作文に変化を促した要因から見えて くるもの—	18 94-111 (2022)
CLD	王 丹叶・ 西川 朋美	中国語「動詞・名詞コロケーション」産出テスト開発の 試み— JSL の子どもの母語・継承語での調査に向けたパイ ロットテスト—	18 125-137 (2022)
CLD	岩坂 泰子・ 佐野 愛子・ 櫻井 千穂	文化的言語的に多様化する教室における英語教育実践— トランスランゲージング・クラスルームを枠組みとして —	19 63-79 (2023)

領域	著者	タイトル	掲載号 ページ数 発行年
ろう	安東 明珠花	CLD 児の枠組みから考えるコードのバイリンガリズム、 バイカルチュラリズム、アイデンティティ	17 109-122 (2021)
ろう	堤 彩奈・ 田中 瑞穂・ 佐野 愛子	「ろう者になること」と「ろう教師になること」—あるろ う教師のアイデンティティとビリーフの変容—	18 15-30 (2022)
各種 言語	村田 久美子	バイリンガル/多言語環境の中での（共通語としての）英 語（ELF）を媒介とした教育（MI/E）	16 1-23 (2020)
各種 言語	湯川 笑子・ 清田 淳子	立命館キャンパスアジア・プログラム生はどのようにマル チリンガルに育ったのか— 移動キャンパス 2 年目終了 後の自己評価にもとづく言語能力・言語使用状況—	16 24-45 (2020)
各種 言語	湯川 笑子・ 清田 淳子	立命館キャンパスアジア・プログラム日本人学生の日中 韓 3 言語および英語が関わるトランス・ランゲージング	17 123-141 (2021)
各種 言語	犬塚 美輪・ 袁 立・ 李 修京	コリア語学習者の動機づけについての定量的分析の試み — 韓国学校と公立学校の学習者を対象として —	18 112-124 (2022)
各種 言語	徳永 あかね	日本社会の言語態度が言語継承を担う親にもたらす影響 — 日英国際結婚家庭の日本人母親へのインタビューより —	19 80-93 (2023)
各種 言語	横井 幸子・ 金 正泰・ 太田 真実・ 岡 典栄・ 依田 幸子・ 山崎 直樹・ 小川 典子	日中の中等・高等教育機関で 3 言語（以上）を教える— 日本における多言語教育の実践—	19 17-32 (2023)
各種 言語	滕 越	幼少期に日本と中国を往還した若者が第三の言語を学ぶ とき—キャリア形成における言語学習の選択を中心に—	19 33-46 (2023)
各種 言語	Cenoz, Jasone	Pedagogical translanguaging to benefit from multilingualism in language classes and in CLIL/Immersion Programs	19 1-16 (2023)

注 紀要 16 号～19 号に記載された論文の中には、この表に記載されたものの他に、高橋登（紀要 17 号）、湯川笑子・加納なおみ（紀要 17 号）、Kendall King（紀要 17 号）があるが、これらは 4 つの領域を越えた論考であるため表には記載せず、個別に引用文献に記載している。