The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	日本の公立学校における継承中国語教育
Author(s)	田, 慧昕; 櫻井, 千穂
Citation	母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究. 2017, 13, p. 132-155
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/69356
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

≪実践報告≫

日本の公立学校における継承中国語教育[1)]

田 慧昕（大阪大学大学院 博士前期課程）
495656868@163.com
櫻井 千穂（同志社大学）[2)]
sakurai12129@gmail.com

Chinese Heritage Language Education in a Public School in Japan

Huixin Tian　Chiho Sakurai

要　旨

本稿では、日本国内のある公立小学校における中国ルーツのCLD児童たちを対象とした継承語教育の実践について報告した。本実践は、「マルチリンガル環境におけるリテラシー獲得の教育的枠組み」（Cummins, 2009）及び「プロジェクト・ベース学習」（Newell, 2003）を理論的基盤としたものである。本実践のうち、５年生９名を対象に実施した授業を分析し、また、この子どもたちの２年半の中国語能力の変化を対話型アセスメントにより調査したところ、全ての参加児童に中国語力の伸びが見られ、実践の有益性が確認された。また、本実践に対する考察により、日本の公立学校における継承語教育を可能にする要因として、１）教育委員会の予算措置、２）継承語を重要視する学校風土、３）クラス運営に対する教員の主体性、４）母語話者支援者の知識と適性、５）外部からの専門的支援、６）関係者の連携と協働の６つが導き出された。

Abstract

This paper reports on a practice followed by Chinese heritage language education in a public elementary school in Japan. This practice is theoretically based on the "Literacy Engagement Pedagogical Framework" (Cummins, 2009) and "Project-Based Learning" (Newell, 2003) concept.

By analyzing the classroom interaction of nine fifth-grade Chinese pupils and the measurement of their change over 2.5 years in Chinese language proficiency using Dialogic Language Assessment, it was found that all students have significantly improved their Chinese proficiency, and the effectiveness of this practice has been proved.

Considering the factors that enable heritage language education in the public elementary school in Japan, the following were found important: 1) the budget measure of the school board; 2) school climate, which considers heritage language to be valuable; 3) teacher's initiative and leadership in class management; 4) knowledge, skill, and aptitude of native-speaking teachers; 5) support from heritage language education specialists; and 6) coordination and cooperation among relevant individuals.

キーワード：継承中国語教育、公立学校、CLD 児童、プロジェクト・ベース学習

1．はじめに

現在、日本国内の小・中・高等学校等に在籍する外国人児童生徒数は73,289人（文部科学省, 2015）であるとされ、29,198人の子どもたちが全国の6,137校において日本語指導を必要としている（同省, 2015）。学校現場において、この子どもたちの存在に注目が集まるようになってから現在までの30年ほどの間に、関連する研究機関や学校教育現場では様々な角度から研究や実践が活発に行われてきた。その結果、日本語の指導という観点からは、2011年には『外国人児童生徒受け入れの手引き』、2014年には『外国人児童生徒のための JSL 対話型アセスメント DLA』が文部科学省から出され、また省令として日本語指導が必要な児童生徒のための「特別の教育課程」の編成が認められるなど、一定程度の前進があったように思われる。

しかし、文化的、言語的に多様な背景を持つ子ども（以下、CLD 児童（Culturally and Linguistically Diverse Students, カミンズ・中島, 2011）とする）のアイデンティティの形成に必要不可欠な母語・継承語に関しては、その重要性が認識されながらも、国内の公教育、特に小中学校といった義務教育課程において教育実践がなされることは少なく、NPO、ボランティアがいわゆる母語教室の運営母体となるケースが大半を占める。そして、その実践方法が議論の俎上に載ることは管見によれば非常に限られており（齋藤, 2005; 高橋, 2009; 櫻井, 2009他）、有益な実践の共有が十分なされているとは言い難い。

このような現状を踏まえ、本稿では、大阪府下のある公立小学校（以下、A 小学校）で実践されている中国ルーツの CLD 児童たちを対象とした母語・継承語の指導の取り組みについて報告する。３節に詳述するが、中国ルーツの CLD 児童数が全児童の２割程度を占めるＡ小学校では、2000年頃から中国語教室が設けられていたが、様々な課

題を抱えていた。その課題解決に向け、2013年に当時の国際教室担当の教員たちが中心となり学校全体でカリキュラム改革が行われ、次節に述べる「マルチリンガル環境におけるリテラシー獲得の教育的枠組み」(Cummins, 2009) 及び「プロジェクト・ベース学習」(Newell, 2003) を理論的基盤とした継承中国語教育の実践がスタートした。

本稿では、このカリキュラム改革後の実践の特徴を報告し、その実践の中での子どもたちの中国語使用の実態及び、中国語能力の変化を分析することで、その効果と課題を検証することを目的とする。そして、日本国内の公教育における母語・継承語教育の可能性について考察を試みる。

なお、本稿の第一執筆者は中国語母語話者として2015年４月から中国語教室の実践に携わっており、直接子どもたちへの中国語の指導を担当している。第二執筆者はA小学校のCLD児童への日本語指導のカリキュラム・授業立案に2007年から関わり、今回の中国語クラスのカリキュラム作りにも研究者という立場で関わっている。

２．先行研究

2.1 母語・継承語の定義

Skutnabb-Kangas (1981) は、「母語」の概念を、１．起源：最初に習得した言語、２．能力：最も熟知している言語、３．機能：最も頻繁に使用する言語、４．アイデンティティづけ：自他が母語であるとみなす言語、という４つの側面から定義している。しかし、中島 (2010) も指摘するように、言語形成期の途中で国を超え、現地の学校に通うCLD児童にとって、初めて覚えた言語と、最も知っている・使用する言語が一致しないことは当然起こりうることであり、言語に自他共に認める帰属意識を持つことも容易なことではない。親の言語として家庭内で接触する言語の量と質や、その習得過程が母語とも外国語とも異なるという指摘は海外の研究でもなされている (Valdés, 1995; Polinsky, 2000他)。中島 (2010) は「継承語：親から受け継いだことば」と「現地語：子どもの育つ環境で毎日使うことば」という概念でCLD児童の持つ言語を説明している。

A小学校に通うCLD児童も、日本生まれの２世が大半を占め、残りも12歳までに来日した1.5世 (Rambaut, 2006) であり、上述の母語の概念が当てはまらない。よって本稿では、「母語」の概念を使用せず、「継承語」を使用し、以下の論考を進めたい。

2.2 実践の理論的基盤

2.2.1 マルチリンガル環境におけるリテラシー獲得の教育的枠組み

アメリカにおける移民の２世の子どもの文化適応に関して、大規模な縦断的研究をまとめたPortes & Rambaut（2001）は、２世の子どもの現地語となる英語の習得を学校が期待し、親の文化や継承語の保持をないがしろにした場合、「母語を流暢に話す力を喪失」し、「自尊感情の低下」を招くと指摘している。そして、それが、「不調和な文化変容」を引き起こし、不十分な英語習得に加え、親ともコミュニケーションがとれなくなり、その意欲すら失ってしまうという。カミンズ・中島（2011）では、このように社会や学校においてマイノリティや被支配者となるCLD児童に対する効果的な教育のあり方として、学校の中で彼らのアイデンティティを肯定的に受け止めることを通して、社会一般の抑圧的な力関係に挑戦することの重要性を指摘している。つまり、子どもをエンパワーし、教師と子どもとの間に協働的な力関係を作り出すことを説いている。そして、この子どもたちが学校教育で成功するためには、バイリンガルプログラムの中で両言語のリテラシー指導が効果的になされる必要があるとして、「マルチリンガル環境におけるリテラシー獲得の教育的枠組み」を提唱している。Cummins（2009） によると、このリテラシーの獲得は、印刷物へのアクセスと読み書きの関わり度によって決まるという。そして、リテラシーを高めるために教師がすべきことは、１）既存知識を活性化して背景知識を構築すること、２）足場掛けをして内容理解を助けること、３）アイデンティティを肯定すること、４）多面的に言語を使用して言語能力全体の力を伸ばすことであるとしている。

2.2.2 プロジェクト・ベース学習

アメリカの学校現場、特に中等教育における教育改革の試行錯誤の中で、1994年にミネソタ・ニューカントリースクール（MNCS）でプロジェクト・ベース学習（Project-Based Learning; PBL）という学習法が開発された（Newell, 2003）。PBLは、生徒の学びへの情熱を喚起し、大きな成功をおさめたことにより、学習のための革新的な方法として全米の注目を集めた。何らかのプロジェクトの実施の中で生徒の自律的な学びを促すPBLは教師主導の伝統的な教授法とは異なり、１）内容を超えた深い理解、２）知識より概念や原則への深い理解、３）問題解決の方法、４）固定化したカリキュラムより生徒の興味、５）学際領域への焦点、６）教科書や講義よりも直接的でオリジナルな情報、７）教師より生徒によって開発された資料、の７点を重視する。そして、学習者中心主義に基づき、最後の学習成果の発表を取り入れている。

継承語教育の分野でも、ダグラス（2006）が「学習者または教師が選んだ、学習す

る価値のあるトピックについて学習者がグループまたは個々に深く調べる学習活動」(Katz, 1994; 訳ダグラス, 2006）であるプロジェクト・アプローチによる教育実践について詳述し、その成果を報告している。国内の継承語教育に関しては、櫻井（2009）がプロジェクト型の授業を提案している。「年齢や言語環境、学習目的が全く異なるマルチレベルの子どもたちが対象となることが多い」という現状を踏まえ、「特定の文法や言語項目、一定の教科内容を教えることを授業目的とするのではなく、なんらかの作品（家族に宛てられた手紙、国紹介ビデオ、自作絵本、劇など）を作り上げたり、子どもたちが自ら企画した行事（民族フェスティバル、母国の料理やお菓子作りなど）の準備過程を通して、母語を使用する機会を持ち、母語・母文化について、それぞれのレベルに応じて学ぶ」授業作りを提案している。以上の３つを比較すると、同じプロジェクト・ベース学習であっても、実践フィールドの違いからプロジェクトの内容そのものには大きな違いがある。しかし、学習者の学習意欲を喚起するために、学習者中心主義の立場をとること、そして、何らかの最終成果物を発表するという点では一致している。本研究では、以上の先行研究を理論的根拠とし、実践を試みた。

３．A小学校における継承中国語教育の実践概要

3.1 実践フィールド：A小学校

A 小学校は、大阪府下の中国帰国者の集住地域にある公立学校で、2015年４月現在で233名の児童が在籍していた。そのうち、CLD 児童は44名であり、全体の約２割程度である。１名のベトナムルーツの児童以外は、全員が中国にルーツを持つ。中国帰国者が入国し始めた2000年頃は、途中編入の児童で構成されていたが、2015年現在は、７～８割の CLD 児童が日本で生まれ育った２世である。この子どもたちの言語とアイデンティティの支援のために国際教室が設けられ、５名の加配教員（常勤）と市の教育委員会の予算で週10時間程度派遣される１名の中国語母語話者支援者（嘱託）と１名のベトナム語支援者（嘱託）と共に、日本語と継承語を学習することになっている。

中島（2010）は、国内の CLD 児童の母語指導の可能性について、１）学校生活上の生活指導や保護者との連絡・コミュニケーションのための母語使用、２）日本語学習や教科学習を効果的に行うための母語使用（日本語習得が目的)、３）母語の保持伸張の支援を目的とする週１度、１時間程度の学習、４）一定のカリキュラムに従い、母語そのものの育成を目的とした教育プログラム、５）中高生向けに正課として単位取得ができる教科としての外国語学習の５つを挙げているが、多くの学校現場で実施されているのは、主に１）であり、４）については2010年現在、公教育において実施

されていないと述べている。A小学校では、この１）、２）、３）が恒常的かつ柔軟に実施されており、公立学校では稀に見る継承語教育の実践校であると考えられる。

A 小学校でこの中国ルーツの CLD 児童を対象とした週１回１コマ（45分）の中国語教室がスタートしたのは 2000 年頃からである。この教室は学年ごとに実施され、CLD 児童全員の参加が義務づけられている。しかし開始当時は、佐々木（2003）が海外の継承日本語教育の現状を『ないないづくし』の教育であると指摘したように、当中国語教室もカリキュラムも教科書も教師研修もないなど、様々な課題が山積していた。子どもたちの母語・継承語を保持し、アイデンティティを守ろうと始まった取り組みではあったが、バイリンガル教育理論が浸透していない学校現場においては、中国語の授業を担当する中国語母語支援者も国際教室担当加配教員も、教授法について手探り状態であり、結果として中国の国語科授業同様の暗唱や文法、ピンインなどを教える教師中心型の授業になっていた。その原因もあってか、児童が主体的に中国語の時間に臨むことができず、積極的に中国語を話そうとする児童も極めて少なかった。

2008年にA 小学校で第二執筆者が実施した日本語による中国語能力に関するインタビュー調査では、当時の1年生から6年生まで日本生まれの60名の児童のうち、家庭で日本語のみを使用する児童が29名と約半数を占め、読み書きがしっかりできる児童は1人もおらず、文字習得を試みている児童も3名にとどまった。また、高学年児童のほとんどが中国語の学習やルーツそのものに否定的な感想を述べた。

このような経緯があり、2013年に学校をあげて中国語教室のカリキュラム改革を実施した。当時の国際教室担当主任教員が2014年の３月に記述した所感によると、本改革には、１）中国語母語支援者に授業の全てを任せるのではなく、CLD 児童の継承語とアイデンティティ育成を目的としたカリキュラム作りを学校教員が主体で行ったこと、２）2013年の夏季休暇中に継承日本語教育の専門家と実践家を海外から招き、アドバイスのもとカリキュラム案を作成したこと、３）その後も継続的に外部の研究者がカリキュラム改善に関わったこと、４）中国語母語話者支援者としてバイリンガル教育を専門的に学んでいる近隣の大学の大学院生が関わるようになったことが大きく影響していると述べている。

3.2 継承中国語教育の年間カリキュラム

次頁の表１は2014年度の実践を踏まえ、2015年度に中国語母語話者支援者である第一執筆者と各学年付きの国際教室担当教員とが相談して決めたプランに基づく実践である。

表１　2015年度継承中国語教育年間カリキュラム（実施済）

<table>
<tr><th>月・週</th><th>回</th><th>1年</th><th>2年</th><th>3年</th><th>4年</th><th>5年</th><th>6年</th></tr>
<tr><td>4・3</td><td>1</td><td colspan="6">どうして中国語を勉強するの？・中国語の名前カードを作ろう</td></tr>
<tr><td>5・2</td><td>2</td><td colspan="6">お手伝い券つき母の日カードを作ろう</td></tr>
<tr><td>3</td><td>3</td><td>自己紹介「歳」</td><td rowspan="4">音読劇
「お手紙(等信)」
準備(国語)</td><td colspan="4" rowspan="2">中国語で時間割を作ろう</td></tr>
<tr><td>4</td><td>4</td><td>自己紹介
「好きなもの」</td></tr>
<tr><td>6・1</td><td>5</td><td>自己紹介
「誕生日」</td><td colspan="2">読書タイム
(読み聞かせ)</td><td></td><td rowspan="2">私は
中国語教師
(カルタ作り)</td></tr>
<tr><td>2</td><td>6</td><td>「きらきら星
(小星星)」</td><td>「校区地図」を
作って紹介</td><td>「校内地図」を
作って紹介</td><td>読書タイム
(読み聞かせ)</td></tr>
<tr><td>3</td><td>7</td><td colspan="6">伝統行事「端午(端午の節句)」体験</td></tr>
<tr><td>4</td><td>8</td><td>読書タイム
(読み聞かせ)</td><td>音読劇
「お手紙(等信)」
発表会</td><td>「校区地図」を
作って紹介</td><td>「校内地図」を
作って紹介</td><td>クラスで
歌紹介
「まつり花
(茉莉花)」</td><td>私は
中国語教師
(カルタ作り)</td></tr>
<tr><td>7・1</td><td>9</td><td colspan="6">伝統行事「七夕(七夕)」体験</td></tr>
<tr><td>2</td><td>10</td><td>自分の動物園
を作ろう</td><td>中国のアニメを
知っている？</td><td>6年生と
カルタ大会</td><td>劇「多足
(画蛇添足)」
準備</td><td>A先生へ手紙を
書こう</td><td>3年生と
カルタ大会</td></tr>
<tr><td>3</td><td>11</td><td colspan="6">保護者会の招待状作り</td></tr>
<tr><td>9・1</td><td>12</td><td colspan="6">夏休みの思い出を伝えよう</td></tr>
<tr><td>2</td><td>13</td><td>2学期の目標を
発表しよう</td><td>「私の宝物」
紹介(国語)</td><td colspan="3">2学期の目標を発表しよう</td><td>「運動会のアナ
ウンス」準備</td></tr>
<tr><td>3</td><td>14</td><td colspan="6">伝統行事「中秋節」体験</td></tr>
<tr><td>4</td><td>15</td><td colspan="6">運動会の招待状を書こう</td></tr>
<tr><td>10・1</td><td>16</td><td>運動会の招待状
A先生へお手紙</td><td>「ありがとう」
の手紙(国語)</td><td>私は昆虫博士
(理科)</td><td>私は電気博士
(理科)</td><td>運動会の
プログラム作り</td><td>「運動会のアナ
ウンス」準備</td></tr>
<tr><td>2</td><td>17</td><td colspan="6">運動会の感想を中国語で書こう</td></tr>
<tr><td>3</td><td>18</td><td rowspan="3">学習発表会
音読劇
「くじらくも」
準備</td><td>カルタ作り
(国語)</td><td>私は大豆博士
(国語)</td><td>漫画家になろう
「4コマ漫画」</td><td rowspan="6">学習発表会
紙芝居
「団欒
(団圓)」
「ネズミの嫁入り
(老鼠娶新娘)」
準備</td><td></td></tr>
<tr><td>4</td><td>19</td><td rowspan="3">学習発表会
朗読劇
「名前を見て
ちょうだい
(看看名字)」
準備</td><td>クラスのみんな
と豆腐を
作ろう</td><td rowspan="5">学習発表会
昔話
「象を量る
(称象)」
ペープサート
準備</td><td>クラスで
「平和」について
考えよう</td></tr>
<tr><td>5</td><td>20</td><td rowspan="4">学習発表会
劇
「川を渡る
(小马过河)」
「キツネとトラ
(狐假虎威)」
準備</td><td rowspan="5">クラスで
歌紹介
「花は咲く」</td></tr>
<tr><td>11・1</td><td>21</td><td rowspan="4">学習発表会
音読劇
「おおきなかぶ」
準備</td></tr>
<tr><td>2</td><td>22</td><td>読書タイム
(読み聞かせ)</td></tr>
<tr><td>3</td><td>23</td><td rowspan="2">学習発表会
朗読劇
「名前を見て
ちょうだい
(看看名字)」
準備</td></tr>
<tr><td>4</td><td>24</td></tr>
<tr><td>12・1</td><td>25</td><td colspan="6">学習発表会の招待状を作ろう</td></tr>
<tr><td>3</td><td>26</td><td colspan="5">学習発表会</td><td>学習発表会
私は名司会者</td></tr>
<tr><td>1・2</td><td>27</td><td>冬休みの思い出</td><td></td><td rowspan="2">街中探検「市内
地図を作ろう」</td><td rowspan="2">カルタ作り
(国語)</td><td>6年生寄せ書き</td><td rowspan="2">○年後の私へ
「人生設計」</td></tr>
<tr><td>3</td><td>28</td><td colspan="2">今年の目標を言ってみよう</td><td></td></tr>
<tr><td>2・1</td><td>29</td><td colspan="6">中国伝統行事「春節」体験</td></tr>
<tr><td>2</td><td>30</td><td>春節の飾りを
作ろう</td><td>中国の昔話</td><td>街中探検「市内
地図を作ろう」</td><td>獅子の紹介文を
作ろう</td><td>獅子の感想</td><td>中学に行ったら
本名？通称名？</td></tr>
<tr><td>4</td><td>31</td><td rowspan="2">6年生に送る
カードを作ろう</td><td rowspan="2">6年生への手紙</td><td rowspan="2">6年生を送る会
のクイズを
作ろう</td><td rowspan="2">6年生を送る会
の歌の練習</td><td rowspan="2">司会の原稿を
作ろう</td><td rowspan="2">卒業式の言葉
を作ろう</td></tr>
<tr><td>3・1</td><td>32</td></tr>
<tr><td>2</td><td>33</td><td colspan="6">6年生を送る会</td></tr>
<tr><td>3</td><td>34</td><td colspan="5"></td><td>中国語と
ベトナム語の
遊び</td></tr>
</table>

前掲の理論を踏まえたとはいえ、週１回１コマ（45分）で、限られた継承語能力の子どもたちと取り組める授業には自ずと制限が生じてしまう。また、公立学校の中で行っているが故、学校の様々な理由で元々の計画の変更が余儀なくされることも当然ある。そうした中で、１）CLD 児童の自尊感情、アイデンティティを育てる、２）中国語での読み書きの基盤を作る、３）成果物を作る・発信する児童中心型の授業、４）楽しい実体験と結びつけた授業の４点をＡ小学校の継承中国語教育実践の柱に据え、本実践に携わる関係者全員で共有した。さらに当校での実践を支えるリソースとして、「保護者」、「中国の行事・文化」、「学校行事・教科学習」との関わりを積極的に取り入れた。

例えば、「お手伝い券つき母の日カードを作ろう」、「保護者会の招待状作り」などは保護者との関わりを、「伝統行事「七夕」「中秋節」体験」は、中国の行事・文化との関わりを重視した体験型の授業である。学校行事や教科学習との関連では、例えば、１年生はクラスのみんなと中国語の「小星星（きらきら星)」を歌う、２年生は「お手紙」の朗読劇を練習してクラスのみんなに披露する、３年生は「校区地図」、４年生は「校内地図」を作り、校内に掲示する、５年生は運動会の中国語プログラムを作り、６年生はクラスのみんなと「平和」について考えるなど、学年の教科レベルに合わせたプロジェクトを実践し、日本人児童も参加できる授業づくりを実現した。そうすることで、マイノリティである CLD 児童をエンパワーする環境作りを心がけた。また、初回の授業で中国語を勉強する意義やそのメリットについて考えたり、中学校への進学を控える６年生には、将来の人生や、本名と通称名の選択について考える機会を設けるなど、アイデンティティの育成を常に心がけた。

3.3 授業プラン例

次に、個々の授業プランについて例を挙げ、説明する。本稿５節で言語能力の実態を分析する５年生児童に対する実践のうち、紙幅の都合により、４つのプランを選び、紹介する。表２では2015年度に５年生児童を対象に実施したタイプの異なる授業として、保護者との関わりを重視した「母の日カード作り」、中国文化の体験学習「中秋節」、４技能を使いつつ、成果物の発表・発信に重きを置いた学習発表会での「紙芝居作り」、中国語を使ってイベントでの役割を果たす「司会の原稿作り」を取り上げている。すべての授業を、その学年付きの国際教室担当教員と中国語母語話者支援者とのチーム・ティーチングで実践している。また、できる限り活動が児童中心型となるよう、教師はファシリテーターの役割を心がける。

表２　５年生の継承中国語教育の授業プラン例（実施済）

ねらい	学習活動	指導上の留意点	備考
5月11日「お手伝い券付き母の日のカードを作ろう」			
・中国語で保護者に感謝の気持ちを伝えることができる ・家庭での中国語のコミュニケーションのきっかけ作り	1. 5月の2週目の日曜日が何の日か、Sがお母さんにどんなことをしてあげたかをCTが聞き(C)、Sが発表(C,J) 2. お母さんに感謝の気持ちを込めて、お手伝い券付き母の日のカードを作ることをCTがSに伝える(C) 3. 個々にお母さんへのメッセージを考え(C,J)、下書き(C) 4. 手伝い項目を全体で話し合う(C,J) 5. 話し合った項目から、自分がお母さんにしてあげたいことを選び、カードに記入(C) 6. 手伝い項目の発音練習(C) 7. 飾りつけをして清書(C) 8. 家庭に持ち帰って、保護者に渡す(C)	・動機づけ・体験共有(1) ・活動目標の明示化・共有(2) ・メッセージを友達に秘密にしたいSもいるため個別活動(T支援有)(3) ・Cで話し合い。難しい場合はJ使用。その後全体でCでの表現を考える(4) ・飽きないように活動方法を工夫(順番,ペア読み,など)(6) ・巡回、適宜サポート(常時,C,J) ・後日Sに家庭でのやりとりを担任,日本語担当から聞く(学校全体で母語の活動を認め,励ます) ・日本語教室のお便り(C訳有)で保護者にSのカード作りの様子を伝える(家庭との連携による支援)	・スケジュールの関係で母の日より後に実施 ・カード(画用紙で事前にTが作成したもの)、色鉛筆を準備 ・当クラスに父子家庭はいないが、いる場合は配慮
9月17日「伝統行事「中秋節」体験」			
・中国人の中秋節の過ごし方を体験し、中国文化を楽しむ	1. 中秋節の知っていることを話し合う（C, J) 2. 中国の中秋節を紹介する字幕付きの動画を見る(C) 3. 分かったことを話し合う(C, J) 4. 旧暦についてCTが説明(C, J) 5. 月餅を食べる 6. 感想を書く(J, C)	・既存知識を共有(1) ・興味を持たせ、文字に自然にアクセスする機会を提供(2) ・原則C、難しい場合はJも使用(3, 4) ・消毒（5) ・できればC、難しければJ(6)	・パソコン ・WEB ・月餅 ・消毒液 ・振り返りカードの準備
10月15、22、29、　11月5、12、19、26、　12月18日　「学習発表会の紙芝居作り」			
・絵本(C)を理解できる ・紙芝居をJ, Cで作ることができる ・チームで活動できる	1. 発表会で紙芝居をすることを話し合い、決定(J) 2. チーム分け(二つの紙芝居を作成)(J) 3. 題材の絵本をチームで決定(C, J) 4.辞典を使いつつ、日本語での表現・文章を考え、物語を書く(C) 5. 絵を描く 6. JTが紙芝居の作り方を説明(J) 7. 発音・朗読練習(C, J) 8. 学習発表会で発表(C, J)	・活動目標の明示化(1) ・主体的に活動を決定(1) ・チーム分けはJTとCTが相談して決める(2) ・辞典の使い方を支援(4) ・S同士の学び合いを促進(7)	・下書き用紙と画用紙を準備
2月25日、　3月3日「司会の原稿を作ろう」			
・中国語で司会(進行)をする ・役割を持ち、外部とつながる	1. JTが6年生を送る会の司会を5年生が担当することを伝え、動機づけ(J) 2. 去年の原稿(J)をもとに今年の原稿を作る。変更を話し合う(J) 3. 担当を決める 4. チームで日中辞典を使って担当箇所の台詞を考え、書く(C) 5. 発音練習(C)	・活動目標の明示化(1) ・辞典の使い方を支援(4) ・S同士の学び合いを促進(4, 5) ・個別支援(4, 5) ・巡回、適宜サポート(常時,C,J) ・司会の原稿（J）と下書きの用紙を準備	・司会の原稿（J）と下書きの用紙を準備

注：JTは担当教員、CTは中国語母語支援者、Cは中国語、Jは日本語、４技能を下線表記。
留意点の(　)内の番号は、学習活動の番号に対応。

４．授業分析

本実践の特徴をより詳細に考察するために授業分析を行った。表２の５年生を対象に実施した授業実践のうち、2016年３月３日に行った「司会の原稿を作ろう」（１コマ45分）の授業を分析対象とした。

4.1 授業参加児童

本授業に参加した５年生児童は、日本生まれ・日本育ちが６名（A, B, C, D, E, F)、３年時の来日・編入以降、継続して本校に在籍している児童が２名（G, H）[3)]、５年生の11月に来日・編入した児童が１名（I）の計９名である。なお、男児はＣとＧの２名のみで、残りの７名が女児である。中国語力については、調査結果を５節に後述するが、大まかに述べると、Ｉは年齢相応の読み書きができ、また３年時に来日したＧとＨも年齢相応に近い読みの能力を有している。日本生まれの６名は個人差が大きく、Ｆは、ＧとＨと同等程度の読みの力があり、会話力もほぼ年齢相応である。そして、B、C、D、Eは日常会話はほぼ問題がなく、１年生程度の読みの力を獲得している。Aのみが簡単な日常会話はできるが、読む力は獲得していないといった状況である。表３は、授業参加児童の属性の一覧表である。

表３　授業参加児童の属性

児童	性別	来日・編入時期	５年生３学期の中国語能力
A	女	日本生まれ	簡単な日常会話・読む能力は獲得していない
B	女	日本生まれ	日常会話はほぼ問題ない・１年生程度の読み能力
C	男	日本生まれ	日常会話はほぼ問題ない・１年生程度の読み能力
D	女	日本生まれ	日常会話はほぼ問題ない・１年生程度の読み能力
E	女	日本生まれ	日常会話はほぼ問題ない・１年生程度の読み能力
F	女	日本生まれ	年齢相応の会話力・年齢相応に近い読み能力
G	男	2013年4月(3年生1学期)	年齢相応に近い読み能力
H	女	2013年11月(3年生2学期)	年齢相応に近い読み能力
I	女	2015年11月(5年生2学期)	年齢相応の読み書き能力

4.2 分析方法

4.2.1 授業の記録と文字化

まず、授業記録については、１台のICレコーダーによる録音で行った。表２中の「４．チームで日中辞典を使って担当箇所の台詞を考え、書く」活動と「５．発音練習」

はチームでの個別活動となるため、CT（中国語母語話者支援者）が巡回する際にICレコーダーを持ち回り、記録した。常に同時進行で複数の子どもたちの会話やつぶやきが飛び交っている状況であったため、全ての発話を文字化できたわけではない。中国語での発話部分に関しては、日本語の翻訳も記述した。

4.2.2 発話数による量的分析とやりとりの質的分析

どの児童がどちらの言語で発話をしているかを量的に分析するため、発話数をカウントした。発話の単位は、話者の交代があった場合、同一話者の発話中に２秒以上の沈黙があった場合、同一話者内の一連の発話において、発話の機能（例：依頼や質問等）が変わった場合を区切りとし、１発話とした。

また、やりとりの質的分析には、実践の理論基盤とした「マルチリンガル環境におけるリテラシー獲得の教育的枠組み」（Cummins, 2009）を援用し、１）既存知識の活性化と背景知識の構築、２）内容理解のための足場かけ（スキャフォルディング）、３）アイデンティティの肯定、４）言語を伸ばす、の４つの支援にあたると考えられる場面を抽出し、解釈を行うことで、本実践の特徴を考察した。

4.3 発話数の量的分析

表４　「司会の原稿を作ろう」授業における児童の発話の割合

	JT	CT	A	B	C	D	E	F	G	H	I	全体	児童
JP	85 (98.8)	23 (16.5)	37 (94.9)	37 (78.7)	14 (93.3)	3 (21.4)	11 (28.9)	4 (9.5)	18 (64.3)	14 (25.0)	0 (0.0)	260 (46.8)	152 (45.9)
CH	1 (1.2)	116 (83.5)	2 (5.1)	10 (21.3)	1 (6.7)	11 (78.6)	27 (71.1)	38 (90.5)	10 (35.7)	42 (75.0)	37 (100)	296 (53.2)	179 (54.1)
計	86	139	39	47	15	14	38	42	28	56	37	556	331

注：JTは担当教員、CTは中国語母語話者支援者、JPは日本語、CHは中国語、（ ）内は%

本授業における発話総数は556であり、そのうち331発話が児童のものである。児童全体での割合は、中国語が54.1％、日本語が45.9％と、中国語の方が少し多いことがわかる。児童ごとの割合を見ると、滞日期間が３ヶ月程度のＩは中国語のみの発話であり、日本生まれでも年齢相応に近い読み書きを獲得しているＦも90.5％とほぼ中国語のみで発話している。また、３年時に編入したＨと日常会話は問題無いＤ、Ｅも中国語での発話が７割以上と、積極的に使用している様子が見て取れる。一方で、３年時に編入したＧと、日常会話には問題ないＢは日本語の発話の方が多く、ＡとＣに関しては、ほとんど日本語での発話となっている。Ａは日常会話が十分ではない言語

能力が影響していると思われる。Cは5節で触れるが、日常的な中国語の語彙力は減少傾向にある。この授業でもそうであるように自分からあまり話そうとしないことが影響している可能性が考えられる。

4.4 やりとりの場面に関する質的分析

次に「マルチリンガル環境におけるリテラシー獲得の教育的枠組み」（Cummins, 2009）の4つの支援について、1つずつ場面を例示する。

(1) 既存知識の活性化と背景知識の構築

発話資料1：司会の担当を決める場面の文字化資料

1JT：今から、先生、上から読んでいきます。「みなさん静かにしてくだい。六年生が入場します。」
今、先生が読んでいる間に自分がどこいうかな、決める。「大きな拍手で迎えましょう。」

発話資料1は教師と児童が6年生を送る会の司会の担当を決める場面である。6年生を送る会の司会は昨年度も5年生が担当しており、名誉あることとして児童たちも認識している。JTが日本語で活動を進めることによって、児童が日本語で培っているこの場面に関する知識を活性化することができ、活動への意識付けとなる。

(2) 内容理解のための足場かけ（スキャフォルディング）

発話資料2：児童FがCTに助けを求める場面の文字化資料（日本語訳）

1F　：老师，你来救救我。老师你说我写。好吧。这个该怎么翻译。
（先生、助けて。先生、言って、書くから。これ、どうやって訳すの？）
2CT：你自己先想一下怎么说。
（まずは自分で考えみて、どういうふうに言ったらいいか。）
3F　：那就是，「接下来毕业的六年级。唱什么这个歌要是？？？」・・・
（それやったら、「次は卒業する六年生、なんか歌、この歌？？？歌う」。）
4CT：「这首」。（「この」。）
5F　：「这首歌。六年级自己翻译成。」我不会…（「この歌。六年生たち自分で翻訳して。」できない…）
6CT：你用中文跟我说一下，然后我再帮你组织一下。
（中国語でまず、言ってみて。それで、語順は先生が助けてあげるから。）
7F　：行。（うん。）

発話資料2は児童FがCTに助けを求めている場面である。児童Fは中国語の能力は高いが、二言語の言い換え、正式な翻訳には慣れていないため、今回の司会の原稿

の日本語を見て、中国語での内容を考える作業では難色を示した。CTは児童Fにまず自分で考えてみるようにと促した。また、考えた内容をアウトプットさせて、それをもっと洗練された言葉になるように一緒に訳を考えていた。このように、助けを求められた時、すぐに答えを教えるのではなく、助ける姿勢を見せつつも、考えさせる時間やヒントのみを与え、児童の発話を待っている。6CTの「助けてあげる」という支援を受け、7Fでは、安心して課題に取り組んでいる。

(3) アイデンティティの肯定

発話資料3：児童Iと児童Aの学び合いの場面の文字化資料（日本語訳）

1CT：这个要自己翻译成中文。 （これは自分で中国語に訳します。） 2A　：あとこれも、これも。 3CT：还有这里，你要帮她翻译成中文。我给你说，然后你帮她写出来吧。好吗? （それと、ここもAの翻訳を助けてあげて。先生が言うから、それを中国語で書いてあげて。いい？） 4I　：嗯。（うん。）＜中略＞ 5CT：A好像就是这个。 （Aのはこれだけだと思う。） 6I　：嗯。（うん。） 7CT：那就可以了。就画线的部分翻译了就行了。你把那个帮A写上，然后教她怎么读。 （これでいいと思う。下に線が引かれているところだけ翻訳したらいいから。じゃこれをAの原稿に書いてあげて、そして、発音を教えてあげてね。）	8I　：好。（はい。） ＜中略＞ 17CT：你帮她写出来，汉字。 （漢字を書いてあげて。） 18A：うん。そう。 19I　：在你这gāda，稿写上了啊。你先读一下。 （ここ、原稿のここに書くよ。先に読んでみて。） ＜中略＞ 26I　：「讲话」。（「お話し」。） 27A：「讲」。（「お話し」。）え、もう分からへん。 28I　：（笑） 29A：え、もう一回言って。 30I　：「请」。（「どうぞ」。）

発話資料3はCTが児童Iと児童Aの協働を促しつつ、双方に支援している場面である。児童Iは上述の通り、5年生の11月に中国から直接編入してきた児童である。そのため、日本語はまだ初期の段階であり、本授業でも一度も日本語の発話は出てこなかった。一方で、児童Aは日本生まれ・日本育ちで中国語は簡単な日常会話程度である。本授業全体で中国語の発話がみられたのも2回のみである。CTは児童Iに児童

Ａの文の訳と発音の練習の手伝いをするように促した。普段、日本語が分からない環境の中で生活している児童Ｉにとっては、生き生きとできる時間となりうるし、児童Ａも同年代の児童に優しく教えてもらうことにより、中国語の学習に前向きに取り組めるという効果が期待できる。低学年時から中国語への劣等感が強かった児童Ａは、今回も27Ａのようなネガティブな発話が見られはしたが、そのあと、児童Ｉの温かい笑顔を見て、諦めずに、発話29Ａで児童Ｉに助けを求めている。本分析の対象からは外れてしまうが、児童Ａは児童ＩがＡ小学校に来てから、Ｉとの雑談の中で、積極的に中国語を使い出したという背景がある。本授業でのこの場面でも、児童ＡとＩがお互いの学び合いを通して、アイデンティティを肯定的に捉える機会を得ていると推測できる。

(4) 言語を伸ばす

発話資料４は児童Ｂが「中学校に行っても頑張ってください」の文の中国語訳を考えている場面である。

発話資料４　児童Ｂが訳を考える場面の文字化資料（日本語訳）

1B：「去中学，去中学的努力」。な、これどう訳せばいいの？
（「中学校に行って、中学校に行っても努力する」。）
2G：「中…」（「中…」）
3B：「去，中学也努力」。（「中学校に、行っても努力する」。）
4G：「也努力」。（「も努力する」。）
5B：「努力…」。（「努力する…」。）
6B：先生、ここどう書けばいい？「去中学努力」。（「中学校に行って努力する」。）
7G：「去中学努力」。（「中学校に行って努力する」。）
8B：先生、「努力加油」？（先生、「努力して頑張る」？）
9CT：嗯。（うん。）
10B：先生、ここどう書けばいい？「去中学也努力加油」？（「中学校に行っても頑張ってください」？）
11CT：嗯。「去中学也努力加油」。（うん。「中学校に行っても頑張ってください」。）

児童Ｂは「頑張ってください」の訳で困り、中国語能力の高い児童Ｇに助けを求めたが、期待する答えが来なく、発話３Ｂ、５Ｂのように自分で悩み、考えた末、発話の８Ｂで、CTに「努力加油（努力して頑張る）」でいいかどうかの確認を求めた。CTはそれに対して発話11 CTのように、肯定的なコメントを与えた。「頑張る」に相当する中国語は幾つかある。「努力」「加油」はその中の二つだが、この文の場合、どちらかを一つにするだけでは、意味は通じるが、母語話者の語感では、何か足りない、不安定な感じがする。そのため、「中学也努力」ではなく、「去中学也努力加油」のほうが、文

として安定している。児童Ｂもこのことに気づいたため、「中学也努力」だけで訳を終わらせたのではなく、適切な表現を探そうと、悩んでいた。この訳す作業が児童Ｂの言語に対する気づきを促進したことが窺える。

このように、児童たちはそれぞれの学びを発見し、真剣に授業に取り組んでいた。Newell（2003）が指摘するプロジェクトの特性をより活かし、発展性のあるプロジェクトを実施すれば、さらに深い学びができるのではないかという思いも一方ではある。しかしながら、全ての児童がそれぞれの小さな課題に真剣に取り組む姿を見ていると、有益な実践に向けた手がかりを掴むことができたのではないかという実感もある。

５．中国語能力調査

さて、本実践に参加している児童たちの中国語能力の実態はどうなっているのであろうか。４節で概要には簡単に触れたが、本節ではOBC（Oral Proficiency Assessment for Bilingual Children; カナダ日本語教育振興会, 2000）の中国語版とDRA（Dialogic Reading Assessment; 中島・櫻井, 2012）の中国語版（ウリガ・櫻井, 2012）を援用して実施した、インタビュー式の会話・読書力調査から得られた中国語能力の結果を報告する。

5.1 調査方法

まず、対象児童は、５年時に来日したIを除く、本実践対象の児童８名である。彼らが３年生の時に本実践がスタートしたわけだが、そのスタート前の2013年７月に１回目の中国語能力調査を実施した。さらに、同年度末（2014年３月）、４年時の年度末（2015年３月）、５年時の年度末（2016年３月）にも縦断的に調査を実施している。本稿では、紙幅の都合上、2013年７月の１回目の結果[4)]と2016年３月の結果について報告し、その約２年半の間の８名の児童の継承中国語能力の変化を追う。

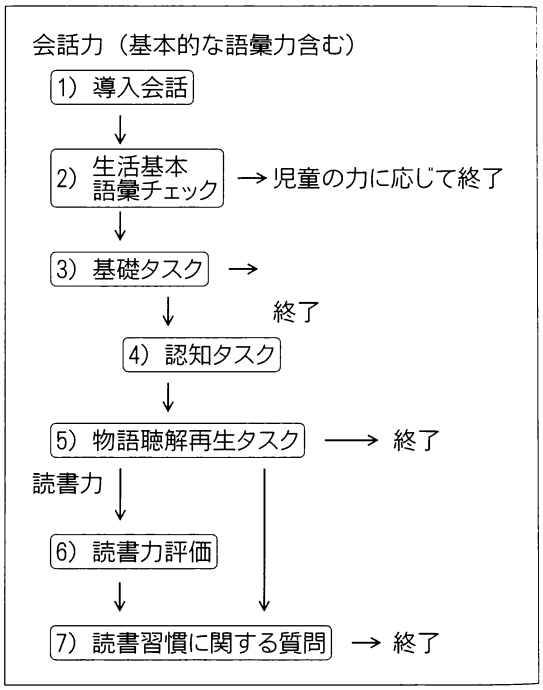

図１　アセスメントの流れ

アセスメントの手順は、図１の通りである。１）導入会話の後に、２）55問の生活基本語彙チェックをし、３）OBCの基礎タスクで「日課」、そして、４）の認知タスクでは「公害」、「地震」、「消化」について話すよう促した。５）物語聴解再生タスクは、文字が全く読めなかった児童にのみ、中国の小学校一年生用教科書所収の『雪だるま』（人民教育出版社『九年義務教育六年制小学語文』第一冊第19課）を使用し、理解度を、あらすじ再生を通してチェックした。６）読書力評価では、レベル別にあらかじめ選定されたテキストの中から児童のレベルに応じたテキストを１冊選び、その読みとあらすじ再生を評価した。最後に、７）読書習慣や言語環境に関する質問・やりとりを行い、継承語学習に対する動機づけを行って終了するという流れである。一回の対話には約30分の時間を要した。アセスメントの実施は、それぞれの時期に中国語母語話者支援者として携わっており、テスター養成講座を受けた母語話者大学院生が担当した。

5.2 評価・分析方法

評価は録音した音声データとその文字化資料をもとに、本稿の２名の執筆者ともう一人の中国語母語話者テスターとで行った。具体的な評価方法・評価基準は、カナダ日本語教育振興会（2000）とウリガ・櫻井（2012）に準ずる。

5.3 調査結果

5.3.1 CLD 児童８名の３年時と５年時の中国語能力調査の結果

表５は８名の児童の３年時と５年時の中国語の語彙力・OBC のステージ・DRA のテキストレベルと読解得点（24点満点）の結果一覧である。

表５　３年時と５年時の中国語の語彙・OBC・DRAの結果

児童	入国時期	語彙		OBC ステージ		テキストレベル		読解得点（満点24）	
		３年	５年	３年	５年	３年	５年	３年	５年
A	日本生まれ	23.6%	60.0%	2	3	—	文字習得	—	—
B	日本生まれ	30.9%	56.4%	2	3	文字習得	１年生用	—	19
C	日本生まれ	65.5%	45.5%	4	4	—	１年生用	—	20
D	日本生まれ	56.4%	61.2%	2	4	—	１年生用	—	21
E	日本生まれ	27.3%	60.0%	3	4	—	１年生用	—	22
F	日本生まれ	90.9%	96.4%	5	5	１年生用	４年生用	23	24
G	３年１学期	83.6%	83.6%	4	5	４年生用	４年生用	18	24
H	３年２学期	92.7%	98.2%	5	5	４年生用	４年生用	17	24

＊表中「—」は読書力未獲得のため、調査実施不可を意味する。

語彙力を見ると、Cのみ下がってしまっているが、他の児童は同じか上昇している。Cも語彙は下がっているが、１年生レベルのテキストを読んで、一定程度の理解ができており、トータルでみると中国語力は伸びている。OBC のステージは、３年時には、文の生成が難しく、ステージ２と判定された児童も、皆、日常会話はできるステージ３以上となり、教科学習言語能力の範囲とされるステージ５に達している児童もF、G、Hと３名確認できた。特に、特筆すべきは、読書力の伸びである。途中編入の児童G、Hが年齢に近い読書力レベルを維持しているのはさておき、日本生まれのFも年齢相応に近いレベルにまで伸びていた。他の５名のうちB、C、D、Eの４名が１年生レベル相当、つまり、簡単な文や文章のまとまりで読めるレベルにまで読書力を獲得していた。Aだけが文字の習得段階ではあったが、喪失傾向にある児童が一人もいなかったということである。全体でみると、５年時の読書力は、１）年齢相応に近いレベルの読書力があるグループ（F, G, H）、２）文字の習得段階は終了し、簡単な文や文章のまとまりで読めるレベルの読書力を獲得しているグループ（B, C, D, E）、３）文字の習得段階にいるグループ（A）の３つに分けることができるだろう。

３節に既述したが、第二筆者が2008年に児童たちにヒアリングした際には、60名の日本生まれの児童のうち、文字習得段階だったのが３名のみで読書力を獲得していると考えられる児童はいなかった。A 小学校と同じく、大阪府下の中国帰国者の集住地域における小学校で14名の日本生まれ・幼少期来日の児童の１年生から５年生の二言語能力の変化を縦断的に調査した真嶋・櫻井（2015）では、５年時に14名のうち１名が４年生レベル、もう１名が１年生レベル、それ以外の12名の児童は文字習得が始まっている７名と喪失傾向にある５名とに二極化しているとのことであった。数も少なく、単純な比較ははばかられるが、A小学校の５年生のCLD 児童が、程度の差はあれ、全員継承語の力を伸ばしていっていることが確認された点は注目しておきたい。

5.3.2　３グループの代表児童F、E、Aの発話事例

５年時に１）年齢相応に近いレベルの読書力があると評価されたグループ（F, G, H）、２）文字の習得段階は終了し、簡単な文や文章のまとまりで読めるレベルの読書力を獲得していると評価されたグループ（B, C, D, E）、３）文字の習得段階にいると評価されたグループ（A）の３つから、特徴的な３名を抽出し、３年時と５年時の発話例の一部を紹介する。

1）年齢相応に近いレベルの読書力があるグループ（F, G, H）のFの発話例

児童Fの３年時の会話は直接編入生と変わらないくらい流暢であった。発話資料5の１年生レベルのテキスト『だいちゃんのちびねこ』の音読はほぼTの助けなしですらすら読めた。物語のあらすじ再生は事柄の流れに沿って、単文や接続詞で詳細に述べることができていたが、接続詞の不正確さや過剰な使用も見られたため、効果的な接続詞を使えているとは言えない。例えば、「抢完了之后，实在是因为它太胖，把小泰都从床上挤了下来。（奪い合ってから、本当に太いので、だいちゃんをベッドから押し出しました。）」のような文は、接続詞と副詞の使用が不適切であり、不自然な中国語になっていた。

発話資料５：児童Fの３年時の『だいちゃんのちびねこ』（１年生テキスト）あらすじ再生

児童Fの発話	日本語訳
101F：小泰养了一只小猫。它又，每。小泰和小猫每，每天都在一起。吃东西也是分一半吃。然后吃着吃着，它就变大变胖，然后它就，它就一半都吃不够了。吃不够了，它就管小泰要。＜中略＞然后它，它吃三百十五只。 102T：对。三百一十五条鱼。 103F：三百一十五条鱼。然后它就慢慢的又变小了。然后它就回到了小泰的家。然后每天给它吃东西，喝水什么的都是一点点。要是它再变大了，就那啥了。所以每天都在一起，然后吃东西什么的，就是一点点。 104T：真棒。好。结束了吗？	101F：だいちゃんは一匹の子猫を飼いました。子猫はまた、毎、だいちゃんと子猫は、毎、毎日一緒にいます。食べる時も半分ずつ。それから、食べているうちに、猫は大きく、太くなりました。それから、猫は、半分だけでは足りなくなりました。足りないから、だいちゃんに求めていました。＜中略＞それから、子猫は、子猫は315個食べる。 102T：そう。315匹の魚。 103F：315匹の魚。それから、子猫はだんだん小さくなりました。それから、まただいちゃんの家に戻りました。それから、毎日食べさせるのも、飲ませるのも少しだけ。もしまだ大きくなったら、あれだから。それで、毎日一緒で、食べ物は少しだけ。 104T：すごい。うん。終わった？

５年生の発話資料６を見ると、４年生レベルの『ピノキオ』をすらすら読め、あらすじの再話も抜けているところも少しはあるものの、詳細に述べる様子が見て取れる。依然として接続詞の「然后（それから）」の過剰使用が見られるが、それ以外の接続詞や副詞の不適切な使用はほぼ見られなくなっていた。そして、今回の再話では複文を多数使用していることが分かった。これらのことから、文法面でも認知面でも児童Fの中国語の成長は顕著ではないかと思われる。

発話資料６：児童Ｆの５年時『ピノキオ』(4年生テキスト) あらすじ再生

児童Ｆの発話	日本語訳
225T：那你给老师讲一下吧。这讲了一个什么故事。 226F：嗯。老木匠做了一个小木偶。这个小木偶会走路，什么都会。但就是不会哭之类的着急的表情。或者很开心的表情。老木匠就觉得少了点儿什么。然后就把它，然后他突然想了起来，是笑。然后他说："人生没有笑的话，那就，那就快乐不起来了"。然后他就画了一个笑的脸。＜中略＞　所以它就，熊警察就以为它是撒谎，所以它就把小木偶扔出了很远。后来它脑袋很疼。很痛苦。但是却带，它只有一副笑脸。所以大家都不相信它。但是有一个小女巫，它会魔法，所以它感觉到了伤心。然后，所以它就用魔法帮助了小木偶。然后从此，它会着急，也会跟别的其他人一样，也会有各种各样的表情。完事儿。	225T：じゃ、どんな物語だったかを教えてください。 226F：うん。大工さんはピノキオを作りました。ピノキオは歩けるし、なんでもできます。でも、泣くとか、焦っている表情はできません。或いは、うれしい表情。大工さんは何かが足りないなと思っていました。それから、大工さんは突然思い出しました、笑顔です。それから、大工さんは「人生に笑顔がなかったら、楽しくなれない。」と言いました。それで、大工さんは笑顔を描きました。それから、ピノキオは綺麗なリュックを背負って出かけました。＜中略＞それで、熊の警察官はピノキオが嘘を付いていると思って、それでピノキオを遠くへ投げ飛ばしました。その後、ピノキオは頭が痛くなりました。とても苦しそうです。でも、ピノキオは笑顔しかないです。だから、みんなピノキオの話を信じていませんでした。でも、魔女がいて、魔女は魔法が使えるので、ピノキオの悲しみを感じ取ることができました。それで、魔女は魔法を使ってピノキオを助けました。それから、その時から、ピノキオは焦ることができて、他の人と同じように、いろいろな表情をすることができるようになりました。終わり。

２）簡単な文や文章のまとまりで読めるグループ（B, C, D, E）のEの発話例

児童Ｅの３年生の発話例（発話資料７）の全体を見ると、簡単な日常的な単語やフレーズでやりとりはできるが、沈黙やＴの質問を理解できないところが窺える。また、物語の聴解あらすじ再生も、理解はできているものの、発話は困難であった。

発話資料７：児童Ｅの３年時のOBC「日課」タスク

児童Ｅの発話	日本語訳
007T：那Ｅ同学你来说说你的一天。 008E：（沉默） 009T：比如说早上几点钟起床啊。 010E：我起来了。七点二十。 011T：哦。 012E：我去上学。七点五十。我睡觉的，十点。	007T：Ｅちゃん、あなたの一日を教えてください。 008E：（沈黙） 009T：例えばね、朝は何時に起きますか？ 010E：私は起きました。7時20分。 011T：うん。 012E：私は学校に行きます。7時50分。私は寝ます。10時。

５年時の発話サンプル（発話資料８，発話資料９）を見ると、フレーズや単文を使って出来事や自分の考えを表現できるようになっていた。物語の再話は単文が多く、文法的に不正確な部分もあるが、主語ははっきりしていて、意思疎通はできている。また、再話の中で複文、使役文「让（させる）」や接続詞「然后（それから）」の使用も少し見られた。『だいちゃんのちびねこ』を読む際もTの支援が多少必要ではあったが、大体自分で読むことができた。

発話資料８：児童Ｅの５年時のOBC「日課」タスク

児童Ｅの発話	日本語訳
063T：那你告诉老师你昨天从早上起来到睡觉这中间都干了什么？ 064E：嗯。qiě来。吃饭。穿衣服。洗脸刷牙。走。去上学。学习。跟朋友一起玩。上完学去児童クラブ。跟児童クラブ玩。踢球。	063T：じゃ、昨日朝起きてから寝るまで何をしたかを先生に教えてください。 064E：うん。起きました。ご飯を食べました。服を着ました。顔を洗って歯を磨きました。歩きました。学校に行きました。友達と一緒に遊びました。学校が終わってから児童クラブに行きました。児童クラブで遊びました。サッカーをしました。

発話資料９：児童Eの５年時の『だいちゃんのちびねこ』（1年生テキスト）あらすじ再生

児童Ｅの発話	日本語訳
310T：好。那现在和老师说一下这是个什么故事好吗？ 313E：（中略）有一个小泰，叫小泰的男孩儿。他回？他走的时候，有一个，喵一声，然后有好看猫，他拿回家。猫，跟猫一起住，家里。猫那个，啥都吃。面包也吃，饼干也吃。牛奶也喝。那个，猫越吃越胖。	310T：うん。上手に読めましたね。じゃ、先生にどんなお話だったかを話してね。 313E：（中略）だいちゃん、だいちゃんという男の子がいます。だいちゃんが帰る？歩いている時、ミョーという声があってそれから、綺麗な猫がいて、だいちゃんは猫を家に持って帰った。猫、猫と一緒に寝る、家の中。猫、あのう、なんでも食べる。パンも食べる、牛乳も飲む。あのう、猫は食べれば食べるほど太くなっていた。

3）文字の習得段階にいるグループ（A）のAの発話例

児童Aの３年生の時の発話サンプル（発話資料10）を見ると、中国語でのやりとりがほぼできず、Tの質問の意味さえ理解ができていなかった。また、Tの助けを求めず、中国語でのやりとりを諦めている様子が窺える。

発話資料10：児童Aの３年時のOBC「日課」タスク

児童Aの発話	日本語訳
001T：看看这是一张什么图片啊？ 002A：起来，がっこう、睡觉。 003T：对对对。好。那你能不能给老师讲一讲A同学的一天。 004A：（沉默） 006A：（中略）なんって言ってる？ 009T：（中略）えっと。中国語で自分の一日、こんなかんじ。 010A：言う？ 011T：うん。言う。 012A：朝７時に起きて、（以下、日本語のため省略。）	001T：これはどんな絵ですか？ 002A：起きる，がっこう、寝る。 003T：そうそう。じゃ、Aちゃんの一日を話してくれますか？ 004A：（沈黙）。 006A：（中略）なんって言ってる？ 009T：（中略）えっと。中国語で自分の一日、こんなかんじ。 010A：言う？ 011T：うん。言う。 012A：朝7時に起きて、

それが５年生になると、二言語の混用は見られるものの、簡単なフレーズや単文を使って、一日の出来事や考えを表現することができるようになった。また、発話資料11に示すように３年生の時にできなかった物語のあらすじ再生も単語やフレーズレベルではあるが、できるようになった。また、104Aのように分からない単語についてTに助けを求めたりするやりとりも見られ、中国語発話に対する積極的な姿勢が窺えた。

発話資料11：児童Aの5年時の聴解再生『雪だるま』あらすじ再生

児童Aの発話	日本語訳
103T：你给老师讲一下，这是一个什么故事。 104A：小白兔，搁，下雪了，下雪，做，何ていうん？ 105T：雪孩子。 106A：雪孩子做，屋里，回家，冷，打炉子，炉子，床边搁木头。木头着火了，家也着火了。雪，雪孩子看，救它去了。雪白的。え！	103T：どんなお話ですか？先生に教えてください。 104A：小兎、雪が降った、雪が降る。作る。何ていうん？ 105T：雪だるま。 106A：雪だるま、作る、部屋の中、家に帰る、寒い、かまどを起こす、かまど、ベッドの横に木を置いている。木が燃えた、家も火事になった。雪だるまは見る、助けに行った。雪白い。え！

以上のように、３つのグループ間で中国語のレベルやその伸長の程度には差が見られるが、ややもすれば喪失の方向に向かう継承語の力を、全児童が伸ばしていっていることは特筆すべきだろう。

６．まとめと今後の課題

2015年度末（2016年３月）に実施した日本語力調査の際に、この８名に対して自身のルーツや中国という国、そして中国語の学習に対してどのように感じているかについて非公式のインタビューを実施したところ、８名全員が肯定的な返答をした。中国にルーツのある彼らがＡ小学校で中国の文化や言語に親しむことは、ある種当然のことかのように８名全員が感じているようであった。その詳述は次稿に譲るが、Ａ小学校での当実践の成果は、３節に引用した中島（2010）による日本の公教育におけるCLD児童への母語・継承語教育の可能性に関する指摘を如実に表していると思われる。つまり、「週１度１時間程度の学習では、母語の保持伸張の支援レベルに留まるかもしれないが、学校で行われることにより母語の価値付けにつながる。学習者自身の母語に対する意識が前向きになり、家庭での母語使用を促進する可能性がある」という点である。継承語の伸びが著しい児童たちは皆、家庭でメディアを通して自然な形で中国語に接する時間を持っていた。週１度１時間程度であっても、その活動が児童にとって意味のある、楽しい時間となることで、それ以外の時間も自ずと継承語の環境に向かわせる一助となっていると考えられる。

最後に、日本の公立学校におけるCLD児童への継承語教育という本実践を可能にした要因をまとめると、１）母語話者支援者を継続的に派遣する市教育委員会の予算措置、２）継承語の重要性を認める学校風土、３）継承語カリキュラム運営に対する教員の主体性、４）母語話者支援者の継承語教育の知識と適性、５）継承語教育に関する外部からの専門的支援、６）本実践に関わる全ての人の連携と協働の６つが挙げられるだろう。

確立された揺るぎないシステムがなく、実践に関わる人も常に入れ替わっていく現状を鑑みると、これらを常に確保することは容易なことではない。であるからこそ、有益とされる実践がその後も持続し、改善され続けていくためには、実践のさらなる記述化と明示化が必要となると考える。子どもたちの待ったなしの成長を後押しするために、常により良い実践と客観的な記述を両輪として行っていく必要があるだろう。

謝辞

本実践・調査の実施にあたっては、多くの方々の協力・支援を得た。特に、本実践・言語能力調査に毎回、積極的に参加してくれたＡ小学校の児童たち、実践を協働で実施してくださったＡ小学校の校長先生、教頭先生、国際教室担当の先生方をはじめ、全教職員の方々に感謝の意を表したい。また、本稿の３節１項に記載したが、本実践をスタートさせるにあたり実施した、カリキュラム検討会議に専門家として参加し、その後も実践に関わるアドバイスをくださったトロント大学名誉教授の中島和子先生、およびブルックリン日本語学園学園長の中野友子先生に心より感謝を申し上げる。

注

1) 本実践、調査の実施には、「平成25～27年度科学研究費補助金特別研究員奨励費 課題番号3J40029代表：櫻井千穂「言語的マイノリティの子どもの二言語リテラシーの習得研究」」、「平成24年度～平成28年度科学研究費補助金基盤研究（B）課題番号24320094　代表：真嶋潤子「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－」」、「平成28～30年度科学研究費補助金基盤研究（B）課題番号16H03435　代表：義永美央子「多文化共生社会におけるホストパーソン・支援者の接触支援スキルと意識の変容」」の助成を受けている。
2) 執筆分担に関しては、1節、2節、3節1項、および6節を櫻井が、そして3節2項、3項、4節、を田が担当し、5節に関しては2名の共同により執筆した。
3) 児童GもHも幼少期から移動を繰り返している。学校が把握している範囲ではGは5歳の時に1年間中国へ行き、1年生の7月に再来日後、本校へ編入。そして、その3ヶ月後の10 月に再度中国に行き、3年生4月の来日以降、本校に継続的に在籍している。Hは1年時は本校に在籍しており、2年生6月に中国へ行き、3年生11月に再来日・編入した。
4) 2013年7月に在籍していなかったHに関しては、2014年3月に実施した調査結果を提示する。

引用文献

ウリガ・櫻井千穂（2012）「中国語版読書力評価ツールの開発」真嶋潤子編著『平成21～23年度科学研究費補助金報告書』大阪大学大学院言語文化研究科

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

カミンズ・ジム著・中島和子訳著（2011）『言語マイノリティを支える教育』慶應義塾大学出版会

齋藤ひろみ（2005）「子どもたちのことばを育む」授業作り―教師と研究者による実践研究の取り組み―『日本語教育』(126), 35-44 日本語教育学会

櫻井千穂（2009）「母語教室の運営のあり方について―実践から見えてきたこと―」『平成20年度新渡日の外国人児童生徒に関わる母語教育支援事業実践報告書』(44-48.)

佐々木倫子（2003）「加算的バイリンガル教育に向けて―継承日本語教育を中心に」桜美林シナジー (1), 23-38

高橋朋子（2009）『中国帰国者三世四世の学校エスノグラフィー―母語教育から継承語教育

へ』生活書院
ダグラス昌子（2006）「年少者のための継承日本語教育におけるプロジェクトアプローチを使った合同授業のデザイン」JHL Journal Vol.1
中島和子編著（2010）『マルチリンガル教育への招待―言語資源としての外国人・日本人年少者』ひつじ書房
中島和子・櫻井千穂（2012）『対話型読書力評価』（平成21～23年度科学研究費補助金報告書）
真嶋潤子・櫻井千穂（2015）「公立小学校で学ぶCLD児の二言語能力の発達―「対話型アセスメント」を利用した5年間の調査報告―」2015年度日本語教育学会秋季大会予稿集, 194-199
文部科学省（2015）「日本語指導が必要な児童生徒の受け入れ状況等に関する調査」http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/List.do?bid=000001061556&cycode=0（2016.8.30取得）
文部科学省（2015）「学校教育法施行規則の一部を改正する省令等の施行について（通知）」http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1341903.htm（2016.8.30 取得）
Cummins, J. (2009). Fundamental psychological and sociological principles underlying educational success for linguistic minority students. In T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. K. Mohanty, & M. Panda (eds.), *Social Justice Through Multilingual Education.*(pp.19-35). Bristol: Multilingual Matters.
Katz, L. G. (1994). *The project approach.* ERIC Digest. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
Newell, R. (2003). *Passion for Learning: How Project-Based Learning Meets the Needs of 21st Century Students.* R & L Education.
Polinsky, M. (2000). A Composite linguistic profile of a speaker of Russian in the U.S, O. Kagan and B. Rifkin (Eds.) T*he learning and teaching of Slaviclanguages and cultures* (pp.437-465). Bloomington, Indiana: SLAVICA.
Portes, A. & Rambaut, R.G. (2001). *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation.* Berkeley: University of California Press.
Rambaut, R.G. (2006). Severed or Sustained Attachments? Language, Identity, and Imagined Communities in the Post-Immigrant Generation. In Levitt, P. & Waters, M.C. (eds.) *The Changing Face of Home: The Transnational Lives of the Second Generation.* (pp.43-95). Russell Sage Foundation.
Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not: the education of minorities.* Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
Valdés, Guadalupe. (1995). Teaching of minority languages as academic subjects: Pedagogical and theoretical challenges. *Modern Language Journal* 79, 299-328.