

Volume 11
MARCH 2015

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

第11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

卷頭言 第11号の発刊に寄せて

『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』第11号をお届けします。

2014年度のMHB研究会研究大会は、2014年8月7日にICU教育研究所のご後援のもと、国際基督教大学で開催いたしました。「マルチリテラシーの育成」を大会テーマに、国内外の複数言語の、主として子どもが読み書きを含むマルチリンガル能力を身につけられるような教育を目指して、その方法、理論、研究方法を探ろうと、会員が参考いたしました。大会に先んじて、8/5、8/6には、プレセッションや4つの部会の集まりが企画され、文字通り、熱い3日間となりました。

この大会では、子どもの発達に関するご研究の第一人者でいらっしゃる内田伸子先生に、「考える力を育てることばの教育—メタ認知を活かした授業デザイン—」と題して基調講演をしていただきました。本紀要には、その講演録をご寄稿いたしました。数多くの実証研究結果の裏付けをもとに、子どもの認知発達、言語発達、環境との関係を解き明かし、問題を整理・提示した上で、そこにとどまらずに、日本の子どもに必要な論理性の育成のために、実際に小学生にメタ認知活動を取り入れた授業を実践された内容と成果をお示し下さいました。言語と、それに絡み合って発達する認知・情意面での能力を理解する上で、非常に豊富な知見を講演録として収録できることは、MHB研究会にとって大変ありがたいことです。内田先生にこの場を借りて再度お礼申し上げます。

本紀要には、子どものマルチリンガル能力をテーマにした研究論文を1本掲載いたしました。穆紅氏による「言語少数派の子どもの言語活動の展開様相—言語・言語活動・人間活動の一体化の視点から—」です。言語発達や言語習得を、学び手の脳内で起こる認知活動であるととらえる見方に対して、昨今、言語が今まで言語教育者がとらえてきたよりも、もっと社会文化的なもので、言語は他者とのインタラクションの中で相互に影響を与えながら構築的に獲得していくものであるという視点があちこちで語られるようになってきました。本研究論文は、「言語生態学」という概念を土台にし、学習者の社会的ネットワークが言語使用や言語習得に及ぼす影響を正面からとらえた大変貴重な論考です。

2014年度には、長らく開催することがかなわなかった読書会を再開いたしました。2015年度の大会テーマとなる translanguaging を前年度から学習して

おこうという企画での読書会でした。この概念に含まれる特殊な用語や概念などの多くが、日本にまだ紹介されておらず、したがって日本語の訳語が存在せず、力の要る読書会でしたが、本紀要には、その学習と議論の成果を書評としてまとめ、掲載することができました。このテーマにご関心のある方は、ぜひご参照下さい。

巻末には、例年通り、活動報告、4つのSIG（部会）情報、入会規定、紀要第12号への投稿規定などの情報も記載しております。MHBウェブページ情報と合わせてご利用下さい。紀要11号の発刊に際し、ご投稿下さった方、査読、編集に多大な労力をささげて下さった方、その他関係者の皆様に感謝いたします。

母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究会 会長

湯川笑子

2015年3月

目 次

《講演録》

考える力を育くむことばの教育 —メタ認知を活かした授業デザイン— 内田 伸子	1
--	---

《研究論文》

言語少數派の子どもの言語活動の展開様相 —言語・言語活動・人間活動の一体化の視点から— 穆 紅	26
---	----

《書評》

- (1) García, O., and Wei, L. (2014). *Translanguaging: Implications for language, bilingualism and education*. Basingstoke, UK: Palgrave Pivot.
- (2) Celic, C., and Seltzer, K. (2011). *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for educators*. The Graduate Center, The City University of New York: CUNY-NYSIEB.

湯川笑子・友沢昭江・真嶋潤子・佐野愛子・ 宮崎幸江・加納なおみ	49
母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究会 2014年度 活動報告	63

CONTENTS

<Plenary Lecture>

Nurturing the Ability to Think Through Language Education : Incorporation of Metacognitive Activities in Instructional Design

UCHIDA Nobuko	1
---------------------	---

<Research Paper>

Development of Linguistic Activities of Language-Minority Children: Integration of Language and Linguistic Activities and Human Activities

MU Hong	26
---------------	----

<Review>

- (1) García, O., and Wei, L. (2014). *Translanguaging: Implications for language, bilingualism and education*. Basingstoke, UK: Palgrave Pivot.
- (2) Celic, C., and Seltzer, K. (2011). *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for educators*. The Graduate Center, The City University of New York: CUNY-NYSIEB.

YUKAWA Emiko, TOMOZAWA Akie, MAJIMA Junko, SANO Aiko, MIYAZAKI Sachie, and KANO Naomi	49
--	----

MHB Activities in 2014/15	63
---------------------------------	----

《講演録》

考える力を育くむことばの教育 —メタ認知を活かした授業デザイン—

内田 伸子（十文字学園女子大学、お茶の水女子大学名誉教授）

Nurturing the Ability to Think Through Language Education: Incorporation of Metacognitive Activities in Instructional Design

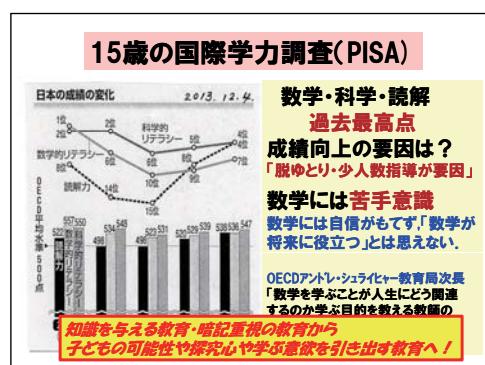
UCHIDA Nobuko (Jumonji University)

考える力とことばの教育、というタイトルで話をさせていただきたいと思います。今日の流れですけれども、幼児期から学力格差は始まるのか、それから全国学力・学習状況調査の結果、上位校と下位校を分けた要因は何かという分析を踏まえて、明らかになった問題点を解決するための手立てとして、「論理科」というカリキュラムを開発いたしましたので、それについて実践をご紹介させていただき、メタ認知を活かした授業デザインはどのようなものかということで、まとめていきたいと思います。

日本の子どもの学力低下の背景

まず、ご承知かと思いますけれど、15歳の国際学力調査、いわゆるPISA調査で、日本はなかなか成績がふるわないということで、心配なされていらっしゃる方が多かったかと思います。ところが、2012年は、数学、科学、読解テストで過去最高点という、少しだけ嬉しい結果が報告されています。成績が向上した要因としては、脱ゆとり教育や、少人数の教育の導入などが分析されております。一方で、数学には苦手意識を持っている15歳がとても多くてですね、将来数学をやっても人生に役立つとは思えない、这样一个悲観的な回答をする高校生がとても多いのが、残念な結果でございます。

OECDのアンドレ・シュライヒャー教育学次長は、どうも日本での算数・数学の教え方が問題ではないかと。もし、手



続きの意味を教えずに、公式だけ覚えさせて計算問題をやって終わりというようなやり方をしているのであれば、もう少し教授方法についても見直してはという提言をくださっています。私も、知識を与える教育、暗記重視の教育から、学ぶ意欲を引き出す教育へと、路線変更をすべき時なのではないかと強く思っています。

全国学力・学習状況調査から見える課題

日本の学力低下問題の課題は、論理力・記述力が非常に低い点であります。PISA調査しかりですけれども、小学校6年生と中学校3年生全員に毎年実施する全国学力、学習状況調査でも、PISA調査と同様の結果がでております。暗記で答えられる基礎基本問題（A問題）の方は、大体平均が80点位あまり問題ではないのですが、課題は活用力です。覚えた知識や技能を、活用し、思考し、表現する力に課題がある、つまり、文章題を解く力が弱いと言うことなんですね。

課題⇒活用力(論理力・記述力)
1. 国際学力比較調査(PISA調査):高1生 2000年・2003年・2006年・2009年 情報を取り、論議し、論述する力の欠如
2. 全国学力・学習到達度調査:小6・中3生 2007年・2008年・2009年・2010年・2011年・2012年 ○基礎的・基本的な学習内容はおむね理解 △課題は…活用力の欠如知識・技能を活用して、思考し、表現する力に課題がある！
3. 2010年:活用力<論理力・記述力>改善なし！ 幼稚園卒>保育所卒 これって本当？

2010年、教育課程を改訂して臨んだにも関わらず、活用力・論理力・記述力に改善は見られませんでした。2011年からは理科が入りましたが、理科においても、文章題の平均が20点くらいなんですね。非常に厳しい結果でございます。更に、2010年7月28日に、文科省の幼稚園調査が発表した結果は、非常に驚くべきもの

でした。それは幼稚園卒の子どもの方が保育所卒の子どもよりも成績が高いという結果です。

経済力と学力の関係

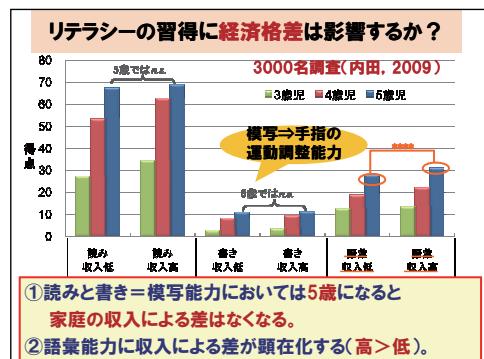
私は、幼児期から学力格差が始まっているのかきちんと検証してみたいと思いました。多くの教育社会学者や、あるいはマスコミは、学力格差は経済格差を反映していると指摘しております。私が疑問に思ったのは、経済格差は子どもの発達や親子のコミュニケーションに一体どんな影響をもたらしているのかということです。

社会・文化・経済的要因が、幼児のリテラシー習得に及ぼす影響について調べてみたいと思いまして、漢字圏で経済発展の違う国ということで、日本（東京）、韓国（ソ

ウル)、中国(上海)、モンゴル(ウランバートル)、ベトナム(ハノイ)で調査を致しました。3・4・5歳児に個人面接でテストをし、国際比較追跡研究をいたしております。2012年にこの調査が全部終わりました。その結果は「世界の子育て格差」にまとめられておりますが、それについてご紹介したいと思います。

経済力とリテラシー

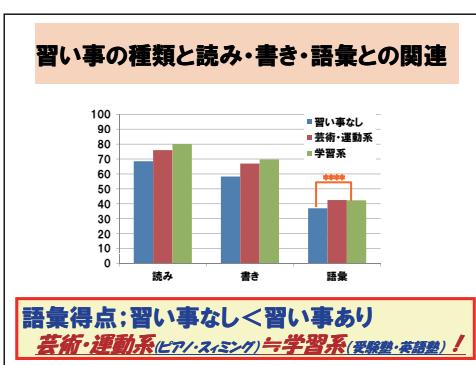
テストは、読み、模写力、音節分解の能力、会話語彙検査からなっており、家庭の総所得との関係を分析しました。まず日本の結果ですけれども、71文字を読ませるテストは、5歳になると経済の影響を受けません。家庭の総所得の中央値は700万で、2009年の日本の子育て世代の総所得平均691万に比べると、東京は少し高くなっています。鉛筆を持って文字が書けるかどうかという模写力も調べましたが、これについても差はございません。それから、ひらがなを読むための音節分解の能力についても調べましたが、これも5歳後半では全く経済の影響を受けません。



ところが、語彙能力については、5歳になると経済の影響を受けるという結果が出てまいりました。会話語彙検査はPPVT, Peabody Picture Vocabulary Testという心理学の分野でよくつかわれるものを、今回の対象国でも標準化されておりましたので使いました。4枚の絵から、例えば「三輪車は?」といって、ポイントティングだけで答えられるので、3歳にとっても非常に負担の低いテストです。知能テストだと、大体1時間半かかるのですけれど、この会話語彙検査ですと5、6分でテストできますので、負担が少ないということです。

ティングだけで答えられるので、3歳にとっても非常に負担の低いテストです。知能テストだと、大体1時間半かかるのですけれど、この会話語彙検査ですと5、6分でテストできますので、負担が少ないということです。

家庭の経済がどう語彙力に影響を与えるかということで、豊かな層は、もしかすると習い事をさせているんじゃないかな?アンケート内容を調べてみました。そうしますと確かに習い事をしているお子さんの方が、していないお子さんよりも成績、語



彙得点が高い訳であります。しかし注目すべきは、芸術運動系、ピアノ・スイミングをやっているお子さんと、受験塾や英語塾に行っているお子さん、こういう学習系の塾に行っているお子さんとの間に、語彙得点に全く差はなかったことです。

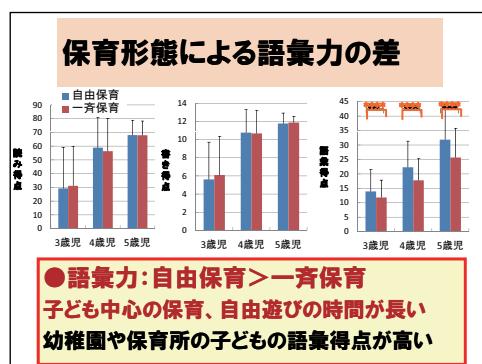
更に、運動能力についてですが、杉原隆東京学芸大学名誉教授他の研究が非常に興味深い結果でございました。全国9000名の3・4・5歳児の調査の結果、体操教室やバレエ教室、それからダンス教室に通っている子ども、あるいは幼稚園保育所で体操の時間を設けている、それから例えばあいうえおの時間とか、学習をさせている幼稚園や保育園に通園している子どもの運動能力が、有意に低く、運動嫌いの子どもも有意に多いと、そういう結果が出てまいりました。そこで、共同研究をしている色んなお教室、体操教室やダンス教室を観察してみたら、その理由が分かりました。

まず、特定の部位を動かす同じ運動を繰り返している。それから、説明を聞いている時間が多くて、肝心の動き回る時間が少ないんですね。そして、その「聞く」も「耳を門に閉じ込める」ような聞き方ですから、ノイズを聞いているような、そういう聞き方です。心を込めて「耳を澄ます」、意味を抽出するような聴き方というのは幼児期の終わりでないと、なかなかうまくできないのですけれども、とにかく大人に話すように説明をしていると。これは、ちょっと問題だなとわかりました。

それから3番目は、5歳後半では競争心を持つ段階ではありませんが、5歳後半を過ぎると人目を気にするようになり人の気持ちがわかるようになります。展示ルールと心理学では言いますが、その display rule を獲得するようになりますと、他の子と比べて自分がうまく行かないと嫌になってしまいます。それで運動嫌いの子が増えてしまっているのではないかというような原因が述べられていました。杉原先生達が提案しているのは、やっぱり遊びが大切であるということで、子どもの好きな遊びの中で身体を動かすような機会を十分に準備してあげれば、子どもの運動能力は伸びるという結果でございました。

保育形態と語彙力

私達の語彙検査についても全く同じで、時間を決めて「数の時間」とか「あいうえおの時間」とかを設けているような一斉保育の幼稚園の子どもよりも、子どもを中心の保育、自由遊びの時間の長い幼稚園



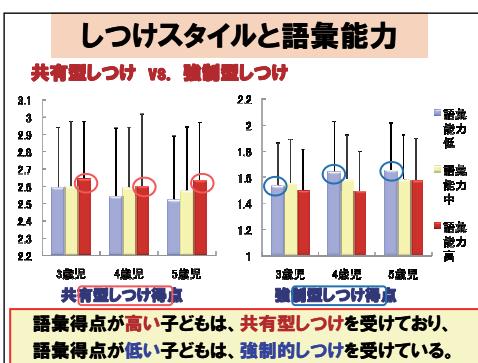
や保育所の子どもの語彙得点が高いという結果が出てまいりました。これは韓国でも全く同じ結果でした。子ども中心の保育が、学習をさせている幼稚園に通っているお子さんよりも語彙得点が高いのです。ところが、中国は違いました。中国は2歳から、圧力釜方式と申しますか、知識伝達型の教育を保育所でやっております。自由保育という概念自体がないので、差が出ないのであり、そういう分析の仕方はできないのであります。

しつけスタイルと語彙力

それからもう1つ、しつけスタイルと語彙得点の間にも関連が出てまいりました。語彙得点が高い子というのは、共有型しつけをうけております。語彙得点の低い子どもは強制型しつけをうけております。共有型しつけというのは何かと言えば、親子のふれあいを大切にして、子どもと楽しい時間を共有したいと思って育ててらっしゃるご家庭の中でとられているしつけで、子どものリテラシーの得点や語彙得点が高くなります。

ところで、リテラシーを定義せずに使っておりますが、やっぱり昔はギリシャ語やラテン語を読みこなすような高い教養を意味しておりますけれども、学校制度が入ってからは読み書き能力というかなり限定的な使い方をしている人が多いので、私もこの場合のリテラシーというのは読み書き、ということでございます。

それから強制型しつけ、こちらはですね、子どもをしつけるのは親の役目、で、悪いことをしたら罰を与えるのは当然だと、力のしつけも多用しているというようなしつけです。強制型しつけの元では、高所得層であっても語彙得点、リテラシー得点共に低くなるという関連が出てまいりました。これはちょっと変な図でございますが、共分散分析



分析という統計手法で、1つ1つの要因を統制しながら、一体何がリテラシーの得点や語彙得点と関連しているのかという、それを特定する為の統計法で考えてみると、やはりこのような、しつけのスタイルと語彙得点、リテラシーが関連しているというところが出てきました。

小学校1年生のPISA型読解テスト

同じ子ども達が小学校に行ってから、PISA型読解力テストの1年生版のテストを受けてもらいました。すると、幼児期に指先が器用で、模写力も高く、また造形遊びのようなものを沢山やっていた子どもも、それから幼児期に語彙が豊かであった子どもが、小学校になってから国語の学力テストの成績が高い。これは、ソウルの結果も全く同じでございまして、やっぱり指先の器用な子どもも、それから語彙が豊かだった子どもはPISA型読解力テストの1年生の成績が高かった訳であります。

では、共有型しつけと強制型しつけで、親子のコミュニケーションはどんな違いがあるのかと思いまして、900万以上の高所得層で、母親が大卒、あるいは大学院を卒業した専業主婦のご家庭200組に、しつけ尺度の調査をして、共有型しつけをとっておられる30組と、強制型しつけをとっておられる30組を抽出いたしました。違いはしつけのスタイルだけで、家庭の雰囲気や蔵書数や、子どもへの学歴期待等も非常に似通っているご家庭を選んだ訳です。そして1つが、ブロックパズル課題での母子のやり取りを観察録画させていただきました。もう1つは絵本の読み聞かせで、お子さんもお母様もご存じなかった、小学校2年生の道徳の時間等によく取り上げられる『きつねのおきやくさま』という絵本をつかいまして、読み聞かせをやっていただきました。

そうやって得られたデータの内容を分析すると、共有型しつけで語彙力が向上した理由が推測できました。まず共有型しつけのお母様方というのは、子どもに考える余地を与えるような、援助的なサポートをして、子どもに敏感に合わせて、柔軟に働きかけを調整している様子が窺われました。そのもとで、子どもは実際に伸び伸びと自由に探索する、自分で考えて行動する態度が育っているように思えました。それに対して強制型しつけのお母様方は、考える余地を与えない、トップダウン型で、禁止やそういう介入がとても多いんですね。そして過度に、途中で子どもが問題を解いている時に、横からくちばしをしばしば入れます。そして褒める言葉が非常に少ないんです。勝ち負けの言葉が多い。「ほらママが言ってたじゃない」「ママの言うことよく聞いてないんだもん」とか、子どもを責めたりいたします。そういう元で子どもはちょっとオドオドしていて、親の指示を待ち、親の顔色を見ながら行動している様子が伺われました。緊張状態の中では頭がよく働きませんから、知識を吸い取ったり、記憶したりという機会や時間が減ってしまうのではないかと、そんなことが窺われました。このあとの実験はですね、共有型しつけのような読み聞かせと、強制型しつけのような読み聞かせをやって、物語の内容をどのくらい理解しているかを調べてみました、やっぱり、共有型しつけの読み

聞かせのほうが、主人公の気持ちの変化、心情の変化がよく理解されていて、深い内容を理解することができることが確認されております。

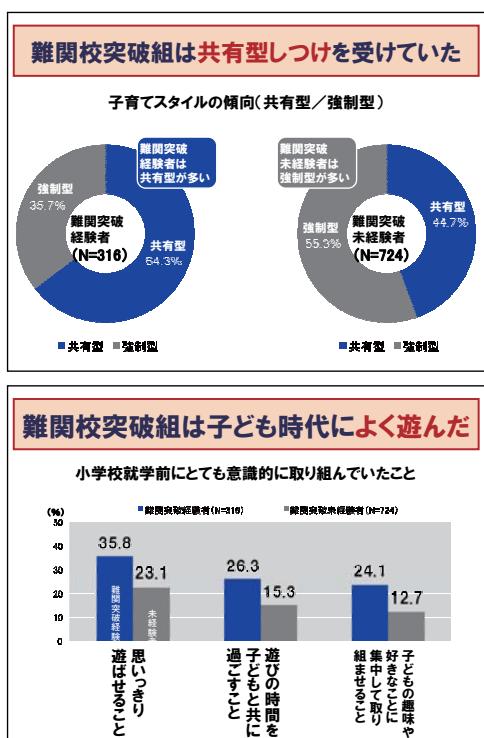
幼児期の語彙力と国語力

幼児期の語彙の豊かさと指先の器用さは小学校の国語学力に影響しているらしいことと、そして幼児期のしつけ、特に共有型しつけと子ども中心の自由保育で育った子どもは、小学校での国語の学力に影響することが、はっきりと確認できました。私は、しつけスタイルと、どういう保育をやってる園を選ぶかは、親がコントロールできる要因だということで、ちょっと安心しました。しかし、私が調べたのは幼児期の生活で、それが小学校の1年生の学力にどう影響するかというところを見たわけですけれども、私としては、この幼児期の関わりが大人になるまで影響するかどうかには半信半疑でした。でもどうしてもそれを調べたくてですね、20年先まで追跡すると言うのは、とても無理なので、昨年23歳から28歳までの成人を対象にしたウェブ調査をやってみました。

幼児期の過ごし方が学力に与える影響

受験偏差値で68以上の難関校出身者で、司法試験や医師国家試験や公務員試験などを、合格した難関試験突破組の人たちというのが、子ども時代何をしていたのかを聞いてみましたところ、子ども時代に親は思いっきり遊ばせてくれたと、遊ぶ時間を親と一緒に楽しんだと、それから自分が好きなこと、趣味とかそういったことに集中して取り組ませてもらったと、彼らの子ども時代は記憶の中ではそういう記憶なんです。幼児期によく遊んだということなんです。

また、しつけも調べてみたんですが、やっぱり難関試験突破組は共有型しつけをうけていたと、統計的に有意差が出ました。



非常に驚きました。まあ大人までこれが効くんんだろうということで。やっぱり遊びを通して頼もしく子どもは学んでいるんだと、遊びというのは仕事に対立する概念ではありません。また「怠けること」を意味するものでもなく、幼児にとっての「遊び」というものは「自発的な活動」であり、頭が活発に働いている状態である、ということなんですね。「<遊>という文字は絶対の自由とゆたかな創造の世界のことだ」と、白川先生も指摘しておられます。ですからやっぱり、遊びを通して快適な環境の中で、快適な気分の中で、多くの子ども達は学んでいるのだというふうなことが分かります。

そうすると、あの幼稚園課が発表した、「幼稚園卒が保育園卒より成績が高い」と言う、これはやはり非常に問題です。幼児教育の大切さを検証した初めての調査だと文科省の幼稚園課は言いますけれど、ちょうど2010年というのは、子ども園を厚労省でコントロールするか、あるいは文科省の方で見るかというところで、綱引きがあった時代ですから、多分に戦略的なものであります。元の数字を見てみると、230万(幼稚園)、220万(保育所)と、統計的に有意な差はありません。それから未就園というのは、遅れた子ども、離島に住んでる子ども、発達遅滞の子ども等5000名くらいで、ここの間(未就園と幼稚園・保育所、)にはやはりどうしても差がありますが、幼稚園と保育所には統計的には差はありませんでした。ですから、これは誤った解釈である、あるいは曲解であります。幼稚園・保育園の保育の違いが、小6、中3まで続くとはどう考えたっ

て無理でございます。世帯の所得格差・しつけのスタイル、家庭の親子の関わり方の違いは、親が変えない限り平行移動しますから、学力格差に繋がっているのではないかと思われます。つまり幼児期に、大人が子どもの主体性を大事にした関わり方をしていることこそが、1番大事なのだということがわかります。

小中の学力の幼稚園卒>保育所卒の理由

文科省：幼稚園>保育所>未就園
⇒幼児教育の大切さの検証

★これは誤った解釈、あるいは曲解！

⇒幼稚園・保育園の保育の質の違いが小6、中3まで続くとは考えづらい。世帯の所得格差・しつけスタイル(家庭の親子の関わり方)の違いが学力格差につながっているのではないか。

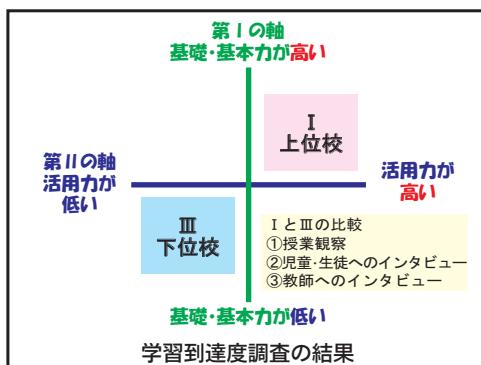
幼児期に大人が子どもの主体性を大事にし、た関わり方をしているかこそが大事！

学力上位校と下位校の差

ではOECDの言語力、これは何を意味しているかというと、「考える力」であります。言語力というのは、確かな学力を形成する為の基礎、全ての教育活動の基本であります。「ことばは確かな学力を形成する為の基盤となる、他者を理解し自分を表現し社会と対話する為の手段で、知的活動や感性・情緒の基礎となる」と定義されております。で

は、日本の人達に欠けている論理的思考力を育てるには、一体どうしたらいいかと、「活用力」低下の原因の検証について、広島県の教育委員会の指導主事の北村千春先生から、メールでお問い合わせがありました。「私は、順位はどうでも良いんです。順位よりも気になっているのは上位校で、いつも順位が良い学校は決まっているんです。下位校は下位校で点が改善していかない。どうしてうちは遅れてしまうのか、その原因を検証するのに、どういう方法がとれるでしょうか」というご質問をいただきました。

そこで私は、基礎・基本が高い、活用力が高い上位校と、それから活用力、基礎・基本力が低い下位校、それぞれ3校から5校を抽出し授業観察したらどうですかと申し上げました。それから児童生徒と先生方にもどんな所に力を入れて教育をされてるかインタビューされてみてはどうでしょうかとご提案をしました。そして色々分かつてきました。非常に素晴らしい結果が出てきたと思います。



上位校と下位校で違っていたのは、4点ございます。まず、基礎的・基本的な事項の定着で、上位校と下位校で明らかな違いがありました。国語の正答率が高い学校は「漢字語句など基礎的・基本的な事項を定着させる授業」を行っている割合が大きい、ということが分かった訳です。しかも、定着のさせ方が問題で、上位校では

は「漢字探し」とか「漢字作り」とか。さんざいに、四角でダム、と読ませるとかね。それは子ども達が色々発明して、楽しみながらいつの間にか、漢字のつくりとか、その概念を運ぶ装置であるということを実感していく訳ですね。それに対して下位校では、このページを全部うめていらっしゃいとか、ドリル学習が非常に多いというように、基礎的・基本的な事項を定着させる仕方も違っていました。また、上位校は「目的や相手に応じて話したり聞いたりする授業」を行っている割合も多かったわけです。

2番目に、実生活の体験や既存知識の役割が、上位校と下位校で違っております。実生活の体験、それから既存知識を大事にした授業づくりを、上位校のほとんどで意識しておられました。学びの原理というのは、類推を働かせ、既存知識や経験に関連付けて、新しい情報を導入する傾向があります。やっぱり、知っていることに少しでも関係があることでなければ、情報として入ってこないんですね。係留点がないと、知識というのは入ってきません。係留点となるのは、子どもが日頃の生活の中で蓄えている知識や経験あります。それを活用すれば、授業づくりがうまくいくというようなことな

んですよね。人は帰納的に推論するものですから、例えば、これは熊本大学の付属小学校の理科の先生ですが、原口淳一先生は「子ども達の思考の流れに沿って無理なく講じるために、子どものこだわり、こだわりというのは、日頃子どもが考えていることですよね、こだわりやつまづきに寄り添いながら授業をデザインしております」。そんなふうに仰っています。

例えば5年の理科で、ものがとけるのはという、「溶解」の授業がありますけども「とける」という現象に対して、子どもは、生活体験からさまざまな考え方やこだわりを持っています。例えば、食塩を水に入れるとドロドロの液体に変化すると。溶かした食塩が見えなくなる、食塩水に触っても、固体らしきものは無いという生活体験から、食塩が水に溶ける様子を観察して、食塩の粒そのものが見えないくらい小さくなるんだと、そういうふうに子ども達は気づいていきます。

収束的な思考と拡散的な思考

ここで、思考について整理しておきたいと思います。私達の思考は、「収束的な思考」、1つの回答に収束するような問題を解いている時に、私達の頭で考えている思考、それを収束的な思考と呼びます。それから答えは複数あるし、答えに至る経路も複数あるような思考、これが「拡散的な思考」と呼んでおります。いずれも、これらの思考の材料となるのは既有知識や経験なのですが、それを加工せずにそのままとりだす、それが収束的な思考であります。いわゆる暗記能力です。それに対して類推を働かせ、因果推論を働かせて、この既有知識や経験を加工する、そして映像的なイメージや言語的なイメージに作り上げていく、これが想像力の方であります。収束的思考力を働かせた結果は、自分の知っていることが再現されるだけなのに対して、拡散的思考を働かせた結果は自分が知っているものとは違ったものが出てきます。新しい知が創造される、Creative Representation が子どもの頭の中に作られるのであります。暗記能力の方は、アーティメントテストや学力テストのA問題、基礎・基本問題が測定している能力です。それに対して拡散的な思考は、PISA 調査や学力テストのB問題、文章題はこちらの方を測定していると言えます。

とにかく既有知識や経験は、非常に重要で、それが豊かであればあるほど、イマジネーションの世界も豊かになります。見えない未来を思い描く素材となるのは、五感を使った体験や擬似的な体験、合わせて経験ですが、経験が材料になります。しかし経験が豊かであるほど、想像世界は豊かなんですが、経験とその想像とは同一のものではありません。

ません。思い出される経験は断片的なものですから、目の前の断片的な出来事から連想される断片的な経験を組み合わせたり、あるいは別の経験で補ったりという、加工をいたします。ですから、想像することによって必ず新しいものが付け加わるわけで、想像は創造の泉、のようなものなのですね。



これから、2歳5ヶ月と3歳8ヶ月のお子さんの語りをご紹介したいと思いますが、子どもの前に3枚の絵カードを置いてお話をしてくれる?と頼みます。そうすると、2歳5ヶ月の子どもの語りはこんなふうです。「うさタン、ピョンピョン。イテー、ころんだよ、石、ころんだ。エーン、エーン、うさタン、えーん」という

ことで、まさに見たものを語ってくれています。また手もつられて動いています。2歳代の発話というのは、手をコントロールする運動野の部位と、それから発語器官をコントロールする言語野が地続きなので、一方が興奮すると他方もつられて動く这样一个、動作と言葉が一体化している、そういう段階なんですね。

それが、3歳8ヶ月になると、はっきりと住み分けが出来て参ります。で、このようにこの子は語ってくれました。「うさこちゃんが、お月さんを見ながら、楽しくダンスしていました。上ばかり見ておどっていたので、石ころにつまづいて、水たまりにしりもちをついてしまいました。頭から水ぬれになった。うさこちゃんは泣いてしました」ということで、うまく豊かに自分の解釈を語ってくれています。場面と場面のつながりも、非常にスムーズです。しかも、これを見て「なんか楽しそうだな、ダンスしてるんだ。あ、上を見るから、お月さんを見てるんだろうな」っていうような、想像をしながら、それを語ってくれたわけであります。こうやって経験や知識が増えてくると、語りもこんなふうに豊かになってくるわけであります。

語る力というものは、乳幼児期を通して、段々豊かになっていきますけれども、特に談話文法が獲得されると、長いお話を語るようになります。文法は3歳頃までに、母語の場合の文法は3歳頃までに獲得されますが、談話の文法は今のようなお話遊びで実験してみると、5歳後半過ぎから整ったお話が出来るようになるということから、起承転結構などもある課題もできるようになります。それで、幼児期の終わりには談話の文法が獲得されるのであろうと推測されます。談話の文法の獲得に加えて、絵本の読み聞かせ体験の非常に多いお子さんは、豊かな語りができるわけです。既存知識や体験

というものが、この新しいもの・状況を説明したり、物語を語ったりに、材料としてとても大事なんだということが、そこからも分かるわけであります。

このような絵カードを見せてお話しの実験をして、談話文法が何歳位に獲得されるかを調べていたときのことです。文京区内の区立の幼稚園で実験をさせていただいた時に、全部の課題が終わりましたので、もうお話しはこれでおしまい、あとはお部屋に帰って遊んでね、というふうに言いましたら、5歳10ヶ月のたかこちゃんという女の子が、中々立ち上がりようとしないんですね。それで「私ね、お話し作ったことあるの」と言うんです。「じゃあお話ししてくれる?」って言ったら、「うんいいよ、してあげる」と言ってくれました。それでは先生方にお聞きいただきたいと思います。5歳10ヶ月、たかこちゃんが作ってくれた、星を空に返す方法。

(録音の音声) 7月15日はうさぎさんの誕生日です。今日は7月15日、うさぎさんの誕生日だから森の動物たちが集まつきました。そして、みんなで食事をしているときにケーキの陰から星が出てきました。星はみんなに言いました。「ぼくね、空からおっこっちゃったの。だからね、ぼくをね、空に返して。」と言ったら、みんなはびっくりしました。「空に返すって?」「そうさ、ぼくは空の星さ。」「星?」と、みんなはびっくりしました。

そこで、象は言いました。「おれにまかせてよ。」と、象はその星を自分の鼻に入れると、勢いよく飛ばしました。それでも星は、おっこつてしましました。それから、こんどはみんなで相談をして、うさぎが言いました。「そうだよ、ながーい笹を持ってこようよ。それに星をのせてあげてさ、そしてさ、また、その笹をさ、伸ばしてさ、空までさ、送ってあげるのさ。」とうさぎが言うと、みんなは「そうしよう。」と言って笹をとってきました。

そのなかでも一番笹が長いのをとってきたのはネズミでした。ネズミは、手がゆらゆらになって、すごく長い笹を持ってきました。みんなでそのさきに星をのせると、土の中に埋めて1日待ちました。そうすると、その笹は、1日だというのに、ぐんぐん伸びて空に届きました。そして、星は空に帰ることができました。

そして、その誕生日がおわったあと、みんなが、家で空を見ると、キラキラ光ってる、とてもきれいな星がありました。みんなはその光ってる星を、きっと落ちてきた星だと思ったのです。おしまい。

5歳後半過ぎの子って、こういう豊かなお話を語ってくれるんですね。このお話も、



確かにエピソードを見てみると、非常に綺麗な構造をとっていることがわかります。7月15日はうさぎさんの誕生日、誕生日会のはじまりが告げられます。誕生日会にはつきもののケーキの陰から、星が出てくるという事件が起こる。何とか星を空に返してあげようと、象さんがやるけどうまくいきません。みんなでどうしよう、と相談しているうちにうさぎさんの提案で、笹を取ってくることにしました。1番長い笹を取って来たのは、みそっかすのネズミくんです。1日だというのに笹は天まで伸びて、星は空に帰ることができた。そして、その誕生日会が終わったあと、家に帰って空を見るととてもきれいな星があった、ということで2つのエピソードがここで重なります。1日だというのに、「のに」という逆説の接続助詞、これは、こんなことは起こらない、「ウソっこ」だから、お話だから、ということをそれとなく伝えております。1日だというのに、という逆説の接続助詞は、2歳代の終わりの発話にたくさん出てくるものであります。こういうふうに、語りの力というのも幼児期までにこの位伸びているんだと。

そして、先ほどのあの原因分析の3つ目に戻りますが、上位校と下位校で違っていた3番目のこととは、自分の考えを書くことあります。国語の正答率が高い生徒は、自分の思いや考えを書くことが多いと回答している場合が多かったのです。また、国語の平均正答率が高い学校は、書く習慣をつける授業をよく行ったと、回答している割合が大きかったです。

4点目は、言語技術を活用しているかどうかで、上位校と下位校は違っていたということなんです。国語の平均正答率が高い学校は、結論先行型で根拠を挙げて意見を述べさせる指導に重点を置いたと回答している割合が大きかったのです。つまり、Language Artsと申しますか、英語技術、英語表現法とか大津先生だったらおっしゃるんでしょうけど、言語技術を意識して取り入れていたと、それから事実と意見を書き分ける、というようなことにも注意を払っているというふうな回答を、教師がしております。

日本語談話の構造

この結論先行型教育が功を奏したのは何故か、というようなことなんですけども、その背景には「日本語談話の構造の特徴」があるのではないかと、私は思います。

日本語談話の特徴ですけれども、これをインド・ヨーロピアン語族の語る談話と、日本や、あるいは韓国語を母語にする子ども達が語るお話とは、かなり違っているという



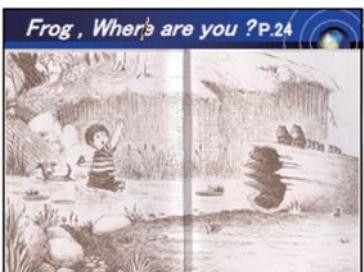
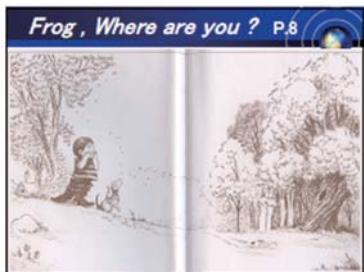
ことに気づいたのは、スタンフォード大学で第2言語習得の研究をしているときでした。字のない絵本、メイヤーの“Frog, where are you?”という絵本を使って、お話をづくりをしてもらったわけです。

このような絵です、1ページ目で男の子と犬がカエルを眺めています。それで夜中にカエルが逃げ出したと。それであちこちを2人で探しにいった。そしたら「シッ」とやってるから、カエルの声が聞こえたんでしょう。最後のページです、カエルを無事に連れて帰るという、何も字の無い絵本です。

これについて語ってもらいましたら、例えば2ページ目の語りですが、日本語母語話者、それから韓国語母語話者もそうでした。「男の子と犬がベッドで眠っていた。そして、カエルがこっそり逃げ出した」と時系列で語られています。そして、それに対して英語母語話者、インド・ヨーロピアン語族、スイスあるいはドイツ、それからスペインなどから来た子ども達、ドイツ語やフランス語を母語とする子ども達もうででしたが、「カエルがこっそり逃げ出した」まず結果の方を言います。「どうしてか」というと、男の子と犬が眠りこけていて、音に気づかなかったからだ」と。つまり、因果律の語りをします。「○○だった、なぜなら、どうしてか」というと、○○だったから」ということなんですね。

日本人の幼児・児童は、出来事の説明において時系列、forward reasoningによるものがほとんど。それに対して英語母語話者は、因果律、backward reasoning, Why? so because reasoningを使って、論拠を説明するようあります。

実は、この談話構造の違いに気づいたのは、教育社会学の渡邊雅子さんです。渡邊さんはコロンビア大学で博士論文を提出する時に、歴史授業の観察もされてるんですね。授業の進め方が日米でかなり違っているようだと、アメリカでは事実を時系列で講じた



後、因果律でなぜかを説明させ、ディスカッションやディベートに持ち込む授業が行われていた。日本では、事実を丁寧に時系列で説明し覚えさせて、知識の定着をテストで確認するという授業であった。

これだけ教室談話の特徴が違うのだから、子ども書く作文にも違いがあるのじやないでしょうかということで、渡邊さんが訪ねてこられて、心理学の方に子どもの談話構造を測定するようなテストはないでしょうかというご相談でした。私はそのようなテストはないけれども、漫画を使ってみたらと提案いたしました。

私が渡邊さんに提案したのは、「けんたくんの1日」という漫画です。小学校5、6年生に、これについて10分くらいで作文を書いてもらい、子どもはどういうふうに語るか調べました。「けんた君は昨日夜遅くまで遊んでいた。で、朝寝坊してしまった。おまけにバスを乗り間違えちゃって、ますます遅れて球場に着いた時には既に野球は始まっていて、けんた君は野球に出ることができませんでした。」そして、この後に教訓を付ける子が多いんですね。「だから、何かある前の番は夜更かしをしてはいけません」というような、教訓をつくる。

同じ絵なんですが、「ジョンの1日」という作文を書いてもらうと、この最後のものを最初に総括文として持ってきます。「ジョンにとって、今日はとってもアンラッキーな1日だった。なぜアンラッキーだったか」というと、遅くまで前の晩ビデオゲームをやっていて、朝寝坊してしまって、そしておまけにバスを乗り間違ってしまった。そして、「だから出られなかった」という、野球には出られなかった、アンラッキーだったというふうに、これをもう1回繰り返す这样一个因果律の語りをする子どもが多かつたわけです。

この因果律で使われているのは、時間



が違う、過去のこととそれから現在、これを自由に操作するというのがあります。それからもう1つは、先ほど「1日だというのに窓は天まで伸びて」と、これは実際には起こらないと、虚構のことあります。そういう「ウソっこ」と本当、虚構と現実を結びつける、あるいは過去の時間と現在の時間を行ったり来たりする、そのためにはカットバックがよく使われることがあります。

夢の中の出来事、という演出がそれですけども、異次元世界へワープする方法ですよね。宮沢賢治は『銀河鉄道の夜』では、このような表現で過去と現在を、あるいは夢の中の出来事を演出しております。ジョバンニが親友のカンパネルラと銀河鉄道に乗って不思議な旅を体験します。この体験は夢の中の出来事であることがこの文に述べられています。「ジョバンニは目を開きました。もとの草の中につかれて眠っていたでした。胸はなんだかおかしくほてり、ほおにはつめたい涙が流れました」。「目を開きました」「眠っていたでした」、このメッセージを聞いた子どもがどうするか。ここで時間の流れを止めます。「夢をみていたの？ 眠っていたの？ いつから眠ったんだろう？」と、カットしてバックします。そしてそれをたどり直す。「そうだ、病気のお母さんのために牛乳買ってきたんだっけ」、牛乳屋のおじさんがいないから、しばらく帰りを待ってジョバンニは、そばの草むらに寝転がりました。ジョバンニの頭の上に満点の星空です。やがて星の中から汽車が降りて来て、ジョバンニはそこに誘われるよう乗り込みます。そしたらお客様たちがそこにはたくさんいて、楽しそうにしていると。で、席が1つ空いている。そこに座ったら隣に親友のカンパネルラがいた。「ああ嬉しい」、ということで、プリオシン海岸、宇宙ステーション、美しい所を旅して回ります。やがて、南十字星が見えた辺で、そのお客様達が旅支度を始める。不安になったジョバンニは何度もカンパネルラに「一緒に行くよね？」と確認します。最初うなずいていたカンパネルラは、うなずかなくなり、やがてすっと立ち上がって汽車から降りていってしまう。その背に向かって名前を呼び続ける。その声に目覚めたのがこの瞬間でした。

カットしてバックしてたどり直す、ということをやっているわけです。このファンタジーでは時間の仕掛けというのが非常に巧みに使われておりますけれども、宮沢作品にもそうしたものがとても多いのです。

可逆的操作の習得

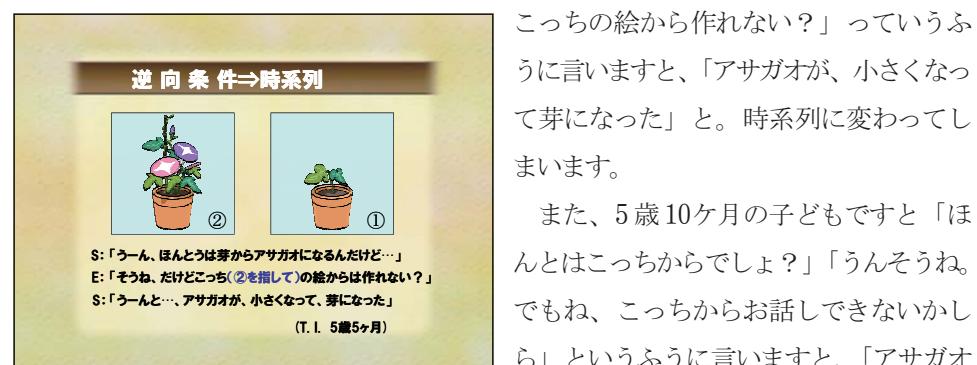
心理学では、カットしてバックして、たどり直すことは、可逆的操作と呼ばれています。因果律を作るためには不可欠の操作であります。何歳くらいから使えるかというこ

とで、ピアジェという発達心理学者は7、8歳位から使えるといっています。また、エマヌエル・カントという哲学者は、私たちは生まれつき因果スキーマで出来事を見ているとし、前の出来事が後の出来事の原因になっていると、因果関係で出来事を捉えようとするクセ、因果スキーマを持っているんだと言っております。スペルクという発達心理学者も、4ヶ月くらいになると時系列因果、前から後ろへの因果はもう分かり始める、というようなことを言っております。

子ども達は、幼児期の終わりファンタジーがとても好きになります。センダックの『かいじゅうたちのいるところ』とか、林明子さんの『おふろだいすき』、こういう不思議なお話を好むようになるので、好むようになるということは分かり始めるんじゃないかな、可逆的操作というのはもう使えるようになっているのではないかと思いまして、時間概念の成立についての実験をしてみました。5歳後半になると1週間後であったり、赤ちゃんのときのこと、とか、前後関係を自由に想像したりすることができる事が確認できましたので、可逆的な操作は5歳後半には獲得されているという仮説を立てて、こういう実験をしてみました。

まず「まさおちゃんが大きな石につまづいて転んでしまう、そして、血が出て泣いています。」「そして」と時系列で繋げてもらう場合と因果律で繋げてもらう場合、つまり「まさおちゃんは泣いています。だってさっき、大きな石につまづいて転んでしまったからです。」と、後から理由をつける因果律で語ってもらうような条件を比較してみました。

そうしましたら、逆行条件はどうしても時系列に変わってしまいます。5歳5ヶ月、年中組の子ですけど「うーん、本当は芽からアサガオになるんだけどな」「うん、でもこっちの絵から作れない?」っていうふうに言いますと、「アサガオが、小さくなつて芽になった」と、時系列に変わってしまいます。



赤ちゃんのときのこと、とか、前後関係を自由に想像したりすることができる事が確認できましたので、可逆的な操作は5歳後半には獲得されているという仮説を立てて、こういう実験をしてみました。

まず「まさおちゃんが大きな石につまづいて転んでしまう、そして、血が出て泣いています。」「そして」と時系列で繋

が咲きました。アサガオが咲いて、種ができたので、種をまいたらまた芽がでました」と、お見事に時系列に変わってしまします。

6歳前半、小学校に上がる直前までどうしても可逆的な操作を使った繋ぎ方はできない。時系列の方がすごく強いんですね。そこで、もしかするとやっぱり小学生になるまで無理かなあと思ったのですが、もうひと押し、やってもらうことにしました。と

逆向条件⇒時系列



S:「こっちから?...」(①を指す)

E:「こっち(②を指す)からお話ししてみて」

S:「うーんと...」(②を見て)アサガオが咲きました。

アサガオが咲いて種ができるので、種をまいたら、また

(①を見て)芽がでました。」

(S. T. 5歳10ヶ月)

訓練: 3度だけ真似してもらうと ⇒逆向きにつなげることができた!



「だって、さっき、…だから」
〔2歳代の終わりから使える〕
この場面で思い出してもらおう

いうのは「だって…だもん」という理由づけの言葉、これは2歳代の終わりに出てきます。それをこの場面で思い出してもらおうと、そんな風に思ったわけです。

それで、「お人形さんの足がとれちゃった。だって、さっき、みほちゃんつまりちゃんが引っぱりっこしちゃったから」。「だって、さっき…したから」って、繋ぎ

の言葉をつけてあげれば、「こっちが先でこっちが後って言い方をできるよ。ちょっと真似してみてくれない」と3回だけマネしてもらいました。

見事に5歳後半から全て、逆順方略、因果律を使った繋ぎ方ができる、ということは、3回のマネで学習したとは思えませんので、可逆的な操作は、年長になれば獲得されているんだと。つまり論理科という科目、論拠をあげて説明する技能というのは、1年生から導入することが可能であるということが、この実験で示されたわけあります。

それで、論理科の原理は論拠をあげて説明する、あるいは説得するという、そういう言語形式のことです。まず、2つのものを比較対照して類推する。ワークシートに相違点と共通性を記す。そしてそれを見て、例えば1輪車と2輪車を比較する、どっちが便利かな?どっちが速いかな?どっちが練習するのに時間がかかるかな?色々考える。ここで振り返り考察、省察が行われます。その後他者と対話させる。お隣同士・4人・6人・全体討論など、場合によって違います。それぞれの意見を表明して、対立点や相違点を強調する。その時に、論拠を述べながら、相手を説得するような言語形式を使うと。そして3つ目に、またもう1度自分の個人内作業に戻ります。自己内対話によって省察・メタ認知をよく働かせながら、一体どちらの方が便利かなと、納得し、判断し、

結論づける、というやり方で授業を進めていきます。論理科の授業の柱となるところをここでちょっと整理してみましょう。

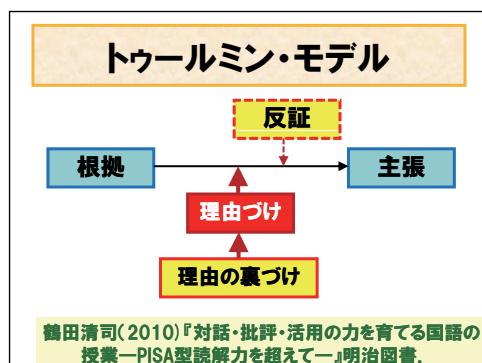
特に、メタ認知の役割がすごく大事になります、メタ認知というのは、物事を俯瞰したり、多角的な視点から眺めてみることであります。メタ認知を働かせると、自分の認識や周りの人の状況を冷静に把握し、状況に応じて自分の考え方や振る舞い方を変えていけるようになる、ということで、やはり授業には、「学びの振り返り」を組み込むことが大事であります。やっぱり書くことを手段にして、お手紙や要約でも良いですし、時には絵でも良いかもしれません。

とにかく書くことによって「学びの振り返り」をするということが大事かと思います。手紙、感想文、作文の推敲、それから自分が学んだことをテーマとして伝える、あるいはお父さん・お母さんに今日こんなことがあったよと伝えるなどですね。それから他者との対話。自分の考えと違う考えに出会うことによって、自分の考えとの葛藤が認識され、自分の考えを相対化する契機になります。知識というのは人から与えられるものではなく、やはり自ら人との関わり・交流を通して、自ら構成していくものではないかと思われます。

「論理科」の開発

論理科についてご紹介したいと思います。I期は2007年から、広島県安芸高田市立向原小学校の先生方と開発いたしました。交流を通してことばの力を育てようと、「論理科」という名称でカリキュラムを開発したわけであります。広島県では、結論先行型作文教育や、言語技術への取組みが盛んな学校が学力テストの成績が高いです。日本の子どもは時系列談話が専らでありますから、やはりどこかで論拠をあげて説明するというやり方を学習することが、子どもの考える力を育てる上で重要になってくるんじゃないかなと考え、新しいカリキュラムの開発に取り組んだわけであります。タイプIは広島県安芸高田市立向原小、比較・類推・理由づけ、週3時間の取組みであります。成果は井上先生他、明治図書から出ています。

第II期は熊本大学付属小学校の先生方と一緒に組んだもので、広島向原小と同様



のタイプIの授業を週2回やると、もう一つは、13、4時間の長い単元を設定しております。まず、タイプIはトゥルーミン・モデルを使ってですね、仮説を支持する証拠、理由の裏付けまでも、場合によっては反証もあげて理由づけます。更に、自分自身も納得して主張する、というような形であります。

トゥルーミン・モデルはこれであります。主張を述べるために根拠をあげる、そのための理由づけ、根拠の裏付けをしていくっていうモデルに則って、授業を組んでいきます。この反証というのは中々難しいので破線にしてありますが、鶴田先生がこれについて解説してくださっています。

論理科のもう1つの特徴は長い単元であります、適応的エキスパートを育てたい、というふうに私達は考えまして、モデルや論理の型のルーチン的当てはめではなく、状況やジャンル、教科目標に合わせて柔軟に使いこなすことができ、日常生活にも波及できるようにと考えたものであります。これは明治図書から2012年に、様々な実践例を紹介してございます。

子ども達の論理のあげ方を見てみると、トートロジーに陥っていることが非常に多いんですね。子どもの理由づけはトートロジーや論拠が妥当でない場合が多いんです。例えば、ある小学校の4年生のワークシートを見ると、電気のはたらきについてこのようなことが書かれています。「電気はえらい！」結論から先に書かれています。「電気は人の必要に合わせて光るからえらい。だって電気は人の必要にあわせて光るから」。この手のものがとっても多いんですね。

で、そうではなくてもうちょっと要素を意識させたらどうかということで、まず「根拠・理由づけ・主張」特に「理由づけ」に慣れさせようと考えました。「どうしてなの？」、「どんな理由から？」、「その理由は正しい？」とまでいうこと、論拠の妥当性を、子ども自身に吟味してもらおうとしました。そして理由づけ表現が本当にその表現になっているかどうか。「どうしてか」というと、○○だから」という、この○○が妥当かどうかというところまで、吟味してもらおうということなんですね。

このようなことで、論理科として導入したこのカリキュラムを2年間、実践した効果についてちょっと検証してみました。児童の説明スタイルにどのような効果をもたらしたかを明らかにしようと思いまして、まず1つのグループ、実験群1はタイプIとタイプIIを両方やってる、長い単元をやっている熊小論理科の3年生と5年生に協力してもらいました。実験群2は、これはタイプIのみをやっている、週に2時間だけ論理科に取り組んでいる、論理科第I期の開発校である向原小の3年生、5年生に協力してもらいました。そして、やはり教育効果を検証するための対照群として、結論先行型作文

教育を実践している、広島県内の学習到達度調査の上位校の3年生、5年生に協力をしてもらいました。それで先ほどのような4コマ漫画に作文を書いてもらうというテストをやったのですけれども、非常にはつきりとした結果が出てきました。

「論理科」の効果

2年間の実践の効果ですから、非常に短期的です。しかし、この論理科を導入して2年後、理由づけ得点、妥当な理由づけがなされているのかというのを見ますと、明らか

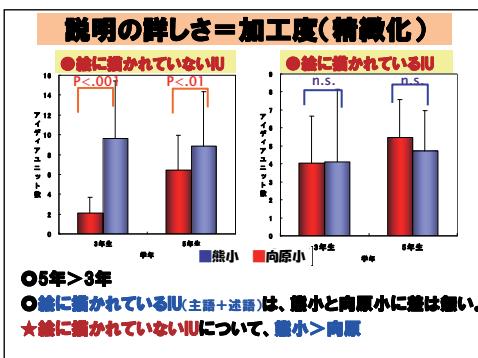
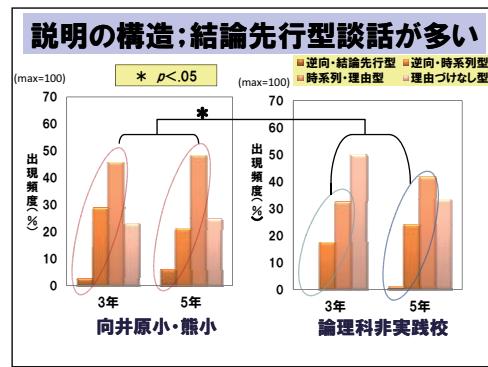
に向原小・熊小の成績が高い。論理科の効果が、理由づけ得点に現れました。

更に、説明の構造を見ますと、やはり向原小・熊本大学の付属の小学校の子ども達は、結論先行型談話が非常に多いということで、これも差がありました。論理科非実践校でも、結論先行型作文教育は受けている子ども達ですので一応そ

いった談話も出てくるのですが、意識して、表現形式を使用しているわけではないというところからか、ここでも5%水準で有意な差が出てまいりました。

それから、論理科実践校の差を調べるために、説明の詳しさを調べてみました。絵に描かれているアイデアユニット、主語・述部述語、つまり文は、向原小と熊小の間には全く差はありませんでした。3年生も5年生もです。そして熊小はブルー（右）で、差がありません。ところがですね、絵に描かれていないアイデアユニットについては、熊小の子ども達は非常に長い作文を書いたと。物語のようにして展開しているわけです。それに対して向原小の子ども達は、3年生も5年生もとても短い、説明文を書いているんですね。ある意味ではそつない文を書いています。そつなくとも理由はきちんとしてるんですけども。

以上が、熊小タイプIとタイプIIを実践した効果ですが、向原小は説明文として引き締まった文章を書きました。それに対して熊小の子ども達は、物語として豊かな展開を



させている、そういう作文を書いたわけです。論理科カリキュラムのどこが違うのかと言いますと、結論先行型の論理を習得すると言う点では両校全く同じであります。ただし、熊小ではタイプIIの長い単元をやっていますので、これによって日常授業や他の科目にも及んでいるようあります。また生活場面でもですね、保護者にもインタビューしましたら、「このごろ、うちの子なんか理屈っぽくなってきて」とか、「何かを言うと『その論拠はなに?』と聞いてくる。『その論拠は正しくないわ』なんて」高学年になると、「『その理由はおかしいんじゃない?』ってやり込められてしまうんですよ」なんてことを仰っていたお母様もおられました。それから教師集団もですね、互いの授業を見合ってですね、お互いにコメントしあうと、それを改善するということをやりながらやっていますので、ある意味で適応的エキスパートになると。

状況に合わせてやり方を柔軟に変えることができるという、これが適応的エキスパートですね。教師集団も適応的エキスパートになったと。それから子どもも、他の授業の中でも、同じような、相対的なものの見方をするようになっていることが分かりました。つまり論理科だけでなく、ジャンルに応じた記述力が身に付いています。他の教科でも良い効果があったということで、これは国語の授業に転移したと思われる例をちょっとご紹介したいと思います。

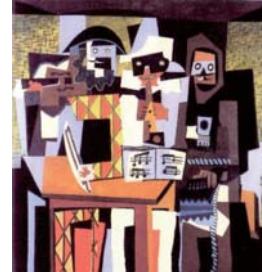
井上伸円先生の国語の授業です。6年生です。光村図書の教材を使っているのですが、読み取ったこと、感じたことを表現しようと。この絵をじっくり見て気付いたことを感想に書きましょうということで、俵屋宗達の「風神雷神図屏風」それからパブロ・ピカソの「3人の音楽家」これを比較させています。問い合わせは、5年生に伝えたいのはどちらの絵ですか、というふうに問いかけております。

これが下の絵ですね、俵屋宗達の「風神雷神図屏風」。こちらはパブロ・ピカソの「3人の音楽家」です。ワークシートには、両方の絵が掲載されておりまして、それぞれ

俵屋宗達 風神雷神図屏風
琳派(江戸時代17世紀)



パブロ・ピカソ「3人の音楽家」
(キュビズム時代20世紀)



感想を書くような部分があって、「5年生に伝えたいのはどちらの絵ですか」という問い合わせあります。

「風神雷神図」を選んだS.K.さんは、次のように書きました。

私は、「風神雷神」という絵を2つの目線からとらえます。まずは、2人の神の目線が下を向いていることから、下に第3者がいて2人の神が第三者をめぐって、争いをしていると思います。これは、2人の神の目線からとらえました。次に、2人の雲の動き方に目線を変えました。よく見ると、2人の雲は惹き合うようにどんどん進んでいっているように見えるので、このことから、この2人の神は友達で、久しぶりの再会の様子を表しているのではないかととらえました。5年生の皆さんには、この絵をどうとらえますか。私は、異なる2つの目線からこの絵をとらえましたが、1つ注目する1点を様々な形でとらえるのもいいと思います。

「3人の音楽家」を選んだA.K.くんは、

ぼくは、この絵は3人の音楽家がみんな並んで写真を撮っていると解釈しました。まず、3人の表情を見てください。3人ともこちらを見ていますね。そこから楽譜に視点を移すと楽譜がこちら側に向いているのが見えるはずです。という事は演奏できる状態になっていません。そこで僕は2つの仮定をしました。①今から演奏する。意外と可能性が低いです。なぜならこの3人は緊張感をもっていないからです。②記念写真。すごく可能性が高いです。なぜなら楽譜がこちらを向いているのはどんな曲を弾いているのか教えるため、記念写真をとるため当然緊張感を持たないはずです。なので、この絵の3人はすこし笑っているように見えます。このため、このピカソの絵は3人の演奏家が並んで記念写真を撮っていると思いました。みなさんはどう思いますか。

ということなんですね。ピカソの作品を選んだ子が、クラスの3分の2くらいいました。その訳について、こういうふうに書いています。S.T.くんは「『すごい!』この絵は僕の今年1年間で学んだことが全て描いてある」。A.T.くん「この絵はとても不思議で見る人が違えば、見方も違ってきます」。W.K.くん。「僕が選んだのはピカソの「3人の音楽家」です。もう片方の絵も確かに素晴らしいですが、こちらの絵の方が色々と考えさせられるので、こちらを選びました。」つまり考える楽しさ、探求する喜びというのが感じられる方が、やっぱり面白いと思うわけです。

構成主義に立つ学びの理論を整理しておきますと、構成主義とは知識は主体自ら学び編成していくものとする立場であり、唯一絶対の知識や技能を否定するものであります。認められるのは序列ではなく、多様性です。教育の場から知識の詰め込みや強制を一切排除して、子ども自ら、主体的に学ぶような、そういう環境を用意していく。そこで交流や協働や互恵学習を組織していくということが大事かと思います。つまり交流によって知が社会的に創成される。子ども中心の保育でも、まさに教える様なことはしません。子どもが自ら知識を構成していく訳であります。

学ぶ意欲を育む教育への転換

対話学習が成功するには3つの条件があります。まず、教材が面白くないといけない。そうしないとオーセンティックな、真正性ある切迫性のある学びの状況は生み出されません。そして先生の役割が何よりも大事です。賢いナビ役を取ってほしい。自己内対話・小グループ対話・全体討論のオーガナイザー役とモニター役がとれるかどうか、これが鍵を握る。そして、省察が不可欠であります。学びの省察。書くことを手段にして、メタ認知を活性化する。そして対話によって、これが論理の構築に貢献するものであります。表象、ふわふわと浮かんでる点のようなものが、言葉によって論理展開され、線になり、言葉が立ち上がってくる。こういうふうな授業をくんでいくようなことが大事かというふうに思います。

知識伝達型教育から、学ぶ意欲を育む教育へと路線変更するために、学ぶ意欲を育む教育とはどういうことか。何と解きますか?「盆栽」と解きます。こころは?「松と菊」であります。子どもの心の声をしっかりと聞いて、子どものつまづきを見抜く洞察力が、こういう聞き方をした場合にはわいてきます。そうすれば、子どもの考えが先に進むための足場を掛けてあげること(Scaffolding)ができます。ジェローム・ブルナーという教育心理学者が1981年 *The Process of Education*: 訳『教育の過程』の中で定義した概念です。大人ができるのは、足場を掛けることなんですね。どこから登るか、どんな作業をするか、決めるのは子ども自身です。子どもが主人公です。

最後に、うまい足場を掛けてあげれば、科学者がたどるのと同じ様な仮説・検証のプロセスをたどることができるんだという例をエピソードとして書いていた、渡辺万次郎さんのエッセイをご紹介させて頂きます。

私はかつて幼稚園の2児を近郊に伴った。彼らは「みやこぐさ」の花に注意を

引かれたが、その名を問うほかに能がなかった。当時、私たちの菜園には、同じ豆科の「えんどう」の花が咲いていたので、私は名を教えるかわりに、その花をもって帰り、おうちでそれによく似た花を見出すようにと指導した。彼らが帰宅後、両者の類似を見出した時には、小さいながらも自力に基づく新発見の喜びに燃えた。やがて1人は「みやこぐさ」について、「これにもお豆がなるの？」と尋ねた。それは誰にも教えられない、独創的な質問であった。私はそれにも答えず、次の日曜に彼らに現場で確かめることを提案した。次の日曜に彼らがそこに小さな「お豆」を見出したとき、そこには自分の推理の当たった喜びがあった。秋がきた。庭には萩の花が咲いた。彼らは萩にも豆のなることを予測した。彼らは過去の経験から、いかなる花に豆がなるかを自主的に知り、その推論を独創的にまだ見ぬ世界に及ぼしたのである。」大人は回答を教えてはいけない。子ども自身が考える、そういう機会を与えてあげて頂きたいとそういうふうに思います。

星の王子様が帰って行きますので、話はこれで終わりたいと思います。星の王子さまがね、地球についたときに小さなキツネが言った言葉「大切なものは目に見えないんだよ」と。大切なものを見抜く、創造的想像力を育むことが、乳幼児期それから児童期の前半でしょうか、課題になる。それが発達課題になるのではないかなどというふうに思っております。ご清聴ありがとうございました。

【参考文献】

- 内田伸子（1990）『子どもの文章—書くこと・考えること』東京大学出版会
内田伸子（1999a）「第2言語学習における成熟的制約—子どもの英語習得の過程—」桐谷茂（編）『ことばの獲得』（pp.195-228）ミネルヴァ書房
内田伸子（1999b）『発達心理学—ことばの獲得と教育—』岩波書店
内田伸子・鹿毛雅治・河野順子・熊本大学教育学部附属小学校（2012）『「対話」で広がる子どもの学び—授業で論理力を育てる試み』明治図書
内田伸子・浜野隆（編）（2012）『世界の子育て格差—子どもの貧困は超えられるか』金子書房

《論文》

言語少数派の子どもの言語活動の展開様相^①
—言語・言語活動・人間活動の一体化の視点から—

穆 紅 (中国大連理工大学)

muhong@hotmail.co.jp

**Development of Linguistic Activities of
Language-Minority Children:
Integration of Language and Linguistic Activities and
Human Activities**

MU Hong (Dalian University of Technology)

キーワード：言語活動のネットワーク、言語の生態、人間の生態、支援のあり方

要 旨

本研究では、来日後でも母語による言語活動の継続が見られる子ども A（中国語が母語）の事例を取り上げ、A の生活の中における言語活動のネットワークの展開様相を分析した。その結果、来日直後、来日半年間の間、来日半年後の三段階において、日常的な母語使用・日常的な日本語使用・日本語の学習から、友達との間で行われた母語による読み書きの活動・母語通訳を介した教科学習の活動、さらに母語・日本語による教科学習の活動へと、日常的な言語使用から読み書きを含める言語活動が行われていたことがわかった。そして、子ども A の言語活動の広がりとともに A の母語と日本語が様々な場面で機能するようになり、A の生活状況が改善されていったことが見られた。

Abstract

This study aims to clarify the development of linguistic activities of language-minority children in Japan. It analyzes the development of the language activity network of a child who is a native speaker of Chinese and involves in his/her native language activities after coming to Japan. Research finding are following two:

- 1) The child's linguistic activities in real life can be divided into three stages: first days in Japan, half a year and more than half a year.

2) During these three periods, the child's language activities developed from (i) the daily use of native and Japanese languages and learning Japanese, to (ii) the one including the use of native language in writing and reading activities among friends, and participating in learning activities in subject classes, and finally expanded to (iii) the one including the use of native and Japanese languages during the learning activities in subject classes. In short, the child's linguistic activities gradually developed from the using of daily language into reading and writing language activities. In addition, following the child's expansion of language activities, his/her native and Japanese language become functional in any occasion, and, by that, the living condition of the child has been improved.

1. はじめに

近年日本の国際化とともに、外国から日本に来ている子どもたちが急増している。来日した子どもたちに対する学校教育の現場や地域の支援教室では、日本語の習得のみを優先し、母語や教科学習に対する配慮が足りないのが現状である（宮島・太田, 2005 ; 坪谷, 2005）。また、子どもの母語保持・育成が重要だと親や教師に認識されているものの、それが具体的な行動に結びついていないということも報告されている（齋藤, 2005 ; 石井, 2000など）。このような状況に置かれている子どもたちは、日本語学習の躊躇や教科学習の理解困難、母語力の低下・喪失など様々な難題を抱えている。深刻な場合は、認知発達の分断が引き起こされる危惧もある。子どもたちは発達途上で日本に来ているため、母国で育った母語と日本に来てから勉強する日本語という子どもの言語能力全体の育成が重要だと考える。つまり、子どもたちが母国で培った言語能力や認知能力の発達を継続的に保障するためには、来日した後でも母語力の継続的な認知発達を促しながらその上に日本語力を育成することが必要だと考える。

また、来日した子どもたちの抱えている難題と置かれている状況は密接に関連し合っており、切り離せないものであるため、子どもたちの二言語能力の育成を考える際に、言語に注目するのみではなく、言語能力と言語生活の関係に注目することが必要だと考える。特に、社会の多数派言語が日本語であるという環境の下で、母語の様々な言語活動を行い母語の保持・育成を行うことは極めて困難である。そのため、実際の生活中でどのように母語と日本語の育成を行うか、母語と日本語による様々な言語活動をどのように実現させることができるかが重要な課題だと考える。

本研究は、言語生態学の視座から、言語少数派の子どもにとって、言語能力と言語生活およびそれを包括する人間生活を対象とする、どのような支援のあり方が必要かを考えてみたい。具体的には、母国で母語の力を築き、来日後も母語による言語活動の継続が見られる子ども1名（以下、A）を対象に、Aの母語や日本語による言語活動の実態や言語活動の展開様相を言語生態学の視点から捉えて分析し、来日した言語少数派の子どもたちに必要な支援のあり方を探ることを目指す。言語生態学に基づいて言語少数派の子どもの抱えている問題を考える理由は、言語生態学は言語の多様性の保持・育成を重視し、また言語の育成を行う際には言語のみに注目するのではなく、言語を社会や人間生活の中で捉え、人間の継続的発達を目指しているからである。

2. 先行研究

本研究は、言語少数派の子どもの母語と日本語の育成を実際の生活の中でどのように実現させることができるかという問題について、言語生態学という視座から捉える。岡崎（2005）によると、言語生態学では、言語が認知的・情意的・社会的・文化的に十分に機能しているかどうかの状態を言語の生態といい、言語の生態を取り巻く環境を言語の生態環境という。例えば、来日した子どもの場合は、母語と日本語が十分に機能しているかどうかの状態は言語の生態で、子どもたちを取り巻く状況を言語の生態環境と捉えることができる。言語の生態と言語の生態環境の間には相互交渉的関係があるため、言語の生態を良くするためにには言語の生態環境を保全することが必要だという。

また、言語の生態環境には、外的生態環境と内的生態環境の2つがあるとされる。外的生態環境は、子どもが生活の中で他者とのやりとりを行うことによって築いてきた学習のネットワーク、および生活の中における言語接触のネットワーク（外的ネットワーク）のことである。これに対して、内的生態環境は、子どもが外的生態環境における外的ネットワークの中で、様々な人とのやりとりを行い様々な言語活動を行うことを通して、子どもの内面に形成される言語・認知能力や情意的・文化的アイデンティティのネットワーク（内的ネットワーク）のことである（岡崎、2004）。

そして、第二言語の習得は、外的ネットワークにおける言語接触を通して形成された母語の概念のネットワークを含む内的ネットワークに基づき、新たな第二言語の内的ネットワークを築いていくことであるとされる。したがって、子どもの母語による言語活動の外的ネットワークや、その中で形成された母語力をはじめとする内的ネットワークの連続性を、新たな環境である日本の生活においても保障することが不可欠である。その

上で、日本語による言語活動の外的ネットワーク、そして日本語能力をはじめとする内的ネットワークを築いていくことが重要だと考えられる。つまり、言語少数派の子どもの外的ネットワークと内的ネットワークの継続的成長を保障し、子どもの継続的発達を促すことが重要であるといえる。

このように、外的ネットワークの中で様々な言語活動や人間活動がなされ、内的ネットワークの中で言語が様々な機能を果たしており、外的ネットワークと内的ネットワークの相互交流の中で言語能力が育成されるという。ここでいう人間活動と言語活動は一体化しているため、切り離せないものであると考えるが、言語活動は言語を媒介とした活動、人間活動は人間が生きていく上で行われる様々な活動というように焦点の当たる方が異なる。人間活動には、たとえば、家族の活動、学習活動、教育活動、文化活動、経済活動、政治活動などの活動が含まれているが、こうしたすべての人間活動は言語活動と一体化してなされることによって行われている。つまり、言語活動は言語を媒介として行われているが、また言語活動が人間活動を支えており、さらに人間活動の中で言語の生態が形成されている。すなわち、言語、言語活動、人間活動が一体化して三者の間に相互交流があるという。

岡崎（2005）によれば、言語生態学では、言語は人間や人間活動から切り離された実体ではなく、人間活動のすべての中に編みこまれているものであるとされている。したがって、言語の生態が良く人間活動の中でうまく機能していれば、人間の生活も良い状態にあることになるが、逆に言語がうまく機能しない状態に陥ると、人間の生活もその影響を受けることになる。他方、もし人間の生態が良い状態であれば、様々なレベルの言語活動を行うことが可能になり、言語が機能しやすい状況にあるが、逆に人間の生態が良くない状況になると、行われている言語活動も限られており、言語が機能しにくい状況にあると説明される。言語の生態と人間の生態はお互いに影響を与えていため、言語の生態を保全するためには、言語を起点として人間の生態全体を保全することが必要不可欠である。言語生態学から捉える言語少数派の子どもの言語能力の育成のための枠組みを図1に示す。

まず、内的生態環境における母語と第二言語の関係について、Cummins（1984）によって提唱された「二言語相互依存仮説」によると、教科学習などの場面に必要とされる認知的言語能力の側面において、母語と第二言語の間で共有基底言語能力を有しており、母語で獲得された概念や知識が第二言語の学習に役立つと指摘されている。そして、母語と第二言語の関係について分析した研究から、作文力、読解力、会話力の認知面において、二言語能力の間に相互依存関係があることが示されている

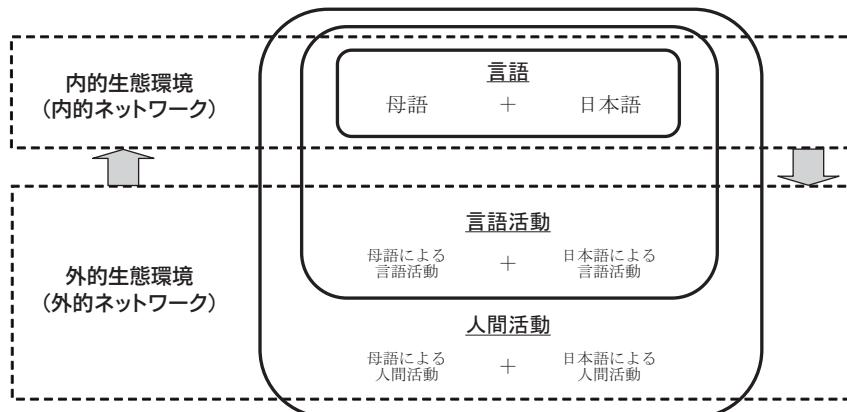


図1 言語少数派の子どもの言語能力の育成のための枠組み

(生田, 2002; カミンズ & 中島, 1985; 朱, 2002など)。

また、内的生態環境と外的生態環境の相互交流における言語と言語活動の関係について、穆(2008)は中国語を母語とする子ども52名を対象に母語と日本語によるOBC会話テスト²⁾を実施し子どもの保護者に質問紙調査を行った上で、母語による言語活動と二言語会話力の認知面の関係を分析している。その結果、母語の読み書き、特に幼児期の母語の基礎作り、母語の勉強、母語による教科学習が母語と日本語の認知面の発達を促す可能性があることを示している。しかし、こうした母語の読み書きの活動は実生活の中でどのように実現させることができるかという言語活動の実態や子どもを取り巻く環境に注目するという視点からの分析はなされていない。

続いて、外的生態環境における言語活動の実態や言語生活について、母語の日常使用、母語保持教室での言語活動、母語を生かした教科学習など母語による言語活動の実態が報告されている。具体的には、第二言語環境の中で母語の日常的な使用だけでは母語の保持が難しいこと、また母語保持教室での活動を通して子どもの情意面に働きかけること、さらに、母語を教科学習場面で機能させることによって母語の認知面に働きかけることが示されている(小島, 2001; 石井, 1999; 斎藤, 2005; 清田, 2007; 朱, 2007など)。これらの研究は個々の言語活動に注目しているが、言語・言語活動・人間活動が一体化しているため、子どもの生活の中から個々の言語活動を切り離すのではなく、子どもの生活の中で誰との間でどのような言語活動が行われているのか、一人の子どもを起点としてその子の言語活動の広がりの様相を検討する必要があると考える。言語活動の広がりの様相を分析することによって、来日した子どもの人間生活を含むどのような支援のあり方が必要かについての示唆が得られると考える。

本研究では、来日後においても引き続き母語による言語活動の継続が見られるAの事例を取り上げ、この子どもの生活の中における言語活動のネットワークの広がりの様相を記述する。具体的には、「来日したAの具体的な生活の中で、母語による言語活動を中心として、日本語による言語活動も含めた言語活動のネットワークがどのように広がっていったのか」という研究課題を設定して分析を行う。言語・言語活動・人間活動の一体化という観点から、子どもの外的ネットワークの広がり、そしてそれによる内的ネットワークの形成を促す多様な支援のあり方について検討する。

3. 研究方法

3.1 研究対象

対象者Aは、日本の公立中学校に在籍している中国語を母語とする台湾出身の3年生の女子である。Aは2005年2月に来日し2年生に編入した。Aの父親は先に来日し、日本で仕事をしながら暮らしていたが、Aは日本の大学への進学を目指して、中学校2年生の頃来日し、父親と一緒に暮らすようになった。母親は仕事のため、台湾に残り妹と一緒に暮らしている。Aの妹も日本の大学への進学を考えているため、1年後來日する予定であった。Aは家族と仲がよく、日本にいながら台湾にいる母親や妹とよく電話して連絡を取り合っている。Aが編入した公立中学校は、言語少數派生徒の受け入れ体制が充実した学校であった。2005年9月（3年生に進級）からは、地域の言語少數派の子どもに対する教科学習支援を行うNPOがこの中学校と連携することになり、以後約2年半にわたってこの中学校の国際教室で学習支援が行われることになった。その中で、Aに対して2005年9月から半年間行なわれた国語科の支援に、筆者は中国語母語話者支援者として参加した。具体的には、毎週2回ほど放課後の時間に母語による国語科の教科学習を在籍級の授業に先行する形で予習として行い、そこで学習した教材文が在籍クラスで学習される際に、クラスへの入り込み支援を行っていた。Aと一緒に国語の勉強をしていたときの様子から、Aは来日前に学年相応レベルの中国語力を獲得していたと推測されるが、日本語力は聞いて大体わかるが自分の言いたいことはまだ十分に表せないという段階であった。

以下に述べる理由から、分析対象者をAに設定した。まず、Aは台湾で生まれ中学2年生まで台湾で育ったため、幼児期における母語の基礎作りが順調であったと推測できることである。また、来日してからも学校で課外とはいえ母語による教科学習に参加できた。具体的には、国語の教科学習をまず中国語母語話者支援者とともに母語で勉強

し教材文の内容を理解した上で、日本語母語話者支援者とともに日本語で勉強を行い、その後在籍クラスの授業に参加するという学習支援であった。母語による教科学習に参加できた点は、来日後は特に学校では母語にふれることができず、日本語専一になるケースが多い中では特筆に値する事例である。さらに、Aは来日直後は日本語力がゼロから始まったにもかかわらず、1年後の高校受験において国語の読解問題はほぼ全問正解で合格することができた。日本に滞在する言語少数派の子どもの中で言語発達が比較的順調に展開したケースだと考える。このようなAの言語活動のケースを取り上げ詳しく検討することで、生活の中で言語をうまく機能させ言語の状態も生活の状態もよくするために、子どもを取り巻く周りの人々はどのように支援していくべきかという具体的な示唆が得られると考える。

3.2 分析方法

対象者Aの言語活動の様相を把握するために、分析の資料として以下のものを使った。

- ① Aに対する学習支援記録
- ② 当該学習活動でAが書いた母語や日本語による感想文
- ③ 友達との間での言語活動として、Aが友達に向かって書いた文章
- ④ 支援者による観察やAとの会話からAの言語生活を記述した観察記録
- ⑤ Aと国際教室担当のM先生に対する個別の回想インタビュー

①のAに対する学習支援記録は、毎回支援後母語話者支援者と日本語母語話者支援者がそれぞれ学習の内容やAの様子を支援記録に記述したものである。それ以外に、筆者がAの言語活動を知るために普段のAの学校での様子やAから聞いた言語生活のこと、Aとの関わりから得られたAの言語生活の情報を観察記録に書き留めていた。また、当該学習支援が終了した時点の2006年3月に中国語母語話者支援者2人（うち1人は筆者）がAに対して約90分の半構造化インタビューを行った。主なインタビュー項目は、①来日前の学習歴・言語生活、②来日後の学習・言語生活、③学習支援の方法について、④在籍クラスの授業とのつながり・教科学習の深まり、⑤言語使用の実態と広がり、⑥学習スタイルなどがある。また、補足資料として2006年4月に日本語母語話者支援者が国際教室担当のM先生に対して行った半構造化インタビュー³⁾、地域の支援者とM先生のミーティングの記録も参考とした。

分析の際には、上述した分析資料からAの母語や日本語による言語活動の当該箇所を抽出し検討した結果、Aの来日後の言語活動の広がりは、来日直後、来日半年間の間、来日半年後の三段階に分けられることがわかった。そこで、Aの言語活動のネット

ワークの展開様相を三段階にわたって示す3つの図に沿って、Aはどこで誰とどのような関係性の中でどのような言語活動を行っていたかを詳細に記述する。

4. 結果

Aの来日後の言語活動のネットワークの展開様相を分析した結果、来日直後、来日半年間の間、来日半年後の三段階に分けられることがわかつた。この3つの段階におけるAの言語活動の展開様相を図2にまとめる。

来日したAの言語活動のネットワークは、日常的な母語使用・日常的な日本語使用・日本語の学習から、友達との間で行われた母語による読み書きの活動・母語通訳を介した教科学習の活動、さらに母語・日本語による教科学習の活動へと、日常的な言語使用から、読み書きを含める言語活動が行われていったことが示された。以下、来日直後、来日半年間の間、来日半年後の三段階に沿って、Aの言語活動のネットワークの展開様相を見していく。

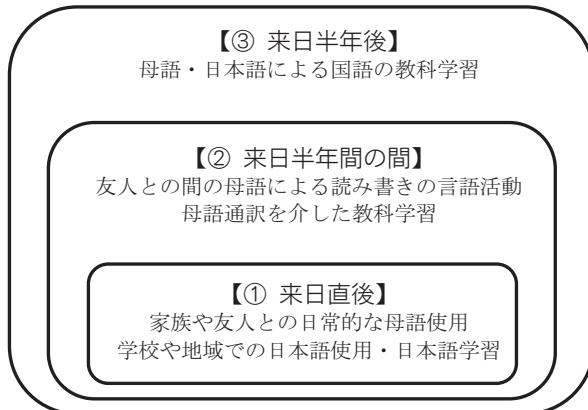


図2 三段階におけるAの言語活動の展開様相

4.1 来日直後の言語活動のネットワーク

来日直後のAの言語活動のネットワークを図3に示す。図3は「母語・母文化背景」「日本語・日本文化背景」という2つの空間から構成され、それぞれ台湾のような母語・母文化背景にいる相手との間で行われた言語活動と、日本語・日本文化背景の日本で行われた言語活動を示している。相手との間での母語使用は直線、日本語使用は点線、母語と日本語の両方を使用した場合は太い直線で示している。矢印の線は両者の間の言語活動を支えていることを意味している。

来日したばかりのAの言語活動は、主に家庭や学校、地域の学習支援などの場面で行われている。この3つの場面に沿って、Aの母語と日本語の言語活動の状態を見ていく。

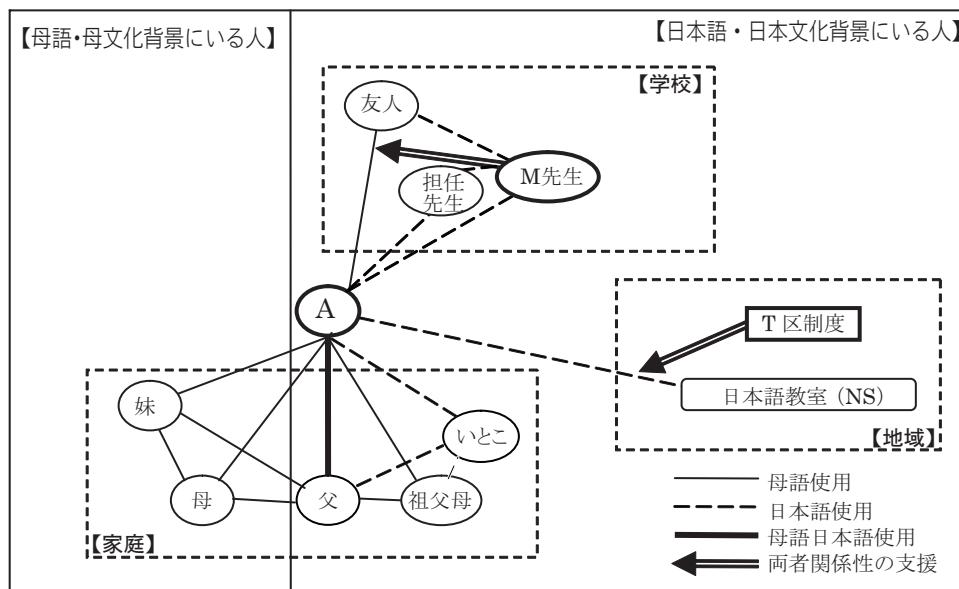


図3 来日直後のAの言語活動のネットワーク

① 家庭での言語使用（日常的な母語使用・日本語使用）

Aの父親は先に来日し、Aは来日後父親と2人暮らしをしている。家庭の中で父親は中国語と日本語を半々に使っているが、Aは「中国語では自分の気持ちを表すことができるが、日本語だとうわべのような感じで深いことは表現できない」といい、父親にはほぼ中国語で話しているという。来日後、Aは台湾にいる母親や妹と電話で連絡し会話はすべて中国語であった。また、Aは日本にいる親戚との間で中国語と日本語を使用してコミュニケーションを行っていた。祖父母との間では中国語を使用し、日本語しか話せない従兄弟とは日本語で話しているという。

また、Aは台湾にいるときから小説やエッセイなど本を読むのが好きで、Aに対するインタビューの中で、台湾に帰るときにいつも中国語の本をたくさん買って日本に持つて帰って、よく家の中で読んでいることが語られていた。

このように、家庭の中でAは台湾や日本にいる家族と主に母語でコミュニケーションを行い、親戚との間で少し日本語を使用していることがわかった。来日したばかりのAにとって、「うわべのことしか表現できない」日本語では家族と深いコミュニケーションを行うことはほぼ不可能であった。そのため、来日後でも家族と母語でコミュニケーションを行い、母国にいたときから母語によって築いた家族とのつながりを継続させることは、Aにとって精神的な支えになっていたと考えられる。

② 日本の学校の中での言語活動（日常的な母語使用・日本語使用・日本語学習）

Aは日本の学校に入ってから美術や体育などの授業は在籍クラスで受けていたが、他の授業の時間は国際教室で日本語の勉強をしていた。来日後のAは学校の中では日本語の学習に集中し教科学習の勉強はほぼ行われていない状況にあったことがわかる。

Aは毎日国際教室で日本語を勉強し、国際教室のM先生やクラスの先生と日本語で話していたが、子どもたちは国際教室で自由に自分の母語を話し伸び伸びと成長していることが窺われた。たとえば、国際教室の中でAは中国出身のB（中学3年生、女子）、C（中学2年生、女子）と仲良くなつて毎日国際教室で一緒に勉強し、それぞれ自分のクラスの授業に出たときにも、休み時間になると廊下で3人固まって中国語で楽しそうに話していた風景がよく見られた。国際教室担当のM先生は、国際教室にいる外国語を母語とする子どもたちの様々な母語を受け入れ、子どもたちの勉強や学校生活を温かく見守っていることがわかる。日本に来たばかりのAはBやCと母語でコミュニケーションを行い仲良くなることで、自分の日本の学校の中の居場所を見つけていたと考えられる。

このように、Aは学校の中に入つてから日本語の勉強に集中しており、教科学習にほとんど参加していなかつたことがわかる。他方、国際教室のM先生の多様な言語を受け入れる姿勢の中で、Aは同じ母語を持つ仲間と日常的な母語使用を行うことで、友達との関係性が築かれ精神的な支えになったことが窺える。

③ 地域の日本語教室での言語活動（日本語学習）

Aの在籍中学校の所在区T区は、外国から来ている子どもたちのために日本語教室を開設し、中国語がわかる日本語母語話者の支援者が日本語学習を担当していた。日本語教室には週に1回2時間通い、そこで日本語の基礎知識を勉強したり他の子どもと交流したりして楽しく過ごしていたという。

以上のように、来日したばかりのAは、主に家族や友達と日常会話で母語を使用し、また家で母語の本を読むような読み書きの活動を行っていた。家族や学校で知り合った同じ母語を持つ友達との間で母語を使用してコミュニケーションを行うことによって、家族との関係性が継続され友達との関係性が構築されたことになる。こうした関係性の継続・構築は、来日したばかりのAにとって精神的な支えとなつていたと推測される。一方、Aは来日後教科学習の勉強はほぼ行われておらず、学校でも地域の日本語教室でも日本語の学習のみであった。このように、来日直後のAは来日した言語少数派の多くの子どもと同じように、日本語の学習に集中し日本語だけで評価される環境にいるのである。母語の使用は家庭での日常的な使用に限られているため、母語の継続的な

発達を促すのに不十分であると考えられる。

来日したばかりのAは、家庭・学校・地域それぞれの場面で単独で言語活動を行い、主な言語使用は母語や日本語による日常会話と日本語の勉強のみであった。ところが、その後母語や日本語による言語活動が少しずつ広がり、読み書きの活動が少しずつ展開されていくことになった。

4.2 来日半年間の間の言語活動のネットワーク

来日直後のAの言語活動のネットワークに続き、来日半年間の間のAの言語活動のネットワークを図4に示す。図4の中で黒色の部分はAとの間で新しく増えた言語活動を表している。新しく増えた言語活動は、主に友人との間で行われる母語による交換日記や歌詞の翻訳などの母語による読み書きの活動、また学校の中に入っている地域の学習支援組織による日本語の学習支援などの活動である。次に、友人との間の言語活動、また学校の中に入っている地域の学習支援活動の2つに沿って見ていく。

① 友人との間の言語活動（母語の読み書き・日常的な日本語使用）

来日3ヶ月後の頃、Aは中国語のブログを開設しブログを通じて台湾にいる友達との交流を再開するようになった。Aはブログで歌詞やエッセイを創作したり日本での生活や普段の悩み、自分の気持ちをよく日記に記述していた。それに対して、台湾にいる友

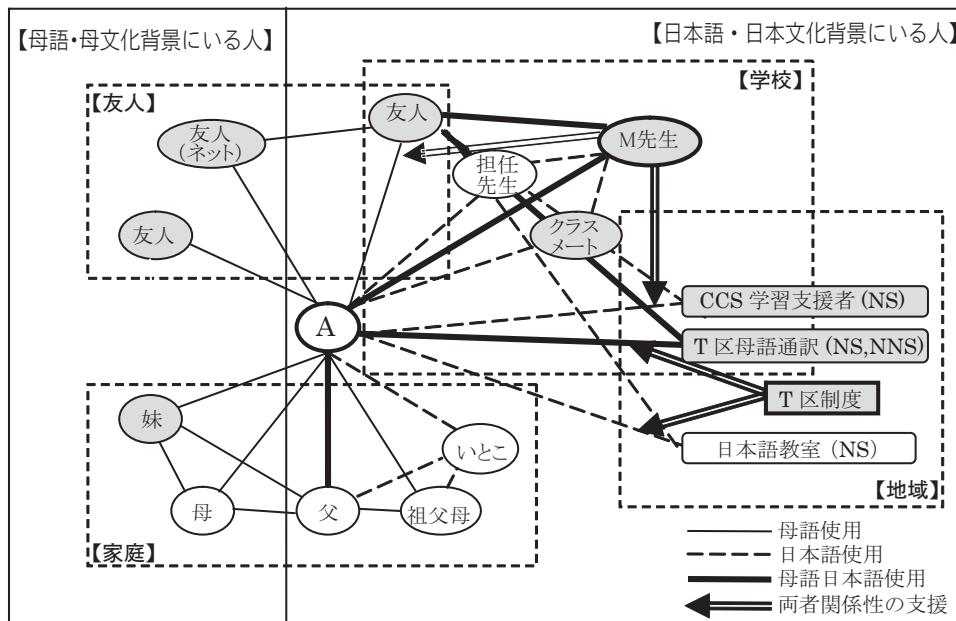


図4 来日半年間の間のAの言語活動のネットワーク

達はコメントしAを慰めて励ましている。Aの妹もブログの開設をきっかけにAやAの友達との交流に加わっていた。また、Aも学校の国際教室で知り合った中国出身の友達Bも歌が好きで、日本語の歌を中国語に訳して歌ったり訳した歌詞をインターネットに載せていた。同じような趣味の友達をインターネットを通じて作り交流を続けていた。

さらに、AとBは文章を書くのが好きで、2人は中国語で一日の出来事や自分の気持ちを日記に書いてお互いに交換して読んでいたことが1年ほど続いていた。母親との間でトラブルがあつて日本での高校進学を諦めて中国に帰ることを決めたBに対して、Aは自分のBに対する複雑な気持ちやBと母親の間のこと、Bに伝えたいことを日記に書いていた。Aの書いた文章から、AとBの間に信頼関係が築かれていることが窺える。このような関係性を構築したからこそ、中国語による交換日記が行われるようになり、お互いの気持ちを文章の形で伝え合うような言語活動が行われているのである。

このように、Aは学校の国際教室で知り合った同じ母語を持つ子どもと中国語でコミュニケーションを行い、中国語で交換日記を書くなど様々な形で高度な母語使用がなされるようになった。こうした言語活動が実現された背後には、国際教室のM先生が子どもたちの多様な母語を受け入れる姿勢にあったと考えられる。M先生は子どもたちの母語に対して積極的な態度を持って臨んでいたため、子どもたちは自分の母語を肯定的に捉え、積極的に母語の使用や読み書きなどの活動を行うようになったと推測される。

また、学校の中でAは国際教室や担任の先生との間だけではなく、クラスの友達とも少しずつ交流を持つようになった。クラスの中に特に親しい日本人の友達はいなかったようだが、クラスで交流する程度に日本語で日常会話をしていたことが観察された。

② 学校の中に入っている地域の学習支援（日本語学習、母語通訳を介した教科学習）

Aは来日直後美術や体育以外の授業の時間は、国際教室で日本語の勉強を行っていたが、その後徐々に国際教室で数学、社会、理科、国語、英語などの勉強を行うようになった。これらの勉強は基本的に日本語で行い、国語の時間は日本語の勉強のみであった。しかし、社会と理科の時間は当該中学校所在区T区の教育委員会から派遣された中国語通訳の支援者（中国語母語話者が中国語がわかる日本語母語話者）がAと国際教室の先生との勉強に参加することになった。Aがわからないところがあつたら支援者に通訳して説明してもらっていた。

図1の来日直後日本語の勉強のみに集中し、教科の学習に参加していなかった頃と比べると、国際教室で少しずつ教科学習を行うようになり、さらに中国語通訳を介した教科学習の実施は、Aの学校における言語活動において大きな変化をもたらしたといえ

る。しかし、国際教室で教科の学習を行う際には、まだ十分に理解できない日本語で参加していることが多く、社会と理科は通訳を介入して参加しているとはいえ、教科学習への理解はまだ不十分な状態であったろう。

また、当該学校所在区T区から派遣された中国語通訳の支援者以外に、CCS⁴⁾という外国人の子どもの学習支援を行う地域の組織が当該中学校と連携するようになった。この支援組織は、日本の大学で勉強している日本大学生が主なメンバーであり、週1回程度国際教室に来て、日本語を用いて子どもたちの学校生活をサポートし日本語の勉強や受験勉強を支援していた。大学生の支援者たちは先輩でもあり、子どもたちの学校生活への適応や日本語の勉強を促す役割を果たしていたと考えられる。

以上のように、来日半年までの間に、友人との間の言語活動を見ると、Aは台湾にいる友人、日本の学校にいる友人との関係性を構築・維持するために自発的に行った母語による読み書きの活動が多かったことがわかる。これらの言語活動を通して、友人との多様な関係性が作られ精神的な支えになっており、また母語の認知面の発達を促す可能性もあると考えられる。次に、学校環境から見ると、国際教室のM先生の多様な言語を受け入れる姿勢、またT区の制度や地域の学習支援組織が学校との連携で子どもたちの学習支援に関わることが、子どもの学校での母語・日本語による様々な言語活動が行われている環境を作り出していたといえる。

4.3 来日半年後の言語活動のネットワーク

来日直後から半年までの間におけるAの言語活動のネットワークの様相を表した図4を踏まえて、新しく増えた言語活動を加えたのが図5である。

新しく増えた活動は、主にAが来日半年後に地域の子どもに対する教科学習支援のNPO組織による「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」(岡崎, 1997)に基づく教科学習支援であった。黒色の部分は、Aとの間で新しく増えた活動やそれによって変容したと考えられるAと周りの人の関係性を表している。

Aの在籍中学校の所在区T区では、母語を生かした学習支援の事業をいくつかの中学校で試み、勉強会や研修会がよく開催されていた。M先生は母語による学習支援に関する研修会に参加したのをきっかけに、地域の子どもに対する教科学習支援のNPO組織と出会い、母語・日本語による教科学習支援を当該中学校で実践するように連携を進めた。そのため、Aの来日半年後の時点でNPO組織の中国語母語話者、日本語母語話者支援者が当該中学校に入り、放課後の時間を利用してAとBに対して国語の学習支援を行うことになった。それまでにAとBは国語の勉強をしたことがなく、国

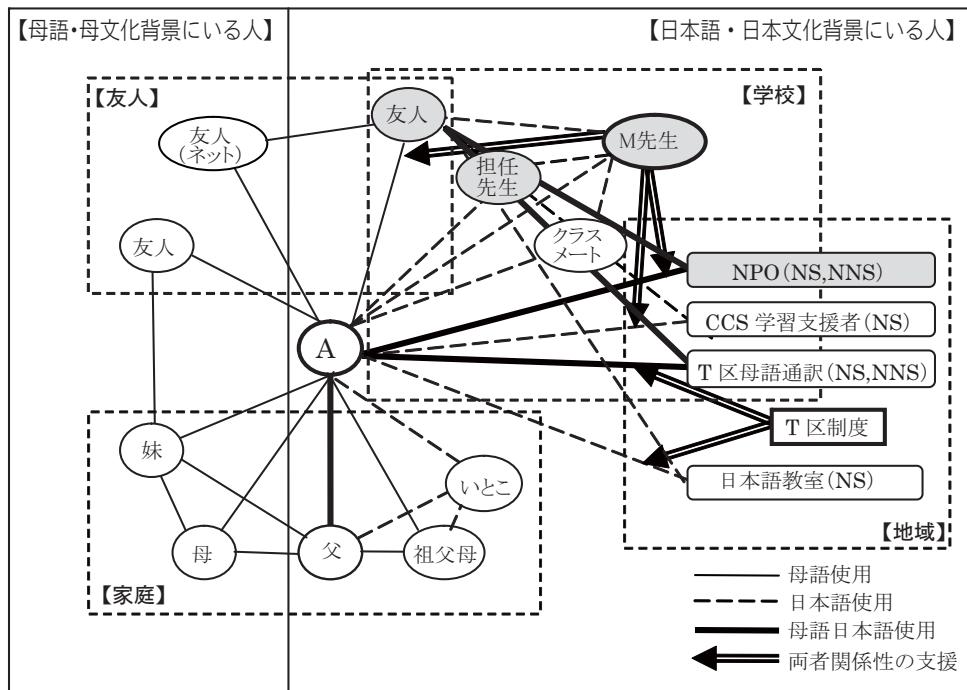


図5 来日半年後のAの言語活動のネットワーク

語の時間に国際教室で日本語の勉強を行い、国語の勉強は諦めていたという。

この学習支援は、「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」に基づく学習支援であり、具体的には、放課後に国語の勉強をまず中国語母語話者支援者とともに母語の訳文を用いて勉強し教材文の内容を理解した上で、日本語母語話者支援者とともに日本語で勉強を行っていた。これらの先行学習の実施後、在籍クラスの授業に参加するという流れであった。この学習モデルは母語による教科内容の理解、授業で使用される日本語と日本語による教科学習の内容理解、また学習場面での母語使用による母語の保持・育成という三点から、教科、母語、日本語のそれぞれの力を相互に育成することを目的としている。

AはBと一緒に高校受験直前までの約半年間の間に、この学習支援に参加して国語の教科内容を勉強していた。学習支援の際に、AはBと競争し合う形で積極的に参加し、お互いの考えを聞いて自分の考えを修正したり相手の考えに対して自分の意見を述べたりして、子ども同士の相互作用を通してお互いによい刺激を受けて学びあうことが多かった。母語による国語の学習場面では、AとBは物語の背後にある場面の想像、登場人物の心理、作者の意図などについて推測や解釈を出し合いながら読

み進めたり、実生活や身近な例にたとえて自分自身のことと比較しながら教材文の内容を理解するなど、様々な学習活動を行い母語の認知面の発達を促すような高度な言語使用がなされていた。

母語と日本語による先行学習の後、Aは初めて在籍クラスの国語の授業に参加してみた。授業後「ほとんどわかった。70%ぐらいわかった」と話していた。このような学習支援に参加したことについて、Aはインタビューで以下のように感想を語っていた。

母語で勉強することで内容を深く理解できて、また内容に興味を持つようになって最後まで文章の内容を知りたくなった。そして、その次に行った日本語での勉強は理解しやすくなったり、日本語の文章も怖くなくなったり。このように、二言語による国語の勉強を行ったことで、クラスの授業に出てみたい気持ちが湧いてきて、実際に在籍の授業に参加してみたらわかるところが増えてきた。

(2006年3月16日 Aに対するインタビューのまとめ)

Aの語りから、母語での教科学習が日本語での教科学習の内容理解を促し、学習の意欲が促進されることがわかった。そして、母語を使用して教科学習を行うような読み書きの活動は、日本語での教科学習を促進し在籍級のクラスへの参加につながっていたことが示された。「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」に基づく学習支援によって中国語や日本語母語話者支援者との勉強の場が設定され、そしてこの二つの場が有機的につなげられ、クラスの授業につながっていくような機能を果たしていくと窺える。

毎回支援後に、支援者たちは学習支援の内容や子どもの様子を記述した学習支援記録をM先生や在籍クラスの担任の先生に渡していた。これによって、学校の先生たちは、国語の時間に日本語の勉強に集中しているAの一面だけでなく、母語で学習するときの様子やAが母語で書いたこと、考えたことなどAの母語による学習場面のことをも知ることができて、日本語を母語としないAという子どもを捉え直すことになるのではないだろうか。このように、この学習支援に参加することを通して、Aと学校の先生との関係性も少しづつ変容していった可能性があると考えられる。

また、母語と日本語による国語の学習支援に参加したことは、Aの普段の生活の中で行っていた言語活動にもつながっていることがインタビューの中で述べられていた。

二言語による学習は母語と日本語の勉強に役立って、母語の翻訳文を参考に日本語の歌を中国語に訳すときの訳し方が勉強になった。また、日本語の文章を読むときに、前後の文脈によって意味を推測することができるようになった。

(2006年3月16日Aに対するインタビューのまとめ)

母語の学習場面で使用した母語の翻訳文を見て、翻訳の仕方がとても参考になったと語っていた。この学習支援で行った言語活動は、子どもの趣味で行われていた母語の読み書きの活動につながっていることが窺える。さらに、日本語の文章を読むときに前後の内容によって意味を推測できるようになったということは、この学習支援を通して読解のストラテジーを運用することができるようになったことを示している。

以上のように、来日半年後のAは母語と日本語による国語の教科学習に参加することができるようになった。その学習場面の中で高度な母語使用がなされ、母語の認知面の発達のみでなく、日本語の認知面の発達をも促す可能性があると考えられる。また学年相応レベルの学習に参加できるようになったといえる。さらにAが在籍クラスの授業に参加できたことによって、M先生や担任の先生は日本語での学習のみでなく、母語による学習場面を含めてAを全面的に捉えることができるようになったことが窺える。

このような学習支援が実施できた学校環境について見ると、M先生は自分一人の力のみではなく学校外や地域の支援者を学校内に受け入れてみんなで協力し合って子どもたちを支援していく姿勢があるからこそ、NPO組織を含めて様々な背景を持つ支援者が学校内に入って子どもたちと勉強することが可能になり、「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」に基づく国語の学習支援も学校内で実施可能になったと考えられる。

5. 考察

Aが来日直後、来日半年間の間、来日半年後における言語活動のネットワークの展開様相を分析した結果、来日直後のAは、日常的な母語使用、日本語使用と日本語学習などの活動しか行っていなかったが、その後徐々に友人との間における母語の読み書きや母語の読書、また母語・日本語による国語の教科学習など、母語の読み書きの様々な言語活動が広がっていくようになったことがわかった。以下では、Aの言語活動のネットワークの広がりの意義を言語・言語活動・人間活動の一体化の視点から考察し、言語少數派の子どもに対する支援のあり方について得られる示唆を述べる。

5.1 言語・言語活動・人間活動の一体化

① 言語と言語活動の相互交流

まず、来日直後の母語の日常的使用は、子どもが母国で築いてきた家族とのつながり、また新たに知り合った友人とのつながりを促し、子どもの安定した情意面に働きかける可能性があると考えられる。この段階では、母語も日本語も日常的使用に限られているため、来日したAの継続的な認知発達を促す役割は十分に果たせないことが考えられる。次に、来日半年間の間に友達との交流のために行われていた母語による読み書きは、Aの安定した情意面、社会的機能、また母語の認知面の発達を促す可能性があると考えられる。教科学習の場面で母語通訳を介したことによって少しずつではあるが、教科学習への参加が促されていたと考えられる。また、来日半年後の母語・日本語による教科学習支援では、高度な母語使用がなされており、子どもの豊かな精神世界が作られ子どもの安定した情意面、継続的認知発達が促される可能性が考えられる。母語による教科学習を経た後、日本語による教科学習への参加が可能になり、日本語でも教科学習場面で機能するようになった。

このように、来日したAの言語活動のネットワークが広がると同時に、Aの母語と日本語は安定した情意面における働きかけ、社会的活動への参加を促す社会的機能から、認知面の発達を促す認知的機能へと、果たす機能が変化していることがわかった。母語や日本語による言語活動が行われたことによって、母語と日本語が様々な機能を果たすようになったことも考えられるが、Aの母語の力があったからこそ、母語による読み書きや教科学習などの活動が実現できたことも考えられる。つまり、Aの言語の生態と言語活動が一体化して相互交流しながら良い状態に変化していくことが示された。

② 言語活動と人間活動の相互交流

まず、来日直後の日常的な母語使用と日本語使用は、主に家族との関係性の保持、学校の人との交流のために行われていた。母国からアップルート⁵⁾されたAは来日後、今まで家族との間で築かれた関係性を維持しながら、学校生活の中に自分の生活の輪を広げていった。次に、来日半年間の間で新しく増えた母語による読み書きの活動は、台湾にいる友達や日本の学校の中で知り合った友達との関係性の構築・維持のために行われていた。来日後、家庭を基盤にし学校生活の中に徐々に入った上で、友達との関係性を構築・維持することはAにとって生活の中の重要な一部であろう。また、学校の中では、母語通訳を介した教科学習が行われ、学年相応レベルの学習へと近付いくことになるのであろう。最後に、来日半年後の段階で実現された母語・日本語による教科学習は、学年相応レベルの学習を実現可能なものにし、Aの高校受験や将来の

就職へとつながっていくものだと考えられる。実際にAがこの学習支援に参加した半年後に国語は読解問題がほぼ満点で高校に合格したことからも、Aの進学の状況へとつながっていることが窺える。さらに、この学習支援に参加することで一緒に参加した友達Bとの関係性、またM先生や担任の先生との関係性が変容したと考えられる。

このように、来日したAの言語活動のネットワークが広がると同時に、Aの生活の輪にも広がりが見え、家族との深いつながりから、学校生活への適応、友達とのつながり、それから学年相応レベルの学習、また進学や将来の就職へと将来への展望が持てるようになった。Aの生活の中で家族や友人との関係性を維持するために、母語や日本語による言語活動を行うようになった側面もあるが、母語や日本語による言語活動を行うことで、先生や友人ととの関係性が変容し、学年相応レベルの学習が可能になって進学へとつながっていったことも考えられる。つまり、Aの言語活動と人間活動、さらには人間生活の状態が一体化して相互交流しながら徐々に良い状態に近付いていくことが窺えた。

来日した多くの子どもの言語の状態を見てみると、日本語の生態に関して、来日後間もなく日常生活に必要な話し言葉の日本語がこなせるようになるが、教科学習場面に必要な認知的言語能力の獲得には時間がかかるため、子どもの日本語は学習には使えない状況に置かれている。一方、母語の生態に関しては、母語使用の機会が極めて少なく、特に学習場面で使用する機会がほとんどないため、進学や就職につながる知識や技能の獲得に機能していないと予測される。家庭での言語使用も母語から日本語に移行し、親とのコミュニケーションに支障を来たすケースが多い。このように、子どもの母語も日本語も学習場面で機能しないため、認知発達の分断を引き起こす可能性、また子どもの進学や就職への展望が極めて不十分となると同時に、アイデンティティと情意面の不安定をもたらす可能性が生じてしまう。子どもたちの母語と日本語の生態が良い状態でないため、子どもの生活にも大きな影響を与えていていることが推察される。

来日した直後のAは言語少数派の多くの子どもと同じような状況に置かれていたが、その後母語による言語活動や日本語による言語活動が少しずつ広がり、母語による読み書きの活動、そして母語による教科学習の実施によって学年相応レベルの教科学習が展開されるようになった。Aの言語活動の広がりとともに、言語の生態も人間の生態も一体化しながら良好な状態に近付いていった。したがって、来日した子どもの言語の生態を改善し、言語活動のネットワークの広がりを促すために、言語・言語活動・人間活動全体を視野に入れた支援を行うことが必要であると考えられる。

5.2 言語少數派の子どもに必要な支援のあり方

① 支援の方法

来日した言語少數派の子どもたちに対して、今まで母国で築いてきた母語による生活や学習のネットワークの連続性を保障した上で、日本語による学習のネットワークを作ることが重要である。母語による日常会話は子どもの情意面への働きかけ、母語による読み書きの活動は子どもの情意面や認知面への働きかけを果たす可能性が示唆された。こうした母語による言語活動の展開を保障した上で日本語による言語活動を行うことが大事である。

特に、言語活動のネットワークの中で、来日した子どもの継続的認知発達を分断させないために、母語による読み書きの活動が重要である。その中で、高度な思考や言語使用が必要な教科学習に参加し、学年相応レベルの学習に参加することが極めて重要である。来日したばかりの子どもは、日本語で教科学習に参加することは困難であるため、母語を生かして母語による教科学習を行う後に日本語による教科学習を行うような支援の形態、「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」に基づく学習支援のような支援のあり方は、発達途上にある子どもの二言語の認知面の継続的発達を保障するには必要不可欠である。

② 支援のネットワーク

本研究の事例から、言語環境を移行した子どもたちにとって、まず家庭が生活や言語活動の基盤であり、子どもの言語活動のネットワークは、家庭の中での母語使用から、友人関係の構築・維持のための日常使用と様々な読み書きによる交流活動へと展開し、さらに学校の中に徐々に輪を広げていって、学校と地域の連携によって日本語の学習、母語通訳を介した教科学習、さらに母語を生かした教科学習への参加が実現するようになったことが示された。こうした外的ネットワークにおける言語活動の広がりの実現を支えるものとして、学校の先生の姿勢や学校の対応、また、行政レベルの制度があることが示唆された。

言語少數派の子どもに対する支援のネットワークを図式化すると、図6のようになる。つまり、子どもの生活の基盤になる家庭環境への支援から、子どもの友人関係への支援、また、学校への適応や母語を使用する場、母語を生かした学習支援が実現できるような場を学校の中で設定すること、さらにこうした支援や場づくりを保障するように、学校と地域の連携や教育制度、親に対する教育制度や労働制度の整備などの支援も必要になってくると考えられる。

まず、家庭環境への支援に関しては、家庭の中で自分の気持ちをもっとも表すことが

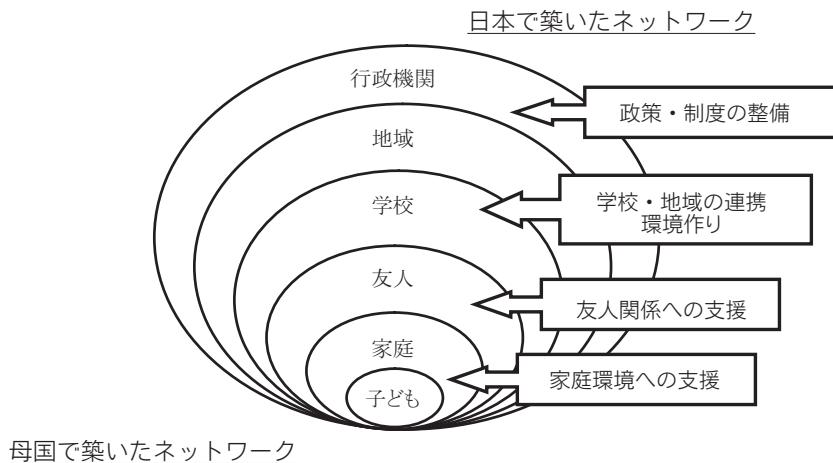


図6 言語少数派の子どもに対する支援のネットワーク

できる母語を用いて家族とコミュニケーションできる環境、つまり親子関係の絆を深めるための母語使用の環境、親が子どもの教育に関わるような環境、そして子どもの親に対する日本語教育や子どもと親の生活への支援も必要であることが示唆された。次に、友人関係への支援に関しては、同じ母語を持つ子どもも同士のつながりを作ることや、母語で交流し様々な言語活動を行うことができるような場を作ったり道具を提供することが重要であると考えられる。

また、学校や地域の連携や環境づくりに関しては、同じ母語を持つ子ども同士が母語で様々な交流や言語活動を行えるような場、母語を生かした教科学習支援が実施できるような場を、学校の中で作ることが重要である。そのために、学校の対応や教師の姿勢、そして地域の学習支援組織との連携を通して多様な背景の支援者が多様な形で子どもの支援に関わるような環境づくりを行うことが重要になってくる。

最後に、政策や制度の整備に関しては、親が第二言語環境下であっても家庭で安心して母語による子どもへの学習のサポートが行えるような環境、つまり子どもと親の生活面を含めた現実的な手立てを講じることが必要である。また、学校の中では子どもの母語使用を保障できる手立て、母語による教科学習ができるような教育制度の整備など言語少数派の人々の生活へ影響を与える連環的政策の整備が必要だと考えられる。

6. 終わりに

本研究では、来日後においても引き続き母語による言語活動の継続が見られるAの事

例を取り上げ、Aの生活の中における言語活動のネットワークの展開様相を記述した。その記述をもとに、言語・言語活動・人間活動の一体化を検討し、言語少数派の子どもたちの外的・内的ネットワークの成長を継続させるために必要な支援のあり方について考察した。分析の結果、Aの来日後の言語活動の広がりは、来日直後、来日半年間の間、来日半年後の三段階に分けられることがわかった。つまり、来日直後のAは言語少数派の多くの子どもと同じように、日常的な母語使用、日本語使用と日本語学習などの活動しか行われていなかつたが、その後に徐々に友人との間における母語の読み書きや母語の読書、また母語・日本語による国語の教科学習など様々な言語活動が広がっていくようになったことがわかった。そして、言語活動のネットワークの広がりと一体化しながら、言語の生態と人間生活の状況も良好な状態に近付いていくことが示された。

本研究の結果から、来日した子どもたちの継続的な認知発達の分断を防ぎ、母語と日本語の二言語能力を育成するためには、母語による言語活動を行う上で日本語による言語活動を行うように、外的言語活動のネットワークを広げることを通して内的言語機能のネットワークの形成を保障することが重要だと示唆された。また、母語による言語活動や日本語による言語活動の実施のような言語的支援だけでなく、それらの言語活動が実施できるような環境づくりや制度の整備も必要になってくると考えられる。特に、行政レベルにおける制度や政策の整備が十分になされていない現状では、子ども自身や子どもを取り巻く人同士がつながりを持って様々な支援を行うことが重要だと考える。そして、こうした支援システムは、言語面への支援を起点として人間生態と一体化して変動していくものだと考えられる。

本研究では、来日後においても引き続き母語による言語活動の継続が見られるAの事例を取り上げ、生活の中における言語活動のネットワークの広がりの様相に対する記述分析を行った。今回の事例は、母国で母語の力を築いてきた中学生を対象としたが、今後小学生や低年齢で来日し、母語保持が特に難しい子どもの事例を見ていく必要があると考えられる。そして、子どもに対する支援には様々なレベルのものがあるため、今後、たとえば、親が子どもの教育に関わるような環境づくりに向けてどのように支援していくか、地域と学校の連携についてどのように進められるかなど、様々な事例を見ていくこと、さらに社会的レベルにおける連環的政策の整備についての分析も必要であると考える。これらのことを今後の課題として追究したい。

【注】

1) 本稿はお茶の水女子大学大学院博士論文「言語少数派の子どもの継続的認知発達の保障—

- 生態学的支援システムの構築に向けて—」(2010年)の一部を加筆・修正したものである。
- 2) OBC (Oral Proficiency Assessment for Bilingual Children) 会話テストは、バイリンガル環境で育つ年少者のためにカナダ日本語教育振興会により開発された個人インタビュー・テストである。それぞれの言語でインタビューをして両言語の発達上の関係を見ることを第一目的としている。バイリンガルの多様な会話力を測るために、会話力を「基礎言語面」「対話面」「認知面」の三侧面に分けて測定するようにできている。
 - 3) M先生に対するインタビュー（80分程度）の内容は①本学習支援以前の支援、②本学習支援、③母語や母語話者支援者、④教科学習、⑤支援対象生徒の様子に大別される。
 - 4) CCS (Club of Children and Students working together for multicultural society) は「CCS世界の子どもと手をつなぐ学生の会」の略字で、日本在住の外国人の子どもたちに対して学習支援を行う学生NGO団体である。東京都の大学や短期大学、専門学校の学生が会員として活動を行っている。
 - 5) 来日した子どもたちは、母国での学習や生活のネットワーク（生態系）からアップルート（根こそぎ引き抜かされること）され、日本という新たな生態系の中でネットワークを作り直しダウンルート（根をおろすこと）することが求められている（岡崎、2005）。ここで、「アップルート」とは、母国の生態系から根こそぎ引き抜かれることを指している。

【参考文献】

- 生田裕子 (2002) 「ブラジル人中学生の第1言語能力と第2言語能力の関係—作文のタスクを通して—」『世界の日本語教育』12, 63-77.
- 石井美佳 (1999) 「多様な背景を持つ子どもの母語教育の現状—神奈川県内の母語教室の調査報告—」『中国帰国者定着促進センター紀要』7, 148-179.
- 石井恵理子 (2000) 「ポルトガル語を母語とする在日外国人児童生徒の言語教育に関する父母の意識」国語国立研究所 (編) 『日系ブラジル人のバイリンガリズム』(pp.116-142) 凡人社
- 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 (2004) 「外国人年少者日本語読解指導方法論—内発的発展モデルー」『筑波大学 地域研究』23, 119-132.
- 岡崎敏雄 (2005) 「言語生態学原論—言語生態学の理論的体系化ー」『共生時代を生きる日本語教育—言語学博士上野田鶴子先生古稀記念論集』(pp.503-554) 凡人社
- 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」東京学芸大学海外子女教育センター (編) 『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
- 清田淳子 (2007) 『母語を活用した内容重視の教科学習支援方法の構築に向けて』ひつじ書房
- 小島祥美 (2001) 「家庭と教育ニーズ—日系ペルー人家庭との関わりから—」KOBE 外国人支援ネットワーク (編) 『日系南米人の子どもの母語教育』(pp.35-52) 神戸定住外国人支援センター
- 齋藤ひろみ (2005) 「日本国内の母語・継承語教育の現状と課題—地域及び学校における活動を中心に—」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』1, 25-43.
- 朱桂栄 (2007) 『新しい日本語教育の視点—子どもの母語を考える』鳳書房
- 朱覗淑 (2002) 「韓国語・日本語の二言語環境にいる韓国人児童の二言語能力—母語の保

- 持・発達を中心に—』お茶の水女子大学修士論文（未刊行）
- 坪谷美欧子（2005）宮島喬・太田晴雄（編）「地域での学習をサポートする—ボランティア・ネットワークが果たす役割—』『外国人の子どもと日本の教育—不就学問題と多文化共生の課題—』(pp.193-215) 東京大学出版会
- 宮島喬・太田晴雄（編）（2005）『外国人の子どもと日本の教育—不就学問題と多文化共生の課題—』東京大学出版会
- 穆紅（2008）「どのような母語保持努力が母語・日本語の認知面の発達を促すか—中国語を母語とする子どもの場合—』『世界の日本語教育』18, 95-112.
- Cummins, J. (1984) *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*, Clevedon (UK); Multilingual Matters.

書評

(1) García, O., and Wei, L. (2014). *Translanguaging: Implications for language, bilingualism and education.*

Basingstoke, UK: Palgrave Pivot.

(2) Celic, C., and Seltzer, K. (2011). *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for educators.* The Graduate Center, The City University of New York: CUNY-NYSIEB.

湯川笑子・友沢昭江・真嶋潤子・佐野愛子・宮崎幸江・加納なおみ（執筆順）

MHB 研究会は、2014年9月13日にキャンパスプラザ京都6階立命館大学サテライト教室にて、translanguaging（言語境界線超越使用、以下トランス・ランゲージングと呼ぶ）について読書会を行った。バイリンガルの2つの言語を、モノリンガルの言語能力や言語使用をモデルにして別々に持ったり評価したりすることはバイリンガルの正しい見方ではない。バイリンガルの持つ言語や文化リソースを一人の人間の中で自在に組み合わせ活用する存在として思考する際に、キー概念のひとつとなるのが、1990年代に生まれ、昨今関連学会でもさかんに議論されているトランス・ランゲージングである。そこでMHB 研究会でもこの概念を理解しバイリンガル教育研究と実践に結びつけるために、まず最初のステップとして読書会をすることにした。

上記(1)のGarcía and Weiを主たる読書対象として選び、その他に実際の学校教育での活用マニュアルである(2)をとりあげた。補足的に以下の3つの論文も読んだが、ここでは、上記2点について読書会の記録を書評としてまとめる。

- García, O., and Kano, N. (2014). Translanguaging as process and pedagogy: Developing the English writing of Japanese students in the US. In J. Conteh and G. Meier (Eds.), *The multilingual turn in languages education: Opportunities and challenge* (pp. 258-277). New York: Multilingual Matters.
- Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012a). Translanguaging: Developing its conceptualisation and contextualisation. *Educational Research and Evaluation*, 18 (7): 655-670.
- Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012b). Translanguaging: Origins and

development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18 (7): 641-654.

(湯川笑子 立命館大学)

- (1) García, O., and Wei, L. (2014). *Translanguaging: Implications for language, bilingualism and education*. Basingstoke, UK: Palgrave Pivot.

第1章 Language, Languaging, and Bilingualism

この章は、表題の、「言語、ランゲージング、バイリンガリズム」について著者らの論を展開しているが、まず最初に、そのうちの「言語」をとりあげている。2つの言語観を対比させ、まず、言語は記号であり、生得的で、生物として個人の中に存在するものであるとするソシュールからチョムスキーにいたる言語観に対して、言語はやり取りの中で存在するのであって、抽象的記号体系でも個人の中に存在するものでもないとする、バフチンやヴァレンティンの提示した言語観を提示する。本書は後者の立場をとる。

その次に、著者らはランゲージングという概念の起源とその重要性を解き明かす。(ちなみに、この Languaging という用語は、language を動詞とみなして動名詞化したもので、「言語ること」といった造語でも対応させるしか方法がなく、まだ定訳はない。本稿では「ランゲージング」と表記する。) もともとこれは生物学者が生物の自己生成メカニズムを指す autopoesis という概念を発表したことによる。Maturana and Varela (p.8) によれば、物事を知るのはランゲージングを通してであって、人間は他者と関わりつつ自己形成をし、それに言語は不可分の関係を持つ。したがって、Becker (p.8 に引用) によれば、新たな言語でランゲージングをするようになることは、その新たなインタラクションの歴史と文化の行使の中に入ることであつて、今までとは異なる存在の仕方を学ぶことだとする。社会言語学者はランゲージングをこのように活動であり実践 (practice) であるとみなした上で、そのインタラクションのコンテキストに焦点を置く。

次に、著者らはバイリンガリズムに議論を移す。バイリンガリズム、マルチリンガリズム、複言語主義 (plurilingualism) は、みな、独立言語が複数あるということを前提にしていると批判する。著者らは、バイリンガリズムは母語にもうひとつの言語を加えるもの (additive) でもないし、カミンズの共通基底仮説も不十分であるとする。共

通基底仮説は、2言語に共通部分があるという主張ではあるが、これも2つの別の言語の存在を前提としているからである。著者らとカミンズ、および伝統的なバイリンガリズムとの違いは14頁に図解されており、著者らの主張する「動的 (dynamic) バイリンガリズム」においては、言語がいくつあっても、その言語要素がひとつの大きな言語の枠組みに全て含まれている様子が描かれている。

「動的バイリンガルモデル (The Dynamic Bilingual Model)」については、言語を使う人間とその環境との相互作用があり、相互に変革 (transform) をもたらすという意味において動的だとする。このモデルにおいてはもはや伝統的な個別言語の別はなく、モノリンガル的な言語使用に見える現象がおこるのは、その時々の社会的な要請に合わせた結果だとする。

(湯川笑子 立命館大学)

第2章 The Translanguaging Turn and Its Impact

第2章は、トランス・ランゲージングの定義から始まる。この言葉は、1990年代にケン・ウィリアムズがウェールズ語で使い、ウェールズ語と英語の両方を、受容言語と産出言語とに交互に使い分けた教育的手法を指した。その後2011年に、ベーカーが英語に翻訳し、「2言語を使用することを通して意味をなし、経験を形作り、理解や知識を得るプロセス」であると定義した。

こうした定義に対して、著者らはまだ2つの言語という独立言語の存在が前提になっていることに対し異をとなえ、第1章に引き続いて自らの主張するトランス・ランゲージングとは異なるとする。したがって、コード切り替えという概念も、トランス・ランゲージングとは異なる。トランス・ランゲージングは最初から、バイリンガルの言語生活が標準であって、モノリンガルのそれではないことが前提となっているのである。加えて、ウェイは、トランス・ランゲージングは、言語構造の間とさらにそれを越えたところに展開する創造性 (creativity) と批判性 (criticality) を擁する「スペース」(translanguaging space) だとする。

トランス・ランゲージングはダイナミック・システム理論と考え方を共有する部分が多い。(評者注: もともと数学の「力学系理論 (Dynamic Systems theory)」で、心理学では、ダイナミカル・システム理論とも訳されている。応用言語学では、Larsen-Freeman, D. (1997) や Herdina and Jessner (2002) で紹介されたと de Bot, Lowie, and Verspoor (2007) で紹介されている。(de Bot, K., Lowie, W., and Verspoor, M. (2007). A dynamic systems theory approach to second language

acquisition. *Bilingualism, Language and Cognition*, 10 (1), 7-21.) 言語は相互に関係する変数の中で変化する動的なプロセスであるととらえる考え方。) トランス・ランゲージングは、バイリンガル話者が自らのコミュニケーションの必要性に適合させるように様々な言語実践を「緩やかに組み立てる (soft assemble)」のだという原理にもとづいている。これまでも人は常にトランス・ランゲージングをしてきたが、グローバル化し、人が移動し、「流動的な (fluid)」言語実践をする今後の社会ではさらに増えるだろうとする。

この後著者らは、トランス・ランゲージングが話し言葉だけではなく、昔から書き言葉でも使われてきている事実を、例を挙げて説明する。さらに、トランス・ランゲージングは言語だけでなく、ジェスチャー、事物、視覚的な手掛けかり等の多様なコミュニケーション・モダリティを用いること、またトランス・ランゲージングは、このような一連の特色から、変革的であることを指摘する。

トランス・ランゲージングの概念はまだ新しいため、研究者によって、類似であるが少し意味に違いのある概念を指す用語が多く使われており、この章の最後でそれらを説明している。著者らは、自らも国境を越えてトランス・ランゲージングする生活者であるとの位置取りを明確にし、トランス・ランゲージングがこれまで言語に付与されてきた不均衡な政治的・社会的パワーに抵抗し変革する言語実践を指すのだとする。

(湯川笑子 立命館大学)

第3章 Language, Bilingualism, and Education

第3章ではアメリカにおけるこれまでのマイノリティ生徒の言語教育（①様々なバイリンガル教育と、②一方で根強く残る主要言語習得第一主義）を概観し、その意義と課題を考察し、今後より高いレベルの教育へと発展する可能性を持つ概念としてトランス・ランゲージングを位置づける。

バイリンガル教育はより公正な教育機会と社会正義を進めるることを目指し、国、言語、民族、歴史的背景、言語政策などにより多様なモデルが開発された。Lambert (1974) の2つのモデル（減算的 (subtractive) および加算的 (additive) バイリンガリズム, p.49に引用）を始め、過渡的 (transitional)、維持的 (maintenance) バイリンガリズム、イマージョンなどが代表例である。しかし、人の移動がより頻繁に容易に大量に行われるようになり、家庭の言語環境の多様化や、生まれながらに2言語環境にある子どもも増え、彼らの複雑で多様な言語実践と多重のアイデンティティに対応する必要が出てきたが、従来のバイリンガル教育は「それぞれの言語は均一

(homogenous) であり、言語集団はそこに属する」ととらえ、「1つの言語にもう1つの言語を加算する」という考えが主流であった。2言語を使用場所、時間帯、教師、科目により振り分け、A語の時間内でB語に翻訳することや言語の混合（mixing）もコード切り替え（code-switching）も認められなかつた。しかし実際は生徒も教師も自分の持つ言語レパートリーを総動員し、ルールを破って複雑な言語活動を行つて理解しようとしていることを評価すべきである。

1960年代以後、マイノリティの言語が注目され、彼らの言語は外国語（foreign）から第2言語（second）へと変わつたが、依然として目標は主要学習言語の習得であり、「より効果的な」教育のために生徒は目標言語能力別に分けられ、母語使用を認めない直接法や繰り返しによる文法の帰納的理解や目標言語内のやり取りに限定された教育は今も広く見られ、主要言語話者の優位性が保たれている。

こうした状況にあって、家庭言語（L1）を作文の授業で使用することで微妙な表現が可能となり内容が力強く詳細となったとか、教室内のやり取りを通して自らの複文化アイデンティティを肯定するようになり、メタ言語分析能力が向上したなどの実践例が紹介されている。L1とL2を別々の言語としてではなく、からみあつたものとして導入し、多様な要素を持つ集団（主流、非主流にかかわらず）を対象とする言語教育を実現するために、教育の現場だけでなく言語政策においても従来の言語教育の認識を再検証し、トランス・ランゲージングへとつながる可能性を検討するべきとしている。

（友沢昭江 桃山学院大学）

第4章 Translanguaging and Education

第4章はトランス・ランゲージングと教育の関係を解き明かすために、まず教育におけるトランス・ランゲージングの理論の発展の跡をウェールズでの始まりから辿り、重要な教育的な概念である、創造性と批判的思考との関わりについて述べている。この章でとりわけ強調しているのは教育においてバイリンガリズムから出てトランス・ランゲージングへ移行することの重要性と、モノリンガル、外国語・第2言語教育、バイリンガル教育からなる構造を変革することの重要性についてである。

まずトランス・ランゲージングという言葉は、前述（第2章）の通りウェールズのケン・ウィリアムズが最初に使つた言葉である。Lewis, Jones, and Baker (2012b)は、トランス・ランゲージングに関わる認知的処理がバイリンガリズムをさらに発展させるとする指摘をしている（p.64）。ウェールズではトランス・ランゲージングが教育現場の主流になりつつあるということである（Lewis, Jones, and Baker, 2013, p.65に引

用)。また、神経言語学のトランス・ランゲージングに関する肯定的な研究結果が紹介され、García (2009a, 2011a) は、21世紀の生徒たちに必要な実践力として、トランス・ランゲージングの重要性を述べている。

トランス・ランゲージングでは、従来マルチリンガリズムの面からは重視されてこなかった「創造性」と「批判性」という2つの概念に光を当てる。人は批判性を持たなくては規範や新旧の境界を押したり壊したりできないし、批判性を最もよく表現できるのは、自分の創造性であることからこの2つの力の関連性が説明されている。

トランス・ランゲージングを考える背景として、現代社会においては、言語的少数派が学校で不正義を被っていると著者らは指摘する。たいていのバイリンガルプログラムは、生徒の家庭での言語実践を無視している。家庭と学校の両方の言語を持ち寄ってこそ新しい学びができるので、生徒の言語活動をL1とL2に分けるのではなく、また1つの言語から別の言語への転移 (Cummins, 1979) という考え方でなく、彼らの言語レパートリーを利用して意味構築に結びつけようとすれば、それが子どもたちに批判性のある良心 (Freire, 1974) を育ませる道であるとする (p.70)。

バイリンガル教育も外国語・第2言語教育も、20世紀にはコミュニケーション技術を強調していた。しかし今日では批判的思考能力と、(内容) 深い理解が強調されている。子どもたちには最初から、全ての言語実践を通して批判的に考え、世界で活躍できるようにすべきであり、学校でのトランス・ランゲージング・アプローチはモノリンガルを基本とする現場に変革をもたらすことができ、学習と教育の性格を変える潜在力を持っているとする。

(真嶋潤子 大阪大学)

第5章 Translanguaging to Learn

第5章では、学習者自身がどのように主体的にトランス・ランゲージングをその学びに応用しているのか、実際の観察を含めて描き出される。

まず著者らは、新しい言語を学ぶということは Becker (1995) が喝破したように新しい存在となり、新しい学びと行為を自分のものとすることに他ならず、したがって新しい言語実践は既存の言語実践との相互関係によってのみ発達しうるとする。トランス・ランゲージングという概念は、バイリンガルでの言語実践へ向かって学習者自身が既存の言語実践と新しい言語実践を統合していくさまを指し、単なる新しい言語構造の獲得という概念とは明確に異なる。この根底にあるのは学習者自身の言語実践による新しい言語レパートリーの創出としての言語習得観であり、そこから学習者の学びにおける

自己制御の重要性が浮かび上がってくる。こうした学習者の自己決定性の重要性はヴィゴツキーの提唱する社会文化論的言語習得観とも合致し、社会文化論で重要とされるメタトーク、メタ認知、プライベート・スピーチのつぶやきのいずれにおいてもトランス・ランゲージングが重要な働きをすることを著者らは指摘する。

学習者の主体的なトランス・ランゲージング使用例としてここでは3つの事例が紹介される。1つ目はスペイン語と英語のデュアル・ランゲージ・プログラムの幼稚園で観察された事例 (García, 2011c, p.82に引用) で、ここでは特に協働的な意味構築の場面で幼稚園の児童たちが口頭でトランス・ランゲージングをしているさまが具体的に描かれる。

2つ目・3つ目の事例はライティングにおけるトランス・ランゲージングの事例紹介である。まず、アラビア語母語話者の大学院生が英語で書く際に行われたトランス・ランゲージングの例 (Canagarajah, 2011a, pp.85-86に引用) を通じてトランス・ランゲージングがどのように学習者のリテラシー発達を支えるかが描かれる。その次に、様々なレベルのバイリンガル学習者がそれぞれの段階に特徴的なタイプのトランス・ランゲージングを学びに応用していることを浮き彫りにした García and Kano (2014, pp.86-88に引用) の報告が提示される。これによれば、萌芽的バイリンガルは多くの場合、補強 (support) として、また時には拡張 (expansion) の手段としてトランス・ランゲージングを学びに活用するが、経験を積んだバイリンガルになると充実 (enhancement) の手段としてトランス・ランゲージングを意識的に用いる。ただし、依存型トランス・ランゲージングと自律型トランス・ランゲージングと名付けられたこれら2つのパターンは複雑に絡み合うことも指摘されている。

(佐野愛子 北海道文教大学)

第6章 Translanguaging to Teach

アメリカでは近年教育現場における言語文化的多様性が益々増大し、15歳以降に渡米する子どもたちの増加とともに、従来の ESL の考え方では対応できない現実がある。バイリンガルの言語レパートリーを最大限に生かすトランス・ランゲージングは、短期間で高度なレベルの第2言語習得を求められる中等教育レベルの萌芽的バイリンガルが、年齢相応の認知活動に参加できる教え方として注目される。この章では、多様な年齢層や教育状況下の学習者の教育実践におけるトランス・ランゲージの使用を紹介し、その特徴を分析する。

トランス・ランゲージングは、学習者が意味内容の理解のために自然に行うもの

(natural translanguaging) と、教師が事前に生徒の目標言語のレベルを考慮した上で計画的に用いるもの (official translanguaging) に区別でき、言語少数派の生徒たちの授業参加と教科内容の深い理解に有効な教育方法であると言われている (Williams, 2012)。教師主導のトランス・ランゲージングにより、言語少数派の生徒は受動的なインプットだけでなく能動的なアウトプットの機会を与えられ、意味あるインタラクションと認知的活動への参加が可能になる (Lewis, Jones, and Baker 2012b, p.92 に引用)。

著者らは、トランス・ランゲージングを用いた教育実践のメリットは、萌芽的バイリンガルのスキヤフォールディング、言語少数派の生徒が学校内で周辺的な立場におかれるリスクの回避、社会正義への気づきを促せる点にあると分析する。生徒の持つ言語レパートリーを総動員した活動により、複数言語のリテラシーとアイデンティティを育て、社会正義に対する批判的な目を養うためには、教師に必要なのは、生徒の母語の能力よりも「批判的態度 (critical gesture)」(Busch, 2011) であると主張する (p.94)。現在のところ、トランス・ランゲージングの使用は、公教育よりも補習教室やESLなどのオルタナティブな教育現場の方が多いが、中等教育だけでなく初等教育はもちろん、あらゆる科目で実践可能で、ピア・ラーニングを活用しプロジェクトベースの授業を開ければ、教師自身がバイリンガルでなくても取り入れることができる実践例をもって示されている。

この章は、Canagarajah (2011a, p.91 に引用) の指摘したトランス・ランゲージングのストラテジーや教授法の確立という課題究明に向けて、多様な教育現場における実践の具体例と談話の分析により、教育効果や教師のストラテジーが提示されている。

(宮崎幸江 上智大学短期大学部)

第7章 Translanguaging in Education: Principles, Implications and Challenges

第7章はパート2全体のまとめとして実際に教育の現場でどのようにトランス・ランゲージングが用いられているのかを概観する。

トランス・ランゲージングは以下に挙げるような様々な目的のために使用される。たとえば、多言語の教室環境において様々なレベルの学習者に対応するため、または背景知識を積み上げるため、理解と社会政治的な関与を深めるため、多言語環境におけるメタ言語意識を高めるため、言語間を行き来する柔軟性を高めるため、アイデンティティ投資と位置取り (positionality) のため、言語的不平等性に疑問を持ち、言語的ヒエ

ラルキーや社会構造を改革していくためなどである。また、こうした目的達成のために教師は様々な工夫をする。教師は、学習者の理解を深めうると判断した場合にトランス・ランゲージングしたり、学習者のインナー・スピーチにおけるトランス・ランゲージングを奨励することで意味創出に注意を向けさせたり、IT や多言語・多モダリティの素材を活用して教室内をトランス・ランゲージングしやすいよう整えたり、グループ活動やプロジェクト活動を通じてカリキュラムの構築にトランス・ランゲージングを組み込んだりする。こうした活用方法については Celic and Seltzer (2012) や García, Ibarra-Johnson, and Seltzer (forthcoming) に詳しい (p.122 に引用)。

著者らは、こうした活用を促すためには教師教育の場においてトランス・ランゲージングの教育的価値を積極的に認める必要があることを指摘する。その好例が New York 州における教育者のためのトランス・ランゲージング・プロジェクト (CUNY-NYSIEB, www.cuny-nysieb.org) である。このプロジェクトは、萌芽的バイリンガルが多数在籍し教育上の困難を抱える学校の教師と研究者が、トランス・ランゲージングを協働して教育現場に導入し、大きな成功を収めているものである。

トランス・ランゲージングの教育上の意義を明らかにした上で、著者らはその導入に立ちはだかる 2 つの壁について言及する。1 つ目はトランス・ランゲージングの方法をどのように学習者に教えるべきかという問題である。教師は学習者が自発的にトランス・ランゲージングするのを黙認すれば十分なのか、それともより積極的にその活用について教えるべきなのだろうか。もう 1 つはアセスメントにおけるトランス・ランゲージングの問題である。既存のアセスメントは 1 つの言語でのみ行われているが、これはバイリンガルの言語実践のスタンダードがトランス・ランゲージングであるとする立場からは非常に問題である。しかし今日アセスメントにトランス・ランゲージングが使用されている例はまだなく、そのためには学校や教師の認識の変革を必要とすると著者らは指摘する。

(佐野愛子 北海道文教大学)

まとめ

バイリンガル教育の世界的なリーダーであるガルシアとウェイによる本書は、トランス・ランゲージングを知るための必須文献である。ただ、この概念は、これまでの言語学や言語教育を考え、語るためのツールである、独立した 1 つの言語、母語、第 2 言語、コード切り替えなどといった概念をはじめ、翻訳の役割、発信するメディアの拡大利用など、言語や言語教育に関するこれまでの認識を一新する内容を含んでいるので、理念

の説明をしている最初の2章は他の章に比べてやや難解である。その意味では、この書評の最初に紹介した Lewis, Jones, and Baker (2012b) はイマージョン教育でのトランス・ランゲージングの使い方や研究結果についての報告をしており、Lewis, Jones, and Baker (2012a) はコード切り替えや翻訳との違い、また、教師の教授法について具体的な言及をしているので、トランス・ランゲージングのイメージがつかみやすく、今後このテーマに関心のある人はこれと併せて読むといいだろう。

世界に住む人口の大半が複数の言語使用者である現実を考えれば、モノリンガルを出発点にバイリンガルを考えるのではなくて、バイリンガルをそもそもその出発点において理論体系を紹介するものとして本著は非常に興味深い。また、本著で提案されている理論と教育実践は、1968年のアメリカ合衆国におけるバイリンガル教育法成立から半世紀近くが過ぎ、バイリンガルを取り巻く言語背景の一層の多様化に対応し、社会正義の実現と言語マイノリティの持つ言語資源を最大限活用できるバイリンガル教育への移行の可能性を秘めた非常に新しい概念である。21世紀に生きる子どもたちに必要な言語能力を考えるときに、「言語の能力」と「批判的思考能力」を分けるのではなく、最初から「創造性と批判性」を言語実践としてのトランス・ランゲージングに埋め込むことで、これらを確実に身につけられるかもしれないという希望が持てる書でもある。

他方で、トランス・ランゲージングを行う生徒を教えることを嫌う教師や、現段階では、評価にトランス・ランゲージングを導入することには多大な難しさがあるのが現状である。「言語の権威」としてではなくファシリテーターとしての教師の役割の変革も重要であり、実現には時間がかかることが予想される。

(レビューア一同)

- (2) Celic, C., and Seltzer, K. (2011). *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for educators*. The Graduate Center, The City University of New York: CUNY-NYSIEB.

近年急速に注目を集めている「トランス・ランゲージング」に関する主要な研究領域は、①教授法及び指導方略、②学習方略を含む多言語話者のコミュニケーション方略、の2つに大別される。本書は、ニューヨーク州公立小・中学校教員対象の、トランス・ランゲージングを活用した教科指導及び言語教育のための教師用ガイドである。そのため、前掲の García and Wei (2014) などに比べ、理論面の説明は平易かつコンパクトである。また、同じく前掲の García and Kano (2014) は、①を踏まえて②に焦

点をあてており、このような関連書の中で、本書は指導マニュアルとして独自の性格を有している。

180ページ余りの本書は、(1) Garcíaによる教師を対象とした理論面からの解説 (“Theorizing Trasnlanguageing for Educators”)、(2) 使用方法、(3) 授業プラン、の3部から成る。中心となる (3) は3つのパートに分かれ、トランス・ランゲージングを通じてリテラシー能力と教科学習に必要な知識を増強するための様々な活動や教材を紹介し、学年やレベルに応じた注意点等をきめ細かく説明している。パート1は、トランス・ランゲージング実践への準備編として、学校における多言語環境の発展、授業と協働学習のデザインなどの面から取り入れるべき授業方法について説明している。パート2は教科学習と上級レベルのリテラシー強化を、パート3は特定の言語力強化をそれぞれ目的として、多様な教授方略を紹介している。

(1) の “Theorizing Translanguaging for Educators” は、まず、①モノリンガル学習者を前提とした従来型の言語教育政策への異議と、標準としてのバイリンガルのディスコース、②資源としてのバイリンガリズムとその教授実践、③既存のバイリンガリズム、第2言語教授法・学習に関する概念の超越、④バイリンガリズムをリソースとする全ての学習者及び教育者の実践の解明、の4つの観点からトランス・ランゲージングを論じている。ここでは García (2009) をふまえ、バイリンガル学習者の言語レパートリーを1つのつながった存在ととらえるトランス・ランゲージングこそをバイリンガルの規範とし、「動的バイリンガリズム (The Dynamic Bilingual Model)」が提唱されている。動的バイリンガリズムは、言語実践の相互関係と練習、社会化によって育まれ、発展するバイリンガルの言語実践であり、バイリンガルの言語使用の複雑さを重要視するトランス・ランゲージングを通じて発展する。

トランス・ランゲージングは、英語力が不十分な時期でも、教科における学習課題への対処を可能にするため、特に萌芽段階のバイリンガルに重要であることをガルシアは強調している。また、トランス・ランゲージングによって、学習者は複数言語をより積極的に使うようになるため、言語の枠にとらわれない柔軟性に富んだ言語の使い方を確立し、マルチリテラルとなる可能性を高めると述べている。著者たちは、本書で紹介した教授方略はあらゆるバイリンガル学習者たちに適用可能だとしており、さらにガルシアは、モノリンガル学習者にも、言語的多様性を理解するきっかけを与え、言語的寛容と、外国語学習に不可欠な言語的柔軟性や批判的思考力をもたらすと述べている。

本書の重要な貢献は、言語力不足のために教科学習が困難な学習者を擁するクラスに、トランス・ランゲージングを通じて課題に取り組む多様な方法を具体的に示したこ

とである。既存の英語教授テクニックに、トランス・ランゲージングを取り入れた方法(p.13, p.95, p.100, p.127他)に加え、モノリンガル教師にも実践可能なヒントが随所に盛り込まれている。(保護者から様々な協力を得る方法(p.89, p.103他)や、Google Translateなどテクノロジーを活用する方法(p.97, p.159他)など。)また、教師が理解できないからといって、目標言語での作文課題に先立って家庭語で作文を書かせないのは、足場かけとしての効果を考慮すると、教師と学習者双方の損失となることを指摘している(p.136)。人的・物的リソースと共に、言語資源の積極的な活用を通して、生徒の思考力と言語能力を高めるよう全ての授業で配慮されている。

トランス・ランゲージングによる授業効果を高めるため、著者らはパート2と3の並行利用を推奨している。つまり、言語力を下支えし、教科に取り組むための認知力強化をトランス・ランゲージング教授法の重要な本質と見ているのである。同時に、トランス・ランゲージングは生徒に自らの言語の総合力を認識させ、バイリンガルとしてのアイデンティティを深める重要な助けとなると指摘している。

教授法としてのトランス・ランゲージングを最初に提唱した Williams (1994, 1996)では、インプットとアウトプットを別々の言語で行うことを前提としていたが、本書では、インプット段階から2言語を併用する方法が強調されており、2言語をインプット段階から活用することの様々な利点を取り上げた García and Kano (2014) と同様の立場を取る。さらに、本書は、①教室での学習者の協働だけでなく、②教師間、学校関係者の協働の実現を重視している。①については前述の(3)で、②については、同じく(2)で活動内容と方法が詳細に述べられている。これは Baker (2006) らの指摘した、コミュニティーに対するトランス・ランゲージング活用の利点を具体的に発展させた取り組みである。(Williams, C. (1994). *Arfarniad o ddulliau dysgu ac addysgu yng nghyd-destun addysg uschradd dwyieithoug* [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education] (Unpublished Ph.D. dissertation). University of Wales Bangor, UK.; Williams, C. (1996). Secondary education: Teaching in the bilingual situation. In C. Williams, G. Lewis, & C. Baker (Eds.), *The language policy: Taking stock* (pp.39-78). Llangefni, UK: CAI.; Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (4th ed.). Clevedon, UK: Multilingual Matters.)

理論から実践までを幅広くカバーする本書は、前述のとおり、トランス・ランゲージングを授業に取り入れ、定着させるための環境作りの重要性を強調し、活動の蓄積に

よって学校コミュニティーそのものの変質を目指している。一見野心的とも見える試みだが、2言語を個別の枠に閉じ込める伝統的な言語教育観・バイリンガル教育観を打破し、トランス・ランゲージングを活用した授業が着実に成果を挙げるためには、教師だけでなく、周囲を巻き込んだ環境作りが不可欠であることを明確にしている点で達見である。また学内での継続的な活動は、上下関係に支配されない「協働」を目指し、多言語学習者の保護者らの声を反映させようとしている点で、トランス・ランゲージングが内包する価値観と一致している。情報量が豊富でありながら索引がない点、言語の組み合わせによっては難点があるテクノロジーによる翻訳など、課題はあるものの、本書からは、学習者の多言語資源を弾力的に活用すると同時に、指導者自らも言語資源、教授資源を駆使して柔軟に指導に活かす姿勢が一貫して鮮明に浮かぶ。本書が紹介する、複数教科・学年を対象とした多様な教授方略は、トランス・ランゲージングによる指導の潜在的応用力を十分に示唆している。

(加納なおみ お茶の水女子大学)

[付記]

2014年秋の段階で www.nysieb.cuny.org よりダウンロードした資料を読んだが、現在は、2013年に修正を加えられたと追記されたものが <http://www.nysieb.ws.gc.cuny.edu/files/2013/03/Translanguaging-Guide-March-2013.pdf> より公開されている。

母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究会 2014年度活動報告

2014年度研究大会 「マルチリテラシーの育成」の報告

国内外の複数言語下の、主として子どもが、読み書きも含むマルチリンガル能力を身につけられるような教育を目指して、その方法、理論、研究方法を探りました。今年度は、8月7日の大会の他に、プレセッション（5日）、部会活動（5～7日）と3日にわたる日程で開催し、総数161名の参加者をもって盛会の内に幕を閉じました。

尚、本研究大会はICU教育研究所の後援により開催されました。

日時：2014年8月7日(木) 10時～16時

場所：国際基督教大学 ディッフェンドルファー記念館東館ならびに本館

【大会プログラム】<司会 宮崎幸江（上智大学短期大学部）>

10:00 開会 開会挨拶 湯川笑子（MHB研究会会長・立命館大学）

10:15 第一部 基調講演

「考える力を育てることばの教育

～メタ認知を活かした授業デザイン～」

講演：内田伸子氏（十文字学園女子大学）

司会：清田淳子（立命館大学）

12:00 昼休み

12:30 第二部 ポスター発表+デモンストレーション

12:30-13:30 ポスター発表 2会場同時進行

第一会場 [本館152号室]

・バランスのとれたバイリテラシーの言語意識とアイデンティティ
－国内インターナショナルスクール出身者に注目して－

熊本愛子（桜美林大学 大学院修了生）

・中華学校における日中バイリンガル教育の方法

Yuan. 馬場 裕子（立命館大学 大学院博士後期課程）

・多言語背景の児童を対象とした理科の日本語テスト開発に向けた語彙調査
－学年別にみた「エネルギー」分野における語彙の傾向－

田中裕祐（筑波大学）、甲斐晶子（同）、関裕子（同）

第二会場 [本館168号室]

・越境する日中英マルチリテラシー育成

－北京の日中国際結婚家庭の教育戦略

柳瀬千恵美（九州大学 大学院修士課程）

・中国在住親子に対する「親子で日記」の活用

飛田美穂（桜美林大学 大学院修了生）

- ・フランスにおける CLD 児のための教育 –CASNAVについて–
グレゴリー・デュメン（アリアンス・フランセーズ仙台）、
鈴木庸子（国際基督教大学）

13:00—14:00 デモンストレーション 3会場同時進行

[第一会場] [本館157号室]

- ・アメラジアンスクールで学ぶ児童の iPad を活用した同音異義漢字学習
川上里沙（アメラジアンスクール・イン・オキナワ）

[第二会場] [本館159号室]

- ・継承日本語話者である大学生のための日本語教育
－カリキュラム・プレースメント・教材開発・授業案－
田中和美（国際基督教大学）、尾崎久美子（同）、
小澤伊久美（同）、鈴木庸子（同）

[第三会場] [本館167号室]

- ・母語・継承語育成支援のためのウェブサイト構築
久保田真弓（関西大学）、松田陽子（兵庫県立大学）、
落合知子（神戸大学）、北山夏季（大阪府立大学）

14:15—第三部 研究発表

[第一会場] [本館116号室]

- <司会 加納なおみ（お茶の水女子大学）、平田昌子（第一工業大学）>
- ①低学年で来日した言語少數派の子どもの二言語を介した想像力の発達
－国語物語文読解におけるやり取りから－
滑川恵理子（早稲田大学）
 - ②ブラジル学校高校生のポルトガル語力と日本語力
－作文力調査を踏まえて－
小貫大輔（東海大学）、リリアン・テルミ・ハタノ（近畿大学）、
シゲヨ・ミゾグチ（東海大学）
 - ③小・中学生の日英バイリンガル作文におけるPREWRITINGの実態
－継承語教育の立場から－
中島和子（トロント大学）、中野友子（ブルックリン日本語学園）、
福川美沙（バルセロナ補習授業校）、佐野愛子（北海道文教大学）、
生田裕子（中部大学）

[第二会場] [本館170号室]

- <司会 服部美貴（国立台湾大学）、
櫻井千穂（大阪大学、日本学術振興会特別研究員）>
- ①日系ペルー人の子どもたちの継承語
仲江千鶴（昭和女子大学 大学院博士後期課程）
 - ②内モンゴルのモンゴル語母語話者の言語使用
－中国語の影響について－
薩仁図亜（明海大学 大学院博士後期課程）

③地域の母語支援者の意識は、教科学習支援を通してどのように変容したか
—子どもに望む学びの語りに着目して—

高梨 宏子（お茶の水女子大学 大学院博士後期課程）、
三輪 充子（子どもランプ）、清田 淳子（立命館大学）、
宇津木 奈美子（帝京大学）、

16:00—終了

【大会プレセッション】

「新しいカリキュラム作りとクリティカルシンキングを入れたICTの活用」

講師：津田和男氏（国連国際学校）

日時：2014年8月5日(火) 10時～17時

場所：国際基督教大学 [本館116号室]

司会 大山全代（フォーダム大学博士課程）

プログラム

10:00 レクチャー

12:00 昼食休憩

13:30 レクチャーとデモンストレーション

17:00 終了

【MHB 研究会部会(SIG) 活動】

インターナショナル

・スクールSIG 8月5日(火) 12時～13時30分 [国際基督教大学 食堂]

アセスマントSIG 8月6日(水) 11時～15時 [国際基督教大学 本館116号室]

バイリンガル作文SIG 8月6日(水) 15時～16時30分 [国際基督教大学 本館170号室]

海外継承日本語SIG 8月7日(木) 16時10分～18時 [国際基督教大学 本館116号室]

(文責 宮崎幸江)

読書会 Readings on Translanguaging

バイリンガルのもつ言語や文化リソースを一人の人間の中で自在に組み合わせ活用する存在として思考する際に、キー概念のひとつとなるのが、1990年代に生まれ、昨今関連学会でもさかんに議論されているトランス・ランゲージングです。

そこでMHB研究会でもこの概念を理解しバイリンガル教育研究と実践に結び付けるために、まず最初のステップとして読書会をすることにしました。

当日は11名が参加し、その成果は本ジャーナルにも書評として掲載しました。

* * * * *

日時：2014年9月13日 土曜 10時～17時

場所：立命館大学サテライト教室（キャンパスプラザ京都6階）

取り上げた文献：

García, O., and Wei, Li. (2014). *Translanguaging: Implications for*

- language, bilingualism and education.* Basingstoke, UK: Palgrave Pivot.
- Celic, C., and Seltzer, K. (2011). *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for educators.* The Graduate Center, The City University of New York: CUNY-NYSIEB.
- Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012a). Translanguaging: Developing its conceptualisation and contextualisation. *Educational Research and Evaluation*, 18 (7): 655-670.
- Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012b). Translanguaging: Origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18 (7): 641-654.
- García, O., and Kano, N. (2014). Translanguaging as process and pedagogy: Developing the English writing of Japanese students in the US. In J. Conteh and G. Meier (Eds.), *The multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges.* pp. 258-277. New York: Multilingual Matters.

(文責 湯川笑子)

OFELIA GARCÍA 博士講演会 「トランス・ランゲージングの理論と実践」および 日本におけるトランス・ランゲージング研究中間報告会

Dr. Ofelia García's Lecture, "Theory and Practices of Translanguaging"
and Interim Reports of Three Studies on Translanguaging
in the Japanese Context

世界のバイリンガル教育を牽引する第一人者の一人である Ofelia García 博士（ニューヨーク市立大学大学院教授）をお招きして、2015 年度の大会テーマでもあるトランス・ランゲージングという最先端の概念を、理論と実践の両面から学びました。また後半は、トランス・ランゲージングに関する国内での 3 つの研究の中間報告がなされました。総数 87 名の参加者をもって盛会の内に幕を閉じました。

* * * * *

日時：2015年3月29日（日）13時～17時

場所：お茶の水女子大学（共通講義棟1号棟304 教室）

【講演会プログラム】<司会・通訳 湯川笑子（立命館大学）>

- 13:00-13:08 挨拶、趣旨説明
- 13:08-13:15 講師紹介 友沢昭江（桃山学院大学）
- 13:15-14:45 Ofelia García 博士ご講演
- 14:45-15:05 休憩
- 15:05-15:20 Ofelia García 博士による質問への回答

【中間報告会プログラム】<司会 宮崎幸江（上智大学 短期大学部）>

15:25–15:45	中間報告1 Translanguaging strategies developed by multilingual students in a Japanese graduate program 加納なおみ（お茶の水女子大学）
15:45–16:05	中間報告2 「キャンパスアジア」プログラム生の3言語能力と使用状況 (Campus Asia Program students' abilities and use of three languages) 清田淳子（立命館大学）、湯川笑子（同）、庵途由香（同）
16:05–16:25	中間報告3 Translanguaging in an undergraduate seminar class conducted with English as the (main) medium of instruction 湯川笑子（立命館大学）
16:25–16:50	Ofelia García 博士による指定討論、および全体討論
16:50–17:00	閉会挨拶 真嶋潤子（大阪大学）

尚、本講演会は、お茶の水女子大学・日本語教育コースの共催でおこなわれました。

（文責 加納なおみ）

部会 (Special Interest Groups: SIG) 活動報告

A. 海外継承日本語部会

1. 代表：カルダー淑子（プリンストン日本語学校）
2. 連絡先：部会のウェブサイトの「コンタクト」から
3. 発足時期：2012年
4. 運営体制：MHB会員152名が部会メンバーとして所属（内訳は北米（58名）、アジア（44名）、EU（29名）、オーストラリア（6名）、日本国内（15名）。内、6名が企画委員として運営に関わる。）
5. ウェブサイト：<https://sites.google.com/site/keishougo/>
6. 活動目的：海外で日本語を継承語として教える現場の先生や、継承語・バイリンガル教育に関心のある研究者の集まりとして発足。補習校や週末学校の先生をはじめ、その運営にたずさわる方々、継承語学習者の調査に関心のある研究者など、多くのメンバーが参加し、メンバーの相互理解と専門家としての能力開発（プロフェッショナル・ディベロップメント）を目的とする。
7. 活動概要：ウェブサイトやグループメールおよびMHB大会に合わせて行う部会の例会を通じて以下の活動を行っている。
 - 継承語教育にふさわしいカリキュラム・教材・教授法などの開発・情報交換
 - 現場の先生や研究者のための資料・文献の紹介
 - 学校の組織や運営についての情報交換・問題への対処法の共有

- 各地の研究会・ワークショップなどの活動紹介
 - 補習校・継承語学校を基盤とする研究調査の支援
 - 他の言語教育ネットワークとの交流
8. 2014年度の活動 :
- ウェブサイトの立ち上げと更新
 - 1年半弱の試行期間を経て2014年1月より部会ウェブサイトを一般公開しているが、2014年度は部会メンバーからの情報を汲みつつその修正・更新を行った。ウェブサイト内のグループメールは登録メンバー限定とし、学校や家庭における言語指導上の疑問や助言、各地で開催される催しの案内や出版情報などの情報交換、文科省の施策に関する情報や意見の交換が年間を通して行われた。
 - ウェブサイト掲載事項は、以下の通り。
 - a) 会立ち上げの背景とその目的
 - b) 活動報告：例会の内容等を紹介
 - c) 文献紹介：基本的な一般向け図書・研究者のための入門書の紹介、MHBの紀要および予稿集に掲載された記事のうちで海外継承日本語の領域に関わる調査や論文・実践報告の紹介
 - d) リンク先：海外および国内の継承語教育・言語教育にかかわる主要な機関、機関誌、オンライン教材などのリンク先を紹介
 - 第3回海外継承日本語部会例会の開催
 - 世界各地のメンバー約50名が参加して「年間報告」「地域報告パネル（6つの国と地域より）」「有益なウェブサイトの紹介」「全体討論」を行った。
 - 地域報告パネルの内容は次の通り。
 - 台湾：台湾内継承語学校のネットワーク化・香港との交流（服部美貴）
 - ドイツ：多様な在留子女の「言葉のまなび」を核にした冊子の刊行（札谷緑）
 - スウェーデン：現地の母語教育政策の一環としての地域日本語教育（瀬戸嶋菊子）
 - オーストラリア：ブリスベン日本語学園の紹介（岸田理恵）
 - 韓国：継承語教育研究会の立ち上げ（櫻井恵子）
 - アメリカ：ブルックリンに根ざす継承日本語教育の方法論（中野友子）
- ※地域報告パネルの詳細は部会のウェブサイトに掲載されている。

B. インターナショナル・スクール (IS) 部会

1. 代表：大山全代（フォーダム大学博士課程）
2. 連絡先：部会のウェブサイトの「コンタクト」から
3. 発足時期：2012年
4. 運営体制：MHB会員63名が部会メンバーとして所属。内、5名がタスクフォースとして運営に関わる。
5. ウェブサイト：<https://sites.google.com/site/mhbinternationalschool/>
6. 活動目的：国内外の海外・帰国子女、国際学校子女、その他各種イマージョン教育に関わる教育実践者や研究者は、各国や各地域内ですらネットワークが希薄である。そこで、MHB研究会という名の下に、各学

校、各地域、各国の多様性をこえて、国内インターナショナル校と国外インターナショナル校および関心がある人々を結ぶネットワークを進め、実践活動の質の向上と、研究活動の活性化を目指す。

7. 活動概要：メーリングリストや対面あるいはビデオチャットによる情報交換・意見交換などを通じて、ネットワークの構築、部会メンバー各位のプロフェショナル・ディベロップメント（発表、講演会、ワークショップ、学校訪問など、専門家としての教師の能力開発）につながる活動、調査研究などをする。

8. 2014年度の活動：

- 2013年度に開始したオンライン茶話会（Google Hangout を利用したビデオチャットによる情報交換・意見交換会）を、隔月を目安に引き続き開催。トピックは所属機関の紹介や、そこでの教育実践など。話題提供者は以下の通り。

第3回 遠藤クラム智子（インターナショナル・スクール・オブ・デュッセルドルフ）

第4回 松隈珠子（インターナショナル・スクール・オブ・ロンドン）

第5回 話題提供者なし（夏のワークショップの振り返りや次年度の部会活動についての意見交換会）

第6回 HAM 榎田美恵子（インターナショナル・スクール・オブ・アムステルダム）

第7回 田中雅裕（国連国際学校）

- MHB 2014年度研究大会のプレゼンションとして「新しいカリキュラム作りとクリティカルシンキングを入れたICTの活用」を開催し、参加者限定で2日間のハンドズオンのワークショップを開催（講師は国連国際学校教諭 津田和男先生）

- MHB 研究大会開催時に対面による部会会合を開催

※大会プレゼンション、夏のワークショップ、オンライン茶話会（第3回以降）は全てメンバー限定で動画を公開している。

C. アセスメント部会

1. 代表：宮崎幸江（上智大学短期大学部）
2. 連絡先：sa-miya@jrc.sophia.ac.jp
3. 発足時期：2014年
4. 運営体制：MHB会員27名が部会メンバーとして所属。内、2名がタスクフォースとして運営に関わる。
5. 活動目的：文化言語の多様な子どもの言語能力評価（アセスメント）に、近年、日本国内でも関心が高まっている。当部会では、文化言語の多様な子どもの「ことばの力」の評価において、どのような側面をどう捉えるべきか理論を学び、新しい評価法の開発や既存の評価法の検証を行う。また、評価法が適切に実践されているか、結果がどのように活用されているかについても実践を共有し、よりよい言語教育のためのアセスメントの応用を考える。
6. 活動概要：研究集会やメーリングリストによる情報交換・意見交換などを通じて、ネットワークの構築やメンバーの相互理解と能力開発（プロフェ

ショナル・ディベロップメント) を目的とする。

7. 2014年度の活動 :

- MHB研究大会開催時に部会会合を開催し、現在開発・普及が始まっている以下の2つの評価法の発表及び実践報告を行った。
 - 「多文化背景にある年少児向けオンラインテスト開発に向けて」
河野あかね（筑波インターナショナル）、清水秀子（嘉悦大学）、
田中裕祐（筑波大学）
 - 「対話型アセスメント（DLA）の開発と運用の課題」
櫻井千穂（大阪大学・日本学術振興会特別研究員）
 - 実践報告①「藤沢市立長後小学校国際教室の実践報告—DLAの活用と自尊感情の形成に向けて」
齋藤智慶（藤沢市立長後小学校国際教室）
 - 実践報告②「日本語とスペイン語を用いた継承スペイン語教室」
河北祐子（上智大学短期大学部）、佐伯グラシエラ、サンチエス・ジュリア（上智大学短期大学部アミゴス・エスペラス）

D. バイリンガル作文部会

1. 代表 : 佐野愛子（北海道文教大学）
2. 連絡先 : aikosano@do-bunkyodai.ac.jp
3. 発足時期 : 2014年
4. 運営体制 : MHB会員 22名が部会メンバーとして所属。現在は代表者が中心となって運営。
5. 活動目的 : 文化・言語の多様な子どもの言語能力の中でも特に作文力の育成はアカデミックな場面における評価の問題に直結することからもきわめて重要な課題である。本部会ではバイリンガルの子どもたちの作文力を二言語とともに発達させていく教育実践を支えることを目的とした作文力発達の研究を行うとともに、そうした研究に裏打ちされた教育実践のあり方を模索していくことを目的とする。
6. 活動概要 : 研究集会やメーリングリストによる情報交換・意見交換などを通じて、ネットワークを構築し、そのネットワークを活用して研究用のデータを収集するとともに優れた教育実践を交流する。また、部会の中でも研究に関心のあるメンバーによる作文力発達研究を行い、バイリンガルの作文教育に資する。
7. 2014年度の活動 :
 - MHB研究大会開催時に部会会合を開催し、部会の方向性について協議した。

(文責 各SIG代表)

『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』第12号 投稿規定

『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』第12号「すべての言語資源を活用したマルチリンガル教育をめざして」への投稿を募集いたします。特集テーマ、および、MHB研究会のテーマにふさわしい論文・報告を以下の要領で募集します。ふるってご応募ください。

投 稿 締 切：2015年9月30日（水）正午（東京時間：UTC+9）必着

投 稿 資 格：投稿は会員に限ります。

非会員の場合はMHB研究会ウェブサイト <http://mhb.jp> の「入会案内」にある説明に従い、入会手続きをおとりください。

内 容：研究論文、調査・実践報告、研究ノートなど

原稿は未発表のものに限ります。

論文の長さ：横書きで、B5用紙20枚以内（37字×31行）

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を含むことは可能です。

投 稿 方 法：MHB研究会ウェブサイト <http://mhb.jp> の『『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』第12号投稿規定』からテンプレートをダウンロードして論文原稿と別紙を作成し、Eメールに添付して下記担当者に送信してください。

<注意事項>

- ・論文原稿はWordファイルとPDFで作成してください。
- ・論文原稿には、執筆者名や所属機関名など、執筆者が特定できるような情報や連絡先などは書かないでください。

採 否：編集委員会が審査の上、採否を決定し、12月下旬までにお知らせします。

その他：

○掲載決定論文につきましては、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ファイルの提出をお願いします。

○修正をお願いする場合もあります。

- 採用となった執筆者には、掲載号を1部進呈いたします。
- 刊行後1年が経過した『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』中の論文は、大阪大学の機関リポジトリである Osaka University Knowledge Archive (<http://ir.library.osaka-u.ac.jp/>) からダウンロードできるようになりますので、採用となった論文は電子化されて公開されることになります。その点、ご承知おきください。

○送付先：MHB 研究会理事 小澤伊久美
E メールアドレス : MHB.Journal.12@gmail.com
件名に「MHB 12 号投稿原稿」とお書きください。

問い合わせ先：〒181-8585 東京都三鷹市大沢3-10-2
国際基督教大学教養学部日本語教育課程
小澤伊久美
Phone : 0422-33-3343 FAX : 0422-33-3773

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时受け入れています。（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、「MHB研究会ウェブサイト <http://mhb.jp>」の「入会案内

<http://mhb.jp/admission>」から申し込むか、電子メールで会員管理係に送付してください。(会員管理係の連絡先は「入会案内」に記載された最新情報をご参照ください。)

また、会員は以下の部会 (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、各部会連絡窓口のメールアドレスかウェブサイトの「コンタクト」にアクセスしてください。

【SIGの代表と連絡先】

- a. 海外継承日本語部会 : カルダー淑子

参加申込みなどは部会のウェブサイトの「コンタクト」からお願いします。

<https://sites.google.com/site/keishougo/>

- b. インターナショナル・スクール部会 : 大山全代

参加申込みなどは部会のウェブサイトの「コンタクト」からお願いします。

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

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

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

最新情報については、MHB 研究会ウェブサイトを参照してください。

MHB 研究会のお知らせは、メーリングリスト all@mhb.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 研究会ウェブサイト <http://mhb.jp> を通じて行っています。

母語・継承語・バ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』11号の編集も終盤を迎え、なんとか無事に皆様のお手元に届ける見通しが立ち、安堵しております。この11号には、2014年度のMHB研究会研究大会の基調講演を記録した講演録1本、投稿論文1本、2014年度に実施された読書会の成果をまとめた書評、そして2014年度の本研究会、部会（SIG）の活動報告を掲載しました。

投稿論文に関しては、今号では8本の投稿をいただきましたが、各論文のテーマの領域を専門とされる複数の査読者により、厳正なる審査が行われ、1本のみの採択となりました。多くの採択に至らなかったことは、編集委員として誠に残念でしたが、査読の過程においては、どの投稿論文に対しても、査読者の方々がたくさんの時間を割いて真摯に向き合ってくださいました。コメントもさらに優れた論文を書いていただきたいという想いに溢れるものばかりでした。採択された1本の論文は、この厳しい審査を通過して採択された貴重な論考です。MHB分野の研究、教育に対して非常に強い熱意を持ってご投稿くださった投稿者の方々、そして、その想いを受け止め、公正かつ真摯に、また厳しくも温かく査読に臨んでくださった査読者の方々に、この場を借りて感謝の意を表します。

2014年度大会の基調講演者でいらっしゃる内田伸子先生には、講演録の掲載をご快諾いただき、改めて御礼申し上げます。文化言語の多様な子どもの言語発達を取り扱う本研究会にとって非常に示唆に富むご講演の内容を、こうしてより多くの方々と共有させていただけることはとても幸せなことであると感じます。また、編集に際しては、同大会実行委員長の宮崎幸江先生をはじめ多くの方々に大変なご尽力をいただきましたこと、ご報告させていただくとともに御礼申し上げます。

書評に関しては、本分野において、キー概念として日本でもこれから注目されるであろうtranslanguagingについて、読書会を企画された本研究会理事の方々が執筆の労をとつてくださいました。はじめてこの概念に触れる読者にも、わかりやすく、なおかつ読みごたえのあるものになっていると思います。

末筆ながら、一緒に編集をご担当し、私の至らない部分を全て補い、支えてくださった小澤伊久美先生、ご多忙の中、2014年度のMHB研究会活動報告並びに部会（SIG）活動報告をまとめてくださった部会代表者の方々、有限会社津田印刷様、本誌の発刊にかか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 櫻井千穂

母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究 第11号

2015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

MHB事務局：〒562-8558 大阪府箕面市粟生間谷東8-1-1

大阪大学大学院 言語文化研究科 日本語日本文化専攻

真嶋潤子 研究室内

Tel・Fax : 072-730-5192

URL <http://mhb.jp> (ウェブサイト)

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



2015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
櫻井千穂・小澤伊久美

事務局
大阪大学大学院 真嶋潤子研究室 mhb.jimukyoku@gmail.com