



Title	カナダの公立小学校における英語・継承中国語イマージョンプログラムの評価：バイリンガル作文力に焦点をあてて
Author(s)	鈴木, 崇夫
Citation	母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究. 2013, 9, p. 21-49
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/50823
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

《 研究論文 》

カナダの公立小学校における英語・継承中国語
イマージョンプログラムの評価
ーバイリンガル作文力に焦点をあててー

鈴木 崇夫 (名古屋外国語大学)

takao_suzuki@hotmail.com

**An Evaluation Study of English/Heritage Chinese Immersion
Programs in Canadian Public Schools with Special Focus
on Bilingual Writing Skills**

SUZUKI Takao

キーワード：継承語教育、公立学校、パーシャル・イマージョン、三位一体の運営、
バイリンガル作文力

要 旨

本研究では巨視的バイリンガル育成モデルを援用し、カナダ中西部の公立学校における英語と継承中国語のバイリンガルプログラムの評価を行った。言語能力の測定には作文を選んだ。3年生と6年生を対象に分析を行い、どちらの学年においてもモノリンガル児童と比べて英語力と有意な差はなく、一方で、中国語力はバイリンガル児童が有意に低い結果となった。州の学力テストでは英語（国語）で苦戦が見られるものの、算数を中心にバイリンガル児童の方が州平均より高い成績をとる傾向があり、半日中国語で学習しても学力に悪影響はないことが明らかになった。また、エスニック・コミュニティ（在籍児童の保護者を含む）がプログラムの運営に携わっており、教育委員会、学校、コミュニティの三位一体の教育的サポートが重要であることも示唆された。

Abstract

In this study, an English and Mandarin bilingual program in public elementary schools in Western Canada was evaluated through the framework of the macroscopic model of determinants of additive bilingualism and subtractive bilingualism. In the study, writing was focused on in order to measure the students' outcomes and type of bilingualism. According to the analyses of students' bilingual writing in grades 3 and 6,

there was no significant difference in English proficiency compared with unilingual students. However, as to Chinese proficiency, students in both grades had significantly lower proficiency than unilingual students. In terms of provincial achievement tests, bilingual students made considerable effort in English language arts, and their scores were only slightly lower than the provincial average. However, their scores in the other subjects were higher than the provincial average. Overall, the findings indicate that this bilingual program contributes to the ability of minority children to learn academic subjects through their heritage language and English. In addition, the support of ethnic communities and their participation in the running of the bilingual program appear to be fundamentally important for the bilingual schooling of linguistic minority children.

1. はじめに

カナダは労働人口を確保するため移民を毎年33万人以上受け入れている移民大国である。1969年に制定された公用語法や1971年に打ち出された多文化主義政策など国家の多様な言語・文化に対する様々な取り組みが行われてきた。また、言語的マイノリティである移民の継承語教育を国の問題として取り組んできた数少ない国の1つである。1984年には移民の持ち込む言語はカナダの「言語資源」であると同時に社会経済資源であるという新しい意義づけがされるようになり、継承語教育への援助が政治的に正当化されたが、1988年に多文化主義を連邦法として制定したのち、翌年には経済不況のため連邦政府レベルの継承語教育への公的援助は打ち切られている。現在では州政府からのみ支援が行われており、「継承語 (Heritage Language)」という用語を使わず、「国際語 (International Language)」という用語を用いて予算が充てられている。

Corson (1999) は、表1に示す Churchill (1986) の移住者児童生徒対策の6段階 (Six-stage Typology) を用いて OECD 諸国の取り組みを分析している。

表1 移住者児童生徒対策の6段階 (Six-stage Typology)

段階1	現地語の補強プログラム	段階4	母語補強プログラム (学校内)
段階2	児童・保護者への現地社会適応支援	段階5	母語を学習言語として使用し教科を教える
段階3	マジョリティへの多文化教育・反人種差別教育段	段階6	マイノリティ言語を公用語とし、特別教育機関を設置

Churchill (1986), 中島 (2010) を参照し日本語訳

Corson は大多数の国が最低段階の段階1に位置づけられると述べ、北米、イギリス、オーストラリアで段階1、2、北欧やカナダで段階4、5が見られ、段階6はカナダケベック州のフランス語系カナダ人への取り組みの一例のみだという。

その中で、本研究が対象とする公立学校の正課内で行われている現地語／継承語イマージョンプログラムは段階5（カナダ）の1つであり、Corson が指摘しているように言語的マイノリティ児童生徒教育でこのような高い段階の取り組みは世界的に稀である。また、こういった継承語プログラムの評価研究は類を見ない。そこで、本研究ではカナダのアルバータ州を主軸とした中西部3州の公立学校教育で行われている¹⁾国際語バイリンガルプログラム（現地語／継承語イマージョン教育）の実践と成果についての評価を行う。とりわけ本稿では、児童の二言語作文テストの結果と児童の言語背景・環境、及びプログラムを支える教育的サポートに焦点をあてて考察することにする。

2. アルバータ州における国際語バイリンガルプログラムの概要

アルバータ州において公立学校での継承語／現地語バイリンガル教育を可能としているのは、1971年に制定された Alberta School Act-Section 150（アルバータ州学校教育法改正）であり、「教育委員会は公立学校教育において英語・フランス語以外の言語を授業言語として認可することができる。」と記されている。

当時ウクライナ系カナダ人を多く抱えるアルバータ州政府が強い民意の下に学校教育法を改正し公立学校の中で英語・フランス語以外の言語を授業言語とすることを可能とした。2年後の1973年より国際語バイリンガルプログラムの第1号となる英語／ウクライナ語バイリンガルプログラムのパイロットプログラムが始まっている（田村 1992）。また1988年にはアルバータ州政府は『アルバータ州の言語教育政策（Edmonton Bill C-93）』を発表し、公用語以外を授業言語とする学校教育について政策化した。同年11月に政府が発行した Language Education Policy for Alberta のp.16には「英語・フランス語以外の言語の習得、または維持したいと望む生徒には、パーシャル・イマージョンプログラムで学習する機会を提供する。」と記されている。

1974年のウクライナ語／英語プログラムを初めとし、現在では6言語でプログラムが開設されている。次項の表2は Edmonton Public School Board（以下 EPSB）管轄のものだけであり、同じくエドモントン市のカソリック系教育委員会（公立）管轄のポーランド語も含めると7言語のプログラムが開設されていることになる。

表2 EPSB 管轄の国際語／英語バイリンガルプログラム数

エドモントン市	開始年	小学校	中学校	高等学校
中国語	1983	5	4	3
ドイツ語	1978	3	1	1
アラビア語	1983	2	1	1
ウクライナ語	1974	1	1	1
ヘブライ語	1975	1	1	0
スペイン語	2001	2	1	0

Edmonton Public School Board, Websiteを参考に作成 (2012年7月現在)

図1に示したように、このプログラムの特徴はバイリンガルプログラムの運営にエスニック・コミュニティが関わっている点が重要である。

その背景にはバイリンガルプログラムが設置されるまでの経緯が関係している。公立学校でプログラムが開設されるためには、まずエスニック・コミュニティが継承語による幼稚園を運営 (1～2年) し、入学者

数の確保やスクールバスによる通学の世話など、運営実績が教育委員会によって認められなければならない。運営実績が認められ、運営責任が教育委員会に移行すると、その後は教育委員会が責任を持って幼稚園から高3までプログラムを継続することを保障する。その後、コミュニティは学校で必要となる備品や書籍を買うための財源を集めたり、子どもたちの通学のためのスクールバスを手配したり、学校や教育委員会と協賛して文化行事を行ったりと多岐に渡る支援を展開していく。

ただし、最も新しいスペイン語のバイリンガルプログラムだけは性質が異なり、コミュニティベースのものではない。International Spanish Academy と呼ばれ、スペイン政府によるスペイン語普及のための助成事業として EPSB が設置したものである。

国際語バイリンガルプログラムは他の公立学校のプログラムと同様に全てのカナダ人に開放されており、どのような言語背景であっても入学することができる。ただし、例えば中国語プログラムの場合、家庭に中国語背景がない子どもの場合には、幼稚園も

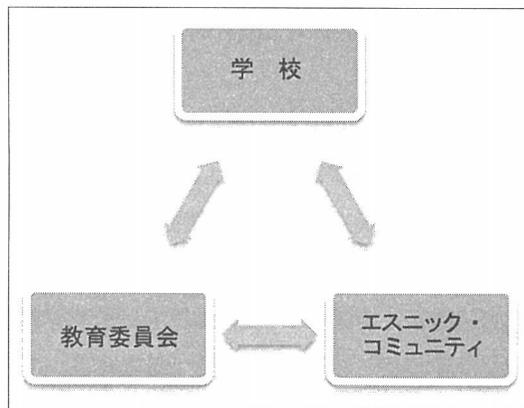


図1 三位一体の運営体制

しくは小学1年生からのみ入学が許可されている。この入学時期 (entry points) は (トータル及びパーシャル) イマージョンプログラムにおいては一般に共通するものである (Lyster 2007)。逆に、中国語圏からの移住者子弟など家庭に中国語背景のある場合は、各学校の判断で年齢を基に相応の学年に入学することができる。

本研究が中国語プログラムを対象とした理由は、EPSB 管轄では最も設置校数が多く2000年に入ってから在籍者数が増え続けていること、そしてコミュニティによる文化活動が活発でバイタリティが高いこと、コミュニティ理事から好意的な協力が得られたこと、また日本語プログラムが存在していないことも理由の1つにあげられる。

3. 先行研究と理論的背景

本研究では国際語バイリンガルプログラムを総括的に評価するため、バイリンガル育成を社会における二言語の力関係と接触度で捉えて整理した Landry & Allard (1991, 1992) の巨視的バイリンガル育成モデルとカウンターバランスモデルを援用した。

3.1. 巨視的バイリンガル育成モデル

環境を活かしてバイリンガル育成を行う上では、子どもを取り巻く社会環境、家庭環境、学校環境など様々な条件が複雑に絡み合ってくる。それらの環境や条件は多言語環境で言語形成期を過ごす子どもの言語発達に影響する大きな要因となる。Landry and Allard (1991, 1992) は90年代までのバイリンガリズムに関する研究の成果を集集し、加えてカナダの大西洋4州における英語とフランス語のバイリンガル高校生の大規模調査による実践的研究を踏まえて2つの理論を提唱している。1つは、人為的にバイリンガルを育てるために必要な条件を整理し、子どもを取り巻く環境 (マクロ要因) を分析することで、どのような環境でどのようなタイプのバイリンガルが育つかを予測する「巨視的バイリンガル育成モデル」である。バイリンガルの形成過程や2言語の到達度における様々な要因を「社会的レベル」「社会心理的レベル」「心理的レベル」の3つのレベルに分け、各レベルに属する個々の要因を2言語の力関係の中で捉えようとしている。

次項の図2を見ると、[A]はバイリンガルの発達に影響を及ぼす様々な要因、[B]はバイリンガルのタイプ、[C]は二言語の到達度を表している。

[A-1]の社会的レベルは、L1とL2が社会的にどのような状況にあるかを示そうとして

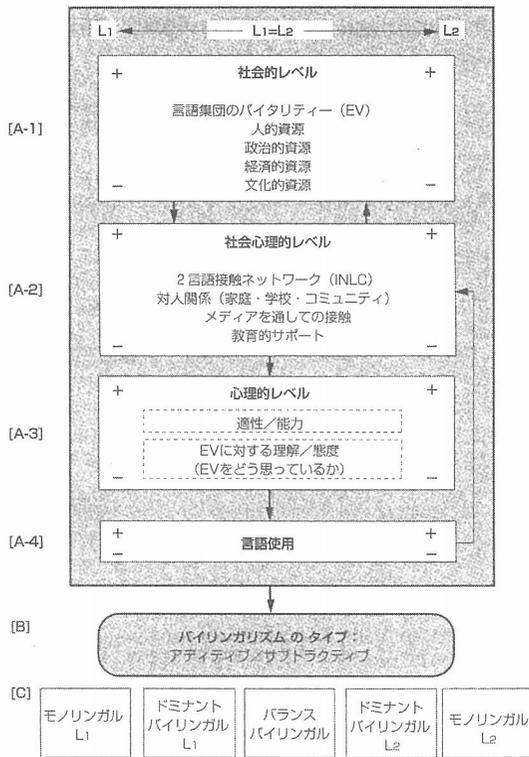


図2 巨視的バイリンガル育成モデル
(Landry & Allard, 1992 p.225 中島1998 p.42より引用)

おり、「言語集団のバイタリティ (Ethnolinguistic Vitality (以下、EV))」は言語集団の大きさ、つまりその集団の言語話者がどのぐらいいるのか (人的資源)、その集団が国に対してどのぐらい政治的な影響力を持っているか (政治的資源)、その集団がどのぐらい経済的な力を持っているか (経済的資源)、その集団がどのぐらい文化的に優勢か (文化的資源) の4つによって捉えようとしている (中島1998, p.43)。Giles, Bourhis and Taylor (1977) はEVを異なる言語コミュニティ間の接触における、コミュニティグループ間関係に影響する社会

構成要素 (socio-structural factors) を分析するための枠組みとして概念化し、言語コミュニティ (X) が他の言語コミュニティとは弁別的であり、また積極的に集合体 / 共同体 (X) として存在しようとするような行動傾向をもたらすバイタリティと定義している。また、地理的要因、社会制度的保障、社会的地位などを言語コミュニティの Objective EV (客観的 EV) と具体化している。Giles 他の定義から解釈すれば、巨視的バイリンガル育成モデルの[A-1]におけるEVはObjective EVだといえる。

次に[A-2]の社会心理的レベルとは、L1とL2への接触度がどのぐらいかということである。つまり、子どもが日々の生活の中でどのような人と接触を持ち、その人達とどのことばでどのようなコミュニケーションをするかということ (Individual Network of Linguistic Contacts (以下、INLC)) が、子どもの二言語の発達に影響を与えるということである (中島1998, p.43)。言語的マイノリティの子どもの場合、家庭の中、学校の中、友達関係、隣近所、継承語学校などが中心になる。中国系の子どもであれば、チャイナタウンは大きな要因であるし、その他の民族グループでは宗教による集會などが大きな要因になる場合もある。そして、テレビ・ラジオなどの放送で使用さ

れる言語、エスニック新聞の有無、などメディアによる言語接触の要因もある。さらに、学校・家庭・コミュニティの教育的サポートも子どもの二言語の発達にとって重要な要因の1つである。

[A-1][A-2]は主に環境要因であるが、[A-3]は個人要因である。子どもを取り巻く様々な環境の中でどれだけ言語接触があっても、実際にそのことばを使うかどうかは、子どもの年齢や性格、そして心理的な面の影響が大きい。「EV に対する心的態度」とは、子どもが自分の属する言語集団 (L1) に対してどう思うか、また学習することばの言語集団 (L2) に対してどう思っているか、どのような態度をとっているかということであり、実際にその言語がどのぐらいのバイタリティがあるかということと、子どもがそれをどう捉えているかは別の問題と考えられる (p.44)。Bourhis, Giles and Rosenthal (1981) は、これを Subjective EV (主観的 EV) と呼び、言語・文化が維持されるかシフトしてしまうかを最終的に決定するものだと定義している。

[A-4]の言語使用は、実際に子どもがどのぐらい、どのように L1、L2 を使うか、つまり [A-1][A-2][A-3]の社会的、社会心理的、心理的要因によって決まる。そしてことばを使えば使うほどそのことばへの接触量を増やすことになり、それがまた心理的にも影響し、同時に言語集団のバイタリティを増すことにもなる。特に話者人口が少ない場合は、個人々人がそのことばを使うということ自体が、その言語集団の活性化につながるということである。この意味で、バイタリティの低い少数言語の子どもが母語を保持し、発達させることは、その言語の存続に大きな意味を持つという (中島, 1998)。図2を見ると、言語使用から社会心理的レベルへ矢印が伸びており、社会心理的レベルと社会的レベルは矢印が相互に向けられていて、共に影響し合うことを意味している。ここまで記してきたように、様々な環境要因、そして個々の学習者の個人要因とそれらが互いに共鳴し重なりあって言語使用の頻度が決まり、[B]におけるバイリンガリズムのタイプ、そして[C]の L1、L2 の到達度が割り出されるという理論である。

3.2. カウンターバランスモデル

Landry and Allard (1991, 1992) は、社会心理学的な立場から二言語発達のカウンターバランスモデルを提唱している。この理論は、アディティブ・バイリンガリズム (母語の上にもう一つ有用なことばが加わり、アイデンティティがくずれない二言語接触の状況) の環境を作り出すために、まず L1 (第一言語) と L2 (目標言語) の言語グループのバイタリティが高いか低いかを考える。そして、子どもを取り巻く家庭環境、学校環境、社会環境を考慮し、どのことばをどこで使うかによって、その言語への

接触量や接触の質をバランス良くすることが出来るのか、そしてそのために人為的に
なうことが出来る操作は何であるかを示そうとするものである。

右の図3は天秤のたとえで環境
要因と二言語発達のバランスを示
している。本研究が対象にしてい
るカナダの中国系子弟のような言
語的マイノリティ児童の場合、現
地語 (L2) が強まるにつれ、継
承語 (L1) が弱まっていくため、
アディティブ・バイリンガルは育
ちにくい。それまで母語としての
役割を担っていた継承語が民族言
語グループの活力が圧倒的に強い

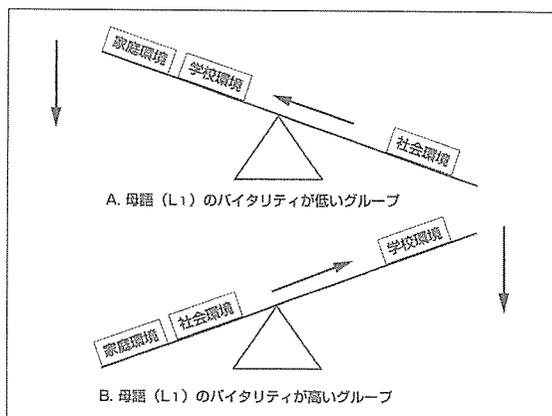


図3 カウンターバランスモデル

(Landry & Allard, 1991 p.228中島 1998 p.45より引用)

社会の主要言語 (L2) の英語に取って代われ、両言語が不安定になる危険性さえあ
る。これは図3のAで表される状況であるが、そういった状況にならないよう人為的に
子どもの母語 (L1) を家庭と学校で強める必要がある。では、家庭で継承語を使うよ
うに親が心掛け、もう一方では学校に行かせて継承語を学習させればアディティブ・バ
イリンガルが育つのかということとそれだけでは不十分であるという。Landry and Allard
(1992) は大西洋四州でフランス系高校生を対象に比較調査を行なっているが、ケベッ
ク州 (フランス語圏) 以外の州でフランス系子女のフランス語 (L1) 力と英語 (L2)
力を調べてみると、両方とも能力が低く、L1とL2への帰属意識が混乱しているケー
スが多いという。フランス語はカナダの公用語の1つであるため、カナダ政府はフランス
系子女がどの州にいてもフランス語で教育を受ける権利を保障している。社会的レベル
においては母語がフランス語 (L1) の場合、ケベック州を除いては言語グループの活
力は低い、学校教育ではフランス語 (L1) が強まるように教育的支援が与えられて
いる。それにもかかわらずフランス系子女がこのような状況になるということは、言語
グループのバイタリティが低い母語 (L1) の場合は、カウンター・バランスをとること
が極めて難しいということを示唆している。この点から継承語教育を考えると、エスニッ
ク・グループの言語的バイタリティが子どもの継承語習得においては非常に重要なもの
になるといえる。

4. プログラム評価の目的と研究課題

本研究が対象とするプログラムは、公立学校の中で継承語を授業言語として半日使用し、州の正規カリキュラムに沿って学校教育を行うというバイリンガルプログラムであり、これまで行われてきた継承語教育の中で極めてユニークな形態といえる。継承日本語教育においては、週末校で人的、経済的に厳しい状況の中で行われており、書籍や研究で子どもたちの言語的・文化的葛藤が指摘されてきた（鈴木, 2006）。

そういった状況とは異なる公教育の中の長期的（幼～高3）な継承語プログラムでは、現地語と継承語の学習言語を育て、言語的マイノリティをバランスバイリンガルに育てることが可能なのであろうか。また、そのプロセスに寄与する要因と問題点は何であろうか。本稿では、このプログラムの評価を目的に以下の2つの課題を掲げた。

課題1：バイリンガルプログラムに在籍する児童はどのような言語背景・環境を持っているか。また学校・家庭・コミュニティは児童の二言語学習をどのようにサポートしているか。

課題2：バイリンガルプログラムに在籍する児童の中国語（継承語）作文力、英語（現地語）作文力における二言語にはどのような関係があるか。また、学力一般（英語・算数・理科・社会）はどのぐらいのレベルであるか。

課題1は、プログラムに通う児童の言語的バックグラウンドと児童を取り巻く環境要因について整理する。Landry and Allard (1992) の巨視的モデルの[A-2][A-4]にあたる部分である。課題2では、バイリンガルプログラムのアウトカムの評価として児童の二言語力について分析を行う。本研究では、言語能力の測定にあたり、グループ調査がより行いやすい教科学習言語能力であり（Cummins & Swain, 1986）、またバイリンガルの二言語共有面が最も多面的である（中島, 2013）「書く力」を選択した。学力についてはアルバータ州の統一テスト結果を用いる。巨視的モデルの[A-3][B][C]にあたる。本稿では紙面の制約により[A-1]は割愛した。

5. 調査概要

5.1. 調査対象

本調査の対象は第1に、エドモントン市で中国語の国際語バイリンガルプログラムを併設する小学校2校（G校、K校）でバイリンガルプログラムに在籍する3年生（G校17

名、K校19名の合計36名)と6年生(G校18名、K校16名の合計34名)である。家庭に中国語のルーツを持たない非継承語学習者の児童、3年生3名(G校1名、K校2名)、6年生1名(G校1名)は外してある。その他にK校の3年生5名、6年生6名は保護者から調査の協力が得られなかったため調査対象に入れていない。第2は、プログラムの運営に関わる教育委員会のカリキュラムディレクター、教員、スタッフとプログラムを支えるコミュニティ団体(Edmonton Chinese Bilingual Education Association(以下、ECBEA))である。なお、作文力の比較を目的に統制群として、同校で英語レギュラークラスに在籍する3年生(G校9名、K校7名の合計16名)と6年生(G校11名、K校13名の合計24名)、そして台湾の公立小学校の3年生(29名)、6年生(32名)の作文サンプルを収集した。調査は2010年1月から4月にかけて筆者がエドモントン市にて行った。また、台湾の作文調査については2010年10月に台湾で行った。以下、バイリンガル児童をCBP児童、英語レギュラークラス児童をERP児童、台湾の小学生児童をTW児童と記す。統制群に台湾を選んだのは、エドモントン市の中国語バイリンガルプログラムが繁体字と注音符号を使用しており、そのため台湾の検定教科書を輸入し使用していることから比較対象としてより適切だと考えたからである。児童は台北市の一般的な公立小学校(大規模校)に通う子どもたちである。

CBP児童は英語(Language Arts)、社会、理科、音楽を英語で学習し、中国語(Language Arts)、算数、体育、保健、美術、音楽(中国語の楽曲限定)を中国語で学習している。Language Arts(以下LA)とは日本の国語科に相当する教科である。

5.2. データの収集

巨視的バイリンガル育成モデルを踏まえて、児童がどのような言語背景を持ち、日々どのような言語接触を行なっているかを調べるため、CBP児童の対人関係や実際の言語使用について言語背景調査を紙面及びフォローアップインタビューで行った。そして、二言語学習をどのようにサポートしているか教育委員会のカリキュラムディレクター、学校管理職、教員、エスニック・コミュニティ理事に対し半構造化インタビュー7~13項目(添付資料)を行い、また保護者にはアンケート15項目(添付資料)を実施した。バイリンガルの型を調べるために英語作文テスト、中国語作文テストを実施した。また、学校長の協力を得てアルバータ州統一テストの結果も使用した。

5.2.1. 二言語作文テスト

3年生、6年生ともに課題の絵を見て構想を考え物語を書くという問題形式である。1回目の作文から2回目の作文は2～3週間期間をあけ、英語、中国語ともに同じ絵を用いたが、3年生と6年生の絵は異なるものにした。テストは授業時間内に担任教員の協力を得て行った。

制限時間は、3年生は10分の下書き（構想）後に30分で書き上げ、時間が足りない児童は20分延長を可能とした。6年生は10分の下書き（構想）後に50分で書き上げ、時間が足りない児童は20分延長を可能とした。これはアルバータ州統一テストの英語（LA）のWriting（作文課題）と同じ形式である。

評価は、英語作文、中国語作文ともにアルバータ州統一テストの作文評価ルーブリックを用いて評価を行った。ルーブリックは「内容の豊富さ」「全体構成」「段落・文のつながり」「語彙」「正確度（表記・文法）」の5観点から成り、6段階（0～5）で評価を行った²⁾。表3に示すように各観点には具体的な評価基準が設けられている。

表3 作文評価ルーブリックの評価基準

内容の豊富さ	(1) 場面設定(events)、登場人物の行為(actions)から文脈(状況)を上手く作り出せているか
	(2) 具体的なストーリーを描写しているか
	(3) 書き手として読み手を意識(配慮)できているか
全体構成	(1) 導入部分が明確であるか
	(2) 作文全体を通して場面設定、登場人物の性格や行為に一貫性がある構成ができているか
	(3) むすび部分でまとめあげられているか
段落・文のつながり	(1) 文と文のつながりをコントロールできているか
	(2) 多様な文構造と長文・短文を適宜用いることができているか
	(3) 文の書き出しにバラエティがあるか
語彙	(1) 適切に語を用いているか
	(2) 効果的な表現ができているか
	(3) 語と表現が作文をより良く導いているか
正確度 (表記・文法)	(1) スペリング、表記
	(2) 文法、語法の正確度

Alberta Education (2010), 筆者日本語訳

英語作文の採点は、アルバータ州の教員免許を持ち教職を定年退職した2名で行い、中国語の採点は台湾の大学で日本語を教える教員1名（修士：言語文化学）と愛知県のN大学博士課程で言語学を専攻する院生1名の2名で行った。採点者間一致率はカッ

パ係数を算出し、英語作文は3年生 $k=.66$ 、6年生 $k=.65$ 、中国語作文は3年生 $k=.62$ 、6年生 $k=.61$ で統計的に実質上の一致が認められた。

6. 結果

6.1. CBP児童の言語背景

2節および5.1節で述べたように、公立学校であるG校、K校のバイリンガルプログラムには、非継承語学習者の児童が数名在籍している。しかし、全体の中で中国語にルーツを持つ児童の割合を見ると、3年生、6年生ともに9割を超えている。

中国系のルーツを持つ児童がどのような言語背景を持っているか言語背景調査を行った。結果を表4示す。

表4 CBP児童の言語背景

		G校3年生 (n=17)	K校3年生 (n=19)	3年生 全体の割合	G校6年生 (n=18)	K校6年生 (n=16)	6年生 全体の割合
1	カナダ生まれ	15	17	89%	16	11	79%
2	英中バイリンガル幼稚園プログラムの修了者	15	17	89%	14	8	65%
3	親とのコミュニケーションで中国語の使用がある	17	18	97%	18	12	88%
4	兄弟姉妹とのコミュニケーションで中国語の使用がある	10(n=16)	14	—	9(n=16)	9(n=14)	—
5	同居、もしくは近隣に住む祖父母とのコミュニケーションで中国語の使用がある	8(n=12)	12(n=18)	—	14(n=17)	9(n=16)	—
6	困りごとがあり大人に相談する際、中国語を使うことがある	14	8	61%	11	9	59%
7	エスニック・コミュニティ(ECBEA)のイベントに参加する	16	16	89%	15	12	79%
8	在籍学校以外の友達とのコミュニケーションで中国語の使用がある	7	10	47%	10	9	56%
9	中国語圏への渡航経験・機会がある	7	4	31%	7	14	62%

※4, 5は兄弟姉妹・祖父母がいない場合未回答のため全体の割合を示していない

3年生で89%、6年生では79%の児童がカナダ生まれである。また、国際語バイリンガルプログラムに附属するバイリンガル幼稚園プログラムの修了者が3年生では89%、6年生は65%であり、ほとんどの児童が幼稚園から二言語で学習していることがわかる。家庭内でのコミュニケーションにおける言語使用の状況は各家庭によって様々であった。親とのコミュニケーションで中国語使用しているのは、3年生で97%、6年生では88%であり、年齢が上がるほど親とのコミュニケーションにおいても英語を使う傾向にある。カナダにいながらも、兄弟間や祖父母間でも多くの児童が中国語を使ってコミュニケー

ションをしている実態も明らかになった。中国語については広東語、上海語、福建語など方言を主に使用している家庭も少なくなかった。大人に相談事をする際にも中国語を使うと答えている児童が3年生でも6年生でも6割程度おり、バイリンガル児童の心の安定にも中国語は欠かせないことばになっている。

エスニック・コミュニティ (ECBEA) が (主に休日に) 開催するイベントやボランティア活動にどの程度参加するかについては、3年生の60%以上が「いつも」「よく」「ときどき」と答えており、不参加は11%のみであった。6年生は59%が「いつも」「よく」「ときどき」と答えており、不参加は21%であった。所属学校内で行われるイベントではなく、学校が休みである土曜・日曜に他校や市内のイベントスペースで行われる催事に参加をしている児童がたくさんいる。そのため、小学生でありながら在籍学校以外の友達を作ることができ、中国語を使って上級生や同年代の児童とコミュニケーションをとり、親睦を深めることができる。3年生で47%、6年生で56%が在籍学校以外の友達と中国語での交流を持っているというのは興味深い結果だといえる。筆者がエドモントン滞在時は、ECBEAの催事にあたり募集される子どもボランティアは毎回瞬時に定員一杯となり、ボランティア活動に参加できない子どもが多数いるのが実情であった。コミュニティ行事で他の学校のバイリンガルプログラム在籍児童と触れ合い、友達になれること、エドモントン市に住む地域住民と対話できる機会が持てることはバイリンガル児童たちにとって貴重な時間となっている。

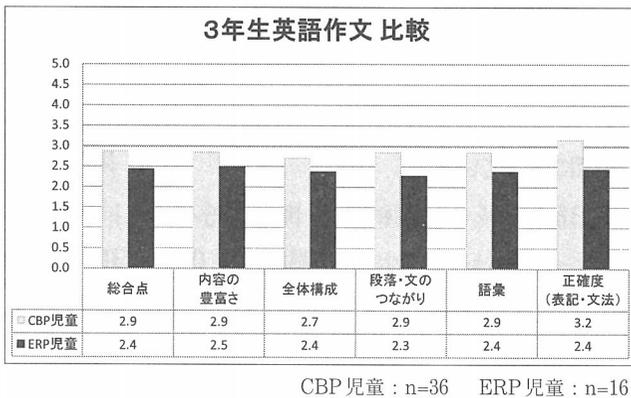
最後に、中国語圏への渡航経験・機会については、3年生の31%、6年生の62%があると答えており、カナダでの中国語学習が自分の家族のルーツに繋がっていると多くの児童が体感していると考えられる。

6.2. 二言語作文テスト結果

前述のとおり、作文テストは2名の評価者によって0点から5点の6段階で評価を行った。評価の基準として、5点はExcellent (優)、4点はProficient (良)、3点はSatisfactory (可)、2点はLimited (やや不十分)、1点はPoor (不十分)、0点はInsufficient (採点不可) となっており、アルバータ州では3点以上が1つの標準値となっている。

6.2.1. 観点別得点と二群間の比較

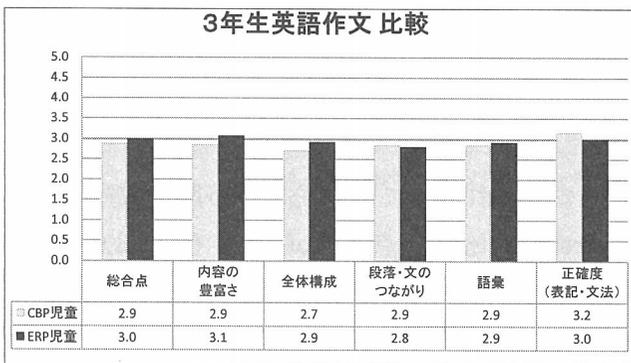
3年生の英語作文テストの結果をCBP児童とERP児童で比較してみると、次項の図4に示すとおりである。



CBP 児童 : n=36 ERP 児童 : n=16

図4 3年生英語作文テスト得点比較

全ての観点において ERP 児童が CBP 児童を下回っており、バイリンガル児童の方が良い結果となっている。総合点および5観点でt検定を行ったところ正確度（表記・文法）において有意差が認められた ($t(50)=2.52, p<.05$)。総合点と残りの4観点では有意な差は認められなかった（総合点： $t(50)=1.61, ns$ / 内容の豊富さ： $t(50)=1.29, ns$ / 全体構成： $t(50)=1.24, ns$ / 段落・文のつながり： $t(50)=1.84, ns$ / 語彙： $t(50)=1.82, ns$ ）。しかしながら、詳細を分析してみると、ERP 児童16名のうち3名が採点不可（0点）と評価されており、逆にCBP 児童には採点不可（0点）児童はいない。16名という少ない分析対象の中に3名の外れ値がある統制群（ERP児童の英語作文得点）では妥当な比較対象となっていない可能性がある。そのため、実験群（CBP 児童）に対してより厳しい条件で統制群（ERP児童）と比較をするため外れ値の3名を除いて再度分析を行った。結果は以下の図5のとおりである。なお、3年生英語作文を除く他の児童群比較において外れ値は見受けられなかった。

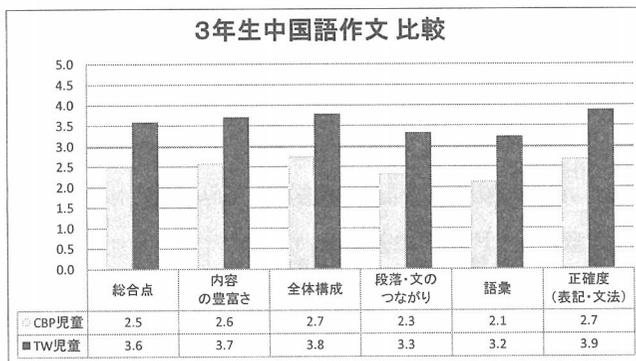


CBP 児童 : n=36 ERP 児童 : n=13

図5 3年生英語作文テスト得点比較（外れ値除外）

0点（外れ値）のERP 児童を除き13名で平均をとると、総合点（3.0点）、内容の豊富さ（3.1点）、全体構成（2.9点）、段落・文のつながり（2.8点）、語彙（2.9点）、正確度（表記・文法）（3.0点）となり、3年生における英語作文平均は両群とも、どの観点においても3点前後の得点で、二群間に大きな差は見受けられなくなった。CBP 児童36名とERP 児童13名の総合点および5観点でt検定を行ったところ、どの観点においても有意な差は見ら

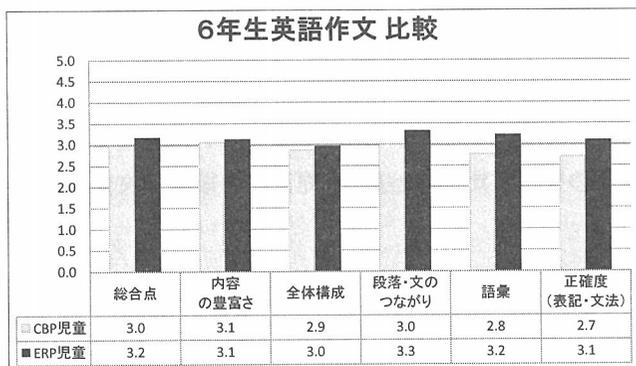
れなかった（総合点： $t(47)=0.61, ns$ / 内容の豊富さ： $t(47)=-1.02, ns$ / 全体構成： $t(47)=-1.04, ns$ / 段落・文のつながり： $t(47)=0.15, ns$ / 語彙： $t(47)=-0.40, ns$ / 正確度（表記・文法）： $t(47)=-0.71, ns$ ）。つまり、3年生の英語作文では、どの観点においてもCBP 児童とERP 児童に差はないものといえる。



CBP 児童：n=36 TW 児童：n=29

図6 3年生中国語作文テスト得点比較

苦戦を強いられたことが容易に推察できる。一方、TW 児童においては全ての観点で3点以上となっているものの、CBP 児童と同じように段落・文のつながりと語彙が他観点よりやや低めになっており、3年生段階での語彙の少なさと文の構成の難しさが目立つ結果となっている。CBP 児童とTW 児童の中国語作文力の比較のためt検定を行ったところ結果は全観点において有意であった（総合点： $t(63)=4.62, p<.05$ / 内容の豊富さ： $t(63)=4.27, p<.05$ / 全体構成： $t(63)=4.08, p<.05$ / 段落・文のつながり： $t(63)=4.82, p<.05$ / 語彙： $t(63)=5.42, p<.05$ / 正確度（表記・文法）： $t(63)=4.89, p<.05$ ）。したがって、3年生の中国語作文ではCBP 児童の作文力がTW 児童より有意に低いということになる。



CBP 児童：n=34 ERP 児童：n=24

図7 6年生英語作文テスト得点比較

次に、3年生の中国語作文テスト結果をCBP 児童とTW 児童で比較してみると、図6に示すとおりである。

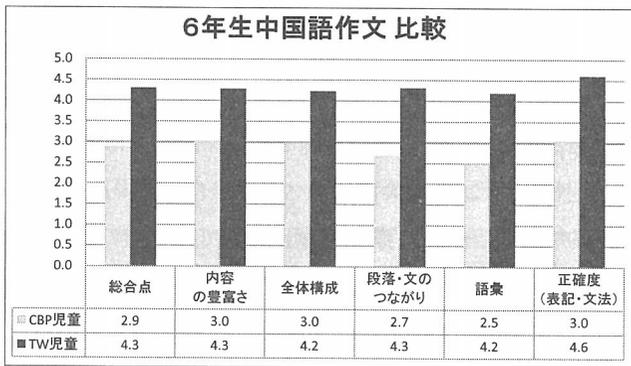
CBP 児童は総合点を含め全ての観点において平均が標準点未満となっている。特に段落・文のつながりや語彙では2点に近く、バイリンガル児童が

苦戦を強いられたことが容易に推察できる。一方、TW 児童においては全ての観点で3点以上となっているものの、CBP 児童と同じように段落・文のつながりと語彙が他観点よりやや低めになっており、3年生段階での語彙の少なさと文の構成の難しさが目立つ結果となっている。CBP 児童とTW 児童の中国語作文力の比較のためt検定を行ったところ結果は全観点において有意であった（総合点： $t(63)=4.62, p<.05$ / 内容の豊富さ： $t(63)=4.27, p<.05$ / 全体構成： $t(63)=4.08, p<.05$ / 段落・文のつながり： $t(63)=4.82, p<.05$ / 語彙： $t(63)=5.42, p<.05$ / 正確度（表記・文法）： $t(63)=4.89, p<.05$ ）。したがって、3年生の中国語作文ではCBP 児童の作文力がTW 児童より有意に低いということになる。

次に、6年生の観点別得点と二群間の比較の結果を見ていきたい。英語作文テストの結果をCBP 児童とERP 児童で比較してみる

と、図7に示すとおりである。

6年生の英語作文においては、CBP 児童は全体構成、語彙、正確度（表記・文法）で平均が3点を超えていない。しかし、全観点の得点が3点前後であり、著しく偏りのある得点は見受けられない。総合点ではCBP 児童もERP 児童も平均3点を超えており、観点別で低い得点があるものの、総合的に標準点以上の作文が書けている。CBP 児童とERP 児童の英語作文力を比較するため、総合点および5観点でt検定を行ったところどの観点においても有意な差は認められなかった（総合点： $t(56)=0.76, ns$ / 内容の豊富さ： $t(56)=0.23, ns$ / 全体構成： $t(56)=0.31, ns$ / 段落・文のつながり： $t(56)=1.22, ns$ / 語彙： $t(56)=1.78, ns$ / 正確度（表記・文法）： $t(56)=1.27, ns$ ）。つまり、6年生の英語作文ではCBP 児童とERP 児童に差はない。



CBP 児童：n=34 ERP 児童：n=32

図8 6年生中国語作文テスト得点比較

次に、6年生の中国語作文テストの結果をCBP 児童とTW 児童で比較してみると、次項の図8に示すとおりである。

CBP 児童は総合点が平均3点を超えられず、また段落・文のつながり、語彙がとりわけ低い結果となっている。この傾向は3年生でも見られ、バイリ

ンガル児童にとって弱点分野であることがわかる。

6年生におけるCBP 児童とTW 児童の中国語作文力を比較するためt検定を行うと、総合点を含む全ての観点でCBP 児童とTW 児童に有意な差が認められた（総合点： $t(64)=7.07, p<.05$ / 内容の豊富さ： $t(64)=6.05, p<.05$ / 全体構成： $t(64)=5.70, p<.05$ / 段落・文のつながり： $t(64)=8.53, p<.05$ / 語彙： $t(64)=9.14, p<.05$ / 正確度（表記・文法）： $t(64)=8.14, p<.05$ ）。台湾の児童と比べるとCBP 児童の中国語作文力はどの項目においても一様に低い。

6.2.2. 二言語作文の相関分析

CBP 児童の英語作文と中国語作文の関係を見るため二言語作文の相関分析を行った。しかしながら、どの観点においても有意な相関は認められなかった。理由を分析してみ

ると、対象児の中に転入してきたばかりの児童など明らかに一方の言語が強い（「英語 > 中国語」「中国語 > 英語」）ドミナント（偏重）バイリンガルが存在したため有意な相関が見られなかったと考えられる。そこでまず、英語、中国語のいずれかで0点となり、二言語間の関係が考察できない児童を除外した。また、児童の言語背景と家庭環境を考慮し、中華系背景は持つが家庭内で保護者（継母、養母などを含む）と中国語使用が全くない児童、及び書きことばの発達を考慮し、カナダ入国後2年以内の児童を除外して再度相関分析を行った。除外した児童は3年生3名、6年生6名である。

表5 6年生英語・中国語作文相関

6年生		中国語				
		内容の豊富さ	全体構成	段落・文のつながり	語彙	正確度 (表記・文法)
英 語	内容の豊富さ					
	全体構成	.385*	.398*			
	段落・文のつながり	.435*	.387*			
	語彙					
	正確度 (表記・文法)					

* $p < .05$

n=28

結果は、3年生では二言語間に相関は認められなかった。しかしながら、表5（6年生）に示したように、6年生では英語・中国語間の全体構成で低位ながらも直線的な相関 ($r = .398, p < .05$) が見られた。また中国語の内容の豊富さと英語の全体構成で低位相関 ($r = .385, p < .05$)、段落・文のつながりで中位相関 ($r = .435, p < .05$) が得られている。さらに中国語の全体構成とは、英語の全体構成との相関に加えて段落・文のつながりとも低位の相関 ($r = .387, p < .05$) がある。

とりわけ内容を考えたり、全体構成や段落・文のつながりをコントロールすることは作文タスクを遂行する上で思考に関わる部分であり、場面依存度が低く認知力必要度の高い学習言語力を要する言語活動だといえる。これらの観点における有意相関は書く力の共有面を示唆しており、Cummins (1991) の相互依存説を支持する結果だと考えられる。

6.3. アルバータ州統一テスト (Alberta Provincial Achievement Test)

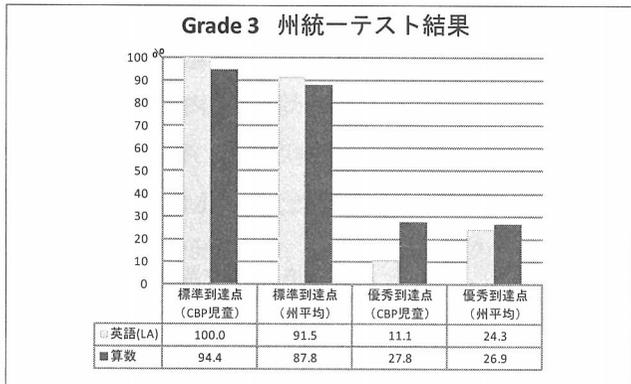
パーシャル・イマージョンで学んでいる CBP 児童が、英語で行われる州の学力テストでどの程度の成績を修めているか見ていきたい。州統一テストは毎年1学年あたり4

万人近い児童がテストを受けている。本稿では、学校長の協力のもと許可の得られた3年生18名、6年生17名のテスト結果のみ扱う。

3年生は英語(LA)と算数の2教科のテストを受ける。図9に示した結果を見ると、英語(LA)では、CBP児童全員が標準到達点を超え州平均よりも良い結果となっている。ただし、優秀到達点を満たしたCBP児童は州平均より少ない。二言語で学習をしているマイノリティ児童にとって3年生までに優秀点に到達するのは至難の業なのであろう。しかしながら、算数では州平均よりもCBP児童の多くが優秀到達点を満たしており全体として高い成績を修めている。

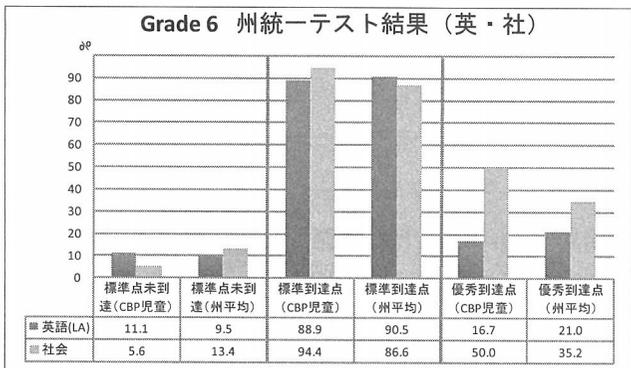
6年生は、英語(LA)、算数、理科、社会の4教科のテストが行われる。文科系教科と理数系教科を分けて結果をまとめると図10、図11のようになる。

英語(LA)は標準到達点、優秀到達点を満たすことができたCBP児童の割合が州平均よりも少なくなっており、抽象概念、抽象語彙の獲得が必要とされるこ



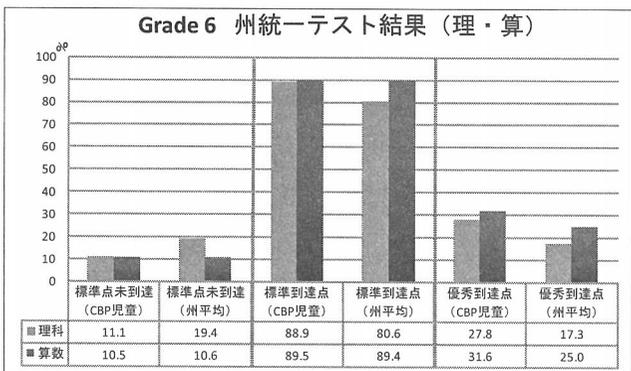
CBP 児童 : n=18

図9 3年生 州統一テスト結果



CBP 児童 : n=17

図10 6年生 州統一テスト結果 (英語・社会)



CBP 児童 : n=17

図11 6年生 州統一テスト結果 (理科・算数)

の年齢レベルの英語学習の難しさが窺い知れる。しかし、社会、理科、算数では標準到達点、優秀到達点の両方でCBP 児童が州平均を上回っており、学校の学習時間の半分を英語以外の言語で学習しているが、学力一般の獲得においてマイナスはないというイマージョン教育一般と同じ結果となっている。

総括すると、英語（LA）の学習では苦戦するもののおおよその児童が理科系科目を含めた他教科においては小学校卒業までに学習到達目標を達成しているといえる。

6.4. 学校長、コミュニティ団体理事、保護者のインタビュー

Landry and Allard (1991, 1992) が巨視的モデルの社会心理的レベル[A-2]やカウンターバランスモデルで論じているように、二言語発達、とりわけ言語的マイノリティ児童の場合には継承語の発達と環境要因は切り離して考えることはできない。Cummins (2001) のエンパワーメント理論においても言語的マイノリティ児童教育における教育的サポートの重要性は唱えられている。本研究では社会環境、学校環境を質的に分析するため、教育関係者、エスニック・コミュニティ理事へのインタビューを行った。インタビューは全てIC レコーダーで録音し、音声データを基に、バイリンガル児童への教育的サポート、バイリンガルプログラムでのこれまでの経験や今後の改善点、そしてバイリンガル児童への期待の観点を中心に分析を行った。質問項目には立場や役割による考え方の違いが比較考察できるよう共通項目を設定した。また家庭環境や子どもに対する親の期待について調べるため、協力が得られた保護者に対し質問状という手紙形式でアンケートを行った。

本稿では紙面の制約上、教育的サポートの観点からプログラムを運営する学校長がどのようにバイリンガルプログラムに向き合っているか、そして保護者はどのような考えで子どもをプログラムに入学させ、通わせているかについて記述する。

6.4.1. G校の学校長（中国系背景なし）

G校にとって中国語バイリンガルプログラムの意味は何かという質問に対し以下のよう

全ての児童にとっての多面的な文化接触だと考えている。英語レギュラープログラムを含めて学校全体をバイリンガルスクールと捉えて学校運営を行っている。CBPの児童は中国語で読んだり書いたりするだけでなく、獅子踊り、女子ダンスクラブ、絵画クラブなど中国語で活発な活動を行っている。また、子どもたちのためだけ

なく教師たちが互いに学びあって学校を発展させていっている。本校は孔子学院 (Confucius Institute) に近いため、情報教育に関する支援を受けたり、中国の小学校との児童の海外交換研修プログラムなどの支援を受けている。さらに、本校の教員が中国へ教材を買いに行ったり、教師の交換プログラムもあり、教授法や教室運営の工夫など様々な点で情報交換や異文化接触ができる。

(インタビュー録音データより (筆者訳))

G校の校長は、中国語バイリンガルプログラムを1つのきっかけとして学校全体を異文化接触の場になるように工夫していると話している。また、学びは生徒だけでなく、教師同士も学び合い指導力強化なども含めて学校を発展させているとのことであった。加えて、中国語圏への教材の買い出しや教師の海外交換プログラムなども活用しながら、バイリンガルスクールのプロフェッショナル育成を目指すように努力しているという。

6.4.2. K校の学校長 (中国系背景あり)

K校にとって中国語バイリンガルプログラムの意味は何かという質問に対し以下のよう

に回答している。

本校におけるバイリンガルプログラムの意味は大きく分けて2つあると思います。一つは小さなことですが、CBP 児童が半日は中国語での学習に時間を費やすということ、また半日英語での学習に時間を費やすということです。これは本校のバイリンガルプログラム運営において決められていることではありますが、とても意味のあることだと思っています。もう一つは、本校のバイリンガルプログラムは ECBEA のためのプログラムであるということです。中国語と中国文化を学ぶことを希望する児童の全てが公立学校教育の正課で学ぶことができるということです。

(インタビュー録音データより (筆者訳))

K校の校長は中華系背景があり、ECBEA のメンバーの一員でもあるため、コミュニティの存在意義をしっかりと見つめた回答であった。本プログラムによる継承語教育が公立学校教育の枠内で行われるものであり、継承語学習者の子どもたちが半日はカナダの公用語で学び、残りの半日を継承語で学習するというところに大きな意義を感じている。また、国際語バイリンガルプログラムは公教育で行われる性質上、全てのカナダ人に門戸が開かれているものの、一方で ECBEA のためのプログラムであり、継承語教育としてのプログラム価値をしっかりと理解して運営を行っているように感じられた。

6.4.3. ECBEA理事（会長、中国語 / Cantonese 話者）

ECBEA にとって中国語バイリンガルプログラムの意味は何かという質問に対し以下のように回答している。

子どもたちがエドモントン公立学校教育委員会管轄下の学校で中国語を学習することができるということ。これは20年前には無理だったことです。私自身が学校へ通ったころはフランス語しか選べなかった。そういった点から考えると、現在の子どもたちにとって1つ選択肢を広げていることになるし、また私の家族のようにエスニック背景を持っている家族にとっては、フランス語、ドイツ語、ウクライナ語などの中から中国語/Mandarin（私はMandarinを話しませんので、我々のルーツに近い）や中国文化（こちらは我々のルーツそのもの）を子どもに学んでもらうことができることは大きな意味を持つプログラムであるといえます。

（インタビュー録音データより（筆者訳））

ECBEAの理事も国際語（中国語）バイリンガルプログラムに子どもを通わせる親の1人であり、自分の学齢期には不可能であった継承語による学習環境を公立学校で提供できることを意義深くとらえている。また、中華系背景を持つ子どもたちにとっては親のルーツを学ばせることが可能であり、一方で中華系背景のない子どもに対してもプログラムとして1つの選択肢を広げることになると述べている。学校のみならず、コミュニティのあり方としても全てのカナダ人にオープンであるということは、プログラムを継続的に発展させていくために重要なことであるといえよう。

6.4.4. 保護者アンケート

保護者から回収できたアンケートの中で最も詳細に記述されたものをここで取り上げる。まず、子どもをバイリンガルプログラムに入学させた理由についてである。「1. 両親が中国系カナダ人だから、2. 両親が子どもに自分の母語である中国語を学び、理解し、使用して欲しいから、3. いつか中国に留学したり、中国で働いたりする機会を持つかもしれないから」と回答している。次に、英語レギュラープログラムでなく、中国語バイリンガルプログラムに入学させた決定的な要因は何かという質問である。「1. 中国語バイリンガルプログラムが存在し、それを利用可能であるから、2. そのアドバンテージを利用しない手はないから、3. 私たち中国系カナダ人は中国語バイリンガルプログラムを必ずサポートするし、子どもに自分たちの母語を学ぶ機会を持たせたいのは当然のことであるから」と回答している。そして、バイリンガルプログラムに期待するもの、

子どもが卒業するまでに期待することは何かという質問に対しては次のように回答している。「1. 「読む」「書く」「話す」を特にしっかり教えて欲しい、2. 学校外の学習、実践機会をもっと提供して欲しい、3. 子どもが高校を卒業した後、中国語の「読む」「書く」「話す」「聞く」ことに支障がなく自由に使えるようになって欲しい」。

全ての項目を通して親のルーツを子どもに継承し、しっかりと学ばせていきたいという方針が明確に表現されている。また、学校での継承語学習に対しては、バイリンガルプログラムに子どもを通わせる親全体がプログラムを支援していくことは当然であると述べている。アンケートに協力が得られたほとんどの保護者はバイリンガルプログラムを肯定的に捉える回答であった。ただ、「中国語や中国文化に実際に肌で触れることに欠けるが、カナダに住んでいる以上は保護者としても仕方がないことだと理解している」というプログラムの欠点の指摘も見られた。プログラムへ寄せる期待として「読む」「書く」「話す」を教えて欲しいという3技能の向上をより期待しており、これは子どもが親の話したことを聞いて内容はわかるが、中国語で返答できないという親子のコミュニケーションの葛藤を如実に表したものといえるのではないだろうか。また、継承語が子どもの将来にとって有用なものになるようにという長期的な期待も持っている。

7. まとめと考察

エドモントン市のCBP 児童は巨視的バイリンガル育成モデルにおけるバイリンガルの型としては、二言語作文テストや州統一テストの結果から英語ドミナントバイリンガル(英語>中国語)といえる。

中国語の作文力については、3年生の観点別評価における全ての観点で6段階(0~5)評価中の3点(優良可評価の可レベル)を満たせておらず、書く力は限定的なものであるといえる。6年生になると段落・文のつながりと語彙においては3点(可)を満たせないが、内容の豊富さ、全体構成、正確度(表記・文法)はぎりぎり3点(可)を満たしている。つまり、段落・文のつながりと語彙については6年生でも限定的な力であり、また内容の豊富さ、全体構成、正確度(表記・文法)においてもまだ不安定なものであると考えられる。

しかし、学力においては州統一テストの結果を考察すると、日々中国語を通して学習し英語でテストを受ける算数で3年生、6年生ともに高い成績を修めている。アルバータ州統一テストの算数の問題は、全て指示文を読んで答えなければならない問題であり、日本の計算ドリルにあるような単純な計算問題は1題もない。この点から考えれば、少

なくとも継承語が学習言語として一定の役割を果たしていることがわかる。

恵まれた環境であるにも関わらず、どうして中国語が週末継承語学校と同じように伸び悩む傾向があるのだろうか。中島（1988）が指摘しているように、本国の子どもに比べると継承語の力は4年遅れといわれているが、エドモントン市のプログラムのように学齢や専門的職業などの人的資本（human capital）の高い親を持つ子どもたち、つまり、中国語を教科学習に使用し、また学校、家庭、コミュニティにおいて継承語の価値づけが高くできていても、継承語である中国語は英語と同じようには伸びていない。これには教師の質やビリーフ、二言語の使い分けの仕方や、一見平等のようでも英語でしかテストが受けられないなどの大きな社会的な力の格差の影響などが考えられる。それに加えて、中国語を学習言語として行われている教科が中国語（LA）、算数、体育、保健、美術、音楽であり、科学的な概念を学ぶ理科や言語文化や歴史などを学ぶ社会が英語で行われているため、継承語力のさらなる強化を考える上で、理科・社会などの学習教科と体育・美術などの実技教科を入れ替えて中国語で行ってみる必要がある。エドモントン市のプログラムは継承語教育において最も高いレベルの教育措置であり、このような形態から最大の効果を生み出すためにも、さらなる解決方法や改善方法を慎重に模索する必要がある。

ウクライナ系カナダ人の強い民意から始まり、州が法律・政策を定め、児童が学校に持ち込んだ言語文化を適切な時期に長期的に支援することによって維持・伸長しカナダの言語資源として育てていく。これは継承語教育の先駆的なプログラムといえよう。日本を含め世界においてエドモントン市の継承語プログラムのような恩恵を受けられる子どもの数は非常に少ない。

日本では少子高齢化や医療、介護現場における労働人口不足など国を支える人材不足が深刻な問題になっている。国境を超えた人の行き来が容易になった現代、ボーダレスな人的資源、特に国内のみならずホーム国にも貢献できるような質の高い人材育成を考える意味でも、マルチリンガル、マルチカルチュラルな視点を持ち、子どもが学校に持ち込む言語資源を適切な時期に伸ばして使えるものにするという言語政策、教育政策を一刻も早く推進すべきであろう。

今後の課題として、バイリンガル児童の二言語作文について量的な分析も加えて、さらに詳細に二言語の関係を考察したい。また、本稿で扱いきれなかった社会的レベルの人口統計的データ、児童のEVに対する学習態度・意識に関する質問紙調査結果や授業観察の結果と本稿で扱った結果を合わせて、総合的な分析、考察を進めていきたい。

注

- 1) カナダは連邦政府と州政府によって管轄権が異なり、教育は主に州政府の管轄となっているため、継承語教育も州ごとに取り組みが異なる。
- 2) Alberta Education ウェブサイトの「Provincial Testing」タブ内、Examples of the Standards for Students' Writingにおいてルーブリックのダウンロードが可能。

参考文献

- 生田裕子 (2006) 「ブラジル人中学生の『書く力』の発達—第一言語と第二言語の作文の観察から—」『日本語教育128号』日本語教育学会 pp.70-79.
- 内田伸子 (1990) 「子どもの文章—書くこと考えること—」東京大学出版会
- 鈴木崇夫 (2006) 「カナダの継承語教育—学習言語としての継承語運用力獲得をめざして」『平成17年度修士論文抄録集』名古屋外国語大学大学院国際コミュニケーション研究科 pp.53-77.
- 田村知子 (1992) 「ウクライナ語バイリンガル教育とカナダ多文化主義—アルバータ州エドモントンの事例研究—」『国際関係学研究』:18 津田塾大学紀要委員会 pp.129-144.
- 中島和子 (1988) 「日系高校生の日本語力—カナダ・トロントの日本語学校卒業生の実態調査より—」『移住研究』 25: pp.1-14.
- 中島和子 (1996) 「継承語としての日本語教育序論」中島和子・鈴木美知子編『継承語としての日本語教育—カナダの経験を踏まえて—』カナダ日本語教育振興会 pp.3-20.
- 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 (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 (2013) 「トロント補習受講校児童生徒の日英作文力の実態—バイリテラル育成の観点から」トロント補習授業校学校便り「トロントの風2月9日、16日号PDF」<http://torontohoshuko.ca/otayori/otayori.html> (2013年2月22日取得)
- 中島和子・シャロン アイザック・木田美智子 (1998) 「会話力を中心とした日本語プログラムの多角的分析—評価—英・仏・日トライリンガル・スクーリングのカリキュラム構築を目指して—」カナダ日本語教育振興会資料 (8月7日)
- 箕浦康子 (2010) 「本質主義と構築主義—バイリンガルのアイデンティティを研究するために—」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究第6号』母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究会 pp.1-22.
- J・カミンズ、M・ダネシ (2005) 『カナダの継承語教育—多文化・多言語主義をめざして—』中島和子・高垣俊之 (訳) 明石書店
- Bourhis, R., H. Giles and D. Rosenthal (1981) Note on the Construction of a Subjective Vitality Questionnaire for Ethnolinguistic Groups. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 2. pp.145-155.
- Corson, D. (1999) *Language Policy in Schools: A Resource for Teachers and Administrators*. New York: Routledge.
- Churchill, S. (1986) *The Education of Linguistic and Cultural Minorities in OECD Countries*. Clevedon UK: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1983) *Examination of The Experiences of Educators and Researchers in Various Aspects of The Heritage Languages Program*. Ministry of Education,

- Ontario.
- Cummins, J. (1991) Language Development and Academic Learning. Malave, L. & Duquette, G. (ed.) *Language. Culture and Cognition*. Clevedon: Multilingual Matters. pp.161-175.
- Cummins, J. (2001) *Negotiating Identities: Education for Empowerment in Diverse Society (2nd edition)*. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. & Danesi, M. (1990) *Heritage Languages. The Development and Denial of Canada's Linguistic Resources*. Toronto: Our Schools/ Our selves and Garamond Press.
- Cummins, J. and Mulcahy, R. (1978) *Orientation to language among children in the Ukrainian-English bilingual program*. Report submitted to the Edmonton Public School Board.
- Cummins, J. & M. Swain (1986) *Bilingualism in Education*. New York: Longman.
- Edmonton Chinese Bilingual Education Association (2007) *Talk to the world*. Edmonton Chinese Bilingual Education Association.
- Edmonton Public Schools. (1980) *Summary of the evaluation of the bilingual English-Ukrainian and bilingual English-French program*. Edmonton Public School Board.
- Giles, H., R.Y. Bourhis and D.M. Taylor (1977) Toward a Theory of Language in Ethnic Group relations. H. Giles. (eds.) *Language, Ethnicity and Intergroup Relations* London: Academic Press. pp.307-348.
- Landry, R. & Allard, R. (1991) Can schools Promote Additive Bilingualism in Minority Group Childre? In L. Malav & G. Duquette. (eds.) *Language, culture and cognition-a collection of studies in first and second language acquisition.*: Multilingual Matters. pp.198-231.
- Landry, R. & Allard, R. (1992) Ethnolinguistic Vitality and the Bilingual Development of Minority and Majority Group Students. In W. Fase, K. Jaspaert, and S. Kroon (eds.) *Maintenance and Loss of Minority Languages*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. pp.223-251.
- Lyster, R. (2007) *Learning and Teaching Languages Through Content :A Couterbalanced Approach*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.

[添付資料]

半構造化インタビュー項目

ECBEA	1	What is the meaning of Chinese Bilingual Education in Edmonton?
	2	How much English and Chinese are important for ECBEA students? What do you think of development of bilingual literacy?
	3	What is the goal of bilingual education? Do you think the bilingual programs meet the multicultural objectives?
	4	What is the most difficult thing for ECBEA to support programs in public education?
	5	Have you ever had such a complaint from parents of the English regular program or regional school community members: Mandarin students who have Chinese cultural backgrounds can take more attention than regular English students. This is Canada, so students can take the same amount of attention from teachers and schools. Students have to be dealt equally. (Then, how did you explain about that and persuade those parents and regional school community supporters? (or If so, how do you explain about that?))
	6	What is the problem of being faced now?
	7	How does your organization make much money? (Only fund raising at the events? How much does your organization spend for supporting your programs in a year?)
	8	What is the most important thing for gathering students?
	9	When you have a new immigrant family who has Chinese background, how do you assist them to put their children into the Bilingual Program?
	10	Does ECBEA encourage students to become a Mandarin teacher in your programs?
	11	Since the next annual year, simplified characters and pin-yin are used in instruction. (Is there no conflict with that in ECBEA?)
	12	Please tell about outlooks of ECBEA in the future.
	13	Please tell about difficulties, or success you had experiences in your carrier working as an ECBEA represent.
Curriculum Director	1	What is the meaning of Chinese Bilingual Education in Edmonton?
	2	How do you feel the community(ECBEA) supports as you the Curriculum Director of Mandarin Bilingual programs?
	3	How important students' heritage languages are in Edmonton Public Schools?
	4	How much English and Chinese are important for bilingual programs' students of Edmonton Public Schools? What do you think of development of bilingual literacy?
	5	How do you train teachers of Mandarin programs and students-teachers? Is there any specific course for teaching bilingual children in University of Alberta?
	6	What is the goal of bilingual education in EPSB? Do you think the bilingual programs meet the multicultural objectives?
	7	What were the difficulties when you founded the curriculum for Mandarin programs? How did you find Mandarin teachers for starting the programs?
	8	Have you ever had such a complaint from parents of the English regular program or regional school community members: Mandarin students who have Chinese cultural backgrounds can take more attention than regular English students. This is Canada, so students can take the same amount of attention from teachers and schools. Students have to be dealt equally. (Then, how did you explain about that and persuade those parents and regional school community supporters as a represent of EPSB? (or If so, how do you explain about that?))
	9	Since the next annual year, simplified characters and pin-yin are used in instruction. Is there no conflict with that in Edomonton Public School Board and Confucius Institute of Edmonton?
	10	Please tell me about difficulties, or success you had experiences in your carrier working as curriculum director of the Mandarin Bilingual Programs.

Principal	1	What is the meaning of Chinese Bilingual Education in your school?
	2	How do you feel the community(ECBEA) supports as you a principal of the school of a Mandarin Bilingual program?
	3	Do you feel any deference between parents of Mandarin program and parents of English regular program? (What do you think of Socio Economic Status of Mandarin students' parents compared to English regular students' parents? Are they wealthier and better-educated people as usual?)
	4	Do you have such a complaint from parents of the English regular program: Mandarin students who have Chinese cultural backgrounds can take more attention than regular English students. This is Canada, so students can take the same amount of attention from teachers and schools. Students have to be dealt equally. Then, how do you explain about that and persuade the parents?
	5	How much English and Chinese are important for bilingual programs' students of your school? What do you think of development of bilingual literacy?
	6	What is the goal of bilingual education in your school? Do you think the bilingual program meet the multicultural objectives?
	7	Please tell me about difficulties, or success you had experiences in your carrier working as a principal in the school of Bilingual Program.
Teacher (Chinese)	1	In the classroom, do you allow students to use both Chinese and English? Why?
	2	Do you notice differences in the level of Chinese language for individual students? How do you teach to those differences? Are there difficulties in doing so?
	3	How is the student's understanding confirmed when the instruction cannot be understood because of his/her language problem?
	4	How do you encourage students with late development in Chinese?
	5	How do you focus on developing writing skills?
	6	How do you deal with a student, who enters the class in the middle of a term? Do you change their seat arrangement, for example?
	7	Have you ever the advised students' family about language use at home?
	8	How do you feel the community(ECBEA) supports as you a teacher of the Mandarin Bilingual programs?
	9	How is the layout of the classroom (seat arrangement and displays, etc.) considered?
	10	What is the goal of bilingual education in your school? Do you think the school meets the multicultural objectives?
	11	Please tell me about difficulties, or success you had experiences in your carrier teaching in the Bilingual Program.
Teacher (English)	1	In the classroom, do you allow students to use both Chinese and English? Why?
	2	Do you notice differences in the level of Chinese language for individual students? How do you teach to those differences? Are there difficulties in doing so?
	3	How is the student's understanding confirmed when the instruction cannot be understood because of his/her language problem?
	4	What are the weak and strong points of bilingual students' English compared to regular English students?
	5	How do you focus on developing writing skills?
	6	How do you deal with a student, who enters the class in the middle of a term? Do you change their seat arrangement, for example?
	7	Have you ever got any claim about amount of homework from students' parents?
	8	Have you ever the advised students' family about language use at home?
	9	How do you feel the community(ECBEA) supports as you a teacher of the Mandarin Bilingual programs?
	10	How is the layout of the classroom (seat arrangement and displays, etc.) considered?
	11	What is the goal of bilingual education in your school? Do you think the school meets the multicultural objectives?
	12	Please tell me about difficulties, or success you had experiences in your carrier teaching in the Bilingual Program.

保護者アンケート

Answered by

Mother / Father / Guardian / Others (who? _____)

[Multiple-choice questions] (Please circle)

1. When you speak to your child, how does he/she usually answer:
(1) in English (2) in Mandarin
(3) in Chinese (Dialect) (4) Others [please name which one?]
2. Does your child have an opportunity to write a letter or talk via phone or Skype in Chinese(Mandarin or Dialect) to friends or relatives in Chinese speaking areas(countries) such as China, Hong Kong, Taiwan and so on...
(1) Yes (2) No
3. Do you have a plan to go back permanently to Chinese speaking areas(countries) such as China, Hong Kong, Taiwan and so on...?
(1) Yes (2) No
4. How fluent would you like your child to be in English and Chinese?
English (1) for communication spoken and written (2) moderate literacy
(3) full fluency
Mandarin (1) for communication spoken and written (2) moderate literacy
(3) full fluency
Chinese(Dialect) (1) for communication spoken and written (2) moderate literacy
[which?] (3) full fluency
5. Please note your own language level.
English (1) for communication spoken and written (2) moderate literacy
(3) full fluency
Mandarin (1) for communication spoken and written (2) moderate literacy
(3) full fluency
Chinese(Dialect) (1) for communication spoken and written (2) moderate literacy
[which?] (3) full fluency

[Open-ended questions]

6. Please tell the age of your child when he/she came to Canada?
or Was he/she Canadian born?

7. What language did your child use at home before he/she enrolled in the Mandarin Program?
8. How has your role as a parent changed since your child enrolled in the Mandarin Program? (Language use, educational philosophy(attitude) at home, encouragement etc...)
9. What language does your child use to speak to his/her
 - father
 - mother
 - siblings
 - grandmother and grandfather
10. How did you get to know about the Mandarin Bilingual Programs? What were the reasons why you decided to put your child in the program?
11. What were the crucial reasons you chose the Mandarin program over the mainstream English regular program or other programs?
12. How do you think your child has benefited from the bilingual program?
13. In terms of acquiring your child's Mandarin and touching Chinese cultures, what are the points lacking in the bilingual program?
14. What are your expectations for the bilingual program and your child until the program ends?
15. Please write about difficulties you had experienced in raising your child in the bilingual environment?