

Volume 1

MARCH 2005

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

創刊号



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

創刊号発刊によせて

この度『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』創刊号が発刊の運びとなったことは、誠に悦ばしい限りです。

振り返ってみると、「母語・継承語・バイリンガル教育研究会」が正式に歩み出したのは、2003年8月8日でした。引き続き同年第一回（8月9日）、第二回（11月28日）、2004年に第三回（2月14日）、第四回（8月8日）、第五回（11月27日）と、わずか2年の間に精力的な活動を重ねてきました。研究会、ワークショップ、夏の大会と会の形式もバラエティーに富み、討議された内容も多岐にわたります。これまで取り上げたテーマを挙げると、「母語はどう後退するか」、「継承日本語児童の読みのミスキー分析」、「両方の言葉の力が弱い子どもに対する対処の仕方」（第一回「母語・継承語を考える会」）、「母語・継承語の語彙」、「JSL バンドスケールの使い方—子どもの日本語能力を何のためにどう測るかー」（第二回研究会）、「母語喪失を語るための基礎知識」（第三回ワークショップ）、「日本における母語・継承語教育—その実態と可能性の追求ー」（第四回大会）、「聾・難聴児教育を考えるための基礎知識—聾・難聴児の言語力」（第5回研究会）となります。この中で、第三回と第四回の発表論文を中心にまとめたものがこの創刊号です。

そもそも「母語・継承語・バイリンガル教育研究会」を立ち上げる契機となったのは、日本語教育学会春季大会（2003年5月25日）で行われたパネルディスカッション「もう一つの年少者日本語教育—継承語教育の課題」でした。開催後、パネルに参加したメンバーがそれぞれの熱い思いを捨てきれず、力を結集させて立ち上げたのがこの研究会です。8月8日夜、桜美林大学大学院で多数の参加者を得て立ち上げの会を開きましたが、そこで確認し合った会の目的と対象領域は次のとおりです。バイリンガル（多言語教育を含む）を必要とする年少者、特にマイノリティー言語を母語とする児童生徒の言語教育の研究の活性化、実践活動の質の向上、情報の収集と交換を目的とし、焦点を当てる領域としては当面、①先住、定住、新来児童生徒の母語・継承語教育、②日本人・日系児童生徒の継承語としての日本語教育、③聾児のためのバイリンガル教育、④海外・帰国、国際学校児童生徒、各種イマージョン教育の4つです。というわけで、会の原点にあるのはパネルディスカッションであり、その概要を『プレ創刊号』として当研究会のホームページに載せてあります。この創刊号の前身に当たるものです。

以上いずれの領域を見ても既存の言語教育関係の学会では、継子扱いされがちなもののばかりです。私たちの研究会は新しい流れを作るべく、ささやかな努力を始めたところです。今後国内外の母語・継承語教育、バイリンガル教育研究に関わる諸団体と交流を深めながら、人類の言語資源を守り、母語習得の重要性を訴える諸活動を続けて行きたいと思っています。

ご存知のように、研究活動を一冊にまとめて発刊、世に問うという作業には、多大のエネルギーと時間、複数の人間の献身的な努力が必要です。創刊号も例外ではありません。発刊に際して多くの方々にお世話になったことに対してまずお礼を申し上げたいと思います。特に口頭発表を論文にまとめる労をとり、快く寄稿してくださった執筆者の方々に感謝いたします。ただ実際に創刊号の誕生を可能にしてくださったのは、研究会立ち上げのメンバーである湯川笑子氏と佐々木倫子氏です。湯川笑子氏は、自ら第三回ワークショップの講師、第五回研究会の企画、開催校を務める傍ら、デザイン、構成、編集その他発刊に関するすべての労をとってくださいました。それを財政面も含めてあらゆる面でサポートしてくださったのが、MHB研究会事務局を支えてくださっている佐々木倫子氏です。お二人の多大のご尽力に対して、会を代表して心から感謝の意を表したいと思います。

「母語・継承語・バイリンガル教育研究会」代表
中島和子
2005.2.8

目次

<研究論文>

バイリンガルの言語喪失を語るための基礎知識.....湯川笑子	1
日本国内の母語・継承語教育の現状と課題—地域及び学校における活動を中心に.....齋藤ひろみ	25
両言語リテラシー獲得をどう支援するか—第一言語の力が不十分な子どもの場合.....清田淳子・朱桂栄	44
ろう児の語り—作文と手話語りの比較から.....神岡瑞恵	67
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.....松下達彦	84

<調査報告>

日本国内の母語・継承語教育の現状—マイノリティ自身による実践.....松本一子	96
---	----

Contents

< Articles >

The Basics for Discussing Language Attrition in Bilinguals.....	Emiko Yukawa	1
An Overview of Mother Tongue/Heritage Language Education: Programs Offered by Local Communities and Schools in Japan	Hiromi Saito	25
Promoting Biliteracy in Minority Students: A Case Study of a Chinese Student with Limited L1 Proficiency.....	Junko Kiyota& Guirong Zhu	44
Deaf Children's Narratives: A Comparison of Written and Signed Stories.....	Mizue Kamioka	67
Application of the Antecedent Module of Vocabulary Learning to Japanese-Chinese Bilingual Children: Taking Advantage of L1 Chinese Kanji Knowledge.....	Tatsuhiko Matsushita	84

< Report >

An Overview of Mother Tongue/Heritage Language Education: Programs Organized by Minority Groups in Japan.....	Kazuko Matsumoto	96
---	------------------	----

研究論文

バイリンガルの言語喪失を語るための基礎知識

The Basics for Discussing Language Attrition in Bilinguals

湯川笑子（京都ノートルダム女子大学）

VED04614@nifty.ne.jp

要約

母語・継承語・バイリンガル教育研究会が活動範囲の一部として言語喪失研究をするにあたって、必要であると思われる基礎知識をまとめる。言語喪失を、人が何らかの言語技能を使う際に、どれかの言語レベルで、以前よりも、恒久的あるいは一時的に後退が見られることと定義し、焦点をあてることが可能な喪失研究の種類を提示する。次に、喪失を分析するツールの妥当性と信頼性を吟味し、これまでの喪失研究でわかっている喪失現象や理論についてまとめる。複数の言語環境で成長せざるを得なかった子どもたちが、健全に生きていくためにどうしても必要な母語能力を定義するために、貢献度の高い喪失研究が将来考案され実施されることを望む。

1. はじめに

自分の母語が話される環境を離れ、移民1世として第2言語環境に住む人には、なんらかの母語喪失現象が現れることが多い。その移民が子どもの場合には、その母語喪失はスピードも程度も加速される(Olshtain, 1986 and 1989; Cohen, 1989; Yukawa, 1998)。こうした重大な母語喪失が起こる前に、認知能力の成長を支え健全なアイデンティティの確立を可能にしてくれる第2言語が育っていないと、その子どもの人間形成全体に大きな影響を及ぼすことになる。

したがって、母語・継承語・バイリンガル教育研究会（以後MHB研究会と記す）が、母語喪失現象に関する研究をその活動範囲に含めるのは、しごく当然のことである。MHB研究会では、平成16年2月14日に言語喪失について議論するための基礎知識を学ぶ会を開催した。ここにまとめるのは、その講演内容に、その時の討論をふまえて手を入れたものである。今後、母語・継承語・バイリンガル教育を考える上で、こうした基礎知識が多少なりとも役に立てば幸いである。

2. 言語喪失研究の意義と本稿が扱う喪失研究の範囲

我々はふつう言語を習得したい、せっかく学んだ言語を保持したいという欲求を持っている。したがって、言語習得の研究は言語喪失の研究よりもはるかに多い。しかし、言語圏を超えて移住した経験を持つ人や、そうした人を身近に知っている者にとっては、言語喪失現象も言語習得現象と同じくらいに日常的に存在する現象であり、そのプロセスの詳細を知りたい、知る必要があると感じる時が少なくない。

言語喪失研究の意義は大きくわけて二つ考えられる。ひとつは、上で述べたように、どうすれば移民1世、特に学齢期やそれ以前の年齢で移住した子どもにとって発達に不可欠な母語が、喪失現象をおこすのを最小限ににくいとめて、望ましいバイリンガルに育てていけるのかという教育的示唆を得るためにある。たとえば、喪失研究によって、言語能力が一定のレベルにまで達したらそれほどひどい喪失はおこらないという「しきいレベル」が存在するとわかれば、そのレベルに達するまで母語教室や母語での授業を継続すればよいという示唆が得られる。あるいは、一定の年齢をすぎれば、さほどひどい喪失現象は起こらなくなると分かれば、その時期を避けた転勤、移住を選択する人が現れるかもしれない。

言語喪失研究のもうひとつの意義は、言語変化の現象そのものを解明することの価値にある。言語喪失は、習得と同じく、人間の頭脳の中で起こる変化である。したがって、習得と喪失の変化プロセスは、同じ要因に起因していたり、表面にあらわれてくるエラーの種類が似ていたりなどということが起こってくる。したがって、言語習得を解明するために提起された仮説（第1言語の干渉や、当該の言語内の標準化など）を喪失現象にあてはめて検証してみたり、逆に喪失研究で明らかになった現象（たとえば、年齢や喪失前言語能力と喪失との関係等）が言語習得に関与する変数を再認識させたりする。

言語喪失研究には、脳の損傷や加齢による「言語障害」の研究がある (Caplan, 1987; Paradis, 1989; Gjerlow and Obler, 1999)。また、ある地域で数世代を経て衰退しやがては死滅していく、言語シフトや言語の死の現象を、社会的要因と関連づけて考慮する喪失研究もある (Gal, 1979; Dorian, 1981; Schmidt, 1985; Hill and Hill, 1986)。しかし、本稿では、MHB研究会の目的にそって、バイリンガルが、移住による母語（もしくは帰国による第2言語）の不使用のために、個人内でおこる言語喪失について、その基礎知識と研究方法上の留意点をまとめる。

3. 言語喪失とは何か？

3.1 言語喪失の基準点

言語喪失とは何か？ここでは言語喪失を、「人がなんらかの言語技能（読み、書き、聞き、話す、言語の正否判断など）を使う際に、なんらかの言語レベル（音韻、語彙、シンタクス、 pragmatics）で、以前よりも、恒久的あるいは一時的に後退が見られること」と定義する。

このように言語喪失を定義するとただちに問題になってくるのが、「以前よりも」といった時の「以前」、つまり喪失現象をみせる前の基準点（point of reference）である。北米、ヨーロッパで行われる言語喪失研究によく見られるのは、外国語学習が終了した年度末（5月）になんらかの方法で言語データを収集し、3ヶ月間の夏休みの後、その外国語にはほとんど触れなかったという前提で喪失度を測る研究である。こうした研究は、3ヶ月という短い期間の喪失しか観察できないという難点はあるが、喪失を観察する際に比べる基準点としての「喪失前言語データ」は、はつきりしている。

ところが、すべての喪失研究がこのようにはつきりとした喪失前言語データを提示しているわけではない。親の仕事の関係で数年外国に住み、その間現地の学校へ通ったり、近所の子どもと遊ぶ中で第2言語を学び、帰国後その言語の喪失を追った研究は数多い。しかし、残念ながら、こうした子どもを被験者にする際に、喪失前言語データを帰国以前に集めるのは難しく、「被験者は喪失前、ネイティブスピーカー並みの言語能力をもっていた」という記述で済ませざるを得ない研究報告をよく見る。帰国直後に被験者の喪失データ収集が始まっている場合には、第1回めのデータを喪失前言語能力を示すデータに非常に近いものであると考え得るが、第1回目のデータ収集が帰国後長い時間が経過した後で行われた場合には、喪失前の言語能力はわかりにくくなる。

同時に帰国した兄弟姉妹の喪失データを使って、年齢という変数と言語喪失との関係を議論しようとする場合には、喪失前言語データの提示がないことが根本的な研究デザインの問題点になっていることも多々ある。ちなみに、筆者は3歳と7歳時点での日本語のネイティブスピーカーの言語データを日本出国前に、さらに、5歳児のデータを出国後1ヶ月時点で採集したことがある。どれも流暢な、その年齢相応の「ネイティブスピーカー」の言語ではあったが、被験者間（つまり異なる年齢の3人の被験者間）で、文章の長さ、複雑さ、助詞の使用度など、多くの点で違いがあった。また、3歳と7歳

児の場合には、同じ保育園や学校へ通う同年齢の他の子どもの言語データを比較のために採集したが、それぞれの年齢グループ内の個人差も非常に大きかった。したがって、言語能力をどのようなレベルで、どのようなスキルとして分析するにしろ、詳細な言語データ分析を行い、正確に言語変化プロセスを追うためには、喪失以前の基準点となる言語データ（あるいはそれに近いもの）がどうしても必要になってくる。

3.2 言語喪失の質と量

次に、仮にこの喪失前の言語データが収集できたと考え、言語の喪失の質と量を量るとする。たとえば、3年の滞在のうちに、英語圏から日本人の子どもが帰国するとしよう。帰国直前（喪失前）に言えたことが言えない、言えても前にはおかなかった間違いをおかす、あるいはたどたどしい話し方で時間がかかる、もっとひどくなると、話し相手の言っている英語が理解できないなど、喪失現象は様々な形でてくる。（詳しくは、英語で書かれた文献レビュー、Yukawa (1997a) を、それをもとにして日本語でまとめた、湯川 (1999) があるので参照されたい。また、第二言語喪失については富山 (2004) に詳しいので参考されたい。）ここでは、「言語喪失の中身とは何か？」と問われた時に、該当するもののリストをあげる。

言語は、何らかの言語技能のために使うコミュニケーションの手段なのだから、直接言語を産出させ（何かを話させ、もしくは書かせ）たり、言語の受容能力（何かを聞かせる、もしくは読ませる）を要求するタスクを与えてデータを集めることが可能である。

（もちろん、わざわざ設定したタスクではなくて、自然会話などの真のコミュニケーションのデータとすることも分析対象にする言語要素によっては可能である。）こうして集めた言語データをどのレベル（音韻、語彙、シンタクス、プラグマティックス）で分析するのかは、研究者の興味、仮説、被験者の喪失の程度によって変わってくるが、単純に考えても、上の4つの技能ごとに、4つの言語レベルを掛け合わせた16通りの観点で喪失をとらえることができるところになる。つまり、日常会話なり、語りなり、なんらかの発話データ（話し言葉産出）を音韻、語彙、シンタクス、プラグマティックスの4つの観点で分析する。なんらかのテーマや絵などで示された題材について作文を書かせて、そのテキストデータ（書き言葉産出）を音韻、語彙、シンタクス、プラグマティックスの4つの観点で分析する。なんらかのお話、会話を聞かせて（話し言葉受容）、その音声刺激に含まれる音韻、語彙、シンタクス、プラグマティックスの各面で正確な認知がで

表1 言語の何を喪失したのか—產出技能 (Productive skills) (x: loss n.l.: no loss) (Yukawa 1997a より転載、文献情報詳細は Yukawa 1997a [c])

	Bahrick 1984	Fakhri 1985	Robinson 1985	Moorcroft & Gardner 1987	Raffaldini 1989	Olshtain 1989	Pino-Silva 1991	Bierling 1990
発音		x	x	x	x	x	x	x n.l.(3)
形態素	x	x	x	x n.l.(1)	x n.l.(2)	x	x	x
語彙	x	x	x	x	x	x	x	x
シンタクス	x	x	x	x	x	x	x	x
グラマティックス								

	Altenberg 1991	Chavez 1991	de Bot et al. 1991	Olshtain et al. 1991	Kuhburg 1992	Yoshitomi 1992	Yoshitomi 1994	Tomiyama 1996
発音		x	x	x	x	x	x	n.l.
形態素	x n.l.(4)	x	x	x	x	x	x	n.l.
語彙	x	x	x	x	x	x	x	x
シンタクス	x	x	x	x	x	x	x	x
グラマティックス								

- (1) 上級レベルの被験者は喪失を示さなかつたが、低いレベルの被験者は示した。
(2) スピーチでは喪失が認められたが、単語を思い出すタスクでは認められなかつた。
(3) イントネーションでは喪失が認められたが、単語レベルの発音では認められなかつた。
(4) 構造形では喪失が認められたが、シェンダーでは認められなかつた。

表2 言語の何を喪失したのか—受容技能 (Receptive skills) (x: loss n.l.: no loss) (Yukawa 1997a より転載、文献情報詳細は Yukawa 1997a [c])

	Godsall-Myers 1981	Bahrick 1984	Robinson 1985	Pino-Silva 1989	Weltens et al. 1989	Chavez 1991	de Bot et al. 1991	Yoshitomi 1994	Tomiyama 1996
聞き取り									
(内容)				n.l.	n.l.	n.l.	n.l.	n.l.	n.l.
読み解き									
(内容)	x	x	x	n.l.	n.l.	x	n.l.	x	
発音									
語彙				x	x	x	x	x	
シンタクス				x	x	x	x	x	

きているかどうかを分析する、あるいは、なんらかのテキストを読ませて（書き言葉受容）、そのテキストに含まれる文字の音韻認識や、語彙、シンタクス、 pragmatics 面での知識を問うこともできる。（具体的な研究のサンプルについては、表1, 2を参照されたい。）

言語が言語本来の目的のため、つまりコミュニケーションのために使われる際の、読み書き聞き話すという4技能を直接観察する方法の他に、言語知識をどの程度顕在意識下の知識として表出できるかどうかを調べる方法もある。つまり、動詞や形容詞の活用形を言わせたり（Vago, 1991）、文章を示してその中で使われている関係詞節など、目的とするシンタクス上のルールが正しいかどうか判断させるという方法（Seliger, 1989, 1991）で、どのようなエラーがみられるか、いいかえれば、言語喪失がそうした言語知識の再編成をおこしているかどうかを調べることができる。（具体的な研究例については、表3を参照されたい。）

表3 言語の何を喪失したのか—メタ言語能力 (metalinguistic judgements)

(x: loss n. l.: no loss) (湯川 1997a より転載)

	Altenberg 1991	de Bot et al. 1991	Seliger 1991
形態素			
語彙	x	n. l. (5)	
シンタクス	x		n. l.
pragmatics			x

(5) brechen に関する語法の知識は失なわれたが、nehmen については失われなかった。

3.3 言語喪失現象における言語知識と言語処理

言語能力の喪失を観察する際に、便宜上、その能力を産出能力、受容能力、メタ言語能力という3種類に分類してみた。しかし、この他の分類の仕方で整理することも可能である。ひとつには、言語喪失現象を、ゆっくりと時間をかけて、多種類の技能やレベルで刺激を与えて存在が確認できる言語「知識」と、その知識がどの程度容易に脳の中で活性化され、処理されるかという言語「処理 (processing)」に分けて考えることができる

たとえば、なんらかの発話データを集めた際に、言語喪失のために生じたと思われる

明らかに不自然なポーズ、言い誤りと訂正などを分析することは言語処理の部分に焦点をあてていることになる。さらに、心理学的なアプローチで、言語反応時間を分析することも可能である。たとえば、喪失が予測できる言語の語彙を被験者に示し、それがその言語に属する語彙であるか、そうでないか（人造語や他の言語の語彙）などを判断するのに要する時間（reaction time）を測定し、そのスピードの低下を喪失のあらわれであると見なすことも可能である（Grendel, 1993）。

ただ、この言語処理不全という考え方には、上で述べたように狭義にとらえることができる一方で、第5節で述べるように、もっと広義に言語喪失全般を説明する概念として扱う人もいるので、混乱しないように注意する必要がある。

この節、「言語喪失とは何か？」の目的はあくまで、言語が失われたとする時に集めるデータの種類が多種あり、そのデータを分析する時にも様々なアプローチが可能であるということを指摘することであった。喪失データにはこのように他種類の選択肢があることをふまえて、次のステップで、研究者は具体的なデータ収集の方法を決めねばならない。

この節を閉じる前に、実際に研究者が喪失研究をデザインする際の具体的な問い合わせたい。言語力の喪失を測るために何を分析するのかと自問した時に、研究者は例えば次のような問い合わせにぶつかるのである。

- 単語のテストをする？どの単語を選んで調べると喪失を語ったことになるのか？
- しゃべらせて、あるいは書かせて語数を数える？産出した語数が多い方がいい（言語維持している）のか？どのくらい多いと「多い」と言えるのか？
- しゃべらせて、あるいは書かせてエラーを数える？
モノリンガルのネイティブスピーカーでもエラーをおこすのに、エラーはゼロでないといけないのか？どれだけ間違ったら喪失なのか、どの程度なら喪失は起こっていないと言えるのか？どんなエラーが重大なエラーなのか？
- 早くしゃべれるかどうかスピードをみる？どれくらい遅くなれば喪失現象だと言えるのか？
- ポーズの総秒数を測るのか？回数を測るのか？どれだけ秒数が増えれば喪失の現れなのか？

このように、言語能力や技能の何を測るのかを決めた（例えば、「話すことばの産出で、語彙を分析する」）後でも、そのデータの集め方を検討し、妥当性、信頼性のある分析ツールを注意深く選ぶ必要がある。次の節では、その分析ツールの妥当性と信頼性について具体事例に基づいて考えてみる。

4. 喪失をどのように測るのか？：ツールの妥当性と信頼性

4.1 言語技能の観察

手元にある例の中から、筆者の博士論文研究 (Yukawa, 1998) の中の分析ツールをあげ、言語喪失研究ツールの妥当性や信頼性について考えてみよう。この研究は、生後まもなく日本語と英語とに同時に触れることで早期同時バイリンガルに育ちつつあったS、H1、H2という3人の被験者が、海外に一時滞在することで、母語のひとつである日本語を喪失する過程と、その後帰国して日本語を回復する過程を分析対象とした。それぞれ出国時の年齢は、3歳10ヶ月 (S)、5歳5ヶ月 (H1)、7歳0ヶ月 (H2) であった。

この研究では、被験者の年齢が低いため、基本的に読み書きは問題にせず、日常会話と絵本の語りの中で出てきた話し言葉の産出データを主に分析し、S児の場合には、話し言葉の理解や、音声で聞いた日本語の文章を英語に翻訳させる（理解力のチェック）などの技能を観察した。

最終的に、下にあげる10種類の分析ツールおよび観点を用いた (Yukawa 1998 p. 114)。ケーススタディーなので、多くの側面から日本語の話すことばの産出と理解を分析することが可能になったが、その内でも1)、3)、7) が示すように、言語喪失研究で頻繁に用いられるツール・観点にも注意が必要なこと、語彙・シンタクスの知識の表出であるとして、日本語を分析する場合にとりあげられやすい格助詞を分析する際に、様々な分析方法があることなどに特に注目してほしい：

- 1) タイプ・トークン比率 (TTR, Type Token Ratio) : 語彙の豊富さを測る。一定量の発話の中にでてくる語彙 (Yukawa (1998) では形態素で数えた) の総数 (トークン) と、総異語数 (タイプ) の比率。例えば、「スーパーで、リンゴと梨とみかんを買った」という文章ならば、総形態素数は、10になるが、異なる

形態素の総数は、「と」が2回でてくるので、9となる。

*注意:最低400トークン位のデータ収集がないと信頼性にかけるとする文献あり。

- 2) Code-switching: 日本語の発話の中にでてくる別言語（ここでは英語やスウェーデン語）の出現回数や中身を分析。
- 3) 平均発話長 (MLU, Mean Length of utterances): 発話の長さを分析。
*注意: MLU 4.0 (4.5) 以上は、言語発達の指標としての機能なし
- 4) 格助詞: パイロットスタディーの結果、日本語での発話が困難になるきっかけが格助詞にアクセスできないことにあるのではないかと思われたので、それぞれの格助詞がもつ複数の意味のレパートリーのうちのどれの使用が可能かについて分析した。（例、「が」には行為の主体を示す意味だけではなく、「貴方が好き」のように、感情の対象を示すなど、8種類の意味があると寺村（1982）は分析している。）また、日本語では格助詞は省略できる場合が多いが、その省略の有無についても分析した。
- 5) 複文: 日本語のシンタクス構造のうち、複文という複雑な構造が使えるかどうかを分析
- 6) エラー: 習得過程でだれにもみられるエラーをあらかじめ文献から探しだし、それとは違うと見られる、つまり喪失によると思われるエラーを分析。エラーがもう一つの言語（ここでは英語）の干渉を受けたものかどうかも分析。
- 7) 流暢さ: 言語処理という側面を分析するため、ポーズをとりあげた。
*注意: 文節内でみられるポーズ (Intra-constituent pauses) は喪失との関係を示すという先行研究あり。とのポーズの妥当性は不明。
- 8) イミテーション (Elicited imitation): 日本語のシンタクス構造にアクセスできるかどうかを、イミテーションで分析。短期記憶には限界があるので、提示された比較的に長い文章は、自らが産出することができても、提示のあと、そのまま繰り返せと言われるとできないことがある。これができるためには、機能語など、文章の中で注意をひきにくい、非内容語などを再現できるだけのシンタクス構造の知識が関与してくると言われている。
- 9) 翻訳および理解テスト: 日本語の文章の意味理解を調べるために、当時強かった英語に翻訳させた。Reynell Developmental Language Scales と言われる市販のテストを用い、日本語での指示どおりに人形などの物体を移動、操作でき

るかどうかを調べた。

- 10) フィールドノート：日常の被験者のコメント、生活の中で見られる言語に関連する事項を書き留めた。

喪失を語るためのツールが信頼性のあるものかどうかを確認することがいかに大切なことを示すために、1) のタイプ・トークン比率 (TTR) について説明を加えよう。タイプ・トークン比率 (TTR) は、語彙の豊富さを測る指標として言語喪失研究でもよく使われている。しかし、全体のデータ量が少ないと総異語数が多くなり、結果として TTR の値が高くなるのは容易に想像がつく。同じ被験者（つまり同じ言語能力、同じ TTR を持つはずの話者）のデータが安定して同じ TTR の値を示すには、どの程度の量のデータが最低必要なのかを調べた一連の研究がある。それによると、最低 400–500 語（もしくは形態素）量がいるという (Hess, Sefton and Landry, 1986; Hess, Haug and Landry, 1986; Richards, 1987)。したがって、それ未満のデータ量、ましてや、総数（トークン）の異なるデータをもとにして産出した TTR を比べて、どちらの時期の TTR の値が低いから語彙の豊富さの面で喪失がみられるなどという議論は、信頼性のない根拠にもとづいた議論であると言える。

4.2 流暢さの指標

次に、流暢さの指標について考えてみよう。つまり、スムーズに言語処理ができるかどうかの指標として、休止（沈黙）の回数、「えっと」、「あの」などのフィラー (filler)、言い直し、繰り返し、沈黙の総時間などが数えられることが多い。しかし、こうした現象が本当に言語処理のスムーズさを示すものなのだろうか？このことについて、研究・実証されているものは、筆者の知る限り、句、または語のかたまり内 (intra-constituent) で起こった休止しかない。句、または語のかたまり内で起こった休止について文献でわかつていることを次にまとめることにする。

レベルト (Levelt, 1989) によれば、人は、情報をまとめるマクロプランニング (macro-planning) の段階と、概念を実際のことばにするミクロプランニング (micro-planning) の二つの局面を行き来し、ケス (Kess, 1992) によれば、プランニングのために生じるためらい現象は、重要な情報、新しい情報へうつる移行のタイミングで現れるとする。ここでデータを提供しているのは、言語喪失をおこしていないふつうの

成人話者なので、ミクロプラニングには、さほど問題なくマクロプラニングに労力がかかるとする。

また、休止は達成せねばならない発話タスクを練習することによって減少する (Goldman-Eisler, 1986)。つまり、休止が一定程度、意識的なプラニングの有無の指標であることがわかる。さらに、グッドとバターワース (Good and Butterworth, 1980)によれば、被験者に、自宅から職場への道を説明させるタスクを課したところ、一回目に比べて二回目は、節内 (intra-clause) の休止が大幅に減少したという。ケス (Kess, 1992)によれば、テキストを音読する際のように、休止は文法的な切れ目でのみおこるのが、もっとも流暢な発話である。いいかえれば、それ以外の場所でおこる休止が問題なのだと言える。機械的にあらゆる休止時間を合計してその多少を比べても言語処理能力の喪失、維持を反映しているとは限らないのである。

したがって、TTR と同様、休止の場合も、一見どのような数え方をしても言語喪失の指標になりそうだが、実はツールとして妥当性を持つ使い方をするには、注意が必要だということを示している。

最後に、4) の格助詞の分析方法についても、妥当性と信頼性との関わりを指摘したい。機能語であれ、内容語であれ、被験者の言語喪失のレベルにちょうど合致していて、その語彙の産出や受容能力の有無が喪失現象を明らかにするのに適している語を選んで分析するのは望ましいことである。ただ、格助詞の場合には、ひとつひとつの助詞が複数の意味をもっているので、単に、「が」なり、「を」なりが、正しい用法で産出されたか否か（或いは誤用の頻度）だけを数えていては、被験者が持っている格助詞の意味のレパートリーの維持、縮小（喪失）は正しくとらえられることになる。例えば、被験者が喪失前に「が」が表し得る意味のうちの8種類全てをレパートリーとして持っていたことが分かっているとする。その被験者が、そのうちの何種類を、それぞれの種類ごとにどの程度の頻度で産出したかを見れば、より詳しく被験者のレパートリーの変化をとらえることができる。

また、格助詞はくだけた日常会話では省略されることが多い。「コーヒー飲む？」の場合のように、「コーヒーを飲む？」と、「を」を入れることが不自然な場合すらある。だから、格助詞をきちんと使用すべき時なのに、言語喪失のために使用していない舌足らずな表現になっているのか、それとも、喪失をおこしていない成人日本語話者でも省略すべきケースなのかをみきわめた上で、格助詞の使用・不使用を分析する必要がある。

このように分析ツールの妥当性、信頼性の検討は非常に大切である。もっとも、MLUのように、その限界は知られていても、それに代わる指標とされるものの妥当性や信頼性が検証されていなかったり、MLU 同様、あるいはそれ以上に問題ありとされていて、十分なツールが考案されていない場合もあり、現実的には難しい部分もある。(これらのツールについて、詳しくは、Yukawa (1998) 第4章を参照されたい。) しかし、少なくとも、みずからの言語喪失データを分析するツールの有効性を研究した方法論の研究がなかなかどうか、MLA データベースをあたってみるとくらいの労はとるべきであろう。

繰り返しになるが、ここにあげたツールは、喪失研究で用いられるもののほんの一例にすぎない。この節では、ツールの種類を網羅することではなくて、ツールの有効性を検討することの重要性を指摘することを目的とした。

5. 言語喪失が起こる理由

5.1 言語知識の改編？それとも言語処理不能？

言語喪失現象というのは、そもそもどうして起こるのだろうか？喪失現象が起こる原因についての考えかたには2説あり、それぞれの仮説を検証しようとした喪失研究がある。すなわち、喪失原因を、「言語知識そのものの消滅・改編 (loss/restructuring of language knowledge)」によるものと考える説と、知識が以前のまま保持されているにもかかわらず、言語産出・受容他のタスクが以前と同じようには行えない、つまり、「言語処理に支障がある (Retrieval failure)」ためであると考える説である (Berndt and Caramazza, 1980; Sharwood Smith, 1983a, 1983b; Seliger, 1996)。

たとえば、80年代以降の言語喪失研究の第1人者の一人であるドゥ・ボットは、長年、外国語学習にたけていることでよく知られているオランダ人を対象に、学校で習ったフランス語の喪失を探る研究を行ってきた。こうした一連の研究やそれ以外の研究結果にもとづいて、一度覚えた言語知識は一般に信じられているほど喪失されてはいないとする。ところが被験者は、その知識を探しあてるのに時間がかかる、つまり、言語処理が遅くなるので言語喪失をおこしているという実感をもつのだとしている (De Bot and Weltens, 1995)。

こうした考え方に対しては、たとえば、産出能力のテストと受容能力のテストに同じ音韻知識、語彙、シンタクス、語用の知識が関与するように配慮して、前者は喪失、後者

は残存しているという結果が出たときに次のようにテスト結果を解釈することができる。つまり、必要な言語知識は受容能力テストで明らかになったようにそこにあるのだけれど、言語処理不全で産出にはいたらないのだと(Cohen, 1989 ; Yukawa, 1998)解釈するわけである。Cohen (1989) は、自分の被験者が喪失の初期の段階で産出できたのに後に産出できなくなった単語を取り出し、その意味を問うてみたが、9才児はそのうち1語以外の全てを、13才児の方は3語以外全ての意味を答えることができた。Yukawa (1998) は、被験者に日本語の文章を英語に翻訳させるテストをした。すると、「語り」や「自然会話」で日本語の文が作れなくなった後でも受容能力に喪失は認められず、与えられた文を正しく理解し、英語に翻訳できた。さらに、翻訳テストで意味が分かっている文を繰り返すように求めると、繰り返した文にはエラーが多く言語処理の面での問題があつた。

こうした考え方を延長していけば、言語処理不全で産出も受容能力も示し得ない言語知識ですら、そこに存在するということを検証することの意義も出てくる。ドゥ・ボットらによって提唱された「貯蓄パラダイム (savings paradigm)」という方法は、一見残っていないかのように見える言語知識を再学習させることで、その有無を検証する。つまり、既習の知識を学ぶ時に、全く新しい知識を学ぶ時に比べて現れる学習の速さや正確さ、つまり「有利さ (advantage)」が現れた時に、既習の知識が残っていたとする考え方である (De Bot and Stoessel, 2000)。この方法で、被験者や言語を変え、様々な状況の残存言語知識の存在を探る研究が世界の諸地点で行われた。(2001年には、世界応用言語学会 (バンクーバー) でこのテーマについてのシンポジウムも開催された。その研究の一例としては、湯川 2002 を参照されたい。)

5.2 ルールの簡略化

さて、話を前者の言語知識そのものの消滅・改編に移そう。言語知識の改編（やその結果としてのある言語項目の消滅）のメカニズムについては、2通りに説明しようとする試みがある。ひとつには、あまり使用されない言語が、その言語内でもっとも効率のよい、簡略化されたルールに収斂するように再構成していくのではないかという仮説にのつとった試みである。今ひとつは、喪失中の言語が、もうひとつの、頻繁に使用されている言語の干渉を受けて変化をおこすのではないかという仮説を検証しようとするものである。(Seliger and Vago(1991)は、前者を"internal driving forces"、後者を

"external driving forces"と読んでいる。)

前者の例として、Vago (1991) の研究があげよう。この研究では、母語がハンガリー語で、5才10カ月でイスラエルに移住した36才の被験者に、名詞と動詞の語根を与えて、その語尾活用を産出するよう求めた。産出された語尾の中で、被験者が間違いないと判断したもののみ（つまり言語処理のエラーではなく、言語知識が再編成されたものだけ）を観察すると、その中には、標準ハンガリー語からみると間違いとされる語尾があった。そしてそれらは、「ルールの簡素化」「ルールの順序変更」「ルールの消失」「語彙の再構成」という4つの言語内メカニズム（つまり、ヘブライ語とは無関係にハンガリー語内で起こったメカニズム）によって形成されたと考えられる間違いであった。つまり、被験者は、ハンガリー語の複雑な語尾変化を長年の不使用の中で忘れていた（あるいは、アクセス不能になり）、忘れた分について、覚えているハンガリー語の語尾変化ルールに基づいて自分なりに秩序のあるルールの再編成をすることで埋め合わせていたというのである。

5.3 他言語の干渉

後者の、別の言語の干渉によって言語知識の再編成がおこったと考えられる例としては、Seliger (1991) をあげることができる。Seliger の被験者は6才の時北アメリカからイスラエルに移住した10才の子どもで、ヘブライ語を日常使うために、母語の英語が喪失を起こした。Seliger (1991) はそのうち、授与動詞の構造の喪失を研究した。被験者に32の授与動詞構文の正否を判断するように求め、その結果を8人のモノリンガルの英語話者と比べた。この結果被験者は、ヘブライ語で許されるが英語では許されない構造（例、Dick handed to Sally the book.）を正しい文だと判断しがちでその点のモノリンガルの英語話者との差は明らかだったとする。これは移民として入国してからインプットの多いヘブライ語が英語に干渉したための変化だと考えられる。

別言語の影響がある場合にしろない場合にしろ、こうした研究は、言語が習得される過渡期や、ピジンやクレオールが生まれたりする時と同様に、一定の一般化可能な言語改編メカニズムによって、喪失現象も進み得ることを示している。

6. 今までの喪失研究でわかっていることは何か？

6.1 喪失と年齢

この節では、今までの喪失研究で言語の何が失われ得るか、何が失われにくいかということについてひとつひとつの先行研究を要約して提示することはしない。（そうしたレビューについては、Yukawa, 1997a; 湯川 1999; Hansen, 1999; 富山 2004 等を参照されたい。）結論から言えば、言語知識、技能の高度なものを厳密に調べれば調べるほど、喪失があったとする結果を出すことは容易になるし、逆に、基本的でよく用いられ、言語処理にさほどエネルギーのいらないタスク（例、産出よりは受容能力のテスト、文章全体の産出よりは、単語一語の産出など）で測れば、喪失はなかったとする結果が出やすい。表1～3で過去に発表された喪失研究がどういう言語技能、レベルで喪失を認めたかを参照されたい。この表で明らかなように、今までの研究の一般的な傾向として、聞いて理解するという受容能力は喪失がないという結果を出しやすい。

年齢、喪失前言語能力、喪失中の再学習の効果という3つの変数は、喪失の程度、スピードにおおいに関与するらしいことが先行文献からわかっている。

まず、今までの研究で、年齢に焦点をあてた主な研究には、兄弟姉妹の言語喪失を調べたものがある。Cohen (1989) はL3のポルトガル語、Yukawa (1997b, 1998) はL1の日本語喪失を研究した。Cohen (1989) の被験者は1年間のブラジルでの滞在の後、13才と9才で帰国した。この2人にポルトガル語で「語り」のタスクをさせ、その中で使われた語彙を分析したところ、9才児の喪失量の方が13才のそれよりも大きかったとしている。Yukawa (1997b, 1998) の被験者は生後すぐに日本語と英語の両方にふれバイリンガルに育てられた。うち、3才児はスウェーデンに行き、5才児はハワイに行って日本語をほとんど使わない環境に入った。Yukawa (1997b, 1998) はこの被験者が両方ともたった2～3ヶ月で日本語の文章を産出できなくなった事実を報告している。3才児と5才児のどちらの喪失がより速く進んだかについては、この2人の喪失時の状況が違うので比較不可能であった。しかし、この3才児とともにスウェーデンに行ったもう1人の被験者、7才児は16ヶ月間にわたって日本にいた時とほぼ同じ日本語能力を維持したとする。

Leyen (1984) と Olshtain (1986) はグループを扱った。Leyen (1984) は移民として英語圏に入国した年齢が低いほど L1のスペイン語の喪失がひどいとし、Olshtain

(1986) は、5~7才と8~14才の2グループに分け、年下のグループの方が質的にも量的にも喪失がひどかったと報告している。

したがって、これまでの文献を総合すると、年齢は低いほど、あるいは一定の年齢未満の場合 (Olshain の8才、Yukawa の7才など) に喪失が起こりやすいという傾向があるといえる。

6.2 喪失前言語能力

しかし、言語的にも成長期にある子どもの場合、この変数は喪失前言語能力と不可分の関係にあるので、喪失前の言語能力をくわしく報告することが稀な現状では、言語維持の本当の誘因が、生物学的な発達という意味での年齢なのか、年齢の陰にかくれた言語的発達なのかは解明されているとは言えない。

喪失前言語能力という変数と喪失との関連は、成人外国語学習者を対象にした研究に多く見られる。Godsall-Myers (1981) は、ドイツ語学習者、Robinson (1985)、Bahrck (1984) は、スペイン語の学習者を調べ、どれも、喪失前言語能力が高いほど喪失が少なかったとしている。これらの傾向に一見反する結果を出した研究に、オランダで行われた研究がある (Weltens, 1989; Weltens, Van Els and Schils, 1989; Grendel, 1993)。 Weltens (1989) と Weltens, Van Els and Schils (1989) は、大学進学向けの高校と大学でフランス語を学んだオランダ人学習者の受容技能を調べたが、学習年数の差（4年と6年）にもかかわらずどちらの学習者グループも同量のしかもほんの少しの喪失しか認められなかつたとする。しかし、この結果は大勢と矛盾するものではない。喪失前の言語能力が高い話者ほど喪失が少なくなるという傾向の延長線上に、そのレベルがある一定の高さに達すると、その言語は、よほど詳しく調べないと喪失が発見できないほどに維持可能だということを示しているにすぎないと考えられるからである。この現象を、Neisser (1984)、de Bot and Clyne (1989)、Yukawa (1998) は、言語喪失を避けうる言語能力の「しきいレベル」(threshold level) と呼んでいる。

移住による喪失の始まりの中で、移住以前とは比べものにならないほどの些かなインプット・アウトプットではあっても、なんらかの継続的な言語使用（学習）があることが、どう喪失に影響するのかについて研究した喪失研究は少ない。バーリック (Bahrck, 1984) はこうしたリハーサルの効果も変数のひとつとして分析しようとしたが、被験者のリハーサル総時間が少なすぎて検証不可能であった。他の要因を制御して、弱くなり

つつある言語の学習時間（学校や自宅での言語学習の時間他）の多少と喪失の関係そのものに焦点を絞った研究は筆者の知る限りない。

それに近い研究として、新国際学校の英語圏からの帰国児童・生徒を対象とした研究があげられる（田浦 2002）。これは、帰国児童・生徒の持ち帰ってくる幅広い英語力に対応している新国際学校の生徒が、どのような英語力の保持、喪失、伸長傾向を示すかを、6学年にわたる横断研究で示したものである。英語圏滞在が3年以上の帰国生80名（中学・高校生）に対して英語語彙力の受容能力を調べたところ、帰国後2年未満の帰国生は帰国時の語彙力を保持するのが精一杯で、2年以上の場合には、英語のネイティブスピーカーに比べて1学年劣る英語能力を保持するペースで向上していたとする。同じ敷地内にインターナショナルスクールが併設され、体育、音楽、美術、生徒会活動、学校行事などを合同で行うという英語保持・伸長のための環境を用意すると、喪失をくいとめられるだけでなく、平均値としてこのような言語伸長現象を示す場合があるということが示されているのである。このような報告は、バイリンガル教育の観点から見ると非常に強い。

その他の変数としては、読み書きの能力、その言語の習得方法、個性、動機や態度などが報告されてはいるが、議論は短かく付加的であったり、研究件数が少ない上に、研究方法に問題が指摘されたりしているので、ここでは説明を省く。（これらの文献については、Yukawa 1997a, 1998 を参照されたい。）

7. 何の目的で喪失を研究するのか？

MHB 研究会の研究対象を考慮すると、第1言語であれ第2言語であれ、子どもの健全な成長にとって大切な言語の何が失われ得るか、何が失われにくいかということについてよくある傾向を知ることは必要である。どの程度の年齢で移住した場合、読み、書き、聞き、話すの4技能のうち、どの技能が、どの言語レベルで喪失現象をみせるのか、またどのようなスピードでそれが進行するのかという、全般的な傾向は、バイリンガルを育てたいと望む者にとって不可欠な知識である。

ただ、こうした一般的な傾向を描写する際にも、できれば、目的とする母語なり第2言語なりの保持目標があって、その目標値を達成するために重要な鍵を与えてくれるような喪失研究であると、MHB 研究会の目的によりふさわしい。第2節「言語喪失とは何

か?」でみたように、言語喪失の有無などというものは、分析の対象や方法の選び方次第でいかのような結論も出しうる。したがって、たまたま集めやすいデータを集めてその部分に喪失があったかなかつたなどを云々するだけの研究では、保障しなければならない母語や第2言語の保護伸長というバイリンガル教育への貢献度が少ない。

また、上に要約した重要な変数、つまり、喪失前の(識字能力を含む)言語能力、年齢、喪失期のリハーサルの度合いについては、さらに詳細な研究が必要である。移住にともなう言語環境の変化に多大な影響を受ける子どもの言語能力の程度、年齢を知り、その子らが必要とする言語保持・伸長のためにどれくらいの質や量の言語を提供し、何年くらい続けねばならならないのかに直結する研究だからである。

もちろん、言語変化(つまり、言語習得と喪失)全般のメカニズムを明らかにする言語学的アプローチの研究も、教育に間接的に影響を与えるという意味でMHB研究に役にたつことはいうまでもないが。

8. おわりに

1990年の出入国管理および難民認定法(入管法)の変更とともに、いわゆるニューカマーが日本の津々浦々で日本人に意識され始めたころから、日本でもバイリンガル教育、継承語教育について広く議論されるようになってきた。最近では、現地語の習得だけではなく、移民や言語マイノリティの母語の重要性についての認識も高まってきている。さる2004年1月に東京学芸大学国際教育センターで行われた第4回外国人児童生徒教育フォーラムでも、「外国人児童生徒教育と母語教育」と銘打って、母語の喪失、保持の問題がとりあげられた。

移住により毎日使わねばならなくなつた言語の必要性はあまりに明らかであるが、必ずしも日常的に使わなくてもよくなつた方の言語の重要性は見えにくく、また、バイリンガルの常として、本人が本人らしく生きるために必要とする2つの言語の能力の組み合わせは人によって多様なので、なおさら目標とする言語能力の照準が定めにくい。その母語なり、継承語なり、第2言語なりの保持サポートを誰がするのかについても多岐にわたる議論が可能で、移民先進国の事情をみてもやり方は様々である(湯川2000)。

非常に高度なバイリンガル能力を誰が保障するのかという点についての議論は、個人の自由選択の範疇に属すべき部分もあるので、ひとまず横においてもよいと筆者は思う。

しかし、優先課題として取り組むべきなのは、バイリンガルとして生きる選択肢を与えられねばならない子どもたち、言いかえれば、認知能力、情意面での能力、アイデンティティの形成期に複数の言語環境の中で成長せざるを得なかつた子どもたちが、健全に生きていくために最低限必要な母語能力とは何なのかを定義するための研究であろうと思われる。こうした子どもたちが十分認知能力を伸ばし、自分らしく生きられるように、第2言語習得・研究と同時に、母語（や第2言語）喪失・保持の研究が進むことを願つてやまない。

引用文献

- Berndt, R. S. & Caramazza, A. (1980). A redefinition of the syndrome of Broca's aphasia: Implications for a neuropsychological model of language. *Applied Linguistics*, 1, 225-78.
- Bahrick, H. (1984). Semantic memory content in permastore: Fifty years of memory for Spanish learned in school. *Journal of Experimental Psychology: General*, 113, 1, 1-26.
- Caplan, D. (1987). *Introduction to neurolinguistics and linguistic aphasiology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, A. (1989). Attrition in the productive lexicon of two Portuguese third language speakers. *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 2, 135-50.
- De Bot, K. & Clyne, M. (1989). Language reversion revisited. *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 167-177.
- De Bot, K. & Stoessel. (2000). In search of yesterday's words: Reactivating a long-forgotten language. *Applied Linguistics*, 21, 3, 333-353.
- De Bot, K. & Weltens, V. (1995). Foreign language attrition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 151-164.
- Dorian, N. (1981). *Language death: The life cycle of a Scottish Gaelic dialect*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Gal, S. (1979). *Language shift: Social determiners of linguistic change in bilingual Australia*. New York: Academic Press.
- Gjerlow-Johnson, K. and Obler, L. K. (1999). *Language and brain*. New York: Cambridge University Press.
- Godsall-Myers, J. E. (1981). The attrition of language skills in German classroom bilinguals: A case study. Ph. D. Dissertation. Bryn Mawr College. *Dissertation Abstracts International-A*, 43/01, p. 157, July 1982.
- Goldman-Eisler, F. (1968), Psycholinguistics: Experiments in spontaneous speech. New York: Academic Press.

- Good, D. A., and Butterworth, B. (1980). Hesitancy as a conversational resource: Some methodological implications. In Dechert, H. W. and Raupach, M. (eds.), *Temporal variables in speech*. The Hague: Grendel, M. (1993). Taalverlies en taalherstel: Lexicale vaardigheden in het Frans als vreemde taal. Ph. D. Dissertation. University of Nijmegen.
- Hansen, L. (1999). *Second language attrition in Japanese contexts*. Oxford: Oxford University Press.
- Hess, C. W., Sefton, K. M. and Landry, R. G. (1986). Sample size and type-token ratios for oral language of preschool children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 29, 129–134.
- Hess, C. W., Haug, H. T. and Landry, R. G. (1989). The reliability of type-token ratios for the oral language of school age children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 32, 536–540.
- Hill, J. and Hill, K. (1986). *Speaking Mexicano: Dynamics of syncretic language in central Mexico*. Tucson: University of Texas Press.
- Kess, J. F. (1992). *Psycholinguistics: Psychology, linguistics and the study of natural language*. Amsterdam: John Benjamins.
- Leyen, I. A. (1984). Native language attrition: A study of vocabulary decline. Ph. D. Dissertation. The University of Texas at Austin.
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, MA: the MIT Press.
- Neisser, U. (1984). Interpreting Harry Bahrick's discovery: What confers immunity against forgetting? *Journal of Experimental Psychology: General*, 113, 32–35. L. K. Obler and K. Gjerlow (1999). *Language and brain*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Olshtain, E. (1986). The attrition of English as a second language with speakers of Hebrew. In B. Weltens, K. de Bot, & T. Van Els (Eds.), *Language attrition in progress* (pp. 185–204). Dordrecht, Holland: Foris Publications.

- Olshtain, E. (1989). Is second language attrition the reversal of second language acquisition? *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 2, 151–166.
- Paradis, M. (1989). Bilingual and Polyglot Aphasia. In Boller, F., and Grafman, J. (eds.), *Handbook of neuropsychology* Vol. 2 Elsevier.
- Richards, B. (1987), Type/token ratios: what do they really tell us? *Journal of Child Language*, 14, 201–9.
- Robinson, R. E. (1985). The effect of the summer vacation on language attrition in secondary school students of first-year Spanish (memory, forgetting, retention, acquisition). Ph. D. Dissertation. The Ohio State University. Dissertation Abstracts International-A, 46/03, p. 636, September 1985.
- Schmidt, A. (1985). *Young people's Dyirbal: An example of language death for Australia*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seliger, H. W. (1989). Deterioration and creativity in childhood bilingualism. In K. Hyltenstam and L. K. Obler (Eds.), *Bilingualism across the lifespan: Aspects of acquisition maturity and loss*. (pp. 173–184). Cambridge: Cambridge University Press.
- Seliger, H. W. (1991). Language attrition, reduced redundancy and creativity. In H. W. Seliger & R. M. Vago (Eds.), *First language attrition* (pp. 227–240). New York: Cambridge University Press.
- Seliger, H. W. (1996). Primary language attrition in the context of bilingualism. In Ritchie, W. C. and Bhatia, T. K. (eds.), *Handbook of second language acquisition*. San Diego: Academic Press.
- Seliger, H. W. and Vago, R. M. (1991). The study of first language attrition: An overview. In H. W. Seliger & R. M. Vago (Eds.), *First language attrition* (pp. 3–16). New York: Cambridge University Press.
- Sharwood Smith, M. (1983a), On first language loss in the second language acquirer: problems of transfer. In Gass, S. and Selinker, L. (eds.), *Language transfer in language learning: Series on issues in second language research*. Rowley, MA: Newbury House.

- . (1983b). On explaining language loss. In Feliz, S. W. and Wode, H. (Eds.), *Language development at the crossroads*. Tübingen, Germany: Gunter Narr Verlag Tübingen.
- 田浦秀幸(2002). 「新国際学校における帰国中学高校生の英語需要後威力の保持と向上」『多言語多文化研究』第8巻第1号 58-74 頁
- 寺村秀夫(1982). 『日本語のシンタクスと意味』1, 2, 3巻 くろしお
- 富山真知子(2004). 「第二言語の喪失と維持」小池生夫編集主幹、寺内正典・木下耕児・成田真澄編集『第二言語習得研究の現在—これからの中高年期の外国語教育への視点』大修館
- Vago, R. M. (1991). Paradigmatic regularity in first language attrition. In H. W. Seliger & R. M. Vago (Eds.), *First language attrition* (pp. 241-252). New York: Cambridge University Press.
- Weltens, B. (1989). The attrition of French as a foreign language. Ph. D. Dissertation. Dordrecht, Holland: Foris.
- Weltens, B., Van Els, T., & Schils, E. (1989). The long-term retention of French by Dutch students. *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 205-216.
- Yukawa, E. (1997a). Language attrition from the psycholinguistic perspective: A literature review. *Rapporter om Tvåspråkighet*, 13.
- Yukawa, E. (1997b). L1 Japanese attrition of a 5 year-old bilingual child. *Japan Journal of Multilingualism and Multiculturalism*, 3, 1, 1-22.
- Yukawa, E. (1998). *Three case studies of two early bilingual children*. Tokyo: Kuroshio. L1 Japanese attrition and regaining: An earlier version was published as *Three case studies of two early bilingual children*. Ph. D. Dissertation. Stockholm University, Centre for Research on Bilingualism. Edsbruk, Sweden: Acadmityck. (1997)
- 湯川笑子 (1999) 「言語喪失研究概観」『多言語多文化研究』5巻1号
- Yukawa, E. (1999). L1 Japanese attrition and regaining: The age and pre-attrition proficiency variables. In P. Robinson (Ed.),

Representation and process: Proceedings of the 3rd Pacific Second Language Research Forum Vol. 1 (pp. 321-335).

湯川笑子 (2000) 移行型バイリンガル教育を越えて—スウェーデンにおけるマイノリティ年少者の言語教育 『京都ノートルダム女子大学研究紀要』30号 37-63頁

湯川笑子 (2002) 「幼少時に学んだ外国語の行方」京都ノートルダム女子大学人間文化学部英語英文学科 (編) 『応用英語研究論集』昭和堂 103-123頁

研究論文

日本国内の母語・継承語教育の現状と課題－地域及び学校における活動を中心に

An Overview of Mother Tongue/Heritage Language Education: Programs Offered by
Local Communities and Schools in Japan

齋藤ひろみ（東京学芸大学国際教育センター）

shiromi@u-gakugei.ac.jp

要約

日本国内の地域や学校で実施されている母語・継承語教育の現状と課題について、親と教師の母語・継承語に関する意識、母語教室の実施状況、母語教室で学ぶ子ども達の言語発達の実態という三つの角度から整理を試みた。その結果、母語・継承語教育に対する認識には一定の広がりが見られ、地域の活動家や学校、保護者の有志によって母語教室が支えられていることがわかった。また、制度的基盤の整備、専門家の育成、学習—教授デザインの検討、少数派コミュニティの参与といった課題が浮かび上がってきた。

1. はじめに

筆者は定期的に小学校を訪れ、外国人児童への学習支援活動を行っている。その一環として子ども達の保護者へのインタビューを実施する機会があった。そのインタビューで保護者は、子どもが「自分達のことば」を捨てていくことに強い危機感を持ち、民族への誇りを堂々と語っていた(齋藤他 2003、原 2003)。中国帰国者の保護者の一人は「子どもが生まれたころは、日本人と同じように育ってほしい、中国語が話せなくとも日本語をしっかりと身につけてほしいと思っていた。でも、子どもが10歳を過ぎた今、自分のことばである中国語で子どもと会話ができないことに寂しさを感じる。私は間違っていたのではないかと思うようになった。」と語る。3.1で述べるいちょう小学校の中国語教室は、こうした声がきっかけとなって始まった教室である(教室の運営状況については後述する)。このエピソードからも、ニューカマーと呼ばれる子ども達の言語教育が、日本語技能獲得のための対症療法的なアプローチの段階を経て、今、根本的な見直しが迫られていること、そして、そこに「母語・継承語教育」を位置づけることが不可欠であることがわかる。

現在日本においては、外国人の子ども達の「母語育成」を保障する法的制度的な条件は未だ整っていないが、「母語」の重要性に対する認識は徐々に広がり、母語教室も増加

している²。それを可能にしているのは、運営主体である地域のボランティアや学校の教師の強い信念と熱意であると言えよう。しかしながら、教室運営や教育方法に関しては多くの悩みや問題が語られている。問題の解決や状況の改善には、まず、「母語とは?母語教育とは?」という根本的な問いに立ち戻る必要があろう。子ども達の学びの空間がもつ文化的、社会的、歴史的文脈の中に、「子ども達にとっての母語、子ども達にとっての母語教育」という視点から、「母語」「母語教育」を位置づけ直すことが求められているのである。

本稿では、3つの角度から国内の母語・継承語教育の状況を描き、今後に向け、実践的視点を示すことを試みる。まず、これまでに実施された調査に基づき、ニューカマーの子ども達の母語の保持・伸長に関して、保護者や学校の教師がどのような意識を持っているのかを把握する。次に、地域や学校において運営されている母語教室の状況を紹介し、運営上の問題や教育実践上の課題について整理する。最後に、母語教室に通う4人の子どもの実態を例に、子どもの背景の多様性とそれによる母語獲得の意味や母語発達の相違を描く。この3つの切り口から、国内における母語・継承語教育の実践的展開に向け、問題の再設定を試みる。

尚、紹介するケースは全てニューカマー対象の教室であり、子ども達の家庭言語、或いは両親の（国際結婚家庭の場合はどちらかの）エスニック・ルーツの言語を母語と呼んで論を進める。

2. 保護者及び学校の教師の母語・継承語に対する意識

全国的な規模で子ども達の母語・継承語に関する保護者や学校の教師の意識を調査したものに、以下のものがある。保護者を対象とした調査に、インドシナ難民を対象として実施された「日本に定住したインドシナ難民の母語の保持と喪失に関する調査研究(国際日本語普及協会 1993)」、日系ブラジル人を対象とした「ポルトガル語を母語とする在日外国人児童生徒の言語教育に関する父母の意識(石井恵理子 2000)」がある。また、学校の教師を対象とした調査に、「外国人児童・生徒の指導・実践に関する調査研究(佐藤郡衛 1997)」、「日本に在住する外国人と日本人とのコミュニケーションの成立に関する調査研究報告書(日本語教育小委員会 2002)」がある。これらの調査結果から、保護者と学校の教師の意識に焦点を当てて、日本の母語教育の現在の状況を捉える。

2.1 「母語保持・伸長」に対する父母の意識

1993年、国際日本語普及協会はインドシナ難民の子ども達の母語保持・喪失の状況と親の日本社会に対する姿勢の把握を目的として調査を実施した。日本政府がインドシナからの難民を受け入れ、定住促進事業を開始して10数年を経た時期である。対象は、日本在住のベトナム、カンボジア、ラオスの6歳以上の子を持つ家庭であり、保護者208名、子ども253名の回答を得ている。調査の結果、子どもの母語力に関しては、来日時点で読み書きの力を身につけていなかった子は、国による多少の開きはあるが、ほぼ半数以上となっている。また、話す力に関して、できなかったと答える子がどの国も15%以上となっている。来日後の母語力の変化に関しては、母語力が低下していると感じている子の割合は、上達したという子よりも高くなっている。上達したと感じる子はカンボジアが10%強、ベトナムが20%強、ラオスが30%弱、一方、力が落ちたと感じる子は、カンボジアが60%強、ベトナムが40%弱、ラオスが45%弱であった。この国による開きは、調査対象となったカンボジアの子の来日時年齢が他2国に比べて低かったことによるものと分析されている。また、親は、90%以上が母語を「大切にしている」と答え、子どもへの母語の伝達を願っていることがわかる。ただし、ベトナム・カンボジアとラオスの間には母語継承に対する意識に差がみられる。他2国が「とても／かなり大切にしている」が80%を占めるのに対し、ラオスは40%を切り、「まあ大切にしている」という回答が半数を占める。母語保持の意識の高さに比して、実際に子どもに母語を伝えている親の割合は大幅に減る。ベトナム60%弱、カンボジア35%強、ラオス15%強であった。こうした国による違いは、「期待する母語力の程度」や「母語喪失への危機感」に関する項目でも同様に見られた。実際に母語伝達を行っている割合が最も高いベトナムの親は、同国人との付き合いが多いと回答しており、母語・母国文化維持のための行動の具体化はそのコミュニティの規模や、コミュニティとの関わり方に関連していると考えられる。

他方、1990年の出入国管理及び難民認定法の改訂により、南米から多くの日系人が家族単位で来日するようになり、その子ども達の教育が大きな社会的課題となっている。こうした状況下で実施されたのが、石井(2000)の調査である。ポルトガル語、スペイン語、中国語、ベトナム語を母語とする外国人児童生徒の父母を対象に、言語教育観、言語教育の意思決定に関する調査を行い、その内のポルトガル語母語話者による369の回

答を分析している。子どもの入国時の平均年齢は6歳8ヶ月、調査時の平均年齢は10歳4ヶ月である。学校以外の場で言語学習をしている子は殆どいない。子どもの将来の教育の場や職業の場としては日本とブラジル、どちらも選択できる状況であることを望んでいるが、将来はブラジルに帰国するという傾向が強い。言語教育観に関する父母の意識は、母語と日本の2つの言語・文化を十分に発達させることを重視する。母語を失うことや母国との疎遠化には強く反対し、家庭では母語接触の機会を確保することが二言語発達には効果的であるという確信をもつ。しかし、そのための具体的な行動に関しては、明確で統一的な意識が見出しづらい。例えば、「学校への希望」と「家庭内で使用努力をする言語」に関する回答に矛盾が見られる。こうした結果について、石井は、親の立場では判断材料が乏しく認知的言語発達の側面が見えにくいや、多忙な生活の中で対応に手が回らないことをその原因として挙げている。

2.2 学校における母語指導の状況と教師の意識

佐藤(1997)は、外国人児童生徒が在籍する小中学校を対象に外国人児童生徒教育の実践実態の把握ために質問紙調査を実施し、小学校649校、中学校304校、計953校から回答を得ている。分析の結果、母語指導を何らかの形で実施している学校は15%ほどであり、在籍する外国人児童生徒数の多い学校での実施割合が高い。そのため、対象言語の内訳を見てもポルトガル語、中国語、スペイン語が多数を占める。その指導担当者は、教育委員会から派遣された指導者が60%を超え圧倒的に多く、他には正規教員やボランティアが挙げられている。こうした状況下で、学校の母語指導に関する意見は、母語喪失が心理的発達や親子間コミュニケーションの障害をもたらすので、母語保持が必要だとする意見が85%に達し、母語の発達で得た概念が日本語や教科の学習に役立つという意見も約70%であった。日本語による母語の置き換えに賛成する者は極めて少ない(6%強)。しかしながら、現実的には母語指導は困難であり、日本語学習を優先し(60%強)、教科指導に関しては日本語で行って母語は必要に応じて取り入れる(70%強)という考え方が多い。こうした意見は、在籍外国人児童生徒数や、母語指導の実施状況、小中の校種の違いによって、その傾向に差が見られる。生徒数が多く、現在母語指導を実施している中学校では、認知面や学力面の発達にとっての母語の重要性を強く認識し母語指導を必要だとする傾向が強い。また、小学校の日本語指導専任者と学級担任の間には認識の違いがあり、前者の方が母語指導の必要性を強く感じている。母語指導の実施のしか

たについては、家庭で行うべきだという意見が多く(60%弱)、学校の課外活動や地域ボランティア、カリキュラムへの取り入れに関しては、それぞれ 10%強が支持している。しかし、現在母語指導を行っている学校の場合は、カリキュラムへの取り入れへの賛同が小学校で 25%強、中学校で 40%弱となっており、学校が母語指導を積極的に取り入れるべきだとする意見が増える。

日本語教育小委員会(2002)は、東京都港区、神奈川県相模原市、新潟県上越市の3区市に限定し、小学校9校、中学校2校で、外国人児童生徒の周囲の日本人とのコミュニケーションに焦点を当てて聞き取り調査を実施した。母語・母文化に関する項目に関して、国際学級担当者5名、直接外国人児童生徒の指導に当たっている学級担任17名への聞き取りが行われ、その結果が学校における母語・母文化への配慮として具体的に示されている。国際教室担当者は、国際学級での母国の国旗、地図、民族衣装などの展示や、母国の歴史の学習、留学生との交流、母語の掲示などの配慮を挙げている。しかし、学校では母語接触の機会が少なく母語保持の手立ては困難な状況であるとし、親とのコミュニケーションが困難になることを危惧する回答が見られる。一方、担任からは母語の挨拶や数字の掲示、留学生による母語の授業の実施、漢詩の中国語での朗読といった母語・母文化への配慮が挙げられているが、特別な配慮や活動をしていないケースも少なくない。また、数名の教師からは、「本人が「母語を隠したがる、母国について話したがらない」という実態が語られている。

以上4つの調査結果より、国や外国人児童生徒の受け入れ経験の有無による違いはあるものの、父母も教師も母語の重要性を強く認識していると言える。しかし、母語保持・伸長のための行動や教育実践の具体化に関しては、家庭においても学校においても「手探り」の状況にあるという全体像が浮かび上がってくる。その要因として、二言語併用状況下で成長する子ども達の言語の発達や認知面・学力面の発達に関する情報の不足、現在の学校教育システムによる対応の限界、父母の日本語が不十分であるために生じる子どもの実態把握の困難が挙げられる。筆者が実施したインタビューにおいても、保護者が日本社会の中で情報から孤立しがちな状況にあり、教師と保護者との間での相互理解が不足しているために、子どもの教育に積極的に関われずいるという実態が浮き彫りになった(齋藤他 2003)。

また、佐藤(1997)の結果からは、中学校では「母語保持が重要だ」としつつも、その理由が「学習能力の向上」や「教科学習への効果」への期待であることから、学校の多

くが母語指導を「教科学習の母語による補助」や「日本語習得の手段」と位置づけてい
ると見られる。「移行型バイリンガル教育」の一形態になっていると言えよう。このよう
に、上記の調査では対象によって「母語教育」の捉え方が異なっていると考えられる。
そこで、次の節では、子ども達の母語保持・伸長を巡る多様な考え方や状況を、4つの
母語教室の例を通してより詳細に探っていく。

3. 「母語教室」の現状

日本国内の地域や学校で実施されている母語教育（平成16年8月現在）から、実施主
体やスタイルの異なる4つの教室を取り上げ、その運営状況について整理する。まず、
各教室の開設の経緯、目的、参加している子ども達の言語・文化や人数、講師、運営者、
課題等を紹介する。その後、中島(2003)に即して、4つの教室の継承語教育の実践上の
問題を、教師、学習者、教育形態と到達目標、教授法、評価の5つの観点から整理する。

3.1 母語教室の運営状況—4教室のケース—

3.1.1 高知市立潮江南小学校の母語教室（国際理解教育促進特区）

潮江南小学校には、校区の公営団地に住む中国帰国者の子ども達が20名程度在籍して
いる（折田2004他）。その子ども達を対象に、1994年より課外授業として母語教室が開
設されている。家族とのコミュニケーションをとる力をつけ、中国及びその言語文化に
興味を持ち大切にしようとする気持ちを育むことをねらいとする。そのための言語の技
能と中国に関する知識の獲得が目標として設定されている。

対象は2年生から6年生までの中国帰国の子であり、低、高学年に分けて、隔週実施
している。中国の留学生に講師を依頼し、中国語による直接法をとっている。内容は、
挨拶や自己紹介等の口頭での表現の学習と、獅子舞やチェンズといった中国の伝統文化
や遊びに触れる活動からなる。加えて、行事における中国語のアナウンスの準備と実施
もこの教室の活動として行っている。また、3、4年生の日本人を含む全児童が国際
理解教育として中国語の学習を行ってきた。

この潮江南小学校での実績が基盤となり、2004年、高知市は国際理解教育促進特区と
して、市内の2小学校、1中学校において中国語科の新設を行った。小学校では、3—
6年生対象に総合的な学習の時間に中国語科を設け、「親しむ」以上の「系統的」な中国

語学習を目指している(高知市教育委員会 2003)。

3. 1. 2 大阪市立阿倍野中学校の母語交流教室

阿倍野中学校は市のセンター校となっており、その日本語教室には、中国、韓国、台湾、フィリピン、ベトナムからの生徒達が通級している(大阪市教育委員会 2003 他)。この生徒を対象に、ポルトガル語と中国語の母語教室が開かれている。母語の保持伸張と、自分らしさを保ち、自信を持って過ごせるような精神的基盤作りをねらいとする。

2003 年は、両言語の教室とも日本語教室の時間帯を利用して、月に 1、2 回実施された。運営は中学校の日本語教室担当の教師が行い、それぞれの言語を母語話者である講師が教えている。その他に、学生ボランティアや NPO 団体、修了生がスタッフとして関わっている。内容は、仲間作りや母国の事情(行事、習慣、地理等)を調べる活動、各言語の文法、作文、読解の学習、その言語による教科の導入からなる。その他、母語を使った活動として、進路情報の提供と定期テストでの母語の補助(母語表記、通訳者による説明等)を行っている。課題として、母語重視の活動を、中高の連携で、或いは地域の他校との連携の中で進めることができれている。

3. 1. 3 IAPE の母語教室

IAPE(外国人児童生徒保護者交流会)は横浜市鶴見区を拠点に南米出身の日系人の教育問題に取り組んでいる団体である(梅田 2003、横溝 2002)。1993 年より「母語教室(スペイン語、ポルトガル語)」、「沖縄ヘルーツを探る旅(中高生)」「学習交流会(高校生)」等の活動を行っている。母語教室は 1994 年に始まり、現在(1999 年より)は毎週土曜日の午前中に潮田中学校でポルトガル語教室、午後に潮田小学校でスペイン語教室が開かれている。教室の確保により、活動が安定化したという。家族とのコミュニケーションや帰国後の母国での再適応の円滑化のために母語の安定化を重視する。

参加する子ども達は、幼児から中学生までの日系南米家庭の子どもである。毎回、子ども達は 30 名程度参加しており、クラスは年齢と母語能力によって編成されている(スペイン語 7 クラス、ポルトガル語 3 クラス)。10 名ほどの学生や学校の教師がスタッフとして、また南米出身の協力者が講師として活動している。最近は、IAPE 出身の高校生達が教える側として活動に参加するケースが少なくない。また、子ども達の保護者、学校の教師を交えた交流会を開き、情報交換や教育相談を行っている。しかし、最近は中高生の参加が少なくなる傾向にあり、小学生が中心となっている。主催者は、子ども達の学習意欲をどう高めるかという点を課題として挙げる。

3.1.4 横浜市立いちょう小学校の中国語教室

いちょう小学校の中国帰国者の保護者が2003年11月に開講した教室である。毎週1時間、放課後に学校の教室を借りて開かれる(福山2004)。この地区の中国系の住民のほとんどは帰国者とその呼び寄せ家族であるが、「子ども達が中国語を捨ててしまう」という強い危機感が運営の原動力となっている。中国語で親とコミュニケーションできるようになること、中国語を好きになることを目指しており、読み書きについてはそれほど重視していない。学校は運営そのものには関わっていないが、場所を提供し、子ども達への連絡を行う。また、数名の教職員がこの教室に参加している。

参加している子どもは、いちょう小学校の子ども達30名程度で、中国系の子以外にも、日本の子やベトナム、ラオス、カンボジア系の子の参加もある。中国語講師は保護者3人が務めている。クラスは1クラスで、多国籍、多年齢であり、中国語力の差も大きい。学習内容としてはピンイン(中国語の発音記号)や身近な語彙が中心であり、時折お楽しみ会等を行っている。教室の問題として、適当な教材がないこと、教え方がわからぬいことが挙げられる。日本に永住する彼らにとって、中国の「国語(語文)」の教科書も、外国人向けの中国語テキストも相応しいとはいえないである。

3.2 母語教室の実施上の問題

紹介した4つの教室は、運営主体の問題認識、対象となる子ども達の背景、実施上の時間的物理的条件に合わせて実践を展開している。その成果として、子ども達が母語や母文化に対して肯定的な感情を抱くようになったことや、母語教室が子ども達にとっての居場所になっている点が挙げられている。しかし、母語保持・伸長のための教育実践がどれだけ効果を上げているかについては、なかなか見えてこない。そこで、各教室の状況や示された問題を、まずその運営主体と目的から、次に中島(2003)に従って、教師、学習者、教育形態と到達目標、教授法、評価という5つの視点から整理する。

運営主体に関しては、言語的少数派である保護者自身が運営する教室としていちょう小学校の中国語教室があるが、他の3教室は言語的多数派である学校や地域ボランティアが運営主体である。日本では現在のところ、多数派である日本人側が少数派の子ども達に母語学習の場を無償で提供するという姿勢が基盤となっている。教材費等の実費を求めるることはあっても、運営のための経費について受益者が負担するという考え方は一部にしか見られない。また、運営主体が施設を有していない場合、例えば地域のボラン

ティアや保護者が教室を運営する場合には、場所の確保が大きな問題となっている。

母語教室開設の目的を見てみると、子ども達と親とのコミュニケーションのための言葉を獲得・保持・伸張するという点は、4教室に共通している。そのための学習として、話すことばのみならず、書く学習も行っている。このように、読み書きを含めた継承語の保持・伸長をねらいとして定期的に教室を開いているという実態に鑑みれば、教育形態としては、4教室とも部分的バイリンガリズム(partial bilingualism)³と言えるであろう。また、多数派が運営主体となっている3教室の場合は、母語の保持・伸長というねらいに加え、子ども達のエンパワーメントのためにアイデンティティやセルフエスティームの形成を強く意識した理念を掲げて取り組んでいる点が注目される。これに加え、潮江南小学校と阿倍野中学校、つまり学校が運営する母語教室では、多数派側の子どもたちの異文化理解を促すことが教育目標の一つに挙げられている。

母語教師に関しては、運営者自身が母語教育に当たるケースはいちょう小学校の保護者が開く中国語教室のみである。それ以外の3教室では、地域在住のネイティブスピーカーの方の協力を得て運営している。また、潮江南小学校や阿倍野中学校のように学校が運営主体となっている教室では、留学生が講師として活躍している。教師と子ども達との関係に関しては、IAPE やいちょう小学校のケースでは、父母、或いは同コミュニティの上の世代が教師となっており、同じ背景を持つニューカマーが母語を継承する役割を担っている。

対象となる子ども達の背景は、設立の経緯に強く関連がある。学校を拠点として立ち上がった教室では、対象となる子ども達が特定されており、参加が義務的な色彩を帯び(主体的に参加し、心から参加を望んでいるとしても)、参加者数や顔ぶれに変動は少ない。一方、地域主催である場合は子ども達の入れ替わりが頻繁であり、一定のメンバーによる安定した状況を作ることが難しい。IAPE の例に見るようく、中高生になって生活圏を広げ、将来像を描き始めると、子ども達自身が母語学習を積極的に意味づけしない限り、母語学習の継続は困難であると考えられる。このように地域の教室では、母語学習への動機付けが大きな課題となっている。

学習形態に関しては、母語の知識・技能の獲得をねらう学習では、少人数一斉指導か、個別指導という形がとられ、異文化理解を目的とする活動では、グループ学習や交流という活動形態を採っている。小学校・中学校運営の教室は、母語学習、交流、母語による学習支援を目的にする複合的なプログラムに沿って、計画的に進められている。一方、

地域や保護者が運営する教室では、参加する子ども達が日々入れ替わることや、対象の子どもの年齢や母語の力の幅が広いこと、講師も言語教育や教育の専門家ではないこと等から、プログラムの作成や計画的な教育実践が難しくなっている。

このように4つの教室の運営状況は異なっているが、共通する問題として、実施頻度や時間数の問題、対象児童の母語の力の格差や背景の多様性のために、母語の力の到達目標を明確に設定できずにいることが挙げられる。プログラムをもつ学校においても、この点は同様である。それは、人材や教材の不足という問題にも関連していると考えられる。全体として、目標設定、学習内容、教授方法及び評価という、教授—学習活動のデザインに関しては摸索段階にあると言えよう。

本稿では、母語保持・伸長を目的とする教室を取り上げて紹介したが、「母語による指導」を「母語教育」と呼んで支援活動を展開している例も少なくない。バイリンガル教育形態の類型に照らせば、子ども達の母語が日本語に置き換えられる「移行型バイリンガル」ということになろう。しかし、その教育的意味は、日本の外国人児童生徒の受け入れの現状に鑑みて設定されるべきであろう。積極的な意味としては、日本社会や学校生活への円滑な参加を促す重要な支援となっていることが挙げられる。しかしながら、母語で教科補助をすることが、そのまま子ども達の母語の保持・伸長や自尊感情の育成に結びつくという単線的な構造にはならない。母語・母文化への肯定感を高め、母語 자체を発達させるには、学習のための言語として母語が日本語と同等の機能や役割をもって運用される場と、そのための意図的計画的な教育プランが必要である。そうした意欲的な取り組みとして、お茶の水女子大学の子ども LAMP と財団法人横浜市国際交流協会の母語による先行学習の実践があり、成果をあげている。母語そのものを対象とする教育の機会が得にくい日本においては、いわゆる「母語による指導」のあり方を再考することも、母語・継承語教育の今後にとって重要な鍵になると思われる。

4. 母語教室で学ぶ子ども達の状況—4人のケースを通して—

では、母語教室に通っている子ども自身は、母語教室に通うことをどう捉え、母語教室での学習を通してどのような力を得ているのであろうか。筆者が運営する母語教室に通う子ども達4名について、来日経緯、滞日歴、家庭内での言語使用、保護者の母語への姿勢、そして日本語と母語の発達状況を紹介する。この4名のケースをもとに、母語

教室に通う子ども達の背景の多様性を捉える視点を整理したい。尚、この教室は、主に中国帰国者の子ども達を対象に、土曜日に隔週で開いているものである。

4.1 Aさん（中国留学生家庭、中学1年生、女、滞日4年目）

父親の留学に伴って来日し、公立小学校の4年生に編入した。家庭内では中国語が主ではあるが、日本語も交えて会話をしている。来日4年目の現在、Aさんは日本語での会話にも読み書きにも不自由していない。中学校の試験の成績も良く（平均85点以上）、学業面での問題は見られない。帰国を予定しており、家庭では、中国の教材を使って数学と語文（国語）の学習をしている。

来日直後より母語教室に通い始め、今年で4年目である。現在、母語教室では、日→中、中→日の翻訳を通して、母語の学習を行っている。翻訳された日本語は、表記にも文法にもほとんど誤用はみられない。中国語には、日本語の統語規則の干渉を受けたと思われる文が見られたり、文字を思い出せなかつたりということがある。また、中国での教育を受けていれば当然知っていると思われる、歴史上の出来事や地名についての知識がないために、中国語の文章が理解できないということもあった。本人は、来年中国に帰るから中国語の勉強も必要だと語る。

Aさんの中国語学習は、語彙・文法等の知識・技能を高めることと、中国の学校教育において必要とされる中国語の力を高めるという明確な課題をもって行われている。保護者は、母語を伸張するために学習環境を整え、積極的に関与している。

4.2 Bさん（中国帰国者家庭、小学6年生、女、滞日6年目）

小学校1年生の時点で両親が呼び寄せ家族として日本に来た。中国での学校教育の経験は半年程度で、中国語の文字の読み書きは学んでいなかった。家庭では中国語で生活しているため、中国語の日常会話の力は年齢に応じたレベルの力を有する。母親は、子どもが中国語を学習し始めたことを喜んでいるが、直接子どもの学習に関わってはいない。来日6年目であるが、日本語の力には不十分さが目立つ。文章を書かせると、文字表記の誤りや統語上の誤りが見られる。また、日常生活で使用する語彙を知らないいうことも少なくない。

母語教室に通い始めて2年になる。今まで、ピンインと、簡単な文章の読み書きを学習している。中国の小学1年生の国語（語文）の教科書から始め、現在は小学3年生

程度の読み物を読んでいる。1年目はピンインも文字も学んだ先から忘れていた。最近、漸く学習したことが力として積み上がり始めている。

本人は、将来「二つの言語を生かして、貿易関係の職業に就きたいからがんばる」と言う。中国語が彼女のアイデンティティに強く結びついていると考えられる。しかし、どちらの言語においても年齢相当の力には遠く及ばず、母語教室での中国語の学習の継続のみでは、夢の実現に必要な言語の力を獲得するのは難しい状況である。

4.3 Cさん（中国帰国者家庭、小学6年生、女、日本生まれ）

日本生まれで、上に姉と兄がいる。家庭内で両親は中国語で会話しているが、兄弟間、親子間は日本語を使っている。日本語が優勢言語であり、日本人ネイティブと変わらぬ力をもつ。Cさんにとって中国語は両親や祖父母のことばという位置づけとなっている。日中の通訳ボランティアをしている母親は、最近、母語の重要性を痛感したと話し、帰国者の知り合いにも子どもに中国語学習をさせるように勧めている。

母語教室に通い始めて6年目であるが、4年生ぐらいまでは会話を中心に学習し、その後、ピンインや文字の読み書きの学習を進めてきた。現在、ごく簡単な内容であれば中国語でも会話できるようになっている。ピンインはほぼ読めるようになっているが、発音は正確にはできていない。文章は、小学1年生程度のものであれば、読んで意味を理解することが可能である。

本人は、中国語を勉強するのは、「中国のおばあちゃんと話ができるようになりたい」からだと言う。母親は、Cさんが中国語を話すことについて、「知り合いからの電話に中国語で応答するようになった」とうれしそうに語る。こうした母親からのメッセージを受けながらCさん自身が、親、祖父母世代との関係維持にとって中国語が重要であることを認識するようになったものと考えられる。

4.4 Dさん（台湾・日本の国際結婚家庭、小学1年生、男、日本生まれ）

日本生まれで、4歳の弟がいる。母親は台湾出身であるが、日本語が堪能で、家庭内でも日本語で過ごしている。活発でおしゃべりが好きで、教室に来ると次から次に1週間の出来事を話してくれる。日本語は、日本の子と同等の会話の力をもっていると見られる。母語教室の日は母親が毎回送り迎えをする。家庭ではなかなか中国語を学ぼうとしないので、教室に通わせることにしたと言う。また、中国語の他に英語の教室にも通

っている。

通い始めて半年であるが、問い合わせれば簡単な自己紹介ができるようになった（名前、年、学年、好きな食べ物）。教室では、中国語を使ったゲームを中心に、聞いて話すという学習を行っている。その場ではスムーズに中国語で反応するが、意識的な学習ではなく、自分から中国語を話すわけではない。文字の学習を少しずつ始めたいという母親の意向があり、一ヶ月前から文字を組み合わせて語彙を作る活動を行っている。母親は、将来的には台湾の発音記号も学ばせたいと望んでいる。

本人は毎回楽しみにしてやってくる。また、台湾の果物がおいしいという話や祖父母が優しくしてくれる話を届けなく話してくれる。母親は、台湾に帰ったときに祖父母や親族と話ができるようになってほしいと繰り返し語る。

4.5 母語教室に通うことの意味

4人にとって、母語学習の意味はそれぞれ異なる。Aは、両言語において年齢相応の言語発達を遂げていると考えられ、中国語の学習は帰国後の学校教育への再適応をねらいとしている。一方、Bは中国語でも日本語でも言語発達としては遅滞気味であり、その遅れを今後取り戻せるかどうかという瀬戸際にある。しかし、本人の将来設計を支えているのが二つの言語の力であり、母語教室での学習が本人のアイデンティティ形成やセルフエスティームに結びついている。日本生まれのCの場合、両親間で中国語が使用されているため、日本人家庭と環境は異なるが、中国語の力に関して言えば、新たに学ぶといつても過言ではない状況であった。また、日本社会においては中国語の「言語集団のバイタリティ(Ethnolinguistic Vitality)⁵」が低いため、一般には中国語との接触機会は少なく、道具的動機付けにも寄与しない。それがCの二言語の力のバランスとして現れている。ただし、本人は母語を「家族とのコミュニケーション」のための言語として、学習価値を付与し、中国語の学習にも熱心に取り組んでいる。Dの現在の言語発達の状況は、Cが小学1年生のころに似ており、本人は中国語の学習を「楽しいし、お母さんが喜ぶから」という程度で捉えている。しかし、Cの場合とは異なり、母親による積極的なサポートがある。母親は、Dの中国語獲得に対する強い期待と、二言語の発達に関する具体的なイメージを持ち、自分ができる行動を探りながら関わっている。そうした母親の姿が、Dにとっての母語学習の意味を創っていると言える。

以上のように、子ども達は、現在の年齢、発達段階、来日時の年齢、家庭の言語環境、

家族の母語獲得への意識、世代、来日の経緯、永住か短期滞在か、国際結婚か同じ民族間の結婚か等、置かれている状況は多様であり、個々に母語学習の意味は異なる。そうした環境の中で、4人は彼らなりに教室に通う意味を探りながら母語を学んでいる。

こうした子ども達がいる一方で、アイデンティティの拠り所としても、将来のための道具的な意味づけという点でも、「母語」を積極的に意味づけられないケースもある。筆者が同教室で接した19歳のE(男)のケースである(齋藤1997)。Eは「カラオケで中国語の歌が歌えたら格好いい」と語っており、漠然とした動機はあるものの、母語教室に通う意味を明確化できずにいた。13歳で来日したが中国では小学校1年までしか学校に通っておらず、その時点での中国語の力は日常会話の力はあっても読み書きの力はほとんどなかったという。Eは、当時アルバイト生活をしており、家庭でも友人との間でもコミュニケーションは日本語が中心であった。しかし、両言語とも2、3語での応答が主で、文のレベルで説明するような力はなかった。彼の場合、来日後母語である中国語が後退し、どちらの言語でも口頭での伝達に支障がある状態になっていたと考えられる。知り合いの誘いで母語教室に通い始めたEは、1年程教室に通っていた。その間、Eの中国語の力が高まったとは言い難い。しかし、Eは中国語のテキストに向い、自分のペースで読み書きの学習を経験し、高校や大学に通う同世代の仲間と中国語でおしゃべりするという時間を過ごした。むしろこうしたことにして、価値があったと思われる。今後、親の都合で移動を繰り返して学校教育を継続的に受けられない子等、Eタイプの子が増えることが考えられる。こうした子ども達にとって、自分の言語的文化的背景に向き合い、漠然と感じている異質感を対象化して捉え、将来像を描くことが、母語を学ぶことの意味なのかもしれない。

5. 今後の展開に向けて

周囲の大人の意識、母語教室の運営状況、子ども達の母語学習の状況という3つの側面から、日本における母語・継承語教育の状況を描いてきた。その結果、母語の保持・伸長の重要性については、一定程度の理解と認識の広まりが見られ、母語教育も実践レベルで展開しつつあることがわかった。同時に、母語教室の多くが教室の運営自体に費やす労力が大きく、子ども達の背景の多様性を目的、到達目標、学習内容、学習方法、評価等に反映させた形で学習—教授のデザインを行うことが難しい状況であるという問

題点も見えてきた。そこには、次のような4つの要因があると考えられる。第一に母語教育がシステム化されていないために、場所や教師の確保等の条件整備が困難であり、子ども達の参加が不安定になりがちであること。第二にエスニック・コミュニティや保護者の母語教育に対する認識が観念レベルに留まり、具体的な行動に結びついていないこと。第三に、二言語併用状況下の子どもの言語発達についての知識を有し、母語教育の知識・技能をもつ人材の不足により、教育実践の具体的プランを立てることが困難であること、第四に黎明期であるがゆえに理念が先行し、その理念と教育内容や方法との整合性についての検討が不十分なままに教室が開設されていることである。

こうした状況の改善に向けては、繰り返し提案してきたことではあるが、学校での母語教育を可能ならしめる制度面の整備、言語教育の専門性を有する教員の育成・研修、地域における活動を支援する仕組み作りなどが求められる。また、行政、学校、地域の活動に携わる支援者のネットワーク化の重要性も挙げられ、その具現化に向けた試みも各地で始まっている。しかしながら、ネットワーク化も立場の違いが厚い壁となって、対応強化という点では一定の役割は果たせても、根本的な問題解決に向かいにくい状況が見られる。その背景には「資源としての言語」という言語観が共有されていないことがあろう。「権利としての言語」という言語観に貫かれた実践においては、利害の対立を生み、それが母語・継承語教育の支援ネットワーク形成にとってブレーキになる可能性がある。個人と社会の発展における言語の役割を考えるには、「資源」として言語を捉える見方が必要だと思われる。

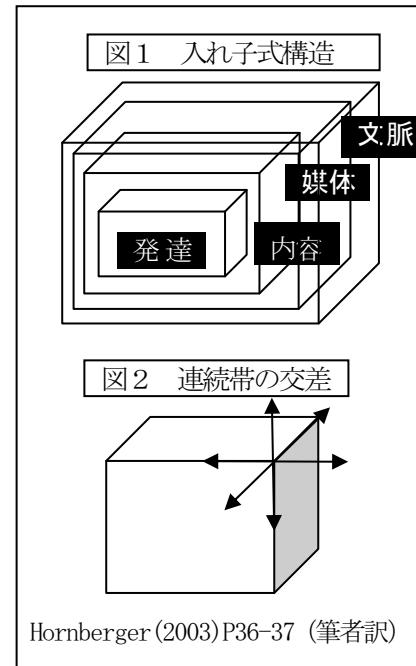
そして、支援に関わる者が相互の関連性を把握するための枠組みが未だ示されていないために、解決への道筋を探りにくいのだろうと考えられる。ニューカマーの子ども達の言語教育の問題は、政治的、社会文化的なマクロなレベルと、言語発達や認知発達といったミクロなレベルの問題が、教育という文脈の中で重層的複合的に連関して、個別の問題となって現れる。こうした問題構造を解き明かし、個別の課題をその構造の中で捉え直すことによってのみ、問題解決の方向性が示されると考えられる。その枠組み作りに向けて、Hornberger (2003) の「二言語読み書き能力の連続体 (continua of biliteracy)」モデルから重要な示唆が得られる。このモデルでは、発達(development)、内容(content)、媒体(media)、文脈(context) という二言語読み書き能力に関する4つの層が、入れ子式の構造になっている。また、各層が3つの連続帯から構成されており、例えば、発達の層は「受容—産出」「話しことば—書きことば」「第1言語—第2言語」という3つの連続帯からな

る⁶（入れ子式の構造については図1、連続帯については図2参照。図2は図1の中の一つの層を取り出した図であり、そこに示されている矢印が3つの連続帯を示す）。

日本における母語・継承語教育に関する調査研究、教育、言語計画を位置づける枠組みには、このモデルのように、可変性の記述を可能にする「連続帯」という発想や各層の関連性を示す包括的な構造が必要であろう。子ども達の言語発達や成長を、時間的空間的な広がりの中で変化するものとして連続帯上で捉え、問題構造全体の中で、或いは他の側面との関係で母語教室運営上の問題や母語教育実践上の課題を把握できる枠組みを作ることが急務なのである。

Wong-Fillmore(1991)は、母語・継承語を身につけることは、当該言語コミュニティにおけるコミュニケーションを円滑にし、そのコミュニティのもつ知識や知恵という恩恵を受けると主張する。その一方で、コミュニティの文化や言語の継承は、湯川(2004)が指摘するように、親のニーズや意識の変化、そして社会的政治的な側面での変化に翻弄されるものであろう。その変化や多様性に対応するには、原点である「この子」の背景を知り、「この子」にとっての母語の意義を問い合わせし、そして「この子」が社会参加し、自己実現するための母語教育のあり方を、今一度考えることが必要であろう。そこには母語教室の安定的固定的な姿よりは、むしろ、一見雑多で無秩序にさえ思える多様な母語教育のあり方が見えてくるのではないだろうか。

こうした多様な母語教育のあり方を理論的にまた方法論的にサポートし、制度面での整備を呼びかけていくためにも、国内の継承語教育研究の進展に寄せられる期待は大きい。二言語併用状況下における子ども達の言語の獲得と喪失、言語発達の状況と認知面の発達との関係に関する基礎研究、教育実践の蓄積とその分析を通じた継承語教育の方法論の探求、社会的、文化的、歴史的視点からの研究等、各層に渡る研究の充実と相互交流を推進するネットワークが形成されることが望まれる。筆者も、母語教室の運営に



携わる一人として、そのネットワーク作りに関わっていきたいと考える。

-
- ¹ 本稿では、日本籍を有するエスニック・ルーツをもつ子ども達、例えば中国帰国家庭の子や国際結婚家庭の子も含めて「外国人」児童或いは生徒と呼ぶことにする。
 - ² 母語教室数の調査は、石井美佳(2001)の神奈川県内の調査があるが、全国レベルのものはまだ見られない。そのため、統計的資料に基づいたものではないが、本稿で紹介する大阪市立阿倍野中学校の母語交流教室、いちょう小学校の中国語教室もここ数年で立ち上げられた教室であり、他にも、東京都立川市の台湾出身の保護者による華文教室、兵庫日本語ボランティアネットワークのこうべ子どもにこにこ会など、母語教室開催の情報が筆者のもとに入っている、母語教室開催の動きが活発化していると考えられる。
 - ³ 中島(2003)は、フィッシュマンが分類した継承語教育の形態と目的を紹介し、その形態の一つである部分的バイリンガル(partial bilingual)の例として、ある程度読み書きができるが、教科の学習はしないために学習言語としての語が十分育たないケースを示している。
 - ⁴ 子どもLAMPは、お茶の水女子大学の大学院生や地域の方で組織するNPO法人で、学習支援モデル「教科・母語日本語相互育成学習」に基づき、大学構内の教室を拠点にして外国人児童生徒の支援活動を展開している。(岡崎 2004)
横浜市国際交流協会では、「母語を生かした学習支援モデル事業」を同じく「教科・母語・日本語相互育成学習」モデルに基づき、横浜市内の中学校との協働で進めている。中国語、スペイン語話者であるボランティア派遣という形態で実施している。((財)横浜市国際交流協会 2004)
 - ⁵ 中島(1998)に基づき、「言語集団のバイタリティ(Ethnolinguistic Vitality)」を、その言語を話す集団の力を、人口や経済的政治的な力、文化的影響力から総合的に捉えたものとする。
 - ⁶ 他3層を成す連続帯は、内容の層が「少数派—多数派」「現地のことば—読み書きのことば」「文脈化—脱文脈化」、媒体の層が「同時接觸—絶時接觸」「言語構造の親疎」「箇体系の異同」、文脈の層が「ミクローマクロ」「口頭のことば—読み書きのことば」「バイリンガル—モノリンガル」である。本稿では紙幅の関係で詳述はできないが、このモデルは「連続帯」と「入れ子式」の構造によって、子ども達の言語発達の状況や彼らを取り巻く言語環境を動的に、そして包括的に捉えられるモデルである。

引用文献

- 福山満子(2004)「事例報告—③「親子の中国語教室」」いちょう小学校 多文化共生教育 フォーラム in いちょう小学校 配布資料
- 原みづほ(2003)「外国系児童の母語の習得と育成に対する父母の認識—A 小学校児童 6 名の父母へのインタビューを通して—」『平成十四年度公募研究成果論文集 お茶の水女子大学 21 世紀 COE プログラム 誕生から死までの人間発達科学』 お茶の水女子大学人間文化研究科 COE 事務局 pp. 173–186
- Hornberger, N. H. (2003) *Continua of Biliteracy*. Multilingual Matters Ltd
- 石井恵理子(2000)「ポルトガル語を母語とする在日外国人児童生徒の言語教育に関する父母の意識」『日系ブラジル人のバイリンガリズム』国立国語研究所 pp. 116–142
- 石井美加(2001)「多様な背景を持つ子どもの母語教育の現状—「神奈川県内の母語教室 調査」報告—」『中国帰国者定着促進センター紀要』第 7 号 pp.148-179
- 国際日本語普及協会(1993)『日本に定住したインドシナ難民の母語の保持と喪失に関する調査研究 報告書』社団法人国際日本語普及協会
- 高知市立潮江南小学校(2001)『研究のあゆみ』
- 高知市立教育委員会(2003)『高知市構造改革特別区域計画認定申請書(写) 国際理解教育推進特区』
- 中島和子(1998)『バイリンガル教育の方法』アルク
- 中島和子(2003)「問題提起「JHL の枠組みと課題—JSL/JFL はどう違うか—」」『母語・継承語・バイリンガル教育研究』プレ創刊号 母語・継承後・バイリンガル 教育研究会 pp. 3-11
- 日本語教育小委員会(2002)『日本に在住する外国人と日本人とのコミュニケーションの成立に関する調査研究報告書—公立小・中学校に通う日本語指導が必要な児童生徒の場合—』日本語教育小委員会
- 岡崎眸(2004)「子ども達の言語・学習の保障のために」『第 4 回外国人児童生徒教育 フォーラム報告書 外国人児童生徒教育と母語教育』東京学芸大学国際教育センター pp. 9–18
- 大阪市教育委員会(2003)『「帰国・外国人児童生徒と共に進める教育の国際化推進地域」 最終報告書』
- 折田正子(2004)「母語教室と母語によるアナウンス」『第 4 回外国人児童生徒教育フォーラム—外国人児童生徒教育と母語教育—報告書』東京学芸大学国際教育センター pp. 71–78
- 齋藤ひろみ(1997)「中国帰国者子女の母語喪失の実態—母語保持教室に通う 4 名のケースを通して—」『言語文化と日本語教育』お茶ノ水女子大学日本言語文化学会研究会 pp. 26–40
- 齋藤ひろみ、原みづほ、小笠恵美子(2003)「教師と外国人児童保護者の相互理解のための場作りに向けて」『2003 年日本語教育学会秋季大会予稿集』日本語教育学会 pp. 204–209
- 佐藤郡衛(1997)『外国人児童・生徒の指導・実践に関する調査研究』東京学芸大学海外子女教育センター(現国際教育センター)
- 梅田玲子(2003)「IAPE (イアペ) の母語支援活動に関する報告」『フォーラム「ことばと学び—昨日・今日・明日—」多文化共生時代の子どもの教育 予稿集』スリ

一エーネットワーク pp. 63–64

Wong-Fillmore, L. (1991) When learning a second language means losing the first.

Early childhood Research Quarterly. 6:323–346

横溝 亮(2002)「南米出身の子ども達への教育支援—IAPE の活動から—」 東京学芸大学国際教育センター外国人児童生徒教育研究会 配布資料

湯川笑子(2004)「3－5世のための継承後教育—半世紀にわたる朝鮮学校教育実践の成果と課題」『第4回外国人児童生徒教育フォーラム報告書 外国人児童生徒教育と母語教育』東京学芸大学国際教育センター pp. 9–25

(財) 横浜市国際交流協会(2004)『平成15年度「母語を生かした学習支援モデル事業」報告書』(財) 横浜市国際交流協会

参考文献

- Durgunogle, A. Y. & Verhoeven, L. ed. (1998) *Literacy Development in a Multilingual Context*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Mahwah, New Jersey .
- 神奈川新聞 (2003)「外国籍児童 家庭内で「言葉の壁」お父さんお母さんと話したい」
9月8日付 神奈川新聞社
- Krashen, S. D. & Tse, L. & McMullan, J. ed. (1998) *Heritage Language Development*. Language Education Associates.
- 長野・言語文化研究会(2003)『長野・言語文化研究会平成十四年度国際シンポジウム
在日ブラジル人年少者の言語問題を考える—日本語教育と母語（ポルトガル語）
教育の現状と課題—報告書』長野・言語文化研究会
- 末藤美津子(2002)『アメリカのバイリンガル教育—新しい社会の構築をめざして—』東
信堂
- 友沢昭江(2004)平成11年度～14年度科学研究費補助金研究成果報告書『中国帰国者の
言語使用調査研究—日本語習得と中国語維持の両立を目指す言語教育の基礎
資料一』
- 山形県(2003)『山形県緊急地域雇用創出特別基金事業「日本語を母語としない児童生徒
と保護者を対象とするアンケート調査」報告書』山形県文化環境部国際室
- (財)とよなか国際国流協会(2002)『こどもメイト活動報告 2000–2001 「わたしは声がでないわけではない!』(財)とよなか国際交流協会

研究論文

両言語リテラシー獲得をどう支援するか—第一言語の力が不十分な子どもの場合

Promoting Biliteracy in Minority Students: A Case Study of a Chinese Student with Limited L1 Proficiency

清田淳子（お茶の水女子大学大学院生）kb5j-kyt@asahi-net.or.jp

朱 桂栄（お茶の水女子大学大学院生）keieisyu@yahoo.co.jp

要約

本研究では、第一言語の読み書き能力が不十分な子どもを対象とする協働支援を取り上げ、(1)在籍学級と関連づけた母語による学習支援では、子どもに学年相応の母語使用の機会を提供することで抽象的概念の理解を助け、母国での経験を活かし思考の深化を促し、母語の学習意欲を引き出していることが示された。(2)このような基盤の上に展開された日本語による学習支援では、国語の学習課題に対する創出型解答の分析を通して、子どもの書く力が確実に伸びていることが分かった。子どもが自分の解釈や考えを書き表すことから、課題への取り組みを通して考える力も身に付いていったと推測される。

1. はじめに

近年、日本語を母語としない子どもたちに対する教科学習支援の必要性が提起されている。学校の授業がわからないままでいることは、学習活動に実質的に参加できず、学習を通して獲得していくはずの様々な知識や思考力も獲得できなくなることを意味している。

子どもたちが教室での学習に参加するためには、日本語で書かれた教科書や資料を読んだり、教師の説明をメモしたり自分の考えをノートに書き付けるなど、学習面での基礎・基本となる「リテラシー」を獲得していく必要があるが、本研究では「リテラシー」を、単に漢字がいくつ読めるようになったかということだけではなく、言語を媒介として、抽象度の高い情報を処理・操作する力を含むものとしてとらえていく。

ところで、二言語環境にいる子どもの場合、分析、統合、評価など認知的活動に必要な能力は二つの言語の間で共有され、母語で培った概念や知識が第二言語による概念の形成や学習内容の理解に役立つことが指摘されている (Cummins and Swain 1986)。このような知見をふまえて考えれば、子どもたちの母語の力が発揮できない状態で、第二言語だけを用いて学習を行うことは、子どもの認知面の発達や教科内容の理解に不利であ

るといえよう。したがって、教科学習支援においては、母語を活用することの重要性をふまえ、両言語リテラシーの獲得をどう支援するかということの追求が必要であると考えられる。

また、二言語間の転移についても、子どもが母語の読み書き能力を十分に持っている場合は母語の力が比較的容易に第二言語に転移するとされる (Cummins and Swain 1986)。しかし、支援の現場では、母語の読み書き能力が不十分で、しかも日本語の力も弱い子どもたちが数多く見受けられる。このような子どもたちの母語と日本語の両言語リテラシーをどう支援していくかということは、日本語を母語としない子どもたちの教科学習支援に関わる重要な課題の一つといえよう。

そこで本研究では、第一言語の読み書き能力が不十分な子どもを対象とする協働支援（第3節で述べる）を取り上げ、（1）在籍学級と関連づけた母語による学習支援はどんな意味があるかを論じ、（2）日本語における子どもの書く力がどのように変化したかを明らかにすることを通して、第一言語の読み書き能力が不十分な子どもへの学習支援のあり方を提案していきたい。

2. 子どものプロフィール

協働支援における学習者は、中国出身の男子生徒1名（以下、S男と呼ぶ）である。

S男は1998年に10歳で来日した。中国では農村部の小学校の2年生に在籍していた。入学年齢がやや高い中国の農村部では、10歳で2年生というケースがときどき見られる。母親によれば、中国の小学校での成績はたいへんよかつたという。

来日後、S男は実年齢に合わせる形で、3学年分の「飛び級」をして5年生に編入した。編入先の小学校では日本の学校生活に慣れるための取り出し授業を受けたが、中学校では取り出し等の制度がなく、教科の内容理解は困難であった。また、家庭学習の習慣はまったく形成されていなかった。

S男に対する学習支援は、中学校入学（2000年4月）と同時に始まり、卒業時まで継続して行われた。最初の1年間は日本語話者支援者が単独で、2年目からは中国語母語話者との協働支援であった。以下、支援開始当時の状況を述べる。

2.1 支援開始時の日本語力

支援開始当時、S男は支援者の指示に反応するなど日本語を聞く力はある程度もつていたが、自ら日本語を話すことは極めて少なかった。ひらがなを読むことはできたが、いくつかの文字に混同が見られた。カタカナは未習である。学校の授業では黒板に書いてあることを写すことはできたが、作文はもとより1文でさえ自分の考えを書いて表すことはできなかった。

2.2 協働支援開始時の母語力

母語を聞く・話す力については、S男の中国語の発音は不明瞭で声も小さかったが、家族や学校生活など身の回りのことについて母語でやりとりすることはできた。しかし、語彙や表現は非常に限られ、質問への聞き返しや、沈黙、言いよどみが多く見られた。読む・書くについては、いくつかの漢字は知っていたものの文字の混同が激しかった。また、中国語の発音記号であるピンインが分からなかった。

家庭では父親とは日本語与中国語の両方を使い、母親とは中国語を使い、弟とは日本語で話していた。家では中国語を読んだり書いたりすることではなく、また、両親が仕事に忙しいこともあり、家庭での両親との中国語の会話は少なかった。

2.3 飛び級の影響

先にも述べたように、学制の違いから3学年分の飛び級をS男は抱えることとなった。学習面において、この3学年分の飛び級がS男に与える影響には、少なくとも次の3点が予想される。まず第一に日本語はもちろん中国語での読み書きも発達途上にあるということがある。このことは、S男が使える語彙や表現がきわめて限られているだけでなく、ピンインという中国語の読み書きに不可欠な手段をS男が獲得していないことを意味する。第二にS男は3学年分の未学習部分を抱えているということがある。これは、たとえば、九九を習い終えた子どもが、その後に分数のわり算や円の面積を求める問題をこなさなければならぬ状況を表す。しかし未学習部分があるということは、単にその領域の知識が欠けているというだけではなく、それらの学習過程で獲得できたはずの思考力や想像力、表現力をも身につけていない可能性があることを表す。そして第三に学び方を学んでいないという問題がある。たとえば、S男に家庭学習の習慣が確立していないのは、S男が怠け者だからなのではない。これは、宿題をする、家で復習する、

わからないところをきく・調べるなど、子どもたちが自立した学び手になっていくためのステップを踏む機会をS男がもたなかつたからにはほかならないと考えられる。

3. 学習支援の概要

3.1 概要

S男は、中学校入学時から卒業までの3年間（2000年4月～2003年3月）、都内のある大学に開設された支援教室で、週1回90分の学習支援を受けた。支援教科は子どもの意向を踏まえて国語を取り上げ、在籍学級で使われている教科書を使用した。

最初の1年間は日本人支援者が母語訳テープ（教材文のあらすじを母語訳し、テープに録音したもの）を使って単独で支援を進め、2年目から中国語母語話者と日本語話者支援者が協働で支援を行った。

3.2 「教科・母語・日本語相互育成学習」

日本語を母語としない子どもに対する学習支援において、岡崎（1997）は「教科・母語・日本語相互育成学習」を提唱している。その理由は、子どもたちの母語が第二言語に取って代わられることは、認知面の発達だけではなく、家庭でのコミュニケーションやアイデンティティーの確立など情意面でも問題が生じやすいからである。

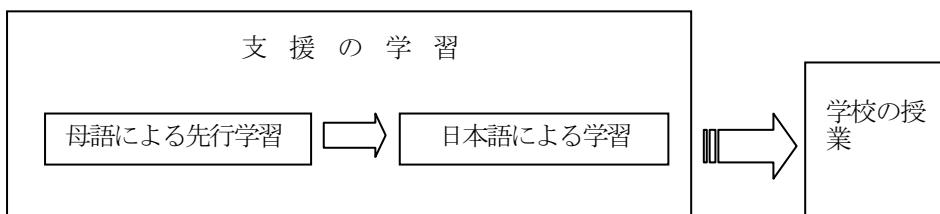
このモデルでは、子どもが各家庭で学校の授業の予習として教科書を母語訳した音声テープを聞き、母語と日本語の両方で書かれたワークシートの課題に取り組む。このような家庭学習で得た知識や情報によって子どもたちは見通しを持って学校の授業に臨むことができるようになり（スキーマの形成）、授業での「理解可能なインプット」が増え、その結果として学習内容の理解や日本語力の向上につながっていくとされる。また、学習場面で母語を使い続けることを通して、母語力の保持が目指されている。

3.3 協働支援の流れ

S男に対する学習支援は「教科・母語・日本語相互育成学習」をもとに実施した。毎回の授業では、まず中国語母語話者支援者（以下CTと表す）が母語で先行学習を行い、続いて日本語話者支援者（以下JTと表す）が日本語で読解の学習を行うという流れで展開した。なお、支援の学習は学校の授業の予習として位置付けられている。

母語先行学習において CT は、教材文の母語訳文、あるいは教材文のあらすじを母語に訳したものを使用した。また、教材文の内容に関わって中国語で書いた課題を提示し、その課題をめぐって中国語でのやりとりを行った。一方、日本語による読解の場面でも学習課題を書いたワークシートを用意し、課題に関する十分なやりとりをしたあと学習者が解答を記述するという活動を行った。

図1 支援の授業の流れ



4. 在籍学級の学習と関連づけた母語学習の意味

本節では、上述した母語による先行学習を取り上げる。この場面において、在籍学級の教科内容を母語で学ぶと同時に母語の学習も促すという内容と言語の統合を重視する立場に立っている。本節では、両方のねらいを含めて、在籍学級の学習と関連づけた母語学習（以下、母語学習と略する）の意味を捉えたい。

4.1 母語学習支援の実施

4.1.1 母語を読むときの状況

前述したように、S男は中国で小学校2年生の学習を終えて来日した。そのため中国語の読み書きには大きな困難を抱えていたが、ここではその一例として、協働支援を開始した直後の識字状況を示す。表1は、中国における小学3年生用の語文(国語)教材、「趙州橋」を音読したときの結果である。

表1 S男の中国語での識字状況

教材	総字数	異なり字数	異なり字数における読みなった漢字の数(割合)
小3語文 「趙州橋」	341字	184字	76字(41%)

表1からは、「趙州橋」の音読において、S男の読みなった字数は異なり字数の41%にも達していることがわかる。音読という特殊な作業であったことも影響している可能性があるにしても、S男は小学3年生レベルの文章でさえも母語で読むことが難しいといえる。そして文字だけに頼った文章理解がS男にとって困難であることも推測される。

4.1.2 母語学習支援の方針

上述したS男の状況を踏まえ、支援の方針を定めた。その際留意したのは、学年相応の教材文の学習内容を巡って口頭で、母語を使って十分にやりとりを行うことであった。S男は母語の識字能力が低かったが、その点のみに重点を置いて読み書きできる漢字の数を増やすのではなく、むしろ、内容に即した母語での十分なやりとりを通して、母語の読み書きの確固とした認知的基盤を作ることに焦点を当てた。

4.1.3 母語学習支援に使われる教材

本稿に取り上げた母語学習支援は在籍学級の教科学習との関連性を図っているので、S男の在籍学級の「国語」の教材文に基づきCTが作成した母語要約文、母語で書かれたワークシートなどを使った。また、中国の小学校や中学校の「語文」の教材文も使ったが、在籍学級の「国語」の教材文の内容となんらかの関連性があるものを選択した。

4.2 分析の方法

分析に際しては、母語学習場面におけるCTとS男とのやりとりを質的に分析し、母語学習の意味や役割をとらえる。また、S男の発話や授業の観察記録から、S男の母語学習に対する意識の変化を探る。

分析に用いたデータは、表2に示す教材文を扱った授業を録音し、文字化した資料、S男の様子をメモした授業記録、支援開始時、進行中、終了後に行ったS男へのインタビューである。

表2 日本語の教材文と関連した中国語の学習資料

学年	学期	中国語の学習資料	日本語の教材文(ジャンル)
中学 2年	1学期	漢詩一首及び 「短歌・その心」の母語訳要約文	「短歌・その心」(鑑賞文)
		「言葉の力」の母語訳要約文及び 教材文「人類の言語」	「言葉の力」(説明文)
	2学期	ワークシート	「字のないはがき」(隨筆)
3年	1学期	教材文「趙州橋」及び 「縄文土器に学ぶ」の母語訳要約文	「縄文土器に学ぶ」(説明文)
		漢詩一首	「漢詩の風景」(鑑賞文)
3年	1学期	ワークシート及び 「夜は暗くてはいけないか」母語訳要約文	「夜は暗くてはいけないのか」(説明文)

注:「語文」小学第3冊人民教育出版社(1998), 中学第6冊開明出版社&北京出版社(2000)

4.3 分析と考察

S男に対する母語学習支援では、「母語で抽象的概念の理解を促進する」, 「母語や母文化に根付いた経験を活かし, 学習内容についての思考を促進する」, 「母語を学ぶ意欲を引き上げる」という三つの効果が認められた。

4.3.1 母語で抽象的概念理解を促進する

支援の開始当時, 学年相応の教材文の内容を母語で学ぶ場面では, S男は「自己表現」だけでなく, 「理解」の段階でさえ極めて困難な状況であることが示された。その理由は, S男が多くの抽象的概念を獲得していなかったからだと推測される。なぜなら, 前述したように, 中国の小学校で2年生を終えて来日したS男は, 来日後, 中国語による学習の機会が全く恵まれず, 抽象的概念を母語で学ぶことができなかつたと考えられるからである(在籍学級でもほとんどの教科学習に参加できなかつたため, 日本語による抽象的概念の学習は, 実質的には達成できなかつたと推測される)。

それでは, 母語学習は, S男の概念理解を促進したのだろうか。以下, 支援授業中のCTとS男の母語によるやりとりの一場面を具体的に見ていく。例1は, CTとS男が『万葉集』が8世紀に編纂されたことについてやりとりをしている場面である。

<例1>

1CT：它产生于哪个世纪？	【それは、何世紀にできたの？】
2S：世纪？	【世紀？】 「世紀」という言葉の聞き返し
3CT：你告诉我，现在是多少世纪？	【いま、何世紀か教えて。】
4S：现在是··· [沉默 9 秒]	【いま、···】 [沈黙 9 秒] 質問返答が困難な様子
5CT：“世纪”这个词你听说过吗？现在是 21 世纪。	【世紀っていうことば、聞いたことある？いま、21世紀なの。】
6S：××× [无法听清]	【×××】 [聞き取れない] 質問返答が困難な様子
7CT：一个世纪是多少年？	【1世紀は、何年？】
8S：一个世纪？	【1世紀？】 「世紀」という概念が理解困難な様子
9CT：嗯。	【はい。】
10S：一年？	【1年？】 「世紀」という概念の未獲得
11CT：一个世纪是一百年。现在是 2001 年。你数数，七百多年八百多年，所以是一千多年以前的书。【1世紀は百年よ。いまは 2001 年、数えてみて、700, 800, だから千年以上前の本なの。】	時間的概念を具体的に説明する
12S：那要弄，是不是把这个减起来？(2001-800)	【そうすると、ここからこれを引く？】 他者の説明を受け止め、母語で積極的に考える
13CT：对呀，它减它。	【そうよ。ここからこれを引く。】
14S：1201。[概数を示す]	(2001 年 5 月 30 日)

例1から、「『万葉集』が8世紀に編纂された」という内容について学ぶとき、S男は最初、「世紀」という抽象度の高い概念の理解に引っかかったことが分かる。「世紀」という概念は、すでに中学1年の社会科（歴史）の教科書に「100年を一くぎりとする単位を世紀といいます」と説明されているが、1世紀は1年であるというS男のあてずっぽうな回答（10S）から、S男は「世紀」という概念を獲得していないことが分かる。

しかしさらに、例1のやりとりを見ていくと、最初に「世紀」ということばの意味が分からなかったS男は、CTの時間についての説明を受け止め、1世紀は百年であることを理解できたようである。そして、本来の教科書のトピックに戻って、『万葉集』は千年以上前の本であることを、自分自身で計算し納得している様子も見られた（12S, 14S）。

母語学習場面では、例1の「世紀」のように、S男が理解困難を示した概念に対し、CTがその概念との関連事項を確認し、具体的に説明したりして、やりとりをすることを通して、S男の概念の理解を助けていた。S男の理解が促進されたそれらの概念（一部だけを示す）は、日本の学校では何年生で学習することになっているかを阪本（1984）の枠組みを用いて調べたところ、表3のような結果となった。

表3 母語学習で取り上げた抽象的概念

小学校低学年 (1~3年)	小学校高学年 (4~6年)	中学校 (1~3年)	その他
種類 (種類)	演讲 (講演する)	世纪 (世紀)	表面 (表面)
自然 (自然)	人类 (人類)	历史遗产 (歴史遺産)	高等动物 (高等動物)
电 (電気)	特征 (特徴)	营养 (栄養)	など
工具 (道具) など	平行 (平行)	遗产 (遺産)	
	历史 (歴史)	照明 (照明)	
	技术 (技術)	噪音 (騒音)	
	分工 (分業)	模仿 (模倣する)	
	作者 (作者)	反映 (反映する)	
	燃料 (燃料) など	摄取 (摂取する)	
		指挥 (指揮する)	
		沸騰 (沸騰する) など	

表3からは、母語学習場面では、「自然」「人類」などS男が小学校で学ぶことのできなかった基本的概念だけでなく、「世纪」「歴史遺産」など中学校レベルの概念も扱ったことが分かる。

S男の事例から、学年相応の学習内容を取り入れた母語学習を行うことにより、S男の欠落した概念や知識を学ぶ機会が得られたといえよう。また、例1が示すように、母語で抽象的な概念の理解を促すプロセスは、S男の認知的発達の基盤を広げ、学年相応の学習内容の理解にも有益であろうと考えられる。

4.3.2 母語・母文化に根付いた経験を活かし、学習内容についての思考を促進する

次に、教材文の母語訳文に基づいたやりとりを取り上げ、母語を媒介としながら、S男が学年相応の教材文についてどのように思考を深めているのかということについて見ていく。

「夜は暗くてはいけないか」という教材文は、現代社会の繁栄を問い合わせるものである。この主題を理解するには、教材文の内容を踏まえながら、現代社会の繁栄と闇の持つ価値を対比して考える必要がある。このような高度な思考活動の参加を促すために、CTは、まずS男の母語・母文化に密着した経験を活性化させることを狙ってやりとりを進めた。次の例2は、CTの「あなたのふるさとの夜はどんな様子?」、「夜は楽しかった?」、「闇は怖かった?」などの質問に対するS男の返答である。そして、例3は、S男が幼い日にふるさとで見た不思議な物体を母語を使って生き生きとした表情で語っている場面である。

<例2>

●ふるさとの夜の様子

S : 晚上，外面每天都是黑洞洞的。【毎日，夜になると，外は真っ暗なの。】

S : 月亮出来的时候，圆月出来的时候，很亮。【月が出て，月が丸いとき，周りがとても明るい。】

ふるさとの夜の様子についての記憶がよみがえる

●夜の楽しいこと

S : 捉虫。【虫をつかまえる。】

ふるさとの夜の様子についての記憶がよみがえる

●闇に対する思い

S : 不怎么害怕。【あまり怖くない。】

闇への感情を表出する

(2002年4月22日)

<例3>

1CT : 月亮好的时候星星也出来，远处的山呢？【月のきれいな時，星も出る。山は？】

2S : 山上圆圆的，我不知道是什么东西。我中国人都不知道是什么东西。

【山の上には丸くて，わけが分からぬ物体がいて，それが何か，私たち中国人だれも知らない。】

ふるさとの夜に見た不明物についての記憶がよみがえる

3CT : 你们都不知道？【あなたたち，みんな誰も知らないの？】

4S : 嗯，奇怪的东西，奇怪的光。【うん，不思議な物，不思議な光（を出す物体）。】

5CT : 真的？【ほんと？】

6S : 嗯。跑来跑去的。这是山，跑到这边，跑到那边。又跑到这边。【うん（その不明な物が）山の上を行ったり来たりしている。こっちに来てそっちに行って，またこっちに戻る。】

いきいきした声で語る

7CT : 不是有云彩吗？【それは雲じゃないの？】

8S : 不是。跑得很快。跟跳一样。跳呀跳呀。然后又回来。【絵声絵色地】【違う。とても速い。飛ぶように，飛んで飛んで，また戻って。】

いきいきした声で語る

(2002/4/22)

例2、例3が示すように、CTは時には質問をし、時には聞き手となって、S男にふるさとの夜を思い出させ、それを語る経験を共有しようとしている。その結果、例2のように、S男からふるさとの夜の様子についての思い出や、「闇」が怖くなかったという感情についての表出を引き出している。また、例3のように、S男がふるさとの夜に見た不思議な物体を巡る体験も引き出している。このように、S男は自分の経験と結びつけることで教材文の内容に親しみを持ち始め、そのことが文章内容や作者の主張についても積極的に考えていくきっかけとなっていることが分かる。

次に、教材文の主題に関わるS男の発話の一部を取り上げ、例4と例5として示す。

<例4>

●東京とふるさとの明るさの比較

S : 東京比老家亮。【東京はふるさとより明るい。】

自分の経験に基づき、東京とふるさとの夜の明るさを比較する

●夜は明るすぎることに対する感想

S : (東京) 太亮了。人家都睡不着。跟白天一样，到处玩。【東京は明るすぎる。眠れないほど。人々は昼間と同じくいろいろなところで遊ぶ。】

東京の夜についての感想を述べる

●闇についての意見

S : 晚上应该黑一点好。因为黑一点的话，就能看見天上的星星。【夜は暗いほうがいい。暗いと、空の星が見えるから。】

闇についての意見とその理由を述べる

(2002年4月22日)

<例5>

1CT : 在东京容易找到一个伸手不见五指的地方吗？

【東京では真っ暗なところを簡単に見つけられるのだろうか？】

2S : 不容易。【簡単じゃない。】

事実に基づき判断を行う

3CT : 不容易找。为什么不容易找？【簡単じゃない。どうして簡単じゃないの？】

4S : 因为东京全都是亮的。【東京はどこでも明るいから。】

自分の意見に理由を付ける

5CT : 到处都是亮的。在日本东京你说有什么解决办法？

【どこでも明るい。日本の東京では何か解決方法があるのだろうか？】

6S : 解决的办法？日本？我觉得他们只喜欢亮，不喜欢黑。

【解决方法？日本では？人々は明るいのだけが好きで、暗いのが好きではないよう
に思える。】

教材文の主題に迫る批判的な見方を示す

7CT : 为什么你这么想？【どうしてそう思うの？】

8S : 因为我觉得日本用的电太多了。【だって、日本ではたくさん電気が使われている
と思うから。】

事実と関連づけ、論理的に説得する

(2002年4月22日)

例4では、CTの働きかけを受け、S男は東京とふるさとの夜を比較し、望ましい闇のあり方など理由をつけながら、自分の意見を述べている。そして、例5でも、CTとのやりとりの中で、S男は、東京は明るすぎること(4S)を認識し、人々は明るいのだけが好きで電気を使いすぎている(6S, 8S)と自分なりの意見を述べている。これらの発話の流れから、S男が母語を媒介としながら、「夜は暗くてはいけないか」という学年相応の教材文の主題の理解に迫り、思考を深めていることが分かる。

以上、母語力が十分でないS男に対し、母語学習支援は、母語による抽象的概念の理解、母語・母文化に密着した経験を引き出し活性化することで、母語による思考の促進に働きかけている事例を見てきた。一方、S男も母語による働きかけを受け、思考のリソースが豊かになり、自ら思考を深め、教材文の内容理解に迫る可能性が示唆されたと

いえよう。

4.3.3 母語を学ぶ意欲を引き上げる

上述したように、在籍学級の教科内容と関連づけた母語学習は、S男の母語における言語面、認知面の発達に働きかけていることが確認できた。一方、母語学習を通して、S男の母語学習に対する意欲の変化も見られるようになった。支援開始当初、S男はよく「たくさん単語を忘れた」ことを口にしていた。しかし、支援開始1年後になると、中国語の文章が少し難しいと言っていたが、読むのを嫌がるような反応は全くなかった。そして、「中国語を学びたい」という願望を自ら表出することが多くなった。

さらに、連携支援の終了時（中学校を卒業した時点）には、S男は「中国語の漢字を覚えて、日本語を勉強して覚える」と希望を表明した。漢字を勉強したい理由については、「中国に帰って、紙とかもらったり、それをぱっと読める。中国に帰って（それが）できないから」と述べている。これらの発言から、母語を学ぶ意欲がS男の自らのニーズから生まれたことが分かる。

このように、母語学習はS男の母語を学ぶ意欲の向上に働きかけていたことが推測される。また、母語学習におけるS男の母文化への思いなど情意面の変化を追究する必要もあるが、この点について稿を改めて取り上げたい。

4.4 第4節のまとめ

在籍学級の「国語」の学習と関連づけた母語学習支援では、S男に学年相応の母語使用の機会を提供することで抽象的概念の理解を助け、母国における経験を引き出すことで思考の深化を促進し、母語での発話を促し、それが相乗して母語の学習意欲を引き出していることが示された。

日本語を母語としない子どもの多くは、来日後、母語を学ぶ機会が閉ざされた状態で日本語の学習や日本語のみによる教科学習が始まることが多い。このような状況の中では、子どもたちの母語力が弱体化し、認知的発達にも空白や断絶ができてしまうことが少なくない。S男の支援例からは、在籍学級の教科内容と関連づけた母語学習支援は、母語力が十分でない子どもの思考・表現の道具としての母語力の発達を促すことに意味があつただけでなく、母語学習を一つの基盤として日本語による教科学習を促進する可能性も示唆された。第4節での検討を通して、母語の読み書き能力が不十分な子どもに対しても、在籍学級の教科内容と関連づけた母語学習の機会を提供することが重要であ

るといえよう。

5. 第二言語（＝日本語）における書く力の変化

第5節では、「教科・母語・日本語相互育成学習」に基づく国語の学習支援において、S男の日本語力、特に書く力の変化に着目して分析を行う。

5.1 分析の方法

支援の授業における、教材文を読み取るための学習課題に対する解答の記述から、S男の書く力の変化を分析する。書く力の変化は文の長さ、文構造の複雑さ、使用語彙の広がりからとらえていく。

分析に際しては表4に掲げた授業について、授業中のやりとりを文字起こしたもの、教材文を読み取るための学習課題、その課題に対するS男の記述解答をデータとして用いる。

表4 分析に用いた教材一覧

時期		教材名（ジャンル）	実施時期	授業回数	学習課題数
中学 1年	I期	そこまで飛べたら（小説）	2000年5月～7月	8回	113
		大人になれなかつた弟たちに（小説）	2000年8月～10月	6回	
	II期	自然の小さな診断役（説明文）	2000年10月～11月	5回	74
		少年の日の思い出（小説）	2001年1月～3月	7回	
2年	III期	字のないはがき（隨筆）	2001年9月～10月	4回	42
	IV期	縄文土器に学ぶ（説明文）	2001年11月～12月	4回	34
3年	V期	夜は暗くてはいけないか（説明文）	2002年4月～5月	5回	34
	VI期	故郷（小説）	2003年1月～2月	3回	33

このうち学習課題については、文レベル以上の記述解答を要求する課題を対象とし、さらに、それらの解答のなかで、本文から該当部分を抜き出して答えた「抜き出し型」ではなく、学習者自身が本文の事柄を解釈したり、状況を説明したり、自分の感想や意見を表した「創出型」の解答を対象に分析を行う。

表5 「抜き出し型」と「創出型」の例

	課題例	解答	教材文の記述
抜き出し型	母が迎えに行 ったとき、妹は どんな様子で したか。	百日ぜきをわざらっていた。し らみだらけの頭。3畳の部屋に 寝かされていた。	三月目に母が迎えに行ったと き、百日ぜきをわざらっていた 妹は、しらみだらけの頭で三畳 の布団部屋に寝かされていた。
創出型	なぜ父は泣い たのですか。	妹かそかいいに行たのはやだ。食 物もない、百日ぜき、すこくか わいそうです。	(理由についての直接的な記述)

(注) 上の表の「解答」欄において、 線部分は教材文の文言がそのまま抜き出され
ているところを表す。

創出型の解答数は表6に示す通りである。よって以下の分析は、S男の解答67例(100文)を対象に進めることとする。

表6 創出型解答の数

時期 (支援開始後の時 間)	I期 (1年目前 半)	II期 (1年目後 半)	III期 (2年目前 半)	IV期 (2年目後 半)	VI期 (3年目前 半)	V期 (3年目後 半)	計
創出型の解答の数	2	8	13	17	11	16	67
(創出型の解答にお ける文の数)	(2文)	(8文)	(24文)	(25文)	(21文)	(20文)	(100 文)
(全課題数)	(109)	(72)	(41)	(40)	(32)	(37)	

5.2 書く力に関する分析とその結果

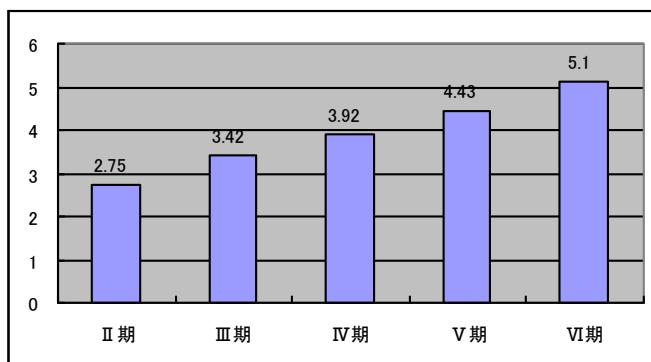
5.2.1 文の長さの変化

S男の創出型の記述解答(用例数の少ないI期2文は除く)を対象に、文の長さを調べたところ、表7の結果が得られた。なお、文の長さは一つの文に含まれる文節数によって表した。

表7 一文あたりの平均文節数

時期 (支援開始後の 時間)	II期 (1年目後半)	III期 (2年目前半)	IV期 (2年目後半)	V期 (3年目前半)	VI期 (3年目後半)
一文あたりの 平均文節数 (SD)	2.75 (0.71)	3.42 (1.64)	3.92 (1.50)	4.43 (2.11)	5.10 (2.00)
(文の数)	(8文)	(24文)	(25文)	(21文)	(20文)

グラフ1 一文あたりの平均文節数



一文あたりの平均文節数について分散分析を行った結果、1%水準で時期による主効果が認められた ($F(4, 93) = 3.98$, $p < .005$)。 Tukeyによる多重比較によると、 II期とVI期、 III期とVI期の差は有意であったが ($p < .05$)、それ以外の平均の差は有意でなかった。このことから、 S男の場合、文の長さはVI期の支援開始3年目後半に入る頃から有意に伸びているといえる。

在日ブラジル人中学生の作文能力を調べた生田（2001）は、滞在年数が長くなるにしたがって一文の長さが伸びていることを明らかにし、一文あたりの文節数が、「滞在1～3年」の子どもの場合では4.94文節、「滞在3～4年」では6.89文節というデータを示している。今、この生田のデータをS男の値と比較してみると、S男にとって「滞在3～4年」に相当するIII期からVI期にかけての平均文節数は3.42, 3.92, 4.43, 5.10文節と、いずれも生田の示した6.89文節より低くなっている。

この理由としては、データの質の違いや学習者の母語での読み書き能力の差が推測さ

れる。まず、生田の用いた自由作文は教材文の読解に関わる記述解答に比べて自分で比較的自由にことばを選ぶことができ、そのことが文章の書きやすさに影響を及ぼしているのではないかということが考えられる。また生田の場合、「滞在3~4年」の子どもたちは全員ポルトガル語でも作文が書けており、しかもこのポルトガル語の作文は、日本語作文と産出量において「相互依存の関係」(Cummins 1991)にあることが検証されていることから、学年や滞在年数が同じでも、小学校2年生までの教育しか受けていないS男とは日本語作文に転移可能な母語での読み書き能力に差があり、そのことが文の長さの違いとなって現れていると推測される。

5.2.2 文構造の複雑さの変化

次に、文構造の複雑さを従属節と並列節に着目してみていく。従属節と並列節の分類は、益岡(1997)にしたがって行う。以下、その例を掲げる。

(1) 「従属節」(副詞節、名詞節、補足節を含む)

①副詞節 (例) 物をもらわなかつたので、ふくれつらをした。

②名詞節 (例) 貝と魚を煮た栄養は、体の中にはいい。

③補足節

1) 引用節 (例) ルントーは刺すまたを持って、チャーを殺そうと思っていた。

2) 形式名詞や「の」につながる節 (例) 外に誰もいないのが寂しい。

(2) 「並列節」

①連用形による並列 (例) ものを煮、土を作る。

②テ形による並列 (例) 物を売って、金に換えて、新しい家を買う。

以上のような分類にしたがって、創出型の記述解答における従属節と並列節の出現状況を調べたところ、表8のような結果となった。なお「甲府に行ったのとき、よかったです。」のように従属節を正しく作っていないもの(5例)は除外し、「妹がそかにいた(=行った)のは、やだ。」のように表記の誤用があるものは従属節に含めることとした。

表8 従属節と並列節の使用状況

(例)

支援開始後の時期	文の数	従属節を含む文の数 (割合)	並列節を含む文の数 (割合)
I期 (1年目前半)	—	—	—
II期 (1年目後半)	8	1 (13%)	1 (13%)
III期 (2年目前半)	24	3 (13%)	2 (8%)
IV期 (2年目後半)	25	5 (20%)	3 (12%)
V期 (3年目前半)	21	3 (14%)	1 (5%)
VI期 (3年目後半)	20	7 (35%)	7 (35%)

グラフ2 従属節と並列節の使用状況

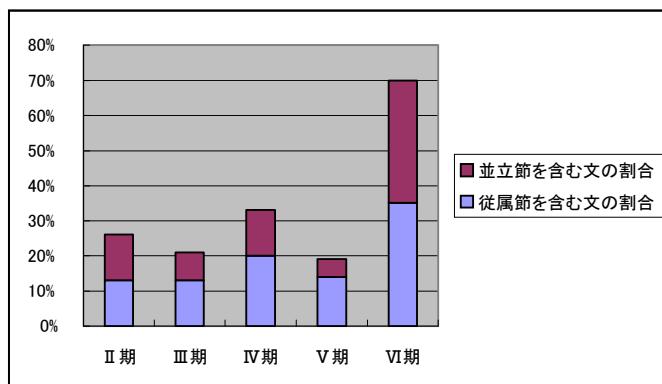


表8において、まず従属節を含む文に注目してみると、VI期になって従属節を含む文は20文中7例と増加していることが認められる。中学生の日系ブラジル人の作文を分析した生田(2001)では、滞在3~4年で日本人と同じ複雑さをもった文を産出するようになることが指摘されているが、S男の場合、VI期(支援開始3年目後半、来日4年目)にあってもいまだ複雑な構造の文を十分に書ける段階には至っていないといえる。

その理由を考えてみると、やはり文の長さ同様、母語の読み書き能力の影響が推測される。成田他(1997)によれば、第一言語の環境下にある子どもたちは小学校入学以後「長い文を書けるようになる段階」「複雑な文を書けるようになる段階」「文の長短を意識して書けるようになる段階」と書きことばの発達を遂げていくという。このことを踏まえて考えれば、小学校2年生を終えて来日したS男は「長い文を書けるようになる段階」の途中で第一言語から第二言語環境へと移動し、しかも3学年分の飛び級によって、「長い文」から「複雑な文」への発達を遂げるための練習の機会をどこの場でも持ち得

なかったということができ、このことがS男の複雑な文の習得を難しくしていると考えられる。

次に並列節に目を転じてみると、従属節と同じくVI期になって7例が見られるが、それまでの時期にはほとんど出現していない。このように並立節の出現が遅いことは、「並列節は滞在3年目まではほとんど現れず、日本人生徒の割合と同じになるには従属節より時間がかかる」（生田2001）という指摘とも合致するところである。

最後に従属節や並列節を含む個々の使用状況についてみていくたい。まず例①と②は従属節が一つの文に一つずつ単独で用いられている例である。

例① 戦争があるから、甲府に行った。（II期）

例② ものを煮、土器を作る。（III期）

①は副詞節の例だが、ここでは「AだからB」のような1対1の単純な対応関係が表現されている。また②は並列節の例で、二つの事柄だけが単純に並べられている文である。S男の場合、IV期（支援開始2年目）までは、従属節（12例）にしても並列節（6例）にしても18例すべてがこの形に相当する。

ところがその後、一つの文の中に複数の従属節を含むものや（例③）、従属節と並列節とが両方用いられている文（例④）が出現するようになった。

例③ 人は家の中にいて、冬なので、外に誰もいないのが寂しい。（VI期）

③の課題は、20年ぶりに故郷を訪れた主人公が「寂寥の感」を抱いた理由を問うもので、本文には主人公が「厳しい寒さの中」を帰ってきたこと、村には「いささかの活気もなかった」ことが記されている。S男はこうした本文の描写を手がかりに、「冬」「外に誰もいない」「寂しい」という三つのことを結びつけて解答を記述している。

例④ ルントーにはまだ話をしたくて、も（う）会えないかもしれない涙いた。（VI期）

④は、幼友だちのルントーとの別れの場面で「主人公はなぜ泣いたのか」という課題に対する解答である。本文には「別れがつらくて、わたしは声をあげて泣いた」としか書

かれていないが、S男はこの「別れがつらくて」には、「まだ話がしたい」「もう会えないかもしない」という心情が含まれると解釈し、その解釈を「泣いた」という行為と結びつけて記述している。

このように一つの文の中で複数の従属節や並列節を使うということは、より多くの事柄を関連づけて文章化することにほかならない。複数の節を用いてより複雑な関係性を記述している文は、VーVI期に14例中5例であった。

S男の場合、複雑な文の習得は確かに難しく時間もかかっている。しかし支援開始3年目の後半からは従属節や並列節の使用も増え、また③や④のようなより複雑な関係を表す文を産出していることを考えると、S男はこの時期に至って「長い文が書けるようになる段階」を経て「複雑な文が書けるようになる段階」によく入り始め、確実に発達のプロセスを遂げていると考えられる。

5.2.3 使用語彙の広がり

ここではS男の創出型解答において、異なり語数の割合がどれくらい増えているかという点から使用語彙の広がりをとらえていく。語の認定は『日本語のためのCHILDESマニュアル』(大嶋、McWhinney 1995)に基づいて行い、また、動詞の活用形は生田(2001)にしたがって、たとえば「見る」「見た」「見ている」は3つの異なり語とみなした。

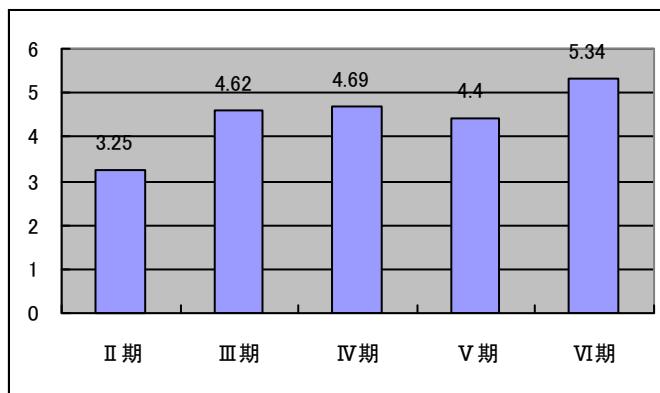
Wolfe-Quintero他(1998)は作文における語彙の広がりをとらえるために、「延べ語数×2の平方根あたりの異なり語数」という方法を示している。この方法は作文の量に左右されず語彙の広がりを測定できるという利点をもつことから(生田2001)、本研究でもこの方法を用いて測ったところ、次のような結果が得られた。

表9 使用語彙の広がり

時期 (支援開始後の時間)	II期 (1年目後半)	III期 (2年目前半)	IV期 (2年目後半)	V期 (3年目前半)	VI期 (3年目後半)
延べ語数 (a)	37	115	149	145	158
異なり語数 (b)	28	70	81	75	95
語彙の広がり* (c)	3.25	4.62	4.69	4.40	5.34

$$* \text{語彙の広がり} : (c) = \frac{(b)}{\sqrt{2(a)}}$$

グラフ3 使用語彙の広がり



日本語を母語としない子どもたちを対象にした語彙の獲得に関する研究では、滞在年数が長くなるにつれて語彙の数が増えることが指摘されているが（一二三 1996, 生田 2001 など）、上の表やグラフからはS男においても年を追うごとに使用語彙が広がっていく傾向が認められる。

ところで自由作文を扱った生田（2001）では、語彙の広がりを示す値が「滞在 3~4 年」で 3.29、「滞在 6~10 年」でも 3.83 であるのに対し、S 男の場合は III 期からいずれも 4 点台を越えている。これは、S 男の取り組んだ読みとったことを記述するというタスクでは、自分が安心して楽に使えることばだけではなく課題が要求することばを使わざるをえないため、そのことが新しい語彙の積極的な使用につながっていったのではないかと考えられる。

5.4 第5節のまとめ

国語の学習課題に対する創出型解答をもとに S 男の書く力を分析した結果、3 年間の支援においては、文の長さが伸び、複文を使い、使用語彙が広がるという変化が確認された。しかし、「第一言語の読み書きレベルが低い小学校高学年から中学校段階の子どもたちの場合、第二言語の読み書き能力を発達させることは簡単ではなく、時間がかかるものである」(Ovando and Collier 1985 など) という指摘にもあるように、S 男の場合も大きな変化が認められるまでには、文の長さについては支援を開始して 3 年半、文構造の複雑さについても同様に 3 年半という長い時間がかかっていた。しかし、時間はかかっても S 男の書く力が確実に伸びていることは、第一言語の読み書きレベルが低いこ

とが第二言語の読み書き能力の発達の可能性を決して否定するものではないことを教えてくれる。

また、自分の解釈や考えを書いて表す創出型の記述解答が長くなり、複数の事柄を関連づけながら多様な語彙を用いて書けるようになったことからは、S男が考える力をも身に付けていったことが推測される。日本語を母語としない子どもたちの教科学習支援を行う際には、子どもたちの日本語力の伸張ということだけではなく、教科理解がどの程度進んだのかということや、学習課題の解決過程でどのような思考力や想像力が養われたのかということの追究も重要ではあるが、この点については稿を改めて取り上げたい。

さらに、書くことへの動機という点から考えてみると、S男の支援では課題を巡るやりとりを十分に行ってからS男自身が理解できたことを記述するという形を取ったため、作文の時間によく見られる「書くことがないのにいやいや書かされる」という状況は一度も発生しなかった。このような書くことの必然性をもたせる授業の展開や、また、何時間もの授業を通して積み重ねられた作品世界への理解や親しみは、S男の動機に好影響を与えたと考えられる。

6. 全体のまとめ

本研究では第一言語の読み書き能力が不十分なS男に対する協働支援を取り上げ、母語話者支援者から教科学習と関連づけて母語学習を行うことの意味を、日本語話者支援者からは子どもの書く力の変化を報告した。

口頭でのやりとりを重視し、在籍学級の学習と関連づけた母語学習は、S男の語彙を拡充し、特に教材文に含まれる抽象的概念の理解を促すことが確認された。そして、教材文の内容に関わる子どもの体験や既有知識を引き出すことにより、文章理解のための手がかりや内容への親しみを持たせることができた。このように在籍学級の学習と関連づけた母語学習は、課題の正解を教え込んだり、教材文の重要事項を一方的に解説するための場ではなく、子どもが教材文を第二言語で読み、考えていくための基盤を創り出す場ということができよう。

そして、このような基盤の上に展開される日本語による学習支援では、S男の日本語力の伸張が確認された。第5節で示したようにS男の変化は確かに時間のかかるもので

はあったが、第一言語の読み書き能力が低いことが第二言語の読み書き能力の発達の可能性を決して否定するものではないことが示唆されたといえよう。

最後に、S男のように第一言語の読み書き能力が不十分な子どもに対する学習支援での留意事項をまとめておきたい。

- ・第一言語の力が不十分な子どもに対しては、母語の読み書きから入るのではなく、口頭でのやりとりを重視した支援を工夫すること
- ・子どもの持っている第一言語の能力を活用して、在籍学級の教科学習と関連づけた支援を行うこと
- ・書くことに必然性を持たせるような活動を実施すること
- ・発達上必要な思考力の育成に働きかけるような学習課題を設定すること
- ・書きことばの獲得には時間を必要とするという認識をもつこと

引用文献

- Cummins, J. & Swain, M. (1986) *Bilingualism in Education*. Longman.
- Cummins, J. (1991) Interdependence of first- and second language proficiency. In Bialystok, E. (ed.), *Language Culture and Cognition*, Cambridge University Press, 70-89.
- 一二三朋子 (1996) 年少者の語彙習得過程と言語使用状況に関する考察- 在日ベトナム人子弟の場合- 』『日本語教育』90号 日本語教育学会 13-24.
- 生田裕子 (2001) 『在日ブラジル人中学生の作文能力におけるバイリンガリズムに関する実証的研究』平成13年度名古屋大学大学院文学研究科学位申請論文
- 益岡隆志 (1997) 『複文』くろしお出版
- 中島和子 (1997) 「継承語としての日本語教育序論」『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 3-20
- 成田信子, 宗我部義則, 田中美也子 (1997) 「作文能力発達に関する縦断的研究 その一 - 小学生から大学生に至る同題作文の分析」『児童・生徒・学生および日本語学習者の作文能力の発達過程に関する研究』平成8年度文部省科学研究費補助金基盤研究 (B) (2) 研究成果報告書 (研究代表者 長友和彦) 23-30.
- 岡崎敏雄(1997) 「教科・日本語・母語相互育成学習のねらい」『平成8年度外国人児童生徒指導資料』茨城県教育庁指導課
- 大嶋百合子, Brian McWhinney (1995) 『日本語のための CHILDES マニュアル』 McGill University, 国際交流基金助成事業
- Ovando, C. J. and Collier, V. P. (1985) *Bilingual and ESL Classrooms*, McGraw-Hill International Editions.
- 阪本一郎 (1984) 『新教育基本語彙』学芸図書
- Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S. and Kim, H. (1998) *Second language development in writing: measures of fluency, accuracy, & complexity*, University of Hawaii Press.
- 安場淳 (2000) 「望まざる『飛び級』…子どもの編入学年問題を巡る事例調査報告」「中國帰国者定住促進センター紀要」第8号 68-89.

研究論文

ろう児の語り—作文と手話語りの比較から

Deaf Children's Narratives:

A Comparison of Written and Signed stories

神岡瑞恵（広島県立盲学校）

m-kamiokak864793@hiroshima-c.ed.jp

要約

本研究は、ろう児の手話語りと作文の共通点や相違点を探ること、話の内容や構成、使用された文法項目を把握し、非用や誤用などの課題を探ることを目的としている。方法として、漫画からストーリーを構築させ、それを作文と手話の二つの方法で表現させた。それらを比較した結果、作文と手話語りで表現された内容は類似していることがわかった。課題としてはボイスや動詞の活用など日本語を母語としない人が日本語を習得する上で困難を伴う課題とほぼ同じ項目があがった。

1. はじめに

本研究は、前任校であるHろう学校で行ったものである。Hろう学校では1999年度より、乳幼児教室から、聴覚を活用しながらも手話・指文字もコミュニケーション手段の一つとして使用していくこととなった。現在のHろう学校小学部は、学年により手話・指文字の「導入」時期が異なる児童で構成されている。そのため、書記日本語のみならず、他の方法においても児童の表現力の実態を把握していく必要性があると考えた。そこで、漫画（資料1の例参照）を見てストーリーを構築させ、それを書記日本語と手話語りの二つの方法で表現させ、両者の関係を探る本題目を設定した。

本研究は聴覚を活用しながら手話・指文字を日常的に使用している児童の手話語りと作文を比較し、共通点や相違点を探り、児童が表現した話の内容、構成や使用していた文法項目を把握するとともに、非用や誤用などの課題を探ることを目的とする。

2. 研究の方法

2.1 被験者

Hろう学校小学部6年生の男児3名（A児、B児、C児）である。3名とも家族は健聴で、聴覚を活用しながら手話・指文字を中心とした日本語対応手話でコミュニケーションを行っている。C児は難聴幼稚園施設を経て、小学部に入学してきた。音声による簡単なコミュニケーションを行っており、入学までに指文字を覚えていた。当時のHろう学校幼稚部ではキューサインを中心にコミュニケーションを行っていたため、他児としばらく意思疎通が十分にできない状態にあった。しかし、キューサインや簡単な手話や指文字をお互いが覚えるなかで、徐々にクラスメートとコミュニケーションができるようになっていった。

A～C児らが小学部2年生時より、コミュニケーション手段の一つとして手話・指文字を全学部で使用することになった。ただし、A～C児らは、小学部一年の時から担任の中に入ろう者の教員がいたこともあり、キューサインを中心にしながらも、手話・指文字を積極的に使っていた。A児、B児は中学年までキューサインを中心としたコミュニケーションを行っていたが、高学年になり、徐々に手話・指文字が増え始め、6年時には手話・指文字がコミュニケーション手段の中心となった。授業中では指導者と児童は音声を出しながら、日本語対応手話でコミュニケーションを行っている。表1に3人の児童の平均聴力、教研式読書力診断検査A形式の結果、言語能力についてまとめる。

表1 被験者の概要

	年齢	平均聴力	読書力診断検査結果	児童の書記日本語や手話について
A 児	12	R75dB L85dB	中学1年 3学期 (6年3学期時)	毎日、本を読む習慣があり、既習漢字の読み書きは9割以上できる。他者や自分の書記日本語の誤りを指摘することができ、慣用句・ことわざなども場面に合わせて積極的に使う。書記日本語の誤りは少なく、段落相互の関係を捉え、中心的事柄を読みとることができる。成人ろう者の手話語りの内容をほぼ読みとることができる。表現は助詞も含め、指文字での表出が多い。
B 児	12	R90dB L95dB	中学1年 2学期	本から知識を得ることに興味を持ち始めている。漢字の読みは8割、書きは6割程度。文法や文型ノートを活用し、正しい文章を意識的に書こうとしている。ただし、自動詞・他動詞、使役、動詞の活用などに誤用がみられる。段落相互の関係を捉え、中心的事柄を読みとることができる。成人ろう者の手話語りの内容をほぼ読みとることができ、場面や表現したい内容により、対応手話や日本手話を使い分けている様子がみられる。
C 児	12	R115dB L120dB	5年 3学期	スポーツ漫画や展開がわかりやすい本を読む。漢字の読みは8割、書きは7割。学習に対し意欲的だが、文法の理解に困難を示すことがある。助詞、自動詞・他動詞、使役、受身、動詞の活用で誤用がみられる。事柄の順序や話の概要を読みとができる。成人ろう者の手話語りの内容は大まかな内容や登場人物を読み取ることができる。授業中は日本語対応手話だが、表情豊かに様態を写像的に表した表出もする。

2.2 調査者

本論文の著者で、被験者の担任

2.3 目的

聴覚を活用しながら手話・指文字を日常的に使用している児童の手話語りと作文を比較し、共通点や相違点を探る。

児童が表現した話の内容、構成や使用していた文法項目を把握するとともに、非用や誤用などの課題を探る。

2.4 調査前の指導内容

まず、話の内容をわかりやすく他者に説明するという目的を伝えた。

次に、例題の絵を見た後、わかりやすく伝えるための方策について考えさせた。そして、話の内容を手話・指文字で表現させた。他者にわかりやすく説明した点を確認した後、指導者が用意していた作文を例示した。重要なこととして「主語を明示する」「状況を詳しく書く」「展開がわかるように」などの項目があがつた。キーワードを板書し、児童が確認できるようにした上で、テストに取り組んだ。

2.5 データ

3コマまたは4コマで構成された漫画を見て、ストーリーを構築させた。(例については資料1を参照されたい。)時間設定や使用文型の限定は行わず、それを作文と手話の二つの方法で表現させた。手話語りは調査用紙を持っていき、それを見ながら、話の内容を語るようにさせた。必要であれば、その用紙にメモをとってもよいことを伝えた。他の児童から手話語りを見ることができないように席を配置し、ビデオ撮影を行った。課題終了後は举手をさせ、次の課題に取り組むようにさせた。

児童は同一の調査用紙を見て、書記日本語と手話の二通りの方法で表現するため、2回目に行った語りの内容が一回目に行った語りの内容より向上する可能性がある。そのため、複数のテストを用意し、手話語りを先に行うテストと作文を先に行うテストの回数が均一になるようにした。また、ストーリーの難易度が異なるテストであったため、はじめに平易なテストに取り組んだ児童は、次は難易度の高いものに取り組むようにし、語りの内容が向上する影響がないようにした。

2.6 課題内容

新聞に掲載されていた漫画や雑誌に載っていた漫画、自作の漫画から12種類の漫画を用意した。漫画を選んだ基準を以下に記す。

- ①時間の経過にそって、話が展開しているもの
- ②児童が話を構築しやすいもの
- ③絵と絵の関連性や因果関係を理解して、話を構築できるもの
- ④絵から状況を想像して、ひろがりのある話の設定や展開を考えられるもの
- ⑤受身や授受構文、自動詞・他動詞などをふくんだ文が書けるもの

2.7 分析方法

基本はどの児童も手話語りは音声をともなった日本語対応手話で表現していたため、音声と手話をもとに手話語りを書記日本語で表した。助詞を省いた表現や状況を写像的に表した表現は、書記日本語で記すとき、括弧内に記し、補足したことがわかるようにした。

児童が書記日本語と手話の二つの方法で表現したものを品詞、文の数、文節数、誤文の割合、話の展開などの項目で比較し、児童の表現でみられた文法項目や誤用や非用の文法項目をあげた。

3. 結果

作文と手話語りの比較と使用されていた文法項目、誤用・非用の項目の二点を中心に述べる。

まず最初に、作文と手話語りの品詞別の比較では、使用傾向や使用されている単語が類似していた。そして、文の数などの比較では文節数がやや手話語りの方が多かったが、ほぼ同じ結果であることがわかった。C児の手話表現は、2～3語程度の短い文で、主述の関係がはっきり表れているものが多く、基本は日本語対応手話であったが、様態を表す表現のときは、助詞を指文字や音声で表していないものがあった。A児とB児は音声を伴った日本語対応手話が中心で、助詞も指文字で表現していることから、書記日本語の誤用が手話表現でもみられ、誤文の割合が作文と変わらなくなっている。そのため、

B児と比較するとC児の手話表現のほうが誤文の割合が低くなっている。しかし、語りの長さや使用されている文法項目や非用項目、使用されている単語などを総合的にみると、手話語りと作文は類似していることがわかった。(資料2)

話の展開も児童によっては表現方法で多少の違いがみられたが、話の筋や登場人物の心情や背景の設定などの内容は同じであった。しかし、誤用の割合がともに高い学習者二人(B児とC児)の話の展開は大きく異なっていた。B児は絵に明示されていない今後の展開などを推測し、登場人物の心情なども表現していたが、C児は絵で表されたことを中心に簡潔な文で表現しているという違いがみられた。B児、C児の文法使用項目については、接続詞、形容詞、形容動詞、副詞の使用回数が異なっていた。(資料3、資料5)

次に、使用されていた文法項目では、3人ともにテンス、アスペクトの両方とも使用しており、時間を表す表現が多く見られた。他方、「なる」「する」など変化を表す動詞、比較、複合動詞、使役、副助詞、終助詞がC児の非用項目としてあがつた。受身や使役などのボイスは非用、誤用の多かった項目であるが、A児は12種類のテストの中で9回使用しており、正用率は100%であった。B児は12回使用し、45%の正用率で、C児は9種類のテストの中で一度使用しており、それは誤用であった。ボイス以外にも可能、補助動詞の「いく」「くる」、自動詞・他動詞表現は学習者により使用回数に差があり、誤用が多くみられた項目でもあった。これは日本語を母語としない人が日本語を習得する上で困難を伴う課題とほぼ同じ項目であった。(名柄、1991)

誤用の傾向では、3人には共通点と相違点があることがわかった。3人の共通点は、「は」と「が」の違い、「新聞紙」と「新聞」の使い分けの違いなど使い分けの難しいもので誤用がみられたことである。B児、C児に共通していた点は、自動詞・他動詞、受身表現で多く誤用がみられたことである。相違点は、B児の助詞の誤りにおいては、自動詞・他動詞や受身などの表現で助詞が変化する場合に多く誤用がみられたのに対して、C児は他の助詞でも多くの誤用がみられたという点である。B児は「時間がたっている」とのように「～と」の前にくる動詞の活用形を間違えるような接続の誤用が多くみられた。(資料4)

また、A児は「一息つく」「大べそをかく」「疲れをいやす」など慣用表現を積極的に使用していた。「すかさず」「ぴんと」「うれしそうに」「今にも～しそう」「あたたかうな」と様態を表現する語彙も豊富であった。さらに、「まったく物忘れのはげしいおじいさんですね」や「とにかくつまらせないでよかったです」という物語の終わりによく

使われる表現もみられた。そして、おじいさんが「かあさん」といった場合、状況から判断しておじいさんのお母さんではなくおじいさんの妻を指していることがわかり、地の文では「奥さん」と言い換えることができており、ことばの意味するものを文脈から判断することができていた。

B児は「食べたくなる」「ふこうとして」など話し手の気持ちを表す表現や「～ている」「～ていた」など時間を表す表現がみられた。また、授受や比較の表現もみられた。「～たんです」「～のだ」「～からだ」と先行する文や発話をとりまく状況との関連を明示する表現もみられた。

C児は、「～ている」「～た」など時間を表す表現が多く見られた。「～すればよかったですのに」「～たらよかったです」や「あぶなく忘れるところだったのです」など実際に起こらなかつた反事実的条件の表現がみられた。（資料3）

4. 考察

手話語りと作文の比較と、使用されていた文法項目、誤用・非用の項目の二点を中心について述べる。

児童によっては、絵から物語の内容を表現するとき、構築する力が十分あるにもかかわらず、文法能力や語彙能力に規定されて十分に表現できないことが考えられる。しかし、手話語りと作文を比較すると、表現方法にかかわらず、共通点が多いことがわかった。これは聴者である調査者に伝えることを児童らが意識し、日本語対応手話で表現したため、結果が類似したのだとも考えられる。しかし、語りの内容や長さも類似していたことから、表現内容の深まりが個人間の差異の主たる原因であり、今後の指導の重要な課題であると思われた。児童間の話の構成や内容の違いは、テキストから新しい情報を吸収し、今まで持ち合わせていた既存の知識構造にその新情報を組み込んで、新しい知識構造を構築する読解（バトラー、2003）力と深く関係していると思われる。読解に必要な力として語彙力、語彙知識、文法力、作動記憶容量（ワーキングメモリー）、推論の能力、背景知識、メタ認知能力などがあげられるが、それらを高めるためには手話の読み聞かせを増やし、本を多読するなど情報量を増やすことが必要となってくるであろう。また、書記日本語のルールを習得していくために文法の理解やその練習量を保障することも必要であると考える。また、話を構築する課題で語る経験を増やし、既存の知識構造から推論し、新しい情報を取り入れ、表出する機会を多く設けることも必要であると考える。

児童によっては登場人物の心情や視点や立場を変えた表現内容に大きな違いがみられた。これは、読み手の側が既存の知識をもとに行う予測・推測といった認知行為の結果、文章の意味が構築されるトップダウン的なアプローチ（バトラー、2003）が関係していると思われる。普段の指導では語彙の拡充や文法力を高めるボトムアップ的なアプローチを中心に指導してきたが、両者の相互作用により読解は行われているため、トップダウン的な取り組みも必要となってくると考えられる。

二点目の誤用や非用については、三人の児童の誤用傾向を分析すると、誤用の質に違いが見られた。たとえば、助詞の誤用である。A児は「は」や「が」の誤用、B児は受身表現や自動詞・他動詞表現による助詞の誤用、C児はそれ以外の助詞にも誤用が多くみられた。これらのことから、誤用にも段階があると考えられる。誤用の段階に応じて指

導を行っていくことが表現力を高めていくことにつながるといえよう。学習者に多く誤用や非用が多かった受身、使役、「～てあげる」など立場を表す表現は難易度仮説の中で対立の項目も多く、複雑な処理を要求されるとある（野田、2001）。誤用が多かった受身で例をあげると、「食られる」「すわさせる」など受身形の作成を課題とする児童や助詞を課題とする児童など、個々の課題が異なることがわかった。このことから、課題を分析し、指導にあたる必要性を感じた。

5. 今後の課題

今回の手話語りでは、児童は音声を伴った日本語対応手話で行っていた。成人のろう者に話の内容を説明するという設定に変えると、手話表現の結果に変化が表れると考えられる。伝える対象を変えたり、手話が「導入」された時期の異なる児童に同一のテストを行ったりして、結果の違いがどのように表れるのか引き続きデータを収集していくたい。また、誤用、非用の傾向を把握し、その変化を追っていくことは、日本語を習得していく過程を明確にすることにもつながろう。そのためには、継続的な研究が必要であると考える。そして、それらの指導法の研究もおこなっていきたい。

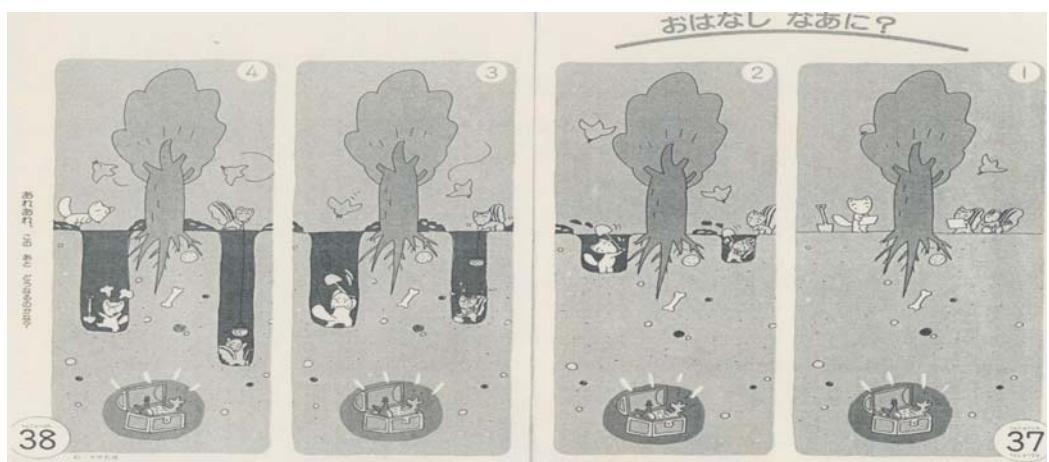
引用文献

- 名柄すすむ監修(1991)『日本語を教える3 実践日本語教授法』バベル・プレス
野田尚史・迫田久美子・渋谷勝己・小林典子(2001)『日本語学習者の文法習得』大修館
バトラー後藤裕子(2003)『多言語社会の言語文化教育—英語を第二言語とする子どもへのアメリカ人教師たちの取り組み—』くろしお

謝辞

本研究にあたっては、京都ノートルダム女子大学人間文化学部英語英文学科の湯川笑子先生に多大な御指導をいただきました。深く感謝いたします。

資料1 使用した三コマと四コマ漫画の例



資料2 手話と作文における文の数、誤文数、文節数

			①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	⑪	⑫	合計	平均	誤文の割合
A	作文	誤文数	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	4	0.3	0.03
		文 数	10	14	9	16	9	19	13	13	15	15	15	11	159	13.3	
		文節数	73	78	87	75	62	79	97	70	98	90	60	62	931	77.6	
	手話	誤文数	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	2	0.2	0.01	
		文 数	11	19	12	12	9	20	10	16	17	11	14	8	159	13.3	
		文節数	67	120	66	68	59	94	96	100	130	89	80	76	1045	87.1	
	作文	誤文数	2	3	4	5	4	6	2	2	5	1	0	3	37	3.1	0.24
		文 数	14	10	14	12	10	19	17	10	16	11	13	11	157	13.1	
		文節数	71	64	76	83	52	125	90	65	116	66	71	60	939	78.3	
	手話	誤文数	3	2	7	3	2	4	2	3	2	2	1	2	33	2.8	0.25
		文 数	6	9	13	10	13	20	14	6	15	11	12	5	134	11.2	
		文節数	74	71	118	68	69	163	111	60	123	71	69	64	1061	88.4	
C	作文	誤文数	3	1	6		2	4	4	2	4			3	29	3.2	0.35
		文 数	5	8	7		8	14	6	13	8			13	82	9.1	
		文節数	47	44	69		43	68	46	76	44			69	506	56.2	
	手話	誤文数	1	1	0		1	1	2	2	0			0	8	0.9	0.16
		文 数	4	6	4		6	6	6	9	3			6	50	5.7	
		文節数	38	44	37		35	43	41	56	33			50	377	41.9	

※ C児は欠席のため、取り組めていないテストがある。

資料3 児童の表現例

A 児	はとは、すかさず、ポップコーンをつついで食べています。
	太陽がぎらぎら照りつける中、二人はアイスクリームが溶けているのに気づかず楽しそうにお話をしています。
	あたたかいお茶をゆっくり飲んで一息つきました。
	まったく物忘れのひどいおじいさんですね。
	なんせ、一平方メートルぐらい大きな雪だるまですから、重さは50キロはこえてるくらいだから、持ち上げるのはとっても大変です。
B 児	ぼくは、宝を見つけることができたのは、キツネではなく、一生けんめいほったリスだと思います。
	結局、またアイスを買うことになるかもしれません。
	ここは、静かな場所なので、泣きあはれている男の人を静かにやればならないし、どうしたら虫歯をとれるかを考え始めました。
	次にどんな行動をするかはわからない。
	リスはこんじょうと知能があったためにキツネより穴が深くなり、おなかもいっぱい。
C 児	昼になったのでキツネは、よくばりのため、他のキツネを呼ばなかったので、お弁当と食べられなかつたのです。
	早くアイスクリームを食べたら良かった・・・
	あぶなく忘れるところだったのです
	このスコップを使って、ほって、ほってまくりました。
	「エー」と口があんぐりになっていた。
	なぜなら、お父さんのくつをかんでいたいからだと思います。

資料4 児童の誤文例

A 児	作文	弟は（が）お姉さんのためにケーキを買ってくれました。
		新聞紙を読んでいます。
		あんずに（が）似たのは、お母さんだと思います。
	手話	女の子は同級生らしい人とたくさんお話を楽しくやっています。
B 児	作文	時間がたっていると、アイスはとけます。
		めがねを取って、新聞紙の字を読んでいました。
		小さな魚やつりの針も食べてしそうです。
		必しになって泳いにげようとしています。
		大きなさかなは目から涙を出てきて泣いた。
		人間に食られるから
	手話	最後にケーキの火を消して、（火が消えて）、煙がでていたので
		虫歯をあつという間にとれてしまいました。
		大きな魚はつったということになります（釣られた）
C 児	作文	友だちが（に）「ろうそくの火を消してください」と言われて
		風が（に）ふかれて（吹いて）、消すなんて
		そこにあるいすを（に）座っています。
		だんだんアイスクリームを溶けていっている。
		リスが土をもらって、土を地面を捨てています。
		キツネの女人にたすけにいけばよかったですのに‥。（助けてもらえば）
	手話	友だちが（に）「ろうそくの火を消してください」といわれ
		新聞紙を読んでいます。
		おじいさんが目をさめました。
		理由は多分くつをかみたいかもしません。

資料5 児童の作文・手話の物語の構成（一部）

め が ね	A 児	作 文	こたつがしいてあって、とても温かそうな部屋に一人のめがねをかけたおじいさんが、くしゃるようすに新聞紙を読んでいました。 次は、あたたかくお茶をゆっくり飲んで一息つきました。その時、めがねをあたまにかけました。 お茶を飲み終わって、めがねをかけようとしたら、めがねをどこにかけたのかわからなくて、あちこち探ししまわっていました。でも、見つからぬので、「おーい、かあさん」とよんで、一緒に探そうとしました。かあさんが、「オイ、めがねは、あたまにかけてあるでしょう。」「あつ」とじいさんは、めがねが頭にかかっているのに気づきました。全く、物忘れのひどいおじいさんですね。
め が ね	A 児	手 話	コタツをしいた暖かい和室の部屋の中で、あるおじいさんがめがねをかけて、新聞紙を読んでいます。「いやーのどが かむった」とお茶をゆっくり飲んで飲んで、ゆっくり疲れを癒して、すこし休んで、「よし、どこかに行こうかな」と 思うと、めがねをなくしてしまいました。「どこだ、どこだ」本当はここに（頭の上にめがねをかけている様子）めが ねがあるのに気がつかないで、そのまま探して、奥さんが「めがねはそこにあるだろう」（おじいさんのあた まを指す様子）と、おじいさんは「あつ、本当だ、ああー」（頭をかくしげさ）「しまった、しまった、ここだったか」とめがねをかけました。無事めがねがみつけられて良かったですね。
め が ね	B 児	作 文	おじいさんがめがねを取って、新聞紙の字を読んでいました。夢中によく読んだので、つかれました。だから、めが ねを頭にかぶつた。休憩にお茶を飲んで、ゆっくり休んだ。また、新聞紙を読もうとしたけど、めがねがまくから 探しました。でも、どこにもないから母を呼ぶために机を「シバシ。」とたたいた。ドアから母が出て、「頭」と言 って、おじいさんは手を頭にさわさわとしたら、めがねがあつた。おじいさんは、「ハッ」と言って、母をおこった。
め が ね	B 児	手 話	その静かな部屋で、その中におじいさんがいました。その新聞紙の細かい字を読むために、めがねをかけました。 よく時間をかけて読んだのだから、つかれてしまい、じいさんはお茶をくんで飲みました。ゆっくり飲んで、「あー」 とぼーしながら飲みました。また、じいさんは新聞紙を読もうとしたけど、めがねがまくから、机や下をよく探し ました。「あれ、ないやない！」とよく探したけど、ないから、「おーい、かあさん」と母さんを呼んで、部屋のドアか らお母さんが出て「あ・た・ま」と言った。おじいさんは手を頭をさわっています。めがねがあつた。おじいさんは 「あつ」といつて、お母さんは怒った。
め が ね	C 児	作 文	おじいさんが窓を開けています。すっかり夢中です。その後こたつですわったまでねています。めがねは、あたま にかけていたままで。その時、「メガネー、おーい母さん、めがね。」母さんがやって来て、おこりながら、「頭」 と言ったら、おじいさんが目覚めた。たぶん、夢でメガネがなくなった夢を見て、メガネを探しているだろうと思っ ていました。

め が ね	C 児	手 話	おじいさんが薄開紙を読んでいます。すっかり夢中です。次におじいさんお寝ているとき、「めがね、めがね、めがね」と探して、「かあさん」を呼んで、言ったけど、母さんは走ってきて、怒りながら「頭にある」と言って、おじいさんが目をさめました。ぼくは、ゆめの中でめがねがなくなつた夢をみたと思います。
宝 さ が し	A 児	作 文	<p>動物たちが、地図を見ながら、大きい木に行きました。何と、その木の下に宝が眠っています。その木の右がねは、リスたちがほっています。その木の左がねは、キツネたちがほっています。どっちが早く宝を見つけるのでしょうか?</p> <p>さっそく、2四是、穴をほりました。キツネはらくらく穴をほっていて、リスの2倍くり深く穴をほっています。リスはせっせと、一生けん命にほっています。</p> <p>しばらくたつと、二人は、同じ深さぐらいまでほっていました。もう少しで宝をゲットすることができます。キツネは、「いったいいつになつたら、宝が出てくるんだ。」と怒ってほるのをやめてしまいました。それにひきかえ、リスは、まだまだ一生けん命にほっています。</p> <p>「まだまだかな?もっと深くにあるにちがいない」</p> <p>ぼくは、宝を見つけることができたのは、キツネではなく、一生けんめいにほったリスだと思います。</p>
宝 さ が し	A 児	手 話	<p>リスときつねがいます。大きい木に、右側こりす、左側こいつねがいます。ふたりとも宝の地図を持って調べています。「地図はここか、ここを掘ってみよう」とふたりは掘りました。リスは小さくて、力も弱くて、掘るのが大変です。でも、きつねは大きくちからが強るので、簡単にぼんぼんと(土を上に上げる様子)します。今、リスは一生懸命に汗をかきながら掘っています。きつねはリスより2倍くらい深く掘っています。しばらく、たったとき、りすは一生懸命掘っていたので、きつねと同じくらいの深さになりました。リスはほかのリスと協力して、掘っています。でも、きつねは自分で掘っています。もう少しで、宝箱をゲットすることができます。また、ちょっとたったころ、きつねは「まだか、まだか、宝いつになつたらゲットできるんだ?」とぶんぶんぶんと怒っています。結局きつねは宝をとることができず、あきらめてそのまま帰ってしまいました。リスはあきらめずに、まだまだ、宝はきっと深いところにあるにちがいないと思って、まだまだあきらめずに掘り続けていました。ぼくは、宝をみつけることができたのは、きつねではなく、一生懸命掘ったリスだと思います。</p>

宝 き が し	B 作 文	<p>初めに、動物の中で、宝の場所を示す地図が広がりました。一番地図をもらったのは、リスとキツネです。キツネとリス2ひきが宝の上にある木をさがしました。やっと見つけた動物は、キツネとリス2ひきです。キツネとリス1ひきが穴をほり始めました。とりも見に来ていました。リスは力が弱いので、キツネの方が穴が深い。</p> <p>次に、昼になったのでキツネは、よくぱりのため、他のキツネを呼ばなかったので、お弁当を食べられなかったのです。リスはもう1ひきが上でまつたので、お弁当をリスに渡そうするために糸をついたざるに入れてリスにわたします。穴をほるリスは、その間に穴をほりました。キツネは</p> <p>「くるしい。とりよ。お願い。他のキツネを呼んで。」と言って、とりは呼行って、キツネを連れました。しかし、食べ物を持って来なかつたので、キツネはよくおこりました。リスはこんじょうと知能があつたためにキツネより穴が深くなり、おなかもいっぱい。</p> <p>最後に宝物は、リスにとられそうかもね。</p>
宝 さ が し	B 手 話	<p>はじめに、動物の中で宝がある場所の地図をひろがりました。その動物の中にきつね2ひきとりす二人いました。2ひきと一人を（りすがいる場所に2、きつねがいる場所に1・声なしの手話）は穴を早く掘ろうしてとよく掘りました。鳥が調べるために来て、見回りました。つぎに、二匹のりすが掘って、深さはきつねより短いです。でも、りすはあきらめないで、えいえいえいと掘っています。きつねは「簡単、簡単」といって、掘りました。しかし、木のすぐそばから、すこし硬かったです。そして、昼食になって、りすはまだまだ掘って、もういつびきのリスがお弁当を持って、《落としました。》（落とすの手話だが声は聞き取れず）きつねは、「おーい」といっても、きつねおなかがこれませんでしたので、鳥に頼んで、きつねを呼んできてもらいました。しかし、きつねお弁当や食べ物は作ません。なので、あげられませんでした。もし、あげられたとしても、穴にどんとなって《きたなく》（声なしで手話では汚い）なるからです。だから、リスはよろこんでわいわいとして、きつねより深く穴をほることができ、弁当をおいしそうに食べました。きつねはあなたを掘れず、すぐあきらめて、おなかがすいて、むかつくむかつくつしました。最後に宝はリスにとられるかもしれませんね。</p>
宝 さ が し	C 作 文	<p>りす二人とキツネが宝物を探しにきました。このスコップを使って、ほって、ほってまくりました。</p> <p>リスがしゃっしょくけんめいにはっています。その頃、キツネは、土が地面まで土を投げることができます。リスが土をもらって、土を地面を捨てています。リスはどんどん進んでいきます。キツネはおこっています。キツネの女の人にたすけに行けばよかったのに・・・。</p>
宝 さ が し	C 手 話	<p>リス二人ときつね一人が宝さがしにやってきました。（同時にリスときつねが来る様子）リスときつねがスコップ《を》使って、ほっていました。土の上にいるリスががむにか《??》（手話と声両方わからない）かごの《中に入れて??》（音声は出しているが聞き取れず）、リスが掘って、そして、リスががむにか入れてくれて、りすが《??》（ひもを引っ張る様子）きつねは怒っていました。</p>

※《 》内は著者が補足して記入した () 内は手話で表現していたときの様子や《 》内の補足説明

研究論文

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

**Application of the Antecedent Module of Vocabulary Learning to
Japanese-Chinese Bilingual Children:
Taking Advantage of L1 Chinese Kanji Knowledge**

松下達彦 (桜美林大学)

tatsu@obirin.ac.jp

要約

日中バイリンガル児童・生徒は、L1中国語の漢字知識を日本語漢字語の学習に活かせば、より早く日本語での教科学習に適応できるはずである。そのための方策として、本稿では松下(2002)の「語彙学習先行モジュール」の考え方を年少者に適用することを試みた。具体的には工藤(1999)の「基本語A」1755語と成人対象の「基本語二千」(2030語)の両者に共通の1558語を基礎資料とし、そこに含まれる基本義と基本的用法が日中両語で一致する同形漢字語 150語 (9.6%) を「児童生徒の基本語彙のうちのL1中国語知識直接利用可能語彙」として示した。

1. はじめに

よく知られているように、中国語が第一言語（L1）で日本語が第二言語（L2）の場合、中国語L1の知識は漢字語彙習得の面で転移する（大河内(1992)など）。そして漢字語彙面での転移は、年少者にとって特にCALP (cognitive/academic language proficiency 認知／学習言語能力) の発達に直接的な影響を及ぼすと考えられる。

また、中国語知識は音韻を媒介とせずに文字表記のみで転移し、しかもそれが音韻面にまで影響するという現象がある。すなわち漢字の書字形態と意味を媒介に、一度も耳にしたことのない語を日本語に存在する語として使用することがある（松下2002）。漢字知識を有する学習者は意図の有無に関わらず、漢字を目にすれば脳内で意味の処理を行ない、日中バイリンガルの場合、両言語の発達の程度によって処理過程の異なることが推測されるが（玉岡・松下1999、茅本2000）、少なくとも成人の場合、両言語が完全に独立して処理されることはなく、相互に影響がある（Tamaokaほか2004）。日中両語の表記上の同形語（以下「同形語」）の多さや、単漢字の意味から漢字熟語の意味を類推できるケースまで考えると、漢字知識をもつ日中バイリンガルが、日本語漢字を自然

に目にする習得環境からどのような影響を受けるのかを検討することは、日中バイリンガルの言語発達を考える上で極めて重要であると思われる。

例えば、中国語を主要な教授言語とする小中高校から日本語を主要な教授言語とする小中高校に入ってきた児童・生徒の場合を考えてみると、まったく日本語を知らなくても、科目名のうち「算数」「社会」「体育」「道徳」「地理」「保健」「物理」「化学」「生物」はそのまま見ればわかるし、「英語」「政治経済」は日中両語の漢字の字体の相違が微細なのでそれと想像がつく。「歴史」「音楽」「美術」は「歴」「樂」「術」がそれぞれ〈歴〉〈乐〉〈术〉であることを知っていれば問題ない。「国語」「生活」「理科」「図画工作」「技術」「家庭」「地学」なども、中国語の意味内容や字体と日本語の科目名のそれが明確に対応するとは言えないが、科目の内容についてある程度の類推はできるはずである。教室の壁に貼ってある時間割表を見るとき、中国語L1の児童・生徒は脳内でどのような処理を行ない、それがその後の両言語の発達にどのような影響を及ぼすのだろうか。どうすればL1中国語の知識を保持しながら同時にL2日本語の発達に有効に活かすことができるのだろうか。

本稿は、L1中国語の漢字知識を直接にL2日本語の習得に活かす一つの方策として、松下(2002)の「語彙学習先行モジュール」の考え方を年少者に適用することを試み、モジュールに含むことができる語彙の一端を示すことを目的とする。

ただし、本稿で論じることには以下のような限界がある。

- ・中国語知識のある年少者に限定される。(漢語圏の年少者(中国語からの借用語を大量に有する言語、すなわち朝鮮・韓国語、ベトナム語などをL1とする年少者)には、一部、考え方を適用できる部分もある。)
- ・成人対象に考えたことの児童・生徒への応用であるため、認知能力、メタ認知能力、一般的知識などが発達途上にある年少者に固有の側面には注意しなければならない。
- ・一義的には言語面の漢字語彙面での発達に限った話であり、性格、社会的環境、動機付け、ビリーフ、学習ストラテジー、認知スタイルなど年少者により大きな影響のある要素に比べれば、影響は限定的である。
- ・漢字語彙の中でも、漢語(=字音語、音読みの語)の一部に限られた話であり、和語(訓読みの語)には一義的には当てはまらない話である。
- ・L2として日本語を学ぶ前に、ある程度漢字語彙を習得していることが議論の前提で

ある。中国語の小学校である程度の漢字語彙を学習し終える9歳ごろ以後にL2日本語環境に入ることが前提で、それ以前のL1の漢語知識が充分に発達していない段階でのL2環境への移行には適用できない。

- そもそも「語彙学習先行モジュール」そのものが、経験・直観と先行研究の成果の組み合わせに基づいて提示された仮説であり、実際に実践によって明確に検証されたことではないうえ、年少者については、稿者は家庭内や限られた周囲での実践経験しかないので、効果の検証は実践を待たねばならない。特に、教科学習、母語保持、アイデンティティ、動機付けへの影響などは実践からのフィードバックによる知見が必要である。

これでは条件が多すぎ、確固たる根拠があるともいえず、しかも困難度の高い年少者ではなく相対的に困難の少ない年少者のための提案ではあるが、以下の理由により議論する価値のあるものと考える。

- 漢字語彙はBICS(basic interpersonal communication skills 日常言語運用能力)よりはCALPにより大きな影響があり、その意味では、自然習得に困難が多くて支援が難しいとされてきた認知面(学習言語)での発達と関係の深いテーマである。
- 正の転移を促進することが同時に負の転移も促進するという「副作用」は一時的には予想されるが、日中両語の漢字語の意味・用法の共通点と相違点に注意を向けるような学習をうまく促せば両言語の発達に大きく貢献できる可能性がある。
- 現実に日本には日本語をL2として学ぶ中国語L1の子どもが非常に多く、「宝(L1知識)の持ち腐れ」をなくせばより早く学習に適応できるケースも多いはずである。

2. 成人の中国語母語学習者のための「語彙学習先行モジュール」から、日中バイリンガル年少者のための「語彙学習先行モジュール」を考える

松下(2002)で成人学習者対象に提案されている「語彙学習先行モジュール」は以下の通りである。

「中国語系学習者がそろっている教育環境または自習環境において、日本語の語彙学習を、言語学習を構成する一部分として独立させ(モジュール化)、特に初級後半あたり

から文法学習の進度よりも先行して習得を進めるようにする。特に、中国語系学習者に学習しやすい中上級語彙のうち、幅広い場面で使用できる語彙、および学習者の専門領域の語彙は早い段階で学習するようにする。」（松下(2002)）

例えば、条件文を学ぶときにはいわゆる初級語彙だけでは限られた語彙しか使えないが、語彙が増やせば、より豊かな文脈で学ぶことができる。

中上級語彙を使った条件文の例文

（松下 2002）

- * 斜字は日本語能力試験2級以上もしくは『日本語教育のための基本語彙調査』において6000語レベルまたは選定外の中上級語彙。それ以外はすべて（日能試3級以下の）初級語彙である。
- * 下線部は初級後半で問題となるような文法項目。

…バ

- (1) 努力すれば、必ず成功する。
- (2) 毎日温泉に入れば、健康になります。
- (3) 資金をうまく運用すれば、利潤率はもっとあがるはずだ。
- (4) 放送時間を延長してくれれば、試合の最後まで見られる のに。

…ナラ

- (5) 留学するなら、〇〇〇大学がいいよ。
- (6) 化粧は好きじゃないけど、するなら、もっとうまくしなくちゃ。
- (7) 離婚するなら財産のこともよく考えてからの方がいいと思います。
- (8) 中国では、握手をするなら右手でしなければならないと言われます。

当然のことながら、これは成人対象に考えられたものなので、言語も言語外知識も発達の途上にある年少者の場合は、それに合わせた語彙の選択と例文の提示が必要である。また、年少者を対象とする場合は、文法習得の途上もしくは終了後であり、文法学習も構造の積み上げではないことが多い。したがって、文法習得のために語彙を増やすとい

うこともあるかもしれないが、それよりは、教科学習（認知面での発達）に早く適応できるようにするという目的のほうが大きいと思われる。

いずれにせよ、L1に含まれる中国語漢字語彙の知識を有効利用できれば、L2日本語においてもより豊かな文脈を提示できるという点では、成人も年少者も同様であろう。

そこで「語彙学習先行モジュール」を日中バイリンガル年少者のために書き換えると以下のようになる。

「バイリンガルを含む中国語系の年少学習者がそろっている教育環境または自習環境において、日本語の語彙学習を、言語学習を構成する一部分として独立させ（モジュール化）、中国語系の年少学習者に学習しやすい語彙（L1知識の利用できる語彙）を、優先的かつ集中的に学習する。特に、幅広い場面で使用できる語彙、および教科学習領域の語彙は早い段階で学習するようにする。」

3. 日中バイリンガル年少者対象の「語彙学習先行モジュール」の主張の根拠

以下、「語彙学習先行モジュール」の主張の根拠について、松下(2002)をもとに、これを年少者に合わせて、書き換えてみる。

- a) 同形語は現代日本語の常用語彙に大きな割合を占め、漢字知識を持つ日中バイリンガルの中国語知識の転移は日本語習得全体や認知能力の発達に影響する。漢字を媒介とした正負両面の転移は作文に加え会話でも発生する。これは非漢字圏の学習者には見られない現象である。
- b) 漢字知識の利用による日本語習得を進めることは、L1中国語の保持に部分的に貢献する可能性がある。
- c) 漢字知識を持つ日中バイリンガルにとって漢字語学習は既存知識を利用する学習なので無意味な暗記ではない。
- d) 語彙が多いほど習得に有効なインターアクションを産み出せる。漢字知識を持つバイリンガルは、母語知識を活かすことにより日常生活や学習により早く適応でき、それが文法習得にも有効なインプットやインターアクションを増やす。
- e)同じ漢字語でも、日本の学校教育での提出順と中国語圏でのそれは異なる。同形語でも後者の方が早く提出されていることが多いと予測される。L1中国語の日中バイリンガルは日本での学年配当までの語彙とそれ以上のレベルの語彙を早く身に付けるこ

とができれば、それだけ早く教科学習に適応できるものと考えられる。

- f) 日中両語の語彙は理科・社会などの教科学習の語彙において共通性が高く、日常語彙において低いので、漢字知識を持つ日中バイリンガルの優位性が発揮できるのは、文脈の助けが相対的に乏しく認知的負荷が高いとされている教科学習においてである。
- g) 日常言語運用能力(BICS)と認知／学習言語能力(CALP)で共通するのは統語能力や基本語彙の能力であるが、使用場面、語彙、関連知識などでは異なるので、学年が上がるほど文法学習にも論理的な日本語での学習を導入し、並行してB I C Sの学習に取り組めばよい。情意面（学習意欲＝動機付け、効力感）にもよい影響が予測される。

(例1) 自分の店を持つために貯金しています。

(例2) 家庭を維持するために収入が必要です。

(例3) 消費者の合法権益を保護するために消費者協会が成立した。

例えば、例1は「～ために」を学習するために成人学習者用初級後半教科書『みんなの日本語』第42課に掲載されている例文であるが、一見してそれより難しそうに見える例2、例3は、中国で小学校4年生程度まで学校教育を受けた児童ならば理解可能な例文である。なぜなら、例文に使用されている漢字語はいずれも中国の代表的な社会科の教科書『社会』第1冊（人民教育出版社）に登場する語彙と内容だからである。これらの語彙はCALPの学習と文法学習を平行して進める手がかりとなろう。（一部は漢字の字体が異なるが、「權」「護」「協」が〈杈〉〈护身符〉〈協〉であることを除けば微細な差異なので理解に問題はない。）

h) 表記上の「同形語」のうち、転移の影響が最も大きいのは意味・用法面であり、音韻面や字体の相違は意味面ほど影響ではなく、一部のものだけに注意すればよい（玉岡・松下 1999）。

i) 先行研究を総合すると、同形語の習得のしやすさは、基本的な意味・用法が①一致するもの、②全く異なるもの、③一部が重なるが一部がずれているもの の順である。語義のプロトタイプと語義の転移の関係を調べた Kellerman(1978)(1979)などによると、L2の多義語の学習においてはL1対応語の語義の典型度の高さと転移の可能性には強い相関があるので、同形語の学習の初期の段階では基本義（プロトタイプ的意味）が一致していればその他の微細な語義の相違は無視すればよいといえる。

- j) 語義の認知の心理的プロトタイプ度と習得の可能性の関係から考えると、語の意味が日中で共通の場合でも、ともにプロトタイプから遠いと認知されれば習得が難しく、日中で異なる場合、中国語の語義の認知のほうがより典型的なら日本語の習得は困難だが（加藤（投稿中））、日本語のほうが典型的なら日中両語で異なっていても習得は難しくないと予測される。対照研究は重要だが、単なる相違点の記述だけでなく、相違点の心理的プロトタイプ度についても考慮し、言語項目を習得しやすさの観点から分類する必要がある。

4. 児童生徒の基本語彙のうちのL1中国語知識直接利用可能語彙について

以下、工藤真由美(1999)『児童生徒に対する日本語教育のための基本語彙調査』を参考し、児童生徒のための基本語彙のうち、どのような語彙がL1中国語知識を直接に利用できるのか、一部を例示する。これらの語彙は、字体の差に注意しながら、あとは日本語の読み方を学習すればよい語彙ということになる。同時にL1の中国語音を保持していければよいことは言うまでもない。

なお、同語彙調査は、以下の6種類の語彙調査を参照して作成されている。①②は年少者語彙に特化しない一般語彙の資料で、③～⑥は年少者語彙を扱った資料である。

[] 内は収録語数。

- ①国立国語研究所編(1984)『日本語教育のための基本語彙調査』秀英出版〔「基本語二千」=2030語〕
- ②国立国語研究所日本語教育センター第2研究室編(1992)『簡約日本語の創成と教材開発に関する研究』未公刊〔2000語〕
- ③文部省監修(1992)『にほんごをまなぼう』ぎょうせい〔約920語〕
- ④大久保愛(1971)『幼児のこくご絵じてん』三省堂〔1350語〕
- ⑤林 四郎(1991)『はじめての国語じてん』NHK出版〔約2300語〕
- ⑥村石昭三(1982)『こどもことばえじてん』角川書店〔約5500語〕

ここで示す語は、基本義と基本的用法が日中両語で一致する同形漢字語である。ただし「同形」という場合には字体の差は問題にせず、同字源の対応字体を含める。また、字

音語であることを前提とし、「食物」を「しょくもつ」と読めば採録可能だが、「たべもの」と読む場合は対象外とする。これは漢字語彙習得において音韻習得を切り離すことは現実的でないという考えによる。（茅本(2000)は、同じ漢字でも音読みと訓読みでは、中国語L1の上級学習者でも処理速度が異なることから、一つの漢字に両言語の音韻情報が備わっていて、しかも日本語を処理する際にL1中国語の音韻情報も活性化されていると推論している。）

3種類以上の資料に共通する語彙を工藤(1999)は「基本語A」と呼んでいるが、その「基本語A」1755語と成人対象の「基本語二千」（2030語）（上記①）の両者に共通の1558語（＝「成人、児童生徒を問わず、言語生活上必要不可欠な基本語彙」工藤(1999)）に含まれるL1中国語知識直接利用可能語彙は、字体の相違を無視すれば150語あり、ほぼ1割（9.6%）に相当する。これだけでは教科学習を直接に左右するほどの量とは考えられないが、それでも基本語の1割の学習において母語知識が有効であれば、他の言語を母語とする場合よりも有利である可能性が高い。しかも、基本語二千以外の語彙に拡大して考えると、L1中国語知識直接利用可能語彙の割合は上昇する。

ただし、「基本語A」にのみあらわれる語198語（児童生徒にとってのみ基本度の高い語彙）に含まれるL1中国語知識直接利用可能語彙は、字体の相違を無視しても、わずかに「秘密」「衝突」の2語しかなく、割合にして1.0%しかない。やはり漢字語彙は相対的に成人語彙に多いといえる。

児童生徒の基本語彙のうちのL1中国語知識直接利用可能語彙一覧表

A. 3種類の資料に共通する「基本語A」（1755語）に含まれるL1中国語知識直接利用可能語彙（簡体字の場合）

A-1 基本義が共通で、字体も簡体字と変わらない語（64語）

握手、安全、温度、外国、科学、学校、家庭、完成、牛肉、教室、去年、金属、警察、原因、健康、交通、幸福、公平、呼吸、最初、材料、作品、作文、参考、事件、事故、地震、自信、社会、自由、出席、少女、女性、人口、数字、性格、生活、成功、整理、石油、全国、想像、尊敬、大学、体操、男性、同情、当然、努力、内容、燃料、能力、

秘密、表情、平等、文章、方向、命令、目的、文字、有名、理由、流行、利用、

A-2 基本義が共通で、字体が簡体字と微妙に異なる語 (40 語) *カッコ内は簡体字
= (香港・マカオを除く) 中華人民共和国から来た子どもにとって、理解は問題ないが書くときに注意を要する語

以下(以下)、以外(以外)、以上(以上)、位置(位置)、以内(以内)、印刷(印刷)、印象(印象)、英語(英语)、海岸(海岸)、感謝(感谢)、簡単(简单)、期間(期间)、気候(气候)、規則(规则)、疑問(疑问)、銀行(银行)、空気(空气)、計算(计算)、結果(结果)、結婚(结婚)、決心(决心)、広告(广告)、黒板(黑板)、三角(三角)、散歩(散步)、四角(四角)、失敗(失败)、小説(小说)、醤油(酱油)、将来(将来)、植物(植物)、成績(成绩)、責任(责任)、説明(说明)、直接(直接)、突然(突然)、変化(变化)、問題(问题)、勇気(勇气)、理解(理解)

A-3 基本義が共通で、字体が簡体字と大きく異なる語 (46 語) *カッコ内は簡体字
= (香港・マカオを除く) 中華人民共和国から来た子どもにとって、字体の異なりのために理解できない可能性があるが字体の対応さえわかれれば理解できる語

違反(违反)、鉛筆(铅笔)、音楽(音乐)、会議(会议)、関係(关系)、漢字(汉字)、記憶(记忆)、危険(危险)、季節(季节)、基礎(基础)、距離(距离)、記録(记录)、経験(经验)、化粧(化妆)、欠席(缺席)、公園(公园)、行動(行动)、最後(最后)、雑誌(杂志)、時間(时间)、時代(时代)、実験(实验)、実現(实现)、手術(手术)、出発(出发)、種類(种类)、常識(常识)、衝突(冲突)、職業(职业)、親戚(亲戚)、心臓(心脏)、正確(正确)、選挙(选举)、選手(选手)、戦争(战争)、台風(台风)、太陽(太阳)、電話(电话)、動物(动物)、特徴(特征)、図書館(图书馆)、農業(农业)、発明(发明)、範囲(范围)、複雑(复杂)、録音(录音)

B. 3種類の資料に共通する「基本語A」(1755語)に含まれるL1中国語知識直接利用可能語彙(繁体字の場合)

B-1 基本義が共通で、字体も繁体字と変わらない語 (97 語)

握手、安全、以下、以外、以上、位置、以内、印刷、印象、英語、鉛筆、家庭、感謝、

完成、記憶、期間、基礎、規則、疑問、牛肉、教室、去年、距離、銀行、警察、計算、結果、結婚、決心、原因、健康、公園、行動、幸福、公平、呼吸、最後、最初、材料、作品、作文、三角、四角、時間、事件、事故、地震、自信、時代、失敗、自由、手術、出席、常識、少女、小説、職業、植物、女性、人口、親戚、正確、性格、生活、成功、成績、整理、責任、石油、説明、想像、尊敬、太陽、男性、直接、電話、同情、動物、努力、内容、燃料、農業、能力、秘密、表情、平等、文章、方向、命令、目的、文字、問題、有名、理解、理由、流行、利用、

B-2 基本義が共通で、字体が繁体字と微妙に異なる語 (21語) *カッコ内は繁体字
=繁体字圏から来た子どもにとって、理解は問題ないが書くときに注意を要する語

違反(違反)、音楽(音樂)、温度(溫度)、海岸(海岸)、漢字(漢字)、簡単(簡單)、季節(季節)、記録(記錄)、交通(交通)、黒板(黑板)、参考(參考)、散歩(散步)、種類(種類)、衝突(衝突)、醤油(醬油)、心臓(心臟)、選手(選手)、戦争(戰爭)、特徴(特徵)、突然(突然)、録音(錄音)

B-3 基本義が共通で、字体が繁体字と大きく異なる語 (32語) *カッコ内は繁体字
=繁体字圏から来た子どもにとって、字体の異なりのために理解できない可能性がある
が字体の対応さえわかれれば理解できる語

会議(會議)、外国(外國)、科学(科學)、学校(學校)、関係(關係)、危険(危險)、気候(氣候)、金属(金屬)、空気(空氣)、経験(經驗)、化粧(化妝)、欠席(缺席)、広告(廣告)、雑誌(雜誌)、実験(實驗)、実現(實現)、社会(社會)、出発(出發)、将来(將來)、数字(數字)、選挙(選舉)、全国(全國)、大学(大學)、体操(體操)、台風(臺風)、当然(當然)、図書館(圖書館)、発明(發明)、範囲(範圍)、複雑(複雜)、変化(變化)、勇気(勇氣)、

5. 今後の課題

理論的にも応用的にも不明な点が少なくないが、いずれにしても本稿で述べたことは仮説の組み合わせによる提案であるので、将来的にはこのモジュールに基づくプログラムを実施して効果を検証する必要がある。そのためには、漢字や語彙の学年配当との関

係、その中国の教科書との対照を行なう必要もあるであろう。

謝辞

本稿は母語・継承語・バイリンガル教育研究会 2004 年度大会（2004 年 8 月 8 日、お茶の水女子大）において発表した内容に基づいている。また、内容の一部についてニューサウスウェールズ大学院生の加藤稔人氏より有益なコメントをいただいた。記して感謝の意を表します。

引用文献

- 人民教育出版社地理社会室編著(2000)九年义务教育六年制小学教科书《社会》(第一册)
人民教育出版社
- 海外技術者研修協会監修(1999)『みんなの日本語 初級II』スリーエーネットワーク
- 加藤稔人(投稿中)「中国語母語話者による日本語の語彙習得－プロトタイプ理論、語
転移理論の観点から－」
- 茅本百合子(2000)「日本語を学習する中国語母語話者の漢字の認知－上級者・超上級
者の心内辞書における音韻情報処理－」『教育心理学研究』48-3, 日本教育心
理学会
- Kellerman, E., (1978). Giving learners a break: Native language intuitions as
a source of predictions about transferability. Working Papers on
Bilingualism, 15, 59–92.
- Kellerman, E., (1979). Transfer and non-transfer: where we are now. Studies in
Second Language Acquisition, 2, 37–59.
- 工藤真由美(1999)『児童生徒に対する日本語教育のための基本語彙調査』ひつじ書房
- 大河内康憲(1992)「日本語と中国語の同形語」大河内康憲編『日本語と中国語の対照研
究論文集』(下)くろしお出版
- 松下達彦(2002)「中国語を母語とする日本語学習者そのための語彙学習先行モジュールの
提案～第二言語習得理論、言語認知、対照分析、語彙論の成果を踏まえて～」
中国日语教学研究会(中国日本語教育学会)会誌《日语学习与研究》2002年第
1期
- 玉岡賀津雄・松下達彦(1999)「中国語系日本語学習者による日本語漢字二字熟語の認知
処理における母語の影響」第4回国際日本語教育・日本研究シンポジウム「ア
ジア太平洋地域における日本語教育と日本研究: 現状と展望」(香港理工大学,
1999年11月20日)発表資料
- Tamaoka, K., Miyaoka, Y. & Matsushita, T., (2004). Inter-language Activations
and Inhibitions in Cognitive Word Processing by Bilinguals in the
Chinese and Japanese Languages, 言語科学会(JSL)第6回大会予稿集

調査報告

日本国内の母語・継承語教育の現状—マイノリティ自身による実践

An Overview of Mother Tongue/Heritage Language Education: Programs Organized by Minority Groups in Japan

松本一子(愛知淑徳大学非常勤講師)

Mkazuko22@aol.com

要約

日本で、日本語を母語としない子ども達への母語・継承語教育は、どのような状況で続けられているのか。多言語環境にある子ども達が増加し続ける一方、滞在が長期化しているため、子ども達をとりまく状況の多様化が進んでいる。母語による教育を望む子ども達の選択肢は広がっているのか、多言語を育てる環境は整ってきてているのか、マイノリティ自身が組織しているさまざまな実践例を紹介しながら現状を整理したい。

1. はじめに

多言語環境の子ども達には、就労のために来日した家族、中国帰国者の家族、難民として来日した家族、留学のために来日した家族、国際結婚の家族などさまざまな背景がある。日本での滞在が長期化したり、帰化したりすると、子どもの母語（「初めて覚えたことばで、今でも使えることば」中島 2003）はどんどん弱くなってしまうため、母語を育て、保持しようとするさまざまな試みが展開されるようになった。本論では、日本語を母語としないマイノリティ自身が組織しているさまざまな実践例を整理してみたい。

マイノリティの立場の母語・継承語¹教育は、経済的に弱い立場の人々が小さなコミュニティの中で出身国の支援も日本の支援もない状態で続けられている場合が多い。帰国を前提にして外国人学校で母語による教育を受ける人、日本の学校に通いながら母語を忘れないために通信教育を利用したり、放課後や週末に母語教室に通ったりしながら母語を学ぶ人などさまざまである。外国人学校も設立経緯の異なるものが数多くあるが、本論では、歴史が浅く全国的な調査も実施されていない、1990年代以降急増した南米系の子ども達の学校や教育環境を中心にとりあげたい。しかしながら、紹介する事例は、筆者が1993年から少しづつ始めた聞き取り調査によるものであるため、文字化した直後に変容している場合もあることをお含みおきいただきたい。

2. 外国人学校での母語による教育

外国人学校には、アジア系（朝鮮学校、韓国学園、中華学校など）、欧米系（インターナショナル・スクールなど）、南米系（ブラジル人学校、ペルーア人学校）など数多くの学校があるが、設立経緯や法的な位置づけはさまざまである。韓国学園の一部は、学校教育法による一条校として認可されているが、外国人学校のほとんどが各種学校であり、ブラジル人学校やペルーア人学校は各種学校ですらなく、個人塾や有限会社、NPO 法人といった状況である。したがって、外国人学校への税制上の優遇措置や外国人学校卒業者の大学入学資格も学校間格差があり、さまざまな課題を抱えているが、母語による教育を望む子ども達の選択肢は広がっている。

アジア系・欧米系の学校については既に多くの報告がなされ、ウェブサイト上に各学校による詳細な紹介もあるため、ここでは簡単に触れておきたい。

2.1 アジア系：朝鮮学校、韓国学園、中華学校

2004 年現在、日本には朝鮮学校 77 校²、韓国学園 4 校³、中華学校 5 校⁴があり、それぞれ民族教育を柱にしたカリキュラムが作成されてきた。しかし、いずれも当初の帰国を前提にしたものから、日本をはじめ世界で活躍する有能な人材の育成をめざすものに変容してきている。カリキュラムに占める母語と日本語の割合や、母語と日本語・英語の割合も大きく変わり、二言語教育・三言語教育を充実させる内容になってきている。

2.2 欧米系：インターナショナル・スクール

日本で英國式の教育やアメリカ式の教育を受けさせるために設立された学校や、多国籍の子ども達に対して、アメリカ、カナダ、オーストラリア、ニュージーランドなどのカリキュラムを取り入れて教育する方針の学校などがあるが、使用言語は英語中心である。欧米の評価機関 WASC⁵、ECIS⁶、ACSI⁷による認定を受けているインターナショナル・スクール（16 校⁸）や国際バカロレア事務局の認定⁹を受けているところがある。

2.3 南米系：ブラジル人学校、ペルーア人学校

ブラジル人学校、ペルーア人学校ともに設立目的は、将来、出身国に帰国した時、学校の授業についていけるようにするために、そして、それぞれのアイデンティティの確立に

寄与するためである。しかし、日本の学校文化に馴染めないとか、日本の学校の授業にはとてもついていけないという理由で、日本の学校から転校してくる子ども達のかけがえのない学びの場にもなっている。

2.3.1 ブラジル人学校

ブラジル人学校は、1995年頃からブラジル人の集住地域を中心に設立され始めた。Associação das Escolas Brasileiras no Japão（日本・ブラジル学校協会）¹⁰の報告によれば、2004年3月現在、全国でブラジル人学校は63校あり、そのうちブラジル教育省から「認可」¹¹されているのは33校（ブラジル大使館調べ）である。

ブラジル本国の教育機関の日本校（有限会社）もあるが、個人塾を拡大したもの（個人経営や有限会社）や派遣会社が経営する学校などで、日本・ブラジル両政府からの財政支援はない。義務教育（8年）のうち1～4年生までと託児所を併設した学校、1～8年生までと託児所併設の学校、さらに高校課程まで設置している学校など、経営規模はさまざまである。

全日制の学校は少なく、ほとんどが二部制¹²で、教員はブラジル本国の教員免許取得者である。ブラジルの教育基本法に基づいてカリキュラムを作成し、年間の授業日数は200日以上、授業時間数は800時間以上ある。日本語・日本文化の授業は「認可」の条件にあるため、週に1～2時間実施しているところが多い。特別授業は、パソコン、空手、柔道、カポエイラ¹³、ダンス、いけばな、書道などがある。

日本の学校に通う子ども達のために、一部の学校では放課後や週末にポルトガル語の授業を提供している。日本の学校に通う子ども達は、日本語の授業を受けて日本語が堪能になるにつれてポルトガル語を忘れてしまったり、日本生まれで自分の名前すらポルトガル語で書けなかつたり、話せなかつたりするため、ポルトガル語をしっかりと身に付けさせたいと願う親が多い。こうした要望にこたえたポルトガル語の授業は、愛知県では9校あるブラジル人学校のうち、3校でしか実施されていない。

授業料（25,000～40,000円。もともと高額なため、設立以来据え置かれているところが多い）、送迎代（5,000～12,000円）、教科書代、制服代などで、一ヶ月30,000～55,000円程かかるため親の負担は重い。しかし、学校経営の収入源はこうした授業料等のみで、ブラジル本国や日本の政府による財政援助はない上、家賃・人件費・送迎バスの維持費などの支出が多く、授業料の滞納や生徒数の増減が多いため収入が不安定で、経営基盤は弱いところが多い。また、日本のブラジル人学校は、子どもの転出入がブラジル人学

校間だけでなく、日本の学校からの編入、ブラジル本国からの編入、ブラジル本国へ一時帰国後の再編入（一時帰国中、ブラジル本国では通学していない場合がある）のようにさまざまで、子ども達の学習歴が多様なため教室運営が難しいという問題も抱えている。そのうえ、生徒数の少ない学校では、複数学年を集めた複式学級で指導することも珍しくなく、高い指導力が求められる。しかし、教員は、出稼ぎで来日し工場で働いている元教員を対象にした狭い範囲内での募集のため、レベル差があり、ブラジル本国での状況との違いなどから定着率も低い。

2.3.2 ペルーア人学校

ペルーア人学校は、二校とも全日制で1999年7月（伊勢崎市）と2003年2月（浜松市）に設立された。ペルーア人コミュニティはブラジル人のコミュニティに比べて小さいため、いずれも幼稚園から高校生まで合わせても40名に届かず、複式学級で運営している。ブラジル人学校が各学校で独自に教科書を採択しているのと異なり、ペルーア人学校はペルーエducation省に認可された通信教育（3.1参照）の教材を使用している。

日本語の授業は、伊勢崎市の学校では週1回（小学生低学年75分・高学年90分・中学生3時間）、浜松市では週5日（各90分）行われている。

浜松市のペルーア人学校は、給食費を含む授業料（30,000円）、送迎代（距離別負担）で、一ヶ月40,000円程度になる。家賃・人件費・送迎バスの維持費が高額である上に、在籍数が少ないので経営は厳しく、専従職員がボランティアを申し出て、経費節減に協力している。日頃から経営者が、学校運営の重要性と経営の厳しさを市や県に訴え、NPO法人の登録申請をして事業内容をオープンにした。2004年6月にNPO法人に認可され、2005年3月には南米系外国人学校で初めての各種学校に認可される予定である。各種学校に認可されれば、税制上の優遇措置や、浜松市からの助成金などの財政的支援が可能になり、授業料の軽減も期待されている。

2.4 その他：フィリピン人学校

正規の在留資格を持たない親のもとに生まれ、日本の学校に行けないフィリピン人の子ども達のために、1998年4月に日本聖公会の教会施設を利用して設立された。月～金の10:00～14:30までフィリピン語・日本語・英語で学習している¹⁴。フィリピン語は、将来帰国する可能性が大きいため帰国後の生活や就学に支障が出ないようにするためにあり、保護者とのコミュニケーション能力を高めるためでもある。英語は、フィリピン

語とともにフィリピンの公用語であるためであり、日本語は、日本での生活に支障がないようにするためである。フィリピンの公立小学校で使用されている教科書をベースに、フィリピンの基礎カリキュラムと日本の教育内容も参考にしながらカリキュラムが作成されている。保護者が不安定な雇用状態であるため、授業料の20,000円が払えない子ども達も多く、2001年に1月には学校を支援する会も発足した。設立以来6年間で、100人程の登録者があつたが、30人程が帰国した。當時20人程の5歳から13歳くらいの子ども達が学んでいる。子ども達の年齢と学習レベルを考慮して3クラスに編成し、2人のフィリピン人教員と10数人の日本人ボランティア（元教員を含む）が指導にあたっている。

3. 日本の学校に通いながら母語を学ぶ事例

3.1 ペルーの通信教育

ペルー教育省に認可された通信教育は1994年に創設された。子ども達が日本滞在中に、ペルー教育省公認のウニオン学校が作成した教材を利用して通信教育で学び、帰国後の学習がスムーズに進むようにと考案された。当初、CONVENIO DE COOPERACIÓN KYODAI（キヨーダイ）とCOOPSE LA UNIÓN（ラ・ウニオン協同教育サービス）とが協力してLA UNIÓNという通信教育をはじめたが、ペルー教育省の新しいカリキュラムにあわせて2002年5月から、それぞれが独自に通信教育プログラムを提供するようになったため、PEAD（PROGRAMA DE EDUCACION A DISTANCIA）UNIDOS（ユニドス通信教育）とPEAD LA UNIÓN（ラ・ウニオン通信教育）という二つの通信教育プログラムがうまれた。

CONVENIO DE COOPERACIÓN KYODAI（キヨーダイ）によれば、通信教育は自宅で受けることができ、各学年9ヶ月から12ヶ月かけて国語・算数・理科・社会を学び、学習内容が難しいところは手紙や電話で相談することができる。年3回ある試験の答案は、ペルーに送って添削して返送される。学年末にある年度末試験に合格（ペルーで審査）すれば次の学年へ進むことができるが、ペルーの義務教育は初等教育6年・中等教育5年で合計11年あるため長期間の受講になる。受講料は、年額一括払い50,000円、9回分割払い55,000円である。

二つの通信教育プログラムが提供されるようになった時期から、こうした教材を使い、平日や週末に生徒を集めて通信教育の学習を進める補習塾が増えてきている。通信教育

は、教材は手軽に入手できるが、教師がないため教師役が必要なこと、日本の学校に通いながら通信教育を続けるには日本の学校と両立させる動機付けが必要なこと、子どもに合ったカリキュラムが必要なことなど継続するのは難しい。教師役の親は不可欠だが、補習塾は、教師役の親を手助けする役割を担っている。

3.2 放課後や週末の母語教室

3.2.1 B ブラジル人学校のポルトガル語教室（毎日・週3日・週末）

このブラジル人学校は全日制（8:30～3:30）の学校で、日本の学校に通う子ども達のためのポルトガル語教室は4:30～6:30までレベル別に「入門クラス」と「1～4年生クラス」の二クラスを開設している。毎日のコースと週3回のコースがある。週1回と2回のコースもあったが、学習の効果をあげるために週3回コースに統合した。帰国準備としてポルトガル語だけでなく全教科教えてほしいという親の要望で、4:30～5:30にポルトガル語、5:30～6:30に算数、理科、社会（ブラジルの歴史）を曜日ごとに替えて教えている。家庭での使用言語がポルトガル語の子どももいるが、日本語しか話せない子どもが増えているため、ポルトガル語のわからない子ども用の教材作りに時間をかけている。特に「1～4年生クラス」は、日本の小学校に在籍する3～6年のさまざまなレベルの子ども達に教科を取り入れた内容をどう教えるかという難題を抱えている。少人数クラスでも、メンバーの転出入にも対応しなければならない。全日制のクラスで使用している教科書では難し過ぎるため、オリジナル教材を作成中である。

また、週末（土曜日）には遠方の子ども達も通える半日コースと一日コースがある。8:30～12:00は「入門クラス」と「5～8年生クラス」、1:00～5:00は「入門クラス」と「1～4年生クラス」、一日コースは「入門クラス」で親が仕事でいない子ども達のために託児を兼ねている。どのクラスもさまざまな年齢層の子ども達で構成されているが、全日制のクラスで使うポルトガル語のテキストを活用している。

3.2.2 C塾のポルトガル語教室（毎日）

団地内の自宅を開放してポルトガル語教室を週5日（2:00～5:00）開いている。受講生を友人・知人の6歳～14歳までの子ども20人以内に限定し、毎日迎えに来る親と話し合いができる親しい関係にある。5時を過ぎても、共稼ぎの親の帰宅時間まで面倒を見てもらえるため、学校の宿題を片付けたり、読書したり、おもちゃで遊んだりして過ごすことができる。受講生全員が日本の学校に通っており、3年生でアルファベットか

ら学び始めた子どももいれば、年齢相応の学年のポルトガル語の教科書で学習している子どももいる。

5歳で来日後、日本の保育園に通い、小学校2年生からポルトガル語塾に通い始めた通塾7年目になる最古参の中学生は、8年生のポルトガル語の教科書を学習中である。算数や理科などの教科をポルトガル語で学習したことはないが、新聞やテレビの報道には不自由しないレベルに達している。ブラジルにいつ帰国するかは未定だが、いつ帰国しても困らないようにすることが目標になっている。

3.2.3 D ブラジル人学校のポルトガル語教室（週末）

このブラジル人学校は二部制（8：30～12：30, 13：30～17：30）の学校で、日本の学校に通う子ども達のために土曜日の13：30～17：30まで「ポルトガル語入門クラス」、「ポルトガル語1～2年生クラス」、「スプレチーボ対策クラス」を開設している。「ポルトガル語1～2年生クラス」は、ブラジルの地理や歴史を取り入れたポルトガル語学習になっている。

「スプレチーボ対策クラス」は9月からエザミ・スプレチーボ実施時期まで開催されるもので、初等部と高等部の時間割が用意されている。初等部（15歳以上）は、第1土曜（理科・数学）、第2土曜（歴史・地理）、第3土曜（ポ語・数学）、第4土曜（ポ語・外国語）、高等部（18歳以上）は、第1土曜（ポ語・外国語）、第2土曜（数学・自然科学）、第3土曜（数学・ポ語）、第4土曜（人文科学）である。

エザミ・スプレチーボは、1999年から毎年1回実施されている修了資格認定試験で2004年までに合計約7,600人（ブラジル大使館調べ）が受験しており、初等教育課程（8年）修了証書、中等教育課程（3年）修了証書を取得できる。第6回は2004年10月23・24日に太田・横浜・浜松・鈴鹿で実施された。初等教育課程や中等教育課程の途中で来日した人達が、帰国に備えて複数年かけて全教科の及第点をとり、修了証書を取得しているが、「スプレチーボ対策クラス」はそうした要望にこたえるものである。

3.2.4 同源中文学校 名古屋校（週末の中国語補習塾）

自分の子どもの中国語教育にふさわしい場がなかったため、孫江氏が日本で暮らす子どもが中国語を忘れず、中国人としてのアイデンティティを保持することをめざして1999年に設立した。東京で知人が経営している学校の経営方法や教材などを参考にした。

市の施設を借りて、毎週土曜日9：15～12：30、中国語（1時間半）、英語（1時間）、美術（45分）を中国語教師2人、英語と美術の教師各1人で指導している。美術は教科

の学習の合間に頭を休め、美的感覚を育てる目的がある。

6歳から13歳までの48人の子どもが中国語のレベルにより、小（小1のテキスト）・中（小2のテキスト）・大（小3のテキスト）のクラスに分けられ、中国国家教委指定教科書を使って学習している。1週間分の宿題を含む1ヶ月分の中国語の学習内容が配布されるため、親が学習内容を把握できる。宿題は毎週提出し、翌週返却されるため、宿題ノートを2冊用意している。中国で長年教師経験のある教師による授業は、工夫された構成で、子ども達も集中して受講している。設立当初は小1レベルと小2レベルの2クラスだったが、学習を継続する要望に応えて小3レベルが増設された。

保護者は、当初ほとんど留学生だったが、中国帰国者・国際結婚家族なども増えて多様になり、帰化した人・永住資格をとった人が多い。台湾出身者は25%を占めるようになった。

日本滞在が長く、親が中国語で話しかけても日本語で応えるようになった子どもの中国語力を心配して入塾させる場合が多い。来日直後は早く日本語に慣れさせようと、家庭でも日本語を話すようにしていたことを後悔し、第二子は早々と補習塾に入れた親もある。毎週子どもの送迎する親達が、情報交換したり、連帯感を強めたりする場にもなっている。

3.2.5 親のグループによるスペイン語教室（週末）

学校の巡回指導員をしていたペルー人と、小学生の時に来日後、日本の教育を受け、日本の大学院生になったペルー人とが出会い、子ども達の日本語とスペイン語の両方の学習補助をはじめた。ペルー人の親や地域の日本人ボランティアに協力を広く呼びかけたところ、スペイン語教室がさまざまな活動のネットワークに広がった。

子ども達の母語喪失に危機感を持った親達がグループを作りて啓蒙し合い、子ども達と時間を共有することから始めた。子ども達が日本語もスペイン語も大事だと考える場を親達が提供している。

4. おわりに

主に第2言語による教育が始まると、若い世代の母語軽視が始まり、やがてそれが母語の衰退、消滅につながる。日本でもほとんどの教科を英語で行う学校が各地に誕生し始めて、注目を集めているが、強い言語を身につけることばかりに目を奪われている人

達には、弱い母語保持の重要性に対する意識は希薄である。しかし、私達が母語でコミュニケーションをとる権利を言語権として尊重しなければ、弱い言語を母語とする人達を圧倒的に不利な状況に追いやることになる。母語はアイデンティティーの根幹を成すものである。日本人が日本人として、ブラジル人がブラジル人として誇りを持つためには、自らの母語に誇りを持たなければならない。

外国人の子ども達への母語教育の重要性を日本人が認識するためには、日本人自身が、自らの母語を含めて、言語の多様性を世界が継承した貴重な財産として尊重する必要がある。その意味で、外国人の子ども達への言語教育のあり方を考えることは、よりもなおさず、私達の言語教育を考えることに他ならない。

¹ 「heritage language の日本語訳」(中島 2003)

² 朝鮮学校一覧、リンク集：<http://www.jade.dti.ne.jp/~f-chouko/link.html>

³ 東京韓国学校：<http://www.tokos.ed.jp/>

京都国際学園京都国際中学校・高等学校：<http://web.kyoto-inet.or.jp/org/kkgakuen/>

白頭学院 建国幼・小・中・高等学校：<http://www.keonguk.ac.jp/>

金剛学園小・中・高等学校：<http://www.kongogakuen.ed.jp/>

⁴ 横浜山手中華学校：<http://www.yokohamayamate-chineseschool.ed.jp>

東京中華学校：http://www.tcs.or.jp/school_history.html

神戸中華同文学校：<http://www.tongwen.ed.jp/home/toppage.html>

横浜中華学院：<http://www1.biz.biglobe.ne.jp/~yocs/>

⁵ アメリカ西部地域や東アジア等に所在する学校を認定する機関 (Western Association of Schools and Colleges)

⁶ 特定の国を対象とせずインターナショナルスクールを対象に認定する機関 (European Council of International Schools)

⁷ キリスト教学校を対象に認定する機関 (Association of Christian Schools International)

⁸ http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/15/09/03092001.htm

⁹ 各々の国の教育制度に依存しない大学入学国際資格で、スイスの国際バカロレア機構の定める教育課程を修了すると得られる資格

¹⁰ Associacao das Escolas Brasileiras no Japao は、略して「AEBJ」と呼ばれている。2001年3月にブラジル人学校13校で設立。2004年8月現在35校が参加。参加校から毎月会費を徴収し、月1回例会を開催。ブラジル大使館やブラジル教育省とも連携し、経験・知識・情報の交換、教員のレベルアップのプログラム提供、学校間のスポーツ交流などの事業が盛り込まれている。

¹¹ 2000年3月に7校が初めて「認可」された。「認可」の手続きに必要なことは下記の

通りである。日本語訳は、「認可」されたブラジル人学校の校長先生の他に複数の日本語が堪能なブラジル人から聞き取ったものを筆者がまとめたものである。

1. 学校設立にあたって、日本の文部省の許可をもらっていること。
 2. 1の許可を得た後、教育計画を立てること。その際に以下の条件を満たすこと。
 - a. 何を教えるかはブラジルの教育制度に則してつくること。日本語・日本文化の授業を取り入れること。
 - b. ブラジルの法律に則した学校運営・学校規則をつくること。
 - c. すべての教員・職員の資格を証明すること。
 - d. 学校の教室・実験室・運動のためのスペースなどの施設・設備の配置図をつくること。
 3. 東京のブラジル大使館に書類を提出すること。その後、国家教育審議会の基礎教育議会（CNE/CEB）で審査される。
- 12 ブラジル本国では、私立は全日制のところもあるが、学校数が子どもの数より少ないため、学校を午前・午後に分けたり（二部制）、午前・午後・夜に分けたり（三部制）している。日本でもブラジル本国と同様の形態をとっている。
- 13 アフリカからブラジルへ連れてこられた奴隸たちが、格闘技をカモフラージュするために音楽にあわせてダンスのような形態にして練習していたのが元になったスポーツといわれている。

14

	月	火	水	木	金
1	社会科	算数	英語	フィリピン語	宗教
2	フィリピン語	フィリピン語	理科	フィリピン社会	フィリピン語
星休み					
3	英語	芸術・体育	家庭科	算数	英語
4	算数	日本語	家庭科	英語	日本語

引用文献

中島和子(2003)「問題提起『JHL の枠組みと課題—JSL/JFL とどう違うか』」,『母語・継承語・バイリンガル教育研究』プレ創刊号, 母語・継承語・バイリンガル教育研究会

参考文献

- 特定非営利活動法人多文化共生センター・東京21 (2003)『東京都23区の公立学校における外国籍児童・生徒の教育の実態調査報告 2002年 VOL.3』
- 今津孝次郎・松本一子編 (2002)『東海地域の新来外国人学校 増補改訂版』名古屋大学大学院教育発達科学研究科教育社会学研究室
- 宋英子 (2000)「在日朝鮮人の子どもの日本語による教育からの乗り越え」山本雅代編著『日本のバイリンガル教育』明石書店
- 中島智子 (1998)『多文化教育—多様性のための教育学』明石書店

入会規定

母語・継承語・バイリンガル教育研究会（MHB 研究会）はバイリンガル教育を必要とする児童生徒の言語教育を対象として、研究・実践・情報交換のために作られています。以下の 4 分野の質の向上を願う研究者、教育者を会員として随时受け入れています。（会費無料）

- (1) 先住、定住、信頼児童生徒の母語・継承語教育、
- (2) 日本人・日系児童生徒の継承語としての日本語教育、
- (3) 聾児のためのバイリンガル教育、
- (4) 海外・帰国子女、そのほか各種イマージョン教育

入会希望者は会員登録を行って下さい。

1. 名前、2. 所属、3. e-mail アドレス、4. 特に興味のある領域または分野、の 4 点を記入し、電子メールで事務局 (msasaki@obirin.ac.jp) と広報担当 (eyukawa@notredame.ac.jp) までお送り下さい。MHB 研究会のお知らせは、メーリングリスト（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 mhbkenkyuu@notredame.ac.jp）や専用ウェブページ (<http://www.notredame.ac.jp/~eyukawa/heritage>) 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

桜美林大学 佐々木倫子研究室

編集後記

今後継続的に発刊していくという予定で、母語・継承語・バイリンガル教育研究会のジャーナル、『母語・継承語・バイリンガル教育研究』を創刊することができました。今回投稿下さった方々に御礼申し上げます。今後も会員の活発な投稿を期待しています。

「雑誌として冊子にまとめましょう」と、言うは易し、行うは難しで、この数ヶ月、不慣れな編集者として、呻吟する毎日でしたが、今、まだまだ数少ない母語・継承語・バイリンガル教育のための研究を、ここに多少なりとも集めることができた喜びをかみしめています。

この論文集が成長期に複数の言語環境の中で育つ子どもたちの十分な認知・情意面での発達と健全なアイデンティティ形成に多少なりとも役立つことができれば幸いです。

2005年3月

『母語・継承語・バイリンガル教育研究』創刊号

編集責任者

湯川笑子

母語・継承語・バイリンガル教育研究創刊号

2005年3月31日 発行◎

発行者 母語・継承語・バイリンガル教育研究会

〒194-0294 町田市常盤町3758 桜美林大学（事務局）

Tel. 042-797-8798 Fax. 042-797-1887

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

Tel. 075-791-2028 Fax. 075-706-3628



2005年3月

発 行

母語・継承語・バイリンガル教育研究会（MHB研究会）

編集責任者

湯川笑子

編集委員

中島和子、佐々木倫子、津田和男

事務局

桜美林大学 佐々木倫子研究室 msasaki@obirin.ac.jp

(文部科学省科学研究費補助金基盤研究B 課題番号15320066

「日本語教育と文化リテラシーに関する理論的研究、および、実践モデルの開発」)