

Title	継承語ベースのマルチリテラシー教育 : 米国・カナダ・EUのこれまでの歩みと日本の現状
Author(s)	中島, 和子
Citation	母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究. 2017, 13, p. 1-32
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/69350
rights	
Note	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

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

Osaka University

《 招待論文 》

継承語ベースのマルチリテラシー教育
－ 米国・カナダ・EUのこれまでの歩みと日本の現状 －

中島 和子（トロント大学）
k.nakajima@utoronto.ca

Heritage-Language-Based Multiliteracy Education
Looking Back on US, CANADA, EU and the Current Situation in Japan

Kazuko Nakajima

要 旨

本稿の目的は、継承語教育の歴史を振り返り、継承語ベースのマルチリテラシー教育における日本の現状と課題を探ることである。まず、「継承語」と同意語のように使われる用語を継承語文献データベース（Heritage Language DataBase, HLDB）から抽出し、出自・家庭・コミュニティ・マイノリティ・補助的などのキーワードを通して、継承語教育の特異性を明らかにした。次に、米国・カナダ・EUにおける継承語教育の変遷について、米国の学校教育の中の継承語使用、カナダの多文化主義、EUの複言語主義の観点から概観し、それらを踏まえて日本の国内外の継承語教育の現状を振り返った。最後に現在日本には継承語ベースのマルチリテラシー育成への道として「家庭と現地校」、「家庭と民族学校 / 外国人学校」、「家庭と母語教室 / 補習授業校と現地校」の3つの組み合わせがあり、それぞれにおける利点と課題について考察した。

Abstract

The aim of this article is to look back the history of heritage language education and to clarify the current situation and issues in Japan from the perspective of heritage-language-based multiliteracy education. First we collected a variety of words used as synonyms of 'heritage language' from the Heritage Language DataBase (HLDB), through which basic tenets of heritage language education emerged from the keywords such as 'origin', 'home,' 'community,' 'minority' and 'complementary.' Next we focused on major events or movements in the history of heritage language education in three regions: Two-way Immersion in the United States, multiculturalism in Canada, and

plurilingualism in EU. In contrast with those, the state of the art of the heritage language education within Japan and abroad were presented, together with the discussion of the three possible combinations of educational institutions or programs currently available toward heritage-language-based multiliteracy development in Japan: 'home and public schools,' 'home and ethnic schools,' 'home plus mother-tongue classes or Hoshuko and public schools.'

キーワード：継承語、継承語教育、多文化主義、複言語主義、マルチリテラシー

1. はじめに

継承語 (heritage language) とは親の母語、子どもにとっては親から継承する言語であり、継承語教育 (heritage language education) とは親の母語を子に伝えるための教育支援である。親が心して自分の母語で話しかけ、話し合いをしていれば幼児は自然にその言語を話すようになるし、母語で書かれた本の読み聞かせをしていればいつのまにか子どもが自分で読むようになる。ここまでは、親の母語が社会のマジョリティ言語でもマイノリティ言語でも同じである。継承語に対する教育支援が必要となるのは、その後である。家では継承語しか話さなかった子どもが地域のディケアや保育園・幼稚園などに通い始めて現地語に頻繁に触れるようになると、流暢に話していた継承語を失って現地語しか話さなくなるという状況は、さまざまな言語で報告されている (例 Cummins, 1991)。マイノリティ言語を継承語とする就学前の幼児や学齢期の子どもは、家庭で使う継承語と幼児のための教育機関や学校で使う現地語の両方を必要とする。しかも話すだけでなく、読み書きの力まで両言語で必要とされるのである。しかし、実際は、優勢な現地語とのせめぎ合いのため、政治的・経済的・文化的に地位の低い継承語が弱者の立場に追いやられて伸び悩むことが多い。どうしたら家庭を中心に育つ継承語を土台として複数言語のリテラシーが育成できるのだろうか。そのためにはどのような教育支援が必要なのであろうか。

国を越えての人の移動が激しくなり、社会の多様性が進むなか、世界各地で継承語と現地語との関係が問われる時代となった。移住者によって持ち込まれる言語・文化が個人・家族・社会・国の貴重な言語・文化資源であるという国の政策上の立場と、家庭を中心に育つ継承語のリテラシーの萌芽が現地語の習得や現地語による教科学習の概念的基盤となるというバイリンガル教育上の立場から、米国、カナダ、EUの主要な継承

語教育の動向を踏まえて、これまでの日本の現状を振り返り、継承語をベースとしたマルチリテラシー育成の可能性と今後の課題を明らかにするのが本稿の目的である¹⁾。

主な資料としたのは、「継承語文献データベース」(Heritage Language DataBase, HLDB)である(中島・森下・田中, 2011)。HLDBは、母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究会の協力のもと、科学研究費補助金(課題番号213200096)を得て2009年から開発してきたものである。世界をアジア・南米・豪州・米国・カナダ・EUの6地域に分け、24カ国の継承語教育に関する文献を理事と海外会員72名で集めて検索可能にした。文献数は、現在書籍780点、論文645点、口頭発表146点、政府刊行物87点、教科書・教材84点、雑誌・新聞記事28点である。継承語教育と関わりのあるデータベースとしては、米国のCenter for Applied Linguistics (CAL)に継承語プログラムのデータベース(Heritage Language Programs Database)があるが、文献データベースではHLDBが世界初の試みという可能性が高い。

2. 継承語・継承語教育という用語について

HLDBを通覧してまず気づくことは、「継承語」や「継承語教育」が世界共通の用語ではなく、実にさまざまなものが世界各地で使われていることである。例えば、英国・豪州・ニュージーランドではコミュニティ言語(community languages)、フランスやフランス系カナダでは「出身言語/出自言語(langue d'origine)」、そのほか習得の順序との関係でprimary language(第一言語)、使用の場を示すhome language(家庭言語)、社会的立ち位置を示すminority language(マイノリティ言語)、immigrant/migrant language(移住者言語)、indigenous language(先住民/原住民言語)、ancestral language(先祖語)などさまざまである。250万人もの世界最大の日系社会を抱える南米はどうであろうか。HLDBでは「継承語」が使われた文献は見当たらず、「国語教育」から一挙に「外国語としての日本語教育」に推移した感があるが、2012年に日本で開設された海外日系人協会の「継承日本語教育センター」が「継承日本語教育資料集」を刊行したのを見ると、最近では「継承語」も市民権を得ているようである。一方アジア各地に目を向けると、国によって事情は異なるが、圧倒的に優勢なのが「母語」である。日本でも同じであるが、このほかオールドカマーは「民族語」、ニューカマーには「母語」に加えて「母国語」「母語維持」「母語保持」「母語・継承語」等も用いられている。

同じ用語でも国や地域によって意味内容が異なることがある。例えば米国では先住民

言語も移住者が持ち込む言語も「継承語」と呼ばれるが、カナダでは、先住民の言語を第一言語、英仏公用語を第二言語、移住者が持ち込む言語を第三言語として区別している。カナダの‘heritage language’という用語は1967年にオンタリオ州の「継承語プログラム」(Heritage Language Programme)で初めて使われたもので、上記の第三言語を意味しており、それには先住民言語は含まれない。ちなみに「継承語」という日本語は、カナダ日本語教育振興会が上記の‘heritage language’の和訳として使ったものである。それまで「遺産言語」が一般的で、今でも一部では使われているようである(例 岸田, 2005)。

「継承語教育」に関する名称もさまざまである。補完的・補助的な教育機関という意味で英国では Complimentary School (Creese, 1982)、ドイツでは母語補習校 (Muttersprachliche Ergänzungsschulen) (Toyama-Bialke, 2008)、オーストラリアと米国では地域コミュニティとの関わりを強調して Community Language Education、Community Language School、Community-based Heritage Program、Community-based Education、Community based after-school or weekend program などが使われている。その中には Supplementary Education というユニークな名称もある (Zhou and Kim, 2006)。言語だけでなく、SAT や TOEFL のための学習塾、バレーや空手などの趣味的な塾なども含めてコミュニティ全体の総合的教育支援という捉え方をしている。

海外の日本人・日系人社会では「日本語学校」が最も多い。これに加えて日本特有の教育機関としては、全日制の「日本人学校」と週末や放課後に開かれる「補習校」がある。いずれも日本政府が関与する在外教育機関で、「補習校」は「補習授業校」「認可補習校」「日本語補習校」「土曜継承日本語学校」の総称であり、その形態も内容も多種多様である。国内ではオールドカマーは「民族学級」、ニューカマーは「母語教室」が一般的である。このほか朝鮮・韓国学校、中華学校、「ブラジル(人)学校」のような、通称「外国人学校」と呼ばれる全日制的のナショナルスクールもある。

2.1 多様な用語から見えてくる継承語・継承語教育の特異性

なぜこのように国や地域によって名称がばらばらなのだろうか。統一の方向にどうして向かわないのであろうか。その理由を探してみると、継承語・継承語教育の特異性が浮かび上がってくる。その第1は、名称を統一する必要性が低い上にそのメカニズムがないことである。幼児・小学校低学年の場合には、親の止むに止まれぬ希求で始まる塾的な小クラスやプレイグループが多く、同志を得て学校組織まで発展する場合もある

が、子どもの成長と共に親のニーズも変わり、短命に終わることが多い。小規模で短命であるが由に連携や統一が困難であると同時に、このような草の根の取組みを支援したり、管理したりする行政機関が国の言語政策に基づく特別な指令がない限り、通常存在しないのである。第2は一般の外国語教育と異なり、継承語が地域の民族言語コミュニティと深い関係があることである。世代を越えて、コミュニティのメンバーであることが出自に根ざした誇りやアイデンティティと密接に繋がっている。第3は、継承語が使われる場が主に家庭だということである。家庭で育ちやすい言語能力は聴く力と会話力であり、読み書きの力は親の特別な思い入れと努力がない限り育ちにくい。このため4技能の発達がバランスを欠き、会話は流暢でも、読み書きの力となると年齢相応の力まで到達しないのが継承語の特徴である。第4は、継承語がマイノリティ言語であることである。マジョリティ言語である現地語との軋轢で継承語が伸び悩み、親子のコミュニケーションのツールである継承語が幼児期から小学校1、2年生の就学初期に向けて失われることが多い。特に国際結婚児の家庭言語は複雑で、両親の母語が異なる場合は継承語が2つになり、もしその1つが現地語なら、家の中で継承語と現地語のせめぎ合いが起こることになる。第5は、継承語教育の必要性が世代によって異なることである。もっとも必要性が高いのが就学前に越境した1世児と現地生まれの2世児を含む、いわゆる1.5世代²⁾である。家庭の言語活動を通してリテラシーの萌芽や概念的基盤がしっかり育たないと、就学後学ぶ現地語も低迷する傾向がある。以上が、国語教育や外国語教育と異なる継承語教育の主な特異性である。

2.2 継承語と母語の違い

継承語と母語は、日本を含めてアジアでは同意語のように使われることが多いが、実は両者には微妙な違いがあることを見逃してはならない。もちろん母語が定着する2歳から14歳ごろまでのいわゆる言語形成期(柴田, 1956)を越えた年齢での越境であれば、日本語が言語的にも心情的にも確立されているため、海外でもそのまま母語として維持・伸長することが可能である。しかし言語形成期中の移動の場合は、言語発達の軌跡が異なるため母語というよりは継承語と呼んだ方がぴったりする。この母語と継承語の微妙な違いを Skutnabb-Kangas (1981, p.18) の母語の定義の5項目を援用して整理すると次の表のようになる。「習得順序」では母語と継承語は同じであるが、「到達度」「機能」「内的アイデンティティ」「外的アイデンティティ」において異なる。要するに、継承語は母語と同じように最初に覚える言語ではあるが、現地語に押されてフルに伸びない言語、主に家庭で使用する言語、そして他人や社会一般が自分の継承語をどう見

表 母語と対比した継承語の特徴 (太字は異なる点)

	母語	継承語
習得順序 (origin)	一番初めに覚えた言語	一番初めに覚えた言語
到達度 (competence)	最もよく理解できる言語	現地語との軋轢でフルに伸びない言語
機能 (function)	一般的に広く使用される言語	主に家庭で使われる言語
内的アイデンティティ (internal identification)	アイデンティティが持てる言語	アイデンティティが揺れる言語
外的アイデンティティ (external identification)	人に母語話者だと思われ る言語	人に母語話者だと思われて[恥ずかしい 思いをすることがよくある]言語

() の英語は原文のまま、[] は筆者が加えたもの

るかということに敏感に反応してアイデンティティが揺れる言語だということである。以下本稿では、このような特徴を踏まえて、母語と継承語という用語を使い分ける。

3. 継承語教育の主な歩み—米国の例

3.1 フィッシュマンの継承語学校調査

米国の社会言語学者フィッシュマン (Fishman, 2001) は、1770年の建国時代に遡って300年以上にわたる米国の継承語の歴史を記している。まず先住民、次に植民地時代のヨーロッパ言語の継承語学校、その後はさまざまな背景の移住者が持ち込む継承語の保持・伸長である。フィッシュマン自身、継承語学校調査を2度行なっている。(1) 1960-63年の全国調査では民族コミュニティの継承語学校が1,885校、(2) その20年後の1980-83年の再調査では、学校数が6,533、言語数が145に増えていたという。調査(1)についてフィッシュマンは、「子どもの継承語を維持伸長しようという移住者の強い意志を、国あるいは州の教育局が記録すべきものであるにもかかわらず、トイレがない、窓がない、非常階段がないというようなクレームがない限り、行政は継承語学校の存在すら認識していなかった」と嘆いている (p. 6)。調査(2)では、政府機関のどこかが追跡調査すべきデータであると考えて、当時マイノリティ児童生徒に対するバイリンガル教育の全国組織であった National Association for Bilingual Education (NABE) に提供したところ、放置されたままになり、ついにこれが米国最後の継承語学校全国調査になってしまったとまた慨嘆している。そして「われわれは何とかしてこ

れら継承語学校を教育の“main tent”（本陣）に据えるべきであり、…(中略)…その課題と真剣に向き合い、的確なサポートを得るための手だてを見出さなければならないが、あまりにも長い間放置してしまったため、それは決して容易なことではない」と述べている (p.14)。このフィッシュマンの述懐は、継承語・継承語教育に携わってきた者にとっては身につまされるものがある。継承語が消え去るのをただ看過するのではなく、国や自治体の言語政策、教育政策の中にきちんと位置づけたいものである。

3.2 米国における継承語・継承語教育研究の隆盛

米国の継承語教育は1900年代の終わり頃から突如脚光を浴びるようになった。1999年に第一回米国継承語全国大会（National Conference on Heritage Language in America）を開催、その後回を重ね、2001年にはBinational Meeting on Heritage Language Research Prioritiesでオーストラリアと米国の継承語プログラムの比較をしている。日本語関係では、2003年にカルフォルニア大学ロングビーチ校の呼びかけで「全米日本語学校会議」が開かれている。これら一連の継承語教育の動きを後押ししたのが2001年の同時多発テロ事件である。外交政策上、防衛上の人材確保という差し迫った危機意識の中で、継承語話者の即戦力が認識され、その有用性が評価されたのであろう³⁾。これを機に破竹の勢いで継承語研究が盛んになり、その成果には目を見張るものがある。ちなみにカナダの継承語プログラムは幼児（4歳）から中学2年生（14歳）まで、つまり言語形成期の年少者が対象であるためか幼児から学齢期にかけての研究が多いが、米国では家庭使用を通して継承語が保持できた高校生・大学生・成人が研究や指導の主な対象となっている。このため、継承語の対象領域が広がり、カナダではほとんど試みられなかった継承語の言語学的分析（例 Polinsky & Kagan, 2007）、継承語の定義に関する論争などが盛んになった（Valdés, 2000; Hornberger & Wang, 2008; Wiley, 2001）。例えば、生まれは韓国であるが、国際養子縁組みで乳幼児として来米し、英語環境の中で育った韓国人の幼児が長じて出自語である韓国語を学びたいと思った場合、それは継承語か第二言語かというような議論である。例えば Hornberger and Wang (2008) は、継承語学習者とは「英語以外の特定の言語、家族あるいは祖先と繋がりを持ち、その特定の言語・文化を学習するかどうかを主体的に決める個人」(p. 27)と、学習者の主体性とその選択を中心に据えた定義をしており、指導においても学習者参加型であるべきだと主張している。このような主体的な選択や決断は言語形成期の年少者には望めないことであり、まさに自分自身の立場を客観視できる中高生に適した定義と言える。一方、継承日本語教育に関しては、日系人を対

象とする「日本語学校」がこの新しい流れ以前から存続していたため、年少者に関する文献も多い。HLDBには米国の継承日本語教育に関する文献が50点以上もあり、高校・大学生の継承日本語(例 Kondo-Brown, 2008)をはじめ、国際結婚家庭児の家庭言語と日本語力との関係(片岡・柴田, 2011)、効果的なカリキュラムや指導法(例 Douglas 2008)など、その領域は多岐にわたる。

3.3 米国の継承日本語学校

Yano (2011)によると、日系移民の継承日本語学校の歴史は1895年に遡る。ハワイのマウイ島から1902年にはシアトルへと広がり、そこから南下して行ったという。南カリフォルニア州には、子どもの日本語教科書『やさしい日本語』シリーズを開発した、かつての大組織「加州日本語学園協会」(CAJLS)が存続しており、所属日本語学校が減少した今でも、加州の高校の単位認定に関わる日本語力査定を行い、1967年から継続して地域の日本語教育に貢献しているという(井川, 1997)。

これとは異なる流れであるが、企業の海外進出にともなって短期滞在の日本人のための教育機関が必要となり、1958年にワシントンDCに初めて補習授業校が設置された。補習授業校とは、現地校に通いながら週末か放課後に日本語で教科を学ぶ補助的教育機関である。授業は週1度で年間40日、40%強の世界の補習校が国語と算数・数学のみ、10%強が国算理社の4教科を教えていると言われる。また義務教育の対象となる小学部・中学部に加えて幼稚部と高等部が設置され、さらに国際教室や継承日本語コースなどが併設されているところもある。学校規模は数名から1,400名ぐらまでと大差があり、生徒数が約100名を越えると校長、約500名以上になると校長と教頭が日本から派遣される。現在米国には補習校が82校、そのうち校長・教頭派遣の大規模校が8校、全日制の日本人学校は4校ある(海外子女教育振興財団, 2017)。従来、補習校の設置目的は帰国予定の子どもの補習であったが、実際は永住型や国際結婚家庭児が混在し、その数が増加の一途を辿っているのが現状である。

家庭中心の言語使用環境の違いからくる継承語力の差は補習校だけではなく、継承語教育一般の共通課題である。この課題に対して補習校では、帰国組と永住組に2分、あるいは永住組のための取り出し授業といったいわゆる分離型の取組みがなされてきた。この分離型の場合は、「日本語力が低い子」というイメージを与えると子どもの心的態度にマイナスの影響があるため、逆に「みんなに羨ましがられるクラス」を作る工夫が必要である。このような取組みで成功した例がニュージャージー州の補習校「プリンストン日本語学校」と言えよう。はじめに高等部に「永住者クラス」を設置、その後7年

かけて徐々に小学校低学年、高学年、中等部に伸ばして一貫した民間日本語プログラムを構築している。要するに1つの学校の中に、派遣校長のいる補習校と地域団体が運営する民間日本語プログラムの2つの運営母体が共存するのである。設立の経緯、理論的背景、教材、クラス編制、授業活動についてはカルダー（2008）に詳しい。

継承日本語学校のもう1つの共通課題は教師養成と教師研修である。世界的に見て教師養成は手つかずの状況であるが、米国には教師研修会がほぼ定期的に開催されるところがある。例えば、ニューヨークの北東部地区日本語教師会（NECTJ）の夏期研修会がその例である。米国には以上のように継承語教育の実践、研究、教材開発、教員研修において豊かな実績があり、今後もパワーハウスとしての活躍が期待される。

3.4 公立学校の中の継承語使用のESLプログラム

米国の継承語教育には、私の地元であるカナダオンタリオ州の継承語教育と比べて明かに有利な点がある。それは、継承語を使った英語補強プログラム（ESL）が公教育の中に埋め込まれていることである。英語で教科学習ができるようになるまで一時的に移住児童生徒の継承語を使って教科を教える「移行型バイリンガルプログラム」（Transitional Bilingual Program）⁴⁾、ハワイ語など先住民言語の継承を目指して長期的に継承語を教科学習に用いる「発達・維持型バイリンガル教育プログラム」、マイノリティ言語である継承語とマジョリティ言語である現地語の両言語を使って教科学習をする「双方向イマージョンプログラム」（Two-way Immersion Program）がその例である⁵⁾。「双方向イマージョン」は、母語話者と外国語としてその言語を学ぶ児童生徒が互いに交流を持ちながら同じクラスの中で学び合うという点で、教師のみが母語話者で同年齢の母語話者との自然な交流を欠く、カナダのフレンチイマージョンよりも優れている。「双方向イマージョン」は連邦政府のグラントを得て開設されるもので、圧倒的に話者人口の多いスペイン語が中心ではあるが、日本語にも門戸が開かれている（<http://www.cal.org/heritage>）。

双方向イマージョンプログラムには、学習言語を切り替える上でいくつか選択肢がある。例えば、(1) 半日切り替え（Half-day plan）、(2) 隔日切り替え（Alternate-day plan）、(3) 予習・復習（Preview-Review）などがその例である。開校当初私がアドバイザーを務めていたミシガン州リボニアのHinoki International Schoolでは(2)を選択、それに(3)を加えた形であった。実際の授業は、前日に英語で学習したところを日本語で復習、その続きを日本語で学習し、翌日はそこを英語で復習して次に進むという方式である。この方式の強みは何かというと、まず第1に、学校内で現地

語と継承語が学習言語として同等の価値付けがされていることである。さらに英語母語話者と日本語母語話者がともに同じ授業を受けるため、母語話者との自然な交流があり、健全なアイデンティティが育ちやすいこと、さらに教科学習言語能力 (ALP) (本稿 p.15 参照) が両言語で伸ばしやすいことである。もっとも実際問題としては、英語と日本語の母語話者をほぼ同数確保することが困難であること、また州統一テストがすべて英語であるため、どうしても英語の重要度が増して継承語の価値が下がるなど、課題は尽きないようである (例 Christian, 2008)。Lindholm-Leary (2001) によると、スペイン語・英語双方向イマージョンの小学校16校を対象に調査をしたところ、小6までの継承語の伸びが顕著であり、継承語を学校で使うために英語力が伸び悩むことはなかったという。さらに幼児から高3までの21万人の移民児童生徒を長年にわたって調べた Thomas and Collier (2002) は、「移行型バイリンガルプログラム」と「発達・維持型バイリンガル教育プログラム」と「双方向イマージョンプログラム」の3つのプログラムを比べたところ、「双方向イマージョン」が英語の読解力、算数、スペイン語の伸びが最も顕著で、中退する子どもの数が最も少なかったと言っている。

第2は、継承語プログラムが公教育の中に埋め込まれているため、学校の成績や州統一テストの結果を使った縦断研究が可能になることである。民間の「日本語学校」の場合は零細なプログラムが多く、等質のデータを大量に収集することはほぼ不可能に近い。このため質的な研究は可能でも、大規模な実証的な研究は難しい。

第3は、継承語教育が言語教育一般の中で、一定の社会的ステータスを得ていることである。Center for Applied Linguistics (CAL) や カルフォルニア大学ロスアンジェルス校にベースをおく National Foreign Language Center (NFLC) の中に継承語教育が言語教育の一領域として位置づけられているし、継承語教育に特化した全国組織 National Heritage Language Resource Center (NHLRC) もある。日本語も全米日本語教師会 (American Association for Teachers of Japanese, AATJ) の中に継承語部会 (Heritage Sig) があり、オンラインジャーナルを出している。このような米国の継承語教育の隆盛のおかげで、継承語そのものの社会的ステータスがかなり高まった感がある。

以上、米国の継承語教育の歴史を鳥瞰し、補習校関係および民間主導型の継承日本語プログラムや公教育の ESL プログラムの中に組み込まれた継承語使用について述べた。次に継承語教育の発祥の地と言われるカナダの継承語教育の現状を見てみよう。

4. 継承語教育の歩み—カナダの例

4.1 多文化主義政策

カナダは、英連邦から独立したのが1867年、その人口は米国の10分の1で、毎年30万人以上の移民・難民を受け入れる多言語社会である。人口の50%以上が移民で構成され、その言語数は250以上に上る。まず継承語・継承語教育と関係がある歴史的な出来事と言えば、1971年に当時の連邦政府が「英仏バイリンガリズムの枠内における多文化主義」政策を打ち出したことである。カナダには公用語はあるが公文化 (official culture) はなく、文化背景の異なるすべてのカナダ人がカナダ社会の構成員として同等の立場で政府の援助を受ける権利があるとして、カナダ独自の多文化主義政策が始まったのである。翌年には、連邦政府総務省の中に多文化統括局 (Multiculturalism Directorate) が設置されて民間の継承語教育への支援が始まった。その支援とは、全国各地の継承語プログラムに対する教師給与の一部援助、教材開発、教師養成などへの財政的支援である。1980年半ばになると、トロント大学の Jim Cummins 教授によって「継承語教育はカナダの言語資源、社会・経済的資源を豊かにするものであり、将来国際貿易や国際外交の第一線で活躍できる貴重な人材育成に繋がる」という継承語資源説が提唱され、国税を使って支援することが正当化された (カミンズ・ダネシ, 2005)。当時、継承日本語学校は全国に40校近くあったが、この連邦政府の援助を受けて、7巻に及ぶ読本シリーズ『にほんご/日本語』がブリティッシュコロンビア州日本語教育振興会によって編纂されたし (横山, 1997)、1988年に始まったカナダ日本語教育振興会による2冊の書籍の出版も可能になった (中島・鈴木, 1997; カナダ日本語教育振興会, 2000)。

一方移住者が最も多いオンタリオ州では、州政府独自の継承語プログラムが1970年代から始まり、その一部が今でも継続されている。州の継承語支援とは、4歳の幼児から14歳の中学2年生までを対象に週2.5時間、年間80時間、生徒25人に対して教師一人分の給与の支給である。継承語教師の研修も無償で行なわれ、州政府が率先して「継承語カリキュラムガイドライン」の編纂も行っていた。プログラムの形態は、(1) 学校の授業時間内に継承語を学ぶ課内型 (集住地区のみ)、(2) 地域の教育委員会管轄の放課後型、(3) 民間継承語学校の週末型の3つである。2016/2017年度には、トロント地区教育委員会の管轄下の3つのプログラムの数が約500、登録児童生徒数は3万を越えたという。

4.2 継承語から国際語へ

その後「カナダ憲章」(1982)と「カナダ多文化主義法」(1988)の成立で継承語教育が法的に守られることになったが、教育が州政府の管轄であるため実際の継承語政策と継承語プログラムは州によって異なる。中西部のアルバータ州、マニトバ州、サスカチュワン州では、1971年に教育法を改正して、半日継承語を使って教科を学ぶ継承語と英語のパーシャル・イマージョン教育(鈴木, 2013)を導入したのに対して、オンタリオ州では教育法の改正はなく、今でも英仏公用語と手話しか学習言語として認められていない。1990年代に入ると、財政逼迫のため連邦政府の民間継承語プログラムが打ち切れ、州の「継承語」プログラムが「国際語」プログラムの一部に組み込まれた⁶⁾。つまり「継承語」という呼称がオンタリオ州を初めとして他州でも使われなくなったのである。これを境に継承語関係の活動が下火となり、継承語教育の主要文献は1980-90年代に集中していると評されるほど継承語関係の研究活動が低調になり、それが現在も続いている(Bale, 2010, p. 53)。

4.3 カナダの継承日本語学校

日系移民の継承日本語学校の端緒は、1906年のバンクーバー共立国民学校の創立である。「国民学校」という名の通り、母国日本への帰国を前提としてカナダに移民した1世児のための「日本人学校」であった。それが徐々に2世児を対象とした「継承語学校」に移行、さらにカナダ定住者の子ども対象の「日本語もできるカナダ人育成」のための「日本語学校」へと変化していった(野呂, 1993; 八木, 1997)。野呂によると、当時の「日本語学校」の教育目標は、(1)親子間の意思の疎通のため、(2)親の威厳を保つため、(3)日本人としての誇りを持つこと、(4)日加間の相互理解のため、(5)祖父母との意思の疎通のため、(6)就職の範囲を広げるため、であったという。1941年に日本語が敵性言語として強制閉鎖を強いられた時点で、卒業生の数がバンクーバー周辺で3000名にのぼっていたという。そして戦後最初に再開されたのが「トロント日本語学校」で、この学校から枝分かれのように4・5年生から始まったのが、現在私が高等部校長を務める「トロント補習授業校」である。ちなみにカナダには日本人学校はなく、小規模補習校が8校、大規模補習校は「トロント補習授業校」1校のみである。

4.4 公教育の中での継承語使用の教育的意味

1900年代以降、継承語に特化した研究は確かに減少したが、バイリンガル・マルチ

リンガル育成に関する理論的研究には大きな進展があった。その1つが、公立校における意図的な継承語使用の教育的意義付けである (Cummins, 2014)。本稿2.2節で述べたように、自分の継承語を教師や級友がどう見るかによって、子どもの継承語に対する姿勢が変わる。教師や級友に継承語が否定的に評価されると、それを内面化して自分でも学ぶ価値のない言語だと捉えて学習意欲が弱まるが、プラスに評価されると逆に学習意欲が強まる。カミンズはこのような傾向を踏まえて、公立の学校で個々の教師が与えられた授業空間 (pedagogical space) の中で、継承語使用を容認することが児童生徒の心的態度にプラスの効果をもたらし、ひいては継承語喪失の阻止につながるのではないかと言っている。そしてこの継承語使用の観点からカナダの学校教育の歴史を4つに区分している (pp. 4-5)。

- 1971年以前 イギリス系同化主義の下、英語一辺倒になり、フランス系カナダ人でさえ学校でフランス語を学ぶことが許されなかった時代
- 1971年—1980年中期 多文化主義政策の下でも、学校では英語以外の言語使用を認めようとせず、家でも英語を使用するように教師が保護者に忠告した時代
- 1980年中期—2000年中期 母語は親の問題であるとして教師が継承語を無視し、その結果学校言語がすべて英語であった時代
- 2000年中期—現在 ESLや学習指導要領で継承語の重要性が強調され、継承語を意図的に使用する指導ストラテジーが授業で積極的に取り入れられる時代

実際に継承語使用を容認する指導ストラテジーとはどんなものであろうか。カミンズ (2014) はカナダ各地で行なわれた次のようなプロジェクトを例として挙げている。

(1) Dual-Language Showcase 「アイデンティティ・テキスト」 (Cummins & Early, 2011) と呼ばれる取組みで、継承語で書いたストーリーなどを級友や保護者の支援を得て英訳し、そのバイリンガルで書かれた創作作品を小冊子にしてインターネット上に公開するもの。来加してまだ英語が出来ない児童生徒のための ESL や社会科の授業に適した取組みである (Chow and Cummins, 2003)。

(2) Dual-Language Reading Project クラスの児童生徒の複数言語を、お互いを結ぶ「橋」として活用しようという取組みである。ページの左側には英語、右側には継承語で書かれている “dual-language book” を使って、左は教師 (または英語が読める子) が読み、右は継承語が分かる子 (または保護者やゲスト) が読む。この取組みを通してクラス全員の複数言語への気付きとメタ認知が高まり、継承語に対する誇りや自尊感情、アイデンティティ形成に役立ったという。ちなみにこのプロジェクトの

一環として、40言語で書かれた2300冊に及ぶ幼児のため本が、Dual-language Book Databaseとして公開されているそうである(Naqvi et al., 2012)。

(3) Intergenerational Literacy Project まず祖父母にインタビューをして、祖父母のストーリーを英語と継承語を使って書き、ScribJabを使ってイラストや音楽を入れてCDにするという小学校4/5年生の取組みである(Marshall & Toohy, 2011)。

カミンズは、カナダ中西部の「継承語パーシャル・イマージョン」や米国の「双方向イマージョン」のような学校教育に埋め込まれた継承語使用があればよいが、それがないところでは、上記の3つの例のように継承語を知的、文化的、経済的リソースとして授業で使うことによって、子どもの継承語に対する学習意欲が高められると言っており、その利点として次の4点を挙げている(Cummins, 2014, pp.16-17)。

- 認知・教科学習のリソースとして継承語を使うことによって、児童生徒の教科の内容に対する理解が深まる。
- 教師が「教授空間」に継承語を取り込むことによって親や地域との関係が強まる。
- 2言語を使いながら比較対照することによって、言語に対する気づきが高まる。
- 諸プロジェクト共通の最大の利点は、アイデンティティの高揚である。

もう1点、私見を加えるならば、以上のように英語を母語とするクラスメイトとの協働プロジェクトで継承語を使用することによって、マジョリティ児童生徒の異文化・異言語理解が促進され、それがまた、マイノリティ児童生徒の継承語に対する誇りや自尊精神を高めるといふ相乗効果があると考えられる。

4.5 2言語相互依存説(Linguistic Interdependence)と言語能力の3面分析

カナダのバイリンガル教育研究は1960年代から理論と実践においてさまざまな貢献をしてきたが、その中で継承語教育にとって特に重要なのは、2言語相互依存説(別名2言語基底共有説)と言語能力の3面分析であろう。マイノリティの立場にある子どもは、家庭で育った継承語を土台にして、現地語と継承語のリテラシーを獲得する。その2言語は別々に育つのだろうか、それとも何らかの関係をもちながら伸びるのだろうか。この疑問に応えたのが2言語相互依存説(Cummins, 1979)である。70年代にカミンズが初めて提唱した説であるが、その後さまざまな言語の組み合わせで検証され、2000年代になるとCommon Operating System(Baker, 2001), Common Underlying Conceptual Base(Keskes and Rapp, 2000), Common Underlying

Reservoir of Literacy Abilities (Genesee et al., 2006) など、同じような概念が次々と提唱されている。いずれも、表層面では別個の言語であっても、深層面、特に認知・概念的な面に関わる言語能力においては、二言語間で共有される部分があるという説である。実は、この説が初めて提唱されたころ、表記法や語彙や文法構造、思考パターンなどが大きく異なる2言語間による検証が必要となり、トロント補習授業校の協力を得て日本語と英語の調査をカミンズらと共同で行ったことがある。その結果、言語差の大きい日本語と英語の間でも読みと語彙において有意の相関関係が見られた(カミンズ・中島, 1985)。すなわち、日本語で読みの力(つまり、国語力)が高い子の方が、それらが低い子よりも英語の習得が速く、また高度に発達する傾向があるということである。幼児期に継承語で育ったりテラシーの萌芽や概念的基盤が現地語の習得や教科学習に役立つのも、2言語の深層面において共有面があるからと言える。従来この概念は「冰山」のたとえで示されてきたが、複数言語時代になって、表層面では個別の樹木に見えても深層面では根が複雑に絡み合っている「樹木」のたとえに変えた方がよいと、提唱者であるカミンズ自身が述べている⁷⁾。

継承語教育研究の礎となってきた理論のもう1つは、言語能力の3面分析である。これはカミンズ自身が提唱してきたBICS(生活言語)/CALP(学習言語)をCF/DLS/ALPの三面に自己修正したものである(Cummins, 2001)。BICSとCALPが、BICSに相当する「会話の流暢度」(conversational fluency, CF)とCALPに相当する「教科学習言語能力」(academic language proficiency, ALP)になり、そこに新しく加わったのが個々の言語の音声・表記・文法などに関わる「弁別的言語能力」(discrete language skills, DLS)である。指導の面から見ると、「日本語学校」や「母語教室」では会話力(CF)や文字や文型(DLS)が中心となりがちであるが、「補習授業校」では教科学習が中心になるためALPが育ちやすい。カミンズはALPとその発達に必要な時間や指導法について、つぎのように述べており、その中で多読の必要性を強調している(下線は筆者)。

ALPとは、学年とともに複雑さを増す書き言葉を理解し、かつ産出する力である。
日常会話では聞くことが稀な頻度数の低い語彙、複雑な構文(例 受け身形)、抽象的な表現などが必要となる。国語・社会・理科・算数などの教科学習では、言語的にもまた概念的にも高度な文章の理解が求められ、またそれらを統合して正確に使う力が期待される。これまでの研究によると、[移住者児童生徒が]母語話者レベルのALPに追いつくためには学習を始めてから少なくとも5年は必要である。これは学

習言語が複雑になると同時に、語彙、概念、読み書きの力が飛躍的に伸びつつある母語話者児童生徒、つまり動く標的に追いつくためである。教科学習に必要な読解力を伸ばすには、DLSの習得で成功する方法とは異なる指導法が必要である。特に語彙や教科学習言語を伸ばすためには、読解力育成に焦点を当てた多読が必須である」(Cummins, 2001, pp.65-66)

日本語を1言語とする2言語間の関係に関する実証的研究は、長年ほとんどが補習校児童生徒を対象に行なわれてきたが、最近では国内の外国人児童生徒の日本語と中国語、日本語とスペイン語を対象としたものも増えている(例 真嶋ほか, 2014; 櫻井, 2016)。

以上、バイリンガル教育の理論と実践において豊かな実績を持ち、継承語教育が多文化主義法とカナダ憲法で法的に守られているカナダの継承語教育の最近の動向と継承日本語教育の歴史を概観した。次に近年世界的に影響を増しつつある欧州連合(EU)の「複言語主義」を多文化主義と対比して見ていきたい。

5. 継承語教育の歩み—EUの例

5.1 EUの複言語主義

HLDBの文献の中には、EU全体を扱ったものが30点あり、さらにドイツが60点、英国とフランスがそれぞれ40点ずつ、その他スウェーデン、オランダ、オーストリアなどの文献が含まれる。文献数が最も多いのがドイツで、理論面、実践面、指導法、評価と多領域にわたっている。EUというと「ヨーロッパ言語共通参照枠(Common European Framework of Languages, CEFR)」(ヨーロッパ評議会, 2001)がまず念頭に浮かぶが、本稿ではCEFRの底流を流れる「複言語主義」という概念に注目したい。

複言語主義は、北米や豪州の多文化主義・多言語主義と比べてどこが異なるのだろうか。Beacco & Byram (2007)によると、「複言語主義とは、1つ以上の言語を使う(個人の)能力を意味する。つまり話者の立場、学習者の立場から見た概念である。これに対して多言語主義は、[個々の]話者とは関係なく、ある特定の地域に複数の言語が共存することを意味する」という(p. 16)。例えば、カナダは英仏バイリンガリズムの枠組みの中での多文化主義政策をとっている国であるが、だからカナダ市民がだれでも英語とフランス語を話すというわけではない。個人がどんな言語を使うかとい

うことと、国や地域の言語政策としてどのような言語を選定するかは別問題である。国の体制や政策と関係なく、個人が選択する言語使用に焦点を当てているのが複言語主義である。

5.2 複言語主義の言語観

複言語主義は、理解言語と使用言語の2本立てで、理解言語は複数、使用言語は1つという、いわば「一方向多言語主義」である。例えば、会議などで、相手が言うことは複数の言語で理解できるが、発言するときは自分の一番得意な言語で対応するという。トロント大学のCEFRの専門家 Piccardo (2014) は、カナダのように先住民や大量移民を抱える多言語社会にとっては、その多言語性を保持する上で、個人の資産としての複言語主義と、社会体制としての多文化主義との両方が必要だと言っている。さらに継承語は放置すれば1世代で消滅するものであるから、優勢言語である英語やドイツ語に吸収されてしまわないように、共通の言語学習・言語教育の枠組みを作って、その多言語性・多文化性を維持すべきだとも主張している。そして、複言語主義の言語観を以下の7項目にまとめている。

- (1) モノリンガルの方がバイリンガルやマルチリンガルよりも優れているとする「モノリンガル志向」から脱却すべきである。
- (2) モノリンガルはこの世には存在しない。すべての言語話者が〔借用語や方言やレジスターなども含めて〕複数言語話者である。
- (3) 複数の言語がどの言語も同じレベルに達するわけではない。母語話者レベルまで育てようとする必要もないし、またそれは極めて困難なことである。
- (4) 標準語だけが言語ではなく、地域共通語（方言）や年齢・性別・職業などによって生じる使用域・レジスターも言語と考える。
- (5) 複言語主義と複文化主義とは切っても切れない関係にある。
- (6) 複数言語は別個に存在するのではなくて、複雑に絡み合いながら存在する。ランゲージング (languaging)、トランスランゲージング (translanguaging) は日常の生活の中で頻繁に起こる複数言語話者の言語行動である。
- (7) もっとも重要なのは言語の多様性に対する「気づき」である。継承語学習者の場合は、特に継承語が貴重な財産であり、〔将来に向けて〕多大な可能性を持つ大事なリソースであることに「気づく」ことが何よりも肝要である。

Piccardo (2014) は、「気づき」とは自覚すること、認識すること、内省することであり、「気づき」こそが複言語主義の中核にある概念であるという (p. 203)。国の制度

や政策と関係なく個人の選択で選ぶ複数言語であるがゆえに、学習者の気づきをもっとも重要な要因になることは当然と言えば当然であろう。

以上の複言語主義の言語観をまずカナダの学校教育の中の英仏バイリンガル教育と比べてみると、最大の相違点は(3)である。カナダ社会が必要とするバイリンガル人材の育成という社会的要請があるためか、限りなく母語話者に近い言語能力の獲得が到達目標となっている。個人選択に徹する複言語主義とはこの点で大きく異なる。次に補習校教育の言語観と対比すると、(1)(3)(6)(7)で大きく異なり、21世紀に向けて補習校のあり方が問われる結果となっている。まず(1)の「モノリンガル志向」からの脱却であるが、伝統的に補習校は日本語のみに注視した「モノリンガル志向」の教育の場である。ただ今後日本が必要とするグローバル人材の育成のためには、現地校の教育も視野に入れて複数言語育成の役割の一端を担うという「マルチリンガル志向」の教育の場に転換する必要があるのではなかろうか。次に(3)の到達目標であるが、補習校は無理なことは承知の上で、国内で学ぶ子どもと同じレベルの日本語力や学力を目指しつつ、実情に合わせて最大級の努力をしているというのが実情と言えよう。ただ保護者、補習校教師、現地校教師の三つ巴のそれぞれ異なった期待に苦しむ児童生徒が多いことを考えると、「1方向多言語主義」も選択肢の1つとして親や教師が認識する必要があるだろう。(6)のトランスランゲージング(TL)であるが、補習校には依然として「日本語オンリー」という暗黙の学校方針があり、また家庭でも徹底した日本語使用が期待されている。このような状況において、まず必要なのは、TLを奨励することのプラス面、マイナス面について子ども自身の意見も踏まえて年齢別に検証することであろう。トロント補習授業校のある高等部教師の観察であるが、抽象語彙の意味の確認の一貫として「英語では何というか」という話し合いをすると、「あ、そうか」と高校生の顔がぱっと明るくなり、内容の理解が進むと同時に記憶に留めやすくなるようだと言っている。最後の(7)の「気づき」であるが、継承語は話者自らが過小評価しがちな言語である。「家では方言で話すから外では恥ずかしくて使えない」とか「親は英語が下手で継承語しか話さないから恥ずかしくて友達に紹介できない」など、マイナスの心的態度を持つことが多い。「継承語って大事なんだ」と子どもなりに継承語の有用性に気づく瞬間を創り出すことこそ、継承語に関わる教師や周囲の大人たちの大事な役割であろう。

以上、EUの複言語主義を軸に、個人の選択としての複数言語と言語政策としての多文化主義との対比を通して、カナダのイマージョン教育と補習校教育の課題の一部が明らかになった。次節では、米国・カナダ・EUの実情を踏まえて、日本における継

承語教育の実態を見てみよう。従来海外と国内を切り離してそれぞれ別個に扱われてきたが、本稿では両者を同じ土俵に載せて、日本における継承語教育の全体像を明らかにしたい。

6. 日本の継承語教育の実態

日本で「継承語」が初めて書誌タイトルとして使われたのは、私自身が編集に携わった『継承語としての日本語教育-カナダの経験を踏まえて』（中島・鈴木, 1997）である。過去の遺産ではなく、現代日本が必要とする大事な言語教育の一領域であることを訴えたものである。その後国内で「継承語」という用語の浸透に貢献したのは、2003年に日本で発足した母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究会である。MHBという名称は、世代によるニーズに注目して、1世児のための「母語教育」（mother tongue education）、2世児に必要な「継承語教育」（heritage language education）、3世児以降に望まれる学校教育の中の「バイリンガル教育」（bilingual education）の頭文字をとったものである。2017年現在会員は約800名以上、2013年の調査ではほぼ30%近くが海外会員であった。これら30以上の国々に散在する海外会員のために2012年に発足したのが「海外継承日本語 SIG」で、現在海外会員の貴重な情報交換の場となっている。

以下日本の継承語教育の実態を、まず国内のオールドカマーとニューカマーである外国人児童生徒に分けて扱い、次に海外の小規模日本語プログラムと大規模補習校における継承語教育について述べる。

6.1 国内のオールドカマーと外国人児童生徒

オールドカマーとは、第二次世界大戦時までに大日本帝国の侵略によって渡日を余儀なくされた韓国・朝鮮人、中国・台湾人とその日本生まれの子孫のことである。もっとも大きな組織を持つ朝鮮学校は1946年に始まり、現在は幼稚園から大学までの組織を持っており、その在籍数は全国で15,000人前後と言われる。家庭で日本語を使用する4世・5世のための、朝鮮語・韓国語を学習言語とする継承語保護学校である。2言語育成の立場から見ると、「全日制日韓イマージョン教育」と評価され、民族アイデンティティを持った日本語プラス朝鮮語・韓国語の加算的バイリンガルを育てている（柳, 2014）。2・3世が4・5世の教育を担う教員養成の役割を担う朝鮮大学校まで存在することも含めて、世界的に見て極めてユニークな取組みである。

一方公立学校に在籍するオールドカマーの子どもたちのために、地域によっては(例 大阪と京都)「民族学級」が設置されている。歴史的に紆余曲折を経て設立に至ったものであるが、大阪市の例を見ると「民族学級」がある小中学校が105校もあり、開設校が今でも増えているという。授業は週一回、年間40回で、宋(2008)のカリキュラムの例を見ると、小学校低学年の言語学習は挨拶・自己紹介・家族・数字、中学年は文型・ハンブル構成、高学年は電話の掛け方、感情表現、6年間の思い出など、明らかに朝鮮語の習得というよりは、民族文化伝承が中心課題となっている。

次に、ニューカマーである外国人児童生徒の教育はどうであろうか。日本で「外国人児童生徒」というのは、就労目的で来日する親に随伴して来た子どもの総称である⁸⁾。2014年度の文科省調査では、「日本語指導が必要な児童生徒」とされる子どもは、全国3000以上の学校に在籍しており、その母語は、ポルトガル語、中国語、フィリピン語、スペイン語の順で、これら4言語が全体の80.4%を占めている(文部科学省, 2014)。最近の文科省の手引書を見ると、全体としては日本語指導が中心で、継承語に対する国の方針は見えて来ない。「継承語」という用語は一切見当たらず、「母語」に関してもごく簡単な言及があるのみである⁹⁾。福田・末藤(2005)は、「日本の学校は、外国人の子どもたちにその民族の言語や文化を保持し発達させる教育は行なって来なかった。...(中略)…文科省が認めている『日本人と同じに扱う』という立場は、日本語と日本文化に適応させるという『同化教育』に過ぎなかった」(p. 158)と視点の相違を指摘している。

このような状況の中で、民間の有志によるポルトガル語、スペイン語、ベトナム語、中国語などの母語クラスが地域で開かれている。個々事情は異なるものの、多くの場合海外の「日本語学校」と同じで、公的支援なし、経営・運営が不安定で保護者や地域の有志に多大な負担がかかり、長期的継続が困難という状況に置かれている。もっとも最近では母語保持伸長に関する行政の取組みもある。例えば愛知県では親子の会話ができない家族にならないようにという意図で、保護者・指導員向けのパンフレット「母語教育サポートブック『KOTOBA』—家庭/コミュニティで育てる子どもの母語—」を5カ国語で作成して無料で配布した。2012年度愛知県委託事業「外国人コミュニティ母語教育等支援事業」の一環として実施されたものである(www.aichibogo.org/)。

学齢期の子どもの支援となると、取り出し授業で対応する公立小中学校が多い。その中で母語を活用した日本独特の試みも見られる。例えば、「教科・母語・日本語相互育成学習」(岡崎, 2005; 清田, 2006)がその1つである。支援者が個別に外国人児童の母語で先行学習を行い、国語の授業を受けた後、復習をまた母語で個別に行なうも

のである。4.4節の継承語を使った指導ストラテジーと照合すると、継承語を使うことによって教授内容の理解が深まり、二つの言語を比較対照することによって言語への気づきを深めることに繋がる。もう1つの例は「母語伸長も（同時に）図る日本語指導」という故森迫貴子教諭の試みである（森迫, 2014）。中国帰国児童生徒が多い大阪府の某小学校で、国際理解教育の一環として「熊貓（シヨンマオ）国語」を2012年に創設、週一回の取り出し授業でつぎのような取組みをしてきたという。まず児童の中国語の聴く力、話す力を活用して、例えば小学1年なら国語教科書の「はなのみち」「おおきなかぶ」「くじらぐも」を中国語で聞かせて、中国語で暗唱させ、それを十二分に褒めて自尊感情を高めた上で、「それをスライドさせて日本語学習につなげる」と言っている（p.16）。要するに継承語を通して親を味方につけて生徒に自信と安心感を与えた上で、現地語である日本語による学習に前向きに取り組む姿勢をつくろうという試みであり、カミンズの言う「教授空間の中での継承語使用ストラテジー」の一例と言える。

一方、ニューカマーの子どもたちには、継承語・継承語文化の保持のための「外国人学校」¹⁰⁾という選択肢がある。しかし、これは高額な授業料が払えるものだけに可能な選択である。現在各種学校として認可されているものはごくわずかで、半数以上が公的援助が全くない未認可の私塾的なものである。このため時代の影響をもろに受け、2008年秋の世界金融危機では、11,429人もいたブラジル学校の在籍数が2010年には半数以下の4,380人に激減している（小島, 2010）。文科省の「外国人学校の現状について」というサイトを見ると、「各種学校と認可を受けているもの以外の外国人学校は、文部科学省としては把握していない」と明記されており、3.1節の「継承語学校調査」後のフィッシュマンの慨嘆に通じるものを感じる。今後は、国内の学校法人化や各種学校の認可取得のプロセスを簡便化することによって、より安価で、より質の高い母語保護教育を希望する者に提供できるようにするべきであろう。

小貫ほか（2014）のブラジル学校の高校生71名を対象とした作文調査によると、ポルトガル語は教科学習を通して順調に伸びているが、週一回の授業を受けてきた日本語は、日本在住にもかかわらずほとんど伸びていなかった。ところが同じく週一回の授業である英語の方は意外と伸びていたことから、今後のブラジル学校の目標は、ポルトガル語（継承語）、日本語（現地語）、英語（国際語）のALPを育てるマルチリテラル・マルチカルチュラル・スクールを目指すべきだという提言をしている。世界各地に90校近くもある海外の「日本人学校」にも同じことが言える。

6.2 海外の小規模民間継承日本語プログラム

サンパウロ大学の鈴木妙教授は、「重労働である畑仕事の合間を縫って、子どもたちを文盲で終わらせないために、家庭内・集団内で使われていた日本語の読み書きを親が子に、村の年長者が若者に教えたのが日本語教育と称されるものなら、ブラジルにおけるそれは今から約80年前に始まったと言えよう」(鈴木, 1994, p. 123-124)と述べている。ということは、継承日本語教育はすでに100年以上の歴史を持つことになり、多くの献身的な努力を通して得られた貴重な知見が国内外の継承日本語教育に参考になるはずであるが、残念なことに小規模な民間組織が多く、教育専門家不在の取組みが多いためか、HLDBの中で文献の数が最も少ない領域である。

最近では、国際結婚家庭の増加に伴ってデイケア、プレイグループ、ミニスクールなど、さまざまな形態の幼児教育機関が生まれている。地元トロントでも2013年の調査によると¹¹⁾、従来数箇所しかなかった幼児教育機関が22箇所に膨れ上がり、地域もトロント近郊へと大きく広がっている。経営が不安定、継続が困難、保護者や有志の多大な負担など、昔と変わらず負の要素は大きい。小規模であるが故に子どものニーズに適した教育、時代にマッチした教育が主宰者の思うがままに展開できることは大きな利点である。特にリテラシーの萌芽期である幼児には、家庭の延長線上にある近隣のデイケア、保育園、幼稚園の存在の意義は大きい。親がその重要性に気付かず、現地語環境にどっぷり浸けて日本語による「話しかけ」、「話し合い」、「読み聞かせ」を疎かにすると、継承語はあっという間に消えてしまう。その結果、継承語を失ったがために大事な下支えとなる概念的基盤がなくなり、現地語が伸び悩むケースも多い。幼児期の継承語喪失は、継承語だけでなく言語そのものの成長を阻むためダブルリミテッド状況の元凶とも言える。

学齢期になると、年齢に見合った教科学習能力(ALP)をどのように継承語を通して育てるかが最大の課題となる。カミンズが言うように、ALPには、DLSの習得とは異なる指導法が必要である。この点で参考になるのは、ニューヨーク州の補習校「ブルックリン日本語学園」の中野友子園長(中野, 本稿 pp.33-61参照)が提唱する現地校のカリキュラムの活用であろう。例えば、幼/小1は「乗り物比べ」、小2/3「動物」、小4/5以上「いのちの不思議」(血液循環、脳のはたらきなど)や「歴史は面白い」など、子どもの興味や知的好奇心を駆り立てるテーマを選び、それを五感を通して丁寧に教える。現地校の学習の先取りとなり、子ども自身が継承語を学習する意味を見つける大事なきっかけとなる可能性が大きい。

6.3 世界に稀な大規模補習授業校

大規模補習授業校は、箕浦康子（1979）の『子どもの異文化体験』を皮切りに40年以上にわたって異文化間教育、国際理解教育、バイリンガル教育研究等に多大な貢献をしてきた。週1回でも国内と同じ義務教育を行なおうとする姿勢は日本独特のものであり、国際社会で日本人以外に例を見ない稀な取組みとして評価されている¹²⁾。しかし実態はどうであろうか。非漢字環境で日本語のALPが実際に伸びるのだろうか。現地語のALPも同時に伸ばせるのだろうか。海外子女教育振興財団（2017）によると、在籍数500名以上で幼稚部と高校がある大規模補習校が世界に60あるそうだが、それらを対象とした日本語と現地語のALPに関する実態調査が待たれるところである。

最近トロント補習校小・中学生全員（336名）を対象に行なった日・英バイリンガル作文調査によると、明らかに日本語を書く力も英語を書く力も確実に伸びており、同じ題名で書いた2言語の作文の間には、「作文の長さ」、「使用語彙の多様性」、「構文の複雑さ」において中度、「表記上の誤用」において弱度の相関関係が見られた（中島, 2014a; 中島・佐野, 2016）。さらにALPが育つ小学校6年から中学3年までの82名を対象に詳しく調べてみると、滞在期間によって短期組、中期組、長期組の3つに分類できる。短期組は海外在住が2年未満、中期組は2年から7年未満、そして長期組は現地生まれと幼児期に移動した、いわゆる1.5世代である¹³⁾。

具体的な指導方針としては、短期の場合は、英語習得に熱心な余り日本語学習を疎かにする傾向が見られ、英語作文がうまく書けないが故に書けるはずの日本語作文も低迷する兆候も見られた。日本語を使って考えをまとめてから英語作文に挑むなど、日本語力を活用すると同時に、異文化適応のために心のケアを伴った丁寧な生活指導が必要である。中期は、ある程度の日本語力を持って学齢期の途中で移動しているため、日本語力が顕著に下がることなく英語作文力が伸び、3つのグループの中で最もバランスのとれた高度の作文力を2言語で獲得する結果となっていた。指導においては、意識して英語で学んだ文章構成ストラテジーを日本語作文に生かし、同時に補習校で学んだ作文手法を英作文で活用するという、2言語間の転移を自ら促進する姿勢を育てる必要がある。長期は、両言語の作文力が高いケースもあるが、多くの場合英語作文では標準値を越えていても、日本語作文では半数以上が標準値以下という状況であった。総じて内容や構成面は優れているものの、助詞の欠落、口語的語彙、従属節なしの単文の多用など、話し言葉から書き言葉への移行に課題があった。このため書き言葉的文章を体に埋め込むための音読や視写活動、読みとの組み合わせによる作文指導などが必要となる。DLSとALPの両方に関わる課題であるため長期戦で臨む必要がある。

ちなみに継承語には広義と狭義の解釈があるが、本稿では広義の解釈をして補習校全体を継承語教育機関と捉えている。これに対して狭義の解釈では「永住組」と「帰国組」に分けて「永住組」のみを継承語学習者とする。上の調査の結果明らかになったことは、「帰国組」も継承語特有の特徴を持っていることである。このため、まず補習校児童生徒全体を継承語学習者と捉えて、その上で継承語の質に基づいて細分化する方がより実態に即した指導が可能になると思われる。

7. 今後の日本の継承語教育の課題

世界各地の継承語・継承語教育に詳しい Bale (2010) は、1970年代以降の各国の共通課題として、(1) 国の政策と地方自治体との連携の欠如、(2) プログラムに適した教材の欠如、(3) 教師養成と研修の欠如、(4) プログラム評価や学習効果評価の欠如を挙げている。日本の継承語教育も例外ではない。国内でも海外でも、小規模継承語教師は教材なし、研修なし、評価法なしという状況に置かれている。海外では「いずれ市民になる [大事な] 移住者の子ども」として扱われることが多いが、日本では、外国人児童生徒として日本語指導の対象にはなっても、母語・継承語は放置されたままである。日本は、国際人権規約や教育を受ける権利条約に批准をしているにも関わらず、「教育を受ける権利」を「義務教育への就学」という狭い解釈をしているため、国策がすべて義務教育に留まり、大事な幼児や高校レベルが手つかずの状態に置かれている(福田・末藤, 2005)。Wong Fillmore (1991) や Takahashi (2004) が強調するように、国家的立場から最優先すべき取組みは、幼児期から8歳ぐらいまでの継承語支援である。親や周囲の大人の本の読み聞かせなどを通して継承語のリテラシーの芽を育てることが、その後の継承語の伸長を可能にすると同時に、学齢期の入り口における現地語リテラシーの獲得に寄与する。つまり幼児期の家庭中心のリテラシー活動こそがマルチリテラル育成の基礎づくりになるのである。

7.1 継承語ベースのマルチリテラシー教育に向けて

次の図は、就学前の家庭中心の継承語のリテラシー活動を土台にして、学齢期の教育機関の選択によって継承語と現地語のマルチリテラシーがどのように育つかという観点から、日本の実態に即して3つの可能性を示したものである。

まず土台となる A 「幼児期における家庭のリテラシー活動」と B 「現地語による公教育」という選択肢である。次に現地校の代わりになる学校教育機関として C 「外国

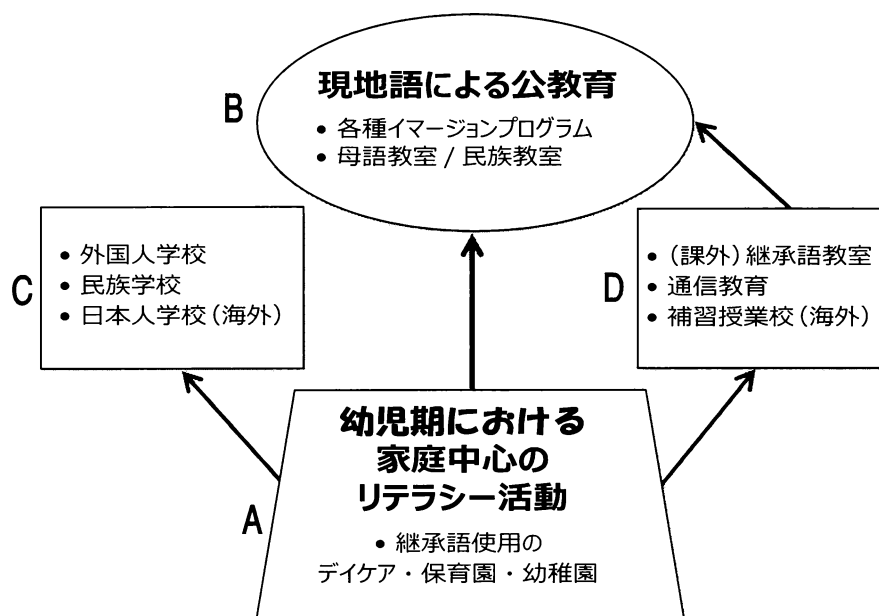


図 継承語ベースのマルチリテラシー教育と日本の現状

人学校・民族学校・日本人学校（海外）」という選択肢があり、さらにD 補助的教育機関として「(課外) 継承語教室・通信教育・補習授業校（海外）」という選択肢がある。これらを組み合わせると、AB [家庭と現地校]、AC [家庭と外国人学校]、ADB [家庭と継承語教室と現地校] の3つのルートが出てくる。

家庭と現地校の組み合わせの AB であるが、家庭の努力だけで複数のリテラシーが獲得できた稀なケースもある。例えば、補習校のない地域に父親が赴任、家族全員で漢字検定にチャレンジして高い日本語の読み書きの力を身につけたフランスのケース、母1人子1人の家庭で日本の小説を読むという趣味を共有することによって高度の読み書きの力を獲得したカナダのケース、小学校2年まで日本の学校に通学した両親ロシア人の兄弟がカナダに移ってから補習校に通い、家で兄弟同志日本語を使うことによって日本語保持伸長に成功したケース¹⁴⁾、両親共働きで留守番が多く、1人で中国語の映画を見ているうちに中国語が読めるようになり、日本語の読解力も向上した国内のケースもある。ネット上でナマの日本語に触れることが可能な ICT 時代には、このような例がさらに増えることが予想される。一方、B の現地語による公教育の中に組み込まれた継承語使用もある。米国の双方向イマージョ、カナダ中西部の継承語パーシャル・イマージョン、民族教室、「熊猫（シヨンマオ）国語」のような取組みがその例である。

この点では、ブラジル人児童が50%以上を占める愛知県の公立小学校に日本語・ポルトガル語・英語の3カ国語育成プログラムを導入するなど、日本でも公立校の中で大胆なマルチリテラシー育成の取組みが試みられるべきであろう。

家庭と外国人学校・民族学校・日本人学校（海外）の組み合わせのACには、現地語と継承語の両方を伸ばすことに成功した例が多い。しかし6.1節のブラジル学校の例のように、継承語は伸びても現地語が伸びないケースも多い。一方海外の日本人学校では、国際バカロレアプログラムなどの導入によって、モノリンガル志向からマルチリンガル志向へと教育方針の転換が望まれる。

家庭と（課外）継承語教室・通信教育・補習授業校（海外）と現地語による公教育との組み合わせのADBは、家庭の継承語使用と、地域の継承語プログラムと現地校との組み合わせで複数言語を育てようとするものである。これまで補習校は海外の教育機関としてのみ論じられてきたが、国内でもポルトガル語補習校やスペイン語補習校などを設置して、高度の継承語ALPを育成する試みが考えられてもいいのではないだろうか。

7.2 その他の課題－教師研修/教師養成・アセスメント・リミテッド状況

以上に加えて、継承語教育における喫緊の課題は教師研修・教師養成の欠如である。世界中の補習校、日本語学校、イマージョンプログラムが教師不足で悲鳴を上げている。日本語は教えられても教科学習と結びつけて日本語のALPが教えられる人材が不足しているのである。国内の民間継承語プログラムでも同じ状況である。今後は臨機応変に日本でも海外でも教科指導ができる、柔軟性のある力を備えた若い人材が必要である。養成講座をオンラインで提供するなど現代的な解決法を見出す必要がある。

次にアセスメントであるが、外国語や国語と比べて、家庭を土台にした継承語の力は評価しにくい。特に年少者は自己評価が難しいため何らかの客観的な物差しが必要である。これまで継承語を視野に入れて開発されたテストは、会話力を基礎面、対話面、認知面に分けて測定する「バイリンガル会話力テスト（OBC）」（カナダ日本語教育振興会、2000）のみであろう。外国人児童生徒のためには、バンドスケール（川上、2003）、「対話型読書力評価（DRA）」（中島・櫻井、2012）、4技能を統合した「JSL対話型アセスメントDLA」（文部科学省、2014）などがある。DLAは、対話を通してALPの読む力、聴く力、書く力を統合的に判定するもので、世界的に見て極めてユニークなダイナミック・アセスメントの一例と言えよう。小中学生用に作られたものであるが、その一部を幼児と高校レベルまで広げること、また言語別に継承語版をつくることなど

が今後の課題である。

最後に取り上げたい課題は、どの言語でも年齢相応の教科学習が困難なリミテッド状況の子どもへの対応である。マルチリテラシー育成にともなって必ず必要となる施策であるが、その対応は世界的に遅れている。ヨーロッパに研究者ネットワークが発足したのは2009年で (Armon-Lohen ほか, 2015)、日本で「バイリンガル・マルチリンガル子どもネット」(bmkodomonet@gmail.com) のリミテッド状況相談室が立ち上がったのは2017年4月である。健常児の複数言語習得上の一時的な問題と、機能的な発達遅滞との区別が難しく、その判別には時間がかかる。医師やスクールサイコロジスト等の専門家の力を必要とする領域であるために、言語教師や保護者から専門家に「つなぐ」ネットワークが必要である。さらに一時的なリミテッド状況と判断された場合に、どのような指導が適切か、また可能か、という課題に対する実践や研究も、継承語教育に関わる者にとっての大きな課題である。

8. おわりに

以上、米国とカナダの継承語教育の概要と EU の複言語主義の言語観を踏まえて、日本の継承語教育の実態と今後の課題について述べてきたが、継承語の世界は実に奥が深く、本稿は序論の一部にしか過ぎない。Au (2008) は「子どもが継承語を失うときみんなが何かを失う。親と子は心置きなく話し合うことばを失ってその絆が断たれ、コミュニティは共有文化を失い、国は他国、他文化との橋渡しとなる人的資源を失う」と言ったが (p. 337)、継承語は失って初めてその価値が分かるものである。これほど失うものが多いということは、とりもなおさず継承語が子どもの人格形成、アイデンティティ、学力獲得の上で重要な役割を果たしていることの証でもある。継承語の喪失を看過するのではなく、継承語獲得のプロセスを「見える化」して教師や保護者の「継承語をベースとするマルチリンガル教育」に対する認識を高めるとともに、母語・継承語で教育を受ける子どもの権利を守る国の言語政策の実現に向けて力を結集することこそが、継承語教育に携わる研究者・実践者の責任と言えよう。

注

- 1) 継承語の重要性を論じる立場として、本稿で取り上げる継承語資源説と2言語相互依存説に加えて、子どもの「母語で教育を受ける権利」を擁護する立場もあるが、本稿では残念ながら紙幅の都合上割愛した (例 Skuttnab-Kangas, 2017)。

- 2) 米国のRumbaut (1994) が命名したもの。母語が育つ前に現地語環境に投入され、そのために母語が急速に後退して結果としてモノリンガルになる、米国生まれまたは幼児期に来米した長期滞在児を意味する。
- 3) 米国の継承語教育隆盛の背景には、9.11米国同時多発テロに加えて、連邦法「落ちこぼれ防止法 (NCLB)」から来る閉塞感があったことも確かである。
- 4) 「移行型バイリンガルプログラム」は英語が出来ないうちは、継承語を使って教科学習をするものであるが、これに対する廃止運動が起こり、1998年にカルフォルニア州を端緒にアリゾナ州とマサチューセッツ州で廃止となった。
- 5) もともとキューバからの避難民の子どもを対象としたプログラムであるが、そこに英語話者が加わったもので、マイノリティの子どもが英語を学び、米文化を学ぶと同時に英語話者の子どももマイノリティの子どもの言語や文化を学ぶことをねらったものである。
- 6) 「国際語教育」は日本の「外国語教育」に相当するものである。日本では外国語と言えば主に「英語」を意味するが、カナダでは小学生でも、英仏以外の継承語を含む50ぐらいの言語が対象となっている。
- 7) カミンズ教授との個人的会話による (2016年12月22日)。
- 8) 例えば、1972年以降来日した中国帰国児童生徒、ブラジル、ペルーなどから就労目的で来日した日系人の子ども、保護者の国際結婚や養子縁組みにより来日した子ども、「研修生」として来日した短期就労者の子ども、過疎地のアジアの花嫁の連れ子など、さまざま背景の子どもたちを一括した名称である。
- 9) 例えば、『外国人児童生徒受け入れの手引き』(文科省 2011, pp. 32-33) の中で、ごく簡単に母語・母文化に触れている。
- 10) 外国人学校の中には朝鮮学校、韓国学校、中華学校のほかに、インド学校、フィリピン学校などのナショナルスクール、欧米の言語を学習言語とするインターナショナルスクールが全国に200校近くあり、そのうち最も数が多いのがブラジル学校である。本稿では継承語を学習言語としないインターナショナルスクールは対象外とした。
- 11) カナダ日本語教育振興会の2013年度年次大会 Ontario Chapter Special Session: Schools/Programs for Young Children (8月22日) における発表資料。
- 12) カミンズ教授との個人的会話による (2016年12月22日)。
- 13) 最近では、この3つのグループに加えて、国から国に移動する子どもや日本と外国を行ったり来たりする子どもを「往還型」として取り出す必要が出てきている。
- 14) このケースは本稿の継承語の定義とはやや外れる。子ども時代の学習言語であった日本語が両親の母語であるロシア語よりも、より強い言語になったケースである。

引用文献

- Armon-Lohén, S., de Jong, J. & Meir, N. (2015). *Assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from language impairment*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Au, T.K. (2005). Salvaging Heritage Languages. In D. M. Brinton, O. Kagan & S. Bauckus (Eds.), *Heritage language education: A new field emerging* (pp.337-351). New York, NY: Routledge.
- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

- Bale, J. (2010). International comparative perspectives on heritage language education policy research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 42-65.
- Beacco, J.C. & Byram, M. (2007). From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Retrieved from http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Publications_en.asp.
- Chow, P. & Cummins, J. (2003). Valuing multilingual and multicultural approaches to learning. In S.R. Schecter & J. Cummins (Eds.), *Multilingual education in practice: Using diversity as a resource* (pp. 32-61). Portsmouth, NH: Heineman.
- Christian, D. (2008). School-based programs for heritage language learners: Two-way immersion. In D.M. Brinton, O. Kagan, & S. Bauckus (Eds.), *Heritage language education* (pp.257-268). New York, NY: Routledge.
- Creese, A. (1982). Building on young people's linguistic and cultural continuity: Complementary schools in the United Kingdom. *Theory into Practice*, 48(4), 267-273.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.
- Cummins, J. (1991). The development of bilingual proficiency from home to school: A longitudinal study of Portuguese-speaking children. *Journal of Education*, 173 (2), 85-98.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society* (2nd ed.). Los Angeles, CA: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2014). Mainstreaming plurilingualism: Restructuring heritage language provision in schools. In P.P Trifonas & T. Aravossitas. (Eds.) *Rethinking heritage language education* (pp. 1-19). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Cummins, J. & Early, M. (2011). *Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools*. Stoke-on-Trent, UK: Trentham Books.
- Douglas, M. (2008). Curriculum design for young learners of Japanese as a heritage language. In K. Kondo-Brown & J. D. Brown (Eds.), *Teaching Chinese, Japanese, and Korean Heritage Language Students* (pp.237-270). New York, NY: Lawrence Earlbaum Associate.
- Fishman, J. (2001). 300-plus years of heritage language education in the United States. In J. K. Peyton, D.A. Ranard, & S. McGinnes (Eds.), *Heirtage languages in America: Preserving a national resource* (pp. 81-89). Washington, DC & McHenry, IL: Center for Applied Linguistics & Delta Systems.
- Genesee, F., Lindholm-Leary, K., Saunders, W.M. & Christian, D. (2006). *Educating English language learners: A synthesis of research evidence*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Hornburger, N.H. & Wang, S.C. (2008). Who are our heritage language learners? Identity and biliteracy in heritage language education in the United States. In D.M. Brinton, O. Kagan and S. Bauckus (Eds.), *Heritage language education: A new field emerging*. New York, NY: Routledge.

- Kecskes, I. & Papp, T. (2000). *Foreign language and mother tongue*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kondo-Brown, K. (2008). Issues and future agendas for teaching Chinese, Japanese, and Korean heritage students. In K. Kondo-Brown, & J. D. Brown (Eds.), *Teaching Chinese, Japanese, and Korean heritage language students: Curriculum needs, materials, and assessment* (pp.17-43). New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lindholm-Leary, K. J. (2001). *Dual language education*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Marshall, E. & Toohey, K. (2011). Representing family: Community funds of knowledge, bilingualism, and multimodality. *Harvard Educational Review*, 80(2), 221-41.
- Naqvi, R., Thorne, K., Pfitscher, C., Nordstokke, D. & McKeough, A. (2012). Reading dual-language books: Improving early literacy skills in linguistically diverse classrooms. *Journal of Early Childhood Research*, 11(1), 3-15. doi:10.1177/1476718X12449453.
- Piccardo, E. (2014). The impact of the CEFR on Canada's linguistic plurality: A space for heritage languages? In P.P Trifonas & T. Aravossitas (Eds.), *Rethinking heritage language education* (pp. 183-212). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Polinsky, M. & Kagan, O. (2007). Heritage language: In the 'wild' and in the classroom. *Language and Linguistics Compass*, 1, 368-395.
- Rumbaut, R.G. (1994). The crucible within: Ethnic identity, self-esteem, and segmented assimilation among children of immigrants. *International Migration Review*, 28, 748-794.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not: The education of minorities*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, T. (2017). Mother Tongue-based Multilingual Education: Legal Frameworks, Theoretical Legacies and Historical Experiences. A Conversation with Tove Skutnabb-Kangas. In Amir Kalan (ed.) *Who's Afraid of Multilingual Education? Conversations with Tove Skutnabb-Kangas, Jim Cummins, Ajit Mohanty and Stephen Bahry About the Iranian Context and Beyond*. Multilingual Matters.
- Takahashi, R. (2004). Leveling the playing field: Supporting immigrant children from birth to eight. *The Future of Children*, 14(2), 61-80.
- Thomas, W. & Collier, V. (2002). *A national study of school effectiveness for minority students' long-term academic achievement*. Santa Cruz, CA & Washington, DC: Center for Research on Education, Diversity and Excellence.
- Toyama-Bialke, C. (2008). Die 'Muttersprachliche Ergänzungsschulen' in München: ihre Möglichkeiten aus Perspektive der zweisprachigen Förderung (ミュンヘン市の母語補習校：2言語教育の視点から見たその可能性) 調査報告書
- Valdés, G. (2000). Bilingualism, heritage language learners, and SLA: Opportunities lost or seized? *The Modern Language Journal*, 89, 410-426.

- Wiley, T. (2001). On defining heritage languages and their speakers. In J. K. Peyton, D. A. Ranard, & S. McGinnis (Eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource* (pp. 29-36). McHenry, IL: Center for Applied Linguistics and Delta Systems.
- Wong Fillmore, L. (1991). When learning a second language means losing the first. *Early Childhood Research Quarterly*, 6, 323-346.
- Yano, A. K. (2011, May 2). Issei Pioneers -Hawaii and the Mainland 1885-1924-Part 18. The Discover Nikkei. Retrieved from <http://www.discovernikkei.org/en/journal/2011/5/2/3911/>
- Zhou, M. & Kim, S. (2006). Community forces, social capital, and educational achievement: The case of supplementary education in the Chinese and Korean Immigrant Communities. *Harvard Educational Review*, 76(1), 1-29.
- 井川斎 (1997/8). 「いま日本語学校はどうなっているか」『羅府新報』1997.2.12-1998.2.12.
- 岡崎敏雄 (2005). 「外国人年少者の教科学習のための日本語習得と母語保持・育成—小学校中高学年と中学生の学習支援」『文藝言語研究 言語篇』47号 1-13.
- 小貫大輔・リリアン テルミ ハタノ・シゲヨ ミゾグチ (2014). 「ブラジル学校高校生のポルトガル語力と日本語力—作文調査を踏まえて—」母語・継承語・バイリンガル教育研究会 大会発表資料 50-52.
- 海外子女教育振興財団 (2017). 『海外子女教育』No.527. 1月号
- 片岡裕子・柴田節枝 (2011). 「国際結婚の子どもたちの日本語力と家庭言語: 風説からの脱却と可能性に向けて」 *JHL Journal*, 4, 1-40.
<http://www.aatj.org/resources/sig/heritage/ejournal/vol4.pdf>
- カナダ日本語教育振興会 (2000). 「子どもの会話力の見方と評価—バイリンガル会話テスト(OBC)の開発—」カナダ日本語教育振興会 以下でダウンロード可能
<http://www.cajle.info/publications/other-publications/>
- カミンズ, J.・中島和子 (1985). 「トロント補習授業校小学生の2言語能力の構造」東京学芸大学海外子女教育センター バイリンガル・バイカルチュラル教育 研究プロジェクト 報告書 141-179.
- カミンズ・ジム & マルセル・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』明石書店
- カルダー淑子 (2008). 「補習校における母語支援—プリンストン日本語学校の実践から—」MHB研究大会発表資料 2008年8月10日
- 川上郁雄 (2003). 「年少者日本語教育における「日本語能力測定」に関する観点と方法」『早稲田大学日本語教育研究』第2号 1-16.
- 岸田由美 (2005). 「授業時間内における小学校多言語教育の有効性と課題に関する考察—トロントの遺産言語教育の事例から」『カナダ教育学会』3,49-53.
- 清田淳子 (2006). 「言語少数派の子どもの学習支援における母語活用の可能性の追求: 来日直後の中国人児童を対象とした「国語」支援の実例からの検討」『多言語多文化研究』12号 68-98.
- 小島祥美 (2010). 「経済不況で苦境にあるブラジル学校の実態—「ブラジル人学校等の準学校法人設立・各種学校認可の課題」研究から」『自治体国際フォーラム』6月, 16-18.
- 櫻井千穂 (2016). 「スペイン語母語児童生徒の二言語能力の相関—物語文の聴解・再生課題の分析を通して—」『日本語・日本文化研究』26号, 42-61.

- 柴田武 (1956). 「言語形成期というもの」石黒修ほか編『子どもとことば』東京創元社 243-266.
- 鈴木妙 (1994). 『世界の日本語教育』1, 123-129.
- 鈴木崇夫 (2013). 「言語的マイノリティ児童の学習言語 (英語・継承語) を育てるカナダの公立小学校の実態—エスニック・マイノリティの活力、児童の心理的要因、バイリンガル作文力に焦点をあてて—」未発表名古屋大学博士論文
- 宋英子 (2008). 「4世・5世を対象にした母文化教育—大阪市の民族学級の取り組み」母語・継承語・バイリンガル教育研究会 大会発表資料 38-44.
- 中島和子 (2014a). 「海外で育つバイリンガル作文力—カナダ・トロント補習授業校の実態調査を踏まえて—」『月刊海外子女教育』4月号 4-15.
- 中島和子 (2014b). 「母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究の軌跡と展望 I. 全体総括」『母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究』10号, 1-9.
- 中島和子・鈴木美知子 (編) (1997). 『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 以下でダウンロード可能
<http://www.cajle.info/publications/other-publications/>
- 中島和子・櫻井千穂 (2012). 『対話型読書力評価』科学研究費補助金基盤研究(B)課題番号 21320096 報告書
- 中島和子・佐野愛子 (2016). 「多言語環境で育つ年少者のバイリンガル作文力の分析—プレライティングと文章の構成を中心に—」『日本語教育』164号 17-32.
- 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・バイリンガル教育研究』第7号 1-23.
- 野呂博子 (1993). 「カナダにおける継承語としての日本語教育」『移住研究』(国際協力事業団) 30, 87-94.
- 真嶋潤子・櫻井千穂・孫成志・于涛 (2014). 「公立小学校における低学年CLD児への言語教育と二言語能力—中国語母語話者児童への縦断研究より—」『日本語・日本文化研究』23,16-37.
- 箕浦康子 (2003). (増補改訂版) 『子どもの異文化体験-人格形成過程の心理人類学的研究』新思索社
- 森迫龍一 (2014). 「熊猫 (シヨンマオ) 総合と熊猫国語の創設に関わって」未発表原稿
- 文部科学省初等中等教育局国際教育課 (2011). 『外国人児童生徒受け入れの手引き』
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/main7_a2.htm
- 文部科学省初等中等教育局国際教育課 (2014). 『外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメント DLA』http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1345413.htm
- 福田誠治・末藤美津子 (2005). 『世界の外国人学校』東信堂
- 柳美佐 (2014). 「継承語と民族的アイデンティティの葛藤」『社会言語学 XIV』25-43.
- 八木慶男 1997. 「予算削減下の日本語教育・現状と対策—過去90年の歴史の上で学んだこと」中島・鈴木編『継承語としての日本語教育—カナダの経験を踏まえて』31-34. カナダ日本語教育振興会
- 横山尠夫 (1997). 「カナダにおける日本語教科書作成の沿革」中島・鈴木編『継承語としての日本語教育-カナダの経験を踏まえて』55-59. カナダ日本語教育振興会