

Volume 13
MARCH 2017

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13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 第13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13号をお届けします。2016年度のMHB研究大会は、継承語教育を取り上げ、「継承語教育と超多様性」というテーマを掲げて開催しました。このテーマに関して、2つの基調講演と実践報告をお願いし、さらにもうお2人の方から、継承語話者当事者のライフ・ストーリーを聞くことができました。

本紀要には、まず、基調講演者である中島和子氏より、「継承語ベースのマルチテラシー教育—米国・カナダ・EUのこれまでの歩みと日本の現状—」をご寄稿いただきました。このタイトルにあるように、この論文では、継承語教育の歴史的な経緯と世界的な状況という大きな視野からの鳥瞰図の提示後、今後の課題と継承語教育に関わる者への指針が指し示されています。また、もうお1人の基調講演者である坂本光代氏は、あらためて本紀要のために、大会テーマの「超多様性 (スーパー・ダイバーシティ)」という概念について、要点をまとめて下さいました。読者を代表して、湯川が対談の聞き手としてこの概念について質問し、それに丁寧に答えていただいたものを、対談録として掲載しました(「対談 スーパー・ダイバーシティとは何か」)。さらに、まさにそうした多様性に対応しようと努力されている継承語教育実践の事例として、招待講演者の中野友子氏より、「多様性に対応したブルックリン日本語学園での継承語教育の実践」という論考をご寄稿いただきました。世界のさまざまな場所で継承語教育にたずさわっていらっしゃる方に参考になる点が多々あるうと思われます。ご講演に加えてこの紀要へ玉稿をお寄せ下さいました3名の講演者の方がたに、この場を借りて、再度心よりお礼申し上げます。

一般投稿論文として、本号には、研究論文2本、実践報告2本、研究ノートが1件採用されました。研究論文では、まず、柳瀬千恵美氏が中国における継承日本語学習者の漢字と現地語である中国語の漢字の習得との間で、どのような関連や転移が起こっているのかを考察しています。複数の言語が影響しあって育っていくというバイリンガルならではの成長過程を分析した論考です。もう1本は、田中瑞穂氏・佐野愛子氏の論文です。ろう児が手話で絵本を読み聞かせてもらうことによりコミュニケーション能力を高めていくことをとらえた研究です。生後7か月から2年間、聴者の母親とともに、日本手話で絵本を読み聞かせてもらっ

たことによる成長の様子を、録画データをもとに詳しくたどっております。

実践報告部門では、まず、近藤美佳氏が、各週に1時間母語学習の支援者として、小学校におもむき、2年生だったベトナム人児童を4年半にわたる長期間教えた実践をまとめています。この実践を通して、通常失われやすい継承ベトナム語が伸びた要因を考察しています。もう1本は、これも同じく公立学校で、継承語としての中国語伸長を目指して支援をした田慧昕氏と櫻井千穂氏の報告です。継承中国語の週1回の授業についての報告に加えて、5年生9名の継承語授業中の発話を質的・量的に分析し、継承語教育の有益性を検証しています。

最後に、研究ノート部門では、尾関史氏がハワイの高校生を対象とした日本語クラスで、生徒にとって日本語と英語がどのような意義を持っているかを探った結果をまとめています。

このように、本号は、本年度のMHB研究会のテーマである継承語教育について、理論から実践まで、多岐にわたる視点から考察した論考が豊富に集まった貴重な1冊となっています。是非、全冊通してお読み下さい。

巻末には、例年通り、活動報告、SIG(部会)情報、入会規定、紀要第14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13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)研究会事務局長

湯川 笑子

2017年3月

目 次

《招待論文》

継承語ベースのマルチリテラシー教育

—米国・カナダ・EUのこれまでの歩みと日本の現状—

中島 和子 1

多様性に対応したブルックリン日本語学園での継承語教育の実践

中野 友子 33

《坂本・湯川対談録》

対談 スーパーダイバーシティとは何か

坂本 光代・湯川 笑子 62

《研究論文》

中国における継承日本語学習者の漢字習得

—同根語による言語間転移に着目して—

柳瀬 千恵美 70

ろう児のための日本手話による絵本読み活動

—ろう児と聴母のより豊かなコミュニケーションを目指して—

田中 瑞穂・佐野 愛子 92

《実践報告》

児童Tの継承ベトナム語学習の軌跡

—ベトナムにルーツを持つ子どものための継承語学習カリキュラム考案に向けて—

近藤 美佳 113

日本の公立学校における継承中国語教育

田 慧昕・櫻井 千穂 132

《研究ノート》

継承語話者・外国語話者・母語話者が共に学ぶ教室での日本語学習の意味

—ハワイの高校の日本語クラスでの「言語ポートレート」活動からの考察—

尾関 史 156

2016年度 母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究会活動 173

CONTENTS

<Invited Papers>

Heritage-Language-Based Multiliteracy Education: Looking Back on US, CANADA, EU and the Current Situation in Japan Kazuko Nakajima	1
--	---

Heritage Language Education at Brooklyn Nihongo Gakuen, New York Tomoko Nakano	33
--	----

<Interview>

What is Superdiversity? Mitsuyo Sakamoto interviewed by Emiko Yukawa	62
--	----

<Research Papers>

Heritage Language Learners' Acquisition of Kanji in China: Focusing on Cross-Linguistic Transfer Through Cognate Vocabulary Chiemi Yanase	70
---	----

Reading Picture Books in Sign Language to a Deaf Child: Building Enhanced Communication Between the Deaf Child and the Hearing Mother Mizuho Tanaka and Aiko Sano	92
---	----

<Teaching Notes>

Description of the Learning Trajectory of a Vietnamese Student: Aiming at Designing a Curriculum for Vietnamese Children Living in Japan Mika Kondo	113
---	-----

Chinese Heritage Language Education in a Public School in Japan Huixin Tian and Chiho Sakurai	132
---	-----

<Research Note>

Japanese Language Education in Multilingual Classroom: "Language Portrait" Activity in a Japanese Language Class at a High School in Hawaii Fumi Ozaki	156
--	-----

MHB Activities in 2016/17	173
--	-----

◀ 招待論文 ▶

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

中島 和子 (トロント大学)
k.nakajima@utoronto.ca

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

Kazuko Nakajima

要 旨

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

Abstract

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

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

キーワード：継承語、継承語教育、多文化主義、複言語主義、マルチリテラシー

1. はじめに

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

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

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

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

2. 継承語・継承語教育という用語について

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

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

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

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

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

2.1 多様な用語から見えてくる継承語・継承語教育の特異性

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

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

2.2 継承語と母語の違い

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

表 母語と対比した継承語の特徴（太字は異なる点）

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

() の英語は原文のまま、[] は筆者が加えたもの

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

3. 継承語教育の主な歩みー米国の例

3.1 フィッシュマンの継承語学校調査

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

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

3.2 米国における継承語・継承語教育研究の隆盛

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

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

3.3 米国の継承日本語学校

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

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

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

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

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

3.4 公立学校の中の継承語使用のESLプログラム

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

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

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

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

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

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

4. 継承語教育の歩み—カナダの例

4.1 多文化主義政策

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

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

4.2 継承語から国際語へ

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

4.3 カナダの継承日本語学校

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

4.4 公教育の中での継承語使用の教育的意味

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5. 継承語教育の歩み－EUの例

5.1 EUの複言語主義

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

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

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

5.2 複言語主義の言語観

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

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

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

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

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

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

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

6. 日本の継承語教育の実態

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

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

6.1 国内のオールドカマーと外国人児童生徒

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

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

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

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

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

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

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

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

6.2 海外の小規模民間継承日本語プログラム

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

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

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

6.3 世界に稀な大規模補習授業校

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

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

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

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

7. 今後の日本の継承語教育の課題

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

7.1 継承語ベースのマルチリテラシー教育に向けて

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

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

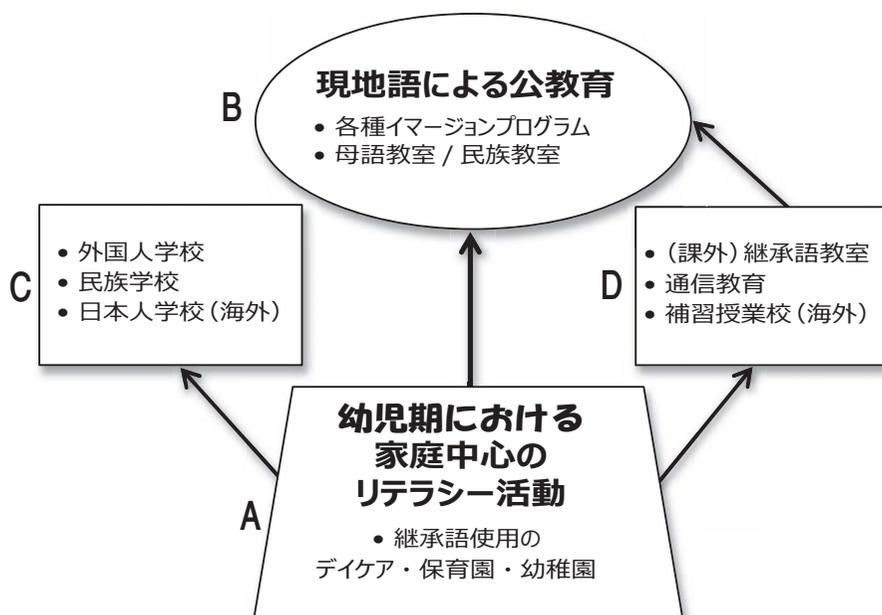


図 継承語ベースのマルチリテラシー教育と日本の現状

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

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

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

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

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

7.2 その他の課題－教師研修/教師養成・アセスメント・リミテッド状況

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

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

が今後の課題である。

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

8. おわりに

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

注

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

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

引用文献

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

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

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

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

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

◀ 招待論文 ▶

多様性に対応したブルックリン日本語学園での 継承語教育の実践

中野 友子 (ブルックリン日本語学園)
tomoko.nakano@bjafa.org

Heritage Language Education at Brooklyn Nihongo Gakuen, New York

Tomoko Nakano

要 旨

ブルックリン日本語学園は、人種、国、民族、文化、宗教、言語、生活スタイル、家族の形の超多様なニューヨークブルックリン地域の日系コミュニティの中から生まれた継承日本語学習者のための学校であり、開園6年目となった2016年度9月現在、3歳から13歳までの児童生徒132名が学んでいる。継承日本語学習者が自ら日本語を継承していくことを実感できるような継承日本語教育のためのプログラムを目指し、現地校での学習知識を共有し、日本語を使つての交流をおこし、さまざまな学び方を取り入れ、児童生徒がオーナーシップを持てる、独自のカリキュラム、指導法を実践してきた。本稿では言語環境調査から明らかになった児童生徒を取り巻く多様な言語環境と、超多様性に対応した取り組みについてカリキュラム、指導実践例と共に紹介する。

Abstract

Brooklyn Nihongo Gakuen is a Japanese Heritage Language School founded in the culturally diverse community of Brooklyn, New York in 2011. The goal of the program is to provide Japanese heritage students with a meaningful learning experience so that they will become an autonomous learner of Japanese and grow to appreciate their Japanese heritage. The school's thematic integrated curriculum has been designed to correlate with the New York Curriculum. This allows students to share their common academic knowledge in both English and Japanese to develop a deeper understanding from different perspectives. This program promotes a learning environment by creating interactive activities between students and their parents at home and more hands-on activities in the classroom to foster

a “child centered approach”. This paper focuses on the Heritage Japanese Program in Brooklyn by portraying the students' diverse linguistic environment based on the survey and the practice of effective heritage curriculums.

キーワード：多様性、ブルックリン、継承日本語指導法、継承日本語カリキュラム、オーナーシップ

1. はじめに

近年の国際化の波は 国境という垣根を低くし、日本人は容易に日本を離れ、世界の様々な土地で 家族を作って生活を始めた。新しい土地で、二つ以上の国をバックグラウンドに持つ子どもたちが増加している。現地で現地語を日常語として生活する長期滞在者、永住者の子どもたちにとって、両親の祖国のことは、自身のアイデンティティーに深く結びついている。海外に居住し日本人のルーツを持つ子どもたちに日本語を学ばせたいと願う保護者は多いが、唯一の日本語教育機関となる補習校は駐在員の子弟が数年後日本の教育システムに戻ることを前提とし、日本の学校教育の内容を週一度の短時間で補うという学習方法をとっていることから、継承日本語学習者にとっては、現地校での学習内容との関連がない学習内容を十分に理解ができない、暗記、反復学習に対して苦痛を感じ、価値を見出せないなどの理由でドロップアウトするケースが少なくない。そういった子どもたちのために「継承語としての日本語を学ぶことができる学校を」という声は世界中のさまざまな場所で起きている。ここアメリカ、ニューヨーク州ブルックリン区もその例外ではない。

多様なアメリカ社会の中でも特に多くの移民が暮らすニューヨーク州ブルックリン区は、さまざまな面で多様性にあふれた超多様な特徴をもった地域である。歴史的にもさまざまな国からの労働者階級の移民が住む地域として発展してきた。中国系、カリビアン-アフリカ系、ラテン系、ロシア-クライナ系、ポーランド系、イタリア系、アイルランド系、ギリシャ系、ユダヤ教徒、イスラム教徒、同性愛者、芸術家など、国、宗教、民族文化、生活スタイルをもった多様なコミュニティが混在している。働き盛りの若者、学齢期の子どもがいる家庭、母子家庭も多い。家庭内言語についても、公用語である英語以外の言語を話す家庭が半数近くもあり、コミュニティの中で出身国の継承語、文化を教えるための継承語スクールやプログラムも数多く存在する。

こういった環境の中で、日系の永住・長期滞在家族の急増に伴い、日系コミュニティ

が発展し、継承日本語教育の機関として子どもが日本語を学べる学校設立の機運が高まっていったことはごく自然の流れだったのかもしれない。

本稿は、このような超多様性を呈する日系コミュニティから生まれたブルックリン日本語学園での継承日本語教育実践について報告する。

2. ブルックリン日本語学校に通う子どもたちを取り巻く多様な環境

本章では、ブルックリン日本語学園¹⁾（以後学園）に通う児童生徒を取り巻く言語環境について、2016年6月現在に在園する全児童生徒、年中20名、年長20名、1年17名、2年18名、3年14名、4年12名、5年6名、7年1名の計108名の保護者から回答を得た言語環境調査アンケートの結果を踏まえ、1.多様な家族のかたち、2.多様な教育事情、3.多言語環境、4.多様な日本語の発達の観点から順に論じていく。

2.1 多様な家族のかたち

児童生徒の保護者の89%は、日本人（又は日系人）と日本人以外との国際結婚家族で、児童生徒の88%は日本・アメリカの2国籍、または多重国籍保持者である。家族の滞在状況は、長期滞在者家庭（97%）、または永住者家庭（2%）である。

家庭状況を見ていくと、両親が共働き、母親が生活収入を賄う世帯主で父親が家庭で育児家事を担当する主夫であったり、離婚家庭、母子家庭であったりと、これもまた多様である。そのため、子どもたちをとりまく日常も、日本語を話すベビーシッターや英語を話すベビーシッターと過ごしたり、また、離婚家庭においては、子どもは一週間のうち月曜日から金曜日の週日と土曜、日曜の週末を父親と母親の家を行き来したりと、日本語、英語、その他の言語と、多言語が交錯する環境にある。

2.2 多様な教育事情

学園の児童生徒が週日通う学校を見てみると、居住する地域の学区にある公立学校が最も多く、次いでニューヨーク州のチャータースクール、ニューヨーク市内の私立学校、ニューヨーク市以外の公立学校となっている。

ニューヨーク市の公立学校には多彩なプログラムが用意されていて、特に秀でた才能や能力が認められた児童生徒には、学習の進度が早く難易度の高いギフト&タレントというプログラムがあり、学園の通園者の中でも9名の児童が参加している。また、ニューヨークカリキュラムを2言語で学習するというデュアルランゲージプログ

ラム (DLP) は、ターゲットとなる言語を母語とする児童、英語を母語とする児童半数ずつのクラスで、お互いの母語を学び合うバイリンガルプログラムである。スペイン語、フランス語、中国語、クレオール語、ロシア語、韓国語の DLP があり、2016 年度からニューヨーク初の日本語プログラムも正式に始まった。学園の児童生徒のうち 12 名がスペイン語、フランス語と日本語プリスクールプログラムに参加している。

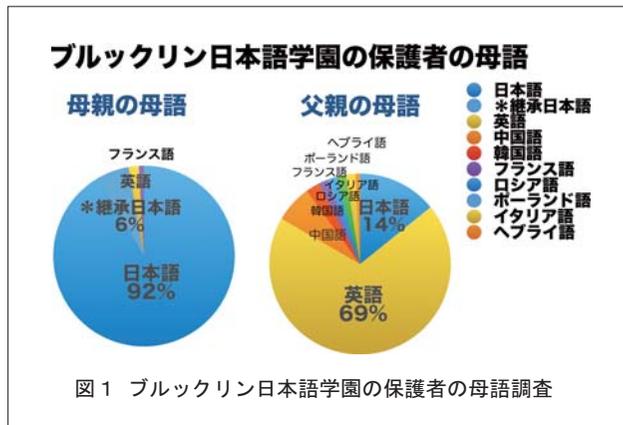
ブルックリンでは、学校・学区による児童生徒の学力の差が大きく、教育熱心な家族は成績の良い学校・学区を求めて住む地域を移ることから、テスト結果が良い学校の地区は不動産の価値も高くなる。近年全米統一指導要領「*Common Core Standards*」²⁾が導入され、児童生徒の全米標準テストの結果で担任の先生や校長、学校自体が評価され、また、個人のテストの成績が進学する中学校の決定に影響することから、テストの数ヶ月前からは毎週土曜日に児童生徒を集めテストに向けての補習授業が行われ、土曜日の継承語クラスの出席にも影響が出ている。

ブルックリン地区の日本語教育機関としては、2010 年の学園開園以降日本語教育への関心が高まり、それに伴って需要も増え、新しく週末 (隔週) 継承日本語学校 (幼稚園部、小学部)、週日バイリンガル幼稚園ができた。2016 年度から公立の「日本語 DLP」が始まる。

2.3 多言語環境

学園の子どもたちを取り巻く言語環境は、保護者のほとんどが国際結婚であることから多様であることが明白である。

図 1 は、学園の保護者の母語を示すが、母親 (2 言語以上を母語とするものも含む)



の 92% は日本語を母語としているが、継承日本語であるという母親も増える傾向 (6%) にある。母語が英語、フランス語、継承日本語の 3 言語であると答えた 2 世の母親、また、日本語の理解が十分でない継承日本語話者の母親も出てきている。

一方父親の母語は、日本語を母語とする父親はわずか 14%、英語 69% が最も多く、その他 17% は中国語、韓国語、フランス語、イタリア語、ロシア語、ポーランド語、ヘブライ語と多様である。

家庭内での言語の傾向を家族のかたちから見ていくと、学園で一番多い、母親が日本語母語話者で、その他の言語を母語とする父親との国際結婚家庭では、2ヶ国語以上の言語が混在する多言語環境であることがわかる。保護者が日本人で日本語母語話者同士の永住者、長期滞在者家庭の中には、家庭内では日本語を徹底して話すという家族がある一方、現地校で英語を覚えて話す子どもに合わせて普段の生活の中でも英語と日本語を混ぜて話す、または、英語が家庭の主言語になっていく場合も見られる。

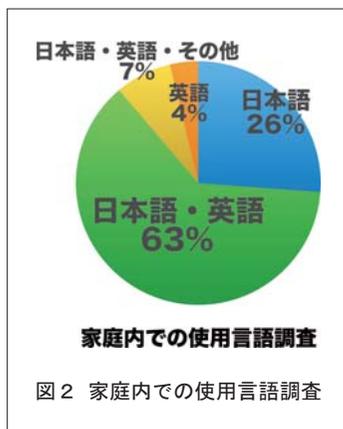


図2 家庭内での使用言語調査

日本語継承語話者と非日本語話者の家庭では英語のみが家庭言語となっていることから、今後継承日本語話者の保護者が増加する傾向にあることを考えると、家庭で子どもの日本語をどのように援助できるのかが課題となる。

これについて「母親から子どもへの話しかけ」「父親から子どもへの話しかけ」の言

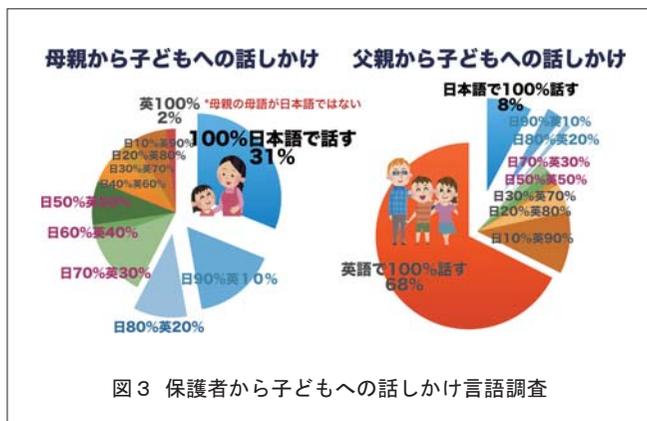


図3 保護者から子どもへの話しかけ言語調査

語調査を見てみると、さらにその状況が明らかになってくる。「保護者から子どもへの話しかけ調査」(図3)のグラフからもわかるように、母親が日本語と英語を使う割合をみると、母語が日本語である母親が子どもと一緒に過ごす時間は

できるだけ日本語を話し何とか日本語を維持しようとしていることがうかがえる一方、現地校の宿題を手伝うなど英語を使っのやり取りをすることも多くなっていく。

また、日本語母語話者の母親でも家族の共通語として英語を使って子どもと意思疎通をする母親もいる。父親について見ると、日本語母語話者の半数が日本語だけと答えたのが一番多く、日本語と英語を半々で話すという線までにはほぼ全員が属し、子どもと一緒に過ごす時間が少ない父親も何とか日本語での会話を維持しようと努力する姿が垣間見られる。18人の非日本語母語話者の父親が日本語を話すと言った結果も興味深く、子どもの日本語教育への関心が高いと捉えることができるだろう。自身の母語を少し話すと答えたのは8名、50%話すと答えた人は3名、自身の母語を50%以上の比率

で話すと答えた人も5名いたことから、父親自身の母語継承にも真剣に取り組む家庭内言語の様子がうかがえる。

さらに、兄弟姉妹間で使われる言語の調査のグラフ(図4)から、英語が強くなるにしたがって、兄弟姉妹間では意思疎通するのは英語の方が容易で、言いたいことが言える言語となっていることがわかる。

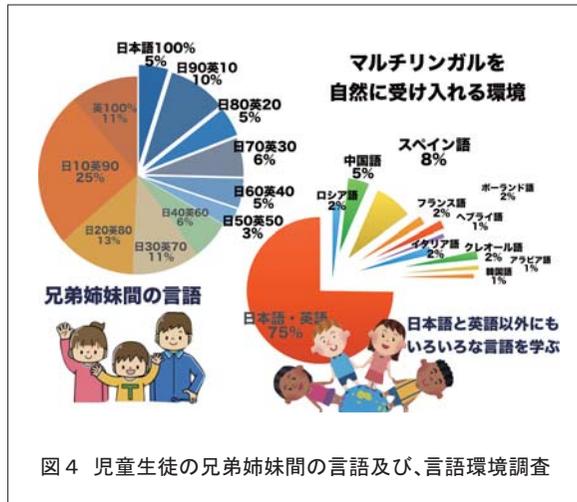


図4 児童生徒の兄弟姉妹間の言語及び、言語環境調査

また、児童生徒の使用言語についての調査から、日本語と英語の二言語のみならず、父親の母語、学校の多彩な外国語プログラムにより多様な言語を学ぶことができる環境、マルチリンガルを自然に受け入れる環境がすぐ身近にあることがわかる。

2.4 多様な日本語の発達

学園に通う子どもたちの日本語の発達は、多様な家庭環境、言語環境による日本語の接触量、保護者の継承日本語教育に対する考え方、家庭での取り組みにより、一人一人が独自の発達をしていると言える。その他、男女差による精神的な発達、身体的な発達、社会的か内向的かの性格によっても大きく左右される。

また、成長に従って児童生徒の言語状況も変化していく。幼児期から年少時期においては、日本語母語話者である母親と一緒に過ごし日本語で交流する時間が多く日本語が強くなる傾向にあるが、学齢期になり現地校の学校に通い始めると、現地語である英語で知識を得、英語で学校生活の日課を通して得た語彙など、生活言語にも多くの

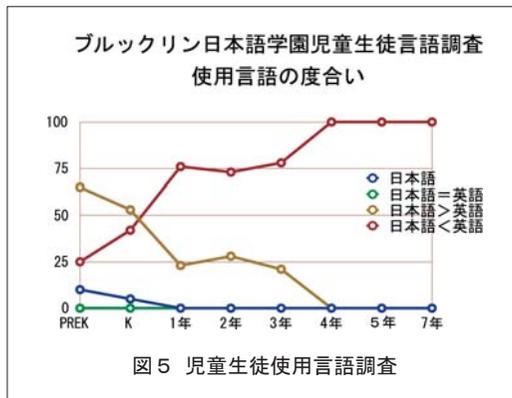


図5 児童生徒使用言語調査

英語の語彙が混ざってくる。そして、高学年になり、現地校で学ぶ内容も学習語彙が多くなり、学習内容も抽象的な事象を論理的に理解することが多くなると、それにしたがって、現地語である英語で考え、その英語でのロジックを使って日本語を話すようになってくる。

学園児童生徒使用言語調査(図5)

のグラフを見てもそのことが現れ、年中（プリK）クラスでは日本語優位であった児童も学校が始まる年長（K）から1年生に移行する間に見事に英語と日本語の優位が逆転し、4年生からは100%英語が優位となっている。

3. 超多様性に対応した継承語教育の取り組み

「超多様な子どもたちに、継承日本語教育の枠組みを通して、なにをどう教えたいのか。」この問いは、継承日本語学校を始めるにあたり誰もが抱く問題である。継承日本語教育のカリキュラム、指導法というものがいないからである。ブルックリン日本語学園のカリキュラム、指導法の作成にあたって、継承日本語学校の設立活動に携わった親たちの声や要望を真摯に聞き沿うことが重要であった。ここでは、ブルックリン日本語学園の設立の経緯、地域が一体になって継承日本語教育を成功させるため立てた教育目標、学園で育てたい日本語の力、カリキュラム作成にあたりどのようなことを重視していったのか、実際のカリキュラムを例に、各学年での指導法、教材開発を含めた実践を紹介していきたい。

3.1 ブルックリン日本語学園設立の経緯

2006年6家族8人でスターとした日系子育てグループ「ブルックリンで子育て」は週一回の日本語プレイグループクラスの他、日本語教育と子育てに関する啓蒙と教育セミナーの開催、家族参加のイベントの開催を通し大きくなっていった。

2010年には学齢期に達した児童のための継承日本語学校作りの構想を掲げ、2011年にNPO BJFA（ブルックリン日系人家族会）が発足した。従来のブルックリンでの子育てに便利な情報を提供するサイト「ブルックリン子育て便利帳」³⁾、子育てのための啓蒙、教育の場を提供する「セミナー開催」、家族参加の「日本の伝統行事、季節の催し開催」などの活動に加え、新たに継承日本語学校「ブルックリン日本語学園」が6ヶ月の試行期間を経て2011年9月に開園した。開園にあたっては、子どもたち一人一人の多様な家庭環境、日本語環境に配慮した「継承日本語教育」への要望として次のことが求められた。

- ・国語として日本語を教える補習校とは異なる教授法の模索－継承日本語教育
- ・児童が意欲的に学習を継続できるような学校作り－毎週クラスに参加するのが楽しみになるようなクラス運営

- ・子どもたちが主体となるクラス作り—子どもたち自身が考え、選び、発言する、子ども主体の活動、子どもが発言しようとする姿勢を尊重し、励ますクラス運営
- ・英語の使用に対する柔軟な対応—指導者は日本語のみ、但し子どもの英語での発話を否定しない。伝えようとする子どもの気持ちを尊重し日本語で聞き返し、言いたいことを日本語で確認
- ・子どもたちの日本語レベル、状況に応じた目標設定—家庭での状況、日本語に対する目標の違いを把握するための保護者との意見交換を積極的に実施
- ・保護者と家庭を巻き込んだクラス運営—すべての保護者がなんらかの形でクラス運営に参加するボランティアによる担当制

3.2 ブルックリン日本語学園の教育の理念と教育目標

継承語学習者のほとんどは、親が自分の母語を子どもに伝えたいという親の選択である。しかし、子どもの方は成長するにつれて環境言語である現地語で考え、現地語での意思表示の方が容易に感じるようになる。小学校3、4年生になると現地校での学習も難しくなり、宿題や課題活動などの増加につれて日本語学習の優先順位はますます下がってくる。補習校に通う継承日本語学習者は徐々に補習校での学習内容も抽象的になるため理解できなくなり、さらに補習校での学習と現地校で学習する内容との関連が見いだせなくなり、日本語学習への興味を失うだけでなく、反復学習で覚える漢字学習やドリルの宿題が苦痛となる。日本語を学ぶメリットが実感できない、日本語自体が嫌いになってしまう最悪なケースも出てくる。自分にとって難しいことば、苦勞の多いことば、わからないことばになってしまうからである。継承日本語教育の課題としてよく挙げられるのが、学習者自身がいかに日本語学習の価値を見いだせるか、学習者が前向きに取り組めるような指導の方法や工夫によって、日本語の技能の発達のアンバランスをいかに克服していくかである。

このような継承日本語学校に対する要望と、継承日本語教育の課題を踏まえて、ブルックリン日本語学園のカリキュラム作りが始まった。まず、ブルックリン日本語学園が多様性に富んだニューヨークブルックリン地域の日系コミュニティで、どのような子どもたちを育てていきたいかという理念となる以下のような教育目標を設定した。

- ・日本語や日本の文化を自分自身のポジティブなアイデンティティーとして身につける
- ・生涯にわたり日本語を学び続けたいという気持ち、日本文化への興味を育てる
- ・多文化、多言語の環境の中で広い視野に立った柔軟な考え方ができるようになる

・ブルックリン日系コミュニティの一員であることに誇りを持ち、自ら継承者となる

また、継承日本語教育において曖昧になりがちなのは、どのような日本語の力を子どもたちに身に付けさせたいかである。バイリンガルとして、また、マルチリンガルとして、話す、聞く、読む、書くの四つの技能をどの程度身につけさせることを望んでいるのか。日本語検定や、漢字検定の級やタイトルを得ることが継承日本語教育や学習のねらいではない。現地の学校教育での学習知識は、様々な国をまたいで重複する部分は大きい。その知識を両言語で共有し児童生徒が自分を表現する手段となり得ることができれば、その学習の意味を学習者自身が実感できるようになる。言葉のフィールドをまたいで、自分でコントロールできるようなさまざまな知識のボールを転がしながら継承日本語学習者としてオーナーシップ（主導権）を持ち、将来にわたって自律学習者として日本語の技術を自ら磨くことができるのではないかと考えた。つまり、継承日本語教育として子どもたちに身につけさせる日本語の力は、現地での学習と変換、転移ができるような力であり、自ら学習意欲を起こすための起動力である必要がある。それには、できるだけ自ら発信する力をつけ、多くの人と交流を起こすことができる日本語でなくてはならない。そこで、学園での初等部、中等部を終了するまでに、次のような日本語の力を育てたいと考えた。

話す・聞く

- ・話し合い、討論、発表形式、プレゼンテーションを通して相手と交流し自分の考えをきちんと筋道立てて説明できる力を養う
- ・劇、朗読において内容を理解し、自分が何を伝えたいかを考え、聴衆者、相手を意識した話し方ができる力を養う

読む、書く

- ・自分の考えを伝えるために様々な資料を読んで、理由づけした説明文や意見文を書いたり、文学作品を読んで、登場人物や作者の考えを読み取ったり、他の言語で読んだことを比較・対照した文を書く力を養う
- ・文学作品の手法を使い、登場人物、プロットを考えて創作文を書く力を養う

3.3 ブルックリン日本語学園のカリキュラムの特徴

英語が現地語である場合、継承日本語はマイナスの価値付けをする傾向にあるので、

学習者がいかに学習の価値を見いだせるようにするかが大きな課題となってくる。継承日本語の学習は、学校だけの学習で終わるものでなく、将来に向けて学習者が自ら続けていく動機に結びつくものでなくてはならない。そこで、1. つながりを持たせる、2. 交流を起こす、3. いろいろな学び方を取り入れる、4. 自らが学びのオーナーシップ（自律学習者）を持つ学習活動を取り入れることをカリキュラムの柱として作成することを心がけた。

ここでは、児童生徒が自ら学習の価値を見いだせるようなブルックリン日本語学園カリキュラムの特徴について説明していきたい。

3.3.1 つながりを持たせる

子供たちが自分たちの学習していることは今現地校で学習していることにも役に立つという実感が持てることがとても大切である。これは、ジム・カミンズの「2言語相互依存の原理」(The linguistic interdependence principle) のバイリンガルの2言語には共有面があって一つの言語による教科学習を通して取得したものが新しい言語による学習でも役立つ(中島, 2010) という考え方にもあるように、「継承日本語の学習は現地校の学習に役立つ」「深い学びは転移する」ことをねらったカリキュラムを作るとはとても重要な鍵となる。週末継承日本語学校が土曜日の3時間という短い時間で、効果的に日本語で学習内容を理解し、どう日本語の技能を高めるかを考えた時に、一定期間同じテーマで、さまざまな教科、アプローチを通してテーマに対して興味を引き出し、知識を深めていく統合カリキュラムを使うことは、継承日本語学習の弱点である学習語彙を増やし、定着させるためにも効率的であると考えた。「テーマベース統合カリキュラム (Theme-based integrated curriculum)」とは、「関連したさまざまな教科の知識に広げ、探究することができる統合された学習法である。子どもたちは人文科学、コミュニケーション学、自然科学、数学、社会科、音楽、芸術に関連性があることを知ることができる。そして、一つの分野に限らずさまざまな分野での学習技術と知識が養われ、それらを適応することができる」(Humphreys, Post, and Ellis, 1981)。学園の統合カリキュラムのねらいは、「ニューヨークカリキュラム」⁴⁾を視野に入れ、科学、生活科、社会科、算数、芸術(美術・音楽)言語(読む、書く、聞く、話す)、表現活動(身体表現・ドラマ)、料理、日本の伝統的文化に学習をつなげ、学習を広めて「テーマ」の深い理解を起こすもので、教科学習、体験、実生活の知識を全て融合させることにより、学びがより触知できるものとして児童生徒自身が学習の意義を感じることである。

3.3.2 交流を起こす

カミンズの「対人コミュニケーション活動充足の原則」(The sufficient communicative interaction principle) にもあるように、人との十分なインターアクションがことばの発達にはかかせない(中島, 2010)。しかし、従来の教師主導の授業スタイルでは、学習者は常に受け身である。交流には、理解を活性化させる効果があり、聞いたことを質問する、読んだこと、理解したことを説明することで理解がさらに深まっていく。

- ・**クラス内交流** 学園では、児童間の交流を起こすことをねらいとし、年少クラスを除いて初等部では2学年が同一のクラスで学ぶマルチエイジクラス編成になっている。これにより、ペアやグループでの教え合い学び合うことで共に理解を深めていく児童同士の交流を起こすことができる。上級生が下級生に教えながら問題を話し合い、答えを考えることを通し、日本語の発達度の差を越えて一緒に成功感を味わうことができる。上級生は下級生に教えることで学習が定着し自信を持つことができる。
- ・**異学年交流** 「読み聞かせ交流」「おみせやさん」「学習発表会」など、上級生が下級生との交流をリードすることを通して、自らの日本語学習の成果を実感し、自信を培う。下級生の児童にとっては上級生を同じ継承日本語学習者のメンターとして見ること、日本語を学ぶ動機、期待感を持たせることができる。
- ・**家庭内交流** 日本語母語話者の保護者と子どもを向き合わせるため、家庭で日本語を使って交流を起こすことは継承日本語教育のとても重要な役目である。学園の宿題は、オープンエンドの宿題で、決まった答えを書くのではなく、保護者と児童生徒が一緒に取り組むことを通して交流を起こすことがねらいである。家庭で一緒に取り組んだ宿題で課題に即した日本語語彙、表現も増え、自信を持って発表できるようになる。

3.3.3 「いろいろな学び方を取り入れるー学び方の工夫で意味を実感」カリキュラム

子どもたちは「わかる」を実感できれば、学ぶことが楽しくなり、自ら学習に興味を持つことができる。継承日本語学習者の日本語の発達には大きな差があるが、現地校で培われた学習知識レベルを維持し、日本語での学習内容を理解させるためにはその学び方、指導の仕方を工夫することがとても重要である。

- ・**五感を通した体験** 体感活動はマルチレベルの児童生徒に共通理解を起こし、一人一人のことばも豊かにする。学園のカリキュラムには体験、体感、実験を通して、「わかった」「感じる」ことを重視し、語彙、教材文、文字、に結びつけて表現できるように、それぞれのレベルにあったアプローチで指導していく。
- ・**社会・実生活の仕組みと結びつけた活動** 「ことばを獲得するためには言語の通常の

社会的やり取りの環境に置かれる事が不可欠である。」(内田, 1999) 学園では授業の中に意図的にこの環境を作り出している。ごっこあそびを通したやり取り、実験室の研究員となつての実験、運転免許取得、獣医の実習を通して社会の仕組みや仕事につなげた学習、文字情報の働きをと意味を、料理本、ラベル、パンフレット、新聞などの書く活動につなげた学習活動を通して、興味を引きつけ、意味のあることばの獲得に結びつけることができる。

3.3.4 「自らが学びのオーナーシップを持つ」カリキュラム

継承日本語は親が子どもに習わせたいことばであり、親の選択で始まる。継承日本語を継続させるには、継承日本語を学ぶことが自分の選択になることである。そういった意味では、早い段階から自分が学びの主人公であり、児童生徒が自分の学習にオーナーシップをもち主体的に取り組めるようなカリキュラムが必要である。カリキュラムは、児童生徒が自ら考え、感じることを重視し、主体的に活動、学習する力を養い、自律した学習者を育てることをねらいとする。学習活動に話し合い活動、発表活動、プレゼンテーション、ドラマを取り入れ、自らの伝える力を起動させることが重要である。

以下はその狙いを達成するための学園全体の取り組みである。

- ・ **学習発表会** 12月一学期最終日に各学年、学習のテーマに結びつけた劇を舞台で日本語を使って演じ全学園児童生徒・保護者・ゲストを観客に発表する。
- ・ **おみせやさん** 縦割りで交流の活動で各クラスが話し合いテーマにあった店を出店し、売り手、買い手に分かれてやり取りをする。お店は児童生徒が主体となり運営する。
- ・ **児童生徒主導型面談** 児童生徒が保護者に向けて自分の学習成果を学習のデモンストラーションすることで自らの日本語学習のオーナーシップ意識を育てる面談。準備段階では、教師の援助、アドバイスのもと、自らの学習成果をコンティニューム(Bonnie Campbell Hill Developmental Continuums⁵⁾を参考に、学園カリキュラムと日本語発達段階を合わせた学園独自のコンティニューム)に自己評価し、次の目標を決定する。面談当日は児童生徒が主体となって面談を進め、目標達成のための支援を保護者が約束しサインする。
- ・ **進級体験活動** 進級する新学年への期待と学習に対する意欲を持たせるため、次年度のマルチエイジクラスでの学習体験活動を児童生徒が主体となって行う。学年末の1日の一コマをクラスの下級生は新しく進級してくる児童生徒にクラスで学習したことやクラスのルーティーンを紹介、一緒に次年度の学習を体験する事で新しいクラスで上級生になる自覚を持たせることができ、進級する児童生徒とは新しいクラスでの

学習活動に安心感を持つことができる。

- ・ **プレゼンテーション** 6月3学期の終業日を締めくくるプレゼンテーション活動では、好きなこと、得意なことの中から自らテーマを設定し、調べ、プレゼンテーションボードを使って発表する。日本語でプレゼンテーションをすることで、日本語で伝えることに自信を持つことができる。マルチリンガルであることを奨励し、英語、中国語、イタリア語、フランス語、ポーランド語など他の言語でもプレゼンテーションが行われる。当日は日本語話者、非日本語話者の保護者、祖父母、親戚、知人が聴衆者となり児童生徒のプレゼンテーションブースを訪れ、発表を聞いた後各自の名札にステッカーが貼られる。多くの聴衆にプレゼンテーションを行い、聴衆の質問に答えるなどのやりとりを通して交流が生まれる。みんなに褒められ自尊心を高めることができる。

これらの学園全体の活動の他に、学習にオーナーシップを意識させるための活動について紹介したい。

- ・ **本作り活動** 年中組では「マイブック」という自分が主人公の本を作る活動で「読みたくなる」を引き出す。「おおきくなったらなにになる」「あいうえお」の絵本では出てくる挿絵は自分の顔になっていて、世界で一つだけの自分の本となる。テーマのまとめとして、年中での「おおきなおおきなおいも」絵本と、年長・1年クラスの「のりもの図鑑」は印刷製本され販売、図書として貸し出しも行われる。2・3年生では自分の日常の生活を絵と文章で綴る「わたしの・ぼくのブルックリン」、また、「お話をつくろう」で作った絵本は年中クラスへの読み聞かせ交流で披露される。高学年の「マイ詩集」、中等部の歴史の本は、理解したことを自分なりの独自の視点でまとめることができる。
- ・ **新聞、パンフレット製作** 4・5年生の新聞作成のテーマでは「ブルックリン日本語学園新聞」を児童が話し合っって項目や構成を考え、様々な人にインタビューをして作成する。児童自ら主体となって学園を知る活動につなげる。同様に中等部6年生の学園のパンフレット作りは生徒の目線から学園を宣伝する。

3.4 継承語教育におけるマルチレベルの指導

カリキュラムを実際のマルチレベルのクラスでどのように教えていくかは、カリキュラムと同様にとっても重要な部分である。マルチレベルに対応する指導においては、まず「一人一人の学びの発達を知る」ことが重要である。その上で「マルチレベルの指導」では一人一人の発達を考慮しながらどのように理解を導き、日本語の技能を伸ばしてい

くかを考えていかななくてはならない。

3.4.1 一人一人の学びの発達を知る

継承日本語学習者は、一人一人違った家庭環境で、一人一人異なった発達をしている。また、家庭を含めて学習支援の程度も頻度も全く異なる。そのため、学年や年齢の基準で指導を進めていくことは困難である。そこで、日本語の発達の過程を一連のコンティニュームとして捉え、一人一人の児童生徒に対して発達に即した指導をしていくことが重要である。学園では、一人一人の児童生徒を知るために次のことを実施している。

- ・ **児童生徒活動記録** 各クラスの担任教師が毎回児童生徒について学園での友達間の交流、社会性、日本語の発達などの様子を記録。この記録を通して、児童生徒にはどのような指導が効果的か、日本語の成長を通して次の学習のねらいを設定する。また進級や担任交代の時に、児童生徒の活動記録からの情報を指導に生かすことができる。
- ・ **アセスメント** 「のびっこアセス」日本語の、話す、聞く、読む (DRA)、書くの発達について 各学期 (9月、1月、5月) の放課後に行う。この結果についてはコンティニュームに記録し日本語の発達を追っていきながら、児童生徒一人一人の次のステップを考えて指導することができる。
- ・ **個人面談** 一学期の個人面談では保護者から児童生徒についての情報 (性格、好きなこと、家庭での様子) 家庭内の日本語環境、現地校の様子を聞きクラスでの指導に役立てるほか、担任からはアセスメントの結果に触れ、家庭での取り組みなどを話し合う。
- ・ **学び方の特徴を知る** 児童生徒には一人一人異なった学習スタイルがある。視覚教材を通して理解する視覚学習者、音や音楽を通して理解する聴覚学習者、言葉や文字を通して理解する言語学習者、身体活動を通して理解する運動学習者、理屈や理由付けを通して理解する論理学習者、グループや他者との交流を通して学習するのを好む社交学習者、一人で学習する事を好む個人学習者がある。性格と共に学習スタイルを知り、学習理解に効果的な教材 (視覚、映像、実験、音楽、演技、五感) やセッティングで指導をする。

3.4.2 発達段階に合ったマルチレベルの指導

前に述べたように継承語学習者は、家庭環境による日本語接触量、開始時期などさまざまな理由で一人一人の発達は多様で、知的発達と日本語の技術の発達が一樣でな

いことから年齢、学年という枠での一斉授業での指導は難しい。学園では、全体指導と、発達度別指導を組み合わせたマルチレベル指導を行っている。

継承日本語学習者は日本語の4つの技能のうち、対話面（聞く、話す）はある程度発達するが、認知力を必要とする言語面（読み、書き）の発達が遅れる。そこで、学園のカリキュラムでは学習内容については、継承語学習者の比較的強い部分、読み聞かせを聞く、説明を聞く、先生や友達の話を書く、発表を聞くなどの「聞く」と、読み聞かせについての質問に答える、自分の考えを発表する、質問する、先生や友達の話に反応する、賛成、反対の意見を言う、ロールプレーをするなどを通しての「話す」ことから「考える力」、「理解する力」をマルチレベルの全体授業の中で育て、「読む」「書く」については意味をもたせ興味を引き出していきながら、それぞれに合ったレベル別指導、個人指導を組み合わせでスキルを伸ばしていくことを考えた。実際の授業ではどのように全体とレベル別指導を組み合わせていくかを次に述べていきたい。

全体授業ではテーマでのコンセントを学ぶことをねらいとし、読み聞かせ、一斉音読、視覚的教材（ビデオ、写真、絵、実物）、実験、調理実習、ハンズオンの教材を使って行われる。読み聞かせを通して内容を「聞く」と、内容理解を引き出す質問に対し知っていること、考えたこと、分かったことを「話す」ことを通して理解につなげる。また、視覚教材、ハンズオンなどの体験学習、五感を通じた学習は日本語の発達の差を超え共通の理解を得ることができる。ここでは日本語のマルチレベルの児童生徒が教え合い、学び合うといった交流を引き出しながら学習活動が行われる。

日本語の技術の差は、レベル別の小グループで指導を行う。同じような発達の児童生徒が取り組めるワークシートを使ってのレベル別指導（L1、L2、L3）では、それぞれのレベルでのねらいに合わせた難易度で自信を持って取り組めるようにする。例えば、文字の認識の段階に応じて、文字スクランブルで語彙を作る、なぞり書き、視写、自分の力で書くなどの選択を与えることができる。特別に支援が必要な児童生徒に対しては個人指導をするボランティアのサポートをつけるなどして対応をする。

4. ブルックリン日本語学園での指導実践例

学園での日本語指導について、「読む」ことについては「平仮名」「片仮名」「漢字」の順番で文字を覚えるという従来の指導から、シンボルで形からわかりやすい象形文字の「漢字」を成り立ちを通して教えながら、日本語の文字について「わかる」「面白い」を引き出し、年中クラス開始と同時に指導を始める。また、「平仮名」は、「一音、一

文字」のルールを現地語の「音と文字」の指導が転移されるように、音を表す文字として指導し、音の数、文字の数を意識させ語彙に結びつけていく。同時に、絵本に描かれている絵から読み取る力、予測しながら読む力を育て、それをことばにつなげる支援を行う。子どもたちが日本語で表現したいという気持ちを引き出すことが大切である。継承日本語学習者の語彙数は圧倒的に少なく、文章理解には現地校で使われている「読解のストラテジー」を積極的に応用することを奨励する指導が必要である。現地校では自立した読者になるため、自ら読みをモニターしながら読むことを奨励している。低学年の「読みのストラテジー」⁶⁾は、①挿絵を見る ②読み返す ③口を準備して一文字ずつ音を出す ④言葉のまとまりで（文字を語彙として）見る ⑤読めないところは抜かして先を読み進める、というように文字を意味のある言葉にして内容を理解するための方策である。高学年の「読みのストラテジー」になると ①理解を助けるような質問をする ②関連性（自分と、この文章と他の文章と、文章と、語彙）を見つける ③（話の結末、予想）推測する ④読みながら視覚化する ⑤既習の知識、経験などに照らし合わせる ⑥主題や作者の考えなど重要なことを見つけ出す、というように読解のための方策で、これらは日本語の読解にもあてはめることができる。また、書く活動においては、年中クラスでは手指操作などの身体の発達を促しながら、書けることを実感することを重視する。一音一文字が理解できたら、「文字スクランブル」で文字を並べ「語彙」を作り、それを「なぞる」「書き写す」、絵にラベリングをすることで「語彙」を書き、「語彙スクランブル」で助詞をつけて並べ替えて文章を書くことから、優位な「話す」技能を使って口頭でまず音声化して文章を作り、自分の音声を聞きながら文字化していくというプロセスを繰り返して行う。一文を書く、二文、三文を書く、まとまりのある文章を書くことから、段落をつけて自分の考え、主張を含んだ、初め、中、終わりの構成を持った文章が書けるようになることを目標にする。

マルチレベルを、クラスの中でどのように指導し、アンバランスな技能をどのように育てるかを、実践例を取り上げて紹介したい。

4.1 プリK（年中）～K（年長）小1年クラスでのカリキュラムと指導例

3歳から6歳までのこの時期は、日本語母語話者と生活する時間も多く、初めて学ぶ語彙や表現が生活言語である日本語であることが多い。学園で学習することやそれに伴うことばも現地校の学習や英語のことばよりも先に学ぶことも多く、日本語で得る知識と共に「語彙」や「表現」を積極的に吸収していくことができる。このような理由から、語彙、表現については、沢山の絵本の読み聞かせから多くの発話を引き出していく。

また、学習の中に体験、実験、観察を多く取り入れて、発見（みつけた）、驚き（すごい、びっくりした）、理解（わかった）と言った感動を生きたことばへつなげていくことが大切である。

4.1.1 プリK（年中）クラスのカリキュラムと指導例

プリK（年中）では、3～4歳児の発達に寄り添う形で、基本的な生活習慣に必要なことばの習得に結びつけるため、挨拶、名前、色、形、大きさ、数、体、気持ち、身近な生き物の成長（植物、動物、自分）にテーマを設定し自ら興味を持てるよう、遊びの要素を取り込んだカリキュラムを作っている。

新学期のテーマ「たんけん！さがしてみよう」では 学校生活に関連した基本的な語彙、表現を学習する。探検ごっこは 探す期待感と、発見した喜びを生み「見つけた！」という表現が発見につながることばとなる。絵本「あおくときいろちゃん」の読み聞かせでは、青と黄色の粘土の混合実験、実際に色が変わっていく過程を観察し好奇心を呼び起こし、その様子を表現することで自らことばを広げようとする力を起こす。

文字学習については、まず、漢字を成り立ち体で表現し、興味を持たせながら指導する。平仮名はテーマと結びつけ一音一文字で認識することから始め、徐々に文字のまとまりが意味のあることばを作り出していることに気づかせていく。

読む活動は、テーマと結びつけた自分を主人公とした絵本を自ら製作し、読み教材として使い「読める」から「読みたい」に導いていく。自分で作った本は家族に読みたい、読めた事を褒められればさらに多くの人に読みたいという意欲を起こす。

書く活動は、文字を書くことが実感でき「書くことを楽しむ」を重要視する。「たね」の文字の学習では、児童は校庭の地面に書かれた丸の中に「た」と「ね」の文字を幾つもチョークで書いていく。書いた後は、先生の言った文字の書かれた丸に移動するゲームを繰り返すことで、文字を認識し、音と文字をつなげて見ることができるようになる。

このように、プリKクラスでは日本語で学ぶ楽しさを一番に育てていく。

4.1.2 K-1（年長、小1年）クラスのカリキュラムと指導例

K-1クラスでは、子ども達の行動も活発になり、そのエネルギーをどう学習の興味や知識欲に結びつけていくか、また、2学年の児童が在籍するマルチエイジのクラスで上級生と下級生が教え合い、学び合いが起こる児童主体の学習環境が作りやすいことを考慮に入れ指導していくことが重要となる。K-1クラスでは隔年毎にカリキュラムA、Bを繰り返す。K-1カリキュラムとその指導について、カリキュラムB「のりもの

くらべ」のテーマを例に説明していきたい。

テーマ「のりものくらべ」では、単元のねらいを、「乗り物の、『しごと』(目的)と『つくり』(構造)に着目し、いろいろな乗り物の『しごと』と『つくり』に興味、関心を持ち、調べたり、話したりできる」と設定した。そして、日本語の領域のねらいを、「話す」「聞く」で、それぞれの乗り物について既知の知識を話し、読み聞かせから乗り物について「しごと」と「つくり」の情報、知識を得ること、また、「読む」では、教材を音読すること、「書く」では、単元に出てくる語彙を書く、内容についての問いに一文で答えを書けるようになることと設定をして授業、指導計画を立てていく。

読み教材は「じどうしゃくらべ」(光村一年下)、「いろいろなふね」(東京書籍一年下)を使用し、その他テーマに関する絵本の読み聞かせを毎週行い、多くの乗り物に関する語彙、さまざまな表現を繰り返し聞くことでことばを増やし、理解を深めていく。読み聞かせの本に興味を持った児童がまた家庭でも繰り返し読めるよう教材図書の貸し出しも行う。

他の教科との関連では、音楽で「はたらく車」「トラックの歌」「ふねがゆく」という歌を授業の中で取り入れる。繰り返し歌うことでもテーマの内容理解を深め、歌詞の中の語彙や表現もメロディーを通して定着させることをねらいとする。

ニューヨークカリキュラムの理科では「幾つかのものを観察し、どのようなところが似ているか、どのようなところが違っているかがわかる(K)」「用具を使って、それらの物が実際にどのように違うかを比べ、その様子を表すことができる(K)」「色、形、材質などの外観上の性質について観察して分類する(K)」「観察したことを話したり、書いたりして発表ができる(G1)」という学習のねらいがある。

このようなニューヨークカリキュラムの学習のねらいも踏まえ、指導は、まず、現地校でも取り入れているKWHL、Know しってるよ(既知の知識)、What しりたいな(興味)、How どうやって(方法)、Learned わかったよ(学習成果)のチャートを使い、テーマと自分とを結びつけることから始める。次に、どんなことを知りたいか、話し合いを通し興味を深め、読み教材「じどうしゃくらべ」を読みながら、「しごと」「つくり」がどのようになっているかという学習のねらいに興味を引きつけていく。

このテーマでは、児童に自動車を安全に走らせるための交通のルールと学園生活の中のルール、クラスマネージメントにも繋げ、教習所に見立てた教室で免許証を取ることを目標に学習に取り組む。また、問題解決の力を養うための活動や「ふね」や「ひこうき」の実験を通して論理的思考を促す力を養っていく。

読みの指導は発達に応じて指導をしていく。ニューヨークカリキュラムのキンダーガー

デン (K) と 1 年生のランゲージアートのカリキュラムでは「頻繁に目にする語彙をすぐに読む (K)」、「文字と絵を使って表記、表現する (K)」、「場面に応じて新しい語彙を覚えて使う (K)」、「文章を読む時、また、他の人が読んでいる時、指で文字を追う (K)」、「大切なことを理解させるために、書いたり絵を描いたりする (G1)」、「文字に音があることがわかり、発音する (G1)」がねらいとして挙げられている。

一音一文字の文字を認識し始めている児童のグループには、このテーマのキーワードである「くるま」「しごと」「つくり」「じどうしゃ」について、文字スクランブルを通して指導する。文字スクランブルとは、「ま」「く」「る」という文字を、並べ替えて意味のあることばを作る活動である。「くるま」と言う語彙を認識することができたら、本文の中に「くるま」という語彙を見つける。「くるま」を語彙として認識できるように、くるまを丸で囲い、くるまという文字と意味をつなげ読めるように促していく。語彙をまとまりで読めるようになった児童は助詞を意識させながら文章として読めるように指導をしていく。音読は全体授業での山びこ読みという音読法を行う。音読は耳からことばを入力することができるので、マルチレベルの一斉指導に適している。読んでいる内容が体験できるように教室内にバスをつくり、バスの運転手や乗客になっての音読も行う。このようななりきり演出は特に低学年の場合とても有効である。

書く活動は、3つのマルチレベルに合わせたワークシートを通して、全員が「できた」という達成感を感じられるように教え合いながら取り組む。L1は、文字スクランブルを使って、声に出して「ごせき」「まど」「ひろい」の語彙を作りそれをなぞる、L2は、視写する、L3は、自分の力で語彙を書く、語彙をつなげて文章を作る、というようにそれぞれの達成のねらいに沿ったものである。教師は児童をモニターしながら、次の段階へチャレンジを与えたり、必要であれば個人指導をしたり一人一人に合わせた指導をする。

4.2 小2－3年クラスでのカリキュラムと指導例

この学年では現地校の学習でも学習知識の専門性が深まっていく。ニューヨークのカリキュラムからランゲージアートの「読む」力と「書く」力について見ると、2年生では「作り方などの情報の書いてある文章を読んで、そこに書かれている情報、事実、考えを収集する」、「物語の中で書かれている登場人物について類似点、相違点を比べ比較する、助けを得て一つの問題について複数の情報を比較する」、「本について、題、作者、挿絵を明らかにして、その本の内容、個人的な感想を添えた説明的文章、感想文を書く」、「書く手順に従って、書きたいことを分類する、下書きをする、推敲する、編

集する」から、情報を読み取る力、段階を踏んで文章を書く力が求められている。また、3年生では、「二つ以上の資料を基にして、整った、明確なレポートを書く」、「創作文、報告文を書く際、中心となる考えと、それを裏付ける詳細をはっきり表す」、「一つの主題に対して二つ以上の資料を比較、対照する」、「データの記録、事実（分かったこと）、考えをノートに書く」、「登場人物、構想、場面、会話を含む自分の話を作り上げる（書き始める）」、「読み聞かせを思い出してノートを取る、グラフィックオーガナイザーに書くなどして、大切なことや考えをまとめる」、「本を読むこと、辞書、類語辞典から、新しい語彙や概念を学ぶ」、「自分で書いたものを、綴り字、読点の間違いを直して自分で書き直す」、「書かれた指示を読んで理解する」から、読む量、質ともに難易度が増し、書くことにもさまざまな技術が要求されている。

このような現地校での学習を踏まえ、また、多くの児童がまとまりのある文章を読めるようになってきていることから、2-3年生のカリキュラム作りの日本語学習のねらいを、物語・創作物語では、登場人物の心情理解、また説明文においては文の構造に目を向けることとした。この学年もK-1と同様、カリキュラムはA、Bを隔年毎に繰り返す。2-3年カリキュラムとその指導について、カリキュラムBの「動物」のテーマを例に説明していきたい。

「動物」のテーマを現地校ニューヨークの理科のカリキュラムでは、一年生で「動物の体の部分について構造を比べその違いがわかる」、「動物の体の構造とその働きについてわかる」、「他の動物と体の構造の特徴を比べる」、「体の構造の特徴が生きていく上でどのように役立っているかわかる」、「動物の親子はよく似ている、他種類の動物もそれぞれに似ている」、「生物の特徴は遺伝する」、「動物の一生と寿命」、「観察したことを話したり、書いたりして発表する」について学習をする。

そこで、このテーマでのねらいを「動物の赤ちゃんの成長の様子を、教材を通して肉食動物と草食動物の成長の違いを読み取り、体の特徴とその理由に興味をもつ。動物園の動物の命を守る獣医について、一日の仕事を通して学ぶ」とし、日本語の言語領域のねらいを「話す」では、動物について知っていることを話すことができる、肉食動物、草食動物の特徴と、獣医の一日の仕事について話すことができる。「聞く」では、読み聞かせの本から、動物や獣医の情報を聞き取ることができる。「読む」では、教材を句読点に注意して音読することができる。「書く」では、肉食動物、草食動物、獣医の仕事について読み取ったこと、知っていることを文章に書くことができると設定をして授業、指導計画を立てていく。読み教材は「どうぶつのあかちゃん」（光村1年下）「動物園のじゅうい」（光村2年上）を使用し、その他読み聞かせ教材として関連する20

冊以上のマルチレベルの本をクラス内で紹介し貸し出しを行う。

この教材を読むにあたって、2-3年クラスの児童はK-1クラスでテーマ「とり」の教材「とりのくちばし」からくちばしの「かたち」と「はたらき」の関係を、また、テーマ「のりもの」の教材「のりものくらべ」から「しごと」「つくり」を読み取れることを学習している。この「どうぶつのあかちゃん」の教材は、ライオンとしまうまの違いを「うまれたときは」、「二ヶ月ぐらいは」、「一年ぐらいたつと」の時系列で成長していく様子を、また、「動物園のじゅうい」では動物園の獣医が「どんな動物」に「どんな仕事」、「どうして（理由）」という一日の仕事を「朝」「お昼」「夕方」「一日のおわり」という時系列を表すことばを手掛かりに読み取れることをねらいとする。

「動物」のテーマの指導は KWHL を使用して、テーマと自分をつなげることから始まる。子ども達は現地校の1年生で動物について学習していることから、動物について多くの知識を持っていることがわかっている。「知っていること」を一人一人が話し、それを書いて張り出し既習の知識を共有する。続く「どんなことを知りたいか」では、一人一人学習の課題に対して問題意識を持たせることが大切である。

授業の導入の後には、教材の最初の段落を読み、この説明文で何を読み取るか、ライオンとしまうまが「生まれたばかりのときはどんな様子をしているか」そして、「どのようにして大きくなっていくか」を確認する。

読解は、時間の経過を表すことばをヒントに、どんな様子かを確認していく。大きさを表す表現「子ねこぐらい」、「やぎぐらい」がどの位の大きさを表すのか、ぬいぐるみや、枕などを使い、実際に手で大きさや重さを確かめ体験しながら理解を深めていく。この学年では、確認していった語彙を視覚的に繰り返し確認できるように、語彙の壁（現地校の Vocabulary Wall）を作り掲示する。継承語学習者は日本語語彙が少なく、学習語彙が増えてくる2-3年生になると、読み教材の中に出てくる語彙をいかに習得するか工夫が必要である。

単元「どうぶつのあかちゃん」での、ライオンとしまうまの成長の違いについての学習から、肉食動物と草食動物の学習へと展開させ、それぞれの食べるものの違いから「歯」の特徴、消化の仕組みの違いへ目を向けさせる。また、「目の視野」、「足の爪と蹄」の違いについても実験を通し、その理由についても考えていく。実験は子どもたちの大好きな活動であり、結果は誰もが納得する理解へと導く。また、実験結果を記録することは大切な意味のある書く活動である。算数の「はかる」のねらいである、「定規を使って測ることができる（G3）」も学習し、結果を数字で比較することの意味を実感することができる。

続く単元「動物園のじゅうい」では、獣医の「仕事」に興味を持たせ、「獣医研修生」として獣医の仕事を学ぶ「獣医実習」へつなげる。「獣医実習」は、教材文の中で獣医が動物の病気をどのように治療したかを学習した後、動物のぬいぐるみを患者の動物に見立て病気を診断し、治療、カルテに書き込む活動である。

宿題の自由な発想で仮想動物園を作る「自分で考えた動物園パンフレット」作りでは、実際の動物園のパンフレットから、どのような情報が書かれているか、どんな工夫をするとみんなが来たいと思えるようなパンフレットになるかを自ら見つけ、自分のパンフレット作りに生かす。社会生活と結びつけ、実際の文字で書かれた情報が果たす大切な役割を考え、文字の意味を実感することができる。

4.3 小4－5年生クラスのカリキュラムと指導例

中学年は知識欲、行動欲が旺盛な時期で、いろいろなものに興味、好奇心を示す時期である。また5年生は、児童期から思春期への移行の時期であり、精神的にも自立をしてくる時期でもある。今まで保護者の意思によって続けていた継承日本語学校も、自分の意思で継続すると自分で決める「オーナーシップチェンジ」の時期でもある。このような特性を考え、「自ら発見することから、学ぶことを起動する」カリキュラム、指導を計画していかなければならない。

言語調査の使用言語の度合いのアンケートからも分かるように4年生になると100%の児童が日本語より英語が優位と答えている。現地校での生活時間が長くなり、また、放課後も宿題の量が多くなり、家庭に於いて英語で考え英語で話すことが圧倒的に多くなってくる。

学習内容を見ると、小学4年生からは具体レベルの思考から抽象レベルの思考へと移行していく。ニューヨークカリキュラムから、ランゲージアートの4年生では、「多読を奨励し、自分にあった読書のねらいを決める」、「直喩や隠喩などの文学的な手法についての認識する」、「作品の主題を読み取ることや、異なった視点から作品の内容を評価する」、「説明文を書く際に比較・対照、原因・結果、時系列に整理する」というプライティングのまとめ方から「自分の洞察力、論理的展開を持ち、整理され、効果的な創作文、個人的な物語を書く」など、どんな観点で文章を書くか、また「問題を明らかにするために、要約や、理由付けするために文で説明する」からは、説得力のある説明文を書く時の引用文の使い方や、自分の書いたものを読み返し書き直す校正ができることが要求されている。また、5年生では「新聞の記事、本の何ページかを斜め読みして何が書かれているか、ある特定の情報を読み取る」、「文章の中で主張を支持する情

報か、そうでない情報かの違いがわかる」、「既習の知識を使って主題を理解し、読んだ情報について意見をもつ」、「一つのトピックに対して幾つかの情報源から読んで、情報や事実や考え方を解析し、情報を比較対照する」、「文章からの情報を基にして推論して結論を述べる」からもわかるように、多くの量の文章を読むこと（多読）、また、多くの種類の本や資料から情報を検索するというスキニング、速読の技術も要求されている。「書く」ことでは、4年生の自分の書いた文章を校正することに加え、「様々な手法（語彙の選択、考えを整理する方法-時系列、原因、結果などの形態に従って情報を整理すること、隠喩などの表現方法）を知り、それを使うことができる」ことがねらいとされている。「話す」では「いろいろな種類の本、脚本、詩などを声の調子、速さ、考えを強調する、文章の雰囲気を出すなど工夫して音読する」、「様々な聴衆者に対して正しい言葉遣い、文法、適切な語彙を使って考えを述べる」ことがねらいとされている。

このように、現地校では小4－5年生で抽象的思考力が要求されることから、日本語についても「抽象的思考や抽象語彙の意味を理解すること」また、「長い教材文を読み理解できるようになる」ことをねらいとした。具体的なステップとして「教材を読んで、内容をまとめごとに要約をすること」、その中で、中心となる考えや、作者の意図や考えを表している部分、段落を見つけながら「主題を読み取る」ことをカリキュラムのねらいとした。

小4－5年クラスのカリキュラム、指導例をカリキュラムB（隔年各にカリキュラムA、Bを繰り返す）の「情報の伝え方」のテーマで紹介していきたい。

まず、このテーマのねらいを「情報には伝える側と受ける側の意図があることを教材から理解し、受ける側の興味を引きつける情報提供の仕方を考える」、「新聞の構造とその理由を通して学ぶ」、「読者に分かりやすい新聞の組み立てを考える、出来事や事柄を正しく伝えるために取材計画を立て、取材をし、事実を正確に捉える」、「記事を書くために、『いつ』、『どこで』、『なにが』、『どのように』を入れ情報を整理し、伝えたいこと、話の中心を明確にし、説明の仕方を工夫した記事を書き、自ら校正し仕上げる」とした。

そして、それに伴う日本語の言語領域のねらいを、「話す」では、「新聞について理解したことをわかりやすく例をあげて話すことができる、新聞作りの計画に基づき取材のインタビューでのやり取りができる」、「聞く」では、「インタビューのやり取りで、メモを取りながら話を聞くことができる」、「読む」では、「新聞を読む、スキニングから必要な情報を読み取ることができる、教材文を読んで、段落ごとに書かれていることと

写真とをつなげ内容を理解することができる、友達の書いた記事を読んで、感想を持つことができる」、「書く」では、「取材したことを元に、記事を書くことができる、書いたことを読み直し、字の間違いや、漢字に書き直すなど進んで校正することができる、友達の記事を読んで、アドバイスを書くことができる」と設定をして授業、指導計画を立てた。

「情報を伝える」のテーマでは2つの単元に分かれ、前半は「アップとルーズで伝える」(光村4年下)の教材を通して、「アップ」と「ルーズ」という映像や写真の撮り方から「受け手の知りたいことは何か、送り手の伝えたいことは何か」、情報を伝える側の意図によってどのような写真を撮るかを読み取る。後半はその知識を生かして「みんなで新聞をつくろう」という単元で「新聞記者になろう」(光村4年)「みんなで新聞を作ろう」(東書4年下)の読み教材を通し、新聞の構造を知り、実際に新聞作りを行う。

まず導入として、私たちは情報をどのように得ているか経験を話すことから始め、さまざまなメディアの役割へと導いていく。次に、「新聞」について「新聞とは何か」を実際の新聞を使って視覚的にどんな記事に目が移っていくかを観察し、「わかったこと」から「新聞の構造」をまとめながら、「情報」「記事」「見出し」「小見出し」などの語彙を紹介していく。また、「新しい」「聞く」という漢字と英語のNEWSから「新聞」という言葉の意味を引き出していく。この学年で出てくる語彙の多くは漢字熟語で、普段の生活で耳にする生活語彙とは全く異なる音であり、その音から意味を推測することは難しい。漢字を成り立ちから学習している児童は、むしろ漢字からその意味を推測することができるようになっていく。しかし、実際にその語彙を使って話したり、聞き取ったり、読んだり、書いたりすることは難しい。このように学習に出てくる語彙は短冊にして掲示して、発言の中に使えるようにする指導が必要である。

新聞の構造を理解した後の「新聞を作ろう」では、学園のことを知らせる「BNG新聞」を作ることをねらいとし、編集会議を開きどんな記事を書くか話し合いをする。高学年になると話し合いを通して決定した内容をみんなで実行する集団運営ができるようになってきていることから、児童の話し合いを尊重しながらアドバイスを与えていく。どんな記事を集めるか、誰に、何を聞いたらいいかを考え「インタビューをしよう」にむけて準備をする。ロールプレーをしながら質問の仕方、敬語や丁寧な言い方、マナーを二人組で練習し、本番のインタビューを行う。

インタビューをしたことをメモに取り記事にし、記事にした文章は、友達同士で読み合い、間違えがないか校正をする。「新聞の構造」で学習したことを元に、割付をし、

見出し、小見出し、どのような写真や、イラストがふさわしいか考え新聞として仕上げ保護者の前で発表する。印刷をした新聞販売を通して全校の保護者にも読んでもらうことで、自分たちの手で作った新聞に達成感を感じることができる。

この他、プロのカメラマンである保護者の話を聞くなど、テーマに関連してさまざまな角度からアプローチをすることで、テーマに対する知識もさらに深めることができる。

4.4 中等部でのカリキュラムと指導例

ニューヨークの小学校はK（年長）から5年生となっている。学園でもニューヨークの学校制度に従い、2015年に6年生から8年生までを中等部として新たに設立することになった。昨年度の対象者は1名であったが、今年度は7名で、今後はさらに人数が増えていくことも踏まえ、新たに中等部のカリキュラムを作ることになった。

中学生は身体的にも、精神的にも子どもから、大人への移行期と言える。思春期に入り身体の急激な変化で精神と体のバランスが崩れてくる中学生のこの時期は、第二次反抗期とも言われ、自分の意思を通し主体的な判断で行動しようとする。

このことを踏まえ、生徒が学習に主体的に関わっていくことができ、現地校で学習していることと関連付けて学習することで自らが日本語で学習することの意味を感じられるようなカリキュラムを作っていくことはとても重要である。また学園が、一人一人の目標や信念を応援し、それぞれの個性や持ち味を発揮する場となり、この成長の大切な時期を乗り越えていけるようサポートをすることが大きな役割であると考えた。

中学生になると、現地校での学習はさらに抽象化し、難易度を増し、現地語の英語でこれまでに培った学習知識をもとに英語のロジックで考えるようになっていく。そこで、ニューヨークカリキュラムのアプローチを中等部のカリキュラム作りに生かしていくことが大きな鍵になる。6年生のカリキュラムと具体的な指導例を見てみよう。

ニューヨークカリキュラムのランゲージアートの学習のねらいを見ると、「読み」では、「どの教科、作家の作品においても一つのジャンルについて少なくとも4冊の本を読んで理解する（多読）」また、「読んだ文章について、質問、読み直す、要約する、視覚化するなどして理解を助ける方法を使う」など、自立した読み手になるため自分の読みをモニターするストラテジーを使うこと、「文学的な表現方法（直喩、隠喩）が作者の伝えたいことをどのように表しているかを理解する」として、作品の技術である修辞法の「比喩的用法」について、また「物語の中の登場人物が時間の経過（話の進行）とともに変わっていくことがわかる」など、作品を深く読み取ることを学ぶ。また「書く」においては「情報に関する作文（記事、レポート）、文学的な作文（物語文、詩、ノ

ンフィクション) 評論(本、映画)、感想文(編集者への手紙)など、さまざまな文体や目的で書く」、「話す」では「学校の教科についての題で、ノートを取り、アウトラインを考え、視覚資料を使って5分から7分でできるプレゼンテーションをする」、「説得力のあることば、音、大きさ、ジェスチャーを使って自分の主張を聴衆者に訴える」ことが求められている。

社会科では、歴史で世界の4大文明から東半球における歴史について学習する。日本でも6年生の前半で日本の歴史について学習することから、一学期は5年生での日本の歴史の学習の続きをテーマにカリキュラムを進める。ここでは、ニューヨークカリキュラムランゲージアート6年にあるように、「いくつかの資料から必要な情報を読む」ことをねらいに、複数の本や資料の中から、「どんな時代だったか」の背景を知り、「どんな人物が、何をしたのか、なぜそうしたのか、既習の世界の歴史、自分の生活、社会、環境と対比して考える」というように、興味を引き出し指導していく。そして、ニューヨークカリキュラム6年社会科の項目「歴史的な出来事と現代の出来事を比較、対照することができる」にもあるように、歴史を身近に感じることで「歴史の面白さ」を引き出していく。

二学期には日本の文化「まんが」をテーマに、手塚治虫の伝記を通して「伝記」というジャンルについて学ぶ。自分のアイデンティティを意識する年齢にさしかかり、人の生き方に触れ、それぞれ皆違った生き方があり、そのユニークさが貴重で、特別であることを読み取ってほしい。また、読み教材「まんがの方法」(教育出版5年)という「説明文」を通してまんがの特徴を読み取りながら、実際に手塚治虫の漫画を読み、筆者の意見や考え方をどのように伝えているかを見つけ、実際に自分でまんがを描いてみることで学び取る。ここでは物語の創作を「まんが」という形で表現する。ランゲージアートカリキュラムの「物語の中の登場人物が時間の経過(話の進行)とともに変わっていくことがわかる」という創作する視点を与えることができる。

三学期は4-5年生での「新聞作り」につなげ「学校案内パンフレットを作る」をテーマに、情報の「伝えかた」を、方法、手段について読み取りながら、実際に「どんな人に、どんなことを、どのように伝えるか」を考えながら取り組む。これは、ニューヨークカリキュラムの6年ランゲージアートの「情報に関する作文(記事、レポート)、文学的な作文(物語文、詩、ノンフィクション) 評論(本、映画)、感想文(編集者への手紙)など、いろいろな文章のスタイル、目的で書く」に対応させた取り組みへとつながる。学年末のプレゼンテーションは、「教科についての題で、ノート、アウトライン、視覚資料を使って5分から7分でできるプレゼンテーションをする」「説得力のあるこ

とば、音、大きさ、ジェスチャーを使って自分の主張を聴衆者に訴えることができる」のねらいをあてはめることができる。

中等部の指導では、教師は生徒が主体的に計画することをサポートしていくという立場をとることが重要である。自分で計画することで、自らの責任を自分で負うことから、学習が自分のためであるという意識が自ずから生まれる。例えば、歴史の学習のまとめとしての「本を作り」では、一人の人物に焦点をあてるか、歴史の流れに焦点をあてるか、制度や仕組みについて焦点をあてるかなど、オープンエンドで自ら計画を立てる。教師はそれに対して、どのような資料が必要かなど生徒から質問を受けたことに対して、アドバイスを行っていく。自ら取り組むことに価値を置き、授業での自分の理解を自分の方法で表現し教師はその過程を支援する。生徒は、教師から支援を受ける中で、問題解決のテクニックを学ぶことができる。中学生の場合は自分の必要とすることを自ら表明することができるので、自分の必要とする助けを得ることができる。学習の中では、「わからないいいことがわかる」ことが理解の大きなステップである。

昨年度の学習発表会では生徒自ら「落語」を演じることを決め、「初天神」の話の舞台を現代のブルックリンに書き換えることを提案、教師と一緒に話を作り演じることになった。生徒と教師のやり取りを通して、生徒自身が伝えたいものを自ら作り上げていった。プレゼンテーションにおいては、現地校で学習した「心臓のはたらき」をテーマに決め、英語で理解したことを日本語で説明することに自ら挑戦した。日本語の学習語彙を使って多くの聴衆者に説明をすることができた。日英バイリンガルでプレゼンテーションができるようになったことが大きな自信となった。注目すべきは、この過程を通して生徒が今まで言い表せなかった語彙や表現を自ら増やし、自分が主体となり「わからないことをわかるようにする」ことができたことである。

4.5 漢字学習、手作り教材、IT を使った取り組み

学園のカリキュラムのもう一つの特徴は成り立ちで学ぶ「漢字学習」である。日本語の学習で大きな壁となる漢字学習であるが、学園では、年中クラスから成り立ちを通して漢字を学習している。表音文字の平仮名、片仮名よりも、象形文字の漢字は、形に意味があるのでわかりやすい。形がわかる、意味がわかると、だんだん漢字が面白くなる。また、漢字の成り立ちから見える漢字の背景、漢字の世界が面白くなる。低学年では「101カルタ」を通して、漢字の基礎となる「101の漢字」を、テーマを中心としたカリキュラムにつなげて学習する。中学年では漢字がどのように組み合わせられているかを学びながら、その共通する部分が形だけでなく意味の上でもつながっている

ことを部首について「98 部首カルタ」で学ぶ。また、その組み合わせさせてできた漢字の部分が同じ音を出していることから、音を表す漢字が形声文字として組み合わせさせていることを「108 形声カルタ」で学ぶ。

年中から中等部の児童生徒は、体でその漢字を表現して漢字を感じる活動を取り入れている。新しい漢字が出てくると、子どもたちは自分たちの感性、既習の知識を結集して分析をする。中等部の古墳時代の授業で「副葬品」という漢字が出てきた時にも、生徒は「葬」という漢字を見て、「草冠」「死」両手で持つ手を表す「にじゅうあし」に分けて、死という文字が入っていることから死んだ人に関係するものだと推察していた。

漢字は「わかりやすい」、「かつこいい」と感じている児童生徒は漢字を書きたがる。漢字の書き順は「十の画べえ」を使って頭の中を書く、唱えて書くことをマスターすると、鉛筆を持っても自然と書けるようになる。継承日本語学習者は漢字を暗記して書けるようにするのではなく、漢字を理解する、漢字の意味がわかることの方が大切である。

このような漢字学習の「ぼくの・わたしの漢字帳」も、文章の読解のワークシート、年少クラスのマイブック、毎回の宿題や音読シートなど、教材はすべて手作りで行っている。それは、カリキュラムにそった学習のねらいが明確だからである。ねらいに合わせて手作りする教材は、学園の指導の大きな要となっている。

指導、教材作りにはさまざまな IT の技術を取り入れている。パワーポイント、カムタジアというアプリケーションを使って、視覚教材を作り、教育ビデオ番組などの視覚教材とともに、効果的な指導に取り入れている他、家庭学習と連携する Email 通信やビデオ通信での子供達の宿題の紹介、授業で学習した歌、音読教材、学習発表会練習用の歌や台詞の音声を送信している。中等部では、ワードを使って文章入力、漢字変換、構成、編集するといった指導にも活用している。

5. まとめ

ブルックリン日本語学園が開校して丸5年が過ぎ、子どもたちの成長とともに学園も大きく成長をとげた。2015-2016年度が終え、今までの歩みを振り返って学園に通う子どもたちからは、「劇を日本語で演じて自信ができた」、「日本語を学んで日本にいる祖母、祖父と話ができて良かった」、「夏休みに日本に行って日本の学校の先生や友達と日本語で話すのがとても楽しい」、「いろいろなスタイルで日本語を学んだ経験はとても貴重だ」、「授業のテーマが変わる度、次は何かとわくわくする」、「日本語が話せるこ

とで、日本語でしか話せない友達も沢山でき、日本語でしか読めない本に出会え、いろいろな面で世界が広がった」、「英語と日本語が両方話せることのパワーを感じる」また、保護者から、「日本語の力がついていき、その日本語力が奥底で自信、芯としてアイデンティティーの確立に大いに影響している」、「コミュニティの人達は兄弟のような、家族のような存在」、「創意工夫された内容を通して日本語を学び友達や先生と日本語でコミュニケーションが取れる場」、「日本人のルーツへの意識が芽生え、積極的に日本語に取り組むようになった。5年間ともに過ごしてきた友人たちは、一緒に育った幼馴染のような関係で、平日通う現地校はバラバラでも一生の友人になれる」という声を学園の新聞に寄せてくれたのを読むことができた。

これを読んだ時に5年前の学園設立を望むブルックリン日系人コミュニティの学校作りを叶えることができたと思うと同時に、新たな課題に取り組まなくてはならないと感じている。

次の課題として「中等部のカリキュラムの完成」、「ITを使ったプログラムの開発」、「作文教育の確立」、日本語の取り組み方を一緒に学べる「親子プリスクールクラスの開設」(2016年度から)、「継承語教師養成ワークショップ開催」、「非日本語話者の保護者のための日本語クラス開設」(2015年度から)、「JFLのクラスの開設」があげられる。

これらの課題に向けて取り組んでいくことで、ブルックリン日本語学園での継承日本語教育の実践が世界に広がる継承語学校のモデルとなることを願っている。

注

- 1) ブルックリン日本語学園 <http://bjafa.org/nihongogakuen/>
- 2) コモンコアスタンダード <http://www.corestandards.org/>
- 3) ブルックリン子育て便利帳 <http://brooklynbenricho.org>
- 4) ニューヨークカリキュラム <http://www.p12.nysed.gov/ciai/cores.html>
- 5) Bonnie Campbell Hill “Developmental Continuums” <http://www.bonniecampbellhill.com/developCont.php>
- 6) Reading strategies <http://www.qcsd.org/Page/3718>
<http://www.readingrockets.org/article/seven-strategies-teach-students-text-comprehension>

引用文献

- 内田伸子 (1999) 「やり取りに参加することを通してことばを学ぶ」『発達心理学』64,1-2. 岩波書店
- 中島和子 (2010) 『マルチリンガル教育への招待』ひつじ書房

＜対 談＞

スーパーダイバーシティとは何か

坂本 光代 (上智大学)

mitsuy-s@sophia.ac.jp

湯川 笑子 (立命館大学)

eyt24310@lt.ritsumei.ac.jp

Interview: What is Superdiversity?

Mitsuyo Sakamoto interviewed by Emiko Yukawa

要 旨

スーパーダイバーシティ (超多様性) は社会人類学者 Steven Vertovec (2007) によって打ち出された比較的新しい概念で、人々の移動やテクノロジーによって促進される多様性の中の多様性を指す。この概念を社会言語学者 Jan Blommaert (2013) が、環境そして歴史的背景に即した言語使用の変容に結びつけて発展させた。彼によると社会的均衡 (共愉、conviviality) を保つために人々は言語を自分達のニーズに合う様に変化させ、その結果特殊なパターン (一様化、entropy) が浮上する。超多様性は従来の応用言語学のアプローチで解明するのは困難であることから、今までの実証主義的なアプローチではなく、ポストモダンの視座からの質的研究によって言及出来る、と考える。具体的には様々な環境や時代の事例を多く集め、発表することで継承語研究や教育に貢献出来ると考えている。

Abstract

Superdiversity is a relatively new concept first presented by a social anthropologist Steven Vertovec (2007). Superdiversity describes the diversity within a diversity which results from mobility and technology. This notion is furthered by sociolinguist Jan Blommaert (2013) to show how people adapt their linguistic repertoire and language use based on the ecology as well as history in which they are situated. In order to strike a social balance (conviviality) people devise language systems that best address their needs and concerns, giving rise to a particular sociolinguistic pattern (entropy). According to Blommaert (2013), superdiversity is characterized by mobility, unpredictability,

and complexity. Given its nature, it is argued that traditional, prescriptive applied linguistics is insufficient to capture and address the complex nature of today's language learning and use. Specifically, instead of offering prescriptive instructions in nurturing bilingualism and heritage language maintenance, it is suggested that we turn to a more qualitative approach where scholars collect narratives of bilingual experiences from a wide range of individuals from different parts of the world. This way we can preserve postmodern approach in applied linguistics, yet offer concrete models by which the public can eclectically choose elements that would be relevant for them in actualizing heritage language maintenance.

キーワード：超多様性、移動、複雑化、ポストモダン

【湯川】坂本先生、今年の夏には講演をしていただきまして、ありがとうございます。今回は、その中でも今年のMHB年次大会のテーマでありました「スーパーダイバーシティ」という概念について、あらためて教えていただきたいと思い、この対談をお願いしました。

【坂本】はい、よろしくお願いいたします。

スーパーダイバーシティとは

【湯川】まず、はじめに、スーパーダイバーシティという言葉がどういう意味なのか、誰によって使われ始めたのか、というあたりからお願いします。

【坂本】はい。私がはじめてスーパーダイバーシティというものに触れたのは、Blommaert (2013) の文献を読んだ時です。その後色々読んでみたのですが、他の学者によると、一番はじめにこのスーパーダイバーシティが使われ始めたのは Steven Verrips (2007) と記されています。この方は言語学者ではなく、社会人類学者でして、特に人々の移動を研究されている方ようです。ですから、もともとは、スーパーダイバーシティ、多様性の中の多様性、超多様性というものは、人々が戦後に自分の国からよその国に移動しはじめ、それがきっかけになってどんどん多様性が増えていった。さらに、近年になって今度はインターネットとか電話とか、テクノロジーに関連したものでさらにダイバーシティ、多様性が増えていった。その複雑さを表すための用語として、スーパーダイバーシティが使われはじめたようです。

【湯川】 そうしますと、その多様性の中の多様性というのは、例えばひとつの地域に10カ国、10の民族が住んでいたら多様だけれど、それがこう20になったとかそういう単純なものではなくって、もっと質の異なる多様性ということでしょうか。

【坂本】 そうですね。同じ移住者でも、新移住者と、だいぶ前に移住された方々だと、同じ民族であっても、移住先の国による移民の受け入れられ方とか、存在がかなり違うと記されているんですね。例えば、Blommaert (2013) の文献では、彼はベルギー在住なので、そこに住む様々な民族の人たちのことを記しているんですが、ベルギーにはトルコからの移民がすごく多いそうなんですね。でも例えば、一世のトルコ移民と、もう何代にも渡って既にベルギーに在住しているトルコ移民とでは、社会的地位も違うし、その人たちが使う言葉も違うし、同じトルコ人であっても、様々な人たちがいるという風に記しています。

【湯川】 なるほど。昔ならこの地域の人たちとか、この民族の人たち、この人種というふうにひとくくりにしていたらよかったものを、もっと中に入っていかないと分からないということですね。

【坂本】 そうです。

インターネットと超多様性

【湯川】 先ほどインターネットのお話がでましたけども、インターネットの存在は多様性の中の多様性に拍車をかけているということですか？

【坂本】 はい。もっと複雑化させているということで、拍車をかけていると言えます。インターネットによって人と人とのコミュニケーションが簡単になり、それだけお互いに簡単に影響を及ぼすのできる時代になりましたよね。そうすると、多様性の方は、複雑化されていくというのが、スーパーダイバーシティの概念だと思います。

スーパーダイバーシティを構成する3つの概念

【坂本】 Blommaert (2013) はスーパーダイバーシティといったときに3つの概念が伴うと言っています。まず Mobility、移動、そして Unpredictability、予測の難しさ、そして3つ目が Complexity、複雑さ、というふうに言っています。

【湯川】 なるほど。

【坂本】 ですから、人が移動するようになって、いろんな人と交流をもつことによって、言葉ないし慣習、色々なものが非常に複雑化・多様化しており、しかもその方向性が、たぶんこうなるでしょう、という風に簡単に予測できるものではない。なぜなら、あまりにも要因が沢山ありすぎて、しかも複雑に交わっているので、どちらの方向にいくか、ということが、なかなか予測がつかないと言っています。それが逆にもものすごくおもしろい概念だな、と私は思ったんですね。従来の言語学・応用言語学だと、こういう風に教えればこうなりますよ、という風にだいたい結果を予測して教育に携わってきた側面があります。けれども、実は人間というものはものすごく複雑で、学び方・在り方も複雑で、その複雑さを捉えるには、やはり従来のような物の考え方だと追いつかないんだな、と感じるようになりました (Atkinson, 2011)。

【湯川】 だからむしろ、その複雑な状態が、一時期で切り取った時の状況の中に特色を特定するというよりは、常にかたちを変えて続くということ自体が特徴である、というような捉え方をして、そうすれば、安易な予測を求めようとしなくて済むというような、そういう風ふうに理解すればよいということですね。

歴史と超多様性

【坂本】 そうですね。あともうひとつスーパーダイバーシティを理解する上で重要なキーワードに、「歴史」があります。要するに、多様性を考察する際、過去の歴史がこういう風に進んできたから今こうあって、というような側面がものすごく強い。だとすれば、過去に移民の人たちがどのように子どもの言語の教育に携わってきたのか、どのように母語を継承させてきたのか、なぜさせてきたのか、どのような環境でさせてきたのか、ということ把握しておくのはとても大事なことだと思うんです。だからこそ現代の継承の在り方があるわけで、そしてその在り方というのもこれまた複雑でいろんなかたちがあると思うんですね。民族によっても、その社会的背景によっても、色々違うと思うんです。例えば、ブラジル人移民と一言で言っても、実は様々なバックグラウンドの人たちがいて、色々な課題をお持ちで、やはり時代背景・社会背景が、複雑に交わって、その結果その人の在り方が変わってくる (e.g., 坂本, 2016; 坂本 & 松原モラレス, 2014; Sakamoto & Matsubara Morales, 2016) というものの見方です。

【湯川】 なるほど、よく分かりました。もともと Vertovec という方、人類学者からは

まって、言語を研究する社会言語学者なんかに広がっていったというお話だったんですけれども、これはどうしてそう多くの人に新しいパラダイムとして受け入れられたのかということ、先ほどと重複するかもしれないんですが教えてください。

スーパーダイバーシティとパラダイムシフト

【坂本】やはり従来の言語学・応用言語学のアプローチだけでは、本当に色々なことを解明できないし、現状を完璧に把握し、反映させることができないんだな、という風に研究者たちが気づき始めていると思うんですね。この Vertovec のスーパーダイバーシティという概念が、最初論文で記述されたのが2007年です。その頃、Diane Larsen-Freeman という著名な応用言語学者が Lynne Cameron と *Complex System and Applied Linguistics* (2008) という本をオックスフォード大学出版から出したのですが、これはまさしく言語習得というものが複雑であるということについて言及しています。人々の学ぶという姿勢、学ぶという作業というものが、私たちが想像する以上にずっと複雑で、また本人たちも独自の知恵っていうんですかね、その知恵を絞って学ぶ環境・条件を変容させているので、従来から我々が持っている、ある意味単純で、悪く言えばナイーブな物の見方では、本当に現状を把握することは出来ない、と言っています。その自分の置かれた環境に一番即した行動・言動によって、自分たちが目標としているものに近づくために、学びの形が色々変貌を遂げているんですね。それはその人たちが独自に編み出した手法であって、それを捉えるっていうことですかね。これが Complex System ですが、同時にほかにも Leo Van Lier なども Ecolinguistics という、言語がその環境によってかたちづけられていくという風な、そういう概念も打ち出しています。やはりそのように、人々の独自の進み方を捉えるっていうのは、学者にとって大事なことなんだな、という風に改めて思いました。

【湯川】なるほど。もともとは長い間、認知的、Psycholinguistics 的なアプローチで Applied Linguistics が進んできた背景があり、昨今社会的な要因とか学び手の側からの働きかけや「投資」などといった側面が見直され、注意を向けるというようなことが行われてきましたから、土壌があったということでしょうか。

社会文化理論とスーパーダイバーシティ

【坂本】そうですね。あと、社会言語学と認知言語学って今までずっと別々のものとして捉えられてきましたけれども、私は社会文化理論 (Lantolf & Thorne, 2006) に興味を持っていて、社会文化理論だと、認知言語学と社会言語学を、一緒に持ってきて考えるというようなアプローチなんですね。

【湯川】なるほど。

【坂本】ヴィゴツキーの社会文化理論ですけれども、これは、社会的に起こったことが認知的な方に結びついて、それがその人の知識として蓄えられていくという概念ですが、ですから社会と認知が結びついていると考える方が私はずっと自然だな、という風に考えてきました。

【湯川】こうなりますと、当然我々の今年の MHB の年次大会の柱であった継承語教育にも自然に結びついてくるのだらうなという風に思うのですが、もう一度先生のお言葉で、このスーパーダイバーシティという概念と継承語教育との接点についてまとめていただけますでしょうか。

継承語教育への示唆

【坂本】やはりその、自分の置かれた環境によって対処法が変わっていく、継承語・母語を継承していくという活動が変わっていくと思うんですね。その中で保護者の方とかが独自に色々考えて、自分の置かれた環境でどうすればベストに母語を継承できるかという風に様々なことを試してやっておられると思うんですね。

【湯川】はい。

【坂本】ですので、私は長年、特に、母語、日本語を継承するにあたって、決して恵まれた環境に置かれていなくとも母語を継承してきた人たちの声を集めるという、そういう活動を行ってきました。日本語は、ある方たちの居住地域ではあまり価値あるものとして見なされない、資本があるものとして見なされていないのに、どうしてあんなに日本語教育・日本語保持に励めるのかな、というのがまず出発点だったんですね。やはり一昔前の継承語の在り方と、現代の、それこそ Vertovec (2007) の言うインターネットとかが発達した現代では継承の在り方も違いますし、またどの国に、またどの地域に居住しているのかによっても、状況は全く変わってきますので、一概にこういう風にやったらいいですよ、という風に簡単に言えない。でも、その時間・空間・場所に置か

れている自分が何をしたら最大限継承語が保持されるのかっていうのを、皆さん、応用言語学者でない方でも、普通の一般保護者の方もですね、色々アンテナを張り巡らして、独自の方法で実践されてるんですね。で、それをやはり学者が話を聞いてどういうことをやっているのか、この地域、こういう環境だとかこういうことをやっているんだ、というのを、できるだけ沢山の事例を集めて (e.g., 坂本, 2016)、世に論文ないし講演、色々な発表の形がありますけれども、情報提供することが結局はその多様性を捉えるというのにあたって一番貢献できることなのかな、という風に私は考えています。

【湯川】なるほど。ですから我々はずい、一律に、どこに居る人、どの年齢層、親子どもの状況に関わらずこれがベストのメソッドですよ、とかね、こういう風にされるといいですよ、というような一般的な汎用性の高い処方箋を求めてしまうんだけど、それがたまたまうまくいくときがあっても、万能な処方箋はないのかもしれない、そんなに単純じゃない、ということですね。

【坂本】そうですね。ですから色々な話、色々な声を集めてそれを他の人にも聞いてもらって、あ、自分たちもこれならやれるかも、とか、これは当てはまるかも、でもこれは当てはまらない、という風に、あまりにも多様になりすぎているので、一概にこうすればいいですよ、という風には言えないんですけど、こういう事例がありましたと提示することによって、参考程度に聞いてもらえたらな、という風には考えています。

【湯川】はい。よく分かりました。では、最後に、スーパーダイバーシティを語る上で外せない概念があれば、それについてお聞かせ願えますでしょうか。

Conviviality 「共愉」と Entoropy 「一様化」

【坂本】スーパーダイバーシティ、超多様性を語る上で欠かせないのは、Conviviality、「共愉」という風にわたしは呼んでいますけれども、「共生」とか「共愉」とかそういう感じですか、共に存在するという概念です。それぞれが自立しつつも同時に共生する、存在するというのがConvivialityの概念です。要するに色々な多様性が同時に発生して、同じ社会の中にもよく協調している感じの様ですかね。で、もうひとつが Entropy なんですけども、Entropy を私は「一様化」と呼んでいます。

色々な多様性がもうそれぞれ100 あったら100の多様性とする、確かにそういう側面もあるんですけども、そうするとあまりにもポストモダン的な考

えで收拾がつかなくなってしまうですね。この事例もあの事例も全部が全部違いますと。でも多様性の中にもやはり共通項、共通しているパターンというものが出てくるんですね。それを「一様化」という風に呼んでいます。

例えば、日本以外で使われる特有の日本語とていうのが存在します。それはやはりカナダないしブラジルに住んでいて、ブラジルの言語や英語の側面をもった日本語というものを独自に開発して、それがみんなで共通に使われるようになったというような、言葉の発達のパターンというものがあります。だから皆、人間というのは受け身で、なにをする術もなくその社会にガチガチに立場を固定され活動を規制されている、というよりは、自分のユニークなアイデアを駆使し、その社会でやっていく上でベストな状態に自分たちで持っているんだと思います。それは、自分たちの自主性ででてくるものでもあれば外部との接点によってそういう風にかたちづけられているという側面もありますよね、ダイナミックな関係性が。

【湯川】はい。よく分かりました。ありがとうございました。

参考文献

- Atkinson, D. (Ed.). (2011). *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*. New York, NY: Taylor & Francis.
- Blommaert, J. (2013). *Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes: Chronicles of Complexity*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural Theory and the Genesis of L2 Development*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D., & Cameron, L. (2008). *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Sakamoto, M. & Matsubara Morales, L. (2016). Ethnolinguistic vitality among Japanese-Brazilians: Challenges and possibilities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19, pp. 51-73.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-1054.
- 坂本光代 (2016). 「日系ブラジル人コミュニティにおけるスーパーダイバーシティ：ニューカマー・オールドカマーの日本文化・日本語保持」本田弘之・松田真希子編『複言語・複文化時代の日本語教育』(pp. 163-181). 東京：凡人社.
- 坂本光代&松原モラレス礼子 (2014). ブラジルでバイリンガルを育てる：日本人&日系人のケーススタディ. *Sophia Linguistica*, 62, pp. 45-67.

≪ 研究論文 ≫

中国における継承日本語学習者の漢字習得
－ 同根語による言語間転移に着目して －

柳瀬 千恵美 (九州大学大学院博士課程、日本学術振興会特別研究員DC)
chinta1959@yahoo.co.jp

Heritage Language Learners' Acquisition of Kanji in China
Focusing on Cross-Linguistic Transfer Through Cognate Vocabulary

Chiemi Yanase

要 旨

本研究は、中国で日本語を継承する子どもの漢字習得において、先行学習した中国語の漢字がどのように影響を与えるのかを明らかにし、言語間転移の観点からその習得過程を記述することを目的とする。Cummins の2言語相互依存仮説 (Interdependent hypothesis) による言語間転移を理論的根拠とし、北京在住日中国国際結婚家庭の現地校小学一年生児童10名と日本人学校児童2名の協力を得て漢字読み実験を実施、併せて実験後の回顧的インタビューと保護者への言語背景質問票調査を行った。その結果、同根語 (cognate) である漢字が日本語の漢字の読みに意味概念を通じて転移することが確認された。そして日本の漢字をどう認識するのか、未習の漢字をどう読むのか、なぜそう読むのかを、言語間転移による習得メカニズムについての考察の手がかりとした。また、転移を促す条件として、小学一年生の段階では、会話を基礎とした日本語語彙力、平仮名の習得・習熟、認知の発達が大きく関わることを示された。

Abstract

This study aims to examine how young heritage Japanese language learners growing up in China acquire Japanese, focusing on the possible impact of their earlier experience of learning Chinese Hanzi on their Kanji acquisition process, based on Cummins' Interdependent hypothesis. Participants of this study were ten K-1 students studying at public Chinese schools and two students from a Japanese school. Each participant was from Chinese-Japanese intermarried family residing in Beijing. Triangulation was used to examine the learners' Kanji acquisition process; namely, Kanji-reading task, a

retrospective interview, and a written questionnaire through which their parents describe the children's language competence and daily linguistic resources. The results indicated that the Japanese and Chinese character cognates effectively contributed to the learners' recognition of Kanji. Then the data sources were analyzed, focusing on how they recognize Kanji, how they read unlearned Kanji, and why they read in the way they do, in order to describe the process of linguistic transfer. They further demonstrated that three factors play a key role in promoting linguistic transfer through cognates for students who are at least ages six and seven: their vocabulary size developed through oral conversation experiences, their acquisition level of Hiragana, and their overall cognitive development.

キーワード：漢字圏、継承日本語、漢字習得、言語間転移、同根語

1. はじめに

近年のグローバル化は、言語文化の境界を越えた人の移動を活発化させ、海外在住邦人は年々増加、それに伴い親に帯同されて海外に住む日本にルーツを持つ子どもたちも増加の一途を辿っている。このような背景の下、継承日本語教育はその拡大と多様化を求められている。継承日本語教育の多様化には、現地の日本語資源の多寡や日本との地理的・心理的距離などの他に、現地の主流言語と日本語の関係が大きく影響すると思われる。

中国語と日本語は言語系統的には異なる言語であるが、漢字という共通の表記媒体を持つことで、特殊な関係にあると言える。すなわち、漢字圏での日本語の継承は、非漢字圏とは大きく異なることが予想される。本研究では、中国語と日本語をつなぐ漢字に着目し、中国語の漢字を先行学習することで日本語の漢字習得が促進されるのではないかという仮説に基づき、言語間転移の観点からその習得過程を明らかにすることを目的とする。

とりわけ非英語圏では、グローバル化による英語重視から英語を加えた複数言語の習得が求められる中で、子どもの負担を軽減し且つ効率的に日本語習得を促進させる学習方法の探索が望まれる。本研究は、漢字を通して子どもの日本語習得を効果的に促進することで、自律的な日本語学習へ導くことができるのではないかとの考えに立っている。

2. 先行研究と研究課題

転移は、第二言語習得分野では主に言語形式上の転移を研究対象として焦点化することが多いが、バイリンガリズム分野では、Cummins によるバイリンガリズムの「2言語共有基底モデル」(Common underlying proficiency model)¹⁾をもとにした「相互依存仮説」(Interdependent hypothesis)²⁾が背景理論となり、「言語形式上の転移に留まらず、言語深層面、特に『認知面の転移』がその中核をなす」(中島, 2010, p.229)とされる。すなわち、「バイリンガル言語能力のリテラシーと関連の深い部分は、言語の枠を超えて共通或いは相互依存」(cummins, 1986, p.82)するために起こる転移である。また、言語間転移について、Cummins は、社会言語的状况に応じて起こり得る可能性のある転移5タイプ³⁾を挙げている(Cummins, 2008, p.69)。ベーカー(1996)は、第二言語習得の立場から、二言語間で「語彙や文法は違っていても、規則化して文字を判読する技術や読解のストラテジーなどが、第一言語の読み書き能力から第二言語の読み書き能力へ転移する」(ベーカー, 1996, p.244)と、Cummins の考え方を支持している。

第二言語習得分野では、認知心理学や認知言語学の成果を採り入れ、心的語彙であるレキシコンの研究が進展している。言語間転移に関連して、複数言語のレキシコンが別々の記憶システムを持つのか、共通の貯蔵・システムなのか論争となってきた。しかし実験データから、「母語・第二言語の語彙項目自体は、確かに別個の独立した記憶システムに入っているが、それらの意味的・概念的表象は、共通の保持・処理システムがあること」(門田, 2006, p.59)が示唆され、いくつかのバイリンガル語彙・概念モデルが構築されている(Kroll and Tokowicz, 2001; 門田, 2006; 蔡・松見, 2009等)。この分野でのバイリンガル研究は主として成人学習者を対象とするため、既に習得している母語のレキシコンと、第二言語レキシコンがどのような関係にあるかという研究であり、本稿の研究対象である子どもの継承語話者とは条件が異なるが、言語間転移を考える際に有用な枠組みとなる。

一方、言語間転移に関連して、近年社会や個人の複数言語化の流れを受けて、マルチリンガリズムの観点から、同根語(cognate)に関する研究が進展してきている。従来、同根語とは、同じ祖先語から派生した、類似の意味、綴りや形式をもつ語であり、第二言語を習得する際に有利であるとされた。従って言語系統的に近い言語間に見られるものと考えられていた。しかし、最近の研究では、言語接触によって生じた言語間の影響により、言語系統的距離が遠くても同根語が少なくなく、その類似性が複数言

語習得に有利に働くことを示している (Otwinowska, 2016)。

この観点に立てば、日本語と中国語は言語系統的には遠いが、歴史的に言語文化の長く深い交流があり、とりわけ漢字という表記媒体の共通性が2言語間に多量の同根語を生み出し、2言語の習得に有利に働くということになる。これまでも、その有利性は認識されてはいたが、漢字圏の日本語学習者の漢字学習では、母語の負の転移の方が強調されることが多かった。

邱 (2010) によれば、中国語母語話者の日本語の漢字語彙の形態・音韻・意味処理において、母語の漢字知識が大きく関与し、2言語間の類似性は処理を促進するものもあれば、逆に干渉をもたらすものもある。しかし、このような促進効果や干渉効果は、「日本語習熟度の向上に伴って消失する傾向も示されて」おり、「漢字語彙の処理経験は、単語の形態・音韻・意味の結びつきを強化できるため、心内辞書で新しく構築された日本語の語彙表象が処理経験の積み重ねによって定着していくと考えられる」と指摘している (邱, 2010, p.57)。一方で、逆に同根語による負の影響を不安視する立場からは、同根語の扱いを慎重にすべきであるという意見もある (蔡・松見, 2009)。以上は、成人の学習者に関する研究結果であるが、子どもの場合、それも継承語話者の場合はどうなのであろうか。

本研究の対象である漢字は、表語文字として1文字で意味と音を表す。漢字の「音韻符号化は、その発音を知っているかいないかによって音韻化ができるかできないかという二者択一方式になると考えられる」(門田, 2006, p.40)。しかし、これは外国語として日本語の漢字学習を行う場合である。他方、継承語話者の場合、家庭で培った日本語の力をもとに、漢字の持つ日中共通の意味概念を共有することによって、日本語の漢字の読みを導き出すことができると考えるのである。

漢字圏に住む日本にルーツを持つ子どもたちは、多くの場合、家庭で日本語を使用する環境があり、言語形式上別々に発達した日中2言語の音声言語を獲得していると考えられる。認知発達途上のこうした子どもが、漢字を通して日本語と中国語をつなぎ、効率的に日本語を習得するには、どのような教育実践或いはスキップオールディングを行えばいいのかについて、先行研究に多くの示唆はあるが、回答は示されていない (松下, 2005; 西山, 2015等)。

本研究では、中国の学校教育で中国の漢字を先行学習することによって、日本の漢字をどのように認識し、未習の漢字をどう読むのか、なぜそう読むのかという点を中心に、中国語から日本語への「転移」がどのようにして起こるのかを明らかにし、また、漢字を通して中国語から日本語への転移を促進するにはどのような条件が必要なのかを

考察する。

3. 調査方法と調査対象

3.1 調査方法

本研究では、子どもがどのように日本の漢字を認識していくのかを探ることを目的とするため、現地の小学校で漢字学習を始めて間もない小学一年生の児童を対象に、日本語の漢字の読み実験を行った。実験に用いる漢字を選ぶに当たっては、以下のような手順を踏んだ。

まず、小学校で使用する小学一年生前期の「語文」教科書の中から、小学一年生で学習する漢字を取り出す⁴⁾。北京市では、少数の例外を除く大半の小学校で2種類の教科書のうちのいずれかを用いているため、この2種類の教科書に共通する学習漢字を抽出した。教科書には、「わかる(読める)漢字」と「書ける漢字」の2種の学習漢字があるが、児童の漢字の定着度を考慮し、「書ける漢字」のみを抽出対象とすることにした。実験用漢字抽出に用いた教科書と学習漢字について、表1に示す。

表1 実験用漢字の抽出に用いた教科書2種

教科書	出版社	頁数	わかる漢字	書ける漢字
語文一年級上冊	人民教育出版社	148	400字	100字
	北京師範大学出版社	109	334字	138字

次に、抽出された漢字の中から、同根語として実験に用いる漢字を絞る一連の作業を行った。最初に日本の常用漢字に含まれない漢字3字(「禾」「巴」「也」)を除いた。その結果、2種類の教科書に共通の「書ける漢字」で、日本の常用漢字に対応する漢字は62字であった。それに、2種のうち一方の教科書の「書ける漢字」には配当されていないが、明らかに認識できる漢字として、漢数字の「四」「六」「七」「九」を加え、実験用漢字の候補を全部で66字とした。次に、日本の常用漢字と字体を大きく異なる漢字を除外する作業を行った。例えば、「头(頭)」「无(無)」「个(個)」である。一方で、「马(馬)」「门(門)」のように、字体は異なるが同じ字種として認識できる可能性のある漢字は残した。さらに、教科書で用いられている意味用法が、日本の常用漢字とは明らかに対応しない漢字を除外した。例えば、「走(歩く)」「里(中に)」「牙(歯)」である。

このようにして実験用となった漢字を用いて、小学一年生の児童に親密性のある語彙を読みの対象として実験案を作成した。語彙は、漢字のみのものと漢字と平仮名で構成されるものから成り、従って、実験は漢字を含む語彙の読み実験である。

また、年少者に行う実験であることに留意し、文部科学省（2014）の『外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメントDLA』を参考にして、実験方法と手順を考案した。「DLA」で参考にした点は以下の通りである。

- (1) 「DLA」の特徴である「対話型」を基本とする。「これまでの画一的なテストでは、子どもたちの本来の力を引き出すには限界がある」ことから、「紙筆テストでは決して表れることのない、潜在的な力を引き出す」（文部科学省, 2014, p.6）ことを重視するからである。
- (2) 本調査は日本語の語彙を読む実験であるため、「DLA」実施の第一段階である「DLA 〈はじめの一步〉」の手順を取り入れた。実施上の留意点である「流れを重視する」、「雰囲気作り」、「対話中は採点しない」、「ほめておわる」に沿って行った。
- (3) 「DLA 〈はじめの一步〉」は「導入会話」と「語彙力チェック」で構成され、「語彙力チェック」の部分を漢字を含む語彙読みのための実験に再構成した。はがき大のカードに文字を書き、一枚一枚提示、子どもの興味や関心を高められるような効果を図った。
- (4) 上記（2）の留意点のうち、「流れを重視する」の具体的項目の1つでは、『語彙力チェック』で、子どもが答えに詰まったり間違えたりしても、正解を教えたり訂正したりせずに、さっさと次のカードへ移ります」とされているが、本実験では異なる方針を採った。それは、本実験が子どもの言語能力を評価するものではなく、子どもの潜在能力を引き出すことを優先するため、暗示によるスキヤフオールディングを行うからである。また、実験中のお話の部分では、コンテキストを理解する必要と教育的配慮から、スキヤフオールディングによっても正答が導き出せない場合は、筆者が正答を示した。

実験手順は、次頁表2に示す。

実験の手順は、まず手順1で、中国の「語文」教科書から、子どもに一番好きな部分を選んで読んでもらい、中国語を読むことで緊張感を解くと同時に、中国語の読みの流暢さを確認する。次に手順2と3ではカードを使い、一から十までの漢数字を中国語

表2 実験手順

	実験内容	備考
1	「語文」教科書から好きな部分を朗読する	中国語の読みチェック
2	カード文字の読み上げ【中国語漢数字】一、二、三～十	カード読みの慣らし、親密性
3	カード文字の読み上げ【日本語漢数字】一、二、三～十	カード読みの慣らし、親密性
4	カード文字の読み上げ【漢数字の語彙】手を一つたたく、手を二つたたく、手を三つたたく、四つ、五つ～十	「手」配点1点、動作でゲーム感覚、日本語語彙力の目安
5	カード文字の読み上げ【お話】一～四年生学年配当漢字使用	配点29点
6	カード文字の読み上げ【特別課題】「自己」	参考

で読み上げ、その後、同じ漢数字を今度は日本語で読み上げる。その次の手順4では、日本語の漢数字の語彙「一つ」から「十」までを使った動作を指示するカードを読み上げ、動作も一緒に行う。実験に対する不安感を取り除き、ラポールを築く作用を期待する。手順5は筆者が作成したお話で、カード14枚から構成される。最後の手順6では、一枚特別な課題を行って終了する。このような一連のタスクの後に「読んだ時どう考えたのか」を問う回顧的インタビューを行い、実験中の対話と併せて、「日本の漢字をどう認識したのか、なぜそう読んだのか」のデータとした。これらはすべて録音し、文字起こしを行った。また、子どもが実験に参加している間、保護者には言語背景質問票に回答を記入してもらった。実験は2016年4月～5月北京で実施、手順1から6までの平均所要時間は10分～15分であった。なお、実験手順の5の内容について、表3に掲げる。

3.2 調査対象

実験は、中国語を学校言語とする現地校在籍児童10名に加え、比較のため日本人学校在籍児童（小学二年生）2名に協力してもらった。日本人学校の児童には、実験手順1の「語文」教科書の読みの代わりに、日本の「こくご」教科書を読むタスクに替えた。調査協力者全員、日中国際結婚家庭の子どもであり、中国の学制で小学一年生に相当する2008年9月～2009年8月生まれである。保護者に記入してもらった言語背景質問票の回答によると、程度の差はあるが、どの家庭も家庭内で日本語を使用している。また、読み書きについては、現地校在籍児童は中国語が日本語より、日本人学校在籍児童は日本語が中国語より勝っているという回答であった。

表3 漢字読み実験手順5（カード1～14）の内容

	読みの本文	出題語彙
1	日よう日、山に あそびに いきました。	日よう日、山
2	とちゅう、小さな かわが ありました。	小さな
3	かわには、魚が いました。	魚
4	よく見ると、二ひきの 大きな魚が 小さな魚を つれて およいで います。	見る、二ひき、大きな
5	おとうさん、おかあさんと 子どもたち かなと おもいました。	子ども
6	のどが かわいたので、水を のみました。	水
7	風が ふいて きもちが いいです。	風
8	目を とじて 鳥のこえを ききました。ピッ、ピッ、ピッ。	目、鳥
9	それから しばらく あるくと、ひろばが ありました。たくさん の人が います。	人
10	一人の おじさんが 大きな鳥かごを もって いました。	一人
11	おじさんが 鳥かごの 入り口を 開けると、中の 小鳥が飛び出 しました。	入り口、開ける、中、小鳥、飛ぶ、出す
12	その 小鳥は 天たかく 飛んだ あと、 もどって 来て、おじ さんの 手に とまりました。	天、来て
13	よる、月が 出ました。白い まるい お月さまが きれいでした。	月、出る、白い
14	山の 上から 下を 見ると、まちの あかりが きれいでした。	上、下、

注：出題語彙は初出のみ太字で表示し、備考欄に示した。

4. 調査の結果

途中で実験中止した1名を除いた11名のデータから、上記の実験手順4の「手」と5の読みの結果を分析のために点数化したものが次頁の図1である。左側が正答の得点、右に正解に近いが誤りがあるもの（準正答）、筆者のスキヤフオールディングによって正答を得たものをそれぞれ加算した得点である。スキヤフオールディングは、子どもの反応を観察しながら、漢字の同形・字体類似、共起語、手順5のお話のコンテクストに注目させる方法で行った。児童2は、筆者が子どものタスクに対する能力をきちんと把握できずスキヤフオールディングを誤り、子どもが嫌がったため、「DLA」の指針に基づき実験中止とした。

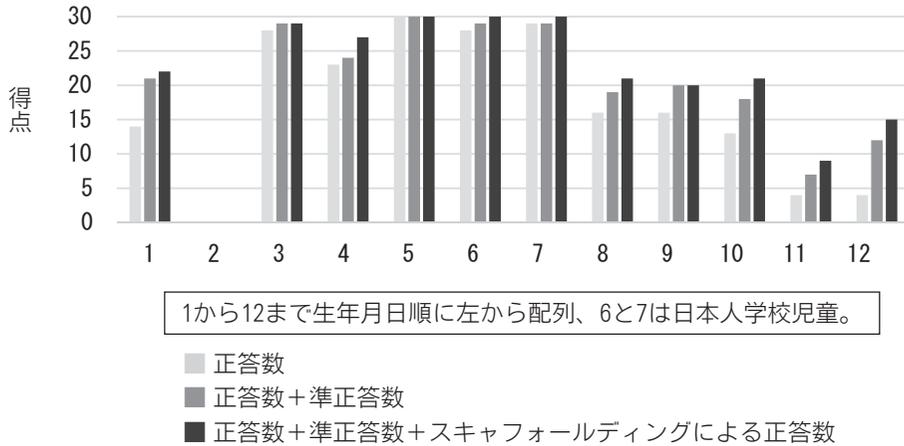


図1 漢字読み実験結果の分析のための点数化

図1の12人のデータは、途中で中止した児童2を除いて、得点の高位群(3,4,5,6,7)、中位群(1,8,9,10)、低位群(11,12)の3グループに分類できる。また、小学一年生という年齢では、認知を含む言語発達の月齢差が大きいことが、図1のグラフから示唆された。次に、出題語彙を品詞と漢字や語彙の難度で分類し、得点群別の正答平均点を出したものが以下の表4である。

表4 品詞、漢字や語彙の難度による出題語彙分類別・得点群別平均正答率(%)

分類項目	配点	分類内容	出題漢字 (括弧内は送り仮名)	得点群別平均正答率		
				高位	中位	低位
単漢字1	9	一年生学年配当漢字、 且つ字体・用法がほぼ同じ	手、山、水、目、人、天、 月、上、下	97.8	75.0	22.2
単漢字2	4	字体・用法が異なる/ 二年生以上配当漢字	中、魚、風、鳥	95.0	37.5	0
動詞1	3	一年生配当漢字	見(る)、出(す)、出(る)	100.0	50.0	0
動詞2	3	二年生以上配当漢字	来(て)、開(ける)、飛(ぶ)	86.7	50.0	0
形容詞	3	一年生配当漢字	小(さな)、大(きな)、白(い)	100.0	41.7	0
数詞	2	一年生配当漢字	二ひき、一人	100.0	62.5	50.0
二字以上の名詞	6	(日)よう日、日(よう日)、子ども、入り(口)、(入り)口、 小鳥		73.3	16.7	16.7
合計	30			92.0	44.8	13.3

注：平均正答率は小数点第2位四捨五入

5. 分析

5.1 得点群による分析

高・中・低位の得点による分類は、日本語の文字に対する習熟の違いとほぼ一致する。高位群の児童5名(3,4,5,6,7)は全員平仮名の習得は完了、日本語の漢字にも何らかの接触がある。中位群の児童4名(1,8,9,10)は、平仮名は学習しているが、流暢さについてはまだ十分でなく、日本語の漢字学習にはほとんど至っていないという共通の特徴がある。低得点群の児童2名(11,12)は、平仮名の習得が未習得であるか不十分である段階にあり、日本語の漢字学習は行っていない。

5.1.1 高位群

まず、高位群について見ると、現地校在籍児童3名(3,4,5)とも、平仮名の読みは非常に流暢で、日本語習得のために家庭内外でそれぞれ工夫を行っている。保護者の言語背景質問票の回答をもとに、以下の表5にその内容を示す。3名とも日本語の読み書き段階への学習が進んでいる。

表5 児童3,4,5について日本語習得のための家庭内外の工夫

3	公文の塾、母親(中国語母語話者)の日本語学習補助
4	母親(日本語母語話者)との会話、日本のテレビ、本の読み聞かせ、日記
5	母親(日本語母語話者)と置手紙のやりとり、本読み、通信教育、体験入学2週間

また、3名とも中国の「語文」教科書の読みも流暢であった。現地校(3,4,5)と日本人学校(6,7)の児童の間に大きな得点差はないが、読めない漢字に対する戦略に多少の違いが見られた。現地校の児童も日本人学校の児童と同様に、共起語やお話のコンテキストを利用する戦略を使用しつつも、未習の日本の漢字に対して既習の中国語の漢字の意味から日本語の読みを導き出す戦略使用が見られた。以下はその例であるが、日本人学校児童にとっても未習の漢字である。

【魚】「中国と日本の漢字は、下の部分が違うのがあるから」(児童5)〈中国語「魚」〉

「かわには『さかな』がいるから」(児童6)〈コンテキスト利用〉

【鳥】『馬』と『马』みたいに違うから」(児童5)〈中国語「鳥」〉

- 「ピッ、ピッ、ピッ (鳴き声)」(児童6) 〈コンテキスト利用〉
- 「お友達が『鳥』っていう字を書いているのを見たから」(児童7)
- 【開ける】『門』の中を見て、分かった」(児童4,5) 〈中国語「开」〉
- 『入り口を』『あける』だから」(児童6,7) 〈共起語利用〉
- 【飛び】「当ててみた」(児童5) 〈コンテキスト利用〉
- 「鳥が出たから」(児童6) 〈コンテキスト利用〉

現地校児童3名の中でも、漢字の認識に違いが見られる。児童3は読めた漢字が何故読めるのかを説明できなかったが、児童5は既に日本の漢字と中国の漢字の違いを認識し、その違いを説明できる。児童4は、最初未知の漢字に対し、あまり考える様子が見られなかったが、実験後半では考えて読むようになるという変化が見られた。

5.1.2 中位群

中位群 (1,8,9,10) に共通する特徴は、平仮名は読めるがあまり流暢でないことと、日本の漢字を意識したことがないことである。実験前、全員「平仮名は読めるけど、日本の漢字は習ってないから読めない」と異口同音に語った。また、中国の学制では全員小学一年生であるが、日本の学制では、児童1, 8, 9は小学二年生、10は小学一年生という違いも考慮すべき点である。中位群児童の日本語習得のための家庭内外の工夫は、表6に示す。

表6 児童1, 8, 9, 10について日本語習得のための家庭内外の工夫

1	通信教育
8	小学校入学前まで通信教育、日本語のDVDや本、漫画
9	通信教育
10	平仮名ポスター、日本語のテレビ (一週間に一時間程度)、絵本

中位群は、当初「日本語の漢字は読めない」という認識であったが、実験手順の2, 3で同じ漢数字を中国語と日本語で読み分けるタスクを遂行した後には、手順4の「手」を全員「て」と読み、読めた理由を聞くと、全員『手』(中国語) だと答えた。このように、日中で字形がほぼ同じ単漢字には抵抗なく日本語での読みを示すことができるようになった。そして字体が一部異なる漢字には、漢字の形に注意を向けさせるスキップフォールディングを通じて、中国の漢字と日本の漢字の「似てるけど違う」ことを

認識し、読めるようになった。しかし「風」(风)、「鳥」(鸟)。「飛」(飞)のように、違いが大きくなると、二つの漢字の形が一つに結びつかない様子が見られた。以下は、その例である。

- 【魚】「これ、繁体字で『さかな』」(児童1)
「上が同じだから」(児童8,9,10)〈中国語「魚」〉
- 【鳥】【飛】「全然違うけど」(児童8)、「全然似てない」(児童10)

中位群では、日本語と中国語の漢字の繋がりがまだ弱い、共起語、お話のコンテキストと併せて日本語の読みを導き出すストラテジーを駆使する傾向も見られた。

- 【子ども】「中国語の『孩子(子ども)』の『子』だから」(児童8)〈「おとうさん、おかあさん」というコンテキストと併用〉
- 【開ける】「『入り口を』『あける』」(児童10)〈共起語併用〉
- 【飛び出しました】「『飛出来(飛び出て来る)』だから」(児童9)〈コンテキストと併用〉

実験の結果から、中位群の4名の間でも児童の漢字認識の違いが明らかとなった。児童1は他の児童と異なり、簡体字と繁体字という中国語内部での異なる字体に対する認識を持っており、「繁体字では」、「繁体字だから」という漢字の字体の相対化を行っている。この児童の正答数が少ないのは、日本語接触が少なく語彙不足であることによるものと考えられる。児童8と9は、実験を通じて、字体が異なる日本語の漢字を認識し始めたことが示されたが、児童10は年齢的な影響があるのか、異なる字体の漢字認識の点では大きな変化は見られなかった。

5.1.3 低位群

得点低位群の2名に共通する特徴は、平仮名未習得或いは習熟度が低いことと日本の漢字に対する認識が全くないことであるが、実験を通じて、日中同じ字体の単漢字については日本語の読みを当てることができるようになった。この2名の日本語習得のための家庭内外での工夫は次頁表7の通りである。

これら2名の児童の読み実験の正答数は同じように少ないが、その原因はそれぞれ異なったものであることが明らかとなった。

表7 児童11, 12について日本語習得のための家庭内外の工夫

11	父親（日本語母語話者）との会話、父親が子どもの勉強を見る、日本のDVD
12	絵本の読み聞かせ、長期の休みに日記を書く

児童11については、家庭内で日本語母語話者である父親が日本語で話をするが、児童自身が日本語で発話することは少ない。また平仮名未習得であるため、読みの実験では平仮名より既知の漢字に注意がいき、その意味は理解するが、その意味を表す日本語の語彙を知らないため読めないことが明らかになった。また、筆者が平仮名を読んで解説を加えるため、お話のコンテキストは理解するが、語彙量が足りないため、共起語もコンテキストもスキヤフォールディングとして利用できなかった。

児童12は、平仮名は学習しているが、一字一字読んでいくレベルで、正確さにも欠ける段階である。また実験の読みから、文字に音声当てていく発達段階の過渡期にあることが示唆され、得点の低さは年齢或いは個別の言語能力発達の差異によるものと推察される。スキヤフォールディングにより一定の正答を出すことができたが、「足場かけ」とするにはタスクの難度が大きいように思われた。

5.2 出題語彙の分類による分析

次に、実験に用いた語彙の品詞の違いや漢字や語彙の難度に分けて、漢字の読みについて分析を行う。全般的に、名詞が中心の単漢字は正答率が高く、送り仮名がつく動詞や形容詞、二字以上の名詞語彙は正答率が低い傾向があった。だが、興味深いことに、動詞は配当漢字の学年による正答率の差があまりないという結果となった。

単漢字1は、一年生学年配当漢字で、日中の漢字の字体や用法がほぼ同じものとして9字ある。どれも日中両方の教科書で取り上げられる、子どもに親密性の高い語彙である。得点高位群はほぼ全問正解に近く、中位群でも75%の正答率である。単漢字2は、日中の漢字の字体或いは用法が異なるもので、「中」以外は二年生以上の学年配当漢字である。高位群は全問正解に近い一方で、中位群ではその難度が実証された。

動詞1は一年生学年配当漢字、動詞2は二年生以上の学年配当漢字である。1では「見（見）」、2では「開（開）」、「飛（飛）」が字体を異にする。高位群では日本人学校児童2名が三年生学年配当である「開ける」をすぐには読めなかったが、現地校児童3名はいずれも正答した。中位群は1, 2のどちらも半分の正答率で、漢字の配当学年による差は見られなかった。動詞は名詞に比べ、共起語やコンテキストを利用したストラテジーが有効であるためではないかと思われる。

一方、形容詞は字体も用法も同じで、読みは簡単であるという予想とは裏腹に、中位群の正答率は伸びなかった。その理由は、形容詞は日常生活の中で口語体として使用され、書き言葉への転換が行われていないことにあると思われる。例えば、「小さな」は「ちっちゃいさな」、「ちいちゃい」、「大きな」は「おおきいな」、「白い」は『『しろ』だったら分かるけど『い』が付くと分からない』という回答があった。

和語の数詞語彙である「一人」は、比較的難度が高いことが明らかとなった。手順4で行った「手を一つたたく」「二つ」・・・「十」のカード読み上げでも、意味は分かり動作も行えるが、読めないことが多い。日常会話で意識して使っていくことが望まれる。

一番難度が高かったのは二字以上の名詞語彙である。高位群も含め正答率が低かったのは、「日よう日」、「入り口」、「小鳥」である。「にちょうび」、「ことり」という語彙がレキシコンに入っていないため、スキップフォールディングの効果はほとんどなかった。「入り口」については、中国語の「入口」とは用法が少し異なる上、「入り」の読み方が難しいことから、正答は4名、「口」だけ正答が2名であった。

以上の分析を踏まえて、以下考察を行う。

6. 考察

6.1 日本の漢字をどう認識するのか

まず、日本語の読み書きをし、日本の読み物にどれだけ接しているかによって、日本の漢字に対する認識が異なることが明らかとなった。得点高位群では、日本語の読み書きに抵抗がないため、日本の漢字はそのまま日本語の中で捉えていると思われる。しかし、その認識の仕方には違いが見られ、児童5は中国の漢字と日本の漢字の違いに注目するが、児童3は未習であると思われる漢字を何故読めたのかは説明することができなかった。一方、中位・低位群は「日本語の漢字は習ったことがないから読めない」という発言に見られるように、日本の漢字と中国の漢字は全く別のものであるという認識であった。この点は児童の保護者も同様で、「教えてないから、漢字が読めるとは思わなかった」という実験後の反応が見られた。

そして、中位・低位群児童の漢字に対する認識を促進させるために、読み実験での手順2と3の手法が一定の効果を持つことが確認された。すなわち、「一」から「十」までの漢数字をまず中国語で読み、同じ漢数字を次に日本語で読むというタスクである。全員タスクを困難なく達成することができたのは、数字の概念が習得されているからで

あると言える。また、手順4のカード「手を一つたたく」に始まり十まで動作をするというタスクは、「一つ」「二つ」～「十」が読めなくても、全員積極的に動作を行ったことから数字の概念が共有されていることが確認できたと言える。

さらに、上記のタスクにより、字体が同じ漢字は同じ意味を表すということが学習され、「手」について、スキヤフォールディングを必要とした児童11を除いて、全員読むことができ、その後の出題語彙分類の単漢字1の読みでは正答数の伸びを見せた。しかし一方で、字体が部分的に異なる漢字について、同根語であるという気づきがあるかどうかは個人差が見られた。

Cummins (2008) は、二言語或いはそれ以上の言語を習得する子どもたちにとって、それらの言語の類似や相異に注目することが、「ポジティブな意味で、彼らの言語への気づきを増やすと考える。だから、彼らが言語に注目し、L1の知識をL2に関連づけるように仕向け、サポートするシステムを創るべきではないか」(Cummins, 2008, p.72)と主張する。そして、二言語のリテラシー能力を促進させるために有効なバイリンガル・ストラテジーの一つとして、「共通の言語起源を共有する言語間では、同根語に注目させること」(Cummins, 2008, p.73)を挙げる。

本研究の実験に協力してくれた児童は、認知発達途上の段階にあり、それも個人差が非常に大きいことから、このバイリンガル・ストラテジーを採り入れられるかどうかは、児童の認知発達の度合いによって調整されなければならないだろう。

6.2 未習の漢字をどう読むのか

読み実験に出題した漢字はすべて、現地校児童が学校で習った中国の漢字の同根語である。児童にとって、字体が同じ漢字は「既習」の漢字であると認識されるが、字体を一部異にする漢字や意味用法にずれがある漢字は一見「未習」と認識されることが多い。こうした「未習」の漢字に遭遇した場合どう読むかについて、実験で児童が自力でストラテジーを使う様子を観察し、使えない場合は状況に応じて、共起語、お話のコンテキスト、漢字の字体への注意をスキヤフォールディングとして使い分け、そのやり取りを録音し、実験後に回顧的インタビューで質問をして補充した。児童が一見「未習」と認識した漢字をどう読むかというプロセスを、以下に例を挙げて示す。

【入り口を開ける】児童10：「入り口」が分からない様子なので、「入」に注意させる。中国語の「入」としては認識したが、日本語には結びつかないため、筆者が「いりぐち」という答を明示した。次の「開ける」も分からない様子だったが、少し考えた後「ドア？」という反応を示した。筆者は「ドアは『入り口』のことね、入り口を・・・？」

と誘い水をかけると、「あける」という答を出した。

日本語の「入り口」と中国語の「入口」の間には、用法のずれが存在する。中国語では、「建物やある場所に入るために通る門や場所」（商務印書館, 2002）という意味であり、意味概念としてはほぼ同じであるが、用法としては比較的大きな建物や場所に用いられることが多い。一方、日本語の用法はもっと広く、「そこから中へはいるように設けられた所」（三省堂, 2010）である。また日本語の用法では、正確には「入口の扉」或いは「入口のドア」とすべきところを、「扉」や「ドア」を省略して使うことが多い。

児童10は、中国語の「入」から「入る」という概念へ、「入る」の概念から「ドア」を連想し、「ドア？」という発問をしたと思われる。「ドア」は中国語では「門（門）」で、「開（開）」＋「門（門）」という共起語が思い浮かぶ。そこから「開」が中国語の「開」と対応していることに気づき、「あける」という答が導かれたのではないかと推察される。但し、児童10は自分がどう考え読んだかについては説明できなかった。一方、児童4と5は、日本語の「入り口」の概念が定着しており、字体に注目し『門』の中を見て、分かった」と述べている。

【目】非常に身近で分かりやすい漢字であるが、日中で用法のずれがある語彙である。中国語では「目」には「眼睛」を用い、ほとんど「目」は用いない。しかし、全員が「目」を見て、「め」或いは「おめめ」という回答を出すことができた。理由を聞くと、現地校児童は「学校で先生が『目』は『め』のことだって説明してくれた」と言う。日本と同様、中国でも漢字を学習する第一段階で、漢字の成り立ちから漢字が物や概念を表すことを説明するため、中国語で得た「目」についての知識が日本語で共有されたものと考えられる。

以上の例はわずかであるが、Cumminsの2言語共有基底モデルを一定程度裏付けるものと言える。子どもの言語経験は言語によって分け隔てられることなく認知的な共通部分として蓄積されているか、或いは言語別の言語経験として存在していたとしても、それを連結するネットワークが構築されていくことが示唆される。

6.3 なぜそう読むのか

実験結果は、正答、正解に近いが誤りがあるもの（準正答）及び筆者のスキヤフオールディングによって正答を得たものの3つに分けて、分析のために点数化した。本項では、準正答の読みをもとに「なぜそう読むのか」を考察し、同根語による中国語から日本語への転移のメカニズムを解く手がかりにしたい。

準正答の中で予想外に多かったのは、形容詞である。11名中3名が「大きな」を

「おおきい」、「おおきいな」と読み、11名中5名が「小さな」を「ちいさい」、「ちっちゃい」、「ちっちゃいさな」と読んだ。これらの準正答の読みから以下の3点が指摘できる。一つは、漢字の意味から家庭で使用している音声言語をそのまま読み当てていることである。このような例は、単漢字の「手」を「おてて」、「目」を「おめめ」、「魚」を「おさかな」と読むのにも見られた。

二つ目は、漢字の持つ意味概念の強さである。送り仮名である平仮名の一字一字は音声しか表さず、平仮名がひとかたまりになって音声から意味概念へ転換されるのに対し、漢字は一字で意味概念を伝えることができる。平仮名の習熟が進んでいない段階では、送り仮名は軽視され意味概念が優先されることが示唆される。

もう一つは、中国語の漢字一字の意味に対応して読みを当てるという現象が見られることである。そのため、「小さな」を「ちっちゃい(小) さな(児童1) と読んだと推察できる。児童1はこの他にも、「一人」を「ひとつひと」、「飛び」を「とぶ(飛) び」、「出しました」を「でて(出) しました」と読んでいる。漢字一字に対応して意味概念化してひとかたまりで読むという読みのストラテジーは、11名中4名が「小鳥」を「ちいさいとり」、「ちっちゃいとり」と読んだことから、未知の語彙に対して広く使われるストラテジーとも考えられる。

一方、これとは全く逆と断言できる現象が見られたのが児童11である。一つ一つの日本語の語彙は単独では問題ないが、漢字を読む時には「水」を「み」、「人」を「ひ」、「中」を「な」、「白い」を「し(白) い」というふうに、漢字一字につき音節一つを対応させて読んでいる。これは、中国語の漢字は一字一音節で読むということ、また児童11は平仮名学習の初期段階であるため、文字は一字一音であると理解していることが原因ではないかと推察される。

漢字一字に対応して意味概念化したひとかたまりとして読むにしろ、一音節で読むにしろ、このような現象は中国語の読みのストラテジーが転移した可能性が考えられる。そうだとすると、所謂「負の転移」とされるものであるが、ある意味、中国語で学習したことが共有され日本語の読みに使われたことを示すものと言える。とりわけ、日本語の読み物に触れることが少ない中・低位群に見られる現象であることから、日本語での読みを増やしていくことによって解消されるものであると思われる。

以上、漢字を通して中国語から日本語へ転移するメカニズムを解明するために、準正答から引き出された仮説を述べたが、データが少数であること、推論の域を出ないことから、今後の研究による解明の進展が待たれる。

6.4 漢字を通して中国語から日本語への転移を促進する条件とは

実験の結果より、得点高・中・低位群を分ける最大の要因として平仮名の習得、習熟程度であることが明らかとなった。平仮名が流暢に読めるかどうかは、日本語の読み物に触れる機会や読む態度にも大きく関わっている。得点高位群では、児童3は公文の塾という学習の形で、児童4と5は日常生活の中で読み物に触れている。中得点群を見ると、児童1は英語や他の勉強に忙しく、日本語の読み物はほとんど読む機会がない。児童8は日本の本や漫画は好んで「見る」が、「見るのは絵、たまに字も読む」という状況である。児童9も10も日本の読み物は読んでいない。低位群の児童11は本が好きだが、すべて中国語の本である。児童12は母親が絵本の読み聞かせを行っているが、平仮名が未習熟なのは月齢による発達差か個人差かは特定できない。

平仮名が転移の促進に大きく関係する理由は、二つの面から考えられる。一つは、日本語の言語体系として、送り仮名が漢字の読みに重要な役目を果たすことである。送り仮名があることで、漢字の読みが促進されると言える。日本人学校児童6は「開ける」を読むストラテジーとして共起語を利用したが、その際「『ける』を見て」確認したことを話してくれた。また、「出しました」と「出ました」も送り仮名の助けがないと、判断が難しいであろう。もう一つは、この年齢の児童の読み物は漢字が少なく、平仮名が多いことによる。話のコンテキストを理解し利用するためには、平仮名の習得が欠かせない。

しかしながら、転移を促すために更に重要なのは、日本語の語彙量ではないかと思われる。家庭で培った日本語の語彙力がなければ、いくら漢字から中国語で意味が分かったとしても、日本語への転移は起こらない。児童11が中国語の会話も読みも流暢で、中国語の語彙量は豊富であるのに対し、日本語の語彙量が極端に少ないため、「上」や「下」などの基本的な語の読みが分からなかったことから明らかである。ことばが音声言語を基本にしていることから、音声言語が読みの土台になることは多く指摘されている(門田, 2006等)。音声言語の習得に従って、語彙量も増えていくことを考えれば、音声言語の習得が言語間転移の必須条件となると考えられる。

語彙量の少なさは、中・低位群にはほぼ共通する傾向である。児童1と9の母親はフルタイム勤務であるため、児童は中国語話者である祖父母や家政婦と過ごす時間が長いという。それでも、児童9は最近弟と一緒に「しまじろう」のビデオを観ているので、語彙量が少し増えたと母親は語っている。児童10は、母親が日本語を意識して使用しているが、学校言語の中国語に侵食されているという。児童11は日本語母語話者の父親が勉強をみたり、日本語で話しかけたりしているが、児童の日本語の発話は少ない。

一方児童8は、母親が家庭内で日本語環境をできるだけ多く整えているため、一定の語彙量はあると目されるが、実験は語彙量を測るものではないため、児童8の語彙量と読みとの関係については不明である。家庭内での言語使用や日本語接触については、さまざまな要因を受けて変化が起こるものであり、今後の推移を見守ることとする。

また実験結果から、小学一年生では月齢差による発達上の差異や個人的な言語発達上の差異が大きいことが示唆された。これは、認知発達に関わる分野であり、実験で児童が駆使した読みのストラテジーに影響を与えている。転移に注目して言えば、2言語をメタ的に捉える認知力、同根語に気づく認知力、コンテキストの中で同根語の類似と相異を分析する力などであろう。今後成長に伴って伸びていくであろうと思われる力であるが、Cumminsの相互依存仮説に従えば、学校言語である中国語を通して身に付けていくものと思われる。

もう一つ大切な要因として考えられるのは、中国語の漢字知識であろう。しかし今回の実験は小学一年生を対象としたため、その知識を深く問われる漢字も多くなく、比較的身近で簡単なものであったため、分析考察の対象とはなり得なかった。したがって、中国語の漢字知識が転移に及ぼす影響については、年齢のより上の子どもを対象にした実験が望まれる。

7. おわりに

漢字圏で現地の学校に通い、中国語の漢字を先行学習した継承日本語話者である子どもが、日本語の漢字をどのように認識し、未習の日本語の漢字をどう読み、なぜそう読むのかを、実験を通して明らかにした。その上で中国語からの日本語への転移がどのようにして起こるのかという視点から、転移を促進する条件について考察を行った。その結果、小学一年生の段階では、会話を通して育まれる日本語語彙力、平仮名の習得・習熟、認知の発達が大きく関わることを示唆された。

本研究が、漢字を学習し始めたばかりの小学一年生を研究対象としたのは、日本語と中国語の同根語に対する認識の変化のプロセスに注目し、今後の変化を見るための出発点としたためである。認識の変化をつぶさに明らかにすることができれば、それをもとに継承日本語教育、さらには日本で生活する漢字圏のJSL児童の日本語指導に大きな貢献ができるものと考えられる。

注

- 1) 2言語共有基底モデルとは、「人が使用している言語の種類にかかわらず、話すこと、読むこと、書くこと、聞くことをともなう思考は同じ中央装置から発していて、人が2つ以上の言語を所有する場合、統合的な思考の源がひとつ存在する」(ベーカー, 1996, p.164) という考え方に基づくモデルである。
- 2) 相互依存仮説は、「言語Lxによる教育がLxの言語能力を獲得するのに効果的であるならば、その効果の程度によって、この獲得された言語能力はLyに転移する。但し、学校教育であれ周囲の環境であれ、Lyの十分な接触があり、Lyを学ぼうという十分なモチベーションがあることを条件とする」(Cummins, 2008, p.68) という仮説である。
- 3) 概念要素の転移、メタ認知・メタ言語的ストラテジーの転移、言語の実際使用スキルや情意の転移、特定の言語要素の転移、音韻的気づきの転移の5つのタイプが提示されている。
- 4) 中国の「語文(こくご)」には、日本のような学年別配当漢字の制度はない。現在、『国家中長期教育改革・発展計画綱要(2010-2020)』に基づき、2011年教育部が公布した『義務教育各学科課程標準(2011年版)』が、日本の学習指導要領に当たる。この文書によると、小学6年間のカリキュラムは低・中・高学年児童の発達段階を考慮して、学習する漢字の量の目安は定めているが、具体的な漢字の指定はない。6年間の学習漢字は、読める漢字3000字前後、書ける漢字はそのうちの2500字としている。(2016年12月21日閲覧 中国教育部ホームページ
http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s8001/201404/xxgk_167340.html)

引用文献

- 門田修平(2006)『第二言語理解の認知メカニズム—英語書きことばの処理と音韻の役割—』くろしお出版
- 邱學壇(2010)「日本語学習者の日本語漢字語彙処理のメカニズム—異言語間の形態・音韻・意味の類似性をめぐって—」『日本語教育』146, 60.
- コリン・ベーカー(1996)、岡秀夫(訳)『バイリンガル教育と第二言語習得』大修館書店
- 蔡鳳香・松見法男(2009)「中国語を母語とする上級日本語学習者における日本語漢字単語の処理過程—同根語と非同根語を用いた言語間プライミング法による検討—」『日本語教育』141, 14-24.
- 中島和子(2010)『マルチリンガル教育への招待』ひつじ書房
- 西山日佐子(2015)「JSL児童の読解に影響を及ぼす漢字と留意点—国語科読解活動を行うための漢字スキュアフォーリング—」『一橋日本語教育研究』3, 85-96
- 松下達彦(2005)「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—」『MHB研究』1, 84-95
- 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』
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1345413.htm より取得
- 山田忠雄・柴田武・酒井憲二・倉持保男・山田明雄(編)『新明解国語辞典』(2010) 三省堂
- Cummins, J. (2008). Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education. In J. Cummins. and N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education* (2nd ed.), Volume 5: Bilingual education (pp. 65-76).

- New York, USA: Springer Science + Business Media, LLC.
- Cummins, J. and Swain, M. (1986). *Bilingualism in education: Aspects of theory, research and practice*. New York, USA: Longman.
- Kroll, J. F. and Tocowicz, N. (2001). The development of conceptual representation for words in a second language. In J. L. Nicol (Eds.), *One mind, two languages: Bilingual language processing* (pp.49-71). Oxford, UK: Blackwell Publishers.
- Otwinowska, A. (2016). *Cognate vocabulary in language acquisition and use: Attitudes, awareness, activation*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- 課程教材研究所・小学語文課程教材研究開発中心（編）（2001）『語文 小学一年級上冊』人民教育出版社
- 中国社会科学院語言研究所詞典編集室（編）（2002）『現代漢語詞典』商務印書館
- 張洪玲・康莉蓉（編）（2006）『語文 小学一年級上冊』北京師範大学出版社

付記 付録 言語背景質問票の質問項目

1. お子様のお名前（複数ある場合は複数お書きください）とふりがな
2. お子様の性別（男・女）
3. お子様の誕生日（ 年 月 日生まれ）
4. お子様の在籍学校と学年（北京市 区 小学）（ ）年生
5. お子様の出生地及びこれまでの居住地移動
6. お子様の言語優勢順位と習得状況

	言語	習得状況			
		聞く	話す	読む	書く
①					
②					
③					
④					

7. お子様の得意教科と苦手教科
8. お子様の好きな教科と嫌いな教科
9. 家族構成
10. ご家庭の中での言語使用状況

発話	言語使用状況	発話	言語使用状況
父→母		母→父	
父→子		子→父	
母→子		子→母	
兄弟姉妹間の会話			
他の同居者との会話			
訪問者との会話			

11. お子様の勉強を見るのはどなたですか？
12. お子様と一緒にいる時間が長いのはどなたですか？
13. お子様と一緒に遊ぶのはどなたですか？
14. お子様が好き遊びは何ですか？
15. お子様は何か習い事をしてますか？
16. お子様が好きの本は何ですか？
17. お子様の本（絵本）の読み聞かせをなさいましたか？なされる（なされた）としたら、どのような本（絵本）の読み聞かせですか？
18. お子様はテレビを見ますか？見るとしたら、どんな番組を見ますか？
19. お子様はインターネットを利用しますか？利用するとしたら、どのように利用していますか？
20. お子様の日本語（中国語）習得のために、ご家庭の内外で何かなさっていますか？
21. お子様の日本への一時帰国について、頻度と期間を教えてください。

謝辞：本研究はJSPS科研費JP16J06052の助成を受けたものです。

≪ 論 文 ≫

ろう児のための日本手話による絵本読み活動
— ろう児と聴母のより豊かなコミュニケーションを目指して —

田中 瑞穂 (北海道札幌聾学校)

tanaka.saturo@hokkaido-c.ed.jp

佐野 愛子 (北海道文教大学)

aikosano@do-bunkyo-dai.ac.jp

**Reading Picture Books in Sign Language to a Deaf Child
Building Enhanced Communication Between the Deaf Child and the Hearing Mother**

Mizuho Tanaka & Aiko Sano

要 旨

聴覚障害のある乳幼児は音声言語獲得が困難であって、その言語発達および認知発達を支えるためにできる限り早く自然言語である日本手話を導入することが重要となる。しかし、聴覚障害児のうち大多数が聴こえる親の元に生まれるため、親が子どもに手話で話しかけることは容易でない。こうした状況の一助とすべく本研究では、日本手話話者であるろうの講師による絵本読み活動の機会を特別に設け、その活動下での母子コミュニケーションの発達について観察した。対象児が生後7ヵ月だった時点からの2年間の観察の中で、対象児の絵本読みへの関心がはぐくまれたばかりでなく、母親がろう講師と子とのコミュニケーションの取り方をみて学ぶ場面や、母親とろう講師の会話から子が新しい語彙を獲得する場面などが観察された。これらの観察をふまえてこの活動がろう児と聴の母親との間のコミュニケーションに与える影響について考察する。

Abstract

Acquiring a spoken language can be a challenge for hard of hearing or deaf children. Therefore it is of crucial importance to expose them to natural sign language as early as possible. However, since the majority of such children are born to hearing parents, it is often difficult for the parents to communicate through sign language. Given such a situation, special intervention classes were conducted for a deaf child and her mother in which a natural signer read books for the child. This study reports the observation of the development of communication between the deaf child and her hearing mother.

The classes were held over a period of two years, from the time the child was seven months old. During that period, the child developed an interest in having someone read books to her. Furthermore, it was observed that the hearing mother learnt how deaf adults communicate with deaf children. The child was also found to be acquiring new vocabulary by watching the conversations between her mother and teacher. The possible impact of such intervention on the development of communication between a deaf child and a hearing mother will be discussed.

キーワード：ろう児、聴母親、日本手話、母子相互作用

1. はじめに

聴覚障害のある乳幼児にとって最大の問題は、そのままでは音声言語の獲得が困難なことである。こうした子どもたちの言語獲得においては補聴器装用や人工内耳埋め込み手術などで聴覚補償をしたうえで、音声言語獲得をはかることが一般的であるが、これらの聴覚補償の効果には個人差がある。聴覚によるインプットが制限されつつ音声言語以外の言語入力がない場合、母語としての言語発達は著しく停滞する。そのような状況で音声言語のみを使用するタイプのろう教育をカミンズ（2011）は、「障害児を作り出す教育的取り組み」（p.163）と断罪し、ろう児一般にみられる学力不振¹⁾は、ろうであることそれ自体に起因するのではなく、思考及び人間関係構築のツールとして重要な役割を果たす言語の発達が阻害されていることによってもたらされると指摘する。なお、本稿では「ろう」は、日本手話を用いる聴覚障害者を指すために用い、また、「聴」は、聴覚障害が無い人を、「手話」は日本手話を指すものとする。

母語の能力を育てることが第二言語の習得の妨げとならないばかりかむしろ第二言語習得の強固な基盤となる、とする Cummins（1979）の二言語相互依存仮説は、モダリティの違う二言語の組み合わせとなるろう児のバイリンガリズムにおいても広く支持を得てきた（Goldin-Meadow & Mayberry, 2001）。ただ、母語としての手話の運用能力を高めればそれがそのまま第二言語の書記言語へ転移するのか、という点については Mayer and Akamatsu（2003）などから反論が提示され、さらに詳細な研究が求められている。

ろう児の言語発達における手話の役割の重要性が指摘される一方で、言語訓練にあたる医療機関においては一般に残存聴力の活用の可能性を高めるため「安易な」手話

の利用に頼らず、音声言語のインプットを増やすようアドバイスをされる。そうした中、ろう児の親達は様々な意見に翻弄されながら必死にわが子にとって最適のコミュニケーションモードを選択すべくもがいている。こうしたろう児の親たちの悩みを軽減するには、どのような場面でどのように手話を用いることがろう児の言語習得に資するのかが検討する研究を積み上げていくほかはなく、これが本研究の場となる聾²⁾学校における一連の研究の動機となっている。本研究は、コミュニケーションモードが一致していない母子コミュニケーション支援の在り方を模索する中、日本手話を用いた絵本読みの活動の有効性を探るために、この活動の下で聴母とろう児の母子コミュニケーションがどのように変化・発展するか観察・記述したものである。

2. 先行研究

本節では幼児期における母子コミュニケーションの重要性について概観したのち、多くのろう児とその母が直面する母子間のコミュニケーションモード不一致とそれに起因する課題、およびそうした課題を克服するための取り組みについて先行研究をまとめる。

2.1 幼児期における母子コミュニケーションの重要性

岡本(2005)は幼児のコミュニケーションの特徴は、その言語活動が相手との「言葉のやりとり」の中で展開される点にあり、そうしたやり取りの積み重ねが、のちに抽象的な思考を可能にする「二次的ことば」の土台となると説明する(pp.168-170)。その意味で、特に幼児期の子どもの言語の発達において母子コミュニケーションが果たす役割は非常に大きく、対象幼児がろうであっても聴であってもそれは変わらない。日本語や英語などと同様に自然言語である手話³⁾に触れる機会に恵まれるろうの親の元に生まれるろう児の言語発達は、聴の親の元に生まれる聴の子どもと大きく異なることがないことが知られている(Voltera, Iverson, & Castrataro, 2006)。

2.2 母子間のコミュニケーションモードの不一致による発達上の課題

ろう児の幼児期における母子コミュニケーションについて考えるとき、聴覚に障害を持つ子どものうち90%が聴の親の元に生まれる(廣田, 2013)点に留意する必要がある。本研究が行われた聾学校の中に設置された乳幼児とその保護者を対象とする相談室においても、2012～2015年度、定期的に通った延べ45家族全ての保護者が聴者であり、日本手話に触れた経験がなかった。自分にとっては母語ではない言語での子育て

を余儀なくされるこうした聴保護者への日本手話習得支援を強化しなければ、子どもたちに豊かな言語接触を確保することは困難であり（佐々木, 2014; Cummins, 2007）、母子間の有効なコミュニケーション手段の欠如は幼児期の言語発達、ひいては発達全体にとって多大な障害となりうる（Mayberry & Eichen, 1991）。その結果、一般的にろうの両親のもとに生まれたろう児（DOD: Deaf of Deaf parents）の方が聴の両親のもとに生まれたろう児（DOH: Deaf of Hearing parents）よりも手話言語発達の面において有利な状況にあり、（レーダーバーグ・ビールールヴァレス, 2015）、リテラシーの獲得においても DOD 児の方が有利であるとする報告も少なくない（Snoddon, 2008）。ただし、Strong and Prinz（2000）は手話の運用能力が高い保護者が養育するろう児は DOD であるか DOH であるかに関わらず高いレベルのリテラシーを身につけることを示しており、DOH 児の言語発達が必然的に遅延することが示唆されているわけではない。

2.3 母子間のコミュニケーションモードの不一致を解消するための取り組み

サスレーラー（2015）は多くの DOH 児とその保護者が直面するコミュニケーション上の不一致問題を解決するための、手話言語に堪能な教師による早期からの言語支援を行う取り組みについて報告している。とりわけ、成人ろう者がろう児のいる家庭を定期的に訪問し、手話とろう文化を伝える米国ユタ州の試みや、カナダオンタリオ州で行われたろう児に対する手話と早期リテラシー教育支援は注目に値する。また、手話と書記言語のバイリンガル教育を行うスウェーデンのろう学校に設置された保育クラスの報告（オールソン, 2008）や、香港における手話バイリンガルコーエンロールメント（Tang, Lam & Yiu, 2014）なども革新的な取り組みとして学ぶべき点が多い。

特にろう児の萌芽的段階におけるリテラシー発達に目を向けると、研究の多くが絵本読みにおけるろう児とその親のインタラクションを扱っている（Mayer & Trezek, 2015, pp.7-8）。レーダーバーグ・ビールールヴァレス（2015）は家庭で保護者が子どもと一緒に本を読む頻度が子どもの言語発達と関連していることを指摘し、物語を読む際はほかの活動よりも言語がより複雑になる点にその理由を求めている（p.460）。

翻って日本の状況に目を向けると、就学前の母子コミュニケーションの促進のために日本手話による介入を行っている事例は極めて少なく、日本手話を使うことがろう児の発達に資するという点について研究者および教育関係者の間にコンセンサスが得られているとはいえない。このような状況のもと、日本手話での介入が乳幼児期の母子コミュニケーションに資することを報告した事例は管見の限り見当たらない。

3. 研究課題

本研究の場となる乳幼児相談室では、コミュニケーションモードが一致していない聴母とろう児のコミュニケーションの促進に資するために、海外の事例でその有効性が確認されているものの日本ではまだ取り組み事例のない、日本手話による絵本読み活動を取り入れることにした。この活動では、1) ろう児の絵本読みに対する関心を育む、2) ろう者の絵本読みを共有することで母子ともに手話の運用能力が向上する、3) ろう者の絵本読みのやり方を聴母が学ぶことができる、という効果を期待できると考えたからである。本研究においては、ろう講師による絵本読みを聴母とろう児がともに楽しむ活動が、実際に母子コミュニケーションを促進するのか、そしてもしそうであるならばどのような面で促進するのか、ケーススタディの手法をとって詳細に観察する。

4. 研究方法

4.1 研究参加者

本研究の参加者は乳幼児相談室に来室した母親とその子A児である。A児は、感音性難聴90dB⁴⁾の女兒であり、同居する両親と妹は全員聴者である。来校以前、親子とも日本手話に接触した経験は皆無だった。生後5ヵ月で初めて来室し、母親はその時点から日本手話を学び始めた。研究期間の年齢は0歳7ヵ月～2歳9ヵ月だった。

4.2 データ収集

本研究の調査期間は、2014年1月～2016年3月の2年2ヵ月間である。この期間内に、毎月1ないし2回、5分～15分程度、ろう講師及び手話に堪能な聴教師による絵本読みを合計34回行い、A児の集中力に合わせて1～3冊の絵本を読んだ。この活動には毎回、母親と一緒に参加した。そのほかの参加者はいない。その中で2014年1月～2015年3月までは、A児とろう講師・母親が正対し、絵本読みのみを行った。2015年4月～2016年3月は、机を挟んで、A児とろう講師、聴講師が正対する位置で絵本読みを行った。ろう講師は、絵本の日本語文を日本手話に翻訳するのではなく、「サンタさんがいっぱいプレゼントを持ってきたね」など、絵本全体の印象を日本手話で語る方法により絵本を読んだ。その際、A児に「これは何？」等と尋ねたり、次のページをちらりとみて「あれ？」等と発語したりして、A児の反応を引き出した。また、ろう講師の

絵本読みに加えて、2歳7ヵ月時より、聴教師が動物の絵カードを用いて、指文字を導入し、日本語を扱う活動を始めた。具体的には、2音節の名前の動物（例：いぬ、ねこ、ぶた、わし等）の名前がひらがなで書いてあるカードをA児に提示しながら、聴教師が動物の名前を指文字で表出する手法をとった。A児に指文字をみせることを意図していたため、A児からの指文字の模倣は求めなかった。

4.3 分析の方法

まず、ろう講師による日本手話での絵本読みや関わりの活動をすべてビデオに記録した。この記録の中で、視線や手話による発話など、母子コミュニケーションの観点から着目すべき場面を抽出した。その結果、全34回の活動のうち、本研究では生後7ヵ月時、1歳5ヵ月時、1歳11ヵ月時、2歳7ヵ月時、の合計4回の活動における場面が抽出された。最終的に本研究の分析の対象とした活動における特徴的な母子コミュニケーション場面とその場面で使用されていた絵本教材を表1に示す。

表1 分析対象とした母子コミュニケーション場面とそこで使用された教材

観察時点	着目した母子コミュニケーション	分析対象	使用教材
生後7ヵ月時点 (2回目)	<ul style="list-style-type: none"> 講師と子の視線共有 母による講師のコミュニケーションストラテジー模倣 	12秒	『あかあかくろくろ』 柏原晃夫 学研教育出版
生後1歳5ヵ月時点 (12回目)	<ul style="list-style-type: none"> 手話幼児語の表出 講師と子の視線共有 母と子の視線共有 	18秒	『だるまさんと』 かがくいひろし ブロンズ新社
生後1歳11ヵ月時点 (21回目)	<ul style="list-style-type: none"> 手話の発語と発声 母への注意喚起 母と同じ手話表出 講師と子の視線共有 	45秒	『おべんとうばこのうた』 さいとうしのぶ ひさかたチャイルド社
生後2歳7ヵ月時点 (30回目)	<ul style="list-style-type: none"> 指文字の表出 講師への手話の発語 母への手話の発語 	40秒	自作絵カード

次に、この場面にみられるろう講師、子ども、母親の言動をトランスクリプト化した。トランスクリプトの表記は、田中・鹿内（2014）を踏襲して次の書式によった。

- ①日本手話の発語 / ㄥ、その日本語訳文 ()。
- ②音声日本語の発語 「 」。
- ③日本手話の表記方法については白澤他 (2002) を参照した。YHq は肯否疑問文、WHq は疑問詞疑問文を表示する表情が付加されていることを示す。nod は頷きを示す。PT は指さし (後に続く数字は指さしが示している人称を表し、PT1 は一人称、PT2 は二人称、PT3 は三人称) を示す。
- ④指文字の表出 [FS]。

トランスクリプト化したデータの中で、A 児の言語反応 (日本手話・日本語) 及びコミュニケーション発達に関わる行動がみられた場面を整理・分析し、記述する。

5. 観察結果

5.1 7 ヶ月時点：ろう講師とA児の視線共有の初出現

表2 7 ヶ月時の活動

時間 (分:秒)	講師の言動	母親の言動	A 児の言語反応および行動
00:01	・ろう講師が右手人差し指でA児の右頬に触れる。		
00:02	・ろう講師は、かがんで、A児と対面し、／魚 魚／と手話で言う。		
00:03		・母親が、かがんで、／魚 魚／と手話で言う。	・「あー、あー、あー」 図1
00:05	・ろう講師が、より姿勢を低くして、A児の顔をのぞき込み、視線を合わせる。		・講師と視線が合う。 図2
00:06			・「あー、あー」
00:07	・講師が／魚 魚／と言う。		・絵本をみる。
00:09			・「あー、あー」
00:11	・講師が／歩く／と言う。		・絵本をみる。
00:12			・絵本に両手を伸ばす。



図1 講師と母親が手話で語りかける

00:02 ろう講師（右）は、体をかがめ、A児の顔の前で全指を揃えて前方に進ませる動きをして／魚 魚／という日本手話を表出した。母親（左）もこれに倣って体をかがめ、A児の視線を捉えようと試みながら／魚 魚／とA児にみせた。し

かしこの場面ではA児は手話を見ず「あー、あー」と単純発声をした（図1⁵⁾）。

00:05 ろう講師は、より姿勢を低くして、A児の顔をのぞき込み、A児の視線を誘



図2 講師とA児が視線を合わせる

導し、その結果A児とろう講師の視線があった。これが記録されたビデオの中で初めてA児が他者と視線を共有した瞬間だった（図2）。

5.2 1歳5ヵ月時点：A児による日本手話の発言が初めて確認された場面

表3 1歳5ヵ月時の活動

時間 (分：秒)	教師・講師の言動	母親の言動	A児の言語反応および行動
00:01	・(A児が頭をたたくのを見て) 聴教師の音声「痛い、痛い」	・母親はA児の右耳に補聴器をつける。	・右手で頭を連続してたたき絵本をみる。図3
00:02	・ろう講師が絵本を開く。・聴講師の音声「はい、じゃあね」		
00:03	・ろう講師がページをめくり／莓／と言う。		・ろう講師をみる。図4
00:05	・ろう講師がページをめくり／莓／と言う。		・絵本をみる。
00:07	・ろう講師がページをめくる。	・母親がA児をみる。	・母親と視線が合う。図5 ・体を左右に揺らす。

時間 (分:秒)	教師・講師の言動	母親の言動	A児の言語反応および行動
00:09	・ろう講師が、／莓／と言いながら、体を左右に揺らす。		
00:10			・ろう講師の顔をみながら、顔を左右に振る。
00:12			・聴教師をみる。
00:14	・ろう講師がページをめくる。	・母親はA児をみている。	・絵本をみる。
00:18	・絵本の内容に合わせてろう講師がおじぎする。		



図3 A児が手話で／おいしい／と表出

00:01 絵本読み活動が始まってすぐに、A児が頭をたたくのを見て、聴教師（ビデオ撮影をしているため写真には写っていない）は、A児の手話による発話を音声化し、「痛い、痛い。」と言った。しかし、それは、／おいしい／の日本手話の幼児語であったことが後にろう

講師とのビデオ確認により判明した。／おいしい／の手話ラベルは、利き手の掌を頬に当てて産出される。が、幼児の場合、肘を十分に曲げることが難しいため、頬ではなく頭をたたいて表出されることがあり、それは日本手話の幼児語の1つであるこのろう



図4 A児がろう講師の顔を注視

講師は解説した。さらに、本相談室に通うほかのろう児が、大人から褒められた時に、／おいしい／と手話で言ったことから、ろうの幼児は／おいしい／を、「快、不快」のうちの「快」を表す語彙として代用しているとの推測が可能であるとろ

う講師は付け加えた。従ってこの場面でA児は、絵本読みの意義を理解して、「期待感」を／おいしい／の語で表現したのではないかと解釈することができる。

00:03 A児は、ろう講師（左）がページをめくり、手話を表出するタイミングで、ろう講師の顔をみた（図4）。これは、絵本のストーリーが展開する時、読み手が手話で語りかけてくれることをA児が理解しているためだと考えられる。音声言語での絵本読み聞かせでは、子どもは、絵本をみたま読み手の声を聞いており、読み手の顔をみなくてもストーリーを理解する。しかし、手話での絵本読みでは、通常、子どもが絵本と読み手の手話を交互にみることで内容を理解していく。そのため、読み手の膝に子どもが座ったり、並んで座ったりするのではなく、対面が基本となる。この場面でA児は、表1の活動とは別人のろう講師に対して、正面の位置から顔をみている。このことから、A児が特定の個人に対する愛着からこの絵本読み活動を楽しんでいるのではなく、日本手話での絵本読み活動そのものに興味をもち、日本手話によるコミュニケーションのスタイルを習得しつつあることを読み取ることができる。

00:07 A児は、ろう講師への注視を一旦やめ、振り返って母親の顔をみて視線を合わせた。母親も体を前のめりにしてA児との視線を合わせようと反応している。さらにA児はこの後、ビデオ撮影をしている聴教師とも視線を交わす（図5）。



図5 A児が母親と視線を合わせる

5.3 1歳11ヵ月時点：初めて接する日本手話語彙を習得する場面

表4 1歳11ヵ月時の活動

時間 (分：秒)	講師の言動	母親の言動	A児の言語反応および行動
00:01		・ろう講師をみて／ごま／手話 ^{WHq} ／(ごまの手話は?)と尋ねる。	
00:02	・母親をみる。		・母をみる。
00:03	・母親をみて／ごま ^{YNq} ／(ごま?)と尋ねる。	・「ごま」と言う。	・ろう講師をみる。

時間 (分:秒)	講師の言動	母親の言動	A児の言語反応および行動
00:05	・ 母親をみる。	・ ろう講師をみて頷く。	・ /ごま/と手話で表出しながら「あー、あー」と言う。図6
00:06	・ 母親をみて/ごま/と言う。	・ ろう講師をみる。	・ ろう講師をみて/ごま/と手話で表出しながら「あー」と言う。
00:08	・ 母親をみて/家/黒 ^{YNq} /(家のは黒?)と尋ねる。	・ ろう講師をみて/黒ごま/と答える。	・ ろう講師をみて「あー」と言う。
00:09	・ 母親をみて/ごま/と言う。		・ ろう講師をみて/ごまごま/と表出しながら、「あー」と言う。
00:11	・ 母親をみて/白ごま/と言う。	・ ろう講師をみて/白ごま/と言う。	・ ろう講師をみて/ごまごま/と手話で表出しながら、「あー」と言う。
00:13	・ 母親をみて/使う ない/(使わない)と言う。	・ ろう講師をみる。	・ 母親をみて/ごま/と表出しながら「あー」と言う
00:14	・ 母親をみて/使う ない/(使わない)と言う。		
00:16	・ A児を指し、母親をみて/わからない/(Aちゃんはまだわからない)と言う。	・ ろう講師をみる。	・ しかめ面で、母親をみて「あー」と言いながら、右手を伸ばしてテーブルを3回たたく。図7
00:17	・ 母親をみて/普通ごま/(ごまだけでいい)と言う。	・ ろう講師をみて頷く。	
00:18	・ 母親を指す。	・ A児をみる。	・ ろう講師をみる。
00:19	・ 母親をみて/家何 ^{WHq} /(家では何?)と尋ねる。	・ ろう講師をみる。	
00:20			・ 母親をみる。
00:21		・ ろう講師をみて/家/と言う。	
00:23	・ 母親をみて/家ごま黒白 ^{WHq} /(家では黒、白どちらのごま?)と尋ねる。	・ ろう講師をみる。	・ 母親をみる。
00:24	・ 聴教師をみる。 ・ 聴教師が母親に「家ではどっちのごまですか?」と言う。		

時間 (分:秒)	講師の言動	母親の言動	A児の言語反応および行動
00:25		・「あー」と言う。	
00:26	・母親をみる。	・ろう講師をみて／白白／と言う。	・母親をみて／家／と言う。図8
00:28	・母親をみて／白nod／（白なんだね）と言う。	・ろう講師をみて／ごま／と言う。	
00:29			・母親をみて／家／と言っておでこを搔く。
00:30	・絵本を指し／黒／と言い母親をみる。	・絵本をみる。	
00:32	・母親をみる。	・「あー」と言う。	・絵本をみる。
00:33	・母親をみる。	・絵本をみて「黒」と言う。	・両手で絵本に触れ、ろう講師をみる。
00:34	・母親をみて／無い／と言う。	・ろう講師をみて／黒／無い／（黒は無い）と言う。	・ろう講師に向け両手で絵本を押しやる。
00:35	・A児をみる。母親をみて／不要／（要らない）と言う。		・ろう講師をみる。
00:37	・母親をみて／白 黒 不要／（白、黒は要らない）と言う。	・ろう講師をみる。	・絵本から両手を離して、「あー」と言う。
00:38	・母親をみて／ごま／と言う。	・ろう講師をみて／ごま／と言う。	・「あー」と言う。
00:40	・A児をみて頷く。		・ろう講師をみる。
00:41	・絵本のページをめくりながら、A児をみる。	・絵本をみる。	・ろう講師と目が合う。しかめ面で、ろう講師に／ごま／と言う。図9
00:42		・A児をみる。	
00:43	・絵本をみる。・A児をみて「あー」と言い、／ごま／と言い、頷く。		
00:45	・A児をみて／終わり／（おしまい）と言う。	・絵本をみる。	・穏やかな表情で、ろう講師をみる。

この場面では絵本にでてくる「ごま」をどう手話で表現するのかわからない母親が聴教員の助けを得ながらろう講師に質問している。日本手話における／ごま／という語彙は成人のろう者の間では単独で使用するよりも／白ごま／もしくは／黒ごま／と明示す

ることが一般的であるのか、ごまの色に関するやりとりがろう講師と母親の間で交わされる。その後、ろう児の手話に対する理解が深いろう講師が、A児の発達段階上その区別が必要ないだろうという見解を示すなど、ろう講師と母親の間でかなり長いやり取りがある。A児はそのやり取りを横からみながら、自分も参加したいという様子をみせる。

00:05 A児は、この場で初めてみた／ごま／の手話ラベルを、即座に表出しながら、



図6 A児が手話ラベル／ごま／を表出

「あー」と発声した。今読んでもらったばかりの絵本には、ごまの絵が描かれている。母親（写真中央）の顔を見て／ごま／を表出しているが、母親はA児をみずに、写真左にいるろう講師と話している（図6）。



図7 A児が母親の注意を喚起する

00:16 A児は、母親をみて、右手でテーブルを3回たいた。これは、ろう者が使う注意喚起ストラテジーの1つである。A児の表情からは何としても自分に注意を向けてほしい必死さがみてとれる（図7）。



図8 A児が母親の表出した／家／を表出

00:26 A児は、母親が表出した／家／をみて、即座に、自分も両手指の先端を合わせて三角屋根を形作ることによって／家／の手話を表出し、自分に注意を向けていない大人同士の会話に何とか参加しようとしている（図8）。

00:41 ろう講師は、A児と



視線を合わせ、／ごま／の表出をみた(図9)。そして、A児に、／ごま／の手話を返した。その瞬間、自分を見てほしいと必死にアピールし続けていたA児の表情が一変した。しかめ面から、穏やかな表情になり、／ごま／の手話の繰り返しも止まった。A児からの熱心な

発話を大人がしっかりと受信し、受けとめたということをろう講師がA児にフィードバックしたことで、満足した場面である。

5.4 2歳7ヵ月時点：A児による初めての指文字の表出場面

表5 2歳7ヵ月時の活動

時間 (分：秒)	教師・講師の言動	母親の言動	A児の言語反応および行動
00:01	・聴教師が、A児をみて〔FSわし〕と綴り、絵カードを提示する。		・両手で絵カードに触れる。
00:02	(ビデオ撮影をしているろう講師が／驚／と提示する。)		
00:03	・ろう講師をみる。		・ろう講師をみる。
00:04	・A児をみて／驚／と手話で言う。		
00:07	・A児をみて／驚／と手話で言う。		
00:08			・聴教師をみる。
00:09	・A児をみて／驚／と手話で言う。 ・絵カードを右手人差し指で指す。		・右手指を動かす。
00:10	・A児をみて〔FSわし〕と綴る。		
00:12	・A児をみて〔FSわし〕と綴る。		・聴教師をみる。

時間 (分:秒)	教師・講師の言動	母親の言動	A児の言語反応および行動
00:13	・ A児をみて〔FSわし〕と綴る。		・ 〔FSわ〕と綴る。
00:14	・ 頷き、／驚／と言う。		・ 〔FSし〕と綴る。図10
00:15	・ A児をみて／驚／と言う。		・ 聴教師をみる。
00:16	・ A児をみて／固い／と言う。		・ 聴教師をみて／驚／ と言う。
00:18	・ A児をみて驚が飛ぶ身振りをする。		・ 絵カードをみる。
00:19			・ 聴教師をみて／痛い ／「うー」と言う。
00:23	・ A児をみる。		
00:25	・ 頷き、A児をみる。		・ ろう講師をみて／飛ぶ 痛いPT3／（これ 飛ぶよ、痛い。）と言 う。
00:27	・ ろう講師をみて／凄い／と言 う。		
00:29			・ 絵カードをみる。
00:31			・ ろう講師をみて／驚 腕 噛む 痛い／ 泣く／（驚に腕を噛 まれて痛い。泣く。） と言い「あー」と発声 する。図11
00:37	・ A児をみる。		・ 立ち上がり、母親に 向け右手を伸ばす。
00:39		・ 右手でA児の右手に 触れる。	・ 立っている母親の右 手に右手で触れる。
00:40	・ A児をみる。		・ 母親の右腕に接した 状態で／噛む／と手 話で、／痛い／と手 話で言う。図12



図10 A児が聴教師の指文字「し」を模倣



図11 /驚腕噛む痛い泣く/を表出



図12 A児が母親に/噛む/痛い/を表出

続けて/痛い/と言った (図12)。

4. 考察

本研究で行った、日本手話を用いたろう講師による絵本読みの活動の中では、A児

00:14 A児が、聴教師の提示をみて、第1指、第2指、第3指を伸ばして、指文字「し」を表出した (図10)。Padden (2006) によると、乳児期から手話に触れる子どもは、指文字も、初めは手話であると理解するが、次第に文字と対応する記号であることを認識していく。2歳7ヵ月当時のA児は、自分の名前、家族の名前、友だちの名前の順で、指文字とひらがなを対応させはじめていたため、すでにこの聴教師の指文字が記号であることを認識していた可能性がある。

00:31 A児が、ビデオ撮影をしているろう講師をみて、/驚腕噛む痛い泣く/ (驚に腕を噛まれて痛い。泣く。) と言い、「あー」と発声した (図11)。

00:40 さらにA児は、母親を呼び、母親の右腕に接した状態で、/噛む/と言い、

の言語上・コミュニケーション上および絵本読みという認知的な活動に対する意欲を育むという観点上の目覚ましい発達がみられたのと同時に、母子間のコミュニケーションの観点から特筆すべき場面がみられた。以下にこれらの場面について考察する。

聴児においては通常生後1年～2年にかけて発達する協調的共同注意（コミュニケーションの相手と環境との間の意図的な注意の交換）の成立は、母語獲得において重要な基盤となる（内田, 2013, p.30）ものである。手話言語によるコミュニケーションでは特にこの協調的共同注意が重要な意味を持つため、ろうの母親は注意を自分自身に向けさせたり、より注意を惹きやすいような身振りをしたりするストラテジーを聴の母親に比べてより頻繁に用い、さらに子どもの注意の焦点を高頻度で確認することが報告されている（レーダーバーク・ピールールヴァレス, 2015）。本研究でも、ろう講師は、生後7カ月のA児に対して、自らかがんで、A児の視界に入る、最も効果的な位置で日本手話をみせており、これは子どもと視線を合わせるためのろう文化に特徴的なストラテジーであると考えられる。このはたらきかけにより、ろう講師は、7カ月という月齢の乳児に対して、第2回目の絵本読み活動ですでに視線共有を成立させた。

一方、こうしたろうに特有のコミュニケーション技法にまだ習熟していない母親とA児の間には、この時点では視線共有はみられなかった。しかし、この母親は、我が子と視線共有を試みるろう講師の姿を模倣して身をかがめ、A児の眼前で／魚／の手話を産出した。ろう者は聴者に比べて多くのモダリティのコミュニケーションを使うことが指摘されているが、聴の母親は日本手話の語彙力および運用能力ばかりでなく、ろう者特有のコミュニケーションストラテジー（鳥越, 2001）の利用においてもろう者より劣る。しかし、トレイシー・ケスター（2015）は早期に診断がなされたろう児を持つ聴の親たちもこうしたストラテジーを身につけることができると報告しており、本研究でもその可能性を垣間みることができた。

特に1歳5カ月時点の場面でA児は絵本読み活動に対する旺盛な意欲をみせたばかりでなく、母親へ視線を向けるという行動もみせた。母親も、そして聴教師も含めてこの場面にいるメンバーすべてを、自分にとって楽しい活動であるこの絵本読みに参加する一員として認識したと考えられる。このA児の情意発達の現れと言える行為に対し母親も、体をかがめてA児と視線共有をするというコミュニケーションストラテジーを使って応えており、この活動の喜びを母子間で共有できていることがみて取れる。

母親がろうのわが子に手話で話しかける際の重要なストラテジーをろう講師から学ぶことは、本研究でこころみた母親の日本手話及びろう文化習得を目指した支援活動の一つの成果と評価できるだろう。聴母親が、ろう児である我が子と「視線を共有」する

経験をもち、手話を用いて信頼関係を築くことの意義は極めて大きい。

1歳11ヵ月時点での、手話による側聞で大人の会話に参加しようとするA児の行動は、こうしたろう講師による日本手話の絵本読み活動への母子参加に研究開始当初は予想していなかったような副次的な効果もあったことを示している。この場面では日本手話話者のコミュニティーにおける主体的な構成員としてのアイデンティティの確立と、大人の会話の側聞を通じた語彙習得の二点がみられた。この場面でA児は、断固としてろう講師と母親の会話に参加し、その発言への注目を要求した。本人からの熱心な発言をろう講師がしっかりと受信し、受けとめたということを示すA児にフィードバックしたことに対し、A児は満足した様子を見せている。また、／ごま／、／家／の手話語彙をA児が大人同士の会話から読み取って自ら表出した場面から読み取れるのは、絵本読みを媒介としたろう講師と母親の会話で、語彙を増やす上で非常に重要な営みである側聞の機会を子どもにも与え得ることを示す。音声言語での会話を側聞することが困難であるろう児は、周囲に手話環境がない場合、側聞によって語彙を増強する機会に恵まれない。本研究では、ろう講師による絵本読み活動によって、直接ろう講師から新たな語彙を教わるだけでなく、ろう講師、聴教師、母親といった周囲の大人たちの手話による会話を側聞する機会をもつことによって語彙習得の可能性を広げられることも確認できた。

さらに、2歳7ヵ月時点でみられた指文字表出に関わる場面についてみると、聴教師とのやり取りの中で、指文字で「わ」と「し」を表出したあと手話単語で「驚」と表出し、記号としての指文字と意味を持つ手話単語の関係性を認識していることを示している。さらにA児はその指文字表出の後、聴教師の発言を受けて「驚に腕をかまれて痛い。泣く。」というストーリーを生み出し、それを母親と共有しようとしている。この発言については、以下のような推測が可能である。聴教師が、驚のくちばしが固いという意味で、／固い／と手話で発言したが、A児の理解語彙には、／固い／は無く、手形が同じで動きが異なる／痛い／があった。／固い／を／痛い／と読み違えたうえで、「驚」と「痛い」を結びつけて考え、／驚 腕 噛む 痛い／泣く／（驚に腕を噛まれて痛い。泣く。）とストーリーを生み出したのではないかと考えられる。ここでA児は振り向いて、妹をあやしながら立ってA児をみていた母親を呼び、自ら考えたストーリーを伝えた。このような創造性に富んだ豊かな母子コミュニケーションは、絵本読み活動のような創造的な活動のもつ可能性を示唆するものである。

5. まとめ

本研究では、まず、A 児の絵本読み活動に対する興味が育まれていく様子が確認された。また、視線共有というろう者の特徴的なコミュニケーションストラテジーを聴母がろう講師から学ぶ場面も観察され、海外における同様の取り組みでの報告と共通する部分が確認された。「ごま」や「わし」のような、日常生活の中であまり頻繁に用いられない語彙の使用の場面などから、聴母・ろう児の両方がこの活動を通じ直接的に新しい手話語彙を習得する機会を得たことも確認された。

また、これらに加え、さらに二つの側面からろう講師による絵本読みへの母子参加の効用がみいだされた。ひとつは、ろう講師、聴教師と母親という三者が手話で会話するのを側聞することでろう児の間接的な手話語彙習得の機会を増やす、というもので、側聞の機会が聴の子どもに比べて圧倒的に少ないとされるろう児の語彙発達においては重要な意味を持つ。さらに、絵本の言葉に触発されて自分なりの創造的なイメージを作り、それを母親と共有した場面からはこうした活動がまさに聴母とろう児の間のコミュニケーションを深め、促進しうることが確認できたといえるだろう。

ただし本研究はあくまでも A 児一人の観察を基にしたケーススタディであり、この研究においてみられた A 児の発達および母親との関係の変化を一般化することはできない。従って今後の研究では同様の支援環境下にある同年齢のろう児についても観察を続け、本研究で得られた知見の信頼性と妥当性を高めていく必要がある。同時に、今後も A 児の成長と共に観察を続け、より年長のろう児と聴母の母子コミュニケーションにおいて絵本読み活動がどのような効果をもたらしうるのか考察したい。

謝 辞

- ・本研究は JSPS 科研費 16H00270 の助成を受けたものである。
- ・本研究に協力いただいた研究参加者及びろう講師の岡村真理子氏、高橋直美氏に深謝する。
- ・本論文の完成にあたり、多くのアドバイスをいただいた査読者に感謝する。

注

- 1) 2016年12月22日に公表された学校基本調査の集計によれば、全日制および定時制の高等学校を卒業した生徒の54.7%が大学等の高等教育機関に進学しているのに対し、特別支援学校(高等部)を卒業した聴覚障害をもつ生徒の進学率は36.9%にとどまっている。

- 2) 本研究では、研究のデータ収集を行った学校名については「聾」と漢字で表記し、それ以外は「ろう」と表記した。
- 3) 日本の聴覚障害者が用いる視覚的コミュニケーション手段には日本手話と日本語対应手話がある。このうち日本手話は自然言語であり、日本語とは語彙も文法構造も全く異なる別の言語である（詳しくは赤堀・岡・松岡, 2012）。日本語対应手話は、中途失聴者にとっては習熟しやすいものの、手話言語の特性である重層性が欠落しているため（ウィルバー, 2015）、ろう児の母語としてその言語発達を支え得るものではない（Gibson, Small and Mason, 1997）。また、意味を表象するのではなく記号としてかなのように使用できるものとして指文字がある。
- 4) 耳介に接しなければ大声語を理解し得ないもの。厚生労働省身体障害者障害程度等級表より。
<http://www.mhlw.go.jp/bunya/shougaihoken/shougaisatechou/dl/toukyu.pdf>
- 5) 本研究では絵本読みの活動をVTRに記録すること、および、それをもとに論文化することについて保護者から承諾を得ている。日本手話では「表情」が重要な言語機能をもっているため、掲載写真にはモザイク処理を施さない点についても保護者から承諾を得ている。

引用文献

- 赤堀仁美・岡典栄・松岡和美（2012）「文法が示す自然言語としての日本手話」佐々木倫子編『ろう者からみた「多文化共生」—もう一つの言語マイノリティ』(pp. 118-140) ココ出版
- ウィルバー・ロニー（2015）「言語のモダリティと構造—手話言語対手指システム」マーシャーク, M. ・ スペンサー, P. E. 編『オックスフォード・ハンドブック デフ・スタディーズ ろう者の研究・言語・教育』(pp.595-621) 明石書店
- 内田伸子（2013）『発達心理学—言葉の獲得と教育』岩波出版
- オールソン・ケーシュティン（2008）「スウェーデンのろう学校より」全国ろう児を持つ親の会編『バイリンガルでろう児は育つ』(pp. 120-131) 生活書院
- 岡本夏木（2005）『幼児期—子どもは世界をどうつかむか—』岩波新書
- カミンズ・ジム（2011）『言語マイノリティを支える教育』慶応義塾大学出版
- 佐々木倫子（2014）「バイリンガルろう教育実現のための一提案 —手話単語つきスピーチからトランスランゲージングへ—」『言語教育研究』(5), 13-24.
- サス・レーラー・マリリン（2015）「早期介入：出生から3歳まで」マーシャーク, M. ・ スペンサー, P. E. 編『オックスフォード・ハンドブック デフ・スタディーズ ろう者の研究・言語・教育』(pp.115-147) 明石書店
- 田中瑞穂・鹿内信善（2014）「聴覚特別支援学校（聾学校）での早期教育における二言語環境整備」『北海道教育大学紀要教育科学編』65(1), 413-423.
- 鳥越隆士（2001）『手話・ことば・ろう教育』日本手話研究所
- トレイシー・メグ、ケスター・リン・サンフォード（2015）「母子相互作用：移行期アプローチによるろう児の発達の理解」マーシャーク, M. ・ スペンサー, P. E. 編『オックスフォード・ハンドブック デフ・スタディーズ ろう者の研究・言語・教育』(pp.342-364) 明石書店
- 廣田栄子（2013）「乳幼児難聴の聴覚医学的問題 早期診断と早期療育における問題点」『Audiology Japan』(56), 199-211.

- レーダーバーグ・エイミー、ビールーアルヴァレス・ジュニア（2015）「意味の表出—前言語コミュニケーションから語彙の形成まで」マーシャーク, M. ・ スペンサー, P. E. 編『オックスフォード・ハンドブック デフ・スタディーズ ろう者の研究・言語・教育』(pp.438-467) 明石書店
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.
- Cummins, J. (2007). The relationship between American Sign Language proficiency and English academic development: A review of the research. 『母語・継承語・バイリンガル教育研究』3, 75-94.
- Goldin-Meadow, S. & Mayberry, R. I. (2001). How do profoundly deaf children learn to read? *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(4). 222-229.
- Gibson, H., Small, A., & Mason, D. (1997). Deaf bilingual bicultural education. In J. Cummins, & D. Corson, (Eds.), *Encyclopedia of language and education. Volume 5: Bilingual education*. (pp.231-240). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Mayberry, R., & Eichen, E. (1991). The long-lasting advantage of learning sign language in childhood: Another look at the critical period for language acquisition. *Journal of Memory and Language*, 30, 486-512.
- Mayer, C., & Akamatsu, C. T. (2003). Bilingualism and literacy. In M. Marchark, and E. Spencer, (Eds.), *The Oxford handbook of deaf studies, language, and education*. (pp.136-147). New York: OUP.
- Mayer, C. & Trezek, B. J. (2015). *Early literacy development in deaf children*. New York: OUP.
- Padden, C. A. (2006). Learning to fingerspell twice: Young signing children's acquisition of fingerspelling. In B. Schick, M. Marchark, and E. Spencer, (Eds.), *Advances in the sign language development of deaf children*. (pp.189-201). New York: OUP.
- Snoddon, K. (2008). American Sign Language and early intervention. *The Canadian Modern Language Review*, 64(4), 581-604.
- Strong, M., & Prinz, P. (2000). Is American sign language skill related to English literacy? In C. Chamberlain, J. Morford, & R. Mayberry (Eds.), *Language acquisition by eye*. (pp.131-141). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Tang, G., Lam, S., & Yiu, C. (2014). Language development of Deaf children in a sign bilingual and co-enrollment environment. In M. Marchark, G. Tang, and H. Knoors, (Eds.), *Bilingualism and bilingual Deaf education*. (pp.313-341). New York: OUP.
- Volterra, V., Iverson, J., & Castrataro, M. (2006). The development of gesture in hearing and deaf children. In B. Schick, M. Marschark, & P. Spencer (Eds.), *Advances in the sign language development of deaf children*. (pp. 46-70). New York: OUP.

≪ 実践報告 ≫

児童Tの継承ベトナム語学習の軌跡
ーベトナムにルーツを持つ子どものための
継承語学習カリキュラム考案に向けてー

近藤 美佳 (京都大学大学院 博士後期課程)

kondo@migiai.com

**Description of the Learning Trajectory of a Vietnamese Student
Aiming at Designing a Curriculum for Vietnamese Children Living in Japan**

Mika Kondo

要 旨

本稿は、在日ベトナム人児童Tのベトナム語学習過程とそれに伴う言語能力の伸長の様子を報告するものである。近年、一部の市や学校の取り組みとして外国にルーツを持つ子どもたちへの母語・継承語学習支援が行われている。筆者は、2011（平成23）～2015（平成27）年度に亘り、大阪府内のある公立小学校においてベトナム人児童Tのベトナム語学習支援に直接携わる機会を得た。児童Tの学習過程と言語能力の変化を技能別に記述した結果、Tのベトナム語能力伸長を促した主な要因として、(1) 家庭との連携、(2) 「公の場」としての学校の存在、(3) 子どもの「得意」を活かす工夫の3点を指摘する。そして、公立小学校内において継承語学習を支える家庭・学校・母語指導員の連携モデルを提唱する。

Abstract

This paper aims to report on the learning trajectory and the progress in language ability of a Vietnamese student living in Japan, named "T" hereafter. Recently, in some public elementary schools or cities, the mother tongues or heritage languages have been taught to the students with roots in foreign countries. The author had the opportunity to teach Vietnamese to a Vietnamese student, T, at a public elementary school in Osaka Prefecture. As a result of analyzing T's learning trajectory and progress in language ability, the author found that the factors which helped T progress her Vietnamese ability are the following three points: (1) collaborating with the family; (2) studying in a school

as a public place for children; and (3) using the strong points of the student. Finally, the author proposes a collaboration model among families, schools, and heritage language teachers to support students with foreign roots to study their heritage languages in public elementary schools.

キーワード：在日ベトナム人児童、継承語学習、公立小学校、カリキュラム

1. はじめに

近年、一部の市や学校の取り組みとして外国にルーツを持つ子どもたちへの母語・継承語学習支援が行われるようになってきており、ベトナム語に関してもベトナム人集住地区を中心にこのような取り組みが見られるが、やはり他の継承語教育同様、カリキュラムも教材も専門の教師も不在のまま行われているのが現状である。しかし、先陣を切った複数の学校における取り組みが既に何年も実践を重ねてきた今（于, 2008; 落合, 2012; 北山, 2012; 近藤・清水, 2012; Kondo & Shimizu, 2012; 近藤・清水, 2013)¹⁾、これまでの経験を集約し、カリキュラムの敲き台を考案することが可能ではないかと考える。そのためには、まず、カリキュラムの根拠とすべく、日本生まれのベトナムルーツの子どもが置かれている状況とベトナム語能力の実情の把握が必要であろう。筆者は、2011（平成23）～2015（平成27）年度に亘り、大阪府内の公立小学校においてベトナム人児童Tのベトナム語学習支援に直接携わることができた。本稿では、この児童Tのベトナム語学習過程とそれに伴う言語能力の伸長の様子を記述し、それを促した要因を明らかにする。

2. 先行研究

継承語学習の課題として、中島（2003）は、(1) 学習者が継承語に対してマイナスの価値づけをするため学習者が学習の価値を見出すことが難しいこと、(2) 継承語学習は親のチョイスによるもので子どもにとっては押し付けられた学習であること、(3) 課外での学習であり継続が難しいこと、(4) 4技能がアンバランスであること、(5) 認知面の力が母語話者と比べ遅れがちであること、(6) 子どもの置かれている状況によって教育内容や方法が異なることの6点を指摘した。

日本の公立学校における継承ベトナム語教室についての研究はまだ多くないものの、

以下のようなものがある。子どもたちの指導に当たりながら考察を行った北山（2012）は、学校内に設置されたベトナム語教室の持つ意義について保護者との関わりを中心に観察した結果、母語教室は保護者の文化資本を発揮する場となり得、その保護者の関与が子どもたちの母語・母文化学習に対するモチベーション向上につながることを明らかにした。また、落合（2012）は、学校内における母語教室の存在が、ベトナム人の子どもにとって「親への信頼、親との絆」、「ベトナム語学習の動機」の向上、ベトナム人としての自己の肯定、アイデンティティの確立につながるだけでなく、日本人の子どもにとっても異文化理解のための重要な資質である「文化相対主義的視点」を獲得する機会になり得ることを指摘した。学習内容に関しては、北山（2012）は、学習プログラムを主に（1）読み書きの練習、（2）文化学習、（3）校内フェスティバルに向けた取り組みの3点から構成していた。その他、近藤・清水（2012）は、絵本を使用した学習例の紹介の中で、ベトナム人児童が読み書き学習において方言による発音の差のために文字習得に困難を感じることを指摘している。それを踏まえ、Kondo & Shimizu（2012）、近藤・清水（2013）は、子どもが既に持っている語彙の知識を活用しながら音素を判別するという音韻認識を用いた指導案を提案した。

3. 研究の概要

3.1 研究の対象と方法

2011（平成23）～2015（平成27）年度に亘り、大阪府内の公立小学校において筆者が母語指導員として直接ベトナム語指導を担当した児童T（2004年生、女兒）を対象とし、ベトナム語学習過程、ベトナム語力の変化、またそれに係る要因を分析する。分析に用いるデータは、毎回の学習内容や授業の様子、感想等を記録したフィールドノート、一部の授業の録音データを文字化したもの、また学期毎に作成した「学習計画」、「学習のまとめ」、「○学期の学習の様子（毎学期の成績表に添付する所見）」である。また、子どもの家庭での様子や親のニーズを把握するべく、「言語環境に関するアンケート（ベトナム語版）²⁾」を使用した（2014年5月実施）。その他、個人懇談や家庭訪問時の通訳メモや記録も資料として扱う。

3.2 Tのベトナム語学習の概要

3.2.1 Tの家庭環境

2014年5月に実施した子どもの「言語環境に関するアンケート（ベトナム語版）」に

よれば、Tの家庭での言語環境は右記の通りである。

このアンケートの回答者は父親であったが、その1年前の家庭訪問時(2013年5月)には、母親も「子どもにはきちんとベトナム語を残したいと思っている。」「家庭内では極力ベトナム語のみを使用するようにしており、

子どもが知らない言葉を日本語で話してきたときには、親が対応するベトナム語を教えるようにしている。」と話しており、両親とも子どもにベトナム語を継承したいという強い思いを持っていることがわかる。

表1 Tの家庭での言語環境

家族の来日時期・理由	父：80年代(難民) 母：90年代(結婚のため)
保護者の職業	父：印刷機オペレーター 母：パート
保護者の学歴	父：高等学校卒 母：高等学校卒
保護者の日本語レベル	父：読み書きも可能 母：読み書きも可能
子どもの来日時期・理由	日本生まれ
家族の滞在予定	永住
家庭での使用言語	父→子：日本語 母→子：混ぜて使用 子→父母：混ぜて使用
子どもの言語能力に関する保護者の希望	ベトナム語も日本語も同じように強くしたい

3.2.2 Tの学習環境

Tの通う小学校には外国人児童を支援するための教室(以下、国際教室³⁾と呼ぶ)が設けられており、そこで外国ルーツの子どもたちは個々の状況に応じて日本語指導、教科指導、母語指導を受ける。同校は中国人コミュニティの近隣に位置する。全校児童数200人強のうち約50名がこの国際教室に所属しており、そのうちT以外は全員が中国ルーツの子どもであった。

Tに対しては、隔週につき1時間(年間約20回程度)母語学習の時間が確保されており、取り出しでベトナム語の授業が行われた。1年生在籍当時は府内他市に暮らすベトナム人が母語指導員を務めていた。その後を筆者が引き継ぎ、2年生2学期から卒業までの約4年半、Tの母語指導を担当した。前任の指導員によれば、1年生の間はテキスト *Tiếng Việt Vui* [楽しいベトナム語]⁴⁾ を用いて文字の練習を中心に行い、ベトナム語能力については「簡単な会話は可能だが読み書きは未習得、基礎的な単語はよく知っている」との評価であった(2011年9月5日フィールドノート)。日本語能力、教科学習については、学校教員らの評価によれば「(日本語は)全く問題ない」とのことで

(同日フィールドノート)、教科学習に関してはクラスで常に上位の成績を収めるほどであった。

3.2.3 学習内容

学習者はTひとりであったため、Tの興味・関心や能力にきめ細やかに応じた学習内容を用意することが可能であった。学習計画には、学校行事や日本とベトナムの年中行事・季節のイベント等を組み込むようにした。各年度における主な学習内容は以下の通りである。

表2 Tの学習内容

2年生 (2011年度)	1. 絵かるた 2. 文字の練習 3. 150～250語程度の就学前児向けテキストの読み聞かせ
3年生 (2012年度)	1. 150～250語程度の就学前児向けテキストの読み聞かせ 2. 絵かるた/音韻認識ワーク 3. 絵日記、メッセージカード等
4年生 (2013年度)	1. 200～400語程度の物語を用いた読解練習 2. 文字と音の同定 3. 絵日記、メッセージカード、手紙等 4. 学内・外イベントの準備・練習
5年生 (2014年度)	1. 200～400語程度の物語・説明文を用いた読解練習 2. 作文 3. 学内・外イベントの準備・練習
6年生 (2015年度)	1. 100語程度の初見の文章を読み上げる 2. 300語程度の説明文を読み、知らない単語を書き出す 3. 作文 4. 中国語母語クラスとの共同授業 5. 学内・外イベントの準備・練習

4. 考察と結果

4.1 語彙、聞く・話す学習について

初回授業で筆者が「名前は何ですか。」「何歳ですか。」「何年生ですか。」などの質問をしたところ、Tは戸惑った様子を見せながらも一、二語文で正しく応答することができた。こちらからのベトナム語による声掛けや指示には正確に、迅速に反応していたものの、T自身の比較的内気な性格も相まってか、自らベトナム語で話すことはほとんどなかった。このTの態度からは、ベトナム語を話すことへの不安感や抵抗が感じられた。

2、3年生時には、かるたを用いてゲーム形式での語彙の学習をした。最初は、筆者

が言ったものをTが取るというルールで行い、次第にTがベトナム語を言えたらそのカードを取るというルールに切り替えていった。また、音韻認識能力を高めるべく、机に並べたカードを同じ音素を持つグループに分けたり、特定の音素を持つ語を抽出したりするワークも行った (Kondo & Shimizu, 2012; 近藤・清水, 2013)。ゲーム形式による学習を行いつつベトナム語による声掛けを続けていると、次第にTからもベトナム語の発話が聞かれるようになった。しかし、授業中でも筆者以外の人前では口をつぐむ、教材 (プリント等) を隠すなど、ベトナム語を話しているところを見られるのを嫌がる場面が見られた。

3年次夏休みの帰省をきっかけにベトナム語の発話がぐんと増え、4年生になる頃には、ベトナム語である程度まとまった内容を伝えようという態度が感じられるようになり、二語文～単文を並べて自分の思いを伝えたり、ある状況を説明したりすることも増えてきた。以下、4年次の授業で「生春巻きカード」(なまえカード (材料を表す名詞) とすることカード (調理を表す動詞) から成る) を用いて生春巻きの作り方を説明した際の発話を例に挙げる⁵⁾。例中のTはTの発話を、VTは筆者の発話を示す。

【生春巻きの作り方 (2013/10/30)】

- T: Cắt cái này cắt cái này, cắt cái mì không?
[これを切る、これを切る、{「ビーフン」カードを手にとって} 麺は切る?]
- VT: Ủ, con cứ cắt cho nhỏ đi, dài quá khó cuốn lắm đó.
[そうだね、小さく切りなよ。長いと巻きにくいよ。]
- T: Cắt cắt cắt...Xong, cuốn, lấy rau, tắm nước cho mềm. Xong, cuốn làm cái này. Gỏi cuốn không có nẫu.
[「切る」カードで材料を切るまねをしながら}切る、切る、切る。で、巻く、{「野菜」カードを取って} 野菜をとって、{「ライスペーパー」カードを水につけるまねをする}水をつけて柔らかくする。で、巻いてこれを作る{「生春巻き」カードを取る}。{「茹でる」カードを見て} 生春巻きは茹でない。]
- VT: Vậy hả, tôm thịt thì sao? Ăn sống hả?
[そうかな。エビや肉はどう? 生で食べる?]
- T: {しばらく考える}
- VT: Về nhà hỏi mẹ thử coi. [おうちでお母さんに聞いてみようか。]
- T: À, có nẫu thịt, nẫu tôm, xong rồi cắt, cuốn, làm cái này.
[ああ、肉を茹でる。エビを茹でる{「茹でる」カードの下に「エビ」、「豚肉」カードを入れる}で、切って巻いて、これを作る{「生春巻き」カードを取る}]
- VT: Rồi làm gì? [それからどうするの?]
- T: Ăn. [{「食べる」カードを取って} 食べる。]

5年次には、Tの担当教員⁶⁾の関わりがTの積極性を引き出した。当時、授業のはじ

めにウォーミングアップとしてかるたを行っていた。その横で、担当教員がTの発音をまねてベトナム語を発音したり、単語をノートに書き取ったりしていた。その様子を見たTは自ら担当教員にベトナム語を教え、かるたで勝負しようと誘ったのである。このような他人を巻き込んだ活動を行おうとする発想は、これまでのTには見られないことであった。また、筆者とTがベトナム語で会話を交わした後、その内容を担当教員に伝えるよう促すと、しっかりと通訳をすることができた。

Tは家庭で日ごろからベトナム語を使用していることもあり、発音は自然で、基礎的な語彙の知識を持っていた⁷⁾。しかし、家庭言語であるベトナム語が外の社会である学校で使用されることへの戸惑い、それを使用する他人への警戒やそれを使用する自分を見られることへの抵抗が強くあり、それらが和らぐまではなかなか授業中にベトナム語を発音することができなかった。じっくりと向き合って信頼関係を築き、安心して楽しめる環境を提供してはじめて、Tは自分のベトナム語能力を発揮することができるようになったと思われる。さらに、自らのベトナム語能力を用いて、学校教員に対して「教える」、「通訳する」活動ができ、それによって賞賛を得ることができた。この経験から、Tは自身のベトナム語能力が賞賛に値する、有用なものであると認識することができ、その後の学習意欲につながったものと考えられる。

4.2 読む学習について

筆者がTの母語指導を始めた当初、Tは前任の指導員の指導のもとで *Tiếng Việt Vui* [楽しいベトナム語]を用いた文字練習を数課分終えたところで、ほとんどベトナム語の文字の知識はなかった。そのため、読みの学習は読み聞かせから始めた。教材は、就学

前児向けの物語集 *Truyện cho bé tập nói* [話す練習のための物語]より150~250語程度のテキストを選んだ。適宜やさしい表現に言い換えたり、説明を加えたりしながら読み聞かせを行った。ホワイトボード等を用いて、聞き取れた内容を段落ごとに絵で表現してもらうこともあった(図1)。

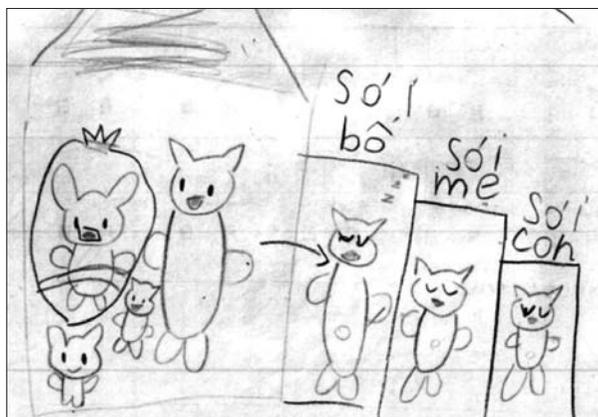


図1 *Sói con tốt bụng* [やさしいおおかみ] の描き取り
(2012/4/25)

また、家庭でも読み聞かせができるよう、授業中での読み聞かせに使用したテキストのコピーを渡して持ち帰らせたところ、母親は何度も繰り返し読み聞かせ、Tに暗唱させた。そこで、文字を追いながら暗唱をすることを、毎回の宿題として課すようにした。これを続けた結果、2

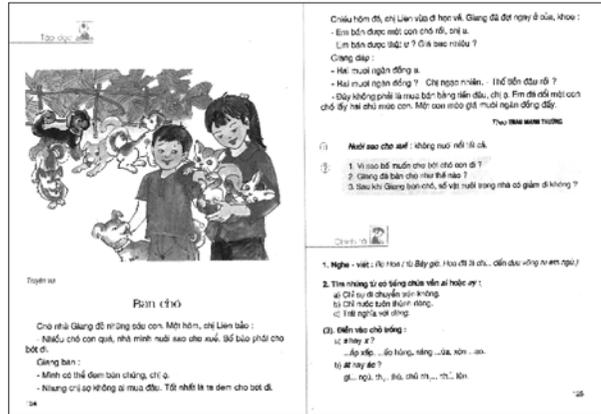


図2 Bán chó [犬を売る] (国語教科書2年上 p.124-125)

年生を終える頃には、Tは初見のテキストに含まれるいくつかの頻出単語が同定できるようになっていた⁸⁾。

4年次には、テキストレベルを上げ、ベトナム国内で使用されている2年生の国語の教科書の課文から200～400語程度の身近なテーマについて書かれた物語を選んで使用した⁹⁾。また、授業中にベトナム語を話すことにも慣れてきたため、内容に関する質疑応答を合わせて行うことにした。宿題として次回の授業で読む文章の音読練習と内容理解を課し、授業中には音読と内容についての質疑応答を行った。質疑応答の内容は、教科書に設問として用意されている3～5問の質問を中心に、うまく答えられなかった場合にはその質問をさらに噛み砕いた質問を重ねるようにして進めた。

【「Bán chó [犬を売る]」内容に関する質疑応答 (2013/7/10)】

VT: Vậy cô hỏi câu hỏi nhé, “Vì sao bố muốn cho bớt chó con đi?”
 [じゃあ、質問するね。「どうしてお父さんは子犬の数を減らしたかったのですか。】
 T: Nhiều. [たくさん。]
 VT: Ừ nhỉ, vì nhiều quá. Thế “Giang đã bán chó như thế nào?”
 [そうだね、多すぎたからだね。では、「ザンはどうやって犬を売りましたか。】
 T: んーとね、lấy mèo. [んーとね、ねこをもらった。]
 VT: Ừ, vậy, “Sau khi Giang bán chó, số vật nuôi trong nhà có giảm đi không?”
 [うん、じゃあ、「ザンが犬を売ったあと、ペットの数は減りましたか。】
 T: Dạ, không. Ừ ừ 6 chó mà bán 1 con, lấy 2 con mèo. Chó con 5, mèo con 2 là 7 con.
 [いいえ、減りませんでした。えっと、6匹で1匹売って、2匹のねこをもらった。犬が5匹、ねこが2匹で7匹。]

5年次にはテキストレベルをもう一段階上げた。3年生用の国語教科書の課文から200

～400語程度の身近なテーマについて書かれた物語・説明文を選んで読解練習を行った。前年度と同じく家庭学習でテキストの予習を課し、授業では読んできたテキストの音読と再話をするよう促した。再話が難しい場合は、再話を促すための質問をいくつか問いかけた。再話ができたら、最後にテキストに関する感想や意見を話すよう促した。

はじめのうちはなかなか再話に至らず、読んできた内容を話すよう促しても、「いや」、「難しい」、「言いたくない」、「家でやってくる」、「それはまだお母さんに教えてもらってない」などと抵抗を示す発言、母親の支援を頼りにする発言を繰り返していた。内容に関する話をすることができても、以下の例のようにほぼ一問一答になってしまうことがほとんどであった。

【「Chiếc áo len [セーター]」再話 (2014/5/7)】

VT: Thế câu chuyện là như thế nào nhỉ? [じゃ、このお話はどんなだったかな?]
 T: 一緒の。友達と一緒にのほいんだって。ラン。
 VT: À, Lan thích áo của bạn hả? Bạn nào nhỉ? Bạn tên gì?
 [ああ、ランは友達の服がいいの? その友達は誰? 名前は?]
 T: Bạn Hoà. [ホアちゃん]
 VT: Vậy áo của bạn Hoà như thế nào? [ホアちゃんの服はどんなだったの?]
 T: Đẹp. [きれいよ。]
 VT: Đẹp hả, thích nhỉ. Thế áo của bạn Hoà đẹp quá, rồi Lan nói sao?
 [きれいなんだ。いいね。で、ホアちゃんの服がきれいで、ランはどう言ったの?]
 T: Muốn mua. [買いたい。]
 VT: À, muốn mua hả. Thì mẹ nói sao? [ああ、買いたいのね。で、お母さんはなんて?]
 T: Không có được. [だめ。]
 VT: Không có được hả. Tại sao? Mua cho em đi.
 [だめなの。どうして? 買ってあげてよ。]
 T: Mặc. [高い。]

1学期を終える頃、初めて自らベトナム語で物語の内容をある程度まとまった形で話すことができた。以下は、そのときの発話である。

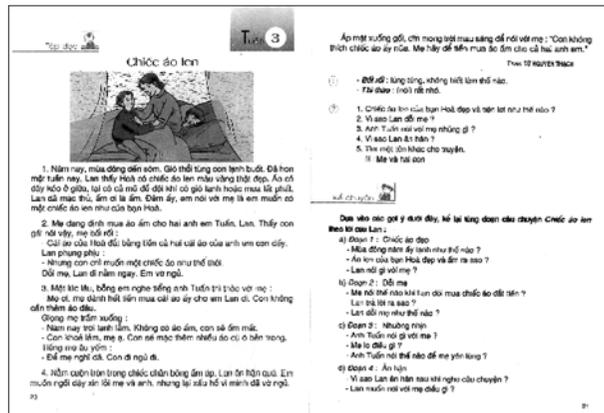


図3 Chiếc áo len [セーター] (国語教科書3年上 p.20-21)

【*Ai có lỗi*? [悪いのは誰?] 再話 (2014/7/2)】

- T: Cô-rét-tiが、chạm tay En-ri-cô. Chạm En-ri-cô đang viết đẹp mà một đường rất xấu. Và En-ri-cô giận, giận xong *** En-ri-cô. En-ri-cô... {笑}
[コレッティが、エンリコの手にぶつかって、エンリコはきれいに書いてたのにぶつかって、一本の線はすごく汚い。で、エンリコは怒って、怒ってから***、エンリコ。エンリコは・・・{笑}{もう一度本を開いてみようとする}]
- VT: Ô, không cần đọc lại đâu, con nói chỗ mà con nhớ thôi.
[お、読み直さなくてもいいよ。覚えてるところだけ言って。]
- T: Có giờ tay, giờ tay xong nói “cố ý”. うん、えっと、nghĩ lại là nói [hỏi] hận. で、何やったっけ、「放課後」。
[手を挙げて、手を挙げてから、「わざとだ」って言った。うん、えっと、考え直して後悔した。で、何やったっけ、「放課後」。]
- VT: Ủ, “tan học”. [うん, “tan học” [放課後]。]
- T: Tan học, En-ri-cô, えっと、En-ri-côの後ろについていて、それで、っと、En-ri-cô lấy cây giờ, で、持って、(9) (VT: Sau đó?) Sau đó, (10) (VT: Ủ, Cô-rét-ti đi theo En-ri-cô.) Xong, Cô-rét-ti nói 仲直りしよう nói như vậy.そしてもういっしょうもう、えー、đừng giận nhau. で、En-ri-cô nói “Không bao giờ.” Xong En-ri-cô nói chuyện với bố, bố nói là xin lỗi bạn, tại sao đánh bạn.
[放課後、エンリコ、えっと、エンリコの後ろについていて、それで、っと、エンリコは棒を持って挙げて、(9) (VT: それから?) それから、(10) (VT: うん、コレッティがエンリコについていて・・・?) で、コレッティは「仲直りしよう」って言って、そう言った。そしてもういっしょうもう、えー、もう怒らないでおこう。で、エンリコは「一生」って言った。で、エンリコはお父さんと話をし、お父さんは、友達に謝る、なんで友達を叩いたって言った。]

ここでは、授業中にコレッティの肘がエンリコにぶつかってけんかになったものの仲直りをし、それをエンリコが父親に報告するまでの流れを再生することができている。仲直りまでの間に起こった出来事や父親がエンリコを叱った理由などの細部が省かれてしまっているものの、おおまかなあらすじは正しく追うことができている。また、この後Tは日本語でもこの物語の再話を行い担当教師に聞かせることができた。

次の例は、2学期中旬頃の再話である。

【*Cóc kiện trời* [神に物申したひきがえる] 再話 (2014/10/22)】

- T: Ngày xưa, một năm nắng, không mưa. Cóc thấy nguy quá, đi lên trời. Gặp cua, gấu, cọp. Cắn gà. Con này đốt sét. Đau quá, vô nước thì cua cắn. Trời mời cóc vô. Trời nói là về đi, mưa. Trời dặn thêm cóc nghiên răng đồ mưa cho.
[昔、1年日照りで雨が降らない。ひきがえるは大変だと思って、天に行った。カニと熊と虎に会った。にわとりを噛んだ。これ{蜂の絵を指して}が雷を刺した。痛くて水に入ったらカニが噛んだ。神はひきがえるを招き入れた。神は帰れて、雨にしてあげるって言った。それと、神はひきがえるが歯を鳴らしたら雨降らせてあげるって言った。]

ここでは、ひきかえるが日照りの状況を危ぶみ、仲間とともに神に雨乞いに行ったこと、神が訴えを聞き入れ雨を降らせてくれることになったこと、今後雨を降らせてほしいときは歯を鳴らすように言ったことを、一連の流れとしてまとめて話すことができている。また、「*Ai có lỗi?* [悪いのは誰?]」の再話に際には度々現れた、日本語の助詞や間投詞の挿入もこのときは聞かれなかった。

6年次には、主な教材に小学生向けに科学的事象を解説した本、*101 điều em muốn biết* [わたしが知りたい101のこと]シリーズを選んだ。子どもが疑問に思うであろう事象が各課のタイトルとして設定され、左ページにはその疑問を提起するためのユーモアのある漫画、右ページにはその疑問に対する解説がある。

このテキストを用い、まずは漫画部分(100語程度)を読み上げる練習をした。この頃にはこのような初見のテキストであってもある程度正確に読み上げができるようになっていたが、自身の読み上げで意味を理解するまでには至らなかった。音読後、1コマずつ一緒に絵を見ながらセリフの意味を確認し、理解が難しそうな場合には適宜読み聞かせをするなどのサポートをしつつ内容を整理させ、そのうえでストーリーの再話を課した。



図4 *Có phải xe đạp ngày càng ít được sử dụng?*
 [自転車は使われなくなっていくのだろうか]
 (101 điều em muốn biết, Khoa học và cuộc sống 2 p.8-9)

漫画の内容が把握できたところで右ページの解説を読み聞かせた。まずは全体を読み聞かせ内容を問い、次に段落ごと、文ごとと段階を踏んで内容を確認していった。その際、聞いてわからない単語を指摘するよう促した。T自ら「○○ってどういう意味?」と言ってくることもあれば、筆者から「このことばわかる?」と声掛けをして「わからない」となることもあった。例えば、以下のような単語が挙げられた。

【*Ô tô điện có thay thế ô tô chạy bằng xăng không?* [電気自動車はガソリンで走る車に取って代わるだろうか] (101 điều em muốn biết, Khoa học và cuộc sống 2 p.14-15)】

tiết kiệm [節約する]	chi phí [費用]	ô nhiễm [汚染]
ô tô điện [電気自動車]	động cơ [エンジン]	năng lực [エネルギー]

Tが「わからない」と申告した単語に対しては、ベトナム語でその意味を説明したり、使用例を挙げたりしたうえで対応する日本語の単語を考えてもらうという流れで解説した。最後に、これらの単語をノートに書き出し、日本語の意味とともにまとめた。

従来、読む学習のためには文字の知識の習得が前提であると考えられ、読み教材を用いた学習は後回しにされがちであった。しかし、日本生まれのベトナムルーツの子どもたちが週1回程度の学習頻度の中で文字を習得しようとするれば、それだけで大半の時間が費やされてしまううえ、単調な授業になりがちである。そこで、文脈や挿絵の助けを得られる絵本・物語を教材に選び、既に子どもが持っている「聞く力」を活用する読み聞かせを実施したところ、多様な読み教材を使用することが可能となった。Tの場合、このような読む学習を授業と家庭学習の双方において地道に積み重ねることでひとつひとつの物語が理解可能な内容となり、その内容と文字の知識が徐々に結びついていった結果、読む力が伸長したものと考えられる。

4.3 書く学習について

2、3年生の頃には、*Tiếng Việt Vui* [楽しいベトナム語]を用いての文字の練習、読み聞かせテキスト内に出てきた単語を綴る練習を行った。4年生では、読解練習で用いたテキストの一部を書き写す練習も行った。

また、毎年母の日、父の日、七夕、敬老の日、誕生日、クリスマスなどのイベントに合わせてメッセージカードや手紙を書いた。筆者が作成したプリントに従い、関連語彙や定型文 (Con cảm ơn mẹ. [お母さんありがとう]、Chúc ba luôn khoẻ mạnh. [お父さんがいつも元気でいられますように]等)

を練習した後、実際にメッセージカードを作成した。4年生頃までは、なかなか自分で文面を考えることができず、プリントのモデル文を書き写すのみにとどまった。また、T



図5 母の日プリント (2012/5/2)

が好んでいた宿題のひとつに絵日記があるが、これはTが書きたい内容を話したものを母親が文字で書き表し、それをTが写すという流れで行っていたようだ。

5、6年次には、自分で考えた内容、文面をベトナム語にするという工程に重点を置き、書く学習を行った。その一つは、音韻認識ワークを発展させた音素別作文で、音素から単語、単語から単文へと派生させていく活動である。二つめは、あるテーマについてまとめた内容を書く練習である。運動会や夏休みの思い出について書いたり、ベトナムの年中行事について学んだ内容をワークシートにまとめてそれをもとに作文をしたりした。



図6 絵日記 (2012年度夏休み)

音素別作文では、ある音素をテーマとして与え、机に並べた絵カードの中からその音素を含む語を抽出してその単語を綴り、さらにその単語を含む文を作成するという流れで行った。次に挙げるのは、5年次のある日の音素別作文の例である。

【eのつくことば (2014/11/12)】

mẹ [お母さん]	mẹ nấu đồ [お母さんが料理をする]
chè [ぜんざい]	chè này ngon [このぜんざいはおいしい]
nhẹ [軽い]	đồ này nhẹ [この物は軽い]
hè [夏]	tới hè nóng [夏になったら暑い]
rẻ [安い]	thịt này rẻ [この肉は安い]

この回は4回目の音素別作文であり作業に慣れてきたこともあってか、単語の抽出、作文も非常に順調に行うことができた。この5つの作文をした後、「này [この] ばかりやん。」などと文の質について自省する様子も見られた(2014年11月12日フィールドノート)。

次の例は、2015年の旧正月を前に、ベトナムの旧正月について学んだ際の作文である。風習、干支、食べ物について学んだ後、日本のお正月とベトナム



図7 「ベトナムの旧正月と日本のお正月」ワークシート

ムの旧正月の相違点を書き出すワークシート（図7）に取り組み、そのワークシートをもとに以下の作文を書いた。

【テト（旧正月）とお正月の比較（2015/2/18）】

Ở Việt Nam ăn bánh tét. Trẻ em lấy lì xì. Người ta đi chùa cầu xin, xin xăm. Năm nay là năm con dê. Ở Nhật Bản mọi người Nhật cũng đi chùa. Ăn bánh mochi, ozoni. Năm nay là năm con cừu.

[ベトナムではちまきを食べます。子どもはお年玉をもらいます。お寺へ行ってお祈りとおみくじをします。今年はやぎ年です。日本でも、みんなお寺に行きます。もちやお雑煮を食べます。今年はひつじ年です。]

音素別の単文作成はベトナム語のみで考えて書くことができたが、テーマ別の作文になると、まず日本語で内容を考え、それをもとにベトナム語に置き換えていくという流れになった。6年次には、中国語母語クラスとの合同授業の中で作文の活動を行うことも多く、その際には友達と意見を交わしながら元の日本語文を考えることもあった。

Tは、週に1回通っている英語塾で習得したアルファベットの知識や、3年生の国語で習ったローマ字の知識と結びつけながらベトナム語の文字の学習をすることができた。それに加え、音韻認識ワークや、理解可能な内容となった物語に出てくる単語や文章の書き写し作業を重ねていくことで、文字と音の対応を強めることができたと考えられる。結果、スペルや文法のヒントを得ながら、身近なものをテーマにある程度の連文を書くことができるようになった。

4.4 ベトナム語能力の伸長

以上、約4年半を通してTがベトナム語能力を伸長させてきた様子を記述してきた。ここで、Tがベトナム語を使用して「できること」を4技能別にまとめると、次頁の表3のようになる。

4.5 ベトナム語能力の伸長を支えたもの

上述したTのベトナム語能力の伸長は、当然ながらT自身の努力の結果である。それに加え、その努力を支えたと考えられる要因として以下の3点を指摘する。

4.5.1 家庭との連携

Tのベトナム語能力の発達に最も欠かせなかったものは授業と家庭学習の連携である。

表3 Tのベトナム語能力の変化

	聞く	話す	読む	書く
2年生 (2011年度)	なじみのあるテーマについての物語（就学前レベル）を、サポートを受けながら聞いて理解することができる。	一語文、二語文での応答ができる。	頻出単語を認識することができる。	文字・単語を書き写すことができる。
3年生 (2012年度)	なじみのあるテーマについての物語（就学前レベル）を聞いてある程度理解することができる。		音素の区別ができる。ある程度文字と音を同定することができる。	単語・フレーズを書き写すことができる。
4年生 (2013年度)	2年生用のテキストを聞いてある程度理解することができる。	単文レベルでの応答ができる。	既習の文章を拾い読みすることができる。	単語・フレーズを、音と同定させながら書き写すことができる。
5年生 (2014年度)	3年生用のテキストを聞いてある程度理解することができる。	ある程度の連文を用いて応答できる。	初見の文章を拾い読みすることができる。既習の文章であればゆっくりではあるが、ある程度のまとまりに区切って読むことができる。	スペルや文法のヒントを得ながら、身近なものをテーマにある程度の連文を書くことができる。
6年生 (2015年度)	学習語彙の含まれたテキストを、サポートを受けながら聞いて理解することができる。			

T自身はベトナム語を学ぶことで両親を喜ばせたいという強い思いを持っており、両親は子どもにベトナム語を継承したいと考えていた。2012年5月の家庭訪問の際、母親より「最近、国語や算数の宿題をみるのが難しくなってきた」、「特に作文は難しい」という悩みが寄せられた。同時期に、Tからは「最近、お母さんが宿題見えてくなくて寂しい」という発言が聞かれるようになっていた。しばらくして、Tがベトナム語の宿題がもっとたくさんほしいと話してきたためわけを尋ねると、「ベトナム語の宿題ならお母さんと一緒にできる」、「お母さんと勉強できるのが楽しいからもっとやりたい」とのことであった。母親が抱えていた「国語や算数の宿題をみるのが難しくなってきた」という悔しさと、子どもが抱えていた「お母さんが宿題を見てくれない」という寂しさが、ベトナム語の宿題を通して解消されたのである。5年次には母親が筆者に次のように話している。

子どもにベトナム語を継承したいと望んでおり、家庭では極力ベトナム語を使用するようにはしていた。しかし、実際に子どもにベトナム語を教えようとしても何

をしていいのかわからない。隔週でも学校で授業があり、その度に課題が与えられるのは本当にありがたかった。(原語はベトナム語、日本語訳は筆者)

この発言から、Tの母親が定期的に提供される課題を積極的に受け入れていた様子がわかる。母親は、課題を読み聞かせて暗唱させたり音読練習をさせたりするだけでなく、物語の内容について話し合ったり関連事項について話して聞かせたりするなど、課題を用いてベトナム語による質の高い会話¹⁰⁾を実践していた。

4.5.2 学校という「公の場」の存在

Tの継承語学習が、子どもにとっての「公の場」である学校において、授業として実施されたことも非常に大きな支えとなった。学習初期には学校でベトナム語を使用することへの強い戸惑い、警戒、抵抗のような反応も見られたが、「ベトナム語を話せるなんてすごい」と教員や友人から認めれることや、「教える」、「通訳する」といった経験を通してベトナム語が役に立つことを実感することで、それらの感情も和らぎ自信につながっていった。また、クラス担任や国際教室担当教員から「ベトナム語のファイル持っただよいよ」、「ベトナム語の宿題やってきた？」等の声掛けも得られ、これも子どもが学習を積み重ねるために欠かせない要素であったと思われる。

また、3年次に国語の授業でローマ字を学習すると、ベトナム語の文字に対する理解が急速に進んだ様子が観察された。このように、毎日の教科学習の積み重ねにベトナム語をリンクさせることは非常に効果的である。

以上の通り、学校における継承語学習には、周囲とのつながりの中で学べること、教科学習とリンクさせながら学べることという二つの大きなメリットがある。また、さらに発表会や調べ学習などの形で原学級の活動と絡めていくことができれば、落合(2012)が指摘するように、日本人の子どもが「文化相対主義的視点」を獲得する機会も作り出すことができる。

4.5.3 子どもの「得意」を活かす工夫

子どもが継承語に対しマイナスの価値を持っていること等の状況を踏まえ、母語指導員はまず学習のモチベーションを子どもの中に作り出す必要がある。そのために、子どもが学習を楽しむことのできる工夫や子どもが学習の価値を見出すことのできる工夫が必要である。また、聞く力はある程度あるが話す力が弱く、さらに読み書きは未習得の継承語学習者の場合、話す、読む、書くの学習ばかりでは苦手な部分を指摘されるよ

うで苦痛に感じてしまう。しかし、逆に「話す、読む、書く力が弱い」というマイナス面ではなく、「聞くことが得意」というプラス面に着目してそれを活用すれば、自身が持っているベトナム語の力が「使える」、「誇れる」ものであると認識させつつ、理解可能な内容を増やし、話す、読む、書く力の学習につなげていくことができる。

このように、継承語学習者の精神的、言語能力的特徴を加味し、子どもの「得意」を活かす工夫を含んだ指導を実践することで、継承語学習の困難の克服を目指す必要がある。さらに、上の2項で述べた「家庭」と「学校」をつなぎ、双方に協力を求める必要もあり、この役割を母語指導員が担うことが期待される。これをモデル化し下記の図8に示す。

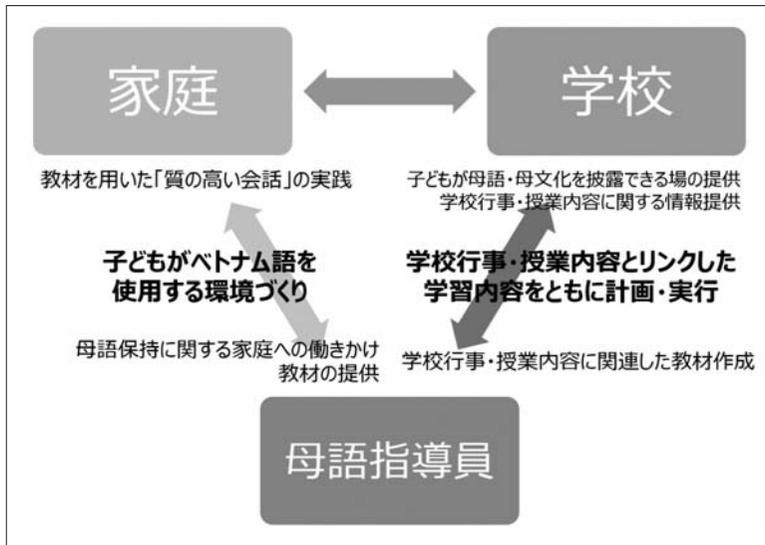


図8 継承語学習を支える家庭・学校・母語指導員の連携モデル

5. おわりに

以上、日本に暮らすベトナムルーツの児童Tの継承ベトナム語能力の伸長の過程を描き出し、それに大きく関わった3つのポイントとして家庭、学校、母語指導員のそれぞれの役割を指摘した。Tの事例は、以上3点の連携が成り立った結果、学校が提供する学習の場において、母語指導員が作成・提供する課題を、家族が積極的に受け入れて家庭内での質の高い会話を生み出すという流れが生じ、それが子どもの継承語能力の伸長に結び付いたモデルケースであると言える。

今後は、このTの事例を軸に、日本生まれまたは幼少期来日で日本語を優勢言語とする子どもを主な対象とした、継承語学習の具体的なカリキュラムの考案を目指したい。

注

- 1) これら先行研究に紹介される公立学校内での母語・継承語学習は、学校、市によって詳細は異なるが、大まかに以下のような環境で行われている。学習時間は年間20～30時間（隔週～週に1時間）程度であり、学課内もしくは放課後に実施される。指導にあたるのは、教育委員会等から実施校に派遣されるか実施校から直接依頼を受けた外部の講師であり、地域に暮らすベトナム出身住民、日本人通訳、ベトナム出身留学生やその言語を学ぶ日本人大学生・大学院生等がそれを担う。指導内容は、学校や親のニーズ、子どもの言語能力や興味・関心を踏まえて講師が決定する。実施に当たっては、日本の学校生活において必要な日本語指導、教科指導の方が優先されるため母語・継承語指導のための予算や時間が必ずしも確保されない場合がある、講師の獲得・確保が難しい、教材の不足等、さまざまな困難がある。
- 2) 友沢（2012）に掲載の「言語環境に関するアンケート（中国語版・日本語版）」をベトナム語に翻訳したもの。
- 3) 教室には独自の名称がつけられているが、本稿中では総称として「国際教室」と呼ぶ。
- 4) 特定非営利法人トッカピ子ども会によって作成された在日ベトナム人子弟のためのテキスト。子どもたちに文字と音の関係を意識させるよう構成されている。
- 5) 実際のやりとりを示す際は、以下の凡例に従う。尚、「うん」、「へえ」などの相槌は、特にそのやりとりにおいて重要な意味を持たない限り省略する。

T	Tの発話	[]	ベトナム語による発話の日本語訳
VT	筆者の発話	()	途中に挿入された発話
***	聞き取り不可能な箇所	{ }	発話とともに行われた行動等
- 6) 調査校の国際教室には4～5人の国際教室担当教員がおり、各教員が分担して担当学年を持っている。ここでは、Tの学年を担当する国際教室担当教員を「担当教員」と呼ぶことにする。
- 7) 上述の前任の指導員の評価に「基礎的な単語はよく知っている」とあったほか、3年次に実施した音韻認識ワークでは、ベトナム語の全母音を含む51の基礎語彙のうち42語を知っていた（Kondo & Shimizu, 2012）。また、5年次に実施したTOAM語彙テスト（2013年3月27～29日に大阪府教育センターで実施された「多文化多言語環境に育つ子ども（CLD児）の母語力・日本語力の育成『多言語対話型評価法』テスター・指導者養成ワークショップ」で配布された語彙カードを使用。この語彙カードは、国立国語研究所児童生徒プロジェクトで作成・使用したものをワークショップのために一部改訂・複製したもの）の正答数は35/55問であった（2014年4月23日実施）。
- 8) 2012年2月13日の授業で読み聞かせを始める前に、テキスト「*Chú thổ tình khôn* [かしこいうさぎ]」を見せ、わかる単語があるか尋ねたところ、*có* [～がある], *một* [1], *thỏ* [うさぎ], *đó* [その], *không* [～ない], *ăn* [食べる], *nói* [言う]の6つの単語を認識することができた。
- 9) 本国の国語教科書は主に2、3年生のものを使用した。1年生の教科書は文字を読み上げる練習をしたりことばのリズムを習得したりすることを主な目的とする構成で课文の多くが詩であったため、また4年生以上の教科書にはベトナムの歴史や社会背景、文化背景を知

らないと理解が難しい文化的バイアスの高い課文が多かったため、日本で生まれ育ったTには内容を理解することが難しいと判断したためである。

- 10) 例えば、*Bác sĩ Y-éc-xanh* [アレクサンドル・エルサン医師] (国語教科書3年下 p.106-107) の予習を家で行った際、母親は熱帯病やニャチャン (ベトナム南部カインホア省の首都。エルサン医師が活動していた地) について話して聞かせてくれたという (2014年12月3日フィールドノート)。

引用文献

- 于涛 (2008) 「Y市における外国人児童生徒に対する教育支援体制に関する考察：同化教育からの脱却に注目して」『神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要』第2巻 (1号), 91-102
- 落合知子 (2012) 「公立小学校における母語教室の存在意義に関する研究ー神戸市ベトナム語教室の事例からー」『多言語多文化：実践と研究』Vol. 4, 101-120
- 北山夏季 (2012) 「公立学校におけるベトナム語母語教室設置の意義についてー保護者の取り組みと児童への影響ー」『人間環境学研究』第10巻 (1号), 17-24
- 近藤美佳・清水政明 (2012) 「S小学校における絵本を使用した取り組み」『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 (平成21-平成23年度科学研究費補助金 基礎研究 (C) 研究成果報告書)』, 163-191
- 近藤美佳・清水政明 (2013) 「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開発の試み」2013年度母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究会10周年記念大会、大阪大学、2013年8月16-17日
- 富田健次 (2007) 『Tiếng Việt Vui [楽しいベトナム語]』特定非営利法人トッカピ子ども会
- 友沢昭江 (2012) 「言語環境調査から見えるもの」『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 (平成21-平成23年度科学研究費補助金 基礎研究 (C) 研究成果報告書)』, 91-159
- 中島和子 (2003) 「JHLの枠組みと課題ーJSL/JFLとどう違うか」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』プレ創刊号, 1-11
- Bộ Giáo dục và Đào tạo. [教育訓練省] (2013) *Tiếng Việt* [ベトナム語]. Ha Noi, Vietnam: NXB Giáo dục Việt Nam.
- Diệu Mai. (2011) *Truyện cho bé tập nói* [話す練習のための物語]. Ha Noi, Vietnam: NXB Văn học.
- Lưu Sướng; Ngọc Linh. (2013) *Bộ sách 101 điều em muốn biết* [わたしが知りたい101のことシリーズ]. Ha Noi, Vietnam: NXB Hồng Bàng.
- Kondo, Mika. & Shimizu, Masaaki. (2012) Building literacy skills with phonological awareness: learning methods suitable for Vietnamese children living in Japan, The second international conference on research and teaching Vietnamese, The Australian National University, December 20th, 2012.

≪ 実践報告 ≫

日本の公立学校における継承中国語教育¹⁾

田 慧昕 (大阪大学大学院 博士前期課程)
495656868@163.com

櫻井 千穂 (同志社大学)²⁾
sakurai12129@gmail.com

Chinese Heritage Language Education in a Public School in Japan

Huixin Tian Chiho Sakurai

要 旨

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

Abstract

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

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

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

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

1. はじめに

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

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

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

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

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

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

2. 先行研究

2.1 母語・継承語の定義

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

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

2.2 実践の理論的基盤

2.2.1 マルチリンガル環境におけるリテラシー獲得の教育的枠組み

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

2.2.2 プロジェクト・ベース学習

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

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

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

3. A小学校における継承中国語教育の実践概要

3.1 実践フィールド：A小学校

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

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

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

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

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

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

3.2 継承中国語教育の年間カリキュラム

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

表1 2015年度継承中国語教育年間カリキュラム(実施済)

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

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

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

3.3 授業プラン例

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

表2 5年生の継承中国語教育の授業プラン例(実施済)

ねらい	学習活動	指導上の留意点	備考
5月11日「お手伝い券付き母の日のカードを作ろう」			
<ul style="list-style-type: none"> 中国語で保護者に感謝の気持ちを伝えることができる 家庭での中国語のコミュニケーションのきっかけ作り 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 5月の2週目の日曜日が何の日か、Sがお母さんにどんなことをしてあげたかをCTが聞き(C)、Sが発表(C,J) 2. お母さんに感謝の気持ちを込めて、お手伝い券付き母の日のカードを作ることをCTがSに伝える(C) 3. 個々にお母さんへのメッセージを考え(C,J)、下書き(C) 4. 手伝い項目を全体で話し合う(C,J) 5. 話し合った項目から、自分がお母さんにあげたいことを選び、カードに記入(C) 6. 手伝い項目の発音練習(C) 7. 飾りつけをして清書(C) 8. 家庭に持ち帰って、保護者に渡す(C) 	<ul style="list-style-type: none"> ・動機づけ・体験共有(1) ・活動目標の明示化・共有(2) ・メッセージを友達に秘密にしたいSもいるため個別活動(T支援有)(3) ・Cで話し合い。難しい場合はJ使用。その後全体でCでの表現を考える(4) ・飽きないように活動方法を工夫(順番,ペア読み,など)(6) ・巡回、適宜サポート(常時,C,J) ・後日Sに家庭でのやりとりを担当,日本語担当から聞く(学校全体で母語の活動を認め,励ます) ・日本語教室のお便り(C訳有)で保護者にSのカード作りの様子を伝える(家庭との連携による支援) 	<ul style="list-style-type: none"> ・スケジュールの関係で母の日より後に実施 ・カード(画用紙で事前にTが作成したもの)、色鉛筆を準備 ・当クラスに父子家庭はいないが、いる場合は配慮
9月17日「伝統行事「中秋節」体験」			
<ul style="list-style-type: none"> 中国人の中秋節の過ごし方を体験し、中国文化を楽しむ 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 中秋節の知っていることを話し合う(C, J) 2. 中国の中秋節を紹介する字幕付きの動画を見る(C) 3. 分かったことを話し合う(C, J) 4. 旧暦についてCTが説明(C, J) 5. 月餅を食べる 6. 感想を書く(J, C) 	<ul style="list-style-type: none"> ・既存知識を共有(1) ・興味を持たせ、文字に自然にアクセスする機会を提供(2) ・原則C、難しい場合はJも使用(3, 4) ・消毒(5) ・できればC、難しくければJ(6) 	<ul style="list-style-type: none"> ・パソコン ・WEB ・月餅 ・消毒液 ・振り返りカードの準備
10月15、22、29、11月5、12、19、26、12月18日 「学習発表会の紙芝居作り」			
<ul style="list-style-type: none"> 絵本(C)を理解できる 紙芝居をJ, Cで作ることができる チームで活動できる 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 発表会で紙芝居をすることを話し合い、決定(J) 2. チーム分け(二つの紙芝居を作成)(J) 3. 題材の絵本をチームで決定(C, J) 4. 辞典を使いつつ、日本語での表現・文章を考え、物語を書く(C) 5. 絵を描く 6. JTが紙芝居の作り方を説明(J) 7. 発音・朗読練習(C, J) 8. 学習発表会で発表(C, J) 	<ul style="list-style-type: none"> ・活動目標の明示化(1) ・主体的に活動を決定(1) ・チーム分けはJTとCTが相談して決める(2) ・辞典の使い方を支援(4) ・S同士の学び合いを促進(7) 	<ul style="list-style-type: none"> ・下書き用紙と画用紙を準備
2月25日、3月3日「司会の原稿を作ろう」			
<ul style="list-style-type: none"> 中国語で司会(進行)をする 役割を持ち、外部とつながる 	<ol style="list-style-type: none"> 1. JTが6年生を送る会の司会を5年生が担当することを伝え、動機づけ(J) 2. 去年の原稿(J)をもとに今年の原稿を作る。変更を話し合う(J) 3. 担当を決める 4. チームで日中辞典を使って担当箇所の台詞を考え、書く(C) 5. 発音練習(C) 	<ul style="list-style-type: none"> ・活動目標の明示化(1) ・辞典の使い方を支援(4) ・S同士の学び合いを促進(4, 5) ・個別支援(4, 5) ・巡回、適宜サポート(常時,C,J) ・司会の原稿(J)と下書きの用紙を準備 	<ul style="list-style-type: none"> ・司会の原稿(J)と下書きの用紙を準備

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

4. 授業分析

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

4.1 授業参加児童

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

表3 授業参加児童の属性

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

4.2 分析方法

4.2.1 授業の記録と文字化

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

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

4.2.2 発話数による量的分析とやりとりの質的分析

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

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

4.3 発話数の量的分析

表4 「司会の原稿を作ろう」授業における児童の発話の割合

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

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

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

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

4.4 やりとりの場面に関する質的分析

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

(1) 既存知識の活性化と背景知識の構築

発話資料1：司会の担当を決める場面の文字化資料

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

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

(2) 内容理解のための足場かけ（スキヤフォルディング）

発話資料2：児童FがCTに助けを求める場面の文字化資料（日本語訳）

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

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

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

(3) アイデンティティの肯定

発話資料3：児童Iと児童Aの学び合いの場面の文字化資料（日本語訳）

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

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

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

(4) 言語を伸ばす

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

発話資料4 児童Bが訳を考える場面の文字化資料（日本語訳）

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

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

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

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

5. 中国語能力調査

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

5.1 調査方法

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

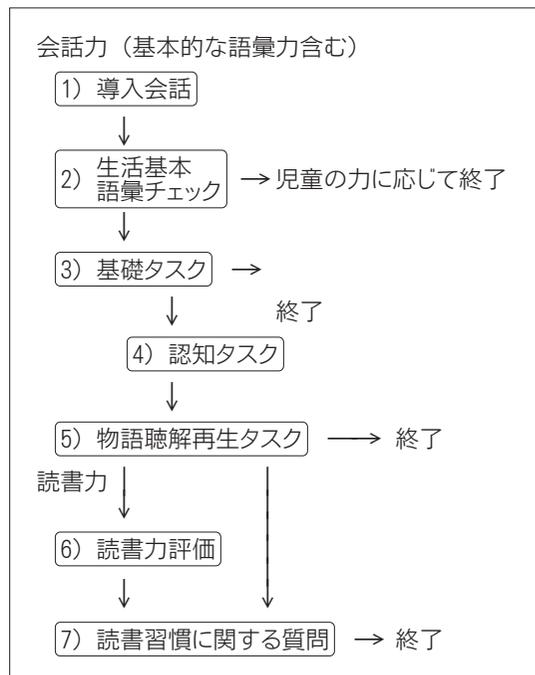


図1 アセスメントの流れ

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

5.2 評価・分析方法

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

5.3 調査結果

5.3.1 CLD 児童8名の3年時と5年時の中国語能力調査の結果

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

表5 3年時と5年時の中国語の語彙・OBC・DRAの結果

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

*表中「—」は読書力未獲得のため、調査実施不可を意味する。

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

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

5.3.2 3グループの代表児童F、E、Aの発話事例

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

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

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

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

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

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

発話資料6：児童Fの5年時『ピノキオ』(4年生テキスト) あらすじ再生

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

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

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

発話資料 7 : 児童 E の 3 年時の OBC「日課」タスク

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

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

発話資料 8 : 児童 E の 5 年時の OBC「日課」タスク

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

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

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

3) 文字の習得段階にいるグループ (A) のAの発話例

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

発話資料10：児童Aの3年時のOBC「日課」タスク

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

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

発話資料11：児童Aの5年時の聴解再生『雪だるま』あらすじ再生

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

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

6. まとめと今後の課題

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

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

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

謝辞

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

注

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

引用文献

- ウリガ・櫻井千穂(2012)「中国語版読書力評価ツールの開発」真嶋潤子編著『平成21～23年度科学研究費補助金報告書』大阪大学大学院言語文化研究科
- カナダ日本語教育振興会(2000)『子どもの会話力の見方と評価—バイリンガル会話テスト(OBC)の開発—』カナダ日本語教育振興会
- カミンズ・ジム著・中島和子訳著(2011)『言語マイノリティを支える教育』慶應義塾大学出版会
- 齋藤ひろみ(2005)「子どもたちのことばを育む」授業作り—教師と研究者による実践研究の取り組み—『日本語教育』(126), 35-44 日本語教育学会
- 櫻井千穂(2009)「母語教室の運営のあり方について—実践から見てきたこと—」『平成20年度新渡日の外国人児童生徒に関わる母語教育支援事業実践報告書』(44-48.)
- 佐々木倫子(2003)「加算的バイリンガル教育に向けて—継承日本語教育を中心に」桜美林シナジー(1), 23-38
- 高橋朋子(2009)『中国帰国者三世四世の学校エスノグラフィー—母語教育から継承語教育

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

《研究ノート》

**継承語話者・外国語話者・母語話者が共に学ぶ
教室での日本語学習の意味**
— ハワイの高校の日本語クラスでの「言語ポートレート」
活動からの考察 —

尾関 史 (国際交流基金日本語国際センター)
ozekifumi@gmail.com

Japanese Language Education in Multilingual Classroom
“Language Portrait” Activity in a Japanese Language Class at a High School in Hawaii

Fumi Ozeki

要 旨

本稿は、多様な背景を持つ生徒たちが共に学ぶハワイ州のある高校の日本語クラスにおける日本語学習の意味を探ったものである。生徒たちは複数言語をそれぞれどのように捉え、使っているのか、また、教師は生徒たちにどのような日本語の授業を行っているのかを「言語ポートレート」活動と教師へのインタビューから明らかにした。考察の結果、クラスでの日本語学習は知識としての日本語の習得にとどまらず、生徒たちの気持ちや日常生活における言語使用、そして、彼らの人生設計にも影響を及ぼしていく可能性を持つものであることが明らかになった。また、教師は生徒たちの多様性を受け入れながら、それらの違いを生かした実践のあり方を模索していることがわかった。

Abstract

This paper explores the perceived value of Japanese language learning in a Japanese language class at a high school in Hawaii with students of diverse backgrounds studying together. The "Language Portrait" activity revealed how students grasped and used multiple languages while a teacher interview revealed what kind of Japanese language lessons were being taught. As a result of the present discussion, it is clear that classroom-based Japanese language learning goes beyond mastering the language in terms of knowledge; it also may influence students' feelings, everyday language use, and future outlook. In addition, the teacher sought out practices that took into account

student diversity and capitalized on their differences.

キーワード：継承日本語、日本語学習、言語ポートレート、複数言語、複言語複文化

1. 問題の所在

人々の移動が日常化し、個人が複数の言語や文化を持ちながら生きていくことは、珍しいことではなくなりつつある。現在、世界各地で複数の言語や文化を持ちながら成長する子どもたちが増加しているが、子どもたちの日本語の力をどのように支え、育てていくのかに対してさまざまな議論がされている。その議論を難しくしている背景には、同じ「日本語を学ぶ子ども」といっても、それぞれが置かれている言語環境や学習環境、また、帰国するのか永住するのかといった将来設計が一樣ではないこと、さらに、日本語学習に対する思いや考えがそれぞれに異なっているということがある。そして、海外の日本語教育の現場では、このようなさまざまな背景を持つ子どもたちが一つの同じクラスの中で、それぞれ意味づけの異なる「日本語」を学んでいるという現実がある。

継承日本語教育の古い歴史を持つアメリカでは、戦前から日系移民への継承日本語教育が行われてきたが、近年、継承語教室や補習校に通う生徒たちの背景が徐々に変化し、日本語学習のニーズが多様化しているという。たとえば、継承語教室に通う子どもたちの日本語学習の目的が世代を追うごとに、継承語としての学習から外国語としての学習に変化していること、また、補習校に通う子どもたちの背景が日本への帰国を前提とする子どもたちだけでなく、永住を視野に入れた子どもたちへと広がっているなどの事例が聞かれる (Chinen, Douglas, & Kataoka, 2013)。そして、「継承日本語学習者」の定義づけの難しさや継承語話者独自のカリキュラムを作ることの難しさが課題として指摘されている。さらに、継承日本語学習者の多くが外国語としての日本語のコースの中で日本語を学ばざるを得ない状況にあることも難しさの一つだという (ダグラス・知念など)。

米国ハワイ州もまた、古くから日系移民の歴史を持ち、戦前に米国で初めての継承語教室が設立されるなど、継承語としての日本語教育が長年にわたって行われてきた地域である (Chinen, Douglas, & Kataoka, 2013)。現在、ハワイには日系移民をはじめとするさまざまな国籍、宗教、民族の人々が共に暮らしており、多様性はもはや日常的なこととして受け入れられているように見える。一方で、継承語としての日本語教育はアメリカ本土と同様、さまざまな課題を抱えている。そのような中、筆者はハワイ州

のある公立高校の日本語クラスを訪れる機会を得た。クラスには外国語として日本語を学ぶ学生のほかに、継承語として日本語を学ぶ学生、母語として日本語を使用する学生といったさまざまな背景の学生が共に学んでおり、学生たちは日本語と英語を巧みに使い分けながら日本語の授業に参加していた。このような様子を見る中で、複数の言語が日常的に使用されている環境において生徒たちは複数言語をどのように捉え、使っているのか、また、教師は多様な背景を持つ生徒たちに対してどのような日本語の授業を行っているのかということに興味を持つようになった。そこで、本研究では次の二つの研究課題を立てた。

- 1) 複数言語話者である学生たちは複数言語をどのように捉え、使用しているのか
- 2) 教師はこのような学生たちに対し、どのような日本語の授業を行い、授業についてどう考えているのか

2. 調査の概要

本調査の対象は、米国ハワイ州にある公立高校である。日本語の授業は選択必修科目の一つとして開講されており、写真や美術、音楽、ビジネス、外国語等の授業の中から一つを選択して受講することになっている。外国語科目としては、スペイン語・中国語・日本語が開講されている。日本語クラスのレベルは1~4レベルまであり、本研究で対象としたのは一番上のレベル4のクラス（「日本語4」）であった。「日本語4」の授業は週に2~3回行われており¹⁾、それぞれ70分である。クラスには、34名の生徒が在籍していた。筆者は2015年9月と2016年3月の2度、学校を訪問し、日本語の授業に参加した。一度目の滞在では、主に日本語クラスの授業見学を行った。二度目の滞在では、1週間、学校に通いながらフィールドワークをする中で日本語の授業に参加し、授業活動の一部として現地の教員と共に、「言語ポートレート」（姫田, 2013）の活動を行った

言語ポートレート活動とは、ヨーロッパの複言語複文化主義の考え方の中で生まれてきた活動で、普段、あまり意識することのない複数言語の使い方やそれに対する自分自身の考えを振り返ることを目的とした活動である。次ページの図1にあるように、人型のイラストを自分に見立て、自分と複数言語との関係を絵に描き表していく。「自分の中にあることばと自分の関係を絵でかいてみましょう。それぞれのことばは、体のどんな部分にどんなふうにありますか？自由に考えてかいてみましょう」という指示を与え、自由にイラストを描いてもらう。その後、作成した言語ポートレートをペアやグループ

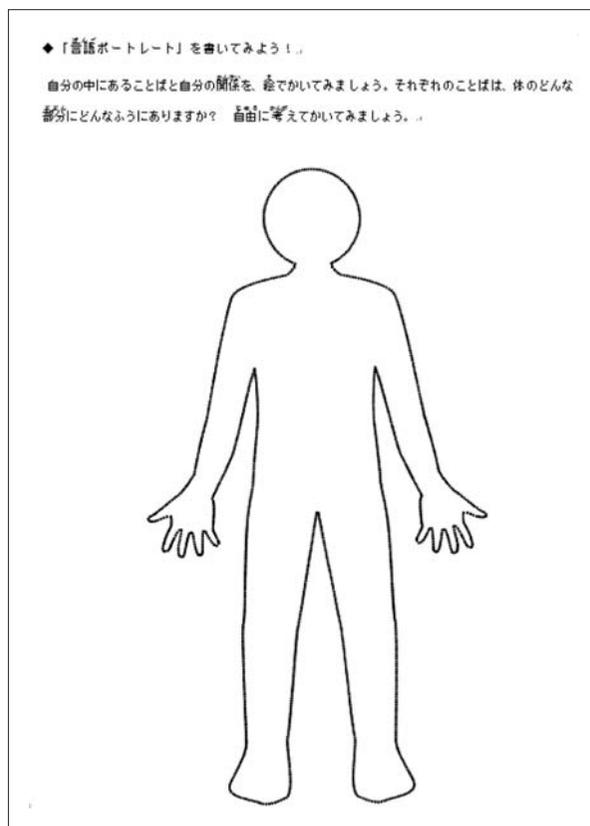


図1 言語ポートレート

で紹介し、やりとりを行っていく。

本稿では、この「言語ポートレート」を一つ目のデータとし、当日、授業に出席していた33名のうち、データ使用の許可が取れた32名分のデータを使用した。また、二つ目のデータとして、日本語クラスを担当する教師への半構造化インタビューを行った。なお、当時、高校には3名の日本語教師が在籍していたが、今回インタビューを行った教師は本調査を実施したクラスの授業を担当している30代の男性教師で、彼自身も日系4世として日本語を学んできた経験を持っていた。これら二つのデータをもとに、それぞれ質的な分析と考察を行った。

3. 結果と考察

続いて、本研究の結果と考察である。まず、学生たちの書いた言語ポートレートをもとに、複数言語使用の実態とそれに対する思いを考察する。その後、教師へのインタビューをもとに、日本語の授業実践の概要とそれに対する教師の思いを探っていく。

3.1 複数言語話者である学生たちにとっての「日本語」

クラスに在籍する学生たちの背景は大きく次の3つのグループに分けられた。

- ① 日本人の両親や国際結婚の両親のもとに生まれ、日本語を話す人が周囲に日常的にいる学生 (21名)
- ② 日本語を話す人が (現在) 日常的にはいないが、両親や祖父母が日本にルーツを持つ学生 (6名)
- ③ 日本語を外国語としてゼロから学んできた学生 (5名)

なお、この3つのグループ分けは、クラスの担当教師からの聞き取りによる生徒たちの日本語の使用環境をもとに行ったものである。本稿のタイトルにある継承語話者・外国語話者・母語話者というカテゴリーは、それぞれ、グループ①が母語話者、②が継承語話者、③が外国語話者と緩やかに呼応している。一方で、子ども(若者)たちはその時、置かれている環境や年齢によってカテゴリー間を移動する可能性があること、また2つ以上のカテゴリーに該当するような子ども(若者)も存在することから、必ずしも、これら3つのグループ分けがタイトルのカテゴリーと明確に対応しているわけではないとも考えている。

以下では、それぞれのグループの学生たちの描いた言語ポートレートをもとに、複数言語がどのように捉えられ、どのように使用されているのかを考察していく。

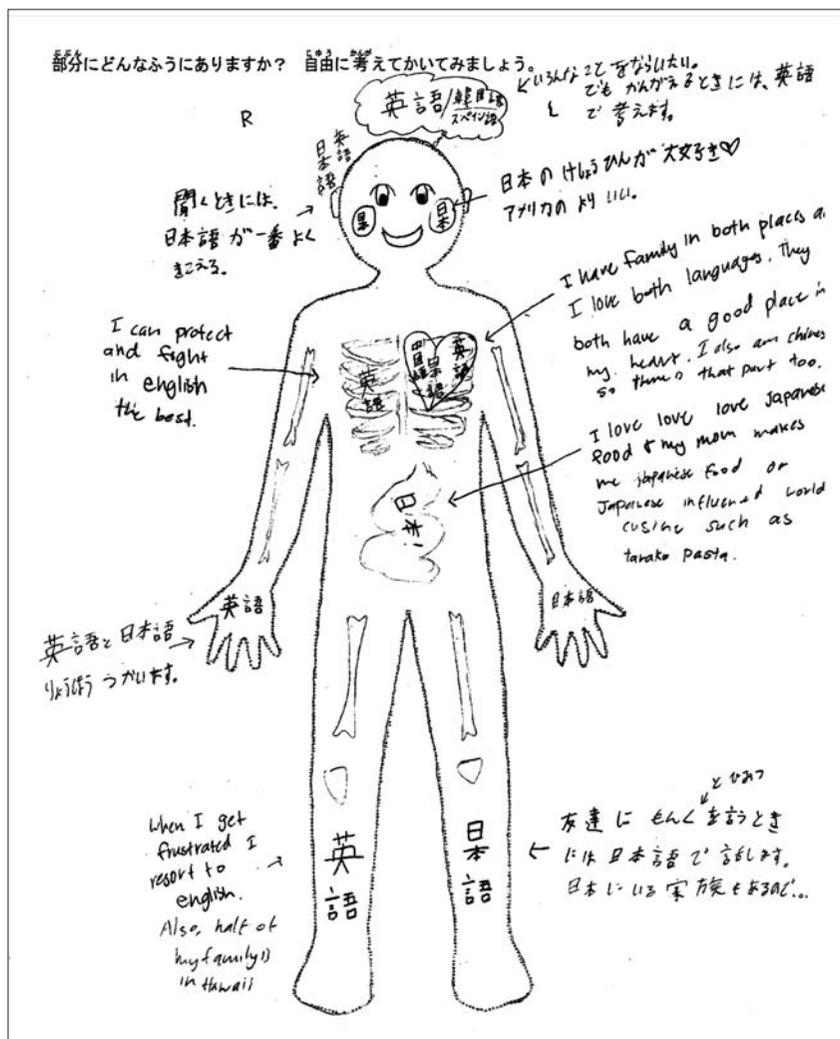
3.1.1 ①グループの学生たちの言語ポートレート

①グループの学生たちのポートレートには、いずれも、日本語と英語(人によっては、第3、4の言語)を巧みに使い分けながら生活をしている様子が描かれていた。以下の事例1は、中国人と日本人の両親を持ち、ハワイで生まれ育った生徒が書いたポートレートである。英語・日本語・中国語という3つの言語が「心」の部分に描かれ、3つの言語全てが自分にとって大切なものとして捉えられていることがわかる。一方で、それぞれの言語が果たす役割は異なっている。「英語」は思考を支える言語であり、自分を守り、周囲と交渉するための言語であるのに対し(「頭」、「心」)、「日本語」は友人や家族とコミュニケーションするための言語であり、耳から一番よく入ってくる言語として捉えられている(「足」、「耳」)。また、日本の化粧品や食べ物を通じて、日本に心的なつながりを感じている(「頬」、「腹」)。さらに、複数の言語環境で育った経験は、韓国語やスペイン語など、その他の言語への学習動機にもつながっている。複数の言語を使い分けながら生きる自分を肯定的に捉え、楽しんでいるようにも感じられる。

このように、①グループの言語ポートレートには、日本語と英語を左右の「手」「足」

に一本ずつ書き込んだり、「心」の部分に複数の言語を書き込んだりと、複数の言語それぞれに役割が与えられ、それらが統合して自己を形成していると思われるものも多く見られた。

【事例1】言語ポートレート①



頭：いろんなことをなりたい。でも、かんがえるときには、英語で考えます。
 耳：聞くときには、日本語が一番よくきこえる
 頬：日本のけしょうひんが大好き。アメリカのよりいい。

心：I have family in both places and I love both languages. They both have a good place in my heart. I also am Chinese, so there is that part too.

I can protect and fight in English the best.

腹：I love love love Japanese food & my mom makes me Japanese food or Japanese influenced world cuisine such as tarako pasta.

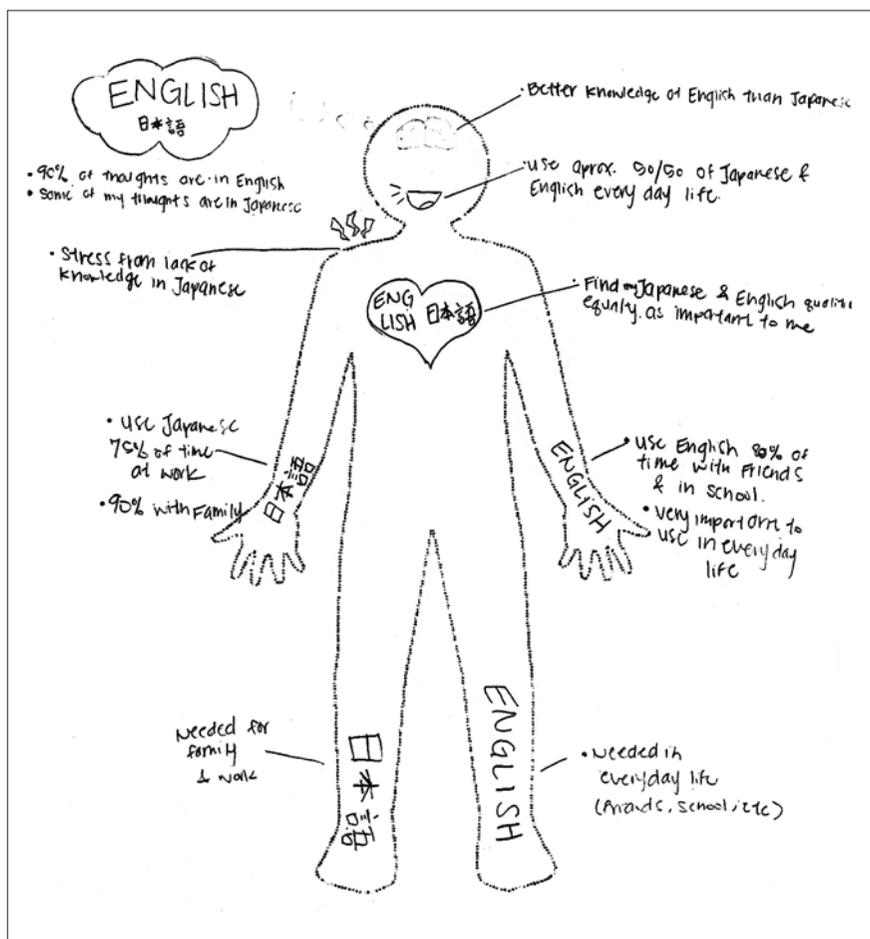
手：英語と日本語りょうほうつかいます。

足：友達にもんとひみつを言うときには日本語で話します。日本にいる家族もあるので…

When I get frustrated I resort to English. Also, half of my family is in Hawaii.

一方で、日本語と英語をどのように使い分けていくのかは、その言語を使う相手（親や友達など）や場所（学校・家庭・地域など）によって異なるという記述が多く見られた。たとえば、以下の事例2は日本人とアメリカ人の両親を持ち、ハワイに生まれ育った生徒の言語ポートレートである。「Find my Japanese & English qualities equally as important to me.」（「心」と日本語と英語に同等の価値を感じながらも、「英語」は友人とのやりとりや学校生活などの日常生活場面で使用する自分にとって重要な言語（「右手」「右足」）²⁾、一方、「日本語」は家族とのコミュニケーションや仕事の場面で使用する言語（「左手」「左足」）というように、使用相手や使用場面によって二言語を巧みに使い分けながら言語生活を送っている様子が伝わってくる。

【事例2】言語ポートレート②



- 頭：90% of thoughts are in English.
 Some of my thoughts are in Japanese.
 Better knowledge of English than Japanese.
- 口：Use approx 50/50 of Japanese & English everyday life.
- 肩：Stress from lack of knowledge in Japanese.
- 心：Find my Japanese & English qualities equally as important to me.
- 手：Use Japanese 75% of time at work. 90% with Family. (左手)
 Use English 80% of time with Friends & in school. Very important to use in everyday life. (右手)
- 足：Needed for family & work. (左足)
 Needed in everyday life. (friends, schools etc) (右足)

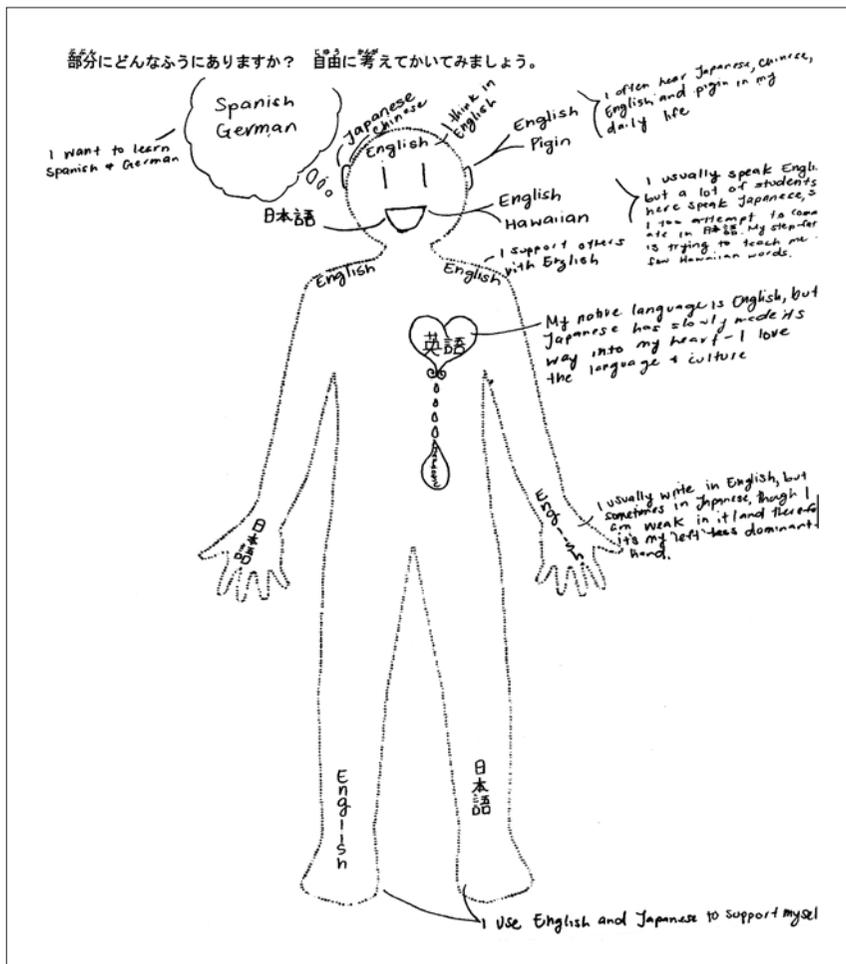
さらに、①グループの言語ポートレートを眺めてみると、日本語と英語が自分のどの部分をどのように支えているのかという点においても違いが見られた。たとえば、「頭」の部分に描かれた言語は日本語・英語の両言語であった人が半数を占めるのに対し、英語あるいは日本語のどちらかのみを書いた人も見られた。また、「心」の部分に描かれた言語もそれぞれで、日本語のみ、英語のみ、日本語と英語の両言語、さらに第3、第4の言語を交えて描くといったさまざまなパターンが見られた。このことから、それぞれの言語を自分の中にどのように位置づけていくのかは、非常に多様性があることがわかる。つまり、単に日本語との接触量が多いから、日本人の親がいるからといったことが日本語の使い方や使う頻度、さらには、言語能力を規定するのではなく、そこには、生徒それぞれの複数言語との多様な向き合い方が存在していた。

3.1.2 ②グループの学生たちの言語ポートレート

②グループでは、①グループと比べ、ポートレートの中に日本語が占める割合は低かった。日本語は日本語のクラスで使うことばであり、日本人（家族や友人）とつながるためのことば、という記述が多く見られた。以下の事例3は、日系アメリカ人の両親を持ち、ハワイで生まれ育った生徒の言語ポートレートである。

ポートレートから、自分の思考を支えたり、他者を支えたりするために使用するものは、もっぱら英語であり、使用頻度も圧倒的に英語の方が高いことが見て取れる（「頭」、「口」、「肩」、「手」）。しかし同時に、クラスの仲間たちとコミュニケーションをしたり、授業中に触れたりしながら日本語が日常的に耳から入ってくることで、少しずつ心の中に溶け込んでいき、自分を支えることばとして認識され始めている。「My native language is English, but Japanese has slowly made its way into my heart-I love the language & culture.」（「心」）という記述からは、日本語が彼女にとって単なる学習対象としての言語ではなく、彼女の心を揺さぶり、影響を与えるものとしての役割を担い始めていることが伝わってくる。

【事例3】言語ポートレート③



- 頭： I think in English.
 I want to learn Spanish & German.
- 口： I usually speak English but a lot of students here speak Japanese, so I too attempt to communicate in 日本語. My step father is trying to teach me a few Hawaiian words.
- 耳： I often hear Japanese, Chinese, English and pigin in my daily life.
- 肩： I support others with English.
- 心： My native language is English, but Japanese has slowly made its way into my heart-I love the language & culture.
- 手： I usually write in English, but sometimes in Japanese, though I am weak in it. and therefore it's my "left"-less dominant-hand.
- 足： I use English and Japanese to support myself.

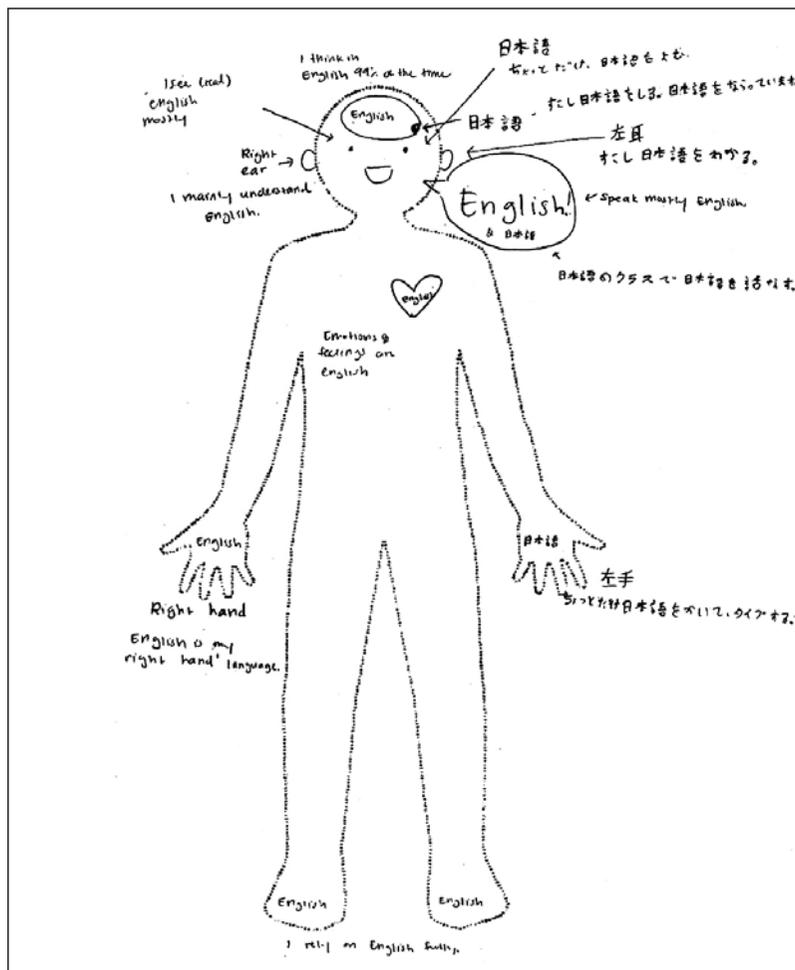
このように、②グループの学生のポートレートの中には、必ずしも使用量や能力の面で優位にある英語ではなく、使用する機会は少ないものの、日本語に精神的なつながりを感じていると思われる記述が複数見られた。つまり、言語の使用量や言語能力とその言語に対する気持ちは必ずしも比例しているわけではないのである。また、別のある生徒のポートレートの中には、日本語は日本の友人や日本から移民してきた祖母とのやりとりの際に使用するという記述も見られた。このようなことから、日本語が人と人をつなぐ媒介としての役割を通して、彼らの心の中にしなやかに、しかし、脈々と息づいていっていることがわかる。そのような意味で、この教室で週に数時間だけだとしても、日本語に触れることは、彼らの日本語継承にとって大きな意味を持っているのではないかと感じた。

3.1.3 ③グループの学生たちの言語ポートレート

③グループでは①、②グループに比べ、ポートレートにおける日本語の出現率はぐっと下がっていた。言語ポートレートにも、「日本語は日本語のクラスで使うことば」といった記述がほとんどであった。日本語を学校の授業で学ぶ「外国語」として捉えていることがうかがえる。また、ポートレートの「心」の部分に描かれたのは、いずれも英語であった。つまり、精神的なつながりという面においても、日本語は彼らの心にあまり影響を与えていなかった。

以下の事例4でも、そのような英語が中心となって生徒を支えている様子が顕著に見て取れる。欧米人と中国人の両親のもとにシアトルで生まれ、ハワイで育った生徒のポートレートであるが、頭の中を占めることば、耳から入ってくることば、口から出てくることば、心を満たすことば、手足となって自分の生活を支えることばは、いずれも英語が多くを占めている（「頭」、「耳」、「目」、「口」、「心」、「手」、「足」）。しかしながら、注目すべきことは、そのいずれの部分にも（「心」を除く）、わずかながら、日本語の存在が見られることだ。もしかすると、時間の経過に伴い、また、誰かとの出会いを機に、あるいは何かしらの出来事をきっかけに、この身体中にちりばめられた日本語の「種」が芽吹き、枝を伸ばし、大きな葉をつけることがあるのかもしれない。ポートレートを眺めながら、そんな可能性を感じた。そのような意味では、この③グループの生徒にとっても、日本語の授業は小さいかもしれないが、日本語や日本とのつながりを生む可能性を持つ、貴重な時間なのかもしれないと思った。

【事例4】言語ポートレート④



- 頭： I think in English 99% of the time.
 すこし日本語をきる。日本語をならっています。
- 目： I see(read) English mostly.
 ちょっとだけ日本語をよむ。
- 口： speak mostly English.
 日本語のクラスで日本語を話なす。
- 耳： I mainly understand English.
 すこし日本語をわかる。
- 心： Emotions & feelings are English.
- 手： English is my 'right hand' language.(右手)
 ちょっとだけ日本語をかいて、タイプする。(左手)
- 足： I rely on English fully.

3.1.4 多様な学生たちにとっての「日本語」

3グループそれぞれのポートレート眺めてみると、それぞれがさまざまな気持ちで日本語を捉え、さまざまな場面でさまざまな用途で日本語を使っていることがわかった。ある人にとっては、自分を心身ともに支える大切なものとして、また、ある人にとっては、友人とコミュニケーションをとるための道具として、また、ある人にとっては、新たな文化との接触の窓口として。それぞれ自分なりの意味を感じてこのクラスに集まってきた、日本語を使っているのである。それゆえ、クラスでの日本語学習・日本語使用は単なる知識としての日本語の獲得にとどまらず、生徒たちの気持ちや日常生活における言語使用、ひいては、その後の人生設計にも影響を及ぼしていく可能性を秘めているものであると考えられる。言語ポートレートに書かれた次のような言葉からは、日本語が彼らの気持ちを表現する媒介として重要な役割を担っていることが伝わってくる。

「自分の気もちを一番良くひょうげんできる」

「日本語で気持ちをあらわすほうが好きだから」

「I support myself with use of speaking and writing English. However, in the inside I love Japanese and the art that inspires.」

オーストラリアの大学で継承語として日本語を学ぶ学生たち³⁾のインタビューを行った倉田(2012)は、文化的なアイデンティティが日本語学習に対するモチベーションに深く関わっていることを明らかにしている。このようなことから、継承語として日本語の学習を続けていくためには、単に、日本語力の向上だけを目標とするのではなく、日本語を使って何をするのか、日本語が自分の人生をどう豊かにするのかといった視点をもった日本語学習の場の提供が必要なのではないかと感じた。そしてそれは、外国語としての日本語学習においても、母語としての日本語使用においても、通じることではなさそうだろうか。

3.2 教師は教室をどう捉えているのか

では、このような多様な学生が共に学ぶ教室を教師はどのように捉えているのだろうか。インタビューから、教師は3つのグループの異なりを把握した上で、その違いを積極的に生かしていけるような教育実践を行っていきたくと考えていた。そして、そのために活動内容や活動形態を工夫していることがわかった。具体的には、通常の教科書を使った日本語の授業に並行して、それぞれの学期ごとにテーマを設け、「プロジェクト活動」という独自の活動を行っていた。次頁の表1は、2015年度に行ったプロジェクト活動をまとめたものである。

表1 2015年度プロジェクト活動

8月	9月	10月	10月	11月	12月	1月	2月	3月	3月	4月	5月
お話を作る		年賀状			料理レシピ			都道府県調べ			

前半の二つのプロジェクト（お話を作る、年賀状）は生徒がそれぞれ個人で行う活動であるが、後半の二つのプロジェクト（料理レシピ、都道府県調べ）はテーマのもとにグループを作り、グループごとに調べたり、話し合いを行ったりして成果物をまとめ、発表するという活動である。ちょうど筆者が調査に訪れた3月には、「料理レシピ」の活動の最終発表会が行われていた。活動はそれぞれ4～5人のグループに分かれ、料理のレシピを10分程度の映像にまとめ、その映像を見せながら実際にレシピに基づいて作った料理を持ち寄って食べ、ビデオの内容と料理を相互に評価し合うというものであった。多様な背景を持つ生徒たちが日本語と英語を使ってさまざまなやりとりをしながら一つの作品を作り上げ、その成果を日本語を使ってクラスで共有していくということが目指されている活動である。一連の作業の中で、テーマや流れを相談する、ビデオを撮り、編集する、pptを作成する、結果を他の人に分かるように日本語で説明するなど、それぞれの段階において多様な日本語および英語の使用が見られたのが印象的であった。

しかし、このような活動を行う中でさまざまな課題も見えてきたという。教師は授業中に①グループの学生と②、③グループの学生を混ぜたペアやグループを作成して、活動を促しているそうなのだが、②、③の学生が日本語能力への自信の無さから①の学生とのペア活動に萎縮してしまったり、逆に、①の学生が③の学生に自らの言語的サポートを肯定的に受け入れてもらえず、やる気をなくしてしまうなどの問題が起こっているという。また、教師よりも日本語能力の高い①の学生たちをどのように教室の中で活用していけばいいのかが現在の悩みでもあるという。そして、教師はこのような状況に対し、まずは、生徒たちのグループ間の人数バランスを考慮した活動を考えること、また、活動の内容自体をさらに工夫していくこと、さらに、それぞれのグループの生徒がお互いのグループに対して肯定的な認識を持てるような働きかけを行っていくことが必要だと感じているという。

教師の語りから、生徒たちの多様性を肯定的に受け入れつつも、それらをどのように生かしていけば効果的な授業が展開していけるのかは、未だ模索段階であると感じた。しかしながら、言語ポートレートに見られる生徒たちの日本語に対する思いからは、この教室で週に数時間であっても日本語を使うことが、彼らの今後の言語生活にとって非

常に意味のあることだと思われた。効率的な日本語習得を目指すのであれば、時間的にも、内容的にも十分な場ではないのかもしれないが、効率的な日本語習得とは異なる日本語学習の意味がそこには存在するように感じた。

4. おわりに

以上の考察から、多様な背景を持つ人々が集うこの教室で日本語を学ぶことは、生徒たちにとって、単に語学を学習するという以上の意味が存在することがわかった。たとえば、教室内外において日本語話者や日本社会、日本文化とつながっていくための日本語の使用、また、自己形成や将来設計にも影響を与えていく可能性を持った日本語の使用といった従来までの日本語学習場面では取り上げられることの少なかった日本語使用の実態や日本語使用の意義が見えてきた。一方、教師はこのような生徒たちの多様な背景や日本語使用の実態、日本語学習に対するさまざまな思いを受け止め、それらを効果的に生かした授業作りを試みている途上にあることがわかった。冒頭でも述べたように、現在、ハワイも含むアメリカでは、継承語教室や補習校に通う生徒たちの背景が徐々に変化し、日本語学習のニーズが多様化している。一方で、このような状況をプラスに捉え、多様な背景を持つ学習者が共に集っていることを生かし、複数言語を使って学び合うための授業活動を考えていくことも求められているように思う。実際、すでにそのような実践が行われている現場も見られる(大山, 2006; 中野, 2016など)。それらの知見を参考にしながらも、公立学校の教室で実施できる授業活動に向けて、今後も引き続き、現地の教師たちと協働する中でよりよい授業活動のあり方を探り、実施していきたいと考えている⁴⁾。

注

- 1) 授業は、奇数日と偶数日の時間割を交互に行う形態が取られている。
- 2) なお、ポートレートの左右の区別については、ポートレートからは明確に読み取れない部分もあったため、後日、本人に確認を取った。
- 3) インタビューは、メルボルン在住の高校生および大学生11名に行われた。いずれも、日本人の両親、あるいは日本人との国際結婚家庭に育った学生である。
- 4) 筆者は本フィールドに研究者および協働実践者として関わっている。

付記：本研究はJSPS 科研費 25370605 の助成を受けたものである。

引用文献

- 大山全代 (2006) 「国連国際学校における継承日本語教育の取り組み (2) 内容重視シェルターモデル—第二言語習得論による分析」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』2, 45-68.
- 倉田尚美 (2012) 「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」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』8, 57-76.
- ダグラス昌子・知念聖美 「アメリカの継承日本語教育」『アメリカにおける日本語教育の過去・現在・未来』 <https://www.jpfe.go.jp/j/project/japanese/teach/research/usreport/> (2016年6月28日)
- 中野友子 (2016) 「多様性に対応したブルックリン日本語学園での継承語教育への取り組み」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究会2016年度研究大会予稿集』30-46.
- 姫田麻利子 (2013) 「大学生の言語ポートレート」『語学教育研究論叢』30, 213-232.
- Chinen, K., Douglas, M.O., & Kataoka, H.C.. (2013). Japanese Heritage Language Schools in the United States. *Heritage Briefs Collection*, 1-11. Retrieved from <http://www.cal.org/heritage/pdfs/briefs/japanese-heritage-language-schools-in-the-united-states.pdf>

母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究会 2016年度活動報告

2016年度研究大会 「継承語教育と超多様性」

2016年度のMHB研究大会は「継承語教育と超多様性」をテーマに8月8日と9日の2日間にわたって開催され、国内外から200余名の参加者を迎えて盛況のうちに終了しました。基調講演2件、ライフストーリー2件、実践報告1件の全体会の他、研究発表8件、ポスター8件、デモンストレーション3件の発表が行われました。また、第1日目の午前中には真嶋潤子代表科研報告会が合わせて開催されました。基調講演2件の内容は本誌に寄稿論文および本会会長との対談として掲載されています。実践報告の当日発表資料(スライド)はMHB研究会公式ウェブサイト上で、ライフストーリー2件の概要は2016年度MHB研究大会予稿集で閲覧できます。なお、本大会は会場校であるお茶の水女子大学大学院日本語教育コースと共催で実施されました。

日時：2016年8月8日(月)13:00～16:00及び8月9日(火)9:30～17:00

場所：お茶の水女子大学 共通講義棟1号館及び共通講義棟2号館

【大会プログラム】

《第1日》8月8日(月)

13:00－開会挨拶 湯川 笑子(MHB研究会会長・立命館大学)

13:05－全体会 <司会：佐野 愛子(北海道文教大学)> 【共通講義棟2-201】

・基調講演1

「これまでの継承語教育と今後の課題(Heritage Language Education: Looking Back and Looking Forward)」

中島 和子氏(トロント大学名誉教授)

15:00－16:00 研究発表 2会場同時進行

第1会場 <司会：清田 淳子(立命館大学)> 【共通講義棟2-101】

・「東京中華学校における中国語習得－生徒の中国語習得レベルと言語環境の比較－」

伊藤 文子(東京中華学校)

・「トランス・ランゲージング教授法を取り入れた在日中国人生徒の作文作成の過程－日中両言語の能力を伸ばすことを目指して－」

林 金鳳(上海朝日進修学校)

第2会場 <司会：宮崎 幸江(上智大学)> 【共通講義棟2-102】

・「生涯学習としてのブラジルの継承語学習者－日系人のライフストーリーに着目して－」

中澤 英利子(横浜市立大学大学院博士前期課程)

- ・「継承語話者・外国語話者・母語話者が共に学ぶ教室での日本語学習の意味ーハワイの高校の日本語クラスでの『言語ポートレート』活動からの考察ー」

尾関 史 (国際交流基金)

《第2日》8月9日(火)

9:30 全体会 <司会：友沢 昭江 (桃山学院大学)> 【共通講義棟2-201】

- ・基調講演2

「多様化するニーズとは：継承語学習者の超多様性を考察する
(Addressing super-diversity: Identifying various needs of our heritage language learners)」

坂本 光代氏 (上智大学教授)

- ・ライフストーリー：継承語話者の語りを聞く

アルベルト・ディアス氏 (対談のビデオ映像による)

山根 パオラ氏

*紹介：宮崎 幸江 (上智大学)

- ・実践報告：

「多様性に対応したブルックリン日本語学園での継承語教育への取り組み」
中野 友子氏 (ブルックリン日本語学園)

12:40ー昼休憩

13:40ー14:40 ポスター発表1 <司会 服部 美貴(国立台湾大学)>

第3会場 【共通講義棟2-201号室前廊下】

- ・「外国につながる子どものことばを育てるワークショップー多言語インターアクションに注目した実践報告ー」

山下 佳那子、Han Jiawen、Nguyen Oanh

(お茶の水女子大学大学院博士前期課程)、

西川 朋美、加納 なおみ、本林 響子(お茶の水女子大学)

- ・「日本の継承語イマージョン教育における朝鮮語口語指導」

柳 美佐 (同志社大学)

- ・「親子のための『子ども Can Do ポートフォリオ』の開発ー複言語・複文化主義の観点から子どもの力を捉えるー」

三輪 聖 (ハンブルク大学)、

奥村 三菜子 (元環太平洋大学短期大学部)、

札谷 緑 (VHSマールブルク)、

松尾 馨 (シュタインバート・ギムナジウム)

- ・「韓国における多文化センターでの継承語及び文化活動実践報告ー『子ども多文化講師養成プロジェクト』からー」

田辺 理子 (韓国ナザレ大学)、及川 ひろ絵 (弘益大学)

- ・「年少者用日本語力テストの開発ーアメリカ補習校における SPOT・漢字テストの試行結果を中心にー」

酒井 たか子 (筑波大学)、清水 秀子 (嘉悦大学)

14:40-15:40 ポスター発表2及びデモンストレーション1, 2, 3 4会場同時進行

第3会場 ポスター発表2【共通講義棟2-201号室前廊下】

- ・「プロジェクト コンストルイル アルテラーポルトガル語を継承語としての活動ー」

ルジア ミヤ タナカ (プロジェクト コンストルイル アルテル)

- ・「韓国系ニューカマーの子どもの継承語教育と学習維持要因ー大阪市内にあるハンゲル学校の調査を例にー」

李 銀淑 (大阪大学大学院博士後期課程)

- ・「カナダ人らしさの中にある日本文化・日本語ーアイデンティティ構築における多文化主義の影響ー」

脊尾 泰子 (マギル大学)

第4会場 デモンストレーション1【共通講義棟1-203号室】

- ・「2016年版 継承語文献データベース (HLDB)」

中島 和子 (トロント大学)、

森下 淳也、田中順子 (神戸大学大学院)、

山本 卓司 (実践大学 (台湾))、

福川 美沙 (ポンペウファブラ大学博士課程)

第5会場 デモンストレーション2【共通講義棟1-204号室】

- ・「在日ドイツ人学校における日本語カリキュラムの開発ー日独の作文指導の比較を通してー」

ビアルケ(當山) 千咲 (東京横浜独逸学園)

第6会場 デモンストレーション3【共通講義棟1-205号室】

- ・「第一言語/継承日本語話者である大学生のための内容重視の日本語教育ーカリキュラムデザインとコース運営上の課題ー」

小澤 伊久美、武田 知子 (国際基督教大学)

15:50-16:50 研究発表 2会場同時進行

第1会場 <司会: 櫻井 千穂 (同志社大学)>【共通講義棟2-101】

- ・「日独バイリンガルのナラティブ構造ーそのナラティブの特徴を探るー」

赤木 美香 (お茶の水女子大学)

- ・「漢字圏における継承日本語の漢字習得に関する一考察ー北京在住日中国国際結婚家庭の子どもの場合ー」

柳瀬 千恵美 (九州大学大学院博士課程)

第2会場 <司会: 根津 誠 (国際交流基金)>【共通講義棟2-102】

- ・「『超多様性』における言語変種をめぐる継承語教育の役割に関する一考察」

中川 康弘 (大阪経済法科大学)

- ・「ろう児の日本手話と日本語獲得に関する研究ーA児とその聴^{ちょうはははびや}母親の場合ー」

田中 瑞穂 (北海道札幌聾学校)

17:00-閉会

【MHB 研究会部会 (SIG) 活動】 (共2=共通講義棟2)

インターナショナル・スクール部会	8月8日(月) 12:00-13:00	[共2-101]
海外継承日本語部会	8月8日(月) 16:10-18:00	[共2-102]
バイリンガル作文部会	8月9日(火) 12:40-13:40	[共2-101]
アセスメント部会	8月9日(火) 12:40-13:40	[共2-102]

(文責 鈴木庸子)

部会 (Special Interest Groups: SIG) 活動報告

2017年2月1日現在

A. 海外継承日本語部会

1. 代 表：カルダー淑子 (プリントン日本語学校、ジョンズホプキンス大学)
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240名が部会メンバーとして所属 (2017年1月現在)。内訳は北米(74名)、アジア(60名 日本除く)、ヨーロッパ(53名)、オーストラリア(14名)、中南米(2名)、日本国内(38名)
企画委員：鈴木庸子・根津誠・加納なおみ・服部美貴・伊与田律子
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先生や学校運営にたずさわる人々を中心に、関連分野の教師や研究者が参加。情報交換と専門家としての能力開発を目的とする。
7. 活動概要：ウェブサイトやグループメールでの交流、MHB大会に合わせて行う例会での顔合わせを通じて以下の活動を行う。
 - ・継承語のカリキュラム・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
 - ・学校組織や運営についての問題の共有・情報交換
 - ・世界各地の研究会・ワークショップの活動紹介
 - ・継承語教育を基盤とする研究調査の支援
8. 2016年度の活動：
 - ・ウェブサイト・グループメールでの交流
 - 2014年1月に部会ウェブサイトを開設。一般公開してきたが、同サイト内のグループメールは登録メンバー限定とし、言語指導法や言語教育政策などに関する情報交換や意見交換、各地の研究会の紹介などを行ってきた。本年も多様な意見交換、情報交換があった。
 - ウェブサイトの掲載事項は以下の通り。
 - a) 部会立ち上げの背景と目的
 - b) 活動報告：毎年の例会の内容を報告
 - c) 文献紹介：一般向け図書および研究者のための参考文献の紹介

d) リンク先：海外・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5回海外継承日本語部会例会の開催（2016年8月8日）
 - 非部会メンバーも含めて約60名が参加。年間報告に続いて、ヨーロッパと中国語圏の代表による地域紹介パネルを行い、フロアを含む意見交換を行った。タイトルと発表者は次の通り。
 - 1. ドイツを中心とするヨーロッパからの報告
 - 「継承語・出自語教育に関するヨーロッパの動きと現場の試みードイツの取り組みを中心に」
 - ー奥村 三菜子（元・環太平洋大学短期大学部/チームもつつなぐ）
 - ー札谷 緑（マールブルク市民講座/チームもつつなぐ）
 - ー松尾 馨（デュイスブルク市シュタインバート・ギムナジウム/こども日本語クラブでんでんむし）
 - ー三輪 聖（ハンブルク大学/AJE-Global Network プロジェクト）
 - 2. 中国語圏からの報告
 - 「継承日本語——北京報告 超多様性の中での選択」
 - ー柳瀬 千恵美（九州大学大学院地球社会統合科学府博士課程/日本学術振興会特別研究員 DC）
 - 「台湾の継承語教育ー日本語継承の現状と課題」
 - ー服部 美貴（国立台湾大学/台湾継承日本語ネットワーク/台北日本語授業校）
 - 「多言語多文化社会ー香港における補習授業校の挑戦と課題」
 - ー望月 貴子（Hong Kong Baptist University/香港日本人補習授業校）
 - ー浄法寺 元子（Delia School of Canada/香港日本人補習授業校）
 - ー西村 友紀（香港日本人補習授業校）

※2014年以降の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：小澤 伊久美（国際基督教大学）・
河野 あかね（つくばインターナショナルスクール）
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86名が部会メンバーとして所属。内、10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ッショナル・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. 2016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教育実践、読書会など。話題提供者は以下の通り。
 - 第12回 話題提供者なし：Theory of knowledge を巡る意見交換会
その2
 - 第13回 小澤 伊久美（ICU）：今夏の部会活動の報告。今後の部会活動や来夏の MHB 研究大会企画についての意見交換会
 - 第14回 話題提供者なし：来夏のMHB研究大会企画についての意見交換会
その2
 - 第15回 話題提供者なし：来夏のMHB研究大会企画についての意見交換会
その3
 - ・ MHB 研究大会開催時に対面による部会会合を開催。（部会メンバー限定で、オンラインでも当日の様子を生中継で配信。）
 - 口頭発表「継承言語とアイデンティティ」（International School of Brussels 石田 まり子氏）を受けて、インターナショナル・スクールでの教育実践について討議。
 - ・ MHB 研究大会直前の週末に、参加者限定で2日間のハンズオンのワークショップ「国際バカロレアの Approaches To Learning を意識したカリキュラムデザインとブレンド型ラーニング」を開催
（講師は国連国際学校教諭 津田 和男先生）
- ※オンライン茶話会（第3回以降）は可能な限りメンバー限定で動画を公開している。

【今後の予定】

- ・ オンライン茶話会は2カ月に1回のペースで緩やかに継続していく予定。
- ・ 2017.8 MHB大会期間中に部会会合を持つ。また、その前後の週末に東京を会場にして部会企画のワークショップを企画する予定である。

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@sophia.ac.jp
3. 発足時期：2014年
4. 運営体制：MHB会員33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. ウェブサイト：なし
6. 活動目的：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

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。

7. 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（プロフェッショナル・ディベロプメント）をはかる。
8. 2016年度の活動：MHB 研究大会開催時、部会会合を開催した。部会メンバーが神奈川県某市の日本語指導が必要な児童生徒の DLA の結果を報告し、参加者と DLA アセスメントの体験を行った。

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-bunkyo-dai.ac.jp
3. 発足時期：2014年
4. 運営体制：MHB 会員83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・言語の多様なこ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二言語両方に関わる作文力の発達に関する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以下の活動を行う。
 - バイリンガル・マルチリンガル児童・生徒のための教材や教授法などの開発及び情報交換
 - 補習校、継承語学校、インターナショナル・スクール、聾学校などにおけるバイリンガル児童・生徒の関わる作文研究調査の支援
 - 現場の先生や研究者のための資料・文献の紹介
 - 各地の研究会・ワークショップなどの活動紹介
7. 2016年度の活動：MHB 研究大会開催時に部会会合を開催した。部会では1)バイリンガル作文研究の方向性についての検討を行い、2)バイリンガル作文研究に必要なデータについての共通意識の形成を図った後、3)主に代表者のこれまでの研究を踏まえながらバイリンガル作文研究の手法について概観した。その後、バイリンガル作文の実例をもとに、2つの言語の作文を同時に見ながら当該児童・生徒の作文力を総体として把握するためのワークショップを行った。同時に、ウェブサイトの原案が提示され、2017年度の大会までに本格運営を目指すことが確認された。

(文責 各 SIG 代表)

『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』第14号 投稿規定

『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』第14号『国際バカロレア（IB）の求める言語力』への投稿を募集いたします。特集テーマ、および、MHB研究会が取り組んでいる研究領域に関する論文・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：2017年9月30日（土）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：MHB研究会の対象領域（研究会規約参照）に関するオリジナルな研究。
原稿は未発表のものに限ります。

*研究会規約より抜粋転載

【対象領域】

バイリンガル教育を必要とする幼児・児童・生徒・およびその他の学習者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）

論文カテゴリー：『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』における区分カテゴリーは、「研究論文」「調査・実践報告」「研究ノート」の3つです。
カテゴリーの定義は以下の通りです。

- 研究論文：先行研究に加えるべき独自の研究成果が、具体的なデータを用いて明確に述べられているもの。

- 調査・実践報告：言語データ、史的資料、教育の現状分析、意識調査など、資料的価値が認められる報告が明確に記述されているもの。あるいは、教育現場における実践の内容を具体的、かつ明示的に描き、その結果について整理したもの。
- 研究ノート：萌芽的研究課題を提起し、更なる展開が予想されるもの。

<査読について>

いずれのカテゴリーの論文も、MHB 研究会が取り組んでいる研究領域との関連性、研究目的の明確さ、研究の独自性、分析・考察の実証性および論理性を重視して査読がなされます。研究ノートについても、最低限の先行研究を提示し、萌芽的研究に相応しい分析方法を求めます。

論文の書式：必ずテンプレートをダウンロードして使用してください。

- 用紙 B5判 横書きワープロ原稿
- 余白 上下左右28mm
- 字詰め 37字 (字送り9.65pt)×31行 (行送り18pt)

論文の長さ：研究論文、調査・実践報告 20枚以内

研究ノート 15枚以内

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14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・英文両方で氏名・所属機関名・要旨を加筆した 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。

- 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 Knowledge Archive 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点、ご承知おきください。

送付先：MHB 研究会理事 宮崎 幸江

Eメールアドレス：sa-miya@sophia.ac.jp

件名に「MHB14号投稿原稿」とお書き下さい。

問い合わせ先：〒257-0005 神奈川県秦野市上大槻山王台999

上智大学短期大学部英語科

宮崎 幸江

Phone: 0463-83-9331 FAX: 0463-81-7809

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幼児・児童・生徒およびその他の学習者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下さい。(会員管理係の連絡先はMHB研究会ウェブサイト <http://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 : 小澤伊久美・河野あかね
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. アセスメント部会 : 宮崎幸江 sa-miya@sophia.ac.jp
- d. バイリンガル作文部会 : 佐野愛子 aikosano@do-bunkyo-dai.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』13号は、2016年研究大会と同じく「継承語教育と超多様性」を特集し、招待論文には研究大会の講演者の皆様にご執筆いただきましたので、研究大会にご参加いただけなかった方々にも、内容をご理解いただけるかと思います。投稿論文には、継承語教育の縦断研究や実践、さらには本研究会の対象領域の一つである「ろう・難聴児のためのバイリンガル教育」関連の実証研究の論文も掲載され、過去最高の頁数となりました。いずれも読み応のある論文が揃い今後の研究の発展に大いに期待するものであります。

本号へは、研究論文5本（採択数2本）、実践報告2本（採択数2本）、調査報告1本（採択数0本）、研究ノート2本（採択数1本）と、計10本の投稿があり採択率は50%となりました。論文は、複数の査読者が査読し、議論を尽くし採否を決定しております。不採択となった論文にも、優れたものが多くありました。ひとつひとつの論考には、査読者からできるだけ丁寧な講評を添えてお返すよう心掛けましたが、編集者が不慣れなために行き届かぬ点もあったかと思えます。どうぞ、ご容赦いただければ幸いです。

編集に際しましては、査読者のみならず、執筆者の皆さま、湯川会長、原瑞穂先生、津田印刷さまなど、多くの方々のご尽力を得ました。この場を借りて、関係者のみなさまに編集委員より心から御礼申し上げます。

MHB研究会理事 編集委員
宮崎 幸江

母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究 第13号

2017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 MHB事務局

電話&FAX：072-730-5192（研究室直通）

URL: <http://mhb.jp>

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

MHB 

2017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

宮崎幸江・原瑞穂

事 務 局

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