

Title	2013年度母語・継承語・パイリンガル教育（MHB）研究会 予稿集
Author(s)	
Citation	
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/25965
rights	
Note	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

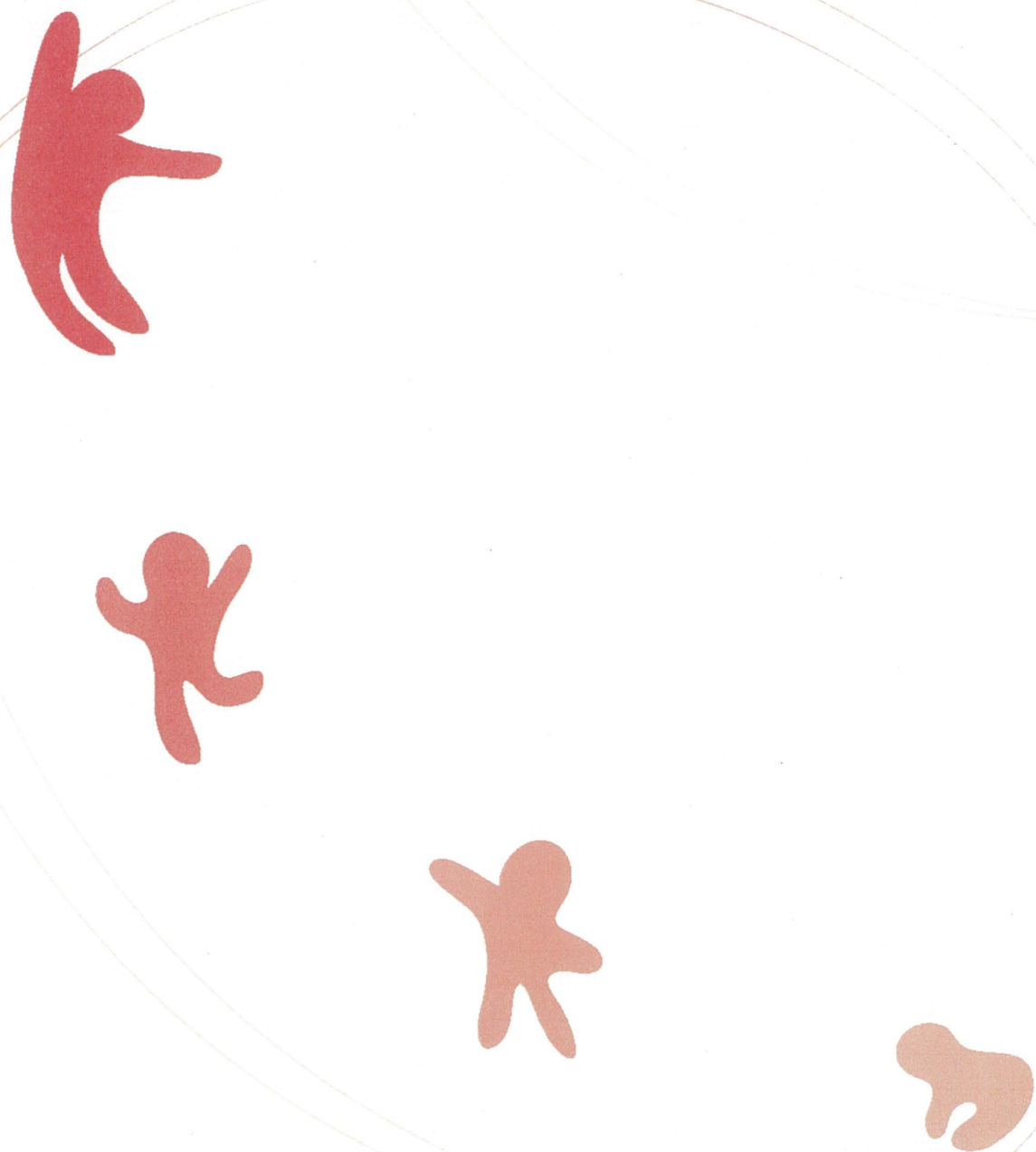
<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

Osaka University

母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究会10周年記念大会

予稿集

テーマ:「母語・継承語・バイリンガル教育研究の軌跡と展望」



<主催> 母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究会
<共催> 大阪大学大学院言語文化研究科

2013 年度母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究会

10 周年記念大会

予稿集

テーマ：「母語・継承語・バイリンガル教育研究の軌跡と展望」

2013 年 8 月 16 日 (金) ~17 日 (土)

大阪大学箕面キャンパス

(大阪府箕面市粟生間谷東 8-1-1)

主催：母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究会

共催：大阪大学大学院言語文化研究科

◆ 目 次 ◆

挨拶	2
プログラム・予稿集掲載内容一覧	4
会場案内図	6
基調講演	9
研究発表	
【口頭発表】	13
【ポスター発表】	33
【デモンストレーション】	43
インターナショナルスクール SIG 企画	55
海外継承日本語 SIG 企画	61
パネルセッション	65

言語文化研究科からのご挨拶

母語・継承語・バイリンガル教育 (MB) 研究会の10周年記念大会の開催に際しまして、大会を共催いたします大阪大学大学院言語文化研究科から、一言お祝いと歓迎のご挨拶を申し上げます。

本研究科は近年、平成19年10月の大阪外国語大学と大阪大学との統合、さらに平成24年4月の研究科の再編拡充により、その教育研究組織を大きく充実させてまいりました。このようにして旧大阪外国語大学の遺産を発展的に継承し、言語と文化に関する研究領域を広げてまいったことが、今回、貴研究会の記念すべき大会の共催を務めさせていただくことに結び付いたと考えています。

母語・継承語・バイリンガル教育 (MB) 研究会が、現代社会における年少者の言葉の問題を中心に、これまで10年にわたり研究活動を展開され、その成果を活発に発信してこられたことは、学術的また社会的に非常に意義深いことと存じます。

所用のため私は同席することが叶いませんが、本日と明日の2日にわたる貴研究会の10周年記念大会が、会員の皆さまの研究成果のご発表、その成果の共有、現代の課題に関するご議論等を通して、実り多く有意義な大会となりますことを、この場を借りて心よりお祈り申し上げます。

大阪大学大学院言語文化研究科長
木村茂雄

ご挨拶

MHB 研究会では10周年記念大会を、大阪大学大学院言語文化研究科との共催で、阪大箕面キャンパスにて開催する運びとなりました。関係各位、ご協力をいただいたみなさまに、実行委員会を代表して厚く御礼を申し上げます。

この度の大会は、例年一日で行っているところ、二日間にわたり研究会の趣旨に則っての盛りだくさんの企画とすることができました。

基調講演を快くお引き受けくださった志水宏吉先生（大阪大学大学院人間科学研究科）、国際ナショナル SIG の企画でお招きにに応じてくださった大迫奈佳江先生（関西学院大阪国際ナショナルスクール）、海外継承日本語 SIG の企画でご登壇くださる神代浩氏（文部科学省）には、特段の感謝を申し上げます。また会員の研究発表の場には、国内外から多数のご応募をいただきありがとうございました。厳正な審査の結果、口頭発表6件、ポスター発表4件、デモンストレーション4件のご発表をいただきます。発表者の皆様はもちろん、ご応募いただきました皆様に御礼を申し上げます。

例年8月上旬に行われてきましたが、今回は大学の行事や関係者の都合などを勘案した結果、このようなお盆明けの猛暑の時期の開催となりました。お盆休みを挟むため、準備に滞りがないよう関係者にはご配慮、ご尽力をいただき、重ねて御礼を申し上げます。

中島和子会長をはじめ、現在17名から成るMHB研究会理事会の、長年のこの分野での研究教育の蓄積と、人的ネットワーク、奉仕の精神あふれるご尽力のお蔭で、「10周年記念大会」の開催までこぎ着けることができたこと改めて感謝申し上げます。この大会が、次の10年間の本研究会の役割にも思いを致す機会となればと期待しております。

この2日間が、ご参加くださるみなさまにとって、有意義で「参加して良かった」と感じていただけるものになりますよう、祈念しております。色々至らない点があるかもしれませんが、当日でもお気づきの点がありましたら、スタッフにお気軽にお声をおかけください。

なお、本研究会の経費の一部は平成25年度科学研究費補助金（基盤研究（B）課題番号24320094、課題「外国人児童生徒の複数言語能力の縦断的研究－何もなくさない日本語教育を目指して」、代表：真嶋潤子）の助成を受けたものです。また末筆ながら、大阪大学男女共同参画推進オフィスの支援による特別研究員（支援研究員）の協力を得ていることを記載して、感謝の意を表したいと思います。

大会実行委員会委員長
真嶋潤子

◇◇◇ プログラム ◇◇◇

《第1日》 8月16日(金) 受付:A棟1階入り口

12:00 開場 [A棟2階208]

13:00 開会挨拶 中島和子(MHB研究会会長)

大阪大学言語文化研究科長よりメッセージ <司会:真嶋潤子(大阪大学)>

13:10-14:30 【基調講演】 [A棟2階208] <司会:真嶋潤子(大阪大学)>

「外国にルーツをもつ子どもたちのために学校・教師ができること」

志水宏吉(大阪大学人間科学研究科)

: p9

14:30-14:45 休憩

14:45-15:50 【口頭発表】 [A棟1階]

第1会場 [A棟1階 101]

<司会:佐々木倫子(桜美林大学)>

1) 14:45-15:15 「母親側から捉えた母語継承意識—国際結婚を機に来日したウクライナ人女性のケーススタディー」

瀬井陽子(大阪大学大学院文学研究科日本語学博士前期課程修了生) : p15

2) 15:20-15:50 「日本人母親と日中国際児の継承日本語—北京における継承日本語教育の軌跡と展望」

柳瀬千恵美(九州大学大学院比較社会文化学府) : p18

3) 15:55-16:25 「2つのブラジル人学校における高校生の実態—ポルトガル語作文力と「アイデンティティ・テキスト」を使った日本語作文力に関する調査(中間報告)」

小貫大輔(東海大学), リリアン・テルミ・ハタノ(近畿大学) : p21

第2会場 [A棟1階 102]

<司会:友沢昭江(桃山学院大学)>

4) 14:45-15:15 「L1日本語-L2朝鮮語話者の第3言語としての英語習得」

湯川笑子(立命館大学文学部), 柳美佐(京都大学大学院人間・環境学研究科),
朴漢鍾(京都朝鮮中・高級学校), 巖康秀(京都朝鮮中高級学校) : p24

5) 15:20-15:50 「日英バイリンガル作文力—漢語使用と英語抽象語彙との関係を中心に」

佐野愛子(北海道大学), 中島和子(トロント大学名誉教授), 生田裕子(中部大学),
Haidee Thomson (Victoria University of Wellington), 中野友子(ブルックリン日本語
学園), 福川美沙(元トロント補習授業校教諭) : p27

6) 15:55-16:25 「在日ベトナム人子弟のための音韻認識を利用した正書法指導法開発の試み」

近藤美佳(大阪大学言語文化研究科), 清水政明(同) : p30

16:25-16:35 休憩と教室(校舎)移動

16:35-17:35 ポスター発表、デモンストレーション

【ポスター発表】 [B棟1階プレゼンテーションルーム]

① 「年少期来日JLP児童の低次の読みと音韻処理能力—母語話者児童との異同から—」

島田友絵(昭和女子大学) : p35

② 「レベル差を生かす試み—逆向き設計による授業計画」

中町かほる(インターナショナルスクール・バンコク) : p37

③ 「台湾における自主運営による日本語継承活動の取り組みとその課題」

服部美貴(台湾大学) : p39

- ④ 「OBC から多言語対話型評価法実践ワークショップまで —母語育成を大切にするコミュニティへの種まきとしての成果と課題—」 鈴木庸子 (国際基督教大学) : p.41

【デモンストレーション】 [A棟2階]

- ① 「世界の新しい言語教育 (IB)に対応した電子教材を含めた開発」 [A棟204]
津田和男 (国連国際学校) : p.45
- ② 「外国人児童生徒のための JSL 対話型アセスメント (DLA)」 [A棟205]
小林幸江 (東京外国語大学留学生日本語教育センター), 伊東祐郎 (同), 菅長理恵 (同), 櫻井千穂 (大阪大学, 日本学術振興会特別研究員), 中島和子 (トロント大学名誉教授) : p.48
- ③ 「継承語文献データベース (HLDB) —公開に向けて—」 [A棟209]
山本卓司 (神戸大学博士課程後期), 福川美沙 (元トロント補習授業校), 田中順子 (神戸大学), 森下淳也 (同), 中島和子 (トロント大学名誉教授) : p.50
- ④ 「ブルックリン日本語学園の実践—言語間の転移を促進する週末継承日本語プログラムのカリキュラム・授業指導案・教材作成—」 [A棟210] 中野 友子 (ブルックリン日本語学園) : p.52

《第2日》 8月17日(土) [図書館4階AVホール]

9:30 開場

10:00-11:30 インターナショナルスクール SIG (Special Interest Group) 企画:

「国際バカロレア: 国際基準として注目される教育プログラム」 <司会: 小澤伊久美>

「国際バカロレア (IB) の概要と新しい動き」 津田和男 (国連国際学校) : p.57

「The IB Primary Years Programme (PYP), The IB Middle Years Programme (MYP) の実践」

大迫奈佳江 (関西学院大阪インターナショナルスクール) : p.59

11:30-13:00 昼食休憩

13:00-14:15 海外継承日本語 SIG 企画:

「多様化する言語教育のニーズに対応する—文部科学省の施策から—」

「国際教育」と言語教育」 神代浩 (文部科学省初等中等教育局国際教育課 課長) : p.63

指定質問者: 湯川笑子 (立命館大学)、友沢昭江 (桃山学院大学)

司会・コーディネーター: カルダー淑子 (プリンストン日本語学校)

14:15-14:30 休憩

14:30-16:30 パネルセッション「母語・継承語・バイリンガル教育研究の軌跡と展望」

パネリスト

司会・全体総括 中島和子 (MHB 研究会会長) : p.67

海外継承日本語教育 カルダー淑子 (プリンストン日本語学校) : p.69

国内の CLD 児への言語教育 清田淳子 (立命館大学) : p.70

ろうバイリンガル教育 佐々木倫子 (桜美林大学) : p.71

インターナショナルスクール 大山全代 (元国連国際学校・フォーダム大学博士課程) : p.72

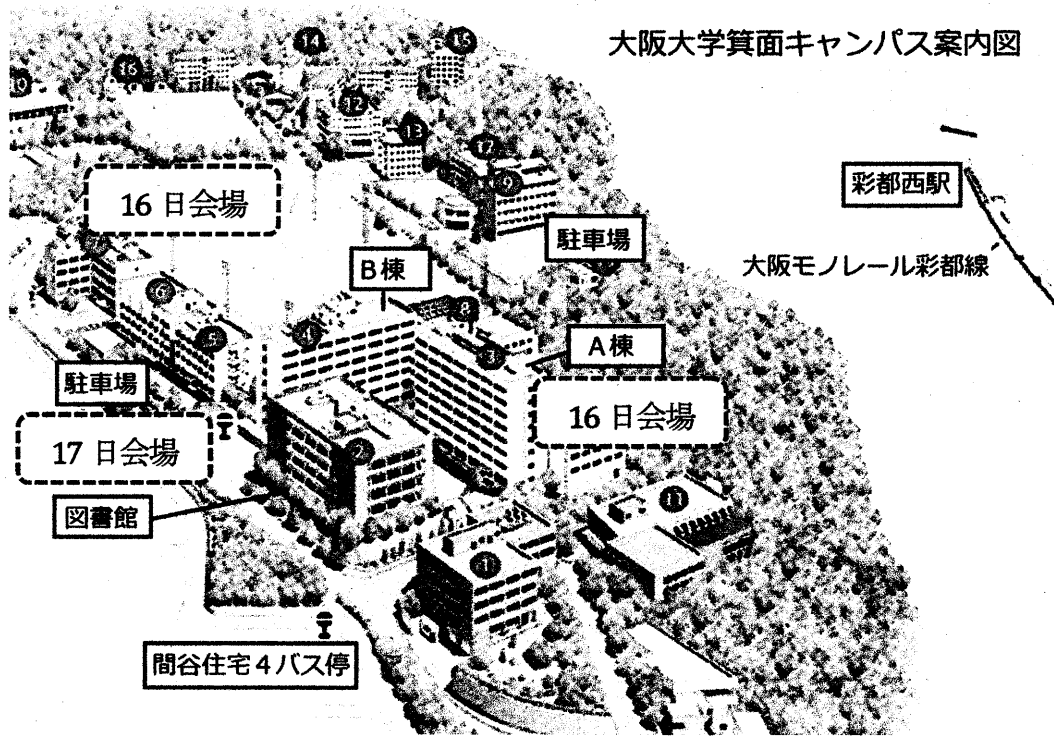
バイリンガル育成にむけての萌芽的試み 湯川笑子 (立命館大学) : p.73

(* 「CLD 児」は Culturally Linguistically Diverse Children の略です。)

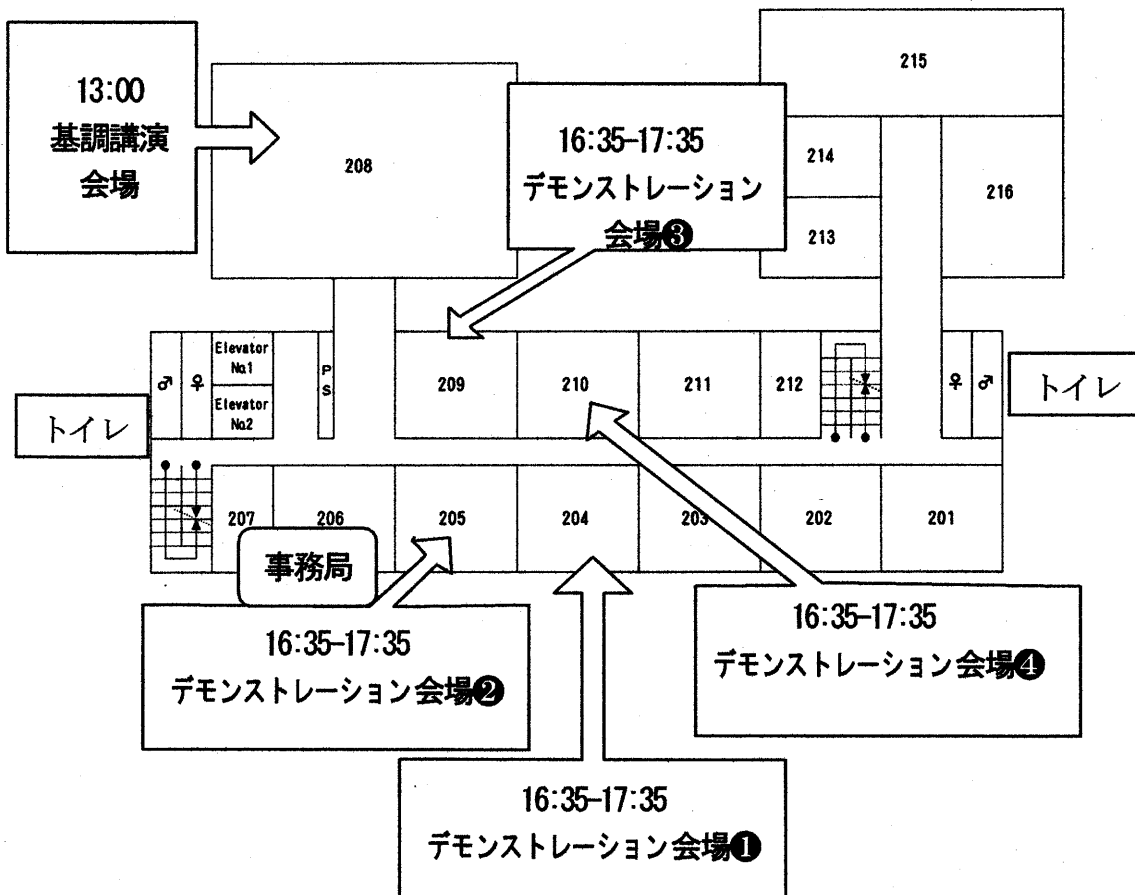
16:30 閉会挨拶 大会実行委員長 真嶋潤子 (大阪大学)

17:00-19:00 閉会后、分科会 SIG 自主企画

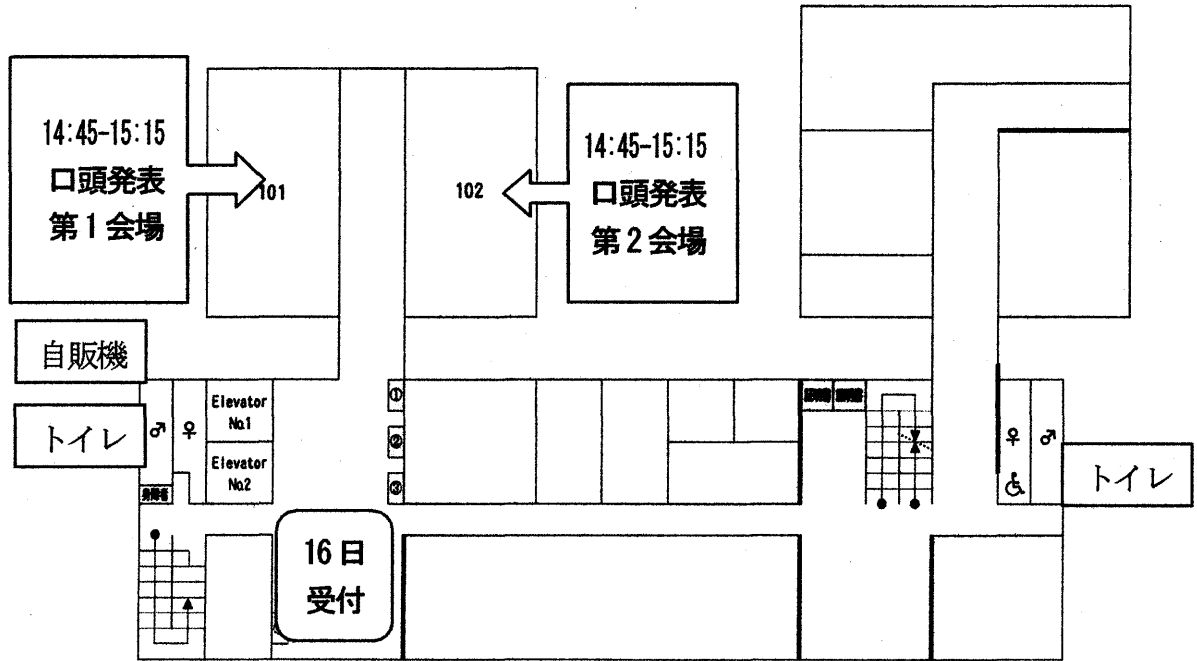
会場案内図



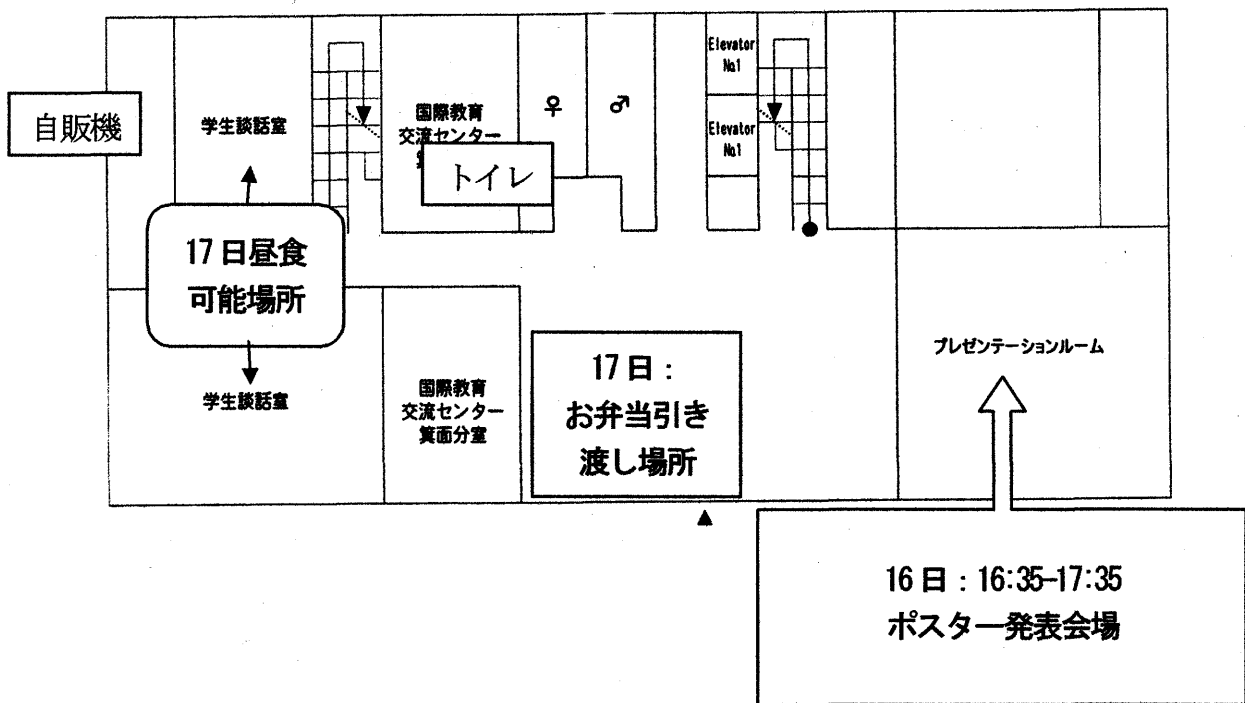
A棟2階



A棟1階



B棟1階



【基調講演】

「外国にルーツをもつ子どもたちのために学校・教師ができること」

志水宏吉（大阪大学人間科学研究科）

司会：真嶋潤子

外国にルーツをもつ子どもたちのために学校・教師にできること

志水宏吉 (大阪大学)

1. はじめに — 自己の体験から

2. ニューカマー研究その1 — 日本の学校文化

3. ニューカマー研究その2 — 「往還する人々」と「外国人学校」

4. 学力の構造 — 「学力の樹」

5. 「力のある学校」をつくる — スクールバス・モデル

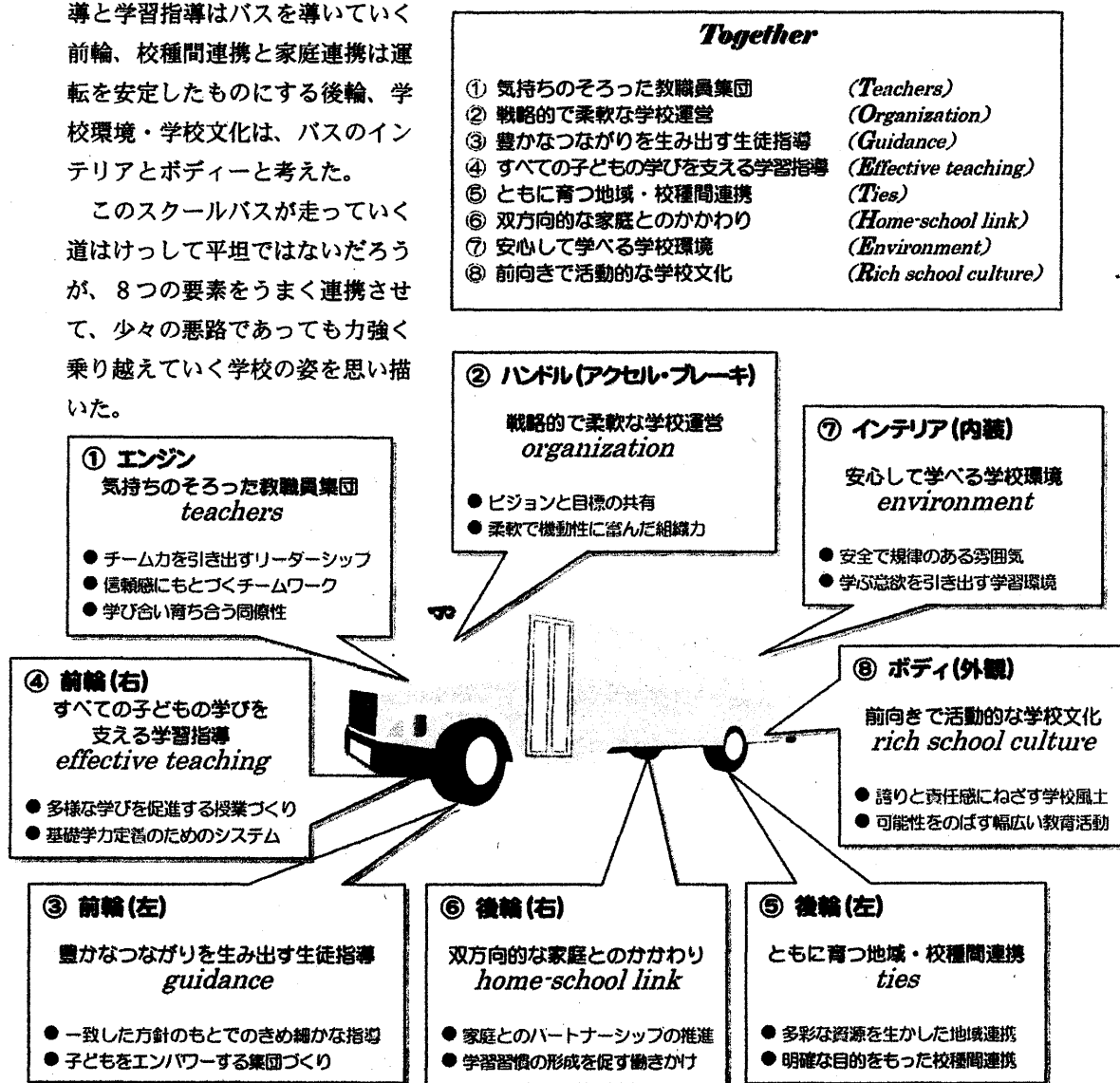
6. おわりに

スクールバスモデルの概要

私たちは、「力のある学校」が備えるべき要素を8つにまとめ、それをスクールバスのイメージでとらえることにした。下の絵が、そのモデルである。

教職員集団の強力なエンジンと学校運営のハンドルさばきをスクールバスの中心とし、生徒指導と学習指導はバスを導いていく前輪、校種間連携と家庭連携は運転を安定したものにする後輪、学校環境・学校文化は、バスのインテリアとボディと考えた。

このスクールバスが走っていく道は決して平坦ではないだろうが、8つの要素をうまく連携させて、少々悪路であっても力強く乗り越えていく学校の姿を思い描いた。



スクールバスへのガソリン補給やメンテナンス(学校への人的・物的サポート)、また道路の整備(社会的な環境整備)を受け持つ、行政の支援体制の重要性もここでは見落としてはならない。

8つの要素に示された内容は、従来でも学校経営の基本とされてきた事項だと思うが、今回私たちが調査した小・中学校においては、これらの要素がうまくかみ合い、積極的かつ効果的な教育活動が実践されていた。

(概要)

私がニューカマーの子どもたちに関する研究をスタートしたのは、1990 年代半ばのことであった。91~93 年にかけての英国での在外研究中に、私の子どもたちはイギリスの学校や社会に大変お世話になり、人生で最も素晴らしい時間を過ごすことができた。それに対して、帰国後の日本社会への再適応は、イギリスへの適応のプロセスよりも困難なものであった。イギリス人にお返しをする代わりに、日本に来る外国人およびその子どもたちのためになる研究をしたいと考え、ニューカマー研究を志したわけである。

それ以来、15 年以上にわたっていくつかの共同研究プロジェクトの代表をつとめ、何冊かの研究書を出版してきた (『ニューカマーと教育』1991 年、『高校を生きるニューカマー』2006 年、『「往還する人々」の教育戦略』2013 年、『外国人学校の社会学』2014 年出版予定、いずれも明石書店)。本講演での前半は、それらの研究において見出された知見について、具体的な事例を交えつつ紹介してみたい。

後半部分では、それらをもとに、「私たちは何をすべきか、私たちには何ができるか」というテーマについて、私なりの意見を述べたい。焦点は、「学力」の問題である。学校・教師が外国にルーツをもつ子どもたちにできる最大のことは、「彼らに確かな学力を獲得してもらうこと」である。私は、学力の構造を、「学力の樹」というたとえで把握するようにしてきた。その比喩は、外国にルーツをもつ子どもたちにこそ、最もよくあてはまると考えることができる。

日本人をふくむすべての子どもたちの学力保障に貢献しうる学校が、「力のある学校」(empowering schools) である。私たちは、大阪で見出されたいくつかの力のある学校の実践を整理し、「力のある学校のスクールバス・モデル」というものを何年か前に提案した。本講演の最後には、そのスクールバス・モデルの概要をその背景にある人権教育の精神をからめて解説・紹介し、「力のある学校」研究のもつポテンシャルについて一定の主張を行いたい。

研究発表

【口頭発表】

母親側から捉えた母語継承意識

—国際結婚を機に来日したウクライナ人女性のケース・スタディー—

瀬井 陽子 (大阪大学大学院文学研究科 日本語学博士前期課程修了生)

1. はじめに

日本における国際結婚夫婦は 1980 年代後半から急増し、多い年では年間の婚姻件数の約 15 組に 1 組が国際結婚夫婦という割合を占めるようになった (厚生労働省 2012)。2010 年には国際結婚の総数は 3 万 207 組、そのうち夫日本国籍・妻外国籍夫婦は 2 万 2,843 組で国際結婚全体の 76%を占めている。

河原 (2009) は、国際結婚夫婦の言語の選択に関し「あらゆる言語には何らかの価値があると考えられる。価値ある言語ほど夫婦間のコミュニケーションの言語として選択されやすい。」と述べ、言語アイデンティティという価値は個人的なものであり、言語が異なる二人の間での共有が難しい面があるため、実用性が優先されやすいと述べている。河原 (2004) は、国際結婚家庭における言語・文化の継承について、「女性のみが移住者である場合の子どもの母語保持の問題は、従来は関心をよばなかった。この分野は母語保持教育の研究の死角である。国際結婚という場では、父親だけでなく、母親の言語文化への関心も子どもが持つことは望ましい。子どものアイデンティティは両方の言語文化に立脚すべきであろう。」と述べ、猿橋 (2009) も父親と母親両方の言語・文化の継承が理想であることを述べると同時に、近い将来に帰国の目処がないことや、英語以外の言語、特に東南アジアの言語については必要がないとみなされがちであることを指摘している。日本と同様の国際結婚傾向がある台湾で、母語継承意識の調査を行った飯田 (2009) は、母語継承の意識は高いにも関わらず、実践できていないと答えた人は 87%にも上ることを指摘している。その理由には、経済的な理由で国になかなか帰れないこと、東南アジア諸国に対する偏見や先入観から、母語を継承することに価値を見出せないということが挙げられている。

以上のような背景から、本研究は、国際結婚を機に来日し、母語継承を実践している女性を対象に調査を行い、「母語継承意識の背景には何があるのか」そして「母語継承が実践できる要因は何か」を探ることにした。本発表では、ウクライナ出身女性 H さんのケースを取り上げる。

2. 調査概要

本研究は、半構造化インタビューによりデータを収集した。標準化されたインタビューや質問表を用いたときよりも、比較的オープンに組み立てられた (=回答の自由度の高い) インタビューの方が、インタビューのものの見方がより明らかになると期待される (フリック, 2011) からである。研究協力者は、ウクライナ出身の 30 代の女性で、2 年半の間に 5 回のインタビューを行った。調査開始時、H さんは来日 5 年目で娘の年齢は 3 歳であった。インタビューは文字化し、話題ごとに意味の解釈をつけ、分析の結果をストーリーの形で記述した。

3. 結果

H さんは、娘には母語であるロシア語ができるようになって欲しいという思いから、娘が産まれた時からロシア語だけで話しかけてきた。H さんが娘にロシア語だけを話そうと思った理由は、主に 4 つ挙げられる。

1、自分は成長した娘と日本語で全てが話せるほど日本語が上達しないだろうという思い。H さんは、自分はロシア語ほど日本語が話せるようにはならないと感じている。感情的なことを伝えるだけでなく、ウクライナの歴史や戦争の話など、H さんが大切だと思うこと、複雑なことを将来娘にきちんと話すためには、子どもの時からロシア語で話し、娘がなんでも理解できるように育てることが必要だという意識を強く持っている。

2、母語であるロシア語は H さんと娘を繋ぐ糸だという考え。H さんは、子どもは何かがあった時に必ず親に相談しないとイケない、黙っているのは良くないという考えを持っている。子どもに何か問題があれば、守るのは親で、日本の学校に通う娘が、将来、何かあった時に何でも話せるようにロシア語でコミュニケーションを取ることが大切だと考えるようになった。

3、子どもの時からロシア語を教えないと勿体ないという考え。H さんの夫はロシア語を勉強していたが、次第に話さなくなっていった。ロシア語は大人になってから学ぶのでは発音が難しいと言う夫の話を聞き、子どもの頃から教えなければと思うようになった。また、夫も自分の学習経験から H さんが娘をロシア語で育てることに賛成している。

4、ロシア語圏出身の友人の話。H さんには、ロシア語を母語もしくは第二言語とする国出身で、日本に住んでいる友人がたくさんいる。その友人の多くが国際結婚を機に来日した女性で、中には子どもとの会話をロシア語ではなく、日本語で育て、後悔したという人もいれば、子どもが高校生になるまで家庭内の言語をロシア語に保った人もいる。その話を聞き、H さんは母語継承を実践することにした。

以上の理由で、母語継承を実践している H さんだが、周りの人みんなが協力的というわけではない。近所に住む義母に娘を預けた際、娘はまだ日本語とロシア語の区別がつかず、義母に向かってロシア語を話したことがある。驚いた義母は、H さんにできるだけ日本語を使って子どもと会話するようになると言うようになった。また、日本で暮らす上で必要な気配りについてもよく注意される。それは、H さん親子が日本人数人と話す場合は、周りに気を配り、他の人も分かる日本語で娘と話すようにというものである。H さんは、日本の文化は理解しているものの、自分が大切にしている子どもへの言語選択は譲れない部分であり、自分の意見を義母に伝えそれを実行するための努力をしている。母語継承に反対する声もある中で H さんが母語継承を実践できているのは、H さん自身が強い気持ちを持っていること、また一番身近にいる夫がロシア語を話すことに賛成しているのが実践における大きな要因と言える。

4. 考察

H さんの母語継承意識の背景には、1) 自分は日本語がロシア語ほど上達しないと考えている、2) ロシア語は母として娘を守るために大切なものである、3) ロシア語を教えるには子どもの時から教えないと勿体ない、4) 同じ立場で子育てをしている友人の経験を聞いた、という 4 つの理由がある。その実践の背景には H さん自身の強い意志と夫の理解がある。

1 節で述べたように、国際結婚家庭の言語選択において、言語の実用性だけを優先するのではなく、言語アイデンティティが尊重され、子どもが父親と母親両方の言語・文化を継承することが理想的である。本研究では、子どもの立場からではなく、親の立場から母語の継承について捉えた。その結果、親の立場から考えても母語の継承は重要であることが明らかになった。H さんの場合、ロシア語は「母親としての役割を果たすため」になくなくてはならないものであり、これは、言語の実用性や帰国の有無に関わらず、個人のアイデンティティを尊重するという意味で、重要であるということが言える。また、母語継承意識を持ち、それを実践するには家族の理解が欠かせないこと、そして同じ母語圏のネットワークも大きな支えとなっている点についても強調したい。

引用文献

- 飯田美郷 (2009) 『台湾における外国籍配偶者の言語使用意識と母語継承意識—嘉義縣民雄郷居住のベトナム出身の女性を中心とした事例研究—』東海大学日本語文学系研究所修士論文 (未刊行)
- ウヴェ・フリック (2011) 『新版 質的研究入門—<人間の科学>のための方法論』東京：春秋社
- 河原俊昭 (2004) 「在住フィリピン人女性の新しい言語アイデンティティ」小野原信善・大原始子 編著『ことばとアイデンティティ：ことばの選択と使用を通して見る現代人の自分探し』東京：三元社 pp.177-200
- 河原俊昭 (2009) 「国際結婚の言語を考える」河原俊昭・岡戸浩子 編著『国際結婚 多言語化する家族とアイデンティティ』東京：明石書店
- 猿橋順子 (2009) 「国際結婚外国人女性の支援を考える—言語管理とエンパワメントの視点から」河原俊昭・岡戸浩子 編著『国際結婚 多言語化する家族とアイデンティティ』東京：明石書店
- 厚生労働省「人口動態調査 夫婦の国籍別にみた年次別婚姻件数」 [http://www-stat.go.jp/SG1/estat/Listdo?lid=000001099728](http://www.stat.go.jp/SG1/estat/Listdo?lid=000001099728) (2013 年 5 月 17 日アクセス)

日本人母親と日中国際児の継承日本語 ——北京における継承日本語教育の軌跡と展望

柳瀬千恵美 (九州大学大学院比較社会文化学府)

1. はじめに

近年のグローバル化の急速な進展は、海外継承日本語教育の拡大と多様化をもたらした。これまでの研究の枠組みでは捉えきれない様相を見せている。

北京では、母親が日本人で父親が中国人である日中国際結婚家庭の子どもたちのための継承日本語教育活動が、延べ十数年にわたって続けられている。その活動は時代とともに変化する環境やニーズに柔軟に対応変化し、「進化」してきたと思える。活動は現在、公的支援なし、専門の教師なし、実費のみ徴収で、純粋に親によるボランティアで成り立っている。こうした基盤の弱さは、これまでの研究では継承語教育にとって克服すべき問題であるとされてきたはずである。にもかかわらず北京でのこの活動は長期に存続しているばかりでなく、逆にその基盤の弱さが肯定的に評価されている側面すらある。ここに新しい継承日本語教育への展望、ひいては継承語教育一般にも適用できるモデルがあるのではないかと考える。

2. 先行研究および研究目的

アメリカでの継承語教育について、Shibata(2000)は、民族言語活力(EV)の低い地域においては、親とコミュニティが協力する週末学校が、継承語教育を行う有効な方法の一つであるとしている。そして、週末学校のための必要条件として、(1) 日本語教育の重要性に対する認識と計画を実行に移すリーダーシップ、(2) 日本語使用の機会と文化行事の体験を提供するコミュニティ、(3) 日本語教授法や教材などの専門的資源、(4) 親と子どもに共有される日本語学習の動機付け、の4つを挙げている。また Siegel(2004)はこの4つの条件に加えて、生徒募集のためのソーシャルネットワークと組織運営のためのポリシーの2つを挙げている。

一方アジアでは、深澤(2010)はバンコクにおける「バイリンガルの子どものための日本語教室」という継承語教育を「親とボランティアが創る」と紹介している。そして、この教室は子どもと親が経験を共有する「場」とし、親が中心となって教育の場を創っていくことが実際的であると指摘している。川合(2007)もチェンマイで親が行う継承日本語教育を積極的に評価している。本研究は、同じく親が創る北京での継承日本語教育の活動の軌跡を総括し、21世紀型継承日本語教育のあり方を考えることを目的とする。

3. 研究の方法

調査は、主として当時の記録資料、会員に対するアンケート調査及び運営メンバーへのインタビューによる。記録資料は、活動のお知らせと報告、会計及び名簿、メーリングリスト掲示板の内容である。アンケート調査は、主として子どもの言語背景、

親の期待、活動に関するもの等を質問項目とした記述式のもので、今年 5 月末メーリングリスト上で実施した。インタビューは、同時期に座談会によるグループインタビューと、現運営メンバー 3 人に個人インタビューを実施した。

4. 結果と考察

現在の活動に登録している子どもたちは 1 歳前後から小学校中学年まで 50 名近くに上る。月に一度週末 2 時間半を基本に活動、活動準備は運営メンバーの母親十数名が役割分担し、メールで相互に相談し調整している。また、活動の連絡は専用のメーリングリストを活用して、場所や時間、活動の主な内容、持ち物、注意事項などを会員に知らせ、出欠の連絡も行う。

活動はおおよそ幼稚園入園前、幼稚園児、小学生の 3 つのグループに分け、それぞれ担当の複数の母親が活動計画を立て、全体活動との調整を経て決定される。全体活動は季節ごとの文化や行事をテーマに工作や体を動かす活動内容で、全体活動の前後に各グループは個別の活動を行う。小学生グループは毎回課題の日記を提出、国語の教科書や手作りの教材を使って勉強を行っている。幼稚園グループや入園前グループも、それぞれの発達段階に合わせて日本語習得に繋がる活動を行っている。

しかし、最初からこのような運営体制だったのではなく、試行錯誤の末辿り着いた結果と言える。そこで、北京での十数年にわたる継承日本語教育の活動を 3 期に分けて、その軌跡を追うことにする。それぞれの段階は、運営メンバー及びシステムの違いだけではなく、継承日本語教育を取り巻く時代・環境の違いも考慮に入れている。

[1] 「日本語と日本文化のための子ども会」(2000 年 12 月～2003 年 3 月)

一人の日本人母親の「子どもが日本語を忘れていく」という訴えが、当時の日本大使館広報文化センター担当者の共感を呼び、同センターからの有形無形の援助の下に「日本語と日本文化のための子ども会」(以下子ども会) がスタートした。月 1 回 2 時間の子ども会は多様な背景を持った子どもで賑わい、日本人母親やボランティアによる日本語授業も始まった。しかし外交問題や大使館担当者交替により援助が打ち切られ、その後場所を移して継続したものの、雑多な大所帯の運営に行き詰まり、子ども会は幕を閉じた。

[2] 「ニッポン塾」試行錯誤期 (2004 年 6 月～2010 年 5 月)

子ども会に参加していた子どもの親たちが、新たに子ども会を始めることになった。国際交流基金の場所提供、北京在住の日本語教師のボランティアの協力を受け、名称を「ニッポン塾」と改めた。しかし、任期のある日本語教師の帰国によりニッポン塾は親の自主運営を余儀なくされ、また国際交流基金の場所提供も不安定になった。こうした困難を乗り越え継続できた大きな要因は、対象を日中国際結婚家庭の日本人母親をもつ子どもに絞り、母親どうしの交流で相互理解を育み協力体制を築き、「細く長く」という運営ポリシーを共有していったことにあるというのがメンバーの共通認識である。

[3] 「ニッポン塾」現体制移行期 (2010 年 5 月～現在)

子どもの成長により運営メンバーが交替したが、「細く長く」のポリシーは受け継がれた。新メンバーは働く母親が多く、忙しい時間を割いていかに協力してニッポン塾を運営していくかには幾つかの工夫が必要であった。運営メンバーの拡大と各人の負担軽減、メール交換による意思疎通、「自分にできることをやる」式の自主参加型発想がうまく機能していった。

今年 6 月、国際交流基金から今後場所の無償提供ができないという通告を受けたが、公的施設使用のために活動内容を変えるぐらいなら、よりよい活動のために公的施設は要らないという選択をした。現在ニッポン塾は有償の新たな場所を見つけ、自らのための継承日本語教育に取り組んでいる。

継承語教育を取り巻く時代や環境の変化の点から考察すると、中国の経済発展に伴う家庭の経済力向上、IT の発展により通信手段や教材・教育関連情報入手が便利になったこと、バイリンガリズムに関する知識の浸透などが活動に及ぼした影響は非常に大きい。こうした環境改善が母親による継承語教育活動を可能にし、さらに母親の継承語教育への関わりが自ら日本語教育について学んでいこうという姿勢を生み出している。卒塾後の子どもたちの自立的継承日本語学習はこのような母親の自立的学習経験に支えられていく。ニッポン塾は子どもだけではなく、母親も相互学習する場となって継承日本語教育に相乗効果をもたらしていると言える。

5. 結論

教育を専門とする学校で教師が教えることがより効率的であるかもしれないが、そうした条件が整わない世界各地で継承語教育を行うとすれば、より現実的で効果的な方法も検討されているのではないかと考える。さらにそれは、学校で行う継承日本語教育が抱える問題を解決する道筋を示すことができるのではないかと考える。ニッポン塾を例に、学校教育とは対照的に、小規模で臨機応変な自立型の生涯学習モデルのようなものが、グローバル化時代の継承日本語教育の一つの形態として考えられるのではないだろうか。

主要参考文献

- Shibata, S. (2000). Opening a Japanese Saturdays school in a small town in the United States, Community collaboration to teach Japanese as a heritage language. *Bilingual Research Journal*, 24, 465-474
- Siegel, S. Y. (2004). A case study of one Japanese heritage language program in Arizona. *Bilingual Research Journal*, 28, 123-134
- 川合友紀子 (2007). 「チェンマイにおける継承語としての日本語教育への取り組み」『日本語教育と異文化理解』 6, 41-50
- 深澤伸子 (2010). 「親とボランティアが育る継承語教室の「意義」と「可能性」—タイの教室に参加してきた経緯から」(早稲田大学大学院日本語教育研究科修士論文), 『アジャルト』 33, 35-38

2つのブラジル人学校における高校生の実態—ポルトガル語作文力と「アイデンティティ・テキスト」を使った日本語作文力に関する調査 (中間報告)

小貫大輔(東海大学)、リリアン・テルミ・ハタノ(近畿大学)

1. 問題意識と調査の目的

日本に住むブラジル人家庭が子どもをブラジル学校に通わせる理由として、ブラジルで進学するのに役立つ、ポルトガル語で勉強できる、ポルトガル語の勉強ができる、が上位にあげられるが(小内、2009)、ブラジル学校で学んだ後にブラジルに帰国・移住しないものも増加している(川口・丸井、2013)。日本の(公立)学校に通った子どもは日本語、ブラジル学校に通ったものはポルトガル語のモノリンガルという極端な選択になってしまいがちな中、これらの子どもたちをポルトガル語も日本語も使える言語資源として、将来日本にもブラジルにも貢献できる人材として、日本の社会がしっかり育てる必要がある。

本研究は、以上のような問題意識のもと、ブラジル学校で学ぶ高校生たちの2言語習得状況と、彼らの自己認識・アイデンティティの実態を調査するための小規模パイロット調査である。研究が目標とするのは、①言語習得の実態(ポルトガル語と日本語の作文力)、②自己認識・アイデンティティ、③両者(①と②)の関係の3点について把握することである。

2. 先行研究

日本に住むブラジル人高校生についての研究には言語環境について調べたものがあるが、言語習得度についての研究となると自己申告、自己評価に基づいたものがほとんどであり、言語能力を客観的に測って分析するという研究はまれである。

本研究では、ブラジル学校の高校生の日本語作文力が低いことを予想して、彼らの力を最大限引き出すためにアイデンティティ・テキストを使った。カミンズはアイデンティティ・テキストをマイノリティ言語の児童生徒たちが「自分のアイデンティティをより前向きに映し出す鏡のような役割」を果たすものとして捉え、それを可能にするためには「文章でも、口頭発表でも、映像でも、ミュージカルでも、複数のメディアの組み合わせ」で様々な形式を用いて表現し、それを多くのオーディエンスと共有し、肯定的なフィードバックをえることが大切であると述べている(カミンズ・中島、2011 : p108)。本研究では日本語による作文や口頭発表に必然性を持たせるために、日本人大学生たちの協力をえてオーディエンスとなってもらい、高校生たちが日本語で自分を表現することをサポートしてもらった。

3. 調査の方法

本研究は、東海大学文明研究所の助成により 2012 年度-2013 年度の 2 年計画で実施するパイロット調査であり、2013 年 2 月に言語環境アンケート調査とポルトガル語作文力調査、同年 7 月に日本語の作文力調査を実施した。

- a) 対象：2月と7月の両方の調査に参加したのは、岐阜県と茨城県の2校のブラジル学校に通う高校1～3年生の計70名であった。高校生を対象としたのは、本人に自分が育った言語環境について振り返ってもらうことで、言語環境が2言語の習得にどのような影響をおよぼすかについての考察をえることを狙ったためである。A校では50名、B校では20名が参加、そのうち男子生徒は34名、女子生徒は36名、またブラジル生まれは48名、日本生まれは22名であった。
- b) 調査方法
- ① 言語環境についてのアンケート：名前・生年月日・住所などの基礎的データの他に、家族やその他の身近な人との会話で使用する言語、言語環境を含む成育歴を記入し、ポルトガル語と日本語の使用状況・能力について15項目からなる質問に答えてもらった。
 - ② ポルトガル語作文力調査：「日本を知らない人に日本のことを説明してください」という指示を与え、40～45分の授業時間の中で書いてもらった。
 - ③ アイデンティティ・テキストを使った日本語作文力調査：3～4名の小グループに分かれて日本人大学生1～2名の協力者たちと一緒に作業。絵と(可能な範囲での)日本語の作文で自己紹介を準備した後(できない場合は英語、またはポルトガル語)、それを口頭で発表してもらった。同時にそれをビデオで記録した。

4. 結果と考察

調査の対象となった70名の高校生の成育歴は実に多様で、「日本生まれ(日本育ち)」が7名、「ブラジル生まれ」が32名(6歳以前に来日：13名、7歳～10歳で来日：7名、11歳～17歳で来日：12名)、「日本とブラジルとの間を行ったり来たりして育ったもの」が31名(ブラジル生まれ：16名、日本生まれ：15名)であった。

ポルトガル語の作文力については現在分析中で、本稿で詳しく触れることはできないが、全員が何らかの作文を創出していた(産出量にして37語～397語、平均値は183語)。それに対して、日本語の作文は個人差がたいへん大きく、まったく何も書いていないものから、日本人と見劣りしない作文まで様々であった。それを得点化したところ、概ね以下の3つのグループに分類できた。

- 高得点(日本人並ないしそれに準ずる日本語作文力がある)：15.7%(11名)
- 中得点(外国人としての日本語ではあるが十分よくわかる)：42.9%(30名)
- 低得点(日本語での作文なし、又は極めて限られた日本語)：41.4%(29名)

上記3つのグループの間でポルトガル語作文の産出量に大きな差はなかったが(それぞれ平均で162語、210語、165語)、日本語作文の産出量には大きな差があった(それぞれ平均で275字、115字、16字)。他方、日本語に続けて(あるいは日本語の代わりに)英語を使って作文を仕上げたものもおり(中得点者のうち2名、低得点者のうち10名)、調査協力者の日本人大学生たちと、自分なりの戦略をもってコミュニケーションを取ろうと工夫する様子が見られた。

日本語作文高得点者のグループには日本の公立学校経験者が多く(11名中9名、平均で4.1年間在学)、その他のグループには少ない(中得点者が30名中3名、低得点者が29名中2名)という点が目立つ特徴であった。滞日年数では高得点者と中得点者の間にほとんど差はなかったが(それぞれ平均で123年と114年)、低得点者は短い傾向があった(平均8.1年)。

対象生徒の大部分が十分な日本語力を持たない中、日本語の作文力調査では、絵、作文、(ビデオに向けた)口頭発表という複数の表現方法を使ってアイデンティティ・テキストを創出してもらった。単に調査に回答するためではなく、日本人の大学生たちと一緒に作業し、彼らに「向けて」自分を紹介する形をとったことが、対象生徒から日本語を引き出す、あるいは(英語使用も含めて)日本人に向けてのコミュニケーション戦略を引き出すことにつながったと言えるだろう。

ポルトガル語の作文については、その内容を見ると、ブラジルと日本の生活環境の違い、子どもたちが抱く希望や不安、心配事が描かれている。日本の様々な部分を好意的に紹介しているものが多く、先進技術、治安の良さ、人々が礼儀正しいこと、他人を尊重すること、戦後の焼け野原から努力して発展してきたことなどを絶賛していた。他方、完璧ではなく悪い点もある社会であると指摘するものもあり、差別やいじめ、特に外国人が置かれる厳しい労働環境、コミュニケーションの困難さと友達を作ることの難しさ、特に日本語を習得することの難しさに焦点があてられていた。アイデンティティに関して言えば、ブラジル人としての視点での語りが大半であったが、長期間日本に在住して生活の基盤が日本にあり、日本の生活に慣れている生徒の中には、日本を離れたくないという気持ちを抱いているものもいた。そのような生徒の作文には、ブラジルに多くの親戚や友人がいることから、ブラジルを知りたい、ブラジルに行きたい・帰りたいという、日本とブラジルの間で揺れる感情が鮮明に現れていた。「他の文化からいい部分を取り入れる権利がある」という表現を用いた生徒もおり、多文化間で成長していることが、社会を批判的に見る力を育む契機になっていることがうかがえた。

謝辞：本研究では、計画段階から調査の実施、結果の分析にいたるまで中島和子氏（トロント大学名誉教授）から多大な協力をえた。この場を借りて深く感謝したい。

参考文献

- 小内(2009)『在日ブラジル人の教育と保育の内容(講座トランスナショナルな移動と定住一定住化する在日ブラジル人と地域社会 第2巻)』お茶の水書房
- カミンズ(2011)「マイノリティ言語児童・生徒の学力を支える言語心理学的、社会学的基盤」カミンズ・中島『言語マイノリティを支える教育』慶応義塾大学出版会、pp.85-115
- 川口・丸井(2013)「在日ブラジル人生徒とその保護者の将来計画とは—ブラジル人学校での調査から」『愛知教育大学研究報告・人文・社会科学編』62輯、pp.27-32

L1 日本語-L2 朝鮮語話者の第 3 言語としての英語習得」

湯川笑子(立命館大学文学部)・柳美佐(京都大学大学院 人間・環境学研究所)
朴漢鍾(京都朝鮮中高級学校)・巖康秀(京都朝鮮中高級学校)

1. はじめに

1970 年代以降、第 2 (L 2) 言語習得は第 1 言語 (L 1) 習得とは別の枠組みで研究対象とされるようになってきたが、一般的に、3 番目、4 番目の言語習得をも含む包括的な概念にとどまっていた。1980 年代以降、多言語習得が 2 言語話者とは異なり、母語以外にも影響を受けるメカニズムであることを認知して、第 3 言語 (L 3) 習得あるいは追加言語 (additional languages) 習得という用語で区別し、別途その状況に即した研究が進むようになってきた (DeAngelis, 2007; Cenoz, Hufeisen and Jessner, 2001; Ringbom, 2007)。

日本に住む中学生、高校生の英語習得が、実際には L 2 ではないというケースは少数ではあるが存在する。本研究では、その事例として、朝鮮学校 (日本語 L 1 話者に対して朝鮮語イマージョン教育を行っている学校) の英語学習者を取りあげ、彼女らの英語習得の特徴をとらえようと試みた。

2. 先行研究

多言語話者がそれまでの複数の言語の影響をうけながら次の言語を習得していく際に関与する変数として、DeAngelis (2007, p. 21) は次の 7 つをあげている。つまり、「言語間の距離」、「目的言語 (TL) の習熟度」、「(TL 以前に習得した) ソース言語の習熟度」、「使用時期が最近であったかどうか」、「(ソース言語が外国語の場合) その外国語に触れた年数や言語環境に居住した長さ」、「習得順序」、「(言語使用) コンテキストがフォーマルかどうか」がそれである。

上であげた変数のうち、「言語間の距離」に焦点をあて、日本における L 3 習得を研究した事例に、Nakamura (2013) がある。Nakamura (2013) は、L 3 として英語を学習する朝鮮語バイリンガルの生徒を研究対象に、L 2 としてすでに朝鮮語を習得していることが L 3 として英語の音声の学習を行う際に有利に働いていることを明らかにした。朝鮮学校で学ぶ高校 1 年生に、英語らしいシラブル構成をもっている非単語を読む課題を課したところ、総合的な英語力の点では差のない日本語モノリンガルの高校 1 年生と比べて、有意な差をもって英語らしい発音で単語を読めることが分かった。総合的な英語力との相関がなかったことから、子音で終わる朝鮮語のシラブル構成のしくみや、表音文字の使用などに影響された結果であろうと解釈できる。

本研究は、この研究の継続研究として、京都朝鮮中高級学校の中学 1 年生から高校 3 年生が、L 3 英語学習で正確な英語発音に関する知識をどの時点で身につけるのか、それが日常の英語授業での指導や様子とどう関係があるのかを明らかにする。

3. 研究課題

本研究は、次の 2 つの問いに答えることを目的とする。

- (1) 閉音節と子音連結で構成される非単語を母音挿入なしに読む能力、および英語の文字と音との対応のルールを理解して英語らしく読む能力は、朝鮮学校の中学高等学校の計 6 年間の間で、どのように変化するのか
- (2) 生徒らの中学校での英語指導と英語の音韻認識との間にどのような関連があるのか

4. 研究方法

4.1 研究参加者

関西の 1 校の朝鮮中高級学校の生徒のうち、中学 2 年生 (29 名)、中学 3 年生 (36 名)、高校 1 年生 (33 名)、高校 3 年生 (37 名) の計 135 名。高校 1 年生は先の Nakamura (2013) で 2012 年 10 月に収集したデータを使用し、他は 2013 年 4 月に収集した。したがって、中学校入学したのち、英語を学習し始めて、1 年後、2 年後、3.5 年後、5 年後の 4 時点で観測したことになる。研究課題 (2) に関しては、中学校授業の観察および、中学校担当教員にインタビューを行った。

4.2 データ

Nakamura (2003) が使用した 35 語のうち、正解とされる読みが複数考えられる 5 語を除き、次の 6 つのカテゴリーの語を使用した。

- ① 朝鮮語にも語末にパッチムとして存在する音素を語末に含む単語 (KCVC) :

poc, det, kup, lim, sal, tung

- ② 朝鮮語では語末にこない音素を語末に含む単語 (CVC) : buz, pid, keb, wod

- ③ 子音が語頭で 2 つ連続する単語 (CCVC) : stac, tred, gnil, flocc, plad

- ④ 子音が語末で 2 ないし 3 つ連続する単語 (CVCCC) : rompt, sists, ciffs,

welks, relms

- ⑤ サイレント e (最後の e を発音せず、その前の母音が長母音化する) のルール :

Fite, rute, gane, kole, beme

- ⑥ 二重音字 : whell, chadd, phat, shon, thred

これを、調査者のいる部屋に個別に呼び入れた生徒に文字として示し、実在しない単語ではあるが、「英単語」であるとみなして発音することを求め、録音した。

4.3 分析 :

まず、①②③④については、子音の後に母音挿入がないかどうかについて、⑤⑥に関しては、それぞれのルールに従った音素を発音できたかどうかにて特化して応用言語学の専門家である日英語二言語話者と日英朝鮮語三言語話者が採点した (得点 A)。さらに、その点を含み、それぞれの非単語全体を正しく発音できたかについて別の採点をした (得点 B)。その上で、カテゴリー毎の個人得点を出し、4 グループ内で、差

があるかどうかを調べた。中学校担当教員と授業観察により、特に発音指導に関する方法上、特筆すべき点がないかどうかを探った。

5. 結果と考察

得点 A の記述統計は以下の表のとおりである。分散分析と多重比較 (TukeyHSD) で調べたところ、4 つの学年間の差はどのカテゴリーにも存在した。その差が生じる分岐点は、KCVC, CVC, CVCC の 3 つについては中 2 とそれ以降の間にあり、他の 3 つのカテゴリーについては、中 3 とそれ以降の間にあった。これを Nakamura(2013)の結果と総合すると、L2 朝鮮語にあるシラブル構成や表音文字の使用から生じたと考えられる、より明確な音素認識が認められるには、英語を本格的に学び始めてから 2 年ないし、3 年かかるということが分かった。紙面の都合上、その他の結果は当日発表する。普段検証されることもなく単に負担が増すのではないかと考えられがちな L3 習得の利点と経過が明らかになることは学習者の多言語習得への励みになろう。

	学年	度数	平均値	標準偏差		学年	度数	平均値	標準偏差
KCVC	中2	29	.436	.437	CVCCC	中2	29	.344	.287
	中3	36	.722	.311		中3	34	.470	.307
	高1	33	.691	.331		高1	33	.557	.263
	高3	37	.797	.263		高3	36	.588	.278
	合計	135	.674	.337		合計	132	.497	.296
CVC	中2	29	.310	.338	サイレントe	中2	29	.351	.281
	中3	36	.576	.386	中3	36	.450	.215	
	高1	33	.545	.377	高1	33	.587	.282	
	高3	37	.689	.355	高3	37	.632	.268	
	合計	135	.542	.385	合計	135	.512	.281	
CVCC	中2	29	.420	.279	二重音字	中2	28	.521	.226
	中3	36	.650	.245	中3	35	.617	.183	
	高1	33	.703	.245	高1	33	.842	.147	
	高3	35	.657	.320	高3	36	.766	.216	
	合計	133	.615	.290	合計	132	.693	.228	

表1 カテゴリー毎、学年ごとの平均 (得点①のみ)

引用文献

- Angelis De, G. (2007). *Third or additional language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters
- Cenoz, J., Hufeisen, B., & Jessner, U. (Eds.), (2001). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters
- Nakamura, A. (2013). L3 English acquisition of Korean-Japanese bilingual students: phonological awareness and word reading. *An Anthology of Selected Research Papers Submitted in the Academic Year of 2012 to the Graduate School of Language Education and Information Science, Ritsumeikan University, Vol.6, 23-47.*
- Ringbom, H. (2007). *Cross-linguistic similarity in foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters

「日英バイリンガル作文力—漢語使用と英語抽象語彙との関係を中心に」

佐野愛子 (北海道大学)・中島和子 (トロント大学)

生田裕子 (中部大学)・Haidee Thomson (Victoria University of Wellington)

中野友子 (ブルックリン日本語学園)・福川美沙 (元トロント補習授業校教諭)

1. これまでの研究の成果と本研究の目的

2010 年 12 月にトロント補習授業校の協力を得て日英バイリンガルの子どものための二言語での作文能力についての調査を始めた。その分析結果についてこれまでいくつかの学会で報告してきたが、その中で見えてきたのは、カミンズ(1981)の二言語相互依存仮説で提唱されたように、認知的に高度な質的部分に関わる作文力は、日本語と英語ほど典型的に異なる二言語においても深くかかわりあっていること、また、そうした関係性は年齢の高い群においてより顕著であることである。

さらに、使用された漢字数(総数と異なり漢字)と、日英両言語における作文力の様々な側面との関係を見たところ、作文力の質的な側面や産出量、語彙の多様性、表記誤用については、日本語ばかりでなく、英語におけるこれらの側面とも中程度以上の相関がみられた。またバイリンガル作文力の内部構造を見る因子分析では、日本語で2因子(「日本語作文力」と「日本語力」)が抽出され、漢字総数は前者に、異なり漢字数は後者に負荷、英語では3因子(「英語作文力」「表記の正確さ」「英語力」)が抽出され、漢字総数と異なり数は「表記の正確さ」に負荷していた。以上から、漢字力は単に表記面にとどまらず、認知面に深く関わっていることが示唆された。

本発表の目的は、2言語の関係についての考察をさらに深め、アカデミックレジスターの発達という観点から、実際に使用された漢語と、英作文で使われたアカデミック語彙との関係を見ることである。特にこの関係性を年齢グループとバイリンガルタイプ別に検証する。英語の抽象語彙と同時に、日本語作文において漢語も適切に使えるようになることは、海外で育つ継承日本語学習者にとってもっとも大きな試練と言える。

2. 分析の方法

日本語の作文の漢語については、まず日本語辞書 UniDic-MeCab に基づいて形態素解析を行うソフトウェアツール「茶まめ」(Ver. 1.71) を用いて特定した。その後、さらにアカデミックレジスターの一部と見なしうる漢語のみを手作業で選別した¹。英語の作文における同様の指標としては、Vocabprofile Kids (<http://www.lexutorca/vp/kids/>) を用いて英語圏での児童が高い頻度で用いる高頻度語彙2500以外の語彙をプレ・アカデミック語彙(PAW)と名づけて、これをカウントした。英語の文章一般における頻出2000語(Nation, 2001) (最頻出1000語を除いたもの) についても同様にカウントした(K2)。年少者の作文

¹UniDic は分析によるゆれが生じることを防ぐために国立国語研究所の規定する「短単位」に基づいているために、特に書き言葉らしい語彙の発達を見る観点からはやや不適切な部分が残る (例えば「多民族国家」を「多」「民族」「国家」の3語とみなすなど)。

において何をもってアカデミック語彙またはそれにつながる語彙とみなすかと言う点については、いまだ確実な指標に関する定見はない。現在様々な指標を使いながらその妥当性を検証しているところであるが、現時点で最も有効であると考えられるこれらの指標を用いた分析結果を報告したい。

3. 結果と考察

まず、漢語の使用については、名詞、副詞、動詞、形容動詞の使用に注目して観察した。小1～中3までの作文で用いられた漢語は一貫して名詞が圧倒的な割合を示し、その傾向は学年が上がるに従ってさらに強まっていくこと、また、そのほかの品詞の漢語については、ほぼ同じ割合で年齢と共に少しずつ増加していくことがわかった。

さらにこれらの中からアカデミック語彙につながる語彙と認められるものをカウントし、英語における同様の語彙の語数との相関を見たところ、中程度以上の相関 ($r = .561^{***}$) が認められた。更に滞在年数を統制して年齢グループ別に日英のプレアカデミック語彙使用数の関係を見ると、8歳未満のグループ(N=47)では有意な相関は認められず、8歳以上11歳未満のグループ(N=98)では $r = .384^{***}$ と弱い相関であるのに対し、11歳以上のグループ(N=97)では $r = .534^{***}$ と最も高かった。

また、二言語の発達度合いの組み合わせによって4つのバイリンガルタイプ (JHEH, JHEL, JLEH, JLEL) に分け、それぞれのグループにおける漢語とPAW語彙・K2語彙の数の平均値 (表1) とその相関関係 (表2) をみた。JHEHは両言語とも高度、JHELは日高英低、JLEH日低英語高、JLEL両言語とも低である。日本語作文で用いられた漢語と英語作文で用いられた頻出2000語との相関は、JLELが最も高いが、JHELやJHEHでは認められなかった。これはK2語彙は特にアカデミックな文章に多く見られる語彙というより、会話文の中で使用されるが使用頻度が低めである語彙であるため、会話の流暢さを反映した指標であると考えられる。これに対して、PAW語彙と漢語の相関はJHEHが

表1 日本語作文で使用された漢語数と英語作文で使用されたプレアカデミック語彙と頻出 2000 語語彙のバイリンガルグループ別平均値

	JHEH (N=37)	JHEL (N=39)	JLEH (N=51)	JLEL (N=20)
漢語	15.49	12.23	7.27	6.60
K2	9.99	3.03	9.02	2.35
PAW	11.27	2.13	8.00	1.50

K2=頻出 2000 語 (最頻出 1000 語を除く) PAW=プレアカデミック語彙

表2 日本語作文で使用された漢語数と英語作文で使用されたプレアカデミック語彙と頻出 2000 語語彙の数のバイリンガルグループ別相関係数

	JHEH (N=37)	JHEL (N=39)	JLEH (N=51)	JLEL (N=20)
漢語と K2	ns	ns	.367*	.446*
漢語と PAW	.673**	.431*	.303*	ns

K2=頻出 2000 語 (最頻出 1000 語を除く) PAW=プレアカデミック語彙

もっとも高く、JHEL や JLEH においては、中程度の相関で、JLEL では有意の相関が見られなかった。

以上のように、まず年齢が上がるにつれて日本語における漢語使用と英語の PAW 語彙の相関が高くなっているということは、これらのアカデミックレジスターに関わる語彙が互いに支え合う形で成長していくことを示唆している。また、作文の質的側面から分類されたバイリンガルタイプにおいて、2 言語高度発達型 (JHEH グループ) において、その関係性がより強く、2 言語低迷型 (JLEL グループ) においてその関係性が見られなかったということは、こうしたアカデミックレジスターに関わる語彙と作文力全体の関係を強く裏付けるものである。

参考文献

- 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, Evaluation* (pp. 3-49). Los Angeles, CA: Dissemination and Assessment Center California State University.
- Nakajima et al. (2012, Oct). *The construct of L1 (heritage Japanese) and L2 (English) writing skills among Japanese speaking children in Toronto*. Poster session presented at an International Conference on Heritage Languages and Heritage Language Acquisition, University of Toronto.
- Nation, I. S. P. (2001). How many high frequency words are there in English? In M. Gill, A. W. Johnson, L. M. Koski, R. D. Sell and B. Wärvik (eds) *Language, Learning, and Literature: Studies Presented to Hilton Ringbom* English Department Publications 4, Åbo Akademi University, Åbo: 167-181.
- 佐野愛子・中島和子・生田裕子・中野友子・福川美沙 (2012) 「トロント補習授業校の日英作文力の実態—バイリテラル育成の観点から」日本語教育国際研究大会におけるパネル発表 (2012 年 8 月 19 日 於: 名古屋大学)

在日ベトナム人子弟のための音韻認識を利用した正書法指導法開発の試み

近藤美佳 (大阪大学)、清水政明 (大阪大学)

0. はじめに

本発表は、在日ベトナム人子弟により効果的な正書法指導を行うために、音韻認識能力を利用することの妥当性を確かめるための基礎的研究である。

1. ベトナム語の正書法と南部方言

ベトナム語の文字体系は 27 のアルファベットと、6 の声調記号を用いる。この正書法は、17 世紀頃に北部方言の音韻体系を基に成立した体系である。しかし、在日ベトナム人の多くは南部出身者であり、彼らの方言である南部方言の体系と、この正書法に反映される体系には大きな差異がある。まず、この方言差を現地調査の結果に基づき整理して示す (Shimizu 2012)。

在外ベトナム人児童は正書法習得にあたり、日常的にベトナム語を目にすることのない環境下で、非常に限られた学習時間の中で、方言差という大きな困難を乗り越えることを強いられるのである。

2. 音韻認識とベトナム語正書法学習への応用

上記のような問題を解決するべく、子どもたち本人が知識の一部として持っている語彙の知識を利用し、その音韻構造を意識する音韻認識 (phonological awareness) を高める方法を考えられる。音韻認識の指導は、音素と文字との繋がりと共に教えられた場合、読解力とスペリング能力を向上させるのに効果的であるとされている (天野 1970, Ball & Blachman 1988, 1991, Ball 1993, Bradley & Bryant 1983)。

ベトナム本国では、音韻認識を用いた正書法の学習方法が伝統的に行われている。ひとつの音節を頭子音 (initial consonant) と音節内のそれ以外の部分 (rhyme)、及び声調 (tone) の 3 要素に分け、各音節 (=形態素) についてこの 3 要素を唱和すること (đánh vần) により、スペリングを学習するという方法が採られている。

この音韻認識を活かし、さらに方言差をも加味して、よりよい指導法は考えられないだろうか。例えば、英語の場合、比較的その対応関係がわかりやすい語彙を初期段階で利用し、その後徐々にその対象を広げて行くという方法が考えられている (Ball 1993)。この方法をベトナム語に応用すると、スペリングと音素の対応関係を難易度別に以下の 3 段階に分けて導入していく方法が考えられる。

Step 1: 音素と正書法が一对一で対応する語彙のみを教示

例: *ba* [baːŋ] (お父さん)、*má* [maːŋ] (お母さん)

Step 2: ひとつの音素に対し複数の綴りが対応する語彙を学ぶ

例: *kiếm* [kim˧] (探す)、*chim* [cim˧] (鳥)、
mềm [mim˧] (やわらかい)

Step 3: 音素と正書法の対応がより複雑な語彙を教示

例: *anh*[aŋ] (お兄さん)、*ăn*[aŋ] (食べる)

以上の段階に従って語彙を導入し音韻認識の強化を図ることで、より効果的な文字習得へとつなげていける可能性がある。

3. 在日ベトナム人子弟への音韻認識ワークの実践

この音韻認識を用いた指導が有効であるかを確かめるべく、2人のベトナム人児童に対し、STEP1の段階の音素を用いて、音韻認識ワークを実践した。

3-1. 実践概要

対象：大阪府内の公立小学校に通うベトナム人児童2名 (T、V)。2名とも実施当時3年生の女児で、両親は共にベトナム南部出身であり、二名の母方言は南部方言である。従って、本実践での認識されるべき音韻体系は南部方言の体系となる。

期間：2012年5月～2013年3月にかけて行った。ワークの内訳は主母音：2012年5～7月、声調：2012年9～12月、頭子音：2013年1～3月であった。ベトナム語の授業は月に2回 (45分回) 程度で、学習発表会の準備や季節のイベント (クリスマスやお正月など) のため、ワークを実施しない回もあった。

3-2. 実践内容

1) 絵カードを用いた語彙の確認

認識させたい音素を含む、日常的に使用される基礎的な語彙の絵カードを準備し、子どもの語彙力をチェックした。

2) 絵カードのグループ分け

1の段階で、各児童が自信を持って回答できた語彙のみを使用し、カードを音素に従って分類させた。指示の際には、「*lá*[la:] (葉) と *nhà*[na:] (家) は同じグループです。でも、*lá*[la:] (葉) と *gió*[jo:] (風) は違います」などと例を示し、それを子ども自身がグループ分けの規則 (音素の差異) に気が付くまで繰り返した。

3) 各グループに文字を与える (主母音のみ)

各グループに分けた規則 (音素の差異) がどのような文字で表されるかを教え、文字の練習を行う。

4) テスト (主母音のみ)

テストには、音韻認識ワークとは別に父の日に“お父さんに贈る歌”として練習した *Bố là tá cả* (全部お父さん) という歌を利用した。主母音を抜いた歌詞カードを用意し、自らがグループ分けをした絵カードを手元に置きつつ、穴埋め問題を課した。

3-3. 結果

2 名ともゲーム感覚で楽しみながら、比較的スムーズにワークを進めることができた。主母音、声調、頭子音の 3 つの要素についてワークを行ったが、認識のしやすさとしては頭子音、主母音、声調の順番であった。グループ分けは概ね正しく行えたものの、中には認識の難しい音素もあった。以下、その要因と具体例を挙げる。

1) 児童自身の発音の癖

区別されるべき音素 \hat{e}/e と e/e を区別していなかったため、その区別はできなかった。

2) 文字の知識

既にいくらかベトナム語の文字を知っていた T は、その知識に引きずられ、音素の認識に集中できないことがあった。例えば、 $\hat{o}/o, o/\hat{o}, o/o$ という 3 つの母音があるが、T はこの 3 つの音素の区別ができなかった。それにもかかわらず、「 \hat{o}, o の字を紙に書いて) ベトナム語には 3 つのオーがあるから」と言い、記憶にたどって 3 つに分けた。

3) 日本語の音韻体系の影響

中～後舌の狭母音 ($u/u, u/i, ua/uo, ua/ie$) は全て「う」に集約されてしまった。

4. 今後の展望

以上、ベトナム語の正書法習得に際し方言話者が抱える困難と、その解決策としての音韻認識を用いた指導法の提案、音韻認識ワークの実践と結果について述べた。初期段階の結果としては、概ね良好な結果が得られたと言えるだろう。しかし、日本語の音韻体系が頭の中で定着しつつある子どもたちにベトナム語の音素をよりはっきり認識させるためには、別の工夫が必要と思われる。また、文字を指導するタイミングと方法、テストのタイミングと方法も考えられなければならない。今後は、これらの問題の解決に励むとともに、STEP 2 以降の音素についてもワークを実施していきたい。

参考文献

Ball, Eileen W, and Berita A. Blachman 1988, "Phoneme Segmentation Training: Effect on Reading Readiness" *Annals of Dyslexia*, Vol. 38, pp. 208-225

——— 1991, "Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling?" *Reading Research Quarterly*, vol. 26(1), pp. 49-66

Ball, Eileen W. 1993 "Assessing Phoneme Awareness", *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, Volume 24, pp. 130-139

Bradley, L. and Bryant, P. 1983. "Categorizing sounds and learning to read: A causal connection" *Nature*, Vol. 301, pp. 419-421

Shimizu, Masaki 2012, *The Quảng Nam dialect of Vietnamese in Historical Perspective*, the First International Conference on Asian Geolinguistics, Aoyama gakuin University, 2012/12/14-15

天野清, 1970, 語の音韻構造の分析行為の形成とかな文字の読みの学習, *教育心理学研究*, vol. 18(2), pp. 76-89

研究発表

【ポスター発表】

年少期来日 JLP 児童の低次の読みと音韻処理能力

—母語話者児童との異同から—

島田友絵 (昭和女子大学)

1. 研究の背景と目的

読みの力は学力伸長の要である。近年、幼少期に来日又は日本生まれであり、公立小学校に通う年少期来日 JLP (Japanese Limited proficiency : L2) 児童について、読み能力の弱さや、学力の遅れに関する報告が多い。また児童の多くは日本社会の構成員となる可能性が高く、L2 児童の学力の問題は今後の日本の社会問題でもあるため、L2 児童の低次(符号化 : decoding)・高次(読解 : comprehension)の読みを網羅した実証的研究の蓄積が急がれる。そこで本研究では、小学校4~6年のL2児童及び母語話者4年生(L1児童)の低次の読みについて、先行研究の指標に基づいた調査を実施し、L2児童の低次読みを困難にしている要因を検討した。

2. 先行研究

高橋・田中(2011)は人間の言語発達は音声言語から始まるため、書きことばの理解にも音韻表象(文字と音を組み合わせる)が何らかの役割を持っていると推測できると述べている。そして前述内容を一時的に保持しつつ新情報を処理していく読解過程においても、音韻表象が一定の役割を果たす可能性を指摘している。また原(2009)も、低次の読みから高次の読みへと連なる一連の過程に、文字から音への変換、音韻の短期的記憶・保持、音韻の統合等の音韻情報処理能力の関与を報告している。この様に読みの全過程において音韻情報が関与しているならば、年少期来日 JLP 児童の読み能力の伸長が困難になる理由として、音韻情報処理能力の影響が考えられる。一方、橋本(2008)は、母語(L1)、L2 幼児の日本語の習得過程の異同について、L1 幼児は先に概念を獲得し大量のインプットから音韻的情報に基づきスキーマを生成するが、L2 幼児は L1 習得で言語普遍的意味を既習しているため、L2 では意味・機能重視の分析的表現を作りあげると報告している。この異同は、L1 幼児の言語習得が、長い時間をかけ細かい段階を経てなされるのに対し、L2 幼児は既存している認知力を駆使することにより、いくつかの段階を飛び越えて言語を習得していくことに起因していると考えられる。ここで橋本(2008)の知見から、原(2009)等の知見を再考すると、L1 児童とは異なる発達段階をもつ L2 児童においては、L1 児童には観察されない音韻情報処理レベルの困難さが、その読み能力にも影響していることが予測される。そこで本研究では、L2、L1 児童を対象に低次の読み及び音韻情報処理に関する調査を実施し、L2 児童の読みを困難にしている要因への音韻処理能力の関与を検討した。研究課題は「L2 児童の低次の読み、音韻処理能力は、L1 児童と比べてどのような違いがあるか」である。

3. 調査及び分析の方法

調査は小学校の4~6学年のL2児童(L1はタガログ語、スペイン語、韓国語等)18名とL1児童4年生12名を対象に個別に実施し、録音した(L2の保護者には家庭の言語環境等を質

問)。調査方法は原(2009)に依拠し、L2児童の実態を考慮して一部変更した。結果は数値と質の両面から分析した。全課題はパソコン画面で提示した。具体的な調査項目は、①低次の読みに関する課題：符号加速度課題、②音韻情報処理能力に関する課題：1) 音韻意識課題(単語の分解・合成)、2) RAN(Rapid Automatized Naming：ひらがな、カタカナ、数字、漢字)、3) RST(Reading Span Test)である。

4. 結果及び考察

(1) 低次の読みの結果：両群ともに高親密度語の方が低親密度語よりも符号加速度が速かった。速度は両群とも結果にばらつきがあり、必ずしもL1群の方がL2群よりも符号化が速いわけではない。しかし録音データを細かく観察すると、L2群は低親密度語において、脱落や部分的逆転などの読み間違えが多く、特に特殊音節・低親密度語の読みでは、L2群はL1群の約2倍の時間を要しただけでなく、語の最後まで読み切れない場合もあった。このことから漢字語等に多出する特殊音節が、L2群では新語習得の障害となっている可能性が推測される。また両群の読みを比較すると、L1群は低親密度語を読む際にも語のつながり方や既知部分を意識して読む傾向があるが、L2群はほぼ逐語読みをしていた。つまりL2群は文字処理の自動化がうまく進んでいないため、特に未知語において、文字列を分析的に見ることが困難である可能性が示唆された。

(2) 音韻情報処理課題の結果：音韻意識課題では両群ともに結果にばらつきがあるが、L2群の数名(入国時期は様々)は、特に低親密度語の特殊音節の処理に誤答が目立った。しかし2年生以降で入国、且つL1での読み書き習熟度が高かった童は全問正答であった。このことはL1での読み書きの習熟度が高い児童は、日本語の音韻構造を分析的に学習しうる可能性を示唆している。RANの2桁数字の読みでは、来日前にL1で数字を習得していた児童にのみ、逆読み・読み直しが目立ち、時間もかかった。数字から音へと変換する処理が自動化していないため、頭の中で読みの法則を確認しながら読む様子が観察された。RSTでは、L1群のほとんどは3文を通過したが、L2群は2文から誤答が目立った。また両群において、読みの流暢さはRSTの結果に影響しなかった。L2群はL1群に比べて、作動記憶内の音韻情報処理にかかる負荷が多く、記憶に使う処理資源が相対的に少ないことが示唆された。

5. 今後の課題

本研究では、L2児童の低次の読みと音韻処理能力についてL1児童との異同から検討した。今後は本調査の録音データの詳細分析と高次の読みに関する調査を実施し、L2児童の低次の読みから高次の読みに連なる現象を明確にすることを通して、新たな知見を年少期来日JLP児童の教育に還元していき

参考文献

- 高橋麻衣子・田中章治(2011)「文の読解処理過程における音韻表象の役割：語順情報と助詞の処理に着目して」『認知心理学研究』第8巻第2号
橋本ゆかり(2008)「第二言語における幼児のスキーマ生成に基づく言語構造の構築—第一言語習得との異同を探る—」お茶の水女子大学学位論文
原恵子(2009)「学童期の読み能力と音韻情報処理能力の発達—ディスレクシアの評価法作成のための基礎研究」上智大学学位論文

レベル差を生かす試み—逆向き設計による授業設計

中町かほる (インターナショナルスクール・バンコク)

言語教育の意義は、言語力育成による思考力養成と自己肯定感の形成である。母語教育においては、それに加えて母語への尊厳の醸成が重要な要素となる。社会言語と学校言語の異なるインターナショナルスクールにおける母語教育は、学習者の母語運用能力の開きが大きいことが前提である。力の差が歴然とする中で、思考力の根幹となる学習者の言語力を最大限伸ばすことは母語教育を担当するものの責務でありながら、カリキュラムや指導法は模索状態にあるのが現状である。日本語力のレベルにかかわらず、生徒が等しく授業参加ができ、達成感を得られる授業にするにはどのような工夫が必要だろうか。試行錯誤の日常ではあるが、その中で試みた授業計画を紹介し、共通の問題を抱える指導者とともに考える機会をもちたい。授業計画は、言語力の育成と思考力養成に重点を置き、“Understanding by Design” (Wiggins & McTighe, 2005)で提示されている”Backward Design” (「逆向き設計」)に準じ作成している。

1. 「逆向き設計」と思考力養成

逆向き設計は、生徒が「何を理解しどのようなことができるようになるのか」という「学習成果 (到達目標)」「真正の評価」「学習計画」の3段階で構成するアプローチである。成果から出発し、評価方法と評価内容を設定したうえで、これに向けて学習計画を演繹的に導きだす。「指導」にではなく、「学習」に照準をあわせるため、教師は生徒が行き着く到達目標についてのビジョンと評価規準 (ルーブリック) を明示することが必要である。

1.1 「永続的理解」と「本質的な問い」

学習成果である「理解の習得」は、扱う題材を超えて応用と一般化ができる「転移可能な概念の理解」であり、長期にわたって身につけ活用できる「永続的理解 (enduring understanding)」と呼ばれる。この概念を生徒に身につけさせるために「本質的な問い (essential questions)」をたて、生徒の思考を促す。この問いは、教師の自分自身への確認の問いでもあり、生徒の言語力レベルにかかわらず、思考を深める刺激となる。また、理解に到達するために必要な「知識」と「技能」を、單元ごとに決定する。これは語彙や表現、その使い方等、扱う題材に特化したもので、言語力の伸長に必要なものである。

1.2 「真正の評価」パフォーマンス課題

理解を評価するための「真正の評価」は、現実の状況に即し、目的と聞き手 (読み手) を明確に設定した「パフォーマンス課題」である。課題のルーブリックは事前に生徒に提示し、生徒と確認しながら、学習に生かす。ルーブリックは学習の進捗と実情に即して作成し、單元終了後、次回に向けて修正を加え、改善をはかる。

2. 逆向き設計による、レベル差を生かした授業設計 (中学～高校一年生対象)

生徒の参加をはかり成果が出せるようにレベル差を考慮し、題材とプロットが類似しながら、主題、使用語彙や文体の難度の異なる二作品を併用することにした。生徒

台湾における自主運営による日本語継承活動の取り組みとその課題

服部美貴 (台湾大学)

1. 台湾での活動状況

台湾では、国際結婚家庭の日本人の母親が中心となって自主運営で行う日本語継承団体が、台北、桃園、新竹、台中、嘉義、台南、高雄で活動している。

2011 年 6 月にはそれらの 7 地区 8 団体が集まり、「台湾継承日本語ネットワーク」が発足した。以来、年 1 回の年次会議の他、不定期開催の勉強会、ML 上での情報交換を行っている。

表 1 台湾継承日本語ネットワーク参加団体 (☆は、日本人学校がある都市)

地区	名称	児童 生徒数	国際児 の割合	使用教材	特徴
台北☆	台北日本語授業校 ¹	94	76%	国語教科書	2013 年に日本政府の援助対象校に認定。在日日本関係機関 ² との結びつきが強い。
桃園	桃園日本語クラス	26	85%	日本語能力別	小学部は初級・中級・上級にクラス分け
新竹	新竹日本語補習校	37	92%	国語教科書	日本人父親の割合が他地区より高い。
台中☆	台中日本語クラス	22	92%	国語教科書	台中日本人学校校庭で運動会
嘉義	嘉義日本語クラス	6	100%	国語教科書	3 家族のみ
台南	台南日本語教室	活動休止中			教師は 1 人
	にほんごスイッチ	50	75%	読み聞かせ・遊び	低学年中心
高雄☆	寺子屋高雄	15	100%	国語教科書	高雄日本人学校の教室を使用

規模の大小や歴史の長短の違いはあるが、①保護者自身が教師となって授業を行っている、②教師を含めた運営もすべて保護者の無償或いはそれに近い参与による、という 2 点が各地で共通しており、そこから生じる問題点も類似している。

台湾での自主運営の継承語活動の報告と問題提起を通して、世界各地で同様の活動に関わる方々との情報交換をすることが、本発表の目的である

2. 活動上の問題点

授業面の問題として、「授業の質」「子どもたちに合った教材の選択」が挙げられる。表 1 で示したように、台湾の殆どの地区では日本の国語の教科書を使用している。「限られた授業時間に比して内容が多すぎる」「JHL 教材とするには何に的を絞った

¹服部美貴 (2010) 「台北日本語授業校 10 年の実践」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MB) 研究会 第 4 回継承語教師養成ワークショップ「週末学校 (補習校・継承語学校) で母語・継承語教師にできること』』, 東京: 母語・継承語・バイリンガル教育 (MB) 研究会, 2010 年 8 月, p. 73-75

²台湾日本人会、台北日本人学校、交流協会台北事務所 (在外公館に相当) など

らしいのかわからない」という意見が絶えず出る一方で、「国語の教科書で学ばせたい」という保護者自身の要望もある。

世界の他地域では、国語教科書を使わない継承語としてのカリキュラムに基づいた活動が広がりつつある (中川 2009、カルダー 2011 他)。そうした中で国語教科書を使用している理由は、第一に、職業としての教師ではなく、保護者が無償で授業を担当している現状では、台湾の子どもたちに合った継承語カリキュラム開発の余裕がないことが挙げられる。第二に、近年台湾各地の日本人学校の支援が受けられるようになったことである。特に台北では、年に約 8 回日本人学校の先生の授業を受けることができる。それは子どもたちのみならず、保護者にとっても貴重な研鑽の機会となり、活動を支える大きな要因となっている。こうした支援リソースから、現状では国語教科書が妥当な選択だと考えられている。

運営面においては、「保護者の負担の大きさや不公平感」「不安定な運営」という問題が常に存在するが、こうした自主運営の中ではなかなか解決に至ることができない。入学制限や条件の有無も、台湾各地の団体の事情により異なっている。

3. 最近の傾向と将来的な課題

近年、①日本人駐在員家庭でも子どもを現地校に通わせる、②国際結婚家庭でも子どもの学齢期の途中で台湾と日本或はその他の国を移動する、③台湾の中で現地校と日本人学校の間を移動する、などの事例が増えており、日本人家庭か国際結婚家庭かという括りに関係なく、誰もが教育環境が変わる可能性を持つ傾向がある。

また、日本国籍は持っているが日本で義務教育を受けていない保護者も見受けられるようになり、子どもも保護者も多様化が進んでいる。

日本語を母語とする保護者の熱意により始まった活動であるが、既に存在している参加者の多様性、そして将来的には、ここで学んだ国際児が保護者となって参加できるのかという問題にも直面するであろうことを考えると、現在のように「日本で義務教育を受けた保護者」が「国語教科書を使用して」授業をするという現在の方式には、いずれ困難が生じてくることが予想される。そのパラダイム変換をいつどのようにするかということも、念頭に入れていかなければならない時期にさしかかっている。

参考文献

- カルダー淑子 (2011) 「アメリカの補習校における新世代の母語教育」江原裕美編著『国際移動と教育 東アジアと欧米諸国の国際移民をめぐる現状と課題』明石書店、東京、p.319-329
- 中川智子 (2009) 「タイの補習授業校におけることばを育む継承日本語教育—絵本を活用した実践を通して—」川上郁雄編著『海の向こうの「移動する子どもたち」と日本語教育—動態性の年少者日本語教育学—』明石書店、東京、p.42-59

**OBC から多言語対話型評価法実践ワークショップまで
—母語育成を大切にするコミュニティへの種まきとしての成果と課題—**

鈴木庸子 (国際基督教大学)

はじめに

本発表は、2009-2013 年に行われた「CLD 児のための多言語対話型評価法」指導者養成ワークショップについて振り返り、その成果と意義、今後の課題について 5 年間事務局を務めた立場から考察するものである。なお CLD 児とは Culturally Linguistically Diverse Children の略である。

1. ワークショップ開催の背景と経緯

このワークショップは公開講座「外国人児童生徒の日本語—学習言語の伸びをどう測るか—」(講師: 中島和子、2008.12 於 ICU) において評価法として Oral Proficiency Assessment for Bilingual Children (OBC) と Developmental Reading Assessment 日本語版 (DRA-J) が紹介されたことに端を発する。地域で日本語支援を行う指導員やボランティア、インターナショナルスクールの日本語教師、研究者が参加し、即座に OBC と DRA-J を学びたいという声があがった。翌 2009 年より、第一期 (OBC のみ)、第二期 (バイリンガル児のための DRA-J が加わる)、第三期 (OBC と B-DRA-J を統合して「CLD 児のための多言語対話型評価法」と内容を進化させつつ、5 年間に 11 回を公開講座という形で開催した。受講者は延べ 300 人である。

講師は中島和子、石井恵理子、櫻井千穂。開催地は ICU、東京女子大学、桜美林大学、大阪府教育センター他。開催資金は「生活者としての外国人のための日本語教育支援事業」文化庁助成二つ (2009 年度鈴木庸子、2012 年度高橋悦子¹⁾、継承語科研 (代表中島和子)、子ども科研 (代表真嶋潤子)、バイリンガル教育科研 (代表塚原信行)²⁾、ICU 学内助成金と、寄せ集めという状況で行われた³⁾。

2. ワークショップの内容

「CLD 児のための多言語対話型評価法」は対話を通して子どもの会話力と読解力を査定する方法で、ワークショップではその理論と評価技術を座学とペアワークにより身に付ける。子どもの言語能力を測る方法は、言語要素や技能の別、目的によって B-VAT やバンドスケールなど複数存在するが、「多言語対話型評価法」の重要な特徴は、①「母語と L2 の両方の言語能力を見る」、②「筆記ではなく対話によって測る」、③「子どもの言語能力を引き出すことにより、対話を通して子どもが自信を得る」、④会話では「言語面・会話面・認知面」、読解力では「読書行動・読解力・読書習慣」の三つの構成要素を区別して測るという点である。

日程は初期をのぞき会話力テストに 1 日半、読書力テストに 1 日半の 3 日間で合計 18 時間学び、理論的な座学と実践練習を行うペアワークが 6 対 4 程度の割合である。まず理論と具体的な対話の方法を学び、評価の場面をビデオや音声テープで視聴した上でペアによる実践練習、録音やビデオを基にした採点を行う。テキストは

『OBC 資料集』(中島 2011) と『多言語対話型評価法』(実施ガイドと診断シート)
(中島・櫻井 2012)、評価ツールは語彙カード (55 語)、イラストカード (10 場面)、
年齢別読解テキスト (11 タイトル) である。参加者は各回平均約 30 名である。

3. 参加者のニーズ

参加者の主なニーズは、まず「子どもの言語能力を客観的に示す指標がほしい」と
いうものである。ニーズが発生する場面は、次の 3 種に分類できる。①学校教育の一
部として：インターナショナルスクール、海外の補習校。日本語が L1 の場合も多い。
国語教師、あるいは日本語教育を専門とする教師。②学校教育の半正規の日本語教育
場面：日本語取り出し授業や日本語教室など。日本語は L2。学校教育の管轄下にお
かかれているが科目として位置付けられていない、という意味で「半正規」と考える。

「日本語教育」の専門家はごくわずかで適応指導員や国語科や英語科の教員が担当す
ることも多い。③地域の中の日本語および学習支援など非正規の学習場面：地方自治
体や NGO による日本語教室で日本語は L2。子どもの母語(L1)支援も重要な要素にな
る。地域の日本語教授法講座を受けた者や退職者によるボランティア、日本語教育専
攻の学生ボランティアが指導にあたることが多い。

教科学習と結び付けた言語能力の把握が重要だが、とくに①では学習成果の確認、
②では取り出し授業の必要性の査定や言語能力のモニター、③では学習レベルの特定
や指導成果の確認がニーズとなっている。他に研究者 (院生含む) が研究目的で参加
する場合も子どもとの接触場面は上記①～③のいずれかに属する。

4. ワークショップの成果と意義と課題

これまでのワークショップ直後のアンケートには「現場で使いやすい評価法」、「子
どもに自信をつけさせるツール」、「子どもの力を細かく見る」、「母語の大切さを認
識」、「いろいろな立場の人と情報共有」、「ペア練習の効果」といったキーワードが見
られた。つまり、①言語能力測定法としての高い評価、②母語の重要性認識の広がり、
③草の根のネットワーク作り、がワークショップの成果と言える。実際に「多言語対
話型評価法」のアプローチが文部科学省「外国人児童生徒のための JSL 対話型アセス
メント DLA」(2013 年公開予定) に、4 技能にわたって全面的に採用されたことは大
きな成果である。本ワークショップは教員養成制度の不足を補う役割を果たしてきた。
今後の課題に関する私見として「子どもの母語および教科学習言語 (日本語) の両者
を育成し評価もできる」ことが教員養成カリキュラムに位置づけられ、国内外の CLD
児の教育の専門家が育成されることを期待したい。

引用文献：

中島和子(2011)『OBC 実践ワークショップ資料集』(ワークショップ資料)

中島和子・櫻井千穂 (2012)『多言語対話型評価法』(ワークショップ資料)

注 1：平成 24 年度文化庁「「生活者としての外国人」のための日本語教育支援事業」NPO 法人日本ペルー
共生協会 (代表パラシオス・パウロブスキ・アルベルト、東京都町田市) 主催

注 2：平成 23 年度科学研究費「バイリンガル教育研究成果の実践適用に関する言語政策的研究」(研究代
表者塚原信行) 主催、愛知県豊川市・豊川市教育委員会・豊川市国際交流協会後援。

注 3：桜美林大学言語教育研究所、大阪府在日外国人教育研究協議会、ICU 教育研究所の後援を得た。

研究発表

【デモンストレーション】

世界の新しい言語教育 (IB) に対応した電子教材を含めた開発

津田和男 (国連国際学校)

1. 新しい21世紀の言語教育に対応した電子教材を含めた開発の動向:

世界の新しい IB 言語教育に対応した電子教材を含めた開発についてこの MHB の記念大会で発表する。IB には近年日本の教育界も取り入れられる事になり、その世界的な動向に付いて関心が持たれる所である。今回はその動向を現場からの報告という形で発表するが、それと同時により教育現場の要求に対して答えるべき教材の研究と教授法を発展させてきた。

『季節』シリーズは中学生・高校生対象の4冊から構成されている日本語教科書である。『季節』は生徒が日本語でしっかりコミュニケーションができるようになることを目的とするだけでなく、自律学習、問題解決、批判的思考の各能力、さらに行動的、生産的、かつ柔軟にグローバルな社会への参加を促すことも目的としている。

『季節』はアメリカの外国語教育における、ナショナル・スタンダード (National Standards) に準じ、Advanced Placement (AP) プログラム、また、International Baccalaureate (IB) プログラムに対応した、画期的な教科書でもあるつまり、このシリーズでは、プロジェクトを中心にしたカリキュラム設計であり、各プロジェクトの構築による発展であり、様々なテキストスタイルの設定で学習者はオーディエンスの意識的な発話行為を通じて自立的に課題を解決出来るわけである。そして、そのスカフォoldingの設定である。

この教科書は従来の機能シラバスによる文型積み上げ型のカリキュラム設計とは違い、概念化された各ユニットは学習者に目標と目的を自覚するように構成され、さらにプロジェクトを通じて学習の有意義な上達を促進するように構成されている。これはアメリカではバックワードデザインという形でカリキュラムの作り方のワークショップが盛んに行われて、標準化している。そのカリキュラムデザインは、まず、第一ステージとして、恒久的な概念を追求するために本質的な質問を考える。第二ステージはアセスメント・タスクである。これはこの章においてどのように教師だけでなく、自分たちも、参加者もチェックできるパフォーマンス・タスクである。第三ステージは導入を含めた構造と応用のステージだ。それは、導入→構造/応用→実践と連続性のある段階によって特徴的な学習工程を形成されている。その工程を進むに連れ、開かれたプロジェクト・ベースのアクティビティーになる。そして、プロジェクトの実践と評価が行われる。『季節』というシリーズ1『春一番』を2000年に、シリーズ2『銀河』は2011年に、シリーズ3『秋祭』上 (フィールド・テスト版) は2013年に刊行された。

2. 『季節』シリーズの教材を横断的に考察すると:

『季節』の教材を上記の観点から横断的に考察すると、その導入部でそのチャプターの概念 (第一ステージの恒久概念) がユニットの表紙に書かれている。次に、各チ

ャプターの序論に目標：何を学習するか (コンテンツスタンダーのインディケーターにあたるもの) と、学習する事によって何が出来るようになるか (パフォーマンス・アセスメントの遂行能力[can do statement]) とが書かれたリストが掲載されている。また、次の季節シアターで描かれ、(第二ステージのアセスメント・タスク) 提出されたものと一緒に学習者と考えてみるといいところだ。基礎語彙のページでは (第二ステージのアセスメント・タスクの実現にどのような基礎語彙や基礎表現が必要か) を提示してある。次に、第三のステージの導入・構造・応用の章 (従来の各課) では、学習者に新しい語彙、表現 (文型、文法)、テキスト・スタイル (レトリック) を幾つか紹介し、導入の段階からインプット、インテイク、プロセッシング、そしてアウトプットをコンテキストに沿っている。最後の実践の章ではここまで習ったもの全てを用いた包括的なプロジェクトを遂行する。実践段階でのプロジェクトはアセスメント・タスクの完成なので、評価も出されるわけだ。そして、スカフォールディングの完成でもある。

3. 『季節』シリーズの教材を縦断的に考察すると：

さて、『季節』シリーズの観点からは、縦断的に考察すると、『季節』第一巻『春一番』は、日本語学習を始めるにあたり必要な基礎を学べる「Getting Started」と「出会い」と「気づき」というテーマの2つのユニットで構成されている。この巻では多くの情報を含んだ自己紹介が口頭と記述ができること、日常会話の運用がしっかりできることが強調される。プロジェクトを通じ生徒の意思決定、問題解決、批判的思考の能力が高められる。

『季節』第二巻『銀河』は、『春一番』を学習した生徒が、初級中から初級上レベルへの移行に必要なもの、また IB ならば、AB-initio の完全履修と SB/HB の基礎構造を、継承語教育 (A レベルへの) 入門編として学べるように、「振り返り」と「環境」というテーマの2つのユニットで構成されている。内容重視に基づいた各ユニットでは、自律学習の促進、テキストスタイルとオーディエンスの認識、作文と読解のスキル習得が強調されている。

『季節』第三巻『秋祭』は、『銀河』を学習した生徒が、初級上から中級中レベルへの移行に必要なもので、また IB ならば、SB の完全履修および HB の文学をのぞいた履修と継承語教育 (A レベルへの) 基礎編を学べるように、「多角的演劇視点」と「自己と他者の物語」というテーマの2つのユニットで構成されている。内容重視に基づいた各ユニットでは、基礎文法と応用繰り返しと中級の課題克服のための自律学習の促進、テキストスタイルとオーディエンスの多様化の認識と聴解コメント作成と伝記読解のスキル習得が強調されている。また、この巻から電子出版になる予定だ。

『季節』第四巻『初夢』は、『秋祭』を学習した生徒が、中級中から上級初レベルへの移行に必要なもので、また IB ならば、HB の完全履修と A レベルの基礎構造を学べるように、「文学編」と「新聞記事編 (社会、科学を含む)」というテーマの2つの

ユニットで構成され予定だ。最後に、電子化を迎えた今、真に国際化を推進する発信をウェブサイトを通して行っていきたいと考えている。

4. 参考文献や『季節』に関する情報に関して：

参考文献や発表のサンプル教材や新情報や購入方法は <http://www.kisetsu.org> で、各先生や生徒参加の情報の閲覧可能 <http://kisetsu.wikispaces.com/>

参考文献

Kisetsu 1, Haruichiban 2nd version (2012 spring) ISBN# 978-9678606-6-4 Website: <http://www.kisetsu.org>

Kisetsu 1, Haruichiban workbook 1 ISBN# 978-9678606-6-4 Website: <http://www.kisetsu.org>

Kisetsu 1, Haruichiban workbook 2 ISBN# 0-9678606-1-X Website: <http://www.kisetsu.org>

Kisetsu 1, Haruichiban workbook 3 ISBN# 0-9678606-2-6 Website: <http://www.kisetsu.org>

Kisetsu 2, Ginga text book (2011 fall) ISBN# 978-9678606-3-3 Website: <http://www.kisetsu.org>

Kisetsu 2, Ginga workbook 1 (2012 summer) ISBN# 978-9678606-4-0 Website: <http://www.kisetsu.org>

Kanji-ru poster 1&2, ISBN# 978-9678606-8-8 Website: <http://www.kisetsu.org>

Kisetsu Apps 1, Kisetsu 1, Haruichiban, Getting started I (2013 Spring) ebook folio Website: <http://www.kisetsu.org>

Kisetsu Apps 2, Kisetsu 1, Haruichiban, Getting started II (2013 Summer) ebook folio Website: <http://www.kisetsu.org>

Kisetsu Kanji workbook 1, for Haruichiban & Ginga (2013 Summer) ISBN# 978-9678606-5-7 Website: <http://www.kisetsu.org>

Kisetsu 3, Akimatsui first field text ebook version (2013 Summer) (2013 Fall) ISBN# 978-9678606-7-1 Website: <http://www.kisetsu.org>

Language B guide First examinations 2013 International Baccalaureate, Website: <http://www.ibo.org>

Language ab initio guide First examinations 2013 International Baccalaureate, Website: <http://www.ibo.org>

Language A: language and literature guide First examinations 2013 International Baccalaureate Website: <http://www.ibo.org>

Language A: literature guide First examinations 2013 International Baccalaureate, Website: <http://www.ibo.org>

National Standards for Japanese Language Learning Website: <http://www.wactfl.org/sites>

Understanding by Design Website: <http://www.ascd.org>

21st Century Skills: Educating Students in a Changing World (ASCD Position Statement 2008): <http://www.ascd.org>

Kisetsu wikispace ; <http://kisetsu.wikispaces.com/>

Kisetsu e-community <http://www.ascd.org>

外国人児童生徒のための JSL 対話型アセスメント (DLA)

小林幸江 (東京外国語大学)、伊東祐郎 (同)、菅長理恵 (同)
櫻井千穂 (大阪大学)、中島和子 (トロント大学名誉教授)

本デモンストレーションの発表者 5 名は、文部科学省の「外国人児童生徒の総合的な学習支援事業」の一環として、平成 22~24 年度まで「学校において利用可能な日本語能力測定方法の開発」を行った。2012 年度の 8 月の MHB 大会でその途中経過を発表した。その後、教育現場でモニター、ヒアリングを繰り返し、その結果をもとにさらに検討を重ね、2013 年 3 月に「外国人児童生徒の総合的な学習支援事業 外国人児童生徒のための JSL 対話型アセスメント」(以下、DLA : Dialogic Language Assessment) として成果をまとめた。本研究チームは、今年度の MHB 大会でその成果の最終報告を行う。特に、DLA の測定・評価を中心に、映像を用い、以下の要領でデモンストレーションしたいと考えている。

1. DLA についての全体説明

【DLA の根拠とする理論・ねらい・特徴】

本研究は、子どもの言語能力を「会話の流暢度」「弁別的言語能力」「教科学習言語能力」の 3 つの側面 (カミンズ 2006) から把握し、測定法開発の基本としている。

DLA は、基本的には、日常会話はできるが、教科学習に困難を感じている児童生徒を対象としている。子どもの日本語力の判定は、日頃の観察からもある程度推測はできるが、指導者個々人の主観的な判断によることが多い。DLA は、共通の尺度で評価できるように開発されたものである。

DLA を通して、子どもたちの言語能力を把握すると同時に、その結果を教科学習支援につなげることをめざしている。DLA は、「対話型」を基本とする。それは、子どもたちの言語運用力や思考力、学びの方法等は、母語、年齢、入国年齢、滞在年数 (四大要因) によって影響を受け多様であるために、従来型の紙筆テストや集団テストでは子どもたちの本来の力を引き出すには限界があるからである。そこで、一番早く伸びる会話力を用い、その力を引き出そうとするものである。

【DLA の構成】

DLA は、〈はじめの一步〉、DLA 〈話す〉、DLA 〈読む〉、DLA 〈書く〉、DLA 〈聴く〉の 4 つの言語技能からなり、次のような方法で、子どもの各技能の力を測る。

- 〈はじめの一步〉: 「導入会話」「語彙力チェック」を最初に実施する。絵カードによる語彙力チェックでは母語力もチェックするとよい。
- 「DLA 〈話す〉」: 絵カードを使い、子どものレベルに合わせ、基礎会話・タスク会話・認知会話の能力を測る。
- 「DLA 〈読む〉」: レベル別テキストを使って、読書力を測る。
- 「DLA 〈書く〉」: 課題作文により、書く力を測る。
- 「DLA 〈聴く〉」: 教室活動・授業に関わる映像を使って、聴く力を測る。

また、教科学習言語能力は母語力との関係が深いため、語彙力チェックや対話を通し、母語での状況を探る。各技能は、それぞれ「概要」「実践ガイド」「診断シート」「JSL 評価参照枠」からなる。その他、各技能で用いられる絵カードや読み物、映像等は「評価キット」として巻末にまとめられている。

2. DLA のデモンストレーション

【DLA の測定】

必要な技能について、「実践ガイド」(第 2 章～第 6 章) に従い測定する。どの技能を測定するかは、子どもの日本語力に応じて適宜選択する。実施にあたっては「対話」を重視し、マンツーマン形式で行う。

【DLA の評価】

DLA では、子どものパフォーマンス(言語行動、言語運用能力)を評価の対象にしている。評価に際しては、「診断シート」、「JSL 評価参照枠」、「DLA 実施レポート」、「DLA 採点表〈全体評価〉」を用いる。子どもの日本語能力は、最終的には「JSL 評価参照枠」により 6 つのステージで示される。

「測定の記録と評価・個人指導記録」(第 7 章) に従い、評価を実施する。

- ① 実施した技能の「診断シート」にパフォーマンスのレベルを記録する。その結果を、技能別「JSL 評価参照枠」に照らし合わせ項目ごとにステージを特定する。
- ② 「DLA 実施レポート」に、実施した全ての技能の平均点を記録する。
- ③ 「DLA 採点表〈全体評価〉」に、実施した技能全ての技能の「JSL 評価参照枠」項目別ステージを記録し、最後に、子どもの全体のステージを特定する。

子どものステージの判定はやさしいものではない。DLA を実施して得られた情報は、あくまでも限られたものであり、子どもの現段階でのステージを推測したり予測したりするものである。

以上、DLA の測定と評価について、PPT、映像等を使用しデモンストレーションしたいと考えている。

今後、DLA は、文科省のサイトにアップされ、より広い活用が期待されている。なお、本研究チームは、2013 年度に科研(基盤 C・一般)に採択された。教科学習の授業についていける日本語力の習得には長い時間がかかるため、長期の研究計画が必要となる。長い視点で、継続的研究を行っていきたいと考えている。それにより DLA の妥当性の検証を行い、その精度・信頼度を高め更なる普及を図っていききたい。今回の発表が、MHB の会員の皆様から幅広くフィードバックを得られる良い機会となればと願っている。

参考文献

ジム・カミンズ(2006)「学校における言語の多様性—すべての児童生徒が学校で成功するための支援—」(中島和子・湯川笑子訳) www.mhb.jp/mhb/files/Cumminshanoutdoc (ダウンロード可能)

継承語文献データベース (HLDB) —公開に向けて—

山本卓司 (神戸大学大学院博士後期課程)、福川美沙 (元トロント補習授業校)
 田中順子 (神戸大学大学院)、森下淳也 (神戸大学大学院)
 中島和子 (トロント大学名誉教授)

継承語・継承文化教育は言語形成期における青少年の言語発達、人間形成に必要であり、親子のコミュニケーションや帰属意識の強化につながる。しかし、研究対象として捉えた場合、零細な教育的営みや教育専門家の不在などから、文献の入手先が不明である、またはばらばらで整理されていないのが現状である(田中他, 2009; 中島他, 2011)。そこで、我々は継承語文献を収集して整理した「継承語文献データベース (HLDB)」を作成した。本発表では公開に向けて付加された機能について紹介する。

HLDBはこれまで我々が収集してきた継承語文献が収められており、研究者のさまざまな分析目的に対応できるデータ構造を格納したデータベースである。通常、キーワードとなる検索語は文字列であり、検索語がマッチすると登録された文字列が返される。しかし、表象は異なるが同一の対象を指す文字列が存在する。このような同じ指示対象を持つが表象は異なる文字列については、抽象化して同一のキーワードとして扱い検索結果を返すようにした。また、検索では入力時に候補を提示するインクリメンタルサーチをシステムに組み込んだ(中島他, 2012)。候補を提示することによって、研究者は曖昧なキーワードに対する選択ができると同時に、検索でのブレをなくすことができる。

研究者がキーワードを入力する際の微妙な違い(区切りの違い、全角半角、

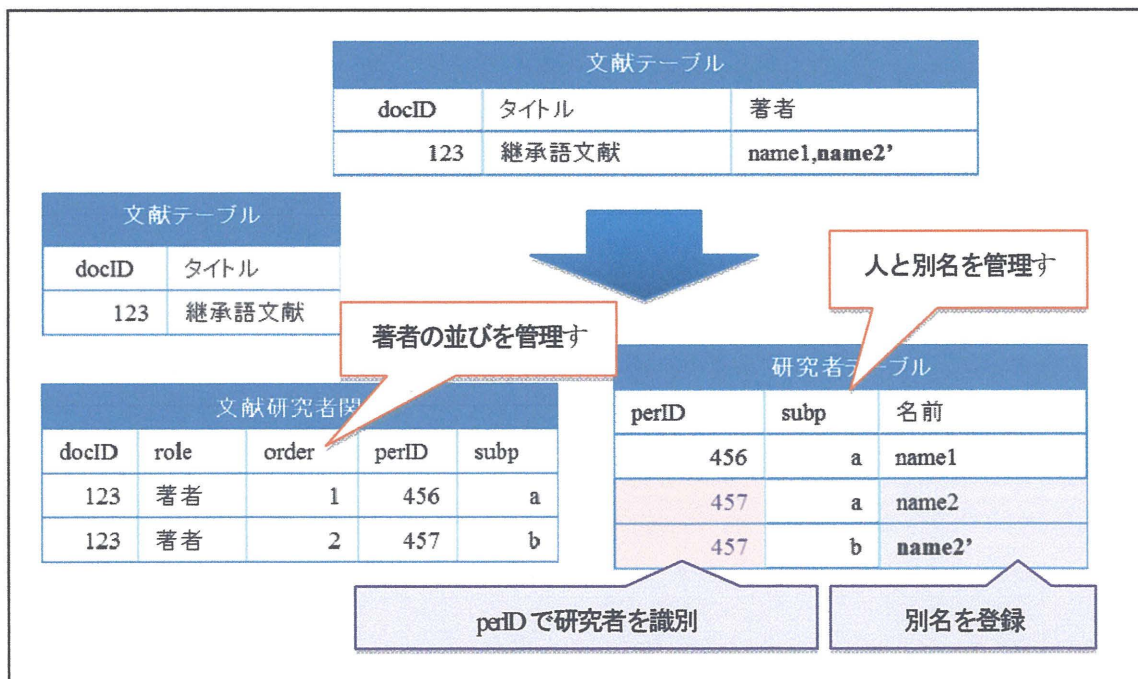


図1 研究者テーブルと文献属性

単数複数などは、検索では違う項目として判断される。そこで、HLDB では重要な属性は値のリストを用意して、そこから値を選択できるように設計した。図 1 のように、一人の著者が複数の名前(表象)を持つ場合、HLDB では、それら複数の表象の指示対象(ヒト)についての検索として結果を返すように設計した。また、複数の著者による文献の場合は、各著者名とその順序が重要であるため、著者順が確保されるようにテーブルを設計した。

本発表ではデモンストレーションをまじえて、多様な範疇に属する検索項目を使った検索プロセスを紹介する。また、検索項目の組み合わせから結果の一覧表示と詳細表示に至るまでの操作過程を説明する。これにより、研究者の多様な検索ニーズに本データベースが応えられるものであることを示す。

参考文献

- 田中順子・森下淳也・中島和子(2009) 継承語教育文献データベースの構築 第 15 回公開シンポジウム人文科学とデータベース発表論文集, 1-6.
- 中島和子・田中順子・森下淳也(2011) 継承語教育文献データベースの構築—中間報告—母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究, 第 7 号, 1-23.
- 中島和子・森下淳也・田中順子(2012) 継承語教育文献データベースのコンテンツ・内部構造・インターフェイスに関する諸問題 第 5 回「日本語教育とコンピュータ」国際会議(Cast/J in Japan)論文集, 14.

ブルックリン日本語学園の実践—言語間の転移を促進する週末継承日本語プログラムのカリキュラム・授業指導案・教材作成—

中野 友子(ブルックリン日本語学園学園長)

1. 2011 年 11 月設立

ニューヨークブルックリンの子育てグループの強い要望で日本語継承語学校として開校。2012-13 年度は、【A】年中児組(2クラス)、【B】年長児～小1組(3クラス)、【C】小2～小4年組(1クラス)の計5クラス、75名の児童が在籍し週1度土曜日の午前中(3時間)、ニューヨーク市公立学校の教室を借用して授業を行っている。児童の家庭は国際結婚、永住者家庭がほぼ 100%で、家庭内言語は現地語である英語中心である。

2. マルチエイジクラス (Stone, 1996)

【B】は2学年、【C】は3学年を一緒にしたマルチエイジクラス。互いに教えあい学びあう学習者コミュニティーを形成し、日本語をコミュニケーションの手段として互いに交流しながら日本語を育てて行く環境づくりをねらいとしている。

3. 深い学び・アイデンティティ・自律学習

本学園では中島和子トロント大学名誉教授のアドバイスのもと、学習知識を日本語と現地語である英語で共有、認知面、学力、知的発達を促すようなカリキュラムを通して、学園での学習経験が深い学びに繋がる事を目指している。そして、学習者である児童が日本語や日本文化を自分自身のポジティブなアイデンティティとして身につけ、主体的に日本語で学ぶ事が自らの選択肢となり、自律した学習者に育てて行く事をねらいとしている。

4. 統合カリキュラム・テーマベース・家庭学習・プレゼンテーション

ニューヨークの州統一カリキュラム、文科省の指導要領、児童の発達コンティニューム (Hill, B.C., 2001, 2009) を織り交ぜながら、テーマをベースとした統合カリキュラムにそって授業を行っている。テーマから教科学習、教材、表現、体験活動へと展開させ、授業の中で繰り返される語彙、表現が、聞く、読む、話す、書くといった日本語の言語活動へと繋がる。テーマの選択には理解面での転移をねらい、現地校ニューヨーク州カリキュラムの各学年で扱う教科内容に関連させている。オープンエンドでインターアクティブな家庭学習(宿題)は、家庭内に日本語を通して交流する機会を設け日本語を育てる家庭での役割を喚起、意識づけることをねらいとしている。また現地校のプレゼンテーションと関連させ、宿題の発表、学年末プレゼンテーションなど発表形式を多く取り入れ、マルチ言語で理解し、発表できる(話す)事が自分の強みである事を自覚できるように、2言語を使い分ける機会も取り入れている。

5. 幼児から始める漢字指導 (善元, 2007)

【A】からテーマに関連した漢字を、漢字の成り立ちから意味を理解、文字を認識し、十の画 (画べえさん) を使って唱えて書く指導は子どもたちの興味、関心を育てている。【B】「とりのくらし」のテーマでの十の画べえさんを使った漢字を書く指導、【C】「命の不思議」のテーマでの体に関連した部首との組み合わせ漢字の指導を紹介する。

6. クラス別授業方針と教材サンプルの提示

【A】五感を通じた体験学習、模倣遊びを授業に多く取り入れ、授業の中で子どもが主体的に日本語の言葉とその意味を理解し、日本語で交流することをねらいとしている。ここでは、体のテーマの中の「手」の実践例、読み聞かせ教材「てとてとてとて (聞く)、手を使ってできること (知識)、手遊び歌 (伝承)、手で触れる体験を通して感触を言葉で表現する (語彙、話す)、自分の手相の中の「て」 (文字の認識) と手の触感表現の文 (読む) を手ぶくろ絵本にして制作 (工作)、自分だけのオリジナル本を作ることで家庭でも反復学習 (読む、話す) が起こる事をねらった教材を紹介をする。

【B】日本語の技能の発達の差に対処したマルチレベルの対応によって学年年齢相応の学習内容を理解することをねらいとしている。ここでは、昔話「ももたろう」、「とり」のテーマでの文字認識から読む事への移行をねらいとした教材の指導法 (読む)、視覚、体験教材で長音の表記の学習、助詞を意識させた動きを伴うチャントー唱える指導法 (文法)、マルチレベルワークシート (書く)、学習内容理解を深める視覚的教材、副読本 (理解)、子どもの興味に繋げる調べ学習、実験、工作、体験学習 (知識、理解) を紹介する。

【C】現地校での学習で習得した知識に繋げることで興味関心を惹き付け、テーマから教科学習へ広げ学習語彙を増やしながらか、読解、文章表現へ結びつける事をねらいとしている。ここでは、「木」、「命の不思議」のテーマでの、教材理解を助けるためのマルチレベルアプローチ (話す、理解)、話し言葉から書き言葉を育てるための指導 (書く)、理解を深めるための実験、視覚教材 (理解)、相手を意識して読み、反応を実感することで日本語で読む楽しさ、音読の力を育てる、【A】との読み聞かせ交流 (読む) など、興味、好奇心を刺激しつつ、言葉の四つの領域 (話す、聞く、読む、書く) を総合的に伸ばすための取り組みを紹介する。

引用文献

- 中島和子 1998 「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
中島和子 2012/9/8 講演「どうして、母語継承語が重要か-バイリテラルを育てるために父親と母親にできる事-」
Bonnie Campbell Hill. (2001). Developmental Continuums: A framework for literacy instruction and assessment. K-8. Norwood, MA: Christopher-Gordon
Bonnie Campbell Hill. (2009). Developmental Continuums: Connecting Instruction, Standards, Assessment and Reporting (K-8). Tri-Associates Conference Santo Domingo, Dominican Republic
Sandra J Stone. (1996). Creating the Multi Age Classroom. Good Year Books
善元幸夫 (2007) にほんごチャレンジ3級ことばと漢字「漢字はおもしろい」アスク

インターナショナルスクールSIG
(Special Interest Group) 企画：
「国際バカロレア：国際基準として注目される
教育プログラム」

国際バカロレア (IB) の概要と語学教育の新しい動き

津田和男 (国連国際学校)

国際バカロレア (IB) の全般的システムを説明するにはこの紙面では難しすぎるので、ここでは IB の 言語教育の新しい動きについて皆さんにお伝えします。まず、IB は 1968 年に真の国際教育を平和に向かってどのように築き上げていくことを目的に私が所属している国連国際学校も含めた 7 校で設立されました。それはかなりの量と質ともに テキストの読み込みと書き込みと口頭による発表が必要とされました。これは言語の A レベル (母語が日本語) でも B レベル (外国語) でも必要でありました。それは現在でもこのことは同じであります。その象徴が extended essay (EE) です。日本語でこれをとる生徒は A レベル でも B レベルでも 4000 words (日本語では八千字) が必要であります。A の文学コースならば、文学について、A の言語と文学ないし B であれば、言語か文化か文学について書くことができます。かなりの思考能力と書記に対する技能が必要です。これからも分かるように B レベルの学生でさえ、最終試験では、質問に対する小論文を 250-400 words (日本語では 500 字から 800 字) で 1 時間半のうちに書き上げなくてはなりません。また、新しい学内書記試験でも 300-400 words plus 100 word rationale (日本語では 600 字から 800 字プラス 200 字での理由付け) が必要です。他の上級のレベルではもっと書かなくてはならないのです。IBDP (ディプロマ) コースの全科目 6 教科が最後の 12 年生、11 年生で習得しなくてはならない規定があります。その上、先ほどの extended essay (EE) や creativity, action, service (CAS) と呼ばれる社会奉仕が 150 時間必要です。IBDP の根幹となる TOK とよばれる theory of knowledge (知識学ないし学際的認識論的) な勉強が課せられています。これらを通して全体的な教育をはかっているということです。言語は第一言語と、第二言語が必須になっています。それに、数学系、自然科学系、社会科学系、そして、6 番目は今までの 1-5 番の科目をもう一つ加えるか芸術科目の中から選ぶことができます。(言語をもう一つ付け加えることもできます)。

さて、IB の新しい動きとは日本語を含めた言語の教育の中から見ていきたいと思えます。まず、継承語教育に対する対応です。2012 年まで IB には A2 言語レベルという継承語を意識したプログラムは 1990 年代から 20 年間ありましたが、そのプログラムが新しく第一言語の言語と文学のコースとして第一言語として取り上げられました。A2 言語レベルは、ベルリンの壁の崩壊以降の世界経済のグローバル化に従い各言語で継承語学習者が増産されるようになりました。とくにメジャーな言語でその動きが激しくなりました。そして、その対応として A2 言語レベルが対応してきたのですが、今回この A2 言語レベルは格上げされて新しく第一言語の言語と文学のコースとして (クリティカルシンキングを含めて) 第一言語されました。なぜ、そうなったのかということは、これからの継承語教育にとっては重大な課題が突き付けられていると思えます。それは、第一に、入り口のアセスメントから出口のアセスメ

ントに変わった事です。これは世界的スタンダードムーブメントの動向と関係がある
と思います。特に最も新しいヨーロッパスタンダードが遂行能力にアセスメント
を移行させたことにより、一層その動きが明らかになってきました。すなわち、継承
語学習者も外国語学習者も母語学習者も入り口では色々差異があるけれど、出口では
アセスメントは遂行能力差 (CAN DO STATEMENT) によってランクされることになった
のです。IB もアセスメントですから、この点から、A2 言語レベルのような入り口の
アセスメントを考慮して継承語学習を意識したレベルから、第一言語と第二言語と出
口のレベルで決定するような形になっています。これは教育する立場からするとアセ
スメントのゴールがはっきりと決められているので、ある程度生徒の出口での言語遂
行能力を時間的成長を含めて学習者の設定をしておかなくてはならない事になります。
でも、簡単に言うと OPI レベルの複合段落レベル (超級) と段落レベル (上級) の差
という事になります。学習者が複合段落レベルを口頭でも書記のレベルでも十分に遂
行出来る能力が要請されているのです。次に、紙面の関係上、内容に関わるクリティ
カルシンキングや IB に関するものを www.kisetsu.org や www.kisetsu.wikispaces.com に
掲載しておきますので、ご覧ください。

The IB Primary Years Programme (PYP), The IB Middle Years Programme (MYP) の実践

大迫奈佳江 (関西学院大阪インターナショナルスクール)

1. どういう教育が、International education 国際教育といえるのか？

International-mindedness 国際的な視野をもっていること。国際的にものごとが考えられること。国際意識が高いこと。IB の国際教育理念の推進力になっている。

IB learner profile (what it means to be internationally minded) 国際的な視野でものごとを考えられる人を育てるとはどういうことか、IB の教育計画が目指すものを学習者像としてあらわしている。IB が確信している国際教育を具現化したもの。

2. 世界の各 IB 校が IB の目指す国際教育をしているかどうか、どうやってわかるのか？

Programme standards and practices プログラム基準と実践要綱。プログラム共通および各プログラムの実施基準 (実施必須項目) のリストがあり、これにそって実施状況を自己査定する。また認可・審査時の評価基準として使われる。文書は IBO のサイトで公開されている。

<https://www.ibo.org/become/documents/Programmestandardsandpractices.pdf>

3. カリキュラムは自分たちで作るのか？どんなガイドがあるのか？

PYP は、*Making the PYP happen: A curriculum framework for international primary education* というガイドに従って、各学校独自のカリキュラムを作成する。各学年、各教科、各ユニット (単元) 関係教師のコラボレーションで、カリキュラムを作る。PYP を担当する教師はワークショップに参加すること、コラボレーション、**PYP Planner** (PYP 探究の単元用計画書) を使うことなどが義務づけられている。カリキュラムは常時作業中で、部分的あるいは全体的に毎年見直され変化していく。

他に各教科の学習範囲と順序 (**scope and sequence**) があり、6 教科中、理科、社会科は年齢層に応じた大まかな到達目標が挙げられている。言語、数学、芸術、身体・社会・個人教育は、年齢別ではなく概念的理解の段階を表す連続体 (**continuum**) になっており、理解度が判断できる学習成果例が示されている。各文書には、教科の役割も示されている。情報通信技術 (ICT) については、その役割が別の文書に記されている。

MYP は、*MYP: From principles into practice* というガイドに従って、各学校独自のカリキュラムを作成する。MYP に関わる教師は全員ワークショップの参加、ガイド及び **MYP Planner** の使用が義務付けられている。

他に 8 教科 (現在の教科名は、言語 A、言語 B、人文、科学、数学、芸術、体育、テクノロジー) それぞれのガイドがあり、評価規準が定められている。どの教科も各教科のガイドに従ってユニットを作成し、MYP の評価規準を使って成績評価をする。ここ数年、PYP、MYP、DP (Diploma Programme) に一貫性を持たせるための努力が行われており、MYP は 2014 年より大幅に変わる。これは **The Next Chapter** とわれ、IB のサイトのビデオクリップ <http://www.ibo.org/myp/> で説明されている。

4. IB校では、どんな教え方や学び方をしているのか？

Concept-based curriculum and instruction driven by a spirit of inquiry

簡単にいうと、「探究の精神によって推進される、概念をベースにしたカリキュラムと指導」といえるであろう。

4. 1. Teaching through inquiry/ Inquiry-based learning/ structured inquiry

Inquiry 探究・Action 行動・Reflection 振り返り (Constructivist approach 構成主義のアプローチ) が、プログラム共通の指導・学習法。(Approaches to teaching and learning) この探究サイクルを通して、概念、知識、スキル (思考・社会的・伝達・自己管理・リサーチ)、姿勢が育つようにカリキュラムを作る。

Teaching and learning in the IB celebrates the many ways people work together to construct meaning and make sense of the world. Through the interplay of asking, doing and thinking, this constructivist approach leads towards open, democratic classrooms. An IB education empowers young people for a lifetime of learning, independently and in collaboration with others. It prepares a community of learners to engage with global challenges through inquiry, action and reflection. Sustained inquiry forms the centrepiece of the written, taught and assessed curriculum in IB programmes. IB programmes feature structured inquiry both into established bodies of knowledge and into complex problems. In this approach, prior knowledge and experience establish the basis for new learning, and students' own curiosity provides the most effective provocation for learning that is engaging, relevant, challenging and significant. ("What is an IB education?" August 2012, IBO)

<http://www.ibo.org/myib/digitaltoolkit/files/brochures/whatisanibeducation-EN.pdf>

4. 2. Concept-based curriculum and instruction

("Concept-based teaching and learning" H Lynn Erickson 2012, IBO)

概念レベルの理解は保持され、その後の学習の基礎を形成する。

2次元モデルから3次元モデルへ移行する必要。量より質で、高次思考が可能になる。

2次元モデルでは、事実とスキルにフォーカスをおく。ゴールは内容をカバーすることと、情報の分析や暗記になる。

3次元モデルでは、概念や原理、一般化にフォーカスをおく。関連事実やスキルは、ツールとして、教科内容や、教科領域を超えたテーマ (PYP transdisciplinary theme)、異なった教科にまたがる学際的な (MYP interdisciplinary, global context) 問題が、より深く理解されるように、そして概念が時を越えて、文化を超えて、さまざまな状況にわたって移動しやすくなるように、使われる。

概念ベースの指導には、相乗的思考 (synergistic thinking)、知識の (主体的な活用あるいは) 移転 (transfer of knowledge)、知識の社会的構成 (social construction of knowledge) の理解が必要。

5. Unit of Inquiry 「探究の単元」のサンプル紹介 (詳細は当日)

海外継承日本語 SIG 企画

「多様化する言語教育のニーズに対応する
—文部科学省の施策から—」

神代 浩（文部科学省初等中等教育局国際教育課長）

指定質問者：湯川笑子（立命館大学）

友沢昭江（桃山学院大学）

司会・コーディネーター：カルダー淑子（プリンストン日本語学校）

「国際教育」と言語教育

神代 浩 (文部科学省初等中等教育局国際教育課長)

文部科学省の国際教育課が担当する業務は (1) 海外子女教育 (2) 帰国・外国人児童生徒に対する教育 (3) 国際理解教育 (4) 外国語教育など多岐にわたるが、これらは相互に関連しており、それぞれの課題に対応しつつ一体的に推進すべきである。

(1) 海外子女教育

平成 24 年現在、海外で小中学校の学齢段階にある子供の数は約 6 万 7 千人であり、増加傾向にある。これに対し、在外教育施設の数はいずれも全日制の日本人学校が 88 校、土曜日等を利用する補習授業校が 202 校、私立在外教育施設が 9 校である。

そもそも海外子女教育は我が国の主権の及ばない外国で行われることなので、日本の法律の適用外である。しかし、日本国憲法の精神に沿い、少なくとも義務教育年齢相当の子女に対しては、国内に近い教育が受けられるよう最大限の援助を行うべきとの考え方に立ち、文部科学省から教育課程の認定や教員派遣、義務教育教科書の無償供与等、外務省から校舎借料や特別修繕費等の支援を行っている。

だが、近年アジア地域を中心に児童生徒数が増加しているにもかかわらず、派遣教員数は年々減少しており、在外教育施設側の要望に応えきれていない。

また、主に欧米の補習授業校では帰国予定の児童生徒と長期滞在・永住する児童生徒との間で教育ニーズが大きく異なる。特に後者に対しては母語支援の観点から「継承語教育」が求められている。しかし、これは文部科学省の「海外子女教育政策」と外務省の「外国人に対する日本語教育政策」の間隙に陥る課題である。

ただ、本年 5 月にまとめられた教育再生実行会議第三次提言の中では「日本人学校等の在外教育施設において、現地の子どもを積極的に受け入れ、日本語教育や日本文化理解の促進に努める。」との考え方が示された。また、外務省の「海外における日本語の普及促進に関する有識者懇談会」においても、継承語教育のための体制整備に関する国の施策の検討を求める提言が出され、ようやく国も動き始めたところである。

(2) 帰国・外国人児童生徒に対する教育

平成 24 年 5 月現在公立学校に在籍する日本語が必要な外国人児童生徒数は約 2 万 7 千人、日本国籍を有する日本語指導が必要な児童生徒は約 6 千人である。彼らに対しては教員の加配、修学ガイドブックの配布、自治体が行う受入促進事業等への支援等を行っている。

しかし、彼らに対する日本語指導については現行制度の下では教育課程に位置付けられておらず、指導計画や学習評価の面で児童生徒の実態に応じた体制が十分整備されていないほか、放課後等に教育課程外の指導として実施しているため、当該児童生徒への負担が大きいことが指摘されてきた。

このため、本年 5 月「日本語指導が必要な児童生徒を対象とした指導の在り方に関する検討会議」は、一定の要件を満たした日本語指導については「特別の教育課程」

の編成・実施を認めることが必要との提言をまとめた。今後、学校教育法施行規則等を改正し、平成 26 年 4 月より施行できるよう準備を進めている。

その一方で、外国人児童生徒に対する母語の指導の扱いも課題である。現状では学校外で地域住民が中心になって取り組んでいる事例はあるが、学校教育においてどのような対応が可能かについても、今後検討する必要がある。

(3) 国際理解教育

国際理解教育については、平成元年の学習指導要領の改訂で基本方針の一つとして掲げられて以降様々な取組が行われてきた。平成 14 年度に「総合的な学習の時間」が創設されて以降、この時間を活用して国際理解教育を実施する機会が多い。

しかし、学校により取組内容にばらつきがあるほか、ESD、異文化理解教育等関連する分野との整理が十分なされていないことなどが課題として指摘されてきた。このため、文部科学省では優れた実践事例を収集し、平成 20 年に中学校・高等学校編の事例集を作成、配布した。小学校編についても間もなく完成予定である。

(4) 外国語教育

英語等の外国語教育については、臨時教育審議会の答申以降学習指導要領の改訂や JET プログラムによる外国語指導助手の配置等様々な取組を行ってきた。しかし、日本人の英語力不足については長年の懸案となっている。

第 2 次安倍内閣発足以降、グローバル人材育成の観点から自由民主党の教育再生実行本部の提言で TOEFL 等の一定以上の成績を大学の受験資格・卒業要件とする旨提案されたほか、政府の教育再生実行会議第三次提言においても、小学校の英語学習の抜本的拡充等の提言が示された。

外国語教育の具体的な改善方策については現在検討中であるが、方向性として重要なことは、①社会において実際に使えるような実用的な英語力の育成を目標とすること、②小中高を通じた系統的な英語教育の課程を編成・実施することである。

○ まとめに代えて～今後の国際教育と言語教育について

平成 17 年 8 月「初等中等教育における国際教育推進検討会」は「国際社会において、地球的視野に立って、主体的に行動するために必要と考えられる態度能力の基礎を育成するための教育」として「国際教育」という概念を打ち出し、海外子女教育、帰国・外国人児童生徒に対する教育、国際理解教育、外国語教育を一体的に捉えて推進する考え方を提案した。しかし、この概念は教育の現場で定着するに至っていない。その原因の一つは各分野の関係者の間で連携が不足していることにあると考える。

グローバル化が急速に進展する社会で生き抜くためには、国際教育の推進は喫緊の課題である。その中で言語教育がどのような役割を果たし、海外子女教育等他の分野とどう連携協力していくか、関係者間の真剣な議論を期待したい。

パネルセッション

「母語・継承語・バイリンガル教育研究の軌跡と展望」

パネリスト

司会・全体総括

海外継承日本語教育

国内のCLD児への言語教育

ろうバイリンガル教育

インターナショナルスクール

大山全代 (元国連国際学校・フォーダム大学博士課程)

バイリンガル育成にむけての萌芽的試み

中島 和子 (MHB研究会会長)

カルダー 淑子 (プリンストン日本語学校)

清田 淳子 (立命館大学)

佐々木 倫子 (桜美林大学)

湯川 笑子 (立命館大学)

パネルセッション (司会・全体総括)

「母語・継承語・バイリンガル教育研究の軌跡と展望」

中島 和子 (MHB 研究会会長・トロント大学)

母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究会は、2003年に101名で始まり、2013年7月現在、666名の会員を擁するささやかな会である。本パネルでは、発足からの10年の軌跡を振り返ると同時に、新しい会長のもとにつぎの十年を迎えるに当たって、これからの展望と課題を明らかにしたい。振り返りは、以下のように3つの領域に分けて行い、今後のビジョンについては5名の各パネリストの発表にゆだねる。

MHB研究会の歩み 2003-2013

1. MHB研究会の目的と対象領域

MHB研究会の目標は、会則第3条に明記しているように、1)研究活動の活性化、2)実践活動の質の向上、3)情報交換・情報発信およびリソースの収集、の3点である。3)について特記すべきことは、2009から2012年にかけてMHB理事および会員72名が継承語文献調査協力者として「継承語文献データベース (HLDB)」の開発に寄与したことである。MHBの活動の対象はつぎの5領域である。このうち5)は、2013年4月に加えたもので、これでマジョリティ・マイノリティを問わず、また年少者・成人を問わず、さまざまな形態の複数言語育成がMHBの対象領域となった。

- 1) 先住、定住、新来児童生徒の母語・継承語教育
- 2) 日本人・日系児童生徒の継承語としての日本語教育
- 3) ろう児・難聴児のためのバイリンガル教育
- 4) 海外・帰国児童生徒教育、国際学校・外国人学校児童生徒教育、その他各種イマージョン教育
- 5) バイリンガル育成を目指した各種言語教育

2. 会員数の推移と会員の特徴

初年度からこれまでの会員数の年度別推移は右のグラフに示す通りである。2006年に大きなジャンプがあったが、以降年間約50名前後の割合で右肩上がりに順調に伸びている。会員の特徴は、海外在住会員数が30%近く、その国の数が30カ国に及ぶことであろう。国内在住会員を加えると海外にルーツを持つ会員が40%近くになる。会の組織は、会長、副会長、事務局各1名を含めた16名の理事によって成り立ち、理事会によって会が運営されている。ちなみに理事の3割(6名)が海外在住会員である。



3. 年次大会・紀要の発行・分科会活動ほか

年間の主な活動は年次大会の開催と紀要の発行である。2005年に創刊号, 来年度は10周年記念号を発刊する予定である。ちなみに創刊号の前にプレ創刊号(2004)を配布したが、2010年に改めて増補復刻版として出版した。MHB紀要は2012年にISSNを取得、掲載論文がCiNii(学術情報ナビゲータ)上で検索可能になった。分科会活動は、2011年に「海外継承日本語部会」と「インターナショナルスクール」が発足、今後「継承語DB」や「継承語学習者データベース」など、会員が希望する分科会を新設する予定である。

研究領域の広がり

ここ10年間の研究領域の変化について、3点取り上げて簡単に触れておきたい。

1) 米国における継承語研究の興隆

9.11 同時多発テロ事件(2000)以降、即戦力のある継承語学習者が注目され、継承語話者が4700万人と推定された(2003)。主に高校生・大学生を対象とした継承語研究が言語学、応用言語学、第二言語習得で盛んになり、2002年に *Heritage Language Journal* (<http://www.heritagelanguages.org>) がオンラインで発刊されている。2012年より National Heritage Language Resource Center (NHLRC) が国際会議を開催、Center for Applied Linguistics (CAL) は継承語プログラムのデータベースを構築している。

2) 継承語の定義の広がり

従来の社会言語学的観点と教育的観点に基づく継承語の定義に加えて、言語学的観点、生態学的観点からも継承語が定義されるようになった。

- 社会言語学的観点 植民地言語、先住民言語、移住者言語 (Fishman, 2001)
- 言語学的観点 'incompletely acquired version of language spoken at home but not spoken in the wider community' (Valdés, 2005)
- 生態学的観点 国際結婚家庭児や国際養子縁組児などが自らその言語を自分の継承語と認めた場合 (Homburger & Wang, 2008)
- 教育的観点 子どもの情緒安定、アイデンティティ形成。現地語習得の土台となる親子のコミュニケーションツールとしての継承語の教育的な意義付け

3) バイリンガリズムからバイ/マルチリンガリズムへ

新しい動向として、2言語の関係の研究から複数言語間関係の研究へと移行、multi-competence (Cook, 2005)、translanguaging (García, 2008)、転移の人為的促進 (Cummins, 2008) などに関する研究が盛んになってきている。

日本の母語・継承語・バイリンガル教育の課題

日本を「継承語の墓場」にしないように、今後の課題は、1) 保護者や教育関係者への啓蒙活動、2) データに基づいた質の高い母語・継承語・バイ/マルチリンガル教育研究の奨励、3) 継承語教師の研修と資格授与を3本柱として、国益につながる豊かな言語資源の創造に向けて、長期的視野に立った言語政策の構築に寄与することである。

海外継承日本語教育

カルダー淑子 (プリンストン日本語学校)

海外継承日本語教育を考えるにあたっては、戦前の渡航者と戦後に渡航した新二世の双方に眼を向ける必要があるが、MHB の創立 10 周年にあたり、ここでは海外会員の多くを擁する戦後渡航組の軌跡を概観し、それを基点にして戦前渡航組との継続の問題をはじめとする今後の課題を考えたい。

戦後渡来の在外日本人が次世代の日本語教育のよりどころとしたのは帰国生を主対象とする各地の補習校や週末学校だが、その結果、在住地に永住予定の子どもの母語保持にも国内準拠の国語教育を唯一の指針とする傾向は現場の親や教師の間に避けがたかった。MHB が果たした最大の役割は、こうした現場にバイリンガル・マルチリンガルの概念を提示し、子どもの言語発達を複言語・複文化の枠組で捉える視点を拓いたことだろう。このような視点を基に、生徒の認知力と言語力の関係や、アイデンティティーの形成をも視野に入れた継承語学習者のためのカリキュラムが少しずつ試作されるようになった。海外で子どもの継承語教育にあたる者は専門家とは限らず、母語集団の有志であることが多いが、このような継承日本語教育の現場に研究者の視点から指針を示し、評価の方法を提示したのが MHB であり、これを核に各地の教師を結ぶネットワークが作られ、従来の国内準拠一辺倒を離れた週末の学校も開かれるようになった。最近の補習校・週末学校の教師を対象とする調査¹は、世界各地で孤軍奮闘しながら情報を求める現場が今なお多いことを示しているが、そこに一定の指標を提供し続けたのが MHB であった。

以上のような成果を踏まえて在外における継承日本語教育の今後を考えると、いくつかの課題も浮かんでくる。一つは世代間のつながりの問題であり、教授法や言語力調査において、南米諸国やアメリカに在住する戦前からの日系人と戦後の渡航者を共通の枠組みで捉える試みの少ないことがあげられる。この背景には戦前と戦後の渡航者の次世代を同じ教育機関に共存させることの難しさが、さらに双方の世代が体験した歴史の違いも横たわっている。一方、時系列に加えて、在住地との関連という視点で考えた場合には、継承日本語教育とそれを包む現地社会の言語教育政策のつながりの問題が浮かんでくる。継承語教育にあたる者は、学校運営においても教授法においても在住地の言語教育政策の一環として自らの活動を捉える必要があるが、従来の補習校や継承日本語学校の現場にこの視点は少なく、今後の課題となる。一方、横のつながりという点では日本国内における継承語教育との関連もあげられる。国内の外国人児童生徒の母語支援と海外継承日本語教育はその根底において共通するものが多く、双方が協力して教授法や言語政策の情報交換を行うことは互いに有益だと考えられるが、現状では大きな進展をみておらず、これも今後の課題に残されている。過去 10 年で得たものを基盤に、いっそう多角的な視点で臨むことにより、継承語教育の新しい発展を期待したい。

¹MHB を母体とする北米補習校チームが 2010-12 年にかけて実施したオンライン調査で、北米・アジア・EU・オーストラリアの補習校・週末学校教師 107 名が回答を寄せた。

国内の CLD 児への言語教育

清田淳子 (立命館大学)

本稿では、日本国内に住む CLD 児 (Culturally Linguistically Diverse Children、文化的言語的に多様な子どもたち) の言語教育について、その変遷を子どもたちの母語と日本語に注目しながらたどり、子どもの二言語保持の観点から今後の展望を示す。

1. 日本国内に住む CLD 児を対象とした言語教育の変遷

年代	言語教育の内容	
	日本語を日本語で教える取り組み	子どもの母語・継承語を視野に入れた取り組み
1960 ～	「帰国子女」の教育問題の顕在化 ・ 日本語力、教科学習、学校生活への適応 →1970 年代～: 適応指導から特性を生かす指導	・ 帰国子女のバイリンガル能力の保持 * 主に英語力の保持
1980 ～	「インドシナ難民」「中国帰国者」の子ども ・ 日本で/学校で生活を送るための日本語指導 ・ 学校生活への適応	→1990 年代～ ・ インドシナ難民の子どもの母語喪失・母語教育・継承語教育 ・ 中国帰国者 3 世 4 世への継承語教育
1990 前半 ～	「ニューカマー」の子ども ・ 文部科学省「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受入れ状況等に関する調査」開始 (1991 年～) ・ 日本で/学校で生活を送るための日本語指導 ・ 学校生活への適応	
1990 後半 ～	・ BICS と CALP の別→教科学習	・ 「二言語相互依存」 →母語と日本語両言語の発達 ・ 「教科・母語・日本語相互育成学習」 (岡崎 1997)
2000 ～	・ JSL カリキュラム (文部科学省、2003) ・ リライト教材 (光元・岡本、2006) ・ 日本語力の測定 「JSL バンドスケール」 (川上、2003) 「対話型日本語能力 (DLA) 測定方法」 (文部科学省、2010～2012) ・ 外国人児童生徒の日本語指導を「特別な教育課程」と位置づける (文部科学省、2013)	・ 二言語力の測定 「会話テスト OBC」 (中島、2002) 「TOAM」 (岡崎、2002) など ・ バイリンガル読書力の評価 (DRA) (中島、2006)

2. CLD 児の二言語発達をめざすことばの教育に向けて

- ・ 子どもの母語を教科学習場面で取り入れることについては、公的な支援制度が徐々に整備されてきたものの、母語が「日本語ができるようになるまでの橋渡し」にとどまるのではなく、母語そのものの力を育てるための制度にしていく。
- ・ 母語支援者の確保: 留学生に加えて、地域の潜在的なリソースである定住者や親、さらには「元」CLD 児の参加を促し、支援者として育てていくための体制を作る。
- ・ 母語保持への意識付け: 「なぜ母語を学ぶのか、使うのか」について、発達段階に応じた働きかけの工夫を蓄積する。さらに、高校や大学進学後も自覚的に母語を学び続けるケースに学ぶ。
- ・ 二言語不十分の子どもへの対応。
- ・ 日本生まれの子どもや幼少時に来日した子どもへの母語・継承語教育。
- ・ 帰国後を見据えた言語教育。
- ・ 受け入れ側である日本人児童生徒が、CLD 児の日本語学習や母語保持にどのような関わるができるのかの追究。

バイリンガルろう教育と MB 研究会

佐々木 倫子 (桜美林大学大学院)

1. MHB 研究会におけるろう教育研究領域の活動

以下に主だった活動とその成果を挙げる。

・2004 年 11 月 第 5 回研究会「聾・難聴児教育を考えるための基礎知識—聾・難聴児の言語力」 武居渡 (金沢大学) 氏の“手話”の複雑さと文字化の難しさに関する情報提供、池頭一浩 (広島聾学校) 氏の聴覚障害児の言語能力の育成例と課題の情報提供をもとに基礎知識を共有。

・2006 年 6 月 第 9 回研究会「続・ダブルリミテッド/一時的セミリンガル現象を考える—ジム・カミンズ教授に訊く—」 外国人児童生徒やろう児の言語・学力問題に焦点を当て、ジム・カミンズ教授を迎えて、理論面、政策面、実践面にわたって質問、知見を深める。⇒『ろう者から見た「多文化共生」』(2012) に言及。

・2007 年 2 月・3 月 ろう教育学習会「基礎文献を読む会」 Schick ほか (編) (2006) *Advances in the Sign Language Development of Deaf Children* を採りあげる。⇒『MHB 研究』第 4 号(2008)書評に概要掲載。

大会の研究発表も『MHB 研究』誌掲載も 2 本と数が限られており、発展途上の領域と言える。

2. 今後のバイリンガルろう教育の展開

移住者がもたらすマイノリティ言語の存在、社会における多言語状況の認識が進むにつれ、手話とその話者であるろう者の認識も、進んでいる。日本在住のろう児にとって、日本手話と書記日本語によるバイリンガルろう教育が望ましいことは疑う余地がない。しかし、「聴覚障害」、「手話」、「ろう教育」の内実の複雑さは、マイノリティ言語話者が直面する困難の究極の状況を示しているとも言える。一方、近年加わった、補聴器・人工内耳手術の普及、出生前診断 (難聴の原因候補遺伝子の解析) などは、移住者には見られない事象である。やがてはろうコミュニティの縮小、手話の消滅につながる可能性が示唆されるが、現状での、ろう児を難聴児に作りかえ、その言語を本来音声言語である日本語のみに制限する方向は、重度の先天的な聴覚障害をもって生まれてきた子どもにはきわめて厳しいものがある。複雑な現状において、MHB 研究会をはじめとするバイリンガル教育関係者の働きはこれまで以上に求められている。

インターナショナル・スクール

大山全代 (元国連国際学校・フォーダム大学博士課程)

1. この10年でのインターナショナル・スクールを取り巻く環境の変化

(1) 従来型インターナショナル・スクールの需要のさらなる増加

グローバル化により、国際ビジネスに携わる人たちの子供同伴での移動や国際結婚家庭が増加しており、それに伴いインターナショナル・スクール (以下、IS) の需要も増加している。1924年に世界で最初に設立されたISであるジュネーブ・インターナショナル・スクールも拡大を続け、2004年時点で100以上の国籍を持つ3,600人の生徒が在籍しており、世界最大規模となっている。

(2) 特定の国の在外校のインターナショナル・スクール化

グローバル化を背景に、自国民の育成が目的のブリティッシュ・スクールやアメリカン・スクールまた宗教教育が目的のミッション・スクールなどが、多国籍、多言語の移動する子供たちを受け入れ事実上ISの機能を果たすようになってきた。また、アジア地域で、グローバルに活躍できる人材を育成することを目的としたISが新設されている。

(3) 公立校での国際的カリキュラム (IB) の採用

ある特定の国に特化しない国際基準のカリキュラムを通して教育を行い、国際的に通用する大学入学資格を付与される国際バカロレア・ディプロマ・プログラム (IBDP) を、IS以外の学校で採用するケースが増加してきた。日本でも文部科学省は2012年度からモデル校を5校指定し、実施が開始された。また、デュアル・ディプロマ・プログラムを導入し2016年には200校に増加させる予定である。

2. 今後のMB・インターナショナル・スクール部会での課題と展望

IS分野での、特に日本語に関する母語・継承語・バイリンガルの研究は非常に少ないためプログラムの効果と生徒の実態がつかめていない。また、IS間のネットワークがなく、教材・教授法・評価について現場の教員の知識や経験が乏しい場合、それを支援する体制も希薄なのが現状である。そのため実態調査・研究をベースに教育の改善・向上が必要である。そのような問題意識の中、2012年にMB研究会にIS部会を発足させた。

国内と国外のインターナショナル校および関心がある人々を結ぶネットワーク作りを進め、実践活動の質の向上と、研究活動の活性化を目指している。

バイリンガル育成にむけての萌芽的試み

湯川笑子 (立命館大学)

日本語母語話者の英語教育を中心に、バイリンガル育成にむけての萌芽的試みに関する現状をまとめたい。1989 年に改訂された学習指導要領で、外国語教育がそれまでの教養路線からはっきりと運用能力育成に舵をきって以降、学校教育で育てている外国語能力を、日本語に加えてファンクショナル (その言語で各自の目的のために機能する) なものにするための努力がいくつか見られる。

まず、過去 20 年間で、広く注目を浴びてきたのは小学校での英語教育である。高々小学校期に合計 70 時間が必須になっただけであることから、少なくとも現時点では、大きくその後の言語能力面に影響を及ぼすようなものではないが、うまく教えれば、英語を使ってみたという体験と、何がしかの英語に慣れたため中学校で英語を媒介とした授業がやりやすい素地が形成されるという効果は生み出せることが分かっている。

大学では、2009 年に英語のみで学位を取得できるプログラムなどを含むプロジェクトに対し 5 年間補助金を出すという、「国際科拠点整備事業」(いわゆる G30 http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/1260324.htm) に 13 大学が採択された。引き続き 2011 年には、日中韓の三カ国で合同して教育し学位を認定する「Campus Asia パイロット事業」を含む「世界展開力強化事業」http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/sekaitenkai/1312826.htm に計 25 件が採択された。また、設立以来すべてを英語で行っている国際教養大学や、学生の半数が国際学生で占めるアジア太平洋大学の試みもある。771 校有ると言われる大学の中でのあまりに「萌芽」的な試みであるが、どれも最近出現した先進的試みである。

高等学校部門では、「スーパー・イングリッシュ・ハイスクール」(いわゆる SELHi) が英語教育の先進事例の模索のために公募され、2002 年から 2007 年まで選出され、1 件の申請につき 3 カ年の研究事業に述べ 169 校が参加した。(「国立教育政策研究所 スーパー・イングリッシュ・ランゲージ・ハイスクール (SELHi) 事業の検証に関する報告書」http://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf-report/h23/23-5-02-report.pdf 参照)。この事業に参加した学校は、それぞれに望ましい英語教育の方法を開発し、日本全国の学校に、外国語習得や教授法の理論にかなった方法が日本の学校英語教育のコンテクストでも一定実現できることを知らしめる大きな役割を果たした。少子化と大学入試制度の多用化で、従来型の受験勉強をバイパスできる受験者も増えている。この現象と、上記の動きとの相乗効果により、中等教育の成果として英語で機能可能な人口が少しずつ高校や大学に出現しているというのは、大学教員としての近頃の私の実感でもある。

関係者一覧

主催：母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究会

共催：大阪大学大学院言語文化研究科

MHB 研究会理事

中島和子（会長） 湯川笑子（MHB 研究会事務局）

（以下五十音順）大山全代 小澤伊久美 カルダー淑子 清田淳子 櫻井千穂

佐々木倫子 朱桂栄 鈴木庸子 ダグラス昌子 津田和男 友沢昭江 原瑞穂

真嶋潤子 宮崎幸江

大会実行委員会

真嶋潤子（大阪大学大学院言語文化研究科教授）

友沢昭江（桃山学院大学国際教養学部教授）

清水政明（大阪大学大学院言語文化研究科准教授）

櫻井千穂（大阪大学大学院言語文化研究科日本学術振興会特別研究員）

阪上彩子（大阪大学非常勤講師、大阪大学男女共同参画推進オフィス支援研究員）

学生スタッフ

孫成志（大阪大学大学院言語文化研究科博士後期課程）

藤原京香（大阪大学大学院文学研究科博士後期課程）

藩寧（大阪大学大学院言語文化研究科博士後期課程）

新谷知佳、天野景子、高娟、笠井陽介、榎原美加

（大阪大学大学院言語文化研究科博士前期課程）

安原凜（大学院言語文化研究科 研究生）

鄭ケイ、金素譽、ペクスジョン、中村ちひろ、木寺由美、久保亜樹、石田絵美

（大阪大学外国語学部日本語専攻）

2013 年度母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究会 10 周年記念大会予稿集

発行 2013 年 8 月 16 日

編集 2013 年度 MHB 研究会 10 周年記念大会実行委員会

発行者 母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究会 記念大会事務局

<http://www.mhb.jp/>

大阪府箕面市粟生間谷東 8-1-1

大阪大学大学院言語文化研究科日本語日本文化専攻 真嶋潤子研究室内