

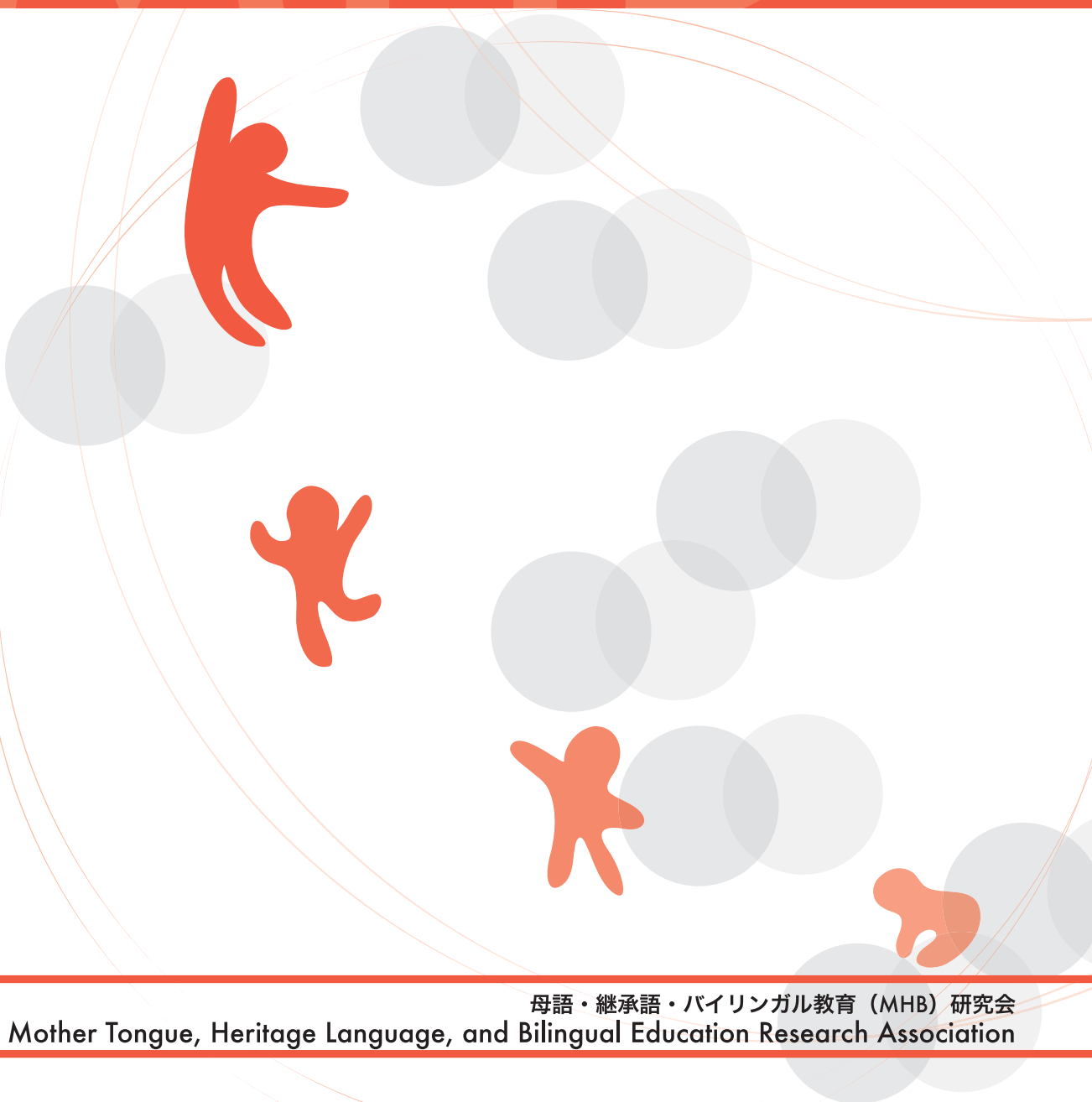
Volume10
MARCH 2014

ISSN:2186-8379

母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究

Studies in Mother Tongue, Heritage Language, and Bilingual Education

10周年記念号



母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究会
Mother Tongue, Heritage Language, and Bilingual Education Research Association

巻頭言 10周年記念号（第10号）の発刊に寄せて

母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究会は、2004年から紀要の発行を始め、今年10年目という節目を迎えました。これを記念して『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究10周年記念号』をお手元にお届けすることは、誠にうれしい限りです。ご覧の通り、これまでの紀要の中でもっともページ数が多く、来し方を振り返り、これからの10年を展望する記念号にふさわしく、質量ともに充実した内容になっています。

本稿の目的の1つは、昨年夏に大阪大学で開催された MHB 研究会10周年記念大会（真嶋潤子大会企画運営委員長報告pp.137-139）の大綱を文書にして後世に残すことです。冒頭の《パネルセッション》と《講演録》がそれぞれです。

《パネルセッション》「母語・継承語・バイリンガル教育研究の軌跡と展望」は、MHB 研究会の主要活動領域を、「海外継承日本語教育」、「バイリンガルろう教育」、「国内 CLD 児（外国人児童生徒）の言語教育」、「インターナショナルスクールにおける多言語教育」、「（国内日本人児童生徒の）バイリンガル育成にむけての萌芽的試み」の6つに分けて、担当理事が書き下ろしたものです。最終ページに過去10年間の MHB 紀要掲載論文45本の分類リスト（pp.44-45）がありますが、明らかに上記の6領域には格差があります。既存共有知識が豊富な領域と現在新しく開拓されつつある領域です。このため、論文の内容も書き方も領域によって異なりますが、MHB 研究会が過去10年間、「マルチリテラル育成」という標語のもと、国内・国外を問わず、未踏の領域も含めて、幅広く挑戦してきた姿の証とも言えるでしょう。

《講演録》は、記念大会のハイライトであった基調講演2つです。第1は、教育社会学で著名な大阪大学志水宏吉教授による「外国にルーツをもつ子どもたちのために学校・教師ができること」で、外国人児童生徒を含めて、日本の学校教育が今後どうあるべきかについて考える上で多くの示唆に富むものです。第2の文科省国際教育課の神代浩課長の「「国際教育」と言語教育」は、教科科学習の中に埋め込まれた「国際教育」を中心に据えて、それを支える各種言語教育について文科省の施策方針を統括的に示したものです。「マルチリテラル育成」の実現には強力な国の言語政策が必要不可欠であるため、当然多くの MHB 会員が関心を寄せるテーマであり、「継承語教育」が国の施策の中で初

めて国際教育課課長によって語られ、位置づけられたことに勇気をもらう会員も多いことでしょう。「継承語教育」が日本語教育学会で初めてテーマとして取り上げられたのが1988年、26年の長い闘いだったことを思うと感慨無量です。

《研究論文》3点は、英語と日本語、ドイツ語と日本語のように言語差のある2言語の組み合わせによるバイリテラシー獲得をテーマにしたものです。研究の対象も方法も異なりますが、「マルチリテラル育成」という未開拓の領域が必要としているのは、まさに以下のような、データに基づく実証的研究です。

研究論文①の「海外在住小中学生の日英作文力」は、海外週末教育機関である補習授業校に通級して、ほぼ英語と互角のレベルの継承日本語を伸ばそうという教育的取り組みの中で行われた横断的研究です。年少者の作文力ですから、環境要因・個人要因が大きく関わるなか、個人3大要因である「年齢」「滞在年数」「入国年齢」との関係で2言語の作文力の相互依存関係を捉えようとしたところに、継承語研究のあり方の特徴の一端が窺えます。研究論文②の「同時バイリンガル幼児の萌芽的読み書き行動の形成過程」は、3-5歳の長期にわたる縦断的なケーススタディーで、国際結婚家庭の1男児を対象に、社会文化論の枠組の中で母親の観察による日誌法を用いて、ドイツ語と日本語の萌芽的読み書き行動を跡づけたものです。家庭内での親子・姉弟・祖父母との関係、幼稚園の年長児との関係など、継承語研究には欠かせない主要環境要因との関係が明るみに出され、極めて興味深く、示唆に富むものです。研究論文③の「バイリンガル環境にある幼児の文字概念認知と受容語彙の発達調査」は、国内の幼児教育の場で「外国語としての英語」を使用することが、リテラシー獲得の基礎となる4-5歳児の音韻認識や文字認識にどのような影響を与えるかについて、心理言語学的手法を用いて調べたものです。英語教育の低年齢化に歯止めがかからない現在、関係者の多くの疑問に答えようとしたものと言えましょう。

これからの10年、母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究会が本記念号のパネルセッション、講演録、研究論文を踏み台として大きく発展し、新しい会長のもとさらなる実証的研究、実践活動が活発に行われることを願ってやみません。

母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究会 会長
中島 和子
2014年3月

目 次

《パネルセッション》

母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究の軌跡と展望

中島 和子, カルダー 淑子, 佐々木 倫子, 清田 淳子, 大山 全代, 湯川 笑子	1
--	---

《講演録》

外国にルーツをもつ子どもたちのために学校・教師ができること

志水 宏吉	46
-------------	----

「国際教育」と言語教育

神代 浩	54
------------	----

《研究論文》

海外在住小中学生の日英作文力

一言語相互依存性と年齢・滞在年数・入国年齢要因—

佐野 愛子, 中島 和子, 生田 裕子, ヘイディ・トムソン, 中野 友子, 福川 美沙	60
---	----

同時バイリンガル幼児の萌芽的読み書き行動の形成過程

柴山 真琴, ビアルケ(當山)千咲, 高橋 登, 池上 摩希子	91
---------------------------------------	----

バイリンガル環境にある幼児の文字概念認知と受容語彙の発達調査

乗次 章子	116
-------------	-----

2013年度 母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究会活動	137
--	-----

CONTENTS

<Panel>

The Path and Future of the Studies in Mother Tongue, Heritage Language, and Bilingual Education (MHB)

NAKAJIMA Kazuko, CALDER Yoshiko, SASAKI Michiko,
KIYOTA Junko, OHYAMA Masayo, and YUKAWA Emiko

..... 1

<Plenary Lecture>

Educational support for children from different cultural backgrounds

SHIMIZU Kokichi 46

“International Education” and Language Education

KAMIYO Hiroshi 54

<Research Papers>

Writing Abilities of Grade 1-9 Japanese-English Bilinguals: Linguistic Interdependency and AGE, LOR and AOA

SANO Aiko, NAKAJIMA Kazuko, IKUTA Yuko,
THOMSON Haidee, NAKANO Tomoko,
and FUKUKAWA Misa 60

Developmental processes underpinning a simultaneous bilingual preschooler’s emergent biliteracy

SHIBAYAMA Makoto, TOYAMA-BIALKE Chisaki,
TAKAHASHI Noboru, and IKEGAMI Makiko
..... 91

A Study of Print Cognition and Receptive Vocabulary Development of Children Raised in a Bilingual Environment

NORITSUGU Fumiko 116

MHB Activities in 2013/14 137

《 パネルセッション 》

**母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究の
軌跡と展望**

中島和子 (MHB研究会会長・トロント大学名誉教授)

k.nakajima@utoronto.ca

カルダー淑子 (プリンストン日本語学校)

calder81@aol.com

佐々木倫子 (桜美林大学)

msasaki@obirin.ac.jp

清田淳子 (立命館大学)

kb5j-kyt@asahi-net.or.jp

大山全代 (フォーダム大学博士課程)

mohyama404@gmail.com

湯川笑子 (立命館大学)

ved04614@nifty.com

Panel

**The Path and Future of the Studies in Mother Tongue,
Heritage Language, and Bilingual Education (MHB)**

NAKAJIMA Kazuko, CALDER Yoshiko, SASAKI Michiko

KIYOTA Junko, OHYAMA Masayo, and YUKAWA Emiko

I . 全体総括

(中島 和子)

1.1 はじめに

2003年8月に誕生した母語・継承語・バイリンガル教育研究会(略MHB研究会)が、10年という節目を迎えた。MHBは、同年春の日本語教育学会で「もう一つの年少者日本語教育—継承語教育の課題」というパネルを組み、そのパネリストのうちの4名

(中島和子・佐々木倫子・津田和夫・湯川笑子) が発起人となって始まったささやかな会である。母語・継承語・バイリンガル教育とは、一世の CLD 児 (言語的文化的に多様な背景を持つ児童生徒) が必要とする「母語保持伸長教育」、二世児に必要不可欠な「継承語教育」、三世児以降に望まれる「学校教育に組み込まれたバイリンガル教育」をイメージして名付けたものである。この10年を振り返ってみると、2001年の米国同時多発テロ事件後、2008年のリーマン・ショック、2011年の東日本大震災・原発事故と、国内外の深刻な課題に直面させられた10年であった。

どんな会でも表向きの顔と水面下の顔がある。以下に述べる MHB 研究会の2.「目的・対象領域」、3.「会の組織と会員数」、4.「これまでの主要活動」、5.「これからの課題」は表の顔である。しかしその水面下には多くの会員のエネルギーと汗、そして痛みがあり、会のために一致団結して尽力する献身的な集団があつて初めて会が存続・発展する。おかげさまで MHB も水面下の熱意に溢れる理事と会員に支えられて10年間なんとか無事に生き延びて来られた。中でもその核になったのが紀要発刊、年次大会開催、会計、入会手続き、会員名簿管理、理事会議事録、などさまざまな運営上の事務をこなす事務局の存在であった。この場を借りて、創立当初より事務局担当理事を見事に務めてくださった佐々木倫子 (桜美林大学)、それを引き継いでくださった湯川笑子 (立命館大学) 両先生に、会を代表して心から謝意を表したい。

1.2 MHB 研究会の目的・対象領域

MHB 研究会の目標は、会則3条に明記されているように、a) 研究活動の活性化、b) 実践活動の質の向上、c) 情報交換・情報発信及びリソースの収集である。この10年を振り返ってみて、今後、c) を二つに分けて4項目としたい。つまり a) 研究活動の活性化、b) 実践活動の質の向上、c) 会員間の情報交換と交流、d) リソース (参考文献や調査データ) 収集と情報発信である。これからは IT を駆使して会員間の連携を密にして情報交換をする必要があるし、また参考文献や調査データを収集して会員に提供すると同時に保護者・教育関係者・行政に対する情報発信・啓蒙活動が必要だと思うからである。

MHB の対象領域は、これまで確かに言語マイノリティ児童生徒に焦点が当てられてきた。しかし、最近の国内の状況を見ると、これからの10年はマジョリティである日本人児童生徒の複数言語育成にも MHB 研究会としてしっかりと向き合っていく必要をひしひしと感じる。MHB 研究会の理事会が「バイリンガル育成をめざした各種

言語教育」という文言を使って国内英語教育をその対象領域に加えたのは2013年3月である。この中には、これまで対象になりにくかった日本語以外の2つの言語を対象とするイマージョン教育（例えば、英語と中国語、ドイツ語とトルコ語など）も含めることができる。以上を整理して、これからの MHB 研究会の対象領域をつぎの6つとした。

- 1) 継承語としての日本語教育
- 2) ろう・難聴児のためのバイリンガル教育
- 3) 先住・定住・新来児童生徒の母語・継承語・バイリンガル教育（日本語教育を含む）
- 4) 帰国児童生徒、国際学校・外国人学校児童生徒のための母語・継承語・バイリンガル教育
- 5) 複数言語育成を目指した各種言語教育（日本の英語教育を含む）
- 6) その他（例：評価方法、研究方法、データベースなど）

まず MHB 研究会の原点である日本人・日系人年少者を対象とした「継承語としての日本語教育」を1)とした。そのほか微少ではあるが変更点がある。その一つが領域3)である。従来「先住・定住・新来児童生徒の母語・継承語教育」となっており、厳密な意味で「日本語教育」が含まれていなかった。そこに「バイリンガル教育」を加えることによって、新来外国人児童生徒の「日本語教育」が含まれるようにした。新しく加えた項目は6)「その他」である。1)から5)が対象とする児童・生徒と教育形態による種別であるのに対して、全体を通じて共有される主要課題をここに入れた。これでマジョリティ・マイノリティを問わず、年少者・成人を問わず、国内・国外を問わず、日本が必要とするさまざまな形態の複数言語の育成・保持・伸長に関する課題が対象領域となった。MHB 研究会は、時代の要請に応じて目的や対象領域を変えていく柔軟性のある会でありたい。

1.3 会の組織と会員数

MHB 研究会の運営は、会長、副会長、事務局長各1名を含めた16名による理事会が規約に基づいて行ってきた。会員数は2014年3月4日現在、会員リストにあるのが722名（ただし、退会連絡はないがメールアドレスが使用不可能になっている会員を除

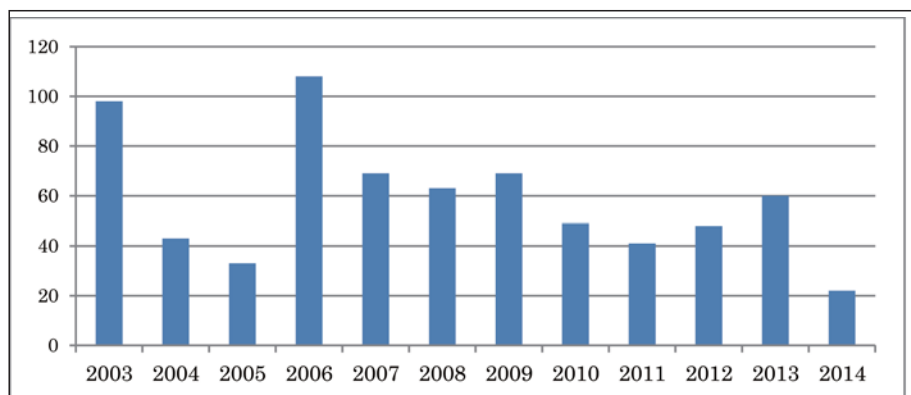


図1 MHB 研究会への年ごとの入会者数（ただし、2014年は3月4日まで）

くとメーリングリストで稼働している会員は615名）である。初年度からの年度別推移（入会申し込み数）を図1に示した。海外在住会員数が29%（208名）を占め、その在住国の数が29数カ国に及ぶことがMHB研究会会員の特徴と言える。海外会員のうち、5名以上の参加者を有する国を人数の多い順にあげると、アメリカ（79名）、オーストラリア（13名）、カナダ（13名）、ドイツ（12名）、タイ（11名）、ブラジル（8名）、フランス（8名）、香港（8名）、韓国（7名）、イギリス（7名）、シンガポール（5名）となっており、理事の3割（6名）が海外在住である。会員数の推移を見ると、2006年に大きなジャンプ（計108名増加）が見られるが、それ以降は年間約50名前後の割合で順調に伸びている。今後も国内・国外を問わず、更に会員数が順調に伸びていくことが想定される。

2012年にMHB研究会の分科会活動（Special Interest Group, SIG と呼ぶ）が始まった。1つは「海外継承日本語部会」、もう一つは「インターナショナルスクール部会」である。その意図・活動・今後の展望については、本稿に続くSIGリーダーの報告をお読みいただきたい。さらに2013年夏の研究大会で「アセスメント部会」、「バイリンガル作文部会」が誕生した。これに加えて予定通り「継承語文献データベース（Heritage Language Database, HLDB）」が完成すれば、データベースを管理・運営する「HLDB部会」が誕生する。一見分科会乱立状況のように見えるが、世界各地のメンバーがさまざまな形で‘つながる’ことは大事であり、また時代にマッチしたあり方でもある。MHB研究会は、「柔軟性」と同時に「多様性」も大事にする会であってほしいと思う。

10年を振り返ってつくづく思うことは、会費徴収をせずにどうやって会の運営ができ

たかということである。やはり科学研究費補助金（個々の理事が取得、以下科研費と呼ぶ）、所属大学や地域の教育機関（例：大阪府教育センター）、外部団体（ユネスコ・アジア文化センター、ACCU）の支援に負うところが大きい。例えば、バイリンガル教育の世界的権威カミンス教授の講演が2度も可能になったのは、第一回（2006）は科研費（名古屋外国語大学）、第2回（2011）は大阪大学世界言語研究センター主催の「ユネスコ国際母語デー記念学術講演会」、つまり理事の所属大学のおかげである。また2009年から2011年にかけて「継承語教師養成」や「言語能力評価ツール」に関するワークショップを5回も開催したが、これもMHB研究会理事2名が研究会の発展を視野に入れて取得した科研費（桜美林大学）によるものである。もともと世界各地の会員の協力を得て、継承語教育に関する文献を収集しデータベース化することが目的であったが、その過程で、言語能力に関する文献が極少であることに気付き、言語能力実態調査を奨励・推進する方針に切り替えた。結果として「継承語文献データベース (HLDB)」の構築と同時に、「継承語教師の実践力・調査力」のアップにつながったのである。ユネスコ・アジア文化センター（ACCU）からも学者・専門家招聘プログラム（2006）の支援で、アジア各地の継承語関係者を招聘、MHB研究会会員の参加を募って「学齢期（K-G12）の子どものための多読教材ワークショップー思考力を高める読解教材・読書指導」というワークショップを一週間にわたって実施した。もしMHB研究会がこのような外部支援なしに活動を続けるとしたら、会費を徴収する組織に切り替えることを真剣に考える必要があろう。

1.4 MHB 研究会の主要な活動ー紀要・研究大会・講演会・研究会・読書会

MHB 研究会の年間の主な活動は、1) 紀要の刊行、2) 年次研究大会、さらに 3) 講演会・研究会、4) 読書会・ワークショップの開催である。

1.4.1 紀要

紀要の刊行は、2010年に復刻版を出した『プレ創刊号』を含めて本号までで11巻である。「子どもの健やかな成長」をイメージした明るいオレンジの表紙のデザインはいつ見ても心が癒される。ISSN を2012年に取得、同年掲載論文がCiNii（学術情報ナビゲータ）で検索可能となった。また現在では、大阪大学図書館リポジトリにも掲載されておりpdfで見ることができる（<http://ir.library.osaka-u.ac.jp/dspace/>）。

紀要の内容を鳥瞰すると、実践報告・研究ノートを含む各種論文が全部で45点、対

表1 対象領域別紀要論文数

	MHB 研究会の対象領域	各種論文数
1)	継承語としての日本語教育	7
2)	ろう児・難聴児のためのバイリンガル教育	3
3)	先住・定住・新来児童生徒の母語・継承語・バイリンガル教育（日本語教育を含む）	22
4)	帰国児童生徒、国際学校・外国人学校児童生徒のための母語・継承語・バイリンガル教育	5
5)	複数言語育成を目指した各種言語教育（日本の英語教育を含む）	3
6)	その他（例：評価方法、研究方法、データベースなど）	5

象領域別に分類すると表1のようになる。ちなみにもっとも論文数の多い対象領域3)を鳥瞰すると、「オールドカマー児童生徒に関するもの」が2点、新来外国人児童生徒の「母語、もしくは2言語に関する論文」が13点、「日本語教育に関するもの」が7点である。MHB 研究会会員の中心課題が国内のCLD 児の母語・継承語教育と日本語教育であることが窺い知れる。

1.4.2 年次研究大会

毎夏のMHB 研究会年次大会は、2010年度から「MHB 研究大会」と呼ばれている。2003年の立ちあげの会以来ほぼ毎年1日の大会を開催してきたが、最近はプログラムが多様化して1日におさまらず、長引く傾向が見られる。10周年記念大会（2013）はもちろん特例かもしれないが、基調講演、口頭発表6つ、ポスター発表4つ、デモンストレーション4つ、分科会企画2つ、最後にパネルセッションと、実に多彩なプログラムであった。今後分科会活動が盛んになるにつれ、大会のあり方やその役割が変わってくるのが予想される。例えば、特定の領域の学びを深めるためには、研究課題を設けて領域ごとに持ち回りで年次大会を開催するとか、参加困難な国内外の会員のためにWEBCASTやWEBINARなどのITの力を借りるなど、これからの10年は大会の新しい形が模索される時代であろう。

1.4.3 講演会・読書会

年次大会とは別個に海外の著名な講演者を招いた講演会が3回ある。Jim Cummins教授が2回、Ofelia García教授（Graduate Center of the City University of New York）の講演会が1回である。前者は前述したように、科研費と大阪大学世界

言語研究センター、後者は1人の理事の尽力による。一方、読書会は4回開催した。2回はろう・難聴児教育に関するテキストの読み合い (2007)、他の2回はバイ・マルチリンガル教育や継承語教育の新しい動向に関する英文テキストを章ごとに担当を決め、担当者の発表を聞いて討議するという形で行った (2007/2008)。現在はバイリンガリズムからマルチリンガリズムへの過渡期であり、動きの多い時代である。例えば、複数の言語能力の育成に関して言語間の転移を積極的に促進する教授法 (Cummins, 2008)、2言語交差使用 (translanguaging) を含む「ダイナミック・バイリンガリズム (dynamic bilingualism)」(García, 2011) についての提言、また第二言語習得研究 (Second Language Acquisition, SLA) の観点と継承語・バイリンガル育成理論の差異 (Valdés, 2005) に関する指摘なども重要である。グローバルな立場から世界の動きを目ざとくキャッチして会員と知識や情報を共有すること、つまり、食欲なまでの専門性を持つことが即 MHB 研究会の存在価値につながる。この意味で読書会は貴重な機会を提供するものであり、今後も継続すべき活動の一つであろう。

1.4.4 研究会・ワークショップ

研究会という名称のもと、さまざまな会合が17回も開かれた。2006/7年には科学研究費補助金の研究課題であった「ダブル・リミテッド/一時的セミリンガル現象」に関する研究会が2回、2009年以降は研究課題「継承日本語教育に関する文献のデータベース化と専門家養成」との関連で、データベース構築に関する報告と「継承語教師養成ワークショップ」を全部で7回開催した。継承語関係の有用な文献の一つでも増やしたい、継承語を教える優れた教師が一人でも多く育ってほしいという願いのもとに開催されたものである。主なテーマは「継承語の測り方」と「継承語の教え方」で、特に前者に関しては語彙、作文、読解、会話力に関する言語能力評価ツールの紹介と会話力評価に関する実践ワークショップを行った。

このほか特記すべき研究会としては、MHB 研究会副会長の湯川笑子 (立命館大学教授) によるリサーチメソッド学習会 (2008/2010) である。母語・継承語・バイリンガル教育という特異な領域は、大学に講座があるわけではなく、また領域特有の専門知識を持った指導者がいるわけでもない。このような現状を踏まえて、リサーチ・メソッド学習会は極めて有意義であった。

1.5 これからの MHB 研究会の課題

「母語剥がし」、「外国語の墓場」と言われたモノリンガル日本の CLD 児に対する対応がこの10年で変わったかと言うと、決してそうは言えない。文科省の外国人児童生徒教育のあるプロジェクトに携わった経験から現状を鑑みるに、公立学校の中での対応は、日本語指導中心の減算的バイリンガリズム (subtractive bilingualism) の立場から一歩も踏み出せてはいないというのが正直な感想である。つまり日本語習得と同時に母語を失い、それを挽回するチャンスを与えられないまま、日本語モノリンガルとして育つという状況にある。一方ブラジル系学校では、日本生まれ・日本在住にも拘わらずポルトガル語しか使えない高校生が大勢育っている。さらに日本人児童生徒対象の英語教育はどうかと言うと、適切な指導ができる教師を養成することなく、小学校に導入、また母語の重要性に対する認識がないまま、低年齢化が進み、幼児の過度の英語保育など、母語である日本語が未発達のまま英語偏重に成りかねない状況が出てきている。そして高校レベルでは、適切な準備なしに国際バカロレアプログラムが導入されるという。また国語教育は、依然として国語を一つの言語として捉え、他の言語との比較のもとにその特徴を捉えるという視点に欠けている。このような状況から、今までにも増して MHB 研究会のような研究会の存在価値を問われる時代が来ていると思うのである。母語・継承語の重要性を保護者・教師・行政に訴えると同時に、1つ以上の言語を車の両輪のように育てるために役立つ情報を提供していく必要がある。

最後に、これから10年の MHB 研究会の課題を、過去10年間に MHB 研究会会長として果たせなかった反省も含めてまとめるとつぎの3点になる。第1に、これまでと同じように、データに基づいた質の高い母語・継承語・バイ/マルチリンガル教育研究と実践活動を奨励・推進していくこと。第2に、継承語教育・バイリンガル教育教師の質の向上を目指して研修の機会を設けると同時に、継承語教師としての「資格授与」の可能性を探ることである。トレーニングを受けた継承日本語教師は、日本ばかりでなく世界各地で必要とされている。にもかかわらず継承語教師養成の教育機関は北米の一部の大学を除きほぼ皆無であり、現在日本の大学にそのようなプログラムが生まれる可能性は低い。このため何らかの方法で必要な「継承語教師養成」を実現させる必要がある。第3に、母語・継承語・バイリンガル教育の重要性を保護者や関係者に訴える啓蒙活動を MHB 研究会活動の一部に加えることである。これらを3本柱として、国益につながる言語資源の創造に向けて、日本の長期的視野に立った言語政策の構築に寄与することが MHB 研究会の究極の目標と言えるであろう。

以下、具体的な各領域の軌跡と展望は各対象領域のパネリストにゆだねる。各領域のまとめは次の順に掲載する。「海外継承日本語教育」、「バイリンガルろう教育」、「国内CLD児への言語教育」、「インターナショナルスクール」、そして「バイリンガル育成にむけた言語教育」である。それぞれの立場から多くの提言がなされることを期待したい。そして MHB 研究会がこれからの10年に向けて、「柔軟性」と「多様性」とをキーワードに、今後さらなる発展を続けることを願ってやまない。

【引用文献】

- Cummins, J. (2008). Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education. In J. Cummins & N.H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education: Vol. 5. Bilingual education (2nd ed.)*, (pp.65-75). Boston : Springer Science+Business Media.
- García, O. (2011). Extending bilingualism in U.S. secondary education: New Variations. *International Multilingual Research Journal*, 5, 1-18.
- Valdés, G. (2005). Bilingualism, heritage language learner, and SLA research: Opportunities lost or seized? *The Modern Language Journal*, 89, iii, 410-426.

Ⅱ．海外継承日本語教育

(カルダー 淑子)

2.1 はじめに

創立から10周年を迎えた母語継承語バイリンガル研究会（MHB）の会員722名のうち、約30パーセントが海外に何らかのルーツを持つ。この海外在住の部員を中心に2012年夏に海外継承日本語部会が発足し、現時点で134名のメンバーを抱える。その主力となっているのは戦後渡航者の次世代教育に携わる補習校・週末学校の教師や、その運営に携わる現場の人々であり、さらに多言語環境の学習者を対象とする研究者である。本稿では、この部会の立ち上げの背景にある海外の教育現場の状況を概説し、MHB研究会の創設から現在に至る10年間の継承日本語教育にかかわる各地の試みを紹介し、今後の課題へとつなぐ。対象が広汎にわたるため、当部会のメンバーの最多数が在住し、戦前から現在に至る継承日本語教育の動きの大きいアメリカの事例を中心とし、あわせて他地域の状況にも触れる。

2.2 海外継承日本語教育の概況

2.2.1 継承日本語教育の歴史的経過

継承語教育の定義は一般に、母語の話されない地域に移住したマイノリティーのための母語教育とされる。しかし移住者の母語教育が言語教育に焦点を合わせて捉えられるようになったのは比較的近年のことであり、戦前の北米や南米に移住した邦人の日本語教育は、言語教育よりはむしろ日系人教育という大枠で捉えられることが多く、現地社会からかかる政治的な圧力が問題の中心になることが多かった。日系移民の集住するハワイや米国西海岸では19世紀末期から20世紀初頭にかけて日本語学校が急増したが、第一次大戦とともに高まった同化主義の下で日本語学校には現地社会の圧力が強まり、日系人のあいだには学校の教程を巡って論争が起こり、本国志向の皇民化教育か、米国社会の一員としての日系人の教育かという論議が戦われた記録が残されている（沖田，1997；賀川，1999；小島，1999；Asato, 2005）。やがて太平洋戦争の勃発とともに日本語は敵性言語とみなされるようになり、世代間の継承が困難な時代を迎えることになった。

このように戦前の日系移民の母語教育は、言語教育そのものよりもむしろその政治的側面がいやおうなしに論点になるものだったが、戦前の官約移民が終戦によって終わりを告げた後、カリフォルニアやハワイでは日本語学校が再開され、加州日本語学園協会などを中心組織として日系人のための日本語教育が継続されるようになった¹⁾。一方、戦後の日本からの渡航者の主力となったのは60年代に始まる企業駐在員であり、その子どもたちの一部が年を経て在米のままで進学する道を選び、戦後渡来の継承語学習者の一端を形成していった。この両者はその言語力や社会背景の違いから日本語教育・母語教育を巡っては接点が比較的少なく、二つの流れを形成する傾向にあった。以下では、その中で、海外継承日本語部会の部員が主対象とする戦後渡航者の子どもの在籍する補習校や週末学校を中心に概括する。

2.2.2 補習校・週末学校の状況

高度成長の始まった1960年初頭を皮切りに、企業駐在員の子どもを対象に、各地に日本人学校、補習校が開設され、70年代にかけて法整備が進められた。日本人学校・補習校ともに現地の邦人組織を設置母体とする民間機関であるにもかかわらず、政府支援は組織的に行われたのが特徴といえる。全日制の日本人学校では、過半数を超える教員が本国から派遣されて国内と同等の教育課程が保証され、一方の補習校は週末に開講されるために授業内容は国語を中心とするが、帰国予定の生徒数が100人を超える文科省認可の補習校には本省から校長派遣が行われ、現地採用教師の給与や校舎の借用料に対しても一定の政府補助が送られる。日本人学校、補習校とも政府の定義では、「外地に永住する生徒」を対象とする教育を行うものではないとされ（海外子女教育振興財団、1991）、従って、明確な排除規定はないものの、戦前からの日系人の次世代には門が閉ざされるという傾向は避けがたかった。

しかし、このように共通項の多い日本人学校と補習校だが、その地域における分布を見ると明らかな違いもある。認可補習校は1958年のワシントンを始めとして、その後、アメリカ、イギリス、カナダ、オーストラリアといった英語圏で増加したが、日本人学校はアジア諸国や中近東で開設が続いており、2012年を見ると、北米では学齢期の日本人家庭の子ども21,723人の55%が補習校に通学し、日本人学校通学者は2%に過ぎないのに対して、アジア諸国では全生徒数27,478人の58%が日本人学校に通学し、補習校は4%と逆転している。EU諸国はその中間にある²⁾。このように英語圏に補習校通学者が多い理由は、週日に現地校の教育を通して英語という強い国際言語を身につけさせ、一方で、週末の一日を補習校に通わせて、わが子を日英語のバイリンガルに

育てるという複言語志向の家庭が英語圏では圧倒的だということであり、補習校とは、バイリンガルを養成する素地を持つ教育機関であることを親たちが認識していることが分かる。

こうした中で、各地の補習校の生徒構成には1980年代後半から少しずつ変質が始まり、帰国を予定する生徒に混じって、現地在住のままで進学し、現地に永住を予定する生徒の割合が増加するようになった。その理由は、いわゆる企業戦士の子どもの中に長年の現地校通学を経て在住地の大学進学を選ぶものが増えたことに加えて、グローバル化の中で海外永住を求める個人渡航者や国際結婚による永住者が増えたためと考えられる。結果として各地の補習校には日本での通学経験を持たない現地生まれの子どもや現地在住の長い生徒が増え、永住予定の家庭の子どもが帰国予定の子どものしのごの傾向が進むようになった（カルダー、2011）。

このような永住予定の生徒や現地生まれの生徒は、一般に英語力が日本語力を上回るバイリンガルであり、継承日本語教育の受け手や、その予備軍と考えられるが、こうした生徒の増加は、補習校の中では国内準拠の授業を困難にするものとみなされ、90年代の後半から各地の補習校関係者の集まる協議会や教師の研修会などでその「問題」が数多く報告されるようになった³⁾。このような子どもたちの持つ言語上の大きな可能性にもかかわらず、永住予定生徒の実数や通学目的などは政府や研究者による調査の対象になりにくく、結果としてカリキュラムを含む対応策も後手に回っていたが、その理由は、生徒や家族の在住地を含む将来の生活設計が本人たちにさえ予測しづらい上に、補習校に対する政府援助が総生徒の中の帰国予定者数を対象に計上されるため、永住型生徒の実態はとかく光が当たらないままに置かれたという、政策上、運営上の問題もあった。また、担当官庁を見ても、継承語の学習者の問題は、文科省の所轄である海外子女教育と、外務省の所轄である外国語としての日本語教育の間隙にあるとされ、所轄官庁さえ不明確という行政上の問題もあった⁴⁾。

2.3 MHB研究会の創立とこの10年の各地の動向

こうした中で、2003年に設立されたMHB研究会は、海外で母語支援にあたる現場の教師や研究者に刺激を与えるものになった。上記のように各地の補習校、週末学校には多数の永住型の生徒や多言語家庭の子どもが流れ込んでいたが、各校とも帰国生を主対象にするという文科省の設置方針から国内準拠の国語教育を教育課程に据えており、永住生徒の通学目的や言語背景には不適切だとの声は高く、こうした生徒にふ

さわしいカリキュラムを求める教師や保護者の声は各地から上がっていた。一方、家庭で日本語を使用しながら、補習校へのアクセスがないなどの理由で外国語としての日本語学習を強いられる生徒もあり、各地の現場の要請は教育内容から運営面まで多様であった。こうした情勢の中で MHB が立ち上がり、中島和子会長によって母語・継承語と外国語としての日本語の定義が試みられ、バイリンガル教育の方法論や、その裏付けとなるカミンズの二言語相互依存仮説（カミンズ・中島，1985）が紹介され、各地の現場の教師に指針を与えることになった。世界の多様な地域に分散し、永住者のための母語支援教育の伸張を望んできた多くの教師にとって、この意義は大きかったと考えられる。

振り返って、この MHB 立ち上げの前後から 10 年間のアメリカにおける継承日本語教育の動きを見ると、2003 年には、カリフォルニア州立大学の片岡裕子、ダグラス昌子らの呼びかけで全米日本語学校会議が開かれ、西海岸に在住する日系米人を対象とする継承語学校の教師から、東部の補習校で戦後渡航者の子どもに継承語教育を試みる教師らが顔を揃える初めての会議が持たれた。また 2000 年前後からは、ニューヨーク国連国際学校の津田和男らが主催して全米外国語教育協会（ACTFL）のスタンダードズを継承日本語教育に適応する動きが始まり、関心を持つ補習校教師らが集まって北東部日本語教師会（NECTJ）を基盤とする継承語研究会が立ち上げられた。この研究会は現在に至る。一方、個別の動きを見ると、2003 年にはワシントン補習校から独立するかたちで、ワシントン日本語継承センターが開設され、2004 年にはニュージャージー州プリンストン補習校の中に派遣校長とは別の責任者を立てた独自のカリキュラムを持つ継承語コースが立ち上げられた（カルダー，2008）。また、これよりやや年次は下がるが、2010 年にはニューヨークのブルックリンでバイリンガル教育の視点に立ったカリキュラムを持つブルックリン日本語学園が立ち上げられた（中野，2013）。このようにアメリカ各地では、2000 年代初頭から 10 年程の間にバイリンガル教育、継承語教育を視野に入れた動きが進んだが、その主宰者の多くが MHB 研究会のメンバーであり、会に関わる現場の教師や研究者であったことは MHB の意義を示すものと考えられる。

2.4 MHB研究会における海外継承日本語領域の動き

2.4.1 講演会、ワークショップの開催

視点を MHB の内部に移すと、中島会長や佐々木倫子事務局長のご尽力により、

2009年からは科研費を得た「継承日本語教育に関する文献のデータベース化と専門家の養成」が開始され、その一環として、教師養成のワークショップが開かれた。ワークショップは2010年にかけて行われたが、これは海外に散在する現場の教師や研究者にも大きな刺激となり、またネットワーク構築のきっかけともなるものだった。その内容は以下のとおりである。

第1回(2009.8.9) 立命館大学

テーマ 「継承語教育：リテラシーの育て方」講師 津田和男（ニューヨーク国連国際学校）

第2回(2010.3.6-7)

コロラド州デンバー近隣の補習校その他から要請を受け、出張して継承語教師養成ワークショップを2日にわたって行った。

第3回(2010.3.26-27)：桜美林大学PFCキャンパス

初日のテーマ 「継承語をどう測るかー試案のいろいろ」作文と語彙（生田裕子，中部大学）、会話と読解（櫻井千穂，大阪大学博士課程）、意識調査（カルダー淑子，プリンストン日本語学校）。

2日目のテーマ 「継承語をどう教えるかー学習ゴールの立て方、スキヤフォルディングの仕方、読み書き指導法」。講師 片岡裕子、ダグラス昌子（カリフォルニア州立大学ロングビーチ校教授）

第4回(2010.8.4) 桜美林大学四谷キャンパス

テーマ 「言語能力評価測定ツールの開発：OBC（Oral Proficiency Assessment for Bilingual Children）」講師 中島和子（トロント大学名誉教授）。

第5回(2010.8.5) 桜美林大学四谷キャンパス

全世界に散在する補習授業校教師を対象にする。基調講演「現地校と週末学校で育てるバイリンガル」（中島和子）、事例報告「永住型児童生徒の特質を踏まえたカリキュラムの枠組み」（カルダー淑子，岩本友子，モイヤー康子）、調査報告「トロント補習校における日英バイリンガル作文調査」（佐野愛子）、実践報告「世界各地の週末学校の現場から」（タイ：川合友紀子，ドイツ：相賀由美子，オランダ：山本絵美）、実践報告を振り返って「保護者パワーと地域に根ざした週末学校のあり方」（米国：岸本俊子，台湾：服部美貴）。

こうした中で、2010年3月の東京のワークショップをきっかけに、インフォーマルな補習校分科会が立ち上がり、後の海外継承日本語部会の発足に繋がった。2010年の夏の研究大会に合わせて開かれた第5回のワークショップは、基調講演者に中島会長を迎え、各地の現場教師が実践報告を行ったもので、海外の部員を含めて120名の参加者があった。こうした分科会やワークショップの繋がりの中で、継承語教育に関心を持つ現場の教師や研究者の連携が少しずつ進み、フランス、ドイツ、台湾などを含む各地の試みも共有されるようになった。

2.4.2 教師アンケート

このような一連の動きを経て、MHBの中に、世界の補習校や週末学校の教師をつなぐ教師会の正式な立ち上げのプランが固まり、各地の学校の現状や教師のニーズを把握する目的でオンライン教師アンケートが実施された。このアンケートは従来の文科省や海外子女教育振興財団などの調査の網にかからない中小の未認可校の教師も対象に含むもので、質問項目は(1)教師の在籍する学校の状況(所在地、生徒数、開設するコースなど)、(2)生徒の言語背景、(3)授業内容と教師の所見(使用教材、評価法、現行の授業法に関する教師の意見など)、(4)教師自身の背景(経歴、ライセンスの有無、問題解決にあたっての相談相手など)の四領域に大別され、2011年夏に開始された。

このアンケートの中間集計を見ると、本稿の執筆時点(2014年3月末)で117件の回答があり、回答者の居住地は北米、アジア諸国、EU諸国、オーストラリアと多岐にわたる。教師の所属する学校の規模は30人から80人程度の中小校が多く、帰国を予定しない生徒が学習者の過半数を占める。生徒の現地言語は地域により多様で、英語、ドイツ語、フランス語、オランダ語、中国語、タイ語などであるが、日常生活で三言語を使用する子供も多く、その背景も多様であることが分かる。これに対して教室での日本語の主教材は文科省検定国語教科書が7割を越えており、自由回答欄には生徒の多様性に対応しきれず、実態に合わない教材や指導法を使わざるを得ないという教師の疑問が多く記入されている。また指導上の問題を相談する相手としては、同僚や先輩教師の他、オンラインなどを使った自助努力が派遣校長を含む学校責任者を上回り、MHBを基盤とする教師会の設立に期待するという声も多く出されている⁵⁾。このアンケートは2014年3月現在も継続中であり、次のサイトでアクセスできる。

<https://www.surveymonkey.com/s/hoshuukookyooshi>

表2 MHB 紀要において海外継承日本語教育を扱った論文

論文タイトル・著者・MHB 紀要号	
1.	「JHLの枠組みと課題ーJSLとどう違うかー」 中島和子（プレ創刊号）
2.	「三代で消えないJHLとは？ー日系移民の日本語継承ー」 佐々木倫子（同）
3.	「米国における継承日本語習得：エスニックアイデンティティと補習授業校の関係」 知念聖美&リチャード・タッカー（第2号）
4.	「ドイツの日本語補習校幼児部における現状・実践・考察」 奥村三菜子（第6号）
5.	「国際結婚家庭の日本語継承を支える語り：スイスの日本語学校における長期学習者と母親への聞き取り調査から」 渋谷真樹（同）
6.	「多言語環境家族における言語使用とその規定要因ードイツの母語/継承語補習校の事例に基づいてー」 ビアルケ（當山）千咲（第7号）
7.	「継承語教育文献データベースの構築ー中間報告ー」 中島和子・田中順子・森下淳也（同）
8.	「メルボルンの大学における継承日本語学習者のニーズ分析とコース開発」 倉田尚美（第8号）
9.	“Writing abilities of Grade 1-9 Japanese-English Bilinguals: Linguistic Interdependency and AGE, LOR and AOA”. Sano,A., Nakajima,K., Ikuta, Y., Nakano,T., and Fukukawa, M. (本号)

2.4.3 研究論文の概要

研究面に目を向けると、過去10年間のMHBの紀要に掲載された海外継承日本語教育関係の論文は表2のとおりで、少数ではあるが、現場の研究者の関心の幅を示すものと考えられる。

表2の1は、JHLとJSLの違いに焦点をあてて研究会の立ち位置を明確にした論文であり、2は南米の日系移民の現状に目を向けて言語喪失の要因を説明した論文である。3は、補習校通学が日本的なアイデンティティの涵養に寄与することを示した調査報告であり、4は補習校における幼児教育の重要性をふまえて適切な指導法を求めた実践報告である。また5は日本語学校に長期通学した母娘が経験に基づいて日本語継承の意味を語る聞き取り調査の報告で、6はドイツの学校に在籍する多言語家庭の言語使用を比較して規定要因を探る調査論文である。さらに8はオーストラリアの大学の継承語学習者のニーズ分析に基づく実践報告である。9は本号に掲載の論文で、補習校小中学生を対象にした二言語作文調査の結果報告であり、現年齢、渡航年齢、滞在年数を変数として作文能力における二言語相互依存性を検証したものである。また7は、「I. 全体総括」の表1（対象領域別紀要論文集）では、6の「その他」に分類されており、MHB研究会の多様な領域すべてに関わる論文である。しかし、継承日本語教育研究の基盤となる文献データベースの構築に関する中間報告であることから、上の表に掲載した。

研究内容をみると、アイデンティティー関連 (3件)、学習者のニーズ分析とカリキュラム (3件)、言語能力や言語喪失の規定要因 (3件)、総論 (1件) に大別され (件数は重複を含む)、二言語力の依存関係を探る調査や、継承語教育と学習者のアイデンティティーの関連を視野に入れた調査、さらに学習者の知的、心理的ニーズに対応する教授法の開発が現場の教師や研究者の関心を集めてきたことが分かる。また、対象地域も、ドイツ、オーストラリア、アメリカ、カナダ、南米と多様であることが分かる。さらにこの表には含まれないが、トロント補習校の336名の小中学生を対象に中島和子らが行った二言語作文調査の外部における報告は、上記の9と共に、バイリンガルを育てる基盤としての補習校の存在意義を示すものであり、現場教師の励みになるものだった (中島, 2014)。

2.4.4 海外継承日本語部会の立ち上げ

一方、MHB 研究会の存在は、研究発表の場の提供のみならず、世界各地に孤立して分散する教師の連携の場にもなり、同時に現場の教師と政策決定者を結ぶ試みの場ともなった。2012年夏にはMHBの特別部会 (Special Interest Group=SIG) として海外継承日本語部会が正式に発足し、2013年夏の研究大会では、SIGの企画として文科省初等中等局国際教育課の神代浩課長 (当時) を招いて講演の場を持ったが、ここでは本省の新たな方針として、補習校や日本語学校に通学する現地永住生徒のために継承語教育を奨励するという一事に言及のあったことが注目を集めた⁶⁾。補習校という在外子女教育施設に、長年のあいだ「潜在」してきた継承日本語の学習者によく光が当てられ、その存在が認められたところに意義を見いだしたものである。同時にこのような永住者教育の奨励には、政府としてどのような予算措置が行われるのか見守っていきいたいという現場教師の声も部会では出された。

2014年3月末現在で、海外継承日本語部会には134名の部員が登録しており、その在住地は北米 (51名) アジア (40名) EU (23名) オーストラリア (5名) 日本国内 (15名) にわたる。2014年初頭には念願だったオンラインサイトが立ち上がり、現在はグループメールを通して部員相互の意見交換や情報交換が行われている。

2.5 今後の課題と展望

上記のとおり海外継承日本語教育の推進のために、MHB研究会の設立は大きな意義を持ったが、現場の状況を踏まえて将来に目を向けると、多くの課題も浮かんでくる。

まず、継承語学習者の現状にふさわしい適切なカリキュラムや教授法、評価法のさらなる開発が必要であり、そのための情報交換と教師の養成が急務である。上記のように、この10年の間に、補習校や週末学校の現場では教師や学校責任者の間に意識変革が進み、現地に永住予定の生徒の言語背景に焦点を合わせたコースの立ち上げを行う補習校があり、近隣に補習校がありながらバイリンガル教育の発想に基づく別の学校の設立も行われるようになった。一方、本稿では触れる余裕がなかったが、戦後渡航者の次世代に対する母語教育、継承語教育には、現地政府の言語教育政策の一環として行われる例もあり、外国語教育の学習者が混在するクラスで行われる例もある。また、アジア諸国の漢字圏とそれ以外の言語圏では母語支援の場における学校文化や教授法に違いが見られることも部員からは報告されている。このように継承日本語教育の形態が多様化する中で、言語圏や学校制度の異なるケースの比較検証を行い、有効なカリキュラムや教授法の開発に向かうことは、ネットワークの立ち上がった海外継承日本語部門の目指すべき方向と考えられる。また、多様な生徒の背景を踏まえた言語力調査の推進や情報交換も今後の課題となるだろう。

さらに、このような、地域を越えた連携に加えて、世代をつなぐ連携も今後の課題となる。継承日本語教育には戦前からの歴史を持つ諸国があるが、第二次世界大戦に至る厳しい体験を持つアメリカの日系人社会はもとより、日本を直接の交戦国としなかったブラジルでも「敵性言語」とみなされた日本語は世代間の継承に困難が大きく（江原，2007）、さらに、文化的経済的背景の違いもあって、戦後に渡航した日本人と戦前からの日系人の母語教育には、学習内容でも学校形態でも重ならないところが多かった。こうした中で世代交代が進み、補習校などで日本語教育を受けて現地に永住する新世代と戦前からの渡航者が連携し、新しい日系社会を形成する動きも見られるようになった⁷⁾。継承語の保持伸張には言語集団の活力がものをいうといわれる中で、このような世代を繋ぐ動きを支援することも MHB 研究会には可能であろう。海外と日本を往復する CLD 児の支援者との連携も含め、国内と海外をつなぐ多様な角度から今後の活動を求めていきたい。

【注】

- 1) 「加州日本語学園協会研究会及びその他の活動記録 1992～2008」www.cajls.org/pdf/AssociationActivities.pdf よりダウンロード
- 2) 文部科学省 (2013) 『海外で学ぶ日本の子供たち—我が国の海外子女教育の現状』
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/002/001.htm よりダウンロード
- 3) たとえば米国北東部補習校協議会ではこの問題がしばしば討議され、2010年の年次会で

は「多様な生徒への対応」がテーマになっている。

- 4) 「海外における日本語の普及促進に関する有識者懇談会」(2013年6月17日開催 第4回会合)における文科省初等中等教育局国際教育課長の所見でもこれは認識されている。
http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/page5_000197.htmlよりダウンロード
- 5) 本アンケートの最初の中間報告は伊与田律子の集計により、2011年8月のMHB研究大会に合わせた継承語科研の報告会で「補習校教師の会立ち上げのためのパイロット調査」として発表された。
- 6) 本紀要に掲載の講演録を参照されたい。
- 7) たとえばニューヨークでは、2009年から補習校関係者、卒業生の合同により、総領事館の支援を得て、日系人と補習校卒業生をつなぐ会が毎年持たれており、戦前の渡航者の体験談の継承や、災害復興支援などを協力して行っている。

【引用文献】

- 江原裕美 (2007) 「ブラジルにおける日本語教育の現状と課題」『帝京大学外国語外国文学論集』13, 25-62.
- 沖田行司 (1997) 『ハワイ日系移民の教育史』ミネルヴァ書房
- 海外子女教育史編纂委員会 (1991) 『海外子女教育史』海外子女教育振興財団
- カミンズ・J & 中島和子 (1985) 「トロント補習校小学生の二言語能力の構造」『バイリンガル・バイカルチュラル教育の現場と課題』(pp.141-179) 東京学芸大学海外子女教育センター
- 賀川真理 (1999) 『サンフランシスコにおける日本人学童隔離問題』論創社
- カルダー淑子 (2011) 「アメリカの補習校における新世代の母語教育」江原裕美編著『国際移動と教育』(pp.319-329) 明石書店
- カルダー淑子 (2008) 「補習校における母語支援」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究会夏季研究大会予稿集 バイリテラル・バイカルチュラルの育成を目指して—実践と課題』28-37.
- 小島勝 (1999) 『日本人学校の研究-異文化間教育史的考察』玉川大学出版部
- 中島和子 (2014) 「海外で育つ二言語の作文力—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, 4-15.
- 中野友子 (2013) 「ブルックリン日本語学園の実践-言語間の転移を促進する週末継承日本語プログラム・授業指導案・教材作成-」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究会10周年記念大会予稿集』52-53.
- 文部科学省 (2013) 『海外で学ぶ日本の子どもたち—我が国の海外子女教育の現状』平成25年度版
- Asato, N. (2005). *Teaching Mikadoism: The Attack on Japanese Language Schools in Hawaii, California, and Washington, 1919-1927*. Hawaii, HI: University of Hawaii Press.

Ⅲ．バイリンガルろう教育と MHB 研究会

(佐々木 倫子)

聴覚に障害をもった子は、おおよそ1000人に1人の割合で生まれるとされる。さらに、病気などの理由で中途失聴となった子どもたちもいる。MHB 研究会はこれらの子どもたちの教育と言語発達に対して、この10年どう受けとめてきたのだろうか、また、今後どう向き合うべきだろうか。

3.1 「バイリンガルろう教育」とは

手話を第一言語とする聴覚障害者を「ろう者」と呼び、子どもを「ろう児」と呼ぶ。彼らの第一言語である手話は世界共通語ではない。アメリカにはアメリカ手話があり、日本には日本手話がある。アメリカ手話と日本手話は、独自の、異なる構造を持つ。また、アメリカ手話と英語が異なるのと同様、日本手話と日本語は異なり、それぞれが独立した言語である。したがって、ろう児のバイリンガルを考えた場合、アメリカ手話などの他の手話と日本手話との2言語の組み合わせも考えられるが、本稿では、日本在住のろう児が社会の成員として育つことを重視し、まず、日本手話と日本語のバイリンガルを考える。そこで「バイリンガルろう教育」を、「日本手話と書記日本語の両方を運用し、育成する中で、聴覚障害児が順調に言語発達、認知発達することを目指す教育」とする。

以下、(1) MHB 研究会におけるこれまでのこの分野の活動と成果、(2) ろう教育界の過去10年と現状の課題、そして、(3) 今後の MHB 研究会の貢献の可能性を述べたい。

3.2 MHB 研究会におけるこれまでの活動と成果

MHB 研究会におけるろう教育の領域は、本誌冒頭の総論に示されるように、活動も成果もまだ限られている。その要因は、第一に、ろう教育を実践・研究する会員の数が限られていることと、第二に、ろう教育の領域自体が、一見“縮小”に向かっているためである。以下に、過去10年の、MHB 研究会内の主だった活動を挙げる。

・ 2004年11月 第5回研究会

「聾・難聴児教育を考えるための基礎知識—聾・難聴児の言語力」開催

武居渡氏（金沢大学）が“手話”の複雑さと文字化の難しさに関して、池頭一浩氏（当時・広島聾学校）が聴覚障害児の言語能力の育成例と課題に関して情報提供をおこない、ろう教育の分野の基礎知識を得た。

・ 2006年6月 第9回研究会

「続・ダブルリミテッド／一時的セミリンガル現象を考える—ジム・カミンズ教授に訊く—」

外国人児童生徒やろう児の言語・学力問題に焦点を当て、トロント大学のジム・カミンズ博士を迎えて、理論面、政策面、実践面にわたって知見を深めた。その一部が「全国ろう児をもつ親の会」のHPに載っている。子どもの最初の5年間の言語獲得期に、自然言語である手話の環境を整えることの重要性などを学び、その時カミンズ博士から得た「Keep up the struggle!（闘い続けなさい）」ということばは、手話を重視しながら聴覚障害をもつわが子の子育てをする親たちの合言葉となった。

講演のろう教育関係部分に重なる論考を『MHB 研究』誌の第3号（Cummins: 2007）の特別寄稿に見ることができる。アメリカ手話と書記英語能力の発達の間を種々の調査結果から見た上で、ろう児にとっての第一言語の重要性、それが人工内耳装着児も同様であること、アメリカ手話と書記英語の能力間の相関性、アメリカ手話の質の重要性が挙げられている。

・ 2007年2月・3月 ろう教育学習会「基礎文献を読む会」

Schick ほか（編）*Advances in the Sign Language Development of Deaf Children* を採りあげた。各章の概要も含む書評を『MHB 研究』第4号に掲載している。

・ 年次大会の研究発表

研究発表は2本に留まっているが、その成果は『MHB 研究』誌の創刊号（神岡, 2005）、および、第9号（阿部, 2013）に掲載されている。前者はろう学校小学部6年生による、漫画のストーリーの作文と手話語りによる表現を比較したものである。後者は、バイリンガル・アプローチを教育方法とする聾学校の授業におけるろう者教師とろう児による、指さし、指文字およびレファレンシャル・シフトなどの使い方を明らかにするものである。

3.3 ろう教育界の過去10年と現状の課題

MHB 研究会が発足した2003年から10年間の日本のろう教育界には以下のような流れがあった。

3.3.1 公立ろう学校の減少

MHB 研究会スタート時に近い2004年に特別支援学校のシステムの構想が発表された。この制度は、障害をもった子どもたちをより広い教育的枠組みで指導していくことを目的に、2007年にスタートした。特別支援教育の対象は広げられ、法的にはろう学校は特別支援学校障害者別（聴覚障害）となったが、旧呼称の継続例は多い。本稿でも「ろう学校」の呼称を用いるが、その数は過去10年間に減少を続けた。

表3 ろう学校の数量的変化

	ろう学校数	在学者数
2003年度	106校（うち公立104校）	6,705人
2013年度	90校（うち公立87校）	5,321人
	16校減（公立17校減・私立1校増）	1,384人減

（文部科学省「学校基本調査」平成15年度と25年度より筆者作成）

学校数は10年間に15.1%減、在学者数は20.6%減である。2003年4月と2013年4月の5歳から14歳までの総務局統計局による人口推計は、それぞれ1,215万人と1,123万人である。この間の減少数は92万人、減少率は7.57%である。これを見れば、ろう学校の在学者数の減少率の大きさが分かる。いったい聴覚に障害を持った子どもたちはどこへ行ったのだろうか。

3.3.2 通常校への就学

2003年度の通常の学校に在籍する特別支援学級・難聴の児童生徒数は、小学校803人、中学校342人だった。2013年は、小学校989人、中学校411人となっており、小学校は186人、中学校は69人の増加に留まっている。つまり、ろう学校の減少数はカバーされていない。聴覚障害のみの場合、訪問教育学級はないので、残りの聴覚障害児は近隣の、いわゆる通常校の通常学級に通っていることになる。

通常校への就学が増加する現在、留意すべき点は、通常校の難聴学級と通常学級で

の聴覚障害児への対応が充実してきているかどうかという点である。何の手当もなく通常学級に放り出されるような「手当なきインテグレーション」ではなく、各自の学びに合わせた学級経営、授業計画がたてられる、インクルーシブ教育が実現できているのかという点である。これは「誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合い、人々の多様な在り方を相互に認め合える全員参加型」（文部科学省「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築」）といった美しい決まり文句だけですむ問題ではない。現場の教員任せではなく、充実した研修体制・情報提供が組まれているのか、必要な設備が整えられているかに心もとない現状がある。各生徒の障害を、より細かく、具体的に把握した上での学級運営に関する情報を各担当教員に届けるという課題がある。

3.3.3 人工内耳手術

現在、多くの先進国では人工内耳手術数の増加と手話話者数の減少が手を携えて広がりつつある。人工内耳手術が重度の先天的な聴覚障害を持つ子どもに、聴児と同等の聞こえを獲得させるものならば、それもひとつの選択であろう。しかし、現状では「多くは軽中度の難聴の人と同じような聞こえの不自由さを経験する」（棚田2013, 158）とされる。中途失聴者の音の取り戻しと生活音の獲得には効果があるが、言語音の獲得にはかなりの訓練を要し、結果の個人差は大きいという。いわば、ろう児を難聴児に作りかえる段階にとどまっているのだが、それにもかかわらず、現状では、音を生かして音声日本語を育てる方向のみが強調されている。これでは言語発達、認知発達にとってきわめて重要な時期を、不十分な音と、目からの情報にたよって過ごすことになる。貧しい言語環境の中で、自身のアイデンティティにも、日本手話は無論のこと、日本語能力にも自信の持てない子どもが育つという現状がある。

3.4 ろう教育の今後の在り方

3において、バイリンガル環境の乏しいろう教育の実態に触れた。しかし、明るい兆しがないわけではない。言語圏を越えた移動がもたらすマイノリティ言語の存在、社会における多言語状況の認識が進むにつれ、多様な言語のひとつとしての手話の認識は進んでいる。また、岡・赤堀『手話のしくみ』をはじめ、手話の文法書も版を重ねており、研究者の間の手話言語に対する関心は強まっている。そこで MHB 研究会は今後 10 年の間、何を担うべきだろうか。

まず、日本手話の言語としての位置づけへの貢献が挙げられる。2011 年 8 月 5 日に公

布された改正障害者基本法案第3条三に「言語（手話を含む。）」と規定され、日本政府は、障害者差別解消法の成立に伴い、2014年1月に障害者権利条約を批准した。また、鳥取県手話言語条例のような動きが全国に広がる可能性もある。まさに、日本手話を限定コードのみならず、精密コードの運用（バーンステイン, 1981）の十分可能な言語として、位置付ける時期にあり、MHB 研究会はその動きを支援できよう。

そして、MHB 研究会は日本手話の研究と同時に、日本手話を用いた教育研究の推進にも貢献できる。本誌総論にあるような、大半のろう学校で「公立学校の中での対応は、日本語指導中心の減算的バイリンガリズム（subtractive bilingualism）の立場から一步も踏み出せてはいない」（本稿「I 全体総括」の中の「これらかの MHB 研究会の課題」参照）状況は、大多数のろう学校にもあてはまる現状がある。そこから一步踏み出し、「日本手話も日本語も」という方向を目指したい。MHB 研究会がろう児に対するバイリンガル教育の実践と教育で果たせる役割、果たすべき役割は大きい。

【引用文献】

- 阿部敬信（2013）「バイリンガル・アプローチによるろう教育における教室談話分析 ―日本手話による視覚的かつ言語的なストラテジーに焦点をあてて―」『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』9, 50-66.
- 岡典栄・赤堀仁美（2011）『日本手話のしくみ』大修館書店
- 神岡瑞恵（2005）「ろう児の語り―作文と手話語りの比較から」『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』1, 67-83.
- 全国ろう児をもつ親の会（2006）「ジム・カミズ教授による講演会に参加して」http://www.hat.hi-ho.ne.jp/at_home/think/think8.htmlよりダウンロード
- 総務局統計局（2011）「人口推計」<http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/OtherList.do?bid=000001007603&cycode=1>よりダウンロード
- 棚田茂（2013）「パターナリズムとしての聴覚障害補償」『社会言語学』XIII「社会言語学」刊行会, 155-174.
- バーンステイン バジル（著）萩原元昭（編訳）（1981）『言語社会化論』明治図書出版
- 文部科学省（2013）「学校基本調査」<http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/NewList.do?tid=000001011528>よりダウンロード
- 文部科学省（2013）「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）概要」http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321668.htmよりダウンロード
- 湯川笑子・佐々木倫子・古石篤子・中村成子・荻谷奈津江・田中瑞穂・武井渡・阿部敬信（2008）「書評Advances in the Sing Language Development of Deaf Children」『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』4, 86-102.
- Cummins, J. (2007). "The Relationship between American Sign Language Proficiency and English Academic Development: A Review of the Research" 『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』3, 75-94.

IV. 国内の CLD 児への言語教育

(清田 淳子)

MHB 研究会は、発足以来、子どもの複数言語の発達をめざす教育に取り組んできた。本稿では、日本国内に住む CLD 児 (Culturally Linguistically Diverse Children, 文化的言語的に多様な子どもたち) のうち、「ニューカマー」と呼ばれる定住・新来の児童生徒に焦点をあてる。そして、このような子どもたちを対象とした言語教育において、MHB 研究会の10年間の成果をまとめ、今後の展望を描く。

以下では、まず、国内における CLD 児への言語教育の流れを概観する。次に、そのような流れの中で、2003年に発足した MHB 研究会がどのような研究や実践を蓄積してきたか、紀要の掲載論文をもとに検討を進める。

4.1 日本国内に住む CLD 児を対象とした言語教育の変遷

国内における CLD 児への言語教育の流れを、母語・継承語を視野に入れているかどうかに着目して整理した (表4)。以下、表1に沿って各年代の特色を述べる。

1960年代に入り、日本は高度経済成長期に突入し、企業の海外進出が進んだ。親の赴任に伴って海外の小中学校で学ぶ子どもの数は増加の一途をたどる⁸⁾。そして帰国後、日本語がわからず教科の学習についていけない、日本の学校になじめないという問題に直面する子どもの存在が報告され始めた (佐藤, 1995, 1997)。海外帰国子女の全てが同様の問題を抱えていたわけではないが、日本語ではコミュニケーションをとれない子どもやアイデンティティに揺らぎのある子どもが、国内の小中学校に登場した時代であった。また、子どもたちが海外で身につけた言語の中で、特に英語への注目は高かったものの、その保持は家庭にまかされているケースがほとんどであった (東京学芸大学海外子女教育センター, 1985)。

1980年代に入ると、インドシナ難民の子ども、そして、中国帰国者の子どもの存在が日本の公立学校に転入してくるようになった。その背景には、日本政府が1979年からインドシナ難民への支援を本格的に開始したこと、そして1972年の日中国交回復後、厚生省が受け入れ制度を整備⁹⁾したことがある。

子どもたちは定住先の小中学校に通うこととなったが、先述した海外帰国子女の場合とは異なり、子どもだけではなくその親たちも日本語がわからず、加えて日本の学校

表4 日本国内に住む CLD 児を対象とした言語教育の変遷

時期	言語教育の内容	
	日本語を日本語で教える取り組み	母語・継承語を視野に入れた取り組み
1960 後半～	○「海外帰国子女」の教育問題の顕在化 ・日本語や教科学習の補充、学校生活への適応 (→1980代：特性伸長の教育)	・海外帰国子女の英語力の保持
1980～	○「インドシナ難民」「中国帰国者」の子ども ・日本語初期指導、学校生活への適応	・インドシナ難民の子どもの母語喪失、 母語・継承語教育の指摘 ・中国帰国者3世4世への継承語教育 の指摘
1990 前半～	○「ニューカマー」の子ども ・日本語初期指導、学校生活への適応 ・「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受入れ 状況等に関する調査」開始(文部科学省, 1991～)	
1990 後半～	○教科指導の教授法開発 ・JSLカリキュラム(文部科学省, 2003) ・リライト教材(光元・岡本, 2006)	○二言語の発達をめざす教授法 ・「教科・母語・日本語相互育成学 習」(岡崎, 1997)
	○日本語力の測定 ・「JSLバンドスケール」(川上, 2003) ○外国人児童生徒の日本語指導を「特別の教育課 程」と位置づける(文部科学省, 2014) 「外国人児童生徒のための JSL 対話型アセスメント(DLA)」(文部科学省, 2014) ¹⁰⁾	○二言語力の測定 ・「会話テストOBC」(中島, 2002) ・「TOAM」(岡崎, 2002) ・バイリンガル読書力の評価(B-DRA) (中島, 2006) ・「対話型読書力評価」(中島・櫻井, 2012)

文化も共有していなかった。そして、受け入れ先の学校では日々の生活を送るための日本語初期指導が行われたが、時を経て1990年代以降になると、子どもたちの母語喪失、母語教育や継承語教育のあり方が問題として指摘されるようになった(国際日本語普及協会, 1993; 石井, 1999; 高橋, 2006)。

1990年代に入ると、グローバル化に伴う地球規模の人口の移動、そして国内では1990年の「出入国管理及び難民認定法」の改正を機に、「ニューカマー」の子どもたちの数が急増した¹¹⁾。これを機に、留学生やビジネスマンなど成人を対象に行われていた日本語教育が、年少者を対象に拡大していくこととなる。

当初は日本語指導に終始していたCLD児への言語教育であったが、日本語は流暢になっても教科学習についていけない子どもの問題が指摘されるようになると、日本語指導を教科学習にどうつなげるかが喫緊の課題として認識されるようになった。その結果、教授法の提案が相次ぎ(「JSLカリキュラム」(文部科学省, 2003)、「リライト教材」(光元・岡本, 2006)など)、さらには、BICSとCALPの別¹²⁾や「二言語相互

依存」(Cummins and Swain, 1986) など海外の先進的な知見をもとに、子どもの母語を活用した取り組みも行われるようになった(「教科・母語・日本語相互育成学習」(岡崎, 1997) など)。

また、2000年代には言語力の測定方法が相次いで開発された。子どもの状況を的確に把握し、今、何を、どのように教えたらよいかを判断するためにも子どもの言語力をとらえる物差しは必要であるが、測定の対象は、日本語力を測るものと(「JSLバンドスケール」(川上, 2003) など)、母語を視野に入れつつ日本語力を測るもの(「対話型日本語能力(DLA)測定方法」(文部科学省, 2014))、二言語力を測定するもの(「会話テストOBC」(中島, 2002)、「TOAM」(岡崎, 2002)、「バイリンガル読書力の評価方法(B-DRA)」(中島, 2006)、「対話型読書力評価」(中島・櫻井, 2012)など)とに大別される。

直近の動きとしては、学校における外国人児童生徒の日本語指導が「特別的教育課程」と位置づけられた(文部科学省, 2014)。今後、新しい位置づけがCLD児への言語教育にどのような影響を及ぼすのか、MHB研究会の掲げる加算的なバイリンガリズムにつながるものであるのか、注視していく必要がある。

4.2 MHB研究会におけるCLD児への言語教育の取り組み

本節では、紀要(プレ創刊号から第9号までの全10冊)からCLD児への言語教育を取り上げた論文を抽出し、その傾向を分析することで、二つ以上の言語の発達をめざす研究や実践がどのように具現化されているかを検討する。

プレ創刊号(2003年)～第9号(2012年)には国内のCLD児に関わる論文が22本掲載されている。これらを「母語・継承語に関わる論文」「母語と日本語の両言語に関わる論文」「日本語・教科指導に関わる論文」に分類整理した(表5)。

まず、「母語・継承語に関する論文」(全8本)の内訳は、以下の通りである。

- ・現状の分析や報告(3本)
- ・母語保持要因(1本)
- ・継承語能力の把握(1本)
- ・継承語の指導法(2本)
- ・母語への意識(1本)

次に、母語と日本語の「両言語を扱った論文」(全7本)には、

- ・ダブルリミテッド現象のとらえ方と問題の重要性(1本)

表5 MHB 紀要において CLD 児への言語教育を扱った論文

	論文タイトル
母語・継承語に関する論文	1. 「日本国内の母語・継承語教育の現状と課題」(プレ創刊号) 2. 「日本国内の母語・継承語教育の現状—マイノリティ自身による実践」(創刊号) 3. 「L1教育からイマージョンへ：朝鮮学園の継承語保持努力の事例から」(創刊号) 4. 「二言語環境下の中国人児童生徒の母語保持要因—母語の認知面に注目して」(第4号) 5. 「在日朝鮮学校における小学1年生へのL2朝鮮語指導の特徴」(第5号) 6. 「大阪府および兵庫県の外国人児童・生徒の母語教育」(第6号) 7. 「ベトナム難民2世の語りにみるバイリンガル育成の可能性—ライフストーリー・インタビュー手法を用いて」(第7号) 8. 「在日ベトナム系児童の継承語としてのベトナム語の能力」(第7号) (注)「7」は母語に対する意識を扱っている。
両言語を扱った論文	1. 「両言語リテラシー獲得をどう支援するか—第一言語の力が不十分な子どもの場合」(創刊号) 2. 「ダブルリミテッド・一時的セミリンガル現象を考える」について(第3号) 3. 「ブラジル人中学生のL1とL2の作文に見られる問題—ダブルリミテッド現象の例から」(第3号) 4. 「ダブルリミテッドの子どもたちの言語能力を考える—日本生まれの中国帰国者三世・四世の教育問題」(第3号) 5. 「ある幼少期入国児童を対象とする縦断的事例研究—4年半の日本語指導、言語テスト、言語環境調査から」(第3号) 6. 「外国人児童の学びを促す在籍学級のあり方—母語力と日本語力の伸長を目指して」(第4号) 7. 「マイノリティー児童のバイリテラシー測定の試み：非集住地区に居住する在日ブラジル人児童を対象に」(第6号) (注)「5」は子どもの日本語力と学習の実態、母語の使用状況を扱っている。
日本語・教科指導に関わる論文	1. 「語彙学習先行モジュールの日中バイリンガル児童・生徒への応用—母語の漢字知識を活かす」(創刊号) 2. 「学習支援としての日本語指導を研究するために」(第4号) 3. 「日本語学習児童生徒教育への提案—アメリカ合衆国の経験を踏まえて」(第5号) 4. 「小中学生のための日本語学習語リスト(試案)」(第6号) 5. 「地域の日系南米人による教科支援の可能性：国語教材文の翻訳活動を通して」(第6号) 6. 「交換日記を通して学ぶ読みのカー文字への抵抗感の強い児童を対象に」(第8号) 7. 「在籍級への入り込み支援における母語支援者のスキャフォールディング」(第8号)

- ・両言語育成の指導法 (2本)
- ・両言語力の測定や使用状況 (4本)

が含まれる。

そして、「日本語・教科指導に関わる論文」(全7本)については、

- ・指導法 (2本)
- ・学習語彙リスト (1本)
- ・母語支援者の役割 (2本)

の他、CLD 児への言語教育に対する提言や研究方法を解説した論文がそれぞれ1本ずつあった。

以上の分類結果から、MHB 研究会の紀要では、子どもの母語や継承語を前面に打

ち出した論文や、母語と日本語の両言語を視野に入れた論文が全体の約7割（22本中15本）を占めていることがわかる。また、日本語指導や教科指導を扱う場合でも、「日本語だけ」で指導するのではなく、母語で培った既有知識を活用したり、母語支援者の可能性を追求するなど、母語を積極的に位置づけた学習指導を行い、それを論文にまとめたものが半数に及ぶ。これらの取り組みからは、母国での学習と継続性のある学びを保障していくためには、日本語だけで解決を図るのではなく、母語や継承語への視点が不可欠であるという姿勢が見いだせよう。

しかし、現実の学校現場では日本語を主眼に置いた取り組みが中心であり、そもそもなぜ母語や継承語の保持伸長が重要なのか、なぜ子どもの母語能力を測るのか、なぜ教科学習に母語を活用するのかなどの点についての議論も共通理解も道半ばであるといわざるを得ない。そのような中であって、紀要の掲載論文からは、MHB 研究会が、複数言語の発達の可能性を一貫して主張するとともに、その根拠を確かなデータとともに提示し続けてきた軌跡が認められる。

4.3 今後の課題と展望

最後に、国内の CLD 児を対象とする言語教育の今後に向けて、課題と展望を述べる。

まず、CLD 児に対しては、「なぜ母語や継承語を学ぶのか」について、発達段階に応じた働きかけの工夫を蓄積する必要がある。同時に、二言語ともに不十分な子どもを生み出さないためにも、保護者を啓発する取り組みや、高校や大学進学後も自覚的に母語・継承語を学び続けるケースから知見を得る研究も期待される。さらに、近年増えている日本生まれの子どもや幼少期に来日した子どもへの言語教育のあり方も検討課題である。

次に、教える側に目を向けてみると、バイリンガル教員¹³⁾や母語支援者の確保・育成の問題がある。このうち母語支援者については、バイリンガル教育や日本語教育を学ぶ留学生に加えて、地域の潜在的なリソースである定住者や保護者、さらには「元」CLD 児にも学習支援への参加を促し、支援者として育てていくための体制づくりが求められる。

そして、制度面に目を向けると、先進的な地域では公的な制度のもとで母語教育を実施したり¹⁴⁾母語を教科学習場面に取り入れている¹⁵⁾が、全国的な広がりをもつには至っていない。さらに、公的な仕組みが整っている場合においても、母語が「日本語

ができるようになるまでの橋渡し」にとどまっていないか、母語の力を育てることにもつながっているのかの吟味は必要である。

最後に、CLD 児が自分の言葉や文化を肯定的に受け入れていくためには、周りの大人からの働きかけに加え、周りにいる子ども、すなわち日本人児童生徒の支持も欠かせない。受け入れ側の日本人児童生徒が、日々の生活や授業の中でCLD 児の母語や継承語の保持伸長にどのように関わることができるのか、その追究も今後の課題である。

【注】

- 8) 「海外在留邦人数及びその同伴する義務教育段階の子どもの数の推移」(文部科学省)によれば、1971年(昭和46年)の子どもの数は6,662人であったが、1975年には16,316人、1980年には27,465人と、10年間で4倍の人数となっている。(http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/004/001/001/002.pdfよりダウンロード)
- 9) 「外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメント(DLA)」は、母語力の測定を行うわけではないが、母語で語彙力をチェックしたり、評価欄にも母語の状況を記すなど、CLD 児の母語を視野に入れた評価法であるため、表の中央に配置した。
- 10) 厚生省は1985年「身元引受人制度」を作り、この制度が身元未判明孤児の受け入れにつながった。
- 11) 文部科学省の調査によれば、「日本語指導が必要な外国人児童生徒」の数は1991年(平成3年)の調査開始時点で5,463人であったが、2012年(平成24年)は27,013人に上り、この20年間で約5倍に増えている。
- 12) 2000年以降、カミンズは子どもの言語能力をCF(Conversational Fluency、会話の流暢度)、DLS(Discrete Language Skills、弁別的言語スキル)、ALP(Academic Language Proficiency、教科学習言語能力)の三つに区分している(真嶋, 2011)。
- 13) 群馬県太田市では教育特区制度のもと、教員資格を持つ「バイリンガル教員」が導入されている(池上・末永, 2009)。
- 14) 大阪府や兵庫県では、母語を保持伸長する取り組みが学校の「正課」内で実施されている(真嶋・沖汐・安野, 2010)。
- 15) たとえば横浜市の「母語サポーター制度」では、子どもの母語がわかる支援員が学校に派遣され、取り出し授業や入り込み授業に参加している。

【引用文献】

- 石井美佳(1999)「多様な言語背景をもつ子どもの母語教育の現状―「神奈川県内の母語教室調査」報告―」『中国帰国孤児定着促進センター紀要』7, 148-187.
- 池上摩希子・末永サンドラ輝美(2009)「群馬県太田市における外国人児童生徒に対する日本語教育の現状と課題―「バイリンガル教員」の役割と母語による支援を考える―」『早稲田日本語教育学』4, 15-27.
- 岡崎敏雄(1997)「日本語・母語相互育成学習のねらい」『平成8年度外国人児童生徒指導資料母国語による学習のための教材』(pp.1-7)茨城県教育庁指導課
- 岡崎敏雄(2002)「学習言語能力をどう測るか―TOAMの開発・言語習得と保持の視点からの言語能力の生態学的見方―」『多言語環境にある子どもの言語能力の評価(日本

- 語教育ブックレット1)』 (pp.48-59) 国立国語研究所
- 川上郁雄 (2003) 「年少者日本語学習者の日本語能力測定の方法 JSLバンドスケールの試み」『2003年度日本語教育学会秋季大会予稿集』 125-130.
- 国際日本語普及協会 (1993) 『日本に定住したインドシナ難民の母語の保持と喪失に関する調査研究：報告書』 国際日本語普及協会
- 児玉奈々 (2003) 「東京都の国際化施策における「外国人」の子どもたち:多文化教育への展開を目指す視点から」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要』 別冊 (10-2), 51-62.
- 佐藤郡衛 (編著) (1995) 『転換期に立つ帰国子女教育』 多賀出版
- 佐藤郡衛 (1997) 『海外・帰国子女教育の再構築－異文化間教育学の視点から』 玉川大学出版部
- 社団法人国際日本語普及協会 (1993) 『日本に定住したインドシナ難民の母語の保持と喪失に関する調査研究・報告書』
- 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
- 東京学芸大学海外子女教育センター (1985) 『バイリンガル・バイカルチュラル教育の現状と課題－在外・帰国子女教育を中心として』 東京学芸大学海外子女教育センター
- 中島和子 (2006) 「学校教育の中でバイリンガル読書力を育てる－ New International School におけるDRA－J読書力テストの開発を通して－」『母語・継承語・バイリンガル教育研究会紀要』 第2号, 1-31.
- 中島和子 (2002) 「バイリンガル児の言語能力評価の観点－会話能力テスト OBC 開発を中心に」『多言語環境にある子どもの言語能力の評価 (日本語教育ブックレット 1)』 (pp. 26-44). 国立国語研究所
- 真嶋潤子、沖汐守彦、安野勝美 (2010) 「大阪府および兵庫県の外国人児童・生徒の母語教育」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』 6, 112-120.
- 真嶋潤子 (2011) 「ユネスコ国際母語デー記念学術講演会報告書」『大阪大学世界言語研究センター論集』 6, 185-223.
- 松本恭子 (2004) 「年少者日本語教育研究の動向と課題」『2004年日本語教育学会研究集会－第1回－発表予稿』 <http://www.kikokusha-center.or.jp/resource/ronbun/kakuron/31/031.htm>よりダウンロード
- 光元聰江・岡本淑明 (2006) 『外国人児童・生徒を教えるためのリライト教材』 ふくろう出版
- 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)』
- 文部科学省 (2014) 「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, よりダウンロード
- Cummins, J. & Swain, M. (1986). *Bilingualism in Education : Aspects of theory, research, and practice*. New York: Longman.

V. インターナショナルスクールでの多言語教育

(大山 全代)

MHB 研究会で網羅する領域の4には、海外・帰国児童生徒、国際結婚家庭児童生徒、国際学校・外国人学校児童生徒のための母語・継承語・バイリンガル教育などが含まれるが、本稿ではこの内、国際学校（以下、インターナショナルスクール）での多言語教育を中心に引き上げ、国際学校の現状と変化を紹介した上で、MHB 研究会における10年間の取り組み、今後の課題と展望を中心に論じたい。

5.1 インターナショナルスクールを取り巻く教育環境の変化

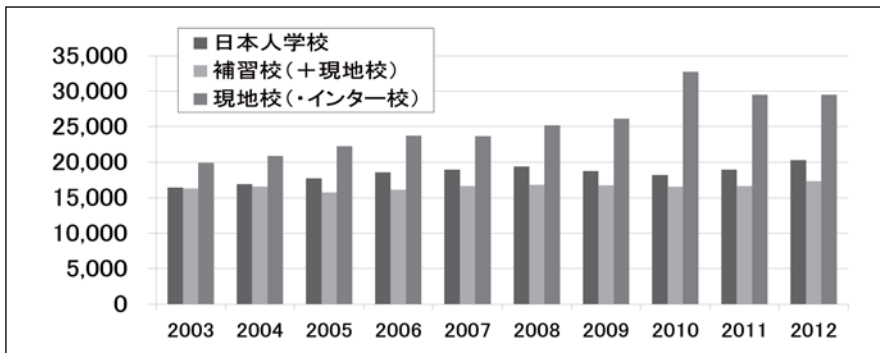
インターナショナルスクールは、日本の文部科学省では法令上特段の規定はないが、外国人学校に含まれ、英語による授業が行われ外国人児童生徒を対象とする教育施設と規定している。また、学校教育法の第一条で定める学校ではなく、英会話学校や予備校などの「各種学校」としての位置づけになっている（文部科学省, 2006）。しかし、国や機関によってインターナショナルスクールの位置づけは異なっており、国際的に共有された定義は定まっていない（末藤, 2005）。本稿では、文部科学省の定義をもとに論じる。

企業のグローバル化の進展により、家族を伴った移動による海外子女の数が増加しているとともに、地球規模で活躍できる人材の育成に各国が取り組み始め、共通語としての英語や教育の国際基準について関心が高まりインターナショナルスクールを取り巻く環境の変化が起こっている。

5.1.1 従来型インターナショナルスクールの需要のさらなる増加

5.1.1.1 日本国外での動向

外務省の海外在留邦人数調査統計によると2012年10月現在、国外に在留する日本人の長期滞在者および永住者を合わせた総数は1,249,577人で前年より67,020人の増加になった。アジアでの増加数の伸びが大きく30,226人であり、上海は長期滞在者数が一番多い都市となっている（外務省, 2013）。海外では、子ども達はそれぞれの居住地区の事情により、全日制日本人学校、現地校と補習校の組み合わせ、または、現地校またはインターナショナルスクールに通っている。図2は、2012年現在の海外在留子



外務省平成25年要約版 発表のデータを基に筆者作成

図2 2012年海外在留子女就学形態別人数の推移

女の就学形態別人数の推移を表しているが、海外子女数の増加とともに現地校やインターナショナルスクールでの就学者数が増えている。日本人学校が20,230人、現地校と補習授業校の組み合わせが17,261人、そして、現地校やインターナショナルスクール等が29,469人となり、現地校やインターナショナルスクールに通う児童生徒は、現地校と補習校数の組み合わせの1.7倍となっている。

5.1.1.2 日本国内での動向

文部科学省は2003年に国際的評価団体に認可されたインターナショナルスクールや外国人学校の卒業生について日本の大学への受験資格を認めた。それにより、従来、就学対象とされていた外国人の児童生徒や国際結婚の子どもに加え、習得した英語を保持・育成する目的の海外帰国生や英語習得を目的とした国内在住の子どもがインターナショナルスクールを選ぶケースが増えている。そのため、国内でもインターナショナルスクールが新設され、学校数、在籍児童生徒数ともに増え続けている。

5.1.2 特定の国の在外校のインターナショナルスクール化

海外で生活をする自国民に自国と同様の教育をすることを目的として作られた外国人学校は、近年では外国人学校の国際化が進み、インターナショナルスクールとの違いは曖昧になってきている（末藤，2005）。世界各地に多く点在しているアメリカ系、イギリス系、カナダ系など英語圏の外国人学校では、自国のカリキュラムを使用した教育を提供し、自国と同じ卒業資格が政府によって認められる。しかし、グローバル化を背景にそのような外国人学校でも多国籍、多言語の児童生徒を受け入れているのが実状

である。

5.1.3 各国の国公立校の国際基準の国際バカロレア（IB）認定校の増加

ある特定の国に特化しない国際基準のカリキュラムを通して教育を行い、国際的に通用する大学入学資格を国際バカロレア（IB）機構によって付与される国際バカロレアディプロマプログラム（IBDP）を、インターナショナルスクール以外の国公立校で採用するケースが増加してきている。IB 機構によると2013年12月現在世界146カ国でIB 認定校が3,768校に達し、約1,140,000人の児童生徒がIB プログラムのPrimary Years Programme (PYP), Middle Years Programme (MYP), Diploma Programme (DP) で学んでいる。多くの国公立校の認定校の上位を占める国はアメリカ、イギリス、など英語圏の国々である。しかし、IB プログラムは英語、フランス語、スペイン語、また一部ドイツ語や中国語での授業および試験の実施が可能である。そして、一部日本語も加わることになった。IB 機構と文部科学省との交渉により、IBDP の一部の科目の授業と評価を日本語で実施する「国際バカロレア日本語デュアルディプロマプログラム」（日本語DP）を開発し、2016年には日本語 DP を導入する認定校を200校にすることを目指している（文部科学省, 2013）。

5.2 インターナショナルスクールにおける多言語教育への取り組み

－ MHB 研究会での発表から－

本節では、インターナショナルスクールにおける多言語教育への取り組みに関して、MHB 研究会でどのように発表されてきたかを振り返る。

これまでに、紀要論文5本、大会発表7本があった他、ワークショップ2つが開催されている。内訳は、表6が示すように、1) 日本語の読書力査定基準と査定テスト（DRA-J）の開発4本、2) 教科書・教材の開発1本、3) 理論と実践6本、4) ワークショップ2本、5) 実態調査1本に分類される。

国内でのバイリンガル教育を実施し、学校全体で読書指導に取り組んでいるインターナショナルスクールでの英語と日本語の2つの言語の読書能力がどのように育つかの実態を把握することを目的としたDRA-Jが開発されたが、この開発の取り組みに関する紀要論文と口頭発表があった。DRA-Jの結果から、バイリンガル教育の現場ではモノリンガルとは違った学習言語能力の到達目標を立てて指導に当たるべきことを示唆している（中島, 2006）。また、2言語の読書力は学校教育の中で育成可能であり、むしろ

表6 MHB 紀要および大会でのインターナショナルスクールでの多言語教育に関する論文&発表

論文カテゴリー	論文および発表の題目
評価基準 & 評価テスト開発 紀要 1 口頭発表 3	・「学校教育の中でバイリンガルを育てるーNew International School におけるDARーJ読書力テストの開発」(紀要第2号, 2006) ・「ニューインターナショナルスクールで使用している多読教材と評価システム」(口頭発表, 2006) 「国内国際学校: 2言語による読書力査定とその基準ー発達段階に合わせたバイリンガル・バイリテラシーテストの必要から」(口頭発表 2 本, 2006) ・ - 「Primary B の指導実態・読書指導・テスト結果」 ・ - 「Primary C/Upper Class の指導実態・読書指導・テスト結果」
教科書、教材開発	「世界の新しい言語教育 (IB) に対応した電子教材を含めた開発」(デモンストレーション, 2013)
内容、教授法 理論と実践 紀要 4 口頭発表 2	・「中等教育と JHL: アカデミック・ランゲージとアイデンティティ」(紀要プレ創刊号, 2004) 「国連国際学校における継承日本語教育の取り組み」(紀要3本, 第2号, 2006) ・ - 「解説: 学校教育の中で多言語を育てるとは?」 ・ - 「内容重視シェルターモデルー第二言語習得論による分析ー」 ・ - 「模倣から創造へのプロセスー文学理論と言語教育ー」 「国際バカロレア: 国際基準として注目される教育プログラム」(説明と報告, 2013) ・ - 「IBの概要と新しい動き」 ・ - 「IB・PYP, MYPの実践」
ワークショップ 2	・「MHB ワークショップにおけるカリキュラムと教材開発についての導入と親近性」2006, 8/21 - 8/26) - 内容重視インストラクション: 資料使用の最大効果 - 内容重視インストラクション: カリキュラム作成と評価 ・「継承語教育におけるマルチレベル・マルチエイジでのインタラクティブな読解の方法と書記から読解を引き出す方法」(2009)
調査 1	「インターナショナルスクール実態調査」中間報告 (口頭報告発表, 2011)

学校教育でしか育成できないとしている (中島, 2006)。その後、DRA-J をもとに、バイリンガル児童を対象に B-DRA (Bilingual Developmental reading Assessment) (中島・櫻井, 2011) が開発された。その B-DRA を踏まえて、中国語版読書力評価テスト (B-DRA-C) (ウリガ・櫻井, 2011) が開発され、ニューカマーと呼ばれる中国人児童生徒の母語の読書力の査定テストとして活用されている。このように DRA-J の開発は、インターナショナルスクール内のみでなく、母語・継承語・バイリンガル学習児童の読書力の査定テスト開発の発展に大きな役割を担っている。

それ以外は国際バカロレアプログラムを中心とした論文や発表である。紀要論文では、第2号に、国際バカロレアディプロマプログラム (IBDP) を基本とした1) 一貫した学校のカリキュラムの中で他教科と連携を持ち、多言語を育てる意味、2) そのカリキュラムと指導法の分析、3) 現代文学批評論を通して国際国連学校の多言語教育が論じら

れ、日本の国語教育とは一線を画したモデルを提示している。また、プレ創刊号では、同じニューヨークの国連学校で、継承語学習者を対象に、国籍を超えた広がりを持つアイデンティティに対応するカリキュラムを考察した論文が掲載されている。

その、日本の国語教育とは違うモデルをベースに使ったワークショップが2006年に6日間に渡りユネスコ・アジア文化センターとの共催で実施された。2009年にも継承語教育でのカリキュラムと教材作りをテーマとしてワークショップが実施された。また、2013年に、MHBのSpecial Interest Groupのインターナショナルスクール(IS)部会の企画で、国際基準として注目される教育プログラムとして「国際バカロレア(IB)の概要」の説明と「IBの初等部、中等部の実践」が報告された。また、IBに対応させて開発された教科書および教材のデモンストレーションでの説明があった。インターナショナルスクールのオンラインによる実態調査の中間報告もなされたが、質問への回答率が低かったため、調査方法、調査期間等を再考し、再調査が望まれる。このように、インターナショナルスクールにおける多言語教育の取り組みについては実践報告も研究発表もまだ数が少ないものの、MHB研究会は、その貴重な情報の発信と共有の場となっている。

5.3 これからの課題と展望

5.3.1 インターナショナルスクールの課題

5.3.1.1 母語・継承語育成に関して

5.1.1. の図2に示したように、海外子女の就学形態別数は、現地校やインターナショナルスクールをみの就学児童生徒数が補習校と現地校の組み合わせの就学児童生徒数を抜いて増加しているが、これはどのようなことを示唆しているのだろうか。国内のインターナショナルスクールではホスト国である日本語のクラスを開設している。しかし、国外のインターナショナルスクールや、ブリティッシュスクールやアメリカンスクール等の特定の国の在外校では、学校言語である英語育成に重点がおかれ、多文化多言語の児童生徒の母語育成を支援していないことが多い。そのため、日本語クラスを開設している学校が少なく、特に母語・継承語として学ぶことができないのが現状である。しかし、母語を維持育成することは、アイデンティティや思考を形成していく課程でも重要な役割を果たすため、非常に大切である。それだけでなく、母語支援は、第二言語(学校指導言語である英語)の習得や学習の進歩を速め、学校での学習成果が上がっていると報告されている(Thomas & Collier, 2002)。そのような現状を考えると、現

地校やインターナショナルスクールなどの就学児童生徒数が増加しているということは、学校で母語である日本語による学習がされていない児童生徒の数が増えているものと推測される。結果として、日本語は話せるが、思考体系を構築する学習言語としての母語を習得していない児童生徒が増加している可能性があることを示唆しており、一方で学校指導言語である英語の習得や学習の進歩にも問題を抱えている生徒が増えるのではないかという懸念も生まれる。

このように母語維持育成は大切なものであるにもかかわらず、国外のみでなく、国内でもインターナショナルスクールにおける国際的な環境での教育に関心が高まり日本人児童の入学希望者が増加してきている。特に幼稚園や幼稚園児以下の年齢を対象としたインターナショナルスクールへの就学数が増加しているが、幼児においては母語育成をする大切な時であることを考慮に入れた慎重な判断が必要である。保護者や関係者へ、母語育成はアイデンティティの形成や思考の基を形成するために大切であることを是非とも伝えていかねばならないと考えられる。

5.3.1.2 実態把握とネットワークに関して

グローバル化により、国際貢献のできる人材養成の必要性からもインターナショナルスクールの需要は拡大し、学校数も増加している中、日本語プログラムを実施している学校数、生徒数、カリキュラム内容、教授法などの実態がつかめていない。したがって、こうした日本語プログラムの効果や、各地域と関連した問題点や課題などの分析が行えていない。国内には日本インターナショナルスクール協議会があり、2011年現在26校が加盟しているが（文部科学省、2010）、国外ではインターナショナルスクール間の日本語教師のネットワークがなく、教材、教授法や評価について、現場の教員の知識や経験が乏しい場合、それを支援する体制も希薄なのが現状である。生徒の母語育成を重要視するIB認定校が増加しつつあるとはいえ、日本語の母語教育体制は十分とはいえず、ネットワークを通じて、経験や知識を共有できる体制を構築することには、母語・継承語育成の観点から重要な意義があると考えられる。

5.3.2 MHB - IS 部会活動としての展望

MHB研究会の発足当時、インターナショナルスクールの教師たちは補習校の継承語教育の中で活動や発表を行ってきた。その活動の中で、学校教育の中での正規授業科目としての母語・継承語教育という観点に目が向けられ、インターナショナルスクール内での日本語教育の位置づけや、他言語や他教科教師間とのコミュニケーション、カ

リキュラム、学際的教授法、評価などについて、インターナショナルスクールとしての課題があるのではないかという点に注目が集まった。そうした議論の中で、2012年8月にMHB研究会にインターナショナルスクール(IS)部会が発足した。メーリングリスト(ML)でのワークショップの情報やいろいろな情報交換をする中で、東京での対面での情報交換会も開始された。会は2ヶ月に1回位のペースで開いており、教材や教え方のこつなどを気楽に相談ができると好評を得ている。これまでに4回開催した。また、ウェブサイトを作り2013年8月にMHBウェブサイトを通してIS部会の活動内容の公開を始めた。ウェブサイトの利用内容として、1. オンラインでの意見や情報交換会、2. 実践報告掲載、3. 研究発表掲載と情報公開があげられた。活動の輪をさらに国外の人たちにも広げるためオンラインでの情報交換会を開き、第一回目は、インターナショナルスクールから送り出した児童生徒を迎える大学でのプログラムや日本語母語・継承語の学生としての言語レベルや学ぶ姿勢などについて有意義な情報交換をした。

今後の展開としては、インターナショナルスクール分野での、特に日本語に関する母語・継承語・バイリンガルの研究発表は非常に少ないため、1) 研究活動や発表をすすめる、研究調査をベースとした実践活動の質の向上に結びつけていくこと、2) 実態調査の実施、3) 母語・継承語教育の重要性を保護者に伝えること、また、4) 実践活動の質の向上のため、MHB大会終了後のIS部会での議論の機会を活用する、または、大会前後の一日をワークショップの形式でのプロフェッショナル・ディベロップメント等を行うといった企画があげられる。このように、インターナショナルスクール関連の領域については、インターナショナルスクール(IS)部会が恒常的な活動をする核となり、その成果をMHB研究会全体と共有化し、フィードバックを得ていきたい。

【引用文献】

- ウリガ・櫻井千穂(2012)「中国語版読書力評価ツール(B-DRA-C)の開発」『日本語母語児童への国語教育と非母語児童への日本語教育を言語環境から構築する試み』
http://ir.library.osaka-u.ac.jp/dspace/bitstream/11094/24915/majima_kaken_21610010.pdf よりダウンロード
- 末藤美津子(2005)「外国人学校研究の課題」福田誠治&末藤美津子(編)『世界の外国人学校』(pp.3-47) 東信堂
- 外務省(2013)「海外在留法人数調査統計:平成25年度要約版」<http://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000017472.pdf> よりダウンロード
- 中島和子(2006)「学校教育の中でバイリンガル読書力を育てるーNew International SchoolにおけるDRA-J読書力テスト開発を通してー」『母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究会』2, 1-31.
- 中島和子・櫻井千穂(2011)「言語的マイノリティ児童生徒のためのバイリンガル読書力

- 評価ツール (B-DRA) の開発」『2011年度日本語教育学会春季大会』(pp.117-122)
- 日本語教育学会文部科学省 (2006) 「初等中等教育分科会議事録 資料3-4: 外国人学校の現状について」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/06070415.htm
よりダウンロード
- 文部科学省 (2013) 「国際バカロレア日本語デュアルランゲージディプロマの導入」
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2013/05/02/1334082_03.pdf よりダウンロード
- 文部科学省 (2010) 「外国人学校の各種学校設置・準学校法人設立の認可等に関する調査委員会参考資料2: 日本インターナショナルスクール協議会加盟校」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/kokusai/011/attach/1319325.htm よりダウンロード
- The IB Public Website. (n.d.). IB world School Statistics. Retrieved from
<http://www.IBo.org/facts/>
- Thomas, W. P., & Collier, V. P. (2002). A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-term Academic Achievement. Santa Cruz, CA: Center for Research on Education, Diversity and Excellence, University of California-Santa Cruz.
<http://www.usc.edu/dept/education/CMMR/CollierThomasComplete.pdf> よりダウンロード

VI. バイリンガル育成にむけての萌芽的試み

(湯川 笑子)

2013年度より MHB 研究会の5本目の柱として、「バイリンガル育成を目指した各種言語教育」が加わった。しかし、この領域での MHB 研究会としての活動はまだ皆無に近く、研究以前にそもそもバイリンガルを育てている言語マジョリティ向けの各種言語教育事例が「萌芽的な試み」としてぼつぼつと生まれ始めている段階にすぎない。ここでは、その萌芽的試みをまとめ、今後の MHB 研究会の活動への期待をまとめたい。

6.1 5本目の柱の追加

「バイリンガル育成を目指した各種言語教育」が MHB 研究会の領域に加わった。もともと MHB 研究会が発足した当時より、この会が言語少数派の母語保持・伸長や継承語教育に加えて、言語多数派の複数言語教育をも含め、広くバイリンガル教育を扱う会に成長していけばうれしいという希望はあった。(ここで使う「バイリンガル」という用語は2つもしくはそれ以上の言語の使用者を含む。)しかし、日本語話者が学校で受ける外国語教育に関しては、言語毎に多くの学会や研究会で扱われている状況があることや、そもそも「本気で」バイリンガルとして機能する言語能力を身につけさせようと尽力している言語教育は当時の日本ではほとんど存在していなかった事情もあり、この分野が柱としては設定しにくかった経緯がある。(例外的な実践であるイマージョン教育や国際学校などは、すでに MHB 研究会の別カテゴリーで研究の柱としていた。)しかし、この10年の間に、海外の外国語教育理論と実践の変化が日本の学校外国語教育界に徐々に影響を及ぼしてきた。たとえば英語教育に関しては、先進諸国のほとんどが2000年前後に小学校への導入や低年齢化を制度化し到達度を上げることを目指した。また、World Englishes (世界には様々な英語変種があることを指して English を複数形で示したもの) という概念自体は古くから語られていたものの、多くの非母語話者がリンガフランカとして英語を使う現実を直視しようとする考え方がうまれてきた。具体的には、習得の手本としていわゆるネイティブ・スピーカーの英語をモデルとすることからの脱却 (Cook, 1999; Manboob, 2005) や、英語変種に対する偏見と英語指導の際に留意すべき点を議論した研究 (Jenkins, 2007; Kirkpatrick, 2007) が日本にも紹介されるようになってきた。欧州では複言語主義の理念 (細川・西山, 2010) が

共有され、Bloomfield 的な古典的バイリンガル (=完璧なモノリンガル2人分) ではなく、個人それぞれにユニークな用途のために様々な組み合わせの言語能力を駆使する複言語話者像が受け入れられている。日本でも、平成23年に大学が協定を結んで学生を送りだした (1か月未満から1年以上と様々な期間を含む) 先は、アジアが11,688人、北米12,188人、ヨーロッパ7,747人など (http://www.jasso.go.jp/statistics/intl_student/documents/short_term11.pdf 日本学生支援機構調査より)、多岐にわたるようになり、英語以外にも多様な言語を「使う」人口が増えてきたと言える。

このような状況の中で、MHB 研究会はまだ萌芽的な実践ではあっても、本当に言語を自分の生活の一部として使うことを意識した各種外国語教育があればそれを支援し、その実践や背景と土台になるべき理念を研究し、複数言語話者を増やしていきたいと考えた。それでこの分野を新たに1つの柱とした。

6.2 これまでの MHB 研究会と各種言語教育との関わり

上に述べた経緯より、これまで学校での外国語教育を MHB 研究会で取り上げたことは非常に少なく、以下のような発表を通して学校での教育実践の内容と現状の把握をするにとどまった。

2005年の研究大会では、イマージョン教育についての理解を深めるための発表 (椎名紀久子氏) の後、千葉県立成田高等学校のスーパー・イングリッシュ・ハイスクール (渡邊範夫氏) と私立の立命館宇治高等学校の高校段階でのイマージョン教育 (岡本邦秀氏・Mary Walters 氏) の報告があった。2006年には、イマージョン教育の中でも、読む力を育てるための具体的なノウハウを、英語イマージョン (Pat Cassey 氏) と朝鮮語イマージョン (趙秀子氏) のベテラン教師から学んだ。2007年には、日本人小学生の英語力の実態について概観する発表 (湯川笑子) があり、2011年にはパネルディスカッションを設け、第二言語アイデンティティと想像のコミュニティという概念の紹介 (八島智子氏) の後、小学校 (湯川笑子) と大学 (近藤祐一氏) とでそれぞれ教育実践に留意すべきことを、例を交えて議論した。

6.3 実践の萌芽とこれからの課題

昨今の日本での各種言語教育には、いくつかの萌芽的なバイリンガル育成の試みが見られ、そのそれぞれに関して、バイリンガル教育的視点から研究することが必要である

う。

2013年12月13日に下村博文文部科学大臣が先の教育再生会議第3次提言を踏まえて、現行の英語活動を発展させて、3.4年で外国語活動、5.6年では週3コマ程度教科として教える方針が決まったと発表した。http://www.mext.go.jp/b_menu/daijin/detail/1342209.htm。小学校段階でどのような英語教育をすればよいのかは、外国語教育の範疇で研究すべき問題だが、こうした動きに連動して、今後さらにもっと多くの時間を英語教育に割いたり、幼児や小学校でイマージョンを採用する学校が増えたりすることが考えられる。その際には、母語である日本語と連動させながら両方を育てる視点、言語と支え合いながら成長する認知面と情意面の発達をきちんと確保するために必要な情報を収集し、MHB研究会から発信していくことが必要である。

「スーパー・グローバル・ハイスクール」(国際化を進める国内外の大学等の機関と連携を図り、外国語(特に英語)を使う機会の飛躍的増加や先進的教育の重点化等に取り組む高等学校等を募り、2014年から5年間文部科学省が補助金で支援しようというプログラム)や、日本の大学がアジアや米国とのネットワークを強化して国際人材育成を行うための「世界展開力強化事業」(「キャンパス・アジア」パイロット事業(25件が採択されて実施中)など、中・高等教育機関で興味深い事業が展開されている。特に後者のキャンパス・アジアパイロット実践では日中韓の3カ国の出身者が生活を共にして日常的に3つの言語を使用しつつ(translanguaging 現象、Creese & Ackledge, 2010; Garcia and Wei, 2013)、助けあって3カ国のキャンパスを回って学習するというケースもある。他にも、英語ではほぼ全ての科目の授業を受けて卒業することも可能であるのみならず、英語の他にも大学の特色として指定されたアジアの7カ国語のどれかを学ぶ機会が豊富にあるという立命館アジア太平洋大学の試みを初め、いくつかの大学や高校で、萌芽的に多言語による教育が展開されつつある。しかし、それらの実践について、異文化理解やキャリア確保についての報告はあっても、複数言語の言語発達、言語使用の特徴など、言語面に焦点化した研究報告は筆者の知る限り存在しない。今後 MHB 研究会としてこうした分野の研究を進めていければと願う。

MHB 研究会が、他の各外国語教育研究を行う学会と一線を画するのは、言語習得や教育を考える時に、常にそのバイリンガルの持つ複数の言語に目を配り、その両方(あるいは3つ以上)の言語が適宜併用されながら発達し、生活の用に供されている状況を包括的に見ていこうとするスタンスであろう。母語が背景状況から見て万全であることが前提と出来る場合はよいが、そうではない可能性が想像出来る時には特にその視点が大切になってくる。今後、そうした MHB 研究会のアイデンティティを保持しつつ、

学校外国語教育の分野にも積極的に取り組んでいきたい。

【引用文献】

- 細川英雄・西山教行（編著）（2010）『複言語・複文化主義とは何か-ヨーロッパの理念・状況から日本における受容・文脈化へ』くろしお出版
- Cook, V. (1999). Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, 33, (2), 185-209.
- Creese, A. and Ackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: a pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal*, 94, (1), 103-115.
- Garcia, O. and Wei, L. (2013). *Translanguageing: language bilingualism and education*. Hamshire, UK: Palgrave Pivot.
- Jenkins, J. (2007). *English as a Lingua Franca: Attitude and identity*. Oxford: Oxford University Press.
- Kirkpatrick, A. (2007). *World Englishes: Implications for International communication and English language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Manboob, A. (2005). Beyond the native speaker in TESOL. *Culture, Context, and Communication*. 60-93.

【付録】

MHB研究会(ブレ創刊号—第9号)紀要掲載論文全45本の分類

(ブレ) はブレ創刊号、数字は、②は第2号という風に号数を示す)		
カテゴリー	(湯川による分類改訂試案) この論文タイトルと右の本数を一致させて提示	数
1) 継承語としての日本語教育	ブレ「JHLの枠組みと課題：JSL/JFLとどう違うか」 ブレ「3代で消えないJHLとは?：日系移民の日本語継承」 ②「米国における継承語日本語習得：エスニックアイデンティティと補習授業校との関係」 ⑥「ドイツの日本語補習校幼児部における現状・実践・考察」 ⑥「国際結婚家庭の日本語継承を支える語り：スイスの日本語学校における長期学習者と母親への聞き取り調査から」 ⑦「多言語環境家族における言語使用とその規定要因—ドイツの母語/継承語補習校の事例に基づいて—」 ⑧「メルボルンの大学における継承日本語学習者のニーズ分析とコース開発」	7
2) ろう児・難聴児のためのバイリンガル教育	①「ろう児の語り—作文と手話語りの比較から」 ③「The Relationship between American Sign Language Proficiency and English Academic Development」 ⑨「バイリンガル・アプローチによるろう教育における教室談話分析—日本手話による視覚的かつ言語的なストラテジーに焦点をあてて—」	3
3) 先住・定住・新来児童生徒の母語・継承語・バイリンガル教育(日本語教育を含む) (先住・定住児童生徒についての論文には号数の後に【先住・定住】を付記、後はすべて新来)	ブレ【先住・定住】「L1教育からイマージョンへ：朝鮮学園の継承語保持努力の事例から」 ①「日本国内の母語・継承語教育の現状と課題」 ①「両言語リテラシー獲得をどう支援するか—第一言語の力が不十分な子どもの場合—」 ①「語彙学習先行モジュールの日中バイリンガル児童・生徒への応用—母語の漢字知識を活かす」 ①「日本国内の母語・継承語教育の現状—マイノリティ自身による実践」 ③「ダブルリミテッド・一時的セリンガル現象を考える」について ③「ブラジル人中学生のL1とL2の作文に見られる問題—ダブルリミテッド現象の例から—」 ③「ダブルリミテッドの子どもの言語能力を考える—日本生まれの中国帰国者—三世・四世の教育問題」 ③「ある幼少期入国児童を対象とする縦断的事例研究—4年半の日本語指導、言語テスト、言語環境調査から—」 ④「外国人児童の学びを促す在籍学級のあり方—母語力と日本語力の伸長を目指して—」 ④「二言語環境下の中国人児童生徒の母語保持要因—母語の認知面に注目して—」 ④「学習支援としての日本語指導を研究するために」 ⑤「日本語学習児童生徒教育への提案—アメリカ合衆国の経験を踏まえて—」 ⑤【先住・定住】「在日朝鮮学校における小学1年生へのL2朝鮮語指導の特徴」 ⑥「マイノリティ児童のバイリテラシー測定の試み：非集住地区に居住する在日ブラジル人児童を対象に」 ⑥「小中学生のための日本語学習語リスト(試案)」 ⑥「地域の日系南米人による教科支援の可能性：国語教材文の翻訳活動を通して」 ⑥「大阪府および兵庫県の外国人児童・生徒の母語教育」 ⑦「在日ベトナム系児童の継承語としてのベトナム語の能力」 ⑦「ベトナム難民2世の語りにみるバイリンガル育成の可能性—ライフストーリー・インタビュー手法を用いて—」 ⑧「在籍級への入り込み支援における母語支援者のスキファールディング」 ⑧「交換日記を通して学ぶ読みの力—文字への抵抗感の強い児童を対象に—」	22

カテゴリー	(湯川による分類改訂試案) この論文タイトルと右の本数を一致させて提示	数
4) 帰国児童生徒、国際学校・外国人学校児童生徒のための母語・継承語・バイリンガル教育	①「中等教育とJHL：アカデミック・ランゲージとアイデンティティ」 ②「学校教育の中でバイリンガルを育てる－New International School におけるDRA-J 読書力テストの開発を通して」 ②②② 国連国際学校における継承日本語教育の取り組み×3本	5
5) バイリンガル育成を目指した各種言語教育(国内の英語教育を含む)	④「日本人小学生の英語コミュニケーション能力」 ⑧「新国際学校における英語圏からの帰国生徒のライティング力保持に関する一考察」 ⑨「カナダの公立小学校における英語・継承中国語イメージプログラムの評価－バイリンガル作文力に焦点をあてて－」	3
6) その他(研究方法論、評価方法、データベース)	①「バイリンガルの言語喪失を語るための基礎知識」 ⑥「本質主義と構築主義：バイリンガルのアイデンティティ研究をするために」 ⑦「継承語教育文献データベースの構築－中間報告－」 ⑦「バイリンガル教育のためのリサーチ・メソッド－リサーチの種類と必要要件－」 ⑨「プログラム評価は教育支援の改善にどう貢献できるか－支援プログラム評価のデザインの重要性」	5

≪ 講演録 ≫

外国にルーツをもつ子どもたちのために 学校・教師ができること

志水 宏吉 (大阪大学)

Educational support for children from different cultural backgrounds

SHIMIZU Kokichi

皆さん、こんにちは。私は、大阪大学の人間科学研究科、吹田キャンパスで仕事をして11年目になります。本日の MHB 研究会の第10回の記念大会にご招待いただきまして、どうもありがとうございます。精一杯お話をさせていただきたいと思います。

1. はじめに－自己の体験から

基本的に私は、教育社会学という学問をやってきました。20歳、大学3年のときに学部で専門で教育社会学というコースを選んでもう30年余りになります。

前半にお話ししますニューカマー、外国人の子どもたちの研究は、着手して15年以上になります。きっかけは今から20年ほど前、30代前半でしたが、文部科学省からの派遣でイギリスの大学で2年間在外研究をしました。子どもが3人おりまして、家族でイギリスの地方都市の大学に行きました。子どもたちは3人とも男子で、8歳、4歳、2歳、地元の日本人がいない小学校、幼稚園・保育所に2年間通いました。イギリス社会に非常に温かく迎えられて、子どもたちは間違いなく良い2年間を過ごしました。それに対して、帰国後の日本社会への再適応はイギリスへの適応より困難なものでした。イギリスから帰って1996年4月から東京に行きました。その当時、東京では外国人が増えていて、ニューカマーの社会学研究をやろうと心に決めました。イギリスの社会に子どもたちも含めて大変お世話になったので、日本ではイギリス人に直接お返しはできませんが、日本にいろいろな事情でどんどん入ってくる外国にルーツのある人たちのために何か研究できないかということが研究の動機としてありました。またそれに先立って1980年代後半に大阪で関西の同和問題、同和地区の子どもたちの低学力問題を研究していました。その延長線上で、同じように東京でニューカマー、外国人の教育問題、学力問題の研究をスタートした次第です。

2. ニューカマー研究その1ー日本の学校文化

まず、2001年に『ニューカマーと教育』（明石書店）という本を作りました。東京に行つてすぐのときで、現場の先生方の体験談を書いたものです。ニューカマーの子どもたちがやってくる学校でフィールドワークをしました。最初のテーマは「見えない外国人」で、外国人の存在が我々の予想あるいは期待するほど日常的には見えない、消えてしまっている、隠れているという気持ちが込められています。もう1つのキーワードとしては、「特別扱いしない学校文化」というものに思い当たりました。外国の子どもたちが日本の学校で生活を送るには、3重のハードルがあると思います。1つ目は「同化する学校風土」、2つ目は「個人化する教師の視線」、3つ目は「ソフト化する改革のトレンド」です。

1番目の「同化する学校風土」について、イギリスに住んでいたときにも、いくつかの学校を見て回りましたが、どこにでも多かれ少なかれ同化はあった。だが、日本の公立学校は私が経験した範囲では同化の程度が強いというか、強烈でした。ペルー、ブラジルの子どもがいましたけれども、例えば、ある小学生に「ピアスをとれ、決まりだ、日本人はしない。」と言う。髪型を同じにしてもらわないと困るんです。一事が万事そういうところがありました。

2番目は「個人化する教師の視線」、私が個人的に一番言いたいことです。日本の学校の場合は、自分の学校に愛校心があるのはいいけれど、子どもひとりひとりの背景は関係ない、ただクラスの一員として学校生活を送ります。学校生活は良い子をつくるために行われ、その中身は勉強と生活です。そういったものについていけなくなる外国籍の子どもが出てくる。例えば、ブラジルの子が体育祭の練習に身をいれてやらないと、ブラジル人はさぼりが多いとか、ある先生がおっしゃる。そういう風に見えてしまう。だが、そもそもブラジルにはそのような学校行事、運動会で一生懸命やるカルチャーがない。学べばそういう文化背景があることがわかるが、現場の先生方の中には、うまくいかないときに、個人の資質とか態度や努力に原因を見い出し、個人を駆り立ててしまう人もいます。

「ソフト化する改革のトレンド」というのは今は逆向きですが、その当時はゆとり路線です。私がフィールドワークに入った小学5年生の教室には当時ペルーの子とブラジルの子と中国の子の3人のニューカマーがいました。ペルーの子はちょっと日本語の力が足りないようでしたが、当時総合の学習の時間に近くの川に行つて、川で見つけたゴミを分類してまとめて発表するというのをやっていました。そのペルーから来た女の

子は、発表ができないからと、模造紙に色を塗ったり、紙の端を持たせられる。担任の先生は「その子にはその子なりの参加をしてもらっているんです。」と、悪意はなくおっしゃっていました。中国から来たお母さんは、放課後私に会って、「日本の学校はひどい。宿題を全然させてくれない。うちの子が駄目になる。」と非常に強く苦情をおっしゃっていました。放課後、当時私が住んでいた地域の多くの子どもたちは有名進学塾に一生懸命戦いに行っていました。その日本人の子どもたちは学校ではのんびりして、教師はどちらかというとその子達に照準を合わせますので、学校でしか勝負できない子どもたちは置き去りにされてしまうことがあります。今は状況は変わっているとは思いますが、ハードルが幾重にもはりめぐらされていて、大変だなと思いました。

その後、2003年4月から大阪大学に来て、幅広く仲間を募って研究を始め、2008年に『高校を生きるニューカマー』（明石書店）という本にまとめました。その時に、大阪の外国人児童生徒の高校進学率が全国的にみると非常に高い、おそらく一番高いぐらいの数字であるとわかりました。特に定時制を抜いて全日制だけに限定すると、当時は群を抜いていた。なぜ大阪での進学率が高いのかがりサーチクエスチョンでした。府教委にお話して多くの学校に協力してもらい観察などをしました。

大阪の外国人児童生徒の中で、中国の子どもが多かったため、中国人は保護者も含めて教育熱心だからという要因があるのではないかという一般的な推測に至りました。だが、それだけでは単純すぎますので、いろいろ調べてわかったのが、大阪には特別扱いする学校風土・学校文化があったということです。いくつもの府立高校にある、外国人に対する特別枠のボリュームが他県と比べて一番大きい。外国人入試に対する特別措置も、各県に比べて大阪が一番進んでいる。問題のルビうち、辞書持ち込み、試験時間の延長の3点セットの充実度、ゆるやかさが大阪が一番でした。簡単にいうと、大阪は入りやすいということです。

私はもともとの研究テーマが高校教育です。第二次世界大戦が終わって日本の高校制度ができたときから、争点の1つに高校については「全入主義」と「適格者主義」という二つの論があり、後者が実質的にやられていました。高校に入るためには学力が当然いるんだと考えられ、日本に來たばかりの外国人の子どもも、日本語の問題ができるかどうか重視される。大阪の場合は、学力の問題と言語のハンディキャップを割と峻別し、言語のハンディキャップがなければいけるのではないかと、という「みなし」が強くありました。私はいいことだと思います。では、なぜ大阪はこのような考え方をするのかというと、「人権教育の伝統」があるからだと思われ了解しています。「人権教育」は、もともとは同和問題や障害児問題などが源流にあります。相対的に課題を多くもつ

子どもたちを特別扱いする。みんな形式的に平等には扱わない。私が関東で調査をしていたときに、ある現場の先生は、クラスにいる外国人の子どもにはいろいろ課題があるが、彼だけを特別扱いするのはなかなか難しいと話していました。別の学校では、25人クラスにいたら、50分の授業を2分ずつ割り当てるのがポリシーだとおっしゃった先生もいました。大阪では、先生方は、課題に応じて時間を振り分けるのが一般的だと思いますが、それは「人権教育の伝統」があるからだといえると思います。「人権教育の伝統」とは、ひとりひとりのバックグラウンドや家庭背景、集団の背景を見つめて、彼らの教育ニーズを見極めてできるだけ個別にそれに応えようという精神です。端的に言うと、ひとりひとりをできるだけ大事にしようとする精神です。大阪ではそれが歴史的文化的にあいまって、相対的に人権教育志向が強いのではないかと思います。

3. ニューカマー研究その2ー「往還する人々」と「外国人学校」

『「往還する人々」の教育戦略』（2013, 明石書店）についてですが、ブラジルや中国やインドシナなどいくつかの国を短期ですが訪問させていただきました。ブラジルは日本とぴったり12時間違うので、日本の朝のニュースがブラジルでは夜に流れている。日系の人はそれを見ていまして、日本の地球の裏側にある国ですが、情報の状態は同じです。中国の黒龍江省に行くと、東大阪の青年たちと、黒龍江省の子どもたちは、ネットやスカイプを使って、普通に情報を交換しています。

一昔前まで、我々は外国人の子どもたちのことを暗黙に社会学の中で、移民として扱っていました。移民とは母国を「行くぞ」と出て、ここで働いている、振り向かない、といったイメージをもっている。そして、親も子も日本に定着するので、そのために日本の学校文化をどうしたらよいのかを考えていました。しかし、「往還する」というのは、文字通り行ったり来たりしている人もいれば、国際結婚した外国人の花嫁さんたちのように、夏休みだけ母国に子どもを連れて帰る人もいます。仮に帰らなくても、日本で母国の親戚やコミュニティーとつながりを持つ人、あるいは心だけそっちを向いていることもあると思います。「往還する人々」ととらえると、教育の見方も変わってくるという想定でやっています。社会学では、「トランスナショナリズム」や「トランスナショナルリティ」というカタカナも広がってきています。「トランスナショナリズム」というのは、国境を越えていろいろなものが行き来するのが現実であり、それをもとに物事を考えようという発想です。具体的には、中国・韓国系の人たち、ブラジル人、国際結婚の人たちなど大きな3つのカテゴリーを作って、保護者及び子どもに対する聞き取りを

して、先ほども言いました本にまとめてあります。結論、メッセージとしては、行ったり来たりすることが、多くの場合日本ではマイナスに作用してしまうが、そうではなくて行ったり来たりしている人の持っているものや行ったり来たりすることが、少なくとも周りの人や本人にとってプラスになる社会システム・教育システムを作って行かなければならない。いろいろな文化をもつ人やいろいろな国で生活をした経験を持っている人が持つものが、プラスになるような教育社会にしたいと思います。

2014年に出す予定の『外国人学校の社会学』（明石書店）は、今まで日本の公立学校だけを調査研究してきたが、外国人児童生徒にとって学校の選択肢はそれだけではありません。兄弟で違う学校に行ったりすることもあります。通称「外国人学校」と呼ばれる学校が約200校あって、その中の17校に着目しました。今我々が対象にしているのは、中華学校、朝鮮学校、朝鮮学校以外の韓国系の一条学校が3つ4つ、ブラジル人学校、インターナショナル学校で、参与観察をしています。今までは日本の学校と外国人の学校には制度的障壁がありました。端的には、日本の学校は一条校ですが、外国人学校は一条校にはさまざまな条件があつてなれないため、各種学校に押しとどめられている。いろんな制約がかかる「一条校問題」として語られています。しかし、私たちが外国人学校で聞き取りをしたときに、一条校になったらどうですかと無責任に言ってしまうようになりますが、日本の学校になったらカリキュラム上の制約が非常に厳しいのでそんなに簡単にはいかない。自分のアイデンティティを捨てるリスクがあるので、各種学校にとどまっていると話をされました。施策としては、高校授業料の無償化や大学受験資格の緩和も朝鮮学校以外では行われています。私たちとしては、各種学校も一条校でなくても、日本の学校と同じような権利を享受できるような形になればいいと思っている。実際にそれぞれの学校でのユニークな教育方法をポジティブにとらえて、共有して財産として考えていけたらと思っています。

4. 学力の構造－「学力の樹」

「学力の樹」は7、8年前に思いつきました。私がこの世からいなくなったとき、おそらくこの考え方が一番残っているだろうと思っています。結論としていいたいことは、外国籍の子どもたち、外国にルーツを持つ子どもたちに学校ができることは、「確かな学力を身につけさせること」だということです。その時の「学力」の捉え方は「葉っぱ」と「幹」と「根っこ」の3点セットです。

教育界では、「葉っぱ」は「見える学力」と呼ばれています。一枚一枚の「葉っぱ」

が学校で習得する知識や技能です。葉っぱが季節によってどんどん生え変わるのと同じように、忘れてもいい、なくなってもいい、必要に迫られて新たに付け加えていけばいいのです。

「根っこ」は地面の下にもぐっていますので、「見えない学力」です。「見えない学力」が「見える学力」を支えています。「根っこ」はその子の内面にある全てです。細かくいうと、個性、良さ、言葉を変えるとその子のもつ性分、癖です。文部科学省によると、学校生活の中では先生方はそれを「意欲・関心・態度」と評価しています。

「幹」は、植物の場合は光合成により葉っぱに蓄えた養分が管を通して根っこに蓄積されます。逆に光合成を続けるために水を吸収して葉っぱの末端まで行き渡らせます。数年前秋田県の世界遺産「白神山地」を教育委員会の方に案内していただいたときに、天然ブナ林は1日に約100ℓの水が光合成をするために必要だと聞きました。そのような物質の行き来のプロセスの中でだんだん幹が太くなります。人間も、いろいろな人との関わりの中で成功したり失敗したり泣いたり笑ったりする中で、幹が太くなっていくと考えています。「幹」は学校用語を使うと、私たちの「思考力・判断力・表現力」にあたります。これら3つが組み合わさって、子どもの「樹」が育まれていきます。大人は家庭や学校や地域において子どもたちにとってベターな環境を設定する必要があります。

3点セットの優先順位はなんでしょうか。関東にいたときの、ペルーの女の子が思い浮かびました。5年生で機嫌よく暮らしていたが、親の出稼ぎで日本に来ました。大人は地域に、子どもは学校に着地します。うまく根付けばよいが、不登校になったりドロップアウトしたりして、うまく根付かない子どももいます。子供に適切な土壌を用意して「根っこ」を根ざせば強く生き残りますが、そうでなければパタッと枯れてしまいます。一番重要なのは、「根っこ」だと思います。外国人の子どもだけでなく日本人の子どもも全く同じです。「根っこ」がまず家庭に根ざしているかどうか、学力の問題でも家庭ですくすくと育っている子は決定的に違います。3つの中で一番大事な「根っこ」に想定できるものは、「自尊感情モデル・学習習慣モデル・目的意識モデル」です。外国籍の子供には日本の学校、教室に「根っこ」を根付かせる。そのためには居場所作りが大事です。自己肯定感、自己高揚力、自己有用性といった自分を出せる教室の風土、仲間関係があるかどうかが決定的です。担任の先生が一番大事ですが、日本語教室や国際交流室などの「場」を先生方につくっていただくことも大事です。

5. 「力のある学校」をつくるー「スクールバスモデル」

それを学校規模に拡張したのが「力のある学校」の「スクールバスモデル」です。全国学力テストが2007年からスタートして、その1年前に大阪で非常に大規模な小中学生の学力テストがあり、私の研究室が分析のお手伝いをしました。分析すると、大阪の中で効果がある学校（不利な条件にある子の学力を支えている学校）があり、頑張っている10校をピックアップしました。その10校の分析は塾に行っているか行っていないかを重要な資料として、塾に行っていない子どもたちをどのように支えているかをみました。翌年1年間10校に20人のグループで2人ずつペアでフィールド調査をしました。年度末に合宿検討会を開いてKJ法を用いて、例えばA校は、保護者が子供の読書活動に積極的に参加していることが言語力に寄与しているだろう。B中学校は職員室の雰囲気非常に明るい。何しろ飲み会の回数が半端じゃない。そして、8つのまとまりができました。それが「Together」です。

「Together」をわかりやすくイメージしたものが、「スクールバスモデル」です。これは子どもたちの学力の下支えに成功している小中学校のエッセンスを図式化したものです。詳細は『公立学校の底力』（2008、筑摩書房）にまとめました。一言で言うと、8つの要因をバスのパーツにあてはめました。まず教師の仕事は教育的に望ましい場所に子どもをつれていくことです。そのために、エンジンとなる①「気持ちのそろった教職員集団（Teachers）」が一番大事だと考えています。例えば学校に行くと、不登校の子供が行く教室、保健室などは一番端っこに設置されています。そのような場所が適切に位置づいている場合と、そうではない場合があります。教師がそれぞれの持ち場でそれぞれに所属感をもって活躍できているかどうか、できている学校は非常に強いです。ハンドル（アクセル・ブレーキ）の②「戦略的で柔軟な学校運営（Organization）」は学校運営のことで管理職の先生方の話です。タイヤにあたるのが③④⑤⑥ですが、前輪2つは日々子どもたちとかかわる担任の先生方の仕事を生徒指導の領域と学習指導の領域に分けました。③「豊かなつながりを生み出す生徒指導（Guidance）」は、つながりを生み出すことがキーワードになります。④「すべての子どもの学びを支える学習指導（Effective teaching）」ではできる子できない子にかかわらず、全ての子どもの学びを支えたいと考えました。⑤「ともに育つ地域・校種間連携（Ties）」、⑥「双方向的な家庭とのかかわり（Home-school link）」では外部とのつながりをこの2つに分けました。インテリア（内装）にあたる⑦「安心して学べる学校環境（Environment）」は内部環境をいかにして整えるかです。ボディ（外観）の⑧「前向きで活動

的な学校文化 (Rich school culture)」は、外の人にアピールできる学校をつくっていただきたい。振り返ってみると、この中に「人権教育」という文言はひとつもないが、それは無視しているのではなく、常識化していてわざわざ言葉にする必要がなかったのです。「スクールバスモデル」は大阪の人権教育を基盤にしているので、他地域には受け入れられないところもあるかもしれません。例えば、「力のある学校」(Empowering schools) というのは、そこに通う子どもたち全てをエンパワーメントする学校です。やはり、全校一致の理念のもとで言語に不安をもつ子ども、生活に不安を抱える子どものための教育を考えることが重要です。

6. おわりに

最後のメッセージとして言いたいことは、外国人児童に携わる教師は一人で孤立無援の状態で必死に頑張る傾向があります。ひとりの教師だけが頑張るのではなく、ひとりひとりの子供の人権が本当に尊重されるような学校、学級づくりがされ、ひとりひとり子どもたちがエンパワーされるような教室、学校がひとつでも多く存在するための精鋭部隊が皆さんかなと思っています。

どうもご清聴ありがとうございました。

(編纂：櫻井 千穂)

＜講演録＞

「国際教育」と言語教育

神代 浩（文部科学省初等中等教育局国際教育課長）*

“International Education” and Language Education

KAMIYO Hiroshi

個人的な話になりますが、2002年から2006年までワシントンDCの日本大使館に勤務し、一緒に連れて行った息子は3歳から6歳までの期間、現地の幼稚園・小学校と補習校に通いました。当時米国内の公立学校における日本語のコースが中国語に取って代わられるということが起こり始め、ワシントンDC近郊のヴァージニア州の小学校においても同様の動きが出てきたため、廃止対象になった学校の日本語イメージ・コースの存続に奔走したこともありました。また同じ頃ワシントンの補習校から分かれる形で継承語センターができ、継承語教育というものにも関心を持つようになりました。

1年前に国際教育課長に異動となり、海外の子供たちに対する教育を担当するにあたり、あの頃の問題意識を思い出し、ぜひ正面から取り組まなければならないと思いました。まず今年の1月ワシントン日本語継承センターを視察しました。これは国語教育と継承語教育とを別々の教育機関でやっているケースですが、次にこれらを一つの教育機関で実施しているプリンストン日本語学校も見せてもらいました。両方のやり方を見ることで、今後の方向性を考えるヒントが得られました。そういうわけで、今日は「国際教育と言語教育」というタイトルにさせていただきましたが、今申したこと以外にも私の課の仕事と関連する課題がいくつかありますので、これらも含めてお話しすることによって皆さんと情報を共有し、逆に皆さんからも教えて頂ければと思っています。

最初のスライドにある海外子女教育、帰国児童生徒に対する教育、外国人児童生徒に対する教育、国際理解教育、外国語教育、これらはすべて私の課で所管している仕事ですが、まずそれぞれについて現状や課題を整理しておきたいと思います。

まず海外子女教育ですが、海外に在住する日本人は今も増えており、特にアジア地域での増加が顕著です。これに対し在外教育施設の数を見ると、日本人学校、補習校、国内の私立学校が国外に設置する私立在外教育施設という三種類のうち、日本人学校

* 2012年8月から2014年2月まで在任

徴です。文科省は各学校の教育課程を審査し、国内の小中高校の課程と同等の課程を有すると認定された学校に対して教員を派遣したり、教科書の無償供与を行ったりといった支援を行っています。また外務省も校舎借料の援助、現地採用講師の謝金の一部負担といった支援を行っています。

海外子女教育の課題は、そもそもわが国の主権の及ばない外国で行われているので、日本の法律の適用外となることです。つまり学校教育法上の「学校」ではないわけで、義務教育無償等の対象外です。したがって海外の日本人学校は授業料を徴収しています。しかし日本国憲法における教育の機会均等の精神に沿って、少なくとも義務教育年齢相当の子女に対しては、国内に近い教育が受けられるよう最大限の援助を行うべきだという観点から、このような支援を行っているわけです。

一方、特にアジア地域を中心に児童生徒数が増えており、年齢層も義務教育段階だけではありません。そこで最近は高等部や幼稚部も広がっていますが、高校や幼稚園の先生を派遣するシステムはありません。また、これは国内も同様ですが、特別支援の必要な子供の数も増えています。他方、中東のアブダビの日本人学校に現地の子供たちが入学するというような、日本型教育に対する期待もあります。

次にご承知のとおり、長期滞在・永住者の子供たちが日本人学校・補習校に多く在籍するようになり、継承語教育の問題も出てきています。先ほどお話ししたワシントンの補習校を見て痛感したのは、いずれ日本に帰る予定の子供と、アメリカで生活していく子供の間では言語環境が違うため日本語の能力に差があるということです。そのような子供たちが混ざっている状況で先生たちは授業をしなければならないわけです。長期滞在・永住日本人あるいは日系人の子弟に対しては、国語教育でもなく、外国人に対する日本語教育とも違う、親から受け継ぐ財産としての日本語教育といえますか、母語支援という言い方をよくすると思いますが、そういう支援が必要じゃないかと、私をはじめ多くの教育関係者が認識しています。ただそういう子供たちにどう教えるかとなると、教材や教えられる人材が不足しており、容易ではありません。また継承語教育には、文科省が進めている海外子女教育政策と外務省が進めている外国人に対する日本語教育政策のどちらにもあてはまらないという問題もあり、今まで国も焦点を当ててこなかったと思います。ところが、最近たとえば教育再生実行会議第三次提言の中に「日本人学校において、現地の子供を積極的に受け入れ、日本語教育や日本文化理解の促進に努める」という文言が入りましたし、外務省の「日本語の普及に関する有識者懇談会」でも、はじめて継承日本語教育を正面からとらえて議論し、その中で「在外教育施設などを外国における日本語教育の総合機関と位置づける」といった提言が出

てきたところです。

続いて、帰国・外国人児童生徒に対する教育に移ります。外国人児童生徒数は最近横ばいまたは減少傾向にあるとはいえ、現在でも7万人を超える子供たちが公立学校に在籍しており、その中で日本語指導が必要な児童生徒の数も27,000人ほどいます。しかも地域差が大きく、愛知、神奈川、静岡県が多いわけですが、47都道府県の中でゼロというところもないわけです。つまり、いわゆる集住地域も大変ですが、逆に数が少ない散在地域にも日本語の指導が必要な子供たちがいて、集住地域とは別の課題があります。母語別に見ると、ポルトガル語が多い状況は変わりませんが、最近増えているのはフィリピン語、スペイン語、ベトナム語ですね。ネパールやミャンマーなどからも入国しているという話も聞きますし、言語と文化背景の多様化が進んでいると思います。その一方で、日本語指導が必要な日本国籍の帰国子女も6000人程いて、しだいに増えています。

これに対しては文科省も今までいろいろ支援をしてきております。たとえば7言語で就学ガイドブックを作成、JSLカリキュラムの開発、また自治体単位で外国人児童生徒等をきっちり受け入れていただくための補助事業を行っています。さらに東京外国語大学で日本語能力のアセスメントをするDLAを開発していただいたほか、東京学芸大学で先生方が校内で研修できるようなマニュアルを作成していただいたところです。

最近の大きな動きとしては、皆さんもご関心が高い「特別の教育課程」ですね。現状でも外国人の子供たちに対して放課後残ってもらって地域の方々の支援で日本語指導が行われている実態があるわけですが、正規の教育活動と認められないために、生徒の負担が大きかったり、地域によって指導体制が整っていなかったりするという課題があります。そこで専門家による会議でご議論いただいた結果、一定の要件を満たす「日本語の能力に応じた特別の指導」を行う場合、「特別の教育課程」、すなわち正規の教育課程の中に位置づけて実施出来るような制度改正を検討しています。

具体的な要件ですが、第1に指導の内容です。各教科の教育活動に日本語で参加できることを目的とする指導をするということです。日常的な挨拶とか遊んでいる時の日本語には問題がないけれど、授業になかなかついていけない、こういう子供に授業で使われる日本語を習得させるための指導を主たる目的としています。

第2に指導の対象となる生徒は小中学校等の生徒で、その可否は校長が判断します。

第3に指導者ですが、正規の教育過程の指導者として位置づけるためには、免許を有する教員が中心になっていただく必要があります。ただし、ここでご理解願いたいのは、これまでボランティアの指導員のような形で学校に入っていたいただいている方を排除する

のではなく、免許をもった教員を主たる指導者としても、実際の指導場面では引き続き日本語指導に長けた地域の方や母語のできる方に補助者として入っていただくことも可能ということです。

第4に授業時数ですが、年間10単位時間から280単位時間までを標準とする。これは特別支援の場合にならった時間設定になっています。

第5に授業の形態ですが、別の教室に取り出して指導する、あるいは他校に移動して指導する、どちらでもいいです。

第6により重要な条件として、特別の教育過程と位置づける以上は、一人一人の子供についての指導計画を作り、それに基づいて指導した後評価するということです。

今申し上げたような要件を満たしている場合には特別の教育過程として認めてもいいのではないかとというのが専門家会議の結論です。この内容は中央教育審議会初等中等教育分科会においても了承されています。今日もいろいろご意見をいただいてよりよいものにし、来年4月から実施できるようにしたいと考えています。

なお、特に外国人の場合に課題として残るのは母語の支援をどう考えるかということです。また帰国児童生徒については指導事例もまだまだ共有されていないですし、日本人学校以外の現地校やインター校からの帰国生に対しても別の対応が必要ではないかと考えます。

次に国際理解教育について少しだけお話しします。これは歴史が古く、昭和49年の中教審答申にも出ていますし、平成元年の改訂以降現在に至るまで学習指導要領に必ず盛り込まれているものです。平成10年に総合的学習の時間が始まってからは、この枠を使ってかなり多くの学校で取り組まれています。また平成20年には中学校高等学校編の実践事例集を作り、小学校編もまもなくできる予定です。

しかし課題はあります。ESD（持続可能な開発のための教育）、異文化理解、多文化理解などの類似した分野と国際理解教育がどう違い、どう同じなのか、またどこまで成果があがっているのかという指摘もあります。今後目指すべき方向としては、国際理解教育を教科を横断する概念として定着させていくことではないかと考えています。

続いて皆さんのご関心の高い外国語教育に移ります。これまで臨教審などが数々の答申を出し、いわゆるセルハイ（スーパー・イングリッシュ・ランゲージ・ハイスクール）といった事業も行ってきました。一方でもっと早くから英語教育を始めるべきとの意見があり、他方でいやそんなことをしていたら日本語がおかしくなるとの意見があり、双方の言わば神学論争を繰り返しながら、少しずつ充実してきたというのがこれまでの経緯かと思います。現在、生徒、教員に求められる英語力の目標が定められ、中学校卒

業段階で英検3級程度、高校卒業段階で英検準2級から2級程度、教員については英検準1級程度と定められています。しかし実際これらの目標がどれだけ達成されているかというと、中学校・高校の生徒については3割程度、教員に関していえば、中学校教諭は4人に1人、高校教諭は2人に1人しか達成されていません。これと関連するのはTOEFLの点数です。日本の順位が低いことは皆さんご存知だと思いますが、問題は従来まずまずできているのではないかと思われていたリーディング、ライティングを含めて低いということです。すべてはここから出発する必要があります。

現行の学習指導要領では平成23年度から小学校5、6年生で外国語学習活動を実施しており、中学校では外国語の授業を週3コマから4コマに増やしております。意外に思われるかもしれませんが、今や中学校の学習指導要領で一番授業時数が多いのは外国語（英語）です。それから高校は、今年度の1年生から英語の授業は英語を用いて行うことを基本とするという、かなり大胆なことを実際に始めています。また、民主党政権時代に出された提言の中には、学習到達目標を「CAN-DO リスト」のかたちで設定することが盛り込まれました。3月に中学・高校用の手引きを作成したところです。また各県ごとに英語教育の拠点となる学校を決め、これは元セルハイが多いのですが、そういうところから優れた取組を拡げる事業を行っています。

ところが自民党政権に代わりまして、4月に公表されたのが教育再生実行本部の提言です。これは「大学において、従来の入試を見直し、実用的な英語力を測る TOEFL 等の一定以上の成績を受験資格及び卒業要件とする」というもので、これについてマスコミはTOEFLを強調していますが、大事なことはその前の「実用的な英語力を測る」という文言です。単語をいくつ覚えたかとか、和訳が正確にできるとかじゃなくて、社会に出てちゃんと使える英語力がないと困る、それを測る試験の一例としてTOEFLをあげたわけです。しかしこの他に、上智大学と英検協会が開発しているTEAPなどの試験もあります。TEAPは英語で大学の授業を聞いたり、論文を書いたり、ディベートをしたりする能力を測る試験ですが、実用的な英語力を測るという点でTOEFLと共通したものがあります。そこで「TOEFL 等」と「等」が付きました。

また自民党の提言を受けた教育再生実行会議の提言では、小学校英語の抜本的な拡充をし、小中高を通じた系統的な英語教育の課程を検討するという提言がなされました。この提言を実現するための条件整備として、具体的にどう予算の中で反映させるか、次の学習指導要領改訂に向けて何をするか、とは言え改訂は先の話なので、その前にもっとできることはないかと、様々な方策を検討しているのが現状です。

これまで五つの分野についてお話ししましたが、最後にまとめの話をしたと思います

す。国際教育課の職員にはそれぞれ担当する係があります。彼らはもちろん頑張っていますが、自分の担当の仕事にしかなかなか目がいかない傾向があります。幸い私は彼らを総括する立場ですから、これらをどう結びつけていくかを考えることができます。たとえば、国際理解教育と外国語教育はもっと一緒にできるだろう、海外子女教育と帰国児童生徒に対する教育とはもっと連携できるだろう、在外教育施設における教育と日本での外国語教育や国際理解教育とはリンクして活用できるだろう、外国人向けの日本語指導と帰国生向けの日本語指導とをつなぐことも可能だろう、といったことをいろいろ考えていくと、それぞれの課題に対応しつつ一体的に推進できるのではないかと考えています。これは、平成17年に文科省の専門家会議でも提言されたのですが、あまり定着していません。教育再生実行会議第三次提言の中に「スーパーグローバルハイスクール」というアイデアが出ていますが、国際教育の考え方を実質化させる一つの具体策となりうるかもしれません。今後、皆さんのお知恵をお借りしながら、国際教育を教育政策としても学校現場の実践としても中身のあるものにできるよう、頑張っていきたいと思っています。(了)

(編纂・カルダー淑子)

≪ 研究論文 ≫

Writing Abilities of Grade 1-9 Japanese-English Bilinguals: Linguistic Interdependency and AGE, LOR and AOA

SANO Aiko (Hokkaido Bunkyo University)

aikosano@do-bunkyo.ac.jp

NAKAJIMA Kazuko (University of Toronto)

k.nakajima@utoronto.ca

IKUTA Yuko (Chubu University)

ikuta@isc.chubu.ac.jp

THOMSON Haidee (Hokkai-Gakuen University)

haidee.thomson@gmail.com

NAKANO Tomoko (Brooklyn Nihongo Gakuen)

tomatomato819@gmail.com

FUKUKAWA Misa (Hoshuko Barcelona Educación Japonesa)

blue_setagaya@hotmail.com

海外在住小中学生の日英作文力

－言語相互依存性と年齢・滞在年数・入国年齢要因－

佐野 愛子, 中島 和子, 生田 裕子, ヘイディ・トムソン, 中野 友子, 福川 美沙

Keyword: Biliteracy development, writing, linguistic interdependency, AGE, LOR, AOA

Abstract

Developing literacy skills in both majority and the heritage languages is critically important for culturally and linguistically diverse students. Aiming to support the biliteracy development, this study analysed compositions written under the same topic collected from 240 bilingual students. It was revealed that while sentence width, lexical

and grammatical error rates are language specific, qualitative aspects of writing as well as fluency, lexical complexity and sentence depth present moderate correlations across English and Japanese, and conventional error rates a low correlation. These findings were further analysed in relation to the writers' age, age of arrival to and the length of residence in the second language environment.

要 旨

文化的また言語的に多様な環境で育つ子どもたちにとって、滞在国の主要言語と継承語両方での書く力の習得は喫緊の課題である。そうしたバイリテラシーを支える教育をめざし、本稿では小学1年から中学3年までの日英バイリンガル児童・生徒240名を対象に二言語同一のテーマで作文を書いてもらい、二言語の共有面と個別面について分析した。文の広がりと言彙・文法上の誤用が言語に特有の発達を見せるのに対し、質的な側面と産出量、語彙の多様性、構文の深さについては中程度の相関が、また表記の誤用については弱い相関が認められ、相互依存的関係にあることが確認された。さらにこうした関係性について、年齢、第二言語環境での滞在年数と到着時年齢という3つの要因それぞれとどのような関係にあるか詳しく分析した。

Background of Our Study

OECD International Migration Outlook (2013) reported that more than 20% of the entire population in Canada were foreign born in 2011, and according to the 2006 Census of Canada more than one in ten spoke languages other than the two official languages of Canada at home. Such is not a situation peculiar to Canada but is a trend found across the world today (Baker, 2011). With such an increase in the number of migrants, there is a huge flux of students with culturally and linguistically diverse backgrounds who present needs for special educational support.

Many of these culturally and linguistically diverse (CLD) students face the hard task of acquiring literacy skills in their second language (L2), which is often their weaker language. They are also likely to receive much less support within the home for developing the dominant societal language compared to their monolingual peers. Given the importance of acquiring writing

abilities in the dominant language of society together with an increasing demand for competent bilingual/biliteral individuals, it is of urgent need to establish educational practices that will lead to the development of literacy skills in both languages for bilingual students. This is both desired on the part of the learners as well as society which would benefit greatly from the linguistic resources these students bring.

It has been pointed out repeatedly how crucial it is to have bilingual perspectives when studying literacy development in CLD students (e.g. Butler, 2011; De Bot, Lowie & Verspoor, 2007; Gort, 2006; Reyes, 2012). Indeed, as rightly pointed out by Grosjean (1989, p.3), “the bilingual is NOT the sum of two complete or incomplete monolinguals” and the same applies to biliterate writers; they are not the sum of two monolingual writers in one mind. It would be very misleading to judge the writing ability of CLD students by looking only at their writing in one language. Their writing abilities need to be evaluated holistically through a bilingual approach, but research from such a perspective is still scarce.

Our research, part of which is reported in this paper, was motivated to respond to the call for sound pedagogical practices to support biliteracy development and empirical studies to support such practices. We aim to clarify the aspects of writing skills that support biliteracy development across languages in order to efficiently support biliteracy development in CLD students rather than developing literacy skills in L1 and L2 separately.

Literature Review

In this section, we will first review Cummins’ influential theories of the interdependent nature of bilinguals’ linguistic abilities, with a clarification of the term “transfer” used in previous studies. We will then review the few studies that have identified some of the aspects in writing that are interdependent across languages from those that are language specific. We also identify the factors that have been shown to affect the relationships between L1 and L2 writing abilities in the previous studies.

Linguistic Interdependency and Concept of Transfer

Since Cummins (1981) proposed the linguistic interdependency principle, a plethora of studies has confirmed the interdependent nature between languages of CLD students (for synthesis, see Cummins, 1991; Cummins, 2000). Based on the evidence from these empirical investigations, Cummins (2000) argued:

In order to account for the evidence..., we must posit a common underlying proficiency (CUP) model in which the literacy-related aspects of a bilingual's proficiency in L1 and L2 are seen as common or interdependent across languages. In other words, the common underlying proficiency refers to the cognitive/academic knowledge and abilities that underlie academic performance in both languages. (2001, p. 173)

Cummins' CUP model hypothesises a differentiated degree of transfer across language proficiencies; some deep level aspects are easily transferred across languages while other surface level aspects that are language specific are not easily transferred. Cummins (2009, p.25) proposed five types of transfer, namely transfer of: conceptual elements, metacognitive and metalinguistic strategies, pragmatic aspects of languages use, specific linguistic elements, and phonological awareness.

Clarification of the term "transfer" is necessary as this term has been employed in different ways in bilingual education and second language acquisition (SLA) research. In the former, it has focused on the use of shared resources, while in SLA writing literature the focus has been on how lexical and grammatical knowledge in one language affects that of the other (Francis, 2012, p.50), thus focusing on negative transfer in most cases and positive transfer only in the case where the two languages are typologically very close to one another (Dressler and Kamil, 2006).

In this study, our focus is not to document the incidences where writers apply grammatical knowledge from the L1 onto L2 writing where they should

not, but rather, how writers make use of language resources they have in one language to support the other, and thus will use the term “transfer” in the former meaning.

Language Interdependent Aspects and Language-Specific Aspects

The studies that are devoted to distinguishing language interdependent aspects from the language specific aspects in literacy abilities are scarce especially in the area of writing development. We have identified seven such studies, which will be reviewed in this section.

One of the writing aspects that all of the studies seem to agree on as being interdependent across languages is what can be called higher order skills in writing. For example, Lanauze and Snow (1989) studying G4 and G5 Spanish-English bilingual Puerto-Rican students found that those students who were better in their L1 wrote semantically more complete essays not only in their L1 but also in their L2. Similarly, Davis, Carlisle, and Beeman (1999) found discourse elements correlated across Spanish and English. Such linguistic interdependency is not limited to cognate language sets, but also extends to non-cognate language sets such as Náhuatl and Spanish (Francis, 2000), and further to language sets that come from different writing systems (Ikuta, 2002). Schoonen et al. (2003) and Schoonen, van Gelderen, Stoel, Hulstijn, and de Glopper (2011) illustrated how metacognitive writing knowledge together with fluency mediates the association between L1 Dutch writing and English as foreign language writing among grade 8-10 students.

When it comes to lexical knowledge and how it is related across the two languages of bilinguals, these studies present mixed findings. While Francis (2000) and Ikuta (2002) found that some aspects of lexical knowledge were interdependent across languages even with non-cognate language sets, Davis et al. (1999) found no such relationship in the use of long words between Spanish and English. Lanauze and Snow (1989) found interdependency in linguistic variety only with the students who were poor writers in the L2 but good writers in L1. The authors argue that such linguistic transfer does not occur for students whose L1 is poor, and also for students whose L2 is well-developed. For

the latter group, the authors speculate, the two systems have become independent of one another.

For aspects like grammatical complexity and accuracy, the studies that investigate positive transfer of grammatical abilities in general are very limited although there are plenty of studies that have investigated the influence of L1 on L2 grammatical errors in the area of L2 development. This may be due to the fact that the focus of the studies have been exclusively on L2 development, and in that sense the knowledge of L1 has been treated as noise or even as a negative influence in L2 development. People have not paid due attention to how grammatical knowledge could develop hand in hand across languages, Ikuta (2002) and Hulstijn (2011) being the rare exceptions, and these two present seemingly discrepant findings. On the one hand, Ikuta found no correlation in grammatical complexity and accuracy in Japanese and Portuguese writings of Brazilian students studying their L2 Japanese. On the other hand, Hulstijn, who studied grade 8 to 10 Dutch students learning L2 English, concluded that grammatical knowledge as well as lexical knowledge and their transferable nature accounted for the interdependency in literacy skills between Dutch and English. This conclusion in regard to grammatical knowledge in particular seems to conflict with Ikuta's (2002) finding that grammatical knowledge is not interdependent across languages. There are two possible explanations that account for this discrepancy. One is the distance between the language sets that their students were dealing with. In Ikuta's study, the students were trying to acquire writing skills in Japanese which were typologically and orthographically very different from their L1 Portuguese, while the students in Hulstijn's study were studying a language that was typologically similar to their L1 and written in the same alphabetic writing system. The other possible explanation is that the participants in Ikuta's study were studying Japanese in an L2 context with not much support for their L1 literacy development, while the students in Hulstijn's study were studying English as a foreign language, with plenty of support for their L1 literacy attainment. Indeed, when analysing the development of literacy skills, various factors come into play. We will now turn to the factors which

affect relationships between writing abilities in the two languages of bilingual students.

Factors Affecting the Relationships between L1 and L2 Writing Abilities

The learner's L2 linguistic knowledge and L1 literacy knowledge have been repeatedly pointed out in the literature as accounting for individual differences in learners' literacy attainment in L2 (e.g. Bialystok, 2001; Cummins, 1991), though not many of these studies have investigated the domain of writing. Furthermore, the relationships between L2 oral proficiency and L2 literacy attainment (Geva, 2006), as well as that of L1 oral proficiency and L2 literacy attainment have been discussed (see Genesee, Geva, Dressler, and Kamil, 2008 for a review).

With a specific focus on writing development in bilingual children, Ikuta (2006) observed that L2 writing abilities in terms of fluency, accuracy, lexical and syntactical complexity, and content and organisation measures improved as writers' length of residence (LOR) lengthened. Also illustrated in the same study was how writers' age of arrival (AOA) affects positively on their L1 writing. In this study, the participants who were Portuguese speakers learning to write in their L2 Japanese had very limited if any support in L1 literacy maintenance. Therefore, those who left their countries of origin at age nine or younger faced greater difficulty in developing writing skills in their L1, compared to their peers who came to Japan as older learners. Because it takes cognitive maturity to develop writing abilities, the age of arrival to an L2 environment (or rather, age of leaving an L1 environment) is a critical factor in investigating the development of L1 literacy and its influence on biliteracy development.

Another important variable that should be taken into account when investigating bilingual writing development is student age. Children in general write more abstract content using more sophisticated language as they grow older. Given that there are varying degrees of interdependency across various aspects of writing skills as reviewed above, it is conceivable that very young children may not benefit so much from linguistic interdependency as their

older peers as it takes time and cognitive maturity to develop such higher order writing skills. Indeed, Dressler and Kamil (2006) attribute the reason for not finding correlation between L1 and L2 vocabulary in the Davis et al. (1999) study to the participants being young and not cognitively mature enough to transfer their lexical knowledge in L1 to L2.

Thus, the studies that have investigated writing abilities in university/-college students and adolescents may not be applied to the writing development of young learners without close examination. Unlike most adults, young learners are yet to develop their writing abilities per se, and the process can be fundamentally different from that of adults acquiring literacy skills on top of their established L1 writing abilities. This difference is similar to the differences between the development of linguistic abilities in sequential bilinguals and that of simultaneous bilinguals or bilingual first language acquisition (De Houwer, 2009). However, this distinction between sequential versus simultaneous development has not been extended to literacy yet (Reyes, 2012, p. 308).

One other factor that appears to be crucial in investigating biliteracy development is the linguistic distance of the two languages in question. While the factors reviewed above differ by individuals, this factor differs by language and is important when synthesising the findings of various biliteracy studies.

On the one hand, linguistic distance between two languages seems to have no influence on higher order skills in writing, in other words, higher order skills appear to be interdependent even with very different languages. On the other hand, the influence of linguistic distance on lexical knowledge varies, with some studies showing interdependency even across typologically different language sets (Francis, 2000; Ikuta, 2002) while others show no correlations even with very similar language sets (Davis et al., 1999). One point to be made is that it may not be the linguistic distance between the two languages per se but rather how similar the writers conceive the two languages, and if they are capable of taking advantage of the cognate relations in the vocabularies. Genesee, Geva, Dressler, and Kamil (2008, p.63) comment

on this point as follows:

[T]he existence of cognates in two languages may not be a sufficient condition for transfer of cognate knowledge to occur; a belief on the part of the learner that the two languages are similar may be necessary (but probably not sufficient) as well.

Therefore, it would be enlightening to study the writing development of bilinguals where the two languages are typologically distanced and have different writing systems. The present study aims precisely at revealing these relationships.

Research Questions

As has been presented in the above literature review, examinations of various aspects of writing abilities that are language specific and that are interdependent across languages in the case of language sets that use different writing systems are called for. Also, various factors affect the development of writing abilities in the two languages of bilinguals, and investigation of the roles these variables play is necessary. Therefore, this study will investigate the following research questions:

- 1) What aspects of writing abilities are language specific and what aspects develop interdependently across Japanese and English?
- 2) What impacts do AGE, AOA, and LOR have on the cross-lingual relationships in the writings of bilingual students?

Method

Participants

The participants were students studying at a Hosyuko (Japanese Saturday school) in a large city in the eastern part of Canada. They attended

Canadian schools instructed either in English or French from Monday to Friday and attended this school on Saturdays. This school was unique in the sense that it aimed to cover the entire curricula set by the Ministry of Education in Japan for educating Japanese students living in Japan, and thus it was not solely focused on teaching Japanese as second or heritage language, but rather focused on teaching academic subjects through Japanese. This site was chosen for the present study because of this feature which was expected to help students develop what Cummins (2001, pp. 65-66) has proposed as academic language proficiency (ALP), and this would provide information about additive biliteracy development.

Table 1 *Participants' Grade, LOR, AOA, and Parents' Mother Tongues*

Grade ¹⁾ N(%)		LOR N(%)		AOA N(%)		Parents' mother tongues N(%)	
1	31(12.9)	Less than 2	70(29.2)	C- Born	75(31.3)	Both J	165(68.8)
2	44(18.3)	2 to4	50(20.8)	0-2	10(4.2)	One J	69(28.8)
3	30(12.5)	4-6	24(10.0)	2-4 2-4	22(9.2)	No J	4(1.7)
4	34(14.2)	6-8	26(10.8)	4-6	21(8.8)	Unidentified	2(0.8)
5	23(9.6)	8-10	26(10.8)	6-8	38(15.8)		
6	30(12.5)	More than 10	44(18.3)	8-10	31(12.9)		
7	15(6.3)			10 +	43(17.9)		
8	22(9.2)						
9	11(4.6)						

Note. Less than 2 = Less than 2 years, 2-4 = longer than 2 years and shorter than 4 years, including 2 years
 C-Born = Born in Canada
 Both J = Both parents native speakers of Japanese, One J = one parent native speaker of Japanese
 No J = neither of the parents native speakers of Japanese

Of the 240 students who participated in the study, 106 were male and 134 were female, and they were between 80 months to 187 months old, with the mean being 125.00 months and standard deviation 29.136. Twelve of them attended French Immersion School, while the rest attended English medium schools from Monday to Friday. Participant information is summarised in table 1.

Data Collection

With the approval of the principal, the parents were asked to have their children participate in the study ²⁾. The students were then asked to write two compositions, one in Japanese and the other in English on the same topic: “Write an essay entitled ‘Canada’ introducing Canada to someone who has never been here. Try to include as much detail as possible by including your personal experiences and what you have learnt at school.” This task was chosen so that students at various ages could find something to write about relevant to their developmental stages. The instruction was printed in the language they were asked to write, on which sheet they were allowed to plan prior to their writing. The teachers also read out the instruction aloud. The grade 1 and 2 students were instructed to use 10 minutes for preparation by drawing. The older students had 5 minutes for preparation either by drawing or writing notes in the language of their choice. There were slight differences in the formats of writing sheets according to their ages such as font sizes, line spacing, and use of *Kanji*. They wrote the Japanese composition on December, 11, 2010, spending 40 minutes ³⁾. English compositions were written on the same task one week later, with the same amount of time.

The parents were asked to fill in the questionnaires ⁴⁾ which asked about students’ linguistic background, language use and frequencies of reading and writing activities at home. There were 25 questions in total, and they were collected the following Saturday. 87.8% of the questionnaires were collected. In total, 240 participants completed all of the requirements ⁵⁾ in the study.

Analysis

The collected compositions were analysed for fluency, lexical complexity, grammatical complexity, and accuracy. The ‘number of words’ was employed as the measure of fluency in English while the ‘number of *Bunsetsu*’ ⁶⁾ was chosen as the measure of fluency in Japanese, following Ikuta (2002). For the remaining aspects of writing, the same measures were used for both languages: lexical complexity was calculated as the number of word types divided by the square root of two times the total number of words ⁷⁾ (Wolfe-Quintero,

Table 2 Descriptors for Organisation

Organisation
4. The organisation of the paragraphs can be logically understood by the effective use of conjunctions etc.
3. Each paragraph has clear topic sentences or the purpose of each paragraph is clear but the paragraphs are not organised in a manner that can be logically understood.
2. The writer has divided his/her essay into paragraphs but the purposes of each paragraph are not clear. Or, each paragraph is not elaborated and consists of one or very few sentences. Also, paragraphs that are conceptually redundant (writing about one concept over several sentences) and paragraphs with irrelevant sentences fall into this category.
1. There are no paragraphs.

Inagaki, and Kim, 1998), and grammatical complexity was calculated as the number of coordinations per clause (sentence width) and the number of subordinations per clause (sentence depth). As for the accuracy rates, the number of grammatical, lexical and conventional errors were counted by two raters and the number of errors per clause was calculated. When counting grammatical, lexical and conventional errors, pragmatic errors at register levels were not included. Errors in spelling, punctuation, and capitalisation in English were taken as conventional errors. Spelling errors in Japanese included erroneous *Kanji*⁸⁾ characters and use of incorrect *Kanji* characters as well as errors in *Hiragana* and *Katakana*.

The qualitative aspects of writing were also analysed using rubrics developed for the present study. More specifically, seven aspects of writing abilities were analysed: theme, organisation, cohesion, audience awareness, rhetoric, reflection & originality, and balanced argument. These rubrics were made up of four descriptors each and were designed to be used for both languages across the grades. An example of the descriptors and the points allotted for them for the dimension of “organisation” is shown in table 2. The rest of the rubric is shown in the appendix.

A group of 6, 5 of which are the members of the present study conducted the error analysis and scorings using the aforementioned rubrics. Two of them were native speakers of English, the rest were native speakers of Japanese and one being bilingual in English and Japanese. Their academic expertise covered Japanese language education (as a first language, second

language and heritage language), English as a second language education, and bilingual education. Two raters rated compositions, and for the qualitative aspects of writing, one bilingual rater and another rater being the native speaker of the language rated the compositions in each language. The bilingual rater made sure that both of the ratings were conducted in a similar manner in both of the languages. The inter-rater agreements for error identifications were over 78% in all of the items. As for the qualitative aspects of writing, the rubrics were reviewed and made unambiguous to the extent there were no disagreements between the raters when rating one sample of writing from each grade, the rest of the writings were then rated independently. As a result of these revisions and discussions, the inter-rater statistics (Cohen's κ) were from .478 to .720 for Japanese and from .681 to .936 for English. Although inter-rater reliability was slightly lower in the aspects of “Reflection & Originality” in the Japanese writings, it was still at a moderately acceptable level and no further measure was taken to make the agreement rate higher. The sum of the points given by each rater was used as the scores for each aspect of writing, and thus the scores given for qualitative aspects of writing range from 2 to 8 for the further analysis.

Results

Table 3 Mean Scores and the Standard Deviation for the Japanese Writing

<i>Qualitative aspects of writing (N=240)</i>		<i>Quantifiable aspects of writing (N=240)</i>	
Theme	4.64 (1.82)	Fluency	91.74(55.77)
Organisation	4.10 (2.19)	Lexical Complexity	6.29 (1.75)
Cohesion	5.01 (2.35)	Sentence Width	0.35 (0.62)
Audience Awareness	4.97 (1.71)	Sentence Depth	0.34 (0.16)
Rhetoric	4.52 (1.97)	Grammatical Error Rate	0.07 (0.11)
Reflection & Originality	4.05 (1.99)	Lexical Error Rate	0.03 (0.60)
Balanced Argument	3.39 (1.82)	Conventional Error Rate	0.14 (0.17)

Note. Mean (SD).

Scores for qualitative aspects of writing range from 2 to 8.

Fluency is measured as number of Bunsetsu. Lexical complexity is calculated as the number of word types divided by the square root of two times the total number of words. Sentence width and depth, and all the error rates are percentage figures.

Table 4 Mean Scores and the Standard Deviation for the English Writing

Qualitative aspects of writing (N=240)		Quantifiable aspects of writing (N=240)	
Theme	4.03 (1.95)	Fluency	181.92(132.45)
Organisation	3.51 (2.15)	Lexical Complexity	4.49 (1.61)
Cohesion	4.49 (2.00)	Sentence Width	0.38 (0.79)
Audience Awareness	4.64 (2.09)	Sentence Depth	0.22 (0.15)
Rhetoric	3.69 (1.89)	Grammatical Error Rate	0.37 (0.32)
Reflection & Originality	3.88 (2.12)	Lexical Error Rate	0.14(0.13)
Balanced Argument	2.88 (1.88)	Conventional Error Rate	0.75 (0.98)

Note. Mean (SD).

Scores for qualitative aspects of writing range from 2 to 8.

Fluency is measured as number of words. Lexical complexity is calculated as the number of word types divided by the square root of two times the total number of words. Sentence width and depth, and all the error rates are percentage figures.

Tables 3 and 4 present the mean scores both in qualitative and quantitative writing aspects in Japanese and English together with the standard deviations. For the aspects of writing that can be directly compared across languages, namely qualitative aspects and lexical complexity, the values were higher in Japanese in most cases. Also, grammatical error rates, though not exactly comparable in a strict sense due to the linguistic differences across languages, were much higher in English. Together, these results indicate that Japanese is the stronger language for most of the students in this study.

In order to see the overall picture of the relationships in writing abilities across English and Japanese, correlational analyses were conducted for each

Table 5 Correlations between the Scores of Writing across Japanese and English (Pearson's *r*)

Qualitative aspects of writing (N=240)		Quantifiable aspects of writing (N=240)	
Theme	.459**	Fluency	.569**
Organisation	.520**	Lexical Complexity	.495**
Cohesion	.367**	Sentence Width	-.030
Audience Awareness	.405**	Sentence Depth	.341**
Rhetoric	.466**	Grammatical Error Rate	-.102
Reflection & Originality	.503**	Lexical Error Rate	.057
Balanced Argument	.376**	Conventional Error Rate	.189**

Note. ***p* < .01

Table 6 Partial Correlations between the Writing Scores across Languages Controlling for AGE, LOR, and AOA

Qualitative aspects of writing (N=240)				Quantifiable aspects of writing (N=240)			
Controlling for	AGE	LOR	AOA	Controlling for	AGE	LOR	AOA
Theme	.410**	.509**	.482**	Fluency	.398**	.615**	.630**
Organisation	.345**	.556**	.529**	Lex Comp ⁴	.340**	.538**	.582**
Cohesion	.232**	.390**	.388**	Sent Width ⁵	-.010	-.019	-.011
Audi Aware ¹	.297**	.446**	.442**	Sent Depth ⁶	.278**	.344**	.326**
Rhetoric	.331**	.558**	.526**	Gram Error ⁷	-.100	-.043	-.041
Ref & Orig ²	.319**	.549**	.508**	Lex Error ⁸	.066	.074	.087
Bal Arg ³	.307**	.379**	.341**	Conv Error ⁹	.104	.197**	.146*

Note.

=Audience Awareness, 2=Reflection and Originality, 3=Balanced Argument, 4=Lexical Complexity, 5=Sentence Width, 6= Sentence Depth, 7=Grammatical Error Rates, 8= Lexical Error Rates, 9=Conventional Error Rates.

* $p < .05$, ** $p < .01$

aspect of the writing skills. Moderate correlations were found between English and Japanese in all seven qualitative aspects of writing abilities (table 5). As for the quantifiable aspects of writing; fluency and lexical complexity were found to moderately correlate, while no significant correlations were found between sentence width and error rates in grammar and vocabulary across English and Japanese. Sentence depth and conventional error rate present weak correlations across the languages. Taken together, it seems that good writers in Japanese tend to be good writers in English where qualitative aspects of writing are concerned, and students who write longer texts, or who write with more variety in vocabulary, or with more complex sentences tend to do so in both languages, but this interdependent nature was not found when it came to sentence width and grammatical and lexical error rates.

In order to see the contribution of AGE, LOR, and AOA on the relationships between writing abilities in English and Japanese, a series of partial correlational analyses were conducted controlling for one factor at a time (see table 6).

For all of the qualitative aspects, the correlations were the highest when LOR was controlled. As for sentence width, grammatical error rate and lexical error rate there were no significant correlations with any of the factors

Table 7 Comparison of Writing Correlations across Languages by AGE Groups Controlling for LOR and AOA

	Pearson's <i>r</i>			Fisher's <i>z</i>		
	Group1 (N=47)	Group2 (N=98)	Group 3 (N=95)	$r_2 - r_1$	$r_3 - r_2$	$r_3 - r_1$
Theme	.144	.391**	.540**	1.47	1.31	2.50**
Organisation	.350*	.285**	.431**	-0.4	1.15	0.52
Cohesion	.090	.180	.333**	-0.5	1.12	1.40
Aud Aware ¹	.338*	.306**	.334**	-0.2	0.21	-0.02
Rhetoric	.210	.311**	.523**	0.59	1.77	2.00*
Ref & Orig ²	.333*	.346**	.391**	0.08	0.36	0.36
Bal Arg ³	.059	.401**	.300**	2.01*	-0.79	1.37
Fluency	.600**	.495**	.408**	-0.83	-0.75	-1.42
Lex Comp ⁴	.459**	.290**	.389**	-1.08	0.77	-0.47
Sent Width ⁵	-.064	.193	-.075	1.42	-1.85	-0.06
Sent Depth ⁶	.055	.276**	.404**	1.25	0.99	2.04*
Gram Error ⁷	-.202	.006	.074	1.16	0.47	1.52
Lex Error ⁸	.159	.123	-.071	-.020	-1.33	-1.26
Conv Error ⁹	-.135	.465**	.418**	3.51**	-0.40	3.17**

Note. Group 1: age < 96 months, Group 2: 96 months ≤ age < 132 months, Group 3: age ≥ 132 months
 1=Audience Awareness, 2=Reflection and Originality, 3=Balanced Argument, 4=Lexical Complexity,
 5=Sentence Width, 6=Sentence Depth, 7=Grammatical Error Rates, 8= Lexical Error Rates,
 9=Conventional Error Rates. * $p < .05$, ** $p < .01$

controlled for. In fluency and lexical complexity, correlations were the highest when AOA was controlled while for sentence depth and conventional error rates, correlations were highest when LOR was controlled.

To further investigate the influence of AGE on the relationship between various aspects of writing skills across English and Japanese, the students were divided into three groups based on age; younger than 8, older than 8 and younger than 11, and older than 11, and partial correlations of the scores obtained for each aspects of wiring abilities across Japanese and English were calculated controlling for LOR and AOA. The *r* scores were then compared by means of Fisher's *z* transformation. The results are shown in table 7.

The correlations between the points given for theme, cohesion, rhetoric, reflection & originality, and sentence depth were stronger for higher age groups, indicating stronger interdependency across languages in these

Table 8 Comparison of Writing Correlations across Languages by LOR Groups Controlling for AGE and AOA

	Pearson's <i>r</i>			Fisher's <i>z</i>		
	Group1 (N=70)	Group2 (N=69)	Group3 (N=101)	$r_2 - r_1$	$r_3 - r_2$	$r_3 - r_1$
Theme	.534**	.499**	.460**	-0.28	-0.32	-0.62
Organisation	.551**	.315*	.382**	-1.69	0.48	-1.37
Cohesion	.326**	.282*	.268**	-0.28	-0.1	-0.4
Aud Aware ¹	.366**	.397**	.416**	0.21	0.14	0.37
Rhetoric	.515**	.409**	.378**	-0.78	-0.23	-1.08
Ref & Orig ²	.524**	.307**	.312**	-1.53	0.03	-1.63
Bal Arg ³	.316*	.513*	.126	1.38	-2.76**	-1.26
Fluency	.475**	.473**	.560**	-0.01	0.75	0.73
Lex Comp ⁴	.390**	.432**	.542**	0.29	0.91	1.23
Sent Width ⁵	-.034	.080	.010	0.66	-0.44	0.28
Sent Depth ⁶	.392**	.331**	.198*	-0.4	-0.9	-1.35
Gram Error ⁷	.006	-.100	.009	-0.61	0.69	0.02
Lex Error ⁸	-.120	-.036	.388**	0.49	2.8**	3.34**
Conv Error ⁹	.221	-.246*	.233*	-2.74**	0.09	0.08

Note. Group1: LOR < 24 months, Group2: 24 months ≤ LOR < 60 months, Group 3: LOR ≥ 60 months.
 1=Audience Awareness, 2=Reflection and Originality, 3=Balanced argument, 4=Lexical Complexity,
 5=Sentence Width, 6=Sentence Depth, 7=Grammatical Error Rates, 8=Lexical Error Rates,
 9=Conventional Error Rates. * $p < .05$, ** $p < .01$

aspects with older students. On the contrary, fluency presented the opposite trend, with higher correlations for younger groups. When the r values were compared by means of Fisher's z transformation, the differences between the youngest and the oldest groups were at statistically significant levels for theme, rhetoric, sentence depth, and conventional error rates. Pearson's r values for groups 1 and 2 were found to be significantly different in balanced argument and conventional error rates.

Table 8 presents comparisons of Pearson's r values with varying LOR in an English speaking environment; group 1 being the shortest LOR, less than 2 years, group 3 being more than 5 years and group 2 in between. Though Pearson's r values present a subtle decreasing trend with students' LOR in the area of theme, cohesion, rhetoric, and sentence depth, the differences between groups 1 and 3 were not significant. Audience awareness, lexical complexity

Table 9 Comparison of Writing Correlations across Languages by AOA Groups Controlling for AGE and LOR

	Pearson's <i>r</i>			Fisher's <i>z</i>		
	Group1 (N=75)	Group2 (N=122)	Group3 (N=43)	$r_2 - r_1$	$r_3 - r_2$	$r_3 - r_1$
Theme	.499**	.351**	.639**	-1.21	2.13*	1.06
Organisation	.399**	.356**	.487**	-0.34	0.87	0.56
Cohesion	.326**	.068	.564**	-1.81	3.12**	1.52
Aud Aware ¹	.560**	.200*	.465**	-2.88**	1.65	-.0.65
Rhetoric	.396**	.361**	.522**	-0.27	1.10	0.81
Ref & Orig ²	.358**	.362**	.459**	0.03	0.64	0.62
Bal Arg ³	.207	.330**	.356*	0.89	0.16	0.82
Fluency	.636**	.387**	.477**	-2.30*	0.61	-1.18
Lex Comp ⁴	.530**	.341**	.411**	-1.57	0.45	-0.78
Sent Width ⁵	.005	.053	-.141	0.32	-1.07	-0.75
Sent Depth ⁶	.076	.341**	.428**	1.87	0.56	1.93*
Gram Error ⁷	.114	-.177	.246	-1.96*	2.35*	0.69
Lex Error ⁸	.509**	-.029	-.178	-3.95**	-0.83	-3.76**
Conv Error ⁹	.223	.009	.330*	-1.46	1.83	0.59

Note. Group 1: AOA=0 month, Group 2: AOA<120 months, Group 3: AOA≥120 months

1=Audience Awareness, 2= Reflection and Originality 3=Balanced Argument, 4=Lexical Complexity, 5=Sentence Width, 6=Sentence Depth, 7=Grammatical Error Rates, 8= Lexical Error Rates, 9=Conventional Error Rates. For the AOA = 0 group, only the AGE was controlled as for these students AGE = LOR

* $p < .05$, ** $p < .01$

and lexical error rates present the opposite trend with stronger correlations across languages with longer LORs, only the lexical error rates between groups 2 and 3, and groups 1 and 3 proved to be significant.

The r value for “Balanced Argument” of the students who had been in Canada for more than 5 years was significantly lower than that of those who had been in Canada for 2 to 5 years, but there was no significant difference between groups 1 and 3. As for the conventional errors, it was found that the difference in the correlations was statistically significant between groups 1 and 2, with group 2 presenting negative correlation.

Table 9 presents comparisons of Pearson's r values with varying AOA; group 1 being those born in Canada, group 3 being those who came to Canada at the age of 10 or older, and group 2 in between. The r values were compared

by means of Fisher's z transformation. Two patterns found in this table benefit attention. One is that while the correlation of sentence depth or the ratio of subordination across English and Japanese is not observed with group 1, they correlate at a moderate level with group 3, and the comparison of the two correlational statistics was found to be significant. The other is that the correlation of lexical error rates with those who were born in Canada was much higher than the students in the other two groups of which z scores proved to be statistically significant.

Discussion

Linguistically Interdependent Aspects and Language-Specific Aspects in Japanese-English Bilingual Writing

As shown above, the results of correlational analyses between the qualitative aspects of writing presented moderate correlations across English and Japanese. Such correlations did not disappear even in partial correlations controlling for the three factors known to affect the bilinguals' language development namely AGE, LOR, and AOA. This result shows that good writers in L1 are good writers in L2 and such interdependency exists with students who have come to an English speaking environment relatively recent or who have been born in Canada and with young and old students alike when qualitative aspects of writing are concerned. This finding that the higher order skills of writing are interrelated across languages is in accordance with previous literature, while confirming that such transfer can occur even across different writing systems.

Fluency and lexical complexity were also shown to correlate across English and Japanese. Lexical knowledge such as fluency as measured in the number of words and *Bunsetsu*, together with lexical complexity may represent the amount of mental concepts, which Cummins (2009) predicts to be one domain of language ability in which cross-linguistic transfer is likely to occur. However, that such transfer can occur even across non-cognate language sets needs to be understood in comparison with somewhat contradictory findings

from research in reading development. In writing modality involving productive activities, it may be that lemmatic transfer, which can occur even across different writing systems, has more effect on the overall outcome, as opposed to lexemic transfer (Jarvis, 2009) which is limited to the language sets that share cognate relationship.

Sentence depth or the proportion of subordinating clauses presented a moderately high correlation. This finding was somewhat unexpected as it does not confirm Ikuta's (2002) observation of biliteracy development in Portuguese students learning to write in Japanese, which found no such correlations. It is speculated that although the languages are typologically very distant, in order to present logical explanations and descriptions the writers needed to produce complex sentences with more embedding and relativisation, the two grammatical features that would be included in subordination. That the participants in our study vary to a greater degree in age compared to Ikuta's study, in which students from 12 to 15 of age participated, may have helped illustrate the effect of writers' cognitive maturity on the development of more complex and academic language.

The aspects of sentence width, grammatical error rates and lexical error rates were shown to be language independent, at least with language sets that are as typologically distanced as Japanese and English, and it is in accordance with Ikuta's study of bilinguals in Portuguese and Japanese.

One striking finding in this study is that the conventional error rates presented a significant correlation across Japanese and English, though at a low degree. This correlation becomes not significant when AGE is controlled for. These correlations indicate that despite the vast differences in the writing systems, there may be some common abilities or attitudes towards spelling accurately across English and Japanese. This point needs a further investigation in more qualitative nature.

Therefore, in response to RQ 1, we can conclude that the writing abilities in English and Japanese indeed appear to have cross-linguistic interdependence to some degree. The qualitative aspects of writing abilities, fluency and lexical complexity as well as grammatical complexity measured in sentence

depth were shown to be interdependent across languages while aspects of sentence width, grammatical accuracy and lexical accuracy are shown to be language specific, at least with language sets as typologically different as English and Japanese.

The Impact of AGE, LOR, and AOA on Biliteracy Development

In response to RQ2, the results of correlational analyses across different age groups and groups of differing LOR and AOA presented some interesting findings.

The impact of AGE. As presented in table 7, the correlations between the points given for theme and rhetoric were found to be stronger at higher age groups. It can be argued that these are the skills learners acquire through schooling and thus can improve as they get older. Another interpretation is that these aspects of writing are dependent on the cognitive maturity of writers and thus improve with age. The same trend was found in the correlations between sentence depths in the two languages. This trend seems to confirm the speculation presented in the above section that sentence depth may be related with the development of academic writing discourse. Writers need more complex sentences to convey more complex ideas, and such is true for both English and Japanese despite the huge difference in grammatical systems, and grammatical complexity develops with writers' cognitive maturity.

Conventional error rates present moderate correlations across English and Japanese in the age groups older than 8 but not with the youngest. This gap between the writers younger than 8 and those older than 8 may at least partially be explained by the relatively infrequent use of *Kanji* in the youngest age group: the mean *Kanji* token used by group 1 was 8.89, by Group 2 was 45.71, and group 3 was 96.75. ANOVA and post-hoc tests (Tukey's HSD) showed these differences to be statistically significant: $F(2,237)=77.09$, $p < .001$.

The impact of LOR. Table 8 presents no meaningful trend across the different LOR groups in qualitative aspects of writing except in the case of "Balanced Argument", which will be looked at later in this section. Overall, we can conclude that these qualitative aspects are not affected by LOR, but rather by

some other factors. Cumming (1989) illustrated how “writing expertise” is a distinct construct from L2 proficiency in the L2 writing of adult writers, and the same seems to apply to younger writers.

An observation of r values of “Balanced Argument” reveals an intriguing pattern, which cannot be captured in a linear model. This non-linear development can be explained in the unique characteristic of this rubric. This rubric is different from others in that it is not directly associated with the instruction itself, and thus scoring high in this aspect is not necessary for writing good compositions under this topic. It was included in the analysis in a posterior manner with the aim of capturing the use of contrast that was thought to be characteristic of bilingual students’ writing. In some instances, the students “chose” not to write in a contrastive manner, especially in English. Some students with equally high proficiency in both English and Japanese (in terms of all the seven qualitative aspects in the two languages) wrote a comparison of the two countries in Japanese, but did not in English. It can be speculated that these students were sensitive enough to the differing needs of the readers of the compositions in each language: their Japanese composition were highly likely to be read by a Japanese person and thus it made sense to present a comparison between Japan and Canada, but when writing in English this was not so.

As for the conventional errors, it was found that the difference in the correlations was statistically significant between groups 1 and 2, with group 2 presenting a negative correlation. The reason for this pattern may be explained by the difficulty in keeping up with the accurate spelling of *Kanji* characters especially those with longer LORs. The correlation of conventional error rate therefore is negative with group 2 students, but becomes positive again with group 3 students because this group is investing time and effort in keeping up with the learning of *Kanji*, if this were not the case they would have dropped out of the school by this stage. These are only speculations and need to be investigated qualitatively, which is beyond the scope of the present paper.

A more intriguing finding was that there appeared to be a gap between

those who had been in an L2 environment for more than 5 years and those who had not in terms of the correlation across lexical error rates in the two languages. This finding demands attention because what the previous studies have revealed is that the writers will decrease their errors in L2 as LOR increases, but the errors in L1 will increase due to attrition processes (Montrul, 2009). However, the students in this study presented a higher correlation in lexical error rates between the languages as the LOR lengthened, so those who had better lexical knowledge in Japanese tended to have better lexical knowledge in English too and vice versa, and such relationship becomes stronger with the LOR. This means that those who are successful in maintaining/further developing their L1 are better at acquiring their L2, while those who have poor lexical knowledge in one language also tend to have poor lexical knowledge in the other. Such correlations point to a dynamic interaction between the literacy developments in the two languages. One point to be made here is that staying in this school even when their LOR is extended in a way proves that these students have been successful at maintaining their heritage language (HL), since this school is aimed at teaching academic subjects through Japanese, rather than teaching the Japanese language only, and thus is ideal in aiding students' development of academic language proficiency (ALP, Cummins, 2001). The continued support for maintaining/developing literacy skills in their HL is a powerful tool to help students become biliterate.

The impact of AOA. Through comparison of the correlations in many aspects of writing skills of the two languages across three AOA groups, a few points became apparent. Though not statistically significant in all instances, there is a relative tendency to have lower correlations in qualitative aspects of writing with the students who have come to an L2 environment younger than 10, compared to those who were born in Canada or those who have come to Canada at an age older than 10. It is conceivable that those students who came to Canada at older ages developed their L2 literacy based on more solid foundations in L1 literacy, thus the development of L2 literacy and the degree of L1 literacy attainment displays stronger correlations with group 3, who came

to Canada at 10 years old or older. Those who were born in Canada may also have benefitted from high attainment in their HL which is supported by the academic demands of this *Hosyuko*, of which program seems to support the development of ALP in HL. Another finding from this analysis is that the correlation between sentence depths was significantly stronger for those who came to Canada at 10 and older compared to those born in Canada. This means that Canadian born students, who can produce complex sentences with higher subordination in English, do not necessarily do so in Japanese, while the students who came to Canada at an older age can write complex sentences in Japanese and can also transfer that aspect of writing into English. However, the proportion of subordination may have been too coarse of an analytical tool to illustrate the biliteracy development because it has been shown to increase as L2 English develops (Wolfe-Quintero et al., 1998) even though it certainly is an index of development in academic discourse. With a finer analytical tool targeted more specifically to the development of academic discourse, we may have discovered a different picture.

Our final remark is directed to how correlation between lexical error rates in the two languages is outstandingly higher, for the students born in Canada compared to the others. It is speculated that those who are careful about lexical errors in one language carry that attitude into the other language, and such tendency is the strongest with students born in Canada. The proportion of bilingual families also happen to be higher in the students who were born in Canada compared to other groups (66.7% of Canada born students come from bilingual families while 28.8% of overall students are from bilingual families), and this may have had some effect on the result.

Pedagogical Implications and Further Research

As reported in this study, many of the aspects of writing skills do present interdependence across English and Japanese despite the fact that they are typologically and orthographically distant languages. Such interdependence is stronger with higher-order skills and thus quite often there are instances

where the bilingual students' writing presents high levels of sophistication in qualitative aspects, while the language-specific lower order skills such as grammatical/lexical accuracy are yet to develop. Therefore, it is important for teachers to foresee the development in the weaker language based on the development of the stronger language. For that purpose, it would be ideal for teachers of bilingual students to observe their writing abilities in both languages and see what transferable writing abilities the writer already possesses in the L1 or HL, and what writing skills he/she needs support to develop especially in his/her L2.

As has been pointed out in the discussion, a few aspects of writing development need further investigation. Among such aspects are the knowledge of *Kanji* and its relations to English writing, and the development of academic register in writing. Also, further analysis is needed to see the degree of family and school support and its effect on biliteracy development, especially with a closer focus on the students who were born in Canada and yet are successful in maintaining their heritage language at a high level as well as developing their L2 writing. As Reyes (2012, p. 323) points out, "[b]ecause children's language experiences are a by-product of their language choices, patterns, and individual differences, biliteracy development is a dynamic, fluid, and at times seemingly messy process." Therefore a finer, closer investigation with an in-depth description of students' profiles is necessary.

Furthermore, there is a need to investigate biliteracy development in a longitudinal manner; it was shown in the present study how biliteracy development is affected with the writers' cognitive maturity, as well as LOR and AOA. Together with the more detailed analysis mentioned above, longitudinally investigated studies would better inform pedagogical practices for our prospective biliteral learners.

Reference

- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5th ed.). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*.

- Cambridge: Cambridge University Press.
- Bialystok, E., Luk, G., & Kwan, E. (2005). Bilingualism, biliteracy, and learning to read: Interactions among languages and writing systems. *Scientific Studies of Reading*, 9(1), 43-61. doi: 10.1207/s1532799xssr0901_4
- Butler, Y. G. (2011). *Gakusyu Gengo to wa Nanika*. [What is academic language?: The language abilities needed for academic studies] Tokyo: Sanseido.
- Cobb, T. *Web Vocabprofile* [accessed October 2010 from <http://www.lex tutor.ca/vp/>], an adaptation of Heatley, Nation & Coxhead's (2002) Range.
- Cumming, A. (1989). Writing expertise and second language proficiency. *Language Learning*, 39(1), 81-141.
- Cummins, J. (1980[2001]). The entry and exit fallacy in bilingual education. *NABE Journal*, 4, 25-60. Reprinted in Baker, C. & Hornberger, N.(Eds.), (2001). *An introductory reader to the writings of Jim Cummins*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State department of Education (Ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. (pp. 3-49). Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center California State University.
- Cummins, J. (1991). Interdependence of first-and second-language proficiency in bilingual children. In E. Bialystok (Ed.), *Language Processing in Bilingual Children* (pp.70-89). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the cross-fire*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society* (2nd Ed.). Los Angeles, LA: California Association for Bilingual Education.
- 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, UK: Multilingual Matters.
- De Bot, K., Lowie, W., & Verspoor, M. (2007). A Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10, 7-21. doi:10.1017/S1366728906002732
- De Houwer, A. (2009). *Bilingual first language acquisition*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Davis, L. H., Carlisle, J. F., & Beeman, M. (1999). Hispanic children's writing in English and Spanish when English is the language of instruction. *Yearbook of the National Reading Conference*, 48, 238-248.
- Dresselr, C. & Kamil, M. (2006). First-and second-language literacy. In August and Shanahan (Eds.), *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth* (pp.197-238). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

- Engber, C. A. (1995). The relationship of lexical proficiency to the quality of ESL compositions. *Journal of Second Language Writing*, 4(2), 139-155.
- Francis, N. (2000). The shared conceptual system and language processing in bilingual children: Findings from literacy assessment in Spanish and Nahuatl. *Applied Linguistics*, 21(2), 170-204.
- Francis, N. (2012). *Bilingual competence and bilingual proficiency in child development*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Geva, E. (2006). Second-language oral proficiency and second-language literacy. In August and Shanahan (Eds.), *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth* (pp.123-139). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Genesee, F., Geva, E., Dressler, C., & Kamil, L. (2008). Cross-linguistic relationships in second-language learners. In D. August & T. Shanahan (Eds.), *Developing reading and writing in second -language learners: Lessons from the report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth* (pp.61-93). New York: Routledge.
- Gort, M. (2006). Strategic codeswitching, interliteracy, and other phenomena of emergent bilingual writing: Lessons from first grade dual language classrooms. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6(3), 323-354. doi: 10.1177/1468798406069796
- Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language* 36, 3-15.
- Heatley, A., Nation, I.S.P. & Coxhead, A. (2002). RANGE and FREQUENCY programs. Available at <http://www.victoria.ac.nz/lals/staff/paul-nation.aspx> .
- Hulstijn (2011). Explanations of associations between L1 and L2 literacy skills. In M. Schmid & W. Lowie (Eds.), *Modelling bilingualism: From structure to chaos* (pp. 85-111). Amsterdam: John Benjamins B. V.
- Ikuta, Y. (2002). *Zainichi Burajirujin chugakusei no sakubun nouryoku ni okeru bairingarizumu ni kansuru jissiyuteki kenkyu* [An empirical study on bilingualism in writing abilities of Japanese Brazilian junior high school students] (Unpublished doctoral dissertation, Nagoya University, Japan).
- Ikuta, Y. (2006). Burajirujin chugakusei no “kaku chikara” no hattastu: daiichigengo to dainigengo niyoru sakubun no kansatsu kara [The development of “writing abilities” in Brazilian junior high school students: From an observation of student’s compositions in their first-and second languages]. *Nihongo Kyouiku*, 128, 70-89.
- Jarvis, S. (2009). Lexical Transfer. In A. Pavlenko (Ed.), *The bilingual mental lexicon: Interdisciplinary approach* (pp.99-124). Toronto, Canada: Multilingual Matters.
- Lanauze, M., & Snow, C. (1989). The relation between first-and second-language writing skills: Evidence from Puerto Rican elementary school children in bilingual programs. *Linguistics and Education*, 1(4), 323-339.
- Laufer, B., & Nation, P. (1995). Vocabulary size and use: Lexical richness in L2 written production. *Applied Linguistics*, 16(3), 307-322.

- Montrul, S. (2009). *Incomplete acquisition in bilingualism: Re-examining the age factor*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- OECD (2013). *OECD International Migration Outlook*. Retrieved from <http://www.oecd.org/els/mig/imo2013.htm>
- Reyes, I. (2012). Bilingualism among children and youths. *Reading Research Quarterly*, 47 (3), 307-327.
- Schoonen, R., van Gelderen, A., de Glopper, K., Hulstijn, J., Simis, A., Snellings, P. & Stevenson, M. (2003). First language and second language writing: The role of linguistic knowledge, speed of processing, and metacognitive knowledge. *Language Learning* 53, 165-202.
- Schoonen, R., van Geldren, A., Stoel, R., Hulstijn, J. & de Glopper, K. (2011). Modeling the development of L1 and EFL writing proficiency of secondary-school students. *Language Learning*, 61(1), 31-79. doi: 10.1111/j.1467-9922.2010.00590.x
- Statistics Canada (2006). *2006 Census of population*. Retrieved from <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2006/index-eng.cfm>
- Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S., & Kim, H. (1998). *Second language development in writing: Measures of fluency, accuracy & complexity*. Honolulu: University of Hawaii press.

Acknowledgement

This study was made possible with the Grants-in Aid for Scientific Research (2009) by Japan Society for the Promotion of Science (Research No. 21320096: Principal investigator, Kazuko Nakajima). Part of the research reported in this paper has been reported at the International Conference on Japanese Language Education (2012) and the International Conference on Heritage Languages and Heritage Language Acquisition at Victoria College, University of Toronto (2012) among others. Authors' sincere gratitude is expressed to those who participated in the study, and the Principal and all the teachers at the Japanese school where this study took place. Authors are also very grateful to the anonymous reviewers for their invaluable comments.

Notes

- 1 Grades are in Japanese school system, which sometimes do not match the grades in Canadian school system.
- 2 It was stated clearly that the purpose of the study was to describe the bilingual development of school age students, and to identify factors that would promote such development, and the data obtained would not be used for their academic record at the school in any form. It was also made clear that they could choose not to participate or complete the study. Of the 336 students who were willing to participate in the study, 240 wrote both Japanese and English compositions and submitted in the questionnaire and were thus included in this study.
- 3 The students were instructed to finish their writing within the class period of 40 minutes. Some finished earlier than that, some used up the time. In some cases, the

teachers let them finish the sentence they were writing, but not giving them too much longer than 40 minutes.

- 4 Parents were given one questionnaire sheet for one student, so in the case of brothers and sisters they were asked to answer the questionnaires separately. It was a necessary procedure as the language of communication may differ from a child to child even within the same household.
- 5 There were two students who chose to write in French rather than in English and their data were excluded from the investigation for this study.
- 6 *Bunsetsu* refers to the smallest meaningful unit of a content word with its accompanying functional elements such as verb endings, particles or auxiliary verbs. For example, “Watashi wa gakkou e iki masu.” has 6 morphemes but 3 *bunsetsu*.
- 7 The numbers of tokens and types were counted using online tools: Vocabprofile (Cobb, available at <http://www.lex tutor.ca/vp/eng/>) for English and Cha-Mame (Ver. 1.71. Ogura, available at <http://sourceforge.jp/projects/unidic/releases/>) for Japanese. In order for these tools to count the number of types and tokens, spelling errors were corrected manually. For the Japanese compositions, the words were converted to *Kanji* as much as possible in order to avoid unnecessary misinterpretation by Cha-Mame.
- 8 *Kanji* are the logographic characters used in Japanese writing that convey meaning as well as sounds. They originate in Chinese characters and have many strokes, requiring great attention from inexperienced writers. There are an incredible number of homophones in Japanese because of these characters.

Appendix

Writing Rubric

Theme

4. What the writer is going to write about is clearly stated at the beginning, or there is an explicit introduction to the essay such as an overview of Canada. There is solid body of the writing with plenty of details, and the conclusion that shows what Canada is like is clearly stated in the end.
3. The introduction and the conclusion may not be clearly stated, but the essay as a whole functions as an introduction of Canada. If the writer chose some particular aspect of Canada and writes only about that, there has to be an explanation why the writer chose to do so.
2. It is evident that the writer is trying to introduce Canada to the readers, but the writer writes about some specific topics without explaining why he/she chose to write on that particular topic.
1. The writer only writes about his/her personal experiences and as a result the essay does not function as an introduction of Canada.

Cohesion

4. The connections between each sentence are made clear through the use of effective cohesive ties such as conjunctions and pronouns, and the readers can follow the sentences with ease.
3. Although without effective use of cohesive ties, the way sentences are connected are logical and the readers can follow the sentences with ease.
2. It is evident that the writer has paid attention to make it easy for the reader to follow but it is sometimes not easy as the cohesive ties are missing or misleading.
1. It is not easy for the reader to follow each sentence to the next as the cohesive ties are mostly absent and the writer skips one sentence to the next.

Audience Awareness

3. It is clear that the writer is aware that some of the information he/she mentions may not be known to the readers, and thus he/she provides adequate supportive information and/or definitions of the words. The composition as a whole presents enough amount of information.

2. It is somewhat evident that the writer is aware that some of the information he/she mentions may not be known to the readers, and thus he/she sometimes provides explanations but not to the satisfactory extent.

1. The writer does not show concern for the readers' knowledge and present his/her personal experiences with no or very few explanations that are necessary.

Also, if the writer shows affective concerns for the readers who have never been to Canada (e.g. trying to reduce their anxiety) add one point as a bonus

Rhetoric

4. The writer is effective in description and expression through uses of a variety of effective rhetoric, such as use of figures of speech, effective introduction, use of dialogues, and also no uses of inappropriate languages for writing such as "gonna" "kid" "pretty much" (i.e. pragmatic errors) are found.

3. Some attempts to use rhetorical skills are observed but only in some parts of the essay (e.g. there are sporadic uses of figures of speech). Or the essay does not have any specifically unique expressions but descriptions are in detail and satisfactory. There may be some but not many pragmatic errors.

2. The essay does include some descriptions and/or explanations and is clearly more than just a list of facts, but the description would improve with more elaboration. (If the writer mentions many topics but does not elaborate on each topic, that writing would fall into this category even if the amount of overall information is great.). There may be some but not many pragmatic errors.

1. The writer presents a list of facts only and has no elaboration in description and /or explanation. Or there are too many pragmatic errors to the extent it disturbs reader's understanding.

Reflection & Originality

3. The writer's view is persuasively expressed or the reasoning for the writer's judgement is abstract enough to be generalised.

2. The writer basically states factual things only, although there are some personal remarks. Or the writer presents simple reasoning for his/her judgements. The samples that state the writer's opinion in the end after factual description fall into this category.

1. The writer presents factual things only and does not state unique perspectives or judgement.

Also, if the writer's point of view or the way he/she expressed it is unique, add one point as a bonus

Balanced Argument

4. The characteristics of Canada are argued in comparison with familiar countries to the writers such as Japan and the U.S.A. and the writer presents concrete examples, facts and his/her personal experiences. Or, the argument has both good and bad aspects of Canada and the writer's opinion whether Canada is a good country or not is clearly stated in a persuasive manner.
 3. The writer points out some aspects of Canada in comparison with countries that he/she is familiar with and they are elaborated to some extent. Or, it is evident that the writer tries to have a balanced argument about whether Canada is a good country or not, and it is elaborated to some extent.
 2. The writer points out some aspects of Canada in comparison with countries that he/she is familiar with but does not elaborate on it. Or, although it is evident that the writer tries to have a balanced argument about whether Canada is a good country or not, it is not elaborated.
 1. The writer presents no perspectives about good or bad aspects of Canada.
No comparison with other countries such as Japan or the U.S.A. is presented.
-

《 研究論文 》

同時バイリンガル幼児の萌芽的読み書き行動の形成過程

柴山 真琴 (大妻女子大学)

makoto_mt.shiba@otsuma.ac.jp

ビアルケ (當山) 千咲 (東京横浜独逸学園)

Chisaki.bialke@jescaxb.com

高橋 登 (大阪教育大学)

noborut@cc.osaka-kyoiku.ac.jp

池上 摩希子 (早稲田大学)

ikegami@waseda.jp

Developmental processes underpinning a simultaneous bilingual preschooler's emergent biliteracy

SHIBAYAMA Makoto, TOYAMA-BIALKE Chisaki,

TAKAHASHI Noboru, and IKEGAMI Makiko

キーワード：萌芽的読み書き，同時バイリンガル幼児，独日国際児，日誌法

要 旨

本稿では、同時バイリンガル幼児が二言語で萌芽的読み書き行動(EL行動)を形成していく過程を独日国際家族の事例に基づいて検討した。日本人母親が記録した2年間の日誌データを「他者との協働」と「媒介物」に着目して分析した結果、対象児の二言語でのEL行動の形成過程について、次の3点が明らかになった。第一に、対象児は文字の読み書きをしたがる前から二言語で文字が持つ機能の一側面を理解しており、活動に周辺的に参加する過程で理解を拡大していった。第二に、ルーティン化された活動での重要な他者による誘導と対象児の主体的な参加を通してEL行動が生起している点は二言語で共通でも、ドイツ語では年長児の模倣から書き行動が始まり、日本語では母子間での絵本に媒介された活動の中で読み行動が始まるという違いもあった。第三に、言語固有の文字の読み書きを試してそれに習熟していく過程と内言の基礎を育む過程が同時進行していた。萌芽的バイリテラシー形成過程は、各言語技能の習得という観点からだけでなく、内言の先行形態である自己中心語の形成という観点からも検討することの重要性が示唆された。

Abstract

This paper focuses on processes by which a simultaneous bilingual preschooler from a German-Japanese family developed emergent literacy behaviors in both German and Japanese. Qualitative analyses of data, consisting primarily of 2 years' diary entries by the boy's Japanese mother, were performed from the perspective of "other-child collaboration" and "mediational means"; these revealed three findings. First, the boy seemed to understand one of letter functions before he tried to read and write letters and extend his understanding by peripherally participating in language activities. Second, the boy's emergent literacy behaviors in both languages emerged under the guidance of significant others and his own active participation in language activities, whereas his writing behaviors in German emerged from interactions with his older sister and older children at the preschool, and his reading behaviors in Japanese emerged from interactions with his mother, mediated primarily by picture books. Third, the emergent processes underpinning his literacy behavior proceeded in parallel with the formation of his inner speech, suggesting that emergent biliteracy developmental processes should be analyzed in terms of learning each language skill and in terms of acquiring egocentric speech, the precursor of inner speech.

1. 課題と理論的枠組み

1.1 問題

言語習得において、幼児期（1歳頃～就学前まで）は話しことばを習得する時期であると同時に、「萌芽的読み書き（Emergent Literacy）」が芽生える時期でもある。「萌芽的読み書き」（以下、ELと略称）とは、本格的な読み書きに先立って生じる、幼児の読み書きに関わる能力の全体を指し、その発達は日常生活の中の社会的関係に埋め込まれて生起すると言われている（McLane & McNamee, 1990）。また、ELの発達は、就学後の読み書き習得の土台になるとも考えられ、読み書きに必要な言語の下位領域に焦点を当てた研究（e.g., Liberman et al., 1974; 天野, 1988; 垣花他, 2009）や親が果たす役割に注目した研究（Reese et al., 2010）が行われてきた。

幼児期に多様な社会的関係の中でELを形成することの重要性は、一言語を習得する子どもに限らず、二言語を習得する子どもにとっても同じであろう。本研究では、現

地語と日本語を同時に習得する海外居住の同時バイリンガル幼児が、いかにして二言語で EL を形成していくのかを問題として取り上げる。なお本稿では、Reyes (2006) を参考にして、二言語で聴いて話せる力を指す場合に「バイリンガル」、二言語で読み書きできる力を指す場合に「バイリテラシー」を使用する。

1.2 先行研究の検討と課題の設定

バイリンガル児を対象にした従来の EL 研究のうち、対象児の EL の発達を支える社会的過程がわかるような観察研究は、読み聞かせに注目した研究と二言語での読み書き実践を包括的に捉えた研究に大別できる。絵本の読み聞かせは、幼児の EL 形成に寄与する重要な活動としてモノリンガル児を対象にした研究でも多数取り上げられてきたが (e.g., Sultzby, 1985; Edwards, 2014; 齋藤・内田, 2013)、バイリンガル幼児の EL 研究でも重要な活動として検討されている。英語とスペイン語を話す母親とその子どもを対象にした読み聞かせ研究から、子どもの発話や言語スキルの発達に寄与する母親の読み聞かせ方略が明らかにされたが (Hammer et al, 2005; Quiroz & Dixon, 2012)、二言語における子どもの EL 行動に焦点を当てた系統的な分析はなされていない。また、上述の研究で分析対象としているのは、観察者側が用意した新規な絵本を読み聞かせるという実験的な状況であり、日常生活の中で展開する親子の自発的な営みではない。

一方、英語とスペイン語を話す家族の読み書き実践の分析から、1) 対象児達は家庭や幼稚園での大人や年長児との関わりの中で、実用的な活動 (家業の手伝いや家族への手紙書きなど) を通して二言語に対するメタ言語的な気づき (文字符号や疑問符の違い) を形成していること (Reyes, 2006)、2) 親が担うべき役割を自覚して二言語で支援することが子どもの二言語での EL を支えていること (Gillanders & Jiménez, 2004) が明らかにされたが、二言語における EL 行動の縦断的な分析はなされていない。また、これらの研究で対象にしているのは、エスニック・コミュニティ内の二言語資源が豊かな環境下で EL を形成する北米居住の移民幼児 (二言語プログラム幼稚園に通園) で、少数言語の資源・使用が限定された地域で育つ同時バイリンガル児や親の一人が現地語母語話者で継承語が弱くなりがちな国際児の事例は検討されていない。

さらに上記の両研究に共通するのは、英語とスペイン語という同族語の習得例を取り上げている点である。言語体系が異なる方が EL 形成における子どもの負担が大きいとすれば (Bialystok, 2001)、欧米語と日本語の組み合わせのような同族語ではない二言語を同時に習得する幼児の EL 形成過程についても検討する必要がある。日本語一

英語バイリンガル児の初期読字過程を検討した研究 (Shimizu, 2004) はあるが、二言語の EL 形成過程は十分に解明されていない。

以上の検討から、本研究では、ドイツ語と日本語を同時に習得する幼児の EL 行動の形成過程をドイツ居住の国際児の事例に基づいて明らかにすることを目的とする。ドイツは2003年のPISAショック以降、就学前段階からのドイツ語強化策が推進される一方で、継承語教育は家庭の自助努力に任されている。さらに小4修了時に中等学校への進学振り分けを決める分岐型学校制度は、ドイツ居住の国際家族にとって、小学校中学年までに高いドイツ語リテラシーを習得せねばならないという圧力となっている。バイリテラシーを目指すドイツ居住児の中でも、ドイツ語との言語的距離がある日本語を学ぶ日系児は、バイリテラシー形成上の苦労が大きい集団であると予想されるため (ビアルケ, 2012)、ドイツ語と日本語の EL 形成過程を把握しておくことは重要である。本稿では、読み聞かせ活動も含めて家族間で展開される読み書き実践に広く目を向け、日本語資源へのアクセスが限定された環境で育つ独日国際児が二言語で EL 行動を形成していく過程を具体的に検討する。

1.3 理論的枠組み

本研究では、同時バイリンガル幼児の EL 行動の形成過程は、子どもと親密な家族や仲間との関係の中で協働的に形成される社会的過程 (Teale, 1992) であると同時に、媒介物に介在されて成立する過程 (Wertsch, 1991/1995) であると考え。媒介物とは、人間行為を形成・変容させる媒介手段 (言語や道具) を指すが、社会文化的な共同性が含意されている (Wertsch, 1991/1995)。まず当該幼児の EL 行動の形成過程を協働的過程として分析する上で参考になるのが、Teale (1992) の枠組みである。彼は、子どもの EL 行動の発達には、①大人-子ども間 (あるいは兄弟姉妹間) の相互作用、②他者の読み書きの観察、③子どもの自立的な試行的探索、の3つの過程の産物であると指摘した。本稿では、①の関係を「親子間」と「兄弟姉妹間」に分け、さらに幼稚園での年長児とのやりとりの影響も予想して「園児間」も加えて、全部で5種類とする。また、EL行動については、拾い読みや読み間違いも含めて書かれた文字を読む行動を「読み行動」、なぞり書きも含めて他者にも認識可能な文字を書く行動を「書き行動」と捉える。さらに「文字を読む」ことに先立って見られる「絵本を見る」「絵本を見ながら話す」(Sulzby; 1985; 柴崎; 1987)、「文字らしきものを書く」(Ferreiro, 1992) など読み書き活動に周辺的に参加する幼児の多様な行動を「ふり行動」と捉え、EL 行動に含める。読み書きに関する言及も EL 行動を見る上で重要であることから

(Goodman, 1992)、これも EL 行動に含める。次に、EL 行動の形成過程で利用される媒介物の整理に際しては、a) 絵本の他に、b) 文字が書かれた教育玩具や c) 学習教材 (柴崎, 1987)、d) 生活環境の中にある掲示や表示 (Goodman, 1992)、e) 幼稚園で提供される材料 (Reyes, 2006) が EL の資源になるという先行研究の知見を参考にして、家庭での読み書き実践で使用される媒介物を a) から e) の5種類に分類する。

本稿では、上述の枠組みに即して、同時バイリンガル幼児が誰とどのような活動の中で、何に媒介されて二言語でどのような EL 行動を繰り出しているのか、「他者との協働」と「媒介物」に着目して具体的に検討することに主眼を置く。その際、読み書きの前提として従来の EL 研究で特に注目されてきた音韻意識や文字認識 (Edwards, 2014) との関係にも注意を払いつつ、対象児の EL 行動を見ていく。

2. 方法

2.1 データ収集法

本研究では、読み書き実践における家族の相互作用や子どもの EL 行動を文脈ごと観察し記録する方法として、「日誌法」(やまだ, 1987)を採用した。幼児の場合、馴染みのない他者に観察されることに伴う不安や反応性が大きいことを考慮すると、日誌法は子どもの生活・行動の文脈や子どもの特徴を熟知している母親が子どもの自然な姿や自発的な EL 行動を捉える上で有効であると考えた。日誌法によるデータ収集は2008年11月から開始され、原則として週に1回、特定の曜日に母親に観察・記録してもらった。家族の読み書き実践を構成する個々の活動を系統的・包括的に記録できるよう、第一著者が記録様式を作成し、定期記録には「子どもの一日の生活時間と日課」「二言語の文字に媒介された活動の内容 (EL 行動を含む)」「当事者の考え」などを記録してもらった。定期観察日以外に新たな EL 行動が見られた場合には、別の様式に記録してもらった。また、母親の視点に偏らずに良質な記録を収集できるよう、母親から定期的に送付された日誌記録に対して第一著者がフィードバックを行い、必要に応じてデータ補充や関係資料の送付などを依頼した。もちろんこうした工夫をしながらも、母親が観察できない場面や注意を向けなかった活動は記録されていないこともあり得る。この点に本研究におけるデータの限界があると言える。

さらに母親から報告された対象児の行動記録を深く理解するために、対象児の通園先や家庭での参与観察 (柴山, 2006) と二言語検査 (いずれも年に1回実施)、母親と対象児への個別インタビューも実施した。本稿では、2008年11月から2011年7月まで

(対象児: 3歳3ヵ月～5歳10ヵ月) の間の2年間の日誌記録(日本への一時帰国等で観察できなかった時期を除外)を主要な分析対象とし、上述の他の調査で得たデータも一部使用する。

2.2 対象家族と対象児

(1) 対象家族の位置づけ

本稿では、フィールドとした日本語補習授業校(以下、補習校)で最も多い独日国際家族(ドイツ人の父親と日本人の母親の組み合わせ)の子どもを取り上げる。子どものバイリテラシー形成を目指す家族の中でも、バイリテラシー形成に有利な条件を持つ家族(①母親のドイツ語力が高く、②母子間では日本語使用を原則とし、③親子で定期的に読み書きに関わる活動に参加している家族)(ビアルケ, 2012)を対象とすることで、子どもの二言語でのEL行動が家族のどのような実践に支えられているのかを探ることができると考えた。対象家族の母親は、本稿の第二著者の知人で、研究目的を理解して調査への協力を承諾してくれた。以下では、対象家族のプライバシー保護に配慮し、すべて仮名を使用する。

(2) 家族構成・言語使用と対象児の二言語力

対象家族は、両親・5歳年長の姉(あにか)・対象児(けん)の4人家族である。ドイツ語母語話者の父親(大学卒)は、日本語で簡単な会話と読み書きができ、1年間の日本留学経験があった。結婚による渡独後にドイツ語学習を始めた日本語母語話者の母親(大学卒)は、ドイツ語での会話と読み書きに堪能であった。ドイツ生まれのけんとは、3歳0ヵ月で現地幼稚園に入園し、3年間の集団保育を経験した。同時に3歳1ヵ月で補習校を活動場所とする日本語保育クラブ(以下、年少組)に入会し、4歳7ヵ月で補習校幼稚部年中組に入園した。また、けんが1歳の時からほぼ毎年日本に一時帰国し、年中時から日本の幼稚園で1-2週間の体験入園を経験していた。

家族間での言語使用については、母子間では日本語使用、夫婦間・父子間ではドイツ語使用を原則としていた。姉弟間ではドイツ語(7割)と日本語(3割)が両用されていた。けんが日本語優勢からドイツ語優勢へシフトしたのは現地幼稚園入園後で、母親との会話中にドイツ語表出が増えるようになった。絵本の読み聞かせでは、父親がドイツ語、母親が日本語を担当していたが、母親はけんとの日本語会話力を維持するために、絵本の読み聞かせも含めてドイツ語使用を抑えていた。他方で、けんが正しいドイツ語を話しているか自らチェックしたり(20090116; 20091010; 20100522)、完

全な文章でドイツ語を話すよう夫と娘に依頼したりするなど(20100522)、母親はけんととのドイツ語力が母語児と同等に発達しているかどうか常に注意を払っていた。

調査期間中に実施したドイツ語検査 CITO¹⁾では、年中時(語彙・認知的概念)も年長時(語彙・認知的概念・音韻意識・文章理解)も当該年齢の上位レベルであった。年中時に現地幼稚園で実施されたドイツ語検査²⁾(SELDAK)でも、年齢以上の文の組み合わせを作る力を持っていると担任から評価された(20091113)。一方、日本語については、ATLAN語彙・文法課題³⁾(高橋・中村, 2009)では、年少時に当該学年の上位レベル、年長時に中位から上位レベルであったが、口頭産出課題⁴⁾ではドイツ語に比べると談話構成力が限定的であった。以上から、総体としてみると、けんとはドイツ語優勢の同時バイリンガル児の事例と考えられた。

(3) 居住環境と通園先

対象家族が住むA州B町(人口約5,300人)は、都心から約30km離れた南西に位置する郊外の閑静な住宅地である。近隣はドイツ人家族がほとんどで、日系国際家族が他に1家族いるだけで邦人家族はいなかった。対象児は自宅から徒歩7分の公立幼稚園に通っていた。同園では他の現地幼稚園と同様に3-5歳児を縦割りにした異年齢混合グループ編成が採用されており、けんとは卒園までの3年間を同じグループで過ごした(22人中3人が異文化背景を持つ幼児)。年長児には「言語プログラム」「入学準備プログラム(数・工作)」が提供され、ドイツ語指導が必要な幼児には「ドイツ語補強クラス」も設けられていた⁵⁾(けんとはドイツ語力に問題がなかったが同クラスに参加した)。ドイツ語絵本は自宅と現地幼稚園に備えられている他に、地域の図書館(所蔵図書約6,500冊(うち児童書約2,500冊))から借りることもあった。

また、毎週土曜日の午前中は、都心にある補習校に姉と共に通っていた。補習校幼稚園部では年齢別保育が実施されており、年中組20人中18人が独日/日独国際児であった。現地校校舎を借用している補習校では、掲示物を貼ることが許可されていないため、日本語の文字は保育活動の中で提示されていた(年長組からひらがなの読み指導が導入されていたが、書き指導は行われていなかった)。日本語絵本は自宅に所蔵する他に補習校図書室(所蔵図書約1万冊)で借りることができた。電車での移動中や町中で、広告や看板などで日本語の活字を見かけることはほとんどなかった。

2.3 分析手順

まず日誌記録の中から、対象児のEL行動が具体的に書かれた記録を「EL エピソード

ド」)として切り出す。その際、後に EL 行動が生起している特定の絵本の読み聞かせ活動などについては、EL 行動が見られない場合もエピソードに含めた。次に1.3 で述べた枠組みを踏まえて、EL エピソードを①言語(ドイツ語・日本語)、②EL 行動(ふり・読み・書き・言及)、③活動における関係(親子間・姉弟間・園児間・観察・試行的探索(「試探」と略記)、④媒介物(絵本・教育玩具・教材・掲示等・保育機関での材料(「幼稚園/補習校」と表記))に着目して整理する。その際、①から④の分類項目のいずれか1つが交替するごとに、1エピソードとして数えることにする。

3. 結果と考察

3.1 観察開始時における対象児の文字の機能への気づき

対象児の二言語での EL 行動の形成過程の分析に先立って、観察開始時点で文字が持つ機能を対象児がどのように理解していたかを把握しておく。初回観察日(20081119)の記録の中で、けんとは読み聞かせの時間になるとドイツ語でも日本語でも両親に読んでもらいたい絵本を自分から持ってくることが多いと母親から報告されている。これは、絵本に書かれた文字を親に読んでもらえば、以前に聴いたお話と同じお話を聞くことができることにけんが気づいていたことを示すものであろう。10ヵ月後の家庭訪問の際には、次のような行動が観察された。

【参与観察データ】(現地校年中/補習校年少、4歳0ヵ月)(20090922)

日本語検査の一部としてお話再生課題をしていた時のことである。けんとは「三匹のこぶた」のお話を選んだが、日本語で話すことができない。するとけんとは、居間の本棚からメルヘン童話集(ドイツ語)を持ってきて、頁を開いた状態で私達の前に置き、「ここ読んで。じゃ、わかるの」と何回も言う。自分は語ることができないが、この本の該当頁を読めばお話を知ることができると伝えたかったものと思われた。母親の後日談によれば、家には「三匹のこぶた」の日本語の本はないが、父親が時々この童話集の中のお話を読み聞かせていたことから、けんとはドイツ語で読み聞かせてもらったのを覚えていたのではないかとのことであった。

以上から、観察開始時点で、けんとは文字で書かれたものは物語を再現するという文字が持つ機能の一側面に気づいていたと推察できる。家庭訪問時に観察された行動は、こうしたけんとの文字機能の理解が明確に具現化されたものと考えられた。

3.2 ドイツ語の EL 行動の形成過程

2.3に従って、EL エピソードを言語別・行動別・関係別・媒介物別に整理したのが表1である。以下では、対象児の EL 行動の形成過程を言語別・生起順に検討する。

(1) ドイツ語を書く行動の形成過程

ドイツ語を書く行動は、ふり行動を含めて全部で5回観察されたが、そのうちの3回は自分が描いた絵に自分の名前(頭文字のみも含む)を書く行動として生起した。

【エピソード①】(現地校年少 / 補習校年少、3歳6か月) (20090320) : ふり行動

夕方、母と一緒に絵描きをしようと台所のカウンターに座ると、けんとは姉の誕生日カードを作ろうと提案し、姉の顔を描く。その後、初めてアルファベットらしき文字「K」を書いた。本人は文字のつもりで書いているが、船の帆のような形(メ)になっている。

けんと：「ママ、これ見て！ Schiff (船) ! Toll (すごいでしょ) !」

母：「本当だね。Kが船の形になったね。」

その後、描いた絵に自分の名前を書くというけんとの行動は、現地幼稚園で観察した年長児の行為を模倣したものであることが判明する。

【エピソード②】(現地校年中 / 補習校年少、4歳3か月) (20091211) : 書き行動

夕食後、幼稚園で描いた絵(絵の中に自分の名前が書かれていた)について話をする。私が白い紙を渡すと、けんとは「KENT」と自分の名前を書いて見せ、その後「A, H, W, L, E」を書く(引用者注：AとWはそれぞれ姉と父親の名前の頭文字)。最近、幼稚園の自由時間に年長児と一緒に絵を描くことが増えているらしく、年長児が自分の名前を書くのを見て、それを模倣しながら書いているという。

ドイツでは、本格的な読み書き指導は就学後に始まり幼稚園では行われていないことを考えると、園児達は自発的に自分の名前を書いていたと推測される。年長児のやることを自由に見て模倣できる状況(異年齢保育)の中で、けんとは年少児の時から年長児が絵を描いては自分の名前を書く行為を繰り返し観察していたのだろう。他方で園児達は、けんとの日本製水筒の日本語表示を見て何が書かれているのかを知りたがる(20091204)、けんとによる日本語絵本の紹介を聴いて日本語で本を読めるのかと尋ねる(20100305)など、日本語にも関心を向けていた。けんとにとって、ドイツ語母語児の園児達は、ドイツ語の書き行動に刺激を与えているだけでなく、日本語の読み行動をも動機づけていることが窺える。文字認識という点から見れば、エピソード②の約4ヵ月

表1 ドイツ語と日本語でのEL行動の形成過程

年月日	ドイツ語									日本語											
	EL行動			関係		媒介物				媒介物の名称等	EL行動			関係		媒介物				媒介物の名称等	
ふり 読み	書き 言及	親子 姉弟	図児 観察	試探	絵本	玩具	教材	指示他	幼稚園		ふり 読み	書き 言及	親子 姉弟	図児 観察	試探	絵本	玩具	教材	指示他		補習校
	【現地校年少】										【補習校年少】										
20081212 (3歳3か月)					○姉(宿題)															歌の本 「ずーっとずっとだいすきだよ」	
20090123					○姉(宿題)					○		○母子			○						
20090206	○				○姉(宿題)	○事典						○母子								「かえるのお話」(付録・姉のお古)	
20090213											○	○母子				○					
20090306	○					○	○														
20090312										○				○姉		○				列車の図鑑[補習校]	
20090320	○Kのつもり				○母子	○															
20090403 (3歳7か月)		○K			○母子							【補習校年少】									
20090420		○K,E,W			○父子					○					○	○				「なんりのトロ」(プレゼントされた絵本) ひらがな玩具[付録・姉のお古]	
20090508										○					○	○				ひこうきの絵本	
										○						○				歌の本(働く車の歌)	
20090606	○				○姉(宿題)	○事典															
20090616		○+J,K,A			○姉(宿題)																
20090620											○				○				○	名前バッジ(マイヤー-けんご)	
20090718											○	○父子				○				絵本名不詳[補習校]	
20090810	○			○		○															
20090904											○	○母子					○			ひらがな五十音表	
20090911											○	○母子+姉				○				ノンタンかるた(祖母からのプレゼント)	
20090919												○								ひらがなを識字として記憶	
20090926 (4歳10か月)	【現地校年中】									○				○	○					「ぼくはここぞよ」(プレゼントされた絵本)	
20091006											○	○母子				○				「ずーっとずっとだいすきだよ」	
20091010											○				○				○	名前バッジ(マイヤー-けんご)	
20091017												○母子				○				「ずーっとずっとだいすきだよ」	
20091023					○姉(宿題)																
20091128										○		○母子				○				「はじめのおつかい」	
20091204	○			○		○日本語															
20091211		○自分の名前他		○年長児																	
20091218										○						○				ひらがなパズル(姉のお古)	
										○		○母子				○				「ずーっとずっとだいすきだよ」	
20100101										○		○母子+姉				○				ノンタンかるた	
										○		○母子				○				「ずーっとずっとだいすきだよ」	
20100108										○		○母子				○				「みんなうち」(祖母からのプレゼント)	
20100123										○		○母子						○		ひらがな車おぼえカード(姉のお古)	
20100130	○			○母子		○															
		○		○母子		○															
		○		○母子					○												
20100212	○			○母子		○					○	○母子				○				「しんかんせん(のりものしゃんえほん1)」(日本で自分で購入)	
20100306	○			○母子					○			○母子									
20100313									○			○母子				○				「どうぶつえん物語」	
20100320										○		○母子				○				「カルトマン」(補習校)、日本の電車[補習校]	
20100327										○		○母子				○				「しんかんせん(のりものしゃんえほん1)」	

同時バイリンガル幼児の萌芽的読み書き行動の形成過程
柴山 真琴, ヒアルケ(當山) 千咲, 高橋 登, 池上 摩希子

表1 ドイツ語と日本語でのEL行動の形成過程（続き）

年月日	ドイツ語													日本語																		
	EL行動			関係			媒介物			媒介物の名称等	EL行動			関係			媒介物			媒介物の名称等												
ふり	読み	書き	言及	親子	姉弟	園児	観察	試探	絵本		玩具	教材	掲示他	幼稚園	ふり	読み	書き	言及	親子		姉弟	園児	観察	試探	絵本	玩具	教材	掲示他	補習校			
20100410 (4歳7か月)															【補習校年中】													「JR日本の鉄道」〔補習校〕				
															○				○母子					○				「ないたあかおに」〔補習校〕				
20100424															○カタカナ				○母子					○				「ウルトラマン」(祖母からのプレゼント)				
20100428															○し、つ				○母子													
20100430															○				○母子					○				「ひらがなそりがきマシーン」(付録)				
															○				○母子					○				「よくみてみよう! だんごむしのひみつ」(付録)				
																			○母子					○				「じふんのきもちじふんていえたね」(付録)				
20100515															○の、ひ、ろ				○母子						○			通信教育教材のワークブック				
20100522															○								○	○				「ひらがなそりがきマシーン」				
															○				○母子					○				「じふんのきもちじふんていえたね」				
20100607															○				○母子					○				通信教育教材(ざりがにの絵画)				
															○				○母子					○				「ひらがなそりがきマシーン」				
															○				○母子						○			通信教育教材(たべる、はる他)				
20100619															○				○母子					○紙書き				「ブルートレインさくら号」〔補習校〕				
20100716															○								○		○			「ひらがなそりがきマシーン」				
20110119 (5歳4か月)	【現地校年長】														○				○母子					○				ノンタンかるた				
															○				○母子					○				ひらがなパソコン(付録)				
															○逆読み								○					ひらがな五十音表				
															○								○					「王様の耳はロバの耳」(付録)				
20110123	○				○母子																											
20110219	○							○																								
20110303																			○									補習校の友達がかたかなで自分の名前を書けることを聞き真似				
20110309															○								○		○			通信教育教材				
																		○	○母子									姉の日本語読み習得方法への関心と真似				
															【補習校年長】																	
20110406 (5歳7か月)															○カタカナ				○母子					○				カタカナカード(付録)				
20110420	○				○母子					○絵入り本					「Mein erstes Bilderlesebuch (絵入り読本)」																	
20110423	○							○	○						「Geschichte vom kleinen Delfin (小さなイルカの話)」	○							○	○				(絵本名不詳)(付録)				
20110427															○				○母子					○				「ベーターベン」〔補習校〕				
20110504	○							○	○						「Geschichte vom kleinen Delfin (小さなイルカの話)」	○			○母子					○				ひらがなドリル				
20110511	○							○	○						ABC Buchstaben und Wörter(ABC綴りと言葉)																	
20110525	○				○母子			○	○						「Fussballgeschichte (サッカーの話)」	○カタカナ			○母子					○				カタカナカード				
															○				○母子						○			ひらがなドリル				
20110702															○				○母子					○				「ウルトラマン」〔補習校〕				
20110706															○								○					七夕飾りの短冊(「おあげるようにしたい」「とべるようにしたい」「うまくなりますように」「とりたい」)				
	8	10	4		11		2	7	7		10	3		3	1			10	32	10	3		39	2		1	14	31	12	8		2

- [注] 1) 日本語EL行動については、特に断わりがない場合は「ひらがな」を指し、「カタカナ」の場合のみ記した。表記形式については、特に断わりがないものは「横書き」を指し、「縦書き」のみ記した。
2) 日本語絵本については、特に断わりがない場合は「自宅所蔵本」であることを指し、補習校図書室で借りた本は〔補習校〕と初出時に記した。また、通信教育教材付録には(付録)と付記するなど、特記事項がある場合には初出時に()内に記した。
3) 特に対象児が好んだ媒介物を太字にし、数回にわたって使用が観察されたものには網掛けをした。

前に教育玩具のアルファベットを手本を見ながら正しく並べたこと（20090810）から、けんとは文字の弁別的認識ができていたと考えられる。エピソード②は、けんとが自分や家族の名前を書き表わす文字を中心にアルファベットの知識を持ち始め、それらを弁別して書き始めたことを示すものである。

また、けんとのドイツ語での書き行動は、姉の宿題遂行中に姉の真似をして文字や記号を書く行動として1回生起した。以下は、書き行動に先立って観察されたエピソードである。

【エピソード③】（現地校年少／補習校年少、3歳9か月）（200900605）：ふり行動

夕方、姉が居間の食卓で補習校の宿題をしていると、お気に入りの小さなドイツ語の百科事典を持って姉の横に座る。「けんとも勉強」と言いながら事典をめくるが、姉にはそれが気に障らしい。「静かにして」と姉から注意されると、けんとはさらに大きな声で事典を読む真似をする。

現地校の宿題は自室で一人でやるが、補習校の宿題は母親に支援されながら台所カウンタや食卓でやるという姉（当時小3）の宿題遂行ルーティンは、けんにとっては宿題に取り組む姉の姿を自由に観察できる機会となった。けんとは、姉の宿題遂行過程を観察した（20081212; 20090123）後に、上記のような勉強のふり行動を起こした（20090206; 20090605）。姉の真似をしてけんとが実際に文字を書いたのは、この10日後であった（エピソード④参照）。

【エピソード④】（現地校年少／補習校年少、3歳9か月）（20090615）：書き行動

食卓で算数の宿題をしていた姉の横に来て、姉のノートを5分ほどじっと見た後、居間にある自分の小さな机に行って紙に記号や文字（+、0、K、A）を書き、「これプラス（+）。Ein [発話のまま（以下、ま）] Zahl（数字）。これK、KENTのK。これA、ANIKAのA」と私に説明する。

姉の宿題遂行という状況下で出現したけんとの書き行動は、①一人遊びをしながら姉の様子を観察する→②百科事典を使って勉強のふりをする→③自分でも文字や記号を書く、へと変化したことがわかる。ここで興味を引くのは、姉が取り組んでいたのは補習校の宿題であったにも拘らず、けんとはひらがなではなく、既に書けるようになっていたアルファベットを書いていることである。けんとは、自分よりも少し先を行く読み手・書き手である姉の存在を意識して、姉の書く行為を構えから模倣し始めたものと推察される。けんとは勉強のふり行動をする際には必ず居間の本棚から小型の百科事典

(ドイツ語)の1冊を取り出して携帯したが、これはけんとが読み書きを習う時には文字が書かれた本が必要と考えていたことを示すものであり、文字で書かれたものは知識を伝達するという文字の機能の別の側面にも気づき始めたことが窺える。また、文字認識という点では、自分の名前の綴りを覚えて書けるようになる前に、Kが自分の名前の語頭音に対応する文字であることを理解しながら頭文字を書くという段階があることがわかる。

その後、年長組11月になると、簡単な単語(AUTO, BALL)を間違えながら書くようになった(2010年11月総括記録)。以上から、けんとドイツ語の萌芽的書き行動は、1) 幼稚園の年長児や姉が文字を書く姿を手本にして自発的に生起していること、2) 書く内容は自分の名前や家族の名前(頭文字)が中心であることがわかる。

(2) ドイツ語を読む行動の形成過程

帰宅時間が遅く出張も多い父親が観察日に読み聞かせをすることは少なかったが、平均して週日に2回、週末に1回程度の読み聞かせをしていたという。父親の読み聞かせに同席した母親からは、けんとは父親の読み聞かせ中に不明な言葉を質問することはせずじつくりと話に聴き入っていたことが報告されている(20091211)。

読み聞かせ中に既知のアルファベット(K, A)を拾い読みするようになったのは2010年1月中旬(4歳4か月)頃からで(20100130)、これは日本語絵本の題名を読み始めた約3か月後であった。次のエピソードは、その直後に観察されたものである。

【エピソード⑤-1】(現地校年中/補習校年少、4歳5か月)(20100130):ふり行動

私が夕食の支度をしていると、台所のカウンターにドイツ語の小さな本を数冊持ってきて、一人でドイツ語で説明しながら頁をめくる。

【エピソード⑤-2】(同上):読み行動

けんとが車の絵本を取り出して、タイトル(Wer fährt mit?)を見ながら„W… kann ich lesen (W…は読めるよ)“と読み始めたので、私が「W, e, r→Wer」「f, ä, h, r, t→fährt」と読むと、けんとは喜んで復唱する。

【エピソード⑤-3】(同上):読み行動

その後、私が牛乳パックの「M, i, l, c, h」を「M, i, l」まで読み、「c, h」をけんと一緒に読む。

上記エピソード⑤-2は、母子間のやりとりの中で、けんとがドイツ語絵本の題名を初めて読もうとしたエピソードである。母親がけんにと教えた「文字音読み→単語全体

の発音」という手順は、ドイツの小学校や幼稚園で文字の導入期に採用されている読み込みの方法である。文字音読み (lautieren) とは、文字名ではなく文字に対応する音素での発音で読むことをいう (Wを例にとれば「ヴェー」ではなく「v」と発音する)。この時期は、幼稚園で音を聞く遊びや音韻・押韻の遊びを中心とした「言語プログラム」が開始される前であったが、エピソード⑤の約3ヵ月前に母と姉と散歩中に、けんとが2人の友達の名前 (Tim Felix Kleber と Tim Schneider) が同じ韻を踏んでいると言及したこと (20091023) も考え合わせると、けんとは身近な単語の中に押韻を知覚し、単語を構成する個々の文字と音との関係に意識が向くようになったことが窺える。約1か月後には、幼稚園で以下のエピソードが観察された。

【エピソード⑥】(現地校年中 / 補習校年少、4歳6か月) (20100305) : 読み行動

幼稚園にお迎えに行った時、ホール内の衣服がけの所に貼られた友達の名前 (BILGIT) T)を見て、けんとは「B,I,L,G,I,T,T」と文字音で読み、写真を確認した後、「あ、BILGIT T ! これBILGIT Tだよ」と私に教えてくれる。その後、園児の名前を一人で読む。E, M, I, L, Y (Yでつまずく) → 写真を確認 → 「あ、EMILYだ」、「T, I, M, M, Y → TIMMY ! 」というように、80%の子どもの名前のアルファベットを読み、名前を言うことができた。

この時期は日本語絵本の題名を積極的に読むようになった時期であるが、けんとはドイツ語でも絵本の題名、牛乳パック表示、幼稚園の友達の名前表記などに興味を示し、自発的に読みを試すようになった。音韻意識という点から見れば、この頃になると、けんとは単語 (名前) を文字に分解して文字音で読み、その音の繋がりを既存の音声語彙と照合させて理解できつつあったことがわかる。

その後、現地幼稚園で「言語プログラム」が実施されるようになると、病院内の掲示 (Impfung (予防接種)) (20110123) や電車内のポスター (Berlin) (20110219) など周囲の環境にある文字を読むとする行動が活発になった。さらに小学校への入学手続きを済ませた2010年4月 (5歳7か月) 以降になると、母親もドイツ語の読みを積極的に支援するようになり、ドイツ語母語児が一人読みへの移行期に使う絵入り本 (文章の一部の単語が絵で表現された本) を使って、母親が一文を単語に区切って文字音で読み、けんとが単語として発音した後に単語を繋げて一文を理解するという方法で文章を読むようになった (20110420)。

以上から、けんとのドイツ語の萌芽的読み行動は、母親との協働的活動の中で、1) 絵本の題名や環境にあるドイツ語の表示 (名前表記も含む) から始まり絵本の文章へ

と広がっていること、2) <文字音読み→単語読み→文章読み> というドイツで伝統的に採用されてきた方法に媒介されて読みが習得されていることがわかる。ドイツ語では、特定の文字を読めても単語として読めなければ意味を理解できないことから、けんとはまず周囲にある身近な短い単語から読み始め、<文字音読み→単語読み> の習熟に伴って文章での読みを試すようになったと考えられる。

3.3 日本語の EL 行動の形成過程

(1) 日本語を読む行動の形成過程

観察期間中は、母親が絵本を読み聞かせた後にけんとを寝かしつけることが多かったが、母親はけんとの日本語習得と読み聞かせについて、次のように考えていた。

【インタビュー・データ】(20121029)

「ゴールは、できれば日本語で読み書きができるようにさせてあげたい。できれば、ここにいながらも小学校6年間に出てくる漢字、常用漢字を使った語彙ですとか、そういうものを使えるようなレベルには持っていきたいと思っていますけど。」「日本語力をつける上で、とにかく日本語で話しかけてあげる。日本語で何かを一緒に読む。それから書く。あと、そういった作業をするのをできれば苦しいと思わせずに楽しいと思わせて一緒にやるっていう積み重ねですね。」「本を好きにさせる前に、たぶん親との関わり合いを通じて、こうやって本を読む。お母さんと一緒に、お父さんと一緒に本を読む時間が楽しいから、本をこう取り出して持ってくるということがやっぱり多いと思うので。」

母親は、幼少期からの読み聞かせが日本語力の土台を作ると考え、子どもが読み聞かせを親との楽しい時間として経験できるよう配慮していた。バイリテラシー形成に関しては、母親は二言語の読み書き力は個別に形成され则认为ていたことが窺える。他方で、父親も子どもと一緒にひらがな玩具で遊んだり日本語 DVD を見たりする(20090420; 20100227)、子どもの補習校通学の送迎を分担し図書室に連れて行く(20090718; 20100116)、補習校通学日の土曜日は家族で日本語を話そうと母親が提案すれば、それに賛同して自分も日本語を話す(20121029 インタビュー)など、家庭内で日本語実践を続けるための支援をしていた。

けんとがひらがなを読もうとする行動は、補習校で自分の名前バッジ(マイヤーけん)を探す行動としても2回観察されたが(20090620; 20091010)、お気に入りの絵本の読み聞かせ場面で生起することが多かった。以下は、けんとが特に好んだ絵本の読み聞かせ場面で、読み行動が生じた代表的なエピソードである。

【エピソード ㉑】(現地校年中 / 補習校年少、4歳1か月)(20091005) : 読み行動

就寝前の読み聞かせの時に、私が絵本の題名を指差しながら少し強調して読むと、けんとは「ずー、っと、ず、っと、だ、い、す、き、だ、よ」と私の表情を見て正誤を確認しながら読む。その後、一人でもう一度復唱させると、けんとは、一つ一つのひらがなを区切って読むのではなく、「ずーっと、ずっと、だいすきだよ」と文節単位で復唱する。

この絵本は約8か月前に母親が選んでけんとはと姉に読み聞かせた絵本であったが(20090123)、この日はけんとはが母親と一緒に題名を読みたがったという。上記行動が生起する1か月前に、母親がひらがな五十音表で確認した時点でけんとはが読めたのは、「け、あ、い、う、え、お、つ、ま、ひ」であった(20090904)。実際には、けんとは「けんとのけ」「あいうえお」「つみきのつ」「ままのま」「ひこうきのひ」と馴染みのある単語の語頭音の文字としてひらがなを覚えており、補習校でのことば遊びの影響が窺えた(20090919)。絵本の題名とけんとはが読めたひらがながほとんど重複していないことから、けんとは知っている字だから題名を読もうとしたというよりも、この絵本の題名を読んでいたかったのだと思われる。音韻意識・文字認識という点から見れば、この時期、けんとは単語の音節への分解とその語頭音の取り出し、音とひらがなの対応づけができていたと推測される。

約2週間後にけんとはの希望で母親が同絵本を読み聞かせた時は、けんとはの読み行動は見られず、不明な言葉を尋ねたり感情を込めて感想を言ったりした(20091017; エピソード ㉒ 参照)。さらに2か月後の読み聞かせ時に題名を読もうとして「た」を「な」と誤読したが(20091218)、5回目の読み聞かせ場面で再び読み行動が生じた。

【エピソード ㉓】(現地校年中 / 補習校年少、4歳4か月)(20100101) : 読み行動

就寝前の読み聞かせの時に、大好きな「ずーっと・・・」の絵本を自分で取り出して「読んで」と言う。私が最初のページを指で辿るとけんとは一人で読もうとするが、エルフィーはカタカナで読めないため私が読んだ。私が「エルフィー」と言い終わるか終わらないうちに、けんとは「の こ と を、は な し ま す。」と自分で読み始め、次の文も濁音だけ私が読むと復唱し、最後まで自分で読み終えた。「すごいねー、自分で読めたね」と褒めると、けんとは自信たっぷりの嬉しそうな表情をし、次のページを捲るが、今度は行数が多くて驚いたのか「ママ、読んで」と言うので、私が読み続けた。

自分からせがんで繰り返し読んでもらう中で、同絵本は犬が好きなきんとの心に深く染み入る特別な絵本となっていったのだろう。日本語の読み行動では、絵本の題名を読

む行動が生起すると他の絵本でも題名読みを試すようになり、「しんかんせん(350シリーズ のりものしゃしんえほん ①)」と「じぶんのきもちじぶんでいえたね」の2冊でもけんととの積極的な読み行動が見られた。前者はけんとが大好きな日本の新幹線が写真付きで載っている絵本で、日本で自ら選んで買った絵本である。この3か月後に日本に一時帰国した際に、念願の新幹線に乗ることができ大変に満足していたことから(20100820)、けんとは日本で新幹線に乗ることを楽しみに新幹線の名前や特徴を覚えようとしていたと推測される。後者は、2010年4月から定期購読を始めた通信教育教材の付録絵本である。母親は、内容的にも量的にも幼児が楽しみながら集中できる教材である点を重視して、日本からこの教材を取り寄せることにした(20100515)。けんとは姉のお古を通してこの付録絵本シリーズに親しんでいたが、年中組になってから自分専用の教材を初めて購入してもらえたことを大変に喜び(20100430)、付録絵本や付録教育玩具を自由自在に使うようになった。

「しんかんせん」の絵本を読む過程でカタカナにも触れていたが、けんとが自発的にカタカナを読みたがったのは、以下のエピソードにおいてであった。

【エピソード ⑨】(現地校年中 / 補習校年中、4歳7か月)(20100424)：読み行動

(4月上旬に日本の祖母がDVDと一緒にウルトラマンの絵本を送ってきた。) 補習校から帰宅後、けんとが本棚からウルトラマンの本を出してきたので、私と一緒にウルトラマンの名前を読んだ。(読んだ名前：「ウルトラマンティガ」「リガトロン」「シーリーザー」「ティガ・マルチキック」)

ウルトラマンからのカタカナの導入には多少戸惑いがあるが、けんとが「今度はカタカナを教えて」と興味を示したことから、これはチャンスかと思いカタカナを導入することにした。

ウルトラマンの絵本は、祖母が送ってくる前から補習校図書室で自分で見つけて気に入って借りた本であったが(20100320)、大好きな祖母が自分のために送ってくれた本であることも重なって、けんとは「ウルトラマンの名前を覚えたい」「自分でも読めるようになりたい」と自発的にカタカナを読もうとしたのだろう。通信教育を始めた約1年後には自分で教材を読み始めたが(20110309)、「あにかはどうして読めるようになったの?」と姉の読み習得方法に関心を示す発言が初めて観察された(20110309)。

以上から、けんとがひらがなやカタカナを読むようになる過程は、母子間での読み聞かせ活動の積み重ねに支えられて、1) けんとが大好きな絵本の題名を読むことから始まり、絵本ごとに音声と文字の結びつきを協働的に形成していったこと、2) ひらがな・

カタカナの読み行動は主に絵本に媒介されて生起していたことがわかる。日本への一時帰国中、電車内の掲示物やスーパーマーケット内の表示・広告などを興味深そうに見渡しては、母親に漢字やカタカナを訊きながら自発的に読む行動が頻発したとの報告(20100820; 20100827 / 4歳11ヵ月)と照合すると、ドイツ居住時に日本語では家の外で自然に目に入る文字を読もうとする行動が見られないのは、そうした行動を生起させる環境がないことによるのだろう。

(2) 日本語を書く行動の形成過程

ひらがなを書く行動が観察されたのは、補習校年中組の4月(20100428 / 4歳7ヵ月)で、これはドイツ語で自分の名前の頭文字を初めて書いてから約1年後であった。以下は、繰り返し生起したなぞり書きの初回エピソードである。

【エピソード ⑩】(現地校年中 / 補習校年中、4歳8か月)(20100430)：書き行動

(今月からけんとうの通信教育教材の購読が開始された。)幼稚園から帰宅後に見るのを楽しみにしていた通信教育教材付録の教育玩具の1つ「ひらがなぞりがきマシン」を私と一緒に試す。私が見本を見せる、けんとうの手をとり一緒に書いてみるなどすると、けんとうは「自分でやる!」と言い、私を書いたものを全て消して最初からやり直す・・・という具合だった。

この教育玩具が届いてから、けんとうは自由時間に自発的になぞり書きを試すようになる一方で(20100522; 20100607; 20100716)、母親と一緒にワークブックを使ったひらがなのなぞり書き練習もするようになった(20100515)。この5か月後にはエピソードは記録されていないが、姉と留守番中に母親の顔を描いた絵に「ママへ」「MAMA」と二言語で宛名を書いた(20101015)。その後、新しい教育玩具「ひらがなパソコン」が届いてからは、母親に単語を言ってもらってはひらがなを入力する姿も見られるようになった(20110119)。観察日にけんとうがひらがなで自分の名前を書くエピソードは観察されていないが、補習校年長組の4月16日付(5歳7か月)の宿題シートに「けんとう」と自分で名前を書いていることから(5月28日以降はカタカナとひらがなでフルネームを表記)、年長組に進級する前には自分の名前を書ける状態にあったと推測できる。5月以降は、母親有志によるひらがなを書く練習も加わった(毎週ドリル1枚を自宅で実施)(20110504; 20110525)。

以上から、けんとうがひらがなを書くようになる過程は、絵本の題名や文章を読み始めた後に、1) 自分が専有できる魅力的な教育玩具の導入をきっかけに、能動的ななぞり

書きが始まったこと、2) ひらがなを書く行動は、今日的な教育玩具（ひらがななぞりがきマシン・ひらがなパソコン）と従来から母語児用に使用されてきた教材（ワークブック・ドリル）に媒介されて、自分の名前に限局されずに多種類の文字へと広がっていったこと、3) 日本語で自分の名前を書く行動はドイツ語よりも後発で、家族の名前については姉と父はドイツ語（A, W）、母親は役割名の日本語（ママ）で書き始めていることがわかる。けんとは自分を「ドイツ人」と捉えていたが(20111031インタビュー)、名前・役割の表記は自他認識と関係しているのかもしれない。

3.4 EL 行動の形成過程で見られる二言語交錯現象

けんとの二言語での EL 行動やそれを支える読み書き実践には、二言語の交錯が窺えるエピソードが観察された。

(1) 読み聞かせ活動における二言語の交錯

絵本の読み聞かせ活動では、言語ごとに異なる媒介物が使用されることが多かったが、現地幼稚園で読み聞かせてもらった絵本（「赤ずきんちゃん」「ふしぎなじどうしゃ」）を日本語でも聴いて楽しむエピソード（20090213; 20090226; 20090620）や日本語で読み聞かせてもらった絵本（「ピーターパン」）をドイツ語で紹介するエピソード（20091204）が観察された。一人読みに習熟する小学校中学年になると、その言語ならではのお話の世界を楽しむために1つの言語で読んだ本を別の言語で読もうとしないとの報告（ビアルケ他, 2013）があるが、幼児の場合は、同一絵本は内容の理解が踏み台になって、別の言語での読み聞かせへと拡張させる契機になるようである。

(2) EL 行動における二言語の交錯

日本語絵本の読み聞かせ活動では、日本語で聴いたお話の内容や疑問点を二言語で思考・質問したり、カタカナをアルファベットの知識を使って読もうとしたりするエピソードも観察された。

a) 日本語で聴いたお話の理解を二言語で深める お気に入りの絵本の読み聞かせ過程では、日本語とドイツ語で質問や感情を頻繁に表出したり（20090523; 20091017; 20100101; 20100410）、ドイツ語で独り言を言ったりする（20090523）けんとの姿が観察された。以下に代表的なエピソードを示す。

【エピソード⑪】(現地校年中 / 補習校年少、4歳1か月)(20091017): 感情の表出

(同絵本の読み聞かせエピソード5回中の3回目) 就寝前にけんとの希望で「ずーっとずっとだいすきだよ」を読み聞かせる。「歳をとるって何?」„Wo ist der Hund? Ist der hier drinnen? Warum ist er hier drin? (犬は何処? この中? どうしてこの中に入ってるの?)“ など、分からない語彙(歳をとる、心配、獣医)を次から次へと尋ね、「このお話、悲しかった」„Ich möchte kein [ママ] Hund haben. (僕は犬ほしくない)“ など、感情を込めて感想を言う。

母親によれば、自分の感情を強く表現したい時に、けんとのドイツ語使用が増える傾向があったという(20091017)。以下は、独り言が見られたエピソードである。

【エピソード⑫】(現地校年少 / 補習校年少、3歳8か月)(20090523): 独り言の表出

(補習校からの帰途、図書室で借りた絵本「ブルドーザーのガンバ」を電車の中で読むとけんとは真剣に聴き、「どうしてガンバは車庫にずっといるの?」「どうしてガンバは落ちちゃったの?」と同じ質問を3-4回した。) 就寝前にけんとなが「ガンバ」の続きを読みたがるので、私が最後まで読むとけんとは「かわいそう、かわいそう」と言った。その後、ベットに入ると思い出したように、ドイツ語で „Warum hat [ママ] der Bagger untergefallen [ママ]? (どうしてブルドーザーは落ちちゃったのかな)“ と独り言を言った。

思考場面で見られる独り言(「自己中心語」とも呼ばれる)は、伝達言語である「外言」が思考言語である「内言」に移行する過渡期に見られる発達途上の形態のことではあるが(Vygotsky, 1934/2001)、幼児の思考が言語に媒介され始める現象を捉える上で重要な手がかりとなる。上記エピソードは、日本語で絵本の題名読みが活発化する前の時期に見られたものであるが、少なくともこの時点では、ドイツ語がより優勢な思考の手段になりつつあったと考えられる。

b) カタカナをアルファベットとして読む けんとながカタカナを読もうとする過程では、カタカナをアルファベットと読み間違えることがあった。

【エピソード⑬】(現地校年中 / 補習校年少、4歳6か月)(20100313): カタカナの読み違い

補習校からの帰途、電車の中で私が家から持参した本を読み聞かせた。2頁目からは自分で読み始め、「さくら、舞う日、ヒョウウまれる」という文の中で「さくら」はすんなり読み、「舞う日」は振り仮名がふってあったが漢字に戸惑い、私の顔を見るので一緒に「まうひ」と読んだ。次の「ヒョウ」でカタカナに戸惑い、一緒に「ヒ」を、けんとなが「ヨ」を

アルファベットのEと間違え「E」と読み、また一緒に「ウ」を読んだ。けんとは3頁の一行目まで読もうとするが、その後、興味をなくして外を見るようになった。

このエピソードが生起する時点で、けんとはアルファベットで自分の名前を書くことができたこと（20091211; エピソード② 参照）を考えると、1) 日本語の文字をアルファベットと対比しながら見ていること、2) 馴染みのないカタカナのうち自分の名前の一字（E）に似た字を字形を手がかりに読み試していることが窺える。以上から、けんとのEL行動やそれを支える実践は、言語ごとに全く別々に構成されているわけではなく、媒介物（絵本）が繋ぎになって同一内容を二言語で味わったり、対象児自身が優位言語の力や知識を駆使して内容理解・感情体験や試し読みをしたりしていることがわかる。

4. 総合考察

本稿では、日本語資源へのアクセスが限定された環境下にある独日国際児が二言語でEL行動を形成していく過程を「他者との協働」と「媒介物」に着目して具体的に検討した。以下では、本研究の成果を整理すると共に総合的な考察を行い、今後の課題を述べる。

4.1 本研究で得られた知見と議論

本研究で対象としたドイツ語－日本語同時バイリンガル幼児における二言語でのEL行動の形成過程の特徴は、次の3つに整理できる。第一に、対象児は自ら文字を読んだり書いたりしたがる前から、二言語で文字が持つ機能の側面（お話の再現）を理解しており、活動に周辺的に参加する過程で別の側面（知識の伝達）にも理解を拡大していったことである。観察開始時点では、父親にドイツ語で母親に日本語で絵本を読み聞かせてもらう中で、文章の音声化を通して再現されるお話の世界を繰り返し味わいながら、文字が持つ機能の一つに気づいていたものと思われる。そのような認識があったからこそ、読んでもらいたい絵本を自分で選び、自分も読み手になりたいと願って読みに挑戦したのではないだろうか。やがて対象児の文字機能に対する理解は、読み聞かせとは別の状況（姉の宿題場面）での自他の書物の扱いを通して、分化していったと考えられる。

第二に、二言語におけるEL行動の形成は、ルーティン化された活動での重要な他者による誘導と対象児の主体的な参加を通して生起している点は共通しているが、社

会の主流言語であるドイツ語と少数言語である日本語では、EL 行動を支える協働の種類や媒介物に違いが見られたことである。ドイツ語の EL 行動の形成過程では、幼稚園の年長児の真似をして絵に自分の名前を書いたり、姉が宿題に取り組む姿を観察して勉強の構えをとり文字・記号を書いたりするなど、自分より年長の子どもの書く行為の模倣から書き行動が開始された。ドイツ語母語児やドイツ語優勢の同時バイリンガル児（対象児）の場合も、自分の名前が最初に書きたがる単語（Clay, 1975）であるのは興味深い。観察記録の範囲内では、ドイツ語において書き行動が読み行動よりも早く出現していたが、年長の子どもの書き手としての姿を間近に見ることで書き手としての自分が意識され、名前や文字・記号を書くという新しい行為が導入されたものと考えられる（Yang & Noel, 2006）。また、ドイツ語の EL 行動の形成過程では、絵本に加えて、環境から提供される文字（食品名、幼稚園内の園児名表記、病院や電車内の掲示物など）が対象児の読む行動を誘発していた。

一方、日本語の EL 行動の形成過程では、母子間の相互行為を中心に EL 行動が生起しており、観察記録の範囲内では、お気に入りの絵本の題名や文章を自分で読みたがるという読み行動が先行する形で見られた。エピソード数は少ないものの、姉や父親も対象児の日本語習得を支援していた。特に二言語で読み書き学習を続ける姉の姿は、ドイツ語の書き行動の誘因となるだけでなく、日本語学習の手本ともなっていた。また、音韻意識・文字認識の発達を対象児の EL 行動を下支えしている様子が二言語で確認されたが、日本語の読み行動はドイツ語の読み行動よりも早く出現していた。英語母語幼児にとって、単語の音素分析の方が音節分析よりも難しいこと（Liberman et al., 1974）を考えると、音節が音韻分析の単位で一基本音節が一文字に対応する日本語のかな文字の読みの方が、音素レベルでの分析が要求されるドイツ語の読みよりも習得しやすいこと（高橋, 2011）も関係していたのかもしれない。さらにバイリンガル児でも、第一言語の音韻知識が第二言語で活用できるのは、音韻構造が類似した言語間であること（Bialystok, 2001）を考慮すると、対象児の場合、先行したかな文字の読みがドイツ語の読みを動機づけることはあっても、かな読みの知識をそのままドイツ語で活用できなかったのかもしれない。

日本語の EL 行動の形成過程で使用される媒介物については、絵本と教育玩具・教材が中心で、環境から提供される日本語文字資源は極めて限定的であった。その分、家庭で出会う日本語資源の重要性が増すことになるが、日本語絵本であれば何でもよいわけではなく、その子にとって特別な物として意味づけられた時に自発的な読み行動が生起しやすいことが示唆された。日本語モノリンガル児の場合も、お気に入りの絵本

が萌芽的読みの媒介になることが多いが(柴崎, 1987)、継承語児の場合は社会生活での機能や読み書きする同輩の姿が見えにくいだけに、子どもが日本語の読み手・書き手になりたいと思えるような媒介物を見つけて、読み書きできる楽しさを実感できるような仕掛けが、より一層、必要になるのだろう。

以上を図示化したのが、図1である。

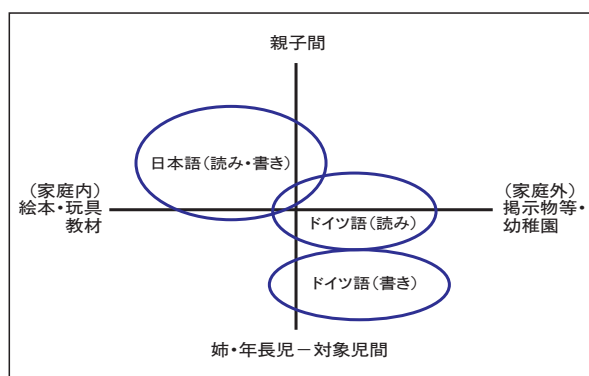


図1 他者との協働と媒介物から見た対象児の二言語での萌芽的読み書き行動

第三に、二言語での EL 行動の形成過程では、言語固有の文字の読み書きを試してそれに習熟していく過程と内言の基礎を育む過程が同時進行していたことである。対象児の場合、相対的に弱い言語である日本語の読み聞かせ場面で、ひらがなの読み行動よりも早い時期にドイツ語の独り言や感情表出が観察され、ドイツ語優勢の形で自己中心語が形成されつつある様子が見受けられた。優位言語で独り言を言いながら二言語での読みを自己修正したバイリンガル児の事例 (Shimizu, 2004) も考え合わせると、二言語で EL を形成する幼児の場合、＜文字の読み書き技能＋自己中心語＞が言語ごとに明確に分かれて形成されるのではなく、＜二言語の対照による二言語の文字の読み書き技能への習熟＋優位言語優勢の自己中心語の形成＞という状態があることが示唆される。従来の研究では、継承語の EL 行動の発達過程で育つ自己中心語の問題はほとんど議論されてこなかったが、本研究では上述のような同時バイリンガル児特有の状態があることを見出すことができた。読み書きの習得過程は、文字を覚えて読み書きできる能力と内言を自覚的・随意的に利用できる能力を同時に発達させる過程であるとするれば (Vygotsky, 1934/2001)、萌芽的バイリテラシー形成過程を見る上でも、各言語技能を習得していく原初過程を解明するだけでなく、内言の先行形態である自己中心語の形成過程を具体的に把握することは、大変に重要なことだと思われる。

4.2 今後の課題

本研究では、ドイツ居住の独日国際児のうち、ドイツ語優勢の同時バイリンガル幼児を対象に、二言語における EL 行動の形成過程を検討した。独日国際児と言っても、実際には幼児期の二言語力の状態はかなり多様である。今後は、日本語優勢の幼児や

日本人母親にドイツ語を使わない幼児の場合には、二言語で EL 行動がどのように形成されるのか、EL 行動の形成過程で自己中心語はどのように育まれていくのかを検討していきたい。また、対象児と同じタイプの子ども（ドイツ語優勢の同時バイリンガル児）の場合、日本語に習熟するにつれて自己中心語も変化していくのか、内言の段階に移行した小学生では二言語での読み書き活動を媒介する内言はどのような状態なのかについても検討していきたい。

【注】

- 1)・3) いずれも各国内で標準化された言語検査である。
- 2) 対象児の居住州では、2008年度より、就学の少なくとも1年前から幼稚園で全園児にドイツ語検査を行うことが義務づけられており、ドイツ語母語児にはSELDAK、ドイツ語を母語としない両親の子どもにはSISMIKが実施されている。
- 4) 二言語での口頭産出力をみるために筆者らが独自に開発した課題である。
- 5) これらのプログラムは、対象児の居住州の幼稚園で広く実施されているものである。特に「言語プログラム (Würzburger Trainingsprogramm)」は、読み書きの早期教育ではなく、就学前に幼児の音韻意識を高めることで就学後の読み書きへの移行を助けることを意図している。

【引用文献】

- 天野清 (1988) 「音韻分析と子どものliteracyの習得」『教育心理学年報』27, 142-164.
- 垣花真一郎・安藤寿康・小山麻紀・飯高晶子・菅原いづみ (2009) 「幼児のかな識字能力の認知的規定因」『教育心理学研究』57, 295-308.
- 齋藤有・内田伸子 (2013) 「幼児期の絵本の読み聞かせに母親の養育態度が与える影響」『発達心理学研究』24(2), 150-159.
- 柴崎正行 (1987) 「幼児は平仮名をいかにして覚えるか」『保育の科学 (別冊発達6)』(pp.187-199) ミネルヴァ書房
- 柴山真琴 (2006) 『子どもエスノグラフィー入門』新曜社
- 高橋登 (2011) 「読み書きの発達」大伴潔・大井学(編)『特別支援教育における言語・コミュニケーション・読み書きに困難がある子どもの理解と支援』(pp.160-170) 学苑社
- 高橋登・中村知靖 (2009) 「適応型言語能力検査(ATLAN)の作成とその評価」『教育心理学研究』57, 201-211.
- ビアルケ(當山)千咲 (2012) 「移民背景をもつ家族の資本と子どものバイリテラシー」『国際教育評論』9, 49-63.
- ビアルケ(當山)千咲・柴山真琴・池上摩希子・高橋登 (2013) 「バイリンガル児はどのように二言語で読書をするようになるのか」『質的心理学研究』12, 24-43.
- やまだようこ (1987) 『ことばの前のことば』新曜社
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development*. New York: Cambridge University Press.
- Clay, M.M. (1975). *What did I write?* London: Heinemann.

- Edwards, C.M. (2014). "Maternal literacy practices and toddlers' emergent literacy skills." *Journal of Early Childhood Literacy*, 14, 53-79. (first published on July 6, 2012 doi:10.1177/1468798412451590)
- Ferreiro, E. (1992). "The interplay between information and assimilation in beginning literacy." W.H.Teale, & E.Sulzby (eds.) *Emergent literacy* (pp.15-49). Norwood: Ablex.
- Gillanders, C., & Jiménez, R.T. (2004). "Reaching for success." *Journal of Early Childhood Literacy*, 4(3), 243-269.
- Goodman, Y.M. (1992). "Children coming to know literacy." W.H.Teale, & E.Sulzby (eds.) *Emergent literacy* (pp.1-14). Norwood: Ablex.
- Hammer, C.S., Nimmo, D., Cohen, R., Draheim, H.C., & Johnson, A.A. (2005). "Book reading interactions between African American and Puerto Rican Head Start children and their mothers." *Journal of Early Childhood Literacy*, 5(3), 195-227.
- Liberman, I.Y., Shankweiler, D., Fischer, F.W., & Carter, B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201-212.
- McLane, J., & McNamee, G. (1990). *Early literacy*, Cambridge: Harvard University Press.
- Quiroz, B., & Dixon, Q. (2012). "Mother-child interactions during shared literacy Activities." *Journal of Early Childhood Literacy*, 12(2), 139-175.
- Reese, E., Sparks, A., & Leyva, D. (2010). "A Review of parent interventions for pre-school children's language and emergent literacy." *Journal of Early Childhood Literacy*, 10(1), 97-117.
- Reyes, I. (2006). "Exploring connections between emergent biliteracy and bilingualism." *Journal of Early Childhood Literacy*, 6(3), 267-292.
- Shimizu, T. (2004). "The acquisition of reading in two languages." *Japan Journal of Multilingualism and Multiculturalism*, 10(1), 18-46.
- Sulzby, E. (1985). "Children's emergent reading of favorite storybooks." *Reading Research Quarterly*, 20, 458-481.
- Teale, W.H. (1992). "Home background and young children's literacy development." W.H.Teale, & E.Sulzby (eds.) *Emergent literacy* (pp.173-206). Norwood: Ablex.
- Vygotsky, L.S. (1934). *Thought and language*. (=2001, 柴田義松訳『思考と言語』新読書社)
- Wertsch, J.V. (1991). *Voices of the mind*. (=1995, 田島信元他訳『心の声』福村出版)
- Yang, H-C., & Noel, A.M. (2006). "The developmental characteristics of four-and five-year-old pre-schoolers' drawing". *Journal of Early Childhood Literacy*, 6(2), 145-162.

[付記] 本研究は、平成22-25年度科学研究費補助金・基盤研究(B) 海外学術調査(課題番号22402049/研究代表者: 柴山真琴)の助成を受けました。また、長期にわたる調査に協力して下さった対象家族の皆様(特に日誌記録への協力と本誌へのデータ掲載を承諾して下さい)に感謝致します。

《 研究論文 》

バイリンガル環境にある幼児の 文字概念認知と受容語彙の発達調査

乗次 章子 (阪南大学非常勤)

noritsugufumiko@yahoo.co.jp

A Study of Print Cognition and Receptive Vocabulary Development of Children Raised in a Bilingual Environment

NORITSUGU Fumiko

キーワード：バイリンガル，文字概念，受容語彙，メタ言語能力，プリスクール

要 旨

本研究では、日本で日本語－英語のバイリンガル環境に育つ幼児と、日本語のみのモノリンガル環境に育つ幼児（4－6歳）を対象に、(1) メタ言語能力および(2) 受容語彙量に関する調査をおこない、言語環境の異なるグループ間に差異があるかどうかを検証した。メタ言語能力である文字の象徴概念認知の発達をみる Moving Word Task では両グループ間の結果に差は見られなかった。受容語彙の発達レベルをみる Peabody Picture Vocabulary Test では、バイリンガル環境グループ（N=29）の日本語のスコアがモノリンガル環境グループ（N=33）の日本語のスコアよりも有意に高いことが示された。バイリンガル環境に育つ子どもは言語の発達が遅れると言われることがあるが、本件はバイリンガル環境が受容語彙の発達を妨げていないことを示す例である。

Abstract

The purpose of this study is to investigate how children in bilingual environments develop their linguistic abilities and whether the process is different from that of monolingual children. Two groups of children between the ages of 4-6 years old were tested for (1) their understanding of concepts of print, and (2) their levels of receptive vocabulary. No difference was found in the tests between the two groups in terms of understanding the concepts of print, which is contrary to the findings of the earlier studies. The results with receptive vocabulary showed that the bilingual children were more

advanced than their monolingual peers. It is often said that bilingual environments would disturb children's vocabulary development; however, the outcomes of this study did not support the notion.

1. はじめに

幼少時から二言語に触れ、両言語を獲得していく過程とはいったいどのようなものなのだろう。バイリンガリズムにはまだまだ未知の部分が多い。特に日本語と他言語のバイリンガルに関しては、まだ十分な研究がなされてはいない。

世界を見ると、二つ以上の言語を巧みに話す人々は決して珍しくはなく、幼少時から二言語や三言語に触れ、マルチリンガル（複数言語を話せる人）として成長する人々が数多く存在する。一方日本では、日本語以外の言語が使用される社会的状況は限定されており、バイリンガル人口はまだまだ少数派であるが、最近はその状況に変化があらわれてきた。その一つに、就学前の幼児に英語で教育・保育をおこなう施設、いわゆる「プリスクール」の増加がある。プリスクールとは、本来は英語で幼稚園や保育園を意味する語であるが、日本では就学前の子どもを対象に英語で教育・保育をおこなう施設を指すケースが多い（毎日新聞、2007年3月26日）。日本のプリスクールの数はここ数年増加の一途をたどっており、株式会社アルクの「子ども英語カタログ2010」（2009）の調査によると、2001年には全国で18校であったが、2009年にはおよそ17倍の312校に達したことが報告されている。（2013年時点で500校を超えているとするデータもある¹⁾）

そこで筆者は、このようなプリスクールにおいて日英のバイリンガル環境に育つ幼児と、日本語のみのモノリンガル環境に育つ幼児を対象に、言語発達に関する調査をおこない、両グループ間に差異があるかどうかを検証することとした。幼児の言語発達と一口に言っても、そこには音韻、語彙、文、意味など、その言語ごとの規則の習得や運用面と、「言語とはどういうものなのか」を考え、理解するメタ言語能力面など、多様な側面がある。本研究では Bialystok (1997)、Bialystok, Shenfield & Codd (2000) の研究にならい、メタ言語能力の範疇の1つである文字概念の認知と、言語習得の1つである受容語彙の発達の2つに焦点をしばり、調査をおこなった。

本研究の目的は、日本語－英語のバイリンガル環境に育つ子どもの言語発達と、日本語のモノリンガル環境に育つ子どものそれとを比較検証し、バイリンガルの言語獲得の特徴の一端を明らかにすることである。

2. 先行研究

バイリンガリズムについて考える際、幼少時から二言語に接する環境が子どもにどのような影響を与えるのかということがしばしば議論の的となる。先行研究では「バイリンガリズムが与える影響」についてどのように提唱されてきただろうか。

2.1 バイリンガリズムの影響

1960年代頃まではバイリンガリズムを劣等とする見方が顕著であり、バイリンガリズムは子どもの知能を低下させるなどの否定的な見解が研究者の間でも主流であった（山本, 1991）。そこには、子どもの認知システムはとても繊細なものであり、一つの言語を扱うのが精一杯であるという考えがあった（Beceren, 2010）。しかしながら、バイリンガリズムに否定的な評価をもたらした研究の中には、その研究手法に問題があるものも少なくなかった。例えば、アメリカに移住して間もない家庭の子ども（バイリンガルとして扱われる）と、教育レベルが比較的高いアメリカの中産階級の家庭の子ども（モノリンガル）を比較対象としているような場合は、社会経済的状況（Socioeconomic Status: SES）が統制されておらず、その検証結果はバイリンガリズムがもたらしたものなのか、家庭の経済状況が影響したものなのか判断がつかない。また、上記の例でバイリンガルとされた子ども達は、アメリカに移住して日が浅く英語がままならない状況であった可能性も考えられ、結果がバイリンガルに不利なものとなっても不思議はない（Skutnabb-Kangas, 1981 ; 山本, 1991, 1996）。

1960年代以降は、Peal & Lambert (1962) やVygotsky (1962) のような研究により、次第にバイリンガリズムを肯定的にとらえる流れが生まれてきた。Peal & Lambert (1962) は、バイリンガル児の語彙数が少ないことをバイリンガリズムの劣等を示す根拠の一つとしていたそれまでの研究に対し、二言語に渡って語彙を保有するバイリンガルの語彙数が少ないとは言えないと主張し、Vygotsky (1962) は、バイリンガリズムが子どものメタ言語学的認知（metalinguistic awareness）の発達を促進する可能性を初めて指摘した。

メタ言語学的認知（metalinguistic awareness）／メタ言語能力（metalinguistic ability）とは何を指すのか。Beceren (2010) によると、メタ言語能力（metalinguistic ability）とは「言語や言語形式を分析し、それがどのように機能するのか、それがより大きな言語体系の中にどのように組み込まれているのかを理解する力」（p.29 [筆者訳出]）であり、Roth, Speece, Cooper & De le Paz (1996) は

「言語を客観視し、意味と言語コードの関係は恣意的なものであることを理解する力」(p.258 [筆者訳出]) と説明している。

たしかにバイリンガル児は日常的に二つの言語を話し、相手やその場の状況に応じて言語を使い分けるため、言語がコミュニケーションのためのツールであることをモノリンガル児よりも早期に認識することが推測される。また絶えず二つの言語を行き来することで、言語形式（たとえば、ある単語の音や文字表記など）とその意味との間に必然的な結びつきがないことに気づくのが早いとしても不思議ではない。

ここで留意すべきは、バイリンガリズムの負の影響を主張した先行研究に手法上の問題があったことを教訓にし、バイリンガリズムの正の影響を示す研究に対しても細かな検証をおこなうことである。山本（1996）は、参加者の選考過程において、もともと知能の高い子どもがバイリンガルグループの参加者として抽出されている可能性などを指摘し、注意を促している。

2.2 メタ言語能力 (metalinguistic ability)

メタ言語能力には大きく分けて以下の4つの下位範疇がある (Beceren, 2010)。

- (1) 音韻認識 (phonological awareness) : 口語の音韻構造を認識すること。音を聞き取り、自ら使用できる能力。
- (2) 単語認識 (word awareness) : 言語単位としての単語を認識すること。口語や文字言語の中から単語を見つけ出すことができる能力。
- (3) 統語認識 (syntactic awareness) : 言語の構造規則を認識すること。単語、節、文を正しく組み立て、意味のある形式にすることができる能力。
- (4) 語用論的認識 (pragmatic awareness) : 言語の場面ごとの意味や使用を認識すること。社会的コンテキストにより言語を適切に使用し、理解することができる能力。

Bialystok (1997)、Bialystok, Shenfield & Codd (2000) では、子どもが文字の読みを習得する際に必要な文字の象徴概念の発達について、バイリンガル児とモノリンガル児の比較調査をおこなっているが、読みの習得にはメタ言語能力の中の音韻認識と単語認識が必要とされることを指摘している。

2.3 文字概念 (concepts of print) [筆者訳出]

Bialystok (1991) は、4～5歳のモノリンガル児を対象に、文字の象徴概念

(symbolic representation) が理解されているかどうか調査をおこなった。文字の象徴概念とは、文字概念の下位範疇の1つであり、文字（文字列）が特定の意味をもつこと、その意味と文字（文字列）との関係は恣意的であること、そしてその意味は文字（文字列）がどこに書かれていようと変化しないことを指す (Bialystok, 1991)。Bialystok はこの研究で、文字の象徴概念が子ども（モノリンガル）に認知されているか、Moving Word Task を用いて調査をおこなったが、その結果、およそ2/3の子どもが文字の象徴概念を認知していないことがわかった。この子どもたちはアルファベットそれぞれの名や音を言うことができたり、自分の名前の読み書きができるなど、文字に親しみ始めてはいるものの、必ずしも文字の象徴概念を認知しているわけではないことが示されたのだ。

Bialystok (1997)、Bialystok, Shenfield & Codd (2000) では、この文字の象徴概念の認知時期に関して、バイリンガル児とモノリンガル児の間に差異があることが報告された。これらの研究では、フランス語－英語バイリンガル児、中国語－英語バイリンガル児、ヘブライ語－英語バイリンガル児と、英語モノリンガル児を対象に Moving Word Task を実施し、バイリンガル児の方がモノリンガル児よりも文字の象徴概念の認知時期が早いという結果を報告している。すなわち、メタ言語能力においてバイリンガル児が優位であったのだ。

2.4 読みの準備期 (preliteracy) [筆者訳出]

文字概念の認知は、子どもの読み能力の発達にどのように関係しているのだろうか。2.3で文字の象徴概念について述べたが、文字概念にはその他にも、文字や文を読む方向を認識すること、文字と語を区別すること、句読点を理解することなどが含まれる (Clay, 2000)。

子どもは、幼稚園・保育園や小学校などで正式に読み書き教育を受ける前から、読みに関する様々な体験をする。お店の看板に書かれているロゴマークをながめたり、テレビを見ながらそこに表示されている文字に目をやったり、大人に絵本をよんでもらいながら、そこに書かれている文字を無意識に見たり、といった体験が、文字習得への準備段階となっている。Bialystok (2001) はこれを「preliteracy」と呼んでいる。

当然のことながら、子どもはひらがなやアルファベットを前にして突然読んだり書いたりができるようになるわけではない。「読書レディネス」の語であらわされるように、「幼児が文字を習得するのに必要な条件が用意され準備されること」(三神・野原・田辺, 2008, p.348) が必要なのである。Bialystok (2001) は読み書きの発達条件とし

て、文字概念 (concepts of print)、音韻認識 (phonological awareness)、読書経験 (reading experience) の3つが必須であるとしている。

音韻認識とは、話しことばの中の音の単位に気づき、その単位を自ら操作する能力を指す (Bialystok, 2001)。たとえば、ある単語と韻をふんでいる別の単語を探すことができる、しりとりをすることができる、などがその言語の音韻システムを認識しているというメタ言語能力のあらわれである。また、読書 (読み聞かせ) は、子どもが絵と文字の違いに気づいたり、文字を読む方向 (上から下、右から左、左から右など) を学んだり、という重要な経験となる (Bialystok, 2001)。このような発達条件がそろって初めて子どもは読みを習得していくのである。

3. 研究方法

3.1 参加者

3.1.1 参加者が通う幼稚園

研究参加者は関西地区にある3つの幼稚園から4～5歳児を対象に募った。1つ目の幼稚園 (A 幼稚園とする) は英語のみで指導・保育がおこなわれており、前述の「プリスクール」と定義されていた形態の園である。1歳4ヶ月から入園が可能で、年齢別に5段階のクラス分けがされ、1クラスに20人前後の園児が在籍している。各クラスは英語母語話者が1人と、英語も話せる日本語母語話者が1人、計2名の教師が担任となって指導や保育をおこなっている。園内では子ども同士でも英語で話すように指導されている。保育時間は9時30分頃～14時30分頃までであるが、18時頃までの延長保育も実施されており、この時間も英語のみを使用することになっている。

2つ目 (B 幼稚園とする) は英語・日本語のバイリンガル教育をおこなう幼稚園で、指導・保育のおよそ90%が英語によるものである。3歳頃から入園が可能で、年齢と習熟レベルを考慮して3段階のクラス分けがされている。1クラスの園児数は10名前後で、クラス担任は英語母語話者 (もしくは英語を母語並みに話せる者) の教師1名があたり、一日のうち45分程度、日本語を学習する時間が設けられており、その時間は日本語母語話者である教師が日本語で指導をおこなう。このB幼稚園では自由時間の子ども同士の会話については英語、日本語のどちらを使用してもよいことになっており、筆者が観察したところでは、ほとんどの場合日本語が話されていた。保育時間は9時～14時30分までで、希望により17時30分までの延長保育を利用することが可能である。延長保育中は自由時間と同様、英語、日本語のどちらを使用してもよいが、子ども同

士の会話は日本語が多いようである。(A、B 幼稚園の指導カリキュラムは、ともに一般的な幼稚園の指導内容を英語でおこなっているという形態であり、カリキュラムの一部として英会話の授業が実施されているものではない。両幼稚園ともに入園審査はない。)

3つ目の幼稚園 (C 幼稚園) は指導言語が日本語のみという、日本の一般的な幼稚園で、幼稚園から短大までを有する学校法人により運営されている。満3歳から入園が可能であるが、入園の際には入園審査 (親子面接等) が実施される。園内では活動の内容によって年齢別にクラス分けされる場合と、異年齢混合でクラス分けされる場合がある。保育時間は8時30分頃～14時頃までで、延長保育は18時まで実施されている。

これら3つの幼稚園に通う園児たちの社会経済的状況や教育環境はどのようなものだろうか。A、B、Cはすべて私立幼稚園であり、公立幼稚園にくらべると保育料は高額である²⁾。中でもA幼稚園は、B、C幼稚園と比較してもおおよそ倍額の授業料が必要であることから、A幼稚園児の家庭は所得の高い層に属していることが推察される。教育環境については、バイリンガルグループの保護者が言語教育を重要視していることはあきらかであるが、モノリンガルグループも公立ではなく私立の幼稚園を選択している点、入園審査に合格して入園している点などを考えると、教育を重要視している家庭であると言えるだろう。

3.1.2 参加者数

本研究の参加園児の人数は3つの幼稚園で合計63人で、内訳を以下の表1に示す。(4～5歳児を対象に参加者を募ったが、実際の調査日までに6歳になった園児がB幼稚園に3人、C幼稚園に2人、合計5人いた。)

表1 参加者の内訳

幼稚園 (指導・保育に用いられている言語)	4歳児	5歳児	6歳児
A幼稚園 (英語のみ)	3人	14人	0人
B幼稚園 (英語90%・日本語10%)	4	5	3
C幼稚園 (日本語のみ)	14	18	2
	計 63		

3.2 言語環境

本研究においては「バイリンガル環境」を「ほぼ毎日両言語に接する生活環境」と定義し、A、B幼稚園に通う子どもを「バイリンガル環境グループ」と呼ぶこととした。

表2 言語環境

幼稚園(指導・保育に用いられている言語)	言語環境	
	呼称	定義
A幼稚園(英語のみ)	バイリンガル環境グループ	ほぼ毎日両言語に接する
B幼稚園(英語90%・日本語10%)		
C幼稚園(日本語のみ)	モノリンガル環境グループ	毎日接するのはほぼ日本語のみ

C 幼稚園に通う子どもは「毎日接する言語はほぼ日本語のみの生活環境」であるため、「モノリンガル環境グループ」とした。これをまとめたものが上記表2である。

言語習得には様々な変数が複雑に作用しあっているため、その子どもが現在置かれている言語環境について家庭内と家庭外（主に幼稚園など）の双方を考慮することはもちろん、これまでにどのような言語環境で育ってきたかをみる必要がある。たとえば、現在モノリンガル環境にある子どもでも、以前海外に在住していた等、バイリンガル環境にあった可能性が考えられる。

本研究では、参加者の言語環境を知るために、保護者に対してアンケート用紙を配布し、子どものこれまでと現在の言語環境に関する設問に回答してもらった。設問内容は、幼稚園への入園時期、兄弟の有無、父母の使用言語³⁾（最初に習得した言語、現在一番話しやすい言語）、子どもの海外生活経験（現地での通園経験）、生まれてから日本語、英語にどのように触れてきたか（親からの話しかけ、絵本やテレビ・ビデオ・CDの使用等）、家庭で使用する言語とその割合（父と子、母と子、兄弟間、家族全員）等である。これらの設問に対する回答を考慮し、それぞれの子どもが先に定義した「バイリンガル環境グループ／モノリンガル環境グループ」に適合しているかどうかを確認した。

3.2.1 バイリンガル環境グループ（A幼稚園、B幼稚園）

A 幼稚園の子ども17人のうち、16人が両親ともに日本語母語話者であり、家庭ではほぼ日本語のみが使用されていた。残りの1人の子どもは父親が英語母語話者であり、家庭で父親が子どもに対して使用する言語はほぼ英語であるが、母親は日本語母語話者で、子どもに対してはほぼ日本語のみを使用していた。すなわち、全員が家庭で両親の少なくとも一方と日本語で会話をしているため、17人ともバイリンガル環境グループとして扱うこととした。

次に B 幼稚園の子どもについてであるが、前述のとおり、幼稚園では指導・保育の際に使われる言語のおよそ90%が英語であり、約10%が日本語であるため、ほぼ毎日

両言語に接する環境にあると言える。(加えて子ども同士の会話は日本語でされることが多いため、園生活全体を見ると、日本語の使用は10%よりも多いと考えられる。) 12人の園児のうちの9人が両親ともに日本語話者で、そのうちの8人は、両親ともに家庭ではほぼ日本語のみを使用しており、もう1人については母親が日本語と英語をおよそ50%ずつ使用していると回答した。残りの3人のうち、1人は父親が英語母語話者、母親が日本語母語話者で、家庭では父親はほぼ英語を使用し(90%以上)、母親はほぼ日本語を使用(90%以上)、兄弟間の会話はほぼ日本語である(約80%)との報告がされている。もう1人の子ども(Xとする)は、父親が日本語と英語のバイリンガル(両言語ともに母語であるとの回答)、母親が英語母語話者であり、家庭内で両親が子どもに使用する言語は90%以上が英語だが、兄弟間での会話では日本語の頻度がやや高くなる(約20%)ということであった。そして残りの1人(Yとする)は両親ともに英語母語話者で、家庭内で使用される言語はほぼ英語のみであるが、Yは以前、指導言語が日本語のみである別の幼稚園に通っていたため、かなり流暢に日本語を話すことができる。XとYの2人は日本語に触れる時間が少なくうつるが、前述のとおり、幼稚園で子ども同士が会話をする際には日本語が使用されることも多いため、アンケート結果で見えている割合よりも多く日本語に接していると考えられる。よってB幼稚園の子どもたちは12人全員がバイリンガル環境グループに育っているとして扱う。

3.2.2 モノリンガル環境グループ(C幼稚園)

C幼稚園の子ども34人のこれまでの言語環境や幼稚園外での言語使用状況についてもアンケートにより確認した。1人の園児は過去に1年間イギリスに在住していた経験があったため、相当期間バイリンガル環境にあった可能性を考慮し、今回の研究対象からはずすこととした。また、週1回程度の英会話レッスン(1回40~60分程度)を受けている園児が19人いたが、レッスンの頻度が「日常的」と言うには少なく、家庭では英語が使用されていないため、モノリンガル環境にあるとして扱う。よって分析の対象は33名である。

3.3 調査方法

本研究の調査はBialystok(1997)とBialystok, Shenfield & Codd(2000)の方法にならっておこなった。参加者に依頼した課題は、(1) Screening Test、(2) Peabody Picture Vocabulary Test、(3) Moving Word Taskの3つである。調査は個室で実施し、基本的に筆者と参加者の1対1でおこなったが、バイリンガルグルー

プの4名については保護者が同席した（後方の離れた場所に着席）。調査期間は2011年12月～2012年7月である。

3.3.1 Screening Test

Screening Test は、Moving Word Task の対象者を「文字に親しみ始め、読み始めている子ども」としているため、まだその段階に進んでいない子どもを除外するためにおこなう。Screening Testは、以下の手順で行う。

① ひらがな1字が書かれたカードを見せ、よみを尋ねる。これを10問おこなう。

② ひらがなで名前を書いてもらい、リストの中から自分の名前を見つけてもらう。

これらのタスクが十分にできない場合は、Bialystok（1997）と Bialystok, Shenfield & Codd（2000）にならい、(3) Moving Word Task の分析対象からはずした。具体的には、

① ひらがな10文字のうち、誤答がそれぞれ3文字以上

② ひらがなで自分の名前が書けず、かつリストの中から自分の名前を見つけれない

これらのいずれかに該当した子どもは（3）Moving Word Task の分析に含まないこととした。（ただし、参考データとするため Moving Word Task 自体は実施している。）

3.3.2 Peabody Picture Vocabulary Test（以下PPVT）Third Edition

PPVT はアメリカで開発された、受容語彙レベルをはかるための標準化テストで、2歳6ヶ月の子どもから90歳程度の大人までを対象としている。受容語彙とは「聞いた読み読みして理解できる語彙」である。PPVT には英語版やフランス語版はあるが日本語版はないため、Bialystok（1997）で英語版を中国語に訳したものを使用したことにならい、本研究では英語版を筆者が日本語に訳したものを使用した。

Annick De Houwer（私信，2012年3月8日）は、英語版を中国語に訳して調査に使用した Bialystok（1997）の手法について、結果の扱いに注意が必要であるとしている。PPVT はアメリカで作られた受容語彙テストであり、アメリカの文化を背景に作られているため、それをそのまま他言語に訳して使用すると正しい測定ができない可能性がある、という指摘である。たとえば、アメリカ文化では「はりねずみ（hedgehog）」は誰もが幼少時から絵本などで慣れ親しんでいる動物であるが、それを他言語に直訳しても、その言語文化では馴染みが薄い動物である場合が考えられる。そういった文化的背景の違いにより、他言語訳の PPVT を受けた子どものスコアが英語の

PPVT を受けた子どものスコアより低くなってしまう可能性は否めない。本研究でも、英語の PPVT を筆者が日本語に訳して使用したため、結果の考察の際に日本文化に馴染みの少ない語がないかどうか留意した（後述する）。

PPVT のテスト方法は以下のとおりである。（具体的な指示方法は付録1を参照。）

- ① 1枚のカードに4つの絵が描かれたテストプレートに参加者に見せる。それぞれの絵には1～4の番号がふられている。
- ② 試験者は4つの絵のうちの1つの語を口頭で提示する。
- ③ 参加者は提示された語に合う絵を、絵にふられた番号を読みあげること、または絵を指さすことで答える。
- ④ テストプレートは12枚（12問）で1セットを構成している。1セットが終われば次のセットへと進むが、1セットのうち8問以上間違った時点でテスト終了となる。テストプレートは全部で17セットまでである。
- ⑤ 正答数をスコアとする。

3.3.3 Moving Word Task（文字移動タスク）[筆者訳出]

Moving Word Task は、「children's understanding of the invariance of symbolic relations」（Bialystok, 1991, 1997 ; Bialystok, Shenfield & Codd, 2000）を検証するためのタスクで、文字の象徴概念、つまり「文字（文字列）が特定の意味をもつこと、その意味と文字（文字列）との関係は恣意的であること、そしてその意味は文字（文字列）がどこに書かれていようと変化しないこと」の認知をみるものである。以下にテスト方法を示す。

- ① 2枚の絵カード（例：犬の絵、猫の絵）と、そのうちの1つの語彙（例：いぬ）が書かれた語彙カードを用意する。
- ② 語彙カード（いぬ）を、その語彙がさすもの（犬）の絵カードの下におき、その語彙を試験者が口頭で「いぬ」と提示する。
- ③ 参加者にその語彙が何かを尋ね、答えてもらう。
- ④ 語彙カード（いぬ）が誤って猫の絵カードの下に置かれるようにする。
- ⑤ 参加者にその語彙が何かを尋ね、答えてもらう。（語彙カードの位置が変わっても意味は変わらないことを理解していれば「いぬ」と答えることができると想定。）
- ⑥ ①～⑤の流れを3回くりかえす。1回目はテストの方法を理解してもらうための練習とし、2回目と3回目の結果（正答）を各1点としてカウントする（満点は2点）。

Moving Word Task の設問で使用した語彙は以下のとおりである（表3）。タスク1回目の「いぬ」「ねこ」は練習用として回答数にはカウントしない。タスク2回目の「ちりとり」「ばけつ」は、あまりなじみのない語彙⁴⁾として

表3 Moving Word Task で使用した語彙

	ターゲット語彙	攪乱肢
1回目(練習)	いぬ	ねこ
2回目	ちりとり	ばけつ
3回目	*あさと	すいか

選択、タスク3回目の「すいか」「あさと」ではターゲット語彙として造語⁵⁾「あさと」を使用した。2回目のタスクであまりなじみのない語彙を使用し、3回目のタスクで造語を使用したのは、見慣れた語彙の場合に正答が出やすい可能性を考慮したからである。つまり、「いぬ」のような頻出度の高い語彙の場合、子どもがその語彙を見慣れていて、いわゆるロゴマークのような感覚で記憶している可能性があり、見慣れない語彙や知らない語彙に接した時こそ、その子どもの文字の象徴概念の認知が正しく確認できると考えたためである。

3.4 リサーチクエスチョン

本研究のリサーチクエスチョンは以下の3つである。

- (1) バイリンガル環境グループ、モノリンガル環境グループ間で、文字の象徴概念の認知に差はあるか。
- (2) バイリンガル環境グループ、モノリンガル環境グループ間で、日本語の受容語彙量に差はあるか。
- (3) バイリンガル環境グループ、モノリンガル環境グループ間で、文字の象徴概念の認知と受容語彙量に関連性はあるか。

4. 結果

バイリンガル環境グループとモノリンガル環境グループを対象におこなった Screening Test, Moving Word Task, Peabody Picture Vocabulary Test の調査結果は以下のとおりである（PPVT の結果の詳細については付録2、3を参照）。

4.1 言語発達：PPVT受容語彙テストの結果

4.1.1 PPVT日本語スコアの分布

参加者62名全員のPPVT日本語のスコア分布は、N=62、M=63.00、SD=

23.253、尖度＝1.160、歪度＝1.084であるので、データは正規分布の範囲内であったと言える。

4.1.2 言語環境グループ間の差

バイリンガル環境グループとモノリンガル環境グループの PPVT 日本語スコアの平均について有意水準5%で両側検定の t 検定をおこなったところ、 $t(60) = -2.714$ 、 $p = .009$ であったため、バイリンガル環境グループとモノリンガル環境グループのスコア間で有意に差があった(表4)。バイリンガル環境グループのスコアが有意に高く、モノリンガル環境グループよりも日本語の受容語彙の発達レベルが高いことが示された。

表4 PPVT 日本語スコアのグループ統計量

言語環境グループ	PPVT日本語スコア			
	人数	平均値 (ポイント)	標準偏差	平均値の 標準誤差
バイリンガル環境グループ	29	72.59	20.374	3.783
モノリンガル環境グループ	33	57.30	23.555	4.100

ただし、前述の Annick De Houwer の指摘にあったとおり、PPVT は英語圏の文化を基盤として作られたテストであるため、それを日本語に訳して使用した際の文化的背景の違いを考慮せねばならない。バイリンガル環境グループは、日本で生まれ育った子どもがほとんどであるが、幼稚園で英語母語話者の教師と接したり、英語の絵本を読んだりする中で、英語圏の文化に触れていると考えられるため、PPVT の設問の中にアメリカ文化特有の語彙が含まれている場合、バイリンガル環境グループにとっては答えやすい設問となる可能性がある。筆者が確認したところ、子どもたちに出題した168問中、ヤマアラシ、ジャグリング、キャンピングカーの3語が日本文化ではなじみのうすいものだと思われたが、この3語について両グループの誤答数について確認したところ差はほぼなく、結果に影響するものではないと考える。

4.2 文字の象徴概念の認知：Moving Word Task の結果

文字の象徴概念の認知をみる Moving Word Task では、Screening Test で基準に達しなかった2人(ともにバイリンガル環境グループの子ども)をのぞき、すべての参加者が正答を出した(表5)。1人につき2回タスクを実施しているため2点が満点である。この結果から、バイリンガル環境グループもモノリンガル環境グループも、ある

文字（文字列）が特定の意味をもち、その意味内容と恣意的に結び付けられていること、そしてその意味内容が環境によって変化しないことを理解していると示された。言語環境が異なるグループ間で差が見られなかったことは、先行研究においてバイリンガルがモノリンガルよりも好成績であった結果と異なる。

表5 Moving Word Taskの結果

言 語 環 境	Moving Word Task	
	正答数	誤答数
バイリンガル環境 (27人)	54	0
モノリンガル環境 (33人)	66	0

5. 考察

5.1 リサーチクエスチョンへの回答

- (1) バイリンガル環境グループ、モノリンガル環境グループ間で、文字の象徴概念の認知に差はあるか。

Moving Word Task を用いて文字の象徴概念の認知について調べたが、グループ間に差は見られず、どちらも4～6歳までに文字の象徴概念を理解するようになっていると言える。これは、バイリンガル環境が文字の象徴概念認知などのメタ言語能力の発達に正の影響を与えるという結果が出た先行研究（Bialystok, 1991, 1997 ; Bialystok, Shenfield & Codd, 2000）とは異なっている。その理由について「5.2 読み書き教育の早期化」と「5.3 Screening Test の意義」で考察する。

- (2) バイリンガル環境グループ、モノリンガル環境グループ間で、日本語の受容語彙量に差はあるか。

Peabody Picture Vocabulary Test を用いて、両グループの日本語の受容語彙量を調査した結果、バイリンガル環境グループのスコアがモノリンガル環境グループのスコアよりも有意に高いことがわかった。本研究のバイリンガル環境グループの子どもたちは、日本語のモノリンガルと同等、もしくはそれ以上の日本語受容語彙量をもっていることが示された。Peal & Lambert (1962) が「二言語に渡って語彙を保有するバイリンガルの語彙数が少ないとは言えない」と指摘したことは前述のとおりであるが、本研究のバイリンガル環境グループの子どもが、片方の言語（日本語）だけをとっても、モノリンガル環境グループの子どもより受容語彙の発達レベルにおいて優位であったことは興味深い。

この結果は、バイリンガル環境グループの家庭の言語教育への関心の高さが影響している可能性がある。英語保育やバイリンガル教育がされる幼稚園に子どもを通わせるこ

とを選んだ保護者は、言語教育に高い関心を持っている者が多いと推察される。子どもの言語環境に関するアンケート用紙の回答を見ても、子どもが小さい頃から語りかけや絵本の読み聞かせなどで、子どもが英語と日本語の両方に触れる環境を作るよう努めてきた保護者の姿が見えてくる。このように両言語に細かく目を配る環境を作ることで、バイリンガリズムの正の影響を子どもにあたえることができるのではないだろうか。

(3) バイリンガル環境グループ、モノリンガル環境グループ間で、文字の象徴概念の認知と受容語彙量に関連性はあるか。

バイリンガル環境グループとモノリンガル環境グループの文字の象徴概念認知タスクの結果に差異がみられなかったため、受容語彙量との関連性を観察することはできなかった。

5.2 読み書き教育の早期化

本研究においてバイリンガル環境グループとモノリンガル環境グループの間で Moving Word Task の結果に差異がみられなかったことは、先行研究の結果とは異なるものであった。これにはどのような要因が考えられるであろうか。

Ellen Bialystok (私信, 2011年11月11日) は、彼女らの研究(1997, 2000)がおこなわれた約15年～20年前にくらべて、カナダ国内で幼稚園等での読み書き教育の開始時期が早くなっていることに言及し、現在の教育環境において子どもが「文字の象徴概念を理解する時期」を検証するためには、さらに低年齢の子どもを対象にした調査が必要だろうと指摘している。

藤田・藤田(2001)も同様に、現代の日本で読字・書字学習の開始時期が早まる傾向にあることにふれており、読み書き学習の開始が早まることにより、文字のもつ象徴概念の理解時期が低年齢化している可能性を示唆している。

三神・野原・田邊(2008)では、幼児のひらがなの読字について1988年と2005年の二度にわたり調査をおこない、1967年の国立国語研究所の同様の調査結果との比較をおこなっている。この調査では清音、撥音、濁音、半濁音71文字のうち、60～71文字が読める幼児の割合を下記のとおり(表6)報告しており、1967年から1988年、そして2005年へと、ひらがなを読むことができる子どもの割合が3歳児、4歳児、5歳児のどのグループでも増えていることがわかる。

ひらがなの読字が低年齢化している原因について、幼稚園や保育園などの教育機関が介在していると三神・野原・田邊(2008)は述べている。1964年に公布された幼稚園教育要領、1965年に公布された保育所保育指針においては、「幼児期には文字の読

表6 読み能力の経年比較

調査機関・時期 年齢	国立国語研究所 調査	基礎学力研究会 ⁶⁾ 調査	基礎学力研究会 調査
	1967年	1988年	2005年
5歳児	53.0%	77%	85.71%
4歳児	33.5%	54.5%	70.00%
3歳児	—	19.9%	36.92%

(三神・野原・田邊 (2008, p.357) より一部抜粋)

み書きは行わないこと」が原則とされており、その方針は以後三十年以上大きくは変わらなかった。しかし1998年に幼稚園教育要領と保育所保育指針が改正され、「文字などを使って伝える楽しさを味わう」となった。これに

より、「保育現場では文字指導が合法的になり、以前より文字を教えることが一つのセー
ルスポイントとされている」(三神・野原・田邊, 2008, p.347) との指摘もある。

幼児が文字を学び始める時期が低年齢化し、早い時期から文字が読めるようになる
にともない、文字の象徴概念を理解する年齢も低年齢化しているのではないだろうか。
そのため、4～6歳児を対象にした本研究では、先行研究のような差異が見られなかつ
たのかもしれない。それを検証するためには、前述の Bialystok の指摘のとおり、さ
らに低年齢の子どもを対象にした調査が求められる。

5.3 Screening Testの意義

本研究では、先行研究の手法にならい、Screening Test をクリアしなかった2人を
Moving Word Task の分析対象からはずした。この2人はいずれもバイリンガル環
境にある子どもで、Task の結果はそれぞれ1点であった。つまりどちらの子どもも2回
のうち1回は答えが間違っていたのである。

Bialystok の先行研究では、Screening Test をクリアした子どもの中でも、Mov-
ing Word Task の結果にはばらつきがあり、正答を出した子どももいれば、誤答であつ
た子どももいた。しかし本研究の調査では、Screening Test をクリアした子どもはす
べてMoving Word Taskの結果が正答であった。

アルファベットやひらがなを読める段階に達した子どもは、ある程度の期間を経て文
字の象徴概念を理解できるようになると考えられ、その期間がどれぐらいであるかは子
どもによって異なるであろう。しかし、3歳頃に読み書き教育を受け始め、文字を読め
るようになった子どもは、(今回のテスト対象児の年齢である) 4～6歳に達するまでに
は、多くが文字の象徴概念を認知するようになっていたのではないだろうか。つまり、
読み書きを習い始めてから Moving Word Task をおこなうまでの期間が長いほど、
子どもたちの発達の差が消失する可能性が考えられる。Bialystok 等の調査当時は、

読み書き教育が始まるのが（たとえば5～6歳からと）今より遅く、文字を読めるようになってすぐの時期の子どもにタスクを実施したため、文字の象徴概念を理解している子どもとそうでない子どもに結果が分かれたのではないだろうか。

6. 今後の課題

本稿では、バイリンガル環境にある子どもたちとモノリンガル環境にある子どもたちの文字の象徴概念の認知と、受容語彙の発達レベルを比較し、幼児の言語獲得の過程においてバイリンガリズムが与える影響の検証を試みた。文字の象徴概念の認知については、先行研究とは異なる結果が得られたため、さらなる調査がもてられる。先行研究で調査の対象となったバイリンガル（フランス語－英語、中国語－英語、ヘブライ語－英語）と、本研究の参加者（日本語－英語のバイリンガル環境にある幼児）の結果の差異が言語ペアの違いに由来するものなのかについても検証の必要があると考える。

本研究は限られた人数の幼児を対象とした調査であり、グループ間で教育環境が異なる（ちがう幼稚園に通園している）ことや、各家庭の詳細な言語環境や経済状況などについて統制ができていないため、結果を一般化することは難しい。また、対象者が調査への参加を承諾してくれた者のみであり無作為に抽出されていないこと、私立幼稚園に通える経済的に恵まれた子どもたちであることも、結果に影響を与えている可能性がある。今後より多くの人数を対象に横断的な研究が求められる。加えて、読み書き教育の早期化により文字を読めるようになる時期が低年齢化していることを考えると、文字の象徴概念の認知に関する調査は、さらに低年齢の子どもたちを対象におこなわれることが望まれる。

【注】

- 1) 株式会社デジタルブティックのプレスリリースによる（2013年7月17日、http://www.digitalboutique.jp/pub/pdf/PR130717_insidepreschool.pdf）。
- 2) 大阪市を例にとると公立幼稚園の授業料は年間約11万円、私立幼稚園はおよそ29万円である（2013年度）。
- 3) アンケートで両親の使用言語について尋ねているが、実際に両親ともが子どもの成育環境に関わっているかは明らかではない。
- 4) 「あまりなじみのない語彙」を選択する際、「幼児・児童の連想語彙表」（国立国語研究所、1981）の比較的順位の低いものから5語を選び、本研究の調査対象ではない子どもにサンプルテストをおこない、正解率が高くないことを確認して使用した。
- 5) ターゲット語彙として使用した「造語」は、日本語や英語の音韻を考慮して作成し、絵カー

ドは、攪乱肢と同じ意味カテゴリーのものに見えるよう、イラストを工夫した（造語「あさと」は果物のようなイラストを作成）。

- 6) 幼児の基礎学力研究会（代表：群馬大学（当時）教授 萩原元昭）。1988年と2005年の二度にわたり、アンケート調査を実施。

【参考文献】

- 株式会社アルク (2009.2.2) 「アルク「子ども英語カタログ2010」調べ 全国のプリスクール数 最新調査結果発表」(アクセス日：2014年01月12日)
<http://prtimes.jp/main/html/rd/p/000000033.000000888.html>
- 国立国語研究所 (1972)『幼児の読み書き能力』 東京書籍
- 国立国語研究所 (1981)『幼児・児童の連想語彙表』 東京書籍
- 藤田勉・藤田直子 (2001)「言語の発達」谷田貝公昭・林邦雄・成田國英編『幼児・児童心理学』(pp.49-58) 一藝社
- 毎日新聞 (2007.3.26)「新教育の森：「プリスクール」急増中：就学前に「英語漬け」」(アクセス日：2012年09月29日)
<https://dbs.g-search.or.jp/aps/WSKR/main.jsp?ssid=20121230111140926gsh-ap04>
- 三神廣子・野原由利子・田邊光子 (2008)「幼児の文字学習と読書レディネスに関する研究－幼児のひらがなの習得（1988年と2005年の比較を通して）－」『名古屋芸術大学研究紀要』第29巻 345-365.
- 山本雅代 (1991)『バイリンガル－その実像と問題点－』大修館書店
- 山本雅代 (1996)『バイリンガルはどのようにして言語を習得するのか』明石書店
- Beceren, S. (2010). “Comparison of metalinguistic development in sequential bilinguals and monolinguals” *The International Journal of Educational Researchers*, 1(1), 28-40.
- Bialystok, E. (1991). “Letters, sounds, and symbols: Changes in children's understanding of written language” *Applied Psycholinguistics*, 12, 75-89.
- Bialystok, E. (1997). “Effects of bilingualism and biliteracy on children's emerging concepts of print” *Developmental Psychology*, 33, 429-440.
- Bialystok, E., Shenfield T. & Codd J. (2000). “Languages, scripts, and the environment: Factors in developing concepts of print” *Developmental Psychology*, 36, 66-76.
- Bialystok, E. (2001). “Metalinguistic aspects of bilingual processing” *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 169-181.
- Clay, M. (2000). *Concepts About Print: What Have Children Learned About the Way We Print Language?* Portsmouth: Heinemann
- Peal, E. & Lambert, W. E. (1962). “The relation of bilingualism to intelligence” *Psychological Monographs: General and Applied*, 76, 1-23.
- Roth, F., Speece, D., Cooper, D., & De le Paz, S. (1996). “Unresolved mysteries: How do metalinguistic and narrative skills connect with early reading?” *Journal of Special Education*, 30, 257-277.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press

付録1 PPVT 実施の様子(録音の文字化)

調査者:「このページを見てみてね。4つの絵がかいてあるでしょ。絵には1番、2番、3番、4番と番号がつけてあります。じゃあ、今から先生がなにか言葉を言うので、それが1番から4番のどの絵のことか教えてくれる? いいよ。『ばなな』」

参加者:「これ〜! (と絵を指さす)」

調査者:「そうだね。ばななは何番かな?」

参加者:「3番」

調査者:「そうそう! じゃあ、次の言葉を言うよ。1番とか2番とか、番号で答えてね。『スプーン』」

参加者:「1番」

(以下、同様に続く。)

付録2 PPVTの語彙 (Form III-Aを筆者が和訳したもの)

SET 1		SET 2		SET 3		SET 4		SET 5	
Item	日本語訳	Item	日本語訳	Item	日本語訳	Item	日本語訳	Item	日本語訳
1	バス	13	掘る	25	からっぽ	37	城	49	パラシュート
2	飲む ^{*1}	14	牛	26	肩	38	切る	50	配達する
3	手	15	たいこ	27	真四角	39	サボテン	51	長方形
4	のぼる	16	羽根	28	はかる	40	牧場	52	飛びこむ
5	鍵	17	ぬる	29	ヤマアラシ	41	出かける	53	キャンピングカー
6	読む	18	かご	30	矢	42	ハーブ	54	まと
7	クローゼット	19	ひざ	31	むく	43	宇宙飛行士	55	書く
8	とぶ	20	包む	32	噴水	44	アライグマ	56	ふさふさしている
9	ランプ	21	柵	33	事故	45	ジャグリングをする	57	穴をあける
10	ヘリコプター	22	ひし	34	ペンギン	46	封筒	58	つりばり
11	においをかく	23	ゴミ	35	飾られた	47	やぶる	59	グループ
12	ハエ	24	運動する	36	鳥の巣 ^{*2}	48	爪	60	したたる
SET 6		SET 7		SET 8		SET 9		SET 10	
61	車	73	巨大な	85	フラミンゴ	97	ペダル	109	独唱
62	だ円	74	鼻腔	86	タンバリン	98	解剖する	110	柑橘類
63	荷物	75	花瓶	87	やしの木	99	花束	111	ふくらんでいる
64	表彰する	76	騎士	88	驚いている	100	げっ歯類	112	講義する
65	消火栓	77	レッカーする	89	カヌー	101	吸い込む	113	タイマー
66	沼	78	怖がっている	90	インタビューする	102	谷	114	注射する
67	計算機	79	幹	91	クラリネット	103	管状の	115	鎖の輪
68	信号	80	選ぶ	92	疲れ果てている	104	取りこわす	116	協力する
69	うり	81	島	93	水差し	105	牙	117	顕微鏡
70	地球儀	82	ビデオカメラ	94	爬虫類	106	調節できる	118	弓矢
71	野菜	83	心臓	95	汚染する	107	シダ類	119	衣服
72	額縁	84	スパナ	96	つる	108	飛びこす	120	壊れやすい
SET 11		SET 12		SET 13		SET 14			
Item	日本語訳	Item	日本語訳	Item	日本語訳	Item	日本語訳		
121	大工	133	燃え盛る	145	注射器	157	貧乏な		
122	荒れ果てた	134	哺乳類	146	透明な	158	オアシス		
123	危険な	135	説教する	147	おたま	159	がっかりしている		
124	アダプター	136	布張り	148	つぎ足す	160	垂直		
125	バルブ	137	つりあげる	149	研磨	161	家禽		
126	孤独	138	外観	150	平行四辺形	162	打ち明ける		
127	ネコ科	139	摂取する	151	滝	163	定期刊行誌		
128	なげいている	140	焼き菓子	152	てこ	164	ろ過		
129	海岸	141	角膜	153	爆発	165	霊長類		
130	電化製品	142	拘束されている	154	柱	166	球体の		
131	土台	143	歩行者	155	耕す	167	かぎ爪		
132	斧	144	仔馬	156	水生の	168	八角形		

*1 動詞については、「飲む」「飲んでいる」というように二つの形で提示した。

*2 日本語ではクモの巣も「巣」というため、「鳥の巣」と提示した。

*3 テストプレートは全部で17セットまでであるが、今回使用したのは14セットまでである。

付録3 バイリンガル環境グループ・モノリンガル環境グループの調査結果

バイリンガル	月齢 (ヶ月)	PPVTスコア	モノリンガル	月齢 (ヶ月)	PPVTスコア
B-1	80	134	M-2	65	120
B-2	60	121	M-3	71	101
B-3	68	113	M-4	74	88
B-4	69	82	M-5	69	85
B-5	65	80	M-6	61	76
B-6	61	80	M-7	63	69
B-7	63	78	M-8	60	69
B-8	74	77	M-9	71	67
B-9	70	77	M-10	71	64
B-10	61	77	M-11	70	64
B-11	59	77	M-12	57	58
B-12	57	75	M-13	57	58
B-13	71	73	M-14	61	54
B-14	66	70	M-15	50	54
B-15	61	70	M-16	71	52
B-16	68	69	M-17	53	51
B-17*	61	66	M-18	65	45
B-18	56	66	M-19	60	45
B-19	59	64	M-20	65	44
B-20	74	63	M-21	61	44
B-21	71	63	M-22	57	43
B-22	63	63	M-23	54	42
B-23	53	62	M-24	53	42
B-24	65	57	M-25	53	42
B-25	50	56	M-26	52	41
B-26	66	53	M-27	51	41
B-27	67	49	M-28	56	40
B-28	54	47	M-29	56	37
B-29*	65	43	M-30	53	34
			M-31	60	33
			M-32	60	33
			M-33	51	33

*B-17とB-29の2人はスクリーニングテストで基準に達しなかった。

母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究会 2013年度10周年記念大会の報告

2013年度の10周年記念大会は2日間にわたる盛りだくさんの内容で、大阪大学大学院言語文化研究科の共催で、また科学研究費補助金（基盤研究（B））課題番号24320094「外国人児童生徒の複数言語能力の縦断的研究 ―何もなくさない日本語教育を目指して―」代表：真嶋潤子）の支援を受け、以下のプログラムで開催されました。

日 時：2013年8月16日（金）、17日（土）
開催場所：大阪大学箕面キャンパス（大阪府箕面市栗生間谷東8-1-1）
図書館4階AVホール、A棟、B棟教室
共 催：大阪大学言語文化研究科
参加費：3,000円（学生証の提示で2,000円）
テーマ：「母語・継承語・バイリンガル教育研究の軌跡と展望」

MHB研究会発足から10年という節目の年にあたり、国内外の複数言語下にいる子どもの母語・継承語・バイリンガル教育研究のこれまでを振り返り、今後の課題や展望を考えました。

◇◇◇ プログラム ◇◇◇

《第1日》8月16日（金）

12:00 開場

13:00 開会挨拶 MHB研究会 中島和子会長
大阪大学言語文化研究科長よりメッセージ <司会：真嶋>

13:10-14:30 【基調講演】 <司会：真嶋>
「外国にルーツをもつ子どもたちのために学校・教師ができること」
志水宏吉（大阪大学人間科学研究科）

14:45-15:50 【口頭発表】

第1会場 <司会：佐々木倫子>

- 1) 14:45-15:15 「母親側から捉えた母語継承意識―国際結婚を機に来日したウクライナ人女性のケース・スタディー」
瀬井陽子（大阪大学大学院文学研究科日本語学博士前期課程
修了生）
- 2) 15:20-15:50 「日本人母親と日中国際児の継承日本語―北京における継承日
本語教育の軌跡と展望」
柳瀬千恵美（九州大学大学院比較社会文化学府）
- 3) 15:55-16:25 「2つのブラジル人学校における「1.5世代」高校生の実態―ア
イデンティティ・テキストを活用した作文力・会話力調査の結果
を踏まえて（中間報告）」
小貫大輔（東海大学）、リリアン・テルミ・ハタノ（近畿大学）

第2会場 <司会：友沢昭江>

- 4) 14:45-15:15 「L1日本語―L2朝鮮語話者の第3言語としての英語習得」
湯川笑子（立命館大学文学部）、柳美佐（京都大学大学院人間・
環境学研究科）、朴漢鍾（京都朝鮮中・高級学校）、巖康秀（京都

- 朝鮮中高級学校)
- 5) 15:20－15:50 「日英バイリンガル作文力－漢語使用と英語抽象語彙との関係を中心に」
佐野愛子(北海道大学), 中島和子(トロント大学名誉教授),
生田裕子(中部大学), Haidee Thomson (Victoria
University of Wellington), 中野友子(ブルックリン日本語
学園), 福川美沙(元トロント補習授業校教諭)
- 6) 15:55－16:25 「在日ベトナム人子弟のための音韻認識を利用した正書法指導
法開発の試み」
近藤美佳(大阪大学言語文化研究科), 清水政明(同)
- 16:35－17:35 ポスター発表、デモンストレーション
- 【ポスター発表】
- 1) 「年少期来日JLP児童の低次の読みと音韻処理能力－母語話者児童との異同
から－」
島田友絵(昭和女子大学)
 - 2) 「レベル差を生かす試みー逆向き設計による授業計画」
中町かほる(インターナショナルスクール・バンコク)
 - 3) 「台湾における自主運営による日本語継承活動の取り組みとその課題」
服部美貴(台湾大学)
 - 4) 「OBCから多言語対話型評価法実践ワークショップまで－母語育成を大切に
するコミュニティーへの種まきとしての成果と課題－」
鈴木庸子(国際基督教大学)
- 【デモンストレーション】
- 1) 「世界の新しい言語教育 (IB) に対応した電子教材を含めた開発」
津田和男(国連国際学校)
 - 2) 「外国人児童生徒の学習支援のための「対話型日本語能力 (DLA) 測定方法」」
小林幸江(東京外国語大学留学生日本語教育センター), 伊東祐郎(同),
菅長理恵(同), 櫻井千穂(大阪大学, 日本学術振興会特別研究員), 中
島和子(トロント大学名誉教授),
 - 3) 「一般公開版HLDB(継承語文献データベース)」
山本卓司(神戸大学博士課程後期), 福川美沙(元トロント補習授業校),
田中順子(神戸大学), 森下淳也(同), 中島和子(トロント大学名誉教授)
 - 4) 「ブルックリン日本語学園の実践－言語間の転移を促進する週末継承日本語
プログラムのカリキュラム・授業指導案・教材作成－」
中野友子(ブルックリン日本語学園)

《第2日》8月17日(土)

9:30 開場

10:00－11:30 【インターナショナルスクールSIG (Special Interest Group) 企画：
「国際バカロレア：国際基準として注目される教育プログラム」】

<司会：小澤>

「国際バカロレア(IB)の概要と新しい動き」津田和男(国連国際学校)

「大阪インターナショナルスクールにおける実践：PYP・MYPを中心に」

大迫奈佳江(関西学院大阪インターナショナルスクール)

13:00－14:15 【海外継承日本語 SIG 企画】 <司会：カルダー>

「多様化する言語教育のニーズに対応する－文部科学省の施策から－」

神代浩（文部科学省初等中等教育局国際教育課 課長）

指定質問者：湯川笑子（立命館大学）、友沢昭江（桃山学院大学）

コーディネーター：カルダー淑子（プリンストン日本語学校）

14:30－16:30 【パネルセッション】

「母語・継承語・バイリンガル教育研究の軌跡と展望」

パネリスト

<司会：中島>

全体総括

中島和子（MHB研究会会長）

海外継承日本語

カルダー淑子（プリンストン日本語学校）

国内のCLD児への言語教育

清田淳子（立命館大学）

ろう児への言語教育

佐々木倫子（桜美林大学）

インターナショナルスクール

大山全代（元国連国際学校・フォーダム大学博士課程）

バイリンガル育成にむけての萌芽的試み

湯川笑子（立命館大学）

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

16:30 閉会挨拶 大会実行委員長 真嶋潤子（大阪大学）

17:00－19:00 閉会後、分科会SIG 自主企画

大阪の北の端で地の利が悪く、またお盆明けの猛暑の時期でもあり、参加者があるのか心配していたのが杞憂のようで、これまでの大会史上最多の191名（一般来場者156名、講師3名、学生スタッフ18名、MHB理事14名）の参加者を得て、2日間ともに大変盛況に行うことができました。

志水宏吉先生の基調講演は当初予定していた部屋では小さすぎることがわかり、大教室に急遽移動したり、いくつかのハプニングもありましたが、1日目は基調講演の後、口頭発表2会場（6本）、その後のポスター発表（4本）とデモンストレーション（4本）も、どこも活況を呈していました。

2日目は、インターナショナルスクールSIG 企画では国際バカロレアのホットな話題提供がなされ、海外継承日本語SIGの企画では、文科省の神代課長にご登壇いただき指定質問者の鋭い質問にも答えていただきました。今大会の最後は、本MHB研究会の「軌跡と展望」を5つの柱の代表者から論じてもらい、次の10年に前向きに熱き想いを重ねることができたと思います。閉会後、分科会SIGの自主企画への参加者は熱心に最後まで話し合っておられました。例年1日で行っている大会ですが、今回は記念大会でもあり2日間の拡大判として企画しましたが、それでも参加者のみなさまからは、内容が多過ぎて消化できない、充実し過ぎていると、嬉しい悲鳴とも言えるべき言葉をあちこちで耳にしました。

本研究大会が、MHB研究の次への新たなステップになれば、企画運営を担当した者として大変嬉しく存じます。ご参加、ご協力くださった全ての皆様に感謝申し上げます。
（文責：真嶋潤子）

母語・継承語・バイリンガル (MHB) 研究 第11号 投稿募集

MHB研究会会員の皆様

2014年度「マルチリテラシーの育成」という特集のもと、第11号を刊行する予定です。そこで会員の皆様から以下の要領で投稿を募集いたします。

投稿規定

特集名：「マルチリテラシーの育成」

締切日：2014年10月31日 正午必着

資格：投稿は会員に限りますので、非会員の場合はMHB研究会ホームページの説明に従い、入会手続きをお取りください。

内容：研究論文、調査・実践報告、研究ノートなど

原稿枚数：横書きワープロ打ちで、B5用紙20枚以内（37字×31行）

※ただし、原稿は未発表のものに限ります。

使用言語：日本語、あるいは英語（ただし、例示のために他言語の単語などが含まれることは可能）

○ 原稿は、Word ファイル (windows) と PDF で作成し、Eメールに添付し、下記に送信してください。

○ 執筆者名、所属機関名は原稿本文には書かないでください。

○ 連絡先：執筆者名・所属機関名・連絡先（住所、電話番号、FAX番号、Eメールアドレス）を記した別紙をEメールに添付し、下記に送信して下さい。

○ 採否：査読者による審査のうえ、採否を決定し、12月下旬までにお知らせします。

○ 掲載決定論文につきましては、要旨（和文原稿の場合は和文要旨と英文要旨・氏名・所属機関名、英文原稿の場合は和文要旨と英文要旨・片仮名書き氏名・所属機関名）を加えた Word ファイルでの提出をお願いします。

○ 修正をお願いする場合があります。

○ 採用となった執筆者には、掲載号を1部進呈いたします。

○ 送付先 MHB研究会理事 櫻井千穂

Eメールアドレス：csakurai@lang.osaka-u.ac.jp

※件名に「MHB原稿」とお書きください。

○ 問い合わせ先 〒562-8558 大阪府箕面市栗生間谷東8-1-1

大阪大学大学院 言語文化研究科言語社会専攻

研究講義棟B棟309号室

日本学術振興会特別研究員 櫻井千穂 研究室

Tel・Fax：072-730-5192

MHB紀要書式規定

1. 用紙・書式

いただいた原稿をほぼそのまま印刷しますので、統一した形式をお願いします。サイズはB5原稿をそのまま印字します。B5で提出してください。余白は上下左右28mm。書式は1行37字、1ページ31行、MS明朝10ポイントです。

2. タイトル、著者名、要旨、キーワード、所属

最初の行にタイトル（14ポイント・太字・中央寄せ）を入れる。副題がある場合は、ダッシュではさみ、14ポイントで普通字体で入れる（一副題一）。

著者名と所属、要旨（和文・英文）は採用が決まってから記入する。

1行あけて、英文タイトル（Times New Roman, 12ポイント・太字・中央寄せ）を入れる。副題がある場合は、11ポイントで普通字体で入れる。見出し語の大文字・小文字使用についてはAPA（The American Psychological Association）のPublication Manual 第6版に準拠すること。

1行あけて、キーワード（5語まで）をMS明朝・10ポイント左寄せで入れる。

1行あけて、要旨（MS明朝・10ポイント）を400字以内で書く。

3. 章立て

1. 全角数字＋全角ピリオド＋全角スペース＋見出し（太字）。1行あけて書き始める。

1.1 半角数字＋半角ピリオド＋全角スペース＋見出し（太字）。下位項目の場合、見出しの次に行をあける必要はありません。

4. 注

右肩に数字パーレンで示す。 1) 巻末注とし、本文の直後に入れる。

5. 参考文献

著者名（1998）「論文名（英語の場合は“ ”入れ）」

『文献名（英語の場合はイタリック体）』pp.1-21（ページ）

（本の場合などは学会誌を参考に出版社などを入れる。）

[例]

日本語タイトル

－副題－

著者名（所属）－※ 掲載決定後記入

E-mail address

English Title:

English subtitle

キーワード：○○ ×× △△ ▽▽ □□

Keyword：○○ ×× △△ ▽▽ □□

要 旨 ※掲載決定後(和文・英文)

XX
XX

Abstract

XX
XX

1. 見出し

XX
XX

1.1 見出し

XX
XX

【注】

1)

【参考文献】

MHB 研究会入会規定

母語・継承語・バイリンガル教育研究会（MHB 研究会）は以下の目的のため、下に示した領域を対象分野として活動を行っています。この趣旨に賛同される方を会員として随時受け入れています。（会費無料）

【目的】

1. 対象領域の研究活動の活性化
2. 対象領域の実践活動の質の向上
3. 会員間の情報交換と交流
4. リソース（参考文献や調査データ）収集と情報発信

【対象領域】

バイリンガル教育を必要とする児童生徒の言語教育を対象とする。当面、具体的には以下の領域を含む。

1. 継承語としての日本語教育
2. ろう・難聴児のためのバイリンガル教育
3. 先住・定住・新来児童生徒の母語・継承語・バイリンガル教育（日本語教育を含む）
4. 帰国児童生徒、国際学校・外国人学校児童生徒のための母語・継承語・バイリンガル教育
5. 複数言語育成を目指した各種言語教育（日本の英語教育を含む）
6. その他（例：評価方法、研究方法、データベースなど）

入会希望者は会員登録を行ってください。

- a. 氏名
- b. 所属（ない場合は「なし」と明記）
- c. e-mail アドレス
- d. 特に興味のある領域または分野

以上4点を記入して、電子メールで事務局と会員管理係までお送りください。

（事務局、会員管理係の連絡先はMHB 研究会ホームページ

<http://www.mhb.jp/> の「入会案内」に記載された最新情報をご参照ください。）

また、会員は以下の分科会 (Special Interest Group: SIG) に参加することができます (複数 SIG への参加可)。参加希望者は、各 SIG 連絡窓口に電子メールでその旨を申し出て下さい。

＜各SIG連絡窓口＞ (aとbはSIG代表者ではありません。)

a. 海外継承日本語部会：根津誠 mhbjhlsig+owners@googlegroups.com

(部会のウェブサイト <https://sites.google.com/site/keishougo/>)

b. インターナショナル・スクール部会：小澤伊久美 ozawa@icu.ac.jp

(部会のウェブサイト

<https://sites.google.com/site/mhbinternationalschool/>)

c. アセスメント部会：宮崎幸江 sa-miya@jrc.sophia.ac.jp

d. パイリンガル作文部会：佐野愛子 aikosano@do-bunkiyodai.ac.jp

最新情報については、MHB 研究会ホームページを参照して下さい。

MHB 研究会のお知らせは、メーリングリスト :mhbkenkyuu@notredame.ac.jp (会員登録済みのアドレスからのみ投稿および受信が可能) や、MHB 研究会ホームページ : <http://www.mhb.jp/> を通じて行っています。

母語・継承語・パイリンガル教育研究会事務局

編集後記

『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』第10号は、母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究会の10周年記念大会を節目として編集された「10周年記念号」です。本号では、当研究会の10年の軌跡と展望を示したパネルセッション、大会の2つの基調講演を記録した講演録2本、投稿論文3本、そして10周年記念大会報告を掲載しました。

投稿論文に関して、今号では10本の投稿がありましたが、それぞれの論文のテーマ領域を専門とされる複数の査読者の厳正な審査により、3本の採択となりました。査読プロセスにおいては、査読者全員の意見が一致するまで何回ものやり取り、検討が行われ、コメントも非常に詳しいものでした。その査読者の方々の熱意が伝わったためか、次号への再投稿や不採用だった投稿者の皆様からも、査読コメントに対して編集委員のほうに感謝のメールが届きました。

まず、こうして熱心に MHB に関わる研究に携わり、そして当研究会に信頼をお寄せくださり、ご投稿くださった投稿者の方々に感謝の意を表します。皆様のたゆまぬ努力により、MHB 研究会のこれまでの10年の歩みがあったと思っております。残念ながら今号では採用に至らなかった論文も、ぜひ再度チャレンジしていただき、多くの読者のお手元に届く日を楽しみにしております。

そして、極めてご多忙な多くの先生方が快くこの査読のお仕事を引き受けてくださり、厳格、公正、真摯な態度で査読に臨んでくださったことにも心から感謝しております。コメントという形で複数の意見が反映され、お互いにとってもよい刺激になったに違いないと信じております。

海外に住み、幼い子どもを抱え、大学の通常業務をやりながらの編集委員という仕事は、決して容易ではありませんでしたが、一緒に編集をご担当くださった櫻井千穂先生、そして事務局長の湯川実子先生の献身的な支えのお陰で、なんとか発行まで辿り着くことができました。国境を超え、メールによるやりとりの中での励ましが大きな支えとなりました。

末筆ながら、ご多忙の中、これまでの10年の MHB 研究会の軌跡をまとめ、展望を示してくださった MHB 研究会担当理事の先生方、講演録の掲載をご快諾くださった志水宏吉先生、文科省国際教育課の神代浩課長、10周年記念大会の報告をまとめてくださった真嶋潤子先生、投稿してくださった会員の皆様、有限会社津田印刷様、本誌の発刊にかかわる全ての関係者の皆様に心より感謝申し上げます。

MHB研究会理事 編集委員 朱 桂栄

母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究 第10号

2014年3月31日 発行©

発行者：母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究会

〒562-8558 大阪府箕面市栗生間谷東8-1-1

大阪大学大学院 言語文化研究科言語社会専攻

研究講義棟B棟309号室 櫻井千穂 研究室

Tel・Fax：072-730-5192

URL: <http://www.mhb.jp>（ホームページ）

印刷所：有限会社 津田印刷 〒606-0002 京都市左京区岩倉中大鷲町14



2014年3月

発 行

母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究会

編 集 委 員

朱 桂栄・櫻井千穂

事 務 局

立命館大学 湯川笑子研究室 ved04614@nifty.com